

# Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief

Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief

editie 2004



Vlaamse  
Onderwijs





Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de afdeling Begroting en Gegevensbeheer van het departement Onderwijs.

## Woord vooraf

De publicatie 'Vlaamse Onderwijsindicatoren in internationaal perspectief' wil in de eerste plaats een instrument bieden om het Vlaamse onderwijsbeleid op te volgen. Onderwijsbeleidsmakers hebben immers degelijk cijfermateriaal nodig om het beleid uit te tekenen en op centraal niveau te monitoren. Waar mogelijk worden dan ook verbanden gelegd met de uitdagingen die geformuleerd worden in de beleidsnota Onderwijs van Frank Vandenbroucke, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming.

Dit betekent uiteraard niet dat we niet over de grenzen van ons Vlaamse onderwijssysteem heen willen kijken. Het Vlaamse onderwijsbeleid is ingebed in een internationale, Europese context. Op het niveau van de Europese Unie is er heel wat gaande op het vlak van onderwijs. Zo keurde de Europese Raad Onderwijs in 2003 5 *benchmarks* goed. Deze gewenste Europese gemiddelden voor 2010 dienen, samen met de gezamenlijke Europese onderwijsdoelstellingen, als leidraad doorheen het Europese onderwijsbeleid.

Deze onderwijsindicatorenpublicatie besteedt dus de nodige aandacht aan de Europese indicatoren en de 5 Europese *benchmarks* inzake onderwijs (*Early School Leavers; Mathematics, Science and Technology; Completion of Upper Secondary Education; Basic Skills en Lifelong Learning*).

Door middel van 24 indicatoren willen we u een beeld schetsen van het Vlaamse onderwijs. Naar analogie met vorige edities blijven we daarbij trouw aan het CIPO-model, de structuur Context-Input-Proces-Output blijft dus behouden. Het CIPO-model is immers het model dat bij ons het best gekend is. Bovendien wordt het ook gebruikt door de Inspectie bij de schooldoorlichtingen.

Welke gegevensbronnen worden aangeboord om aan iedere indicator het nodige kwantitatief en/of kwalitatief materiaal te kunnen koppelen?

Data beschikbaar gesteld door organisaties als Eurostat en de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) geven ons de mogelijkheid het Vlaams onderwijssysteem te positioneren in een breed internationaal perspectief.

Anderzijds is gebruik gemaakt van specifiek Vlaamse analyses gebaseerd op de administratieve databan-

ken van het departement Onderwijs. Ook gegevens van de Administratie Planning en Statistiek (MVG) wordt geïntegreerd. De Continue Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK, uitgevoerd door het Nationaal Instituut voor de Statistiek) levert heel wat (internationaal vergelijkbaar) cijfermateriaal op voor het Vlaamse Gewest.

Ten slotte biedt ook wetenschappelijk onderzoek inzake onderwijs een schat aan gegevens. In deze editie is gebruik gemaakt van de resultaten van PISA (*Programme for International Student Assessment*, OESO) en TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*, IEA), twee internationaal vergelijkende onderzoeken inzake leerlingenprestaties, beide uitgevoerd in 2003.

Deze publicatie kon enkel tot stand komen dankzij de hulp van velen, zowel binnen als buiten het departement Onderwijs. We willen hen bij deze graag bedanken voor hun inzet.



Ludy VAN BUYTEN  
Wvd. Secretaris-Generaal



## Dankwoord

Zonder de hulp van velen kon de afdeling Begroting en Gegevensbeheer deze indicatorenpublicatie niet maken. We bedanken alle medewerkers dan ook van harte. U vindt de namen van deze auteurs bij de indicatoren zelf.

Ook mensen van buiten het departement Onderwijs die ons cijfergegevens voor de internationale dataverzamelingen bezorgden, willen we expliciet bedanken:

Dhr. De La Roy  
(VDKMS)

Dhr. K. De Sadeleer  
(*Instituut voor Tropische Geneeskunde*)

Dhr. H. De Saedeleer  
(*Open Universiteit Gent*)

Mevr. H. Garmyn  
(*Universitaire Stichting*)

Mevr. A. Joué  
(*Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid*)

Dhr. B. Meysmans  
(VIZO)

Dhr. Therasse  
(*Koninklijke Militaire School*)

Dhr. Van de Velde  
(*Koninklijke Technische School*)

Dhr. Van Kerkhoven  
(*Koninklijke School voor Onderofficieren*)

Dhr. W. Willems  
(*Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid*)

Dank aan dhr. Y. Colens en mevr. A. Termote van het Nationaal Instituut voor de Statistiek voor de bevolkingscijfers en de data van de arbeidskrachtenenquête. De basisgegevens voor het globale budget voor Vlaanderen werden ter beschikking gesteld door dhr. T. Vergeynst (Administratie Planning en Statistiek), waarvoor onze dank.

Dank ook aan Liës Feyen (*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*) voor de analyse van de doelpubliekenquête.

### *Logistieke ondersteuning*

Mevr. T. Anjuyn  
(*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*)

Mevr. C. Franckaert  
(*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*)

Mevr. C. Janssens  
(*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*)

### *Productopvolging*

Mevr. A. Van Driessche  
(*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*)

Mevr. K. Willaert  
(*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*)

### *Coördinatie en productontwikkeling*

Mevr. I. Erauw  
(*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*)

Mevr. L. Van de Perre  
(*Afdeling Begroting en Gegevensbeheer*)



## Inhoudstafel

Structuur van de publicatie	9
Afkortingen	11
Structuur van het Vlaams onderwijs	13



### CONTEXT

- Inleiding	17
- CON1: Demografische context van het onderwijs	19
- CON2: Scholingsgraad van de bevolking	23
- CON3: Arbeidsmarktdeelname van de bevolking	31
- CON4: Vertrouwen in onderwijs	37



### INPUT

- Inleiding	45
- INP1: Deelname aan onderwijs	47
- INP2: Deelname aan het leerplichtonderwijs	53
- INP3: Leerlingen met bijzondere behoeften in het leerplichtonderwijs	61
- INP4: Deelname aan het hoger onderwijs	67
- INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming	73
- INP6: Internationalisering van het onderwijs	81
- INP7: Leerling-leerkracht-ratio	89
- INP8: Leerkrachtenprofiel	95
- INP9: Deelname aan de initiële lerarenopleiding	103
- INP10: Leerkrachtensalariëring	111
- INP11: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP	117
- INP12: Onderwijsuitgaven per leerling	121
- INP13: Financiering van onderwijsinstellingen naar uitgavencategorie	131



### PROCES

- Inleiding	139
- PRO1: Onderwijstijd	141
- PRO2: Mate waarin leerlingen vreemde talen leren	147
- PRO3: ICT-gebruik door leerlingen en leerkrachten in het lager en secundair onderwijs	153



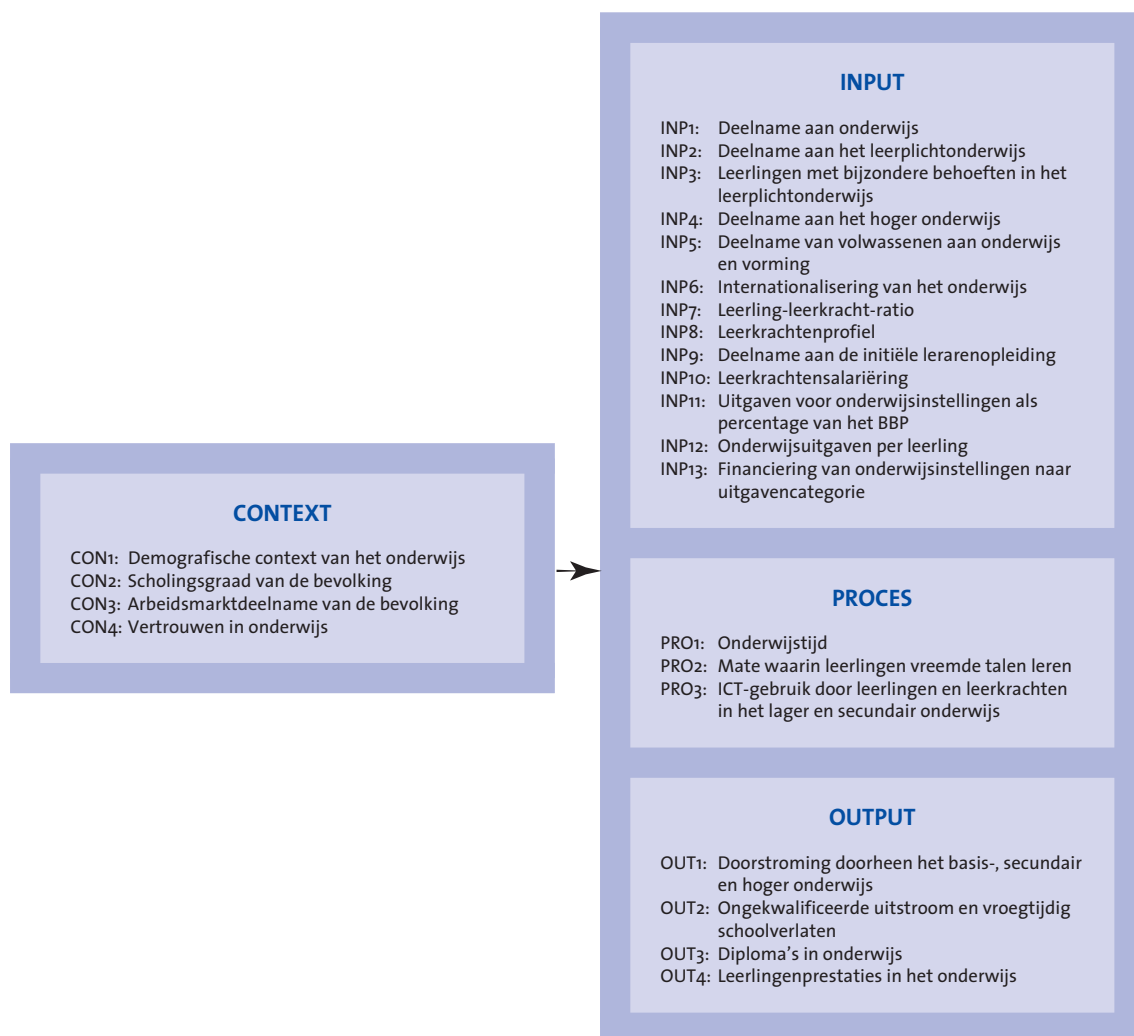
### OUTPUT

- Inleiding	173
- OUT1: Doorstroming doorheen het basis-, secundair en hoger onderwijs	175
- OUT2: Ongekwalficeerde uitstroom en vroegtijdig schoolverlaten	185
- OUT3: Diploma's in onderwijs	193
- OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs	207
- Lijst tabellen	221
- Lijst grafieken	223
- Geraadpleegde literatuur	227





## Structuur van de publicatie





## Afkortingen

### Landen

BEL	België
D	Duitsland
DEN	Denemarken
Duits. Gem.	Duitstalige Gemeenschap
ENG	Engeland
FIN	Finland
FR	Frankrijk
Fr. Gem.	Franse Gemeenschap
GR	Griekenland
IER	Ierland
IT	Italië
LUX	Luxemburg
NED	Nederland
OOS	Oostenrijk
POR	Portugal
SCHOT	Schotland
SP	Spanje
Vl. Gem.	Vlaamse Gemeenschap
Vl. Gew.	Vlaams Gewest
VK	Verenigd Koninkrijk
ZW	Zweden

### Termen

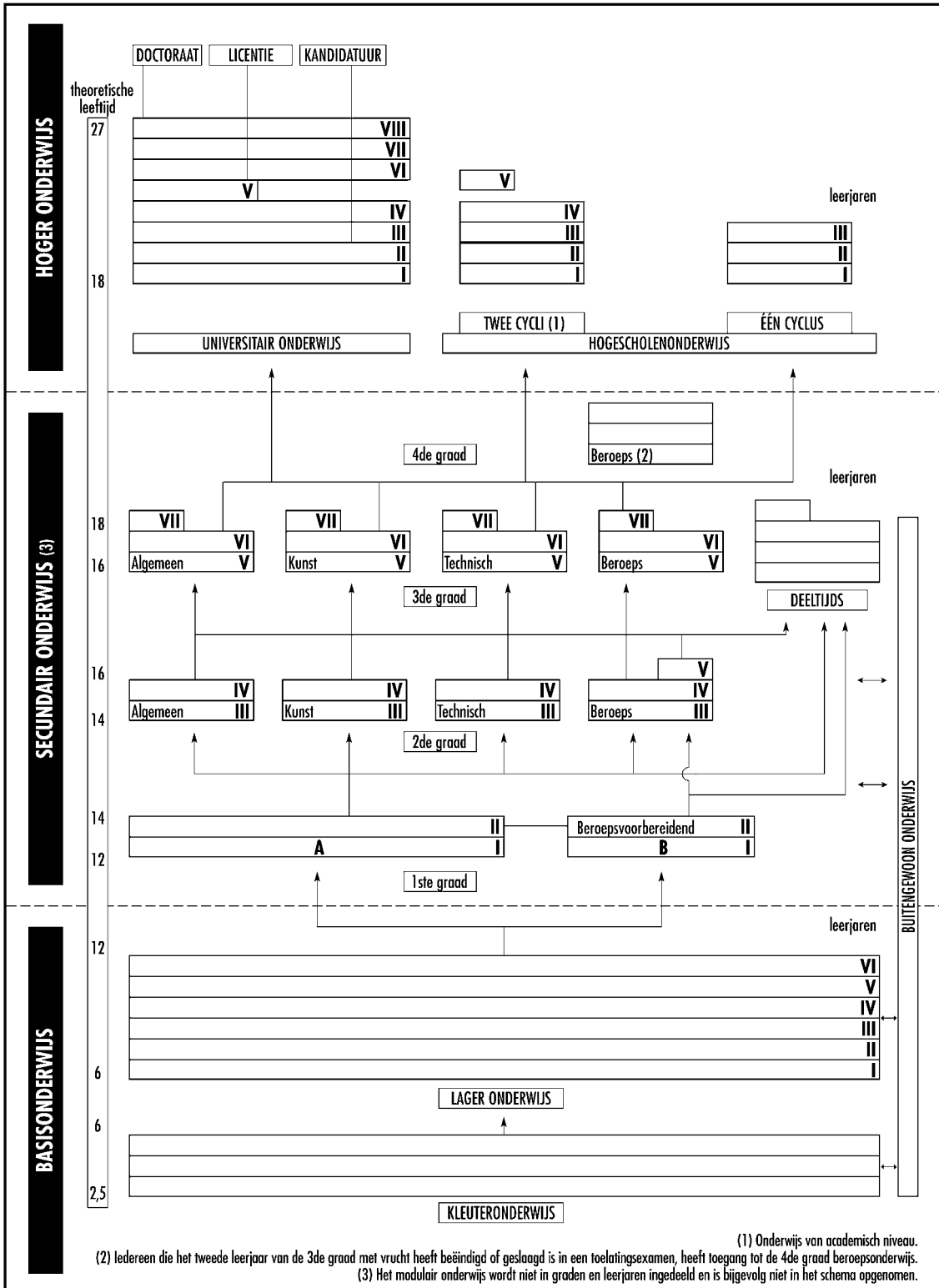
a	Niet van toepassing
AAP	Assisterend Academisch Personeel
ASO	Algemeen secundair onderwijs
ATP	Administratief en Technisch Personeel
BaMa-structuur	Bachelor-Master-structuur
BBP	Bruto binnenlands product
BLO	Buitengewoon lager onderwijs
BO	Basisonderwijs
BRP	Bruto regionaal product
BSO	Beroepssecundair onderwijs
BuBO	Buitengewoon basisonderwijs
BuSO	Buitengewoon secundair onderwijs
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding
cor.	Correlatie
DBSO	Deeltijds beroepssecundair onderwijs
DKO	Deeltijds kunstonderwijs

CVT	<i>Continuing Vocational Training</i>
EAK	Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten (NIS)
EU	Europese Unie
EU25	De 25 lidstaten van de Europese Unie
EUR	euro
GLO	Gewoon lager onderwijs
GO	Gemeenschapsonderwijs
GOK	Gesplitste ordonnanceringskredieten
GON	Geïntegreerd onderwijs
GSO	Gewoon secundair onderwijs
GVK	Gesplitste vastleggingskredieten
HO	Hoger onderwijs
HOSP	Hoger onderwijs voor sociale promotie
HSO	Hoger secundair onderwijs
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
INES	<i>International Indicators of Educational Systems</i>
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i>
KSO	Kunstsecundair onderwijs
Lft	Leeftijd
lj.	Leerjaar
lkr	Leerkracht
ll	Leerling
LLL	Levenslang leren
lln	Leerlingen
LO	Lager onderwijs
LSO	Lager secundair onderwijs
m	Gegevens niet beschikbaar
M	Mannen
MAC	Vastleggingsmachtigingen
mio	Miljoen
MST	<i>Mathematics, Science and Technology</i>
n	Quasi nihil
NIS	Nationaal Instituut voor de Statistiek

NGK nwu	Niet-gesplitste kredieten Universitair personeel bezoldigd ten laste van andere bronnen dan de werkingsuitkeringen
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OGO	Gesubsidieerd officieel onderwijs
OP	Onderwijzend personeel
OSP	Onderwijs voor sociale promotie
PISA	<i>OECD Programme for International Student Assessment</i>
SO	Secundair onderwijs
SOSP	Secundair onderwijs voor sociale promotie
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TSO	Technisch secundair onderwijs
UO	Universitair onderwijs
V	Vrouwen
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VDKMS	Vorbereidende Divisie Koninklijke Militaire School
VGO	Gesubsidieerd vrij onderwijs
VIZO	Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad
VRK	Variabele kredieten
vte	Voltijdse eenheden
VWP	Vast Wetenschappelijk Personeel
WP wu	Wetenschappelijk personeel Universitair personeel bezoldigd op de werkingsuitkeringen
$\bar{x}$	Gemiddelde
x	Data opgenomen in een andere kolom
ZAP	Zelfstandig Academisch Personeel

# Structuur van het Vlaams onderwijs

Schooljaar 2003-2004







# Context









## Inleiding

Onderwijssystemen bestaan niet in het ijle, ze vormen een onderdeel van de samenleving. Het is dan ook aangewezen rekening te houden met allerlei contextgegevens die, hoewel ze niet inherent aan het onderwijssysteem verbonden zijn, toch een invloed op het systeem (kunnen) uitoefenen. In het contexthoofdstuk presenteren we dan ook vier contextuele indicatoren.

Demografische evoluties vormen een contextuele factor waarmee het onderwijsbeleid terdege rekening dient te houden. In de eerste contextindicator hebben we het bijgevolg over de relatieve en absolute omvang van de jongere bevolkingsgroepen. Zij vormen immers het voornaamste 'publiek' voor het initieel onderwijs.

Tot slot van deze eerste indicator bekijken we de bevolkingsvooruitzichten voor Vlaanderen. Het spreekt voor zich dat de toekomstige demografische evoluties een invloed zullen uitoefenen op de participatie aan onderwijs, wat op zijn beurt budgettaire consequenties kan hebben. Het is echter niet zo dat demografische evoluties automatisch tot een verschuiving binnen het onderwijsbudget zullen leiden. Het centrale onderwijsbeleid zal de nodige keuzes moeten maken over onder meer het gewicht dat men aan de demografische ontwikkelingen wil toekennen.

diploma en de kans om tot de beroepsbevolking te behoren: een stijgende scholingsgraad gaat samen met een hogere arbeidsmarktaandeelname en biedt bovendien meer kansen op het vinden van een job.

De vierde en laatste contextindicator geeft weer in welke mate de gemiddelde Vlaming vertrouwen heeft in ons Vlaams onderwijssysteem. Het is immers belangrijk voor onderwijsbeleidsmakers dat het onderwijssysteem een breed draagvlak kent in de maatschappij.



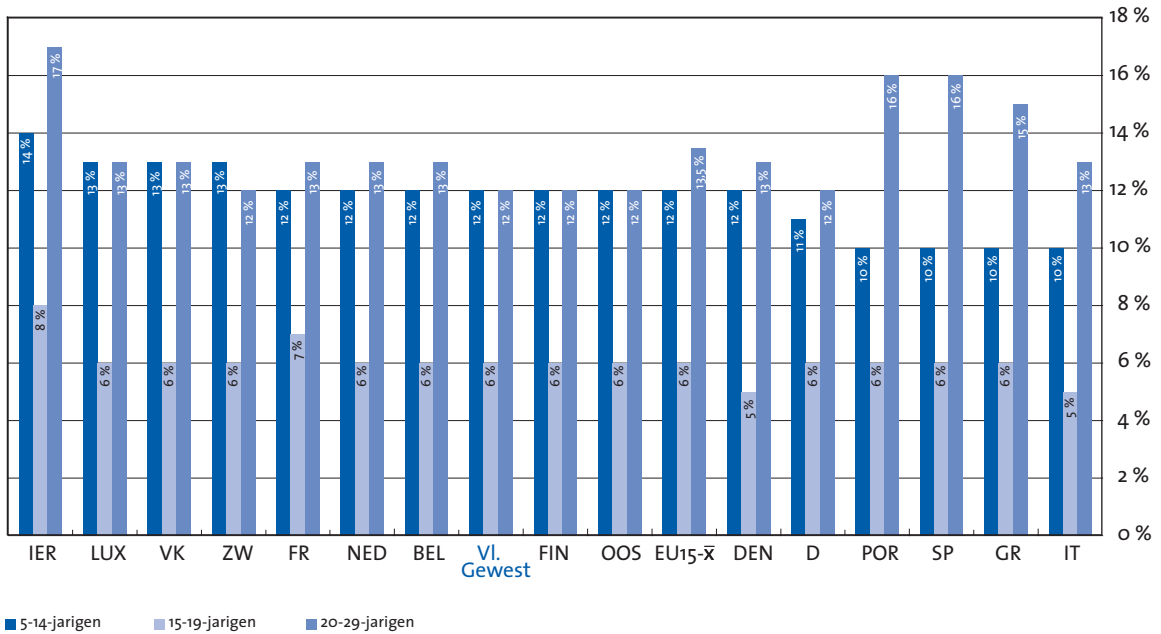
Europese benchmark

De tweede indicator schetst de scholingsgraad van de bevolking en geeft zo een idee van de resultaten van onderwijs op langere termijn. Hij beschrijft immers de proporties hoogst behaalde diploma's van de bevolking. We maken daarbij een onderscheid naar leeftijd en geslacht en vergelijken de scholingsgraad van de bevolking in internationaal opzicht. In het kader van deze indicator besteden we ook speciale aandacht aan de Europese indicator *Percentage of those aged 22 who have successfully completed at least upper secondary education (ISCED 3)*. De Europese Raad verbond aan deze indicator bovendien een *benchmark*. We gaan dan ook na hoe de huidige situatie zich verhoudt tot die op Europees niveau gewenste situatie.

De derde indicator analyseert de mate waarin de bevolking deelneemt aan de arbeidsmarkt. Leeftijd, geslacht en hoogst behaald diploma worden daarbij als variabelen gehanteerd. Uit de cijfers blijkt namelijk een sterke samenhang tussen het behalen van een

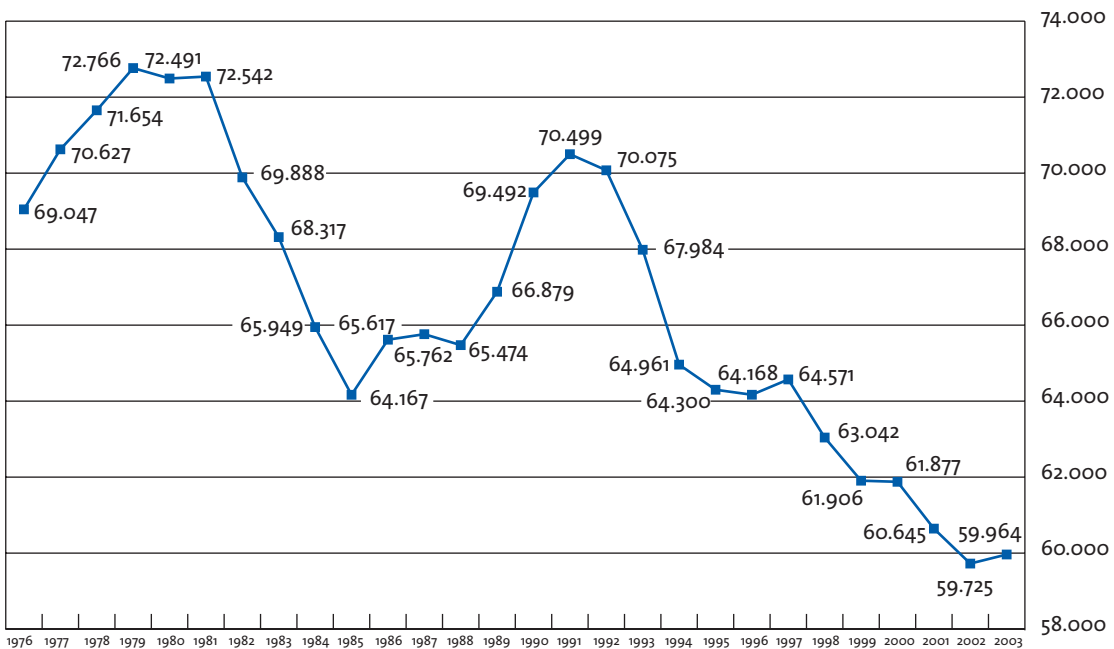


**Grafiek CON1.1:** Percentage van de bevolking dat tot de jongste leeftijdsgroepen behoort, naar leeftijdsgroep (2002)



■ 5-14-jarigen ■ 15-19-jarigen ■ 20-29-jarigen  
 Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van percentage 5-14-jarigen.  
 Bron: OECD, EAG 2004; Data Vlaams Gewest: NIS, EAK.

**Grafiek CON1.2:** Evolutie van het geboortecijfer in het Vlaamse Gewest (1976-2003)





## CON1: Demografische context van het onderwijs <sup>1</sup>

### Beleidscontext

Het aantal jonge mensen in een samenleving is -in combinatie met de scholingsgraad van de bevolking- een bepalende factor voor de mate waarin de kwalificaties waarover de beroepsbevolking beschikt, aangevuld en vernieuwd worden. Onderstaande indicator geeft ook een beeld van de investeringen die onderwijsbeleidsmakers misschien zullen moeten doen. Naarmate het relatieve aandeel jonge mensen in de bevolking bij een gelijkblijvende participatiegraad in het onderwijs toeneemt, zal een natie een groter deel van zijn nationaal inkomen moeten besteden aan initieel onderwijs om aan alle jongeren, ongeacht hun socio-economische achtergrond, begaafdheid en fysieke of psychische conditie, dezelfde kansen te blijven bieden.

Voorspellingen omtrent de absolute en relatieve grootte van de jonge bevolkingsgroepen bieden de mogelijkheid een schatting te maken van het aantal leerlingen, studenten en cursisten dat zich in de toekomst in het onderwijs zal aanbieden. Dan kan men ook schatten hoeveel middelen hiervoor ongeveer nodig zullen zijn. Natuurlijk moet daarbij ook rekening worden gehouden met een mogelijk stijgende participatie aan het hoger onderwijs en allerlei vormen van permanente vorming. Ook een gezonde basisfinanciering voor het leerplichtonderwijs zal steeds nodig blijven. Kortom, automatisch budgettaire gevolgen met demografische ontwikkelingen verbinden is niet aan de orde. Keuzes zullen gemaakt moeten worden.



Ook op het Europese niveau wordt het nodige belang gehecht aan het opvolgen van de leeftijdsstructuur van de samenleving. Het aandeel van de jongste leeftijdsgroepen in de totale bevolking wordt er immers als indicator gehanteerd.

### Definitie

De indicator geeft, in zowel absolute als relatieve termen, aan hoe groot de jonge bevolkingsgroepen zijn. Grafiek CON1.1 toont de relatieve omvang van de jonge bevolkingsgroepen in de 15 (oude) EU-lidstaten

en het Vlaamse Gewest. Voor deze internationale vergelijking maken we gebruik van cijfers uit *Education at a Glance 2004*.

Het spreekt voor zich dat het aandeel kinderen en jongeren hoofdzakelijk beïnvloed wordt door het geboortecijfer. Grafiek CON1.2 geeft de evolutie van het geboortecijfer in het Vlaamse Gewest voor de periode 1976-2003 weer. Deze data worden ingezameld door het Nationaal Instituut voor de Statistiek.

Grafiek CON1.3 toont de evolutie naar leeftijdsgroep van de totale bevolking van het Vlaamse Gewest. De gegevens m.b.t. 1981 en 1991 zijn het resultaat van de volkstellingen van het NIS; de cijfers voor 2001 en 2003 zijn gebaseerd op het Rijksregister en geven telkens de toestand op 1 januari weer. De prognoses (2010, 2020, 2030 en 2040) werden uit de 'Bevolkingsvooruitzichten 1995-2050' van het NIS overgenomen. De verwerking van de Vlaamse gegevens gebeurde grotendeels door de administratie Planning en Statistiek van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

### Beschrijving en analyse

In grafiek CON1.1 bestuderen we de jongste inwoners uit de 15 oude EU-lidstaten, ingedeeld in 3 groepen: de 5-14-jarigen die het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs bevolken; de 15-19-jarigen die zich in het hoger secundair onderwijs bevinden en de 20-29-jarigen als belangrijke 'vragers' van hoger onderwijs.

Gemiddeld is zo'n 12% van de bevolking tussen 5 en 14 jaar oud; dit is ook het geval in België en het Vlaamse Gewest. Ierland heeft met 14% een duidelijk grotere proportie 5 tot 14-jarigen, terwijl Portugal, Spanje, Griekenland en Italië het laagst scoren met 10%.

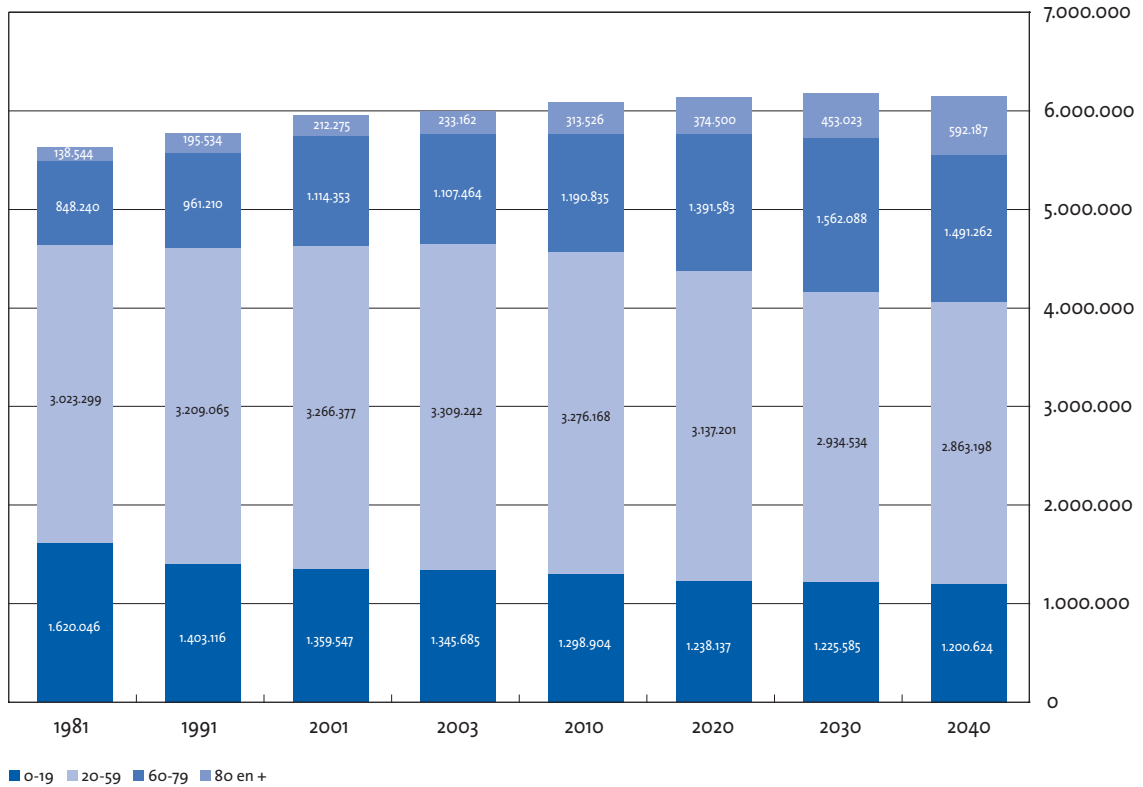
Voor de 15 tot 19-jarigen zien we een gelijkaardig patroon: in zowat alle lidstaten, waaronder België en het Vlaamse Gewest, bevindt 6% van de bevolking zich in deze leeftijdscategorie. Ierland en in mindere mate Frankrijk stijgen boven dit gemiddelde uit; Denemarken en Italië hebben een kleiner aandeel 15-19-jarigen.

Het aandeel 20 tot 29-jarigen laat een ietwat gevarieerder beeld zien: in het merendeel van de lidstaten

(1) Deze indicator werd opgesteld door Isabelle Erauw.



**Grafiek CON1.3: Evolutie van de bevolking van het Vlaamse Gewest, naar leeftijdsgroep**



Bron: NIS, Bevolkingsstatistieken & Bevolkingsvooruitzichten 1995-2050; verwerking Vlaamse gegevens: administratie Planning en Statistiek (MVG).



maakt deze groep 13 à 14% van de totale bevolking uit. Deze keer laten, naast Ierland, de Zuid-Europese landen een meer dan gemiddelde proportie zien.

In 2003 werden in het Vlaamse Gewest 59.964 kinderen geboren. Dit vertegenwoordigt een lichte stijging ten opzichte van 2002. In dat jaar bereikte het geboortecijfer in het Vlaamse Gewest een absoluut dieptepunt met 59.725. Het geboortecijfer bepaalt in belangrijke mate de omvang van de jongste leeftijdsgroepen. In grafiek CON1.2 geven we de evolutie van het geboortecijfer in het Vlaamse Gewest weer vanaf 1976. Het is duidelijk dat, ondanks het recente lichte herstel, het aantal geboorten een dalende trend vertoont.

Binnen de totale Vlaamse populatie kennen de verschillende leeftijdsgroepen elk hun eigen evolutie (zie grafiek CON1.3):

- De jonge bevolking (0-19 jaar) nam in het verleden zowel absoluut als relatief in omvang af en zal dit ook in de toekomst blijven doen. In 1991 telde het Vlaamse Gewest nog zo'n 1.403.000 0 tot 19-jarigen die meer dan 24% van de totale bevolking uitmaakten. In 2003 is hun aantal gedaald tot 1.345.685 of 22,5% van de totale bevolking. Vanaf 2020 verwacht men dat slechts 20% of minder van de Vlaamse bevolking jonger zal zijn dan 20.
- De bevolking op beroepsactieve leeftijd (20 tot 59 jaar oud) groeit momenteel in absolute cijfers nog aan, in de nabije toekomst (vanaf 2010) verwacht men echter een afname van het aantal personen in deze leeftijdsgroep. Ook in relatieve termen zien we in de toekomst een daling: terwijl in 2003 nog meer dan 55% van de inwoners van het Vlaamse Gewest tussen 20 en 59 jaar oud zijn, zullen dit er in 2040 geen 47% meer zijn.
- De oudste bevolkingsgroepen (60-79 en 80+) groeien verder aan.

### Conclusie

De proporties die de verschillende jonge bevolkingsgroepen momenteel innemen binnen de totale bevolking van het Vlaamse Gewest zijn, in Europees perspectief, gemiddeld te noemen. De onderwijsbeleidsmakers zullen er rekening mee moeten houden dat het aantal jongeren in de toekomst zowel in absolute als relatieve termen zal (blijven) afnemen.

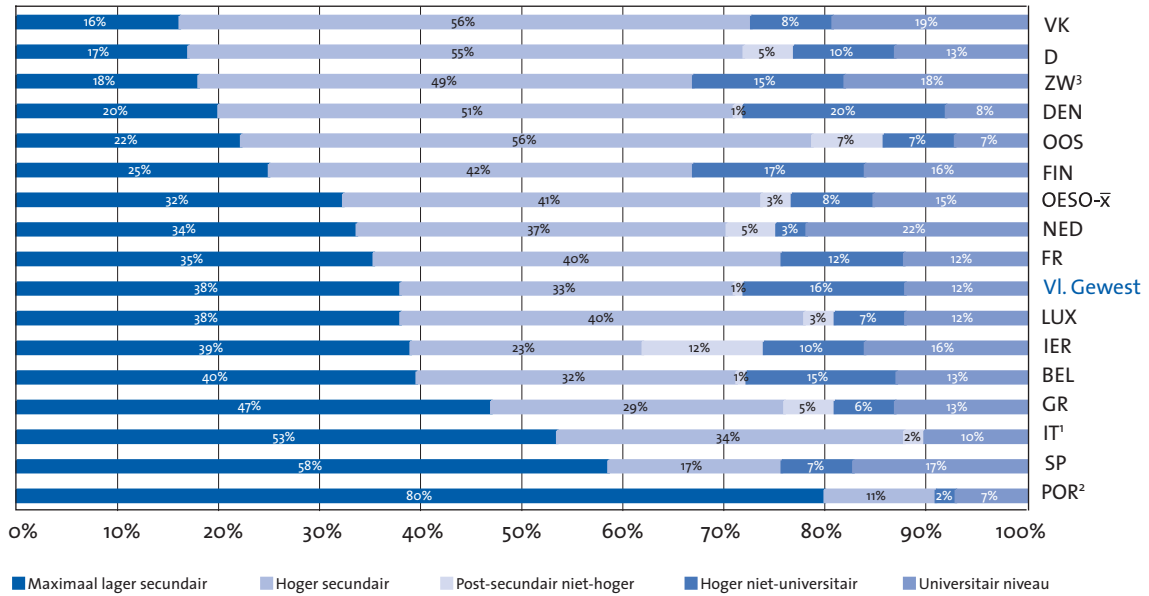
Daartegenover staat een stijgende deelname aan het hoger onderwijs die, in het licht van het vergroten van de arbeidsmarktkansen van de jongeren, nog versterkt zou kunnen worden. Ook zal er aandacht moeten gaan naar de oudere bevolkingsgroepen: zij nemen in aantal toe en hebben tijd voor en behoefte aan onderwijs en vorming. Hoewel zij niet tot de traditionele doelgroep van het onderwijs behoren, zal de vraag naar permanente vorming wellicht toenemen. Hiermee zal ook rekening moeten worden gehouden bij het voorzien van de nodige financiële middelen.

### [Link naar andere indicatoren](#)

Deze contextindicator kan interessante analysemogelijkheden opleveren in combinatie met de scholingsgraad van de bevolking (CON2), de deelname aan onderwijs (INP1), de deelname aan het leerplichtonderwijs (INP2), de deelname aan het hoger onderwijs (INP4), de deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming (INP5) en de onderwijsuitgaven per leerling (INP12).



**Grafiek CON2.1: Cumulatief percentage van de bevolking (25 tot 64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2002)**



1: Gegevens 'Hoger niet-universitair' vervat in 'Universitair niveau'.  
 2: Gegevens 'Post-secundair niet-hoger' vervat in 'Hoger secundair'.  
 3: Gegevens 'Post-secundair niet-hoger' vervat in 'Hoger niet-universitair'.  
 Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.



## CON2: Scholingsgraad van de bevolking <sup>2</sup>

### Beleidscontext

Onze samenleving stelt steeds hoger eisen qua kwalificaties en het behalen van de bijhorende diploma's, getuigschriften en andere bekwaamheidsbewijzen. Wie er niet in slaagt om aan deze maatschappelijk eisen te voldoen, krijgt het steeds moeilijker om naar behoren te functioneren in de samenleving en op de arbeidsmarkt in het bijzonder.

Onderwijs en vorming spelen een sleutelrol in het gelijk opleiden van de bevolking. Individuen en groepen, krijgen immers kennis, vaardigheden en attitudes bijgebracht, zodat zij creatief en kritisch kunnen participeren aan het maatschappelijk leven.



Het mag dan ook niet verbazen dat de beleidsnota van minister Vandenbroucke het toenemend maatschappelijk belang van onderwijs onderstreept: het steeds diverser worden van onze samenleving, de opmars van de kenniseconomie en de toenemende maatschappelijke dualisering zorgen ervoor dat de nood aan voldoende scholing verder toeneemt.



Europese benchmark

Ook op het Europese niveau wordt ruim aandacht besteed aan het op peil brengen en houden van de scholingsgraad en dus van de kennis en vaardigheden van de bevolking. Het behalen van een kwalificatie op het niveau van het (hoger) secundair onderwijs wordt er algemeen beschouwd als de minimumkwalificatie. De *benchmark* die Europa in deze context plaatst op het percentage 22-jarigen dat minimaal het hoger secundair onderwijs heeft voltooid, komt vanzelfsprekend aan bod in het analysegedeelte van deze indicator. De doelstelling is dat in Europa tegen 2010 gemiddeld minstens 85% van de 22-jarigen hoger secundair onderwijs moet voltooid hebben.

### Definitie

De berekeningen geven het percentage van de bevolking weer dat een bepaald onderwijsniveau succesvol beëindigd heeft. De internationale kwalificatie 'lager secundair onderwijs' stemt in het huidige Vlaamse onderwijssysteem overeen met een getuigschrift uit de eerste of tweede graad van het secun-

dair onderwijs. Wie een diploma of getuigschrift van de derde graad secundair onderwijs bezit, of een volledige opleiding in het deeltijds beroepssecundair onderwijs of in de leertijd van het VIZO succesvol beëindigd heeft<sup>3</sup>, heeft volgens de internationale normering een kwalificatie 'hoger secundair onderwijs'. Tot het niveau 'Post-secundair niet-hoger onderwijs' behoren voornamelijk het derde jaar van de derde graad ASO, TSO, KSO en BSO en de vierde graad van het BSO.

Tot de opleidingen van universitair niveau behoren naast de opleidingen aan de universiteiten ook de twee-cycli-opleidingen aan de hogescholen. Voor een kwalificatie van universitair niveau moet men in België een licentiaatsdiploma of gelijkwaardig behaald hebben. Het niet-universitair hoger onderwijs omvat naast het hogescholenonderwijs van één cyclus ook de mensen met een HOSP-diploma. We stippen aan dat internationale vergelijking op het niveau van het hoger onderwijs moeilijk is, vermits sommige landen een groot deel van hun opleidingen in het hoger onderwijs als onderwijs van universitair niveau beschouwen (vb. Nederland) terwijl dat in de visie van het Vlaamse departement Onderwijs niet aangewezen is. Misschien brengt de BaMa-structuur verduidelijking.

De bron voor de Belgische en Vlaamse data in deze indicator is de jaarlijkse 'Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten' uitgevoerd door het Nationaal Instituut voor de Statistiek. De gegevens nodig voor de internationale vergelijkingen zijn afkomstig uit *Education at a Glance 2004*, een publicatie van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Het laatst beschikbare referentiejaar op internationaal vlak is 2002. Voor de Europese *benchmark* zijn wel reeds recentere cijfers beschikbaar.

### Beschrijving en analyse

We starten onze analyse bij de situatie in 2002. Vanzelfsprekend spitsen we onze aandacht toe op de positie die het Vlaamse Gewest inneemt ten opzichte van de andere EU-lidstaten.

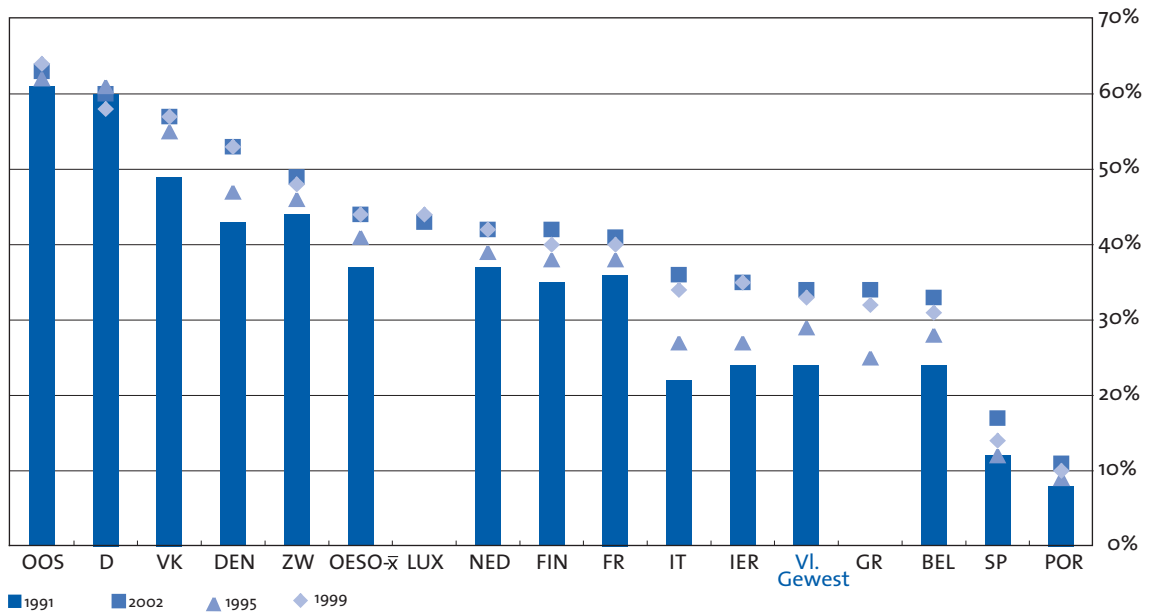
(2) Deze indicator werd opgesteld door Isabelle Erauw.

(3) Ook de succesvolle beëindiging van een aantal kleinere opleidingen telt als een kwalificatie 'hoger secundair onderwijs'.



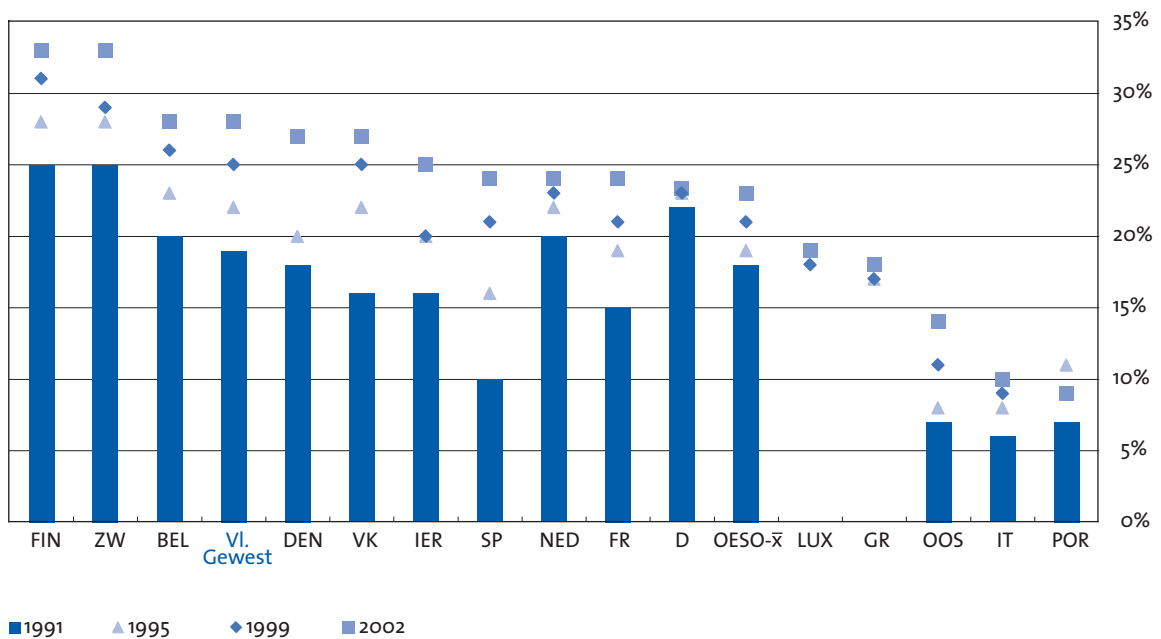


**Grafiek CON2.za:** Het behalen van een diploma secundair onderwijs: evolutie (25-64-jarigen) - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, EAK.

**Grafiek CON2.zb:** Het behalen van een diploma hoger onderwijs: evolutie (25-64-jarigen) - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, EAK.



De omvang van de groep laagstgeschoolden (mensen die maximaal het lager secundair onderwijs succesvol beëindigden) blijkt in het Vlaamse Gewest groter te zijn dan gemiddeld: 38% van de 25-64-jarige Vlamingen is er niet in geslaagd een diploma van het secundair onderwijs te behalen. België als geheel scoort nog iets slechter met 40%. Landen als Duitsland, het Verenigd Koninkrijk, Zweden en Denemarken hebben een duidelijk lagere proportie laaggeschoolden. De Zuid-Europese landen tonen dan weer de hoogste proporties laaggeschoolden.

33% van de 25-64-jarige inwoners van het Vlaamse Gewest beschikt maximaal over een diploma hoger secundair. Absolute uitschieters zijn het Verenigd Koninkrijk, Oostenrijk en Duitsland: in deze landen beschikt meer dan de helft van de 25 tot 64-jarigen (maximaal) over een diploma van het hoger secundair onderwijs.

Anderzijds stellen we vast dat zowel België als het Vlaamse Gewest goed scoren inzake hoger onderwijs: 28% van de 25 tot 64-jarigen heeft een dergelijk diploma op zak. Enkel Ierland, Finland en Zweden tonen een nog groter aandeel afgestudeerden uit het hoger onderwijs.

In wat volgt bekijken we, in internationaal perspectief, de evolutie in de scholingsgraad in de periode 1991-2002. De grafieken CON2.2a en CON2.2b geven aan welke proportie van de bevolking (25- tot 64-jarigen) als hoogste diploma een kwalificatie behaalde van respectievelijk het (hoger) secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Bij de interpretatie van deze trends in scholingsgraad dienen we dan ook steeds beide grafieken samen te bekijken. In beide grafieken werden de landen gerangschikt op basis van de situatie in het jaar 2002.

We bekijken eerst de evolutie inzake de afgestudeerden van het secundair en het post-secundair niet-hoger onderwijs.

Algemeen constateren we dat in alle beschouwde landen de proportie gediplomeerden uit het secundair onderwijs in de tijd toeneemt. We zien het OESO-gemiddelde toenemen van 37% in 1991 tot 44% in 2002.

De toename doet zich echter niet overal in gelijke mate voor. Vooral Italië (een relatieve toename van 64%), Ierland (46%), België (38%) én het Vlaamse Gewest (42%) kenden in de periode 1991-2002 aanzienlijke toenames<sup>4</sup>. Dit zijn niet toevallig landen die het historisch gezien minder goed deden en waar dus nog heel wat groeimogelijkheden waren.

Ook Denemarken moet hier vermeld worden: hoewel reeds in 1991 relatief veel Denen over een diploma secundair onderwijs beschikten (43%), zien we toch nog een sprong vooruit naar 53% (of een toename met 23%).

Aan de andere kant van het spectrum zien we Oostenrijk en Duitsland: reeds in 1991 was de proportie afgestudeerden hoger secundair er zeer hoog. Logischerwijze slagen deze landen er niet meer in in de periode 1991-2002 veel vooruitgang te boeken; in Duitsland zien we zelfs even een lichte terugval.

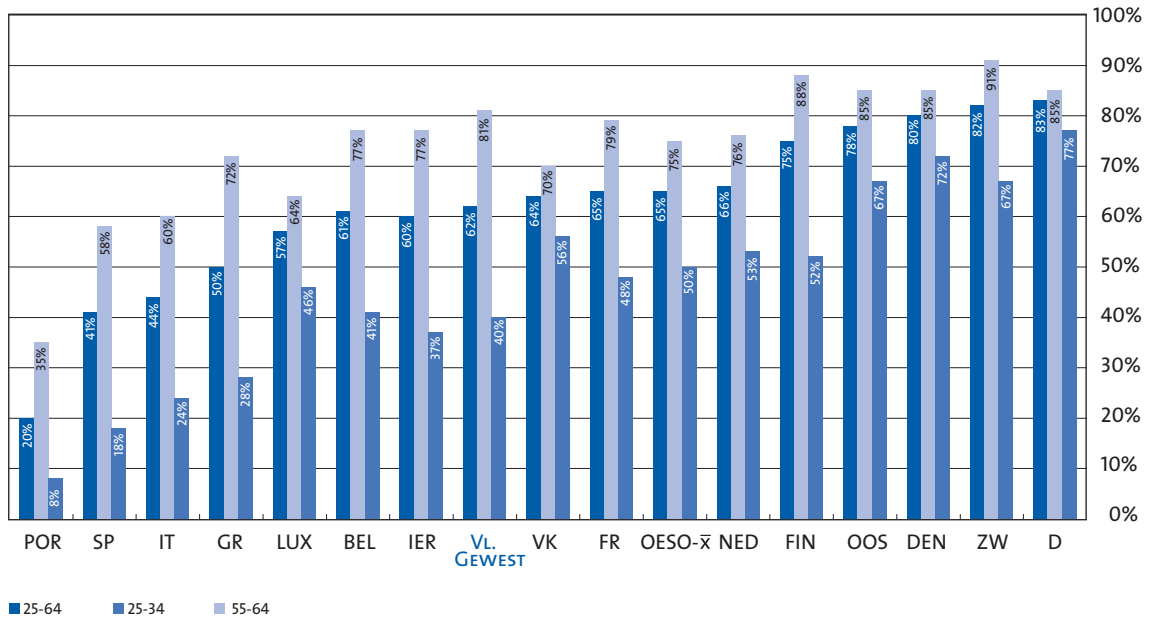
We moeten echter in het achterhoofd houden dat deze eerste grafiek enkel personen in rekening brengt die *maximaal* een diploma hoger secundair of post-secundair niet-hoger onderwijs behaalden. We stappen dan ook meteen over naar grafiek CON2.2b, die aangeeft welk aandeel van de 25-64-jarigen een diploma behaalde in het hoger onderwijs. Opnieuw stellen we vast dat alle beschouwde landen op dit vlak vooruitgang boeken, echter in ongelijke mate. Gemiddeld constateren we in de OESO-landen een sprong van 18% naar 23% gediplomeerden uit het hoger onderwijs.

Zowel wat betreft de stijging in procentpunt als de relatieve toename spant Spanje de kroon: met een evolutie van 10% hoogopgeleiden in 1991 tot 24% in 2002 realiseert men daar een toename van niet minder dan 140%! Ook het Vlaamse Gewest en België als geheel scoren goed. Terwijl in 1991 maar 19% van de inwoners van het Vlaamse Gewest over een diploma hoger onderwijs beschikte, zijn dat er in 2002 28%.

(4) Allicht behoort ook Griekenland tot deze groep. Aangezien we niet over gegevens beschikken voor 1991, kunnen we dit echter niet aantonen.



**Grafiek CON2.3:** Percentage van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD; Education at a Glance 2004; Vlaams Gewest: NIS, EAK.

Noot: Hier worden korte programma's (ISCED 3C Short) niet in rekening gebracht, dit kan een verschil opleveren met de algemene grafiek omtrent scholingsgraad!



Opnieuw zien we dat de kleinste toenames logischerwijze gereserveerd zijn voor landen die reeds in 1991 over een eerder grote proportie tertiair afgestudeerden beschikten, zoals Duitsland, Finland en Zweden. Nederland is in deze redenering licht atypisch: hoewel onze noorderburen zich in 1991 qua tertiair afgestudeerden op het Belgische niveau bevonden (20%), kennen ze slechts een beperkte toename tot 24% in 2002.

Wanneer we de informatie uit grafieken CON2.2a en CON2.2b combineren, komen we tot grafiek CON2.3. Deze grafiek toont, voor het jaar 2002 voor verschillende leeftijdsgroepen, het aandeel van de bevolking dat minstens een kwalificatie van het niveau hoger secundair onderwijs heeft behaald. Hiermee zien we dus ook welk deel van de bevolking beschikt over de minimumkwalificatie waar we het bij de beleidscontext al over hadden.

Wat de totale bevolking op arbeidsleeftijd (25-64-jarigen) betreft, constateren we in Duitsland, Zweden en Denemarken dat 80% of meer van de inwoners zo'n minimumkwalificatie op zak heeft. Als we terugdenken aan de voorgaande grafieken, wordt duidelijk dat dit door de diverse landen op een verschillende manier gerealiseerd wordt. Terwijl we in Duitsland vooral een grote proportie afgestudeerden uit het secundair en post-secundair onderwijs zien, tonen Zweden en Denemarken vooral veel afgestudeerden uit het hoger onderwijs. Zowel in België als in het Vlaamse Gewest voldoet iets meer dan 60% van de 25-64-jarige inwoners aan de minimeis inzake scholingsgraad. Aan het uiteinde van de rangschikking valt vooral Portugal op: slechts 20% van de inwoners behaalde er minstens een kwalificatie op het niveau van het secundair onderwijs.

Grafiek CON2.3 biedt ook zicht op de situatie naar leeftijd: naast de 25-64-jarigen worden ook de jongste (25-34) en de oudste (55-64) leeftijdsgroep weer gegeven.

Zoals verwacht doet de jongste groep in alle landen beter dan de totale groep, terwijl men in de oudste leeftijdsgroep steeds de kleinste proportie aantreft.

Toch vertonen niet alle landen exact hetzelfde beeld. Door het verschil tussen de oudste en de jongste leeftijdsgroep op te meten, kunnen we immers opnieuw een idee krijgen van de evolutie in de scholingsgraad. Zoals ook hiervoor al werd aangetoond, zijn er landen (vb. Duitsland, het Verenigd Koninkrijk, Oostenrijk en Denemarken) waar de evolutie weinig spectaculair is. Deze landen beschikken immers ook in de oudste leeftijdsgroep reeds over heel wat inwoners met minimaal een kwalificatie van het hoger secundair onderwijs.

Samen met Ierland en Griekenland tonen het Vlaamse Gewest en België het tegengestelde beeld: bij de oudste leeftijdsgroep vinden we deze landen eerder onder het gemiddelde, terwijl ze het bij de jongste leeftijdsgroep verrassend goed doen. Wanneer we het Vlaamse Gewest als voorbeeld nemen, zien we dat slechts 40% van de 55-64-jarigen de gevraagde kwalificatie hoger secundair op zak heeft, maar niet minder dan 81% van de 25-34-jarigen!

In deze context willen we vanzelfsprekend terugkomen op de Europese *benchmark* inzake de scholingsgraad van de 22-jarigen. Hoewel de doelstelling (85% behaalt minimum een kwalificatie uit het hoger secundair onderwijs) wel degelijk betrekking heeft op de 22-jarigen, kiest men er om betrouwbaarheidsredenen voor de meting uit te voeren bij de 20-24-jarigen. Grafiek CON2.4 toont hiervan het resultaat. We zien dat Ierland, Zweden en Finland het voor het jaar 2010 vooropgestelde doel reeds bereikten in 2003. Het Vlaamse Gewest komt zeer dicht in de buurt met 83,4%. Zowel het EU-15- als het EU-25-gemiddelde blijven nog behoorlijk onder de *benchmark*, heel wat landen zullen nog een aanzienlijke inspanning moeten leveren. Het blijkt daarbij vooral om een aantal 'oude' EU-lidstaten te gaan.

We willen hier wel de aandacht trekken op de gebruikte leeftijdsgroep. Aangezien men de scholingsgraad van de 20-24-jarigen meet, bestaat de kans dat de werkelijke benchmark voor de 22-jarigen door meer landen wordt bereikt. Het Vlaamse Gewest zou in dit geval kunnen zijn.

(5) De verschillende positie van het Verenigd Koninkrijk in grafiek CON2.3 ten opzichte van grafiek CON2.1 wordt verklaard door een verschillende behandeling van een aantal korte programma's uit het secundair onderwijs. De betreffende programma's worden in grafiek CON2.1 wél en in grafiek CON2.3 niet bechouwd als een kwalificatie uit het hoger secundair onderwijs.

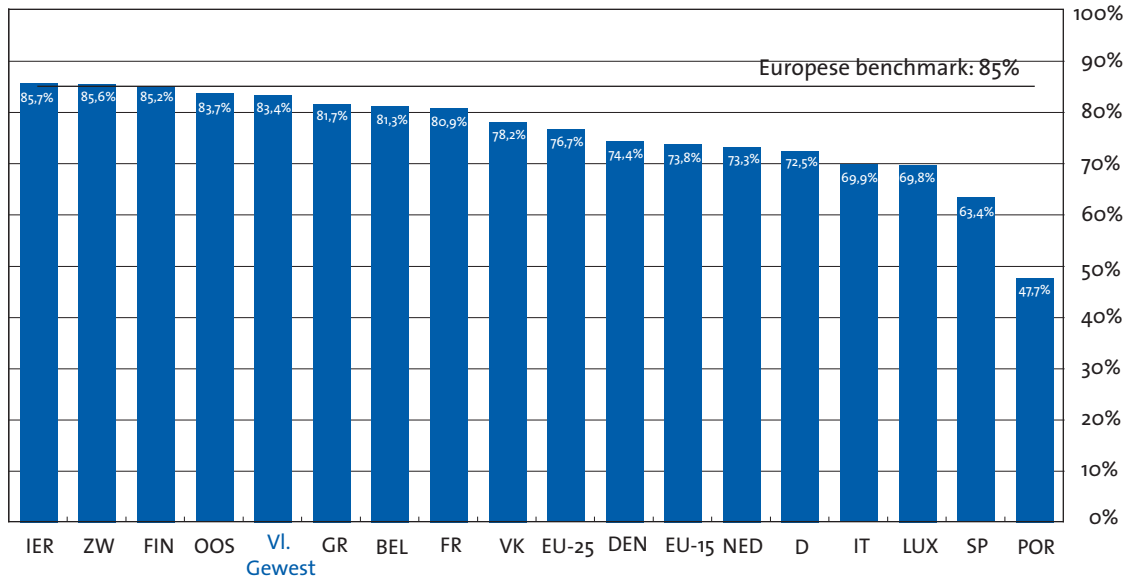


Europese benchmark



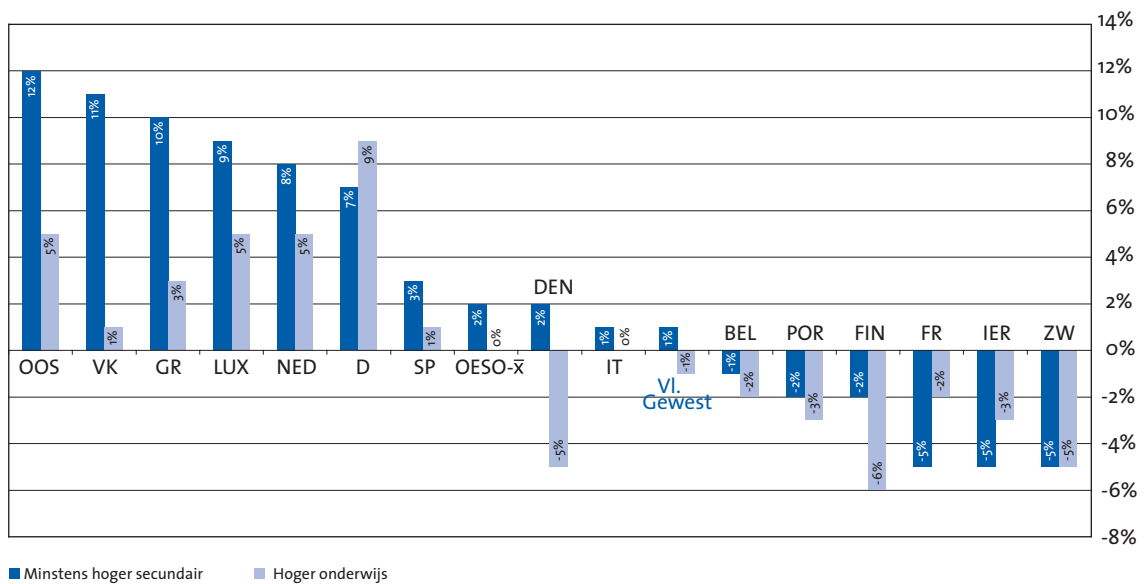
Europese benchmark

**Grafiek CON2.4:** Percentage 20-24-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid - internationale vergelijking (2003)



EU-benchmark 2010: 85%.  
Bron: Eurostatdatabase 9/3/2005.

**Grafiek CON2.5:** Het verschil tussen mannen en vrouwen in het bereiken van resp. hoger secundair en hoger onderwijs - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, EAK.

Noot: Een positief verschil is een verschil ten voordele van de mannen, een negatief verschil is een verschil ten voordele van de vrouwen.



Tot slot willen we nagaan of mannen en vrouwen in gelijke mate diploma's behalen in het secundair en hoger onderwijs. We doen dit aan de hand van de gegevens in grafiek CON2.5. De verschillen worden berekend als het verschil tussen het procentueel aandeel mannen en het procentueel aandeel vrouwen dat een bepaald diplomaniveau bereikt heeft. Een positief verschil is een verschil ten voordele van de mannen, een negatief verschil is een verschil ten voordele van de vrouwen. We wijzen erop dat de categorie 'Minstens hoger secundair' uiteraard ook mensen bevat die een diploma hoger onderwijs behaalden.

Zowel het Vlaamse Gewest als België behoren tot de landen waar de geslachtsverschillen in de scholingsgraad minimaal zijn. In het Vlaamse Gewest blijken iets meer vrouwen dan mannen een diploma te hebben uit het hoger onderwijs, terwijl de mannen dan weer licht in het voordeel zijn wat betreft de diploma's secundair onderwijs.

Internationaal zien we in landen als Oostenrijk en het Verenigd Koninkrijk een groot voordeel voor de mannen, vooral dan wat betreft het behalen van een diploma (hoger) secundair onderwijs. In Duitsland valt vooral op dat mannen vaker een diploma hoger onderwijs behalen dan vrouwen.

Aan het andere eind van het spectrum vinden we landen waar vrouwen in het voordeel zijn, zowel wat betreft de diploma's secundair onderwijs als hoger onderwijs. Zweedse, Ierse en Franse vrouwen halen vaker een diploma secundair onderwijs dan hun mannelijke leeftijdsgenoten; in Finland en Denemarken doen vrouwen het opvallend beter in het hoger onderwijs.

### *Conclusie*

Vlaanderen beschikt over steeds meer inwoners die volgens de internationale classificatie op z'n minst een diploma hoger secundair onderwijs kunnen voorleggen. Het Vlaamse onderwijsstelsel is er dus steeds beter in geslaagd om de Vlamingen degelijke kwalificaties mee te geven. Eén van de resultaten is dat het Vlaamse Gewest bijzonder goed scoort wat de Europese *benchmark* omtrent de scholingsgraad van jongeren betreft.

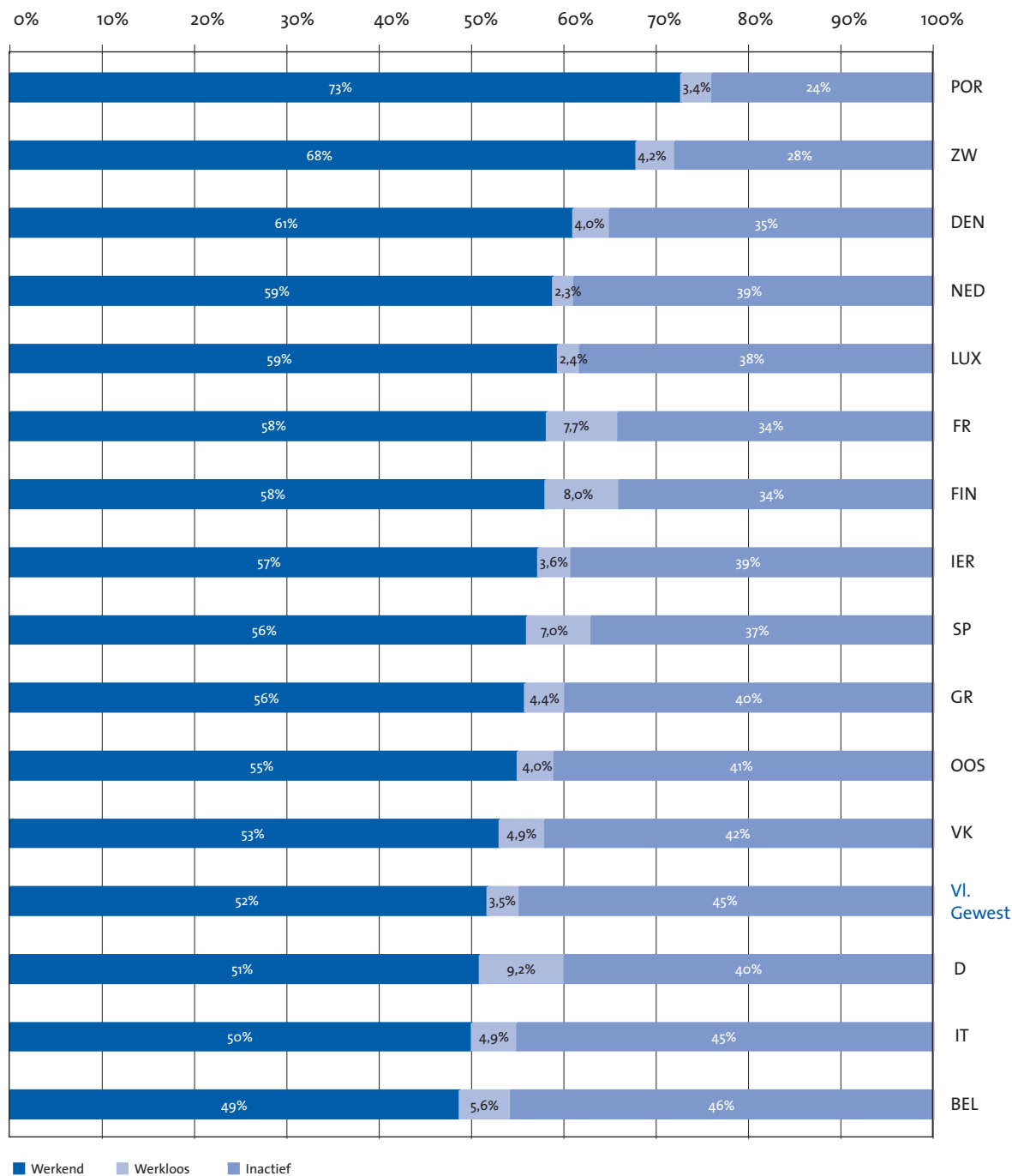
Bovendien stellen we vast dat mannen en vrouwen in het Vlaamse Gewest in evenredige mate diploma's van het secundair en hoger onderwijs behalen.

### *Link naar andere indicatoren*

Deze indicator omtrent de scholingsgraad kan gecombineerd worden met de volgende contextindicator die weergeeft wat de effecten van scholing op de arbeidsmarktdeelname en de tewerkstelling zijn. Ook het verband met de inputindicatoren rond deelname aan leerplicht- en hoger onderwijs (INP2 en INP4) mag niet over het hoofd worden gezien. Ten slotte kan ook de outputindicator over de uitgereikte diploma's (OUT3) zinvol aan de scholingsgraadgegevens gerelateerd worden. Die outputindicator brengt immers de huidige output van het onderwijsstelsel in kaart.



**Grafiek CON3.1a:** Arbeidsmarktsituatie van 25-64-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; Data Vlaams Gewest: NIS, EAK.



## CON3: Arbeidsmarktdeelname van de bevolking<sup>6</sup>

### Beleidscontext

Een degelijke scholing is de belangrijkste troef van schoolverlaters wanneer zij de arbeidsmarkt willen betreden. Ook na de periode van de initiële arbeidsmarktdeelname blijft het niveau van het behaalde diploma cruciaal. Naarmate men over een hogere scholingsgraad beschikt, stijgen de kansen op arbeidsmarktdeelname en op tewerkstelling. Bovendien dragen zowel werkloosheid als inactiviteit bij tot sociale uitsluiting.



In de beleidsnota Onderwijs van minister Vandebroucke wordt het belang van kwalificaties, zowel voor het brede, maatschappelijke functioneren van mensen als voor de arbeidsmarkt, ten volle erkend. Het samengaan van de bevoegdheden werk, onderwijs en vorming is hier allicht niet vreemd aan. 'Talenten ontwikkelen tot competenties' en 'Competenties omzetten in transparante kwalificaties' worden aangehaald als strategische beleidslijnen voor onderwijs.

Meer specifiek worden inspanningen vooropgesteld om de overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt te optimaliseren (p.39), een éénduidige en transparante kwalificatiestructuur op te stellen (p.126 e.v.) en onderwijstrajecten te modulariseren en flexibiliseren (p.128-129).

Onderstaande indicator levert de nodige empirische vaststellingen om de relatie tussen scholingsgraad en arbeidsmarktdeelname te staven.

### Definitie

In deze indicator gaan we na in welke mate mensen werkend, werkloos en inactief zijn naargelang het niveau van het diploma dat ze behaalden. Bij het bepalen van de arbeidsmarktstatus werden de officiële definities van de ILO<sup>7</sup> gevolgd. Wanneer we de aandelen werkenden en werklozen samennemen, beklommen we de arbeidsmarktdeelname.

We willen erop wijzen dat het aandeel werklozen niet de traditionele werkloosheidsgraad weergeeft. Deze laatste wordt immers berekend als het aandeel werklozen in de beroepsbevolking, terwijl we hier gebruik maken van de ratio werklozen/totale populatie.

De indicator concentreert zich op de 25-64-jarigen. Dit is immers de leeftijdsgroep waarin mensen typisch deelnemen aan het arbeidsproces.

De gegevens voor het Vlaamse Gewest werden berekend aan de hand van de resultaten van de Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten (uitgevoerd door het Nationaal Instituut voor de Statistiek).

Een kwalificatie van het 'lager secundair onderwijs' (ISCED 2) komt in ons huidige Vlaamse onderwijssysteem overeen met een getuigschrift van de eerste of tweede graad secundair onderwijs. Een kwalificatie van het 'hoger secundair onderwijs' (ISCED 3) komt overeen met een diploma secundair onderwijs of een getuigschrift van het tweede jaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs. Ook de (eind)studiebewijzen en de eindexamens van de leertijd van het VIZO worden op dit niveau gehonoreerd. Een kwalificatie van het 'post-secundair niet-hoger onderwijs' (ISCED 4) komt overeen met de attesten van regelmatige lesbijwoning, studiegetuigschriften en diploma's van het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs (de zogenaamde 'zevende jaren'); met de diploma's van de vierde graad BSO en met de eindexamens van enkele kleinere vergelijkbare opleidingen zoals vb. de ondernemersopleiding van het VIZO. Een kwalificatie van het 'niet-universitair hoger onderwijs' (ISCED 5B) komt in Vlaanderen overeen met een diploma van het hogescholenonderwijs van één cyclus of het HOSP. Een diploma van universitair niveau (licentiaat of gelijkwaardig; ISCED 5A) kan je behalen in het hogescholenonderwijs van twee cycli, aan de universiteiten, aan de Koninklijke Militaire School en aan de Protestantse Theologische Faculteit Brussel.

### Beschrijving en analyse

In grafiek CON3.1a zien we de arbeidsmarktstatus van 25-64-jarigen die maximaal het lager secundair onderwijs hebben voltooid: hebben ze een job, zijn ze werkloos of hebben ze zich teruggetrokken van de arbeidsmarkt?

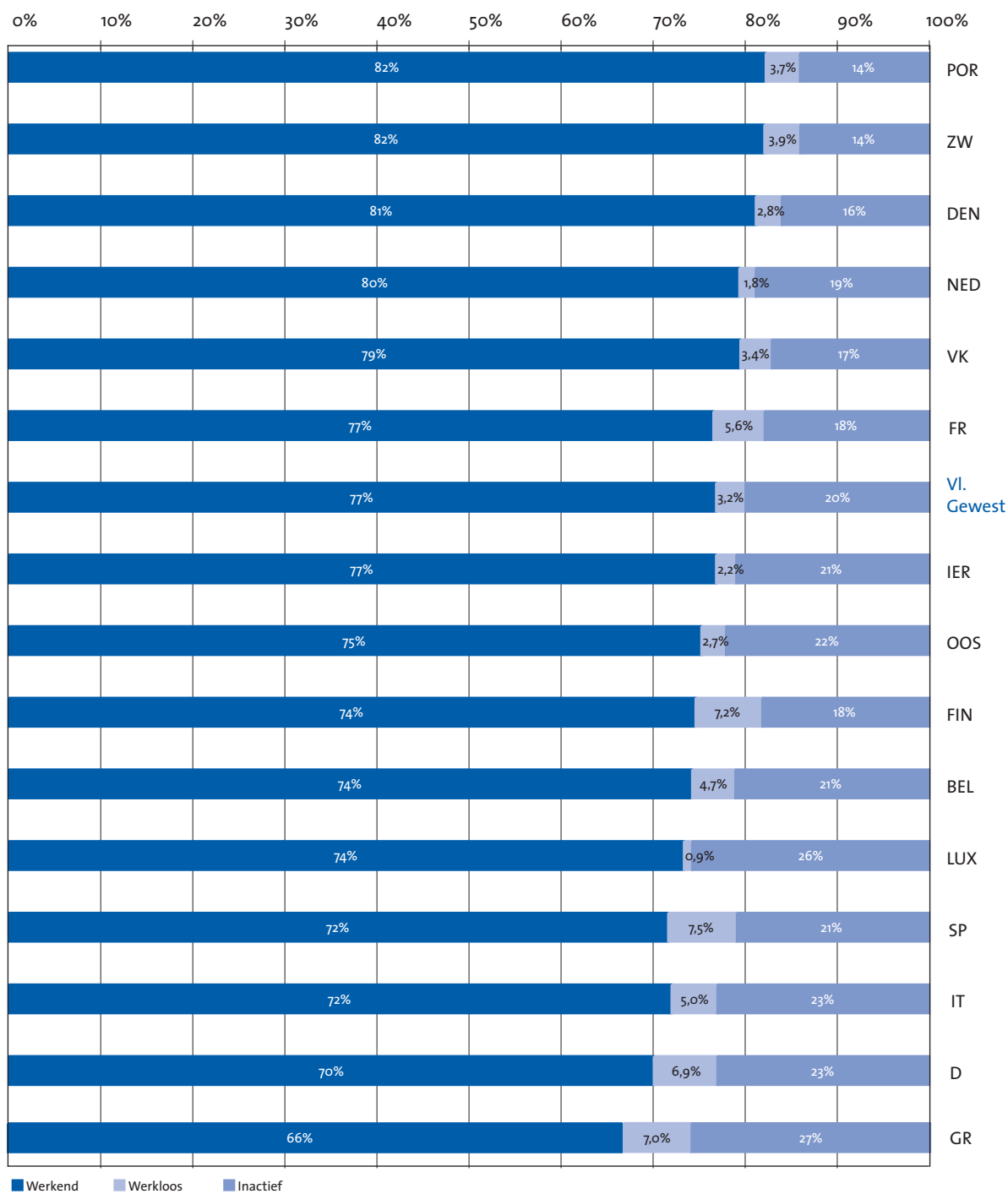
(6) Deze indicator werd samengesteld door Isabelle Erauw.

(7) International Labour Organization





**Grafiek CON3.1b:** Arbeidsmarktsituatie van 25-64-jarigen die maximaal hoger secundair of post-secundair niet-hoger onderwijs hebben voltooid - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; Data Vlaams Gewest: NIS, EAK.



In heel wat landen schommelt het aandeel werkenden in deze groep rond de 60%. Zweden benadert de 70%, terwijl in Portugal zelfs 73% van de 25-64-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden aan het werk is.

Onderaan in de grafiek zien we echter een groep landen waar het percentage werkenden nauwelijks boven de 50% uitstijgt. Zowel het Vlaamse Gewest als België als geheel behoren jammer genoeg tot deze laatste groep; België toont zelfs het laagste percentage werkenden van alle EU-15-lidstaten en duikt als enige onder de 50%.

Het aandeel werklozen blijft meestal beperkt, enkel in Duitsland, Spanje, Finland en Frankrijk zien we wat meer mensen die op zoek zijn naar een job. We wijzen er nogmaals op dat hier niet de traditionele definitie van werkloosheidsgraad gehanteerd wordt.

De meest opvallend groep is echter die van de economisch inactieven. Die blijft enkel in Portugal en Zweden onder de 30%, alle andere beschouwde landen hebben te kampen met een aanzienlijke groep inactieven. In België loopt de omvang van deze groep op tot 46%; het Vlaamse Gewest doet nauwelijks beter met 45% inactieven.

Grafiek CON3.1b toont het beeld voor 25-64-jarigen die (maximaal) een diploma van het secundair of het post-secundair niet-hoger onderwijs hebben behaald.

We stellen onmiddellijk vast dat het aandeel werkenden in deze groep in alle beschouwde landen groter is dan in de groep met een lagere scholingsgraad. Portugal en Zweden blijven ook in deze groep aan de kop van de rangschikking (beiden 82% werkenden). Ook in Denemarken en Nederland loopt het aandeel werkenden op tot 80% of meer. België (74% werkenden) en het Vlaamse Gewest (77% werkenden) bevinden zich in de Europese middenmoot en verbeteren dus hun positie. Duitsland (70%) en vooral Griekenland (66%) scoren duidelijk lager dan het gemiddelde.

Het aandeel werklozen blijft in de meeste landen min of meer stabiel ten opzichte van de groep met maximaal een diploma lager secundair onderwijs. We wijzen er op dat de 'traditionele' werkloosheidsgraad, n.l. de verhouding van het aantal werklozen tot de beroepsbevolking uiteraard wel daalt.

Logischerwijze wordt de stijging van het aandeel werkenden dus opgevangen binnen de groep van de inactieven. In alle beschouwde landen krimpt deze groep dan ook flink in. Enkel in Griekenland en Luxemburg houden we meer dan 25% inactieven over in de groep die (maximaal) een diploma hoger secundair of post-secundair niet-hoger behaalde.

Wanneer we in grafiek CON3.1c de arbeidsmarktsituatie bekijken van de 25-64-jarigen die een diploma hoger onderwijs op zak hebben, kunnen we onze conclusies doortrekken.

Opnieuw zien we in alle beschouwde landen een stijging van het aandeel werkenden ten opzichte van de vorige groep. Bovendien vinden we geen enkel land meer terug waar minder dan 80% van de beschouwde groep aan het werk is. België (84% werkenden) en het Vlaamse Gewest (85% werkenden) handhaven zich opnieuw in de Europese middengroep.

Naar analogie met de vorige paragraaf zien we ook nu weinig of geen wijzigingen in het aandeel werklozen. Opnieuw geldt de opmerking dat de traditionele werkloosheidsgraad uiteraard wel daalt. Het is dus het aandeel inactieven dat in alle beschouwde landen opnieuw kleiner wordt. Met uitzondering van Portugal (slechts 8% inactieven), houden alle beschouwde landen tussen de 10 en 15% inactieven over bij mensen die over een diploma van het hoger onderwijs beschikken.

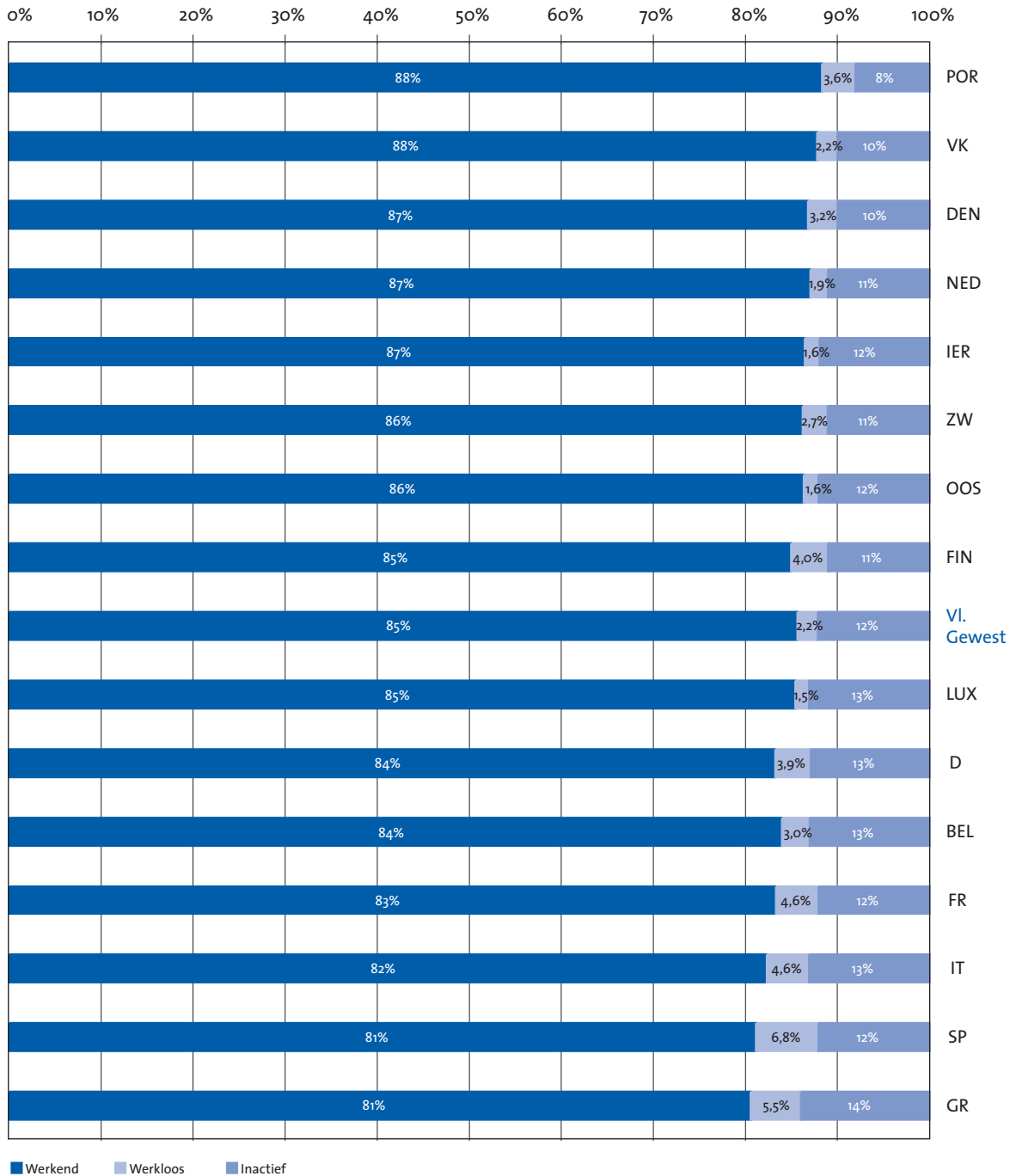
Wat kunnen we concluderen als we de arbeidsmarktresultaten van de drie groepen met een verschillende scholingsgraad vergelijken?

De vaststelling dat het behalen van een diploma op het niveau van het hoger secundair of het post-secundair niet-hoger onderwijs de kans op tewerkstelling doet toenemen gaat op in alle EU-15-lidstaten. Hetzelfde geldt voor een diploma hoger onderwijs: de kans om een job te hebben neemt nog verder toe.

Anderzijds zien we dat het aandeel werklozen ten opzichte van de totale leeftijdsgroep per scholingsgraad) weinig schommelingen kent bij een toenemende scholingsgraad. We benadrukken dat de traditionele werkloosheidsgraad (berekend als het aandeel werklozen in de beroepsbevolking) wél daalt bij een stijgende scholingsgraad.



**Grafiek CON3.1c: Arbeidsmarktsituatie van 25-64-jarigen die hoger onderwijs voltooiden - internationale vergelijking (2002)**



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; Data Vlaams Gewest: NIS, EAK.



De relatieve omvang van de groep economisch inactieven daarentegen ondergaat aanzienlijke wijzigingen naarmate de scholingsgraad stijgt. Het zou dus kunnen dat het niet beschikken over voldoende kwalificaties mensen vooral aanzet om zich terug te trekken uit de arbeidsmarkt.

We kunnen ook zien dat bij een stijgende scholingsgraad de arbeidsmarkttoestand in de beschouwde landen minder onderlinge verschillen vertoont. Dit kan wijzen op verschillen tussen (nationale) arbeidsmarkten in hun capaciteit om laaggeschoolden op te nemen.

Als we specifiek kijken naar de Belgische en Vlaamse situatie, stellen we vast dat de tewerkstelling van de laagst geschoolden (mensen die maximaal het lager secundair onderwijs voltooiden) problematisch is. Slechts ongeveer de helft van de laaggeschoolde Vlamingen en Belgen heeft een job. In Europees perspectief bevinden we ons daarmee in de laagste regionen. Bovendien zien we dat wie geen job heeft heel vaak inactief is en dus niet op zoek is naar werk.

Bij mensen die een diploma behaalden van het niveau hoger secundair of post-secundair niet-hoger constateren we, zowel in België als in het Vlaamse Gewest, een duidelijke verbetering. We zijn niet langer slechte Europese leerlingen, maar handhaven ons in de middenmoot, zowel wat betreft de tewerkstelling als de inactiviteit.

Ook wat betreft de afgestudeerden uit het hoger onderwijs bekleden België en het Vlaamse Gewest een gemiddelde positie.

### *Conclusie*

Er blijkt een sterk verband tussen het behalen van diploma's en de kans om een baan te hebben. Uiteraard wil dit ook zeggen dat de kans op arbeidsmarktdeelname stijgt bij een stijgende scholingsgraad. Dit verband is ook in het Vlaamse Gewest zeer sterk aanwezig.

Het komt er voor het centrale onderwijsbeleid en voor de onderwijsinstellingen dus op aan zoveel mogelijk leerlingen en studenten alle kansen te geven om kwalificaties van het hoger secundair, post-

secundair niet-hoger en hoger onderwijs te behalen. Dit verbetert immers aanzienlijk hun kansen op de arbeidsmarkt.

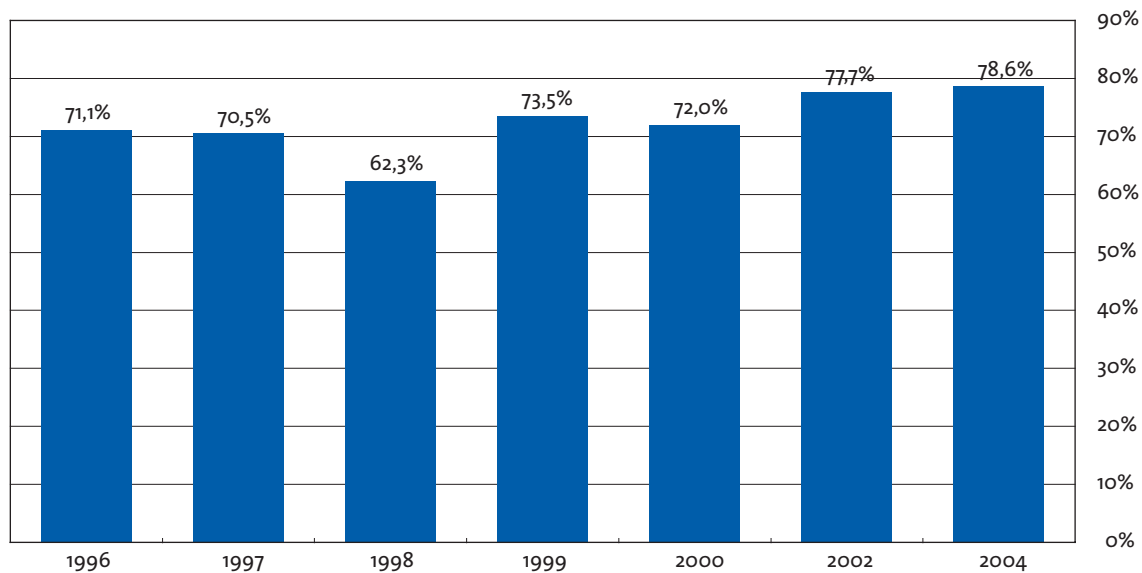
### *Link naar andere indicatoren*

Bij het bestuderen van bovenstaand materiaal moet men ook de informatie omtrent de scholingsgraad van de bevolking in ogenschouw nemen. De indicator omtrent de scholingsgraad van de bevolking (CON2) toont immers hoeveel mensen een bepaald scholingsniveau bereikt hebben. Hiermee wordt duidelijk hoe groot de groepen zijn waarover we het in bovenstaande indicator over de arbeidsmarktdeelname hebben.

In indicator OUT4 hebben we het over de eigenlijke prestaties van leerlingen in lezen, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid. Deze competenties spelen ook op de arbeidsmarkt een grote rol, zoals vroeger OESO-onderzoek reeds aantoonde. De input-indicatoren INP2 en INP4 bekijken de deelname aan het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs. Indicator OUT3 analyseert de recente diplomataratio's.



**Grafiek CON4.1: Vertrouwen in onderwijs: evolutie 1996-2004**



■ Percentage van de Vlaamse bevolking dat veel tot zeer veel vertrouwen heeft in onderwijs

Bron: MVG, APS-survey.

Noot: Gebaseerd op ongewogen gegevens.

Vanaf 2000 werd het vertrouwen in instellingen niet meer elk jaar bevraagd in de APS-survey.



## CON4: Vertrouwen in onderwijs<sup>8</sup>

### Beleidscontext

Elke beleidsmaker heeft nood aan voldoende ondersteuning vanuit de brede samenleving voor het gevoerde beleid. Voor de overheid is vertrouwen in onderwijs dan ook een uiterst belangrijk signaal: vele inspanningen om het onderwijs beter te laten functioneren worden ondergraven als niet een minimum aan vertrouwen in de samenleving aanwezig is.

In de nu volgende indicator operationaliseerden we dit maatschappelijke draagvlak in een maat voor het vertrouwen van de bevolking in onderwijs.

### Definitie

De peiling naar het vertrouwen in de diverse publieke en private instellingen, waaronder het onderwijs, wordt opgenomen in de survey van de Administratie Planning en Statistiek van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Deze survey naar sociale en culturele verschuivingen in Vlaanderen, kortweg APS-survey genoemd, wordt uitgevoerd met *face-to-face*-enquêtes bij een representatief staal van de Nederlandstalige bevolking in Vlaanderen en Brussel. Jaarlijks worden ca. 1.500 respondenten bevraagd. In de APS-survey worden aan de respondenten 19 instellingen (inclusief onderwijs) aangeboden waarin zij hun vertrouwen moeten uitdrukken op een schaal van 1 (= helemaal geen vertrouwen) tot 5 (= zeer veel vertrouwen). De index, die we in deze indicator veelvuldig gebruiken, is telkens de gemiddelde score van het uitgedrukte vertrouwen.

Het vertrouwen in het onderwijs wordt in onderstaande indicator met het vertrouwen in andere instellingen vergeleken. We gaan bovendien na in hoeverre geslacht, leeftijd en opleiding een effect op dit vertrouwen hebben.

### Beschrijving en analyse

We beginnen met een evolutie van het vertrouwen in onderwijs: grafiek CON4.1 geeft weer welk percen-

tage van de Vlaamse bevolking veel tot zeer veel vertrouwen heeft in het onderwijs in de periode 1996-2004.

We zien dat het vertrouwen in onderwijs een dieptepunt bereikt in het jaar 1998. De meting in 1999 toonde echter een volledig herstel dat ook werd aangehouden in de daaropvolgende jaren. In vergelijking met 2002 is in 2004 het vertrouwen in onderwijs er met 0.9 procentpunt op vooruitgegaan. De verbetering wordt dus verder geconsolideerd.

Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de gemiddelde Vlaming gedurende de hele beschouwde periode het onderwijs steeds het meest van alle Vlaamse instellingen vertrouwde (algemeen vertrouwen niet weergegeven in grafiek). Dit was ook het geval in 1998. Wordt de gemiddelde vertrouwensscore voor onderwijs immers vergeleken met de gemiddelde score voor alle aan de respondenten aangeboden instellingen (19 instellingen inclusief onderwijs) dan ligt de vertrouwensindex voor onderwijs significant hoger dan de globale vertrouwensindex al dan niet inclusief onderwijs.

In wat volgt gaan we na of de variabelen geslacht, leeftijd en hoogst behaald diploma een invloed uitoefenen op het vertrouwen in onderwijs. In grafieken CON4.2 a, b en c wordt voor het jaar 2004 tevens de algemene vertrouwensindex, zowel inclusief als exclusief onderwijs, geïncorporeerd.

De surveyresultaten van 2004 vertonen geen significant verschil naar geslacht of leeftijd op de vertrouwensindex voor onderwijs; er is wel een significant verschil naar opleiding. De gemiddelde vertrouwensscore is licht significant lager bij respondenten die enkel een lager secundair of een hoger secundair diploma op zak hebben.

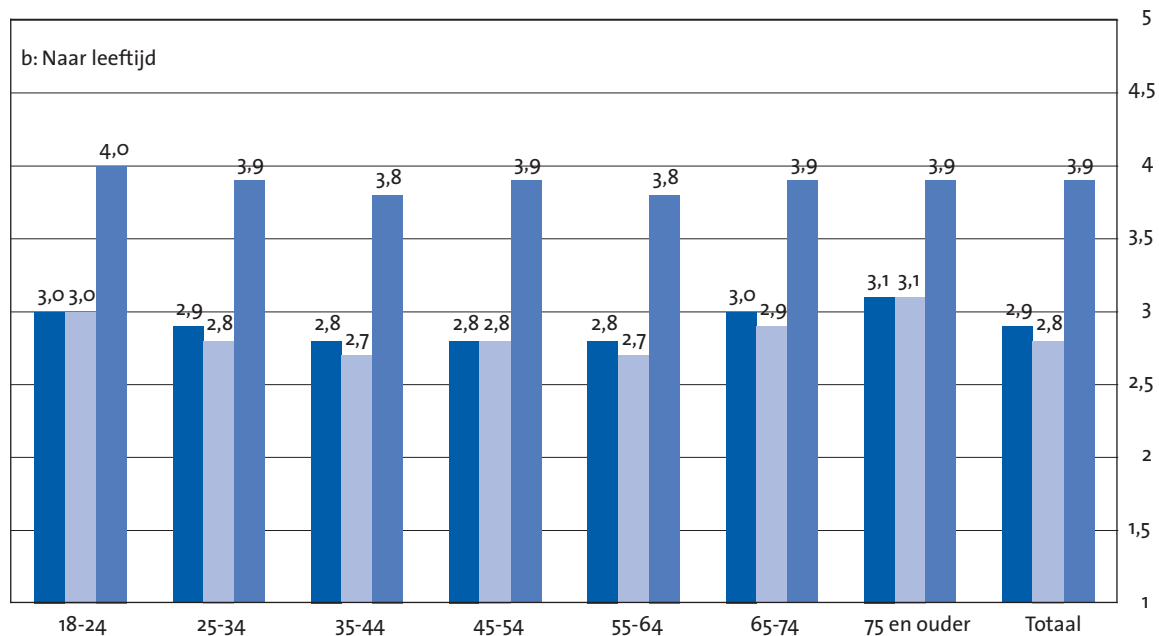
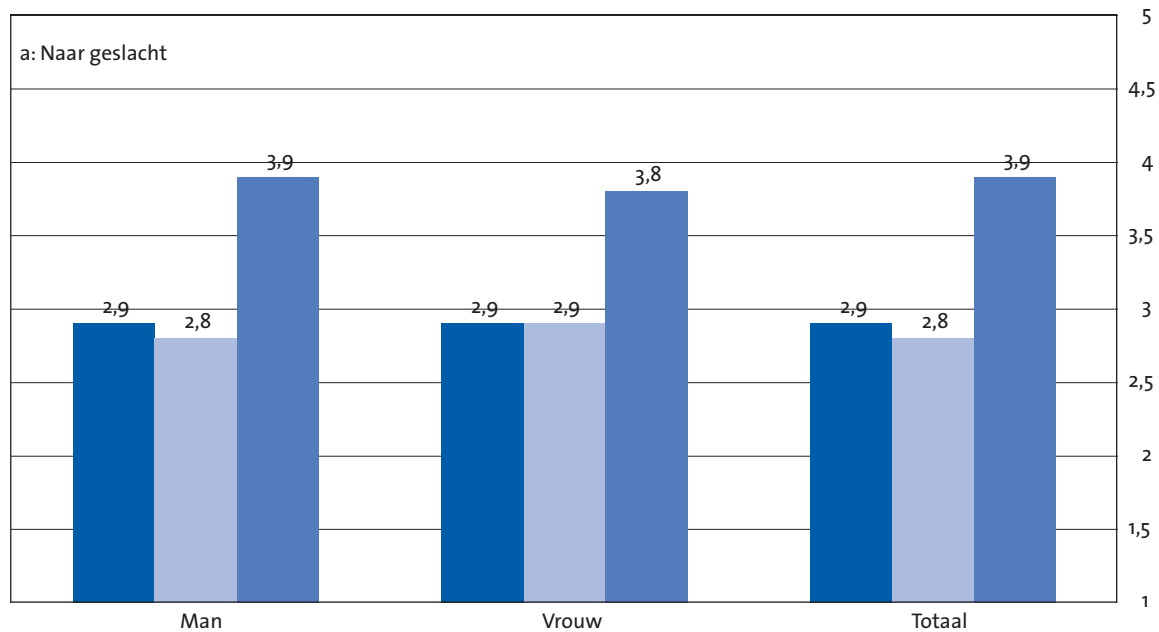
In tabellen CON4.1 a, b en c bekijken we het vertrouwen in onderwijs op een andere manier: we geven aan welke percentages van de Vlaamse bevolking aangeven veel en zeer veel, niet veel en niet weinig en weinig tot zeer weinig vertrouwen te hebben in het Vlaamse onderwijs.

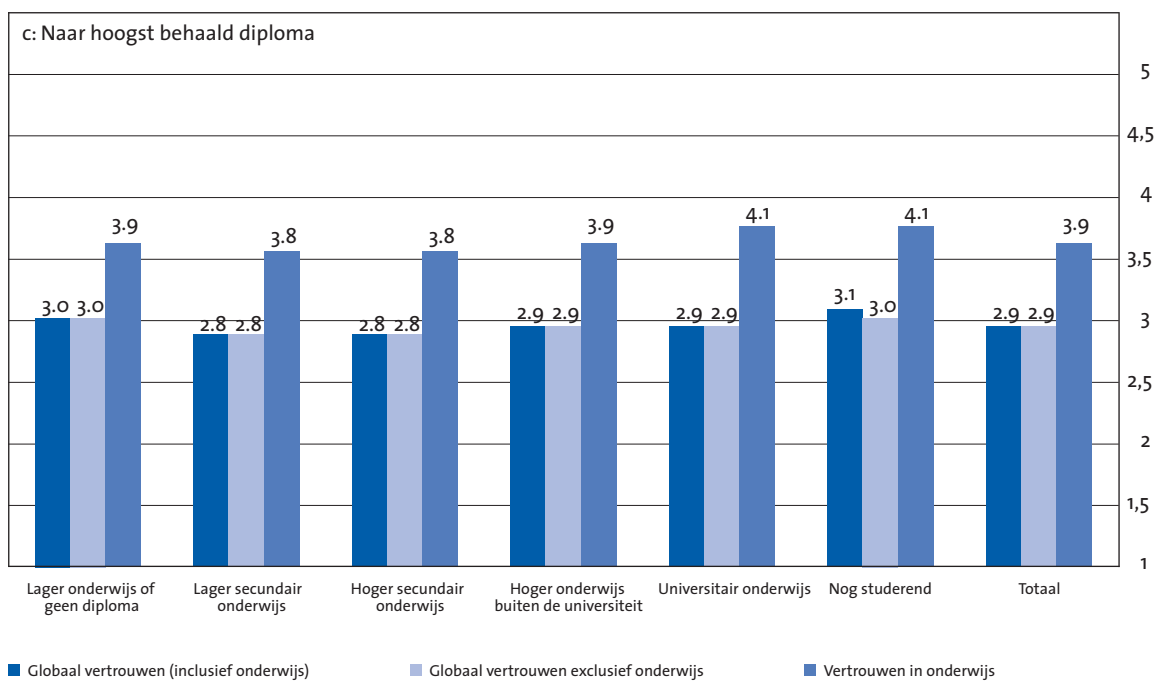
Uit deze cijfers blijkt dat relatief meer mannen dan vrouwen veel tot zeer veel vertrouwen hebben in het onderwijssysteem.

(8) Het materiaal voor deze indicator werd ons aangeleverd door Hendrik Van Geel (Administratie Planning & Statistiek, MVG).



**Grafiek CON4.2a, b en c:** Vertrouwensindex onderwijs, naar geslacht, leeftijd en hoogst behaald diploma (2004)





Gemiddelde waarde tussen 1=helemaal geen vertrouwen en 5=zeer veel vertrouwen.

Bron: MVG, APS-survey 2004.

Indexen berekend op basis van gegevens uit 2004, gewogen naar geslacht, leeftijd en hoogst behaald diploma.





Tabel CON4.1a, b en c: Vertrouwen in onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht, leeftijd en hoogst behaald diploma (2004)

*a: Naar geslacht*

	Mannen	Vrouwen	Totaal
Veel en zeer veel vertrouwen	80,8%	75,0%	77,8%
Niet veel en niet weinig vertrouwen	14,8%	18,7%	16,8%
Weinig tot zeer weinig vertrouwen	3,6%	3,6%	3,6%
Weet niet/geen antwoord	0,9%	2,7%	1,9%

*b: Naar leeftijd*

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	64-75	75-85	Totaal
Veel en zeer veel vertrouwen	83,8%	80,6%	77,7%	77,0%	77,4%	77,3%	68,0%	77,8%
Niet veel en niet weinig vertrouwen	14,4%	15,4%	17,1%	19,8%	17,6%	12,6%	20,0%	16,8%
Weinig tot zeer weinig vertrouwen	1,9%	3,6%	3,6%	2,5%	4,5%	4,5%	3,2%	3,6%
Weet niet/geen antwoord	0,0%	0,4%	1,0%	0,7%	0,5%	5,6%	8,8%	1,9%

*c: Naar hoogst behaald diploma*

	Lager onderwijs of geen diploma	Lager secundair onderwijs	Hoger secundair onderwijs	Niet-universitair hoger onderwijs	Universitair onderwijs	Nog studerend*	Totaal
Veel en zeer veel vertrouwen	73,5%	75,3%	77,9%	81,2%	93,3%	90,8%	77,8%
Niet veel en niet weinig vertrouwen	16,7%	18,5%	18,1%	16,5%	4,5%	6,7%	16,8%
Weinig tot zeer weinig vertrouwen	4,6%	4,9%	3,0%	1,9%	2,2%	2,4%	3,6%
Weet niet/geen antwoord	5,2%	1,2%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%

Noot: Gegevens 2004 gewogen naar geslacht, leeftijd en opleiding.

\* Betreft 85 eenheden.



Worden de percentages naar leeftijd vergeleken dan hebben relatief meer respondenten van 18 tot 34 jaar veel of zeer veel vertrouwen in vergelijking met de overige leeftijdsgroepen. Noteer echter ook dat vanaf 65 jaar relatief meer respondenten op de vraag naar vertrouwen 'Weet niet' antwoorden of geen antwoord geven. Dit verklaart het relatief lager percentage met (zeer) veel vertrouwen in de hoogste leeftijdsgroepen.

Meer dan 80% van de respondenten met een hogere opleiding heeft veel tot zeer veel vertrouwen in het onderwijs. De hoogste percentages worden getoond bij respondenten met een universitaire opleiding of bij nog studerende respondenten. Bij respondenten met een lagere opleiding scoort het vertrouwen niet in dezelfde mate maar toch heeft nog meer dan 70% van hen veel tot zeer veel vertrouwen in het onderwijs. Ook hier dienen we op te merken dat in deze laatste groepen relatief meer respondenten geen inschatting gaven omtrent hun vertrouwen in onderwijs.

### *Conclusie*

Het vertrouwen in het onderwijs houdt goed stand. Alleen in 1998 was er een neerwaartse trend, maar het jaar daarop was er een volledig herstel. De bevolking is ook tevreden over het gevolgde onderwijs. Vermoedelijk heeft het directe contact van individuen en gezinnen met scholen, leerkrachten, CLB's, e.d. zijn invloed op het vertrouwen in het onderwijs. Voor de overheid betekent het onderwijs dan ook een belangrijk ankerpunt in een toch nog wantrouwige samenleving. Het verbaast dan ook niet dat zowel de overheid als vele andere instanties hoge verwachtingen in het onderwijs stellen én onderwijsinstellingen trachten in te schakelen voor de realisatie van eigen doelstellingen.

In het algemeen kan dus gesteld worden dat er een breed maatschappelijk draagvlak voor onderwijs bestaat. Kwestie is dus om dit vertrouwen te behouden en om binnen het onderwijssysteem het draagvlak van de scholen en de CLB's verder te versterken.

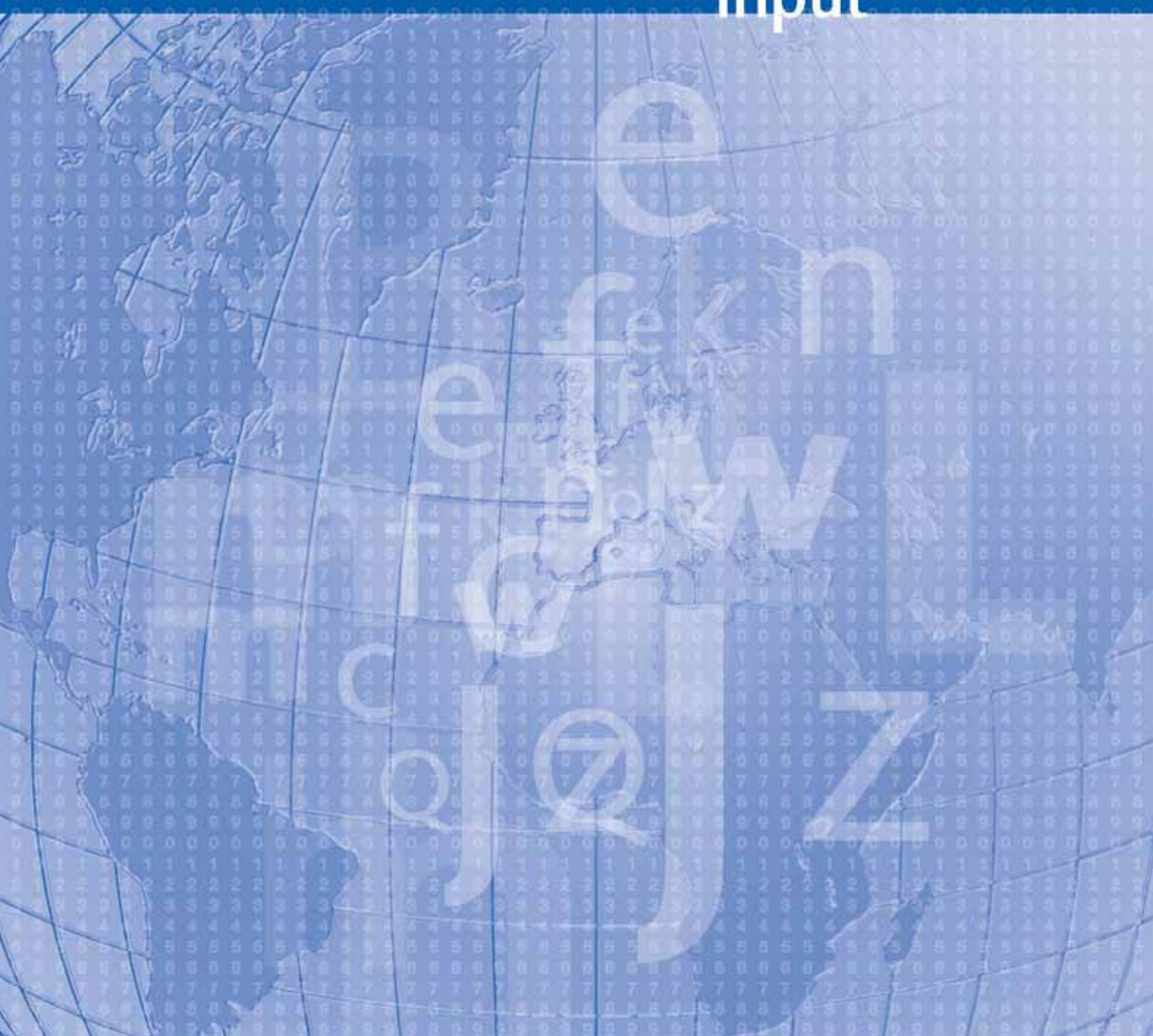
### *Link naar andere indicatoren*

Aangezien in de indicator over de scholingsgraad van de bevolking (CON2) dezelfde *breakdowns* gemaakt werden, meer bepaald naar geslacht, leeftijd en hoogst behaald diploma, is die link interessant. Op die manier krijgen we immers een bredere, cijfermatige kijk op de aanwezigheid van vertrouwen in onderwijs bij de bevolking.





Input







## Inleiding

Inputindicatoren geven een beeld van factoren die een rechtstreekse invloed hebben op de wijze waarop het onderwijs- en opvoedingsproces verloopt: de leraren- en docentenkenmerken, de financiële en materiële bronnen die een onderwijsinstelling ter beschikking heeft, de deelname aan het onderwijs, etc.

In dit hoofdstuk bundelen we 13 indicatoren, zowel internationaal vergelijkbare als specifiek Vlaamse indicatoren. Men kan ze als volgt groeperen: de eerste 5 indicatoren analyseren de participatie aan het Vlaams onderwijs. Vervolgens analyseren we de mate waarin het Vlaamse onderwijs geïnternationaliseerd is (indicator INP6). Dan komen 2 indicatoren aan bod die vooral op kenmerken van scholen betrekking hebben: de leerling-leerkracht-ratio en het leerkrachtenprofiel. Indicator INP9 analyseert de deelname aan de initiële lerarenopleiding en indicator INP10 bekijkt de salariering van leerkrachten in internationaal perspectief. De indicator over salariering vormt het aanknopingspunt voor de drie financiële indicatoren van deze publicatie.

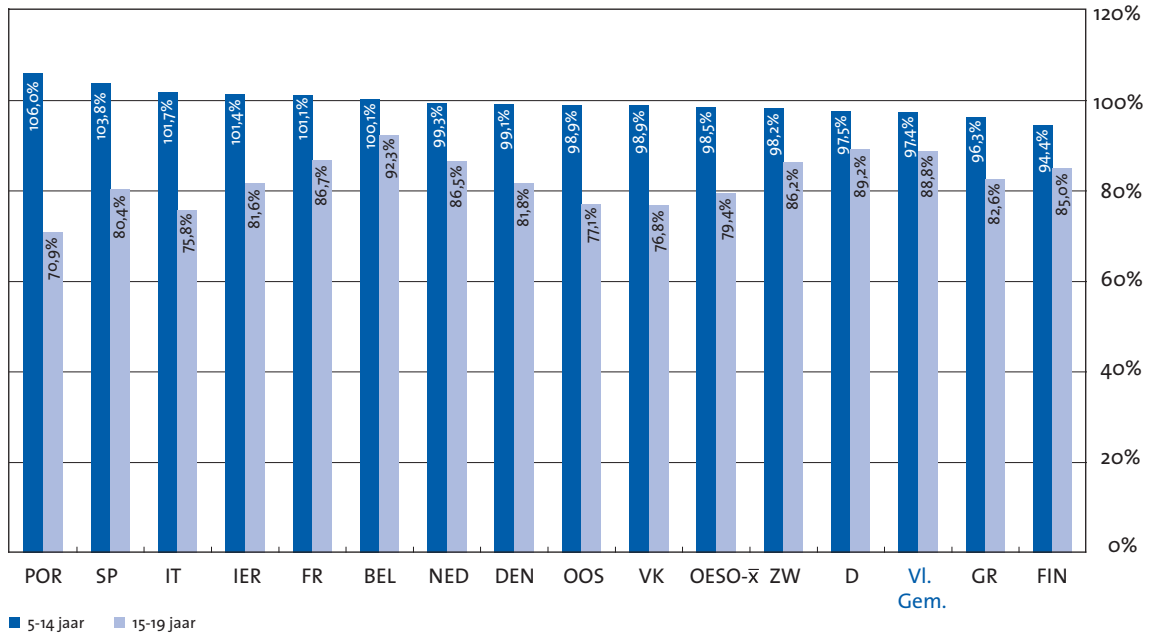
We nemen, waar dat mogelijk en toepasselijk is, ook de bestaande Europese indicatoren, die wij als inputindicatoren zouden catalogeren, op.

Europese  
benchmark

In verband met levenslang leren formuleerde de Europese Raad Onderwijs de volgende Europese *benchmark*: *'By 2010, the European Union average level of participation in Lifelong Learning, should be at least 12.5% of the adult working age population (25-64 age group).'* Deze *benchmark* bespreken we in indicator INP5.



**Grafiek INP1.1:** Participatie aan het onderwijs door 5-19 jarigen, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



## INP1: Deelname aan onderwijs<sup>9</sup>

### Beleidscontext

Het levenslang leren vormt het basisprincipe in zowel de Vlaamse als de Europese beleidsteksten. Het bevorderen van actief burgerschap en van de inzetbaarheid zijn daarvan de belangrijkste doelstellingen, zoals het Memorandum over levenslang leren van de Commissie van de Europese Gemeenschappen ook aangeeft (Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2000). Naast zowel het non-formeel als het informeel leren blijft het formeel leren belangrijk. Het formele leren vindt vooral in het traditionele onderwijssysteem plaats.



Deze indicator sluit ook aan op een aantal doelstellingen uit de Vlaamse beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009:

- Een betere aansluiting tussen onderwijs en de arbeidsmarkt
- Deelname aan levenslang leren verhogen evenals de deelname aan het hoger onderwijs verder blijven stimuleren
- Het verder blijven centraal stellen van gelijke kansen.

Ook op Europees vlak sluit deze indicator aan op een aantal doelstellingen, met name de grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen, en leren aantrekkelijker maken.

### Definitie

Deze indicator is internationaal vergelijkbaar en volgt de OESO-methodologie voor 'Education at a Glance' (OECD, 2004). De werkwijze is als volgt: men deelt het aantal leerlingen van een bepaalde leeftijdsgroep door de populatie van diezelfde leeftijdsgroep. De indicator is gebaseerd op de zogenaamde UOE-tabellen<sup>10</sup> en heeft betrekking op het schooljaar 2001-2002. Dat is het meest recente jaar waarvoor internationaal vergelijkende indicatoren beschikbaar zijn.

De Vlaamse 'coverage' van deze tabellen omvat zowel het voltijds als het deeltijds onderwijs. Het voltijds onderwijs wordt internationaal gedefinieerd als:

- het kleuteronderwijs (gewoon en buitengewoon; ISCED 0);
- het lager onderwijs (gewoon en buitengewoon; ISCED 1);
- het secundair onderwijs (ISCED 2 en 3): gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad), het deeltijds secundair onderwijs en de leertijd van het VIZO;
- het postsecundair niet-hoger onderwijs (ISCED 4): het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, de 4<sup>de</sup> graad BSO en de Voorbereidende Divisie van de Koninklijke Militaire School;
- het tertiair onderwijs (hogescholenonderwijs en universitair onderwijs; ISCED 5B, 5A en 6).

De Nederlandstalige studenten van de Koninklijke Militaire School, van de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid en van het Instituut voor Tropische Geneeskunde werden eveneens in de gegevens van het tertiair onderwijs opgenomen.

Het deeltijds onderwijs omvat het onderwijs voor sociale promotie (SOSP en HOSP) en de ondernemersopleiding (beroepskennis) van het VIZO. Ook de studenten die een deeltijdse opleiding aan de Vlaamse universiteiten volgen of een opleiding aan de Open Universiteit, worden in deze categorie opgenomen.

Andere opleidingen zoals het deeltijds kunstonderwijs, het B.I.S., de basiseducatie, en beroepsopleidingen zoals bijvoorbeeld georganiseerd door de VDAB, worden omwille van dubbeltellingen niet in de basiscijfers opgenomen.

De Vlaamse referentiepopulatie werd als volgt berekend: bij de totale bevolking van het Vlaams Gewest telden we 20% van de bevolking van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest op (cijfers van het NIS). Die 20% verwijst naar de Nederlandstalige bevolking van Brussel. Zo bekomen we de cijfers voor de Vlaamse Gemeenschap.

Internationale vergelijkingen van participatiegraden moeten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, gelet op de invulling die de verschillende landen zelf aan de internationale definities geven.

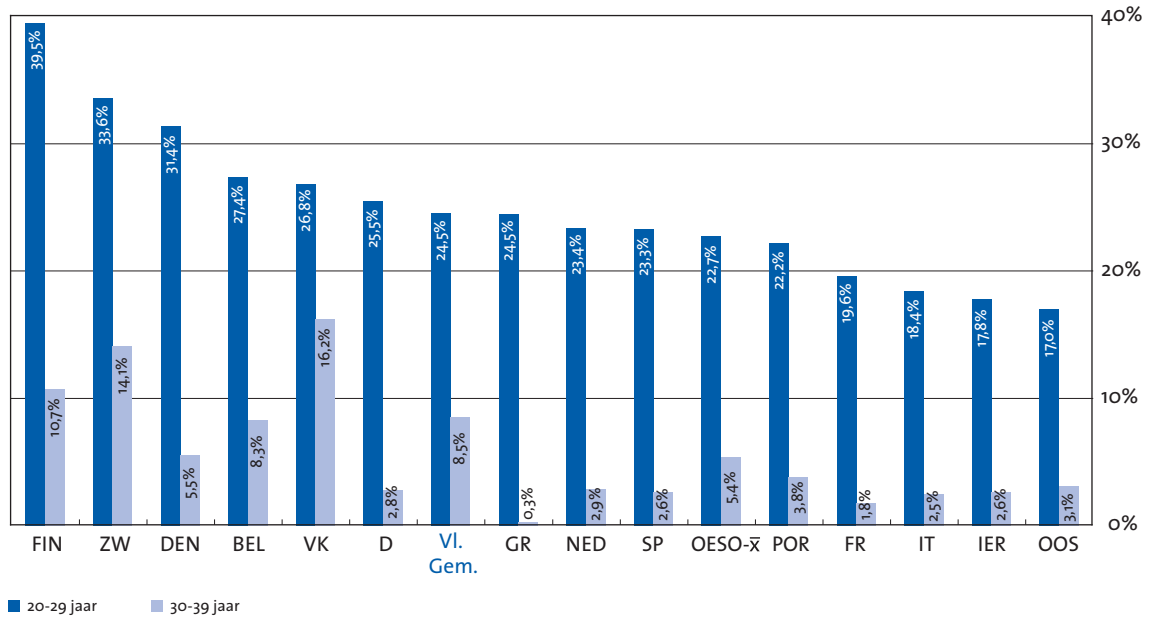
(9) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Guy Stoffelen.

(10) 'UOE' staat voor 'UNESCO-OESO-Eurostat'.





**Grafiek INP1.2:** Participatie aan het onderwijs door 20-39 jarigen, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



## Beschrijving en analyse

Uit grafiek INP1.1 blijkt dat vrijwel iedereen in de leeftijdscategorie 5 tot 14 jaar in de geplotte Europese landen aan het onderwijs participeert. Deze gegevens sluiten nauw aan bij de leerplichtstructuren van de lidstaten. Waar de participatie hoger dan 100% is, heeft dat vooral te maken met de 'coverage' van de UOE-tabellen in de betreffende landen of met buitenlanders die in dat land komen studeren.

De Vlaamse Gemeenschap heeft met 97,4% 5-14-jarigen in het onderwijs een eerder lage participatie in Europese context, en dat ondanks de leerplicht tot 18 jaar. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er wellicht nogal wat Nederlandssprekenden in het Franstalig onderwijs zitten, terwijl anderen dan weer huisonderwijs volgen of naar Europese scholen gaan. Waarschijnlijk is het aandeel van de Nederlandstalige bevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest – geschat op 20% Vlamingen – ook te hoog geraamd. Het feit dat het Belgische deelnamepercentage 100,1% bedraagt lijkt deze hypothese te ondersteunen. Het Belgische percentage is vergelijkbaar met dat van Nederland (99,3%) en in mindere mate met dat van Duitsland (97,5%). Deze landen hebben voor een groot stuk een gelijkaardige leerplichtwetgeving als wij.

Bij de 15-19-jarigen heeft België met 92,3% het hoogste percentage voor wat de deelname aan onderwijs betreft. Het Vlaamse percentage bedraagt 88,8% maar ook hier doet de invloed van de (te) grote noemer voor de Brusselse bevolking zich gelden. Het Belgische percentage benadert wellicht beter de Vlaamse realiteit.

In de leeftijdscategorieën 20-29 jaar en 30-39 jaar zijn er internationaal grote verschillen qua deelname aan onderwijs. Bij de 20-29-jarigen schommelen de deelnamepercentages tussen 17,0% in Oostenrijk en 39,5% in Finland. Bij de 30-39-jarigen schommelen de deelnamepercentages tussen 0,3% in Griekenland en 16,2% in het Verenigd Koninkrijk. Luxemburg betrekken we niet in deze vergelijking omdat dat land geen volledig systeem voor hoger onderwijs heeft.

Bij de 20-29-jarigen scoort Vlaanderen hoger dan het OESO-landengemiddelde. 24,5% van de 20-29-jarigen volgt onderwijs (het OESO-landengemiddelde bedraagt 22,7%). Bij de 30-39-jarigen bedraagt het

Vlaamse percentage 8,5% (tegenover 5,4% in een gemiddeld OESO-land). Met dit laatste percentage bevindt Vlaanderen zich in de top 4 van de geplotte Europese landen.

In grafiek INP1.3 wordt een beeld geschetst van de participatie per onderwijsniveau en leeftijd in de Vlaamse Gemeenschap. De percentages hebben enkel betrekking op het voltijds onderwijs. Vanaf 18 jaar daalt de participatie aan het onderwijs in Vlaanderen naar minder dan 90%. De gemiddelde participatiegraad tussen de leeftijd van 3 en 17 jaar schommelt rond de 96%. Met andere woorden: in het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap participeert minder dan 100% van de populatie 3-17-jarigen aan het onderwijs, en dit ook in de leerplichtleeftijden, waarin iedereen les moet volgen (de meesten doen dit evenwel in het regulier onderwijs).

Toch dient gewaarschuwd voor de invloed van de OESO-methodologie op de resultaten van deze indicator. Voor het schooljaar 2001-2002 definieert de OESO de 17-jarigen als diegenen die 17 jaar vóór 2001 (dus in 1984) geboren zijn. Velen van hen (in feite ongeveer de helft) werden dus al 18 jaar gedurende het schooljaar 2001-2002. Als men dus de deelnamepercentages van leerlingen op het einde van de leerplicht wil onderzoeken in België en Vlaanderen, moet men het deelnamepercentage van de 17-jarigen en niet dat van de 18-jarigen nemen, althans als men de UOE-cijfers gebruikt. Zoniet gebruik je cijfers van leerlingen die niet meer leerplichtig zijn.

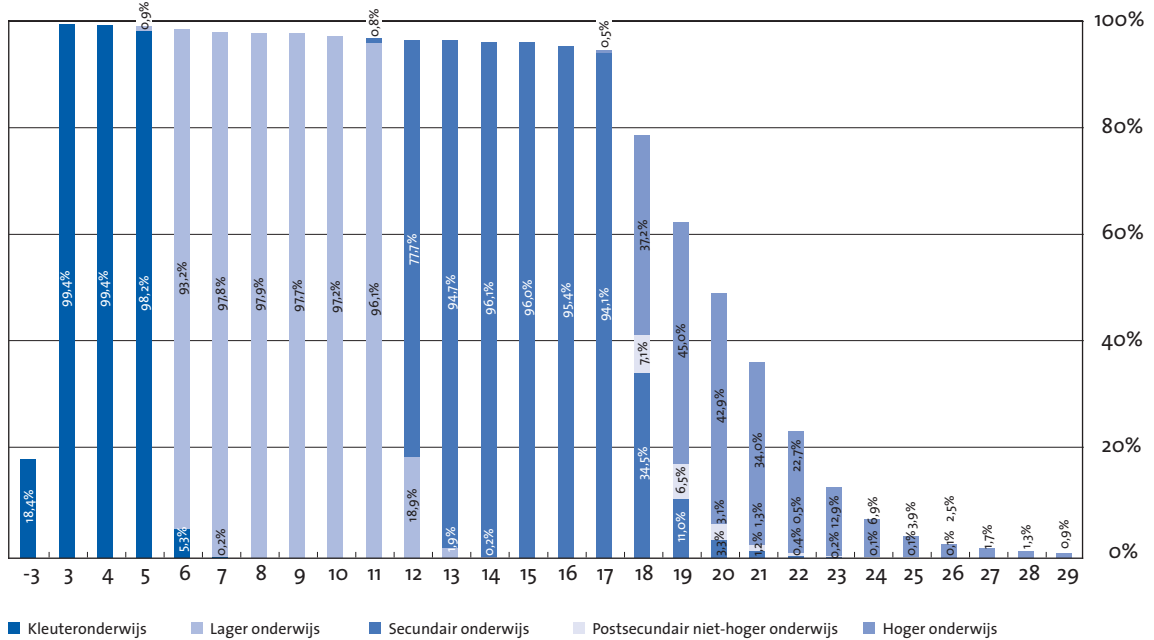
Het merendeel van de jongeren maakt de overstap van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs op 12-jarige leeftijd. De overgang naar het hoger onderwijs begint pas goed op 18-jarige leeftijd.

## Conclusie

Op internationaal niveau scoort de deelname aan het Vlaams onderwijs vrij gemiddeld in het Europees perspectief. Vooral de participatie van de 15-19-jarigen is een positief punt, aangezien 'het hoger secundair onderwijs' internationaal als een basiskwalificatie beschouwd wordt (zie ook indicator CON2). Er dient evenwel opgemerkt te worden dat er in België een leerplicht tot 18 jaar bestaat, wat mede de hoge(re) deelname aan het secundair onderwijs verklaart.



**Grafiek INP1.3:** Percentage jongeren in het voltijds onderwijs t.o.v. Vlaamse populatie, naar onderwijsniveau (2001-2002)



Noot: Enkel voltijds onderwijs.

Bron: UOE-tabel (ENRL) voor de Vlaamse Gemeenschap, 2001-2002, vergeleken met de totale bevolking van de Vlaamse Gemeenschap op 1.1.2002.



20-39-jarigen in Vlaanderen en België als geheel participeren in hoge mate aan het onderwijs. Dit is veelbelovend in het kader van levenslang leren.

Men moet de internationaal vergelijkende participatie-indicatoren met de nodige omzichtigheid benaderen. Veel hangt immers af van de classificatie van de nationale onderwijsprogramma's en van de 'coverage' van de nationale UOE-tabellen.

### *[Link naar andere indicatoren](#)*

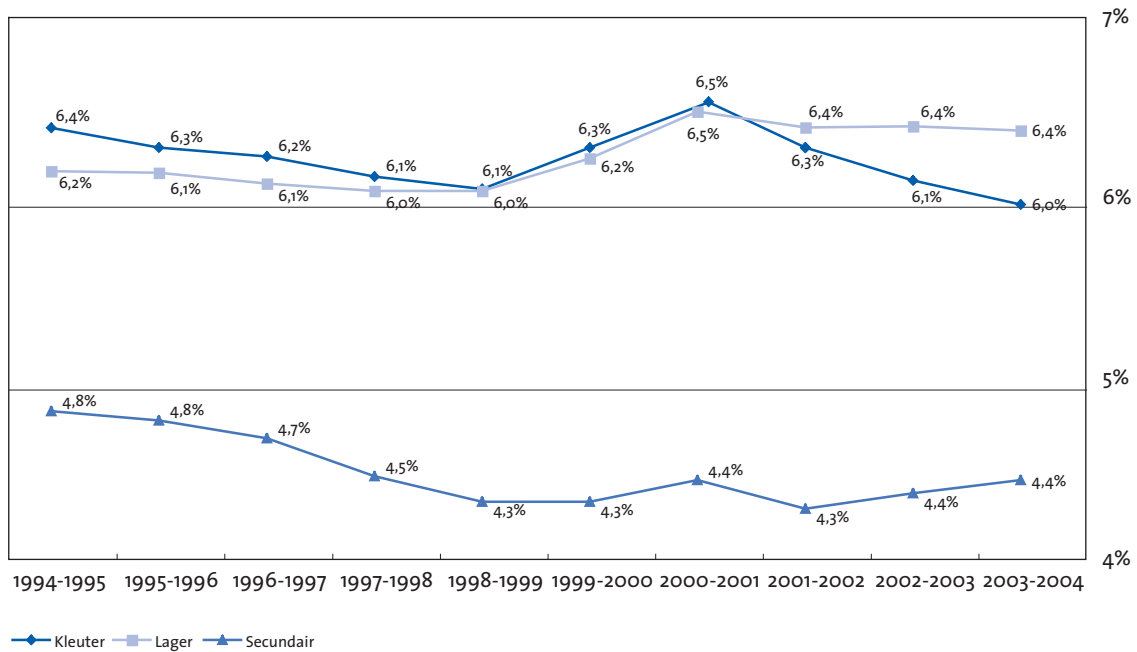
De indicatoren INP2 tot en met INP5 bekijken de deelname aan specifieke onderwijsniveaus. Zo bekijkt de tweede inputindicator de deelname aan het leerplichtonderwijs; de derde de deelname van leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften aan het leerplichtonderwijs; de vierde indicator de participatie aan het hoger onderwijs; en tot slot analyseert de vijfde inputindicator de deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming.

Indicator OUT1 gaat over de doorstroming doorheen het basis-, secundair en hoger onderwijs. Indicator OUT3 geeft dan weer een idee van de percentages diploma's die jaarlijks in het onderwijs uitgereikt worden.

Hoe goed de Vlaamse leerlingen internationaal presteren in lezen, wiskunde, wetenschappen en probleemoplossen analyseren we in indicator OUT4.



**Grafiek INP2.1:** Evolutie van het percentage leerlingen van vreemde nationaliteit in het gewoon kleuter-, lager en secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap



Noot: In de cijfers van het secundair onderwijs zijn de gegevens voor de vierde graad BSO, de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers en het modulair beroepsonderwijs meegerekend.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

## INP2: Deelname aan het leerplichtonderwijs <sup>11</sup>

### Beleidscontext

Ook in het kader van levenslang en levensbreed leren blijft het leerplichtonderwijs, met inbegrip van het kleuteronderwijs, een fundamentele rol vervullen. Het leerplichtonderwijs garandeert immers dat leerlingen een aantal eindtermen en ontwikkelingsdoelen aangereikt krijgen die in onze huidige samenleving als basisvaardigheden beschouwd worden. De aandacht voor vakoverschrijdende thema's als leren leren, sociale vaardigheden en milieueducatie is in internationaal perspectief nog steeds vooruitstrevend.



Toch blijft de Vlaamse overheid ook oog hebben voor verbetering van het leerplichtonderwijs. Tijdens de vorige regeerperiode waren 'De schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken', 'Een actieplan voor de waardering van het TSO en BSO uitwerken' en 'Realiseren van gelijkheid en objectieve verschillen' operationele doelstellingen. Verwante strategische doelstellingen waren 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' en het bestrijden van de dualisering. In de beleidsnota 2004- 2009 heeft men het over strategische beleidslijnen, onder meer over 'Talenten ontwikkelen tot competenties', 'Competenties omzetten in transparante kwalificaties', 'Een levenslang basisrecht op kwaliteitsonderwijs en -vorming waarborgen' en 'Gelijke kansen als uitgangspunt'.

### Definitie

In deze indicator belichten we een aantal aspecten van de deelname aan het leerplichtonderwijs. In enkele subindicatoren gaan we voor het gewoon voltijds kleuter-, lager en secundair onderwijs na in welke mate de afkomst van leerlingen de keuze van de onderwijsvorm e.d. beïnvloedt. Ook nemen we een subindicator op, die de OESO-methodologie van 'Education at a Glance' (OECD, 2004) volgt. Hierin vergelijken we de deelname aan de diverse opleidingen in het secundair onderwijs met die in de andere Europese landen, meer bepaald in de vroegere EU15.

De eerste subindicatoren zijn exclusief Vlaams en zijn gebaseerd op de gegevens uit de leerlingendatabank van het departement Onderwijs. Enkel het gewoon voltijds onderwijs werd beschouwd. We beschouwen ook het kleuteronderwijs, ondanks het feit dat dat strict genomen niet onder het leerplichtonderwijs valt. Het buitengewoon onderwijs komt in indicator INP3 aan bod.

De Vlaamse 'coverage' voor de internationaal vergelijkende subindicatoren is dezelfde als die m.b.t. de deelname aan onderwijs (zie indicator INP1). Het postsecundair niet-hoger onderwijs (grosso modo de vierde graad BSO en de 'zevende jaren') is niet in de internationale vergelijking opgenomen omdat het niet onder de Belgische leerplichtwetgeving valt. In de Vlaamse subindicatoren nemen we de vierde graad en het derde leerjaar van de derde graad wél mee in de berekeningen.

Internationale vergelijkingen moeten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, gelet op de invulling die de verschillende landen aan de internationale definities geven.

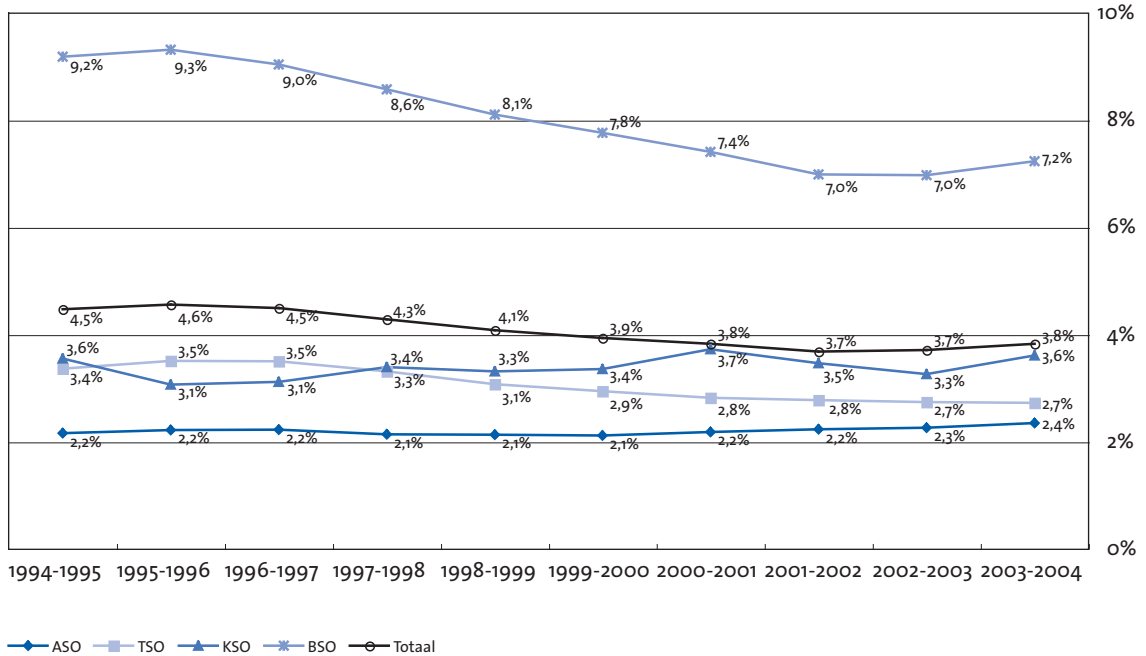
Internationaal gebruikt men een aantal criteria op basis waarvan men onderwijsprogramma's kan onderscheiden. Eén manier om de programma's in het secundair onderwijs op te delen, is op basis van hun oriëntatie naar specifieke beroepen en van hoe ze leiden naar kwalificaties die van onmiddellijk nut op de arbeidsmarkt zijn. Zo onderscheidt de *International Standard Classification of Education* (ISCED) in het hoger secundair onderwijs drie types naargelang van het doel van de programma's:

- *Vocational*: onderwijs dat leerlingen op de onmiddellijke toegang tot een specifiek beroep voorbereidt. Het succesvol beëindigen van zo'n programma leidt tot een diploma of getuigschrift dat op de arbeidsmarkt nuttig is. Voor Vlaanderen omvat deze categorie in de eerste plaats de technische en beroepsopleidingen. Daarom zullen we deze categorie voortaan omschrijven als 'technisch en beroepsopleidingen'. Voor het 'hoger secundair onderwijs' (ISCED3) operationaliseerden we deze categorie als de tweede en derde graad van het TSO, KSO en BSO (inclusief opleidingsvorm 4 van het buiten-

(11) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Johan Vermeiren.



**Grafiek INP2.2:** Evolutie van het percentage leerlingen van vreemde nationaliteit in de tweede, derde en vierde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsvorm



Noot: In de cijfers van het secundair onderwijs zijn de gegevens voor de vierde graad BSO, de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers en het modulair beroepsonderwijs meegerekend.  
Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.



gewoon onderwijs)<sup>12</sup>, het DBSO, het deeltijds zeevisserij-onderwijs, de leertijd van het VIZO, het vierde en vijfde leerjaar van opleidingsvorm 3 van het BuSO, alsook de derde graad en de richtgraden 2, 3 en 4 van het SOSOP.

- *Pre-vocational*: dit onderwijs spitst zich vooral toe op de kennismaking van leerlingen met de arbeidsmarkt en op de toegang tot verder technisch of beroepsonderwijs. Het succesvol beëindigen van zo'n programma leidt niet tot een diploma of getuigschrift dat dadelijk op de arbeidsmarkt nuttig is. Om tot deze categorie te behoren dient minstens 25 procent van de inhoud van het programma technisch of beroepsgericht te zijn. Voor Vlaanderen valt geen enkele opleiding uit het hoger secundair onderwijs<sup>13</sup> onder deze categorie.
- *General*: onderwijs dat niet expliciet gericht is op de voorbereiding van leerlingen op een specifiek beroep noch op de toegang tot verder technisch of beroepsonderwijs. Voortaan zullen we deze categorie omschrijven als 'algemeen vormend onderwijs'. In de Vlaamse Gemeenschap operationaliseerden we deze categorie als de tweede en derde graad ASO (inclusief opleidingsvorm 4 van het buitengewoon onderwijs)<sup>14</sup>.

### Beschrijving en analyse

Uit grafiek INP2.1 blijkt dat het aandeel leerlingen van vreemde nationaliteit het hoogst is in het basisonderwijs. In het kleuter- en lager onderwijs schommelt het aandeel niet-Belgische leerlingen tussen 6,0 en 6,5%; in het secundair onderwijs rond 4,5%. Dit lagere percentage is mogelijk te wijten aan het overstappen van het voltijds naar het deeltijds of het buitengewoon onderwijs.

Nadere beschouwing toont dat het aandeel leerlingen met vreemde nationaliteit in het kleuter- en lager onderwijs tussen 1999 en 2001 steeg met zowat

een half procent om zich de volgende schooljaren te stabiliseren en in het kleuteronderwijs zelfs te dalen. In het secundair onderwijs ligt het aandeel leerlingen met vreemde nationaliteit lager in de hogere leerjaren. Een mogelijke verklaring hiervoor is het (vervroegd) uitstappen van leerlingen naar bijvoorbeeld het buitengewoon secundair onderwijs of de leertijd van het VIZO (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998). Volledigheidshalve dient opgemerkt te worden dat de naturalisatie van vreemdelingen een algemene daling van hun aandeel in de onderwijsbevolking kan veroorzaken.

Bekijken we de evolutie van het aandeel leerlingen van vreemde nationaliteit over de laatste tien jaar, dan zien we in geen enkel onderwijsniveau een lineair verloop. Toch zijn jaarlijkse schommelingen nooit spectaculair. We bemerken over de tien jaar een lichte daling voor het kleuteronderwijs (6,0% in het schooljaar 2003-2004 t.o.v. 6,4% in 1994-1995), een lichte stijging in het lager onderwijs (6,4% in het schooljaar 2003-2004 t.o.v. 6,2% in 1994-1995) en een lichte daling in het secundair onderwijs (4,4% in het schooljaar 2003-2004 t.o.v. 4,8% voor 1994-1995).

Er is een lichtjes hoger aandeel bij de meisjes met vreemde nationaliteit in het kleuteronderwijs t.o.v. de jongens; in het lager en secundair onderwijs is dit omgekeerd, al zijn de verschillen steeds miniem (cijfers voor 2003-2004). In het kleuteronderwijs bedraagt het percentage 5,9% bij de jongens tegenover 6,0% bij de meisjes. In het lager onderwijs betreft het 6,4% bij de jongens tegenover 6,3% bij de meisjes en in het secundair onderwijs is dit 4,5% t.o.v. 4,3%. In het secundair onderwijs zien we echter dat dit hoger aandeel bij de jongens toe te schrijven is aan de eerste graad (4,6% bij de jongens en 4,2% bij de meisjes) en het modulair onderwijs in het BSO (5,4% bij de jongens en 3,3% bij de meisjes). In de andere graden is het aandeel bij de jongens iets lager dan bij de meisjes.

Uit grafiek INP2.2 blijkt dat het aandeel leerlingen met vreemde nationaliteit in de tweede, derde en vierde graad van het Vlaams secundair onderwijs veruit het hoogst is in het BSO (7,2%) en het laagst in het ASO (2,4%) (telkens cijfers voor 2003-2004). In het TSO en het KSO gaat het om resp. 2,7% en 3,6% van de leerlingen. Hier valt vooral de gestage daling op van het percentage leerlingen met vreemde nationaliteit

(12) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs.

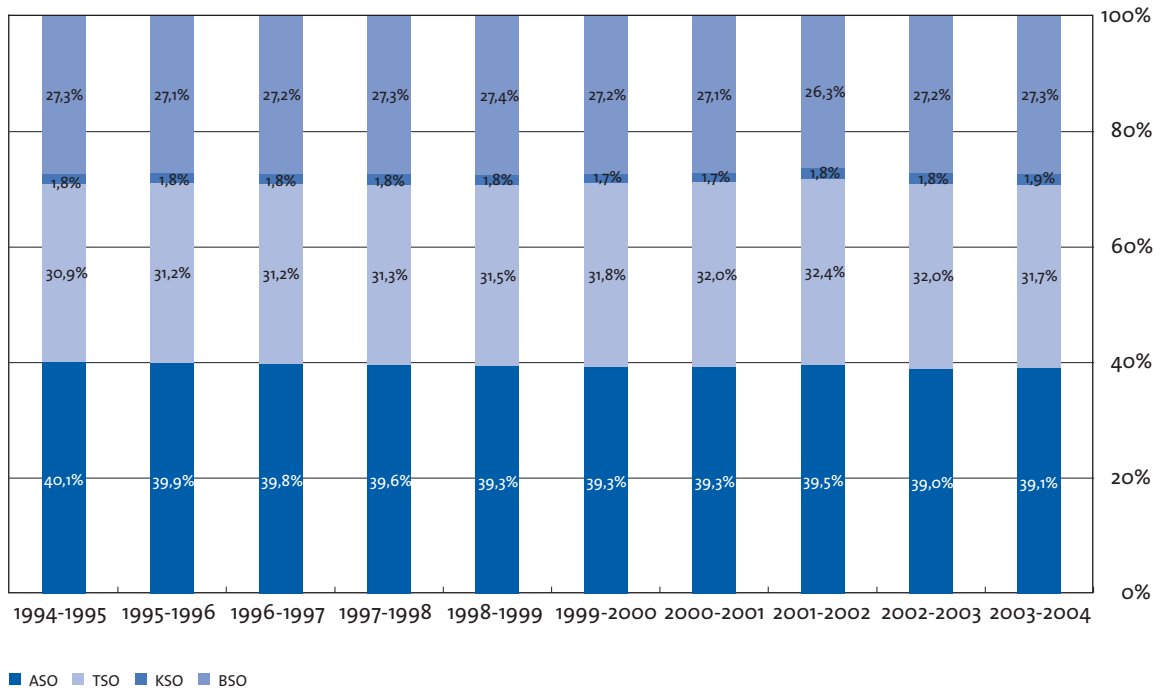
(13) In de Vlaamse Gemeenschap geoperationaliseerd als de tweede en derde graad van het secundair onderwijs (met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs).

(14) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad.





**Grafiek INP2.3:** Evolutie van de verdeling van alle leerlingen in de tweede, derde en vierde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm



Noot: In de cijfers van het secundair onderwijs zijn de gegevens voor de vierde graad BSO en het modulair beroepsonderwijs meegerekend.  
Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.



in het BSO, na een piekpercentage van 9,3% in het schooljaar 1995-1996.

Het percentage scholieren met vreemde nationaliteit is het hoogst in het GO en vooral het OGO. In het schooljaar 2003-2004 ging het om 3,2% van de leerlingen secundair onderwijs in het VGO, om 7,8% van de leerlingen secundair onderwijs in het GO, en om 9,5% in het OGO. Het hoge percentage in het gemeenschapsonderwijs komt door de specifieke opdracht van dit onderwijsnet.

Uit grafiek INP2.3 blijkt dat een kleine 40% van de leerlingen (Belgische en niet-Belgische leerlingen samen) in de tweede, derde en vierde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs voor het ASO kiest. Meer dan 30% kiest voor het TSO. Voor het BSO is dit rond 27%. Het KSO ten slotte moet het stellen met een kleine 2% van de leerlingen. De evolutie over de schooljaren toont amper verandering in deze verdeling.

Er is een lager aandeel van de jongens met vreemde nationaliteit in het ASO, in het TSO en vooral in het KSO, en dit in alle graden. In het KSO loopt dit verschil op tot een volle procent (3,0% bij de jongens en 4,0% bij de meisjes) maar de lage leerlingenaantallen laten niet toe om dit in detail te bekijken. Enkel in het BSO bemerken we een gevoelig hoger aandeel niet-Belgische jongens (7,6% t.o.v. 6,9% bij de meisjes). Dat is vooral te wijten aan een hoger percentage niet-Belgische jongens in de derde graad.

Tijd voor een internationale vergelijking. Meer dan 80% van de studenten in het lager en secundair onderwijs in de OESO-landen loopt school in zgn. 'public schools'<sup>15</sup>. Van de Europese landen hebben Vlaanderen (63,8% van de leerlingen in het lager onderwijs, 65,1% in het lager secundair onderwijs en 61,4% in het hoger secundair onderwijs) en vooral Nederland (tot zelfs meer dan 90% in het hoger secundair onderwijs) de hoogste percentages leerlingen in zgn. 'private schools'.

(15) Voor de Vlaamse Gemeenschap werden het gemeenschaps-, het provinciaal en het gemeentelijk onderwijs alsook de Vlaamse Gemeenschapscommissie als 'public' gecatalogeerd. In de categorie 'government-dependent private' bevindt zich enkel het privaatrechtelijk onderwijs.

Uit grafiek INP2.4 blijkt dat in de meeste Europese landen die we in de vergelijking opnamen de meerderheid van de leerlingen een opleiding in het technisch of beroepsonderwijs volgt in het hoger secundair onderwijs. In landen met een duaal systeem (zoals Duitsland en Oostenrijk), alsook in een aantal andere landen (waaronder Vlaanderen, Nederland en Italië), zit meer dan 60% van de studenten in het technisch of beroepsonderwijs. Voor Vlaanderen dient er wel rekening mee gehouden te worden dat het SOSP in de internationale cijfers vevat zit. Grafiek INP2.3 toonde een verschillend beeld omdat we daar enkel het voltijds gewoon secundair onderwijs analyseerden. Ierland (74%) en Portugal (71%) bevinden zich aan het andere eind van de grafiek met een meerderheid van de leerlingen in het algemeen vormend hoger secundair onderwijs.

Merk op dat de mate waarin een programma beroepsgericht of eerder algemeen vormend is, niet noodzakelijk bepaalt of studenten toegang hebben tot hoger onderwijs. In meerdere landen bereiden beroepsgerichte opleidingen voor op verdere studies in het hoger onderwijs terwijl in andere landen een aantal algemene opleidingen geen directe toegang tot verder onderwijs verschaft.

### Conclusie

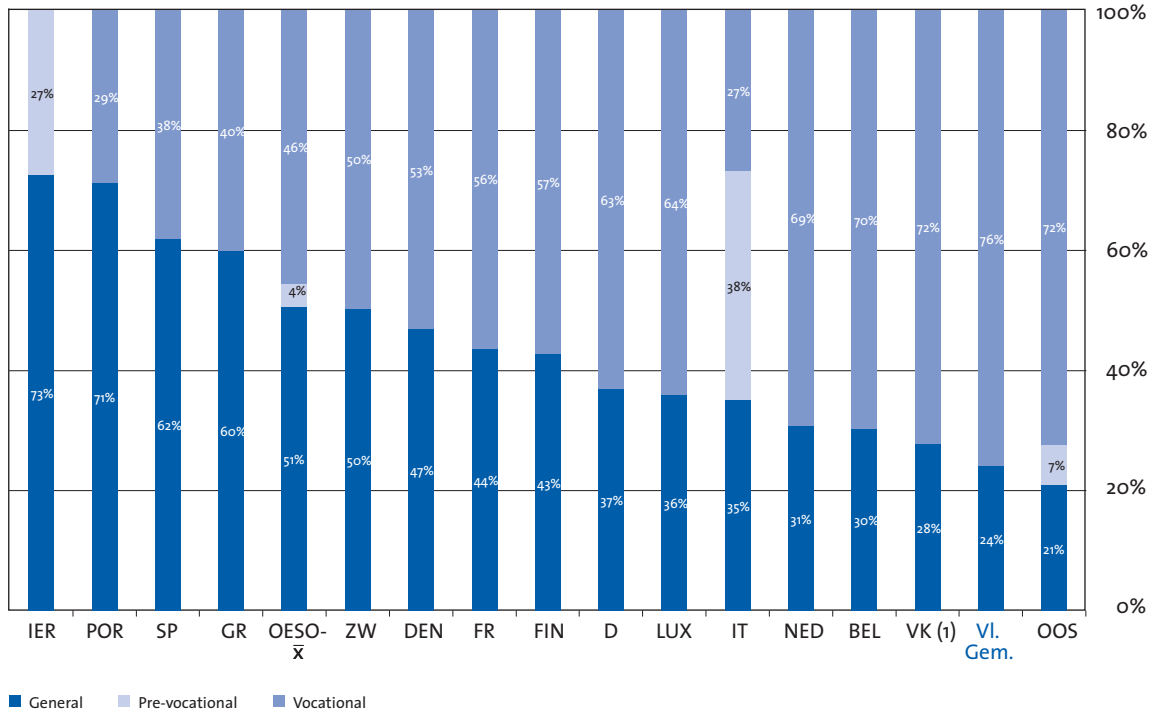
De afkomst van de leerlingen speelt een rol bij het maken van keuzes inzake onderwijs. Het percentage leerlingen met niet-Belgische nationaliteit in het voltijds gewoon onderwijs ligt aanzienlijk hoger in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor is het overstappen van voltijds naar deeltijds of buitengewoon onderwijs in het secundair onderwijs.

In de tweede, derde en vierde graad van het secundair onderwijs is het aandeel leerlingen met vreemde nationaliteit veruit het hoogst in het BSO en het laagst in het ASO. Zowel voor het basis- als het secundair onderwijs geldt dat in de officiële netten het percentage leerlingen met vreemde nationaliteit hoger dan in het VGO is. Inzake het realiseren van gelijkheid en objectieve verschillen (een doelstelling uit de vorige regeerperiode) en gelijke kansen (een strategische beleidslijn in de huidige regeerperiode) blijft dit een aandachtspunt voor het onderwijsbeleid.





### INP2.4: Procentuele verdeling van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs, naar programma-inhoud - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: De percentages werden afgerond.

(t) Pre-vocational zit vervat in vocational.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



Niet-Belgische leerlingen participeren vooral aan het TSO en BSO. Deze onderwijsvormen worden meer in het gesubsidieerd officieel onderwijs aangeboden dan in het gesubsidieerd vrij onderwijs en dan in het gemeenschapsonderwijs. Dat verklaart ook voor een deel bovenstaande vaststelling. Toch dient gezegd dat het aandeel niet-Belgische scholieren in het BSO gedurende een aantal jaren daalde, wat niet wegneemt dat dit percentage de laatste schooljaren stagneert en het percentage nog steeds vrij hoog ligt. Ook in Europese context ligt dit gevoelig.

Opgemerkt dient wel dat de problematiek van de deelname van allochtone leerlingen aan het onderwijs in deze indicator slechts partieel tot uiting komt. Eens een allochtone leerling de Belgische nationaliteit bezit, verdwijnt die leerling in de cijfers van het departement Onderwijs.

In de meeste EU-landen volgt de meerderheid van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs een opleiding in het technisch of beroepsonderwijs. Ook Vlaanderen bevindt zich hierbij, al dient gezegd dat de cursistenaantallen van het SOSOP dit percentage beïnvloeden, zoals blijkt uit de vergelijking met grafiek INP2.3. In het voltijds gewoon secundair onderwijs is het ASO nog steeds de onderwijsvorm met de meeste leerlingen (39% van de leerlingen uit de tweede, derde en vierde graad)<sup>16</sup>.

#### [Link naar andere indicatoren](#)

Indicator INP1 bekijkt de deelname aan onderwijs en vorming in het algemeen, terwijl de indicatoren INP3 t.e.m. INP5 de participatie aan andere onderwijsniveaus en -vormen belichten. Zo staan we in indicator INP3 stil bij de deelname van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. De problematiek van de kansgelijkheid komt daarin specifiek aan bod. Indicator INP4 bekijkt de deelname aan het hoger onderwijs, terwijl INP5 de deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming analyseert.

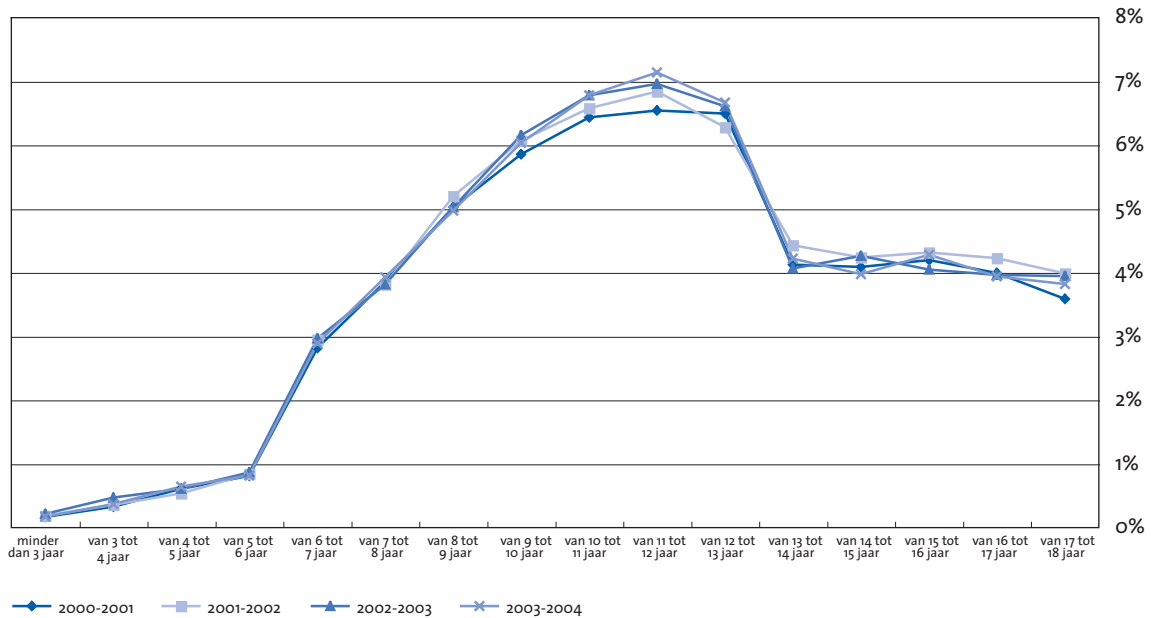
De mate waarin leerlingen vreemde talen leren komt in indicator PRO2 aan bod.

---

(16) Voor alle onderwijsvormen gebruikten we als basis de leerlingenaantallen in de tweede, derde en vierde graad secundair onderwijs samen. Het ASO heeft natuurlijk geen vierde graad.



**Grafiek INP3.1:** Evolutie van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs naar leeftijdscategorie t.o.v. de totale leerlingpopulatie van dezelfde leeftijdscategorie



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

**Tabel INP3.1a:** Evolutie van het percentage niet-Belgische leerlingen in het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht en onderwijsniveau

	Jongens			Meisjes		
	BKO	BLO	BuSO	BKO	BLO	BuSO
1995-1996	6,17	8,21	10,51	8,10	8,43	9,88
1996-1997	6,24	7,69	9,99	7,29	7,88	9,92
1997-1998	6,52	7,65	9,47	7,74	7,81	9,10
1998-1999	5,65	7,20	9,01	8,75	7,73	8,68
1999-2000	6,07	7,20	9,26	7,75	7,94	8,74
2000-2001	7,22	7,63	9,46	8,89	8,50	8,94
2001-2002	5,38	6,63	9,62	6,74	7,79	8,96
2002-2003	4,17	6,74	9,47	5,82	7,75	8,78
2003-2004	6,16	7,18	9,16	4,84	6,62	8,86

Bron: Statistisch Jaarboek, evolutietabellen deelname buitengewoon onderwijs.



## INP3: Leerlingen met bijzondere behoeften in het leerplichtonderwijs<sup>17</sup>

### Beleidscontext



Vlaanderen beschikt over een uitgebreid buitengewoon onderwijs dat leerlingen met speciale noden aangepast onderwijs biedt. Toch bestaan er in Vlaanderen reeds geruime tijd initiatieven om de ideeën van inclusief onderwijs en gelijke kansen ingang te doen vinden. De ideeën kregen concretere vorm in het gelijke onderwijskansendecreet. In de beleidsnota 2004-2009 besteedt ook minister Vandebroucke aandacht aan gelijke kansen. 'Gelijke kansen als uitgangspunt' is één van de strategische beleidslijnen van de minister.

### Definitie

Een aantal Vlaamse subindicatoren wordt geïntegreerd om een idee te krijgen van de mate van integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het onderwijs. In de eerste subindicator wordt de evolutie van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs vergeleken met de evolutie van de totale leerlingpopulatie (m.a.w. gewoon en buitengewoon onderwijs samen). De tweede subindicator bekijkt de leerlingevoluitie in het buitengewoon onderwijs naar onderwijsniveau en nationaliteit. We merken op dat deze subindicator geen volledig beeld van het percentage allochtonen in het buitengewoon onderwijs geeft, zoals vaak verkeerd wordt gedacht. Er is immers een verschil tussen leerlingen van allochtone herkomst en leerlingen met een buitenlandse nationaliteit.

Dan wordt de leerlingevoluitie in het geïntegreerd onderwijs (GON) van naderbij bekeken. Hierbij wordt de opsplitsing naar onderwijsnet gemaakt. Vervolgens analyseren we het percentage erkende anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon onderwijs. De opsplitsing naar onderwijsniveau wordt gemaakt. Aansluitend hierbij komt het gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per onderwijsinstelling aan bod. We maken een onderscheid naar graad.

Alle indicatoren werden gebaseerd op de gegevens uit de leerlingendatabank van het departement Onderwijs. Voor een aantal meer specifieke gegevens deden we een beroep op bijkomende gegevens beschikbaar bij de administraties van het departement Onderwijs.

### Beschrijving en analyse

Uit de grafiek INP3.1 blijkt over het algemeen een stijging van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs naar leeftijd, al deed er zich de laatste jaren een daling van het percentage voor een aantal leeftijden voor. Vanaf de leeftijd van 10 tot 12-13 jaar is de toename opvallend het laatste jaar.

Op 12-13 jarige leeftijd daalt het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs aanzienlijk t.o.v. de jongere leeftijden. Op deze leeftijd maken vele leerlingen de overstap van het lager naar het secundair onderwijs. Deze daling is vooral te wijten aan het feit dat er in het buitengewoon secundair onderwijs geen type 8-onderwijs georganiseerd wordt.

Over een langere periode gezien, meer bepaald van 1999 tot 2004, stellen we een algemene toenemende participatie aan het buitengewoon onderwijs vast. De participatie aan het BKO blijft ongeveer gelijk. Het is evenwel zo dat de deelname aan het BLO en het BuSO globaal gezien toegenomen is, zoals blijkt uit de leeftijden van 6 tot 15 jaar. In het schooljaar 2003-2004 participeerde 7,14% van de 11-12-jarigen aan het buitengewoon onderwijs; dat is het hoogste percentage van alle bekeken leeftijden voor dat schooljaar.

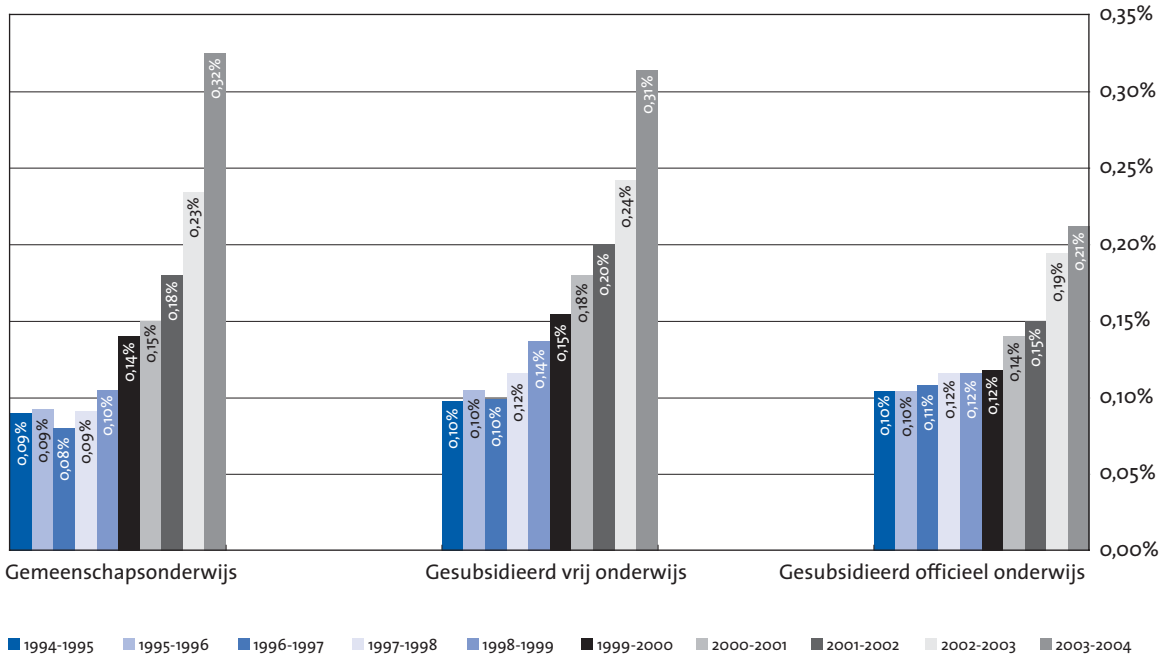
In alle leeftijdscategorieën participeren meer jongens dan meisjes aan het buitengewoon onderwijs. Zowel in het buitengewoon lager onderwijs als in het buitengewoon secundair onderwijs is ongeveer 63% van de leerlingen een jongen. De piek voor deelname aan het buitengewoon onderwijs situeert zich zowel bij jongens als bij meisjes op de leeftijd van 11-12 jaar. In het Vlaams onderwijs volgt 8,7% van de 11-12-jarige jongens het buitengewoon onderwijs. Voor de meisjes bedraagt het percentage 5,6%.

In tegenstelling tot de voorbije jaren is het percentage niet-Belgische jongens in het buitengewoon onderwijs opnieuw aan het toenemen, met uitzonde-

(17) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Guy Stoffelen, met medewerking van Anne-Marie Van De Castele.



**Grafiek INP3.2:** Evolutie van het percentage GON- leerlingen t.o.v. het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs, naar onderwijsnet



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

**Tabel INP3.1b:** Evolutie van het percentage Belgische leerlingen in het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht en onderwijsniveau

	Jongens			Meisjes		
	BKO	BLO	BuSO	BKO	BLO	BuSO
1995-1996	93,83	91,79	89,49	91,90	91,57	90,12
1996-1997	93,76	92,31	90,01	92,71	92,12	90,08
1997-1998	93,48	92,35	90,53	92,26	92,19	90,90
1998-1999	94,35	92,80	90,99	91,25	92,27	91,32
1999-2000	93,93	92,80	90,74	92,25	92,06	91,26
2000-2001	92,78	92,37	90,54	91,11	91,50	91,06
2001-2002	94,62	92,37	90,38	93,26	92,21	91,04
2002-2003	95,83	93,26	90,53	94,18	92,25	91,22
2003-2004	93,84	92,82	90,84	95,16	93,38	91,14

Bron: Statistisch Jaarboek, evolutietabellen deelname buitengewoon onderwijs.



ring van het BuSO. Het percentage niet-Belgische meisjes in het buitengewoon onderwijs neemt af, behalve het laatste schooljaar in het BuSO. Over de bekeken schooljaren vertoonde de participatie van niet-Belgische leerlingen aan het buitengewoon onderwijs een grillig patroon. Opvallend evenwel is de daling in BKO, zowel bij jongens als bij meisjes, met uitzondering van het laatste schooljaar voor de jongens.

Over de drie onderwijsniveaus heen, heeft 7,59% van de leerlingen in het buitengewoon onderwijs niet de Belgische nationaliteit (data schooljaar 2003-2004). Bij de jongens bedraagt dit percentage 8,13% en bij de meisjes 7,11%.

In zowat alle bekeken schooljaren stijgt de deelname aan het buitengewoon onderwijs met het onderwijsniveau (BKO<BLO<BuSO). Net zoals bij de Belgische leerlingen participeren er procentueel bij de niet-Belgische leerlingen meer jongens dan meisjes aan het buitengewoon onderwijs.

Grafiek INP3.2 bekijkt de participatie aan het GON t.o.v. alle leerlingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs. De bedoeling van het geïntegreerd onderwijs is om leerlingen met een handicap en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden de lessen en activiteiten te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs. Een school voor buitengewoon onderwijs biedt daarbij hulp.

Uit de grafiek blijkt dat er zich in alle onderwijsnetten zowat een continue stijging van het percentage GON-leerlingen t.o.v. het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair heeft voorgedaan. Net zoals in het schooljaar 2002-2003 is er ook in het schooljaar 2003-2004 een uitgesproken toename van het percentage GON-leerlingen in het VGO, het GO en het OGO.

Zowel het aantal gastscholen als het aantal GON-leerlingen vertonen een stijgende trend, wat betekent dat er steeds meer leerlingen met speciale behoeften in het gewoon onderwijs worden geïntegreerd.

In het schooljaar 2003-2004 bedroeg het percentage GON-leerlingen tegenover het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs

0,31% in het gesubsidieerd vrij onderwijs; 0,32% in het gemeenschapsonderwijs en 0,21% in het gemeentelijk en provinciaal onderwijs.

Het is evenwel niet enkel het aantal GON-leerlingen dat toeneemt; ook het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs neemt toe (+ 435 leerlingen in het schooljaar 2003-2004 t.o.v. het schooljaar 2002-2003). Er dient echter te worden opgemerkt dat de cijfergegevens beïnvloed worden door de types van buitengewoon onderwijs. Sommige types die wel in het buitengewoon onderwijs voorkomen, zitten niet in het GON verrat of geven in verhouding aanleiding tot veel minder omkadering.

In tegenstelling tot vorig schooljaar zitten er voor het schooljaar 2003-2004 opmerkelijk meer anderstalige nieuwkomers in het gewoon lager onderwijs. In het gewoon secundair onderwijs is er sprake van een, weliswaar lichte, daling van het aantal anderstalige nieuwkomers.

In het schooljaar 2003-2004 lag het percentage anderstalige nieuwkomers op 0,70% in het gewoon lager onderwijs en op 0,44% in het gewoon secundair onderwijs.

Verder blijkt ook dat er meer jongens dan meisjes onder de anderstalige nieuwkomers zijn in het Vlaams secundair onderwijs.

### Conclusie

Over het algemeen is er de laatste jaren een stijging van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs, al deed er zich de laatste jaren een daling van het percentage voor een aantal leeftijden voor. Vanaf de leeftijd van 10 tot 12-13 jaar is de toename opvallend het laatste jaar.

Het percentage GON-leerlingen t.o.v. alle leerlingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs vertoont een stijgende trend, wat betekent dat er steeds meer leerlingen met speciale behoeften in het gewoon onderwijs geïntegreerd worden. Het gaat echter nog steeds om relatief weinig leerlingen.

Het percentage anderstalige nieuwkomers neemt nog steeds toe. Het onderwijzend en onderwijs-







Tabel INP3.2: Evolutie van het percentage anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon onderwijs, naar onderwijsniveau

	Gewoon lager onderwijs	Gewoon secundair onderwijs
1995-1996	0,05%	0,08%
1996-1997	0,10%	0,10%
1997-1998	0,09%	0,10%
1998-1999	0,19%	0,14%
1999-2000	0,34%	0,23%
2000-2001	0,72%	0,39%
2001-2002	0,62%	0,44%
2002-2003	0,44%	0,45%
2003-2004	0,70%	0,44%

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

Tabel INP3.3: Evolutie van het gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per onderwijsinstelling die dergelijk onderwijs in het Vlaams secundair onderwijs inricht, naar onderwijsnet en geslacht

	1994-1995			1995-1996			1996-1997			1997-1998			1998-1999		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
GO	21	15	35	25	17	42	23	17	41	19	13	32	27	20	47
VGO	12	12	25	15	12	27	22	14	36	15	10	25	17	17	34
OGO	12	8	19	12	10	22	15	13	27	18	13	31	29	20	49

	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
GO	21	15	36	29	20	49	24	20	44	25	20	45	31	28	59
VGO	14	11	25	29	28	57	26	22	48	26	23	50	23	20	44
OGO	50	37	87	32	26	58	28	20	48	31	27	58	34	25	59

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.



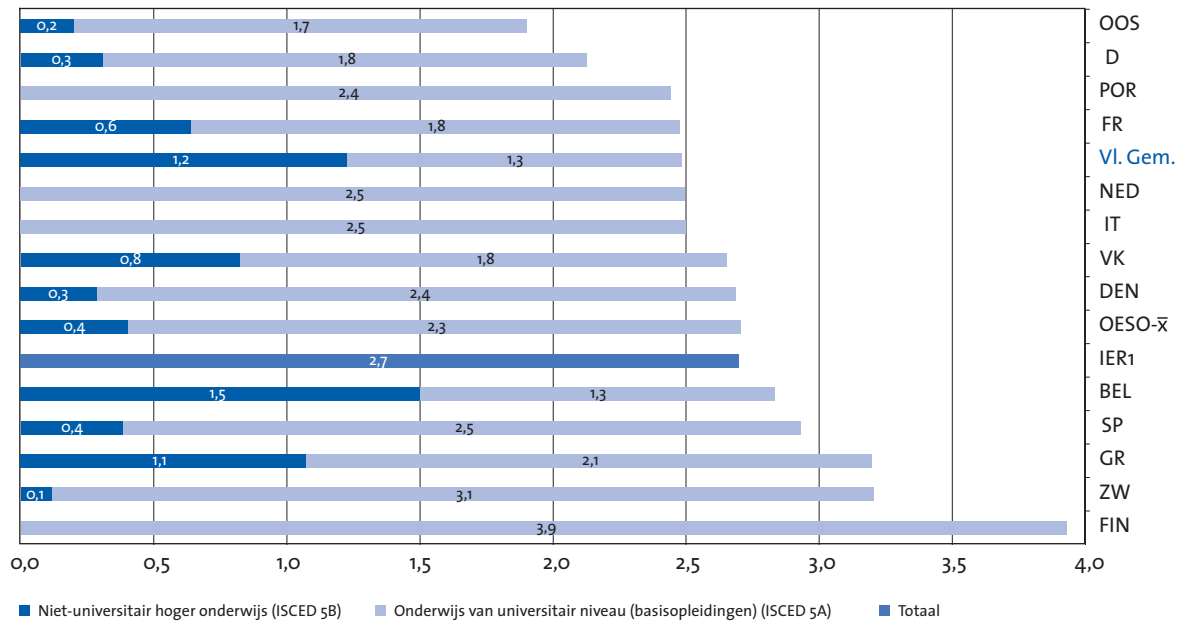
dersteunend personeel in het Vlaams onderwijs wordt m.a.w. met een steeds heterogene instroom van leerlingen geconfronteerd. De cijfergegevens weerspiegelen echter ook het beleid van de voorbije jaren. Dat beleid was en is gericht op gelijke kansen voor alle leerlingen.

*[Link naar andere indicatoren](#)*

Indicator INP12 bekijkt de overheidskost per leerling in het onderwijs, zowel in Vlaamse als internationale context. In Vlaanderen analyseerden we ook het verschil in overheidskost per leerling naargelang deze leerling in het gewoon dan wel het buitengewoon onderwijs zit.



**Grafiek INP4.1:** Verwacht aantal jaren in het hoger onderwijs (voltijds en deeltijds), naar onderwijstype - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: De cijfergegevens werden afgerond.  
(1) Inclusief doctoraten.  
Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



## INP4: Deelname aan het hoger onderwijs<sup>18</sup>

### Beleidscontext

Studenten blijken meer en meer te beseffen dat deelname aan en slagen in het hoger onderwijs economische en sociale voordelen heeft. Ze maken ook meer dan vroeger de overstap naar het universitair en het hogescholenonderwijs. De OESO stelt daarover in 'Education at a Glance 2004' het volgende: 'Continued growth in participation, and a widening diversity of backgrounds and interests of the people aspiring to tertiary studies, will require a new kind of provision. Tertiary institutions will need to meet growing demand by expanding the number of places that they offer and by adapting their programmes, teaching and learning to the diverse needs of new generations of students.' (OECD, 2004, p.281) Hiermee zit de OESO eigenlijk op een vergelijkbare lijn als die in de Vlaamse strategische doelstelling 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' uit de beleidsnota van minister Vanderpoorten. Daarnaast besteedde de Vlaamse overheid aandacht aan het bestrijden van de dualisering (strategische doelstelling). Onderstaande indicator heeft ook betrekking op de Vlaamse operationele doelstelling 'Het tertiair onderwijs versterken in zijn uitvoering van zijn maatschappelijke opdracht'. Ook de beleidsnota van minister Vandenbroucke besteedt aandacht aan het hoger onderwijs. Zo haalt de beleidsnota het belang aan van een groeiend aantal studenten en diploma's in wetenschappen en technologie, geïnspireerd door de Europese benchmark terzake.



Deze benchmark werd verbonden met de Europese doelstelling 'De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten'. De Raad van de Europese Unie stelt daarover: 'Ontwikkeling op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en techniek is van doorslaggevend belang voor een kennismaatschappij die wil kunnen concurreren' (Raad van de Europese Unie, 2002, p.22). De Raad formuleerde als benchmark voor de Europese Unie een verhoging in het tertiair onderwijs van het aantal diploma's op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en technologie met 15% tegen 2010 terwijl het onevenwicht tussen de geslachten hieromtrent moet afnemen (zie indicator

OUT3). Cijfers over het aandeel studenten in het tertiair onderwijs in wiskunde, natuurwetenschappen en technologie vormen een goede indicator voor de progressie hieromtrent.

### Definitie

Hier wordt een internationale subindicator geïntegreerd die de OESO-methodologie uit 'Education at a Glance' volgt (OECD, 2004, p.280 e.v.). Die bekijkt het verwachte aantal jaren in het hoger onderwijs op basis van studentengegevens voor 2001-2002, gecombineerd met bevolkingscijfers van de betrokken leeftijdsgroepen. Dat is het recentste academiejaar waarvoor de OESO dergelijke cijfergegevens publiceerde. In de indicator wordt, voor elke leeftijd, de verhouding berekend tussen het aantal studenten hoger onderwijs van die leeftijd en de totale bevolking van die leeftijd. De som van deze ratio's vormt een maat voor de deelname van een leeftijdscohorte aan hoger onderwijs. Aangezien de noemer ook mensen bevat die nooit aan het hoger onderwijs deelnemen, zegt deze indicator niets over individuele studieloopbanen en mag men de indicator dus niet interpreteren als het gemiddeld aantal jaren dat een individuele student nodig heeft om hoger onderwijs te voltooien.

De Vlaamse 'coverage' voor het hoger onderwijs zag er in de ENRL1-tabel voor 2001-2002 als volgt uit:

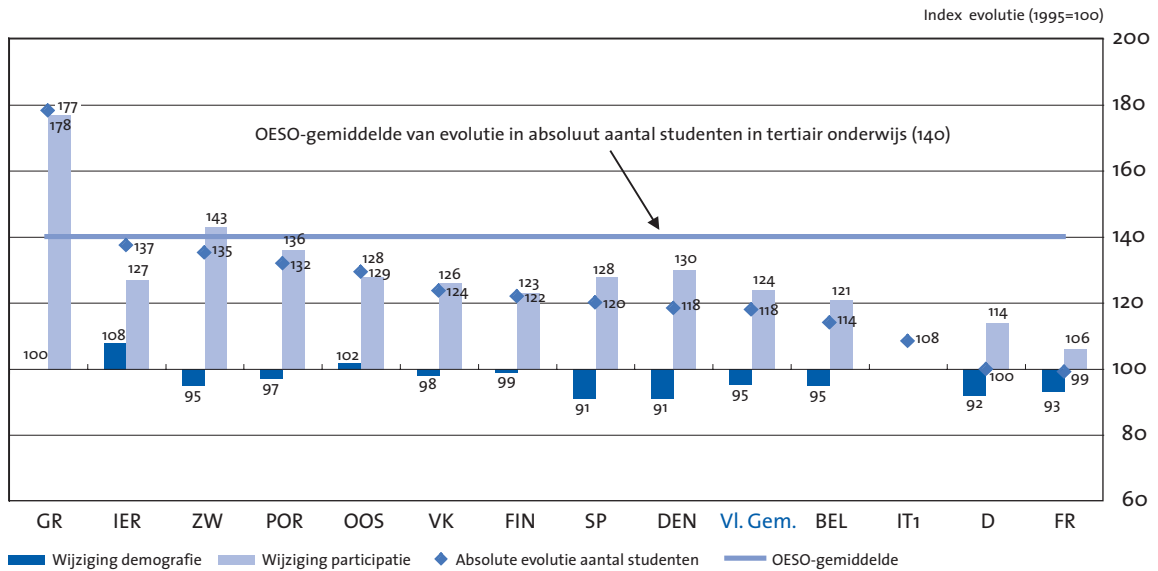
- het hogescholenonderwijs (ISCED 5B voor hogescholenonderwijs van één cyclus en ISCED 5A voor hogescholenonderwijs van twee cycli),
- het hoger onderwijs voor sociale promotie (ISCED 5B),
- het universitair onderwijs (ISCED 5A en 6),
- de Koninklijke Militaire School (ISCED 5A),
- de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid (ISCED 5A en 6),
- het Instituut voor Tropische Geneeskunde (ISCED 5A) en
- de basisopleidingen van de Open Universiteit (ISCED 5A).

Internationale vergelijkingen over participatiegraden moeten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, gelet op de invulling die de verschillende landen zelf aan de internationale definities geven.

(18) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Johan Vermeiren.



**Grafiek INP4.2:** Evolutie van de schoolbevolking in het tertiair onderwijs i.f.v. de evolutie in participatie en demografie - internationale vergelijking (2001-2002 t.o.v. 1994-1995)

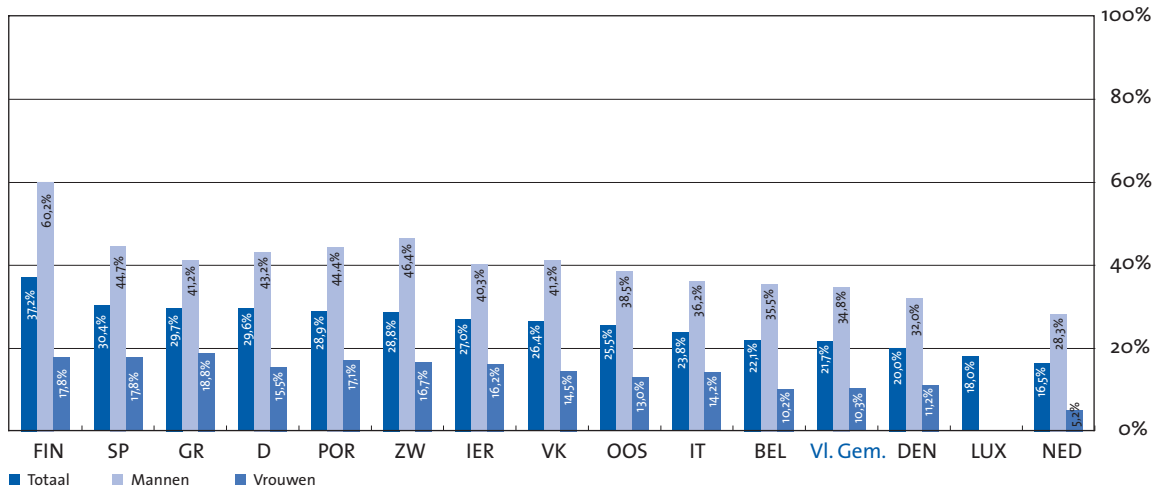


Noten: De landen zijn gerangschikt in dalende volgorde van absolute evolutie in aantal studenten tertiair onderwijs.

(1) Gegevens demografie en participatie niet beschikbaar.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP4.3:** Percentage studenten in het tertiair onderwijs in wiskunde, wetenschappen en technologie in verhouding tot het totaal aantal studenten tertiair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: De landen zijn gerangschikt in dalende volgorde van percentage studenten in wiskunde, wetenschappen en technologie voor mannen en vrouwen samen.

Geen opsplitsing naar geslacht mogelijk voor Luxemburg.

Bron: Eurostat. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



De laatste subindicator vergelijkt, eveneens in internationale context, het aandeel aan studenten in hoger onderwijs in wiskunde, wetenschappen en technologie t.o.v. de totale schoolbevolking in het tertiair onderwijs. Het gaat meer bepaald om de volgende Europese indicator: *Students enrolled in mathematics, science and technology as a proportion of all students in tertiary education (ISCED 5A, 5B and 6)*. De Vlaamse 'coverage' is dezelfde als die voor de vorige subindicator.

De betreffende *ISCED fields of study* zijn de volgende:

- *Science*
  - *Life sciences (ISC 42)*
  - *Physical sciences (ISC 44)*
  - *Mathematics and statistics (ISC 46)*
  - *Computing (ISC 48)*
- *Engineering, manufacturing and construction*
  - *Engineering and engineering trades (ISC 52)*
  - *Manufacturing and processing (ISC 54)*
  - *Architecture and building (ISC 58)*

Het gaat daarbij o.a. om de volgende opleidingen in de Vlaamse Gemeenschap<sup>19</sup>:

- Hogescholen: de architectuuropleidingen, (toegepaste) informatica, elektriciteit en de meeste opties in de opleidingen elektromechanica en chemie.
- Universiteiten: zowat alle opleidingen in de studiegebieden Wetenschappen en Toegepaste wetenschappen, waaronder biologie, biomedische wetenschappen, informatica, architectuur, elektrotechniek, werktuigkunde-elektrotechniek,...
- HOSP: opleidingen in het technisch korte type, waaronder de afdelingen bedrijfsautomatisatie, elektromechanica, elektronica, industriële informatica en telecommunicatietechnieken.
- Open Universiteit: hier vallen informaticaopleidingen onder.

Dergelijke opleidingen komen in de KMS, het Instituut voor Tropische Geneeskunde en de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid niet voor.

### Beschrijving en analyse

Gemiddeld genomen kan een 17-jarige in de OESO-landen op basis van participatiegegevens van 2001-2002 verwachten dat zij of hij 2,7 jaar voltijds of deeltijds hoger onderwijs zal volgen (doctoraten niet meegerekend). Vrouwen participeren beduidend langer aan hoger onderwijs dan mannen (3,1 jaar verwachte studieduur bij de vrouwen). Dat geldt evenwel enkel voor het onderwijs van universitair niveau (ISCED 5A). In een gemiddeld OESO-land gaan zowel mannen als vrouwen 0,4 jaar naar het niet-universitair hoger onderwijs (ISCED 5B). In Vlaanderen is er wél een verschil in verwacht aantal jaren hoger onderwijs in het hogescholenonderwijs van één cyclus en het HOSP (beide ISCED 5B): mannen en vrouwen samen hebben er een verwacht aantal jaren hoger onderwijs van 1,2 jaar, vergeleken met gemiddeld 1,4 jaar ISCED 5B-onderwijs voor vrouwen.

Globaal gezien neemt men meer deel aan onderwijs van universitair niveau dan aan niet-universitair hoger onderwijs. Dat heeft ook te maken met de mate waarin de verschillende onderwijstypes georganiseerd worden. De Vlaamse Gemeenschap vormt hierop een uitzondering. Niet-universitair hoger onderwijs en onderwijs van universitair niveau hebben daar bijna dezelfde aantrekkingskracht. Een 17-jarige in Vlaanderen kan op basis van de gegevens van 2001-2002 verwachten dat hij of zij 1,2 jaar in het niet-universitair hoger onderwijs (ISCED 5B) doorbrengt. Voor het onderwijs van universitair niveau (ISCED 5A) is dat 1,3 jaar. Dat betekent in concreto dat de generatie die in Vlaanderen gewoonlijk aan hoger onderwijs deelneemt ongeveer evenveel naar het onderwijs van universitair niveau gaat als naar het hogescholenonderwijs van één cyclus of het HOSP, met een licht voordeel voor het onderwijs van universitair niveau.

Daarmee behoort Vlaanderen tot de tweede helft van de geplotte Europese landen. Het Belgische cijfer is iets beter, wat doet vermoeden dat de Franse Gemeenschap een hogere participatie aan hoger onderwijs heeft dan Vlaanderen. De Franse Gemeenschap heeft wel meer studenten uit andere landen in haar hoger onderwijs, zoals blijkt uit indicator INP6, wat de hogere participatiegraad wel gedeeltelijk kan verklaren. Toch zijn de verschillen statistisch gezien klein: de standaarddeviatie van de 15 geplotte lan-

(19) We vermelden hier enkel de opleidingen met de meeste studenten.



den <sup>20</sup> bedraagt 0,5. Indien we deze standaarddeviatie als maatstaf nemen, blijkt dat de deelname aan hoger onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap ongeveer op hetzelfde niveau ligt als in alle andere opgenomen Europese landen, behalve Oostenrijk (dat lager scoort) en Finland, Zweden en Griekenland (die een hogere deelname aan hoger onderwijs hebben).

In Vlaanderen kan een 17-jarig meisje verwachten om langer (of beter: talrijker) in het hogescholenonderwijs van één cyclus of het HOSP (niet-universitair hoger onderwijs = ISCED 5B) te zitten dan een jongen van haar leeftijd (1,4 jaar tegenover 1,0 jaar). In het onderwijs van universitair niveau is er eigenlijk bijna geen verschil (1,3 jaar tegenover 1,2 jaar).

De participatiegegevens weerspiegelen zich in de diplomagegevens. In Vlaanderen behaalde 28,4% van de 21-23-jarige bevolking in 2001-2002 een diploma in het niet-universitair hoger onderwijs (zie indicator OUT3). In het onderwijs van universitair niveau behaalde 19,0% van de 22-26-jarige<sup>21</sup> bevolking een eerste diploma hoger onderwijs, i.e. een diploma van licentiaat of gelijkwaardig.

In Europese context heeft een 17-jarige in Vlaanderen een gemiddelde à lage studieduurverwachting voor het hoger onderwijs. Opvallend daarbij is dat de waarden voor het niet-universitair hoger onderwijs een stuk boven het OESO-landengemiddelde liggen (1,2 jaar voor Vlaanderen t.o.v. een gemiddelde van 0,4 jaar) en voor het universitair hoger onderwijs een stuk eronder (1,3 jaar voor Vlaanderen t.o.v. een gemiddelde van 2,3 jaar, steeds enkel basisopleidingen 'licentiaat of gelijkwaardig'). Vlaanderen richt ook veel meer niet-universitair hoger onderwijs in dan gemiddeld.

We maakten een rangschikking voor de studieduurverwachting voor beide geslachten. Daarin staat Vlaanderen voor de studieduurverwachting van de meisjes net iets lager dan in die voor de jongens. Dat

wil zeggen dat meisjes in Vlaanderen gemiddeld iets minder hoger onderwijs volgen dan op basis van het OESO-landengemiddelde zou mogen verwacht worden.

Beschouwen we de evolutie van de studentenaantallen in het tertiair onderwijs (academiejaar 2001-2002 t.o.v. academiejaar 1994-1995), dan bemerken we een forse stijging van de deelname aan hoger onderwijs. De stijging doet zich voor in alle geplotte Europese landen, behalve in Duitsland (status-quo) en Frankrijk (daling met 1%). In de Vlaamse Gemeenschap was er een stijging van het aantal studenten in het tertiair onderwijs met 17,9%.<sup>22</sup>

Indien we de oorzaak van deze stijging opsplitsen in de evolutie in cohortgrootte en de evolutie in eigenlijke participatie aan het tertiair onderwijs (grafiek INP4.2), dan bemerken we dat vooral het laatste element een sterke rol in de evolutie speelt. Een groeiende vraag naar hoger geschoolde arbeidskrachten, weerspiegeld in hogere participatieratio's, is volgens de OESO de belangrijkste factor in de gestegen studentenaantallen (OECD, 2004, p.281). Sterker nog, indien er zich geen verkleining in de cohortgrootte had voorgedaan (-5% in Vlaanderen, 2002 t.o.v. 1995), zou de stijging in participatie aan het hoger onderwijs het aantal studenten in het hoger onderwijs nog meer de hoogte ingejaagd hebben, namelijk met 24% in Vlaanderen. Dit fenomeen geldt voor alle opgenomen Europese landen, behalve voor Ierland en Oostenrijk.

Bekijken we het aandeel studenten in wiskunde, wetenschappen en technologie, dan valt het onevenwicht tussen mannen en vrouwen op. In geen enkel geplot Europees land kiest meer dan 20% van de vrouwen een studierichting in wiskunde, wetenschappen en technologie. In Nederland studeert zelfs slechts één vrouwelijke student op 20 in een MST-richting (5,2%). Vlaanderen situeert zich net boven 10%. *Binnen* deze technische richtingen is slechts één op de 4 Vlaamse studenten een vrouw, terwijl vrouwen over het hele Vlaamse hoger onderwijs gezien licht in de meerderheid zijn.

(20) Vlaanderen niet apart meegerekend bij de berekening van de standaarddeviatie omdat er anders een dubbeltelling met België ontstaat.

(21) Referentieleeftijd afhankelijk van het soort opleiding. Zo werd bijvoorbeeld voor de opleiding geneeskunde de 24-26-jarige bevolking als referentiepopulatie voor de diplomataratio's genomen.

(22) Opgelet: enkel de KMS-studenten zitten niet in deze trendvergelijking. Dat beïnvloedt noch de Vlaamse noch de Belgische percentages.



Indien men de diplomaratio's in wiskunde, wetenschappen en technologie gevoelig wil doen stijgen tegen 2010 (zie indicator OUT<sub>3</sub>), kan men eraan denken om meer vrouwen aan te moedigen om in deze richtingen te stappen.

Vergelijken we de ratio's tussen de geplotte Europese landen, dan blijken de genoemde studiegebieden populair bij studenten in Finland (37% van alle studenten, mannen en vrouwen samen) terwijl ook nog Spanje een percentage net boven de 30% vertoont. Vlaanderen bevindt zich met 22% in de onderste helft van de rangschikking. Indien we de standaarddeviatie (5,34%) als maatstaf nemen, hebben Finland (bijna drie standaarddeviaties boven Vlaanderen), Spanje, Griekenland, Duitsland, Portugal, Zweden en Ierland meer studenten in MST-richtingen in het hoger onderwijs dan Vlaanderen.

### Conclusie



De deelname aan het Vlaams hoger onderwijs, bekeken vanuit het standpunt van de studieduurverwachting van een 17-jarige, is in internationaal perspectief gemiddeld à laag. Internationaal gezien is de studieduurverwachting voor het hoger onderwijs voor een 17-jarig meisje langer dan die voor een 17-jarige jongen. Vlaanderen volgt het internationaal patroon. Het verschil tussen beide seksen is in internationale context iets kleiner dan in Vlaanderen. Van een zekere dualisering tussen beide seksen is in Vlaanderen voor het academiejaar 2001-2002 dus eigenlijk wel sprake (zie strategische doelstelling minister Vanderpoorten en strategische beleidslijn minister Vandembroucke).



In Vlaanderen kiezen minder studenten dan gemiddeld voor een opleiding '*Maths, science and technology*'. We bevinden ons in de vierde laatste positie van de 15 geplotte Europese landen (althans van die landen waarvoor data beschikbaar zijn én de Franse Gemeenschap meegerekend): slechts 21,7% van de studenten hoger onderwijs in Vlaanderen volgt zo'n opleiding (cijfers 2001-2002). Bij de vrouwelijke studenten bevinden we ons zelfs in derde laatste positie, voor Nederland en net voor België als geheel (terwijl geen gegevens beschikbaar zijn voor het lager geklasseerde Luxemburg). Slechts 10,3% van de vrouwelijke studenten hoger onderwijs volgt een

dergelijke opleiding in Vlaanderen. Binnen deze studierichtingen zelf is slechts 1 op de vier studenten een vrouw, terwijl vrouwen over het hele hoger onderwijs gezien (inclusief HOSP dat in de internationale cijfergegevens vervat zit) lichtjes in de meerderheid zijn. Indien men de ratio aan diploma's in wiskunde, wetenschappen en technologie gevoelig wil doen stijgen tegen 2010 (zie indicator OUT<sub>3</sub>), kan men eraan denken om meer vrouwen aan te moedigen om in deze richtingen te stappen.

### [Link naar andere indicatoren](#)

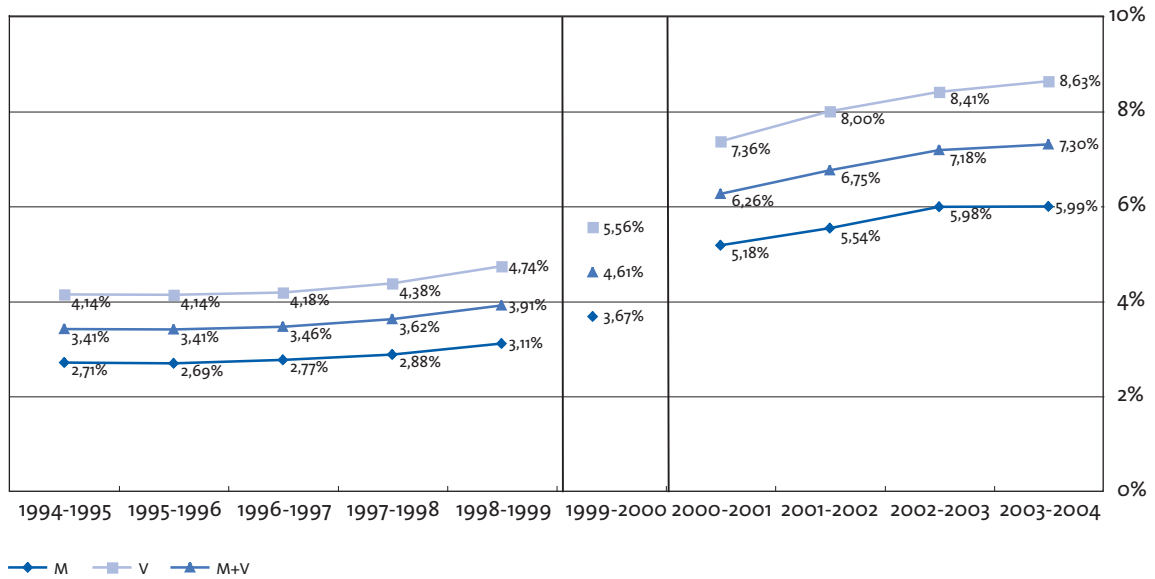
Indicator INP<sub>1</sub> analyseert de deelname aan het onderwijs en vorming in het algemeen, terwijl indicator INP<sub>2</sub> de deelname aan het leerplichtonderwijs bekiijkt.

Indicator OUT<sub>2</sub> focust zich op de ongekwalificeerde uitstroom en het vroegtijdige schoolverlaten. De diplomaratio's voor het hoger onderwijs werden opgenomen in indicator OUT<sub>3</sub>. Daaruit blijkt dat de meeste diploma's in het Vlaams hoger onderwijs één-cyclusediploma's of equivalent zijn. In indicator OUT<sub>3</sub> komt de Europese *benchmark* over het verhogen van het aantal afgestudeerden in '*Maths, science and technology*' aan bod.





**Grafiek INP<sub>5</sub> 1: Evolutie van de participatie aan het OSP t.o.v. de 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap**



Noot: De referteperiodes in deze grafiek verschillen waardoor de vergelijking over de jaren heen niet zonder meer mag gemaakt worden. Tot voor 1999-2000 werd gewerkt met schooljaren. In 1999-2000 werd gewerkt met de referteperiode 1/9/1999-31/1/2000. Vanaf 2000-2001 is de referteperiode 1/2-31/1.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs en bevolkingscijfers NIS.



## INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming<sup>23</sup>

### Beleidscontext



Minister Vandenbroucke besteedt in zijn beleidsnota 2004-2009 het hele vierde hoofdstuk aandacht aan de opleiding en vorming voor volwassenen. Hij stelt dat we ons voortdurend moeten aanpassen en heroriënteren om in de samenleving van vandaag te functioneren, zowel op het persoonlijke vlak als in werksituaties. In grote lijnen zal op het vlak van volwassenenvorming tijdens de huidige beleidsperiode het volgende gebeuren: “Ten eerste zien we een belangrijke opdracht in het volwassenenonderwijs. We willen ervoor zorgen dat het volwassenenonderwijs slagvaardig, competitief en met een duidelijk profiel op de vormings- en opleidingsmarkt staat. Dit vraagt een nieuw decreet volwassenenonderwijs. Ook afstandsonderwijs en e-learning willen we in dit kader verder uitbouwen. Ten tweede willen we komen tot een geïntegreerd vormings- en opleidingsbeleid, dat niet losstaat van het leerplichtonderwijs en waarin er aandacht is voor levenslang leren in de brede betekenis.” (Vandenbroucke, 2004, p.104)



Europese benchmark

De Europese Unie besteedt eveneens veel aandacht aan levenslang leren. Aan de strategische doelstelling ‘Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU’ heeft de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* een Europese indicator verbonden. Ook de tweede strategische doelstelling ‘Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen’ vermeldt uitgebreid het belang van levenslang leren. Aan de geassocieerde doelstelling 2.1 ‘Open leersituaties’ verbond de Europese Raad zelfs een *benchmark*.

### Definitie

In de Vlaamse subindicatoren analyseren we de deelname aan het volwassenenonderwijs dat door het departement Onderwijs gefinancierd of gesubsidieerd wordt. Concreet gaat het over het onderwijs voor sociale promotie, het Begeleid Individueel Studeren (ook B.I.S. genoemd)<sup>24</sup>, de basiseducatie en het

deeltijds kunstonderwijs (DKO). Bron hiervoor is de databank van het departement Onderwijs en die van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB). Deze gegevens worden gecombineerd met bevolkingsgegevens van het Nationaal Instituut voor de Statistiek, meer bepaald met de 15-64-jarige bevolking. De 15-64-jarigen werden steeds als referentiepopulatie genomen omdat de OESO dat ook doet inzake permanente vorming. De bevolking van de Vlaamse Gemeenschap werd berekend door die van het Vlaams Gewest op te tellen bij 20% van de bevolking van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Opgemerkt dient wel dat er dubbeltellingen in de cijfers zitten. Iemand kan bijvoorbeeld zowel OSP als DKO volgen en wordt dan twee keer geteld.

De cijfergegevens m.b.t. de hier opgenomen Europese indicator zijn afkomstig van de *Labour Force Survey* (LFS). Het gaat meer bepaald om deze indicator: het percentage van de 25-64-jarige bevolking dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de 4 weken voorafgaand aan de survey, naar scholingsgraad.



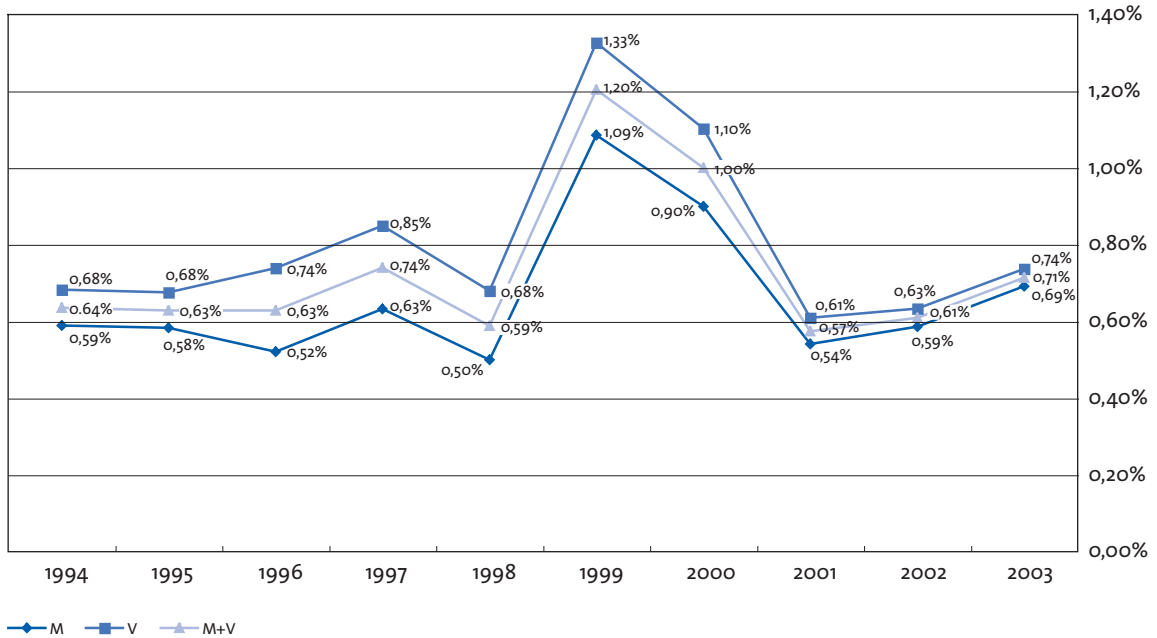
De internationale categorie ‘lager secundair onderwijs’ stemt in het huidige Vlaamse onderwijssysteem met de eerste graad van het secundair onderwijs overeen. Wie een diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs behaalt, meer bepaald wie het zesde leerjaar van het secundair onderwijs<sup>25</sup> succesvol beëindigt, heeft volgens de ISCED-classificatie een scholingsgraad van ‘hoger secundair onderwijs’. Wie wel de eerste graad secundair onderwijs succesvol beëindigd heeft of een getuigschrift van de tweede graad secundair onderwijs behaald heeft, maar bijvoorbeeld in zijn vijfde of zesde leerjaar secundair onderwijs stopt, heeft volgens de ISCED-classificatie een scholingsgraad van ‘lager secundair onderwijs’. Ook wie bijvoorbeeld het DBSO of de leertijd van het VIZO succesvol beëindigd heeft, krijgt een scholingsgraad ‘hoger secundair onderwijs’ toegerekend.

(23) Deze indicator werd geanalyseerd door Liselotte Van de Perre, op basis van cijfers aangeleverd door Sonja Hofman, Hilde Jaminé, Johan Krygelmans, Christel Rutten en Patrick Weckesser.  
(24) Tot vóór 1999 werd dit het afstandsonderwijs genoemd.

(25) Het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs om precies te zijn.

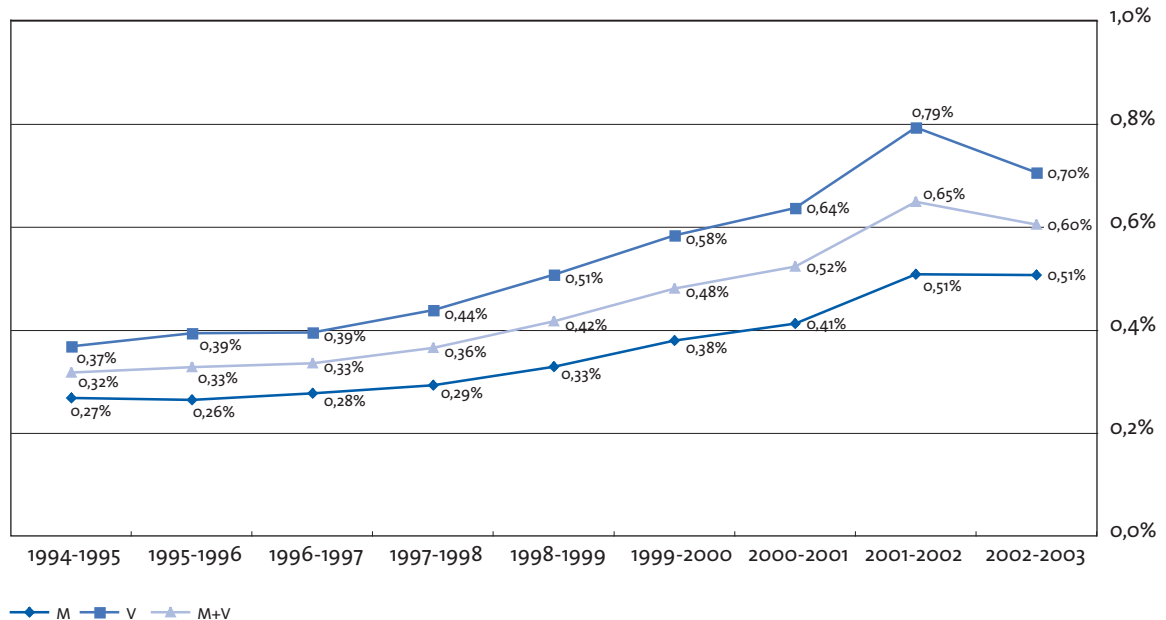


**Grafiek INP5.2:** Evolutie van de participatie aan het B.I.S. (afstandsonderwijs) t.o.v. de 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap



Bron: Departement Onderwijs, administratie Permanente Vorming en bevolkingscijfers NIS.

**Grafiek INP5.3:** Evolutie van de participatie aan de basiseducatie t.o.v. de 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap



Noot: We ontvingen de cijfers voor 2003-2004 niet van de administratie Permanente Vorming.  
Bron: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB) en bevolkingscijfers N.I.S.



In België wordt de *Labour Force Survey* (LFS) ook de Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten genoemd. Die enquête verzamelt onder meer gegevens over het hoogst behaalde onderwijsdiploma en over de opleiding die de respondenten de voorbije vier weken gevolgd hebben. De recentst beschikbare gegevens zijn die voor 2003. In de Vlaamse analyse nemen we de resultaten voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest niet op omdat de kleinere steekproef voor een grotere foutenmarge zorgt en de representativiteit daardoor in het gedrang komt. Zowel de Vlaamse data als de cijfers van de andere landen zijn gebaseerd op data van het tweede kwartaal (in tegenstelling tot vorig jaar waar de Vlaamse cijfers berekend werden op jaargegevens; men mag de vergelijking met de vorige indicatorenpublicatie dus niet zonder meer maken; dat geldt trouwens ook voor de andere landen omdat Eurostat zijn resultaten voor 2002 inmiddels aangepast heeft). De gegevens voor de internationale vergelijking zijn afkomstig van Eurostat.

De concrete vraag uit de LFS ziet er als volgt uit: “Heb je tijdens deze week en de 3 voorafgaande weken onderwijs of een opleiding gevolgd met of zonder band met het beroep?”

### Beschrijving en analyse

#### a. Deelname van volwassenen aan de permanente vorming gefinancierd of gesubsidieerd door het departement Onderwijs

Wanneer we de evolutie van de deelname aan het OSP sinds 1991 bekijken, blijkt dat die tot 1996-1997 vrij stabiel is gebleven om daarna sterk te beginnen te stijgen. Vooral in de laatste schooljaren is de participatie aan het OSP aanzienlijk gestegen, al dient ervoor gewaarschuwd te worden dat de tellingsmethode aangepast werd, wat de cijfers beïnvloedt<sup>26</sup>. Toch bedraagt het cursistenaantal in het OSP anno 2003-2004 meer dan het dubbel van dat van 1990-1991. Ook blijkt uit de grafiek dat de deelname van vrouwen aan het OSP gedurende de laatste 14 jaar steeds groter is geweest dan die van de mannen.

(26) Zie grafiek INP5.1.

In het schooljaar 2003-2004 waren er 298.607 inschrijvingen in het OSP, wat overeenkomt met 7,30% van de 15-64-jarige bevolking in Vlaanderen. Ten opzichte van de absolute cijfers voor 2002-2003 betekent dat een groei van 2%. Zo'n 91% inschrijvingen van 2003-2004 waren inschrijvingen in het secundair onderwijs voor sociale promotie. Dat is hetzelfde percentage als het schooljaar voordien. In 2003-2004 waren er 124.064 inschrijvingen van mannen, wat overeenstemt met 42% van alle inschrijvingen (hetzelfde percentage als het jaar voorheen). De vrouwen vertegenwoordigen dus 58% van de inschrijvingen in het OSP. In absolute cijfers gaat het om 174.543 inschrijvingen van vrouwen.

Slechts 2% van de OSP-cursisten (SOSP en HOSP samen) is 18 jaar of jonger; 54% is tussen 19 en 40 jaar; en 44% is 41 jaar of ouder (cijfers 2003-2004).

In het B.I.S. (het vroegere afstandsonderwijs) was de deelname tot 1996 vrij stabiel om in 1997 te stijgen tot 0,74% van de 15-64-jarige bevolking in Vlaanderen<sup>27</sup>. In 1998 volgde een lichte daling naar 0,59% om in 1999 opnieuw te stijgen naar 1,20%. 1999 was het jaar waarin het afstandsonderwijs hervormd werd tot het Begeleid Individueel Studeren. Daarmee ging heel wat publiciteit gepaard. Er kwam ook een herziening van het aanbod.

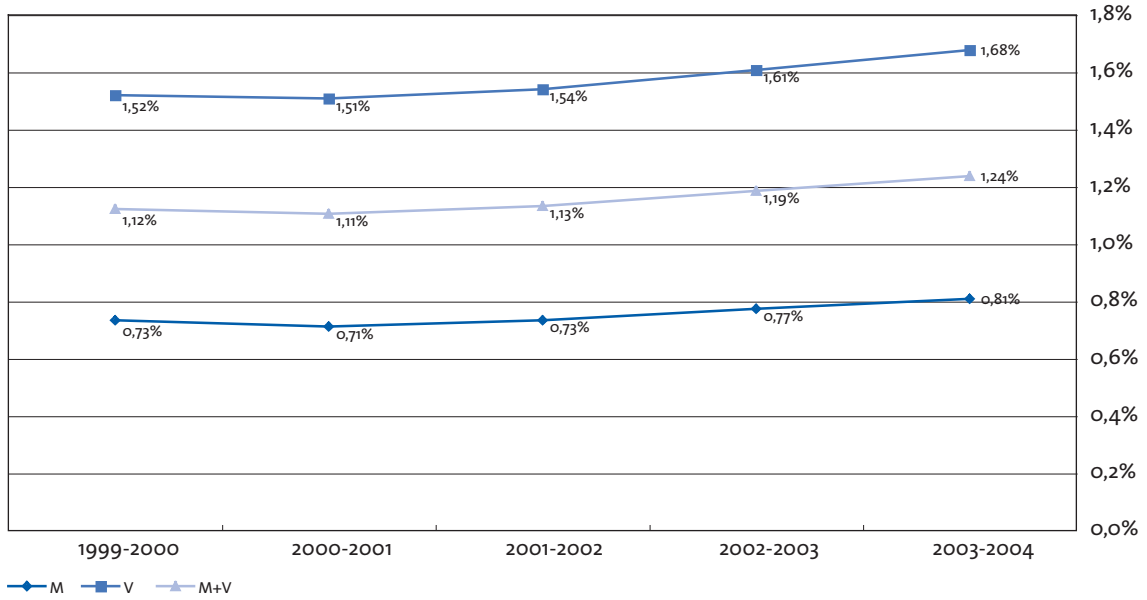
Na 1999 liepen de B.I.S.-cijfers terug naar 1% van de 15-64-jarige bevolking in 2000. In 2001 zakte dat percentage zelfs nog verder naar 0,57%. Dat is het niveau van begin jaren negentig, zoals ook uit grafiek INP5.2 blijkt. In 2002 was er weer een stijging van het aantal inschrijvingen voor B.I.S. Er waren 24.825 inschrijvingen in 2002. De stijging werd doorgetrokken in 2003 met 29.158 inschrijvingen. Dat levert een resultaat op van 0,71% van de volwassen bevolking. Volledigheidshalve dient hierbij vermeld te worden dat vanaf 1 mei 2000 inschrijvingsgeld gevraagd werd. De cijfers voor 2004 waren nog niet beschikbaar bij het ter perse gaan van de publicatie.

Meer vrouwen dan mannen vragen een B.I.S.-pakket aan, al was het verschil in 2003 slechts heel gering (572 inschrijvingen meer, in het voordeel van de vrou-

(27) Opgelet: we zetten hier inschrijvingscijfers voor de B.I.S.-cursussen af tegenover bevolkingscijfers. Dubbeltellingen zijn niet uitgesloten.

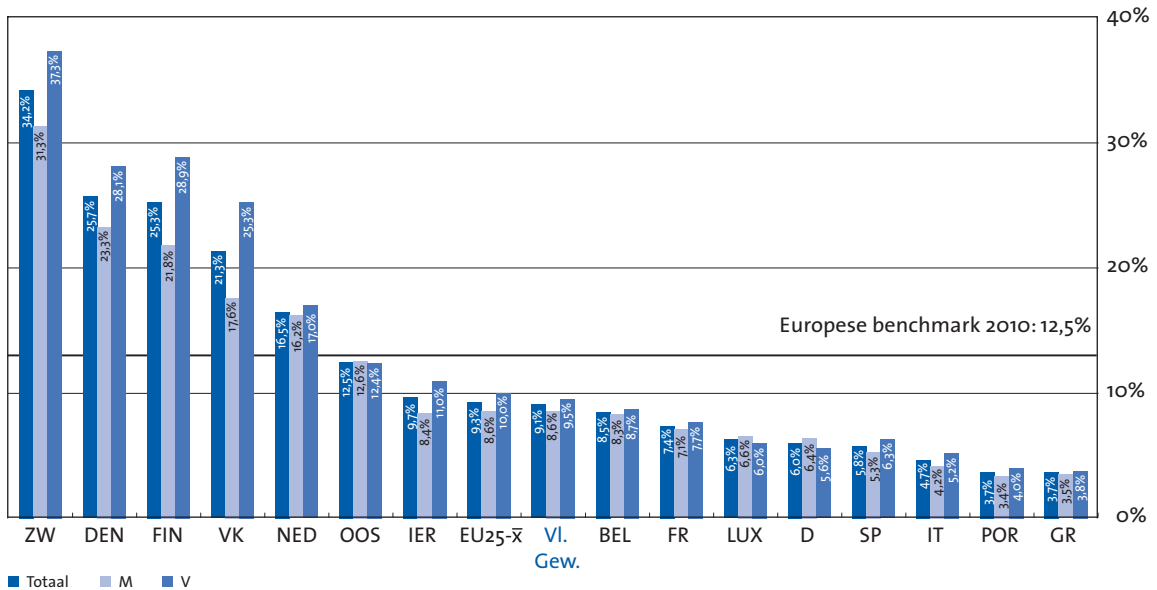


**Grafiek INP5.4:** Evolutie van de participatie van 15-64-jarigen aan het DKO t.o.v. de 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap



Bron: Departement Onderwijs, administratie Permanente Vorming en bevolkingscijfers NIS.

**Grafiek INP5.5:** Percentage van de 25-64-jarige bevolking dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de 4 weken voorafgaand aan de survey, naar geslacht (2003)



Noten: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.

Omdat de vraagstelling wijzigde, kunnen de resultaten voor 2003 niet met die voor 2002 vergeleken worden.

Bron: Eurostat-website op 2/2/2005 en berekening Vlaams Gewest op basis van NIS-data.



wen). Het verschil in aanvragen was het grootst in de jaren 1996 tot en met 1999.

De participatie aan de basiseducatie steeg sinds 1991-1992. In dat werkjaar participeerde 0,22% van de 15-64-jarige bevolking in Vlaanderen aan de basiseducatie. In absolute cijfers ging het om 8.663 personen in 1991-1992. In het werkjaar 2002-2003 was de deelname aan de basiseducatie 0,60% van de 15-64-jarige bevolking, of 24.662 personen. Dat waren er minder dan in 2001-2002. Ook in de basiseducatie vormen vrouwen de meerderheid van de cursisten. Ze waren met 14.206 in het werkjaar 2002-2003, of 58% van de cursisten in de basiseducatie.<sup>28</sup>

Voor het deeltijds kunstonderwijs kunnen we veel minder ver in de tijd teruggaan om de evolutie inzake participatie van volwassenen na te gaan. In 2003-2004 was 1,24% van de 15-64-jarige Vlaamse bevolking in het DKO ingeschreven. De participatie van 15-64-jarigen gaat in stijgende lijn. In absolute cijfers uitgedrukt, volgden 16.739 15-64-jarige mannen een opleiding Beeldende Kunst, Muziek, Woordkunst of Dans. Deze opleidingen zijn nog populairder bij vrouwen: twee op de drie 15-64-jarige DKO-cursisten is een vrouw. In 2003-2004 werden er 33.929 15-64-jarige vrouwelijke deelnemers geteld. Bovendien volgen er nog 1.809 65-plussers les in het DKO. Deze cursisten werden niet in de bovenstaande percentages meegerekend.

Toch volgen meer jongere kinderen een opleiding in het DKO dan volwassenen (niet weergegeven in een grafiek). In het schooljaar 2003-2004 liepen 101.074 6-14-jarigen er school. Ook hier spannen de meisjes de kroon met 67% van de jonge generatie DKO-ers. Ook bij jongeren is er een stijgende tendens van participatie.

### b. Europese benchmark over levenslang leren

De Europese Raad Onderwijs, Jeugdzaken en Cultuur verbond aan levenslang leren een *benchmark*. Concreet houdt de *benchmark* in dat minstens 12,5% van de 25-64-jarigen in de EU tegen 2010 moeten deelne-

men aan onderwijs of vorming gedurende de vier weken voorafgaand aan de afname van de *Labour Force Survey* (de Arbeidskrachtenenquête in België).

Het Europees gemiddelde van de 25 lidstaten lag volgens Eurostat in 2003 op 9,3%.<sup>29</sup> De Europese landen zullen tegen 2010 dus een grote inspanning moeten leveren om het gemiddelde percentage op 12,5% tegen 2010 te krikken. We wijzen erop dat de landen afzonderlijk dit percentage niet hoeven te bereiken. De percentages voor Japan en de VS, waarmee de EU zich in de *benchmarks* steeds vergelijkt, waren bij het ter perse gaan van deze publicatie nog niet beschikbaar. Hieronder bespreken we enkel de resultaten van 'oude' lidstaten (de EU15).

Zweden is koploper van de EU25 inzake deelname aan levenslang leren (cijfers 2003): ruim één op drie volwassenen heeft gedurende de maand voorafgaand aan de afname van de *Labour Force Survey* een opleiding gevolgd. Bijna één op vier volwassenen deed dat ook in Finland en Denemarken. In het Verenigd Koninkrijk volgt meer dan een op vijf volwassenen een opleiding. Het gaat in de *Labour Force Survey* steeds om onderwijs en vorming in zeer brede zin. Het kan een opleiding in het hoger onderwijs zijn, in het volwassenenonderwijs, op de werkvloer, enz.

In België volgde in het tweede kwartaal van 2003 slechts 8,5% van de 25-64-jarigen een opleiding gedurende de maand voorafgaand aan de afname van de 'Arbeidskrachtenenquête'. In het Vlaams Gewest gaat het om 9,1%. Daarmee bevinden we ons in de Europese middenmoot maar onder het Europese gemiddelde.

In de meeste EU-landen volgen vrouwen vaker een opleiding dan mannen. Dat geldt ook voor het Vlaamse Gewest (9,5% van de 25-64-jarige vrouwen tegenover 8,6% van de mannen). In Luxemburg en Duitsland volgen mannen vaker een opleiding dan vrouwen. In Oostenrijk en Griekenland liggen de percentages ongeveer op hetzelfde niveau.

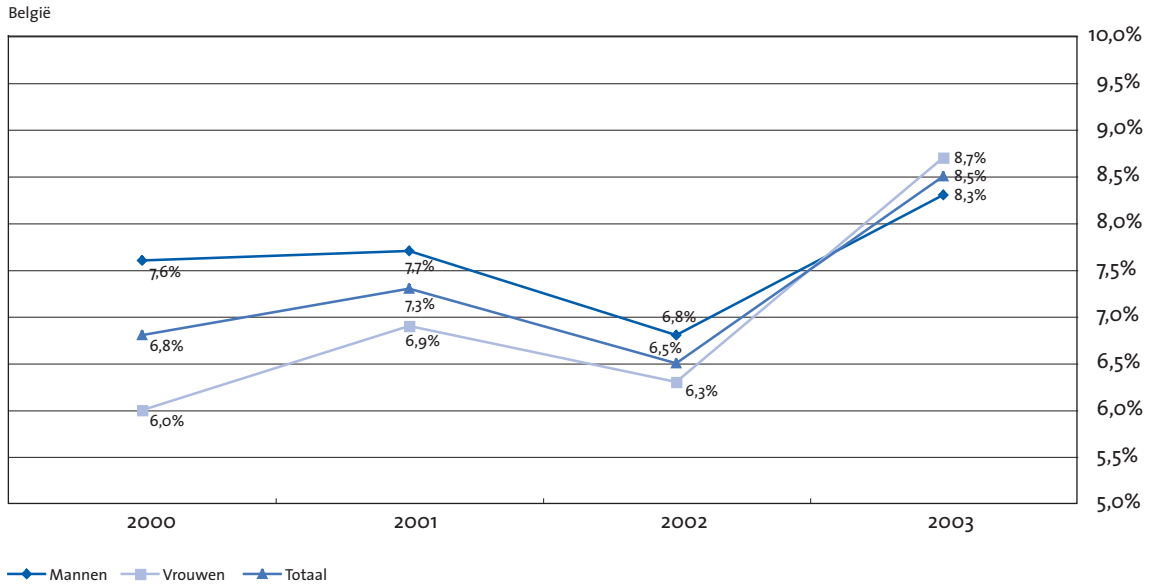
Europese benchmark

(28) De administratie Permanente Vorming leverde ons geen recentere cijfers aan. We hernemen hier de cijfers uit de indicatorenpublicatie van 2003, al konden we voor de noemer dit keer wel de juiste bevolkingscijfers van 1/1/2003 gebruiken.

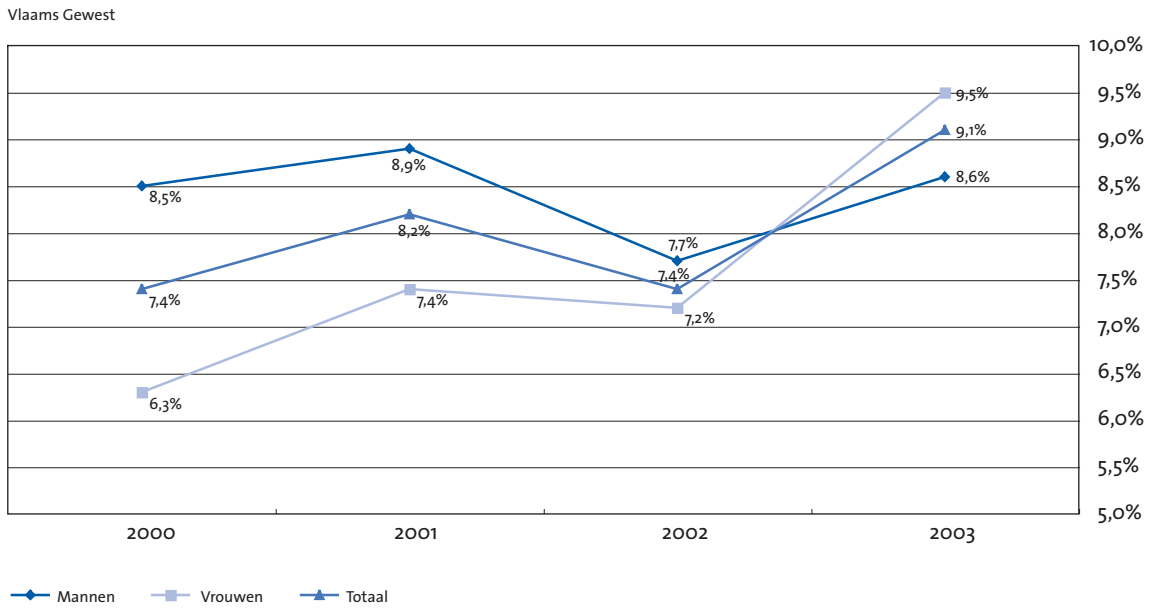
(29) Bron: Website Eurostat op 2/2/2005. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



**Grafiek INP5.6: Evolutie van de deelname aan levenslang leren in België en het Vlaams Gewest, naar geslacht**



Bron: NIS-data tweede kwartaal LFS.



Bron: NIS-data tweede kwartaal LFS.



De voorbije jaren is de deelname aan levenslang leren gestegen in het Vlaams Gewest, al deed er zich in 2002 een daling voor. Hetzelfde geldt voor België als geheel.

### Conclusie



Vooraf vrouwen nemen deel aan de permanente vorming gefinancierd of gesubsidieerd door het departement Onderwijs. Dat geldt voor alle geanalyseerde schooljaren. Inzake het bestrijden van dualisering en het promoten van levenslang leren dient het onderwijsbeleid de deelname van mannen aan permanente vorming te blijven opvolgen. Er dient wel opgemerkt te worden dat dit soort opleidingen verre van het hele vormingsaanbod weergeeft. Daarover geven de Europese subindicatoren dan weer meer informatie.

De participatie aan het onderwijs voor sociale promotie is de laatste jaren sterk gestegen, al zijn vergelijkingen in de tijd hier moeilijk omwille van de gewijzigde datacollectie. De deelname aan de basiseducatie is het afgelopen werkjaar iets kleiner geworden. Het participatiepatroon aan het B.I.S. kende een grilliger patroon. In 2003 hebben de B.I.S.-cursussen alweer aan populariteit gewonnen. Over het deeltijds kunstonderwijs bestaan er minder trenddata. De participatie door volwassenen aan het DKO is de laatste jaren gestegen, ook bij kinderen trouwens.



In Europees perspectief behoren België en Vlaanderen tot de Europese middenmoot wat de deelname aan levenslang leren betreft. Als de Europese Unie de *benchmark* van 12,5% tegen 2010 wil halen inzake het percentage van de 25-64-jarige bevolking dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelneemt, dan zullen de landen gezamenlijk een grote inspanning moeten doen. Let wel: het is niet de bedoeling dat ieder land afzonderlijk de 12,5% haalt, maar toch wijzen de cijfers ons erop dat alle landen hun volwassenen meer naar onderwijs en vorming zullen moeten 'lokken' dan nu het geval is. Het Europees gemiddelde van de 25 lidstaten lag volgens Eurostat in 2003 immers op 9,3%.<sup>30</sup> In België volgde 8,5% van de 25-

64-jarigen een opleiding gedurende de maand vóór-afgaand aan de afname van de 'Arbeidskrachtenenquête'. In het Vlaams Gewest ging het om 9,1%. Het ziet ernaar uit dat de deelname aan levenslang leren stijgt in België en het Vlaams Gewest.

### Link naar andere indicatoren

Uit indicator CON<sub>1</sub> blijkt dat het aandeel van de volwassen bevolking gedurende de volgende jaren zal vergroten. Dit zal wellicht gevolgen hebben voor de deelname aan permanente vorming. Louter op basis van de demografische evoluties kan men namelijk al verwachten dat die deelname de volgende jaren zal toenemen. Dit zal wellicht ook consequenties hebben voor de verdeling van het onderwijsbudget. Uit de financiële indicatoren (INP<sub>11</sub> en INP<sub>12</sub>) blijkt dat vooral de traditionele onderwijsniveaus (basis-, secundair en hoger onderwijs) daarin de grootste slokop zijn. Misschien is een heroriëntering van de middelen dus nodig.

Indicator INP<sub>1</sub> bekijkt meer in het algemeen de deelname aan onderwijs en vorming, ook in internationaal perspectief. De daarop volgende indicatoren analyseren de participatie resp. aan het leerplichtonderwijs, van leerlingen met speciale behoeften en aan het hoger onderwijs.

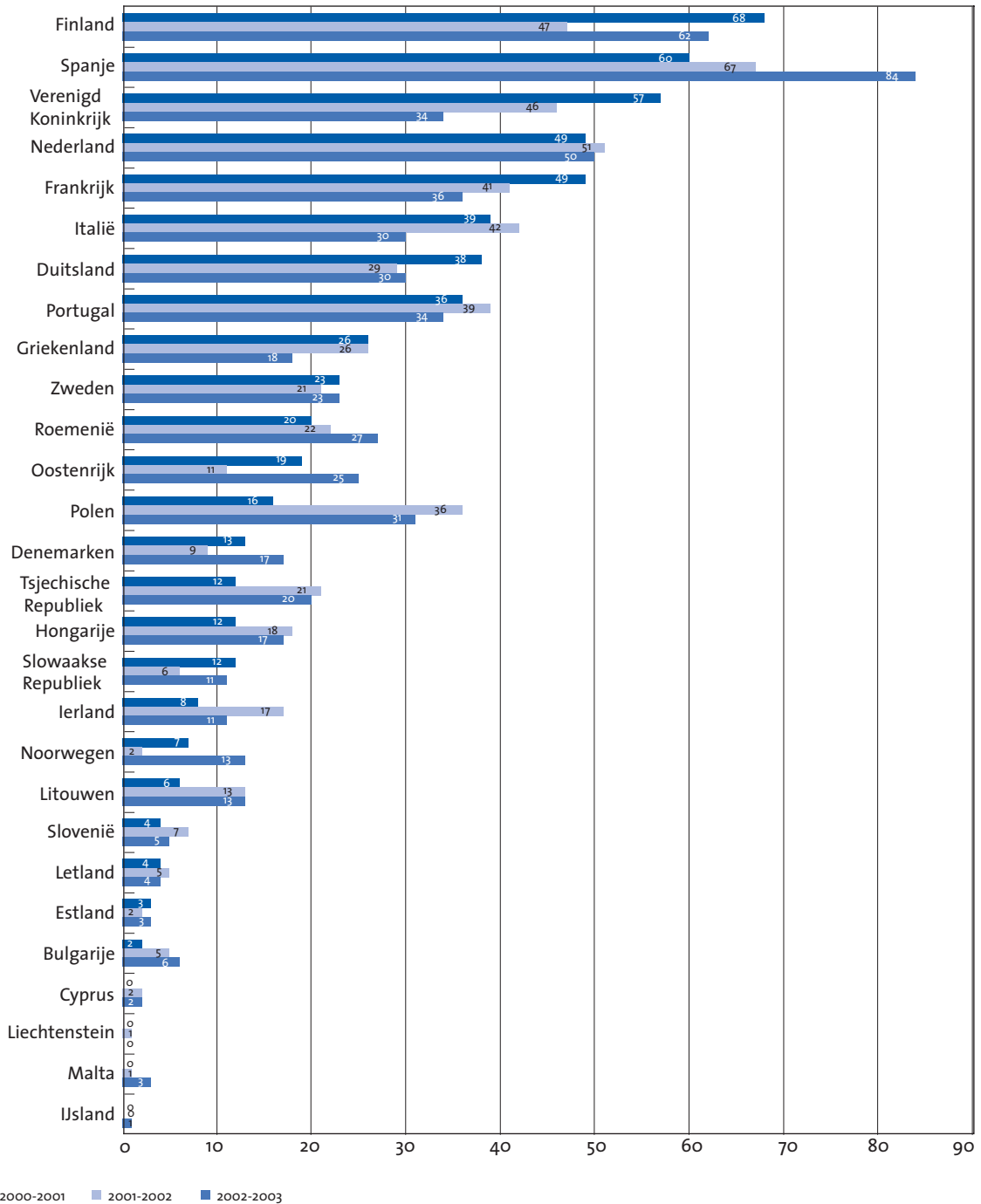
De diplomaratio's worden in indicator OUT<sub>3</sub> geanalyseerd. In internationale context werden daarbij ook studiebewijzen uit het onderwijs voor sociale promotie opgenomen.

(30) Bron: Website Eurostat op 2/2/2005. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.





**Grafiek INP6.1:** Absolute aantallen 'buitengaande' Vlaamse docenten in het Erasmusprogramma, naar bestemming (2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003)



Noot: De bestemmingslanden werden gerangschikt in dalende volgorde van aantrekkelijkheid voor 2000-2001.  
Bron: Vlaams Socrates-agentschap.

## INP6: Internationalisering van het onderwijs<sup>31</sup>

### Beleidscontext

Socrates en Leonardo da Vinci zijn de Europese communautaire actieprogramma's op het gebied van onderwijs en beroepsopleiding. Beide initiatieven zijn gebaseerd op de artikelen 149 en 150 van het Verdrag betreffende de Europese Unie. Daarin wordt bepaald dat de Gemeenschap bijdraagt tot "de ontwikkeling van onderwijs van hoog gehalte" en wordt de verbintenis aangegaan om het levenslang leren van alle burgers van de Unie aan te moedigen. Eén van de doelstellingen van de programma's is steun te bieden voor de transnationale mobiliteit van onderwijzend personeel en leerlingen of studenten.



Meer in het algemeen bepaalde de Europese Raad Onderwijs, Jeugdzaken en Cultuur dat de wereld in de onderwijs- en opleidingsstelsels moest "binnen-gehaald" worden, zoals hij dat op die manier in de derde strategische doelstelling stelde. Als geassocieerde doelstelling bepaalde de Raad dat mobiliteit en uitwisselingen versterkt moeten worden.



Ook op Vlaams niveau bestaat sinds vele jaren aandacht voor het internationale aspect van ons onderwijs. Dat uitte zich onder meer in de operationele doelstelling 'Het onderwijs internationaliseren' uit de beleidsnota 2000-2004 van minister Vanderpoorten en in de omgevingsanalyse van de beleidsnota 2004-2009 van minister Vandenbroucke. Die laatste wijst onder meer op het belang van Europese mobiliteit.

### Definitie

Socrates omvat in totaal 8 acties, waaronder Erasmus, Comenius en Grundtvig. Het Leonardo da Vinci-programma omvat 5 maatregelen, met name mobiliteit, proefprojecten, talenkennis, transnationale netwerken en referentiemateriaal. Socrates (op onderwijs gericht) en Leonardo da Vinci (op beroepsopleiding gericht) staan open voor kandidaten uit de vijftientig lidstaten van de Europese Unie; de drie EVA/EER-landen<sup>32</sup> IJsland, Liechten-

stein, Noorwegen; de twee geassocieerde landen Bulgarije en Roemenië en sinds 1 april 2004 Turkije. De cijfers over Socrates en Leonardo da Vinci zijn afkomstig van het Vlaams Socrates-agentschap en van het Vlaams Leonardo da Vinci-agentschap. We beschouwen hier alleen de gedecentraliseerde acties (en de voorbereidende bezoeken in verband hiermee), die vanuit de lidstaten aangestuurd en opgevolgd worden.

De subindicator over het percentage leerlingen van vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs is gebaseerd op de ENL8-tabel van de UOE-datacollectie. De gegevens hebben betrekking op de academiejaren 2001-2002 en 1997-1998. Vergelijkbare cijfers verschenen in de OESO-publicatie *Education at a Glance 2004* (indicator C3). We wijzen er hier al op dat het riskant is om cijfergegevens omtrent aantallen studenten van vreemde nationaliteit te gebruiken als instrument om de mobiliteit van studenten in kaart te brengen.

### Beschrijving en analyse

#### 1. Binnenkomende en buitengaande mobiliteit van leerkrachten en opleiders in Socrates en Leonardo da Vinci

De eerste Europese indicator over mobiliteit analyseert de binnenkomende en buitengaande mobiliteit van leerkrachten en opleiders in het kader van het Socrates- en Leonardo da Vinci-programma. Voor Vlaanderen kan alleen de buitengaande mobiliteit bekeken worden. Over de inkomende leerkrachten en docenten bestaan immers geen exacte cijfers. De Europese Commissie werkt aan een instrument dat de landen in de toekomst in staat zou moeten stellen om die cijfers toch te genereren, maar momenteel kan het nog niet.

In verband met **Comenius 1**<sup>33</sup> gingen in 2002-2003 in totaal 440 Vlaamse leerkrachten (of directeurs) uit het basisonderwijs en het secundair onderwijs naar het buitenland. Er is een overwicht in deelname van

(31) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Ronny Masset, Natalie Verstraete en Liselotte Van de Perre.

(32) Europese Vrijhandelsassociatie; Europese Economische Ruimte.

(33) Comenius 1 omvat 3 types projecten: schoolprojecten, taalprojecten en schoolontwikkelingsprojecten.

vrouwen, maar deze vertegenwoordigingscijfers zijn representatief voor de verdeling mannen- vrouwen op het Vlaamse onderwijsveld.

De meest populaire partnerlanden in Comenius 1 zijn Italië, het Verenigd Koninkrijk, Duitsland en Spanje. Engels is de werktal in de overgrote meerderheid van de projecten, gevolgd door Frans. De meest gekozen projectthema's zijn geschiedenis/tradities, cultureel erfgoed, vreemde talen, Europees burgerschap/democratie en ICT. In de schoolontwikkelingsprojecten werkt men vooral rond kwaliteit van het onderwijs, vergelijking van onderwijsstelsels, onderwijsmethoden, verbetering van leerlingprestaties, sociale integratie/uitsluiting en handicaps/speciale behoeften.

Daar waar de mobiliteit van onderwijzend personeel binnen Comenius 1 vooral gericht is op het realiseren van een onderwijsproject en op uitwisseling van ervaringen, ligt de klemtoon van **Comenius 2.2.c** op bijscholing en nascholing van het onderwijzend personeel. In 2002-2003 gingen 42 personen op nascholingscursus (tegenover 38 het jaar ervoor). Dit cijfer toont dat deze actie van Socrates aan populariteit wint en dit mede door de extra publiciteit die door het agentschap werd gevoerd. Toch is er nog ruimte voor verdere groei.

De meest bezochte landen binnen Comenius 2.2.c. waren Italië, Griekenland en het Verenigd Koninkrijk. Hier waren mannelijke kandidaten iets beter vertegenwoordigd, dit in tegenstelling tot de meeste andere acties die een duidelijk vrouwelijk overwicht hebben. Het waren vooral personen tussen de 46 en 55 jaar en professioneel actief in het secundair onderwijs die aan een Europees nascholingsproject deelnamen.

Mobiliteitsbeurzen die via **Erasmus** voor docenten ter beschikking gesteld worden, hebben vooral tot doel om het personeel uit het hoger onderwijs de gelegenheid te bieden zich op professioneel vlak verder te ontwikkelen en de uitwisseling van expertise te bevorderen.

Tijdens het academiejaar 2002-2003 gingen in totaal 610 docenten van hogescholen en universiteiten in het buitenland lesgeven. Dit cijfer is hoger dan het jaar ervoor. De meest populaire bestemmingen in

2002-2003 waren Spanje, Finland en Nederland. Geen enkele docent ging naar Luxemburg of IJsland. In Luxemburg komen natuurlijk ook heel weinig instellingen voor hoger onderwijs voor.

Een tendens die zich duidelijk bij zowel de docenten- als de studentenmobiliteit aftekent, is de toenemende populariteit van de Centraal- en Oost-Europese landen (de nieuwe lidstaten van de Europese Unie). Een mogelijke verklaring voor dit fenomeen is het feit dat deze bestemmingen relatief nieuw zijn en extra aandacht krijgen in de communicatie over Socrates. Ook Spanje scoort steeds beter. Toch moeten we erbij zeggen dat het om kleine stijgingen gaat in absolute cijfers. Spanje, Finland en Nederland blijven aan de leiding. De landen die aan populariteit inboeten, zijn voornamelijk het Verenigd Koninkrijk, Duitsland, Frankrijk en in 2002-2003 ook Italië. De populariteit van Oostenrijk is weer gestegen. De dalende tendens voor het Verenigd Koninkrijk en de stijgende tendens voor de nieuwe lidstaten en Spanje ziet men ook bij de Erasmusstudentenmobiliteit.

Binnen **Grundtvig 3** kunnen lesgevers uit het volwassenonderwijs en de volwassenenvorming een beurs krijgen om op nascholingscursus te gaan (cf. Comenius 2.2.c). In 2003-2004 gingen 27 lesgevers, directeurs of andere actoren uit het volwassenenonderwijs en de non-formele volwassenenvorming op cursus naar het buitenland. 37% ervan waren mannen ten opzichte van 63% vrouwen. Het overwicht lag daarenboven duidelijk bij de taalleerkrachten. 13 mensen volgden "Didactiek in verband met het talenonderwijs voor volwassenen", wat meteen het meest gekozen onderwerp binnen Grundtvig 3 in Vlaanderen is. Binnen dit thema neemt Engels de bovenhand.

Binnen het **Leonardo da Vinci**-programma namen tijdens het schooljaar 2003-2004 15 taalleerkrachten van het volwassenenonderwijs aan een opleiding Spaans in Spanje deel. Voor 2003-2004 kregen in totaal 34 opleiders van het secundair onderwijs en 24 opleiders (waaronder de 15 taalleerkrachten) van het volwassenenonderwijs een beurs van het actieprogramma voor beroepsopleiding. Er waren geen deelnemers vanuit het hoger onderwijs. Dit was wél het geval tijdens schooljaar 2002-2003 toen 1 uitwisselingsproject werd goedgekeurd voor 4 opleiders uit het hoger onderwijs.

De verhouding tussen mannen en vrouwen schommelt van jaar tot jaar. Toch kan men spreken van een gelijke, vrij constante verdeling tussen mannen en vrouwen.

De partnerlanden waarvoor geopteerd wordt, leunen aan bij Comenius 1 en Erasmus. Het Verenigd Koninkrijk, Nederland, Duitsland en Frankrijk zijn en blijven populaire bestemmingen in het Leonardo da Vinci-programma. Daarnaast merken we dat Italië, Spanje en Finland mee bovenaan staan, alhoewel Finland aan belang verliest.

## 2. Binnenkomende en buitengaande mobiliteit van Erasmus- en Leonardo da Vinci-studenten



Ook in verband met leerlingen- en studentenmobiliteit zijn enkel cijfers over de uitgaande Vlaamse leerlingen/studenten beschikbaar. Exacte cijfers omtrent het aantal buitenlandse studenten die Vlaanderen als bestemming kiezen, zijn er niet. Die cijfers bestaan enkel op het niveau van België.

Studentenmobiliteit binnen het **Socratesprogramma** komt niet alleen in de actie Erasmus voor, zoals vaak wordt gedacht. Ook voor leerlingen in het leerplichtonderwijs en voor cursisten uit het volwassenenonderwijs zijn er mogelijkheden om aan mobiliteit te doen, namelijk binnen een Comenius 1- of Grundtvig 2-project. Kwantitatief gezien kan men deze acties niet vergelijken met Erasmus omdat de opzet ervan compleet verschilt. Binnen Comenius 1 draait alles rond het realiseren van een project in samenwerking met buitenlandse partners. De actie Erasmus bestaat erin dat studenten uit het hoger onderwijs een beurs krijgen om in het buitenland te gaan studeren.

Tijdens het schooljaar 2002-2003 gingen in totaal 238 leerlingen (in vergelijking met 353 leerlingen het jaar ervoor) op projectbezoek naar één van hun partnerlanden in het kader van **Comenius 1**. Dit waren vooral leerlingen uit het secundair onderwijs. 154 hiervan gingen in het kader van een schoolproject, 84 in een taalproject (hierbij gaan volledige klassen van +14-jarigen gedurende 14 dagen op uitwisseling naar een partnerschool in het buitenland om interactief talen te leren). In de Comenius 1- schoolontwikkelingsprojecten maakt leerlingenmobiliteit geen onlosmakelijk deel van het project uit. Daar nemen vooral leer-

krachten en directies deel aan projectvergaderingen; geen enkele leerling ging mee.

De mobiliteit binnen het Socratesprogramma is het grootst bij **Erasmus**. In 2003-2004 gingen 2.675 Vlaamse studenten in het buitenland studeren. Vlaanderen stuurt nog altijd iets meer studenten uit dan dat er buitenlandse studenten binnenkomen maar de verhouding nadert ieder jaar meer de 1 op 1. Zo wordt de grote kloof die er bestond tussen de aantallen uitgaande versus inkomende Erasmusstudenten stilaan weggewerkt.

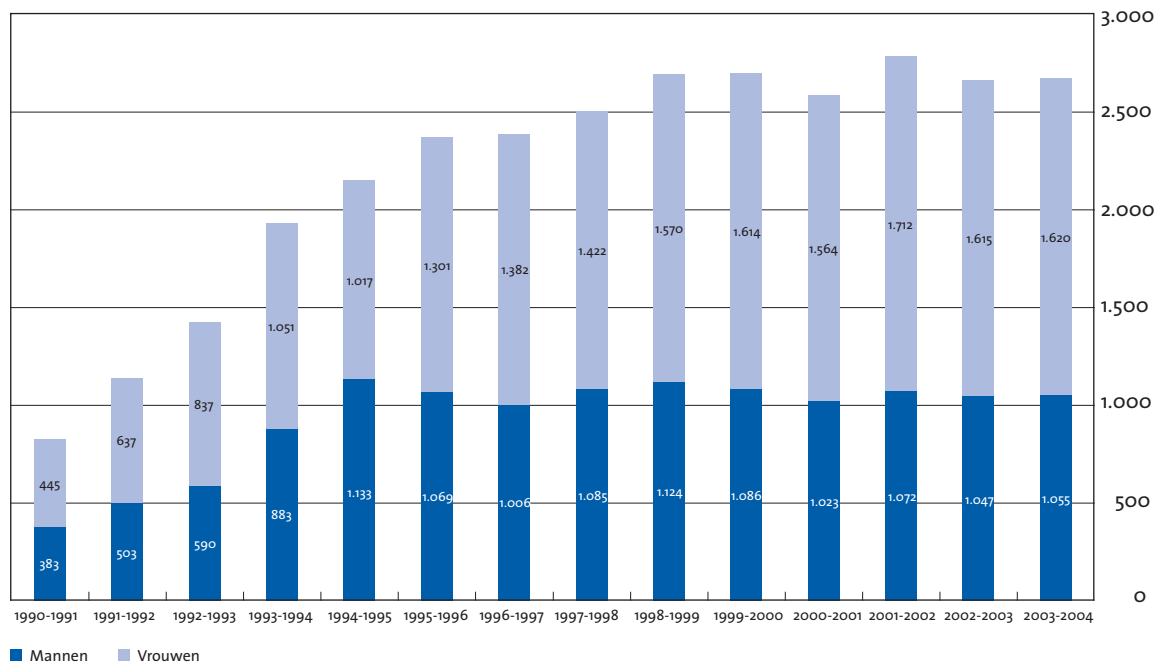
In totaal voor België komen er nu meer Erasmusstudenten binnen dan er buiten gaan. De Franse Gemeenschap trekt nog altijd vele buitenlandse studenten aan. We zien bij de inkomende Erasmusstudenten dezelfde nationaliteiten terugkomen. De grootste groep van buitenlandse studenten die via Erasmus in België komt studeren, is van Spaanse afkomst. Daarna volgen de Italianen, Fransen, Duitsers en Polen. De grootste groei komt uit de nieuwe Lidstaten. Het is moeilijk om na te trekken in welke richtingen buitenlandse Erasmusstudenten les volgen omdat de data over inkomende studenten incoherent zijn.

Vrouwelijke studenten uit Vlaanderen participeren meer aan Erasmus dan hun mannelijke studiegenoten. Voor het academiejaar 2003-2004 is de verhouding zelfs nog meer 60-40 dan vroeger (zie grafiek INP6.2). Er valt ook een evolutie te onderkennen in de participatie naar soort onderwijs, zoals uit grafiek INP6.3 blijkt. Het aandeel hogeschoolstudenten t.o.v. universiteitsstudenten is sinds 1993-1994 gestegen. Toen was 30,8% van de Erasmusstudenten een hogeschoolstudent, nog geen één op drie dus. In het academiejaar 2003-2004 was de verhouding hogeschoolstudenten versus universiteitsstudenten 55-45, m.a.w. de verhouding is omgeslagen.

Vlaamse Erasmusstudenten zitten vooral in de richting 'Bedrijfskunde en beheerswetenschappen'. Daarna volgen 'Talen en filologie' en 'Onderwijs en lerarenopleiding'.

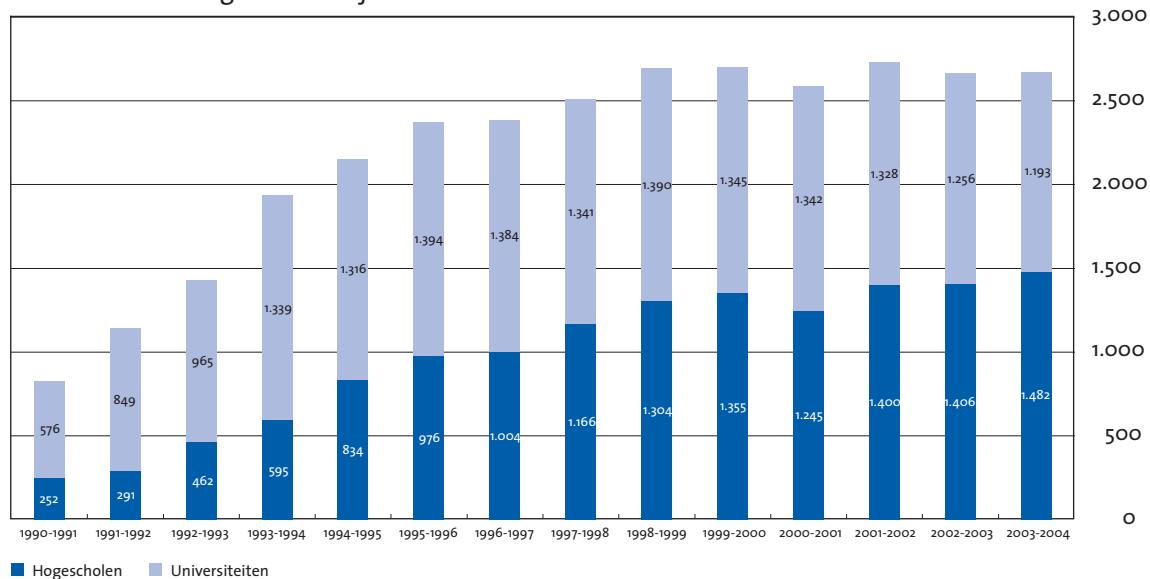
Een belangrijk aandachtspunt in het **Leonardo da Vinci**-programma is de gedecentraliseerde maatregel "mobiliteit". Deze maatregel geeft -naast de oplei-

**Grafiek INP6.2: Evolutie van de studentenparticipatie aan Erasmus in het Vlaams hoger onderwijs, naar geslacht**



Noot: De cijfers voor 2002-2003 wijken af van de cijfers in de indicatorenpublicatie 2003. De in bovenstaande grafiek getoonde cijfers voor 2002-2003 zijn de definitieve, geverifieerde cijfers. De cijfers voor 2003-2004 zijn voorlopige cijfers.  
Bron: Vlaams Socrates-agentschap.

**Grafiek INP6.3: Evolutie van het aantal Vlaamse Erasmusstudenten, naar soort instelling hoger onderwijs**



Noot: De cijfers voor 2002-2003 wijken af van de cijfers in de indicatorenpublicatie 2003. De in bovenstaande grafiek getoonde cijfers voor 2002-2003 zijn de definitieve, geverifieerde cijfers. De cijfers voor 2003-2004 zijn voorlopige cijfers.  
Bron: Vlaams Socrates-agentschap.

ders- leerlingen, studenten, afgestudeerden en werknemers de kans een praktijkgerichte stage in het buitenland te doen.

De leerlingenstages worden hoofdzakelijk uitgevoerd in de 3<sup>de</sup> en 4<sup>de</sup> graad van het beroepssecundair en technisch secundair onderwijs. In de meeste gevallen vervangen zij de binnenlandse stage die in het curriculum opgenomen is. Voor het selectiejaar 2002 kregen 197 leerlingen een beurs voor een stage in het buitenland. Hierbij dient opgemerkt dat zonder de financiële ondersteuning vanuit het programma het aantal deelnemers veel lager zou liggen. De hoofdreden hiervoor is dat secundaire scholen over onvoldoende financiële middelen beschikken om buitenlandse stages structureel in te bouwen in het programma. 58% van de deelnemers zijn meisjes, 42% jongens. De belangrijkste sector voor buitenlandse stages in het secundair onderwijs is de zorgsector.

In het hoger onderwijs is de vraag nog steeds groter dan het aanbod. Uiteindelijk kon voor het selectiejaar 2002 aan 187 studenten een beurs toegekend worden voor een praktische werkervaring in het buitenland. Bijna alle deelnemers zijn ingeschreven aan een Vlaamse hogeschool. In 2002 waren er maar 2 studenten van een Vlaamse universiteit die aan het programma deelgenomen hebben. Net zoals bij Erasmus participeren meer vrouwelijke studenten (62%) aan het Leonardo da Vinci- programma dan hun mannelijke studiegenoten (38%).

Voor het uitvoeren van een stage wordt in de eerste plaats gekozen voor een gastland dat een meerwaarde biedt aan de opleiding van de deelnemers. Dit heeft als resultaat dat een grote Europese spreiding merkbaar is. Voor sectoren waar de taalcomponent eveneens zeer belangrijk is (denken we maar aan "management assistants") valt de keuze sneller op onze buurlanden. Globaal genomen kunnen we toch stellen dat Frankrijk, Duitsland, het Verenigd Koninkrijk, Nederland en Spanje de topbestemming zijn.

### 3. Percentage studenten van vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs

Volgens *Education at a Glance 2004* ontvangt de Verenigde Staten 30% van alle studenten met vreemde nationaliteit (cijfers 2001-2002; OECD, 2004, p.296).

Dan volgen het Verenigd Koninkrijk en Duitsland met elk 12% van alle vreemde studenten, Australië met 10% studenten met vreemde nationaliteit en Frankrijk met 9%. Samen ontvangen deze vijf landen bijna 73% van alle studenten die in het buitenland studeren.

Indien we binnen de landen zelf naar het percentage studenten met vreemde nationaliteit t.o.v. het totaal aantal studenten in dat land kijken, bezat 11,0% van alle studenten in het Belgische hoger onderwijs niet de Belgische nationaliteit in het academiejaar 2001-2002. In Vlaanderen bezat slechts 4,0% van alle studenten in het hoger onderwijs niet de Belgische nationaliteit. De meeste studenten van vreemde nationaliteit zijn in België dus in een Franstalige instelling voor hoger onderwijs ingeschreven. In absolute aantallen ging het om 7.939 studenten met vreemde nationaliteit in Vlaanderen tegenover 32.415 studenten met niet-Belgische nationaliteit in de Franse Gemeenschap. Eén derde van de vreemde studenten in Wallonië is een Afrikaan, nog een derde bezit de Franse nationaliteit en het laatste derde is verspreid over de andere landen en continenten, al komen de meeste studenten uit Europa. De grootste groepen vreemde studenten in Vlaanderen zijn Europeanen (57%; zo'n derde van alle vreemde studenten in Vlaanderen is Nederlander), Aziaten (22%) en Afrikanen (15%).

Waar de VS 30% van alle vreemde studenten in het buitenland hebben, heeft dit land slechts 3,7% studenten met niet-Amerikaanse nationaliteit in zijn instellingen voor hoger onderwijs. Het Verenigd Koninkrijk heeft een percentage studenten met vreemde nationaliteit van 10,1% in zijn instellingen. De Franse Gemeenschap is voor 2001-2002 koploper in Europa<sup>34</sup> met 19,1% van haar studenten die niet de Belgische nationaliteit bezitten.

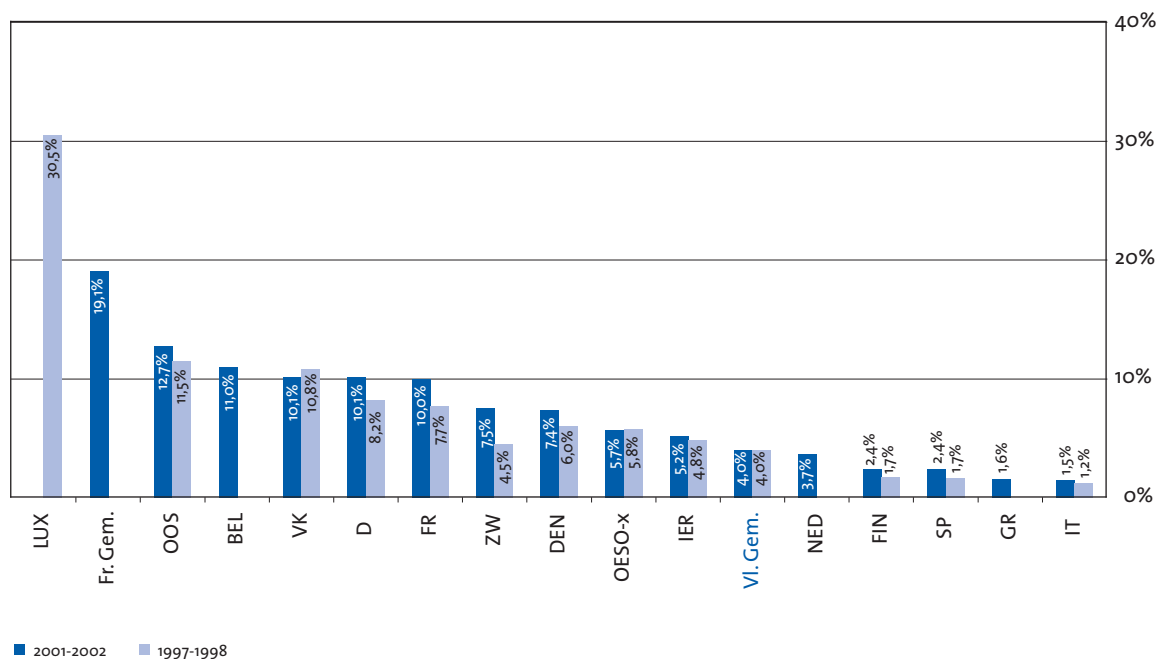
In 1997-1998 bezat 4,0% van de studenten hoger onderwijs in Vlaanderen niet de Belgische nationaliteit. Het percentage vreemde studenten is dus zowat hetzelfde gebleven in Vlaanderen. Zweden zag zijn percentage vreemde studenten aanzienlijk groeien (met 67%), waarmee dat land aan een percentage van 7,5%

(34) Voor Luxemburg zijn er geen recentere gegevens dan die voor 1997-1998 beschikbaar.





**Grafiek INP6.4:** Percentage studenten met vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002 en 1997-1998)



Noten: 1. De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van percentage vreemde studenten in 2001-2002, met uitzondering van Luxemburg waarvoor geen recentere gegevens beschikbaar zijn.  
2. Voor Portugal zijn geen data beschikbaar. Voor sommige landen ontbreken enkele gegevens.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

vreemde studenten in 2001-2002 kwam. Ook IJsland en Noorwegen (niet weergegeven in de grafiek) zagen hun percentages studenten met vreemde nationaliteit trouwens groeien. Zweden, IJsland en Noorwegen voeren een actieve politiek om buitenlandse studenten via Engelstalige cursussen aan te trekken.

Toch moet men oppassen voor overinterpretatie van deze cijfergegevens als men ze in het licht van mobiliteit bekijkt, zoals de Europese Commissie en de OESO doen. Het is immers niet omdat iemand niet de Belgische nationaliteit (maar bijvoorbeeld de Turkse) bezit, dat het om een mobiele student gaat. In ons voorbeeld kan die Turkse jongere al een groot deel van zijn of haar leven in Vlaanderen en in het Vlaamse onderwijssysteem hebben doorgebracht en in de feiten helemaal geen 'mobiele' student zijn. Ook tellen sommige lidstaten studenten die wel degelijk mobiel zijn niet omdat ze bijvoorbeeld minder dan een volledig academiejaar les volgen. Dat is dan weer een bron van onderschatting van de internationale studentenmobiliteit. Deze factoren hebben meegespeeld in de beslissing om de tabel INP6.1 uit de indicatorenpublicatie van 2003 niet meer op te nemen, temeer omdat daarvoor enkel cijfers voor België beschikbaar zijn (omdat andere landen geen opsplitsing naar Gemeenschap maken). Vlaanderen pleit in het algemeen voor een verbetering van de datakwaliteit omtrent mobiliteit in het onderwijs.

### Conclusie



Internationalisering maakt een steeds belangrijker onderdeel van het onderwijs in Vlaanderen uit. Jaarlijks ondernemen duizenden studenten via de Europese programma's Socrates en Leonardo da Vinci mobiliteitsactiviteiten in verband met hun studies. Ook leerkrachten, docenten en begeleiders uit het kleuter-, lager, secundair en volwassenenonderwijs doen steeds vaker aan projectwerking en/of kennisuitwisseling in het buitenland. Uitwisseling beperkt zich dus niet meer tot het hoger onderwijs.

De grootste groep deelnemers (zowel bij de studenten als de leerkrachten/docenten) kiest Spanje als bestemming, maar de werktal blijft overwegend het Engels. Vrouwen zijn over het algemeen beter vertegenwoordigd in de mobiliteitsprogramma's dan mannen. Het blijft moeilijk om zicht te krijgen op het

aantal inkomende studenten, docenten en begeleiders in Vlaanderen maar de Europese Commissie belooft verbetering. In de toekomst zal het evenwel moeilijk blijven om een gedetailleerd zicht op Vlaamse studenten en docenten in het buitenland te krijgen. Die landen verzamelen immers gegevens naar nationaliteit, en niet naar Gemeenschap.

Indien we binnen de landen zelf naar het percentage studenten met vreemde nationaliteit t.o.v. het totaal aantal studenten kijken, bezat 11,0% van alle studenten in het Belgische hoger onderwijs niet de Belgische nationaliteit in het academiejaar 2001-2002. In Vlaanderen bezat slechts 4,0% van alle studenten in het hoger onderwijs niet de Belgische nationaliteit. De meeste studenten van vreemde nationaliteit zijn in België dus in een Franstalige instelling voor hoger onderwijs ingeschreven. De Franse Gemeenschap is koploper in Europa voor 2001-2002 met 19,1% van haar studenten die niet de Belgische nationaliteit bezitten. In 1997-1998 bezat 4,0% van de studenten hoger onderwijs in Vlaanderen niet de Belgische nationaliteit. Het percentage vreemde studenten is dus zowat hetzelfde gebleven in Vlaanderen.

### [Link naar andere indicatoren](#)

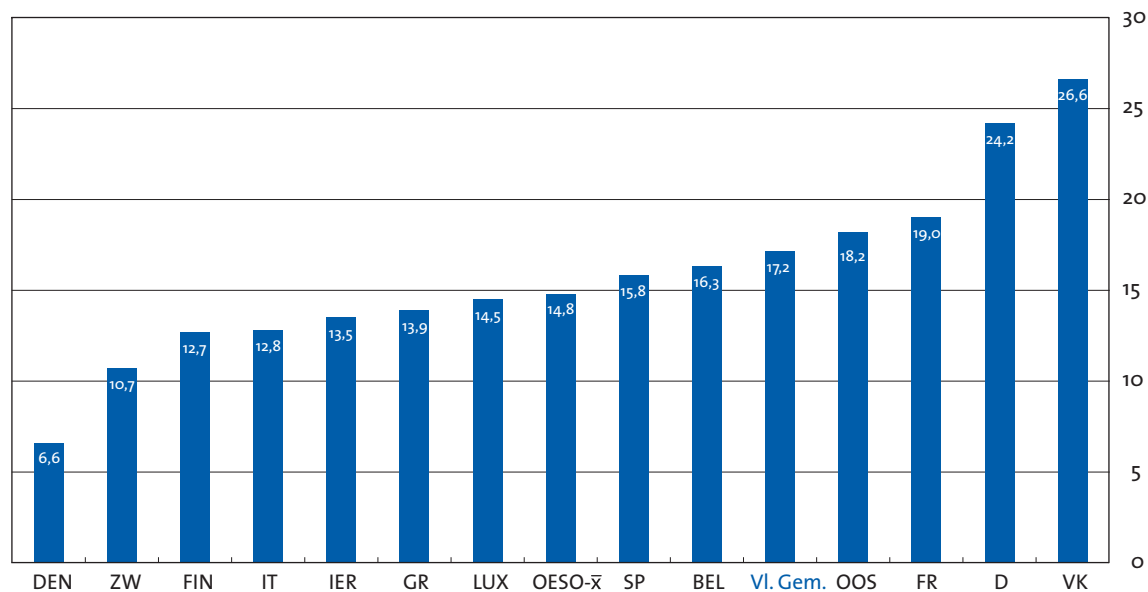
Indicator INP4 bekijkt de deelname aan het hoger onderwijs in het algemeen. Hoe het algemene leerkrachtenprofiel eruit ziet, ook in internationaal perspectief, is onderwerp van indicator INP8.

De mate waarin leerlingen vreemde talen leren, analyseren we in indicator PRO2.





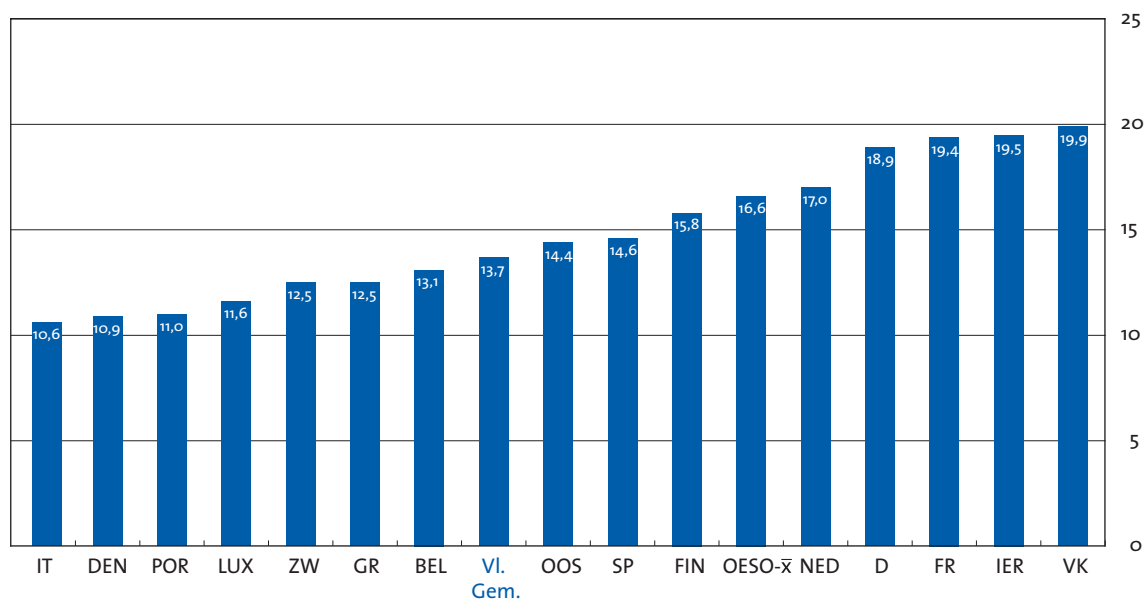
**Grafiek INP7.1:** Leerling-leerkracht-ratio in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: De Nederlandse leerling-leerkracht-ratio voor het kleuteronderwijs zit in die voor het lager onderwijs vervat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP7.2:** Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: De Nederlandse leerling-leerkracht-ratio voor het kleuteronderwijs zit in die voor het lager onderwijs vervat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



## INP7: Leerling-leerkracht-ratio<sup>35</sup>

### Beleidscontext



De concrete ervaringsuitwisseling tussen leerling en leerkracht is van grote relevantie voor het onderwijs-leerproces. Via de leerling-leerkracht-ratio brengen we deze verhouding mathematisch in kaart. Beslissingen over omkadering van leerkrachten beïnvloeden de ratio. De indicator houdt verband met de volgende algemene doelen en maatschappelijke effecten, beleidsmethoden en strategische beleidslijnen van minister Vandenbroucke in zijn beleidsnota 'Onderwijs en vorming'. Minister Vandenbroucke wil de kwaliteit behouden en er verder aan werken in de uitbouw van een lerend Vlaanderen. Er werden reeds afspraken gemaakt met de vakorganisaties om in werkgroepen volgende thema's te behandelen: verloning en administratieve problematiek, vervanging, werkdruk en planlast, syndicale relaties, loopbaan en uitvoering van vorige CAO's. Ook staat in de beleidsnota te lezen dat het uitbouwen van een aantrekkelijk loopbaanperspectief en een verdere professionalisering centraal staan in het modern personeelsmanagement en dat hij de instap van 'zij-instromers' (mensen met een beroepservaring in andere sectoren) wil stimuleren (Vandenbroucke, 2004, p.21 en 52).



De Europese Commissie verbond de leerling-leerkracht-ratio met de geassocieerde doelstelling 1.1 'Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders'. Het is zonneklaar dat de indicator deze doelstelling verre van dekt. Dat vindt de Europese Commissie ook maar toch stelt die dat beleidsmakers de leerling-leerkracht-ratio kunnen gebruiken om het effect van pensionering en een tekort aan leerkrachten tegen te gaan. Ze vindt de ratio ook een belangrijke indicator voor de financiële middelen die beleidsmakers in onderwijs stoppen en zelfs voor de kwaliteit van onderwijs. De Commissie veronderstelt daarbij dat een kleinere leerling-leerkracht-ratio een betere toegang van leerlingen naar leermiddelen veronderstelt. Toch geeft ook de Commissie toe dat deze relatie erg complex is. Bovendien riskeert de Commissie met dit soort uitspraken de nu al bestaande verwarring tussen de leerling-leerkracht-ratio en de klasgrootte enkel te doen toenemen.

(35) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Raymond Van de Sijpe.

### Definitie

De leerling-leerkracht-ratio geeft aan per hoeveel leerlingen één onderwijzend personeelslid bezoldigd wordt. De indicator is dus meer een investeringsindicator dan een indicator voor het comfort van de leerling of de leerkracht. De indicator geeft geen beeld van de gemiddelde klasgrootte. De definities die voor leerlingen en personeel gehanteerd worden, zijn in internationale context op dezelfde manier gedefinieerd als voor de indicatoren INP1 en INP2. We verwijzen dan ook naar die indicatoren voor de definities.

Internationaal worden de ratio's berekend voor het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs. In de grafieken geven we de ratio's weer in vergelijking met een aantal Europese landen (de vroegere EU15) en met het OESO-landengemiddelde.

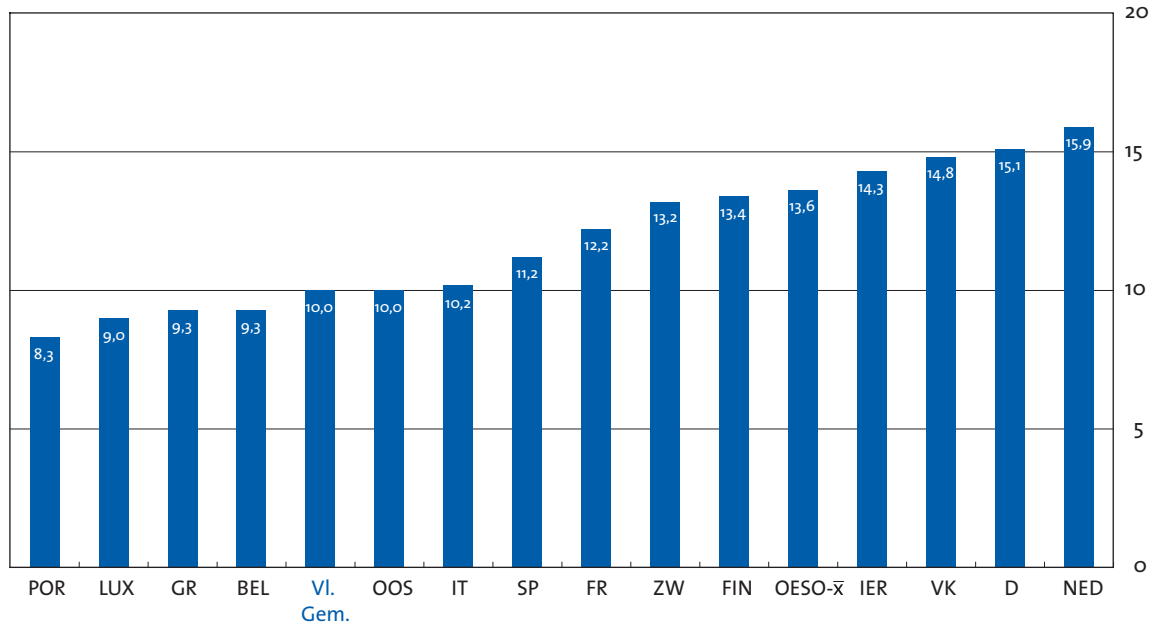
Enige nuancering bij deze ratio's is nodig omdat ook het buitengewoon onderwijs in het Vlaamse cijfermateriaal geïntegreerd werd. De omkadering is er groter dan in het gewoon onderwijs. Verder zitten ook het deeltijds onderwijs en het onderwijs voor sociale promotie in de cijfergegevens vevat. In de personeelsgegevens werd enkel het onderwijzend personeel (budgettaire fulltime-equivalenten) opgenomen. Er zitten personeelsleden in de cijfers die geen klasleerkracht zijn, bijvoorbeeld taakleerkrachten. Ook personeelsleden die zorgen voor vervangingen van minder dan een jaar werden in de basisgegevens opgenomen. We volgen daarmee de OESO-instructies over de 'coverage' en hun definities over leerkrachten.

*De indicator is internationaal vergelijkbaar, wordt jaarlijks door de OESO in 'Education at a Glance' gepubliceerd en verwijst hier naar de leerling-leerkracht-ratio voor het schooljaar 2001-2002. We baseren ons op de editie van 2004 van 'Education at a Glance', de recentste uitgave. Als referentielanden gebruiken we de vroegere EU15-lidstaten om de grafieken niet te overladen.*

Omdat de ratio's sterk verschillen tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs, splitsten we de subindicatoren naar soort onderwijs uit. We baseerden ons daarbij op de cijfers van hetzelfde referentiejaar, namelijk 2001-2002.



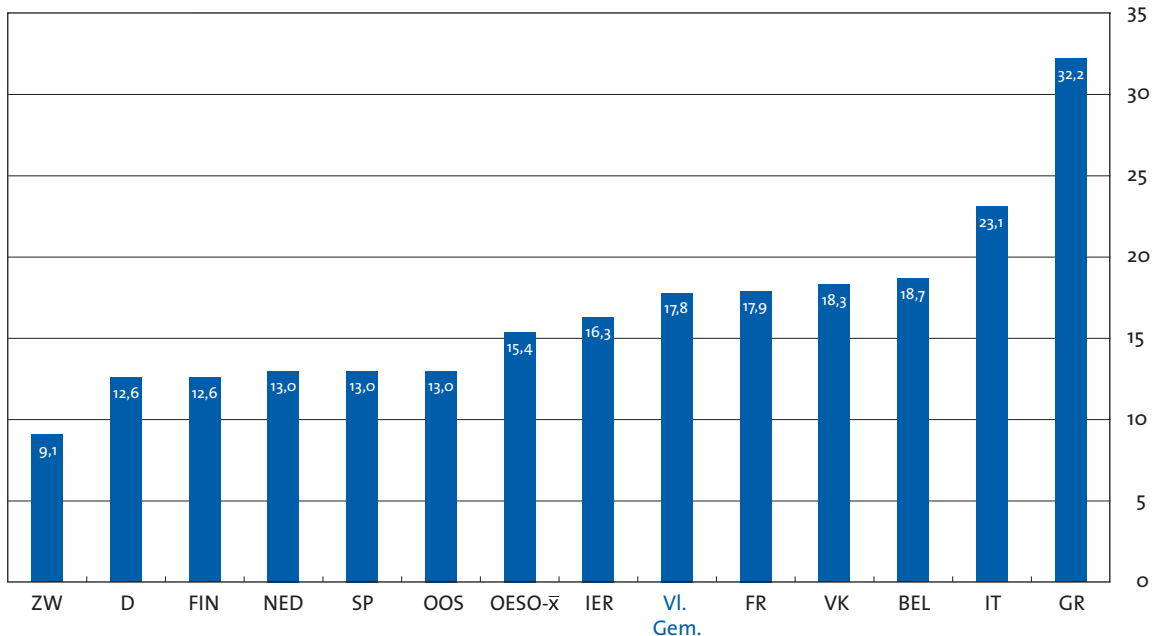
**Grafiek INP7.3: Leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noten: - In de Ierse leerling-leerkracht-ratio zit ook het postsecundair niet-hoger onderwijs vervat (zoals in Vlaanderen).  
- In de ratio voor het Verenigd koninkrijk zitten enkel de algemene programma's vervat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP7.4: Student-docentratio in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



## Beschrijving en analyse

In vergelijking met de Europese landen waarvoor data beschikbaar zijn en die tot de vroegere EU15 behoorden, is de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio gemiddeld tot hoog voor het kleuteronderwijs (17,2), gemiddeld voor het lager onderwijs (13,7) en lager dan gemiddeld voor het secundair onderwijs (10,0). Ook het hoger onderwijs wordt gekenmerkt door een gemiddelde student-docent-ratio in Europees perspectief (17,8).

De ratio voor het secundair onderwijs is de op vier na laagste van de huidige referentielanden. Enkel Portugal, Luxemburg, Griekenland en België als geheel hebben een lagere tot vergelijkbare leerling-leerkracht-ratio voor het secundair onderwijs, namelijk 8,3, 9,0 en 9,3.

Uit de grafieken blijkt dat er grote verschillen in de leerling-leerkracht-ratio's binnen Europa bestaan, en dit voor alle onderwijsniveaus. Zo varieert de ratio in het kleuteronderwijs tussen 6,6 voor Denemarken en 26,6 voor het Verenigd Koninkrijk. Voor het lager onderwijs ligt de variatie tussen 10,6 in Italië en 19,9 in het Verenigd Koninkrijk. In het secundair onderwijs liggen de ratio's tussen 8,3 in Portugal en 15,9 in Nederland. Dat is het kleinste verschil binnen een onderwijsniveau. Het verschil wordt weer groter op het niveau van het hoger onderwijs: van 9,1 studenten per docent in Zweden naar 32,2 in Griekenland.

Het gewoon Vlaams kleuter- en lager onderwijs kende een ratio van 17,6 resp. 14,8 in het schooljaar 2001-2002 (niet weergegeven in een grafiek). In het buitengewoon kleuteronderwijs was dat 4,0 kleuters per leerkracht. In het buitengewoon lager onderwijs bedroeg de ratio 6,3 leerlingen per leerkracht.

De Vlaamse kleuter-leerkracht-ratio is gemiddeld à hoog, net als de Franse (19,0). Beide onderwijssystemen worden gekenmerkt door een uitgebreid kleuteronderwijs, in tegenstelling tot de andere Europese landen. De verschillen in organisatie zijn echter groot in het kleuteronderwijs, wat de vergelijking moeilijker maakt. Merk ook op dat voor de Vlaamse Gemeenschap de gemiddeld tot hoge kleuter-leerkracht-ratio samengaat met gemiddelde tot lage onderwijsuitgaven per kleuter (zie indicator INP12). De gemiddelde leerling-leerkracht-ratio in het Vlaams

lager onderwijs gaat samen met gemiddelde onderwijsuitgaven per leerling in het lager onderwijs.

In het secundair onderwijs heeft de Vlaamse Gemeenschap een lage ratio (10,0) in Europees perspectief. Nederland heeft er de hoogste ratio, namelijk 15,9. De ratio voor het gewoon Vlaams secundair onderwijs bedroeg 8,6 in 2001-2002 en voor het buitengewoon secundair onderwijs 3,9.<sup>36</sup> De lage leerling-leerkracht-ratio in het Vlaams secundair onderwijs gaat samen met gemiddelde tot hoge onderwijsuitgaven per leerling in het secundair onderwijs.

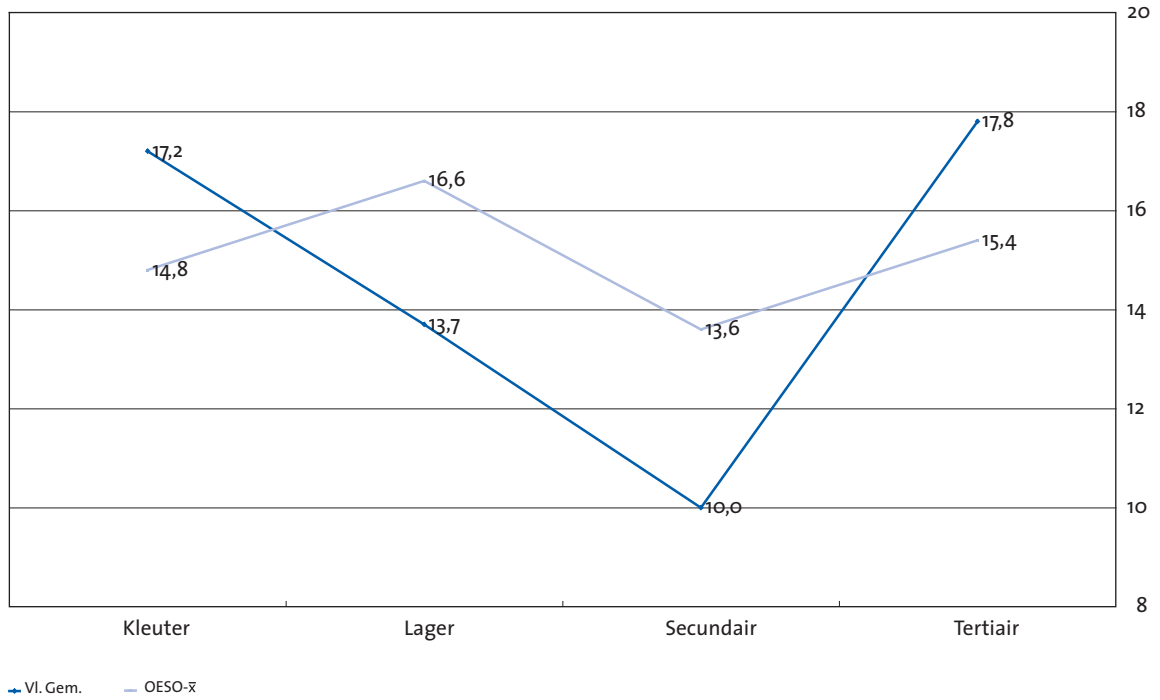
De ratio voor het Vlaams hoger onderwijs van 17,8 behoort tot de middenmoot in Europa. Het OESO-landengemiddelde (15,4) is lager dan de ratio van landen zoals de Verenigde Staten (17,1). Dit betekent dat de student-docent-ratio voor Vlaanderen in de buurt komt van die van de Verenigde Staten, een land dat traditioneel veel meer aan hoger onderwijs spendeert dan aan het leerplichtonderwijs. De Vlaamse Gemeenschap slaagt er niet in om de gunstige positie van de secundaire leerling-leerkracht-ratio door te trekken naar het tertiair onderwijs. Daar zakken we in de rangschikking van de Europese landen, net als bij de onderwijsuitgaven per student trouwens. Zweden heeft lage student-docent-ratio's, net zoals het hoge onderwijsuitgaven per student heeft. Voor Italië en Griekenland geldt het tegenovergestelde: hun hoge student-docent-ratio gaat samen met lagere onderwijsuitgaven per student. Toch dient gezegd dat de samenhang tussen beide variabelen niet altijd even eenduidig is.

De Vlaamse ratio heeft betrekking op zowel het hogescholenonderwijs als het universitair onderwijs. Internationale vergelijking is bij deze indicator moeilijk omdat heel wat landen slechts beschikken over gedeeltelijke informatie en omdat ze de definities inzake hoger onderwijs soms anders interpreteren.

<sup>(36)</sup> Het secundair onderwijs voor sociale promotie, dat ook in de internationale leerling-leerkracht-ratio voor het Vlaams secundair onderwijs vervat zit, heeft een ratio van 40,7 cursisten per docent (cijfers 2001-2002).



**Grafiek INP7.5:** Schommeling van de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio t.o.v. die van een gemiddeld OESO-land, naar onderwijsniveau (2001-2002)





De schommeling tussen de onderwijsniveaus van de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio's is vrij opvallend en wijkt van het patroon van een gemiddeld OESO-land af. Dat OESO-patroon is vrij stabiel. Wanneer je iets beter kijkt, zie je echter dat een gemiddeld OESO-land een iets hogere leerling-leerkracht-ratio in het lager dan in het kleuteronderwijs heeft. In Vlaanderen is het tegenovergestelde het geval: er zijn minder lagereschoolkinderen dan kleuters per leerkracht. Dan zakt het OESO-landengemiddelde voor het secundair onderwijs. Vlaanderen volgt dat patroon maar belandt uiteindelijk bij een veel lagere leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs. Vervolgens doet een gemiddeld OESO-land haar ratio op het niveau van het hoger onderwijs iets stijgen, waar wij die heel sterk laten stijgen tot een niveau dat meer dan twee eenheden hoger is dan in een gemiddeld OESO-land. Grafiek INP7.5 geeft deze schommelingen grafisch weer.

Het patroon is in 2001-2002 hetzelfde gebleven t.o.v. het schooljaar 2000-2001. Er deden zich tussen beide schooljaren over het algemeen slechts kleine verschuivingen voor in de leerling-leerkracht-ratio's, zowel voor een gemiddeld OESO-land als voor Vlaanderen. In een gemiddeld OESO-land heeft men t.o.v. 2000-2001 de ratio in het kleuteronderwijs constant gehouden, laten dalen in het lager onderwijs en in het secundair onderwijs en sterk laten dalen in het hoger onderwijs (wat wellicht duidt op een grotere investering in hoger onderwijs in een gemiddeld OESO-land). Vlaanderen heeft tussen de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002 zijn ratio in het kleuteronderwijs laten dalen en zowat gelijk gehouden in het lager, secundair en hoger onderwijs. We waarschuwen hier wel voor overinterpretatie van deze trendgegevens, vooral voor de trends van een gemiddeld OESO-land omdat het OESO-landengemiddelde sterk kan variëren naargelang de lidstaten in staat zijn om de basisdata aan te leveren.

### Conclusie



De Vlaamse Gemeenschap neemt over het algemeen een eerder gemiddelde positie in wat de leerling-leerkracht-ratio betreft. In vergelijking met de andere Europese landen die we in de vergelijking opnamen, is de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio gemiddeld à hoog voor het kleuteronderwijs, gemiddeld voor het

lager onderwijs en lager dan gemiddeld voor het secundair onderwijs. De student- docent-ratio is dan weer eerder gemiddeld in EU-perspectief.

Het spreekt voor zich dat de indicator beïnvloed wordt door de beleidsopties van een land of regio. Zo kan men opteren voor beter betaalde maar minder leerkrachten, wat dan op termijn kan resulteren in een hogere leerling-leerkracht-ratio. Hoewel we de trends met veel voorzichtigheid beschouwen (omwille van de lacunes in de internationale dataverzameling), kunnen we toch van een daling van de student-docent-ratio in een gemiddeld OESO-land gewagen (trend tussen 2000-2001 en 2001-2002), terwijl Vlaanderen die internationale trend tussen die twee academiejaren alvast niet gevolgd is. Dat kan wijzen op een grotere investering in het hoger onderwijs in een gemiddeld OESO-land. We zullen dit de komende jaren blijven monitoren.

### [Link naar andere indicatoren](#)

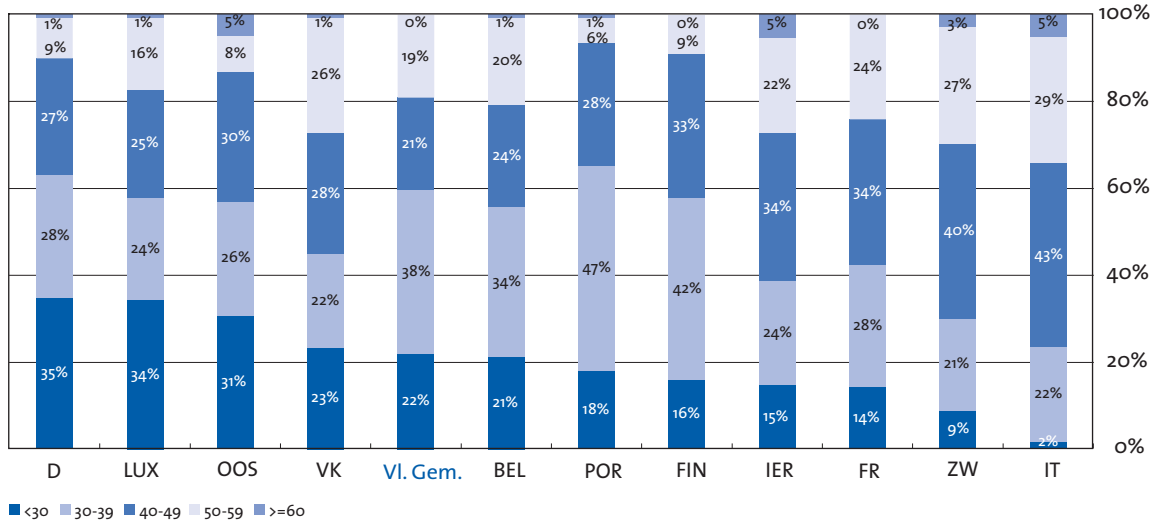
De link naar indicator INP10 die een beeld van de leerkrachtensalariëring schetst, is interessant. Leerkrachtensalariëring hangt immers net als de leerling-leerkracht-ratio's samen met de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep. Indicator INP9 analyseert de deelname aan de lerarenopleiding. Indicator INP8 focust op het leerkrachtenprofiel in het onderwijssysteem.

Indicator PRO1 analyseert de onderwijstijd van leerkrachten. De band met de financiering van de verschillende onderwijsniveaus werd in de tekst reeds vernoemd. Indicator INP12 geeft een idee van de onderwijsuitgaven per leerling naar onderwijsniveau.



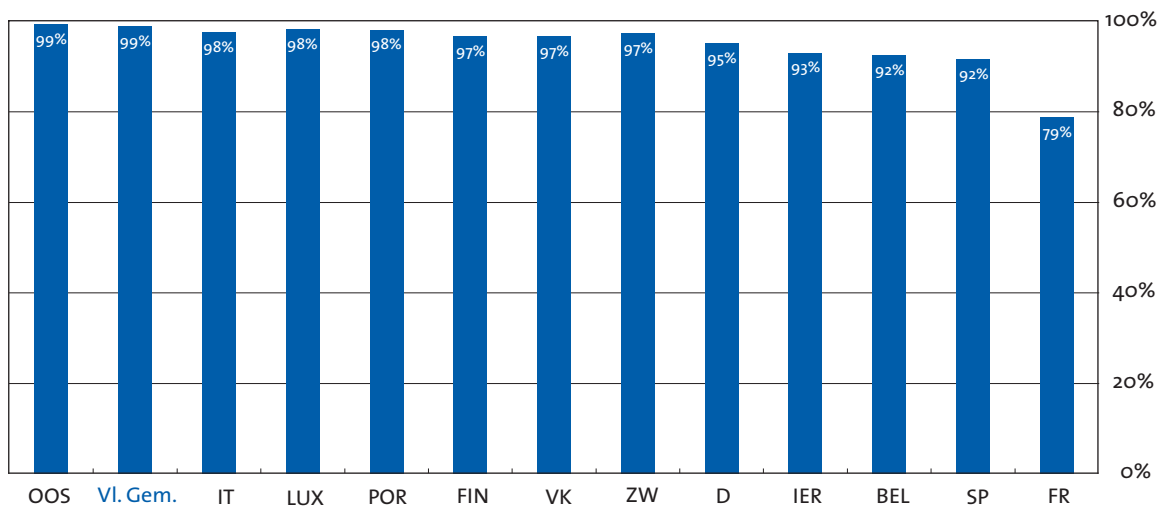


**Grafiek INP8.1: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landgemiddelde weergegeven worden.  
- Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentiejaren.  
Bron: OESO-website.

**Grafiek INP8.2: Percentage vrouwelijk onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landgemiddelde weergegeven worden.  
- Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentiejaren.  
Bron: OESO-website.

## INP8: Leerkrachtenprofiel<sup>37</sup>

### Beleidscontext

Als de vorige indicator vooral de verhouding tussen leerlingen- en leerkrachtenaantallen analyseerde, gaat het in onderstaande indicator vooral over de kenmerken van leerkrachten als zodanig (leeftijd, geslacht en evolutie in aantallen leerkrachten).



Het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap wordt gekenmerkt door een omvangrijk pedagogisch korps: in 2002 was 4,6% van de actieve bevolking als leerkracht in de onderwijssector tewerkgesteld.<sup>38</sup> De omvang van het bestuurs- en onderwijzend personeel is niet alleen een gevolg van meer of minder leerlingen. Ook het beleid speelt een rol. De evolutie in de personeelsaantallen geeft de kans te toetsen of vroegere beleidsopties een reëel effect hadden. Met deze indicator zijn volgende algemene doelen en maatschappelijke effecten, beleidsmethoden en strategische beleidslijnen verwant: 'Het komt erop aan de kwaliteit te behouden en ze verder aan te scherpen in de uitbouw van een lerend Vlaanderen', 'Momenteel zijn reeds afspraken gemaakt met de vakorganisaties om in werkgroepen volgende thema's te behandelen: verloning en administratieve problematiek, vervanging, werkdruk en planlast, syndicale relaties, loopbaan en uitvoering vorige CAO's' en 'Het uitbouwen van een aantrekkelijk loopbaanperspectief en een verdere professionalisering staan centraal in het modern personeelsmanagement'.



Verder kunnen we ons afvragen: hoe evolueert de leerkrachtenpopulatie qua leeftijdsverdeling? Is er genoeg instroom van jongeren in het leerkrachtenbehoef om het stijgende aantal terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen en het aantal pensioneringen op te vangen? In het algemeen wordt er in Europese context op aangedrongen dat een groter aantal vijftigjarigen in het Belgische en Vlaamse

(37) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Raymond Van de Sijpe.

(38) Opgelet: we gebruikten de OESO-methode om dit te berekenen. We zetten m.a.w. voltijdse equivalenten van onderwijzend personeel in de Vlaamse Gemeenschap af t.o.v. fysieke personen in de actieve bevolking. Dat leidt tot een onderschatting van de personen die als leerkracht in de onderwijssector werken, temeer omdat vele leerkrachten slechts deeltijds werken. Indien we fysieke personen nemen voor de teller, krijgen we een percentage van 5,20% van de actieve bevolking dat als leerkracht in de onderwijssector tewerkgesteld was in 2002.

arbeidscircuit zou blijven. Ook in de Europese onderwijscontext denkt men na over de leeftijd van leerkrachten. De Europese Raad formuleerde de geassocieerde doelstelling 1.1 als volgt: 'Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders'. Daaraan verbond de Europese Commissie onder meer de volgende Europese indicator: 'Age distribution of teachers together with upper and lower retirement age'. We nemen die Europese indicator hieronder op.

### Definitie

De schooljaren 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, werden in kaart gebracht. We gebruikten de OESO-website als bron. Als referentielanden namen we de vroegere EU15-landen waarvoor data beschikbaar waren. Omdat we deze gegevens zelf van de OESO-website downloadden, is er geen OESO- of Europees gemiddelde beschikbaar.

In de grafieken van de leeftijds categorieën bedragen de totalen van de percentages niet steeds 100% wegens het gebruik van afrondingen.

In de grafieken met een internationale vergelijking zijn de terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen niet in aanmerking genomen voor Vlaanderen. Het onderwijzende personeel van het OSP is daarentegen wél in de internationale cijfers voor Vlaanderen opgenomen. We volgden hiermee steeds de OESO-instructies.

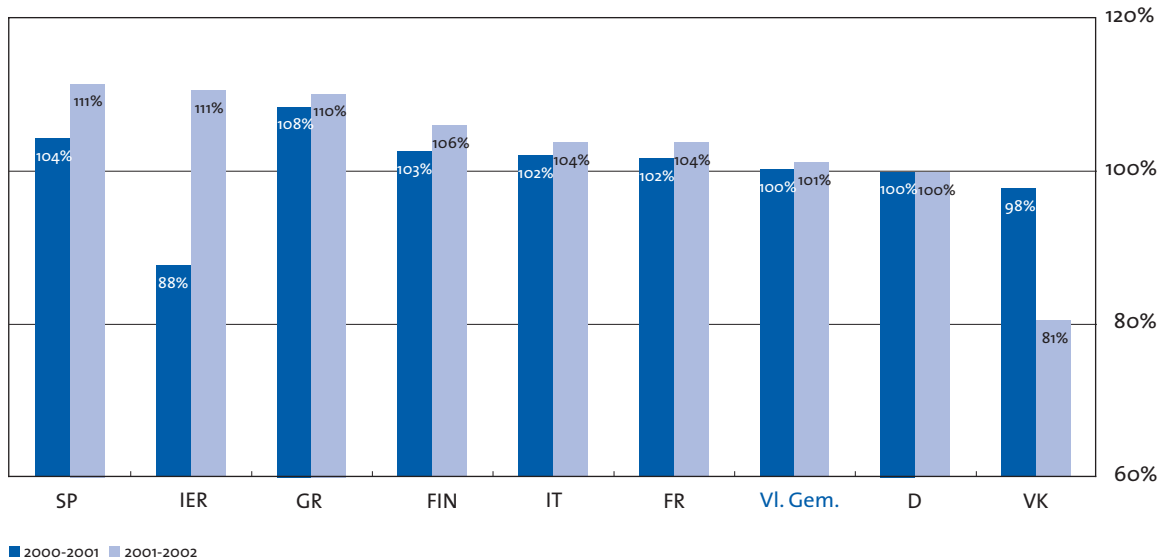
### Beschrijving en analyse

#### a. Kleuteronderwijs

In het kleuteronderwijs hebben Duitsland, Luxemburg en Oostenrijk het grootste percentage <30-jarige leerkrachten, tot één derde van de totale populatie. Deze landen hebben, met uitzondering van Luxemburg, ook enkele van de laagste percentages 50- tot 59-jarigen. Italië en Zweden hebben het kleinste percentage <30-jarigen en tevens het hoogste percentage 50- tot 59-jarigen. Vlaanderen schommelt met zijn percentages <30-jarigen en 50- tot 59-jarigen rond het gemiddelde van de beschouwde Europese landen.

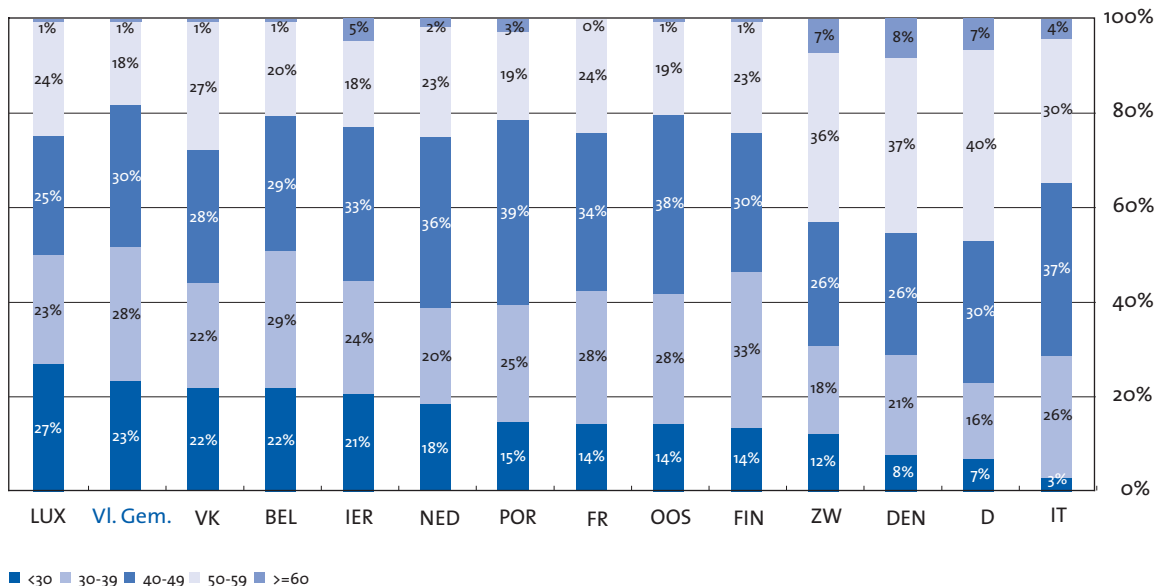


**Grafiek INP8.3: Evolutie van het aantal leerkrachten in het kleuteronderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking**



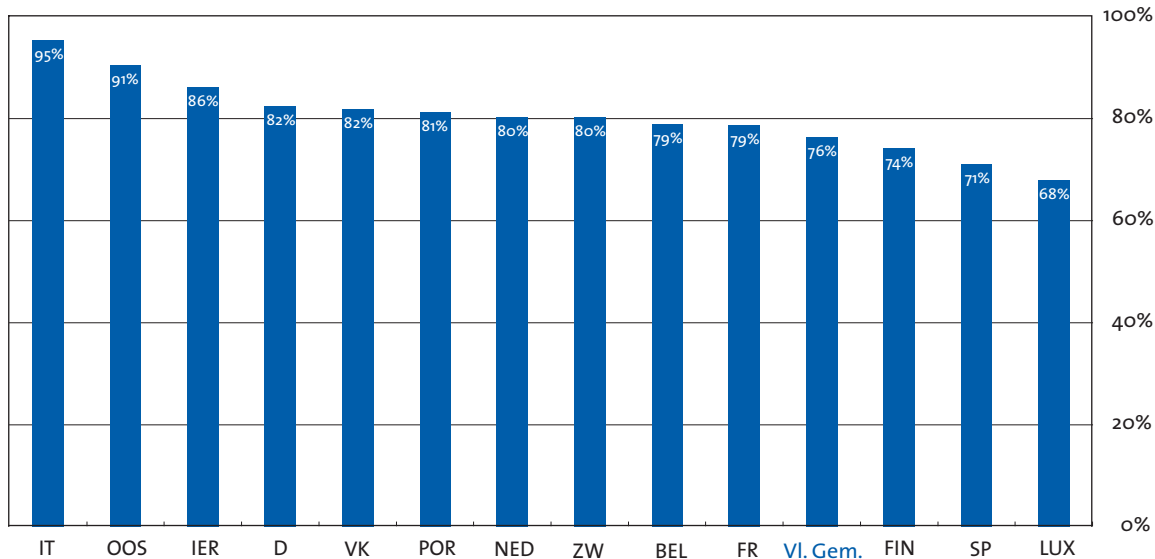
Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landgemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentiejaren.  
 Bron: OESO-website.

**Grafiek INP8.4: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het lager onderwijs, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)**



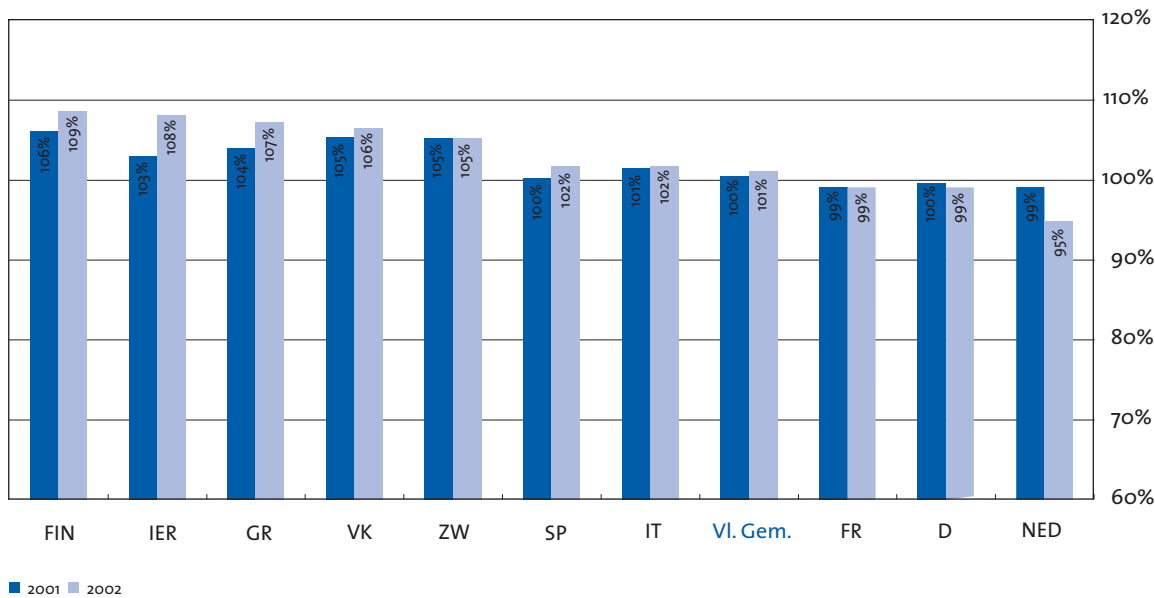
Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landgemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentiejaren.  
 Bron: OESO-website.

**Grafiek INP8.5: Percentage vrouwelijk onderwijzend personeel in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



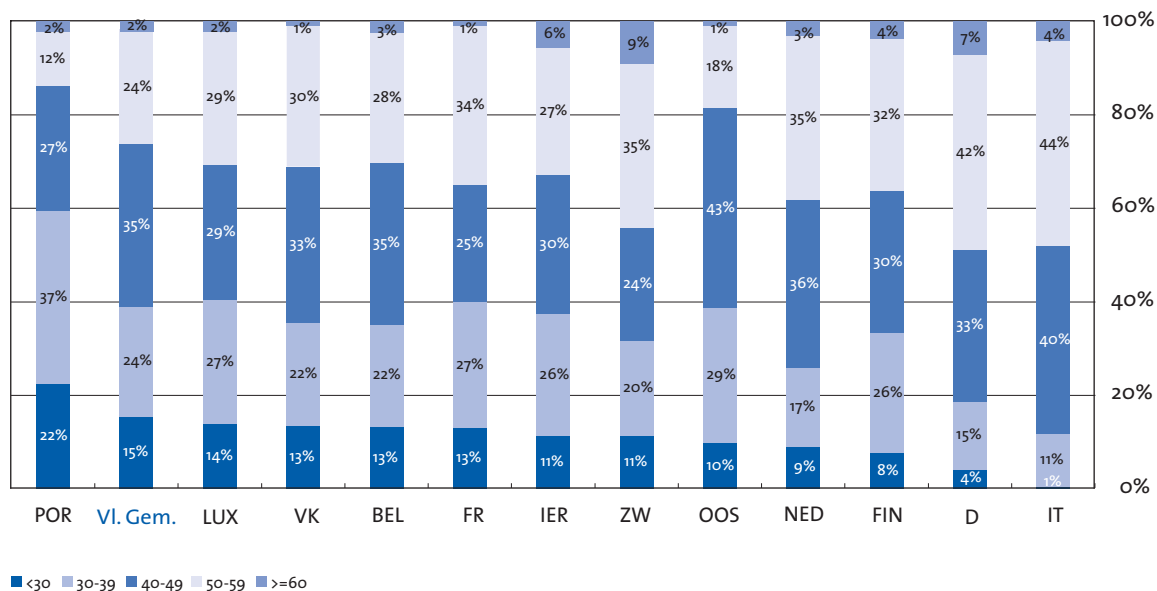
Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landengemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentiejaar.  
 Bron: OESO-website.

**Grafiek INP8.6: Evolutie van het aantal leerkrachten in het lager onderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking**



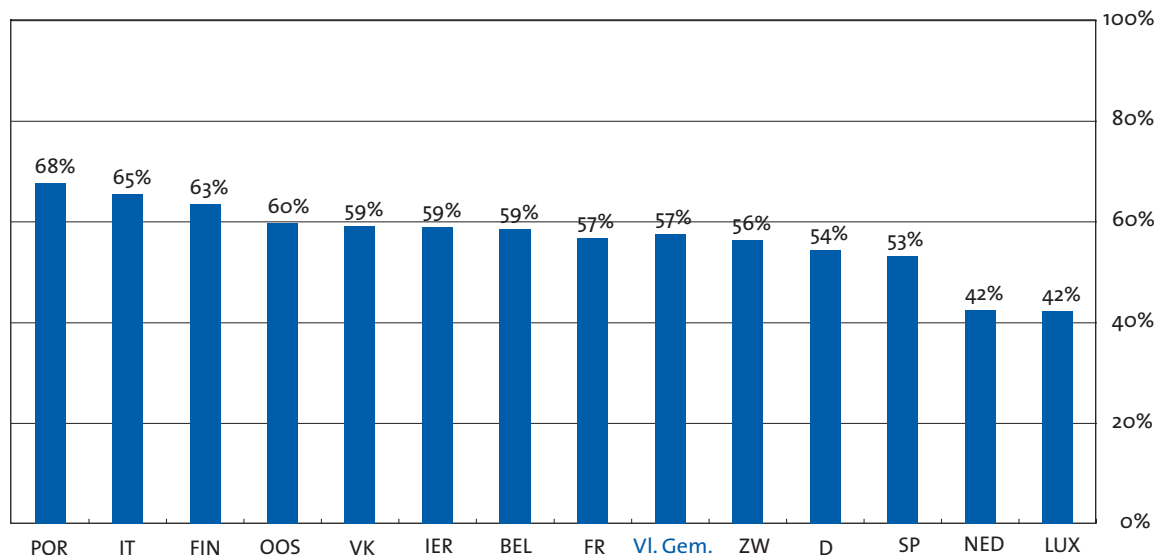
Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landengemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentiejaar.  
 Bron: OESO-website.

**Grafiek INP8.7: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landengemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentie jaren.  
 Bron: OESO-website.

**Grafiek INP8.8: Percentage vrouwelijk onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landengemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentie jaren.  
 Bron: OESO-website.

In alle beschouwde Europese landen waar kleuteronderwijs verstrekt wordt, zijn de vrouwelijke kleuteronderwijzers duidelijk in de meerderheid, ook in Vlaanderen en ongeacht de leeftijdscategorie. 99% van de kleuteronderwijzers in Vlaanderen is een vrouw. Frankrijk, dat net als België over een uitgebreid kleuteronderwijs beschikt, heeft 'slechts' 79% vrouwelijke kleuteronderwijzers.

Spanje, Ierland en Griekenland zijn de landen met de grootste evolutie van het aantal leerkrachten in het kleuteronderwijs overheen de schooljaren 1999-2000, 2000-2001 en 2001-2002 (ongeveer +10% voor 2002 in vergelijking met 2000). Vlaanderen vertoont samen met Duitsland ongeveer stabiele cijfers. Het Verenigd Koninkrijk is het enige opgenomen Europese land dat een daling van het aantal kleuteronderwijzers vertoont (naar 81% van het cijfer van 1999-2000 in 2001-2002). We waarschuwen echter voor een overinterpretatie van de trendgegevens: indien een land nog maar een kleine wijziging aan zijn basisgegevens aangebracht heeft (in de 'coverage'), kan dat al in de trendgegevens zichtbaar worden. Een evolutie in de statistieken geeft daarom nog geen reële evolutie van het aantal leerkrachten weer. Aangezien de OESO deze cijfers niet publiceert, zijn ze minder betrouwbaar dan de andere, door de OESO wél gepubliceerde cijfers.

#### *b. Lager onderwijs*

Koplopers inzake het percentage <30-jarige leerkrachten in het lager onderwijs zijn Luxemburg en Vlaanderen: ongeveer één vierde van de onderwijzers is nog geen 30 jaar oud. Denemarken, Duitsland en Italië hebben daarentegen uitzonderlijk lage percentages <30-jarige leerkrachten. Duitsland, Denemarken en Zweden hebben dan weer het hoogste percentage 50-tot 59-jarigen. Vlaanderen, Ierland en Oostenrijk hebben het laagste percentage 50- tot 59-jarigen. 60-plussers staan in alle beschouwde landen bijna niet meer voor de klas.

In het lager onderwijs is het percentage vrouwelijke leerkrachten iets lager dan in het kleuteronderwijs, alhoewel het percentage toch nog hoog is. In Vlaanderen is 76% van de onderwijzers een vrouw. Dat is een iets lager percentage dan gemiddeld in de andere beschouwde landen. Luxemburg heeft de meeste mannelijke onderwijzers: één op drie onderwijzers in

Luxemburg is een man. In Italië is slechts 5% van de onderwijzers een man.

Finland, Ierland en Griekenland hebben in het lager onderwijs een opmerkelijke stijging van hun aantal onderwijzers gehad: tussen de 7 en de 9 procent voor 2002 in vergelijking met 2000. Ook in dit onderwijsniveau heeft Vlaanderen zijn aantal leerkrachten zowat stabiel gehouden. Ook in Duitsland en Frankrijk was de situatie stabiel. Nederland geeft een daling van 5% te zien tussen 2000 en 2002. Ook hier waarschuwen we voor een overinterpretatie van de trendgegevens: een evolutie in de statistieken geeft daarom nog geen reële evolutie van het aantal leerkrachten weer.

#### *c. Secundair onderwijs*

In het secundair onderwijs hebben Portugal en Vlaanderen het hoogste percentage <30-jarigen (respectievelijk 22% en 15%). Italië en Duitsland hebben het laagste percentage <30-jarigen (respectievelijk 1% en 4%). Portugal heeft het laagste percentage 50- tot 59-jarigen (12%) en Italië (44%) het hoogste. Vlaanderen (24%) situeert zich voor het percentage 50- tot 59-jarigen onder het gemiddelde van de hier beschouwde landen.

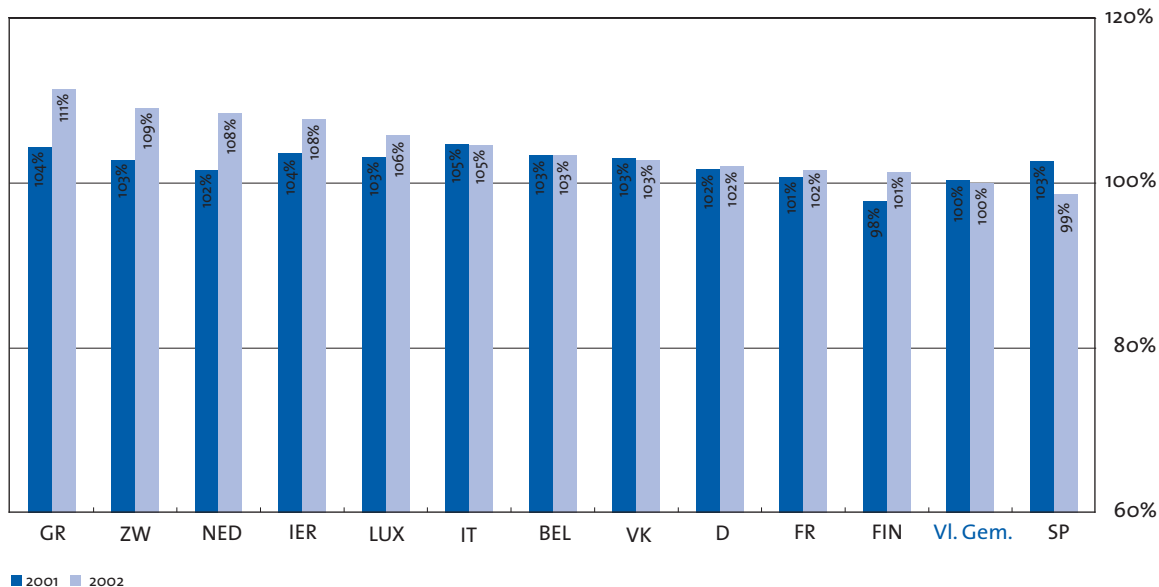
In het secundair onderwijs vormen vrouwelijke leerkrachten nog steeds de meerderheid. Toch is het percentage vrouwelijke leerkrachten hier lager dan in het lager onderwijs. Het gemiddelde van de hier opgenomen landen bedraagt 57%. Vlaanderen heeft net datzelfde percentage vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs. Luxemburg en Nederland hebben in het secundair onderwijs vooral mannelijke leerkrachten.

In het secundair onderwijs hebben Griekenland, Zweden, Nederland en Ierland een stijging van om en bij de 10% leerkrachten in het secundair onderwijs gehad over de periode 2000-2002. Spanje, Vlaanderen en Finland hebben nagenoeg geen wijziging van hun aantal secundaire leerkrachten gehad overheen deze drie schooljaren.

#### *d. Hoger onderwijs*

De OESO-website bevatte bij het ter perse gaan van deze publicatie geen cijfers omtrent de leeftjdsstruc-

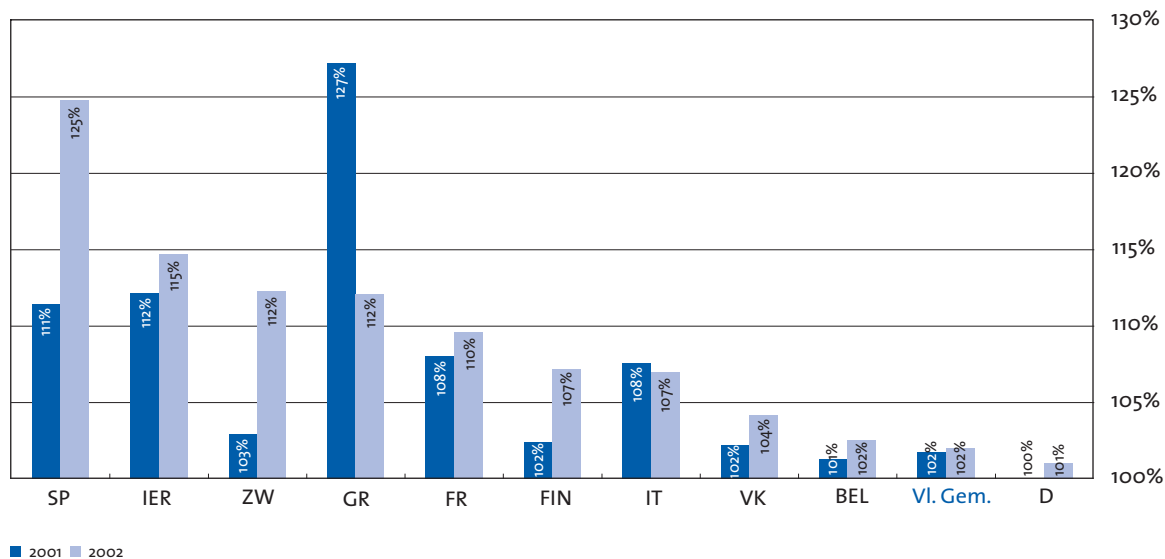
**Grafiek INP8.9:** Evolutie van het aantal leerkrachten in het secundair onderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking



Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landengemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentie jaren.

Bron: OESO-website.

**Grafiek INP8.10:** Evolutie van het aantal docenten in het hoger onderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking



Noten: - Omdat we zelf de basisgegevens van de OESO-website haalden, kan geen OESO-landengemiddelde weergegeven worden.  
 - Omdat de OESO dergelijke gegevens niet publiceert, zijn deze gegevens niet zo betrouwbaar als de gegevens in 'Education at a Glance'. Vooral trendgegevens moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat landen hun dataverzameling kunnen aanpassen overheen de referentie jaren.

Bron: OESO-website.

tuur en het aantal vrouwelijke docenten in het hoger onderwijs. Deze analyses kunnen we voor dit onderwijsniveau dan ook niet maken. Wel konden we de algemene docentenaantallen en de evolutie erin downloaden.

Het hoger onderwijs (inclusief universitair onderwijs) had de grootste stijgingen in het aantal onderwijzende personeelsleden in vergelijking met de drie andere onderwijsniveaus. De grootste stijgers waren Spanje, Ierland, Zweden en Griekenland, al kan aan de betrouwbaarheid van het Griekse cijfer voor 2000-2001 getwijfeld worden. Een stijging met 27% op één academiejaar lijkt weinig waarschijnlijk. Vlaanderen blijft weer zowat stabiel, naast Duitsland. Dalingen vallen in dit onderwijsniveau niet op te merken. Ook hier waarschuwen we echter voor de mogelijke onbetrouwbaarheid van de gegevens (zie hoger).

### Conclusie

Ierland en Griekenland behoren over alle onderwijsniveaus heen tot de grootste stijgers inzake aantallen onderwijzend personeel. Vlaanderen neemt een stabiele positie in. Toch moeten deze gegevens met de nodige voorzichtigheid gehanteerd en geïnterpreteerd worden: aangezien de OESO deze cijfers niet publiceert, kunnen we de betrouwbaarheid ervan niet garanderen.



Inzake de leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel is er geen eenduidig plaatje. Vlaanderen heeft zowel in het lager als in het secundair onderwijs één van de jongste leerkrachtenpopulaties.



Inzake percentage vrouwelijk personeel geldt de volgende stelregel: hoe hoger het onderwijsniveau, hoe minder vrouwen er werken. Vlaanderen situeert zich globaal genomen nogal rond het gemiddelde van de beschouwde Europese landen. Inzake een meer gelijke participatie van mannen en vrouwen kan men deze cijfers best blijven monitoren.

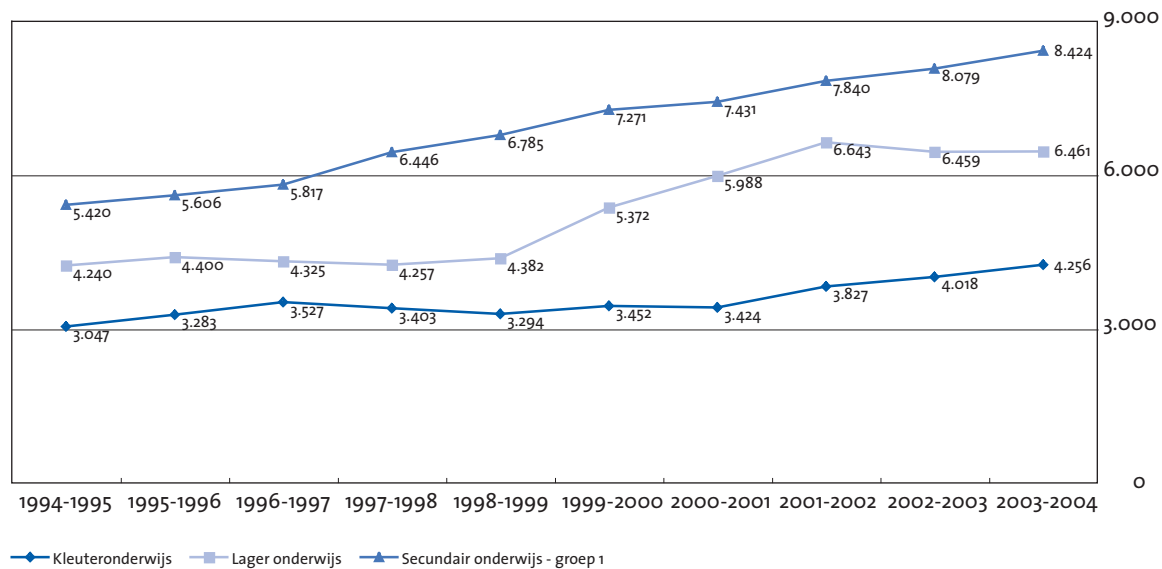
### Link naar andere indicatoren

Indicator INP7 zet het aantal leerlingen in de verschillende onderwijsniveaus tegenover de aantallen van het onderwijzend personeel af; m.a.w. we bekijken de

leerling-leerkracht-ratio's in internationaal perspectief. Uit INP7 blijkt dat Vlaanderen in het secundair onderwijs een lage leerling-leerkracht-ratio heeft.

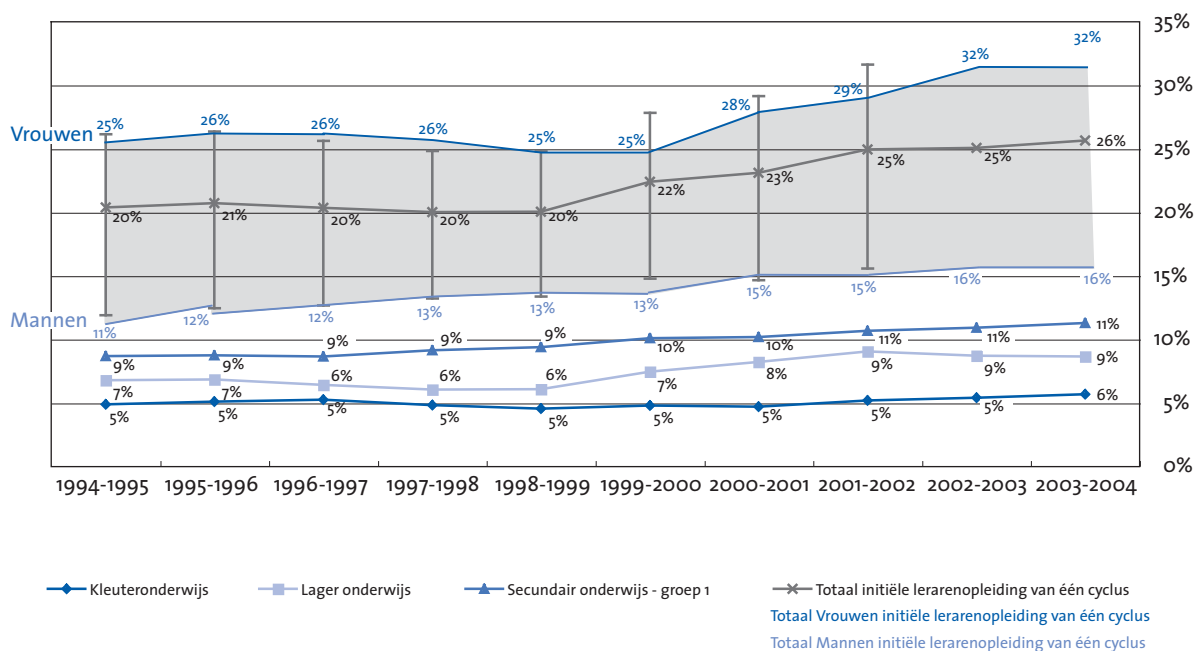
Indicator INP9 analyseert de deelname aan de initiële lerarenopleiding. De aantrekkelijkheid van het leraarberoep wordt mee beïnvloed door de salariering. Die komt in indicator INP10 aan bod. Ook de band met het proceshoofdstuk van deze publicatie is interessant: in indicator PRO1 vergelijken we de onderwijstijd van leerkrachten voor een paar onderwijsniveaus.

**Grafiek INPg.1: Evolutie van de participatie aan de initiële lerarenopleiding van één cyclus**



Noot: Enkel hoofdinschrijvingen.  
Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.

**Grafiek INPg.2: Evolutie van het aandeel van de initiële lerarenopleiding in de participatiecijfers van het hogescholenonderwijs van één cyclus**



Noot: Enkel hoofdinschrijvingen.  
Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.

## INP9: Deelname aan de initiële lerarenopleiding<sup>39</sup>

### Beleidscontext



Minister Vandenbroucke beschouwt de loopbanen van leraren als één van de vier speerpunten voor gelijke onderwijskansen. Dat blijkt uit de beleidsnota 2004-2009. Paragrafen 2.4.1 en 2.4.2 van die beleidsnota lichten de plannen van de onderwijsminister toe inzake de voorziene hervorming van de lerarenopleiding. In het algemeen stelt de beleidsnota hierover het volgende (Vandenbroucke, 2004, p.53): “We bekijken het hele traject van een kandidaat-leraar tot volwaardige beroepsbeoefenaar als een samenhangend traject van initiële professionalisering. Dit traject bestaat uit een opleiding, de eigenlijke lerarenopleiding in strikte zin, en een begeleide start in het beroep. Beide moeten echter nauw aan elkaar verbonden blijven, zodat het voor de betrokken persoon om een continuüm van leren en werken gaat.”



Ook Europa vindt een degelijke lerarenopleiding cruciaal voor de kwaliteit van de onderwijssystemen. De kwaliteit en de effectiviteit van onderwijs verhogen is een strategische doelstelling op Europees niveau. Men wil dit onder meer doen door de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verbeteren.

### Definitie

De cijfergegevens over de studenten in de lerarenopleidingen in het hogescholenonderwijs zijn afkomstig uit de Databank Tertiair Onderwijs van het departement Onderwijs. De studentengegevens van de universitaire lerarenopleiding zijn daar eveneens uit afkomstig (vanaf het academiejaar 1999-2000). Voor de vorige jaren komen de universitaire gegevens uit de VLIR-databank.

Een hoofdschrijving betreft een student die op 1 februari regelmatig is ingeschreven met het oog op het werkelijk volgen van een bij of krachtens het decreet erkende opleiding en voldoet aan de toelatings- en inschrijvingsvoorwaarden. Een bijkomende inschrijving is de tweede (of derde...) inschrijving van een student in hetzelfde academiejaar.

De subindicatoren over de participatie aan de lerarenopleiding werden als volgt berekend: we hebben de hoofdschrijvingen in de initiële lerarenopleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus afgezet tegenover de hoofdschrijvingen in het totale hogescholenonderwijs van één cyclus. Tot het academiejaar 2000-2001 kon men geen onderscheid maken tussen hoofd- en bijkomende inschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van één cyclus. Het ging echter om weinig bijkomende inschrijvingen. Zo waren er in 2002-2003 bijvoorbeeld slechts 177 bijkomende inschrijvingen in de lerarenopleiding (ten opzichte van 19.141 hoofdschrijvingen of 0,9% van het totaal aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen in de initiële lerarenopleiding). In de overige academiejaren zien we iets gelijkaardigs.

We gingen op een gelijkaardige wijze tewerk voor de initiële lerarenopleiding van academisch niveau in het hogescholenonderwijs van twee cycli. Daar vergeleken we de hoofdschrijvingen in de initiële lerarenopleiding met het totaal aantal hoofdschrijvingen in de basisopleidingen van twee cycli (inclusief de hoofdschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau). De trendlijn gaat echter niet zover terug in de tijd omdat de cijfergegevens nog niet zo lang in zo'n gedetailleerde mate beschikbaar zijn.

Voor het universitair onderwijs zetten we de hoofd- en bijkomende inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding af tegenover het totaal aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen (van de academische opleidingen, de voortgezette academische opleidingen en de academische initiële lerarenopleidingen).

De gegevens over de GPB-opleiding (Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid) zijn afkomstig uit de leerlingendatabank van het departement Onderwijs. Voor de referentiejaar 1994-1995 t.e.m. 1998-1999 gebruikten we enkel de cursistenaantallen van het tweede semester, om dubbeltellingen te vermijden. Voor de daaropvolgende jaren bestaat het risico op dubbeltelling niet. Voor de berekening van het aandeel GPB-cursisten t.a.v. alle cursisten in het hoger onderwijs voor sociale promotie namen we de volgende cijfers als noemer:

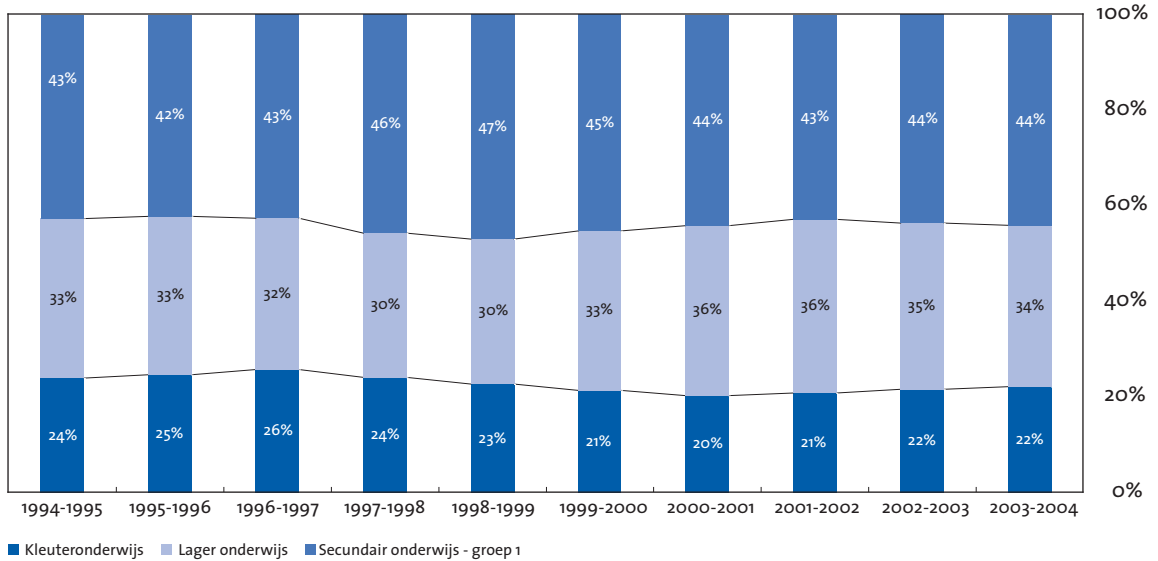
- voor de academiejaren 1994-1995 t.e.m. 1998-1999: de cursistenaantallen van het traditioneel stelsel plus die van het tweede semester van het modulair stelsel

(39) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Liselotte Van de Perre, met medewerking van Wim De Pelsemaekers en Patricia Coekaerts.





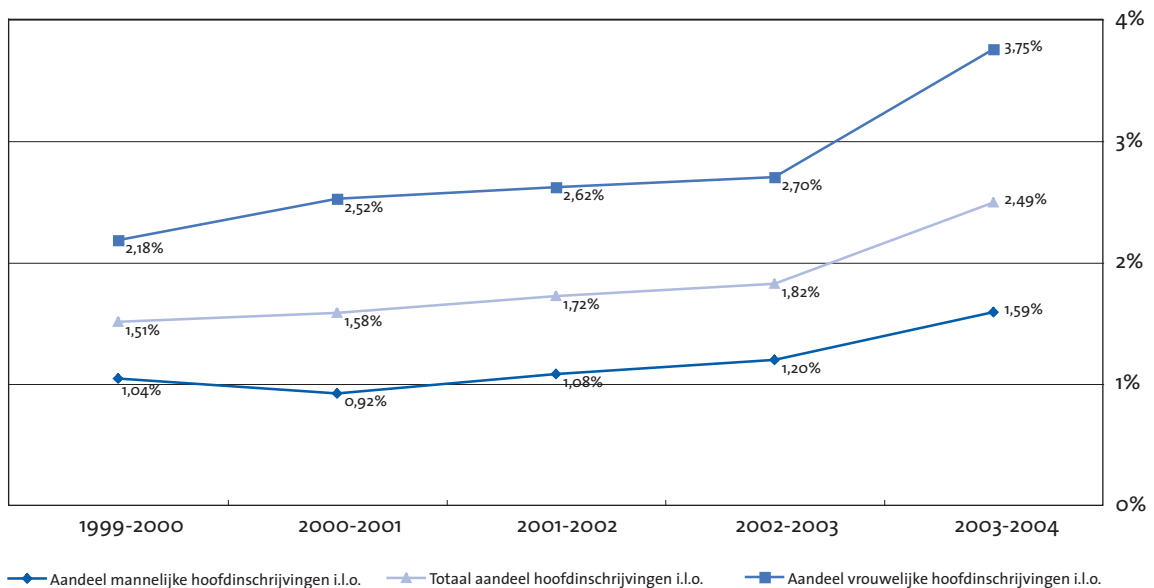
**Grafiek INP9.3:** Evolutie van de verdeling van de studenten in de initiële lerarenopleiding van één cyclus over de drie opleidingen



Noot: Enkel hoofdinschrijvingen.

Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.

**Grafiek INP9.4:** Evolutie van het aandeel hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau in verhouding tot het totaal aantal hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van twee cycli



Noot: Voor de noemer werden de hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau bij de hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van twee cycli geteld.

Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.



- voor de daaropvolgende academiejaren: de som van de cursisten in het lineair en modulair onderwijs.

### Beschrijving en analyse

In het **hogescholenonderwijs van één cyclus** is het aantal hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding in het voorbije decennium gestegen van in totaal 12.707 in 1994-1995 naar 19.141 in 2003-2004; een stijging met 34%. In dezelfde periode groeide het totaal aantal hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van één cyclus aan met 16% (van 62.324 naar 74.581). In de lerarenopleiding is de stijging tussen 1994 en 2004 het sterkst bij in de i.l.o. secundair onderwijs – groep 1 (van 5.420 studenten in 1994-1995 naar 8.424 in 2003-2004 of een stijging met 36%), al is het verschil met de onderwijzersopleiding niet zo groot (+ 34% hoofdinschrijvingen in de voorbije tien jaar). Ook bij de kleinste stijger, de i.l.o. kleuteronderwijs, is er echter meer dan één student op vier bijgekomen: van 3.047 naar 4.256 studenten. Hiermee blijft de i.l.o. kleuteronderwijs de lerarenopleiding met de minste studenten van de drie maar in een onderwijsstelsel heb je natuurlijk ook minder kleuteronderwijzers nodig.

De stijging van het absolute aantal studenten in de initiële lerarenopleiding van één cyclus ziet er echter anders uit per opleiding. Bij de toekomstige kleuteronderwijzers verliep de stijging slechts heel geleidelijk aan met zelfs kleine schommelingen tussenin. Hetzelfde geldt voor de i.l.o. lager onderwijs. In de i.l.o. secundair onderwijs – groep 1 gebeurde de stijging continu.

Binnen de initiële lerarenopleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus schommelt de populariteit van de drie opleidingen. Sinds 1994-1995 steeg eerst de populariteit van de i.l.o. kleuteronderwijs. Nadien zakte het percentage studenten in de i.l.o. kleuteronderwijs. In de i.l.o. lager onderwijs deed de omgekeerde tendens zich voor: eerst zakte de populariteit, om na het academiejaar 1998-1999 weer te stijgen. De i.l.o. secundair onderwijs – groep 1 was binnen de lerarenopleiding op haar populairst van 1997 tot 2000. In 2003-2004 volgde ongeveer één op vijf aspirant-leerkrachten de i.l.o. kleuteronderwijs, één op de drie de i.l.o. lager onderwijs en 44% de i.l.o. secundair onderwijs – groep 1.

De stijging van het aantal mannelijke aspirant-leerkrachten is groter dan van het aantal vrouwelijke aspirant-leerkrachten (+ 41% tegenover + 31% hoofdinschrijvingen in de periode 1994-2004). Toch maken mannen nog steeds de minderheid van de studenten i.l.o. uit, al is er een verbetering sinds 1994-1995. Toen was 24% van de studenten i.l.o. een man; in 2003-2004 was dat 27%. De stijging van het aantal mannelijke en vrouwelijke hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding is meer dan het dubbele van de stijging van het totaal aantal mannelijke en vrouwelijke hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van één cyclus (resp. + 18% en + 15%).

In het hogescholenonderwijs van één cyclus is het aandeel hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding t.o.v. alle hoofdinschrijvingen in de één-cyclusopleidingen gestegen van 20% in 1994-1995 naar 26% in 2003-2004.

In het **hogescholenonderwijs van twee cycli** steeg het aantal hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau van 409 in 1999-2000 naar 477 in 2002-2003 en naar 654 in 2003-2004.<sup>40</sup> Tegelijk daalde het totale aantal studenten<sup>41</sup> in het hogescholenonderwijs van twee cycli met 3% (van 27.096 hoofdinschrijvingen in 1999-2000 naar 26.251 hoofdinschrijvingen in 2003-2004).

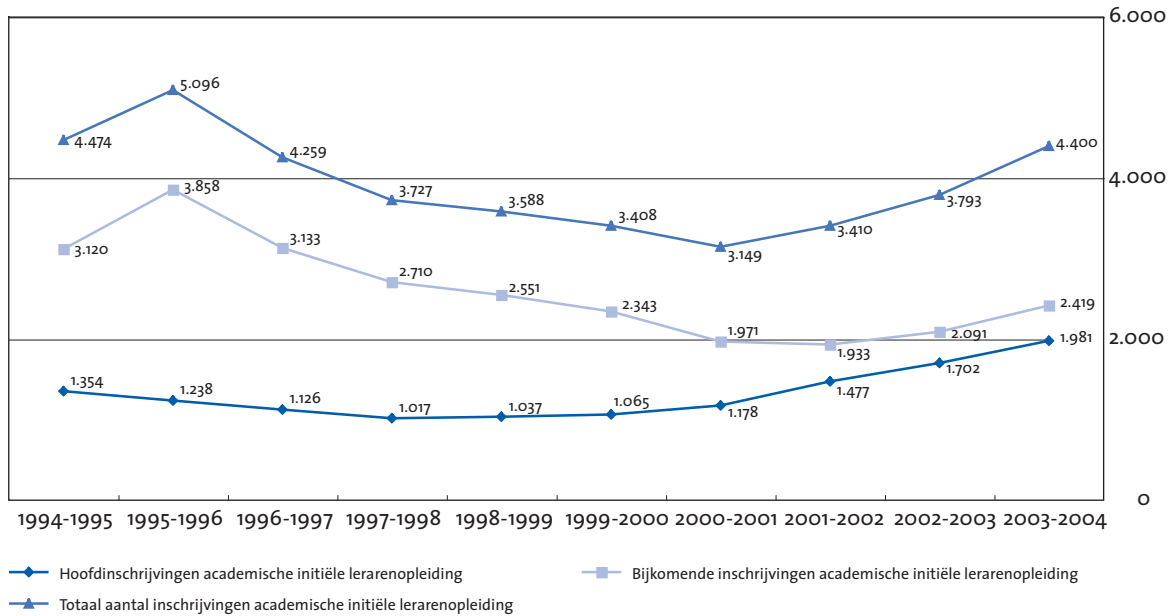
De studenten aan de Vlaamse **universiteiten** hebben de mogelijkheid om de academische initiële lerarenopleiding te volgen samen met de academische opleiding – 2<sup>de</sup> cyclus (bijkomende inschrijving) of na de afronding van hun academische opleiding. Een dikke helft van de studenten (55%) nam een bijkomende inschrijving in het academiejaar 2003-2004. Dat is minder dan vroeger, al schommelden de percentages doorheen de jaren. In 1994-1995 nam 70% van de studenten in de academische initiële lerarenopleiding een bijkomende inschrijving. In absolute termen daalde het aantal bijkomende inschrijvingen van

(40) Vroegere gegevens zijn ofwel niet beschikbaar ofwel niet vergelijkbaar.

(41) Hoofdinschrijvingen in de basisopleidingen van twee cycli plus de hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau. We tellen de hoofdinschrijvingen van de initiële lerarenopleiding van academisch niveau bij de hoofdinschrijvingen van het hogescholenonderwijs van twee cycli op om de lerarenopleiding zowel in teller als noemer te krijgen bij de berekening.

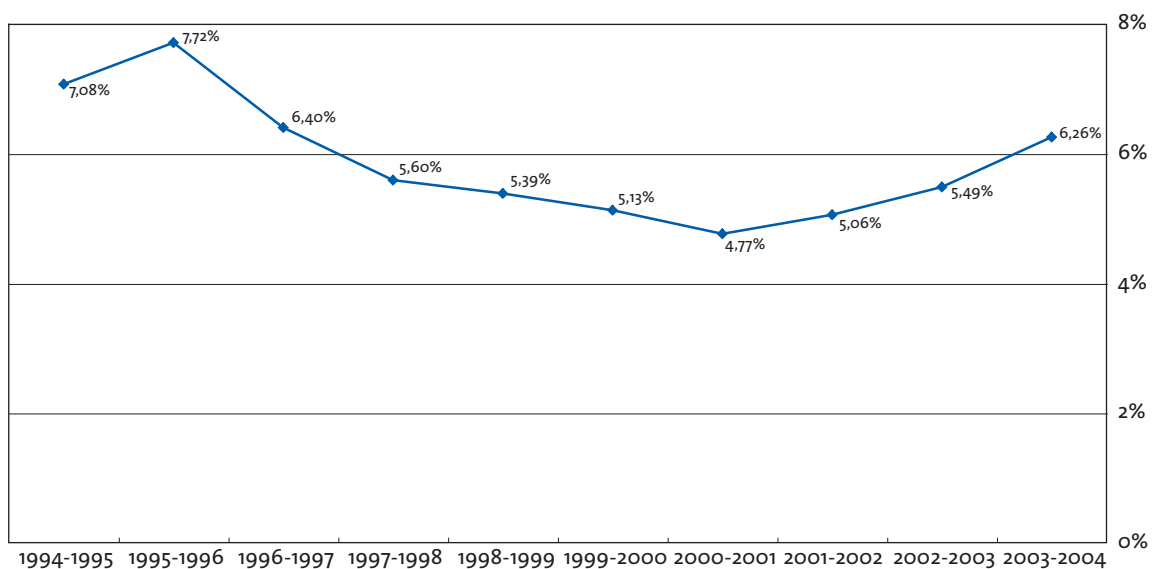


**Grafiek INP9.5:** Evolutie van de participatie aan de academische initiële lerarenopleiding in het universitair onderwijs



Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.

**Grafiek INP9.6:** Evolutie van het aandeel inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding in verhouding tot het totaal aantal inschrijvingen in het universitair onderwijs



Noot: Als basis voor het totaal van het universitair onderwijs werden zowel de hoofd- als bijkomende inschrijvingen gebruikt.

Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.



3.120 in 1994-1995 naar 2.419 in 2003-2004 of een daling met 29%, al verliep die niet continu. De laatste twee academiejaren steeg het aantal bijkomende inschrijvingen van 1.933 in 2001-2002 naar 2.419 in 2003-2004.

Het aantal hoofdinschrijvingen steeg van 1.354 in 1994-1995 naar 1.981 in 2003-2004 (met een daling tussenin) of een stijging met 32%. Daarmee bevinden we ons terug op de positie van zowat tien jaar geleden. Ook hier was er een stijging de laatste academiejaren. Wellicht is de promotiecampagne om meer studenten tot het lerarenberoep aan te trekken hier niet vreemd aan, en evenmin de economische recessie.

Toch volgt de academische lerarenopleiding aan onze universiteiten daarmee niet de algemene trend. Het totale aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen in het universitair onderwijs steeg namelijk van 63.217 in 1994-1995 naar 70.275 in 2003-2004 (+ 10%), met slechts kleine schommelingen tussenin.

Relatief gezien daalde de populariteit van de lerarenopleiding aan de universiteiten, over het decennium gezien dan. In 1994-1995 nam de lerarenopleiding 7,08% van het totaal aantal inschrijvingen aan de universiteiten in beslag. In 2003-2004 vormde dat aandeel nog maar 6,26% van de inschrijvingen. Toch zien we ook in grafiek INP9.6 de toegenomen populariteit van de lerarenopleiding gedurende de laatste academiejaren.

In de **GPB-opleiding** van het hoger onderwijs voor sociale promotie zag men de voorbije tien jaar, net als in de initiële lerarenopleiding van het hogescholenonderwijs van één cyclus, de cursistenaantallen gestaag stijgen. De stijging van de cursistenaantallen in de GPB-opleiding was echter veel spectaculairder dan in het hogescholenonderwijs van één cyclus. Van 3.198 cursisten in 1994-1995 zagen de opleidingen zich groeien tot 11.075 cursisten in 2003-2004. Dat betekende een stijging van de cursistenaantallen met 346%.

Ook het hoger onderwijs voor sociale promotie in het algemeen zag zijn populariteit stijgen: van 14.102 cursisten in 1994-1995 naar 27.688 cursisten in 2003-2004. Maar waar de GPB-opleiding in 1994-1995 goed was voor 23% van de HOSP-cursisten, was haar aandeel in 2003-2004 reeds tot 40% toegenomen, welis-

waar met een kleine dip van het GPB-aandeel in de jaren 1996-1999. Steeds meer mensen zien het blijkbaar zitten om na hun uren nog te investeren in een (bijkomende) hogere opleiding, en dan vooral in de GPB-opleiding. Dat wijst op een steeds grotere interesse van 'zij-instromers' in een loopbaan in het onderwijs.

Vooraf bij de vrouwelijke cursisten steeg de populariteit van de GPB-opleiding: van 1.339 cursisten in 1994-1995 naar 6.729 in 2003-2004. Er studeren dus vijfmaal meer vrouwen in de GPB-opleiding dan tien jaar geleden. Waar de vrouwen in 1994-1995 in de minderheid waren t.o.v. hun mannelijke medestudenten (die waren met 1.859 in 1994-1995), waren ze vanaf 1999-2000 in de meerderheid. Anno 2003-2004 waren de vrouwen met 6.729 tegenover 4.346 mannelijke cursisten. Van de vrouwelijke HOSP-cursisten volgde 44% een GPB-opleiding in 2003-2004, in vergelijking met toch ook 35% van de mannelijke HOSP-cursisten die een GPB-opleiding volgen.

### *Conclusie*

In het hogescholenonderwijs van één cyclus is de initiële lerarenopleiding het voorbije decennium populairder geworden, zelfs nog in sterkere mate dan het hele hogescholenonderwijs van één cyclus samen. In de drie opleidingen zat anno 2003-2004 een derde meer studenten dan in 1994-1995. De i.l.o. secundair onderwijs – groep 1 ('het regentaat') blijft de grootste opleiding met 44% van de aspirant-leerkrachten in 2003-2004. Men mag de komende jaren een aangroei van pas afgestudeerde leerkrachten basisonderwijs en secundair onderwijs – groep 1 op de arbeidsmarkt blijven verwachten.

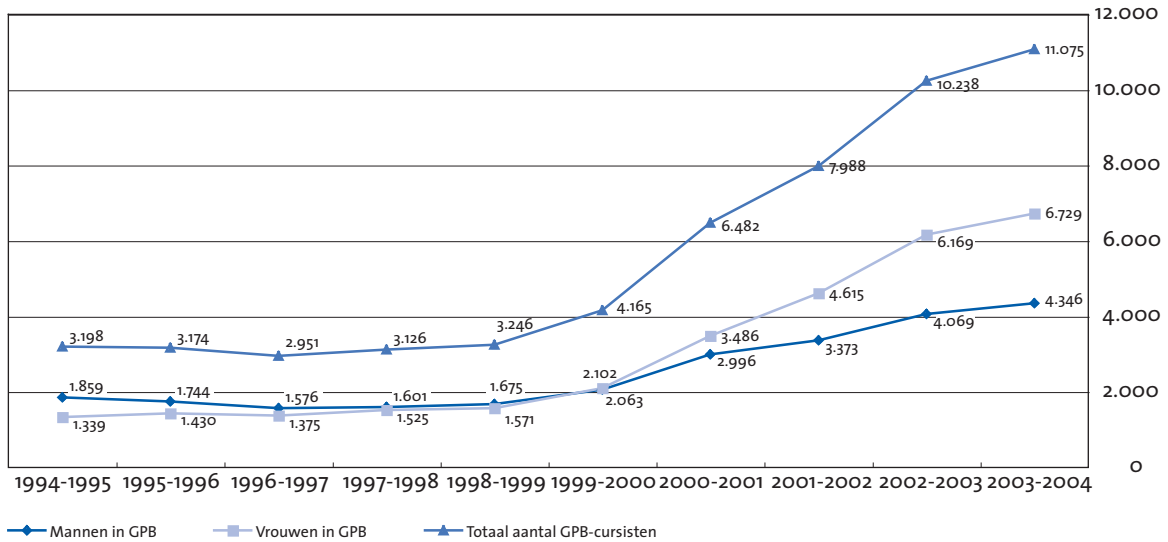
In het hogescholenonderwijs van twee cycli neemt de populariteit van de initiële lerarenopleiding van academisch niveau toe, terwijl het hogescholenonderwijs van twee cycli als geheel in populariteit afneemt (hoofdinschrijvingen van het hogescholenonderwijs van twee cycli opgeteld bij de hoofdinschrijvingen van de initiële lerarenopleiding van academisch niveau).

Aan de universiteiten is de lerarenopleiding over het hele decennium gezien dan weer even populair gebleven als in 1994-1995, al ging ze in tussentijd door een dal. De academische lerarenopleiding kon de





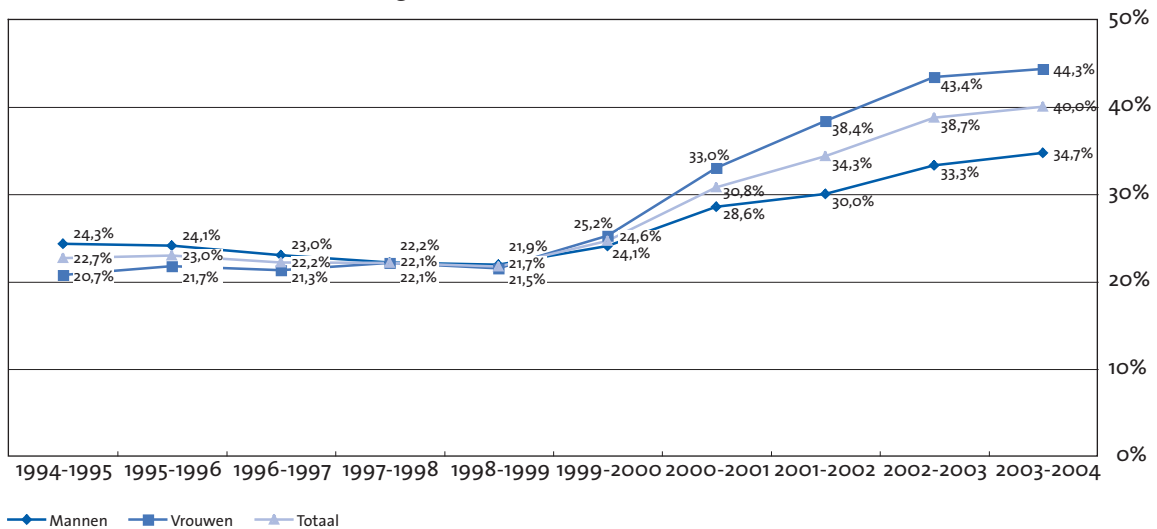
**Grafiek INP9.7:** Evolutie van het absolute aantal cursisten in de opleiding Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid, naar geslacht



Noot: Voor de academiejaren 1994-1995 t.e.m. 1998-1999 namen we enkel de cursistenaantallen van het tweede semester op om dubbelstellingen te vermijden.

Bron: Departement Onderwijs, leerlingendatabank.

**Grafiek INP9.8:** Evolutie van het aandeel GBP-cursisten ten opzichte van het totaal aantal cursisten in het HOSP, naar geslacht



Noot: Voor de academiejaren 1994-1995 t.e.m. 1998-1999 namen we enkel de GBP-cursistenaantallen van het tweede semester op om dubbelstellingen te vermijden. Voor het totaal aantal HOSP-cursisten namen we voor diezelfde referentie jaren de cursisten in het traditioneel stelsel en het tweede semester van het modulair stelsel.

Bron: Departement Onderwijs, leerlingendatabank.



populariteit van het totale universitair onderwijs niet bijbenen: het studentenaantal in het universitair onderwijs als geheel stijgt immers nog steeds. Wellicht heeft het invoeren van de minimumomvang van het programma, uitgedrukt in studieduur, door het lerarendecreet hiertoe bijgedragen. Maar er kunnen ook nog andere elementen meespelen (vb. de lagere aantrekkingskracht van het lerarenberoep door de economische hoogconjunctuur van de late jaren negentig én de blijkbaar succesvolle promotiecampagne tegelijk met de laagconjunctuur van de laatste jaren). Een positief signaal komt van het aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen in de lerarenopleiding dat aan het stijgen is. De stijging van het aantal hoofdschrijvingen van de laatste jaren is tevens een positief element. Deze studenten kiezen bewust om te starten met de lerarenopleiding na de afronding van hun academische opleiding. Sinds het academiejaar 2001-2002 stijgt jaarlijks het aantal behaalde diploma's.

De GPB-opleiding zag haar populariteit de voorbije tien jaar enorm toenemen. Er waren anno 2003-2004 3,5 keer meer cursisten dan in 1994-1995 en bij de vrouwen zelfs 5 keer zoveel. De groei van de GPB-opleiding was ook sterker dan die van het hoger onderwijs voor sociale promotie in het algemeen, waarvan de algemene groei nochtans ook aanzienlijk was (tweemaal zoveel cursisten op tien jaar tijd). Steeds meer mensen zien het blijkbaar zitten om na hun uren nog te investeren in een (bijkomende) hogere opleiding, en dan vooral in de GPB-opleiding. Dat wijst op een steeds grotere interesse van 'zij-instromers' in een loopbaan in het onderwijs.

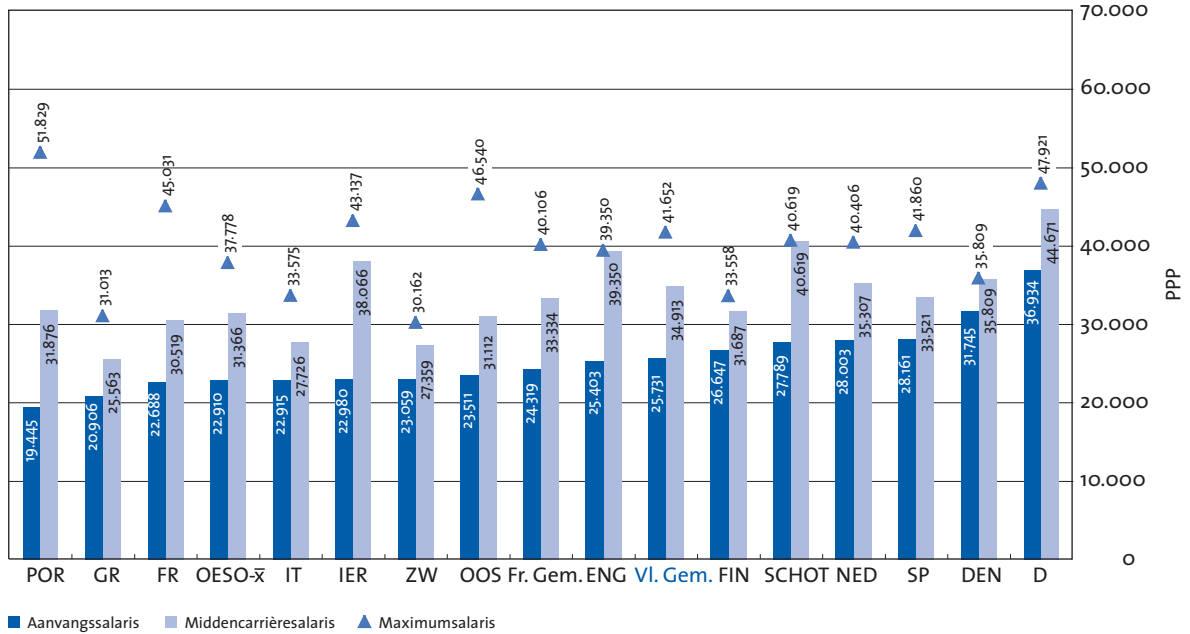
#### *[Link naar andere indicatoren](#)*

De deelname aan het hoger onderwijs krijgt aandacht in indicator INP4. Het leerkrachtenprofiel komt in indicator INP8 aan bod. Daarin bekijken we onder meer de leeftijdsstructuur van het Vlaamse lerarenkorps.

De leerkrachtensalariering komt in indicator INP10 aan bod. De diploma's in het onderwijs werden in indicator OUT3 opgenomen.



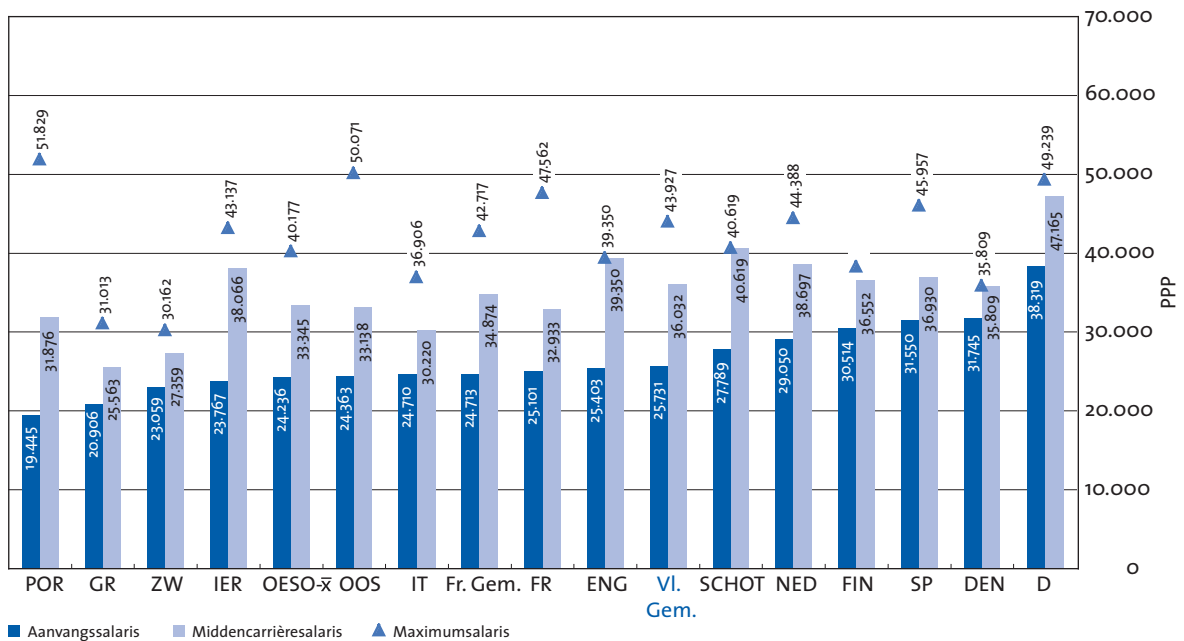
**Grafiek INP10.1: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noot: De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van aanvangssalaris.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP10.2: Salarissen van de leerkrachten in het lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noot: De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van aanvangssalaris.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

## INP10: Leerkrachtensalariëring<sup>42</sup>

### Beleidscontext



De Vlaamse Gemeenschap besteedt een groot deel van het onderwijsbudget aan de salarissen van het onderwijspersoneel. Lonen en werkomstandigheden van het onderwijspersoneel zijn dus een belangrijk aandachtspunt binnen het onderwijsbeleid. Maar ook los van het budgettaire belang is het absoluut noodzakelijk dat het thema ‘verloning’ blijvend de nodige aandacht krijgt. We mogen immers niet vergeten dat leerkrachten een belangrijke schakel in het onderwijsleerproces vormen, in die zin dat ze de kwaliteit van het Vlaams onderwijs in belangrijke mate mee determineren.

De lonen van leerkrachten waren volgens voormalig minister Vanderpoorten een intermediaire factor om het leerkrachtenberoep aantrekkelijker te maken en om de waardering van de samenleving voor het leerkrachtenambt te laten blijken (beleidsnota 2000-2004). Daarnaast stelde die beleidsnota dat de salariëring van leerkrachten gelijke tred dient te houden met gelijkaardige jobs in andere arbeidssectoren. Ten slotte stond ook de verdere implementatie van de gelijkschakeling van de lonen van (kleuter-) onderwijzers met die van geaggregeerden voor het secundair onderwijs - groep 1 op de agenda. We refereren aan deze beleidsnota omdat onderstaande cijfers op die referentiejaar betrekking hebben.

### Definitie

Deze indicator geeft een beeld van de salarissen van leerkrachten in het officieel onderwijs<sup>43</sup>. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende onderwijsniveaus en tussen verschillende momenten in de carrière van leerkrachten.

De indicator verscheen reeds als indicator D3 in de OESO-publicatie ‘*Education at a Glance 2004*’ (OECD, 2004). De gegevens hebben betrekking op het school-

jaar 2001-2002. De salarissen zijn aangepast volgens de ‘*Purchasing Power Parity*’ (PPP)<sup>44</sup>, zodat vergelijkingen tussen de landen verantwoord zijn.

Met betrekking tot de verschillende carrièremomenten, wordt een onderscheid tussen het aanvangs-, het midden carrière- en het maximumsalaris van leerkrachten gemaakt. Het *aanvangssalaris* is het gemiddeld brutosalaris per jaar voor een voltijds aangestelde leerkracht in het begin van zijn/haar loopbaan met het minimum opleidingsniveau dat vereist is om volledig gekwalificeerd te zijn. Het *midden carrière salaris* verwijst naar het gemiddeld brutosalaris per jaar na 15 jaar loopbaan voor een voltijds aangestelde leerkracht met het minimum opleidingsniveau dat vereist is om volledig gekwalificeerd te zijn. Hetzelfde geldt voor het *maximumsalaris*, met dit verschil dat de berekening gebeurt op basis van 27 jaar dienstanciënniteit voor leerkrachten in het kleuter-, lager en in de 1<sup>ste</sup> graad secundair onderwijs<sup>45</sup> en 25 jaar loopbaan voor geaggregeerden in het secundair onderwijs - groep 2.

De term ‘brutosalaris’ verwijst naar de geïndexeerde bruto jaarwedde (op basis van januari 2002), verhoogd met de eindejaarstoelage en het vakantiegeld.

Voor het ‘hoger technisch en beroepssecundair onderwijs’ – wat overeenkomt met de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad secundair onderwijs BSO/KSO/TSO – zijn er geen cijfergegevens in de internationale dataverzameling geïntegreerd. In dit soort onderwijs komen te veel verschillende salarisschalen voor om zinvolle gemiddelden te berekenen. Dat is ook in het buitenland het geval, waardoor de OESO besliste om hiervoor geen indicator te berekenen.

Totnogtoe vergeleek de OESO nog geen salarissen van directies of van andere personeelscategorieën. Het is momenteel dan ook onmogelijk om daarover in deze publicatie informatie te geven.

(42) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Christophe Rosseel.

(43) Dit omvat voor Vlaanderen zowel het gemeenschapsonderwijs (GO) als het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO). De salarissen in het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) zijn dezelfde als in deze twee onderwijsnetten. In het buitenland is dat echter vaak niet het geval of zijn de salarissen in het zogenaamde ‘private’ onderwijs de overheid niet bekend.

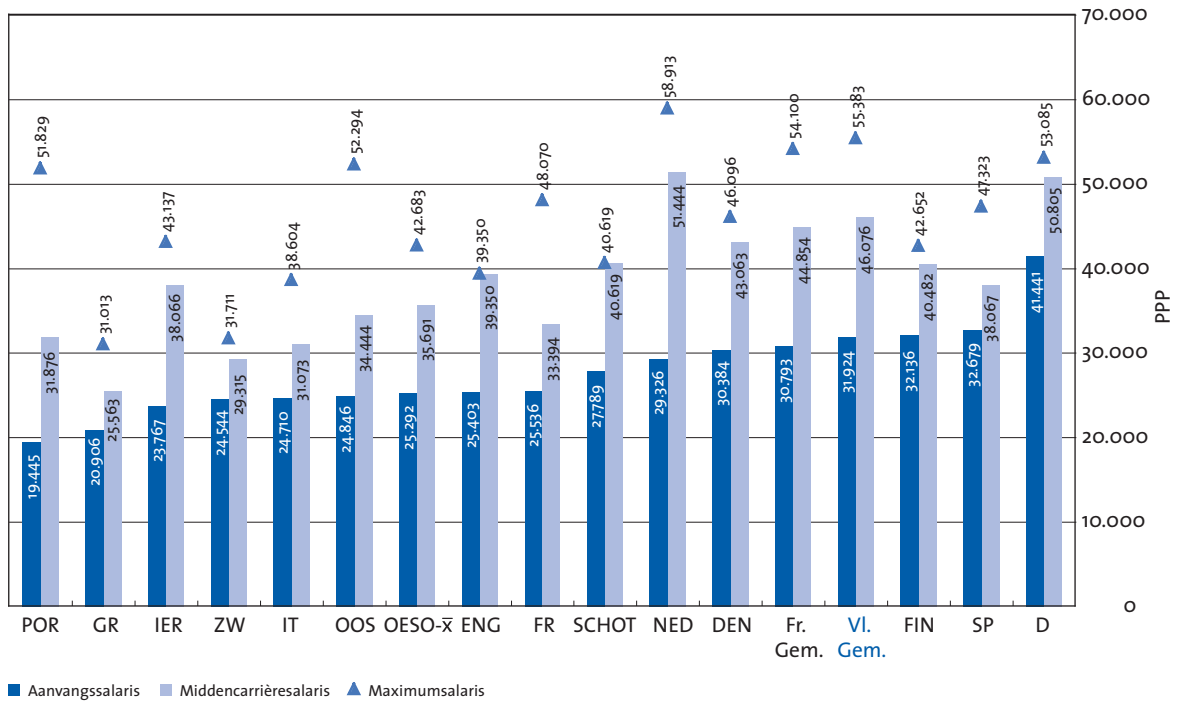
(44) Deze PPP-index wordt jaarlijks door de OESO samengesteld en is een coëfficiënt die per land de koopkracht weergeeft.

(45) Dit komt overeen met de ISCED-niveaus 0 tot en met 2.





**Grafiek INP10.3:** Salarissen van de leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van aanvangssalaris.  
Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



## Beschrijving en analyse

Uit de grafieken blijkt in het algemeen dat de salariëring van leerkrachten in de vermelde Europese landen een grote spreiding vertoont. Het verschil tussen de laagste en hoogste salarissen, over de drie carrièremomenten en drie onderwijsniveaus heen, is groot.

Het startsalarij is voor de drie beschouwde onderwijsniveaus het laagst in Portugal en het hoogst in Duitsland. Het midden carrièresalaris is in het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs het hoogst in Duitsland. In het hoger secundair onderwijs spant Nederland de kroon. Het midden carrièresalaris is voor alle drie de onderwijsniveaus het laagst in Griekenland. Het maximumsalarij ten slotte, is - met uitzondering van het algemeen hoger secundair onderwijs waar Nederland koploper is - het hoogst in Portugal. In het lager onderwijs en het lager secundair onderwijs wordt het laagste maximumsalarij uitbetaald in Zweden. In het algemeen hoger secundair onderwijs staat Griekenland op de laatste plaats.

Als we de situatie per onderwijsniveau bekijken, dan zien we voor het **lager onderwijs** dat het startsalarij en het midden carrièresalaris het hoogst is in Duitsland. Dat is niet het geval voor de topsalarissen; hier staat Portugal op de eerste plaats. De situatie van Portugal is bijzonder. Wat het startsalarij betreft, neemt Portugal immers de laatste positie in. Portugal kent dus met stijgende anciënniteit internationaal gezien hogere lonen toe. Vlaamse onderwijzers ontvangen een gemiddeld loon. De Vlaamse Gemeenschap neemt in het lager onderwijs zowel bij de startsalarij, de midden carrièresalarissen en de topsalarissen <sup>46</sup> de zevende hoogste positie van de vermelde Europese landen in.

Als we de situatie in het **lager secundair onderwijs** nader onderzoeken, dan blijkt het start- en midden carrièresalaris het hoogst in Duitsland. De topsalarissen zijn opnieuw het hoogst in Portugal, hoewel Duitsland nog steeds tot de top drie behoort. Ook met betrekking tot dit onderwijsniveau maakt Portugal

een sprong van de laatste positie bij de startsalarij naar de eerste bij de topsalarissen. De geaggregeerden voor het secundair onderwijs - groep 1 van de Vlaamse Gemeenschap nemen in de internationale rangschikking de zevende, de achtste en vervolgens weer de zevende positie in bij respectievelijk de startsalarij, de midden carrièresalarissen en de topsalarissen.<sup>47</sup>

Een analyse van de situatie met betrekking tot het **algemeen hoger secundair onderwijs** laat zien dat Duitsland de eerste positie inneemt voor het startsalarij. Nederland is koploper voor het midden carrièresalaris en behoudt de eerste positie voor de topsalarissen. De Vlaamse Gemeenschap ligt voor elk carrièremoment duidelijk een heel stuk boven de landengemiddelden. Vlaanderen staat namelijk op de vierde plaats in de rangorde van de beschouwde Europese landen voor het aanvangssalaris, klimt naar de derde plaats bij de midden carrièresalarissen en komt uiteindelijk op de tweede plaats bij de maximumsalarij. Vlaamse leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs hebben salarissen die tot de Europese top behoren.

Net als in de vorige editie van '*Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*' zien we dat het salaris van Vlaamse leerkrachten bij het begin van hun carrière ongeveer 60% bedraagt van het maximumsalarij en stijgt ondertussen tot ongeveer 83% van het maximumsalarij in het midden van hun onderwijsloopbaan.

Tot nu toe bespraken we het absolute niveau van de leerkrachtensalarissen. In wat volgt concentreren we ons op de relatieve waarde van die salarissen in de verschillende landen. We zetten de salarissen daarom af tegenover het bruto binnenlands product per capita.

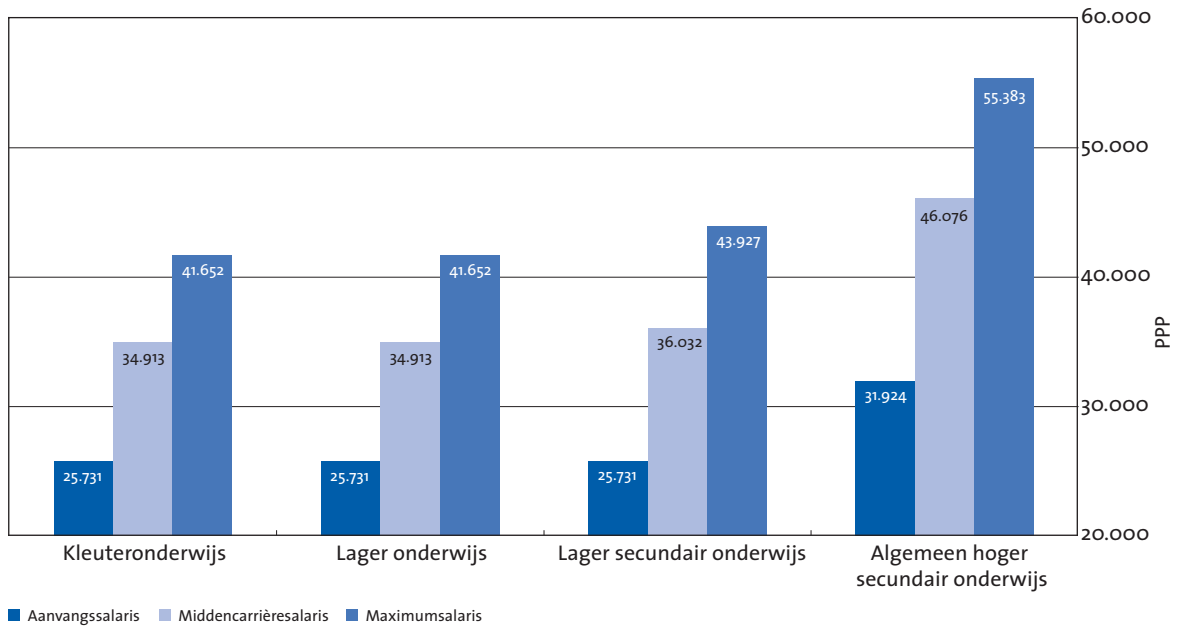
De midden carrièresalarissen in verhouding tot het BBP per capita zijn voor het lager onderwijs het laagst in Zweden (1,01) en het hoogst in Spanje (1,50),

(46) Merk op dat de Britse cijfers opgesplitst werden in Engelse en Schotse cijfers. Dit beïnvloedt de Vlaamse positie in Europese context.

(47) Ook hier geldt dat de Britse cijfers opgesplitst werden in Engelse en Schotse cijfers. Dit beïnvloedt de Vlaamse positie in Europese context.



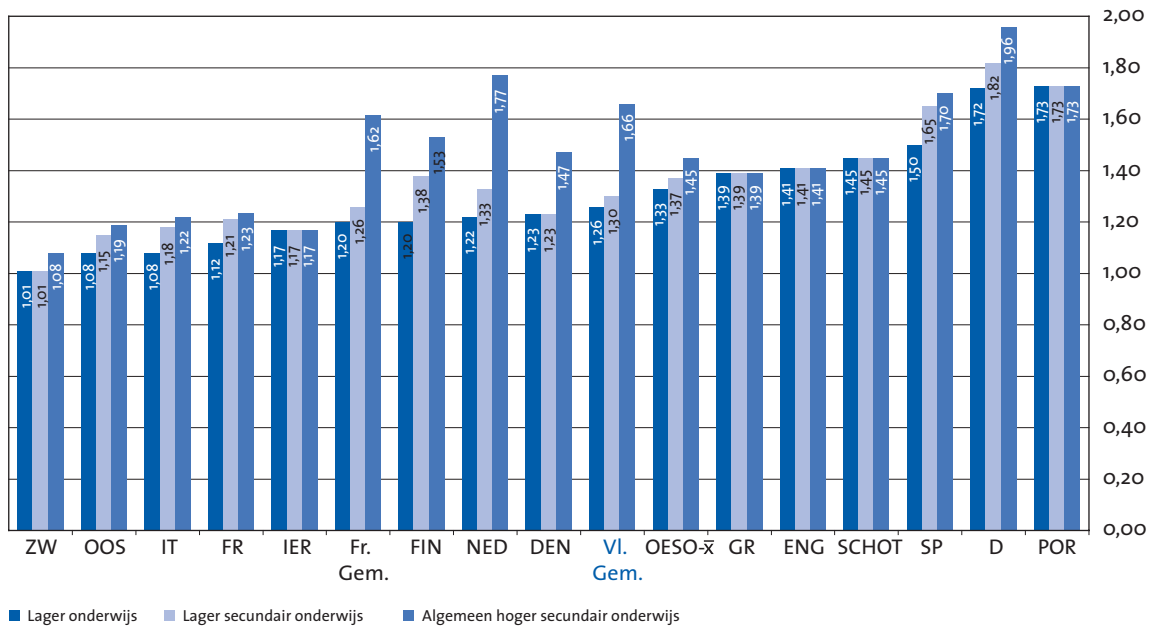
**Grafiek INP10.4:** Evolutie van de salarissen ten opzichte van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrièremoment (2001-2002)



Noot: De internationale categorie 'leraar lager secundair onderwijs' komt in het Vlaamse onderwijssysteem overeen met een geaggregeerde voor het secundair onderwijs - groep 1. De internationale categorie 'leraar algemeen hoger secundair onderwijs' komt overeen met een geaggregeerde voor het secundair onderwijs - groep 2.

Bron: OESO-tabel leerkrachtensalariering en eigen berekening volgens de internationale normen voor het kleuteronderwijs.

**Grafiek INP10.5:** Salarisratio na 15 jaar ervaring in het onderwijs in verhouding tot het BBP per capita, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van de salarisratio.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



Duitsland (1,72) en Portugal (1,73). Vlaanderen bekleedt op dit onderwijsniveau met een ratio van 1,26 de 7<sup>de</sup> plaats van de beschouwde Europese landen.<sup>48</sup>

In het lager secundair onderwijs heeft Zweden opnieuw de laagste ratio (1,01) en Duitsland de hoogste ratio (1,82). Vlaanderen bevindt zich in 9<sup>de</sup> positie (1,30).

In het algemeen hoger secundair onderwijs heeft Zweden opnieuw de laagste ratio van het middencariëresalaris t.o.v. het BBP per capita, namelijk 1,08. Nederland en Duitsland hebben de hoogste ratio's met respectievelijk 1,77 en 1,96. Uit de Vlaamse ratio van 1,66 (de vijfde hoogste ratio van de beschouwde Europese landen) blijkt opnieuw hoe hoog en competitief de lonen van onze leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs wel zijn.

Uit deze cijfergegevens blijkt dat de Finse lonen eigenlijk niet zo hoog zijn, ondanks de uitstekende Finse resultaten in PISA 2000 en PISA 2003. Zweden, dat veel aan onderwijs uitgeeft (zie de hierna volgende indicator INP11), geeft relatief weinig geld uit aan salarissen.

### Conclusie



Het loon van leerkrachten is een belangrijke variabele in het functioneren van het onderwijssysteem in het algemeen, en van de school en de leeromgeving in het bijzonder. Zo kan het niveau van de salarissen bijvoorbeeld invloed hebben op de instap van nieuwe leerkrachten, het behoud van het huidige leerkrachtenkorps en de motivatie van leerkrachten.

De bijgaande grafieken laten zien dat de lonen van leerkrachten in de Vlaamse Gemeenschap voor alle onderwijsniveaus en voor alle carrièremomenten rond of boven de salarissen van de andere beschouwde Europese landen liggen. De Vlaamse leerkrachtensalarissen kunnen de vergelijking met het BBP per capita ook doorstaan.

### Link naar andere indicatoren

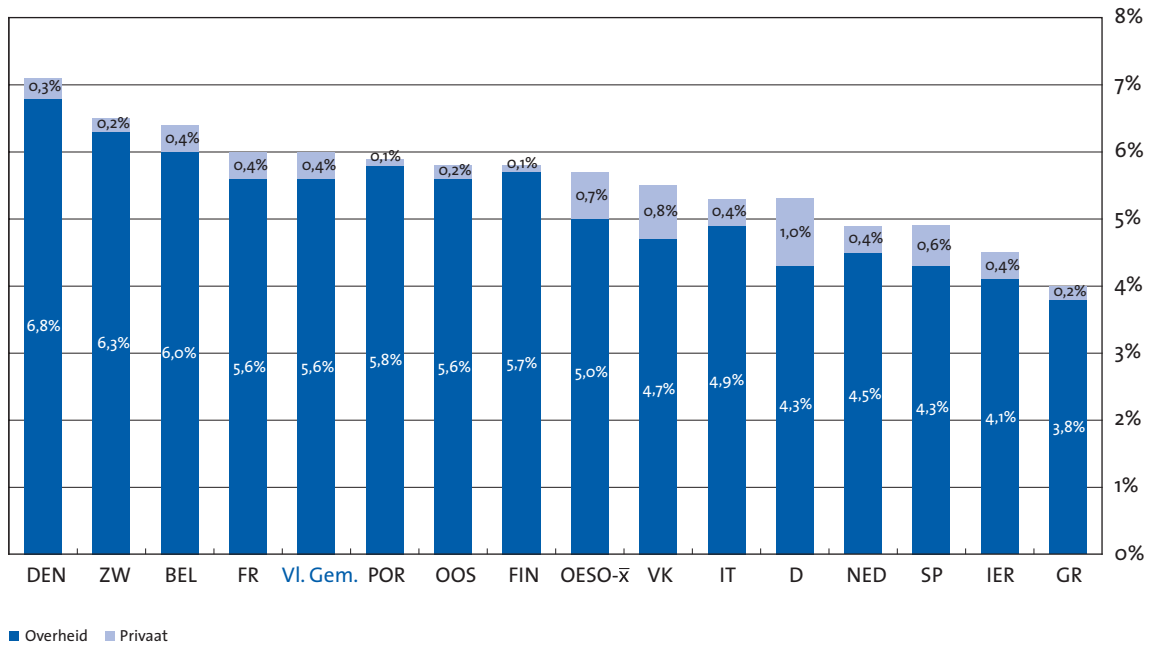
Naast de salariëring beïnvloeden nog andere factoren de werkomstandigheden van leerkrachten en de aantrekkelijkheid van het beroep. De onderwijstijd van leerkrachten, m.a.w. welk percentage van zijn tijd een leerkracht aan lesgeven besteedt, is daar één van. Indicator PRO1 vergelijkt de onderwijstijd van leerkrachten in internationaal perspectief.

De leerling-leerkracht-ratio komt in indicator INP7 aan bod. Indicator INP8 bekijkt het leerkrachtenprofiel meer in het algemeen aan de hand van een aantal parameters (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau,...).

(48) Ook hier geldt dat de Britse cijfers opgesplitst werden in Engelse en Schotse cijfers. Dit beïnvloedt de Vlaamse positie in Europese context.



**Grafiek INP11.1:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, uitgesplitst naar overheids- en private uitgaven - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde voor de totale onderwijsuitgaven 2001.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



## INP11: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP<sup>49</sup>

### Beleidscontext

De Vlaamse overheid heeft als opdracht de kwaliteit van het onderwijs te garanderen. Het onderwijs staat hierbij voor een uitdaging: optimale kansen creëren om alle jongeren en volwassenen levenslang te laten leren. Het verwezenlijken van gelijke kansen voor iedereen is immers belangrijk voor het waarborgen van kwaliteitsvol onderwijs.



Zowel de vorige minister Vanderpoorten als de huidige minister Vandenbroucke vinden het belangrijk dat er voldoende in onderwijs en vorming geïnvesteerd wordt. Ze vermeldden dit dan ook expliciet in hun beleidsnota's. De aandacht dient hierbij verdeeld te worden over omkadering, werkingsmiddelen en infrastructuur, en dit voor alle onderwijsniveaus. Ook het wetenschappelijk onderzoek en de participatie aan nationale en internationale projecten zijn van cruciaal belang. Voldoende financiële mogelijkheden en het optimaal inzetten van de budgettaire middelen blijven dan ook de voorwaarde om kwaliteitsonderwijs te garanderen.

Dit heeft consequenties voor het begrotingsbeleid van de Vlaamse regering maar er zijn budgettaire grenzen waarbinnen duidelijke prioriteiten dienen bepaald te worden. Bijkomende onderwijsdoelstellingen kan men niet alléén via nieuwe middelen realiseren maar ook door middelen van aflopende projecten binnen de onderwijsbegroting te herschikken.



De Europese Unie heeft ook een doelstelling die over deze problematiek gaat: 'Financiële middelen optimaal inzetten'. Deze geassocieerde doelstelling ressorteert onder de strategische doelstelling 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU'.

### Definitie

Indicator INP11 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 kwalitatief hoogstaand onderwijs voor iedereen te garanderen. Daarnaast bekijken we ook de uitgaven die gezinnen en derden aan onderwijs besteden (zie verder).

Toch dient ook gezegd dat deze indicator voor een groot stuk de conjunctuur van een land of binnen een land weerspiegelt. De indicator zegt niets over de efficiëntie van een onderwijssysteem of over hoe een uitgavenstructuur van een onderwijsbegroting (bijvoorbeeld naar onderwijsniveau of naar soort uitgaven) eruit ziet.

Het departement Onderwijs maakt vrijwel altijd van de OESO-berekeningen gebruik om het onderwijsbeleid te monitoren. Waar de OESO-indicator de publieke uitgaven voor onderwijsinstellingen berekent, bekijkt de Europese indicator de uitgaven voor onderwijs in het algemeen. Het departement beschouwt de OESO-indicator als iets betrouwbaarder en beter internationaal vergelijkbaar dan de Eurostat-indicator. Maar omdat Eurostat zijn berekeningen nog niet klaar had ten tijde van het ter perse gaan van deze Vlaamse publicatie, maken we hier enkel van de OESO-berekeningen gebruik.

In internationale context wordt cijfermateriaal van het jaar 2001 gebruikt. Dat is het meest recente jaar waarvoor de OESO financiële onderwijsindicatoren publiceerde (OECD, 2004).

Teneinde de financiële indicatoren in hun juiste context te kunnen plaatsen en eenvormig te kunnen interpreteren, dient rekening gehouden te worden met onderstaande termen en definities.

Het budget in deze indicatorenpublicatie wordt uitgedrukt in termen van *beschikbare beleidskredieten* die jaarlijks in de aangepaste uitgavenbegroting van de Vlaamse Gemeenschap ingeschreven worden. De beleidskredieten zijn de uitgaven waartoe de overheid zich in een bepaald begrotingsjaar engageerde. Deze kredieten omvatten de niet-gesplitste kredieten (NGK), de gesplitste vastleggingskredieten (GVK), de inkomsten variabele kredieten (VRK(I)), de machtigingen (MAC) en de bijkredieten voor vorige jaren (BVJ), verminderd met de vereffeningkredieten en de uitgaven voor de schuldenlast.

(49) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Liës Feyen, met medewerking van Nicole Goubert.



De term 'beschikbare kredieten' betekent dat deze kredieten naast de hierboven vermelde kredieten ook het aandeel in de globale provisies (vnl. index en CAO) en de kredietverschikkingen omvatten.

Bepaalde *niveau-overschrijdende uitgaven*, waarvan de verdeling over de niveaus gekend is, worden toegewezen aan de respectievelijke niveaus (o.a. gelijkheidskansenbeleid, ICT-coördinatoren, vervangingspool en investeringen). Zonder deze aanpassing is het beeld van de reële uitgaven per niveau vertekend.

In het internationaal indicatorenonderzoek wordt dit Vlaams onderwijsbudget vermeerderd met de financiële inspanning voor onderwijs en opleiding van gemeenten en provincies, de middelen van het Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen (VIZO), de kinderbijslag die ouders voor kinderen boven de 18 jaar ontvangen, de pensioenen van het onderwijspersoneel, de kost van de onderwijsadministratie en alle uitgaven voor onderzoek en ontwikkeling.

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).

### Beschrijving en analyse

De Vlaamse onderwijsbegroting, uitgedrukt in aangepaste beschikbare beleidskredieten, steeg van 7.591.367 duizend euro in 2003 tot 7.862.181 duizend euro in 2004. Dit betekent een stijging van 3,57%. Tussen 1996 en 2004 was er een gemiddelde jaarlijkse stijging van 3,81% (niet weergegeven in een grafiek). Het aandeel van Onderwijs in de begroting van de Vlaamse Gemeenschap evolueerde van 42,24% naar 41,55% tussen 2003 en 2004.

Een internationaal vergelijkende berekening volgens de geldende OESO-normering resulteert voor Vlaanderen in een totale onderwijsinspanning voor de onderwijsinstellingen (zowel overheidsuitgaven als private uitgaven) van 6,0% van het BRP (cijfer voor 2001). Dit ligt 0,3% hoger dan het OESO-landengemiddelde, zoals uit grafiek INP11.1 blijkt.

Vlaanderen doet het in Europese context<sup>50</sup> minder goed dan Denemarken (7,1%) en Zweden (6,5%), en staat op gelijke hoogte met Frankrijk (6,0%). Portugal (5,9%), Oostenrijk (5,8%) en Finland (5,8%) besteden ook ongeveer evenveel aan onderwijs als Vlaanderen. Het percentage van het BRP dat de Vlaamse Gemeenschap aan onderwijs besteedt, ligt wel hoger dan in het Verenigd Koninkrijk (5,5%), Italië (5,3%), Duitsland (5,3%), Nederland (4,9%), Spanje (4,9%), Ierland (4,5%) en Griekenland (4,0%). België als geheel investeert iets meer in onderwijs dan Vlaanderen apart bekeken. Dat suggereert dat de Franse Gemeenschap in verhouding tot haar BRP meer in onderwijs investeert dan de Vlaamse Gemeenschap.

Bekijken we enkel de overheidsinspanning, dan investeert Vlaanderen meer dan een gemiddeld OESO-land (5,6% t.o.v. 5,0%). Qua privé-uitgaven voor onderwijs zit Vlaanderen onder het OESO-landengemiddelde (0,4% t.o.v. 0,7%).

Het vergelijken van de private uitgaven voor onderwijs tussen de landen moet wel met het nodige voorbehoud gedaan worden, omdat niet elk land over volledige of nauwkeurige gegevens beschikt om een raming van de uitgaven van gezinnen en bedrijven te maken. Voor Vlaanderen zijn de gezinsuitgaven voor onderwijsinstellingen gebaseerd op een studie van het HIVA over de studiekosten in het basisonderwijs (studie van 2000), het secundair onderwijs (studie van 2001) en het hoger onderwijs (studie van 2000). In dit kader is het belangrijk te vermelden dat uitgaven voor de huur van studentenkamers (wat een financieel belangrijke uitgave is) volgens de OESO-definitie niet opgenomen mogen worden indien de kamer door privé-personen verhuurd en gehuurd wordt. Met andere woorden: de huur van kamers in universitaire homes of in peda's mag wél worden opgenomen.

Vanaf deze indicatorenpublicatie worden de pensioenen in de cijfers opgenomen. Dit verklaart de stijging in uitgaven van 0,8% ten opzichte van vorig jaar (dit werd reeds vorig jaar duidelijk gemaakt door de raming inclusief pensioenen; zie indicatorenpublicatie editie 2003).

(50) We maken enkel de vergelijking met de vroegere EU15-lidstaten om de grafiek overzichtelijk te houden.



Uit een verdere (interne) opsplitsing van deze indicator per onderwijsniveau blijkt dat de inspanning van de Vlaamse overheid in 2001 het hoogst was in het secundair onderwijs, nl. 2,68% t.o.v. het BRP in vergelijking met 1,96% en 1,16% in respectievelijk het basis- en hoger onderwijs.

### *Conclusie*



De Vlaamse overheid besteedt ten opzichte van de andere beschouwde Europese landen een iets hoger dan gemiddeld percentage van het BRP aan onderwijsinstellingen. Dit percentage is ook hoger dan dat van de buurlanden Duitsland en Nederland, en gelijk aan deze van Frankrijk.

Toch dient gezegd dat deze indicator voor een groot stuk de conjunctuur van een land of binnen een land weerspiegelt. De indicator zegt echter niets over de efficiëntie van een onderwijsstelsel of over hoe een uitgavenstructuur van een onderwijsbegroting (bijvoorbeeld naar onderwijsniveau of naar soort uitgaven) eruit ziet.

De beheersing van het financieel onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid gebeurt op basis van een aantal parameters: het aandeel in de begroting van de Vlaamse Gemeenschap, het aandeel in het BRP, de evolutie van de reële groei en de relatie tot het Europees gemiddelde en het OESO-landengemiddelde. De Vlaamse cijfers gaan in stijgende lijn, wat impliceert dat er de voorbije jaren een reële stijging van de beschikbare financiële middelen is geweest. Vooral het basis- en het hoger onderwijs krijgen bijzondere financiële aandacht.

### *Link naar andere indicatoren*

De relatie met de hierna volgende indicator INP12 over de gemiddelde overheidskost per leerling ligt voor de hand. In de indicatorenpublicatie van dit jaar besteden we ook aandacht aan de aard van de middelen die beschikbaar gesteld worden (lonen, werking, investeringen) en aan de aanwending van de middelen (kerntaken, overige diensten) (zie indicator INP13).

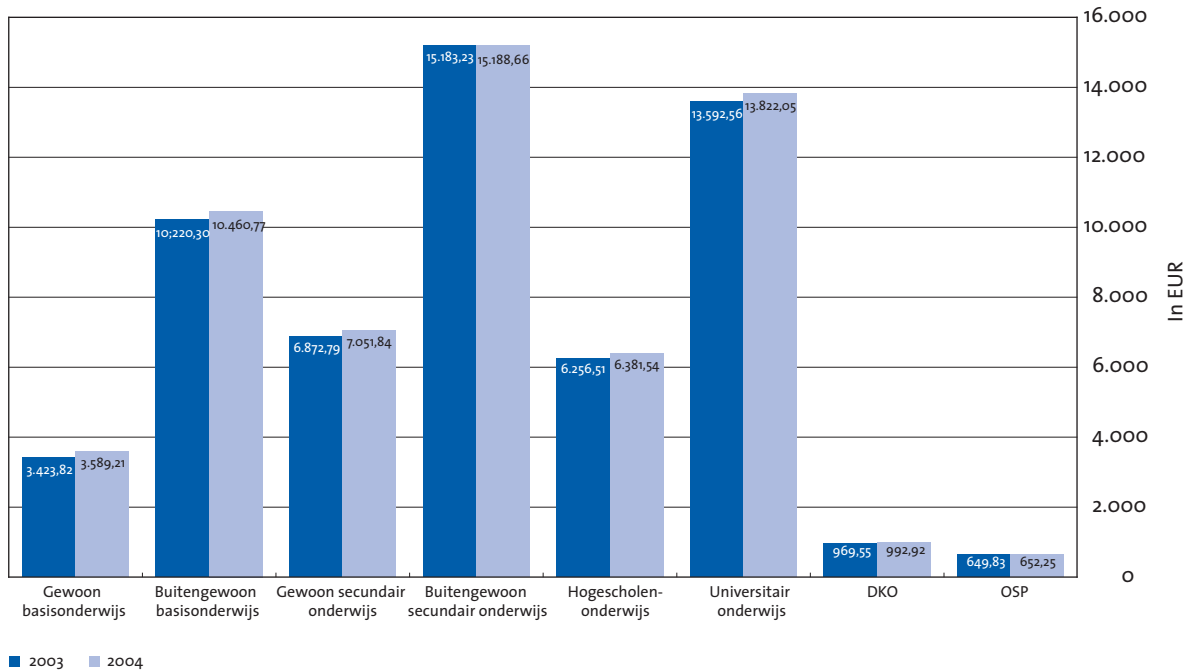
Indicator INP10 analyseert de salarissen van de leerkrachten in internationaal perspectief. De Vlaamse overheid besteedt immers het grootste deel van haar onderwijsmiddelen aan salarissen van het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel.

Indicatoren INP1 t.e.m. INP5 bekijken de deelname aan het onderwijs in de verschillende onderwijsniveaus.





**Grafiek INP12.1: Overheidskost per leerling in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR, naar onderwijsniveau en soort onderwijs (2003 en 2004)**



Bron: Financiële databank, departement Onderwijs.



## INP12: Onderwijsuitgaven per leerling<sup>51</sup>

### Beleidscontext

Indicator INP11 toont aan dat Vlaanderen een aanzienlijke financiële inspanning levert om degelijk onderwijs voor iedereen te garanderen. In onderstaande indicator gaan we na hoeveel een land per leerling in een bepaald onderwijsniveau besteedt.



Kwaliteitsvol onderwijs is enkel mogelijk als er voldoende financiële inspanningen worden geleverd. De strategische doelstelling 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming' uit de beleidsnota van minister Vanderpoorten blijft dus een belangrijke factor in deze indicator. Maar ook de rode draad uit de nieuwe beleidsnota, 'gelijke kansen', houdt verband met deze indicator: kwaliteitsvol onderwijs moet er zijn voor alle leerlingen. Daarom zal er de komende jaren gewerkt worden aan een nieuw financieringssysteem waardoor onder andere de GOK-ondersteuning geïntegreerd wordt in de reguliere financiering.



De Europese Unie heeft een doelstelling geformuleerd inzake de investeringen in onderwijs: 'Financiële middelen optimaal inzetten'. Die ressorteert onder de strategische doelstelling 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU'.

### Definitie

Als basis wordt de Vlaamse subindicator gegeven die de verdeling van de budgettaire middelen van de Vlaamse overheid voor onderwijs weergeeft, per onderwijsniveau en opgesplitst tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Deze subindicator heeft betrekking op het begrotingsjaar 2004.

Een verdere uitsplitsing volgens de internationale normen vergelijkt de Vlaamse indicator met de resultaten van andere Europese landen. In internationale context wordt cijfermateriaal van het jaar 2001 gebruikt. Dat is het meest recente jaar waarvoor de OESO dergelijke cijfers publiceerde.

Waar de twee Europese indicatoren (niet opgenomen in deze publicatie, zie verder) spreken over uitgaven voor onderwijs in het algemeen, beperkt de OESO zich tot berekeningen voor onderwijsinstellingen. Dat is met de internationale vergelijkbaarheid in het achterhoofd trouwens de beste oplossing. Omdat Eurostat de berekeningen zoals vooropgezet in de Europese indicatoren nog niet gefinaliseerd had ten tijde van het ter perse gaan van deze Vlaamse publicatie, maken we hier enkel van de OESO-berekeningen gebruik.

De overheidskost per leerling wordt berekend op basis van het aantal financierbare leerlingen. De financierbare eenheden bepalen de grootte van de werkmiddelen en het personeelsbestand van elke onderwijsinstelling. Op internationaal vlak wordt de kost per leerling op basis van het aantal financierbare studenten berekend en in US-dollarequivalenten uitgedrukt.

Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in vergelijking met het BBP per capita worden berekend door de onderwijsuitgaven per leerling in de nationale munteenheid af te zetten als percentage van het BBP per capita, ook in de nationale munteenheid. In de gevallen waarbij de onderwijsuitgaven en de BBP-data een andere referentieperiode beslaan, worden de onderwijsdata aan de referentieperiode van de BBP-data aangepast. Men maakt daarbij gebruik van inflatieratio's.<sup>52</sup>

### Beschrijving en analyse

De overheidskost per leerling verschilt naargelang van het onderwijsniveau en van het type onderwijs.

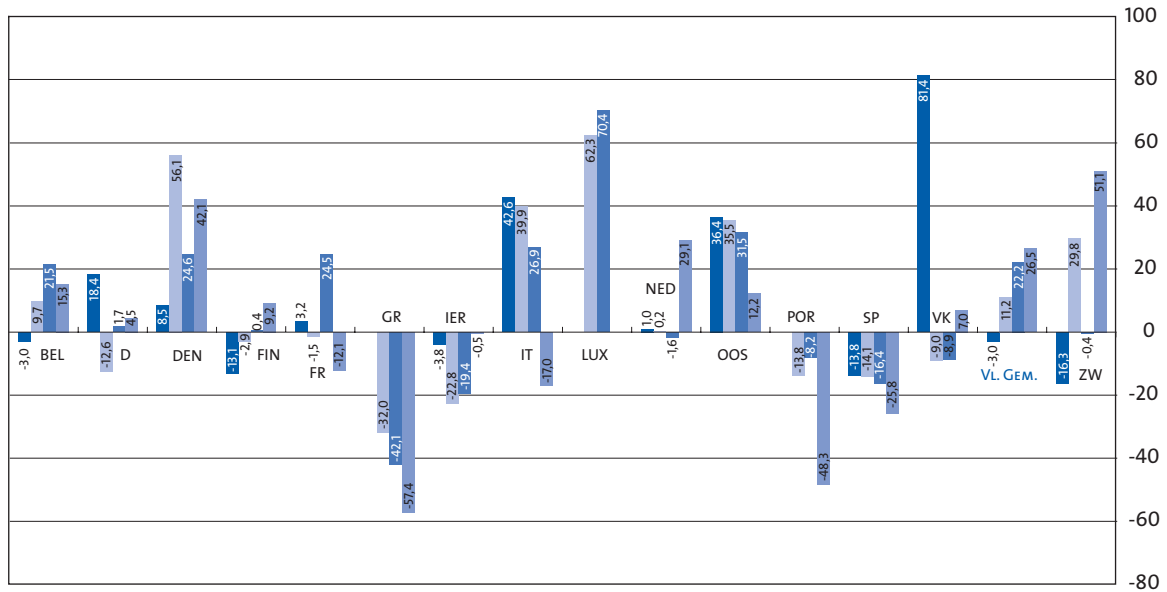
In 2004 kostte een leerling in het gewoon basisonderwijs gemiddeld 3.589,21 euro. In het gewoon basisonderwijs betekent dit een stijging van 4,8% t.o.v. 2003. In het buitengewoon basisonderwijs kostte een leerling gemiddeld 10.460,77 euro, wat een stijging is van 2,4% t.o.v. 2003. Een leerling in het gewoon secundair onderwijs kostte de Vlaamse Gemeenschap gemiddeld 7.051,84 euro in 2004 (d.i. een stijging van 2,5% tegenover 2003). Een leerling in het buiten-

(51) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Liës Feyen, met medewerking van Nicole Goubert.

(52) Zie Annex 2 van *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004).



**Grafiek INP12.2:** De relatieve overheidskost per leerling/student ten opzichte van het OESO-landengemiddelde, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2001)



■ Kleuteronderwijs ■ Lager onderwijs ■ Secundair onderwijs ■ Hoger onderwijs

Noten: - De landen werden alfabetisch gerangschikt.

- Data voor kleuteronderwijs ontbreken voor Portugal, en voor hoger onderwijs voor Luxemburg. De data voor het kleuteronderwijs zitten in de data voor het lager onderwijs vervat voor Griekenland en Luxemburg.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



gewoon secundair onderwijs kostte gemiddeld 15.188,66 euro, wat ongeveer dezelfde kostprijs is als in 2003. Het verschil in overheidskost per leerling tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs wordt grotendeels verklaard door de grotere omkadering in het buitengewoon onderwijs.

In 2004 kostte een hogeschoolstudent 6.381,54 euro aan de Vlaamse Gemeenschap, terwijl een universiteitsstudent 13.822,05 euro kostte. Hier gaat het om stijgingen van de overheidskost per student met resp. 2% en 1,7%. In het cijfer van de universiteiten zitten de kredieten voor wetenschappelijk onderzoek vervat die op de onderwijsbegroting ingeschreven staan. Vanaf 2002 werden bijkomend de middelen van het bijzonder onderzoeksfonds op de onderwijsbegroting ingeschreven.

Op het vlak van permanente vorming kostte een cursist in het deeltijds kunstonderwijs in 2004 gemiddeld 'slechts' 992,92 euro en een cursist in het onderwijs voor sociale promotie gemiddeld 652,25 euro. Hier gaat het om stijgingen van de kost per cursist met resp. 2,4% en 0,4% ten aanzien van het voorgaande jaar.

De evolutie in de kostprijs per leerling geeft een idee over welke onderwijsniveaus de prioriteit van het beleid kregen in 2004. De kernelementen uit dit beleid waren de waardering van het leerkrachtenberoep, de waardering van het technisch en beroepssecundair onderwijs, het onderwijs afstemmen op de verschillen tussen leerlingen, informatie- en communicatietechnologie integreren, de hertekening van het onderwijslandschap basisonderwijs, het hoger onderwijs versterken in de uitvoering van zijn maatschappelijke opdracht, een participatieve schoolcultuur stimuleren en het verder uitbouwen van het levenslang leren.

Het centraal stellen van de afstemming van onderwijs op de verschillen tussen leerlingen uit zich vooral in de grotere financiële injectie ten voordele van het gelijkheidskansenbeleid in het basis- en secundair onderwijs. Dit resulteerde in een krediet van 142.348 duizend euro.

#### *Beleidsaccenten 2004*

Er kwamen in het verkiezingsjaar 2004 weinig tot geen nieuwe initiatieven tot stand. Bij het begin van de legislatuur 2004-2009 werden er opties genomen om het gevoerd onderwijsbeleid verder uit te bouwen en waar nodig bij te sturen in het kader van het Regeerakkoord. De accenten die de minister Vandembroucke in het kader van zijn strategische beleidslijnen wil leggen, zijn pas zichtbaar in 2005.

Zoals reeds aangehaald, is ook in 2004 het onderwijsbudget effectief gestegen.

De initiatieven die gelijke kansen helpen realiseren voor iedereen, blijven als een rode draad doorheen de beleidsopties lopen zodat de verschillen in de begraaftheid, de fysieke of psychische conditie, het sociaal, economisch of cultureel milieu, de leeftijd en het geslacht weggewerkt worden.

Ook het stimuleren van de academisering en de vernieuwing van het hoger onderwijs krijgen extra middelen. De invoering van de Bachelor-Master structuur, als gevolg van de implementatie van de Bologna-verklaring in Vlaanderen, vereist o.m. een sterkere verwevenheid van het hogeschoolonderwijs van twee cycli met het wetenschappelijk onderzoek.

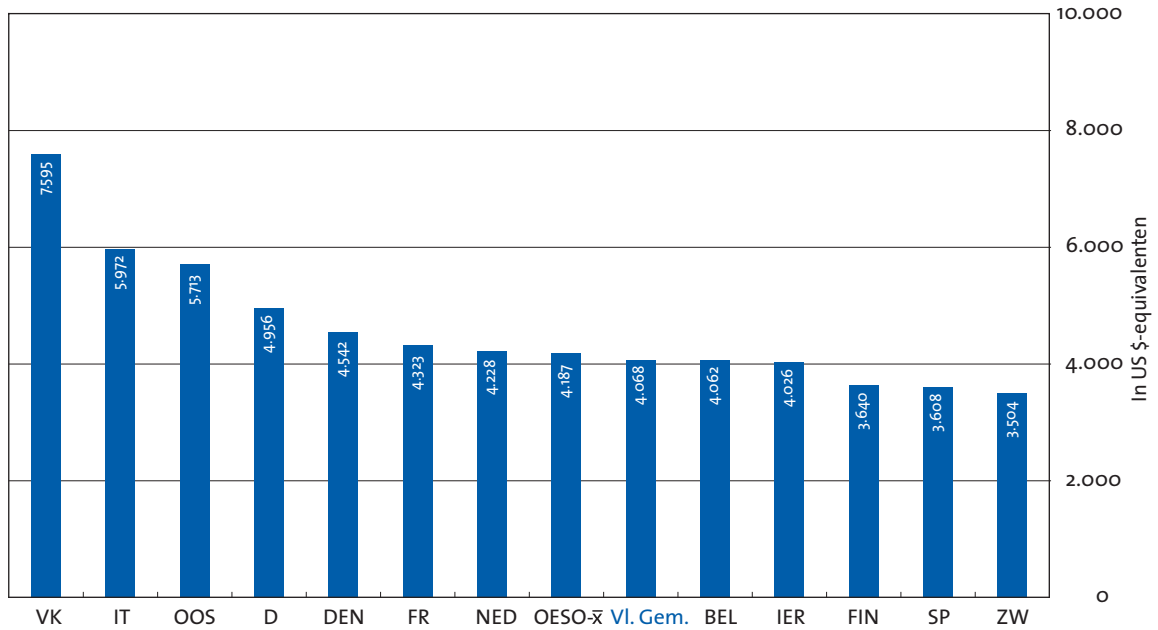
Vanaf 1997 zijn in het kader van het zogenaamde Polder/Tivoli-akkoord reeds belangrijke inspanningen geleverd om de werkingsmiddelen voor het basisonderwijs op te trekken. Ook in 2004 zorgde de verdere uitwerking ervan voor een extra input (4,090 miljoen euro).

In het secundair onderwijs laat het decreet secundair onderwijs de verhouding tussen de werkingsmiddelen van het Gemeenschapsonderwijs en het Gesubsidieerd Onderwijs gefaseerd verhogen tot een verhouding 100/76 in 2007. In het begrotingsjaar 2004 moest de verhouding in bedrag per leerling 100-68 percent bereikt worden. Hiervoor werd een extra input van 6,505 miljoen euro ingeschreven.

Om schaalvergroting en effectief gebruik van middelen in de hand te werken werden scholengemeenschappen opgericht in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs. Er werden stimuli voor de



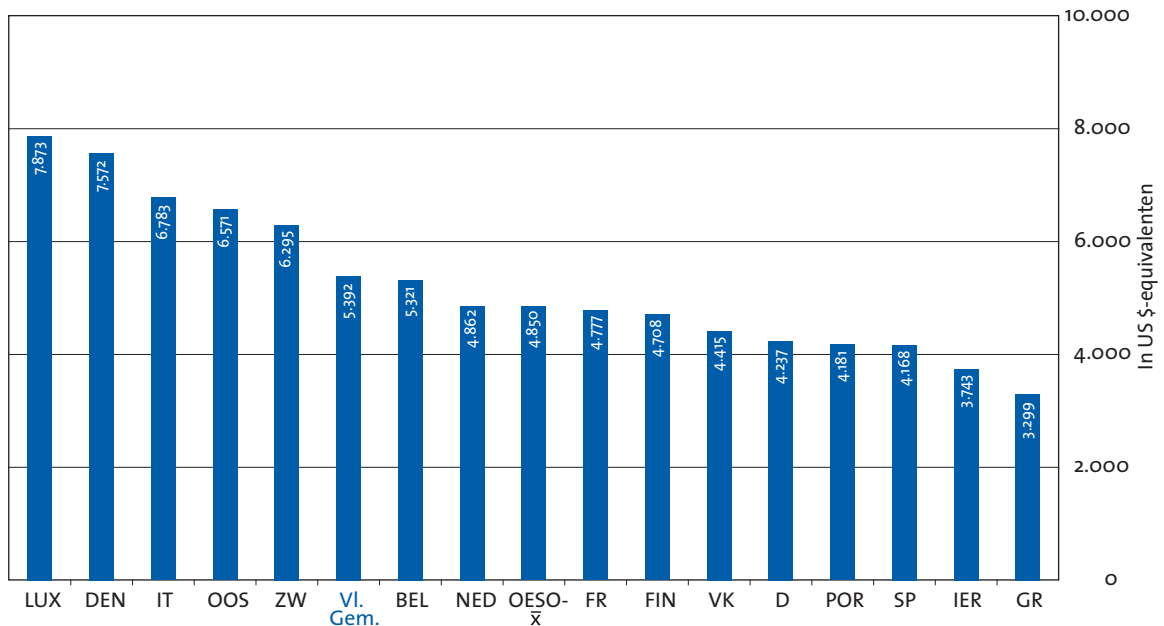
**Grafiek INP12.3:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2001)



Noot: Data voor het kleuteronderwijs ontbreken voor Portugal. De data voor het Griekse en Luxemburgse kleuteronderwijs zitten in de data voor het lager onderwijs vevat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP12.4:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001)



Noot: De data voor het Griekse en Luxemburgse kleuteronderwijs zitten in de bovenstaande data vevat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



oprichting ervan toegekend die met de jaren stelselmatig verhoogd worden. Deze bijkomende middelen gaan gepaard met uitbreiding van de bevoegdheden, o.m. op het vlak van sturing van *human resources management*.

Specifiek voor het volwassenenonderwijs dient blemtoond dat de Vlaamse overheid de deelname aan levenslang leren verder stimuleert en ook de bestaande maatschappelijke ongelijkheid in die deelname tracht te doorbreken via opleidingscheques, vrijstelling van inschrijvingsgelden, opleidingspremies,... In het Werkgelegenheidsakkoord 2005-2006 werden een aantal nieuwe hefboommaatregelen uitgewerkt. Eén van deze maatregelen heeft tot doel de stagemogelijkheden in de diverse sectoren te verhogen zodat alle jongeren, met inbegrip van deze die deeltijds beroepssecundair onderwijs volgen, concrete ervaringen op de werkvloer opdoen om een vlottere instap in de arbeidsmarkt mogelijk te maken. Een andere maatregel omvat een financieel engagement om de opleidingscapaciteit te verhogen zodat een daling wordt gerealiseerd in het aantal knelpuntvacatures.

Wanneer we Vlaanderen met andere Europese landen<sup>53</sup> en met het OESO-landengemiddelde vergelijken, blijkt dat vooral de overheidskost per leerling in het secundair en het hoger onderwijs boven het OESO-landengemiddelde uitkomt. Een leerling in het secundair onderwijs kost de Vlaamse overheid 7.958 US-dollarequivalenten, een student in het hoger onderwijs 12.717 US-dollarequivalenten. Ook in het lager onderwijs zitten we boven het OESO-landengemiddelde. Een kleuter in het Vlaams onderwijs krijgt in vergelijking met de andere onderwijsniveaus de minste overheidsmiddelen; de overheidskost per leerling ligt net onder het OESO-landengemiddelde. Dit cijfer dient echter gerelativeerd te worden omdat – met uitzondering van Frankrijk – er nergens in Europa een even uitgebreid kleuteronderwijs als in Vlaanderen (en in België als geheel) bestaat.

Enkel Oostenrijk en Denemarken besteden op alle onderwijsniveaus meer per leerling dan het OESO-

landengemiddelde<sup>54</sup>, terwijl Spanje, Portugal en Griekenland de Europese landen zijn (van diegene die in deze vergelijking opgenomen werden) die op alle niveaus onder dat gemiddelde uitkomen. Zweden investeert, in vergelijking met alle andere beschouwde Europese landen, veel per student in het hoger onderwijs en komt ruimschoots boven het OESO-landengemiddelde voor dat onderwijsniveau uit. De grafieken INP12.3-6 bekijken deze cijfers per onderwijsniveau verder in detail.

De volgorde van de landen wijzigt echter aanzienlijk wanneer we de vergelijking met het BBP per capita maken. De onderwijsuitgaven per student in vergelijking met het BBP per capita vormen een maat die met de relatieve rijkdom van de betrokken landen rekening houdt. Omdat onderwijsdeelname algemeen is op de lagere onderwijsniveaus, kan men deze maat hier interpreteren als de uitgaven die een land doet voor jonge mensen in verhouding tot wat een land kan betalen. Op de hogere onderwijsniveaus wordt de maat beïnvloed door een combinatie van nationaal inkomen, uitgaven en participatiegraden.

Op het niveau van het hoger onderwijs kunnen OESO-landen bijvoorbeeld vrij hoog op die maat scoren als een relatief grote proportie van hun rijkdom besteed wordt aan een relatief klein aantal studenten. Een gemiddeld OESO-land besteedt 17% van zijn BBP per capita op het niveau van het kleuteronderwijs, 20% voor het lager onderwijs, 26% voor het secundair onderwijs en 42% voor het hoger onderwijs.

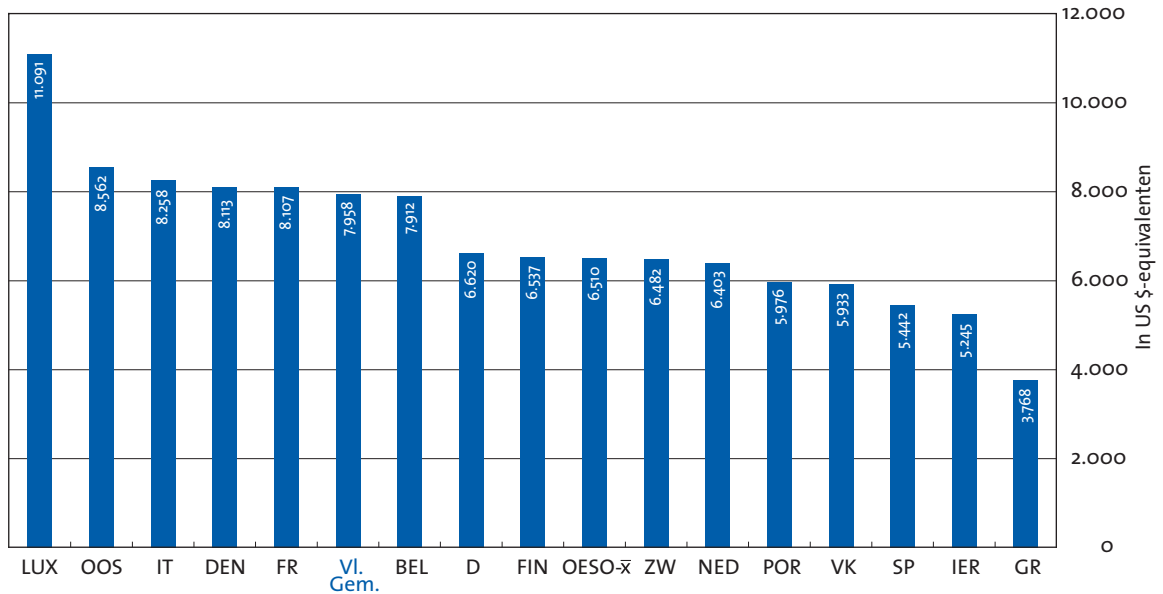
Net als bij de vorige subindicator bevindt het Vlaamse percentage voor het kleuteronderwijs (15%) zich onder het OESO-landengemiddelde. Daar waar we bij de vorige subindicator voor het lager onderwijs boven het OESO-landengemiddelde zaten, zitten we voor de vergelijking met het BBP per capita net op het gemiddelde (20%, samen met België als geheel en Spanje). Voor het secundair onderwijs zitten we volgens deze maat boven het gemiddelde (29% t.o.v. 26%). Ook voor het hoger onderwijs is dit het geval (46% t.o.v. 42%).

(53) We nemen enkel de vroegere EU15-lidstaten in de vergelijking op om de grafieken overzichtelijk te houden.

(54) Voor Luxemburg is het moeilijk om te bepalen of de cijfers de werkelijke situatie weerspiegelen omdat de cijfers van het kleuteronderwijs in die van het lager onderwijs opgenomen zijn. Luxemburg heeft geen volledig hoger onderwijs en de gegevens voor dit onderwijsniveau ontbreken ook.



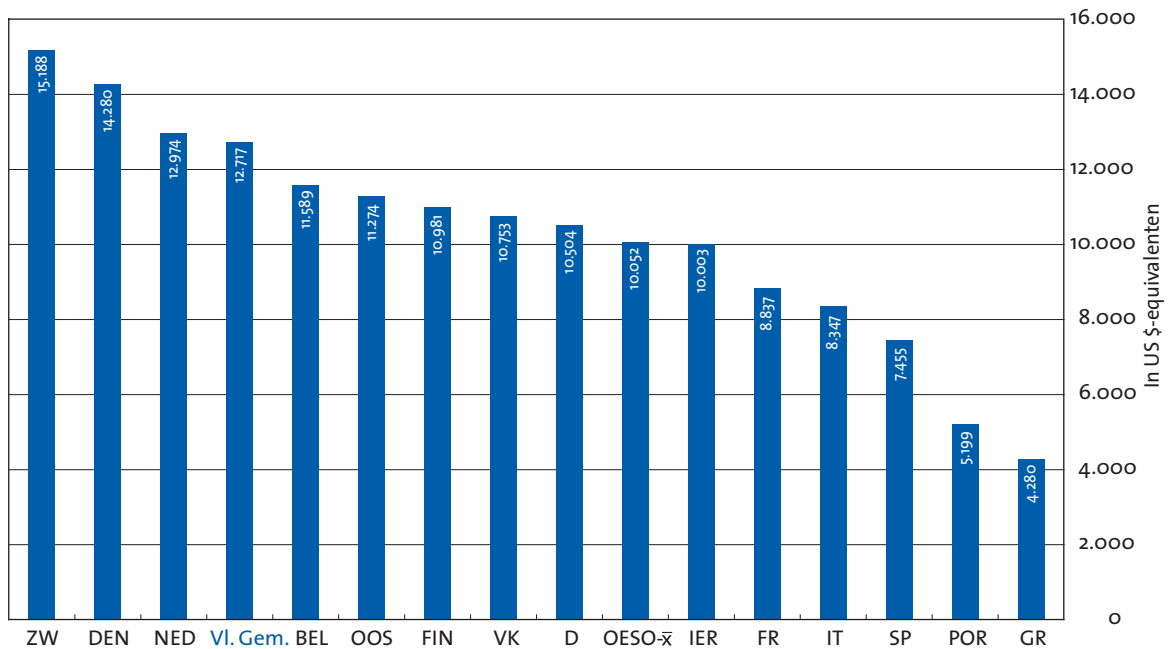
**Grafiek INP12.5:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001)



Noot: Opgelet: sommige landen combineerden data voor een aantal onderwijsniveaus in de categorie 'secundair onderwijs'. We verwijzen naar Education at a Glance 2004 voor meer details.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP12.6:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001)

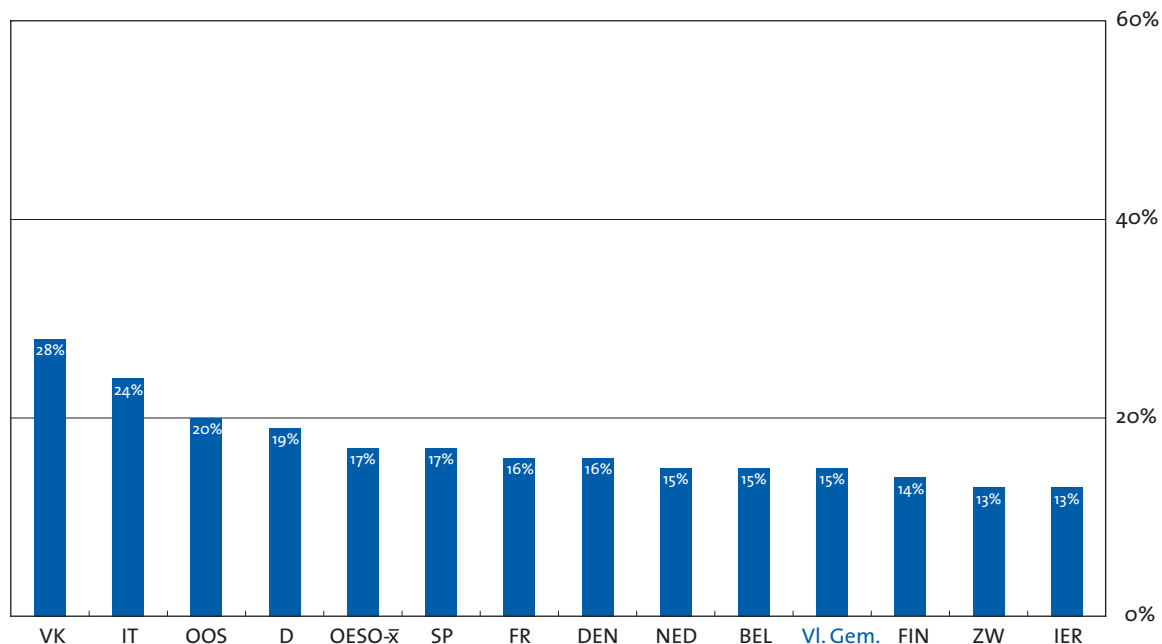


Noot: Data voor het hoger onderwijs ontbreken voor Luxemburg.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



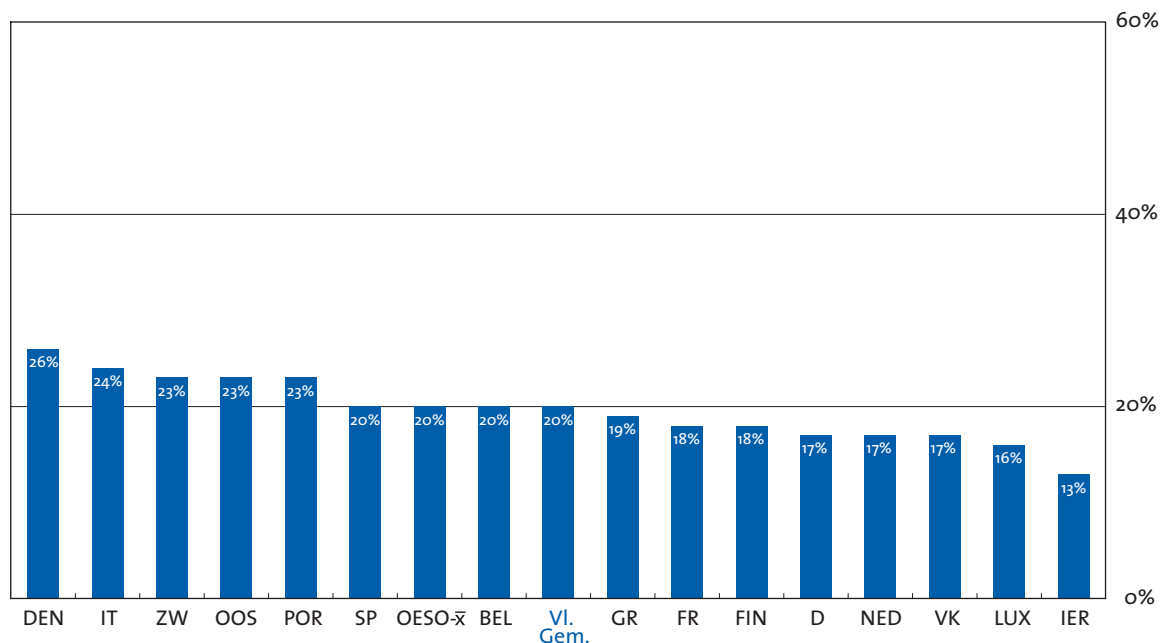
**Grafiek INP12.7:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)



Noot: Data voor het kleuteronderwijs ontbreken voor Portugal. De data voor het Griekse en Luxemburgse kleuteronderwijs zitten in de data voor het lager onderwijs vervat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP12.8:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)



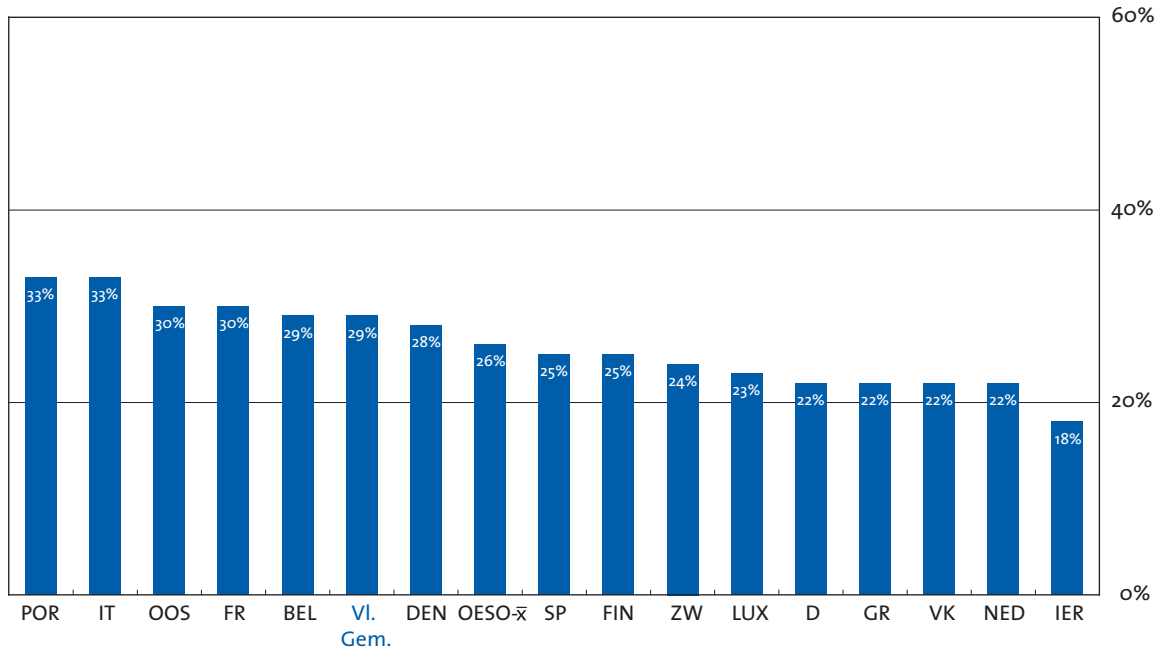
Noot: De data voor het Griekse en het Luxemburgse kleuteronderwijs zitten in bovenstaande data vervat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.





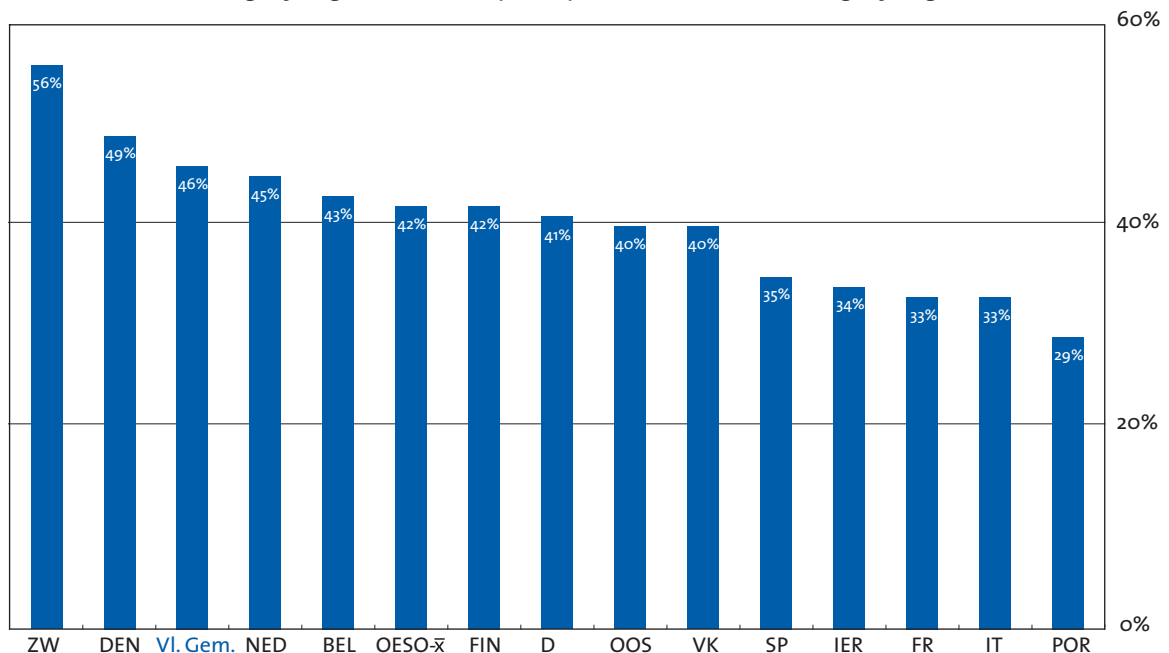
**Grafiek INP12.9:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)



Noot: Opgelet: sommige landen combineerden data voor een aantal onderwijsniveaus in de categorie 'secundair onderwijs'. We verwijzen naar Education at a Glance 2004 voor meer details.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek INP12.10:** Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)



Noot: Data voor het hoger onderwijs ontbreken voor Luxemburg.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.



De OESO waarschuwt er echter voor dat de relatie tussen het BBP per capita en de uitgaven per student complex is. De OESO zelf onderscheidt twee soorten landen. Enerzijds heb je landen met een BBP per capita van 25.000 US dollars of minder: die tonen een duidelijke positieve relatie tussen uitgaven per leerling en BBP per capita. Tot dit soort landen behoren onder meer Griekenland, Portugal en Spanje. Aan de andere kant heb je landen met een BBP van meer dan 25.000 US dollars per capita. België is één van die landen. Die landen vertonen een grote variatie in onderwijsuitgaven per leerling. Hoe hoger het BBP per capita, hoe hoger de variatie in onderwijsuitgaven per student. De OESO geeft hierbij zelf het voorbeeld van Ierland en Oostenrijk: dat zijn landen met een vergelijkbaar BBP per capita maar zij spenderen een heel andere proportie van hun BBP per capita per leerling in het secundair onderwijs.

### Conclusie



Wanneer we de kostprijs per leerling in een internationale context plaatsen, blijkt dat vooral de kostprijs van een leerling in het Vlaams hoger onderwijs (naast die van een leerling secundair onderwijs) boven het OESO-landengemiddelde uitkomt. Een zekere nuancering bij dit resultaat is aangewezen omdat de kostprijs per student in het hoger onderwijs alle uitgaven voor onderzoek en ontwikkeling omvat, ook die van de zelfstandige universitaire onderzoekscentra. Vergelijkbare cijfers exclusief uitgaven voor onderzoek en ontwikkeling zijn op internationaal vlak echter niet beschikbaar. Ondanks de bijkomende budgettaire inspanningen blijft de overheidskost van een leerling uit het Vlaams kleuteronderwijs onder het Europees gemiddelde, al werd er veel terrein goedge maakt ten opzichte van het vorige referentiejaar. Het blijft echter wijzen op de noden van dit onderwijsniveau, al dient gezegd dat we in deze publicatie de cijfers voor 2001 vergelijken en dat er nadien nog een aanzienlijke budgettaire inspanning voor het kleuteronderwijs gebeurde in Vlaanderen. Voor lager, secundair en hoger onderwijs besteedt Vlaanderen meer dan gemiddeld per leerling.

Wanneer men de uitgaven per leerling vergelijkt met het BBP per capita, bevindt het Vlaamse percentage voor het kleuteronderwijs zich iets onder het OESO-landengemiddelde. Voor het lager onderwijs zitten

we op het OESO-landengemiddelde. Voor het secundair onderwijs en het hoger onderwijs stijgen we volgens deze maat boven de Europese middenmoot én het OESO-landengemiddelde uit.

### [Link naar andere indicatoren](#)

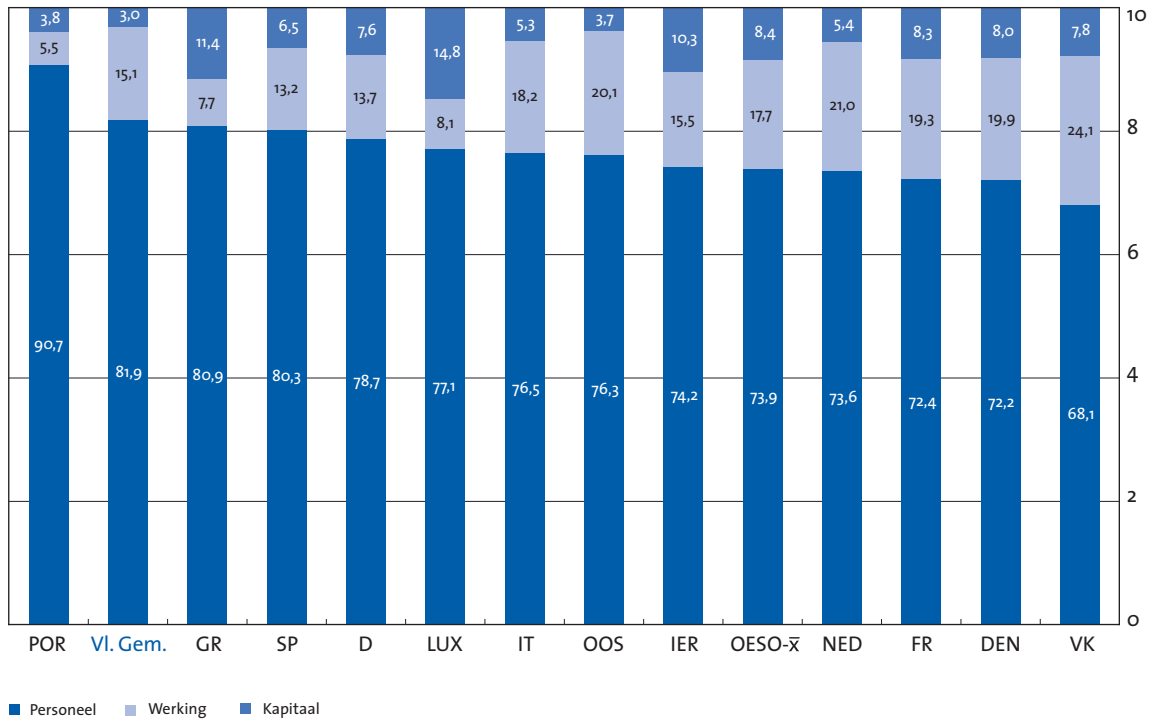
De link met indicator INP11 over het percentage van het BRP dat aan onderwijs besteed wordt, is duidelijk. Indicator INP13 bekijkt de onderwijsuitgaven naar uitgavencategorie. Daaruit blijkt dat er naast een scheefftrekking van de budgetten naar onderwijsniveau ook een scheefftrekking in het nadeel van de infrastructuuruitgaven bestaat.

Indicator INP10 analyseert de salarissen van leerkrachten in internationaal perspectief. De Vlaamse overheid besteedt het grootste deel van haar onderwijsmiddelen aan salarissen van het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel.

Indicatoren INP1 t.e.m. INP5 bekijken de deelname aan het onderwijs in de verschillende onderwijsniveaus.



**Grafiek INP13.1:** Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage besteed aan de betaling van personeel.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004; berekend op basis van indicator B6.

## INP13: Financiering van onderwijsinstellingen naar uitgavencategorie<sup>55</sup>

### Beleidscontext



Indicator INP12 geeft weer hoe de uitgaven over de onderwijsniveaus verdeeld zijn, maar geeft geen informatie over de aard van de uitgaven. De manier waarop het onderwijsbudget over de verschillende soorten uitgaven verdeeld wordt, kan de kwaliteit van het onderwijsleerproces beïnvloeden, alsook de mogelijkheden van het onderwijs om zich aan de veranderende demografie of aan deelnametrends aan te passen. Verdelingen op centraal niveau stromen uiteindelijk door naar de klas zelf en hebben op die manier zelfs een indirecte impact op de lesopdracht. Een kwalitatief hoogstaand onderwijssysteem heeft nood aan een optimale mix van de middelen.

Een vergelijking van hoe de ons omliggende landen hun uitgaven over de verschillende categorieën verdelen, geeft een inzicht in de financiering van hun onderwijssysteem. Scholen doen ook meer dan enkel onderwijs geven. Bij het leerplichtonderwijs wordt dikwijls ook in transport, schoolmaaltijden en internaten voorzien. In het hoger onderwijs komen de onderzoeksactiviteiten erbij.

### Definitie

Indicator INP13 verdeelt de budgettaire onderwijsspanningen enerzijds tussen lopende uitgaven en kapitaaluitgaven en anderzijds naargelang van de drie functies die onderwijsinstellingen vervullen. Deze functies zijn onderwijstaken, ondersteunende taken en onderzoekstaken (R&D).

Onder 'kapitaaluitgaven' verstaat de OESO alle uitgaven voor goederen die langer dan 1 jaar meegaan. Die bevatten de uitgaven voor infrastructuur, renovatie en groot onderhoud. De 'lopende uitgaven' zijn de jaarlijkse operationele uitgaven van de school. Die worden verder onderverdeeld in personeelsuitgaven en werkingsuitgaven.

Bij de verdeling volgens functie verstaat de OESO onder 'onderwijstaken' alle uitgaven die rechtstreeks

aal) of onrechtstreeks (administratie, nascholing, leerlingenbegeleiding) tot de onderwijstaak bijdragen. Onder de 'Ondersteunende taken' worden de uitgaven voor de sociale zorg en bijstand beschouwd. Voor Vlaanderen verstaan we hieronder de sociale voorzieningen van het hoger onderwijs, de centra voor leerlingenbegeleiding, het leerlingenvervoer en de cultuurcel. In het hoger onderwijs komt er nog de onderzoekstaak bij. Deze onderzoeksuitgaven omvatten alle onderzoeks- en ontwikkelingsuitgaven van het hoger onderwijs (inclusief de zelfstandige universitaire onderzoekscentra) in de vorm van specifieke onderzoeksbudgetten (BOF, FWO) of als een proportie van hun algemene budgetten. In Vlaanderen wordt 25% van de algemene budgetten van de universiteiten als onderzoeksuitgaven beschouwd. Omdat er op internationaal vlak al een gegevensverzameling over de onderzoeks- en ontwikkelingsuitgaven gebeurt (*DSTI-data collection*<sup>56</sup>), werden deze gegevens overgenomen. Het gaat meer bepaald om de HERD-tabel<sup>57</sup>.

Deze indicator beschouwt geen uitgaven van de overheid of van de gezinnen die buiten de onderwijsinstellingen plaatsvinden. Zo vallen de huuruitgaven van kotstudenten in het hoger onderwijs buiten deze indicator, behalve in de gevallen waarin de instellingen zelf in de huisvesting voorzien (m.a.w. de studentenhomes).

### Beschrijving en analyse

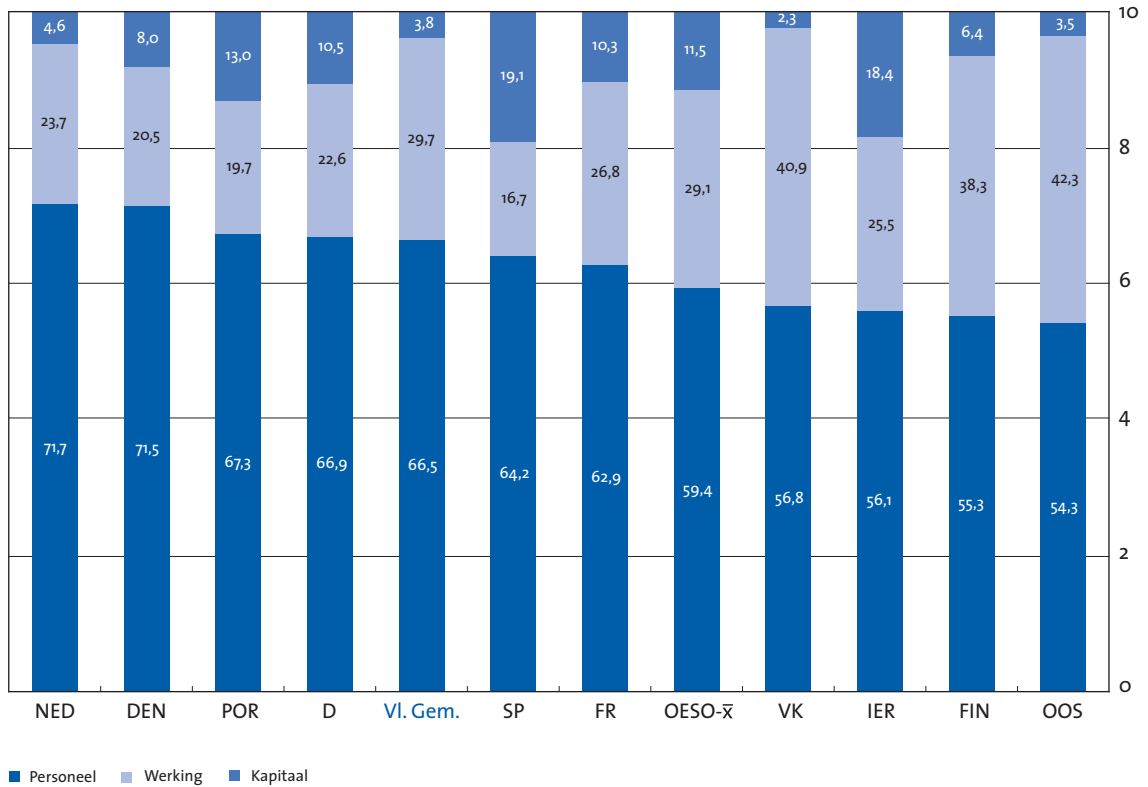
Een internationale vergelijking<sup>58</sup> van het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs<sup>59</sup> (grafiek INP13.1) maakt duidelijk dat Vlaanderen voor personeelsuitgaven boven het OESO-landengemiddelde scoort, namelijk 81,9% t.o.v. 73,9%. Enkel Portugal en België in zijn geheel besteden een hoger percentage van hun budgettaire middelen voor lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs aan personeelsuitgaven. Voor de werkingsuitgaven scoort Vlaanderen iets lager dan het OESO-landen-

(55) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Liës Feyen, met medewerking van Nicole Goubert.

(56) DSTI: *Directorate for Science, Technology and Industry* (OESO).  
(57) HERD: *Higher Education Research & Development* (OESO).  
(58) We maken enkel de vergelijking met de vroegere EU15-lidstaten om de grafieken niet te overladen.  
(59) Voor de Vlaamse interpretatie van deze internationale categorieën: zie indicator INP1.



**Grafiek INP13.2:** Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage besteed aan de betaling van personeel.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004; berekend op basis van indicator B6.



gemiddelde, namelijk 15,1% tegenover 17,7%. Dit alles gaat volledig ten koste van de kapitaaluitgaven: Vlaanderen scoort hier het laagst (3,0%). Oostenrijk (3,7%) en Portugal (3,8%) scoren iets beter. Grafiek INP13.1 toont dat er evenwichtiger financieringsmechanismen in Europa bestaan dan in Vlaanderen.

In het gesubsidieerd onderwijs worden de uitgaven voor infrastructuur slechts ten belope van 70% gefinancierd in het basisonderwijs en 60% in het secundair onderwijs. Het deel van de middelen die de scholen als werkingsmiddelen ontvangen maar voor investeringen aanwenden, werd wel als investeringen gecatalogeerd.

Over de aanvullende privé-middelen die de scholen voor infrastructuur aanwenden, is er geen duidelijkheid. In het gesubsidieerd officieel onderwijs speelt dit minder mee omdat we daar de bijkomende uitgaven van de gemeenten en provincies meerekenen. Het Gemeenschapsonderwijs financiert dan weer voor 100% de infrastructuuruitgaven van zijn scholen.

Bij het hoger onderwijs is het globale aandeel van de personeelsuitgaven een stuk lager dan in het leerplichtonderwijs. In de OESO-landen bedraagt dit gemiddeld 59,4% t.o.v. 73,9% in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs. Ook in het hoger onderwijs heeft Vlaanderen een hoger percentage voor personeels- en werkingsuitgaven dan het OESO-landengemiddelde, resp. 66,5% en 29,7% t.o.v. 59,4% en 29,1%. Samen met Nederland (4,6%), Oostenrijk (3,5%) en vooral het Verenigd Koninkrijk (2,3%) spendeert Vlaanderen (3,8%) relatief het minst van zijn budgettaire middelen voor hoger onderwijs aan infrastructuur en onderhoud. Voor de werkingsmiddelen in het hoger onderwijs scoort Vlaanderen dan weer het vierde hoogst van de beschouwde Europese landen.

In grafiek INP13.3 maken we de opdeling tussen onderwijstaken en ondersteunende taken in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs. Gemiddeld spenderen de OESO-landen slechts 0,20% van hun BBP aan ondersteunende taken. Vlaanderen (0,22%) zit voor het budget voor ondersteunende taken zowat op het OESO-landengemiddelde. In realiteit zullen de percentages voor ondersteunende taken wel iets hoger liggen dan uit de tabel blijkt. In de meeste landen zijn de beschikbare cijfergegevens immers beperkt.

Voor het budget gespendeerd aan onderwijstaken ligt het Vlaamse percentage (3,84% van BRP) boven het OESO-landengemiddelde (3,32%) voor het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs, en nestelt zich hiermee bij de Europese koplopers. Ierland en Griekenland zitten in de staart van de beschouwde Europese landen.

Uit grafiek INP13.4 blijkt dat de invulling van het budget voor het hoger onderwijs heel wat gedifferentieerder verloopt. In een gemiddeld OESO-land wordt 0,99% van het BBP voor de onderwijstaken aangewend, 0,35% voor *Research & Development* (R&D) en 0,07% voor de ondersteunende taken. Vlaanderen zit voor de totale uitgaven (1,34% van BRP) op het OESO-landengemiddelde (1,34%), maar de samenstelling van de taken wijkt wel lichtjes van het gemiddelde af, behalve dan voor de ondersteunende taken; Vlaanderen kent meer gewicht aan R&D toe en minder aan onderwijstaken dan een gemiddeld OESO-land doet.

De hoogste waarden voor uitgaven m.b.t. onderwijstaken in het hoger onderwijs vinden we in Denemarken, Finland en Ierland terug. De hoogste waarden voor R&D-uitgaven zijn er in Zweden en Finland.

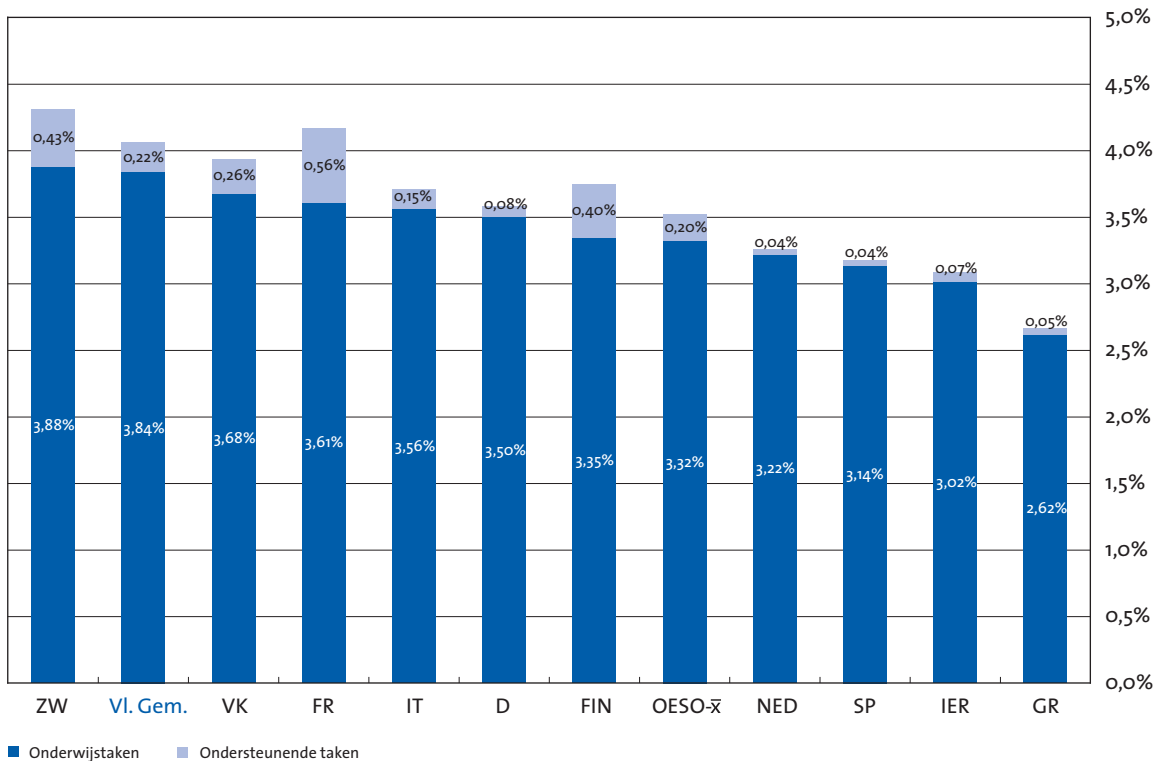
De uitgaven voor ondersteunende taken blijken bijna nihil. Ook hier heeft dit te maken met een gebrek aan informatie. Voor Vlaanderen is er op basis van de jaarverslagen wel voldoende data beschikbaar. Het percentage van 0,06% van het BRP is dan ook een realistisch cijfer.

### Conclusie

In vergelijking met de ons omliggende landen besteedt de Vlaamse overheid in alle bekeken onderwijsniveaus een opvallend laag percentage aan infrastructuur. Ook in de beleidsbrieven van de vorige minister Vanderpoorten en in de beleidsnota van de huidige minister Vandenbroucke werd hiervoor de nodige aandacht gevraagd. Daartegenover staat het hoog aandeel van de personeelsuitgaven in de uitgavenstructuur, vooral dan in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs. Dit hoger aandeel hangt samen met de in internationaal perspectief vrij hoge salariering in het secundair onderwijs.

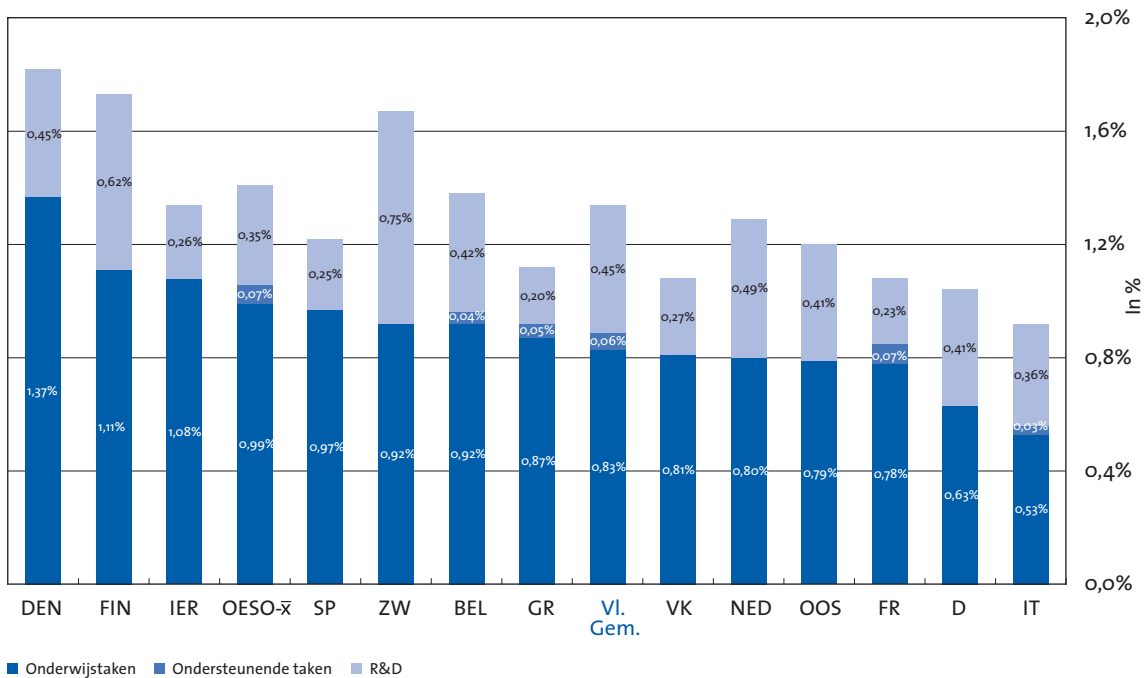


**Grafiek INP13.3:** Onderwijsuitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage van het BBP besteed aan onderwijstaken.  
Bron: OECD, Education at a Glance 2004; berekend op basis van indicator B6.

**Grafiek INP13.4:** Onderwijsuitgaven in het hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage van het BBP besteed aan onderwijstaken.  
Bron: OECD, Education at a Glance 2004; berekend op basis van indicator B6.



In het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs zijn de uitgaven hoofdzakelijk verbonden met de onderwijsstaak. Een gemiddeld OESO-land geeft slechts 0,20% van zijn BBP uit aan ondersteunende taken zoals leerlingenvervoer, sociale voorzieningen en leerlingenbegeleiding. Vlaanderen zit hiervoor ongeveer op dat gemiddelde.

In het hoger onderwijs ligt de Vlaamse basisfinanciering om de onderwijsstaak te vervullen onder het OESO-landengemiddelde. Daarentegen financiert Vlaanderen onderzoek en ontwikkeling wel meer dan een gemiddeld OESO- of Europees land.



De internationale subindicatoren wijzen ons op een aantal pijnpunten in de Vlaamse onderwijsfinanciering. Ze tonen ons ook dat evenwichtiger financieeringsmechanismen, zoals in een paar Europese landen, mogelijk zijn.

#### [Link naar andere indicatoren](#)

De link met indicator INP11 over het percentage van het BBP dat de overheid en gezinnen aan onderwijs besteden, is duidelijk. Indicator INP12 bekijkt de overheidskost per leerling naar onderwijsniveau.

Indicator INP10 analyseert de salarissen van de leerkrachten in internationaal perspectief. De Vlaamse overheid besteedt immers het grootste deel van haar onderwijsmiddelen aan salarissen van het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel, zoals ook uit bovenstaande indicator bleek.

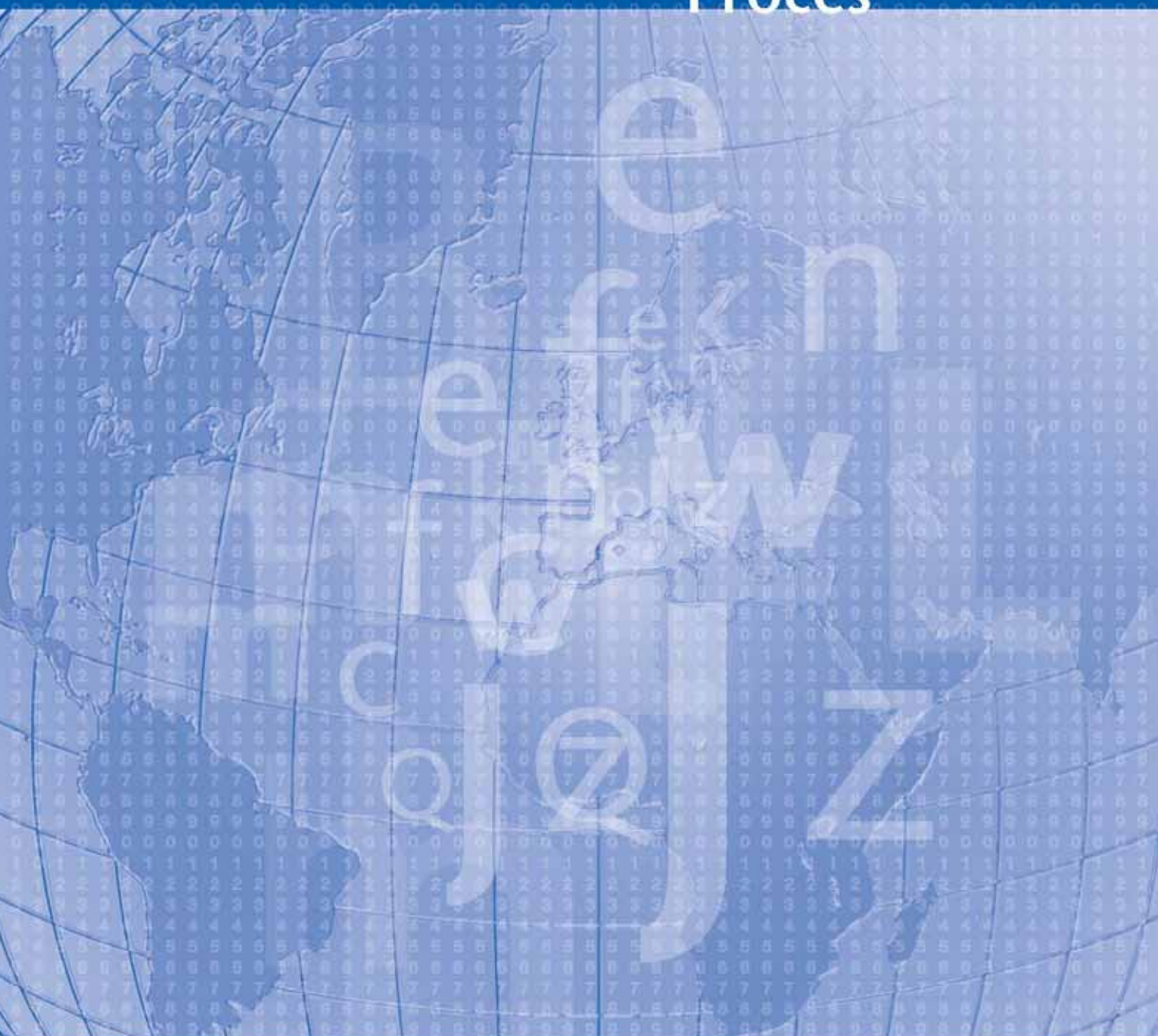
Indicatoren INP1 t.e.m. INP5 bekijken de deelname aan het onderwijs in de verschillende onderwijsniveaus.







# Proces





## Inleiding

Dit derde hoofdstuk bestaat uit drie indicatoren die stuk voor stuk het proceskarakter van het onderwijsstelsel belichten. Deze gegevens en indicatoren hebben dus steeds betrekking op de manier waarop het onderwijs- en opvoedingsproces in het onderwijssysteem verloopt.

Het gaat om de volgende indicatoren:

- Indicator PRO1 'Onderwijstijd'
- Indicator PRO2 'Mate waarin leerlingen vreemde talen leren'
- Indicator PRO3 'ICT-gebruik door leerlingen en leerkrachten in het lager en secundair onderwijs'.



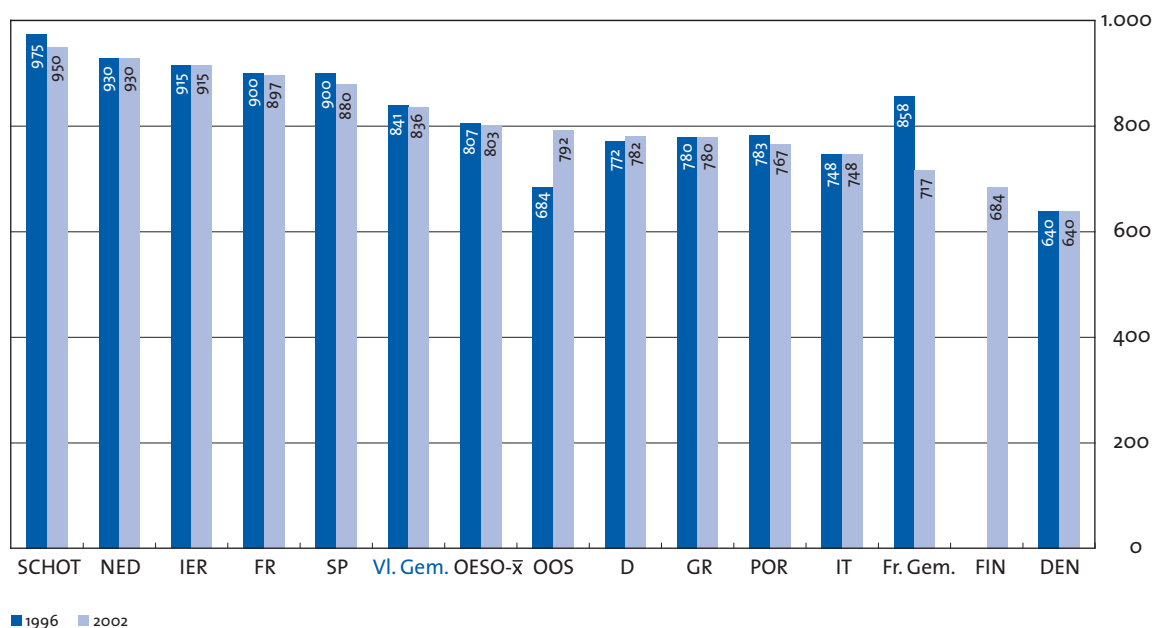
De eerste en tweede procesindicator zijn gebaseerd op gegevens van het departement Onderwijs. De Europese doelstelling 'Leren van vreemde talen verbeteren' komt ruimschoots aan bod. Dat gebeurt in indicator PRO2 waar we twee Europese indicatoren opnemen:

- *Distribution of lower/upper secondary pupils learning foreign languages*
- *Average number of foreign languages learned per pupil in upper secondary education.*

De derde procesindicator baseerden we op het TIMSS2003-onderzoek.



**Grafiek PRO1.1: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)**



Noten: - De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van onderwijstijd voor 2002.  
- Het OESO-landengemiddelde geeft niet het gemiddelde van alle OESO-landen weer vermits niet alle landen data aanleverden.  
Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

## PRO1: Onderwijstijd <sup>60</sup>

### Beleidscontext



Het aantal uren dat een leerkracht voor de klas staat om les te geven – ook wel *'teaching time'* genoemd – vormt een belangrijk onderdeel van de werkomstandigheden van leerkrachten. Enerzijds beïnvloedt het aantal uren dat een leerkracht effectief voor de klas staat de aantrekkingskracht van het beroep. Anderzijds bepaalt de onderwijstijd ook het aantal uren dat een leerkracht tijdens een schooldag kan spenderen aan andere schoolse activiteiten (vb. oudercontact, verbeterwerk,...) en administratieve verplichtingen. De werkdruk en taakbelasting zijn de jongste jaren trouwens toegenomen. Het beleid erkent de taakbelasting van de Vlaamse leerkrachten in haar pogingen om het leerkrachtenberoep opnieuw aantrekkelijker te maken (operationele doelstelling van minister Vanderpoorten). Huidig minister Vandenbroucke heeft de loopbanen van leraren één van zijn vier speerpunten voor gelijke onderwijskansen genoemd.

### Definitie

Deze indicator geeft een beeld van het aantal uren (uitgedrukt in 60 minuten) dat een voltijds aangestelde leerkracht per jaar moet lesgeven, overeenkomstig de regelgeving van de Vlaamse Gemeenschap. Formeel toegelaten pauzes tussen lessen worden buiten beschouwing gelaten, evenals de vakantieperiodes en het aantal uren per jaar dat een school gesloten is voor feestdagen.

We gingen steeds uit van het maximumaantal officiële uren die leerkrachten moeten presteren. Een bevraging door het departement Onderwijs leerde namelijk dat dat een vrij realistische weergave van de onderwijstijd van leerkrachten is. Aldus krijgen we de volgende prestaties, uitgedrukt in uren van 60 minuten:

- Een 'kleuteronderwijzer' staat 22,5 uur per week in de kleuterklas.<sup>61</sup>
- Een 'onderwijzer' staat 23,3 uur per week voor de klas.

- Een 'regent' staat 20 uur per week voor de klas.
- Een 'licentiaat' staat 18,75 uur per week voor de klas in het algemeen secundair onderwijs.

De evolutie 1996-2002 werd in deze publicatie geïntegreerd. Het schooljaar 1995-1996 omvatte 180 effectieve schooldagen (36 onderwijsweken per jaar) voor het basisonderwijs en 181 effectieve schooldagen (36,2 onderwijsweken per jaar) voor het secundair onderwijs. Voor het schooljaar 2001-2002 werd uitgegaan van 179 effectieve schooldagen (35,8 onderwijsweken per jaar) voor het basisonderwijs en van 180 effectieve schooldagen (36 onderwijsweken per jaar) voor het secundair onderwijs. Dit impliceert enerzijds dat vakantieperiodes als herfstvakantie, kerstvakantie, krokusvakantie, paasvakantie en zomervakantie niet meegeteld worden, evenmin als het aantal dagen per jaar dat een school gesloten is voor feestdagen, pedagogische studiedagen en facultatieve vakantiedagen.

Merk op dat voor het bepalen van deze indicator het buitengewoon onderwijs niet in de dataverzameling geïntegreerd werd, in tegenstelling tot in de andere OESO-indicatoren. De indicator verscheen in de publicatie *'Education at a Glance'* (OECD, 2004, p. 407 e.v.). De gegevens hebben voor het grootste deel betrekking op het schooljaar 2001-2002. Niet alle OESO-landen konden gegevens aanleveren. Het OESO-gemiddelde omvat dus niet alle OESO-landen. In de grafieken geven we dit OESO-gemiddelde weer, samen met de cijfers van de 15 vroegere lidstaten van de EU, althans als daarvoor gegevens voorhanden waren. We deden dit om de grafieken niet te overladen.

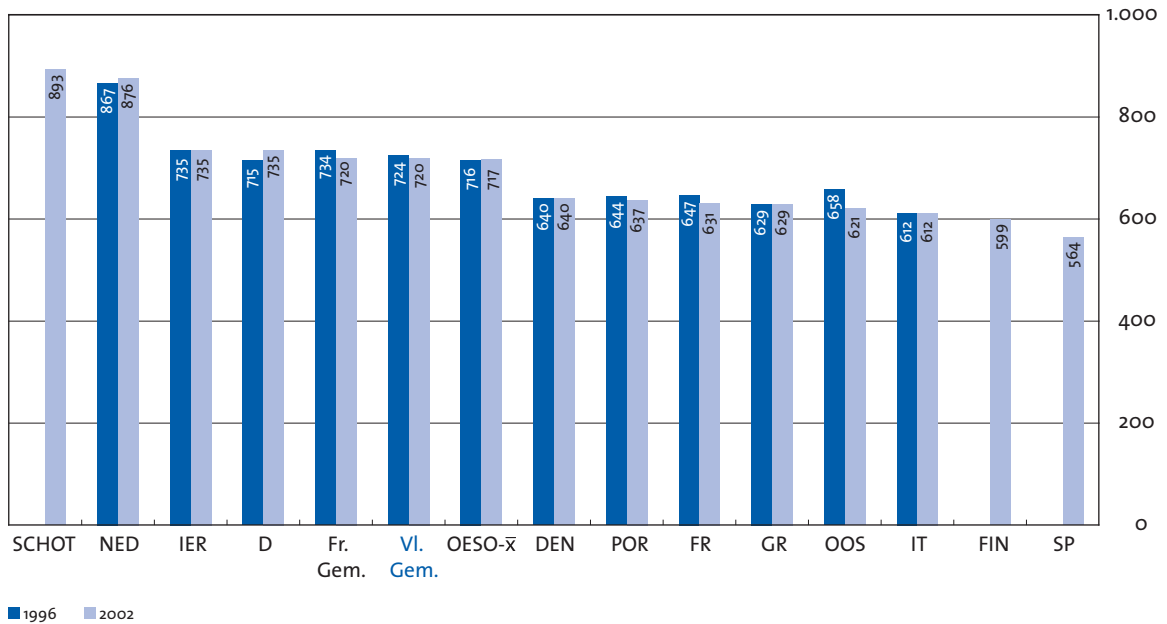
De indicator geeft geen informatie omtrent de tijd die leerkrachten besteden aan lesgebonden taken (vb. voorbereiding van lessen en examens, verbeterwerk, bijscholingen) of aan andere schoolactiviteiten (vb. leerlingenbesprekingen, oudercontact, ondersteuning en begeleiding van leerlingen). Enkel de tijd die leerkrachten effectief voor de klas staan, wordt in beschouwing genomen. Bijgevolg geeft deze indicator geen beeld van de totale werkbelasting (*'working time'*) van leerkrachten. In Vlaanderen zijn er immers enkel formele regels met betrekking tot de onderwijstijd (*'teaching time'*). Over de werkbelasting van leerkrachten kan men enkel zeggen dat ze hoger ligt dan het aantal uren dat leerkrachten lesgeven.

(60) Deze indicator werd geschreven en geanalyseerd door Nicole Goubert.

(61) Voor dit onderwijsniveau maakt de OESO echter geen internationale vergelijking.



**Grafiek PRO1.2:** Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: - De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van onderwijstijd voor 2002.  
- Het OESO-landengemiddelde geeft niet het gemiddelde van alle OESO-landen weer vermits niet alle landen data aanleverden.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

Met deze vaststelling in het achterhoofd wordt het wellicht duidelijk dat voorzichtigheid geboden is bij het interpreteren van onderstaand cijfermateriaal.

### Beschrijving en analyse

De indicator kan op twee manieren berekend worden. De eerste methode vermenigvuldigt het aantal uren (van 60 minuten) dat een leerkracht per dag voor de klas staat om les te geven met het aantal lesdagen per jaar. De tweede methode vermenigvuldigt het aantal uren (van 60 minuten) dat men per week effectief aan leerlingen in de klas lesgeeft met het aantal weken dat een school aan lesgeven besteedt.

Voor de Vlaamse Gemeenschap zijn de gegevens gebaseerd op de maximumprestatie van leerkrachten. Een schoolenquête door het departement Onderwijs leerde immers dat deze maximumprestatie nauwer bij de reële prestaties van leerkrachten aansluit. Dat is niet noodzakelijk het geval voor de andere beschouwde landen in de internationale vergelijking.

In de drie grafieken wordt het aantal uren onderwijstijd per jaar weergegeven voor het 'officieel onderwijs'<sup>62</sup>. Daarbij wordt een onderscheid naar onderwijsniveau gemaakt. De internationale categorie 'lager secundair onderwijs' (ISCED<sub>2</sub>) verwijst in Vlaanderen naar de 1<sup>ste</sup> graad van het gewoon secundair onderwijs terwijl het 'algemeen vormend hoger secundair onderwijs' (ISCED<sub>3</sub> *general programmes*) de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad ASO omvat<sup>63</sup>.

Het aantal uren onderwijstijd hangt samen met de opdracht van de leerkracht in de verschillende onderwijsniveaus (leraar lager onderwijs, geaggregeerde voor het secundair onderwijs - groep 1 en geaggregeerde voor het secundair onderwijs - groep 2).

(62) In Vlaanderen worden zowel het gemeenschapsonderwijs als het gesubsidieerd officieel onderwijs als 'officieel onderwijs' beschouwd in internationale gegevensverzamelingen. De onderwijstijd in het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) is dezelfde als in de twee andere onderwijsnetten. In het buitenland is dat echter vaak niet het geval of is de onderwijstijd in dat soort onderwijs de overheid niet bekend. Daardoor wordt het gesubsidieerd vrij onderwijs niet in de internationale indicator over onderwijstijd opgenomen.

(63) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad ASO.

Zoals uit de grafieken blijkt, ligt de onderwijstijd in de Vlaamse Gemeenschap in zowel het lager, het 'lager secundair' als het 'algemeen vormend hoger secundair onderwijs' rond het OESO-gemiddelde.

Wanneer we de onderwijstijd in de andere landen in onze analyse betrekken, zien we dat er grote verschillen tussen de landen bestaan. Bovendien varieert de onderwijstijd ook naargelang van het onderwijsniveau. De onderwijstijd in het lager onderwijs ligt meestal hoger dan in het secundair onderwijs. De onderwijstijd is meestal het laagst in het algemeen vormend hoger secundair onderwijs.

In het lager onderwijs varieert de onderwijstijd van 640 uur in Denemarken tot 950 uur in Schotland. Voor het lager secundair onderwijs blijken de Spaanse leerkrachten het laagste aantal uren onderwijstijd te hebben (564 uur), terwijl de Schotse leerkrachten opnieuw de kroon spannen met 893 uur. Ook met betrekking tot het algemeen vormend hoger secundair onderwijs blijkt Schotland het grootste aantal uren onderwijstijd (893 uur) te hebben, terwijl Portugal het laagste aantal uren onderwijstijd heeft (533 uur).

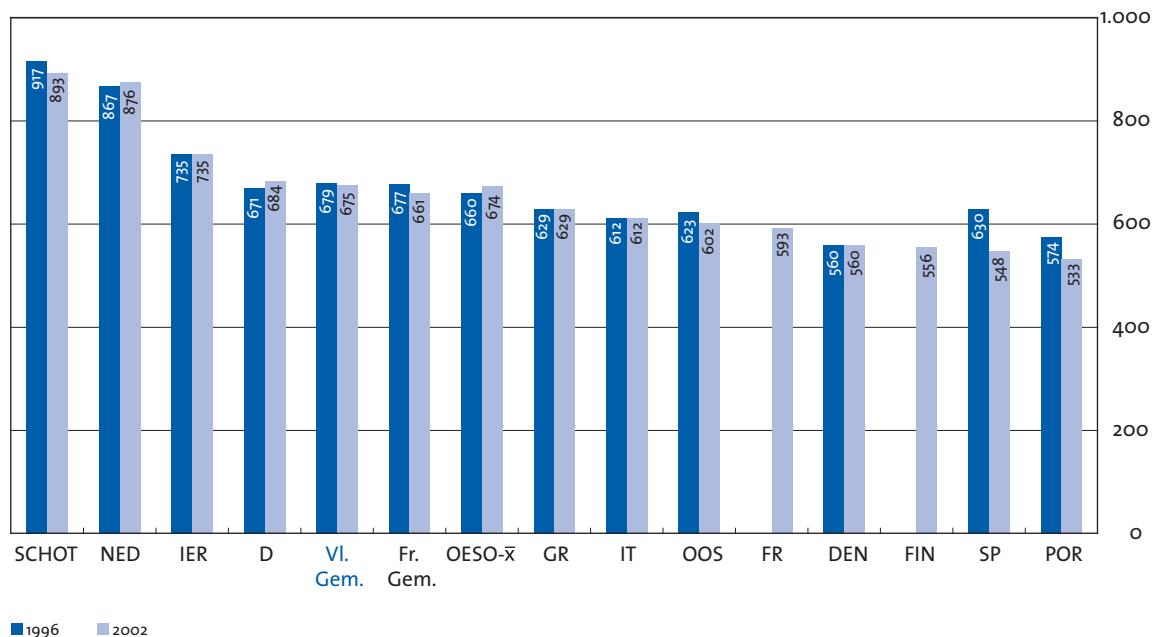
Voor alle onderwijsniveaus geldt dat Schotland, Nederland en Ierland tot die onderwijssystemen behoren met het grootste aantal uren onderwijstijd per jaar. Voor het lager onderwijs hebben Finland en Denemarken een laag aantal uren onderwijstijd per jaar, terwijl voor het algemeen hoger secundair onderwijs Finland, Spanje en Portugal de minste uren onderwijstijd hebben.

De onderwijstijd in de Vlaamse Gemeenschap en in de Franse Gemeenschap is nagenoeg dezelfde in het secundair onderwijs. Voor het lager onderwijs echter is het verschil vrij groot geworden (119 uur verschil). Op basis van de cijfers zou men concluderen dat de Franstalige onderwijzers iets minder tijd voor de klas doorbrengen (717 uren in 2001-2002) dan de Franstalige regenten in het lager secundair onderwijs (720 uur), al is het verschil over een schooljaar gezien eigenlijk te verwaarlozen. De vraag was of dat een realistisch beeld is. Het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap stelde deze vraag aan de Franse Gemeenschap. Uit het antwoord van de Franse Gemeenschap blijkt dat ze een methodologische wijziging hebben aangebracht. Nu zijn in de





**Grafiek PRO1.3:** Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen vormend hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: - De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van onderwijstijd voor 2002.  
- Het OESO-landengemiddelde geeft niet het gemiddelde van alle OESO-landen weer vermits niet alle landen data aanleverden.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

cijfers enkel de uren opgenomen die leerkrachten bij de leerlingen zijn. De 60 uren van 'concertation' (cf. het 'Décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998') en de toezichtsuren zitten niet meer in de cijfers van de Franse Gemeenschap verrat. Het gaat dus niet om een reële evolutie in de Franse Gemeenschap.

Leerkrachten gaven in 2001-2002 over het algemeen niet meer of minder les dan in 1995-1996. In het lager onderwijs geven enkel Oostenrijkse leerkrachten 16% meer uren les en in de Franse Gemeenschap 16% minder (althans volgens de cijfers; zie opmerking in de vorige paragraaf). Oostenrijkse leraren in het lager secundair onderwijs stonden dan weer 5% minder uren voor de klas dan in 1995-1996. In het algemeen vormend hoger secundair onderwijs stonden de leerkrachten van het Iberisch schiereiland dan weer minder voor de klas: Spaanse leerkrachten 13% minder en hun Portugese collega's 7% minder dan in 1995-1996. Vlaamse leerkrachten stonden op de drie beschouwde niveaus ongeveer even lang voor de klas.

### Conclusie

Tot besluit kunnen we stellen dat Vlaamse leerkrachten in het lager en secundair onderwijs een gemiddeld aantal uren onderwijstijd per jaar presteren. Daartegenover staat een gemiddeld tot hoog salaris, zoals uit indicator INP10 blijkt.

Het verschil met het OESO-gemiddelde (althans voor die OESO-landen waarvoor gegevens voorhanden zijn) is het kleinst voor leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs, ons ASO (1 uur verschil). Ook leraars lager secundair onderwijs (onze 'regenten') staan ongeveer evenveel uren voor de klas als in een gemiddeld OESO-land (verschil van 3 uren op een schooljaar). Leraars lager onderwijs presteren ongeveer 33 uren per jaar méér dan het gemiddelde.

plichtingen besteden. Indien de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming aan leerkrachten en directies meer tijd wil geven om zich te concentreren op hun kerntaken, zal hij blijvende aandacht moeten besteden aan de totale taakbelasting.

### [Link naar andere indicatoren](#)

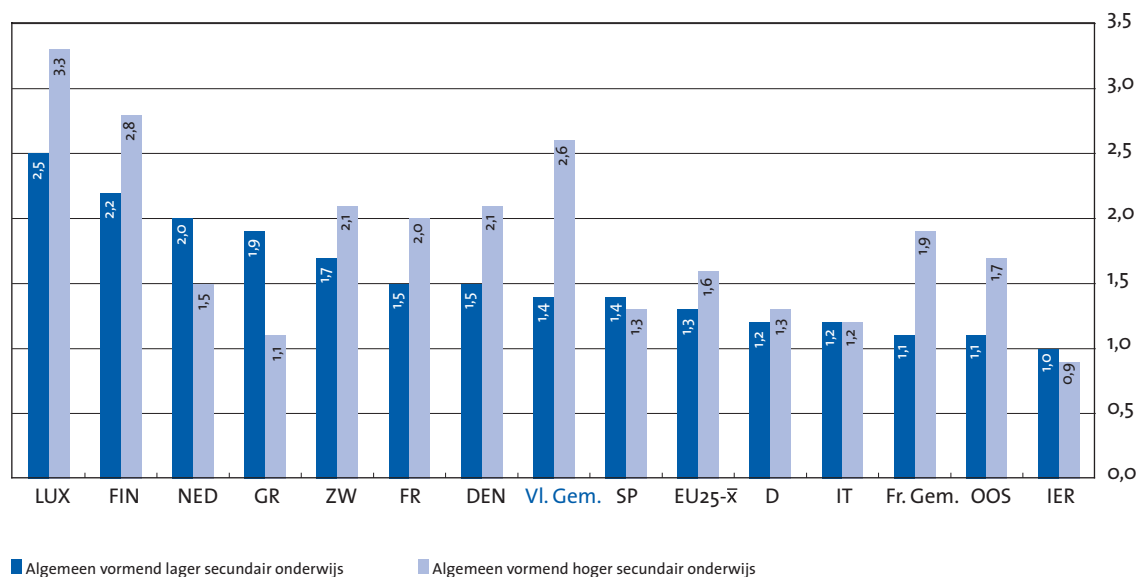
Het profiel van de Vlaamse leerkrachten wordt uitgebreid toegelicht in indicator INP8. De leerkrachtensalariering komt in indicator INP10 aan bod.



De indicator inzake onderwijstijd schetst een onvolledig beeld van de totale taakbelasting ('*working time*') van leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs. De reële taakbelasting van leerkrachten ligt hoger dan deze indicator omtrent onderwijstijd doet vermoeden. De indicator geeft immers geen informatie over de uren die leerkrachten aan andere les- en schoolgebonden activiteiten en administratieve ver-



**Grafiek PRO2.1:** Gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend lager en hoger secundair onderwijs, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: - De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van het gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend lager secundair onderwijs.  
- Geen data voor het Verenigd Koninkrijk.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs, LANG1-tabel (UOE) en Eurostat, Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2005 edition.

## PRO2: Mate waarin leerlingen vreemde talen leren<sup>64</sup>

### Beleidscontext



De Europese Raad besliste in maart 2001 dat 'De wereld in de onderwijs- en opleidingsstelsels binnenhalen' één van de drie strategische doelstellingen voor onderwijs en opleiding vormt<sup>65</sup>. De tijdspanne om dit te verwezenlijken loopt tot 2010, zoals de ambitieuze Top van Lissabon (maart 2000) dat reeds bepaalde. Een met deze strategische doelstelling geassocieerde doelstelling is 'Het leren van vreemde talen verbeteren'. Voorts kwam er op aandringen van het Belgische voorzitterschap een Taalresolutie die nog een grotere juridische betekenis heeft dan de conclusies van de Europese Raad. In april 2004 keurde het Vlaams Parlement een wijziging van het decreet Basisonderwijs goed. Deze decreetwijziging maakte vanaf 1 september 2004 in Vlaanderen het Frans verplicht vanaf het vijfde leerjaar gewoon lager onderwijs en laat initiatie in één of meerdere vreemde talen toe vanaf het gewoon kleuteronderwijs. Frans krijgt hierbij voorrang.



Ook in de beleidsnota 2004-2009 van minister Vandenbroucke komt het leren van vreemde talen aan bod. Hij verwijst naar de Europese afspraken en specificiert zijn plannen voor het vreemdetalenonderwijs: "Tijdens deze regeerperiode zullen we bijkomende stappen zetten om het vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen meer samenhang en transparantie te geven. Er moet ten eerste zowel voor de lerende als voor de werkgever duidelijk gemaakt worden welke niveaus van taalcompetenties bereikt worden in het secundair onderwijs en in het volwassenenonderwijs. Hiervoor zullen we het Europees Referentiekader voor Talen gebruiken dat zes competentieniveaus bevat, van beginnervniveau tot het niveau vergelijkbaar met een moedertaalspreker. Het koppelen van de bestaande eindtermen voor vreemdetalenonderwijs aan het Europese referentiekader zal, zowel in Vlaanderen als in internationaal verband, de aansluiting in het opleidingsaanbod, de aansluiting op de arbeidsmarkt én de transparantie van de talencompetentie verhogen. Dit sluit aan bij

de uitbouw van een transparante kwalificatiestructuur in Vlaanderen." (Vandenbroucke, 2004, p.83) Ook het gebruik van het taalportfolio zal aangemoedigd worden.

### Definitie

In de Europese Unie bestaan er twee Europese indicatoren, verbonden aan doelstelling 3.3 'Improving foreign language learning', met name:

- 1) *Average number of foreign languages learned per pupil in upper secondary education*; en
- 2) *Distribution of lower/upper secondary pupils learning foreign languages*.

Deze indicatoren zeggen iets over het aantal geleerde talen. Ze zeggen niets over hoe goed leerlingen die talen kunnen verstaan en gebruiken.

De eerste Europese indicator wordt berekend op basis van de LANG1-tabel (UOE-datacollectie<sup>66</sup>). De LANG1-tabel geeft voor zowel het lager als het secundair onderwijs weer hoeveel leerlingen een welbepaalde moderne vreemde taal volgen. Ook het totaal aantal leerlingen in deze onderwijsniveaus wordt in de tabel weergegeven. Aldus kan men nagaan wat het gemiddeld aantal vreemde talen van een leerling in het lager en secundair onderwijs is en welk percentage van de leerlingen een welbepaalde vreemde taal volgt.

De Europese Commissie operationaliseerde de eerste Europese talenindicator als volgt: ze beperkte die tot het algemeen vormend secundair onderwijs maar breidde die anderzijds wel uit naar het lager secundair onderwijs. Ze splitste de indicator m.a.w. op naar algemeen lager secundair en algemeen hoger secundair onderwijs. Voor Vlaanderen gaat het enerzijds om de eerste graad secundair onderwijs en anderzijds om de tweede en derde graad van het algemeen secundair onderwijs (ASO), met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad.

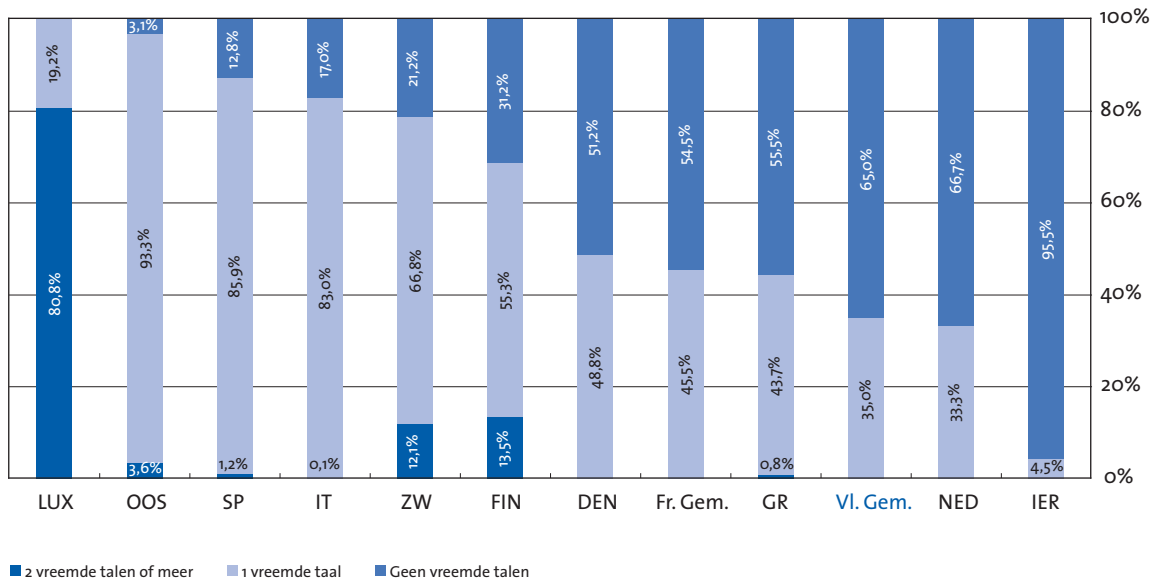
(64) Deze indicator werd geschreven en geanalyseerd door Guy Stoffelen.

(65) Naast 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU' en 'Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen'.

(66) 'UOE' staat voor Unesco-OESO-Eurostat en is een jaarlijks weerkerende gegevensverzameling over leerlingenaantallen, leerkrachtaantallen, financiële gegevens,... Het is Eurostat die van de talengegevens gebruik maakt.



**Grafiek PRO2.2:** Percentage leerlingen in het lager onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: - De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van som van percentage leerlingen met twee vreemde talen of meer plus percentage leerlingen met één vreemde taal.  
- Geen data beschikbaar voor Frankrijk, Duitsland, Portugal en het Verenigd Koninkrijk. Geen EU25-gemiddelde beschikbaar. De nieuwe lidstaten namen we niet in de grafiek op om de grafiek overzichtelijk te houden.  
- In de Vlaamse cijfers werden alle leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar opgenomen; alsook alle leerlingen van het derde en vierde leerjaar van de taalgrensgemeenten en Brussel-Hoofdstad; alsook de leerlingen van het eerste en tweede leerjaar in Brussel-Hoofdstad.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs, LANG2-tabel (UOE) en Eurostat, Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2005 edition.

De tweede Europese indicator wordt berekend op basis van de LANG2-tabel (UOE). Die tabel geeft de aantallen weer van de leerlingen die 1, 2, 3 of meer vreemde talen volgen, en dit voor het gewoon lager en secundair onderwijs. De leerlingen secundair onderwijs worden daarbij nog opgesplitst naar graad en naar soort studierichting (algemeen vormend versus technisch en beroepsonderwijs). De eerste graad secundair onderwijs komt overeen met het lager secundair onderwijs (ISCED2); de tweede en derde graad met het hoger secundair onderwijs (ISCED3, met uitzondering van de zevende leerjaren en de vierde graad beroepssecundair onderwijs). De leerlingenaantallen voor de talen worden tegenover het totaal aantal leerlingen in deze onderwijsniveaus afgezet. Het buitengewoon onderwijs, het deeltijds onderwijs en de leertijd van het VIZO zitten niet in de cijfers vervat. In de LANG2-tabel zit het OSP evenmin vervat.

De taalwetgeving stelt dat Belgische scholen vanaf het vijfde leerjaar een tweede taal mogen aanbieden. Voor Vlaanderen werd bepaald dat Frans de tweede taal is<sup>67</sup>. In de taalgrensgemeenten en in Brussel-Hoofdstad zijn Vlaamse lagere scholen verplicht vanaf het derde leerjaar Frans te geven. In Brussel-Hoofdstad mag men daar zelfs al vanaf het eerste leerjaar mee beginnen. In de aan Eurostat bezorgde cijfergegevens gaat het departement Onderwijs ervan uit dat elke lagereschoolleerling vanaf het moment dat dat wettelijk toegestaan is, ook Frans leert.

De Europese indicatoren hebben betrekking op het schooljaar 2001-2002. Dat is het recentste jaar waarvoor Eurostat dergelijke cijfergegevens publiceerde. Dat gebeurde in 'Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2005 edition'. Eurostat beperkte deze laatste berekeningen tot het algemeen vormend hoger secundair onderwijs. In tegenstelling tot de indicatorenpublicatie van 2003 kunnen we dus geen cijfers voor het technisch en beroepssecundair onderwijs geven.

Om de grafieken niet te overladen, hebben we ervoor gekozen om enkel de 15 vroegere EU-lidstaten op te nemen. Een vergelijking met het EU25-gemiddelde is niet mogelijk omdat Eurostat niet over de nodige basisdata beschikte.

(67) In het Franstalig taalgebied: Nederlands, Duits of Engels. In het Duitstalige taalgebied: het Frans in de Duitstalige scholen, het Duits in de Franstalige scholen.

## Beschrijving en analyse

### a. Gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend secundair onderwijs

Een leerling in Vlaanderen leerde in de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld 1,4 talen in het schooljaar 2001-2002. Vlaanderen situeert zich daarmee in de middengroep. Koploper is Luxemburg met gemiddeld 2,5 vreemde talen per leerling in het algemeen lager secundair onderwijs. Ook Finland (2,2 vreemde talen per leerling) en Nederland (2,0 vreemde talen per leerling) zijn zich er sterker dan de meeste andere EU-landen van bewust hoe belangrijk het is om vreemde talen aangeleerd te krijgen. In Ierland leren leerlingen in het algemeen lager secundair onderwijs gemiddeld de minste vreemde talen, namelijk 1 per leerling.

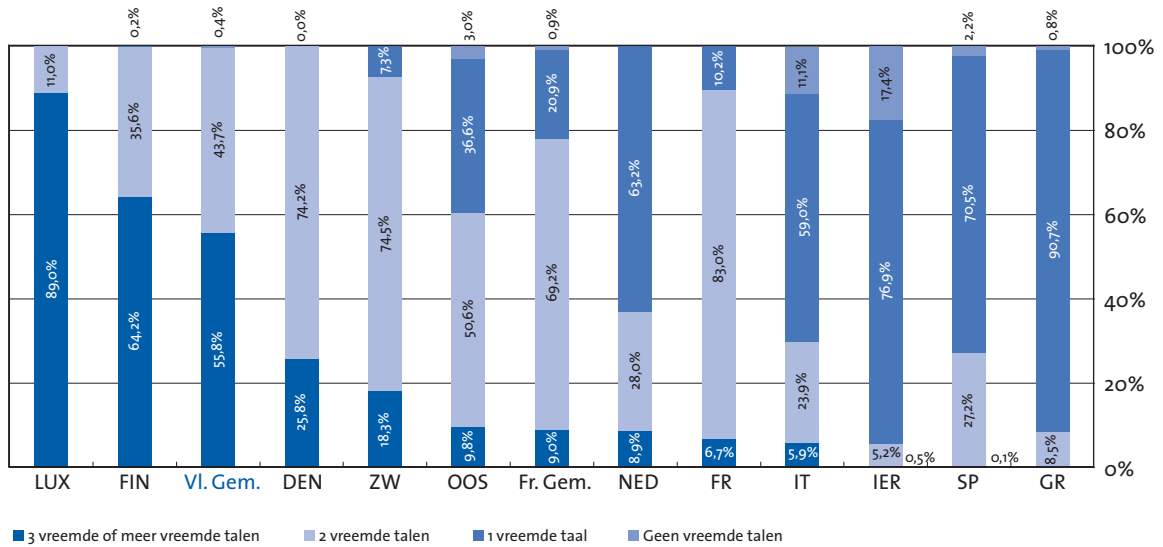


Vanaf het algemeen vormend hoger secundair onderwijs klimt de Vlaamse Gemeenschap naar de top drie van de EU15. Een ASO-leerling volgt gemiddeld 2,6 vreemde talen in de Vlaamse Gemeenschap. Enkel Luxemburg (3,3 vreemde talen per leerling) en Finland (2,8 vreemde talen) gaan ons vooraf in het algemeen vormend hoger secundair onderwijs. De Franse Gemeenschap doet het niet zo goed. Een leerling leert er gemiddeld 1,9 vreemde talen in het algemeen hoger secundair onderwijs. Hekkensluiter van de hier bekeken landen is Ierland met 0,9 vreemde talen per leerling op dit onderwijsniveau. We stippen wel aan dat leerlingen in het Ierse secundair onderwijs Gaëlic leren. Terwijl dit geen vreemde taal is, is het ook niet de moedertaal van de meeste leerlingen. Hier moet men voor Ierland dus wel rekening mee houden.

De algemene trend in Europa is dat met het onderwijsniveau (toch in het algemeen vormend onderwijs) het gemiddeld aantal vreemde talen toeneemt. In Nederland en Griekenland leren leerlingen in het algemeen vormend *lager* secundair onderwijs meer vreemde talen dan leerlingen in het algemeen vormend *hoger* secundair onderwijs. In Duitsland, Ierland, Italië en Spanje leren deze leerlingen ongeveer evenveel vreemde talen.



**Grafiek PRO2.3:** Percentage leerlingen in het algemeen hoger secundair onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (2001-2002)



- Noten:
- De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van percentage leerlingen met drie vreemde talen of meer.
  - Geen data beschikbaar voor Duitsland, Portugal en het Verenigd Koninkrijk. Geen EU25-gemiddelde beschikbaar. De nieuwe lidstaten namen we niet in de grafiek op om de grafiek overzichtelijk te houden.
  - Voor alle leerlingen van de tweede en derde graad ASO, met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad, keken we na hoeveel talen ze volgden
  - De percentages werden afgerond.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs, LANG2-tabel (UOE) en Eurostat, Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2005 edition.

### *b. Percentage leerlingen dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen*



We bekijken de cijfers voor het lager onderwijs even meer in detail, maar dan voor de tweede Europese talenindicator. We analyseren m.a.w. het percentage lagereschoolleerlingen dat vreemde talen leert, opgesplitst naar het aantal vreemde talen. Vervolgens concentreren we ons op de eigenlijke tweede Europese indicator die de situatie in het hoger secundair onderwijs beschrijft.

De leerlingen in Luxemburg zijn de koplopers van de beschouwde EU-landen<sup>68</sup> wat het leren van vreemde talen in het lager onderwijs betreft. In Luxemburg leren alle lagereschoolleerlingen minstens één vreemde taal. 80,8% van hen leert zelfs twee of meer vreemde talen. In de Duitstalige Gemeenschap van België leert elke lagereschoolleerling één vreemde taal (niet weergegeven in de grafiek). Dan volgen Oostenrijk (96,9% van de leerlingen volgt minstens één vreemde taal) en Spanje (87,1% leerlingen met minstens één vreemde taal). Dan volgen Italië (83,1% met minstens één vreemde taal), Zweden (78,9%) en Finland (68,8%).

Van de leerlingen in het Vlaams lager onderwijs leert slechts 35,0% een vreemde taal. We rekenden voor de Vlaamse cijfergegevens alle leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar lager onderwijs, plus de leerlingen van het derde en vierde leerjaar van de taalgrensgemeenten en het Brussel Hoofdstedelijk Gewest, plus de leerlingen van het eerste en tweede leerjaar van het Brussel Hoofdstedelijk Gewest mee. Nederland (33,3%) heeft een vergelijkbaar percentage als Vlaanderen. Van de Ierse lagereschoolkinderen leert slechts 4,5% een vreemde taal. Ook in dit onderwijsniveau geldt Gaelic in Ierland echter als een soort van vreemde taal (zie hoger).

We veronderstellen dat in de toekomst meer lagereschoolkinderen in Vlaanderen vreemde talen zullen leren. De wijziging van het decreet Basisonderwijs maakte dat mogelijk.

Terwijl we in 2001-2002 qua talenonderricht in het lager onderwijs onder het Europees gemiddelde zaten en voor het algemeen lager secundair onderwijs<sup>69</sup> rond het Europees gemiddelde, zijn de Vlaamse ASO-leerlingen bij de koplopers van Europa wanneer het om het aantal vreemde talen gaat dat dergelijke leerlingen aangeleerd krijgen. 55,8% van de Vlaamse ASO-leerlingen van de tweede en derde graad<sup>70</sup> leert 3 of meer vreemde talen. Enkel Luxemburg (89,0%) en Finland (64,2%) gaan ons vooraf. Nog eens 43,77% van onze ASO-leerlingen leert 2 vreemde talen. In Luxemburg krijgt 11% van de leerlingen in het algemeen vormend hoger secundair onderwijs 2 vreemde talen aangeleerd; in Finland 35,6%.

### *Conclusie*

Een Vlaamse lagereschoolleerling leert minder vreemde talen dan gemiddeld in de beschouwde landen (i.e. de vroegere EU15). Omdat er recent een wijziging van het decreet Basisonderwijs gebeurde (zie beleidscontext), verwachten we in de nabije toekomst wel een stijging van het percentage lagereschoolleerlingen dat een vreemde taal leert. Een leerling uit de eerste graad van het secundair onderwijs leert ongeveer evenveel vreemde talen als in de beschouwde landen. Leerlingen uit onze tweede en derde graad algemeen vormend secundair onderwijs behoren tot de koplopers van Europa wat het leren van vreemde talen betreft. Over het technisch en beroepssecundair onderwijs publiceerde Eurostat geen cijfers.

### *Link naar andere indicatoren*

We bekijken de deelname aan het leerplichtonderwijs in indicator INP2. De deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming is de focus van indicator INP5. Daarin zit ook het OSP vervat. De taalcurssussen zijn de populairste opleidingen van het OSP.

(69) Zie grafiek PRO2.1.

(70) Het derde leerjaar van de derde graad niet meegerekend, omdat dat tot een hogere internationale categorie wordt gerekend, namelijk die van het postsecundair niet-hoger onderwijs (ISCED 4).

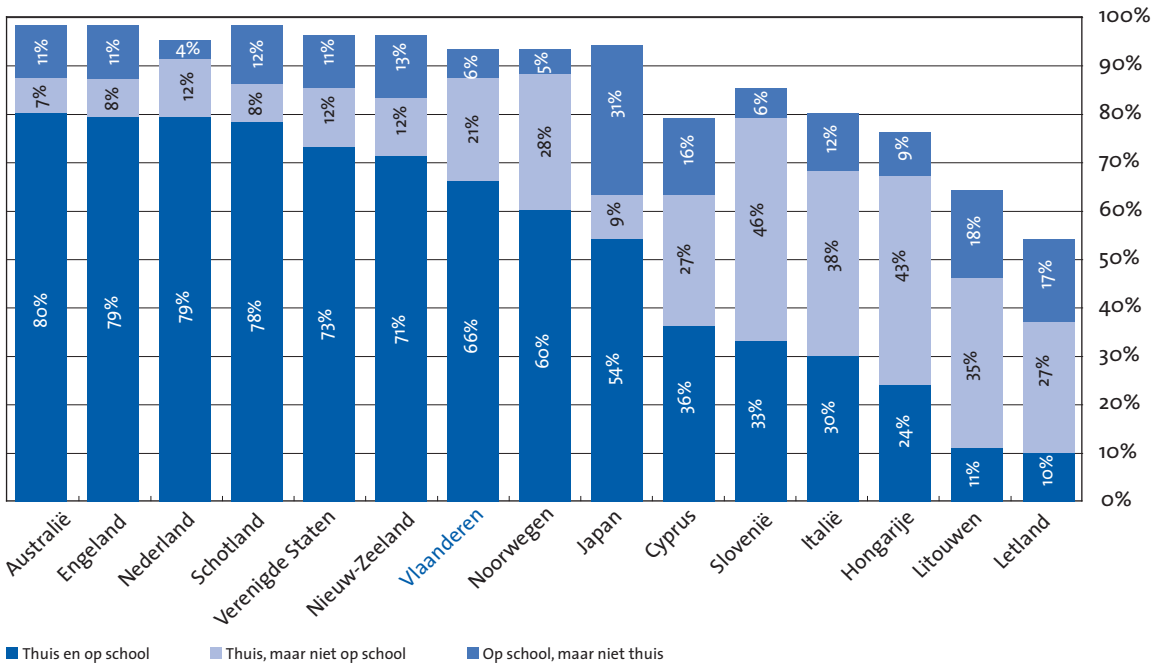
(68) We konden wegens plaatsgebrek in de grafiek niet alle EU25-lidstaten opnemen en beperkten ons tot de vroegere 15 lidstaten.





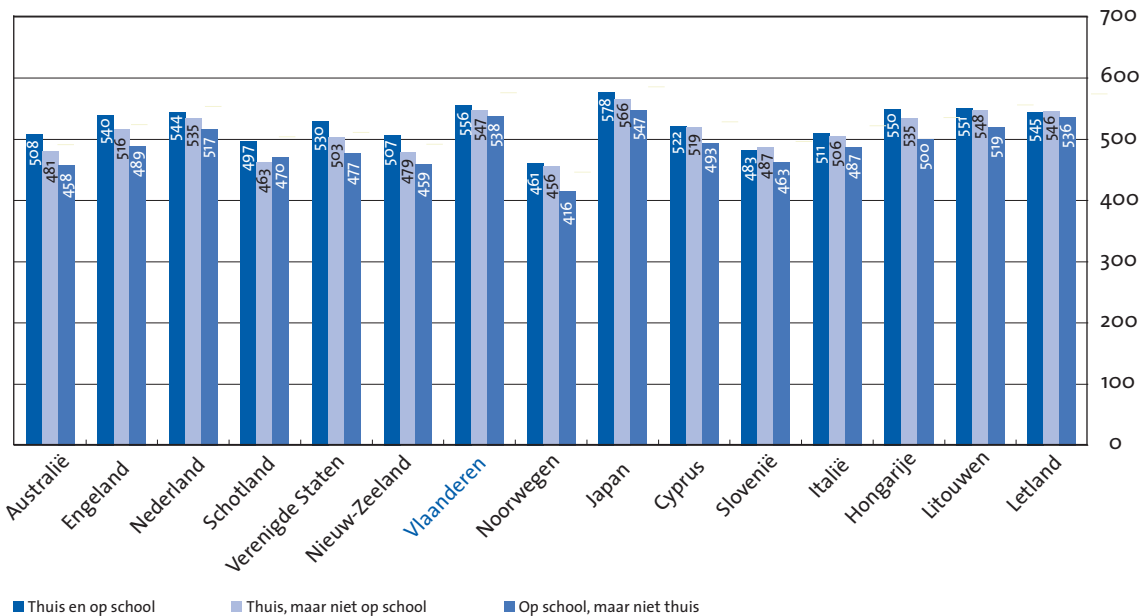


**Grafiek PRO3.1:** Lager onderwijs: Percentage leerlingen dat de computer thuis en/of op school gebruikt - internationale vergelijking (2003)



Bron: IEA, TIMSS 2003.

**Grafiek PRO3.2:** Lager onderwijs: Gemiddelde wiskundeprestatie van leerlingen die thuis en/of op school de computer gebruiken - internationale vergelijking (2003)



Bron: IEA, TIMSS 2003.

## PRO3: ICT-gebruik door leerlingen en leerkrachten in het lager en secundair onderwijs<sup>71</sup>

### Beleidscontext

Moderne informatie- en communicatietechnologie neemt een steeds belangrijker plaats in in onze huidige samenleving. Zowel op persoonlijk, maatschappelijk als arbeidsvlak zijn ICT-gerelateerde vaardigheden ook onmisbaar geworden.

Ons Vlaamse onderwijssysteem dient zeker zijn steentje bij te dragen in het opbouwen van de nodige ICT-gerelateerde vaardigheden. Bovendien kan het integreren van ICT in de lessen het onderwijs aantrekkelijker maken voor de leerlingen.

In deze indicator besteden we dan ook aandacht aan de mate waarin informatie- en communicatietechnologie wordt geïntegreerd in het lesgebeuren, en meer specifiek in de lessen wiskunde en wetenschappen in het lager en het secundair onderwijs.

### Definitie

We maken in deze indicator gebruik van gegevens afkomstig uit het internationaal vergelijkende TIMSS2003-onderzoek. TIMSS staat voor *Trends in International Mathematics and Science Study* en het hoofddoel van deze studie is het meten van leerlingprestaties op het vlak van wiskunde en wetenschappen. De studie verzamelt echter ook heel wat achtergrondinformatie: zowel aan leerlingen, leerkrachten wiskunde en wetenschappen als schooldirecties werden onder meer vragen gesteld omtrent het gebruik van ICT op school. In 2003 nam Vlaanderen in zowel het lager onderwijs (in casu het vierde leerjaar) als het secundair onderwijs (het tweede jaar van de eerste graad) deel aan TIMSS. Onderstaande indicator bestaat dan ook uit twee delen: één rond het lager onderwijs en één rond het secundair onderwijs. Waar mogelijk worden vergelijkbare gegevens gehanteerd voor de verschillende onderwijsniveaus. Door verschillen in bevraging was dit echter niet altijd mogelijk.

Voor meer informatie verwijzen we u graag naar de internationale TIMSS2003-onderzoeksrapporten<sup>72</sup>.

Van deze dataset maken we in de onderstaande indicator gebruik om na te gaan in welke mate leerlingen gebruik maken van een PC, hoe vaak zij een PC ter beschikking hebben en gebruiken tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen, en in hoeverre problemen inzake ICT het lesgeven in deze vakgebieden hinderen. Tot slot stippen we kort het belang van bijscholing rond ICT aan.

### Beschrijving en analyse

#### a. Lager onderwijs

We beginnen met het TIMSS-materiaal dat betrekking heeft op het lager onderwijs. We wijzen erop dat de bevraging gebeurde in het vierde leerjaar van het lager onderwijs.

Grafiek PRO3.1 geeft aan waar kinderen een computer gebruiken, thuis of op school<sup>73</sup>. Voor Vlaanderen zien we dat twee derden van de kinderen aangeeft zowel thuis als op school een computer te gebruiken. 21% van onze Vlaamse kinderen zit enkel thuis achter de PC en zo'n 6% heeft enkel op school een computer ter beschikking. Wanneer we internationaal vergelijken, situeert Vlaanderen zich daarmee rond het gemiddelde. In Australië, Engeland en Nederland is er een aanzienlijk groter aandeel kinderen dat zowel thuis als op school toegang heeft tot de computer (telkens ongeveer 80%). In Litouwen en Letland daarentegen is slechts ongeveer 10% van de kinderen in dat geval.

Grafiek PRO3.2 belicht het effect van dit computergebruik op de wiskundeprestaties van de leerlingen. We zien de gemiddelde score van leerlingen die zowel thuis als op school een PC gebruiken naast de scores van leerlingen die dit enkel thuis of enkel op school doen.

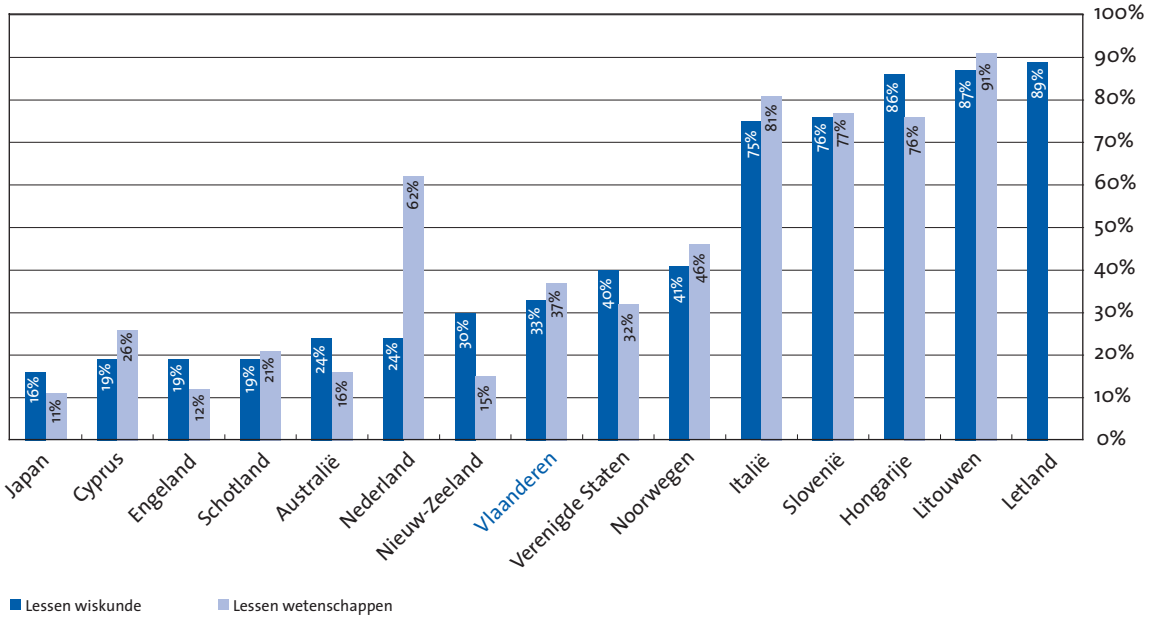
(71) Het nodige materiaal voor deze indicator werd ons aangeleverd door mevr. Ann Van den Broeck (Katholieke Universiteit Leuven) en mevr. Christiane Brusselmans-Dehairs (Universiteit Gent). De analyse gebeurde door Isabelle Erauw.

(72) TIMSS 2003 International Mathematics Report en TIMSS 2003 International Science Report door Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Chrostowski, S.J. (2004). United States: Boston College.  
www.timss.org

(73) De restgroep van leerlingen die de computer hetzij nooit, hetzij enkel op plaatsen buiten de school of thuis gebruikt, is niet in de grafiek opgenomen.



**Grafiek PRO3.3:** Lager onderwijs: Beschikbaarheid van computers tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen: Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat er geen computers beschikbaar zijn - internationale vergelijking (2003)



Bron: IEA, TIMSS 2003

**Tabel PRO3.1: Lager onderwijs: Het gebruik van de computer in de lessen wiskunde en wetenschappen: Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat computers voor minstens de helft van de lessen gebruikt worden voor volgende activiteiten - internationale vergelijking (2003)**

*Tijdens de wiskundelessen*

	Het ontdekken van wiskundige principes en begrippen	Het oefenen van vaardigheden en procedures	Het opzoeken van ideeën en informatie
Nederland	11%	31%	1%
Australië	5%	8%	3%
Engeland	4%	5%	2%
Verenigde Staten	3%	7%	3%
Cyprus	2%	7%	6%
Hongarije	1%	3%	2%
Nieuw-Zeeland	1%	4%	1%
Noorwegen	1%	3%	0%
Italië	0%	0%	0%
Japan	0%	1%	1%
Letland	0%	0%	0%
Litouwen	0%	3%	0%
Schotland	0%	2%	0%
Slovenië	0%	1%	0%
Vlaanderen	0%	9%	1%

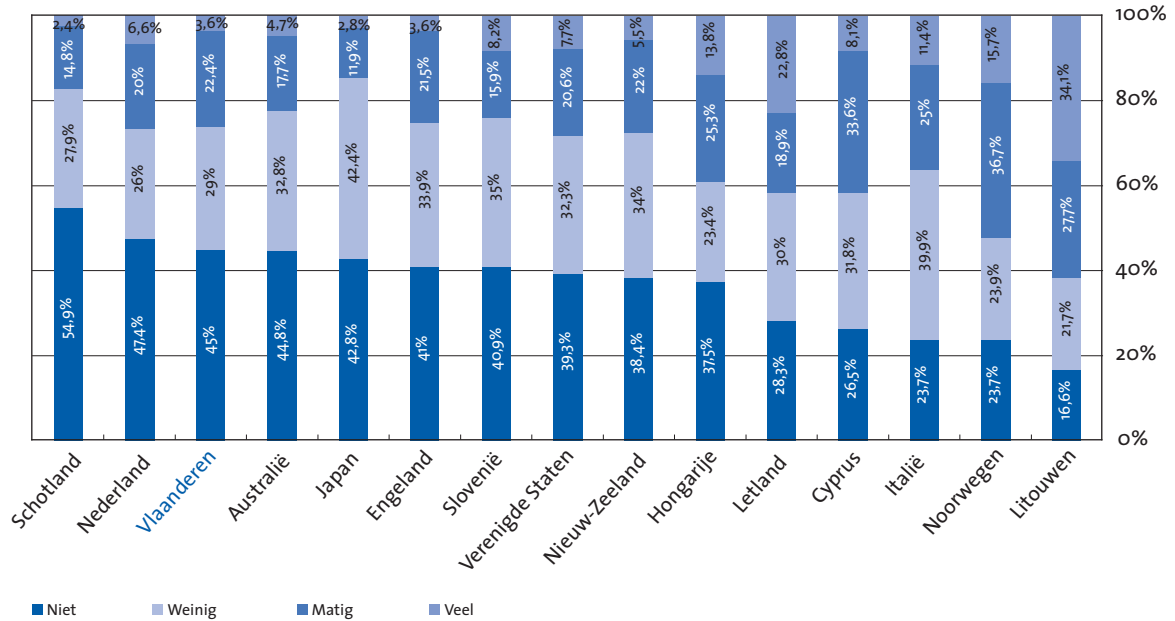
*Tijdens de wetenschappenlessen*

	Het demonstreren van wetenschappelijke procedures of experimenten	Het demonstreren van natuurlijke fenomenen aan de hand van simulaties	Het oefenen van vaardigheden en procedures	Opzoeken van ideeën en informatie
Engeland	4%	3%	4%	15%
Cyprus	2%	4%	3%	11%
Nieuw-Zeeland	2%	5%	5%	34%
Vlaanderen	2%	1%	4%	12%
Hongarije	1%	1%	1%	1%
Japan	1%	9%	1%	8%
Nederland	1%	0%	2%	4%
Schotland	1%	0%	4%	19%
Slovenië	1%	0%	0%	1%
Italië	0%	0%	0%	2%
Litouwen	0%	0%	0%	1%
Noorwegen	0%	0%	0%	3%
Letland	m	m	m	m



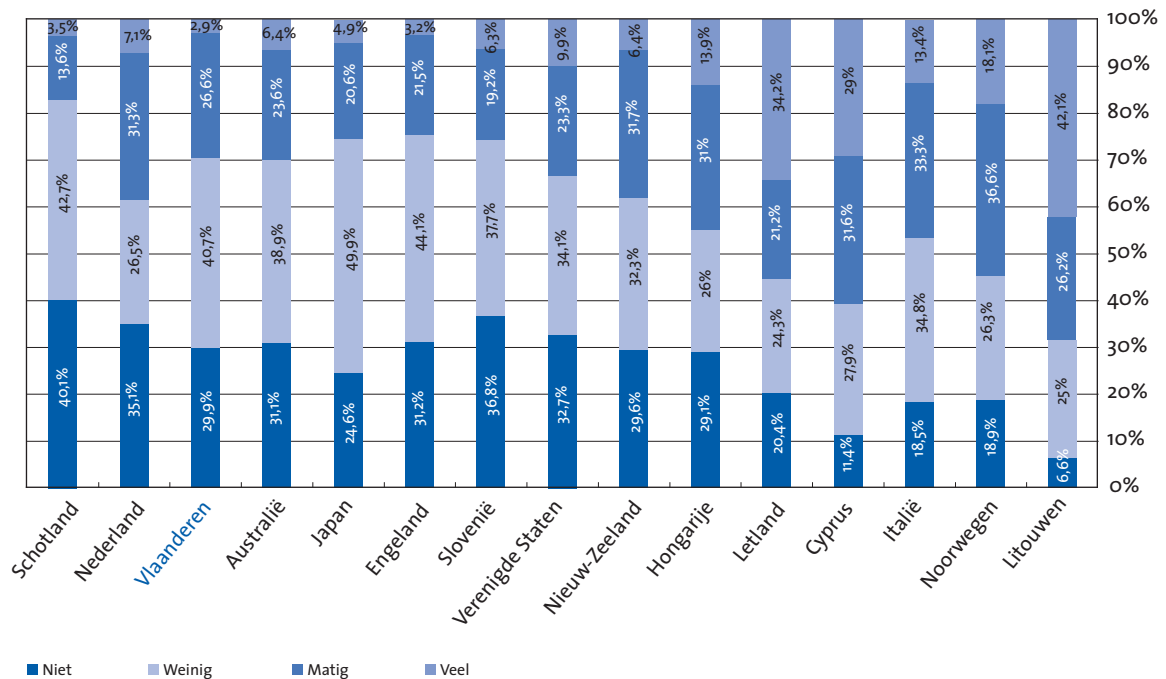
## Grafiek PRO3.4a&b: Lager onderwijs: Hinder bij de lessen wiskunde door een tekort aan ICT-middelen - opinie van de schooldirectie - internationale vergelijking (2003)

a: Door een een tekort aan hardware



Bron: IEA, TIMSS 2003

b: Door een tekort aan software



Bron: IEA, TIMSS.

In bijna alle beschouwde landen ligt de gemiddelde wiskunde-prestatie het hoogst bij de kinderen die zowel thuis als op school achter de PC zitten. Daarnaast constateren we ook dat kinderen die enkel op school een computer gebruiken heel vaak behoren tot de groep met de laagste wiskunde-prestatie. Enkel in Schotland blijken leerlingen die enkel op school de computer gebruiken het net iets beter te doen dan leerlingen die enkel thuis een PC gebruiken.

Hoewel we binnen elk beschouwd land een lineair verband kunnen constateren, gaat de redenering niet op tussen de landen. Wanneer we grafieken PRO3.1 en PRO3.2 samen bekijken, zien we immers dat landen die een hoge gemiddelde wiskundescore halen niet automatisch beschikken over de grootste percentages leerlingen die thuis en op school een PC gebruiken.

Zoals reeds vermeld, hebben de TIMSS-data bij uitstek betrekking op de vakken wiskunde en wetenschappen. In de leerkrachtvragenlijsten werd dan ook gevraagd of de leerlingen tijdens deze lessen een PC ter beschikking hebben.

Grafiek PRO3.3 geeft weer van welk percentage leerlingen de vakleerkracht aangeeft dat er geen computers beschikbaar zijn tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen.

In Vlaanderen zou, volgens de leerkracht, 33% van de leerlingen niet over een computer beschikken tijdens de wiskundelessen. Voor de lessen wetenschappen stijgt dit percentage lichtjes tot 37%. Internationaal bevindt Vlaanderen zich in de middenmoot. In Japan en Engeland is de kans het grootst dat een leerling tijdens de lessen wiskunde en/of wetenschappen over een PC kan beschikken. In Letland, Litouwen en Hongarije is de beschikbaarheid van computers het laagst.

Wat de onderlinge verschillen tussen de lessen wiskunde en wetenschappen betreft, is een algemene trend moeilijk te ontdekken. In Vlaanderen zijn er iets vaker computers beschikbaar tijdens de wiskundelessen. Ook in Nederland is dat het geval, maar het verschil is er veel extremer.

Vanzelfsprekend is niet de loutere beschikbaarheid maar wel het effectieve gebruik van computers tijdens de lessen van belang. Aan de leerkrachten wiskunde en wetenschappen werd bijgevolg gevraagd: "Hoe dikwijls laat u leerlingen uit de TIMSS-klas de

computer gebruiken?" Bij deze vraag werd een onderscheid gemaakt naar soort activiteit. Tabel PRO3.1 toont, per activiteit, het percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat computers in minstens de helft van de lessen worden gebruikt voor die specifieke activiteit.

Uit de antwoorden blijkt dat computers nog niet zo vaak worden gebruikt tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen. Onze noorderburen scoren wel opvallend goed voor het gebruik van de PC tijdens de wiskundelessen. De computer wordt in alle landen, met uitzondering van Nederland, het vaakst aangewend voor de activiteit 'Opzoeken van ideeën en informatie' tijdens de lessen wetenschappen, met Nieuw-Zeeland als absolute koploper (34%). Ook in Vlaanderen is dat zo (12%). Tevens valt op dat Vlaamse leerlingen, net als de Nederlandse (31%), de PC ook relatief vaak gebruiken voor de activiteit 'Oefenen van vaardigheden en procedures' tijdens de wiskundelessen (9%); een fenomeen dat we in de andere beschouwde landen niet in die mate terugvinden.

Terwijl de aanwezigheid van voldoende ICT-middelen enerzijds leerbevorderende effecten kan hebben, gaat men in het TIMSS-onderzoek ook na in welke mate het lesgebeuren voor wiskunde en wetenschappen hinder ondervindt van een gebrek aan deze ICT-middelen.

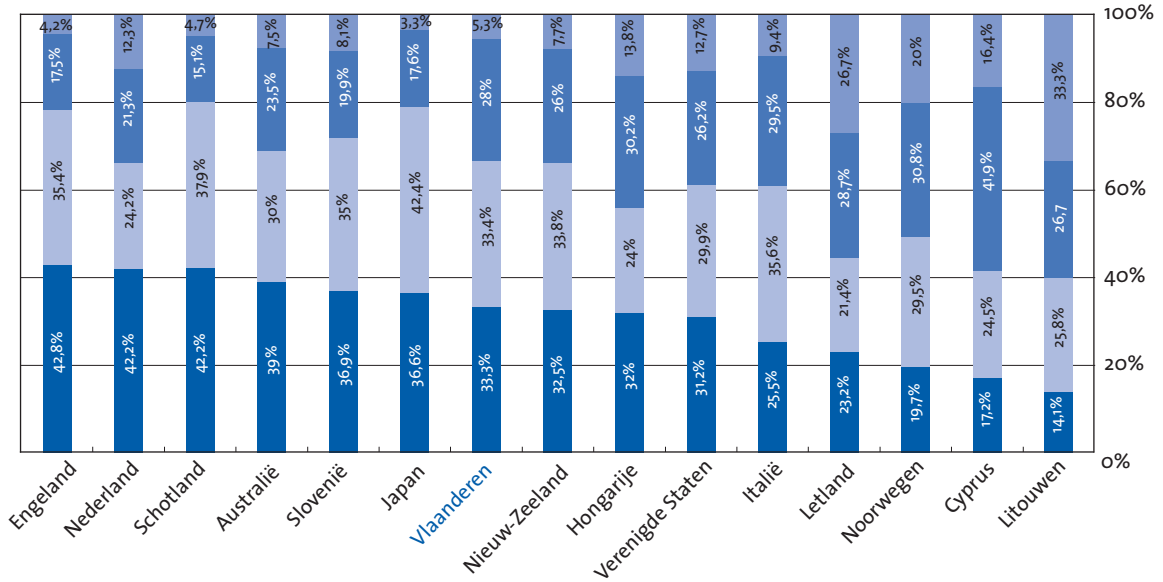
In de achtergrondvragenlijsten bij het onderzoek in het lager onderwijs werd aan de schooldirectie gevraagd te beoordelen in welke mate het lesgeven in wiskunde en wetenschappen wordt gehinderd door een gebrek aan hardware of software.

In grafieken PRO3.4a & b zien we de mening van de schooldirectie wat betreft de wiskundelessen. Zowel wat betreft een tekort aan hardware als een tekort aan software ondervindt zo'n 3% van onze Vlaamse lagere scholen ernstige hinder bij het onderwijzen van wiskunde. Matige hinder komt voor in respectievelijk 22% en 27% van de Vlaamse lagere scholen. In internationaal perspectief doet Vlaanderen het daarmee lang niet slecht; enkel in Schotland, Australië en Japan ondervinden minder scholen matige of veel hinder van een tekort aan hardware. Relatief minder softwarehinder vinden we in Japan, Schotland, Engeland, Australië en Slovenië. In Noorwegen en



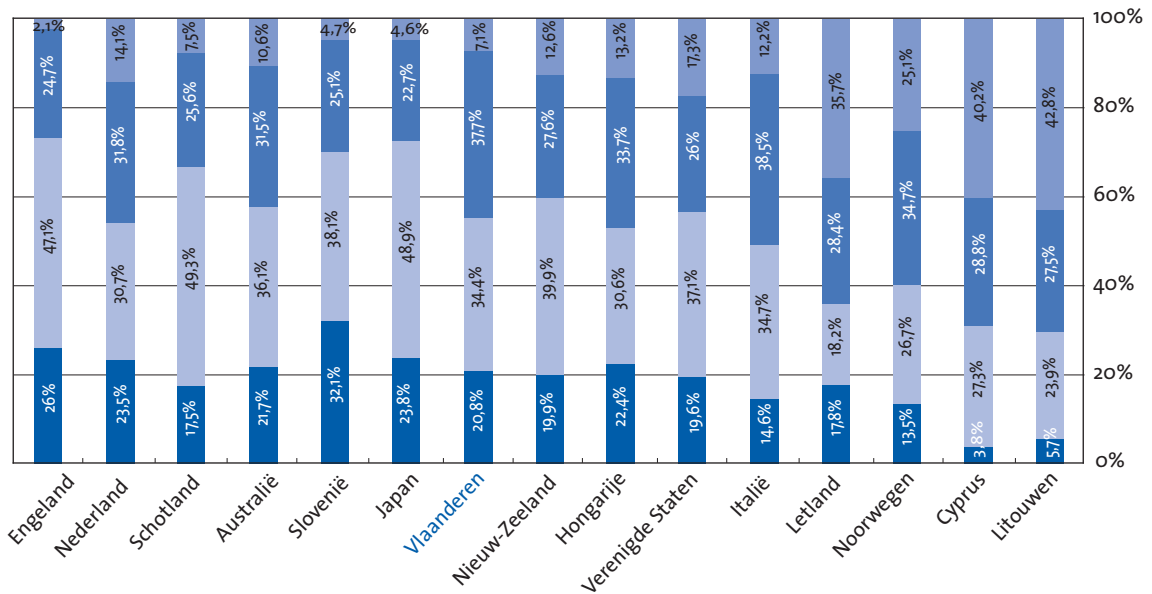
### Grafiek PRO3.4c en d: Lager onderwijs: Hinder bij de lessen wetenschappen door een tekort aan ICT-middelen - de opinie van de schooldirectie - internationale vergelijking (2003)

c: Door een gebrek aan hardware



Bron: IEA, TIMSS 2003.

d: Door een gebrek aan software



Bron: IEA, TIMSS 2003.

■ Niet    ■ Weinig    ■ Matig    ■ Veel

Litouwen daarentegen meent de schooldirectie in meer dan de helft van de gevallen dat een tekort aan hardware veel of matige hinder veroorzaakt bij de wiskundelessen. Wat het gebrek aan software betreft, is dat in Litouwen, Letland, Cyprus en Noorwegen het geval.

Gelijkaardige data voor de lessen wetenschappen worden weergegeven in grafieken PRO3.4c en d. Grafiek PRO3.4c toont dat in onze Vlaamse lagere scholen ongeveer één school op twintig veel hinder ondervindt van een gebrek aan hardware. Bij iets meer dan één school op vier is er sprake van matige hinder. Internationaal gezien ondervinden enkel scholen in Engeland, Schotland en Japan minder hinder van een tekort aan hardware. Uit grafiek PRO3.4d blijkt dat een gebrek aan software vaker voor problemen zorgt: bijna 38% van de Vlaamse lagere scholen ondervindt matige hinder bij het lesgeven in wetenschappen; in 7% van de scholen is er zelfs veel hinder. Opnieuw doen Engeland, Schotland en Japan het beduidend beter; ook scholen in Slovenië ondervinden weinig hinder van een tekort aan software.

Uiteraard dienen de leerkrachten over de nodige ICT-vaardigheden te beschikken om tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen optimaal gebruik te kunnen maken van de aanwezige ICT-middelen.

In grafiek PRO3.5 zien we het aandeel leerlingen wiens leerkracht uit het vierde leerjaar lager onderwijs gedurende de afgelopen twee jaar bijscholing volgde rond het thema 'Integratie van ICT in wiskunde of wetenschappen'. Deze percentages blijken in Vlaanderen respectievelijk 12% en 10% te bedragen, wat in internationaal perspectief zeer laag is. Enkel in Noorwegen en Hongarije schoolden nog minder leerkrachten zich bij rond ICT-integratie.

### *b. Secundair onderwijs*

In wat volgt presenteren we de TIMSS-bevindingen rond het gebruik van ICT in het secundair onderwijs. We willen er nogmaals op wijzen dat de bevraging gebeurde in het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs.

Gebruiken Vlaamse leerlingen regelmatig een computer? In grafiek PRO3.6<sup>74</sup> zien we dat 64% van de leerlingen uit het Vlaamse secundair onderwijs aan geeft zowel thuis als op school gebruik te maken van een computer. 26% gebruikt enkel thuis een PC, terwijl 4% enkel op school die kans krijgt. Internationaal bevinden we ons hiermee in de middenmoot. Landen als Australië en Engeland doen het een stuk beter: meer dan 80% van de leerlingen heeft zowel thuis als op school toegang tot een PC. Anderzijds blijft dit percentage beperkt tot zo'n 25% in Slowakije, Litouwen en Letland.

Grafiek PRO3.7 belicht het effect van dit computergebruik op de wiskundeprestaties van de leerlingen. We zien de gemiddelde score van leerlingen die zowel thuis als op school een PC gebruiken naast de scores van leerlingen die dit enkel thuis of enkel op school doen.

Binnen elk land zien we een duidelijk lineair verband: wie thuis en op school een PC gebruikt haalt een hogere wiskundescore dan wie enkel thuis op de PC werkt. De groep die enkel op school een PC gebruikt, scoort telkens het laagst.

Hoewel we binnen elk beschouwd land dit verband kunnen constateren, geldt de redenering niet tussen de landen. Uit het samenspel van grafiek PRO3.6 en grafiek PRO3.7 blijkt immers dat landen die een hoge gemiddelde wiskundescore behalen niet automatisch beschikken over de grootste proporties leerlingen die thuis en op school een PC gebruiken.

Zoals reeds vermeld, hebben de TIMSS-data bij uitstek betrekking op de vakken wiskunde en wetenschappen. In de leerkrachtvragenlijsten werd dan ook gevraagd of de leerlingen tijdens deze lessen een PC ter beschikking hebben.

Grafiek PRO3.8 geeft weer van welk percentage leerlingen de vakleerkracht aangeeft dat er geen computers beschikbaar zijn tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen.

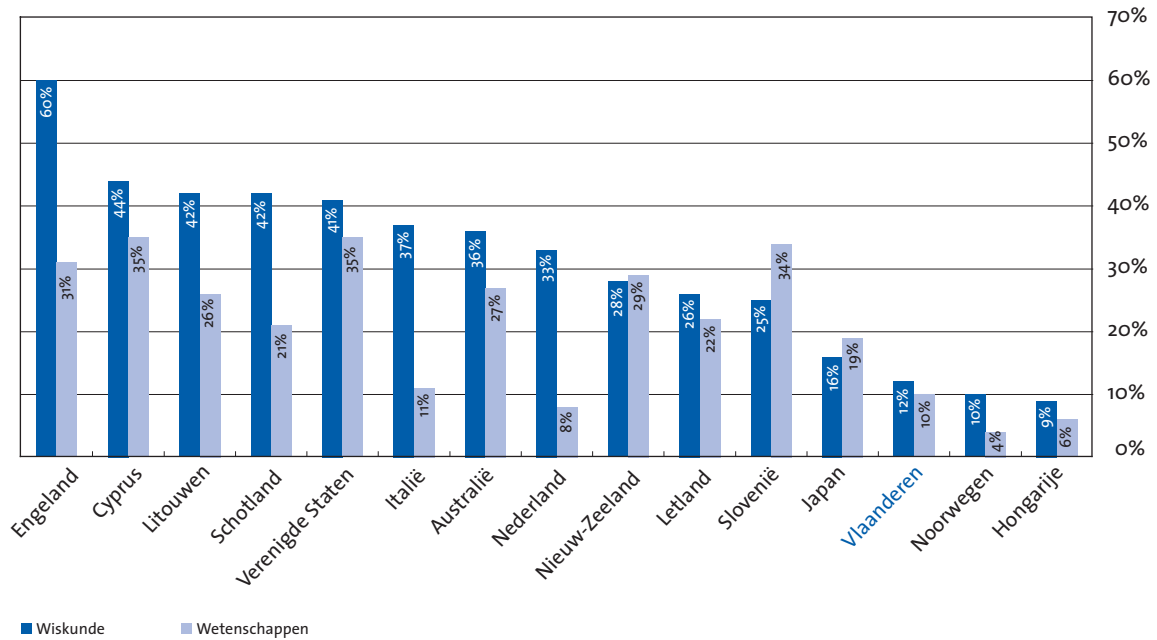
In Vlaanderen zou, volgens de leerkracht, iets meer dan de helft van de leerlingen niet over een PC beschikken tijdens de wiskundeles. In de lessen

(74) De restgroep van leerlingen die de computer hetzij nooit, hetzij enkel op plaatsen buiten de school of thuis gebruikt, is niet in de grafiek opgenomen.



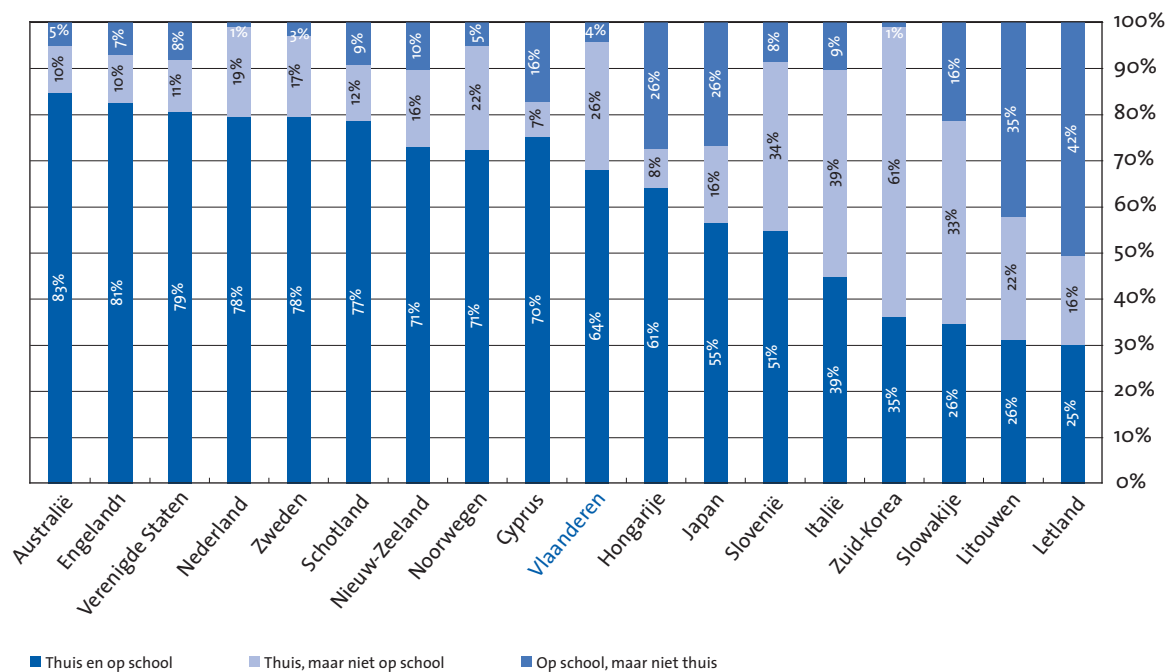


**Grafiek PRO3.5:** Lager onderwijs: Bijscholing leerkrachten inzake integratie ICT in wiskunde en wetenschappen - internationale vergelijking (2003)



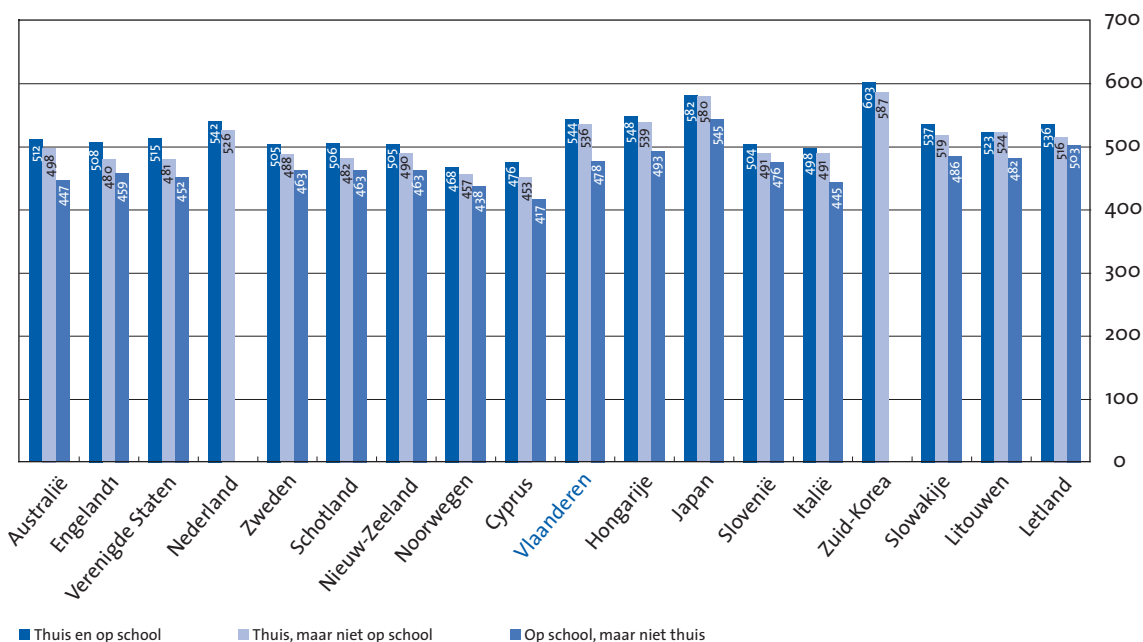
Bron: IEA, TIMSS 2003.

**Grafiek PRO3.6:** Secundair onderwijs: Percentage leerlingen dat de computer thuis en/of op school gebruikt - internationale vergelijking (2003)



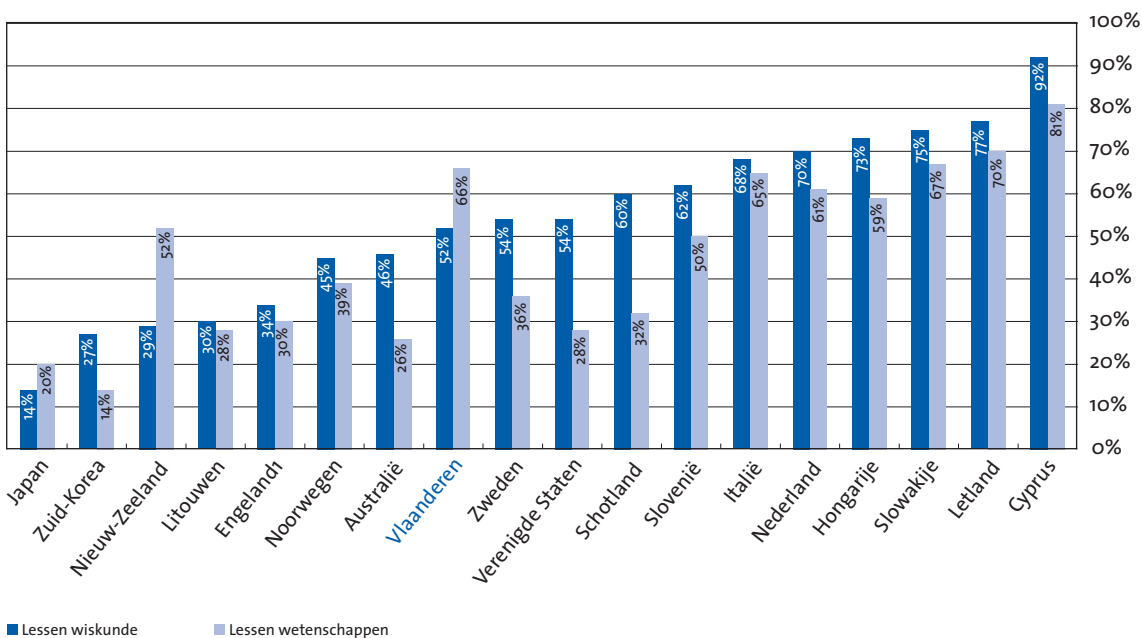
Bron: IEA, TIMSS 2003  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

**Grafiek PRO3.7:** Secundair onderwijs: Gemiddelde wiskunde-prestatie van leerlingen die thuis en/of op school de computer gebruiken - internationale vergelijking (2003)



Bron: IEA, TIMSS 2003  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

**Grafiek PRO3.8:** Secundair onderwijs: Beschikbaarheid van computers tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen: Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat er geen computers beschikbaar zijn - internationale vergelijking (2003)



Bron: IEA, TIMSS 2003  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.



Tabel PRO3.2: Secundair onderwijs: Het gebruik van de computer tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen: Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat computers voor minstens de helft van de lessen gebruikt worden voor volgende activiteiten

*Tijdens de wiskundelessen*

	Het ontdekken van wiskundige principes en begrippen	Het oefenen van vaardigheden en procedures	Het opzoeken van ideeën en informatie	Het verwerken en analyseren van gegevens
Zuid-Korea	17%	7%	11%	6%
Verenigde Staten	2%	4%	3%	2%
Schotland	2%	2%	0%	0%
Japan	2%	1%	1%	1%
Nieuw-Zeeland	1%	0%	1%	1%
Engeland	1%	5%	2%	1%
Noorwegen	1%	1%	3%	3%
Hongarije	1%	1%	1%	1%
Vlaanderen	1%	1%	1%	1%
Litouwen	0%	3%	3%	3%
Zweden	0%	2%	1%	1%
Slovenië	0%	1%	0%	1%
Italië	0%	1%	0%	1%
Nederland	0%	0%	0%	0%
Slowakije	0%	1%	0%	0%
Letland	0%	0%	0%	1%
Cyprus	0%	0%	0%	0%
Australië	0%	1%	1%	0%

*Tijdens de wetenschappenlessen*

	Het demonstreren van wetenschappelijke procedures of experimenten	Het demonstreren van natuurlijke fenomenen aan de hand van simulaties	Het oefenen van vaardigheden en procedures	Opzoeken van ideeën en informatie	Het verwerken en analyseren van gegevens
Zuid-Korea	32%	28%	11%	16%	12%
Verenigde Staten	3%	3%	8%	19%	12%
Schotland	1%	0%	2%	6%	1%
Japan	1%	3%	2%	3%	1%
Nieuw-Zeeland	1%	1%	1%	4%	1%
Engeland	1%	2%	1%	7%	0%
Noorwegen	1%	0%	0%	8%	2%
Hongarije	1%	1%	1%	2%	1%
Vlaanderen	1%	0%	1%	1%	1%
Litouwen	1%	2%	7%	12%	6%
Zweden	1%	0%	1%	9%	5%
Slovenië	1%	1%	1%	4%	3%
Italië	0%	1%	1%	6%	4%
Nederland	1%	0%	1%	3%	2%
Slowakije	0%	0%	2%	2%	1%
Letland	1%	1%	1%	4%	2%
Cyprus	1%	0%	1%	3%	2%
Australië	1%	0%	3%	6%	4%

wetenschappen is dit voor twee derden van de Vlaamse leerlingen het geval. Internationaal lopen de percentages sterk uiteen. Vooral Japan en Zuid-Korea scoren hier zeer goed. Verder stellen we vast dat er vaker computers beschikbaar zijn voor de lessen wetenschappen dan voor de lessen wiskunde. Enkel Vlaanderen, Japan en Nieuw-Zeeland vormen een uitzondering op deze regel.

Vanzelfsprekend is niet de loutere beschikbaarheid maar wel het effectieve gebruik van computers tijdens de lessen van belang. Aan de leerkrachten wiskunde en wetenschappen werd bijgevolg gevraagd: “Hoe dikwijls laat u leerlingen uit de TIMSS-klas de computer gebruiken?” Bij deze vraag werd een onderscheid gemaakt naar soort activiteit. Tabel PRO3.2 toont, per activiteit, het percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat computers in minstens de helft van de lessen gebruikt worden voor die specifieke activiteit.

Uit hun antwoorden blijkt overduidelijk dat het gebruik van computers in de lessen wiskunde en wetenschappen nog niet is ingeburgerd: in de meeste landen wordt de PC nauwelijks aangewend voor de beschouwde activiteiten. Enkel in Zuid-Korea en in mindere mate in de Verenigde Staten zien we hogere percentages. In Vlaanderen bedragen alle percentages 0 of 1.

Terwijl de aanwezigheid van voldoende ICT-middelen enerzijds leerbevorderende effecten kan hebben, gaat men in het TIMSS-onderzoek ook na in welke mate het lesgebeuren voor wiskunde en wetenschappen hinder ondervindt van een gebrek aan deze ICT-middelen<sup>75</sup>. Zowel de schooldirectie als de vakleerkrachten wiskunde en wetenschappen werd gevraagd naar de mate waarin een gebrek aan ICT-middelen hinder oplevert bij het lesgeven. De gegevens in de grafieken worden steeds uitgedrukt in leerlingenpercentages.

(75) In de grafieken PRO3.9a t.e.m. f geeft de categorie ‘Niet van toepassing’ weer dat er geen gebrek aan ICT-middelen is en er dus ook geen hinder kan zijn, terwijl de categorie ‘Niet’ weergeeft dat er geen hinder wordt ondervonden van het gebrek aan ICT-middelen.

We beginnen met de opinie van de wiskundeleerkrachten. In welke mate ondervinden zij hinder van een gebrek aan hardware, een gebrek aan software of een gebrek aan ondersteuning bij het computergebruik?

Onze Vlaamse wiskundeleerkrachten laten zich hierover uitermate positief uit (zie grafieken PRO3.9 a, b en c). Wanneer we bekijken hoeveel leerlingen wiskundeles krijgen van een leerkracht die zegt veel of zeer veel hinder te ondervinden, blijven deze percentages opvallend laag. Enkel in Nederland, Hongarije en Zuid-Korea is er nog minder hinder door hardwaretekort; wat een tekort aan software of ondersteuning betreft, scoort Vlaanderen zelfs het best. Bovendien blijken er in Vlaanderen relatief heel wat wiskundeleerkrachten geen tekort aan ICT-middelen te ervaren (categorie ‘Niet van toepassing’). Aan het andere eind van het spectrum zien we dat vooral wiskundeleerkrachten in Noorwegen, Schotland, Engeland, Slowakije en Cyprus vaak geconfronteerd worden met hinder door een tekort aan ICT-middelen.

Zo werd ook aan de leerkrachten wetenschappen gevraagd in welke mate het onderwijzen van wetenschappen wordt afgeremd door een tekort aan hardware, software of ondersteuning bij het computergebruik. Grafieken PRO3.9d, e en f geven de resultaten weer, telkens in termen van het percentage leerlingen. Opvallend is dat de Vlaamse leerkrachten wetenschappen zowel qua hardware, software als ondersteuning het vaakst geen hinder ondervinden bij het lesgeven. In Schotland, Slowakije en de Verenigde Staten wordt dan weer heel wat hinder gemeld.

Deze ervaringen van de leerkrachten wiskunde en wetenschappen kunnen ook gelinkt worden aan de leerlingprestaties voor wiskunde en wetenschappen. Er werd echter geen verband vastgesteld tussen het voorkomen van hinder door een tekort aan ICT-middelen en de gemiddelde score op de wiskunde- en wetenschappentoets; noch binnen de landen, noch tussen de landen. (niet weergegeven in een grafiek)

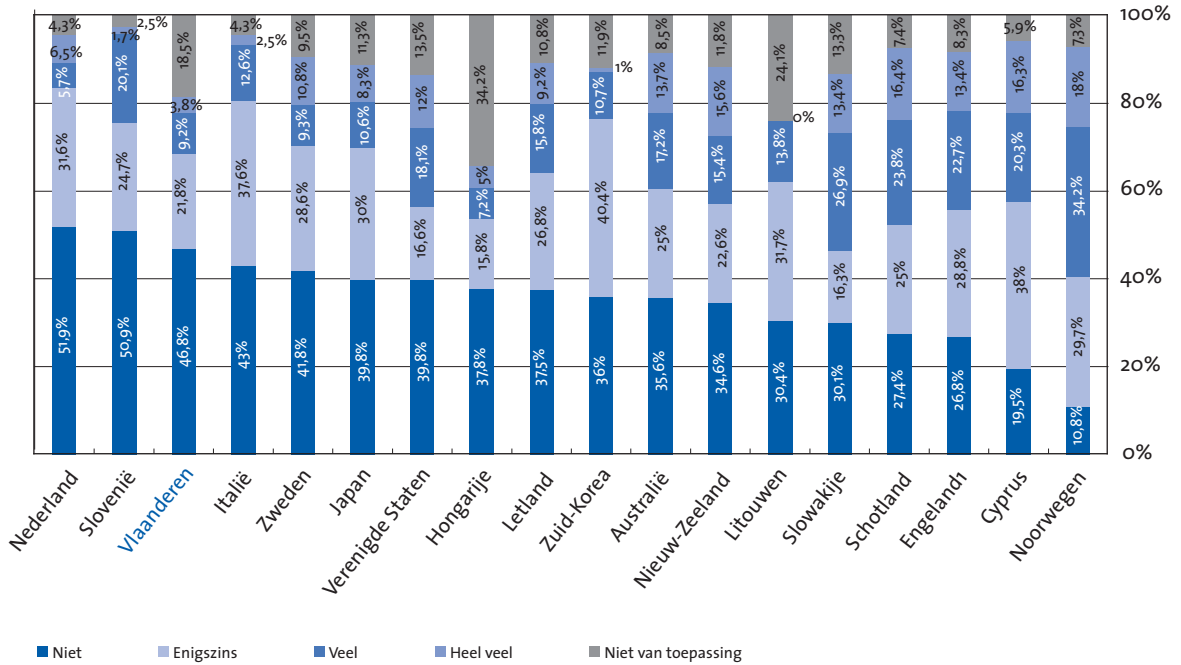
Aan de schooldirectie<sup>76</sup> werd eveneens gevraagd in welke mate de lessen wiskunde en wetenschappen hinder ondervinden van een tekort aan hardware of

(76) Bij de schooldirectie werd enkel gepeild naar hinder door een gebrek aan hardware of software.



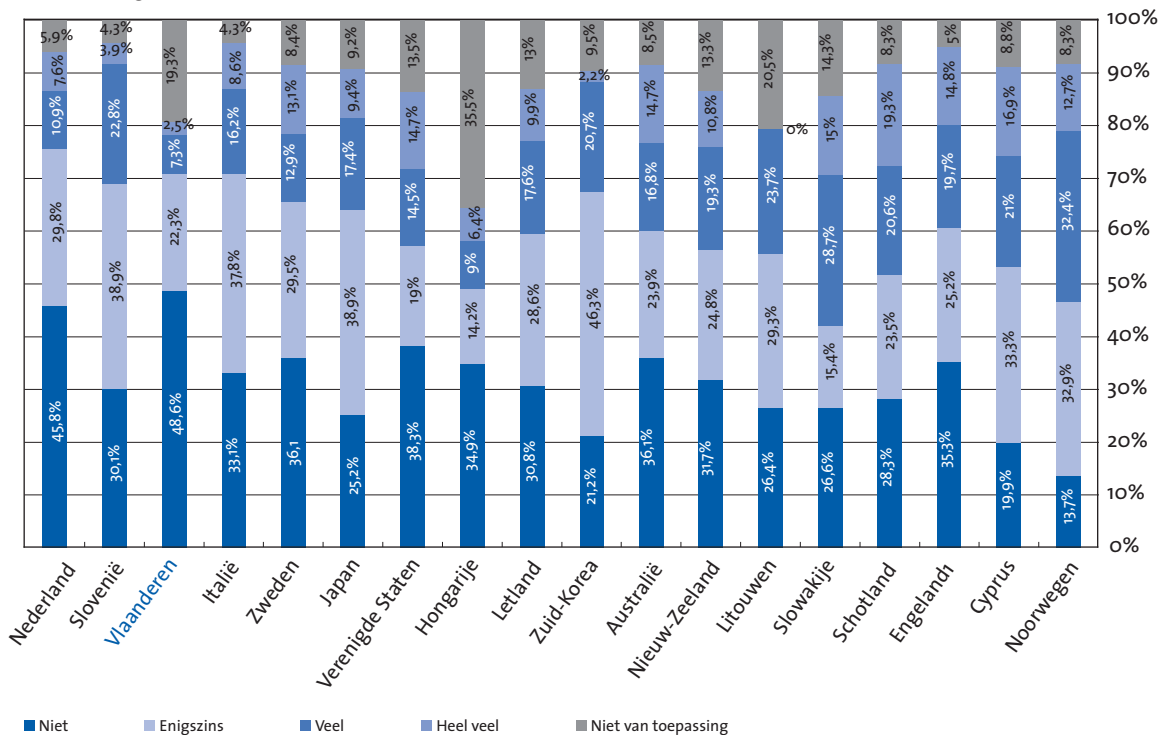
**Grafiek PRO3.9 a, b & c: Secundair onderwijs: Hinder bij de lessen wiskunde door een gebrek aan ICT-middelen - de opinie van de leerkracht - internationale vergelijking (2003)**

a: Door een gebrek aan hardware



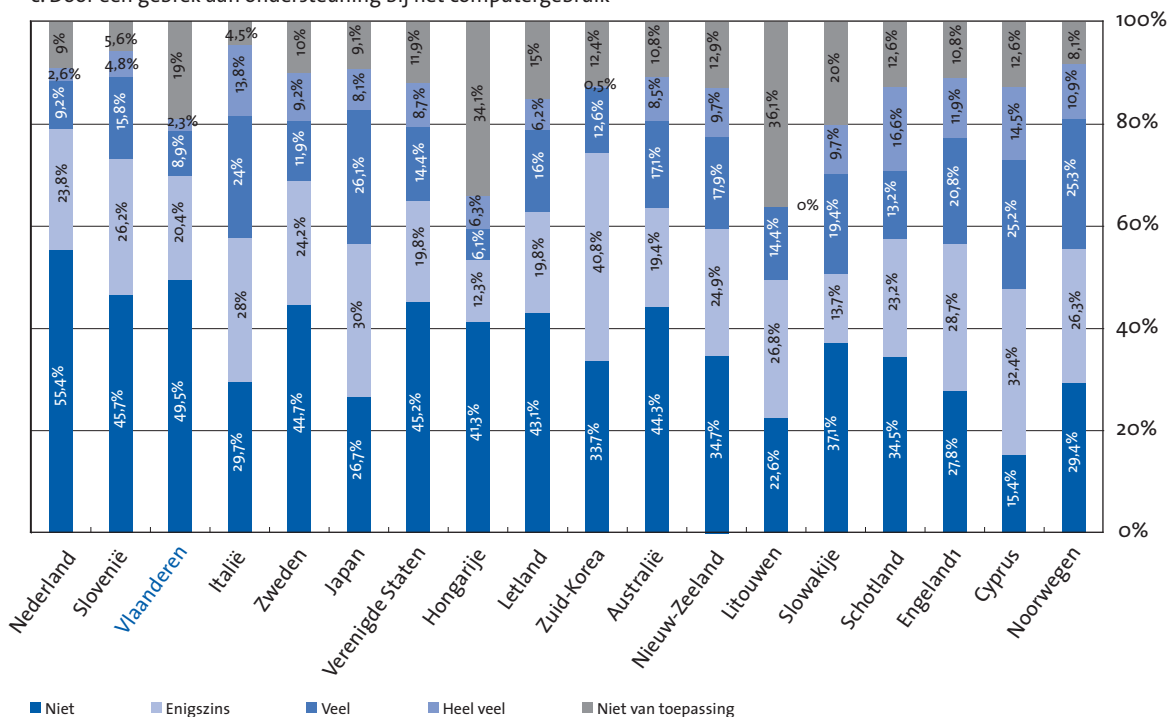
Bron: IEA, TIMSS 2003  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

b: Door een gebrek aan software



Bron: IEA, TIMSS 2003  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

c: Door een gebrek aan ondersteuning bij het computergebruik

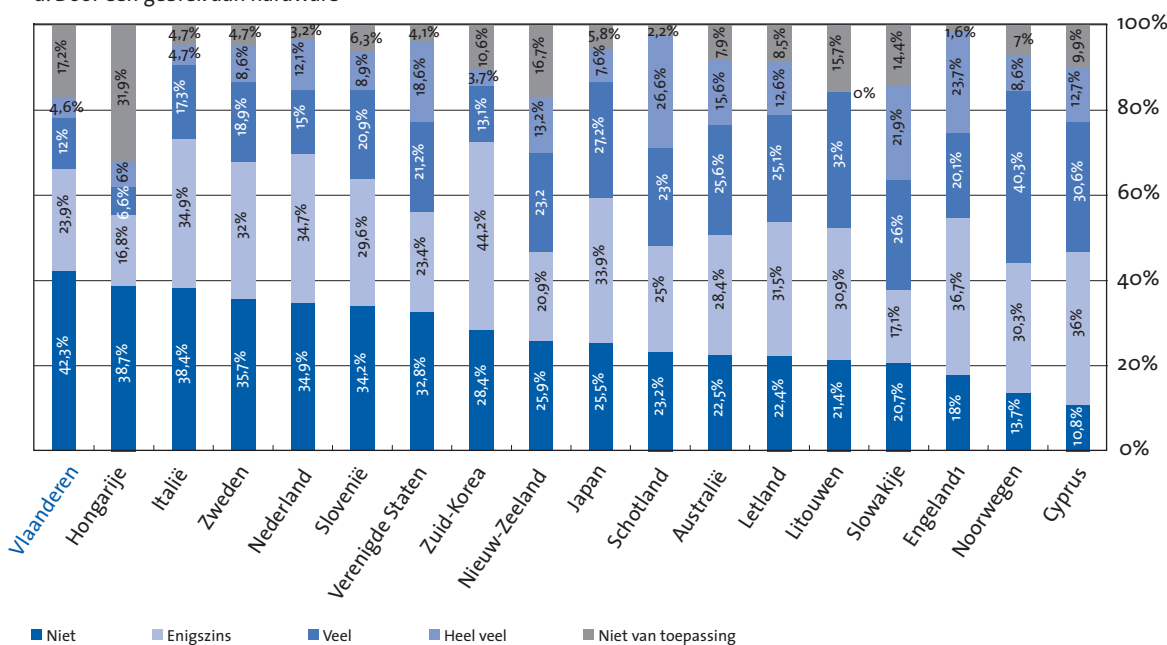


Bron: IEA, TIMSS 2003

1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

Grafiek PRO3.9 d, e & f: Secundair onderwijs: Hinder bij de lessen wetenschappen door tekort aan ICT-middelen - de opinie van de leerkracht - internationale vergelijking (2003)

d: Door een gebrek aan hardware

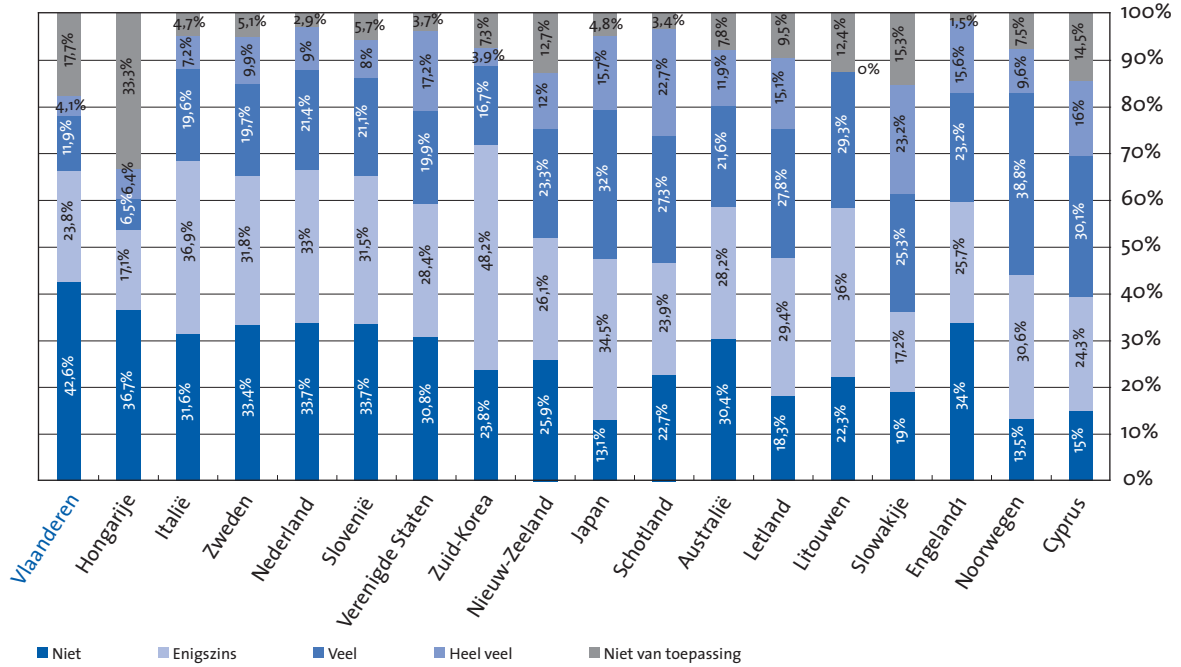


Bron: IEA, TIMSS 2003

1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.



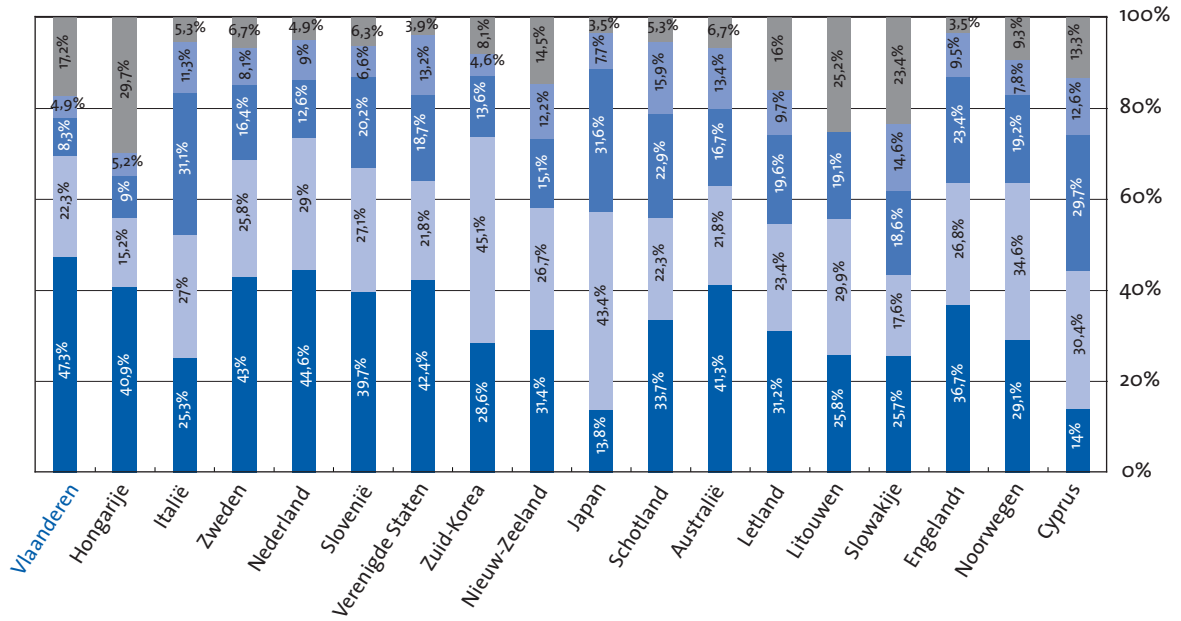
e: Door een gebrek aan software



Bron: IEA, TIMSS 2003

1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

f: Door een gebrek aan ondersteuning bij het computergebruik

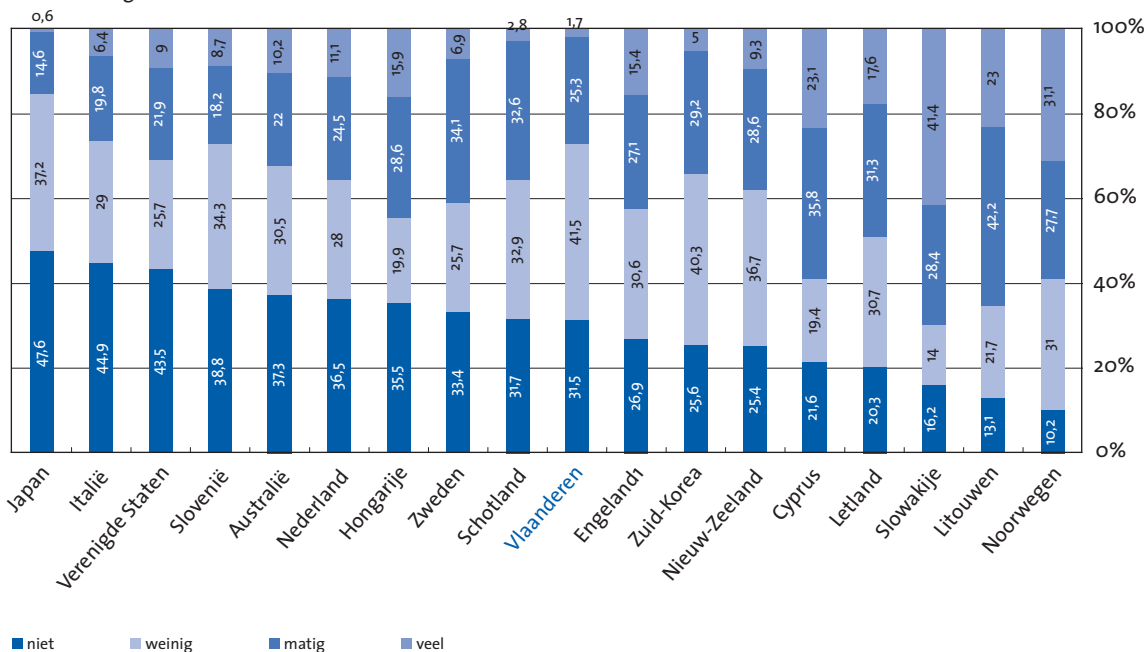


Bron: IEA, TIMSS 2003

1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

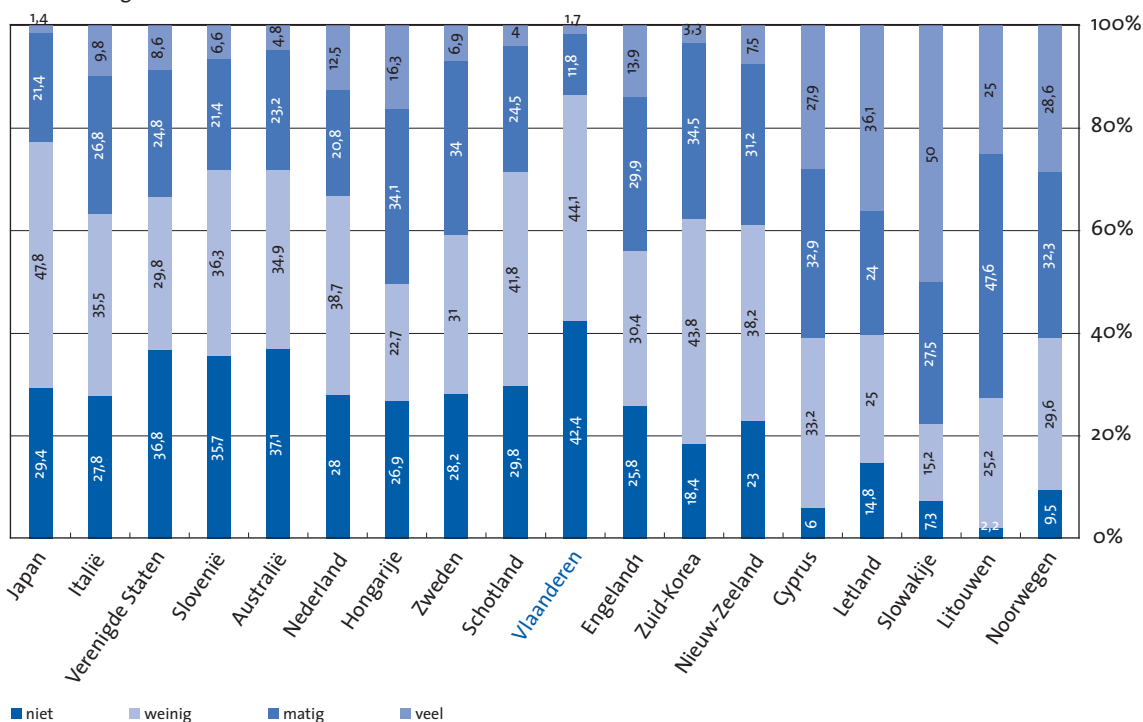
## Grafiek PRO3.10 a & b: Secundair onderwijs: Hinder bij de lessen wiskunde door een tekort aan ICT-middelen - opinie van de schooldirectie - internationale vergelijking (2003)

a: Door een gebrek aan hardware



Bron: IEA, TIMSS 2003.  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

b: Door een gebrek aan software



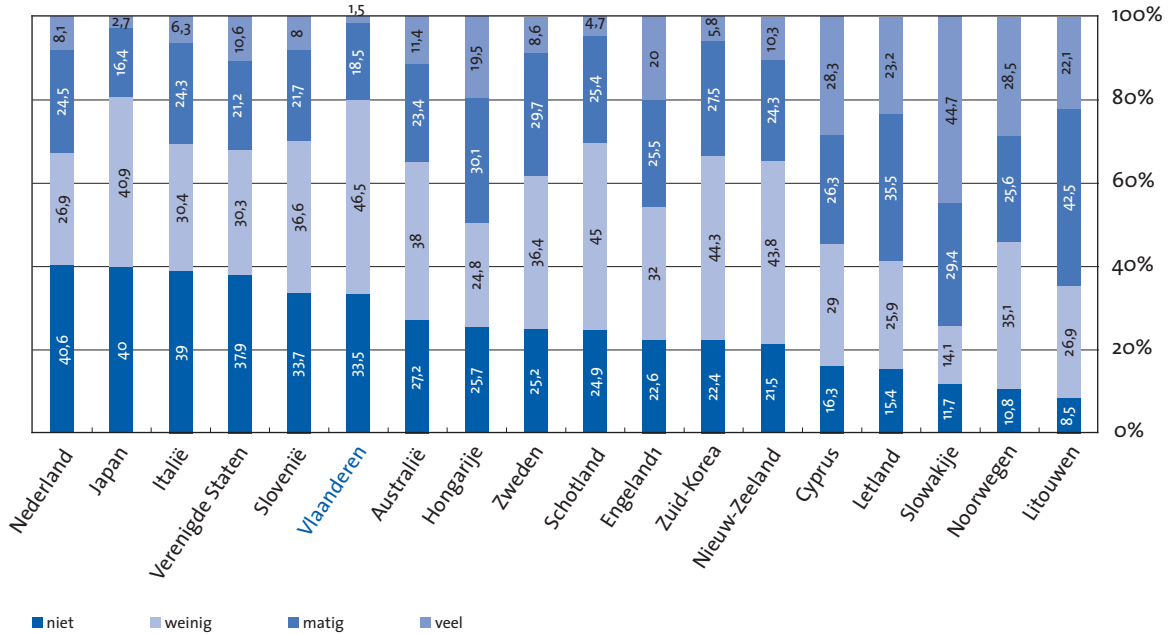
Bron: IEA, TIMSS 2003.  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.





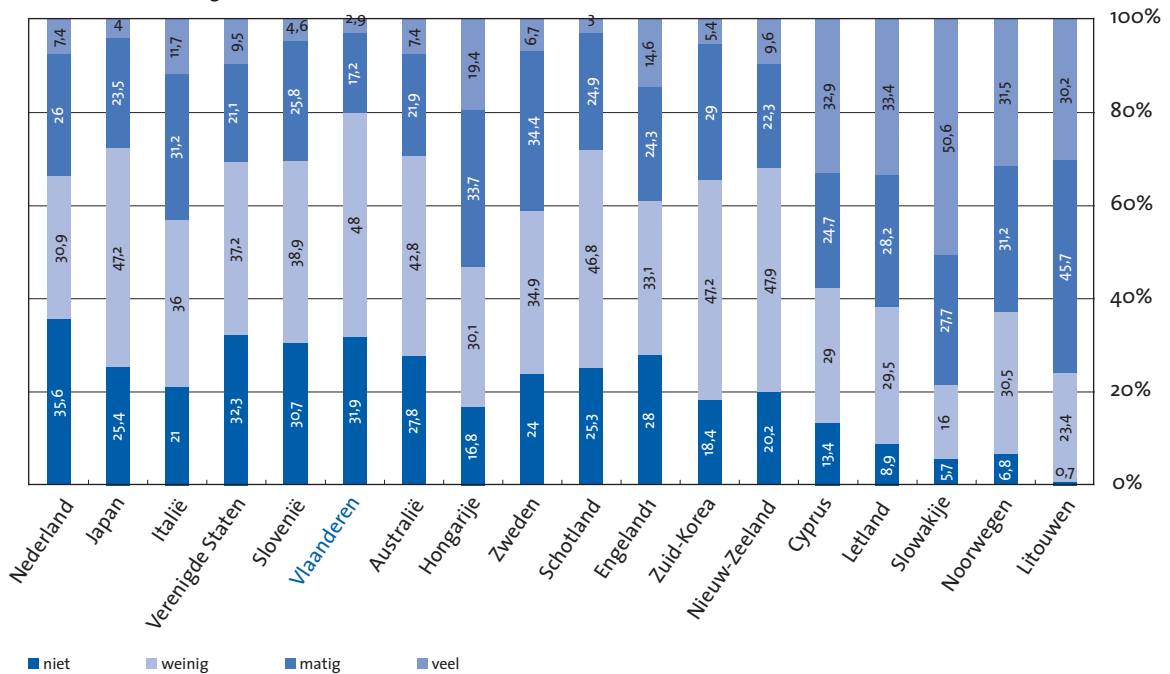
## Grafiek PRO<sub>3.10</sub> c & d: Secundair Onderwijs: Hinder bij de lessen wetenschappen door een tekort aan ICT-middelen - opinie van de schooldirectie - internationale vergelijking (2003)

c: Hinder door een gebrek aan hardware



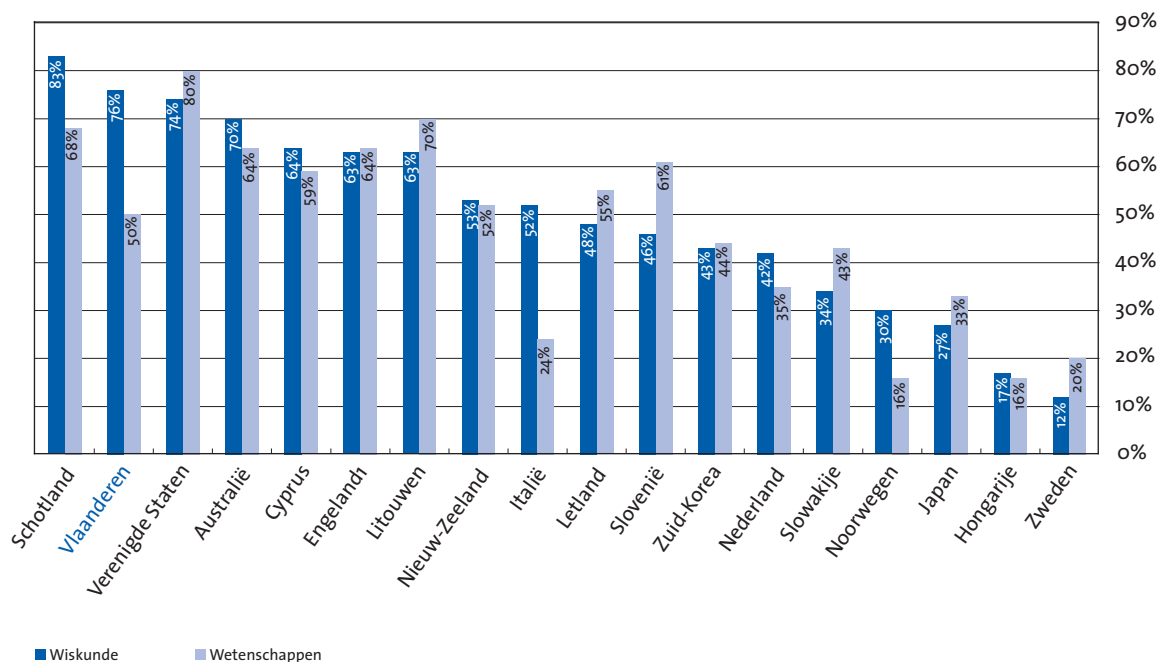
Bron: IEA, TIMSS 2003  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

d: Hinder door een gebrek aan software



Bron: IEA, TIMSS 2003  
1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.

**Grafiek PRO3.11** Secundair onderwijs: Bijscholing leerkrachten inzake integratie ICT in wiskunde en wetenschappen - internationale vergelijking (2003)



Bron: IEA, TIMSS 2003

1: Voldeed niet aan de steekproefvereisten.



software. Grafieken PRO3.10a t.e.m. d geven de antwoorden van de schooldirecties weer, opnieuw in termen van het percentage leerlingen.

In Vlaanderen schijnt de hinder beperkt te blijven: zowel voor wat hardware als software betreft meent bijna de helft van de directies dat er weinig hinder is en ongeveer één derde van de directies geeft aan dat er helemaal geen hinder is. Internationaal scoort Nederland hier bijzonder goed.

Wanneer we opnieuw de combinatie maken van de aangegeven hinder met de gemiddelde scores van de leerlingen, vinden we dit keer toch enkele verschillen. Zo scoren leerlingen wiens directie meent dat er veel hinder is door een gebrek aan software voor de lessen wiskunde en wetenschappen gemiddeld lager op de wiskunde- en wetenschappentoets uit TIMSS. (niet weergegeven in een grafiek).

Tot slot staan we nog even stil bij het belang van bijscholing: het is uiteraard belangrijk dat onze Vlaamse leerkrachten de kans krijgen zich te bekwamen in ICT-vaardigheden. Zo zullen zij er beter in slagen ICT te integreren in hun lessen.

In grafiek PRO3.11 zien we het percentage leerkrachten wiskunde en wetenschappen uit het tweede jaar secundair onderwijs dat gedurende de afgelopen twee jaar bijscholing volgde rond het thema 'Integratie van ICT in wiskunde en wetenschappen'. Bij de wiskundeleerkrachten moet Vlaanderen, met een participatie van 76%, enkel Schotland laten voorgaan. Dit is een uitermate positief gegeven, het betekent immers dat steeds meer wiskundeleerkrachten over de nodige ICT-vaardigheden beschikken. Bij de Vlaamse leerkrachten wetenschappen ligt de participatie lager (50%), wat in internationaal perspectief gemiddeld is.

### *Conclusie*

Het bezitten van voldoende ICT-vaardigheden wordt steeds meer een onmisbare troef voor het functioneren in onze samenleving. Het is dan ook belangrijk dat onze Vlaamse leerlingen op school kansen krijgen om deze vaardigheden te verwerven.

Uit de gegevens in bovenstaande indicator kunnen we onthouden dat leerlingen die vaker een PC gebruiken (thuis en/of op school), het gemiddeld ook beter doen op de TIMSS-toetsen inzake wiskunde en wetenschappen en dit zowel in het lager als het secundair onderwijs.

Een behoorlijk aandeel leerlingen beschikt (nog) niet over een PC tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen. In het secundair onderwijs is er tijdens de wiskunde- en wetenschappenlessen minder vaak een PC voorhanden dan in het lager onderwijs.

Zowel vakleerkrachten als schooldirecties menen dat de hinder door het tekort aan ICT-middelen beperkt blijft. Zeker in internationaal perspectief scoort Vlaanderen hier zeer goed.

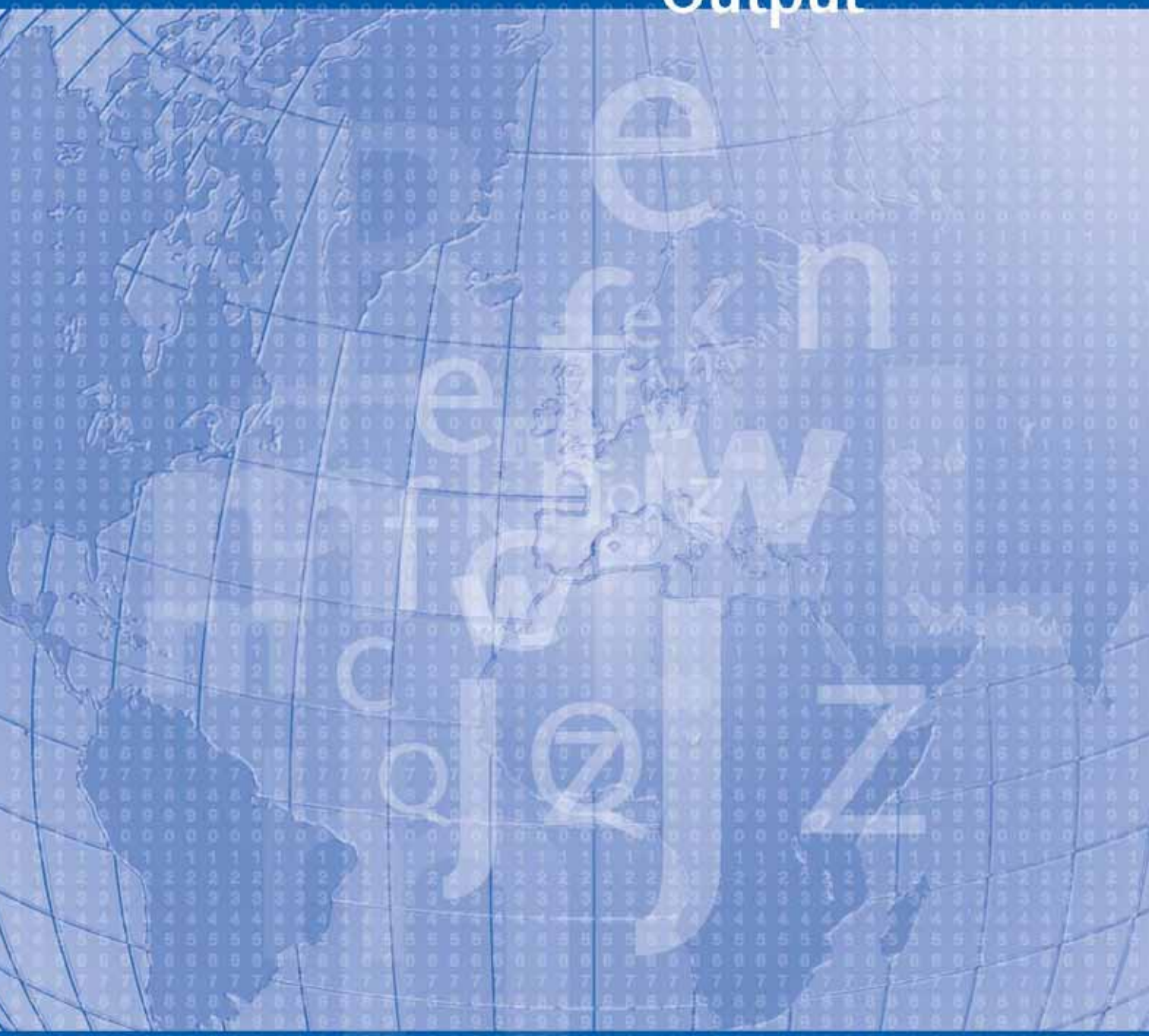
Heel wat leerkrachten wiskunde en wetenschappen uit (de eerste graad van) het secundair onderwijs schoolden zich recent bij rond het integreren van ICT in de vakken wiskunde en wetenschappen. Bij de leerkrachten uit het lager onderwijs is dat veel minder het geval.

### *Link naar andere indicatoren*

We verwijzen u graag naar de outputindicator OUT4, waarin de Vlaamse TIMSS2003-resultaten uitgebreid worden belicht.



Output







## Inleiding

Outputindicatoren worden aangewend om informatie te verschaffen over de opbrengst of het rendement van het onderwijs (Creemers, 1992). Meer concreet gaat men bijvoorbeeld na hoe leerlingen presteren of hoe de doorstroom naar het hoger onderwijs verloopt.

Dit jaar bundelen we vier outputindicatoren. De eerste indicator bekijkt de doorstroming doorheen het onderwijs. We maken hiervoor gebruik van gegevens uit de leerlingendatabank van het departement Onderwijs en van OESO-indicatoren over 'entry rates'.

Europese benchmark

Dan volgt een indicator over de ongekwalificeerde uitstroom. Met indicator OUT2 over de ongekwalificeerde uitstroom brengen we de volgende Europese indicator in verband: *Share of the population aged 18-24 with lower secondary education or less, and not in education or training*. De Europese Raad Onderwijs koppelde daaraan de volgende Europese benchmark over vroegtijdige schoolverlaters: *'By 2010, an EU average rate of no more than 10% early school leavers should be achieved.'*



Indicator OUT 3 gaat over de diploma's in het Vlaams onderwijs. We vergelijken de Vlaamse diplomataratio's met die in de ons omringende landen en beschouwen de verdeling van de diploma's ook in Vlaanderen afzonderlijk. In indicator OUT3 over de diploma's integreren we 3 Europese indicatoren die met de geassocieerde doelstelling 'De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten' samenhangen:

- *Graduates in mathematics, science and technology (ISCED 5A, 5B and 6) as a percentage of all graduates (ISCED 5A, 5B and 6)*
- *Total number of tertiary (ISCED 5A, 5B and 6) graduates from mathematics, science and technology fields*
- *Share of tertiary graduates in mathematics, science and technology per 1000 inhabitants aged 20-29 – Broken down by ISCED levels 5A, 5B and 6.*

Europese benchmark

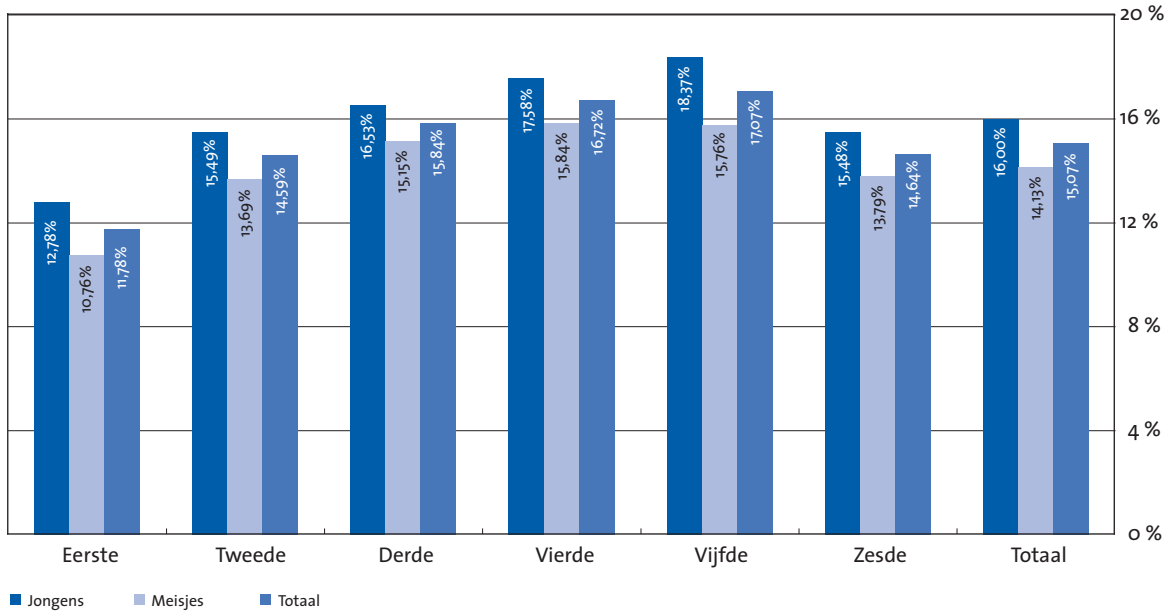
De Europese Raad verbond een benchmark over 'Mathematics, science and technology' met de tweede indicator: *'The total number of graduates in mathematics, science and technology in the European Union should increase by at least 15% by 2010 while at the same time the level of gender imbalance should decrease.'*

Diplomataratio's geven een indirect beeld van de mate waarin afgestudeerden bepaalde kennis en vaardigheden bereikten. Men kan die ook direct gaan meten. Dat gebeurde onder meer in het PISA-onderzoek bij 15-jarigen. 'PISA' staat voor 'OECD Programme for International Student Assessment'. De Europese Raad Onderwijs formuleerde een Europese benchmark over 'Basic skills' voor 2010: *'By 2010, the percentage of low-achieving 15 years old in reading literacy in the European Union should have decreased by at least 20% compared to the year 2000.'* We bekijken de Vlaamse en Europese resultaten voor deze benchmark en bekijken de Vlaamse PISA2003-resultaten meer in het algemeen. Ook de belangrijkste resultaten van het TIMSS2003-onderzoek integreren we in indicator OUT4.

Europese benchmark

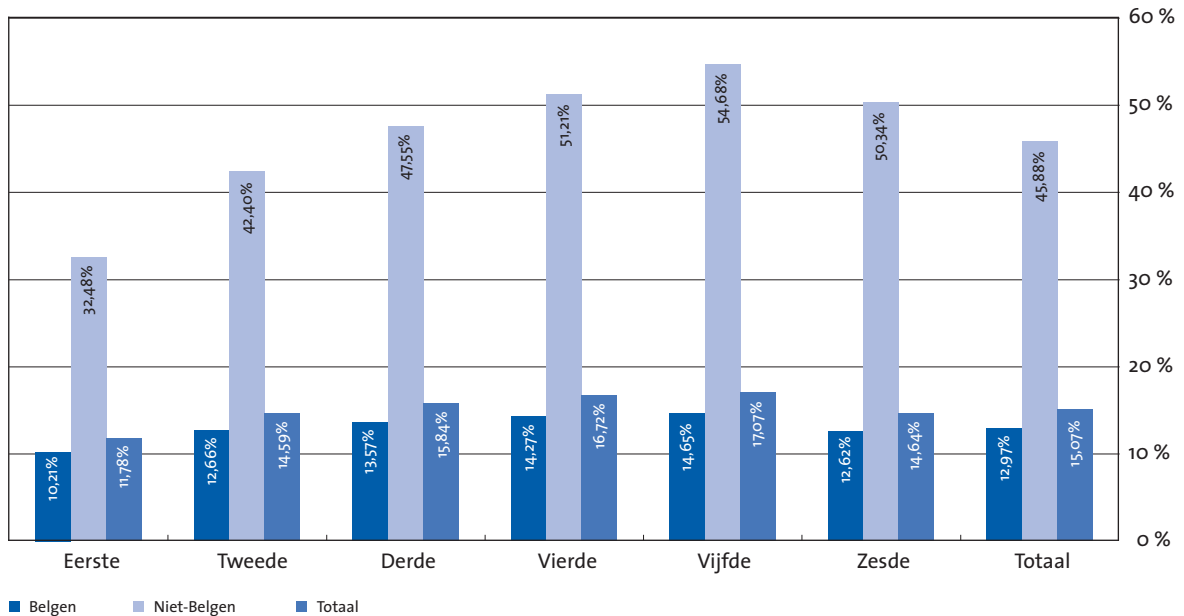


**Grafiek OUT1.1a:** Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2003-2004)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

**Grafiek OUT1.1b:** Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en nationaliteit (2003-2004)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

## OUT1: Doorstroming doorheen het basis-, secundair en hoger onderwijs<sup>77</sup>

### Beleidscontext



Minister Vanderpoorten had als strategische doelstellingen onder meer het optimaliseren van het onderwijsaanbod en het bestrijden van de dualisering geformuleerd. Er zijn namelijk aanwijzingen dat de plaats die volwassenen in de samenleving innemen in belangrijke mate bepaald wordt door wat ze in het onderwijssysteem bereikt hebben. De band met betere toegangsmogelijkheden tot de arbeidsmarkt (een speerpunt voor gelijke onderwijskansen volgens minister Vandenbroucke) en hogere inkomsten is duidelijk. Schoolse vertraging en slaagratio's vormen nuttige indicatoren voor de efficiëntie van onderwijssystemen, hoewel de specifieke redenen om te slagen in het onderwijs of om het onderwijs te verlaten sterk kunnen variëren. Zo kunnen studenten bij drop-out uit het hoger onderwijs inzien dat zij de verkeerde studiekeuze gemaakt hebben. Eventueel beschikken ze niet over voldoende vaardigheden om hun studie te vervolledigen of ze kunnen vroegtijdig kiezen voor een aantrekkelijke plaats op de arbeidsmarkt. De uitval uit het onderwijssysteem is niet noodzakelijk een indicatie voor het falen van individuele studenten. Hoge uitvalpercentages kunnen betekenen dat het onderwijssysteem niet voldoet aan de noden van de studentenpopulatie.

### Definitie

De eerste twee subindicatoren beschrijven de schoolse vertraging in het gewoon lager en secundair onderwijs (schooljaar 2003-2004) en de slaagkansen in het hoger onderwijs (op het einde van het academiejaar 2001-2002) in de Vlaamse Gemeenschap.

Met schoolse vertraging bedoelen we de vertraging die een leerling of student ten opzichte van de groep van hetzelfde geboortjaar oploopt. De groep leerlingen en studenten met schoolse vertraging bestaat uit verschillende subgroepen: de zittenblijvers (zowel degenen die blijven zitten in het huidige schooljaar als die uit vorige schooljaren), leerlingen die op latere leeftijd dan gebruikelijk het lager onderwijs aangevat hebben, leerlingen uit het buitengewoon onder-

wijs die, met vertraging, naar het gewoon onderwijs overstappen, leerlingen uit het buitenland die met vertraging in ons onderwijs stappen, enz. Leerlingen en studenten kunnen van meer dan één subgroep deel uitmaken.

Het gaat in deze subindicator enkel om het gewoon lager en voltijds gewoon secundair onderwijs; het buitengewoon onderwijs is niet opgenomen. Voor het secundair onderwijs integreerden we evenmin de onthaalklassen, de zevende (specialisatie)jaren, de vierde graad van het beroepssecundair onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs in de cijfers.

De slaagpercentages in het hoger onderwijs geven de verhouding van het aantal geslaagde studenten (in eerste of tweede zitting) ten opzichte van het totaal aantal ingeschreven studenten weer. Studenten die niet aan de examens deelgenomen hebben, beschouwen we bijgevolg als niet geslaagd. In het cijfermateriaal zijn alle studenten met een regelmatige hoofdinschrijving in een basisopleiding opgenomen. De cijfers van het hoger onderwijs hebben betrekking op het academiejaar 2001-2002, wat niet het recentste jaar is waarvoor deze cijfers bij het in druk gaan van deze indicatorenpublicatie beschikbaar zijn (dat is 2002-2003). De reden waarom we voor het hoger onderwijs naar 2001-2002 verwijzen, is dat de OESO datzelfde referentiejaar hanteert voor haar indicator omtrent de instapratio's (zie verder in deze indicator). We hebben ervoor gekozen om niet te veel verschillende referentie jaren in deze indicator te hanteren. De evoluties inzake slaagcijfers zijn trouwens sowieso gering.

Deze twee subindicatoren volgen de methodiek uit de publicatie *'Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs'*, uitgegeven door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). De analyses voor de behandelde schooljaren zijn de recentste die momenteel in dit detail beschikbaar zijn. In 2005 komt er een update van de brochure uit 2001.

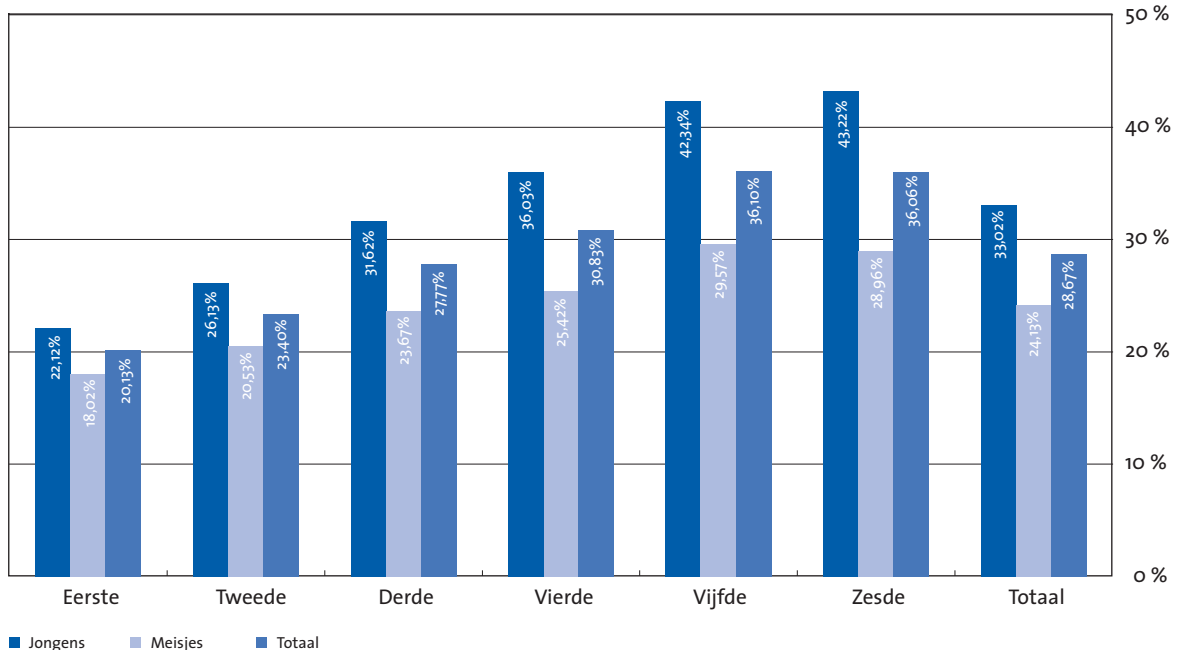
De internationaal vergelijkbare subindicator over de instapratio's toont, voor het niet-universitair hoger

(77) Deze indicator werd geschreven en geanalyseerd door Johan Vermeiren.



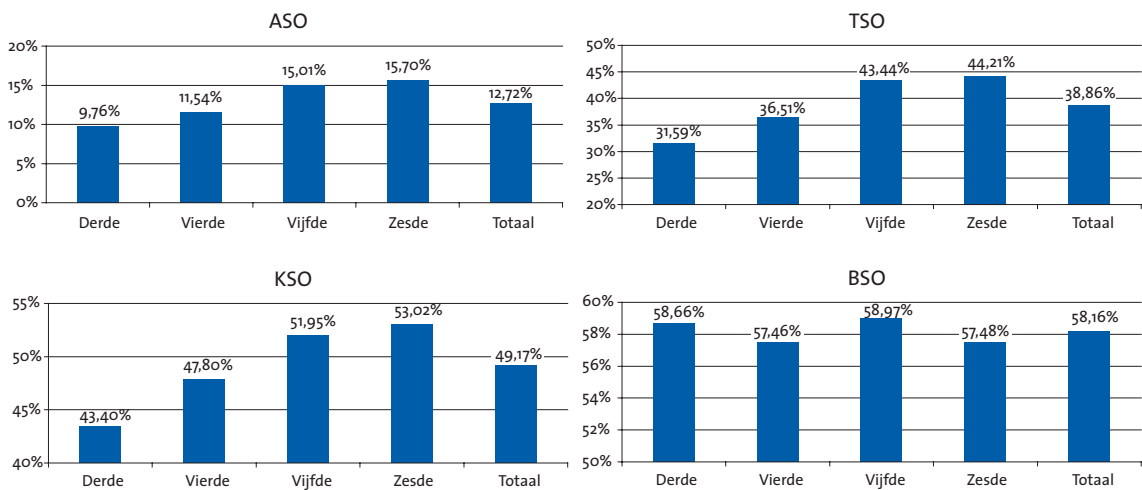


**Grafiek OUT1.1c:** Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2003-2004)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

**Grafiek OUT1.1d:** Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en leerjaar (2003-2004)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

onderwijs en het onderwijs van universitair niveau<sup>78</sup>, de som van de instapratio's per leeftijd. De instapratio voor een bepaalde leeftijd werd bekomen door het aantal nieuwkomers van die leeftijd in het hoger onderwijs te delen door de bevolking van die leeftijd (x100). Deze ratio's per leeftijd werden gesommeerd om de instapratio te verkrijgen. Het is een maat voor het aandeel van een kunstmatige leeftijdscohort die in het hoger onderwijs instapt, onafhankelijk van wijzigingen in de populatie. Deze subindicator is internationaal vergelijkbaar. De OESO publiceerde die onder de titel *'Entry into and expected years in tertiary education and participation in secondary education'* in *'Education at a Glance 2004'*. Het academiejaar waarop de gegevens betrekking hebben, is 2001-2002. Dat is het recentste jaar waarvoor internationaal vergelijkbare data beschikbaar zijn.

Zoals steeds geldt dat de vergelijking tussen de landen met de nodige voorzichtigheid dient te gebeuren. Onderwijssystemen verschillen soms grondig van elkaar zodat kritisch omgesprongen dient te worden met conclusies.

### Beschrijving en analyse

Uit grafiek OUT1.1a blijkt dat in het schooljaar 2003-2004 15,07% van alle leerlingen in het gewoon lager onderwijs schoolse vertraging had opgelopen. Merk op dat deze vertraging niet noodzakelijk in het recentste schooljaar opgelopen werd. Elke leerling blijft immers ook de vroeger opgelopen vertraging doorheen de schoolloopbaan meedragen. In het eerste leerjaar heeft reeds 11,78% van de leerlingen vertraging opgelopen. Dit percentage loopt in de volgende leerjaren gestaag op, tot 17,07% in het vijfde leerjaar. In het zesde leerjaar daalt de schoolse vertraging naar 14,64%. Jongens lopen meer vertraging op dan meisjes. Dit verschil tussen jongens en meisjes schommelt voor alle leerjaren rond de 2%.

(78) Voor het niet-universitair hoger onderwijs werden nieuwkomers in het hogescholenonderwijs van één cyclus opgenomen. Voor het onderwijs van universitair niveau gaat het over het universitair onderwijs, het hogescholenonderwijs van twee cycli, de KMS, de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid en de basisopleidingen van de Open Universiteit.

Het vrij hoge percentage in het eerste leerjaar doet vermoeden dat zittenblijven daar een probleem vormt. Eerdere studies tonen aan dat zittenblijvers inderdaad een groot deel van dit percentage verklaren. Toch mag men het aandeel van de vertraging uit het gewoon kleuteronderwijs of uit het buitengewoon onderwijs evenmin onderschatten.

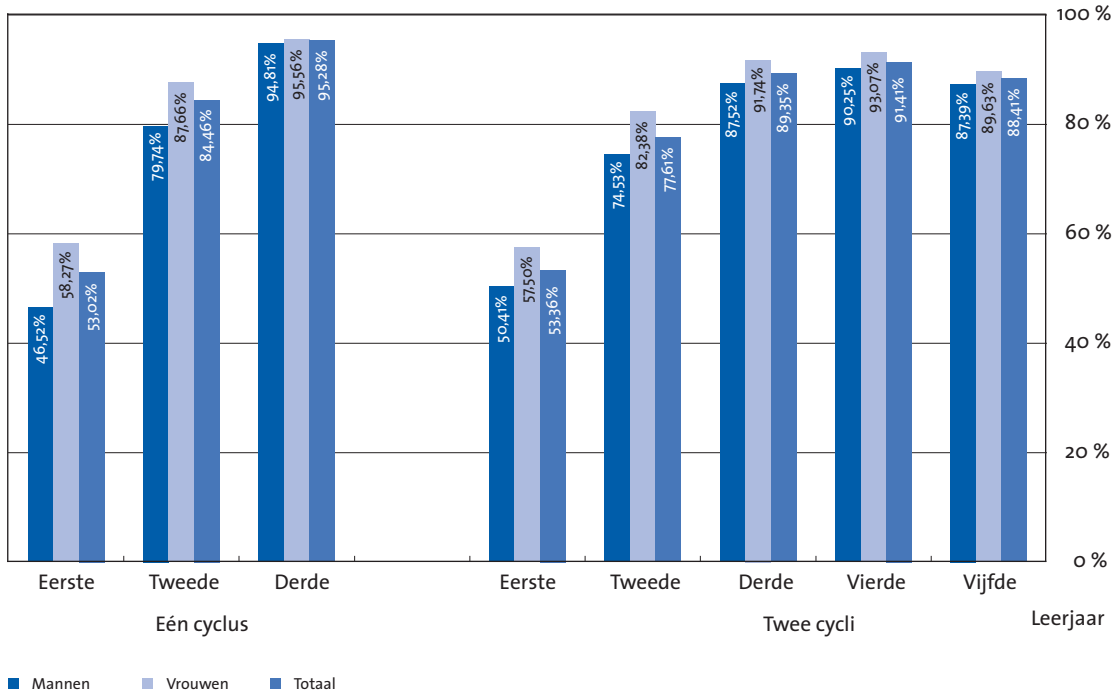
Uit grafiek OUT1.1b blijkt dat van de Belgische leerlingen in het gewoon lager onderwijs 12,97% schoolse vertraging heeft opgelopen. Het percentage leerlingen met vreemde nationaliteit (niet-Belgen) die schoolse vertraging opgelopen hebben, is heel wat hoger: 45,88% in het gewoon lager onderwijs. Dit verschil is zichtbaar in alle leerjaren. Bij de niet-Belgen in het eerste leerjaar heeft zowat één leerling op de drie (32,48%) vertraging opgelopen (al dan niet omwille van zittenblijven in het eerste leerjaar). Niet-Belgische leerlingen lopen vooral in het begin van de schoolloopbaan vertraging op (net zoals Belgische leerlingen trouwens). In het vierde, vijfde en zesde leerjaar lager onderwijs heeft meer dan de helft van de niet-Belgische leerlingen vertraging opgelopen. In het zesde leerjaar lager onderwijs zakt dit percentage tegenover dat van het vijfde leerjaar. Waarschijnlijk stappen niet-Belgische leerlingen na het vijfde leerjaar naar het buitengewoon onderwijs of het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs over. Dit wordt nagegaan in de nieuwe brochure *zittenblijven* (publicatie in 2005).

De uiteenlopende cijfers voor Belgen en niet-Belgen weerspiegelen zich ook in de percentages leerlingen met schoolse vertraging in de onderwijsnetten (niet weergegeven in een grafiek). Het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) heeft in het gewoon lager onderwijs een relatief laag percentage leerlingen met schoolse vertraging (12,81%); het gemeenschapsonderwijs (GO) een relatief hoog percentage (24,05%). Het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) neemt een tussenpositie in (15,96%). De percentages leerlingen met schoolse vertraging in het GO en het OGO hangen samen met het feit dat er meer leerlingen met niet-Belgische nationaliteit in deze onderwijsnetten zitten.

Deze cijfers tonen echter niet de schoolse vertraging van allochtone leerlingen. De leerlingendatabank bevat enkel informatie over de nationaliteit van leerlingen, niet over hun afkomst. De naturalisatie van leerlingen met oorspronkelijk vreemde nationaliteit



**Grafiek OUT1.2a:** Slaagcijfers in de basisopleidingen van het hogescholenonderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2001-2002)



Bron: Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.

heeft vanzelfsprekend ook invloed op de cijfers van de Belgische leerlingen.

Uit grafiek OUT1.1c blijkt dat 28,67% van alle leerlingen die in het schooljaar 2003-2004 gewoon secundair onderwijs volgden, schoolse vertraging opgelopen had. Het verschil tussen de geslachtsgroepen is groot: één op drie jongens (33,02% gemiddeld over de leerjaren) tegenover één op vier meisjes (24,13%).

Het eerste leerjaar telt nog vrij weinig leerlingen met schoolse vertraging (20,13%), al gaat het hier toch ook al om één op vijf leerlingen. Een aanzienlijk aantal leerlingen maakt bovendien de overstap van het eerste leerjaar A naar het eerste leerjaar B.

Wie een gedetailleerd beeld van de schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs wil krijgen, zal eveneens moeten kijken naar het gewoon en buitengewoon lager onderwijs. Een aantal leerlingen met vertraging uit het gewoon lager onderwijs stapt immers op een bepaald moment over naar het buitengewoon lager onderwijs. Sommigen van die leerlingen schakelen na enkele jaren buitengewoon onderwijs over naar het gewoon secundair onderwijs. Dit vertekent uiteraard de situatie vermits deze leerlingen enerzijds in het secundair onderwijs beschouwd worden als leerlingen met vertraging en anderzijds op het einde van het lager onderwijs buiten beschouwing blijven. Dit heeft tot gevolg dat de schoolse vertraging in het eerste leerjaar van het gewoon secundair onderwijs hoger is dan deze in het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs.

Het percentage leerlingen met schoolse vertraging loopt in het gewoon secundair onderwijs per leerjaar gestaag op: in het tweede leerjaar (inclusief het beroepsvoorbereidend jaar) tot 23,40% en in het derde leerjaar<sup>79</sup> tot 27,77%. In het vierde leerjaar secundair onderwijs heeft bijna één leerling op drie schoolse vertraging opgelopen (30,83%). In het vijfde en zesde leerjaar ligt het percentage op zowat hetzelfde niveau (zo'n 36% voor beide leerjaren).

Bij de bespreking van het lager onderwijs werd reeds gewezen op de hogere percentages voor schoolse vertraging bij leerlingen met vreemde nationaliteit en op het verband met de onderwijsnetten. Ook in

het gewoon secundair onderwijs ziet men dat niet-Belgen veel vaker schoolse vertraging oplopen dan de Belgische leerlingen (69,99% van de niet-Belgen ten opzichte van 26,94% van de Belgische leerlingen). Meer dan twee niet-Belgische leerlingen op drie heeft m.a.w. schoolse vertraging in het secundair onderwijs. Dat is een ronduit alarmerend cijfer. We mogen evenwel niet uit het oog verliezen dat anderstalige nieuwkomers in vele gevallen uiteindelijk bijna automatisch leerlingen met vertraging zullen worden: zij volgen eerst een jaar onthaalonderwijs (= een taalbad), waarna ze pas in het reguliere systeem inschrijven. Toch gaat dat slechts om relatief weinig leerlingen: nog geen 2.000 leerlingen in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in 2003-2004.

Ook naar onderwijsnet verschillen de percentages opnieuw. Vergeleken met het percentage leerlingen met schoolse vertraging in het VGO (23,53%) zijn de percentages in het GO en in het OGO ongeveer het dubbele (respectievelijk 42,70% en 49,16%).

Dat het percentage leerlingen met schoolse vertraging naargelang van de onderwijsvorm verschilt, blijkt uit grafiek OUT1.1d. Het ASO telt het laagste percentage leerlingen met schoolse vertraging (12,72%), gevolgd door het TSO (38,86%), het KSO (49,17%) en het BSO (58,16%).

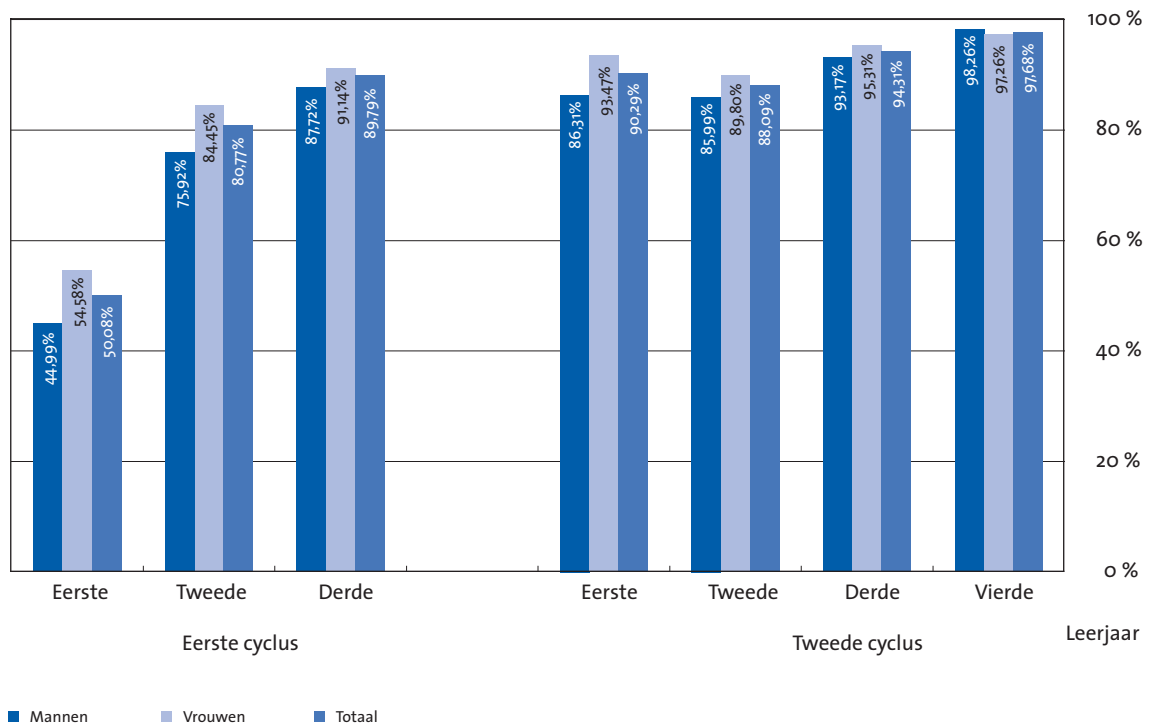
Merk op dat de hogere percentages voor sommige onderwijsvormen nauw samenhangen met het waternetstelsel. Het waternetstelsel staat voor het fenomeen waarbij leerlingen in het begin van het gewoon secundair onderwijs 'te hoog mikken': leerlingen proberen eerst 'zwaardere richtingen' en zakken vervolgens naar 'makkelijkere richtingen' af. Vroegere studies tonen aan dat dit cascade-effect zich zowel binnen een onderwijsvorm kan voordoen (van de ene studierichting naar de andere) als tussen onderwijsvormen. Wat onder 'zwaardere en lichtere onderwijsvormen en studierichtingen' verstaan wordt, houdt niet alleen verband met het leerprogramma, maar ook en vooral met de maatschappelijke status van die opleidingen.

In grafiek OUT1.1d kan men ook vaststellen dat de verhoudingen tussen de leerjaren weinig verschillen naargelang van de onderwijsvorm. Zowat hetzelfde patroon is zichtbaar in alle onderwijsvormen, met uitzondering van het BSO. Dit betekent: een stijging

(79) Eerste leerjaar van de tweede graad.



**Grafiek OUT1.2b:** Slaagcijfers in de basisopleidingen van het universitair onderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2001-2002)



Bron: Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.

van het percentage leerlingen met schoolse vertraging over de leerjaren met zowat een stagnatie van het vijfde leerjaar naar het zesde. Dit kan onder meer verklaard worden door de uitstap van leerlingen die schoolse vertraging hebben opgelopen en intussen de schoolbanken hebben verlaten omdat ze niet meer leerplichtig zijn. In het BSO is er een kleine schommeling in het percentage leerlingen met schoolse vertraging overheen de leerjaren in het schooljaar 2003-2004.

Grafiek OUT1.2a geeft de slaagcijfers in de 24 hogescholen uit het academiejaar 2001-2002 weer. Het slaagpercentage van de eerstejaarsstudenten in opleidingen van één cyclus bedroeg 53,02%. Voor twee cycli ging het om 53,36% geslaagden in het eerste jaar. Iets meer dan één student op twee slaagt dus in het eerste jaar hogescholenonderwijs, in eerste dan wel tweede zitting. In de hogere jaren lagen de slaagpercentages veel hoger: in opleidingen van één cyclus slaagden 84,46% van de tweedejaarsstudenten en 95,28% van de derdejaarsstudenten. In de opleidingen van twee cycli slaagde 77,61% van de studenten in het tweede jaar; 89,35% in het derde jaar; 91,41% in het vierde jaar en 88,41% in het vijfde jaar.

In alle jaren van het hogescholenonderwijs slagen meisjes makkelijker dan jongens. In de eerste twee jaren van zowel het hogescholenonderwijs van één cyclus als dat van twee cycli bedraagt het verschil in slaagkans zelfs 7 à 12% in het voordeel van de meisjes.

Grafiek OUT1.2b toont de slaagpercentages in de academische basisopleidingen van het universitair onderwijs per leerjaar en per cyclus (academiejaar 2001-2002). Het slaagpercentage bij de eerstejaarsstudenten bedroeg 50,08% en steeg beduidend in de hogere jaren. In het tweede jaar bedroeg het percentage 80,77% en in het derde jaar 89,79%. In de tweede cyclus bedragen de percentages 90,29% voor het eerste jaar<sup>80</sup>; 88,09% in het tweede jaar; 94,31% in het derde jaar en 97,68% in het vierde jaar.

In alle jaren van het universitair onderwijs hebben meisjes een grotere kans op slagen dan jongens, met uitzondering van het vierde jaar van de tweede cyclus waar het percentage iets hoger ligt voor de jongens.

In het eerste jaar van de eerste cyclus ('eerste kandidatuur') loopt het verschil zelfs tot bijna 10% in het voordeel van de meisjes op.

Uit grafiek OUT1.3 blijkt dat in 2001-2002 bijna 1 op 2 jongeren uit de populatie van een gemiddeld OESO-land in onderwijs van universitair niveau terecht kwam. In Zweden en Finland ligt dit percentage zelfs boven de 70%. Voor Oostenrijk, België en Duitsland schommelt deze instapratio slechts rond 31 à 35%. Ook in Vlaanderen gaat het slechts om een goede één op de drie jongeren. Misschien speelt de langere studieduur van de opleidingen van universitair niveau een rol in de studiekeuze.

De instapratio's voor niet-universitair hoger onderwijs<sup>81</sup> zijn beduidend lager (gemiddeld 16% voor OESO-landen waarvoor data beschikbaar zijn). De percentages in de vroegere 15 lidstaten van de Europese Unie varieerden van 1% voor Italië en Nederland tot 27% voor het Verenigd Koninkrijk, 34% voor België en zelfs 36% in Vlaanderen, waar het succes van het hogescholenonderwijs van één cyclus voor een compensatie van de relatief lage cijfers voor het onderwijs van universitair niveau zorgt. Ook hier geldt de opmerking i.v.m. de studieduur. Het zou kunnen dat jonge mensen in Vlaanderen eerder geneigd zijn om een opleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus te kiezen omdat de studieduur daar korter is dan in het hogescholenonderwijs van twee cycli en het universitair onderwijs.

Instapratio's voor universitair en niet-universitair hoger onderwijs mogen niet zonder meer opgeteld worden, aangezien dubbeltellingen kunnen optreden omwille van de overstap tussen onderwijs van universitair niveau en niet-universitair hoger onderwijs. Toch kan de sommatie een indicatie voor de totale instap in het hoger onderwijs vormen.

### Conclusie

In het kader van de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden' van voormalig minister Vanderpoorten en van de aandacht die huidige minister Van

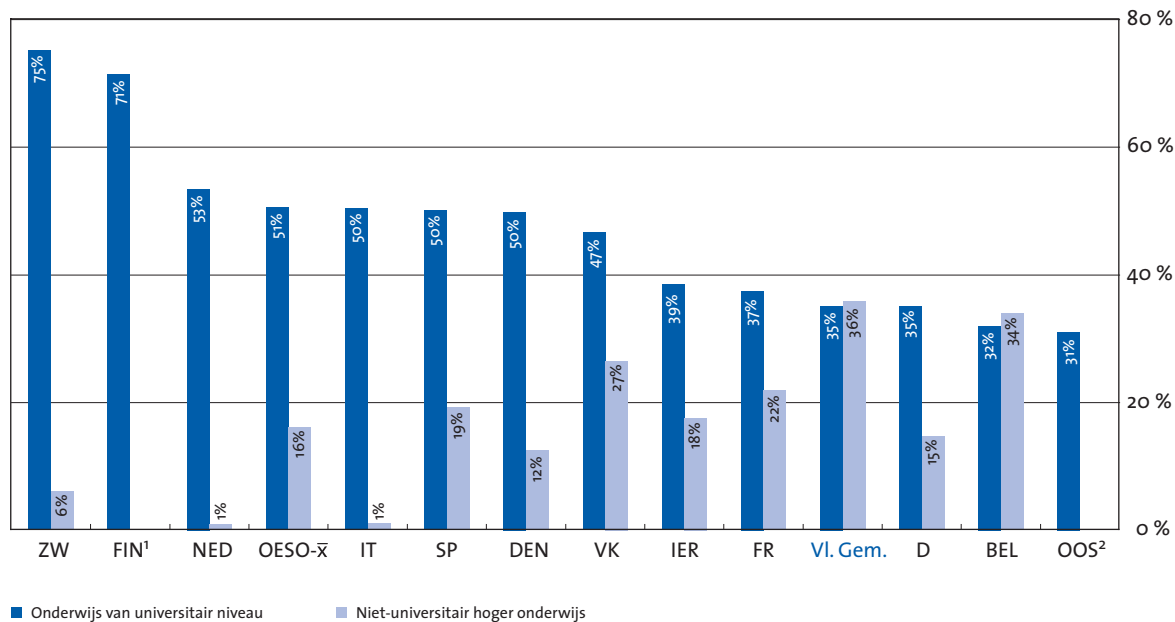


(80) In vele gevallen de 'eerste licentie'.

(81) In Vlaanderen zit in deze cijfers enkel het hogescholenonderwijs van één cyclus vervat.



**Grafiek OUT1.3:** Instapratio's in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten: 1. Niet-universitair onderwijs niet van toepassing.

2. Cijfers voor het niet-universitair hoger onderwijs niet beschikbaar.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004; Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.

denbroucke heeft voor gelijke onderwijskansen valt vooral het hoge percentage leerlingen van vreemde nationaliteit met schoolse vertraging in zowel het lager als het secundair onderwijs op. In het gewoon lager onderwijs heeft bijna één niet-Belgische leerling op de twee schoolse vertraging opgelopen. In het gewoon secundair onderwijs heeft zelfs meer dan twee op de drie niet-Belgische leerlingen schoolse vertraging opgelopen. We kunnen niet anders dan dit cijfer alarmerend hoog noemen en even negatief als het grote verschil in leerprestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen, zoals vastgesteld in PISA2003. Het verschil tussen Belgische leerlingen – van wie iets meer dan één op de vier leerlingen gewoon secundair onderwijs schoolse vertraging opgelopen heeft – en leerlingen van allochtone afkomst wordt waarschijnlijk nog onderschat door de naturalisatie van allochtone leerlingen. De leerlingendatabank van het departement Onderwijs bevat immers enkel gegevens naar nationaliteit van de leerlingen, niet naar hun afkomst. Daarnaast moet ook worden opgemerkt dat niet-Belgische leerlingen veelal anderstalige nieuwkomers zijn, die na een jaar onthaalonderwijs pas kunnen instromen in het reguliere systeem en op die manier schoolse vertraging oplopen.

De officiële netten GO en OGO hebben meer niet-Belgische leerlingen op hun schoolbanken zitten. Vooral dit laatste net richt ook meer technische en beroepsrichtingen in. In het TSO, KSO en BSO zitten beduidend meer leerlingen met schoolse vertraging (in het BSO zelfs bijna 6 op de 10). Het GO en het OGO hebben dus veel meer leerlingen met schoolse vertraging dan het VGO.

Meer dan één leerling op de vier heeft schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs. En dat terwijl internationaal onderzoek als TIMSS en PISA<sup>82</sup> steeds weer aantoonde dat onze leerlingen secundair onderwijs tot de wereldtop in lezen en wiskunde behoren en tot de subtop voor wetenschappen. Het zijn niet enkel de ASO-leerlingen die heel goed op deze internationale tests scoren. Rekening houdend met het feit dat dergelijk internationaal vergelijkend onderzoek niet noodzakelijk dezelfde doelstellingen als de Vlaamse eindtermen evalueert en dat dergelijk onderzoek ook niet alle domeinen en vakken beslaat,

moeten wij ons desalniettemin afvragen hoe wij iets tegen het watervalstelsel kunnen doen en hoe we de schoolse vertraging en de vaak bijhorende demotivatatie kunnen voorkomen.

Voorts tonen OESO-cijfers aan dat minder jongeren dan gemiddeld doorstromen naar onderwijs van universitair niveau. Vlaanderen compenseert deze kleinere instroom wel met een grote instroom naar het hogescholenonderwijs van één cyclus. Wellicht speelt de kortere studieduur in het hogescholenonderwijs van één cyclus een rol in de studiekeuze. Toch mogen we de lagere doorstroming naar onderwijs van universitair niveau (vooral universitair onderwijs en hogescholenonderwijs van twee cycli) en de mogelijke gevolgen daarvan in de kennismaatschappij niet onderschatten. Misschien moeten we maatregelen nemen om meer jonge mensen aan te zetten om de stap naar onderwijs van universitair niveau te zetten.

#### [Link naar andere indicatoren](#)

De inputindicatoren INP2 t.e.m. INP5 bespreken de deelname aan de verschillende onderwijsniveaus, terwijl de indicatoren OUT2 en OUT3 de ongekwalificeerde uitstroom en de onderwijsdiploma's belichten. We berekenden dit alles zowel in Vlaamse als in internationale context.

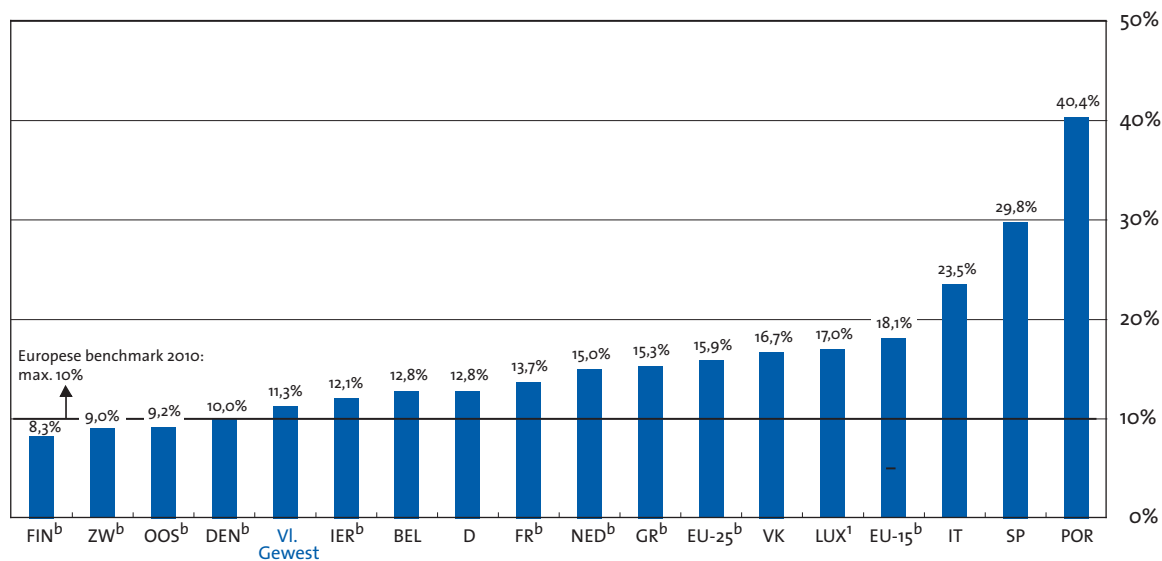
Ook de leerlingenprestaties in lezen, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid en probleemoplossen komen in dit outputhoofdstuk aan bod (indicator OUT4). Ze geven een directer beeld van een deel van de kennis en vaardigheden die Vlaamse jongeren bezitten. Het gaat om een indicator die op het PISA-onderzoek en op het TIMSS-onderzoek gebaseerd werd.

(82) Zie indicator OUT4 verder in deze publicatie.





**Grafiek OUT2.1:** 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 - internationale vergelijking (2003)



Bron: Eurostat & NIS.

b: break in series: data niet vergelijkbaar in de tijd door wijziging in de LFS-vragenlijst.

1: Voorlopige data.

## OUT2: Ongekwalficeerde uitstroom en vroegtijdig schoolverlaten<sup>83</sup>

### Beleidscontext

Het onderwijssysteem moet trachten een zo groot mogelijk aantal jongeren optimaal voor te bereiden op de intrede in het volwassen leven in het bijzonder op de arbeidsmarkt. Alle jongeren moeten immers maximale kansen krijgen in het leven.



Gelijke kansen vormen ook het voornaamste uitgangspunt van de beleidsnota van minister Vandenberghe. Meer in het bijzonder wordt er gewezen op het belang van een vlotte overgang tussen de school en de arbeidsmarkt (p. 39 e.v.). Ook het belang van een succesvolle schoolloopbaan voor alle jongeren wordt aangestipt (p.115 e.v.).



Europese benchmark

Ook op het Europese niveau heeft men deze noodzaak ingezien. Bewijs daarvoor is de Europese indicator *'Share of the population aged 18-24 with lower secondary education or less, and not in education or training'*. Vanzelfsprekend nemen we ook deze indicator op in het analysegedeelte.

Uitgaande van een minimumvereiste overeenkomst met het niveau 'hoger secundair onderwijs', kunnen we inschatten hoeveel jongeren in onze samenleving hun kansen op de arbeidsmarkt beperkt zien door het niet bezitten van deze minimumkwalificatie.

### Definitie

'Vroegtijdige schoolverlaters' of 'ongekwalificeerde uitstromers' worden in Europa gedefinieerd als jongeren die het onderwijssysteem hebben verlaten zonder een diploma of getuigschrift van het niveau hoger secundair onderwijs te hebben behaald en bovendien geen verdere opleiding meer volgen.

Natuurlijk dient deze definitie nog te worden aangevuld met de betrokken leeftijdsgroep. In Europese context spreekt men in dit verband over de 18- tot 24-jarigen. Daarnaast zal u in onderstaande tekst ook analyses vinden die zich concentreren op de 20- tot 24-jarigen. Dit is immers de leeftijdsgroep die de

OESO hanteert in verband met vroegtijdig/ongekwalificeerd schoolverlaten. De OESO noemt deze groep vaak *'young adults with low levels of education'*.

'Lager secundair onderwijs' (ISCED 2) werd voor Vlaanderen in ISCED-97 bepaald als de eerste graad van het secundair onderwijs. Een leerling moet die graad succesvol beëindigd hebben, m.a.w. moet beschikken over een getuigschrift van de eerste graad secundair onderwijs om van een scholingsgraad van lager secundair onderwijs te kunnen spreken. Onder de vroegtijdige schoolverlaters vallen ook die 18-24-jarigen die maximaal over een getuigschrift lager onderwijs of over een getuigschrift van de tweede graad secundair onderwijs beschikken.

Ter verduidelijking: een leerling die een getuigschrift van de eerste graad secundair onderwijs behaald heeft en die voorts de tweede en derde graad doorlopen heeft maar geen diploma of getuigschrift van de derde graad secundair onderwijs behaalde, is volgens de Europese definitie dus ook een *'early school leaver'*. Ook een jongere met een getuigschrift van de tweede graad secundair onderwijs maar zonder diploma of getuigschrift van de derde graad secundair onderwijs is dat dus.

In de instructies van de enquêteurs van de Arbeidskrachtenenquête staat tevens vermeld dat het onderwijs voor sociale promotie, afstandsleren, buitengewoon onderwijs en deeltijds onderwijs op hetzelfde niveau worden geklasseerd als het voltijds dagonderwijs.

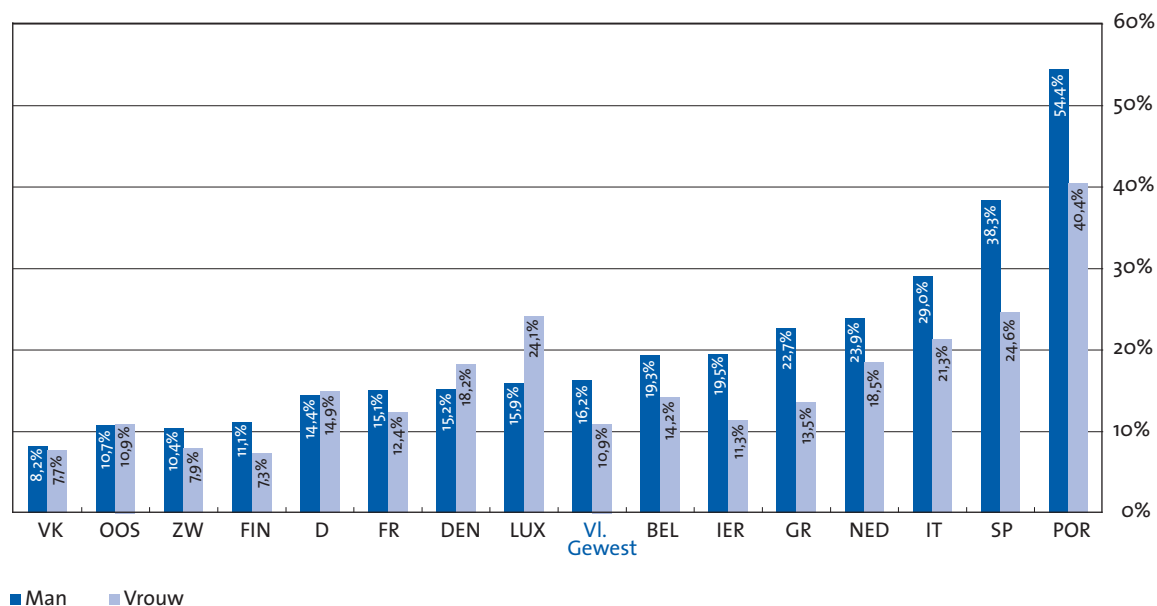
Op Europees niveau worden tweede kwartaalcijfers uit de LFS gebruikt voor de berekening en vergelijking van de vroegtijdige schoolverlaters in het kader van de opvolging van het Doelstellingenproces Onderwijs. Ook voor het Vlaams Gewest hebben we tweede kwartaalgegevens gebruikt. Die liggen steeds gunstiger dan jaargegevens omdat de invloed van de maanden juli en augustus (waarin de onderwijsinstellingen geen onderwijs aanbieden) niet in de cijfers terug te vinden is.

Voor de internationale vergelijking gebruikten we ook cijfers voor 2002 die reeds in *Education at a Glance 2004* van de OESO gepubliceerd werden.

(83) Deze indicator werd geschreven en geanalyseerd door Isabelle Erauw.



**Grafiek OUT2.2:** Percentage 20-24-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen, naar geslacht - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

### Beschrijving en analyse

Grafiek OUT2.1 toont de internationale verschillen inzake de proportie 'Early School Leavers'. De Europese lidstaten tonen heel wat variatie...

Enerzijds zien we dat Finland, Zweden, Oostenrijk en Denemarken de voor 2010 vooropgestelde doelstelling in 2003 reeds bereikt hebben. Ook in het Vlaamse Gewest gaat het de goede kant uit: met 11,3% vroegtijdige schoolverlaters scoren we goed in EU-perspectief en mogen we hopen de Europese doelstelling in de toekomst te bereiken. De goede Vlaamse score mag eigenlijk niet verbazen: we hebben immers een leerplicht tot 18 jaar, wat leerlingen langer op school houdt en de kans vergroot dat ze een diploma of getuigschrift secundair onderwijs behalen. Ook Nederland en Duitsland (die een vergelijkbare leerplicht hebben) scoren beter dan het EU-15-gemiddelde, maar minder goed dan België en het Vlaamse Gewest.

Anderzijds zien we grote proporties vroegtijdige schoolverlaters in het zuiden van Europa. Respectievelijk 23,5% en bijna 30% van de Italiaanse en Spaanse 18-24-jarigen haalde (nog) geen diploma hoger secundair onderwijs en volgt ook geen onderwijs of opleiding meer. In Portugal bevond zelfs iets meer dan 40% van de betrokken leeftijdsgroep zich in deze situatie.

Ook opvallend is de relatief goede prestatie van de 'nieuwe' EU-lidstaten (niet afzonderlijk weergegeven in de grafiek): aangezien het EU-25-gemiddelde (15,9%) lager ligt dan het EU-15-gemiddelde (18,1%), zijn het vooral de 'oude' lidstaten die nog een inspanning zullen moeten leveren.

In wat volgt schakelen we over naar de 20-24-jarigen die maximaal het lager secundair onderwijs voltooid hebben en geen onderwijs of opleiding meer volgen. Naar deze groep verwijst de OESO vaak als 'jongeren met een lage scholingsgraad'.

Grafiek OUT2.2 geeft, opgesplitst per geslacht, weer hoe vaak deze situatie voorkomt in de verschillende EU-15-lidstaten. Net als bij de Europese benchmark zien we ook hier aanzienlijke internationale verschillen. Opnieuw zien we Italië, Spanje en vooral Portugal in de minst gunstige posities.

Met uitzondering van Oostenrijk, Duitsland, Denemarken en Luxemburg was het aandeel jongeren met een lage scholingsgraad in de beschouwde landen steeds groter bij mannen dan bij vrouwen. Wat de mannelijke *Young adults with low levels of educational attainment* betreft, bevindt het Vlaamse Gewest zich in de Europese middenmoot. Bij de vrouwen echter moeten we slechts drie EU-15-lidstaten laten voor gaan.

Laten we nu de concrete situatie van deze jongeren in detail bekijken: zijn zij erin geslaagd een job te verwerven? Vinden we velen van hen in de werkloosheidsstatistieken terug? Of hebben zij zich uit het arbeidsgebeuren teruggetrokken? Aangezien we verschillen naar geslacht vaststelden, nemen we mannen en vrouwen apart in ogenschouw.

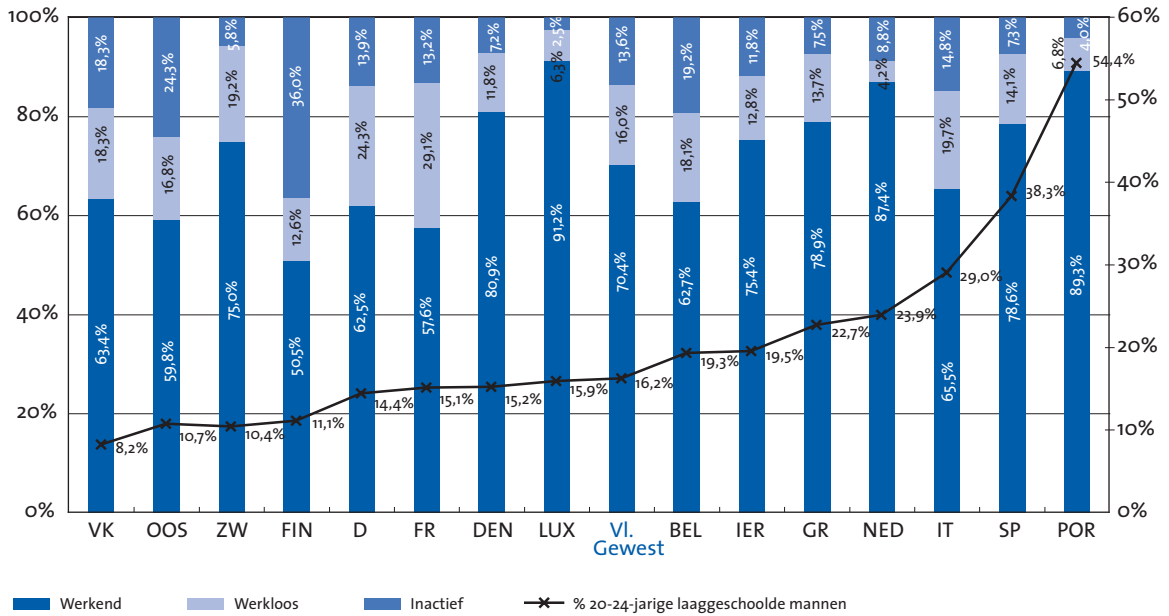
De grafieken OUT2.3a en OUT2.3b werden als volgt opgebouwd: het aandeel jongeren dat slechts een lage scholingsgraad bereikte en het onderwijs verlaten heeft, stellen we per beschouwd land door een verticale balk voor, waarbij iedere balk 100% voorstelt. De waarden weergegeven in de verticale balken dient men af te lezen op de linker Y-as. Ter verduidelijking geeft de lijn in de grafiek nogmaals het percentage laaggeschoolde jongeren die het onderwijs hebben verlaten ten opzichte van de totale leeftijdsgroep weer. Deze waarden kan men aflezen op de rechter Y-as.

Grafiek OUT2.3a geeft de arbeidsmarktsituatie weer van de 20-24-jarige mannen die maximaal het lager secundair onderwijs voltooiden en zich niet meer in het onderwijssysteem bevinden. In Portugal, Nederland, Luxemburg en Denemarken is 80% of meer van deze jonge mannen aan het werk. In Finland is dat nauwelijks meer dan de helft en in Oostenrijk, Duitsland, Frankrijk, België en Italië schommelt de werkzaamheidsgraad van deze jongeren rond 60%. Het Vlaamse Gewest scoort maar net iets beter met 70%.

Maar wat gebeurt er met deze jongeren als ze geen job vinden? Vooral in Frankrijk (29%) en Duitsland (24%) vinden we heel wat van hen in de werkloosheid terug. Laaggeschoolde jongeren kunnen zich anderzijds ook terugtrekken van de arbeidsmarkt (vb. na negatieve ervaringen) of zelfs besluiten er nooit aan deel te nemen: in Finland en Oostenrijk blijkt economische inactiviteit het vaakst voor te komen bij deze

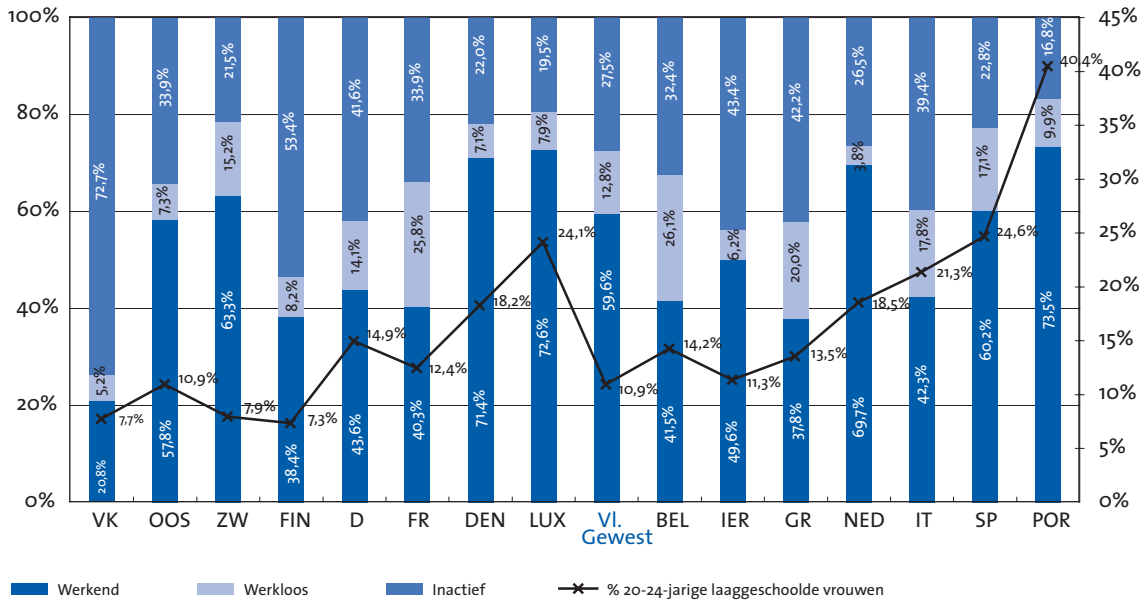


**Grafiek OUT2.3a:** Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

**Grafiek OUT2.3b:** Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2002)



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

jongeren.

In het Vlaamse Gewest zien we zo'n 16% werklozen en 13,5% inactieven.

We moeten deze vaststellingen vanzelfsprekend linken aan de relatieve grootte van de betrokken groep (in de grafiek weergegeven door de lijn). Algemeen kunnen we stellen dat er een verband lijkt te zijn tussen de relatieve omvang van de betrokken groep en hun arbeidsmarktsituatie: landen waar relatief veel jonge mannen zijn die geen diploma hoger secundair onderwijs behaalden en geen opleidingen meer volgen, hebben binnen deze groep relatief meer werkenden. Portugal is het meest sprekend voorbeeld: we constateerden dat niet minder dan 54,5% van de Portugese mannen tussen 20 en 24 de school heeft verlaten zonder een kwalificatie hoger secundair, maar bijna 90% van hen is aan het werk. Een gelijkaardige vaststelling kunnen we doen in Spanje, Nederland, Ierland en Griekenland.

Het Verenigd Koninkrijk, Oostenrijk en Finland vinden we aan het andere uiteinde: er zijn relatief weinig laaggeschoolde mannen tussen 20 en 24, maar op de arbeidsmarkt komen ze moeilijker aan de bak.

Samen met Italië, Frankrijk en Duitsland combineert ook België een gemiddeld tot hoog aandeel laaggeschoolde mannen met een eerder moeilijke arbeidsmarktsituatie. Het Vlaamse Gewest doet het net iets beter: terwijl 15,2% van de 20-24-jarigen mannen als vroegtijdig schoolverlater kan bestempeld worden, is toch nog iets meer dan 70% aan het werk.

Zweden slaagt er als enige echt in om te ontsnappen: een laag aandeel laaggeschoolde jonge mannen wordt er gecombineerd met een eerder hoge tewerkstellingsgraad.

Grafiek OUT2.3b toont hetzelfde plaatje voor de 20-24-jarige vrouwen die maximaal het lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs of opleiding meer volgen. Een allereerste vaststelling is dat het aandeel laaggeschoolden ten opzichte van de totale leeftijdsgroep (weergegeven door de lijnen in de grafieken) bij vrouwen meestal kleiner is dan bij mannen. Enkel in Oostenrijk, Duitsland, Denemarken en Luxemburg is dit niet het geval.

Algemeen kunnen we stellen dat laaggeschoolde jonge vrouwen in alle beschouwde landen minder vaak aan het werk zijn dan hun mannelijk tegenhangers. Opnieuw zien we ook een grote diversiteit in de

verschillende EU-lidstaten. De arbeidsmarktsituatie van deze laaggeschoolde jonge vrouwen is het gunstigst in Portugal, Luxemburg en Denemarken: in deze landen vindt 70% of meer een job. Verder valt vooral de grote mate van economische inactiviteit op. De absolute uitschieter hierbij is het Verenigd Koninkrijk met bijna 73% inactieven.

Ook hier willen we de band leggen tussen de relatieve omvang van de groep laaggeschoolden en hun arbeidsmarktsituatie. We constateren een gelijkaardig verband als bij de mannen. Typevoorbeeld zijn opnieuw enerzijds Portugal en anderzijds het Verenigd Koninkrijk. Deze keer doen naast Zweden ook Denemarken en Oostenrijk een stuk beter dan gemiddeld: hoewel er relatief weinig laaggeschoolde 20-24-jarige vrouwen zijn, is toch 60 tot zelfs 70% van hen aan het werk. België scoort hier beduidend minder goed: terwijl meer dan 26% van de 20-24-jarige vrouwen laaggeschoold het onderwijs verliet, is nauwelijks 41,5% van hen aan het werk. Het Vlaams Gewest doet het een stuk beter: een kleinere groep laaggeschoolden (18,3%) wordt gecombineerd met een tewerkstellingsgraad van bijna 60%.

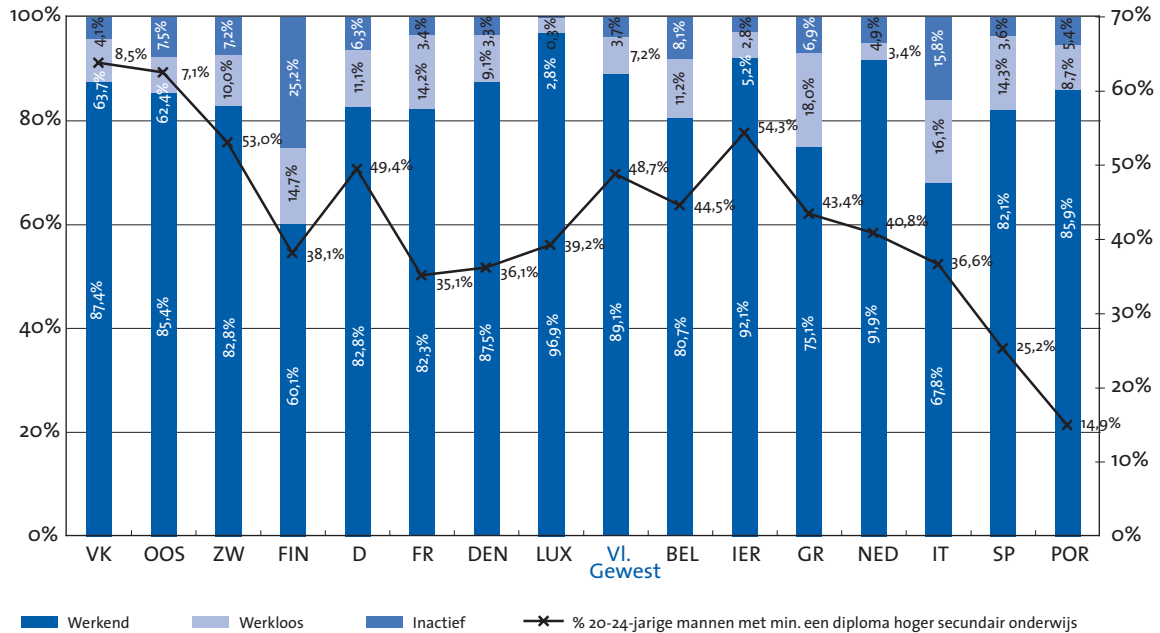
Bij laaggeschoolde jonge mannen en, in iets mindere mate, bij laaggeschoolde jonge vrouwen (die het onderwijs reeds hebben verlaten) constateren we dus internationaal een verband tussen de relatieve grootte van de groep laaggeschoolden en de tewerkstellingsgraad binnen deze groep. Naarmate de economie geconfronteerd wordt met een relatief grotere groep laaggeschoolden, blijkt er voor hen ook meer plaats te zijn op de arbeidsmarkt.

Een mogelijke verklaring ligt in het feit dat sommige Europese economieën allicht meer behoefte hebben aan laaggeschoolde arbeidskrachten dan andere. Jonge mensen in de betreffende landen zijn zich ook bewust van deze mogelijkheden, wat op zijn beurt ten dele het hoge percentage laaggeschoolde schoolverlaters zou kunnen verklaren. Anderzijds is het ook mogelijk dat de arbeidsmarkt, wanneer ze genoeg moet nemen met een grote groep laaggeschoolde jongeren, deze opneemt bij gebrek aan voldoende hoger geschoolde arbeidskrachten.

Laten we ten slotte de arbeidsmarktsituatie van de laaggeschoolde jongeren (i.e. maximaal een diploma lager secundair onderwijs op zak) vergelijken met de

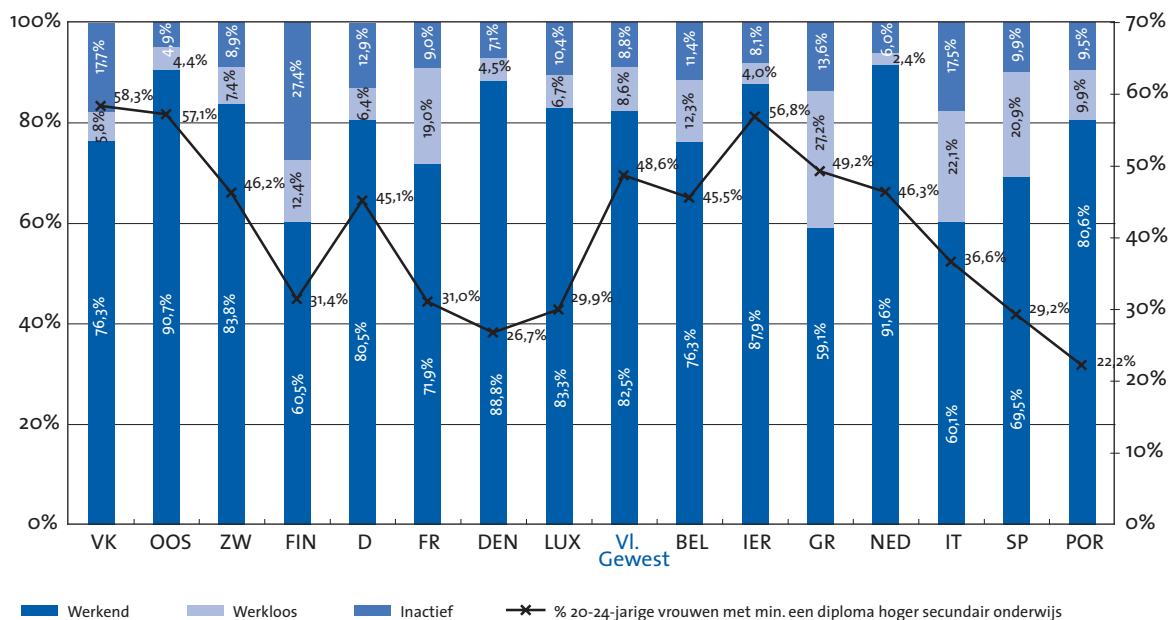


**Grafiek OUT2.3c: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die minimum een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs hebben behaald - internationale vergelijking (2002)**



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

**Grafiek OUT2.3d: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die minimaal een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs hebben behaald - internationale vergelijking (2002)**



Bron: OECD, Education at a Glance 2004; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

arbeidsmarktsituatie van de hoger geschoolde jongeren (i.e. minimaal een diploma hoger secundair onderwijs op zak) in dezelfde leeftijdsgroep. Op deze wijze proberen we aan te tonen dat jongeren die vanuit het onderwijssysteem de vereiste minimumkwalificatie meekregen, er ook daadwerkelijk beter voorstaan op de arbeidsmarkt.

De gebruikte grafieken (OUT2.3c en OUT2.3d) zijn op identieke wijze opgebouwd als de vorige. We willen erop wijzen dat 20-24-jarige jongeren die zich nog in het onderwijssysteem bevonden niet in deze analyses betrokken worden. De som van de percentages ten opzichte van de totale leeftijdsgroep is, logischerwijze, dan ook geen 100.

Wanneer we de groep 20-24-jarige mannen die het onderwijssysteem hebben verlaten met minstens een diploma hoger secundair onderwijs op zak bekijken, zien we dat de tewerkstellingsgraad in zowat alle beschouwde landen stijgt ten opzichte van die bij de laaggeschoolden. Griekenland en Portugal vormen de uitzonderingen op deze algemene regel.

Het overeenkomstige plaatje voor 20-24-jarige hoger geschoolde vrouwen (grafiek CON2.3d) laat eveneens zien dat, in alle lidstaten van de Europese Unie van 15, de tewerkstellingsgraad van hoger geschoolde vrouwen (minimum een diploma hoger secundair onderwijs) consequent hoger is dan die van laaggeschoolde vrouwen. Hieruit kunnen we concluderen dat een hoger diplomaniveau wel degelijk resulteert in meer kans op tewerkstelling. In deze indicator betreft deze conclusie enkel de jonge leeftijdscategorie; voor een beeld inzake de totale bevolking verwijzen we de lezer naar contextindicator CON3 omtrent de arbeidsmarktdeelname.

### Conclusie



Europese benchmark

Internationaal zien we aanzienlijke verschillen wat het aandeel 'early school leavers' betreft. Het zal voor de Europese Unie dan ook verre van evident zijn om de Europese *benchmark* van 10% vroegtijdige schoolverlaters tegen 2010 te halen. We merken nogmaals op dat de landen afzonderlijk deze *benchmark* niet hoeven te halen. Het gaat om een gewenst Europees gemiddelde.

Het Vlaams Gewest telde in 2003 11,3% vroegtijdige schoolverlaters volgens de Europese definitie. Het Europees gemiddelde voor de 15 lidstaten bedroeg toen 18,1%. In Europees perspectief doen we het beter dan de meeste EU-lidstaten. Toch is dit ook niet echt verwonderlijk: België heeft een leerplicht tot 18 jaar, wat jonge mensen automatisch langer in onderwijs houdt en de kans op een diploma of getuigschrift secundair onderwijs vergroot.

In de meeste Europese lidstaten zijn er relatief meer mannelijke dan vrouwelijke vroegtijdige schoolverlaters. Eens ze echter deel uitmaken van de groep vroegtijdige schoolverlaters, blijkt de situatie van vrouwen problematischer dan die van mannen. Daarbij valt vooral de hoge mate van inactiviteit bij laaggeschoolde vrouwen op.

Wanneer we de concrete arbeidsmarktsituatie van de jonge laaggeschoolden bekijken, stellen we vast dat landen (en hun economieën) die geconfronteerd worden met hoge percentages laaggekwalificeerde jongeren die het onderwijssysteem verlaten, daar vaak beter mee omgaan: velen onder hen vinden een plaats op de arbeidsmarkt. In andere landen zien we een klein aandeel jonge mensen met een lage scholingsgraad, maar deze krijgen dan wel met zeer ernstige problemen te maken.

### [Link naar andere indicatoren](#)

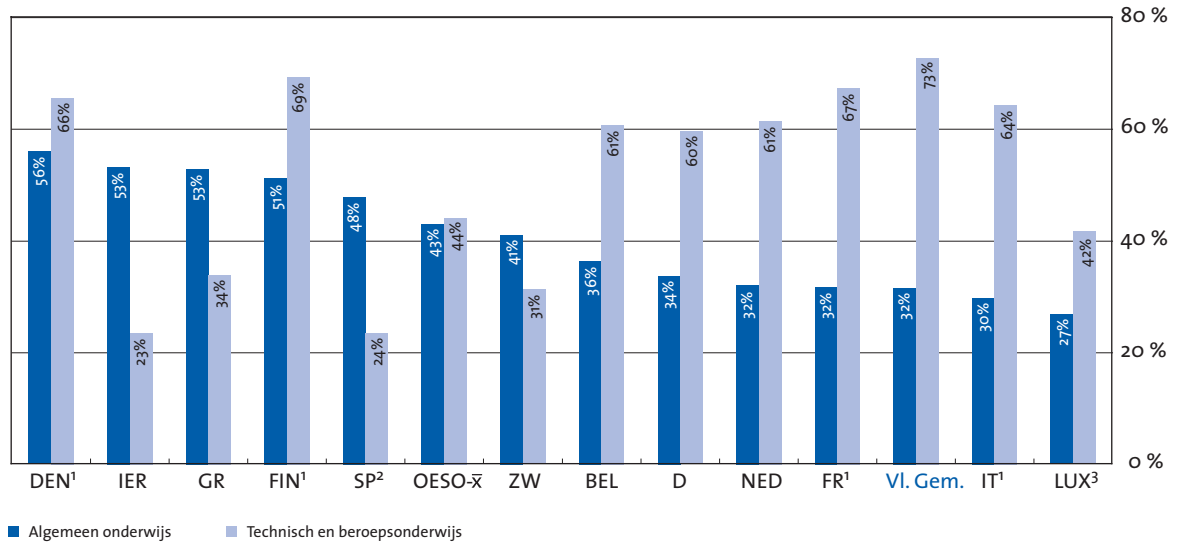
Elders in deze indicatorenpublicatie wordt (eveneens) uitgebreid aandacht aan de effecten van het behalen van diploma's en getuigschriften op de tewerkstelling besteed. Wat de totale bevolking op arbeidsleeftijd (25-64-jarigen) betreft, kan u de resultaten vinden bij contextindicatoren CON2 'Scholingsgraad van de bevolking' en CON3 'Arbeidsmarktdeelname van de bevolking'.

Vanzelfsprekend is er ook een verband met de outputindicator waarin de uitgereikte diploma's behandeld worden (OUT3).





**Grafiek OUT3.1:** Percentage diploma's op het einde van het hoger secundair onderwijs in verhouding tot de referentiepopulatie op de typische leeftijd van afstuderen, naar de aard van het programma - internationale vergelijking (2001-2002)



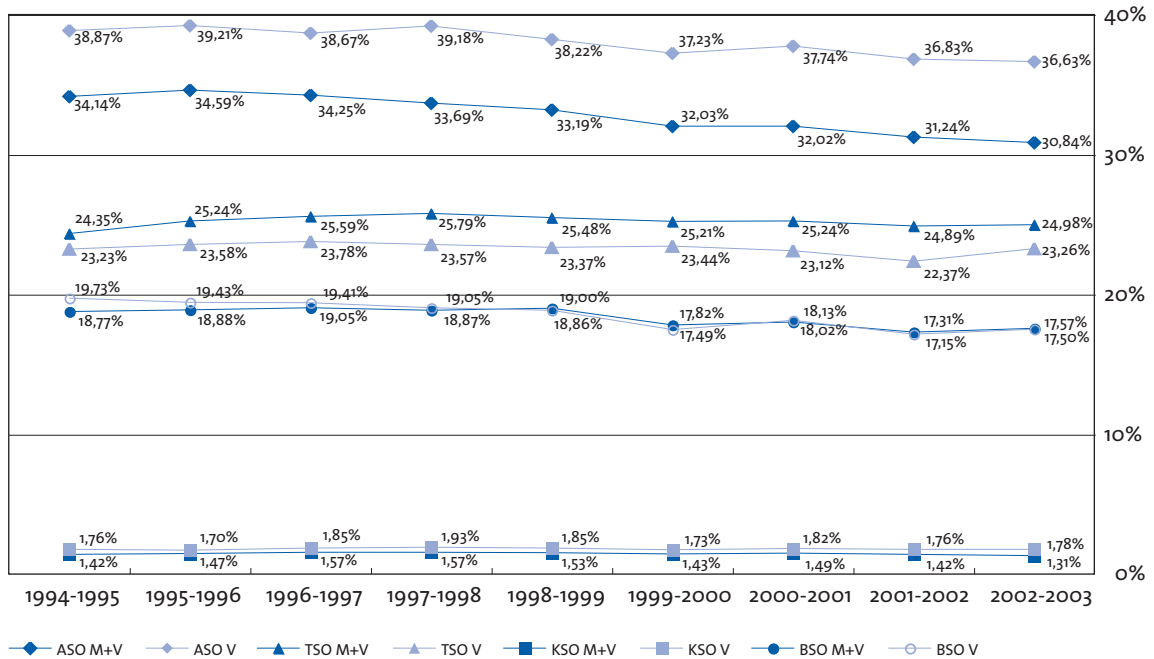
Noten: 1. Referentiejaar 2000-2001.

2. De duur van secundaire programma's werd recent verlengd waardoor de percentages diploma's lager zijn vanaf 2001 t.o.v. vroegere publicaties.

3. Een significant aandeel van de cohorte in het hoger secundair onderwijs studeert in aangrenzende landen.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

**Grafiek OUT3.2:** Evolutie van het percentage diploma's t.o.v. de populatie op typische leeftijd van afstuderen in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en geslacht



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

## OUT3: Diploma's in het onderwijs<sup>84</sup>

### Beleidscontext



Het nagaan van onderwijsdiploma's en -kwalificaties is een manier om de productiviteit van een onderwijsstelsel te meten. Het laat toe om na te gaan of maatregelen ter optimalisatie van het onderwijsaanbod zich opdringen en in welke mate de dualisering van het onderwijs dient te worden aangepakt. Aan de hand van een aantal parameters kan men ook een idee krijgen van de mate van gelijkheid in het onderwijs.

Met diploma's en kwalificaties hangen vaardigheden en kennis samen die jonge mensen in meerdere of mindere mate verworven hebben. Onderwijsbeleidsmakers spelen een grote rol in het verstrekken van gunstige startkwalificaties voor schoolverlaters (een operationele doelstelling van minister Vanderpoorten). Dat is nog steeds een belangrijk aandachtspunt in het onderwijsbeleid van minister Vandenbroucke.



Europese benchmark

De indicator houdt ook verband met de Europese geassocieerde doelstelling 'De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten'. De Raad Onderwijs van de Europese Unie stelt daarover: 'Ontwikkeling op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en techniek is van doorslaggevend belang voor een kennismaatschappij die wil kunnen concurreren' (Raad van de Europese Unie, 2002, p.22). De onderwijsministers formuleerden een *benchmark* hierover, namelijk een verhoging in het hoger onderwijs van het aantal diploma's op het gebied van wiskunde, wetenschappen en technologie met 15% tegen 2010 terwijl het onevenwicht tussen de geslachten moet afnemen.

### Definitie

In tegenstelling tot de indicator over de scholingsgraad van de bevolking, die het bereikte onderwijsniveau van de totale populatie weerspiegelt (zie indicator CON2), geven de percentages gediplomeerden een beeld van de uitstroom uit het huidige onderwijsstelsel.

Een deel van de subindicatoren beperkt zich uitsluitend tot het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap. Het andere deel van de gegevens is internationaal vergelijkbaar, wordt jaarlijks door de OESO in 'Education at a Glance' gepubliceerd<sup>85</sup> en verwijst naar de diploma's uitgereikt op het einde van het schooljaar 2001-2002. Een vergelijking met de totale Belgische situatie is niet altijd mogelijk vermits de Franse en Duitstalige Gemeenschap geen of onvoldoende gedetailleerde diplomagegevens aan de internationale instanties bezorgden.

Als diploma en kwalificatie voor de internationale categorie 'hoger secundair onderwijs' (ISCED 3) werden voor het schooljaar 2001-2002 het diploma secundair onderwijs maar ook de studiegetuigschriften na het tweede leerjaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs en na beëindiging van het deeltijds beroepssecundair onderwijs opgenomen. Tevens tellen de diploma's, getuigschriften en brevetten in het secundair onderwijs voor sociale promotie als een kwalificatie 'hoger secundair onderwijs' (ISCED 3). Ook de gegevens van de eindexamens in de leertijd van het VIZO namen we in de internationale tabellen bij dit onderwijsniveau op. Het BuSO integreerden we niet in de cijfers.

In de internationale gegevenstabellen over de diploma's secundair onderwijs werd enkel het ASO als 'algemeen onderwijs' gecatalogeerd. De andere secundaire opleidingen (inclusief die van het SOSOP) werden als technisch en beroepssecundair onderwijs gedefinieerd.

Als diploma voor het niet-universitair hoger onderwijs (ISCED 5B) werden voor het academiejaar 2001-2002 de diploma's van de volgende opleidingen opgenomen:

- hogescholenonderwijs van één cyclus,
- hoger onderwijs voor sociale promotie (zowel traditioneel als modulair stelsel).

Bij het onderwijs van universitair niveau (ISCED 5A) werden volgende opleidingen opgenomen:

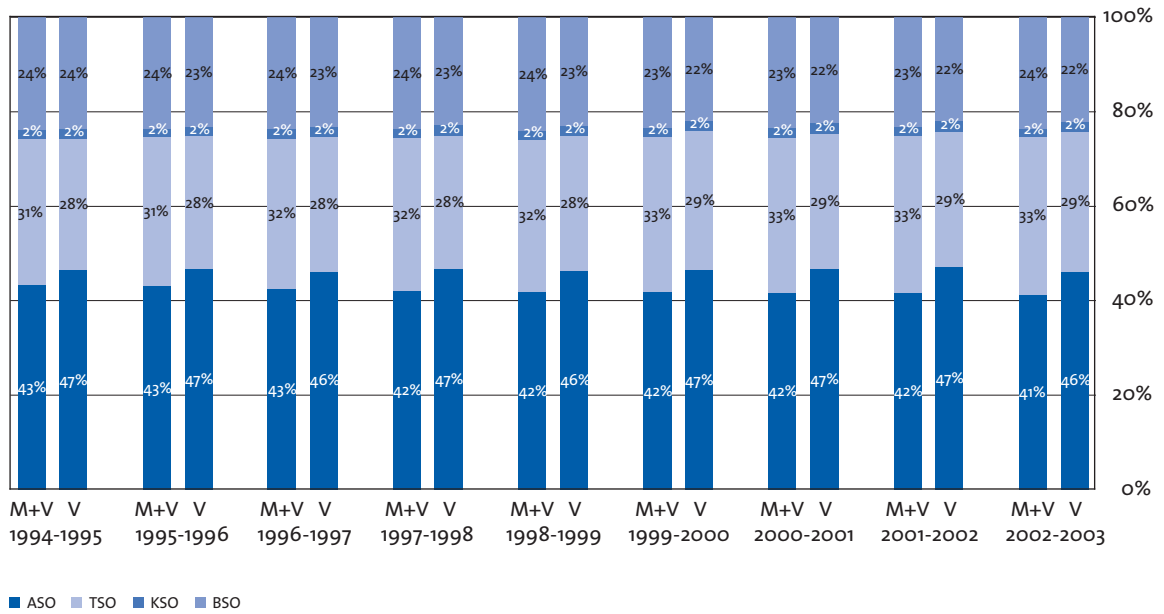
- hogescholenonderwijs van twee cycli,

(84) Deze indicator werd berekend en geanalyseerd door Johan Vermeiren.

(85) Het meest recent nog in de herfst van 2004.



**Grafiek OUT3.3:** Evolutie van het percentage diploma's en getuigschriften in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, naar onderwijsvorm



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

- universitair onderwijs,
- Koninklijke Militaire School, Protestantse Theologische Faculteit Brussel en Instituut voor Tropische Geneeskunde.

Wat de gegevens voor het hoger onderwijs in wetenschappen en technologie betreft, verwijzen we naar de definities bij de indicator INP4. Voor de basisdiploma's in het onderwijs van universitair niveau worden enkel de licentiaatsdiploma's en gelijkwaardig in aanmerking genomen. De kandidaatsdiploma's en gelijkwaardig tellen in internationaal perspectief dus niet mee.

We willen waarschuwen voor een te ongenueerde interpretatie van deze gegevens. Verschillen tussen landen in deze percentages weerspiegelen immers verschillen in afstuderen, participatie, doorstroming, drop-out, onderwijswetgeving én databeschikbaarheid. Zo zal het feit dat er in België een leerplicht tot 18 jaar van kracht is, invloed hebben op het aantal diploma's dat aan het einde van het secundair onderwijs uitgereikt wordt. Ook verschillen in duur, intensiteit en niveau zijn van invloed op de diplomataratio's.

We vergelijken de Vlaamse cijfers enkel met de landen van de vroegere EU15 om de grafieken niet te overladen. Als Europees gemiddelde gebruiken we wél het EU25-gemiddelde.

## Beschrijving en analyse

### a. Secundair onderwijs

Grafiek OUT3.1 toont het percentage diploma's uitgereikt op het einde van het 'hoger secundair onderwijs' in verhouding tot de populatie op de typische leeftijd van afstuderen, naar type onderwijsprogramma (algemeen versus technisch en beroepsonderwijs). De typische afstudeerleeftijd is afhankelijk van het soort studies dat leerlingen volgen. Voor Vlaanderen is dat 18 à 19 jaar.

In het hoger secundair onderwijs behaalt gemiddeld 43% van de referentiepoulatie in de OESO-landen een diploma in het algemeen onderwijs en 44% in het technisch en beroepsonderwijs. Deze percentages kunnen niet zonder meer opgeteld worden om een beeld te krijgen van het aandeel jongeren dat een di-

ploma behaalt, aangezien dubbeltellingen kunnen optreden (vb. in Vlaanderen omwille van het OSP).

In vier Europese lidstaten (Denemarken, Ierland, Griekenland en Finland) haalt meer dan 50% van de referentiepoulatie een diploma algemeen hoger secundair onderwijs. Vlaanderen bevindt zich met 32% eerder in de staart maar compenseert dit percentage, net als de meeste landen in dit segment, met een hoog percentage diploma's in het technisch en beroepsonderwijs (73%).<sup>86</sup> Denemarken en Finland combineren een hoog percentage diploma's in het algemeen hoger secundair onderwijs met een hoog percentage in het technisch en beroepsonderwijs. Luxemburg heeft twee lage percentages maar heeft een aanzienlijk aandeel leerlingen die in de buurlanden studeren en die dus niet in hun cijfers meegerekend worden.

Meisjes halen in alle landen vaker een diploma van algemeen hoger secundair onderwijs dan jongens (niet weergegeven in een grafiek). Voor alle OESO-landen samen betreft het 49% van de meisjes (t.o.v. 43% voor beide geslachten samen). In het technisch en beroepsonderwijs zijn de percentages gelijk voor de geslachten (44%).

Grafiek OUT3.2 toont het percentage diploma's uitgereikt op het einde van het secundair onderwijs in verhouding tot de populatie op typische leeftijd van afstuderen (18 à 19 jaar), naar onderwijsvorm en naar geslacht in de Vlaamse Gemeenschap. De berekeningswijze is gelijkaardig aan die in grafiek OUT3.1 maar in grafiek OUT3.2 werd enkel het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs<sup>87</sup> in de cijfers opgenomen. Dat is voor het Vlaamse onderwijsbeleid immers relevanter. Het SOSP en het VIZO zitten dus niet in de percentages verrat, waardoor je grafiek OUT3.2 niet zonder meer met grafiek OUT3.1 kan vergelijken.

Uit grafiek OUT3.2 blijkt dat 18-19-jarigen het vaakst hun diploma of getuigschrift secundair onderwijs behalen in het ASO (ongeveer 31% van de 18-19-jarige bevolking in het schooljaar 2002-2003), gevolgd door

(86) De som van beide percentages komt boven 100% uit. Dat komt door de OSP-cijfers die in de internationale gegevens voor het technisch en beroepsonderwijs meegerekend worden.

(87) Het zogenaamde 'zesde leerjaar secundair onderwijs'.



Tabel OUT3.1: Percentage afgestudeerden hoger onderwijs in verhouding tot de referentiepopulatie op de typische leeftijd van afstuderen, naar type programma en duur - internationale vergelijking (2001-2002)

	Niet-universitair hoger onderwijs (eerste diploma)	Onderwijs van universitair niveau (eerste diploma) <sup>1</sup>				Doctoraat of equivalent <sup>3</sup>
		Totaal	Middelmatige duur <sup>2</sup> (3-4 jaar)	Lange duur <sup>2</sup> (5 jaar)	Heel lange duur (> 5 jaar)	
Vl. Gem. <sup>4</sup>	28,4	19,0	12,2	5,9	0,8	0,9
FR <sup>5</sup>	18,5	24,8	8,6	15,3	0,9	1,4
SP	13,8	33,5	x	x	x	1,0
IER	12,7	31,1	23,8	7,3	x	0,8
VK	11,5	35,9	33,3	2,5	0,1	1,6
D	9,8	19,2	6,5	12,7	a	2,0
DEN <sup>5</sup>	9,5	m	m	m	m	0,9
ZW	3,8	32,7	31,5	1,2	a	2,8
FIN <sup>5 6</sup>	3,7	45,4	27,3	17,5	0,6	1,9
IT <sup>5</sup>	0,9	22,7	2,5	20,2	n	0,5
OOS	m	18,0	2,7	15,3	n	1,7
NED	m	m	m	m	m	1,3
BEL	m	m	m	m	m	1,1
GR	m	m	m	m	m	0,7
<b>OESO-x</b>	<b>9,8</b>	<b>31,8</b>	<b>21,2</b>	<b>11,4</b>	<b>1,9</b>	<b>1,2</b>

Noten:

1. Een eerste diploma van universitair niveau betekent in internationale context voor Vlaanderen een licentiaatsdiploma of gelijkwaardig.
  2. Exclusief studenten die daaropvolgend een programma van langere duur afwerken.
  3. Percentage berekend als som van de percentages per leeftijd, behalve voor Frankrijk, Italië, Nederland en België.
  4. Cijfers bevatten mogelijk dubbelstellingen.
  5. Referentiejaar 2000-2001.
  6. Er werden programma's in niet-universitair hoger onderwijs afgeschaft met een stijging in het universitair onderwijs tot gevolg.
- Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

het TSO (ongeveer 25%) en het BSO (17 à 18%). Het percentage leerlingen dat de derde graad afsluit met een diploma van het KSO is het laagst (een kleine 1,5%).

Verder blijkt ook dat het percentage meisjes met een diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs hoger ligt dan voor beide geslachten samen. Voor alle onderwijsvormen samen schommelt het verschil jaarlijks rond 4% in het voordeel van de meisjes t.o.v. het totaal (dus jongens en meisjes samen). Bekijken we dit gegeven per onderwijsvorm, dan blijkt het verschil vooral in het ASO te zitten (jaarlijks 5 à 6% in het voordeel van de meisjes t.o.v. het totaal). In het TSO zijn de rollen omgedraaid, zij het minder uitgesproken: het percentage meisjes met een diploma ligt er telkens zowat 2% lager dan voor beide geslachten samen.

De vermelde percentages vertonen slechts een geringe evolutie over de schooljaren. Sinds 1996-1997 was er wel een gestage daling van het percentage secundaire diploma's of getuigschriften voor alle onderwijsvormen samen. Dat betekent dus dat er minder 18-19-jarigen met een diploma of getuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs zijn dan een aantal jaren geleden.

De percentages hangen uiteraard nauw samen met het aantal leerlingen per geslacht in de onderwijsvormen. Hierop komen we terug in grafiek OUT3.3. Die grafiek toont het aandeel van elke onderwijsvorm in het totaal aantal diploma's, naar geslacht. Net als in grafiek OUT3.2 nemen we enkel het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs in de cijfergegevens op. Maar in tegenstelling tot grafiek OUT3.2 werken we hier met een 100%-grafiek die binnen de diploma's in het gewoon secundair onderwijs de verdeling naar onderwijsvorm nagaat.

Zoals uit grafiek OUT3.3 blijkt, is het aandeel van de diploma's of getuigschriften secundair onderwijs het hoogst in het ASO (ongeveer 41% in 2002-2003), gevolgd door het TSO (33%) en het BSO (24%). Het KSO vertegenwoordigt zowat 2% van de behaalde diploma's in 2002-2003. Opnieuw bemerken we een hoger aandeel van de meisjes in de ASO-diploma's t.o.v. het totaal voor beide geslachten, en dit in tegenstelling tot het BSO en (vooral) het TSO.

Vergelijken we deze verdeling per onderwijsvorm met de verdeling van de leerlingenaantallen in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, dan bekomen we grotendeels een gelijkaardige verdeling. Dit betekent dat de verschillen bij de diploma's per onderwijsvorm en per geslacht voornamelijk te wijten zijn aan gelijkaardige verschillen bij de leerlingenaantallen. Enkel bij het ASO bemerken we een lichtjes hoger percentage diploma's t.o.v. het percentage leerlingen. In het TSO en het BSO doet zich het tegenovergestelde voor. Dit suggereert dat diegenen die in het ASO zitten dus uiteindelijk iets meer hun diploma of getuigschrift secundair onderwijs behalen dan leerlingen die in het zesde leerjaar van het TSO of BSO zitten.

### *b. Hoger onderwijs*

Tabel OUT3.1 toont de percentages afgestudeerden in het hoger onderwijs ten opzichte van de referentiepopulatie op typische leeftijd van afstuderen voor het academiejaar 2001-2002. We maken een onderscheid naar het type programma dat doorlopen werd en naar de opleidingsduur. We merken daarbij op dat de gegevens voor Vlaanderen niet in het OESO-landen-gemiddelde vervat zitten. De Vlaamse cijfers dienden apart berekend te worden. We waarschuwen ervoor dat deze mogelijk een aantal dubbelstellingen bevatten omdat niet sluitend kan nagegaan worden of studenten reeds een diploma hoger onderwijs behaalden (zie opmerking bij tabel OUT3.1).

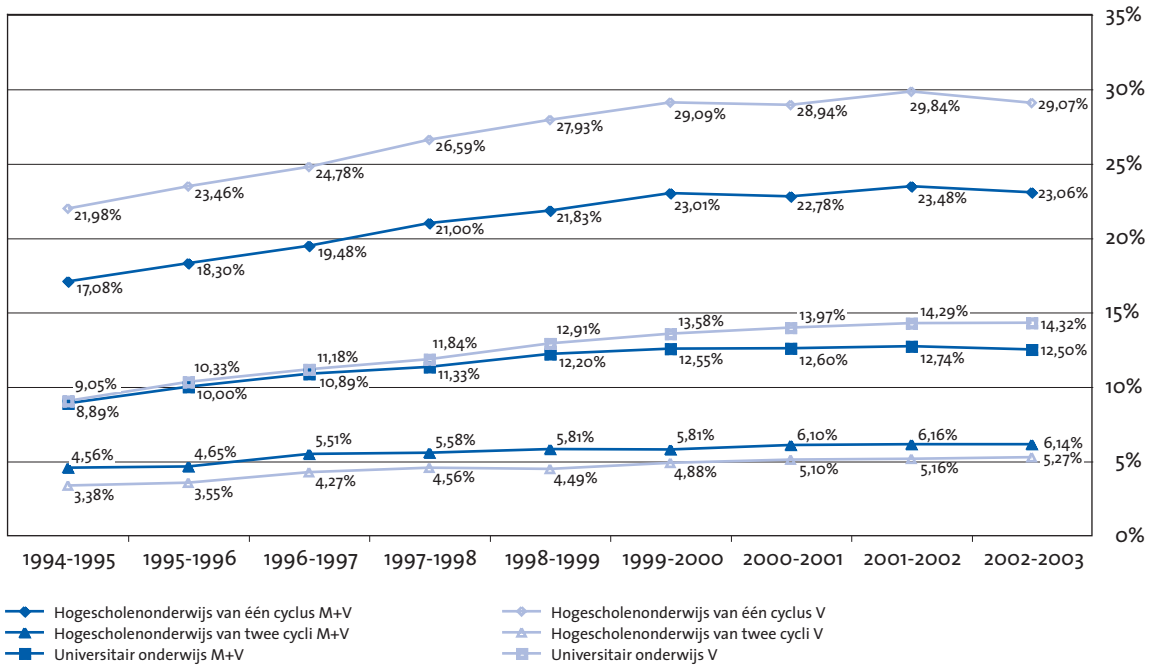
Uit de tabel blijkt de uitzonderlijke positie van Vlaanderen m.b.t. het percentage diploma's in het niet-universitair hoger onderwijs<sup>88</sup>. Het Vlaamse cijfer (28,4%) torent ver boven het internationaal gemiddelde van 9,8% uit. Ook hier spelen evenwel verschillen in classificaties tussen de landen een rol. Voor Vlaanderen spelen met name de meegerekende diploma's van het hoger onderwijs voor sociale promotie een rol.

Het Vlaamse percentage afgestudeerden van universitair niveau (licentiaat of gelijkwaardig in Vlaanderen: 19,0%) situeert zich dan weer onder het OESO-landengemiddelde van 31,8%. Het percentage van Finland (45,4%) torent boven dat van de andere

(88) Hogescholenonderwijs van één cyclus en HOSP in Vlaanderen.



**Grafiek OUT3.4:** Evolutie van het percentage diploma's t.o.v. de populatie op typische leeftijd van afstuderenden in het hoger onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, naar type opleiding



Bron: Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.

landen uit. Spanje en Zweden volgen met respectievelijk 33,5% en 32,7%. Bij de opleidingen van middel-lange duur zien we de hoogste percentages bij het Verenigd Koninkrijk en Zweden; bij de opleidingen van lange duur zijn Italië en Finland de toplanden. Bij de doctoraten zien we vrij hoge percentages voor Zweden, Duitsland en Finland.

Op basis van de cijfers zou men kunnen zeggen dat de jongste generatie Vlaamse twintigers gemiddeld geschoold is in internationaal perspectief. Dat is van belang m.b.t. de jobmogelijkheden, geletterdheid, culturele bagage e.d. van deze jonge mensen. Toch behalen er in vergelijking met de andere beschouwde landen minder jongeren in Vlaanderen een diploma van universitair niveau, vooral wat de opleidingen van langere duur en de doctoraatsdiploma's betreft. Dat nuanceert de hierboven beschreven situatie. Ook toonde indicator INP4 dat we qua participatie aan het hoger onderwijs eerder onder het niveau van een gemiddeld Europees land zitten. Dat dient in de nabije toekomst opgevolgd te worden.

Grafiek OUT3.4 toont het percentage diploma's in het hoger onderwijs in verhouding tot de populatie op typische leeftijd van afstuderen (22 à 25 jaar) naar geslacht. De berekeningswijze is gelijkaardig aan die in tabel OUT3.1. In grafiek OUT3.4 werden echter enkel de basisopleidingen van het hogescholenonderwijs (resp. één en twee cycli) en het universitair onderwijs in de cijfers opgenomen. De diploma's uitgereikt in het hoger kunstonderwijs werden niet opgenomen in de cijfers van de academiejaren 1994-1995 en 1995-1996.

Het hoogste percentage diploma's hoger onderwijs ten opzichte van de populatiegegevens wordt in het hogescholenonderwijs van één cyclus behaald (23% in het academiejaar 2002-2003). In het universitair onderwijs is dit 12 à 13% en in het hogescholenonderwijs van twee cycli een dikke 6%.

In het hoger onderwijs ligt het percentage diploma's over het algemeen hoger bij de vrouwen. Datzelfde fenomeen doet zich, zoals gezegd, ook in het secundair onderwijs voor. Vooral in het hogescholenonderwijs van één cyclus is het verschil erg uitgesproken (6% meer bij de vrouwen dan voor beide geslachten samen in het academiejaar 2002-2003). Enkel in het hogescholenonderwijs van twee cycli ligt het percen-

tage diploma's iets lager bij de vrouwen. Er studeren ook minder vrouwen in het hogescholenonderwijs van twee cycli.

Met uitzondering van de lichte daling van het percentage diploma's in het hogescholenonderwijs van één cyclus in het academiejaar 2002-2003, steeg het percentage diploma's in het hoger onderwijs gedurende de laatste academiejaren enorm. In het hogescholenonderwijs van één cyclus gaat het om een stijging met 6% (academiejaar 2002-2003 t.o.v. academiejaar 1994-1995). Dat betekent een relatieve stijging met 35%. In het hogescholenonderwijs van twee cycli was er een stijging met 1,5% of eveneens een relatieve stijging met 35% voor diezelfde periode. De stijging in het universitair onderwijs met een goeie 3,5% zorgt voor de grootste relatieve stijging, namelijk met meer dan 40%.

Uit bijkomende gegevens blijkt dat er verschillen optreden wat het percentage diploma's per geslacht betreft. Zo behalen vrouwen 62% van de diploma's op het niveau van het hogescholenonderwijs van één cyclus. Vrouwen behalen echter slechts één op de drie doctoraten. Bij opdeling van de diploma's per studiegebied<sup>89</sup> blijken vrouwen procentueel meer diploma's in de humane sectoren te behalen ('*Health and welfare*' en '*Humanities, arts and education*') en minder in de technische en IT- sectoren ('*Mathematics and computer science*' en '*Engineering, manufacturing and construction*').

Bekijken we de procentuele verdeling over de studiegebieden in internationaal perspectief, dan bevindt Vlaanderen zich meestal in de buurt van het OESO-landengemiddelde. Voor het studiegebied '*Education*' valt het vrij lage percentage diploma's in het universitair onderwijs op (7,4% tegenover 12,9% voor alle OESO-landen). In het niet-universitair hoger onderwijs<sup>90</sup> ligt het percentage voor dit studiegebied dan weer een stuk hoger (26,2% tegenover 12,2% gemiddeld), alsook voor '*Health and welfare*' (26,2% voor Vlaanderen tegenover 17,9% gemiddeld). In het niet-universitair hoger onderwijs is het aandeel in het studiegebied '*Services*' dan weer een pak lager (0,5% tegenover 9,7% gemiddeld). Deze percentages

(89) Niet weergegeven in een grafiek of tabel.

(90) In Vlaanderen gaat het om het hogescholenonderwijs van één cyclus en het HOSP.





Tabel OUT3.2: Verdeling van de diploma's in het hoger onderwijs, naar studiedomein en type onderwijs (2001-2002)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
	Education	Humanities and arts	Social sciences, business and law	Services	Engineering, manufacturing and construction	Agriculture	Health and welfare	Life sciences	Physical sciences	Mathematics and statistics	Computing	Not known or unspecified	
België 1	A	6,8	14,1	35,7	3,3	12,1	2,9	14,1	4,2	3,0	1,0	2,9	n
	B	23,7	6,1	26,6	1,3	9,1	0,5	27,1	0,7	0,2	n	4,8	n
Denemarken 2	A	12,3	14,4	23,5	1,9	8,9	1,5	30,7	3,0	2,3	0,6	1,1	a
	B	a	3,6	25,2	7,6	35,2	7,7	a	a	a	a	20,8	a
Duitsland	A	8,0	14,7	27,4	1,8	17,6	1,9	15,2	3,4	5,0	1,7	3,3	a
	B	8,8	1,0	8,9	9,0	15,3	3,5	51,7	n	a	a	0,5	1,2
Finland 2	A	6,8	11,4	24,0	4,1	21,6	2,2	22,4	1,4	2,0	0,6	3,4	n
	B	4,6	10,2	10,0	23,3	30,3	4,0	12,4	a	a	a	5,3	a
Frankrijk 2	A	9,4	17,0	38,6	3,1	12,5	0,3	2,7	5,8	4,9	2,5	3,0	0,3
	B	a	1,6	40,5	6,2	26,9	0,3	18,7	a	0,1	0,4	5,2	a
Ierland	A	9,3	14,7	30,8	1,0	7,7	1,2	11,2	5,8	2,8	0,9	8,7	5,8
	B	2,6	6,7	34,1	10,5	16,6	0,7	9,7	1,3	2,2	n	15,3	0,3
Italië 2	A	7,4	13,1	36,6	4,6	15,2	2,0	13,2	3,3	1,6	2,0	0,7	0,3
	B	60,8	39,2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nederland	A	17,3	6,9	34,3	2,4	10,7	2,4	20,8	1,0	2,2	0,3	1,8	n
	B	12,1	a	28,6	11,8	2,9	a	37,6	a	a	a	7,1	a
Oostenrijk	A	10,8	11,4	38,0	1,8	18,0	2,5	7,2	3,6	3,0	0,7	2,7	0,2
Spanje	A	14,2	10,0	32,9	3,6	14,3	2,9	12,0	2,5	3,1	1,2	3,2	0,1
	B	5,0	7,6	25,2	13,0	23,3	0,6	12,5	n	n	n	12,7	n
Verenigd Koninkrijk	A	11,4	16,4	29,5	1,1	10,1	1,1	12,4	6,2	4,8	1,4	5,7	a
	B	8,5	9,2	16,7	1,3	9,8	1,7	40,2	1,8	1,9	0,4	8,5	a
Vl. Gem.	A	7,4	17,2	45,5	1,7	13,3	2,4	12,4	4,9	2,5	0,7	2,4	n
	B	26,2	5,1	26,5	0,5	10,8	n	26,2	0,2	n	n	4,4	a
Zweden	A	17,7	5,5	21,1	0,9	21,7	0,9	22,8	2,7	2,3	0,5	3,8	a
	B	6,6	10,2	16,1	13,3	24,3	4,5	8,0	0,2	0,2	0,2	16,4	a
OESO-x	A	12,9	11,6	32,3	2,9	13,3	2,2	12,9	2,9	2,8	1,0	3,9	1,7
	B	12,2	7,9	25,1	9,7	16,3	2,0	17,9	n	n	n	8,0	1,0

Noten:

- Kolom 1 specificeert het onderwijsniveau, waarin A refereert aan onderwijs van universitair niveau en verdere onderzoeksprogramma's, en B refereert aan niet-universitair hoger onderwijs (in Vlaanderen: hogescholenonderwijs van één cyclus en HOSP).
- x duidt aan dat de data in een andere kolom geïntegreerd werden. Die kolom wordt tussen haakjes aangeduid.

1. Geen voortgezette opleidingen van type B opgenomen.

2. Referentiejaar 2000-2001.

Bron: OECD, Education at a Glance 2004.

hangen natuurlijk ook samen met de mate waarin deze opleidingsdomeinen in de onderwijstypes (niet-universitair versus universitair niveau) worden aangeboden. Zo zagen we al in indicator INP9 dat de meeste van de Vlaamse studenten in de lerarenopleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus les volgen. In andere landen situeert de lerarenopleiding zich soms enkel op het niveau van het universitair onderwijs.



We bekijken nu drie Europese indicatoren over de diploma's in 'Mathematics, Science and Technology' (MST). Deze indicatoren verschenen in het document 'Progress towards the Lisbon objectives in education and training' van de Europese Commissie (maart 2005). We bekijken enkel de vroegere 15 lidstaten van de EU om de grafieken niet te overladen.



Eerst analyseren we de *benchmark*, die de Raad Onderwijs van de Europese Unie formuleerde. Deze beoogt een verhoging in het hoger onderwijs van het aantal diploma's op het gebied van wiskunde, wetenschappen en technologie met 15% tegen 2010, terwijl het onevenwicht tussen de geslachten moet afnemen. Als uitgangsjaar nam de Europese Commissie in haar 'Progress Report 2005' het academiejaar 2000-2001 (in tegenstelling overigens tot het vorige 'Progress Report' waar 1999-2000 als basisjaar genomen werd). Voor de 25 huidige EU-lidstaten (de zgn. 'EU25') houdt dit een stijging van 681.000 naar 783.000 diploma's in, ofwel een gemiddelde jaarlijkse stijging met een kleine 10.000 eenheden.

In de cijfers voor het academiejaar 2001-2002<sup>91</sup> zien we een stijging van het aantal diploma's in MST met 31.300 eenheden, zijnde een stijging met 4 à 5% t.o.v. 2000-2001. Als deze trend zich voortzet, wordt de benchmark bereikt tegen 2005 maar demografische trends kunnen de evolutie in MST-diploma's op langere termijn uiteraard sterk beïnvloeden. Wil Vlaanderen een evenredig aandeel in de beoogde evolutie leveren, dan is tegen 2010, op basis van dit nieuwe referentiejaar van de Europese Commissie, een stijging van het aantal diploma's op het gebied van wiskunde, wetenschappen en technologie van 8.201 naar 9.431 nodig. Dat komt neer op een gemiddelde jaarlijkse stijging met meer dan 100 diploma's.

(91) Voor het academiejaar 2001-2002 betreft het geschatte waarden o.b.v. 21 EU-landen.

In Ierland en Zweden behaalde meer dan 30% van de afstuderende studenten in 2002 een diploma in wiskunde, wetenschappen en technologie. Het gaat steeds om alle opleidingen in het hoger onderwijs samen, zowel niet-universitair als universitair onderwijs, en zowel basisopleidingen als voortgezette en doctoraatsopleidingen. België, Portugal, Nederland en Luxemburg zitten in de staart van het Europese peloton voor het aandeel van de MST-diploma's binnen alle uitgereikte diploma's hoger onderwijs. Het percentage voor Vlaanderen ligt iets hoger dan dat voor België als geheel (19,8% t.o.v. 18,8% in 2001-2002). Het Europese gemiddelde bedraagt jaarlijks 24% à 25%.

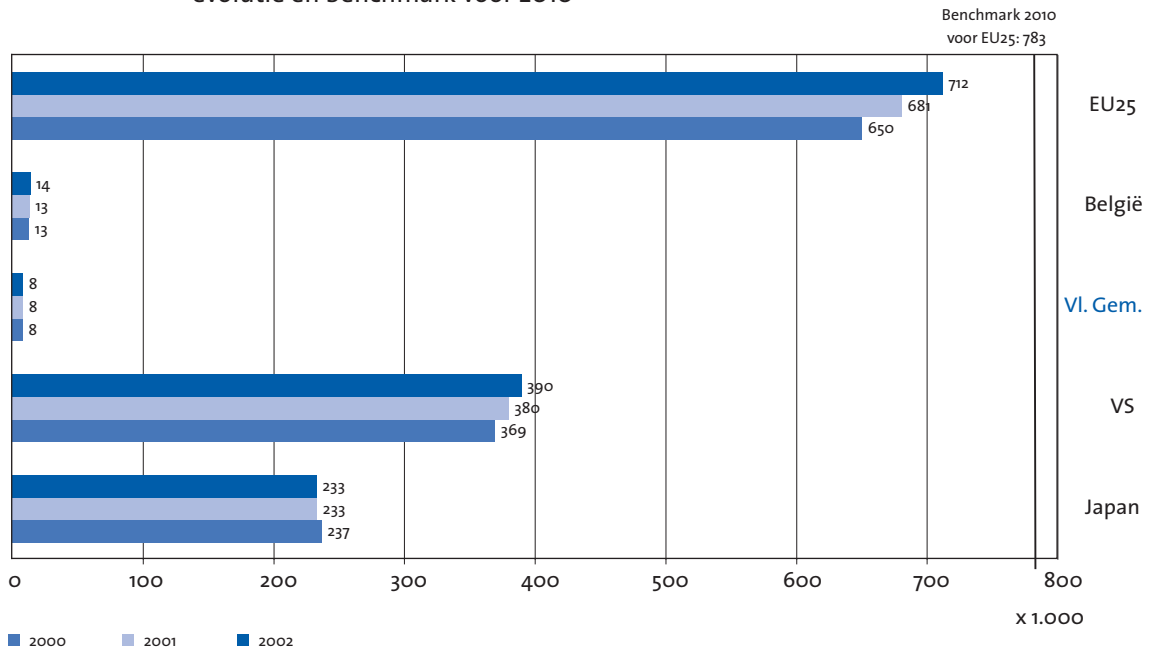
Wanneer we het aandeel van dergelijke diploma's bij de bevolking van 20 tot en met 29 jaar – trouwens niet de beste referentieperiode volgens het departement Onderwijs omdat vele jonge mensen dan nog studeren – bekijken, dan verandert de volgorde van de landen. Ierland blijft wel de Europese koploper en Luxemburg de hekkensluiter. Maar Zweden, Oostenrijk, Duitsland en Italië vallen wel fel terug. België neemt voor deze indicator al enkele jaren de achtste positie van de 15 beschouwde landen in<sup>92</sup>: 10,5 inwoners op 1.000 van de 20-29-jarige bevolking in België heeft een hoger onderwijsdiploma in wiskunde, wetenschappen en technologie op zak. Het Vlaamse percentage ligt iets hoger dan het Belgische maar dit heeft uiteraard geen invloed op de rangschikking van België als geheel. 10,9 inwoners op 1.000 van de 20-29-jarige bevolking van de Vlaamse Gemeenschap heeft een hoger onderwijsdiploma in wiskunde, wetenschappen en technologie.

Vrouwen zijn ondervertegenwoordigd bij de diploma's in MST. Voor alle EU-landen behalen ze jaarlijks slechts zo'n 30% van de MST-diploma's, terwijl enkel in Portugal meer dan 40% gehaald wordt. Nederlandse vrouwen behalen jaarlijks minder dan 20% van alle MST-diploma's in Nederland. Vlaanderen (alook België in zijn geheel) bevindt zich in de tweede helft van de rangschikking met jaarlijkse percentages rond 25%. Wellicht vormt het (gedeeltelijk) wegwerken van dit verschil tussen de geslachten alvast een gunstige strategie om een stijging van het

(92) Voor het academiejaar 2001-2002 ontbreken momenteel de cijfers van meerdere EU-landen.

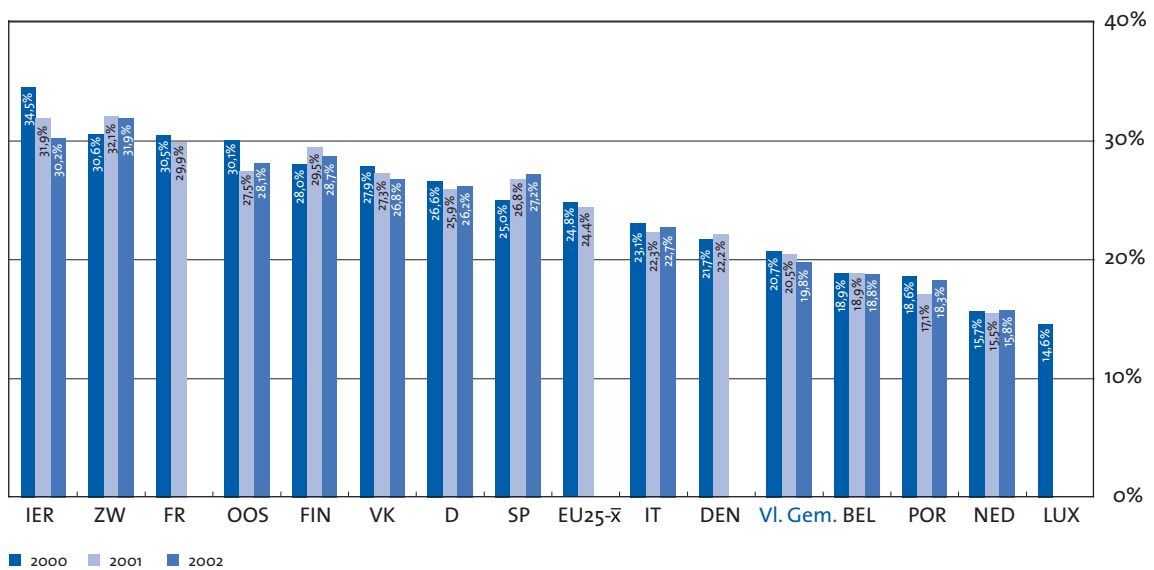


**Grafiek OUT3.5:** Totaal aantal hogere diploma's in wiskunde, wetenschappen en technologie - evolutie en benchmark voor 2010



Noot: De landen werden gerangschikt o.b.v. waarden voor 2000 omdat voor dat jaar meer gegevens beschikbaar zijn.  
Bron: 'Progress towards the Lisbon objectives in education and training' van de Europese Commissie (maart 2005).

**Grafiek OUT3.6:** Percentage diploma's in wiskunde, wetenschappen en technologie in het hoger onderwijs ten opzichte van alle diploma's in het hoger onderwijs (evolutie)



Noot: De landen werden gerangschikt o.b.v. waarden voor 2000 omdat voor dat jaar meer gegevens beschikbaar zijn.  
Bron: 'Progress towards the Lisbon objectives in education and training' van de Europese Commissie (maart 2005).

aantal MST-diploma's te bekomen. Zelfs indien de beoogde stijging van het aantal gediplomeerden met 15% tegen 2010 volledig op rekening van de vrouwen genomen wordt, bestaat hun aandeel nog steeds slechts uit 35%.

### Conclusie



In Vlaanderen behaalt volgens de OESO-berekening 32% van de referentiepopulatie – in ons geval de 18-19-jarigen – een diploma in het algemeen secundair onderwijs. Vlaanderen bevindt zich hiermee onder het OESO-gemiddelde van 43% maar compenseert dit lage percentage met een hoog percentage diploma's of getuigschriften in het technisch en beroepsonderwijs (73% t.o.v. 44% gemiddeld). Hierbij moet men er rekening mee houden dat in dat internationale percentage ook de diploma's, brevetten e.d. van het OSP meegerekend worden. Meisjes halen in alle landen vaker een diploma van algemeen hoger secundair onderwijs dan jongens. In het technisch en beroepsonderwijs lopen de percentages nauwelijks uiteen tussen de geslachten. Indien het diploma of getuigschrift secundair onderwijs als een soort van basiskwalificatie gezien wordt – wat in internationale context de norm geworden is – dan 'scoort' het Vlaamse onderwijssysteem vrij behoorlijk. Dit is gunstig met het oog op de realisatie van de operationele doelstelling over het verstrekken van stevige startkwalificaties aan schoolverlaters van voormalig minister Vanderpoorten en met de aandacht van minister Vandenbroucke voor een betere aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt.

In de meeste Europese landen worden meer technische en beroepsdiploma's dan algemene diploma's van het hoger secundair onderwijs uitgereikt (in vergelijking met de referentiepopulatie). Deze vaststelling geldt ook voor Vlaanderen maar de SOSP-cijfers spelen een rol. Er zijn op dit gebied eveneens verschillen naar geslacht.

Wanneer we de situatie binnen het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen bekijken (dus zonder het SOSP en het VIZO), verschilt de situatie echter. In het gewoon voltijds secundair onderwijs in Vlaanderen behalen de meeste leerlingen een diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs in het ASO.

De laatste jaren treedt er een lichte daling op van het percentage ASO-diploma's in het voordeel van de TSO-diploma's.

Op basis van de afstudeerpercentages in het hoger onderwijs kan men zeggen dat de jongste generatie Vlaamse twintigers gemiddeld geschoold is in internationaal perspectief. Dat is van belang m.b.t. jobmogelijkheden, geletterdheid, culturele bagage e.d. van deze jonge mensen. Ook voor de arbeidsmarkt biedt deze vaststelling een vrij positief vooruitzicht. Wel zouden meer diploma's van universitair niveau wenselijk kunnen zijn in de kenniseconomie. Vlaanderen heeft namelijk vooral hoge percentages aan diploma's in het hogescholenonderwijs van één cyclus en in het HOSP.

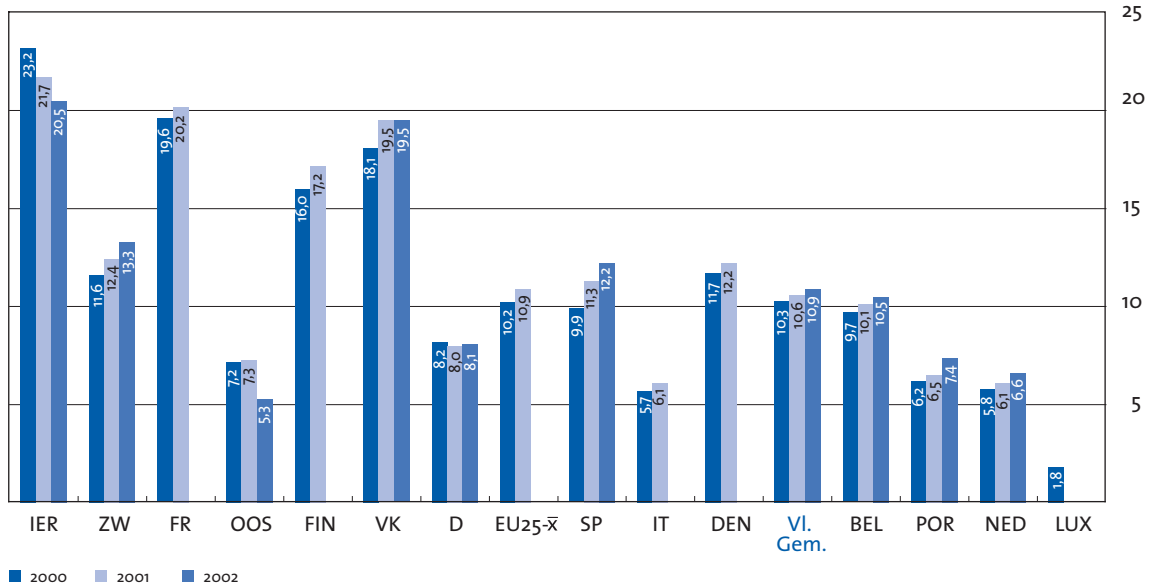
Er is een ongelijke verdeling naar geslacht van de diploma's hoger onderwijs. De samenleving in het algemeen en de arbeidsmarkt in het bijzonder zouden wellicht baat hebben bij een evenwichtiger verdeling van deze diploma's. Met name de ongelijke verdeling in het hogescholenonderwijs van één cyclus ten nadele van de mannen en de relatieve ondervertegenwoordiging van vrouwen bij het behalen van een doctoraat, verdienen nog steeds de aandacht van het onderwijsbeleid.

Ook de ondervertegenwoordiging van MST-diploma's bij vrouwen zou het onderwijsbeleid verder kunnen bekijken, zeker nu de Raad Onderwijs van de Europese Unie via een *benchmark* een verhoging van het aantal diploma's op het gebied van wiskunde, wetenschappen en technologie met 15% tegen 2010 beoogt, terwijl het onevenwicht tussen de geslachten hieromtrent moet afnemen. Wellicht vormt het (gedeeltelijk) wegwerken van het verschil tussen de geslachten alvast een gunstige strategie. In het academiejaar 2001-2002 bestond nog geen kwart van de 8.337 gediplomeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie uit vrouwen. Zelfs indien de beoogde stijging van het aantal gediplomeerden met 15% tegen 2010 volledig op rekening van de vrouwen wordt genomen, bestaat hun aandeel nog steeds slechts uit 35%. Voor de diploma's wiskunde, wetenschappen en technologie situeren België en Vlaanderen zich trouwens onder het EU25-gemiddelde.





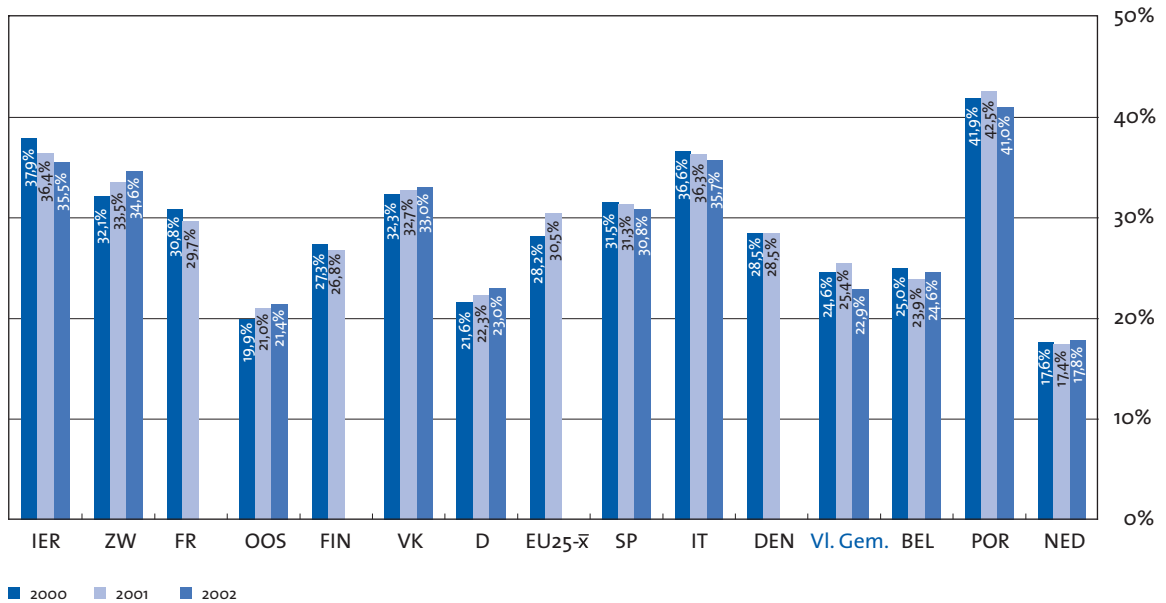
**Grafiek OUT3.7:** Aandeel van hoger afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie per 1.000 inwoners van 20 tot en met 29 jaar (evolutie)



Noot: De landen werden volgens dezelfde rangorde als in grafiek OUT3.6 gerangschikt.

Bron: 'Progress towards the Lisbon objectives in education and training' van de Europese Commissie (maart 2005).

**Grafiek OUT3.8:** Aandeel vrouwen bij de hoger afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie (evolutie)



Noot: De landen werden volgens dezelfde rangorde als in grafiek OUT3.6 gerangschikt.

Bron: 'Progress towards the Lisbon objectives in education and training' van de Europese Commissie (maart 2005).



### *Link naar andere indicatoren*

OUT1 geeft een beeld van de doorstroming doorheen het lager, secundair en hoger onderwijs. Daarvoor maken we gebruik van eigen analyses op de databank van het departement Onderwijs en van een OESO-indicator over instapratio's in het hoger onderwijs. De indicatoren INP2 en INP4 analyseren de deelname aan het leerplichtonderwijs en aan het hoger onderwijs. We maken daarin ook een internationale vergelijking.



Tabel OUT4.1: Overzicht van de gemiddelde prestaties van de landen op de verschillende PISA-domeinen

— Wiskundige geletterdheid —			- Wetenschappelijke geletterdheid -			— Probleemoplossen —			— Leesvaardigheid —		
Landen	Gem.	St. Fout	Landen	Gem.	St. Fout	Landen	Gem.	St. Fout	Landen	Gem.	St. Fout
Vlaanderen	553	(2.1)	Finland	548	(1.9)	Korea	550	(3.1)	Finland	543	(1.6)
Hongkong	550	(4.5)	Japan	548	(4.1)	Hongkong	548	(4.2)	Korea	534	(3.1)
Finland	544	(1.9)	Hongkong	539	(4.3)	Finland	548	(1.9)	Vlaanderen	530	(2.1)
Korea	542	(3.2)	Korea	538	(3.5)	Vlaanderen	547	(2.1)	Canada	528	(1.7)
Nederland	538	(3.1)	Vlaanderen	529	(2.1)	Japan	547	(4.1)	Australië	525	(2.1)
Liechtenstein	536	(4.1)	Liechtenstein	525	(4.3)	N-Zeeland	533	(2.2)	Liechtenstein	525	(3.6)
Japan	534	(4.0)	Australië	525	(2.1)	Macao-China	532	(2.5)	N-Zeeland	522	(2.5)
Canada	532	(1.8)	Macao-China	525	(3.0)	Australië	530	(2.0)	Ierland	515	(2.6)
België	529	(2.3)	Nederland	524	(3.1)	Liechtenstein	529	(3.9)	Zweden	514	(2.4)
Macao-China	527	(2.9)	Tsjech. Rep.	523	(3.4)	Canada	529	(1.7)	Nederland	513	(2.9)
Zwitserland	527	(3.4)	N-Zeeland	521	(2.4)	België	525	(2.2)	Hongkong	510	(3.7)
Australië	524	(2.1)	Canada	519	(2.0)	Zwitserland	521	(3.0)	België	507	(2.6)
N-Zeeland	523	(2.3)	Zwitserland	513	(3.7)	Nederland	520	(3.0)	Noorwegen	500	(2.8)
Tsjech. Rep.	516	(3.5)	Frankrijk	511	(3.0)	Frankrijk	519	(2.7)	Zwitserland	499	(3.3)
IJsland	515	(1.4)	België	509	(2.5)	Denemarken	517	(2.5)	Duitst. Gem.	499	(2.7)
Duitst. Gem.	515	(3.0)	Zweden	506	(2.7)	Tsjech. Rep.	516	(3.4)	Japan	498	(3.9)
Denemarken	514	(2.7)	Ierland	505	(2.7)	Duitst. Gem.	514	(3.0)	Macao-China	498	(2.2)
Frankrijk	511	(2.5)	Hongarije	503	(2.8)	Duitsland	513	(2.2)	Polen	497	(2.9)
Zweden	509	(2.6)	Duitsland	502	(3.6)	Zweden	509	(2.4)	Frankrijk	496	(2.7)
Oostenrijk	506	(3.3)	Polen	498	(2.9)	Oostenrijk	506	(3.2)	Veren. Staten	495	(3.2)
Duitsland	503	(3.3)	Slow. Rep.	495	(3.7)	IJsland	505	(1.4)	Denemarken	492	(2.8)
Ierland	503	(2.4)	IJsland	495	(1.5)	Hongarije	501	(2.9)	IJsland	492	(1.6)
Slow. Rep.	498	(3.3)	Duitst. Gem.	492	(2.8)	Ierland	498	(2.3)	Duitsland	491	(3.4)
Franse Gem.	498	(4.3)	Veren. Staten	491	(3.1)	Franse Gem.	496	(4.0)	Oostenrijk	491	(3.8)
Noorwegen	495	(2.4)	Oostenrijk	491	(3.4)	Luxemburg	494	(1.4)	Letland	491	(3.7)
Luxemburg	493	(1.0)	Russ. Fed.	489	(4.1)	Slow. Rep.	492	(3.4)	Tsjech. Rep.	489	(3.5)
Polen	490	(2.5)	Letland	489	(3.9)	Noorwegen	490	(2.6)	Hongarije	482	(2.5)
Hongarije	490	(2.8)	Spanje	487	(2.6)	Polen	487	(2.8)	Spanje	481	(2.6)
Spanje	485	(2.4)	Italië	486	(3.1)	Letland	483	(3.9)	Luxemburg	479	(1.5)
Letland	483	(3.7)	Noorwegen	484	(2.9)	Spanje	482	(2.7)	Portugal	478	(3.7)
Veren. Staten	483	(2.9)	Luxemburg	483	(1.5)	Russ. Fed.	479	(4.6)	Franse Gem.	477	(5.0)
Russ. Fed.	468	(4.2)	Franse Gem.	483	(4.6)	Veren. Staten	477	(3.1)	Italië	476	(3.0)
Portugal	466	(3.4)	Griekenland	481	(3.8)	Portugal	470	(3.9)	Griekenland	472	(4.1)
Italië	466	(3.1)	Denemarken	475	(3.0)	Italië	469	(3.1)	Slow. Rep.	469	(3.1)
Griekenland	445	(3.9)	Portugal	468	(3.5)	Griekenland	448	(4.0)	Russ. Fed.	442	(3.9)
Servië	437	(3.8)	Uruguay	438	(2.9)	Thailand	425	(2.7)	Turkije	441	(5.8)
Turkije	423	(6.7)	Servië	436	(3.5)	Servië	420	(3.3)	Uruguay	434	(3.4)
Uruguay	422	(3.3)	Turkije	434	(5.9)	Uruguay	411	(3.7)	Thailand	420	(2.8)
Thailand	417	(3.0)	Thailand	429	(2.7)	Turkije	408	(6.0)	Servië	412	(3.6)
Mexico	385	(3.6)	Mexico	405	(3.5)	Mexico	384	(4.3)	Brazilië	403	(4.6)
Indonesië	360	(3.9)	Indonesië	395	(3.2)	Brazilië	371	(4.8)	Mexico	400	(4.1)
Tunesië	359	(2.5)	Brazilië	390	(4.3)	Indonesië	361	(3.3)	Indonesië	382	(3.4)
Brazilië	356	(4.8)	Tunesië	385	(2.6)	Tunesië	345	(2.1)	Tunesië	375	(2.8)

In deze tabel werd de Bonferoni-aanpassing voor meervoudige berekening van significante verschillen niet toegepast. Daardoor kunnen kleine verschillen optreden OESO-rapport waar alle landen met elkaar worden vergeleken.

Significant hoger dan Vlaanderen	Niet significant verschillend van Vlaanderen	Significant lager dan Vlaanderen
----------------------------------	--	----------------------------------

## OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs<sup>93</sup>

### Beleidscontext



'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' was een strategische doelstelling in de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004 van minister Vanderpoorten. De voormalige minister formuleerde ook de operationele doelstelling 'Kwaliteitszorg en -bewaking optimaliseren'. Ze stelde onder meer dat het voor de overheid belangrijk is om zicht te houden op de mate van realisatie van de eindtermen op het niveau van het onderwijssysteem. Eindtermen vormen immers de basis voor kwaliteitsvol onderwijs. De overheid moet in het kader van de kwaliteitsbewaking nagaan of scholen dit maatschappelijk gedragen minimum aan competenties inderdaad realiseren. We nemen in deze publicatie echter geen resultaten van peilingonderzoek op.

Minister Vandenbroucke zet deze traditie van kwaliteitszorg voort en hecht veel belang aan het bereiken van vooropgezette doelstellingen door alle leerlingen in ons onderwijs. De titel van zijn beleidsnota 2004-2009 "Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen" verwijst rechtstreeks naar de resultaten van het PISA2003-onderzoek, waarvan de OESO de resultaten eind 2004 bekendmaakte. Daaruit bleek dat de 15-jarige leerlingen in het Vlaams onderwijs de beste resultaten van de wereld in wiskunde kunnen voorleggen maar ook dat de verschillen in resultaten erg gespreid zijn. We vatten de PISA2003-resultaten in onderstaande indicator in het algemeen samen, net als de resultaten van TIMSS2003. Voor een volledig beeld van de PISA2003- en de TIMSS2003-verwijzen we naar de Vlaamse brochures.<sup>94</sup>

De Europese onderwijsministers formuleerden als eerste strategische doelstelling 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU'. Daaraan koppelden ze de doelstelling 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen'. De Europese Raad Onderwijs formuleerde in mei 2003 een *benchmark* inzake 'key competencies'. Die nemen we hier ook op.

Europese benchmark

### Definitie

PISA staat voor '*OECD Programme for International Student Assessment*'. Dit OESO-onderzoek is een vergelijkende internationale studie die kennis en vaardigheden van 15-jarigen in de geïndustrialiseerde landen nagaat. Ze wordt gecoördineerd door de onderwijsministeries van de deelnemende landen, overkoepeld door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO).

In elke cyclus worden dezelfde drie cognitieve domeinen onderzocht: leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. In elke PISA-cyclus ligt de nadruk op één van deze domeinen en worden de andere in een mindere mate bevraagd. In PISA2003 werd probleemoplossen als eenmalig extra domein opgenomen. De cognitieve bevraging van PISA overschrijdt het loutere kennisniveau. Men kijkt voornamelijk in welke mate de leerlingen wat ze leerden kunnen toepassen in realiteitsgebonden contexten. Meer concreet: men onderzoekt in welke mate leerlingen begrippen en concepten verstaan, bepaalde processen beheersen en vaardigheden in verschillende situaties kunnen toepassen.

De cycli van het PISA-onderzoek maken het mogelijk om de veranderingen in leerprestaties van leerlingen te volgen. PISA voorziet de deelnemende landen van vaste criteria en van regelmatige updates over hoe hun leerlingen volgens die criteria leren. Na verloop van tijd zullen de landen de effecten van hun onderwijsvernieuwingen kunnen zien en de veranderingen in hun leerlingenprestaties kunnen vergelijken met de internationale *benchmarks*. PISA2003 geeft een eerste idee van welke veranderingen zich in leerlingenprestaties kunnen voordoen. Enige omzichtigheid blijft wel noodzakelijk omdat een vergelijking op basis van twee meetpunten geen garantie biedt om langetermijneffecten of trends te voorspellen.

(93) Deze indicator werd geschreven door Liselotte Van de Perre op basis van de twee Vlaamse brochures (zie onderstaande voetnoot).

(94) DE MEYER, I., PAULY, J. & VAN DE POELE, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen – De eerste resultaten van PISA2003*. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs / Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.  
BRUSSELMANS-DEHAIRS, C., VAN DEN BROECK, A., VAN DAMME, J. & VALCKE, M. (2004). *Vlaanderen in TIMSS 2003*. Brussel/Gent/Leuven: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs / Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde / Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.





Tabel OUT4.2: Overzicht van de 6 vaardigheidsniveaus bij wiskundige geletterdheid

Niveau	Vaardigheden van de leerlingen
<b>Niveau 6</b> (> 668 punten)	Leerlingen kunnen modellen opmaken van complexe probleemsituaties, die veralgemenen, conceptualiseren en gebruiken. Ze kunnen informatie uit diverse voorstellingswijzen en bronnen linken en toepassen. Leerlingen van het zesde niveau beschikken over een gevorderd wiskundig redeneringsvermogen. Ze beheersen formele en symbolische wiskundige bewerkingen en ontwikkelen nieuwe strategieën voor onbekende situaties. Leerlingen zijn in staat om hun werkwijze en bevindingen gedetailleerd te communiceren.
<b>Niveau 5</b> (607 - 668 punten)	De leerlingen kunnen modellen van complexe situaties ontwikkelen en gebruiken. Ze kunnen verschillende strategieën om complexe problemen op te lossen tegenover elkaar afwegen. Leerlingen van niveau vijf werken strategisch en gebruiken daarvoor goed ontwikkelde redeneringsvaardigheden en verschillende voorstellingswijzen. Ze kunnen reflecteren over hun acties en werkwijzen en kunnen hun redeneringen formuleren en communiceren.
<b>Niveau 4</b> (545 - 606 punten)	Leerlingen kunnen werken met duidelijke modellen van complexe concrete situaties. Hierbij kunnen ze bepaalde beperkingen en veronderstellingen mee in rekening brengen. Leerlingen van het vierde niveau gebruiken en integreren verschillende voorstellingswijzen -inclusief symbolische- en brengen die in verband met realiteitsgebonden situaties. Ze kunnen verklaringen en argumenten, gebaseerd op hun interpretaties, communiceren.
<b>Niveau 3</b> (483 - 544 punten)	De leerlingen kunnen duidelijk omschreven procedures uitvoeren. Ze selecteren en gebruiken eenvoudige strategieën om problemen op te lossen. Leerlingen van niveau drie kunnen voorstellingen, gebaseerd op verschillende informatiebronnen, interpreteren en gebruiken. Ze kunnen hun bevindingen en interpretaties beknopt rapporteren.
<b>Niveau 2</b> (421 - 482 punten)	Leerlingen kunnen situaties interpreteren en herkennen in contexten die niets meer dan eenvoudige gevolgtrekking vergen. Ze kunnen relevante informatie uit één enkele bron halen en één enkele voorstellingswijze hanteren. Leerlingen van het tweede niveau kunnen eenvoudige algoritmes, formules en procedures gebruiken.
<b>Niveau 1</b> (358 - 420 punten)	De leerlingen kunnen vragen beantwoorden m.b.t. vertrouwde situaties, waarin alle relevante informatie voorhanden is en de vragen duidelijk afgebakend zijn. Ze kunnen informatie herkennen en routineprocedures uitvoeren volgens rechtstreekse instructies in zeer voor de hand liggende situaties. Logische opdrachten kunnen ze tot een goed einde brengen.
<b>Onder niveau 1</b> (< 358 punten)	

Tabel OUT4.3: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau van wiskundige geletterdheid

		Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor wiskundige geletterdheid	
		OESO-gemiddelde	Vlaanderen
Niveau 6	meer dan 668 punten	4%	12%
Niveau 5	607 tot 668 punten	11%	22%
Niveau 4	545 tot 606 punten	19%	23%
Niveau 3	483 tot 544 punten	24%	19%
Niveau 2	421 tot 482 punten	21%	13%
Niveau 1	358 tot 420 punten	13%	7%
Onder niveau 1	minder dan 358 punten	8%	5%



Het PISA-onderzoek werd voor het eerst in 2000 uitgevoerd en wordt elke drie jaar herhaald, telkens met een ander domein als focus. PISA 2000 testte 265.000 leerlingen uit 32 verschillende landen op hun geletterdheid en meer specifiek op de mate waarin ze deze kennis in een realiteitsgebonden context kunnen toepassen. De Vlaamse steekproef in PISA 2000 omvatte 3.890 15-jarige leerlingen, ad random geselecteerd uit 124 scholen. De Vlaamse steekproef was volledig representatief naar net, onderwijsvorm en studierichting. Ook uit het BuSO werden een aantal scholen opgenomen om de Vlaamse steekproef representatief voor de 15-jarigen in ons onderwijs te maken.

In PISA2003 werden internationaal ongeveer 276.000 15-jarigen getest. In Vlaanderen namen deze keer iets meer dan 5.000 leerlingen uit 162 verschillende scholen deel aan het onderzoek. De Vlaamse PISA2003-steekproef is volledig representatief voor het Vlaamse secundair onderwijs en opnieuw werd het BuSO er expliciet in opgenomen.

Het PISA-onderzoek werd in Vlaanderen door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent uitgevoerd. Voor meer info verwijzen we naar de Vlaamse PISA2003-brochure “Leren voor de problemen van morgen – De eerste resultaten van PISA2003” (2004, De Meyer, Pauly & Van de Poele). Het volgende hoofdonderzoek van PISA (met wetenschappelijke geletterdheid als focus) gebeurt in mei 2006.

**TIMSS** of ‘*Trends in International Mathematics and Science Study*’ is een studie die de leerlingprestaties voor wiskunde en wetenschappen internationaal in kaart brengt. De leerlingen worden getoetst na vier en acht jaar formele scholing. In Vlaanderen komt dit overeen met het vierde leerjaar lager onderwijs (internationaal wordt dit aangeduid met *Grade 4*) en het tweede leerjaar secundair onderwijs (*Grade 8*). Het Vlaamse lager onderwijs nam voor de eerste keer deel in 2003. Het Vlaamse secundair onderwijs had wél reeds aan TIMSS deelgenomen.

Al spreken we in deze indicator gemakkelijksheids-halve over ‘Vlaanderen’, toch bedoelen we daarmee de ‘Vlaamse Gemeenschap’. Nederlandstalige scholen uit Brussel werkten immers ook mee.

Vlaanderen beschikt voor het tweede leerjaar van het secundair onderwijs over de resultaten van drie opeenvolgende metingen: 1995, 1999 en 2003. In 1995 omvatte de Vlaamse steekproef 2.979 leerlingen uit 141 secundaire scholen, in 1999 5.259 leerlingen uit 135 secundaire scholen en in 2003 4.970 leerlingen uit 144 secundaire scholen. In elke school werkte één (1995) of twee (1999 en 2003) volledige klassen mee uit de A-stroom van het tweede leerjaar secundair onderwijs. In een beperkt aantal scholen werkten ook klassen uit het beroepsvoorbereidend leerjaar mee. Er werden geen leerlingen uit het buitengewoon secundair onderwijs geselecteerd. De leerlingen secundair onderwijs werden gedurende 90 minuten getoetst.

De steekproef van 2003 omvatte eveneens 4.714 leerlingen uit 149 lagere scholen. In principe werkten per school twee volledige klassen mee. In 52 kleinere steekproefscholen was er maar één klas en daar is uiteraard slechts die ene klas opgenomen. De leerlingen lager onderwijs werden gedurende 72 minuten getoetst.

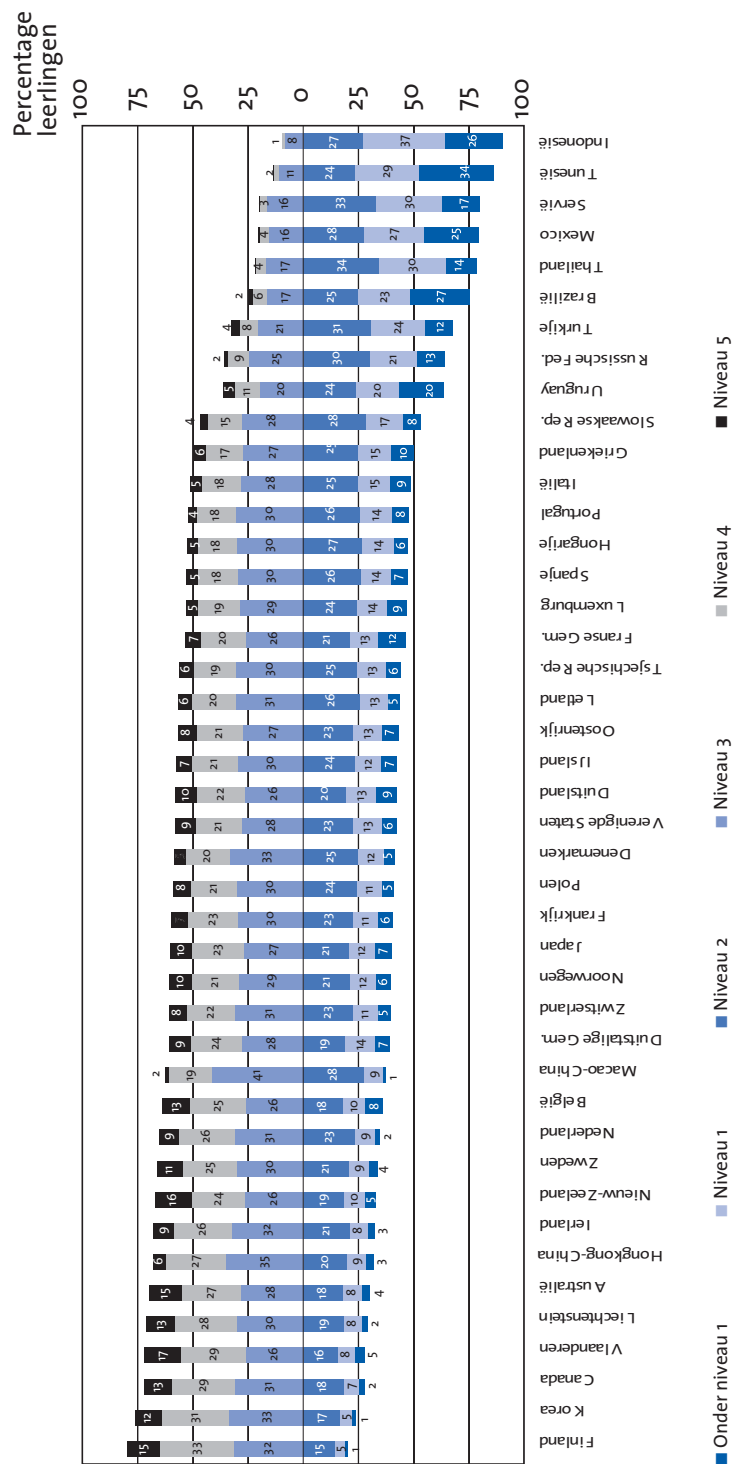
De TIMSS-toets is goedgekeurd door alle deelnemende landen. Ze werd ontwikkeld op basis van een referentiedocument dat de vigerende gemeenschappelijke leerdoelen wiskunde en wetenschappen voor de beide onderzoeksjaren in kaart brengt. Leerlingen werden getoetst op kennis en inzicht in begrippen, denkprocessen en beheersing van vaardigheden.

Voor de uitvoering van het onderzoek in Vlaanderen werken de universiteiten van Gent en Leuven samen. TIMSS wordt internationaal gestuurd door Boston College (USA), overkoepeld door de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Voor meer info verwijzen we naar de Vlaamse TIMSS2003-brochure “Vlaanderen in TIMSS 2003” (2004, Brusselmans-Dehairs, Van den Broeck, Van Damme en Valcke). Vlaanderen neemt niet deel aan de volgende ronde van TIMSS in 2007 omdat PISA grotendeels dezelfde inhoudelijke domeinen meet en beter bij ons onderwijs aansluit.



Grafiek OUT4-1: Percentage leerlingen per vaardigheidsniveau bij het domein leesvaardigheid (PISA 2003).



## Beschrijving en analyse

### a. PISA2003-resultaten

In tabel OUT4.1 worden de PISA2003-resultaten van alle deelnemende landen weergegeven. Per domein wordt het Vlaamse gemiddelde vergeleken met de gemiddelde prestaties van de andere landen. De toppositie van Vlaanderen op de meeste domeinen springt onmiddellijk in het oog.

In PISA2000 moest Vlaanderen voor “Wiskundige geletterdheid” nog Japan en Korea laten voorgaan, hoewel Vlaanderen ook toen in de kopgroep zat en het verschil in scores niet significant was. Japan haalde wel gemiddeld 14 punten meer dan Vlaanderen, maar door de relatief grote onzekerheidsmarge (standaardfout) was dat verschil toch niet statistisch significant. In PISA2003 heeft Vlaanderen voor wiskundige geletterdheid de hoogste gemiddelde score van alle deelnemende landen. De voorsprong van Vlaanderen op de eerstvolgende landen (Korea en Finland) is echter niet groter dan de voorsprong van bijvoorbeeld Japan op Vlaanderen in PISA2000. Doordat de standaardfout in de meeste landen in PISA2003 kleiner geworden is, presteert Vlaanderen nu wél significant beter dan de eerste achtervolgers (uitgezonderd Hongkong- China).

Dat Vlaanderen kon doorstoten naar de top van de rangschikking, is deels te wijten aan de vooruitgang van Vlaanderen, maar minstens evenzeer aan de minder goede prestaties van de andere landen (zeker Japan) in PISA2003. Toch blijven de Vlaamse wiskunde-resultaten opmerkelijk, omdat Vlaanderen er nog op vooruitgaat in vergelijking met PISA2000, terwijl de gemiddelde score ook toen al erg hoog was.

Voor “Wetenschappelijke geletterdheid” liggen de kaarten ietwat anders. Vlaanderen scoort significant lager dan Finland, Japan, Hongkong-China en Korea. De resultaten voor dit domein zijn weliswaar iets hoger dan in PISA2000, maar dit verschil is niet significant. Ook de plaats van Vlaanderen in de rangschikking van de landen is bijna ongewijzigd. Canada scoort nu wel significant lager dan Vlaanderen, terwijl dat in PISA2000 omgekeerd was. De oorzaak ligt echter bij Canada, dat significant lager scoort dan in PISA2000. Een vergelijking met de ons omringende landen leert dat de Vlaamse 15-jarigen niet significant

beter presteren dan hun Nederlandse collega's, maar wel significant beter dan de Fransen, de Duitsers en de Luxemburgers.

Wat “Probleemoplossen” betreft, het derde luik van PISA2003, presteert Vlaanderen zeer goed. Hoewel Korea, Finland en Hongkong-China iets hogere gemiddelde scores behalen, is dit verschil niet significant, zodat Vlaanderen tot de koplopers behoort. Ook Japan behoort tot die groep, zij het met een iets lagere gemiddelde score dan Vlaanderen. Het hoge Vlaamse gemiddelde voor probleemoplossen is niet echt verrassend, aangezien dit nieuwe domein bijna voor 100% kan worden verklaard door de hoge scores op de drie andere domeinen (wiskundige geletterdheid, wetenschappelijke geletterdheid en leesvaardigheid).

Voor “Leesvaardigheid”, het hoofddomein van PISA2000, is de situatie niet echt veranderd ten opzichte van de vorige cyclus. Vlaanderen staat opnieuw op de derde plaats in de rangschikking volgens de gemiddelde score. Net zoals bij PISA2000 verschillen de gemiddelde leesvaardigheidsscores van Canada, Australië en Korea niet significant van de Vlaamse. Liechtenstein voegt zich in 2003 met een gemiddelde score van 525 punten bij deze groep. Enkel Finland scoort, eveneens net zoals in PISA2000, significant hoger dan de groep waartoe Vlaanderen behoort.

In tegenstelling tot de vorige cyclus scoren Nieuw-Zeeland, Ierland en Japan significant lager dan Vlaanderen. Vooral de mindere prestatie van Japan is hierbij opmerkelijk: in PISA2003 verschilt het Japans gemiddelde voor leesvaardigheid niet significant meer van het OESO-gemiddelde.

PISA verstaat onder wiskundige geletterdheid alle vaardigheden die leerlingen gebruiken om wiskundige problemen te analyseren, te communiceren, te interpreteren en op te lossen. Het begrip overschrijdt dus het louter oplossen van traditionele wiskundeoefeningen. In PISA krijgen de leerlingen realiteitsgebonden problemen uit verschillende contexten aangeboden en moeten ze hun wiskundige vaardigheden gebruiken om die problemen op te lossen. De situaties worden geput uit vier toepassingsdomeinen: het gebruik van wiskunde in eigen dagdagelijkse activiteiten, in het onderwijs, in werksituaties en voor publiek gebruik.



Tabel OUT4.4: Overzicht van de gemiddelde prestaties in het vierde leerjaar lager onderwijs op de twee TIMSS-domeinen

Wiskunde			Wetenschappen		
Landen	Gemiddelde score	Gemiddelde leeftijd	Landen	Gemiddelde score	Gemiddelde leeftijd
Singapore	594 (5.6)	10.3	Singapore	565 (5.5)	10.3
Hongkong	575 (3.2)	10.2	Taipei (China)	551 (1.7)	10.2
Japan	565 (1.6)	10.4	Japan	543 (1.5)	10.4
Taipei (China)	564 (1.8)	10.2	Hongkong	542 (3.1)	10.2
<b>Vlaanderen</b>	<b>551 (1.8)</b>	<b>10.0</b>	<b>Engeland</b>	<b>540 (3.6)</b>	<b>10.3</b>
Nederland	540 (2.1)	10.2	Verenigde Staten	536 (2.5)	10.2
Letland	536 (2.8)	11.1	Letland	532 (2.5)	11.1
Litouwen	534 (2.8)	10.9	Hongarije	530 (3.0)	10.5
Russische Federatie	532 (4.7)	10.6	Russische Federatie	526 (5.2)	10.6
Engeland	531 (3.7)	10.3	Nederland	525 (2.0)	10.2
Hongarije	529 (3.1)	10.5	Australië	521 (4.2)	9.9
Verenigde Staten	518 (2.4)	10.2	Nieuw-Zeeland	520 (2.5)	10.0
Cyprus	510 (2.4)	9.9	<b>Vlaanderen</b>	<b>518 (1.8)</b>	<b>10.0</b>
Moldavië	504 (4.9)	11.0	Italië	516 (3.8)	9.8
Italië	503 (3.7)	9.8	Litouwen	512 (2.6)	10.9
Australië	499 (3.9)	9.9	Schotland	502 (2.9)	9.7
<i>Internationaal gemiddelde</i>	<i>495 (0.8)</i>	<i>10.3</i>	Moldavië	496 (4.6)	11.0
Nieuw-Zeeland	493 (2.2)	10.0	Slovenië	490 (2.5)	9.8
Schotland	490 (3.3)	9.7	<i>Internationaal gemiddelde</i>	<i>489 (0.9)</i>	<i>10.3</i>
Slovenië	479 (2.6)	9.8	Cyprus	480 (2.4)	9.9
Armenië	456 (3.5)	10.9	Noorwegen	466 (2.6)	9.8
Noorwegen	451 (2.3)	9.8	Armenië	437 (4.3)	10.9
Iran	389 (4.2)	10.4	Iran	414 (4.1)	10.4
Filippijnen	358 (7.9)	10.8	Filippijnen	332 (9.4)	10.8
Marokko	347 (5.1)	11.0	Tunesië	314 (5.7)	10.4
Tunesië	339 (4.7)	10.4	Marokko	304 (6.7)	11.0
Ontario (Canada)	511 (3.8)	9.8	Ontario (Canada)	540 (3.7)	9.8
Quebec (Canada)	506 (2.4)	10.1	Quebec (Canada)	500 (2.5)	10.1

De standaardfouten staan tussen haakjes. Het internationaal gemiddelde werd berekend voor de 25 landen boven de lijn.

Significant hoger dan Vlaanderen

Niet significant verschillend van Vlaanderen

Significant lager dan Vlaanderen

Wiskundige geletterdheid wordt binnen PISA 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”.

Net zoals bij leesvaardigheid in PISA2000, worden de scores van de leerlingen op wiskundige geletterdheid bij PISA2003 onderverdeeld in vaardigheidsniveaus. Deze onderverdeling met stijgende moeilijkheidsgraad weerspiegelt de competenties die leerlingen aanwenden om wiskundige problemen aan te pakken. Niveau 1 is het laagste niveau van wiskundige geletterdheid, niveau 6 het hoogste. Leerlingen die onder het eerste niveau presteren, zijn misschien wel in staat om wiskundige bewerkingen uit te voeren, maar beschikken niet over de wiskundige vaardigheden om de eenvoudigste PISA-taken tot een goed einde te brengen. Tabel OU4.2 vat de vaardigheden van de leerlingen uit de verschillende vaardigheidsniveaus samen.

PISA hanteert een eenvoudig principe om leerlingen aan een bepaald vaardigheidsniveau toe te wijzen. Elke leerling wordt in het hoogste niveau geplaatst waarvan hij/zij de meeste oefeningen correct kan oplossen. Dit impliceert bijvoorbeeld dat alle leerlingen uit het derde vaardigheidsniveau minstens de helft van de testvragen bij dat niveau correct oplossen.

Tabel OUT4.3 vergelijkt de percentages leerlingen op de verschillende vaardigheidsniveaus voor de OESO-landen en Vlaanderen. Ongeveer één derde van alle leerlingen die wereldwijd aan PISA2003 deelnamen, presteert op de drie hoogste niveaus van wiskundige geletterdheid. In Vlaanderen ligt dit percentage aanzienlijk hoger. Een derde van de Vlaamse leerlingen presteert reeds op de hoogste twee niveaus. Het percentage Vlaamse leerlingen op niveau 6 is zelfs 3 keer zo groot als het internationale gemiddelde.

Analoog presteren aanzienlijk minder Vlaamse leerlingen op de laagste niveaus van wiskundige geletterdheid. Het tweede niveau van wiskundige geletterdheid wordt internationaal gebruikt als “benchmark”: vanaf dit niveau passen leerlingen echt wiskundige vaardigheden toe bij het oplossen van problemen. In een gemiddeld OESO-land presteert

meer dan tweederde van de leerlingen op dit niveau of hoger. In Vlaanderen stijgt dit percentage tot bijna 90 procent.

Grafiek OUT4.1 toont per land het percentage leerlingen dat in PISA2003 op elk vaardigheidsniveau voor leesvaardigheid presteert. Het percentage leerlingen dat onder niveau 3 presteert, staat onder de horizontale lijn die vertrekt bij de “o” (de X-as). Deze leerlingen bezitten enkel elementaire leesvaardigheden, terwijl de leerlingen die op niveau 3 of hoger presteren over meer ontwikkelde vaardigheden beschikken op leesvlak. De landen staan gerangschikt in dalende volgorde van hun percentage leerlingen dat minstens op het derde leesvaardigheidsniveau presteert.

In een gemiddeld OESO-land presteert 58% van de leerlingen op het derde leesvaardigheidsniveau of hoger. Tussen de landen variëren de prestaties van minder dan 20% in Servië, Tunesië en Indonesië tot 70% of meer in Liechtenstein, Vlaanderen, Canada, Korea en Finland. Net zoals in PISA2000 behaalt Finland niet alleen de hoogste gemiddelde score voor leesvaardigheid, het bezit ook het grootste percentage leerlingen dat op leesvaardigheidsniveau 3 of hoger presteert.

Ook de Vlaamse leesresultaten van PISA2003 lijken sterk op deze van PISA2000. Zoals reeds bleek uit tabel OUT4.1 behoren we op basis van onze gemiddelde leesscore samen met Australië, Canada, Korea en Liechtenstein tot een topgroep van landen in vergelijking waarmee enkel Finland significant betere resultaten behaalt. De goede Vlaamse leesprestaties worden bevestigd door het percentage Vlaamse leerlingen dat op de hoogste leesvaardigheidsniveaus presteert. Met gemiddeld bijna drie leerlingen op vier (72%) in de hoogste drie PISA-niveaus bekleden we internationaal een vierde positie (zie grafiek OUT4.1). Wanneer de rangschikking echter zou gebeuren op basis van het percentage leerlingen op het hoogste vaardigheidsniveau, dan zou Vlaanderen met zijn 17% de eerste plaats innemen. In geen enkel ander land behalen in PISA2003 zoveel leerlingen het hoogste PISA-leesniveau als in Vlaanderen.

De leesvaardigheden van leerlingen die op niveau 1 of eronder presteren, zijn slechts in een beperkte mate ontwikkeld. Deze leerlingen ondervinden problemen om dagdagelijkse teksten en documenten te begrijp-



Tabel OUT4.5: Overzicht van de gemiddelde prestaties in het tweede leerjaar secundair onderwijs op de twee TIMSS- domeinen

Wiskunde			Wetenschappen		
Landen	Gemiddelde score	Gemiddelde leeftijd	Landen	Gemiddelde score	Gemiddelde leeftijd
Singapore	605 (3.6)	14.3	Singapore	578 (4.3)	14.3
Zuid-Korea	589 (2.2)	14.6	Taipei (China)	571 (3.5)	14.2
Hongkong	586 (3.3)	14.4	Zuid-Korea	558 (1.6)	14.6
Taipei (China)	585 (4.6)	14.2	Hongkong	556 (3.0)	14.4
Japan	570 (2.1)	14.4	Estland	552 (2.5)	15.2
<b>Vlaanderen</b>	<b>537 (2.8)</b>	<b>14.1</b>	<b>Japan</b>	<b>552 (1.7)</b>	<b>14.4</b>
Nederland	536 (3.8)	14.3	Hongarije	543 (2.8)	14.5
Estland	531 (3.0)	15.2	Nederland	536 (3.1)	14.3
Hongarije	529 (3.2)	14.5	Verenigde Staten	527 (3.1)	14.2
Maleisië	508 (4.1)	14.3	Australië	527 (3.8)	13.9
Letland	508 (3.2)	15.0	Zweden	524 (2.7)	14.9
Russische Federatie	508 (3.7)	14.2	Slovenië	520 (1.8)	13.8
Slowakije	508 (3.3)	14.3	Nieuw-Zeeland	520 (5.0)	14.1
Australië	505 (4.6)	13.9	Litouwen	519 (2.1)	14.9
Verenigde Staten	504 (3.3)	14.2	Slowakije	517 (3.2)	14.3
Litouwen	502 (2.5)	14.9	<b>Vlaanderen</b>	<b>516 (2.5)</b>	<b>14.1</b>
Zweden	499 (2.6)	14.9	Russische Federatie	514 (3.7)	14.2
Schotland	498 (3.7)	13.7	Letland	512 (2.6)	15.0
Israël	496 (3.4)	14.0	Schotland	512 (3.4)	13.7
Nieuw-Zeeland	494 (5.3)	14.1	Maleisië	510 (3.7)	14.3
Slovenië	493 (2.2)	13.8	Noorwegen	494 (2.2)	13.8
Italië	484 (3.2)	13.9	Italië	491 (3.1)	13.9
Armenië	478 (3.0)	14.9	Israël	488 (3.1)	14.0
Servië	477 (2.6)	14.9	Bulgarije	479 (5.2)	14.9
Bulgarije	476 (4.3)	14.9	Jordanië	475 (3.8)	13.9
Roemenië	475 (4.8)	15.0	<i>Internationaal gemiddelde</i>	474 (0.6)	14.5
<i>Internationaal gemiddelde</i>	467 (0.5)	14.5	Moldavië	472 (3.4)	14.9
Noorwegen	461 (2.5)	13.8	Roemenië	470 (4.9)	15.0
Moldavië	460 (4.0)	14.9	Servië en Montenegro	468 (2.5)	14.9
Cyprus	459 (1.7)	13.8	Armenië	461 (3.5)	14.9
Macedonië	435 (3.5)	14.6	Iran	453 (2.3)	14.4
Libanon	433 (3.1)	14.6	Macedonië	449 (3.6)	14.6
Jordanië	424 (4.1)	13.9	Cyprus	441 (2.0)	13.8
Iran	411 (2.4)	14.4	Bahrein	438 (1.8)	14.1
Indonesië	411 (4.8)	14.5	Palestina	435 (3.2)	14.1
Tunesië	410 (2.2)	14.8	Egypte	421 (3.9)	14.4
Egypte	406 (3.5)	14.4	Indonesië	420 (4.1)	14.5
Bahrein	401 (1.7)	14.1	Chili	413 (2.9)	14.2
Palestina	390 (3.1)	14.1	Tunesië	404 (2.1)	14.8
Chili	387 (3.3)	14.2	Saoedi-Arabië	398 (4.0)	14.1
Marokko	387 (2.5)	15.2	Marokko	396 (2.5)	15.2
Filippijnen	378 (5.2)	14.8	Libanon	393 (4.3)	14.6
Botswana	366 (2.6)	15.1	Filippijnen	377 (5.8)	14.8
Saoedi-Arabië	332 (4.6)	14.1	Botswana	365 (2.8)	15.1
Ghana	276 (4.7)	15.5	Ghana	255 (5.9)	15.5
Zuid-Afrika	264 (5.5)	15.1	Zuid-Afrika	244 (6.7)	15.1
Engeland	498 (4.7)	14.3	Engeland	544 (4.1)	14.3
Baskenland	487 (2.7)	14.1	Baskenland	489 (2.7)	14.1
Ontario (Canada)	521 (3.1)	13.8	Ontario (Canada)	533 (2.7)	13.8
Quebec (Canada)	543 (3.0)	14.2	Quebec (Canada)	531 (3.0)	14.2

De standaardfouten staan tussen haakjes. Het internationaal gemiddelde werd berekend voor de 46 landen boven de lijn.

Significant hoger dan Vlaanderen

Niet significant verschillend van Vlaanderen

Significant lager dan Vlaanderen

pen en vormen een risicogroep voor wat deelname aan hoger onderwijs en levenslang leren betreft. Het verminderen van het percentage risicoleerlingen is één van de EU- *benchmarks*: tegen 2010 moet het percentage leerlingen dat op niveau 1 of eronder presteert met 20% zijn afgenomen ten opzichte van PISA2000.

In PISA2003 behoort in een gemiddeld OESO-land 19% van de leerlingen tot deze risicogroep. In Finland en Korea presteert slechts 5% van de leerlingen op het eerste leesvaardigheidsniveau en ongeveer 1% eronder, maar in zowel Tunesië als Indonesië behoort meer dan 60% van de leerlingen tot deze twee categorieën.

Het zijn ook niet enkel partnerlanden (niet-OESO-landen) waarvan een aanzienlijk deel van de leerlingen tot de risicogroep op het vlak van lezen behoort. In zowel Mexico, Turkije, de Slowaakse Republiek, Griekenland, Italië, Portugal, Hongarije, Spanje, Luxemburg, de Franse Gemeenschap, Oostenrijk, Duitsland als de Duitstalige Gemeenschap presteert 20% of meer van de leerlingen slechts op of onder het eerste leesvaardigheidsniveau.

Vlaanderen doet het wat het percentage risicoleerlingen voor leesvaardigheid betreft beter dan deze groep (buur)landen. Hier behoort 12,4% van de 15-jarigen tot de groep die gemiddeld op of onder niveau 1 van leesvaardigheid presteert.

De Vlaamse Gemeenschap had in PISA2000 11,7% 15-jarigen met een vaardigheidsniveau 1 of eronder. Dat waren leesresultaten die reeds het gewilde Europees gemiddelde voor 2010 haalden. Er is geen significant verschil met het Vlaamse resultaat van PISA2003. Omdat we in Vlaanderen zoveel leerlingen hebben die enorm goede prestaties halen, moeten deze zwakkere leerlingen zich dus meten met méér sterke leerlingen dan in andere landen, wat de interne verschillen nog onder druk zet. We moeten er de komende jaren voor ijveren om onze kleine groep zwakkere leerlingen nog te verkleinen zonder onze brede top te verliezen.

#### *b. TIMSS2003-resultaten*

In het vierde leerjaar lager onderwijs scoren voor wiskunde vier Oost-Aziatische landen significant beter

dan Vlaanderen. Alle andere Europese landen, dus ook Nederland, presteren significant lager.

Het verschil met de resultaten voor wetenschappen is aanzienlijk in het vierde leerjaar lager onderwijs. Vlaanderen haalt een dertiende plaats. Hoewel de scores significant hoger liggen dan het internationale gemiddelde doen vier Europese landen het toch significant beter: Engeland, Letland, Hongarije en Nederland. Vlaanderen scoort op eenzelfde niveau als Italië. Ons onderwijssysteem doet het dan weer beter dan 12 landen, waaronder Schotland, Slovenië, Cyprus en Noorwegen.

In het tweede leerjaar secundair onderwijs neemt Vlaanderen voor wiskunde de zesde plaats op de ranglijst in, onmiddellijk na vijf Oost-Aziatische landen die significant beter presteren. Vlaanderen scoort op hetzelfde niveau als Nederland, Estland en Hongarije. De overige landen hebben significant lagere scores.

Voor wetenschappen is Vlaanderen zestiende gerangschikt in het tweede leerjaar secundair onderwijs. Onze resultaten liggen significant hoger dan het internationaal gemiddelde en de score van 26 andere landen. Vlaanderen presteert op gelijk niveau met 8 landen waaronder Slovenië, Litouwen, Slowakije, Letland en Schotland. Naast de Oost-Aziatische landen scoren ook Estland, Hongarije, Nederland en Zweden echter significant beter.

Met behulp van een statistische techniek (IRT-methode) werden de scores van deze en vorige studies op een gezamenlijke schaal gebracht zodat de prestaties over de jaren heen vergeleken kunnen worden. Vlaanderen toont voor alle vergelijkingspunten een significant negatieve trend (niet weergegeven in een tabel of grafiek), zowel voor de metingen wiskunde uitgevoerd in 1999 (-21 punten) en in 1995 (-13 punten) als voor de metingen wetenschappen in 1999 (-19 punten) en in 1995 (-17 punten). Ook in Japan, Cyprus en Slowakije zijn de prestaties in 2003 lager dan de prestaties van 1995 en 1999. In Zweden (enkel wiskunde) en Noorwegen (beide vakken) is er een sterke daling t.o.v. 1995.

Internationale vergelijkingen over leerresultaten in de deeldomeinen zijn voor de Vlaamse onderwijscontext relevant. Ze laten immers toe om mogelijke





Tabel OUT4.6: Gemiddelde TIMSS-prestatie naar deelgebied wiskunde en wetenschappen in het vierde leerjaar lager onderwijs

Deelgebieden wiskunde	Vlaanderen	Internationaal gemiddelde.
Getallen	549 (1,9)	495 (0,7)
Patronen en relaties	542 (1,9)	495 (0,7)
Metingen	550 (1,4)	495 (0,7)
Meetkunde	533 (1,8)	495 (0,7)
Data (gegevens)	548 (2,2)	495 (0,6)

Deelgebieden wetenschappen	Vlaanderen	Internationaal gemiddelde
Biologie	524 (1,7)	489 (0,7)
Fysica	507 (2,3)	489 (0,8)
Aardrijkskunde	522 (1,7)	489 (0,8)

achterstanden in specifieke domeinen te onderkennen. We geven telkens de gemiddelde score (en de standaardfout) in Vlaanderen; deze moet vergeleken worden met het internationale gemiddelde voor het deelgebied. Omwille van de vergelijkbaarheid, werd het internationale gemiddelde per deelgebied gelijk gemaakt.

Voor elk deelgebied van wiskunde scoort Vlaanderen beduidend beter dan het internationale gemiddelde in het vierde leerjaar lager onderwijs. De resultaten zijn globaal genomen stabiel en hoog. Als men alleen naar de Vlaamse prestaties op de deelgebieden kijkt, worden de hoogste scores behaald voor metingen en de laagste voor meetkunde.

Hoewel telkens beduidend hoger dan het internationale gemiddelde, doet Vlaanderen het voor wetenschappen relatief gezien minder goed in het vierde leerjaar lager onderwijs. In Vlaanderen worden de beste prestaties behaald voor biologie en de zwakste voor fysica.

De Vlaamse leerlingen scoren voor alle deelgebieden van wiskunde significant hoger dan het internationale gemiddelde in het tweede leerjaar secundair onderwijs. Voor Vlaanderen op zich blijkt dat de leerlingen hun beste scores behalen voor data en getallen terwijl algebra en meetkunde onze zwakste deelgebieden in TIMSS zijn.

Voor elk deeldomein van wetenschappen scoort Vlaanderen significant hoger dan het gemiddelde in het tweede leerjaar secundair onderwijs. Voor elk deelnemend land werd er een profiel opgesteld met de relatieve prestaties voor de deelgebieden. De Vlaamse leerlingen behalen hun beste scores voor biologie en milieuproblematiek en (relatief) lage scores voor aardrijkskunde en chemie. Het laatste is niet verrassend omdat er in het tweede leerjaar van het secundair onderwijs nog geen chemie op het programma staat en de meeste TIMSS-topics voor aardrijkskunde pas later aan bod komen

## Conclusie

Uit PISA2003 blijkt dat 15-jarige leerlingen in Vlaanderen in wiskundige geletterdheid het hoogste gemiddelde resultaat halen in internationaal perspectief.

Enkel de leerlingen in Hongkong halen even goede resultaten in wiskundige geletterdheid. Ook in probleemoplossen halen Vlaamse leerlingen het hoogste gemiddelde (samen met Korea, Hongkong, Finland en Japan). In leesvaardigheid moet Vlaanderen enkel zijn meerdere erkennen in Finland. In wetenschappelijke geletterdheid bevinden de 15-jarigen in Vlaanderen zich in de tweede groep, na de koplopers Finland, Japan, Hongkong en Korea.

Nog positief is dat Vlaamse leerlingen voor de twee wiskundige subschalen waarvoor evoluties kunnen berekend worden (met name 'Vorm en ruimte' en 'Relaties en verandering') significant betere prestaties halen dan in PISA2000. Dat komt door het percentage toppresterders dat significant gestegen is en dat het gemiddeld resultaat de hoogte in gestuwd heeft. Voor lezen en wetenschappelijke geletterdheid presteren Vlaamse leerlingen even goed als in PISA2000.

De OESO kijkt in haar initieel rapport 'Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003' ook de spreiding van de prestaties in wiskunde binnen de landen. België wordt vermeld als een land met een grote spreiding van de resultaten. De verschillen tussen de Gemeenschappen zijn enorm groot en die verklaren voor een stuk die spreiding van de Belgische resultaten. Toch mogen we niet ontkennen dat ook de spreiding van de Vlaamse resultaten, die weliswaar kleiner is dan de Belgische, nog heel groot is. Die spreiding is echter vooral het gevolg van de zware top die we hebben. In Vlaanderen presteert 34% van de leerlingen op de twee hoogste vaardigheidsniveaus in wiskundige geletterdheid. Een gemiddeld OESO-land heeft 15% van zijn leerlingen op die niveaus. In Vlaanderen hebben we 12% van onze 15-jarigen op vaardigheidsniveau 1 of daaronder, terwijl een gemiddeld OESO-land 21% van zijn leerlingen op die niveaus heeft. De grote variatie in Vlaanderen komt er dus vooral door de topleerlingen die uitzonderlijk hoog presteren: geen enkel land heeft zoveel leerlingen op die niveaus, terwijl onze zwakste leerlingen het nog altijd beter doen dan de zwakste leerlingen in een gemiddeld land. We hebben dus minder zwakke leerlingen dan een gemiddeld land en bovendien presteren onze zwakke leerlingen beter dan die in een gemiddeld land. Onze sterke leerlingen zijn echter veel talrijker én sterker dan de sterke leerlingen in een gemiddeld land. Dat maakt de variatie in



Tabel OUT4.7: Gemiddelde prestatie naar deelgebied wiskunde en wetenschappen in het tweede leerjaar secundair onderwijs

Deelgebieden wiskunde	Vlaanderen	Internationaal gemiddelde
Getallen	539 (2,7)	467 (0,5)
Algebra	523 (2,8)	467 (0,5)
Metingen	535 (2,5)	467 (0,5)
Meetkunde	527 (3,1)	467 (0,5)
Data (gegevens)	546 (2,9)	467 (0,5)

Deelgebieden wetenschappen	Vlaanderen	Internationaal gemiddelde
Biologie	526 (2,4)	474 (0,5)
Chemie	503 (2,0)	474 (0,5)
Fysica	514 (2,5)	474 (0,5)
Aardrijkskunde	508 (2,5)	474 (0,5)
Milieuproblematiek	523 (2,7)	474 (0,5)



Vlaanderen groter dan gemiddeld. Omdat we in Vlaanderen zoveel leerlingen hebben die enorm goede prestaties halen, moeten de zwakkere leerlingen zich meten met méér sterke leerlingen dan in andere landen, wat de interne verschillen nog onder druk zet. We moeten er de komende jaren voor ijveren om onze kleine groep zwakkere leerlingen nog te verkleinen zonder onze brede top te verliezen.

De OESO vermeldt België eveneens als een land met hoge invloed van SES (socio-economische status) op de prestaties van de leerlingen. Uit de Vlaamse PISA2003-brochure blijkt dat die invloed in Vlaanderen niet geringer is. Vlaanderen heeft een betere gemiddelde prestatie dan het OESO-gemiddelde maar ook een grotere invloed van SES dan gemiddeld. Dat blijkt uit de gradiënten in de Vlaamse PISA2003-brochure. Ook de invloed van migratie en thuistaal is sterk in Vlaanderen.

De TIMSS2003-studie kwam in het algemeen tot de volgende conclusies. De Vlaamse leerlingen zijn bij de besten ter wereld voor wiskunde (op een aantal Oost-Aziatische landen na) en scoren middelmatig voor wetenschappen. In het secundair onderwijs was er echter een significante daling in de prestatiescores ten opzichte van de vorige cycli.

Om na te gaan of de leerlingen relatief beter of minder goed presteren voor bepaalde deeldomeinen van wiskunde en wetenschappen, werden de prestatiescores per deeldomein besproken. Zowel in het lager onderwijs als in het secundair onderwijs scoort Vlaanderen significant hoger dan het internationale gemiddelde voor alle deeldomeinen. In vergelijking met 1999, losten in 2003 minder leerlingen de trend-items voor de verschillende deeldomeinen juist op.

#### [\*Link naar andere indicatoren\*](#)

In de outputindicator OUT3 worden de diplomataratio's in onder meer het Vlaams secundair onderwijs beschouwd. Met diploma's en getuigschriften hangen kennis en vaardigheden samen die d.m.v. indicator OUT3 indirect gemeten worden. Bovenstaande indicator over de PISA- en TIMSS-resultaten meet een deel van die kennis en vaardigheden op directe wijze.

De participatie van leerlingen aan het leerplichtonderwijs komt in indicator INP2 aan bod.



## Lijst tabellen

### CONTEXT

CON4.1a, b en c: Vertrouwen in onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht, leeftijd en hoogst behaald diploma (2004)

### INPUT

- INP3.1a: Evolutie van het percentage niet-Belgische leerlingen in het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht en onderwijsniveau
- INP3.1b: Evolutie van het percentage Belgische leerlingen in het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht en onderwijsniveau
- INP3.2: Evolutie van het percentage anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon onderwijs, naar onderwijsniveau
- INP3.3: Evolutie van het gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per onderwijsinstelling die dergelijk onderwijs in het Vlaams secundair onderwijs inricht, naar onderwijsnet en geslacht

### PROCES

- PRO3.1: Lager onderwijs : Het gebruik van de computer in de lessen wiskunde en wetenschappen : Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat computers voor minstens de helft van de lessen gebruikt worden voor volgende activiteiten - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.2: Secundair onderwijs : Het gebruik van de computer tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen : Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat computers voor minstens de helft van de lessen gebruikt worden voor volgende activiteiten - internationale vergelijking (2003)

### OUTPUT

- OUT3.1: Percentage afgestudeerden hoger onderwijs in verhouding tot de referentiepopulatie op de typische leeftijd van afstuderen, naar type programma en duur – internationale vergelijking (2001-2002)
- OUT3.2: Verdeling van de diploma's in het hoger onderwijs, naar studiedomein en type onderwijs (2001-2002)
- OUT4.1: Overzicht van de gemiddelde prestaties van de landen op de verschillende PISA-domeinen
- OUT4.2: Overzicht van de 6 vaardigheidsniveaus bij wiskundige geletterdheid
- OUT4.3: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau van wiskundige geletterdheid
- OUT4.4: Overzicht van de gemiddelde prestaties in het vierde leerjaar lager onderwijs op de twee TIMSS-domeinen
- OUT4.5: Overzicht van de gemiddelde prestaties in het tweede leerjaar secundair onderwijs op de twee TIMSS-domeinen
- OUT4.6: Gemiddelde TIMSS-prestatie naar deelgebied wiskunde en wetenschappen in het vierde leerjaar lager onderwijs
- OUT4.7: Gemiddelde prestatie naar deelgebied wiskunde en wetenschappen in het tweede leerjaar secundair onderwijs



## Lijst grafieken

### CONTEXT

- CON1.1: Percentage van de bevolking dat tot de jongste leeftijdsgroepen behoort, naar leeftijdsgroep (2002)
- CON1.2: Evolutie van het geboortecijfer in het Vlaamse Gewest (1976-2003)
- CON1.3: Evolutie van de bevolking van het Vlaamse Gewest, naar leeftijdsgroep
- CON2.1: Cumulatief percentage van de bevolking (25 tot 64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2002)
- CON2.2a: Het behalen van een diploma secundair onderwijs : evolutie (25-64-jarigen) - internationale vergelijking (2002)
- CON2.2b: Het behalen van een diploma hoger onderwijs : evolutie (25-64-jarigen) - internationale vergelijking (2002)
- CON2.3: Percentage van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2002)
- CON2.4: Percentage 20-24-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid - internationale vergelijking (2003)
- CON2.5: Het verschil tussen mannen en vrouwen in het bereiken van resp. hoger secundair en hoger onderwijs - internationale vergelijking (2002)
- CON3.1a: Arbeidsmarktsituatie van 25-64-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden - internationale vergelijking (2002)
- CON3.1b: Arbeidsmarktsituatie van 25-64-jarigen die maximaal hoger secundair of post-secundair niet-hoger onderwijs hebben voltooid - internationale vergelijking (2002)
- CON3.1c: Arbeidsmarktsituatie van 25-64-jarigen die hoger onderwijs voltooiden - internationale vergelijking (2002)
- CON4.1: Vertrouwen in onderwijs : evolutie 1996-2004
- CON4.2a, b en c: Vertrouwendindex onderwijs, naar geslacht, leeftijd en b en c: hoogst behaald diploma (2004)

### INPUT

- INP1.1: Participatie aan het onderwijs door 5-19-jarigen, naar leeftijdscategorie – internationale vergelijking (2001-2002)
- INP1.2: Participatie aan het onderwijs door 20-39-jarigen, naar leeftijdscategorie – internationale vergelijking (2001-2002)
- INP1.3: Percentage jongeren in het voltijds onderwijs t.o.v. Vlaamse populatie, naar onderwijsniveau (2001-2002)
- INP2.1: Evolutie van het percentage leerlingen van vreemde nationaliteit in het gewoon kleuter-, lager en secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap
- INP2.2: Evolutie van het percentage leerlingen van vreemde nationaliteit in de tweede, derde en vierde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsvorm
- INP2.3: Evolutie van de verdeling van alle leerlingen in de tweede, derde en vierde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm
- INP2.4: Procentuele verdeling van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs, naar programma-inhoud – internationale vergelijking (2001-2002)
- INP3.1: Evolutie van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs naar leeftijdscategorie ten opzichte van de totale leerlingenpopulatie van dezelfde leeftijdscategorie
- INP3.2: Evolutie van het percentage GON-leerlingen t.o.v. het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs, naar onderwijsnet
- INP4.1: Verwacht aantal jaren in het hoger onderwijs (voltijds en deeltijds), naar onderwijstype – internationale vergelijking (2001-2002)
- INP4.2: Evolutie van de schoolbevolking in het tertiair onderwijs i.f.v. de evolutie in participatie en demografie – internationale vergelijking (2001-2002 t.o.v. 1994-1995)
- INP4.3: Percentage studenten in het tertiair onderwijs in wetenschap, wetenschappen en technologie in verhouding tot het aantal studenten tertiair onderwijs – internationale vergelijking (2001-2002)
- INP5.1: Evolutie van de participatie aan het OSP t.o.v. 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap
- INP5.2: Evolutie van de participatie aan het B.I.S. (afstandsonderwijs) t.o.v. 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap
- INP5.3: Evolutie van de participatie aan de basiseducatie t.o.v. 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap
- INP5.4: Evolutie van de participatie van 15-64-jarigen aan het DKO t.o.v. 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap
- INP5.5: Percentage van de 25-64-jarige bevolking dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de 4 weken voorafgaand aan de survey, naar geslacht (2003)
- INP5.6: Evolutie van de deelname aan levenslang leren in België en het Vlaams Gewest, naar geslacht
- INP6.1: Absolute aantallen 'buitengaande' Vlaamse docenten in het Erasmusprogramma, naar bestemming (2000-2001 en 2001-2002 en 2002-2003)
- INP6.2: Evolutie van de studentenparticipatie aan Erasmus in het Vlaams hoger onderwijs, naar geslacht
- INP6.3: Evolutie van het aantal Vlaamse Erasmusstudenten, naar soort instelling hoger onderwijs
- INP6.4: Percentage studenten met vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs – internationale vergelijking (2001-2002 en 1997-1998)
- INP7.1: Leerling-leerkracht-ratio in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP7.2: Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP7.3: Leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP7.4: Student-docentratio in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP7.5: Schommeling van de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio t.o.v. die van een gemiddeld OESO-land, naar onderwijsniveau (2001-2002)
- INP8.1: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP8.2: Percentage vrouwelijk onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP8.3: Evolutie van het aantal leerkrachten in het kleuteronderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking
- INP8.4: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het lager onderwijs, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP8.5: Percentage vrouwelijk onderwijzend personeel in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP8.6: Evolutie van het aantal leerkrachten in het lager onderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking



- INP8.7: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP8.8: Percentage vrouwelijk onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP8.9: Evolutie van het aantal leerkrachten in het secundair onderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking
- INP8.10: Evolutie van het aantal docenten in het hoger onderwijs (basisjaar 1999-2000 = 100%) - internationale vergelijking
- INP9.1: Evolutie van de participatie aan de initiële lerarenopleiding van één cyclus
- INP9.2: Evolutie van het aandeel van de initiële lerarenopleiding in de participatiecijfers van het hogescholenonderwijs van één cyclus
- INP9.3: Evolutie van de verdeling van de studenten in de initiële lerarenopleiding van één cyclus over de drie opleidingen
- INP9.4: Evolutie van het aandeel hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau in verhouding tot het totaal aantal hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van twee cycli
- INP9.5: Evolutie van de participatie aan de academische initiële lerarenopleiding in het universitair onderwijs
- INP9.6: Evolutie van het aandeel inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding in verhouding tot het totaal aantal inschrijvingen in het universitair onderwijs
- INP9.7: Evolutie van het absolute aantal cursisten in de opleiding Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid, naar geslacht
- INP9.8: Evolutie van het aandeel GPB-cursisten ten opzichte van het totaal aantal cursisten in het HOSP, naar geslacht
- INP10.1: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP10.2: Salarissen van de leerkrachten in het lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP10.3: Salarissen van de leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP10.4: Evolutie van de salarissen ten opzichte van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrièremoment (2001-2002)
- INP10.5: Salarisratio na 15 jaar ervaring in het onderwijs in verhouding tot het BBP per capita, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP11.1: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, uitgesplitst naar overheids- en private uitgaven - internationale vergelijking (2001)
- INP12.1: Overheidskost per leerling in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR, naar onderwijsniveau en soort onderwijs (2003-2004)
- INP12.2: De relatieve overheidskost per leerling/student ten opzichte van het OESO-landengemiddelde, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2001)
- INP12.3: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2001)
- INP12.4: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2001)
- INP12.5: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001)
- INP12.6: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001)
- INP12.7: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)
- INP12.8: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)
- INP12.9: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)
- INP12.10: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2001)
- INP13.1: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001)
- INP13.2: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2001)
- INP13.3: Onderwijsuitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2001)
- INP13.4: Onderwijsuitgaven in het hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2001)

## PROCES

- PRO1.1: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO1.2: Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO1.3: Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen vormend hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO2.1: Gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend lager en hoger secundair onderwijs, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO2.2: Percentage leerlingen in het lager onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO2.3: Percentage leerlingen in het algemeen hoger secundair onderwijs, onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO3.1: Lager onderwijs : Percentage leerlingen dat de computer thuis en/of op school gebruikt - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.2: Lager onderwijs : Gemiddelde wiskunde-prestatie van leerlingen die thuis en/of op school de computer gebruiken - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.3: Lager onderwijs : Beschikbaarheid van computers tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen : Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat er geen computers beschikbaar zijn - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.4a en b: Lager onderwijs : Hinder bij de lessen wiskunde door een tekort aan ICT-middelen - de opinie van de schooldirectie - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.4c en d: Lager onderwijs : Hinder bij de lessen wetenschappen door een tekort aan ICT-middelen - opinie van de schooldirectie - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.5: Lager onderwijs : Bijscholing leerkrachten inzake integratie ICT in wiskunde en wetenschappen - internationale vergelijking (2003)

- PRO3.6: Secundair onderwijs : Percentage leerlingen dat de computer thuis en/of op school gebruikt - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.7: Secundair onderwijs : Gemiddelde wiskundeprestatie van leerlingen die thuis en/of op school de computer gebruiken - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.8: Secundair onderwijs : Beschikbaarheid van computers tijdens de lessen wiskunde en wetenschappen : Percentage leerlingen waarvan de leerkracht aangeeft dat er geen computers beschikbaar zijn - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.9a, b en c: Secundair onderwijs : Hinder bij de lessen wiskunde door een tekort aan ICT-middelen - de opinie van de leerkracht - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.9d, e en f: Secundair onderwijs : Hinder bij de lessen wetenschappen door een tekort aan ICT-middelen - de opinie van de leerkracht - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.10a en b: Secundair onderwijs: Hinder bij de lessen wiskunde door een tekort aan ICT-middelen - opinie van de schooldirectie - internationale vergelijking (2003)
- PRO3.10c en d: Secundair onderwijs: Hinder bij de lessen wetenschappen door een tekort aan ICT-middelen – opinie van de schooldirectie – internationale vergelijking (2003)
- PRO3.11: Secundair onderwijs : Bijscholing leerkrachten inzake integratie ICT in wiskunde en wetenschappen - internationale vergelijking (2003)
- OUT2.3c: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die minimum een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs hebben behaald – internationale vergelijking (2002)
- OUT2.3d: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die minimaal een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs hebben behaald – internationale vergelijking (2002)
- OUT3.1: Percentage diploma's op het einde van het hoger secundair onderwijs in verhouding tot de referentiepopulatie op de typische leeftijd van afstuderen, naar de aard van het programma – internationale vergelijking (2001-2002)
- OUT3.2: Evolutie van het percentage diploma's t.o.v. de populatie op typische leeftijd van afstuderen in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en geslacht
- OUT3.3: Evolutie van het percentage diploma's en getuigschriften in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, naar onderwijsvorm
- OUT3.4: Evolutie van het percentage diploma's t.o.v. de populatie op typische leeftijd van afstuderen in het hoger onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, naar type opleiding
- OUT3.5: Totaal aantal hogere diploma's in wiskunde, wetenschappen en technologie - evolutie en *benchmark* voor 2010
- OUT3.6: Percentage diploma's in wiskunde, wetenschappen en technologie in het hoger onderwijs ten opzichte van alle diploma's in het hoger onderwijs (evolutie)
- OUT3.7: Aandeel van hoger afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie per 1.000 inwoners van 20 tot en met 29 jaar (evolutie)
- OUT3.8: Aandeel vrouwen bij de hoger afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie (evolutie)
- OUT4.1: Percentage leerlingen per vaardigheidsniveau bij het domein leesvaardigheid

## OUTPUT

- OUT1.1a: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2003-2004)
- OUT1.1b: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en nationaliteit (2003-2004)
- OUT1.1c: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2003-2004)
- OUT1.1d: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en leerjaar (2003-2004)
- OUT1.2a: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het hogescholenonderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2001-2002)
- OUT1.2b: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het universitair onderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2001-2002)
- OUT1.3: Instapratio's in het hoger onderwijs – internationale vergelijking (2001- 2002)
- OUT2.1: 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 - internationale vergelijking (2003)
- OUT2.2: Percentage 20-24-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen, naar geslacht – internationale vergelijking (2002)
- OUT2.3a: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen – internationale vergelijking (2002)
- OUT2.3b: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen – internationale vergelijking (2002)



## Geraadpleegde literatuur

- BRUSSELMANS-DEHAIRS, C., VAN DEN BROECK, A., VAN DAMME, J. & VALCKE, M. (2004). *Vlaanderen in TIMSS 2003*. Brussel/Gent/Leuven: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs / Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde / Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- COMMISSIE VAN DE EUROPESE GEMEENSCHAPPEN (2000). *Een memorandum over levenslang leren*. (Werkdocument van de Diensten van de Commissie, Brussel, 30.10.2000)
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005). *Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – 2005 Report*. (Werkdocument van de Diensten van de Commissie, Brussel, 22.03.2005)
- COSSEY, H., DOUTERLUNGNE, M., LAUWEREYS, L., NICAISE, I., RUBBRECHT, I., VAN VALCKENBORGH, K. & VAN DE VELDE, V. (2001). *Ongekwalficeerd: zonder paspoort? – Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde uitstroom*. Leuven: HIVA. (OBPWO-onderzoek 98.10)
- DE MEYER, I., PAULY, J. & VAN DE POELE, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen – De eerste resultaten van PISA2003*. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs / Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.
- EUROPEAN COMMISSION (2002). *Key Data on Education in Europe 2002*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EURYDICE (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2005 Edition*. Brussels: Eurydice.
- IEA (2004) TIMSS 2003 International Mathematics Report / by Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez, Steven J. Chrostowski – Boston College.
- IEA (2004) TIMSS 2003 International Science Report / by Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez, Steven J. Chrostowski – Boston College.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (2004). *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2003-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (2003). *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2003*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (2001). *Zit-tenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs – Een kwantitatieve analyse*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- NATIONAAL INSTITUUT VOOR DE STATISTIEK (s.d.). *Bevolkingsvoorzichten 1995-2050*. Brussel: Ministerie van Economische Zaken.
- OECD (2004). *Education at a Glance - OECD Indicators 2004*. Parijs: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Parijs: OECD.
- RAAD VAN DE EUROPESE UNIE (2002). *Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up inzake de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa*. Brussel, 20 februari 2002 (28.02) (OR. en), 6365/02, EDUC 27.
- VANDENBROUCKE, F. (2004). *Beleidsnota 2004-2009 Onderwijs en Vorming – Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, administratie Kanselarij en Voorlichting.
- VANDERPOORTEN, M. (2000). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, administratie Kanselarij en Voorlichting.











#### Samenstelling en coördinatie

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
departement Onderwijs  
afdeling Begroting en Gegevensbeheer  
Hendrik Consciencegebouw  
Toren 5B  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Tel.: 02/553.95.46  
Fax: 02/553.95.45  
E-mail: [begrotingengegevensbeheer@ond.vlaanderen.be](mailto:begrotingengegevensbeheer@ond.vlaanderen.be)

#### Verantwoordelijk uitgever

Ludy Van Buyten  
wnd. secretaris-generaal

#### Depotnummer

D/2005/3241/085

#### Lay-out en druk

Vanden Broele  
Brugge

#### Verkoopsinfo

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
Cel Publicaties Onderwijs  
Hendrik Consciencegebouw  
Toren 5A  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Tel.: 02/553.66.53  
Fax: 02/553.66.54  
E-mail: [onderwijspublicaties@vlaanderen.be](mailto:onderwijspublicaties@vlaanderen.be)  
Website: [www.ond.vlaanderen.be/publicaties/](http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/)