

Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief

editie 2003



Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement 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

Indicatoren, *benchmarks*, *reference levels*, *targets*, *standards*, richtpunten, doelstellingen... Een overvloed aan termen en definities is de laatste jaren op het centrale onderwijsbeleid afgekomen. De wind kwam uit economische en Europese hoek.

De EU heeft bij monde van de onderwijsministers de term *benchmark* officieel door *Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)* vervangen. De Nederlandstalige conclusies van de Raad hebben het over 'referentieniveaus'. De ministers maakten deze afspraken op de Europese Raad Onderwijs, Jeugdzaken en Cultuur van 5 en 6 mei 2003. Officieus gebruikt men in Europa echter nog steeds de minder ingewikkelde term *benchmarks*. In het Nederlands kunnen we ook de term 'Europese richtpunten' gebruiken. De *benchmarks* zijn immers specifieke, cijfermatige doelstellingen die gelden als Europese gemiddelden en die dus niet op nationaal of regionaal vlak bereikt moeten worden.

De Raad formuleerde Europese richtpunten voor de volgende vijf domeinen:

- 1) vroegtijdige schoolverlaters (*Early school leavers*)
- 2) wiskunde, wetenschappen en technologie (*Mathematics, science and technology*)
- 3) voltooiing van hoger secundair onderwijs (*Completion of upper secondary education*)
- 4) basisvaardigheden (*Basic skills*)
- 5) levenslang leren (*Lifelong learning*).

Over de investering in menselijke hulpbronnen (*Investment in human resources*) bereikte de Raad geen eensgezindheid en deed de Raad louter een aanbeveling.

De statistische annex van het Europese interim-rapport van 2004 zal over deze vijf referentieniveaus en over de aanbeveling verslag doen. We nemen de Europese richtpunten echter reeds in de Vlaamse onderwijsindicatorenpublicatie van 2003 op. Pro-actief tewerkgaan is hier duidelijk het motto.

Datzelfde geldt voor de 29 Europese indicatoren die de Europese Commissie met behulp van de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* formuleerde. Deze indicatoren zijn aan de strategische en geassocieerde Europese doelstellingen gekoppeld. Op Europees niveau paste men dus een gelijkaardig procédé toe als datgene dat we op Vlaams niveau reeds vroeger uittekenden met de Vlaamse indicatoren en hun gerelateerde strategische en operationele Vlaamse

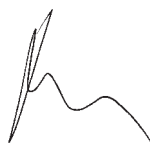
doelstellingen. Ook die 29 Europese indicatoren zitten in deze indicatorenpublicatie verwerkt.

Toch besloten we om het conceptueel kader van de vorige Vlaamse indicatorenpublicaties te behouden. Het CIPO-model is immers het model dat hier het best gekend is, onder meer door de schooldoorlichtingen. Bovendien bevat deze indicatorenpublicatie ook deze keer meer dan enkel internationaal vergelijkende indicatoren van de OESO en van Eurostat. Ook resultaten van eenmalig onderzoek op Vlaams niveau en analyses van gegevens uit de databanken van het departement Onderwijs zijn in de publicatie verwerkt. De relatie tussen de 30 Vlaamse indicatoren, de 29 Europese indicatoren en de 5 Europese *benchmarks* bespreken we dadelijk na de structuur van het Vlaams onderwijs. De verwante Europese en Vlaamse doelstellingen staan eveneens in die tekst vermeld.

Niet iedereen is even blij met de Europese *benchmarks* en indicatoren. Toch werkt men in onderwijs eigenlijk altijd met doelstellingen. Men is dat gewend op vooral microniveau; op mesoniveau gebeurt het al tijdje. Op macroniveau is het vrij nieuw en lokt het reactie uit.

In deze indicatorenpublicatie bespreken we de *benchmarks* echter niet theoretisch. Ons interesseert in deze publicatie vooral de concrete betekenis van de 5 *benchmarks* en van de 29 Europese indicatoren die de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* formuleerde. De 5 *benchmarks* en de 29 indicatoren bestaan nu eenmaal en we willen tonen wat ze inhouden. We houden het in deze publicatie m.a.w. praktisch.

Tijdens de nieuwe beleidsperiode zullen we de Europese afspraken in het onderwijsbeleid op alle niveaus (centraal, op schoolniveau en in de klas) moeten implementeren. Het Vlaamse onderwijsbeleid zal keuzes moeten maken over de thema's waaraan het prioriteit wil geven. Deze indicatorenpublicatie wil informatie bieden over de cijfermatige afspraken voor 2010 en meer algemeen over de toestand van het Vlaamse onderwijssysteem. Aldus blijven we op macroniveau mee de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs monitoren.



Ludy VAN BUYTEN
wnd. secretaris-generaal

Dankwoord

Zonder de hulp van heel velen kon onze afdeling deze indicatorenpublicatie niet maken. Een dikke **DANKJE-WEL** is dus op zijn plaats voor de volgende mensen:

Context

Mevr. A. Aelterman
(UGent)
Mevr. I. Buvens
(KUL)
Dhr. M. Elchardus
(VUB)
Mevr. N. Engels
(VUB)
Mevr. I. Erauw
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. I. Rots
(UGent)
Mevr. J. Siongers
(VUB)
Dhr. P. Van Petegem
(UA)
Dhr. J.C. Verhoeven
(KUL)

Input

Dhr. W. Claeskens
(Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek)
Mevr. P. Coekaerts
(Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek)
Mevr. I. Dambre
(VLIR)
Mevr. C. Deloof
(Administratie Basisonderwijs)
Mevr. A. Deneire
(UA)
Mevr. I. Depoorter
(Administratie Secundair Onderwijs)
Mevr. E. Exter
(Administratie Secundair Onderwijs)
Mevr. I. Fripont
(KUL)
Mevr. H. Goeman
(Administratie Secundair Onderwijs)
Mevr. N. Goubert
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)

Mevr. H. Jaminé
(Administratie Permanente Vorming)
Dhr. J. Krygelmans
(Administratie Permanente Vorming)
Dhr. T. Mardulier
(Departement Onderwijs, projectleider)
Dhr. R. Masset
(Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek)
Dhr. P. Parmentier
(Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek)
Mevr. D. Peeters
(Administratie Permanente Vorming)
Dhr. F. Roekens
(Administratie Secundair Onderwijs)
Dhr. G. Stoffelen
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. L. Van Beeumen
(Administratie Basisonderwijs)
Mevr. A. Van De Castele
(Administratie Secundair Onderwijs)
Mevr. N. Van den Broeck
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. L. Van de Perre
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. L. Vandeputte
(Afdeling Beleidscoördinatie)
Dhr. R. Van de Sijpe
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. P. Van Petegem
(UA)
Dhr. M. Vanvolsem
(Administratie Basisonderwijs)
Dhr. J. Verheyden
(Vlaams Leonardo da Vinci-agentschap)
Dhr. J. Vermeiren
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. G. Vermeulen
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. N. Verstraete
(Afdeling Beleidscoördinatie)
Dhr. R. Verstraete
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. K. Wauters
(Administratie Basisonderwijs)
Mevr. K. Wouters
(Vlerick Leuven Gent Management School)

Proces

Mevr. K. Beullens
(KUL)
Dhr. J. De Craemer
(Afdeling Beleidscoördinatie)
Mevr. S. De Groof
(VUB)
Mevr. K. De Loof
(Afdeling Beleidscoördinatie)
Dhr. M. Elchardus
(VUB)
Mevr. N. Goubert
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. N. Raes
(DVO)
Dhr. K. Roe
(KUL)
Mevr. J. Siongers
(VUB)
Dhr. J. Van den Bulck
(KUL)
Mevr. L. Van de Perre
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. J. Vermeiren
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)

Output

Dhr. F. Daems
(UA)
Dhr. P. De Boeck
(KUL)
Dhr. E. De Corte
(KUL)
Mevr. I. De Meyer
(UGent)
Mevr. I. Erauw
(Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. R. Janssen
(KUL)
Mevr. B. Luyten
(KUL)
Mevr. R. Rymenans
(UA)
Dhr. L. Van de Poele
(UGent)
Dhr. D. Van Nijlen
(KUL)
Dhr. L. Verschaffel
(KUL)

Internationale dataverzamelingen

Mevr. J. Azouagh
(Instituut voor Tropische Geneeskunde)
Dhr. M. Cammaert
(Koninklijke Militaire School)
Dhr. De La Roy
(VDKMS)
Dhr. K. De Sadeleer
(Instituut voor Tropische Geneeskunde)
Dhr. H. De Saedeleer
(Open Universiteit Gent)
Dhr. J. D'Haese
(VDKMS)
Mevr. H. Garmyn
(Universitaire Stichting)
Mevr. A. Joué
(Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid)
Dhr. B. Meysmans
(VIZO)
Mevr. C. Saerens
(Open Universiteit Gent)
Dhr. Therasse
(Koninklijke Militaire School)
Dhr. Van de Velde
(Koninklijke Technische School)
Dhr. G. Van Heusden
(Instituut voor Tropische Geneeskunde)
Dhr. L. Vermaere
(Koninklijke Militaire School)
Dhr. E. Wagemans
(Koninklijke Militaire School)
Dhr. W. Willems
(Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid)

Dank ook 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.

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)

Coördinatie en productontwikkeling

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

Een speciaal woord van dank ook aan drukkerij Lannoo
voor de hartelijke samenwerking.

Inhoudstafel

Structuur van de publicatie	11
Relatie tussen de 30 Vlaamse indicatoren, de 29 Europese indicatoren en de 5 Europese <i>benchmarks</i>	13
Afkortingen	19
Structuur van het Vlaams onderwijs	21



CONTEXT

- Inleiding	25
- CON1: Demografische context van het onderwijs	27
- CON2: Scholingsgraad van de bevolking	33
- CON3: Arbeidsmarktdeelname van de bevolking	41
- CON4: Verwachtingen en participatiebehoeften van ouders	49
- CON5: Maatschappelijke waardering van leerkrachten	55



INPUT

- Inleiding	61
- INP1: Deelname aan onderwijs en vorming	63
- INP2: Deelname aan het leerplichtonderwijs	69
- INP3: Percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs, het GON en het onthaalonderwijs	77
- INP4: Deelname aan het hoger onderwijs	83
- INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming	89
- INP6: Internationalisering van het onderwijs	101
- INP7: Schoolgrootte	111
- INP8: Leerling-leerkracht-ratio	117
- INP9: Leerkrachtenprofiel	123
- INP10: Gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs	141
- INP11: Vraag naar en aanbod van leerkrachten in het secundair onderwijs	147
- INP12: Deelname aan de initiële lerarenopleiding en nascholing van leerkrachten	153
- INP13: Leerkrachtensalariering	163
- INP14: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP	171
- INP15: Onderwijsuitgaven per leerling	177
- INP16: Financiering van onderwijsinstellingen naar uitgavencategorie	187



PROCES

- Inleiding	193
- PRO1: Onderwijstijd	195
- PRO2: Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs	201
- PRO3: Mate waarin leerlingen vreemde talen leren	207
- PRO4: ICT-gebruik door leerkrachten en leerlingen in het secundair onderwijs	213

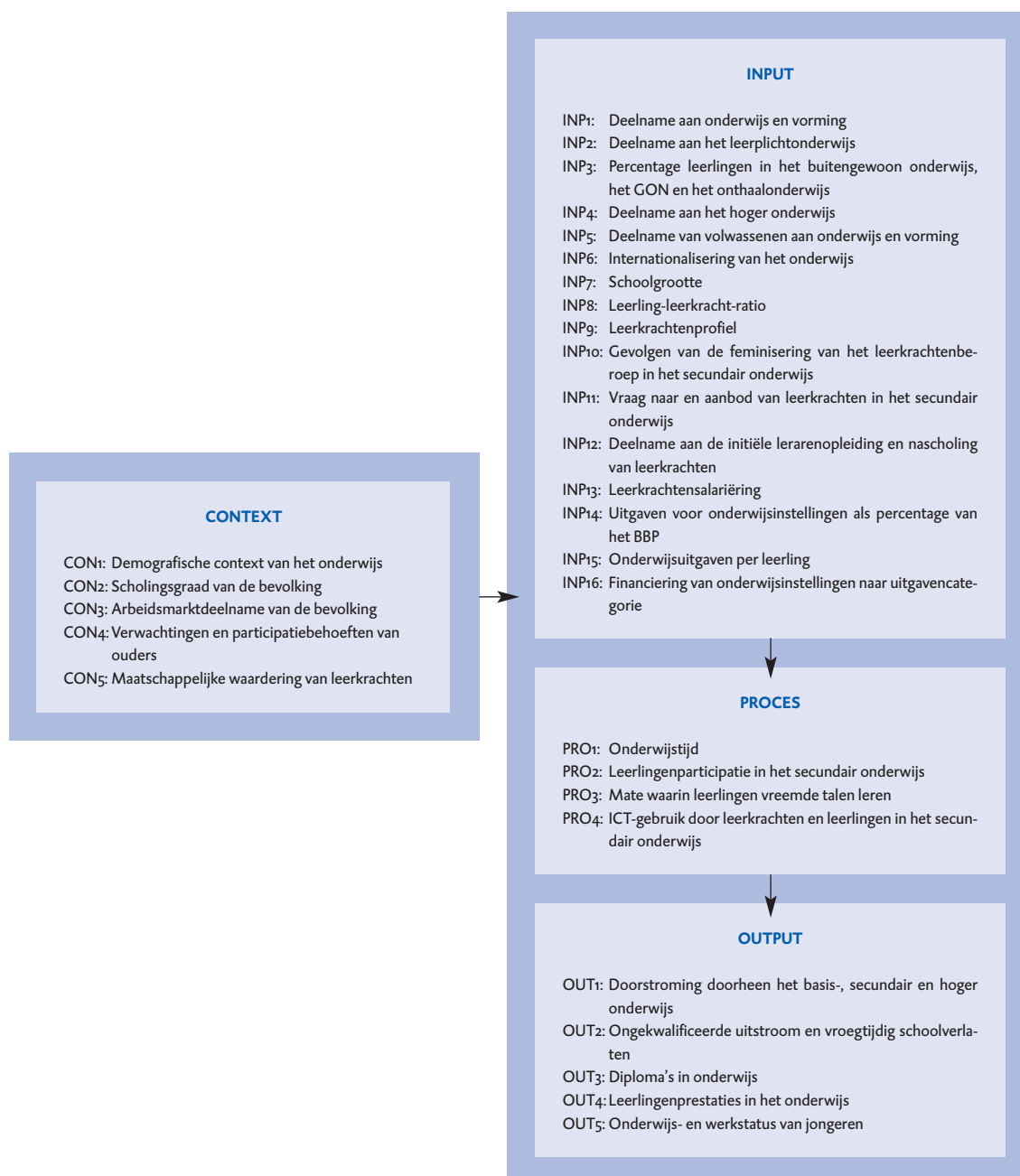


OUTPUT

- Inleiding	223
- OUT1: Doorstroming doorheen het basis-, secundair en hoger onderwijs	225
- OUT2: Ongekwificeerde uitstroom en vroegtijdig schoolverlaten	235

- OUT3: Diploma's in onderwijs	243
- OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs	255
- OUT5: Onderwijs- en werkstatus van jongeren	267
Lijst tabellen	275
Lijst grafieken	277
Geraadpleegde literatuur	281

Structuur van de publicatie



Relatie tussen de 30 Vlaamse indicatoren, de 29 Europese indicatoren en de 5 Europese benchmarks

a. Waar situeren de 29 Europese indicatoren en de 5 Europese benchmarks zich in de 30 Vlaamse indicatoren?

In het Vlaamse CIPO-model integreerden we de 29 Europese indicatoren en de 5 Europese benchmarks. Die benchmarks mag men niet als streefnormen voor de individuele onderwijssystemen zien. De Raad Onderwijs, Jeugdzaken en Cultuur bepaalde dat de benchmarks na te streven Europese gemiddelden voor 2010 zijn. Ieder land wordt wel aangemoedigd om naar die doelstelling (i.e. dat nagestreefde gemiddelde) toe te werken maar het is niet de bedoeling dat ieder land afzonderlijk die doelstelling of norm tegen 2010 haalt.

De analyses in deze Vlaamse onderwijsindicatorenpublicatie zijn steeds uitgebreider dan die uit de statistische annex van het Europese interim-rapport dat in de

lente van 2004 zal verschijnen. Dat interim-rapport zal trouwens Belgische en geen Vlaamse cijfers bevatten, ondanks het pleidooi van onder meer de Vlaamse overheid om onderwijssystemen en niet statistische artefacten van gefederaliseerde landen internationaal te vergelijken.

Bovendien namen we in de indicatorenpublicatie ook resultaten van Vlaams OBPWO-onderzoek¹, van het eerste Vlaams peilingonderzoek en van de OESO-studie ISUSS² op, alsook analyses op basis van de databanken van het departement Onderwijs. Het OBPWO-onderzoek is in essentie eenmalig onderzoek, tenzij de nood aan recentere gegevens op macroniveau aangevoeld wordt. Voor de analyses op basis van de databanken van het departement zijn trendanalyses mogelijk. In de toekomst zullen trendanalyses op basis van het peilingonderzoek wellicht ook mogelijk zijn.

CONTEXT

Vlaamse indicator	Europese doelstelling(en), indicator(en) en benchmark(s)
1. Demografische context van het onderwijs	Doelstelling 1.1: Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders <ul style="list-style-type: none"> Europese indicator: <i>Number of young people in the 0-15 and 16-19 age groups and as a percentage of total population</i>
2. Scholingsgraad van de bevolking	Doelstelling 1.2: Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen <ul style="list-style-type: none"> Europese indicator: <i>Percentage of those aged 22 who have successfully completed at least upper secondary education (ISCED 3)</i> Europese benchmark: <i>'Completion of upper secondary education': 'By 2010, at least 85% of 22 year olds in the European Union should have completed upper secondary education.'</i>
3. Arbeidsmarktdeelname van de bevolking	
4. Verwachtingen en participatiebehoefte van ouders	
5. Maatschappelijke waardering van leerkrachten	

INPUT

Naam Vlaamse indicator	Europese doelstelling(en), indicator(en) en benchmark(s)
1. Deelname aan onderwijs en vorming	Doelstelling 2.2: Leren aantrekkelijker maken <ul style="list-style-type: none"> Europese indicator: <i>Participation rates in education by age and by level of education</i>
2. Deelname aan het leerplichtonderwijs	
3. Percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs, het GON en het onthaalonderwijs	

(1) Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek.

(2) *International Survey of Upper Secondary Schools*. Zie onder meer indicator INP12 over de nascholing van leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs.

4. Deelname aan het hoger onderwijs	<p>Doelstelling 1.4: De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europese indicator: <i>Students enrolled in mathematics, science and technology as a proportion of all students in tertiary education (ISCED 5A, 5B and 6)</i>
5. Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming	<p>Doelstelling 1.2: Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europese indicator: <i>Percentage of adults with less than upper secondary education who have participated in any form of education or training in the last 4 weeks, by age group (25-34, 35-54 and 55-64)</i> <p>Doelstelling 2.1: Open leersituaties</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europese indicator: <i>Percentage of population aged 25-64 participating in education and training in 4 weeks prior to the survey, by level of educational attainment³</i> • Europese benchmark 'Lifelong learning': <i>'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).'</i> <p>Doelstelling 2.2: Leren aantrekkelijker maken</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 Europese indicatoren: 1) <i>Hours in CVT courses per 1000 hours worked (only enterprises with CVT courses), by NACE⁴; 2)</i> <i>Hours in CVT courses per 1000 hours worked (all enterprises), by NACE; 3)</i> <i>Enterprise expenditure on continuing vocational training courses as a percentage of total labour costs</i>
6. Internationalisering van het onderwijs	<p>Doelstelling 3.4: Mobiliteit en uitwisselingen versterken</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 Europese indicatoren: 1) <i>Inward and outward mobility of teachers and trainers within the Socrates (Erasmus, Comenius, Lingua en Grundtvig) and Leonardo da Vinci programmes; 2)</i> <i>Inward and outward mobility of Erasmus students and Leonardo da Vinci trainees; 3)</i> <i>Foreign students enrolled in tertiary education (ISCED 5 and 6) as a percentage of all students enrolled in the country of destination, by nationality (European country or other countries); 4)</i> <i>Percentage of students (ISCED 5-6) of the country of origin enrolled abroad (in a European country or other countries)</i>
7. Schoolgrootte	
8. Leerling-leerkracht-ratio	<p>Doelstelling 1.1: Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europese indicator: <i>Ratio of pupils to teaching staff by education level</i>
9. Leerkrachtenprofiel	<p>Doelstelling 1.1: Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europese indicator: <i>Age distribution of teachers together with upper and lower retirement age</i>
10. Gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs	
11. Vraag naar en aanbod van leerkrachten in het secundair onderwijs	
12. Deelname aan de initiële lerarenopleiding en nascholing van leerkrachten	
13. Leerkrachtensalariering	
14. Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP	<p>Doelstelling 1.5: Financiële middelen optimaal inzetten</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Europese indicatoren: 1) <i>Public expenditure on education as a percentage of GDP en 2)</i> <i>Private expenditure on educational institutions as a percentage of GDP</i>
15. Onderwijsuitgaven per leerling	<p>Doelstelling 1.5: Financiële middelen optimaal inzetten</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Europese indicatoren: 1) <i>Total expenditure on educational institutions per pupil/student by level of education relative to GDP per capita en 2)</i> <i>Total expenditure on education per pupil/student (PPS), by level of education</i>
16. Financiering van onderwijsinstellingen naar uitgavencategorie	

(3) In de voorlopige versie van de statistische annex van het Europese interim-rapport 2004 werd de indicator bekeken naar geslacht en niet naar scholingsgraad (versie 28 oktober 2003).

(4) NACE = *Statistical Classification of Economic Activities in the European Community*.

PROCES

Naam Vlaamse indicator	Europese doelstelling(en), indicator(en) en benchmark(s)
1. Onderwijstijd	
2. Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs	
3. Mate waarin leerlingen vreemde talen leren	Doelstelling 3.3: Leren van vreemde talen verbeteren <ul style="list-style-type: none"> • 2 Europese indicatoren: 1) <i>Distribution of lower/upper secondary pupils learning foreign languages en</i> 2) <i>Average number of foreign languages learned per pupil in upper secondary education</i>
4. ICT-gebruik door leerkrachten en leerlingen in het secundair onderwijs	

OUTPUT

Naam Vlaamse indicator	Europese doelstelling(en), indicator(en) en benchmark(s)
1. Doorstroming doorheen het basis-, secundair en hoger onderwijs	
2. Ongekwalficeerde uitstroom en vroegtijdig schoolverlaten	Doelstelling 2.2: Leren aantrekkelijker maken <ul style="list-style-type: none"> • Europese indicator: <i>Share of the population aged 18-24 with lower secondary education or less, and not in education or training</i> • Europese benchmark 'Early school leavers': 'By 2010, an EU average rate of no more than 10% early school leavers should be achieved.'
3. Diploma's in onderwijs	Doelstelling 1.4: De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten <ul style="list-style-type: none"> • 3 Europese indicatoren: 1) <i>Graduates in mathematics, science and technology (ISCED 5A, 5B and 6) as a percentage of all graduates (ISCED 5A, 5B and 6);</i> 2) <i>Total number of tertiary (ISCED 5A, 5B and 6) graduates from mathematics, science and technology fields en</i> 3) <i>Share of tertiary graduates in mathematics, science and technology per 1000 inhabitants aged 20-29 – Broken down by ISCED levels 5A, 5B and 6</i> • Europese benchmark 'Mathematics, science and technology': '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.'
4. Leerlingenprestaties in het onderwijs	Doelstelling 1.2: Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen: <ul style="list-style-type: none"> • 4 Europese indicatoren: 1) <i>Percentage of pupils with reading literacy proficiency 'level 1 and lower' on the PISA reading literacy scale;</i> 2) <i>Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA reading literacy scale;</i> 3) <i>Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA mathematical literacy scale en</i> 4) <i>Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA scientific literacy scale</i> • Europese benchmark 'Basic skills': '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.'
5. Onderwijs- en werkstatus van jongeren	

b. Waar situeren de 30 Vlaamse indicatoren zich ten aanzien van de 29 Europese indicatoren en de 5 Europese benchmarks?

De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* verbond 29 indicatoren met 8 Europese geassocieerde doelstellingen. Voor de andere geassocieerde doelstellingen oordeelde de groep dat er onvoldoende vergelijkbare data bestaan om de stand van zaken m.b.t. de doelstelling te meten. Dat neemt niet weg dat er

Vlaamse indicatoren zijn waarin de Europese doelstellingen indirect aan bod komen. We vermelden die hieronder echter niet om verwarring met de eigenlijke Europese indicatoren te vermijden.

Europese strategische doelstelling 1: Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU

Geassocieerde doelstelling	Europese indicatoren en benchmarks	Vlaamse indicator
1.1 Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgevenden en opleiders	1. Age distribution of teachers together with upper and lower retirement age	INP9: Leerkrachtenprofiel
	2. Number of young people in the 0-14 and 15-19 age groups and as percentage of total population	CON1: Demografische context van het onderwijs
	3. Ratio of pupils to teaching staff by education level	INP8: Leerling-leerkracht-ratio
1.2. Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen	4. Percentage of those aged 22 who have successfully completed at least upper secondary education (ISCED 3) • Europese benchmark 'Completion of upper secondary education': 'By 2010, at least 85% of 22 year olds in the European Union should have completed upper secondary education.'	CON2: Scholingsgraad van de bevolking
	5. Percentage of pupils with reading literacy proficiency "level 1" and lower on the PISA reading literacy scale • Europese benchmark 'Basic skills': '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.'	OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs
	6. Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA reading literacy scale	OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs
	7. Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA mathematical literacy scale	OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs
	8. Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA science literacy scale	OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs
	9. Percentage of adults with less than upper secondary education who have participated in any form of education or training, in the last 4 weeks by age group (25-34, 35-54 and 55-64)	INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming
	1.3. Iedereen toegang tot ICT geven	
1.4. De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten	10. Students enrolled in mathematics, science and technology as a proportion of all students in tertiary education (ISCED 5A, 5B and 6)	INP4: Deelname aan het hoger onderwijs
	11. Graduates in mathematics, science and technology (ISCED 5A, 5B and 6) as percentage of all graduates (ISCED 5A, 5B and 6)	OUT3: Diploma's in onderwijs
	12. Total number of tertiary (ISCED 5A, 5B and 6) graduates from mathematics, science and technology fields • Europese benchmark 'Mathematics, science and technology': '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.'	OUT3: Diploma's in onderwijs

	13. <i>Share of tertiary graduates in mathematics, science and technology per 1000 inhabitants aged 20-29 – Broken down by ISCED levels 5A, 5B and 6</i>	OUT3: Diploma's in onderwijs
1.5. Financiële middelen optimaal inzetten	14. <i>Public expenditure on education as a percentage of GDP</i>	INP14: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP
	15. <i>Private expenditure on educational institutions as a percentage of GDP</i>	INP14: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP
	16. <i>Enterprise expenditure on continuing vocational training courses as a percentage of total labour costs</i>	INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming
	17. <i>Total expenditure on education per pupil/student (PPS), by level of education</i>	INP15: Onderwijsuitgaven per leerling
	18. <i>Total expenditure on education per pupil/student (GDP per capita)</i>	INP15: Onderwijsuitgaven per leerling

Europese strategische doelstelling 2: Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen

Geassocieerde doelstelling	Europese indicatoren en benchmarks	Vlaamse indicator
2.1 Open leersituaties	19. <i>Percentage of population aged 25-64 participating in education and training in 4 weeks prior to the survey by level of educational attainment</i> <ul style="list-style-type: none"> Europese benchmark 'Lifelong learning': '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).' 	INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming
2.2 Leren aantrekkelijker maken	20. <i>Hours in continuing vocational training (CVT) courses per 1000 working hours worked (only enterprises with CVT courses), by NACE</i>	INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming
	21. <i>Hours in continuing vocational training (CVT) courses per 1000 working hours (all enterprises), by NACE</i>	INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming
	22. <i>Participation rates in education by age and by level of education</i>	INP1: Deelname aan onderwijs en vorming
	23. <i>Share of the population aged 18-24 with only lower secondary education and not in education or training</i> <ul style="list-style-type: none"> Europese benchmark 'Early school leavers': 'By 2010, an EU average rate of no more than 10% early school leavers should be achieved.' 	OUT2: Ongekwalficeerde uitstroom en vroegtijdig schoolverlaten
2.3 Actieve participatie van burgers in de maatschappij, gelijke kansen en sociale samenhang ondersteunen		

Europese strategische doelstelling 3: De wereld in de onderwijs- en de opleidingsstelsels binnenhalen

Geassocieerde doelstelling	Europese indicatoren en benchmarks	Vlaamse indicator
3.1 De banden met de wereld van het werk, de wereld van het onderzoek en de maatschappij in het algemeen aanhalen		
3.2 Ondernemersgeest ontwikkelen		
3.3 Leren van vreemde talen verbeteren	24. <i>Distribution of lower/upper secondary pupils learning foreign languages</i>	PRO3: Mate waarin leerlingen vreemde talen leren
	25. <i>Average number of foreign languages learned per pupil in upper secondary education</i>	PRO3: Mate waarin leerlingen vreemde talen leren
3.4 Mobiliteit en uitwisselingen versterken	26. <i>Inward and outward mobility of teachers and trainers within the Socrates (Erasmus, Comenius, Lingua and Grundtvig) and Leonardo da Vinci programmes</i>	INP6: Internationalisering van het onderwijs
	27. <i>Inward and outward mobility of Erasmus students and Leonardo da Vinci trainees</i>	INP6: Internationalisering van het onderwijs
	28. <i>Foreign students enrolled in tertiary education (ISCED 5 and 6) as a percentage of all students enrolled in the country of destination, by nationality (European country or other countries)</i>	INP6: Internationalisering van het onderwijs
	29. <i>Percentage of students (ISCED 5-6) of the country of origin enrolled abroad (in a European country or other countries)</i>	INP6: Internationalisering van het onderwijs

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
VI. Gem.	Vlaamse Gemeenschap
VI. Gew.	Vlaams Gewest
VK	Verenigd Koninkrijk
ZW	Zweden

Termen

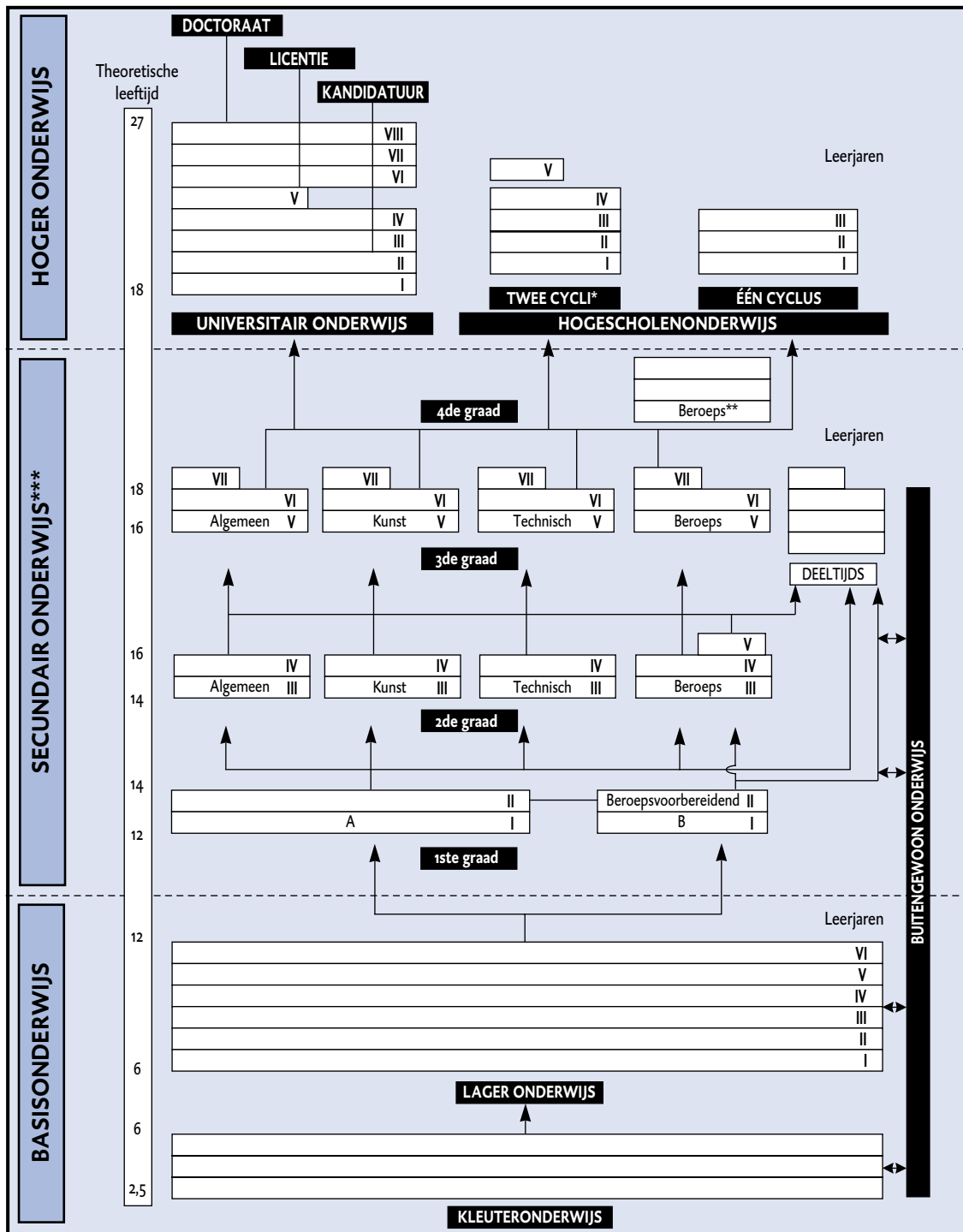
a	Niet van toepassing
AAP	Assisterend Academisch Personeel
ASO	Algemeen secundair onderwijs
ATP	Administratief en Technisch Personeel
BaMa-structuur	Bachelor-Master-structuur
BBP	Bruto binnenlands product
BEF	Belgische frank
BLO	Buitengewoon lager onderwijs
BO	Basisonderwijs
BRP	Bruto regionaal product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

EAK	Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten (NIS)
EU	Europese Unie
EU25	De 15 lidstaten plus de 10 nieuwe lidstaten van 2004
EUR	euro
GLO	Gewoon lager onderwijs
GO	Gemeenschapsonderwijs
GOK	Gesplitste ordonnanceringskredieten (in het kader van de financiële inputindicatoren)
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
NGK	Niet-gesplitste kredieten
NIS	Nationaal Instituut voor de Statistiek
nwu	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
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	Wetenschappelijk personeel
wu	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 2002-2003

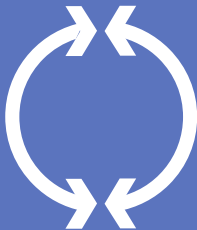


* Onderwijs van academisch niveau.

** Iedereen die het tweede leerjaar van de 3de graad met vrucht heeft beëindigd of geslaagd is in een toelatingsexamen, heeft toegang tot de 4de graad beroepsopleiding.

*** Het modulair onderwijs wordt niet in graden en leerjaren ingedeeld en is bijgevolg niet in het schema opgenomen.

CONTEXT





Inleiding

Onderwijssystemen bestaan niet in het ijle maar zijn een onderdeel van de samenleving. Vandaar dat het aangewezen is om rekening te houden met contextgegevens die, alhoewel ze niet inherent aan het onderwijssysteem verbonden zijn, toch een invloed op het systeem (kunnen) uitoefenen.

In dit hoofdstuk bundelen we vijf contextuele indicatoren. Indicator CON₁ geeft een beeld van de recente demografische evoluties, met name de evolutie van het aantal 0-9-jarigen, de 10-19-jarigen en de 20-29-jarigen. Die vormen het doelpubliek van het basis-, secundair en hoger onderwijs. Ook bekijken we de evolutie van de Vlaamse geboortecijfers sinds 1976. Tot slot van de eerste contextindicator analyseren we de bevolkings-evolutie in Vlaanderen tot 2040. Het spreekt voor zich dat de demografische situatie de participatie aan het onderwijs gedurende de volgende jaren mee zal blijven beïnvloeden. Dat zal wellicht ook budgettaire consequenties hebben. Zo suggereren de demografische cijfers al een mogelijk zwaarder budgettair gewicht voor de permanente vorming. Het is echter niet zo dat deze demografische evolutie automatisch tot een verschuiving binnen het onderwijsbudget zal leiden. Het centrale onderwijsbeleid zal keuzes moeten maken over onder meer het gewicht dat het aan de demografische ontwikkelingen wil toekennen.

nelijke en vrouwelijke bevolking minstens een diploma secundair of hoger onderwijs op zak heeft.

Nieuw dit jaar in indicator CON₂ is het feit dat we na gaan welk percentage van de 22-jarigen minimaal een diploma 'hoger secundair onderwijs' behaalde. Daarvoor gebruiken we volgende Europese indicator: *Percentage of those aged 22 who have successfully completed at least upper secondary education (ISCED 3)*.

De Europese Commissie gebruikt die indicator onder meer om een zicht op de geassocieerde doelstelling 1.2 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen' te krijgen. Aan deze indicator verbond de Europese Raad trouwens een Europese *benchmark*. We gaan na hoe de huidige cijfers zich tot het gewenste Europese gemiddelde voor 2010 verhouden.

Ook de derde indicator is nieuw en analyseert de arbeidsmarktdeelname van de bevolking. We maken een onderscheid naar geslacht, behaald onderwijsniveau en leeftijdscategorie. Uit de indicator blijkt een sterk verband tussen het behalen van diploma's en de kans om tot de beroepsbevolking te behoren: een stijgende scholingsgraad gaat met een hogere arbeidsmarktdeelname gepaard.

De vierde contextindicator beschrijft de verwachtingen en participatiebehoeften van ouders. De indicator is gebaseerd op eenmalig OBPWO-onderzoek⁵. Uit het onderzoek blijkt onder meer dat hoe jonger het kind is, hoe meer schoolbetrokken de ouders zijn.

De vijfde contextindicator analyseert de maatschappelijke waardering voor leerkrachten eveneens aan de hand van een eenmalige OBPWO-studie⁶. De centrale onderzoeksvraag daarin was hoe de bredere maatschappelijke omgeving over de leerkracht denkt. Het professioneel imago van de leraar werd vanuit twee invalshoeken bestudeerd, met name de maatschappelijke waardering voor leraren en de status van het lerarenberoep. Dit zijn twee verschillende concepten, zoals uit indicator CON₅ blijkt.

In het kader van de eerste contextindicator besteden we ook aandacht aan volgende Europese indicator die in de annex van het Europese interim-rapport 2004 zal verschijnen:

Number of young people in the 0-15 and 16-19 age groups and as a percentage of total population.

De Europese Commissie gebruikt die indicator onder meer om een zicht op de geassocieerde doelstelling 1.1 'Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders' te krijgen.

De tweede indicator schetst een beeld van de scholingsgraad van de bevolking en geeft een idee van de resultaten van onderwijs op langere termijn. Hij beschrijft immers de proporties hoogst behaalde diploma's van de bevolking. We maken een onderscheid naar leeftijd en geslacht en vergelijken de scholingsgraad van de bevolking ook in internationaal opzicht. Voor het Vlaamse Gewest werd ook de evolutie van de scholingsgraad bekeken, zowel voor de totale bevolking (25-64-jarigen) als voor de jonge resp. oudere bevolkingsgroep (25-34-jarigen tegenover 55-64-jarigen). We analyseren met behulp van OESO-cijfers welk percentage van de man-

(5) Tenzij in de toekomst de nood aan herhaling van dit onderzoek aangevoeld wordt.

(6) Zie vorige voetnoot.





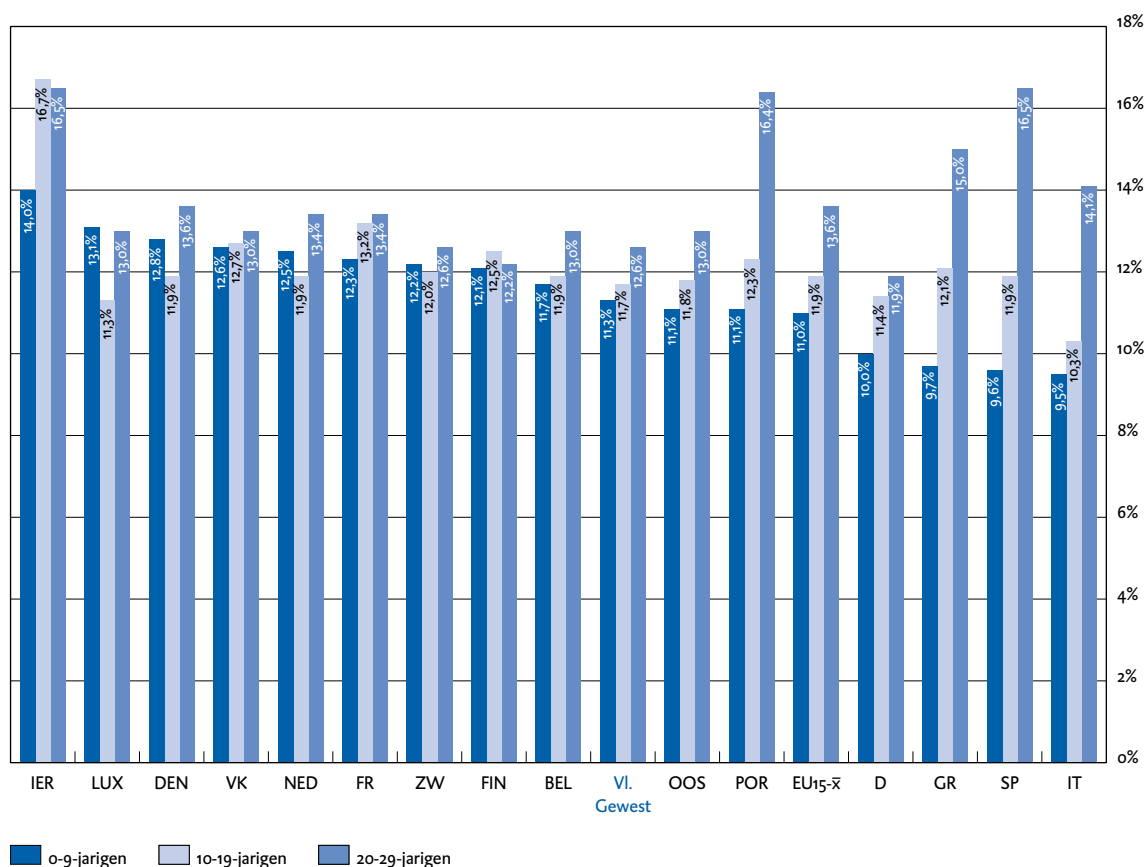
Tabel CON1.1: De evolutie van de absolute omvang van de jongste leeftijdsgroepen in de Europese Unie (1975-2000)

(in miljoenen)	0-9-jarigen	10-19-jarigen	20-29-jarigen	0-29-jarigen
1975	54,2	55,6	50,5	160,4
1980	48,5	58,0	52,2	158,8
1985	44,7	54,9	55,8	155,4
1990	43,6	49,1	58,4	151,1
1995	42,9	46,0	56,6	145,4
2000	41,4	44,9	51,0	137,2

Bron: Key Data on Education in Europe 2002.



Grafiek CON1.1: Percentage van de bevolking dat tot de jongste leeftijdsgroepen behoort, naar leeftijdsgroep (2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van percentage 0-9-jarigen.

Bron: Key Data on Education in Europe 2002; Data Vlaams Gewest: NIS, Bevolkingsstatistieken, 1 januari 2000.



CON1: Demografische context van het onderwijs

Beleidscontext

Het aantal jonge mensen in een samenleving geeft -in combinatie met de contextindicator over de scholingsgraad- aan in welke mate de kwalificaties waarover de beroepsbevolking beschikt, aangevuld en vernieuwd worden. Onderstaande indicator geeft ook een idee van de investeringen die onderwijsbeleidsmakers misschien zullen moeten maken. Naarmate het relatieve aandeel van jonge mensen in de bevolking bij een gelijkblijvende participatiegraad in het onderwijs toeneemt, zal een land 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.

Aan de hand van voorspellingen omtrent de relatieve en absolute grootte van de jonge bevolkingsgroepen kan men een schatting 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 daarvoor ongeveer nodig zullen zijn. Natuurlijk moet daarbij ook rekening worden gehouden met een mogelijke stijgende participatie aan het hoger onderwijs. Bovendien nemen steeds meer mensen aan permanente vorming deel. Een gezonde basisfinanciering voor het leerplichtonderwijs zal echter nodig blijven. Kortom, automatisch budgettaire gevolgen met demografische ontwikkelingen verbinden is dus niet aan de orde. Keuzes zullen gemaakt moeten worden.

Definitie


De indicator geeft, in zowel absolute als relatieve termen, aan hoe groot de jonge bevolkingsgroepen zijn. Tabel CON1.1 en grafiek CON1.1 belichten de groep van 0- tot 29-jarigen in de 15 lidstaten van de Europese Unie. Voor de internationale vergelijking maakten we gebruik van cijfers uit *Key Data on Education in Europe 2002*, die andere leeftijdscategorieën hanteert dan door de *Standing Group on Indicators and Benchmarks* afgesproken. De voorlopige teksten bij het Europese interim-rapport 2004 bevatten echter andere eindtotalen, waardoor we de officieel gepubliceerde cijfergegevens verkozen boven die uit de voorlopige annex van het interim-rapport.⁸

Het spreekt voor zich dat het aandeel kinderen en jongeren hoofdzakelijk door het geboortecijfer beïnvloed wordt. Grafiek CON1.2 geeft de geboortecijfers in het Vlaamse Gewest voor de periode 1976-2002 weer. Deze cijfers zijn afkomstig uit het Regionaal Statistisch Jaarboek van het Nationaal Instituut voor de Statistiek (NIS).

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 zijn gebaseerd op het Rijksregister en geven de toestand op 1 januari 2001 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

Tabel CON1.1 toont de evolutie van het absolute aantal jongeren in de Europese Unie. Het aantal 0-29-jarigen nam in de periode van 1975 tot 2000 stelselmatig af. Wanneer we de deelgroepen onder de loep nemen, constateren we dat, in tegenstelling tot de groep van 0- tot 9-jarigen waar we een continue daling observeren, het aantal 20-29-jarigen toenam tot 1990 en pas toen



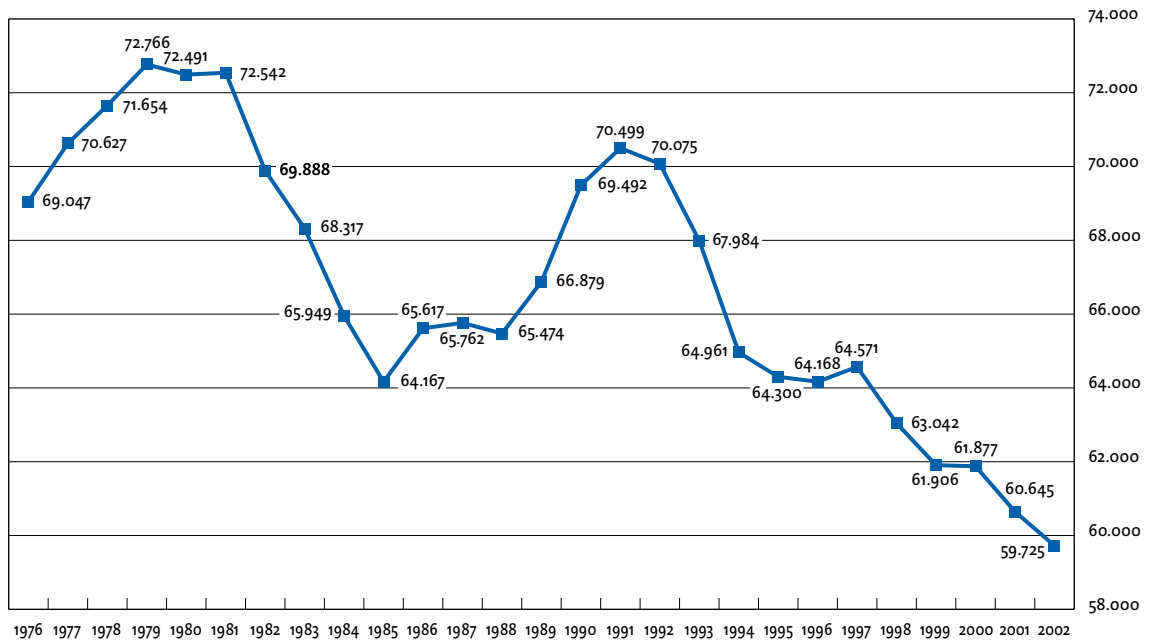
Het is voor onderwijsbeleidsmakers op verschillende niveaus (zowel centraal, i.e. macroniveau, als in de onderwijsinstellingen, i.e. meso- en microniveau) van belang om een geanalyseerd beeld van de (toekomstige) leeftijdsstructuur van de samenleving te krijgen. Deze nood wordt ook op het Europese niveau erkend: het aandeel van de jonge leeftijdsgroepen in de totale bevolking wordt er immers als indicator gehanteerd. Meer bepaald gebruikt de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* de indicator *Number of young people in the 0-15 and 16-19 age groups and as a percentage of total population*. Deze Europese werkgroep⁷ verbond die indicator met de geassocieerde doelstelling 1.1 'Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeven en opleiders'.

(7) De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* werd in het kader van de opvolging van het doelstellingenproces opgericht. De groep is verantwoordelijk voor het advies aan de Europese Commissie inzake het bepalen van indicatoren voor de monitoring van de Europese doelstellingen.

(8) Versie van 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-gegevens zijn aan wijzigingen onderhevig.



Grafiek CON1.2: De evolutie van de geboortecijfers in het Vlaamse Gewest (1976-2002)



Bron: NIS, Regionaal Statistisch Jaarboek.



ging dalen. Hieruit kunnen we concluderen dat de daling van het geboortecijfer binnen de Europese Unie midden de jaren zestig begonnen is.

In grafiek CON1.1 wordt de relatieve grootte van de jongste bevolkingsgroepen in de Europese Unie getoond. Hier krijgen we bovendien een zicht op de situatie in de afzonderlijke lidstaten. De allerjongste groep, de kinderen tot een leeftijd van 9 jaar, maakten in 2000 binnen de Europese Unie gemiddeld 11% van de bevolking uit. Hoewel heel wat landen dicht in de buurt van dit gemiddelde blijven, is er toch wat variatie te melden. De kleinste proporties vinden we terug in Zuid-Europa met 9,5% in Italië, 9,6% in Spanje en 9,7% in Griekenland, terwijl Ierland de kroon spant met 14% 0- tot 9-jarigen.

De 10- tot 19-jarigen behoren, binnen de EU15 in totaliteit, tot dezelfde grootorde: bijna 12% van de totale bevolking van de Europese Unie bevindt zich in deze leeftijdsgroep. Opnieuw zien we dat Ierland, met 16,7%, de grootste proportie jonge mensen heeft.

Het deel van de bevolking van 20 tot 29 jaar oud is iets groter dan de voorgaande groepen: 13,6% van de inwoners van de Europese Unie maakt deel uit van deze leeftijdscategorie. Opnieuw constateren we de koppositie van Ierland (16,5%), maar dit keer behoren ook Spanje (eveneens 16,5%) en Portugal (16,4%) tot de top.

Wat de situatie van het Vlaamse Gewest betreft, moeten we toch opmerken dat, hoewel we dicht in de buurt van het gemiddelde van de Europese Unie blijven, de jonge bevolkingsgroepen in het Vlaamse Gewest relatief kleiner zijn dan in België als geheel.

Het belangrijkste bepalende element voor de omvang van de jonge leeftijdsgroepen is vanzelfsprekend het geboortecijfer. Grafiek CON1.2 biedt dan ook een overzicht van de geboortecijfers in het Vlaamse Gewest van 1976 tot 2002. Hoewel het geboortecijfer in het Vlaamse Gewest zich even herstelde in de tweede helft van de jaren tachtig, kennen we sinds 1992 opnieuw een zo goed als constante daling van de geboortecijfers.

Het is voor het onderwijsbeleid niet enkel van belang de huidige leeftijdsconstellatie van de bevolking te kennen, ook een blik op de toekomstverwachtingen is nodig. Op 1 januari 2003 telde het Vlaamse Gewest 5.995.553 inwoners⁹. De bevolking in het Vlaamse Gewest groeit stelselmatig aan: tijdens de jaren tachtig kwamen er jaarlijks gemiddeld 2,4 per 1.000 inwoners

bij en dit groeitempo nam toe tot gemiddeld 3,6 per 1.000 in de jaren negentig. Het aantal inwoners van het Vlaamse Gewest zal ook in de nabije toekomst blijven toenemen, zij het aan een steeds trager groeiritme.

Binnen de totale Vlaamse populatie kennen de verschillende leeftijdsgroepen elk hun eigen evolutie:

- De jonge bevolking (0-19 jaar) nam in het verleden steeds in omvang af en zal dit in de toekomst ook blijven doen: terwijl de Vlaamse bevolking in 1991 nog voor ongeveer 24% uit 0-19-jarigen bestond, was dit aandeel in 1999 tot 23% gedaald. Men verwacht dat in 2020 nog slechts 21% van de Vlamingen jonger dan 20 zal zijn. Ook absoluut constateren we een daling van de jonge bevolking. Als we 1991 als basis nemen (index=100), zien we het aantal 0-19-jarigen jaar na jaar afnemen: respectievelijk 98%, 95% en 90% in 1999, 2010 en 2020.
- De jonge, beroepsactieve en hoger onderwijs volgende bevolking (20-39 jaar) groeide gedurende de jaren tachtig aan en kende daarna een daling in de jaren negentig. Ook in de toekomst zal de omvang van deze groep blijven afnemen. Vooral in de nabije toekomst lijkt deze daling aanzienlijk te worden.
- De oudere beroepsactieven (40-59 jaar) kennen in de nabije toekomst (2010) een aangroei, maar op iets langere termijn (2020) valt deze groep opnieuw wat terug.
- De oudste bevolkingsgroepen (60-79 en 80 en +) groeien verder aan.

Conclusie

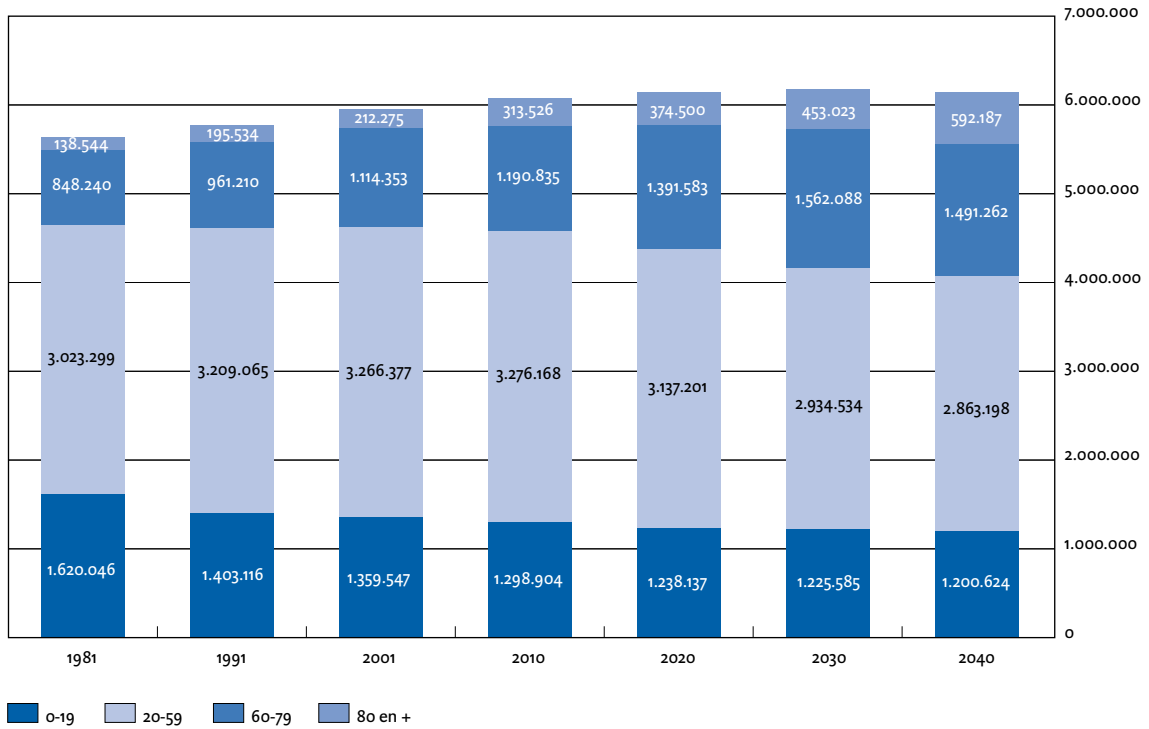
Het aandeel van de 0-9-jarigen in het Vlaamse Gewest (11,3% in 2000) bevindt zich ongeveer op het EU15-gemiddelde van 11,0%. Het percentage voor de 10-19-jarigen is identiek aan het EU15-gemiddelde (11,9%). Bij de 20-29-jarigen heeft het Vlaamse Gewest een kleiner aandeel (12,6%) dan gemiddeld (13,6%). De onderwijsbeleidsmakers moeten rekening houden met het feit dat de populatie 0-19-jarigen, die lager en secundair onderwijs volgen, in de toekomst zowel in absolute als relatieve termen verder zal dalen. Ook bij de 20-29-jarigen zien we een daling, maar daartegenover staat wel dat de participatiegraad aan het hoger onderwijs stijgt en gezien de intenties om aan alle jongeren maximale onderwijskansen te bieden zou deze groei nog versterkt kunnen worden.

(9) Bron: NIS, Bevolkingsstatistieken (voorlopige cijfers).





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



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



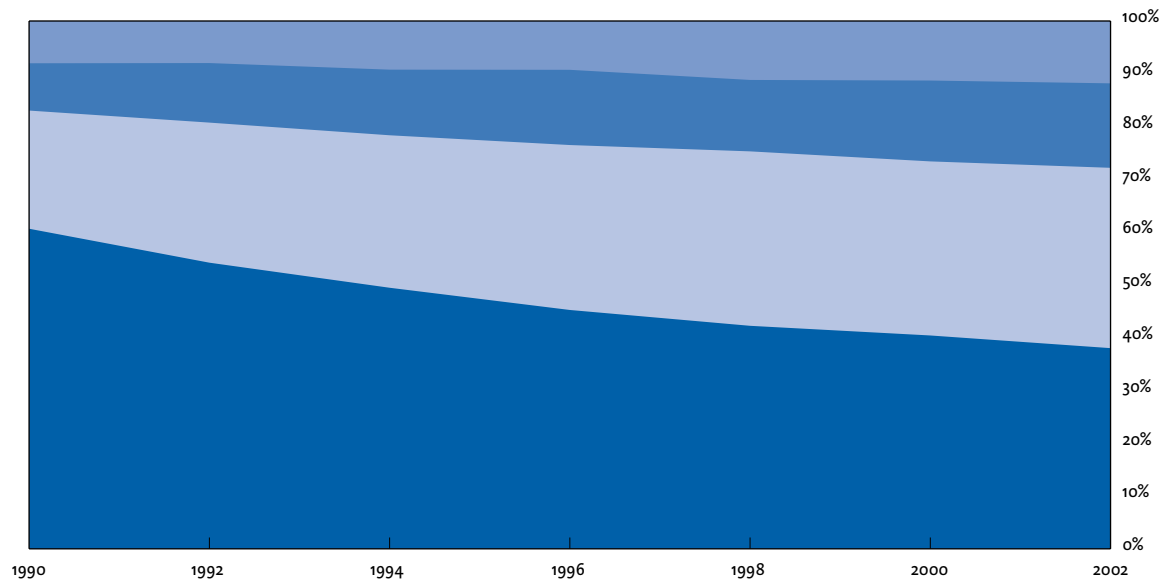
De leeftijdsgroepen die extra aandacht verdienen zijn de 40-59-jarigen en de 60-79-jarigen. Vooral eerstgenoemde groep (maar wellicht ook de tweede) biedt kansen voor het onderwijsbeleid: deze leeftijdscategorie van wie de eventuele kinderen al meer zelfstandigheid aankunnen en die op de arbeidsmarkt actief is, heeft wellicht meer tijd voor en behoefte aan bijscholing en aan verdere opleidingen. Hoewel deze leeftijdsgroepen niet tot de traditionele doelgroep van het (initiële) onderwijs behoren, zal wellicht in toenemende mate ook met hen rekening gehouden moeten worden bij het voorzien van de nodige middelen. De doelgroep van permanente vorming zal immers uitbreiden en ook de vraag naar verdere opleidingen zal vanuit verschillende hoeken toenemen. Ook budgettair zal dit misschien gevolgen hebben.

[Link naar andere indicatoren](#)

Deze contextindicator kan interessante analysemogelijkheden opleveren in combinatie met de scholingsgraad van de bevolking (CON2), de deelname aan onderwijs (indicator INP1) en de deelname aan het leerplichtonderwijs (INP3), aan het hoger onderwijs (INP4) en aan het volwassenenonderwijs (INP5). Ten slotte kan ook het verband met de uitgaven per leerling (indicator INP15) gemaakt worden.



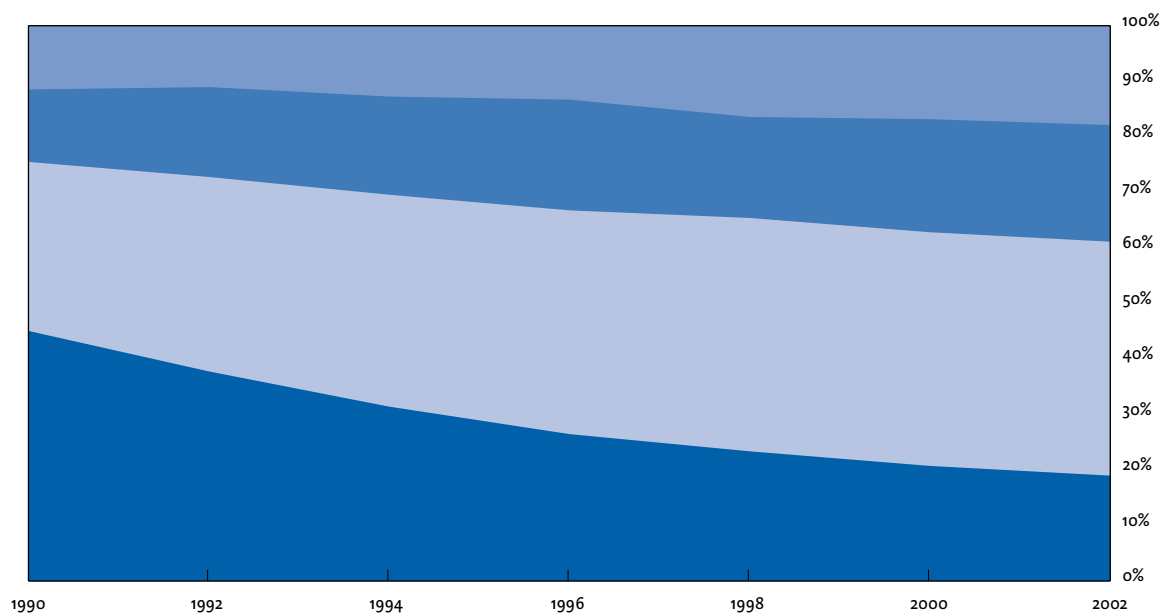
Grafiek CON2.1: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-64 jaar) - evolutie 1990-2002



■ Max. lager secundair ■ Hoger secundair ■ Niet-universitair hoger ■ Universitair niveau

Bron: Nationaal Instituut voor de Statistiek, Enquête naar de Arbeidskrachten.

Grafiek CON2.2: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-34 jaar) - evolutie 1990-2002



■ Max. lager secundair ■ Hoger secundair ■ Hoger niet-universitair ■ Universitair niveau

Bron: Nationaal Instituut voor de Statistiek, Enquête naar de Arbeidskrachten.



CON2: Scholingsgraad van de bevolking

Beleidscontext

Onze samenleving stelt steeds hogere eisen qua kwalificaties en het behalen van de bijhorende diploma's, getuigschriften en andere bekwaamheidsbewijzen. Wie er niet in slaagt om aan deze maatschappelijke 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 degelijk 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.



Om de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden' uit de beleidsnota van minister Vanderpoorten te verwezenlijken moeten de financiële en sociaal-culturele drempels in het onderwijs (verder) verlaagd worden. Tevens moet het onderwijssysteem 'de schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken' (operationele doelstelling). De concrete Vlaamse doelstelling is dat zoveel mogelijk jongeren zouden beschikken over een diploma secundair onderwijs, een getuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs of van een volledige opleiding in het deeltijds beroepssecundair onderwijs, in de leertijd van het VIZO of in opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs. In de verdere analyse wordt de vereiste minimumkwalificatie geoperationaliseerd als 'hoger secundair onderwijs'. Dat is de term die internationale instellingen in dit verband gebruiken.



Ook op het Europese niveau wordt ruim aandacht besteed aan het op peil brengen én houden van de scholingsgraad en dus van de kennis en vaardigheden van de bevolking. De overeenkomstige geassocieerde Europese doelstelling 1.2 heet 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen'. 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 Europese doelstelling daar 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 secundair 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⁽¹⁰⁾, heeft volgens de internationale normering een kwalificatie 'hoger secundair onderwijs'.

Tot de opleidingen van universitair niveau behoren naast de opleidingen aan de universiteiten ook de tweecycli-opleidingen aan de hogescholen. Voor een kwalificatie van universitair niveau moet men in België een licentiediploma 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 Vlaams departement Onderwijs niet aangewezen is. Misschien brengt de BaMa-structuur verduidelijking.

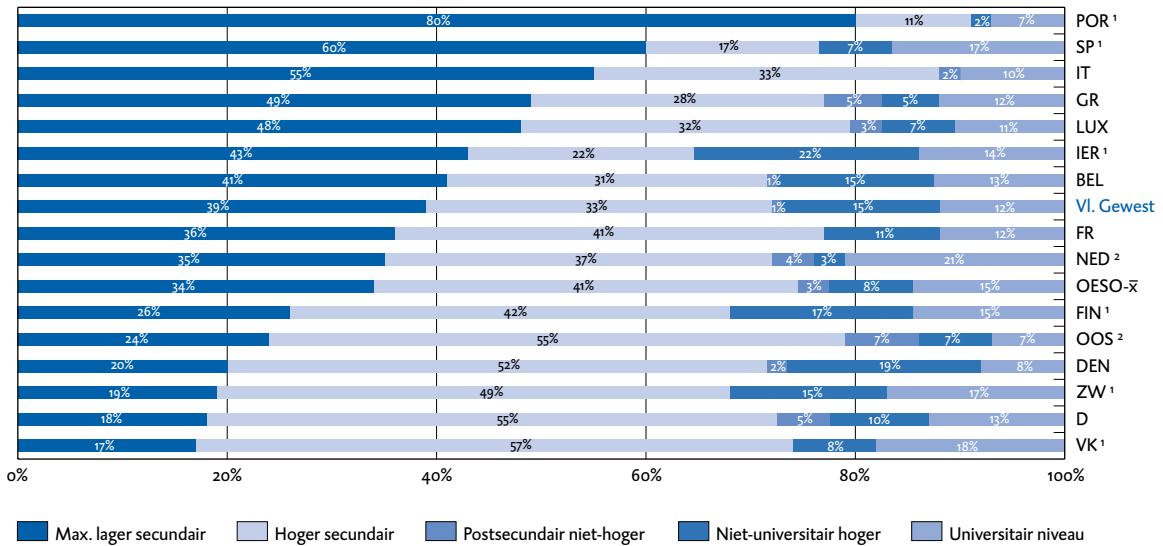
De bron voor de Belgische en Vlaamse gegevens in deze indicator is de jaarlijkse 'Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten' uitgevoerd door het Nationaal Instituut voor de Statistiek. De gegevens nodig voor de internationale vergelijkingen zijn afkomstig van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Het laatst beschikbare referentiejaar op internationaal vlak is 2001. Voor het Vlaamse Gewest worden ook data voor het jaar 2002 gebruikt. De data voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gebruiken we niet omdat de foutenmarge te groot is.

Voor de internationale vergelijkingen gebruiken we data uit *Education at a Glance* 2002 en 2003 die beide naar referentiejaar 2001 verwijzen. Ook *Key data on education in Europe* 2002 gebruikten we als bron. Die verwijst naar referentiejaar 2000. We verkozen om geen

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



Grafiek CON2.3: Cumulatief percentage van de bevolking (25 tot 64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)

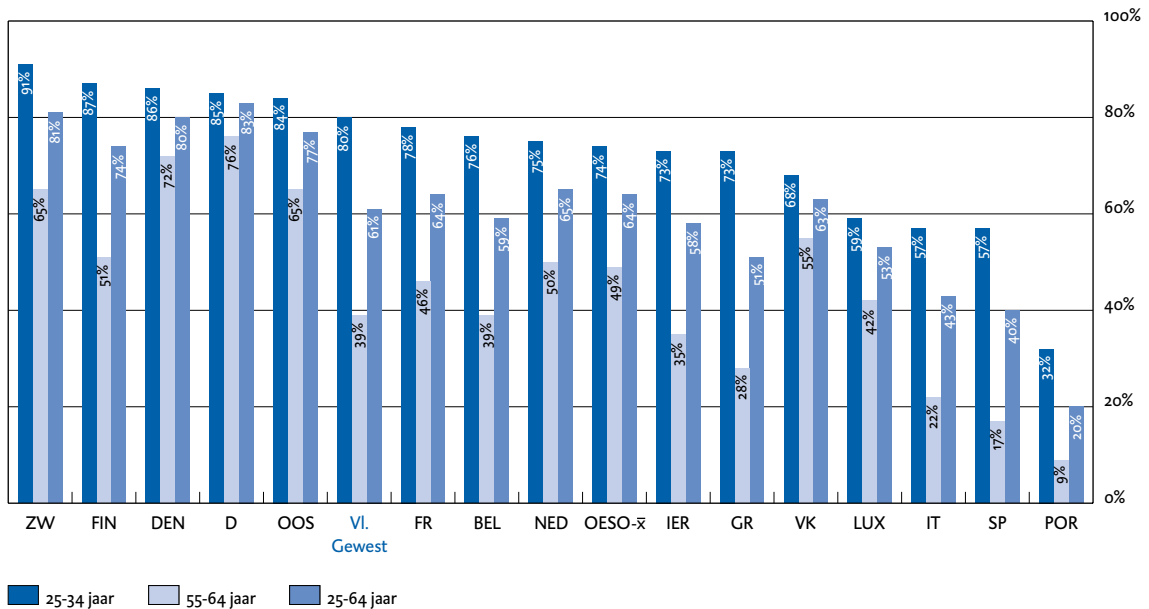


Noten:

- De gegevens voor het postsecundair niet-hoger onderwijs zijn niet afzonderlijk beschikbaar; ze zijn in een andere kolom verval.
- Gegevens voor het jaar 2000.

Bron: OECD, Education at a Glance 2002; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

Grafiek CON2.4: Percentage van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.



recentere Europese gegevens te gebruiken omdat Eurostat de recentere gegevens nog te vaak wijzigt.

Beschrijving en analyse

We vangen deze analyse van de scholingsgraad met de situatie in het Vlaams Gewest aan. In het jaar 2002 heeft 38% van de 25- tot 64-jarige inwoners van het Vlaams Gewest maximaal het lager secundair onderwijs voltooid. Deze groep voldoet dus niet aan de eerder aangegeven norm van een diploma of getuigschrift hoger secundair onderwijs als vereiste minimumkwalificatie. Iets meer dan 34% van de betrokken leeftijdsgroep heeft exact een kwalificatie van het hoger secundair onderwijs. De overige inwoners van het Vlaamse Gewest, een 28%, bezitten een diploma uit het hoger onderwijs. 12% behaalde een licentiediploma of hoger van het universitair niveau. 15,86% heeft een diploma van een hogeschoolopleiding van één cyclus of een HOSP-diploma.

Naast de huidige situatie bekijken we ook de evolutie die zich vanaf 1990 in de scholingsgraad van het Vlaams Gewest voordeed. Grafiek CON2.1 geeft dit grafisch weer. Vooral de trend inzake lager secundair onderwijs is opvallend: terwijl in 1990 nog bijna 61% van de 25- tot 64-jarige inwoners van het Vlaamse Gewest maximaal over een diploma lager secundair onderwijs beschikte, daalde dit aandeel door de jaren heen gestaag tot 38% in 2002. Het grootste deel van deze daling wordt opgeslokt door de categorie 'hoger secundair onderwijs', maar ook het aandeel gediplomeerden uit het hoger onderwijs is toegenomen. Het aandeel gediplomeerden van het universitaire niveau (licentiaat, gelijkwaardig of hoger) nam in de periode 1990-2002 toe van 8% tot 12%. De stijging van het percentage diploma's uit het hoger onderwijs van één cyclus en het HOSP is opmerkelijker: van 9% in 1990 naar bijna 16% in 2002.

Uit bovenstaande gegevens kunnen we concluderen dat het Vlaamse onderwijsstelsel er steeds beter in slaagt om de Vlamingen degelijke kwalificaties te bezorgen. Het grootste deel van de zichtbare evolutie wordt natuurlijk gestuurd door het initieel onderwijs. Het zijn dus vooral de jonge bevolkingsgroepen die een stijging van de scholingsgraad teweegbrengen. In wat volgt, focussen we dan ook op de 25- tot 34-jarige inwoners van het Vlaams Gewest. In deze leeftijdsgroep verwachten we immers een nóg duidelijker evolutie.

Grafiek CON2.2 reproduceert de vorige grafiek, maar dan met de 25-34-jarigen als onderwerp. Zoals verwacht zien we dezelfde trends weerspiegeld, maar de overeenkomstige effecten zijn relatief sterker. In 1990 beschikte nog 45% van deze leeftijdsgroep maximaal over een diploma van het niveau lager secundair onderwijs. In 2002 is dat aandeel geslonken tot een kleine 20%. Aan het andere einde van het spectrum zien we dat anno 2002 zo'n 18% van de 25-34-jarigen erin geslaagd was om een diploma van universitair niveau (licentiaat, gelijkwaardig of hoger) te verwerven, terwijl dit in 1990 nog maar 11,5% bedroeg.

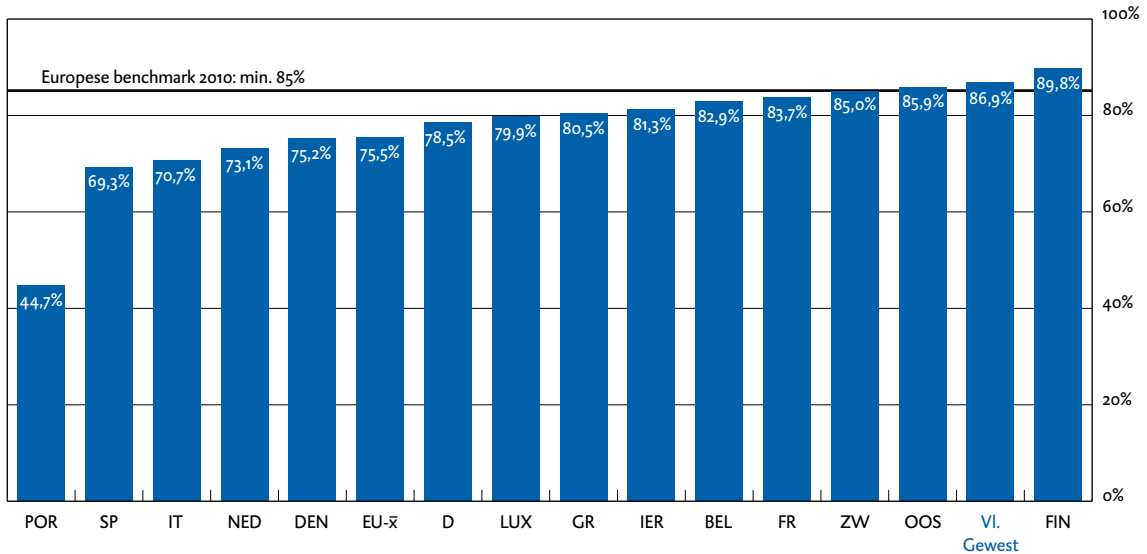
Laten we nu de scholingsgraad van de bevolking van het Vlaams Gewest confronteren met de scholingsgraad in andere Europese landen. Aangezien het bereiken van het niveau hoger secundair onderwijs internationaal als minimum startkwalificatie naar voren geschoven wordt, besteden we hieraan extra aandacht. De focus ligt hierbij op de jongeren. In deze context bespreken we dan ook de Europese *benchmark* omtrent het aandeel 22-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid.

Grafiek CON2.3 illustreert de scholingsgraad van de bevolking op arbeidsleeftijd (25-64-jarigen) in de verschillende EU-lidstaten. De Zuid-Europese landen hebben de grootste proporties laaggeschoolden (d.w.z. mensen die het scholingsniveau hoger secundair onderwijs niet hebben bereikt). België en het Vlaams Gewest tonen een proportie laaggeschoolden die toch iets groter is dan de Europese middelmaat. Anderzijds zien we dat het aandeel hoger geschoolden (de gediplomeerden van het hoger onderwijs, zowel niet-universitair als universitair niveau) in België en Vlaanderen in Europese context dan weer vrij hoog is: enkel Ierland, Finland en Zweden doen bij de 25-64-jarigen beter.

In grafiek CON2.4 zien we, voor de verschillende leeftijdsgroepen en EU-lidstaten, het relatieve deel van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft. In eerste instantie geeft dit een beeld van de huidige situatie: de Scandinavische landen tonen zich, samen met Duitsland en Oostenrijk, de hoogst scorende landen in alle beschouwde leeftijdsgroepen. België en het Vlaams Gewest bevinden zich meestal in het midden van de groep. Voor de jongste groep (25-34-jarigen) scoort Vlaanderen wel beter dan het OESO-landengemiddelde.

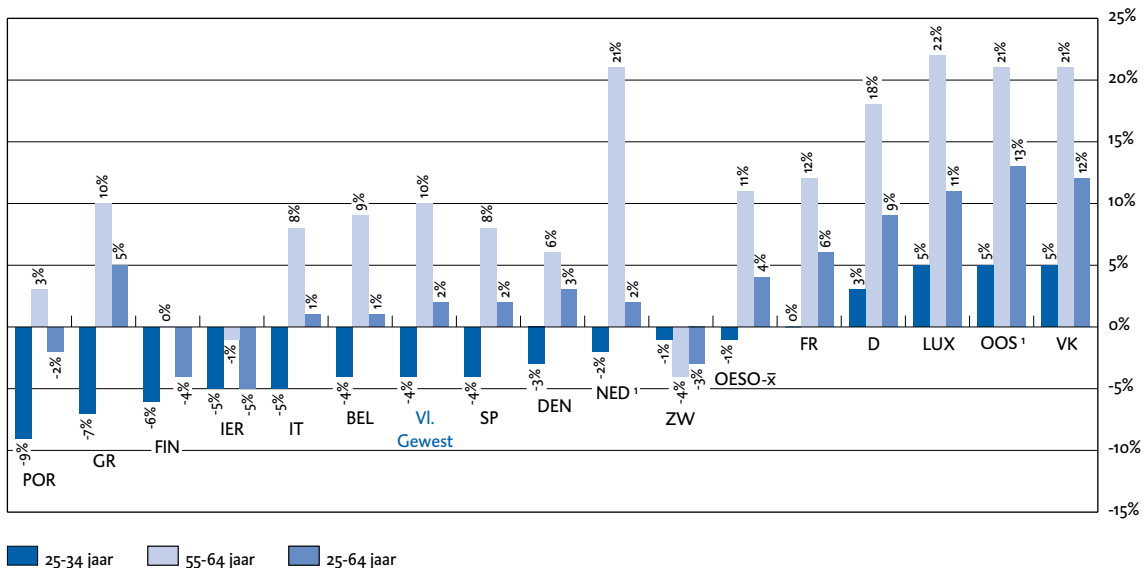


Grafiek CON2.5: Percentage 22-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid - internationale vergelijking (2000)



Noot: Eurostat zelf betwijfelt de betrouwbaarheid van de data omwille van de kleine cellen in de Arbeidskrachtenenquête voor de 22-jarigen in de landen. Eurostat raadt aan om de 18-24-jarigen als vergelijkingspunt te nemen.
Bron: Key Data on Education in Europe 2002.

Grafiek CON2.6: Het verschil tussen mannen en vrouwen in het voltooien van hoger secundair onderwijs, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)



Noten:
- Een positief verschil is een verschil ten voordele van de mannen. Een negatief verschil is een verschil ten voordele van de vrouwen.
1. Gegevens voor het jaar 2000.
Bron: OECD, Education at a Glance 2002; data België en Vlaams Gewest: NIS.



De grafiek leent zich echter ook tot een andere interpretatie: door gebruik te maken van de combinatie tussen de jongste en de oudste leeftijdsgroep is het mogelijk de evoluties binnen elke lidstaat in kaart te brengen. Het feit dat in alle lidstaten de 25-34-jarigen vaker minstens hoger secundair onderwijs afmaakten dan de 55-64-jarigen is evident. Toch is deze evolutie niet in alle landen dezelfde: in Griekenland, Spanje én het Vlaams Gewest bedraagt de toename minstens 40 procentpunt. Het Vlaams Gewest boekte een snellere vooruitgang dan de rest van België.



Wanneer we de aandacht op de eerder vermelde Europese benchmark toespitsen, zien we dat gemiddeld over de Europese Unie (15 lidstaten) 75,5% van de 22-jarigen minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft (cijfers 2000). Grafiek CON2.5 geeft de toestand in de verschillende lidstaten weer. De Portugese jongeren zijn hier duidelijk het zwakke broertje: slechts 44,7% van de 22-jarigen heeft een diploma hoger secundair onderwijs op zak. De resultaten in de overige lidstaten variëren van 69,3% in Spanje tot 89,8% in Finland. België bevindt zich met 82,9% comfortabel in de bovenste helft van de Europese rangschikking. Het Vlaams Gewest doet nog beter: met 86,9% 22-jarigen die minimaal hoger secundair onderwijs voltooiden moet het enkel koploper Finland laten voorgaan. Heel wat landen zullen een grote inspanning moeten doen om het Europese gemiddelde tot op minimaal 85% te tillen tegen 2010. Misschien komt de hulp hiervoor wel uit de nieuwe lidstaten die in 2002 volgens voorlopige berekeningen van Eurostat gemiddeld al de 90% overschreden.

Behalen mannen en vrouwen in gelijke mate diploma's van de respectievelijke niveaus? Bestaan er belangrijke internationale verschillen hieromtrent? We trachten deze vragen te beantwoorden aan de hand van twee grafieken. De eerste (grafiek CON2.6) geeft, voor verschillende leeftijdsgroepen, de geslachtsverschillen weer wat het behalen van een diploma hoger secundair onderwijs betreft. De tweede (grafiek CON2.7) doet hetzelfde inzake het behalen van diploma's in het hoger onderwijs. In beide grafieken worden de verschillen berekend als het verschil tussen het procentueel aandeel mannen en het procentueel aandeel vrouwen dat een bepaald diploma-niveau bereikt heeft. Een positief verschil is een verschil ten voordele van de mannen; een negatief verschil is een verschil ten voordele van de vrouwen.

Als we aan de totale bevolking (25-64-jarigen) refereren, bezitten mannen internationaal vaker een kwalifi-

catie hoger secundair onderwijs dan vrouwen. Het gemiddelde verschil berekend voor het geheel van de OESO-landen bedraagt immers 4%. In het Verenigd Koninkrijk, Oostenrijk en Luxemburg komt het verschil het sterkst tot uiting. Toch lopen enkele landen uit de pas: in Ierland, Finland, Zweden en Portugal zien we een scholingsvoordeel voor de vrouwen. Zowel in België als geheel als in het Vlaams Gewest afzonderlijk worden de geslachtsverschillen tot een minimum beperkt: de 25-64-jarige mannen hebben iets vaker dan vrouwen een diploma hoger secundair onderwijs op zak.

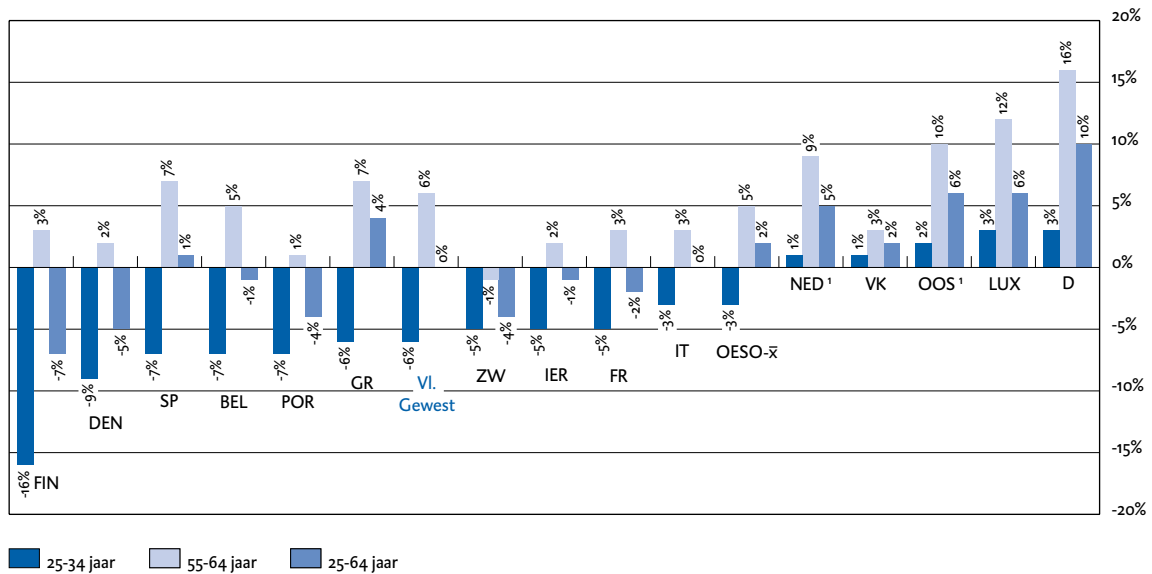
Een nauwkeuriger analyse van de scholingsgraad volgens de verschillende leeftijdsgroepen nuanceert bovenstaande bevindingen. Bij de oudste leeftijdsgroep, de 55- tot 64-jarigen, is het scholingsverschil tussen mannen en vrouwen afgetekend: over de OESO-landen heen behalen de mannen een voordeel van 11%. In enkele landen (waaronder Nederland en Luxemburg) loopt dit scholingsverschil zelfs tot meer dan 20% op. Enkel de Zweedse en Ierse vrouwen doen in deze leeftijdscategorie iets beter dan hun mannelijke collega's. In de jongste leeftijdsgroep (25-34-jarigen) zien we precies het omgekeerde: in de meeste landen, waaronder ook het Vlaams Gewest en België als geheel, behaalden relatief meer jonge vrouwen dan mannen een diploma van het hoger secundair onderwijs. Enkel in Duitsland, Luxemburg, Oostenrijk en het Verenigd Koninkrijk studeerden relatief meer jonge mannen dan vrouwen in het secundair onderwijs af. In Frankrijk is er geen scholingsverschil tussen de beide seksen.

De verdeling van de diploma's uit het hoger onderwijs blijkt iets evenwichtiger bij de 25-64-jarigen. Niet alleen zijn de verschillen kleiner; er is ook een betere balans tussen de landen: in ongeveer de helft van de beschouwde landen hebben de vrouwen de overhand, in de andere helft de mannen. Het OESO-landengemiddelde toont nog wel een klein voordeel van 2% voor de mannen. In België behaalden relatief meer vrouwen dan mannen een diploma van het hoger onderwijs bij de 25-64-jarigen, maar het verschil is miniem (1%). In het Vlaams Gewest is hier van een scholingsverschil tussen beide seksen geen sprake.

Analoog bekijken we de verdeling van de diploma's hoger onderwijs bij de 25-34-jarigen en de 55-64-jarigen. Het resulterende beeld leunt zeer dicht bij de conclusie i.v.m. de diploma's hoger secundair onderwijs aan. Bij de 55-64-jarigen beschikken in alle weergegeven landen, met uitzondering van Zweden waar er een miniem



Grafiek CON2.7: Het verschil tussen mannen en vrouwen in het voltooien van hoger onderwijs, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)



■ 25-34 jaar ■ 35-44 jaar ■ 55-64 jaar

Noten:

- Een positief verschil is een verschil ten voordele van de mannen. Een negatief verschil is een verschil ten voordele van de vrouwen.

1. Gegevens voor het jaar 2000.

Bron: OECD, Education at a Glance 2002; data België en Vlaams Gewest: NIS.



voordeel voor de vrouwen is, relatief meer mannen dan vrouwen over een diploma hoger onderwijs. Enkel in Duitsland, Oostenrijk, Luxemburg, het Verenigd Koninkrijk en Nederland behaalden iets meer jonge mannen dan vrouwen een diploma 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 onderwijssysteem is er dus steeds beter in geslaagd om jongeren degelijke startkwalificaties mee te geven. Enerzijds betekent dit dat het onderwijsbeleid stappen heeft gezet in de richting van het realiseren van haar operationele doelstelling 'De schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken', al zijn bovenstaande cijfers vooral een gevolg van vroeger beleid natuurlijk. Anderzijds zien we ook dat Vlaanderen bijzonder goed scoort wat de Europese *benchmark* omtrent de scholingsgraad van jongeren betreft. Het Vlaamse cijfer voor 2000 (86,9%) bevond zich al boven het gewenste Europese gemiddelde voor 2010 (minimum 85%). Het zijn vooral de Zuid-Europese landen die hun percentage 22-jarigen met minimum een diploma hoger secundair onderwijs naar boven moeten krikken. De tien nieuwe lidstaten behalen de doelstelling voor 2010 gemiddeld nu al.

De traditionele scholingsachterstand voor vrouwen die in vorige generaties werd opgebouwd, is door de jongere generatie (25-34-jarigen) weggewerkt. Men ziet daar zelfs al een scholingsverschil ten voordele van de vrouwen: vrouwen tussen 25 en 34 jaar hebben vaker een diploma van het hoger secundair onderwijs of van het hoger onderwijs op zak dan hun mannelijke leeftijdsgenoten.

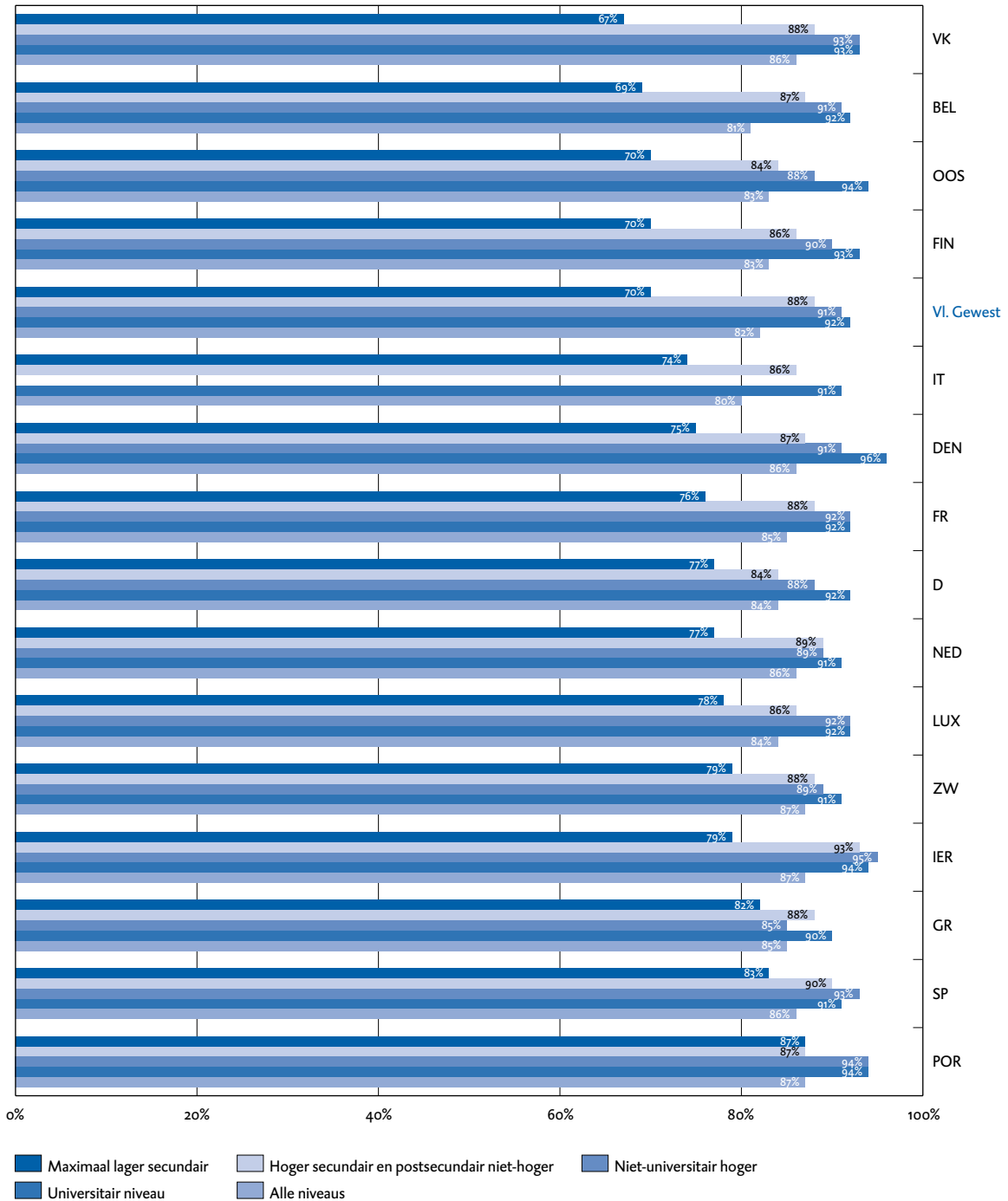
Link naar andere indicatoren

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

tor brengt immers de huidige output uit het onderwijsstelsel in kaart. Daar zien we onder meer dat de huidige afgestudeerden in het hoger onderwijs meer diploma's in het hogescholeonderwijs van één cyclus halen dan gemiddeld in de EU. Studenten van Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs halen echter minder dan gemiddeld een licentiaatsdiploma of gelijkwaardig. Dat moeten we de komende jaren monitoren.



Grafiek CON3.1a: Arbeidsmarktdeelname door 25-64-jarige mannen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van arbeidsmarktdeelname voor de laagst geschoolden.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: Enquête naar de Arbeidskrachten, 2001 (NIS).



CON3: Arbeidsmarktdeelname van de bevolking

Beleidscontext



Een degelijke scholing is de belangrijkste troef van schoolverlaters wanneer zij de arbeidsmarkt betreden. Het verstrekken van stevige startkwalificaties aan schoolverlaters is een operationele doelstelling binnen het huidige onderwijsbeleid. Maar ook na de periode van 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. Zowel werkloosheid als inactiviteit dragen bij tot sociale uitsluiting. Het onderwijsbeleid heeft zich tot doel gesteld om deze dualisering in de maatschappij te bestrijden.

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

Definitie

Eerst beschouwen we de mate waarin mensen op arbeidsleeftijd deel van de actieve bevolking uitmaken. Het percentage mensen dat aan de arbeidsmarkt deelneemt, is gelijk aan het percentage individuen in dezelfde leeftijdsgroep die ofwel tewerkgesteld ofwel werkloos zijn volgens de definities van de ILO.¹¹ Dan gaan we na hoeveel mensen werkloos zijn. Deze indicator focust niet enkel op de situatie in het Vlaams Gewest. We maken ook een internationale vergelijking. De cijfers van onze Europese burens komen uit *Education at a Glance 2003* (OECD, 2003).

De indicator concentreert zich op de 25- tot 64-jarigen. Dit is immers de leeftijdsgroep waarin mensen deelnemen aan het arbeidsproces. Binnen deze groep maken we onderscheid naar het geslacht en naar het behaalde onderwijsniveau.

De gegevens over het Vlaams 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 het huidige onderwijsstelsel met een getuigschrift van de eerste of tweede graad secundair onderwijs overeen. Een kwalificatie van het 'hoger secundair onderwijs' (ISCED 3) komt overeen met een diploma secundair onderwijs en met een studiegetuig-

schrift van het tweede leerjaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs. Ook de studiebewijzen van het DBSO en de eindexamens van de leertijd (VIZO) worden op dit niveau gehonoreerd. Een kwalificatie van 'postsecundair niet-hoger onderwijs' (ISCED 4) komt in het huidige Vlaamse onderwijsstelsel overeen met de attesten van regelmatige lesbijwoning, de studiegetuigschriften en diploma's van het derde leerjaar van de derde graad (de 'zevende jaren'); met de diploma's van de vierde graad BSO; en met de einddiploma's van een paar kleinere vergelijkbare opleidingen zoals bijvoorbeeld de ondernemersopleiding van het VIZO. Een kwalificatie van 'niet-universitair hoger onderwijs' (ISCED 5B) komt overeen met een diploma van het hogescholenonderwijs van één cyclus of van het HOSP. Een diploma van universitair niveau (licentiaat of gelijkwaardig; ISCED 5A) kan je behalen in het hogescholenonderwijs van twee cycli, aan de universiteiten, in de KMS en aan de Protestantse Theologische Faculteit Brussel.

Beschrijving en analyse

Wat de arbeidsmarktdeelname van 25-64-jarigen woonachtig in het Vlaams Gewest betreft, komt het veronderstelde verband met de behaalde scholingsgraad zeer duidelijk tot uiting, en dit bij zowel mannen als vrouwen. De totale Belgische situatie is zeer vergelijkbaar met die in het Vlaams Gewest.

Gemiddeld maken 82% van de 25-64-jarige mannen en 62% van de 25-64-jarige vrouwen in Vlaanderen deel van de actieve bevolking uit. Dit gemiddelde verbergt echter een flinke variatie naargelang van het niveau van het behaalde diploma.

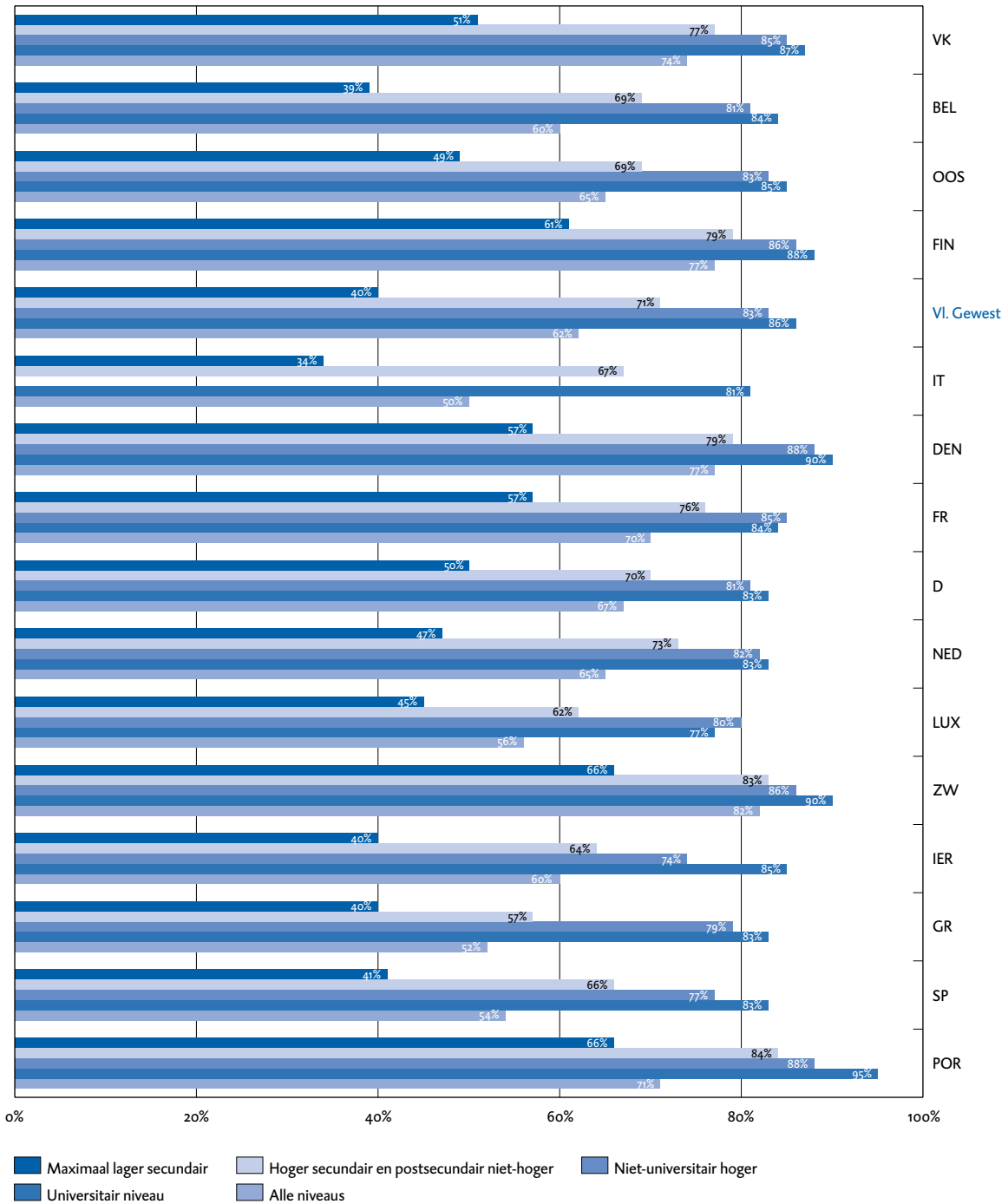
Van de mannen die maximaal een diploma lager secundair onderwijs behaald hebben, bevindt 70% zich op de arbeidsmarkt. Dit percentage stijgt tot 92% bij de op universitair niveau geschoolden. Bij mannen blijkt vooral het behalen van een diploma van het hoger secundair onderwijs de arbeidsmarktkansen aanzienlijk te verhogen: binnen deze groep neemt 88% deel aan de arbeidsmarkt¹². Voor zowel het Vlaams Gewest als België zien we een deelnameverschil ten opzicht van de lager geschoolden van niet minder dan 18%.

(11) *International Labour Organization*.

(12) De OESO combineerde in haar tabellen de percentages voor hoger secundair onderwijs en postsecundair niet-hoger onderwijs. Die laatste categorie diploma's komt immers slechts in geringe mate voor. In wat volgt, spreken we daarom steeds over diploma's hoger secundair onderwijs, ook al namen we in de cijfers ook het postsecundair niet-hoger onderwijs op.



Grafiek CON3.1b: Arbeidsmarktdeelname door 25-64-jarige vrouwen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dezelfde volgorde als in grafiek CON3.1a.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: Enquête naar de Arbeidskrachten, 2001 (NIS).



De toestand bij de vrouwen is gelijkaardig, zij het dat de deelnamepercentages telkens onder die van de mannelijke bevolking liggen. Slechts 40% van de vrouwen die maximaal een diploma lager secundair onderwijs behaalden, is beroepsactief in Vlaanderen. Opnieuw zien we een diploma hoger secundair onderwijs als de grote springplank: het deelnamepercentage stijgt plots tot 71%. Vrouwen met een diploma van universitair niveau bevinden zich in 86% van de gevallen op de arbeidsmarkt.

Wat de onderlinge vergelijking van Vlaamse mannen en vrouwen betreft, haalden we reeds aan dat de arbeidsmarktdeelname van mannen systematisch hoger ligt. Deze vaststelling wordt gedeeltelijk verklaard door het feit dat vrouwen er vaker voor kiezen zich ten volle voor hun gezin in te zetten. Toch moeten we ook wijzen op een tweede belangrijke vaststelling: het hefboomeffect van het bereiken van een hogere scholingsgraad blijkt groter bij vrouwen dan bij mannen. De toename van het aandeel beroepsactieven als gevolg van een stijgende scholingsgraad is sterker bij vrouwen dan bij mannen. Naargelang het beschouwde onderwijsniveau stijgt, neigt de arbeidsmarktdeelname van mannen en vrouwen dus steeds meer naar elkaar toe, getuige de 92% resp. 86% arbeidsmarktdeelname bij universitair geschoolde mannen en vrouwen.

Als we een internationale spiegel voorhouden, zien we de trends in het Vlaams Gewest terugkeren: zowel voor mannen als voor vrouwen neemt de arbeidsmarktdeelname toe naarmate de scholingsgraad toeneemt. Enkele uitzonderingen bevestigen de algemene regel. Hoewel de algemene trend dat mannen vaker beroepsactief zijn dan vrouwen in alle beschouwde landen en over de verschillende onderwijsniveaus zeer duidelijk is, blijkt de arbeidsmarktdeelname van mannen en vrouwen toch substantieel verschillende patronen te vertonen. In wat volgt belichten we beide geslachten dan ook afzonderlijk.

Wanneer we geen rekening houden met het behaalde diploma, is de arbeidsmarktdeelname van 25-64-jarige mannen in internationaal perspectief vrij stabiel te noemen. Met een minimumdeelname van 80% in Italië en een maximumdeelname van 87% in Portugal, Ierland en Zweden beperkt de variatie zich tot 7%. We stellen hierbij vast dat zowel het Vlaams Gewest als België zich hier in de staart van het peloton bevinden.

Wanneer we echter de scholingsgraad in rekening brengen, zien we heel wat verschillen ontstaan. Met de

focus op de laagst geschoolden (maximaal een diploma van het lager secundair onderwijs) zien we een spreiding van 87% deelname in Portugal tot 67% arbeidsmarktdeelname in het Verenigd Koninkrijk. Ook in de andere Europese landen zorgt het behalen van een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs voor een aanzienlijke toename van het aandeel beroepsactieven. De genoemde stijging van 18% in België en het Vlaams Gewest is wel uitzonderlijk groot. Enkel in het Verenigd Koninkrijk is de kloof met 21% nog groter. Verder valt op dat de Zuid-Europese landen zich aan de andere kant van het continuüm bevinden: in Spanje en Griekenland stijgt de arbeidsmarktdeelname 'slechts' met 6 à 7 procent. Ook Duitsland bevindt zich, met een verschil van 7%, in deze groep. Portugese mannen zien hun kansen helemaal niet stijgen bij het behalen van een diploma hoger secundair onderwijs.

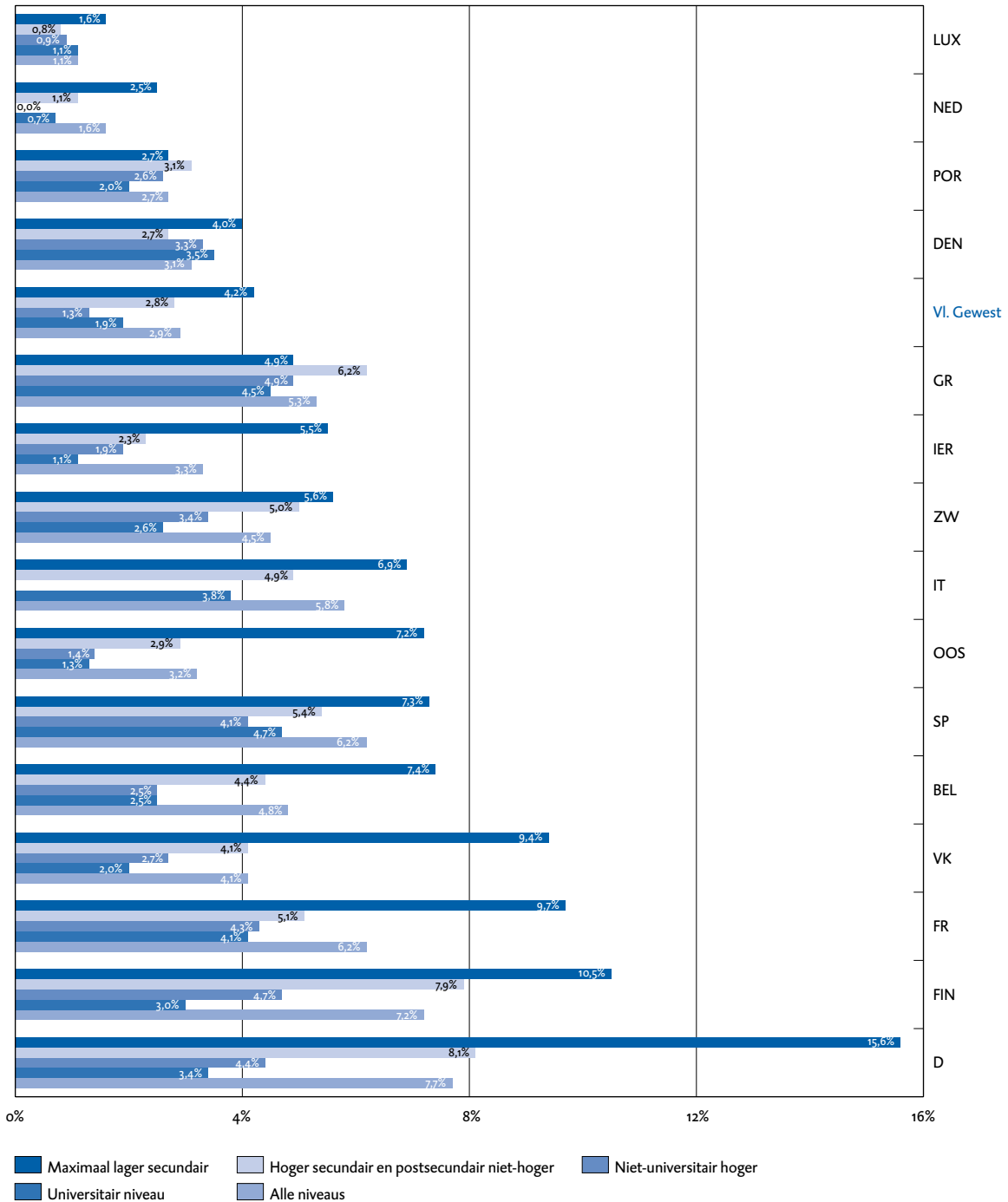
Het behalen van een diploma van het hoger onderwijs betekent in alle beschouwde landen behalve Portugal een verdere toename van het aandeel arbeidsmarktdeelnemers. De totale spreiding, en daarmee dus de arbeidsmarktdeelname-effecten van diploma's, is het kleinst in Portugal, Spanje en Griekenland. Ze is daarentegen het grootst in het Verenigd Koninkrijk, Finland en België.

De mate waarin 25- tot 64-jarige vrouwen, onafhankelijk van het diploma dat zij hebben behaald, deel van de beroepsbevolking uitmaken, vertoont -in tegenstelling tot wat we bij de mannen zagen- wél heel wat internationale variatie. De arbeidsmarktdeelname bij vrouwen stijgt immers van 52% in Griekenland tot 77% in Denemarken en Finland. Zowel het Vlaams Gewest als België bevinden zich hier, met respectievelijk 62% en 60%, in de Europese middenmoot.

Bij de laagst geschoolde vrouwen (maximaal een diploma lager secundair onderwijs) bereikt de arbeidsmarktdeelname een dieptepunt in Italië met 34%. Met een deelname van 40% scoort het Vlaams Gewest echter ook zeer laag. Analoog aan wat we bij de mannelijke bevolking zagen, brengt het behalen van een diploma hoger secundair onderwijs ook aan vrouwen een belangrijk voordeel. Meer nog dan bij de mannen stijgt de arbeidsmarktdeelname spectaculair. Zowel België als het Vlaams Gewest voeren hier, samen met Italië, de rangschikking aan: het deelnamepercentage stijgt in deze landen met 30 procentpunt en meer. Hoewel we de kleinste deelnameverschillen noteren in Spanje, Portugal, Zweden, Luxemburg en Finland, lopen ook deze verschillen op tot bijna 20%.



Grafiek CON3.2a: Werkloosheidsgraad van 25-64-jarige mannen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van arbeidsmarktdeelname voor de laagst geschoolden.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: Enquête naar de Arbeidskrachten, 2001 (NIS).



Het behalen van een diploma in het hoger onderwijs laat de toetreding tot de actieve bevolking nog verder stijgen. De stijging is minder in het oog springend dan die veroorzaakt door het bereiken van het niveau hoger secundair onderwijs. Anderzijds is de impact van de tertiaire diploma's bij de vrouwelijke bevolking toch een stuk groter dan bij de mannen.

Ook de totale spreiding van de arbeidsmarktdeelnemers is veel groter bij vrouwen dan bij mannen. Als voorbeeld nemen we het Vlaamse Gewest. De deelname aan de arbeidsmarkt bij vrouwen varieert van 40% bij de laagst geschoolden tot 86% bij de gediplomeerden van universitair niveau. Bij mannen levert dezelfde vergelijking 70% en 92% op.

Er bestaat dus een verband tussen de scholingsgraad en de arbeidsmarktdeelnemers. Dit verband is sterker bij vrouwen dan bij mannen. Het concept van de opportuniteitskost kan hier een gedeeltelijke verklaring bieden. Naargelang de bereikte scholingsgraad stijgt, wordt het 'duurder' om geen deel van de beroepsbevolking uit te maken. Het salaris waarop men kans maakt, wordt immers groter. Het bestaan van een opportuniteitskost draagt dus bij tot het algemene verband scholingsgraad – beroepsactiviteit.

Vanzelfsprekend volstaat het niet om tot de actieve bevolking te behoren. Het is van groot belang dat de werkloosheid wordt beperkt. In het tweede gedeelte van deze indicator besteden we aandacht aan de werkloosheid en de samenhang met het bereikte scholingsniveau.

We belichten opnieuw eerst de situatie in het Vlaams Gewest. In de leeftijdsgroep 25 tot 64 jaar zijn, als we geen rekening houden met het behaalde diploma, 2,9% van de mannen werkloos en 3,8% van de vrouwen (cijfers 2001). De laagst geschoolden hebben de grootste kans werkloos te blijven: de werkloosheidsgraden voor mannen en vrouwen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden, bedragen respectievelijk 4,2% en 6,5%. Naarmate de scholingsgraad stijgt, zien we tevens de werkloosheid dalen. Het behalen van een diploma van hoger secundair onderwijs betekent een verbetering voor zowel mannen als vrouwen. Een diploma uit het hoger onderwijs biedt nog betere tewerkstellingskansen. In het Vlaams Gewest is het bezit van een diploma van het universitair niveau echter niet gunstiger dan een diploma uit het hoger onderwijs van één cyclus, integendeel.

Op het internationale vlak zien we een gelijkaardig beeld: de laagst geschoolden maken relatief het minst kans op een job. Het behalen van een diploma hoger secundair onderwijs verbetert de omstandigheden aanzienlijk, terwijl het behalen van een diploma uit het hoger onderwijs de werkloosheid nog verder terugdringt. Het verschijnsel dat, binnen de groep van tertiair onderwijs, de diploma's van universitair niveau niet de beste garanties op tewerkstelling bieden, doet zich in meerdere landen voor. In heel wat landen zijn vrouwen, over de scholingsniveaus heen, vaker werkloos dan mannen.

Een stijgende scholingsgraad heeft dus, net als bij de arbeidsmarktdeelnemers, een positief effect op de werkloosheidsgraad van zowel mannen als vrouwen: naarmate iemand over een diploma van een hoger niveau beschikt, stijgt de kans op arbeidsmarktdeelnemers en daalt de kans op werkloosheid.

Conclusie

Er bestaat een sterk verband tussen het behalen van diploma's en de kans om tot de actieve bevolking te behoren: een stijgende scholingsgraad gaat gepaard met een hogere arbeidsmarktdeelnemers. Met name het behalen van een diploma van het hoger secundair onderwijs betekent een grote stap voorwaarts. Hoewel het hier om een internationaal fenomeen gaat, is het in weinig landen zo zichtbaar als in het Vlaams Gewest en in België in z'n geheel. Bovendien laten deze effecten zich sterker bij vrouwen voelen dan bij mannen. Wie de stap naar de arbeidsmarkt zet, loopt daarenboven minder kans om werkloos te zijn naarmate hij of zij hoger geschoold is. Het komt er voor het centrale onderwijsbeleid én voor de scholen dus op aan om ervoor te zorgen dat leerlingen zoveel mogelijk hun diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs behalen. Vooral voor meisjes is het niet behalen van deze kwalificatie een grote hinderpaal op de arbeidsmarkt. Maar ook laag geschoolde jongens staan er niet goed voor.

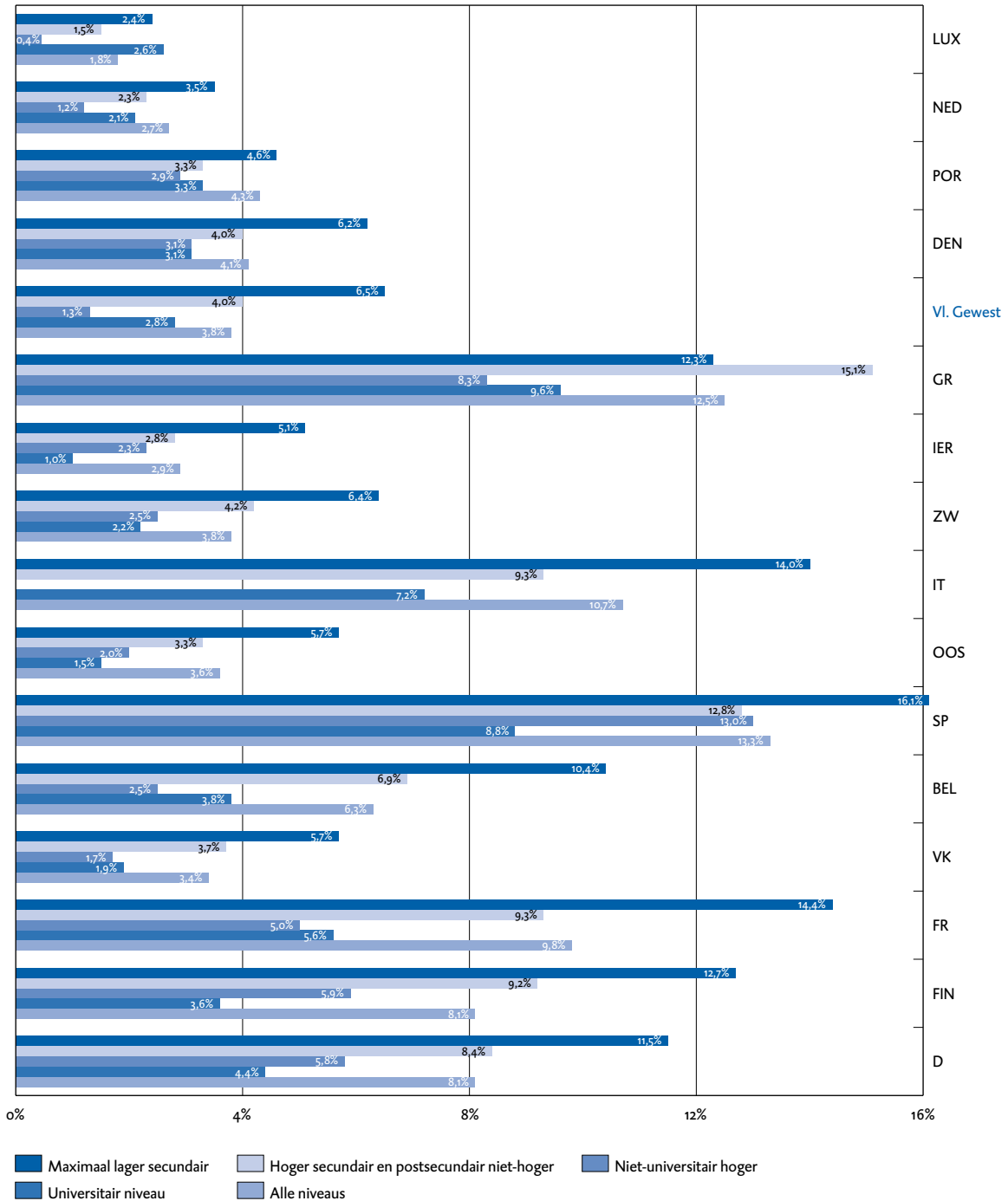
Link naar andere indicatoren

Bij het bestuderen van bovenstaand materiaal moet men ook de informatie over de scholingsgraad in ogenschouw nemen. De indicator omtrent de scholingsgraad van de bevolking (CON2) toont immers hoeveel mensen een bepaald scholingsniveau bereikt hebben.





Grafiek CON3.2b: Werkloosheidsgraad van 25-64-jarige vrouwen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in dezelfde volgorde als in grafiek CON3.2a.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: Enquête naar de Arbeidskrachten, 2001 (NIS).

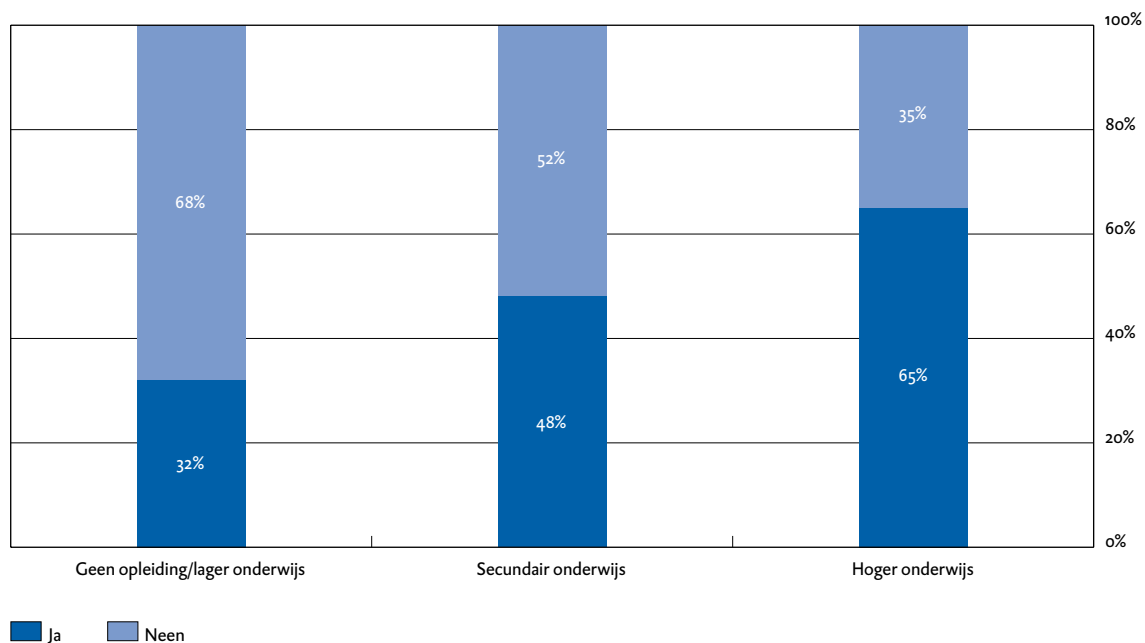


Hiermee wordt duidelijk hoe groot de groepen zijn waarover we het in bovenstaande indicator over de arbeidsmarktdeelname hebben.

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 inputindicatoren INP₂ en INP₄ bekijken de deelname aan het leerplichtonderwijs en aan het hoger onderwijs. Indicator OUT₃ analyseert de recente diplomaratio's.



Grafiek CON4.1: Kennis van de participatie- of schoolraad in het Vlaams basis- en secundair onderwijs, naar opleidingsniveau van de ouders (2001-2002)



Bron: OBPWO-onderzoek 00.05 door J.C. Verhoeven, G. Devos, K. Stassen & V. Warmoes.



CON4: Verwachtingen en participatiebehoefte van ouders

Beleidscontext



Eén van de strategische doelstellingen in de *Beleidsnota: Onderwijs en vorming* van minister Vanderpoorten (2000) betreft de zorg van de Vlaamse regering om ouders en leerlingen vaker rechtsreeks te betrekken bij het onderwijsgebeuren en bij het bestuur van de onderwijsinstelling. In de operationele doelstellingen van dezelfde nota wordt betoogd dat men voor de waardering en het welbevinden van de leerkrachten en het waarborgen van de rechten van de ouders en de leerlingen veeleer wil streven naar een cultuur van open communicatie in de scholen. De oprichting van nieuwe formele organen en vergaderingen wordt als minder belangrijk gezien. Om een beeld te krijgen van de veranderingen inzake ouderbetrokkenheid die men op termijn wil bewerken, heeft men een zicht nodig op de belangrijkste indicatoren van ouderbetrokkenheid. Deze indicatoren worden hieronder voorgesteld zoals zij verzameld werden tijdens het schooljaar 2001-2002¹³.

Definitie

Ouderbetrokkenheid is een zeer ruim begrip. In het onderzoek waarop deze data steunen, wordt ouderbetrokkenheid opgesplitst in drie grote luiken: de betrokkenheid van ouders op school, de betrokkenheid van ouders thuis en de communicatie en de contacten tussen de school en de ouders. Ouders kunnen op verschillende manieren en in verschillende gradaties betrokken zijn op of participeren in de school van hun kind. Naast lidmaatschap van de school- of participatieraad is er ook het lidmaatschap van ouders in het oudercomité. Deze actieve betrokkenheid noemen we in dit onderzoek *ouderparticipatie*.

Daarnaast kunnen ouders ook in de klas van hun kind betrokken zijn (d.i. de *pedagogische betrokkenheid*). Ze kunnen bijvoorbeeld hulp bieden in de klas bij het lezen, bij het zwemmen, bij buitenschoolse activiteiten, enz.

Naast het schoolleven zijn ouders ook betrokken bij het onderwijs en de opvoeding thuis, d.i. de *betrokkenheid thuis*. Deze bestaat uit het controleren van het huiswerk en de agenda en het opvragen van de leerstof voor een toets.

De betrokkenheid op de school kan ook bevorderd worden door de communicatie tussen ouders en school. We onderscheiden twee vormen: formele en informele com-

municatie. Als *formele communicatie* beschouwen we contacten naar aanleiding van leer- en gedragsproblemen, het inwinnen van informatie of het formuleren van klachten. *Informele communicatie* heeft plaats wanneer de ouders toevallig contact hebben met een leraar buiten de school of een praatje maken aan de schoolpoort.

Bovenstaande indicatoren worden hieronder beschreven op basis van een schriftelijke vragenlijst ingevuld door 2.811 ouders (of 80% van de rondgestuurde vragenlijsten) getrokken uit 100 toevallig gekozen Vlaamse basis- en secundaire scholen. Het ging om gewone en buitengewone scholen voor basisonderwijs en om gewone scholen voor secundair onderwijs. Het schooljaar was 2001-2002. Het gaat hier om ouders die een Nederlandstalige vragenlijst hebben ingevuld. De overgrote meerderheid van de ouders is Belg, maar ongeveer 8% is niet van Belgische afkomst. De steekproef is representatief voor de onderwijsnetten, de bevroegde leerjaren¹⁴ en de onderwijsvormen van de leerlingen. Er zijn evenwel aanwijzingen dat de sociaal-economisch zwakkere groepen en sommige provincies ondervertegenwoordigd zijn.

Beschrijving en analyse

Vooraleer de resultaten over de ouderbetrokkenheid te bespreken, is het interessant even de aandacht te trekken op de tevredenheid van de ouders over de school van hun kind. In het algemeen zijn ouders tevreden tot zeer tevreden over de school van hun kind. Het meest tevreden zijn ze over de communicatie van schoolresultaten van hun kind en van schoolreglementen. Daarnaast zijn ouders ook zeer tevreden over de omgang van de leerkracht met de kinderen. Het minst tevreden zijn ze over de veiligheid van thuis naar school en de aandacht voor pestgedrag op school.

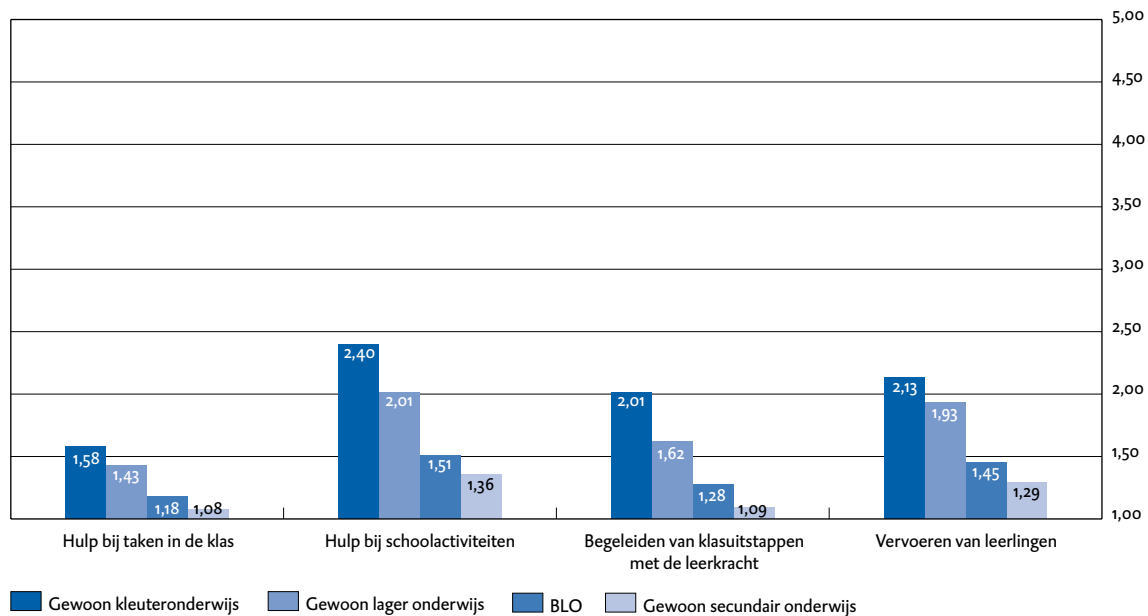
In de steekproef is 3,6% van de ouders lid van een participatie- of schoolraad en is 8,7% lid van een oudercomité. Zoals te verwachten was, vindt men meer ouders in deze raden met een hoog opleidingsniveau. Slechts iets meer dan de helft van de ouders (53%) heeft weet van het bestaan van een school- of participatieraad, wat

(13) VERHOEVEN, J. C., G. DEVOS, K. STASSEN & V. WARMOES (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant 245 pp. Het gaat om OBPWO-onderzoek 00.05. Dat is in principe eenmalig onderzoek tenzij het centrale onderwijsbeleid de nood aanvoelt om het onderzoek te herhalen.

(14) Voor het kleuteronderwijs waren dit de tweede en derde kleuterklas, voor het lager en secundair onderwijs waren dit het tweede, vierde en zesde jaar en voor het buitengewoon lager onderwijs waren dit de types 1 en 8.

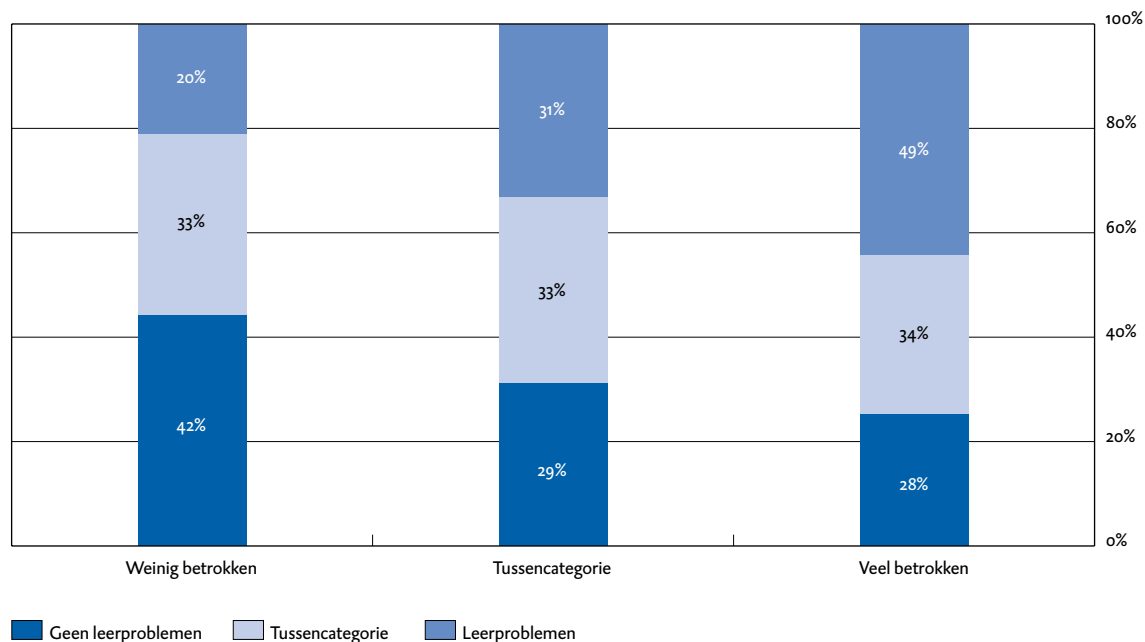


Grafiek CON4.2: Pedagogische betrokkenheid van ouders op school, naar onderwijsniveau van het kind (2001-2002)



Noot: Deze gemiddelden werden berekend op een schaal van één tot vijf waarbij 1 staat voor nooit en 5 overeenkomt met altijd.
Bron: OBPWO-onderzoek 00.05 door J.C. Verhoeven, G. Devos, K. Stassen & V. Warmoes.

Grafiek CON4.3: Percentage ouders met kinderen in het Vlaams basis- en/of secundair onderwijs dat weinig, gemiddeld en veel thuisbetrokken is, naar mate van leerproblemen (2001-2002)



Bron: OBPWO-onderzoek 00.05 door J.C. Verhoeven, G. Devos, K. Stassen & V. Warmoes.



toch het orgaan is waar ze formeel de meeste invloed kunnen uitoefenen. Het opleidingsniveau van de ouders speelt een belangrijke rol bij de kennis van de participatie- en schoolraad. Slechts één derde (32%) van de ouders zonder diploma of met een getuigschrift lager onderwijs kent de participatieraad tegenover twee derde van de ouders met een diploma hoger onderwijs (65%). Ook zijn er verschillen naargelang van het onderwijsniveau van de kinderen: de ouders met kinderen in het basisonderwijs kennen de participatie- en schoolraad beter (63%) dan de ouders met kinderen in het buitengewoon lager (41%) of secundair onderwijs (46%).

Wat de *pedagogische betrokkenheid* betreft stellen we vast dat ouders zelden of nooit betrokken zijn in het klasgebeuren van het kind. Tussen de verschillende onderwijsniveaus zijn er grote verschillen. Ouders met een kind in het kleuteronderwijs helpen meer dan ouders met een kind in respectievelijk het lager, buitengewoon lager of secundair onderwijs. Het opleidingsniveau van de ouders heeft eveneens een invloed op de mate van pedagogische betrokkenheid: hoog opgeleide ouders zijn meer betrokken dan gemiddeld opgeleide ouders die op hun beurt meer betrokken zijn dan de laag opgeleide ouders. Het onderwijsniveau waarin het kind zich bevindt, is echter het meest bepalend. De beperkte pedagogische betrokkenheid van de ouders kan meerdere verklaringen hebben: ouders hebben geen tijd om overdag in de klas te helpen, de leerkrachten of de school staan weigerachtig tegenover 'inmenging' van de ouders, ouders voelen zich niet deskundig genoeg om hulp te bieden, enz.

De *thuisbetrokkenheid* hangt ook sterk af van het onderwijsniveau van het kind. Het is logisch dat kinderen uit het (buitengewoon) lager onderwijs thuis meer aandacht krijgen dan leerlingen uit het secundair onderwijs. Hoe ouder de leerling, hoe meer zelfstandigheid er immers wordt verwacht van de jongere. Daarenboven zijn de ouders vaak minder vertrouwd met de leerstof van het secundair onderwijs waardoor het bieden van hulp al moeilijker wordt. Opmerkelijk is ook het opleidingsniveau van de ouders: laag opgeleide ouders zijn thuis meer betrokken dan middelbaar opgeleide ouders die op hun beurt meer betrokken zijn dan de hoog opgeleide ouders. Deze verschillen kunnen (gedeeltelijk) verklaard worden door het feit dat de kinderen van laag en middelbaar opgeleide ouders meer leerproblemen kennen. Uit de gegevens blijkt immers dat ouders die vinden dat hun kinderen leerproblemen ervaren, meer betrokken zijn thuis.

Als we nagaan in welke mate ouders *contact opnemen* met de school, dan speelt het onderwijsniveau van het kind opnieuw een belangrijke rol. De verschillen tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs zijn het meest opvallend. Uit de gegevens blijkt ook dat ouders met kinderen met leerproblemen meer contact opnemen hiervoor. Daarnaast blijkt dat ouders van wie het kind op school gepest wordt meer contact opnemen om gedragsproblemen te bespreken.

Bij de informele communicatie zien we het effect van het onderwijsniveau nog sterker: slechts 3% van de ouders met een kind in het secundair onderwijs contacteert de leerkracht aan de schoolpoort tegenover 75% van ouders met een kind in het kleuteronderwijs. Het lager (43%) en buitengewoon onderwijs (25%) situeren zich hiertussen.

Conclusie

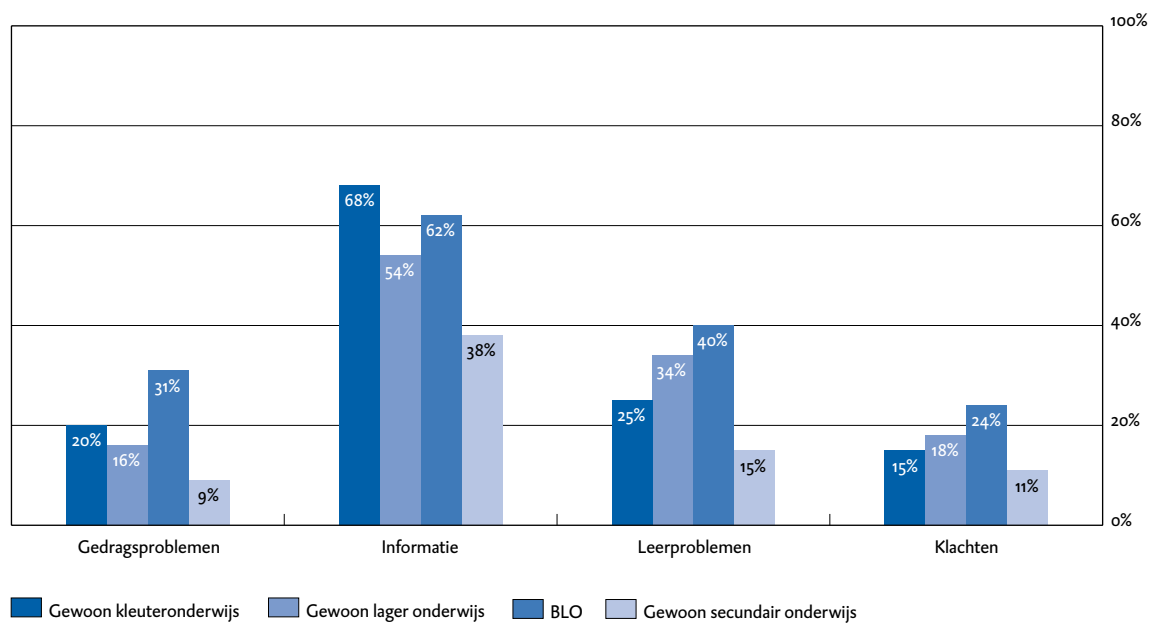
De band tussen de ouders en de school heeft veel facetten, zoals de betrokkenheid op school, het leren thuis en de communicatie tussen school en thuis. Het onderwijsniveau van het kind vormt de sterkste verklarende variabele voor ouderbetrokkenheid is: hoe jonger het kind, hoe meer de ouders betrokken zijn; hoe ouder het kind hoe minder de ouders betrokken zijn. Daarenboven blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders vooral een rol speelt in de ouderbetrokkenheid op school: de deelname aan de participatie- en schoolraad en de pedagogische betrokkenheid hangen duidelijk samen met het opleidingsniveau van de ouders. Hoe hoger het diploma, hoe meer betrokken ouders zijn. Vooral het feit dat een groot deel van de ouders geen weet heeft van het bestaan van een participatie- of schoolraad -laat staan dat ze weten wat er besproken wordt- geeft stof tot nadenken. Een belangrijke indicatie m.b.t. de strategische doelstelling 'Bevorderen van de directe participatie en van de rechten en verantwoordelijkheden van leerkrachten, leerlingen en ouders' en m.b.t. de operationele doelstelling 'Een participatieve schoolcultuur stimuleren'.

Ouders zijn niet zo thuisbetrokken, tenzij ze leerproblemen bij de kinderen vaststellen. Ze contacteren de school het meest om informatie te krijgen én om de leerproblemen van hun kind aan te kaarten.





Grafiek CON4.4: Percentage ouders dat tijdens het voorbije schooljaar minstens één keer contact opnam met de school, naar onderwijsniveau van het kind (2001-2002)



Bron: OBPWO-onderzoek 00.05 door J.C. Verhoeven, G. Devos, K. Stassen & V. Warmoes.



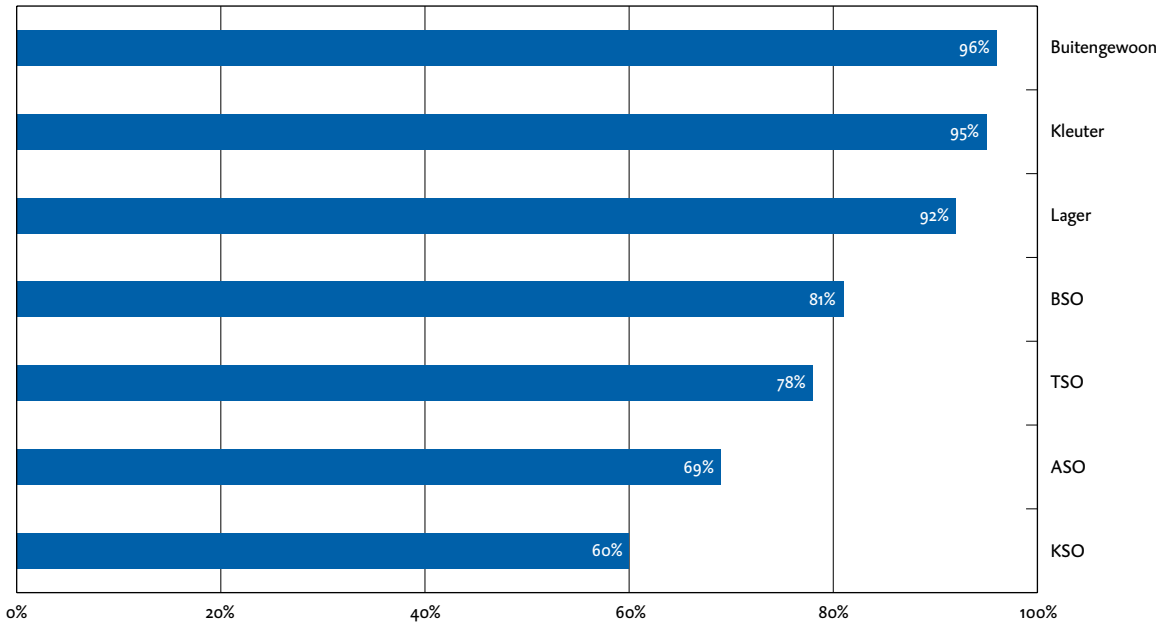
Link naar andere indicatoren

In bovenstaande indicator kwam de invloed van het opleidingsniveau van de ouders tot uiting. Indicator CON2 bekijkt de scholingsgraad van de bevolking in detail. Hoezeer de maatschappij leerkrachten waardeert om wat ze doen, wordt in indicator CON5 geanalyseerd.

Hoezeer leerlingen in het secundair onderwijs participeren in het schoolbeleid bekijken we in procesindicator PRO2. De leerlingenprestaties, die hierboven zijdelings vermeld werden, krijgen aandacht in outputindicator OUT4.



Grafiek CON5.1: Percentage respondenten dat aangeeft waardering te hebben voor de meeste tot alle leerkrachten, naar onderwijsniveau en onderwijsvorm van de leerkrachten (2001-2002)



Bron: OBPWO-onderzoek 00.03.



CON5: Maatschappelijke waardering van leerkrachten

Beleidscontext



De aantrekkelijkheid van het lerarenberoep is een thema dat naast de Vlaamse onderwijsoverheid uiteraard ook de lokale onderwijsgemeenschap beroert. De Minister van Onderwijs en Vorming, Marleen Vanderpoorten, wenste in dit verband tijdens haar beleid een samenhangend en omvattend actieplan op te zetten met de bedoeling een ruim maatschappelijk debat over het leraarschap te stimuleren. Ze kaderde dit in een totaalvisie op het leraarschap. Het interuniversitair onderzoek naar de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs werd in 2001-2002 uitgevoerd in opdracht van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap¹⁵ en paste in dit beleidskader. Nogal wat leerkrachten percipiëren immers een onevenwicht tussen de toenemende maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs en de waardering die daartegenover staat.

Definitie

De kern van onderzoek over de maatschappelijke waardering van leerkrachten is een studie¹⁶ bij een representatief staal van de volwassen Vlaamse bevolking van 18 tot 70 jaar. Er waren 982 respondenten. De centrale onderzoeksvraag was hoe de bredere maatschappelijke omgeving over de leerkracht denkt. Het professioneel imago van de leraar werd vanuit twee invalshoeken bestudeerd, met name de maatschappelijke waardering voor leraren en de status van het lerarenberoep. Dit zijn twee verschillende concepten. Waardering verwijst naar percepties, denkbeelden en gevoelens die bij individuen leven omtrent de kwaliteiten van de beroepsbeoefenaars, terwijl de sociale status verwijst naar de positie die een individu of een maatschappelijke groep binnen de sociale stratificatie inneemt. De onderzoekers gebruikten daarvoor een schaal van sociaal prestige. De vragenlijst werd ontwikkeld op basis van gegevens uit een voorafgaande literatuurstudie en panelgesprekken met onderwijsbetrokkenen.

Beschrijving en analyse

De onderzoeksresultaten tonen aan dat de Vlaamse bevolking een grote waardering voor (haar) leraren heeft. Zowel de eigen schoolbeleving als de tevredenheid over de leraren van hun kinderen tonen dit aan. Wel is

de tevredenheid en de waardering voor de leerkrachten in het kleuter- en lager onderwijs iets groter dan voor de leerkrachten in het secundair onderwijs.

Zoals reeds gesteld zijn waardering en maatschappelijke status twee verschillende concepten. Maatschappelijke status werd in dit onderzoek via vergelijking met andere beroepen gemeten. De kleuterleidster werd vergeleken met de wijkagent en de loketbediende in een bank; de onderwijzer met de hoofdverpleegster en de secretaresse; de regent¹⁷ met de sociaal assistent; en de licentiaat met de zaakvoerder van een bank en met een apotheker. Een vergelijking over verschillende decennia toont aan dat er van een statusdaling geen sprake is, maar dat de status in vergelijking met de jaren '70 eerder stabiel is. Voor de leraar kleuteronderwijs geldt wel een zekere statusstijging, voor de licentiaat een lichte statusdaling.

Het loon van de leerkracht wordt meestal lager ingeschat. Dat is in mindere mate ook het geval voor de kennis en het aanzien. De verantwoordelijkheid van de leraar wordt wisselend ingeschat naargelang van het beroep waarmee wordt vergeleken. Het maatschappelijk nut van het lerarenberoep wordt dan weer meestal hoger ingeschat. Dit alles wijst erop dat, net zoals Van Houtvink reeds in 1975 vaststelde, de status van het lerarenberoep een inconsistent maar vrij stabiel karakter heeft.

De respondenten zien in dat het leraarschap een veeleisend beroep is en een beroep dat de voorbije decennia sterk veranderd is. Ruim 80% van de bevroegden vindt dat de opvoedende taak van de leraar groter geworden is, vooral omdat de samenleving ingewikkelder is geworden, maar ook omdat ouders minder tijd voor hun kinderen hebben. Ruim de helft van de bevroegden meent dat het de taak van de leraar is om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt, wat niet impliceert dat de vakdeskundigheid van leraren (vooral dan in het secundair onderwijs) als minder belangrijk wordt beschouwd of dat de leraar de opvoedingstaak van de ouders moet overnemen. 92% van de ondervraagden meent immers dat school en ouders elkaar het best in de opvoeding van de kinderen aanvullen.

(15) Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in de samenleving?* Gent: Academia Press. (OBPWO-project 00.03)

(16) In principe is OBPWO-onderzoek eenmalig onderzoek tenzij het centrale onderwijsbeleid de nood aanvoelt om het onderzoek te herhalen.

(17) Nu noemt men dat de 'geaggregeerde voor het secundair onderwijs - groep 1'.



Over de aantrekkelijkheid van het beroep zegt de publieke opinie dat de aangename kanten (de vakantieregeling, de combineerbaarheid van het beroep met het familiale leven en de pensioenregeling) de onaangename kanten van het beroep (een eerder laag loon, te weinig promotiemogelijkheden en de onmogelijkheid om de eigen arbeidstijd in te richten) compenseren. Deze resultaten sluiten aan bij de loonstudie (HayGroup, 2001) die in opdracht van minister Vanderpoorten uitgevoerd werd.

Ondanks dit positieve verhaal zijn er een aantal knelpunten. Ofschoon de resultaten van deze studie aantonen dat de publieke opinie in Vlaanderen in het algemeen vrij veel waardering voor leraren heeft, valt op dat diezelfde Vlamingen menen dat de samenleving als geheel het eigen individueel respect voor leraren veel minder deelt. Er is m.a.w. een tegenstelling tussen de persoonlijke waardering die men voor leraren heeft en de perceptie van die waardering door de samenleving (zie ook Daems, e.a., 1996). Door dit verschil in perceptie wordt de negatieve beeldvorming over het beroep eigenlijk op een kunstmatige manier in stand gehouden.

De tevredenheid neemt af naarmate het onderwijsniveau stijgt. De bevolking is m.a.w. minder tevreden over het secundair dan over het basisonderwijs. Volgens de respondenten schieten leerkrachten tekort op het vlak van ondersteuning van leerlingen met leerproblemen. Er is weinig interesse bij de brede bevolking voor onderwijs. Wat leerkrachten effectief doen is evenmin bekend. Ongeveer de helft van de respondenten heeft ofwel geen idee over de arbeidstijd van leraren of meent dat de meeste leraren (vooral in het secundair onderwijs) minder dan 38 uur per week werken. De respondenten vragen meer aandacht voor een accurate en positieve berichtgeving over het onderwijs in de media.

Een aantal achtergrondkenmerken heeft echter een significante invloed op de wijze waarop de Vlamingen naar het lerarenberoep kijken. Een positieve schoolbeleving of positieve ervaringen met de leraren van de eigen kinderen gaan samen met een hogere waardering en een hogere tevredenheid over leraren. Een sterkere betrokkenheid bij het onderwijs en een sterke interesse voor het onderwijs hebben een gelijkaardig effect. Het diploma-niveau van de respondenten speelt eveneens een rol: hoe hoger het diploma (en het beroepsprestige), des te positiever oordeelt men over het onderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mensen die zelf minder ver in het schoolstelsel doorgestroomd zijn, hier eigenlijk de leraren voor verantwoordelijk stellen.

Mensen die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn, hebben het minst waardering voor leraren, zijn het minst tevreden over het onderwijs en schatten de status van leraren minder hoog in. Vooral studenten, hoger geschoolden, mensen die sterk betrokken zijn bij het onderwijs en zwak utilitair individualistisch ingestelde mensen vinden de bredere pedagogische opdracht het belangrijkste.

Conclusie

Uit het OBPWO-onderzoek 00.03 besluiten we m.b.t. het professioneel imago dat de leerkracht bij de meeste Vlamingen een positief beeld oproept. De brede bevolking ziet in dat het lerarenberoep een veeleisend beroep is dat de voorbije decennia sterk is veranderd. Samen met de erkenning van hun belangrijke maatschappelijke opdracht uiten de Vlamingen een hoge waardering voor hun leraren. Hoofdzakelijk persoonlijke ervaringen met leraren beïnvloeden die waardering. De tegenstelling tussen de persoonlijke waardering voor leraren en de perceptie van de waardering door de samenleving is wel problematisch. Door dit verschil in perceptie wordt de negatieve beeldvorming over het beroep op een kunstmatige manier in stand gehouden. Het onderwijsbeleid, de school en niet in het minst de leraren zelf hebben hier een belangrijke verantwoordelijkheid. In de discussie over de aantrekkingskracht van het lerarenberoep wordt vaak beweerd dat het lerarentekort een symptoom is van een afgenomen maatschappelijke waardering voor de leraar en/of een statusdaling van het lerarenberoep. Die bewering moet vanuit deze onderzoeksgegevens zeker genuanceerd worden omdat, hoewel er sprake is van een zekere statusinconsistentie, de sociale status van het beroep van leerkracht in zijn algemeenheid eerder stabiel is.

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 hoogste 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.

Het leerkrachtenprofiel lichten we in indicator INP₉ toe. In indicator INP₁₀ hebben we het over de gevolgen





van de feminisering van het leerkrachtenberoep op de houdingen van leerkrachten en leerlingen, en op de cognitieve prestaties van leerlingen. De vraag naar en het aanbod van leerkrachten is onderwerp van indicator INP11. Eén manier om waardering voor leerkrachten uit te drukken is hun salariering. Die komt in indicator INP13 aan bod.

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 16 indicatoren, zowel internationaal vergelijkbare als specifiek Vlaamse indicatoren¹⁸. 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 5 indicatoren aan bod die vooral op kenmerken van scholen betrekking hebben. Indicatoren INP12 en INP13 analyseren de deelname aan de initiële lerarenopleiding en aan nascholingsinitiatieven voor leerkrachten, alsook de leerkrachtensalariëring. De indicator over salariëring vormt het aanknopingspunt voor de drie financiële indicatoren van deze publicatie.

Bij de indicator over open leersituaties formuleerde de Europese Raad de volgende Europese benchmark over levenslang leren: '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).'



In de nieuwe indicator over de internationalisering van het onderwijs (INP6) integreren we de volgende vier Europese indicatoren:



- *Inward and outward mobility of teachers and trainers within the Socrates and Leonardo da Vinci programmes*
- *Inward and outward mobility of Erasmus students and Leonardo da Vinci trainees*
- *Foreign students enrolled in tertiary education as a percentage of all students enrolled in the country of destination, by nationality*
- *Percentage of students of the country of origin enrolled abroad.*

Deze vier Europese indicatoren zijn verbonden met de geassocieerde doelstelling 3.4 'Mobiliteit en uitwisselingen versterken'.

De indicator omtrent de leerling-leerkracht-ratio (INP8) is bijna identiek aan de Europese indicator *Ratio of pupils to teaching staff by education level*. De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* verbond die met geassocieerde doelstelling 1.1 'Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders'.



Ook de indicator over het leerkrachtenprofiel (INP9) omvat een Europese indicator: *Age distribution of teachers together with upper and lower retirement age*, eveneens in verband met de geassocieerde doelstelling 1.1.



Tot slot omvatten de drie financiële indicatoren vier Europese indicatoren:



- *Public expenditure on education as a percentage of GDP* (in INP14)
- *Private expenditure on educational institutions as a percentage of GDP* (in INP14)
- *Total expenditure on educational institutions per pupil/student by level of education relative to GDP per capita* (in INP15)
- *Total expenditure on education per pupil/student (PPS), by level of education* (in INP15).

Deze Europese indicatoren hebben allemaal te maken met de geassocieerde doelstelling 1.5 'Financiële middelen optimaal inzetten'.

(18) Indicatoren INP10 en INP11 zijn gebaseerd op eenmalig onderzoek.

(19) NACE = Statistical Classification of Economic Activities in the European Community.

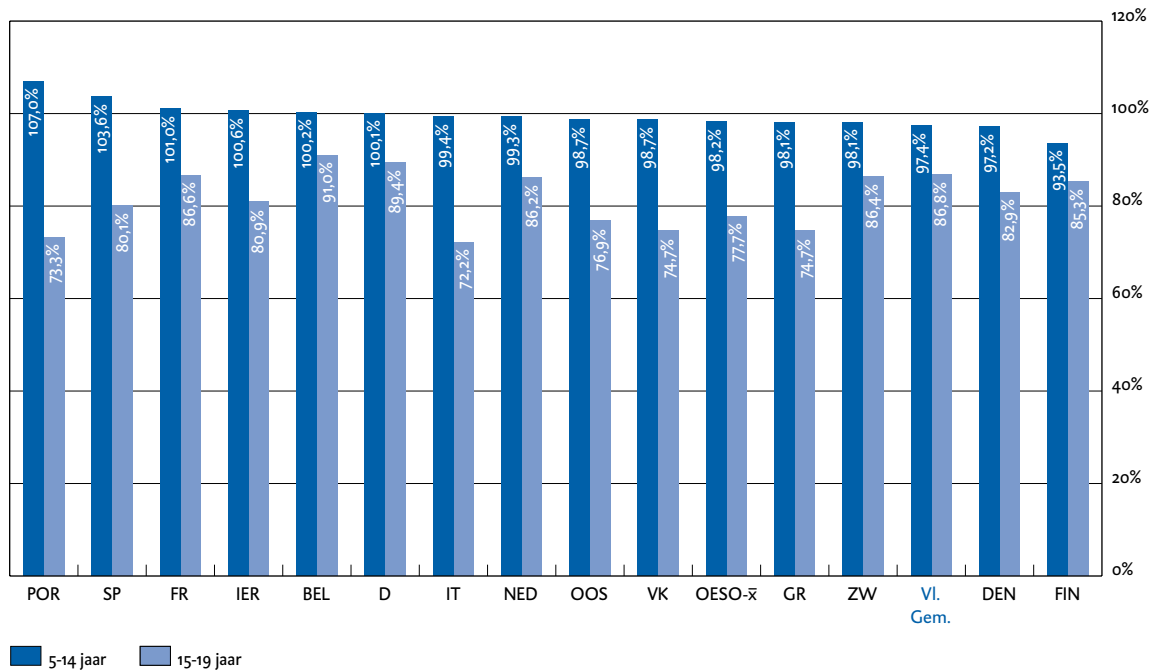


17 Europese indicatoren nemen we in dit inputhoofdstuk op. In de participatie-indicatoren integreren we volgende Europese indicatoren met hun geassocieerde Europese doelstelling:

- *Participation rates in education by age and by level of education* bij doelstelling 2.2 'Leren aantrekkelijker maken' (in INP1)
- *Students enrolled in mathematics, science and technology as a proportion of all students in tertiary education* bij doelstelling 1.4 'De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten' (in INP4)
- *Percentage of adults with less than upper secondary education who have participated in any form of education or training in the last 4 weeks, by age group (25-34, 35-54 and 55-64)* bij doelstelling 1.2 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen' (in INP5)
- *Percentage of population aged 25-64 participating in education and training in 4 weeks prior to the survey, by level of educational attainment* bij doelstelling 2.1 'Open leersituaties' (in INP5)
- *Hours in CVT courses per 1000 hours worked (only enterprises with CVT courses), by NACE¹⁹* bij doelstelling 2.2 (in INP5)
- *Hours in CVT courses per 1000 hours worked (all enterprises), by NACE* bij doelstelling 2.2 (in INP5)
- *Enterprise expenditure on continuing vocational training courses as a percentage of total labour costs* bij doelstelling 2.2 (in INP5).



Grafiek INP1.1: Participatie aan het onderwijs door 5-19-jarigen - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



INP1: Deelname aan onderwijs en vorming

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 onderwijsstelsel plaats.



Daardoor houdt deze indicator verband met de in de Vlaamse beleidsnota vermelde strategische en operationele doelstellingen: 'De dualisering bestrijden', 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' en 'Leren uitbouwen tot een proces dat de hele levensloop omspant: levenslang en levensbreed leren'. Ook op Europees vlak sluit deze indicator aan op een strategische doelstelling die de Raad van de Europese Unie zich stelt, namelijk: 'Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen'. De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* koppelde aan de geassocieerde doelstelling 'Leren aantrekkelijker maken' de Europese indicator '*Participation rates in education, by age and by level of education*'. We nemen die indicator hieronder ook op.

Definitie

Deze indicator is internationaal vergelijkbaar en volgt de OESO-methodologie voor '*Education at a Glance*' (OECD, 2003). 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 ENRL1-tabel van de UOE-tabellen²⁰ en heeft betrekking op het schooljaar 2000-2001. Dit is het meest recente jaar waarvoor internationaal vergelijkende indicatoren gepubliceerd 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 uitzonde-

ring 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^{de} graad BSO en de Voorbereidende Divisie van de Koninklijke Militaire School;
- het tertiair onderwijs (hogescholenonderwijs en universitair onderwijs; ISCED 5B, 5A en 6).

De studenten uit de Nederlandstalige afdelingen 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 of een opleiding aan de Open Universiteit volgen, namen we in deze categorie op.

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 cijfergegevens 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. Wellicht overschatten we de Nederlandstalige bevolking van Brussel.

Internationale vergelijkingen van participatiegraden moet men met de nodige voorzichtigheid interpreteren, gelet op de invulling die de verschillende landen zelf aan de internationale definities geven.

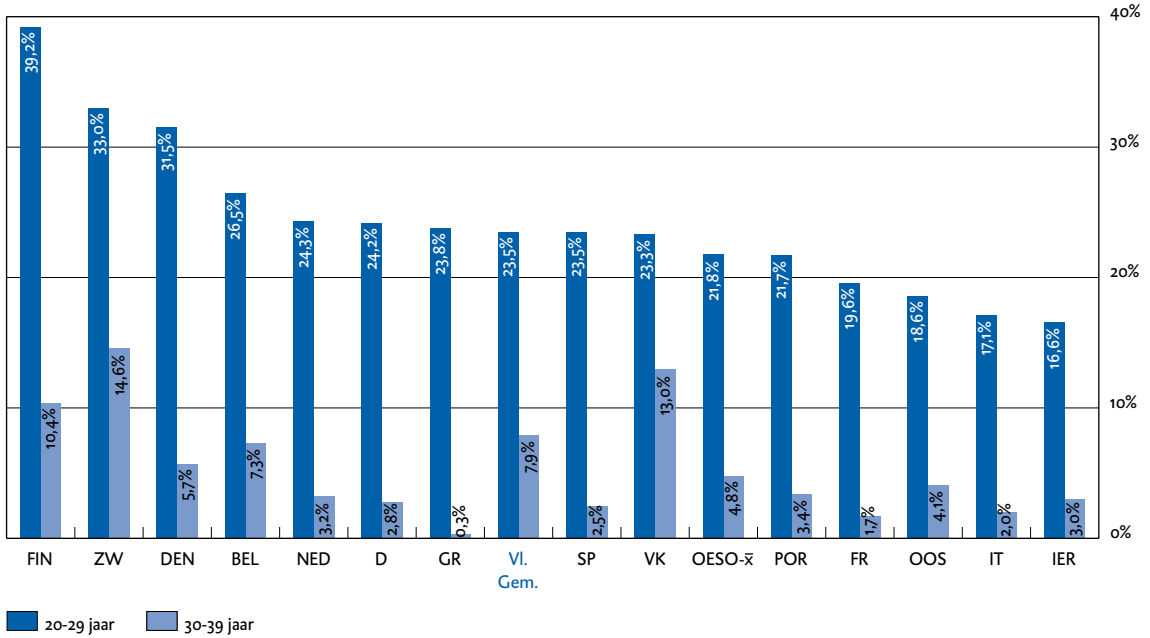
Beschrijving en analyse

Uit grafiek INP1.1 blijkt dat vrijwel iedereen in de leeftijdscategorie 5 tot 14 jaar in de Europese lidstaten aan het onderwijs participeert. Deze gegevens sluiten nauw aan bij de leerplichtstructuren van de lidstaten. Waar

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



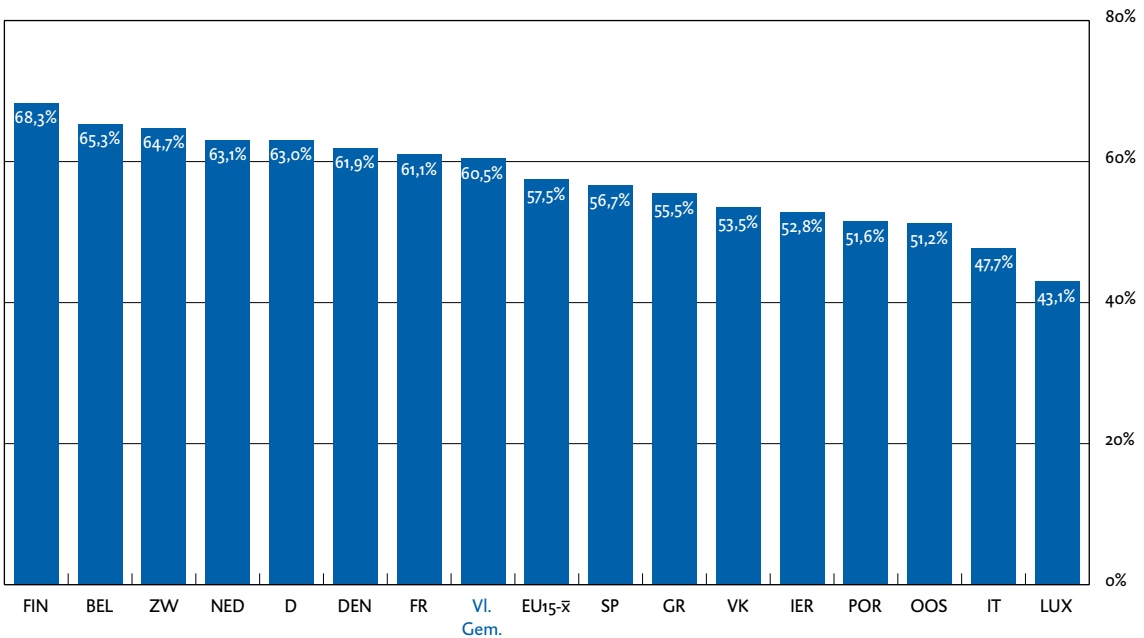
Grafiek INP1.2: Participatie aan het onderwijs door 20-39-jarigen - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



Grafiek INP1.3: Deelname van 15-24-jarigen aan onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: Berekening van Eurostat van 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



de participatie hoger dan 100% is, heeft dat vooral te maken met de 'coverage' van de UOE-tabellen in de betreffende landen.

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. De reden hiervoor is wellicht dat er nogal wat Nederlandssprekenden in het Franstalig onderwijs zitten, terwijl anderen dan weer huisonderwijs volgen of naar Europese scholen gaan. De belangrijkste reden is echter dat het aandeel van de Nederlandstalige bevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest -geschat op 20% Vlamingen- waarschijnlijk te hoog geraamd is. Het feit dat het Belgische deelnamepercentage 100,2% bedraagt lijkt deze hypothese te ondersteunen. Het Belgische percentage is vergelijkbaar met dat van Nederland (99,3%) en met dat van Duitsland (100,1%). Deze landen hebben voor een groot stuk een gelijkaardige leerplichtwetgeving als wij. Het Belgische percentage is wellicht in dit geval accurater, ook voor Vlaanderen. Dat het Belgische de 100% overschrijdt, heeft ook te maken met het feit dat er heel wat leerlingen met vreemde nationaliteit (vooral Luxemburgse en Nederlandse leerlingen en studenten wiens domicilie niet in België is) op Belgische schoolbanken zitten.

Bij de 15-19-jarigen heeft België met 91,0% het hoogste percentage voor de deelname aan onderwijs. Het Vlaamse percentage bedraagt 86,8% maar ook hier doet de invloed van de te grote noemer voor de Brusselse bevolking zich gelden. Het Belgische cijfer benadert wellicht beter de Vlaamse realiteit.

In de leeftijdscategorieën 20-29 en 30-39 jaar zijn er internationaal grote verschillen in deelname aan onderwijs en vorming merkbaar. Bij de 20-29-jarigen schommelen de deelnamepercentages tussen 16,6% in Ierland en 39,2% in Finland. Bij de 30-39-jarigen schommelen de deelnamepercentages tussen 0,3% in Griekenland en 14,6% in Zweden. 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. 23,5% van de 20-29-jarigen volgt onderwijs (het OESO-landengemiddelde bedraagt 21,8%). Bij de 30-39-jarigen bedraagt dit percentage 7,9% (tegenover 4,8% gemiddeld in de OESO landen). Met dit laatste percentage bevindt Vlaanderen zich in de top 4 van de EU15. Dit is een zeer goed resultaat in het kader

van de beleidsdoelstelling 'Levenslang en levensbreed leren'.

Grafiek INP1.3 geeft de voorlopige implementatie door de diensten van de Europese Commissie weer van de Europese indicator 'Participation rates in education, by age and by level of education'. Eurostat bezorgde hiervoor de participatiegraad van 15-24-jarigen aan de Commissie en splitste de gegevens niet naar onderwijsniveau uit, in tegenstelling tot wat de titel van de indicator suggereert. Conform met de OESO-analyses heeft België het tweede hoogste percentage 15-24-jarigen in onderwijs van de huidige 15 EU-lidstaten (namelijk 65,3%). Enkel Finland heeft een hoger percentage (68,3%). De Vlaamse Gemeenschap (60,5%) heeft een deelnamepercentage net boven het EU-gemiddelde van 57,5%. Ook hier geldt echter dat het Belgische percentage wellicht beter de Vlaamse situatie weerspiegelt. Dat komt voornamelijk door de overschatting van de Nederlandstalige bevolking van Brussel.

Grafiek INP1.4 schetst een beeld 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 schommelt rond de 96% tussen de leeftijd van 3 en 17 jaar. 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).

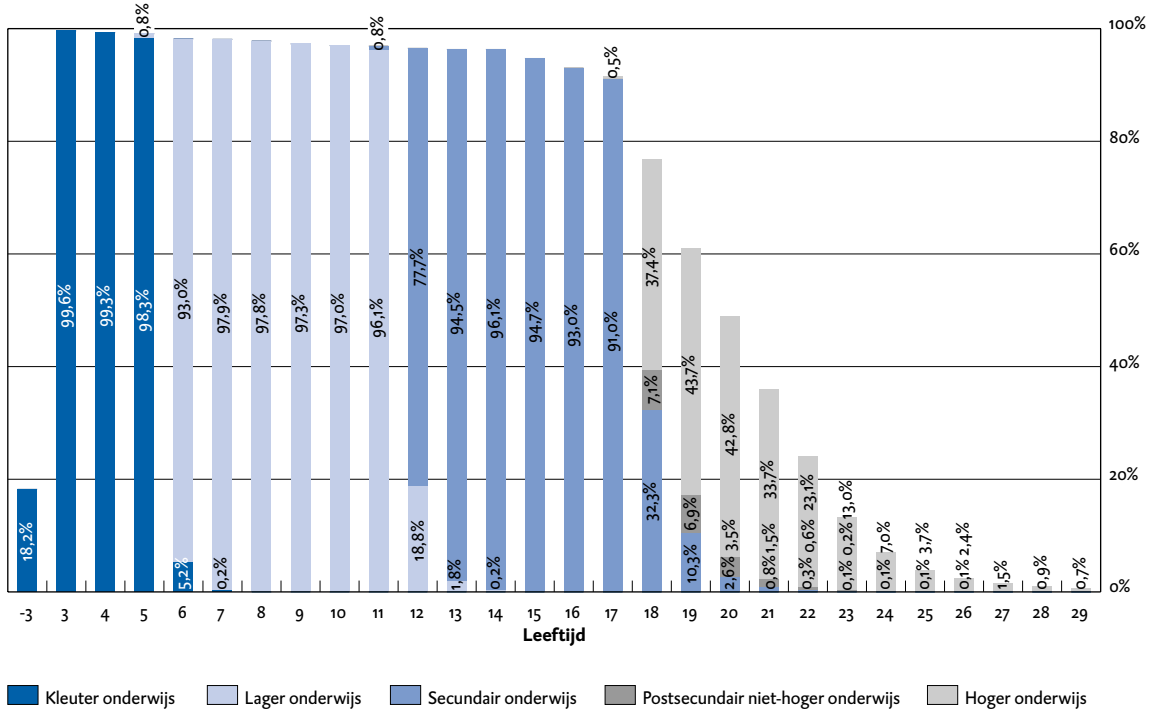
Toch dient gewaarschuwd voor de invloed van de OESO-methodologie op de resultaten van deze indicator. De OESO definieert de 17-jarigen als diegenen die 17 jaar vóór 2000, dus in 1983, geboren zijn. Velen van hen (in feite ongeveer de helft) werden dus al 18 jaar gedurende het schooljaar 2000-2001. Wanneer men dus de deelnamepercentages van leerlingen op het einde van de leerplicht wil onderzoeken, 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.





Grafiek INP1.4: Percentage jongeren in voltijds onderwijs ten opzichte van de Vlaamse populatie, naar onderwijsniveau (2000-2001)



Noot: Enkel voltijds onderwijs.

Bron: UOE-tabel (ENRL1) voor de Vlaamse Gemeenschap, 2000-2001, vergeleken met de totale bevolking van de Vlaamse Gemeenschap op 1.1.2001.



Conclusie



Op internationaal niveau scoort de deelname aan het Vlaams onderwijs vrij gemiddeld in Europees perspectief. Vooral de hoge participatie van de 15-19-jarigen is een positief punt, aangezien het hoger secundair onderwijs internationaal als een basiskwalificatie beschouwd wordt (zie ook indicator CON 2). België heeft echter ook een leerplicht tot 18 jaar, waardoor deze hoge participatie ook niet hoeft te verbazen.



Op de Europese indicator over participatie van 15-24-jarigen scoort Vlaanderen net boven het Europese gemiddelde van de 15 lidstaten, al geldt ook hier dat het Belgische percentage (dat het tweede hoogste van de EU15 is) beter de Vlaamse realiteit weerspiegelt. In onze berekeningen overschatten we immers de Nederlandstalige bevolking van Brussel.

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. Ook de OESO-definitie van leeftijd speelt mee (zie hoger). Zo moet je, wanneer je de deelnamepercentages van leerlingen op het einde van de leerplicht wil onderzoeken, het deelnamepercentage van de 17-jarigen en niet dat van de 18-jarigen gebruiken, althans als je de UOE-cijfers gebruikt.

Link naar andere indicatoren

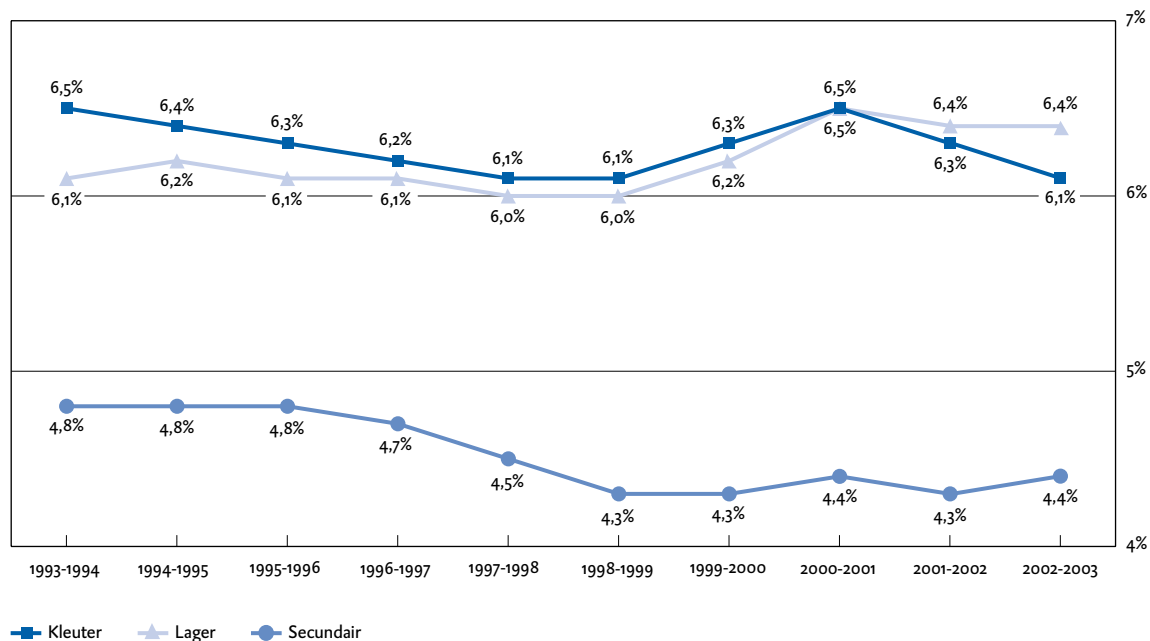
De indicatoren INP2 tot en met INP5 bekijken de deelname aan specifieke onderwijsniveaus. Zo bekijkt de tweede inputindicator de deelname aan het leerplichtonderwijs; de derde de deelname van leerlingen met bijzondere noden; de vierde indicator de participatie aan het hoger onderwijs; en tot slot de 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 worden uitgereikt.

Hoe goed de Vlaamse leerlingen presteren in lezen, wiskunde en wetenschappen analyseren we in indicator OUT4. Wat de status van jonge mensen in onderwijs en op de arbeidsmarkt is, bekijken we in indicator OUT5.



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



—■— Kleuter —▲— Lager —●— Secundair

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

Beleidscontext

Onder meer 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 vooruitstrevend.



Toch blijft de Vlaamse overheid ook oog hebben voor verbetering van het leerplichtonderwijs. Speciale aandacht ging gedurende de voorbije jaren uit naar de operationele doelstellingen 'De schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken', 'Een actieplan voor de waardering van het TSO en BSO uitwerken' en 'Realiseren van gelijkheid en objectieve verschillen' uit de Beleidsnota 2000-2004. Verwante strategische doelstellingen zijn 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' en het bestrijden van de dualisering.

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, 2003) volgt. Hierin vergelijken we de deelname aan de diverse opleidingen in het secundair onderwijs met die in de andere EU-landen.

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 internatio-

nale 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.

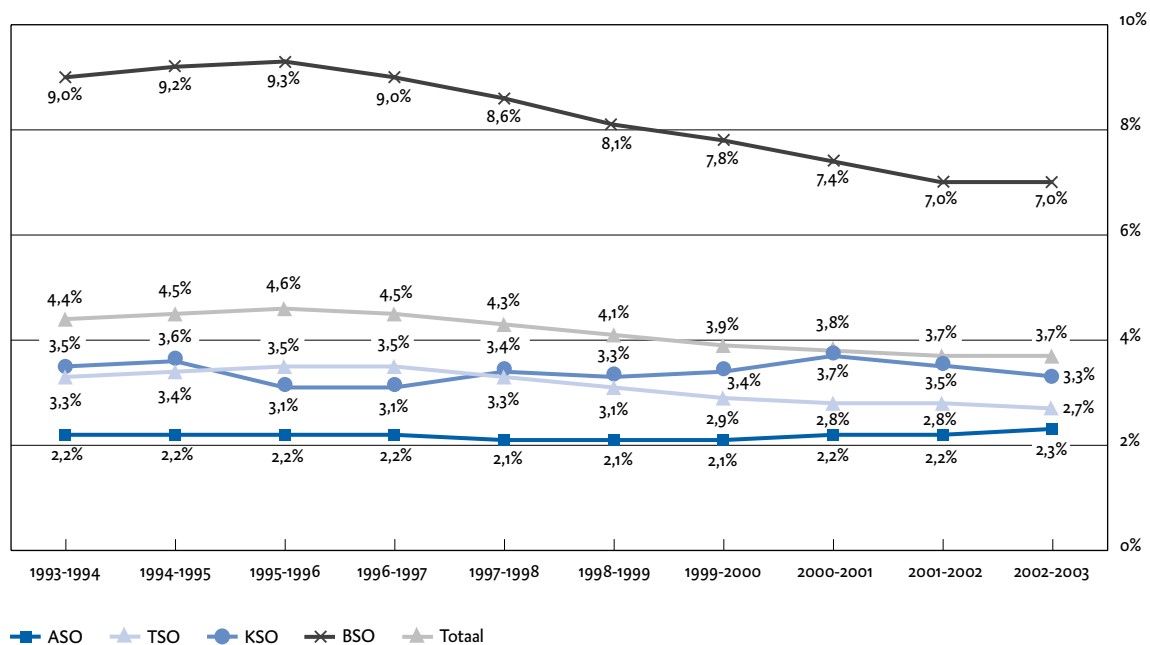
Internationaal gebruikt men een aantal criteria op basis waarvan men onderwijsprogramma's kan onderscheiden. Eén manier om de programma's in het secundair onderwijs op te delen, is op basis van hun oriëntatie naar specifieke beroepen en van hoe ze leiden naar kwalificaties die van onmiddellijk nut op 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 beroepsonderwijs'. 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 buitengewoon onderwijs)²¹, 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 SOSP.
- **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 en-

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



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



Legend: ASO (blue square), TSO (light blue triangle), KSO (dark blue circle), BSO (black cross), Totaal (grey triangle)

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.



kele opleiding uit het hoger secundair onderwijs²² 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 beroeps-onderwijs. 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)²³.

Beschrijving en analyse

Uit indicator INP₁ (grafiek INP1.3) bleek dat tussen de leeftijd van 3 en 17 jaar de gemiddelde participatie aan het voltijds onderwijs rond de 96 à 97% schommelt. We bekijken deze leerlingen eens van naderbij.

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 tussen 4,3% en 4,8%. 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 en dan vooral in de vierde graad. 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 bemerken we over de tien jaar een lichte daling voor het kleuteronderwijs (6,1% in het schooljaar 2002-

2003 t.o.v. 6,5% in 1993-1994), een lichte stijging in het lager onderwijs (6,4% in het schooljaar 2002-2003 t.o.v. 6,1% in 1993-1994) en een lichte daling in het secundair onderwijs (4,4% in het schooljaar 2002-2003 t.o.v. 4,8% voor 1993-1994).

Er is een lichtjes hoger aandeel bij de jongens met vreemde nationaliteit in het lager en secundair onderwijs t.o.v. de meisjes (cijfers voor 2002-2003). In het kleuteronderwijs bedraagt het aandeel telkens 6,1%. In het lager onderwijs bedraagt het percentage 6,5% bij de jongens tegenover 6,3% bij de meisjes en in het secundair onderwijs is dit 4,4% t.o.v. 4,3%. In het secundair onderwijs zien we echter dat dit hoger aandeel bij de jongens enkel toe te schrijven is aan de eerste graad (4,5% bij de jongens en 4,2% 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 (7,0%) en het laagst in het ASO (2,3%) (telkens cijfers voor 2002-2003). In het TSO en het KSO gaat het om resp. 2,7% en 3,3% van de leerlingen. Er is een gestage daling van het percentage leerlingen met vreemde nationaliteit in het BSO geweest, na een piekpercentage van 9,3% in het schooljaar 1995-1996.

Het percentage scholieren met vreemde nationaliteit is het hoogst in het GO en OGO. In het schooljaar 2002-2003 ging het om 3,12% van de leerlingen in het VGO, om 7,68% van de leerlingen in het GO, en om 9,31% in het OGO. In het basisonderwijs zijn de cijfers gelijkaardig, met vooral in het GO iets hogere waarden. Het hoge percentage in het gemeenschapsonderwijs komt door de specifieke opdracht van dit onderwijsnet.

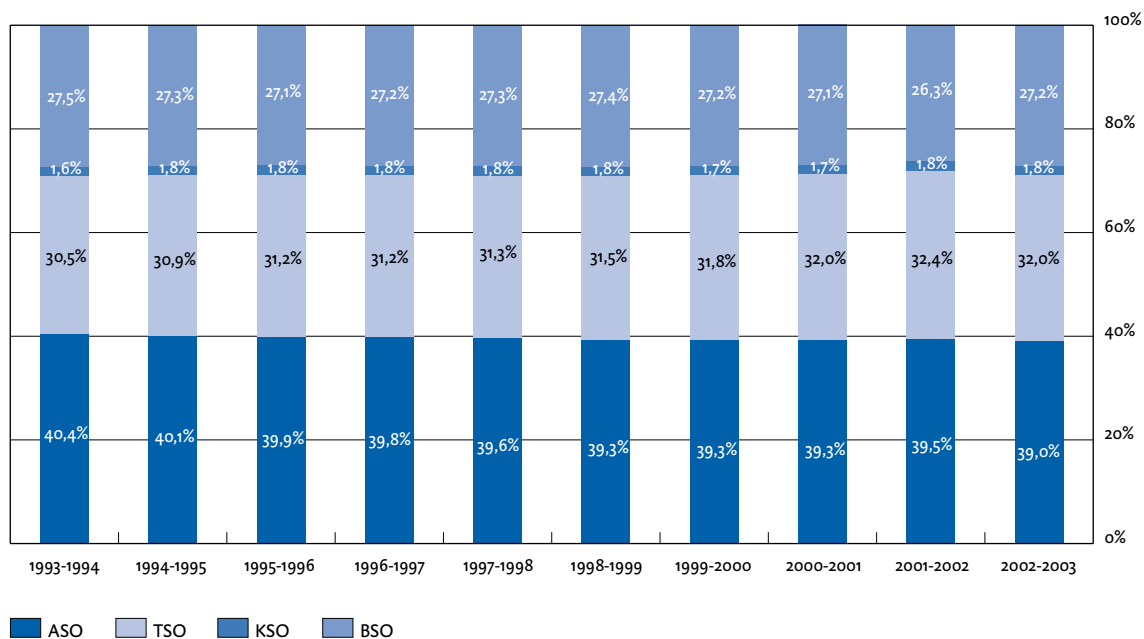
Uit grafiek INP2.3 blijkt dat een kleine 40% van de leerlingen (Belgische en niet-Belgische leerlingen samen) in de tweede, derde en vierde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs voor het ASO kiest. Meer dan 30% kiest voor het TSO. Voor het BSO is dit rond 27%. Het KSO ten slotte moet het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

(22) 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).

(23) 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.



Er is een lager aandeel van de jongens met vreemde nationaliteit in het ASO en vooral in het TSO, en dit in alle graden. In het TSO loopt dit verschil op tot een halve procent, zowel in de tweede als derde graad (totaal 2,5% bij de jongens en 3,1% bij de meisjes). Enkel in het BSO bemerken we een gevoelig hoger aandeel niet-Belgische jongens (7,2% t.o.v. 6,7% bij de meisjes). Dat is vooral te wijten aan een hoger percentage niet-Belgische jongens in de derde graad. In het KSO liggen de percentages niet-Belgische leerlingen gelijk voor beide geslachten (3,3%), terwijl de verhouding tussen jongens en meisjes enorm varieert per graad en leerjaar. De lage leerlingenaantallen laten echter niet toe om dit in detail te bekijken.

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'²⁴. Van de EU-landen hebben Vlaanderen (63,9% van de leerlingen in het lager onderwijs, 64,3% in het lager secundair onderwijs en 63,2% 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'.

Uit grafiek INP2.4 blijkt dat in de meeste EU-landen 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 vervat zit. Grafiek INP2.3 toonde een verschillend beeld omdat we daar enkel het voltijds gewoon secundair onderwijs analyseerden. Ierland (74%) en Portugal (72%) 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 tertiair onderwijs. In meerdere landen bereiden beroepsgerichte opleidingen voor op verdere studies in het tertiair 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 blijft dit een aandachtspunt voor het onderwijsbeleid.

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 de laatste jaren gedaald is, wat niet wegneemt dat 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. Het departement verzamelt immers geen gegevens naar sociaal-economische achtergrond voor de leerlingendatabank.

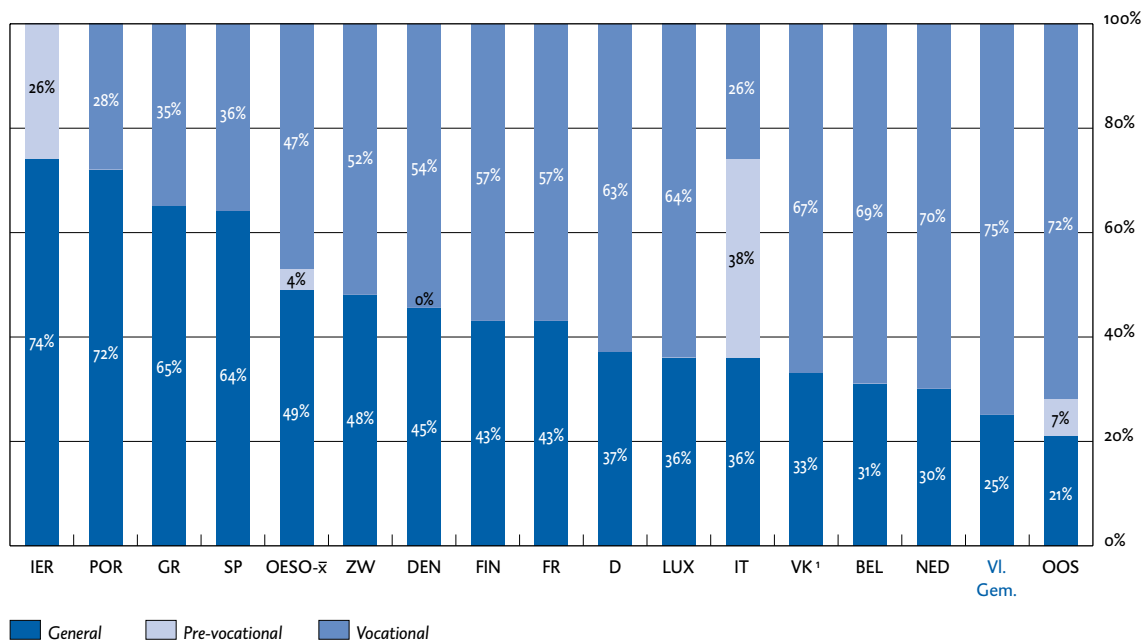
In de meeste EU-landen volgt de meerderheid van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs een opleiding in het technisch of beroepsonderwijs. Ook Vlaanderen bevindt zich hierbij, al dient gezegd dat de cursistenaantallen van het SOSP dit percentage beïnvloeden,

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





Grafiek INP2.4: Procentuele verdeling van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs, naar programma-inhoud - internationale vergelijking (2000-2001)



■ General ■ Pre-vocational ■ Vocational

Noten:

- De percentages werden afgerond.

1. Pre-vocational zit vervat in vocational.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



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 graad²⁵).

[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 kansengelijkheid 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.

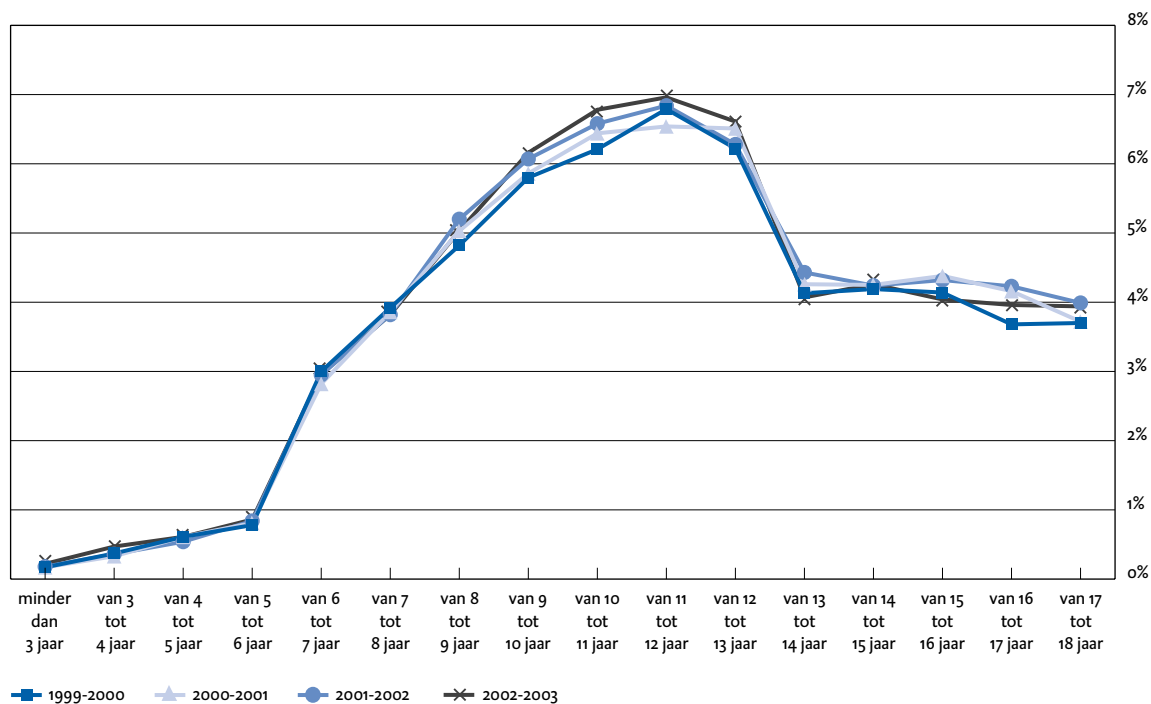
De mate waarin leerlingen vreemde talen leren en hoe ze tegenover p.c.'s staan, zijn de onderwerpen van indicatoren PRO₃ en PRO₄.

Indicator OUT₃ bekijkt de diplomaratio's in het Vlaams onderwijs in internationaal perspectief, onder meer voor het secundair onderwijs. Deze indicator biedt dus een aanvulling op de participatiegegevens die hierboven beschreven werden. De onderwijs- en werkstatus van jongeren komt in indicator OUT₅ aan bod.

(25) Voor alle onderwijsvormen gebruikten als basis we 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 ten opzichte van de totale leeftijdscategorie van dezelfde leeftijdscategorie



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

Tabel INP3.1: 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	5,82	6,70	9,62	7,49	7,83	9,01
2002-2003	4,17	6,74	9,47	5,82	7,75	8,78

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.



INP3: Percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs, het GON en het onthaalonderwijs

Beleidscontext

Vlaanderen beschikt over een uitgebreid systeem voor 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, zorgverbreding en gelijke kansen ingang te doen vinden. De ideeën kregen concretere vorm in het gelijke onderwijskansendecreet. Het is voor beleidsmakers sowieso relevant om de participatie aan onderwijs door kinderen met speciale behoeften geanalyseerd te zien. We beperken ons in deze indicator evenwel tot het buitengewoon onderwijs, het GON en het onthaalonderwijs.



De indicator sluit nauw aan bij de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden', waarin men het realiseren van gelijke kansen voor iedereen als essentieel beschouwt in het waarborgen van een kwaliteitsvol onderwijs. Een andere strategische doelstelling die met deze indicator verband houdt, is het 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod'. Daarnaast zegt deze indicator ook iets over de operationele doelstelling 'Het onderwijs afstemmen op de verschillen tussen leerlingen'. Deze indicator sluit ook aan bij de Europese strategische doelstelling 2 'Grottere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen'. Toch verbond de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* geen Europese indicator aan deze doelstelling. We integreren hieronder dus louter Vlaamse cijfers.

Definitie

In de eerste subindicator vergelijken we de evolutie van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs met de evolutie van de totale leerlingenpopulatie (m.a.w. gewoon en buitengewoon onderwijs samen). De type 5-leerlingen (zieke kinderen) zijn niet in de cijfers van het buitengewoon onderwijs opgenomen omdat we anders met dubbeltellingen zouden geconfronteerd worden.

De tweede subindicator bekijkt de leerlingenevolutie 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 verkeerdelijk wordt gedacht. Er is immers een verschil tussen leerlingen van allochtone herkomst en leerlingen met een buitenlandse nationaliteit.

Dan bekijken we de leerlingenevolutie in het geïntegreerd onderwijs (GON) van naderbij. Hierbij splitsen we de percentages GON-leerlingen uit naar onderwijsnet. Vervolgens analyseren we het percentage erkende anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon onderwijs. We maken de opsplitsing naar onderwijsniveau. Aansluitend hierbij komt het gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per onderwijsinstelling aan bod.

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

Beschrijving en analyse

De cijfers voor 2002-2003 tonen nog steeds een stijging naar leeftijd van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs tot de leeftijd van 12 jaar. Vooral vanaf de leeftijd van 6 jaar tot 12 jaar is de toename opvallend. De stijging is in hoofdzaak toe te schrijven aan het feit dat het buitengewoon kleuteronderwijs geen type 1 of type 8 organiseert.

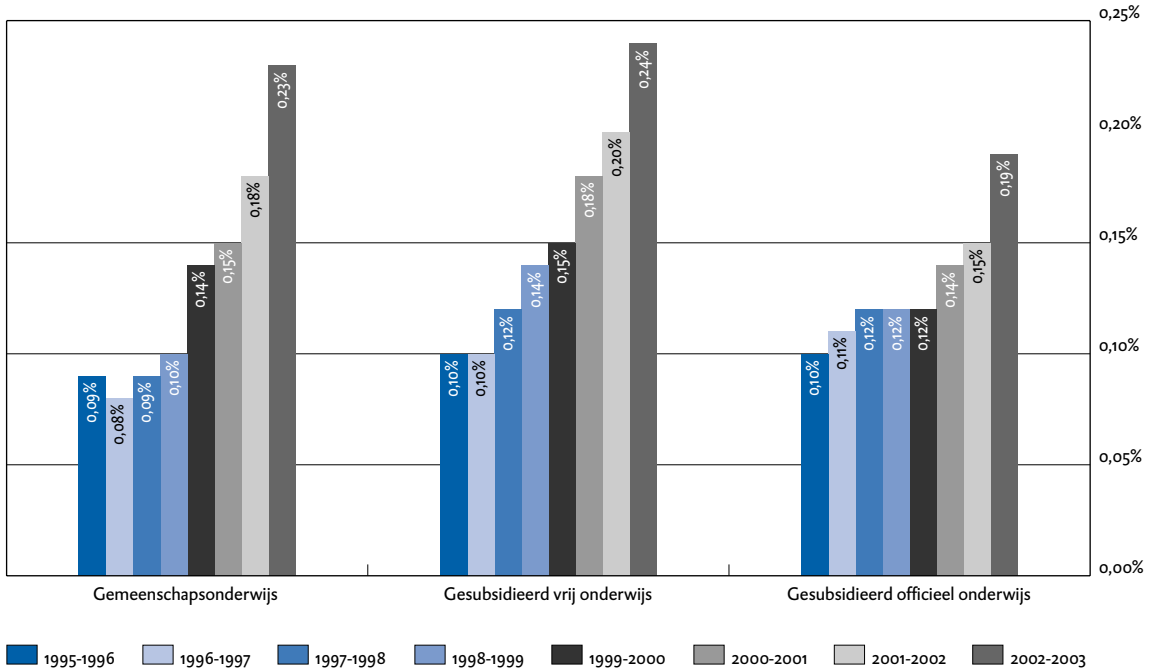
Vanaf 12-13-jarige leeftijd begint het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs aanzienlijk te dalen. Op deze leeftijd maken vele leerlingen de overstap van het lager naar het secundair onderwijs. De daling is vooral te wijten aan het feit dat het buitengewoon secundair onderwijs geen type 8-onderwijs organiseert.

Over de voorbije vier schooljaren gezien, stijgt de deelname aan het buitengewoon onderwijs nog steeds. De participatie aan het BKO blijft ongeveer gelijk. Het is evenwel de deelname aan het BLO die nog altijd stijgt, zoals blijkt uit de leeftijden van 8 tot 12-13 jaar. 6,96% van de 11-12-jarige leerlingen zat in 2002-2003 in het buitengewoon onderwijs. Dat is het piekpercentage naar leeftijd voor 2002-2003.

Als we de cijfers voor 2002-2003 vergelijken met de cijfers voor 1999-2000, zien we 11 hogere percentages. Op de leeftijden van 9-10 jaar, 10-11 jaar en 12-13 jaar gaat het om een stijging van het percentage met meer dan 0,30%. De paar vastgestelde dalingen van de percentages zijn veel minder sterk dan de genoteerde stijgingen.



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 INP3.2: 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%

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.



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 62% 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% van de 11-12-jarige jongens het buitengewoon onderwijs. Voor de meisjes bedraagt het percentage 5,3%.

Het percentage niet-Belgische leerlingen in het buitengewoon onderwijs is tussen de schooljaren 1995-1996 en 2002-2003 globaal gezien gedaald in het BKO, zowel bij jongens als meisjes. Misschien heeft het verwerven van de Belgische nationaliteit door deze jonge kinderen een invloed op deze cijfers. Dat is echter een loutere hypothese. In het BLO is het percentage gezakt maar er dient gewaarschuwd voor de kleine stijging van het percentage niet-Belgische jongens in het BLO in het laatste schooljaar. In het BuSO is het percentage gezakt (met ongeveer 1%, 2002-2003 vergeleken met 1995-1996) maar het percentage had een dieptepunt (in dit geval is dat positief) in 1998-1999. Het laatste schooljaar heeft er zich echter weer een daling van het percentage niet-Belgische leerlingen voorgedaan.

Over de drie bekeken onderwijsniveaus heen, heeft 7,78% van de leerlingen in het buitengewoon onderwijs niet de Belgische nationaliteit (cijfers schooljaar 2002-2003). Bij de niet-Belgische jongens bedraagt dit percentage 7,61% en bij de niet-Belgische meisjes 8,06%. Het hogere percentage bij de meisjes is aan het BKO en het BLO te wijten waar er meer niet-Belgische meisjes dan niet-Belgische jongens zitten. In het BuSO zitten er meer niet-Belgische jongens dan niet-Belgische meisjes.

In zowat alle bekeken schooljaren stijgt de deelname aan het buitengewoon onderwijs met het onderwijsniveau (BKO < BLO < BuSO).

Grafiek INP3.2 bekijkt de leerlingenevolutie in het GON in de laatste acht schooljaren. 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.

In alle onderwijsnetten heeft zich zowat een continue stijging van het percentage GON-leerlingen t.o.v. het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair

onderwijs voorgedaan. Voor het schooljaar 2002-2003 is er een uitgesproken toename van het aantal GON-leerlingen in het VGO, 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 geïntegreerd worden.

In het schooljaar 2002-2003 bedroeg het percentage GON-leerlingen tegenover het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs 0,24% in het gesubsidieerd vrij onderwijs; 0,23% in het gemeenschapsonderwijs en 0,19% in het gemeentelijk en provinciaal onderwijs.

Niet enkel het aantal GON-leerlingen stijgt; ook het absolute aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs neemt toe (+ 465 leerlingen in het schooljaar 2002-2003 t.o.v. het schooljaar 2001-2002). De cijfergegevens worden echter door de types van onderwijs beïnvloed. Sommige types die wel in het buitengewoon onderwijs voorkomen, zitten niet in het GON verrat of geven in verhouding aanleiding tot veel minder omkadering.

Uit de cijfergegevens voor het schooljaar 2002-2003 blijkt dat er in het gewoon lager onderwijs minder anderstalige nieuwkomers zaten dan in het voorgaande schooljaar. Dit is in tegenstelling tot de trend van de voorbije schooljaren waar we vrijwel telkens een stijging van het percentage anderstalige nieuwkomers zagen, in zowel het gewoon lager als in het gewoon secundair onderwijs. In het gewoon secundair onderwijs is er nog een -weliswaar kleine- toename van het percentage anderstalige nieuwkomers.

In het schooljaar 2002-2003 lag het percentage anderstalige nieuwkomers op 0,44% in het gewoon lager onderwijs en op 0,45% in het gewoon secundair onderwijs.

Verder blijkt uit tabel INP3.3 dat er meer jongens dan meisjes onder de anderstalige nieuwkomers in het Vlaams secundair onderwijs zijn. Het OGO heeft het hoogste gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per secundaire instelling die zo'n onderwijs inricht. Dat net heeft echter de minste instellingen (9 in 2002-2003) die dergelijk onderwijs inrichten. Het gesubsidieerd vrij onderwijs heeft 16 secundaire scholen die onthaalonderwijs inrichten; het gemeenschapsonderwijs 13.

In het basisonderwijs bedraagt het gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per Vlaamse onderwijsin-



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

	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003		
	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
VGO	14	11	25	29	28	57	26	22	48	26	23	50
OGO	50	37	86	32	26	58	28	20	48	31	27	58

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.



stelling die dergelijk onderwijs inricht 10,50 voor het schooljaar 2002-2003 (niet weergegeven in een tabel). De ratio voor het basisonderwijs is veel lager dan die voor het secundair onderwijs. Dit komt door het hogere aantal scholen dat dergelijk onderwijs inricht (169 in het basisonderwijs tegenover 38 in het secundair onderwijs).

In autonome kleuterscholen of autonome lagere scholen met één vestigingsplaats dienen er ten minste vier anderstalige nieuwkomers te zijn die aan alle voorwaarden voldoen. Voor alle andere kleuter-, lagere of basisscholen geldt de norm van zes leerlingen. Dit verklaart ook voor een groot deel het hoger aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs. Secundaire scholen die onthaalonderwijs willen inrichten, dienen dit vóór 1 juni aan te vragen en moeten 25 anderstalige nieuwkomers in hun school of scholengemeenschap hebben op 1 oktober van het betrokken schooljaar om gesubsidieerd of gefinancierd te worden. Anderstalige nieuwkomers kunnen zich inschrijven in een school zonder onthaalonderwijs maar deze school krijgt van het departement dan geen extra ondersteuning. Leerlingen die een volledig schooljaar in een onthaalklas gezeten hebben, komen in principe niet meer in aanmerking voor onthaalonderwijs. Wel kan op dit punt een afwijking bij het departement Onderwijs aangevraagd worden.

Conclusie

De cijfers voor 2002-2003 tonen nog steeds een stijging naar leeftijd van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs tot de leeftijd van 12 jaar. De stijging is in hoofdzaak toe te schrijven aan het feit dat het buitengewoon kleuteronderwijs geen type 1 of type 8 organiseert. In alle leeftijdscategorieën participeren meer jongens dan meisjes aan het buitengewoon onderwijs. Bij de niet-Belgische leerlingen in het buitengewoon onderwijs doet het tegenovergestelde zich voor: meer niet-Belgische meisjes dan jongens zitten in het buitengewoon onderwijs. Dat ligt aan het BKO en het BLO want in het BuSO zitten er meer niet-Belgische jongens dan meisjes, zoals bij de Belgische leerlingen.

Belgische jongens in het BLO in het laatste schooljaar. In het BuSO is het percentage gezakt (met ongeveer 1% 2002-2003 vergeleken met 1995-1996) maar het percentage had een dieptepunt (in dit geval is dat positief) in 1998-1999. Het laatste schooljaar heeft er zich weer een daling van het percentage niet-Belgische leerlingen voorgedaan.

Het percentage GON-leerlingen 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 is het laatste schooljaar gedaald.

[Link naar andere indicatoren](#)

Indicator INP15 bekijkt de onderwijsuitgaven 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.

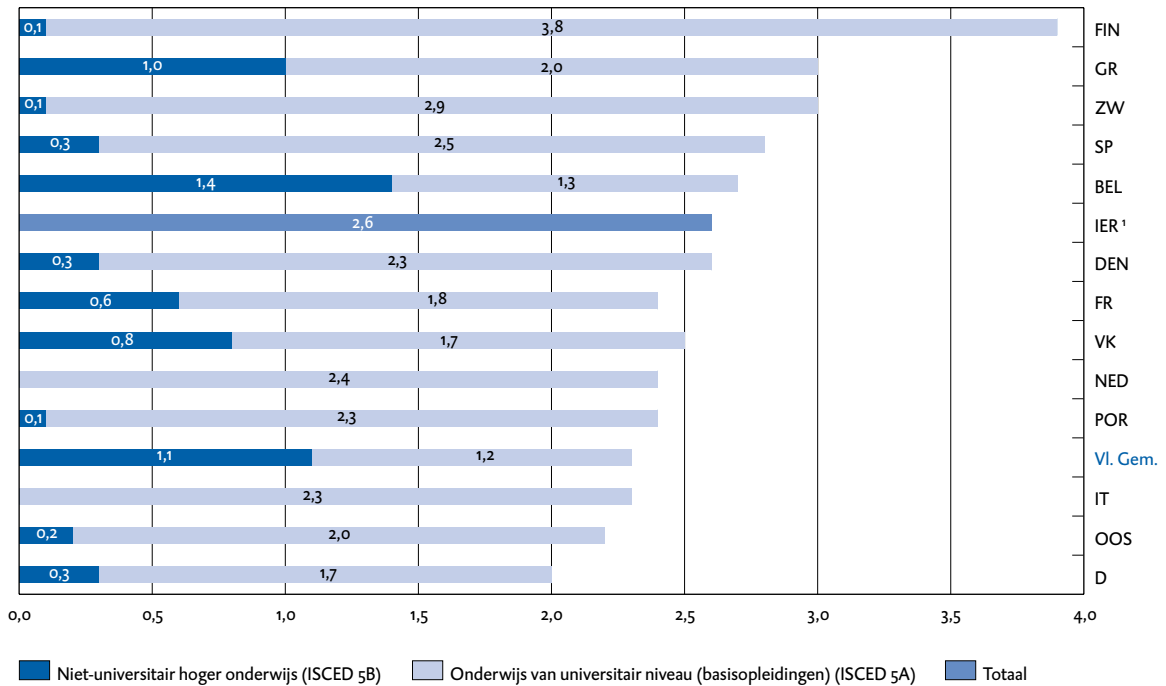
In indicator INP9 bekijken we onder meer het leerkrachtenprofiel in het buitengewoon onderwijs.



Het percentage niet-Belgische leerlingen is tussen de schooljaren 1995-1996 en 2002-2003 globaal gezien gedaald in het BKO, zowel bij jongens als meisjes. In het BLO is het percentage gezakt maar er dient gewaarschuwd voor de kleine stijging van het percentage niet-



Grafiek INP4.1: Verwacht aantal jaren in het hoger onderwijs, naar onderwijstype - internationale vergelijking (2000-2001)



Noten:
- De cijfergegevens werden afgerond.
1. Inclusief doctoraten.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



INP4: Deelname aan het hoger onderwijs

Beleidscontext

Studenten lijken 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 2003' 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, 2003, p.260) Hiermee zit de OESO eigenlijk op een vergelijkbare lijn als die in de Vlaamse strategische doelstelling 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod'. Daarnaast besteedt 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'.



De laatste subindicator ten slotte houdt verband met de Europese geassocieerde doelstelling 1.4 '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 formuleert 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, 2003, p.259 e.v.). Die bekijkt het verwachte aantal jaren in het hoger onderwijs op basis van studentengegevens voor 2000-2001, gecombineerd

met bevolkingscijfers van de betrokken leeftijdsgroepen. Dat is het recentste academiejaar waarvoor de OESO dergelijke cijfergegevens publiceerde. De indicator wordt beïnvloed door het aantal studenten in het hoger onderwijs en door de duur van de opleidingen. Aangezien de noemer ook mensen bevat die nooit aan het hoger onderwijs deelnemen, mag men de indicator niet interpreteren als het gemiddeld aantal jaren dat een individuele student nodig heeft om hoger onderwijs te voltooien. Het is eerder een manier om te berekenen in hoeverre een leeftijdscategorie aan hoger onderwijs deelneemt.

De Vlaamse 'coverage' voor het hoger onderwijs zag er in de ENRL1-tabel voor 2000-2001 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.

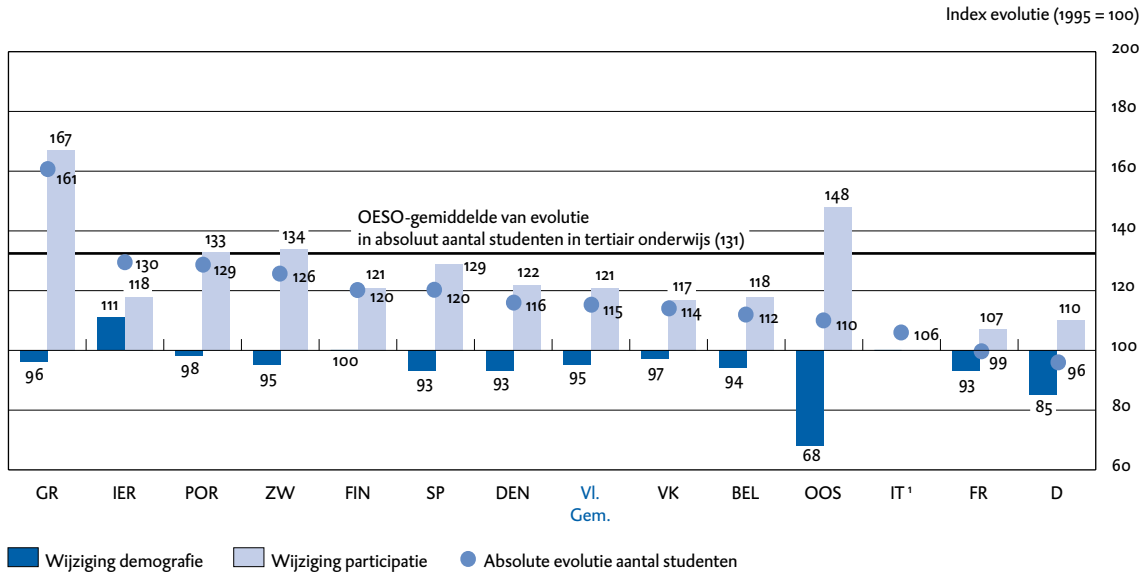
De laatste subindicator vergelijkt, eveneens in internationale context, het aandeel aan studenten in hoger onderwijs in wiskunde, wetenschappen en technologie t.o.v. de totale schoolbevolking in het tertiair onderwijs. Het gaat meer bepaald om de volgende Europese indicator: *Students enrolled in mathematics, 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)



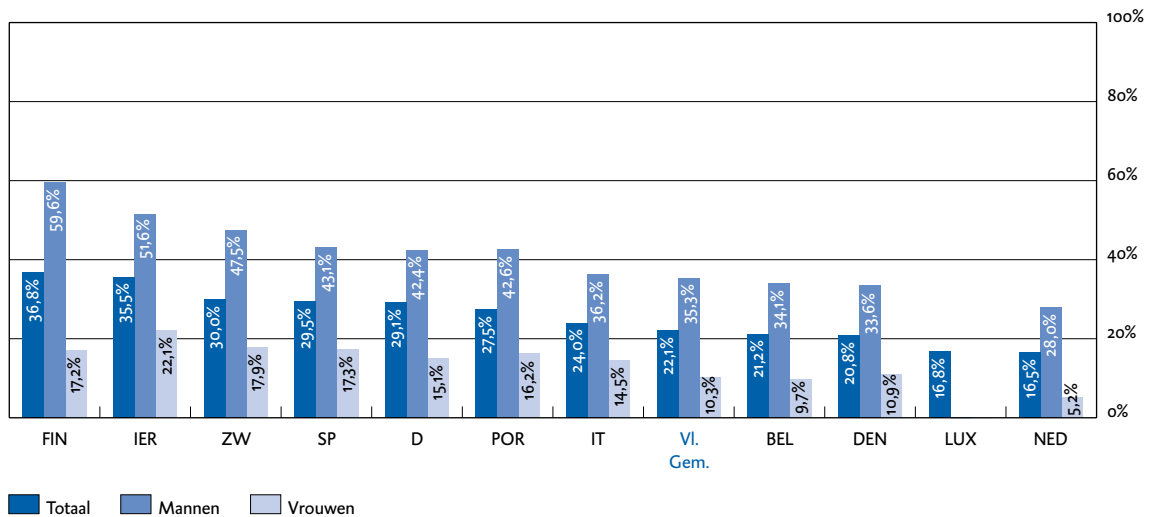
Grafiek INP4.2: Evolutie schoolbevolking in het tertiair onderwijs i.f.v. de evolutie in participatie en demografie - internationale vergelijking (2000-2001 t.o.v. 1994-1995)



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 2003.



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 (2000-2001)



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: Berekening van Eurostat van 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



- *Manufacturing and processing (ISC 54)*
- *Architecture and building (ISC 58)*

Het gaat daarbij o.a. om de volgende opleidingen in de Vlaamse Gemeenschap²⁶:

- 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 Godeleerdheid niet voor.

Beschrijving en analyse

Gemiddeld genomen kan een 17-jarige in de OESO-landen op basis van participatiegegevens van 2000-2001 verwachten dat zij of hij 2,6 jaar voltijds of deeltijds hoger onderwijs zal volgen (niet weergegeven in een grafiek). Vrouwen participeren iets langer aan hoger onderwijs dan mannen (2,8 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 1,1 jaar, terwijl jonge vrouwen gemiddeld 1,4 jaar ISCED 5B-onderwijs te wachten staat.

Globaal gezien neemt men langer 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 2000-2001 verwachten dat hij of zij 1,1 jaar in het niet-universitair hoger onderwijs (ISCED 5B) doorbrengt. Voor het onderwijs van universitair niveau (ISCED 5A) is dat 1,2 jaar.

Daarmee behoort Vlaanderen tot de Europese middenmoot. Het Belgische cijfer is beter, wat doet vermoeden dat de Franse Gemeenschap een hogere participatie aan hoger onderwijs heeft dan Vlaanderen. De Franse Gemeenschap heeft meer studenten uit andere landen in haar hoger onderwijs, zoals duidelijk blijkt uit indicator INP6.

In Vlaanderen kan een 17-jarig meisje verwachten om langer in het hogescholenonderwijs van één cyclus of het HOSP (niet-universitair hoger onderwijs) te zitten dan een jongen van haar leeftijd (1,4 jaar tegenover 0,9 jaar). In het onderwijs van universitair niveau is er eigenlijk geen verschil (1,2 jaar tegenover 1,1 jaar).

De participatiegegevens weerspiegelen zich in de diplomagegevens. In Vlaanderen behaalde 26,9% van de 21-23-jarige bevolking in 2000-2001 een diploma in het niet-universitair hoger onderwijs (zie ook indicator OUT3). In het onderwijs van universitair niveau behaalde 18,8% van de 22-26-jarige²⁷ bevolking een eerste diploma hoger onderwijs, i.e. een diploma van licentiaat of gelijkwaardig.

In Europese context heeft een 17-jarige in Vlaanderen een eerder gemiddelde studieduurverwachting voor het hoger onderwijs. Opvallend daarbij is dat de waarden voor het niet-universitair hoger onderwijs een stuk boven het OESO-gemiddelde liggen (1,1 jaar voor Vlaanderen t.o.v. een gemiddelde van 0,4 jaar) en voor het universitair hoger onderwijs een stuk eronder (1,2 jaar voor Vlaanderen t.o.v. een gemiddelde van 2,1 jaar). Vlaanderen richt ook veel meer niet-universitair hoger onderwijs in dan gemiddeld.

Een 17-jarige in Finland heeft veruit de langste studieduurverwachting, namelijk 4,2 jaar in het hele tertiair onderwijs (dus doctoraten meegerekend, in tegenstelling tot in grafiek INP4.1) en zelfs 4,6 jaar bij de meisjes. Van onze buurlanden doet Frankrijk het (met 2,6 jaar studieduurverwachting voor het gehele hoger onder-

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

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



wijs) iets beter dan Vlaanderen (2,4 jaar). Duitsland doen het minder goed dan Vlaanderen met 2,1 jaar (doctoraten niet meegerekend voor Duitsland).

We maakten een rangschikking voor de studieduurverwachting voor beide geslachten. Daarin staat Vlaanderen voor de studieduurverwachting van de meisjes net iets hoger dan in die voor de jongens. Dat wil zeggen dat meisjes in Vlaanderen gemiddeld iets meer hoger onderwijs volgen dan op basis van het OESO-landengemiddelde zou mogen verwacht worden. Jongens volgen minder hoger onderwijs dan in een gemiddeld OESO-land.

Beschouwen we de evolutie van de studentenaantallen in het tertiair onderwijs (academiejaar 2000-2001 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 landen van de EU, behalve in Frankrijk (ongeveer status-quo) en Duitsland (daling van 4% studenten). In de Vlaamse Gemeenschap was er een stijging van het aantal studenten in het tertiair onderwijs met 15,3%.²⁸

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, 2003, p.260). Sterker nog, indien er zich geen verkleining in de cohortgrootte had voorgedaan (-5% in Vlaanderen, 2001 t.o.v. 1995), zou de stijging in participatie aan het tertiair onderwijs het aantal studenten in het tertiair onderwijs nog meer de hoogte ingejaagd hebben, namelijk met 21% in Vlaanderen. Dit fenomeen geldt voor de hele Europese Unie, behalve voor Ierland en Finland.



Bekijken we het aandeel studenten in wiskunde, wetenschappen en technologie, dan valt onmiddellijk het evenwicht tussen mannen en vrouwen op. Ierland is het enige land waar meer dan 20% van de vrouwen een studierichting kiest in wiskunde, wetenschappen en technologie. Daartegenover staan België (9,7%) en Nederland (5,2%) met een percentage onder 10%. Vlaanderen situeert zich net boven 10%. Binnen deze technische richtingen is één op de 4 Vlaamse studenten een vrouw, terwijl vrouwen over het hele Vlaamse hoger onderwijs gezien licht in de meerderheid zijn.

Indien men de ratio aan diploma's in wiskunde, wetenschappen en technologie gevoelig wil doen stijgen tegen 2010 (zie indicator OUT₃), kan men eraan denken om meer vrouwen aan te moedigen om in deze richtingen te stappen.

Vergelijken we de ratio's tussen de EU-landen, dan blijken de genoemde studiegebieden populair bij studenten in Ierland en Finland (beide meer dan 35%). Vlaanderen bevindt zich met 22% in de tweede helft van de rangschikking.

Conclusie

De deelname aan het Vlaams hoger onderwijs, bekeken vanuit het standpunt van de studieduurverwachting van een 17-jarige, is in internationaal perspectief gemiddeld. 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 2000-2001 dus eigenlijk wel sprake (zie strategische doelstelling), in tegenstelling tot wat we in de vorige indicatorenpublicatie moesten concluderen.



In Vlaanderen kiezen minder studenten dan gemiddeld voor een opleiding 'Maths, science and technology'. We bevinden ons in de vijfde laatste positie van de huidige Europese Unie (althans van die landen waarvoor data beschikbaar zijn én de Franse Gemeenschap meegerekend): slechts 22,1% van de studenten hoger onderwijs volgt zo'n opleiding. Bij de vrouwelijke studenten bevinden we ons zelfs pas in derde laatste positie, net voor Nederland en België als geheel. 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 OUT₃), kan men eraan denken om meer vrouwen aan te moedigen om in deze richtingen te stappen.



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



[Link naar andere indicatoren](#)

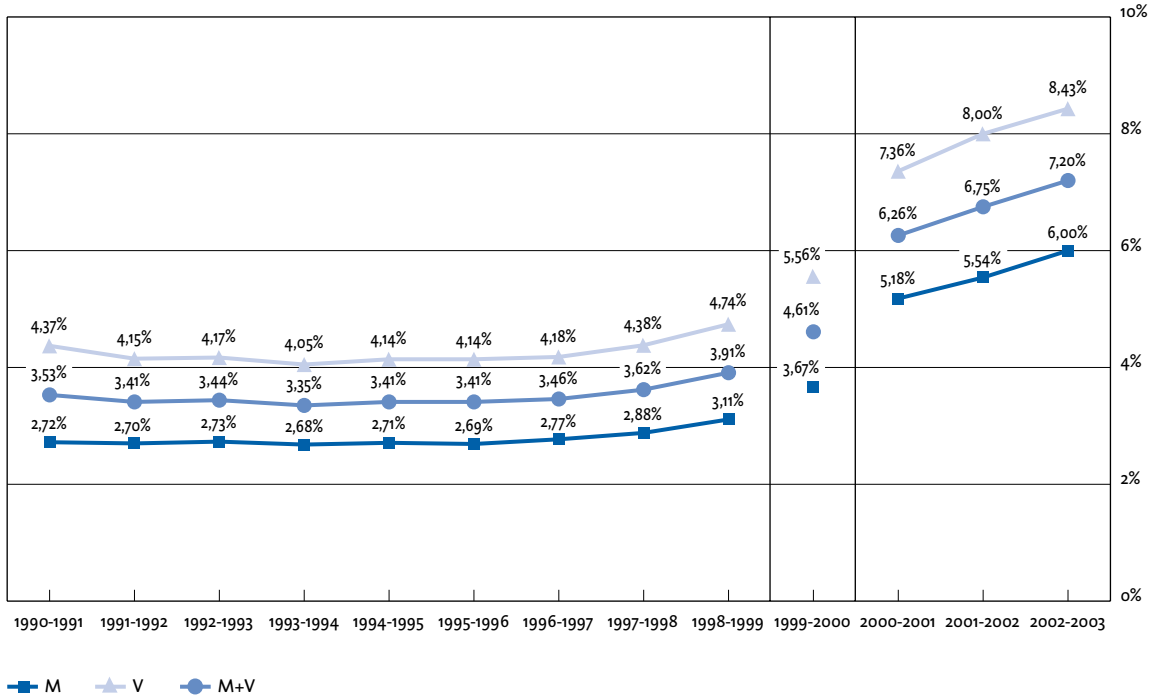
Indicator INP₁ analyseert de deelname aan het onderwijs en vorming in het algemeen, terwijl indicator INP₂ de deelname aan het leerplichtonderwijs bekijkt.

Indicator OUT₂ focust zich op de ongekwalificeerde uitstroom en het vroegtijdige schoolverlaten. De diplomatio's voor het hoger onderwijs werden opgenomen in indicator OUT₃. Daaruit blijkt dat de meeste diploma's in het Vlaams hoger onderwijs één-cyclusdiploma's of equivalent zijn. In indicator OUT₃ komt de Europese *benchmark* over het verhogen van het aantal afgestudeerden in 'Maths, science and technology' aan bod.

Ook het verband met de onderwijs- en werkstatus van jongeren is interessant (zie indicator OUT₅).



Grafiek INP5.1: Evolutie van de participatie aan het OSP door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap



■ M ▲ V ● M+V

Noten:

- De referentieperiodes 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 referentieperiode 1/9/1999 - 31/1/2000. Voor 2000-2001 is de referentieperiode 1/2/2000 - 31/1/2001.
- De percentages voor 2002-2003 werden berekend ten aanzien van de bevolkingscijfers van 1/1/2002. Het NIS kon ons de bevolkingscijfers voor 1/1/2003 niet op tijd bezorgen.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs en bevolkingscijfers NIS.



INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming

Beleidscontext



In de beleidsnota van minister Vanderpoorten (2000, p.12) is het optimaliseren van het onderwijsaanbod in zijn verschillende niveaus een belangrijke strategische doelstelling. Die wordt verder uitgewerkt in een aantal operationele doelstellingen waarvan er twee rechtstreeks met onderstaande indicator verband houden: ‘Emancipatie via het kunstonderwijs stimuleren’ en vooral ‘Leren uitbouwen tot een proces dat de hele levensloop omspant: levenslang en levensbreed leren’. Wanneer over levenslang leren gesproken wordt, denkt men hierbij vaak aan de deelname aan permanente vorming. Dat getuigt echter van een beperkte visie op levenslang leren. Ook het basis-, secundair en hoger onderwijs dienen in een levenslang en levensbreed perspectief gezien te worden. Dit alles neemt niet weg dat het beleidsrelevant is om ook de deelname aan het volwassenenonderwijs van naderbij te bekijken. In de voorgaande indicatoren komen de andere genoemde onderwijsniveaus immers reeds ruimschoots aan bod.



De Europese Unie besteedt steeds meer 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. Ze koppelde die indicator meer bepaald aan de geassocieerde doelstelling 1.2 ‘Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen’. 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*. Aan de geassocieerde doelstelling 2.2 ‘Leren aantrekkelijker maken’ koppelde de *Standing Group* nogmaals twee indicatoren.

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)²⁹, 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 eerste twee Europese indicatoren zijn afkomstig van de *Labour Force Survey (LFS)*. Het gaat meer bepaald om deze indicatoren:

- 1) 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 scholingsgraad³⁰
- 2) Het percentage volwassenen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de voorbije 4 weken³¹, naar leeftijdscategorie (25-34, 35-54 en 55-64)

De internationale categorie ‘lager secundair onderwijs’ stemt in het huidige Vlaamse onderwijsstelsel 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 onderwijs³² succesvol beëindigt, heeft volgens de ISCED-classificatie een scholingsgraad van ‘hoger secundair onderwijs’. Wie wel de eerste graad secundair onderwijs succesvol beëindigt heeft maar bijvoorbeeld in zijn vijfde of zesde leerjaar secundair onderwijs stopt, heeft dus volgens de ISCED-classificatie een scholingsgraad van ‘lager secundair onderwijs’. Ook wie bijvoorbeeld het DBSO of de leertijd van het VIZO succesvol beëindigt heeft, krijgt een scholingsgraad ‘hoger secundair onderwijs’ toegekend.

In België wordt de *Labour Force Survey (LFS)* ook de Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten genoemd. Die enquête verzamelt onder meer gegevens

(29) Tot vóór 1999 werd dit het afstandsonderwijs genoemd.

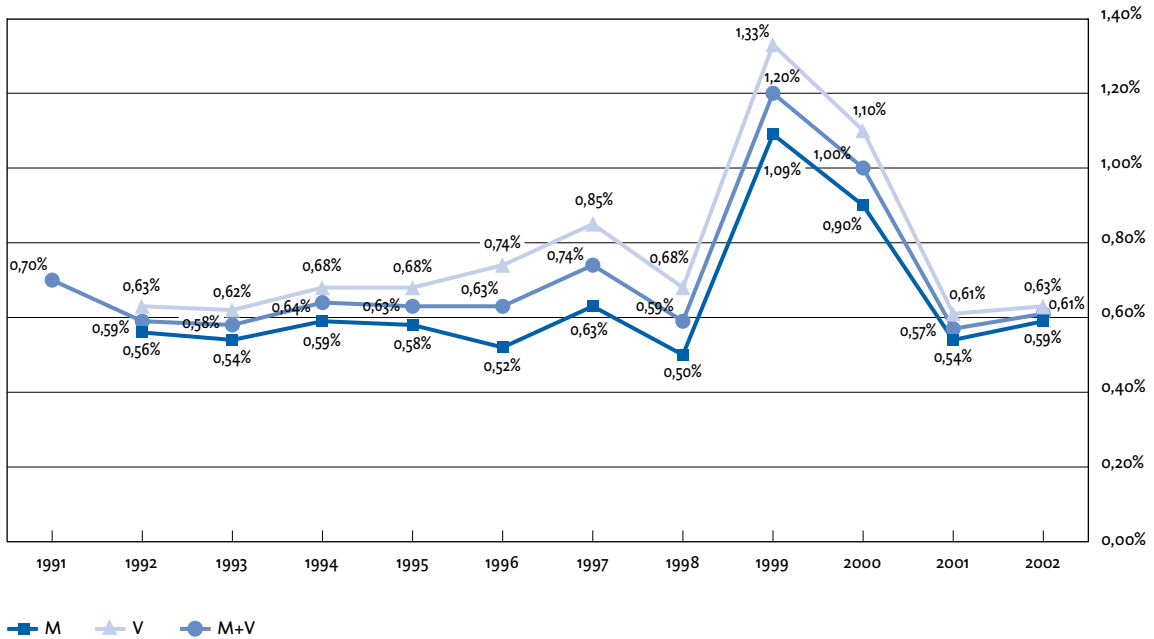
(30) De voorlopige annex van het interim-rapport 2004 maakt echter het onderscheid naar geslacht, en niet naar scholingsgraad.

(31) Voorafgaand aan de afname van de enquête.

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

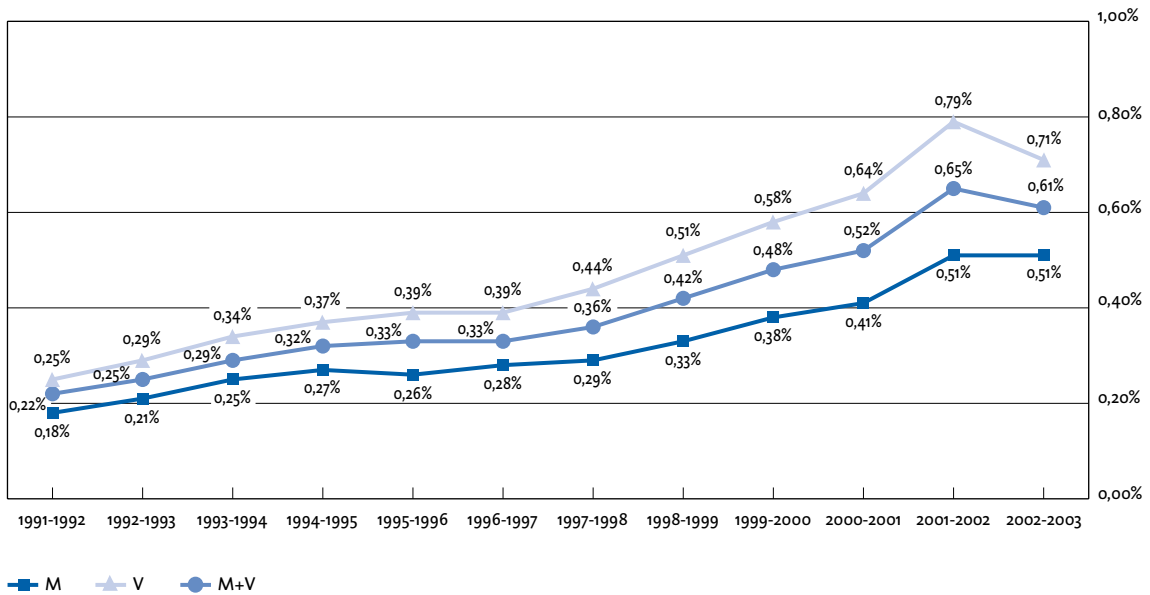


Grafiek INP5.2: Evolutie van de participatie aan het B.I.S. (afstandsonderwijs) door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap



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

Grafiek INP5.3: Evolutie van de participatie aan de basiseducatie door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap



Noot: De percentages voor 2002-2003 werden berekend ten aanzien van de bevolkingscijfers van 1/1/2002. Het NIS kon ons de bevolkingscijfers voor 1/1/2003 niet op tijd bezorgen.

Bron: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB) en bevolkingscijfers NIS.



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 2002. 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. De Vlaamse data verwijzen naar jaargegevens van de LFS; de cijfers van de andere landen zijn gebaseerd op data van het tweede kwartaal. De gegevens voor de internationale vergelijking zijn afkomstig van Eurostat. Voor de tweede Europese indicator kon Eurostat ons echter niet op tijd de resultaten voor het Vlaamse Gewest bezorgen.

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?'

De twee andere Europese indicatoren zijn gebaseerd op de *Continuing Vocational Training Survey (CVTS)*. In totaal namen 50.000 ondernemingen in de EU15 en Noorwegen en 26.000 ondernemingen in de nieuwe lidstaten aan CVTS2 deel. Die verschaffen vergelijkbare statistische informatie over opleidingen op het werk, vraag en aanbod van beroepsvaardigheden, de nood aan opleidingen, de vorm en inhoud van opleidingen, financiële middelen voor opleiding, het gebruik van externe opleiders en de kosten van opleidingen. In het kader van de opvolging van het Doelstellingenproces gaat het om de volgende twee indicatoren:

- 1) Aantal uren in CVT-opleidingen (*Continuing Vocational Training*) per 1.000 gewerkte uren, naar NACE³³ (alle bedrijven)
- 2) Aantal uren in CVT-opleidingen (*Continuing Vocational Training*) per 1.000 gewerkte uren, naar NACE (alleen voor bedrijven met CVT-opleidingen)

We halen ook kort de Europese indicator aan i.v.m. de uitgaven van bedrijven voor CVT-opleidingen: 'Enterprise expenditure on continuing vocational training courses as a percentage of total labour costs' (1999). Die indicator hoort eigenlijk niet echt thuis bij een deelname-indicator maar het was moeilijk om hem onder de financiële indicatoren onder te brengen.

In Vlaanderen is de Vlerick Leuven Gent Management School verantwoordelijk voor de dataverzameling en -verwerking. Volgens de onderzoekers heeft men echter enkel gegevens op Belgisch niveau. De gegevens voor de internationale vergelijking zijn afkomstig van Eurostat.

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 tellingmethode aangepast werd, wat de cijfers beïnvloedt³⁴. Ook blijkt uit de grafiek dat de deelname van vrouwen aan het OSP gedurende de laatste 13 jaar steeds groter is geweest dan die van de mannen.

In het schooljaar 2002-2003 waren er 293.202 inschrijvingen in het OSP, wat overeenkomt met 7,20% van de 15-64-jarige bevolking in Vlaanderen³⁵. Ten opzichte van de absolute cijfers voor 2001-2002 betekent dat een groei van 6%. Zo'n 91% inschrijvingen van 2002-2003 waren inschrijvingen in het secundair onderwijs voor sociale promotie. In datzelfde schooljaar waren er 123.656 inschrijvingen van mannen, wat overeenstemt met 42% van alle inschrijvingen. De vrouwen vertegenwoordigen dus 58% van de inschrijvingen in het OSP. In absolute cijfers gaat het om 169.546 inschrijvingen van vrouwen.

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. 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 2000³⁶. 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.

(33) NACE = *Statistical Classification of Economic Activities in the European Community*.

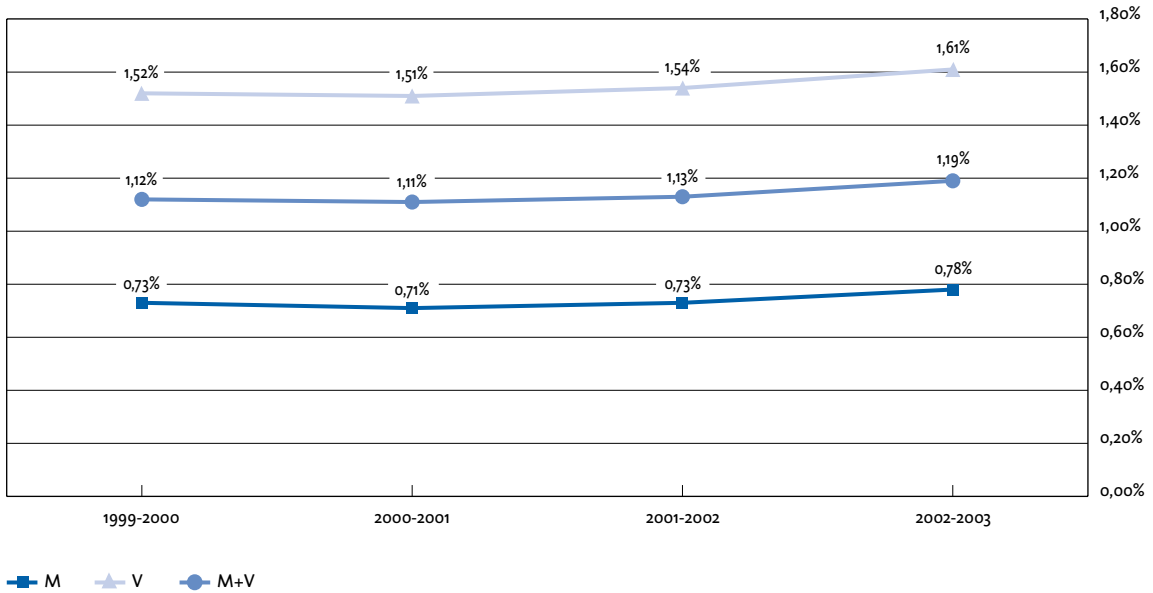
(34) Zie grafiek INP5.1.

(35) Omdat het NIS ons de bevolkingsgegevens op 1/1/2003 niet bij het ter perse gaan van deze publicatie kon bezorgen, gebruikten we als referentiepopulatie de 15-64-jarige bevolking op 1/1/2002. Dat gebeurde voor alle hier opgenomen Vlaamse subindicatoren.

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



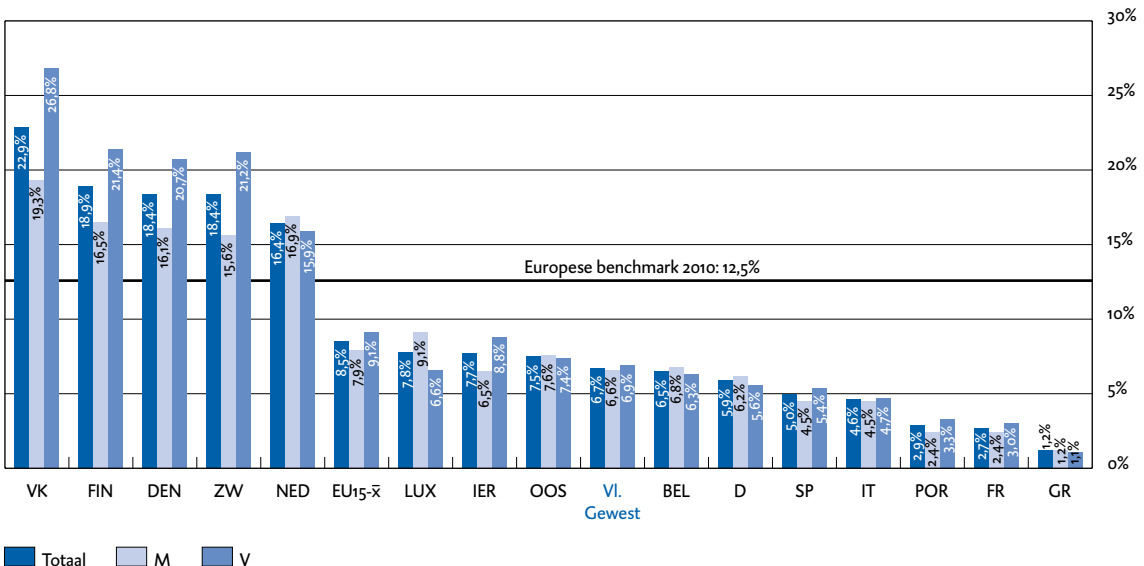
Grafiek INP5.4: Evolutie van de participatie aan het DKO door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap



Noot: De percentages voor 2002-2003 werden berekend ten aanzien van de bevolkingscijfers van 1/1/2002. Het NIS kon ons de bevolkingscijfers voor 1/1/2003 niet op tijd bezorgen.
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 (2002)



Noten:
- Berekening van Eurostat op 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.
- Vlaamse data gebaseerd op jaargegevens; de andere op data van het tweede kwartaal.
Bron: Eurostat.



In 2002 was er weer een stijging van het aantal inschrijvingen voor B.I.S. Er waren 24.825 inschrijvingen in 2002. Volledigheidshalve dient hierbij vermeld te worden dat vanaf 1 mei 2000 inschrijvingsgeld gevraagd werd. De cijfers voor 2003 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 2002 slechts heel gering (671 inschrijvingen meer, in het voordeel van de vrouwen). Het verschil in aanvragen was het grootst in de jaren 1996 tot en met 1999.

De participatie aan de basiseducatie steeg gestaag 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 0,61% 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.

Voor het deeltijds kunstonderwijs kunnen we veel minder ver in de tijd teruggaan om de evolutie inzake participatie van volwassenen na te gaan. In 2002-2003 was 1,19% van de 15-64-jarige Vlaamse bevolking in het DKO ingeschreven. Er is een kleine stijging t.o.v. 2001-2002 (in relatieve cijfers toch +5% t.o.v. 2001-2002). In absolute cijfers uitgedrukt, volgden 16.004 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 2002-2003 werden er 32.432 vrouwelijke deelnemers geteld.

Toch volgen meer jongere kinderen een opleiding in het DKO dan volwassenen (niet weergegeven in een grafiek). In het schooljaar 2002-2003 liepen 99.669 6-14-jarigen er school. Dat is 67% van alle ingeschrevenen in het DKO. Ook hier spannen de meisjes de kroon met 67% van de jonge generatie DKO-ers.

b. Europese indicatoren over levenslang leren

In het kader van de geassocieerde doelstelling 2.1 over open leersituaties verbond de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* volgende 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'³⁷. De Europese Raad Onderwijs, Jeugdzaken en Cultuur verbond hieraan zelfs een *benchmark*. Die *benchmark* sluit aan op werkgelegenheidsrichtsnoer 4 uit 2003 en werd opgenomen in het Pact van Vilvoorde. Dat is dus positief nieuws voor Vlaanderen omdat het dus al politiek ingebed is. Wél is het zo dat de *Labour Force Survey* geen ideale bron is voor zo'n indicator (de referentieperiode van vier weken is te kort) maar het is momenteel wel de enige vergelijkbare bron die we hebben.

Concreet houdt de *benchmark* in dat minstens 12,5% van de 25-64-jarigen in de EU tegen 2010 moeten deelnemen 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 15 lidstaten lag volgens Eurostat in 2002 op 8,5%.³⁸ Het percentage van de nieuwe lidstaten lag volgens Eurostat echter slechts op 5,0%, wat betekent dat het gemiddelde van de EU25 ergens tussen beide percentages in zal liggen. 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.

Het Verenigd Koninkrijk is koploper van de EU15 inzake deelname aan levenslang leren: bijna één op vier volwassenen heeft gedurende de maand voorafgaand aan de afname van de *Labour Force Survey* een opleiding gevolgd. Bijna één op vijf volwassenen deed dat ook in Finland, Denemarken en Zweden. Ook Nederland scoort boven het gemiddelde van de EU15: 16,4% van de Nederlandse volwassenen volgt er 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 volgt slechts 6,5% van de 25-64-jarigen een opleiding gedurende de maand voorafgaand aan de afname van de 'Arbeidskrachtenenquête'. In het Vlaams

(37) De voorlopige annex van het interim-rapport 2004 maakt echter het onderscheid naar geslacht, en niet naar scholingsgraad.

(38) Berekening van Eurostat van 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.





Tabel INP5.1: Percentage volwassenen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de voorbije 4 weken, naar leeftijdscategorie (25-34, 35-54 en 55-64) (2002)

		25-64 jaar	25-34 jaar	35-54 jaar	55-64 jaar
DEN	Totaal	10,6	24,9	9,2	4,1
	Mannen	9,4	21,1	7,8	3,8
	Vrouwen	11,6	28,9	10,5	4,3
ZW	Totaal	10,5	18,9	11,5	6,3
	Mannen	9,1	17,0	9,6	5,8
	Vrouwen	12,4	21,0	14,4	6,9
NED	Totaal	9,4	16,2	10,0	3,3
	Mannen	10,4	18,1	10,3	3,1
	Vrouwen	8,5	13,8	9,7	3,4
FIN	Totaal	8,2	18,6	9,0	4,2
	Mannen	7,1	17,0	6,8	3,8
	Vrouwen	9,4	21,6	11,8	4,7
VK	Totaal	7,7	11,6	7,7	5,7
	Mannen	6,7	12,2	6,5	4,2
	Vrouwen	8,6	11,1	8,5	7,3
IER	Totaal	3,2	4,6	3,6	1,5
	Mannen	2,7	3,9	3,0	1,4
	Vrouwen	3,6	5,4	4,2	1,7
BEL	Totaal	2,5	4,1	2,8	1,0
	Mannen	2,8	4,0	3,3	1,0
	Vrouwen	2,2	4,3	2,4	1,1
EU15- \bar{x}	Totaal	2,3	4,3	2,3	1,0
	Mannen	2,2	4,2	2,0	0,9
	Vrouwen	2,4	4,4	2,5	1,2
D	Totaal	2,2	6,0	1,9	0,3
	Mannen	2,7	7,2	1,8	0,3
	Vrouwen	1,9	5,0	1,9	0,3
LUX	Totaal	1,9	4,4	1,7	0,1
	Mannen	2,0	3,9	1,9	0,0
	Vrouwen	1,9	4,8	1,6	0,1
OOS	Totaal	1,7	3,2	2,0	0,3
	Mannen	1,8	3,4	2,2	0,1
	Vrouwen	1,7	3,2	1,9	0,4
SP	Totaal	1,2	2,3	1,1	0,6
	Mannen	1,0	2,2	0,9	0,1
	Vrouwen	1,5	2,5	1,4	0,9
FR	Totaal	1,0	2,2	1,1	0,1
	Mannen	0,9	2,2	0,9	0,1
	Vrouwen	1,1	2,3	1,3	0,1
IT	Totaal	1,0	2,5	0,9	0,3
	Mannen	1,1	2,2	1,0	0,3
	Vrouwen	1,0	2,7	0,8	0,3
POR	Totaal	0,8	2,0	0,5	0,2
	Mannen	0,5	1,4	0,3	0,0
	Vrouwen	1,0	2,8	0,7	0,3
GR	Totaal	0,1	0,4	0,1	0,0
	Mannen	0,1	0,3	0,1	0,0
	Vrouwen	0,1	0,5	0,1	0,0

Noten:

- De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van participatie door 25-64-jarigen met een lage scholingsgraad aan opleiding of vorming gedurende de vier weken voorafgaand aan de survey.

- Eurostat kon ons de resultaten voor het Vlaamse Gewest niet op tijd bezorgen.

Bron: Berekening van Eurostat van 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



Gewest gaat het om 6,7%. Daarmee bevinden we ons in de Europese middenmoot maar onder het Europese gemiddelde. De Zuid-Europese landen én Frankrijk zitten in de staart van het EU15-peloton.

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



In het kader van de geassocieerde doelstelling 1.2 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen' formuleerde de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* volgende indicator: 'Het percentage volwassenen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de voorbije 4 weken, naar leeftijdscategorie (25-34, 35-54 en 55-64)'.

Voor de 25-64-jarigen scoren Denemarken en Zweden het best in Europa: in totaal volgen 10,6% en 10,5% van de 25-64-jarigen met een lage scholingsgraad³⁹ een opleiding in die landen. De top vijf is voor de Europese LLL-indicator voor de laaggeschoolden trouwens dezelfde als voor de LLL-indicator voor de hele bevolking, al verschilt de volgorde van de landen. Ook onderaan de Europese ranglijst zien we dezelfde landen terug: Spanje, Frankrijk, Italië, Portugal en Griekenland. Hier verschilt de volgorde van die landen eveneens van de vorige Europese indicator.

In tegenstelling tot de LLL-indicator voor de hele bevolking heeft België een percentage (2,5%) dat zowat aan het Europese gemiddelde (2,3%) gelijk is. België doet het dus beter m.b.t. deelname aan opleiding door laaggeschoolden dan voor deelname door de totale bevolking. Voor Vlaanderen kon Eurostat ons bij het ter perse gaan van de publicatie nog geen cijfers bezorgen.

Voor alle Europese landen en voor beide geslachten geldt dat deelname van laaggeschoolden aan opleiding of vorming afneemt met de leeftijd. In België neemt 4,1% van de laaggeschoolde 25-64-jarigen deel aan opleiding; 2,8% van de 35-54-jarige laaggeschoolden en 1,0% van de 55-64-jarige laaggeschoolden.

In de meest succesvolle EU-landen nemen meer laaggeschoolden vrouwen dan laaggeschoolde mannen deel

aan opleiding, met uitzondering van Nederland waar de mannen meer opleiding volgen. In België halen laaggeschoolde mannen (2,8% van de 25-64-jarigen) het nipt van de laaggeschoolde vrouwen (2,2% van de 25-64-jarigen).

In wat volgt, besteden we aandacht aan de deelname aan opleidingen in ondernemingen. Ook daar geven volwassenen immers concrete vorm aan levenslang leren. Dat vond ook de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks*. Die verbond aan de geassocieerde doelstelling 2.2 'Leren aantrekkelijker maken' 2 indicatoren die op de CVTS gebaseerd zijn. De eerste daarvan is 'het aantal uren in CVT-opleidingen (*Continuing Vocational Training*) per 1.000 gewerkte uren, naar NACE (alle bedrijven)'.

Het gemiddeld aantal uren in CVT-opleidingen per 1.000 gewerkte uren bedraagt 7 voor het totaal van de EU15 en de nieuwe lidstaten samen (alle bedrijven). Koploper in Europa is Denemarken (14 uur). Zweden, Finland en Nederland scoren weer heel goed in Europese context. In tegenstelling tot de deelname aan LLL in het algemeen scoort Frankrijk hier boven het Europese gemiddelde. België bevindt zich met 8 uren opleiding per 1.000 gewerkte uren net boven het Europese gemiddelde van de EU25. Zoals gezegd, beschikken we niet over aparte Vlaamse data. De Zuid-Europese landen scoren opnieuw laag, dit keer samen met Duitsland en Oostenrijk. Waar het Verenigd Koninkrijk het Europese topland is voor deelname aan levenslang leren in het algemeen, bevindt het zich hier slechts in de middenmoot.

Gemiddeld besteedt een bedrijf in België trouwens 1,6% van de totale arbeidskosten aan CVT-opleidingen (cijfers van 1999). België bevindt zich daarmee in de Europese middenmoot. Het Europees gemiddelde (EU15) bedraagt 2,3%. Het Europese topland hier is opnieuw het Verenigd Koninkrijk met 3,6% van de totale arbeidskosten.

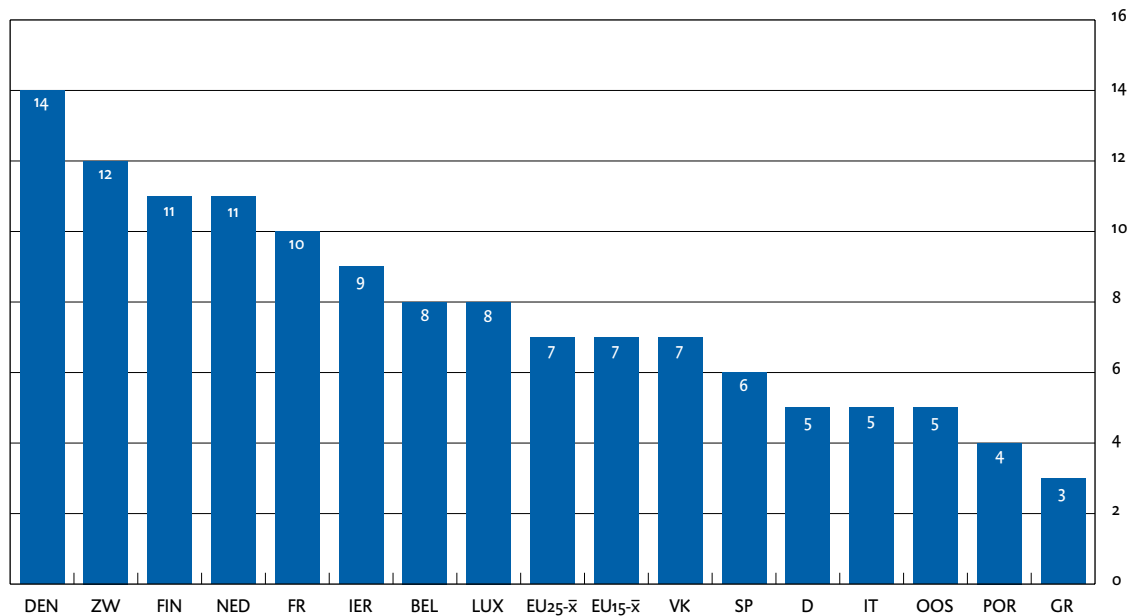
Wanneer men enkel naar de ondernemingen die CVT-opleidingen inrichten kijkt, dan verandert de Europese rangorde toch. Portugal, Spanje en Italië maken dan een grote sprong voorwaarts (plus 4 à 6 uren gemiddeld). Denemarken en Zweden behouden hun koppositie én



(39) I.e. maximum een diploma lager secundair onderwijs, wat in ons huidige Vlaamse onderwijsstelsel neerkomt op maximum een getuigschrift van de eerste of de tweede graad secundair onderwijs.



Grafiek INP5.6a: Gemiddeld aantal CVT-uren per 1.000 gewerkte uren (alle ondernemingen en alle NACE) (1999)



Noten:

- CVT = *Continuing Vocational Training*.
 - NACE = *Statistical Classification of Economic Activities in the European Community*.
 - Aparte Vlaamse cijfergegevens zijn niet beschikbaar.
- Bron: *Continuing Vocational Training Survey 1999*, Eurostat.



hun cijfer: er is met andere woorden geen verschil tussen het gemiddeld aantal uren CVT in alle ondernemingen versus in enkel de ondernemingen die CVT inrichten. Anders gezegd: alle ondernemingen richten CVT in.

Het Belgische cijfer stijgt van 8 uren gemiddeld voor alle ondernemingen naar 10 uren voor enkel de ondernemingen die dergelijke opleidingen organiseren. Oostenrijk en Duitsland richten opvallend weinig opleidingen in bedrijven in.

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 de dualisering en het promoten van levenslang en levensbreed 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 2002 blijken de B.I.S.-cursussen weer aan populariteit te hebben 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. Dat blijkt uit de vier Europese indicatoren die met de deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming te maken hebben. 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 15 lidstaten lag volgens Eurostat in 2002 immers op 8,5%.⁴⁰ Het percentage van de nieuwe lidstaten lag volgens Eurostat echter slechts op 5,0%, wat betekent dat het gemiddelde van de EU25 ergens tussen beide percentages in ligt. In België volgt slechts 6,5% van de 25-64-jarigen een opleiding gedurende de maand voorafgaand aan de afname van de 'Arbeidskrachtenenquête'. In het Vlaams Gewest gaat het om 6,7%. Voor de deelname van laaggeschoolden aan opleiding en vorming scoort België iets beter (rond het EU-gemiddelde)⁴¹. Ook voor deelname aan opleidingen in bedrijven scoort België slechts gemiddeld.

Link naar andere indicatoren

Uit indicator CON₁ 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 stijgen. Dit zal wellicht ook consequenties hebben voor de verdeling van het onderwijsbudget. Uit de financiële indicatoren (INP₁₄ en INP₁₅) 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 INP₁ bekijkt meer in het algemeen de deelname aan onderwijs en vorming, ook in internationaal perspectief. De daarop volgende indicatoren analyseren de participatie aan resp. het leerplichtonderwijs, het buitengewoon onderwijs-GON-onthaalonderwijs en het hoger onderwijs.

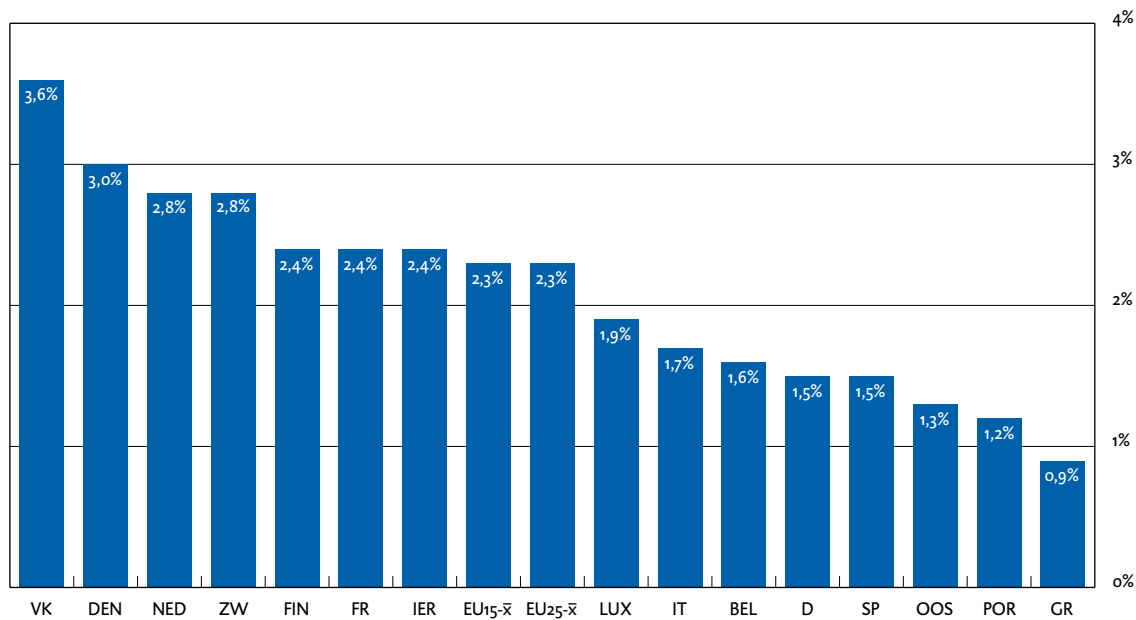
De diplomatio's worden in indicator OUT₃ geanalyseerd. In internationale context werden daarbij ook studiebewijzen uit het onderwijs voor sociale promotie opgenomen.

(40) Berekening van Eurostat van 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.

(41) Bij het ter perse gaan van deze publicatie kon Eurostat ons nog geen gegevens voor het Vlaams Gewest bezorgen.



Grafiek INP5.6b: Uitgaven van ondernemingen aan CVTS als percentage van de totale arbeidskosten (1999)

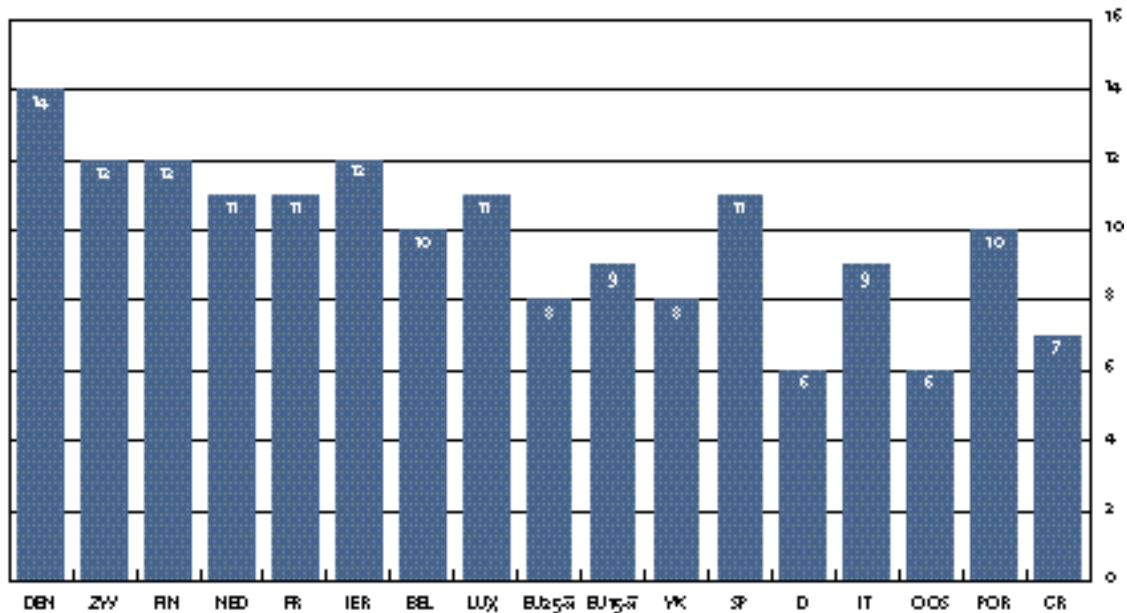


Noot: Geen vergelijkbare Vlaamse cijfergegevens beschikbaar.

Bron: *Continuing Vocational Training Survey 1999* (Eurostat).



Grafiek INP5.7: Gemiddeld aantal CVT-uren per 1.000 gewerkte uren (alleen ondernemingen met CVT-opleidingen; alle NACE) (1999)

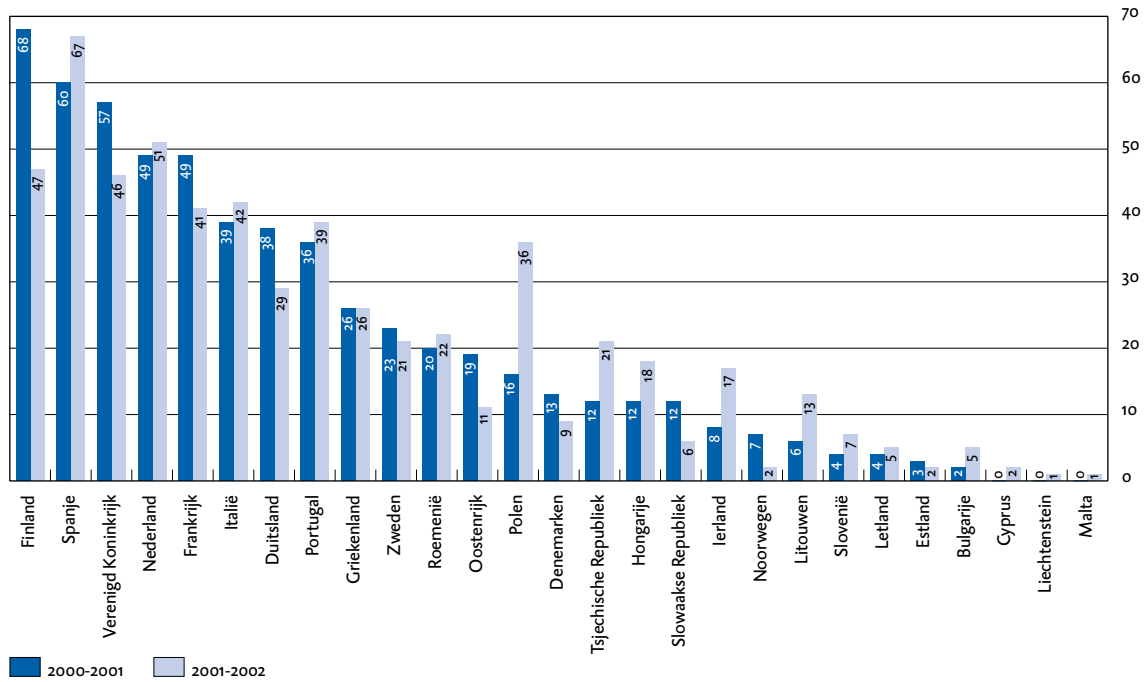


Noten:

- CVT = Continuing Vocational Training.
 - NACE = Statistical Classification of Economic Activities in the European Community.
 - D+ landen werden gemengd bij in dezelfde volgorde als in grafiek INP5.6.
 - Aparte Vlaamse cijfersgegevens zijn niet beschikbaar.
- Bron: Continuing Vocational Training 2014/1999, Eurostat



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



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



INP6: Internationalisering van het onderwijs

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.

De subindicatoren over het percentage leerlingen van vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs zijn gebaseerd op de ENRL8-tabel van de UOE-datacollectie. Zij hebben betrekking op het academiejaar 2000-2001. Vergelijkbare cijfers verschenen in de OESO-publicatie *Education at a Glance 2003* (indicator C3). We wensen er hier al op te wijzen 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 (zie verder). Bovendien deelden niet alle landen dergelijke cijfergegevens mee aan de OESO, wat de cijfers vertekent.

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**¹⁴³ gingen in 2001-2002 in totaal 299 Vlaamse leerkrachten (of directeurs) uit het basisonderwijs en 488 uit het secundair onderwijs naar het buitenland. Er is een overwicht in deelname van vrouwelijke leerkrachten en van mannelijke directeurs. Deze vertegenwoordigingscijfers zijn representatief voor de verdeling mannen-vrouwen op het Vlaamse onderwijsveld. De gemiddelde leeftijd van de deelnemende leerkrachten aan Comenius 1 was 40 jaar, die van de directeurs 50 jaar.

De meest populaire partnerlanden in Comenius 1 zijn Italië, het Verenigd Koninkrijk, Duitsland en Spanje. In 96% van de school- en taalprojecten en in 100% van de schoolontwikkelingsprojecten is Engels de werktaal. In de overige gevallen komen Frans, Nederlands, Duits en Spaans voor. De meest gekozen projectthema's zijn cultuur, media, communicatie en expressievakken. In de

Meer in het algemeen bepaalde de Europese Raad Onderwijs, Jeugdzaken en Cultuur dat de wereld in de onderwijs- en opleidingsstelsels moest 'binnengehaald' 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. De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* stelde met het oog op de opvolging van die doelstelling 4 Europese indicatoren over mobiliteit van leerlingen en leerkrachten voor. We bespreken die hieronder allemaal.

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.

Definitie

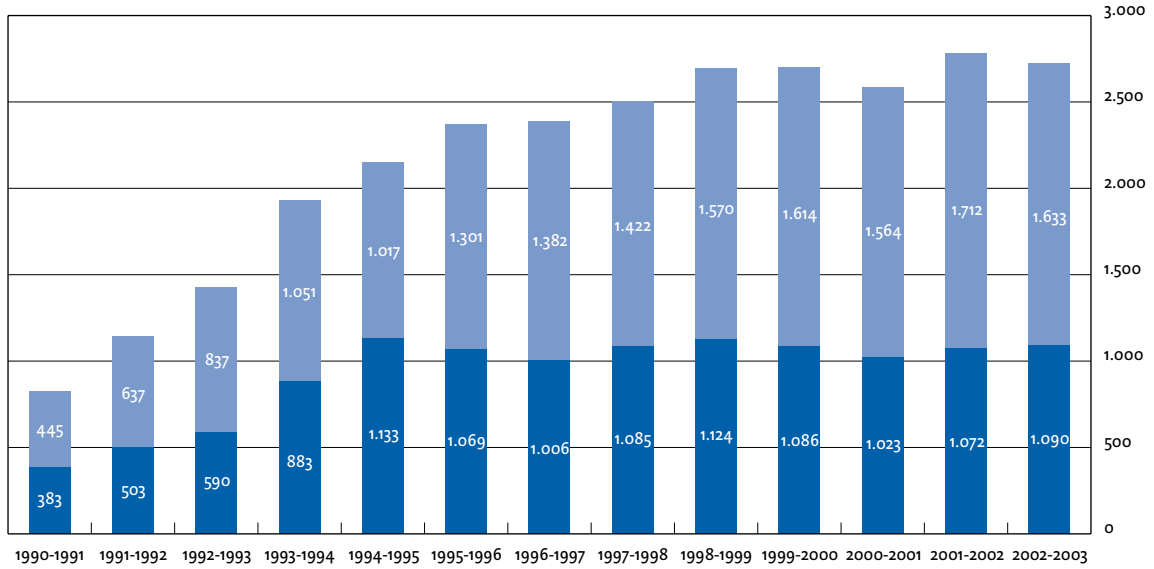
Socrates omvat in totaal 8 acties, waaronder Erasmus, Comenius en Grundtvig. Socrates (op onderwijs gericht) en Leonardo da Vinci (op beroepsopleiding gericht) staan open voor kandidaten uit de vijftien lidstaten van de Europese Unie; de drie EVA/EER-landen⁴² IJsland, Liechtenstein, Noorwegen; de tien geassocieerde landen van Midden- en Oost-Europa; Cyprus en Malta. De cijfers over Socrates en Leonardo da Vinci zijn afkomstig van het Vlaams Socrates-agentschap en van het Vlaams Leonardo-agentschap. We beschouwen hier alleen de gedecentraliseerde acties (en de voorbereidende bezoeken in verband hiermee), die vanuit de lidstaten aangestuurd en opgevolgd worden.

(42) Europese Vrijhandelsassociatie; Europese Economische Ruimte.

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



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

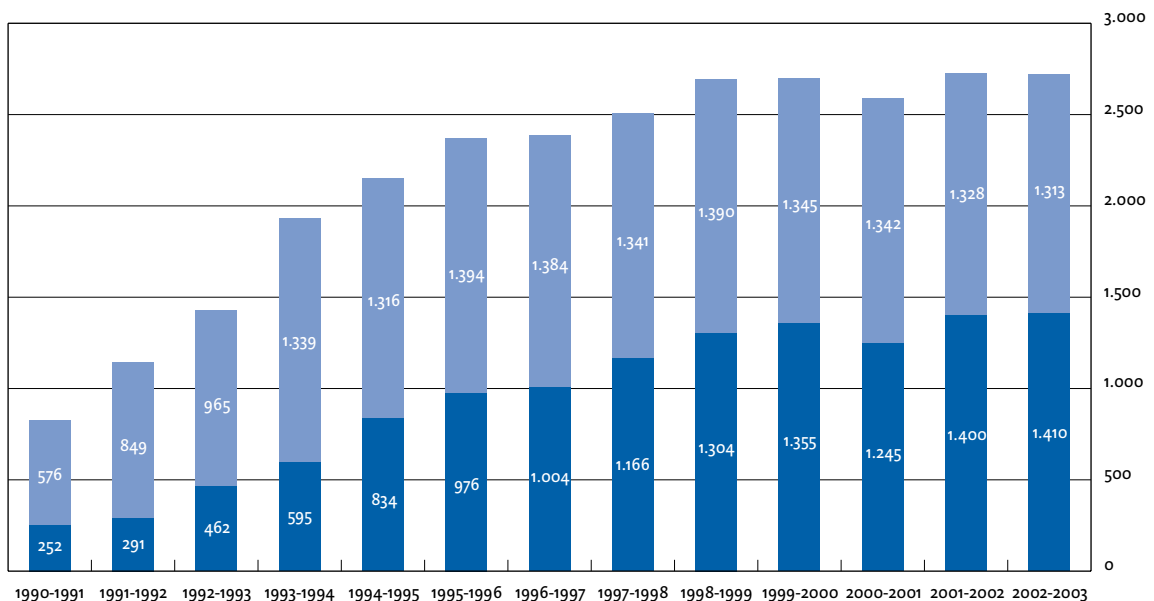


■ Mannen ■ Vrouwen

Bron: Vlaams Socrates-agentschap.



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



■ Hogescholen ■ Universiteiten

Bron: Vlaams Socrates-agentschap.



schoolontwikkelingsprojecten werkt men vooral rond andere onderwijsstelsels, media en nieuwe technologieën.

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 2001-2002 gingen slechts 38 personen op nascholingscursus. Dit cijfer toont dat deze actie van Socrates nog niet op kruissnelheid is. Het Vlaams Socrates-agentschap plant extra publiciteit voor deze actie.

De meest bezochte landen binnen Comenius 2.2.c. waren Griekenland en het Verenigd Koninkrijk. Hier waren mannelijke kandidaten het best 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 2001-2002 gingen in totaal 587 docenten van hogescholen en universiteiten in het buitenland lesgeven. Dit cijfer is vergelijkbaar met het jaar ervoor. De meest populaire bestemmingen in 2001-2002 waren Spanje, Nederland en Finland. 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 (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. De grootste stijging zien we bij de Tsjechische Republiek, Hongarije, Litouwen en Polen. Ook Ierland en Spanje scoren steeds beter. Toch moeten we erbij zeggen dat het om kleine stijgingen gaat in absolute cijfers. In 2000-2001 stond Finland nog bovenaan de lijst maar in 2001-2002 viel de bestemming terug tot de derde plaats. Spanje kwam van de tweede op de eerste plaats. De landen die

aan populariteit inboeten zijn -naast Finland- voornamelijk het Verenigd Koninkrijk, Duitsland, Frankrijk en Oostenrijk (zie grafiek INP6.1). 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 volwassenenonderwijs en de volwassenenvorming een beurs krijgen om op nascholingscursus te gaan (cf. Comenius 2.2.c). In 2002-2003 gingen 26 lesgevers of directeurs uit het volwassenenonderwijs op cursus naar het buitenland. Het merendeel onder hen was tussen de 26 en 35 jaar oud en er was een verhouding van 39% mannen ten opzichte van 61% vrouwen. Het overwicht lag daarenboven duidelijk bij de taalleerkrachten. Elf 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 Spaans de bovenhand⁴⁴.

Het aantal opleiders dat binnen **Leonardo da Vinci** aan een mobiliteitsproject deelneemt, is vergelijkbaar met het aantal in Socrates (Comenius 2.2.c en Grundtvig 3). Wat opvalt, is dat bijna geen opleiders uit het hoger onderwijs bereikt worden. De reden hiervoor is wellicht dat deze doelgroep voornamelijk door de doelstellingen in Socrates aangetrokken wordt. In 2000-2001 participeerden 45 opleiders aan mobiliteitsactiviteiten in 6 Leonardo da Vinci-projecten. In 2001-2002 waren dat 69 opleiders. Slechts 1 persoon kwam uit het hoger onderwijs.

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, name-

(44) De hoge score van het Spaans volgt de algemene populariteit van Spanje als bestemming voor mobiliteitsacties.



lijk 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 2001-2002 gingen in totaal 353 leerlingen op projectbezoek naar één van hun partnerlanden in het kader van **Comenius 1**. Dit waren vooral leerlingen uit het secundair onderwijs. De verdeling jongens/meisjes is ongeveer 50-50. De grootste groep mobiele leerlingen in het secundair onderwijs participeerde in een Comenius 1-taalproject (177 leerlingen in 2001-2002). Volledige klassen van +14-jarigen gingen daarbij gedurende 14 dagen op uitwisseling naar een partnerschool in het buitenland om interactief talen te leren. In de Comenius 1-schoolprojecten en in schoolontwikkelingsprojecten maakt leerlingenmobiliteit geen onlosmakelijk deel van het project uit. Daar nemen vooral leerkrachten en directies deel aan projectvergaderingen; 2 à 4 kinderen kunnen mee als ambassadeur van de school.

De mobiliteit binnen het Socratesprogramma is het grootst bij **Erasmus**. In 2002-2003 gingen 2.723 Vlaamse studenten in het buitenland studeren. Vlaanderen stuurt nog altijd iets meer studenten uit dan dat er buitenlandse studenten binnenkomen (verhouding 60-40). Het gaat hierbij vooral om Vlaamse studenten uit de licenties en in de hogescholen om studenten uit de hogere jaren. Toch wordt de grote kloof die er bestond tussen de aantallen uitgaande versus inkomende Erasmusstudenten stilaan weggewerkt.

In België komen er meer Erasmusstudenten binnen dan er buiten gaan: in 2001-2002 kwamen er 4.622 Erasmusstudenten in België studeren, terwijl er 'slechts' 4.521 Belgische Erasmusstudenten waren. De Franse Gemeenschap trekt 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. Het is moeilijk om na te trekken in welke richtingen zij les volgen.

Vrouwelijke studenten uit Vlaanderen participeren meer aan Erasmus dan hun mannelijke studiegenoten. Voor het academiejaar 2002-2003 is de verhouding zelfs 60-

40 (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 2002-2003 was de verhouding hogeschoolstudenten versus universiteitsstudenten 52-48.

Welke bestemmingen kiezen de Erasmusstudenten uit Vlaanderen? Er is de jongste jaren duidelijk een tendens om op uitwisseling naar Centraal- en Oost-Europa te gaan: zo'n 7% van de Vlaamse Erasmusstudenten koos hiervoor in 2002-2003. Een dikke 6% van de Vlaamse Erasmusstudenten koos een instelling voor hoger onderwijs buiten de huidige Europese Unie van 15 lidstaten. In 2002-2003 koos 24% van hen een Spaanse instelling voor hoger onderwijs, waarmee de stijgende trend van de laatste jaren bevestigd wordt. Tweede belangrijke aantrekkingspool was Frankrijk (20%), andere waren Duitsland (7%), Italië (7%), Nederland (7%) en het Verenigd Koninkrijk (7%). De kleinste aantrekkingskracht gaat uit van Litouwen, IJsland, Cyprus, Bulgarije, Slovenië en Estland waar slechts 0,1 % van de Vlaamse studenten heen gingen. Letland, Liechtenstein en Luxemburg werden in 2002-2003 niet door Vlaamse studenten bezocht (zie grafiek INP6.4). Opnieuw hangt dit samen met het beperktere aantal instellingen voor hoger onderwijs in die landen.

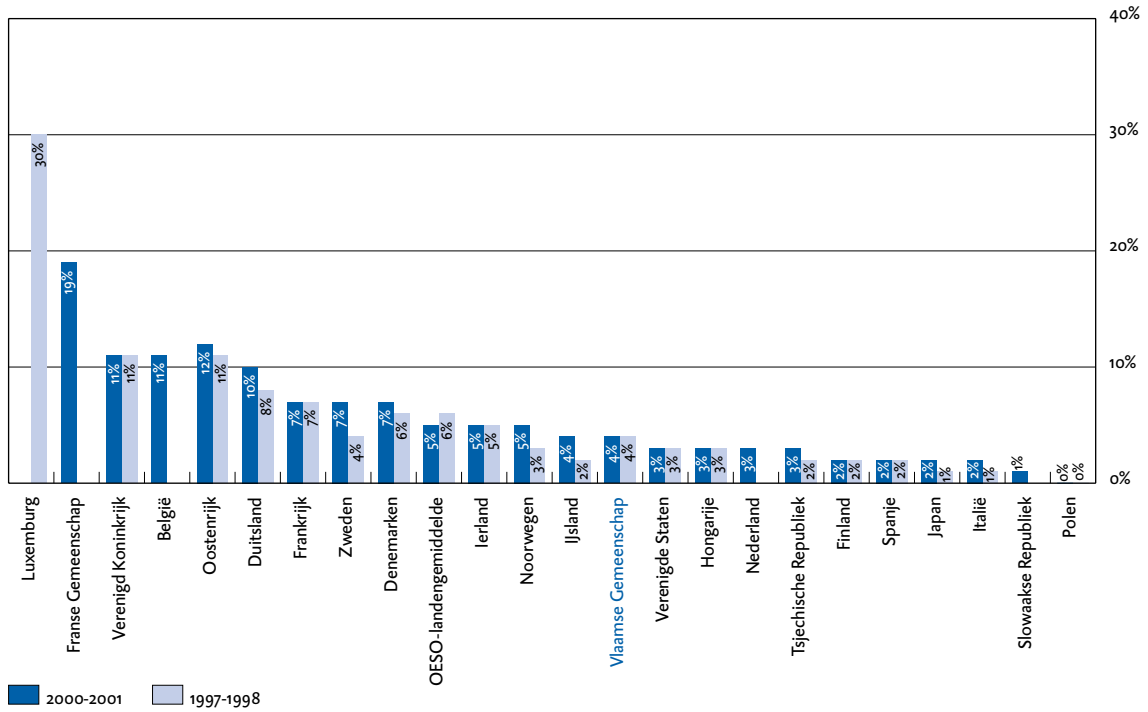
Vlaamse Erasmusstudenten zitten vooral in de richting 'Bedrijfskunde en beheerswetenschappen'. Daarna volgen 'Talen en filologie' en 'Onderwijs en lerarenopleiding'.

Binnen **Leonardo da Vinci** is Procedure A gericht op mobiliteitsacties. Hoofddoel van deze maatregel is om personen financiële middelen ter beschikking te stellen om opleidingen in het buitenland te volgen. In 2000 gingen 549 leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs naar het buitenland om een opleiding te volgen. In 2001 waren dat er 510.

Ook studenten uit het hoger onderwijs kunnen een beroep doen op steun vanuit het Leonardo da Vinci-programma. De vraag is echter groter dan het aanbod. Dit komt omdat bijna elke hogeschool buitenlandse stages in het curriculum heeft opgenomen. Ze kunnen enkel voor bijkomende financiële steun bij Leonardo da Vinci terecht. In 2000 maakten 140 studenten gebruik van deze actie; in 2001 waren dat er 164. In 2001 konden ook



Grafiek INP6.5: Percentage studenten met vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001 en 1997-1998)



Noten:

1. De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van percentage vreemde studenten in 2000-2001.
2. Voor Griekenland en Portugal zijn geen data beschikbaar. Voor sommige landen ontbreken enkele gegevens.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



11 studenten uit de doelgroep afgestudeerden aan een Leonardo da Vinci-project deelnemen.

Ook bij Leonardo da Vinci is Spanje de topbestemming (gevolgd door Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk). Duitsland blijft het eveneens goed doen. De verhouding jongens-meisjes schommelt lichtjes van jaar tot jaar. Gemiddeld kunnen we stellen dat van de deelnemers aan een Leonardo da Vinci-project 45% een jongen is en 55% een meisje.

koploper in Europa voor 2000-2001 met 19% 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 licht gedaald in Vlaanderen.

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. Toch zullen de Europese Commissie en de OESO -in onze ogen onterecht- in zo'n geval vaak gemakshalve van 'mobiliteit' spreken. Vlaanderen pleit voor een verbetering van de datakwaliteit omtrent mobiliteit in het onderwijs en volgt daarmee de aanbevelingen van de Europese studie 'Statistics on student mobility within the European Union' in opdracht van het Europees Parlement.⁴⁵

4. Percentage studenten uit het land van origine dat in het buitenland studeert

Deze Europese indicator bekijkt het aantal studenten dat in een ander land dan hun land van origine studeert als percentage van alle studenten in het land van origine. Een voorbeeld: het aantal studenten van Belgische nationaliteit dat in een ander land dan België studeert als percentage van alle studenten in België. Meteen wordt duidelijk dat we dergelijke cijfergegevens niet naar Gemeenschap kunnen weergeven: de andere landen verzamelen immers geen cijfergegevens voor de verschillende Belgische Gemeenschappen. Ook nemen niet alle landen van de wereld aan deze datacollectie deel. De cijfergegevens zijn dus een onderschatting van het percentage studenten dat in het buitenland studeert, temeer omdat de cijfergegevens enkel studenten omvatten die een volledig jaar in het buitenland studeert. Bovendien geldt ook hier wat we hierboven reeds vermeldden: een student met vreemde nationaliteit in België is daarom nog geen mobiele student. Het omgekeerde kan trouwens ook: een Belgische student kan al

3. Percentage studenten van vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs

Volgens *Education at a Glance 2003* ontvangt de Verenigde Staten 28% van alle studenten met vreemde nationaliteit (cijfers 2000-2001; OECD, p.275). Dan volgen drie Europese landen: het Verenigd Koninkrijk met 14% van alle vreemde studenten, Duitsland met 12% en Frankrijk met 9%. België, nochtans een klein land, ontvangt 2% van alle vreemde studenten en neemt daarmee de achtste positie in.

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 10,6% van alle studenten in het Belgische hoger onderwijs niet de Belgische nationaliteit in het academiejaar 2000-2001. In Vlaanderen bezat slechts 3,9% 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 7.469 studenten met vreemde nationaliteit in Vlaanderen tegenover 30.681 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 (56%; zo'n derde van alle vreemde studenten in Vlaanderen is Nederlander), Aziaten (20%) en Afrikanen (15%).

Waar de VS 28% van alle vreemde studenten in het buitenland hebben, heeft dit land slechts 3% studenten met niet-Amerikaanse nationaliteit in zijn instellingen voor hoger onderwijs. Het Verenigd Koninkrijk heeft een percentage studenten met vreemde nationaliteit van 11% in zijn instellingen. De Franse Gemeenschap is

(45) Het gaat om een *Working paper* van het Europees Parlement (*Directorate-General for Research*).



Tabel INP6.1: Proportie van landgenoten dat in het buitenland studeert - internationale vergelijking (2000-2001)
Aantal studenten in hoger onderwijs in ander land dan het land van origine als percentage van alle studenten in het land van origine, gebaseerd op koppen

Landen van origine	Landen van bestemming																				Total				
	Australia	Austria	Belgium	Czech Republic	Denmark	Finland	France	Germany	Iceland	Ireland	Italy	Japan	Korea	Netherlands	New Zealand	Norway	Poland	Slovakia	Spain	Sweden		Switzerland	Turkey	United Kingdom	United States
OESO-landen																									
Australia	a	n	n	n	n	n	0,02	0,03	n	0,01	n	0,04	n	n	a	n	n	n	n	0,02	0,01	n	0,14	0,26	0,55
Austria	0,05	a	0,02	n	0,01	0,01	0,16	2,49	n	0,02	0,03	0,01	n	0,04	0,01	0,01	n	n	0,24	0,12	0,30	n	0,47	0,35	4,35
Belgium	0,02	0,02	a	n	0,01	0,01	0,56	0,27	n	0,02	0,03	0,01	n	0,49	n	0,01	n	n	0,35	0,05	0,08	n	0,67	0,21	2,80
Czech Republic	0,03	0,15	0,01	a	n	0,01	0,14	0,66	n	0,01	0,04	0,01	n	0,02	n	0,01	0,09	0,11	0,07	0,04	0,05	n	0,16	0,37	1,98
Denmark	0,09	0,03	0,03	n	a	n	0,14	0,35	0,03	0,01	0,02	0,01	n	0,03	0,02	0,40	0,01	n	0,17	0,43	0,04	n	0,91	0,45	3,18
Finland	0,04	0,06	0,03	n	0,04	a	0,11	0,36	0,01	0,03	0,02	0,01	n	0,03	n	0,08	n	n	0,12	1,28	0,03	n	0,91	0,28	3,45
France	0,02	0,02	0,52	n	0,01	0,01	a	n	n	0,03	0,02	0,01	n	0,02	n	0,01	n	n	0,24	0,05	0,15	n	0,62	0,31	2,02
Germany	0,06	0,29	0,02	n	0,03	0,01	0,25	a	n	0,02	0,04	0,01	n	0,15	0,01	0,02	0,01	n	0,20	0,10	0,28	n	0,64	0,42	2,59
Greece	0,01	0,06	0,13	0,09	n	0,01	0,54	1,68	n	0,01	1,86	n	n	0,02	n	n	0,01	0,05	0,07	0,05	0,05	0,27	5,99	0,50	11,42
Hungary	0,02	0,36	0,03	n	0,01	0,02	0,16	0,87	n	n	0,03	0,02	n	0,02	n	0,01	0,02	0,01	0,04	0,06	0,05	n	0,12	0,31	2,16
Iceland	0,05	0,24	0,06	0,03	7,43	0,33	0,40	1,64	a	n	0,05	0,09	n	0,21	n	2,63	0,01	n	0,18	3,30	0,13	n	2,19	4,75	23,71
Ireland	0,21	0,03	0,03	0,01	0,03	0,01	0,34	0,32	n	a	n	0,01	n	0,02	n	0,01	n	n	0,20	0,07	0,03	n	7,33	0,57	9,22
Italy	0,01	0,39	0,17	n	n	n	0,21	0,42	n	0,01	a	n	n	0,02	n	n	n	n	0,28	0,03	0,24	n	0,34	0,17	2,28
Japan	0,06	0,01	n	n	n	n	0,04	0,05	n	n	n	a	0,02	n	0,01	n	n	n	n	n	n	n	0,16	1,02	1,39
Korea	0,09	0,01	n	n	n	n	0,05	0,16	n	n	n	0,57	a	n	0,02	n	n	n	n	n	n	n	0,07	1,27	2,25
Luxembourg	0,32	12,00	55,39	n	n	n	54,20	64,55	0,04	0,87	0,95	0,24	n	0,71	n	n	n	n	0,99	0,16	8,05	n	27,52	2,50	228,48
Mexico	0,01	n	n	n	n	n	0,05	0,02	n	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	0,06	n	n	n	0,07	0,45	0,69
Netherlands	0,08	0,02	0,52	n	0,02	0,01	0,09	0,38	n	0,01	0,01	0,01	n	a	n	0,03	n	n	0,17	0,11	0,05	n	0,49	0,32	2,33
New Zealand	2,60	n	n	n	0,01	n	0,02	0,03	n	n	n	0,04	n	0,01	a	n	n	n	n	0,01	0,01	n	0,25	0,47	3,47
Norway	1,29	0,04	0,01	0,03	0,77	0,03	0,18	0,49	0,02	0,08	0,02	0,01	n	0,04	0,07	a	n	n	0,14	0,63	0,07	n	2,04	0,96	6,93
Poland	0,01	0,05	0,01	n	0,01	n	0,11	0,57	n	n	0,02	n	n	0,01	n	n	a	n	0,02	0,05	0,02	n	0,04	0,12	1,07
Portugal	0,02	0,01	0,17	n	n	n	0,73	0,46	n	0,01	0,01	0,01	n	0,04	n	0,01	n	n	0,38	0,03	0,13	n	0,59	0,20	2,80
Slovakia	0,04	0,75	0,03	2,57	n	0,01	0,18	0,72	n	n	0,05	0,01	n	0,01	n	0,01	0,05	a	n	0,02	0,06	n	0,09	0,32	4,94
Spain	0,01	0,02	0,07	n	n	n	0,20	0,32	n	0,01	0,01	n	n	0,05	n	n	n	n	a	0,04	0,08	n	0,40	0,20	1,43
Sweden	0,30	0,07	0,01	0,01	0,19	0,16	0,24	0,25	0,01	0,02	0,03	0,02	n	0,03	0,04	0,28	0,03	n	0,12	a	n	n	1,13	1,11	4,05
Switzerland	0,11	0,17	0,07	n	0,03	0,02	0,64	1,20	n	0,01	0,44	0,02	n	0,05	0,01	0,03	n	n	0,13	0,14	a	n	0,85	0,98	4,91
Turkey	0,01	0,08	0,03	n	0,01	n	0,13	1,65	n	n	0,01	0,01	n	0,06	n	n	n	n	n	0,01	0,03	a	n	0,59	2,64
United Kingdom	0,22	0,01	0,01	0,01	0,02	0,01	0,13	0,12	n	0,09	0,01	0,02	n	0,03	0,01	0,02	n	n	0,11	0,04	0,01	0,01	a	0,34	1,22
United States	0,03	n	n	n	n	n	0,02	0,03	n	0,01	n	0,01	n	n	n	n	n	n	n	0,01	n	n	0,09	a	0,21

Noot: De tabel toont het aandeel studenten van ieder land dat in een ander land studeert. We hielden de Engelse schrijfwijze van de OESO aan.

Voorbeeld: Lees de tweede kolom: 0,06% van de Japanse studenten studeert in Australië; 0,09% van de Koreaanse studenten studeert in Australië, etc.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003, tabel C3.3.



jaren in het buitenland wonen en daar studeren en is in dat geval eigenlijk ook geen 'mobiele' student.

Uit de tabel blijkt dat Griekenland, IJsland, Ierland, Luxemburg en Noorwegen vele studenten in het buitenland hebben, terwijl dat niet het geval is voor Australië, Mexico en de Verenigde Staten. Luxemburg heeft meer dan twee keer zoveel studenten in het buitenland als het studenten in eigen land heeft. Luxemburg bevindt zich dan ook in een speciale situatie: het heeft geen volledig systeem voor hoger onderwijs.

2,8% van de studenten met Belgische nationaliteit t.o.v. alle studenten in België studeert in het buitenland, althans toch in de landen die aan deze enquête deelnamen.

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.

Cijfergegevens omtrent deelname aan Europese programma's brengen echter slechts een deel van de mobiliteitsproblematiek in het vizier. Daarom gebruiken de Europese Commissie en de OESO cijfergegevens van studenten met vreemde nationaliteit. Ook deze gegevens schieten echter tekort om de mobiliteit van studenten te meten. Kan men bijvoorbeeld van een mobiele

Belgische student spreken als de student in kwestie al jaar en dag in Nederland woont en daar steeds naar school gegaan is?

Toch bieden ook deze cijfergegevens interessante inzichten. Indien we binnen de landen zelf naar het percentage studenten met vreemde nationaliteit t.o.v. het totaal aantal studenten kijken, bezat 10,6% van alle studenten in het Belgische hoger onderwijs niet de Belgische nationaliteit in het academiejaar 2000-2001. In Vlaanderen bezat slechts 3,9% 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 2000-2001 met 18,5% 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 licht gedaald in Vlaanderen.

Voorts studeert 2,8% van de studenten met Belgische nationaliteit t.o.v. alle studenten in België in het buitenland, althans toch in de landen die aan deze enquête deelnemen. Hiervoor zijn geen Vlaamse cijfergegevens beschikbaar omdat de andere landen die de enquête invullen geen aparte gegevens voor de Belgische Gemeenschappen bijhouden.

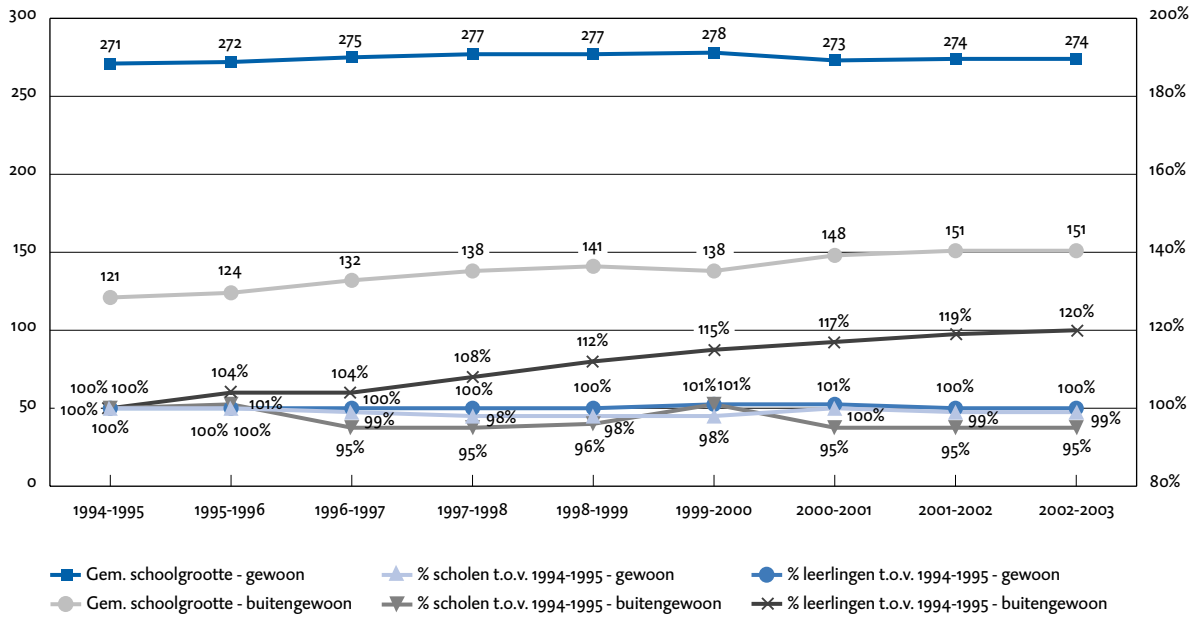
[Link naar andere indicatoren](#)

Indicator INP2 bekijkt de deelname aan het leerplichtonderwijs en indicator INP4 die aan het hoger onderwijs. Hoe het algemene leerkrachtenprofiel eruit ziet, ook in internationaal perspectief, is onderwerp van indicator INP9.

De mate waarin leerlingen vreemde talen leren, analyseren we in indicator PRO3. Hoe goed andere onderwijsystemen het in vergelijking met Vlaanderen doen in lezen, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid bekijken we in indicator OUT4.



Grafiek INP7.1: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte en van het leerlingen- en instellingen aantal in het Vlaams basisonderwijs, naar soort onderwijs



Noot: Basisgegevens over het type 5 van het buitengewoon onderwijs werden niet in de cijfers opgenomen.

Bron: Departement Onderwijs, leerlingen- en instellingendatabank.

INP7: Schoolgrootte

Beleidscontext



'Directies, leerkrachten en schoolbesturen van het basisonderwijs hebben de afgelopen jaren meermaals naar voren gebracht dat de basisscholen een te krappe omkadering, onvoldoende administratief personeel en te weinig beleidsondersteuning hebben. Het takenpakket van de basisschool is ingevolge de maatschappelijke ontwikkelingen sterk uitgebreid; de school staat voor nieuwe uitdagingen en moet kunnen terugvallen op een omkadering die daaraan aangepast is. De bijkomende ondersteuning van kinderverzorgers in het kleuteronderwijs, het verminderen van de plage voor kleuteronderwijzers en onderwijzers, het invoeren van de GOK-lestijden hebben sommige noden al voor een stuk verholpen. De vraag naar structurele verbeteringen is een terechte vraag. De inplanting van basisscholen in de lokale leefgemeenschappen is en blijft belangrijk. Ieder kind heeft recht op een school in zijn eigen woon- en leefomgeving, ook al betekent dat het in stand houden van kleine basisscholen.' (BaO/2003/02) Dit staat letterlijk te lezen in de 'Omzendbrief: Mededeling: hertekening onderwijslandschap basisonderwijs. Ook in de discussienota over de hertekening van het onderwijslandschap in het secundair onderwijs wordt gezocht naar wat een levenskrachtige secundaire school zou kunnen zijn.

In onderstaande indicator bekijken we de schoolgrootte in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs. De indicator houdt verband met de strategische doelstellingen 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming' en 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod'.

Definitie

De eerste subindicator analyseert de gemiddelde schoolgrootte in het basis- en in het voltijds secundair onderwijs. De leerlingenaantallen van het basisonderwijs werden geplaatst tegenover de som van autonome kleuterscholen, autonome lagere scholen en basisscholen. Hetzelfde gebeurde voor het voltijds secundair onderwijs. Gewoon en buitengewoon onderwijs worden afzonderlijk bekeken. In de cijfers van het buitengewoon onderwijs is het type 5 niet inbegrepen. We bekijken ook of de evoluties in de gemiddelde schoolgrootte te wijten zijn aan evoluties inzake het aantal onderwijsinstellingen dan wel inzake het aantal leerlingen.

Omdat er aanzienlijke verschillen in schoolgrootte bestaan, bekeken we de schoolgrootte ook per leerlingen-

interval van 100 leerlingen. We bekeken de verschillen in schoolgrootte niet naar provincie of net, alhoewel die ook bestaan.

De cijfergegevens zijn afkomstig uit de leerlingendatabank van het departement Onderwijs en werden in de Statistische Jaarboeken gepubliceerd. Voor het gehele basisonderwijs kan geen gemiddelde schoolgrootte berekend worden voor het schooljaar 1992-1993 omwille van dubbeltellingen in het aantal instellingen. In het schooljaar 1993-1994 waren er nog dubbeltellingen in het aantal instellingen van het buitengewoon basisonderwijs. Deze schooljaren werden dan ook niet opgenomen in grafiek INP7.1 over het basisonderwijs.

Beschrijving en analyse

De gemiddelde Vlaamse gewone basisschool groeide in leerlingenaantal vanaf het eerste referentiejaar (1994-1995) tot in het schooljaar 1999-2000. Ze groeide van gemiddeld 271 leerlingen aan tot gemiddeld 278 leerlingen. Die stijging was te wijten aan het verminderde aantal scholen; het leerlingenaantal in het gewoon basisonderwijs bleef immers zowat hetzelfde. In het schooljaar 2000-2001 daalde de gemiddelde schoolgrootte in het gewoon basisonderwijs naar 273 leerlingen. Dat kwam omdat er dat jaar weer een aantal scholen opgericht werden. Op één school na hadden we toen net zoveel scholen als in 1994-1995 (2.371 scholen in 2000-2001). In 2001-2002 en 2002-2003 steeg de gemiddelde schoolgrootte weer lichtjes naar 274 leerlingen. Dat kwam omdat er weer minder leerlingen én minder scholen waren. In 2002-2003 had Vlaanderen 2.340 gewone basisscholen⁴⁶ en 640.725 leerlingen in het gewoon basisonderwijs.

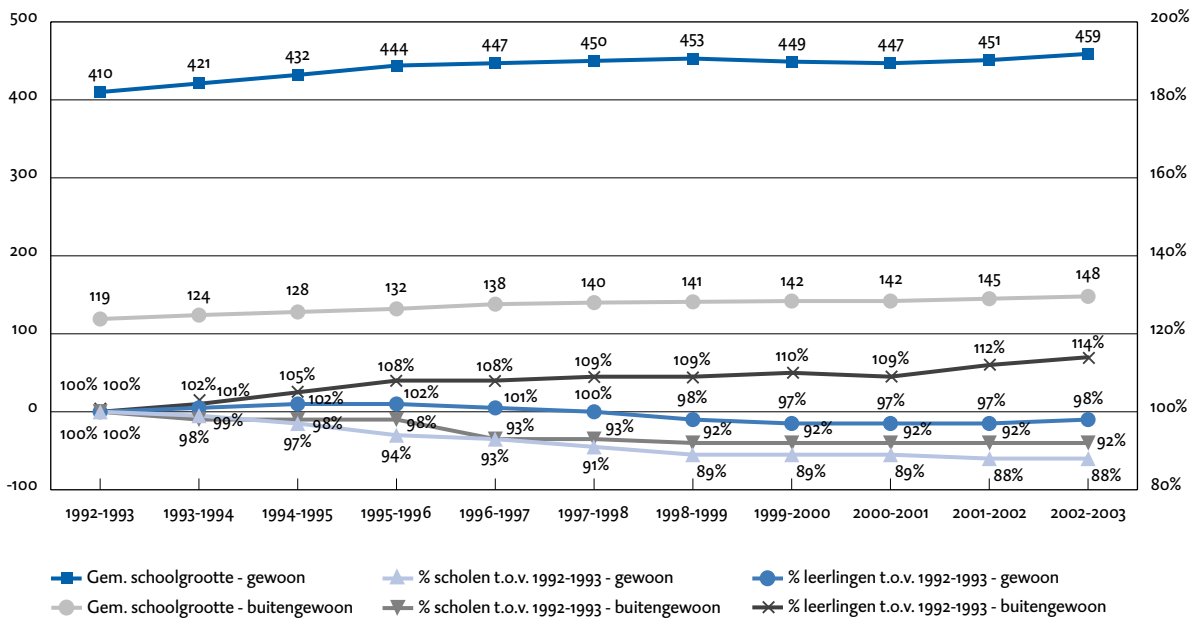
De trend in het buitengewoon basisonderwijs ziet er anders uit. Vanaf het schooljaar 1994-1995 groeide de gemiddelde buitengewone basisschool van 121 leerlingen naar 151 leerlingen in het schooljaar 2001-2002. Enkel in het schooljaar 1999-2000 was er een kleine knik naar gemiddeld 138 leerlingen (tegenover gemiddeld 141 leerlingen in 1998-1999). Deze trend loopt parallel met de stijging van het aantal leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs⁴⁷. In het schooljaar 2002-2003 zaten er 20% meer leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs in vergelijking met het schooljaar 1994-

(46) Autonome kleuterscholen, autonome lagere scholen én basisscholen.

(47) Zie indicator INP3.

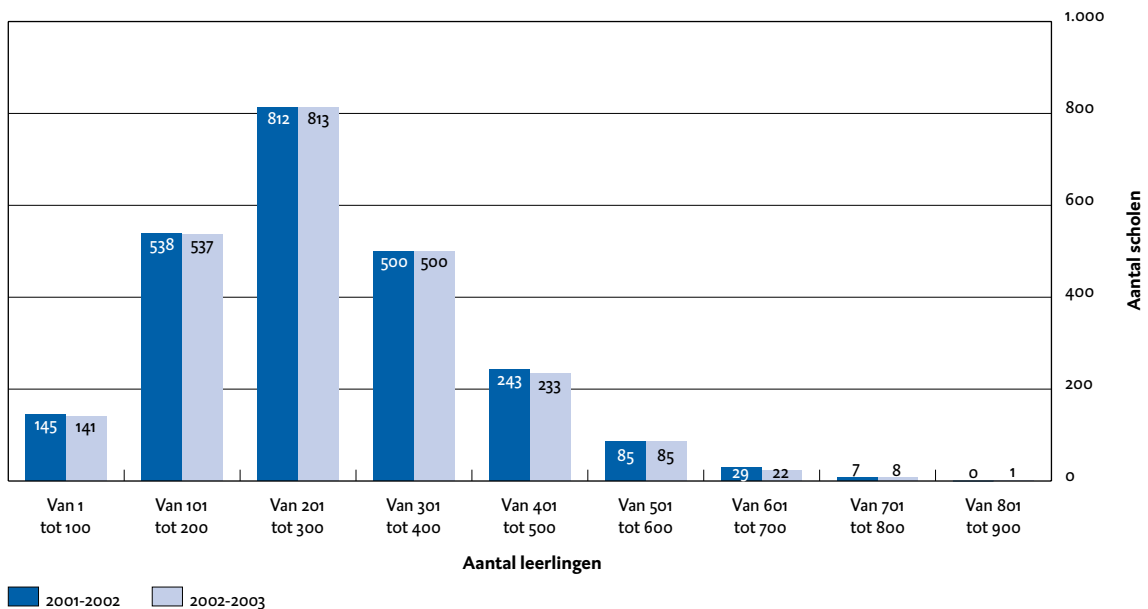


Grafiek INP7.2: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte en van het leerlingen- en instellingen aantal in het Vlaams secundair onderwijs, naar soort onderwijs



Noot: Basisgegevens over het type 5 van het buitengewoon onderwijs werden niet in de cijfers opgenomen.
Bron: Departement Onderwijs, leerlingen- en instellingen databank.

Grafiek INP7.3: Schoolgrootte in het gewoon basisonderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002 en 2002-2003)



Bron: Departement Onderwijs, leerlingen- en instellingen databank.



1995 (of 28.627 t.o.v. 23.931 leerlingen, type 5 niet meegerekend). Toch dient vermeld dat ook het aantal buitengewone basisscholen gedaald is: van 198 scholen in 1994-1995 naar 189 scholen in 2002-2003, weliswaar met een opwaartse knik in 1999-2000.

De gemiddelde gewone voltijdse secundaire school steeg in omvang van 410 leerlingen in het referentiejaar 1992-1993 naar 453 leerlingen in het schooljaar 1998-1999. Het schooljaar met de grootste gemiddelde schoolgrootte kwam er dus één jaar vroeger dan in het gewoon basisonderwijs. De stijging kwam er doordat het leerlingenaantal gelijk bleef of zelfs steeg terwijl er tegelijkertijd een daling van het aantal gewone secundaire scholen kwam (89% in 1998-1999 van het aantal scholen van 1992-1993, of 927 t.o.v. 1.044 scholen). In 1998-1999 was er zowel een daling van het aantal scholen als van het aantal leerlingen, wat de opwaartse knik inzake gemiddelde schoolgrootte verklaart. Daarna zakte de gemiddelde schoolgrootte twee schooljaren door een dalend leerlingenaantal naar 447 leerlingen in het schooljaar 2000-2001. In 2001-2002 steeg de gemiddelde schoolgrootte weer naar 451 leerlingen en in 2002-2003 naar 459 leerlingen per gewone voltijdse secundaire school. Dat kwam omdat het aantal scholen gedaald was en omdat het leerlingenaantal opnieuw steeg. In het schooljaar 2002-2003 had Vlaanderen 914 gewone voltijdse secundaire scholen en 419.379 leerlingen in het gewoon voltijds secundair onderwijs.

In het buitengewoon secundair onderwijs steeg het aantal leerlingen van 14.405 in 1992-1993 naar 16.402 in 2002-2003 (of +14%), terwijl het aantal buitengewone secundaire scholen daalde van 121 naar 111 in diezelfde periode (-8%). Dat vertaalde zich in een groei van de gemiddelde BuSO-school van 119 leerlingen naar 148 leerlingen.

De schoolgroottes in het Vlaams leerplichtonderwijs kunnen als eerder klein beschouwd worden. Ze zijn echter voor een stuk een gevolg van de programmatie-normen waardoor vanaf een bepaald aantal leerlingen een nieuwe school kan opgericht worden. Scholen worden dus vaak administratief gesplitst (omdat daar ook bijkomend personeel mee gepaard gaat), terwijl dat door leerlingen en ouders niet geweten is. Dat laatste hoeft ook niet. Wat wél belangrijk is in deze discussie, is dat de huidige wetgeving eigenlijk kleinschaligheid aanmoedigt. Met de hertekening van het onderwijsland-schap wil men onder meer hieraan iets doen.

Toch is het misleidend om deze problematiek enkel vanuit de gemiddelde schoolgrootte te bekijken. Er bestaan immers aanzienlijke verschillen tussen scholen wat hun aantal leerlingen betreft. De grafieken INP7.3 en INP7.4 geven meer duidelijkheid hierover. Ze betreffen beide enkel het gewoon onderwijs en enkel de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003.

Wat het secundair onderwijs betreft, kan nog opgemerkt worden dat de gemiddelde schoolgrootte sowieso een betwistbare maat is. Er zijn tweejarige middenscholen, 6-jarige 'ASO-scholen', 6-jarige 'TSO/BSO-scholen' en multilaterale scholen met een breed aanbod qua studierichtingen. Ook werken secundaire scholen samen in scholengemeenschappen. Sommige daarvan hebben zo'n 650 leerlingen, andere meer dan 10.000.

Uit grafiek INP7.3 blijkt dat 813 scholen in het gewoon basisonderwijs 201 à 300 leerlingen tellen (cijfers schooljaar 2002-2003). Ook scholen met 101 à 200 leerlingen en met 301 à 400 leerlingen komen vaak voor (resp. 537 scholen en 500 scholen). Scholen met meer dan 500 leerlingen komen minder voor dan scholen met minder dan 100 leerlingen (116 tegenover 141 scholen). De mediaan (257 leerlingen per school) ligt in het interval 201 à 300 scholen. De gemiddelde schoolgrootte van 274 leerlingen ligt ook in dit interval. De situatie is quasi ongewijzigd in vergelijking met het schooljaar 2001-2002.

Uit grafiek INP7.4 blijkt dat 167 scholen in het gewoon voltijds secundair onderwijs 201 à 300 leerlingen tellen (cijfers 2002-2003). Ook scholen met 101 à 200 leerlingen en met 301 à 400 leerlingen komen vaak voor (resp. 125 scholen en 141 scholen). Er is een grotere spreiding van de schoolgrootte in het gewoon voltijds secundair onderwijs in vergelijking met het gewoon basisonderwijs. In vergelijking met het voorafgaande schooljaar waren er in 2002-2003 minder kleine scholen en meer grote scholen. De mediaan voor 2001-2002 (398 leerlingen per school) verlegde zich van het interval 301 à 400 leerlingen naar het interval 401 à 500 leerlingen in 2002-2003. De mediaan voor 2002-2003 is immers 410 leerlingen per school.

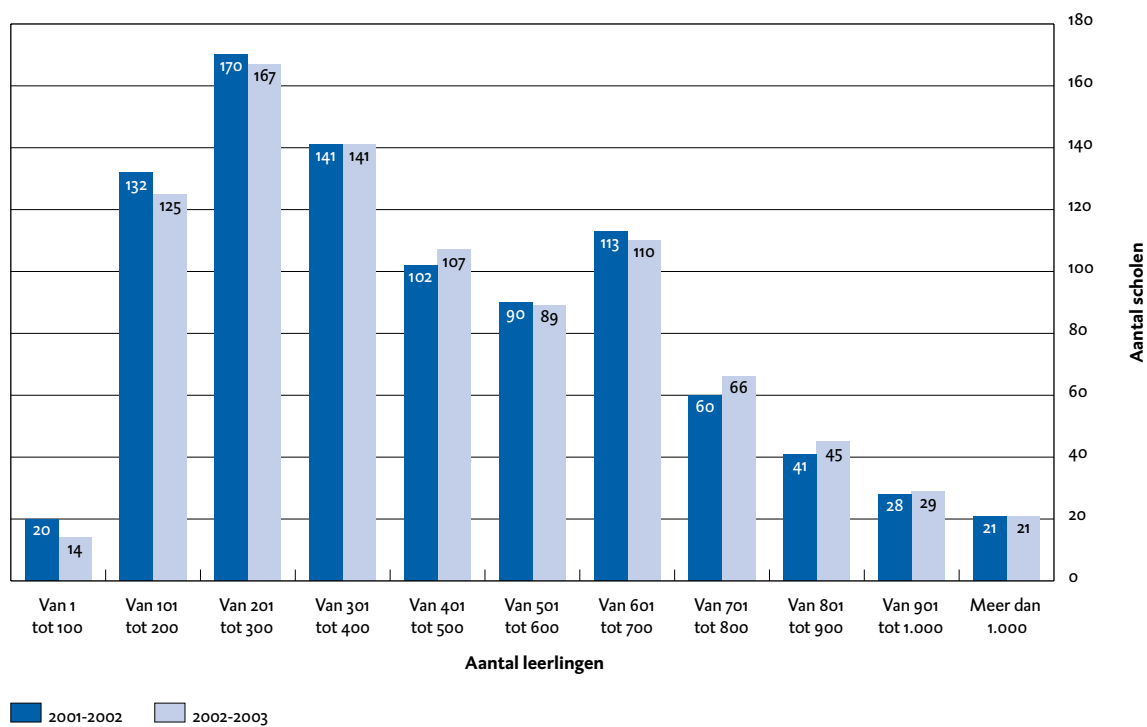
Conclusie

In het gewoon basisonderwijs telt de gemiddelde school zo'n 274 leerlingen. Dat is iets minder dan een paar jaar geleden. De verschillen in schoolgrootte zijn





Grafiek INP7.4: Schoolgrootte in het gewoon voltijds secundair onderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002 en 2002-2003)



Bron: Departement Onderwijs, leerlingen- en instellingendatabank.



eerder groot, al heeft toch 78% van de gewone basisscholen een leerlingenaantal tussen 101 en 400 leerlingen.

Een buitengewone basisschool telt gemiddeld 151 leerlingen, 30 meer dan in het schooljaar 1994-1995. In het buitengewoon basisonderwijs was er nagenoeg een constante stijging van de gemiddelde schoolgrootte. Die hangt samen met de voortdurende stijging van het aantal leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs en in iets mindere mate met het geringere aantal buitengewone basisscholen.

Een gemiddelde voltijdse secundaire school telt 459 leerlingen in het gewoon onderwijs. De spreiding van de schoolgroottes is echter groter dan in het basisonderwijs. De gewone secundaire scholen zijn nu over het algemeen groter dan in de jaren negentig. In vergelijking met het voorafgaande schooljaar waren er in 2002-2003 minder kleine scholen en meer grote scholen.

De buitengewone secundaire school groeide gestaag aan van gemiddeld 119 leerlingen in 1992-1993 naar gemiddeld 148 leerlingen in het schooljaar 2002-2003. Dit fenomeen hangt samen met de gestegen leerlingenaantallen in het BuSO en in mindere mate met het geringere aantal BuSO-scholen.

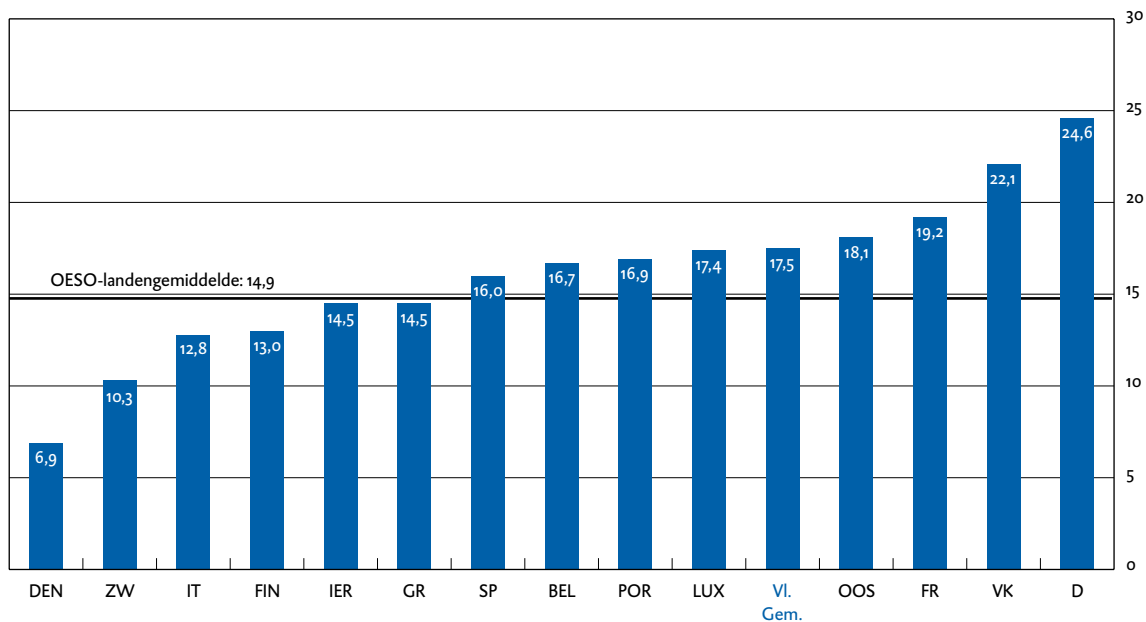
[Link naar andere indicatoren](#)

De deelname aan het buitengewoon onderwijs vermeldden we hierboven reeds. Die wordt in indicator INP₃ bekeken.

Om een idee te krijgen van de leerkrachtenpopulatie en hun salariering verwijzen we naar de indicatoren INP₉ en INP₁₃.



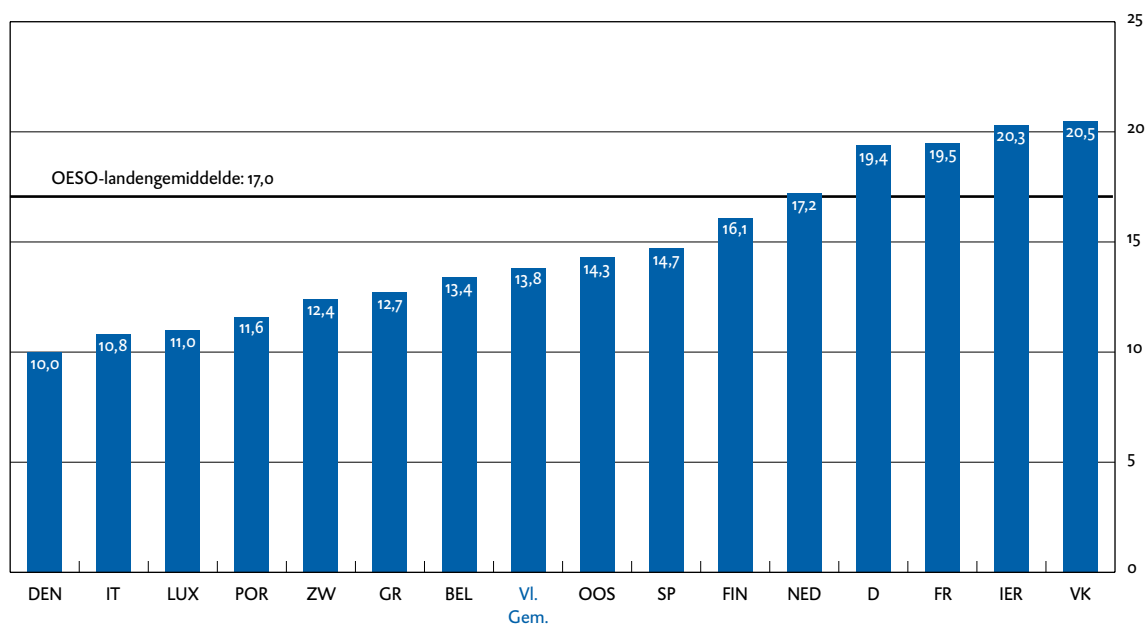
Grafiek INP8.1: Leerling-leerkracht-ratio in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



Grafiek INP8.2: Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noot: In de 28/10/2003 versie van de statistische annex bij het Europese interim-rapport 2004 kon Eurostat nog geen Europees gemiddelde berekenen.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



INP8: Leerling-leerkracht-ratio

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. Beleidsbeslissingen over omkadering van leerkrachten beïnvloeden de ratio. De indicator houdt verband met de volgende strategische en operationele doelstellingen van minister Vanderpoorten: 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming', 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod', 'Het onderwijs afstemmen op de verschillen tussen de leerlingen', 'Leerkrachten waarderen' en 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep'.



In Europese context verbond de *Standing Group on Indicators and Benchmarks* deze indicator 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 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.

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 die definities.

Internationaal worden de ratio's berekend voor het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs. In de gra-

fieken geven we de ratio's weer in vergelijking met de EU-landen en met het OESO-landengemiddelde. Eurostat kon bij het ter perse gaan van deze publicatie het Europees gemiddelde niet berekenen⁴⁸.

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. Voor de personeelsgegevens moet erop gewezen worden dat al het onderwijzend personeel (budgettaire fulltime-equivalenten) opgenomen is. Zo zitten er 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 2000-2001.

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 2000-2001.

Beschrijving en analyse

In vergelijking met de andere EU-landen waarvoor data beschikbaar zijn, is de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio gemiddeld tot hoog voor het kleuteronderwijs (17,5), gemiddeld voor het lager onderwijs (13,8) en laag voor het secundair onderwijs (9,8). Ook het hoger onderwijs wordt gekenmerkt door een in EU-perspectief gemiddelde student-docent-ratio (17,7).

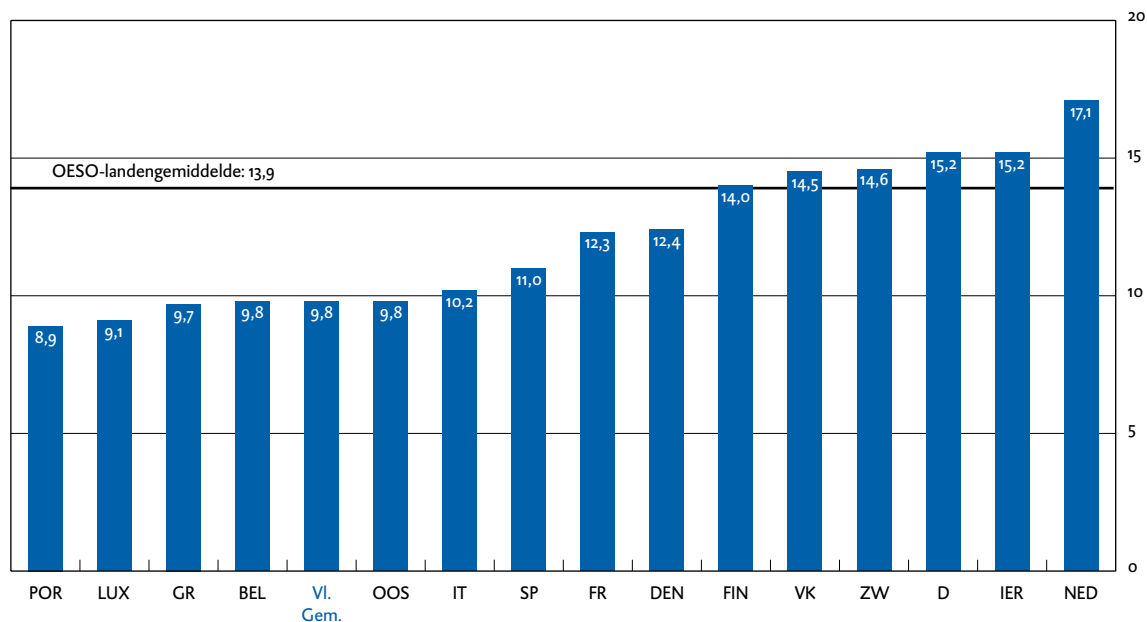
De ratio voor het secundair onderwijs is de op drie na laagste van alle OESO- en EU-landen. Enkel Portugal, Luxemburg en Griekenland hebben een vergelijkbare leerling-leerkracht-ratio voor het secundair onderwijs, namelijk 8,9, 9,1 en 9,7. De stijging van de ratio van het Vlaams secundair onderwijs (naar 9,8) ten opzichte van



(48) Zie 28/10/2003 versie van de statistische annex bij het Europese interim-rapport 2004.

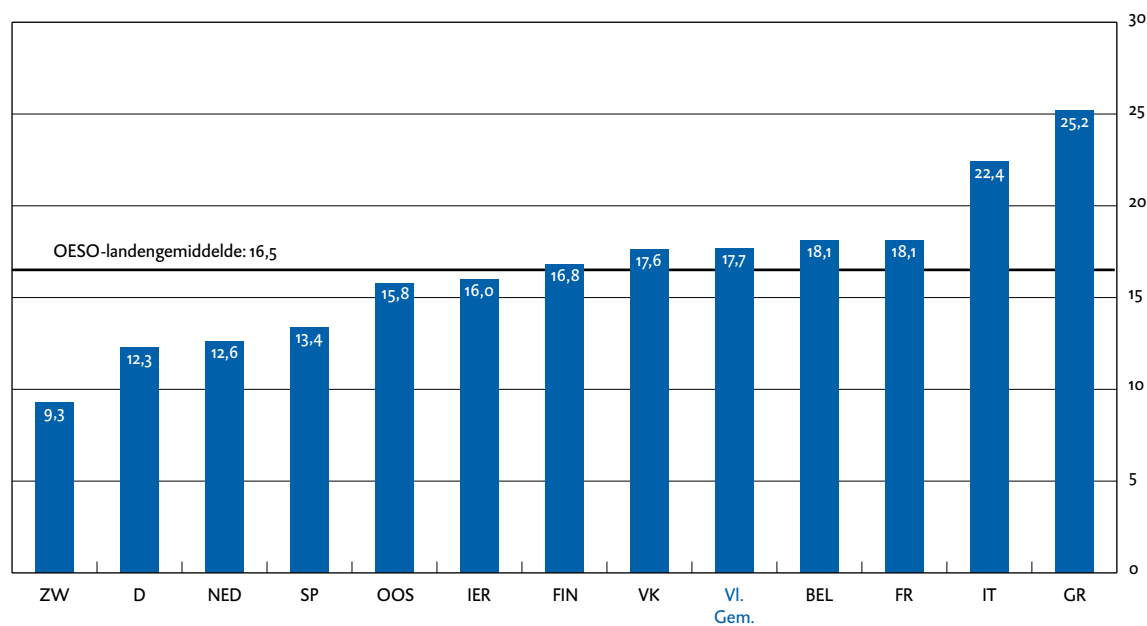


Grafiek INP8.3: Leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noot: In de 28/10/2003 versie van de statistische annex bij het Europese interim-rapport 2004 kon Eurostat nog geen Europees gemiddelde berekenen.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003.

Grafiek INP8.4: Student-docent-ratio in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



vorige publicaties is te wijten aan een verbetering van de aangeleverde cijfergegevens en aan de berekeningswijze van het aantal leerlingen van het OSP (binnen de referentieperiode van één kalenderjaar kan één cursist in verscheidene modules ingeschreven zijn). We voerden ook, zoals voor het schooljaar 1999-2000, een verbeterde schatting van het bestuurspersoneel uit waardoor de voltijdse equivalenten van het onderwijzend personeel daalden. Een vergelijking in de tijd mag men dus op basis van de verschillende indicatorenpublicaties niet maken.

Uit de grafieken blijkt dat er grote verschillen in de leerling-leerkracht-ratio's binnen de EU bestaan, en dit voor alle onderwijsniveaus. Zo varieert de ratio in het kleuteronderwijs tussen 6,9 voor Denemarken en 24,6 voor Duitsland. Voor het lager onderwijs ligt de variatie tussen 10,0 in Denemarken en 20,5 in het Verenigd Koninkrijk. In het secundair onderwijs liggen de ratio's tussen 8,9 in Portugal en 17,1 in Nederland. Dat is het kleinste verschil. Het verschil wordt weer groter op het niveau van het hoger onderwijs: van 9,3 studenten per docent in Zweden naar 25,2 in Griekenland.

Het gewoon Vlaams kleuter- en lager onderwijs kent een ratio van 17,9 resp. 14,9 (niet weergegeven in een grafiek). In het buitengewoon kleuteronderwijs is dat 4,1 kleuters per leerkracht. In het buitengewoon lager onderwijs bedraagt de ratio 6,3 leerlingen per leerkracht.

De Vlaamse kleuter-leerkracht-ratio is gemiddeld à hoog, net als de Franse (19,2). 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 INP15). 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 (9,8) in EU-perspectief. Nederland heeft er de hoogste ratio, namelijk 17,1. De ratio voor het gewoon Vlaams secundair onderwijs bedraagt 8,6 en voor het buitengewoon secundair onderwijs 3,7.⁴⁹ 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 17,7 behoort tot de middenmoot in de EU. Het OESO-landen-gemiddelde (16,5) is hoger dan de ratio van landen zoals de Verenigde Staten (13,7). Dat land spendeert traditioneel veel meer aan hoger onderwijs dan aan het leerplichtonderwijs. De Vlaamse Gemeenschap slaagt er dus niet in zijn 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 en Nederland hebben lage student-docent-ratio's, net zoals ze hoge onderwijsuitgaven per student hebben. 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.

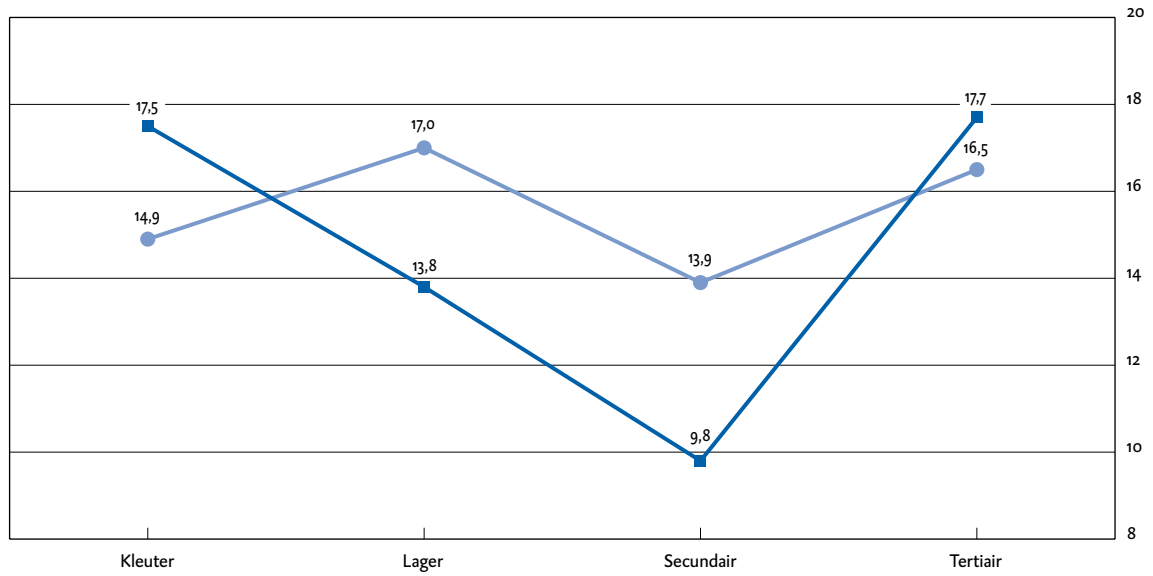
De Vlaamse ratio heeft betrekking op zowel het hogescholenonderwijs als het universitair onderwijs. Internationale vergelijking is bij deze indicator moeilijk omdat heel wat landen slechts beschikken over gedeeltelijke informatie en omdat ze de definities inzake tertiair onderwijs soms anders interpreteren.

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 lagerschoolkinderen dan kleuters per leerkracht. Dan zakt het OESO-landen-gemiddelde 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 bijna één eenheid hoger is dan in een gemiddeld OESO-land. Grafiek INP8,5 geeft deze schommelingen grafisch weer.

(49) 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 41,3 cursisten per docent (cijfers 2000-2001).



Grafiek INP8.5: Schommeling van de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio t.o.v. die van een gemiddeld OESO-land, naar onderwijsniveau (2000-2001)



■ Vl. Gem. ● OESO- \bar{x}

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.

Conclusie



De Vlaamse Gemeenschap neemt over het algemeen een eerder gemiddelde positie in wat de leerling-leerkracht-ratio betreft. In vergelijking met de andere EU-landen waarvoor data beschikbaar zijn, is de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio gemiddeld à hoog voor het kleuteronderwijs, gemiddeld voor het lager onderwijs en laag 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. Concreet, voor Vlaanderen heeft de baremieke verhoging van de wedde van kleuterleid(st)er tot het niveau van de wedde van onderwijzer(es) geen invloed op de ratio's voor het kleuter- en het lager onderwijs gehad. Ook de verhoging tot de wedde van geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1 (de vroegere regenten) is in deze ratio's niet merkbaar.

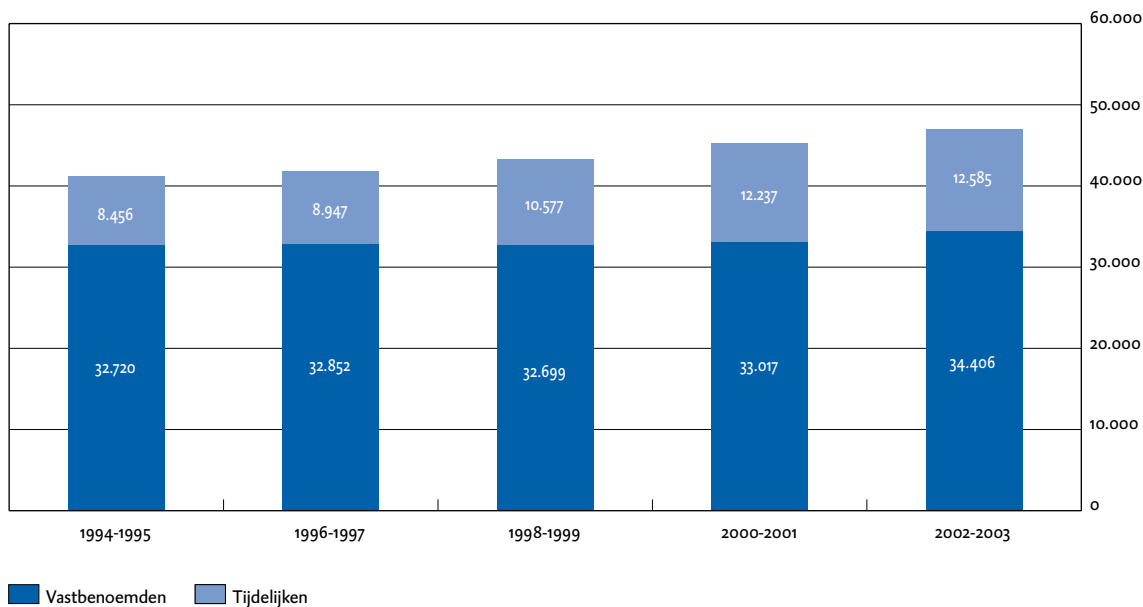
Link naar andere indicatoren

De link naar indicator INP13 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 INP12 analyseert de deelname aan de lerarenopleiding en aan de nascholing. Indicator INP9 focust op het leerkrachtenprofiel in het onderwijssysteem. In indicator INP10 analyseren we de gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep. In indicator INP11 gaan we in op vraag en aanbod van leerkrachten. Het lerarentekort, dat in Europese context fel besproken wordt, komt daarin onder meer aan bod.

Indicator PRO1 analyseert de onderwijstijd van leerkrachten. De band met de financiering van de verschillende onderwijsniveaus werd in de tekst reeds vernoemd. Indicator INP15 geeft een idee van de onderwijsuitgaven per leerling naar onderwijsniveau.

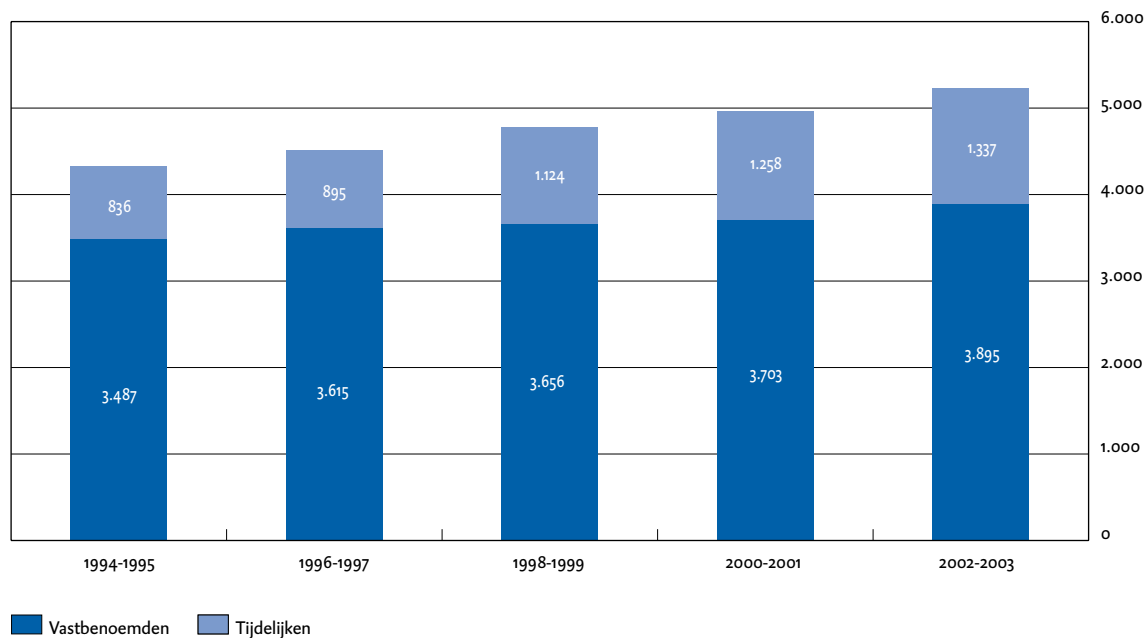


Grafiek INPg.1: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



Bron: Personeelsdatabank departement Onderwijs.

Grafiek INPg.2: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



Bron: Personeelsdatabank departement Onderwijs.



INPg: Leerkrachtenprofiel

Beleidscontext

Als de vorige indicator vooral de verhouding tussen leerlingen- en leerkrachtenaantallen benaderde, gaat het hier vooral om de kenmerken van leerkrachten als zodanig.



Het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap wordt gekenmerkt door een omvangrijk pedagogisch korps: in 2001 was 4,7% van de actieve bevolking als leerkracht in de onderwijssector tewerkgesteld. 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 strategische en operationele doelstellingen verwant: 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming', 'Leerkrachten waarderen', 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep' en 'Het draagvlak van de scholen en de Centra voor leerlingenbegeleiding versterken'.



Verder kunnen we ons afvragen: hoe evolueert de leerkrachtenpopulatie qua leeftijdsverdeling? Is er genoeg instroom van jongeren in het leerkrachtenberoep 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 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 onderwijsgevend en opleiders'. Daaraan verbond de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* 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

• Gegevens afkomstig van het departement Onderwijs:

De personeelsstatistieken registreren enkel het personeel dat ofwel rechtstreeks door het departement Onderwijs wordt betaald ofwel van wie de lonen ten laste van de werkingsenveloppe van het hogescholenonderwijs zijn. Dit impliceert dat het personeel van de

universitaire sector en het meester-, vak- en dienstpersoneel van het gesubsidieerd onderwijs niet in de statistieken van het departement Onderwijs zitten. De gesubsidieerde contractuelen laten we ook buiten beschouwing, omdat deze personeelsleden niet volledig door het departement betaald worden.

Binnen het onderwijspersoneel maken we een onderscheid tussen het bestuurs- en onderwijzend personeel en de andere personeelscategorieën. Het bestuurspersoneel bestaat uit directeurs, adjunct-directeurs, technisch adviseurs en technische adviseurs-coördinatoren. Het onderwijzend personeel vervult effectief een lesopdracht. De andere personeelscategorieën bestaan uit het administratief personeel, het ondersteunend personeel, het werkliedenpersoneel van het gemeenschapsonderwijs, het opvoedend hulppersoneel, het paramedisch personeel, het CLB-personeel, het inspectiepersoneel, het personeel van de pedagogische begeleiding en het personeel van semi-internaten. Het onderwijspersoneel drukken we in budgettaire fulltime-equivalenten en in fysieke personen uit. We geven enkel de fulltime-equivalenten in grafiekvorm weer. Alle gegevens hebben betrekking op de maand januari is, behalve voor het schooljaar 2000-2001 waar het de maand februari betreft.

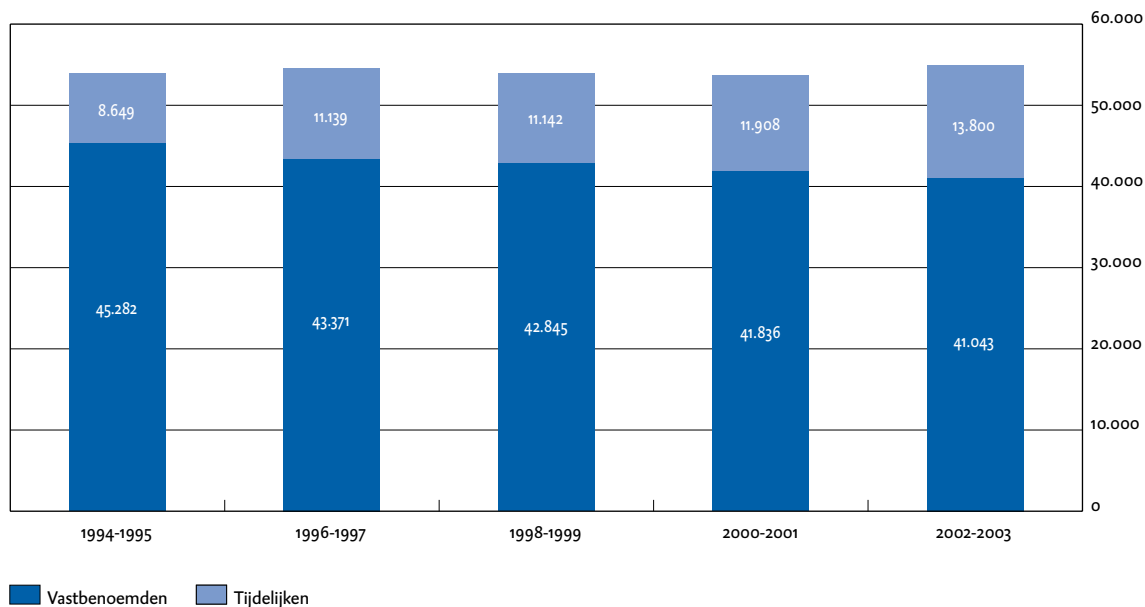
De budgettaire fulltimes zijn het resultaat van de sommatie van alle deelopdrachten van alle personeelsleden (m.a.w. met inbegrip van de vervangingen van minder dan één jaar). Bij het hogescholenonderwijs zijn de lesopdrachten van de gastprofessoren en de mandaatvergoedingen vanaf 1995-1996 niet meer in de budgettaire fulltimes opgenomen.

De schooljaren 1994-1995, 1996-1997, 1998-1999, 2000-2001 en 2002-2003 werden in kaart gebracht. In de grafieken van de leeftijdscategorieën zijn de totalen van de percentages niet steeds 100% wegens het gebruik van afrondingen.

In de grafieken die enkel op Vlaanderen betrekking hebben, zijn de terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen opgenomen. In de grafieken met een internationale vergelijking zijn deze terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen niet in aanmerking genomen voor Vlaanderen. We volgden hier voor de OESO-instructies.

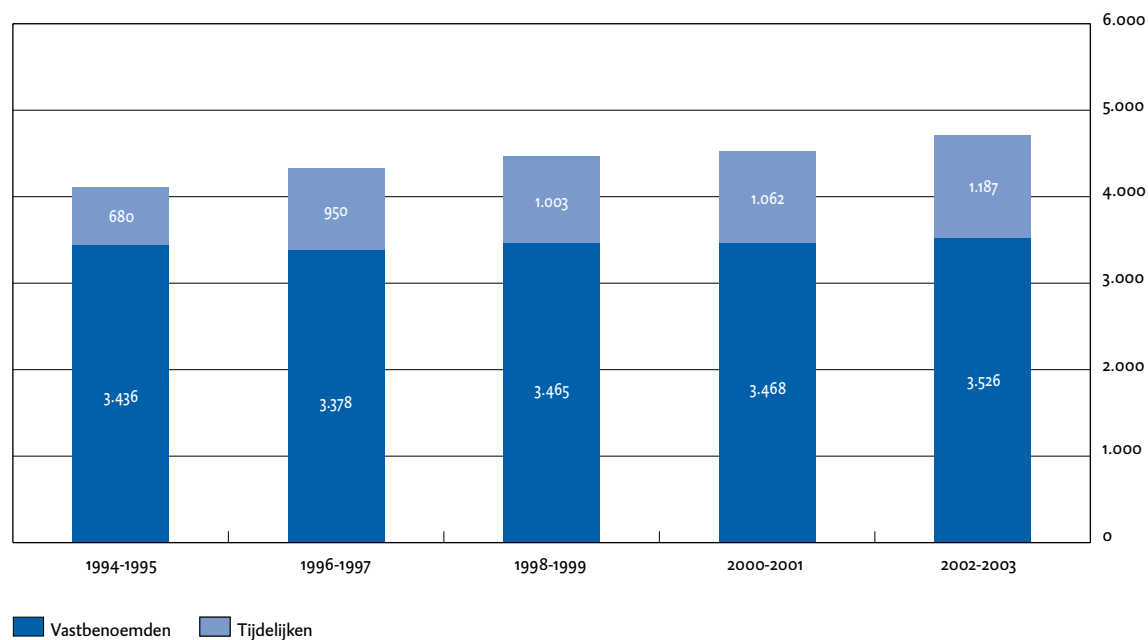


Grafiek INPg.3: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



Bron: Personeelsdatabank departement Onderwijs.

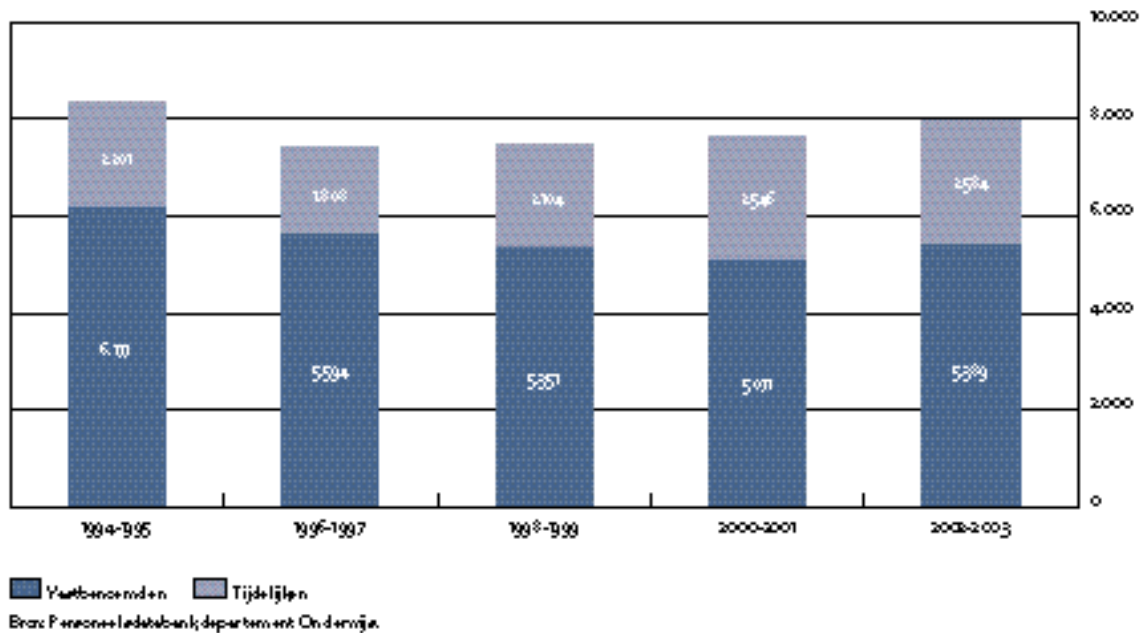
Grafiek INPg.4: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



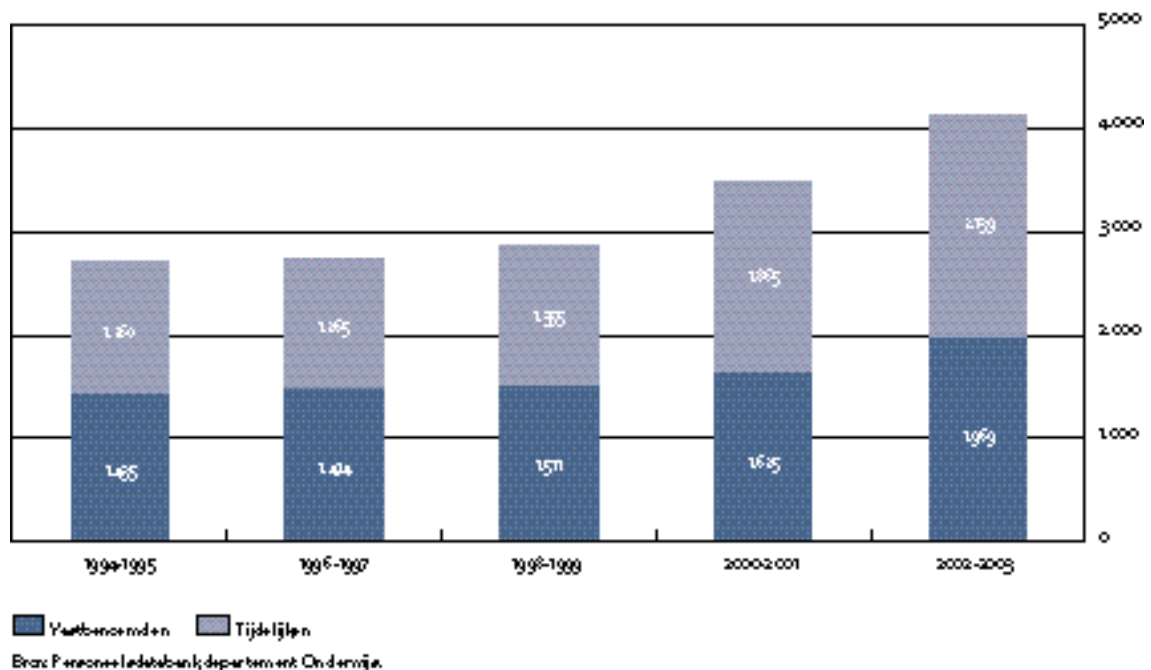
Bron: Personeelsdatabank departement Onderwijs.



Grafiek INPg.5: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het hogescholenonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut

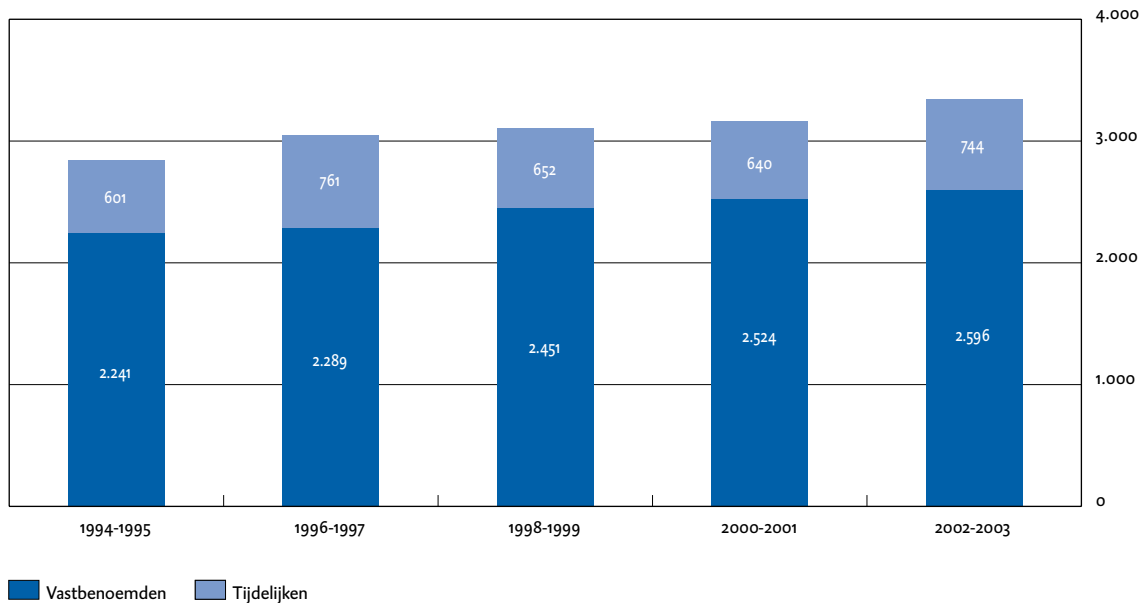


Grafiek INPg.6: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



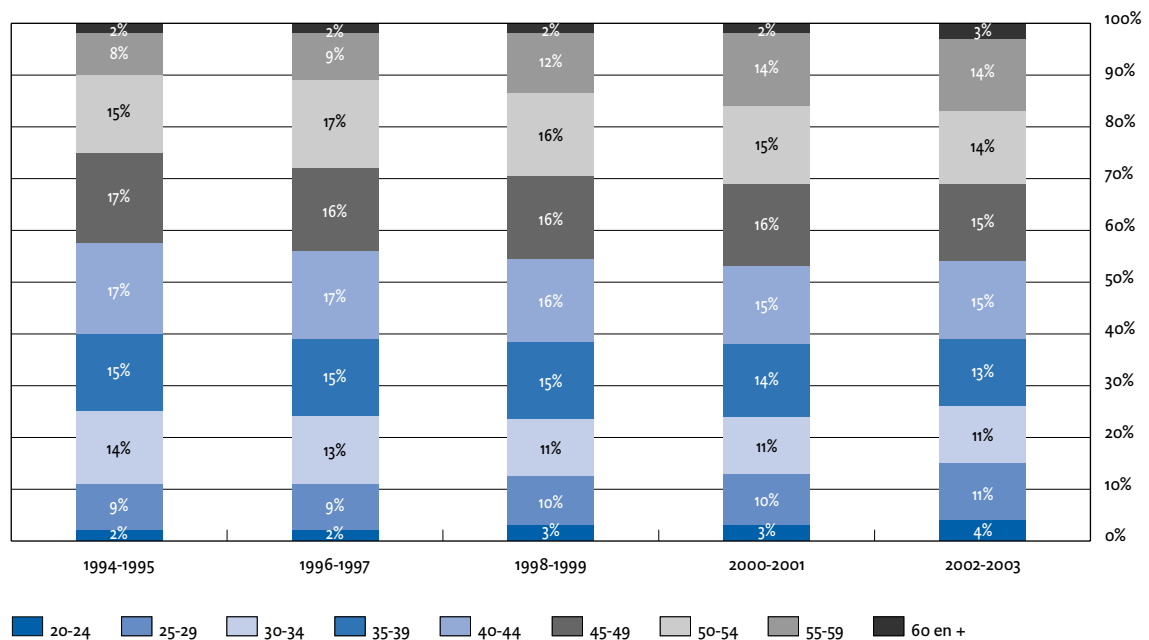


Grafiek INPg.7: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het deeltijds kunstonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



Bron: Personeelsdatabank departement Onderwijs.

Grafiek INPg.8: Evolutie van het bestuurs- en onderwijzend personeel over de verschillende onderwijsniveaus (met uitzondering van het universitair onderwijs), naar leeftijdscategorie



Bron: Personeelsdatabank departement Onderwijs.



• *Gegevens afkomstig van de VLIR:*

De analyse beschrijft het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 februari 2003 en de evolutie over de periode 1992-2003. Het betreft gegevens van het personeel bezoldigd met de werkingsuitkeringen: het zelfstandig academisch personeel (ZAP), het assistend academisch personeel (AAP) en het administratief en technisch personeel (ATP). Voor het personeel bezoldigd ten laste van andere financieringsbronnen ging het om het wetenschappelijk personeel (WP) en om het administratief en technisch personeel (ATP bwu).

De dataverzameling met bijhorende analyse is tot stand gekomen dankzij de medewerking van alle Vlaamse universiteiten, in het bijzonder de dienst Statistiek en de Personeelsdienst van het Limburgs Universitair Centrum en de volgende onderzoeksinstituten: het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO-Vlaanderen), de Instelling voor Wetenschap en Technologie (IWT) en het Vlaams Instituut voor Biotechnologie (VIB).

• *Europese indicator over de leeftijd van leerkrachten:*

De indicatorenannex van het Europese interim-rapport 2004 zal een indicator over de leeftijdsstructuur van het Europese lerarenkorps bevatten. De annex zal zich wellicht op de leeftijdscategorie van de >50-jarigen concentreren. Wij bekijken die categorie samen met de andere leeftijdscategorieën om een genuanceerder beeld te krijgen. In de voorlopige versie van 28 oktober 2003 van de Europese annex vermeldde Eurostat nog geen Europees gemiddelde, vandaar dat wij ons met het OESO-landengemiddelde vergelijken.

Beschrijving en analyse

a. Evolutie van het bestuurs- en onderwijzend personeel en van de andere personeelcategorieën buiten de universiteit (gegevens van het departement Onderwijs)

Het bestuurs- en onderwijzend personeel dat op de betaalrol van het departement onderwijs staat, is tussen 1994 en 2003 met 8,3% gestegen, uitgedrukt in fulltime-equivalenten.

De omvang van het bestuurs- en onderwijzend personeel wordt in eerste instantie gestuurd door de leerlingenevolutie. De leerlingenaantallen stijgen sterk in het buitengewoon basisonderwijs en in het deeltijds kunst-

onderwijs (zie resp. indicator INP₃ en INP₅), waar dus een sterke personeelsstijging is vast te stellen. In het gewoon secundair onderwijs dalen de leerlingenaantallen maar toch stijgen de budgettaire fulltime-equivalenten lichtjes (met 2% tussen 1994-1995 en 2002-2003). De evolutie in het hogescholenonderwijs is vertekend doordat de lesopdrachten van gastprofessoren en de mandaatvergoedingen vanaf 1995-1996 niet meer in de statistieken opgenomen worden. Toch is er een daling van de voltijdse eenheden van 5% merkbaar ondanks een stijging van het studentenaantal. Het aantal budgettaire fulltime-equivalenten steeg echter weer lichtjes tussen 2000-2001 en 2002-2003.

Naast de leerlingeffecten spelen echter ook diverse beleidsbeslissingen en -maatregelen een rol. Een combinatie van stijgende leerlingenaantallen en beleid vinden we in het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie. De spectaculaire stijging van de fulltime-equivalenten daar (+52%) is het gevolg van een grotere maatschappelijke participatie en van het opteren voor een betere bezoldiging van de bijambten.

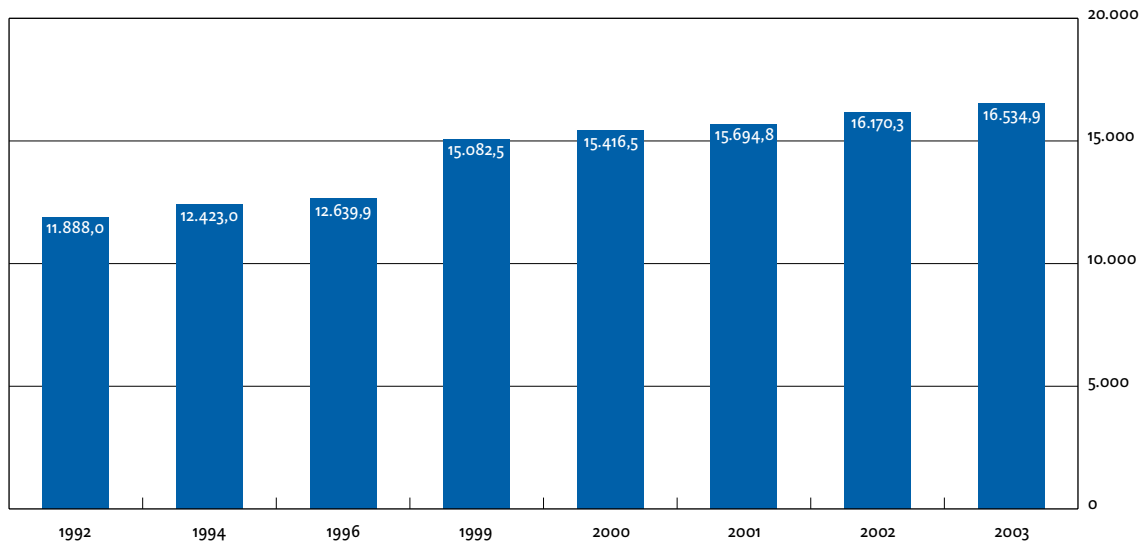
Een algemene trend is de sterke stijging van het aantal tijdelijken (met uitzondering van het deeltijds kunstonderwijs waar het percentage schommelt): +51,5% tijdelijken in 2002-2003 tegenover 1994-1995. In het secundair onderwijs werd dit nog versterkt door de benoemingsstop die van 1 februari 1996 tot 1 januari 1999 liep. Gemiddeld steeg het aandeel van de tijdelijken van 19% naar 27% tussen 1994-1995 en 2002-2003.

Het succes van de terbeschikkingstelling voorafgaand aan het pensioen (TBS₅₅₊) in het basis- en secundair onderwijs, waarbij elke leraar die in dit stelsel stapte diende vervangen te worden, leidde tot een toename van het aantal leerkrachten bij een gelijk aantal leerlingen. De stapsgewijze uitbreiding van de extra-omkadering voor onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbreding en de toevoeging van de categorie van de ICT-coördinatoren creëerde eenzelfde effect. Er werd echter beslist om het systeem van terbeschikkingstelling voorafgaand aan het rustpensioen (de TBS₅₅₊) vanaf 1-1-2003 te vervangen door een uitstapregeling op 58 jaar (56 jaar voor het kleuteronderwijs) met overgangsmaatregelen voor diegenen die reeds 50 jaar waren.

De stijging van het aantal fulltime-equivalenten in het bestuurs- en onderwijzend personeel is groter bij de vrouwen dan bij de mannen (niet weergegeven in een grafiek). Over alle onderwijsniveaus heen (met uitzon-

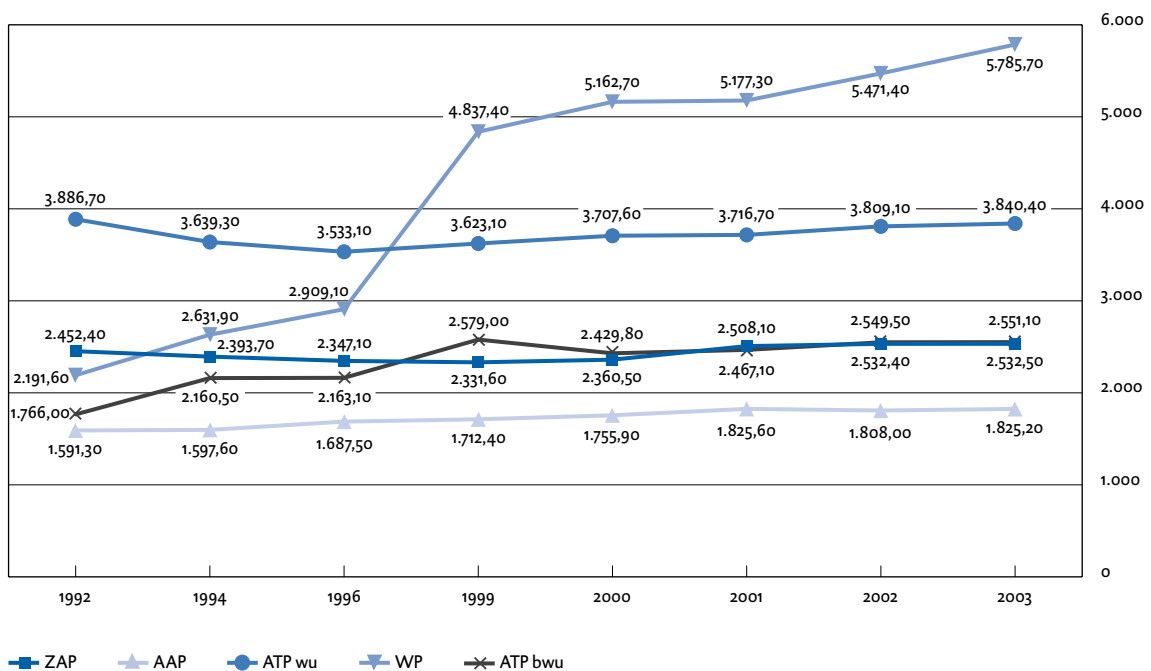


Grafiek INP9.9: Evolutie van de personeelsbezetting aan de Vlaamse universiteiten, uitgedrukt in voltijdse eenheden



Bron: VLIR.

Grafiek INP9.10: Evolutie van de personeelsbezetting (vte) aan de Vlaamse universiteiten, naar personeelscategorie



Bron: VLIR.



dering van het universitair onderwijs dat niet in de cijfers van het departement Onderwijs vervat zit), is er een stijging van het aantal vrouwelijke fulltime-equivalenten van 4% over de periode 1996-2003, meer bepaald van 60% vrouwelijk bestuurs- en onderwijzend personeel in 1997 naar 64% in 2003. De verdere vervrouwelijking van het bestuurs- en onderwijzend personeel is het meest uitgesproken in het deeltijds kunstonderwijs en in het secundair onderwijs.

De algemene trend in de cijfers naar geslacht is de volgende: hoe hoger het onderwijsniveau, hoe kleiner het aandeel van de vrouwen in het bestuurs- en onderwijzend personeel. Waar in het gewoon basisonderwijs 80,2% van het bestuurs- en onderwijzend personeel in 2003 een vrouw is, is slechts 45,2% van het bestuurs- en onderwijzend personeel van het hogescholenonderwijs een vrouw. Voor het gewoon basisonderwijs betekent het percentage trouwens een vermeerdering t.o.v. het schooljaar 2001-2002 waarin 79,5% van het bestuurs- en onderwijzend personeel een vrouw was. In het hogescholenonderwijs waren er dat academiejaar minder vrouwen (44,7%) dan in 2002-2003 (45,2%), wat positief is.

De leeftijdsstructuur van het bestuurs- en onderwijzend personeel verschuift van een evenredige verdeling tussen jong en oud in 1994-1995 naar een overgewicht van ouder personeel in 2002-2003. Deze veroudering speelt sterk in het basis-, secundair en hogescholenonderwijs. Vooral de sterke aangroei van de groep 55-59-jarigen valt hierbij op. Dit zou moeten leiden tot een hogere vraag naar recent afgestudeerde leerkrachten in de nabije toekomst. Die tendens is voorlopig enkel al zichtbaar in het secundair onderwijs en in het hogescholenonderwijs, waar het aandeel 25-29-jarigen aan het stijgen is (vergelijking tussen 1995-1996 en 2002-2003). In het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie en in het deeltijds kunstonderwijs spelen bovenstaande problemen niet. Deze niveaus hebben een veel jongere leeftijdsstructuur die langzaam doorgroeit. We stellen hier voor dezelfde periode een daling van het percentage 25-29-jarigen vast.

In de periode 1994-2003 is er een geleidelijke daling van de aantallen van het niet-onderwijzend personeel (niet weergegeven in een grafiek). Van 2000-2001 naar 2002-2003 was er echter een lichte stijging. De vermelde daling is bijna volledig terug te vinden in het gewoon basisonderwijs en in het gewoon secundair onderwijs. In het gemeenschapsonderwijs wordt het meester-, vak- en dienst-

personeel immers niet vervangen, zodat er een daling is van het personeel dat door het departement Onderwijs betaald wordt. In realiteit wordt een deel van dit personeel vervangen, waarna de scholen hen op de werkingsmiddelen betalen. Omdat de cijfers enkel de door het departement betaalde personeelsleden bevatten, komt dit laatste niet in de gegevens tot uiting.

In het gewoon basisonderwijs en het buitengewoon basis- en secundair onderwijs is er dan weer een sterke toename van de andere personeelscategorieën (niet weergegeven in een grafiek). De toename is wellicht het cumulatief effect van de grote leerlingtoename en de ruimere omkaderingsregels (o.a. voor het paramedisch personeel) in het buitengewoon onderwijs. Hetzelfde geldt voor het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie. Ook in de categorie met het CLB-personeel is er een stijging voor het laatste vermelde schooljaar. Een aantal personeelsleden van het departement Volksgezondheid werd bij het ontstaan van de CLB's naar het departement Onderwijs overgeheveld. Voor het gewoon basisonderwijs kan de verklaring liggen in de toevoeging van de kinderverzorgsters voor extra ondersteuning van het onderwijzend personeel.

De proportie vrouwen in de categorie andere personeelsleden is over alle onderwijsniveaus heen (met uitzondering van het universitair onderwijs dat niet in de cijfers van het departement Onderwijs vervat zit) toegenomen (niet weergegeven in een grafiek). Er is een stijging van het aantal vrouwelijke fulltime-equivalenten van zowat 5% over de periode 1996-2003. Waar in 1997 zo'n 68% van het overig personeel een vrouw was, is dat percentage in 2003 opgelopen tot 73%. Hier is de stijging het grootst in de CLB's en in het gewoon basisonderwijs.

b. Evolutie van de personeelscategorieën in het universitair onderwijs (gegevens van de VLIR)

Op elf jaar tijd is het personeel aan de Vlaamse universiteiten met een derde toegenomen.⁵⁰ Het grootste gedeelte van die stijging is aan de sterk toegenomen onderzoeksfinanciering te wijten. In de periode 1996-2003 stegen de werkingsuitkeringen met 21,1% en het totale personeel met 32,8%. De stijging van de werkingsuitkeringen is echter niet in bijkomend personeel geïnvesteerd: het personeel bezoldigd op de werkingsuitkeringen (AP + ATP wu) bereikte door een lichte stijging

(50) Het cijfer voor het jaar 1992 over de evolutie van de personeelsbezetting aan de Vlaamse universiteiten in de editie 2000 werd overgenomen uit een VLIR-publicatie en bleek verkeerd. Het hier gepubliceerde cijfer is het juiste.



Tabel INP9.1: Verhouding man/vrouw in voltijdse eenheden naar personeelscategorie sinds 1992 in de universiteiten

	1992				1994			
	Man	%	Vrouw	%	Man	%	Vrouw	%
ZAP	2.190,9	89,3%	261,5	10,7%	2.117,8	88,5%	276,0	11,5%
AAP	965,7	60,7%	625,6	39,3%	950,5	59,5%	647,1	40,5%
ATP	2.240,1	57,6%	1.646,6	42,4%	2.101,4	57,7%	1.537,9	42,3%
WP	1.452,2	66,3%	739,5	33,7%	1.717,1	65,2%	914,9	34,8%
ATP bwu	694,9	39,3%	1.071,1	60,7%	761,9	35,3%	1.398,2	64,7%
Totaal	7.543,8	63,5%	4.344,3	36,5%	7.648,6	61,6%	4.774,0	38,4%
	1996				1999			
	Man	%	Vrouw	%	Man	%	Vrouw	%
ZAP	2.056,1	87,6%	291,1	12,4%	2.028,0	87,0%	303,6	13,0%
AAP	960,2	56,9%	727,2	43,1%	952,2	55,6%	760,2	44,4%
ATP	2.004,3	56,7%	1.528,8	43,3%	1.959,0	54,1%	1.664,1	45,9%
WP	1.864,2	64,1%	1.044,9	35,9%	3.007,0	62,2%	1.830,4	37,8%
ATP bwu	783,9	36,2%	1.379,2	63,8%	935,5	36,3%	1.643,4	63,7%
Totaal	7.668,7	60,7%	4.971,2	39,3%	8.881,8	58,9%	6.201,7	41,1%
	2000				2001			
	Man	%	Vrouw	%	Man	%	Vrouw	%
ZAP	2.058,4	86,4%	322,7	13,6%	2.159,7	86,1%	348,4	13,9%
AAP	959,7	54,7%	796,2	45,3%	1.007,4	55,2%	818,2	44,8%
ATP	1.976,8	53,3%	1.730,8	46,7%	1.971,7	53,1%	1.745,0	46,9%
WP	3.214,0	62,3%	1.948,7	37,7%	3.110,5	60,1%	2.066,9	39,9%
ATP bwu	845,1	34,8%	1.584,8	65,2%	857,7	34,8%	1.609,4	65,2%
Totaal	9.054,0	58,7%	6.383,0	41,3%	9.107,0	58,0%	6.587,8	42,0%
	2002				2003			
	Man	%	Vrouw	%	Man	%	Vrouw	%
ZAP	2.162,8	85,4%	369,6	14,6%	2.152,8	85,0%	380,4	15,0%
AAP	984,4	54,4%	823,6	45,6%	975,0	53,4%	850,2	46,6%
ATP	1.980,6	52,0%	1.828,5	48,0%	1.959,6	51,0%	1.880,8	49,0%
WP	3.236,6	59,2%	2.234,9	40,8%	3.367,7	58,2%	2.418,0	41,8%
ATP bwu	856,5	33,6%	1.693,0	66,4%	844,6	33,1%	1.706,4	66,9%
Totaal	9.220,8	57,0%	6.949,5	43,0%	9.299,1	56,2%	7.235,8	43,8%

Bron: VLIR.



vanaf 2000 -onder meer door de overname van de vaste FWO-onderzoekers- in 2003 nagenoeg hetzelfde aantal als in 1992. Het personeel bezoldigd met andere inkomsten (WP + ATP wu) verdubbelde echter in de periode 1992-2003.

Het probleem van de erosie van de werkingsuitkeringen blijft dus ondanks de inspanningen van de Vlaamse regering bestaan. Het academisch personeel ten laste van de werkingsmiddelen moet een steeds grotere groep onderzoeksmedewerkers begeleiden. Het WP maakt momenteel 35% van het totale personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten uit, tegenover 18,4% in 1992, terwijl het relatieve aandeel AP van 34% naar 26,3% gedaald is. De ratio van het ZAP tegenover alle andere personeelscategorieën samen is gedaald van 0,26 naar 0,18. Ondanks de stijging van het aantal studenten bereikte het ZAP-aantal na jaren van achteruitgang sinds 2001 opnieuw het niveau van 1992. De toename van het ZAP is echter het gevolg van externe beslissingen zoals de overname van de EHL door het LUC en de overname van de vaste FWO-fondsen. De Vlaamse universiteiten zien zich dus geconfronteerd met het feit dat de kerntaken inzake het onderzoek en het academisch onderwijs moeten worden gedragen door een slinkende groep professoren, die een steeds zwaardere taakbelasting ervaren.

De stijging in de globale personeelsformatie is in relatieve termen steeds minder naar administratief en technisch personeel gegaan. De ratio academisch en wetenschappelijk personeel tot administratief en technisch personeel (zowel bezoldigd op de werking als op andere inkomsten) is van 1,1 in 1992 naar 1,6 in 2003 geëvolueerd.

Naast het probleem van de erosie van het personeel bezoldigd op de werkingsuitkeringen, in het bijzonder van het ZAP, worden de Vlaamse universiteiten ook geconfronteerd met een sluipende vergrijzing van het professorenkorps (niet weergegeven in een grafiek). Niet minder dan 33,7% van het ZAP is ouder dan 55 jaar (cijfers 2003). Dat is een stijging met 5% tegenover 2002. Die professoren bereiken dus binnen een beperkt aantal jaren de pensioenleeftijd. De relatief hoge loonkost van deze groep drukt op de mogelijkheden van de universiteiten om in jong personeel te investeren. De leeftijdsopbouw bij het ZAP is ook discontinu, met enerzijds een groep oudere en anderzijds een groep jongere professoren, terwijl er een knik in het midden van de curve zit. De leeftijdsopbouw kende in 1992 een veel normalere structuur. Door de knik in de leeftijdsopbouw bij

de veertigers kondigen zich problemen aan bij de vervanging van de grote groep professoren die de komende jaren met pensioen gaan. De taakbelasting van de groep professoren tussen 40 en 50 zal de komende tien jaar dus verder verzwaren.

De stijging van het AAP-aantal sinds 1992 toont aan dat de universiteiten investeren in nieuw academisch potentieel. Deze stijging is echter relatief kleiner dan die op andere financieringsbronnen dan de werkingsuitkeringen en vertoont bovendien grote verschillen tussen de Vlaamse universiteiten. De leeftijdsstructuur van het AAP laat zien dat er sinds 1992 een stijging van het AAP ouder dan 30 is, hetgeen suggereert dat de doorstroming naar het ZAP -ook veroorzaakt door het langer worden van de looptijd van het mandaat van doctor-assistent- in de jaren negentig moeilijker is geworden. Het is verontrustend dat deze groep van oudere AAP'ers de laatste jaren nog toeneemt. Het gaat om personeelsleden die niet afvloeien, een vrij zware loonkost betekenen en verhinderen dat de universiteiten in ZAP kunnen investeren.

Ook bij het ATP merken we een duidelijke vergrijzing. Hier stelt zich eveneens een probleem van toenemende loonkost en van een te geringe vervanging met jongere en hoger gekwalificeerde personeelsleden. De aantallen ATP in de jonge leeftijdscohorten zijn onrustwekkend laag. Dit wordt gedeeltelijk gecompenseerd door een heel andere leeftijdsopbouw bij het ATP bezoldigd buiten de werkingsuitkeringen.

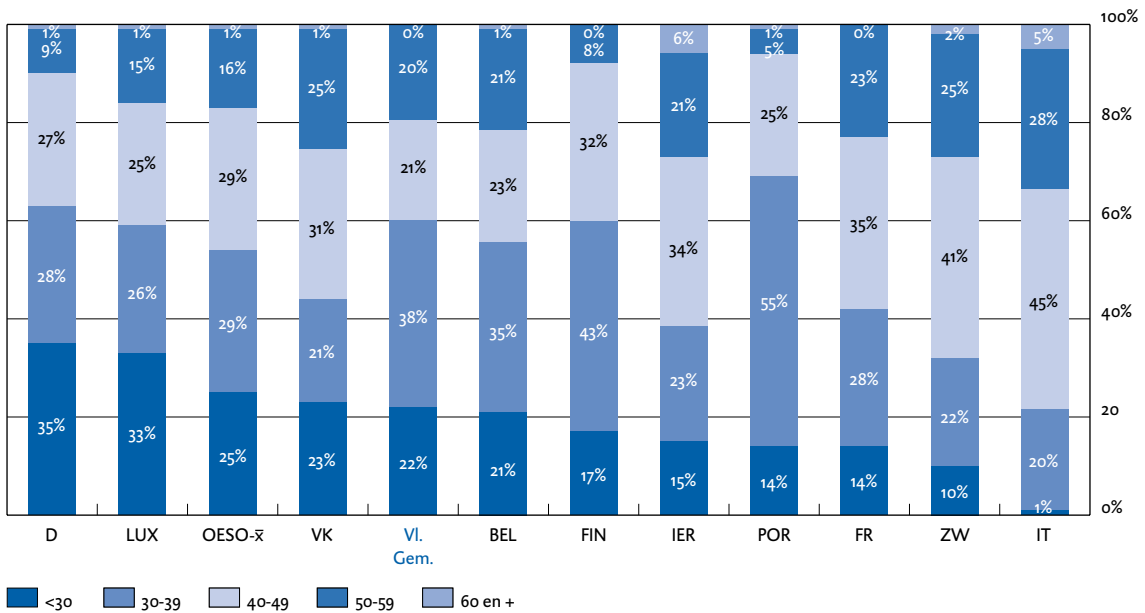
Een derde thema betreft het aandeel vrouwelijke personeelsleden aan de Vlaamse universiteiten. Het percentage vrouwelijke ZAP-leden bedraagt momenteel niet meer dan 15%, maar in de hogere graden van het ZAP is het aandeel vrouwen nog kleiner. Toch laat het hogere percentage vrouwen in de totale personeelsformatie zien dat de Vlaamse universiteiten meer aandacht aan een beleid inzake gelijke kansen besteden. Nergens, behalve in het ATP bwu, bedraagt het aantal vrouwen echter de helft van het totaal aantal personeelsleden. Het probleem stelt zich het scherpst in de hogere functiecategorieën, wat aantoont dat de doorstroming van vrouwen problematisch blijft.

c. De leeftijdsstructuren in internationale context

In het kleuteronderwijs kenmerkt Vlaanderen zich door een relatief hoog percentage 50-59-jarigen: 20%. Frankrijk, Zweden, Italië, het Verenigd Koninkrijk en Ierland



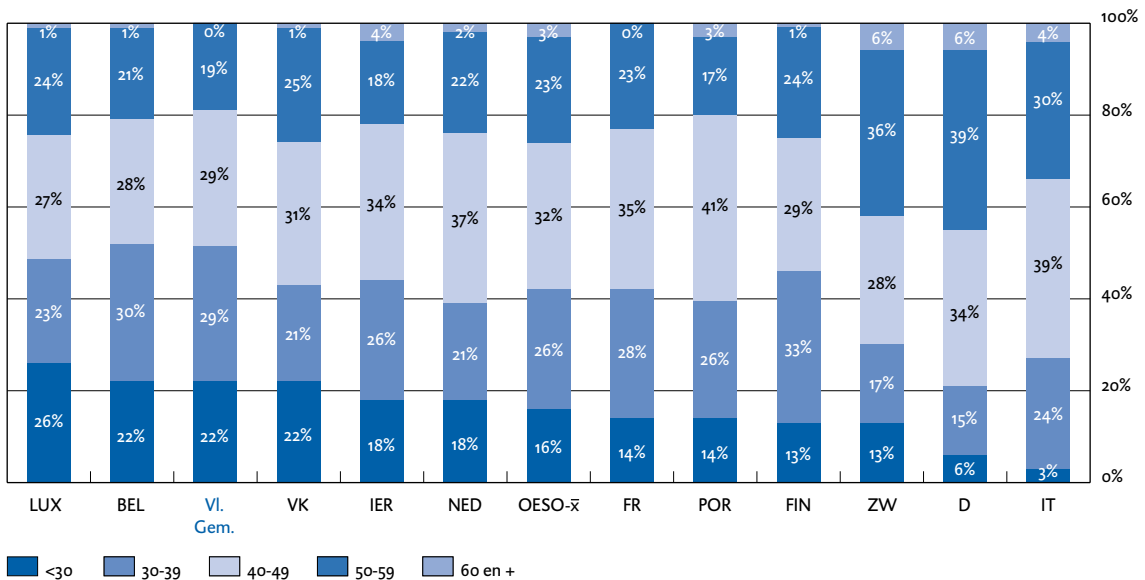
Grafiek INPg.11: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noot: De landen werden gerangschikt volgens de proportie leerkrachten jonger dan 30 jaar. De percentages werden afgerond.
Bron: OESO.



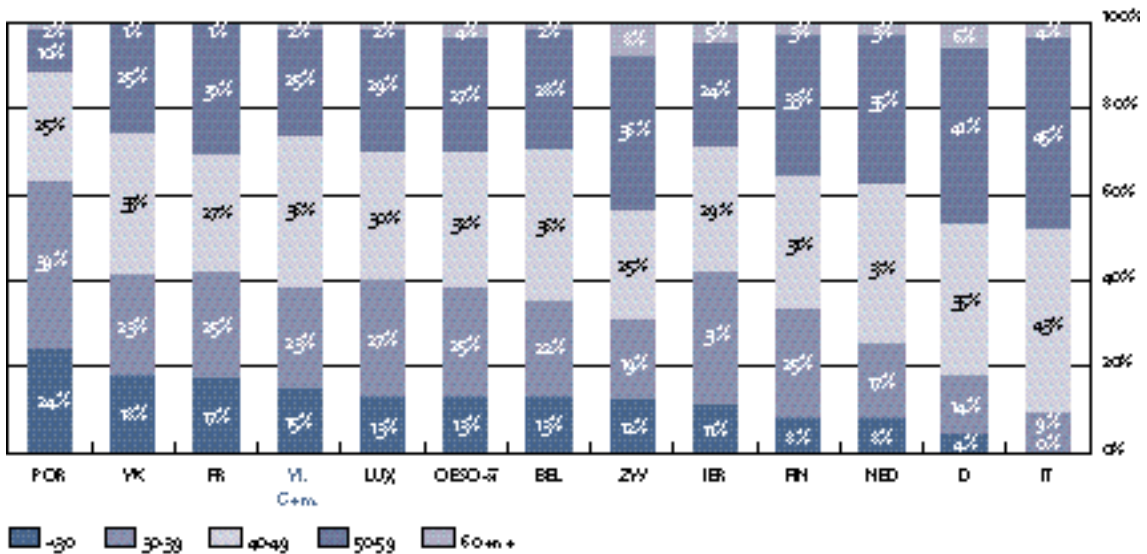
Grafiek INPg.12: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noot: De landen werden gerangschikt volgens de proportie leerkrachten jonger dan 30 jaar. De percentages werden afgerond.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



Grafiek INPg.13a: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)

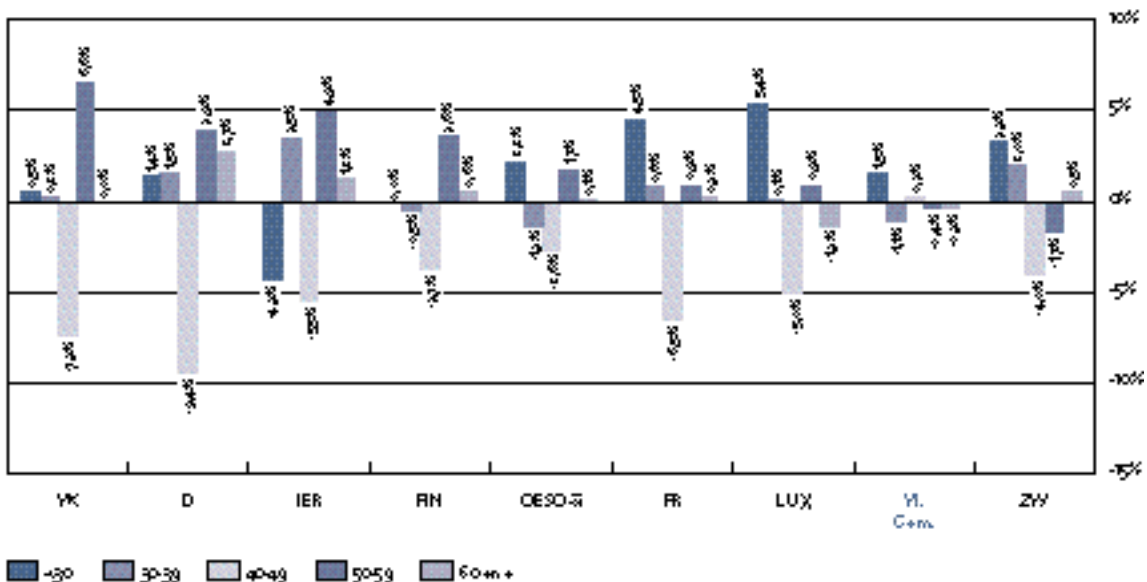


Noten:

1. De landen werden gerangschikt volgens de proportie leerkrachten jonger dan 30 jaar. De per centages werden afgerond.
2. Voor Vlaanderen, België, Nederland, Ierland en Luxemburg werd de leeftijdsverdeling van het hele secundair onderwijs genomen; voor de andere landen enkel die van het hoger secundair onderwijs.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003

Grafiek INPg.13b: Verandering van de leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001 in vergelijking met basisjaar 1997-1998)

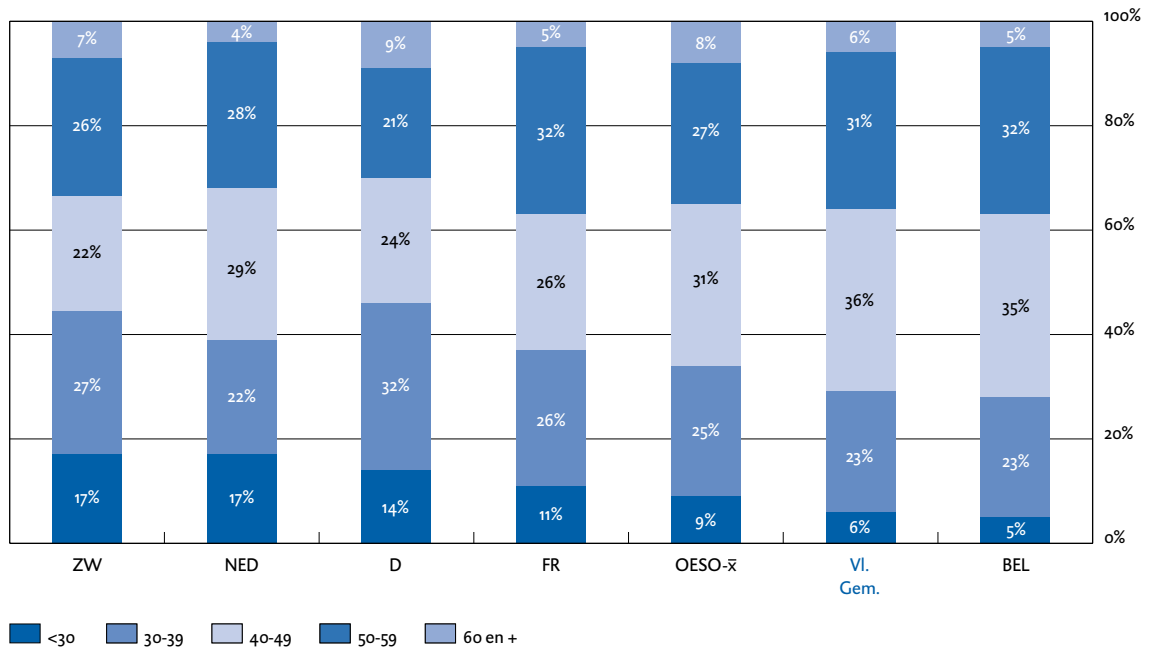


Noten: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van het verschil tussen 1998 en 2001 in het percentage leerkrachten van 50 jaar en ouder.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003



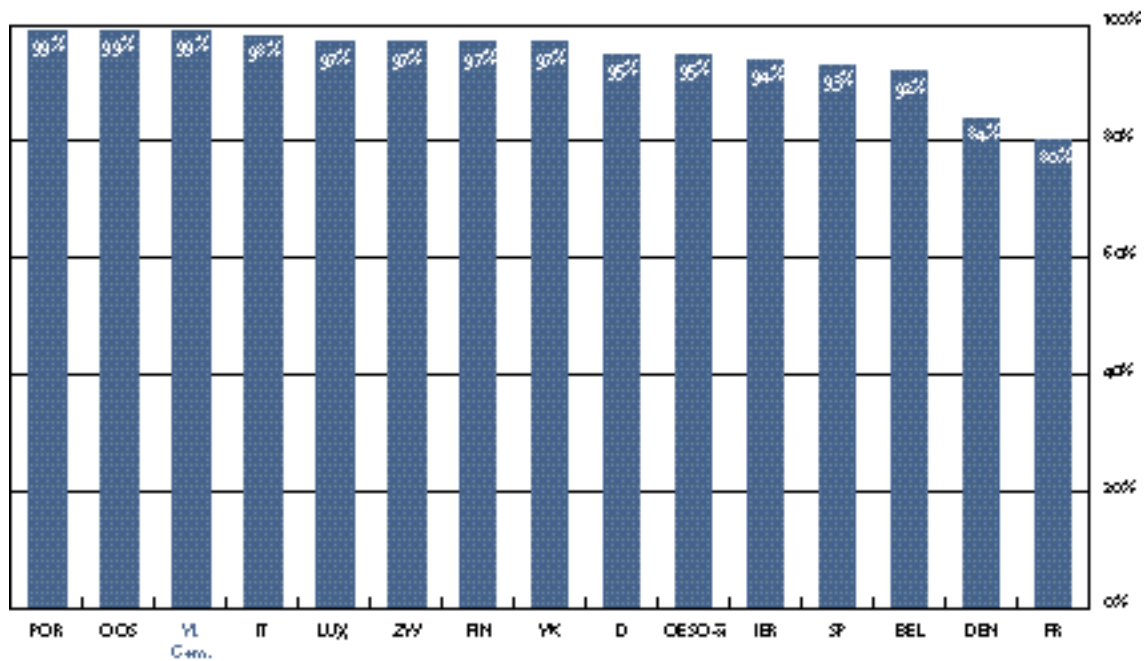
Grafiek INPg.14: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noot: De landen werden gerangschikt volgens de proportie onderwijzend personeel jonger dan 30 jaar. De percentages werden afgerond.
Bron: OESO.



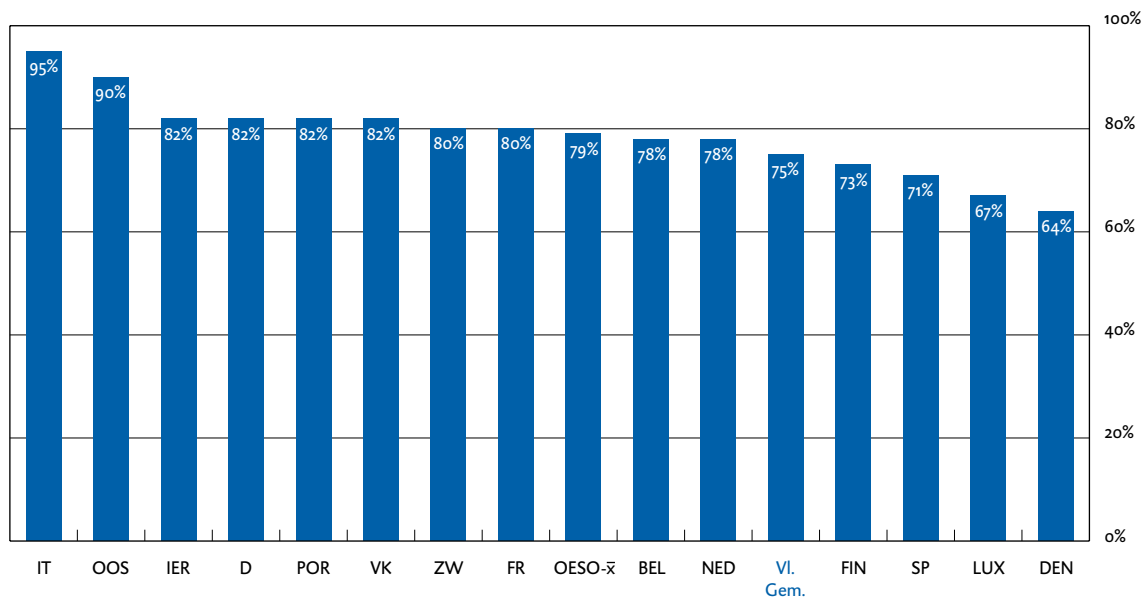
Grafiek INP9.15: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003

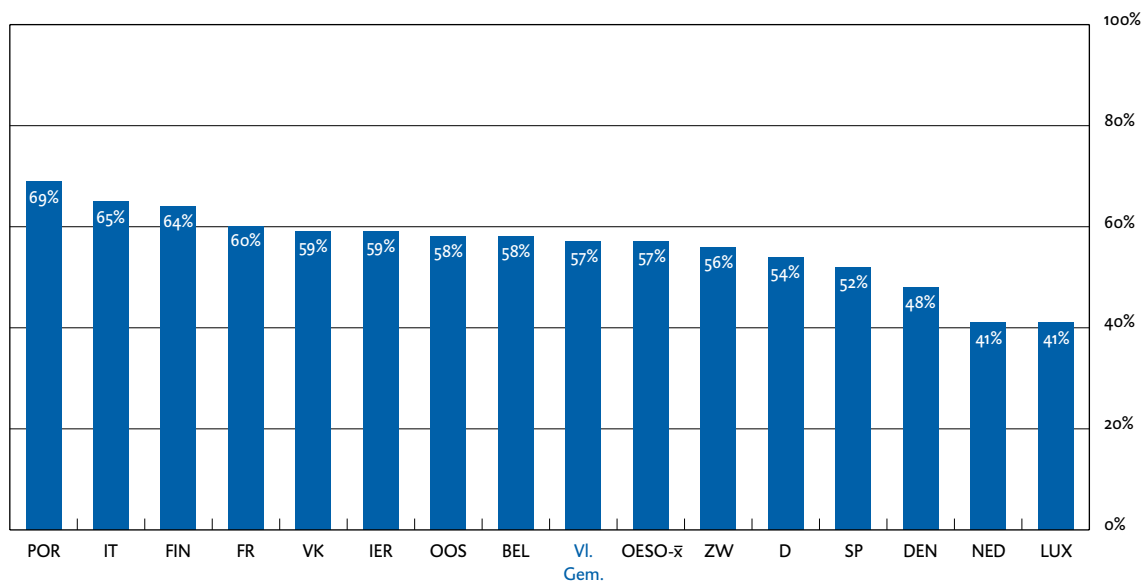


Grafiek INPg.16: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003.

Grafiek INPg.17: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noot: Voor Vlaanderen, België, Nederland, Ierland en Luxemburg werd de leeftijdsverdeling van het hele secundair onderwijs genomen; voor de andere landen enkel die voor het hoger secundair onderwijs.


Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



hebben echter nog meer 50-59-jarige kleuterleiders. Het verschil tussen Vlaanderen en het land met het hoogste percentage 50-59-jarigen bedraagt zelfs 8%. Het Vlaamse percentage is hoger dan het OESO-landengemiddelde (16%) voor deze groep. Duitsland (35% <30 jaar) en Luxemburg (33% <30 jaar) hebben een vrij jong lerarenkorps. Een vrij gelijkmatige spreiding van de percentages over de leeftijdsklassen kenmerkt het Vlaamse kleuteronderwijs.

Samenvattend kunnen we stellen dat er internationaal gezien een probleem van instroom van jongeren in de personeelsbezetting van het Vlaamse hoger onderwijs bestaat. In de overige niveaus is er voor Vlaanderen in internationale context geen extreme leeftijdsstructuur. Ze is in Europese context gemiddeld à jong te noemen.

d. Het percentage vrouwelijk onderwijzend personeel in internationale context

 In het lager onderwijs hebben vooral Duitsland en Zweden een oudere leeftijdsstructuur. Ook het Vlaamse lager onderwijs kent een vrij gelijkmatige spreiding van de leeftijdscategorieën. Samen met Luxemburg (26%) en het Verenigd Koninkrijk (22%) hebben we (22%) het grootste aantal jonge leerkrachten ten opzichte van het OESO-landengemiddelde (16%). Het Vlaamse lerarenkorps is zelfs iets jonger dan gemiddeld in de EU.⁵¹

In alle EU-landen waar kleuteronderwijs verstrekt wordt, zijn de vrouwen duidelijk in de meerderheid, ook in Vlaanderen en ongeacht de leeftijdscategorie. 99% van de kleuteronderwijzers in Vlaanderen is een vrouw. Het OESO-landengemiddelde bedraagt 95% vrouwelijke kleuteronderwijzers. Frankrijk, dat net als België over een uitgebreid kleuteronderwijs beschikt, heeft 'slechts' 80% vrouwelijke kleuteronderwijzers.

In het secundair onderwijs heeft Vlaanderen één van de kleinste proporties 50-59-jarigen (25%) maar dit percentage schommelt toch rond het OESO-landengemiddelde (27%). Portugal (24%), het Verenigd Koninkrijk (18%), Frankrijk (17%) en Vlaanderen (15%) hebben het grootste percentage 20-29-jarigen. Het gemiddelde is hier 13%. We hebben dus, in tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, een eerder jong lerarenkorps in het secundair onderwijs. De vervangingen ten gevolge van de terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen kunnen hier voor iets tussenzitten. Zoals in de meeste landen stijgt in Vlaanderen het percentage 20-29-jarige leerkrachten, zoals ook het OESO-landengemiddelde doet. Luxemburg en Frankrijk hebben de laatste jaren veel jonge leerkrachten aangeworven. Bij ons daalt het percentage 50-59-jarige leerkrachten lichtjes in tegenstelling tot in de andere landen (behalve Zweden) waar het percentage 50-59-jarigen stijgt. In alle landen waarvoor data beschikbaar zijn, is het percentage 40-49-jarige leerkrachten gedaald, in tegenstelling tot in Vlaanderen waar het percentage zowat hetzelfde gebleven is.

In het lager onderwijs is het percentage vrouwelijke leerkrachten iets lager, alhoewel het toch nog hoog is. Het OESO-landengemiddelde bedraagt 79% en dat van Vlaanderen 75%. Denemarken heeft de meeste mannelijke onderwijzers: zo'n 36% van de leerkrachten in het Deense lager onderwijs is een man.

In het secundair onderwijs vormen vrouwelijke leerkrachten nog steeds de meerderheid. Toch is het percentage vrouwelijke leerkrachten hier nog lager. Het OESO-landengemiddelde bedraagt namelijk 57%. Vlaanderen heeft net datzelfde percentage vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs. Luxemburg, Nederland en Denemarken hebben in het secundair onderwijs vooral mannelijke leerkrachten.

Alleen in het tertiair onderwijs zijn de vrouwelijke docenten ondervertegenwoordigd. Ook hier verschilt de Vlaamse situatie dus niet van die in een gemiddeld OESO-land: het OESO-landengemiddelde bedraagt 37% en dat van Vlaanderen 35% (volgens de internationale normeringen waarin dus ook het HOSP vervat zit).

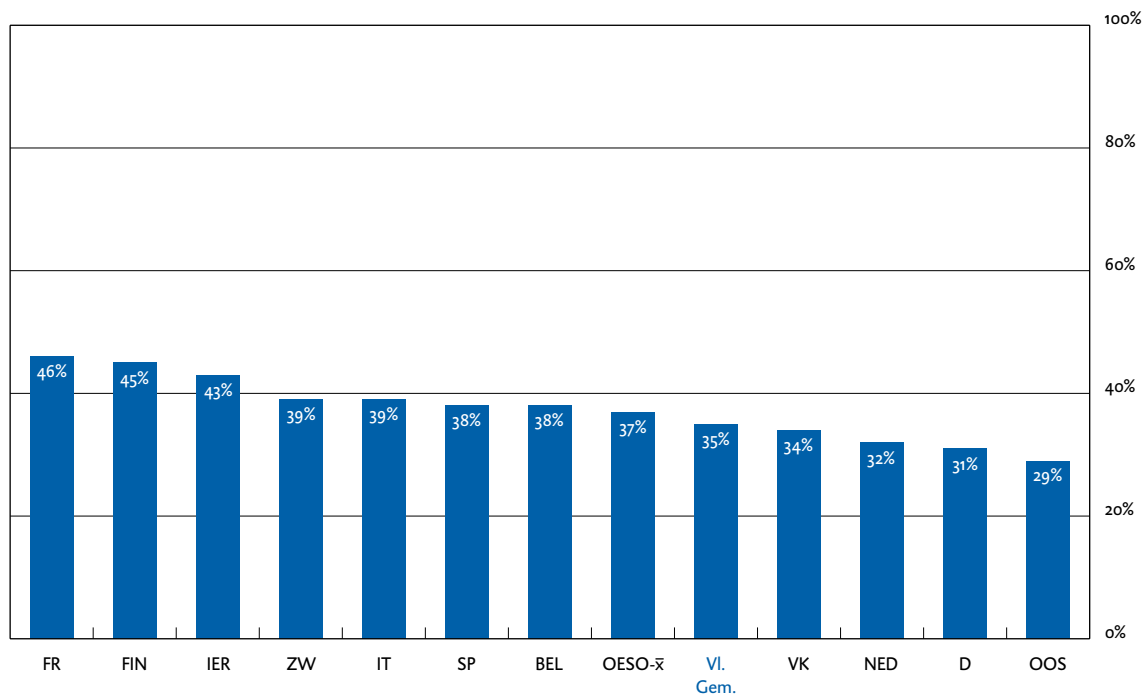
Vlaanderen behoort tot de koplopers wat het percentage 50-59-jarige docenten in het hoger onderwijs (31%) betreft. Hierin zit het universitair onderwijs verrekend. Het Vlaamse percentage is hoger dan het OESO-landengemiddelde (27%). Het land dat hier het laagste scoort is Duitsland (21%). Ook het percentage 20-29-jarigen is laag (6%) ten opzichte van het gemiddelde (9%).

Samenvattend kunnen we stellen dat het Vlaamse plaatje een goed beeld van de internationale toestand van de tewerkstelling van vrouwen in het onderwijs geeft. Hoe hoger het onderwijsniveau, hoe minder vrouwen er werken.

(51) Rekenkundig gemiddelde berekend voor de landen waarvoor data beschikbaar zijn.



Grafiek INPg.18: Percentage vrouwelijke docenten in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



Conclusie



Bij het bestuurs- en onderwijzend personeel viel de laatste 10 jaar een stijging van 8,3% te noteren, uitgedrukt in fulltime-equivalenten. In het buitengewoon onderwijs is er een sterke toename van de andere personeelscategorieën. Deze stijging van de personeelsaantallen is voor een deel aan evoluties in leerlingenaantallen toe te schrijven maar ook beleidskeuzes hebben hun invloed. Zo vinden we onder meer de invloed van de benoemingsstop in het secundair onderwijs, het vroegere TBS55+ en de extra omkadering voor o.a. onderwijsvoorrangsbeleid, zorgverbreding en ICT-coördinatoren in de cijfers terug. De vervrouwelijking van het bestuurs- en onderwijzend personeel zet zich door (met uitzondering van het universitair onderwijs). Eveneens stellen we een veroudering van het bestuurs- en onderwijzend personeel in het basis-, secundair en hogescholenonderwijs vast. Dit zou in de nabije toekomst tot een grotere vraag naar recent afgestudeerde leerkrachten moeten leiden.

Bij het niet-onderwijzend personeel zien we een daling van de personeelsaantallen in het gewoon secundair onderwijs, zowel in fulltime-equivalenten als in fysieke personen. De cijfers zijn echter onvolledig omdat een aanzienlijke proportie van dergelijke personeelsleden nu op de werkingsmiddelen van de scholen betaald wordt, wat de statistieken vertekent. In de categorie 'overig personeel' zet de vervrouwelijking zich eveneens door, behalve in het hogescholenonderwijs.

Het personeel aan de Vlaamse universiteiten is in elf jaar tijd sterk toegenomen, dit echter vooral buiten de werkingsuitkeringen. De kerntaken inzake onderzoek en academisch onderwijs moeten worden gedragen door een steeds kleiner wordende groep professoren. Ook de vergrijzing zet er zich verder door. Een niet-aanzienlijk aantal personeelsleden van het ZAP bereikt binnen een paar jaar de pensioengerechtigde leeftijd. Door een tekort aan veertigers kondigen zich hier problemen voor de vervanging aan. De groep van AAP neemt toe maar de doorstroming naar het ZAP wordt moeilijker. Problematisch blijft het aantal vrouwen in het personeelsbestand: nergens behalve bij het ATP bu vormen ze de helft van de populatie.

Vlaanderen een gemiddeld tot jong lerarenkorps in internationaal perspectief. Dat geldt echter niet voor het hoger onderwijs: daar hebben we een ouder korps dan gemiddeld. Maar over het algemeen hebben we qua instroom van jonge leerkrachten niet zo'n groot probleem, althans niet als we dat Europees bekijken.

Link naar andere indicatoren

Indicator INP8 zet de aantallen van het onderwijzend personeel af tegenover het aantal leerlingen in de verschillende onderwijsniveaus; m.a.w. we bekijken de leerling-leerkracht-ratio's in internationaal perspectief. Uit INP8 blijkt dat Vlaanderen in het secundair onderwijs een lage leerling-leerkracht-ratio heeft.

Uit bovenstaande indicator bleek dat het Vlaamse onderwijs de komende jaren nood aan nieuwe leerkrachten zal hebben. Indicator INP12 analyseert de deelname aan de initiële lerarenopleiding. De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep analyseren we via een OBPWO-studie in indicator INP10. Vraag en aanbod van leerkrachten in het 'hoger secundair onderwijs' staan in de focus in indicator INP11.

De aantrekkelijkheid van het lerarenberoep wordt mee beïnvloed door de salariering. Die komt in indicator INP13 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.



Het Vlaamse leraarsprofiel komt grotendeels met het internationale profiel overeen, zeker wat de samenstelling naar geslacht betreft. Hoe hoger het onderwijsniveau, hoe minder vrouwen er lesgeven. Verder heeft



Tabel INP10.1: Discriminantanalyse mannelijke versus vrouwelijke leerkrachten, op basis van maatschappelijke attitudes: 10 meest discriminerende attitudes

Mannelijke leerkrachten	Discriminatiekracht	Vrouwelijke leerkrachten
Traditionele visie op rolpatronen	0.687	
	0.407	Authenticiteitsvertoog
Utilitair individualisme	0.268	
	0.267	Belang gehecht aan relatievastheid
	0.229	Burgermoraal
Autoritarisme	0.215	
Cultureel racisme	0.201	
Linkse positie op de sociaal-economische breuklijn	0.196	
Voorkeur voor harde repressie	0.193	
Sociaal racisme	0.192	
67,2% juist geklasseerd		

Bron: Waardeonderzoek OBPWO 95.03.

Tabel INP10.2: Discriminantanalyse mannelijke versus vrouwelijke leerkrachten, op basis van schoolgebonden houdingen en attitudes: 10 meest discriminerende aspecten

Mannelijke leerkrachten	Discriminatiekracht	Vrouwelijke leerkrachten
	0.634	Tevredenheid over organisatorische doeltreffendheid van de school
	0.525	Positieve beoordeling van algemene sfeer onder de leerkrachten
	0.505	Tevredenheid over pedagogische doeltreffendheid van de school
Deskundigheidsgerichtheid	0.295	
	0.274	Belang gehecht aan opleidingstaak onderwijs
	0.217	Satisfactie ten aanzien van de schoolleiding
	0.188	Bespreekbaarheid reglementen
	0.175	Algemene satisfactie lerarenberoep
	0.173	Mate van samenwerking onder leerkrachten
Ervaring probleemgedrag op school	0.163	
61,5% juist geklasseerd		

Bron: Waardeonderzoek OBPWO 95.03.



INP10: Gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs

Beleidscontext

Reeds diep in de 19^{de} eeuw waren er feminiseringstendenzen bij het lerarenkorps in het lager en het kleuteronderwijs. De feminisering van het secundair onderwijs heeft evenwel veel later zijn intrede gedaan. Pas op het einde van de 20^{ste} eeuw hebben de vrouwelijke leerkrachten daar hun mannelijke collega's ingehaald. De leidinggevende functies zijn in het secundair onderwijs evenwel nog steeds voor mannen weggelegd. Het onderwijs verschilt op dit vlak nauwelijks van de andere arbeidsmarktsectoren. In het Vlaamse secundair onderwijs wordt meer dan tweederde van de directiefuncties ingenomen door een man.

De stijgende toetreding van vrouwen tot het leerkrachtenberoep wordt tot op heden vaak als problematisch bestempeld. Vooral in de jaren vijftig en zestig van vorige eeuw bestond de vrees dat naarmate meer vrouwen leerkracht zouden worden de kwaliteit van het onderwijs zou dalen. Het beroep zou aan status verliezen en het zou geassocieerd worden met lagere lonen. Het lerarenberoep zou daardoor voor mannen minder aantrekkelijk worden en de meest getalenteerde mannen zouden elders een carrière uitbouwen. Midden jaren '70 veranderde de toon. Toch speelden ook nadien deze argumenten nog mee in het debat omtrent de feminisering van het lerarenberoep. Hetzelfde geldt voor de literatuur omtrent de gevolgen van de vervrouwelijking van het lerarenberoep voor de effectiviteit van het onderwijs. Die onderzoeksliteratuur is echter alles behalve eenduidig. De effecten die geponeerd worden, zijn vaak tegenstrijdig en niet gebaseerd op voorafgaandelijk onderzoek. Los van de inconsistente onderzoeksresultaten zijn er tevens een aantal studies die geen enkele significante samenhang vonden tussen het geslacht van leerkrachten en de onderwijsprestaties of houdingen van leerlingen.



In haar Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004 beschouwt minister Vanderpoorten het aantrekken van een voldoende groot en kwalitatief lerarenkorps als één van de prioritaire doelstellingen (strategische doelstelling 'Leerkrachten waarderen' en operationele doelstelling 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep'). De Vlaamse regering wil onder meer alert reageren op de negatieve berichtgeving over het onderwijs en de leerkrachten. Niet alleen het tegengaan van negatieve berichtgeving is daarbij cruciaal. Ook en vooral het tegengaan van foutieve, stereotiepe en vaak op vooroordelen beruste berichtgeving over het onderwijzerskorps is enorm belangrijk.

Definitie

In het kader van een onderzoek in opdracht van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap⁵² onderzocht de Vakgroep Sociologie (VUB) de gevolgen van de feminisering van het lerarenberoep voor het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een eerste vraag die de onderzoekers zich stelden was of er betekenisvolle verschillen tussen het mannelijk en vrouwelijk onderwijspersoneel bestaan. Ze keken daarbij naar de arbeidsoriëntaties van leerkrachten, hun visie op onderwijs en lesgeven en naar hun maatschappelijke opinies. Ze stonden ook stil bij de verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke directieleden. In het onderzoek werd verder ook gekeken naar de invloed van de geslachtsratio van leerkrachten en van het geslacht van de directie op zowel de cognitieve prestaties, met name het bisgedrag (hebben leerlingen op de school waar ze momenteel les lopen ooit moeten bissen?) en de wiskunde-prestaties, als op de houdingen van leerlingen.

De onderzoeksvragen werden bekeken aan de hand van drie bestaande databanken:

- gegevens uit het 'OBPWO-project 95.03 Waardevorming op school': een representatieve bevraging bij 4.727 jongeren uit het zesde leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen en 637 leerkrachten, verspreid over 63 secundaire scholen. Deze bevraging vond plaats tijdens het schooljaar 1996-1997.
- de TIMSS-gegevens voor Vlaanderen uit 1999⁵³: een internationaal vergelijkend onderzoek naar de wiskunde- en wetenskapskennis van leerlingen in tweede leerjaar van het secundair onderwijs. De gegevens van Vlaanderen steunen op een bevraging in 135 scholen uit het secundair onderwijs. In totaal werden 5.259 leerlingen bevestigd.
- gegevens uit een onderzoek bij afgestudeerden aan de Vrije Universiteit Brussel: een bevraging bij personen die tussen 1974 en 1981 een licentiaatsdiploma (of gelijkwaardig) behaalden aan de VUB. De bevraging vond plaats in 1993, op een moment dat de jongste groep maximaal een loopbaan van 11 jaar achter de rug had en de oudste groep maximaal 19 jaar. 2.175 personen werkten mee aan het onderzoek, van wie

(52) Het gaat om het OBPWO-project nr. 99.01: *Het geslacht der leerkrachten. Een onderzoek naar de impact van de seksesamenstelling van het leerkrachtenkorps en van de sekse van de directie op de cognitieve prestaties, affectieve vaardigheden en waarden van leerlingen*. OBPWO-onderzoek is in principe eenmalig onderzoek, tenzij het centrale onderwijsbeleid oordeelt dat het onderzoek herhaald dient te worden.

(53) *Third International Mathematics and Science Study – Repeat*.



Tabel INP10.3: Discriminantanalyse schoolklimaat gemeten bij leerkrachten, naar geslacht directie

Vrouwelijke directeur	Discriminatiekracht	Mannelijke directeur
Bespreekbaarheid reglementen	0.490	
Tevredenheid over organisatorische doeltreffendheid van de school	0.384	
Tevredenheid over pedagogische doeltreffendheid van de school	0.272	
Satisfactie ten aanzien van de schoolleiding	0.218	Algemene satisfactie met het lerarenberoep
	0.213	Bereikbaarheid van leerkrachten
	0.212	Persoonsgerichtheid
Ervaring probleemgedrag op school	0.163	
Mate van samenwerking onder leerkrachten	0.158	
	0.119	Belang gehecht aan opleidingstaak onderwijs

69,8% van de schoolhoofden juist geklasseerd

Opmerking: N= 63.

Bron: Waardeonderzoek OBPWO 95.03.

Tabel INP10.4: Overzicht effecten van vrouwelijke leerkrachten en directies op jongens

	Vrouwelijke leerkrachten		Vrouwelijke directies	
	Bruto-effect	Netto-effect*	Bruto-effect	Netto-effect
Bisgedrag	0	0	+	0
Wiskunde				
Wiskundeprestaties	0	0	/	/
Wiskundeattitudes	0	0	/	/
Houdingen				
Traditionele genderopvattingen	-	?	0	0
Etnocentrisme	0	0	+	0
Voorkeur voor harde repressie	0	0	+	0
Postmaterialisme	0	0	-	0
Arbeidsethiek	-	-	0	0
Negatief toekomstbeeld	+	?	0	0
Positief zelfbeeld	-	?	0	0
Schoolwelbevinden	+	?	0	0
Overige 10 houdingen (individualisme, solidariteitsgevoel, houding t.o.v. politiek, sociale demotie...)	0	0	0	0

Legende:

0 = geen verband

+ = positief verband

- = negatief verband

? = verband afhankelijk van gebruikte dataset

/ = verband werd niet onderzocht

* Na controle voor instroom en achtergrond van leerlingen.

Bron: OBPWO-onderzoek 99.01.



425 personen op het moment van de bevraging een job in het onderwijs vervulden.

Beschrijving en analyse

a. Verschillen tussen leraren en leraressen

Wanneer gekeken wordt naar **jobaspiraties** hechten vrouwen over het algemeen meer belang dan mannen aan het opdoen van ervaringen en aan de omgang met mensen. Tevens vinden zij het belangrijker dat zij hun job makkelijk kunnen afstemmen op hun gezinsleven. Mannen hechten relatief meer belang aan verantwoordelijkheid, reizen en extrinsieke jobkenmerken zoals het leidinggevend karakter van een job, de extralegale voordelen of de carrièremogelijkheden. Leerkrachten, zowel mannen als vrouwen, hechten in vergelijking met personen elders tewerkgesteld minder belang aan extra-legale voordelen, de externe waardering en de verantwoordelijkheid, de macht en invloed verbonden aan een job. Zij hechten daarentegen des te meer belang aan het contact met mensen, de werkzekerheid, de tijdsindeling van hun job en de combinatiemogelijkheden van werk en gezin. De jobaspiraties van personen die opteren voor een job in het onderwijs, ook als het om mannen gaat, komen dan ook sterker overeen met de “vrouwelijke” jobaspiraties.

Op het vlak van **waarden** vormen leerkrachten, man of vrouw, sowieso een zeer specifieke groep in onze samenleving. Hun waardepatroon verschilt sterk van de modale Vlaming, alsook van hun leerlingen. Zij zijn in vergelijking met andere volwassenen en met hun leerlingen bijvoorbeeld veel verdraagzamer, meer solidair en veel minder individualistisch ingesteld. Eigenlijk zijn ze in hun attitudes heel vrouwelijk. Terecht kan men zich de vraag stellen of mannelijke en vrouwelijke leerkrachten nog wel van elkaar verschillen in hun houdingen. En inderdaad, mannen en vrouwen uit het leerkrachtenkorps onderscheiden zich minder sterk van elkaar dan dat bijvoorbeeld bij leerlingen het geval is. Als we het geslacht van de leerlingen zouden voorspellen op basis van hun maatschappelijke houdingen dan zouden we 76% van de leerlingen juist klasseren, bij de leerkrachten 67%. Toch blijft de classificatie van leerkrachten vrij goed, bij toeval zouden we immers slechts 50% van de geslachten juist voorspellen (zie tabel INP10.1). Ook bij de leerkrachten stellen we vast dat mannen een meer individualistische ingesteldheid hebben, een grotere voorkeur hebben voor harde repressie

en zich meer etnocentrisch en autoritair opstellen. De verschillen zijn echter klein en wat al deze houdingen betreft zijn leerkrachten in het algemeen, zowel mannen als vrouwen, veel progressiever dan de gemiddelde Vlaming.

In de **visie op hun school en op hun rol als leerkracht** verschillen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten nauwelijks van elkaar. Toch stellen we ook hier een aantal verschillen vast (zie tabel INP10.2). Vrouwelijke leerkrachten staan opvallend positiever dan mannen ten opzichte van zowel hun collega's als ten opzichte van het schoolbeleid en de directie. Zowel mannen als vrouwen schatten de pedagogische doeltreffendheid van de school hoger in dan haar organisatorische doeltreffendheid. Maar beide aspecten van doeltreffendheid worden merkkelijk positiever beoordeeld door de vrouwelijke leerkrachten. Vrouwelijke leerkrachten ervaren tevens meer collegialiteit in het leerkrachtenkorps dan mannen. Ten slotte zijn mannen eerder de mening toegedaan dat men niet te ver mag gaan in het tonen van emoties en in het rekening houden met de emoties van leerlingen. Op de overige aspecten verschillen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten nauwelijks. Beide vinden, bijvoorbeeld, dat waardeopvoeding een taak van de school is en vinden een persoonsgerichte aanpak belangrijker dan een vakgerichte.

b. Verschillen tussen vrouwelijke en mannelijke directies

Het geslacht van de directie werd vervolgens gerelateerd aan het schoolklimaat. Ook hier bleken er verschillen te bestaan. In scholen met een directrice geven leerkrachten meer aan dat regels bespreekbaar zijn, dat ze kunnen rekenen op de steun van de directie bij disciplineproblemen en rapporteren zij een betere sfeer en meer samenwerking onder de leerkrachten. Bovendien schat het leerkrachtenkorps zowel de organisatorische als de pedagogische doeltreffendheid van het schoolbeleid hoger in bij een directrice. Bij een mannelijke directeur zijn de leerkrachten over het algemeen meer tevreden met hun job, maar bij de vrouwelijke directrices wordt dit dan weer opgevangen door een grotere tevredenheid over de directie.

c. Gevolgen voor de prestaties van leerlingen en hun houdingen

Hoewel de verschillen in houdingen en gepercipieerd gedrag niet zo groot zijn, kunnen we niet ontkennen dat ze er zijn. Op basis van de gevonden verschillen stelden



de onderzoekers zich de vraag of de vervrouwelijking van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs gevolgen heeft voor de resultaten van het onderwijs.

Het geslacht van de leerkrachten, noch dit van de directie vertoont enig verband met de cognitieve prestaties van leerlingen. Er werd geen invloed van vrouwelijke leerkrachtenteams op het bisgedrag van leerlingen gevonden en evenmin een invloed van het geslacht van leerkrachten wiskunde op de wiskundeprestaties van leerlingen. Vooral naar jongens toe wordt er wel eens gevreesd voor de schadelijke gevolgen van de vervrouwelijking van het onderwijspersoneel. Deze vrees is ongegrond, zo blijkt uit de analyses.

De houdingen van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verschillen dan wel wat van elkaar, de geslachtsratio vertoont weinig verbanden met de houdingen van leerlingen. Geen enkele van de onderzochte houdingen (schoolwelbevinden, zelfbeeld, visie op traditionele rolpatronen, etnocentrisme, arbeidsethiek,...) werd bij de meisjes beïnvloed door de sekseratio van de leerkrachten op hun school. Bij de jongens daarentegen bleek voor 5 van de 18 onderzochte houdingen de sekseratio van de leerkrachten wel van belang te zijn. Jongens hebben bijvoorbeeld een minder traditionele visie op rolpatronen van mannen en vrouwen naarmate er meer vrouwelijke leerkrachten zijn. In tegenstelling tot wat in de literatuur wordt gesteld, voelen jongens zich bovendien beter in hun vel op een school met meer vrouwelijke leerkrachten. Jongens hebben wel een minder positief zelfbeeld en een negatiever toekomstbeeld naarmate het leerkrachtenteam op hun school verhoudingsgewijs meer vrouwen telt. Daarnaast leidt een meer vrouwelijk leerkrachtenteam ook tot een lagere arbeidsethiek bij jongens. Omwille van methodologische beperkingen konden de onderzoekers 4 van de 5 houdingen waar ze verschillen vaststelden niet verder onderzoeken. Alleen wat de arbeidsethiek van jongens betreft blijft dit effect bestaan na controle op achtergrond- en instroomkenmerken. Het merendeel van de houdingen bij jongeren wordt echter totaal niet door de geslachtsratio van leerkrachten beïnvloed. Het geslacht van de directie bleek na controle voor achtergrond- en instroomkenmerken nergens van belang te zijn.

Conclusie

Wanneer wordt gesproken over de gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep doet men er

best aan na te gaan of die effectief toe te schrijven zijn aan de leerkrachtengroep dan wel aan instroomkenmerken, kenmerken van de leerlingen en schoolkenmerken. Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verschillen ten eerste al niet zo erg van elkaar. En de relaties die in andere onderzoeken werden gevonden tussen cognitieve prestaties werden na controle op instroomkenmerken, kenmerken van de leerlingen en schoolkenmerken niet teruggevonden. Ook de effecten op de opvattingen van jongeren, die in de literatuur worden geponeerd, vinden de VUB-onderzoekers na controle niet terug. De bezorgdheid omtrent de feminisering van het lerarenberoep in het secundair onderwijs wordt m.a.w. sterk overdreven en de problematisering ervan is onterecht.

De duidelijke ondervetegenwoordiging van vrouwen in directiefuncties verdient wel meer aandacht in het beleid. Waarom vinden we veel minder vrouwen terug in deze leidinggevende functie binnen het onderwijs? Een eerste verklaring kan zijn dat vrouwen minder de ambitie hebben om een leidinggevende functie in het onderwijs op te nemen. Men kan op basis van de gegevens echter geen uitspraken over de ambities van vrouwelijke leerkrachten doen. Een andere mogelijke oorzaak betreft de consequenties die schoolleiderschap met zich meebrengen voor de privé-sfeer. Driekwart van de vrouwelijke leerkrachten heeft een deeltijdse betrekking. Een functie in het onderwijs, al dan niet deeltijds, biedt aan vele vrouwen de ideale combinatie tussen gezin en werk. Gezien het belang dat vrouwen aan de combinatie gezin en arbeid hechten, en gezien de alsmat uitbreidende taak van directies zowel op administratief als pedagogisch vlak, lijkt dit een zeer realistische verklaring voor de ondervetegenwoordiging van vrouwen in directiefuncties. Ten slotte vormen ook de selectieprocedures voor directies een mogelijke oorzaak. Leidinggeven wordt nog al te vaak met mannelijke eigenschappen verbonden en er heerst een zeker wantrouwen ten aanzien van de leiderschapskwaliteiten van vrouwen. De gegevens wijzen er echter op dat vrouwelijke directies even goed een school kunnen leiden en dat het geslacht van de directie geen enkele invloed heeft op de prestaties of de houdingen van leerlingen.



Link naar andere indicatoren

De voorgaande indicator (INP9) belichtte reeds het leerkrachtenprofiel. We gingen daarin -ook in interna-

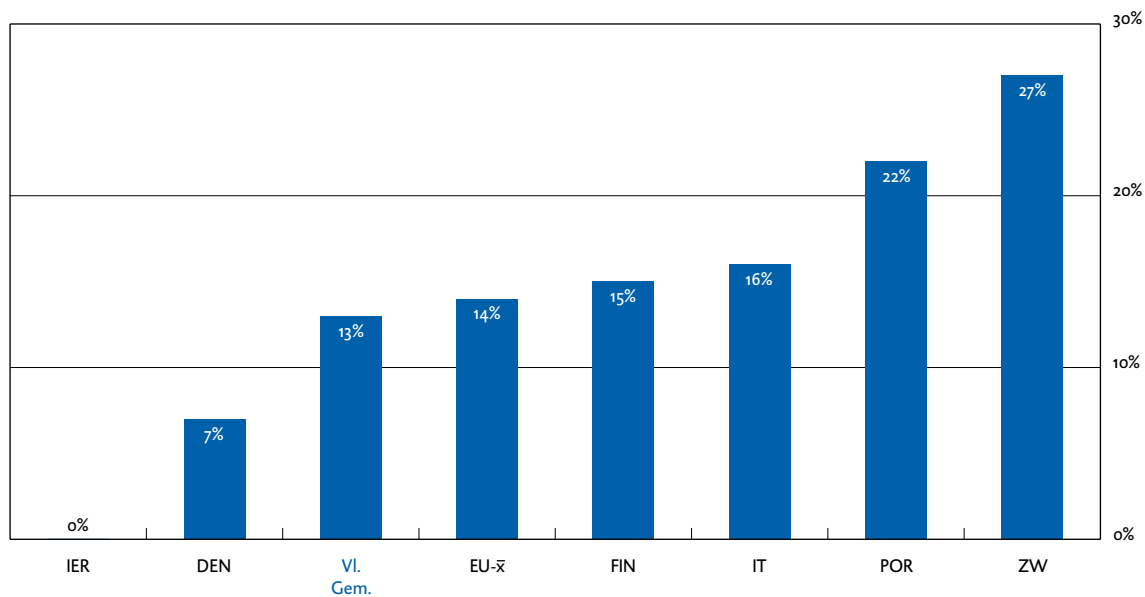


tionaal perspectief- na wat de leeftijdsverdeling in het lerarenkorps is, wat de verhouding mannen-vrouwen is, enz. Of het aanbod van leerkrachten aan de vraag voldoet, is onderwerp van indicator INP11. Hoe leerkrachten door de maatschappij gewaardeerd worden, lichten we in indicator CON5 toe.

Outputindicator OUT4 vat de resultaten van het eerste Vlaams peilingonderzoek in het zesde leerjaar van het lager onderwijs samen en synthetiseert de resultaten van het PISA2000-onderzoek bij 15-jarigen.



Grafiek INP11.1: Gemiddeld percentage voltijdse leerkrachten in het hoger secundair onderwijs die niet volledig gekwalificeerd zijn - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: Opgelet, het EU-gemiddelde betreft in deze grafiek het gemiddelde van de 7 weergegeven landen.
Bron: OECD, ISUSS database, 2003.



INP11: Vraag naar en aanbod van leerkrachten in het secundair onderwijs

Beleidscontext



Minister van Onderwijs en Vorming Vanderpoorten stelt in haar beleidsnota 2000-2004 voor om het leerkrachtenberoep aantrekkelijker te maken. Deze operationele doelstelling wordt concreter uitgewerkt onder de vorm van maatregelen om het leerkrachtentekort op te vangen. De overheid tracht de moeilijkheden verbonden met het leerkrachtentekort te ondervangen met behulp van de vervangingspool. Doelstelling is om het aanbod van gekwalificeerde onderwijsverstrekkers te vergroten, en vraag en aanbod op de arbeidsmarkt beter op elkaar af te stemmen, waardoor scholen sneller over een vervanger kunnen beschikken.

De vervangingspool werd pas in het schooljaar 2000-2001 in het leven geroepen. De mogelijke effecten ervan waren in 2001 -het moment van afname van de *International Survey of Upper Secondary Schools* (ISUSS)-nog niet zichtbaar. Niettemin presenteren we hier enkele relevante resultaten uit dit onderzoek, in de veronderstelling dat deze gegevens de situatie in Vlaanderen kunnen beschrijven, en van daaruit een aanzet tot antwoord kunnen aanreiken. Vraag naar en aanbod van leerkrachten werd in ISUSS -zij het gedeeltelijk- vanuit internationaal oogpunt bevestigd.

Definitie

In ISUSS werd gepeild naar het aanbod van *volledig gekwalificeerde* leerkrachten enerzijds, en van *niet vast benoemde* of *tijdelijk* aangestelde leerkrachten anderzijds. Internationaal werd de volgende definitie voor 'volledige kwalificatie' afgesproken:

'Volledige kwalificatie betekent dat de leerkracht heeft voldaan aan alle opleidingsvereisten om een bepaald vak te geven in de tweede graad en/of het eerste en tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, in navolging van de kwalificatievereisten van het land; en dat de leerkracht voldoet aan alle administratieve vereisten om een permanente betrekking te vervullen in de school (bijv. een proeftijd).'' (vrije vert.)

De deelnemende landen bepaalden zelf wat in hun onderwijssysteem een volledige kwalificatie is. Volledige kwalificatie betekent in Vlaanderen dat de persoon beschikt over het vereiste bekwaamheidsbewijs. Een vereist bekwaamheidsbewijs omvat enerzijds een basisdiploma in de specialiteit van het te onderwijzen vak en anderzijds een bewijs van pedagogische bekwaamheid.

Een voorbeeld van een mogelijk vereist bekwaamheidsbewijs voor het ambt 'Leraar Nederlands eerste graad' is geaggregeerde secundair onderwijs – groep 1 'afdeling algemene vakken, studierichting Nederlands'.

Onvolledig gekwalificeerde leerkrachten in Vlaanderen zijn volgens de ISUSS-definitie dan leerkrachten die over een 'voldoende geacht' of 'ander' bekwaamheidsbewijs beschikken.

De term 'tijdelijke tewerkstelling' werd als volgt gedefinieerd:

'De criteria voor tijdelijke tewerkstelling kunnen van land tot land verschillen. In landen waar een vaste benoeming een aparte tewerkstellingscategorie is, kunnen leerkrachten die geen vaste benoeming hebben beschouwd worden als tijdelijken. Een algemene definitie zou echter kunnen zijn 'een persoon tewerkgesteld voor een vaste termijn, maar niet langer dan één schooljaar.' (vrije vert.)

In de Vlaamse vragenlijst werd ervoor geopteerd om het item te operationaliseren volgens de ruimere definitie en om de betekenis van de term niet vast te pinnen op een termijn van één schooljaar of minder. Er zijn immers veel Vlaamse tijdelijke leerkrachten die langer dan één schooljaar op een school tewerkgesteld zijn.

De gegevens uit ISUSS verwijzen enerzijds naar het percentage leerkrachten die lesgeven in het 'hogere secundair onderwijs'⁵⁴, zoals gerapporteerd door de directeur; en anderzijds naar het percentage leerlingen in het 'hogere secundair onderwijs' die schoollopen in een vestigingsplaats waar de directeur deze of gene karakteristiek rapporteert (referentiejaar 2001-2002).

De steekproef in ISUSS bestond uit 256 Vlaamse vestigingsplaatsen die (op zijn minst) de tweede en derde graad secundair onderwijs inrichten. Uiteindelijk stuurden 233 vestigingsplaatsen de vragenlijst ingevuld terug (= 91% respons). Internationaal namen 17 landen aan ISUSS deel. In deze publicatie presenteren we echter enkel de resultaten van de deelnemende EU-landen. Dat betekent dat Noorwegen, Hongarije, Zwitserland, Korea en Mexico in deze publicatie niet aan bod komen. Dat betekent eveneens dat het gerapporteerde EU-gemiddelde nooit het gemiddelde van de 15 lidstaten is omdat niet alle lidstaten aan het onderzoek deelnamen.

(54) ISCED-niveau 3. Dit komt in Vlaanderen overeen met de tweede graad en het eerste en tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs.



Een herhaling van het ISUSS-onderzoek wordt momenteel internationaal niet voorzien.

Beschrijving en analyse

Uit ISUSS blijkt dat er in heel wat landen onvolledig gekwalificeerde leerkrachten deel van het leerkrachten-team uitmaken. Het percentage onvolledig gekwalificeerde voltijdse leerkrachten ten aanzien van het contingent volledig gekwalificeerde voltijdse leerkrachten varieert van 0% in Ierland tot 27% in Zweden. Het EU-landengemiddelde bedraagt 14%. In Vlaanderen beschikt gemiddeld 13% van de voltijds aangestelde leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs niet over het vereiste bekwaamheidsbewijs. Het kan hier dan -bij wijze van voorbeeld- gaan om een leraar aardrijkskunde in de derde graad algemeen secundair onderwijs die over het -voldoende geachte- bekwaamheidsbewijs HOLT + BPB⁵⁵ beschikt. In de groep deeltijds aangestelde leerkrachten in Vlaanderen is een groter aandeel leerkrachten -namelijk 19%- niet volledig gekwalificeerd. Dit percentage ligt een stuk lager dan het gemiddelde van de EU-lidstaten die aan ISUSS hebben deelgenomen (35%).

De redenen waarom Vlaamse vestigingsplaatsen (scholen) onvolledig gekwalificeerde leerkrachten aanwerven zijn divers. Zo verschillen tekorten bijvoorbeeld naar vakgebied.

Meer dan de helft van de Vlaamse leerlingen in het 'hoger secundair onderwijs' loopt school in een vestigingsplaats waar de directeur problemen rapporteert in verband met het aanwerven van volledig gekwalificeerde leerkrachten voor de vakken wiskunde (i.c. 90% van de leerlingen), informatica (i.c. 84%), wetenschappen (i.c. 74%), vreemde talen (i.c. 69%), en economie/handel (i.c. 59%). Het EU-landengemiddelde ligt telkens lager, hoewel in de meeste landen deze vakgebieden ook de meest problematische zijn. Enkel met betrekking tot de kunstvakken en tot lichamelijke opvoeding is de situatie in Vlaanderen minder problematisch dan in een gemiddeld EU-land.

Ook het aanwerven van een leerkracht met het vereiste bekwaamheidsbewijs voor de vakken technologie en instructietaal is trouwens enigszins problematisch: respectievelijk 46% en 42% van de Vlaamse ISCED 3-leerlingen gaat naar een vestigingsplaats waarvan de directeur problemen rapporteert in verband met het aan-

werven van volledig gekwalificeerde leerkrachten voor deze vakken.

Ook in het arbeidsmarktrapport van januari 2003 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2003) worden vanuit het standpunt van de vervangingspool problemen inzake vervangingen (75% invulling of minder) vastgesteld voor de vakken wiskunde, Nederlands, Frans, technologische opvoeding, informatica en economie. Voor de vakken fysica, biologie en chemie bleek het in die periode minder moeilijk om leerkrachten te vinden.

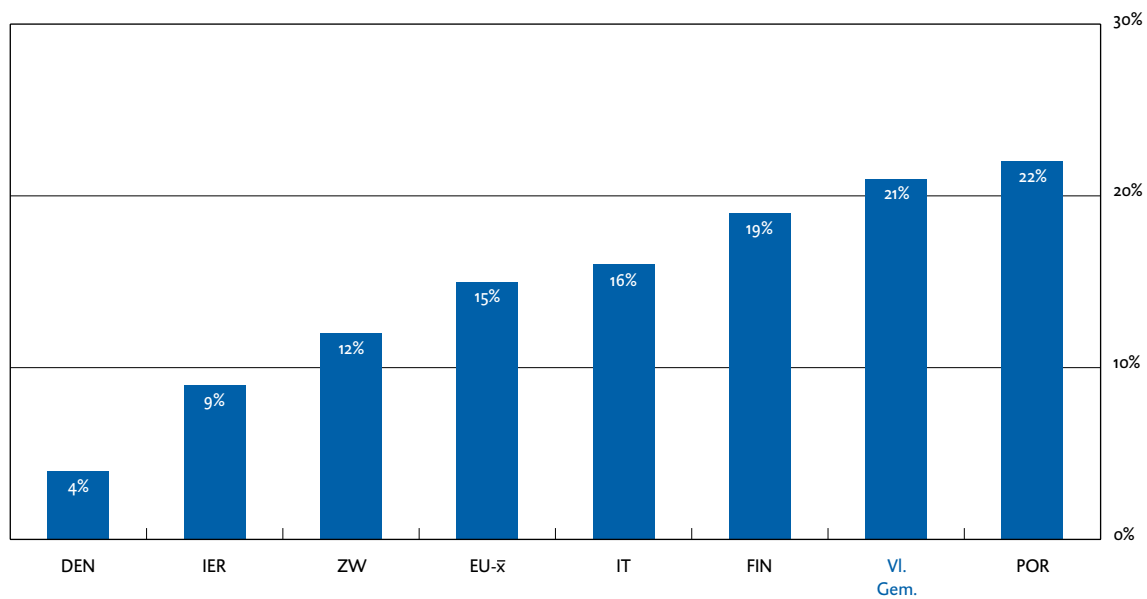
De wijze waarop Vlaamse directeurs vacante ambten invullen, wordt mee beïnvloed door het leerkrachten tekort. Het komt immers voor dat directeurs zichzelf verplicht zien om leerkrachten aan te werven die niet over het vereiste bekwaamheidsbewijs beschikken. Meer dan de helft van de leerlingen in het Vlaams 'hoger secundair onderwijs' (56%) gaat naar een vestigingsplaats (school) waar de directeur een openstaande betrekking wel eens toewijst aan een leerkracht die niet volledig gekwalificeerd is. Dit gegeven kunnen we nuanceren op basis van de vaststelling dat het merendeel van de Vlaamse ISCED 3-leerlingen (95%) school loopt in een vestigingsplaats (school) waar de directeur een vacant ambt toewijst aan een leerkracht die wél over het vereiste bekwaamheidsbewijs beschikt. Voorziene lessen annuleren en sommige klassen groter maken komen heel weinig voor, zowel in Vlaanderen (3% resp. 9% van de Vlaamse leerlingen in de tweede en derde graad krijgen ermee te maken) als internationaal (gemiddeld 4% en 9%). Lessen toevoegen aan de normale uren van de leerkrachten wordt vaker als middel gebruikt om het lerarentekort op te vangen: in Vlaanderen zit 17% van de leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in zo'n vestigingsplaats (school). Internationaal gaat het zelfs om gemiddeld 29% van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs.

Bij de tijdelijke aanstellingen is een vijfde van de voltijdse leerkrachten in Vlaanderen niet vastbenoemd. Hetzelfde geldt voor meer dan een kwart van de deeltijdse leerkrachten (28%). De gemiddelden voor de deelnemende EU-lidstaten bedragen respectievelijk 15% en 42%. Het aandeel tijdelijke voltijdse leerkrachten varieert van 4% in Denemarken tot 22% in Portugal. Het aandeel tijdelijke deeltijdse leerkrachten varieert van 17% in Italië tot 100% in Ierland.

(55) Een licentiediploma uit het hogescholenonderwijs van twee cycli (of evenwaardig) en een bijkomend bewijs van pedagogische bekwaamheid.



Grafiek INP11.2: Gemiddeld percentage voltijdse leerkrachten in het hoger secundair onderwijs die tijdelijk aangesteld zijn - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: Opgelet, het EU-gemiddelde in deze grafiek betreft het gemiddelde van de 7 weergegeven landen.
Bron: OECD, ISUSS database, 2003.

Hoogstwaarschijnlijk bevinden de tijdelijke leerkrachten zich eerder in de jongere leeftijdscategorieën. ISUSS bevat echter geen verdere gegevens om deze veronderstelling hard te maken. Maar we kunnen ons hiervoor wel baseren op gegevens uit het Statistisch Jaarboek van het Vlaamse Onderwijs (schooljaar 2001-2002, p. 593). Daaruit blijkt inderdaad dat het statuut van de leerkracht samenhangt met de leeftijd. Het aandeel tijdelijken is groter onder de jongere leeftijdscategorieën. Omgekeerd geldt dat het percentage vastbenoemden groter is bij de oudere leerkrachten.

Conclusie



Er staan in Vlaanderen -althans in het schooljaar 2001-2002- leerkrachten voor de klas in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs die niet volledig gekwalificeerd zijn, in de zin dat ze niet beschikken over het vereiste bekwaamheidsbewijs. Dit probleem heeft niet zozeer te maken met een absoluut tekort aan volledig gekwalificeerde leerkrachten, maar eerder met tekorten voor bepaalde vakken en met moeilijkheden om vraag en aanbod mooi op elkaar af te stemmen.

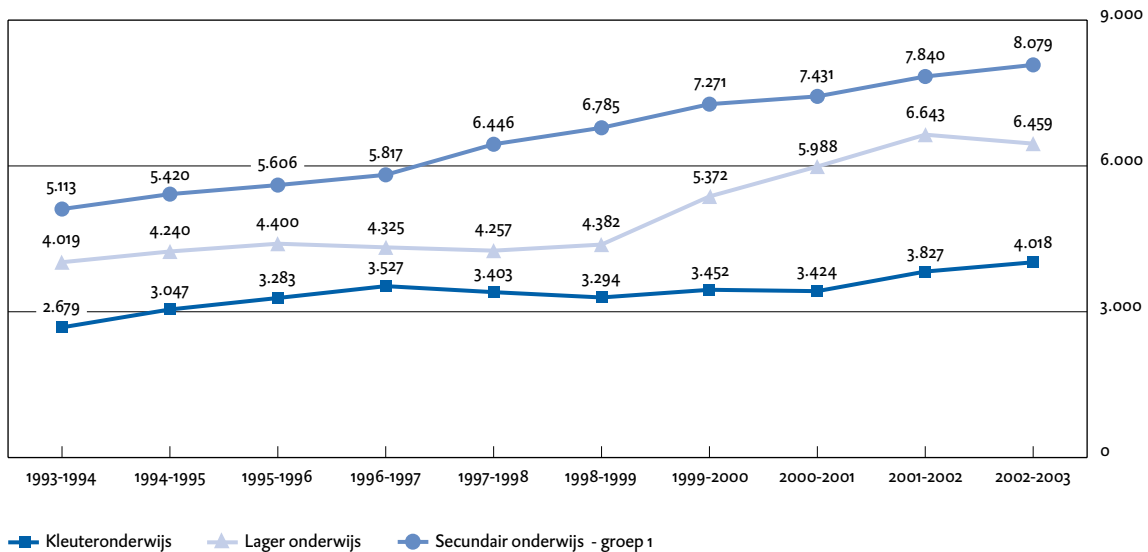
In vergelijking met de aanwezigheid van onvolledig gekwalificeerde leerkrachten blijkt uit de ISUSS-cijfers dat de aanwezigheid van tijdelijke leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen persistenter is. Dat zou op zich niet zo'n probleem zijn, mochten er aan een vaste benoeming in vergelijking met een tijdelijke aanstelling niet zoveel voordelen hangen. Tot slot nog een laatste opmerking omtrent vaste benoemingen in relatie tot het aspect 'kwalificatie'. In Vlaanderen kunnen ook leerkrachten die niet volledig gekwalificeerd zijn -in de zin dat ze enkel over een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs beschikken- een vaste benoeming bekomen. Leerkrachten in Vlaanderen die slechts over een 'ander' bekwaamheidsbewijs beschikken, blijven tijdelijk aangesteld.

Link met andere indicatoren

Het leerkrachtenprofiel wordt in indicator INP₉ bekeken; de deelname aan de initiële lerarenopleiding in indicator INP₁₂. Hoeveel leerkrachten in vergelijking met hun buitenlandse collega's verdienen analyseren we in indicator INP₁₃. Hoeveel tijd ze voor de klas doorbrengen, is de topic van procesindicator PRO₁.

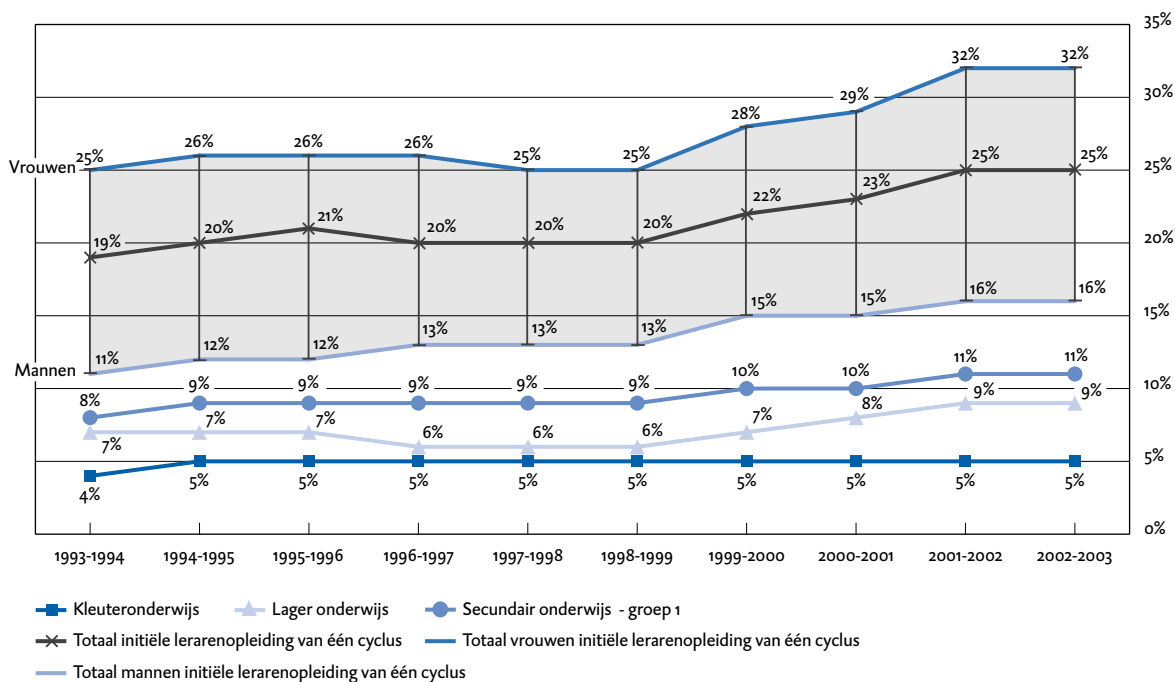


Grafiek INP12.1: Evolutie van de participatie aan de initiële lerarenopleiding van één cyclus



■ Kleuteronderwijs ▲ Lager onderwijs ● Secundair onderwijs - groep 1
 Noot: Enkel hoofdinschrijvingen.
 Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.

Grafiek INP12.2: Evolutie van het aandeel van de initiële lerarenopleiding in de participatiecijfers van het hogescholenonderwijs van één cyclus



■ Kleuteronderwijs ▲ Lager onderwijs ● Secundair onderwijs - groep 1
 ✕ Totaal initiële lerarenopleiding van één cyclus — Totaal vrouwen initiële lerarenopleiding van één cyclus
 — Totaal mannen initiële lerarenopleiding van één cyclus
 Noot: Enkel hoofdinschrijvingen.
 Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.



INP12: Deelname aan de initiële lerarenopleiding en nascholing van leerkrachten

Beleidscontext



Minister Vanderpoorten is met de kwaliteit van de lerarenopleiding begaan. Dat blijkt onder meer uit de strategische doelstelling 'Leerkrachten waarderen' en de operationele doelstelling 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep' uit de beleidsnota 2000-2004. Die vermelden het belang van een kwaliteitsvolle initiële opleiding én nascholing van leerkrachten.



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. In tegenstelling tot andere domeinen heeft de Europese Commissie evenwel nog geen indicatoren of *benchmarks* aan deze problematiek verbonden. De reden daarvoor ligt vooral in het feit dat onvoldoende internationaal vergelijkbare cijfers beschikbaar zijn. In Vlaanderen beschikken we echter wel over de nodige cijfers om de evoluties inzake de deelname aan de lerarenopleiding na te gaan.

Inzake de nascholing van leerkrachten en directies keurde het Vlaams Parlement reeds op 12 juni 1996 het 'Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing' goed. Dat decreet hertekende de organisatie en de financiering van de nascholing in het basis- en secundair onderwijs. Een systeem van hoofdzakelijk vraaggestuurde nascholing verving het vroegere systeem van aanbodgestuurde navorming. Scholen en inrichtende machten kregen hiervoor een eigen budget ter beschikking en maken sindsdien een nascholingsplan op. In haar beleidsnota engageerde minister Vanderpoorten zich om de nascholing mee te laten evolueren met de verwachtingen van de samenleving.

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 werke-

lijk volgen van een bij of krachtens het decreet erkende opleiding en voldoet aan de toelatings- en inschrijvingsvoorwaarden. Per student komt slechts één regelmatige inschrijving per academiejaar in aanmerking. 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. Hoogstwaarschijnlijk ging het echter om weinig bijkomende inschrijvingen. In 2002-2003 waren er namelijk slechts 127 bijkomende inschrijvingen in de lerarenopleiding (ten opzichte van 18.556 hoofdschrijvingen of nog geen 0,7% van het totaal aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen in de initiële lerarenopleiding). In de academiejaren 2000-2001 en 2001-2002 zagen 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 zo ver terug in de tijd omdat de cijfergegevens nog niet zo lang in zo'n gedetailleerde mate beschikbaar zijn.

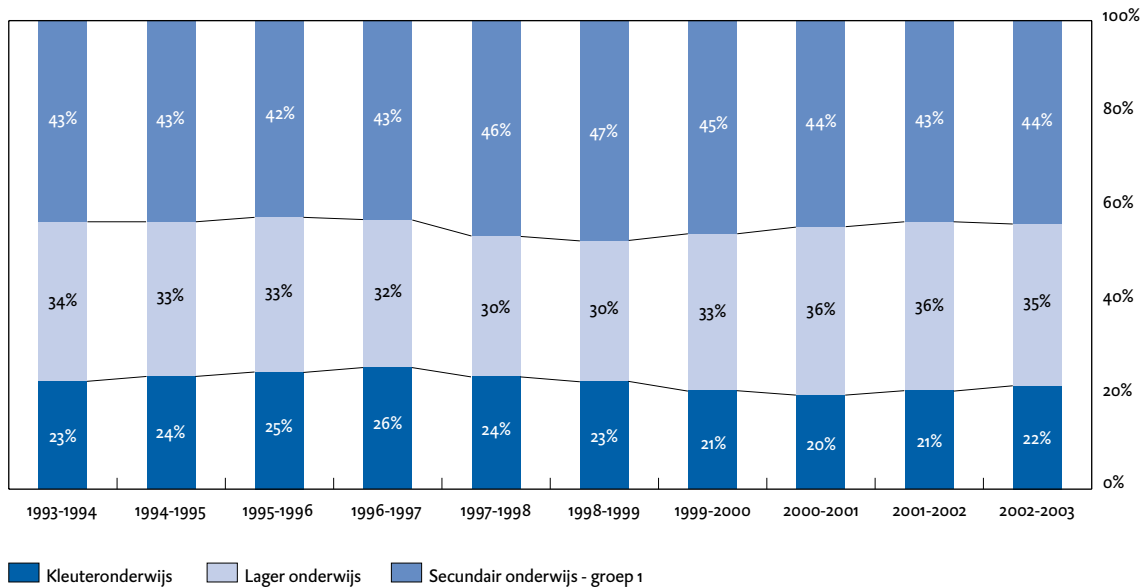
Voor het universitair onderwijs zetten we de hoofd- en bijkomende inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding af tegenover het totaal aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen (van de academische opleidingen, de voortgezette academische opleidingen en de academische initiële lerarenopleidingen).

De gegevens over de nascholing van leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs zijn afkomstig uit de *International Survey of Upper Secondary Schools* (ISUSS). De resultaten worden gerapporteerd in termen van het aandeel leerlingen uit het 'hoger secundair onderwijs'⁵⁶ die schoollopen in een vestigings-

(56) Voor Vlaanderen geoperationaliseerd als de tweede en derde graad secundair onderwijs (ISCED3), met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, dat tot het postsecundair niet-hoger onderwijs (ISCED4) behoort.

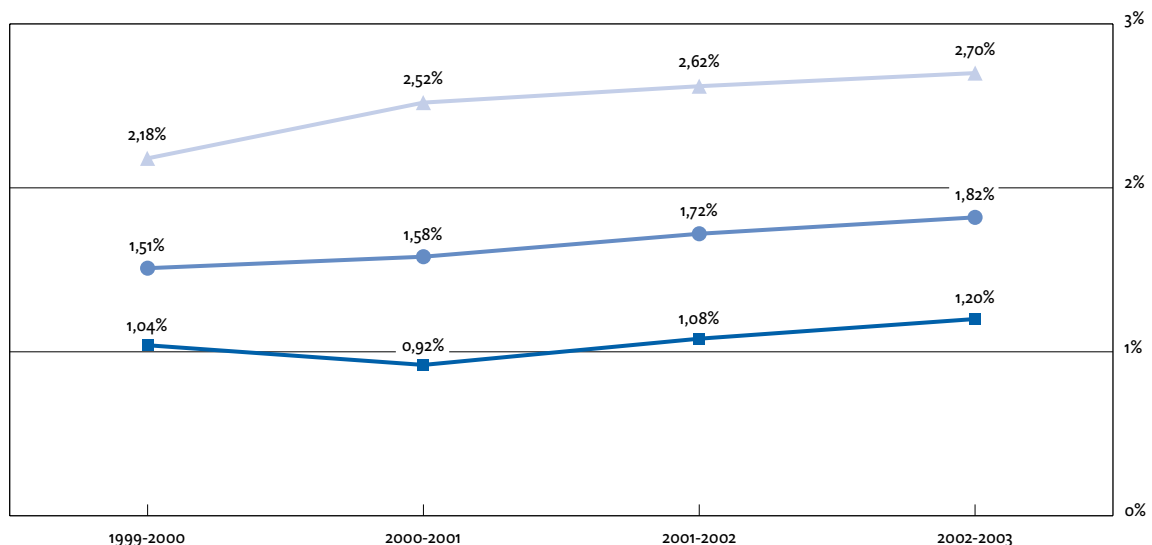


Grafiek INP12.3: Evolutie van de verdeling van de studenten in de initiële lerarenopleiding van één cyclus over de drie opleidingen



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

Grafiek INP12.4: 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



Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.



plaats waar de directeur deze of gene karakteristiek m.b.t. professionele ontwikkeling rapporteert, en in termen van het aandeel leerkrachten uit het hoger secundair onderwijs (ISCED 3) dat in 2000-2001 heeft deelgenomen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten anderzijds. Een herhaling van het ISUSS-onderzoek wordt momenteel internationaal niet voorzien.

Beschrijving en analyse

a. Deelname aan de initiële lerarenopleiding

In het **hogescholenonderwijs van één cyclus** is het aantal hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding in het voorbije decennium gestegen van in totaal 11.811 in 1993-1994 naar 18.556 in 2002-2003; een stijging met maar liefst 36%. In dezelfde periode groeide het totaal aantal hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van één cyclus aan met 17% (van 61.107 naar 73.958). In de lerarenopleiding is de stijging het sterkst bij de onderwijzers (van 4.019 studenten in 1993-1994 naar 6.459 in 2002-2003 of een stijging met 38%), al is het verschil met het 'regentaat' niet zo groot (+ 37% hoofdinschrijvingen in de voorbije tien jaar). Ook bij de kleinste stijger, de i.l.o. kleuteronderwijs, is er echter één student op drie bijgekomen: van 2.679 naar 4.018 studenten. Hiermee blijft de i.l.o. kleuteronderwijs de lerarenopleiding met de minste studenten van de drie maar in een onderwijssysteem heb je natuurlijk ook minder kleuteronderwijzers nodig. De i.l.o. secundair onderwijs – groep 1 (het vroegere 'regentaat') blijft de grootste opleiding van de drie (van 5.113 studenten in 1993-1994 naar 8.079 studenten in 2002-2003).

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. Bij de toekomstige regenten gebeurde de stijging continu. De onderwijzersopleiding won de eerste twee jaren aan populariteit om vervolgens twee jaar na elkaar studenten te verliezen. Maar vanaf de periode 1997-1999 steeg de populariteit van de onderwijzersopleiding fors. Enkel in het voorbije academiejaar 2002-2003 kende de opleiding een kleine daling van het aantal hoofdinschrijvingen.

Bekijken we de cijfers echter even relatief. Binnen de initiële lerarenopleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus schommelt de populariteit van de drie

opleidingen. Sinds 1993-1994 steeg eerst de populariteit van de opleiding voor kleuteronderwijzers en bleef die van het regentaat op peil. Nadien zakte het percentage studenten in de opleiding voor kleuteronderwijzers. In de onderwijzersopleiding deed de omgekeerde tendens zich voor: eerst zakte de populariteit, om na het academiejaar 1998-1999 weer te stijgen. De regentaatsopleiding was binnen de lerarenopleiding op haar populairst van 1997 tot 2000. In 2002-2003 volgde een dikke één op vijf aspirant-leerkrachten de i.l.o. kleuteronderwijs, 35% 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 (+ 45% tegenover + 33% hoofdinschrijvingen in de periode 1993-2003) maar de vrouwelijke studenten vormen nog steeds de meerderheid in het pedagogisch hoger onderwijs. In het academiejaar 2002-2003 waren er 4.919 mannelijke hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding in vergelijking met 13.637 vrouwelijke hoofdinschrijvingen. De stijging van het aantal mannelijke en vrouwelijke hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding (+ 45% en + 33%) is meer dan het dubbele van de stijging van het totaal aantal mannelijke en vrouwelijke hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van één cyclus (resp. + 20% en + 15%).

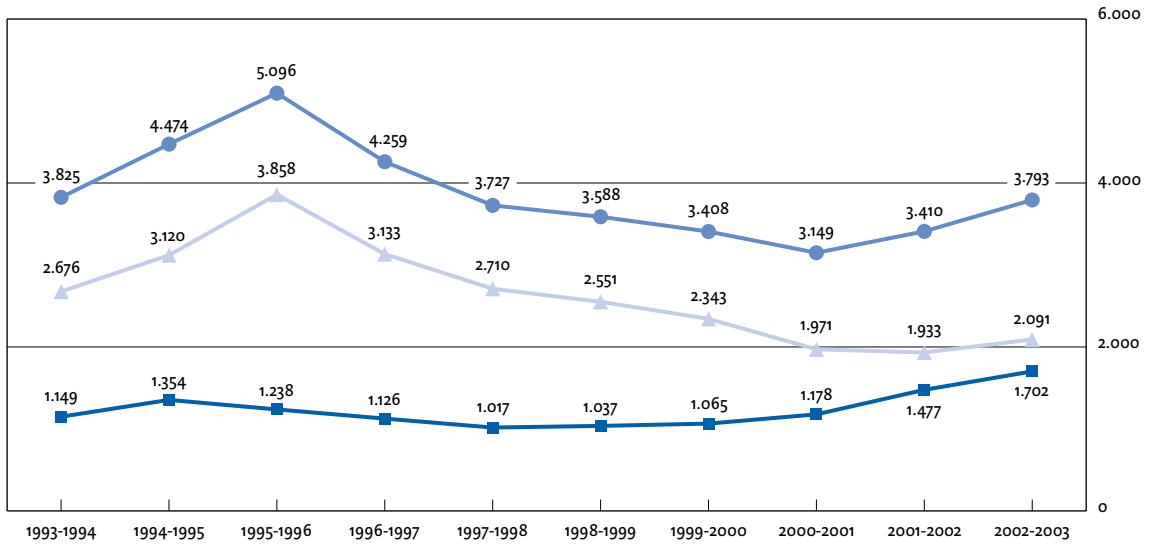
In het hogescholenonderwijs van één cyclus is het aandeel hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding t.o.v. alle hoofdinschrijvingen in de één-cyclusopleidingen gestegen van 19% in 1993-1994 naar 25% in 2002-2003. Eén op vier studenten in de één-cyclusopleidingen is m.a.w. aspirant-leerkracht. Bij de mannen is dat ongeveer één op zes; bij de vrouwen zelfs één op drie. Eén op twintig studenten in het hogescholenonderwijs van één cyclus volgt de i.l.o. kleuteronderwijs. Telkens zo'n één op tien studenten volgt de onderwijzersopleiding of het regentaat.

We gingen ook na of het aandeel studenten in de lerarenopleiding parallel liep aan het aandeel van hun diploma's binnen het hogescholenonderwijs van één cyclus. Dat is het geval, al is het diploma-aandeel over het algemeen iets kleiner dan het participatieaandeel. Men moet dit soort gegevens echter met grote voorzichtigheid interpreteren: het gaat immers om andere studentengroepen.

In het **hogescholenonderwijs van twee cycli** steeg het aantal hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenop-



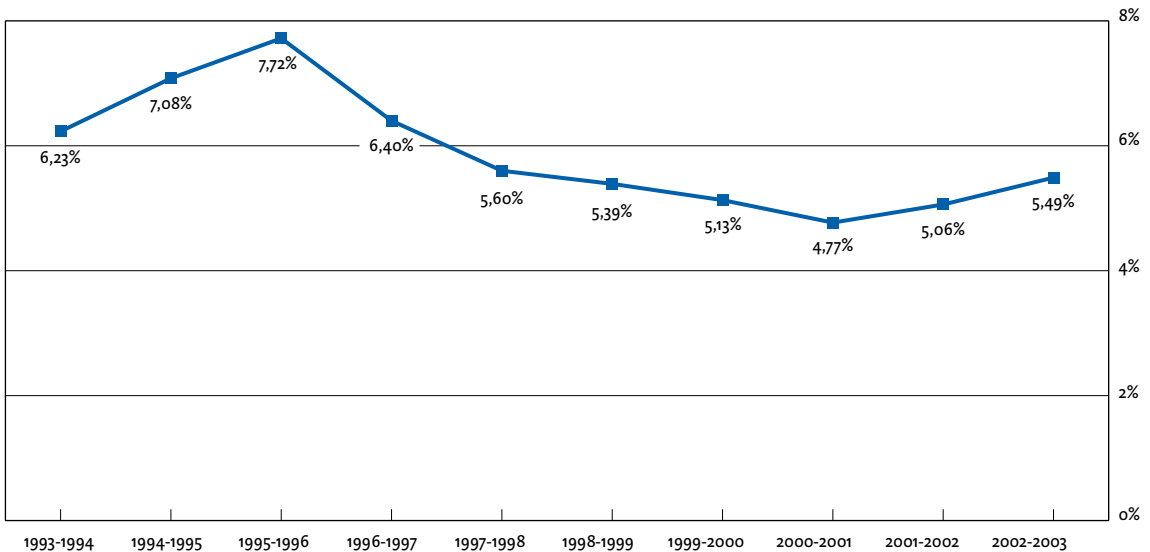
Grafiek INP12.5: Evolutie van de participatie aan de academische initiële lerarenopleiding in het universitair onderwijs



■ Hoofddinschrijvingen academische initiële lerarenopleiding ▲ Bijkomende inschrijvingen academische initiële lerarenopleiding
● Totaal aantal inschrijvingen academische initiële lerarenopleiding

Bron: Departement Onderwijs, Databank Tertiair Onderwijs.

Grafiek INP12.6: 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.



leiding van academisch niveau van 409 in 1999-2000 naar 477 in 2002-2003.⁵⁷ Dat is een stijging met 14%. Tegelijk daalde het totale aantal studenten⁵⁸ in het hogescholenonderwijs van twee cycli met 3% (van 27.096 hoofdinschrijvingen in 1999-2000 naar 26.180 hoofdinschrijvingen in 2002-2003). Bij de mannen steeg de aantrekkingskracht van de lerarenopleiding ietwat (+ 9%). Bij de vrouwen steeg het aantal hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding van 242 naar 294 studenten (of + 18%).

Het aandeel van de initiële lerarenopleiding van academisch niveau in het hogescholenonderwijs van twee cycli stijgt (van 1,51% in 1999-2000 naar 1,82% van de hoofdinschrijvingen in 2002-2003) en dat komt voornamelijk door de vrouwelijke studenten (+ 2,70%). Het aandeel studenten dat een initiële lerarenopleiding volgt in het hogescholenonderwijs van twee cycli is echter nog steeds klein.

De studenten aan de Vlaamse **universiteiten** hebben de mogelijkheid om de academische initiële lerarenopleiding te volgen samen met de academische opleiding (bijkomende inschrijving) of na de afronding van hun academische opleiding. Een dikke helft van de studenten (55%) nam een bijkomende inschrijving in het academiejaar 2002-2003. Dat is minder dan vroeger, al schommelden de percentages doorheen de jaren. In 1993-1994 nam 70% van de studenten in de academische initiële lerarenopleiding een bijkomende inschrijving. In absolute termen daalde het aantal bijkomende inschrijvingen van 2.676 in 1993-1994 naar 2.091 in 2002-2003 of een daling met 28%. Er traden echter schommelingen op: tot en met 1995-1996 steeg het aantal bijkomende inschrijvingen om nadien stelselmatig te dalen. Het laatste academiejaar steeg het aantal bijkomende inschrijvingen echter van 1.933 in 2001-2002 naar 2.091 in 2002-2003.

Het aantal hoofdinschrijvingen steeg van 1.149 in 1993-1994 naar 1.702 in 2002-2003 (met een daling tussentussen) of een stijging met 32%. Ook hier was er een stijging van 1.477 hoofdinschrijvingen in 2001-2002 naar 1.702 in 2002-2003. Wellicht is de promotiecampagne om meer studenten tot het lerarenberoep aan te trekken hier niet vreemd aan. Zo is het totaal aantal inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding in 2002-2003 (in casu 3.793) weer zowat op het niveau van 1993-1994 gekomen (in casu 3.825). De laatste drie academiejaren gaat het bergop met de lerarenopleiding aan de Vlaamse universiteiten.

Toch volgt de academische lerarenopleiding aan onze universiteiten daarmee niet de algemene trend. Terwijl het totaal aantal inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding over de tien jaar gezien statusquo bleef, steeg het totale aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen in het universitair onderwijs: van 61.425 in 1993-1994 naar 69.086 in 2002-2003 (+ 11%).

Ook relatief gezien daalde de populariteit van de lerarenopleiding aan de universiteiten, over het decennium gezien dan. In 1993-1994 nam de lerarenopleiding 6,23% van het totaal aantal inschrijvingen aan de universiteiten in beslag. In 2002-2003 vormde dat aandeel nog maar 5,49% van de inschrijvingen. Toch zien we ook in grafiek INP12.6 de toegenomen populariteit van de lerarenopleiding gedurende de laatste academiejaren.

b. Deelname aan de nascholing

In ISUSS werden de directeurs gevraagd naar verschillende types activiteiten van professionele ontwikkeling: (1) observatiebezoeken aan andere scholen, (2) regelmatig geplande samenwerking tussen leerkrachten omtrent thema's inzake lesgeven, (3) begeleiding en/of observatie van collega's en coaching als onderdeel van een formele regeling, (4) gezamenlijk onderzoek en/of ontwikkeling van een onderwijsthema, (5) participatie in een netwerk van leerkrachten, (6) cursussen of werkgroepen inzake vakinhouden, methodeleer en andere onderwijsgerelateerde onderwerpen, (7) vergaderingen waar leerkrachten en/of onderzoekers hun methodologische en wetenschappelijke resultaten presenteren en onderwijsproblemen bediscussiëren, (8) opleiding met het oog op het behalen van een diploma (vb. kwalificatieopleiding, licentie, aggregatie, doctoraat) en (9) bezoeken aan bedrijven/werkgevers.

Uit de gegevens blijkt dat in Vlaanderen voornamelijk de volgende vormen van professionele ontwikkeling in de tweede en derde graad secundair onderwijs in trek zijn: (6) het volgen van cursussen of participeren in werkgroepen, (2) samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten, (4) gezamenlijk onderzoek en/of ontwikkeling en (9) bezoeken aan bedrijven/werkgevers. Respectievelijk gaan 99%, 85%, 72% en 71% van de leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs naar een vestigingsplaats (school) waar de directeur meldt

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

(58) Hoofdinschrijvingen in de basisopleidingen van twee cycli plus de hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau.



Tabel INP12.1: Deelname van leerkrachten in het hoger secundair onderwijs aan professionele ontwikkeling onder de vorm van mentoring en observatie van collega's (2000-2001)
Percentage leerlingen in het hoger secundair onderwijs dat naar een vestigingsplaats (school) gaat waar de directeur meldt dat minstens één leerkracht geparticipeerde aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (inclusief ICT-activiteiten) gedurende het schooljaar 2000-2001, naar type activiteit

Deelname aan professionele ontwikkeling onder de vorm van mentoring en observatie van collega's															
Observatiebezoeken aan andere scholen			Regelmatig geplande samenwerking tussen leerkrachten omtrent thema's inzake lesgeven			Begeleiding en/of observatie van collega's en coaching als onderdeel van een formele regeling			Gezamenlijk onderzoek en/of ontwikkeling rond een onderwijsthema			Participatie in een netwerk van leerkrachten (vb. op het getouw gezet door een externe instantie of via het internet)			
Gemidd.	sd	S.E.	Gemidd.	sd	S.E.	Gemidd.	sd	S.E.	Gemidd.	sd	S.E.	Gemidd.	sd	S.E.	
EU-landen															
Vlaanderen	30	45,8	(3,01)	85	35,9	(2,36)	43	49,6	(3,26)	72	44,9	(2,95)	42	49,5	(3,26)
Denemarken	77	42,2	(3,41)	92	26,8	(2,17)	69	46,5	(3,76)	95	21,2	(1,71)	76	43,0	(3,47)
Finland	72	45,2	(2,84)	65	47,6	(3,00)	38	48,7	(3,06)	89	31,7	(1,99)	70	46,0	(2,89)
Frankrijk	24	42,5	(2,37)	79	40,5	(2,26)	65	47,9	(2,67)	72	44,8	(2,50)	45	49,8	(2,78)
Ierland	20	40,0	(2,65)	45	49,9	(3,31)	18	38,2	(2,53)	47	50,0	(3,31)	53	50,0	(3,31)
Italië	36	48,1	(2,54)	91	29,2	(1,55)	64	48,2	(2,55)	76	42,6	(2,25)	53	50,0	(2,64)
Portugal	81	39,7	(2,53)	74	43,7	(2,79)	49	50,1	(3,19)	61	48,8	(3,11)	41	49,4	(3,15)
Spanje	33	47,2	(2,52)	78	41,5	(2,22)	36	48,1	(2,57)	74	43,8	(2,34)	32	46,8	(2,50)
Zweden	82	38,7	(2,77)	76	42,8	(3,06)	41	49,3	(3,52)	73	44,7	(3,19)	80	40,2	(2,87)
EU-landengemiddelde	50	43,3	(2,74)	76	39,8	(2,52)	47	47,4	(3,01)	73	41,4	(2,60)	55	47,2	(2,99)
Nederland ¹	22	41,7	(3,98)	85	35,8	(3,41)	45	49,9	(4,77)	77	42,4	(4,05)	43	49,7	(4,74)

1. Dit land voldeed niet aan de internationale vereisten inzake steekproeftrekking. De gerapporteerde gegevens zijn niet gewogen.

Bron: OECD, ISUSS database, 2003.



dat de leerkrachten in 2000-2001 aan de hierboven opgesomde vormen van professionele ontwikkeling hebben deelgenomen. Activiteiten die in Vlaanderen in vergelijking met andere EU-landen minder aan bod komen, zijn (1) observatiebezoeken aan andere scholen, (5) participatie in leerkrachtnetwerken en (3) formele begeleiding, observatie en coaching van collega-leerkrachten. Respectievelijk gaan 30% (t.o.v. 50%), 42%, (in vergelijking met 55%) en 43% (t.o.v. 47%) van de Vlaamse leerlingen in de tweede en derde graad naar een vestigingsplaats (school) waar de directeur meldt dat leerkrachten in 2000-2001 aan deze vormen van professionele ontwikkeling hebben deelgenomen.

ISUSS bevat geen gegevens omtrent het aandeel leerkrachten dat participeerde in elk van de boven opgesomde vormen van professionele ontwikkeling. Toch weten we op basis van ISUSS welk percentage leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs op een school zit waar in 2000-2001 minstens één leerkracht aan professionele ontwikkelingsactiviteiten die met ICT verband houden heeft deelgenomen. Ook over de deelname aan algemene professionele ontwikkelingsactiviteiten hebben we cijfers. Voor Vlaanderen zijn deze percentages respectievelijk 30% en 48%.⁵⁹ Hiermee situeert Vlaanderen zich net onder de gemiddelden van de EU-landen die aan ISUSS hebben deelgenomen (respectievelijk 32% en 50%).

Bekijken we de variatie binnen Vlaanderen: (slechts) 27,4% van de leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs gaat naar een vestigingsplaats waar een kwart tot de helft van de leerkrachten in dat schooljaar geparticipeerd heeft aan professionele ontwikkelingsactiviteiten die op ICT betrekking hebben. Wat de algemene professionele ontwikkelingsactiviteiten betreft, ziet het er wat beter uit: bijna een derde van de leerlingen gaat naar een vestigingsplaats waar de directeur rapporteert dat een kwart tot de helft van de leerkrachten in het schooljaar 2000-2001 aan algemene nascholingsactiviteiten geparticipeerd heeft.

Ander onderzoek omtrent nascholing in Vlaamse secundaire scholen (Vandenbergh, 2000, p.79) komt tot gelijkaardige resultaten: in ruim een derde van de scholen in de steekproef heeft een kwart tot de helft van de leerkrachten 2^{de}, 3^{de} en 4^{de} graad secundair onderwijs in het schooljaar 1998-1999 aan nascholing deelgenomen.

Conclusie

In het hogescholenonderwijs van één cyclus is de initiële lerarenopleiding het voorbije decennium populairder geworden. In de drie opleidingen zat anno 2002-2003 een derde meer studenten dan in 1993-1994. De i.l.o. secundair onderwijs – groep 1 ('het regentaat') blijft de grootste opleiding met 44% van de aspirant-leerkrachten in 2002-2003. Eén op drie vrouwelijke studenten in het hogescholenonderwijs van één cyclus zit in het pedagogisch hoger onderwijs. Bij de mannen is dat één op zes. Men mag de komende jaren een aangroei van pas afgestudeerde leerkrachten basisonderwijs en secundair onderwijs – groep 1 op de arbeidsmarkt verwachten.

In het hogescholenonderwijs van twee cycli nam de populariteit van de initiële lerarenopleiding van academisch niveau toe, op conto van de vrouwen. Doch procentueel is de lerarenopleiding daar nog steeds verwaarloosbaar klein: slechts 1,82% van de studenten in het hogescholenonderwijs van twee cycli volgt de lerarenopleiding.⁶⁰

Aan de universiteiten is de lerarenopleiding over het hele decennium gezien dan weer even populair gebleven als in 1993-1994, al ging ze in tussentijd door een dal. De academische lerarenopleiding kon de 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). Ook dient gezegd dat het aantal diploma's na het academiejaar 1997-1998 sterk afnam maar in 2001-2002 weer gevoelig steeg. Een ander positief signaal komt van het aantal hoofdschrijvingen in de lerarenopleiding dat aan het stijgen is. Jonge afgestudeerden kiezen bewust om na de afronding van hun academische opleiding nog te starten met de lerarenopleiding.



(59) Respectievelijk 30% en 48% van de leerlingen in de tweede en derde graad zit dus op een school waar minstens één leerkracht aan ICT-gerelateerde dan wel algemene professionele ontwikkelingsactiviteiten heeft deelgenomen.

(60) Zie hoger voor de berekeningswijze.



Tabel INP12.2: Mate van deelname van leerkrachten uit het hoger secundair onderwijs aan ICT-gerelateerde professionele ontwikkelingsactiviteiten (2000-2001)
Percentage leerkrachten dat deelgenomen heeft aan ICT-gerelateerde professionele ontwikkelingsactiviteiten en percentage ISCED 3-leerlingen die naar een vestigingsplaats (school) gaan waar verschillende proporties leerkrachten geparticipeerd hebben aan ICT-gerelateerde professionele ontwikkelingsactiviteiten gedurende het schooljaar 2000-2001

	Percentage leerkrachten dat deelgenomen heeft aan ICT-gerelateerde professionele ontwikkelingsactiviteiten			Percentage leerlingen in het 'hoger secundair onderwijs' dat naar een vestigingsplaats (school) gaat waar het percentage leerkrachten dat aan ICT-gerelateerde professionele ontwikkelingsactiviteiten deelgenomen heeft gelijk is aan...			
	Gemiddelde	Stand.-deviatie	S.E.	Minder dan 25%	25 tot 49%	50 tot 74%	75% en meer
EU-landen							
Vlaanderen	30	22,6	(1,59)	51,9	27,4	13,7	7,0
Denemarken	52	28,4	(2,47)	16,6	31,1	21,1	31,2
Finland	43	31,6	(2,11)	39,4	19,3	19,5	21,8
Frankrijk	20	17,3	(1,03)	65,2	26,8	6,7	1,2
Ierland	28	24,3	(1,73)	57,0	21,5	13,8	7,7
Italië	23	18,7	(1,08)	58,8	29,1	10,3	1,8
Portugal	26	19,9	(1,55)	57,2	25,8	13,9	3,1
Spanje	29	25,3	(1,55)	55,8	22,6	13,0	8,5
Zweden	37	27,5	(2,16)	37,3	34,3	14,7	13,6
EU-landengemiddelde	32	24,0	(1,70)	48,8	26,4	14,1	10,7
Nederland ¹	45	32,4	(3,21)	31,9	25,5	11,3	31,4

1. Dit land voldeed niet aan de internationale vereisten inzake steekproeftrekking. De gerapporteerde gegevens zijn niet gewogen.

Bron: OECD, ISUSS database, 2003.

Tabel INP12.3: Mate van deelname van leerkrachten uit het hoger secundair onderwijs aan algemene professionele ontwikkelingsactiviteiten (exclusief ICT) (2000-2001)
Percentage leerkrachten dat deelgenomen heeft aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (exclusief ICT) en percentage leerlingen uit het hoger secundair onderwijs dat naar een vestigingsplaats (school) gaat waar verschillende proporties leerkrachten geparticipeerd hebben aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (exclusief ICT) gedurende het schooljaar 2000-2001

	Percentage leerkrachten dat deelgenomen heeft aan algemene professionele ontwikkelingsactiviteiten (exclusief ICT)			Percentage leerlingen uit het 'hoger secundair onderwijs' dat naar een vestigingsplaats (school) gaat waar het percentage leerkrachten dat aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (exclusief ICT) deelgenomen heeft gelijk is aan...			
	Gemiddelde	Stand.-deviatie	S.E.	Minder dan 25%	25 tot 49%	50 tot 74%	75% en meer
EU-landen							
Vlaanderen	48	24,2	(1,72)	16,8	31,9	36,4	14,9
Denemarken	66	29,9	(2,57)	12,0	13,7	23,8	50,5
Finland	69	27,2	(1,76)	5,8	17,9	27,4	48,9
Frankrijk	32	22,6	(1,35)	46,9	28,2	18,3	6,7
Ierland	40	31,4	(2,26)	39,3	26,1	13,8	20,8
Italië	36	28,0	(1,57)	43,7	24,9	17,6	13,7
Portugal	37	25,1	(1,98)	36,8	35,1	15,4	12,8
Spanje	40	29,2	(1,83)	38,2	29,4	15,7	16,7
Zweden	84	24,2	(1,83)	2,9	7,8	13,4	75,9
EU-landengemiddelde	50	26,9	(1,87)	27,0	23,9	20,2	29,0
Nederland ¹	57	32,1	(3,15)	18,9	26,1	16,5	38,5

1. Dit land voldeed niet aan de internationale vereisten inzake steekproeftrekking. De gerapporteerde gegevens zijn niet gewogen.

Bron: OECD, ISUSS database, 2003.



De overheid stelt met het oog op de maatschappelijke waardering van leerkrachten specifieke nascholingsbudgetten ter beschikking van het schoolbestuur. Desalniettemin blijkt uit de ISUSS-cijfers dat Vlaamse leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs zich in minder grote getale en mate engageren in professionele ontwikkeling dan we zouden verwachten. Er is dus een kloof tussen de middelen die de overheid ter beschikking stelt en het effectieve gebruik ervan. Ook Vandenberghe (2000, p.88) en Deloitte & Touche (2001, p.86) stelden reeds vast dat niet alle scholen hun nascholingsbudget volledig opgebruiken. Het ISUSS-bestand bevat geen verklaringselementen voor deze kloof.

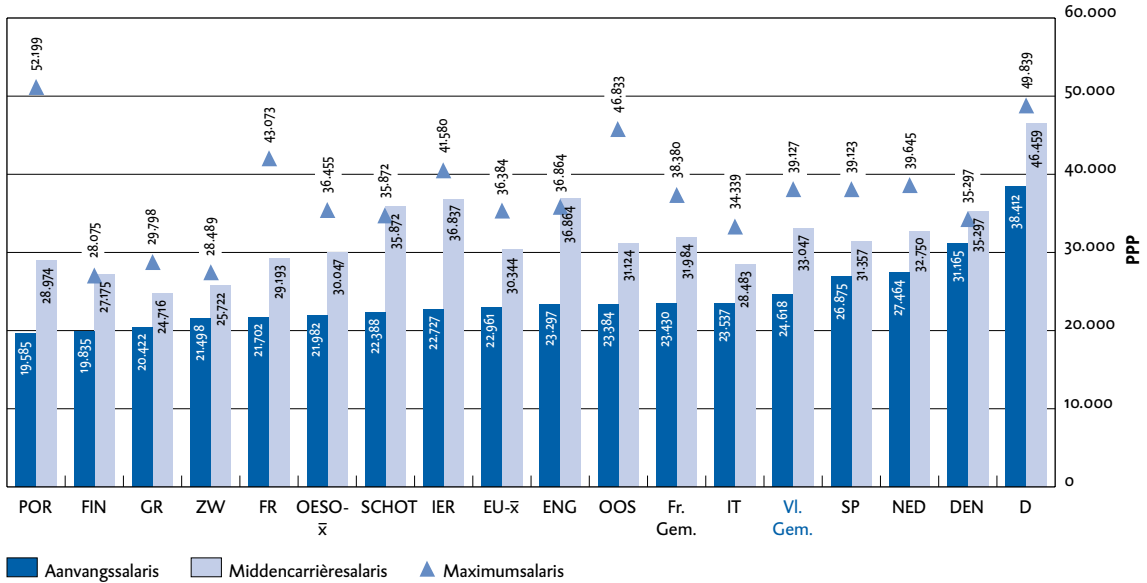
[*Link naar andere indicatoren*](#)

Het gebruik van ICT door leerkrachten en leerlingen in het secundair onderwijs hebben we in indicator PRO4 geïntegreerd. De deelname aan het hoger onderwijs krijgt aandacht in indicator INP4. Het leerkrachtenprofiel komt in indicator INP9 aan bod. Daarin bekijken we onder meer de leeftijdsstructuur van het Vlaamse leraarenkorps. Een nieuwe indicator dit jaar is die over de vraag naar en het aanbod van leerkrachten (indicator INP11).

De leerkrachtensalariering komt in indicator INP13 aan bod; de maatschappelijke waardering van leerkrachten in contextindicator CON6. De diploma's in het onderwijs werden in indicator OUT3 opgenomen en de onderwijs- en werkstatus van jongeren in OUT5.



Grafiek INP13.1: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noten:

- Rekenkundig gemiddelde voor de EU.
- De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van aanvangssalaris.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



INP13: Leerkrachtensalariëring

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 vormen in het onderwijsleerproces, in die zin dat ze de kwaliteit van het Vlaams onderwijs in belangrijke mate mee determineren.

Het onderwijsbeleid erkent dus het belang van de salariëring van leerkrachten. Het investeren in onderwijs is één van de strategische doelstellingen van het onderwijsbeleid. Dit betekent uiteraard niet dat op alle vragen naar meer financiële middelen kan ingegaan worden. De lonen van leerkrachten zijn volgens 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 stelt de beleidsnota dat de salariëring van leerkrachten gelijke tred dient te houden met gelijkaardige jobs in andere arbeidssectoren. Ten slotte staat ook de verdere implementatie van de gelijkenschakeling van de lonen van (kleuter-) onderwijzers met die van geaggregeerden voor het secundair onderwijs – groep 1 op de agenda. In september 2004 zullen de kleuteronderwijzers dit op hun loonbrief merken.

De Vlaamse doelstellingen sluiten aan bij de Europese doelstellingen. De Raad formuleerde het verbeteren van de kwaliteit en de effectiviteit van het onderwijs als strategische doelstelling. De middelen moeten zo goed mogelijk aangewend worden. Een van de sleutelkwesties hierbij is het verder investeren in menselijk kapitaal. De instroom naar het beroep van leerkracht moet voldoende groot zijn voor alle onderwijsniveaus en vakken. Beleidsmakers moeten financiële middelen ter beschikking stellen om het onderwijsberoep ook op langere termijn aantrekkelijker te maken. Toch plakte de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* geen indicator over leerkrachtensalariëring op deze doelstelling. De Raad formuleerde evenmin een Europese *benchmark* in dit kader.

Definitie

Deze indicator geeft een beeld van de salarissen van leerkrachten in het officieel onderwijs⁶¹. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende onderwijsniveaus en tussen verschillende momenten in de carrière van leerkrachten. De gegevens zijn afkomstig uit de OESO-databank.

De indicator verscheen reeds als indicator D5 in de OESO-publicatie 'Education at a Glance 2003' (OECD, 2003). De gegevens hebben betrekking op het schooljaar 2000-2001. De salarissen zijn aangepast volgens de 'Purchasing Power Parity' (PPP)⁶², 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 *middencarrièressalaris* 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^{ste} graad secundair onderwijs⁶³ 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 2001), verhoogd met de eindejaarstoelage en het vakantiegeld.

Voor het 'hoger technisch en beroepssecundair onderwijs' -wat overeenkomt met de 2^{de} en 3^{de} 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.

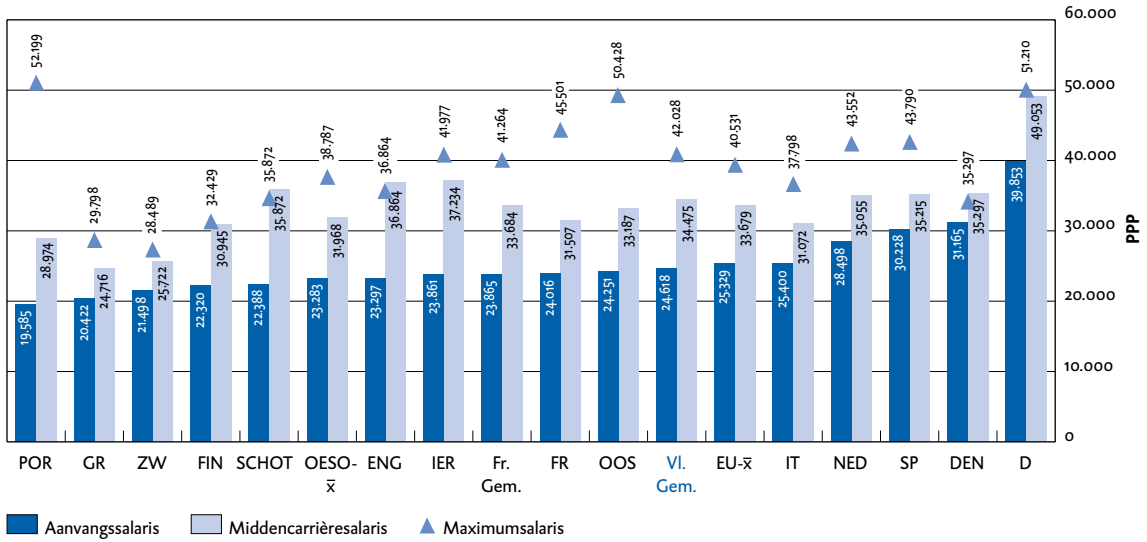
(61) Dit omvat voor Vlaanderen zowel het gemeenschapsonderwijs (GO) als het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO). De salarissen in het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) zijn dezelfde als in deze twee onderwijsnetten. In het buitenland is dat echter vaak niet het geval of zijn de salarissen in het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

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

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



Grafiek INP13.2: Salarissen van de leerkrachten in het lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



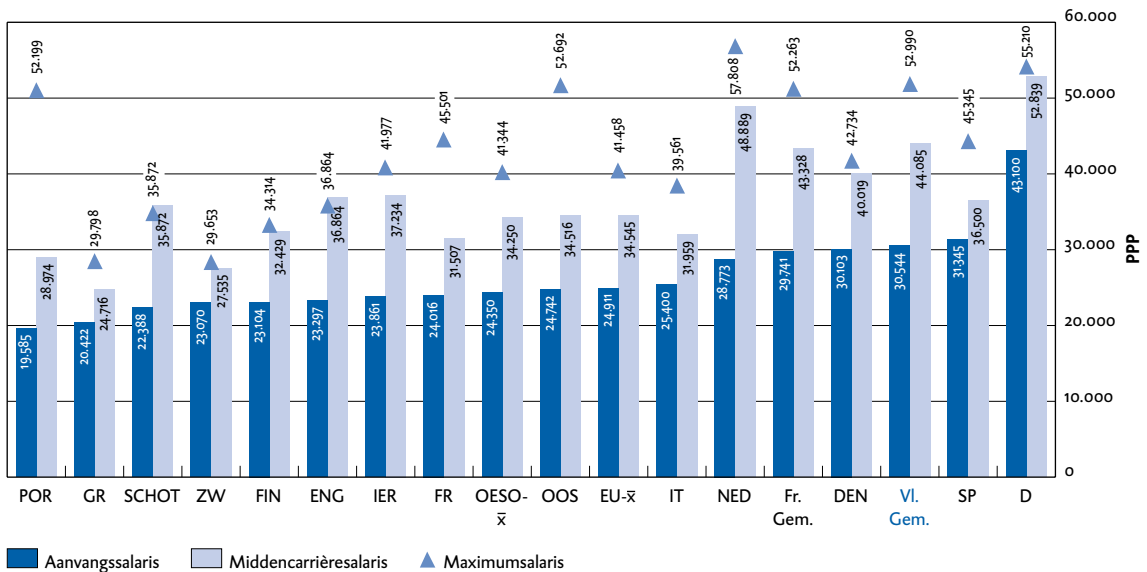
■ Aanvangssalaris ■ Middencarriëersalaris ▲ Maximumsalaris

Noten:

- Rekenkundig gemiddelde voor de EU.
- De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van aanvangssalaris.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.

Grafiek INP13.3: Salarissen van de leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



■ Aanvangssalaris ■ Middencarriëersalaris ▲ Maximumsalaris

Noten:

- Rekenkundig gemiddelde voor de EU.
- De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van aanvangssalaris.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



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. Evenmin kunnen we dit jaar de vergelijking tussen de Vlaamse en de Waalse leerkrachtensalarissen maken. De Franse Gemeenschap bezorgde ons hierover immers geen gegevens.

Beschrijving en analyse

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

Het startsalaris is voor de drie onderwijsniveaus het laagst in Portugal en het hoogst in Duitsland. Het middencarriëresalaris is het hoogst in Duitsland en het laagst in Griekenland. Het maximumsalaris ten slotte, is -met uitzondering voor het algemeen hoger secundair onderwijs waar Nederland de koploper is- het hoogst in Portugal en het laagst in Finland en Zweden. De Finse salarissen zijn opmerkelijk: Finland haalt namelijk de beste resultaten in lezen van de hele wereld⁶⁴. Dat is ongetwijfeld voor een groot deel aan hun leerkrachten te wijten en toch worden die daar in internationaal opzicht niet financieel voor beloond.

Als we de situatie per onderwijsniveau bekijken, dan zien we voor het **lager onderwijs** dat het start- en het middencarriëresalaris het hoogst is in Duitsland. Dit is niet meer het geval voor de topsalarissen. Daar blijkt Portugal de plaats van Duitsland ingenomen te hebben. De situatie van Portugal is bijzonder. Wat het startsalaris betreft, neemt Portugal namelijk de laatste positie in. Portugal kent dus met stijgende anciënniteit internationaal gezien hogere lonen toe. Vlaamse onderwijzers ontvangen een hoger dan gemiddeld loon. De Vlaamse Gemeenschap neemt in het lager onderwijs namelijk de vijfde positie in Europa in wat de startsalariissen betreft; de zesde positie bij de middencarriëresalarissen en de zevende bij de topsalarissen.⁶⁵

Als we vervolgens de situatie in het **lager secundair onderwijs** nader onderzoeken, dan blijkt het start- en middencarriëresalaris het hoogst in Duitsland. De top-

salarissen 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 startsalariissen naar de eerste bij de topsalarissen. De geaggregeerden voor het secundair onderwijs – groep 1 van de Vlaamse Gemeenschap nemen in de internationale rangschikking een zesde, een achtste en nogmaals een zesde positie in bij respectievelijk de startsalariissen, het middencarriëresalaris en de topsalarissen.⁶⁶

Een analyse van de situatie met betrekking tot het **algemeen hoger secundair onderwijs** laat zien dat Duitsland de eerste positie inneemt wat het startsalaris en het middencarriëresalaris betreft. Nederland behoudt de eerste positie met betrekking tot de topsalarissen. De Vlaamse Gemeenschap ligt voor elk carrièremoment duidelijk een heel stuk boven de landengemiddelden. Vlaanderen staat namelijk op de derde plaats in de rangorde van landen voor alle carrièremomenten. Vlaamse leerkrachten in het algemeen secundair onderwijs hebben salarissen die tot de Europese top behoren.

Wanneer we de landen vergelijken met betrekking tot de salarissen die uitbetaald worden rekening houdend met het onderwijsniveau waarin de leerkracht lesgeeft, valt het volgende op. In Vlaanderen en Nederland verdienen leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs met hoogste anciënniteit (maximumsalaris) minstens 35% meer dan hun collega's in het lager onderwijs. In de overige landen is het verschil in salarissen tussen beide onderwijsniveaus kleiner of onbestaande.

Net als in de vorige editie van 'Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2002' zien we dat het salaris van Vlaamse leerkrachten bij het begin van hun carrière ongeveer 60% bedraagt van het maximumsalaris en stijgt tot ongeveer 80% van het maximumsalaris in het midden van hun onderwijsloopbaan.

Wanneer we de andere landen bij de analyse betrekken (niet weergegeven in een grafiek), zien we dat de startsalariissen van leerkrachten in het lager onderwijs gemiddeld o.b.v. de Europese cijfers 63% bedragen van het maximumsalaris (met een bereik van 37% in Portugal tot 88% in Denemarken). De middencarriëresalarissen be-

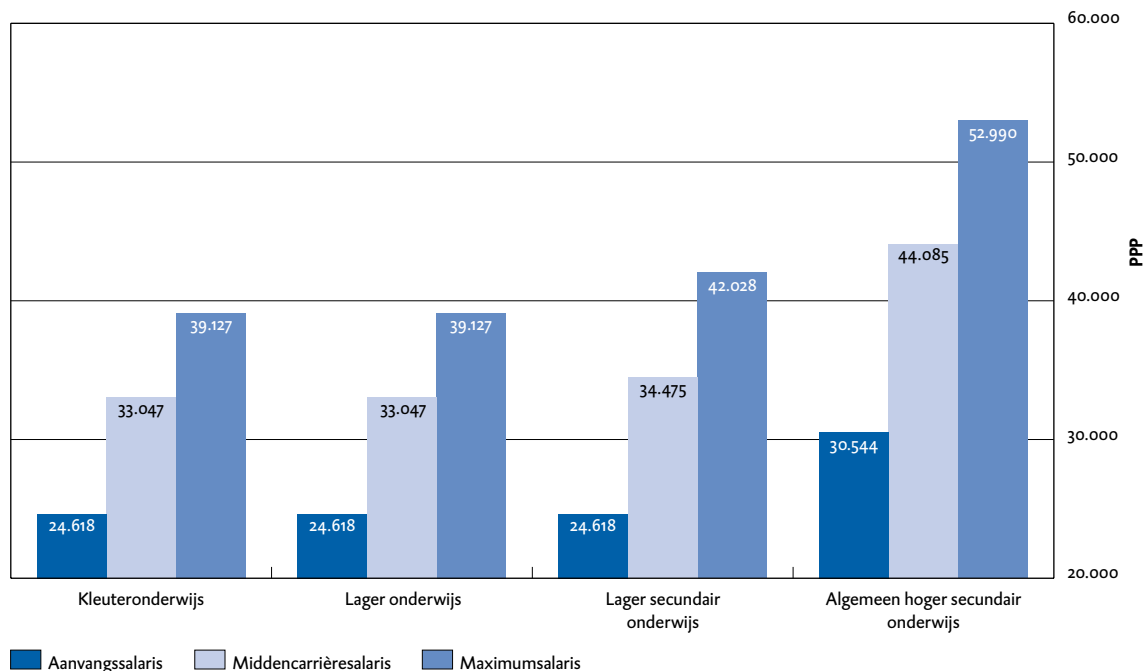
(64) Zie indicator OUT₄ waarin de PISA-resultaten samengevat worden.

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

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



Grafiek INP13.4: Evolutie van de salarissen ten opzichte van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrièremoment (2000-2001)



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.



dragen gemiddeld 83% van het maximumsalaris (met een bereik van 55% in Portugal tot 100% in Schotland, Engeland en Denemarken).

Met betrekking tot het lager secundair onderwijs varieert de verhouding van het startsalaris tot het maximumsalaris van 37% in Portugal tot 88% in Denemarken, met een gemiddelde van 62%. De verhouding van het middencarrièressalaris tot het maximumsalaris varieert van 55% in Portugal tot 100% in Schotland, Engeland en Denemarken, met een gemiddelde van 83%.

Met betrekking tot het algemeen hoger secundair onderwijs ten slotte zien we dat de startsalariissen gemiddeld 60% bedragen van het maximumsalaris (met een bereik van 37% in Portugal tot 78% in Duitsland). De middencarrièressalarissen bedragen gemiddeld 83% van het maximumsalaris (met een bereik van 55% in Portugal tot 100% in Schotland en Engeland).

Het absolute verschil tussen het startsalaris en het maximumsalaris is het kleinst in Denemarken in het lager onderwijs, nogmaals in Denemarken voor het lager secundair onderwijs en in Zweden in het algemeen hoger secundair onderwijs. De sprong is het grootst voor Portugese leerkrachten in alle onderwijsniveaus.

Tot nu toe bespreken we eigenlijk het absolute niveau van de salarissen van leerkrachten. In wat nu 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 middencarrièressalarissen in verhouding tot BBP per capita zijn voor het lager onderwijs het laagst in Zweden (1,01) en Finland (1,03), en het hoogst in Spanje (1,50), Portugal (1,56) en Duitsland (1,75). Vlaanderen bekleedt op dit onderwijsniveau met een ratio van 1,23 de 7^{de} plaats.⁶⁷

In het lager secundair onderwijs heeft Zweden opnieuw de laagste ratio (1,01) en Duitsland opnieuw de hoogste (1,84). Vlaanderen bevindt zich opnieuw in 7^{de} positie (1,29).

In het algemeen hoger secundair onderwijs heeft Zweden opnieuw de laagste ratio van het middencarrièressalaris t.o.v. het BBP per capita, namelijk 1,08. Spanje en Duitsland hebben de hoogste ratio's met respectievelijk 1,74 en 1,99. Uit de Vlaamse ratio van 1,65 (de vierde

in Europese context) blijkt opnieuw hoe hoog en competitief de lonen van onze leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs wel zijn.

Uit deze cijfergegevens blijkt nogmaals dat de Finse lonen eigenlijk niet zo hoog zijn, ondanks de uitstekende Finse resultaten in PISA 2000. Zweden, dat veel aan onderwijs uitgeeft (zie de hierna volgende indicator INP14) 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 berekende EU-landengemiddelden liggen. We kunnen met andere woorden stellen dat de Vlaamse leerkrachten internationaal gezien een gemiddeld à hoog salaris ontvangen. De Vlaamse leerkrachtensalarissen kunnen de vergelijking met het BBP per capita zeker ook doorstaan.

Ondanks deze positieve vaststelling is het opportuun dat de indicator 'leerkrachtensalariëring' de nodige aandacht blijft krijgen. De salarissen van leraren in het kleuter- en lager onderwijs zijn reeds gelijkgesteld. De gelijkschakeling van de lonen van (kleuter)onderwijzers met die van geaggregeerden voor het secundair onderwijs – groep 1 is aan de gang. Men kan dus verwachten dat -bij een constant gehouden salariëring in het buitenland- de positie van de leerkrachten in het lager (en kleuter-) onderwijs qua salariëring t.o.v. de andere EU-landen nog zal verbeteren.



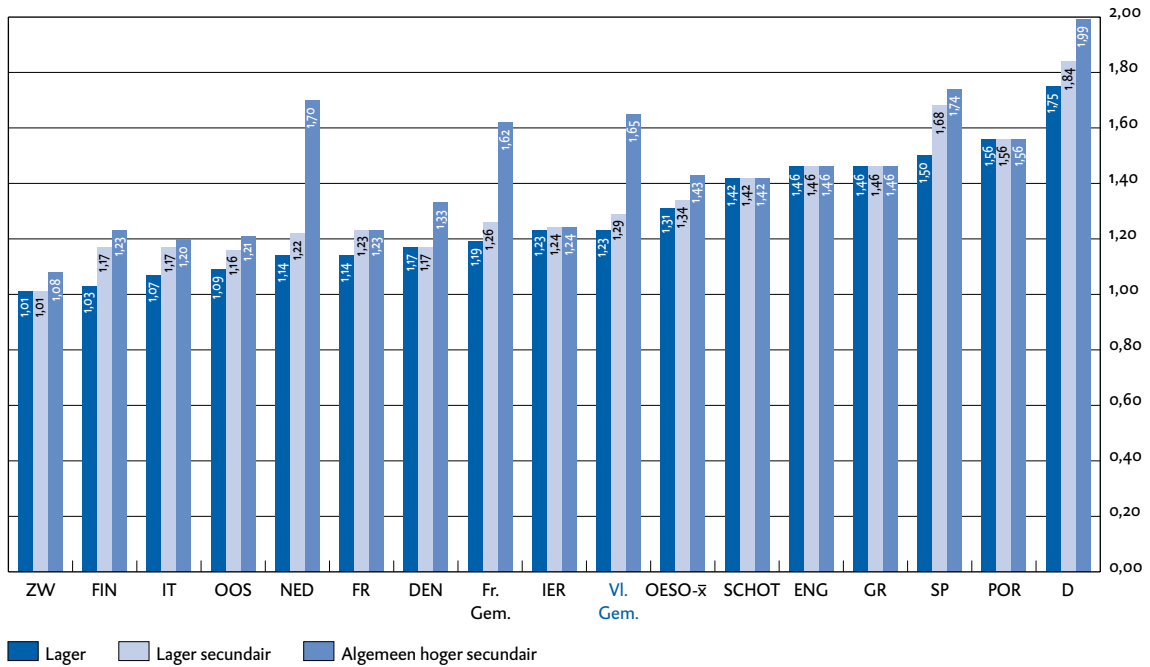
Link naar andere indicatoren

Naast de salariëring beïnvloeden nog andere factoren de werkomstandigheden van leerkrachten en de aan-

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



Grafiek INP13.5: Salarisratio na 15 jaar ervaring in het onderwijs in verhouding tot het BBP per capita, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2000-2001)



Noot: De landen werden gerangschikt in stijgende rangorde van de salarisratio.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



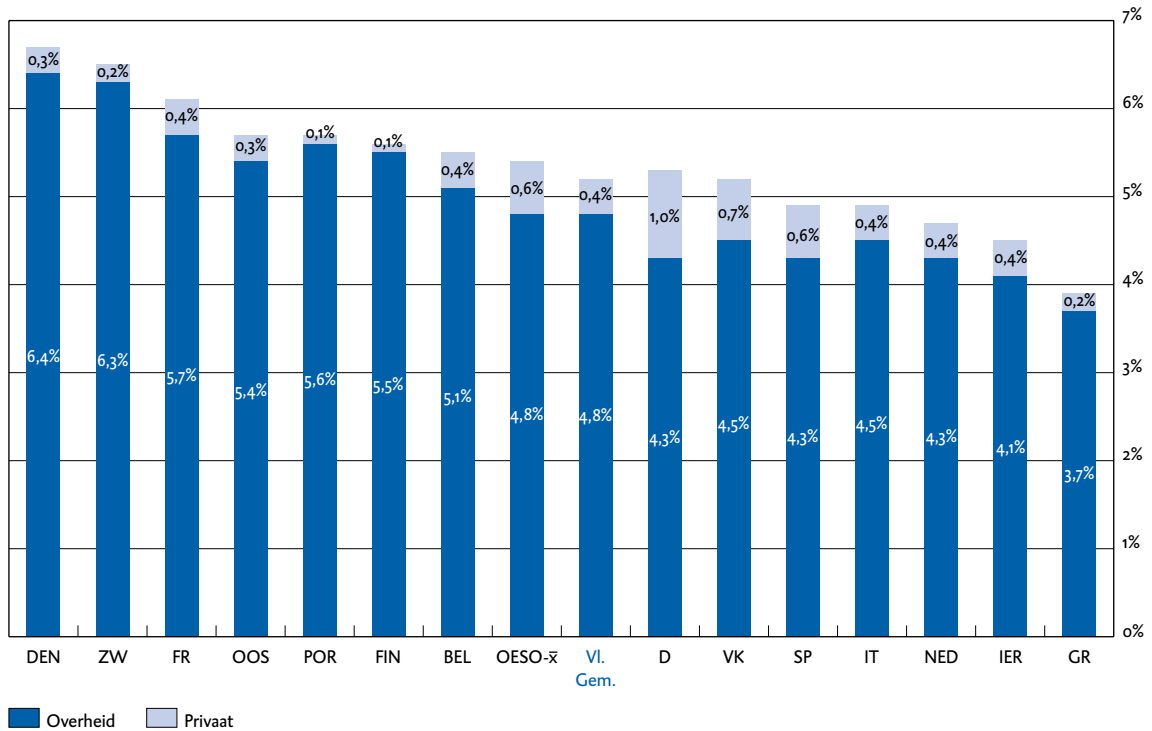
trekkelijkheid van het beroep. De onderwijstijd van leerkrachten, m.a.w. welk percentage van zijn tijd een leerkracht aan lesgeven besteedt, is daar één van. Indicator PRO₁ vergelijkt de onderwijstijd van leerkrachten in internationaal perspectief.

De schoolgrootte wordt geanalyseerd in indicator INP₇ en de leerling-leerkracht-ratio in INP₈. Ook deze indicatoren zeggen iets over het concept 'comfort van de leerkracht'.

INP₉ bekijkt het leerkrachtenprofiel meer in het algemeen aan de hand van een aantal parameters (geslacht, leeftijd, onderwijsnet, onderwijsniveau,...). De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep analyseren we in indicator INP₁₀. Vraag en aanbod van leerkrachten komen in indicator INP₁₁ aan bod.



Grafiek INP14.1: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, volgens de OESO-berekening, uitgesplitst naar overheids- en private uitgaven - internationale vergelijking (2000)



Noten:

- De landen werden gerangschikt in dalende rangorde voor de totale onderwijsuitgaven 2000.
- De pensioenuitgaven zitten niet in de Vlaamse en Belgische gegevens vervat.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



INP₁₄: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP

Beleidscontext

De Vlaamse overheid heeft als opdracht de kwaliteit van het onderwijs te garanderen. Het onderwijs staat hierbij voor een dubbele uitdaging: optimale kansen creëren om alle jongeren en volwassenen levenslang te laten leren én de verdere dualisering van de maatschappij verhinderen. Het verwezenlijken van gelijke kansen voor iedereen is belangrijk voor het waarborgen van kwaliteitsvol onderwijs. De versterking van het draagvlak van de scholen, de leerkrachten en de centra voor leerlingenbegeleiding is een antwoord op de maatschappelijke vragen waarmee het onderwijs wordt geconfronteerd.



De belangrijkste strategische doelstelling die met deze indicator te maken heeft, is echter 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming'. Om kwalitatief onderwijs te garanderen moeten er voldoende middelen ter beschikking zijn. De aandacht dient hierbij verdeeld te worden over omkadering, werkmiddelen 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 de geassocieerde doelstelling 1.5 als volgt geformuleerd: 'Financiële middelen optimaal inzetten'. Die ressorteert onder de strategische doelstelling 1 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU'. De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* koppelde aan die geassocieerde doelstelling een aantal Europese indicatoren die eveneens met de Vlaamse indicator verband houden: 1) *Public expenditure on education as a percentage of GDP* en 2) *Private expenditure on educational institutions as a percentage of GDP*. Beide indicatoren nemen we hieronder op.

Definitie

Indicator INP₁₄ geeft de financiële inspanning weer die de overheid van een bepaald land of van een bepaalde regio ten gunste van het onderwijs levert, en dit in verhouding tot het bruto binnenlands of bruto regionaal product. De indicator geeft derhalve een beeld van de financiële inspanning die de Vlaamse overheid levert om een kwalitatief hoogstaand onderwijs voor iedereen te garanderen. Daarnaast bekijken we ook de uitgaven die gezinnen en derden in onderwijs stoppen (zie verder).

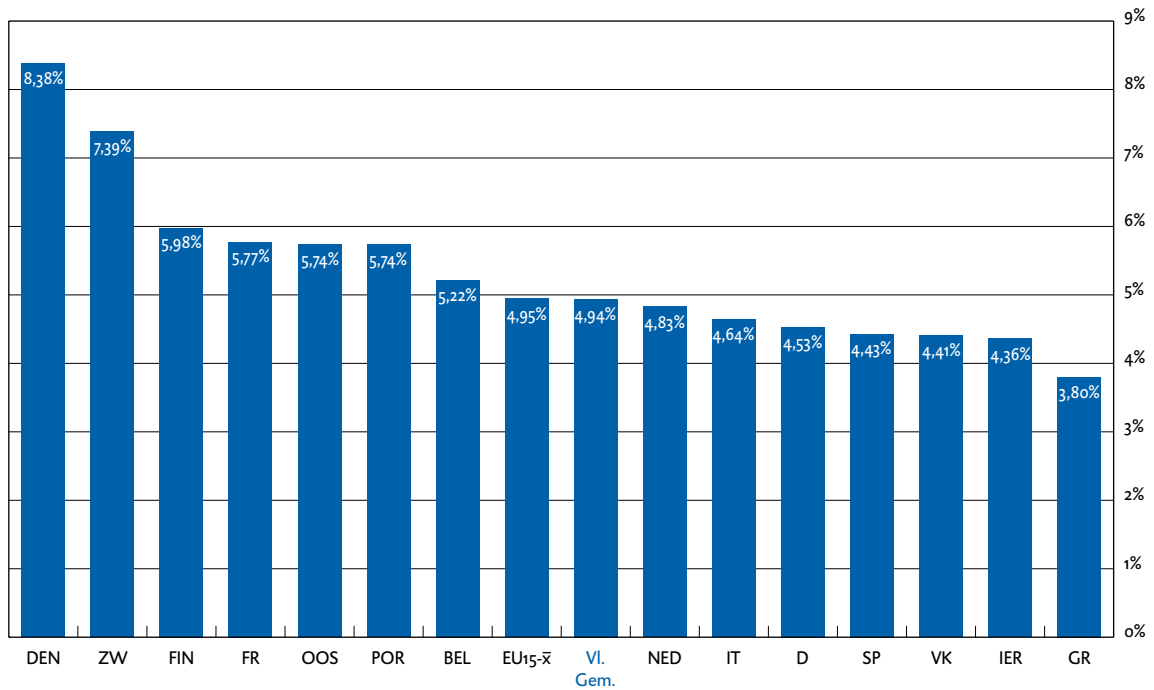
Toch dient ook gezegd dat deze indicator voor een groot stuk de conjunctuur van een land of binnen een land weerspiegelt. De indicator zegt niets over de efficiëntie van een onderwijssysteem of over hoe een uitgavenstructuur van een onderwijsbegroting (bijvoorbeeld naar onderwijsniveau of naar soort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

De OESO-berekeningen wijken lichtjes van de berekeningen van Eurostat af. 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 eerste Europese indicator de uitgaven voor onderwijs in het algemeen. De Eurostat-berekeningen voor de private uitgaven voor onderwijsinstellingen wijken voor acht landen van de OESO-berekeningen af voor identiek dezelfde indicator (versie van 28 oktober 2003). De vergelijking van onderwijsuitgaven van private oorsprong moet met voorzichtigheid gebeuren omdat niet alle landen over volledige cijfergegevens beschikken.

In internationale context wordt cijfermateriaal van het jaar 2000 gebruikt. Dat is het meest recente jaar waarvoor de OESO financiële onderwijsindicatoren publiceerde (OECD, 2003). In de internationale vergelijking voor 2000 (en voor de eerder gepubliceerde gegevens) zitten de pensioenen niet in de Belgische en Vlaamse cijfers verrekend. In onderstaande tekst zullen we de invloed van de pensioengegevens op de cijfers wel vermelden maar in de grafieken zitten de pensioenen niet geïntegreerd. Dat komt omdat we de grafieken conform die in *Education at a Glance 2003* wilden houden. Nu de Belgische cijfers veranderen zou betekenen dat de door de internationale instanties berekende landenmiddelen verkeerd zouden zijn.



Grafiek INP14.2: Publieke uitgaven voor onderwijs als percentage van het BBP, volgens de Eurostat-berekening - internationale vergelijking (2000)



Noot: De pensioenuitgaven zitten niet in de Vlaamse en Belgische gegevens vervat.

Bron: Eurostat-berekening van 28 oktober 2003 op basis van UOE-tabel voor 2000. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



Teneinde de financiële indicatoren in hun juiste context te kunnen plaatsen en éénvormig 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 worden ingeschreven. 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 variabele kredieten (VRK), de machtigingen (MAC) en de bijkredieten voor vorige jaren (BVJ), verminderd met de vereffeningkredieten en de uitgaven voor de schuldenlast.

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 kredietverschikkingen omvatten.

Bepaalde *niveau-overschrijdende uitgaven*, waarvan de verdeling over de niveaus gekend is, worden toegewezen aan de respectievelijke niveaus (o.a. gelijkheidsbeleid, 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, met de middelen van het Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen (VIZO), met de kindbijslag die ouders ontvangen voor kinderen boven de 18 jaar, met de kost van de onderwijsadministratie en met alle uitgaven voor onderzoek en ontwikkeling. Het houdt nog géén rekening met de pensioenkost van de leerkrachten. Vanaf volgend referentiejaar zal de pensioenkost echter wél in de publicaties van de OESO en Eurostat opgenomen zijn. Voor 2000 maakten we de berekening ook eens inclusief de pensioenlast. Die zal, waar van toepassing, vermeld worden.

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 7.244.700 duizend euro in 2002 tot 7.556.177 duizend euro in 2003. Dit betekent een stijging van 4,30% in lopende prijzen of van 2,96% in constante prijzen. Tussen 1996 en 2003 was er een gemiddelde jaarlijkse stijging van 3,71% in lopende prijzen of 2,01% in constante prijzen (niet weergegeven in een grafiek). Het aandeel van Onderwijs in de begroting van de Vlaamse Gemeenschap evolueerde van 41,8% naar 42,1% tussen 2002 en 2003.

Een internationaal vergelijkende berekening volgens de geldende OESO-normering resulteert voor Vlaanderen in een totale onderwijsinspanning voor de onderwijsinstellingen (zowel overheid als private uitgaven) van 5,28% van het BRP (cijfer voor 2000). Dit is slechts 0,19% lager dan het OESO-landengemiddelde, zoals blijkt uit grafiek INP14.1.

Vlaanderen doet het in EU-context minder goed dan Denemarken (6,7%), Zweden (6,5%), Frankrijk (6,1%), Oostenrijk (5,7%), Portugal (5,7%) en Finland (5,6%). Het percentage van het BRP dat de Vlaamse Gemeenschap aan onderwijs besteedt, is wel hoger dan in Duitsland (5,3%), het Verenigd Koninkrijk (5,3%), Spanje (4,9%), Italië (4,9%), Nederland (4,7%), Ierland (4,6%) en Griekenland 4,0%).

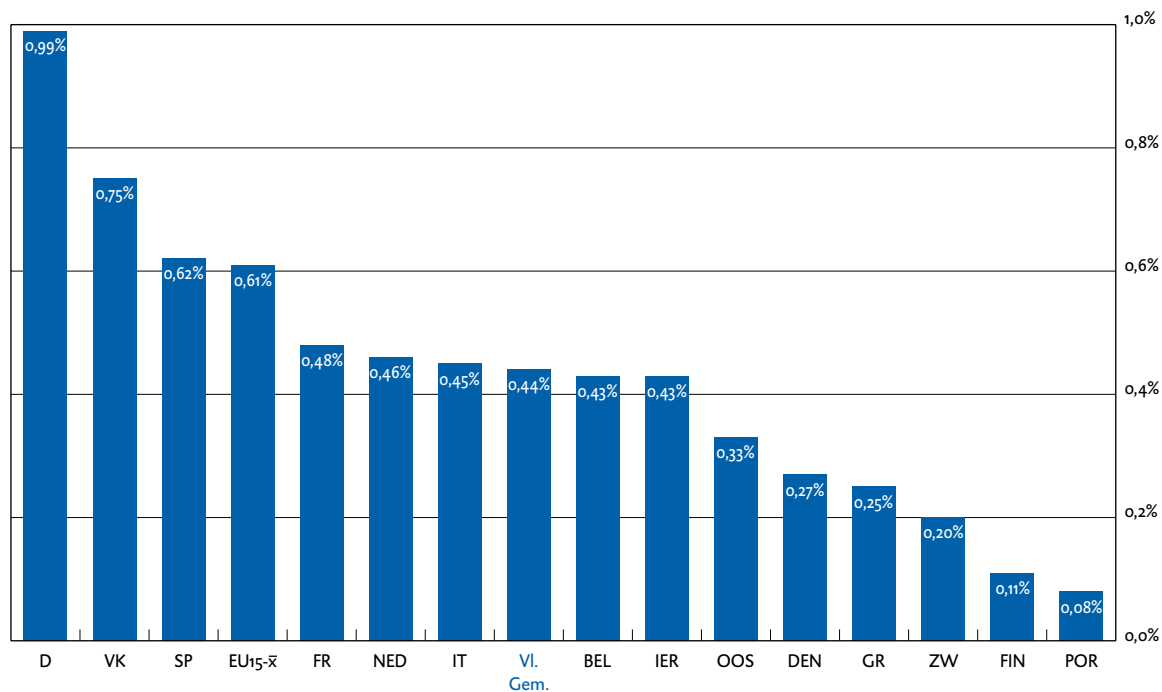
Bekijken we enkel de overheidsinspanning dan zit Vlaanderen volgens de OESO-berekening net op het OESO-landengemiddelde (4,8%; zie grafiek INP14.1). Volgens de Eurostat-berekening (gebaseerd op uitgaven voor onderwijs in het algemeen) is dat eveneens het geval: de Vlaamse Gemeenschap besteedt 4,94% van zijn BRP aan onderwijs als publieke uitgaven (zie grafiek INP14.2). Het EU15-gemiddelde bedraagt 4,95%.

Qua privé-uitgaven voor onderwijs heeft Vlaanderen eveneens een eerder gemiddeld cijfer in Europese context (zie grafiek INP14.3). Het vergelijken van de private uitgaven voor onderwijs tussen de landen van de Europese landen is moeilijker 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





Grafiek INP14.3: Private uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, volgens de Eurostat-berekening - internationale vergelijking (2000)



Noot: De cijfers voor België, Finland, Frankrijk, Griekenland, Italië, Nederland, Spanje en Zweden wijken af van de OESO-berekening uit *Education at a Glance 2003*.
Bron: Eurostat-berekening van 28 oktober 2003 op basis van UOE-tabel voor 2000. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.

kader is het belangrijk te vermelden dat uitgaven voor de huur van studentenkamers (wat een financieel belangrijke uitgave is) volgens de definitie van de OESO niet mag worden opgenomen 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.

De tweede vergelijkbaarheidsstudie van de financiële indicatoren heeft ervoor gezorgd dat de internationale vergelijkbaarheid van de cijfergegevens erop vooruitgegaan is. In *Education at a Glance 2003* ontbreken voor België en Vlaanderen steeds de uitgaven voor pensioenen. Sinds de publicatie ervan in *Education at a Glance 2003* werd echter een raming gemaakt waarin de pensioenen inbegrepen zijn. Voor Vlaanderen komt dit neer op een stijging in uitgaven van 0,75% t.o.v. het BRP. De overheidsuitgaven komen dus inclusief pensioenen op 5,59% te liggen i.p.v. op 4,84%. In de volgende indicatorenpublicatie (m.b.t. de begroting 2001) zal ook het cijfer voor België de pensioenen bevatten. Alle andere cijfers bevatten echter enkel de door de OESO en Eurostat gepubliceerde cijfers, exclusief de pensioenen dus.

Uit een verdere (interne) opsplitsing van deze indicator per onderwijsniveau blijkt dat de inspanning van de Vlaamse overheid in 2000 het hoogst was in het secundair onderwijs, nl. 2,13% t.o.v. het BRP in vergelijking met 1,53% en 1,08% in respectievelijk het basis- en hoger onderwijs.

Conclusie



De Vlaamse overheid besteedt ten opzichte van de andere EU-landen een gemiddeld percentage van het BRP aan onderwijsinstellingen. Dit percentage is hoger dan in de buurlanden Duitsland en Nederland. De Vlaamse cijfers kunnen zowel de vergelijking met de OESO- als de EU15-gemiddelden aan.



Toch dient gezegd dat deze indicator voor een groot stuk de conjunctuur van een land of binnen een land weerspiegelt. De indicator zegt evenmin iets over de efficiëntie van een onderwijssysteem 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 para-

meters: 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 EU- 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. Voor 2003 is die stijging sterker dan deze van de afgelopen tien jaar. Vooral het basis- en het hoger onderwijs krijgen bijzondere financiële aandacht.

[Link naar andere indicatoren](#)

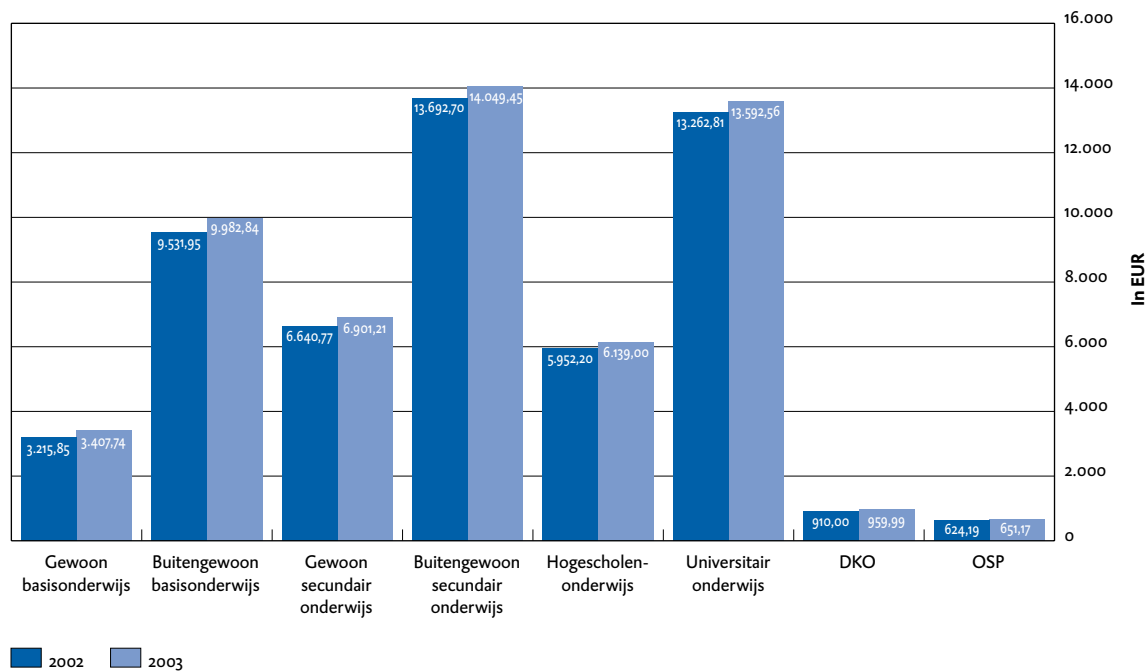
De link met de hierna volgende indicator INP₁₅ over de gemiddelde overheidskost per leerling ligt voor de hand. In de indicatorenpublicatie van dit jaar besteden we weer aandacht aan de aard van de middelen die beschikbaar gesteld worden (lonen, werking, investeringen) en aan de aanwending van de middelen (kerntaken, overige diensten) (zie indicator INP₁₆).

Indicator INP₁₃ 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 INP15.1: Overheidskost per leerling in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR, naar onderwijsniveau en soort onderwijs (2002 en 2003)



Bron: Financiële databank, departement Onderwijs.



INP15: Onderwijsuitgaven per leerling

Beleidscontext

Indicator INP14 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.



De belangrijkste strategische doelstelling die met deze indicator te maken heeft, is 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming'. Om kwalitatief onderwijs te garanderen moeten er voldoende middelen ter beschikking gesteld worden. Ook het 'Wegwerken van mogelijke financiële drempels' heeft als operationele doelstelling betrekking op deze indicator.



De Europese Unie heeft de geassocieerde doelstelling 1.5 als volgt geformuleerd: 'Financiële middelen optimaal inzetten'. Die ressorteert onder de strategische doelstelling 1 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU'. De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* koppelde aan die geassocieerde doelstelling een aantal Europese indicatoren die eveneens met de Vlaamse indicator verband houden: 1) *Total expenditure on education per pupil/student by level of education* en 2) *Total expenditure on education per pupil/student by level of education (GDP per capita)*. Beide indicatoren nemen we hieronder op, al maken we hier gebruik van OESO-berekeningen die niet helemaal hetzelfde inhouden (zie verder) omdat Eurostat bij het ter perse gaan van deze publicatie niet de berekeningen voor de eigenlijke Europese indicatoren kon voorleggen.

Definitie

Een Vlaamse subindicator (grafiek INP15.1) geeft de verdeling van de budgettaire middelen voor onderwijs van de Vlaamse overheid weer, per onderwijsniveau en opgesplitst tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. De indicator heeft betrekking op het begrotingsjaar 2003.

Een verdere uitsplitsing volgens de internationale normen vergelijkt de Vlaamse indicator met de resultaten van de andere EU-landen. In internationale context wordt cijfermateriaal van het jaar 2000 gebruikt.

Waar de twee betreffende Europese indicatoren spreken van uitgaven voor onderwijs in het algemeen, be-

perkt de OESO zich tot berekeningen voor onderwijsinstellingen. Dat is met de internationale vergelijkbaarheid in het achterhoofd trouwens de beste oplossing. Omdat Eurostat berekeningen zoals vooropgezet in de Europese indicatoren nog niet gemaakt had ten tijde van het ter perse gaan van deze Vlaamse publicatie, maken we hier van de OESO-berekeningen gebruik.

De overheidskost per leerling wordt berekend op basis van het aantal financierbare leerlingen. Een financierbare leerling is een regelmatig ingeschreven leerling die op basis van bepaalde criteria (zoals onderwijsniveau, studierichting, herkomst) een wegingcoëfficiënt krijgt. 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 student in vergelijking met het BBP per capita worden berekend door de onderwijsuitgaven per student 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 de inflatie-ratio's.⁶⁸

Beschrijving en analyse

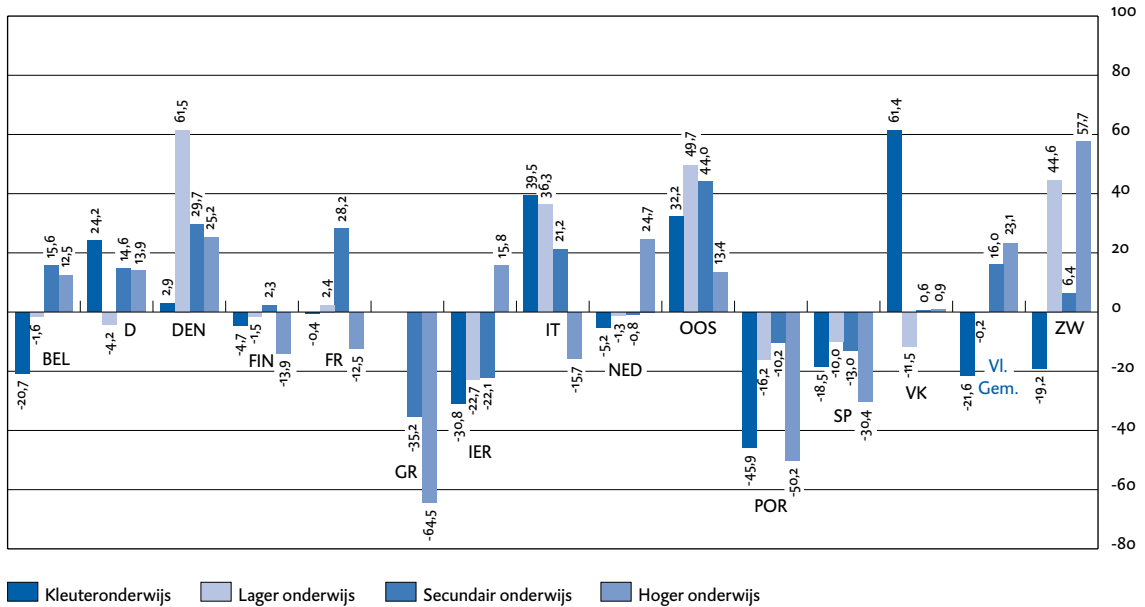
De overheidskost per leerling verschilt naargelang van het onderwijsniveau en van het type onderwijs. In 2003 kostte een leerling in het gewoon basisonderwijs gemiddeld 3.407,74 euro. In het gewoon basisonderwijs betekent dit een stijging van 6% t.o.v. 2002. In het buitengewoon basisonderwijs kostte een leerling gemiddeld 9.982,84 euro. Dat betekende een stijging van 5% tegenover 2002.

Een leerling in het gewoon secundair onderwijs kostte de Vlaamse Gemeenschap gemiddeld 6.901,21 euro in 2003 (stijging met 4% tegenover 2002). Een leerling in het buitengewoon secundair onderwijs kostte gemiddeld 14.049,45 euro (stijging met 3% tegenover 2002).

(68) Zie Annex 2 van *Education at a Glance 2003* (OECD, 2003).



Grafiek INP15.2: De relatieve overheidskost per leerling/student ten opzichte van het OESO-landengemiddelde, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2000)



Noten:

- De landen werden alfabetisch gerangschikt.
 - Data voor kleuter- en lager onderwijs ontbreken voor Griekenland.
- Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



Het verschil in overheidskost per leerling tussen gewoon en buitengewoon onderwijs wordt grotendeels verklaard door de grotere omkadering in het buitengewoon onderwijs.

Een student aan de hogeschool kostte de Vlaamse Gemeenschap 6.139,00 euro in 2003, terwijl een universiteitsstudent 13.592,56 euro kostte. Hier gaat het om stijgingen van de overheidskost per student met resp. 3% en 2%. 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 2003 gemiddeld 'slechts' 959,99 euro en een cursist in het onderwijs voor sociale promotie gemiddeld 651,17 euro. Hier gaat het om stijgingen van de kost per cursist met resp. 5% en 4% ten aanzien van het voorafgaande jaar.

De evolutie in de kostprijs per leerling geeft een idee over welke onderwijsniveaus de prioriteit van het beleid kregen in 2003. De kernelementen uit dit beleid zijn 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, 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 stijgende financiële injectie ten voordele van het gelijkheidsbeleid in het basis- en secundair onderwijs. Dit resulteerde in een krediet van 95,270 mio euro.

In de begroting 2003 werden de budgetten in het kader van CAO VI ingeschreven, waarbij onder meer de tweede fase van de lineaire loonsverhoging van start gaat. Die komt op kruissnelheid in 2004.

De afgelopen jaren kreeg het basisonderwijs al een flinke injectie door de zogenaamde Polder- en Tivoli-akkoorden. Deze akkoorden zorgden voor een stijging van het werkingsbudget met 76,9 mio euro, gespreid over 1998-2006. In 2000 werd het budget nogmaals ver-

hoogd met 9,89 mio euro. CAO V verhoogde dit bedrag in 2001 en 2002 telkens met 6,19 mio euro. Deze middelen moeten voor het administratief en/of beleidsondersteunend personeel aangewend worden.

Overeenkomstig CAO VI worden daarenboven in 2003 19.831.000 euro extra middelen voor administratieve ondersteuning voorzien en worden de administratieve personeelsleden vanaf september 2003 in het Decreet Rechtspositie ondergebracht. Dit betreft de 19.831.000 euro die in 2003 extra wordt ingebracht, de tweemaal 6.197.000 euro uit CAO V en 5.949.000 euro van de 9.891.000 euro die in 2000 extra werd toegekend. In totaliteit stegen de werkingsmiddelen van het basisonderwijs tussen 2002 en 2003 met 30,828 mio euro.

In het secundair onderwijs zorgde CAO V voor de afschaffing van de besparing van 2,5% op het urenpakket van alle scholen. CAO VI zorgde ervoor dat de bezuinigingen op het vlak van het ondersteunend personeel stopten.

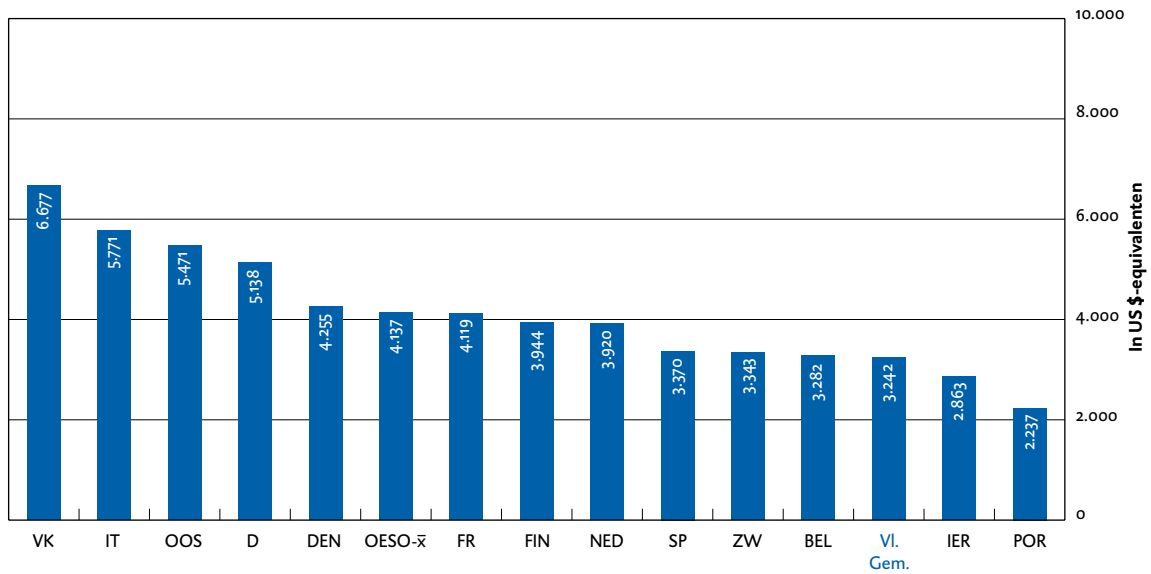
Om een belangrijke bijdrage te leveren aan het herwaarderen van het beroep van leraar en tevens om de werkdruk van de personeelsleden in het secundair onderwijs te verminderen beschikten scholengemeenschappen over 7.000 uren-leraar extra tijdens het schooljaar 2002-2003. Als bijkomende stimulans voor de ontwikkeling van een middenkader kregen grotere scholengemeenschappen bijkomende betrekkingen toegekend. Dit betekende 14,1 miljoen euro extra middelen.

Vanaf het schooljaar 2002-2003 legde de overheid de opdracht van de praktijkleraar vast op een minimum aantal uren van 29 uren met een maximum van 30 uren voor een voltijdse opdracht (i.p.v. een minimum van 30 uren en een maximum van 33 u). De kostprijs hiervoor bedroeg 10,7 mio euro extra op kruissnelheid in 2003. De middelen voor de regionale technologische centra stegen verder tot 2.165.000 euro. Deze centra treden netoverschrijdend op met als doelstellingen: het afstemmen van vraag en aanbod inzake infrastructuur, apparatuur en stages; de ontwikkeling van leer materiaal en de uitwisseling van expertise.

In het kader van de verdere realisatie van de modulaire opleidingsstructuur en de modulaire beroepsopleidingen worden de beroepsprofielen uit de verschillende sectoren verwerkt en naar de aanverwante studiegebieden vertaald. Voor de uitvoering van het experiment werd een pad van bijkomende middelen t.e.m. het



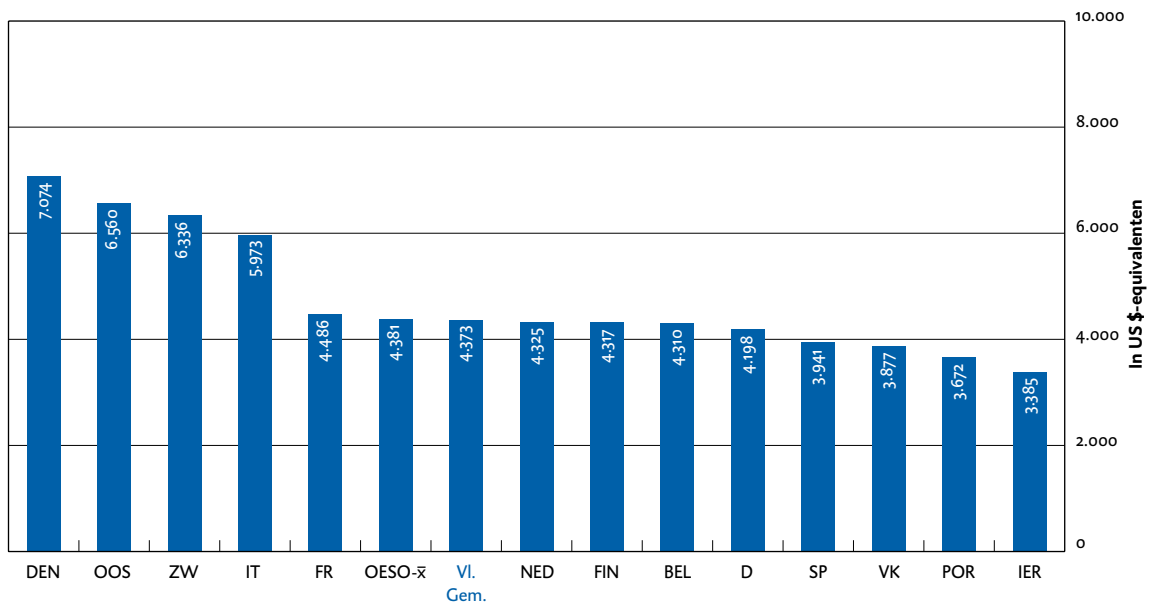
Grafiek INP15.3: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000)



Noot: Data voor het kleuteronderwijs ontbreken voor Griekenland en Luxemburg.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



Grafiek INP15.4: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000)



Noot: Data voor het lager onderwijs ontbreken voor Griekenland en Luxemburg.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003.



schooljaar 2006-2007 uitgetekend. Voor 2003 kwam dit neer op 574.000 euro bijkomende middelen.

Bij de hogescholen steeg de enveloppe met 19,275 mio euro ingevolge o.m. de voorziene loonsverhoging van 2% in CAO VI, de overheveling van de bijkomende middelen voor academisering van de twee-cycli-opleidingen en de aanvullende middelen voor de omvorming van de opleidingen naar de bachelor-masterstructuur van twee afzonderlijke basisallocaties naar de hogescholenenveloppe. Deze bijkomende en aanvullende middelen stijgen bovendien met respectievelijk 4,250 mio euro en 2,2 mio euro.

Door middel van de verschillende financieringssystemen (werkingsuitkeringen, supplement wettelijke werkgeversbijdragen, investeringstoelagen, toelagen voor sociale voorzieningen) tracht de overheid een zo goed mogelijk evenwicht te realiseren tussen de prestaties van de universiteiten en de daarvoor door de overheid ter beschikking gestelde middelen. In dit kader werd de berekeningswijze van de universitaire werkingsuitkeringen herhaaldelijk herzien.

Voor 2003 liggen de werkingsuitkeringen van de universiteiten globaal 13,2 mio euro hoger dan in 2002. Dit is het gevolg van o.m. de toepassing van het financieringsdecreet op de universiteiten, het volgen van dezelfde verloningsprincipes als voorzien in de ambtenaren-CAO en de toevoeging van middelen vanuit de enveloppe van wetenschapsbeleid voor de primaire en secundaire elektronische netwerken.

Daarenboven krijgen de Vlaamse universiteiten met het oog op de invoering van de bachelor-masterstructuur aanvullende middelen. Deze middelen worden vanaf 2003 op een structurele wijze aan de universiteiten toegewezen mits aan de gestelde voorwaarden voldaan is. Het bedrag hiervoor werd op 7,4 mio euro in 2003 vastgesteld.

In het volwassenenonderwijs werden vanaf 2003 de in 2002 eenmalig extra toegekende middelen voor inburgering permanent en structureel. Hiervoor wordt een budget van 4,6 mio euro voorzien. Binnen dit budget komt een structurele verankering van verscheidene Huizen van het Nederlands zodat er een afstemming tussen de diverse initiatieven gebeurt.

vooral de overheidskost per leerling in het hoger onderwijs boven het OESO-landengemiddelde uitkomt. Een leerling in het hoger onderwijs kost de Vlaamse overheid immers 11.782 US-dollarequivalenten. Ook in het secundair onderwijs zitten we boven het OESO-landengemiddelde. Een kleuter in het Vlaams onderwijs krijgt in vergelijking met de andere onderwijsniveaus de minste overheidsmiddelen. Dit cijfer dient echter gerelativeerd te worden omdat -met uitzondering van Frankrijk- nergens in Europa een even uitgebreid kleuteronderwijs als in Vlaanderen (en in België als geheel) bestaat. Frankrijk situeert zich op het OESO-landengemiddelde voor de overheidskost per kleuter en het verschil met Vlaanderen is aanzienlijk. Het Vlaams lager onderwijs zit op het gemiddelde van de OESO-landen.

Enkel Oostenrijk en Denemarken besteden op alle onderwijsniveaus meer per leerling dan het OESO-landengemiddelde, terwijl Spanje en Portugal de EU-landen zijn die op alle niveaus onder dat gemiddelde uitkomen⁶⁹. Zweden investeert, in vergelijking met alle andere EU-landen, relatief veel per student in het hoger onderwijs en komt ruimschoots boven het OESO-landengemiddelde uit. De grafieken INP_{15,3-6} 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, over 19% voor het lager onderwijs en 25% voor het secundair onderwijs tot 42% voor het hoger onderwijs.

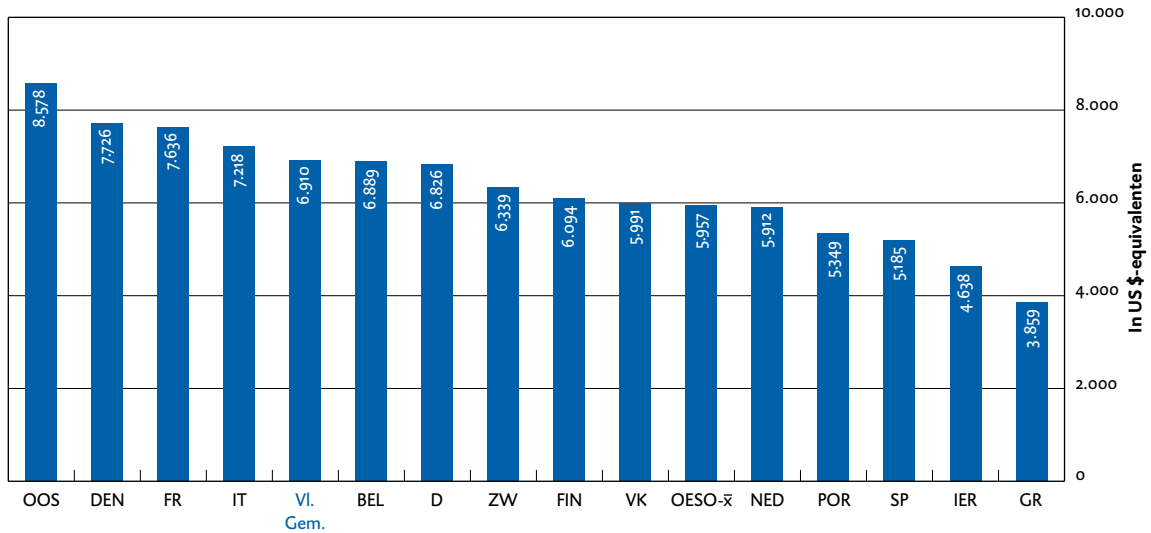
(69) Voor Griekenland zijn geen volledige data beschikbaar.



Wanneer we Vlaanderen met de andere EU-landen en met het OESO-landengemiddelde vergelijken, blijkt dat



Grafiek INP15.5: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000)



Noten:

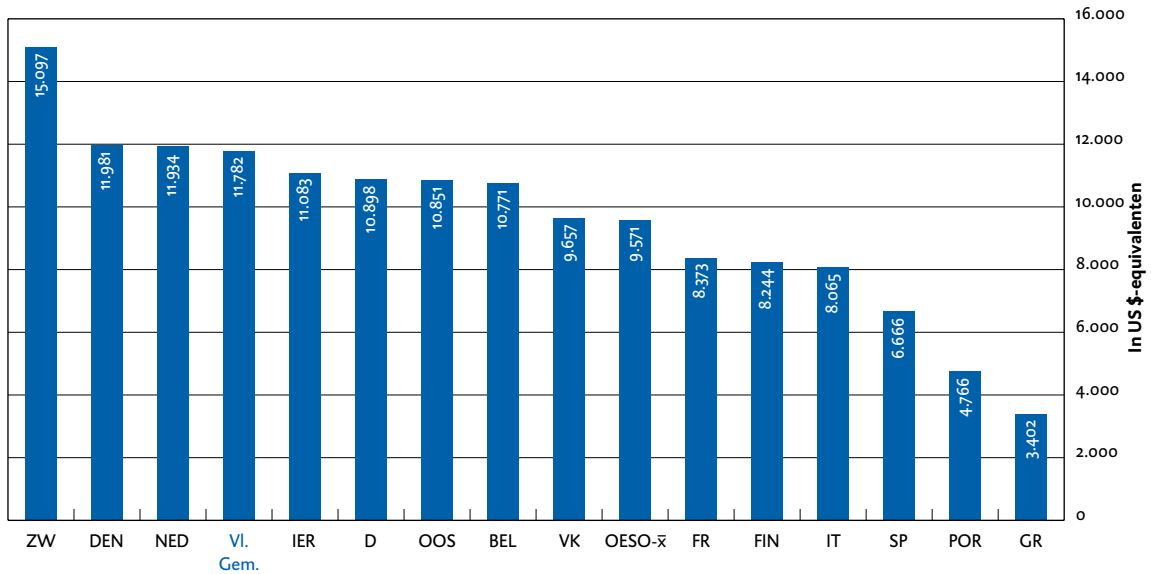
- Opgelet: sommige landen combineerden data voor een aantal onderwijsniveaus in de categorie 'secundair onderwijs'. We verwijzen naar *Education at a Glance 2003* (p. 197) voor meer details.

- Data voor het secundair onderwijs ontbreken voor Luxemburg.

Bron: OECD, *Education at a Glance 2003*.



Grafiek INP15.6: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000)

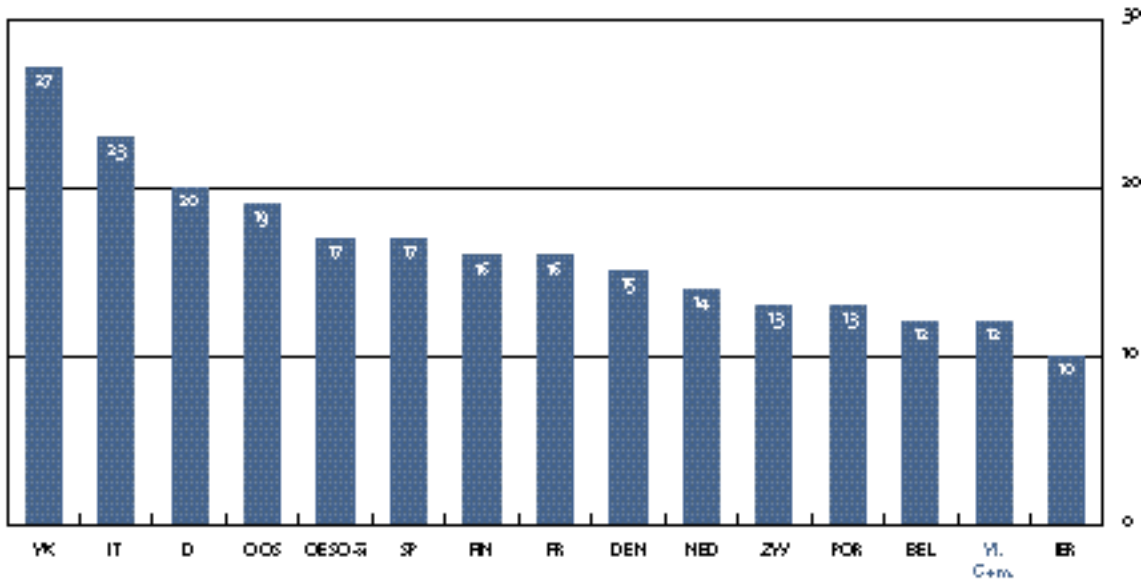


Noot: Data voor het hoger onderwijs ontbreken voor Luxemburg.

Bron: OECD, *Education at a Glance 2003*.



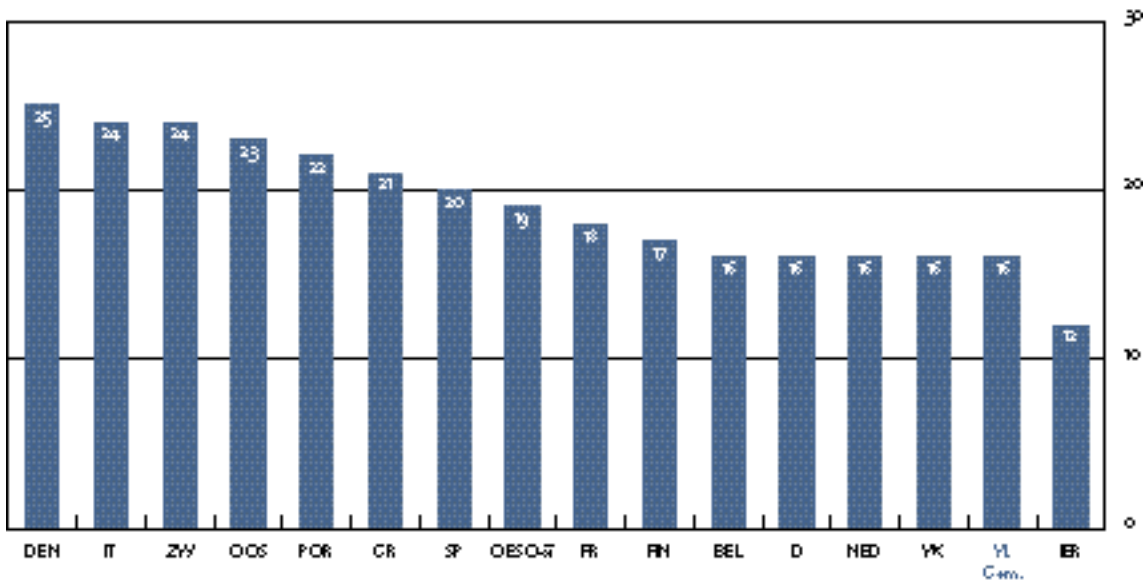
Grafiek INP15.7: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)



Naast Data voor het kleuteronderwijs ontbreken voor Luxemburg. De data voor het Griekse kleuteronderwijs zitten in de Griekse data voor het lager onderwijsverzet.
Bron: OECD, Education at a Glance 2005



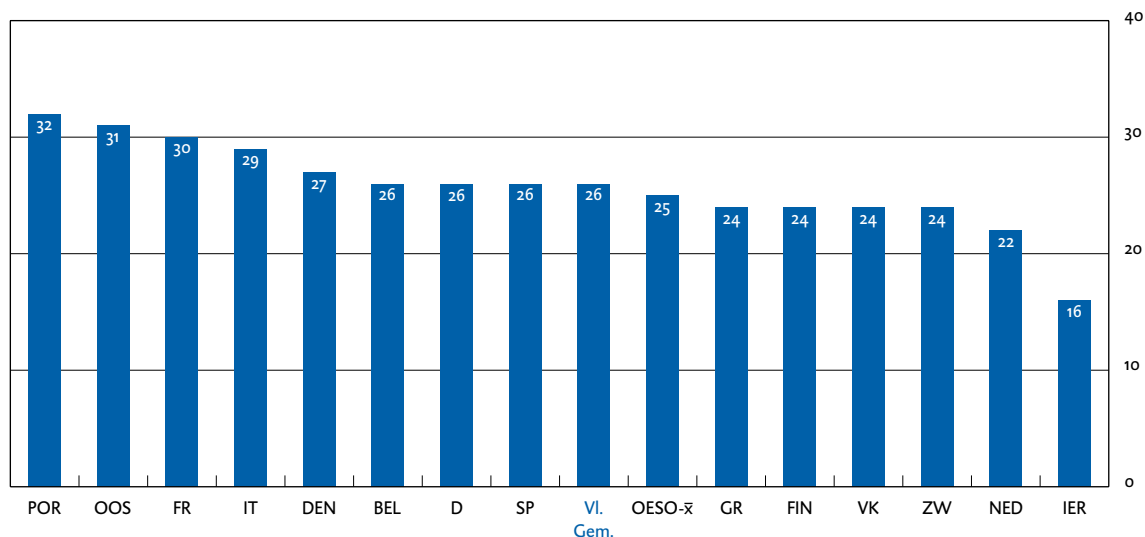
Grafiek INP15.8: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)



Naast Data voor het lager onderwijs ontbreken voor Luxemburg. De data voor het Griekse kleuteronderwijs zitten in bovenstaand Griekse data verzet.
Bron: OECD, Education at a Glance 2005



Grafiek INP15.9: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)

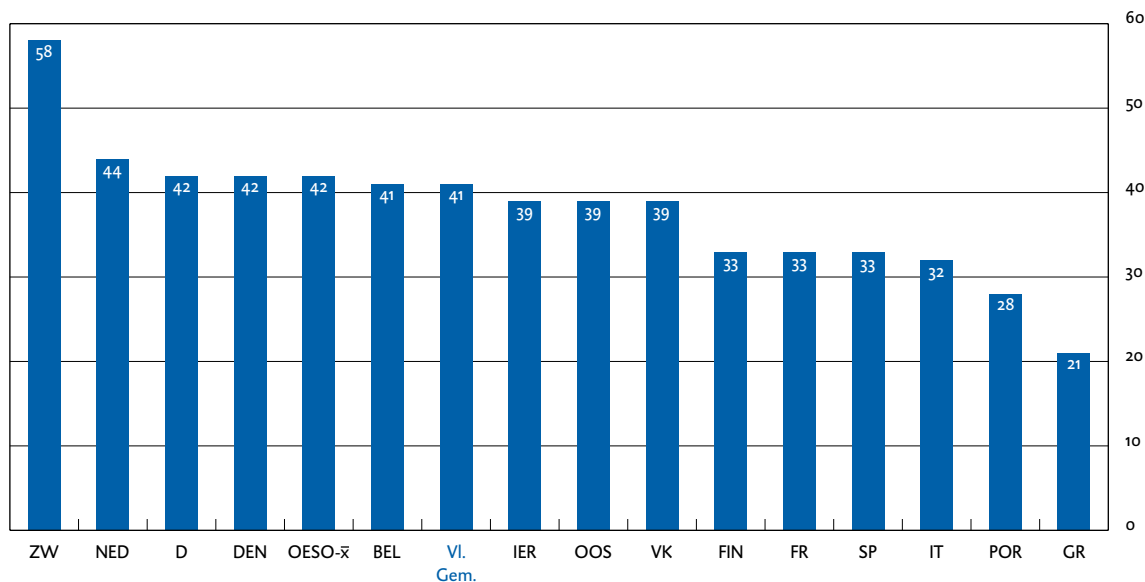


Noten:

- Opgelet: sommige landen combineerden data voor een aantal onderwijsniveaus in de categorie 'secundair onderwijs'. We verwijzen naar *Education at a Glance 2003* (p. 198) voor meer details.
 - Data voor het secundair onderwijs ontbreken voor Luxemburg.
- Bron: OECD, *Education at a Glance 2003*.



Grafiek INP15.10: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)



Noot: Data voor het hoger onderwijs ontbreken voor Luxemburg.

Bron: OECD, *Education at a Glance 2003*.



Net als bij de vorige subindicator bevindt het Vlaamse percentage (16%) zich onder het OESO-landengemiddelde voor het kleuteronderwijs. Waar we bij de vorige subindicator voor het lager onderwijs echter rond het OESO-landengemiddelde zaten, doet de vergelijking met het BBP per capita onze positie geen goed. Hier zakt Vlaanderen (16%) naar de voorlaatste plaats in de EU15 (zelfde percentage als België, Duitsland, Nederland en het Verenigd Koninkrijk). Voor het secundair onderwijs klimmen we volgens deze maat dan weer naar de Europese middenmoot (26%). Die positie behouden we voor het hoger onderwijs (41%).

De OESO waarschuwt er echter voor dat de relatie tussen BBP per capita en uitgaven per student complex is. De OESO onderscheidt zelf 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 boven het OESO-landengemiddelde uitkomt. Een zekere nuanceering bij dit resultaat is aangewezen daar 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 in 2003 blijft de overheidskost van een leerling uit het Vlaams kleuteronderwijs onder het Europees gemiddelde. Dit blijft wijzen op de noden van dit onderwijsniveau, al dient gezegd dat we in deze publicatie de cijfers voor 2000 vergelijken en dat er nadien nog een aanzienlijke budgettaire inspanning voor het kleuteronderwijs

gebeurde in Vlaanderen. Voor lager onderwijs scoren we gemiddeld; voor secundair onderwijs besteedt Vlaanderen meer dan gemiddeld per leerling.

Wanneer men de uitgaven per leerling vergelijkt met het BBP per capita, bevindt het Vlaamse percentage (16%) zich onder het OESO-landengemiddelde voor het kleuteronderwijs. Waar we bij de vorige subindicator voor het lager onderwijs echter rond het OESO-landengemiddelde zaten, doet de vergelijking met het BBP per capita onze positie geen goed. Hier zakt Vlaanderen (16%) naar de voorlaatste plaats in de EU15 (eenzelfde positie als België, Duitsland, Nederland en het Verenigd Koninkrijk). Voor het secundair onderwijs klimmen we (26%) volgens deze maat naar de Europese middenmoot. Die positie behouden we voor het hoger onderwijs (41%).



[Link naar andere indicatoren](#)

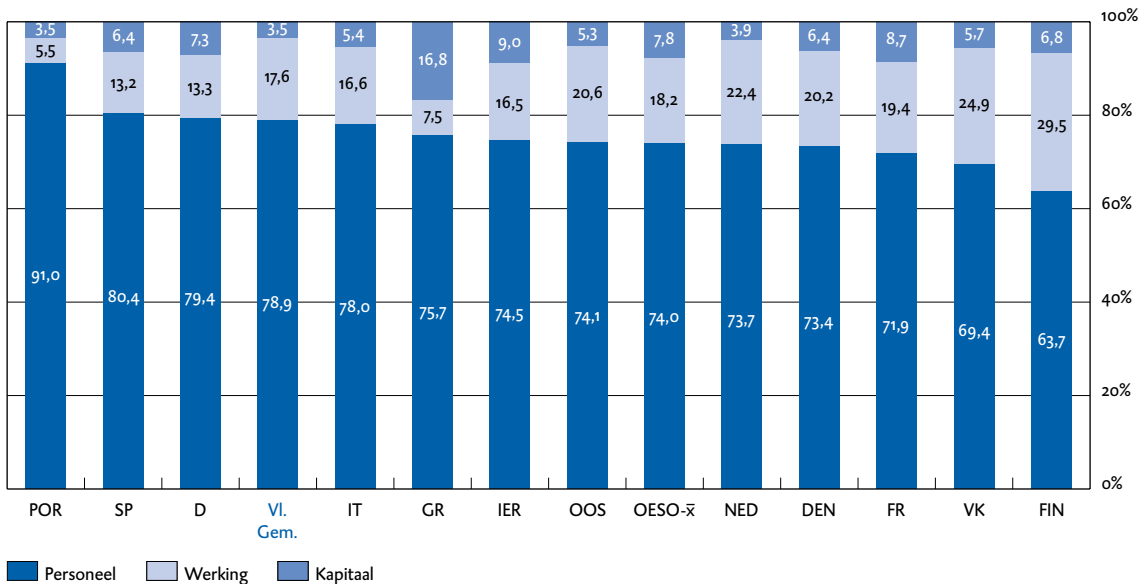
De link met indicator INP14 over het percentage van het BRP dat aan onderwijs besteed wordt, is duidelijk. Indicator INP16 bekijkt de onderwijsuitgaven naar uitgaven-categorie. Daaruit blijkt dat er naast een scheef trekking naar onderwijsniveau ook een scheef trekking in het na-deel van de infrastructuuruitgaven bestaat.

Indicator INP13 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.

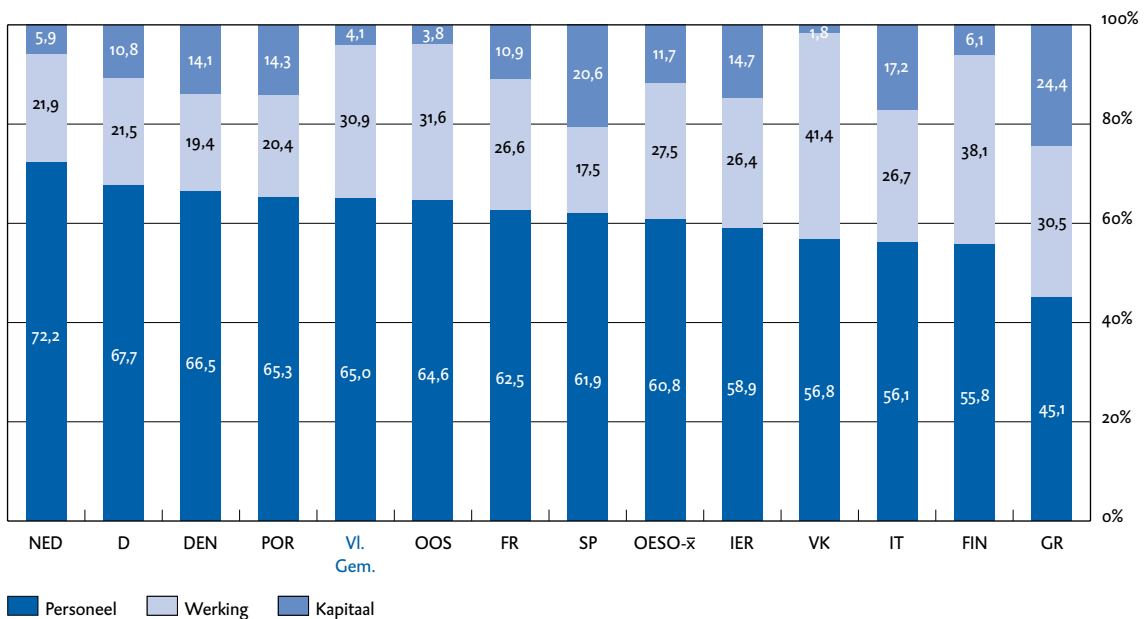


Grafiek INP16.1: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage besteed aan de betaling van personeel.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; berekend op basis van indicator B6.

Grafiek INP16.2: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage besteed aan de betaling van personeel.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; berekend op basis van indicator B6.

INP16: Financiering van onderwijsinstellingen naar uitgavencategorie

Beleidscontext



De vorige indicator INP15 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 nu eenmaal uiteindelijk door naar de klas zelf en hebben op die manier zelfs een indirecte impact op de lesopdracht. Een kwalitatief hoogstaand onderwijsstelsel 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 organisatie van hun onderwijsstelsel. 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 INP16 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 (vb. de loonkost van de onderwijzers, schoolmateriaal) of onrechtstreeks (administratie, nascholing, leerlingenbegeleiding) tot de onderwijstaak bijdragen. 'Ondersteunende taken' worden geïnterpreteerd als de uitgaven voor de sociale zorg en bijstand. 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*⁽⁷⁰⁾), werden deze gegevens overgenomen. Het gaat meer bepaald om de HERD-tabel⁽⁷¹⁾.

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 van het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs⁽⁷²⁾ (grafiek INP16.1) maakt duidelijk dat Vlaanderen voor personeelsuitgaven boven het OESO-landengemiddelde scoort, namelijk 78,9% t.o.v. 74,0%. Enkel Portugal, Spanje en Duitsland besteden een hoger percentage van hun budgettaire middelen voor lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs aan personeelsuitgaven. Voor de werkingsuitgaven scoort Vlaanderen zowat gelijk aan het OESO-landengemiddelde, namelijk 17,6% tegenover 18,2%. Dit alles gaat volledig ten koste van de kapitaaluitgaven. Vlaanderen heeft, samen met Portugal, het laagste percentage voor kapitaaluitgaven (3,5%). Grafiek INP16.1 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, werden -in tegenstelling tot de indicatoreneditie van vorig jaar- wel als investeringen gecatalogeerd.

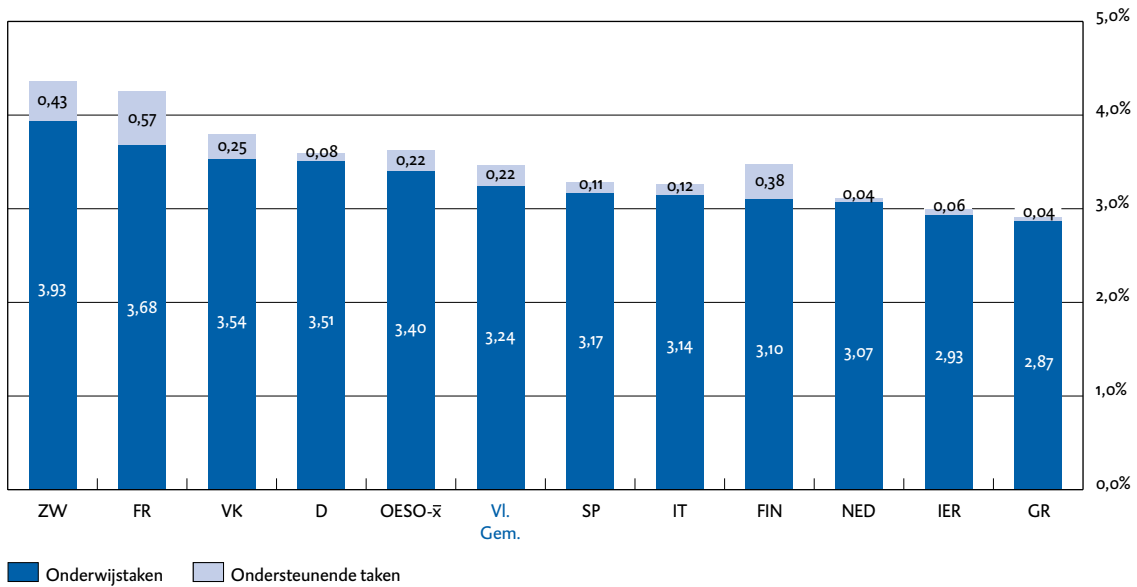
(70) DSTI: Directorate for Science, Technology and Industry (OESO).

(71) HERD: Higher Education Research & Development (OESO).

(72) Voor de Vlaamse interpretatie van deze internationale categorieën: zie indicator INP1.

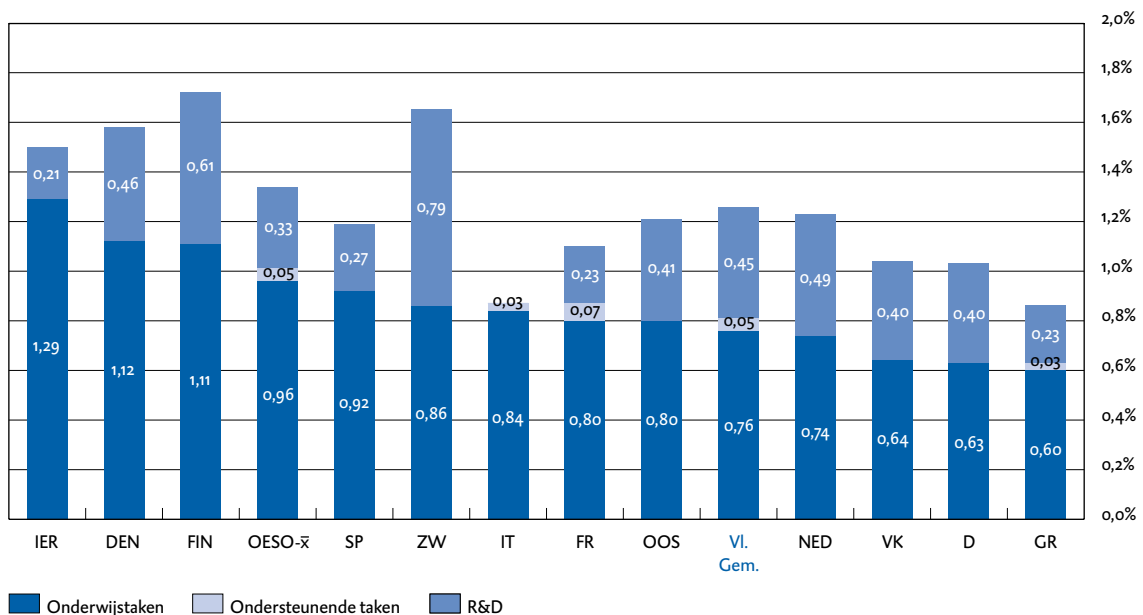


Grafiek INP16.3: Onderwijsuitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage van het BBP besteed aan onderwijstaken.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; berekend op basis van indicator B6.

Grafiek INP16.4: Onderwijsuitgaven in het hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van percentage van het BBP besteed aan onderwijstaken.
Bron: OECD, Education at a Glance 2003; berekend op basis van indicator B6.



Op de aanvullende privé-middelen die de scholen voor infrastructuur aanwenden, is er geen zicht. 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 60,8% t.o.v. 74,0% 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. 65,0% en 30,9% t.o.v. 60,8% en 27,5%. Samen met Oostenrijk (3,8%) en vooral het Verenigd Koninkrijk (1,8%) spendeert Vlaanderen (4,1%) 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 huidige Europese Unie.

In grafiek INP16.3 maken we de opdeling tussen onderwijstaken en ondersteunende taken in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs. Gemiddeld spenderen de OESO-landen slechts 0,22% van hun BBP aan ondersteunende taken. Tegenover de totale uitgaven is dit ongeveer 6%. Vlaanderen zit voor het budget voor ondersteunende taken 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.

Ook voor het budget gespendeerd aan onderwijstaken schommelt het Vlaamse percentage (3,24% van BRP) rond het OESO-landengemiddelde (3,40%) voor het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs. Zweden en Frankrijk zijn hier de Europese koplopers. Ierland en Griekenland zitten in de staart van het Europese peloton.

Uit grafiek INP16.4 blijkt dat de invulling van het budget voor het hoger onderwijs heel wat gedifferentieerder verloopt. In een gemiddeld OESO-land wordt 0,96% van het BBP voor de onderwijstaken aangewend, 0,33% voor *Research & Development* (R&D) en 0,05% voor de ondersteunende taken. Vlaanderen zit voor de totale uitgaven (1,26% van BRP) ongeveer op het OESO-land-

gemiddelde (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 toe aan R&D 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 Ierland, Denemarken en Finland terug. De hoogste waarden voor R&D-uitgaven zijn er in Finland en Zweden.

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 0,05% 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. De laatste jaren vroeg de beleidsbrief hiervoor dan ook de nodige aandacht. 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 hoge salariering in het secundair onderwijs.

In het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs zijn de uitgaven hoofdzakelijk verbonden met de onderwijstaak. Een gemiddeld OESO-land geeft slechts 0,22% van zijn BBP uit aan ondersteunende taken zoals leerlingenvervoer, sociale voorzieningen en leerlingenbegeleiding. Vlaanderen zit hiervoor net op dat gemiddelde.

In het hoger onderwijs behoort de Vlaamse basisfinanciering om de onderwijstaak te vervullen bij de laagste van de Europese unie. Nederland, het Verenigd Koninkrijk, Duitsland en Griekenland scoren gelijk of lager. Vlaanderen financiert onderzoek en ontwikkeling wel meer dan een gemiddeld OESO- of EU-land.

Een evenwichtiger verdeling van het Vlaamse onderwijsbudget moet dus zeker mogelijk zijn. De internationale subindicatoren wijzen ons op een aantal pijnpunten in de Vlaamse onderwijsfinanciering. Ze tonen ons





ook dat evenwichtiger financieringsmechanismen, zoals in een paar Europese landen, mogelijk zijn.

Link naar andere indicatoren

De link met indicator INP₁₄ over het percentage van het BBP dat de overheid aan onderwijs besteedt, is duidelijk. Indicator INP₁₅ bekijkt de overheidskost per leerling naar onderwijsniveau.

Indicator INP₁₃ 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 vier indicatoren die stuk voor stuk het proceskarakter van het onderwijssysteem 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 'Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs'
- Indicator PRO3 'Mate waarin leerlingen vreemde talen leren'
- Indicator PRO4 'ICT-gebruik door leerkrachten en leerlingen in het secundair onderwijs'.

De eerste en de derde procesindicator zijn gebaseerd op gegevens van het departement Onderwijs. De tweede en vierde procesindicator baseerden we op OBPWO-onderzoek en/of internationaal vergelijkend onderzoek (ISUSS). Dat is de *International Survey of Upper Secondary Schools* van de OESO. OBPWO-onderzoek is onderzoek dat in principe eenmalig is, tenzij het centrale onderwijsbeleid vindt dat het zinvol is om het te herhalen. Over ISUSS werd internationaal besloten dat het voorlopig nog niet herhaald zal worden.



De procesindicatoren zijn voornamelijk verbonden met de strategische doelstellingen 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod', 'Leerkrachten waarderen' en 'Bevorderen van de directe participatie en van de rechten en verantwoordelijkheden van leerkrachten, leerlingen en ouders'. Hieraan zijn de operationele doelstellingen 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep', 'Kwaliteitszorg en -bewaking optimaliseren', 'Een participatieve schoolcultuur stimuleren', 'Zorgen dat leerlingen graag naar school gaan' en 'Het onderwijs internationaliseren' gekoppeld.

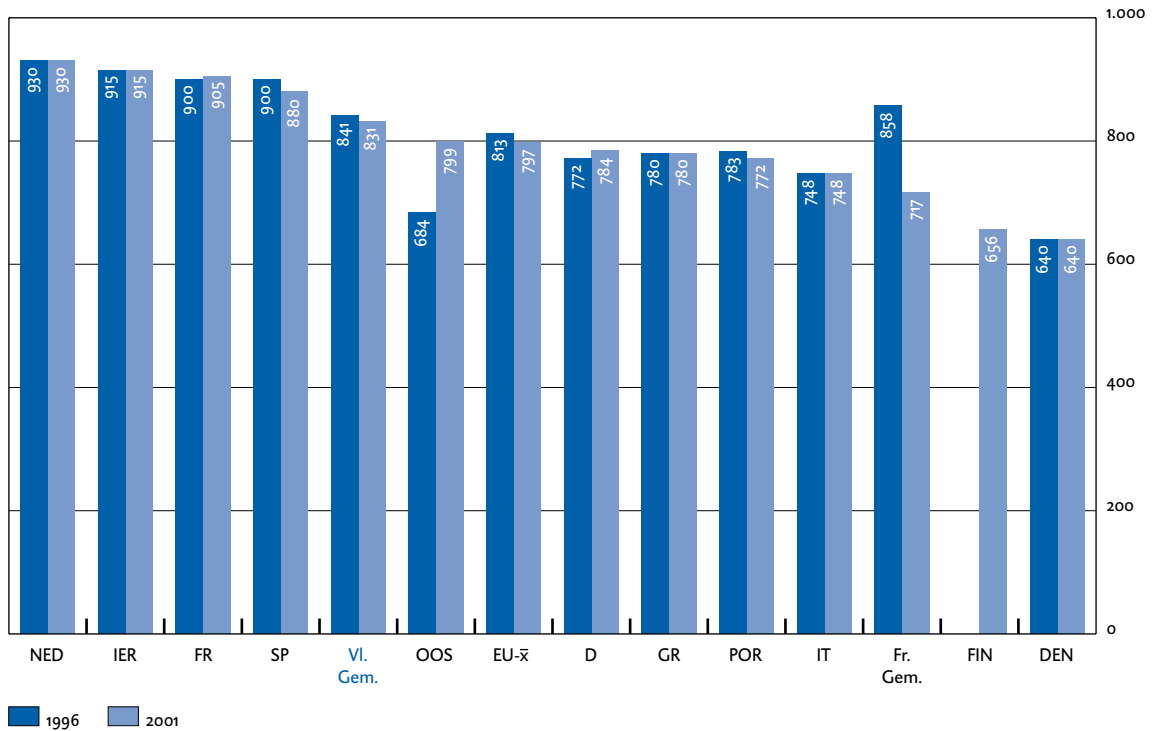


Ook de Europese geassocieerde doelstelling 3.3 'Leren van vreemde talen verbeteren' komt ruimschoots aan bod. Dat gebeurt in indicator PRO3 waar we twee Europese indicatoren opnemen:

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



Grafiek PRO1.1: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noten:

- De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van onderwijstijd voor 2001.
- Rekenkundig gemiddelde voor de EU-lidstaten waarvoor data beschikbaar zijn.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003, tabel D6.

PRO1: Onderwijstijd

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 reële taakbelasting van de Vlaamse leerkrachten in haar pogingen om het leerkrachtenberoep (opnieuw) aantrekkelijker te maken (operationele doelstelling). Zo werden in de laatste collectieve arbeidsovereenkomsten maatregelen opgenomen die op het verbeteren van hun werkcomfort gericht zijn.

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 de meest 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.
- 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 1996-2001 is geïntegreerd in deze publicatie. Het schooljaar 1995-1996 omvat 180 effectieve schooldagen (36 onderwijsweken per jaar) voor het basisonderwijs en 181 effectieve schooldagen (36,2 onderwijsweken per jaar) voor het secundair onderwijs. Wat het schooljaar 2000-2001 betreft, werd uitgegaan van

178 effectieve schooldagen (35,6 onderwijsweken per jaar) voor het basisonderwijs en van 179 effectieve schooldagen (35,8 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, 2003, p. 384). De gegevens hebben voor het grootste deel betrekking op het schooljaar 2000-2001.

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.

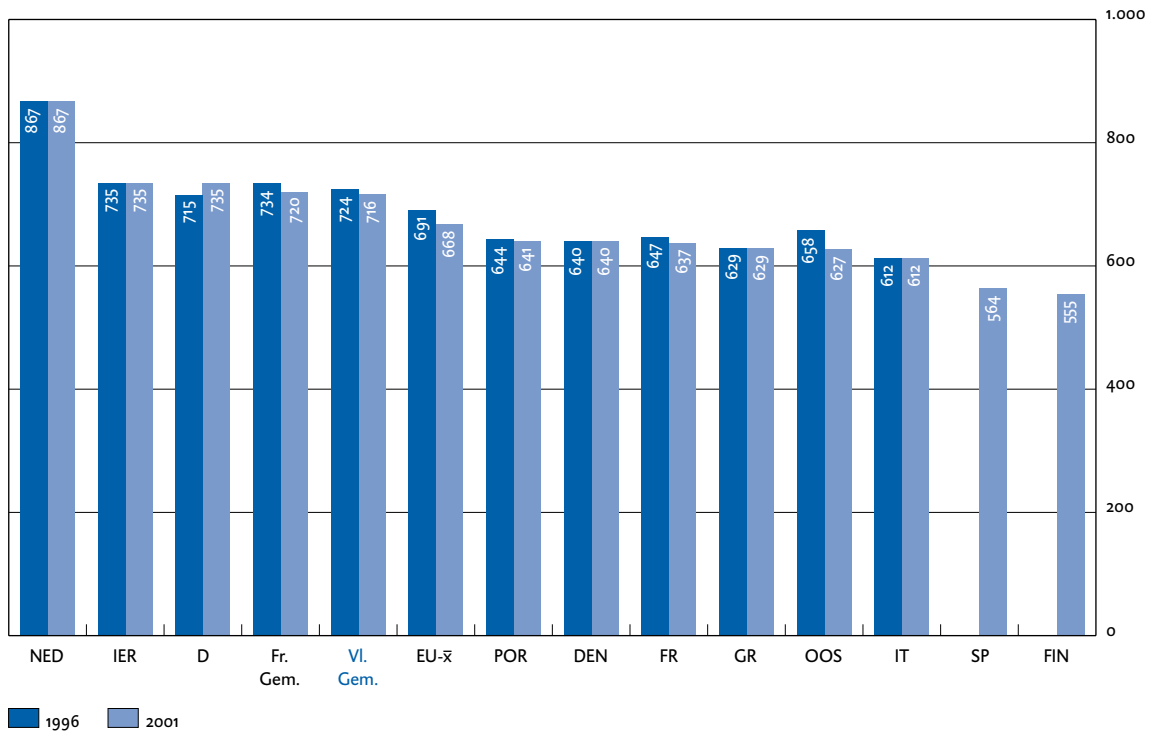
Met deze vaststelling in het achterhoofd wordt het wellicht duidelijk dat voorzichtigheid geboden is bij het interpreteren van onderstaand cijfermateriaal.

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

Grafiek PRO1.2: Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noten:
 - De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van onderwijstijd voor 2001.
 - Rekenkundig gemiddelde voor de EU-lidstaten waarvoor data beschikbaar zijn.
 Bron: OECD, Education at a Glance 2003, tabel D6.

schoolenquête door het departement Onderwijs leerde immers dat deze maximumprestatie nauwer bij de reële prestaties van leerkrachten aansluit. Dit 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'⁷³. Daarbij wordt een onderscheid naar onderwijsniveau gemaakt. De internationale categorie 'lager secundair onderwijs' (ISCED2) verwijst in Vlaanderen naar de 1^{ste} graad van het gewoon secundair onderwijs terwijl het 'algemeen vormend hoger secundair onderwijs' (ISCED3 *general programmes*) de 2^{de} en 3^{de} graad ASO omvat⁷⁴.

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).

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 boven het EU-landengemiddelde, al is het verschil niet zo extreem. Het feit dat de onderwijstijd berekend is op basis van de maximumprestatie van leerkrachten is hier wellicht niet vreemd aan.

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 930 uur in Nederland. Voor het lager secundair onderwijs blijken de Finse leerkrachten het kleinste aantal uren onderwijstijd te hebben (555 uur), terwijl de Nederlandse leerkrachten opnieuw de kroon spannen met 867 uur. Ook met betrekking tot het algemeen vormend hoger secundair onderwijs blijkt Nederland het grootste aantal uren onderwijstijd (867 uur) te hebben, terwijl Portugal het kleinste aantal uren heeft (533 uur).

Voor alle onderwijsniveaus geldt dat Nederland en land tot die onderwijssystemen behoren met het groot-

ste aantal uren onderwijstijd per jaar. Voor wat het lager onderwijs betreft, hebben Finland en Denemarken een relatief laag aantal uren onderwijstijd per jaar, terwijl voor het algemeen hoger secundair onderwijs Portugal, opnieuw Finland en Spanje zich in de staart van het peloton bevinden.

De onderwijstijd in de Vlaamse Gemeenschap en in de Franse Gemeenschap is nagenoeg gelijk in het secundair onderwijs. Voor het lager onderwijs echter is het verschil vrij groot geworden. Voor het schooljaar 2000-2001 heeft de Franse Gemeenschap cijfers voor de onderwijstijd opgegeven die 11% lager liggen dan deze die ze meedeelde voor 1999-2000. Op basis van de cijfers zou men ook concluderen dat de Franstalige onderwijzers minder tijd voor de klas doorbrengen (717 uren in 2000-2001) dan de Franstalige regenten in het lager secundair onderwijs (720 uur). De vraag rijst of dat een realistisch beeld is. Het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap stelde deze vraag aan de Franse Gemeenschap. Bij het ter perse gaan van deze publicatie was nog steeds geen antwoord voorhanden.

Leerkrachten gaven in 2000-2001 over het algemeen niet meer of minder les dan in 1995-1996. In het lager onderwijs geven enkel Oostenrijkse leerkrachten 17% 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 hier bekeken niveaus ongeveer even lang voor de klas.

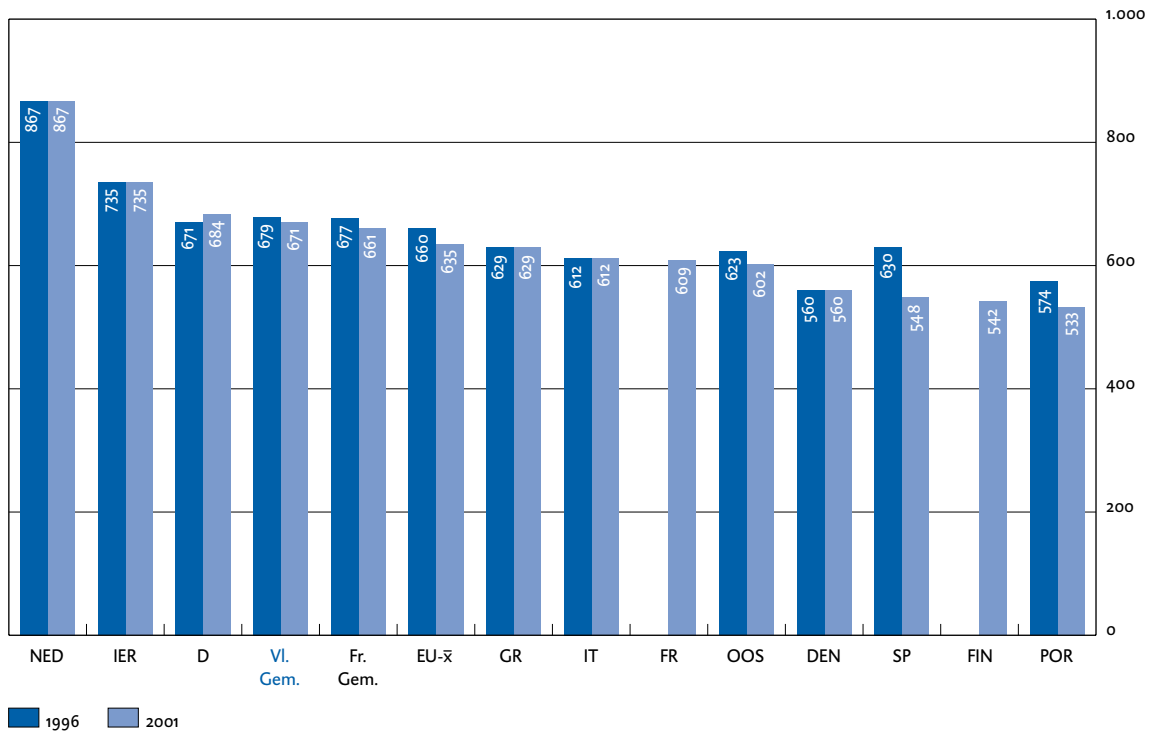
Conclusie

Tot besluit kunnen we stellen dat Vlaamse leerkrachten in het lager en secundair onderwijs een gemiddeld aantal uren onderwijstijd per jaar presteren. Daartegen-

(73) 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.

(74) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad ASO.

Grafiek PRO1.3: Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen vormend hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noten:
 - De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van onderwijstijd voor 2001.
 - Rekenkundig gemiddelde voor de EU-lidstaten waarvoor data beschikbaar zijn.
 Bron: OECD, Education at a Glance 2003, tabel D6.

over staat een gemiddeld tot hoog salaris, zoals uit indicator INP₁₂ blijkt.

Het verschil met het EU-landengemiddelde is het kleinst voor leerkrachten in het lager onderwijs. Leraars lager onderwijs presteren ongeveer 34 uren per jaar méér dan het gemiddelde. Het verschil met het EU-landengemiddelde is 48 uur in de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs en 36 uur in de 2^{de} en 3^{de} graad ASO (waarbij de Vlaamse leerkrachten telkens méér uren voor de klas staan dan het internationale gemiddelde).



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 verplichtingen besteden. Indien de Vlaamse regering verder werk wil maken van het aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep, zal ze zeker ook blijvende aandacht aan de totale taakbelasting moeten besteden.

[Link naar andere indicatoren](#)

Het profiel van de Vlaamse leerkrachten wordt uitgebreid toegelicht in indicator INP₉. Uit de leerkrachten-salariëring (zie indicator INP₁₂) blijkt dat leraars in de Vlaamse Gemeenschap in alle beschouwde onderwijsniveaus boven het landengemiddelde betaald worden.

Qua invulling van de onderwijstijd hangt natuurlijk veel in de school af van het feit of er wel voldoende leerkrachten beschikbaar zijn. Vraag en aanbod van leerkrachten in het secundair onderwijs bekijken we in indicator INP₁₀.



Tabel PRO2.1: Percentage Vlaamse secundaire scholen waar (semi-)formele participatiekanalen bestaan volgens de directies (2001-2002)

Soort kanalen	%
Leerlingenraad	85
<i>Vertrouwenskanalen</i>	
Gesprekken tijdens de les waarbij problemen in de klas worden opgelost	100
Leerlingenbegeleiding	100
Vertrouwensleerkrachten	76
Peter/meterschap	36
Vertrouwensleerlingen	22
<i>Verbondenheidskanalen</i>	
Klasuitstappen	98
Schooluitstappen	95
Klasprojecten	86
Schoolreizen	81
Schoolprojecten	76
Klasdagen	66
Vast wekelijks uur om samen met de klas over allerlei zaken te praten	49
<i>Extra-curriculaire activiteiten</i>	
Sportactiviteiten	98
Culturele activiteiten	89
Ontspanningsactiviteiten	79
Sociale activiteiten	76
Economische activiteiten	58
Technische activiteiten	43

Noot: N=59.

Bron: OBPWO-onderzoek 00.01.

Tabel PRO2.2: Percentage leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs dat zegt inspraak te hebben (2001-2002)

Soort thema's	%
<i>Thema leefwereld</i>	
Bespreking schoolproblemen	64
Activiteiten binnen schoolverband	58
Inhoud sport- en themadagen	53
Inrichting/versiering lokalen etc.	47
Uitstappen/reizen	46
Feestjes	45
Schoolvoorzieningen	45
Aankoop materiaal	44
<i>Thema leerwereld</i>	
Spreiding en hoeveelheid huiswerk	48
Beoordeling leerkrachten	41
Manier van lesgeven	40
Examenrooster	38
Inhoud lessen	36
Straf en strafbepaling	32
Lessenroosters	31
<i>Thema regelgeving</i>	
Kledij	43
Uiterlijk	37
Leefregels	33
Schoolreglement	29

Noot: N=3.330.

Bron: OBPWO-onderzoek 00.01.

PRO2: Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs

Beleidscontext



De laatste jaren richten studies en beleidsbrieven zich steeds meer op de doelstelling om leerlingenparticipatie te voorzien en te bevorderen in scholen⁷⁵ en dit om twee grote redenen. Enerzijds wordt participatie beschouwd in functie van de gevolgen die het heeft voor de democratische vorming van de leerlingen. Hier is de blik dus op de toekomst gericht. In die zin is participatie op school noodzakelijk omdat jongeren moeten voorbereid zijn op het latere leven in de samenleving, waar democratische waarden en betrokkenheid van de burger worden verwacht (cf. de vakoverschrijdende eindtermen *opvoeden tot burgerzin*). Anderzijds wijzen vele auteurs op het 'nu' van participatie. Participatie en inspraak worden in deze visie beschouwd als elementaire rechten van leerlingen. In het kader van de Conventie van de Rechten van het Kind menen deze auteurs dat jongeren het recht hebben om gehoord te worden, ook in de school. Bovendien, zo stellen die auteurs, zou de mate van participatie en inspraak op school zich kunnen vertalen in een hoger welbevinden, een hogere motivatie en een betere schoolbeleving bij leerlingen, wat tenslotte één van de streefdoelen van de scholen is (cf. de operationele doelstelling 'Zorgen dat leerlingen graag naar school gaan').

Definitie

Hoewel vrijwel iedereen het eens is over de positieve effecten van leerlingenparticipatie, zijn grootschalige onderzoeken over dit onderwerp nagenoeg uitgebleven. Daarom voerde de Vakgroep Sociologie van de VUB in opdracht van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap tijdens het schooljaar 2001-2002 een onderzoek naar de Vlaamse leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs uit.⁷⁶ Via de schriftelijke bevraging van 3.452 leerlingen, 486 leerkrachten en de schoolhoofden van 59 scholen, wensten de onderzoekers een beeld te krijgen van de huidige omvang en aard van de leerlingenparticipatie en van de mogelijke effecten ervan op de schoolbeleving, de leermotivatie en het sociaal gedrag van de leerlingen. De leerlingen kwamen uit het tweede en het vierde leerjaar secundair onderwijs en uit alle onderwijsvormen (ASO, BSO, KSO en TSO). De 59 scholen werden op toevallige wijze geselecteerd. Om een representatief beeld van de Vlaamse onderwijssituatie te schetsen, werd er bij de selectie van de scholen rekening gehouden met de werkelijke verdeling van scholen in Vlaanderen over de netten en

met het aanbod van leerjaren en onderwijsvormen over de scholen.

Vele auteurs maken een onderscheid tussen formele en informele participatie op school. De *formele participatie* verwijst naar de participatie die in de school vrij zichtbaar is en die expliciet door de school wordt ingesteld, zoals bijvoorbeeld de leerlingenraad. De *informele participatie* verwijst naar het leerlingbetrokken klimaat dat in een school heerst. Tijdens het onderzoek merkten de onderzoekers nog een andere participatievorm op, die ze de *semi-formele participatie* noemen. Het is een meer praktische en directe vorm van participatie die niet volledig formeel is georganiseerd, maar ook niet volledig informeel verloopt⁷⁷. Deze drie vormen van participatie beschouwen de onderzoekers als middelen of media waarlangs leerlingen kunnen participeren of waarlangs ze hun inspraak kunnen laten gelden. In deze bijdrage geven we een kort overzicht van deze participatievormen en overlopen we de belangrijkste problemen of tekortkomingen.

Beschrijving en analyse

a. Algemeen

Er zijn heel wat (semi-)formele participatiemogelijkheden voor leerlingen in Vlaamse secundaire scholen aanwezig. Ongeveer 85% van de scholen beschikt over een leerlingenraad. De semi-formele kanalen die het meest in Vlaamse scholen verspreid zijn, zijn de leerlingenbegeleiding, de occasionele klasgesprekken (wanneer problemen zich voordoen) en de school- en klasuitstappen. De minst voorkomende kanalen zijn het klasuur (vast wekelijks uur waarbij de klas over allerlei zaken praat), het peter/meterschap (oudere leerlingen die jonge of nieuwe leerlingen begeleiden) en de vertrouwensleerlingen (leerlingen die kunnen worden aangesproken als vertrouwenspersoon). De meest frequent georganiseerde extra-curriculaire activiteiten ten slotte zijn de sport- en culturele activiteiten. Daarna volgen de ontspannings- en sociale activiteiten, die in (meer dan) drie-

(75) Zie de strategische doelstelling 'Bevorderen van de directe participatie en van de rechten en verantwoordelijkheden van leerkrachten, leerlingen en ouders' en de operationele doelstelling 'Een participatieve schoolcultuur stimuleren' uit de Beleidsnota 2000-2004.

(76) Dit soort onderzoek is in principe eenmalig, tenzij het centrale onderwijsbeleid beslist om het later nog eens uit te laten voeren om trendanalyses mogelijk te maken.

(77) Hieronder verstaan we vertrouwenskanalen (zoals de vertrouwensleerkrachten en het peter/meterschap), verbondenheidskanalen (vb. schoolreizen en klasprojecten) en extracurriculaire activiteiten buiten de lesuren.



Tabel PRO2.3: Percentage Vlaamse secundaire scholen met een leerlingenraad volgens de directies, naar soort school (2001-2002)

	%	%
Middenscholen met alleen A-stroom	100	62
Middenscholen met A- & B-stroom	50	
Bovenbouwscholen met alleen ASO	100	
Bovenbouwscholen met alleen BSO-TSO	100	100
Bovenbouwscholen met combinatievormen	100	
Scholen alle graden, met alleen A-stroom en ASO	100	
Scholen alle graden, met A- en/of B-stroom en BSO-TSO	80	87
Scholen alle graden, met combinatievormen	85	
Totaal	85	85

Noot: N=59.

Bron: OBPWO-onderzoek 00.01.

Tabel PRO2.4: Enkele items rond de beleving van het informeel schoolklimaat, volgens leerlingen, schoolhoofden en leerkrachten in het Vlaams secundair onderwijs, uitgedrukt in rijpercentages (2001-2002)

	Niet akkoord	Tussen beide	Akkoord	N
<i>Leerlingen</i>				
We krijgen genoeg informatie over wat er allemaal in de school gebeurt.	30	41	29	3.365
Wanneer onze leerkrachten of directie iets beslissen, zeggen ze ons altijd waarom ze deze beslissing hebben genomen.	49	35	16	3.376
De directie houdt rekening met de meningen en voorstellen van leerlingen.	37	47	16	3.367
<i>Schoolhoofden</i>				
Onze school doet over het algemeen de moeite de leerlingen over alle belangrijke zaken te informeren.	3	29	67	58
Wanneer de leerkrachten of directie iets beslissen, proberen ze de leerlingen altijd uit te leggen waarom ze die beslissing hebben genomen.	2	22	76	58
De directie houdt rekening met de meningen en voorstellen van leerlingen.	0	24	76	58
<i>Leerkrachten</i>				
Onze school doet over het algemeen de moeite de leerlingen over alle belangrijke zaken te informeren.	18	31	51	461
Wanneer de leerkrachten of directie iets beslissen, proberen ze de leerlingen altijd uit te leggen waarom ze die beslissing hebben genomen.	18	32	50	459
De directie houdt rekening met de meningen en voorstellen van leerlingen.	10	47	43	458

Bron: OBPWO-onderzoek 00.01.

vierde van de scholen aangeboden worden. De minst voorkomende activiteiten zijn de economische (bijvoorbeeld mini-ondernemingen) en technische activiteiten (bijvoorbeeld websites maken of computers herstellen).

Leerlingen krijgen de meeste inspraak in de leefwereld van de school, vooral in de bespreking van de schoolproblemen en in de activiteiten die in schoolverband worden georganiseerd. Hun inspraak reikt heel wat minder ver in de leerwereld en de regelgeving van de school. Behalve wat de spreiding en de hoeveelheid van het huiswerk betreft, waarbij 48% van de leerlingen inspraak ervaart, zien slechts 30 tot 40% van de leerlingen inspraakmogelijkheden over de leerwereld en de regelgeving.

Dit zijn de bestaande Vlaamse inspraak- en participatiemogelijkheden in een notendop. De inspraak- en participatiemogelijkheden zijn evenwel niet gelijkmatig verdeeld over de scholen. Naargelang van de graden en onderwijsvormen die op een school worden aangeboden, kunnen de inspraak- en participatiekansen grondig verschillen. De perceptie van de bevroegde schoolactoren is bovendien ook niet gelijklopend.

b. Verschillen naar leerjaren en onderwijsvormen

Alle bovenbouwscholen hebben een leerlingenraad, alsook de meerderheid van de scholen die alle graden aanbieden. Alleen de middenscholen hinken achterop: slechts 62% van deze scholen beschikt over een leerlingenraad (zie tabel PRO2.3). De scholen die alle graden aanbieden, stellen hun leerlingenraad echter ook niet altijd open voor de leerlingen van de eerste graad. Slechts 65% van deze scholen laat immers de jonge leerlingen op de leerlingenraad toe (niet weergegeven in de tabel). Of leerlingen uit de eerste graad nu in een middenschool les volgen of in een school waar ook oudere leerlingen aanwezig zijn, ze krijgen dezelfde, beperktere kansen om zich in de leerlingenraad te engageren.

De leerlingenraden uit middenscholen beschikken bovendien minder vaak over een beslissingsgerechtigde leerlingenraad. We kunnen de leerlingenraden immers plaatsen op een continuüm met aan de ene kant leerlingenraden die adviesgevend zijn, niet over een budget beschikken en geen stem hebben op de bestuursvergaderingen van de school. Aan de andere kant vindt men leerlingenraden die vertegenwoordigd zijn op bestuursvergaderingen, die een budget hebben en die over beslissingsbevoegdheden beschikken. De middenscholen

en BSO-TSO-scholen hebben vaker een adviesgevende leerlingenraad zonder echte beslissingsbevoegdheden. Bovenbouwscholen hebben vaker een beslissingsgerechtigde leerlingenraad, behalve als ze de onderwijsvormen BSO-TSO aanbieden. De andere scholen bevinden zich tussen deze twee polen in.

Het aanbod aan leerlingbetrokken extra-curriculaire activiteiten (dat zijn activiteiten die in samenspraak met de leerlingen worden georganiseerd) is ook niet gelijkmatig over de scholen verdeeld. Leerlingen die in zuivere ASO-scholen les volgen, waar bovendien enkel de hogere graden aanwezig zijn, krijgen van hun school significant meer kansen om te participeren aan en betrokken te worden bij de organisatie van extra-curriculaire activiteiten. Leerlingen die school lopen in BSO-TSO-scholen, waar ook een eerste graad wordt aangeboden, krijgen de minste mogelijkheden om te participeren aan de activiteiten.

Terwijl de leerlingenraad eerder een kanaal voor de oudere leerlingen en de meer algemeen vormende richtingen blijkt te zijn, rapporteren leerlingen uit het BSO, alsook jongere leerlingen, meer semi-formele kanalen op hun school. De leerlingenraad en de semi-formele kanalen blijken elkaar dus enigszins aan te vullen. De leerlingenraad houdt eerder een vertegenwoordigende structuur in, terwijl de semi-formele kanalen meer directe en praktische participatie inhouden. Meer dan de helft van de bevroegde directeurs en leerkrachten meent dat leerlingen uit het BSO (en het TSO) meer een voorkeur voor directe en praktische inspraak (bijvoorbeeld in de klas) hebben dan leerlingen uit het ASO (en het KSO). Blijkbaar geldt dit ook voor leerlingen uit de eerste graad.

c. Verschillen tussen leerlingen, leerkrachten en schoolhoofden

Zoals reeds vermeld, kunnen leerlingen naast de (semi-) formele participatiekanalen ook inspraak verwezenlijken via meer informele wegen. In Vlaanderen wordt de informele participatie niet positief door de leerlingen beoordeeld. Deze negatieve evaluatie staat in schril contrast met die van de leerkrachten en vooral directies (zie tabel PRO2.4). Drievierde van de directeurs en meer dan 40% van de leerkrachten stellen dat er zonder twijfel rekening wordt gehouden met de meningen en voorstellen van leerlingen, en dat leerlingen bij beslissingen altijd uitleg over het hoe en het waarom van die beslissingen krijgen. Van de leerlingen is amper 16% die mening toegedaan. Tweederde van de schoolhoofden

en de helft van de leerkrachten menen verder dat ze voldoende inspanningen leveren om hun leerlingen over belangrijke zaken te informeren. Nog geen 30% van de leerlingen is tevreden met de informatiedoorstroming van de directie en leerkrachten naar de leerlingen. De bevroegde schoolhoofden, en in mindere mate de leerkrachten, hebben dus het gevoel dat ze voldoende inspanningen leveren om hun leerlingen bij het schoolleven en -beleid te betrekken en om hen inspraak te verlenen. De leerlingen vinden van niet.

Naast de effectieve inspraakmogelijkheden vroegen de onderzoekers de respondenten ook of ze tevreden zijn met het huidige niveau van leerlingeninspraak. De leerkrachten zijn het meest tevreden met de aangeboden inspraakmogelijkheden voor leerlingen en menen dus niet dat deze danig moeten worden uitgebreid, dit in tegenstelling tot de leerlingen⁷⁸. De schoolhoofden nemen een tussenpositie in. Bovendien koppelen leerkrachten voorwaarden aan de inspraak van leerlingen. Vooraleer leerlingen inspraak 'verdienen', moet eerst de leerkrachtenparticipatie op punt staan, moeten de leerlingen leren luisteren en gehoorzamen, en moeten leerlingen de noodzakelijke participatievaardigheden aangeleerd hebben. De positie van de leerkrachten zal een aandachtspunt moeten worden van het (school)beleid. Leerlingen inspraak verlenen, zonder daarbij rekening te houden met de leerkrachten, lijkt de onderzoekers immers weinig zinvol. Dit wordt in de analyses bevestigd. In scholen waar leerkrachten bereid zijn om in hun lessen rekening te houden met persoonlijke ervaringen, interesses en meningen van leerlingen, rapporteren de leerlingen meer inspraakmogelijkheden, niet alleen in de klas maar ook in de hele school. Een beleid voor leerlingenparticipatie moet de leerkrachten dan ook actief betrekken.

Conclusie



Het Vlaams beleid schenkt -net als in het buitenland- steeds meer aandacht aan leerlingenparticipatie (getuige ook het decreet op de leerlingenraden uit 1999 en het nieuwe participatiedecreet dat in de maak is). Er blijken vele soorten inspraak- en participatiemogelijkheden aanwezig te zijn in Vlaamse secundaire scholen. Dit aanbod is evenwel niet gelijkmatig over de scholen verdeeld. Leerlingen uit de eerste graad krijgen bijvoorbeeld minder kansen om te participeren aan de leerlingenraad en aan de extra-curriculaire activiteiten dan oudere leerlingen. Scholen zouden inspanningen moe-

ten leveren om alle leerlingen en alle leerjaren bij de leerlingenraad en het extra-curriculum te betrekken, te meer omdat jonge leerlingen meer interesse hebben om lid te worden en om actief te participeren op school dan de (iets) oudere leerlingen.

Ook in BSO-TSO-scholen is het aanbod aan extra-curriculaire activiteiten en leerlingenraden minder groot. Leerlingen uit deze onderwijsvormen zeggen meer dan leerlingen uit het ASO en het KSO dat de georganiseerde activiteiten op hun school niet leuk en interessant zijn. Het lijkt dan ook aangewezen vooral de leerlingen uit het BSO en het TSO meer te betrekken bij de keuze van de extra-curriculaire activiteiten en de organisatie van de leerlingenraad. Dit kan evenwel niet het ultieme redmiddel zijn. Leerlingen uit BSO en TSO blijken immers ook een bepaalde cultuur te ontwikkelen die actieve participatie op school niet onderschrijft en in bepaalde opzichten zelfs belemmert. BSO-TSO-scholen die problemen ondervinden bij activiteiten waar een zekere betrokkenheid van de leerlingen (buiten de lessen) noodzakelijk is, zouden zich kunnen toeleggen op het bevorderen en het verbeteren van de semi-formele kanalen (die ook binnen de lessen kunnen plaatsvinden)⁷⁹. Het aanbod aan semi-formele kanalen heeft immers dezelfde (indirecte) positieve effecten op de schoolbeleving van leerlingen als het bestaan van de leerlingenraad en de leerlingbetrokken extra-curriculaire activiteiten.

Ten slotte moet er volgens de onderzoekers ook een zekere bewustwording optreden bij leerkrachten en schoolhoofden over de meningen van leerlingen en over de thema's die hen na aan het hart liggen. De meeste schoolhoofden vinden inspraak en participatie zeer belangrijk, maar stellen al snel dat hun school (en vooral zichzelf) voldoende inspanningen levert om dit te garanderen. De meeste leerkrachten menen dan weer -net zoals de leerlingen- dat leerlingen weinig inspraak- en participatieruimte krijgen, maar vinden extra inspraak en participatie voor leerlingen over het algemeen ook niet wenselijk. Gezien de gunstige effecten van inspraak en participatie op de schoolbeleving, de leermotivatie en het sociaal gedrag van leerlingen⁸⁰ zullen de visies van de

(78) Hun vraag naar extra inspraak situeert zich voornamelijk rond de ludieke aspecten van de leefwereld (feestjes, fuiven, uitstappen), het huiswerk en vooral de regelgeving van de school.

(79) Dit geldt vooral voor de verbondenheidskanalen (zoals klasuitstappen, schoolreizen, klasuren, projecten,...) die momenteel minder goed worden beoordeeld door BSO- en TSO-leerlingen.

(80) Zie De Groof (2003). *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school*. Eindverslag van het OBPWO-project 00.01. Brussel: VUB, Vakgroep Sociologie.

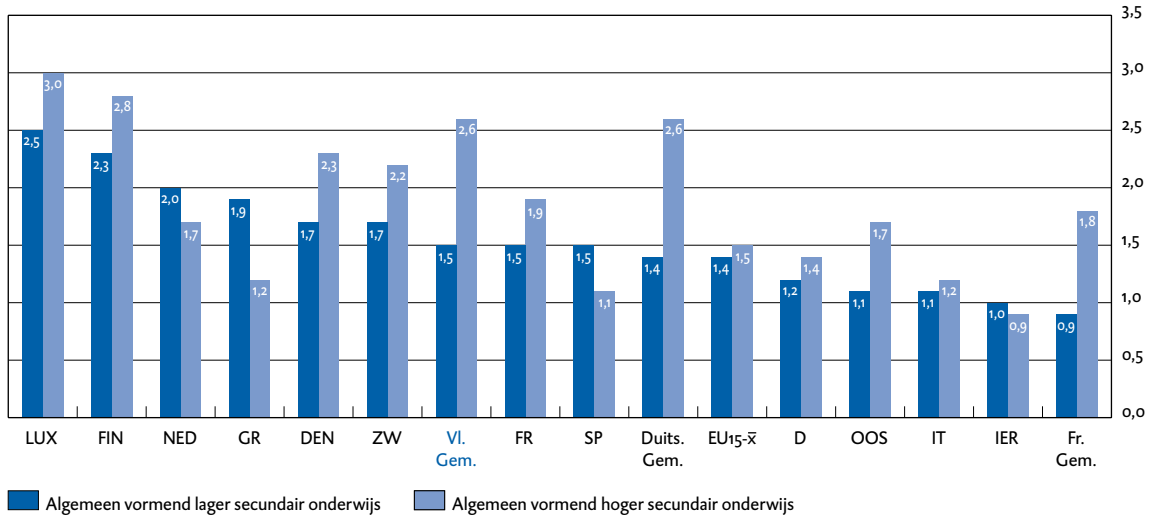
leerkrachten en schoolhoofden (deels) moeten worden bijgestuurd. De leerlingen van hun kant zijn evenwel ook niet altijd voorstander van of geïnteresseerd in leerlingenparticipatie. 61% heeft bijvoorbeeld geen expliciete interesse in de leerlingenraad; 40% staat zelfs eerder weigerachtig tegenover actieve participatie op school. Dit maakt duidelijk dat een participatieve school niet door één aspect kan verwezenlijkt worden, maar zich doorheen heel het schoolleven -in de klas en de school- moet voltrekken. De positieve afloop van dit project is afhankelijk van de gezamenlijke inzet van leerlingen, leerkrachten, directies en andere schoolactoren.

[*Link naar andere indicatoren*](#)

De participatiebehoeften van ouders bekijken we in indicator CON4. Hoe de deelname aan de onderwijsvormen in het secundair onderwijs eruit ziet, is onderwerp van indicator INP2. Het leerkrachtenprofiel beschrijven we in indicator INP9. De invloed van de feminisering op onder meer de attitudes van leerlingen komt in indicator INP10 aan bod.



Grafiek PRO3.1: Gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend lager en hoger secundair onderwijs, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (1999-2000)

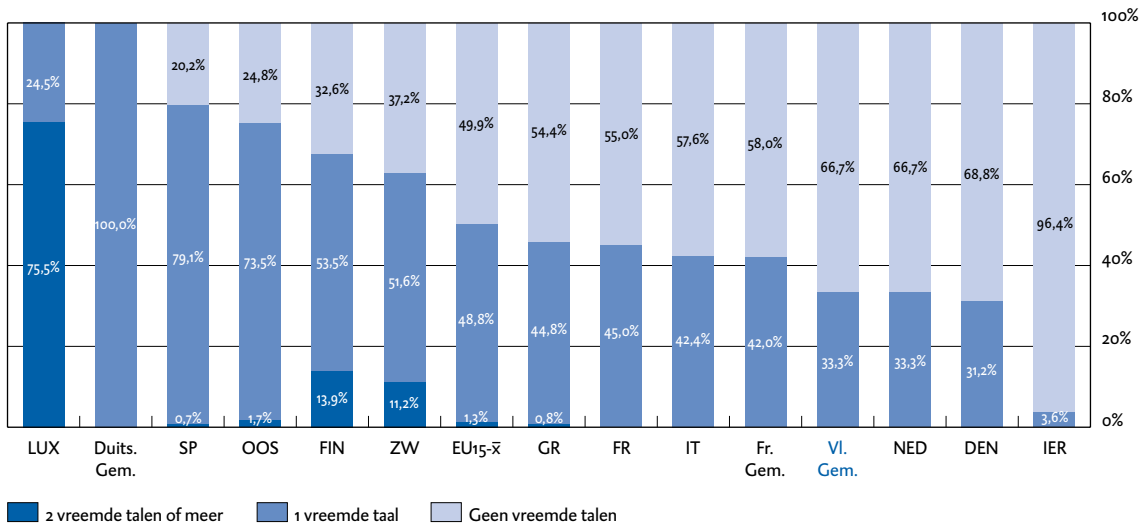


Noten:

- De landen werden gerangschikt in dalende rangorde van het gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend lager secundair onderwijs.
- In tegenstelling tot de afspraken beperkte Eurostat de berekening van de eerste vreemdetalenindicator tot het algemeen vormend onderwijs in de voorlopige versie van de indicatorenannex van het Europese interim-rapport 2004.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs, LANG1-tabel (UOE) en Eurostat, Key Data on Education in Europe 2002.

Grafiek PRO3.2: Percentage leerlingen in het lager onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (1999-2000)



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.

- 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 Education in Europe 2002.

PRO3: Mate waarin leerlingen vreemde talen leren

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⁽⁸¹⁾. 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'. Het 'Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up inzake de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa' stelt daarover onomwonden: 'De diversiteit van Europa komt nergens duidelijker tot uiting dan in zijn talen. Wil Europa van die diversiteit profiteren, dan moeten de Europese burgers echter in staat zijn om met elkaar te communiceren. Talenkennis maakt dan ook deel uit van de basisvaardigheden die in de Europese kennismaatschappij vereist zijn. Eenieder moet, als algemene stelregel, twee vreemde talen kunnen spreken.' (Raad van de Europese Unie, 2002) Men vraagt in dit kader vaak aandacht voor de talen van de buurregio's. 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 de beleidsnota 2000-2004 van minister Vanderpoorten komt het leren van vreemde talen niet specifiek aan bod. Nederlands als tweede taal en taalvaardigheidsonderwijs in de Brusselse scholen vormen wel aandachtspunten onder resp. 'Leren uitbouwen tot een proces dat de hele levensloop omspant: levenslang en levensbreed leren' en 'Brussel en de Vlaamse Rand' maar verder wordt niet op vreemdetalenonderwijs ingegaan. Onder het 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep' wordt wel internationale uitwisseling van leerkrachten genoemd bij de 'uitgebreidere professionaliseringsinitiatieven'. Ook bij 'Het onderwijs internationaliseren' komen uitwisselingen en projecten voor leerlingen en leerkrachten -ook met de Franse en Duitstalige Gemeenschap- aan bod, net zoals een periode van studie in het buitenland in alle opleidingen van het hoger onderwijs, etc. In Europese teksten noemt men dit manieren om vreemde talen te leren. In een persbericht n.a.v. de Dag van de Talen (26 september 2003) heeft minister Vanderpoorten wel al gezegd na te zullen denken over een eventuele bijsturing van het vreemdetalenonderwijs in het basisonderwijs.

Definitie

De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* verbond twee Europese indicatoren 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*.

De Europese Commissie zal deze indicatoren, met de 27 andere, bij het interim-rapport 2004 voegen. 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⁽⁸²⁾). 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. In de LANG1-tabel voor 1999-2000 zitten onder het technisch en beroepssecundair onderwijs ook de taalopleidingen in het secundair onderwijs voor sociale promotie vervat. Dat komt omdat er overeenstemming diende te zijn met de ENRL-tabellen (UOE) waarin OSP ook opgenomen is.

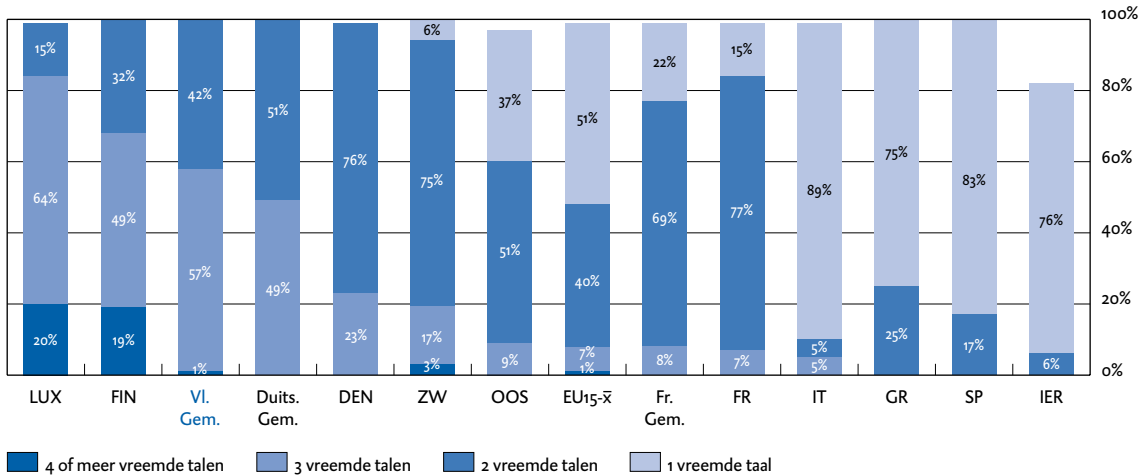
De Europese Commissie operationaliseerde de eerste Europese talenindicator als volgt: ze beperkte die tot het algemeen vormend secundair onderwijs maar breidde die dan anderzijds wel uit naar het lager secundair onderwijs. Ze splitste de indicator m.a.w. op naar algemeen lager secundair en algemeen hoger secundair onderwijs. In de operationalisering van de eerste talenindicator doet Eurostat dus niet wat de *Standing Group on Indicators and Benchmarks* adviseerde. 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.

(81) Naast 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU' en 'Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen'.

(82) 'UOE' staat voor Unesco-OESO-Eurostat en is een jaarlijks weerkerende gegevensverzameling over leerlingenaantallen, leerkrachtaantallen, financiële gegevens, ... Het is echter vooral Eurostat die van de talengegevens gebruik maakt.



Grafiek PRO3.3: Percentage leerlingen in het algemeen hoger secundair onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (1999-2000)



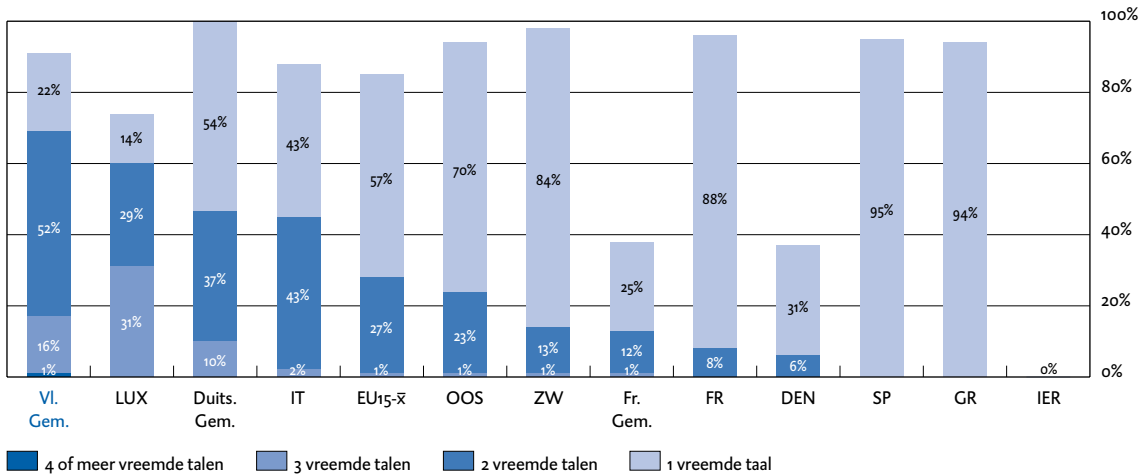
■ 4 of meer vreemde talen ■ 3 vreemde talen ■ 2 vreemde talen ■ 1 vreemde taal

Noten:

- De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van som van percentage leerlingen met vier vreemde talen plus percentage leerlingen met drie vreemde talen.
- 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.
- Opgelet: In het EU-gemiddelde zijn de cijfers van de Vlaamse Gemeenschap niet meegerekend.
- De percentages werden afgerond.
- In tegenstelling tot de afspraken beperkte Eurostat de berekening van de tweede vreemdetalenindicator tot het algemeen vormend onderwijs in de voorlopige versie van de indicatorenannex van het Europese interim-rapport 2004.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs, LANG2-tabel (UOE) en Eurostat, Key Data on Education in Europe 2002.

Grafiek PRO3.4: Percentage leerlingen in het technisch en beroeps- hoger secundair onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (1999-2000)



■ 4 of meer vreemde talen ■ 3 vreemde talen ■ 2 vreemde talen ■ 1 vreemde taal

Noten:

- De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van som van percentage leerlingen met drie vreemde talen plus percentage leerlingen met twee vreemde talen.
- Voor alle leerlingen van de tweede en derde graad KSO, TSO en BSO, met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad, de vierde graad BSO en het deeltijds secundair onderwijs, keken we na hoeveel talen ze volgden.
- Opgelet: In het EU-gemiddelde zijn de cijfers van de Vlaamse Gemeenschap niet meegerekend.
- De percentages werden afgerond.

Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs, LANG2-tabel (UOE) en Eurostat, Key Data on Education in Europe 2002.

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 en 4 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 vevat. In de LANG2-tabel zit het OSP evenmin vevat.

De taalwetgeving stelt dat Belgische scholen vanaf het vijfde leerjaar een tweede taal mogen aanbieden. Voor Vlaanderen werd bepaald dat Frans de tweede taal is⁸³. 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.

Waar de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* adviseerde om de indicator omtrent vreemde talen op te splitsen naar lager secundair en hoger secundair onderwijs, beperkte Eurostat de berekeningen tot het algemeen vormend hoger secundair onderwijs. Wij integreren echter ook een grafiek m.b.t. het technisch en beroeps- hoger secundair onderwijs.

De Europese indicatoren hebben betrekking op het schooljaar 1999-2000. Dat is het recentste jaar waarvoor Eurostat dergelijke cijfergegevens publiceerde. Dat gebeurde in 'Key Data on Education in Europe 2002'.

Beschrijving en analyse



a. Gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend secundair onderwijs

Het aantal vreemde talen dat een leerling gemiddeld in de EU leert in het algemeen vormend lager secundair

onderwijs is 1,4. Een leerling in Vlaanderen leert in de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld 1,5 talen. Vlaanderen situeert zich daarmee in de grote midden-groep. Koploper in de EU15 is Luxemburg met gemiddeld 2,5 vreemde talen per leerling in het algemeen lager secundair onderwijs. Vanaf de leeftijd van 6 jaar moet een Luxemburgse leerling één vreemde taal leren; vanaf 7 jaar komt daar een tweede taal bij en vanaf 13 jaar een derde. In de opleiding 'klassieke talen' beginnen Luxemburgse leerlingen pas met Engels vanaf de leeftijd van 14 jaar. Ook Finland (2,3 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 de Franse Gemeenschap leren leerlingen in het algemeen lager secundair onderwijs gemiddeld de minste vreemde talen, namelijk 0,9 per leerling.

Vanaf het algemeen vormend hoger secundair onderwijs klimmen de Vlaamse en Duitstalige Gemeenschap van België naar de top drie van de EU15. Een ASO-leerling volgt gemiddeld 2,6 vreemde talen in de Vlaamse Gemeenschap. Hetzelfde getal vinden we terug voor de Duitstalige Gemeenschap. Enkel Luxemburg (drie vreemde talen per leerling) en Finland (2,8 vreemde talen) gaan deze twee Belgische Gemeenschappen vooraf in het algemeen hoger secundair onderwijs. De Franse Gemeenschap doet het opnieuw niet zo goed als de andere twee Belgische Gemeenschappen maar stijgt toch in de Europese rangorde. Een leerling leert er gemiddeld 1,8 vreemde talen in het algemeen hoger secundair onderwijs. Daarmee bevindt de Franse Gemeenschap zich boven het EU-gemiddelde van 1,5 vreemde talen per leerling in het algemeen hoger secundair onderwijs. Hekkenluiter in de EU15 is Ierland met 0,9 vreemde talen per leerling op dit onderwijsniveau. We stippen wel aan dat leerlingen in het Ierse secundair onderwijs Gaelic 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 is de EU15 is dat met het onderwijsniveau (toch in het algemeen vormend onderwijs) het gemiddeld aantal vreemde talen toeneemt. Enkel in Nederland, Griekenland, Spanje en Ierland is dat niet het geval. Daar leren leerlingen in het algemeen hoger

(83) In het Franstalig taalgebied: Nederlands, Duits of Engels. In het Duitstalige taalgebied: het Frans in de Duitstalige scholen, het Duits in de Franstalige scholen.



secundair onderwijs minder vreemde talen dan in het algemeen lager secundair onderwijs.



b. Percentage leerlingen in het algemeen, technisch en beroeps- hoger secundair onderwijs⁸⁴ 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 en de Duitstalige Gemeenschap van België zijn de koplopers van de EU15 wat het leren van vreemde talen in het lager onderwijs betreft. In Luxemburg leren alle lagereschoolleerlingen minstens één vreemde taal. 75,5% van hen leert zelfs twee of meer vreemde talen. In de Duitstalige Gemeenschap van België leert elke lagereschoolleerling één vreemde taal. Dan volgen Spanje (79,8% van de leerlingen dat minstens één vreemde taal volgt) en Oostenrijk (75,2% leerlingen met minstens één vreemde taal). Pas dan volgen Finland (67,4% met minstens één vreemde taal) en Zweden (62,8%). Van de leerlingen in het Vlaams lager onderwijs leert slechts 33,3% een vreemde taal. We rekenen 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%) en Denemarken (31,2%) hebben vergelijkbare percentages als Vlaanderen. Van de Ierse lagereschoolkinderen leert slechts 3,6% een vreemde taal. Ook in dit onderwijsniveau geldt Gaëlic in Ierland echter als een soort van vreemde taal (zie hoger).

Minister Vanderpoorten heeft reeds aangekondigd dat ze erover wil nadenken om vreemde talen reeds vanaf vroegere leeftijd dan nu het geval is aan te bieden. Op basis van deze Europese vergelijking alleen al, lijkt dat verantwoord. In het lager onderwijs krijgen onze leerlingen immers minder dan gemiddeld les in of over vreemde talen.

Terwijl we qua talenonderricht in het lager onderwijs onder het Europees gemiddelde zitten en voor het al-

gemeen lager secundair onderwijs⁸⁵ 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. 1% van de Vlaamse ASO-leerlingen van de tweede en derde graad⁸⁶ leert 4 vreemde talen. Enkel Luxemburg (20%), Finland (19%) en Zweden (3%) gaan ons vooraf. 57% van onze ASO-leerlingen leert 3 vreemde talen. In Luxemburg krijgt 64% van de leerlingen in het algemeen vormend hoger secundair onderwijs 3 vreemde talen aangeleerd; in Finland en de Duitstalige Gemeenschap van België 49%. In de Franse Gemeenschap gaat het in vergelijking met de andere Belgische Gemeenschappen slechts om 8% van de leerlingen in het algemeen vormend hoger secundair onderwijs. Voor de percentages van leerlingen met vier of drie vreemde talen samen staat de Vlaamse Gemeenschap derde in de EU15 in dit soort onderwijs.

Concreet gaat het in de tweede en derde graad ASO⁸⁷ om de volgende leerlingenaantallen (cijfers eveneens voor 1999-2000):

- 109.700 leerlingen uit het ASO leerden Frans;
- 109.693 leerlingen uit het ASO leerden Engels;
- 62.210 leerlingen uit het ASO leerden Duits;
- 2.261 leerlingen uit het ASO leerden Spaans; en
- 16 leerlingen uit het ASO leerden Italiaans.

Voor het technisch en beroeps- hoger secundair onderwijs is Vlaanderen koploper wat het leren van vreemde talen betreft. We rangschikten de landen in grafiek PRO3.4 op iets andere wijze dan in grafiek PRO3.3. In de grafiek over het technisch en beroepsonderwijs (PRO3.4) rangschikten we de landen in dalende rangorde naargelang hun leerlingen drie of twee vreemde talen leren. In de grafiek over het algemeen vormend hoger secundair onderwijs (PRO3.3) rangschikten we de landen in dalende rangorde naargelang hun leerlingen vier of drie vreemde talen leren. In het algemeen vormend onderwijs leren leerlingen gemiddeld meer talen dan leerlingen in het technisch en beroepsonderwijs. Dat geldt ook voor de Vlaamse leerlingen.

(84) Inclusief het kunstsecundair onderwijs voor de Vlaamse gegevens.

(85) Zie grafiek PRO3.1.

(86) Het derde leerjaar van de derde graad niet meegerekend, omdat dat tot een hogere internationale categorie wordt aangerekend, namelijk die van het postsecundair niet-hoger onderwijs (ISCED 4).

(87) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad ASO.

Van de leerlingen uit de tweede en derde graad KSO, TSO en BSO⁸⁸ leert 1% vier vreemde talen, 16% drie vreemde talen en 52% twee vreemde talen. Qua percentages technische en beroepsleerlingen die twee vreemde talen leren, is Vlaanderen daarmee koploper in Europa. Luxemburg is wel koploper voor het percentage leerlingen dat drie vreemde talen studeert: bijna één op de drie Luxemburgse leerlingen leert in dat soort onderwijs drie vreemde talen. Voor de percentages drie en twee talen samen is de Vlaamse BSO-TSO-KSO-leerling de nummer 1 in de EU15 in hun soort studierichtingen. In heel wat EU-lidstaten volgt de grote meerderheid van dergelijke leerlingen slechts één vreemde taal.

Concreet gaat het in de tweede en derde graad KSO, TSO en BSO⁸⁹ om de volgende leerlingenaantallen (cijfers eveneens voor 1999-2000):

- 135.841 leerlingen leerden Frans;
- 106.888 leerlingen leerden Engels;
- 25.184 leerlingen leerden Duits;
- 827 leerlingen leerden Spaans; en
- 47 leerlingen leerden Italiaans.

Conclusie



Een Vlaamse lagereschoolleerling leert minder vreemde talen dan het Europees gemiddelde van de 15 lidstaten. Een leerling uit de eerste graad van het secundair onderwijs leert ongeveer evenveel vreemde talen als een leerling in een gemiddeld EU-land in dat onderwijsniveau. Leerlingen uit onze tweede en derde graad secundair onderwijs behoren tot de koplopers van Europa wat het leren van vreemde talen betreft.



Wanneer we in Vlaanderen concreet werk willen maken van het aanleren van talen 'from a very early age', dan dient het aanbeveling om het vreemdetalenonderwijs te herdenken in het basisonderwijs. Eén op de drie leerlingen in het Vlaams lager onderwijs leert één vreemde taal⁹⁰. Dat is het Frans. Het Europees gemiddelde hiervoor bedraagt bijna 50%; de meeste Europese lagereschoolkinderen hebben Engels als tweede taal. In de EU leert slechts 1,3% van de lagereschoolleerlingen een tweede vreemde taal. Voor Vlaanderen komen we uit op 0%. In Barcelona spraken de regeringsleiders af dat leerlingen 'vanaf zeer jonge leeftijd' minstens twee vreemde talen zouden leren. De cijfers tonen alvast aan dat Europa nog ver van haar doel voor 2010 verwijderd is. Dat blijkt trouwens ook uit de cijfers voor het algemeen vor-

mend secundair onderwijs. Een gemiddelde EU-leerling leert in dit soort onderwijs slechts 1,5 vreemde talen.

[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 taalcursussen zijn de populairste opleidingen van het OSP.

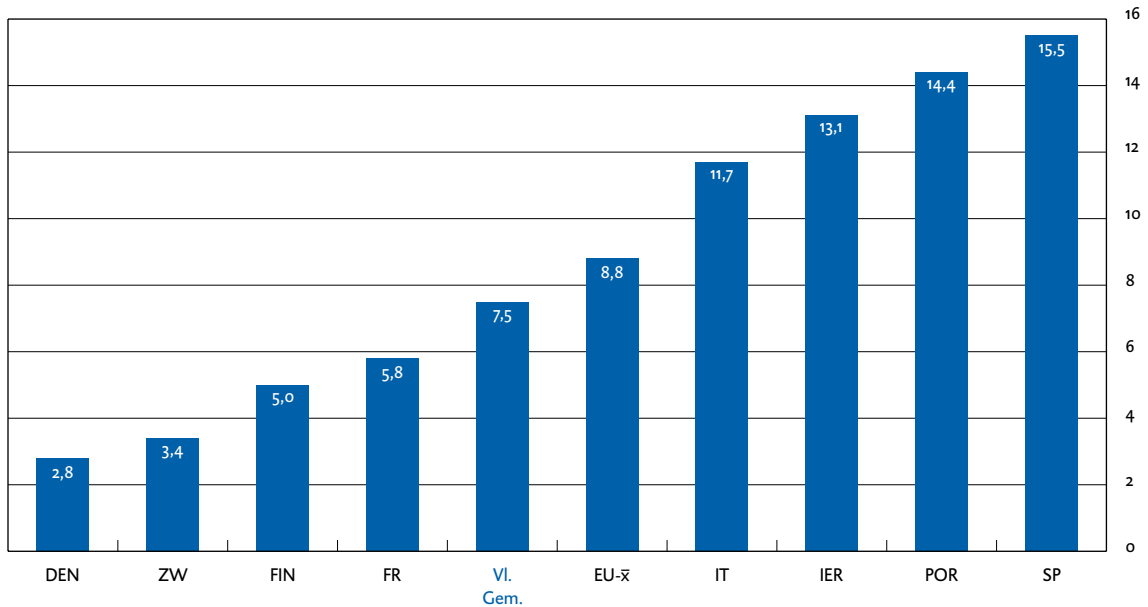
Uit indicator INP11 over de vraag naar en het aanbod van leerkrachten blijkt dan weer dat het in de tweede en derde graad van ons secundair onderwijs niet altijd makkelijk is om volledig gekwalificeerde leerkrachten voor vreemde talen te vinden.

(88) Met uitzondering van de 'zevende jaren', de vierde graad BSO en het deeltijds secundair onderwijs, die niet in de cijfers vervat zitten.

(89) Met uitzondering van de 'zevende jaren', de vierde graad BSO en het deeltijds secundair onderwijs, die niet in de cijfers vervat zitten.

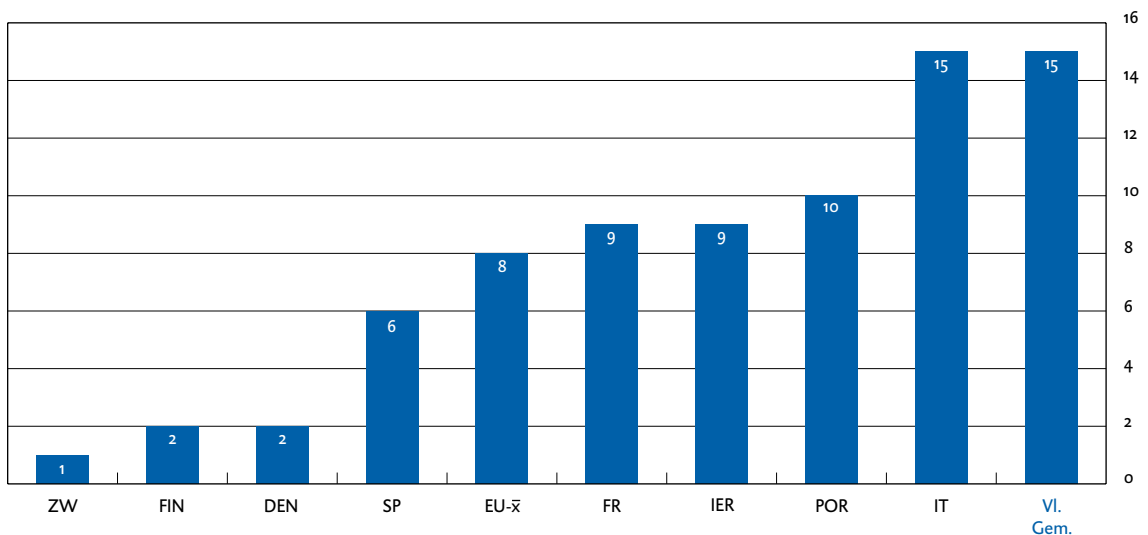
(90) Voor de berekening: zie hoger.

Grafiek PRO4.1: Gemiddelde leerling/PC-ratio in het 'hogere secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: Het EU-gemiddelde is gebaseerd op 9 lidstaten.
Bron: OECD, ISUSS database, 2003.

Grafiek PRO4.2: Gemiddelde leerkracht/PC-ratio in het 'hogere secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)



Noten:
- Het betreft hier computers die uitsluitend voor gebruik door leerkrachten bestemd zijn.
- Het EU-gemiddelde is gebaseerd op 9 lidstaten.
Bron: OECD, ISUSS database, 2003.

PRO4: ICT-gebruik door leerkrachten en leerlingen in het secundair onderwijs

Beleidscontext



Weinigen trekken het belang van informatie- en communicatietechnologie (ICT) nog in twijfel. Leerlingen horen over voldoende ICT-kennis en -vaardigheden te beschikken als startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en de samenleving. Ook horen leerkrachten over voldoende ICT-kennis en -vaardigheden te beschikken. De Vlaamse overheid onderkent en ondersteunt de integratie van ICT in het onderwijs zoveel mogelijk. Met haar beleid inzake PC/KD⁹¹, I-line en de regionale expertisenetwerken wil zij leerlingen en leerkrachten in de informatiemaatschappij introduceren.

Minister Vanderpoorten haalde in haar beleidsnota 2000-2004 onder meer de ICT-integratie aan, wat impliceert dat het educatief gebruik van ICT volwaardig geïntegreerd moet worden in alle niveaus en sectoren van het onderwijs. ICT in het onderwijs was één van de onderzoeksthema's in de *International Survey of Upper Secondary Schools* (ISUSS). In de beschrijving en analyse gaan we dieper in op de beschikbaarheid van p.c.'s voor leerkrachten en leerlingen en op het gebruik van ICT door leerkrachten. We gaan na in hoeverre er sprake van geïntegreerd ICT-gebruik in het secundair onderwijs in Vlaanderen is.

Wat de plaats van het onderwijs is in een omgeving met steeds meer informele leerkanalen stond centraal in het OBPWO-project "Het onderwijs in concurrentiestrijd". Buiten de school (het formele leren) komen jongeren in contact met verschillende socialisatie-actoren die dienst doen als informele of non-formele leerkanalen. In dit onderzoek werd geprobeerd het belang van deze informele en non-formele leerkanalen in de leefwereld van jongeren te beschrijven en te analyseren en bovendien na te gaan in hoeverre ze een bedreiging vormen voor het formele leerkanaal, de school. Onder meer computer- en internetgebruik werden in dit onderzoek onderzocht.

Definitie

De gegevens over computergebruik door leerkrachten zijn afkomstig uit de *International Survey of Upper Secondary Schools* (ISUSS, OESO) en hebben betrekking op het referentiejaar 2001-2002.

Wat de beschikbaarheid van computers betreft, worden er twee ratio's gepresenteerd. De *leerling/p.c.-ratio*

geeft het totaal aantal leerlingen in de vestigingsplaats (school) weer op het totaal aantal computers beschikbaar voor de leerlingen in de vestigingsplaats (school). De ratio werd vervolgens gewogen op basis van het aantal leerlingen in de tweede en derde graad (eerste en tweede leerjaar)⁹² van die vestigingsplaats (school).

De *leerkracht/p.c.-ratio* geeft het totaal aantal leerkrachten (uitgedrukt in voltijdse equivalenten) in de vestigingsplaats (school) weer, op het totaal aantal computers enkel beschikbaar voor de leerkrachten in de vestigingsplaats (school). De ratio werd gewogen op basis van het aantal leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs (met uitzondering van het 'zevende jaar') van die vestigingsplaats (school).

Het gebruik van ICT door leerkrachten die in dit niveau lesgeven wordt weergegeven in termen van het percentage leerkrachten dat minstens éénmaal per maand ICT gebruikt in het onderwijsleerproces.

Doorheen de beschrijving en analyse verwijst de term 'p.c.' of 'computer' specifiek naar computers die in staat zijn multimediatoepassingen te ondersteunen. Zakcomputers en computers die enkel voor recreatiedoeleinden gebruikt worden, zijn uitgesloten.

De OESO besliste inmiddels om ISUSS voorlopig niet meer te laten uitvoeren.

Uit de onderzoeksvraag van het **OBPWO-project 99.12** werden drie subvragen afgeleid:

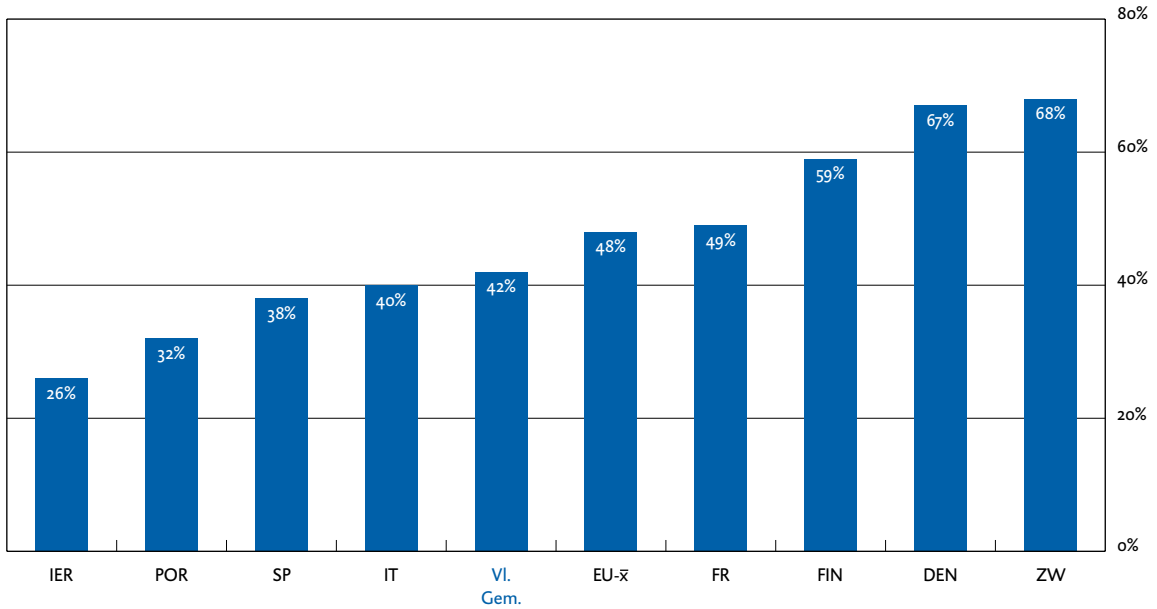
- 1) Wie zijn de groep(en) van jongeren voor wie het formele leerkanaal alle aantrekkingskracht verloren heeft en zich bijgevolg distantiëren van de school?
- 2) Welke rol spelen de verschillende leerkanalen in het formele leerproces van jongeren?
- 3) Wat is op lange termijn de plaats van informele en non-formele leerkanalen in het informele leerproces van adolescenten?

Met het *formele leerkanaal* wordt hier het gestructureerde en georganiseerde onderwijs binnen de school bedoeld. Het *non-formele kanaal* omvat het georganiseerde leren buiten de school. Het *informele kanaal* daarentegen betreft het dagdagelijkse contact met mensen en met de omgeving.

(91) Inmiddels is deze term niet meer in voege en wordt er gesproken van het ICT-infrastructuurprogramma (Clarebout, G. & Elen, J., 2002).

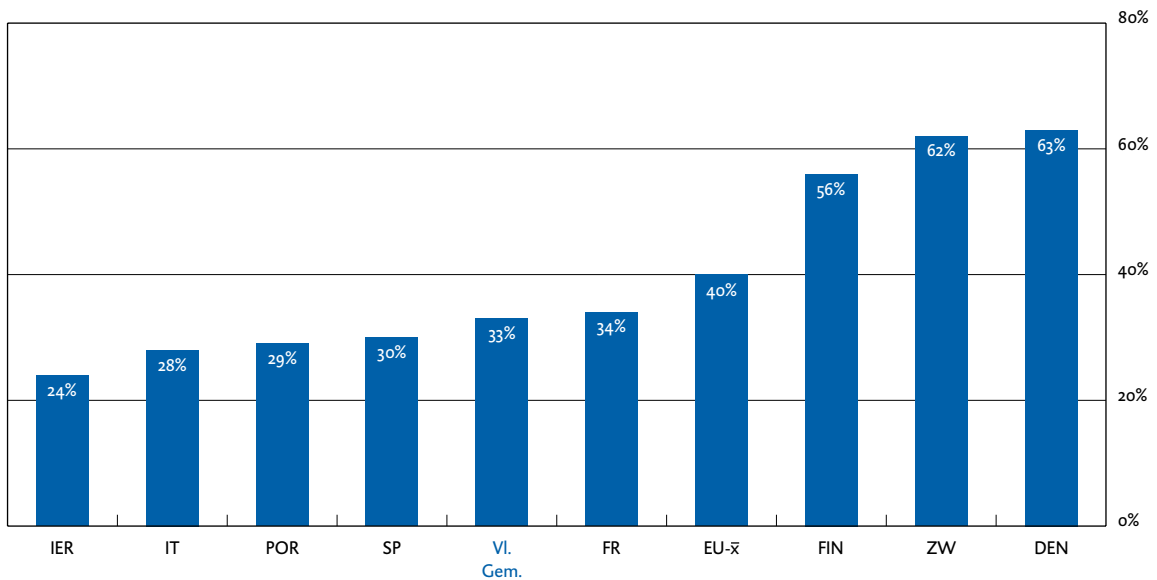
(92) I.e. 'hoger secundair onderwijs' of ISCED₃-niveau.

Grafiek PRO4.3: Gemiddeld percentage leerkrachten dat minstens 1x per maand computers gebruikt in het onderwijsleerproces in het 'hogere secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: Het EU-gemiddelde is gebaseerd op 9 lidstaten.
Bron: OECD, ISUSS database, 2003.

Grafiek PRO4.4: Gemiddeld percentage leerkrachten dat minstens 1x per maand internet gebruikt in het onderwijsleerproces in het 'hogere secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)



Noot: Het EU-gemiddelde is gebaseerd op 9 lidstaten.
Bron: OECD, ISUSS database, 2003.

Door het onderscheiden van verschillende categorieën van adolescenten op basis van hun houding ten opzichte van het formele leerkanaal kan op de voorkeuren van deze jongeren worden ingespeeld. Dit kan op termijn leiden tot het optimaliseren van het onderwijsaanbod en tot een daling van het aantal jongeren met schoolmoeheid.

Het OBPWO-onderzoek bestond uit zowel een kwantitatief als een kwalitatief luik. In een eerste gedeelte werden in 1999-2000 ongeveer 2.000 leerlingen uit het secundair onderwijs na een pilootstudie met een aangepaste vragenlijst ondervraagd. De steekproef was representatief voor graad, geslacht, onderwijsvorm en net, en was bovendien proportioneel gestratificeerd op het niveau van de vijf Vlaamse provincies. De belangrijkste doelstelling van dit kwantitatieve gedeelte was om een typologie van jongeren op te stellen in functie van hun houding ten opzichte van het formele leerkanaal en om een zicht te geven op leerlingen die afkerig ten opzichte van school staan.

Een tweede luik van het onderzoek ging dieper in op de resultaten van deel 1 en poogde om een aantal verklaringen en oorzaken voor de resultaten uit het kwantitatieve luik te vinden. In totaal werden 57 jongeren geïnterviewd d.m.v. 8 focusgroepgesprekken en 19 individuele diepte-interviews om een antwoord te vinden op de vraag welke rol informele en non-formele leerkanalen spelen in de informele en formele leerprocessen van jongeren en hoe de school hierop kan inspelen. Een hele reeks van media werd met dit doel voor ogen onderzocht. Hier wordt, gezien de beleidsrelevantie van dit onderzoek voor het ICT-beleid, enkel dieper ingegaan op de resultaten over computer en internetgebruik.

In principe is OBPWO-onderzoek eenmalig onderzoek, tenzij het centrale onderwijsbeleid de nood aanvoelt om nieuwe gegevens te laten verzamelen.

Beschrijving en analyse

a. Gebruik van computers door leerkrachten (ISUSS)

De loutere beschikbaarheid van computers in een vestigingsplaats (school) vertelt ons in principe weinig tot niets over de kwaliteit van de hardware en/of software. De indicator verschaft evenmin inzicht in de wijze waarop computers in het onderwijsleerproces worden gebruikt, noch in de mate waarin leerlingen en leerkrach-

ten toegang hebben tot computers. Toch verschaft deze indicator waardevolle informatie: de loutere beschikbaarheid van computers is een noodzakelijke voorwaarde voor geïntegreerd ICT-gebruik in het onderwijs. In elke school start het ICT-gebeuren met de aanschaf en het beschikbaar stellen van computers en randapparatuur ten behoeve van het onderwijsleerproces.

In ISUSS vroeg men aan directeurs aan te geven hoeveel computers er voor alle leerlingen in de vestigingsplaats (school) beschikbaar zijn. De gemiddelde ratio in de EU-landen die aan de survey hebben deelgenomen, is 1 computer voor elke 9 leerlingen. Deze ratio varieert van 1 computer per 16 leerlingen in Spanje tot 1 computer per 3 leerlingen in Denemarken. Vlaanderen presteert net iets beter dan het EU-landengemiddelde: gemiddeld is er 1 computer per 8 leerlingen beschikbaar in de Vlaamse vestigingsplaatsen (scholen).

In 1998 startte de Vlaamse Regering het meerjarig actieprogramma PC/KD (het ICT-infrastructuurprogramma) met als doel het gebruik van computers en educatieve software op school te stimuleren. De middelen mogen aangewend worden voor de aankoop van alle hard- en software bij een verdeler die de school zelf kiest, internetaansluitingen en -verkeer en voor de nascholing van leerkrachten. Het project had onder meer tot doel dat er tegen eind 2002 1 p.c. per 10 scholieren beschikbaar zou zijn. Op basis van de ISUSS-gegevens mogen we concluderen dat deze norm gehaald werd. De PC/KD-cijfers zelf spreken van één p.c. per 6 leerlingen in het gewoon secundair onderwijs, van één p.c. per 6 leerlingen in het BuSO, van één p.c. per 11 leerlingen in het gewoon basisonderwijs en van één p.c. per 6 leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs voor datzelfde schooljaar 2001-2002 (Clarebout en Elen, 2003).

In de ISUSS-vragenlijst vroeg men aan directeurs ook hoeveel computers er enkel voor gebruik door de leerkrachten in de vestigingsplaats (school) beschikbaar zijn⁹³. De gemiddelde ratio in de EU-landen is 1 computer voor elke 8 leerkrachten. Deze ratio is het scherpst in Zweden, Finland en Denemarken: daar beschikt bijna elke voltijdse leerkracht over een computer. De leerkracht/p.c.-ratio is het hoogst in Italië en Vlaanderen: gemiddeld is er 1 computer voor elke 15 leerkrachten. We merken wel op dat het gaat om computers die enkel voor gebruik door leerkrachten bestemd zijn. Het kan dus dat leerkrachten ook gebruik maken van andere computers.

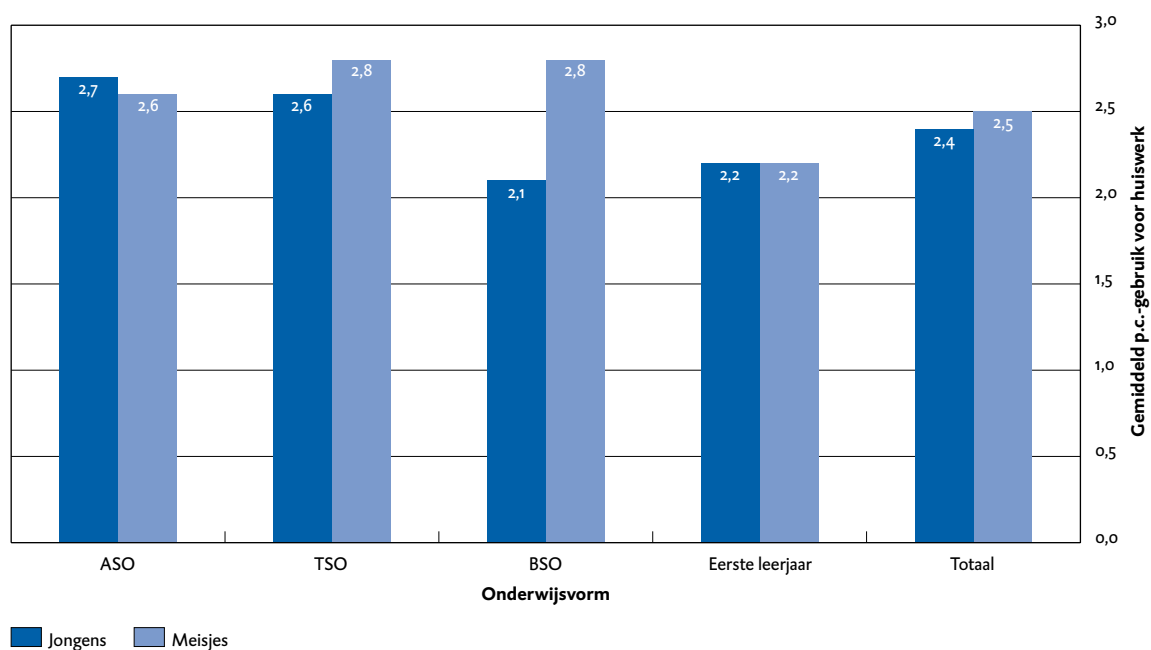
(93) Leerkrachten werden in voltijdse equivalenten uitgedrukt.

Tabel PRO4.1: Knelpunten i.v.m. leerkrachten bij het bereiken van de ICT-doelen van de school (2001)
 Percentage leerlingen in het 'hoger secundair onderwijs' dat naar een vestigingsplaats (school) gaat waar de directeur de volgende knelpunten i.v.m. het bereiken van de ICT-doelen op school meldt.

	Knelpunten i.v.m. leerkrachten						
	Onvoldoende tijd voor leerkrachten om lessen voor te bereiden waarin computers gebruikt worden	Moeilijk om computers te integreren in de lespraktijk in de klas	Moeilijk te gebruiken met minder presterende leerlingen	Geen tijd in schema van lkrn om mogelijkheden te verkennen voor het gebruik van internet	Tekort aan interesse / bereidheid bij lkrn om computers te gebruiken	Gebrekkige kennis/ vaardigheden van lkrn bij gebruik van computers voor lesdoeleinden	Onvoldoende opleidingsmogelijkheden voor lkrn
EU-landen							
Vlaanderen	69	76	22	41	35	67	25
Denemarken	41	48	26	29	39	59	38
Finland	65	74	27	35	39	66	31
Frankrijk	52	62	26	40	44	75	44
Ierland	87	93	20	83	32	67	63
Italië	76	80	28	71	48	69	47
Portugal	38	66	43	47	45	64	36
Spanje	73	81	44	69	31	69	56
Zweden	48	70	14	29	29	63	41
EU-landengemiddelde	61	72	28	49	38	67	43
Nederland ¹	74	70	15	38	46	68	19

1. Dit land voldeed niet aan de internationale vereisten inzake steekproeftrekking. De gerapporteerde gegevens zijn niet gewogen.
 Bron: OECD, ISUSS database, 2003.

Grafiek PRO4.5: Gemiddeld p.c.-gebruik van leerlingen in het secundair onderwijs bij huiswerk, naar onderwijsvorm en geslacht (1999-2000)



Noot: 1 = bijna nooit; 2 = één keer per maand; 3 = meerdere keren per maand; 4 = één keer per week; 5 = meerdere keren per week.
 Bron: OBPWO-onderzoek 99.12.

In tweederde van de opgesomde landen zijn er meer computers (enkel) beschikbaar voor leerkrachten dan er (enkel) beschikbaar zijn voor leerlingen. Dat is opmerkelijk. In Vlaanderen, Frankrijk en Italië geldt het omgekeerde. Het verschil tussen de leerling/p.c.-ratio en de leerkracht/p.c.-ratio is trouwens het grootst in Vlaanderen: ongeveer dubbel zoveel leerkrachten (15) als leerlingen (8) 'delen' één computer.

De OESO stelt daarover het volgende (OECD, 2003, vert.): "(...) Idealiter zou elke leerkracht een computer tot zijn/haar beschikking moeten hebben, naast de computers in publieke ruimtes zoals de schoolbibliotheek, schoollaboratoria, leerkrachtenkamers en administratief-organisatorische plaatsen. Dergelijke vereisten worden misschien nog lang niet vooropgesteld als minimale criteria inzake middelen voor scholen, maar een blik op de werkomstandigheden in de gemiddelde werkomgeving van onze kennismaatschappij voorspelt dat scholen dergelijke standaarden zullen moeten overnemen indien ze leerlingen willen voorbereiden op de maatschappij en arbeidsmarkt van morgen."

Blijkbaar verschilt de beleidscultuur in Vlaanderen op dit vlak nog sterk van die in andere EU-landen. Met het oog op het gebruik van computers tijdens het onderwijsleerproces moeten Vlaamse leerkrachten het voorlopig stellen met computers die gedeeld worden met collega-leerkrachten, leerlingen en administratief personeel.

In ISUSS werd ook gepeild naar het ICT-gebruik bij leerkrachten. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen het gebruik van computers, het gebruik van het internet en het gebruik van e-mail, en dit uiteraard telkens met het oog op onderwijsdoelinden.

Uit de cijfergegevens van ISUSS blijkt dat minder dan de helft (42%) van de Vlaamse leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs minstens één keer per maand *de computer* gebruikt gedurende het onderwijsleerproces. Vlaanderen presteert op dit vlak iets lager dan het EU-landengemiddelde: over de landen heen gebruikt gemiddeld 47% van de leerkrachten minstens één keer per maand de computer gedurende het onderwijsleerproces. Dit percentage varieert van 26% in Ierland tot 68% in Zweden.

Wat de spreiding binnen Vlaanderen betreft, gaat meer dan de helft (52,7%) van de Vlaamse leerlingen uit het hoger secundair onderwijs naar een vestigingsplaats waar het aandeel leerkrachten 'hoger secundair onderwijs' dat

minstens één keer per maand computertoepassingen gebruikt, gelijk is aan 4 leerkrachten op 10 of lager. Vestigingsplaatsen waar geen enkele leerkracht uit het hoger secundair onderwijs minstens één keer per maand computertoepassingen gebruikt zijn in Vlaanderen onbestaande. Slechts 15,7% van de Vlaamse leerlingen uit de tweede en derde graad gaat naar een vestigingsplaats waar het percentage leerkrachten dat minstens één keer per maand computertoepassingen gebruikt, minstens 80% is.

Slecht één op drie leerkrachten maakt minstens eenmaal per maand gebruik van het *internet* in het onderwijsleerproces. Vlaanderen presteert op dit vlak lager dan het EU-landengemiddelde van 40% van de leerkrachten. Het percentage varieert van 24% in Ierland tot 63% in Denemarken.

Het percentage leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs dat minstens eenmaal per maand *e-mail* gebruikt in het onderwijsleerproces ligt op 14%. Vlaanderen situeert zich op dit vlak onder het EU-landengemiddelde van 21%. Het percentage varieert van 11% in Spanje tot 43% in Zweden.

Het EU-landengemiddelde voor het gebruik van computers, internet en e-mail verschilt niet erg van de Vlaamse cijfers maar ligt anderzijds toch 5 tot 7% hoger dan de Vlaamse gemiddelden. In 2001-2002 was er in Vlaanderen blijkbaar (nog) geen sprake van intens computer-, internet-, en e-mailgebruik door leerkrachten in de klas. Ook in recenter onderzoek (Valcke, e.a., 2003) wordt trouwens vastgesteld dat er in het secundair onderwijs in de klaspraktijk zeer weinig van ICT gebruik gemaakt wordt.

Wellicht menen heel wat Vlaamse directeurs dat leerkrachten in hun school moeilijkheden ondervinden om de computer -en ICT in het algemeen- te integreren in het lesgebeuren. In Vlaanderen bestaan vanuit het standpunt van de *leerkracht* bepaalde obstakels die de ICT-doelen van de school in de weg staan: 69% (t.o.v. een EU-landengemiddelde van 61%) van de leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs gaat naar een vestigingsplaats (school) waarvan de directeur zegt dat leerkrachten onvoldoende tijd hebben om les voor te bereiden waarin computers gebruikt worden. Met betrekking tot de knelpunten 'moeilijkheden om computers te integreren in de lespraktijk in klas' en 'gebrekkige kennis/vaardigheden van leerkrachten bij gebruik van computers voor lesdoelinden' geldt dit



voor respectievelijk 76% (EU-landengemiddelde: 72%) en 67% (EU-landengemiddelde: 67%) van de Vlaamse leerlingen.

b. Gebruik van computers door leerlingen (OBPWO 99.12)

Door de graden in het secundair onderwijs heen maakt de houding van de jongeren ten opzichte van het formele leerkanaal een grote evolutie door. Adolescenten raken naarmate ze de secundaire school doorlopen steeds negatiever ingesteld tegenover de school en tegenover het leren op zich. Hun schoolresultaten worden minder goed en ze raken minder en minder overtuigd van het belang van goede punten om het later te maken in het leven. Aan huiswerk en lessen wordt steeds minder tijd besteed en ook hun academisch zelfconcept wordt met de graden lager. Computer en internet kunnen hen daarentegen wél nog boeien.

Reeds in de eerste graad van het secundair onderwijs is de p.c. bij de leerlingen een geliefder medium dan televisie. De computer wordt vooral gebruikt om echt op te werken, eerder dan zomaar wat rond te surfen of te e-mailen. Voor het opzoeken van informatie wordt internet dan weer het liefst geconsulteerd. Uit de resultaten bleek een significant sekseverschil: jongens surfen liever en werken bovendien liever met de computer dan meisjes.

In de tweede graad hebben de interesses van de jongeren zich reeds wat verlegd: chatten en surfen winnen aan belang. Ook hiervoor werd er een onderscheid tussen beide geslachten gevonden. Meisjes e-mailen liever; jongens zijn eerder voorstanders van een functioneel gebruik van de p.c.

Deze tendens zet zich in de derde graad voort. Nog steeds zijn chatten en surfen populairder dan tv-kijken. Er zijn geen significante sekseverschillen voor chatten en met de p.c. werken, wel voor e-mail (meisjes doen dit liever dan jongens) en vrij rondsurfen (voorkeur jongens).

Ook per onderwijsvorm is er een onderscheid: leerlingen uit het beroepsonderwijs chatten liever dan leerlingen uit het ASO en TSO. Voor surfen en e-mail zijn er geen verschillen tussen de verschillende onderwijsvormen.

Bijna alle leerlingen uit het secundair onderwijs hebben al met een computer gewerkt. Gemiddeld beschikken negen op tien leerlingen uit het secundair onderwijs

thuis over een computer. Ongeveer één op de drie leerlingen heeft bovendien een p.c. op zijn/haar kamer. De helft van de leerlingen gebruikt die voor schooltaken.

In het onderzoek zijn ook de schoolresultaten van de onderzochte leerlingen nagegaan. In de eerste en derde graad maakt het voor de schoolresultaten niets uit of een jongere thuis wel of niet over een computer beschikt, noch voor jongens noch voor meisjes. In de tweede graad worden wél een aantal significante verschillen geconstateerd: jongens uit TSO mét p.c. halen betere resultaten dan jongens uit TSO zonder.

Daarnaast werd ook onderzocht of een frequent gebruik van de p.c. voor huistaken een effect op de schoolresultaten heeft. Dit leverde voor de eerste graad een opvallend resultaat op: jongens die meerdere keren per week de p.c. voor huistaken gebruiken, halen significant lagere schoolresultaten dan jongens die bijna nooit de p.c. voor huistaken gebruiken. Mogelijke verklaringen voor dit opmerkelijke resultaat zijn: (1) het p.c.-gebruik van de jongeren (ook voor huistaken) sluit niet aan bij het verwachtingspatroon van de leerkracht; (2) het p.c.-gebruik creëert een vals gevoel van orde en overzichtelijkheid; (3) de verleiding kan groot zijn om de p.c. te gaan gebruiken voor spelletjes of surfen.

Naast het in kaart brengen van computer- en internetgebruik bij adolescenten, is in het onderzoek ook aandacht besteed aan de *houding* van jongeren ten opzichte van deze media. De *attitude* van jongeren tegenover de computer wordt positiever naarmate ze in een hogere graad zitten. Terwijl in de eerste graad nog een 20% van de leerlingen niet op zijn gemak is bij het gebruik van de p.c., is 80% van de jongeren in de tweede en derde graad van het belang van de computer in de samenleving overtuigd. Ze zijn van mening dat iedereen met de computer moet kunnen omgaan. Gezien deze resultaten is het niet verbazingwekkend dat de meeste leerlingen in de drie graden voorstander van een grotere integratie van de p.c. op school zijn. Vooral in de eerste graad zijn de leerlingen overtuigd dat meer ICT in de les leidt tot aangenamere, minder saaie lessen.

De *attitude* van jongeren ten aanzien van *internet* was eveneens voorwerp van onderzoek. Surfen op het internet maakt immers een erg groot deel van de vrijetijdsbesteding van jongeren uit. Per week spenderen de leerlingen in de eerste graad gemiddeld 4u20min op het net. In de tweede en de derde graad is dit met 6u15min nog meer. Internet wordt voor tal van zaken

gebruikt: het meest voor vrij rondsurfen, on line spelletjes spelen, informatie voor school opzoeken en downloaden van teksten, afbeeldingen en muziek.

In de eerste graad chat bijna drievierde regelmatig en 70% gebruikt regelmatig e-mail. Internet heeft een vaste plaats als vrije tijdsbesteding gevonden. Tweederde van de jongeren in de eerste graad zegt te surfen omdat men dat gewoon leuk vindt. Bijna de helft van de jongeren vindt surfen ontspannend. De leerlingen staan erg verwachtingsvol tegenover internet op school. Meer dan 90% wil graag les krijgen over internet. Bijna viervijfde zou graag tijdens de pauzes op internet kunnen werken. Drievierde van de leerlingen meent dat ze meer van internet kunnen leren dan uit boeken.

In de tweede graad is het aantal chatters minder groot dan het aantal leerlingen dat frequent e-mail gebruikt. Qua gebruik vertoont de tweede graad gelijkaardige tendensen als de eerste. Het ontspannende karakter van internet wordt hier nog meer benadrukt. Bijna iedereen (94,3%) wil op school graag les krijgen over internet. Iets minder leerlingen, maar toch nog drievierde, zou graag tijdens de pauzes op internet kunnen werken. De inschatting van internet als medium is hier nog groter: meer dan 80% van de leerlingen meent dat ze meer van internet kunnen leren dan uit boeken.

In de derde graad zijn er een aantal verschuivingen qua internetgebruik. Informatie opzoeken voor school ligt hier beduidend hoger dan in de eerste en tweede graad, evenals het downloaden van teksten, het chatten en het e-mailen. Het spelen van on line spelletjes neemt sterk af. In de derde graad wordt internet veel minder beschouwd als een leuk tijdverdrijf. Men surft minder voor de loutere ontspanning of uit verveling. Het belang van internet wordt in de derde graad iets meer gerelativeerd. 85,7% wil graag les krijgen over internet. Twee op drie leerlingen zou graag tijdens de pauzes op internet kunnen werken en drie van de vier leerlingen menen dat ze meer van internet kunnen leren dan uit boeken.

In de derde graad werd ook naar de kennis van en preferentie voor internet gepeild. Tweederde van de jongeren zegt meer van internet te kennen dan hun leraars. Meer dan de helft surft liever op internet dan TV te kijken en bijna drievierde geeft de voorkeur aan surfen boven het lezen van een boek. De onderzoekers besluiten daaruit dat de school vaak erg veraf staat van de mediapreferenties van de jongeren.

Conclusie

Afgaand op de gegevens uit ISUSS blijkt dat het secundair onderwijs in Vlaanderen gemiddeld bekeken over voldoende p.c.'s voor leerlingen beschikt. Wat de leerkracht/p.c.-ratio betreft, is er in het overgrote deel van de Vlaamse vestigingsplaatsen in het secundair onderwijs een acuut tekort aan computers enkel beschikbaar voor leerkrachten. Bovendien is het gebruik van ICT (computer, internet en e-mail) door leerkrachten in de tweede en derde graad secundair onderwijs tijdens het onderwijsleerproces in Vlaanderen aan de lage kant.

Indien we er bovendien van uitgaan dat de aanwezigheid van infrastructuur geen voldoende garantie biedt voor het implementeren van ICT in het onderwijs (Vanderpoorten, 2000, p. 39), dan is het geenszins verwonderlijk dat er (nog) geen sprake is van geïntegreerd ICT-gebruik in het secundair onderwijs -meer specifiek de tweede graad en eerste en tweede leerjaar van de derde graad- in Vlaanderen. Indien we van leerkrachten verwachten dat ze op efficiënte en geïntegreerde wijze ICT aanwenden tijdens het onderwijsleerproces, dan moet daar ook meer tegenover staan dan nu het geval is.

Volgens het OBPWO-project 99.12 is de p.c. enorm populair bij leerlingen uit het secundair onderwijs. De manier waarop jongeren de p.c. gebruiken, verschilt naargelang van de graad waarin ze zitten. Jongeren gebruiken de p.c. anders dan meisjes. Jongeren kijken ook anders tegen p.c. en internet aan naargelang ze in de eerste, tweede of derde graad zitten. Men kan stellen dat een optimalisering van het onderwijsaanbod noodzakelijk is voor het verminderen van schoolmoeheid bij jongeren. Door een functionele integratie van ICT op school kunnen jongeren opnieuw bij de lessen betrokken worden, althans dat vinden zijzelf. Hierbij moet rekening gehouden worden met de verschillende subgroepen van jongeren die in het OBPWO-onderzoek onderscheiden werden. Verschillende groepen worden immers aangesproken door verschillende media⁹⁴.

Link met andere indicatoren

In hoeverre leerkrachten uit de tweede en derde graad secundair onderwijs zich in hun nascholing op ICT con-

(94) Hiervoor verwijzen we naar het eigenlijke onderzoeksrapport.





centreren, blijkt uit indicator INP11. De leeftijd van leerkrachten wordt in indicator INP9 bekeken. De deelname van leerlingen aan de verschillende onderwijsvormen analyseren we in indicator INP2.

OUTPUT



Inleiding

Sinds de ontwikkeling van internationaal vergelijkende indicatoren systemen zoals INES⁹⁵, werden outputindicatoren ontwikkeld en geanalyseerd. Ze werden aangewend om informatie te verschaffen over de opbrengst of het rendement van het onderwijs (Creemers, 1992). Meer concreet ging men bijvoorbeeld na hoe leerlingen presteerden of hoe de doorstroom naar het hoger onderwijs verliep.

Dit jaar bundelen we vijf 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'. Op die manier geven we een idee van de realisatie van de strategische doelstellingen 'De dualisering bestrijden' en 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod'.

Beide doelstellingen staan ook in verband met de indicatoren over de ongekwalificeerde uitstroom en 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.

De Europese Raad Onderwijs 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 deze ook direct gaan meten. Dat gebeurde onder meer in het PISA-onderzoek bij 15-jarigen. 'PISA' staat voor 'OECD Programme for International Student Assessment'. Ook de resultaten van het eerste peilingonderzoek nemen we in indicator OUT4 op.

De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* relateerde de PISA-resultaten aan de geassocieerde doelstelling 1.2 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen'. Men gebruikt hiervoor 4 Europese indicatoren:

- Percentage of pupils with reading literacy proficiency 'level 1 and lower' on the PISA reading literacy scale
- Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA reading literacy scale
- Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA mathematical literacy scale
- Distribution and mean performance of students, per country, on the PISA scientific literacy scale.

De Europese Raad Onderwijs koppelde aan de eerste indicator daarvan 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.'

Indicator OUT5 bekijkt de overgang tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Daarvoor maken we gebruik van gegevens uit de Arbeidskrachtenenquête van het NIS. De tewerkstellings- en werkloosheidskansen van jonge mensen in Vlaanderen worden eveneens in een internationaal perspectief vergeleken aan de hand van een OESO-indicator. Naast de strategische doelstellingen 'De dualisering bestrijden' en 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' is vooral de operationele doelstelling 'De schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken' met deze indicator verbonden.

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 *Standing Group on Indicators and Benchmarks* relateerde die aan de geassocieerde doelstelling 2.2 'Leren aantrekkelijker maken'. De Europese Raad koppelde daaraan op zijn beurt de volgende Europese *benchmark* over 'Early school leavers': 'By 2010, an EU average rate of no more than 10% early school leavers should be achieved.'

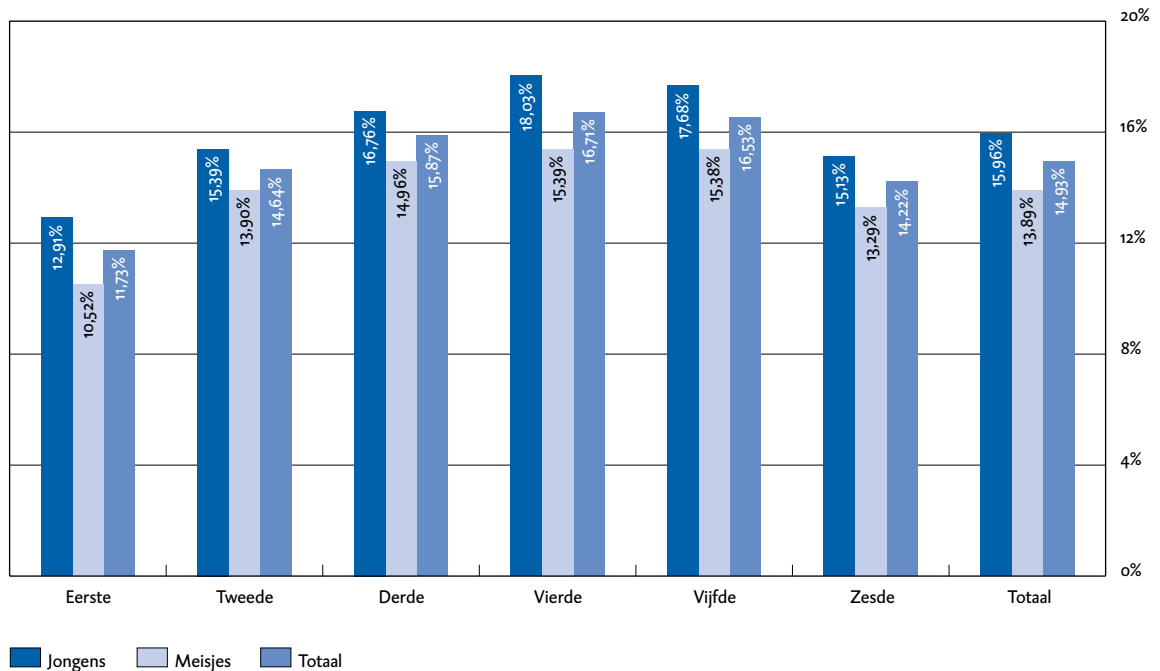
In indicator OUT3 over de diploma's integreren we 3 Europese indicatoren die met de geassocieerde doelstelling 1.4 'De instroom in de studierichtingen van de exacte wetenschappen en de technische richtingen vergroten' samenhangen:

- 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.

(95) 'INES' staat voor 'International Indicators of Education Systems'. Het is het onderwijsindicatorenproject van de OESO waarvan de indicatoren jaarlijks in 'Education at a Glance' gepubliceerd worden.



Grafiek OUT1.1a: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2002-2003)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

OUT1: Doorstroming doorheen het basis-, secundair en hoger onderwijs

Beleidscontext



Het centrale onderwijsbeleid heeft als strategische doelstellingen onder meer het optimaliseren van het onderwijsaanbod en het bestrijden van de dualisering. Er zijn 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 en hogere inkomsten is namelijk duidelijk. Gegevens over 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 dropout 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.

Ook de operationele doelstellingen 'De schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken' en 'Een actieplan voor de waardering van het TSO en BSO uitwerken' houden verband met de subindicatoren over de doorstroming doorheen het onderwijs. De operationele doelstelling 'Het tertiair onderwijs versterken in zijn uitvoering van zijn maatschappelijke opdracht' is eveneens een aandachtspunt van het onderwijsbeleid. Het opleidingsniveau van de jongere bepaalt nog steeds in grote mate de kansen op tewerkstelling en op een betere salariering later.

Definitie

De eerste twee subindicatoren beschrijven de schoolse vertraging in het gewoon lager en secundair onderwijs (schooljaar 2002-2003) en de slaagkansen in het hoger onderwijs (op het einde van het academiejaar 2000-2001) 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 en studenten uit het buitengewoon onderwijs 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 hoofdschrijving in een basisopleiding opgenomen (academiejaar 2000-2001).

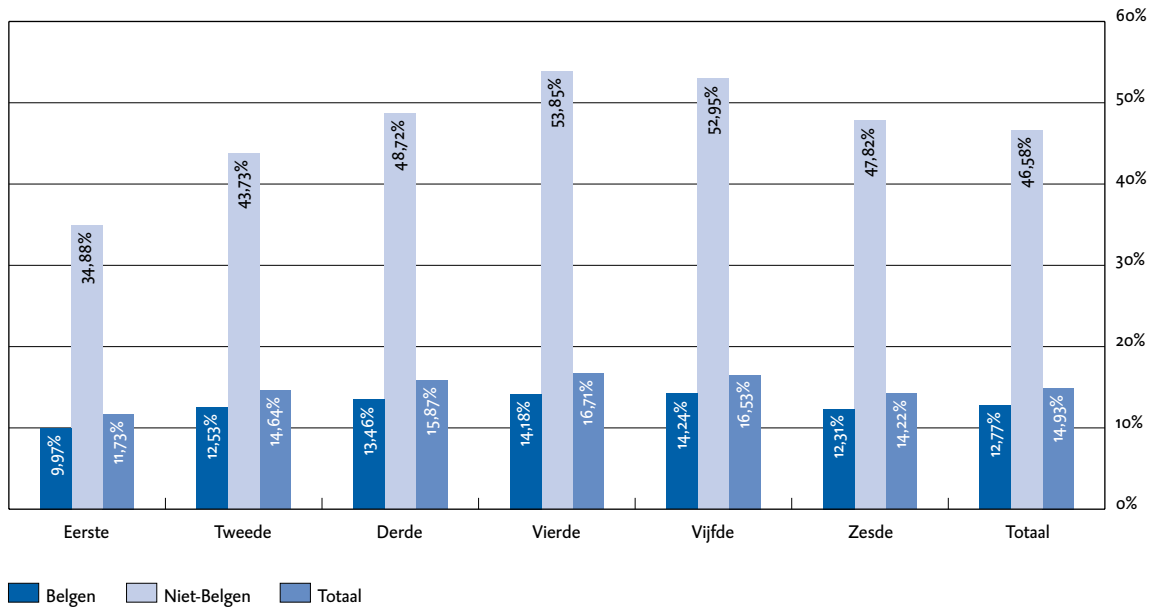
Deze twee subindicatoren volgen de methodiek uit de publicatie 'Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs', uitgegeven door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). De analyses voor de behandelde schooljaren zijn de recentste die momenteel in dit detail beschikbaar zijn.

De internationaal vergelijkbare subindicator over de instapratio's toont, voor het niet-universitair hoger onderwijs en het onderwijs van universitair niveau⁹⁶, de som van de instapratio's per leeftijd. De instapratio voor een bepaalde leeftijd werd bekomen door het aantal nieuwkomers van die leeftijd 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 tertiair onderwijs instapt, onafhankelijk van wijzigingen in de populatie. Deze subindi-

(96) Voor het niet-universitair hoger onderwijs werden nieuwkomers in het hogescholonderwijs van één cyclus opgenomen. Voor het onderwijs van universitair niveau betreft het het universitair onderwijs, het hogescholonderwijs van twee cycli, de KMS, de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid en de basisopleidingen van de Open Universiteit.

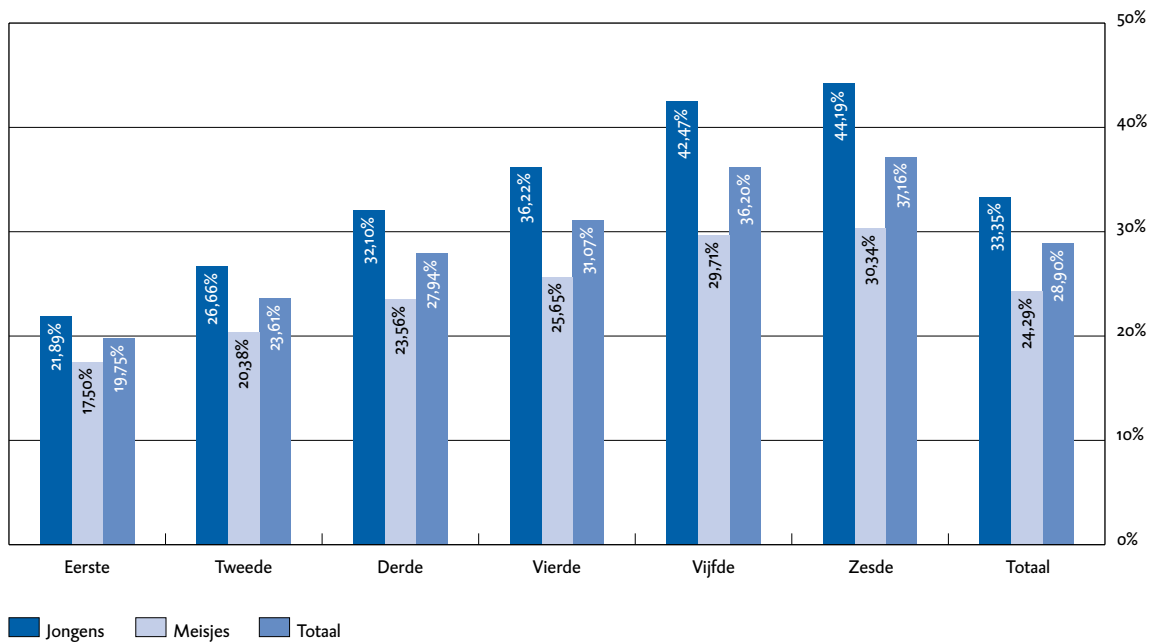


Grafiek OUT1.1b: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en nationaliteit (2002-2003)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

Grafiek OUT1.1c: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2002-2003)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

cator is internationaal vergelijkbaar. De OESO publiceerde die onder de titel 'Entry to and expected years in tertiary education and participation in secondary education' in 'Education at a Glance 2003'. Het academiejaar waarop de gegevens betrekking hebben, is 2000-2001. 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 2002-2003 14,93% van alle leerlingen in het gewoon lager onderwijs schoolse vertraging had opgelopen. Merk op dat deze vertraging niet noodzakelijk in het recentste schooljaar werd opgelopen. Elke leerling blijft immers ook de vroeger opgelopen vertraging doorheen de schoolloopbaan meedragen. In het eerste leerjaar heeft reeds 11,73% van de leerlingen vertraging opgelopen. Dit percentage loopt in de volgende leerjaren gestaag op, tot 16,71% in het vierde leerjaar. In het vijfde leerjaar blijft het percentage stabiel, om in het zesde leerjaar te dalen tot 14,22%. Jongens lopen meer vertraging op dan meisjes. Dit verschil tussen jongens en meisjes schommelt voor alle leerjaren rond de 2%.

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 12,77% schoolse vertraging heeft opgelopen. Het percentage leerlingen met vreemde nationaliteit (niet-Belgen) die schoolse vertraging opgelopen hebben, is heel wat hoger: 46,58% in het gewoon lager onderwijs. Dit verschil is zichtbaar in alle leerjaren. Bij de niet-Belgen in het eerste leerjaar heeft meer dan één leerling op de drie (34,88%) 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 en vijfde leerjaar lager onderwijs heeft meer dan de helft van de niet-Belgische leerlingen vertraging opgelopen. In het zesde leerjaar lager onderwijs zakt dit percentage. Het is waarschijnlijk dat niet-Belgische leerlingen na het vijfde leerjaar naar het buitengewoon onderwijs of het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs overstappen.

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 (12,66%); het gemeenschapsonderwijs (GO) een relatief hoog percentage (23,86%). Het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) neemt een tussenpositie in (15,89%). De percentages schoolse vertraging in het GO en het OGO hangen ongetwijfeld met de specifieke opdracht van het GO en het OGO samen.

We merken op dat deze cijfers niet de schoolse vertraging van allochtone leerlingen tonen. De leerlingendatabank heeft enkel informatie over de nationaliteit van leerlingen, niet over hun afkomst. De naturalisatie van leerlingen met oorspronkelijk vreemde nationaliteit heeft vanzelfsprekend ook invloed op de cijfers van de Belgische leerlingen.

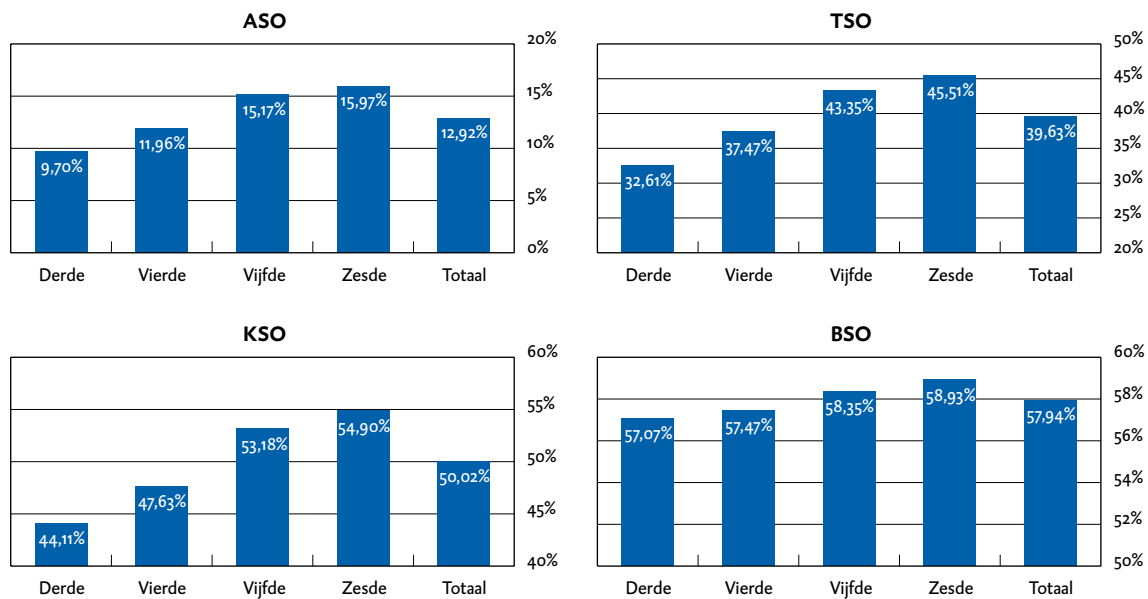
Uit grafiek OUT1.1c blijkt dat 28,90% van alle leerlingen die in het schooljaar 2002-2003 gewoon secundair onderwijs volgden, schoolse vertraging opgelopen had. Het verschil tussen de geslachtsgroepen is groot: één op drie jongens (33,35% gemiddeld over de leerjaren) tegenover één op vier meisjes (24,29%).

Het eerste leerjaar telt nog vrij weinig leerlingen met schoolse vertraging (19,75%), 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 het 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 ge-



Grafiek OUT1.1d: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en leerjaar (2002-2003)



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

woon 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 23,61% en in het derde leerjaar⁹⁷ tot 27,94%. In het vierde leerjaar secundair onderwijs heeft bijna één leerling op drie schoolse vertraging opgelopen. In het vijfde en zesde leerjaar stagneert het percentage (36 à 37% voor beide leerjaren).

Bij de bespreking van het lager onderwijs is reeds gewezen op de hogere percentages voor schoolse vertraging bij leerlingen met vreemde nationaliteit en op het verband met onderwijsnetten. Ook in het gewoon secundair onderwijs ziet men dat niet-Belgen veel vaker schoolse vertraging oplopen dan de Belgische leerlingen (69,83% van de niet-Belgen ten opzichte van 27,23% 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 alarmrend 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 ingeschakeld worden.

Ook naar onderwijsnet verschillen de percentages opnieuw. Vergeleken met het percentage leerlingen met schoolse vertraging in het VGO (23,85%) zijn de percentages in het GO en in het OGO ongeveer het dubbele (respectievelijk 42,65% en 49,26%).

Dat het percentage studenten met schoolse vertraging naargelang van de onderwijsvorm verschilt, blijkt duidelijk uit grafiek OUT1.1d. Het ASO telt relatief het laagste percentage (12,92%), gevolgd door het TSO (39,63%), het KSO (50,02%) en het BSO (57,94%).

Merk op dat de hogere percentages voor sommige onderwijsvormen nauw samenhangen met het zgn. waternetstelsel. Het waternetstelsel staat voor het fenomeen waarbij leerlingen in het begin van het ge-

woon 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' wordt verstaan, 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. Dit betekent: een gestage stijging van het percentage zittenblijvers over de leerjaren met een stagnatie à kleine stijging 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.

Grafiek OUT1.2a geeft de slaagcijfers weer van de 25 hogescholen die in het academiejaar 2000-2001 onderwijs verschaffen. Het slaagpercentage van de eerstejaarsstudenten in opleidingen van één cyclus bedroeg 53,15%. Voor twee cycli bedroeg dit 53,21% in het eerste jaar. Iets meer dan één student op twee slaagt dus in het hogescholenonderwijs. In de hogere jaren lagen de slaagpercentages veel hoger: in opleidingen van één cyclus slaagden 83,88% van de tweedejaarsstudenten en 92,40% van de derdejaarsstudenten. In de opleidingen van twee cycli slaagde 79,23% van de studenten in het tweede jaar; 88,05% in het derde jaar; 90,97% in het vierde jaar en 89,33% in het vijfde jaar.

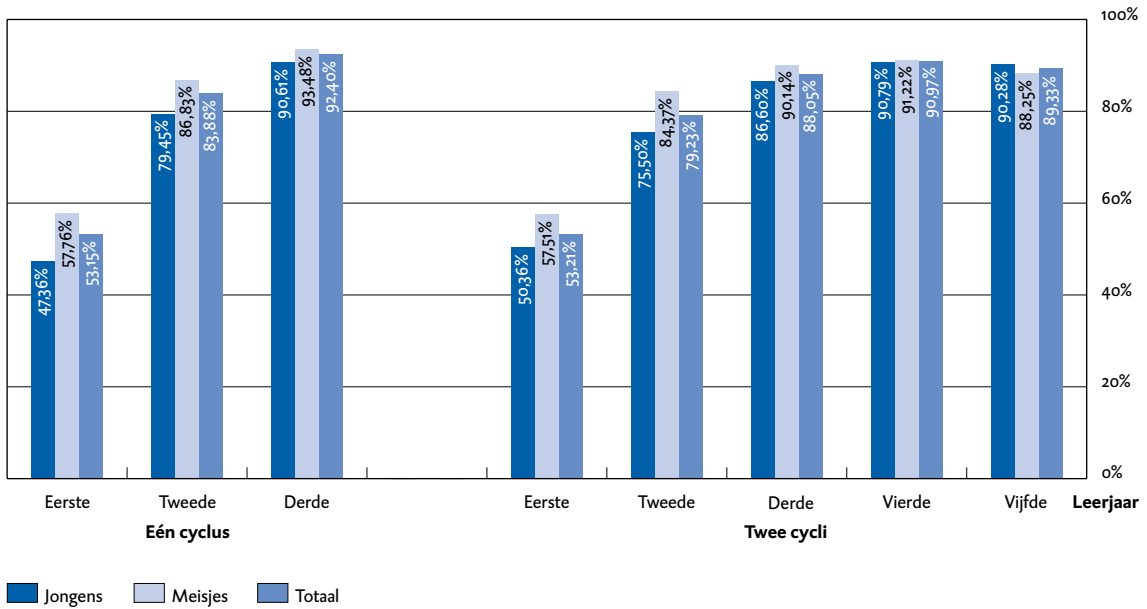
In alle jaren van het hogescholenonderwijs slagen meisjesstudenten makkelijker dan jongensstudenten, met uitzondering van het vijfde jaar in het hogescholenonderwijs van twee cycli, waar mannen iets makkelijker slagen dan vrouwen. In de eerste twee jaren van zowel het hogescholenonderwijs van één cyclus als dat van twee cycli bedraagt het verschil in slaagkans zelfs 7 à 10% 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 2000-2001). Het slaagpercentage bij de eerstejaarsstudenten

(97) Eerste leerjaar van de tweede graad.

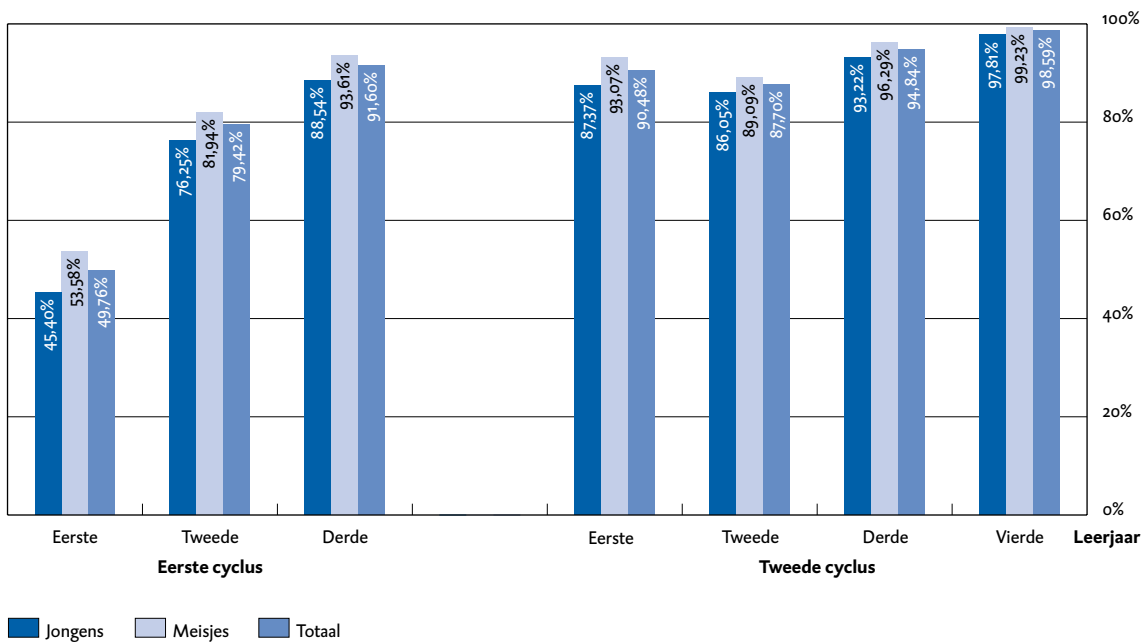


Grafiek OUT1.2a: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het hogescholenonderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2000-2001)



Bron: Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.

Grafiek OUT1.2b: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het universitair onderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2000-2001)



Bron: Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.



bedroeg 49,76% en stijgt beduidend in de hogere jaren. In het tweede jaar bedroeg het percentage 79,42% en in het derde jaar 91,60%. In de tweede cyclus bedragen de percentages 90,48% voor het eerste jaar⁹⁸; 87,70% in het tweede jaar; 94,84% in het derde jaar en 98,59% in het vierde jaar.

In alle jaren van het universitair onderwijs hebben meisjesstudenten een grotere kans op slagen dan jongensstudenten. In het eerste jaar van de eerste cyclus ('eerste kandidatuur') loopt het verschil zelfs tot 8% in het voordeel van de meisjes op.

Uit grafiek OUT1.3 blijkt dat vandaag de dag bijna 1 op 2 jongeren in OESO-landen in onderwijs van universitair niveau terecht komen. In Finland en Zweden ligt dit percentage zelfs rond de 70%. Voor landen als Oostenrijk, Duitsland en België schommelt deze instapratio slechts rond 30%. Bijna één jongere op de twee stapt naar het universitair onderwijs in een gemiddeld OESO-land. In Vlaanderen is dat dus slechts één op de drie jongeren. Misschien speelt de langere studieduur van de opleidingen van universitair niveau een rol inzake de studiekeuze.

De instapratio's voor niet-universitair hoger onderwijs⁹⁹ zijn beduidend lager (gemiddeld 15% voor OESO-landen waarvoor data beschikbaar zijn). De percentages in de Europese Unie variëren van 1 à 2% voor Italië en Nederland tot rond de 30% voor het Verenigd Koninkrijk, 36% voor België en zelfs meer dan 39% 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 dubbelstellingen 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' valt vooral het hoge percentage leerlingen van vreemde nationaliteit met schoolse vertraging op in zowel het lager als het secundair onderwijs. In het gewoon lager onderwijs heeft bijna één niet-Belgische leerling op de twee schoolse vertraging opgelopen. In het gewoon secundair onderwijs heeft zelfs twee op de drie niet-Belgische leerlingen schoolse vertraging opgelopen. We kunnen niet anders dan dit cijfer alarmerend hoog noemen. Het verschil tussen Belgische leerlingen -van wie iets meer dan één op de vier leerlingen schoolse vertraging heeft opgelopen bij de leerlingen van het gewoon secundair onderwijs- 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 is nodeloos te zeggen dat het GO en het OGO veel meer leerlingen met schoolse vertraging hebben dan het VGO.

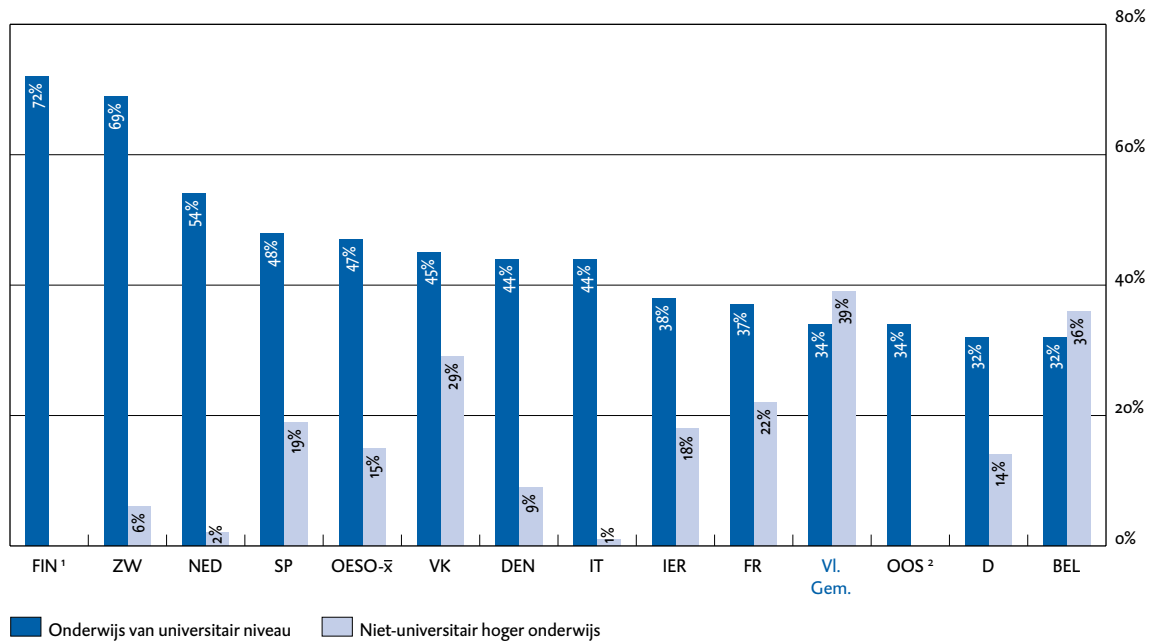
Meer dan één leerling op de vier heeft schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs. En dat terwijl internationaal onderzoek als TIMSS en PISA steeds weer aantoonde dat onze leerlingen secundair onderwijs tot de wereldtop in lezen en wiskunde behoren en tot de subtop voor wetenschappen. Rekening houdend met het feit dat dergelijk internationaal vergelijkend onderzoek niet noodzakelijk dezelfde doelstelling evalueert als de Vlaamse doelstellingen en dat dergelijk onderzoek ook niet alle domeinen en vakken beslaat, moeten wij ons afvragen hoe wij het watervalsysteem kunnen omkeren en de schoolse vertraging kunnen voorkomen.

(98) In vele gevallen de 'eerste licentie'.

(99) In Vlaanderen zit in deze cijfers enkel het hogescholenonderwijs van één cyclus vervat.



Grafiek OUT1.3: Instapratio's in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)



Noten:

1. Niet-universitair onderwijs niet van toepassing.

2. Cijfers voor het niet-universitair hoger onderwijs niet beschikbaar.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003; Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.

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.

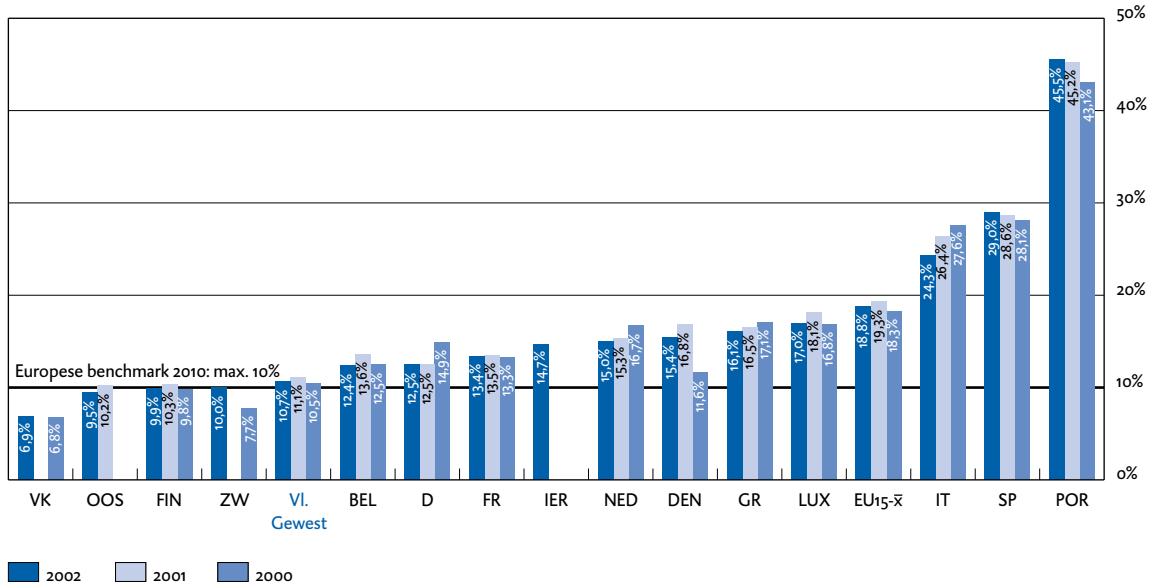
Link naar andere indicatoren

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. De onderwijs- en werkstatus van jongeren wordt in indicator OUT₅ besproken.

Ook de leerlingenprestaties in lezen en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid 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 gebaseerd werd. Dit jaar lichten we ook de resultaten van het eerste peilingonderzoek in het zesde leerjaar van het lager onderwijs toe.



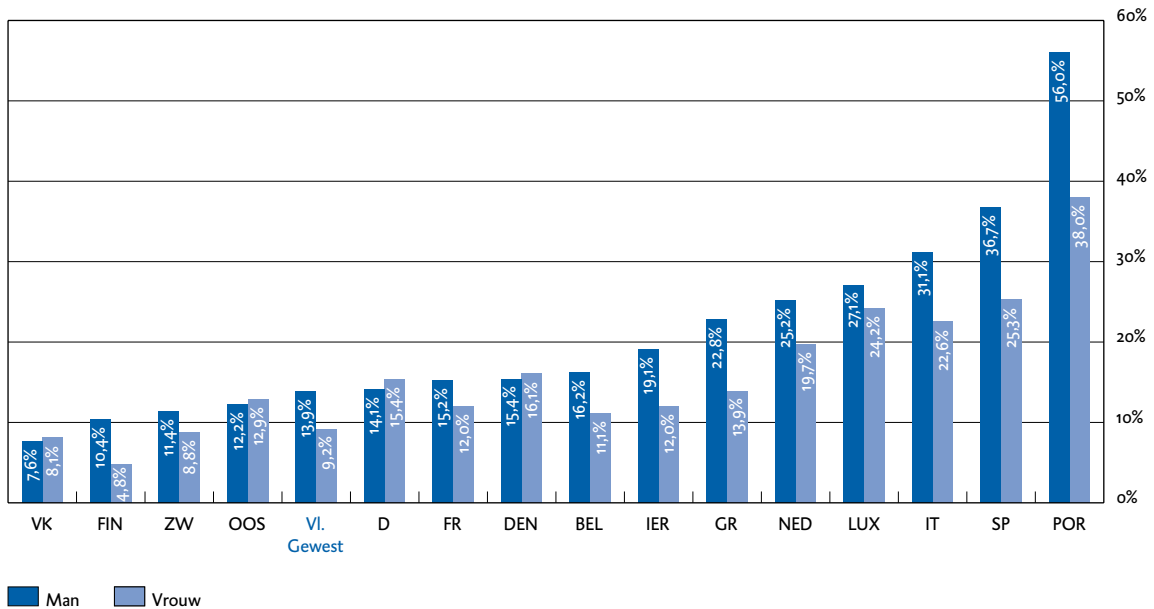
Grafiek OUT2.1: Percentage vroegtijdige schoolverlaters, i.e. percentage van de 18-24-jarige bevolking met maximaal een diploma lager secundair onderwijs dat niet meer aan onderwijs of vorming deelneemt (2000, 2001 en 2002)



Noot: De landen werden gerangschikt in stijgende volgorde van percentage vroegtijdige schoolverlaters voor 2002.

Bron: Eurostat-berekening van 28 oktober 2003 voor de cijfers van 2002; Statistics in Focus voor 2001 en 2000. De Eurostat-cijfers zijn aan wijzigingen onderhevig.

Grafiek OUT2.2: Percentage 20-24-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen, naar geslacht - internationale vergelijking (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

OUT2: Ongekwalficeerde uitstroom en vroegtijdig schoolverlaten

Beleidscontext



Het onderwijssysteem moet trachten om een zo groot mogelijk aantal jongeren optimaal op de arbeidsmarkt voor te bereiden. Deze intentie wordt geconcretiseerd in de volgende operationele doelstelling uit de beleidsnota van minister Vanderpoorten: 'De schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken'. 'De dualisering bestrijden' en 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' zijn de strategische doelstellingen uit de beleidsnota die hiermee verband houden. Het is dus nodig om een minimumvereiste vast te leggen inzake de kwalificaties waarover een jongere beschikt wanneer hij of zij het onderwijssysteem verlaat.



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'. De Europese Standing Group on Indicators and Benchmarks adviseerde de Europese Commissie om deze indicator aan de geassocieerde doelstelling 2.2 'Leren aantrekkelijker maken' te verbinden. Aldus zal deze indicator in de indicatorenannex van het Europese interim-rapport 2004 verschijnen. De Europese Raad koppelde aan deze indicator ook een benchmark voor 2010.

Uitgaande van een minimumvereiste overeenkomend 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 'ongekwalficeerde 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/ongekwalficeerd 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.

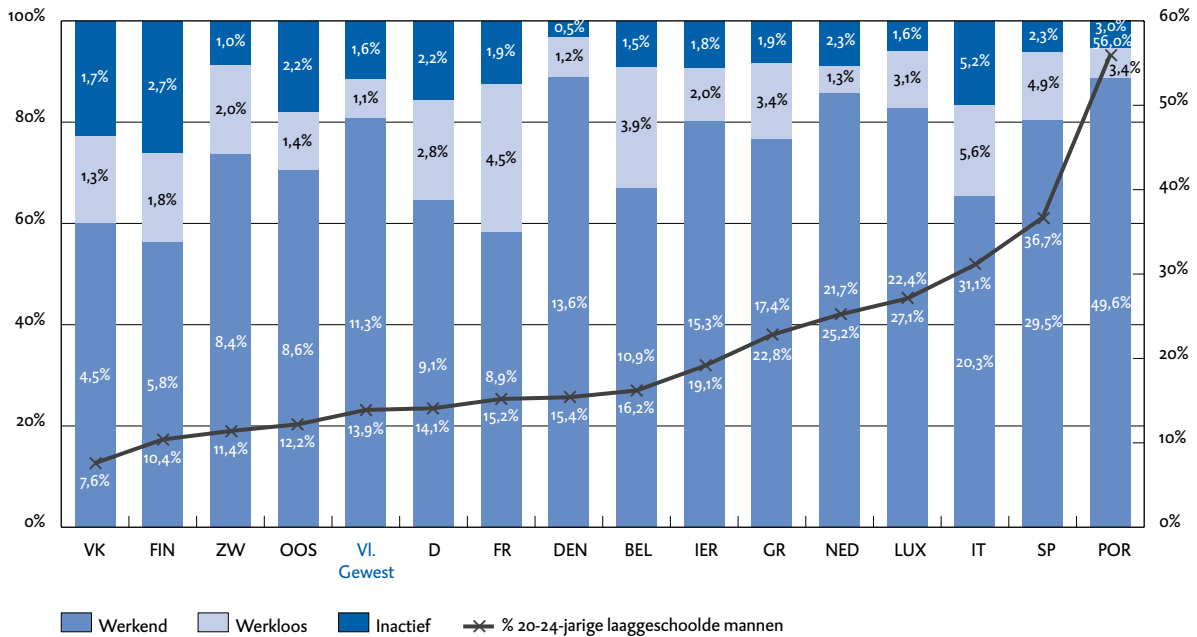
Op Europees niveau worden tweede kwartaalcijfers uit de LFS gebruikt voor de berekening en vergelijking van de vroegtijdige schoolverlaters in het kader van de opvolging van het Doelstellingenproces Onderwijs. Ook voor het Vlaams Gewest hebben we tweede kwartaalgegevens gebruikt. Die liggen steeds gunstiger 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.

Het EU-gemiddelde werd door Eurostat berekend. We gebruikten de berekening van 28 oktober 2003. Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.

Voor de internationale vergelijking gebruikten we ook cijfers voor 2001 die reeds in *Education at a Glance 2003* van de OESO gepubliceerd werden. Dit jaar integreren we geen cijfers op basis van de Vlaamse studie over ongekwalificeerde uitstroom omdat bij het ter perse gaan van deze publicatie nog geen nieuwe cijfers waren vrij-

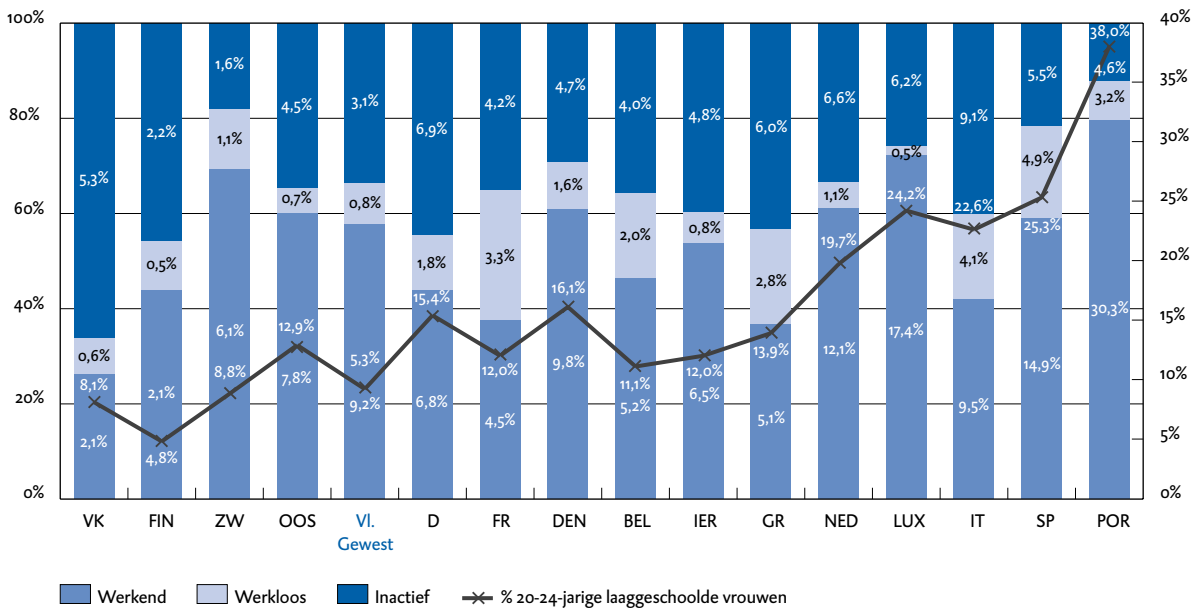


Grafiek OUT2.3a: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; 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 (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

gegeven. De Vlaamse definitie van een vroegtijdige schoolverlater (op basis van de HIVA-studie¹⁰⁰) is de volgende: 'Tot de ongekwalificeerde onderwijsverlaters behoren alle leerlingen vanaf achttien jaar die niet in het bezit zijn van:

Trap 1:

- Diploma en/of studiegetuigschrift in het tweede leerjaar van de derde graad

Trap 2:

- Getuigschrift derde leerjaar tweede graad BSO
- Kwalificatiegetuigschrift van het DBSO
- Attest vijfde jaar BuSO-OV3
- Getuigschrift van de leertijd van het VIZO

Trap 3:

- Getuigschrift tweede graad TSO/BSO'.

De relatie met de Europese definitie is niet zo eenvoudig. Trap 1 uit de Vlaamse definitie is strenger dan de Europese definitie die jongeren met (kwalificatie)getuigschriften van de leertijd en van het DBSO wél als gekwalificeerd beschouwt. Een kwalificatiegetuigschrift van het DBSO en een getuigschrift van de leertijd van het VIZO behoren in de Vlaamse definitie slechts tot trap 2. Trap 2 in zijn geheel is dan weer iets soepeler dan de Europese definitie. Iemand die ouder dan 18 is en maximum een getuigschrift tweede graad TSO/BSO (trap 3 uit de Vlaamse definitie) op zak heeft, wordt Europees ook als een vroegtijdige schoolverlater beschouwd.

Beschrijving en analyse

In grafiek OUT2.1 kunnen we de internationale verschillen inzake vroegtijdig schoolverlaten waarnemen. Het valt op dat in 2001 enkele Zuid-Europese landen (Portugal, Spanje en Italië) een uitzonderlijk hoog percentage vroegtijdige schoolverlaters hadden: onder de Spaanse en Italiaanse 18- tot 24-jarige mannen en vrouwen behaalde 25 tot 30% (nog) geen diploma van het niveau hoger secundair en ze volgden ook geen opleiding meer. In Portugal bevond 45% zich zelfs in deze situatie. Uitschieters in de positieve zin waren het Verenigd Koninkrijk, Finland, Zweden, Oostenrijk én het Vlaamse Gewest: het percentage vroegtijdige schoolverlaters bedroeg er 11% of minder in 2001. De overige landen scoorden qua vroegtijdig schoolverlaten tussen 12 en 18%. Het Europees gemiddelde voor de 15 lidstaten bedroeg 18,8% in 2002.

De goede Vlaamse resultaten hoeven ook niet te verwonderen: we hebben immers een leerplicht tot 18 jaar,

wat leerlingen dus langer op school houdt en de kans vergroot dat ze een diploma of getuigschrift secundair onderwijs halen. Ook Duitsland en Nederland (die een vergelijkbare leerplicht hebben) hadden betere resultaten dan gemiddeld in de EU15 maar niet zo goed als Vlaanderen en België.

Het percentage 18-24-jarigen dat geen diploma van het niveau hoger secundair onderwijs heeft behaald én dat het onderwijs verlaten heeft, blijkt een stabiel gegeven: in geen enkel land zien we een spectaculaire verandering. Wanneer er een schommeling optrad, is die bovendien niet éénduidig. Enkel in Nederland, Griekenland en Italië zien we jaar na jaar een consequente, zij het lichte, daling. Het ligt dan ook niet voor de hand conclusies te trekken omtrent de internationale evolutie van het aandeel vroegtijdige schoolverlaters.

Het is echter zeer de vraag of het vooropgestelde Europese gemiddelde van maximaal 10% vroegtijdige schoolverlaters voor 2010 een realistisch doel is. Voor Vlaanderen op zich is dit gewenste Europese gemiddelde wellicht te bereiken.

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'.

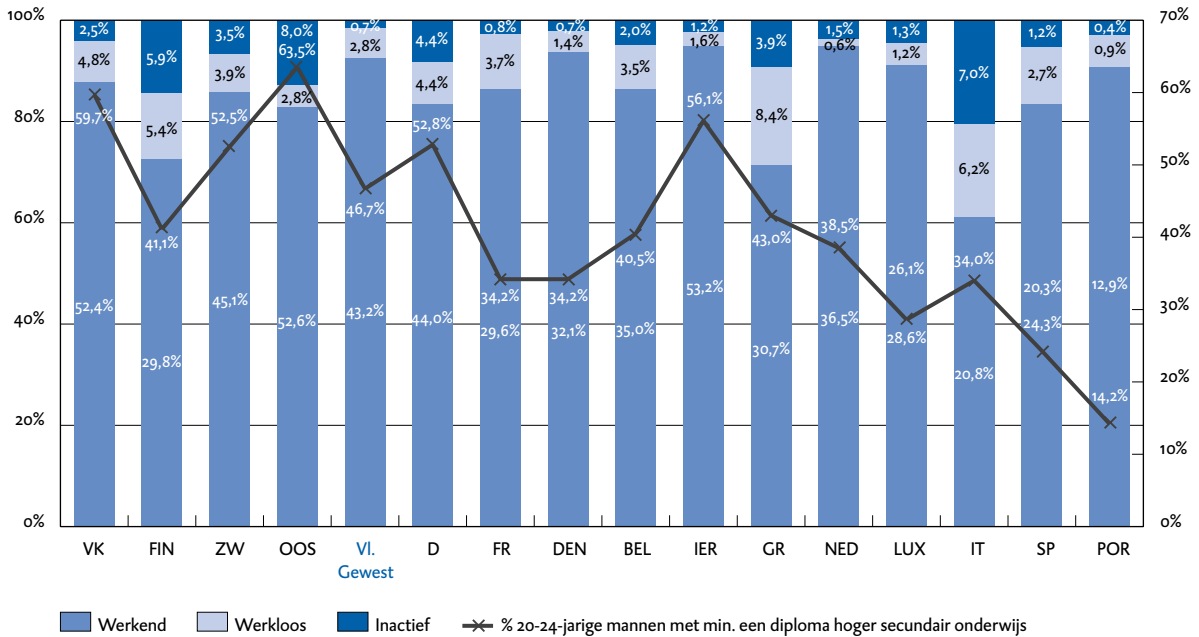
De basisgrafiek omtrent deze 'young adults with low levels of education' (grafiek OUT2.2) geeft, opgesplitst naar geslacht, weer in welke mate dit fenomeen in de verschillende EU-landen voorkomt. Opnieuw zien we hier de aanzienlijke internationale verschillen: Portugal, Spanje en Italië bevonden zich internationaal op het slechtste niveau in 2001. In alle beschouwde landen, met uitzondering van het Verenigd Koninkrijk, Oostenrijk, Duitsland en Denemarken, was het aandeel jongeren met een lage scholingsgraad groter bij mannen dan bij vrouwen. Bij de mannen presteerde Vlaanderen als vijfde beste van de EU15; bij de vrouwen zelfs als derde beste.

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

(100) Zie indicator OUT2 uit de Vlaamse onderwijsindicatorenpublicatie van 2002.

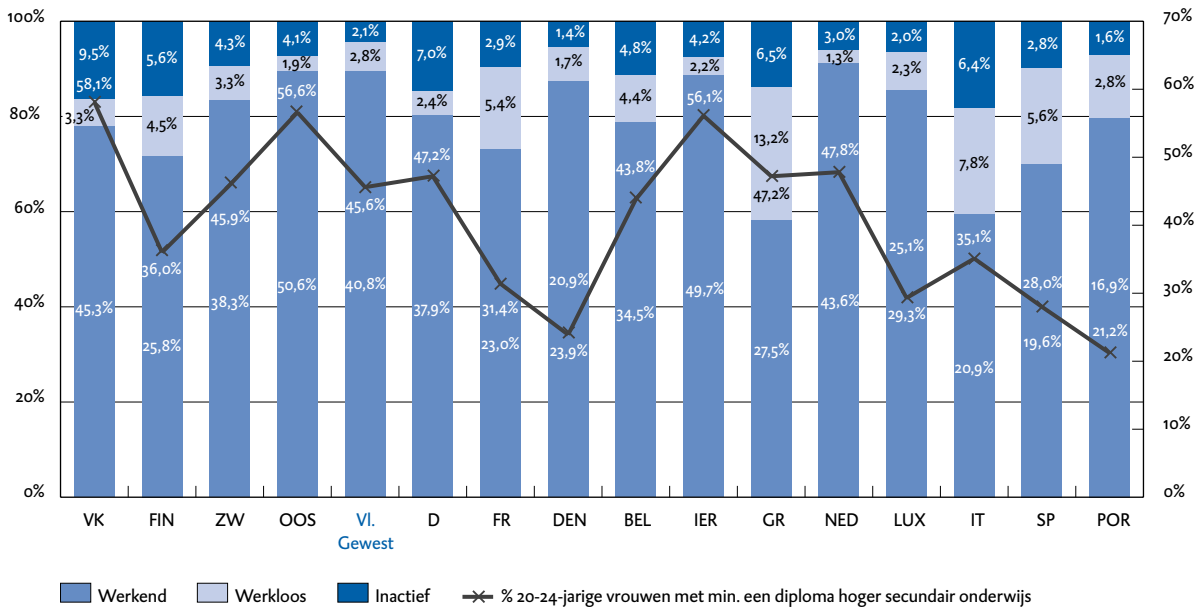


Grafiek OUT2.3c: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die minimum een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs hebben behaald - internationale vergelijking (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; 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 (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

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. 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.

Wanneer we starten met de arbeidsmarktsituatie van de mannen, zien we in grafiek CON2.3a dat het aandeel werkenden onder de laaggeschoolden varieerde van 60% of minder in Finland, Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk tot ongeveer 90% in Denemarken en Portugal. Het Vlaamse Gewest scoorde in dit opzicht meer dan behoorlijk: zo'n 80% van de 20-24-jarige mannen die maximaal lager secundair voltooiden en geen onderwijs meer volgen was aan het werk in 2001.

Wat gebeurde er met jongeren die geen plaats hebben kunnen vinden op de arbeidsmarkt? De grootste aandelen werklozen vinden we in Frankrijk en België: respectievelijk zo'n 30% en 25% van de laaggeschoolde jonge mannen was er werkloos in 2001. Laaggeschoolde jongeren kunnen zich anderzijds ook terugtrekken van de arbeidsmarkt (vb. na negatieve ervaringen) of zelfs besluiten er nooit aan deel te nemen. Inactiviteit kwam relatief het vaakst voor in Finland en het Verenigd Koninkrijk.

We moeten deze vaststellingen vanzelfsprekend linken aan de relatieve grootte van de betrokken groep (grafisch weergegeven door de lijn). Algemeen kunnen we stellen dat er een verband lijkt te zijn met 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 opleiding meer volgen, hebben binnen deze groep relatief meer werkenden. Zo had Portugal niet minder dan 56% 'young men with low levels of education', maar we constateren wel dat bijna 90% van deze groep aan het werk was. Hetzelfde verband tussen een eerder hoog gehalte aan laaggeschoolde jonge mannen en een goede tewerkstellingsgraad in de betreffende groep vinden we terug in Spanje, Luxemburg, Nederland, Griekenland en Ierland. Het Verenigd Koninkrijk en Finland bevinden zich in de tegenovergestelde situatie:

de omvang van de groep laaggeschoolde jonge mannen bleef in internationaal perspectief beperkt; maar hun situatie was penibel: hoogstens 60% had een job.

Denemarken, en in mindere mate ook het Vlaamse Gewest en Ierland, schenen aan deze wetmatigheid te kunnen ontsnappen: een gemiddeld percentage laaggeschoolde jonge mannen werd er gecombineerd met een hoge tewerkstellingsgraad. Italië daarentegen slaagde er minder goed in de toch relatief grote groep laaggeschoolde jonge mannen (31%) op positieve wijze bij de arbeidsmarkt te betrekken. België, Duitsland en Frankrijk toonden dan weer een eerder lage tewerkstelling bij een gemiddeld percentage laaggeschoolde mannen. De situatie in Vlaamse Gewest was rooskleuriger dan die in België als geheel.

Laten we nu hetzelfde plaatje bekijken voor de 20-24-jarige vrouwen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen opleiding meer volgen: grafiek OUT2.3b.

Een eerste vaststelling is de grote mate van inactiviteit bij deze groep: het Verenigd Koninkrijk was hier de uitschieter in 2001 met meer dan 65% inactieven bij de laaggeschoolde jonge vrouwen. De inactiviteit was daarentegen relatief het kleinst in Portugal (iets meer dan 10%). Portugal (80% van de laaggeschoolde jonge vrouwen werkte) wist tevens, samen met Luxemburg (meer dan 70%) en Zweden (70%), de tewerkstelling op een behoorlijk peil te houden. Wat de extremen betreft, zien we dus opnieuw een zelfde verband tussen de relatieve grootte van de groep laaggeschoolde vrouwen en de tewerkstellingsgraad.

Voor tussenliggende landen klopt dit verband niet altijd: zo kon Zweden bijna 70% van de groep laaggeschoolde vrouwen aan een job helpen, terwijl de omvang van deze groep, in internationaal opzicht, beperkt bleef. 8,8% van de 20-24-jarige Zweedse vrouwen voltooiden maximaal lager secundair onderwijs en volgde geen opleiding meer in 2001. Anderzijds zien we opnieuw in België, Duitsland en Frankrijk de combinatie van een gemiddeld percentage laaggeschoolde vrouwen met een eerder lage tewerkstellingsgraad. Ook Griekenland verkeert in een soortgelijke situatie. Italië heeft een hoog percentage laaggeschoolde vrouwen én een lage tewerkstellingsgraad in deze groep. In het Vlaamse Gewest werkten meer laaggeschoolde vrouwen dan in België als geheel.



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 arbeidsmarktsituatie van de hoger geschoolde jongeren (i.e. minimaal een diploma hoger secundair onderwijs op zak). Op deze wijze kunnen we aantonen 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 Italië vormen de uitzonderingen op deze algemene regel.

Het overeenkomstige plaatje voor 20-24-jarige hoger geschoolde vrouwen laat eveneens zien dat, in alle lidstaten van de Europese Unie, 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

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 2002 10,6% vroegtijdige schoolverlaters volgens de Europese definitie. Het Europees gemiddelde voor de 15 lidstaten bedroeg toen 18,8%. 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.

De evolutie die het aandeel vroegtijdige schoolverlaters in de lidstaten van de Europese Unie in de jongste jaren kende, is niet eenduidig.

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.



Europese benchmark



De Vlaamse doelstellingen m.b.t. de ongekwalificeerde uitstroom liggen hoger. De HIVA-studie over de ongekwalificeerde uitstroom geeft daarover een duidelijker beeld. We verwerkten hun analyses echter niet in deze indicatorenpublicatie. Uit de definitieparagraaf van bovenstaande indicator bleek dat de relatie tussen de Europese en de Vlaamse definitie van een vroegtijdige schoolverlater niet zo eenvoudig is.

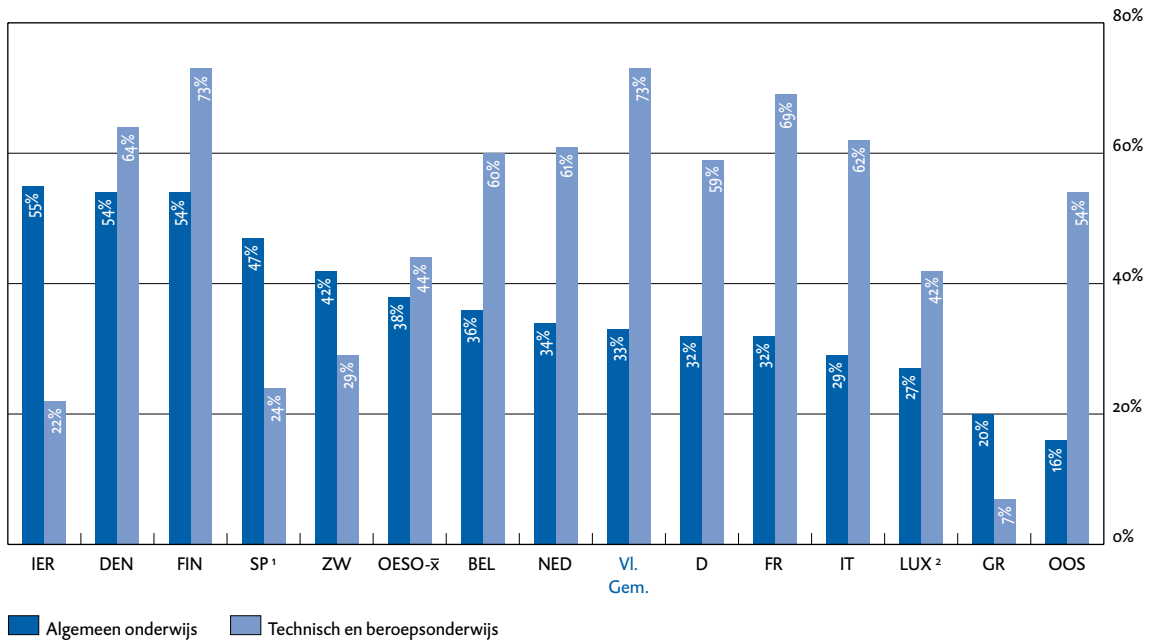
[Link naar andere indicatoren](#)

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'. De specifieke situatie van jongeren (15-29-jarigen) wordt in detail geanalyseerd in outputindicator OUT5 'Onderwijs- en werkstatus van jongeren'.

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 (2000-2001)



Noten:

1. De duur van secundaire programma's werd recent verlengd waardoor de percentages diploma's lager zijn in 2001 dan in vroegere publicaties.
2. Een significant aandeel van de cohorte in het hoger secundair onderwijs studeert in aangrenzende landen.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.

OUT3: Diploma's in het onderwijs

Beleidscontext



Het nagaan van onderwijsdiploma's en -kwalificaties is een manier om de productiviteit van een onderwijssysteem 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.

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 (operationele doelstelling). De diploma's en getuigschriften uit het hoger onderwijs en uit het onderwijs voor sociale promotie geven in beperkte mate een idee over in hoeverre de operationele doelstellingen 'Het versterken van het hoger onderwijs in de uitvoering van zijn maatschappelijke opdracht' en die over levenslang en levensbreed leren gerealiseerd worden.



De indicator houdt ook verband met de Europese geassocieerde doelstelling 1.4 '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 wetenschap, natuurwetenschappen en techniek is van doorslaggevend belang voor een kennismaatschappij die wil kunnen concurreren' (Raad van de Europese Unie, 2002, p.22). Om de ontwikkelingen hieromtrent op te volgen, selecteerde de Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* een drietal indicatoren. Bij één ervan werd een *benchmark* voor de Europese Unie geformuleerd, namelijk een verhoging in het tertiair onderwijs van het aantal diploma's op het gebied van wetenschap, wetenschappen en technologie met 15% tegen 2010 terwijl het onevenwicht tussen de geslachten hieromtrent moet afnemen.

Europese benchmark

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 van gediplomeerden een beeld van de uitstroom uit het huidige onderwijssysteem.

Een deel van de subindicatoren beperkt zich uitsluitend tot het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap. Het an-

dere deel van de gegevens is internationaal vergelijkbaar, wordt jaarlijks door de OESO in 'Education at a Glance' gepubliceerd⁽¹⁰¹⁾ en verwijst naar de diploma's uitgereikt op het einde van het schooljaar 2000-2001. 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' werden voor het schooljaar 2000-2001 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 in het secundair onderwijs werd enkel het ASO als 'algemeen onderwijs' gecatalogeerd. De andere secundaire opleidingen (inclusief die van het SOSPO) werden als technisch en beroepsonderwijs gedefinieerd.

Als diploma voor het niet-universitair hoger onderwijs (ISCED 5B) werden voor het academiejaar 2000-2001 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:

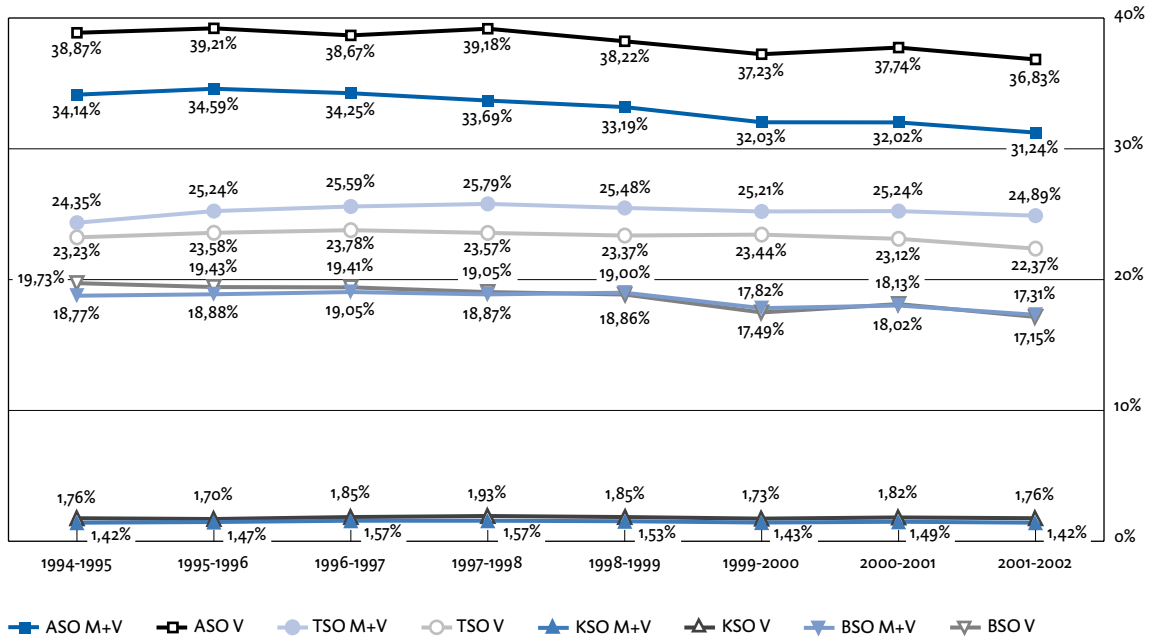
- hogescholenonderwijs van twee cycli,
- universitair onderwijs,
- Koninklijke Militaire School, Protestantse Theologische Faculteit Brussel en Instituut voor Tropische Geneeskunde.

Wat de gegevens voor het hoger onderwijs in wetenschap, 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

(101) Het meest recent nog in de herfst van 2003.

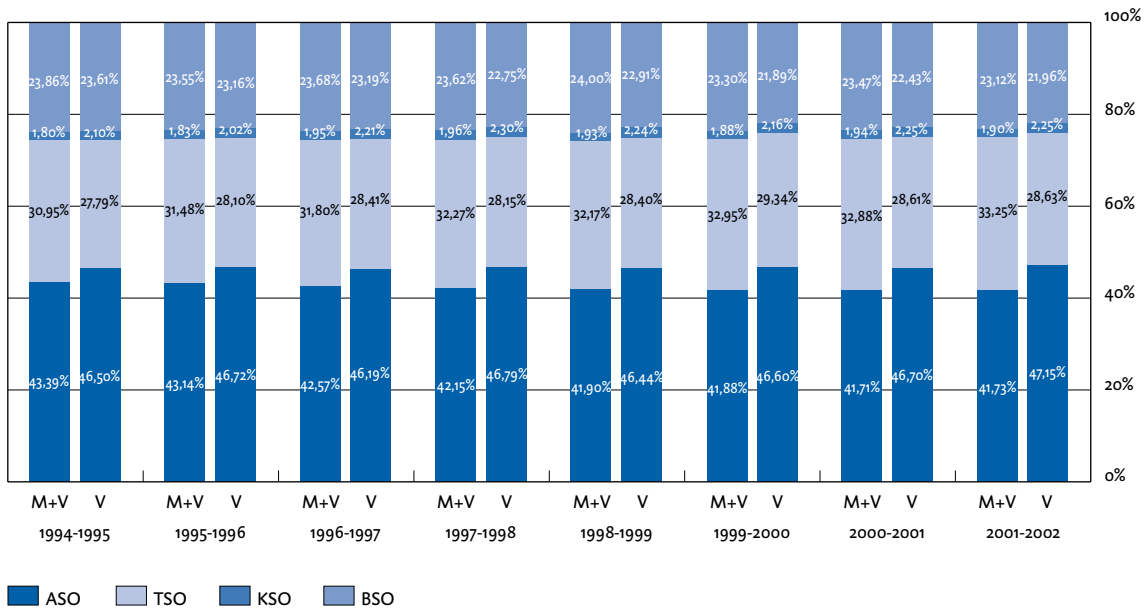


Grafiek OUT3.2: Evolutie van het percentage diploma's t.o.v. de populatie op typische leeftijd van afstuderen in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en geslacht



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

Grafiek OUT3.3: Evolutie van het percentage diploma's in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, naar onderwijsvorm



Bron: Leerlingendatabank departement Onderwijs.

in aanmerking genomen. De kandidaatsdiploma's en gelijkwaardig tellen in internationaal perspectief m.a.w. niet mee.

We willen ten slotte waarschuwen voor een te ongenueanceerde 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 diploma-ratio's.

Beschrijving en analyse

a. Secundair onderwijs

Grafiek OUT_{3.1} 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 38% van de referentiepopulatie 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 vormen van het aandeel jongeren dat een diploma behaalt, aangezien dubbelstellingen kunnen optreden (vb. in Vlaanderen omwille van het OSP).

In drie EU-lidstaten (Ierland, Denemarken en Finland) haalt meer dan 50% van de referentiepopulatie een diploma algemeen secundair onderwijs. Vlaanderen bevindt zich met 33% eerder in de middenmoot maar compenseert dit percentage, net als de meeste landen in dit segment, met een hoog percentage diploma's in het technisch en beroepsonderwijs (73%).¹⁰² Hierbij dienen we op te merken dat Vlaanderen hier een forse stijging vertoont t.o.v. het jaar voordien, te wijten aan de langere referentieperiode in het SOS (niet weergegeven in een grafiek). Finland en (in mindere mate) Denemarken combineren een hoog percentage diploma's in het algemeen secundair onderwijs met een hoog percentage in het technisch en beroepsonderwijs. Luxemburg

heeft twee lage percentages maar heeft een aanzienlijk aandeel studenten die in de buurlanden studeren. Ook Griekenland vertoont twee erg lage percentages.

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 44% van de meisjes (t.o.v. 38% voor beide geslachten samen). In het technisch en beroepsonderwijs zijn de percentages nauwelijks verschillend tussen de geslachten (met een iets lager percentage voor de meisjes met 42% t.o.v. 44% voor beide geslachten samen).

Grafiek OUT_{3.2} 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. De berekeningswijze is gelijkaardig aan die in grafiek OUT_{3.1} maar in grafiek OUT_{3.2} werd enkel het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs¹⁰³ in de cijfers opgenomen. Dat is voor het Vlaamse onderwijsbeleid immers relevanter. Het SOS en het VIZO zitten dus niet in de percentages verrat, waardoor je grafiek OUT_{3.2} niet zonder meer met grafiek OUT_{3.1} kan vergelijken.

Uit grafiek OUT_{3.2} blijkt dat 18-19-jarigen het vaakst hun diploma behalen in het ASO (iets meer dan 31% van de 18-19-jarige bevolking in het schooljaar 2001-2002), gevolgd door het TSO (ongeveer 25%) en het BSO (iets meer dan 17%). Het percentage leerlingen dat de derde graad afsluit met een diploma van het KSO is het laagst (ongeveer 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 is het verschil jaarlijks 3 à 4% in het voordeel van de meisjes. Bekijken we dit gegeven per onderwijsvorm, dan blijkt het verschil vooral in het ASO te zitten (jaarlijks 5 à 6%). In het TSO zijn de rollen omgedraaid, zij het minder uitgesproken: het percentage meisjes met een diploma is er telkens een dikke 2% lager dan voor beide geslachten samen.

(102) De som van beide percentages komt boven 100% uit. Dat komt door de OSP-cijfers die in de gegevens voor het technisch en beroepsonderwijs meegerekend worden.

(103) Het zogenoemde 'zesde leerjaar'.



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 (2000-2001)

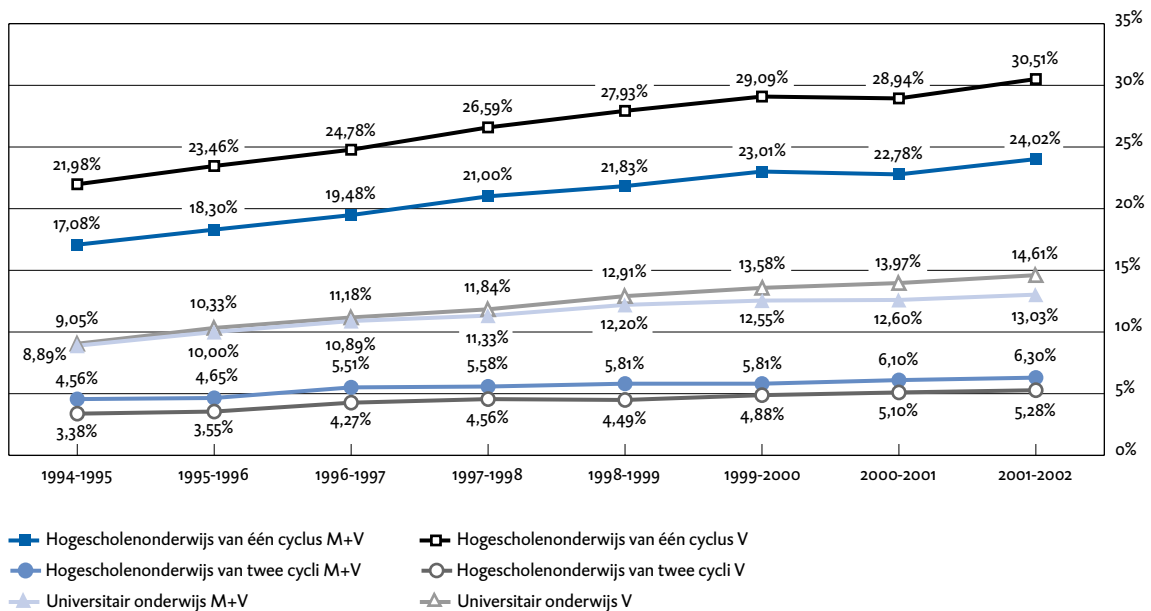
	Niet-universitair hoger onderwijs - (eerste diploma)	Onderwijs van universitair niveau (eerste diploma) ¹				Doctoraat of equivalent ³
		Totaal	Middelmatige duur ² (3-4 jaar)	Lange duur (5 jaar)	Heel lange duur (>5 jaar)	
VI. Gem.⁴	26,9	18,8	11,9	6,0	0,9	0,8
IER	19,0	29,3	15,3	14,0	x	0,9
FR	17,9	25,0	10,2	14,0	0,9	1,4
VK	11,5	37,4	34,8	2,5	0,1	1,6
SP	10,9	32,1	m	m	m	0,9
D	10,7	19,0	6,4	12,7	a	2,0
DEN	8,0	38,8	33,5	4,5	0,8	1,0
FIN ⁵	7,3	40,7	22,4	17,7	0,5	1,8
ZW	4,0	29,6	28,5	1,2	a	2,7
IT	0,3	20,0	2,1	17,8	n	0,5
OOS	m	16,6	2,1	14,5	n	1,5
NED	m	m	m	m	m	1,3
BEL	m	m	m	m	m	1,0
GR	m	m	m	m	m	0,4
OESO-\bar{x}	11,0	30,3	18,7	9,8	0,3	1,1

Noten:

1. Een eerste diploma van universitair niveau betekent in internationale context voor Vlaanderen een licentiatsdiploma 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. 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 2003.

Grafiek 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



Bron: Databank Tertiair Onderwijs, departement Onderwijs.

De vermelde percentages vertonen slechts een geringe evolutie over de schooljaren. Er treedt een lichte daling op in het percentage diploma's in het schooljaar 2001-2002.

De percentages hangen uiteraard nauw samen met het aantal leerlingen per geslacht in de onderwijsvormen. Hierop komen we nog terug in grafiek OUT_{3.3}. Die grafiek toont het aandeel van elke onderwijsvorm in het totaal aantal diploma's, naar geslacht. Net als in grafiek OUT_{3.2} nemen we enkel het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs in de cijfergegevens op. Maar in tegenstelling tot grafiek OUT_{3.2} 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 OUT_{3.3} blijkt, is het aandeel van de diploma's het hoogst in het ASO (ongeveer 42%), gevolgd door het TSO (ongeveer 33%) en het BSO (ongeveer 23%). Het KSO vertegenwoordigt een kleine 2% van de behaalde diploma's. 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 studenten. 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 behalen dan leerlingen die in het zesde leerjaar van het TSO of BSO zitten.

b. Hoger onderwijs

Tabel OUT_{3.1} toont de percentages afgestudeerden in het hoger onderwijs ten opzichte van de referentiepopulatie op typische leeftijd van afstuderen voor het academiejaar 2000-2001. 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-gemiddelde vervat zitten. De Vlaamse cijfers dienden apart berekend te

worden aangezien de Vlaamse cijfers mogelijk een aantal dubbeltellingen bevatten (zie opmerking bij tabel OUT_{3.1}).

Uit de tabel blijkt de uitzonderlijke positie van Vlaanderen m.b.t. het percentage diploma's in het niet-universitair hoger onderwijs¹⁰⁴. Het Vlaamse cijfer (26,9%) torent ver boven het internationaal gemiddelde uit. Ook hier spelen evenwel verschillen in classificaties tussen de landen. 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) situeert zich dan weer onder het OESO-landengemiddelde. Finland, Denemarken en het Verenigd Koninkrijk kennen hier de hoogste percentages. Bij de opleidingen van middellange duur zien we de hoogste percentages bij het Verenigd Koninkrijk, Denemarken en Zweden; bij de opleidingen van lange duur zijn Finland en Italië de toplanden. Bij de doctoraten bemerken we vrij hoge percentages voor de Scandinavische landen (vooral Zweden) en in Duitsland.

Op basis van de cijfers zou men kunnen zeggen dat de jongste generatie Vlaamse twintigers gemiddeld tot hogeschooled is in internationaal perspectief. Dat is van belang m.b.t. de jobmogelijkheden, geletterdheid, culturele bagage e.d. van deze jonge mensen. Indien jonge mensen blijven afstuderen in het hoger onderwijs zoals zij dat de laatste jaren doen, dan zal de scholingsgraad van de Vlaamse populatie in het algemeen gevoelig verder stijgen (zie ook contexthoofdstuk). Toch is het zo dat in vergelijking met de andere opgenomen landen er relatief minder Vlamingen zijn die een diploma van universitair niveau behalen, vooral wat de opleidingen van langere duur en de doctoraatsdiploma's betreft. Dat nuanceert enigszins de hierboven beschreven situatie. Ook toonde indicator INP₄ dat we qua participatie aan het hoger onderwijs onder het niveau van een gemiddeld EU-land zitten. Dat dient in de nabije toekomst opgevolgd te worden.

Grafiek OUT_{3.4} 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 OUT_{3.1}. In grafiek OUT_{3.4} werden echter enkel de ba-

(104) Hogescholenonderwijs van één cyclus en HOSP in Vlaanderen.



Tabel OUT3.2: Verdeling van de diploma's in het hoger onderwijs, naar studiedomein en type onderwijs (2000-2001)

		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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Oostenrijk	A	11,1	10,5	36,9	1,8	18,7	2,6	8,9	3,4	2,8	0,7	2,2	0,5
	B	42,1	3,4	3,4	6,5	24,9	4,5	13,7	n	1,1	0,1	0,4	a
België ¹	A	6,9	14,7	36,4	1,6	12,5	3,5	13,5	5,8	2,4	0,8	2,0	n
	B	21,0	7,3	26,8	2,1	9,1	0,6	27,4	0,5	0,4	n	4,7	0,1
Vl. Gem.	A	6,7	17,5	34,7	1,6	13,6	2,2	12,4	5,5	2,7	0,8	2,2	n
	B	22,5	5,4	27,8	0,5	11,7	n	27,4	0,3	n	n	4,4	a
Denemarken	A	11,0	14,4	24,2	2,0	9,0	1,8	30,8	3,0	2,8	0,5	0,8	a
	B	n	5,2	24,0	9,3	40,0	5,2	n	n	n	n	16,3	a
Finland	A	7,9	12,4	23,4	3,1	20,8	2,6	22,6	1,6	2,2	0,9	2,5	n
	B	0,6	7,0	19,1	20,5	18,4	3,2	21,8	a	a	a	9,4	a
Frankrijk	A	6,6	20,1	36,8	2,9	11,2	0,8	3,0	6,9	5,8	2,9	2,6	0,3
	B	a	1,5	39,6	5,6	25,1	n	20,3	1,8	2,4	0,4	3,2	a
Duitsland	A	8,2	15,3	25,9	1,8	18,4	1,9	15,3	3,2	5,2	1,7	3,1	a
	B	9,7	1,0	10,3	8,8	13,9	3,0	51,9	n	a	a	0,3	0,9
Italië	A	4,2	12,9	38,0	0,6	15,9	2,0	18,2	3,4	1,6	2,1	0,8	0,2
	B	31,4	68,6	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nederland	A	17,0	6,7	34,3	2,5	10,5	2,5	21,2	1,0	2,3	0,2	1,6	0,1
	B	10,0	a	38,6	8,1	2,6	a	34,6	a	a	a	6,1	a
Spanje	A	14,1	9,9	33,3	3,2	14,2	2,7	12,1	2,6	3,2	1,3	3,4	0,1
	B	4,8	7,7	27,4	13,2	23,8	0,6	11,5	n	n	n	10,7	0,2
Zweden	A	16,7	5,7	22,5	1,1	21,5	1,1	22,0	2,8	2,5	0,6	3,5	a
	B	2,5	12,8	12,6	13,7	26,0	4,1	11,8	0,1	0,1	n	16,2	a
Verenigd Koninkrijk	A	11,2	16,8	29,2	1,3	10,5	1,1	11,9	6,5	5,2	1,4	5,0	a
	B	7,9	9,8	15,9	1,6	10,6	1,9	39,7	1,8	2,2	0,4	8,2	a
OESO- \bar{x}	A	13,1	12,0	31,7	2,6	13,2	2,3	13,0	3,4	2,6	1,0	3,3	2,2
	B	13,0	8,8	24,1	9,2	15,8	1,8	17,7	n	n	n	7,5	1,4

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.

- 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.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003.

sisopleidingen 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 hogere diploma's ten opzichte van de populatiegegevens wordt in het hogescholenonderwijs van één cyclus behaald (24% in het academiejaar 2001-2002). In het universitair onderwijs is dit 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 (6,5% meer bij de vrouwen dan voor beide geslachten samen in het academiejaar 2001-2002). Enkel in het hogescholenonderwijs van twee cycli ligt het percentage diploma's iets lager bij de vrouwen.

Het percentage diploma's in het hoger onderwijs is gedurende de laatste academiejaren enorm gestegen. In het hogescholenonderwijs van één cyclus gaat het om een stijging met 7% (academiejaar 2001-2002 t.o.v. academiejaar 1994-1995). Dat betekent een relatieve stijging met bijna 41%. In het hogescholenonderwijs van twee cycli was er een stijging met bijna 2% of een relatieve stijging met 38% voor diezelfde periode. De stijging in het universitair onderwijs met zo'n 4% zorgt voor de grootste relatieve stijging, namelijk met meer dan 46%.

Uit bijkomende gegevens blijkt dat er verschillen optreden wat het percentage diploma's per geslacht betreft. Zo behalen vrouwen 61% 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 studiegebied¹⁰⁵ 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-landen-gemiddelde. Voor het studiegebied '*Education*' valt het

vrij lage percentage diploma's in het universitair onderwijs op (6,7% tegenover 13,1% voor alle OESO-landen). In het niet-universitair hoger onderwijs ligt het percentage voor dit studiegebied dan weer een stuk hoger (22,5% tegenover 13,0% gemiddeld), alsook voor '*Health and welfare*' (27,4% voor Vlaanderen tegenover 17,7% gemiddeld). In het niet-universitair hoger onderwijs is het aandeel in het studiegebied '*Services*' dan weer een pak lager (0,5% tegenover 9,2% gemiddeld). Deze percentages 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 INP12 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 de drie Europese indicatoren over de diploma's in '*Mathematics, Science and Technology*' (MST).

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 uitgangspunt nam Eurostat het academiejaar 1999-2000. Voor de 15 huidige EU-landen (de zgn. 'EU15') houdt dit een stijging van 568.000 naar 653.000 diploma's in, ofwel een gemiddelde jaarlijkse stijging met zo'n 8.000 eenheden.¹⁰⁶ Houden we rekening met de uitbreiding van de EU in 2004 (de 'EU25'), dan betreft het een stijging van 649.000 naar 746.000 diploma's in MST, ofwel een gemiddelde jaarlijkse stijging met bijna 10.000 gediplomeerden in de EU25.

Wil Vlaanderen een evenredig aandeel in deze evolutie leveren, dan is tegen 2010 een stijging van het aantal diploma's op het gebied van wiskunde, wetenschappen en technologie van 8.065 naar 9.275 nodig. Dat komt neer op een gemiddelde jaarlijkse stijging met meer dan 100 diploma's. Wellicht vormt het (gedeeltelijk) wegwerken van het verschil tussen de geslachten alvast een gunstige strategie. In het academiejaar 1999-2000 bestond slechts een kwart van de 8.065 gediplomeerden in MST uit vrouwen. Zelfs indien de beoogde stij-

(105) Niet weergegeven in een grafiek of tabel.

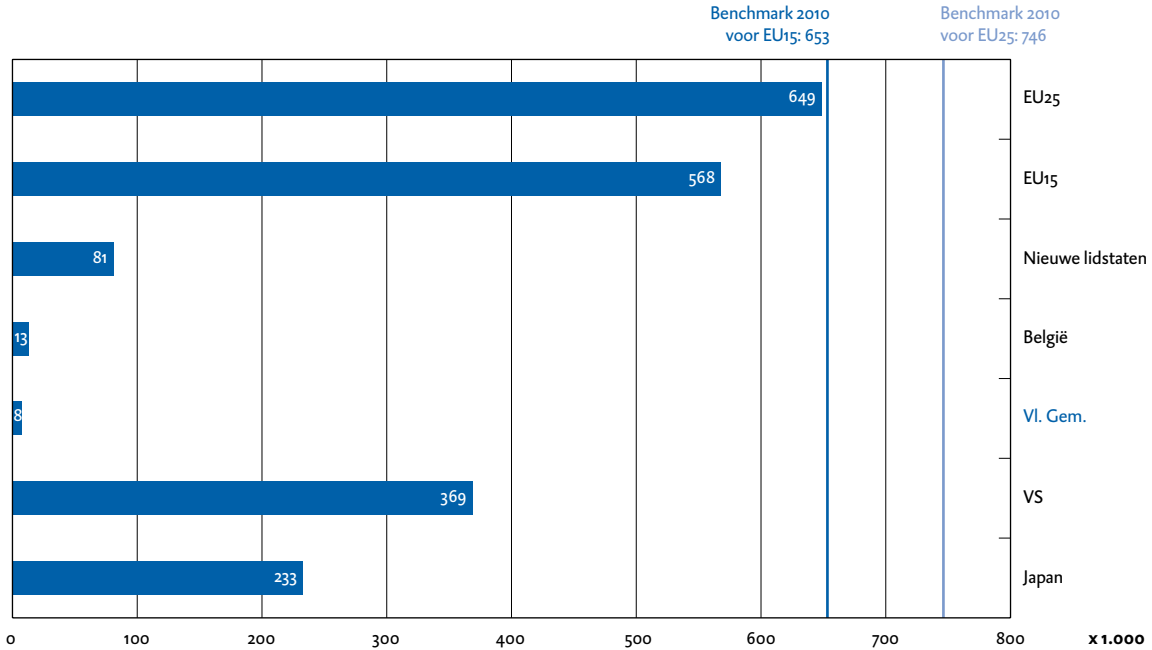
(106) Volgens de voorlopige berekeningen van 28 oktober 2003 van Eurostat voor de annex van het Europese interim-rapport 2004. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



Europese benchmark



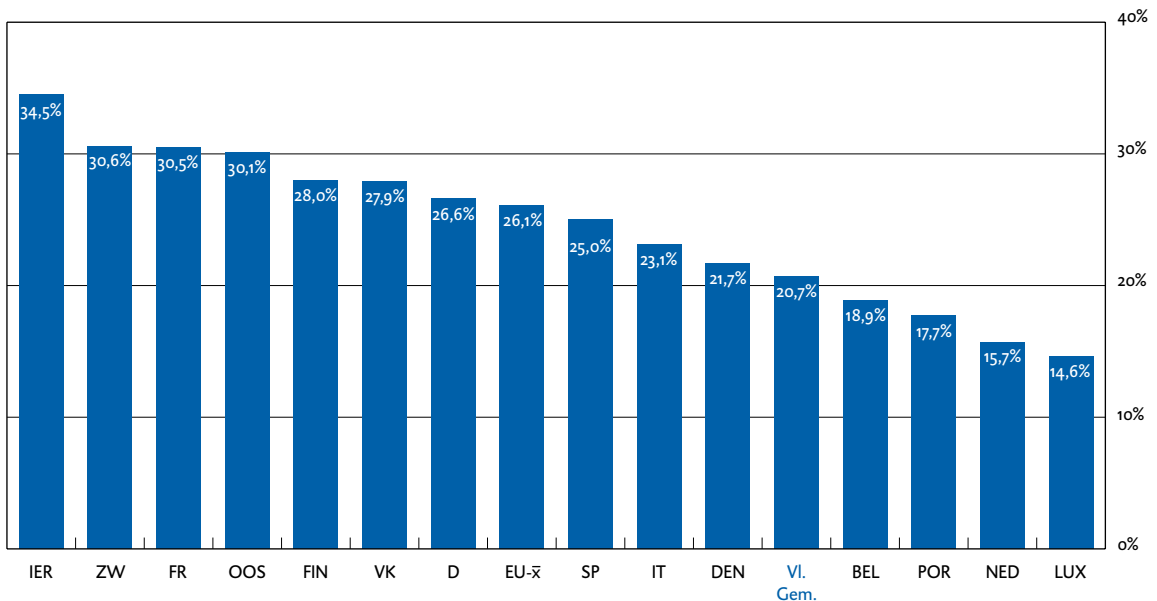
Grafiek OUT3.5: Totaal aantal hogere diploma's in wiskunde, wetenschappen en technologie in 1999-2000 en benchmark voor 2010



Noot: Berekening van 28 oktober 2003. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.



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 (1999-2000)



Bron: Berekening Eurostat op basis van UOE-tabel voor 2000 (datum 28 oktober 2003). Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.

ging van het aantal gediplomeerden met 15% tegen 2010 volledig op rekening van de vrouwen wordt genomen, bestaat hun aandeel nog steeds slechts uit 34%.



In Ierland studeert behaalt meer dan één afstuderende student op drie een diploma in wiskunde, wetenschappen en technologie. Ook in Zweden, Frankrijk en Oostenrijk is meer dan 30% van de diploma's uit 2000 een diploma uit zo'n studierichting in het hoger onderwijs. Het gaat steeds om alle opleidingen in het hoger onderwijs samen, zowel niet-universitair als universitair onderwijs, en zowel basisopleidingen als voorgezette en doctoraatsopleidingen. België, Portugal, Nederland en Luxemburg zitten aan de staart van het Europese peloton wat het aandeel van de MST-diploma's binnen alle uitgereikte hogere diploma's betreft. Het percentage voor Vlaanderen ligt iets hoger dan dat voor België als geheel (20,7% t.o.v. 18,9%). Het Europese gemiddelde bedraagt 26,1% volgens Eurostat (berekening van 28 oktober 2003).



Wanneer we het aandeel van dergelijke diploma's bij de bevolking van 20 tot en met 29 jaar -trouwen 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 landen als Zweden, Oostenrijk, Duitsland en Italië vallen wel fel terug. België neemt voor deze indicator wel de achtste positie in: 9,7% 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. 10,3% van de 20-29-jarige bevolking van de Vlaamse Gemeenschap heeft een hoger onderwijsdiploma in wiskunde, wetenschappen en technologie.

Conclusie

In Vlaanderen behaalt volgens de OESO-berekening 33% 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 38% maar compenseert dit lage percentage met een hoog percentage diploma's of getuigschriften in het technisch en beroepsonderwijs (73% t.o.v. 44% gemiddeld). De Vlaamse cijfers uit de internationale vergelijking tonen een forse stijging t.o.v.

het jaar daarvoor, te wijten aan de langere referteperiode in het SOSP (niet weergegeven in een grafiek). 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.

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 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.

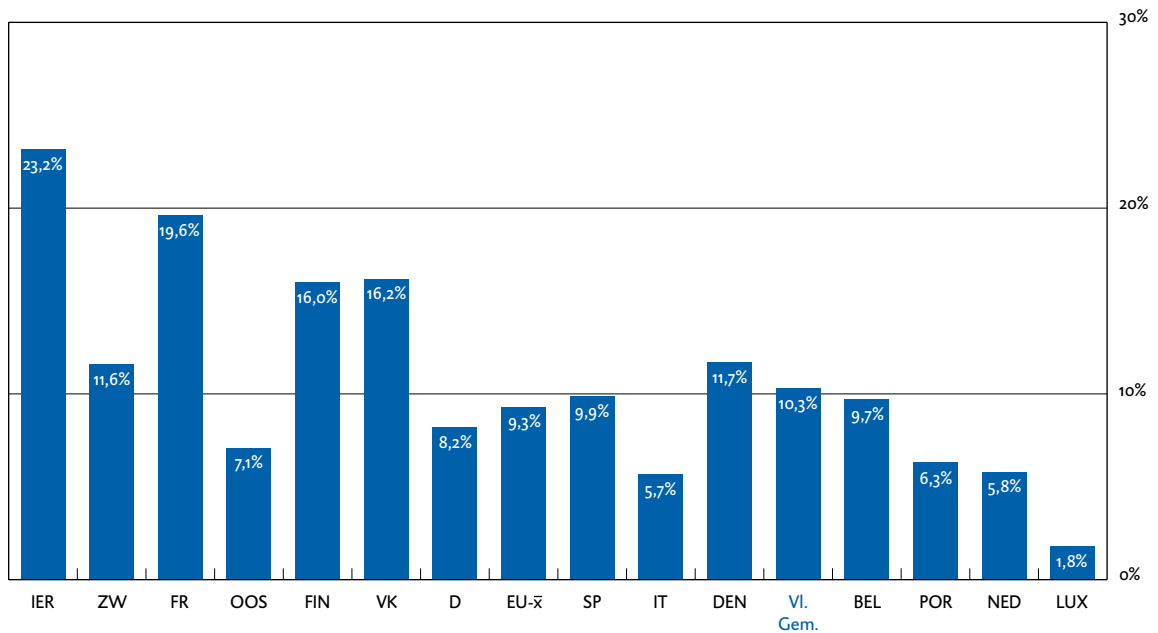
Op basis van de afstudeerpercentages in het hoger onderwijs kan men zeggen dat de jongste generatie Vlaamse twintigers vrij hooggeschoold is, ook in internationaal perspectief. Dat is van belang m.b.t. jobmogelijkheden, geletterdheid, culturele bagage e.d. van deze jonge mensen. Indien jonge mensen blijven afstuderen in het hoger onderwijs zoals zij dat de laatste jaren doen, dan zal de scholingsgraad van de Vlaamse populatie in het algemeen blijven stijgen (zie ook indicator CON2). Ook voor de arbeidsmarkt biedt deze vaststelling een positief vooruitzicht. Toch moeten we de participatiegraad aan het hoger onderwijs de komende jaren in de gaten houden. In 2000-2001 scoorden we daarvoor onder het niveau van een gemiddeld EU-land. Ook zouden meer diploma's van universitair niveau wenselijk kunnen zijn in de kenniseconomie.

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





Grafiek OUT3.7: Aandeel van hoger afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie per 1.000 inwoners van 20 tot en met 29 jaar (1999-2000)



Noot: De landen werden volgens dezelfde rangorde als in grafiek OUT3.6 gerangschikt.

Bron: Berekening Eurostat op basis van UOE-tabel voor 2000 (datum 28 oktober 2003) en bevolkingstabellen. Opgelet: Eurostat-berekeningen zijn aan wijzigingen onderhevig.

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 diploma's in hogere technische richtingen 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 1999-2000 bestond slechts een kwart van de 8.065 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 34%.

Voor de diploma's wiskunde, wetenschappen en technologie situeren België en Vlaanderen zich trouwens onder het EU-gemiddelde.

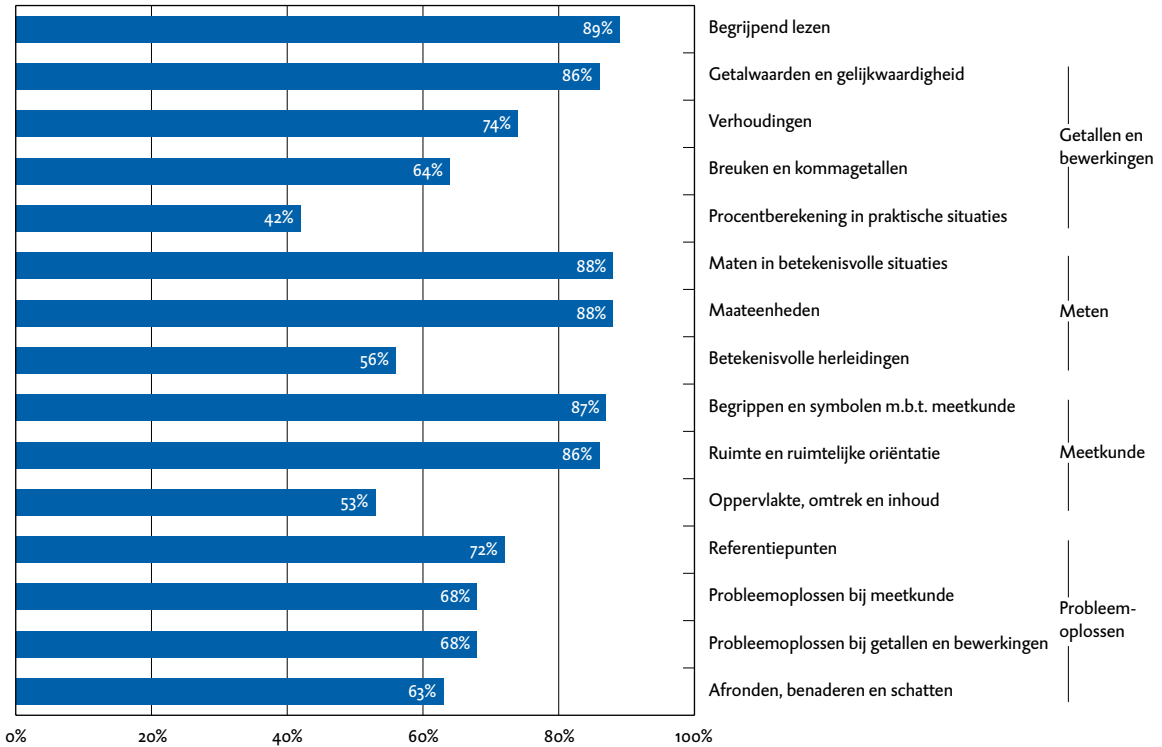
[Link naar andere indicatoren](#)

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.

Indicator OUT₅ bekijkt de onderwijs- en werkstatus van jongeren. De jeugdwerkloosheid en tewerkstelling bij jongeren komen daarin aan bod. Daaruit blijkt over het algemeen dat hoe hoger het diploma is dat men behaalt, hoe kleiner de kans is om werkloos te worden en hoe groter de kans om tewerkgesteld te worden.



Grafiek OUT4.1: Percentage leerlingen in het zesde leerjaar lager onderwijs dat de eindtermen haalt (2001-2002)



Bron: Eerste peilingonderzoek wiskunde en begrijpend lezen in het basisonderwijs.

OUT4: Leerlingenprestaties in het onderwijs

Beleidscontext



In het schooljaar 2001-2002 vond een eerste peiling plaats naar de realisatie van de eindtermen wiskunde en begrijpend lezen bij een representatieve steekproef van zesdeklassers uit het lager onderwijs. Het uitvoeren van onderwijspeilingen sluit aan bij de strategische doelstelling 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' uit de beleidsnota *Onderwijs en Vorming 2000-2004*. De overheid heeft de opdracht om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. In de operationele doelstelling 'Kwaliteitszorg en -bewaking optimaliseren' wordt vermeld 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.

Tot nu toe ontbrak informatie over de resultaten van het onderwijs in Vlaanderen, over wat de leerlingen werkelijk geleerd hebben en over wat ze werkelijk kennen en kunnen, althans in vergelijking met de eigen Vlaamse doelstellingen. Met PISA en TIMSS beschikten we reeds over informatie omtrent het internationaal niveau van ons (secundair) onderwijs.¹⁰⁷ Peilingen vullen de leemte in Vlaanderen zelf op en geven aan of onze leerlingen de Vlaamse minimumdoelen al dan niet behalen. Met dit doel zal de overheid periodiek een peilingonderzoek naar een cluster van eindtermen laten uitvoeren. De resultaten van dergelijke peilingen kunnen een bijdrage leveren bij de herziening van de eindtermen, zoals de operationele doelstelling 'De eindtermen verder afwerken' reeds vermeldde.



Europese benchmark

Europa formuleerde als eerste strategische doelstelling 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU'. Daaraan koppelde ze de doelstelling 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen'. De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* verbond daar 4 indicatoren aan, die alle op PISA gebaseerd werden. Deze 4 Europese indicatoren nemen we hier ook op.¹⁰⁸ Aan één van die Europese indicatoren verbond de Europese Raad in mei 2003 een *benchmark*.

Definitie

Een **peiling** is een grootschalige afname van toetsen bij een representatieve steekproef van leerlingen uit het zesde leerjaar van het lager onderwijs. Dergelijke onderwijspeilingen beschrijven op schooloverstijgend niveau de stand van zaken over wat leerlingen feitelijk kennen en kunnen met betrekking tot de onderzochte eindtermen. De deelname van scholen en leerlingen aan de Vlaamse peilingen is volkomen anoniem. Er wordt geen oordeel uitgesproken over de prestaties van een welbepaalde leerling of school en er kan evenmin bestraffend worden opgetreden. Peilingen worden in principe periodiek herhaald om zo de ontwikkelingen in de tijd op het niveau van het onderwijssysteem in beeld te brengen. De eerste peiling wiskunde en begrijpend lezen in het basisonderwijs werd door de KULeuven en de Universiteit Antwerpen uitgevoerd.

Om de leerlingenprestaties voor de eindtermen wiskunde en begrijpend lezen in kaart te brengen werd een beroep gedaan op toetsen die de afgelopen jaren in verschillende OBPWO-projecten speciaal voor het uitvoeren van deze peiling werden ontwikkeld en op hun waarde werden getoetst. Voor het huidige peilingonderzoek werd een selectie uit de beschikbare meetschalen gemaakt. Voor wiskunde werden 14 meetschalen opgenomen (zie grafiek OUT4.1). De geselecteerde schalen werden gegroepeerd volgens het design van de eindtermen, namelijk onder de noemers 'getallen en bewerkingen', 'meten', 'meetkunde' en 'strategieën en probleemoplossende vaardigheden'. Deze vier groepen meetschalen werden in het peilinginstrument elk bij een aparte groep leerlingen afgenomen. De peiling begrijpend lezen werd bij één groep leerlingen afgenomen. Er werden drie leestoetsen afgenomen die handelden over het raadplegen van schema's en tabellen ten dienste van het publiek en over het structureren van een studietekst en van een verhaal. Deze drie leestoetsen verwijzen naar eenzelfde meetschaal.

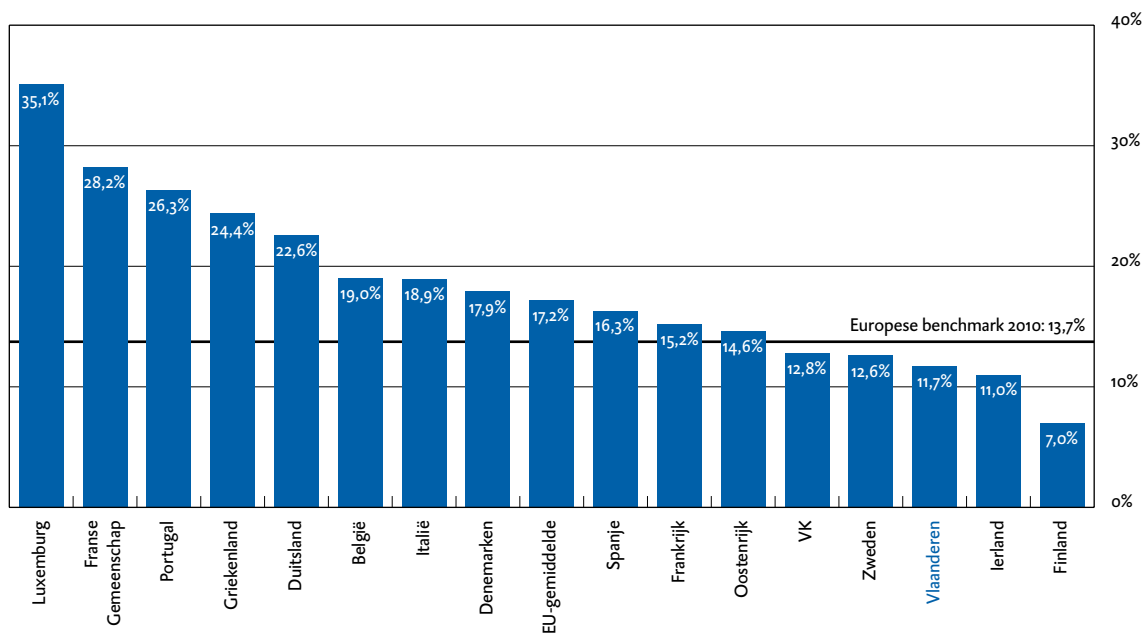
Voor de steekproeftrekking van een representatieve groep van zo'n 6.000 leerlingen uit het zesde leerjaar la-

(107) In TIMSS 2003 nam de Vlaamse Gemeenschap ook deel met het vierde leerjaar lager onderwijs. De resultaten zullen in december 2004 beschikbaar zijn.

(108) We publiceerden deze indicatoren reeds in 'Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2002' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2002) en in 'Programme for International Student Assessment – Voorbeelden van testitems' (I. De Meyer, H. De Vos, L. Van de Poelle, 2002). Maar om de 29 Europese indicatoren te kunnen bundelen, publiceren we ze hier nogmaals.



Grafiek OUT4.2: Percentage 15-jarige leerlingen dat maximaal vaardigheidsniveau 1 haalt op de PISA 2000-schaal voor lezen - internationale vergelijking (PISA 2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in aflopende mate van percentage leerlingen met max. vaardigheidsniveau 1.
Bron: PISA 2000-onderzoek en berekening EU-gemiddelde door Eurostat (versie 28 oktober 2003).

ger onderwijs werd er gewerkt met een gestratificeerde meertrapssteekproeftrekking. Scholen werden in een eerste trap op toevallige wijze uit de populatie van Vlaamse basisscholen getrokken. De onderzoekers stratificeerden deze populatie aan de hand van de variabelen onderwijsnet, provincie, schoolgrootte en verstedelijkingsgraad van de plaats waar de hoofdzetel gevestigd is. Van een school in de steekproef dienden alle klassen van het zesde leerjaar aan het onderzoek deel te nemen. In een tweede trap verdeelden de onderzoekers deze klassen over de twee afnamecondities. Binnen elke klas werden de toetsboekjes in een laatste stap op toevallige wijze over de leerlingen verdeeld. In totaal schreven de onderzoekers 205 scholen aan. Hiervan reageerde 86% positief. Er werden bijkomend nog enkele reservescholen aangeschreven. In totaal hebben 202 scholen toegezegd deel te nemen.

Op woensdag 22 mei 2002 legde de representatieve steekproef van 6.094 zesdeklassers uit heel Vlaanderen gedurende de hele voormiddag toetsen af. Er werden twee afnamecondities onderscheiden. In de ene helft van de klassen maakten de leerlingen voor de speeltijd toetsen over meten of over meetkunde en na de speeltijd een toets over begrijpend lezen. In de andere helft van de klassen werkten de leerlingen voor en na de speeltijd aan toetsen over getallen en bewerkingen of over probleemoplossen. De klasleerkracht nam de toetsen af. Een externe toetsassistent hielp hem daarbij. De toetsassistent stond in voor de coördinatie van de toetsafname binnen de school en zag toe op het correcte verloop ervan.

PISA staat voor 'OECD Programme for International Student Assessment'. Dit OESO-onderzoek is een vergelijkende internationale studie die de leesvaardigheid, de wiskundige geletterdheid en de wetenschappelijke geletterdheid van 15-jarigen in de geïndustrialiseerde landen nagaat. In de daarbij gebruikte instrumenten ligt de focus steeds op de mate waarin leerlingen de vaardigheden en kennis uit een domein in realiteitsgebonden contexten kunnen toepassen. Leerlingen worden met andere woorden getest in welke mate ze begrippen en concepten verstaan, bepaalde processen beheersen, en kennis en vaardigheden in verschillende situaties kunnen toepassen.

Het PISA-onderzoek werd voor het eerst in 2000 uitgevoerd en wordt elke drie jaar herhaald, telkens met een ander domein als focus. Van zodra data van de verschillende cycli van PISA beschikbaar worden, zullen trend-

analyses eveneens tot de mogelijkheden behoren. 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 geteste leerlingen worden in PISA op een continue schaal beoordeeld. Iedere 15-jarige krijgt een score die de moeilijkste taak die hij/zij kon oplossen, weerspiegelt. Elke taak uit de PISA-instrumenten wordt ook met een score op dezelfde schaal verbonden.

De schaal voor leesvaardigheid werd zo ingedeeld dat de gemiddelde score overheen de deelnemende OESO-landen gelijk is aan 500 en dat ongeveer tweederde van de leerlingen tussen de 400 en de 600 punten scoort. Verder werd de schaal voor leesvaardigheid in vijf vaardigheidsniveaus ingedeeld, waarvan niveau 5 het hoogste niveau is. Voor de twee andere domeinen, namelijk die van wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid, kon men op basis van PISA 2000 nog geen vaardigheidsniveaus definiëren. Maar ook hier werd het gemiddelde overheen de OESO-landen op 500 gelegd met een standaarddeviatie van 100. Voor meer uitleg verwijzen we naar de publicatie 'Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2002' (p.195 e.v.).

Het PISA 2000-onderzoek werd in Vlaanderen door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent uitgevoerd.

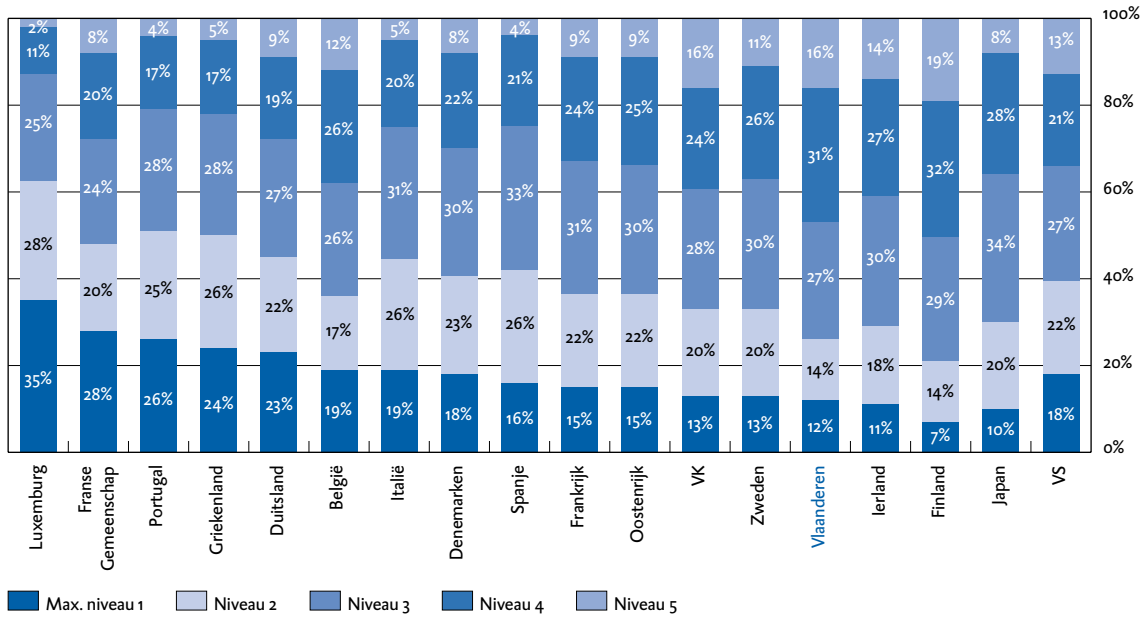
Beschrijving en analyse

a. Eerste peiling wiskunde en begrijpend lezen in het basisonderwijs

Bij de verwerking van de toetsresultaten zijn de onderzoekers in twee stappen te werk gegaan. In een eerste stap werd op basis van de antwoorden van de leerlingen in de steekproef en aan de hand van psychometrische modellen voor elke toets een meetschaal ontworpen. Op basis van de meetschaal weet men hoe de toetsopgaven zich op één lijn qua moeilijkheid tot elkaar verhouden. Tevens weet men hoe de leerlingen op die schaal gepresteerd hebben. De vraag of de leerlingen de eindtermen halen is daarmee echter nog niet beantwoord. Daarvoor is een toetsnorm nodig die aanduidt wat het minimaal prestatieniveau op de toets is

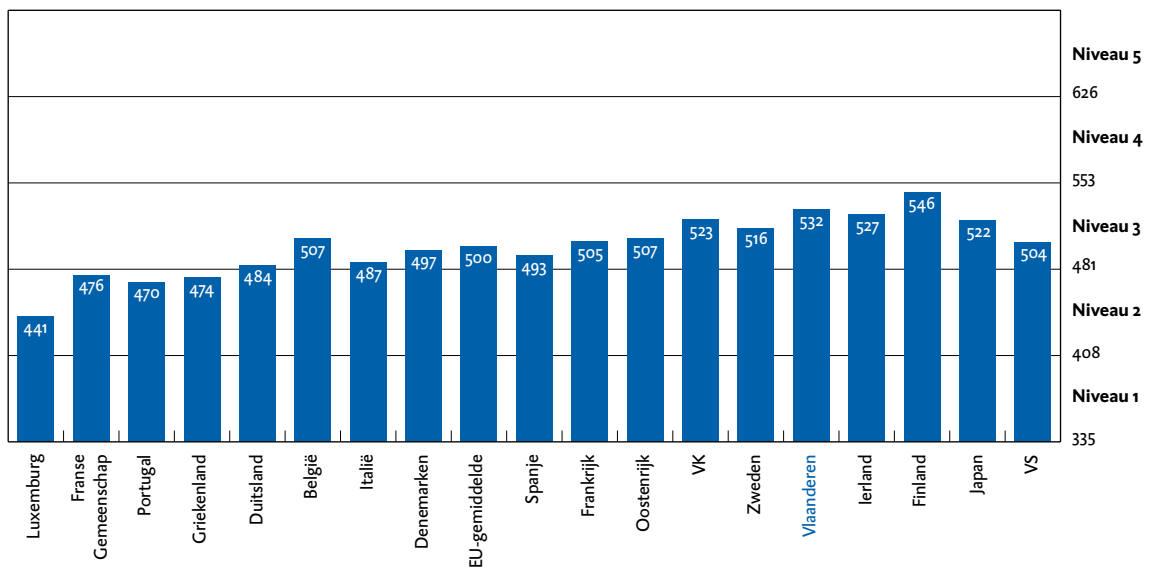


Grafiek OUT4.3a: De verdeling van de leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid - internationale vergelijking (PISA 2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in aflopende volgorde van percentage leerlingen met max. vaardigheidsniveau 1.
Bron: PISA 2000-onderzoek.

Grafiek OUT4.3b: Gemiddelde prestatie op de gecombineerde PISA-schaal voor leesvaardigheid - internationale vergelijking (PISA 2000)



Noot: De landen werden gerangschikt in aflopende volgorde van percentage leerlingen met max. vaardigheidsniveau 1.
Bron: PISA 2000-onderzoek en berekening EU-gemiddelde door Eurostat (versie 28 oktober 2003).

dat overeenkomt met een voldoende beheersing van de eindterm.

In een tweede stap moesten deskundigen uit het onderwijsveld deze toetsnorm aanduiden op basis van een inhoudelijke analyse van de opgaven op de meet-schaal. De groep deskundigen bestond zowel voor wis-kunde als voor begrijpend lezen uit zo'n 25 personen uit de verschillende onderwijsnetten. Het ging om zowel leerkrachten, pedagogische begeleiders, lerarenoplei-ders als inspecteurs. Zij moesten die opgave op de meetschaal aanwijzen die een leerling die de eindtermen haalt nog net moet beheersen. Alle opgaven die onder dat minimumniveau op de meetschaal liggen, moeten beheerst zijn om de eindtermen te halen. De opgaven die boven dat minimumniveau vallen, zijn op-gaven die verder gaan dan wat de eindtermen vragen. De deskundigen legden de toetsnorm voor elke meet-schaal apart vast in diverse rondes, waarbij er telkens ruimschoots de tijd voor overleg met collega's was. Enkel in de laatste ronde werd aan de deskundigen meegedeeld hoeveel procent van de leerlingen de eind-termen zouden halen volgens de door hen aangegeven toetsnorm. De leerlingeninformatie heeft echter nau-welijks aanleiding tot het herzien van de toetsnorm ge-given.

Zodra de toetsnorm was vastgelegd, kon worden be-paald hoeveel procent van de leerlingen dit niveau ef-fectief behaalde. De resultaten worden in grafiek OUT4.1 weergegeven. Voor begrijpend lezen en een aantal schalen binnen getallen en bewerkingen, meten en meetkunde haalt bijna 90% van de leerlingen de eindtermen. Voor de drie wiskundige domeinen is er echter ook steeds een schaal waar slechts ongeveer de helft van de leerlingen of minder de eindtermen haalt. Het gaat telkens over een relatief complex onderdeel uit het domein. Bij getallen en bewerkingen gaat het om procentberekening in praktische situaties die voor moeilijkheden zorgt voor 58% van de leerlingen. Bij me-ten gaat het om betekenisvolle herleidingen waar slechts 56% van de leerlingen de eindtermen haalt. Bij meetkunde stelt het onderdeel 'oppervlakte, omtrek en inhoud' de meeste problemen.

Opvallend is dat de resultaten relatief goed zijn voor de eindtermen over strategieën en probleemoplossen. Dit waren immers vernieuwende eindtermen voor het wis-kundeonderwijs. Toch haalt bijna 70% van de leerlingen daar nu al het minimumniveau van de eindtermen.

Bij de analyse van de verschillen in toetsprestaties tus-sen leerlingen bleek dat deze verschillen slechts voor zo'n 15% samenhangen met schoolverschillen en slechts voor zo'n 3% met verschillen tussen de klassen binnen een school. De overige variatie ligt bij de leerlingen zelf. De jongens presteerden voor de meeste wiskundescha-len gemiddeld iets beter dan de meisjes, terwijl de meisjes het beter deden dan de jongens voor begrij-pend lezen. Het geslacht verklaart evenwel slechts 1 à 2% van de verschillen tussen de leerlingen.

Bij de peiling werd niet naar achtergrondkenmerken van de leerlingen gevraagd. We beschikken dan ook niet over andere verklarende variabelen dan de school-variabelen uit het steekproefdesign en het geslacht van de leerlingen.

b. Europese indicatoren op basis van PISA 2000

De Europese *Standing Group on Indicators and Bench-marks* koos vier indicatoren op basis van PISA 2000 uit. De eerste indicator betreft het **percentage 15-jarige leerlingen dat het vaardigheidsniveau 1 of lager bereikt op de PISA-schaal voor lezen**. Aan deze indi-cator verbond de Europese Raad in mei 2003 een *bench-mark* met het oog op de verwezenlijking van de doel-stellingen van de Top van Lissabon.

Die *benchmark* luidt: 'Tegen 2010 moet het gemiddeld percentage laagpresterende 15-jarigen in lezen in de Europese Unie gedaald zijn met minimum 20% in verge-lijking met het jaar 2000.'

Het Europees gemiddelde voor de 15-jarige leerlingen dat maximaal vaardigheidsniveau 1 in lezen in PISA 2000 haalde, lag op 17,2%. Een daling van het percentage laagpresterende leerlingen met 20% betekent dat het Europees gemiddelde tegen 2010 maximaal 13,7% mag bedragen.¹⁰⁹ Japan haalde in PISA 2000 hierop een score van 10,1% en de Verenigde Staten van 17,9%. Japan deed het in 2000 dus al gemiddeld beter dan Europa. De VS liepen achterop.

De Vlaamse Gemeenschap heeft met haar 11,7% 15-jari-gen met een vaardigheidsniveau 1 of eronder resultaten die reeds het gewilde Europees gemiddelde voor 2010 halen. Het zijn vooral de landen uit Oost- en Zuid-Europa en de Franse Gemeenschap van België met haar 28,2% laagpresterende leerlingen die tegen 2010 beter



(109) Volgens de Eurostat-berekening van 28 oktober 2003.



Tabel OUT4.1: Gemiddelde prestatie voor wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid op de PISA 2000-schaal - internationale vergelijking

Leesvaardigheid		Wiskundige geletterdheid		Wetenschappelijke geletterdheid	
Landen	Gemiddelde	Landen	Gemiddelde	Landen	Gemiddelde
Finland	546	Japan	557	Japan	550
Vlaanderen	532	Vlaanderen	543	Finland	538
Ierland	527	Finland	536	VK	532
VK	523	VK	529	Oostenrijk	519
Japan	522	Frankrijk	517	Vlaanderen	519
Zweden	516	Oostenrijk	515	Ierland	513
Oostenrijk	507	Denemarken	514	Zweden	512
Frankrijk	505	Zweden	510	Frankrijk	500
VS	504	Ierland	503	VS	499
Denemarken	497	VS	493	Spanje	491
Spanje	493	Franse Gemeenschap	491	Duitsland	487
Italië	487	Duitsland	490	Denemarken	481
Duitsland	484	Spanje	476	Italië	478
Franse Gemeenschap	476	Italië	457	Franse Gemeenschap	467
Griekenland	474	Portugal	454	Griekenland	461
Portugal	470	Griekenland	447	Portugal	459
Luxemburg	441	Luxemburg	446	Luxemburg	443

Significant hoger dan Vlaanderen	Niet significant verschillend van Vlaanderen	Significant lager dan Vlaanderen
----------------------------------	--	----------------------------------

Bron: PISA 2000-onderzoek.



Tabel OUT4.2: Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor lezen - internationale vergelijking (1999-2000)

	Percentiel 10	\bar{x}	Percentiel 90	Vershil tussen Perc. 90 en Perc. 10
FIN	429	546	654	225
Vl. Gem.	397	532	640	243
IER	401	527	641	240
VK	391	523	651	260
ZW	392	516	630	238
OOS	383	507	621	238
BEL	354	507	634	280
FR	381	505	619	238
EU- \bar{x}	369	500	622	253
DEN	367	497	617	250
SP	379	493	597	218
IT	368	487	601	233
D	335	484	619	284
GR	342	474	595	253
POR	337	470	592	255
LUX	311	441	564	253

Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van gemiddelde prestatie.

Bron: PISA 2000-onderzoek en berekening van 28 oktober 2003 van Eurostat.

zullen moeten doen. Finland en Ierland zijn de enige Europese landen die op dit vlak beter dan Vlaanderen scoren. Dat zijn ook twee landen die globaal heel goede resultaten kunnen voorleggen, net als Vlaanderen trouwens. In Vlaanderen is de spreiding echter groter dan in deze landen. We moeten proberen om tegen 2010 de spreiding van de resultaten te verkleinen. Ierland en vooral Finland bewijzen dat dit niet ten koste van het algemeen niveau hoeft te gaan.

Het Belgische percentage 15-jarige leerlingen dat zich op of onder vaardigheidsniveau 1 van PISA 2000 bevond, bedroeg 19,0%. De resultaten van de Franse Gemeenschap zijn ervoor verantwoordelijk dat het Belgische percentage zich onder het Europese gemiddelde van 11,7% bevindt. Je zou dus kunnen stellen dat het binnen België vooral onze collega's van onder de taalgrens zijn die een (zware) inspanning zullen moeten doen om het Europees gemiddelde te laten zakken. Toch mogen we, zoals gezegd, niet blind zijn voor de spreiding van de resultaten binnen ons Vlaamse onderwijssysteem. Daar is verbetering zeker mogelijk. In het kader van de gelijkheidsproblematiek kan het zelfs een prioriteit tijdens de nieuwe beleidsperiode vormen.

Grafiek OUT4.3a vervolledigt grafiek OUT4.2 in die zin dat ze ook de percentages leerlingen op de vaardigheidsniveaus boven niveau 1 voor lezen weergeeft. Vlaamse 15-jarigen blijken meer leestaken aan te kunnen dan de meeste van hun Europese leeftijdsgenoten. Vlaanderen hoort daarenboven tot de groep landen waarvan drievierde van de 15-jarigen vaardigheidsniveau 3 of hoger presteert. Dit is significant beter dan de resultaten van de meeste andere EU-lidstaten en dan de resultaten voor België (64%).

in de groep van landen die op het vlak van leesvaardigheid significant lager scoren. Met de resultaten van Nederland houden we geen rekening omdat de Nederlandse steekproef niet aan de OESO-richtlijnen voldeed. De OESO publiceert de Nederlandse resultaten evenmin in haar publicaties.

Het verschil tussen percentiel 10 en percentiel 90 bedraagt 243 punten in de Vlaamse Gemeenschap. Dat betekent dat de persoon die de best scorende tien procent van de populatie afsluit, 243 punten meer heeft dan de persoon die de slechtst scorende tien procent van de populatie voorafgaat. In Finland, het onderwijssysteem waarmee we ons het best vergelijken omdat het uitstekende resultaten kan voorleggen, bedraagt het verschil slechts 225 punten op de gecombineerde leesschaal. De verschillen zijn het grootst binnen België en binnen Duitsland. Dat zijn landen waar de onderwijsbevoegdheid zich voor het grootste deel op het niveau van de Gemeenschappen resp. *Länder* situeert. De Europese landen die gemiddeld het slechtst op de gecombineerde leesschaal scoren, hebben een grote spreiding van hun resultaten.

De derde Europese indicator op basis van PISA bekijkt **de spreiding en de gemiddelde prestatie op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid** van een 15-jarige leerling in de deelnemende landen. Zoals uit tabel OUT4.1 en tabel OUT4.3 blijkt, wordt in geen enkel land een significant hogere score op wiskundige geletterdheid dan in Vlaanderen behaald. Enkel de Aziatische landen Japan en Korea (niet weergegeven) halen een hoger gemiddelde. Geen enkel West-Europees land evenaart de Vlaamse gemiddelde wiskundescore van 543 punten en enkel Finland en het Verenigd Koninkrijk zitten als Europese lidstaten in dezelfde groep als Vlaanderen. Met een EU-gemiddelde van 499 punten op de wiskundeschaal doet de Europa het even goed als de VS en het OESO-gemiddelde maar significant minder goed dan Japan (en Vlaanderen).

De Vlaamse Gemeenschap heeft met België als geheel, Duitsland en Griekenland de grootste spreiding van de wiskunderesultaten. Het verschil in Vlaanderen tussen percentiel 10 en percentiel 90 bedraagt 246 punten op de schaal voor wiskundige geletterdheid. In Finland bedraagt het verschil slechts 204 punten en in het Verenigd Koninkrijk slechts 234 punten. Deze onderwijssystemen tonen aan dat het mogelijk is om voor wiskundige geletterdheid uitstekende resultaten te laten samengaan met een relatief kleine spreiding.



De tweede Europese indicator op basis van PISA bekijkt **de spreiding van de PISA-resultaten en de gemiddelde prestatie op leesvaardigheid** van een leerling in de deelnemende landen. Op het vlak van leesvaardigheid presteert er slechts één land significant beter dan Vlaanderen, met name Finland, dat voor leesvaardigheid significant hoger dan alle deelnemende landen presteert. Vlaanderen neemt met een gemiddelde schaal-score van 532 punten een derde plaats op de wereldranglijst in en de tweede plaats in de EU15. Enkel in Ierland en in het Verenigd Koninkrijk halen de 15-jarigen een leesvaardigheidsniveau dat niet significant van het behaalde niveau in Vlaanderen verschilt. Maar alle andere buurlanden, alsook de Franse Gemeenschap, zitten



Tabel OUT4.3: Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid - internationale vergelijking (1999-2000)

	Percentiel 10	\bar{x}	Percentiel 90	Vershil tussen Perc. 90 en Perc. 10
VI. Gem.	407	543	653	246
FIN	433	536	637	204
VK	412	529	646	234
BEL	367	520	646	279
FR	399	517	629	230
OOS	392	515	631	239
DEN	401	514	621	220
ZW	386	510	626	240
IER	394	503	606	212
EU- \bar{x}	369	499	623	254
D	349	490	619	270
SP	358	476	592	234
IT	338	457	570	232
POR	332	454	570	238
GR	303	447	586	283
LUX	328	446	559	231

Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van gemiddelde prestatie.

Bron: PISA 2000-onderzoek en berekening van 28 oktober 2003 van Eurostat.



De vierde Europese PISA-indicator toont **de spreiding en de gemiddelde prestatie op de PISA-schaal voor wetenschappelijke geletterdheid**. De Vlaamse 15-jarigen halen in het PISA-onderzoek de minste resultaten op het domein van de wetenschappelijke geletterdheid, al is de Vlaamse score ook hier nog ruim significant beter dan het OESO-gemiddelde en significant beter dan o.a. de Duitse, Franse, Noorse, Deense, Spaanse en Amerikaanse resultaten. Met een gemiddelde schaalscore van 519 punten bekleedt Vlaanderen een gedeelde achtste positie (met Oostenrijk) op de wereldranglijst⁽¹¹⁰⁾. Vijf landen doen het significant beter dan Vlaanderen. Opnieuw nemen twee Aziatische landen, Korea en Japan, de eerste twee plaatsen voor hun rekening. De andere landen waar significant beter wordt gepresteerd op het vlak van wetenschappelijke geletterdheid zijn Finland, het Verenigd Koninkrijk en Canada. Met een EU-gemiddelde van 499 punten op de wetenschapsschaal doet de Europa het even goed als de VS en het OESO-gemiddelde maar significant minder goed dan Japan en Vlaanderen.

In tegenstelling tot de grote spreiding van de wiskunde-resultaten is de Vlaamse spreiding van de resultaten voor wetenschappelijke geletterdheid de op één na laagste van de EU15. Vlaanderen heeft een verschil van 232 punten tussen percentiel 10 en percentiel 90 op de PISA-schaal voor wetenschappelijke geletterdheid. Portugal heeft hetzelfde verschil maar hun PISA-resultaten liggen wel veel lager natuurlijk. Finland kent alweer het kleinste verschil in prestaties: slechts 220 punten.

Conclusie



Uit de positieve respons van bijna 90% blijkt dat Vlaamse basisscholen zeker niet afkerig staan tegenover deelname aan peilingonderzoek. De eindtermen wiskunde en begrijpend lezen worden momenteel in goede mate gerealiseerd. Voor begrijpend lezen en voor een aantal domeinen wiskunde behaalt bijna 90% van de leerlingen de eindtermen. Voor een beperkt aantal wiskunde-domeinen blijkt er echter nog ruimte voor verbetering. Voor de kwaliteitsbewaking van het onderwijs is het van belang dat de overheid de peilingresultaten naar het onderwijsveld terugkoppelt. Ook moet er continu een onderdeel van de eindtermen gepeild worden. Om dit te kunnen realiseren zullen er nieuwe peilinginstrumenten ontwikkeld worden en dienen de bestaande itembanken aangevuld te worden. Zodoende kan men peilingen periodiek herhalen zodat op het niveau van

het onderwijssysteem evoluties en trends in beeld worden gebracht. Bij de uitvoering van de huidige peiling werd alles in het werk gesteld om een volgende peiling van de eindtermen wiskunde en begrijpend lezen niet te hypothekeren. Zo gaf het departement totnogtoe slechts een beperkt aantal voorbeelditems vrij.

Uit PISA 2000 blijkt onder meer het volgende: Vlaamse 15-jarigen behoren bij de besten van de wereld voor zowel leesvaardigheid als wiskundige geletterdheid. Wat wetenschappelijke geletterdheid betreft, presteren de Vlaamse leerlingen iets minder spectaculair waardoor Vlaanderen in de subtop zit. De spreiding van onze over het algemeen uitstekende resultaten verschilt naargelang van het domein. Voor leesvaardigheid heeft Vlaamse gemiddelde verschillen, voor wiskundige geletterdheid grote en voor wetenschappelijke geletterdheid kleine. Het moet mogelijk zijn om voor lezen en voor wiskundige geletterdheid de verschillen kleiner te maken.

Zowel op leerling- als op schoolniveau bestaan in Vlaanderen grote verschillen. Tijdens de volgende regeerperiode kan prioriteit worden gegeven aan het verkleinen van de spreiding van de resultaten. Doel is om de leerlingen die nu goed presteren op hetzelfde niveau te houden terwijl we moeten proberen om de leerlingen met lagere sociaal-economische achtergrond nog beter te laten presteren. Dat is geen makkelijk te bereiken doelstelling maar Finland bewijst dat het mogelijk is om topresultaten te laten samengaan met een kleinere spreiding dan in Vlaanderen.

De Europese Unie heeft qua resultaten in lezen, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid nog achterstand op Japan. Maar het scoort nu al gemiddeld even goed als de VS. Het is de doelstelling van de EU om tegen 2010 maximaal 13,7% laagpresterende 15-jarige leerlingen in lezen te hebben.⁽¹¹¹⁾ Het Europees gemiddelde voor de 15-jarige leerlingen dat maximaal vaardigheidsniveau 1 in lezen in PISA 2000 haalde, lag op 17,2%. Japan haalde in PISA 2000 hierop een score van 10,1% en de Verenigde Staten van 17,9%. Japan deed het in 2000 dus al gemiddeld beter dan Europa. De VS liepen achterop. Ook op deze indicator deed Vlaanderen het met 11,7% laagpresterende veel beter dan het Europese gemiddelde van 17,2%. De Europese Commissie zal echter niet de Vlaamse maar de Belgische cij-



(110) Niet alle PISA-landen werden in tabel OUT.4.1 weergegeven. We concentreerden ons op de Europese landen en op de twee vergelijkingslanden voor de Europese Commissie, met name Japan en de VS.

(111) Volgens de Eurostat-berekening van 28 oktober 2003.



Tabel OUT4.4: Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wetenschappelijke geletterdheid - internationale vergelijking (1999-2000)

	Percentiel 10	\bar{x}	Percentiel 90	Vershil tussen Perc. 90 en Perc. 10
FIN	425	538	645	220
VK	401	532	656	255
OOS	398	519	633	235
VI. Gem.	398	519	630	232
IER	394	513	630	236
ZW	390	512	630	240
FR	363	500	631	268
EU- \bar{x}	364	499	627	263
BEL	346	496	630	284
SP	367	491	613	246
D	350	487	618	268
DEN	347	481	613	266
IT	349	478	602	253
GR	334	461	585	251
POR	343	459	575	232
LUX	320	443	563	243

Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van gemiddelde prestatie.

Bron: PISA 2000-onderzoek en berekening van 28 oktober 2003 van Eurostat.



fers publiceren: met 19,0% doet België minder goed dan het Europees gemiddelde. Dat komt door de slechte resultaten van de Franse Gemeenschap (28,2% laagpresterende 15-jarigen). Vooral onze Waalse collega's zullen de Belgische resultaten dus moeten verbeteren. Maar zoals gezegd: ook boven de taalgrens is er ruimte voor verbetering.

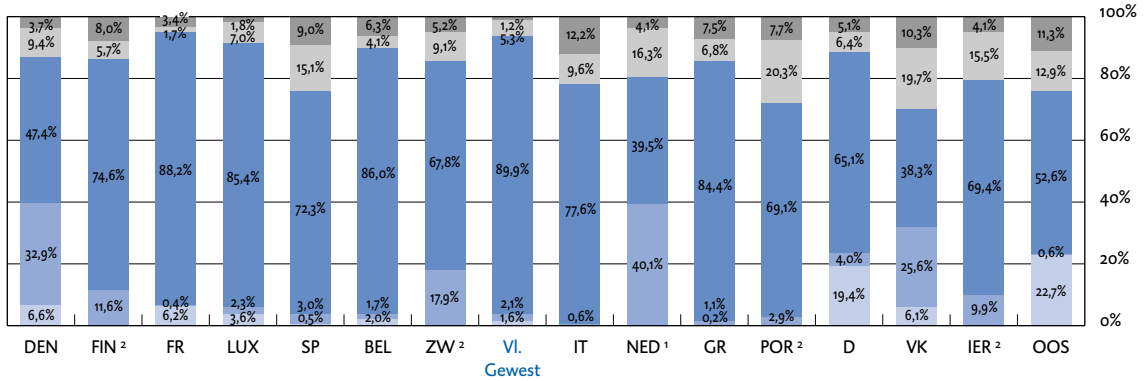
Link naar andere indicatoren

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 peilingen de PISA-resultaten meet een deel van die kennis en vaardigheden op directe wijze.

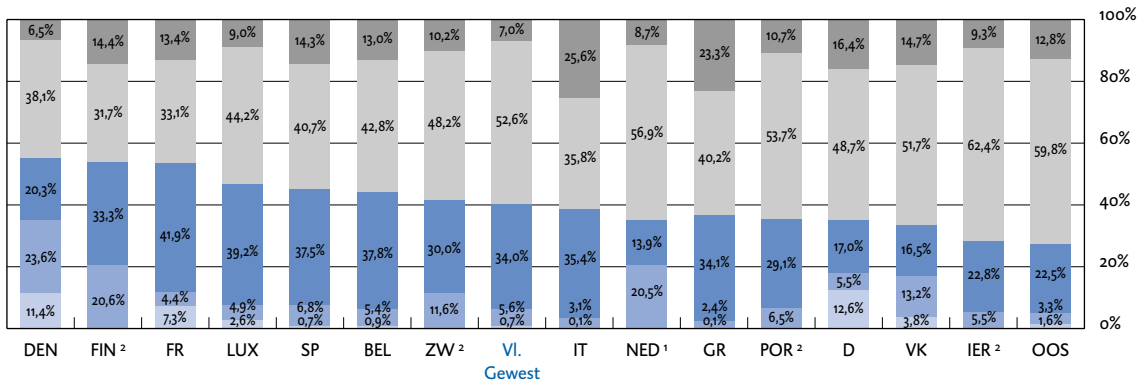
Hoe goed jongeren het doen op de arbeidsmarkt bekijken we in indicator OUT₅. De participatie van leerlingen aan het leerplichtonderwijs komt in indicator INP₂ aan bod.



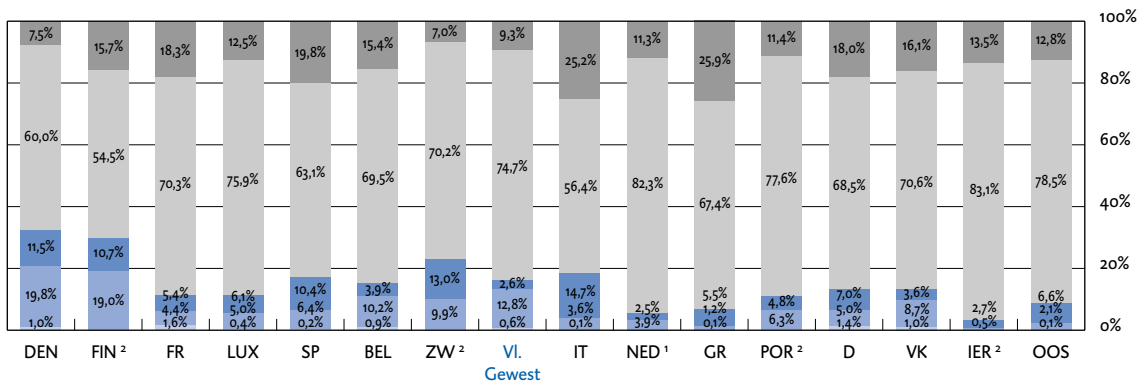
Grafiek OUT5.1a: Onderwijs- en arbeidsmarktstatus van 15-19-jarigen - internationale vergelijking (2001)



Grafiek OUT5.1b: Onderwijs- en werkstatus van 20-24-jarigen - internationale vergelijking (2001)



Grafiek OUT5.1c: Onderwijs- en werkstatus van 25-29-jarigen - internationale vergelijking (2001)



In onderwijs work-study
 In onderwijs en werkend
 In onderwijs en niet-werkend
 Niet in onderwijs en werkend
 Niet in onderwijs en niet-werkend

Noten: 1. Gegevens i.v.m. work-study niet beschikbaar.

2. Work-study niet van toepassing in betreffend land.

Bron: OECD, Education at a Glance 2003; Data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

OUT5: Onderwijs- en werkstatus van jongeren

Beleidscontext

De stap naar de arbeidsmarkt is een belangrijk moment in het leven van jongeren: ze dienen heel wat essentiële keuzes te maken en het fundament voor hun professionele loopbaan wordt gelegd.



Het onderwijs moet ervoor zorgen dat zoveel mogelijk jongeren goed gewapend zijn om deze stap te zetten. Ze moeten m.a.w. over de nodige startkwalificaties beschikken (operationele doelstelling uit de Beleidsnota 2000-2004). De overheid moet trachten jongeren zo lang mogelijk (en dus langer dan de leerplicht) in het onderwijs te houden: zo krijgen jongeren maximale kansen om hun potentieel ten volle te ontwikkelen en de nodige kwalificaties te behalen. Het aanmoedigen van jongeren om ook na de leerplicht nog onderwijs en opleiding te volgen wordt ook in de Europese doelstellingen benadrukt. De startkwalificaties moeten jongeren in staat stellen om op succesvolle wijze de arbeidsmarkt te betreden, maar moeten ook stevige garanties bieden voor de toekomst. Jongeren zullen zich immers op langere termijn moeten handhaven in een steeds sneller evoluerende arbeidsmarkt. Zo komen we tot een tweede Vlaamse operationele doelstelling: 'Leren uitbouwen tot een proces dat de hele levensloop omspant: levenslang en levensbreed leren'. Jongeren moeten de juiste attitudes en vaardigheden meekrijgen om gedurende hun verdere leven te blijven leren.

Terwijl de transitie vroeger meestal plaatsvond op één welbepaald moment, is dit vandaag vervangen door een gradueel en tevens gediversifieerd proces. Zowel begin- als eindpunt van het transitieproces vervagen; opleiding en werk worden in verschillende constellaties gecombineerd. Er is dus een veelheid aan paden doorheen het overgangsgebied ontstaan. Deze paden zijn in toenemende mate onzeker: het duurt vandaag gemiddeld langer vooraleer een jongere een stabiele plaats op de arbeidsmarkt verwerft.

Definitie

In deze indicator besteden we uitgebreid aandacht aan de onderwijs- en werksituatie van de 15- tot 29-jarigen. Dit is de leeftijdsgroep waarin de belangrijke transitie van het onderwijssysteem naar de arbeidsmarkt zich voltrekt. Deze groep wordt verder onderverdeeld in de 15-19-jarigen, 20-24-jarigen en 25-29-jarigen. De jongste leeftijdsgroep is vooral in internationale context rele-

vant: de leerplicht eindigt in België op de leeftijd van 18 jaar. In vele andere Europese landen ligt deze wettelijke grens echter lager. We leggen de nadruk in deze tekst op de 20-24-jarigen: deze jongeren hebben de leerplicht doorlopen en staan aan het begin van hun professionele loopbaan.

In de gepresenteerde grafieken en tabellen hanteren we een aantal 'statussen'. Iedere status bevat twee elementen: één ervan duidt de onderwijssituatie aan, het andere de arbeidsmarktsituatie. Het al dan niet volgen van onderwijs of opleiding vormt dus een eerste belangrijk onderscheid. Vervolgens worden binnen beide groepen de werkenden, de werklozen en de inactieven onderscheiden. Soms worden de werklozen en de inactieven geaggregeerd tot de niet-werkenden. De status 'Work-study' duidt op een opleiding die gedeeltelijk uit werken bestaat. Voorbeelden hiervan zijn het lopen van een stage in het kader van een opleiding of het alternierend leren. De status 'In onderwijs en werkend' duidt eveneens op het samen voorkomen van opleiding en werk, maar er is geen strikte band tussen beide aanwezig.

Deze cijfergegevens werden door de OESO gepubliceerd in *Education at a Glance 2003*.

Beschrijving en analyse

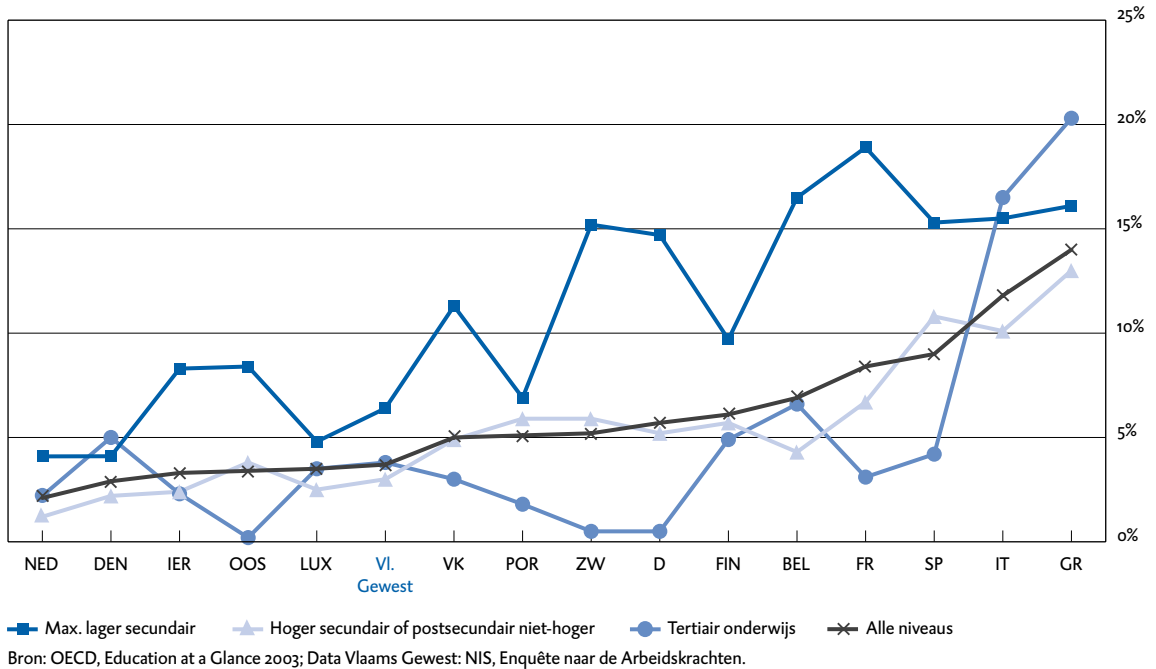
We beginnen met een algemene voorstelling van de situatie waarin de jongeren uit de drie leeftijdsgroepen zich bevinden. Grafieken OUT5.1a,b&c stellen dit grafisch voor.

De jongste groep, de 15-19-jarigen, is zoals reeds gezegd minder interessant in de Belgische en Vlaamse context. Gezien de leerplicht slechts een einde neemt op de leeftijd van 18 jaar, mogen we verwachten dat het grootste deel van deze groep zich nog in het onderwijs bevindt. De cijfers bevestigen dit ook: in België volgt zo'n 90% van de 15-19-jarigen een opleiding. In het Vlaamse Gewest loopt dit cijfer zelfs op tot 93,5%.

Als we de groep buiten het onderwijs (waarvan we mogen aannemen dat het hoofdzakelijk om 18-19-jarigen gaat) van naderbij bekijken, zien we dat in het Vlaamse Gewest het overgrote deel van deze jongeren werkt (5,3% van de totale leeftijdsgroep werkt; slechts 1,2% is niet-werkend). In België als geheel daarentegen zien we zo'n 6% niet-werkenden.



Grafiek OUT5.2: Percentage 20-24-jarigen werkloos en niet in opleiding t.o.v. de totale leeftijdsgroep, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



Als we het Vlaamse Gewest en België internationaal situeren, zien we dat er zich in Frankrijk, Luxemburg, Griekenland en de Scandinavische landen gelijkaardige percentages jongeren in het onderwijs bevinden. In de overige beschouwde landen bevindt dit percentage zich in het interval 75-80%. Enkel in het Verenigd Koninkrijk en in Portugal daalt dit verder tot ongeveer 70%. Zoals reeds aangehaald, vormt de leerplichtleeftijd een belangrijke verklaring voor de geconstateerde verschillen.

Relatief gezien het grootste deel van de Vlaamse en Belgische jongeren maakt de overstap van onderwijs naar arbeidsmarkt wanneer ze 20 tot 24 jaar oud zijn. De nu volgende leeftijdsgroep is dan ook uiterst interessant. Verderop in deze indicator focussen we ons op deze groep.

Zowel in het Vlaamse Gewest als in België als geheel zien we een vrij evenwichtige verdeling: zo'n 44% van de Belgische 20-24-jarigen volgt (nog) een opleiding; in het Vlaamse Gewest zo'n 40%. Op internationaal vlak bevinden Vlaanderen en België zich hiermee in een gemiddelde positie. Terwijl in Denemarken, Finland en Frankrijk meer dan 50% van de 20-24-jarigen één of andere vorm van opleiding volgt, daalt dit percentage onder de 30% in Ierland en Oostenrijk.

Bij de oudste groep die we in beschouwing nemen, de 25-29-jarigen, zien we dat de meerderheid van jongeren het onderwijs heeft verlaten en geen opleiding meer volgt. België en het Vlaamse Gewest bevinden zich hier in een bijna identieke situatie: 85% respectievelijk 84% van de 25-29-jarigen bevindt zich niet langer in onderwijs. In het Vlaamse Gewest zijn echter beduidend meer jongeren uit deze leeftijdscategorie aan het werk: 75% tegenover 70% in België (percentages telkens ten opzichte van de totale leeftijdsgroep). Bovendien mogen we niet concluderen dat enkel deze jongeren actief zijn op de arbeidsmarkt. De meerderheid van de jongeren 'in onderwijs' combineert het volgen van een opleiding immers met een job. In het Vlaamse Gewest bevindt 12,8% van de 25-29-jarigen zich in deze situatie. Internationaal gezien gaan enkel Finland en Denemarken ons hierin vooraf met respectievelijk 19,8% en 19%. De vierde plaats op deze ranglijst wordt trouwens ingenomen door België als geheel met 10,2%. In het licht van onze doelstellingen omtrent levenslang en levensbreed leren is dit een positieve vaststelling.

In wat voorafging was steeds sprake van de niet-werkenden. Deze groep kan vanzelfsprekend verder wor-

den opgedeeld in werklozen en inactieven. Jeugdwerkloosheid mag in deze transitiecontext zeker niet uit het oog worden verloren. Daarom concentreren we ons nu op de jongeren die het moeilijk hebben om een job te vinden.

Het gebruik van de klassieke werkloosheidsdefinitie (namelijk het aandeel van de beroepsbevolking dat geen job heeft) stelt een probleem m.b.t. de jongere bevolkingsgroepen. Aangezien heel wat jongeren zich nog in het onderwijssysteem bevinden, blijft de omvang van de beroepsbevolking beperkt. Bovendien bestaat deze beperkte beroepsbevolking uit relatief veel laaggeschoolde jongeren. Zij die een opleiding aan een hogeschool of universiteit volgen, zitten immers nog op de schoolbanken en zijn dus veelal inactief. Om aan deze problematiek tegemoet te komen, stelt men internationaal een alternatieve berekeningwijze voor: de ratio van het aantal jongeren dat werkloos is en geen opleiding meer volgt ten opzichte van de totale leeftijdsgroep. De resultaten van deze berekening voor de groep van 20-24-jarigen worden in grafiek OUT_{5.2} weergegeven. Ook het niveau van het behaalde diploma brengen we in rekening.

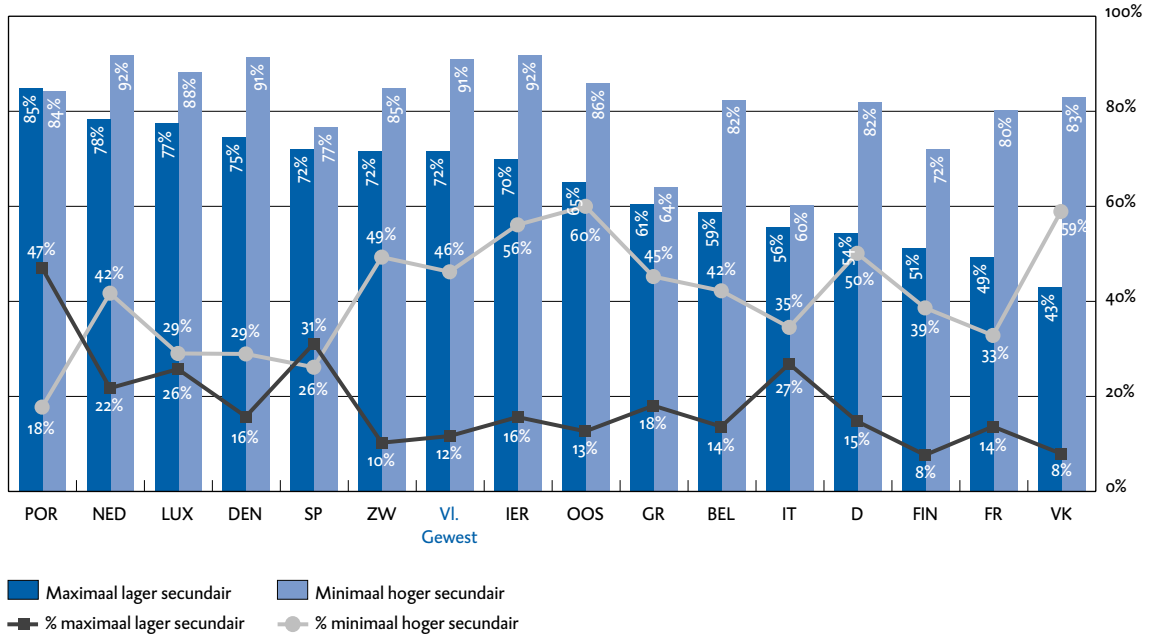
Wanneer we de totale leeftijdsgroep ongeacht het behaalde diploma bekijken, zien we dat 3,7% van de 20-24-jarigen in het Vlaamse Gewest zich in een hachelijke positie bevindt: zij zijn werkloos en volgen geen opleiding meer. Voor België loopt dit percentage op tot 6,9%. Internationaal gezien presteert het Vlaamse Gewest daarmee iets beter dan gemiddeld. Onze noorderburen voeren de rangschikking aan met slechts 2,1%.

Natuurlijk speelt het behaalde diploma een belangrijke rol in het succes op de arbeidsmarkt. Internationaal wordt het behalen van een kwalificatie op het niveau van het (hoger) secundair onderwijs vaak als de minimum startkwalificatie voor de arbeidsmarkt aangeduid. Dit wordt ook weerspiegeld in onze grafiek: met uitzondering van Denemarken en Griekenland, zien we in alle beschouwde landen dat de jongeren die geen diploma secundair onderwijs behaald hebben, het extra moeilijk hebben op de arbeidsmarkt. Deze vaststelling geldt dus ook voor België en het Vlaamse Gewest: respectievelijk 16,5% en 6,4% van de jongeren die er (nog) niet in geslaagd zijn een diploma te verwerven op het niveau van het hoger secundair onderwijs zijn werkloos en volgen geen opleiding meer.

In enkele landen doen we een ietwat bijzondere vaststelling: de ratio blijkt hoger bij de afgestudeerden uit

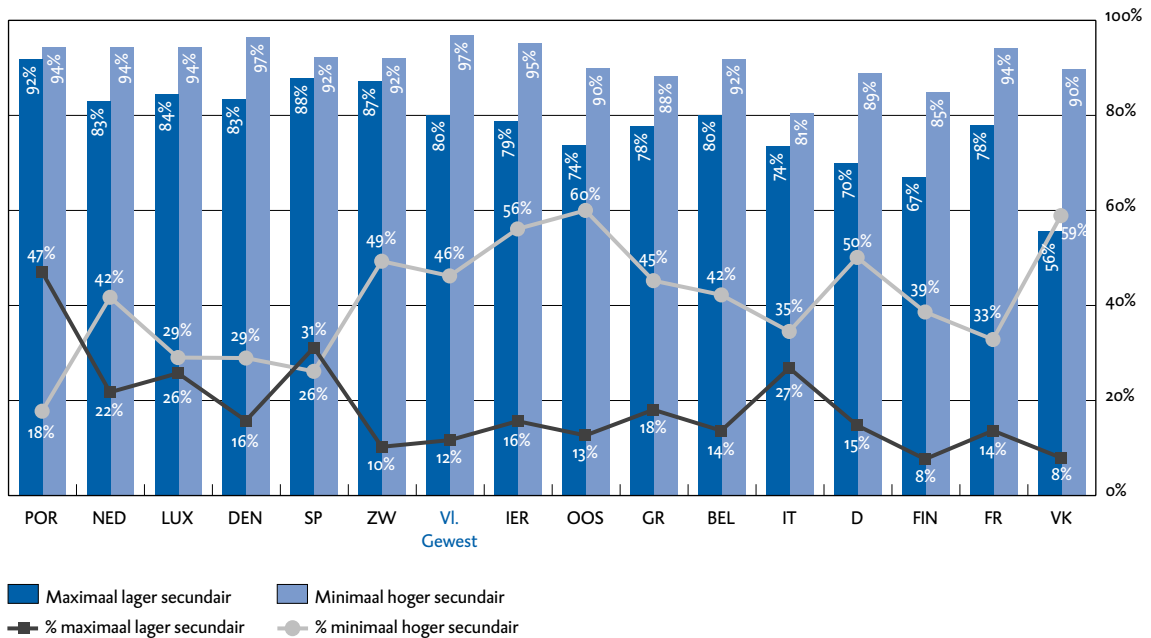


Grafiek OUT5.3a: Tewerkstellingsgraad van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; Data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

Grafiek OUT5.3b: Arbeidsmarktdeelname van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



Bron: OECD, Education at a Glance 2003; Data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.

het tertiair onderwijs dan bij diegenen die maximaal een diploma hoger secundair onderwijs behaalden. Dit is niet enkel het geval in het Vlaamse Gewest en België, maar tevens in Denemarken, Luxemburg, Italië en Griekenland. Een mogelijke verklaring voor dit fenomeen is dat deze tertiair afgestudeerden gemiddeld minder tijd hebben gehad om een geschikt plaatsje op de arbeidsmarkt te vinden (in die leeftijdscategorie).

Ter informatie geven we voor het Vlaamse Gewest ook de jeugdwerkloosheid berekend volgens de klassieke definitie mee. Hierbij dient opgemerkt dat bij de bepaling van de werkenden en werklozen werd uitgegaan van de officiële definities van het *International Labour Organization* (ILO). Concreet betekent dit dat ook nog schoolgaande jongeren hierin vervat zitten. Voor de groep van de 20-24-jarigen gelden volgende werkloosheidsgraden: 7% voor de totale groep; 12,2% voor wie maximaal het lager secundair onderwijs succesvol afronde; 6,9% voor de gediplomeerden uit het secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs en 4,5% voor de afgestudeerden uit het tertiair onderwijs.

De situatie van de 20-24-jarigen die het onderwijs hebben verlaten wordt nog verder geanalyseerd in de grafieken OUT_{5,3a} en b. De puntreeksen geven aan wat de omvang van de betrokken groep ten opzichte van de totale leeftijdsgroep is. Deze aanvullende informatie toont aan dat sommige van de berekende ratio's op kleine groepen betrekking hebben.

Uit de gegevens omtrent de tewerkstellingsgraad blijkt duidelijk dat het behalen van minstens een diploma hoger secundair onderwijs in zowat alle beschouwde landen een positief effect heeft op de proportie jongeren met een baan. Enkel in Portugal wordt deze regel niet bevestigd. In het Verenigd Koninkrijk is het effect het grootst: van alle jongeren die het onderwijsstelsel hebben verlaten met minimum een diploma hoger secundair is 83% aan het werk. Van de jongeren die het onderwijs zonder dit diploma hebben verlaten, is slechts 43% aan het werk. We kunnen (nogmaals) concluderen dat een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs een belangrijke meerwaarde op de arbeidsmarkt heeft.

Vervolgens nemen we de arbeidsmarktdeelname onder de loep (zie grafiek CON_{5,3b}). In deze berekening zitten zowel werkenden als werklozen vervat. Deze keer geldt de conclusie voor alle beschouwde landen: een diploma secundair onderwijs of hoger onderwijs resulteert in

een hogere arbeidsmarktdeelname. We kunnen hieruit besluiten dat het behalen van stevige startkwalificaties aanzet tot het betreden van de arbeidsmarkt.

We sluiten het analysegedeelte van deze indicator af met een blik op de toekomst van de 15-jarigen wat hun school- en werksituatie betreft. Op basis van de huidige situatie van de 15-29-jarigen schatten we in wat een 15-jarige in de nabije toekomst kan verwachten.

Zowel in België als in het Vlaamse Gewest zal de gemiddelde 15-jarige nog iets meer dan 7 jaar in opleiding doorbrengen. De studievoorzichten in andere landen variëren van bijna 9 jaar voor de Finse jongens en meisjes tot 5,5 jaar voor een jongere in het Verenigd Koninkrijk.

Opvallend is dat in sommige landen een flink stuk van de periode op school zal samengaan met werk onder één of andere vorm. Dit kan zowel een *work-study*-programma als het uitoefenen van een andere job betekenen. Dit doet zich in sterke mate voor in Denemarken, het Verenigd Koninkrijk, Nederland, Duitsland en Finland. In andere landen is dit dan weer veel minder ingeburgerd. Gedurende de jaren buiten het onderwijs zullen de jongeren in alle beschouwde landen overwegend tewerkgesteld zijn. De werkloosheids- en inactiviteitsduur blijven beperkt. Deze perioden zijn het langst in de Zuid-Europese landen: vooral Griekse en Italiaanse jongeren staat een iets langere periode van werkloosheid en inactiviteit te wachten. De gemiddelde 15-jarige inwoner van het Vlaamse Gewest zal gedurende een half jaar uit de arbeidsmarkt verdwijnen en een half jaar werkloos zijn tussen de leeftijd van 15 en 29 jaar. Dit laat dus ruimte voor bijna 7 jaar tewerkstelling. Als we daarbij de periode waarin opleiding gecombineerd wordt met een job optellen, resulteert dit in een tewerkstellingsperiode van 8 jaar.

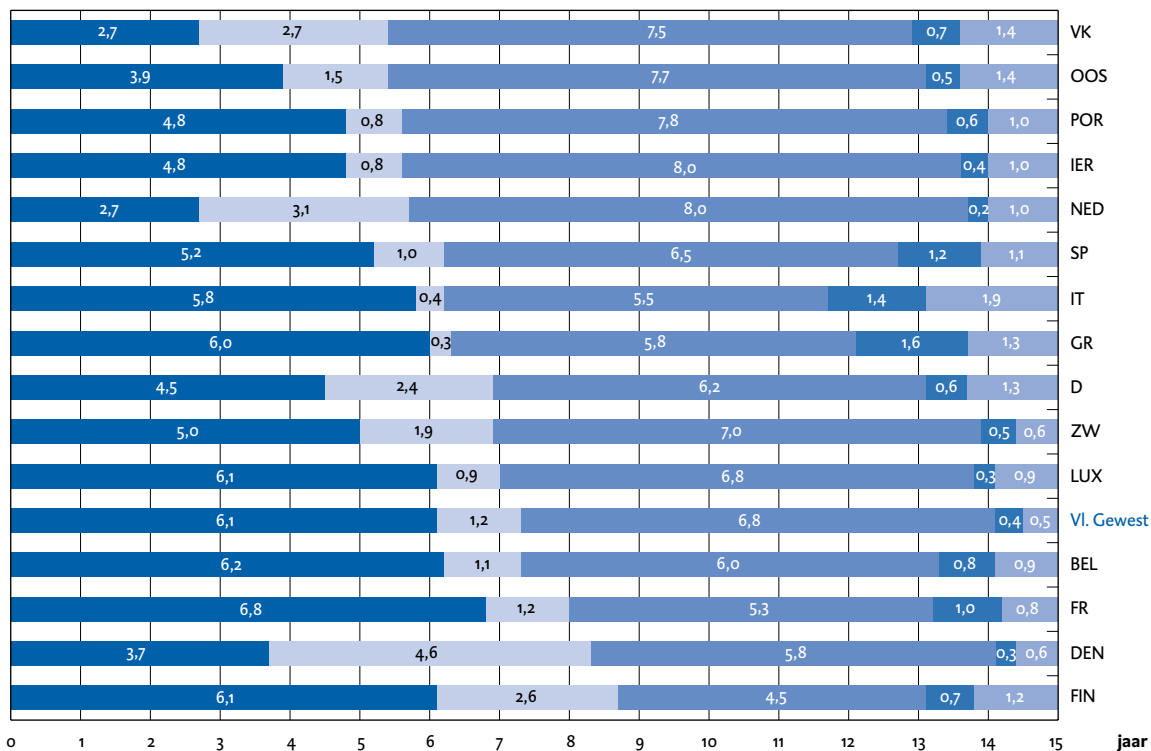
Conclusie

Concluderend kunnen we stellen dat het transitieproces een belangrijke periode is die vaak gepaard gaat met de nodige moeilijkheden in de vorm van werkloosheid, inactiviteit of het niet behalen van de nodige kwalificaties. Een diploma hoger secundair onderwijs wordt vaak beschouwd als een minimum startkwalificatie: het Vlaamse Gewest draait wat dit betreft mee in de Europese subtop. Ook inzake de werkloosheid in deze groep die het zwakst staat op de arbeidsmarkt, schart het





Grafiek OUT5.4: Verwacht aantal jaren in onderwijs, tewerkstelling, werkloosheid en inactiviteit tussen de leeftijd van 15 en 29 jaar - internationale vergelijking (2001)



■ In onderwijs en niet-werkend
 ■ In onderwijs en werkend
 ■ Niet in onderwijs en werkend
■ Niet in onderwijs en werkloos
 ■ Niet in onderwijs en inactief

Bron: OECD, Education at a Glance 2003; Data Vlaams Gewest: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten.



Vlaamse Gewest zich bij de bovenste helft van de rangschikking. Deze indicator toont dus ook aan hoe zwak de positie van de zgn. ongekwalificeerde schoolverlaters op de arbeidsmarkt is.

Een positieve vaststelling voor Vlaanderen betreft de mate waarin de 25-29-jarigen erin slagen werk en opleiding te combineren: dit is hoopgevend in het kader van het creëren van een klimaat van levenslang en levensbreed leren.

Link naar andere indicatoren

Jongeren uit dezelfde leeftijdsgroep vormen het onderwerp van de indicator omtrent vroegtijdig schoolverlaten en de ongekwalificeerde uitstroom (OUT₂). Het verband tussen beide indicatoren is overduidelijk. Bovenstaande indicator kan tevens op zinvolle wijze in verband worden gebracht met de inputindicatoren omtrent participatie aan het onderwijs (zie indicatoren INP₁ tot en met INP₅). Ook een interessante combinatie met de outputindicator omtrent de uitgereikte diploma's in onderwijs (OUT₃) is denkbaar.

Lijst tabellen

CONTEXT

CON1.1: De evolutie van de absolute omvang van de jongste leeftijdsgroepen in de Europese Unie (1975-2000)

INPUT

- INP3.1: Evolutie van het percentage niet-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
- INP5.1: Percentage volwassenen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de voorbije 4 weken, naar leeftijdscategorie (25-34, 35-54 en 55-64) (2002)
- INP6.1: Proportie van landgenoten die in het buitenland studeert - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.1: Verhouding man/vrouw in voltijdse eenheden naar personeelscategorie sinds 1992 in de universiteiten
- INP9.2: Evolutie van de andere personeelscategorieën naar onderwijsniveau en statuut, uitgedrukt in budgettaire fulltime-equivalenten - januari
- INP10.1: Discriminantanalyse mannelijke versus vrouwelijke leerkrachten, op basis van maatschappelijke attitudes: 10 meest discriminerende attitudes
- INP10.2: Discriminantanalyse mannelijke versus vrouwelijke leerkrachten, op basis van schoolgebonden houdingen en attitudes: 10 meest discriminerende aspecten
- INP10.3: Discriminantanalyse schoolklimaat gemeten bij leerkrachten, naar geslacht directie
- INP10.4: Overzicht effecten van vrouwelijke leerkrachten en directies op jongens
- INP11.1: Gemiddelde moeilijkheid om -voor verschillende vakgebieden- volledig gekwalificeerde leerkrachten in dienst te nemen (2001)
- INP12.1: Deelname van leerkrachten in het hoger secundair onderwijs aan professionele ontwikkeling onder de vorm van mentoring en observatie van collega's (2000-2001)
- INP12.2: Mate van deelname van leerkrachten uit het hoger secundair onderwijs aan ICT-gerelateerde professionele ontwikkelingsactiviteiten (2000-2001)
- INP12.3: Mate van deelname van leerkrachten uit het hoger secundair onderwijs aan algemene professionele ontwikkelingsactiviteiten (exclusief ICT) (2000-2001)

PROCES

- PRO2.1: Percentage Vlaamse secundaire scholen waar (semi-)formele participatiekanalen bestaan volgens de directies (2001-2002)
- PRO2.2: Percentage leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs dat zegt inspraak te hebben (2001-2002)
- PRO2.3: Percentage Vlaamse secundaire scholen met een leerlingenraad volgens de directies, naar soort school (2001-2002)
- PRO2.4: Enkele items rond de beleving van het informeel schoolklimaat, volgens leerlingen, schoolhoofden en leerkrachten in het Vlaams secundair onderwijs, uitgedrukt in rijpercentages (2001-2002)
- PRO4.1: Knelpunten i.v.m. leerkrachten bij het bereiken van de ICT-doelen van de school (2001)

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 (2000-2001)
- OUT3.2: Verdeling van de diploma's in het hoger onderwijs, naar studiedomein en type onderwijs (2000-2001)
- OUT4.1: Gemiddelde prestatie voor wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid op de PISA 2000-schaal - internationale vergelijking
- OUT4.2: Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor lezen - internationale vergelijking (1999-2000)
- OUT4.3: Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid - internationale vergelijking (1999-2000)
- OUT4.4: Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wetenschappelijke geletterdheid - internationale vergelijking (1999-2000)

Lijst grafieken

CONTEXT

- CON1.1: Percentage van de bevolking dat tot de jongste leeftijdsgroepen behoort, naar leeftijdsgroep (2000)
- CON1.2: Evolutie van de geboortecijfers in het Vlaamse Gewest (1976-2002)
- CON1.3: Evolutie van de bevolking van het Vlaamse Gewest, naar leeftijdsgroep
- CON2.1: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-64 jaar) - evolutie 1990-2002
- CON2.2: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-34 jaar) - evolutie 1990-2002
- CON2.3: Cumulatief percentage van de bevolking (25 tot 64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- CON2.4: Percentage van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)
- CON2.5: Percentage 22-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid - internationale vergelijking (2000)
- CON2.6: Het verschil tussen mannen en vrouwen in het voltooiën van hoger secundair onderwijs, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)
- CON2.7: Het verschil tussen mannen en vrouwen in het voltooiën van hoger onderwijs, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)
- CON3.1a: Arbeidsmarktdeelname door 25-64-jarige mannen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- CON3.1b: Arbeidsmarktdeelname door 25-64-jarige vrouwen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- CON3.2a: Werkloosheidsgraad van 25-64-jarige mannen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- CON3.2b: Werkloosheidsgraad van 25-64-jarige vrouwen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- CON4.1: Kennis van de participatie- of schoolraad in het Vlaams basis- en secundair onderwijs, naar opleidingsniveau van de ouders (2001-2002)
- CON4.2: Pedagogische betrokkenheid van ouders op school, naar onderwijsniveau van het kind (2001-2002)
- CON4.3: Percentage ouders met kinderen in het Vlaams basis- en/of secundair onderwijs dat weinig, gemiddeld en veel thuisbetrokken is, naar mate van leerproblemen (2001-2002)
- CON4.4: Percentage ouders dat tijdens het voorbije schooljaar minstens één keer contact opnam met de school, naar onderwijsniveau van het kind (2001-2002)
- CON5.1: Percentage respondenten dat aangeeft waardering te hebben voor de meeste tot alle leerkrachten, naar onderwijsniveau en onderwijsvorm van de leerkrachten (2001-2002)

INPUT

- INP1.1: Participatie aan het onderwijs door 5-19-jarigen - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP1.2: Participatie aan het onderwijs door 20-39-jarigen - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP1.3: Deelname van 15-24-jarigen aan onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP1.4: Percentage jongeren in voltijds onderwijs ten opzichte van de Vlaamse populatie, naar onderwijsniveau (2000-2001)
- 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 (2000-2001)

- INP3.1: Evolutie van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs naar leeftijdscategorie ten opzichte van de totale leeftijdsbevolking 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, naar onderwijstype - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP4.2: Evolutie van de schoolbevolking in het tertiair onderwijs i.f.v. de evolutie in participatie en demografie - internationale vergelijking (2000-2001 t.o.v. 1994-1995)
- INP4.3: Percentage studenten in het tertiair onderwijs in wiskunde, natuurwetenschappen en technologie in verhouding tot het aantal studenten tertiair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP5.1: Evolutie van de participatie aan het OSP door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap
- INP5.2: Evolutie van de participatie aan het B.I.S. (afstandsonderwijs) door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap
- INP5.3: Evolutie van de participatie aan de basiseducatie door 15-64-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap
- INP5.4: Evolutie van de participatie aan het DKO door 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 (2002)
- INP5.6a: Gemiddeld aantal CVT-uren per 1.000 gewerkte uren (alle ondernemingen en alle NACE) (1999)
- INP5.6b: Uitgaven van ondernemingen aan CVTS als percentage van de totale arbeidskosten (1999)
- INP5.7: Gemiddeld aantal CVT-uren per 1.000 gewerkte uren (alleen ondernemingen met CVT-opleidingen; alle NACE) (1999)
- INP6.1: Absolute aantallen 'buitengaande' Vlaamse docenten in het Erasmusprogramma, naar bestemming (2000-2001 en 2001-2002)
- 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: Aantal naar het buitenland gaande Vlaamse Erasmusstudenten, naar land van bestemming (2002-2003)
- INP6.5: Percentage studenten met vreemde nationaliteit in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001 en 1997-1998)
- INP7.1: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte en van het leerlingen- en instellingen aantal in het Vlaams basisonderwijs, naar soort onderwijs
- INP7.2: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte en van het leerlingen- en instellingen aantal in het Vlaams secundair onderwijs, naar soort onderwijs
- INP7.3: Schoolgrootte in het gewoon basisonderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002 en 2002-2003)
- INP7.4: Schoolgrootte in het gewoon voltijds secundair onderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002 en 2002-2003)
- INP8.1: Leerling-leerkracht-ratio in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP8.2: Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP8.3: Leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP8.4: Student-docent-ratio in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP8.5: Schommeling van de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio t.o.v. die van een gemiddeld OESO-land, naar onderwijsniveau (2000-2001)
- INP9.1: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP9.2: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP9.3: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut

- INP9.4: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP9.5: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het hogescholenonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP9.6: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP9.7: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het deeltijds kunstonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP9.8: Evolutie van het bestuurs- en onderwijzend personeel over de verschillende onderwijsniveaus (met uitzondering van het universitair onderwijs), naar leeftijdscategorie
- INP9.9: Evolutie van de personeelsbezetting aan de Vlaamse universiteiten, uitgedrukt in voltijdse eenheden
- INP9.10: Evolutie van de personeelsbezetting (vte) aan de Vlaamse universiteiten, naar personeelscategorie
- INP9.11: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.12: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.13a: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.13b: Verandering van de leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001 in vergelijking met basisjaar 1997-1998)
- INP9.14: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.15: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.16: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.17: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP9.18: Percentage vrouwelijke docenten in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP11.1: Gemiddeld percentage voltijdse leerkrachten in het hoger secundair onderwijs die niet volledig gekwalificeerd zijn - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP11.2: Gemiddeld percentage voltijdse leerkrachten in het hoger secundair onderwijs die tijdelijk aangesteld zijn - internationale vergelijking (2001-2002)
- INP12.1: Evolutie van de participatie aan de initiële lerarenopleiding van één cyclus
- INP12.2: Evolutie van het aandeel van de initiële lerarenopleiding in de participatiecijfers van het hogescholenonderwijs van één cyclus
- INP12.3: Evolutie van de verdeling van de studenten in de initiële lerarenopleiding van één cyclus over de drie opleidingen
- INP12.4: Evolutie van het aandeel hoofdschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau in verhouding tot het totaal aantal hoofdschrijvingen in het hogescholenonderwijs van twee cycli
- INP12.5: Evolutie van de participatie aan de academische initiële lerarenopleiding in het universitair onderwijs
- INP12.6: Evolutie van het aandeel inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding in verhouding tot het totaal aantal inschrijvingen in het universitair onderwijs
- INP13.1: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP13.2: Salarissen van de leerkrachten in het lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP13.3: Salarissen van de leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP13.4: Evolutie van de salarissen ten opzichte van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrièremoment (2000-2001)
- INP13.5: Salarisratio na 15 jaar ervaring in het onderwijs in verhouding tot het BBP per capita, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2000-2001)
- INP14.1: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, volgens de OESO-berekening, uitgesplitst naar overheids- en private uitgaven - internationale vergelijking (2000)
- INP14.2: Publieke uitgaven voor onderwijs als percentage van het BBP, volgens de Eurostat-berekening - internationale vergelijking (2000)
- INP14.3: Private uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, volgens de Eurostat-berekening - internationale vergelijking (2000)
- INP15.1: Overheidskost per leerling in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR, naar onderwijsniveau en soort onderwijs (2002-2003)
- INP15.2: De relatieve overheidskost per leerling/student ten opzichte van het OESO-landengemiddelde, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (2000)
- INP15.3: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (2000)
- INP15.4: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs - internationale vergelijking (2000)
- INP15.5: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000)
- INP15.6: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000)
- INP15.7: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per kleuter in het kleuteronderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)
- INP15.8: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het lager onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)
- INP15.9: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per leerling in het secundair onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)
- INP15.10: Uitgaven voor onderwijsinstellingen per student in het hoger onderwijs in vergelijking met het BBP per capita - internationale vergelijking (2000)
- INP16.1: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs - internationale vergelijking
- INP16.2: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000)
- INP16.3: Onderwijsuitgaven in het lager, secundair en postsecundair niet-hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2000)
- INP16.4: Onderwijsuitgaven in het hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (2000)

PROCES

- PRO1.1: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- PRO1.2: Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- PRO1.3: Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen vormend hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- PRO3.1: Gemiddeld aantal vreemde talen per leerling in het algemeen vormend lager en hoger secundair onderwijs, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (1999-2000)
- PRO3.2: Percentage leerlingen in het lager onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (1999-2000)
- PRO3.3: Percentage leerlingen in het algemeen vormend hoger secundair onderwijs, onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (1999-2000)
- PRO3.4: Percentage leerlingen in het technische en beroeps- hoger secundair onderwijs, onderwijs dat vreemde talen leert, naar aantal vreemde talen - internationale vergelijking (1999-2000)
- PRO4.1: Gemiddelde leerling/PC-ratio in het 'hoger secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO4.2: Gemiddelde leerkracht/PC-ratio in het 'hoger secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)

- PRO4.3: Gemiddeld percentage leerkrachten dat minstens 1x per maand computers gebruikt in het onderwijsleerproces in het 'hoger secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO4.4: Gemiddeld percentage leerkrachten dat minstens 1x per maand internet gebruikt in het onderwijsleerproces in het 'hoger secundair onderwijs' - internationale vergelijking (2001-2002)
- PRO5.5: Gemiddeld PC-gebruik van leerlingen in het secundair onderwijs bij huiswerk, naar onderwijsvorm en geslacht (1999-2000)

OUTPUT

- OUT1.1a: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2002-2003)
- OUT1.1b: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en nationaliteit (2002-2003)
- OUT1.1c: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2002-2003)
- OUT1.1d: Percentage leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en leerjaar (2002-2003)
- OUT1.2a: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het hogescholenonderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2000-2001)
- OUT1.2b: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het universitair onderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (2000-2001)
- OUT1.3: Instapratio's in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (2000-2001)
- 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 (2000, 2001 en 2002)
- OUT2.2: Percentage 20-24-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen, naar geslacht - internationale vergelijking (2001)
- OUT2.3a: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2001)
- OUT2.3b: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2001)
- OUT2.3c: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die minimum een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs hebben behaald - internationale vergelijking (2001)
- OUT2.3d: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die minimaal een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs hebben behaald - internationale vergelijking (2001)
- 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 (2000-2001)
- 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 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 in 1999-2000 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 (1999-2000)
- OUT3.7: Aandeel van hoger afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie per 1.000 inwoners van 20 tot en met 29 jaar (1999-2000)
- OUT4.1: Percentage leerlingen in het zesde leerjaar lager onderwijs dat de eindtermen haalt (2001-2002)
- OUT4.2: Percentage 15-jarige leerlingen dat maximaal vaardigheidsniveau 1 haalt op de PISA 2000-schaal voor lezen - internationale vergelijking (PISA 2000)
- OUT4.3a: De verdeling van de leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid en landelijk gemiddelde - internationale vergelijking (PISA 2000)
- OUT4.3b: Gemiddelde prestatie op de gecombineerde PISA-schaal voor leesvaardigheid - internationale vergelijking (PISA 2000)
- OUT5.1a: Onderwijs- en arbeidsmarktstatus van 15-19-jarigen - internationale vergelijking (2001)
- OUT5.1b: Onderwijs- en werkstatus van 20-24-jarigen - internationale vergelijking (2001)
- OUT5.1c: Onderwijs- en werkstatus van 25-29-jarigen - internationale vergelijking (2001)
- OUT5.2: Percentage 20-24-jarigen werkloos en niet in opleiding t.o.v. de totale leeftijdsgroep, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- OUT5.3a: Tewerkstellingsgraad van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- OUT5.3b: Arbeidsmarktdeelname van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- OUT5.4: Verwacht aantal jaren in onderwijs, tewerkstelling, werkloosheid en inactiviteit tussen de leeftijd van 15 en 29 jaar - internationale vergelijking (2001)

Geraadpleegde literatuur

- AELTERMAN, A., VERHOEVEN, J., ROTS, I., BUVENS, I., ENGELS, N. & VAN PETEGEM P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press. (OBPWO-project 00.03)
- CLAREBOUT, G. & ELEN, J. (2003). *PC/KD®-project: Resultaten op basis van de bevraging 2001-2002. Samenvatting*. Leuven: Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie.
- COMMISSIE VAN DE EUROPESE GEMEENSCHAPPEN (2000). *Een memorandum over levenslang leren*. (Werkdocument van de Diensten van de Commissie, Brussel, 30.10.2000)
- 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 ongekwalficeerde uitstroom*. Leuven: HIVA. (OBPWO-onderzoek 98.10)
- DE GROOF, S. (2003). *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school*. Brussel: VUB, Vakgroep Sociologie. (Eindverslag van het OBPWO-project 00.01)
- DELOITTE & TOUCHE (2001). *Inkomsten en uitgaven van scholen in Vlaanderen. Kwantificering van de objectieerbare verschillen - Eindrapport 11 juli 2001*. Brussel: Deloitte & Touche.
- DE MEYER, I., DE VOS, H. & VAN DE POELE, L. (2002). *Programme for International Student Assessment - Voorbeelden van testitems*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap; en Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.
- EUROPEAN COMMISSION (2002). *Key Data on Education in Europe 2002*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- HAY GROUP (2001). *Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Eerste fase: vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen*. Studie uitgevoerd in opdracht van de Minister van Onderwijs en Vorming.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS (2003). *Omzendbrief: Mededeling: hertekening onderwijslandschap basisonderwijs (BaO/2003/02; publicatiedatum: 18/04/2003)*
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS (2003). *Arbeidsmarktverslag - Basisonderwijs en secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (2003). *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2002-2003*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (2002). *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief - editie 2002*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (2001). *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs - Een kwantitatieve analyse*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (1998). *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams onderwijs - Een kwantitatieve analyse 1996-1997*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- NATIONAAL INSTITUUT VOOR DE STATISTIEK (s.d.). *Bevolkingsvooruitzichten 1995-2050*. Brussel: Ministerie van Economische Zaken.
- OECD (2003). *Education at a Glance - OECD Indicators 2003*. Parijs: OECD.
- OECD (2003). *Integration, Cooperation, Support. First results from the OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Parijs: OECD.
- OECD (2002). *Education at a Glance - OECD Indicators 2002*. Parijs: OECD.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life - First results from PISA 2000*. 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.
- VALCKE, M., ROTS, I. & VERBEKE, M. (2003). *Computers van onder het krijtstof: ICT-nascholing op de rails. Prospectie naar de ICT-nascholingsbehoeften op schoolniveau*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde.
- VANDENBERGHE, R., VAN DE VELDE, J. & MAES, F. (2000). *Nascholing in basis- en secundair onderwijs: follow-up onderzoek en ontwikkelen van instrument secundair onderwijs*. Leuven: KULeuven. (Eindrapport OBPWO 98.02)
- VANDERPOORTEN, M. (2003). *Tweede discussienota - Hertekening onderwijslandschap secundair onderwijs*. Brussel: kabinet Vanderpoorten.
- VANDERPOORTEN, M. (2000). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, administratie Kanselarij en Voorlichting.
- VAN HOUTVINK, J. (1975). *Toepassing van de Thurstone-schale voor het toetsen van een hypothese m.b.t. beroepskeuzeprocessen*. Leuven: Sociologische Onderzoeksinstituut - KULeuven.
- VERHOEVEN, J. C., DEVOS G., STASSEN, K. & WARMOES, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

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

Verantwoordelijk uitgever

Ludy Van Buyten
wnd. secretaris-generaal

Depotnummer

D/2003/3241/310

Lay-out en druk

Lannoo
Tielt

Verkoopsinfo

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Cel Publicaties Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw, gelijkvloers
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Tel.: 02/553.66.53
Fax: 02/553.66.54
E-mail: onderwijspublicaties@vlaanderen.be
Website: www.ond.vlaanderen.be/publicaties/