

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: ze winnen nog steeds aan populariteit, zowel in het onderwijsbeleid als bij het brede publiek. Onderwijsindicatoren geven dan ook op beknopte wijze een idee van de toestand van het onderwijssysteem. Ze werken als knipperlichten op een controlepaneel wanneer er iets fout loopt of fout dreigt te lopen en stellen gerust als de resultaten goed zijn. Ze bieden de mogelijkheid om met elkaar in dialoog te treden en ze helpen bij de planning van onderwijsinnovaties. Dát onderwijsveranderingen gepland worden en dat resultaten als 'goed' dan wel als 'onvoldoende' bestempeld worden, impliceert echter dat het onderwijssysteem geëvalueerd wordt en dat er aan bepaalde doelstellingen moet gewerkt en voldaan worden.

Eigenlijk is iedereen in Vlaanderen daarmee bezig. Ouders en leerlingen reiken aan leerkrachten -met de steun van Klasse- bloemen uit aan wie ze een klasseleerkracht vinden. We hebben allemaal herinneringen aan leraars die ertussenuit sprongen omwille van hun inhoudelijke kennis, hun manier van omgaan met hun leerlingen of hun vaardigheden om leerstof bij te brengen. We leggen wellicht allemaal andere accenten over wat belangrijk is en wat nóg belangrijker, maar één ding is zeker: we vinden goed onderwijs belangrijk. Én we geloven erin: geen enkele publieke instelling krijgt evenveel vertrouwen van de Vlaming als het onderwijs, zoals uit indicator CON₃ blijkt.

Ook de overheid gelooft in goed onderwijs en wil het Vlaams onderwijs nog beter maken. Daarom heeft minister Vanderpoorten in onder meer haar beleidsnota 2000-2004 strategische en operationele doelstellingen geëxpliciteerd. 'De dualisering bestrijden', 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming', 'Leerkrachten waarderen' en 'Zorgen dat leerlingen graag naar school gaan' zijn daar maar een paar voorbeelden van.

In Europese context heeft Vlaanderen er zich eveneens toe verbonden bepaalde doelstellingen na te streven. De EU maakt een onderscheid tussen strategische doelstellingen, doelstellingen en sleutelkwesities. De drie strategische doelstellingen zijn de volgende: 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU', 'Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen' en 'De wereld in de onderwijs- en de opleidingsstelsels binnenhalen' (Raad van de Europese Unie, 2002). Daaronder werden verscheidene concrete doelstellingen gebundeld. Ik geef een paar voorbeelden: 'Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijs-

gevenden en opleiders', 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen', 'Financiële middelen optimaal inzetten', 'Leren aantrekkelijker maken', 'Mobiliteit en uitwisselingen versterken', etc. De sleutelkwesities ('Key issues') zijn nóg specifiek.

Voor het eerst (ook in Europa) hebben we dit jaar de Vlaamse onderwijsindicatoren met de Europese doelstellingen verbonden. In de editie van 2000 maakten we al het verband met de Vlaamse doelstellingen. Dat doen we dit jaar opnieuw. De beleidsrelevantie is er dus nog op vooruitgegaan.

De publicatie omvat zowel eigen Vlaamse als internationale indicatoren. De Vlaamse indicatoren werden gebaseerd op gegevens uit de databanken van het departement Onderwijs, de VLIR, het VIZO, de KMS, OBPO-onderzoek' en dergelijke. De internationale indicatoren komen meestal uit de OESO-publicatie 'Education at a Glance 2002'. Dit laat een positionering van het Vlaamse onderwijssysteem ten opzichte van de buurlanden toe.

Het CIPO-model wordt, net als in de vorige edities van 'Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief', als conceptueel kader voor de indicatoren gebruikt. We verwijzen naar de vorige publicaties voor meer uitleg hierover.

Tot slot nog dit: niet alles is meetbaar. We vinden onderwijsindicatoren belangrijk als monitoringinstrument maar ze zijn niet alleenzalmakend. Misschien zijn de belangrijkste dingen in onderwijs zelfs niet meetbaar?



Ludy VAN BUYTEN
wnd. secretaris-generaal

(1) Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek.

Dankwoord

Deze indicatorenpublicatie is het resultaat van een goede samenwerking tussen verschillende betrokkenen, van zowel binnen als buiten het departement Onderwijs. Het departement wil dan ook iedereen van harte bedanken voor haar of zijn inspanning bij het tot stand komen van deze publicatie.

In het bijzonder willen we diegenen bedanken die voor deze publicatie een bijdrage schreven. Zonder hen zou de afdeling Begroting en Gegevensbeheer niet geslaagd zijn in de verwezenlijking van deze publicatie. Graag verwijzen we de lezer ook naar de referentielijst waarin o.a. de basiswerken van een aantal onderzoeken opgenomen zijn.

Voor het beschikbaar stellen van data voor de internationale dataverzamelingen gaat onze welgemeende dank uit naar Majoor De La Roy en Kapitein J. D'Haese (VDKMS), Kolonel Therasse (Koninklijke Militaire School), mev. H. Garmyn (Universitaire Stichting), dhr. B. Meysman (VIZO), dhr. H. De Saedeleer en mev. C. Saerens (Open Universiteit Gent), dhr. K. De Saedeleer en mev. J. Azouagh (Instituut voor Tropische Geneeskunde), en dhr. W. Willems (Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid).

Dank ook aan dhr. Y. Colens, dhr. D. Luminet en mev. 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.

In de hierna volgende lijst wordt per hoofdstuk een alfabetisch overzicht gegeven van de verschillende medewerkers, zonder een onderscheid te maken naar zijn of haar bijdrage.

Context

- Mevr. I. Erauw
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
- Dhr. H. Van Geel
(Departement Algemene Zaken en Financiën - Administratie Planning en Statistiek)

Input

- Dhr. J. Bollens
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)
- Mevr. P. Coekaerts
(Departement Onderwijs - Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek)
- Mevr. E. Coeckelberghs
(Departement Onderwijs - Administratie Basisonderwijs)
- Mevr. T. Daendre
(VLIR)
- Mevr. C. Deloof
(Departement Onderwijs - Administratie Basisonderwijs)
- Mevr. I. Depoorter
(Departement Onderwijs - Administratie Secundair Onderwijs)
- Mevr. H. De Vos
(Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde)
- Mevr. I. Fripont
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)
- Mevr. H. Jaminé
(Departement Onderwijs - Administratie Permanente Vorming)
- Dhr. J. Krygelmans
(Departement Onderwijs - Administratie Permanente Vorming)
- Dhr. T. Mardulier
(Departement Onderwijs, projectleider)
- Dhr. R. Masset
(Departement Onderwijs - Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek)
- Mevr. C. Rutten
(Departement Onderwijs - Administratie Permanente Vorming)
- Dhr. G. Stoffelen
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
- Mevr. A. Van De Castele
(Departement Onderwijs - Administratie Secundair Onderwijs)
- Mevr. N. Van den Broeck
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
- Mevr. L. Van de Perre
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
- Dhr. R. Van de Sijpe
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)

Mevr. A. Van Driessche
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. P. Van Petegem
(Universiteit Antwerpen - Departement Didactiek en Kritiek)
Dhr. M. Vanvolsem
(Departement Onderwijs - Administratie Basisonderwijs)
Dhr. J.-P. Verhaeghe
(Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde)
Dhr. J. Vermeiren
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. G. Vermeulen
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. R. Verstraete
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)

Proces

Dhr. J. De Craemer
(Departement Onderwijs - Afdeling Beleidscoördinatie)
Mevr. I. De Meyer
(Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde)
Mevr. N. Goubert
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. L. Van de Poele
(Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde)

Output

Mevr. A. Aelterman
(Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde)
Dhr. H. Cossey
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)
Mevr. I. De Meyer
(Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde)
Mevr. M. Douterlungne
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)
Mevr. N. Engels
(Vrije Universiteit Brussel - Interfacultair Departement voor Lerarenopleiding)
Mevr. I. Erauw
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. L. Lauwereys
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)

Dhr. I. Nicaise
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)
Mevr. I. Rubbrecht
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)
Dhr. M. Van de Meirssche
(Departement Onderwijs - Administratie Secundair onderwijs)
Dhr. W. Van Den Bosch
(Sturing en Controle Informatica)
Mevr. V. Van de Velde
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)
Mevr. R. Van Durme
(Departement Onderwijs - Administratie Secundair onderwijs)
Dhr. P. Van Petegem
(Universiteit Antwerpen - Departement Didactiek en Kritiek)
Mevr. K. Van Valckenborgh
(Katholieke Universiteit Leuven - HIVA)

Logistieke ondersteuning en productopvolging

Mevr. T. Anjuyn
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. C. Franckaert
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. C. Janssens
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Dhr. G. Vermeulen
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)

Coördinatie en productontwikkeling

Mevr. I. Erauw
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. L. Van de Perre
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)
Mevr. A. Van Driessche
(Departement Onderwijs - Afdeling Begroting en Gegevensbeheer)

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

Inhoudstafel

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



CONTEXT

- Inleiding	17
- CON1: Demografische context van het onderwijs	19
- CON2: Scholingsgraad van de bevolking	25
- CON3: Vertrouwen in onderwijs	33



INPUT

- Inleiding	39
- INP1: Deelname aan onderwijs	41
- INP2: Deelname aan het leerplichtonderwijs	47
- INP3: Deelname aan het buitengewoon onderwijs, de zorgverbreding, het GON, het onthaalonderwijs en het OVB	55
- INP4: Deelname aan het hoger onderwijs	65
- INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs	71
- INP6: Schoolgrootte	77
- INP7: Leerling-leerkracht-ratio	81
- INP8: Leerkrachtenprofiel	87
- INP9: Deelname aan de initiële lerarenopleiding	103
- INP10: Leerkrachtensalariering	109
- INP11: Overheidsuitgaven voor onderwijs als percentage van het BBP	117
- INP12: Overheidskost per leerling	121
- INP13: Financiering van onderwijsinstellingen naar uitgavencategorie	127
- INP14: Studiekosten in het Vlaams secundair onderwijs	131



PROCES

- Inleiding	139
- PRO1: Onderwijstijd	141
- PRO2: Leer- en schoolklimaat	145
- PRO3: Vertrouwdheid met computers	159

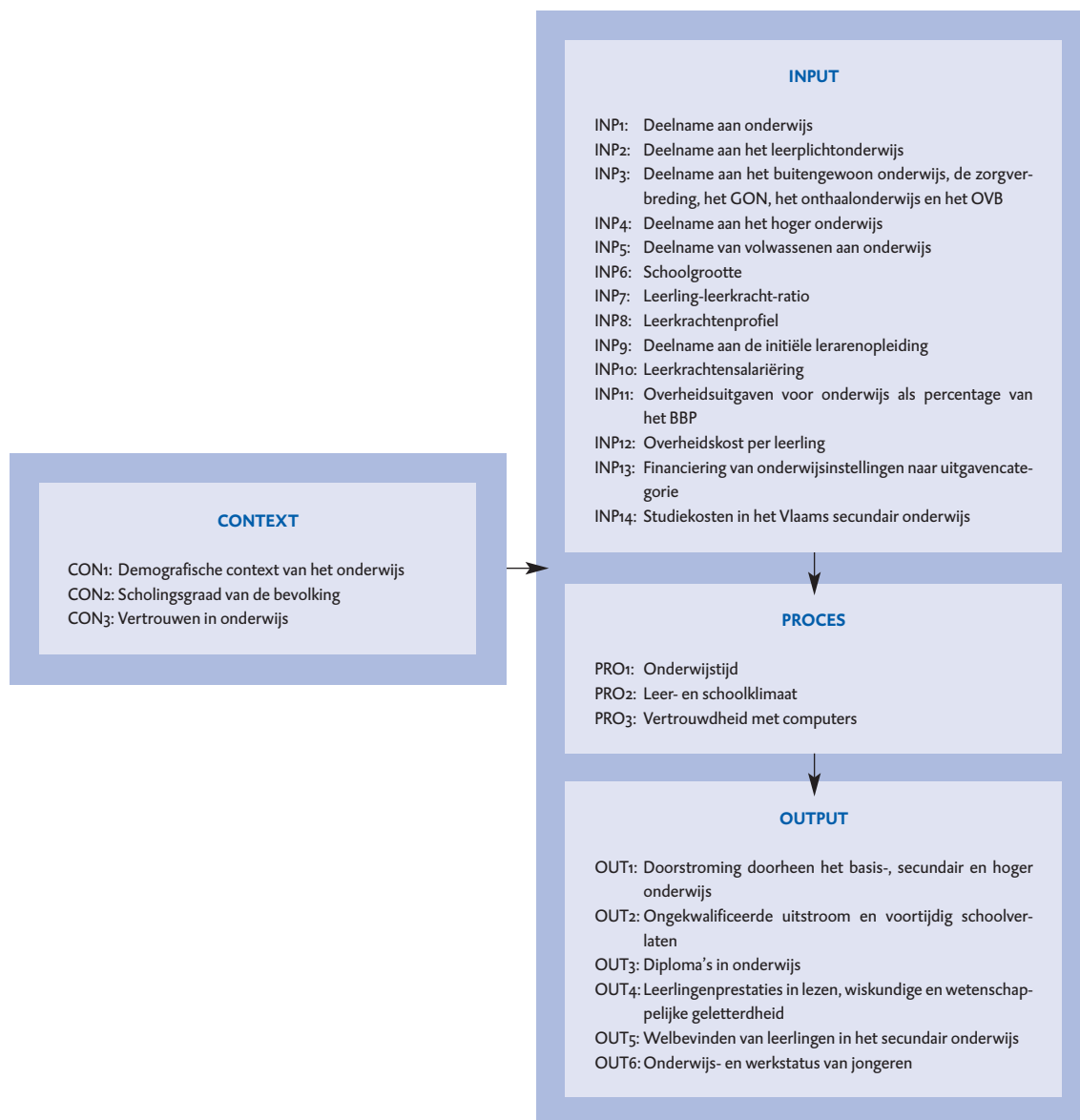


OUTPUT

- Inleiding	167
- OUT1: Doorstroming doorheen het basis-, secundair en hoger onderwijs	169
- OUT2: Ongekwificeerde uitstroom en voortijdig schoolverlaten	179
- OUT3: Diploma's in onderwijs	185
- OUT4: Leerlingenprestaties in lezen, wiskundige en wetenschappelijke gelettertheid	195
- OUT5: Welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs	207
- OUT6: Onderwijs- en werkstatus van jongeren	213

Lijst tabellen	225
Lijst grafieken	227
Geraadpleegde literatuur	231

Structuur van de publicatie



Afkortingen

Landen

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

Termen

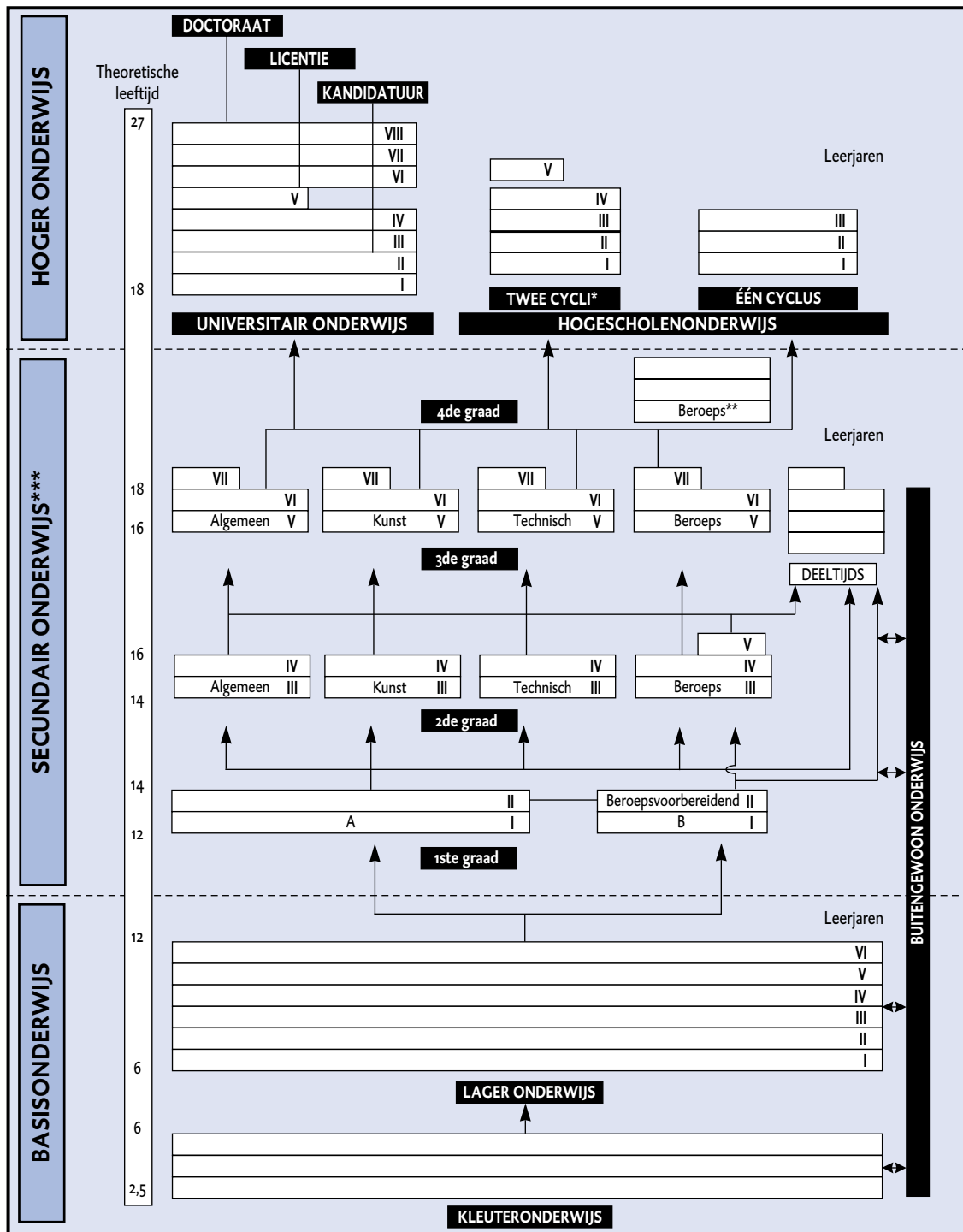
a	Niet van toepassing
AAP	Assisterend Academisch Personeel
ASO	Algemeen secundair onderwijs
ATP	Administratief en Technisch Personeel
BBP	Bruto binnenlands product
BEF	Belgische frank
BLO	Buitengewoon lager onderwijs
BO	Basisonderwijs
BRP	Bruto regionaal product
BSO	Beroepssecundair onderwijs
BuBO	Buitengewoon basisonderwijs
BuSO	Buitengewoon secundair onderwijs
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding
cor.	Correlatie
DBSO	Deeltijds beroepssecundair onderwijs
DKO	Deeltijds kunstonderwijs
EU	Europese Unie
EUR	euro

GLO	Gewoon lager onderwijs
GO	Gemeenschapsonderwijs
GOK	Gesplitste ordonnanceringskredieten
GON	Geïntegreerd onderwijs
GSO	Gewoon secundair onderwijs
GVK	Gesplitste vastleggingskredieten
HO	Hoger onderwijs
HOSP	Hoger onderwijs voor sociale promotie
HSO	Hoger secundair onderwijs
IALS	International Adult Literacy Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INES	International Indicators of Educational Systems
ISCED	International Standard Classification of Education
KSO	Kunstsecundair onderwijs
Lft	Leeftijd
lj.	Leerjaar
lk	Leerkracht
ll	Leerling
lln	Leerlingen
LO	Lager onderwijs
LSO	Lager secundair onderwijs
m	Gegevens niet beschikbaar
M	Mannen
MAC	Vastleggingsmachtigingen
NIS	Nationaal Instituut voor de Statistiek
NGK	Niet-gesplitste kredieten
nwu	Universitair personeel bezoldigd ten laste van andere bronnen dan de werksuitkeringen
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OGO	Gesubsidieerd officieel onderwijs
OP	Onderwijzend personeel
OSP	Onderwijs voor sociale promotie
OVB	Onderwijsvoorrangsbeleid
PISA	OECD Programme for International Student Assessment

SO	Secundair onderwijs
SOSP	Secundair onderwijs voor sociale promotie
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
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
ZAP	Zelfstandig Academisch Personeel

Structuur van het Vlaams onderwijs

Schooljaar 2001-2002

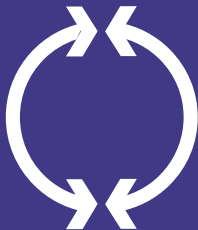


* Onderwijs van academisch niveau.

** 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 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 worden drie contextuele indicatoren gebundeld. Indicator CON₁ geeft een beeld van de recente demografische evoluties, met name de evolutie van het aantal 5- tot 14-jarigen, 15-19-jarigen en 20-29-jarigen. Die vormen het doelpubliek van het basis-, secundair en hoger onderwijs. De link naar de OESO-publicatie 'Education at a Glance 2002' wordt gemaakt. De OESO publiceerde daarin onder meer een internationaal vergelijkende bevolkingsprognose. Ook bekijken we de evolutie van de Vlaamse geboortecijfers van de voorbije 25 jaar. Tot slot van de eerste contextindicator analyseren we de bevolkingsevolutie 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 ook budgettaire consequenties met zich meebrengen. Zo wijzen de demografische cijfers al op de noodzaak van een zwaarder budgettair gewicht voor de permanente vorming.

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 mannelijke en vrouwelijke bevolking minstens een diploma secundair of hoger onderwijs op zak heeft. Nieuw dit jaar is dat we naast de scholingsgraad van de totale bevolking ook die van de beroepsbevolking nagaan. Daaruit blijkt onder meer dat een diploma secundair onderwijs een echte springplank betekent op de Vlaamse arbeidsmarkt.

De derde indicator analyseert het maatschappelijke vertrouwen in instellingen, waaronder het onderwijs. Bij publicatie zijn er nog geen nieuwe internationaal vergelijkende cijfers beschikbaar. We moeten het dus

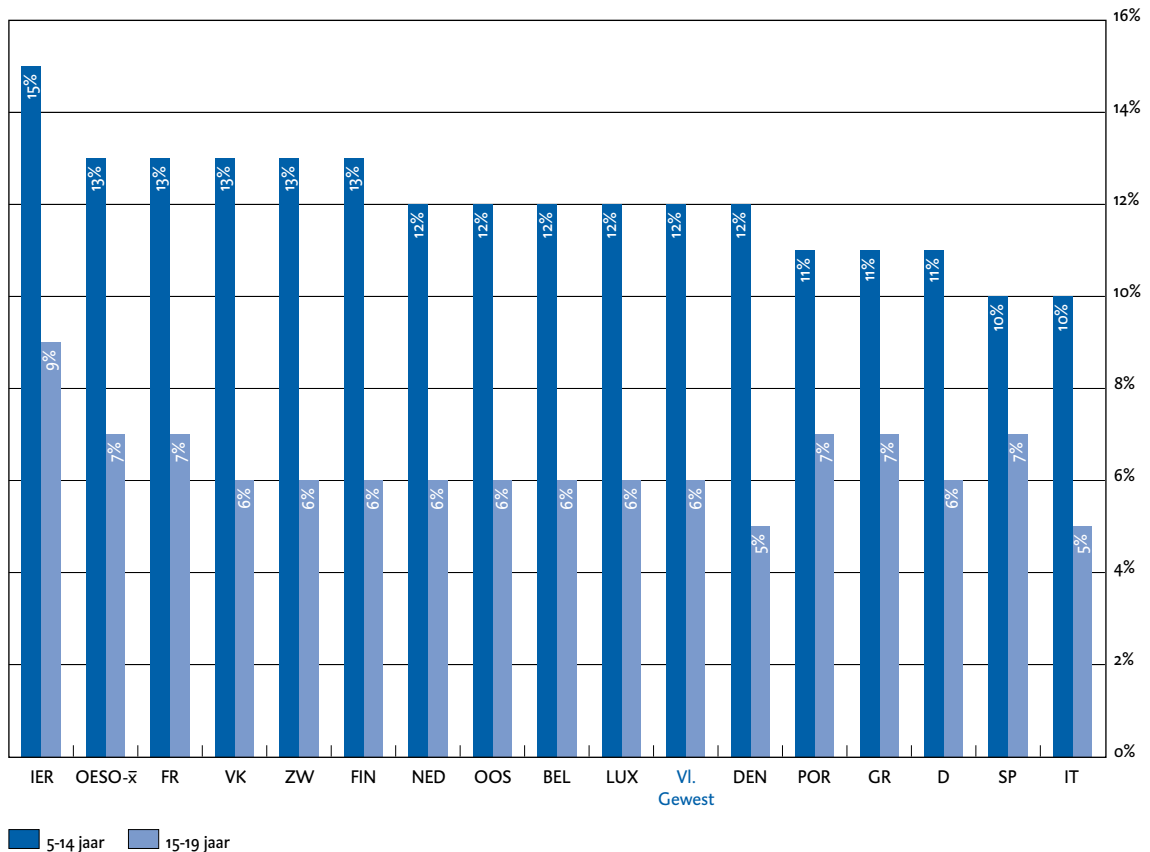
dit keer met louter Vlaamse gegevens stellen. De mate van vertrouwen in het onderwijssysteem bij het grote publiek is een indicator over het maatschappelijke draagvlak van het gevoerde onderwijsbeleid. Bij de planning en evaluatie van het centrale onderwijsbeleid is het dan ook nodig om met het vertrouwen in onderwijs rekening te houden. Een onderscheid naar leeftijd, geslacht en behaald diploma wordt in deze laatste contextindicator gemaakt.



Tabel CON1: Percentage mensen op de leeftijd van lager, secundair en hoger onderwijs t.o.v. de totale populatie (1999)

	Verandering in de grootte van de populatie (2000=100)								
	Percentage van de bevolking			5-14 jaar		15-19 jaar		20-29 jaar	
	5-14 jaar	15-19 jaar	20-29 jaar	1995	2010	1995	2010	1995	2010
BEL	12	6	13	100	87	103	100	108	94
D	11	6	12	102	84	93	95	122	104
DEN	12	5	14	90	99	117	124	111	83
FR	13	7	14	102	94	100	95	105	95
FIN	13	6	12	100	89	99	99	104	102
GR	11	7	15	113	88	112	77	101	81
IER	15	9	16	114	101	104	77	87	97
IT	10	5	15	102	89	116	95	115	74
LUX	12	6	13	90	103	95	113	101	95
NED	12	6	14	95	88	101	109	117	92
OOS	12	6	14	98	87	93	99	113	97
POR	11	7	16	108	91	120	86	98	74
SP	10	7	17	114	89	126	78	102	69
VK	13	6	13	99	89	97	103	111	102
ZW	13	6	13	91	78	101	122	109	101
OESO-\bar{x}	13	7	15	102	91	104	98	102	93

Grafiek CON1.1: Percentage 5-14-jarigen en 15-19-jarigen in de bevolking - internationale vergelijking (1999)





CON1: Demografische context van het onderwijs

Beleidscontext

Het aantal jonge mensen in de maatschappij is voor onderwijsbeleidsmakers een belangrijk gegeven:

- jongeren vernieuwen de actieve beroepsbevolking en vullen ze aan met nieuwe kennis en vaardigheden; én
- zij vergen een financiële inspanning van de overheid omdat zij gebruik maken van de diensten van het Vlaamse onderwijssysteem. Bij een gelijke participatiegraad² zal een stijgend aandeel jonge mensen de overheid er wellicht toe brengen om een groter deel van het nationaal inkomen aan initieel onderwijs te besteden. Alle jongeren verdienen immers -ongeacht hun socio-economische achtergrond, begaafdheid en fysieke of psychische conditie- dezelfde kansen.

Voorspellingen over de relatieve en absolute grootte van de bevolkingsgroepen laten toe om een schatting te maken van het aantal leerlingen, studenten en cursisten dat in de toekomst onderwijs zal volgen. Op basis hiervan kan dan de nodige investering worden bepaald. Daarbij mag men niet uit het oog verliezen dat de onderwijsparticipatie verder kan toenemen, met name in het hoger onderwijs en in de permanente vorming. Voor deze laatste soort opleidingen is het van belang om de evolutie van de oudere leeftijdscategorieën te volgen.

Onderwijsbeleidsmakers op centraal én instellingsniveau doen er dus goed aan om zich een geanalyseerd beeld van de toekomstige leeftijdsstructuur van de samenleving te vormen.

Definitie

Allereerst bekijken we de bevolkingsgroep die vooral initieel onderwijs volgt, internationaal geoperationiseerd als de 5-29-jarigen. De 5-14-jarigen bevolken het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. De 15-19-jarigen bevinden zich in de verdere graden van het secundair onderwijs. De 20-29-jarigen zijn de voornaamste basisgroep voor een opleiding in het hoger onderwijs.

In tabel CON1 wordt de huidige situatie getoond met daarnaast een zicht op de evolutie van de beschouwde bevolkingsgroepen. Met het jaar 2000 als basis wordt nagegaan hoe groot de betrokken groep was in 1995 en wat de verwachte omvang van deze groep in 2010 is. De

veranderingen worden weergegeven als relatieve percentages t.o.v. de populatie in 2000 (index=100). De statistieken omvatten iedereen die in het land in kwestie resideert, ongeacht het staatsburgerschap of de onderwijs- of arbeidsmarktstatus.

Het aandeel 5-14-jarigen wordt voornamelijk beïnvloed door de geboortecijfers. Grafiek CON1.2 geeft de evolutie van de geboortecijfers in het Vlaamse Gewest van 1976 tot 2001 weer. Deze gegevens zijn afkomstig van het Nationaal Instituut voor de Statistiek.

In grafiek CON1.3 wordt de evolutie van de bevolking van het Vlaamse Gewest geschetst in termen van leeftijdsgroepen. De gegevens voor 1981 en 1991 zijn het resultaat van de volkstellingen. De cijfers voor 2001 zijn gebaseerd op het Rijksregister en geven de toestand op 1 januari 2001 weer. De voorspellingen voor 2010-2040 tenslotte werden overgenomen uit de 'Bevolkingsvoorzichten 1995-2050' van het NIS. De verwerking van de Vlaamse gegevens gebeurde grotendeels door de administratie Planning en Statistiek van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Beschrijving en analyse

België kenmerkt zich door een gemiddeld beeld in de demografische opbouw van de samenleving, althans toch wat de jonge bevolking betreft. België heeft 12% 5-14-jarigen, 6% 15-19-jarigen en 13% 20-29-jarigen.

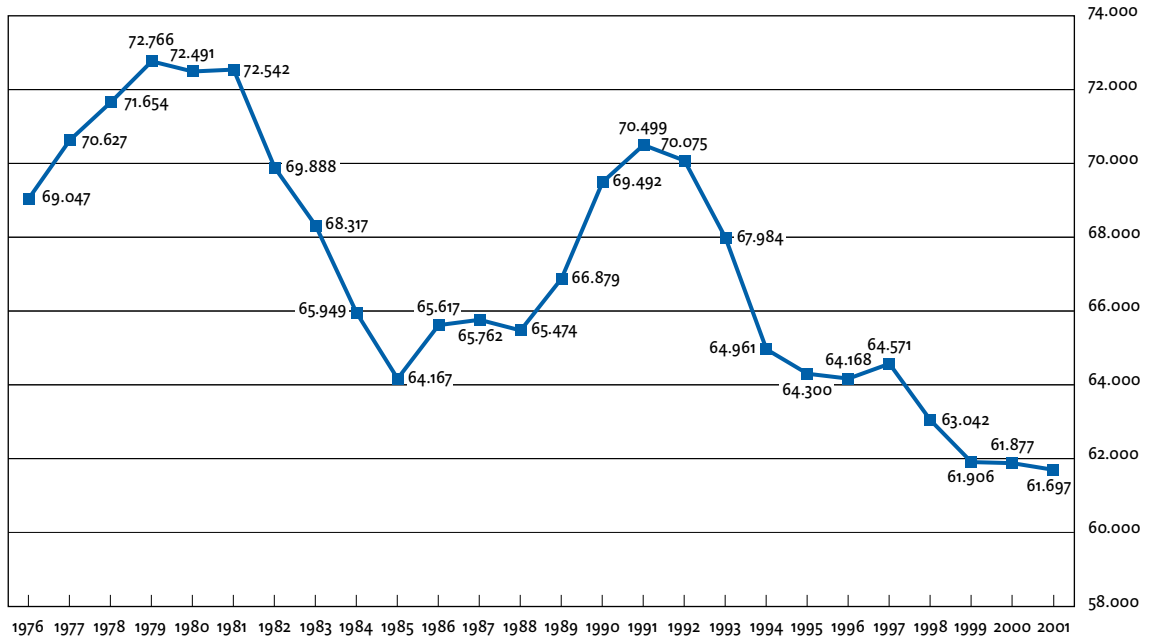
Het percentage 5-14-jarigen is met 10% het laagst in Italië en Spanje. Ierland beschikt met 15% over de hoogste proportie 5-14-jarigen. De groep 15-19-jarigen heeft gemiddeld een omvang van 5 à 7%. Enkel in Ierland is deze groep met 9% van de totale bevolking iets groter.

Wat de toekomstverwachtingen betreft, zien we dat het percentage 5-14-jarigen in 2010 in de meeste landen lager zal liggen dan vandaag. In Zweden is de verwachte daling het sterkst: in 2010 zal het aantal 5-14-jarigen nog slechts 78% van het percentage van 2000 bedragen. Enkel in Denemarken en Ierland verwacht men een status-quo. In Luxemburg zou sprake zijn van een lichte stijging (tot 103%). In België loopt het percentage 5-14-jarigen tegen 2010 terug tot 87% van het niveau van 2000.

(2) Zie ook de indicatoren in het inputhoofdstuk.



Grafiek CON1.2: Evolutie van de geboortecijfers in het Vlaamse Gewest





De prognoses voor de 15-19-jarigen vertonen meer variabiliteit: terwijl in Denemarken, Luxemburg en Zweden een behoorlijke toename wordt verwacht (en in iets mindere mate in Nederland), zal de omvang van deze leeftijdsgroep aanzienlijk dalen in Griekenland, Ierland en Spanje. In België verwacht men een status-quo.

Voor de 20-29-jarigen is de voorspelling dan weer minder rooskleurig in België: tegen 2010 verwacht men dat het percentage zal dalen tot 94% van het niveau van 2000. Dit is echter een trend die zich in zowat alle Europese landen zal voordoen. Enkel in Finland, het Verenigd Koninkrijk en Zweden verwacht men een status-quo. In Duitsland stijgt het percentage lichtjes (tot 104% van het cijfer van 2000).

Aangezien de beschikbare gegevens het niet toelaten om een internationale vergelijking te maken voor Vlaanderen, bekijken we de Vlaamse demografische situatie apart.

De geboortecijfers vormen de belangrijkste factor bij het bepalen van de (toekomstige) omvang van de jonge bevolkingsgroepen. Terwijl er in 1991 en 1992 nog iets meer dan 70.000 kinderen in het Vlaamse Gewest werden geboren, is dit geboortecijfer intussen gedaald tot ongeveer 61.700. De sterkste dalingen deden zich in het midden van de jaren negentig voor (na een sterke daling in het begin van de jaren tachtig). De schoolbevolking van het basisonderwijs zal de komende jaren bijgevolg blijven afnemen.

Op 1 januari 2001 telde het Vlaamse Gewest 5.952.552 inwoners. 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 bevolkingsaantal van het Vlaamse Gewest zal ook in de nabije toekomst blijven stijgen, zij het aan een steeds trager groeiritme.

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

- De jongste groep (0-19-jarigen) neemt sinds 1981 in omvang af, zowel absoluut als relatief. Deze daling zal zich ook in de toekomst doorzetten. In 1981 waren er nog meer dan 1.620.000 0-19-jarigen die bijna 29% van de bevolking van het Vlaamse Gewest uitmaakten. In 1991 was hun aantal gedaald tot 1.400.000 (24% van de bevolking). In 2001 telde het Vlaamse

Gewest nog zo'n 1.360.000 inwoners in de leeftijdscategorie 0 tot 19 (bijna 23% van de bevolking). In de toekomst zien we het aantal Vlaamse 0-19-jarigen verder dalen tot zo'n 1.200.000 (of 19,5% van de bevolking) in 2040.

- De beroepsactieve bevolking (20-59-jarigen) neemt in absolute termen toe, maar men verwacht dat deze stijging zich in de periode 2010-2020 zal ombuigen naar een daling. In 2001 telde het Vlaamse Gewest 3.266.377 inwoners in deze leeftijdscategorie. Na 2020 zal dit aantal vermoedelijk onder de 3 miljoen zakken. In relatieve termen toont de daling zich al sinds 1991.
- Zowel de groep van 60-79-jarigen als de 80-plussers kennen sinds 1981 een absolute én relatieve groei in de bevolkingsaantallen van het Vlaamse Gewest. Alles wijst erop dat deze trend zich zal doorzetten in de toekomst. Om een idee te geven: tegen 2030 verwacht men dat 1 op vier Vlamingen tussen de 60 en 79 jaar zal zijn. Voeg daar nog de 80-jarigen en ouder aan toe en je komt tot het resultaat dat één op de drie Vlamingen ouder dan 60 zal zijn in 2030.

Conclusie

Het toekomstige onderwijsbeleid zal rekening moeten houden met een aanhoudende daling van de omvang van de jongste bevolkingsgroepen én met een stijging van het aantal ouderen.

De toenemende aandacht voor levenslang leren³ in combinatie met steeds omvangrijker wordende oudere bevolkingsgroepen creëert een nieuwe uitdaging voor de onderwijsbeleidsmakers. Deze minder traditionele doelgroep zal in toenemende mate beroep doen op bijkomende vorming. De demografische ontwikkelingen dwingen de beleidsmakers op centraal en instellingsniveau ertoe om de onderwijsprogramma's te herdenken, inclusief de verdeling van de financiële middelen. Toekomstige regeringen zullen de evenwichtsoefening moeten maken tussen voldoende basisinvestering in initieel onderwijs en voldoende middelen voor permanente vorming, en dit alles in het kader van levenslang leren.

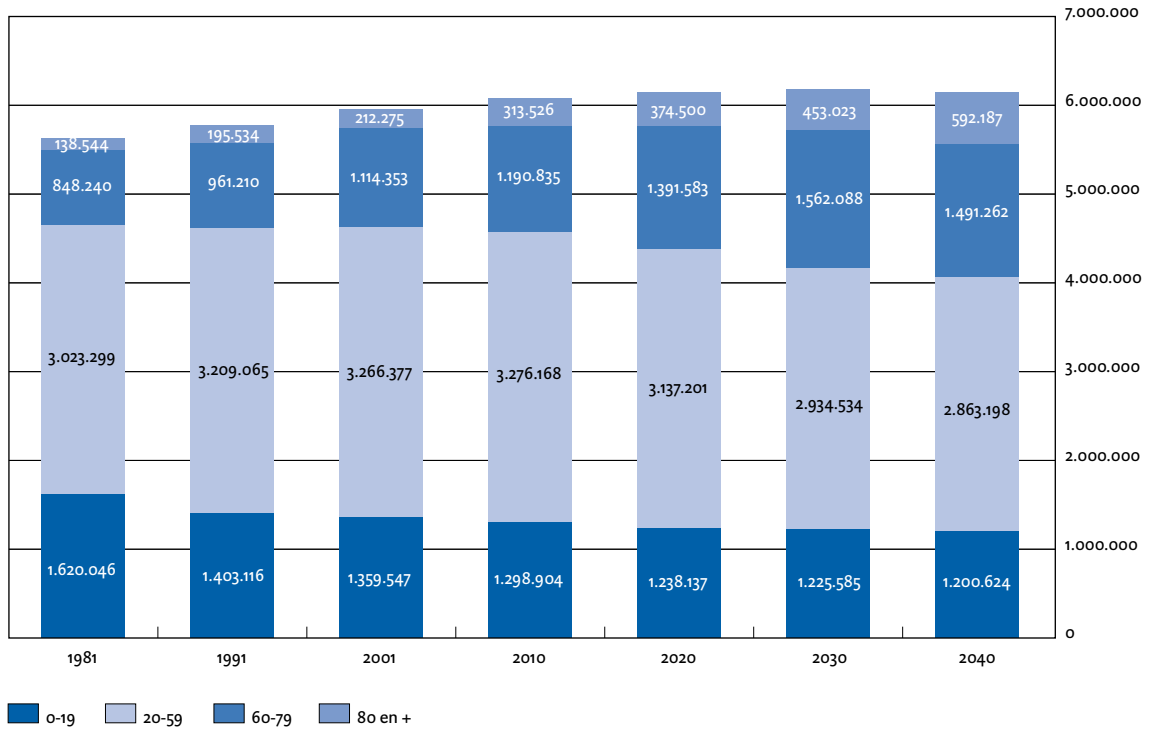
Ook in het kader van het bestrijden van de dualisering zal het beleid in de toekomst de nodige inspanningen

(3) Zie operationele doelstelling 'Leren uitbouwen tot een proces dat de hele levensloop omspannt: levenslang en levensbreed leren'.





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





moeten leveren om tegemoet te komen aan de opleidingsvraag van alle inwoners van de Vlaamse Gemeenschap.

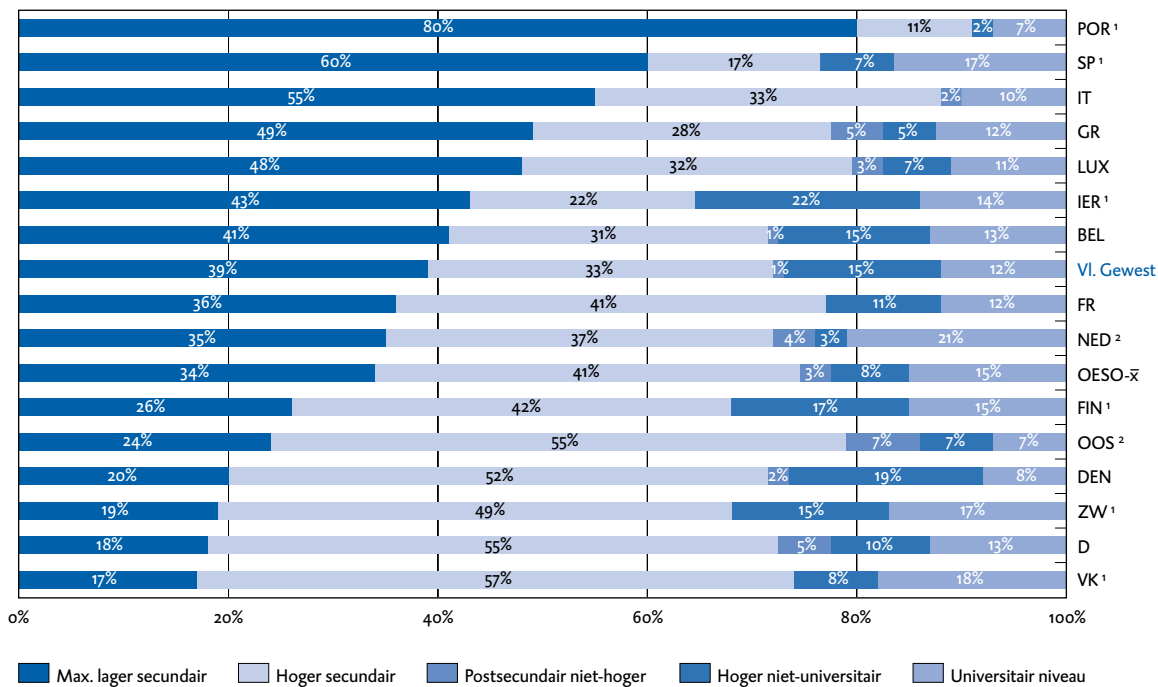
Link naar andere indicatoren

Deze demografische indicator kan gecombineerd worden met de scholingsgraad van de bevolking (zie indicator CON2). Tevens is het verband met de indicatoren omtrent participatie (indicatoren INP1 tot 5) en financiering (INP11 tot 13) zeer belangrijk.

De mate waarin jonge mensen diploma's (en de daarmee samenhangende kennis en vaarigheden) verwerven, analyseren we in indicator OUT3.



Grafiek CON2.1: Cumulatief percentage van de bevolking (25 tot 64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



1. De gegevens voor het postsecundair niet-hoger onderwijs zijn niet afzonderlijk beschikbaar. Ze zitten in een andere categorie verval.
 2. Gegevens voor het jaar 2000.



CON2: Scholingsgraad van de bevolking

Beleidscontext

De samenleving van vandaag stelt steeds hogere eisen wat diploma's betreft: wie niet over voldoende kwalificaties beschikt, ondervindt moeilijkheden bij het functioneren in onze maatschappij en op de arbeidsmarkt in het bijzonder.

Onderwijs en vorming spelen een sleutelrol in het degelijk opleiden van de bevolking. Aan individuen en groepen worden immers kennis, vaardigheden en attitudes bijgebracht zodat zij creatief en kritisch kunnen participeren aan het maatschappelijke leven.



Hiervoor moeten de financiële en sociaal-culturele drempels in het onderwijs verlaagd worden⁴. Tevens moet het onderwijssysteem 'de schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekken' (operationele doelstelling). De concrete doelstelling is dat zoveel mogelijk jongeren minimum zouden beschikken over een diploma secundair onderwijs, een getuigschrift van het tweede jaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs of van een volledige opleiding in het deeltijds secundair 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 'hogere secundair onderwijs'. Dat is de term die internationale instellingen in dit verband gebruiken.



Het verminderen van het aantal ongekwalificeerde jongeren wordt ook door de Europese Unie naar voren geschoven als doelstelling. Men gaat hierbij nog een stap verder: er moeten ook inspanningen geleverd worden om het postsecundair en hoger onderwijs maximaal open te stellen voor alle bevolkingsgroepen.

Definitie

De berekeningen geven het percentage van de bevolking weer dat een bepaald onderwijsniveau beëindigd heeft. De internationale categorie 'lager secundair onderwijs' stemt in het huidige Vlaamse onderwijssysteem met de eerste graad van het secundair onderwijs overeen. Tot de opleidingen van universitair niveau behoren niet enkel de opleidingen aan de universiteiten, maar ook de twee-cycli-opleidingen aan de hogescholen.

De bron voor de Belgische en Vlaamse gegevens in deze indicator is de jaarlijkse steekproefenquête van het

Nationaal Instituut voor de Statistiek. Deze 'Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten' verzamelt onder meer gegevens over het hoogste behaalde onderwijsdiploma. Op basis van de resultaten van deze bevraging kan de scholingsgraad per gewest bepaald worden en verder worden opgesplitst naar leeftijd en geslacht. Dit jaar gebruiken we de cijfers van 2001. In de analyse worden de resultaten voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest niet opgenomen, omdat de kleine steekproef voor een grotere foutenmarge zorgt en de representativiteit daardoor in het gedrang komt.

De gegevens nodig voor de internationale vergelijking zijn afkomstig van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO).

Beschrijving en analyse

Van de 25- tot 64-jarige inwoners van het Vlaamse Gewest behaalde 39% maximaal een diploma lager secundair onderwijs. Ongeveer 33% beschikt maximaal over een diploma hoger secundair onderwijs. 27% behaalde een diploma uit het hoger onderwijs: 15% beëindigde een één-cyclusopleiding terwijl 12% slaagde in een opleiding van universitair niveau.

De Belgische situatie is zeer gelijkaardig, al heeft het Vlaamse Gewest relatief iets minder inwoners met maximaal een diploma lager secundair onderwijs ten voordele van het diploma hoger secundair onderwijs. In vergelijking met andere Europese landen situeert het Vlaamse Gewest zich in de middenmoot. De Zuid-Europese landen doen het aanzienlijk slechter.

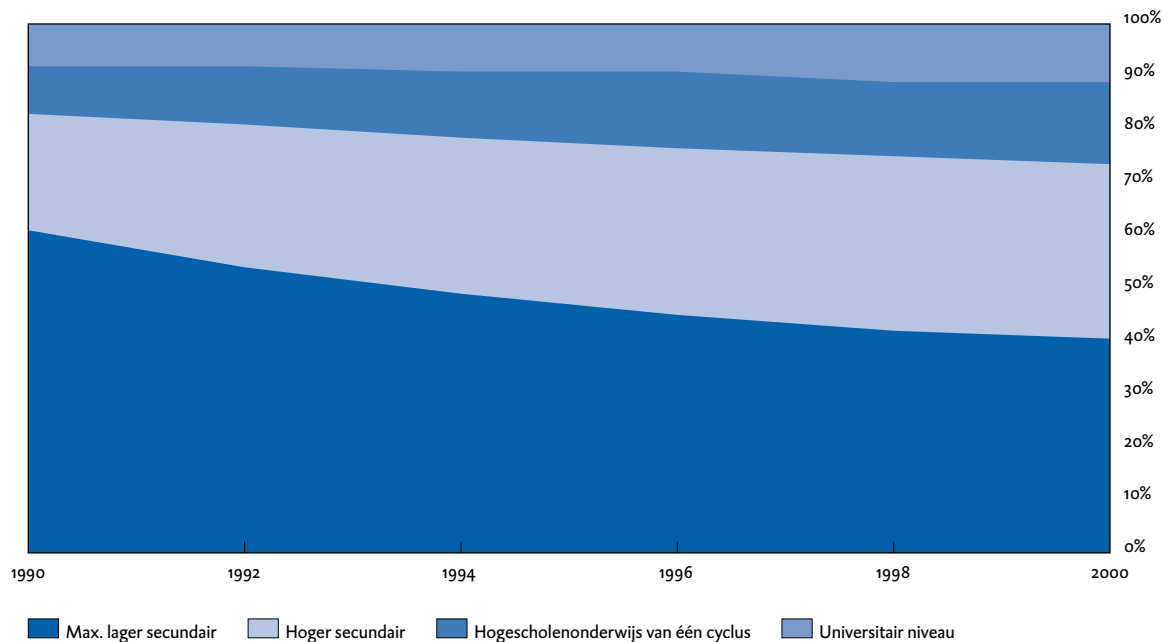
In het afgelopen decennium (1990-2000) steeg de scholingsgraad gestaag in het Vlaamse Gewest. Het percentage Vlamingen met maximaal een diploma lager secundair onderwijs daalde van 61% in 1990 tot 40% in 2000. Anderzijds behalen steeds meer mensen een diploma hoger secundair of hogescholenonderwijs van één cyclus. Het aandeel van de op universitair niveau afgestudeerde Vlamingen stijgt eveneens, maar in mindere mate.

De scholingsgraad van de bevolking als geheel is slechts traag aan wijzigingen onderhevig. Daarom tonen we in grafiek CON2.3 ook de evolutie van de scholingsgraad

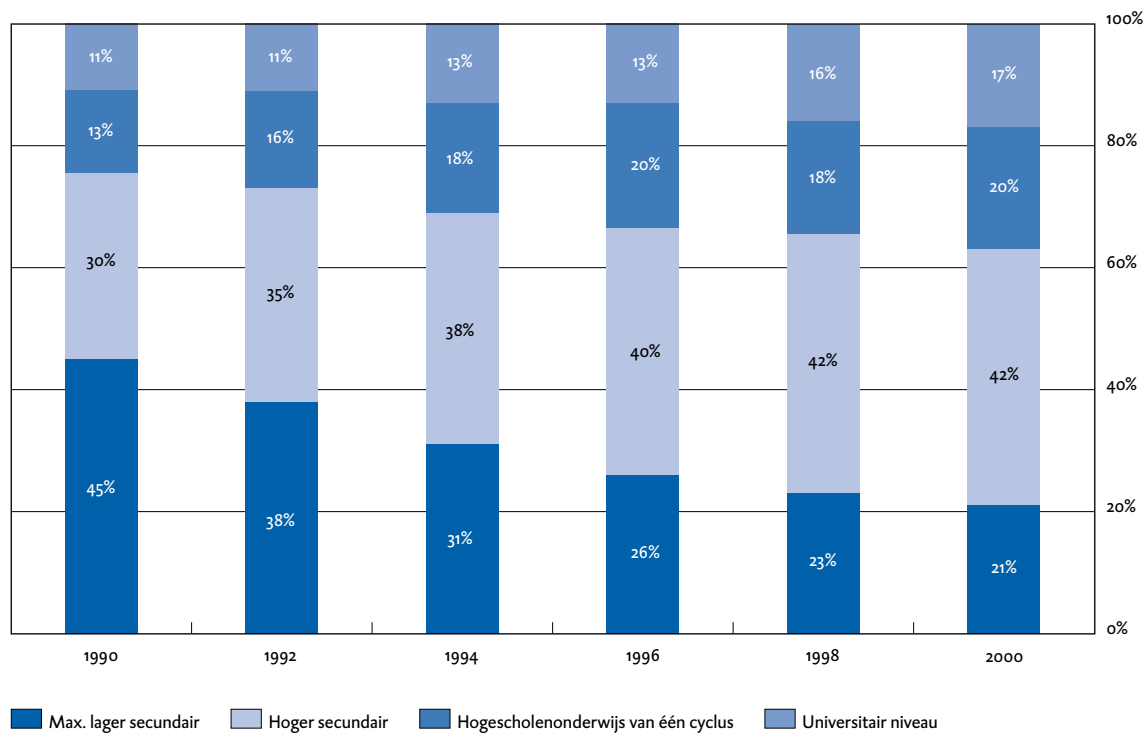
(4) Zie strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden' uit de beleidsnota van minister Vanderpoorten.



Grafiek CON2.2: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-64 jaar) - evolutie 1990-2000

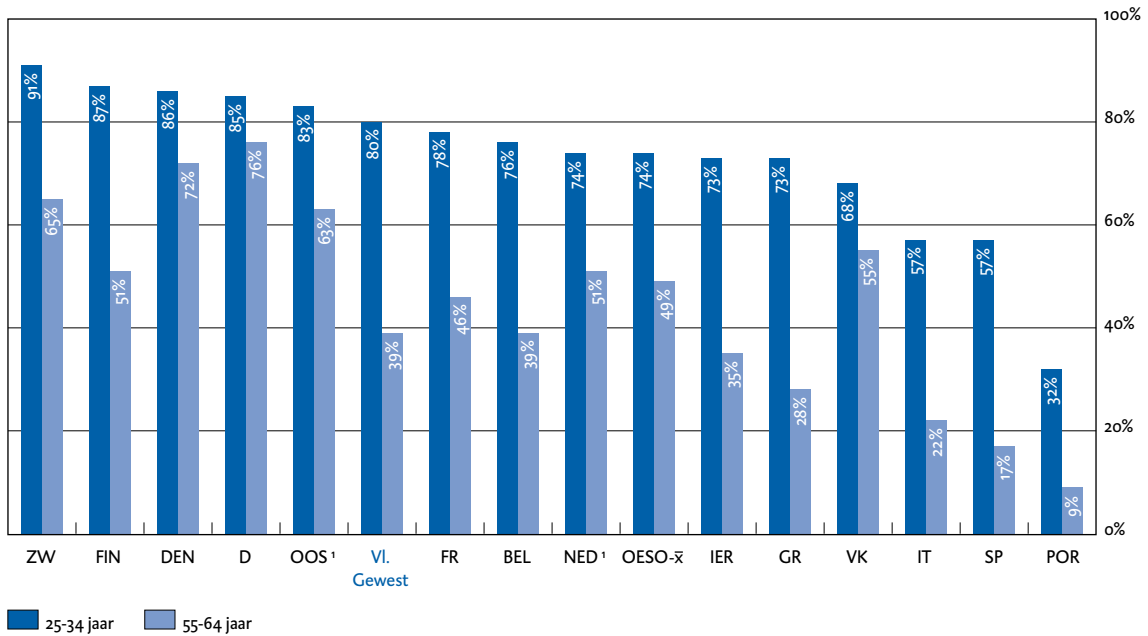


Grafiek CON2.3: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-34 jaar) - evolutie 1990-2000



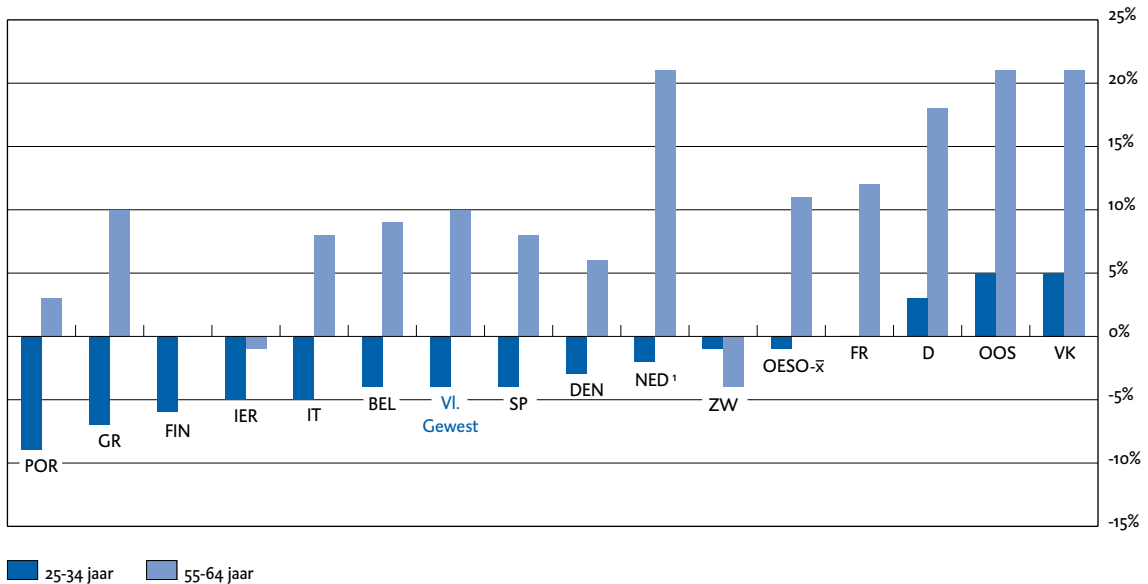


Grafiek CON2.4: Percentage van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)



1. Gegevens voor het jaar 2000.

Grafiek CON2.5: Procentueel verschil tussen mannen en vrouwen in het voltooien van hoger secundair onderwijs, naar leeftijd - internationale vergelijking (2001)

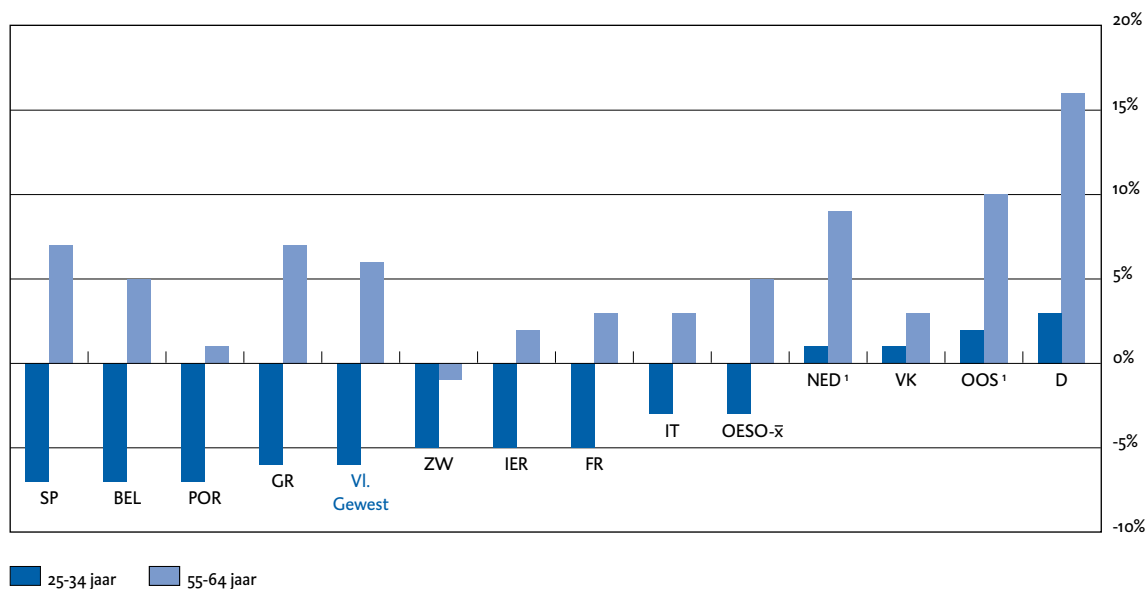


Noot: Een positief verschil is een verschil ten voordele van de mannen. Een negatief verschil is een verschil ten voordele van de vrouwen.

1. Gegevens voor het jaar 2000.



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



■ 25-34 jaar ■ 55-64 jaar

Noot: 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.



van de jongste bevolkingsgroep, nl. de 25-tot-34-jarige inwoners van het Vlaamse Gewest. In deze groep manifesteert de tendens naar hogere scholing zich veel sterker dan bij de 25-tot-64-jarigen. Zo wordt het aandeel jonge Vlamingen met maximaal een diploma lager secundair onderwijs meer dan gehalveerd: van 45% in 1990 naar 21% in 2000. Daartegenover staat de toename van het percentage diploma's van het hoger secundair onderwijs en het hoger onderwijs.

In internationaal opzicht trachten we de evolutie van de scholingsgraad als volgt te vatten. Voor de 25-tot-34-jarigen en de 55-tot-64-jarigen tonen we in grafiek CON2.4 welk aandeel van de bevolking minstens een diploma hoger secundair onderwijs behaald heeft.

In alle Europese landen behaalde de jonge leeftijdsgroep vaker een diploma hoger secundair onderwijs dan de oudere leeftijdsgroep. Toch is de evolutie niet in alle landen dezelfde. Griekenland (+45%), Vlaanderen (+41%) en Spanje (+40%) maken een spectaculaire sprong. Vlaanderen boekte een snellere vooruitgang dan de rest van België. De geconstateerde Vlaamse evolutie is uitermate positief aangezien een kwalificatie op het niveau van het hoger secundair onderwijs internationaal vaak als de minimum startkwalificatie beschouwd wordt en ze ook een hefboom voor tewerkstelling is.

Voor de landen die vrij laag scoren in de oudere bevolkingsgroep boekten veel vooruitgang met de scholingsgraad van hun jongeren. De marge voor vooruitgang was daar natuurlijk ook groter. Men verwacht verder dat de Europese landen steeds dichterbij elkaar in de buurt zullen komen qua scholingsgraad.

Kunnen mannen en vrouwen wedijveren wanneer het gaat om het behalen van onderwijsdiploma's? Deze vraag valt niet ondubbelzinnig te beantwoorden. Als we aan de totale bevolking refereren (25-64-jarigen; niet weergegeven in een grafiek), bezitten mannen internationaal vaker een diploma hoger secundair onderwijs dan vrouwen. Vooral in het Verenigd Koninkrijk, Oostenrijk en Duitsland komt dit sterk tot uiting. In Ierland, Finland, Zweden en Portugal daarentegen is er een duidelijk scholingsvoordeel voor de vrouwen. In zowel België als geheel als in het Vlaamse Gewest zijn de geslachtsverschillen minimaal: de mannen zijn telkens lichtjes in het voordeel.

Een nauwkeurigere analyse van de scholingsgraad nuanceert echter bovenstaande bevindingen. Bij de 55-64-jarigen is het aandeel mannen dat over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt, aanzienlijk hoger dan het aandeel vrouwen. In enkele landen loopt het verschil zelfs tot meer dan 20% op. In de oudere leeftijdsgroep hebben enkel Zweden en Ierland een scholingsvoordeel voor de vrouwen. In de jongere leeftijdsgroep (25-34-jarigen) zien we precies het omgekeerde: in de meeste landen, waaronder ook België en het Vlaamse Gewest, behaalden relatief meer jonge vrouwen dan mannen een diploma hoger secundair onderwijs. Enkel in Duitsland, Oostenrijk en het Verenigd Koninkrijk studeerden meer jonge mannen dan vrouwen af in het secundair onderwijs. In Frankrijk is er geen scholingsverschil tussen beide seksen.

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

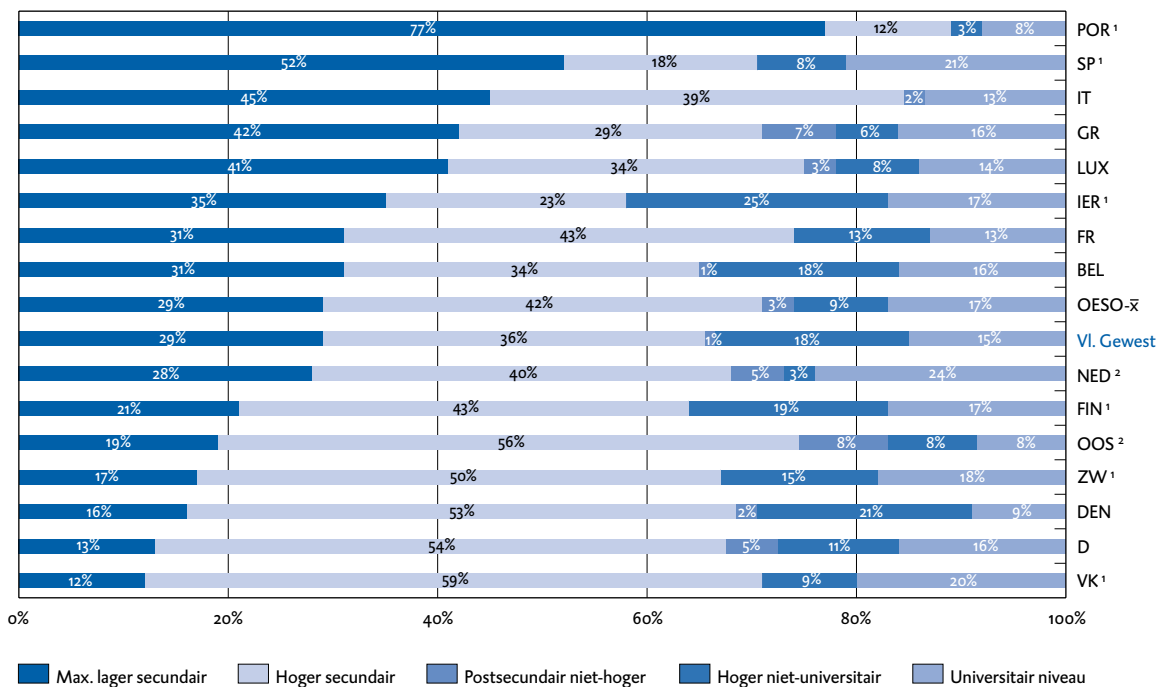
Analoog bekijken we de verdeling van de diploma's hoger onderwijs bij de 25-34-jarigen en bij de 55-64-jarigen. Het resulterende beeld leunt zeer dicht aan bij de conclusies i.v.m. de diploma's hoger secundair onderwijs. Bij de 55-64-jarigen beschikken in alle landen relatief meer mannen dan vrouwen over een diploma hoger onderwijs, met uitzondering van Zweden dat 1% meer vrouwen heeft met een diploma hoger onderwijs. De jonge vrouwen (25-34-jarigen) daarentegen blijken hoger geschoold dan hun mannelijke leeftijdsgenoten. Enkel in Duitsland, Oostenrijk, het Verenigd Koninkrijk en Nederland behaalden meer jonge mannen dan vrouwen een diploma hoger onderwijs, al is het verschil miniem (1 à 3%).

De scholingsachterstand bij de vrouwen stamt dus uit het verleden en werd door de jongere generaties opgehaald. Vrouwen worden over het algemeen hoger geschoold dan mannen. Bij de jonge generaties zijn ze dat al. Dat blijkt ook uit de diplomataratio's.⁵

⁽⁵⁾ Zie indicator OUT3.



Grafiek CON2.7: Cumulatief percentage van de beroepsbevolking (25 tot 64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



1. De gegevens voor het postsecundair niet-hoger onderwijs zijn niet apart beschikbaar en zitten in een andere categorie vervat.
2. Gegevens voor het jaar 2000.



De stelling dat een degelijke opleiding resulteert in meer en betere kansen op de arbeidsmarkt wordt gesteund door de bevindingen omtrent de scholingsgraad van de beroepsbevolking (werkenden en werklozen). Wanneer we die vergelijken met de scholingsgraad van de totale bevolking (zie hiervoor grafiek CON1.1), blijken laaggeschoolden minder sterk vertegenwoordigd in de beroepsbevolking dan in de totale bevolking. Dit fenomeen doet zich in alle Europese landen voor, maar vooral in ons land (zowel in het Vlaamse Gewest als in België als geheel). Ook in Italië en Spanje is dit verschil duidelijk te merken. Dit toont aan dat het behalen van een hoger secundair diploma een springplank is voor deelname aan de arbeidsmarkt.

Conclusie



Vlaanderen beschikt over steeds meer inwoners die volgens de internationale classificatie op zijn minst een diploma hoger secundair onderwijs kunnen voorleggen. Het Vlaamse onderwijssysteem is er dus steeds beter in geslaagd om onze jongeren degelijke startkwalificaties te geven. Positief nieuws wat die operationele doelstelling van minister Vanderpoorten betreft. Hetzelfde geldt voor de Europese doelstellingen in kwestie. Jongeren beschikken over sterke troeven voor het maatschappelijk leven in het algemeen en op de arbeidsmarkt in het bijzonder.



Zo'n diploma hoger secundair onderwijs is trouwens een echte hefboom op de arbeidsmarkt: van de totale bevolking (25 tot 64 jaar) bezit 39% een diploma lager secundair onderwijs, terwijl dat op de arbeidsmarkt slechts 29% is. De lage diploma's worden op de arbeidsmarkt dus weggeconcurrereerd door hogere diploma's. Vanaf het niveau van het hoger secundair onderwijs is dat niet meer het geval.

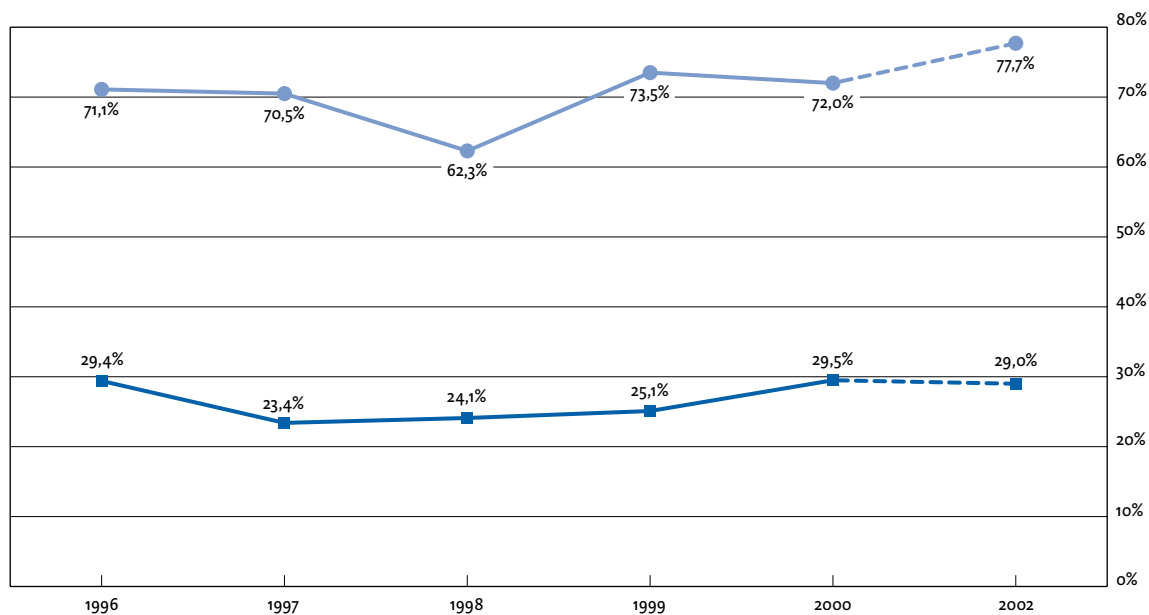
Het traditionele scholingsverschil tussen mannen en vrouwen (in het voordeel van de mannen) is in de jongere generatie (25 tot 34 jaar) weggewerkt. Men ziet daar zelfs al een scholingsverschil in het voordeel van de vrouwen: vrouwen tussen de 25 en 34 hebben vaker een hoger secundair of hoger diploma op zak dan mannen van die leeftijd.

[Link naar andere indicatoren](#)

Er is een verband tussen bovenstaande cijfers en de inputindicatoren die de deelname aan het leerplichtonderwijs (INP₂) en aan het hoger onderwijs (INP₄) toelichten. Ook de outputindicator over de diploma's in het onderwijs (OUT₃) kan met de scholingsgraad, gecombineerd worden zoals de tekst reeds aanstipte.



Grafiek CON3.1: Evolutie van het percentage van de Vlaamse bevolking met veel en zeer veel vertrouwen in het onderwijs



■ Algemeen vertrouwen ● Vertrouwen in onderwijs

Noot: Omdat op het ogenblik van publicatie de gewogen gegevens naar geslacht, leeftijd en opleiding voor de periode 1996-1999 nog niet beschikbaar waren, zijn de cijfers voor alle jaren niet-gewogen cijfers.

Tabel CON3.1: Vertrouwensindex in Vlaanderen, naar geslacht en leeftijd (2002)

	Man	Vrouw	Totaal	<25	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75 en +
Globaal vertrouwen	3,0	3,0	3,0	3,0	2,9	2,9	2,9	3,0	3,2	3,0
Vertrouwen in onderwijs	3,9	3,8	3,9	3,9	3,9	3,8	3,7	3,9	3,9	3,8

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

Indexen berekend op basis van gegevens uit 2002, gewogen naar geslacht, leeftijd en opleiding.



CON3: Vertrouwen in onderwijs

Beleidscontext



'Het draagvlak van de scholen en de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's) versterken' is een belangrijke operationele doelstelling in de beleidsnota van minister Vanderpoorten (2000, p.38). De beleidsnota spitst zich toe op het implementeren van het decreet op de CLB's en op het realiseren van de samenwerking tussen onderwijs en welzijn. Op basis van de gegevens omtrent het vertrouwen van het grote publiek in onderwijs, bekijken we het maatschappelijke draagvlak voor het onderwijsbeleid echter in het algemeen.

We operationaliseerden dit maatschappelijke draagvlak in een maat voor het vertrouwen van de bevolking in onderwijs. Voor de overheid is vertrouwen in onderwijs immers een uiterst belangrijk signaal: vele inspanningen om het onderwijs beter te laten functioneren worden ondergraven als niet een minimum aan vertrouwen in de samenleving aanwezig is.

Definitie

De peiling naar het vertrouwen in de diverse publieke en private instellingen, waaronder het onderwijs, wordt opgenomen in de survey van de Administratie Planning en Statistiek. Deze survey naar sociale en culturele verschuivingen in Vlaanderen, kortweg APS-survey genoemd, wordt uitgevoerd met *face-to-face*-enquêtes bij een representatief staal van de Nederlandstalige bevolking in Vlaanderen en Brussel. Jaarlijks worden ca. 1.500 respondenten bevestigd. Het vertrouwen in het onderwijs wordt in onderstaande indicator met het vertrouwen in andere instellingen vergeleken. Men gaat na in hoeverre geslacht, leeftijd en opleiding een effect op dit vertrouwen hebben.

Beschrijving en analyse

In Vlaanderen is het wantrouwen ten aanzien van instellingen vooral in 1997 erg groot geweest. Vanaf 1998 werd voor een aantal instellingen een verbetering geconstateerd die zich tot 2000 doorzette. De momentopname in 2002 wijst niet op een verdere opwaartse trend voor een aantal instellingen, maar de cijfers blijven toch boven het niveau van de sombere periode 1996-1997.

In vergelijking met 2000 is het vertrouwen in de meeste publieke instellingen er licht op achteruitgegaan. Verdere inspanningen van de overheid blijven nodig om het waargenomen schuchtere herstel van vertrouwen in 2000 in een opwaartse trend te sturen. Eén van de uitzonderingen is het onderwijs. In 1998 was het vertrouwen van de Vlamingen in hun onderwijs tot een dieptepunt gezakt, al vertrouwden ze het nog steeds het meest van alle Vlaamse instellingen. Sindsdien zijn Vlamingen nóg meer in hun onderwijs gaan geloven. Het vertrouwen in onderwijs scoort opmerkelijk beter in 2002 dan twee jaar geleden. In 2000 had 72% van de respondenten veel tot zeer veel vertrouwen in het onderwijs. Dit relatief aantal is tot 77,7% gestegen in de APS-peiling van april-juni 2002.

De survey-resultaten van 2002 vertonen geen significant verschil tussen mannen en vrouwen wat het vertrouwen in het onderwijs betreft. Naar leeftijd is het vertrouwen significant lager in de groepen van 35 tot 44 jaar en van 45 tot 54 jaar. Meer dan 80% van de respondenten met een hogere onderwijsopleiding heeft veel tot zeer veel vertrouwen in het onderwijs. Bij respondenten met een lagere opleiding scoort het vertrouwen niet in dezelfde mate maar nog meer dan 70% van hen heeft veel tot zeer veel vertrouwen in het onderwijs.

Conclusie

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

In het algemeen kan dus gesteld worden dat er een breed maatschappelijk draagvlak voor onderwijs bestaat. Kwestie is dus om dit vertrouwen te behouden en om binnen het onderwijssysteem het draagvlak van de scholen en de CLB's verder te versterken, zoals de tiende operationele doelstelling uit de beleidsnota van minister Vanderpoorten ook stelt.





Tabel CON3.2: Vertrouwen in onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht en leeftijd (2002)

Percentage*	Man	Vrouw	<25	25-34	35-44	45-54	55-64	65 en +	Totaal
Veel en zeer veel vertrouwen	77,8	76,9	80,1	80,6	75,5	72,4	82,1	76,4	77,4
Niet veel en niet weinig	17,2	14,6	16,1	15,8	20,1	18,4	10,6	13,2	15,9
Geen en helemaal geen vertrouwen	4,1	6,3	3,7	3,2	3,4	8,0	5,8	6,1	5,1

* Percentage berekend op basis van gegevens inclusief weet niet/geen antwoord.

** Gegevens van 2002 gewogen naar geslacht, leeftijd en opleiding.

Tabel CON3.3: Vertrouwen in onderwijs in Vlaanderen, naar hoogste diploma (2002)

Percentage*	Lager	Secundair	Hogescholen	Universitair	Nog studerend	Totaal
Veel en zeer veel vertrouwen	73,6	70,0	68,0	72,8	76,1	71,7
Niet veel en niet weinig	16,3	22,4	25,2	21,0	20,5	20,4
Geen en helemaal geen vertrouwen	6,1	7,6	6,3	6,2	3,4	6,4

* Percentage berekend op basis van gegevens inclusief weet niet/geen antwoord.

** Gegevens van 2002 gewogen naar geslacht, leeftijd en opleiding.



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.

INPUT





Inleiding

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

In dit hoofdstuk worden 14 indicatoren gebundeld. Men kan ze als volgt groeperen: de eerste 5 indicatoren analyseren de participatie aan het Vlaams onderwijs in haar verschillende aspecten. De parameters zijn onderwijsniveau, geslacht, soort opleiding (vb. algemene versus technische en beroepsopleidingen) en nationaliteit. Trends in participatie werden opgenomen voor zover basisgegevens hiervoor beschikbaar zijn. Zowel internationaal vergelijkbare als specifiek Vlaamse indicatoren worden opgenomen.

Nieuw in deze publicatie is de analyse van de gemiddelde schoolgrootte in het basis- en secundair onderwijs. We splitsen de gegevens uit naar gewoon en buitengewoon onderwijs en bekijken de evolutie van zowat de laatste 10 jaar. Omdat de spreiding van de schoolgrootte aanzienlijk is, bekeken we ze ook in intervallen van 100 leerlingen.

Indicatoren INP7 en INP8 bekijken achtereenvolgens de leerling-leerkracht-ratio en het leerkrachtenprofiel. Deze indicatoren zeggen iets over de investering van de overheid in onderwijs en vorming, en ook over het dezer dagen veelbesproken concept 'comfort van de leerkracht'. Dat zijn belangrijke beleidsdoelstellingen van de huidige onderwijsminister.

De initiële opleiding van leerkrachten komt dan weer aan bod in indicator INP9. Hoe de salarissen van de Vlaamse leerkrachten zich verhouden tot die in het buitenland krijgt aandacht in indicator INP10. Dit alles om een inzicht te geven in de realisatie van beleidsdoelstellingen als 'Leerkrachten waarderen' en 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep'.

Tot slot van dit inputhoofdstuk werden vier financiële inputindicatoren geïntegreerd. Indicatoren INP11, INP12 en INP13 zijn OESO-indicatoren die de financiële investering van de overheid in onderwijs onderzoeken. Nieuw dit jaar is de analyse naar het soort uitgaven die in onderwijs gebeuren.

Toch wordt ook een aantal typisch Vlaamse financiële subindicatoren geïntegreerd om beter aan te sluiten bij

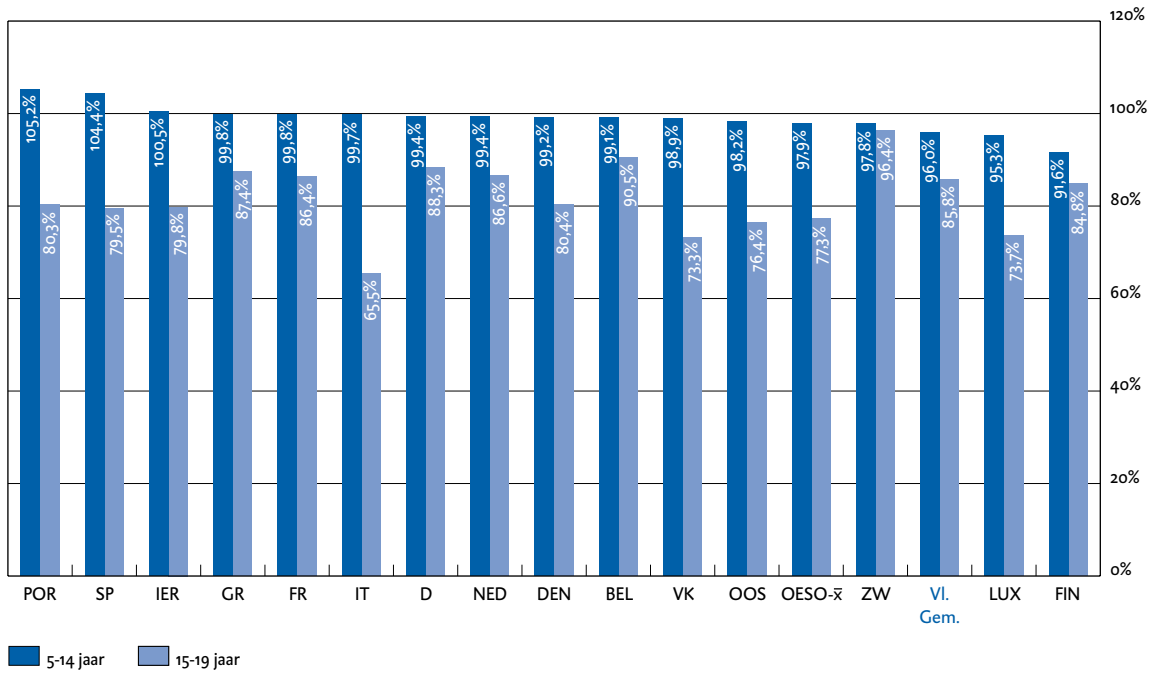
de actuele onderwijsproblematiek in Vlaanderen. Voorbeelden daarvan zijn de herverdeling van de middelen tussen het basis-, secundair en hoger onderwijs, en de thematieken inclusief en geïntegreerd onderwijs. Voor de tweede keer in deze publicatiereeks wordt ook een indicator over de studiekosten in het Vlaams onderwijs opgenomen. Die is gebaseerd op OBPWO-onderzoek en geeft een idee over de mate waarin financiële drempels eventueel moeten weggewerkt worden in het Vlaams onderwijs. Deze keer analyseren we de studiekosten in het secundair onderwijs.

De internationaal vergelijkbare indicatoren zijn voor het grootste gedeelte afkomstig uit de OESO-publicatie 'Education at a Glance 2002'. Vooraf dient echter gewezen op de beperkingen van zo'n internationale vergelijking: de meeste landen passen de internationale standaarden en definities voor vergelijking van onderwijsystemen immers volgens eigen interpretatie toe, waardoor er belangrijke verschillen in classificaties tussen landen (kunnen) bestaan. De reden hiervoor is dat statistici uit de verschillende lidstaten hun onderwijsstelsel steeds in kaart brengen vanuit de realiteit van dit eigen onderwijsstelsel met zijn eigen sociaal-culturele en economische geschiedenis, vaak zonder veel rekening te houden met de internationale context waarin onderwijs en opvoeding eveneens gesitueerd zijn. Vaak gebeurt deze invulling eveneens enkel op basis van beschikbaarheid van gegevens.

Voorzichtigheid m.b.t. interpretatie van de internationale indicatoren blijft dus geboden. Waar mogelijk worden in dit hoofdstuk -en doorheen de hele publicatie- nuanceringen aangebracht om zoveel mogelijk foutieve interpretaties te voorkomen.



Grafiek INP1.1: Participatie aan het onderwijs door de 5-19-jarigen, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (1999-2000)





INP1: Deelname aan onderwijs

Beleidscontext

Levenslang leren vormt het basisprincipe in zowel de Vlaamse als de Europese beleidsteksten. Naast het non-formeel en het informeel leren blijft het formeel leren belangrijk. Het formele leren vindt vooral in het onderwijssysteem plaats. De deelname aan het onderwijs die hier besproken wordt, dient vooral in het perspectief van levenslang leren gezien te worden.



Deze indicator houdt verband met de volgende strategische en operationele Vlaamse doelstellingen: 'De dualisering bestrijden', 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' en 'Leren uitbouwen tot een proces dat de hele levensloop omspant: levenslang en levensbreed leren'. Ook sluit deze indicator aan bij een aantal Europese doelstellingen, namelijk het verhogen van de deelname aan het postsecundair onderwijs en het verminderen van het aantal leerlingen dat de schoolbanken zonder kwalificaties verlaat. Ook het onderwijs toegankelijker maken voor allen om beter te kunnen inspelen op de uitdagingen van de hedendaagse kennismaatschappij vormt een verwante Europese doelstelling.

Definitie

Deze indicator is internationaal vergelijkbaar en volgt de OESO-methodologie van 'Education at a Glance' (OECD, 2002). De werkwijze is als volgt: men deelt het aantal leerlingen (zowel voltijdse als deeltijdse leerlingen) van een bepaalde leeftijdsgroep door de populatie van diezelfde leeftijdsgroep. De indicator werd berekend op basis van de UOE-tabellen⁶ en heeft betrekking op het schooljaar 1999-2000. Dat is het meest recente jaar waarvoor internationaal vergelijkende indicatoren beschikbaar zijn.

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

- het kleuteronderwijs (gewoon en buitengewoon),
- het lager onderwijs (gewoon en buitengewoon),
- het secundair onderwijs: gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, het deeltijds secundair onderwijs en de leerovereenkomsten en leerverbintenissen van het VIZO,
- het postsecundair niet-hoger onderwijs: het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs⁷, de 4^{de} graad BSO en de Voorbereidende Divisie van de Koninklijke Militaire School,

- het tertiair onderwijs (hogescholenonderwijs en universitair onderwijs).

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

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

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

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

Internationale vergelijkingen van participatiegraden moeten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, gelet op de invulling die de 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 bij de leerplichtstructuren van de lidstaten aan. Waar de participatie hoger dan 100% is, heeft dat vooral te maken met de *coverage* van de UOE-tabellen in de betreffende landen.

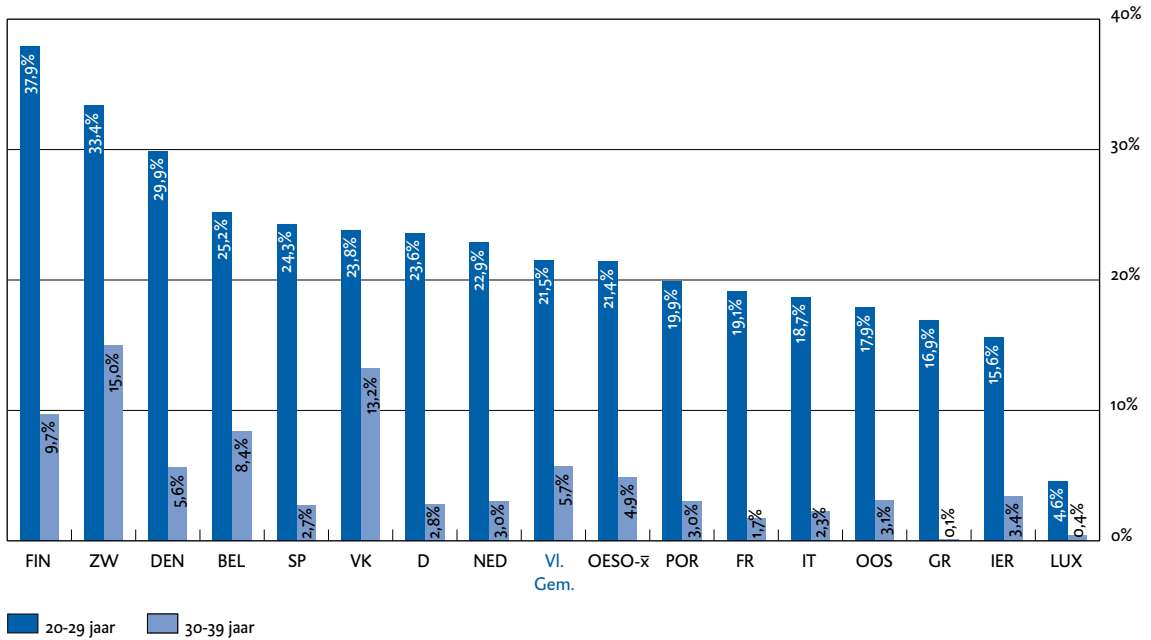
De Vlaamse Gemeenschap heeft met 96% 5-14-jarigen in het onderwijs een eerder lage participatie in Euro-

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

(7) De zgn. 7^{de} jaren.



Grafiek INP1.2: Participatie aan het onderwijs door de 20-39-jarigen, naar leeftijdscategorie - internationale vergelijking (1999-2000)





pese context, en dat ondanks de leerplicht tot 18 jaar. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er wellicht nogal wat Nederlandssprekenden in het Franstalig onderwijs zitten, terwijl anderen dan weer huisonderwijs volgen of naar Europese scholen gaan. Waarschijnlijk is het aandeel van de Nederlandstalige bevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest -geschat op 20% Vlamingen- ook te hoog geraamd. Het feit dat het Belgische deelnamepercentage 99,1% bedraagt ondersteunt ons in deze hypothese. Het Belgische percentage is vergelijkbaar met dat van Nederland en Duitsland (beide 99,4%). Deze landen hebben voor een groot stuk een gelijkaardige leerplichtwetgeving als wij.

Bij de 15-19-jarigen laat België (90,5%) zich enkel door Zweden (96,4%) voorafgaan wat de deelname aan onderwijs betreft. Het Vlaamse percentage bedraagt een kleine 86% maar ook hier doet de invloed van de te grote noemer voor de Brusselse bevolking zich gelden. Het Belgische cijfer benadert allicht beter de Vlaamse realiteit.

In de leeftijdscategorieën 20-29 en 30-39 jaar zijn er internationaal grote verschillen merkbaar. Bij de 20-29-jarigen schommelen de deelnamepercentages tussen 16% in Ierland en 38% in Finland. Bij de 30-39-jarigen schommelen de deelnamepercentages tussen 0,1% in Griekenland en 15% in Zweden. Luxemburg betrekken we niet in deze vergelijking omdat dat land geen volledig systeem voor hoger onderwijs heeft.

In de leeftijdscategorieën van 20 tot 39 jaar scoort Vlaanderen in de buurt van het OESO-landengemiddelde. 21,5% van de 20-29-jarigen volgt onderwijs (21,4% gemiddeld in de OESO-landen). Bij de 30-39-jarigen bedraagt dit percentage 5,7% (tegenover 4,9% gemiddeld in de OESO-landen). Vlaanderen situeert zich met dit laatste percentage zelfs in de top 4 van de EU. De Belgische cijfers zijn nog beter dan de Vlaamse en ook hier zouden die Belgische cijfers wel eens dichterbij de Vlaamse realiteit kunnen liggen. Dit is een zeer goed resultaat in het kader van de beleidsdoelstelling 'levenslang en levensbreed leren'.

In grafiek INP1.3 wordt een beeld geschetst van de participatie per onderwijsniveau en leeftijd in de Vlaamse Gemeenschap. De percentages hebben enkel betrekking op het voltijds onderwijs. Vanaf 18 jaar daalt de participatie aan het onderwijs in Vlaanderen naar minder dan 90%. De gemiddelde Vlaamse 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 1999, dus in 1982, geboren zijn. Velen van hen (in feite ongeveer de helft) werden dus al 18 jaar gedurende het schooljaar 1999-2000.

Bovendien geldt ook hier wat we hierboven reeds schreven in de internationale vergelijking. Er zijn nogal wat Vlaamse leerlingen in het Franstalig onderwijs, terwijl anderen dan weer huisonderwijs volgen of naar Europese scholen gaan. Het aandeel van de Nederlandstalige bevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is ook te hoog geraamd. Deze factoren zorgen voor een compensatie binnen België.

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 op 18-jarige leeftijd.



Conclusie

Op internationaal niveau scoort de deelname aan het Vlaams onderwijs vrij gemiddeld in Europees perspectief. Vooral de participatie van de 15-19-jarigen is een zeer positief punt, aangezien 'het hoger secundair onderwijs' internationaal als een basiskwalificatie beschouwd wordt (zie ook indicator CON2). België heeft echter een leerplicht tot 18 jaar, waardoor de hoge participatie van deze leeftijdsgroep ook niet hoeft te verbazen.

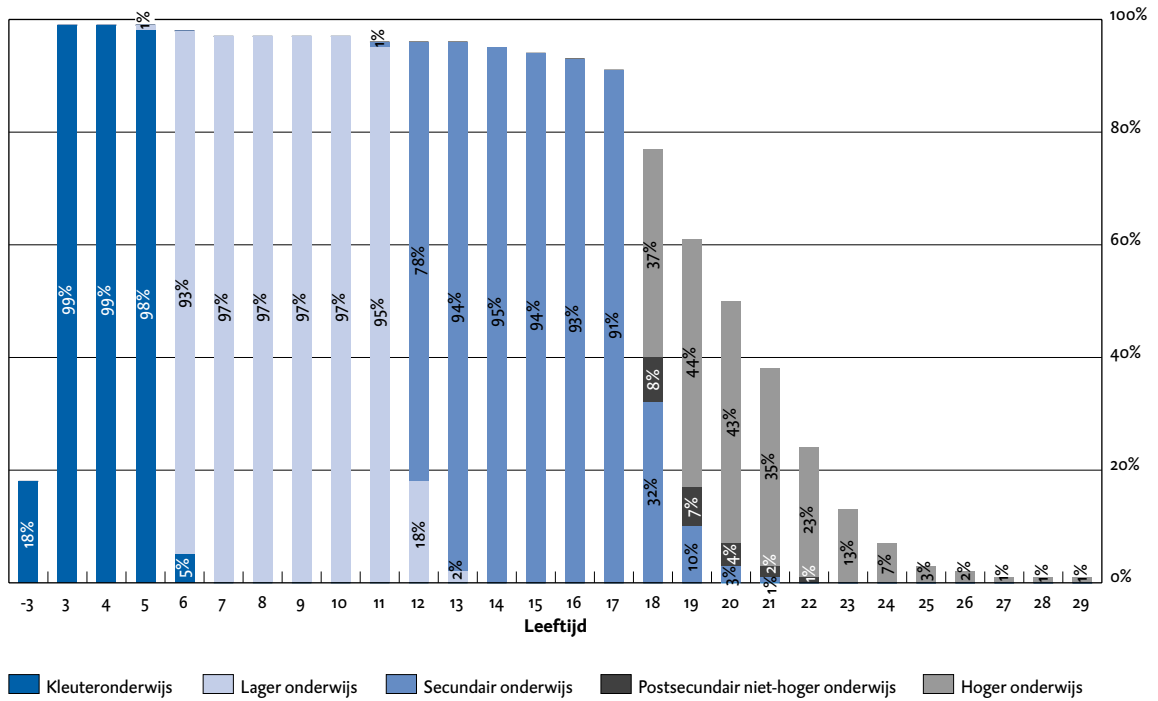


20-39-jarigen in Vlaanderen en België als geheel participeren in hoge mate aan onderwijs. Dat is veelbelovend in het kader van levenslang leren.

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.



Grafiek INP1.3: Percentage jongeren in het voltijds onderwijs ten opzichte van de Vlaamse populatie, naar onderwijsniveau (1999-2000)





[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 speciale noden; de vierde indicator de participatie aan het hoger onderwijs; en tot slot analyseert de zesde inputindicator de deelname van het volwassenenonderwijs.

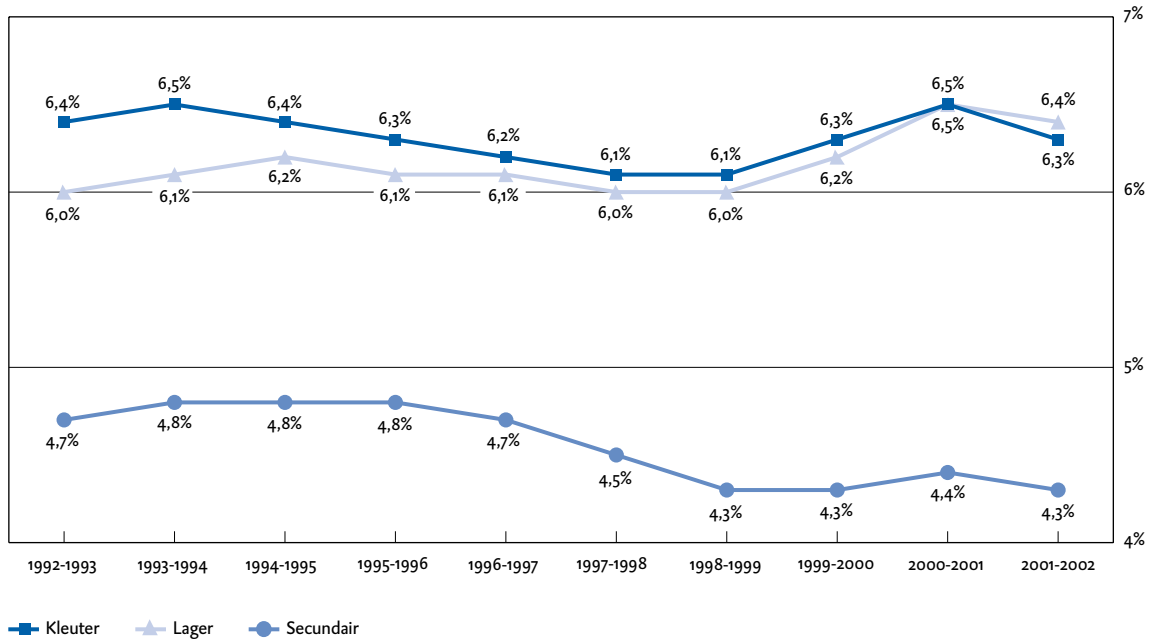
Het is aannemelijk dat de kosten van een opleiding de deelname aan onderwijs en vorming zullen beïnvloeden. De studiekosten in het Vlaams secundair onderwijs werden in indicator INP₁₄ geïntegreerd.

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 onze leerlingen internationaal presteren in lezen, wiskunde en wetenschappen analyseren we in indicator OUT₄.



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





INP2: Deelname aan het leerplichtonderwijs

Beleidscontext

Ook in het kader van levenslang en levensbreed leren blijft het leerplichtonderwijs, met inbegrip van het kleuteronderwijs, een fundamentele rol vervullen. Het leerplichtonderwijs garandeert immers dat leerlingen een aantal eindtermen en ontwikkelingsdoelen zullen 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 gaat gedurende de volgende 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'. Men poogt daardoor het onderwijsaanbod te optimaliseren en de dualisering te bestrijden.



Deze indicator kadert ook in enkele Europese doelstellingen.⁸

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 wordt een tweetal subindicatoren toegelicht, die de OESO-methodologie van 'Education at a Glance' (OECD, 2002) volgen. Hierin wordt de deelname aan de diverse opleidingen in het secundair onderwijs vergeleken 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. 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). De internationale categorie postsecundair niet-hoger onderwijs

wordt in deze indicator niet geanalyseerd omdat ze niet meer onder de Belgische leerplichtwetgeving valt.

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

Internationaal worden een aantal criteria gebruikt 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 het type loopbaan -in het onderwijs of op de arbeidsmarkt- waarop de programma's zich toespitsen. Zo onderscheidt de *International Standard Classification of Education* (ISCED) in het hoger secundair onderwijs drie typen naargelang van het doel van de programma's:

- ISCED 3A: programma's die directe toegang tot theoretisch hoger onderwijs tot doel hebben, dat op zijn beurt verstrekking van voldoende kwalificaties beoogt om voortgezet onderzoek te kunnen aanvatten (tertiair - type A⁹). In de Vlaamse Gemeenschap werd deze categorie geoperationaliseerd als de tweede en derde graad van het ASO, TSO en KSO (inclusief opleidingsvorm 4 van het buitengewoon onderwijs), met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs.
- ISCED 3B: programma's die directe toegang tot hoger onderwijs als doel hebben, dat zich op zijn beurt toespitst op specifieke vaardigheden voor de arbeidsmarkt (tertiair - type B¹⁰). Vlaanderen heeft geen dergelijke opleidingen in het secundair onderwijs.
- ISCED 3C: programma's die geen directe toegang tot hoger onderwijs beogen. Deze programma's hebben als doel leerlingen voor te bereiden op de arbeidsmarkt, postsecundair niet-hoger onderwijs of andere programma's uit het hoger secundair onderwijs. In de Vlaamse Gemeenschap werd deze categorie geoperationaliseerd als de tweede en derde graad van het BSO (inclusief opleidingsvorm 4 van het buiten-

(8) Strategic objective 2: Facilitating the access of all to education and training systems - Objective 2.1: Open learning environment - Key Issue 3: Ensuring that learning is accessible for all, in order to better respond to the challenges of the knowledge society.

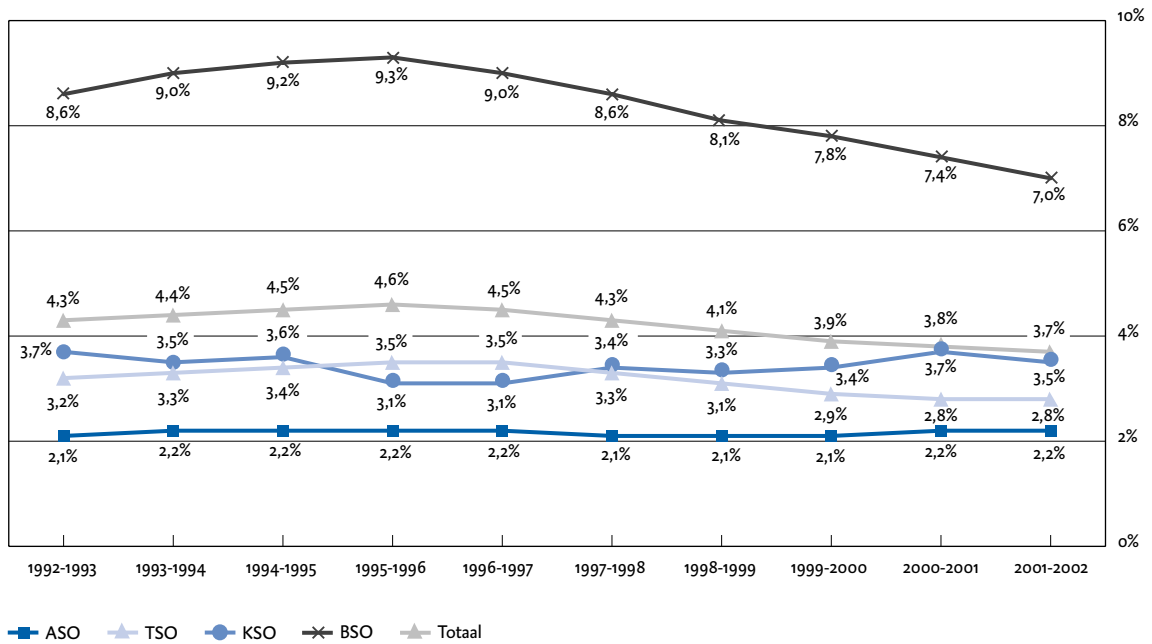
Objective 2.3: Supporting active citizenship, equal opportunities and social cohesion - Key Issue 2: Integrating fully equal opportunity considerations in the objectives and functioning of education and training.

(9) In de Vlaamse Gemeenschap is dat het hogescholenonderwijs van twee cycli en het universitair onderwijs.

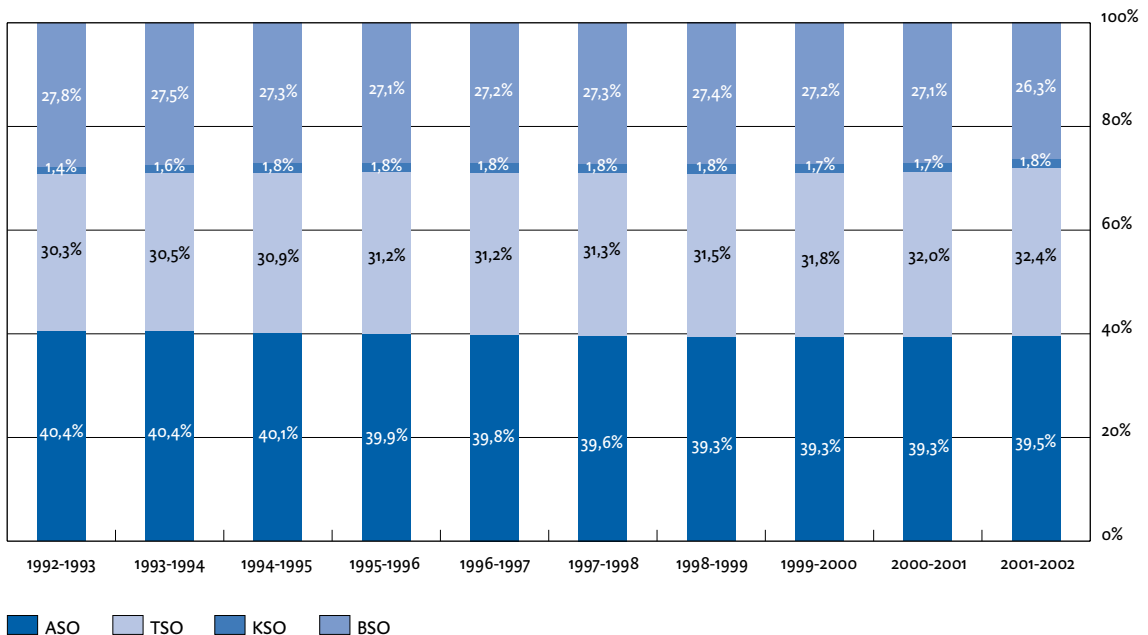
(10) Het tertiair onderwijs - type B werd voor de Vlaamse Gemeenschap geoperationaliseerd als het hogescholenonderwijs van één cyclus en het HOSP.



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



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





gewoon onderwijs)¹¹, het DBSO, het deeltijds zeevisserij-onderwijs, de leertijd van het VIZO, het vierde en vijfde leerjaar van opleidingsvorm 3 van het BuSO en de vroegere HSBL en HSTL van het SOSP.

Anderzijds kan men een onderscheid maken tussen de programma's in het hoger secundair onderwijs op basis van de mate waarin ze georiënteerd zijn naar specifieke beroepen en leiden naar kwalificaties die van onmiddellijk nut op de arbeidsmarkt zijn:

- *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)¹², het DBSO, het deeltijds zeevisserij-onderwijs, de leertijd van het VIZO, het vierde en vijfde leerjaar van opleidingsvorm 3 van het BuSO en de vroegere HSBL en HSTL van het SOSP.
- *Pre-vocational*: dit onderwijs spitst zich vooral toe op kennismaking van leerlingen met de arbeidsmarkt en op toegang tot verder technisch of beroepsonderwijs. Het succesvol beëindigen van zo'n programma leidt niet tot een diploma of getuigschrift dat dadelijk op de arbeidsmarkt nuttig is. Om tot deze categorie te behoren, dient minstens 25 procent van de inhoud van het programma technisch of beroepsgericht te zijn. Voor Vlaanderen valt geen enkele opleiding uit het hoger secundair onderwijs¹³ onder deze categorie.
- *General*: onderwijs dat niet expliciet gericht is op voorbereiding van studenten op een specifiek beroep noch op toegang tot verder technisch of beroepsonderwijs. Voortaan zullen we deze categorie omschrijven als 'algemeen vormend onderwijs'. In de Vlaamse Gemeenschap operationaliseerden we deze categorie als de tweede en derde graad ASO (inclusief opleidingsvorm 4 van het buitengewoon onderwijs)¹⁴.

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% 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 à 6,5%; in het secundair onderwijs rond 4,3%. Dit lagere percentage is mogelijk te wijten aan het overstappen van voltijds naar deeltijds onderwijs.

Nadere beschouwing toont aan dat het aandeel leerlingen van vreemde nationaliteit in het lager onderwijs tussen 1999 en 2001 steeg met zowat een half procent om zich in het schooljaar 2001-2002 te stabiliseren. In het secundair onderwijs daalt het aandeel leerlingen van vreemde nationaliteit vooral in latere leerjaren en vooral in de vierde graad. Een mogelijke verklaring hiervoor is het (vervroegd) uitstappen van leerlingen (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 doorheen de tijd. In de respectievelijke onderwijsniveaus bemerken we een lichte schommeling. Globaal bekeken, bemerken we een status-quo voor het kleuteronderwijs (om en bij de 6,3%, zowel in het schooljaar 2001-2002 als in 1992-1993), een lichte stijging in het lager onderwijs (6,4% in het schooljaar 2001-2002 t.o.v. 6,0% in 1992-1993) en een lichte daling in het secundair onderwijs (4,3% in het schooljaar 2001-2002 t.o.v. 4,7% voor 1992-1993).

Uit grafiek INP2.2 blijkt dat het aandeel studenten van 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 (2,2%). In het TSO en het KSO bedraagt dit resp. 2,8% en 3,5%. Bekijken we de evolutie over de schooljaren,

(11) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad BSO.

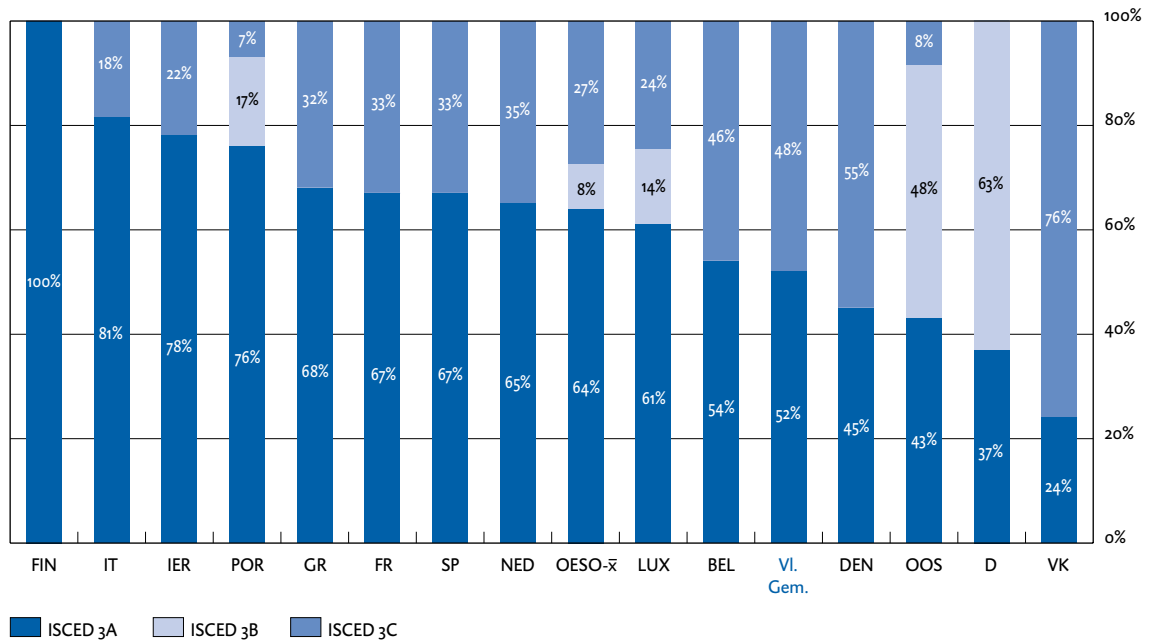
(12) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs.

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

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



Grafiek INP2.4: Procentuele verdeling van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs, naar bestemming - internationale vergelijking (1999-2000)





dan valt vooral de gestage daling op van het BSO, na een piekpercentage van 9,3% in het schooljaar 1995-1996. Goed nieuws dus m.b.t. het bestrijden van de dualisering in het onderwijs.

Verdere beschouwing toont aan dat het percentage scholieren van vreemde nationaliteit het hoogst is in het GO en OGO. In het schooljaar 2001-2002 ging het om 7,22% in het GO, 3,04% in het VGO en 9,89% in het OGO. In het basisonderwijs zijn de cijfers gelijkaardig, met iets hogere waarden voor het GO. Het hoge percentage in het gemeenschapsonderwijs vloeit voort uit de specifieke opdracht van dit onderwijsnet (met onder meer de vrije toegang van alle leerlingen).

Uit grafiek INP2.3 blijkt dat ongeveer 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 26 à 27%. Het KSO ten slotte moet het stellen met een kleine 2%. De evolutie over de schooljaren toont amper verandering in deze verdeling.

Meer dan 80% van de studenten in het lager en secundair onderwijs in de OESO-landen loopt school in zgn. 'public schools'¹⁵. Van de EU-landen vertonen enkel Vlaanderen (63,9% in het lager onderwijs, 66,4% in het lager secundair onderwijs en 66,8% in het hoger secundair onderwijs) en vooral Nederland (tot zelfs meer dan 90% in het hoger secundair onderwijs) de hoogste percentages studenten in zgn. 'private schools'.

Uit grafiek INP2.4 blijkt dat in 10 EU-landen de meerderheid van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs een opleiding volgt die hen voorbereidt op tertiair onderwijs van type A. Vlaanderen bevindt zich nog net in deze categorie. Duitsland is het enige land waar de meerderheid van de studenten een opleiding volgt die hen specifiek voorbereidt op tertiair onderwijs van type B (namelijk 63%). In het Verenigd Koninkrijk volgt veruit de meerderheid van de studenten een opleiding die geen directe toegang tot tertiair onderwijs tot doel heeft (namelijk 3 op 4 studenten). Finland biedt uitsluitend onderwijs aan dat voorbereidt op het tertiair onderwijs van type A.

Uit grafiek INP2.5 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 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 SOSOP in de cijfers vervat zit.

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 verschafft.

Conclusie

De afkomst van de leerlingen speelt een rol bij het maken van keuzes inzake onderwijs. Het percentage leerlingen van vreemde nationaliteit in het voltijds gewoon onderwijs ligt aanzienlijk hoger in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Enkele mogelijke verklaringen hiervoor zijn het overstappen van voltijds naar deeltijds onderwijs en het vervroegd uitstappen van leerlingen in het secundair onderwijs.

In de tweede, derde en vierde graad van het secundair onderwijs is het aandeel leerlingen van 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 van vreemde nationaliteit hoger dan in het VGO is. Inzake het realiseren van gelijkheid en objectieve verschillen blijft dit een aandachtspunt voor het onderwijsbeleid.

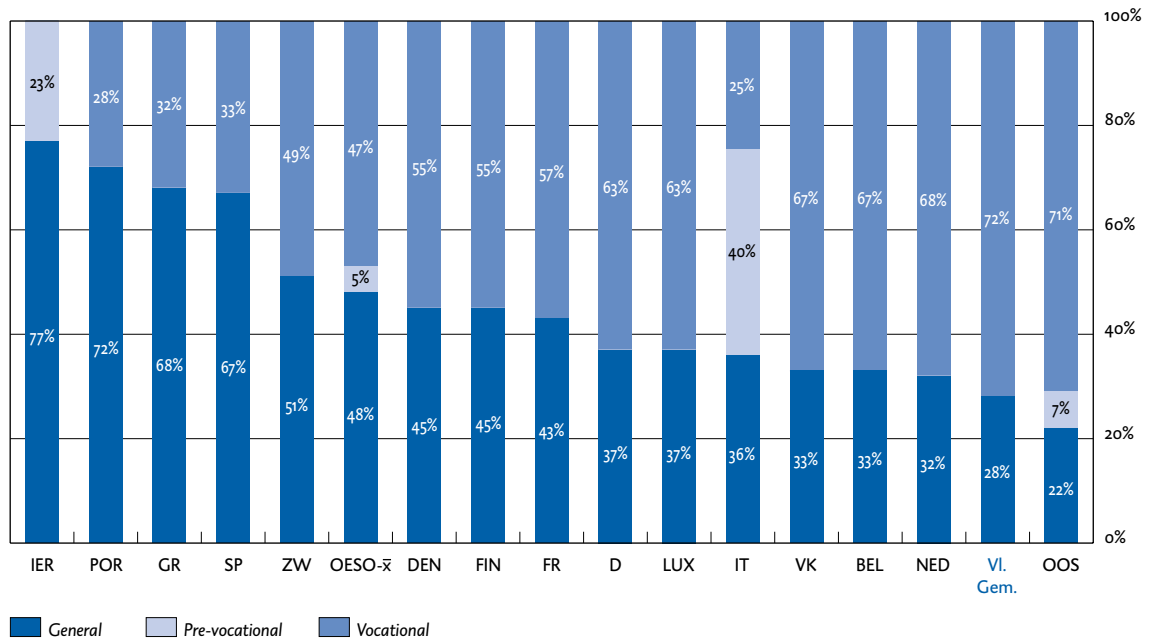
Niet-Belgische leerlingen participeren vooral aan het TSO en BSO. Deze onderwijsvormen worden meer in het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs aangeboden dan in het gesubsidieerd vrij onderwijs. Dat verklaart ook voor een deel bovenstaande vaststelling. Toch dient gezegd dat 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.



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



Grafiek INP2.5: Procentuele verdeling van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs, naar programma-inhoud - internationale vergelijking (1999-2000)



Noot: De percentages werden afgerond.



In de meeste EU-landen volgt de meerderheid van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs een opleiding die hen voorbereidt op tertiair onderwijs van type A. Vlaanderen bevindt zich nog net in deze categorie. 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. In het gewoon secundair onderwijs is het ASO nog steeds de onderwijsvorm met de meeste leerlingen.

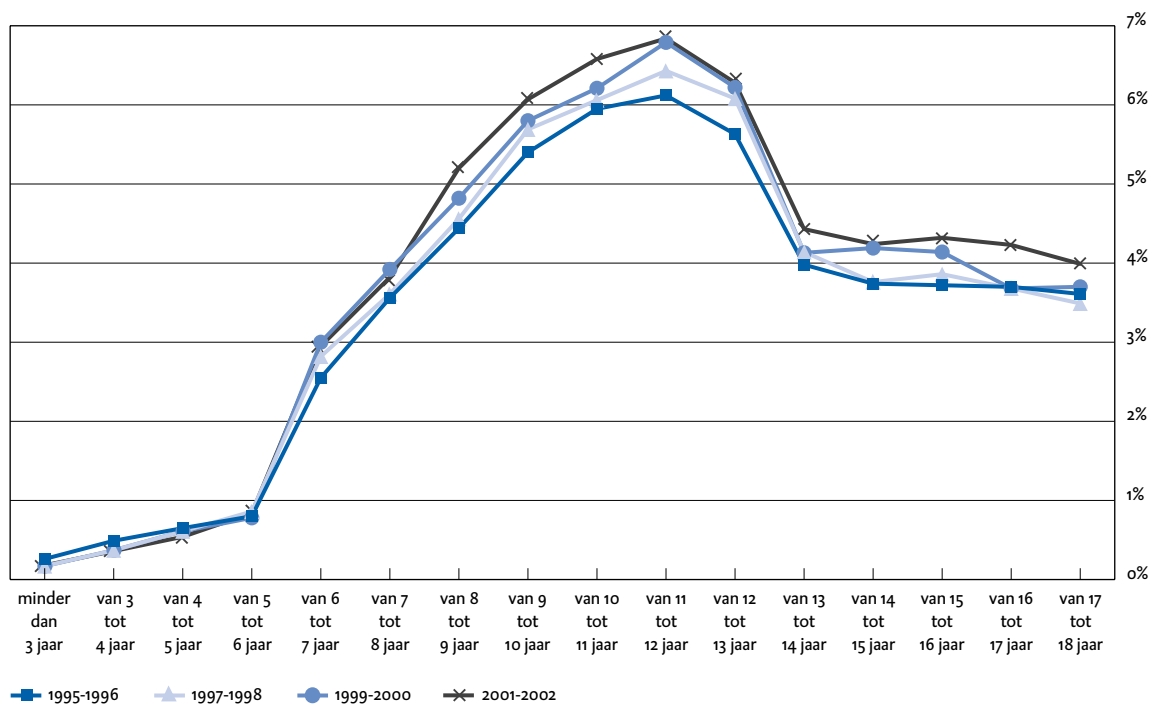
[Link naar andere indicatoren](#)

Indicator INP1 bekijkt de deelname aan onderwijs in het algemeen, terwijl de indicatoren INP3 t.e.m. INP5 de participatie aan andere onderwijsniveaus en -vormen belichten. Zo wordt in indicator INP3 stilgestaan 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 aan het volwassenenonderwijs analyseert.

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.



Grafiek INP3.1: Evolutie van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs naar leeftijdscategorie ten opzichte van de totale leeftijdscategorie van dezelfde leeftijdscategorie



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



INP3: Deelname aan het buitengewoon onderwijs, de zorgverbreding, het GON, het onthaalonderwijs en het OVB

Beleidscontext

In internationale context zijn de tendensen naar inclusief onderwijs en zorgverbreding actueel. Ook in Vlaanderen bestaan verscheidene initiatieven om de idee van inclusief onderwijs en zorgverbreding te integreren. Vlaanderen beschikt ook over een uitgebreid buitengewoon onderwijs dat leerlingen met speciale noden aangepast onderwijs biedt. Het is voor beleidsmakers dan ook relevant om de participatie aan de verschillende vormen van onderwijs door kinderen met speciale behoeften geanalyseerd te zien.



Deze indicator sluit dus nauw aan bij de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden', waarin het realiseren van meer gelijke kansen voor iedereen essentieel beschouwd wordt 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 'De toegang tot onderwijs en vorming voor iedereen verbeteren'.



Definitie

Een aantal Vlaamse subindicatoren geeft een idee van de mate van integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het onderwijs. In de eerste subindicator wordt de evolutie van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs vergeleken met de evolutie van de totale leerlingpopulatie (m.a.w. gewoon en buitengewoon onderwijs samen). De tweede subindicator bekijkt de 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 wordt de leerlingenevolutie in het geïntegreerd onderwijs (GON) van naderbij bekeken. Hierbij wordt de opsplitsing naar onderwijsnet gemaakt. Vervolgens analyseren we het percentage erkende anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon

onderwijs. De opsplitsing naar onderwijsniveau wordt gemaakt. Aansluitend hierbij komt het gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per onderwijsinstelling aanbod. We maken een onderscheid naar graad.

Voor het eerst integreerden we ook cijfergegevens over leerlingen die een beroep doen op uren zorgverbreding. Die gegevens splitsten we op naar geslacht, geboortejaar en type. Ze hebben betrekking op het schooljaar 2000-2001.

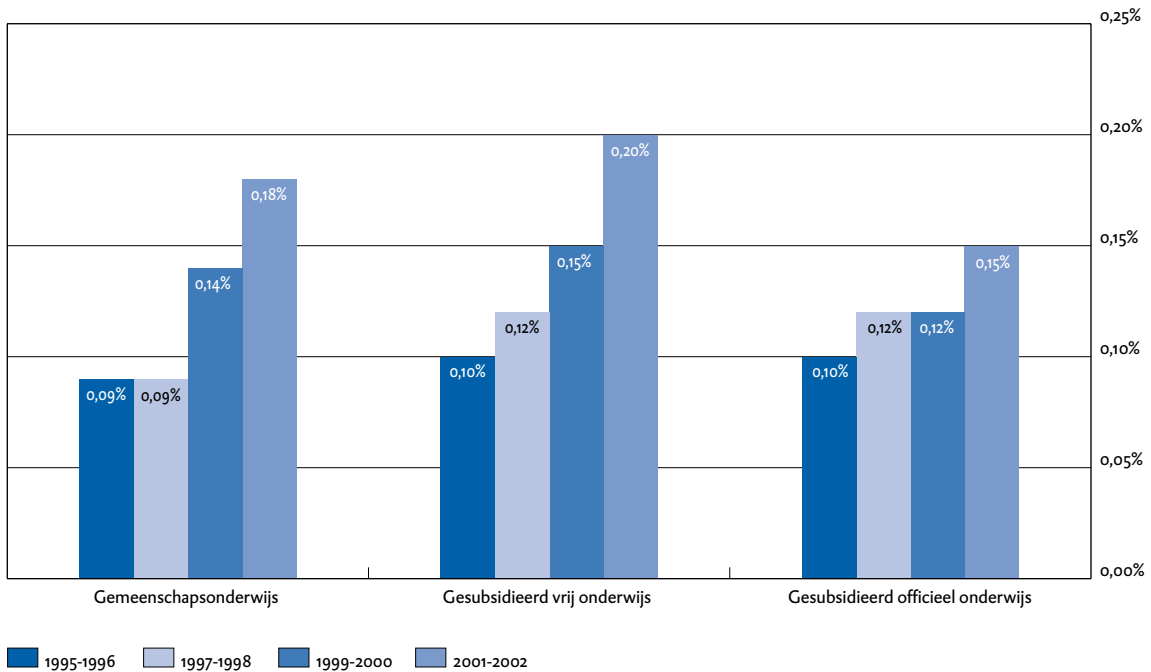
Alle indicatoren werden gebaseerd op de gegevens uit de leerlingendatabank van het departement Onderwijs. Voor specifiekere gegevens deden we een beroep op bijkomende gegevens beschikbaar bij de administraties van het departement Onderwijs.

Net als in de indicatorenpublicatie van 2000 maken we een internationale vergelijking. Die is gebaseerd op de OESO-indicator 'Students Receiving Additional Resources to Access the Curriculum' uit de publicatie 'Education at a Glance 2001'. Daarin worden speciale onderwijsbehoeften gedefinieerd in termen van extra middelen die in deze leerlingen geïnvesteerd worden. De additionele middelen worden niet beperkt tot extra financiële ondersteuning maar kunnen ook betrekking hebben op personeel en middelen in de ruime betekenis van het woord.

Op basis van bovenstaande definitie werd niet enkel het buitengewoon onderwijs in de Vlaamse gegevens opgenomen maar eveneens gegevens over zorgverbreding, onderwijsvoorrangsbeleid, geïntegreerd onderwijs, onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers, thuisonderwijs voor zieke kinderen, speciale onderwijsleermiddelen voor leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs, projecten voor kinderen van de reizende bevolking, aangepaste omkadering voor leerlingen geplaatst door de jeugdrechter, de ruimere omkadering voor scholen gelegen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de bijkomende middelen voor scholen in de Brusselse Rand en aan de taalgrens. Ook de taakleerkrachten voldoen aan de internationale criteria maar aangezien hieromtrent geen data beschikbaar zijn, werd hun bestaan enkel in het beschrijvende luik van de dataverzameling vermeld. In vergelijking met de indicatoren uit de Vlaamse indicatorenpublicatie van 2000 werd een aantal categorieën aan de dataverzameling toegevoegd. We deden dit om de internationale vergelijkbaarheid te verhogen.



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



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%
1997-1998	0,09%	0,10%
1999-2000	0,34%	0,23%
2001-2002	0,62%	0,44%

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

	1995-1996			1997-1998			1999-2000			2001-2002		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
GO	25	17	42	19	13	32	21	15	36	24	20	44
VGO	15	12	27	15	10	25	14	11	25	26	22	48
OGO	12	10	22	18	13	31	50	37	87	28	20	48



Internationaal worden de data verzameld voor het lager onderwijs (ISCED 1) en voor het lager secundair onderwijs (ISCED 2). De OESO-indicator werd voor deze onderwijsniveaus berekend. Aangezien niet altijd een opsplitsing in de Vlaamse gegevens mogelijk is, zijn in de Vlaamse data de gegevens voor het volledige secundair onderwijs inbegrepen (ISCED 2 en 3). Deze internationale data hebben betrekking op het schooljaar 1998-1999, in tegenstelling tot de meeste internationale indicatoren in deze Vlaamse editie. Die verwijzen immers naar het referentiejaar 1999-2000.

Beschrijving en analyse

Uit grafiek INP3.1 blijkt een gestage stijging van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs naar leeftijd. Vooral vanaf de leeftijd van 6 jaar tot 12-13 jaar is de toename opvallend. De stijging is in hoofdzaak toe te schrijven aan het feit dat er in het kleuteronderwijs geen type 1 of type 8 georganiseerd wordt.

Op 12-13-jarige leeftijd daalt het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs aanzienlijk. 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 er in het buitengewoon secundair onderwijs geen type 8-onderwijs georganiseerd wordt.

Over de periode 1995-2002 gezien, stellen we een toenemende participatie aan het buitengewoon onderwijs vast. De participatie aan het BKO bleef ongeveer gelijk. Het is evenwel de deelname aan het BLO en BuSO die nog altijd stijgt, zoals blijkt uit de leeftijden van 6 tot 16 jaar. Over de periode 1995-2002 valt vooral de toename van het percentage leerlingen in de categorie 10-11 jaar (+0,63%) op, evenals in de leeftijdscategorie 12-13 jaar (+0,64%). In het schooljaar 2001-2002 participeerde 6,73% van de 10-11-jarigen aan het buitengewoon onderwijs. Voor de 12-13-jarigen bedroeg dit percentage 5,28%.

In alle leeftijdscategorieën participeren meer jongens dan meisjes aan het buitengewoon onderwijs. Zowel in het buitengewoon lager onderwijs als in het buitengewoon secundair onderwijs is ongeveer 60% 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 6,6% van de 11-12-jarige jongens het buitengewoon onderwijs. Voor de meisjes bedraagt het percentage 4,2%.

Het percentage niet-Belgische leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs is tussen de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002 gedaald in het BKO en het BLO maar gestegen in het BuSO. Dit is het geval voor zowel de jongens als de meisjes. Over de 7 bekeken schooljaren vertoonde de participatie van niet-Belgische leerlingen aan het buitengewoon onderwijs een grillig patroon. Alleen in het BLO kan men voorzichtig van een trend gewagen: tot de jaren 1998-2000 kwamen procentueel minder niet-Belgen in het BLO terecht, waarna de participatie eerst even steeg en in het laatste schooljaar weer daalde.

Over de drie onderwijsniveaus heen, heeft 7,85% van de populatie in het buitengewoon onderwijs niet de Belgische nationaliteit (cijfers schooljaar 2001-2002). Bij de jongens is dat 7,65%; bij de meisjes 8,18%.

In zowat alle bekeken schooljaren stijgt de deelname aan het buitengewoon onderwijs met het onderwijsniveau (BKO<BLO<BuSO). In het kleuter- en lager onderwijs zitten er procentueel meer niet-Belgische meisjes dan jongens in het buitengewoon onderwijs, in tegenstelling tot bij de Belgische kinderen waar de jongens de meerderheid vormen.

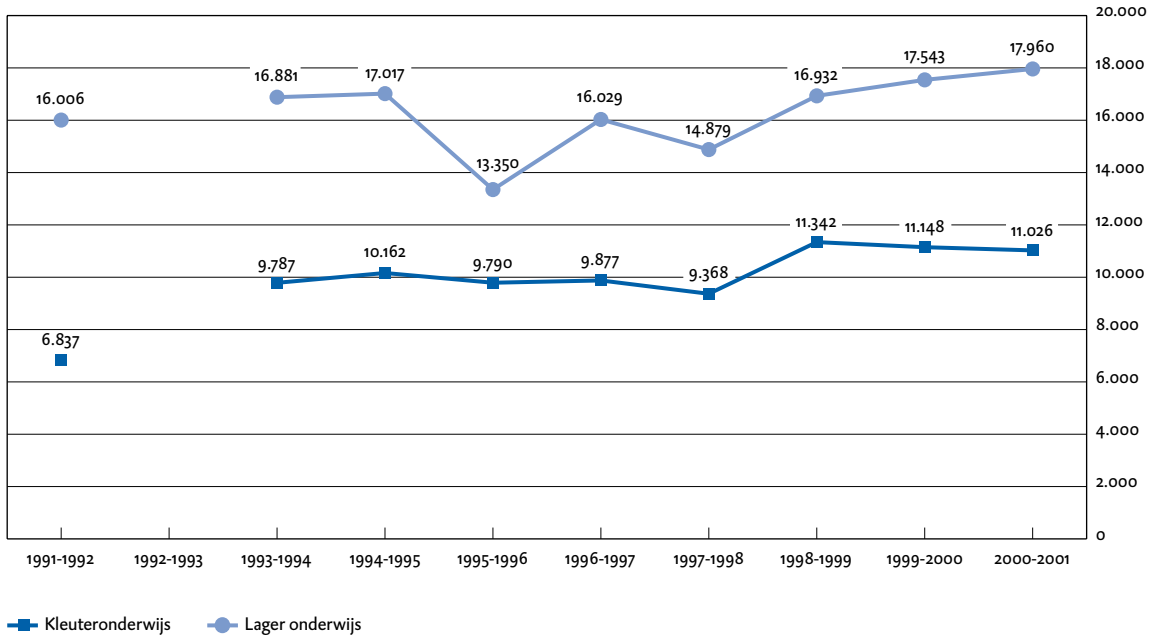
Grafiek INP3.2 bekijkt de leerlingenevolutie in het GON in tweejaarlijkse intervallen. De bedoeling van het geïntegreerd onderwijs is om leerlingen met een handicap en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden de lessen en activiteiten te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs. Een school voor buitengewoon onderwijs biedt daarbij hulp.

In alle onderwijsnetten heeft zich een continue stijging van het aantal GON-leerlingen t.o.v. het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair voorgedaan. In het VGO en in het GO is deze toename in het schooljaar 2001-2002 vrij uitgesproken. 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 2001-2002 bedroeg het percentage GON-leerlingen tegenover het totaal aantal leerlingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs 0,20% in het vrij onderwijs; 0,18% in het gemeenschapsonderwijs; en 0,15% in het gemeentelijk en provinciaal onderwijs.

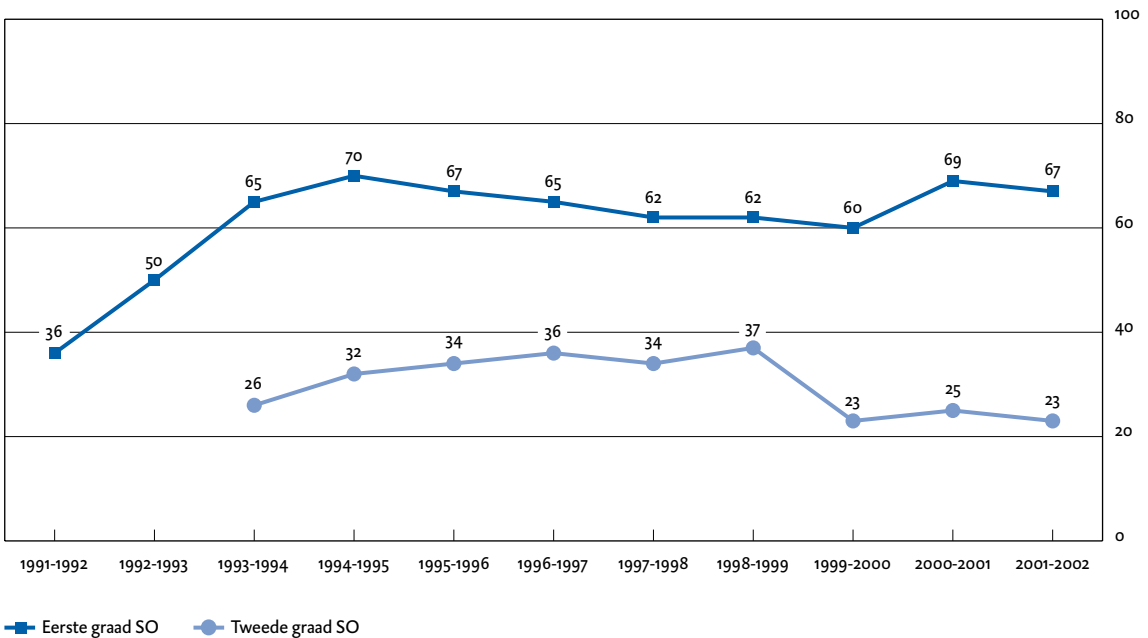


Grafiek INP3.3: Evolutie van het aantal leerlingen onderwijsvoorrang in het Vlaams basisonderwijs



Noot: Voor het schooljaar 1992-1993 zijn er geen OVB-gegevens voor het basisonderwijs beschikbaar.

Grafiek INP3.4: Evolutie van het gemiddeld aantal leerlingen onderwijsvoorrang per onderwijsinstelling in de eerste en tweede graad secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap



Noot: In 1991-1992 en 1992-1993 bestond het OVB in de tweede graad nog niet.



Het is niet enkel het aantal GON-leerlingen dat toeneemt. Ook het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs neemt toe (+ 888 leerlingen in het schooljaar 2001-2002 t.o.v. het schooljaar 2000-2001). Er dient echter te worden opgemerkt dat de cijfergegevens beïnvloed worden door de types van onderwijs. Sommige types die wel in het buitengewoon onderwijs voorkomen, zitten niet in het GON vervat of geven in verhouding aanleiding tot veel minder omkadering.

Uit tabel INP3.2 blijkt dat het percentage anderstalige nieuwkomers t.o.v. de totale schoolbevolking in het gewoon onderwijs de laatste schooljaren is toegenomen. Deze toename geldt zowel voor het gewoon lager als voor het gewoon secundair onderwijs. In het schooljaar 2001-2002 zien we zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs een aanzienlijke stijging van het aantal anderstalige nieuwkomers. Deze stijging deed zich in alle netten voor. In het schooljaar 2001-2002 lag dit percentage anderstalige nieuwkomers op 0,62% in het gewoon lager onderwijs en op 0,44% in het gewoon secundair onderwijs.

In het schooljaar 2001-2002 zaten meer anderstalige nieuwkomers in het gewoon lager onderwijs dan in het gewoon secundair onderwijs (niet weergegeven in de tabel). Dit is een trend die zich reeds een aantal jaren voordoet. In het schooljaar 1994-1995 was de situatie precies omgekeerd. Wel dient gezegd dat er in de bekeken periode een aanpassing van de normen geweest is, wat de cijfers beïnvloedt. In het basisonderwijs kwam er een versoepeling van de startnormen van 6 naar 4 leerlingen en is er geen contingentering van scholen. In het secundair onderwijs is er wel een contingentering van de scholen.

Verder blijkt uit tabel INP3.3 dat er meer jongens dan meisjes zijn bij de anderstalige nieuwkomers in het Vlaams secundair onderwijs. Dat geldt voor alle bekeken schooljaren.

In het basisonderwijs bedraagt het gemiddeld aantal anderstalige nieuwkomers per Vlaamse onderwijsinstelling 10,39 voor het schooljaar 2001-2002 (niet weergegeven in een tabel). De ratio voor het basisonderwijs is veel lager dan die voor het secundair onderwijs (72,4). Dit komt door het hogere aantal scholen dat dergelijk onderwijs inricht (244 in het basisonderwijs tegenover 25 in het secundair onderwijs).

In het secundair onderwijs is het aantal scholen dat onthaalonderwijs mag inrichten beperkt tot 25. In het ba-

sonderwijs mag elke school die 4 leerlingen heeft die aan de voorwaarden voldoen, een onthaalklas inrichten. Dit verklaart ook voor een groot deel het hoger aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs. Leerlingen in het secundair onderwijs die te ver van een school wonen die onthaalonderwijs inricht, gaan dus naar een gewone school en worden niet als anderstalige nieuwkomers geteld. Bovendien komen leerlingen die een volledig schooljaar in een onthaalklas hebben gezeten niet meer in aanmerking voor onthaalonderwijs.

Grafieken INP3.3 en INP3.4 belichten het onderwijsvoorrangsbeleid in Vlaanderen. De Vlaamse regering besliste in mei 1991 een bijkomende inspanning te leveren om de onderwijsachterstand van migrantenkinderen weg te werken en de integratie te bevorderen. De klemtoon ligt op kansarme migranten omdat zij de minste ontwikkelingskansen hebben en het meest nood hebben aan bijkomende ondersteuning. Scholen met migranten kunnen beroep doen op extra lestijden, begeleiding en ondersteuning. Een leerling onderwijsvoorrang is een leerling van wie de grootmoeder van moederszijde niet in België geboren is en evenmin door geboorte de Belgische of Nederlandse nationaliteit bezit. Tevens mag de moeder hoogstens tot het einde van het schooljaar waarin zij 18 werd onderwijs genoten hebben.

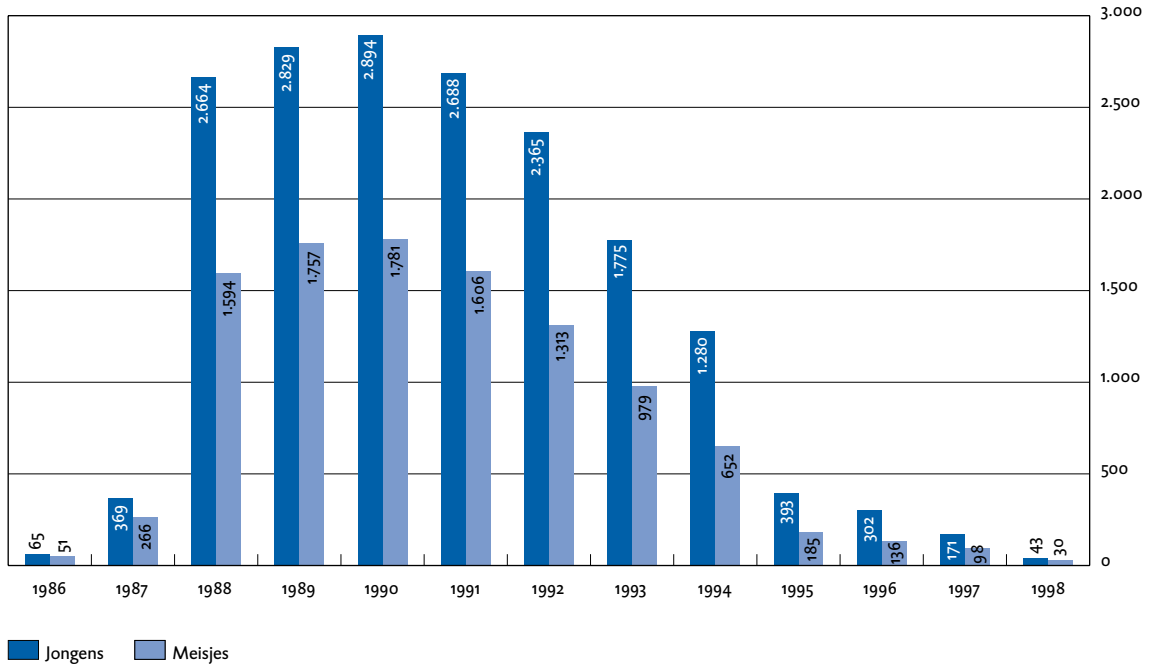
Grafiek INP3.3 toont de evolutie van het aantal leerlingen onderwijsvoorrang in het Vlaams basisonderwijs. Uit deze grafiek blijkt dat zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs het aantal leerlingen relatief stabiel gebleven is gedurende de laatste 3 geanalyseerde schooljaren (1998-1999; 1999-2000 en 2000-2001). In het kleuteronderwijs ligt het aantal leerlingen rond de 11.000, terwijl het leerlingenaantal in het lager onderwijs tussen 16.000 en 18.000 ligt. Enkel in de schooljaren 1995-1996 en 1997-1998 was er sprake van een daling in het lager onderwijs.

Ook de cijfers voor het kleuteronderwijs vertonen weinig schommelingen. De enige uitzonderingen zijn het schooljaar 1991-1992, toen er maar een 7.000-tal kleuters in het onderwijsvoorrangsbeleid zaten, en het schooljaar 1998-1999 toen het aantal OVB-kleuters steeg tot ongeveer 11.000.

Tussen 1991-1992 en 1994-1995 was er in de eerste graad van het secundair onderwijs een aanzienlijke stijging van het aantal leerlingen onderwijsvoorrang per onderwijsinstelling. Na 1994-1995 trad er een lichte daling in



Grafiek INP3.5: Aantal leerlingen zorgverbreding, naar geboortjaar en geslacht (2000-2001)





de eerste graad op die duurde tot en met het schooljaar 1999-2000. Na de toename in het schooljaar 2000-2001 (naar gemiddeld 69 leerlingen OVB per onderwijsinstelling) zien we opnieuw een lichte daling van het gemiddeld aantal leerlingen OVB per school voor het schooljaar 2001-2002. Dan zaten er gemiddeld 67 OVB-leerlingen per onderwijsinstelling in de eerste graad secundair onderwijs.

In de tweede graad zien we van 1993-1994 tot 1996-1997 een lichte stijging van het gemiddeld aantal leerlingen OVB per school. Na 1998-1999 kwam er een aanzienlijke daling naar gemiddeld 23 leerlingen per onderwijsinstelling. Deze was te wijten aan het feit dat er niet alleen meer leerlingen onderwijsvoorrang waren, maar vooral meer scholen die OVB-leerlingen opnamen. Net zoals in de eerste graad is er na een lichte stijging in het schooljaar 2000-2001 opnieuw een lichte daling merkbaar in het schooljaar 2001-2002. Toen zaten er gemiddeld 23 OVB-leerlingen per school in de tweede graad van het secundair onderwijs.

Grafiek INP3.5 belicht hoeveel leerlingen zorgverbreding er in Vlaanderen waren in het schooljaar 2000-2001. Zorgverbreding voorziet vooral in extra begeleiding voor kinderen die het (tijdelijk) moeilijk hebben op school. Daar waar het OVB vooral gericht is op het ondersteunen van allochtone leerlingen, is de zorgverbreding vooral gericht op kansarme Vlaamse kinderen.

Het opleidingsniveau van de moeder, werkloosheid en éénoudergezin vormen de criteria voor zorgverbreding.

Grafiek INP3.5 geeft een beeld van het aantal leerlingen zorgverbreding naar leeftijd en geslacht. Net zoals in het buitengewoon onderwijs zijn er opmerkelijk meer jongens dan meisjes. De meeste leerlingen, zowel jongens als meisjes, zitten in de leeftijdscategorie 10 tot 11 jaar.

Op basis van de SEN-dataverzameling¹⁶ en de bijhorende definities blijkt dat in Vlaanderen 19,1% van het totaal aantal leerlingen in het lager en secundair onderwijs extra middelen toegewezen krijgt. Met dit percentage behoort Vlaanderen tot de middenmoot in internationale context, al dient gezegd dat slechts weinig landen gegevens voor deze dataverzameling aan de OESO bezorgden. Ierland en Nederland zijn de koplopers qua extra investeringen in leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: respectievelijk 27,8% en 25,4% van de leerlingen in het lager en het lager secundair

onderwijs krijgt additionele middelen toegewezen. Dat blijkt uit grafiek INP3.6 met de gegevens voor de EU-landen die aan deze SEN-studie deelnamen.

Meer nog dan bij de andere indicatoren moet de nodige voorzichtigheid aan de dag gelegd worden bij de interpretatie van deze gegevens. Uit discussies die plaatsvonden in het kader van de pilootdataverzameling¹⁷ bleek dat heel wat aanpassingen noodzakelijk waren om de internationale vergelijkbaarheid te verhogen. Ondertussen lanceerde de OESO een derde SEN-dataverzameling (referentiejaar 2000-2001).

De subindicator hier moet dan ook beschouwd worden als een poging om in internationale context aandacht te besteden aan de problematiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

In de dataverzameling werd ook in kaart gebracht waar de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften les volgen: in speciale scholen, in speciale klassen van gewone scholen of gewone klassen van gewone scholen. Uit de data blijkt dat heel wat landen reeds opteren voor inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in gewone scholen.

Conclusie

Volgens de SEN-data van het referentiejaar 1998-1999 is 14,2% van de leerlingen in het Vlaams lager en secundair onderwijs een leerling met speciale behoeften, althans volgens de OESO-definitie van de additionele middelen. Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs neemt nog steeds toe, wat in tegenstelling is met de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden'. Ook in het kader van de opvolging van de Europese onderwijsdoelstellingen ligt dit gevoelig.

Toch is er ook positiever nieuws. 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. Het gaat echter nog steeds om relatief weinig leerlingen.

Het percentage anderstalige nieuwkomers en leerlingen onderwijsvoorrang neemt nog steeds toe. Het on-

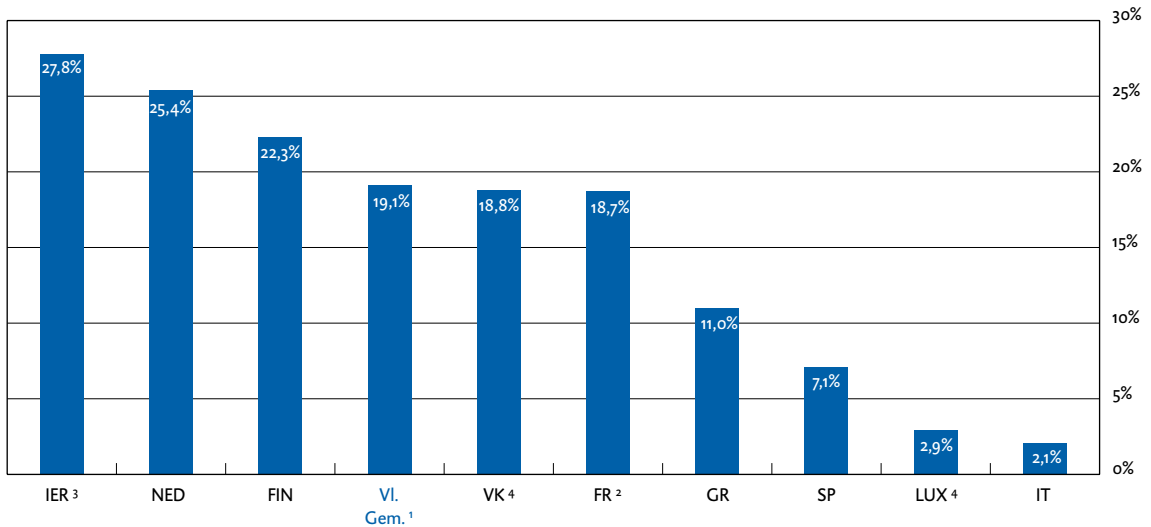
(16) *Special Education Needs Study* (OECD, 2001).

(17) Zie Vlaamse onderwijsindicatorenpublicatie van 2000.



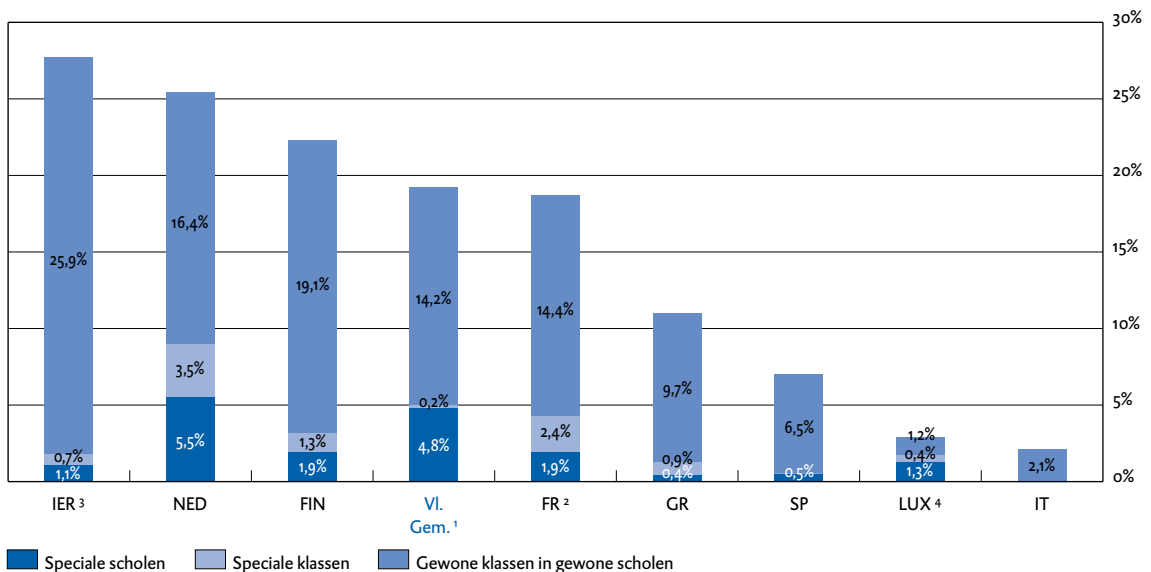


Grafiek INP3.6: Percentage SEN-leerlingen in het lager en lager secundair onderwijs ten opzichte van de totale leerlingenpopulatie in het lager en lager secundair onderwijs (1998-1999)



1. Data omvatten ook het hoger secundair onderwijs.
2. Sommige categorieën omvatten leerlingen in het hoger secundair onderwijs.
3. Data hebben enkel betrekking op het lager onderwijs.
4. Data omvatten in sommige categorieën het kleuteronderwijs.

Grafiek INP3.7: Percentage SEN-leerlingen in het lager en lager secundair onderwijs ten opzichte van de totale leerlingenpopulatie in deze onderwijsniveaus, naar locatie (1998-1999)



1. Data omvatten ook het hoger secundair onderwijs.
2. Sommige categorieën omvatten leerlingen in het hoger secundair onderwijs.
3. Data hebben enkel betrekking op het lager onderwijs.
4. Data omvatten in sommige categorieën het kleuteronderwijs.



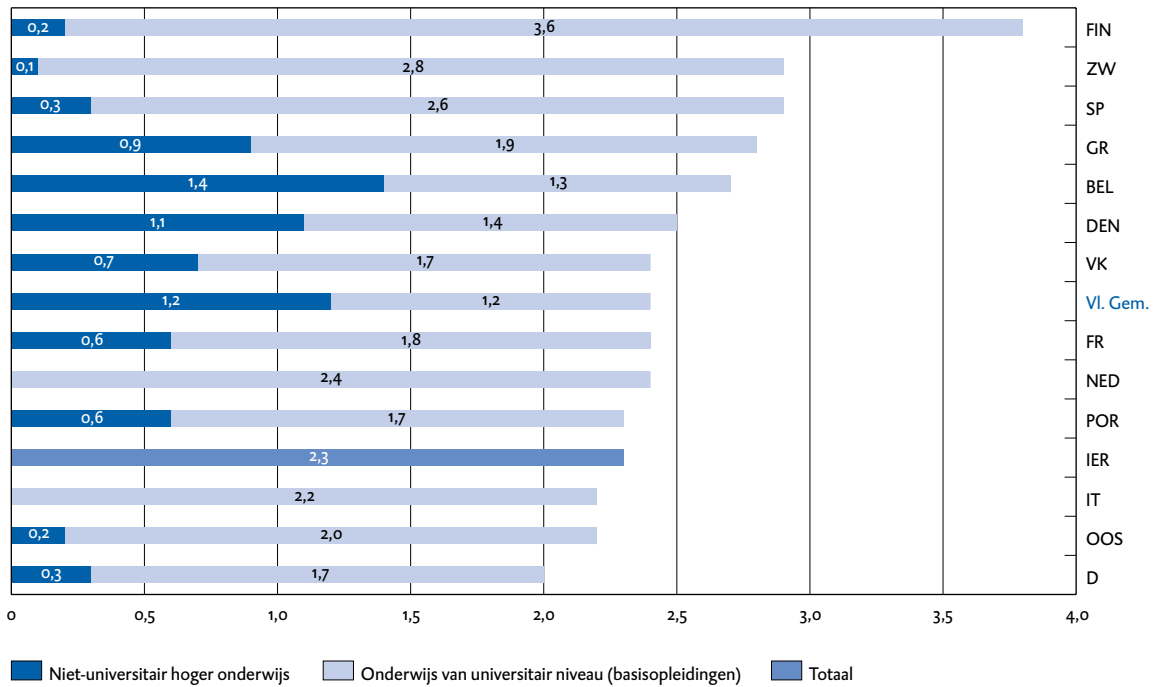
derwijzend en onderwijsondersteunend personeel in het Vlaams onderwijs wordt m.a.w. met een steeds heterogenere instroom van leerlingen geconfronteerd. De cijfergegevens weerspiegelen echter ook het beleid van de voorbije jaren. Dat beleid was en is gericht op gelijke kansen voor alle leerlingen.

Link naar andere indicatoren

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



Grafiek INP4.1: Verwacht aantal jaren in het hoger onderwijs, naar onderwijstype - internationale vergelijking (1999-2000)



Noot: De cijfergegevens werden afgerond.



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 hoger onderwijs, zij het in het universitair dan wel in het hogescholenonderwijs. De OESO stelt daarover in 'Education at a Glance 2002' 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, 2002, p.223) 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 operationele doelstellingen 'Het tertiair onderwijs versterken in zijn uitvoering van zijn maatschappelijke opdracht' en 'Het onderwijs internationaliseren'. Verder kadert de indicator in een aantal Europese doelstellingen¹⁸.

Definitie

Hier wordt een internationale subindicator geïntegreerd die de OESO-methodologie uit 'Education at a Glance' volgt (OECD, 2002, p.222). Die bekijkt het verwachte aantal jaren in het hoger onderwijs op basis van studentengegevens van 1999-2000 gecombineerd met bevolkingscijfers van de betrokken leeftijdsgroepen. 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 de indicator niet worden geïnterpreteerd 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' wordt in internationale context gedefinieerd als:

- het hogescholenonderwijs,
- het universitair onderwijs,
- het hoger onderwijs voor sociale promotie,

- de Koninklijke Militaire School,
- de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid,
- het Instituut voor Tropische Geneeskunde en
- de basisopleidingen van de Open Universiteit.

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 gegevens over ERASMUS werden door de administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek en door de Europese Unie aangeleverd. Binnen het hogescholenonderwijs kon voor ERASMUS geen onderscheid tussen één- en twee cycli-opleidingen gemaakt worden. De aanvragen zijn door de Europese Commissie goedgekeurde aanvragen, maar kunnen om verschillende redenen (niet genoeg middelen, etc.) niet allemaal effectief gehonoreerd worden.

Beschrijving en analyse

Gemiddeld genomen kan een 17-jarige in de OESO-landen, op basis van participatiegegevens van 1999-2000, verwachten dat zij of hij 2,5 jaar hoger onderwijs zal volgen. Vrouwen participeren iets langer aan hoger onderwijs dan mannen. Dat geldt zowel voor het niet-universitair hoger onderwijs¹⁹ als voor het onderwijs van universitair niveau.

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 bijna dezelfde aantrekkingskracht. Een 17-jarige in Vlaanderen kan op basis van de gegevens van 1999-2000 verwachten dat hij of zij 2,4 jaar in het tertiair onderwijs doorbrengt. Als we de waarden bekijken volgens onderwijstype, dan

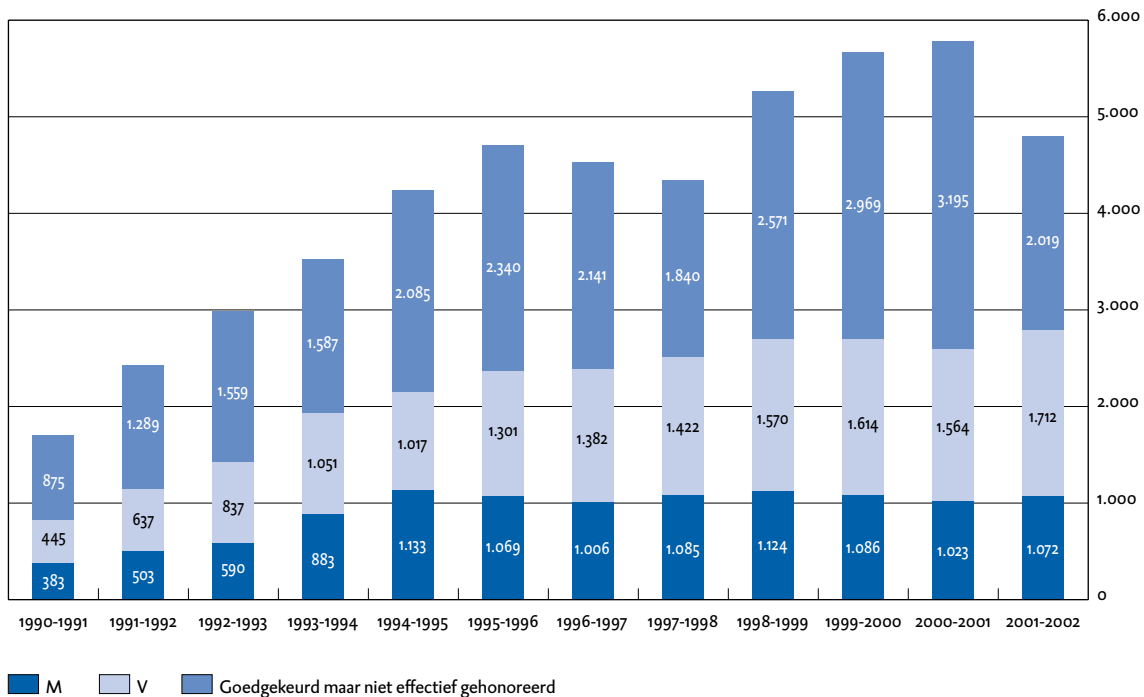
(18) Strategic objective 2: Facilitating the access of all to education and training systems - Objective 2.1: Open learning environment - Key Issue 3: Ensuring that learning is accessible for all, in order to better respond to the challenges of the knowledge society.

Objective 2.2: Making learning more attractive - Key Issue 1: Encouraging young people to remain in education or training after the end of compulsory education; and motivating and enabling adults to participate in learning through later life.

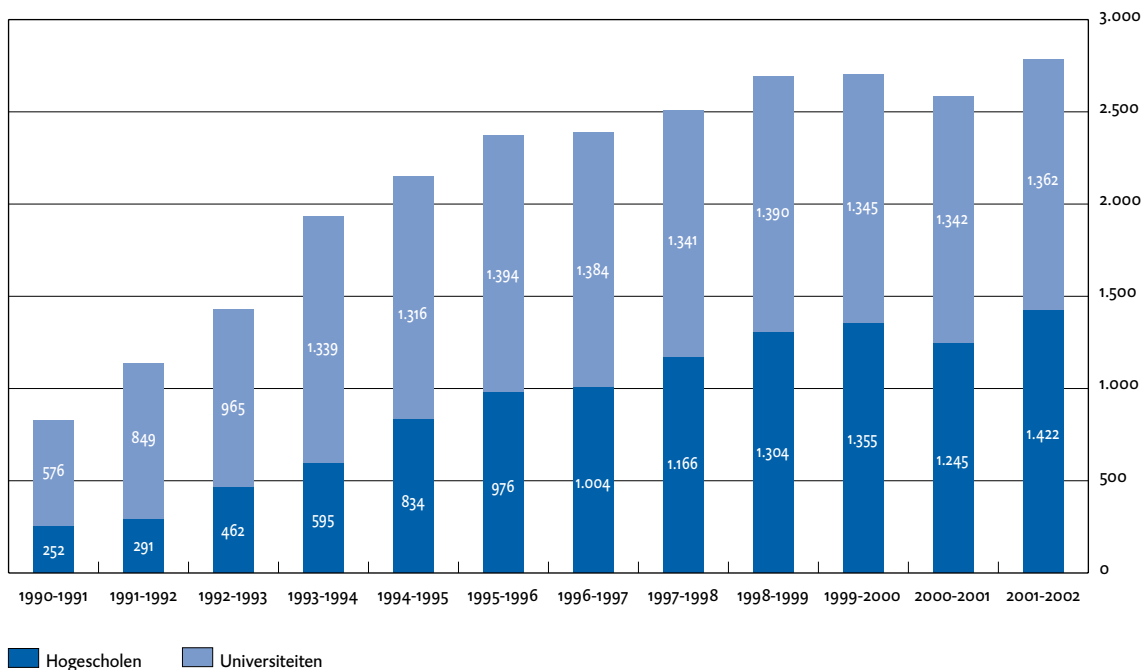
(19) Deze internationale categorie werd in Vlaanderen geoperationaliseerd als het hogescholenonderwijs van één cyclus en het HOSP.



Grafiek INP4.2a: Evolutie van de participatie in het Vlaams hoger onderwijs aan ERASMUS, naar geslacht



Grafiek INP4.2b: Evolutie van het aantal ERASMUS-studenten in Vlaanderen, naar soort instelling hoger onderwijs





krijgen we bijna 1,2 jaar als resultaat voor het niet-universitair hoger onderwijs. Voor het onderwijs van universitair niveau is dat iets meer dan 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 wel meer studenten uit andere landen in haar hoger onderwijs.

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

De participatiegegevens weerspiegelen zich in de diplomagegevens. In Vlaanderen behaalde 26,4% van de 21-23-jarige bevolking in 1999-2000 een diploma in het niet-universitair hoger onderwijs (zie ook indicator OUT₃). In het onderwijs van universitair niveau behaalde 18,2% van de 22-26-jarige²⁰ bevolking een eerste diploma hoger onderwijs, i.e. een diploma van licentiaat of gelijkwaardig.

In Europese context heeft een 17-jarige in Vlaanderen dus een eerder gemiddelde studieduurverwachting voor het hoger onderwijs. Opvallend daarbij is dat de waarden voor het niet-universitair hoger onderwijs een stuk boven het gemiddelde liggen (1,2 jaar voor Vlaanderen t.o.v. een gemiddelde van 0,4 jaar) en voor het universitair hoger onderwijs een stuk eronder (1,2 jaar voor Vlaanderen t.o.v. een gemiddelde van 2,0 jaar). Een 17-jarige in Finland heeft veruit de langste studieduurverwachting, namelijk 4,1 jaar in het hele tertiair onderwijs (dus doctoraten meegerekend, in tegenstelling tot in grafiek INP_{4.1}) en zelfs 4,4 jaar bij de meisjes.

Van onze buurlanden doet Frankrijk het iets beter dan Vlaanderen, met een studieduurverwachting van 2,6 jaar voor het gehele hoger onderwijs. Denemarken heeft een studieduurverwachting van 2,7 jaar. Duitsland doet het minder goed dan Vlaanderen met 2,0 jaar (doctoraten niet meegerekend voor Duitsland).

Als we een rangschikking maken, bemerken we dat Vlaanderen daarin voor de studieduurverwachting van de jongens hoger zou staan dan in die van de meisjes, ook al is de studieduurverwachting van de 17-jarige

meisjes zo'n 0,3 jaar langer dan die van de 17-jarige jongens. Dat wil zeggen dat jongens in Vlaanderen gemiddeld meer hoger onderwijs volgen dan op basis van het OESO-landengemiddelde zou mogen verwacht worden. Meisjes volgen minder hoger onderwijs dan gemiddeld.

Beschouwen we de evolutie van de studentenaantallen in het tertiair onderwijs (academiejaar 1999-2000 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 Frankrijk en Duitsland. In de Vlaamse Gemeenschap was er een stijging van het aantal studenten in het tertiair onderwijs met 12,3%.

Indien we de oorzaak van deze stijging opsplitsen in de evolutie in cohortgrootte en de evolutie in eigenlijke participatie aan het tertiair onderwijs, bemerken we dat vooral het laatste element een sterke rol speelt in de evolutie. Een groeiende vraag naar hoger geschoolde arbeidskrachten, weerspiegeld in hogere participatieratio's, blijkt de voornaamste factor in de expansie in studentenaantallen (OECD, 2002, p. 223). Sterker nog, indien er zich geen verlagening in de cohortgrootte had voorgedaan (5% in Vlaanderen, 2000 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 18% in Vlaanderen. Dit fenomeen geldt voor de hele Europese Unie.

Vrouwelijke studenten in het Vlaams hoger onderwijs participeren meer aan ERASMUS dan hun mannelijke studiegenoten. Voor het academiejaar 2001-2002 is de verhouding zelfs 61-39. In de laatste 10 academiejaren namen jongens enkel in 1994-1995 meer aan het ERASMUS-programma deel dan meisjes.

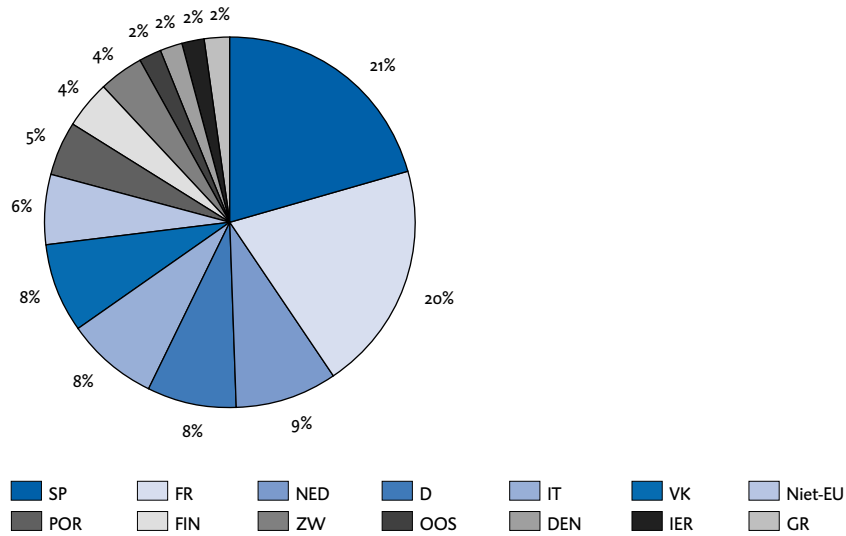
Gedurende het voorbije decennium namen steeds meer studenten aan ERASMUS deel.

Er valt ook een evolutie in de participatie naar soort onderwijs te onderkennen, zoals blijkt uit grafiek INP_{4.2b}. Het aandeel van de hogeschoolstudenten is sinds 1993-1994 gestegen. In het voorbije decennium was 43% van de ERASMUS-deelnemers een hogeschoolstudent. In het academiejaar 2001-2002 was de verhouding hoge-

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



Grafiek INP4.2c: Verdeling van de Vlaamse ERASMUS-studenten, naar land van bestemming (2001-2002)





schoolstudenten versus universiteitsstudenten ongeveer 50-50.

Welke bestemmingen kiezen de ERASMUS-studenten in Vlaanderen? In 2001-2002 koos 21% van hen een Spaanse instelling voor hoger onderwijs, meteen de grootste stijging t.o.v. 2 jaar geleden. Andere belangrijke aantrekkingspolen waren Frankrijk (20%) en Nederland (9%). Samen met Duitsland en Italië volgt daarna het Verenigd Koninkrijk (8%), in 1999-2000 nog derde wat aantrekkingskracht betreft maar sindsdien de grootste daler. De kleinste aantrekkingskracht hebben Griekenland, Ierland, Denemarken en Oostenrijk, met elk zo'n 2% van de Vlaamse ERASMUS-studenten in 2001-2002. 6% van de Vlaamse ERASMUS-studenten kiest een instelling voor hoger onderwijs van buiten de Europese Unie.

Conclusie



De deelname aan het Vlaams hoger onderwijs, bekeken vanuit het standpunt van de studieduurverwachting van een 17-jarige, is in internationaal perspectief gemiddeld. De studieduurverwachting voor het hoger onderwijs is voor een 17-jarig meisje langer dan voor een 17-jarige jongen. Daarmee volgt Vlaanderen het internationaal patroon (verschil van 0,3 jaar ten voordele van de meisjes). Toch volgen in internationaal perspectief minder meisjes dan gemiddeld hoger onderwijs. Het verschil tussen beide seksen is in internationale context m.a.w. groter dan in Vlaanderen. Van een dualisering tussen beide seksen is in Vlaanderen dus niet echt sprake (zie strategische doelstelling).



Wél is er een vrij aanzienlijk verschil tussen meisjes- en jongensstudenten in participatie aan het ERASMUS-programma. In het voorbije decennium bedroeg dit verschil gemiddeld zo'n 14% ten voordele van de meisjes, maar in 2001-2002 bedroeg het verschil al 23%. De ongelijkheid tussen hogeschoolstudenten en universiteitsstudenten is echter volledig weggewerkt. De deelname aan ERASMUS is trouwens gedurende de voorbije 10 jaar bijna jaarlijks gestegen, wat een aspect is van de toenemende internationalisering van het Vlaams hoger onderwijs (operationele doelstelling).

Link naar andere indicatoren

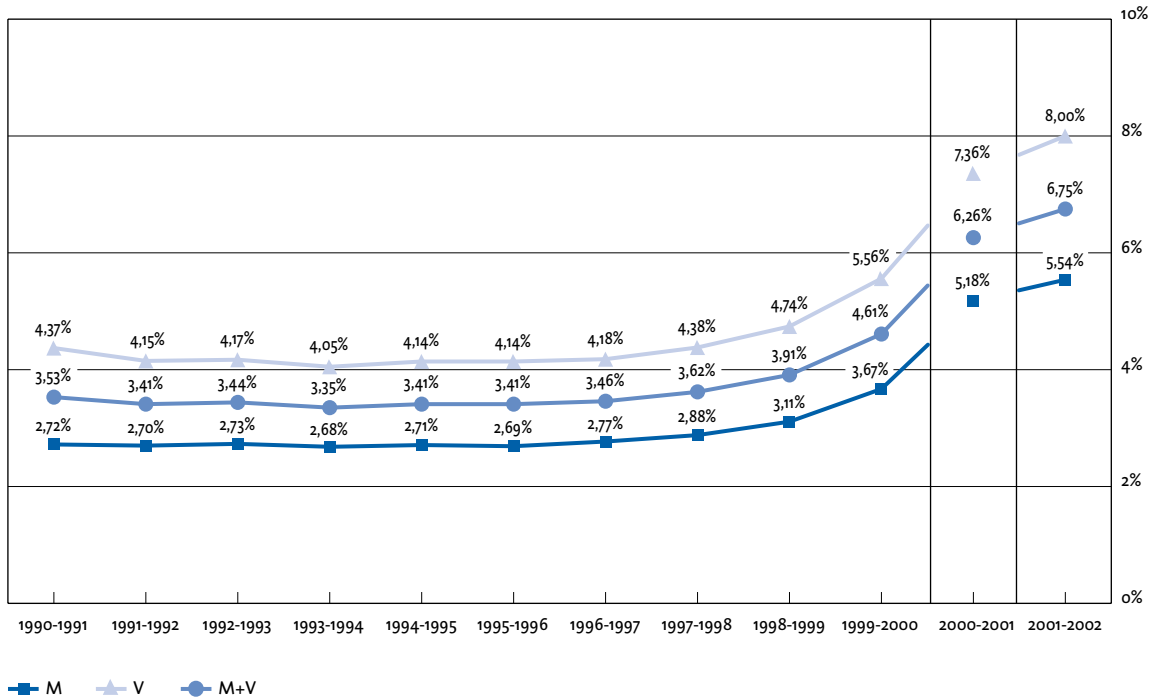
Indicator INP1 analyseert de deelname aan het onderwijs in het algemeen, terwijl indicator INP2 de deelname aan het leerplichtonderwijs bekijkt.

De nieuwe indicator OUT2 focust zich op de ongekwalificeerde uitstroom en het voortijdige schoolverlaten. De diplomataratio'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.

Ook het verband met de onderwijs- en werkstatus van jongeren is interessant.



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



■ M ▲ V ● M+V

Noot: 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.



INP5: Deelname van volwassenen aan onderwijs

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 dient 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.



De Europese Unie heeft eveneens aandacht voor de deelname van volwassenen aan onderwijs en vorming en ziet dit ook in het kader van levenslang leren. Binnen de strategische doelstelling '*Facilitating the access of all to education and training systems*' focussen verscheidene sleutelkwesties op materies als '*Ensuring that learning is accessible for all, in order to better respond to the challenges of the knowledge society*', '*Encouraging young people to remain in education or training after the end of compulsory education; and motivating and enabling adults to participate in learning through later life*'. De derde Europese strategische doelstelling '*Opening up education and training systems to the wider world*' specificceert als tweede sleutelkwestie '*Encouraging schools and training institutions in using efficient teaching and training methods and motivating continuation of language learning at a later stage of life*'. Dit laatste kan in verband gebracht worden met de -overigens populaire- taalopleidingen van het OSP.

Definitie

In de verschillende subindicatoren analyseren we de deelname aan het volwassenenonderwijs dat door het departement Onderwijs georganiseerd wordt. Concreet gaat het over het onderwijs voor sociale promotie, het Begeleid Individueel Studeren (ook B.I.S. genoemd)²¹, de basiseducatie en het deeltijds kunstonderwijs (DKO). Bron hiervoor is de databank van het departement Onderwijs en die van het Vlaams Ondersteu-

ningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB). Deze gegevens worden gecombineerd met bevolkingsgegevens van het Nationaal Instituut voor de Statistiek, met name met de 15-64-jarige bevolking. De 15-64-jarigen werden steeds als referentiepopulatie genomen omdat de OESO en Eurostat dat ook doen 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.

Beschrijving en analyse

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 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 beïnvloedt²². Ook blijkt uit de grafiek dat de deelname van vrouwen aan het OSP gedurende de laatste 10 jaar steeds groter is geweest dan die van de mannen.

In het schooljaar 2001-2002 waren er 274.802 inschrijvingen in het OSP, wat overeenkomt met 6,75% van de 15-64-jarige bevolking in Vlaanderen. Meer dan 91% daarvan waren inschrijvingen in het secundair onderwijs voor sociale promotie. In datzelfde schooljaar waren er 114.066 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 160.736 inschrijvingen van vrouwen.

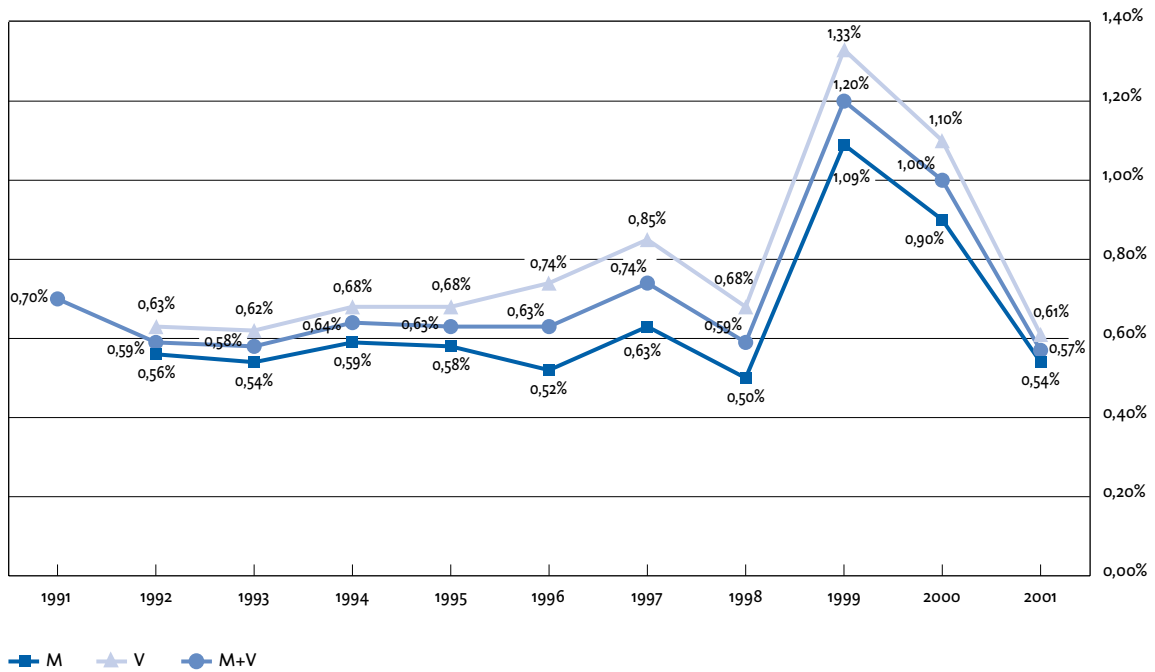
In het B.I.S. (het vroegere afstandsonderwijs) was de deelname tot 1996 vrij stabiel om in 1997 te stijgen tot 0,74% van de 15-64-jarige bevolking in Vlaanderen. In 1998 volgde een lichte daling naar 0,59% om in 1999 opnieuw te stijgen naar 1,20%. 1999 was het jaar waarin het afstandsonderwijs hervormd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

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

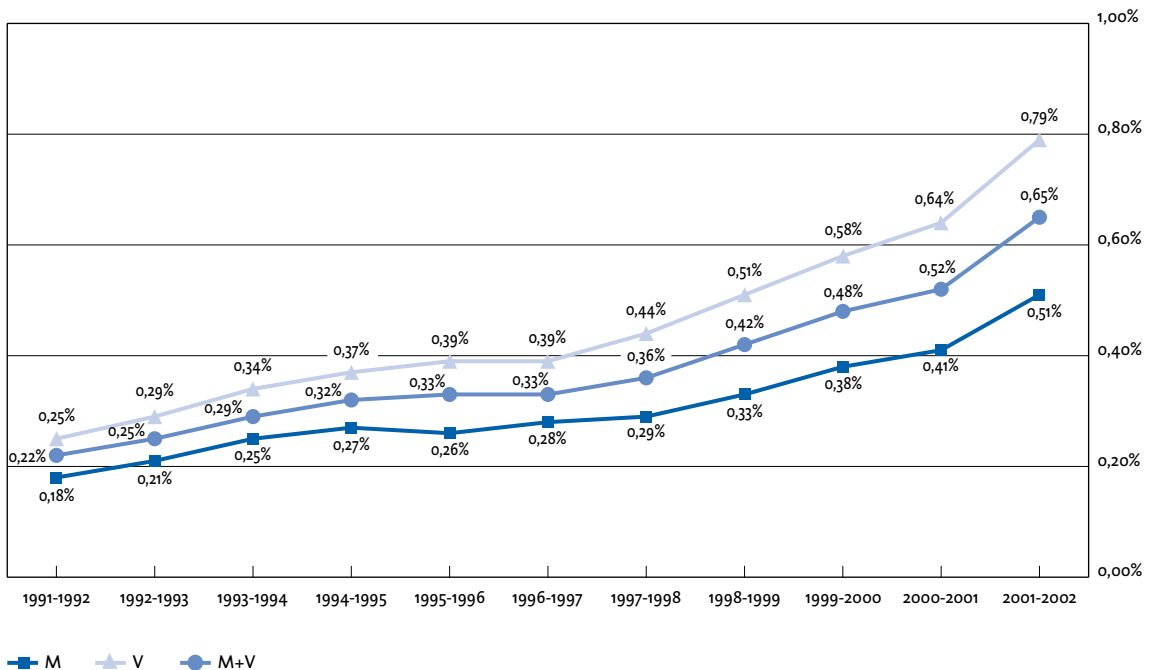
(22) Zie grafiek INP5.1.



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



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





Na 1999 liepen de B.I.S.-cijfers terug naar 1% van de 15-64-jarige bevolking in 2000²³. In 2001 zakte dat percentage zelfs nog verder naar 0,57%. Dat is het niveau van begin jaren negentig, zoals ook blijkt uit grafiek INP5.2. In absolute cijfers gaat het om 23.342 inschrijvingen in 2001. Volledigheidshalve dient hierbij vermeld te worden dat vanaf 1 mei 2000 inschrijvingsgeld gevraagd werd. De cijfers voor 2002 waren nog niet beschikbaar op het moment van publicatie.

Meer vrouwen dan mannen vragen een B.I.S.-pakket aan, al is het verschil in 2001-2002 slechts heel gering (0,07% verschil en 1.112 in absolute cijfers in het voordeel van de vrouwen). Het verschil in participatie 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 2001-2002 was de deelname aan de basiseducatie al 0,65% van de 15-64-jarige bevolking, of 26.387 personen. Ook in de basiseducatie vormen vrouwen de meerderheid van de cursisten. Ze waren met 15.925 in het werkjaar 2001-2002, of 60% 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 2001-2002 was 1,13% van de 15-64-jarige Vlaamse bevolking in het DKO ingeschreven. Dat percentage is de laatste drie schooljaren zowat constant gebleven. In absolute cijfers uitgedrukt, volgden 15.136 volwassen mannen een opleiding Beeldende Kunst, Muziek, Woordkunst of Dans. Deze opleidingen zijn nog populairder bij vrouwen: twee op de drie volwassen DKO-cursisten is een vrouw. In 2001-2002 werden er 30.966 vrouwelijke deelnemers geteld.

Toch volgen nog steeds meer jongere kinderen een opleiding in het DKO dan volwassenen (niet weergegeven in een grafiek). In het schooljaar 2001-2002 liepen 98.009 6-14-jarigen er school. Dat is 68% van alle ingeschrevenen in het DKO. Ook hier spannen de meisjes de kroon met een kleine 67% van de jonge generatie DKO-ers.

Conclusie

Vooraf vrouwen nemen deel aan de permanente vorming georganiseerd door het departement Onderwijs.

Dat geldt voor alle geanalyseerde schooljaren. Inzake het bestrijden van de dualisering en van 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.

De participatie aan het onderwijs voor sociale promotie is de laatste jaren sterk gestegen, al zijn vergelijkingen in de tijd hier moeilijk te maken omwille van de gewijzigde datacollectie. De basiseducatie is in het afgelopen decennium steeds aantrekkelijker geworden: de participatie hieraan zit nog steeds in de lift. Parallel hiermee steeg ook het budget voor de basiseducatie.

Het participatiepatroon aan het B.I.S./afstandsonderwijs kende een grilliger patroon. Na een piek in het werkjaar 1999 (het jaar waarin het Begeleid Individueel Studeren zijn intrede deed) viel het percentage inschrijvingen t.o.v. de volwassen bevolking tegen 2001 terug naar het peil van begin jaren negentig. In 2001 vroeg 0,57% van de 15-64-jarige bevolking zo'n cursus aan. Wel dient erop gewezen te worden dat er dubbeltellingen in de basisgegevens zitten. Dat geldt trouwens voor alle cijfers inzake de permanente vorming.

Over het deeltijds kunstonderwijs bestaan er minder trenddata. De participatie aan het DKO is de laatste jaren zowat op hetzelfde niveau gebleven met 1,13% van de volwassen bevolking dat een opleiding Beeldende Kunst, Muziek, Woordkunst of Dans volgt.

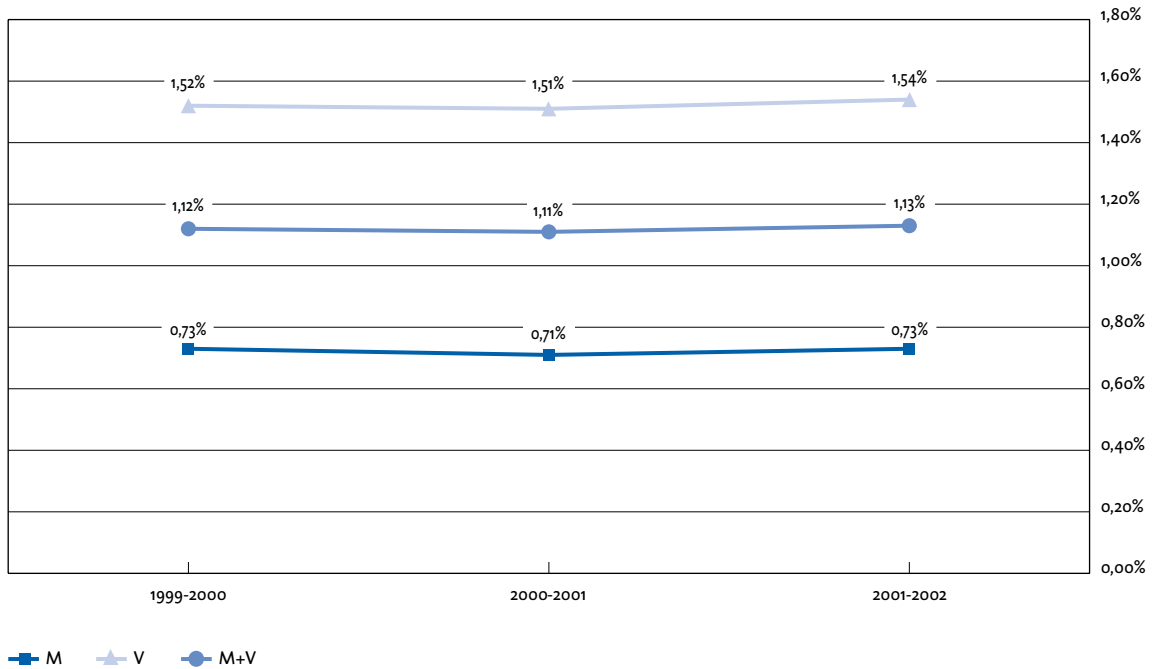
Link naar andere indicatoren

Uit indicator CON₁ blijkt dat het aandeel van de volwassen bevolking gedurende de volgende jaren zal vergroten. Dit zal zijn gevolgen hebben voor de deelname aan permanente vorming. Louter op basis van de demografische evoluties kan men namelijk al verwachten dat die de volgende jaren zal stijgen. Dit zal ook consequenties hebben voor de verdeling van het onderwijsbudget. Uit de financiële indicatoren (INP₁₁ en INP₁₂) blijkt dat vooral de traditionele onderwijsniveaus (basis-, secundair en hoger onderwijs) daarin de grootste slokop zijn. Wellicht is een heroriëntering van de middelen dus nodig.

(23) Opgelet: we zetten hier inschrijvingscijfers af tegenover bevolkingscijfers. Dubbeltellingen zijn niet uitgesloten.



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



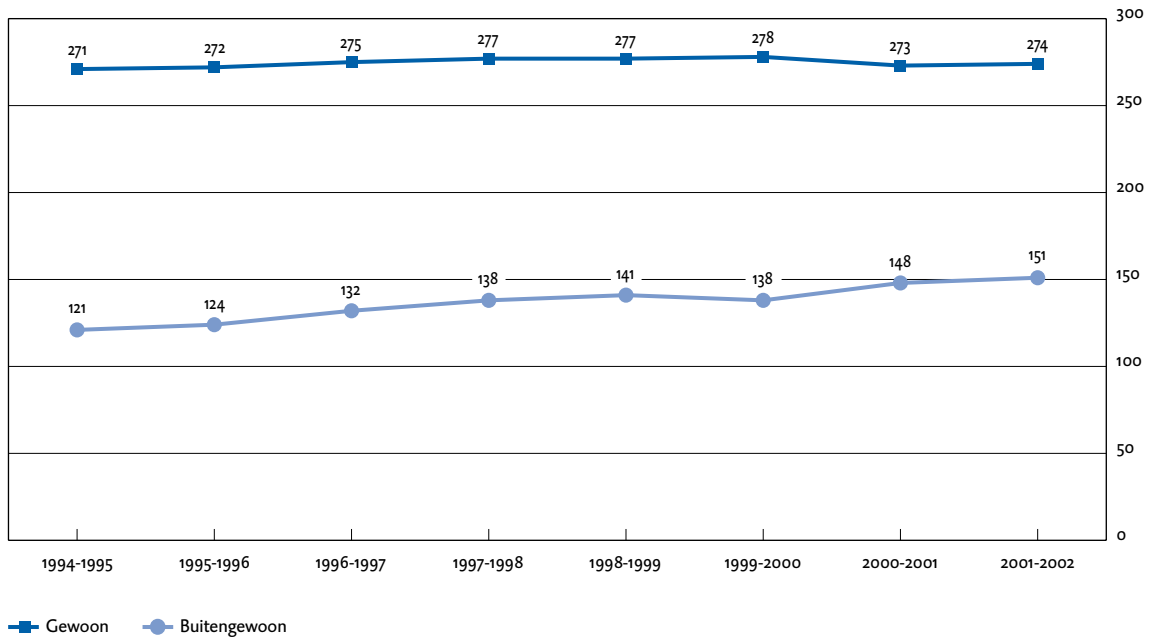


Indicator INP₁ bekijkt meer in het algemeen de deelname aan onderwijs, ook in internationaal perspectief. De daarop volgende indicatoren analyseren de participatie aan resp. het leerplichtonderwijs, het buitengewoon onderwijs-GON-zorgverbreding-onthaalonderwijs-OVB en het hoger onderwijs.

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

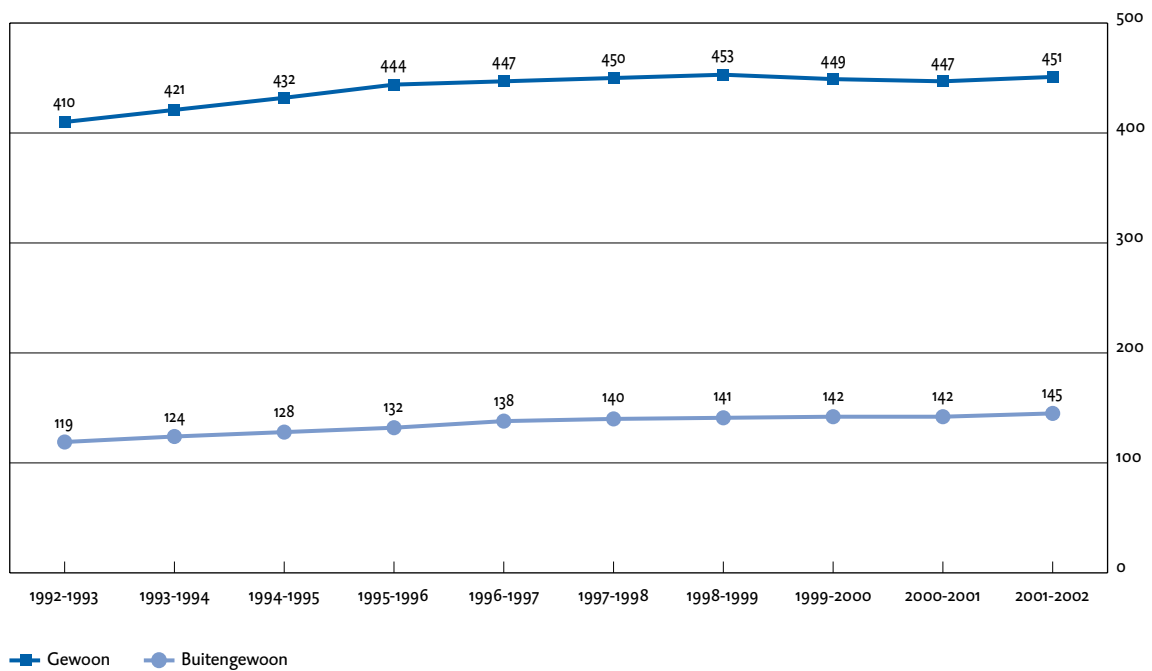


Grafiek INP6.1: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte in het Vlaams basisonderwijs, naar soort onderwijs



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

Grafiek INP6.2: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte in het Vlaams secundair onderwijs, naar soort onderwijs



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



INP6: Schoolgrootte

Beleidscontext

“Door de directies en leraren van het basisonderwijs is tijdens de afgelopen jaren meermaals naar voren gebracht dat de basisscholen te weinig werkingsmidelen, een te krappe onderwijsomkadering, onvoldoende administratief personeel en te weinig beleidsondersteuning hebben. Er moet toegegeven worden dat er ernstige mankementen zijn aan de omkadering (in relatie tot de schoolgrootte), de administratieve en beleidsmatige ondersteuning van de directies en de samenwerking tussen de scholen en te stellen dat er iets moet aan gedaan worden.” Dit staat letterlijk te lezen in de ‘Vragennota Hertekening Basisonderwijs’ van minister Vanderpoorten (2002). De evolutie naar grotere basisscholen zonder te evolueren naar mastodontscholen wordt daarin als denkpiste vermeld. Ook in de discussienota over de hertekening van het onderwijslandschap in het secundair onderwijs wordt de vraag naar een mogelijke norm voor een ‘levenskrachtige school’ gesteld.



In onderstaande indicator bekijken we dan ook de schoolgrootte in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs. 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.

Omdat er aanzienlijke verschillen in schoolgrootte bestaan, bekeken we de schoolgrootte ook per leerlinginterval van 100 leerlingen.

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 INP6.1 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. In de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002 daalde de gemiddelde schoolgrootte in het gewoon basisonderwijs naar 273 en 274 leerlingen.

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 zowat parallel met de stijging van het aantal leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs²⁴.

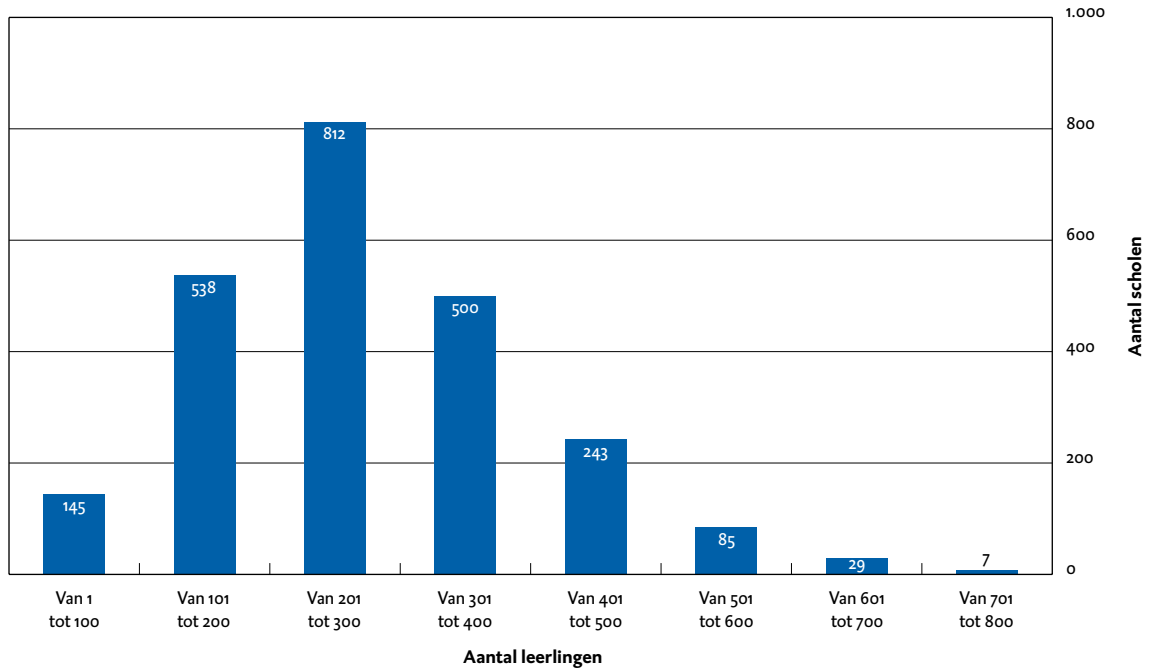
De gemiddelde gewone voltijdse secundaire school steeg in omvang van 410 leerlingen in het referentiejaar 1992-1993 naar 453 leerlingen in het schooljaar 1998-1999. Het schooljaar met de grootste gemiddelde schoolgrootte kwam er dus één jaar vroeger dan in het gewoon basisonderwijs. Na 1998-1999 daalde de gemiddelde schoolgrootte in het gewoon voltijds secundair onderwijs naar 447 leerlingen in het schooljaar 2000-2001. In 2001-2002 steeg de gemiddelde schoolgrootte weer naar 451 leerlingen.

De gemiddelde schoolgroottes in het Vlaams leerplichtonderwijs kunnen misschien als eerder klein beschouwd worden. Ze zijn echter voor een stuk een gevolg van de programmatienormen 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 herteke-

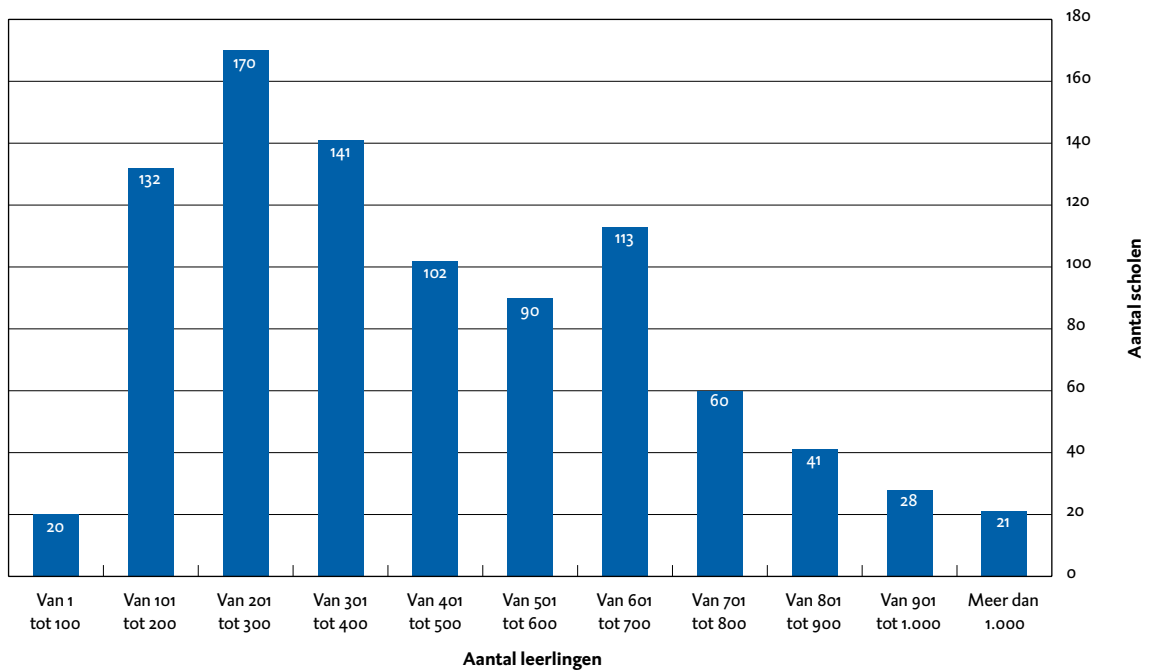
(24) Zie indicator INP3.



Grafiek INP6.3: Schoolgrootte in het gewoon basisonderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002)



Grafiek INP6.4: Schoolgrootte in het gewoon voltijds secundair onderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002)





ning van het onderwijslandschap 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 INP6.3 en INP6.4 geven meer duidelijkheid hierover. Ze betreffen beide enkel het gewoon onderwijs en enkel het schooljaar 2001-2002.

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 INP6.3 blijkt dat 812 scholen in het gewoon basisonderwijs 201 à 300 leerlingen tellen (cijfers schooljaar 2001-2002). Ook scholen met 101 à 200 leerlingen en met 301 à 400 leerlingen komen vaak voor (resp. 538 scholen en 500 scholen). Scholen met meer dan 500 leerlingen komen minder voor dan scholen met minder dan 100 leerlingen (121 tegenover 145 scholen). De modus is het interval 201 à 300 scholen. De gemiddelde schoolgrootte van 274 leerlingen ligt ook in dit interval.

Uit grafiek INP6.4 blijkt dat 170 scholen in het gewoon voltijds secundair onderwijs 201 à 300 leerlingen tellen. Ook scholen met 101 à 200 leerlingen en met 301 à 400 leerlingen komen vaak voor (resp. 132 scholen en 141 scholen). Er is een grotere spreiding van de schoolgrootte in het gewoon voltijds secundair onderwijs. Dat blijkt ook uit de modus (het interval 301 à 400 leerlingen), die afwijkt van het interval waarin de gemiddelde schoolgrootte van 451 leerlingen zich situeert.

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 eerder groot, al heeft toch 78% van de gewone basisscholen een leerlingenaantal tussen 101 en 400 leerlingen. Minister Vanderpoorten stelt in haar Visienota

voor de hertekening van het basisonderwijs dat ze scholengemeenschappen wil creëren in het basisonderwijs en daar minimaal aantallen voor de leerlingen aan koppelen. "Het aantal leerlingen per scholengemeenschap ligt nog niet vast, maar ik denk, om voldoende draagvlak te hebben, aan een minimaal aantal van 900 leerlingen," zegt de minister (2002, p.8). Hierover moet echter nog onderhandeld worden.

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 stijging van het aantal leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs.

Een gemiddelde voltijdse secundaire school telt 451 leerlingen in het gewoon onderwijs. De spreiding van de schoolgroottes is echter groter dan in het basisonderwijs, wat ook blijkt uit de modus van 301 à 400 leerlingen. De gewone secundaire scholen zijn nu over het algemeen groter dan in de jaren negentig, al waren ze het grootst in het schooljaar 1998-1999 met gemiddeld 453 leerlingen.

De buitengewone secundaire school groeide gestaag aan van gemiddeld 119 leerlingen in 1992-1993 naar gemiddeld 145 leerlingen in het schooljaar 2001-2002. Dit fenomeen hangt samen met de gestegen leerlingenaantallen in het BuSO.

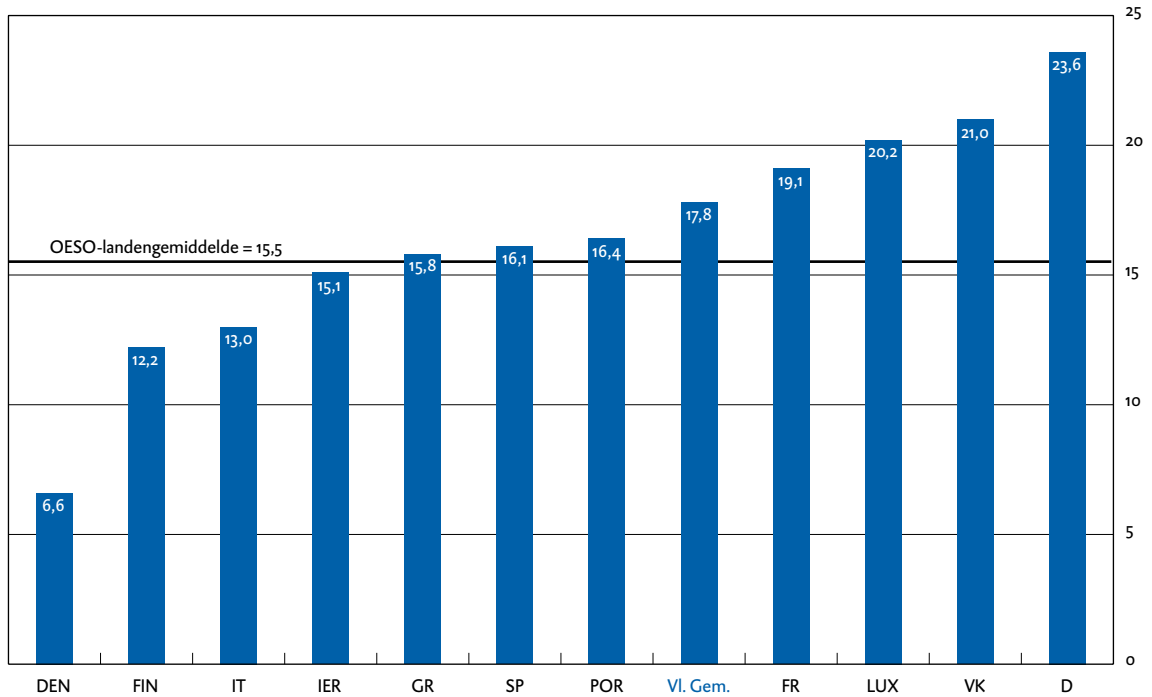
[Link naar andere indicatoren](#)

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

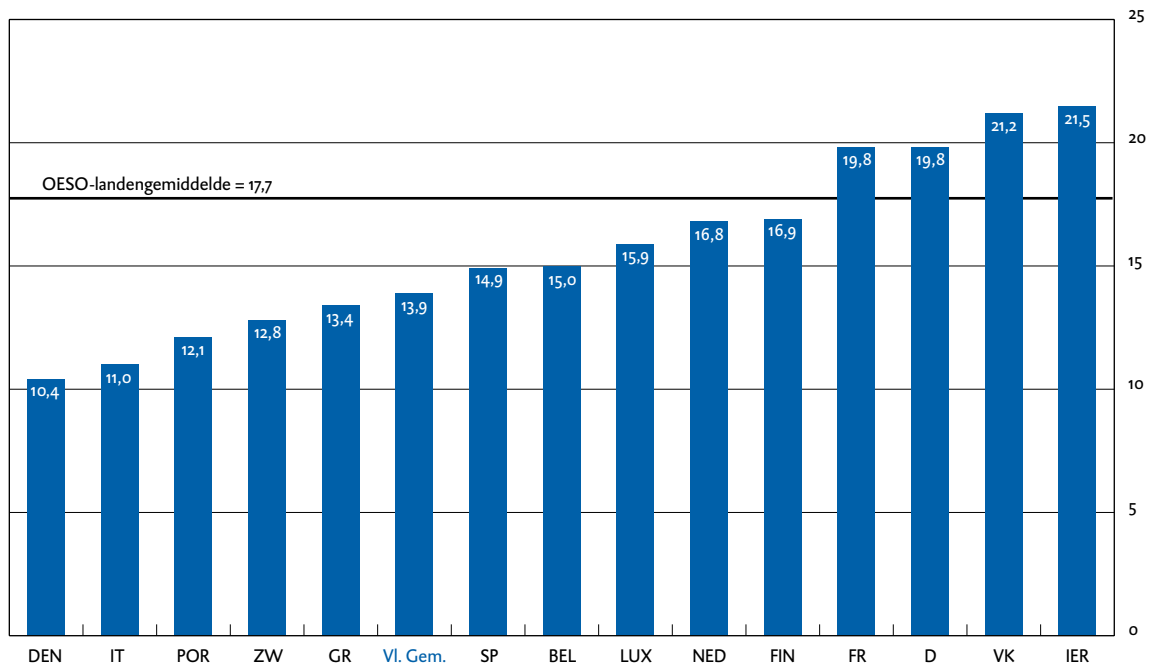
Om een idee te krijgen van de leerkrachtenpopulatie en hun salariëring verwijzen we naar de indicatoren INP8 en INP10.



Grafiek INP7.1: Leerling-leerkracht-ratio in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



Grafiek INP7.2: Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)





INP7: Leerling-leerkracht-ratio

Beleidscontext



Het contact tussen leerling en leerkracht blijft ondanks alle nieuwe technologieën het belangrijkste element in het onderwijsproces. Via de leerling-leerkracht-ratio brengen we deze verhouding mathematisch in kaart. De ratio wordt beïnvloed door beleidsbeslissingen over omkadering van leerkrachten. 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'.

Definitie

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

Internationaal worden deze ratio's berekend voor het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs. In de grafieken worden de ratio's weergegeven in vergelijking met de EU-landen en met het OESO-landengemiddelde.

Enige nuancering bij deze ratio's is nodig omdat ook het buitengewoon onderwijs in het cijfermateriaal werd geïntegreerd. De omkadering is er groter dan in het gewoon onderwijs. Verder werden ook de data voor het deeltijds onderwijs en het onderwijs voor sociale promotie geïntegreerd. Voor de personeelsgegevens moet erop gewezen worden dat al het onderwijzend personeel (budgettaire fulltime-equivalenten) opgenomen is. Zo zijn er personeelsleden opgenomen die geen klasleerkracht zijn, bijvoorbeeld taakleerkrachten. Ook personeelsleden die zorgen voor vervangingen van minder dan een jaar zijn opgenomen in de basisgegevens. 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' gepubli-

ceerd en verwijst hier naar de leerling-leerkracht-ratio voor het schooljaar 1999-2000.

Omdat de ratio's sterk verschillen tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs, splitsten we dit jaar voor het eerst de subindicatoren uit naar soort onderwijs. We baseerden ons daarbij op de cijfers van hetzelfde referentiejaar, namelijk 1999-2000.

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 (17,8), gemiddeld voor het lager onderwijs (13,9) en uiterst laag voor het secundair onderwijs (9,3). Ook het hoger onderwijs wordt gekenmerkt door een in EU-perspectief vrij gemiddelde student-docent-ratio (17,7).

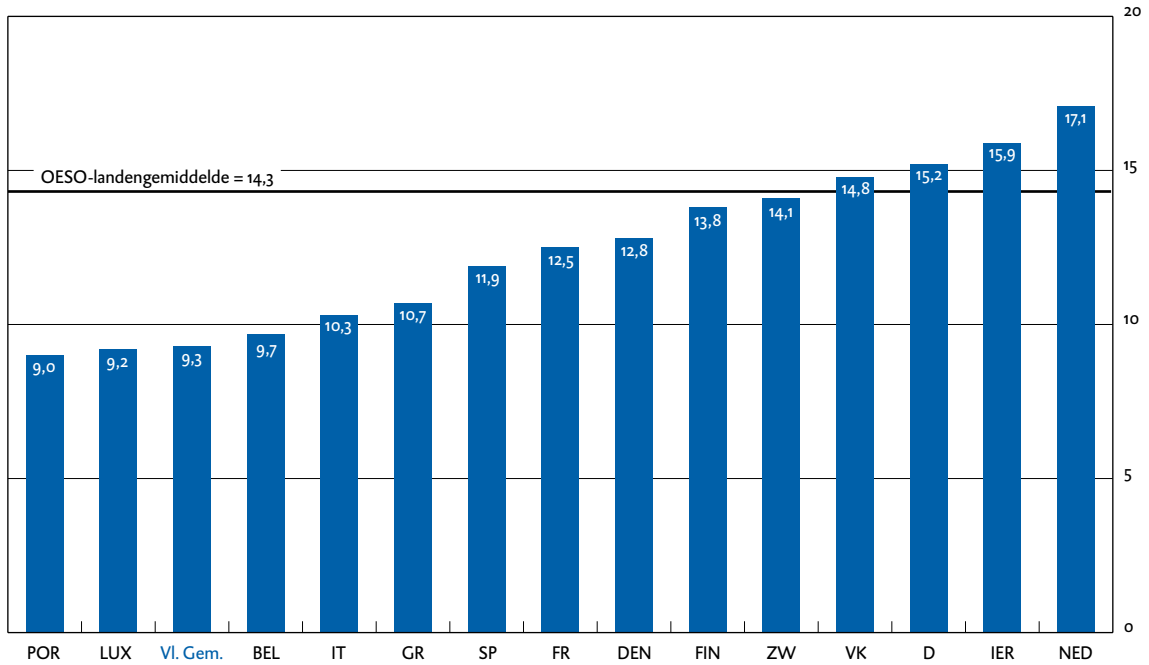
De ratio voor het secundair onderwijs is de op twee na laagste van alle OESO- en EU-landen. Enkel Portugal en Luxemburg hebben een vergelijkbare leerling-leerkracht-ratio voor het secundair onderwijs, namelijk 9,0 en 9,2. De stijging van de ratio van het Vlaams secundair onderwijs (naar 9,3) ten opzichte van vorige publicaties is te wijten aan een correctie van de berekening ervan. Zo werd er een verbeterde schatting van het bestuurspersoneel uitgevoerd waardoor de voltijdse equivalenten van het onderwijzend personeel daalden. Een vergelijking in de tijd is dus niet zonder meer mogelijk.

Uit de grafieken blijkt dat er grote verschillen zijn in de leerling-leerkracht-ratio's binnen de EU en dit voor alle onderwijsniveaus. Zo varieert de ratio in het kleuteronderwijs tussen 6,6 voor Denemarken en 23,6 voor Duitsland. Voor het lager onderwijs ligt de variatie tussen 10,4 in Denemarken en 21,5 in Ierland. Het gewoon Vlaams kleuter- en lager onderwijs kent respectievelijk een ratio van 18,2 en 15,0 (niet weergegeven in een grafiek). In het buitengewoon kleuteronderwijs is dat 4,4 kleuters per leerkracht. In het buitengewoon lager onderwijs bedraagt de ratio 6,2 leerlingen per leerkracht.

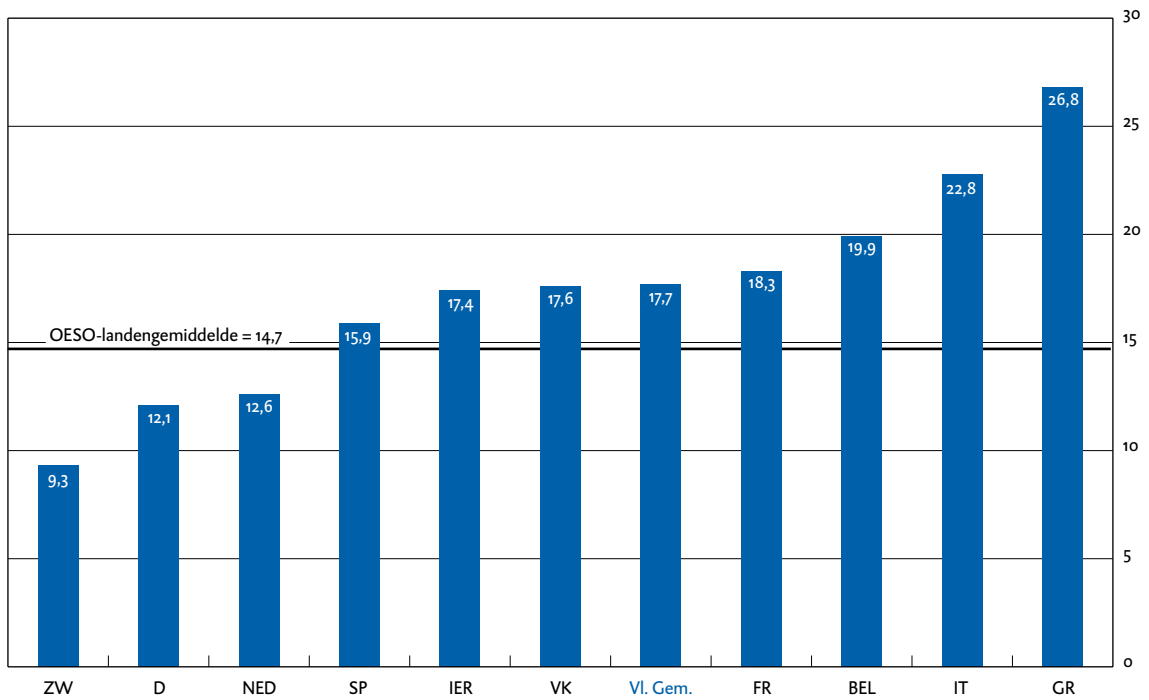
De Vlaamse kleuter-leerkracht-ratio is gemiddeld à hoog, net als de Franse (19,1). Beide onderwijssystemen worden gekenmerkt door een uitgebreid kleuteronderwijs, in tegenstelling tot de andere Europese landen. De verschillen in organisatie zijn echter groot in het kleuteronderwijs, wat de vergelijking moeilijker maakt. Merk ook op dat voor de Vlaamse Gemeenschap de ge-



Grafiek INP7.3: Leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



Grafiek INP7.4: Student-docentratio in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)





middele tot hoge kleuter-leerkracht-ratio samengaat met gemiddelde tot lage onderwijsuitgaven per kleuter (zie indicator INP12). De gemiddelde leerling-leerkracht-ratio in het Vlaamse lager onderwijs gaat samen met gemiddelde onderwijsuitgaven per leerling in het lager onderwijs.

In het secundair onderwijs heeft de Vlaamse Gemeenschap bijna de laagste ratio in EU-perspectief. Nederland heeft de hoogste ratio, namelijk 17,1. De ratio voor het gewoon Vlaams secundair onderwijs bedraagt 8,3 en voor het buitengewoon secundair onderwijs 3,7.²⁵ De uiterst 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 behoort tot de middenmoot in de EU. Het OESO-landengemiddelde (14,7) is hoger dan de ratio van landen zoals de Verenigde Staten (13,5). Dat land spendeert traditioneel veel meer aan hoger onderwijs dan aan het leerplicht-onderwijs. 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 hogescholeonderwijs 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 af van het gemiddelde OESO-patroon. Dat OESO-patroon is vrij stabiel. Wanneer je iets beter kijkt, zie je echter dat een gemiddeld OESO-land een iets hogere leerling-leerkracht-ratio in het lager dan in het kleuteronderwijs heeft. In Vlaanderen is het tegenovergestelde het geval: er zijn minder lagereschoolkinderen dan kleuters per leerkracht. Dan zakt het OESO-

landengemiddelde voor het secundair onderwijs. Vlaanderen volgt dat patroon maar belandt uiteindelijk bij een veel lagere leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs. Vervolgens handhaaft een gemiddeld OESO-land haar ratio op het niveau van het hoger onderwijs, waar wij die heel sterk laten stijgen tot een niveau dat drie eenheden hoger is dan in een gemiddeld OESO-land. Grafiek INP7.5 geeft deze schommelingen grafisch weer.

Conclusie

We kunnen besluiten dat de Vlaamse Gemeenschap over het algemeen een eerder gemiddelde positie inneemt 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 uiterst 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 gehad op de ratio's voor het kleuter- en het lager onderwijs. 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

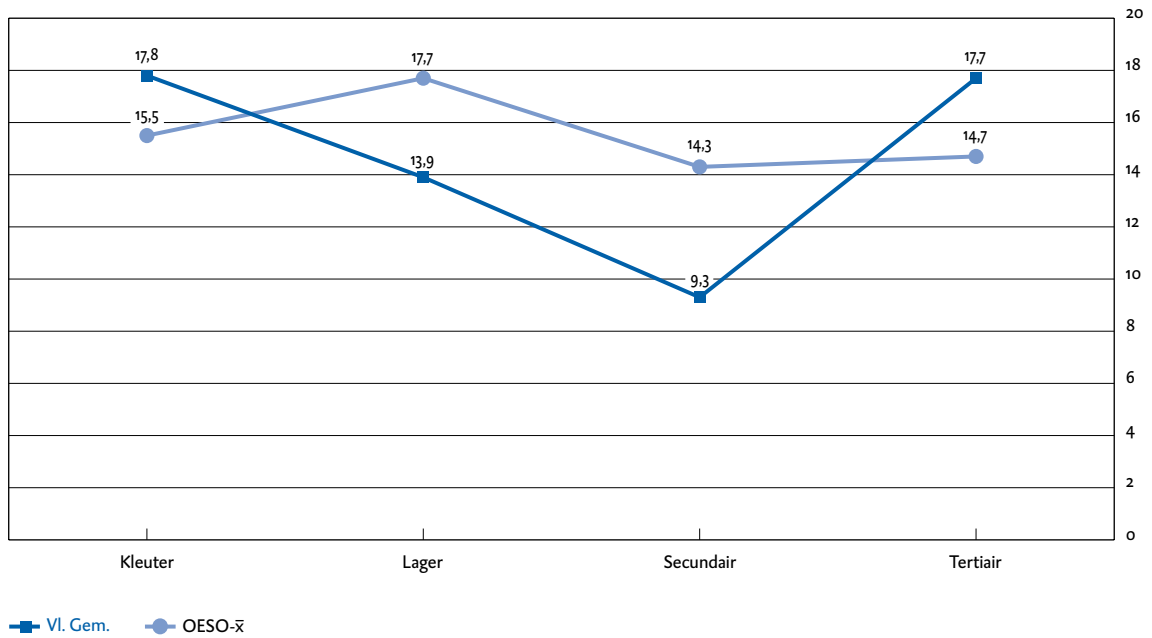
De link naar indicator INP10 die een beeld van de leerkrachtensalariëring schetst, is interessant. Leerkrachtensalariëring hangt immers net als de leerling-leerkracht-ratio's samen met de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep. Indicator INP9 analyseert de deelname aan de lerarenopleiding. Indicator INP8 geeft een overzicht van de personeelssamenstelling in het onderwijsstelsel. Indicator PRO1 analyseert de onderwijstijd van leerkrachten.

(25) 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 34,3 cursisten per docent (cijfers 1999-2000).





Grafiek INP7.5: Schommeling van de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio t.o.v. die van een gemiddeld OESO-land, naar onderwijsniveau (1999-2000)

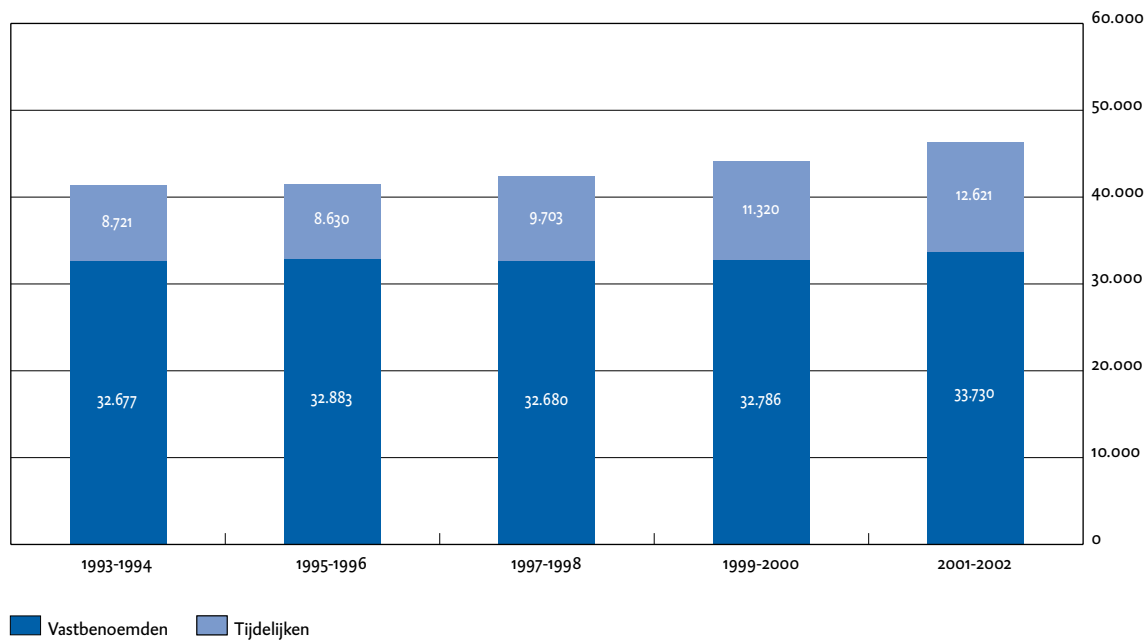




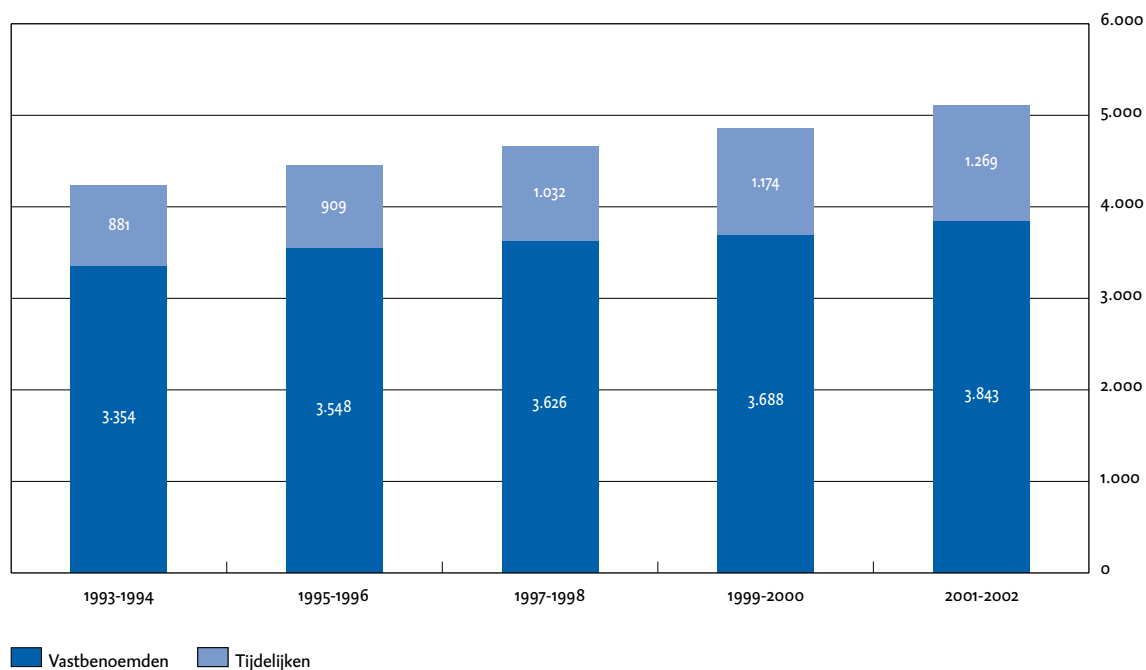
De band met de financiering van de verschillende onderwijsniveaus werd in de tekst reeds vernoemd. Indicator INP12 geeft een idee van de overheidskost per leerling naar onderwijsniveau.



Grafiek INP8.1: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



Grafiek INP8.2: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut





INP8: Leerkrachtenprofiel

Beleidscontext



Het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap wordt gekenmerkt door een omvangrijk pedagogisch korps: in 2000 was 4,5% van de actieve bevolking als leerkracht in de onderwijssector tewerkgesteld. De omvang van de groep 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 dan ook de kans te toetsen of vroegere beleidsopties een reëel effect hadden. Bij deze indicator spelen volgende strategische en operationele doelstellingen een rol: '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 onderwijsberoep 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. In Europese teksten worden de volgende sleutelkwesities genoemd: '*Securing a sufficient level of entry to the teaching profession, across all subjects and levels, as well as providing for the long-term needs of the profession by making teaching and training even more attractive*' en '*Attracting recruits to teaching and training who have professional experience in other fields*'. Deze sleutelkwesities ressorteren onder strategische doelstelling '*Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU*'.

Definitie

• Gegevens afkomstig van het departement Onderwijs:

In de personeelsstatistieken wordt enkel het personeel geregistreerd dat ofwel rechtstreeks door het departement Onderwijs wordt betaald ofwel van wie de lonen ten laste van de werkingsenveloppe van het hogescholeonderwijs zijn. Dit impliceert dat het personeel van de universitaire sector en het meester-, vak- en dienstponeel van het gesubsidieerd onderwijs niet in de statistieken van het departement Onderwijs opgenomen zijn. De gesubsidieerde contractuelen worden ook

buiten beschouwing gelaten, omdat deze personeelsleden niet volledig door het departement betaald worden.

Binnen het onderwijspersoneel wordt een onderscheid tussen het bestuurs- en onderwijzend personeel en de andere personeelscategorieën gemaakt. 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 wordt uitgedrukt in budgettaire fulltime-equivalenten en in fysieke personen. We geven enkel de fulltime-equivalenten in grafiekvorm weer. Alle gegevens hebben betrekking op de maand januari omdat deze maand representatief is voor het schooljaar.

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 hogescholeonderwijs zijn de lesopdrachten van de gastprofessoren en de mandaatvergoedingen vanaf 1995-1996 niet meer opgenomen in de budgettaire fulltimes.

De schooljaren 1993-1994, 1995-1996, 1997-1998, 1999-2000 en 2001-2002 werden in kaart gebracht.

In de grafieken van de leeftijdscategorieën zijn de totalen van de percentages niet steeds 100% wegens het gebruik van afrondingen.

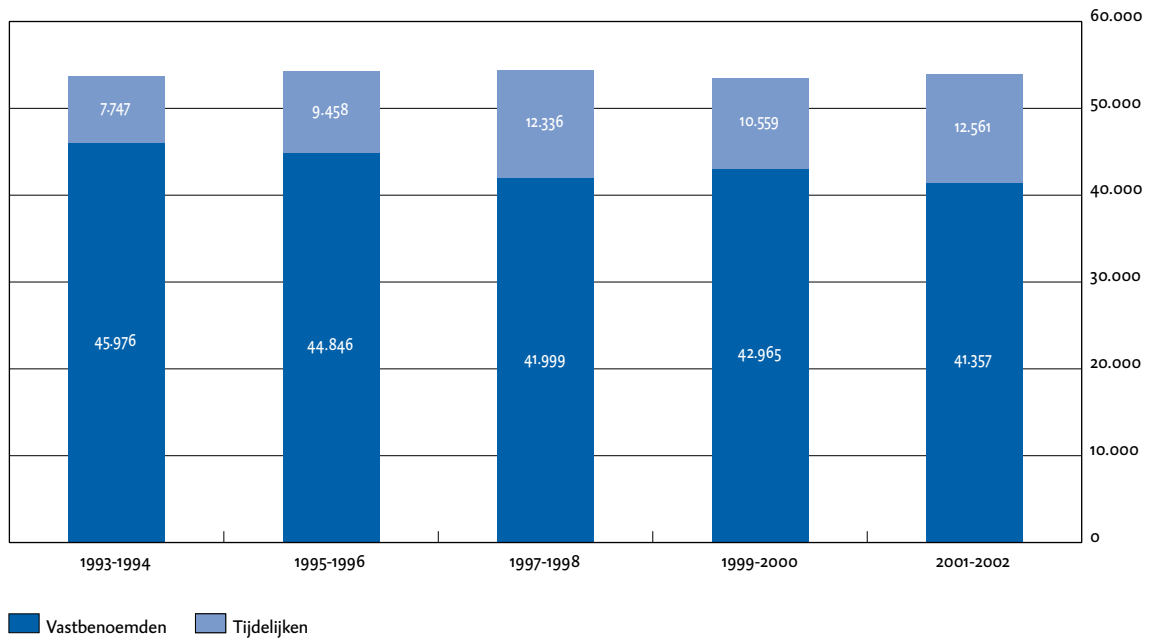
In de grafieken die enkel op Vlaanderen betrekking hebben, zijn de terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen opgenomen. In de grafieken met een internationale vergelijking zijn deze terbeschikkinggestelden voorafgaand aan het rustpensioen niet in aanmerking genomen voor Vlaanderen. We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

• Gegevens afkomstig van de VLIR:

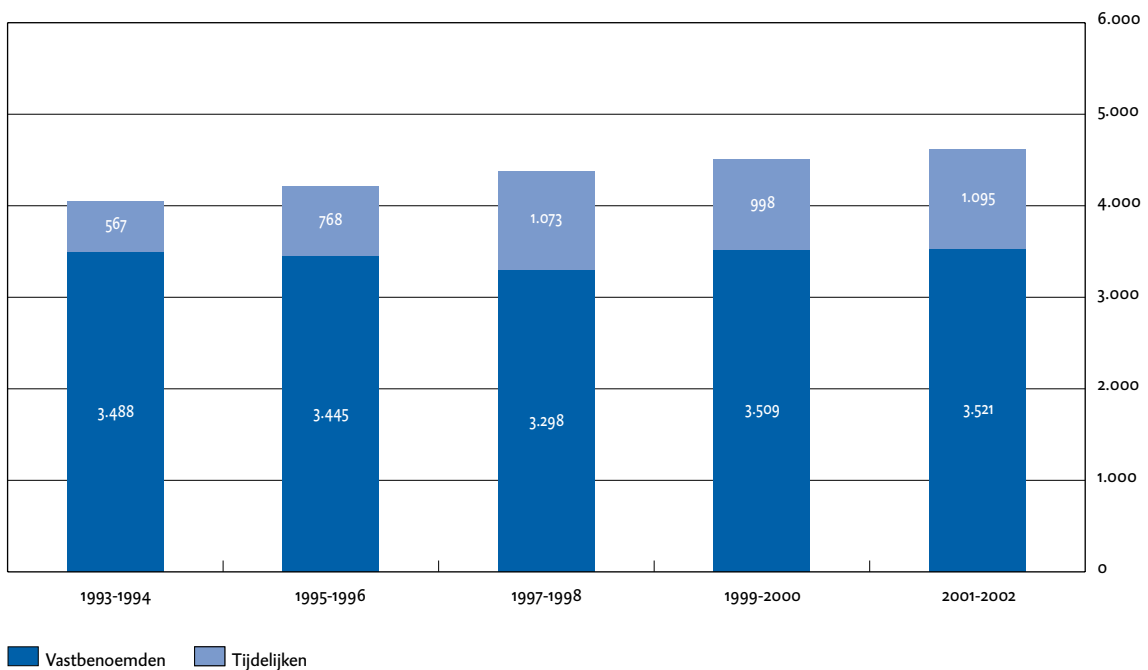
De analyse beschrijft het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 februari 2002 en de evolutie over de periode 1992-2002. Het betreft gegevens van



Grafiek INP8.3: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut

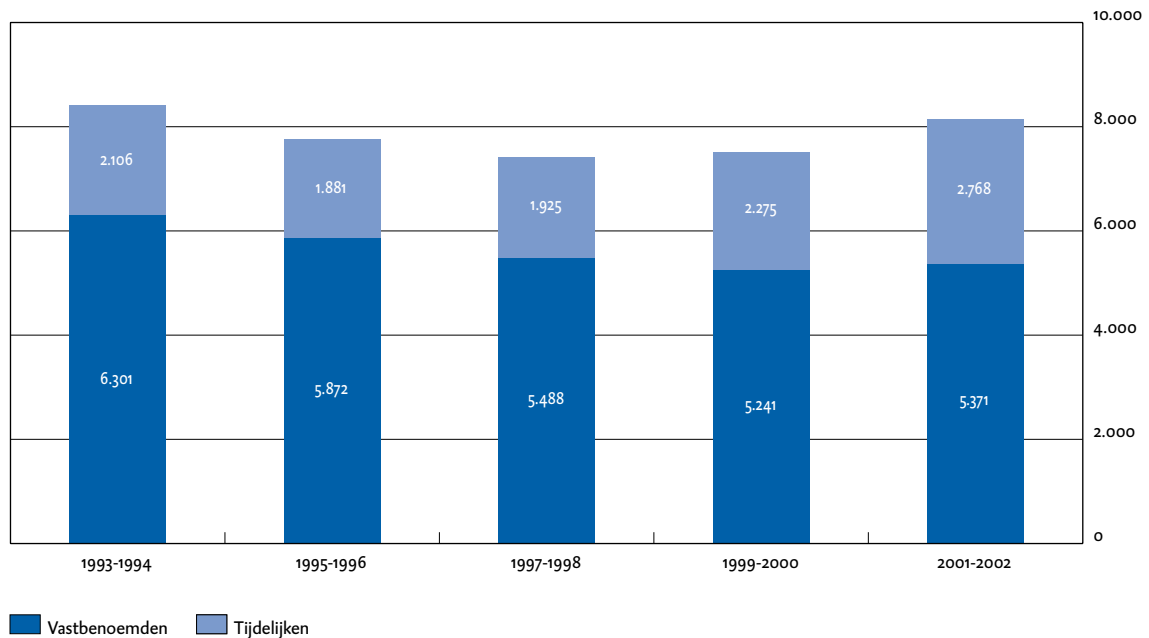


Grafiek INP8.4: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut

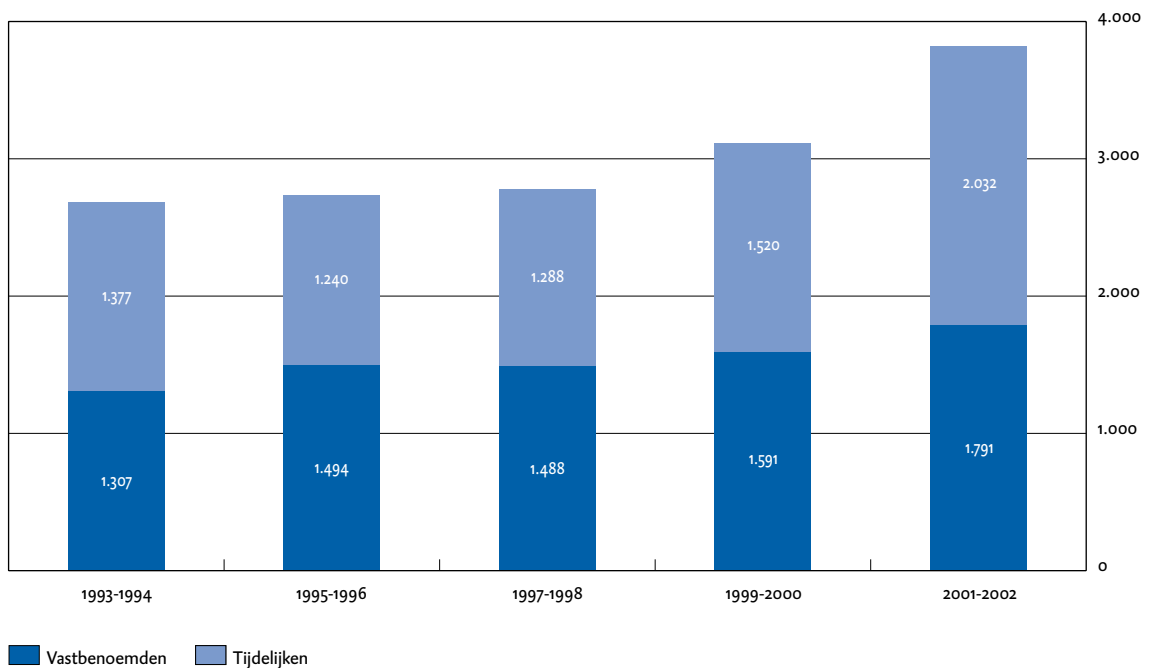




Grafiek INP8.5: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het hogescholenonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut

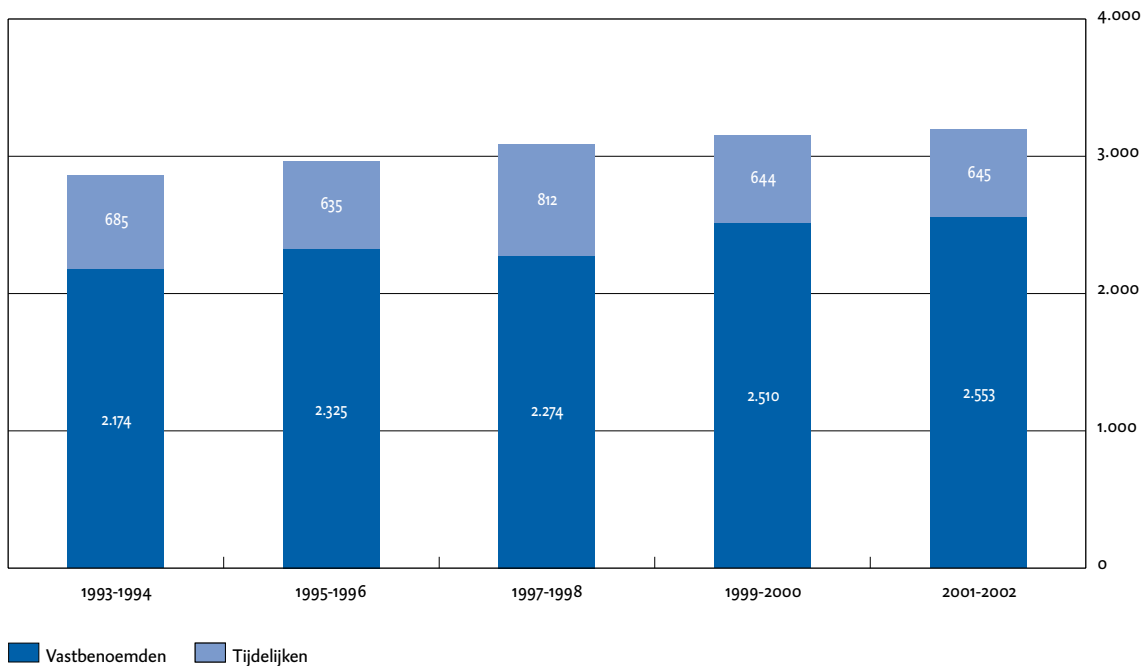


Grafiek INP8.6: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut

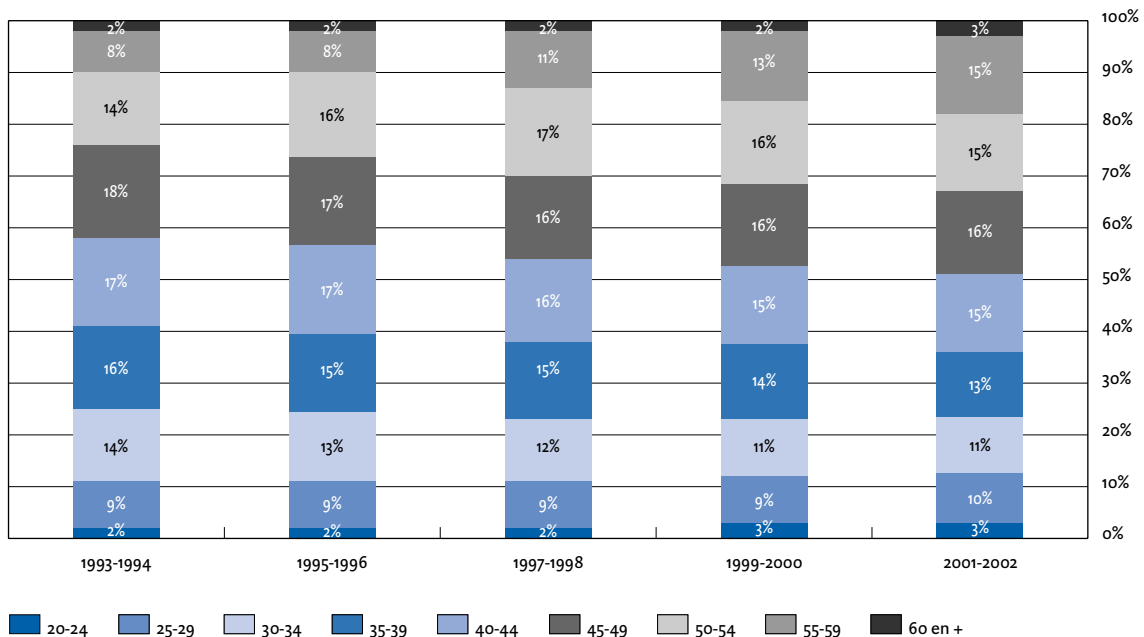




Grafiek INP8.7: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het deeltijds kunstonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut



Grafiek INP8.8: Evolutie van het bestuurs- en onderwijzend personeel over de verschillende onderwijsniveaus (met uitzondering van het universitair onderwijs), naar leeftijdscategorie





het personeel bezoldigd met de werkingsuitkeringen: het zelfstandig academisch personeel (ZAP), het assiterend academisch personeel (AAP), het administratief en technisch personeel (ATP). Voor het personeel bezoldigd ten laste van andere financieringsbronnen ging het om het wetenschappelijk personeel (WP) en het administratief en technisch personeel (ATPbwu).

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).

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 1993 en 2002 gestegen met 6,6%, uitgedrukt in fulltime-equivalenten.

De omvang van het bestuurs- en onderwijzend personeel wordt in eerste instantie gestuurd door de leerlingevoluntie. De leerlingen stijgen sterk in het buitengewoon basisonderwijs en in het deeltijds kunstonderwijs (zie resp. indicator INP₃ en INP₅), waar bijgevolg een hoge personeelsstijging is vast te stellen. In het gewoon secundair onderwijs dalen de leerlingenaantallen maar toch stijgt het aantal personeelsleden lichtjes. 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 het aantal personeelsleden merkbaar ondanks een stijging van het studentenaantal. Het aantal personeelsleden steeg echter weer tussen 1999-2000 en 2001-2002.

Naast de leerlingeffecten spelen echter ook diverse beleidsbeslissingen en -maatregelen een rol. Een combinatie van stijging van het aantal leerlingen en beleid vinden we in het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie. De spectaculaire stijging van de fulltime-equivalenten daar 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), maar in het secundair onderwijs werd dit nog versterkt door de benoemingsstop die liep van 1 februari 1996 tot 1 januari 1999. Gemiddeld steeg het aandeel van tijdelijken van 19% naar 26% tussen 1993-1994 en 2001-2002.

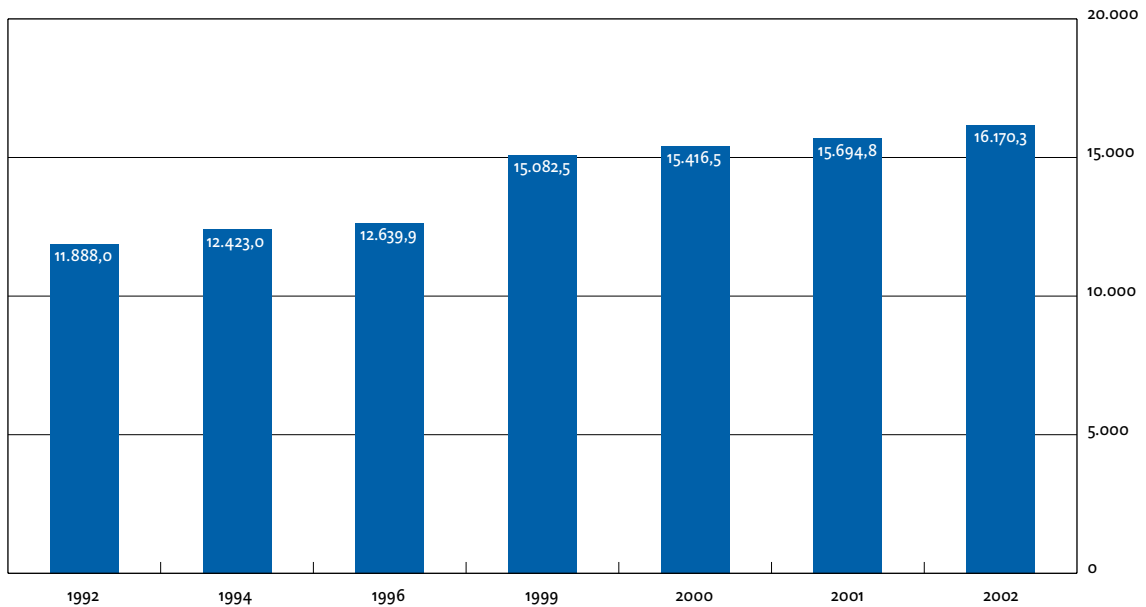
Het succes van de terbeschikkingstelling voorafgaand aan het pensioen (TBS₅₅₊) in het basis- en secundair onderwijs, waarbij elke leraar die in dit stelsel stapte diende vervangen te worden, leidde tot een toename van het aantal leerkrachten bij een gelijk aantal leerlingen. De stapsgewijze uitbreiding van de extra-omkadering voor onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbreding creëerde eenzelfde effect en zorgde er daarnaast voor dat de budgettaire fulltime-equivalenten niet in dezelfde mate toenamen als het aantal fysieke personen. Recentelijk werd echter beslist dat het systeem van terbeschikkingstelling voorafgaand aan het rustpensioen (de TBS₅₅₊) vanaf 1-1-2003 vervangen werd door een uitstapregeling op 58 jaar (56 jaar voor het kleuteronderwijs) met overgangsmaatregelen voor diegenen die reeds 50 jaar zijn.

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 uitzondering 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 1996-2002, meer bepaald van 60% vrouwen in 1997 naar 64% vrouwelijk bestuurs- en onderwijzend personeel in 2002. De vervrouwelijking van het bestuurs- en onderwijzend personeel is het meest uitgesproken in het onderwijs voor sociale promotie en in het secundair onderwijs.

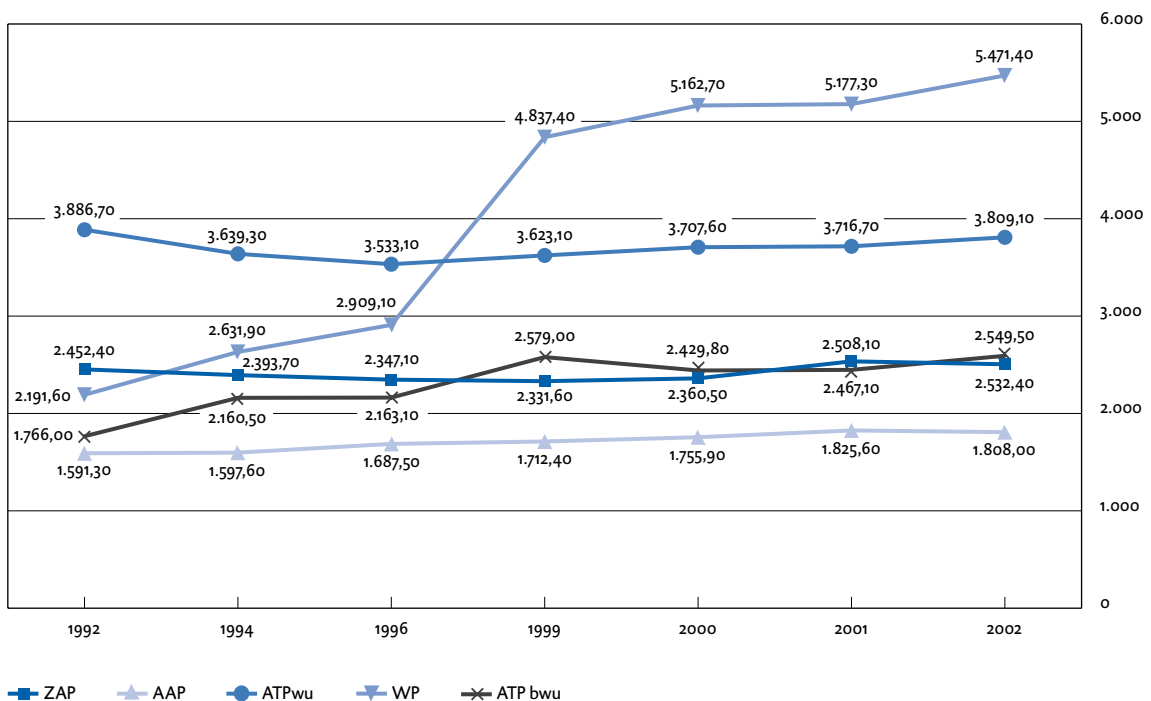
De algemene trend in de cijfers naar geslacht is de volgende: hoe hoger het onderwijsniveau, hoe kleiner het aandeel van de vrouwen in het bestuurs- en onderwijzend personeel. Waar in het gewoon basisonderwijs 79,5% van het bestuurs- en onderwijzend personeel in 2002 een vrouw is, is slechts 44,7% van het bestuurs- en onderwijzend personeel van het hogescholenonderwijs van het vrouwelijk geslacht.



Grafiek INP8.9: Evolutie van de personeelsbezetting aan de Vlaamse universiteiten, uitgedrukt in voltijdse eenheden



Grafiek INP8.10: Evolutie van de personeelsbezetting (vte) aan de Vlaamse universiteiten, naar personeelscategorie





De leeftijdsstructuur van het bestuurs- en onderwijszand personeel verschuift van een evenredige verdeling tussen jong en oud in 1993-1994 naar een overgewicht van ouder personeel in 2001-2002. 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, waar het aandeel 20-29-jarigen aan het stijgen is. 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.

In de periode 1990-2001 is er een geleidelijke daling van het niet-onderwijzend personeel, zowel in fysieke personen als in fulltime-equivalenten. Van 1999-2000 naar 2001-2002 kan je echter een lichte stijging merken. De vermelde daling is bijna volledig terug te vinden in het gewoon basis- en het gewoon secundair onderwijs. In het gemeenschapsonderwijs wordt immers het meester-, vak- en dienstpersoneel niet vervangen, zodat er een daling van het personeel dat door het departement Onderwijs betaald wordt, vastgesteld wordt. In realiteit zal een deel van dit personeel vervangen worden, waarna ze door de scholen op hun werkingsmiddelen betaald worden. 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. De toename is wellicht het cumulatief effect van de grote leerlingentoeename 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 werden naar het departement Onderwijs overgeheveld bij het ontstaan van de CLB's. Voor het gewoon basisonderwijs kan de verklaring liggen in de in aanmerkingneming van de kinderverzorgsters.

De proportie vrouwen in de categorie andere personeelsleden is over alle onderwijsniveaus heen (met uitzondering van het universitair onderwijs dat niet in de cij-

fers van het departement Onderwijs vervat zit) toegenomen (niet weergegeven in een grafiek). Er is een stijging van het aantal vrouwelijke fulltime-equivalenten van zowat 4% over de periode 1996-2002. Waar in 1997 zo'n 68% van het overig personeel een vrouw was, is dat percentage in 2002 opgelopen tot 72%. 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 tien jaar tijd is het personeel aan de Vlaamse universiteiten met een derde toegenomen.²⁶ Het grootste gedeelte van die stijging is te wijten aan de sterk toegenomen onderzoeksfinanciering. In de periode 1996-2002 stegen de werkingsuitkeringen met 18,2% en het totale personeel met 27,9%. De stijging van de werkingsuitkeringen is echter niet in bijkomend personeel geïnvesteerd: het personeel bezoldigd op de werkingsuitkeringen (AP + ATPwu) bereikte door een lichte stijging vanaf 2000, onder meer door de overname van de vaste FWO-onderzoekers, in 2002 nagenoeg hetzelfde aantal als in 1992. Het personeel bezoldigd met andere inkomsten (WP + ATPwu) verdubbelde echter in de periode 1992-2002.

Het probleem van de erosie van de werkingsuitkeringen blijft dus ondanks de inspanningen van de huidige Vlaamse regering bestaan. Het academisch personeel ten laste van de werking moet een steeds groeiende groep onderzoeksmedewerkers begeleiden. Het WP maakt momenteel een derde uit van het totale personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten, tegenover 18,4% in 1992, terwijl het relatieve aandeel AP gedaald is van 34% naar 26,8%. De ratio van het ZAP tegenover alle andere personeelscategorieën samen is gedaald van 0,26 naar 0,19. Ondanks de stijging van het aantal studenten -met 8,7% in de periode 1992-2002- 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.

(26) 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 INP8.1: 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			
	Man	%	Vrouw	%
ZAP	2.162,8	85,4%	369,6	14,6%
AAP	984,4	54,4%	823,6	45,6%
ATP	1.980,6	52,0%	1.828,5	48,0%
WP	3.236,6	59,2%	2.234,9	40,8%
ATP bwu	856,5	33,6%	1.693,0	66,4%
Totaal	9.220,8	57,0%	6.949,5	43,0%



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 geëvolueerd van 1,1 in 1992 naar 1,5 in 2002.

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 28,3% van het ZAP is ouder dan 55 jaar (cijfers 2002) en bereikt 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, maar deze stijging is 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. Enigszins verontrustend is 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 een te geringe vervangingspotentialiteit met jongere en hoger gekwalificeerde personeelsleden. De aantallen ATP in de jonge leeftijdscohorten zijn on-

rustwekkend laag. Dit wordt enigszins gecompenseerd door een heel andere leeftijdsopbouw bij het ATP bezoldigd buiten de werkingsuitkeringen.

Een derde thema betreft het aandeel vrouwen aan de Vlaamse universiteiten. Het aantal vrouwelijke ZAP-leden bedraagt momenteel niet meer dan 14,6%, maar in de hogere graden van het ZAP is het aandeel vrouwen nog kleiner. Toch laat het gestegen aantal vrouwen in de totale personeelsformatie zien dat de Vlaamse universiteiten meer aandacht besteden aan een beleid inzake gelijke kansen. Nergens, behalve in het ATPbwu, bedraagt het aantal vrouwen echter de helft van het totaal aantal personeelsleden. Het probleem stelt zich het scherpst in de hogere functiecategorieën, hetgeen aan toont dat de doorstroming van vrouwen problematisch blijft.

c. De leeftijdsstructuren in internationale context

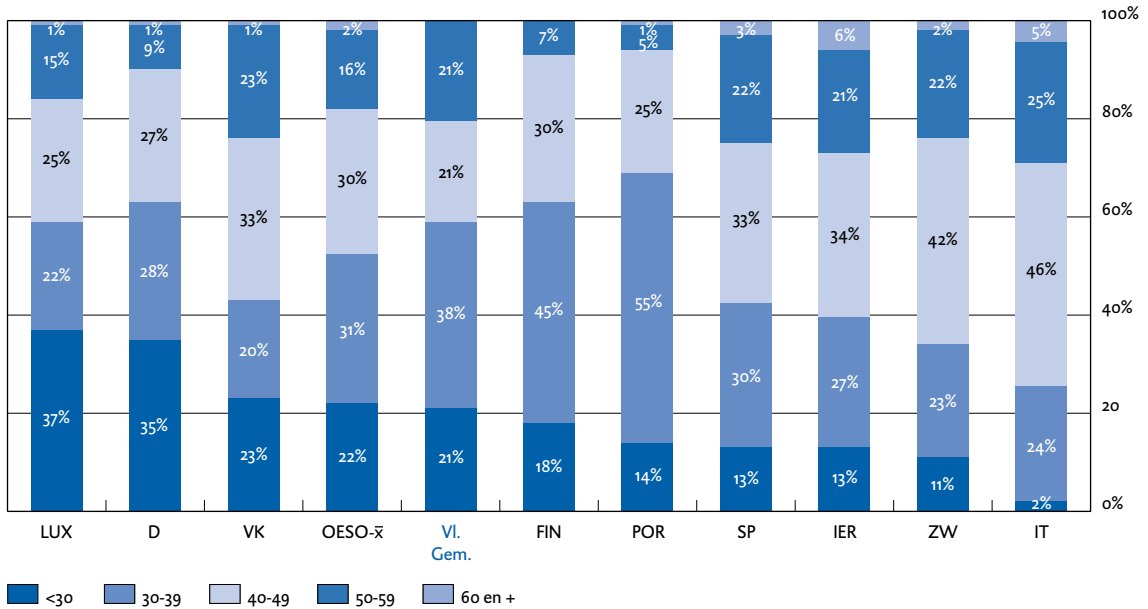
In het kleuteronderwijs wordt Vlaanderen gekenmerkt door een hoog percentage 50-59-jarigen, samen met Spanje, Zweden, Italië, het Verenigd Koninkrijk en Ierland. Dit percentage is trouwens hoger dan het OESO-landengemiddelde voor deze groep. Duitsland (35% < 30jaar) en Luxemburg (37% < 30jaar) hebben een vrij jong lerarenkorps. De mediaan valt in de klasse 30-39-jarigen en is vergelijkbaar met de meeste OESO-landen. Een vrij gelijkmatige spreiding van de percentages over de leeftijdsklassen in het kleuteronderwijs kenmerkt Vlaanderen.

In het lager onderwijs hebben vooral Duitsland en Zweden een oudere leeftijdsstructuur. Hier is er een vrij gelijkmatige spreiding in Vlaanderen. Samen met Luxemburg (28%) en het Verenigd Koninkrijk (22%) hebben we (22%) het grootste aantal jonge leerkrachten ten opzichte van het OESO-landengemiddelde (16%). De mediaan ligt voor Vlaanderen trouwens in een lagere leeftijdsklasse (30-39 jaar) dan gemiddeld bekeken (40-49 jaar).

In het secundair onderwijs heeft Vlaanderen één van de kleinste proporties 50-59-jarigen (25%) maar dit percentage schommelt toch rond de gemiddelde proportie (27%). Portugal (24%), het Verenigd Koninkrijk (18%) en Vlaanderen (15%) hebben het grootste aantal 20-29-jarigen. Het gemiddelde is hier 11%. 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 vooraf-

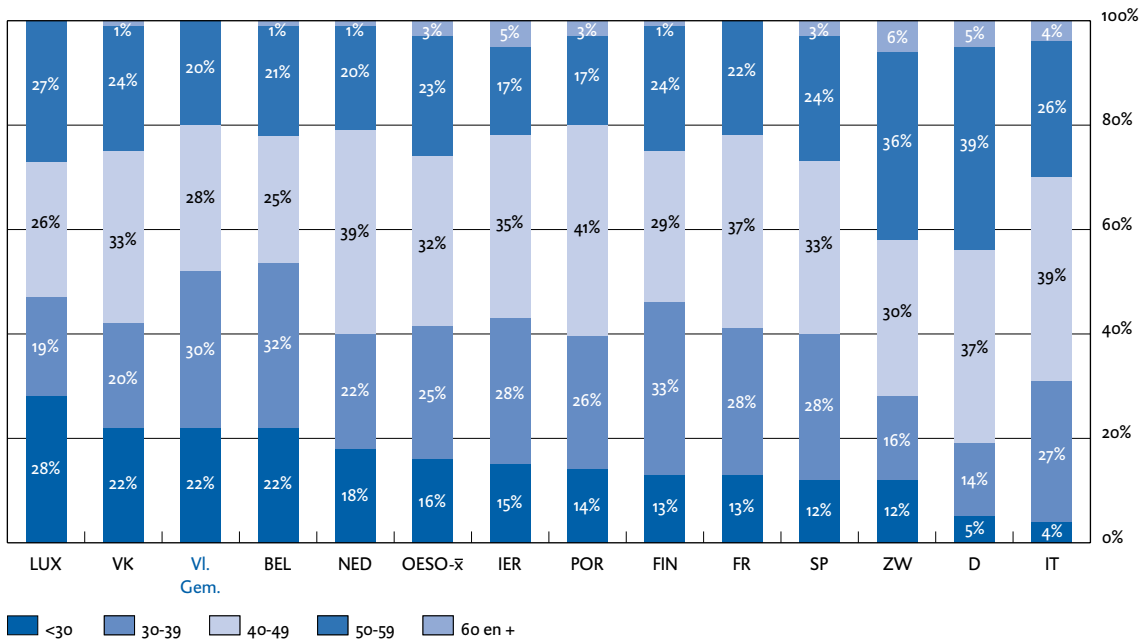


Grafiek INP8.11: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



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

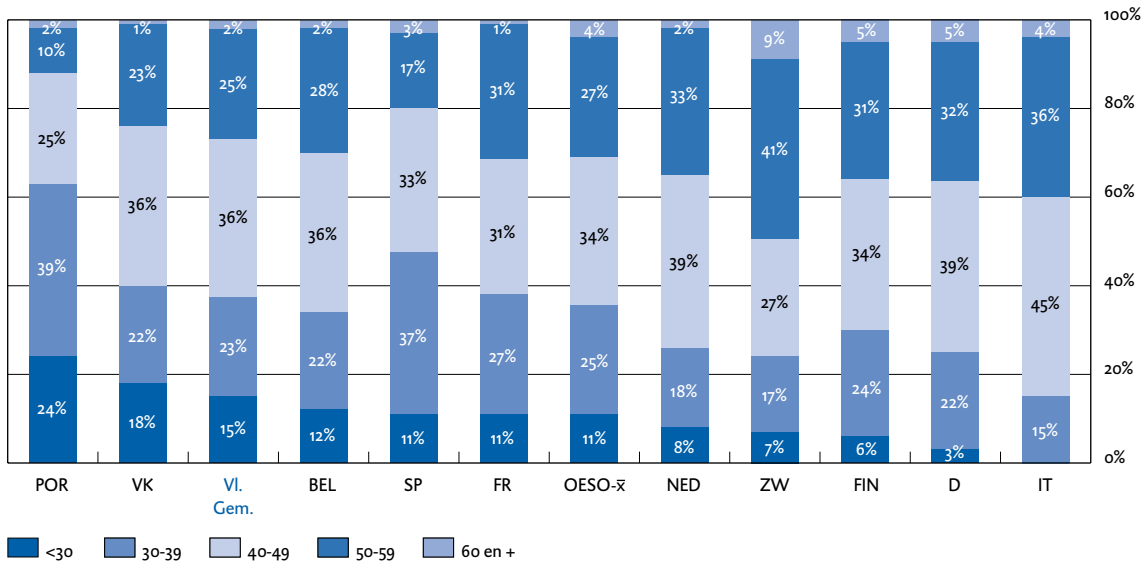
Grafiek INP8.12: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



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



Grafiek INP8.13: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



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

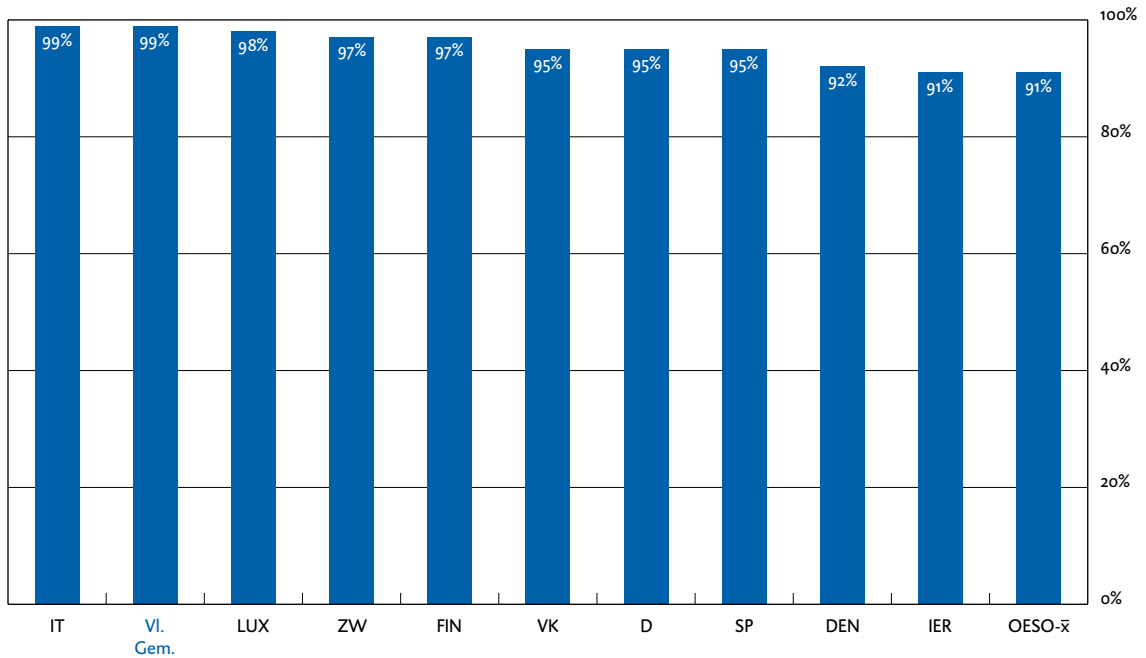
Grafiek INP8.14: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



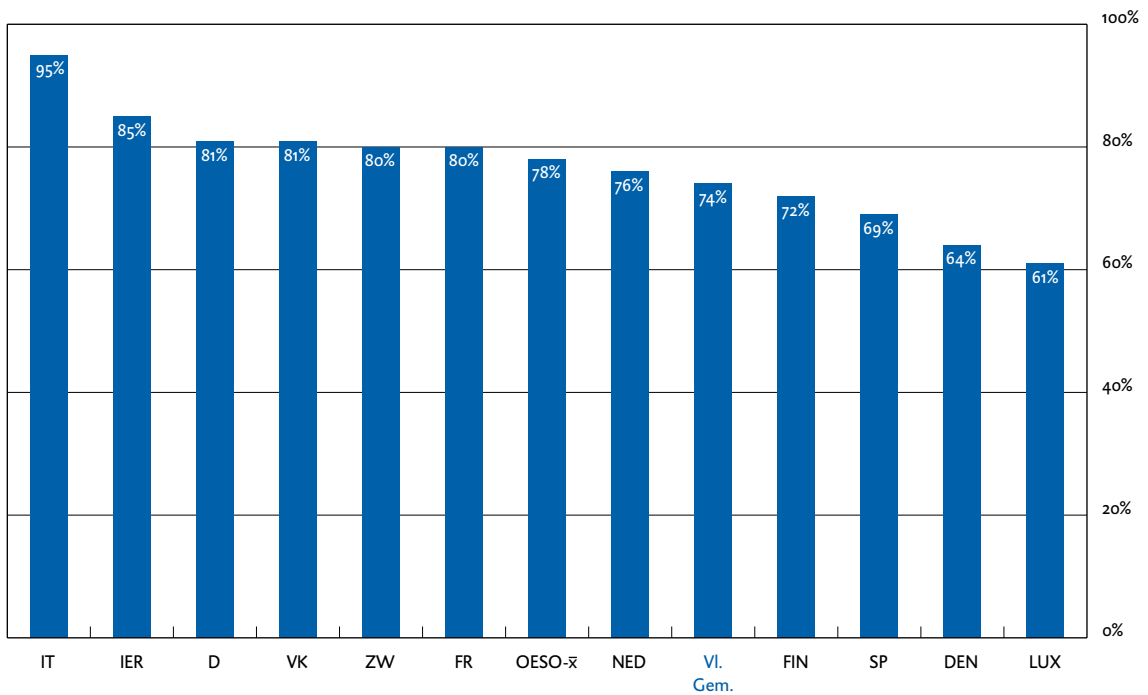
Noot: De landen werden gerangschikt volgens de proportie onderwijzend personeel jonger dan 30 jaar. De percentages werden afgerond.



Grafiek INP8.15: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



Grafiek INP8.16: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)





gaand aan het rustpensioen kunnen hier voor iets tussenzitten.

Vlaanderen behoort tot de koplopers wat het aantal 50-59-jarigen in het hoger onderwijs (31%) betreft. Hierin zit het universitair onderwijs verrekend. Dit percentage is hoger dan het OESO-gemiddelde (26%). De landen die hier het laagst scoren zijn Duitsland (21%) en Finland (24%). Ook het percentage 20-29-jarigen is laag (5%) ten opzichte van het gemiddelde (10%). De mediaan situeert zich op deze van de OESO-landen (40-49 jaar).

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

d. Het percentage vrouwelijk personeel in internationale context

In alle EU-landen waar kleuteronderwijs verstrekt wordt, zijn de vrouwen duidelijk in de meerderheid, ook in Vlaanderen en dit ongeacht de leeftijdsclassificatie. Het OESO-landengemiddelde situeert zich op 91% vrouwelijke leerkrachten.

In het lager onderwijs is het percentage iets lager, alhoewel het toch nog hoog is. Het OESO-landengemiddelde bedraagt 78% en dat van Vlaanderen 74%. Opmerkelijk is dat het percentage vrouwelijke leerkrachten met stijgende leeftijd afneemt (gemiddeld genomen).

Hetzelfde geldt voor het secundair onderwijs. Hier is het percentage vrouwelijke leerkrachten nog lager: het OESO-gemiddelde bedraagt 50% en het percentage voor Vlaanderen 56%. Frankrijk, Nederland, Duitsland en Denemarken hebben in het secundair onderwijs vooral mannelijke leerkrachten.

Alleen in het tertiair onderwijs zijn de vrouwelijke docenten ondervetegenwoordigd. Ook hier verschilt de Vlaamse situatie dus niet van die in een gemiddeld OESO-land: het OESO-gemiddelde bedraagt 36% en dat van Vlaanderen 35% (volgens de internationale normeringen waarin dus ook het HOSP vervat zit).

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 en hoe ouder de leeftijdscategorie (gemiddeld genomen), hoe minder vrouwen er werken.

Conclusie

In het bestuurs- en onderwijzend personeel viel de laatste 10 jaar een stijging van 6,6% te noteren, uitgedrukt in fulltime-equivalenten, en van 6,9% in fysieke personen. 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 onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbreding 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.

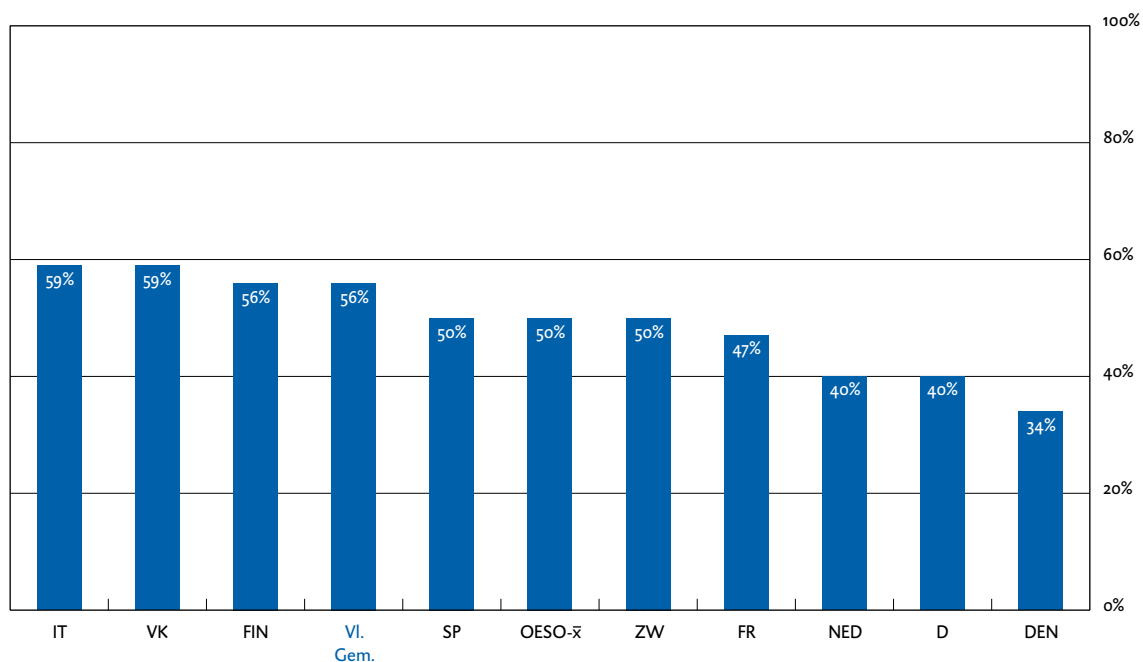
Bij het niet-onderwijzend personeel zien we een daling van de personeelsaantallen in het gewoon secundair onderwijs, zowel in fulltime-equivalenten als in fysieke personen. De cijfers zijn echter onvolledig omdat een aanzienlijke proportie van dergelijke personeelsleden nu op de werkmiddelen van de scholen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

Het personeel aan de Vlaamse universiteiten is sterk toegenomen in tien jaar, 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 onaanzienlijk 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 ATPbu bedraagt dit de helft.

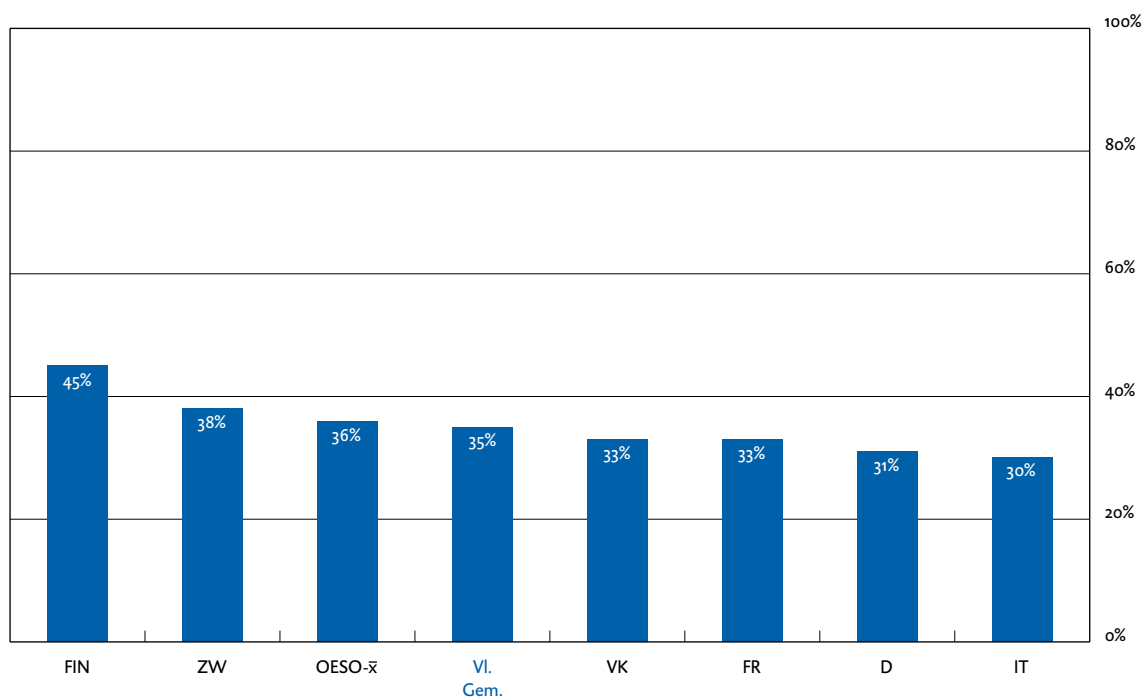




Grafiek INP8.17: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



Grafiek INP8.18: Percentage vrouwelijke docenten in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)





Het Vlaamse leraarsprofiel komt grotendeels overeen met het internationale profiel, zeker wat de samenstelling naar geslacht betreft. Hoe hoger het onderwijsniveau, hoe minder vrouwen er lesgeven. Verder heeft 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 INP7 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 INP7 blijkt dat Vlaanderen vooral in het secundair onderwijs een lage leerling-leerkracht-ratio heeft.

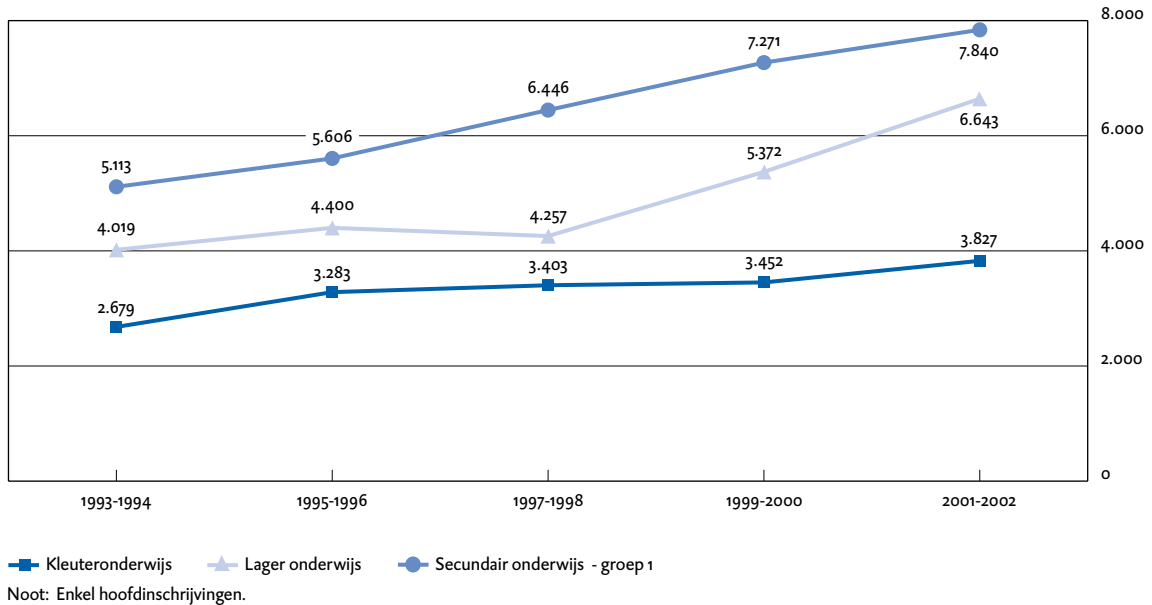
Uit bovenstaande indicator bleek dat het Vlaamse onderwijs de komende jaren nood zal hebben aan nieuwe leerkrachten. Indicator INP9 analyseert de deelname aan de initiële lerarenopleiding.

De aantrekkelijkheid van het lerarenberoep wordt mee beïnvloed door de salariëring. Dit komt in indicator INP10 aan bod.

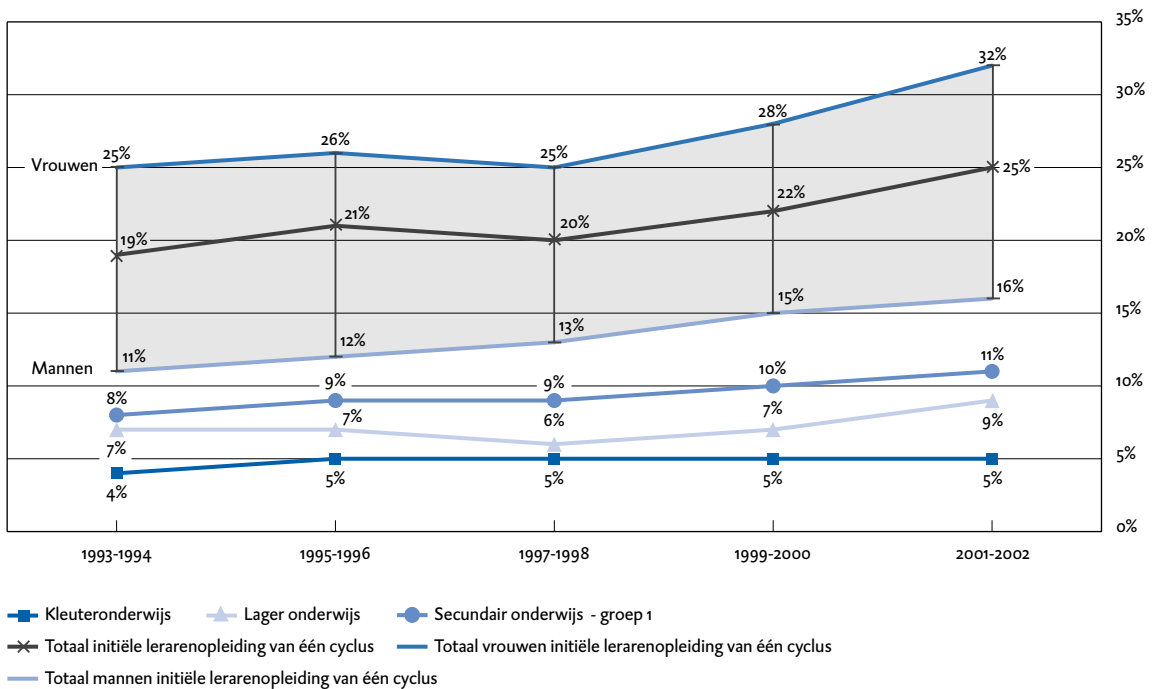
Ook de band met het proceshoofdstuk van deze publicatie is interessant: in indicator PRO1 wordt de onderwijstijd van leerkrachten voor een paar onderwijsniveaus internationaal vergeleken. Het leer- en schoolklimaat bekijken we in indicator PRO2.



Grafiek INP9.1: Evolutie van de participatie aan de initiële lerarenopleiding van één cyclus



Grafiek INP9.2: Evolutie van het aandeel van de initiële lerarenopleiding in de participatiecijfers van het hogescholenonderwijs van één cyclus





INPg: Deelname aan de initiële lerarenopleiding

Beleidscontext



De strategische doelstelling 'Leerkrachten waarderen' en de operationele doelstelling 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep' vermelden het belang van een kwaliteitsvolle initiële opleiding van leerkrachten. Een aanwijzing voor het feit dat minister Vanderpoorten met de kwaliteit van de lerarenopleiding begaan is.

De Vlaamse overheid bouwt daarmee voort op een beleid dat de voorbije jaren reeds gestalte kreeg. Zo werd de lerarenopleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus hervormd en ook op academisch niveau gaf men vorm aan een nieuwe lerarenopleiding. In de visie van de vernieuwde lerarenopleiding heeft de initiële lerarenopleiding een specifieke betekenis als zijnde de opleiding waarmee men de aspirant-leerkracht de nodige startbekwaamheid laat verwerven alsmede de intellectuele basis en de grondattitudes voor nascholing.



Ook Europa vindt een degelijke lerarenopleiding cruciaal voor de kwaliteit van de onderwijssystemen. Sleutelkwestie 2 *'Providing the conditions which adequately support teachers and trainers as they respond to the challenges of the knowledge society, including through initial and in-service training in the perspective of lifelong learning'* besteedt hier aandacht aan. De kwestie valt onder strategische doelstelling 1 *'Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU'* en doelstelling 1.1: *'Improving education and training for teachers and trainers'*.

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 (vanaf het academiejaar 1999-2000) zijn daar eveneens uit afkomstig. Voor de vorige jaren komen de universitaire gegevens uit de VLIR-databanden.

De subindicatoren over de participatie aan de lerarenopleiding werden als volgt berekend: we hebben de hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus afgezet tegenover de hoofdinschrijvingen 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 2000-2001 waren er namelijk slechts 112 bijkomende inschrijvingen in de lerarenopleiding (ten opzichte van 16.843 hoofdinschrijvingen); in 2001-2002 slechts 260 (ten opzichte van 18.310 hoofdinschrijvingen).

We gingen op een gelijkaardige wijze tewerk voor de initiële lerarenopleiding van academisch niveau in het hogescholenonderwijs van twee cycli. Daar vergeleken we de hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding met het totaal aantal hoofdinschrijvingen in de basisopleidingen van twee cycli (inclusief de hoofdinschrijvingen 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.

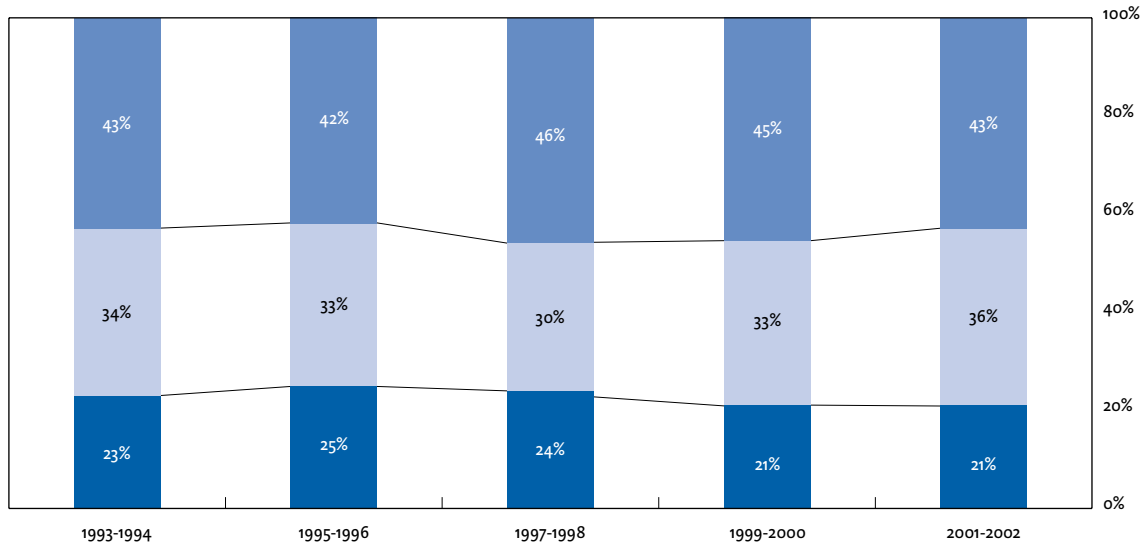
Voor het universitair onderwijs zetten we de hoofd- en bijkomende inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding af tegenover het totaal aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen (van de academische opleidingen, de voortgezette academische opleidingen en de academische initiële lerarenopleidingen).

Beschrijving en analyse

In het **hogescholenonderwijs van één cyclus** is het aantal hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding de voorbije jaren gestegen van in totaal 11.811 in 1993-1994 naar 18.310 in 2001-2002; een stijging met maar liefst 35%. In dezelfde periode groeide het totaal aantal hoofdinschrijvingen in het hogescholenonderwijs van één cyclus aan met 17% (van 61.107 naar 73.384). In de lerarenopleiding is de stijging het sterkst bij de onderwijzers (van 4.019 studenten in 1993-1994 naar 6.643 in 2001-2002 of een stijging met 40%). De stijging is het kleinst doch nog steeds aanzienlijk bij de kleuteronderwijzers: van 2.679 naar 3.827 studenten (stijging met 30%). Hiermee blijft de i.l.o. kleuteronderwijs de lerarenopleiding met de minste studenten van de drie maar in een onderwijssysteem heb je vanzelfsprekend ook minder kleuteronderwijzers nodig. Er is anno 2002 trouwens een lerarenoverschot bij de kleuteronderwijzers. De stijging van het aantal hoofdinschrijvingen in het vroegere 'regentaat' is eveneens aanzienlijk (35%) en deze opleiding blijft de grootste van de drie (van 5.113 studenten in 1993-1994 naar 7.840 studenten in 2001-2002).



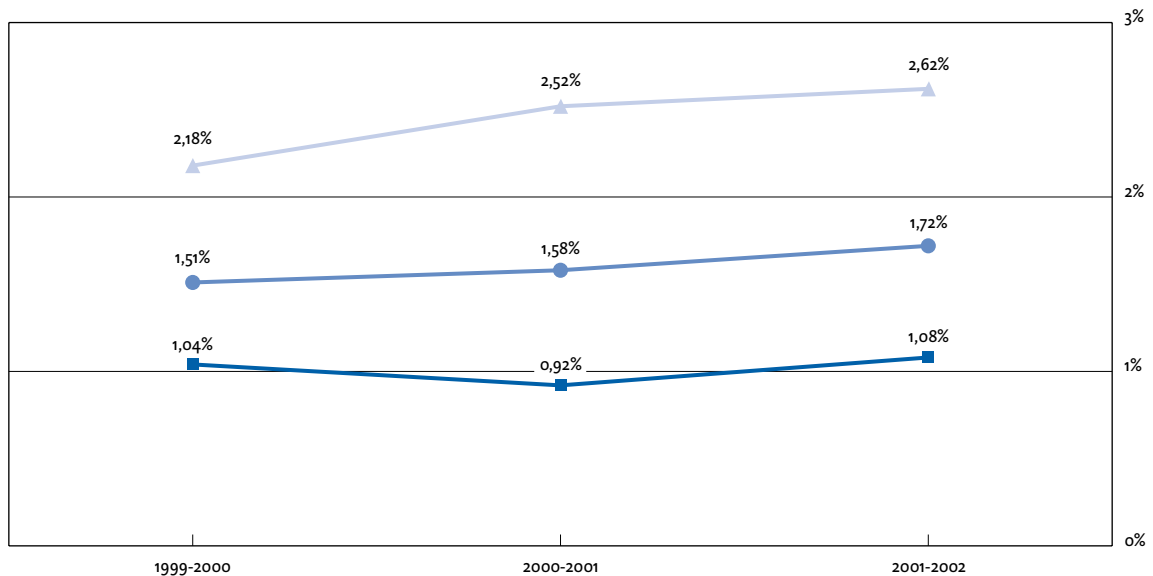
Grafiek INP9.3: Evolutie van de verdeling van de studenten in de initiële lerarenopleiding van één cyclus over de drie opleidingen



■ Kleuteronderwijs ■ Lager onderwijs ■ Secundair onderwijs - groep 1

Noot: Enkel hoofdinschrijvingen.

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



■ Aandeel mannelijke hoofdinschrijvingen i.l.o. ▲ Aandeel vrouwelijke hoofdinschrijvingen i.l.o. ● Totaal aandeel hoofdinschrijvingen i.l.o.



De stijging van het aantal mannelijke aspirant-leerkrachten is groter dan van het aantal vrouwelijke aspirant-leerkrachten (+ 43% tegenover + 33% hoofdinschrijvingen in de periode 1993-2002) maar de vrouwelijke studenten vormen nog steeds de meerderheid in het pedagogisch hoger onderwijs. In het academiejaar 2001-2002 waren er 4.769 mannelijke hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding in vergelijking met 13.541 vrouwelijke hoofdinschrijvingen. De stijging van het aantal mannelijke en vrouwelijke hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding (+ 43% 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. + 19% 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 2001-2002. 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 iets kleiner dan het participatieaandeel. Men moet dit soort gegevens echter met grote voorzichtigheid interpreteren: het gaat immers om andere studentengroepen.

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 van het regentaat. Nadien zakte het percentage studenten in die opleidingen (doch niet de absolute aantallen, zoals hiervoor reeds werd aangetoond). In de onderwijzersopleiding deed de omgekeerde tendens zich voor: eerst zakte de populariteit, om na het academiejaar 1997-1998 weer te stijgen. In 2001-2002 volgde één op vijf aspirant-leerkrachten de i.l.o. kleuteronderwijs, 36% de i.l.o. lager onderwijs en 43% de i.l.o. secundair onderwijs – groep 1.

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

leiding van academisch niveau van 409 in 1999-2000 naar 455 in 2001-2002.²⁷ Dat is een stijging met 10%. Tegelijk daalde het totale aantal studenten²⁸ in het hogescholenonderwijs van twee cycli met 3% (van 27.096 hoofdinschrijvingen in 1999-2000 naar 26.410 hoofdinschrijvingen in 2001-2002). Bij de mannen bleef de aantrekkingskracht van de lerarenopleiding dezelfde. Bij de vrouwen steeg het aantal hoofdinschrijvingen in de lerarenopleiding van 242 naar 289 studenten (of + 16%).

Het aandeel van de initiële lerarenopleiding van academisch niveau in het hogescholenonderwijs van twee cycli stijgt (van 1,51% naar 1,72% van de hoofdinschrijvingen) en dat komt voornamelijk door de vrouwelijke studenten. Het aandeel 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. De meeste studenten (57%) namen een bijkomende inschrijving in het academiejaar 2001-2002. 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 1.933 in 2001-2002 (met weliswaar eerst een stijging en dan pas een daling) of een daling van 38%. Tegelijk steeg het aantal hoofdinschrijvingen van 1.149 in 1993-1994 naar 1.477 in 2001-2002 (met een daling tussenin) of een stijging met 22%. Het totaal aantal inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding daalde echter van 3.825 in 1993-1994 naar 3.410 in 2001-2002. Dat is een daling met 12%.

Wellicht heeft het invoeren van de minimumomvang van het programma, uitgedrukt in studieduur, door het decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing hiertoe bijgedragen. De poging om de kwaliteit van de nieuwe leerkrachten te verhogen heeft dus wellicht mee een daling van het aantal aspirant-leerkrachten aan de universiteiten veroorzaakt.

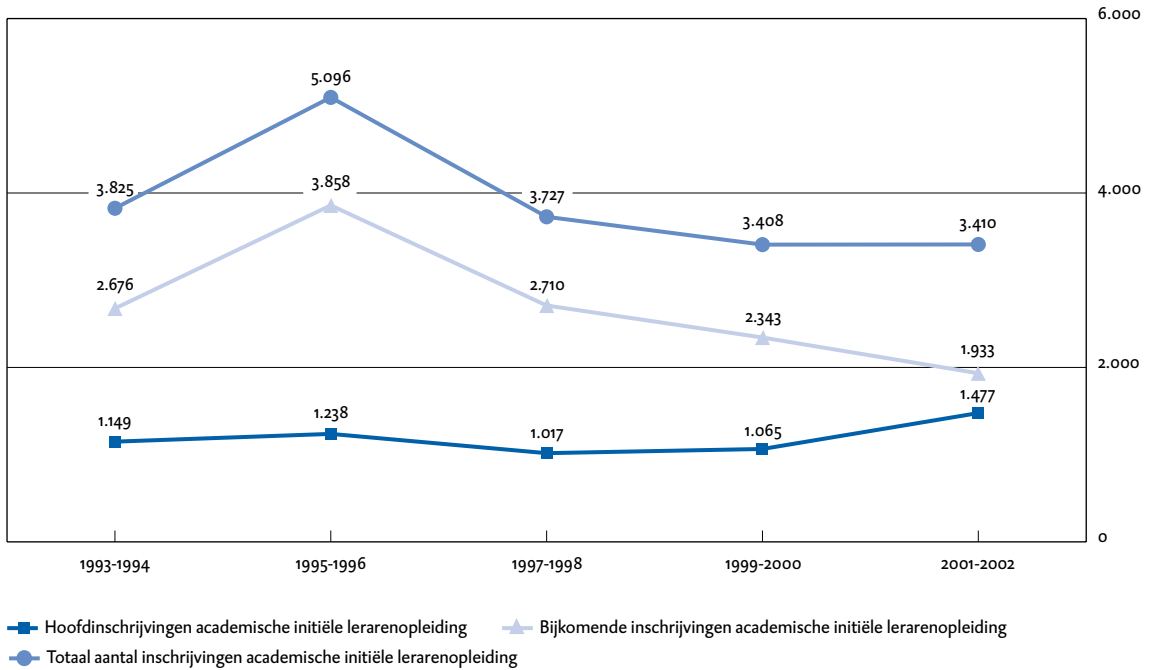
Terwijl het totaal aantal inschrijvingen in de academische initiële lerarenopleiding daalde (met 12%), steeg het totale aantal hoofd- en bijkomende inschrijvingen

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

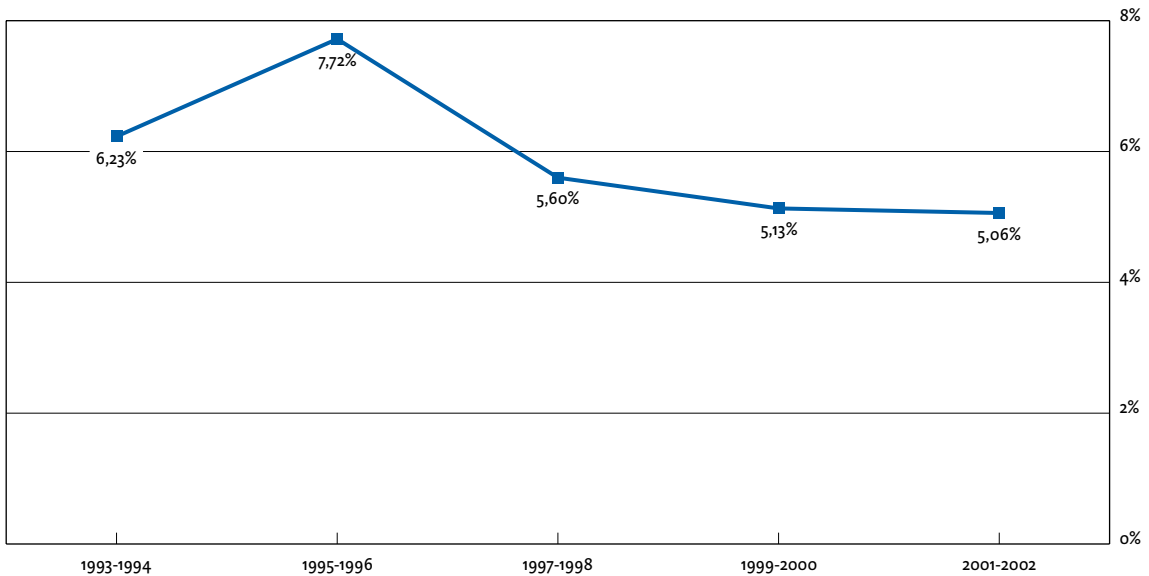
(28) Hoofdinschrijvingen in de basisopleidingen van twee cycli plus de hoofdinschrijvingen in de initiële lerarenopleiding van academisch niveau.



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



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



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



in het universitair onderwijs: van 61.425 in 1993-1994 naar 67.351 in 2001-2002 (+ 9%).

Ook relatief gezien daalde de populariteit van de lerarenopleiding aan de universiteiten. In 1993-1994 nam de lerarenopleiding 6,23% van het totaal aantal inschrijvingen aan de universiteiten in beslag. In 2001-2002 vormde dat aandeel nog maar 5,06% van de inschrijvingen.

Conclusie

In het hogescholenonderwijs van één cyclus is de participatie aan de initiële lerarenopleiding de voorbije jaren gestegen, vooral in de i.l.o. lager onderwijs. De i.l.o. secundair onderwijs – groep 1 ('het regentaat') blijft echter nog steeds de grootste opleiding, met 43% van de aspirant-leerkrachten in 2001-2002. In datzelfde academiejaar zat 1 op drie vrouwelijke studenten in het hogescholenonderwijs van één cyclus in het pedagogisch hoger onderwijs. Bij de mannen 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 1,72% van de studenten in het hogescholenonderwijs van twee cycli volgt de lerarenopleiding.²⁹



Aan de universiteiten is de deelname aan de lerarenopleiding dan weer gedaald en dit terwijl het studenten-aantal in het universitair onderwijs als geheel nog steeds stijgt. 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). 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 hoofdinschrijvingen 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.

Uit dit alles blijkt duidelijk dat het de moeite loont om deze indicator op te volgen, ook in Europese context.

[Link naar andere indicatoren](#)

De deelname in het algemeen aan het hoger onderwijs krijgt aandacht in indicator INP4. Het leerkrachtenprofiel wordt onderzocht in indicator INP8. Daarin bekijken we onder meer de leeftijdsstructuur van het Vlaamse lerarenkorps. De invloed van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten op de leerlingenprestaties wordt geanalyseerd in indicator OUT4, die handelt over de PISA-resultaten.

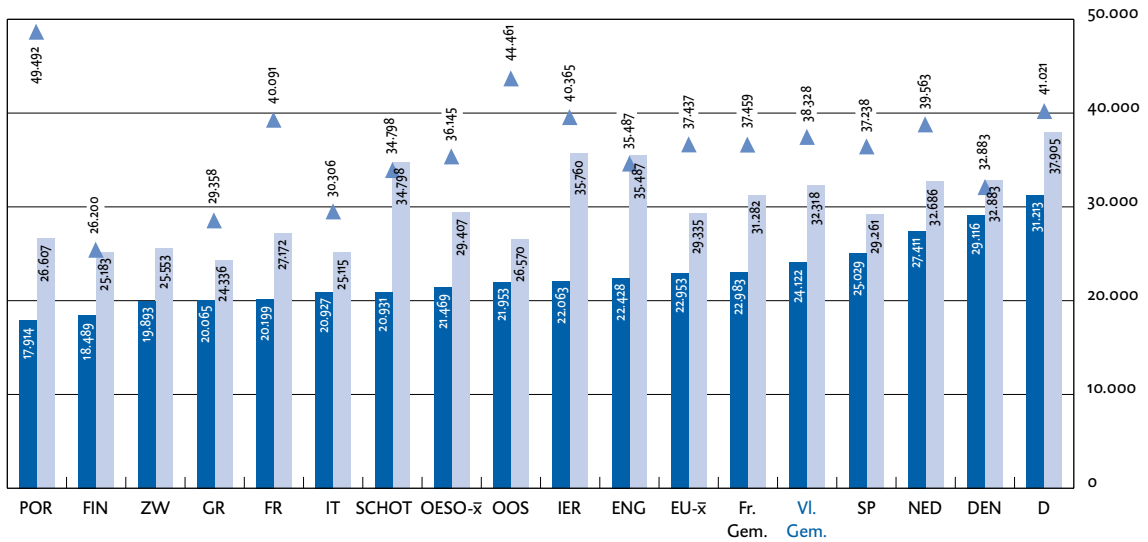
De leerkrachtensalariëring komt in indicator INP10 aan bod.

De diploma's in het onderwijs werden opgenomen in indicator OUT3 en de onderwijs- en werkstatus van jongeren in OUT6.

(29) Zie hoger voor de berekeningswijze.



Grafiek INP10.1: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs, naar carrièremoment - internationale vergelijking (1999-2000)

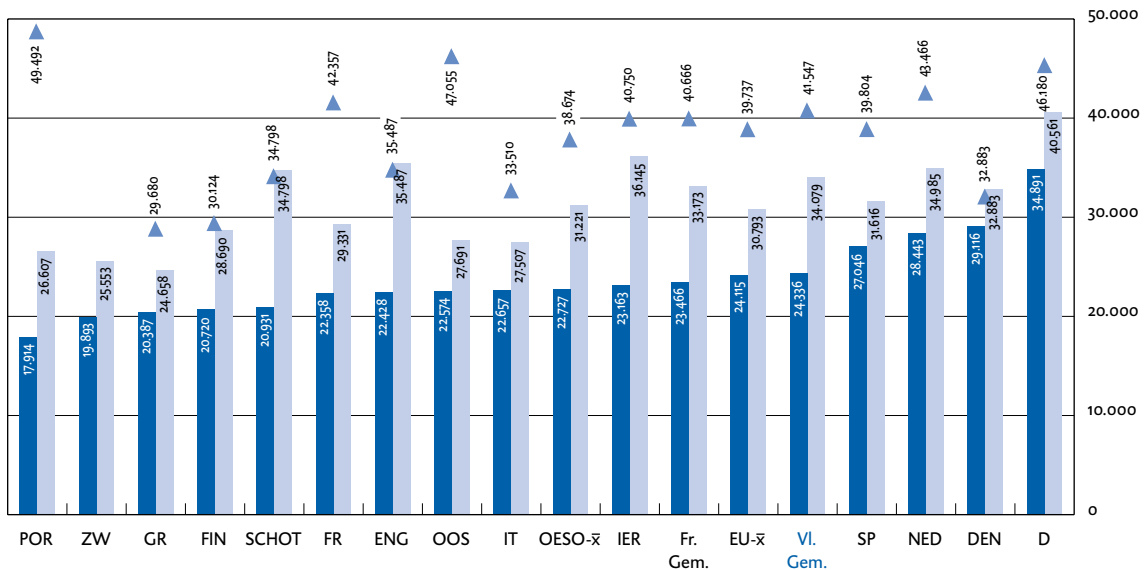


■ Aanvangssalaris ■ Middencarrièressalaris ▲ Maximumsalaris

Noten: - Rekenkundig gemiddelde voor de EU.

- Geen gegevens beschikbaar voor het Zweedse maximumsalaris.

Grafiek INP10.2: Salarissen van leerkrachten in het lager secundair onderwijs, naar carrièremoment - internationale vergelijking (1999-2000)



■ Aanvangssalaris ■ Middencarrièressalaris ▲ Maximumsalaris

Noten: - Rekenkundig gemiddelde voor de EU.

- Geen gegevens beschikbaar voor het Zweedse maximumsalaris.



INP10: 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 worden in de beleidsnota 2000-2004 van de minister Vanderpoorten als intermedierende factor voorgesteld om het leerkrachtenberoep aantrekkelijker te maken en om de waardering van de samenleving voor het leerkrachtenambt te laten blijken. Daarnaast wordt ook gesteld dat de salariëring van leerkrachten in de toekomst gelijke tred zal houden met gelijkaardige jobs in andere arbeidssectoren. Ten slotte staat ook de verdere implementatie van de gelijkstelling van de lonen van (kleuter-) onderwijzers met die van geaggregeerden voor het secundair onderwijs – groep 1 op de agenda.



Deze doelstellingen sluiten aan bij de Europese doelstellingen. Het verbeteren van de kwaliteit en de effectiviteit van het onderwijs wordt als strategische doelstelling geformuleerd. De middelen moet zo goed mogelijk worden aangewend. Een van de sleutelkwesties hierbij is het verder investeren in menselijk kapitaal. Hierbij moet een billijke en doelmatige verdeling van de middelen voor ogen gehouden worden opdat de toegang tot het onderwijs vergemakkelijkt en de kwaliteit van onderwijs en vorming verhoogt. De instroom naar het beroep van leerkracht moet voldoende groot zijn voor alle onderwijsniveaus en vakken. De financiële middelen moeten ter beschikking worden gesteld om het onderwijsberoep ook op langere termijn aantrekkelijker te maken.

Definitie

Deze indicator geeft een beeld van de salarissen van leerkrachten in het officieel onderwijs³⁰. 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 in de OESO-publicatie 'Education at a Glance 2002' (OECD, 2002). De gegevens hebben betrekking op het schooljaar 1999-2000. De salarissen zijn aangepast volgens de 'Purchasing Power Parity' (PPP)³¹, zodat vergelijkingen tussen de landen verantwoord zijn.

Met betrekking tot de verschillende carrièremomenten, wordt een onderscheid tussen het aanvangs-, het middencarrière- en het maximumsalaris van leerkrachten gemaakt. Het *aanvangssalaris* wordt gedefinieerd als 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 onderwijs³² 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 2000), 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 data geïntegreerd in de internationale datacollectie. Binnen de onderwijsvormen TSO, KSO en BSO bestaan immers te veel verschillende salarisschalen om zinvolle gemid-

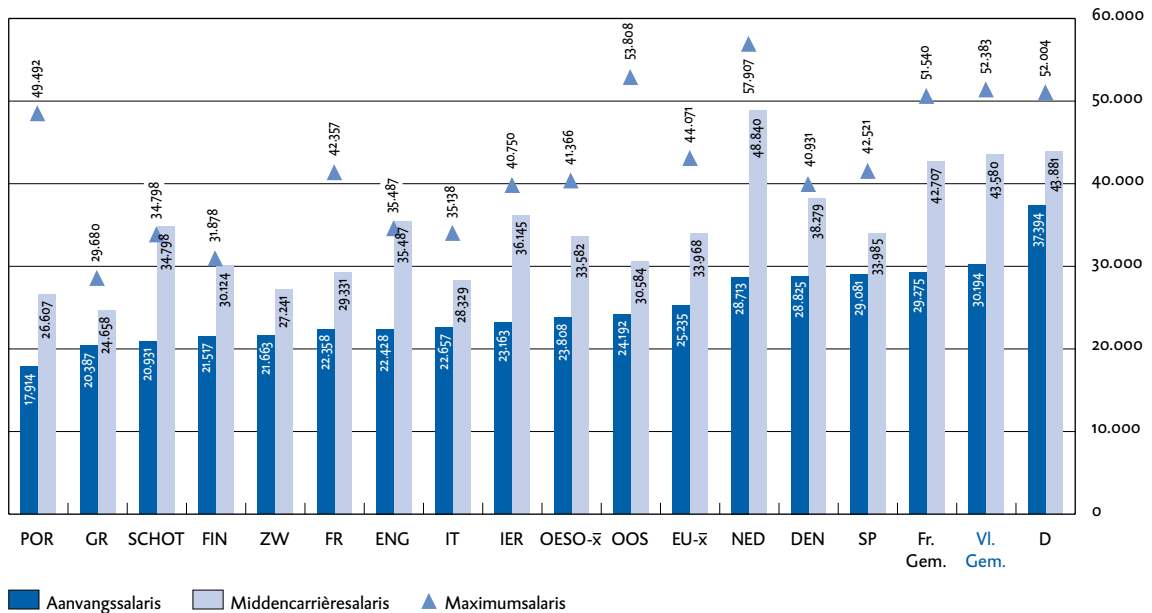
(30) Dit omvat voor Vlaanderen zowel het gemeenschapsonderwijs (GO) als het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO). De salarissen in het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) zijn dezelfde als in deze twee onderwijsnetten. In het buitenland is dat echter vaak niet het geval of zijn de salarissen in het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

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

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



Grafiek INP10.3: Salarissen van leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs, naar carrièremoment - internationale vergelijking (1999-2000)



Noten: - Rekenkundig gemiddelde voor de EU.
- Geen gegevens beschikbaar voor het Zweedse maximumsalaris.

In vergelijking met de Franse Gemeenschap krijgen leerkrachten in de Vlaamse Gemeenschap voor alle vermelde onderwijsniveaus en carrièremomenten een hoger salaris. De weddebarema's zijn immers hoger in de Vlaamse Gemeenschap.

Een vergelijking van de officiële weddebarema's aan 100% (of m.a.w. niet-geïndexeerde jaarsalarissen) per 1 januari 2000 geeft het volgende resultaat:

	Vlaamse Gemeenschap		Franse Gemeenschap	
Onderwijzer				
Minimum	16.693,55 EUR	(673.416 BEF)	15.838,29 EUR	(638.915 BEF)
Maximum	27.003,19 EUR	(1.089.306 BEF)	26.329,24 EUR	(1.062.119 BEF)
Regent				
Minimum	16.842,16 EUR	(679.411 BEF)	16.188,93 EUR	(653.060 BEF)
Maximum	29.332,72 EUR	(1.183.279 BEF)	28.653,72 EUR	(1.155.888 BEF)
Licentiaat				
Minimum	21.093,76 EUR	(850.920 BEF)	20.398,41 EUR	(822.870 BEF)
Maximum	37.197,07 EUR	(1.500.526 BEF)	36.534,25 EUR	(1.473.788 BEF)

Noot: De termen 'regent' en 'licentiaat' werden in de Vlaamse Gemeenschap vervangen door respectievelijk 'geaggregeerde voor het secundair onderwijs - groep 1' en 'geaggregeerde voor het secundair onderwijs - groep 2'.



delden te berekenen. Dat is ook in het buitenland het geval, waardoor de OESO besliste om hiervoor geen subindicator te berekenen.

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 -met uitzondering voor het algemeen hoger secundair onderwijs waar Nederland de koploper is- het hoogst in Duitsland en het laagst in Griekenland. Het maximumsalaris ten slotte, is -met uitzondering voor het algemeen hoger secundair onderwijs- het hoogst in Portugal en het laagst in Griekenland en Finland. De Finse salarissen zijn opmerkelijk: Finland haalt namelijk de beste resultaten in lezen van de hele wereld³³. 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 blijken een hoger dan gemiddeld loon te ontvangen. De Vlaamse Gemeenschap neemt in het lager onderwijs namelijk de vijfde positie in wat de Europese startsalarissen betreft; en de zevende positie bij de middencarriëresalarissen en topsalarissen.³⁴

Als we vervolgens de situatie in het **lager secundair onderwijs** nader onderzoeken, dan blijkt het start- en middencarriëresalaris het hoogst in Duitsland. De topsalarissen zijn opnieuw het hoogst in Portugal, hoewel Duitsland nog steeds tot de top drie behoort. Ook met betrekking tot dit onderwijsniveau maakt Portugal een sprong van de laatste positie bij de startsalarissen naar de eerste bij de topsalarissen. De geaggregeerden voor het secundair onderwijs – groep 1 in Vlaanderen blijken

een hoger dan gemiddeld loon te ontvangen. De Vlaamse Gemeenschap neemt in de internationale rangschikking namelijk een vijfde, een zesde en nogmaals een zesde positie in bij respectievelijk de startsalarissen, het middencarriëresalaris en de topsalarissen.³⁵

Een analyse van de situatie met betrekking tot het **algemeen hoger secundair onderwijs** laat zien dat Duitsland de eerste positie inneemt wat het startsalaris betreft, en verdrongen wordt door Nederland voor het middencarriëresalaris. Nederland behoudt ook 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 tweede plaats in de rangorde van landen wat de startsalarissen betreft, op de derde positie voor de middencarriëresalarissen en de topsalarissen. 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 30% 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'* 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 startsalarissen van leerkrachten in het lager onderwijs gemiddeld 61% bedragen van het maximumsalaris (met een bereik van 36% in Portugal tot 89% in Denemarken). De middencarriëresalarissen bedragen gemiddeld 78% van het maximumsalaris (met een bereik van 54% in Portugal tot 100% in Denemarken).

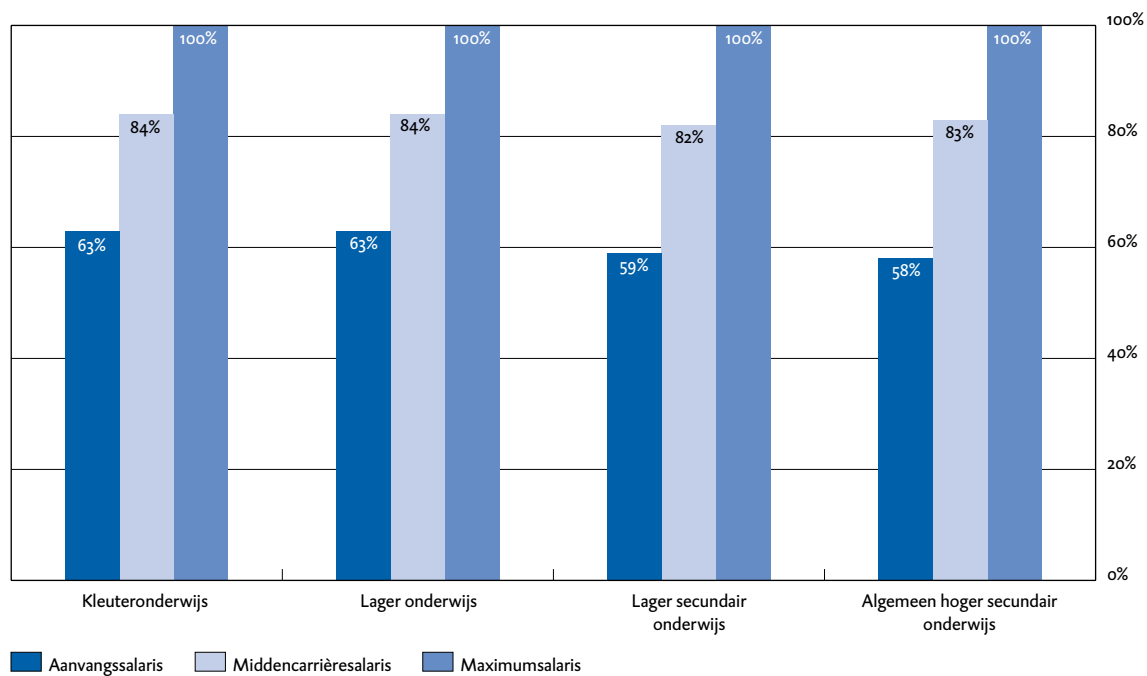
(33) Zie indicator OUT₄ waarin de PISA-resultaten besproken worden.

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

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



Grafiek INP10.4: Evolutie van de salarissen als percentage van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrièremoment (1999-2000)





Met betrekking tot het lager secundair onderwijs varieert de verhouding van het startsalaris tot het maximumsalaris van 36% in Portugal tot 89% in Denemarken, met een gemiddelde van 61%. De verhouding van het midden carrièresalaris tot het maximumsalaris varieert van 54% in Portugal tot 100% in Denemarken, met een gemiddelde van 77%.

Met betrekking tot het algemeen hoger secundair onderwijs ten slotte zien we dat de startsalarissen gemiddeld 57% bedragen van het maximumsalaris (met een bereik van 36% in Portugal tot 72% in Duitsland). De midden carrièresalarissen bedragen gemiddeld 77% van het maximumsalaris (met een bereik van 54% in Portugal tot 94% in Denemarken).

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

Tot nu toe bespraken 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. We deden dat enkel voor de midden carrièresalarissen.

De midden carrièresalarissen in verhouding tot BBP per capita zijn voor het lager onderwijs het laagst in Oostenrijk, Italië en Finland (1,03); en het hoogst in Portugal, Duitsland en Spanje (1,52). Merk op dat Spanje een in absolute termen gemiddeld midden carrièresalaris heeft. Vlaanderen bekleedt op dit onderwijsniveau met een ratio van 1,22 de 8^{ste} plaats.³⁶

In het lager secundair onderwijs heeft Oostenrijk opnieuw de laagste ratio (1,07) en Spanje opnieuw de hoogste (1,65). Vlaanderen bevindt zich opnieuw in 8^{ste} positie.

In het algemeen hoger secundair onderwijs heeft Zweden de laagste ratio van het midden carrièresalaris t.o.v. het BBP per capita, namelijk 1,12. Nederland (met zijn hoge absolute salarissen in dit onderwijsniveau) en Spanje hebben de hoogste ratio's met beide 1,77. Uit de Vlaamse ratio van 1,64 (de derde in Europese context) blijkt opnieuw hoe hoog de lonen van onze leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs wel zijn.

Er is een significant verband tussen leerkrachtensalarissen en BBP per capita: de correlatie is ongeveer 0.60. Toch is het verband niet zo gemakkelijk te interpreteren. Sommige landen (zoals de Tsjechische Republiek en Hongarije) hebben zowel een lage BBP per capita als lage salarissen (niet weergegeven in de grafiek). Andere landen hebben een relatief lage BBP per capita en leerkrachtensalarissen die op het niveau liggen van landen met een veel hoger BBP (bijvoorbeeld Griekenland en Portugal). Nog andere landen hebben een relatief hoog BBP per capita maar lagere lonen dan gemiddeld (bijvoorbeeld Noorwegen). Dat uit zich in een ratio van minder dan 1 (niet weergegeven in de grafiek). Ten slotte heeft een land als de VS zowel een hoog BBP per capita als hoge leerkrachtensalarissen.

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 zeker ook de vergelijking met het BBP per capita doorstaan.

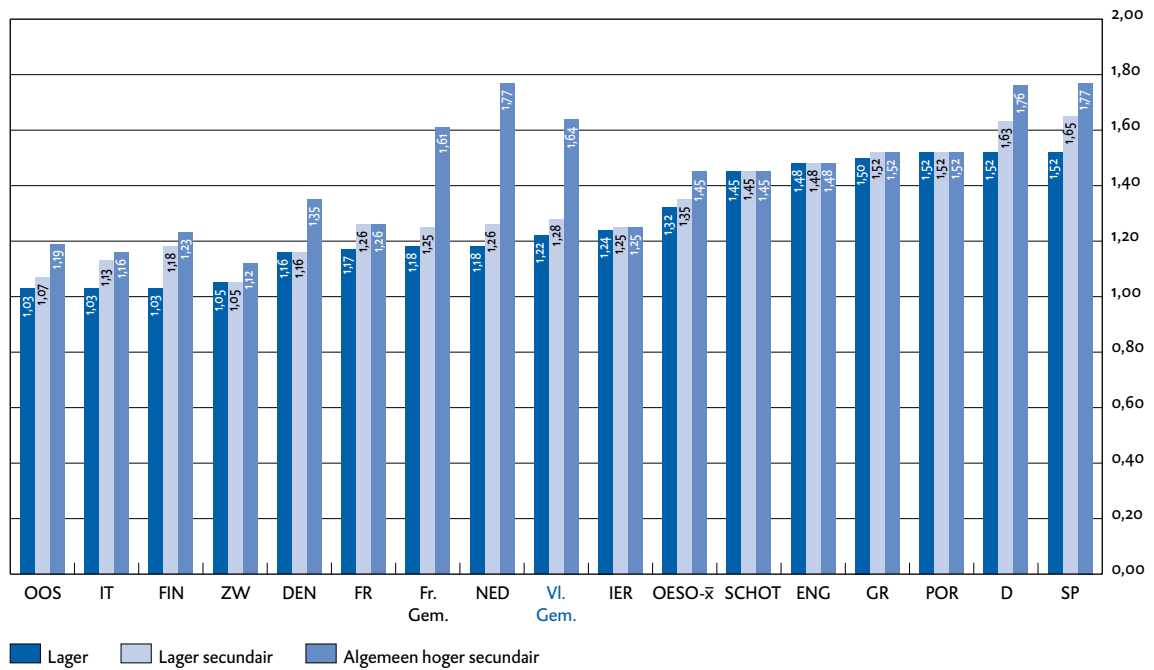
Ondanks deze positieve vaststelling is het opportuun dat de indicator 'leerkrachtensalariëring' de nodige aandacht blijft krijgen. De salarissen van leraren in het kleuter- en lager onderwijs zijn reeds gelijkgesteld. De gelijkschakeling van de lonen van (kleuter)onderwijzers met die van geaggregeerden 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 nog zal verbeteren.



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



Grafiek INP10.5: Salarisratio na 15 jaar ervaring in het onderwijs in verhouding tot het BBP per capita, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (1999-2000)





[Link naar andere indicatoren](#)

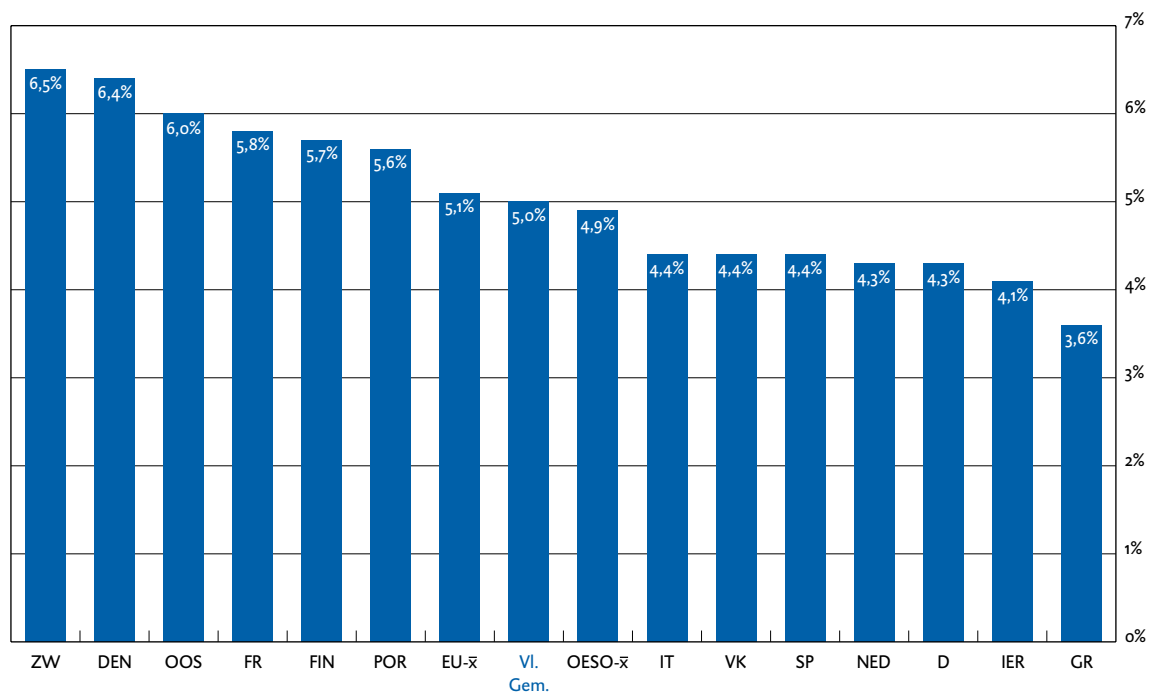
Naast de salariëring beïnvloeden nog andere factoren de werkomstandigheden van leerkrachten en de aantrekkelijkheid van het beroep. De onderwijstijd van leerkrachten, m.a.w. welk percentage van zijn tijd een leerkracht aan lesgeven besteedt, is daar één van. Indicator PRO₁ vergelijkt de onderwijstijd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

De schoolgrootte wordt geanalyseerd in indicator INP₆ en de leerling-leerkracht-ratio in INP₇. Ook deze indicatoren zeggen iets over het veelbesproken concept 'comfort van de leerkracht'.

INP₈ bekijkt het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel meer in het algemeen aan de hand van een aantal parameters (geslacht, leeftijd, onderwijsnet, onderwijsniveau,...).



Grafiek INP11.1: Overheidsuitgaven voor onderwijs als percentage van het BBP/BRP - internationale vergelijking (1999)





INP11: Overheidsuitgaven voor onderwijs 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: enerzijds optimale kansen creëren om alle jongeren en volwassenen levenslang te laten leren en anderzijds 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 gesteld worden. De aandacht dient hierbij verdeeld te worden over omkadering, werkingsmiddelen en infrastructuur, en dit voor alle onderwijsniveaus. Ook het 'Wegwerken van mogelijke financiële drempels' heeft als operationele doelstelling betrekking op deze indicator.

Dit heeft consequenties voor het begrotingsbeleid van de Vlaamse regering maar er zijn budgettaire grenzen waarbinnen duidelijke prioriteiten dienen te worden bepaald. Bijkomende onderwijsdoelstellingen kunnen niet alleen gerealiseerd worden via nieuwe middelen maar ook door middelen van aflopende projecten binnen de onderwijsbegroting te herschikken. Het financieel onderwijsbeleid in Vlaanderen wordt verder gekenmerkt door beheersing van en controle op de globale onderwijsuitgaven, met stabilisatie van deze inspanning t.o.v. de ons omringende EU-landen.



De Europese Unie heeft het volgende als sleutelkwestie gedefinieerd: *'Increasing the investment in human resources while ensuring an equitable and effective distribution of available means in order to facilitate general access to and enhance the quality of education and training'*. Die ressorteert onder de strategische doelstelling 1 *'Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU'*. Meer concreet werd in de communicatie over levenslang leren als doelstelling geformuleerd: *'Member States to set national targets to raise overall investment levels in human resources and to increase participation in further education and training'*.

Definitie

Indicator INP11 geeft de financiële inspanning weer die de overheid van een bepaald land of van een bepaalde regio ten gunste van het onderwijs levert, en dit in verhouding tot het bruto binnenlands of bruto regionaal product. De indicator geeft derhalve een beeld van de financiële inspanning die de Vlaamse overheid levert om een kwalitatief hoogstaand onderwijs voor iedereen te garanderen.

In internationale context wordt cijfermateriaal van het jaar 1999 gebruikt. Dat is het meest recente jaar waarvoor de OESO financiële onderwijsindicatoren publiceerde (OECD, 2002). De meest recente Vlaamse cijfers hebben betrekking op de begrotingsjaar 2002 (3^{de} budgetcontrole).

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 heeft geëngageerd. 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 kreditherschikkingen omvatten.

Bepaalde *niveau-overschrijdende uitgaven*, waarvan de verdeling over de niveaus gekend is, worden toegewezen aan de respectievelijke niveaus (o.a. gelijkekansenbeleid, 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 kinderbijslag 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. De indicator behandelt enkel de overheidsinspanning: de inspanningen en/of initiatieven van ouders, scholen en privé-bedrijven worden niet in rekening gebracht.

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 6.863.584 duizend euro in 2001 tot 7.244.700 in 2002. Dit betekent een stijging van 5,55% in lopende prijzen of 3,89% in constante prijzen. Tussen 1996 en 2002 stellen we een gemiddelde jaarlijkse stijging vast van 3,61% in lopende prijzen of 1,86% in constante prijzen. Het aandeel in de begroting van de Vlaamse gemeenschap evolueerde van 41,1% naar 42,3% tussen 2001 en 2002.

Een internationaal vergelijkende berekening volgens de geldende OESO-normering (zie hoger) resulteert voor Vlaanderen in een onderwijsinspanning van 5,0% van het BRP (cijfer voor 1999). Dit is slechts 0,1% hoger dan het OESO-landengemiddelde en 0,1% lager dan het EU-landengemiddelde, zoals blijkt uit grafiek INP11.1.

Vlaanderen doet het in EU-context minder goed dan Zweden (6,5%), Denemarken (6,4%), Oostenrijk (6,0%), Frankrijk (5,8%), Finland (5,7%) en Portugal (5,6%). Het percentage van het BRP dat in de Vlaamse Gemeenschap aan onderwijs besteed wordt, is wel hoger dan in Italië (4,4%), het Verenigd Koninkrijk (4,4%), Spanje (4,4%), Nederland (4,3%), Duitsland (4,3%), Ierland (4,1%) en Griekenland (3,6%).

Een tweede vergelijkbaarheidsstudie van de financiële indicatoren heeft ervoor gezorgd dat de internationale vergelijkbaarheid van de data erop vooruitgegaan is. Voor Vlaanderen ontbreken in de data nog steeds de uitgaven voor pensioenen. In realiteit liggen de uitgaven t.o.v. het BRP dus nog een stuk hoger. Door de wijzigingen die de landen (waaronder ook Vlaanderen)

aangebracht hebben, is de datareeks van 1999 niet zonder meer vergelijkbaar met de vorige reeks van 1998.

Uit een verdere (interne) opsplitsing van deze indicator per *onderwijsniveau* blijkt dat de inspanning van de Vlaamse overheid in 1999 het hoogst was in het secundair onderwijs, nl. 2,2% t.o.v. het BRP in vergelijking met 1,6% en 1,1% 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 onderwijs. Dit percentage is hoger dan in de buurlanden Duitsland en Nederland. Houden we tevens rekening met de uitgaven voor pensioenen, die op dit moment nog niet opgenomen zijn in de Vlaamse data, dan scoort Vlaanderen zeker niet slecht in een internationale context.

Het financieel onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid wordt gekenmerkt door de beheersing van de onderwijsuitgaven en toetsing aan het EU- en OESO-landengemiddelde. Daarvoor moeten consequent de nodige financiële middelen worden vrijgemaakt ten einde a) alle jongeren en volwassenen levenslang en levensbreed te laten leren en b) de verdere dualisering van de maatschappij te bestrijden en tegelijk ontevredenheid en geweld te voorkomen. Om dit te realiseren is het noodzakelijk dat het aandeel van de onderwijsuitgaven in het bruto regionaal product (BRP) niet daalt. In Europese context werd reeds afgesproken dat de investeringen in onderwijs tegen 2010 (aanzienlijk) moeten stijgen.

Link naar andere indicatoren

De link met de hierna volgende indicator INP12 over de gemiddelde overheidskost per leerling ligt voor de hand. Nieuw in de indicatorenpublicatie van dit jaar is de aandacht voor de aard van de middelen die beschikbaar gesteld worden (lonen, werking, investeringen) en de aanwending van de middelen (kerntaken, overige diensten) (zie indicator INP13). Dit jaar worden de studiekosten die door gezinnen gedragen worden opnieuw bekeken, deze keer voor het secundair onderwijs (zie indicator INP14).



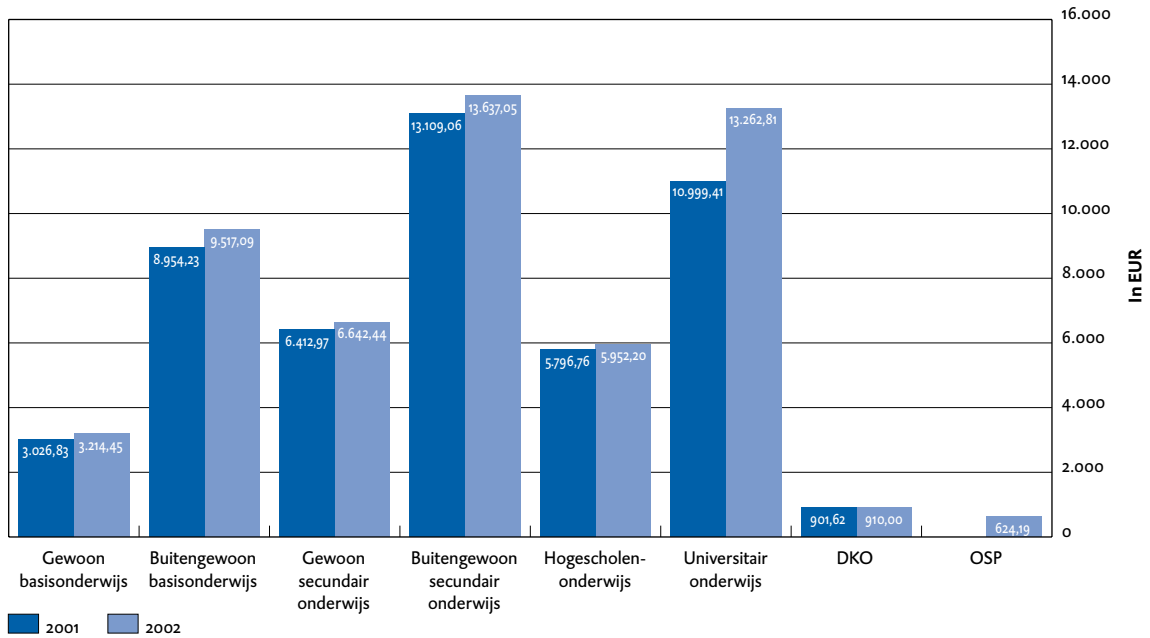


Indicator INP₁₀ analyseert de salarissen van de leerkrachten in internationaal perspectief. De Vlaamse overheid besteedt immers het grootste deel van haar onderwijsmiddelen aan salarissen van het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel.

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

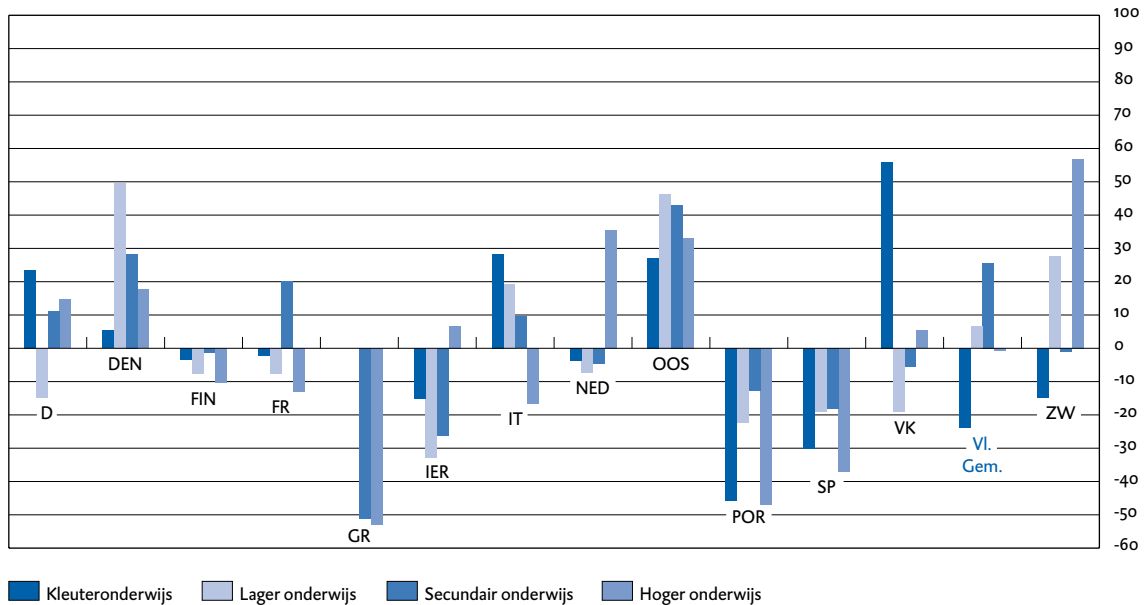


Grafiek INP12.1: Overheidskost per leerling in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR, naar onderwijsniveau en soort onderwijs (2002)



Noot: Door een wijziging in de registratie van cursisten kan de kostprijs per cursist in het OSP niet vergeleken worden met vorige jaren.

Grafiek INP12.2: De relatieve overheidskost per leerling/student ten opzichte van het EU-landengemiddelde, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (1999)



Noot: De landen werden alfabetisch gerangschikt.



INP12: Overheidskost per leerling

Beleidscontext

De vorige indicator INP11 toont aan dat Vlaanderen een aanzienlijke financiële inspanning levert om degelijk onderwijs voor iedereen te garanderen. Het verwezenlijken van gelijke kansen voor alle leerlingen/studenten/cursisten is een grondslag voor kwaliteitsonderwijs. In alle onderwijsniveaus dient de strijd tegen maatschappelijke uitsluiting en dualisering gevoerd te worden met specifieke aandacht voor levenslang leren.



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 gesteld worden. Ook het 'Wegwerken van mogelijke financiële drempels' heeft als operationele doelstelling betrekking op deze indicator.



De Europese Unie heeft het volgende als sleutelkwestie gedefinieerd: *'Increasing the investment in human resources while ensuring an equitable and effective distribution of available means in order to facilitate general access to and enhance the quality of education and training'*. Die resorteert onder de strategische doelstelling 1 *'Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU'*. Meer concreet werd in de communicatie over levenslang leren als doelstelling geformuleerd: *'Member States to set national targets to raise overall investment levels in human resources and to increase participation in further education and training'*.

Definitie

Een Vlaamse subindicator (INP12.1) 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 2002. In deze cijfers werden alle aanpassingen van de begroting 2002 verwerkt. Bij de opmaak van het Statistisch Jaarboek, 'Vlaams onderwijs in cijfers' en 'Het Vlaams onderwijs in beeld' waren nog niet alle aanpassingen gekend.

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 1999 gebruikt.

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.

Beschrijving en analyse

De overheidskost per leerling verschilt naargelang van het onderwijsniveau en van het type onderwijs. In 2002 kostte een leerling in het gewoon basisonderwijs gemiddeld 3.214,45 euro. In het buitengewoon basisonderwijs kostte een leerling gemiddeld 9.517,09 euro, zowat drie keer zoveel als in het gewoon basisonderwijs dus.

Een leerling in het gewoon secundair onderwijs kostte de Vlaamse Gemeenschap gemiddeld 6.642,44 euro in 2002. Een leerling in het buitengewoon secundair onderwijs kostte gemiddeld 13.637,05 euro, meer dan dubbel zoveel als een leerling in het gewoon secundair onderwijs dus.

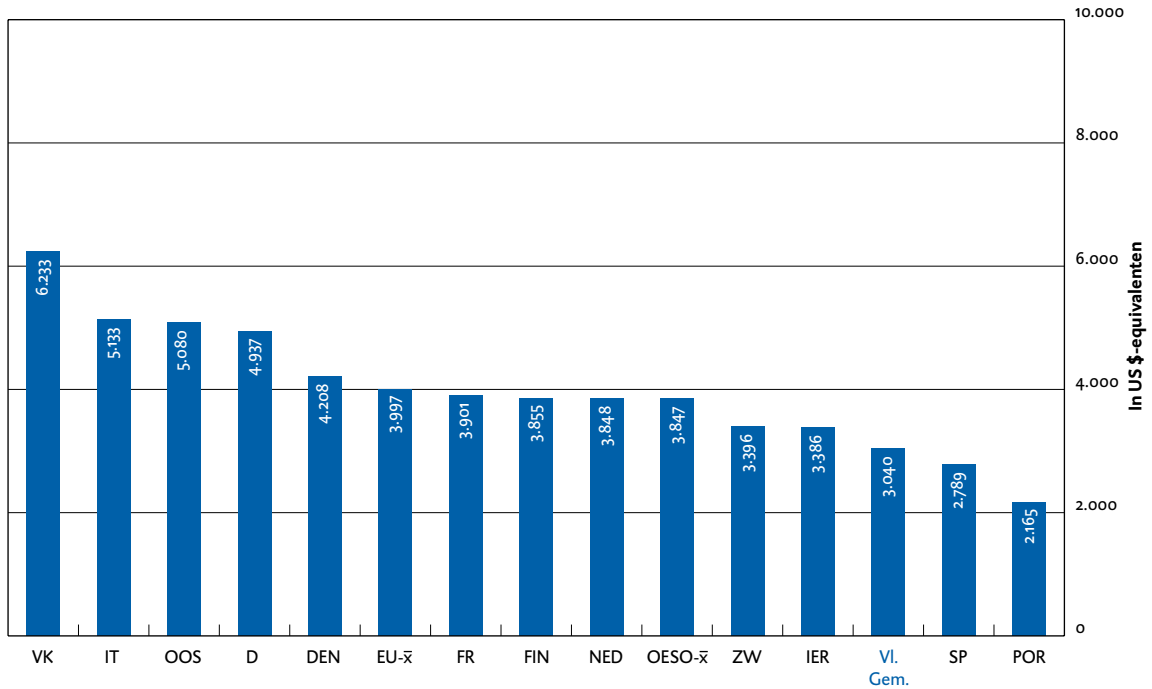
Het verschil in overheidskost per leerling tussen gewoon en buitengewoon onderwijs wordt grotendeels verklaard door de grotere omkadering in het buitengewoon onderwijs.

Een student aan de hogeschool kostte de Vlaamse Gemeenschap 5.952,20 euro in 2002, terwijl een universiteitsstudent 13.262,81 euro kostte. In het cijfer van de universiteiten zitten de kredieten voor wetenschappelijk onderzoek vervat die op de onderwijsbegroting ingeschreven staan. Vanaf 2002 werden de bijzondere onderzoeksfondsen bijkomend op de onderwijsbegroting ingeschreven. Zonder deze overdracht zou de kostprijs per leerling ongeveer 11.700 euro bedragen hebben in 2002.

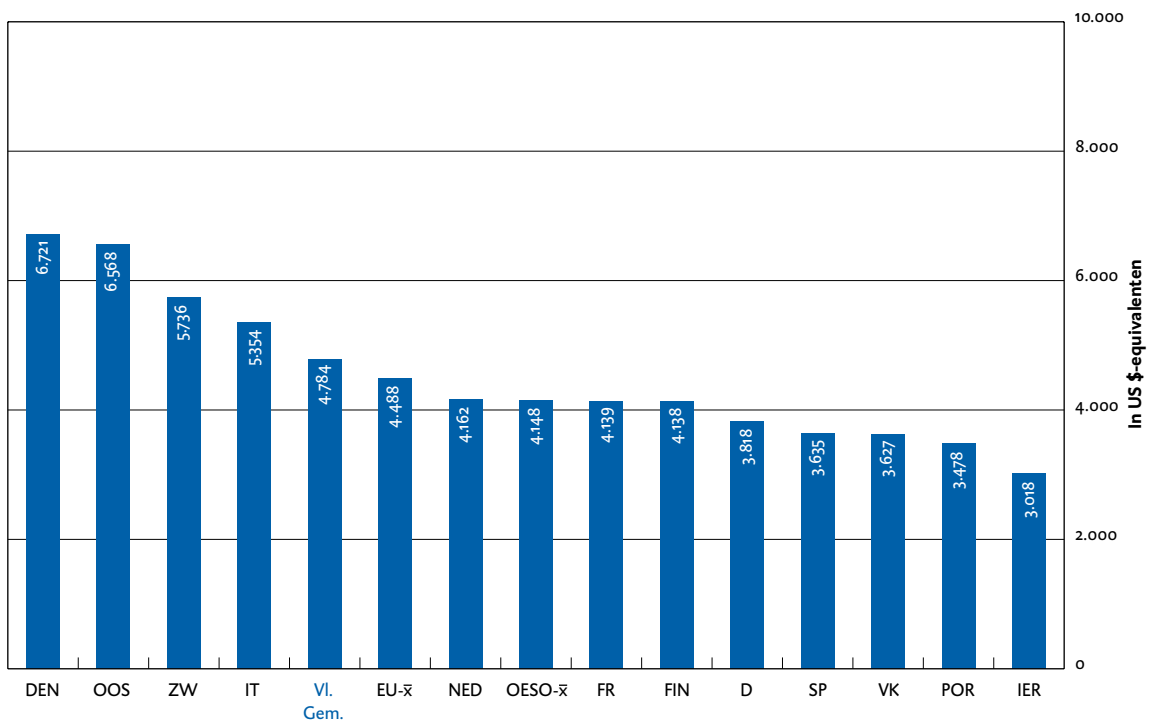
Op het vlak van permanente vorming kostte een cursist in het deeltijds kunstonderwijs gemiddeld 'slechts' 910,00 euro en een cursist in het onderwijs voor sociale promotie gemiddeld 624,19 euro in 2002. Door een wijziging in de registratie van de cursisten kan de kostprijs per cursist niet met vorige jaren vergeleken worden.



Grafiek INP12.3: De relatieve overheidskost per leerling in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999)



Grafiek INP12.4: De relatieve overheidskost per leerling in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999)





De evolutie in de kostprijs per leerling geeft een idee over welke onderwijsniveaus de prioriteit van het beleid kregen in 2002. 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, het hoger onderwijs versterken in de uitvoering van zijn maatschappelijke opdracht 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 van de laatste jaren ten voordele van het gelijkkansenbeleid in het basis- en secundair onderwijs. Dit resulteerde in een krediet van 78,95 mio euro.

In de begroting 2002 werden de noodzakelijke budgetten in het kader van CAO VI ingeschreven, waarbij o.m. de eerste stap in de uitvoering van de lineaire loonsverhoging van 3% werd gezet.

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 verhoogd met 9,89 mio euro. CAO V verhoogde dit bedrag in 2001 en 2002 telkens met 6,19 mio euro. Deze middelen moeten aangewend worden voor het administratief en/of beleidsondersteunend personeel. In totaliteit stegen de werkingsmiddelen van het basisonderwijs tussen 2001 en 2002 met 15,094 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 stopgezet werden. De middelen voor de regionale technologische centra stegen verder van 724.000 euro tot 1.594.000 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. Om de internaten toegankelijker te maken -ook voor kinderen uit minder kansrijke gezinnen- werden de werkingsmiddelen van de vrije internaten met 7,031 mio euro verhoogd. In het kader van de verdere realisatie van de modulaire opleidingsstructuur en de modulaire beroepsopleidingen worden de be-

roepsprofielen uit de verschillende sectoren verwerkt en naar de aanverwante studiegebieden vertaald. Voor de uitvoering van het experiment werd een pad uitgetekend van bijkomende middelen t.e.m. het schooljaar 2006-2007. Voor 2002 kwam dit neer op 758.000 euro bijkomende middelen.

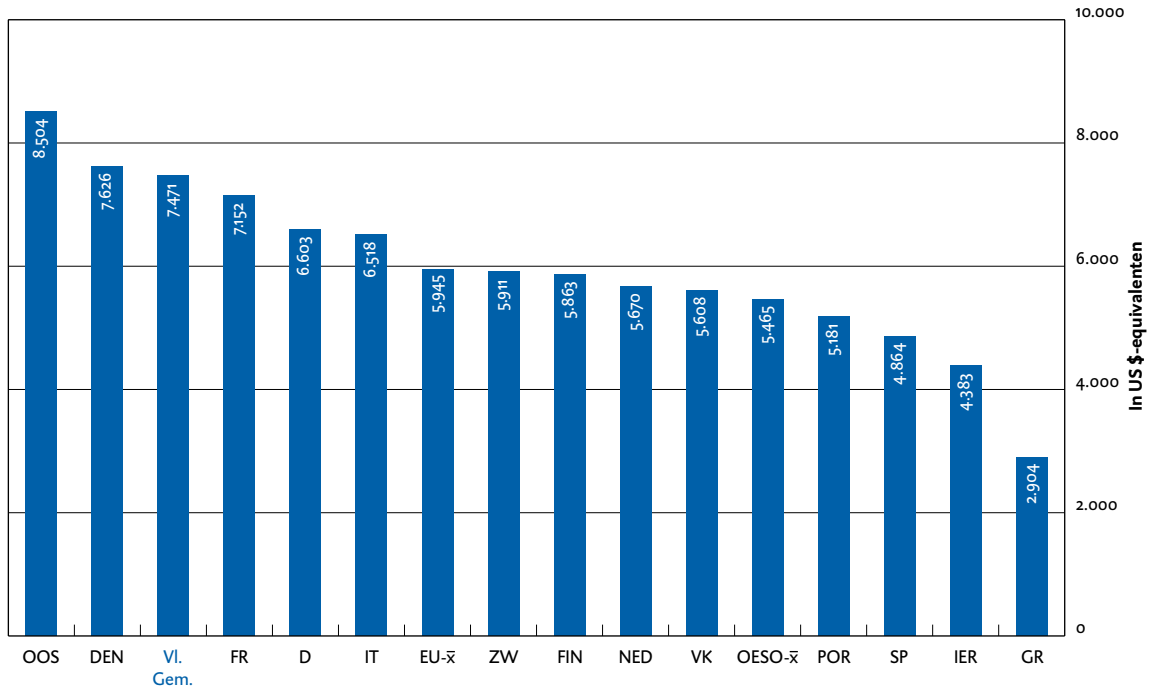
Bij de hogescholen steeg de enveloppe met 4,045 mio euro ingevolge de loonsverhoging van 1% uit CAO VI. Sinds enkele jaren wordt er een inspanning geleverd met als einddoel een gelijkenschakeling van de sociale voorzieningen tussen hogescholen en universiteiten. Ook in 2002 werd nogmaals een verhoging van 12,39 euro per hogeschoolstudent toegekend, wat het bedrag op 161,13 euro bracht (t.o.v. 247,89 euro bij universiteiten). Ingevolge de implementatie van de Bologna-verklaring werd een bijkomend krediet van 0,75 mio euro opgenomen, bestemd om de coëfficiënten van de twee-cycli-opleidingen bij de hogescholen te verhogen.

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. Met de begroting 2002 werden de beleidsopties die ten grondslag lagen van de begroting 2001 verder uitgebouwd: de structurele verhoging van het budget van de werkingsuitkeringen van de universiteiten, de structurele verhoging van het budget voor het fundamenteel onderzoek aan de universiteiten, de verbetering van de kwaliteit van het academisch onderwijs, de bevordering van de innovatie en de optimalisering van het academische opleidingsaanbod. Bovendien werden ten behoeve van de optimalisering van het hoger onderwijs en het levenslang leren bijkomende middelen voorzien voor convenanten met de universiteiten. Maken we abstractie van de bijzondere onderzoekskredieten die aan de onderwijsbegroting toegevoegd werden, dan stellen we een globale stijging voor de universiteiten van 34,85 mio euro vast.

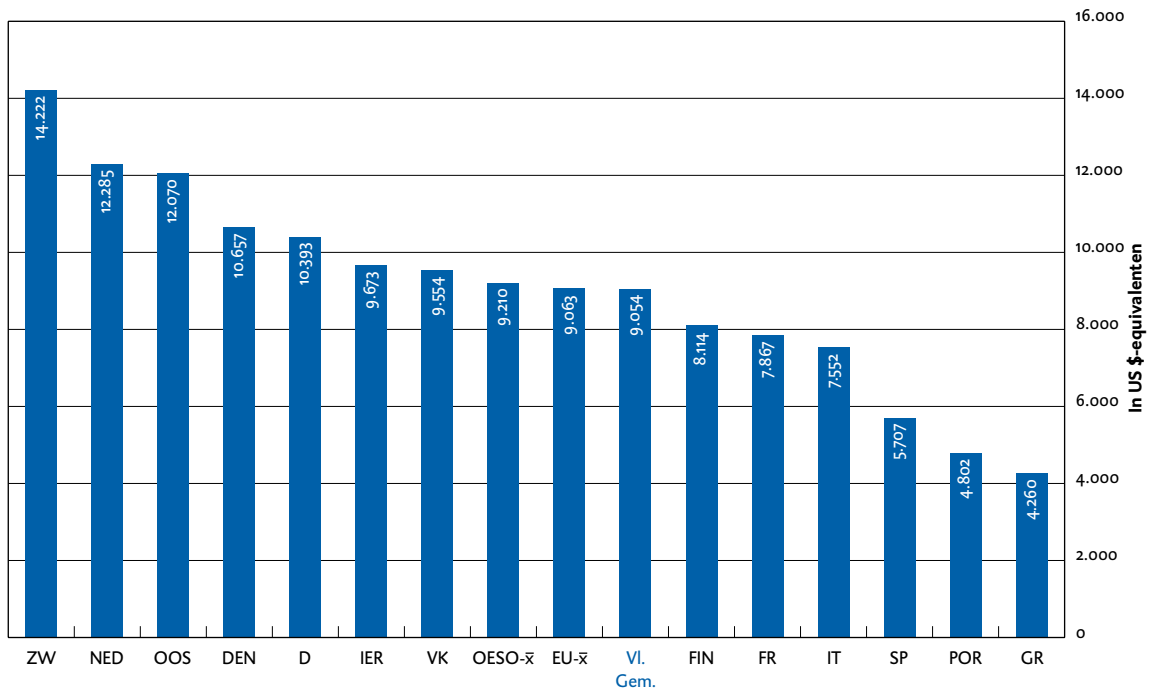
In het kader van levenslang leren moet aandacht gaan naar de samenwerking tussen onderwijs en het bedrijfsleven en naar de implementatie van de samenwerking tussen de publieke vormingsactoren (onderwijs, VDAB, VIZO). Hiervoor werd in 2002 2,03 mio euro voorzien. Nederlands als 2^{de} taal werd uitgebreid om de inburger-



Grafiek INP12.5: De relatieve overheidskost per leerling in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999)



Grafiek INP12.6: De relatieve overheidskost per student in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999)





ring van volwassenen te bevorderen. Hiervoor werden 3,83 mio euro bijkomende middelen uitgetrokken.

Wanneer we Vlaanderen met de andere EU-landen vergelijken, blijkt dat vooral de overheidskost per leerling in het secundair onderwijs boven het EU-landengemiddelde uitkomt. Een leerling in het secundair onderwijs³⁷ kost de Vlaamse overheid immers 7.471 US-dollarequivalenten of 1.526 US-dollarequivalenten boven het EU-landengemiddelde. In het hoger onderwijs kost een student meer dan een leerling uit het secundair onderwijs, maar evenaren we wel het EU-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- er nergens in Europa een even uitgebreid kleuteronderwijs als in Vlaanderen bestaat (en België als geheel). Frankrijk situeert zich eveneens onder het Europees gemiddelde voor de overheidskost per kleuter maar het verschil met Vlaanderen is niettemin aanzienlijk. In het lager onderwijs zijn we geëvolueerd van een situatie waarbij we onder het gemiddelde zaten van de EU- of OESO-landen naar een positie waarbij we boven dat gemiddelde uitkomen. De financiële inspanningen voor het basisonderwijs worden dus ook in internationale context zichtbaar.

Enkel Oostenrijk en Denemarken besteden op alle onderwijsniveaus meer per leerling dan het EU-landengemiddelde, terwijl Finland, Spanje en Portugal de EU-landen zijn die op alle niveaus onder dat gemiddelde uitkomen. Zweden investeert, in vergelijking met alle andere EU-landen, relatief veel per student in het hoger onderwijs en komt ruimschoots boven het EU-landengemiddelde uit.

Conclusie



Wanneer we de kostprijs per leerling in een internationale context plaatsen, blijkt dat vooral de kostprijs van een leerling in het Vlaams secundair onderwijs boven het EU-landengemiddelde uitkomt. De overheidskost van een student uit het Vlaams lager en hoger onderwijs ligt op dit gemiddelde. De overheidskost per leerling uit het kleuteronderwijs daarentegen komt duidelijk onder de landengemiddelden uit. De bijkomende budgettaire inspanningen in 2002 hebben de positie t.o.v. de EU-landen vooral in het lager en hoger onderwijs verbeterd. Deze verbeterde positie betekent ech-

ter niet dat er geen noden meer zijn. Onderwijs dient continu afgestemd te worden op de maatschappelijke dynamiek zodat ze een antwoord kan bieden op nieuwe uitdagingen.

De overheidskost per leerling is groter in het buitengewoon dan in het gewoon onderwijs. Dat is logisch omdat de omkadering er groter is. Uit de cijfers blijkt echter dat de financieringsmechanismen voor een leerling met een handicap de integratie van die leerling in het gewoon onderwijs kunnen tegenwerken. Men ontloopt door integratie in het gewoon onderwijs immers hogere financiering. Daardoor krijgen dergelijke leerlingen 2 (in het secundair onderwijs) à 3 (in het basisonderwijs) keer minder financiering dan een leerling met een soortgelijke handicap in het buitengewoon onderwijs. De middelen die gewone scholen voor GON-leerlingen (beperkte aantallen!) ter beschikking krijgen, vormen slechts een fractie van wat een leerling in het buitengewoon onderwijs zou ter beschikking gesteld krijgen. Een aandachtspunt dus in het kader van de operationele doelstelling 'Wegwerken van mogelijke financiële drempels' en van de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden'. Ook in Europese context ligt deze problematiek gevoelig.

Link naar andere indicatoren

De link met indicator INP11 over het percentage van het BRP dat de overheid aan onderwijs besteedt, is duidelijk. Indicator INP14 analyseert de studiekosten die door gezinnen m.b.t. het secundair onderwijs gedragen worden. Ook die indicator is relevant in het kader van de beleidsdoelstelling 'Wegwerken van mogelijke financiële drempels'.

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

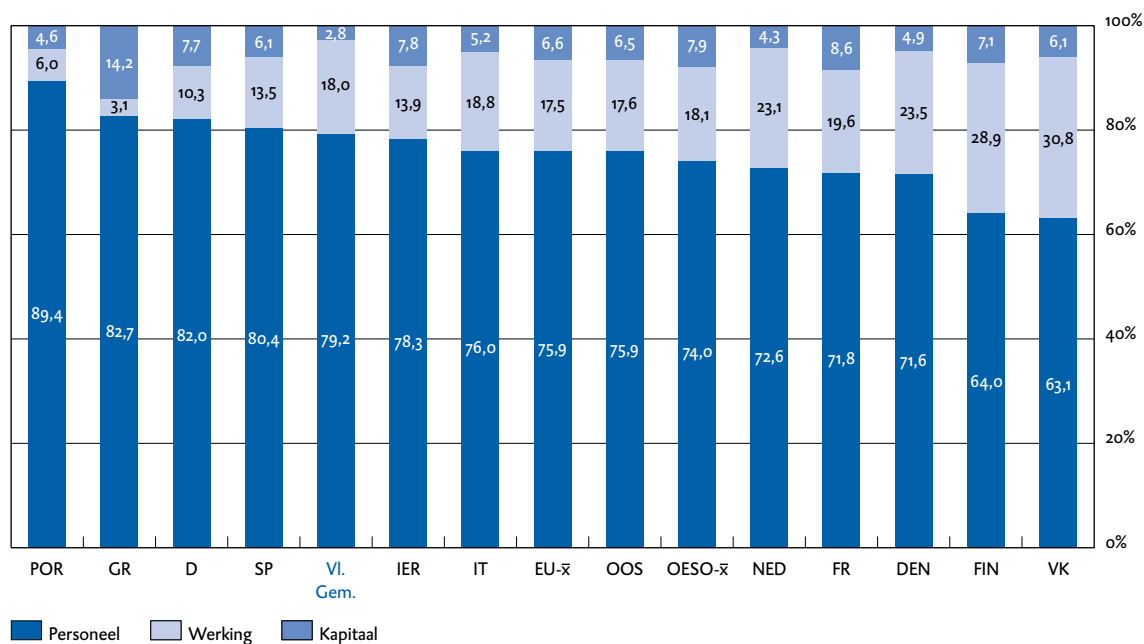
Indicatoren INP1 t.e.m. INP5 bekijken de deelname aan het onderwijs in de verschillende onderwijsniveaus.

(37) Inclusief het derde leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, de vierde graad beroepssecundair onderwijs en de leertijd en ondernemersopleiding van het VIZO.

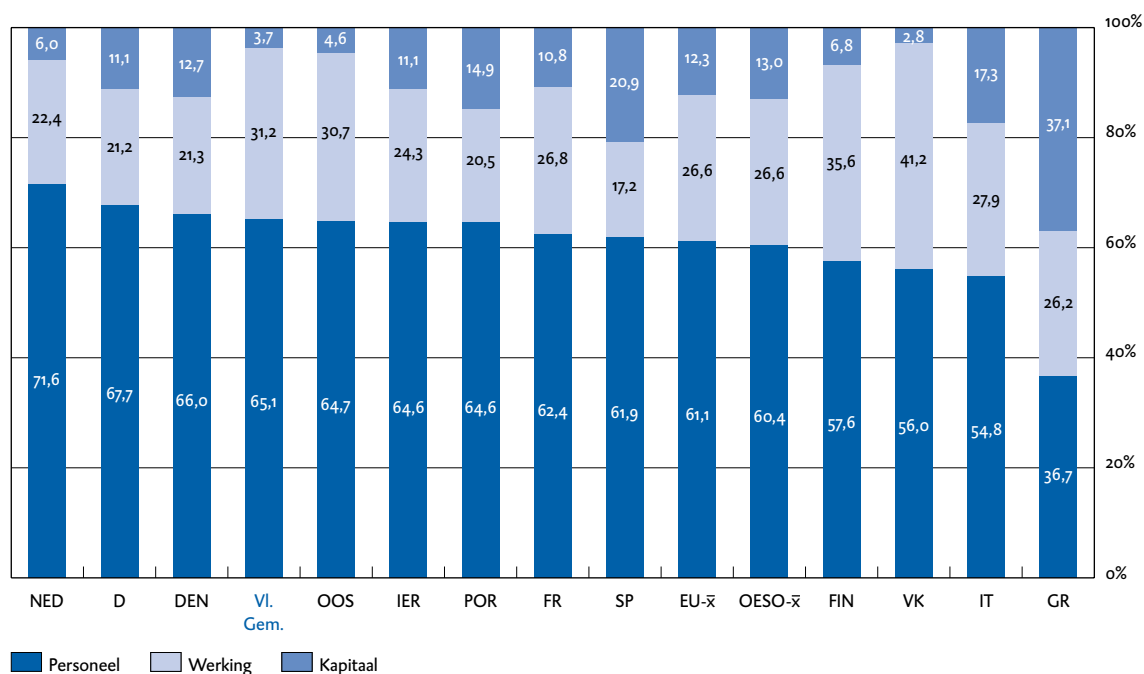




Grafiek INP13.1: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het lager en secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999)



Grafiek INP13.2: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999)





INP13: Financiering van onderwijsinstellingen naar uitgavencategorie

Beleidscontext



De vorige indicator INP12 geeft weer hoe de uitgaven over de onderwijsniveaus verdeeld zijn, maar geeft geen informatie over de aard van de uitgaven. De manier waarop het onderwijsbudget over de verschillende soorten uitgaven verdeeld wordt, kan de kwaliteit van het onderwijsleerproces beïnvloeden alsook de mogelijkheden van het onderwijs om zich aan te passen aan de veranderende demografie of aan deelnametrends. 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 onderwijslandschap heeft nood aan een optimale mix van de middelen.

Vergelijking van hoe de ons omliggende landen hun uitgaven verdelen over de verschillende categorieën geeft een inzicht in de organisatie en de werking van hun onderwijssysteem.

Scholen doen ook meer dan enkel onderwijs geven. Bij het leerplichtonderwijs wordt dikwijls ook voorzien in transport, schoolmaaltijden en internaten. In het hoger onderwijs komen hier nog de onderzoeksactiviteiten bij.



Ook m.b.t. deze indicator gelden de referenties naar de in de vorige indicatoren vermelde Vlaamse en Europese doelstellingen.

Definitie

Indicator INP13 verdeelt de budgettaire onderwijsinspanningen enerzijds tussen lopende uitgaven en kapitaaluitgaven en anderzijds naargelang de drie functies die onderwijsinstellingen vervullen. Deze functies zijn onderwijstaken, aanvullende taken en onderzoekstaken.

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 verdeeld 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 on-

rechtstreeks (administratie, nascholing, leerlingenbegeleiding) bijdragen tot de onderwijstaak. Ondersteunende taken dienen geïnterpreteerd te worden als de uitgaven voor de sociale zorg en bijstand. Voor Vlaanderen worden hieronder de sociale voorzieningen van het hoger onderwijs, de centra voor leerlingenbegeleiding, het leerlingenvervoer en de cultuurcel verstaan. In het hoger onderwijs komt hier 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. Daar er op internationaal vlak al een gegevensverzameling m.b.t. de onderzoeks- en ontwikkelingsuitgaven gebeurt (*DSTI-data collection*³⁸), werden deze gegevens overgenomen. Het gaat meer bepaald om de HERD-tabel³⁹.

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 scholen zelf voorzien in de huisvesting (m.a.w. de studentenhomes).

Beschrijving en analyse

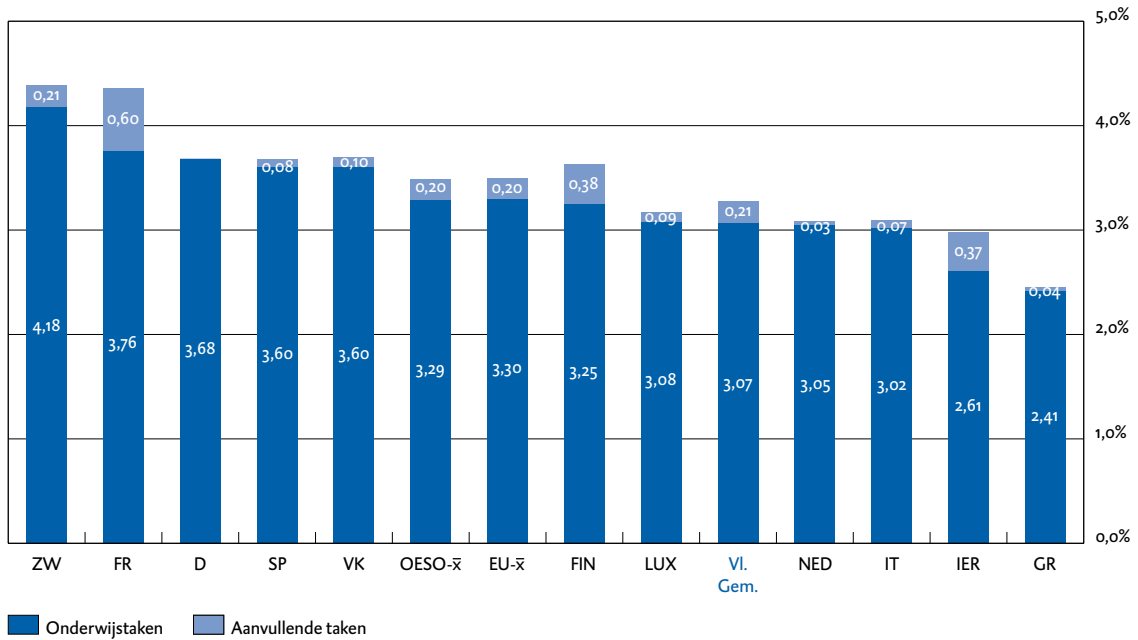
Een internationale vergelijking van het lager en secundair onderwijs (grafiek INP13.1) maakt duidelijk dat Vlaanderen voor personeels- en werkingsuitgaven boven het EU-gemiddelde scoort, respectievelijk 79,2% en 18% t.o.v. 75,9% en 17,5%. Dit hoger aandeel gaat volledig ten koste van de kapitaaluitgaven. Vlaanderen kent het laagste percentage (2,8%) voor kapitaaluitgaven. Hierbij moeten wel twee opmerkingen gemaakt worden. In het gesubsidieerd onderwijs worden de uitgaven voor infrastructuur slechts gefinancierd ten belope van 70% in het basisonderwijs en 60% in het secundair onderwijs. Een deel van de middelen die nu als werkingsmiddelen gecatalogeerd staan, zijn in feite toch uitgaven voor infrastructuur om het resterende percentage aan te vullen. Daarnaast is er ook geen zicht op de aanvullende privé-middelen die de scholen voor infrastructuur aanwenden. In het gesubsidieerd officieel onderwijs speelt

(38) DSTI: Directorate for Science, Technology and Industry (OESO).

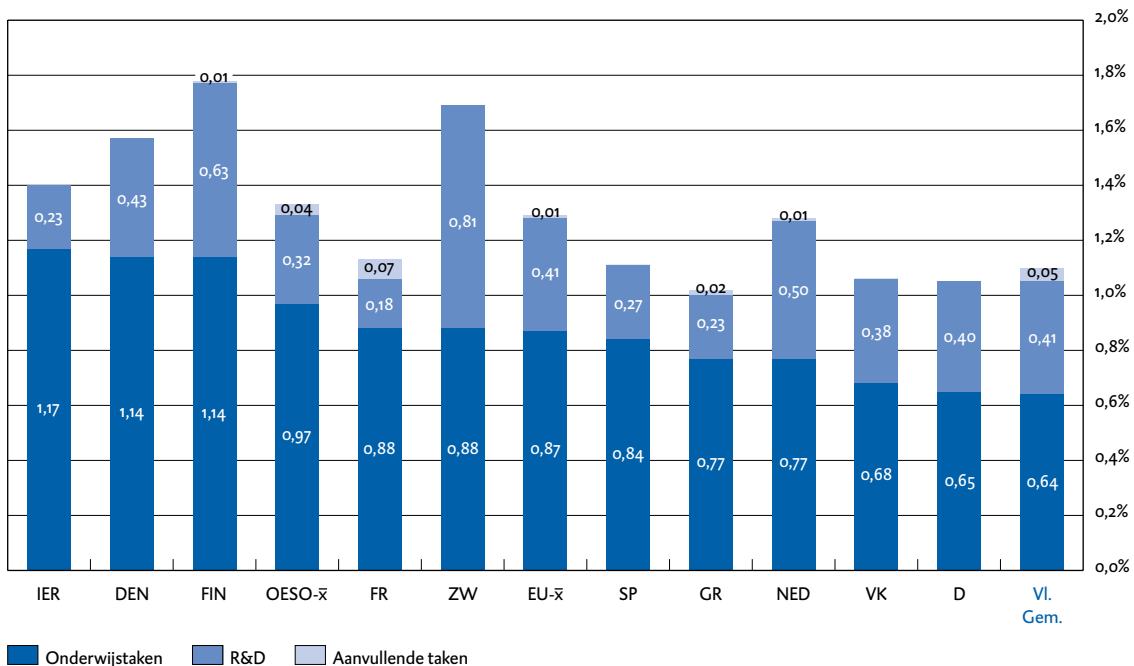
(39) HERD: Higher Education Research & Development (OESO).



Grafiek INP13.3: Onderwijsuitgaven in het lager en secundair onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (1999)



Grafiek INP13.4: Onderwijsuitgaven in het hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (1999)





dit minder mee omdat daar de bijkomende uitgaven van de gemeenten en provincies meegerekend worden. De infrastructuuruitgaven van het gemeenschapsonderwijs worden dan weer voor 100% gefinancierd.

Bij het hoger onderwijs is het globale aandeel van de personeelsuitgaven een stuk lager dan in het leerplicht-onderwijs. In de EU-landen bedraagt dit gemiddeld 61,1% t.o.v. 75,9% in het lager en secundair onderwijs. Ook in het hoger onderwijs kent Vlaanderen een hoger percentage voor personeels- en werkingsuitgaven dan het EU-gemiddelde, resp. 65,1% en 31,2% t.o.v. 61,1% en 26,6%. Samen met het Verenigd Koninkrijk spendeert Vlaanderen relatief het minst aan infrastructuur en onderhoud.

In grafiek INP13.3 wordt de opdeling tussen de onderwijstaken en de aanvullende taken in het lager en secundair onderwijs gemaakt. Gemiddeld spenderen de OESO-landen slechts 0,2% van het BBP/BRP aan aanvullende taken. Tegenover de totale uitgaven is dit ongeveer 5%. Vlaanderen zit hier rond het gemiddelde.

Uit grafiek INP13.4 blijkt dat de invulling van het budget heel wat gedifferentieerder verloopt in de EU-landen. Gemiddeld wordt 0,87% van het BBP/BRP voor de onderwijstaken aangewend, 0,41% voor 'research & development' (R&D) en 0,01% voor de aanvullende taken. Vlaanderen zit voor R&D net op dit gemiddelde maar voor de onderwijstaken met 0,64% ver onder het EU-gemiddelde. De totale onderwijsuitgaven uitgedrukt als percentage van het BBP/BRP zijn bijvoorbeeld ongeveer gelijk aan deze in Frankrijk, maar de verdeling is totaal verschillend.

Conclusie

In vergelijking met de ons omliggende landen besteedt de Vlaamse overheid een opvallend laag percentage aan infrastructuur. Hier is de laatste jaren dan ook de nodige aandacht voor gevraagd in de beleidsbrief. Daartegenover staat het hoog belang van de personeelsuitgaven in de uitgavenstructuur. Dit hoger aandeel hangt samen met de in internationaal perspectief hoge salariering in het secundair onderwijs.

In het lager en secundair onderwijs zijn de uitgaven hoofdzakelijk verbonden met de onderwijstaak. Gemiddeld wordt er in de EU-landen slechts 0,2% uitgegeven aan aanvullende taken zoals leerlingenvervoer,

sociale voorzieningen en leerlingenbegeleiding. Vlaanderen zit hiervoor net op het gemiddelde.

In het hoger onderwijs blijkt dat de Vlaamse basisfinanciering om de onderwijstaak te vervullen het laagst van de Europese unie is. Op het gebied van onderzoek en ontwikkeling zit Vlaanderen wel op het gemiddelde.

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.



Link naar andere indicatoren

De link met indicator INP11 over het percentage van het BRP dat de overheid aan onderwijs besteedt, is duidelijk. Indicator INP12 bekijkt de overheidskost per leerling naar onderwijsniveau. Indicator INP14 analyseert de studiekosten die door gezinnen m.b.t. het secundair onderwijs gedragen worden. Ook die indicator is relevant in het kader van de beleidsdoelstelling 'Wegwerken van mogelijke financiële drempels'.

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

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



Tabel INP14.1: Gemiddelde kosten per uitgavenrubriek voor het secundair onderwijs in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR en in BEF (1999-2000)

Rubriek	Zoals:	Kost in EUR	Kost in BEF	Aandeel
Schooluitrusting	Schoolboeken, schoolmateriaal (PC, schrijfgerief, boekentas, blokfluit,...), turnkledij, veiligheids- en werkkledij	527,27 EUR	21.270 BEF	62%
Vervoer	Van en naar de school	120,30 EUR	4.853 BEF	14%
Schoolreizen tijdens de schooluren		101,81 EUR	4.107 BEF	12%
Schoolactiviteiten die niet langer dan één dag duren	Sportactiviteiten, kennismakingsdagen, stadsbezoek, filmforum, natuurofstap,...	54,64 EUR	2.204 BEF	7%
Steunactiviteiten	Tombola, eetfestijn, sponsorloop,...	22,11 EUR	892 BEF	3%
Facultatieve uitgaven	Aankoop schoolfoto's, schoolkrantje, leerlingenpasje, lidgeld oudercomité, huur leerlingenkastje, administratiekosten,...	20,70 EUR	835 BEF	2%



INP14: Studiekosten in het secundair onderwijs

Beleidscontext



Het wegwerken van mogelijke financiële drempels voor leerlingen en studenten om deel te nemen aan onderwijs is een belangrijke operationele doelstelling van het huidige onderwijsbeleid (Vanderpoorten, 2000). Ze kadert onder meer in de strategische doelstellingen 'Opnieuw investeren in onderwijs en vorming' en 'De dualisering bestrijden'. De huidige discussie over de kosteloosheid van het leerplichtonderwijs toont aan hoe gevoelig deze materie momenteel in Vlaanderen ligt. Vandaar de aandacht in deze publicatie voor de studiekosten van leerlingen in het secundair onderwijs. De resultaten van het onderzoek over de studiekosten in het basisonderwijs namen we reeds op in de indicatorpublicatie van 2000. Datzelfde gebeurde voor de studiekosten in het Vlaamse hoger onderwijs.



De indicator is ook beleidsrelevant in Europese context. Hij staat immers in verband met de Europese sleutelkwestie 'Increasing the investment in human resources while ensuring an equitable and effective distribution of available means in order to facilitate general access to and enhance the quality of education and training'. Dit is een sleutelkwestie die valt onder Objective 1.5 'Making the best use of resources', die op haar beurt ressorteert onder de strategische doelstelling 'Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU'.

Definitie

In een recent OBPWO-onderzoek van het HIVA-KULeuven m.m.v. de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent worden de studiekosten in het gewoon secundair onderwijs geschat.

Aan de basis van dit onderzoek lag de vraag van de overheid naar een geactualiseerde raming van de omvang en de samenstelling van de studiekosten die ouders van leerlingen in het secundair onderwijs dragen en van het effect van klas-, school- en gezinskenmerken hierop. Het onderzoek moest ook aanduiden of er een evolutie vast te stellen is in vergelijking met ramingen uit 1983 en 1987.

Wat het begrip **studiekosten** betreft, werden drie categorieën onderscheiden:

- *Studiekosten in enge zin* betreffen de goederen en diensten die nodig zijn om op een correcte en volwaardige wijze deel te nemen aan het onderwijs.

- *Studiekosten in brede zin* betreffen goederen en diensten die niet intrinsiek samenhangen met de studies, maar die men niet zou aanschaffen als men niet studeerde.
- *Leefkosten op school* zijn goederen en diensten die men zich ook aanschafft als men niet studeert maar die meer of minder kunnen kosten ten gevolge van het studeren.

Elk van deze deelcategorieën bevat verschillende kostenrubrieken.

De onderzoekspopulatie werd gevormd door het gewoon voltijds secundair onderwijs in Vlaanderen en in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het buitengewoon en het deeltijds onderwijs bleven buiten beschouwing. Methodescholen en concentratiescholen⁴⁰ werden niet in de steekproef opgenomen.

Een eerste reeks gegevens (schoolkenmerken) werd verzameld d.m.v. een *bevraging van directeurs*. Er werd daarvoor een steekproef van 98 secundaire scholen gerealiseerd waarbij gecontroleerd werd op net (GO, OGO en VGO), schoolgrootte in termen van aantal leerlingen (<250, 250-500, >500) en onderwijsaanbod (bovenbouw uitsluitend ASO, gecombineerde bovenbouw, zonder ASO in de bovenbouw). Er werd gestreefd naar een oververtegenwoordiging van het GO en het OGO. Zo beschikken de onderzoekers over een voldoende aantal scholen om ook over het kenmerk 'net' uitspraken te doen. Ook TSO-BSO-scholen werden oververtegenwoordigd om rekening te kunnen houden met de veelheid en verscheidenheid van de studierichtingen. De steekproef vertoont ook een min of meer gelijkmatige geografische spreiding.

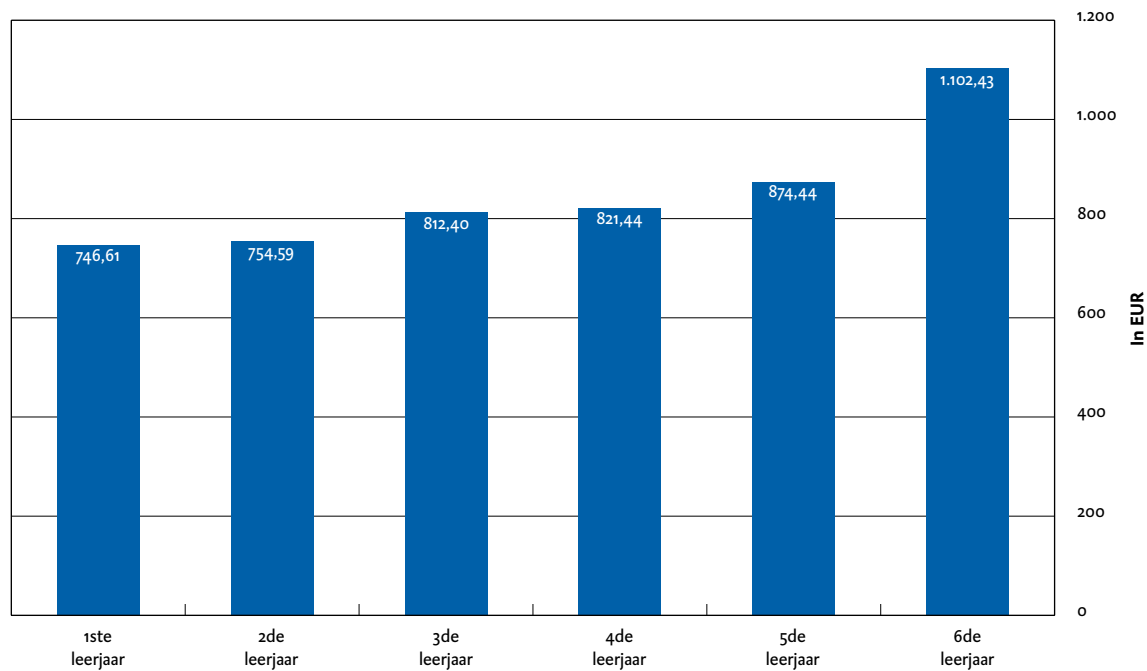
Vervolgens werden de *ouders van de leerlingen* uit de 98 scholen schriftelijk bevestigd. Daarvoor werd binnen de steekproef van scholen een steekproef van klassen getrokken. Hiervoor werd gecontroleerd op graad, onderwijsvorm, studiegebied en leerjaar. Er werd voor deze steekproef ook informatie opgevraagd over de nationaliteit van de ouders, de gezinssituatie (en het aantal kinderen financieel ten laste), de werksituatie, het scholingsniveau en de inkomenspositie.

De bevraging van de ouders kende twee fasen. Aan de volledige steekproef van ouders werd in oktober een

(40) Een concentratieschool werd in dit onderzoek opgevat als een school met 50% allochtone leerlingen of meer.



Grafiek INP14.1: Studiekosten in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen, naar leerjaar (1999-2000)



Tabel INP14.2: Gemiddelde kosten per onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR en in BEF (1999-2000)

Onderwijsvorm	Kost in EUR	Kost in BEF
ASO	855,26 EUR	34.501 BEF
TSO	928,98 EUR	37.475 BEF
BSO	922,59 EUR	37.217 BEF
KSO	1.121,45 EUR	45.239 BEF



schriftelijke vragenlijst voorgelegd. In totaal ontvingen de onderzoekers 2.155 ingevulde vragenlijsten. De samenstelling van deze respondentengroep is min of meer gelijkmatig verdeeld over net, schoolgrootte en studieaanbod. Er is echter een oververtegenwoordiging van arbeiders en een ondervertegenwoordiging van bedienden. De respondenten vertonen een lager scholingsniveau dan de populatie in haar geheel.

De ouders werd ook gevraagd of ze bereid waren om gedurende de rest van het schooljaar de studiekosten bij te houden in een uitgavenboekje. Van de 550 ouders die zich daarvoor aanmeldden, stuurden 439 ouders een ingevuld boekje voor het eerste trimester op. Dat aantal nam in de loop van het schooljaar af: voor het tweede trimester beschikken de onderzoekers nog over 386, voor het derde over 355 boekjes. De respondentengroep is niet helemaal representatief voor de populatie waaruit die afkomstig is. Er was bijv. geen respons vanuit middenscholen van het gesubsidieerd officieel onderwijs, al dient gezegd dat er daarvan slechts 11 scholen in de totale populatie waren. De hoogste respons situeert zich bij de ASO-scholen en de middenscholen van het gemeenschapsonderwijs en bij het gesubsidieerd vrij onderwijs. Het BSO kende een relatief lage respons. Van daar dat de resultaten van dit deelonderzoek met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd en behandeld moeten worden.

Beschrijving en analyse

De gemiddelde studiekost per leerling in het secundair onderwijs bedroeg **846,85 EUR** (34.162 BEF) voor het schooljaar 1999-2000. Dit getal is evenwel een gemiddelde dat sterk varieert. Als minimumwaarde werd 122,93 EUR (4.959 BEF) per jaar opgetekend, als maximumwaarde 3.698,00 EUR (149.177 BEF). De standaardafwijking bedroeg 327,19 EUR (13.199 BEF). Bovendien werd dit gemiddelde berekend op basis van een groep ouders die -zoals hierboven vermeld- niet representatief zijn voor alle ouders met kinderen in het secundair onderwijs.

Zoals uit tabel INP14.1 blijkt, besteden gezinnen het grootste deel van de onderwijsuitgaven aan de schooluitrusting: gemiddeld zo'n 527,27 EUR (21.270 BEF) of 62% van de studiekosten in het secundair onderwijs. Vervoerskosten en uitgaven voor schoolreizen nemen nog eens ruim een kwart van de studiekosten in beslag, respectievelijk 120,30 EUR en 101,81 EUR gemiddeld. Vooral de vervoerskosten zijn niet te onderschatten, ze-

ker gezien het feit dat 41% van de leerlingen in het secundair onderwijs kosteloos naar school gaat (te voet of met de fiets). Kleinere bedragen gaan naar schoolactiviteiten die niet langer dan één dag duren (gemiddeld 54,64 EUR en 7% van het studiebudget), steunactiviteiten (gemiddeld 22,11 EUR en 3% van de studiekosten) en facultatieve uitgaven (gemiddeld 20,70 EUR en 2% van de studiekosten).

Deze uitgaven kennen een andere **spreiding** over het schooljaar:

- Uitgaven voor schooluitrusting gebeuren voornamelijk in het begin van het schooljaar en in het eerste trimester in het algemeen.
- De kosten voor schoolreizen worden gespreid d.m.v. een spaarsysteem of door betaling van een voorschot met eindafrekening.
- De uitgaven voor schoolactiviteiten worden gespreid over het hele schooljaar met de klemtoon op het derde trimester.
- De facultatieve uitgaven kennen een zwaartepunt bij het begin van het schooljaar en de frequentie ervan daalt gedurende de loop van het schooljaar.

Wat met de **evolutie** van de studiekosten doorheen de tijd? Voor 1986-87 werd de gemiddelde studiekost voor het secundair onderwijs berekend op 387,58 EUR (15.635 BEF). Een vergelijkbare berekening levert voor 1999-2000 een netto stijging van 59% op (bruto stijging verminderd met de stijging van de consumptieprijzen). De berekening van de vervoerskosten gebeurde echter op een andere manier. De vervoerskosten werden in 1986-1987 namelijk overschat, wat suggereert dat de stijging in werkelijkheid nog groter dan 59% is.

In het onderzoeksrapport werd een afzonderlijk hoofdstuk gewijd aan de **perceptie en tevredenheid van ouders** m.b.t. de uitgaven die ze moeten maken voor het schoollopen van hun kinderen. Er werd hen gevraagd of ze bepaalde kosten die hen worden aangerekend beschouwen als 'correct' resp. te hoog of als diensten of goederen die eigenlijk volledig gratis zouden moeten zijn. De resultaten van deze peiling zijn vooral opmerkelijk wanneer ze vergeleken worden met de resultaten van het onderzoek naar de studiekosten in het basisonderwijs (zie indicatorenpublicatie van 2000).

Waar in het basisonderwijs de overgrote meerderheid van de ouders (ongeveer 80%) de studiekosten als correct inschat, is dat niet het geval voor het secundair onderwijs:



- 50% van de ouders vindt de kosten van studieboeken, fotokopieën en tijdschriften, vervoerskosten en schoolreizen te hoog.
- Gezinnen met meer kinderen zijn eerder geneigd de gerapporteerde kosten te hoog te vinden.
- Ouders van leerlingen in het eerste leerjaar zijn meer tevreden dan ouders van kinderen uit de hogere leerjaren.
- Ouders van kinderen in het gesubsidieerd vrij onderwijs zijn meer geneigd de kosten te hoog te vinden dan in de andere netten (dat is ook zo na controle van de feitelijke omvang van de kost).
- Er zijn geen verschillen in tevredenheid op basis van onderwijsvorm.
- Er is een opvallend en lineair verband tussen de hoogte van het inkomen en de mate waarin men de kosten als te hoog beschouwt: de tevredenheid over de hoogte van de kosten neemt toe (af) naarmate men meer (minder) verdient.

Bijzonder interessant in dit onderzoek zijn de resultaten van de multilevelanalyse die toelaten om verbanden te vinden tussen leerling- en schoolkenmerken en de omvang van de studiekosten.

Wat de **klaskenmerken** (graad, onderwijsvorm, studiegebied) betreft, is er een stijging van de studiekosten over de **leerjaren** en dus ook over de **graden**. De gemiddelde uitgaven stijgen elk jaar met nog eens een sterke opwaartse knik in het zesde leerjaar. De kosten stijgen van gemiddeld 746,61 EUR (30.118 BEF) in het eerste leerjaar naar gemiddeld 1.102,43 EUR (44.472 BEF) in het zesde leerjaar (zie grafiek INP14.1).

ASO is de goedkoopste **onderwijsvorm**, KSO de duurste. De verklaring ligt vooral in de vervoerskosten: KSO rekruteert uit een groter geografisch gebied. Opnieuw zit hierachter heel wat variatie. Zo zijn er bepaalde studiegebieden in het BSO en het TSO die goedkoper zijn dan het ASO.

De **samenstelling** van de kosten verschilt tussen de onderwijsvormen:

- in het ASO ligt de klemtoon op schoolreizen, schoolactiviteiten en schoolboeken;
- in het KSO wordt veel aan gereedschappen, grondstoffen en tekenmaterialen uitgegeven;
- in het TSO is er veel geld nodig voor een combinatie van schoolboeken en benodigdheden voor praktijkvakken; en

- in het BSO ligt de klemtoon op benodigdheden voor praktijkvakken.

Wat de **studiegebieden** betreft: landbouw en mechanica zijn over de hele lijn het goedkoopst; lichaamsverzorging en voeding het duurst.

De **gezinskenmerken** dan. Voor de **vervoerskosten** is er, zoals te verwachten, een effect van de afstand tussen de gezinswoning en de school. In de keuze van het vervoersmiddel blijken meisjes meer geneigd te zijn duurdere vervoersmiddelen te gebruiken (auto en bus i.p.v. fiets) dan jongens. Jongeren die in Limburg en Brussel schoollopen, kiezen eerder voor een duurder vervoersmiddel. In Antwerpen wordt gemakkelijker voor een goedkoper vervoersmiddel gekozen.

Het aantal kinderen per gezin heeft, zoals verwacht, een dalend effect op de vervoerskosten en op de kost voor de PC.

Gezinnen met een hooggeschoolde vader en gezinnen met een hoger inkomen blijken meer uit te geven aan **schoolmateriaal** (vooral PC).

Het gezinsinkomen blijkt echter geen effect te hebben op de hoogte van de **gemiddelde studiekost**. Er is echter wel een verband tussen gezinsinkomen en onderwijsvorm: het (relatief goedkope) ASO telt meer jongeren uit de meest begoede gezinnen en het BSO meer uit de minst begoede gezinnen.

De onderzoekers wijzen erop dat ouders weinig tot geen ruimte hebben om de onderwijsuitgaven af te stemmen op het gezinsinkomen.

Wat de **schoolkenmerken** betreft, oefenen de **schoolgrootte** en het **onderwijsaanbod** van een school geen invloed op de omvang van de studiekost uit. We verklaren ons nader: als ik in het BSO voeding volg, zal ik (gemiddeld gezien) een pak boven de gemiddelde studiekosten uitkomen, los van het feit of ik deze studierichting volg in een school met een brede bovenbouw of een enge bovenbouw, los van het feit of er in mijn school veel leerlingen zitten of niet, en los van het feit of er in mijn school veel studierichtingen worden aangeboden of niet. Deze drie laatste elementen hebben geen invloed.

Drie verbanden vinden niet meteen een verklaring. Zo werd er een verband vastgesteld tussen de studiekos-



ten en de **ligging** van de school: scholen in de stad (ook na controle voor vervoerskosten) zijn goedkoper (meer concurrentie?). De gemiddelde **scholingsgraad** en het gemiddelde **gezinsinkomen** hebben elk een ander effect: scholen met hoger opgeleide gezinnen zijn goedkoper en scholen met meer begoede gezinnen zijn duurder.

Voor het **schoolnet** stellen de onderzoekers vast dat het gesubsidieerd vrij onderwijs significant duurder is dan het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs, ook na controle voor de opgesomde parameters.

Conclusie

In de Beleidsnota 2000-2004 van de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming wordt op p.36 gesteld: 'Op dit ogenblik loopt wetenschappelijk onderzoek naar hetgeen scholen aan de ouders doorfactureren. Dit onderzoek zal een inzicht verschaffen in de omvang en de samenstelling van die kosten. Op basis daarvan zal een raming worden opgesteld van de financiële middelen die nodig zijn om de volledige kosteloosheid van het basisonderwijs te realiseren.' Op basis van onder meer de cijfers uit grafiek INP14.1 berekende de afdeling Studietoelagen van het departement Onderwijs dat de factuur voor de kosteloosheid in het secundair onderwijs maximaal zo'n 307 miljoen euro (ruim 12 miljard BEF) zou bedragen. In dat cijfer zit een heroriëntatie van het stelsel voor studietoelagen verwerkt.



Het onderzoek over de studiekosten in het secundair onderwijs toonde immers ook aan dat de bestaande maximumtoelage ver beneden de reële studiekost ligt en dat studiekosten weinig inkomenselastisch zijn. De hoogte van de studietoelagen moet volgens de onderzoekers dan ook aan de hoogte van de studiekosten aangepast worden (de onderzoekers geven daaraan de voorkeur boven een verhoging van de inkomensgrenzen). De combinatie van het gegeven dat het gemiddeld inkomen van gezinnen met kinderen in het ASO hoger is dan in het BSO het geval is, én dat de studiekosten in het ASO gemiddeld lager zijn, wijst op een Mattheus-effect.



Tijdens de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs werd eveneens over de problematiek van de kosteloosheid gedebatteerd. De werkgroep financiering kwam tot de volgende besluiten (zie Eindrapport Rondetafel-

conferentie Werkgroep Financiering, p.11): 'De internationale verdragen inzake kosteloosheid zijn minder dwingend voor het secundair onderwijs dan voor het basisonderwijs. Bovendien zijn er grote verschillen in kostprijs onder scholen en studierichtingen en willen we ruimte laten aan initiatieven van scholen voor creatieve invulling van de leerplannen en voor deelname aan socio-culturele manifestaties. We willen ook ruimte laten aan 'ondernemende' scholen. De kosteloosheid om de eindtermen te halen of ontwikkelingsdoelen na te streven moet het streefdoel zijn. Zolang er geen volledige kosteloosheid is, moet over de ouderbijdragen vooraf overleg gepleegd worden met ouders en leerlingen zodat er transparantie is in deze bijdragen. Het kostenplaatje mag echter nooit een vooraf bepaald redelijk bedrag overschrijden. De zware investeringskost die leerlingen moeten aangaan bij het instappen in sommige opleidingen, kan vermeden worden door systemen die toelaten dat men deze eenmalige kost kan spreiden over alle jaren van de opleiding.

Een regeling moet alleszins getroffen worden voor leerlingen van wie de ouders een bescheiden inkomen hebben. Het huidige stelsel van studiebeurzen voldoet niet; er moet grondig en dringend aan gesleuteld worden teneinde gezinnen met weinig financiële draagkracht te ondersteunen. Ook andere pistes moeten verder worden onderzocht (een optie zou kunnen zijn het transfereren van de middelen voor studiebeurzen naar de werkingsmiddelen).'

Hoe dan ook moeten er maatregelen getroffen worden om de participatiemogelijkheden van de meest kwetsbare maatschappelijk groepen te vrijwaren en om hun ontwikkelingskansen te maximaliseren. Dat is ook de mening van de leden van visiegroep 'Vlaanderen als lerend trefpunt' van Kleurrijk Vlaanderen (synthesetekst, p.2).



Link naar andere indicatoren

Naast de privé-kosten die gezinnen maken voor onderwijs, besteedt de overheid vanzelfsprekend ook een aanzienlijk percentage van haar middelen aan onderwijs en vorming. De indicatoren INP11 en INP12 bekijken achtereenvolgens de overheidsuitgaven voor onderwijs als percentage van het BBP en de overheidskost per leerling in het onderwijs. Indicator INP13 splitst die uit naar soorten uitgaven.



De leerkrachtensalariëring neemt het grootste gedeelte van het onderwijsbudget in beslag. Indicator INP10 gaat op die problematiek in.

Het is aannemelijk dat de studiekosten de participatie aan het onderwijs beïnvloeden. Indicatoren over de deelname aan onderwijs en vorming werden opgenomen in de indicatoren INP1 tot en met INP5. Diplomatio's in het secundair en hoger onderwijs werden dan weer in indicator OUT3 geïntegreerd.

PROCES



Inleiding

Dit derde hoofdstuk bestaat uit drie 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.

Kort samengevat bevatten de drie procesindicatoren de volgende informatie:

- Indicator PRO₁ 'Onderwijstijd' geeft een beeld van het aantal uren (klokuren) dat een voltijds aangeselde leerkracht jaarlijks les dient te geven, overeenkomstig de formele regelgeving in zijn/haar land.
- Indicator PRO₂ 'Leer- en schoolklimaat' geeft de mening van leerlingen en schoolhoofden weer omtrent heel wat aspecten van het klimaat in de scholen, zoals het disciplinair klimaat en het gebruik van de schooluitrusting. Dankzij de resultaten van het PISA-onderzoek kunnen deze bevindingen tevens in internationaal perspectief worden geplaatst.
- Indicator PRO₃ 'Vertrouwdheid met computers' put eveneens uit de resultaten van het PISA-onderzoek en analyseert de omgang van de Vlaamse leerlingen met computers.



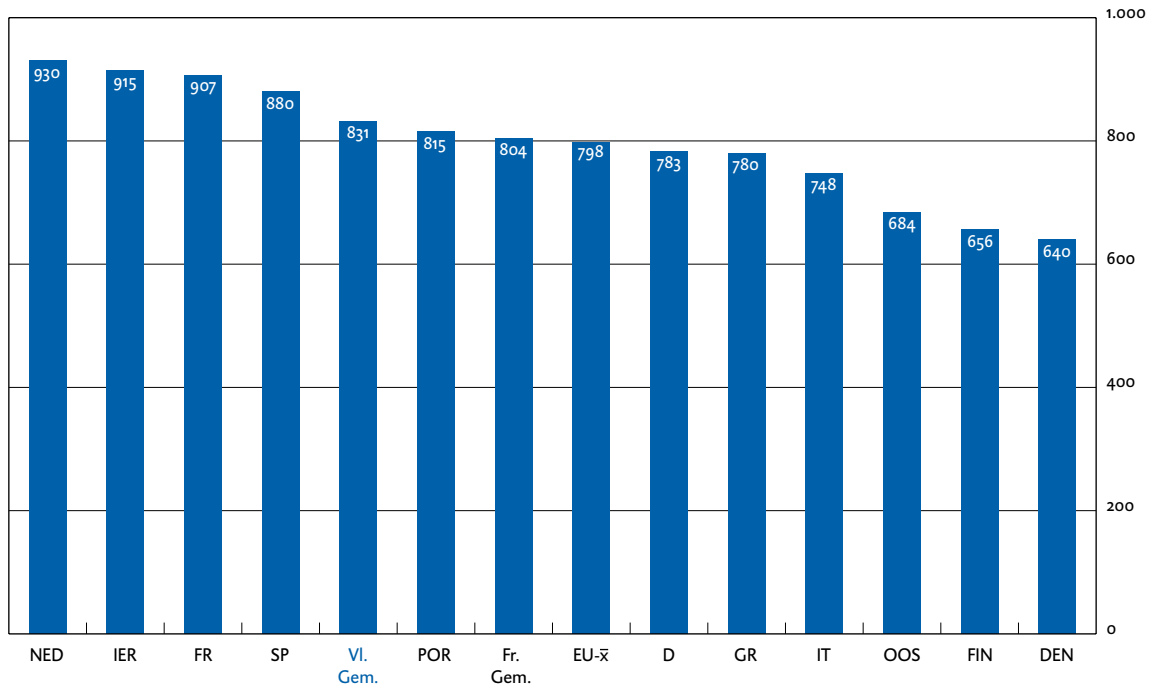
De voorgestelde procesindicatoren zijn voornamelijk gericht op de strategische doelstellingen 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod', 'Leerkrachten waarderen' en 'Bevorderen van de directe participatie en van de rechten en verantwoordelijkheden van leerkrachten, leerlingen en ouders'. Hieraan zijn de operationele doelstellingen 'Aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep', 'Kwaliteitszorg en -bewaking optimaliseren', 'Een participatieve schoolcultuur stimuleren' en 'Zorgen dat leerlingen graag naar school gaan' gekoppeld.



De procesindicatoren kunnen tevens worden aangewend in het kader van de Europese doelstellingen. We denken dan, bij wijze van voorbeeld, aan 'Making learning more attractive' en 'Developing skills for the knowledge society'.



Grafiek PRO1.1: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



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. Wat het schooljaar 1999-2000 betreft, wordt 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 BuSO 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, 2002, p.349). De gegevens hebben betrekking op het schooljaar 1999-2000. De OESO vergeleek de onderwijstijd in het technisch en beroepshoger secundair onderwijs niet omdat de gegevens niet betrouwbaar waren.

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.

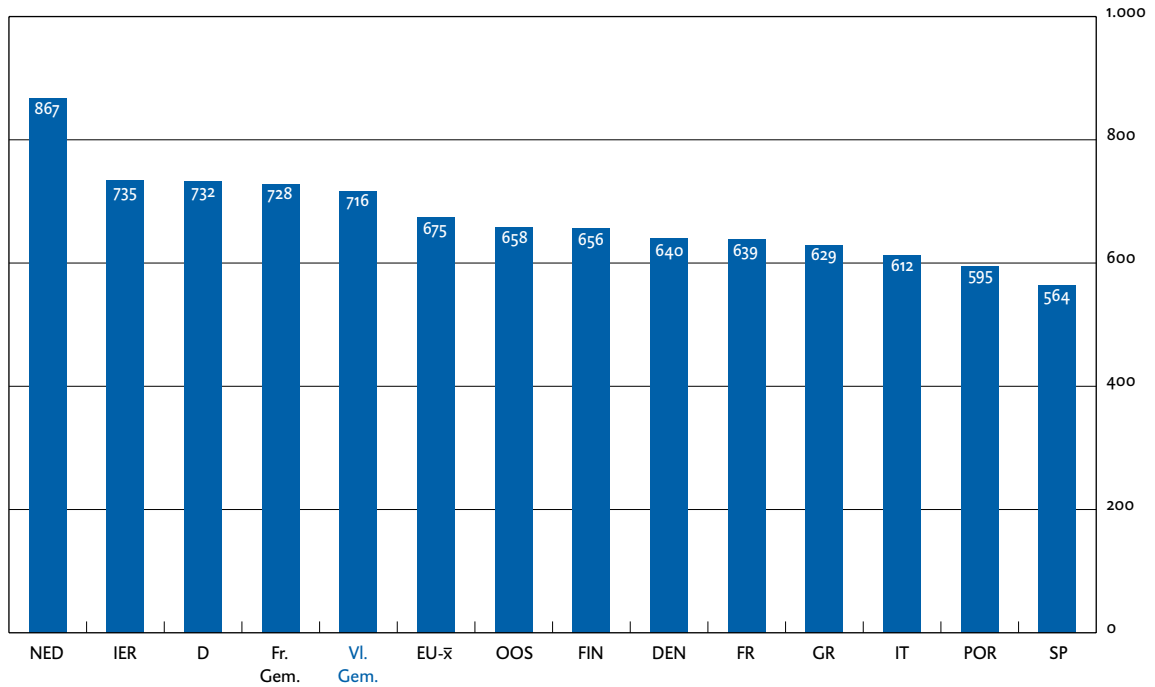
Voor de Vlaamse Gemeenschap zijn de gegevens gebaseerd op de maximumprestatie van leerkrachten. Een schoolenquête door het departement Onderwijs leerde immers dat deze maximumprestatie nauwer bij de reële prestaties van leerkrachten aansluit. Dit is niet noodzakelijk het geval voor de andere beschouwde landen in de internationale vergelijking.

In de drie grafieken wordt het aantal uren onderwijstijd per jaar weergegeven voor het ‘officieel onderwijs’⁴¹. Daarbij wordt een onderscheid naar onderwijsniveau gemaakt. De internationale categorie ‘lager secundair onderwijs’ verwijst in Vlaanderen naar de 1^{ste} graad van het gewoon secundair onderwijs terwijl het ‘algemeen

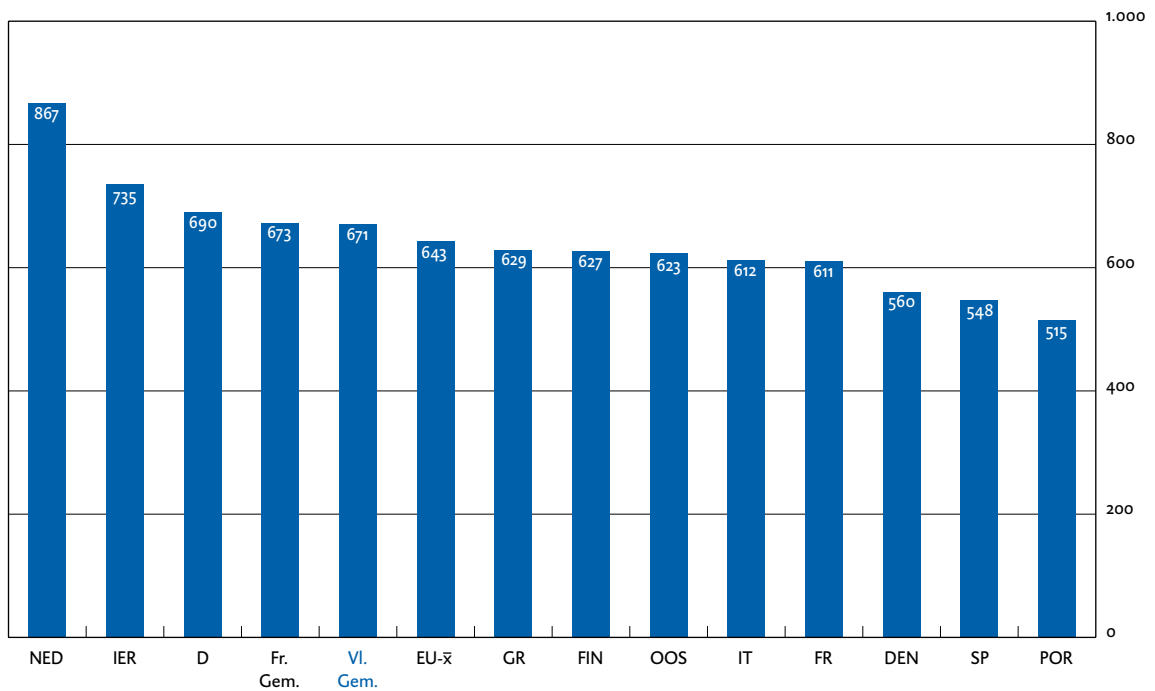
(41) In Vlaanderen worden zowel het Gemeenschapsonderwijs als het Gesubsidieerd Officieel Onderwijs als ‘officieel onderwijs’ beschouwd in internationale gegevensverzamelingen. De onderwijstijd in het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs (VGO) is dezelfde als in de twee andere onderwijsnetten. In het buitenland 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.



Grafiek PRO1.2: Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



Grafiek PRO1.3: Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



hoger secundair onderwijs' de 2^{de} en 3^{de} graad ASO omvat⁴².

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 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 over het algemeen het laagst in het algemeen 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 Spaanse leerkrachten het kleinste aantal uren onderwijstijd te hebben (564 uur), terwijl de Nederlandse leerkrachten opnieuw de kroon spannen met 867 uur. Ook met betrekking tot het algemeen hoger secundair onderwijs blijkt Nederland het grootste aantal uren onderwijstijd (867 uur) te hebben, terwijl Portugal het kleinste aantal uren heeft (515 uur).

Voor alle onderwijsniveaus geldt dat Nederland en Ierland tot die onderwijssystemen behoren met het grootste 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 secundair onderwijs Portugal en Spanje zich in de staart van het peloton bevinden.

De onderwijstijd in de Vlaamse Gemeenschap en in de Franse Gemeenschap zijn nagenoeg gelijk, vooral dan in het algemeen hoger secundair onderwijs.

Conclusie

Tot besluit kunnen we stellen dat Vlaamse leerkrachten in het lager en secundair onderwijs een gemiddeld aantal uren onderwijstijd per jaar presteren. Daartegenover staat een gemiddeld tot hoog salaris, zoals uit indicator INP10 blijkt.

Het verschil met het EU-landengemiddelde is het kleinst voor leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs. Leraars lager onderwijs presteren ongeveer 33 uren per jaar méér dan het gemiddelde. Het verschil met het EU-landengemiddelde is 41 uur in de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs en 28 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. Voor de onderwijstijd zelf zitten we, in internationaal perspectief, op het niveau van een gemiddeld EU-land.

Link naar andere indicatoren

Het profiel van de Vlaamse leerkrachten wordt uitgebreid toegelicht in indicator INP8.

Uit de leerkrachtensalariëring (zie indicator INP10) blijkt dat leraars in de Vlaamse Gemeenschap in alle beschouwde onderwijsniveaus boven het landengemiddelde betaald worden.



(42) Met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad ASO.



Tabel PRO2.1: De visie van 15-jarigen over het leerklimaat in de klas - internationale vergelijking (PISA2000)

	Ondersteuning door de leerkracht							PISA-index van leerkracht-ondersteuning	Disciplinair klimaat						PISA-index van disciplinair klimaat*
	Percentage leerlingen dat aangeeft dat de leerkracht in de meeste of in alle taallessen...								Percentage leerlingen dat aangeeft dat in de meeste of in alle taallessen...						
	geïnteresseerd is in het leerproces van iedere leerling	de leerlingen in de gelegenheid stelt om hun mening te geven	de leerlingen helpt met hun werk	doorgaat met uitleggen tot de leerlingen het begrijpen	veel moeite doet om de leerlingen te helpen	de leerlingen helpt met hun studie	het huiswerk van de leerlingen nakijkt		Index	de leerkracht een hele tijd moet wachten voordat de leerlingen rustig zijn	de leerlingen niet goed kunnen werken	de leerlingen niet luisteren naar wat de leerkracht zegt	de leerlingen pas lange tijd nadat de les begonnen is, beginnen te werken	het lawaaiig en rommelig is	
Australië	72	77	80	72	70	77	49	0.41	31	18	21	26	32	42	-0.09
Canada	69	73	76	68	67	75	49	0.31	35	16	23	29	33	46	-0.14
Denemarken	62	76	74	67	66	67	49	0.17	27	17	19	22	33	55	-0.20
Duitsland	41	62	52	53	51	34	61	-0.34	36	23	24	27	22	34	0.10
Finland	52	72	72	59	57	66	42	0.02	39	15	29	21	42	44	-0.16
Frankrijk	55	61	50	57	48	42	44	-0.20	35	15	27	36	42	38	-0.05
Franse Gemeenschap	52	56	64	54	55	53	55	-0.13	35	15	26	34	42	51	-0.17
Griekenland	69	77	41	62	65	69	53	0.14	43	39	29	34	46	58	-0.42
Ierland	70	66	62	64	64	61	63	0.13	29	16	25	25	26	41	0.09
Italië	22	72	50	63	61	41	50	-0.28	48	22	35	29	46	49	-0.24
Japan	48	58	61	48	48	51	35	-0.17	9	20	16	17	17	25	0.49
Luxemburg	45	57	46	56	49	32	51	-0.34	31	21	24	26	27	36	0.12
Nieuw-Zeeland	69	73	79	67	69	76	56	0.34	33	22	23	26	32	46	-0.15
Noorwegen	48	62	69	59	60	70	41	-0.03	42	23	27	33	39	56	-0.36
Oostenrijk	48	67	54	56	52	32	64	-0.25	32	20	21	29	19	38	0.19
Portugal	83	77	71	68	70	79	51	0.47	25	19	20	24	24	42	-0.05
Spanje	62	63	59	66	57	63	68	0.09	41	18	24	35	34	48	-0.17
Tsjechische Republiek	47	57	32	41	51	24	47	-0.50	32	17	26	21	26	27	0.14
Verenigde Staten	66	66	70	63	63	69	65	0.34	36	17	24	23	28	37	0.03
Verenigd Koninkrijk	75	76	80	75	75	79	69	0.50	31	17	20	23	27	41	0.02
Vlaanderen	34	57	39	60	53	25	65	-0.40	35	13	21	27	32	52	-0.08
Zweden	64	71	74	69	70	76	51	0.21	43	23	29	31	38	30	-0.19
Zwitserland	56	68	66	66	63	47	56	0.01	27	18	18	23	18	27	0.30

* Deze index werd omgezet zodat hoge, positieve waarden een positieve perceptie van leerlingen jegens het disciplinair klimaat van hun school voorstellen.

PRO2: Leer- en schoolklimaat

Beleidscontext



Het hoeft geen betoog dat een positief klimaat in de school gunstig is voor zowel leerlingen, leerkrachten als directies. Wanneer de school een positieve sfeer uitstraalt, voelen leerlingen er zich goed en zullen zij bijdragen aan de opbouw van een constructieve schoolomgeving. Zo wordt dan ook tegemoetgekomen aan de Europese doelstelling 'Making learning more attractive' en de operationele doelstellingen omtrent een participatieve schoolcultuur en leerlingen die graag naar school gaan.



Aangezien de dagelijkse werkomgeving een doorslaggevend argument kan zijn bij de beroepskeuze, draagt een positief schoolklimaat misschien indirect bij tot het aantrekkelijker maken van het leerkrachtenberoep (eveneens een operationele doelstelling).

In onderstaande indicator gaan we, aan de hand van resultaten van het PISA-onderzoek, na hoe zowel de leerlingen als het schoolhoofd denken over verschillende aspecten die bijdragen tot het klimaat in onze Vlaamse (secundaire) scholen.

Definitie

In het PISA-onderzoek (OECD, 2000)⁴³ werden zowel leerlingen als directies bevraagd over verschillende factoren die het school- en klasgebeuren bepalen en beïnvloeden. Voor al deze factoren werden indexen samengesteld, waardoor het mogelijk is om de landen internationaal te vergelijken. De PISA-indexen werden allemaal zo gestandaardiseerd dat de gemiddelde index overheen de OESO-landen gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie gelijk is aan 1. Een negatieve waarde op een index betekent dus niet dat de leerlingen of de directies van een land negatief op de vraag antwoordden, maar toont aan dat de respondenten minder positief reageerden dan hun collega's in een gemiddeld OESO-land. Voor de inhoud en een meer technische beschrijving van de indexen verwijzen we naar de publicatie 'Manual for the PISA2000 database' (OECD, 2002). Voor de Vlaamse indicatorenpublicatie werden de teksten en data door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent aangeleverd.

De factoren met betrekking tot het leer- en schoolklimaat die bij de leerlingen bevraagd werden, houden verband met het disciplinair klimaat op hun school, de ondersteuning door de leerkrachten, de door hen erva-

ren prestatiedruk, het huiswerkbeleid en de kwaliteit en het gebruik van de schooluitrusting. De directies werd eveneens naar hun mening over het disciplinair klimaat en de kwaliteit van de uitrusting van hun school gevraagd, maar zij kregen ook vragen over de kenmerken van het leerkrachtenteam en over de mate van autonomie die zij ervaren.

Met sommige data in deze indicator moet om tweeërlei reden voorzichtig worden omgesprongen. Ten eerste hanteren de respondenten uit de verschillende landen niet noodzakelijk dezelfde criteria om hun schoolklimaat te beoordelen. Zo kunnen bijvoorbeeld directies in landen waar er in het algemeen een lage afwezigheidsgraad van leerlingen bestaat het geringste afwezigheidspercentage als een belangrijke oorzaak van disciplinaire problemen aangeven, terwijl directies in landen met een veel hogere afwezigheidsgraad de zaken anders inschatten. Ten tweede wil een hoge positieve waarde op een index niet zeggen dat er in dat land geen problemen meer zijn ten aanzien van specifieke onderdelen die deze index bepalen. Daar iedere index door een geheel van factoren bepaald wordt, is het goed mogelijk dat een land een positieve waarde voor de index krijgt, terwijl de respondenten zich ten aanzien van één van de statements enorm negatief uitlaten. Voor het bepalen van beleidsaanbevelingen is het dan ook nodig om met alle beïnvloedende factoren rekening te houden en zich niet enkel op de index te focussen.

Beschrijving en analyse

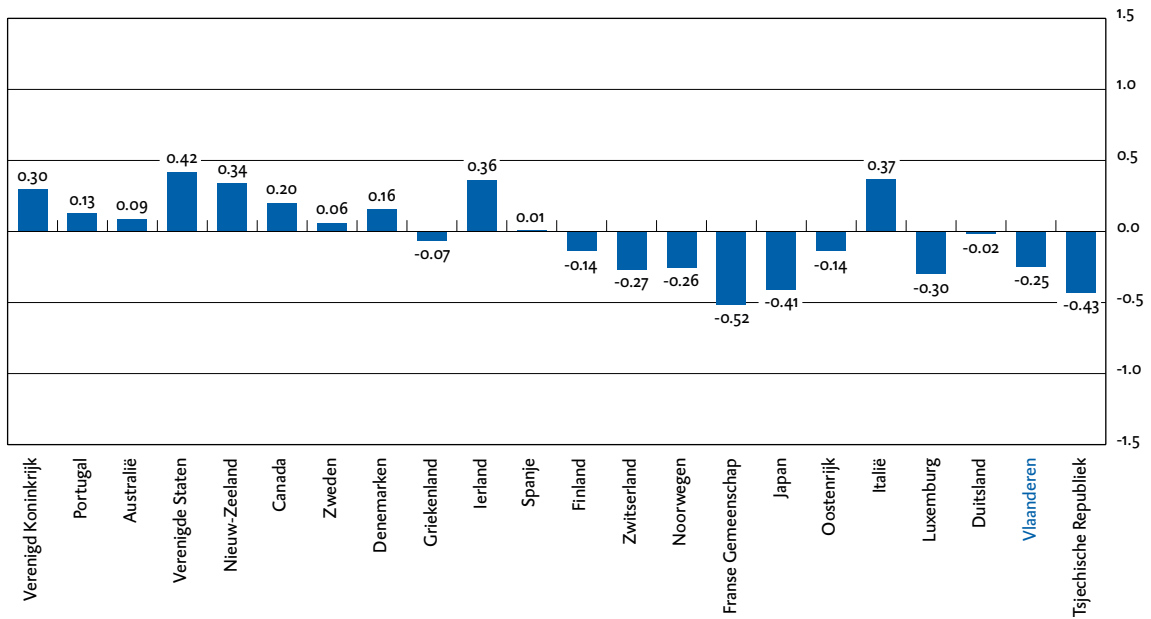
Uitgaande van de PISA-indexen voor leerkrachtondersteuning en prestatiedruk kunnen er internationaal vier groepen landen onderscheiden worden:

- landen waarvan de leerlingen aangeven een hoge prestatiedruk te ervaren op school, maar tegelijk ook een hoge mate van leerkrachtondersteuning aangeven;
- landen waar zowel de ervaren ondersteuning door de leerkracht als de prestatiedruk onder het OESO-gemiddelde liggen;
- landen waar de 15-jarigen een prestatiedruk onder vinden die boven het OESO-gemiddelde ligt in combinatie met een ondersteuning door leerkrachten die zich onder het gemiddelde bevindt;
- landen waar zowel de index van leerkrachtondersteuning als die van prestatiedruk rond het OESO-gemiddelde schommelen.

(43) Voor meer informatie omtrent het PISA-onderzoek: zie indicator OUT4.

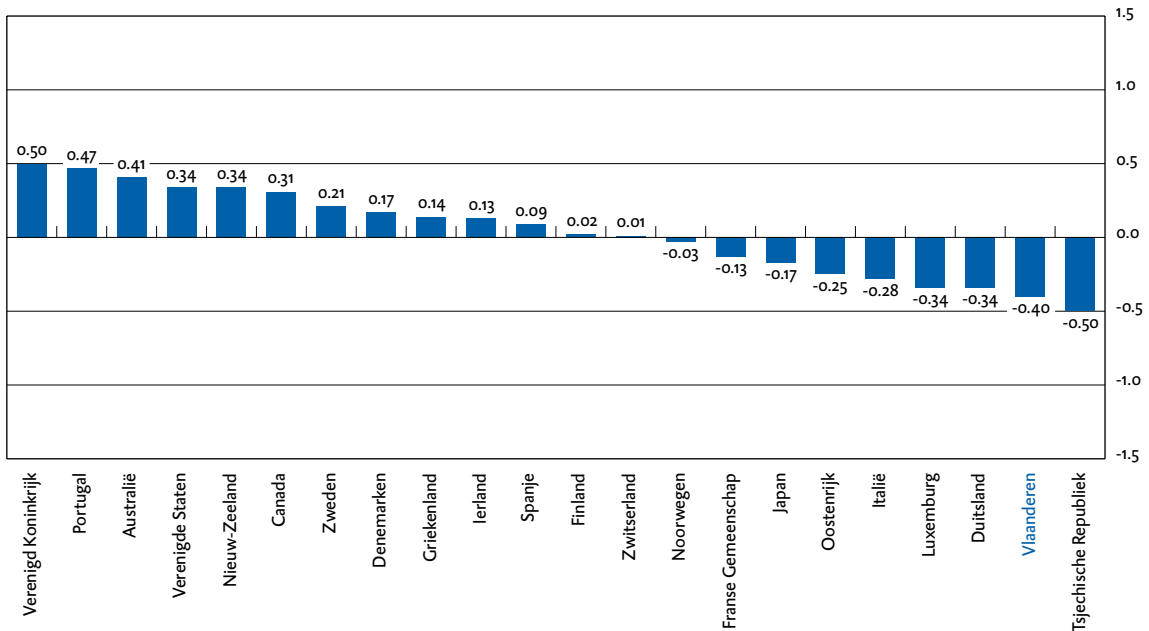


Grafiek PRO2.1a: Index van prestatiedruk, zoals gepercipieerd door 15-jarige leerlingen - internationale vergelijking (PISA2000)

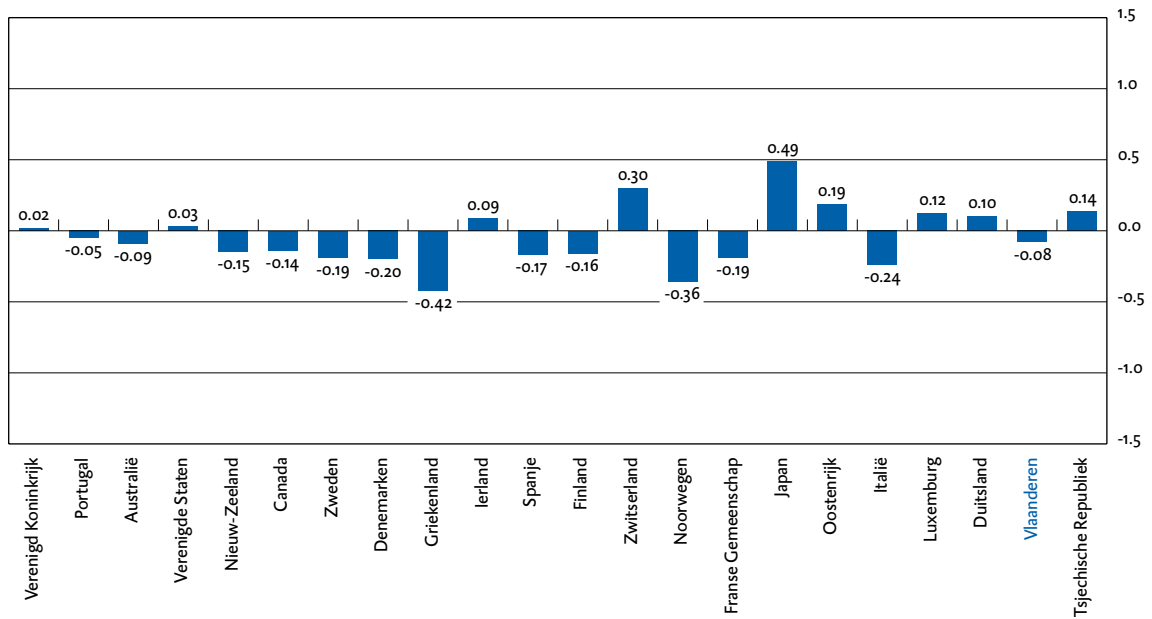


Noot: 1. De landen staan gerangschikt in dalende volgorde volgens de index van leerkrachtondersteuning.
2. Een negatief getal betekent minder prestatiedruk volgens de leerlingen.

Grafiek PRO2.1b: Index van leerkrachtondersteuning, zoals gepercipieerd door 15-jarige leerlingen - internationale vergelijking (PISA2000)



Grafiek PRO2.1c: Index van disciplinair klimaat, zoals gepercipieerd door 15-jarigen - internationale vergelijking (PISA2000)



Noot: De landen staan gerangschikt in dalende volgorde volgens de index van leerkrachtondersteuning.

Tabel PRO2.2: De visie van directies over het leer- en schoolklimaat - internationale vergelijking (PISA2000)

	Leerlinggerelateerde factoren						PISA-index van leerlingfactoren*
	Percentage leerlingen in scholen waarvan de directie vermeldt dat het leren er in enige mate of veel gehinderd wordt door...						
	intimidatie of pesten van leerlingen	het gebruik van alcohol of illegale drugs	een gebrek aan respect voor de leerkracht	spijbelen	ordeverstoringen tijdens de les door leerlingen	afwezigheden van de leerlingen	Index
Australië	24	6	27	23	34	49	0.06
Canada	13	21	21	38	31	55	-0.27
Denemarken	3	1	6	7	18	20	0.73
Duitsland	14	3	18	21	50	30	-0.10
Finland	14	5	25	59	60	73	-0.42
Frankrijk	7	3	16	16	38	25	m
Franse Gemeenschap	23	15	47	38	58	45	-0.39
Griekenland	43	52	60	62	56	80	-1.05
Ierland	17	10	32	24	47	68	-0.22
Italië	4	1	19	59	38	63	0.18
Japan	5	0	28	18	10	37	0.69
Luxemburg	29	17	17	25	58	42	-0.41
Nieuw-Zeeland	11	15	18	30	31	52	-0.19
Noorwegen	19	2	38	19	63	33	-0.21
Oostenrijk	17	5	20	41	47	51	-0.16
Portugal	10	3	30	69	61	62	-0.33
Spanje	16	4	29	36	58	37	0.00
Tsjechische Republiek	0	1	12	20	27	53	0.56
Verenigde Staten	9	16	24	29	16	49	-0.23
Verenigd Koninkrijk	8	1	25	20	35	60	0.04
Vlaanderen	5	1	9	10	16	11	0.76
Zweden	9	3	26	28	47	43	-0.05
Zwitserland	19	9	14	11	40	21	-0.01

* Deze index werd omgezet zodat hoge, positieve waarden een positief schoolklimaat op het vlak van de leerlinggerelateerde factoren voorstellen.

Vlaanderen behoort volgens de geteste 15-jarigen tot de tweede groep: de leerlingen laten zich m.a.w. enerzijds negatiever dan gemiddeld uit over factoren die ondersteuning door de leerkracht impliceren en geven anderzijds aan minder prestatiedruk te ondervinden vanwege de leerkrachten dan hun leeftijdsgenoten in de overige OESO-landen.

Uit de factoren die op het vlak van leerkrachtondersteuning bevraagd werden, blijkt dat Vlaamse leerkrachten volgens hun leerlingen voornamelijk slecht scoren op vlak van het tonen van interesse en het helpen met de studie. Slechts één derde van de leerlingen vindt dat zijn/haar leerkracht Nederlands in het leerproces van iedere leerling geïnteresseerd is. Bovendien geeft slechts één leerling op vier aan dat de leerkracht hen in de meeste taallessen met hun studie helpt, terwijl drie leerlingen op tien aangeven dat hun leerkracht dit nooit doet. Zoals uit grafiek PRO2.1b blijkt, heeft Vlaanderen door deze minder positieve uitlatingen de op één na laagste waarde op de index van leerkrachtondersteuning.

Ook op de index van disciplinair klimaat, zoals gepercipieerd door 15-jarigen, haalt Vlaanderen een negatieve waarde (-0.08), maar ten aanzien van deze factor lopen de meningen van de Vlaamse jongeren grotendeels parallel aan de gemiddelde internationale mening. Uit de rapportage van de leerlingen blijkt dat volgens hen het verloren gaan van tijd aan het begin van een les het meest voorkomende probleem is. Van alle leerlingen in de deelnemende OESO-landen vermeldt meer dan één derde dat tijdens de eerste vijf minuten van alle of de meeste taallessen niets wordt gedaan. Van de Vlaamse 15-jarigen deelt meer dan de helft deze mening, net zoals leerlingen uit de Franse Gemeenschap, Denemarken, Griekenland en Oostenrijk. Vervolgens wordt het lawaaierig en rommelig verlopen van de taallessen als grootste probleem aangekaart: 28 procent van de 15-jarigen in een gemiddeld OESO-land vindt dat dit voor de lessen in zijn of haar land van toepassing is. In Vlaanderen ligt dit percentage op 32%, waaruit de gelijkens tussen de Vlaamse en internationale percepties op dit vlak nogmaals blijkt.

Niet alleen de leerlingen, maar ook de directies werden in PISA2000 naar hun mening over het disciplinair klimaat van hun school gevraagd. Bij de directies werd het disciplinair klimaat voornamelijk bevraagd als de mate waarin bepaalde leerlinggerelateerde factoren (zoals veelvuldige afwezigheden, pesten, ordeverstoringen tijdens de les) het leren in hun school hinderen.

Bij de perceptie van de Vlaamse directies komen dezelfde factoren terug die internationaal als de twee grootste stoorzenders op dit vlak werden aangeduid, maar wel in omgekeerde volgorde. Daar waar internationaal afwezigheden van de leerlingen als grootste obstakel voor het leerklimaat naar voren worden geschoven (door bijna de helft van de directies) en ordeverstoringen door leerlingen tijdens de les als tweede (aangehaald door 42% van de directies) hebben de Vlaamse leerlingen volgens hun directies het meest last van ordeverstoringen. Zo zit 16% van de Vlaamse leerlingen in een school waar het leren wordt gehinderd door ordeverstoringen tijdens de les en 11% in een school waar afwezigheden van leerlingen het leren in enige mate of veel hinderen. Met deze resultaten behoort Vlaanderen samen met Denemarken, Japan en Tsjechoë wel tot de groep van landen waar het lesgebeuren volgens de directies het minst hinder van disciplinaire problemen ondervindt. Dit wordt ook weerspiegeld in de PISA-index van leerlingfactoren van deze landen: Vlaanderen heeft de hoogste positieve waarde (0.76) van alle deelnemende landen, gevolgd door Denemarken en Japan (met indexen van respectievelijk 0.73 en 0.69).

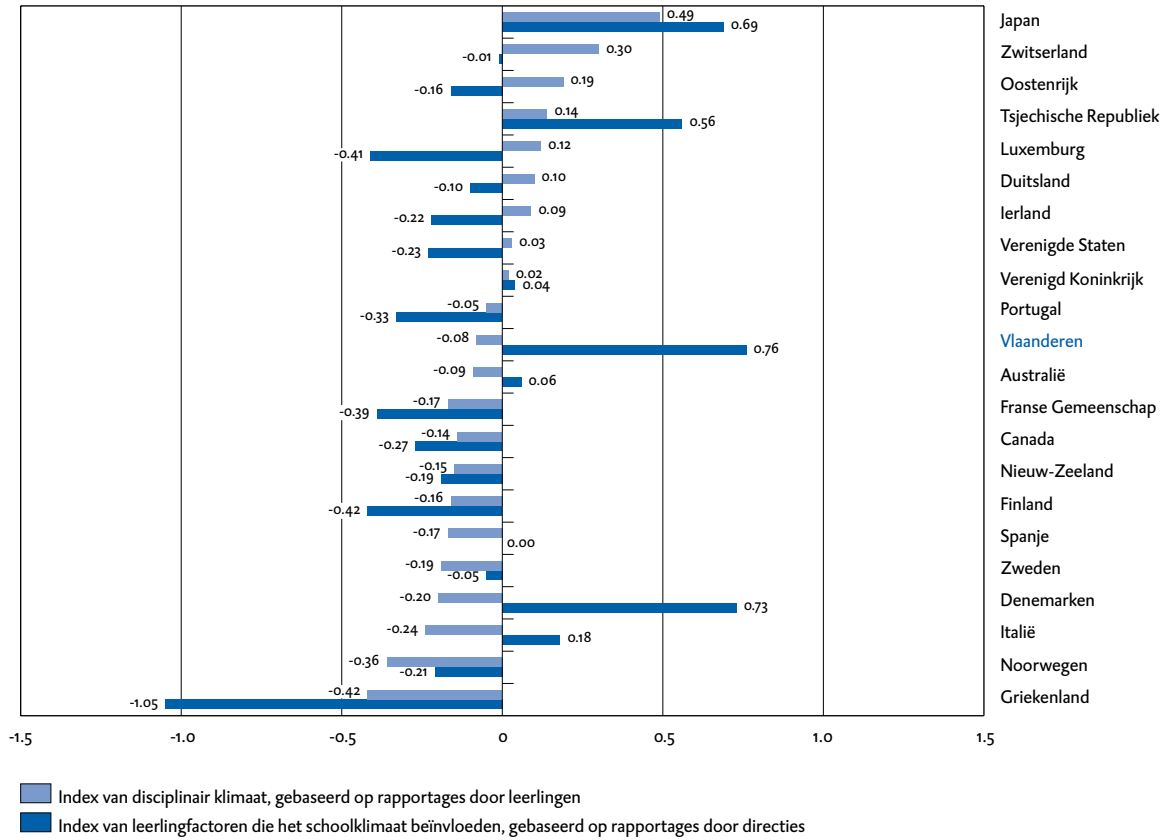
Grafiek PRO2.2 toont, bij wijze van samenvatting, in welke mate de percepties van leerlingen en directies aangaande het disciplinair klimaat in hun school overeenkomen. Voor de meningen van de leerlingen werd uitgegaan van de index van disciplinair klimaat en voor het directieniveau van de index van leerlingfactoren die het schoolklimaat beïnvloeden.

In veel landen komen de visies van directies en leerlingen overeen, maar dat is niet altijd het geval. Vlaanderen is één van die uitzonderingen waar het verschil in perceptie tussen directies en leerlingen bijzonder in het oog springt. De positieve houding die directies tegenover het disciplinair klimaat in hun scholen hebben, wordt niet beaamd door de 15-jarigen die in deze scholen les volgen. De Vlaamse leerlingen beoordelen de factoren die het disciplinair klimaat bepalen m.a.w. negatiever dan hun medeleerlingen uit de andere deelnemende landen, terwijl de directies ze juist positiever beoordelen dan hun buitenlandse collega's.

Vlaamse directies laten zich niet alleen positief uit tegenover leerlinggerelateerde factoren die een invloed op het schoolgebeuren hebben. Ook op het vlak van leerkrachtgerelateerde factoren zien ze heel weinig problemen. Het percentage leerlingen dat les volgt in een school waar het leren in enige mate gehinderd wordt



Grafiek PRO2.2: Het leer- en schoolklimaat, samenvatting - internationale vergelijking (PISA2000)



Tabel PRO2.3: De visie van directies over leerkrachtfactoren die het schoolklimaat beïnvloeden - internationale vergelijking (PISA2000)

	Leerkrachtgerelateerde factoren						PISA-index van leerkrachtfactoren*	Moreel van het leerkrachtenkorps			PISA-index van het moreel van leerkrachten
	Percentage leerlingen in scholen waarvan de directie aangeeft dat het leren er in enige mate of veel gehinderd wordt door...							Percentage leerlingen in scholen waarvan de directie akkoord of volledig akkoord gaat met de volgende beweringen...			
	lage verwachtingen van de leerkrachten	slechte leerling-leerkrachtrelaties	afwezigheden van leerkrachten	personeel dat veranderingen schuwt	leerkrachten die niet tegemoetkomen aan de individuele noden van de leerlingen	de leerlingen te weinig aan te moedigen om al hun mogelijkheden te gebruiken		De leerkrachten zijn enthousiast met hun werk bezig	De leerkrachten zijn trots op deze school	Het moreel van de leerkrachten in deze school is hoog	
Australië	26	11	7	36	40	20	-0.11	95	95	75	0.04
Canada	12	9	6	27	25	15	0.12	91	94	80	0.08
Denemarken	3	1	5	8	7	4	0.81	89	88	93	0.02
Duitsland	13	11	23	19	26	17	-0.16	86	75	87	-0.01
Finland	11	11	17	18	34	19	-0.08	96	91	89	0.02
Frankrijk	6	12	6	36	39	27	m	87	79	76	m
Franse Gemeenschap	14	21	38	60	49	32	-0.45	89	83	66	0.39
Griekenland	45	57	61	45	59	57	-1.18	87	94	92	0.37
Ierland	30	12	27	18	32	17	-0.02	95	94	87	0.19
Italië	21	26	13	40	23	32	0.05	64	92	51	-0.69
Japan	23	16	4	19	21	31	0.12	93	84	85	0.14
Luxemburg	8	21	17	25	50	46	-0.47	88	79	92	-0.02
Nieuw-Zeeland	28	7	3	24	35	22	-0.05	92	93	83	0.22
Noorwegen	11	19	18	25	59	15	-0.29	88	80	89	-0.09
Oostenrijk	12	8	9	15	18	15	0.11	97	97	98	0.63
Portugal	27	14	24	43	44	30	-0.29	75	85	65	-0.57
Spanje	18	8	8	30	29	26	0.20	80	88	70	-0.31
Tsjechische Republiek	4	4	7	7	5	18	0.53	81	91	93	-0.29
Verenigde Staten	15	7	15	19	21	13	-0.07	74	76	64	-0.04
Verenigd Koninkrijk	33	9	23	21	32	20	-0.08	89	90	68	0.02
Vlaanderen	6	5	13	8	5	11	0.52	98	95	97	-0.01
Zweden	7	10	20	36	37	27	0.00	92	92	95	0.34
Zwitserland	6	8	3	19	19	16	0.13	99	90	89	0.43

* Deze index werd omgezet zodat hoge, positieve waarden een positief schoolklimaat op het vlak van de leerkrachtgerelateerde factoren voorstellen.



Tabel PRO2.4: De kwaliteit en het gebruik van de schooluitrusting - internationale vergelijking (PISA2000)

	Kwaliteit en gebruik van de schoolbibliotheek			Kwaliteit en gebruik van computers			Kwaliteit en gebruik van wetenschappelijke laboratoria		
	Percentage leerlingen in scholen waarvan de directie aangeeft dat het leren er in enige mate of veel gehinderd wordt door een gebrek aan materiaal in de bibliotheek*	Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze...** de schoolbibliotheek nooit of bijna nooit gebruiken	Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze...** de schoolbibliotheek minstens meerdere keren per maand gebruiken	Percentage leerlingen in scholen waarvan de directie aangeeft dat het leren er in enige mate of veel gehinderd wordt door een gebrek aan computers*	Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze...** nooit of bijna nooit computers op school gebruiken	Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze...** minstens meerdere keren per maand computers op school gebruiken	Percentage leerlingen in scholen waarvan de directie aangeeft dat het leren er in enige mate of veel gehinderd wordt door gebrekkige laboratoria*	Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze...** nooit of bijna nooit laboratoria gebruiken	Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze...** minstens meerdere keren per maand laboratoria gebruiken
Australië	17	11	35	29	8	60	16	16	61
Canada	20	19	22	30	14	50	19	20	44
Denemarken	14	14	43	27	2	79	20	11	77
Duitsland	34	73	10	50	38	32	32	41	37
Finland	43	53	6	43	6	64	43	67	9
Frankrijk	15	31	20	28	35	22	13	43	33
Franse Gemeenschap	32	61	5	29	38	28	28	41	27
Griekenland	45	60	6	64	31	37	61	50	14
Ierland	48	69	7	41	35	42	42	22	59
Italië	33	71	3	31	26	53	35	51	21
Japan	24	50	16	31	60	22	34	50	19
Luxemburg	16	51	11	23	22	49	14	55	24
Nieuw-Zeeland	11	10	32	40	16	41	19	15	65
Noorwegen	59	20	22	60	11	44	48	10	62
Oostenrijk	21	67	4	38	15	68	33	57	25
Portugal	17	16	38	38	30	33	23	47	33
Spanje	25	44	14	28	40	37	31	37	29
Tsjechische Republiek	24	74	4	37	33	47	22	62	17
Verenigde Staten	10	21	20	20	12	44	12	23	34
Verenigd Koninkrijk	38	31	18	56	9	63	42	7	67
Vlaanderen	16	75	2	10	19	64	5	42	28
Zweden	27	15	36	51	10	60	16	6	83
Zwitserland	15	46	12	22	23	43	16	44	29

* Gebaseerd op antwoorden van de directies.

** Gebaseerd op antwoorden van de leerlingen.

door lage verwachtingen van leerkrachten, slechte leerling-leerkrachtrelaties, personeel dat tegen verandering is of het niet tegemoetkomen aan de noden van de leerlingen, bedraagt volgens de directies telkens minder dan 10. Afwezigheden van leerkrachten zijn op dit vlak nog de vaakst vernoemde stoorzender en dan nog zou slechts 13% van de leerlingen daar in enige mate hinder van ondervinden. Als gevolg van deze positieve uitlatingen behoort de Vlaamse score op de PISA-index van leerkrachtfactoren (0.52) samen met de Deense (0.81) en Tsjechische (0.53) tot de hoogste drie.

De kwaliteit en het gebruik van de schooluitrusting zijn twee factoren die een belangrijke invloed op het leerklimaat van een school uitoefenen. In PISA2000 werd directies gevraagd in welke mate het gebrek aan bepaalde uitrusting het leren in hun school hindert. Tegelijk werd aan de 15-jarigen gevraagd hoe vaak ze van diezelfde voorzieningen gebruik maken.

Vlaanderen behoort internationaal tot de groep landen waar minder dan 20% van de 15-jarigen les volgt in scholen waar het leren volgens de directie gehinderd wordt door een gebrek aan materiaal in de bibliotheek (zie tabel PRO2.4). Tegelijk vermeldt echter minder dan 10% van de 15-jarigen de schoolbibliotheek regelmatig te gebruiken. Integendeel, drie vierden van de leerlingen zegt deze nooit of bijna nooit te gebruiken. Hiermee bevindt Vlaanderen zich in dezelfde situatie als Italië, de Tsjechische Republiek, Oostenrijk, de Franse Gemeenschap, Duitsland en Ierland.

Wat betreft het percentage leerlingen in scholen waarvan de directies aangeven dat het leren door een gebrek aan computers of door gebrekkige laboratoria gehinderd wordt, scoort Vlaanderen zeer goed: respectievelijk slechts 10% en 5% van de 15-jarigen bevindt zich in een dergelijke situatie. Computers blijken door het merendeel van de Vlaamse leerlingen ook regelmatig op school gebruikt te worden, hoewel nog steeds een kleine 20% zegt nooit of bijna nooit een computer op school te gebruiken.

De wetenschappelijke laboratoria worden door de leerlingen minder frequent gebruikt. Maar dit valt te verklaren doordat in PISA alle onderwijsvormen en studierichtingen bevestigd werden, ook die waarin men geen nood aan het gebruik van laboratoria heeft.

Verder blijkt uit de PISA-resultaten dat er een verband bestaat tussen de mate van leerkrachtondersteuning en

het gebruik van de schooluitrusting. In landen waar de leerkrachtondersteuning door de leerlingen hoger wordt ingeschat dan het OESO-gemiddelde, wordt de schooluitrusting tevens door een groter aantal leerlingen regelmatig gebruikt. Daartegenover hebben landen die een negatieve waarde hebben op de index voor leerkrachtondersteuning minder leerlingen die zeggen de schooluitrusting -en dan in het bijzonder de bibliotheek en de wetenschappelijke laboratoria- regelmatig te gebruiken. De door de leerling gepercipieerde leerkrachtondersteuning en diens effectief gebruik van de schoolinfrastructuur lijken dus door elkaar te worden beïnvloed, maar verdere analyse is nodig om de relatie tussen beide factoren uit te diepen.

Uit de antwoorden van leerlingen op de vraag hoeveel tijd ze wekelijks aan huiswerk voor moedertaal, wiskunde en wetenschappen spenderen, blijkt dat er veel verschillen tussen de OESO-landen bestaan. De totale tijd die 15-jarigen wekelijks met het huiswerk voor deze drie domeinen bezig zijn, varieert tussen drie (in Japan) en zeven uur (in Griekenland). De Vlaamse 15-jarigen zitten met hun wekelijkse 4,3 uur net onder het OESO-gemiddelde van 4,6 uur.

De leerlingen werden niet alleen bevestigd over de reële tijd die ze aan hun huiswerk wijden, maar ook omtrent de mate waarin bepaalde beweringen die naar het huiswerkbeleid van een school verwijzen, op hun situatie van toepassing zijn. Deze antwoorden werden mee in rekening gebracht bij het samenstellen van de PISA-index over huiswerk, waarbij positieve waarden impliceren dat de leerlingen uit dat land zich positiever uitlaten tegenover hun huiswerkbeleid en meer tijd spenderen aan hun huiswerk dan leerlingen in de OESO-landen gemiddeld doen.

Zoals uit grafiek PRO2.3 blijkt, is dit in Vlaanderen niet het geval. De waarde van de index is -0.11. Kenmerkend voor het Vlaamse huiswerkbeleid is dat meer dan drie vierden van de leerlingen aangeeft dat ze meestal of altijd punten op hun huiswerk krijgen. Enkel in het Verenigd Koninkrijk wordt nog een dergelijk hoog percentage geregistreerd. Daarenboven telt voor bijna 60% van de Vlaamse 15-jarigen het huiswerk mee voor zijn of haar einduitslag. Opvallend is ook dat slechts één leerling op tien vindt dat het huiswerk dat ze krijgen interessant is en dat slecht één leerling op vier aangeeft nuttige feedback te ontvangen over het huiswerk.

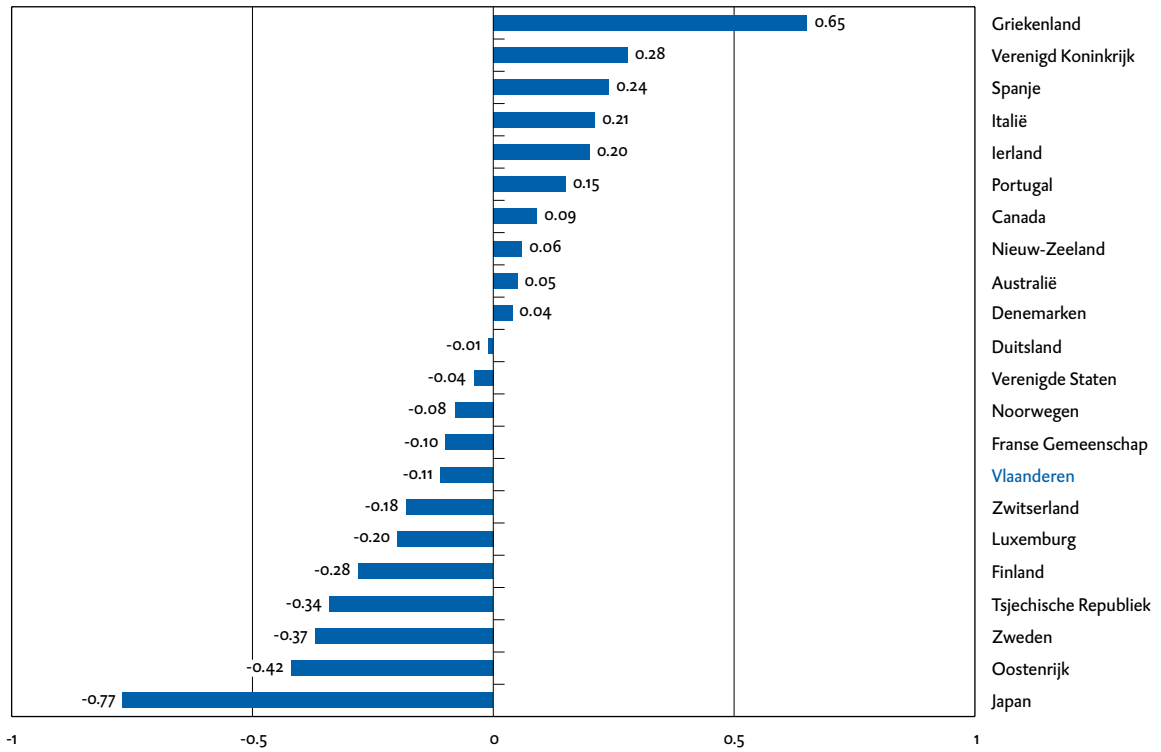
Tot slot blijkt uit de antwoorden van de directies op vragen over wie welke verantwoordelijkheden heeft op

Tabel PRO2.5: De visie van 15-jarigen over huiswerkbeleid en prestatiedruk - internationale vergelijking (PISA2000)

	Aantal uur dat per week aan huiswerk gespendeerd wordt (voor Nederlands, wiskunde en wetenschappen)	Beleids ten aanzien van huiswerk				PISA-index van tijd gespendeerd aan huiswerk	Prestatiedruk				PISA- index van prestatiedruk
		Percentage leerlingen dat aangeeft dat de volgende beweringen meestal of altijd op hen van toepassing zijn					Percentage leerlingen dat aangeeft dat in de meeste of in alle taallesen...				
		Mijn leraren geven punten op mijn huiswerk	Mijn leraren geven nuttige commentaren op mijn huiswerk	Ik krijg interessant huiswerk	Mijn huiswerk telt mee voor mijn einduitslag		Index	de leerkracht wil dat de leerlingen hard werken	de leerkracht tegen de leerlingen zegt dat ze beter kunnen presteren	de leerkracht er niet van houdt dat leerlingen slordig werk afleveren	
Australië	4.7	43	24	11	53	0.05	85	41	57	54	0.09
Canada	5.0	41	22	10	66	0.09	84	41	62	59	0.20
Denemarken	4.7	38	29	8	54	0.04	83	21	66	74	0.16
Duitsland	4.5	12	42	8	43	-0.01	71	50	48	57	-0.02
Finland	3.5	15	12	8	51	-0.28	72	36	47	56	-0.14
Frankrijk	4.9	32	24	19	43	0.11	45	49	40	43	-0.34
Franse Gemeenschap	4.4	47	22	21	57	-0.10	39	38	36	36	-0.52
Griekenland	7.0	43	39	35	58	0.65	61	70	42	41	-0.07
Ierland	5.4	53	27	11	12	0.20	85	54	65	59	0.36
Italië	5.2	22	30	23	34	0.21	84	83	50	60	0.37
Japan	2.9	35	10	3	64	-0.77	74	29	16	66	-0.41
Luxemburg	4.0	15	21	9	24	-0.20	57	42	41	46	-0.30
Nieuw-Zeeland	4.7	53	31	15	33	0.06	89	52	63	61	0.34
Noorwegen	4.3	30	16	8	56	-0.08	67	36	35	53	-0.26
Oostenrijk	3.5	47	19	15	77	-0.42	64	42	49	57	-0.14
Portugal	5.0	45	20	18	75	0.15	59	65	48	63	0.13
Spanje	5.4	48	26	17	55	0.24	48	56	53	66	0.01
Tsjechische Republiek	3.6	19	13	10	27	-0.34	28	51	35	52	-0.43
Verenigde Staten	4.6	61	34	13	79	-0.04	83	50	58	59	0.42
Verenigd Koninkrijk	5.4	76	50	14	22	0.28	91	49	55	63	0.30
Vlaanderen	4.3	76	25	11	57	-0.11	63	28	57	42	-0.25
Zweden	3.3	30	28	9	62	-0.37	84	39	47	67	0.06
Zwitserland	3.9	10	36	14	25	-0.18	62	35	41	50	-0.27



Grafiek PRO2.3: Tijd gespendeerd aan huiswerk - internationale vergelijking (PISA2000)



Tabel PRO2.6: De visie van directies over schoolautonomie - internationale vergelijking (PISA2000)

	Percentage leerlingen in scholen die minstens een beetje verantwoordelijkheid hebben op het vlak van de volgende aspecten van schoolbeleid en management											
	Het aanwerven van leerkrachten	Het ontslaan van leerkrachten	Het vastleggen van het beginsalaris van de leerkrachten	Het vastleggen van salarisverhogingen van de leerkrachten	Het opstellen van de schoolbegroting	De beslissingen over budgetwijzigingen binnen de school	Het vaststellen van het disciplinair beleid voor de leerlingen	Het vaststellen van het beoordelingsbeleid	De toelatingen van leerlingen tot de school goedkeuren	De keuze van de schoolboeken	Het vaststellen van de inhoud van de lessen	Het vaststellen van het vakkenaanbod
Australië	60	47	18	19	96	100	100	99	94	100	84	96
Canada	82	61	34	34	77	99	98	94	89	89	49	90
Denemarken	97	57	13	15	89	98	99	87	87	100	90	77
Duitsland	10	4	2	11	13	96	95	79	79	96	35	35
Finland	35	21	1	2	56	99	96	89	54	100	91	95
Frankrijk	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Franse Gemeenschap	95	96	18	17	97	99	100	100	96	100	57	75
Griekenland	65	70	73	77	87	95	97	94	90	90	92	89
Ierland	88	73	4	5	79	100	99	99	95	100	37	97
Italië	10	11	1	1	94	57	100	100	63	100	93	22
Japan	33	32	32	32	50	91	100	100	100	99	99	98
Luxemburg	m	m	m	m	100	100	m	m	100	m	m	m
Nieuw-Zeeland	100	99	17	41	98	100	100	100	94	100	87	100
Noorwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Oostenrijk	15	5	1	1	14	93	96	69	75	99	54	57
Portugal	13	9	1	1	89	95	92	88	85	100	20	54
Spanje	38	39	9	9	90	98	99	97	89	100	86	54
Tsjechische Republiek	96	95	70	73	83	99	100	100	89	100	82	82
Verenigde Staten	97	98	76	74	96	99	99	93	89	92	84	97
Verenigd Koninkrijk	99	89	72	70	92	100	99	100	66	100	94	100
Vlaanderen	98	97	2	3	98	99	99	100	95	99	59	52
Zweden	99	83	62	74	85	99	100	97	54	100	88	76
Zwitserland	93	82	13	15	54	87	98	75	82	51	29	34

vlak van schoolbeleid, dat de Vlaamse scholen over een autonomie beschikken die groter is dan de gemiddeld ervaren autonomie in de OESO-landen. Nagenoeg alle Vlaamse 15-jarigen zitten in scholen die inspraak hebben bij het aanwerven en ontslaan van leerkrachten, het toewijzen en besteden van het schoolbudget en het vaststellen van het disciplinair en het beoordelingsbeleid van de school. Uit tabel PRO2.6 blijkt dat dit zeker niet voor alle landen geldt. Ten aanzien van het vastleggen van zowel beginsalarissen als salarisverhogingen van leerkrachten hebben de Vlaamse scholen zo goed als niets te zeggen en ook op het vlak van het vastleggen van het vakkenaanbod en de lesinhouden ervaren ze minder vrijheden dan in de andere landen, maar deze zaken worden in Vlaanderen dan ook voor een groot deel door de wetgeving ter zake bepaald.

Conclusie



De Vlaamse leerlingen laten zich zeer kritisch uit over de verschillende factoren die het leerklimaat in hun school en klas bepalen en reageren minder positief op de in PISA bevroegde beweringen dan leerlingen in een gemiddeld OESO-land doen. Hierdoor hebben de Vlaamse indexen die op basis van de leerlingpercepties werden samengesteld steeds een negatieve waarde. Dit roept toch enigszins vragen op in het kader van de Europese doelstelling 'Making learning more attractive' en met het oog op de Vlaamse doelstelling om ervoor te zorgen dat leerlingen graag naar school gaan.



De Vlaamse directies laten zich in tegenstelling tot de 15-jarigen juist zeer positief over de factoren die het leerklimaat in hun school beïnvloeden uit. Zowel bij de leerling- als bij de leerkrachtgerelateerde factoren zien ze weinig of geen problemen. Door deze percepties reageren ze veel positiever dan hun collega's uit de andere OESO-landen, waardoor de Vlaamse indexen gebaseerd op de rapportage van directies tot de allerhoogste behoren.

De kwaliteit van de schooluitrusting is in Vlaanderen van die aard dat volgens de directies slechts heel weinig leerlingen erdoor gehinderd worden bij het leren. Daartegenover blijkt uit de antwoorden van de leerlingen dat ze die uitrusting in sommige gevallen zeer weinig gebruiken. Computers zijn van alle bevroegde onderdelen van de schooluitrusting de door de leerlingen meest frequent gebruikte, maar ook hierbij geeft één leerling op vijf aan daarvan nooit of bijna nooit gebruik te maken.

Huiswerk wordt in Vlaanderen in de meeste gevallen gekoppeld aan punten en resultaten, maar de leerlingen vinden het huiswerk dat ze meekrijgen veelal niet interessant en ook de feedback achteraf wordt door slechts één leerling op vier als nuttig omschreven.

[Link naar andere indicatoren](#)

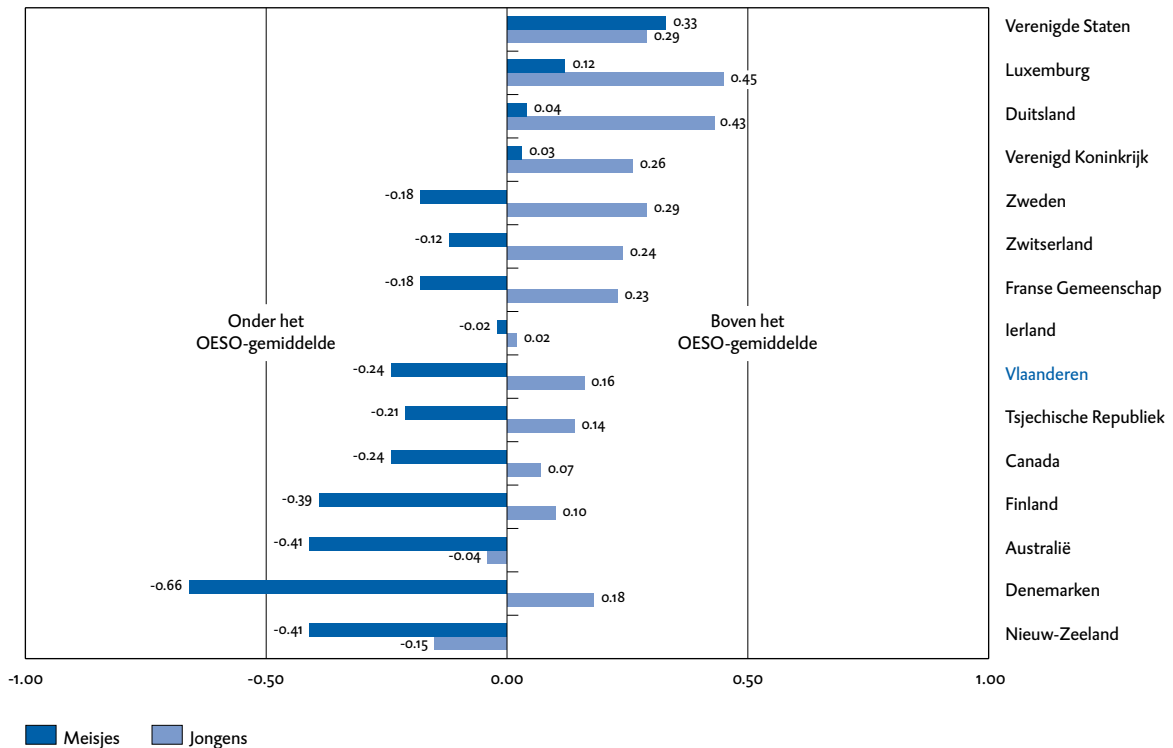
Bovenstaande indicator over het leer- en schoolklimaat kan in verband worden gebracht met de outputindicator OUT4 over het PISA-onderzoek. Leerlingresultaten worden immers beïnvloed door het schoolklimaat en vice versa.

Tenslotte kan ook de hierop volgende procesindicator zinvol met de informatie omtrent het leer- en schoolklimaat gecombineerd worden. Computers maken immers een belangrijk deel van de uitrusting van een school uit, wat op zijn beurt dan weer het schoolklimaat beïnvloedt.

Tabel PRO3.1: De interesse van 15-jarigen in het gebruik van computers - internationale vergelijking (PISA2000)

	PISA-index van interesse in computers			Het is belangrijk om te werken met een computer		Spelen of werken met een computer is heel leuk		Ik gebruik een computer omdat het mij interesseert		Ik vergeet de tijd wanneer ik op een computer werk	
	Alle ln	Meisjes	Jongens	Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %
Australië	-0.21	-0.41	-0.04	64	72	74	87	52	71	52	58
Canada	-0.09	-0.24	0.07	58	70	82	90	58	76	65	68
Denemarken	-0.23	-0.66	0.18	49	75	74	94	37	77	47	70
Duitsland	0.24	0.04	0.43	69	84	89	96	70	87	73	83
Finland	-0.15	-0.39	0.10	47	66	78	92	68	85	50	63
Franse Gem.	0.02	-0.18	0.23	59	76	87	93	72	86	56	70
Ierland	0.00	-0.02	0.02	55	58	92	94	72	75	75	74
Luxemburg	0.29	0.12	0.45	70	83	88	93	74	88	77	86
Nieuw-Zeeland	-0.28	-0.41	-0.15	55	63	78	87	54	69	55	56
Tsjechische Republiek	-0.03	-0.21	0.14	61	69	85	93	68	81	57	70
Verenigde Staten	0.31	0.33	0.29	89	84	94	89	78	83	73	73
Verenigd Koninkrijk	0.14	0.03	0.26	69	76	87	95	69	83	72	73
Vlaanderen	-0.02	-0.24	0.16	61	71	88	94	54	74	59	74
Zweden	0.06	-0.18	0.29	59	81	79	95	74	88	59	67
Zwitserland	0.06	-0.12	0.24	60	76	83	91	65	82	70	78

Grafiek PRO3.1: De interesse van 15-jarigen in het gebruik van computers, naar geslacht - internationale vergelijking (PISA2000)



PRO3: Vertrouwdheid met computers

Beleidscontext



Computers en ICT in het algemeen zijn niet meer weg te denken uit onze moderne samenleving. Het is dan ook van groot belang dat jongeren de kans krijgen om met computers te leren omgaan. Het onderwijs kan en moet hieraan een belangrijke bijdrage leveren. De aanwezigheid en toegankelijkheid van computers in de school wekt bij de leerlingen de nodige interesse voor informatica en geeft hen de mogelijkheid 'nieuwe' basisvaardigheden aan te leren. Bovendien kunnen computers en het effectieve gebruik ervan het onderwijs een stuk aantrekkelijker maken voor de leerlingen. Op Europees vlak komen bovenstaande doelstellingen eveneens duidelijk tot uiting.

De inhoud van deze indicator is grotendeels gebaseerd op resultaten van het PISA-onderzoek (2000), maar bij wijze van inleiding geven we enkele resultaten van het PC/KD[®]-project⁴⁴ weer. Hieruit blijkt hoeveel PC's er tijdens het schooljaar 2000-2001 (één jaar na het PISA-onderzoek dus) in onze Vlaamse scholen aanwezig waren.

De gemiddelde basisschool in Vlaanderen beschikt over 1 PC per 7,7 leerlingen, terwijl leerlingen uit het secundair onderwijs gemiddeld 1 PC per 6,7 leerlingen kunnen gebruiken. Het aantal PC's met internetaansluiting is beperkter: in het basisonderwijs is er gemiddeld per 32,5 leerlingen 1 PC met internetaansluiting aanwezig. In het secundair onderwijs bedraagt deze ratio 1 PC met internetaansluiting per 11,1 leerlingen. Terwijl in het basisonderwijs het grootste deel van de PC's (78%) opgesteld zijn in de klaslokalen, bevindt 70% van de PC's in het secundair onderwijs zich in een computerlokaal. Verder blijkt dat ICT in het basisonderwijs het meest wordt gebruikt voor het inoefenen van de leerstof, differentiatie, verrijking of remediëring. In het secundair onderwijs worden communicatie, het opzoeken van lesmateriaal, het inoefenen van de leerstof en het gebruik als hulpmiddelen het vaakst aangeduid.

Definitie

In het PISA2000-onderzoek kregen de deelnemende landen de mogelijkheid om een aantal vragen over computers en ICT als internationale optie in hun vragenlijst op te nemen. Deze vragen maken het mogelijk om uitspraken te doen over de vertrouwdheid van 15-jarigen met computers en meer bepaald over hun interesse voor computers, de computervaardigheden en

-attitudes waarover ze volgens hun zelfrapportage beschikken en hun effectieve gebruik van en ervaring met computers. Vlaanderen was één van de twintig landen die besloten de ICT-optie in de PISA-instrumenten te integreren, waardoor het mogelijk is om ook voor dit topic Vlaanderen in een internationaal perspectief te plaatsen.

Teneinde een internationale vergelijking mogelijk te maken, werden op basis van de hierbovenvermelde vragen twee indexen samengesteld: één die de interesse voor computers samenvat en een andere die de gepercipieerde vaardigheden en vertrouwdheid met computers beschrijft. Deze PISA-indexen werden zo gestandaardiseerd dat de gemiddelde index overheen de OESO-landen gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie gelijk is aan 1. Positieve waarden op een index geven aan dat de leerlingen uit dat land positiever op de vragen antwoordden dan hun collega's overheen de OESO-landen, terwijl een negatieve index een meer sceptische houding tegenover de onderwerpen impliceert. Voor de inhoud en een meer technische beschrijving van de indexen verwijzen we graag naar de publicatie 'Manual for the PISA2000 database' (OECD, 2002).

Beschrijving en analyse

Uit het PISA-onderzoek blijkt dat 65% van de leerlingen in de 16 OESO-landen die de ICT-optie uitvoerden een computer gebruikt omdat hen dat heel erg interesseert. In geen enkel land daalt dit percentage onder vijftig procent. Daarenboven vindt gemiddeld zestig procent van de leerlingen het erg belangrijk om met een computer te kunnen werken. De Vlaamse resultaten leunen nauw aan bij de internationale bevindingen: 64% beaamt de stelling dat interesse een reden is om met een PC te werken en 66% meent dat het belangrijk is om met een computer te kunnen werken.

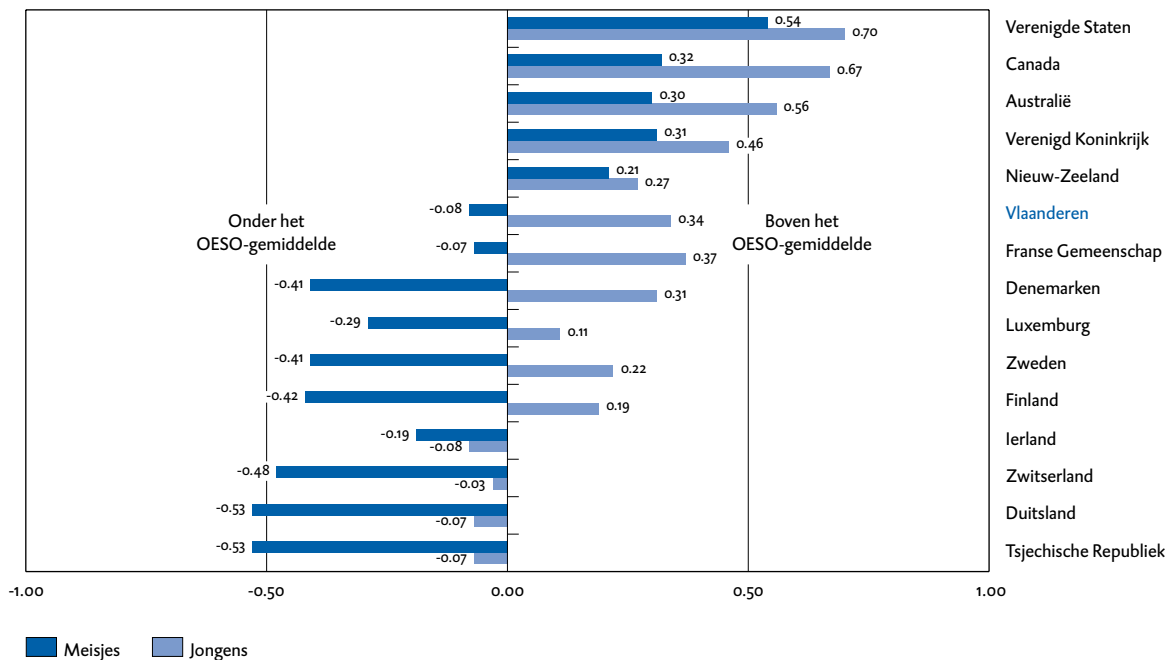
Uit tabel PRO3.1 blijkt dat leerlingen uit de Verenigde Staten, Luxemburg en Duitsland de grootste interesse voor computers rapporteren. Hun waarden liggen meer dan een halve standaarddeviatie boven de waarden van Nieuw-Zeeland en Denemarken, de landen waar de laagste interesse werd opgetekend. De Vlaamse waarde op de index van interesse voor compu-

(44) Het PC/KD[®]-project geeft resultaten voor zowel het basis- als het secundair onderwijs. We willen er graag op wijzen dat de resultaten van het PISA-onderzoek enkel betrekking hebben op het secundair onderwijs.

Tabel PRO3.2: Gepercipieerde computervaardigheden en vertrouwdheid met computers van 15-jarigen - internationale vergelijking (PISA2000)

	PISA-index van gepercipieerde computervaardigheden en vertrouwdheid met computers			Een computer gebruiken vind ik...				Een computer gebruiken om een verhandeling te schrijven vind ik...				Een computer gebruiken om een test af te nemen vind ik...			
	Alle lln	Meisjes	Jongens	heel gemakkelijk of gemakkelijk		tamelijk gemakkelijk of helemaal niet		heel gemakkelijk of gemakkelijk		tamelijk gemakkelijk of helemaal niet		heel gemakkelijk of gemakkelijk		tamelijk gemakkelijk of helemaal niet	
				Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %	Meisjes %	Jongens %
Australië	0.44	0.30	0.56	86	91	14	9	90	88	10	12	64	75	36	25
Canada	0.49	0.32	0.67	85	92	15	8	89	88	11	12	67	77	33	23
Denemarken	-0.05	-0.41	0.31	57	80	43	20	74	84	26	16	34	66	66	35
Duitsland	-0.31	-0.53	-0.07	49	73	51	27	56	63	44	37	48	65	52	35
Finland	-0.12	-0.42	0.19	64	84	36	16	69	74	31	26	31	60	69	40
Franse Gemeenschap	0.14	-0.07	0.37	71	86	29	14	79	83	21	17	58	72	42	28
Ierland	-0.13	-0.19	-0.08	73	77	27	23	64	58	36	42	44	51	56	49
Luxemburg	-0.09	-0.29	0.11	58	77	42	23	62	67	38	33	52	68	48	32
Nieuw-Zeeland	0.24	0.21	0.27	85	87	15	13	83	78	17	22	63	67	37	33
Tsjechische Republiek	-0.31	-0.53	-0.07	47	72	53	28	63	65	37	35	57	71	43	29
Verenigde Staten	0.62	0.54	0.70	88	91	12	9	93	89	7	11	74	79	26	21
Verenigd Koninkrijk	0.38	0.31	0.46	83	87	17	13	83	82	17	18	65	70	35	30
Vlaanderen	0.15	-0.08	0.34	73	85	27	15	74	78	26	22	57	74	44	26
Zweden	-0.09	-0.41	0.22	67	88	33	12	76	86	24	14	19	43	81	57
Zwitserland	-0.26	-0.48	-0.03	47	73	53	27	61	65	39	35	52	66	48	34

Grafiek PRO3.2: Gepercipieerde computervaardigheden en vertrouwdheid met computers van 15-jarigen, naar geslacht - internationale vergelijking (PISA2000)



ters vertoont geen significant verschil met het OESO-gemiddelde. Gemiddeld genomen antwoorden de Vlaamse leerlingen iets negatiever op de vragen met betrekking tot interesse voor computers dan hun leeftijdsgenoten uit de andere landen, waardoor de waarde lichtjes negatief is (-0.02).

In de meeste landen vertonen jongens een veel grotere interesse voor computers dan meisjes. Enkel de Verenigde Staten vormen een uitzondering op de regel: daar rapporteren meer meisjes dan jongens dat ze het belangrijk vinden om met een computer te werken en dat ze spelen of werken met een computer heel leuk vinden, waardoor hun score op de PISA-index van interesse voor computers die van hun mannelijke collega's overstijgt.

In Vlaanderen is het verschil tussen jongens en meisjes met betrekking tot hun interesse voor computers eveneens opvallend, zoals uit grafiek PRO3.1 blijkt. Vlaamse jongens reageren positiever met betrekking tot interesse voor computers dan jongens in de OESO-landen over het algemeen doen, waardoor hun waarde op de index positief is. Vlaamse meisjes antwoorden minder positief dan hun leeftijdsgenoten, met als gevolg een negatieve score op de index. Ook in Zwitserland, Zweden, de Franse Gemeenschap, Ierland, Tsjechië, Canada, Finland en Denemarken komt dit verschijnsel voor: een negatieve score voor meisjes qua interesse voor computers in combinatie met een positieve score bij jongens.

Wanneer gekeken wordt naar de indexwaarde voor de totale leerlingengroep (niet weergegeven in de grafiek), zien we in Vlaanderen, net als in de Tsjechische Republiek, Canada, Finland en Denemarken, een negatieve score. Zwitserland, Zweden en de Franse Gemeenschap slagen erin de algemene score positief te houden.

Interesse voor computers is natuurlijk niet de enige factor die het effectief gebruik ervan stimuleert. In het PISA-onderzoek werd aan de leerlingen ook gevraagd hoe vertrouwd ze zijn met het gebruik van computers en hoe ze hun vaardigheden op dit vlak inschatten. Overheen de OESO-landen vermeldt 69% van de leerlingen dat ze het gemakkelijk of heel gemakkelijk vinden om een computer te gebruiken en meer dan de helft vindt het gemakkelijk of heel gemakkelijk om een test af te nemen aan de hand van een computer. Zoals tabel PRO3.2 aantoont, liggen in Vlaanderen de beide percentages 10 procent hoger dan die OESO-gemiddelden.

Grafiek PRO3.2 vergelijkt de landen door middel van de PISA-index die alle vragen over computergebruik en de vaardigheden van leerlingen op dit vlak samenvat. Hoe hoger een waarde op de index, hoe meer de leerlingen van dat land aangeven dat ze, in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in de andere landen,

- een computer gebruiken gemakkelijk vinden;
- een computer gemakkelijk kunnen gebruiken om een verhandeling te schrijven of een test af te nemen; en
- hun computervaardigheden hoog inschatten.

Daar Vlaamse jongeren gemiddeld 10 procent meer positieve antwoorden geven dan de leerlingen in andere landen, is de waarde van de Vlaamse index voor de totale leerlingengroep positief. Het is wel opvallend dat deze positieve index te danken is aan de jongens: zij hebben een beter gevoel met betrekking tot hun computervaardigheden dan jongens in een gemiddeld OESO-land en rapporteren ook een grotere vertrouwdheid met computers dan hun referentiegroep. De Vlaamse meisjes laten zich daarentegen minder positief dan hun leeftijdsgenoten in de andere landen uit, waardoor hun index van gepercipieerde computervaardigheden en vertrouwdheid met computers onder het OESO-gemiddelde ligt.

Van zodra de link wordt gelegd naar het effectief gebruik van computers, blijkt dat gemiddeld 60% van de 15-jarigen in de OESO-landen bijna dagelijks of minstens enkele keren per week thuis een computer gebruikt. In Vlaanderen ligt dat percentage op 68%, waardoor Vlaanderen net niet tot de topgroep van Australië, Canada, Noorwegen en Zweden behoort, waar percentages van meer dan 70% werden opgetekend.

Verder blijkt uit tabel PRO3.3 dat het percentage leerlingen dat zegt bijna dagelijks of minstens enkele keren per week een computer te gebruiken op school met een gemiddelde van 36% overheen de OESO-landen veel lager ligt. De aantallen variëren van 15% in Duitsland tot meer dan 55% in Denemarken en het Verenigd Koninkrijk.

In Vlaanderen ligt het percentage 15-jarigen dat minstens enkele keren per week de computer gebruikt op school net onder het OESO-gemiddelde, maar meer dan 40% van hen zegt wel dat ze wekelijks of minstens maandelijks met de computer werken op school. Vlaanderen behoort samen met Australië, Denemarken, Finland, Ierland, Luxemburg en het Verenigd Koninkrijk tot de groep landen waar maximum één leerling op vier minder dan éénmaal per maand de computer hanteert



Tabel PRO3.3: Het gebruik van computers door 15-jarigen, zowel thuis als op school - internationale vergelijking (PISA2000)

	Gebruik van computers thuis					Gebruik van computers op school				
	Bijna elke dag	Enkele keren elke week	Tussen 1 keer per week en 1 keer per maand	Minder dan 1 keer per maand	Nooit	Bijna elke dag	Enkele keren elke week	Tussen 1 keer per week en 1 keer per maand	Minder dan 1 keer per maand	Nooit
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Australië	44	29	12	5	9	15	35	24	17	8
Canada	51	21	10	4	13	18	21	23	22	15
Denemarken	43	24	13	6	8	22	35	25	10	3
Duitsland	42	22	13	5	13	3	12	24	19	36
Finland	45	21	9	4	18	6	41	30	15	6
Ierland	32	22	9	5	29	4	22	24	14	34
Luxemburg	41	19	10	4	10	7	23	31	9	14
Nieuw-Zeeland	35	27	12	5	17	18	16	21	26	17
Noorwegen	52	21	11	5	8	5	22	32	27	10
Tsjechische Republiek	31	15	7	3	41	3	24	33	11	25
Verenigde Staten	45	15	8	2	11	14	15	20	19	13
Verenigd Koninkrijk	38	26	10	4	21	18	38	18	13	11
Vlaanderen	39	29	13	5	12	2	30	42	9	15
Zweden	60	21	8	3	6	16	29	27	17	11
Zwitserland	38	24	17	6	12	4	16	36	20	20

op school. In alle andere landen ligt dit percentage hoger, waarbij Duitsland de kroon spant: daar geeft 55% van de 15-jarigen aan minder dan éénmaal per maand de computer te gebruiken op school.

Conclusie



In alle landen genieten computers de interesse van 15-jarigen en de meesten van deze doelgroep zijn vertrouwd met het gebruik van computers voor het verrichten van dagdagelijkse activiteiten. De mate waarin zowel de interesse als de vaardigheden worden gepercipieerd, verschilt van land tot land, maar de algemene tendens is wel dat jongens consequent hoger op de PISA-indexen in verband met computers en ICT-vaardigheden scoren dan meisjes. In Vlaanderen is dit niet anders. Daarenboven antwoorden de Vlaamse jongens positiever op de vragen dan hun leeftijdsgenoten in andere landen, waardoor hun indexen positief uitvallen, terwijl de Vlaamse meisjes zich negatiever uitlaten dan hun 'peers' in de andere landen, met negatieve waarden op hun indexen tot gevolg.

Uit de rapportage van de leerlingen blijkt dat het gemiddeld computergebruik thuis in Vlaanderen hoger ligt dan gemiddeld overheen de OESO-landen en dat het merendeel van de Vlaamse leerlingen minstens meerdere malen per maand op school met een computer werkt. Globaal bekeken ligt het percentage leerlingen dat in Vlaanderen minstens enkele keren per week de computer gebruikt op school lager dan het OESOGemiddelde, maar anderzijds behoort Vlaanderen wel tot de groep landen waar minder dan één leerling op vier zegt de computer op school slechts maandelijks of nog minder te gebruiken. Een signaal in het kader van het bieden van gelijke kansen voor ieder kind.

Link naar andere indicatoren

Zoals reeds aangegeven, kan deze indicator in combinatie gebracht worden met de procesindicator omtrent het leer- en schoolklimaat. De aanwezigheid van PC's draagt immers bij tot de uitrusting van een school en deze uitrusting heeft dan weer een invloed op het leer- en schoolklimaat.

De PISA-resultaten in lezen, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid komen in indicator OUT4 aan bod.

OUTPUT



Inleiding

Sinds de ontwikkeling van internationaal vergelijkende indicatoren systemen zoals INES⁴⁵, 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 hoger onderwijs verliep.



Dit jaar worden zeven outputindicatoren gebundeld. 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' en 'survival rates'. Op die manier geven we een idee van de realisatie van de strategische doelstellingen 'De dualisering bestrijden' -we maken immers onderscheid naar geslacht, onderwijsvorm, sociale achtergrond e.d.- en 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod'.

Beide doelstellingen hebben ook betrekking op de daarop volgende 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 in het secundair en hoger onderwijs ook in Vlaanderen afzonderlijk. We maken in de analyses een onderscheid naar geslacht, onderwijsniveau, onderwijsvorm, onderwijsdomein en opleidingsduur.

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'. Het is een OESO-onderzoek dat internationaal enorm veel weerklank gekregen heeft. Door leerlingenprestaties direct te gaan meten, geeft men mee vorm aan externe kwaliteitsbewaking. Een raakpunt dus met de operationele doelstelling 'Kwaliteitszorg en -bewaking optimaliseren'.

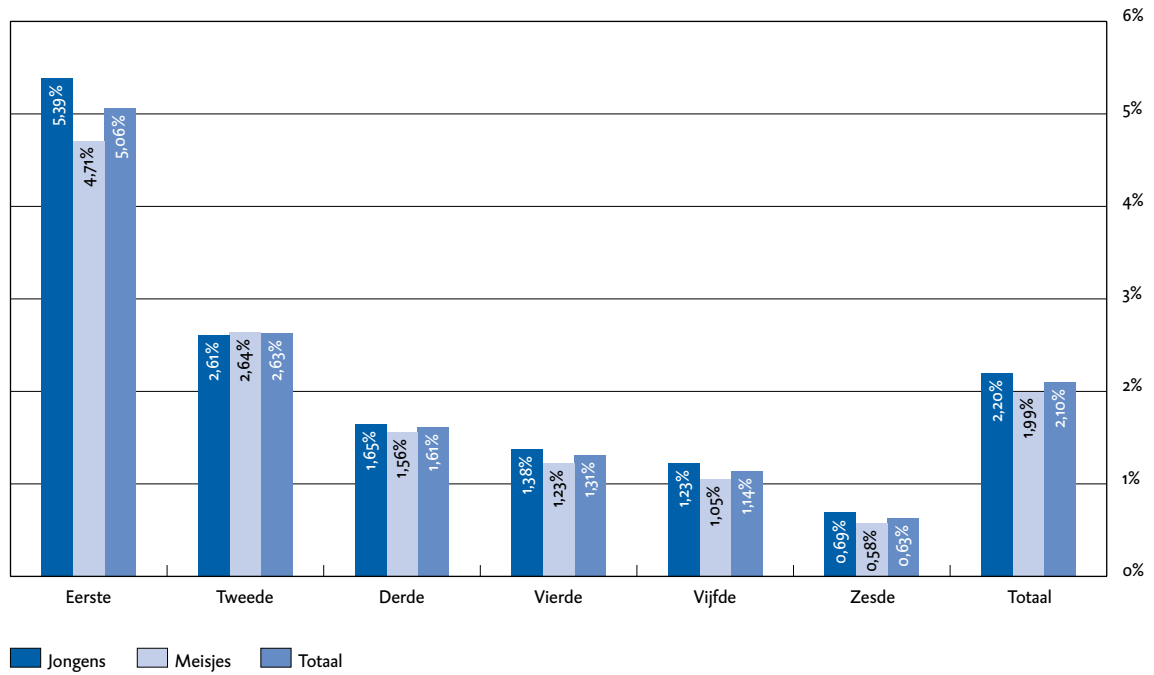
De operationele doelstelling 'Zorgen dat leerlingen graag naar school gaan' krijgt in de indicatorenpublicatie van dit jaar de meeste aandacht in outputindicator OUT5. Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs wordt toegelicht aan de hand van een OBPWONderzoek. We maken een beperkte internationale vergelijking op basis van het PISA-onderzoek.

Indicator OUT6 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.

(45) '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 zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2000-2001)



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 naar voren geschoven. Er zijn aanwijzingen dat de plaats die volwassenen in de samenleving innemen in toenemende 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 zittenblijven en slaagratio's kunnen nuttige indicatoren vormen voor de efficiëntie van onderwijssystemen, hoewel de specifieke redenen om te slagen in het onderwijs of om het onderwijs te verlaten sterk kunnen variëren. Zo kunnen studenten bij drop-out uit het hoger onderwijs inzien dat zij de verkeerde studiekeuze gemaakt hebben. Eventueel beschikken ze niet over voldoende vaardigheden om hun studie te vervolledigen of ze kunnen vroegtijdig kiezen voor een aantrekkelijke plaats op de arbeidsmarkt. De uitval uit het onderwijssysteem is dus niet noodzakelijk een indicatie voor het falen van individuele studenten maar 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 ook een aandachtspunt van het onderwijsbeleid. Kansen op tewerkstelling en op een betere salariering later worden (zeker net na het afstuderen) nog steeds in grote mate bepaald door het opleidingsniveau van de jongere. Hoger onderwijs is hiertoe een sleutel.

We bekijken ook de rol van de nationaliteit van de studenten in het lager en secundair onderwijs, hetgeen ook verband houdt met de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden'.



Deze indicator kadert ook in een Europese doelstelling, meer bepaald in de sleutelkwestie 'Jonge mensen aanmoedigen om in het onderwijs te blijven na de leerplicht en volwassenen aanzetten tot levenslang leren'⁴⁶.

Definitie

De eerste twee subindicatoren beschrijven het zittenblijven in het gewoon lager en secundair onderwijs (schooljaar 2000-2001) en de slaagkansen in het hoger onderwijs (op het einde van het academiejaar 1999-2000) in de Vlaamse Gemeenschap.

Een zittenblijver wordt omschreven als een leerling of student die in het huidige schooljaar in hetzelfde leerjaar zit als het voorgaande schooljaar. Het zittenblijven geeft dus een momentopname van één bepaald schooljaar weer, in casu het schooljaar 2000-2001. Het gaat daarbij enkel om het gewoon voltijds lager en secundair onderwijs. Het buitengewoon onderwijs is niet opgenomen. Voor het secundair onderwijs werden dus evenmin de onthaalklassen, de zevende (specialisatie-) jaren, de vierde graad van het beroepssecundair onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs in de cijfers geïntegreerd. Ook de leerlingen die modulair onderwijs volgen (ongeveer 800) worden buiten het onderzoek gelaten omdat modulair onderwijs niet naar leerjaren en graden kan ingedeeld worden.

De slaagpercentages in het hoger onderwijs geven de verhouding weer van het aantal geslaagde studenten (in eerste of tweede zittijd) ten opzichte van het totaal aantal ingeschreven studenten. Studenten die niet aan de examens deelgenomen hebben, worden bijgevolg als niet geslaagd beschouwd. In het cijfermateriaal zijn alle studenten met een regelmatige hoofdschrijving in een basisopleiding opgenomen, en dit voor het academiejaar 1999-2000.

Deze twee subindicatoren zijn gebaseerd op de publicatie 'Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs', uitgegeven door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. De analyses voor de behandelde school- resp. academiejaren zijn de recentste die momenteel in dit detail beschikbaar zijn.

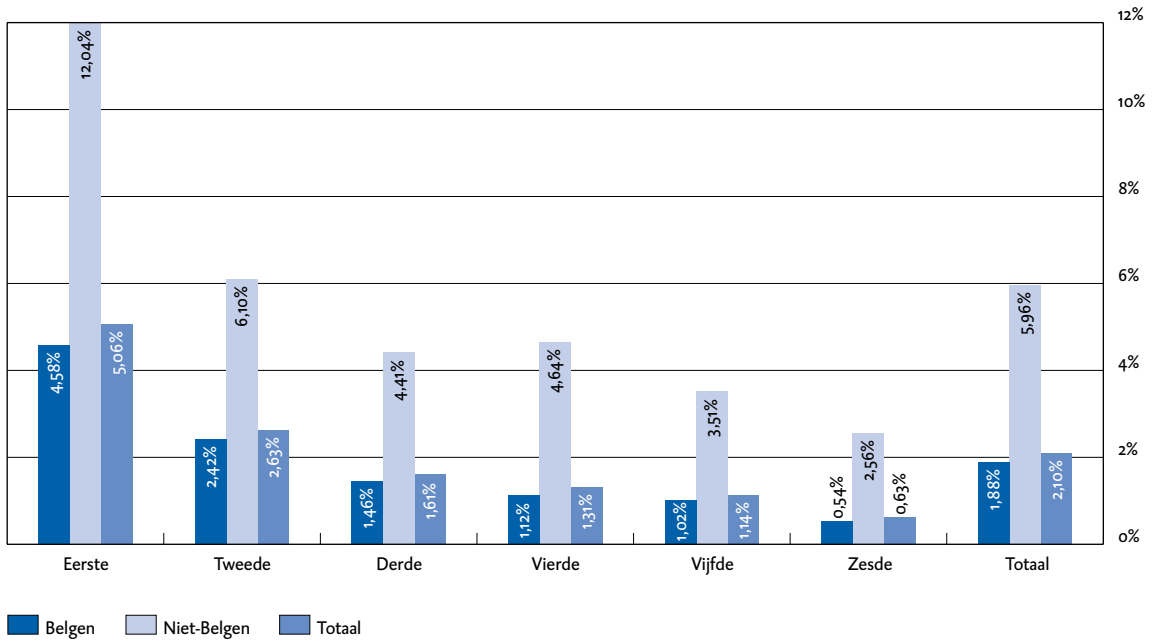
De internationaal vergelijkbare subindicator over de instapratio's toont, voor het niet-universitair hoger onderwijs en het onderwijs van universitair niveau⁴⁷, de

(46) *Strategische doelstelling 2: 'Facilitating the access of all to education and training systems' – Doelstelling 2.2: 'Making learning more attractive' – Sleutelkwestie 1: 'Encouraging young people to remain in education or training after the end of compulsory education; and motivating and enabling adults to participate in learning through later life'.*

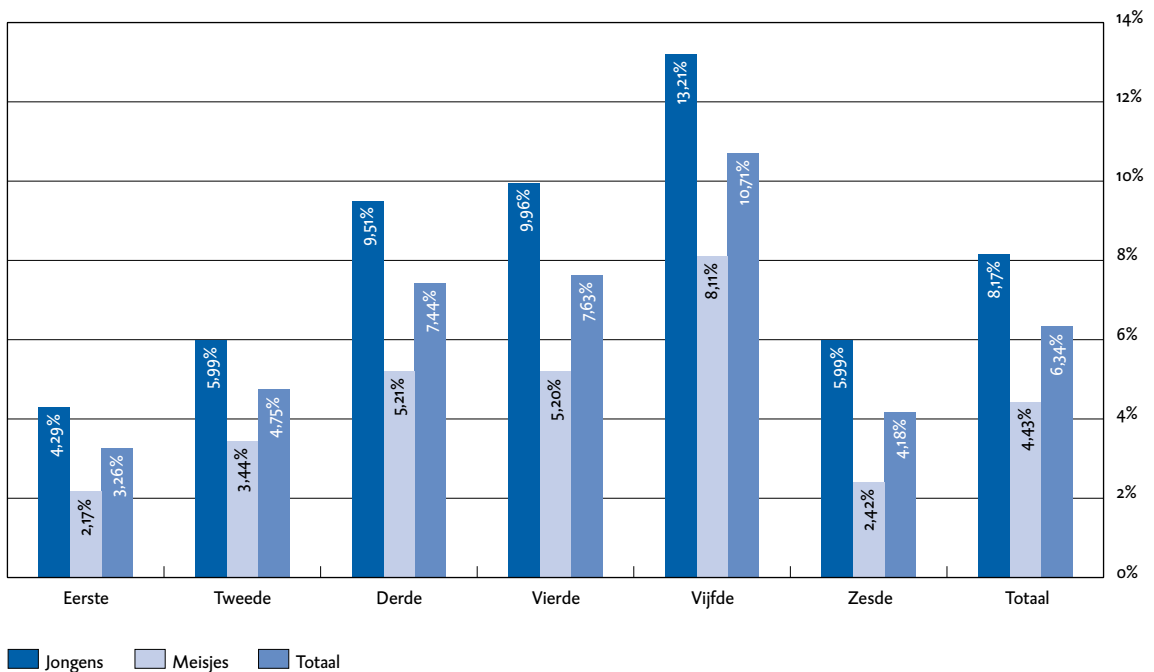
(47) Voor het niet-universitair hoger onderwijs werden nieuwkomers in het hogescholenonderwijs van één cyclus opgenomen. Voor het onderwijs van universitair niveau betreft het het universitair onderwijs, het hogescholenonderwijs van twee cycli, de KMS, de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godgeleerdheid en de basisopleidingen van de Open Universiteit.



Grafiek OUT1.1b: Percentage zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en nationaliteit (2000-2001)



Grafiek OUT1.1c: Percentage zittenblijvers in het gewoon secundair onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2000-2001)



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 ($\times 100$). 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 subindicator is internationaal vergelijkbaar en werd onder de titel 'Entry to and expected years in tertiary education and participation in secondary education' in 'Education at a Glance 2002' gepubliceerd.

Ook de vierde subindicator is internationaal vergelijkbaar en behandelt de slaagratio's in het hoger onderwijs⁴⁸. De concrete definitie is als volgt: het aandeel nieuwkomers in een bepaald onderwijsniveau dat met succes een basisopleiding voltooit. De ratio werd berekend als de procentuele verhouding tussen het aantal studenten met een eerste diploma in een basisopleiding⁴⁹ en het aantal nieuwkomers in dat onderwijsniveau n jaar voordien, waarbij n het aantal jaren voltijdse studie betreft dat nodig is om deze kwalificatie te behalen. Voor de Vlaamse Gemeenschap werd, wegens het voorlopig ontbreken van een leerlingvolgsysteem, n bepaald als de theoretische duur van een opleiding. Deze slaagratio is dus niet te verwarren met het slaagpercentage uit de tweede (Vlaamse) subindicator. Andere landen kunnen voor de internationale subindicator beroep op echte cohortegegevens doen, wat de vergelijkingsbasis ietwat vertekent.

De twee laatste subindicatoren werden door de OESO in 'Education at a Glance' gepubliceerd en slaan op gegevens voor het academiejaar 1999-2000, het meest recente jaar waarvoor internationaal vergelijkbare data beschikbaar zijn.

Zoals steeds geldt dat vergelijking tussen cijfers van de betrokken 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 2000-2001 2,10% van alle leerlingen in het gewoon lager onderwijs in hetzelfde leerjaar zat als in het voorgaande schooljaar. Merk op dat het hier om een momentopname van één

schooljaar gaat, wat niets zegt over eventueel reeds opgelopen vertraging. De percentages zittenblijvers zijn niet evenredig verdeeld over de verschillende leerjaren. Het is duidelijk dat het zittenblijven in het gewoon lager onderwijs vooral in het eerste leerjaar een probleem vormt. 5,06% van de leerlingen in het eerste leerjaar blijft zitten. In het tweede leerjaar is dit percentage reeds tot 2,63% gedaald. Naarmate het leerjaar stijgt, daalt het percentage zittenblijvers; tot 0,63% in het zesde leerjaar. Het verschil tussen de geslachtsgroepen is eerder gering: 2,20% van de jongens en 1,99% van de meisjes is een zittenblijver. Nadere beschouwing toont aan dat 5,7% reeds eerder (waarschijnlijk in het gewoon kleuteronderwijs of in het buitengewoon onderwijs) één of meerdere jaren vertraging opgelopen heeft.

Uit grafiek OUT1.1b blijkt dat van de Belgische leerlingen in het gewoon lager onderwijs 1,88% blijft zitten. Het percentage zittenblijvers bij leerlingen van vreemde nationaliteit (niet-Belgen) is heel wat hoger: 5,96% in het gewoon lager onderwijs. Bij deze leerlingen vormt het eerste leerjaar bij 12% van hen een struikelblok. Ook in het tweede leerjaar zijn er meer dan 6% zittenblijvers van vreemde nationaliteit. Het is duidelijk dat niet-Belgische leerlingen vooral in het begin van de schoolloopbaan vertraging oplopen (net zoals Belgische leerlingen trouwens). Daarenboven heeft de naturalisatie van leerlingen van oorspronkelijk vreemde nationaliteit zijn invloed op de cijfers van de Belgische leerlingen.

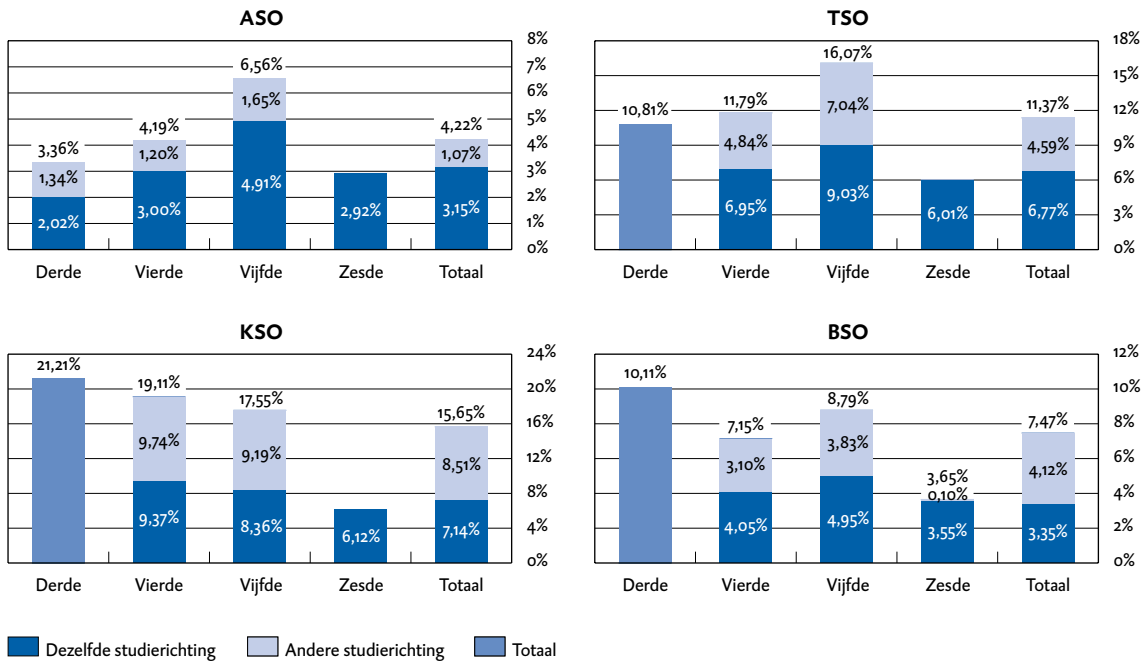
De uiteenlopende cijfers voor Belgen en niet-Belgen weerspiegelen zich ook in de percentages zittenblijvers in de onderwijsnetten en in grote steden (niet weergegeven in een grafiek). Het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) heeft in het gewoon lager onderwijs een relatief laag percentage zittenblijvers (1,77%), het gemeenschapsonderwijs (GO) een relatief hoog percentage (4,65%). Het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) neemt een tussenpositie in (2,20% zittenblijvers). De percentages schoolse vertraging in het GO en het OGO hangen ongetwijfeld samen met de specifieke opdracht van het GO en het OGO, met name met de vrije toegang voor alle leerlingen. Ook de hogere percentages zittenblijvers in het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en in de andere grote

(48) Voor het niet-universitair hoger onderwijs werd het hogescholenonderwijs van één cyclus opgenomen. Voor het onderwijs van universitair niveau gaat het dit keer enkel om het universitair onderwijs en om het hogescholenonderwijs van twee cycli.

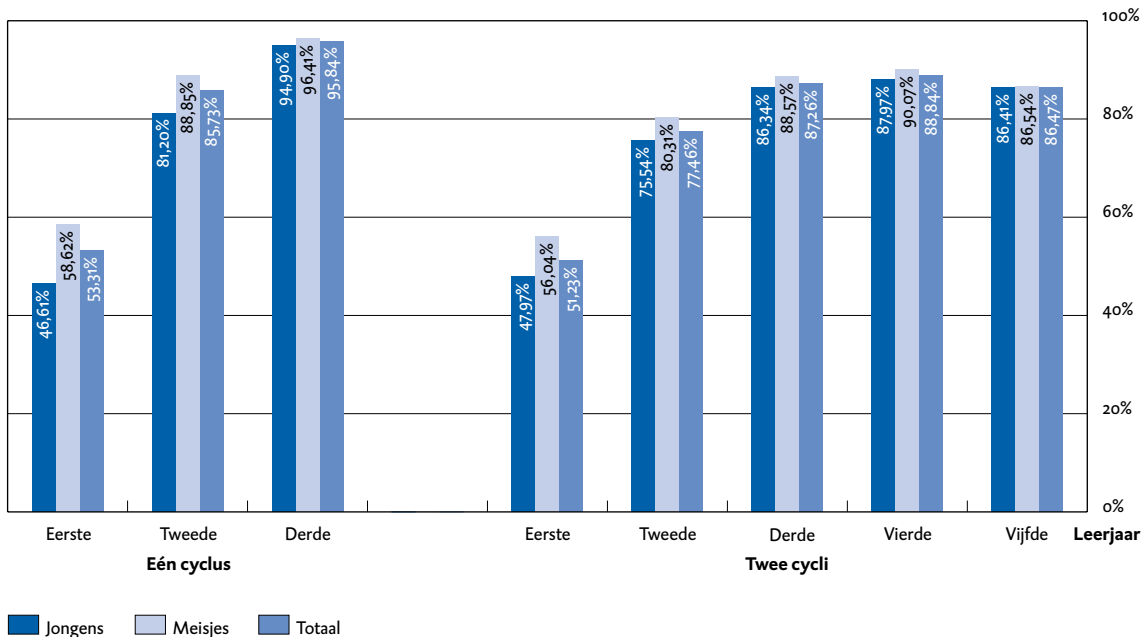
(49) Een graduaatsdiploma in het hogescholenonderwijs van één cyclus en een licentiaatsdiploma of gelijkwaardig in het onderwijs van universitair niveau.



Grafiek OUT1.1d: Percentage zittenblijvers in het gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en leerjaar (2000-2001)



Grafiek OUT1.2a: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het hogescholenonderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (1999-2000)



steden, hangen wellicht samen met hogere percentages leerlingen van vreemde nationaliteit. Zo telt het Brussels Hoofdstedelijk Gewest 3,17% zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs en de steden Antwerpen en Gent resp. 3,81% en 2,63%.

Uit grafiek OUT1.1c blijkt dat 6,34% bleef zitten van alle jongeren die in het schooljaar 2000-2001 gewoon secundair onderwijs volgden. Het verschil tussen de geslachtsgroepen is enorm groot: 8,17% van de jongens blijft zitten (gemiddeld over de leerjaren). Van de meisjes is dit slechts 4,43%.

Het eerste leerjaar telt relatief weinig zittenblijvers (3,26%). 11,2% van deze zittenblijvers maakt bovendien een overstap van het eerste leerjaar A naar het eerste leerjaar B. Dit is eigenlijk een reguliere overgang en kan in principe niet als zittenblijven beschouwd worden.

Het percentage zittenblijvers in het gewoon secundair onderwijs loopt per leerjaar gestaag op: in het tweede leerjaar (inclusief het beroepsvoorbereidend jaar) tot 4,75% en in het derde leerjaar⁵⁰ tot 7,44%. In het vierde leerjaar stagneert het percentage (7,63%) en in het vijfde leerjaar kent het percentage zittenblijvers een piek (10,71%). In het zesde leerjaar daalt het percentage zittenblijvers tot 4,18%.

Bij de bespreking van het lager onderwijs is reeds gewezen op de hogere percentages zittenblijvers bij leerlingen van vreemde nationaliteit en op het verband met onderwijsnetten en grote steden (niet weergegeven in een grafiek). Ook in het gewoon secundair onderwijs ziet men dat niet-Belgen vaker blijven zitten dan de Belgische leerlingen (9,18% van de niet-Belgen ten opzichte van 6,22% van de Belgische leerlingen). Vergeleken met het percentage zittenblijvers in het VGO (4,92% van de niet-Belgische leerlingen) zijn de percentages in het GO en in het OGO meer dan het dubbele (respectievelijk 10,58% en 11,22%). Dit hangt samen met de vrije toegang voor alle leerlingen in deze laatste twee onderwijsnetten. In het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest blijven er relatief veel scholieren zitten, namelijk 9,68%. Dat is aanzienlijk hoger dan het totale Vlaamse gemiddelde (6,34%). Dit geldt ook voor de grote steden, zoals Antwerpen (10,06% zittenblijvers), Hasselt (9,68%), Leuven (8,48%), Gent (7,23%) en Brugge (6,19%).

Dat het percentage zittenblijvers verschilt naargelang van de onderwijsvorm, blijkt duidelijk uit grafiek

OUT1.1d. Het ASO telt relatief de minste zittenblijvers (4,22%), gevolgd door het BSO (7,47%), het TSO (11,37%) en het KSO (15,65%).

Grafiek OUT1.1d bevat, per onderwijsvorm, twee soorten gegevens: enerzijds het percentage zittenblijvers per leerjaar en anderzijds het onderscheid naar soort zittenblijver (zittenblijver in dezelfde dan wel in een andere studierichting).

Men kan vaststellen dat de verhoudingen tussen de leerjaren verschillen naargelang van de onderwijsvorm. Het ASO en het TSO volgen hetzelfde patroon van het algemeen gemiddelde per leerjaar. Dit betekent: een gestage stijging van het percentage zittenblijvers van het derde tot het vijfde leerjaar en een daling in het zesde.

In het KSO verloopt het percentage zittenblijvers in tegenovergestelde richting: in het derde leerjaar is het reeds zeer hoog, nadien daalt dit percentage geleidelijk. In het BSO is het percentage zittenblijvers het hoogst in het derde leerjaar. In het vierde leerjaar daalt dit percentage aanzienlijk en in het vijfde leerjaar is er opnieuw een stijging. Het is dus vooral in het eerste jaar dat ze echt beroepsonderwijs kiezen (het derde leerjaar) dat BSO-leerlingen blijven zitten. (Voor het BSO werden het derde leerjaar van de tweede graad en het eerste leerjaar van de derde graad samengeteld in het vijfde leerjaar.)

Het tweede gegeven dat uit grafiek OUT1.1d af te leiden valt, is de opsplitsing van de zittenblijvers 'naar soort'. Men kan de zittenblijvers immers opdelen in een groep die in het huidige schooljaar in dezelfde studierichting en hetzelfde leerjaar zit als het voorgaande schooljaar; en in een groep die in een andere studierichting (eventueel in een andere onderwijsvorm) zit, maar in hetzelfde leerjaar. Deze laatste groep blijft dus zitten en is naar een andere studierichting overgeschakeld.

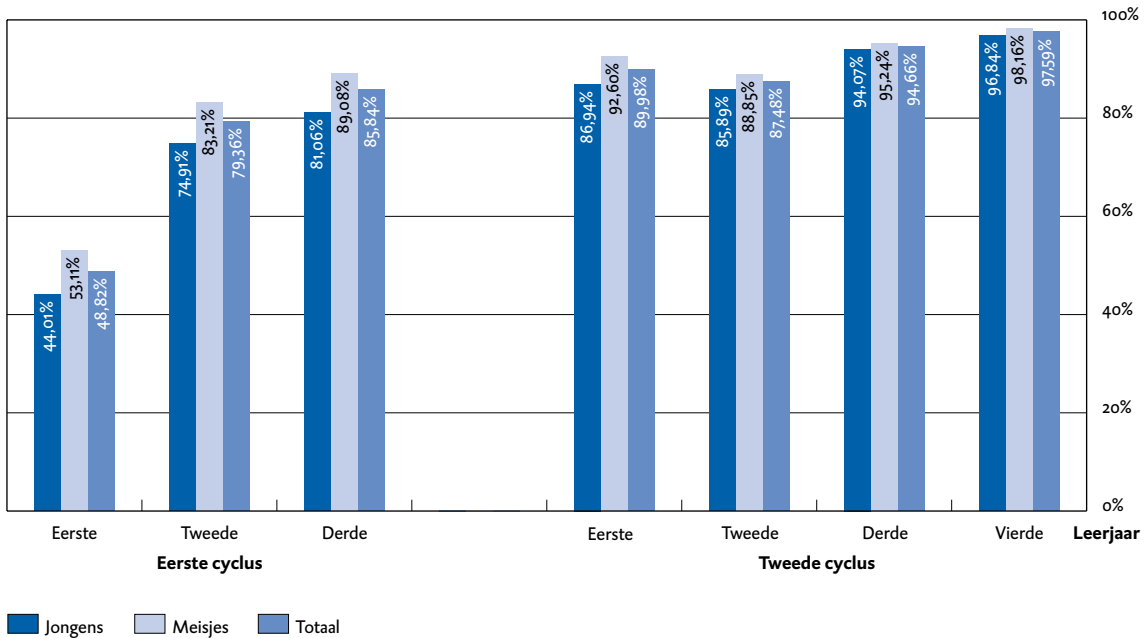
In het eerste jaar van de tweede graad (het zogenoemde 'derde leerjaar') in het BSO, het KSO en het TSO wordt deze opdeling niet gemaakt omdat er het schooljaar 2000-2001 een kleine herschikking van studierichtingen heeft plaatsgevonden.

De opsplitsing naar soort maakt duidelijk dat de zittenblijvers in het zesde leerjaar bijna allemaal in dezelfde

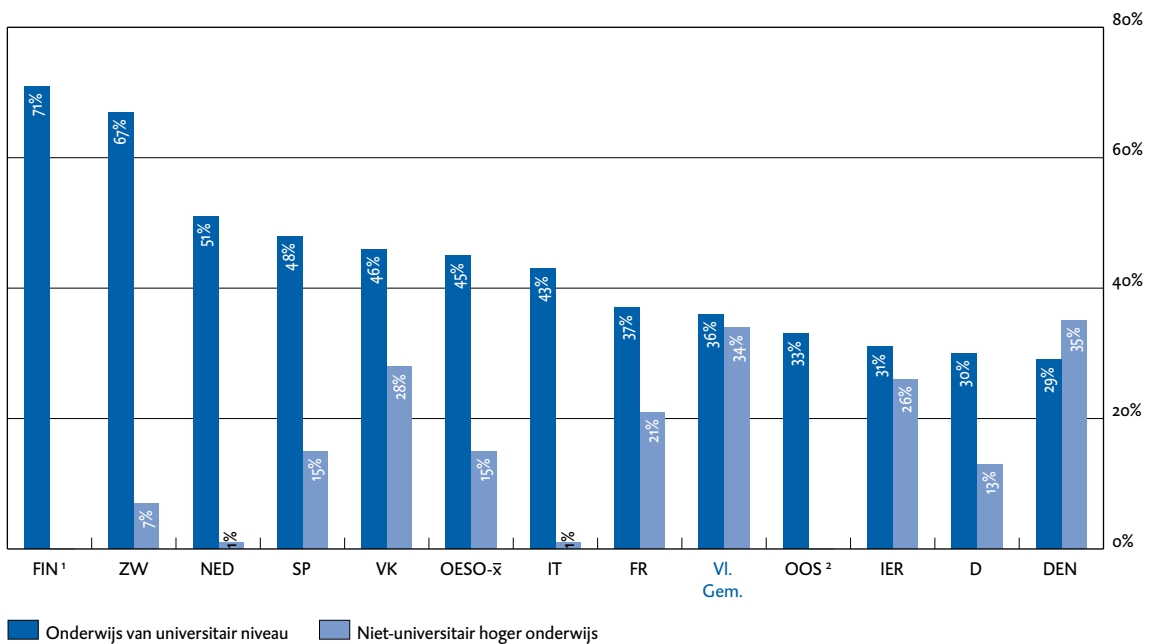
(50) Eerste leerjaar van de tweede graad.



Grafiek OUT1.2b: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het universitair onderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (1999-2000)



Grafiek OUT1.3: Instapratio's in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)



1. Exclusief studenten van vreemde nationaliteit.
 2. Cijfers voor het niet-universitair hoger onderwijs niet beschikbaar.

studierichting zitten als het vorige schooljaar. Men heeft immers slechts toegang tot het zesde leerjaar indien men het vijfde leerjaar van dezelfde studierichting met vrucht heeft beëindigd (behoudens enkele zeer uitzonderlijke gevallen). Tot het zesde leerjaar van het BSO heeft men eveneens toegang indien men het vijfde jaar van het TSO of het KSO met vrucht beëindigd heeft (indien men uit een overeenstemmende richting komt). Uit grafiek OUT1.1d blijkt dat er in het zesde leerjaar van het BSO 0,10% zittenblijvers uit een andere studierichting terug te vinden is.

Grafiek OUT1.1d leert dat in het ASO het merendeel van de zittenblijvers in het vierde en vijfde leerjaar voor dezelfde studierichting opteert. In de andere onderwijsvormen is dit minder het geval. In het TSO en het BSO komt in het vierde en het vijfde leerjaar meer dan 40% van de zittenblijvers uit een andere studierichting. In het KSO is dit zelfs iets meer dan de helft.

Men ziet in het TSO, het BSO en vooral het KSO iets van het beruchte watervalstelsel: leerlingen proberen eerst 'zwaardere' studierichtingen en zakken vervolgens naar 'lichtere' af. Op basis van deze cijfers kan men in principe niets zeggen over de overgang tussen de verschillende onderwijsvormen, wel over de overgang van zittenblijvers tussen verschillende studierichtingen.

Grafiek OUT1.2a geeft de slaagcijfers weer van 27 van de 29 hogescholen die in het academiejaar 1999-2000 onderwijs verschafte. Het slaagpercentage van de eerstejaarsstudenten in opleidingen van één cyclus bedroeg 53,31%. Voor twee cycli bedroeg dit 51,23%. In de hogere jaren lagen de slaagpercentages veel hoger: in opleidingen van één cyclus slaagde 85,73% van de tweedejaarsstudenten en 95,84% van de derdejaarsstudenten. In opleidingen van twee cycli slaagde 77,46% van de studenten in het tweede jaar; 87,26% in het derde jaar; 88,84% in het vierde jaar en 86,47% in het vijfde jaar.

Grafiek OUT1.2b toont de slaagpercentages in de academische basisopleidingen van het universitair onderwijs per leerjaar en per cyclus (academiejaar 1999-2000). Het percentage bij de eerstejaarsstudenten bedroeg 48,82% en stijgt beduidend in de hogere jaren. In het tweede jaar bedroeg het percentage 79,36%; in het eerste jaar van de tweede cyclus 89,98%; in het tweede jaar van de tweede cyclus 87,48% en in het derde jaar van de tweede cyclus 94,66%. In grafiek OUT1.4 werden slaagcijfers in internationaal perspectief geplaatst, zij het volgens een andere berekeningswijze.

Uit grafiek OUT1.3 blijkt dat vandaag de dag bijna 1 op 2 jongeren in OESO-landen in onderwijs van universitair niveau terecht komt. In Finland en Zweden is dit zelfs meer dan 60%. Voor landen als Ierland, Duitsland en Denemarken schommelt deze instapratio's slechts rond 30%.

De ratio's voor niet-universitair hoger onderwijs⁵¹ zijn beduidend lager (gemiddeld 15% voor OESO-landen waarvoor data beschikbaar zijn). De percentages in de Europese Unie variëren van 1% voor Italië en Nederland tot meer dan 34% en 35% in Vlaanderen en Denemarken, waar het succes van niet-universitair hoger onderwijs voor een compensatie van relatief lage cijfers voor het onderwijs van universitair niveau zorgt. Deze landen bieden natuurlijk ook wel meer niet-universitair hoger onderwijs aan dan de andere lidstaten.

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 vormen voor de totale instap in het hoger onderwijs.

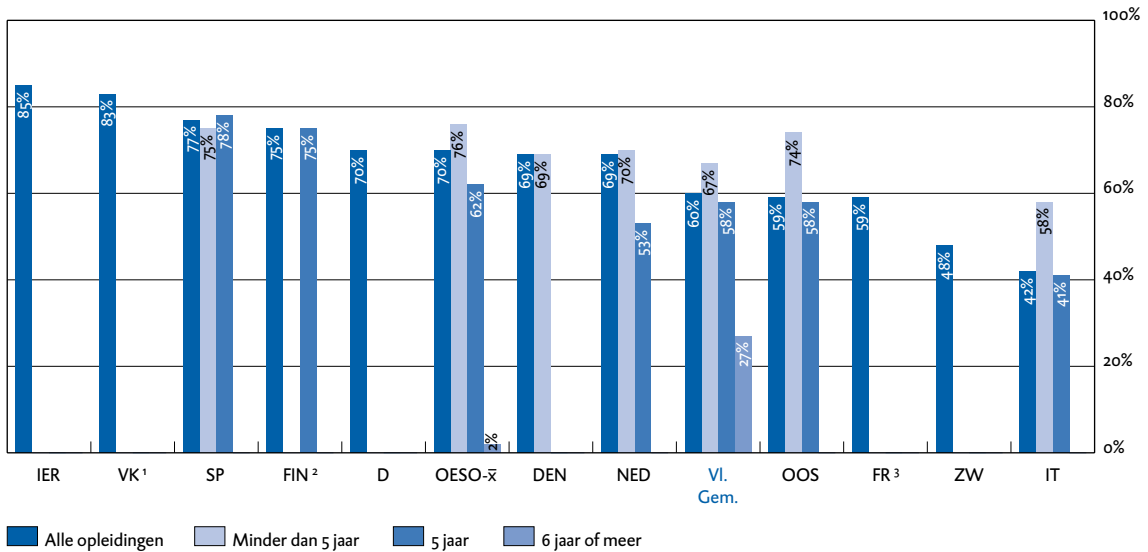
Wat de slaagratio's betreft, bemerken we een sterke variatie tussen de landen waarvoor cijfers beschikbaar zijn. In grafieken OUT1.4a en OUT1.4b lezen we af dat de slaagratio's voor studenten in hoger onderwijs in de OESO-landen rond 70% schommelt, met een iets hogere ratio in het niet-universitair hoger onderwijs. In het onderwijs van universitair niveau variëren de slaagratio's in de EU-landen van meer dan 80% voor Ierland en het Verenigd Koninkrijk tot minder dan 50% voor Italië en Zweden. In de meeste landen gaan opleidingen die minder dan 5 jaar duren meestal gepaard met hogere slaagratio's. Merk op dat in Italië en Oostenrijk-landen met een relatief lage slaagratio- de meerderheid van de studenten een opleiding volgde van 5 jaar, terwijl het in Ierland voornamelijk opleidingen van minder dan 5 jaar betreft. De Vlaamse Gemeenschap bevindt zich met 60% in de basisopleidingen van universitair niveau iets onder het OESO-gemiddelde.

In het niet-universitair hoger onderwijs heeft Vlaanderen dan weer de hoogste slaagratio met 88%. Ook Zweden en Denemarken vertonen ratio's boven 80%. Boven-

(51) In Vlaanderen zit in deze cijfers enkel het hogescholenonderwijs van één cyclus vervat.

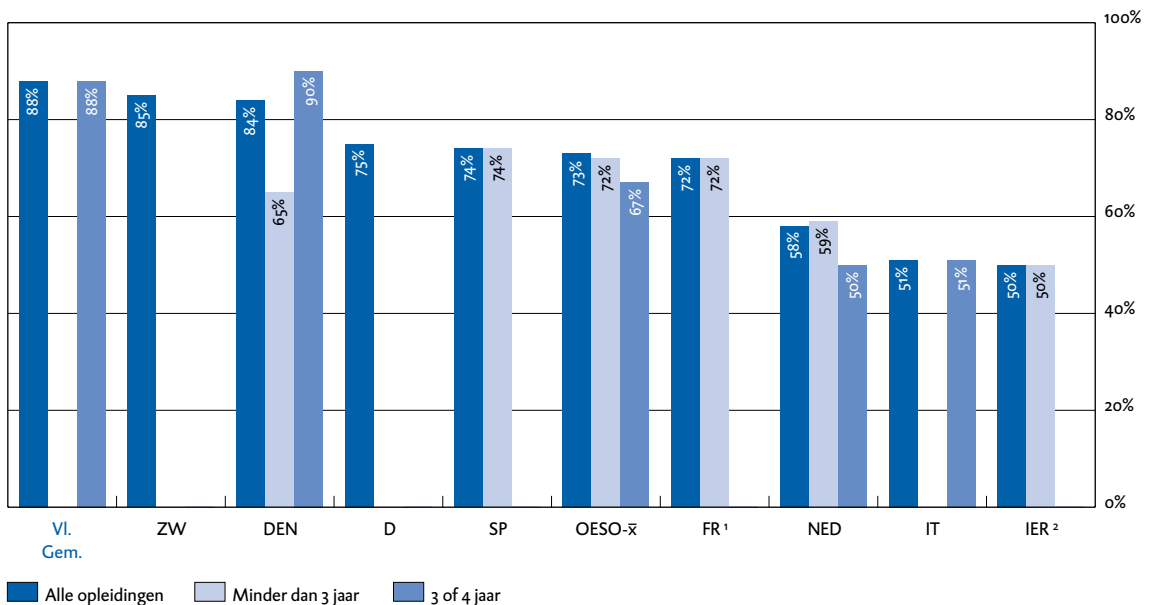


Grafiek OUT1.4a: Slaagratio's in het onderwijs van universitair niveau (basisopleidingen) - internationale vergelijking (1999-2000)



1. Exclusief studenten van vreemde nationaliteit.
2. Cijfers uit categorie 'Minder dan 5 jaar' niet beschikbaar.
3. Sommige data betreffende nieuwkomers niet beschikbaar.

Grafiek OUT1.4b: Slaagratio's in het niet-universitair hoger onderwijs (basisopleidingen) - internationale vergelijking (1999-2000)



1. Sommige data betreffende nieuwkomers niet beschikbaar.
2. Cijfers uit categorie '3 of 4 jaar' zitten vervat in categorie 'Minder dan 3 jaar'.

dien behaalt de meerderheid van de studenten in de Vlaamse Gemeenschap en Denemarken een eerste diploma in een niet-universitaire richting die 3 of 4 jaar duurt (in de Vlaamse Gemeenschap de enige optie in niet-universitair hoger onderwijs). Daar waar Ierland de hoogste slaagratio had voor onderwijs van universitair niveau, heeft het hier een ratio lager dan 60% (samen met Italië en Nederland).

Conclusie



In het kader van de strategische doelstelling 'De dualisering bestrijden' valt vooral het hoge percentage zittenblijvers bij leerlingen van vreemde nationaliteit op in zowel het lager als het secundair onderwijs. Dit verschil wordt waarschijnlijk nog onderschat door de naturalisatie van deze leerlingen.

Bij de cijfers betreffende het gewoon secundair onderwijs vangt men een glimp van het beruchte watervalstelsel op: leerlingen proberen eerst 'zwaardere' studierichtingen en zakken vervolgens naar 'lichtere' af. Dit cascade-effect kan zich zowel binnen een onderwijsvorm 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 met de status die aan die opleidingen maatschappelijk wordt toegekend. Als men over een watervalstelsel spreekt, veronderstelt men automatisch een rangorde of hiërarchie tussen verschillende studierichtingen. Deze rangorde van studierichtingen, waarbij meestal de theoretische boven de technische en de technische boven de beroepsrichtingen worden ingeschat, is verkeerd. Het is immers voor elke jongere aangewezen dat hij terecht komt in een opleiding die het best bij zijn mogelijkheden past. Dit vormt een aandachtspunt in de operationele doelstelling 'Een actieplan voor de waardering van het TSO en BSO uitwerken'.

De operationele doelstelling 'Het tertiair onderwijs versterken in zijn uitvoering van zijn maatschappelijke opdracht' is ook een aandachtspunt van het onderwijsbeleid. Er zijn aanwijzingen dat de plaats die volwassenen in de samenleving innemen in toenemende mate bepaald wordt door wat ze in het onderwijsstelsel bereikt hebben. Vergeleken met andere EU-landen kent Vlaanderen een hoge instap in niet-universitair hoger

onderwijs⁵². Dit zorgt voor een compensatie voor de eerder lage instapratio in het onderwijs van universitair niveau.

Wat de slaagratio's betreft, bevindt de Vlaamse Gemeenschap zich met 60% in alle universitaire basisopleidingen iets onder het OESO-gemiddelde. In het niet-universitair hoger onderwijs heeft Vlaanderen dan weer de hoogste slaagratio met 88%. De uitval uit het onderwijsstelsel is niet noodzakelijk een indicatie voor het falen van individuele studenten maar hoge uitvalpercentages kunnen betekenen dat het onderwijsstelsel niet tegemoetkomt aan de noden van de studentenpopulatie. Met de vergelijking tussen landen dient men echter voorzichtig om te springen omdat onderwijsstelsels (en dus ook hun aanbod in het hoger onderwijs) vaak aanzienlijk kunnen verschillen. Een voorbeeld hiervan is of studenten al dan niet vrije toegang tot een hogere opleiding hebben.

Link naar andere indicatoren

De inputindicatoren INP2 t.e.m. INP5 bespreken de deelname aan de verschillende onderwijsniveaus en -vormen, terwijl de indicatoren OUT2 en OUT3 de ongekwalificeerde uitstroom en de onderwijsdiploma's belichten, en dit alles zowel in Vlaamse als in internationale context. De onderwijs- en werkstatus van jongeren wordt in indicator OUT6 besproken.

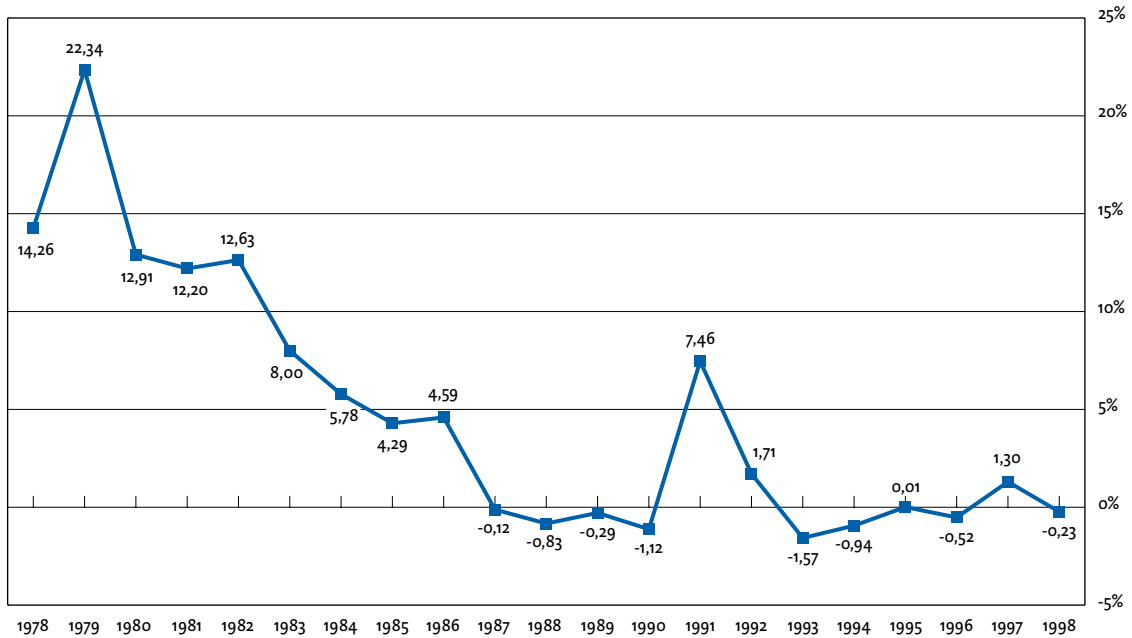
Ook de leerlingenprestaties in lezen en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid komen in dit outputhoofdstuk aan bod (indicator OUT4). Ze geven een directer beeld van een deel van de kennis en vaardigheden die Vlaamse jongeren bezitten. Het gaat om een indicator die op het PISA-onderzoek gebaseerd werd.

Al te vaak worden gegevens over het welbevinden van leerlingen over het hoofd gezien wanneer over output van onderwijs geschreven wordt. Indicator OUT5 geeft een idee van het welbevinden van leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs.

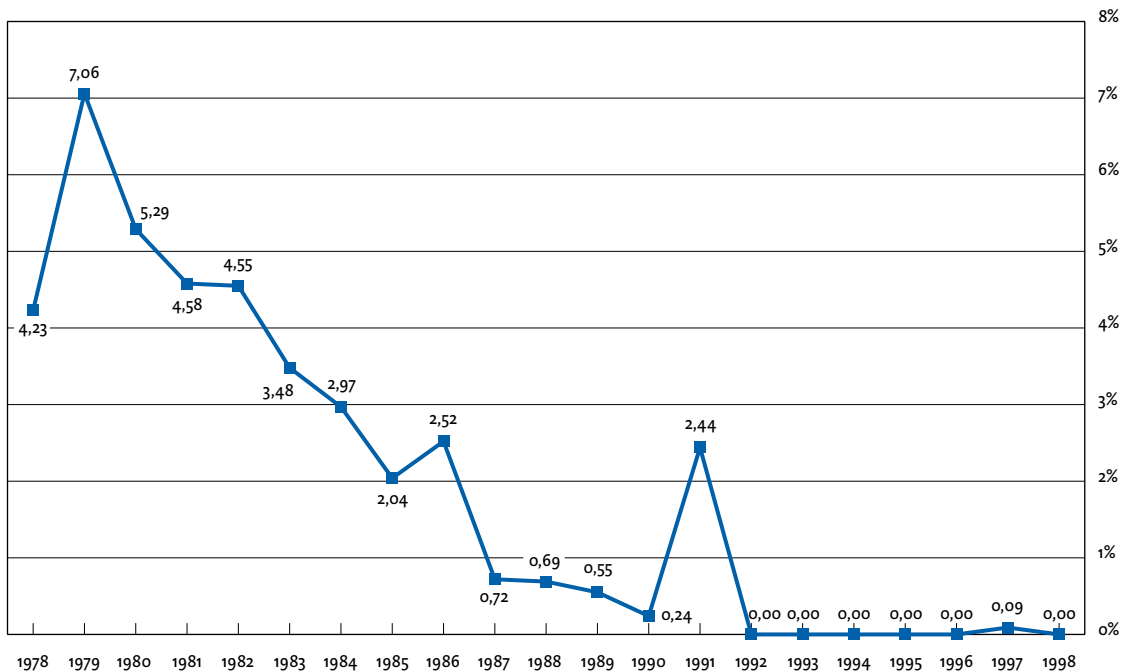
(52) Hogescholenonderwijs van één cyclus.



Grafiek OUT2.1: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom volgens de leerplichtdimensie (percentage van de totale uitstroom)



Grafiek OUT2.2: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom volgens de leerplichtdimensie (doorsnedenbenadering: percentage van de 15-17-jarige leerlingenpopulatie)



OUT2: Ongekwalificeerde uitstroom en voortijdig schoolverlaten

Beleidscontext



In 1998 besliste de overheid om een instrument te laten ontwikkelen waarmee de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs kan opgevolgd worden (cf. prioritaire thema's OBPWO 1998). De Europese context is hiervoor betekenisvol: conform de Europese richtsnoeren van 1997 inzake werkgelegenheid verbonden de lidstaten zich ertoe om binnen de vijf jaar het aantal voortijdige schoolverlaters met de helft te verminderen. Het was dus noodzakelijk om over een adequaat en betrouwbaar meetinstrument te kunnen beschikken. Nog een Europese strategische doelstelling heeft overigens met dit onderwerp te maken: 'Facilitating the access of all to education and training systems' met daaronder 'Objective 2.2: Making learning more attractive'. Daarin wordt de volgende sleutelkwestie genoemd: 'Fostering a culture of learning for all and raising the awareness of potential learners of the social and economic benefits of learning'.



Op Vlaams niveau bepaalde minister Vanderpoorten in haar beleidsnota dat schoolverlaters stevige startkwalificaties verstrekt moeten worden. Ook Kleurrijk Vlaanderen stipte aan dat de zorg voor wie uit de boot valt en voor wie er niet in slaagt om de nodige vaardigheden op te bouwen een belangrijke uitdaging voor de volgende decennia vormt.

Definitie

'Uitval' wordt door de onderzoekers van het HIVA in hun OBPWO-onderzoek 98.10 beschouwd als het complement van het 'interne leerrendement', d.w.z. het succesvol doorlopen van een opleiding. Uitval is dan het verlaten van de opleiding voor de bedoelde afronding ervan. Inhoudelijk kan dat echter verschillend ingevuld worden. De onderzoekers onderscheiden drie dimensies die elk tot een andere definitie van voortijdig schoolverlaten leiden:

- het einde van de leerplicht: 'jongeren die niet voldoen aan de vigerende leerplichtwet en het onderwijs verlaten voor het einde van de leerplicht';
- het bezit van een diploma of kwalificatie: 'jongeren die het onderwijs verlaten zonder een afsluitend diploma of een minimale startkwalificatie te hebben behaald';
- de bestemming: 'jongeren die het schooltype waaraan ze begonnen niet voltooiën'.

De geoperationaliseerde definitie ziet er als volgt uit: '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'.

Naast de Vlaamse berekeningswijze van de ongekwalificeerde uitstroom bestaat er ook nog een werkwijze die de Europese instellingen gebruiken om het percentage 'early school leavers' te traceren. Het gaat om het percentage 18-24-jarigen met maximum een getuigschrift lager secundair onderwijs en die geen onderwijs of opleiding meer volgen. Bron hiervoor is de *Labour Force Survey*.

Beschrijving en analyse

We zetten voor elk van de definities de cijfergegevens m.b.t. de ongekwalificeerde uitstroom kort op een rij. Het gaat hierbij om schattingen en er moet dus rekening gehouden worden met een zeker foutenpercentage.

1. Volgens de leerplichtdimensie:

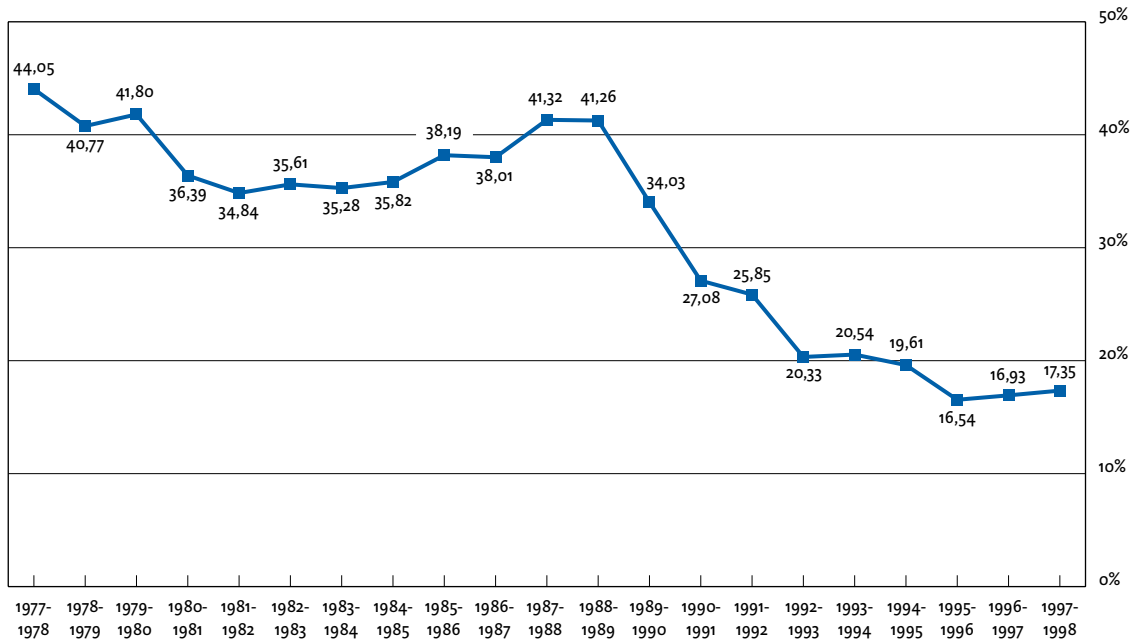
- Het aandeel van de leerlingen (12- tot 17-jarigen) die voor het einde van de leerplicht het onderwijs verlaten t.o.v. de totale groep van onderwijsverlaters vertoont een dalende trend en is vanaf 1987 quasi nihil. Dit is de eerste berekeningswijze.
- Het aandeel van de leerlingen (15- tot 17-jarigen) die voor het einde van de leerplicht het onderwijs verlaten t.o.v. de gehele leerlingenpopulatie (15- tot 17-jarigen) vertoont een dalende trend en is vanaf 1992 quasi nihil. Dit is de tweede berekeningswijze.

2. Volgens diplomabezit:

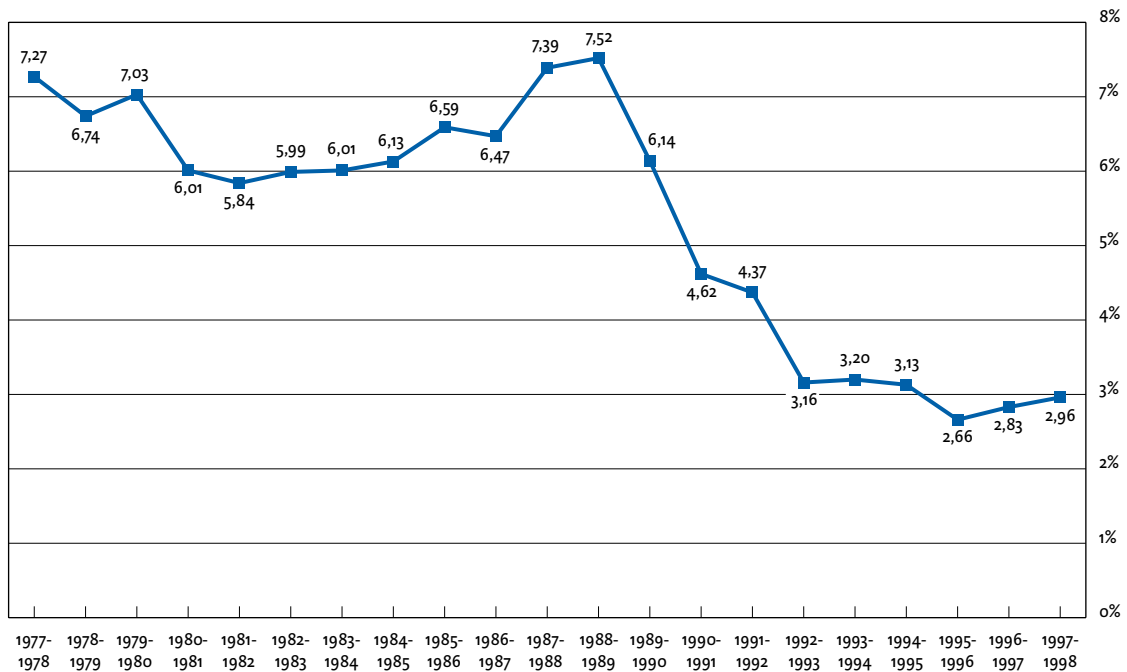
Enkel voor trap 1 en trap 3 kon de raming gemaakt worden; trap 2 blijkt onmogelijk te berekenen omdat men



Grafiek OUT2.3: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom - trap 1(A) volgens diplomabezit (% van de totale uitstroom)



Grafiek OUT2.4: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom - trap 1(B) volgens diplomabezit (% van de leerlingenpopulatie)



op basis van de databanken niet weet in welke mate de leerlingen die dergelijke kwalificatie behalen in werkelijkheid nadien nog verder studeren.

Trap 1:

- Het aandeel van de leerlingen die uitstromen zonder getuigschrift voltijds secundair onderwijs t.o.v. de totale groep onderwijsverlaters vertoont een dalende trend maar lijkt na 1992 te stagneren rond de 20%. In 1998 behaalde men 17%.
- Het aandeel van de leerlingen die uitstromen zonder getuigschrift voltijds secundair onderwijs t.o.v. de gehele leerlingenpopulatie vertoont een dalende trend maar lijkt vanaf 1992 te stagneren rond de 3%.

Trap 3:

- Het aandeel van de leerlingen die uitstromen zonder getuigschrift van de tweede graad (alle onderwijsvormen) t.o.v. de totale groep onderwijsverlaters vertoont een dalende trend maar lijkt vanaf 1995 te stagneren rond de 3,5% à 4%.
- Het aandeel van de leerlingen die uitstromen zonder getuigschrift van de tweede graad (alle onderwijsvormen) t.o.v. de gehele leerlingenpopulatie vertoont een dalende trend maar lijkt vanaf 1995 te stagneren rond de 0,9 %.

3. Volgens afbreken van een onderwijsvorm:

- In ASO, BSO en TSO blijkt resp. 1/18, 1/12 en 1/13 leerlingen de onderwijsvorm voortijdig te verlaten.
- In het KSO gaat het om 1/8 leerlingen.

In Europese context en dus volgens de Europese berekeningsmethode had het Vlaamse Gewest in 2000 11,6% 'early school leavers' bij de 18-24-jarigen. Het geschatte EU-gemiddelde lag op 19,7% in 2000. Het Vlaamse Gewest zit met zijn percentage vroegtijdige schoolverlaters dus ruim boven het niveau van een gemiddeld EU-land, al doen Oostenrijk (10,2% in 2000), Finland (8,9% in 2001) en Zweden (7,7% in 2001) het nóg beter. Dit Vlaamse percentage relateert dus enigszins de eerder negatieve signalen voortkomend uit de Vlaamse berekeningen.

Momenteel gaan er in de Europese Commissie stemmen op om als Europese benchmark het percentage 'early school leavers' tegen 2010 te halveren om een EU-gemiddelde van 9% of minder te bereiken, al is het lang niet zeker dat deze benchmark er ook daadwerkelijk komt en/of onder deze formulering behouden blijft.

Een Europese doelstelling terzake is echter zeker beleidsrelevant voor Vlaanderen. Ze sluit immers aan bij de doelstelling van minister Vanderpoorten (-20% 'ongekwalificeerde uitstroom' tegen 2004) én het engagement van de Vlaamse regering en de sociale partners (doelstelling 2 van het Pact van Vilvoorde: letterlijk 'minstens halvering van de ongekwalificeerde uitstroom tegen 2010').

Conclusie

Op basis van de cijfergegevens stellen de onderzoekers dat de implementatie van de verlengde schoolplicht gepaard gaat met een significante daling in het percentage van schoolverlaters zonder diploma.

Meteen tonen deze berekeningen aan dat het mogelijk is om de omvang van de ongekwalificeerde uitstroom uit het Vlaams secundair onderwijs cijfermatig op te volgen. Evenwel moet er consensus komen over het begrip 'ongekwalificeerde uitstroom'. De OBPWO-stuurgroep heeft gewerkt aan een concept op basis van de bestaande officiële certificering in het onderwijs en op basis van bestaande gegevens in de centrale databanken. De procedure blijkt echter wel bijzonder omslachtig. Niettemin leverde dit onderzoeksproject een instrument waarmee het departement Onderwijs deze opvolging kan uitvoeren. We verwijzen naar de vorige paragraaf voor de belangrijkste cijfergegevens.

In Europese context doet Vlaanderen het zeker niet slecht wat het percentage 'early school leavers' betreft. Met 11,6% 18-24-jarigen met maximum een getuigschrift lager secundair onderwijs en niet meer in onderwijs of opleiding (cijfers 2000) staat Vlaanderen op de vierde plaats in de EU. Het verschil met het Europese gemiddelde (19,7% in 2000) is aanzienlijk. Goed nieuws in het kader van de Vlaamse en Europese doelstellingen dus.

Link naar andere indicatoren

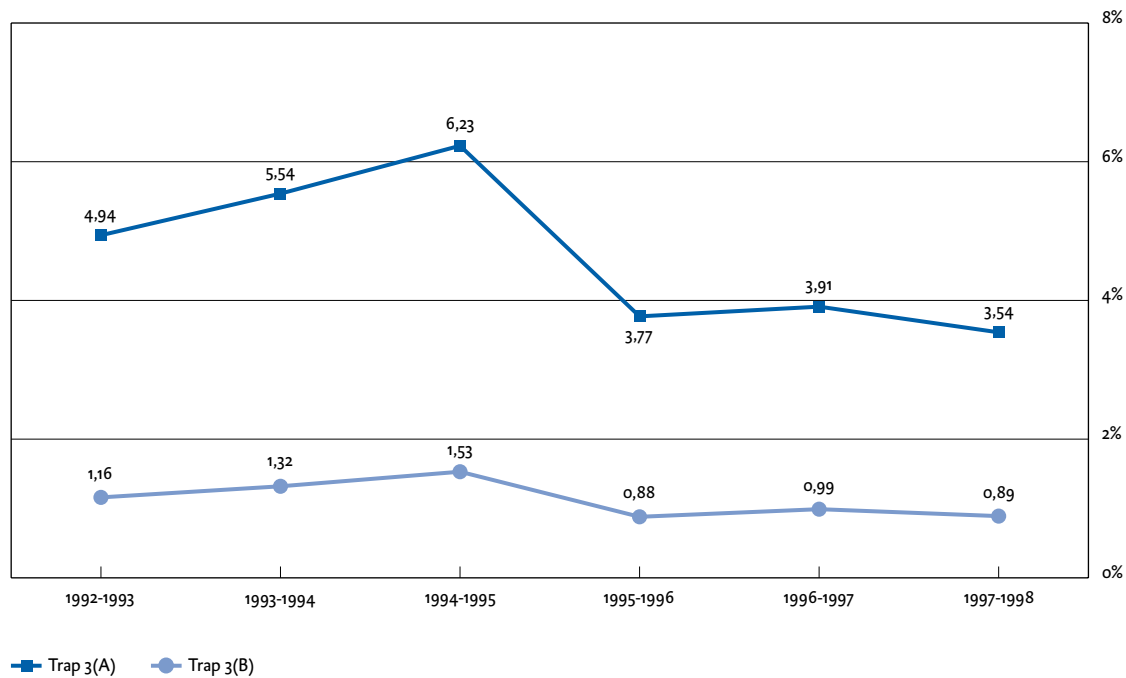
De band met het welbevinden van leerlingen komt aan bod in indicator OUT₅. De onderwijs- en werkstatus van jongeren worden in indicator OUT₆ toegelicht.

We verwezen in bovenstaande indicator eveneens naar de diploma's en getuigschriften in het onderwijs. Indicator OUT₃ besteedt daar aandacht aan. Indicator





Grafiek OUT2.5: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom - trap 3(A) (% van de totale uitstroom) en trap 3(B) (% van de leerlingenpopulatie) volgens diplomabezit

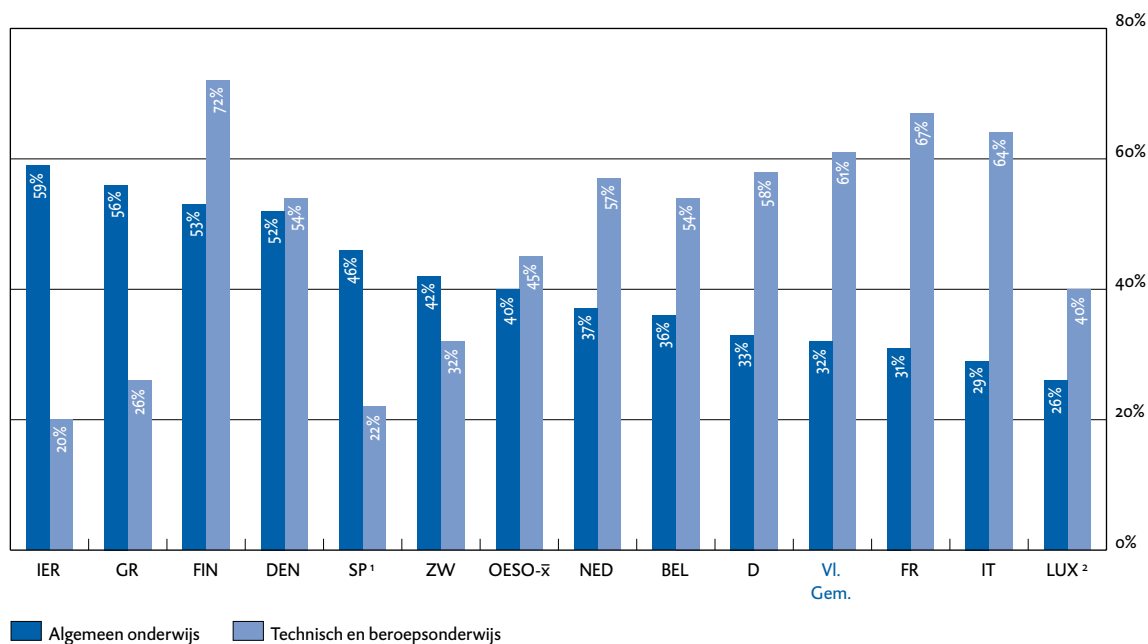




OUT1 bekijkt de doorstroming doorheen het onderwijs meer in detail. De participatie aan het leerplichtonderwijs wordt in indicator INP2 beschreven.



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 (1999-2000)



1. De duur van secundaire programma's werd recent verlengd waardoor de percentages diploma's lager zijn in 2000 dan in vroegere publicaties.
2. Een significant aandeel van de cohorte in het hoger secundair onderwijs studeert in aangrenzende landen.

OUT3: Diploma's in het onderwijs

Beleidscontext



Het nagaan van onderwijsdiploma's en -kwalificaties is een manier om de productiviteit van een onderwijsstelsel te meten. Het laat toe om na te gaan of maatregelen ter optimalisatie van het onderwijsaanbod zich opdringen (strategische doelstelling) en in welke mate de dualisering van het onderwijs dient te worden aangepakt (strategische doelstelling).

Met diploma's en kwalificaties hangen vaardigheden en kennis samen die door jonge mensen in meerdere of mindere mate verworven zijn. Onderwijsbeleidsmakers spelen via het beleid een grote rol in het verstrekken van gunstige startkwalificaties voor schoolverlaters (operationele doelstelling). De diploma's en getuigschriften in het hoger onderwijs en 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 Europese Unie heeft eveneens doelstellingen die met deze indicator verwant zijn. De Europese instellingen leggen hierbij de nadruk op het behalen van diploma's in technische richtingen en het aandeel diploma's bereikt door vrouwen daarin.

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 onderwijsstelsel.

Een deel van de subindicatoren beperkt zich uitsluitend tot het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap. Het ander deel van de gegevens is internationaal vergelijkbaar, wordt jaarlijks door de OESO in 'Education at a Glance' gepubliceerd⁵³ en verwijst naar de diploma's uitgereikt op het einde van het schooljaar 1999-2000. 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 1999-2000 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 werden de diploma's, getuigschriften en brevetten in het secundair onderwijs voor sociale promotie opgenomen.

Ook de gegevens van de eindexamens in de leertijd van het VIZO werden in de internationale tabellen opgenomen. Het BuSO werd niet in de cijfers geïntegreerd.

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 SOSOP) werden als technisch en beroepssecundair gedefinieerd.

Als diploma voor het niet-universitair hoger onderwijs werden voor het academiejaar 1999-2000 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 werden volgende opleidingen opgenomen:

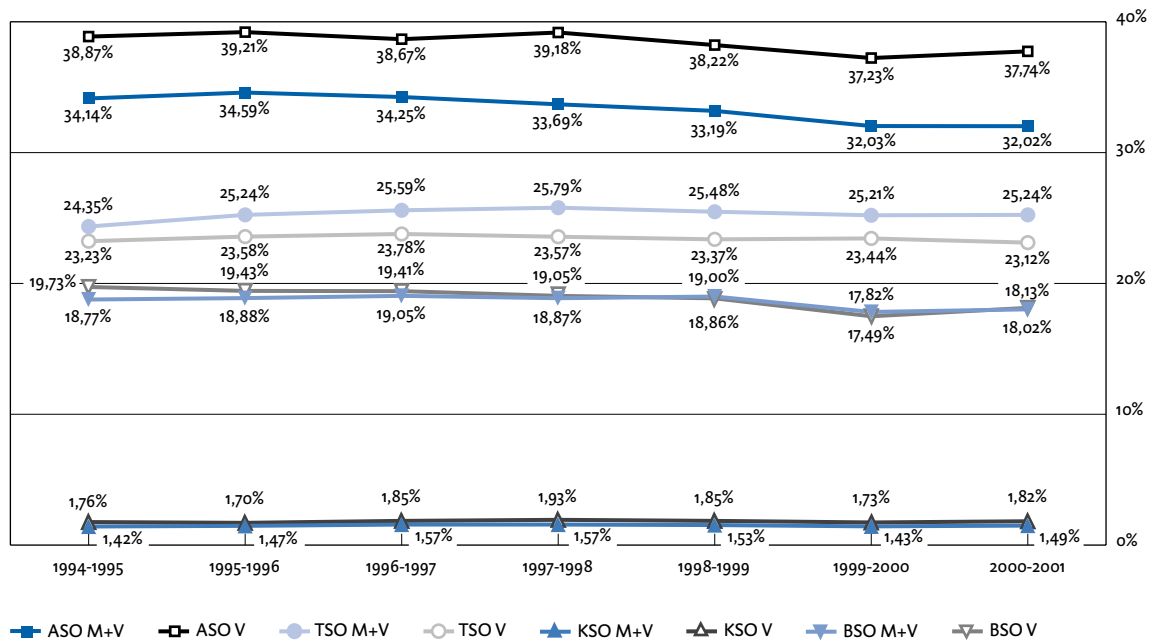
- hogescholenonderwijs van twee cycli,
- universitair onderwijs,
- Koninklijke Militaire School, Protestantse Theologische Faculteit Brussel en Instituut voor Tropische Geneeskunde.

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 uitgereikt wordt aan het einde van het secundair onderwijs. Ook verschillen in duur, intensiteit en niveau zijn van invloed op de diplomataratio's.

(53) Het meest recent nog in de herfst van 2002.



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



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 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 40% van de referentiepopulatie in de OESO-landen een diploma in het algemeen onderwijs en 45% in het technisch en beroepsonderwijs. We dienen hierbij op te merken dat deze percentages niet zonder meer kunnen opgeteld worden om een beeld te vormen van het aandeel jongeren dat een diploma behaalt, aangezien dubbeltellingen kunnen optreden omwille van het OSP.

In 4 EU-lidstaten haalt meer dan 50% van de referentiepopulatie een diploma algemeen secundair onderwijs. Vlaanderen bevindt zich met 32% in de onderste regio's maar compenseert dit lage percentage, net als de meeste landen in dit segment, met een verhoogd percentage diploma's in het technisch en beroepsonderwijs (54%). 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.

Meisjes halen in alle landen vaker een diploma van algemeen hoger secundair onderwijs dan jongens. Voor alle OESO-landen samen betreft het 45% van de meisjes (t.o.v. 40% voor beide geslachten samen). In het technisch en beroepsonderwijs lopen de percentages nauwelijks uiteen tussen de geslachten (met een iets lager percentage voor de meisjes met 44% t.o.v. 45% 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 hier werd enkel het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs⁵⁴ in de cij-

fers opgenomen. Dat is voor het Vlaamse onderwijsbeleid immers relevanter.

Uit de grafiek blijkt dat 18-19-jarige jongeren het vaakst hun diploma behalen in het ASO (zo'n 32% van de 18-19-jarige bevolking in het schooljaar 2000-2001), gevolgd door het TSO (ongeveer 25%) en het BSO (ongeveer 18%). Het percentage studenten dat de derde graad afsluit met een diploma van het KSO is het laagst (telkens 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 zo'n 4%. De verschillen verkleinden wel jaarlijks maar stegen opnieuw in de laatste schooljaren. Bekijken we dit gegeven per onderwijsvorm, dan blijkt het verschil vooral in het ASO te zitten (tot bijna 6% voor het schooljaar 2000-2001). In het TSO zijn de rollen omgedraaid, zij het minder uitgesproken: het percentage meisjes met een diploma ligt er telkens zo'n 2% lager dan voor beide geslachten samen.

De ratio's hangen uiteraard nauw samen met het aantal studenten per geslacht in de respectievelijke onderwijsniveaus. Hierop komen we nog terug in grafiek OUT_{3.3}.

Ten slotte kunnen we nog opmerken dat de vermelde percentages slechts een geringe evolutie vertonen over de schooljaren. Er treedt een lichte daling op in het percentage ASO-diploma's.

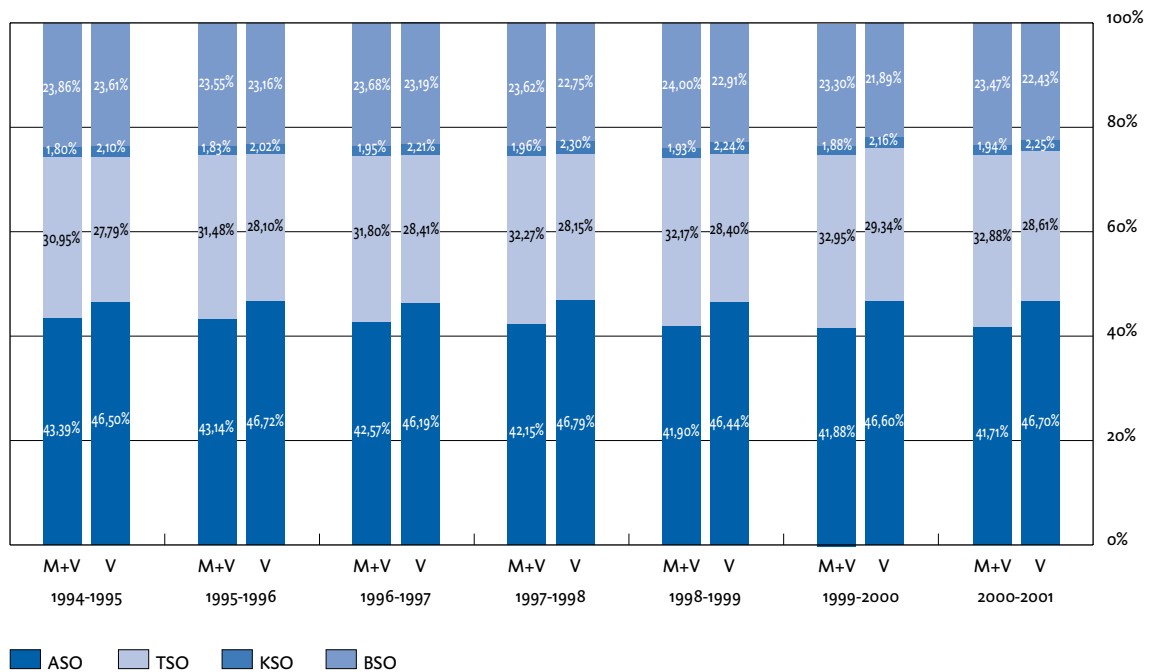
Grafiek OUT_{3.3} toont het aandeel dat elke onderwijsvorm heeft in het totaal aantal diploma's, naar geslacht. Net als in OUT_{3.2} werd enkel het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs opgenomen in de cijfergegevens. Maar in tegenstelling tot grafiek OUT_{3.2} wordt hier gewerkt met een 100%-grafiek die binnen de diploma's in het gewoon secundair onderwijs de verdeling nagaat naar onderwijsvorm.

Zoals uit grafiek OUT_{3.2} blijkt, is het aandeel diploma's het hoogst in het ASO (ongeveer 42%), gevolgd door het TSO (ongeveer 33%) en het BSO (23 à 24%). Het KSO vertegenwoordigt een kleine 2% van de behaalde diploma's. Opnieuw bemerken we een hoger aandeel meisjes in het ASO t.o.v. het totaal voor beide geslachten, en dit in tegenstelling tot het TSO.

(54) Het zogenoemde 'zesde leerjaar'.



Grafiek OUT3.3: Evolutie van het percentage diploma's in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs, naar onderwijsvorm



Vergelijken we deze verdeling per onderwijsvorm met de verdeling van de leerlingenaantallen in het tweede jaar van de derde graad secundair onderwijs, dan wordt grotendeels een gelijkaardige verdeling bekomen. 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 meer hun diploma behalen dan leerlingen die in het laatste jaar 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 volgens het type programma dat doorlopen werd en volgens de opleidingsduur.

Uit de tabel blijkt de uitzonderlijke positie van Vlaanderen en Denemarken m.b.t. het percentage diploma's in het niet-universitair hoger onderwijs. Het Vlaamse (26,9%) en het Deense cijfer (24,5%) torenen ver boven het internationaal gemiddelde uit (alook het Finse, tot het academiejaar 1998-1999, zie opmerking onderaan de tabel). Ook hier spelen evenwel verschillen in classificaties tussen de landen. Voor Vlaanderen spelen met name de meeerekende diploma's van het hoger onderwijs voor sociale promotie een rol. Ook in de participatiegegevens van het hoger onderwijs zagen we hoge cijfers voor Vlaanderen en Denemarken (zie indicator INP₅).

Bij het percentage afgestudeerden van universitair niveau situeert Vlaanderen zich iets onder het OESO-landengemiddelde. Finland en het Verenigd Koninkrijk kennen hier de hoogste percentages. Bij de opleidingen van middellange duur bemerken we de hoogste percentages bij Ierland en Zweden, bij de opleidingen van lange duur Finland en Italië. Bij de doctoraten bemerken we vrij hoge percentages voor de Scandinavische landen (vooral Zweden).

Op basis van de cijfers zou men kunnen zeggen dat de jongste generatie Vlaamse twintigers gemiddeld tot hooggeschoold 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 participeren aan en 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 universitair diploma behalen, vooral wat de opleidingen van langere duur en de doctoraatsdiploma's betreft. Dat nuanceert enigszins de hierboven beschreven situatie.

Uit bijkomende gegevens blijkt verder dat er verschillen optreden wat het percentage diploma's per geslacht betreft. Zo wordt 60% van de diploma's op het niveau van het hogescholenonderwijs van één cyclus behaald door vrouwen. Slechts één op drie van de doctoraten wordt echter behaald door vrouwen. Bij opdeling van de diploma's per studiegebied blijken vrouwen procentueel meer diploma's te behalen in de humane sectoren ('*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 blijkt Vlaanderen zich meestal in de buurt van het OESO-gemiddelde te bevinden. Voor het studiegebied '*Education*' valt het vrij lage percentage diploma's in het universitair onderwijs op (7,2% tegenover 13,2% voor alle OESO-landen). In het niet-universitair onderwijs ligt het percentages voor dit studiegebied dan weer een stuk hoger (22,3% tegenover 13,0% gemiddeld), alook voor '*Health and welfare*' (27,2% voor Vlaanderen, 18,8% gemiddeld). Hier is het aandeel in het studiegebied '*Services*' dan weer een pak lager (0,5% tegenover 9,0% gemiddeld). Deze percentages hangen natuurlijk ook samen met de mate waarin deze verschillende opleidingsdomeinen in de verschillende onderwijstypes (niet-universitair versus universitair) worden aangeboden. Zo zagen we al in indicator INP₉ dat de meeste van de Vlaamse studenten in de lerarenopleiding in het hogescholenonderwijs van één cyclus les volgen. In andere landen situeert de lerarenopleiding zich soms enkel op het niveau van het universitair onderwijs.

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 deze in tabel OUT_{3.1}. In grafiek OUT_{3.4} werden echter enkel de ba-



Tabel OUT3.1: Percentage afgestudeerden hoger onderwijs in verhouding tot de referentiepopulatie op de typische leeftijd van afstuderen, naar type programma - internationale vergelijking (1999-2000)

	Niet-universitair hoger onderwijs – (eerste diploma) –	Universitair onderwijs (eerste diploma) ¹				Doctoraat of equivalent ³
		Totaal	Middellange duur ² (3-4 jaar)	Lange duur (5 jaar)	Heel lange duur (>5 jaar)	
VI. Gem. ⁴	26,9	18,4	11,8	5,9	0,8	0,7
DEN	24,5	9,2	m	m	m	1,1
FR	18,3	24,6	10,8	13,2	0,9	1,2
IER	15,2	31,2	30,0	1,2	x	0,8
FIN ⁵	14,3	36,3	17,2	18,4	0,6	1,9
D	10,7	19,3	6,2	13,1	a	2,0
SP	7,8	m	m	m	m	0,5
ZW	4,2	28,1	27,2	1,2	a	2,5
IT	0,6	18,1	1,8	16,6	n	0,4
VK	m	37,5	m	m	m	1,3
OOS	m	16,0	1,8	14,2	n	1,4
NED	m	m	m	m	m	1,2
POR	m	m	m	m	m	1,0
BEL	m	m	m	m	m	0,8
OESO-\bar{x}	11,2	25,9	15,6	10,0	1,7	1,0

a: Niet van toepassing.

x: Opgenomen in een andere kolom.

m: Er zijn geen gegevens beschikbaar.

n: Quasi nihil.

1. Een eerste diploma van universitair niveau betekent in internationale context voor Vlaanderen een licentiaatsdiploma of gelijkwaardig.

2. Exclusief studenten die daaropvolgend een programma van langere duur afwerken.

3. Percentage berekend als som van de percentages per leeftijd, behalve voor België, Frankrijk, Ierland en Nederland.

4. Cijfers bevatten mogelijk dubbeltellingen.

5. Er werden programma's in het niet-universitair hoger onderwijs afgeschaft met een stijging in het universitair onderwijs als gevolg.



sisopleidingen van het hogescholenonderwijs (resp. één en twee cycli) en het universitair onderwijs opgenomen in de cijfers. De diploma's uitgereikt in het hoger kunstonderwijs werden niet opgenomen in de cijfers van de academiejaren 1994-1995 en 1995-1996.

Uit de grafiek blijkt dat het hoogste percentage diploma's ten opzicht van de populatiegegevens in het hogescholenonderwijs van één cyclus behaald wordt (23% in het academiejaar 2000-2001). In het universitair onderwijs is dit 12,6% 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 (meer dan 6% meer bij de vrouwen dan voor beide geslachten samen in het academiejaar 2000-2001). Enkel in het hogescholenonderwijs van twee cycli ligt het percentage diploma's iets lager bij de vrouwen.

Verder blijkt dat het percentage diploma's in het hoger onderwijs gedurende de laatste academiejaren enorm gestegen is. In het hogescholenonderwijs van één cyclus gaat het om een stijging met een kleine 6% (academiejaar 1999-2000 t.o.v. academiejaar 1994-1995). Dat betekent een relatieve stijging met zo'n 35%. In het hogescholenonderwijs van twee cycli bemerken we een stijging met iets meer dan 1% of een relatieve stijging met meer dan 27% (voor diezelfde periode). De stijging in het universitair onderwijs met zo'n 3,5% zorgt voor de grootste relatieve stijging, nl. meer dan 41%.

Conclusie

In Vlaanderen behaalt 32% van de referentiepopulatie - in ons geval de 18-19-jarigen - een diploma in het algemeen secundair onderwijs. Vlaanderen bevindt zich hiermee onder het OESO-gemiddelde van 40% maar compenseert dit lage percentage met een verhoogd percentage diploma's of getuigschriften in het technisch en beroepsonderwijs (54% t.o.v. 45% gemiddeld). 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 interna-

tionale context de norm geworden is (zie ook indicator OUT6)- dan 'scoort' het Vlaamse onderwijsstelsel vrij behoorlijk. Dit is gunstig met het oog op de realisatie van operationele doelstelling over het verstrekken van stevige startkwalificaties aan schoolverlaters, al dient ervoor gewaarschuwd te worden dat de Vlaamse diploma's een paar jaar geleden hoger lagen dan nu.

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. Er zijn op dit gebied eveneens verschillen naar geslacht.

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 van het percentage ASO-diploma's in het voordeel van de TSO-diploma's op.

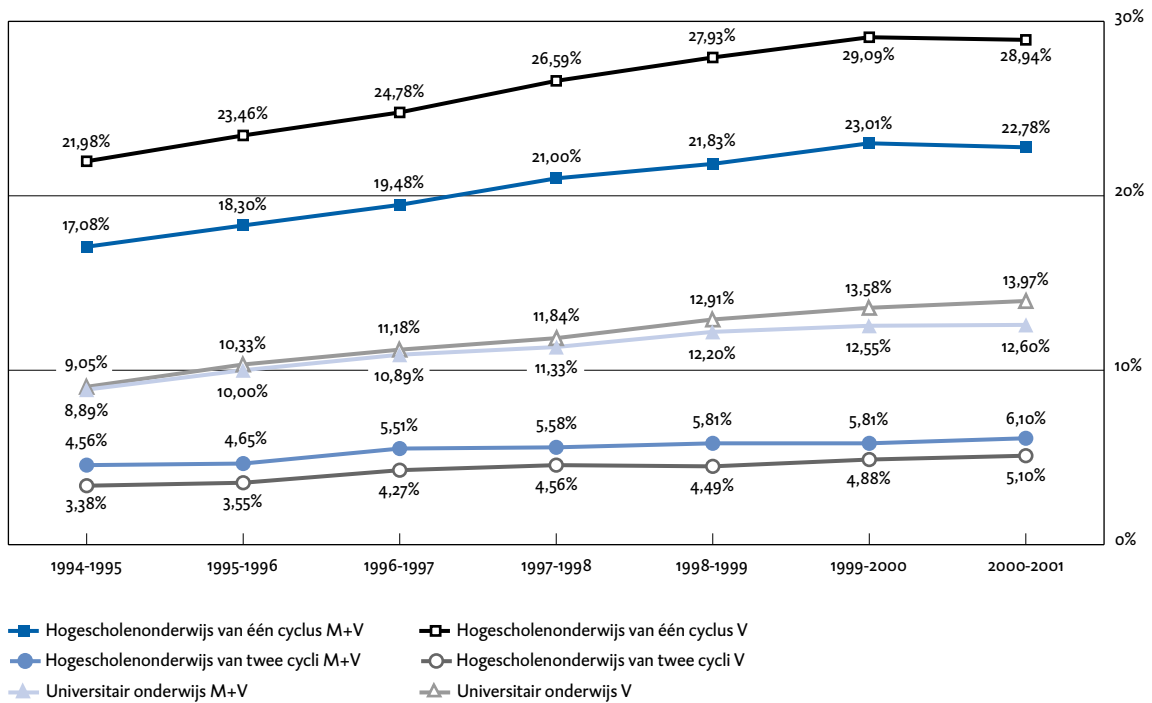
Op basis van de afstudeerpercentages in het hoger onderwijs kan men zeggen dat de jongste generatie Vlaamse twintigers vrij hooggeschoold is, ook in internationaal perspectief. Dat is van belang m.b.t. jobmogelijkheden, geletterdheid, culturele bagage e.d. van deze jonge mensen. Indien jonge mensen blijven participeren aan en 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.

Er is echter sprake van een ongelijke verdeling naar geslacht van de diploma's hoger onderwijs. De samenleving in het algemeen en de arbeidsmarkt in het bijzonder zouden wellicht baat hebben bij een evenwichtiger verdeling van deze diploma's. Met name de ongelijke verdeling in het hogescholenonderwijs van één cyclus en de relatieve ondervertegenwoordiging van vrouwen bij het behalen van een doctoraat, verdienen nog steeds de aandacht van het onderwijsbeleid. Er is hier immers sprake van een zekere dualisering. Ook de -in internationaal perspectief weliswaar vrij beperkte- ondervertegenwoordiging van diploma's in hogere technische richtingen bij vrouwen zou door het onderwijsbeleid verder bekeken kunnen worden.





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





[Link naar andere indicatoren](#)

OUT1 geeft een beeld van de doorstroming doorheen het lager, secundair en hoger onderwijs. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van eigen analyses op de databank van het departement Onderwijs en van een OESO-indicator over instapratio's en slaagratio's in het hoger onderwijs. De indicatoren INP2 en INP4 analyseren de deelname aan het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs. We maken daarin ook een internationale vergelijking.

Indicator OUT6 bekijkt de overgang tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. De jeugdwerkloosheid en tewerkstelling bij jongeren komen daarin onder meer 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. Er zijn echter verschillen naar leeftijd en geslacht.



Tabel OUT4.1: De resultaten van de Vlaamse 15-jarigen voor leesvaardigheid en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid in internationaal perspectief (PISA2000)

Leesvaardigheid			Wiskundige geletterdheid			Wetenschappelijke geletterdheid		
Landen	Gem.	Standaardfout	Landen	Gem.	Standaardfout	Landen	Gem.	Standaardfout
Finland	546	(2.6)	Japan	557	(5.5)	Korea	552	(2.7)
Canada	534	(1.6)	Korea	547	(2.8)	Japan	550	(5.5)
Vlaanderen	532	(4.3)	Vlaanderen	543	(4.6)	Finland	538	(2.5)
Nieuw-Zeeland	529	(2.8)	Nieuw-Zeeland	537	(3.1)	Verenigd Koninkrijk	532	(2.7)
Australië	528	(3.5)	Finland	536	(2.1)	Canada	529	(1.6)
Ierland	527	(3.2)	Australië	533	(3.5)	Nieuw-Zeeland	528	(2.4)
Korea	525	(2.4)	Canada	533	(1.4)	Australië	528	(3.5)
Verenigd Koninkrijk	523	(2.6)	Zwitserland	529	(4.4)	Oostenrijk	519	(2.5)
Japan	522	(5.2)	Verenigd Koninkrijk	529	(2.5)	Vlaanderen	519	(4.6)
Zweden	516	(2.2)	Frankrijk	517	(2.7)	Ierland	513	(3.2)
Oostenrijk	507	(2.4)	Oostenrijk	515	(2.5)	Zweden	512	(2.5)
Noorwegen	505	(2.8)	Denemarken	514	(2.4)	Tsjechische Republiek	511	(2.4)
Frankrijk	505	(2.7)	Zweden	510	(2.5)	Frankrijk	500	(3.2)
Verenigde Staten	504	(7.0)	Ierland	503	(2.7)	Noorwegen	500	(2.7)
Denemarken	497	(2.4)	Noorwegen	499	(2.8)	Verenigde Staten	499	(7.3)
Zwitserland	494	(4.2)	Tsjechische Republiek	498	(2.8)	Zwitserland	496	(4.4)
Spanje	493	(2.7)	Verenigde Staten	493	(7.6)	Spanje	491	(3.0)
Tsjechische Republiek	492	(2.4)	Franse Gemeenschap	491	(7.2)	Duitsland	487	(2.4)
Italië	487	(2.9)	Duitsland	490	(2.5)	Denemarken	481	(2.8)
Duitsland	484	(2.5)	Spanje	476	(3.1)	Italië	478	(3.1)
Franse Gemeenschap	476	(7.2)	Italië	457	(2.9)	Franse Gemeenschap	467	(8.7)
Griekenland	474	(5.0)	Portugal	454	(4.1)	Griekenland	461	(4.9)
Portugal	470	(4.5)	Griekenland	447	(5.6)	Portugal	459	(4.0)
Luxemburg	441	(1.6)	Luxemburg	446	(2.0)	Luxemburg	443	(2.3)
Mexico	422	(3.3)	Mexico	387	(3.4)	Mexico	422	(3.2)
Brazilië	396	(3.1)	Brazilië	334	(3.7)	Brazilië	375	(3.3)

In deze tabel werd de Bonferoni-aanpassing voor meervoudige berekening van significante verschillen niet toegepast. Daardoor kunnen kleine verschillen optreden met het OESO-rapport waar alle landen met elkaar werden vergeleken.

Significant hoger dan Vlaanderen	Niet significant verschillend van Vlaanderen	Significant lager dan Vlaanderen
----------------------------------	--	----------------------------------

OUT4: Leerlingenprestaties in lezen, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid

Beleidscontext



Minister Vanderpoorten heeft in haar beleidsnota 2000-2004 de strategische doelstelling 'Optimaliseren van het onderwijsaanbod' en de operationele doelstelling 'Kwaliteitszorg en -bewaking optimaliseren' opgenomen. Om de kwaliteit van het onderwijsaanbod na te gaan beschikt de Vlaamse overheid over de doorlichtingsverslagen, peilingonderzoek in het lager onderwijs, OBPWO-onderzoek en internationaal vergelijkend onderzoek.

Door middel van deze laatste soort instrumenten beschikt het centrale onderwijsbeleid over informatie over het peil van het Vlaams onderwijs ten opzichte van dat in andere landen. Internationale vergelijkingen van leerprestaties in lezen, wiskunde en wetenschappen zijn belangrijk omdat ze toelaten de sterkten en de zwakten van het eigen systeem te onderkennen en het beleid -waar nodig- bij te sturen. Hiervoor maken we dit jaar gebruik van het PISA-onderzoek over lezen, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid.



Ook in Europese context wordt uitgebreid aandacht aan dit soort vaardigheden en kennis besteed. De Europese strategische doelstelling 'Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU' refereert hier bijna letterlijk aan in sleutelkwesaties als 'Identifying new basic skills, and how these skills together with the traditional basic skills can be better integrated in the curricula, learned and maintained through life' en 'Making attainment of basic skills genuinely available to everyone, including those less advantaged, those with special needs, school drop-outs and to adult learners'. Ook de sleutelkwesatie 'Increasing the interest in mathematics, science and technology from an early age' is hierop van toepassing.

Definitie

PISA staat voor 'OECD Programme for International Student Assessment'. Dit OESO-onderzoek is een vergelijkende internationale studie waarbij de leesvaardigheid, de wiskundige geletterdheid en de wetenschappelijke geletterdheid van 15-jarigen in de geïndustrialiseerde landen nagegaan wordt. 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 be-

grippen en concepten verstaan, bepaalde processen beheersen, en kennis en vaardigheden in verschillende situaties kunnen toepassen.

Om hun vaardigheden op het vlak van leesvaardigheid te testen, krijgen leerlingen in de PISA-instrumenten zowel doorlopende teksten als niet-doorlopende teksten aangeboden, die afhankelijk van hun inhoud in vier toepassingsdomeinen (lezen voor eigen gebruik, lezen voor publiek gebruik, lezen op het werk en lezen in het onderwijs) ondergebracht worden. Ook in het domein van de wiskundige geletterdheid staat het kunnen toepassen van wiskundige kennis en vaardigheden in levensechte situaties centraal en overstijgen de PISA-tests dus het uitvoeren van louter mechanische operaties. De gehanteerde toepassingen omvatten niet alleen eenvoudige fysische of sociale acties (zoals uitrekenen hoeveel je moet terugkrijgen in een winkel) maar ook bredere toepassingen zoals een standpunt tegenover iets innemen (bijvoorbeeld tegenover een begroting van een organisatie). In het domein van de wetenschappelijke geletterdheid wordt onderzocht of de opgebouwde schoolkennis geleid heeft tot het begrijpen van wetenschappelijke processen en tot het toepassen van wetenschappelijke begrippen.

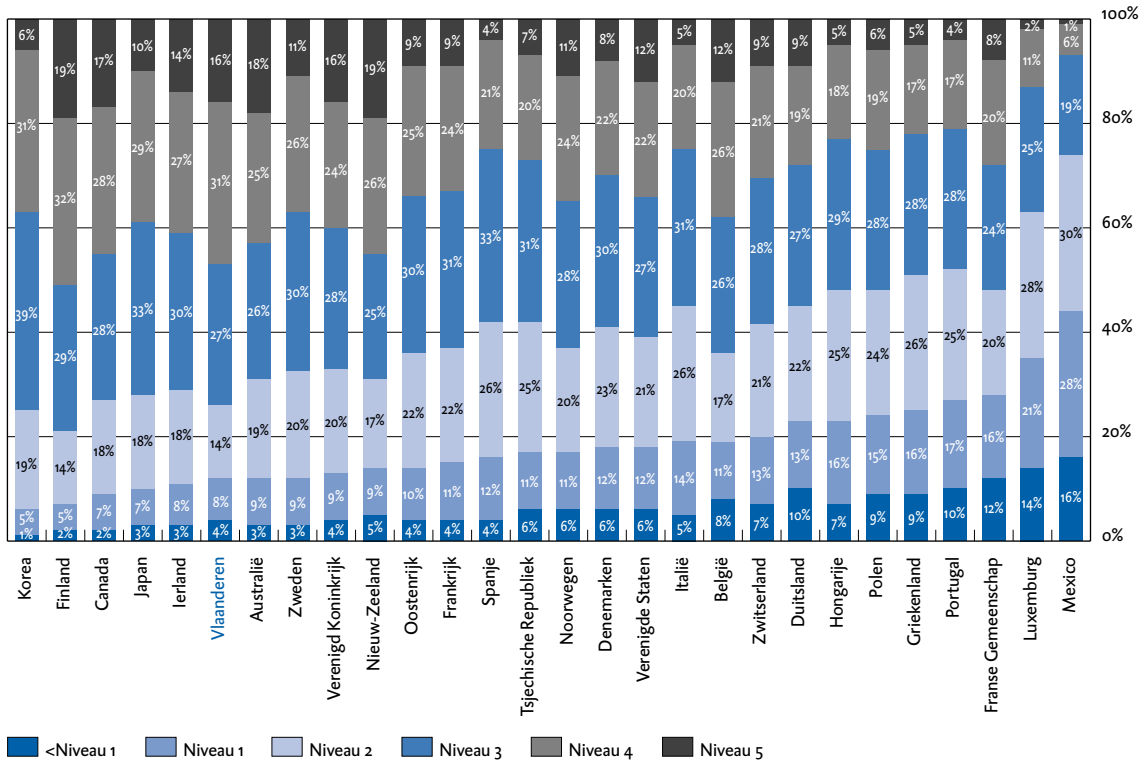
Het PISA-onderzoek werd voor het eerst in 2000 uitgevoerd en wordt elke drie jaar herhaald, telkens met een ander domein als focus. De opzet van PISA laat een internationale vergelijking van de vaardigheden van 15-jarigen toe en maakt het opstellen van indicatoren met betrekking tot leerresultaten van leerlingen en schoolkarakteristieken mogelijk. Van zodra data van de verschillende cycli van PISA beschikbaar worden, zullen trendanalyses eveneens tot de mogelijkheden behoren.

In PISA2000 werden 265.000 leerlingen uit 32 verschillende landen getest op hun geletterdheid en meer specifiek op de mate waarin ze deze kennis in een realiteitsgebonden context kunnen toepassen. De Vlaamse steekproef in PISA2000 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 resultaten die hieronder vermeld worden, zijn de globale gemiddelden van de leerlingprestaties op de verschillende schalen.



Grafiek OUT4.1: De verdeling van de leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus in het domein leesvaardigheid (PISA2000)



De schaal voor leesvaardigheid werd zo ingedeeld dat de gemiddelde score overheen de deelnemende OESO-landen gelijk is aan 500 en dat ongeveer twee derde 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, konden op basis van PISA2000 nog geen vaardigheidsniveaus gedefinieerd worden. Maar ook hier werd het gemiddelde overheen de OESO-landen op 500 gelegd met een standaarddeviatie van 100.

Het PISA-onderzoek wordt in Vlaanderen door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent uitgevoerd.

Beschrijving en analyse

Tabel OUT4.1 vat de PISA-resultaten van de leerlingen uit de verschillende landen samen per getest domein. De landen staan gerangschikt volgens de prestaties van hun 15-jarigen. De drie achtergrondkleuren impliceren een al dan niet significant verschil van de prestaties van een land in vergelijking met die van Vlaanderen. Landen in een vak met een donkere achtergrondkleur presteren significant hoger dan Vlaanderen en de leerlingen uit een land in een vak met lichte achtergrond presteren significant lager dan de Vlaamse leerlingen.

Op het vlak van **leesvaardigheid** presteert er slechts één land significant beter dan Vlaanderen, met name Finland, dat voor leesvaardigheid significant hoger presteert dan alle deelnemende landen. Vlaanderen neemt met een gemiddelde schaalscore van 532 punten een derde plaats op de wereldranglijst in, waarmee het beter presteert dan de meeste andere EU-landen. 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 in de groep van landen die op het vlak van leesvaardigheid significant lager scoren.

Voor het domein van de **wiskundige geletterdheid** zijn de Vlaamse resultaten nog opmerkelijker. Zoals uit tabel OUT4.1 blijkt, wordt in geen enkel land een significant hogere score op dit domein behaald en enkel de twee Aziatische landen Japan en Korea 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.

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, Amerikaanse en Zwitserse resultaten. Met een gemiddelde schaalscore van 519 punten bekleedt Vlaanderen een gedeelde achtste positie (met Oostenrijk) op de wereldranglijst. 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.

Het hoofddomein uit PISA2000 (leesvaardigheid) werd nog verder in subschalen en vaardigheidsniveaus onderverdeeld, wat meer gedetailleerde analyses mogelijk maakt.

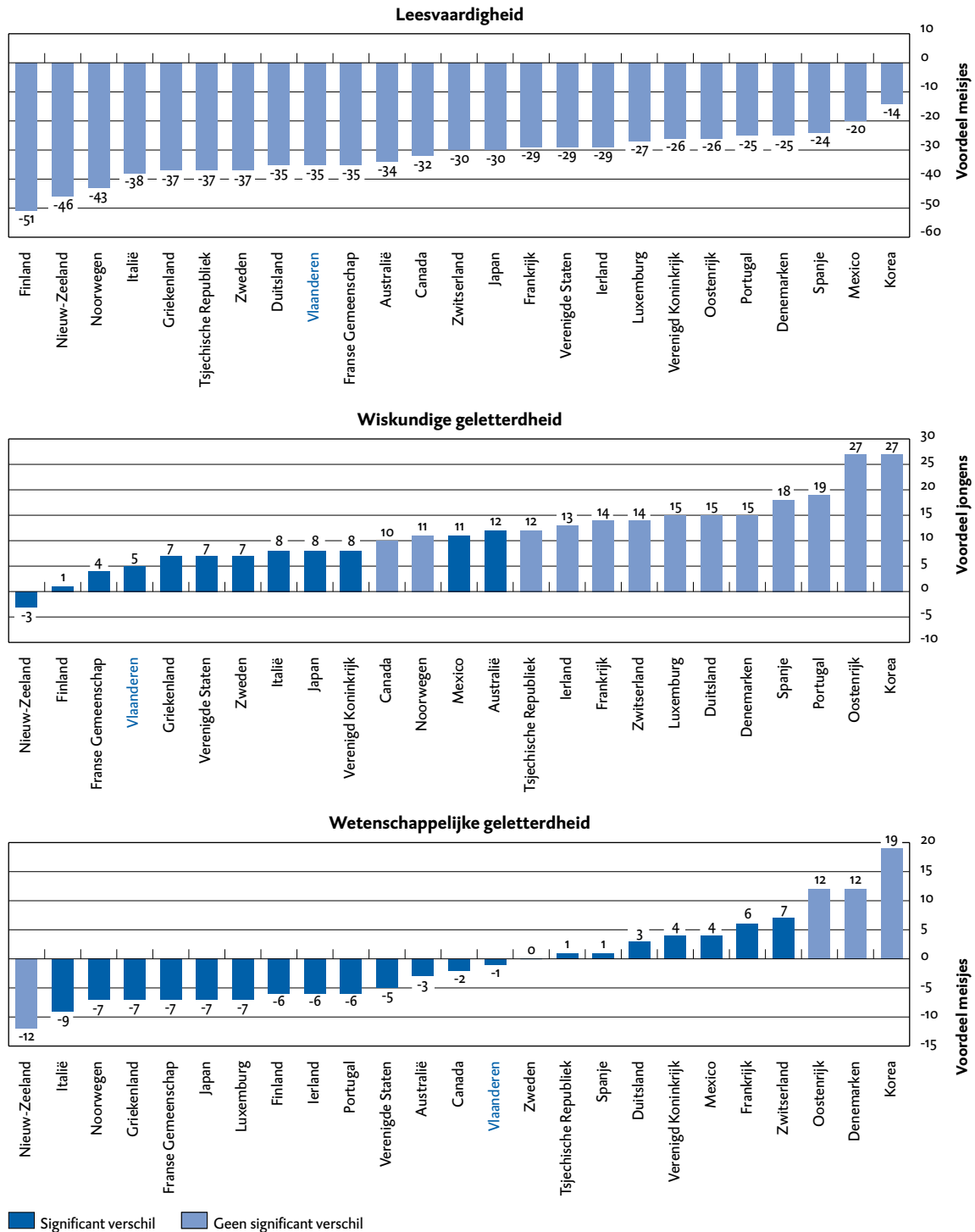
Eenzijds worden er drie **subschalen** in leesvaardigheid onderscheiden, die telkens verschillende soorten vaardigheden van de leerlingen vereisen:

- Het **lokaliseren** van informatie: het terugvinden van één of meerdere stukken informatie in een tekst.
- Het **interpreteren** van informatie: het opbouwen van verklaringen en het leggen van verbanden in een tekst of tussen verschillende delen van een tekst.
- Het **reflecteren** over informatie: het relateren van een tekst aan de eigen ervaringen, kennis en ideeën.

Als gekeken wordt naar de prestaties van de Vlaamse leerlingengroep overheen deze drie subschalen, dan blijken Vlaamse 15-jarigen beter te zijn in het lokaliseren van informatie dan in het reflecteren over informatie (niet weergegeven in een grafiek). Ook voor reflecteren zijn maar enkele landen significant beter dan Vlaanderen. Maar de gemiddelde Vlaamse score daalt sterk naarmate men aan de leerlingen vraagt om niet louter een tekst of een document te lezen en er elementen in terug te vinden, maar om ook de inhoud te interpreteren of een visie op de vorm of de inhoud van de tekst te geven. Vlaanderen heeft van alle landen het grootste verschil in prestaties tussen de schaal voor lokaliseren en die voor reflecteren.



Grafiek OUT4.2: De verschillen tussen jongens en meisjes op het vlak van de verschillende geletterheidsdomeinen (PISA2000)



Anderzijds wordt het domein leesvaardigheid, alsook de drie gecreëerde subschalen, in vijf opeenvolgende **vaardigheidsniveaus** ingedeeld. Het hoogste niveau (niveau 5) komt overeen met een gemiddelde leesscore van meer dan 625 punten, niveau 4 met gemiddelde scores van 553 tot 625 punten, niveau 3 met scores tussen 481 en 552 punten, niveau 2 met scores tussen 408 en 480 punten en niveau 1 met scores tussen 335 en 407 punten. Alle leesscores lager dan 335 worden samen genomen in de groep 'leesscores onder niveau 1'. Leerlingen die op een bepaald niveau presteren, beheersen niet alleen de vaardigheden en kennis die bij dat niveau thuishoren, maar beschikken tevens over alle vaardigheden uit de ondergelegen niveaus.

Als gekeken wordt naar de verdeling van de Vlaamse leerlingen over de verschillende leesvaardigheidsniveaus, dan blijken Vlaamse 15-jarigen meer leestaken aan te kunnen dan de meeste van hun Europese leeftijdsgenoten (zie grafiek OUT4.1). Als de PISA-landen gerangschikt worden volgens het percentage van hun leerlingen dat zich op de onderste twee vaardigheidsniveaus bevindt, bekleedt Vlaanderen een zesde positie. Grafiek OUT4.1 toont verder aan dat enkel Korea, Finland, Canada, Japan en Ierland minder studenten hebben die op deze niveaus presteren. Vlaanderen hoort daarenboven tot de groep landen waarvan meer dan drievierde van de 15-jarigen (76%) op vaardigheidsniveau 3 of hoger presteert. Dit is significant hoger dan het OESO-gemiddelde (60%) en dan de resultaten voor België (64%).

In grafiek OUT4.2 wordt dieper ingegaan op de verschillen in prestaties tussen **jongens en meisjes** in de drie geteste domeinen. Alle blokjes die onder de nullijn voorkomen, weerspiegelen een voordeel voor de meisjes op dat domein en alle blokjes die een positieve waarde voorstellen, impliceren een voordeel voor de jongens. Daar waar het voordeel voor één van de beide groepen significant is, heeft het blokje een lichte kleur. De donkere blokjes geven de niet-significante verschillen weer.

Het meest in het oog springende gegeven uit grafiek OUT4.2 is dat in alle landen de meisjes significant betere scores op leesvaardigheid halen dan jongens. De verschillen zijn daarenboven niet gering. In 7 landen presteren meisjes meer dan een half vaardigheidsniveau (dit wil zeggen meer dan 35 punten) beter dan de jongens. In Finland is het voordeel voor de meisjes het grootst: daar bedraagt het 51 punten. In Vlaanderen is het voordeel voor de meisjes exact een half vaardig-

heidsniveau, of anders geformuleerd: meisjes hebben een voordeel van 35 punten op hun mannelijke collega's. Hiermee bevindt Vlaanderen zich in dezelfde situatie als Duitsland en als de Franse Gemeenschap; een situatie die eveneens vergelijkbaar is met die in de meeste andere buurlanden.

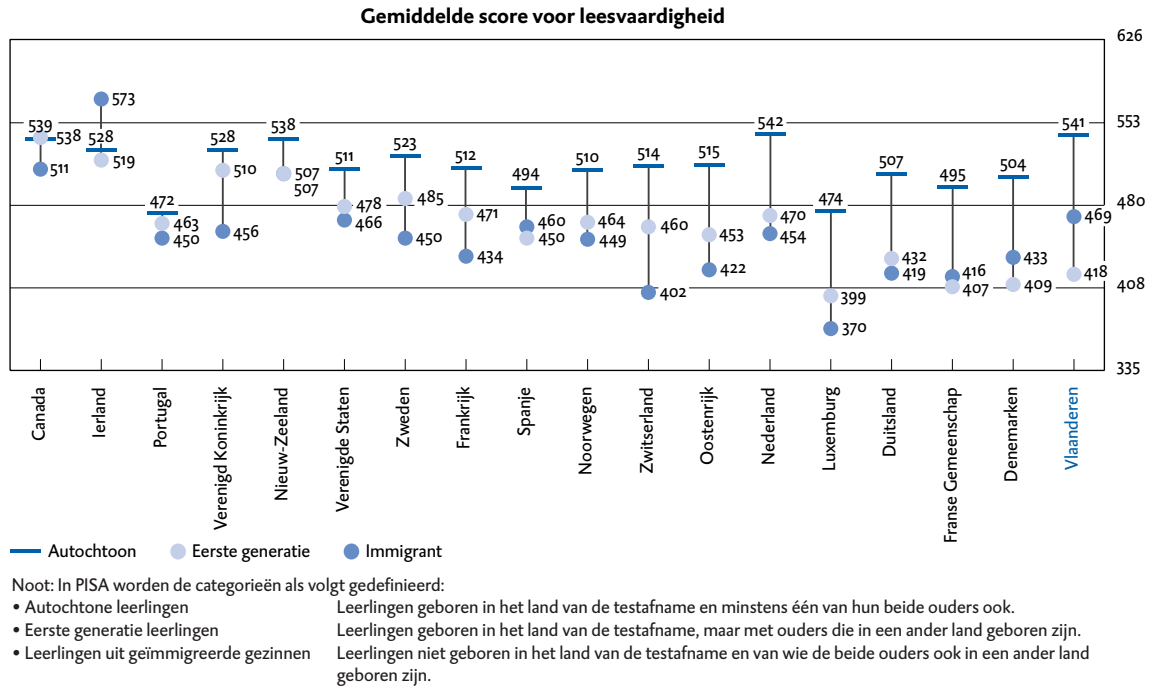
Bij wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid zijn de verschillen tussen jongens en meisjes kleiner dan bij het domein leesvaardigheid. Voor wiskundige geletterdheid scoren jongens overheen de OESO-landen gemiddeld 11 punten hoger dan meisjes. Slechts in de helft van de deelnemende landen is het verschil significant. Voor wetenschappelijke geletterdheid komen er slechts in zes landen significante verschillen tussen jongens en meisjes voor. Bij drie landen is dit in het voordeel van de meisjes en bij de andere drie in het voordeel van de jongens.

In Vlaanderen zijn er voor de domeinen wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid over het algemeen maar kleine en niet-significante verschillen tussen jongens en meisjes. Dit beeld verschilt wel als de onderwijsvormen mee in rekening worden gebracht. In het ASO doen jongens het wél significant beter dan meisjes in wiskunde en wetenschappen en is daarenboven het voordeel van de meisjes voor leesvaardigheid niet meer significant.

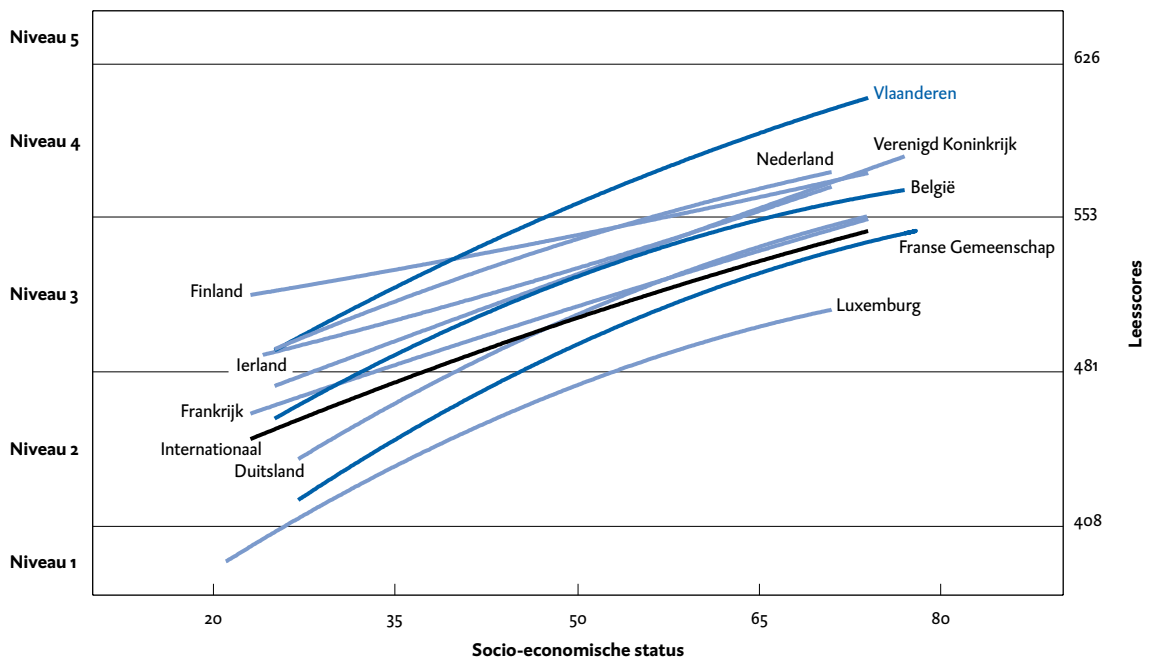
In de PISA-achtergrondvragenlijst werden een aantal vragen opgenomen die het mogelijk maken om het effect van **immigratie** en van de thuistaal op de prestaties van leerlingen in de drie domeinen te testen. In de eerste plaats werd de leerlingen gevraagd of zijzelf en elk van hun ouders in het land van de testafname waren geboren of in een ander land. Daarnaast werd gepeild naar welke taal de leerlingen meestal thuis spreken. Aan de hand van deze vragen is het mogelijk om een reeks verkennende analyses uit te voeren. Uitgaand van de vragen over de geboorteplaats van de leerlingen en hun ouders worden in PISA drie categorieën van leerlingen onderscheiden: autochtone leerlingen (leerlingen geboren in het land van de testafname en minstens één van hun beide ouders ook), eerstegeneratieleerlingen (leerlingen geboren in het land van de testafname, maar met ouders die in een ander land geboren zijn) en leerlingen uit geïmmigreerde gezinnen (leerlingen niet geboren in het land van de testafname en van wie beide ouders ook in een ander land geboren zijn).



Grafiek OUT4.3: De leesprestaties van allochtone en autochtone leerlingen (PISA2000)



Grafiek OUT4.4: De relatie tussen leesprestaties en de familiale achtergrond van leerlingen (PISA2000)



De vergelijking van de algemene prestaties voor leesvaardigheid van de eerstegeneratieleerlingen met die van de autochtone leerlingen zorgt in 10 landen voor grote en statistisch significante verschillen in het voordeel van de autochtone leerlingen. Grafiek OUT4.3 toont aan dat in Duitsland, Denemarken, Luxemburg en Nederland de verschillen de waarde van één vaardigheidsniveau (dit staat gelijk aan een verschil van ongeveer 70 scorepunten) overstijgen en dat in Vlaanderen het verschil zelfs groter dan anderhalf vaardigheidsniveau is. Dergelijke resultaten en vooral de grote verschillen in bepaalde landen moeten wel gerelativeerd worden. Bij een vergelijking met andere landen moet men rekening houden met de verschillende internationale verspreiding van een taal en met het selectief immigratiebeleid van sommige landen. In de Engelstalige landen is de leesachterstand van leerlingen die zelf (en/of hun ouders) in het buitenland geboren zijn het kleinst.

De eerder hoge score van de 'immigrant'-leerlingen in de Vlaamse steekproef wordt veroorzaakt door het relatief groot aantal leerlingen in deze categorie uit gezinnen waar Nederlands wordt gesproken (60%). Het gaat hier zeer waarschijnlijk om Nederlandse leerlingen die al dan niet in België wonen.

Dankzij PISA2000 kan ook gekeken worden naar de relatie tussen de studieresultaten van leerlingen en hun sociaal-economische thuissituatie. PISA geeft iedere leerling een bepaalde waarde op de index voor **socio-economische status**. Deze waarde wordt bepaald door het onderwijsniveau en het beroep van de ouders én door de middelen waarover de leerlingen thuis beschikken. De relatie tussen de (lees)prestaties van de leerlingen van een land en hun score op bovenvermelde index voor socio-economische status kan voorgesteld worden door middel van een lijn: de socio-economische gradiënt van dat land. Dergelijke gradiënten worden door hun hoogte, hun helling en hun lengte gekenmerkt. De hoogte van de lijnen weerspiegelt de gemiddelde leesprestaties: hoe hoger een gradiënt ligt, hoe hoger de gemiddelde leesprestaties van de leerlingen van dat land zijn. De helling van de lijnen is een indicatie voor de invloed van de socio-economische thuissituatie. Hoe steiler een gradiënt loopt, hoe groter de impact is en dus hoe meer ongelijkheid er in dat land door socio-economische factoren veroorzaakt wordt. De lengte van de gradiënt stelt tenslotte de verschillen tussen leerlingen in termen van hun socio-economische status voor. Een lange gradiënt impliceert meer

verschillen tussen de leerlingen en duidt dus op een grotere variatie binnen de leerlingengroep van een land.

Grafiek OUT4.4 toont de socio-economische gradiënten voor lezen van België, Vlaanderen en sommige buurlanden in vergelijking met de internationale gradiënt voor lezen. De internationale socio-economische gradiënt voor lezen (de zwarte lijn) is de lijn die de relatie tussen leesprestaties van leerlingen en hun socio-economische status overheen alle OESO-landen het best weergeeft. Deze lijn loopt vanaf het punt waaronder de 5% leerlingen met de laagste waarden op het vlak van socio-economische status zich bevinden tot het punt waarboven de 5% sociaal-economisch meest bevoordeelde leerlingen zich bevinden.

Uit grafiek OUT4.4 blijkt dat het verband tussen de familiale achtergrond van leerlingen en hun leesprestaties van land tot land verschilt. Er zijn niet alleen landen met een relatief hoog versus een relatief laag prestatieniveau. Maar de landen verschillen ook naargelang van de grootte van impact van de socio-culturele achtergrond op de leesprestaties van hun leerlingen.

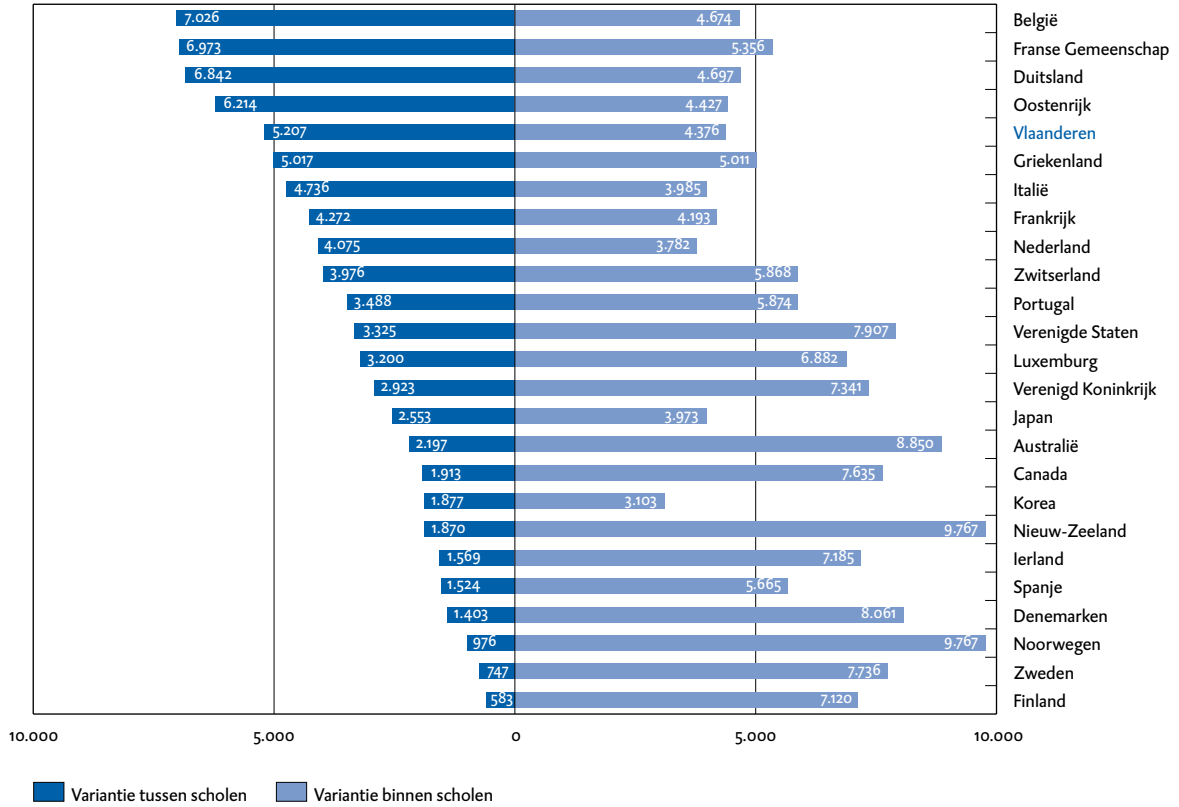
Voor verscheidene geplotte landen zijn de gradiënten globaal genomen lineair (zie bijvoorbeeld Finland, Ierland, Verenigd Koninkrijk en Frankrijk). In deze landen staat elke toename op de socio-economische index gelijk aan eenzelfde, constante toename op de schaal voor leesscores. Noch de gradiënt voor Vlaanderen, noch die voor België vertonen dergelijke lineariteit. Bij ons is de hellingsgraad bij de lage niveaus voor socio-economische index steiler dan die bij de hogere niveaus. De gradiënt vlak bij hogere socio-economische statussen af. Dit impliceert dat socio-economische factoren een grotere impact hebben op leesprestaties bij respondenten met een lagere sociale status.

Naast de grote impact van socio-economische factoren op de Vlaamse leesprestaties toont grafiek OUT4.4 nogmaals aan dat de gemiddelde leesprestaties van de Vlaamse leerlingen ver boven het internationaal gemiddelde liggen en dat de Vlaamse gradiënt aanvangt in vaardigheidsniveau 3, daar waar vele andere lijnen (waaronder de Belgische) in niveau 2 beginnen.

Niet alleen de familiale achtergrond van leerlingen oefent een invloed op de leesprestaties van leerlingen uit. Ook vele andere factoren zorgen ervoor dat er een grotere of kleinere variatie tussen de prestaties van leerlingen in een land bestaat. Grafiek OUT4.5 vergelijkt de



Grafiek OUT4.5: De variantie in leesprestaties van leerlingen tussen en binnen scholen (PISA2000)



hoeveelheid variatie in leesprestaties van leerlingen tussen de verschillende landen⁵⁵. De lengte van een staaf weerspiegelt de totale variantie in leesprestaties van de leerlingen van een land. Alle totale varianties kunnen opgedeeld worden in varianties op schoolniveau (de tussenvariantie) versus varianties op leerlingniveau (de binnenvariantie). Grafiek OUT4.5 is zo samengesteld dat de lengten van staven links van het nulpunt de variantie tussen de scholen voorstellen en de lengten van de staven rechts van het nulpunt de variantie binnen de scholen (of anders geformuleerd: de variantie tussen leerlingen). Voor beide soorten varianties staan de absolute waarden in de staven neergeschreven.

Uit de grafiek blijkt dat in de meeste landen een groot deel van de variatie in leesprestaties zich op schoolniveau bevindt. In de Franse Gemeenschap, Duitsland, Oostenrijk, Vlaanderen, Griekenland, Italië, Frankrijk en Nederland is meer dan de helft van bovenvermelde variatie verklaarbaar door verschillen tussen scholen. In landen waar er een substantieel verschil is in de variatie tussen de scholen en waar er minder variatie is tussen de leerlingen binnen een school, bezitten scholen over het algemeen een leerlingenpopulatie die grotendeels op gelijkaardig niveau presteert. Op die manier zitten leerlingen samen met anderen die op ongeveer hetzelfde niveau presteren als zichzelf. In de landen met een kleine variatie in leesprestatie tussen de scholen zullen de prestaties dan weer in sterke mate onafhankelijk zijn van de school waarin een leerling onderwijs volgt. Leerlingen uit deze landen hebben met andere woorden veel kans om allemaal in een gelijkwaardige leeromgeving in termen van spreiding van onderwijsleerkansen les te volgen.

België heeft van alle PISA-landen de grootste variatie op schoolniveau, wat duidt op een zekere mate van selectiviteit. Deze trend toont zich ook in de gemeenschappen afzonderlijk: zowel Vlaanderen als de Franse Gemeenschap hebben een gemiddelde variantie op schoolniveau van meer dan 50%. De verschillen op Belgisch niveau zijn dus niet enkel te wijten aan de verschillen tussen de schoolsystemen uit de gemeenschappen. Ook binnen de schoolsystemen van de gemeenschappen is een grote variantie en een zekere mate van selectie aanwezig. Geen goed teken in het kader van de bestrijding van de dualisering in het onderwijs.

Als in Vlaanderen verder op de verschillen tussen leerlingen ingegaan wordt en daarbij de link tussen de leesprestaties van leerlingen en de onderwijsvorm waarin

ze zich bevinden gelegd wordt, blijkt dat dit al een groot deel van de verschillen verklaart. Zo toont grafiek OUT4.6 aan dat 31% van de ASO-leerlingen op het hoogste niveau van leesvaardigheid presteert, terwijl slechts 5% van de leerlingen in het TSO of KSO dat niveau bereikt. Verder haalt één BSO-leerling op vier enkel het eerste vaardigheidsniveau en presteert in totaal één derde van de BSO-leerlingen op dat laagste niveau of eronder, terwijl dat percentage in het ASO en TSO slechts één en drie procent bedraagt (in de categorie 'onder niveau 1').

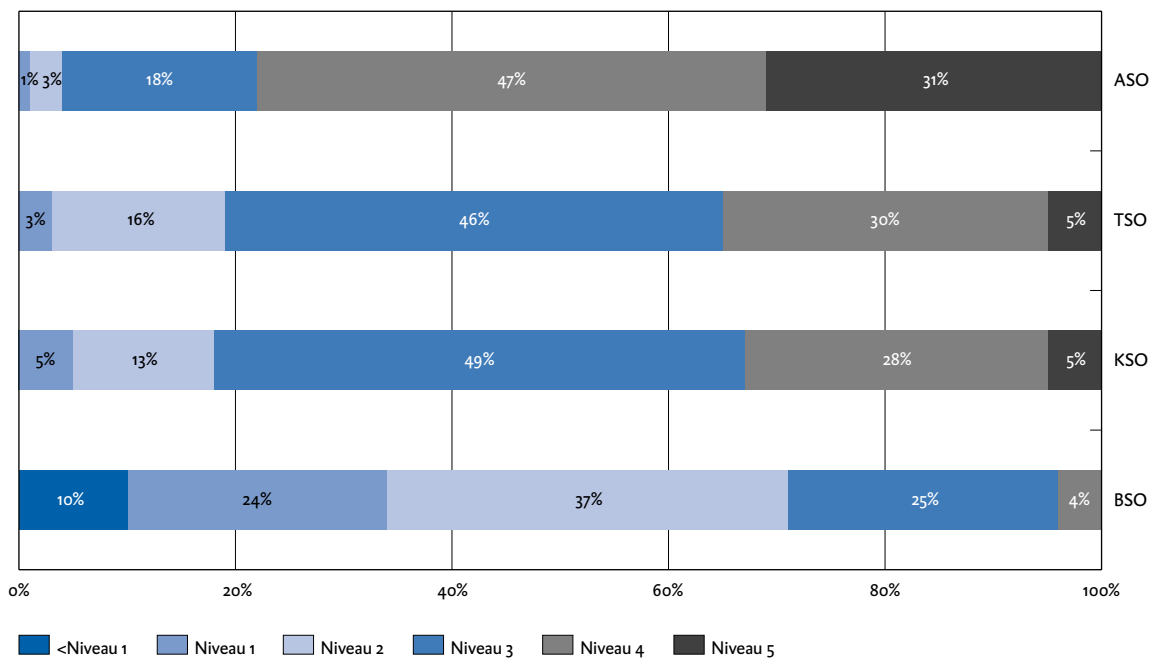
Bovenstaande gegevens suggereren grote verschillen tussen het algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs, maar de verschillen moeten wel met enige voorzichtigheid gehanteerd worden omdat de resultaten per studierichting een veel geleidelijker overgang vertonen. Vooral tussen het algemeen en het technisch onderwijs is er een overgangszone waar een studierichting van het technisch onderwijs niet noodzakelijk lagere resultaten behaalt dan een studierichting van het algemeen onderwijs.

In leesvaardigheid bestaat er een brede spreiding van de studierichtingen met een vrij scherpe aflijning van de onderwijsvormen (met uitzondering van de richting Economie-Menswetenschappen die lager scoort dan sommige technische richtingen), maar zowel in wiskundige als in wetenschappelijke geletterdheid vervaagt dergelijke scherpe aflijning. In wiskundige geletterdheid is er enerzijds een kloof tussen het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs, en anderzijds een zeer geleidelijke overgang tussen het algemeen en het technisch onderwijs. Technische richtingen met een relatief zwaar wiskundeprogramma scoren beter dan algemene richtingen met een beperkt wiskundeprogramma. In wetenschappelijke geletterdheid vertoont zich een gelijkaardig profiel met ook relatief hoge scores voor sommige technische richtingen (o.a. mechanica) mede doordat sommige PISA-items peilen naar technisch inzicht.

(55) Variatie en variantie zijn twee aan elkaar gerelateerde statistische begrippen. Onder 'variatie' wordt verstaan: de afwijking van alle waarnemingen ten opzichte van het gemiddelde of, met andere woorden, hoeveel verschil er tussen de waarnemingen uit een groep bestaat. In PISA slaat de variatie vaak op de verschillen in leesprestatie tussen de leerlingen uit een land. De 'variantie' is een spreidingsmaat voor de variaties, die zowel de spreiding binnen de groepen als de spreiding tussen de groepen aangeeft. De binnenvariantie, of de spreiding binnen de groepen, is in PISA gelijk aan de spreiding binnen de scholen en geeft dus de verschillen tussen individuele leerlingen weer. De tussenvariantie, of de variantie tussen de groepen die het gevolg is van de groepsindeling, staat in PISA gelijk aan de verschillen tussen de scholen van een land.



Grafiek OUT4.6: De verdeling van de leerlingen over de leesvaardigheidsniveaus, naar onderwijsvorm (PISA2000)



Conclusie

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. Een mogelijke verklaring voor de relatief mindere prestaties op wetenschappen ligt in de omschrijving van wetenschappelijke geletterdheid in het PISA-onderzoek. Omdat de nadruk vooral gelegd wordt op het begrijpen, interpreteren en reflecteren over wetenschappelijke teksten en dus minder op het kunnen toepassen van wetenschappelijke formules, hebben landen waar in het curriculum de aandacht op het interpreteren en reflecteren ligt een voor-sprong op die waar reproductie en begrijpen meer aandacht krijgen. De Vlaamse PISA-resultaten op het vlak van leesvaardigheid ondersteunen deze hypothese doordat ze aantonen dat de leerlingen hier beter zijn in het lokaliseren van informatie dan in het reflecteren erover. Belangrijke hints voor leraars en voor de ontwikkelaars van leerplannen en leerboeken.



Zowel op leerling- als op schoolniveau bestaan in Vlaanderen grote verschillen. Op leerlingniveau blijken zowel de thuistaal als de sociaal-economische thuissituatie een belangrijke invloed op de leesprestaties uit te oefenen. Leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, ondervinden een taalhandicap. Het Vlaams onderwijs slaagt er minder goed in om die handicap te compenseren. De invloed van de sociaal-economische factoren blijkt dan weer het grootst bij leerlingen met een lagere sociale thuissituatie. Vanaf een bepaald punt hebben sociale verschillen minder invloed op de mogelijkheden van leerlingen om PISA-tests op te lossen en doet het er dus voor een respondent minder toe of zijn socio-economische status hoog dan wel zeer hoog is.



De relatieve impact van socio-economische factoren mag niet doen vergeten dat Vlaamse leerlingen zeer goede resultaten behalen, ongeacht hun achtergrond. Vlaamse 15-jarigen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status behalen nog altijd resultaten die beter zijn dan het algemeen internationaal gemiddelde en die vergelijkbaar zijn met de resultaten van Nederlandse en Ierse leerlingen met een gelijkaardige achtergrond. Enkel Finland slaagt erin om leerlingen uit de lagere milieus op een significant hoger leesniveau te tillen. Voor leerlingen uit gezinnen met een hogere socio-economische achtergrond biedt het Vlaamse onderwijs uitzonderlijke kansen. Deze 15-jarigen behalen

resultaten die door leerlingen uit andere landen met een gelijkaardige achtergrond niet geëvenaard worden.

Het Vlaamse onderwijsstelsel wordt eveneens gekenmerkt door grote verschillen tussen de scholen, wat een grote selectiviteit op schoolniveau impliceert. Vlaamse leerlingen zitten op klasniveau in de eerste plaats samen met leerlingen die ongeveer op hetzelfde niveau presteren als zijzelf, wat de verschillen tussen onderwijsvormen en studierichtingen nog versterkt. PISA2000 toont echter aan dat de grote verschillen tussen leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen met enige omzichtigheid moeten gehanteerd worden omdat die sterk vervagen eens op het niveau van de studierichtingen wordt ingegaan.

Link naar andere indicatoren

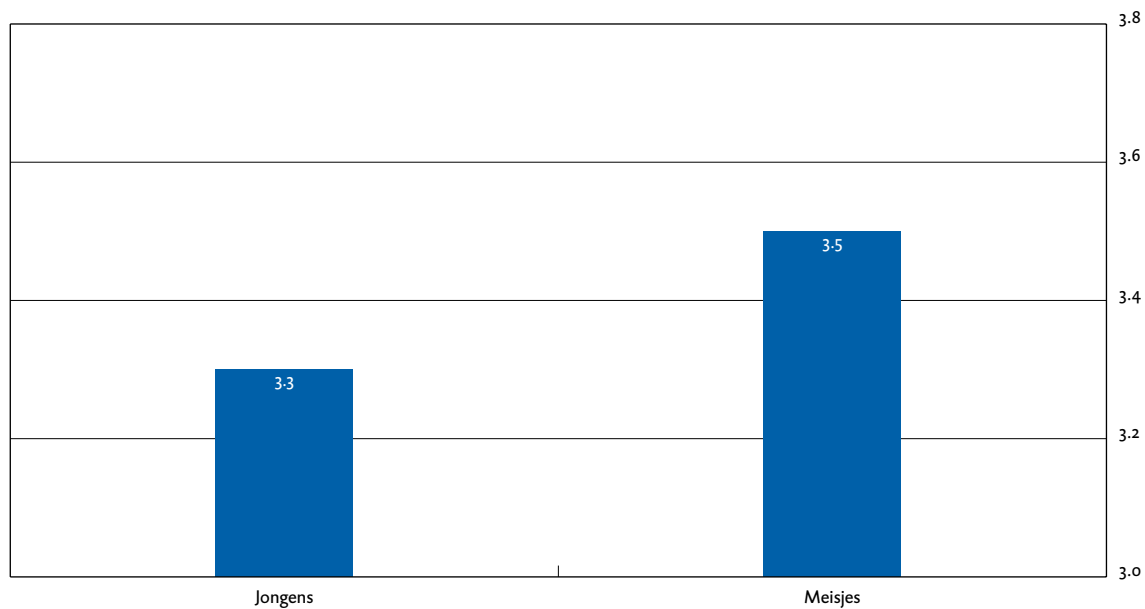
In de outputindicator OUT3 worden de diploma's in onder meer het Vlaams secundair onderwijs beschouwd. Met diploma's en getuigschriften hangen kennis en vaardigheden samen die d.m.v. indicator OUT3 indirect gemeten worden. Bovenstaande indicator over de PISA-resultaten meet een deel van die kennis en vaardigheden op directe wijze.

Outputindicatoren focussen vaak op diploma's, kennis en vaardigheden. Gegevens over het welbevinden van leerlingen zijn echter evenzeer beleidsrelevant. De beleidsnota voor Onderwijs en Vorming 2000-2004 bevat de operationele doelstelling 'Zorgen dat leerlingen graag naar school gaan'. In indicator OUT5 geven we een Vlaams en een internationaal vergelijkend beeld van het welbevinden van leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs.

De participatie van leerlingen aan het secundair onderwijs komt in indicator INP2 aan bod.

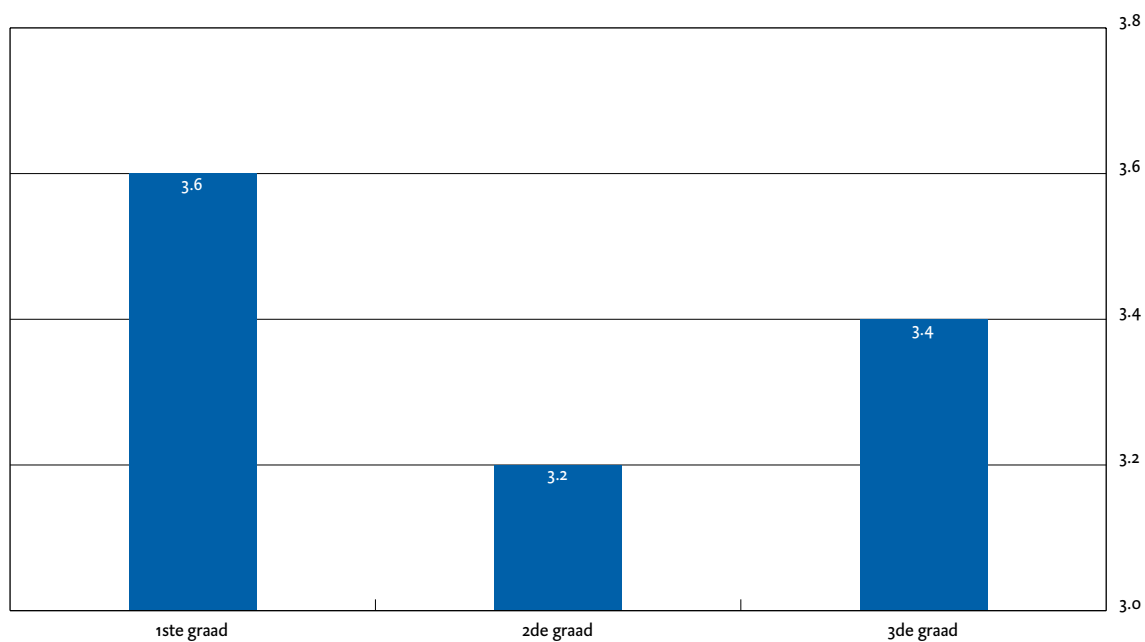


Grafiek OUT5.1: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar geslacht (1999-2000)



Noot: Deze gemiddelden werden berekend op een schaal van één tot vijf waarbij 1 staat voor heel negatief en 5 correspondeert met een sterk positieve waarde.

Grafiek OUT5.2: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar graad (1999-2000)



Noot: Deze gemiddelden werden berekend op een schaal van één tot vijf waarbij 1 staat voor heel negatief en 5 correspondeert met een sterk positieve waarde.

OUT5: Welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs

Beleidscontext



Onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs kadert binnen de huidige onderwijsvisie waarbij kwaliteit van onderwijs, emancipatie en zorgverbreding van leerlingen en autonomie van scholen centraal staan. Minister Vanderpoorten vraagt in haar beleidsnota expliciet aandacht voor de operationele doelstelling om leerlingen graag naar school te leren gaan. Ook de inspectie is het welbevinden van leerlingen als essentieel gaan beschouwen bij de schooldoorlichtingen. Onderwijs is immers gericht op een totale persoonlijke ontplooiing, een harmonische vorming vanuit het perspectief van een democratische en sociaal rechtvaardige samenleving.

De aandacht voor het welbevinden van leerlingen is de laatste jaren enorm toegenomen. De school wordt niet langer alleen als leer- maar ook als leefomgeving ervaren. Er is steeds meer aandacht voor de leefwereld en de interesses van de jongeren. Enkel vanuit dit perspectief, in een open en betrokken schoolsfeer, kunnen leerlingen zich goed voelen. De school heeft hierbij een belangrijke taak te vervullen.



In Europese context vindt men de betrokkenheid en het welbevinden van leerlingen trouwens ook meer en meer belangrijk. De derde sleutelkwestie onder strategische doelstelling 'Facilitating the access of all to education and training systems' en doelstelling 2.2: 'Making learning more attractive' stelt letterlijk: 'Finding ways of making learning more attractive, both within the formal education and training systems and outside them'.

Definitie

In een OBPWO-onderzoek naar het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs (Engels, Aelterman, Schepens, Deconinck & Van Petegem, 2000) is een conceptueel kader uitgewerkt waarbij het welbevinden als volgt gedefinieerd werd:

Welbevinden op school (van leerlingen secundair onderwijs) drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds.

De vragenlijst over het welbevinden werd afgenomen bij 2.054 leerlingen uit 26 secundaire scholen. De steekproef is representatief naar onderwijsnet, -vorm en schoolgrootte. Er werd ook rekening gehouden met de ligging van de scholen (spreiding per provincie).

De vragenlijst laat toe het welbevinden van leerlingen op verschillende wijzen te kwantificeren. **Maat 1** is de gemiddelde score op vier algemene vragen over het welbevinden van leerlingen. **Maat 2** wordt gevormd door de gemiddelde score van de leerlingen op gevoels-, gedrags- en tevredenheidsvragen met betrekking tot verschillende belevingsaspecten in de schoolomgeving.

Op basis van een factoranalyse konden in de vragenlijst-items over welbevinden **vier schalen** onderscheiden worden die inhoudelijke aspecten van het welbevinden weergeven:

- beleving en tevredenheid op klas- en schoolniveau
- beleving en tevredenheid m.b.t. studiedruk en leerprogramma
- gedrag
- beleving en tevredenheid m.b.t. vrienden.

Naast deze Vlaamse gegevens maken we ook een internationale vergelijking. Meer concreet wordt deze indicator afgeleid uit de leerlingvragenlijsten uit het PISA2000-onderzoek die bij 15-jarigen uit geïndustrialiseerde landen werden afgenomen⁵⁶. Daarin werd onder andere gepeild naar de gevoelens en houdingen die de leerlingen tegenover hun school koesteren en naar hoe ze de sociale contacten op school ervaren. De antwoorden van de 15-jarigen op deze vragen maken het mogelijk om uitspraken te doen over het welbevinden van leerlingen en om dit onderwerp in een internationale context te bespreken.

Beschrijving en analyse

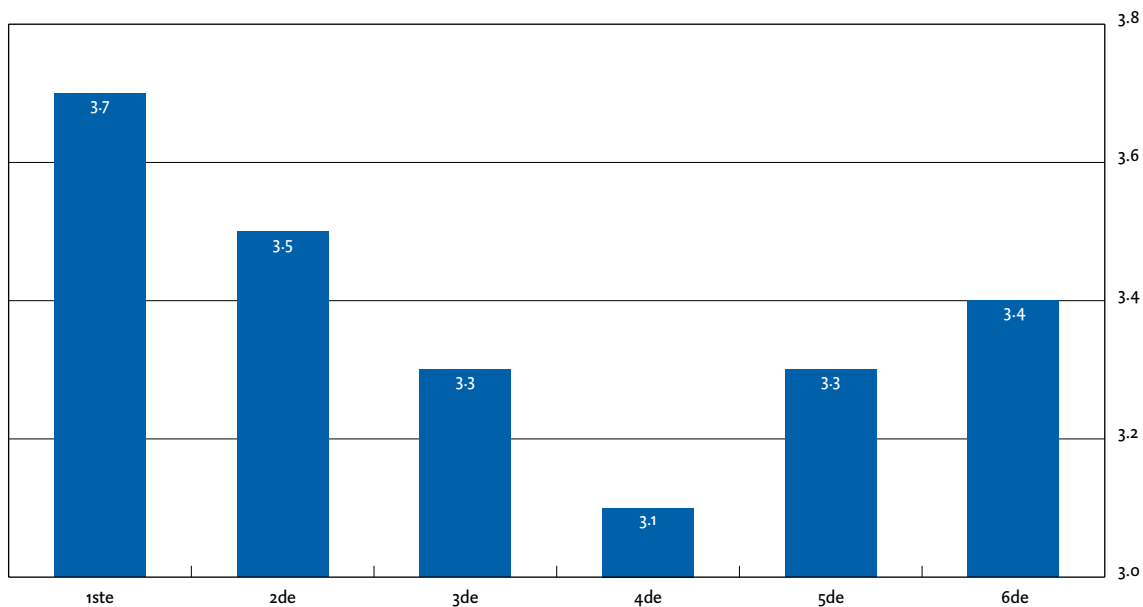
a. Subindicatoren op basis van het OBPWO-onderzoek

Leerlingen voelen zich over het algemeen matig goed op school, zijn matig tevreden en stellen zich relatief positief tegenover de school op. Er is een sterk verband tussen het welbevinden van de leerlingen en hun gedrag, beleving en tevredenheid, de studiedruk, het leerprogramma en hun vrienden. De belevingsaspecten die

(56) Voor meer informatie over het PISA-onderzoek: zie voorgaande indicator.

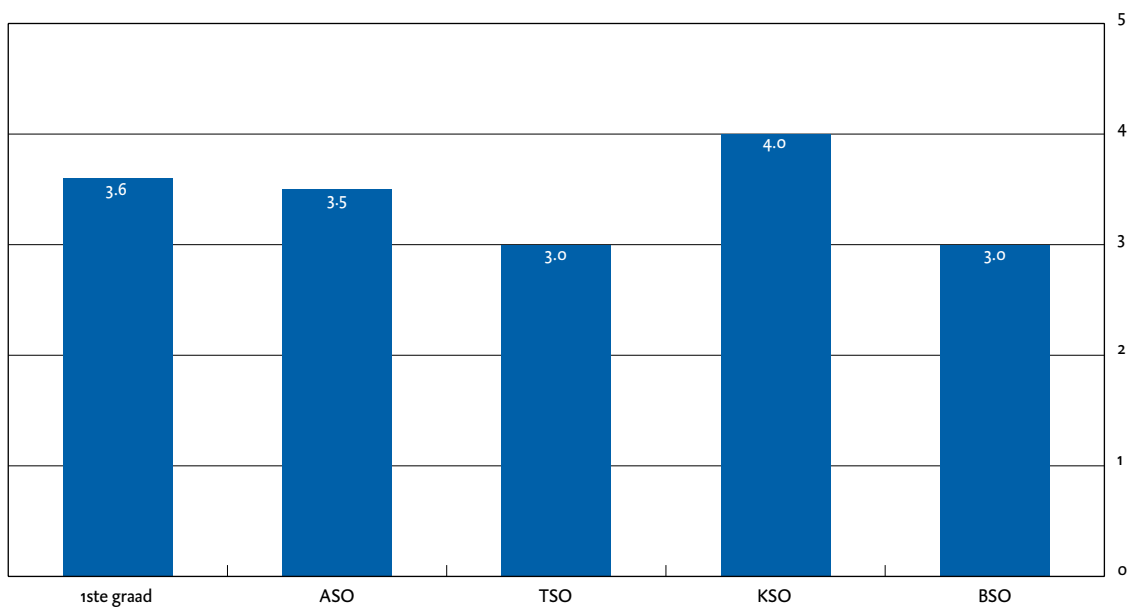


Grafiek OUT5.3: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar leerjaar (1999-2000)



Noot: Deze gemiddelden werden berekend op een schaal van één tot vijf waarbij 1 staat voor heel negatief en 5 correspondeert met een sterk positieve waarde.

Grafiek OUT5.4: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar onderwijsvorm (1999-2000)



Noot: Deze gemiddelden werden berekend op een schaal van één tot vijf waarbij 1 staat voor heel negatief en 5 correspondeert met een sterk positieve waarde.

het hoogst correleren met het welbevinden zijn: de tevredenheid over het schoolklimaat, de regelgeving op school, de infrastructuur en voorzieningen van de school en de inspraak op klas- en schoolniveau.

Meisjes voelen zich gemiddeld significant beter op school dan jongens (zie grafiek OUT_{5.1}). Motieven van leerlingen om naar school te komen, die positief correleren met het welbevinden, zijn vooral 'het halen van een diploma', 'voor de vrienden' en 'om iets bij te leren'. Leerlingen verwachten niet alleen dat ze op school iets bijleren en goede resultaten halen, ook de gerichtheid op vrienden en het sociaal contact staan bij hen hoog aangeschreven.

Er bestaat een significant verband tussen welbevinden en de leeftijd van de leerlingen, de graad en het leerjaar waartoe ze behoren. Het welbevinden scoort het hoogst op elf- en twaalfjarige leeftijd. Deze hoge waarden in de eerste graad kennen een sterke daling in de tweede graad en een dieptepunt in het vierde leerjaar, om dan naar het einde van de opleiding opnieuw te stijgen.

Het welbevinden van de leerlingen varieert eveneens naargelang van de onderwijsvorm. Leerlingen van het KSO voelen zich beter op school dan leerlingen van andere onderwijsvormen. Tussen leerlingen van het BSO en TSO werden geen significante verschillen geconstateerd. Het welbevinden scoort in het ASO en in de eerste graad significant hoger dan in het BSO en TSO.

Schoolkenmerken zoals de schoolgrootte en het aantal onderwijsvormen op school maken geen verschil uit voor het welbevinden van de leerlingen.

Scholen verschillen niet sterk naar de beleving en tevredenheid van de leerlingen over de studiedruk en het leerprogramma (over het algemeen een lage score). Ook naar de beleving en tevredenheid over hun vrienden (over het algemeen een hoge score) kijken scholen niet sterk van elkaar af. Wél variëren de schoolgemiddelden voor de vragen over het 'klas- en schoolgebeuren'. Eén van de redenen daarvoor blijkt de verschillende infrastructuur van scholen te zijn. Gelet op het grote effect dat deze subschaal heeft op het welbevinden, duiden de onderzoekers dit als een belangrijk werkterrein aan voor scholen die er laag scoren.

Ook het domein van de regelgeving laat grote verschillen tussen scholen zien.

Leerlingen verwachten van de leraar dan weer dat hij het leren laat aansluiten bij hun ervaringen zodat zij de lessen als zinvol en nuttig ervaren. Het waarderingssysteem wordt regelmatig in vraag gesteld en er is nood aan meer didactische ondersteuning. Leerlingen stellen hoge eisen aan de vakkennis van de leraar. Inspraak, verantwoordelijkheid en eigen initiatief weten de leerlingen sterk te appreciëren. Dit sluit aan bij het belang van leergerichtheid in onderwijsleersituaties. De leraar als opvoeder moet volgens de leerlingen handelen vanuit respect, gelijkwaardigheid en authenticiteit, wat zeker geen regelduidelijkheid, orde en gezag uitsluit. Leerlingen zijn gevoelig voor de wijze waarop de leraar met hen omgaat. Aandacht voor hun sociaal-emotionele en psychologische ontwikkeling wordt sterk op prijs gesteld. Als de school met dit alles rekening houdt, bevordert dat een positieve schoolcultuur en een leuke sfeer, wat het welbevinden van de leerlingen ten goede komt.

b. Subindicatoren op basis van het PISA-onderzoek

De analyses bij het PISA-onderzoek tonen aan dat gemiddeld 48% van de 15-jarigen overheen de OESO-landen zegt zich vaak op school te vervelen en dat 35% van hen meldt dat de school een plaats is waar ze niet graag naartoe gaan.

Tabel OUT_{5.1} toont aan dat Vlaanderen in het niet graag naar school gaan in dezelfde situatie verkeert als Canada, Frankrijk, de Franse Gemeenschap, Italië en de Verenigde Staten. In al deze landen geeft meer dan 35% van de leerlingen, meer dan gemiddeld, aan dat ze akkoord gaan met de stelling dat hun school een plaats is waar ze niet graag naartoe gaan. In Vlaanderen is het percentage leerlingen dat zich in bovenstaande stelling kan terugvinden zelfs het hoogst van alle PISA-landen: 42% van de Vlaamse leerlingen vindt zich daarin terug.

In bijna de helft van de OESO-landen zegt de meerderheid van de leerlingen dat ze zich vaak vervelen op school. Vlaanderen behoort met zijn 54% tot deze groep. De reacties van de leerlingen tegenover deze stelling verschillen enorm overheen de landen. In Griekenland, Ierland en Spanje geeft meer dan twee derde van de leerlingen aan zich vaak te vervelen op school, terwijl dit in Frankrijk, Japan en Portugal minder dan één derde van is. Dergelijke data suggereren dat de 'normale' ontevredenheid die 15-jarigen tegenover hun school hebben niet onvermijdelijk is.



Tabel OUT5.1: Het welbevinden van 15-jarigen in een internationale context (PISA2000)

	Het percentage leerlingen dat helemaal akkoord of akkoord gaat met de stelling 'Mijn school is een plaats waar ...'							
	ik me een buitenstaander voel (of overal buiten gehouden word)	ik gemakkelijk vrienden maak	ik me thuis voel	ik me niet op mijn gemak voel	andere leerlingen me graag hebben	ik me alleen voel	ik niet graag naartoe wil	ik me vaak verveel
Australië	9	89	85	11	92	8	34	60
Canada	9	89	81	12	93	9	37	58
Denemarken	6	85	84	10	75	10	19	41
Duitsland	6	81	82	15	67	8	25	49
Finland	6	84	86	11	84	8	26	60
Frankrijk	8	87	44	16	86	7	37	32
Franse Gemeenschap	13	85	46	17	83	9	41	35
Griekenland	10	88	83	13	85	10	22	66
Ierland	7	89	83	9	93	8	34	67
Italië	7	90	73	9	88	16	38	54
Japan	6	70	76	22	62	9	25	32
Luxemburg	9	84	72	19	68	11	30	50
Nieuw-Zeeland	9	90	83	12	91	9	34	60
Noorwegen	6	85	79	10	86	8	23	58
Oostenrijk	7	86	85	18	72	10	29	49
Portugal	8	91	83	19	90	8	13	24
Spanje	5	90	52	12	89	7	30	66
Tsjechische Republiek	11	86	73	9	84	9	29	47
Verenigde Staten	11	81	78	14	83	12	35	61
Verenigd Koninkrijk	7	91	83	9	93	6	28	54
Vlaanderen	8	88	58	20	89	6	42	54
Zweden	6	87	78	7	88	9	20	58
Zwitserland	7	85	76	14	74	8	28	38

In een gemiddeld OESO-land zegt de meerderheid van de leerlingen dat de school een plaats is waar ze gemakkelijk vrienden maken (82%), waar ze zich thuis voelen (75%) en waar de andere leerlingen hen graag hebben (77%). Gemiddeld meldt 9% van de 15-jarigen zich op school een buitenstaander te voelen. 14% voelt zich er niet op zijn gemak en 10% voelt er zich vaak alleen.

In Vlaanderen laten de leerlingen zich positiever uit op het vlak van het gemakkelijk maken van vrienden op school en het graag gezien worden door hun medeleerlingen. Met beide stellingen verklaren bijna negen leerlingen op tien zich akkoord. Naventant liggen de percentages van leerlingen die zich op school een buitenstaander voelen of vaak alleen voelen in Vlaanderen dan ook onder de gemiddelde OESO-percentages.

Met de stelling dat de school een plaats is waar men zich thuis voelt, gaan er in Vlaanderen dan weer minder leerlingen akkoord dan gemiddeld. Slechts 58% van de Vlaamse 15-jarigen kan zich hierin terugvinden, waardoor Vlaanderen samen met Frankrijk, de Franse Gemeenschap en Spanje één van de landen is waar dit percentage onder de 60% zakt. Daarmee samenhangend geeft in Vlaanderen één leerling op vijf aan dat ze zich niet op hun gemak voelen op hun school. Enkel in Japan wordt op dit vlak een hoger percentage neergekend.

Conclusie



Leerlingen voelen zich over het algemeen matig goed op de secundaire school, al zijn er verschillen naar geslacht, leeftijd, leerjaar en onderwijsvorm, zoals blijkt uit een OBPWO-onderzoek. De tevredenheid over het schoolklimaat, de regelgeving op school, de infrastructuur⁵⁷ en voorzieningen van de school en de inspraak die ze hebben, hangen sterk samen met hun welbevinden. De schoolgrootte en het feit of de school al of niet een multilaterale school is, doen er niet toe. Dit OBPWO-onderzoek geeft dus nuttige informatie met het oog op het aantrekkelijker maken van het onderwijs, zowel een Europese als Vlaamse doelstelling.

De vragenlijst die in het kader van het onderzoek naar het welbevinden ontwikkeld werd, staat ten dienste van de inspectie. Op deze wijze kunnen de doorlichtingen beter peilen naar specifieke knelpunten binnen de school. Het detecteren van probleemgebieden en het formuleren van adviezen en suggesties om de tekorten

weg te werken, bevorderen uiteindelijk het welbevinden van de leerlingen en daarmee de kwaliteit van het onderwijs.

Uit de PISA-resultaten blijkt dat hoewel de helft van de ondervraagde 15-jarigen zegt er zich vaak te vervelen, de school een belangrijk rol speelt in hun sociale leven. Het is een belangrijke sociale omgeving waar ze met hun leeftijdsgenoten in contact komen en waar de meerderheid zich goed en aanvaard voelt.

Uit de Vlaamse PISA-resultaten blijkt de belangrijke sociale functie van de school en de meerderheid van de leerlingen heeft een positief gevoel tegenover hun school. Toch blijkt het zich thuis en op zijn gemak voelen niet voor iedereen evident. Op deze beide topics én op die over het niet graag naar school gaan reageren de Vlaamse 15-jarigen negatiever dan hun leeftijdsgenoten in de andere OESO-landen. Een belangrijk (negatief) signaal in het kader van de operationele doelstelling 'Zorgen dat leerlingen graag naar school gaan'.

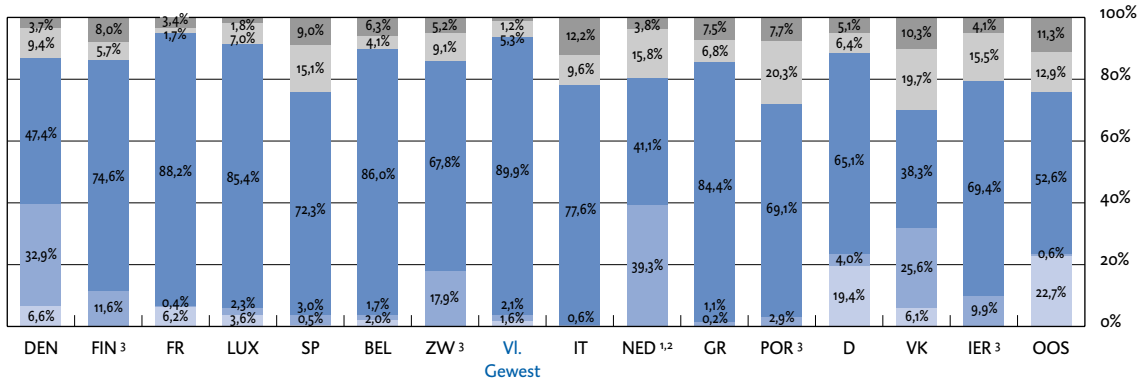
Link naar andere indicatoren

Inputindicator INP2 bekijkt de deelname aan het leerplichtonderwijs, onder meer naar onderwijsvorm. Die onderwijsvorm hangt samen met het welbevinden van leerlingen. De schoolgrootte wordt geanalyseerd in indicator INP6. Hij geeft een idee over de leeromgeving waarin leerlingen zich dagelijks op school bevinden. De schoolgrootte hangt evenwel niet samen met het welbevinden van leerlingen, zoals uit bovenstaande indicator bleek. Op het leer- en schoolklimaat wordt ingegaan in indicator PRO2.

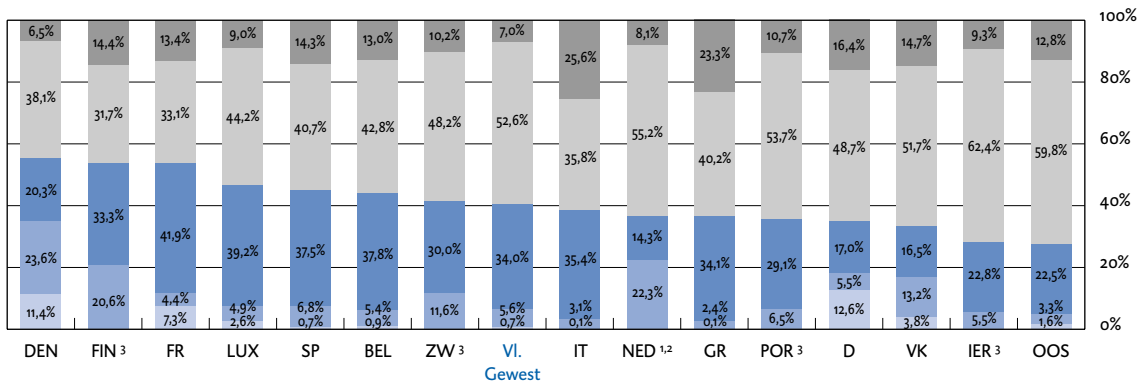
(57) Merk op dat uit indicator INP13 bleek dat de Vlaamse Gemeenschap het minst van alle EU-landen in infrastructuur investeert.



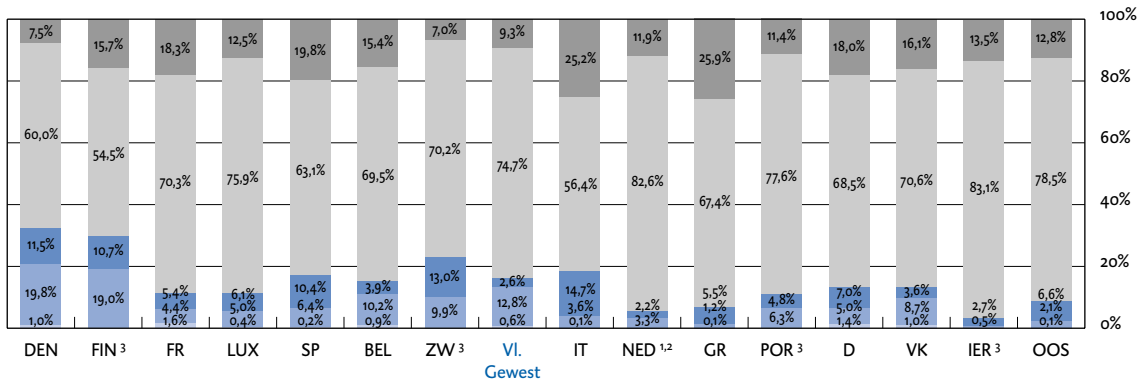
Grafiek OUT6.1a: Onderwijs- en arbeidsmarktstatus van 15-19-jarigen - internationale vergelijking (2001)



Grafiek OUT6.1b: Onderwijs- en werkstatus van 20-24-jarigen - internationale vergelijking (2001)



Grafiek OUT6.1c: 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

1. Gegevens voor het jaar 2000.
2. Gegevens i.v.m. work-study niet beschikbaar.
3. Work-study niet van toepassing in betreffend land.

OUT6: Onderwijs- en werkstatus van jongeren

Beleidscontext

De stap naar de arbeidsmarkt is een belangrijk moment in het leven van jongeren: er dienen heel wat essentiële keuzes te worden gemaakt en het fundament voor de verdere professionele loopbaan wordt gelegd.



Het onderwijs moet er dan ook voor 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). De overheid moet dus trachten jongeren zo lang mogelijk 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 genieten, wordt ook benadrukt in de Europese doelstellingen. De startkwalificaties moeten jongeren in staat stellen op succesvolle wijze de arbeidsmarkt te betreden, maar moeten tevens 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 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 het verdere leven te blijven leren.

Terwijl de transitie vroeger vaak bestond uit één welbepaald moment (of toch zo gezien werd), is dit vandaag vervangen door een gradueel en gediversifieerd proces: zowel begin- als eindpunt van het transitieproces vervagen. Opleiding en werk worden in verschillende constellaties gecombineerd. Er is m.a.w. een veelheid aan paden in die overgangperiode ontstaan. Daarbij moet ook gemeld worden dat deze paden in toenemende mate onzeker zijn: 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 onderverdeeld in de 15-19-jarigen, 20-24-jarigen en 25-29-jarigen. De jongste leeftijdsgroep is vooral in internationale context relevant: de

leerplicht loopt tot 18 jaar in België. In vele andere Europese landen ligt deze wettelijke grens echter lager. De nadruk wordt in deze tekst gelegd op de 20-24-jarigen: deze jongeren hebben de leerplicht doorlopen en staan aan het begin van hun professionele loopbaan.

In de grafieken en tabellen wordt een aantal 'statussen' gehanteerd. 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 in 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 bestaat uit werken. Voorbeelden hiervan zijn het lopen van een stage in het kader van een opleiding of het alternerend leren. De status 'in onderwijs – werkend' duidt eveneens op het samen voorkomen van opleiding en werk, maar er is geen strikte band tussen beide aanwezig.

De voor België en het Vlaamse Gewest gebruikte gegevens zijn afkomstig uit de Enquête naar de Arbeidskrachten die jaarlijks wordt uitgevoerd door het Nationaal Instituut voor de Statistiek. Gegevens m.b.t. het Brussels Hoofdstedelijk Gewest werden niet in de berekeningen opgenomen, aangezien door de kleine steekproef de kans op fouten stijgt. Alle gegevens nodig voor de internationale vergelijkingen zijn afkomstig uit 'Education at a Glance – OECD Indicators 2002'.

Beschrijving en analyse

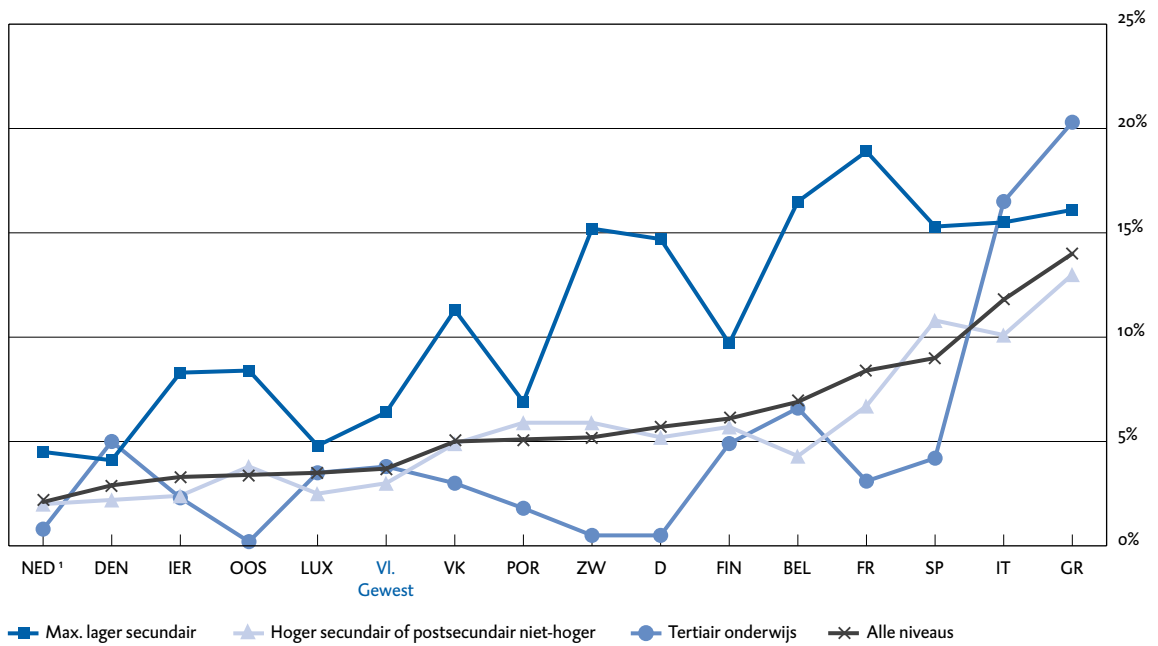
We beginnen met een algemene voorstelling van de situatie waarin de jongeren uit de drie leeftijdsgroepen zich bevinden. Grafieken OUT6.1a,b&c stellen dit grafisch voor.

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. Dit wordt ook bevestigd door de cijfers: 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



Grafiek OUT6.2: Percentage 20-24-jarigen werkloos en niet in opleiding t.o.v. de totale leeftijdsgroep, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



1. Gegevens voor het jaar 2000.

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.

Als we proberen het Vlaamse Gewest en België internationaal te 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 Portugal bevindt het percentage zich rond de 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 het onderwijs naar de arbeidsmarkt wanneer ze 20 tot 24 jaar oud zijn. De nu volgende leeftijdsgroep is dan ook uiterst interessant. Verderop in deze indicator leggen we ons specifiek op deze groep toe.

Zowel in het Vlaamse Gewest als in België als geheel zien we een vrij evenwichtige verdeling ontstaan: zo'n 44% van de Belgische 20-24-jarigen volgt (nog) een opleiding. In het Vlaamse Gewest is dat 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 een 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. We constateren wel dat er in het Vlaamse Gewest beduidend meer jongeren uit deze categorie aan het werk zijn: 75% tegenover 70% in België (percentages telkens ten opzichte van de totale leeftijdsgroep). Bovendien mogen we niet concluderen dat enkel deze jongeren actief op de arbeidsmarkt zijn. 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 voor met respectie-

velijk 19,8% en 19%. De vierde plaats op deze ranglijst wordt 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 verder opgedeeld worden 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 een job te vinden.

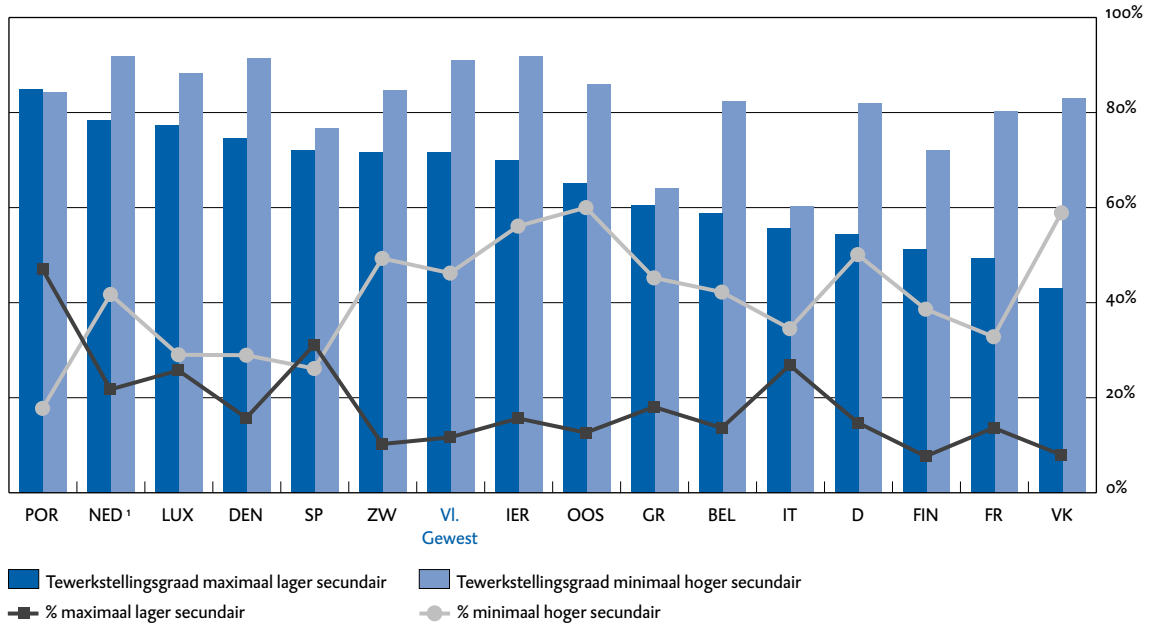
Het gebruik van de klassieke werkloosheidsdefinitie (nl. het aandeel van de beroepsbevolking dat geen job heeft) stelt een probleem m.b.t. de jongere bevolkingsgroepen. Aangezien heel wat jongeren zich nog in het onderwijssysteem bevinden, blijft de omvang van de jonge beroepsbevolking beperkt. Bovendien bestaat deze jonge 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 OUT6.2 weergegeven. Ook het niveau van het behaalde diploma wordt in rekening gebracht.

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 daarentegen 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 hebben behaald, het extra moeilijk hebben op de arbeidsmarkt. Deze vaststelling geldt dus ook

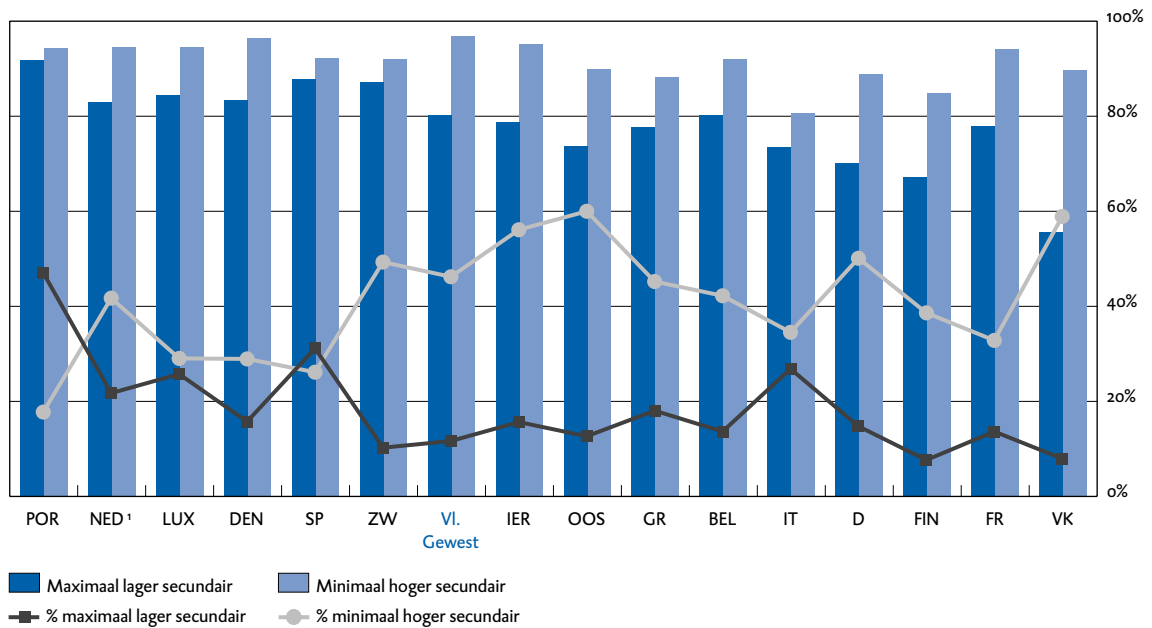


Grafiek OUT6.3a: Tewerkstellingsgraad van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



1. Gegevens voor het jaar 2000.

Grafiek OUT6.3b: Arbeidsmarktdeelname van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)



1. Gegevens voor het jaar 2000.

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 het tertiair onderwijs dan bij diegenen die maximaal een diploma hoger secundair 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 te vinden op de arbeidsmarkt (in die leeftijds categorie).

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 Office' (ILO). Concreet betekent dit dat ook nog schoolgaande jongeren hierin vervat zitten. Voor de groep van de 20-24-jarigen zien we volgende klassieke werkloosheidsgraden: 7% voor de totale groep; 12,2% voor wie maximaal het lager secundair onderwijs succesvol afrondde; 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 verlaten hebben, wordt nog verder geanalyseerd in de grafieken OUT6.3a 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 betrekking hebben op kleine groepen.

Uit de gegevens omtrent de tewerkstellingsgraad blijkt dat het behalen van minstens een diploma hoger secundair onderwijs in zowat alle beschouwde landen een positief effect heeft op de proportie jongeren die een baan heeft. Enkel in Portugal wordt deze regel niet bevestigd. In het Verenigd Koninkrijk is het effect het grootst: van alle jongeren die het onderwijssysteem hebben verlaten met minimum een diploma hoger secundair onderwijs is 83% aan het werk. Voor de jongeren die het onderwijs hebben verlaten zonder dit diploma te behalen, geldt dat slechts 43% aan het werk is. We kunnen (nogmaals) concluderen dat een diploma

van het niveau hoger secundair een belangrijke meerwaarde op de arbeidsmarkt heeft.

Vervolgens nemen we de arbeidsmarktdeelname onder de loep (zie grafiek OUT6.3b): in deze berekening zitten zowel werkenden als werklozen vervat. Deze keer geldt de conclusie voor alle beschouwde landen: een diploma secundair onderwijs of hoger resulteert in meer arbeidsmarktdeelname. We kunnen hieruit besluiten dat het behalen van stevige startkwalificaties aanzet tot het betreden van de arbeidsmarkt.

Tot slot willen we het hebben over mogelijke geslachtsverschillen in het verloop van de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt. Vertonen mannen en vrouwen dezelfde kenmerken qua onderwijs- en werksituatie of zijn er duidelijke verschillen?

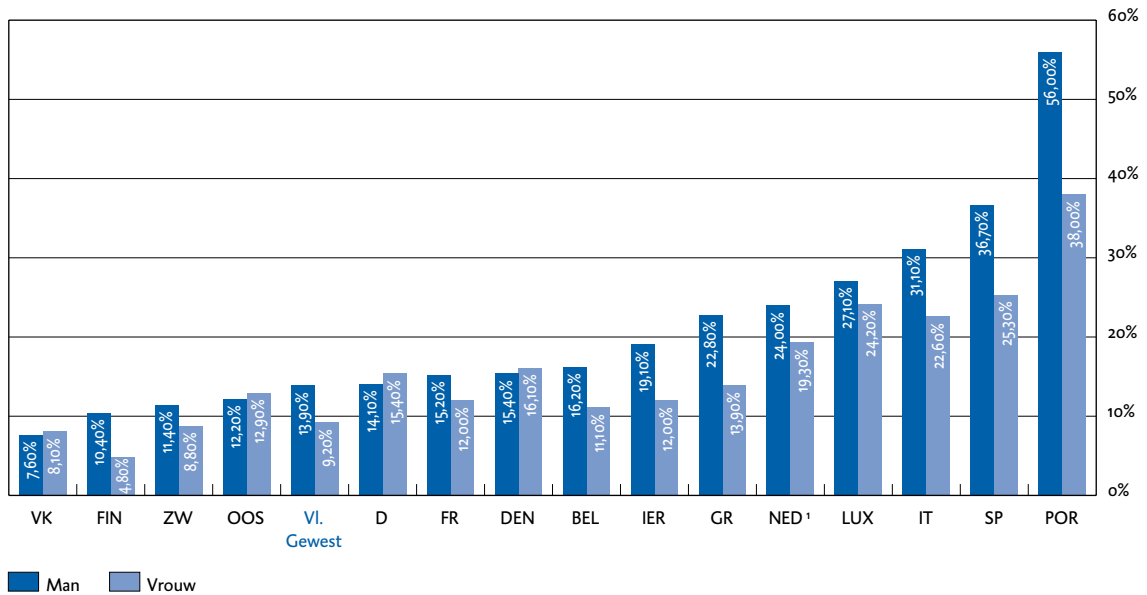
Uit wat voorafgaat, is reeds gebleken dat de groep jongeren die het onderwijs verlaat vooraleer een diploma hoger secundair onderwijs te behalen, op de arbeidsmarkt het zwakst staat. Laten we even nagaan hoeveel mannen, respectievelijk vrouwen in deze situatie verkeren.

Uit grafiek OUT6.4 blijkt dat bij de 20-24-jarigen zowel in het Vlaamse Gewest als in België als geheel relatief iets meer mannen dan vrouwen in de hierboven beschreven situatie verkeren. In het Vlaamse Gewest blijkt 13,9% van de 20-24-jarige mannen het onderwijs te hebben verlaten zonder diploma secundair onderwijs. Bij de 20-24-jarige vrouwen bedraagt dit cijfer 9,20%. Ook internationaal komt het vaak voor dat de positie van mannen minder rooskleurig is dan die van vrouwen. In sommige landen zijn de verschillen substantieel. In Portugal observeren we de meest extreme situatie: 56% van de 20-24-jarige mannen slaagde er niet in een diploma hoger secundair onderwijs te behalen en verliet dus het onderwijssysteem zonder dit diploma. Ook bij de Portugese vrouwen zien we het hoogste percentage uit onze internationale vergelijking, maar dit is met 38% toch wel een stuk lager dan dat van hun mannelijke collega's.

Jaarlijks wordt aan de Enquête naar de Arbeidskrachten van het Nationaal Instituut voor de Statistiek een extra module toegevoegd. Deze bijkomende vragen aan de respondenten in het tweede kwartaal worden voorgelegd. In 2000 handelde deze module over de transitie van onderwijs naar de arbeidsmarkt. Hierin werden mensen bevraagd die gedurende de laatste tien jaar

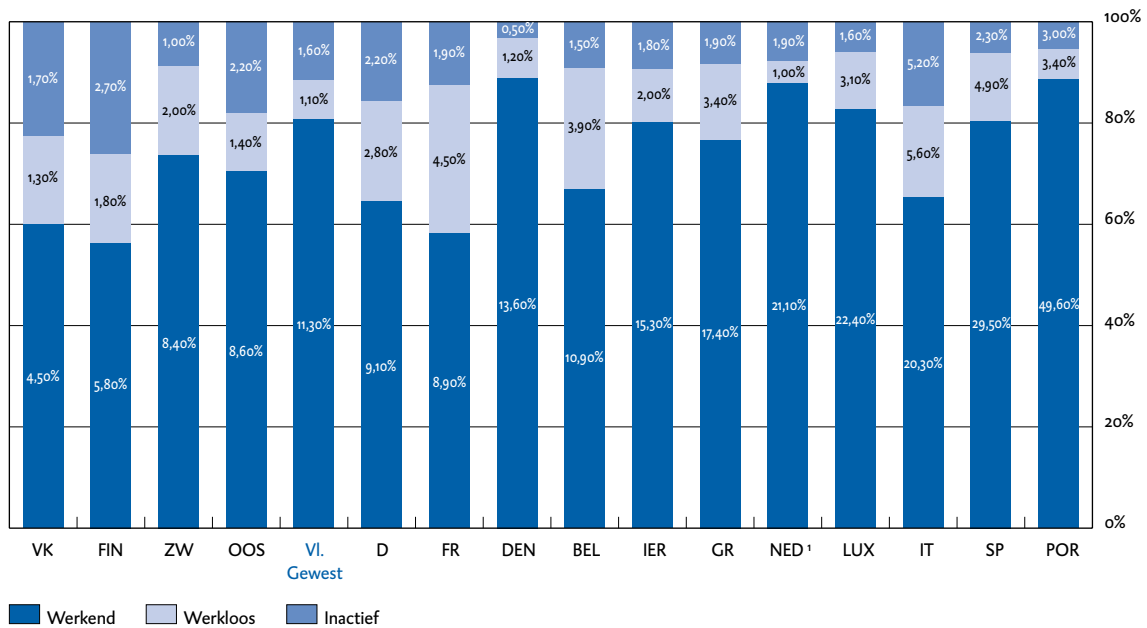


Grafiek OUT6.4a: Percentage 20-24-jarigen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen, naar geslacht - internationale vergelijking (2001)



1. Gegevens voor het jaar 2000.

Grafiek OUT6.4b: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2001)



1. Gegevens voor het jaar 2000.



voor het eerst het onderwijs hadden verlaten. In praktijk varieert de leeftijd van de respondenten van 18 tot 35 jaar. Eén van de gestelde vragen had betrekking op het gekozen studiegebied en tevens werd nagegaan wat de situatie van de persoon was twaalf maanden na het verlaten van het onderwijs. Op basis van deze gegevens kan de invloed van de studiekeuze op het transitieproces vastgesteld worden. We willen hierbij opmerken dat het enkel om het studiegebied gaat. Er kan bij de meeste studiegebieden geen verband met het onderwijsniveau gelegd worden omwille van de kleine steekproef. Het studiegebied heeft betrekking op de laatst gevolgde opleiding. De gevolgde opleiding is niet steeds met succes beëindigd: de conclusie dat bepaalde diploma's meer kans bieden op werk is hier dus niet op zijn plaats. Tenslotte vermelden we dat de steekproef een kleine omvang had: 2.930 respondenten beantwoordden de vragen omtrent transitie. Het gaat steeds om Belgische gegevens. Door de kleine steekproef zijn de gegevens voor Vlaanderen afzonderlijk niet betrouwbaar.

Over alle studiegebieden heen blijkt dat twaalf maanden na het verlaten van het onderwijs⁵⁸ iets meer dan 61% voltijds loontrekkend is. Zo'n 8,5% werkt deeltijds als werknemer. 4,3% is zelfstandige; iets meer dan 11% zoekt een job en ongeveer 8% is inactief. Enkele uitschieters wat de voltijds loontrekkenden betreft, zijn de studiegebieden 'Levenswetenschappen' (biologie e.d.), 'Informatica', 'Ingenieurs' en 'Vervoer, milieu & veiligheid'. Bij het studiegebied 'Rechten' komen vanzelfsprekend relatief veel zelfstandigen voor. In de studiegebieden 'Wiskunde & statistiek', 'Kunst', 'Letteren', 'Basisopleidingen' (vb. algemeen secundair onderwijs) en 'Diensten aan particulieren' (horeca, toerisme, schoonheidszorg...) komen dan weer relatief veel inactieven voor.

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 meestal 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 later gedurende een half jaar uit de arbeidsmarkt verdwijnen en een half jaar werkloos zijn tussen de leeftijd van 15 en 29 jaar. Dit laat 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 als een minimum startkwalificatie beschouwd: 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, schaarst het Vlaamse Gewest zich bij de bovenste helft van de rangschikking.

De mannen staan er in het Vlaamse Gewest, net als in heel wat andere landen, iets minder goed voor dan de vrouwen: ze verlaten relatief vaker het onderwijs zonder een diploma van het niveau hoger secundair onderwijs.

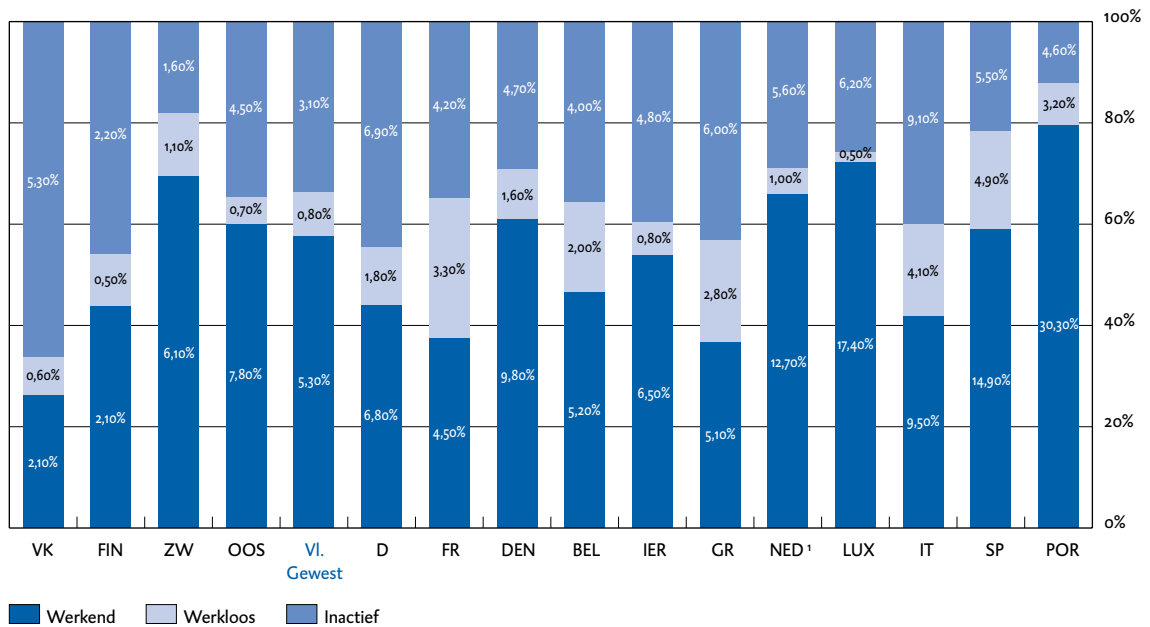
Een tweede positieve vaststelling voor Vlaanderen betreft de mate waarin de 25-29-jarigen erin slagen werk en opleiding te combineren: dit is hoopgevend in het kader van het creëren van een klimaat van levenslang en levensbreed leren.

(58) Respondenten die minder dan twaalf maanden tevoren het onderwijs verlieten, werden niet in rekening gebracht.



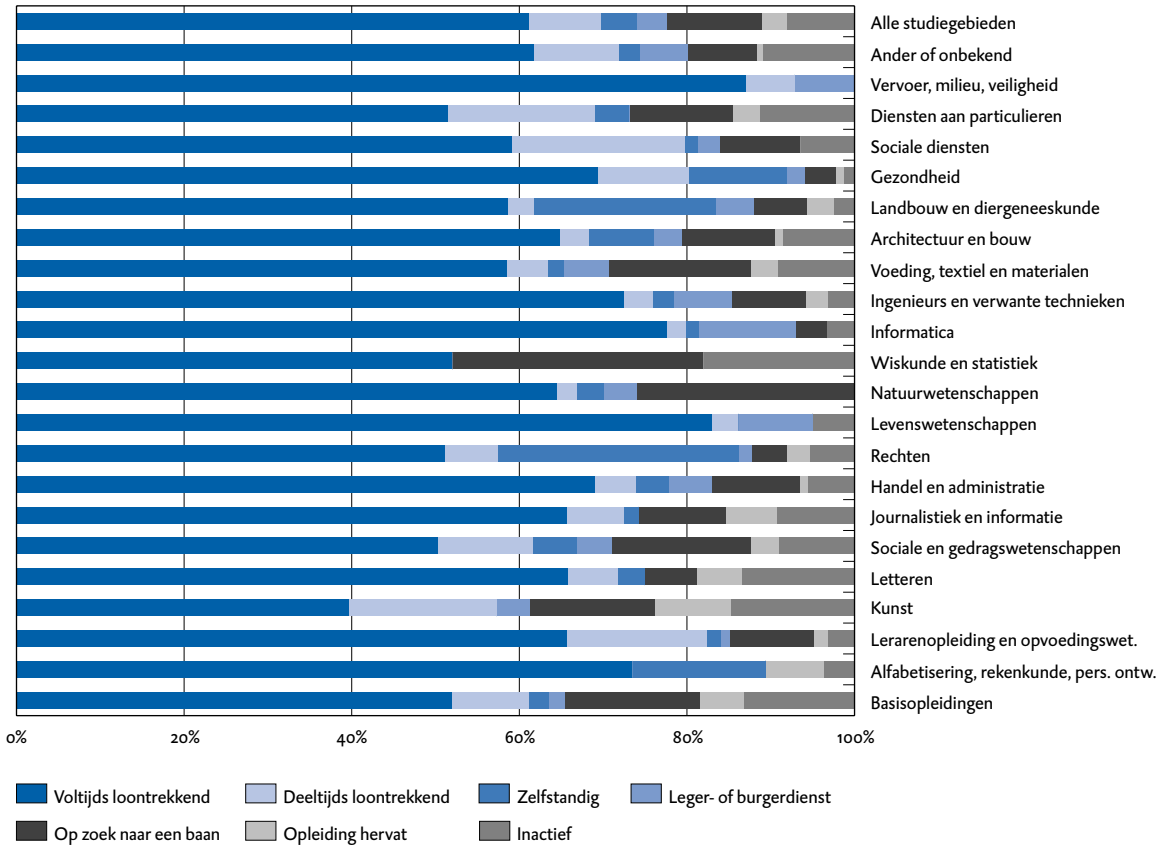


Grafiek OUT6.4c: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die maximaal lager secundair onderwijs voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2001)



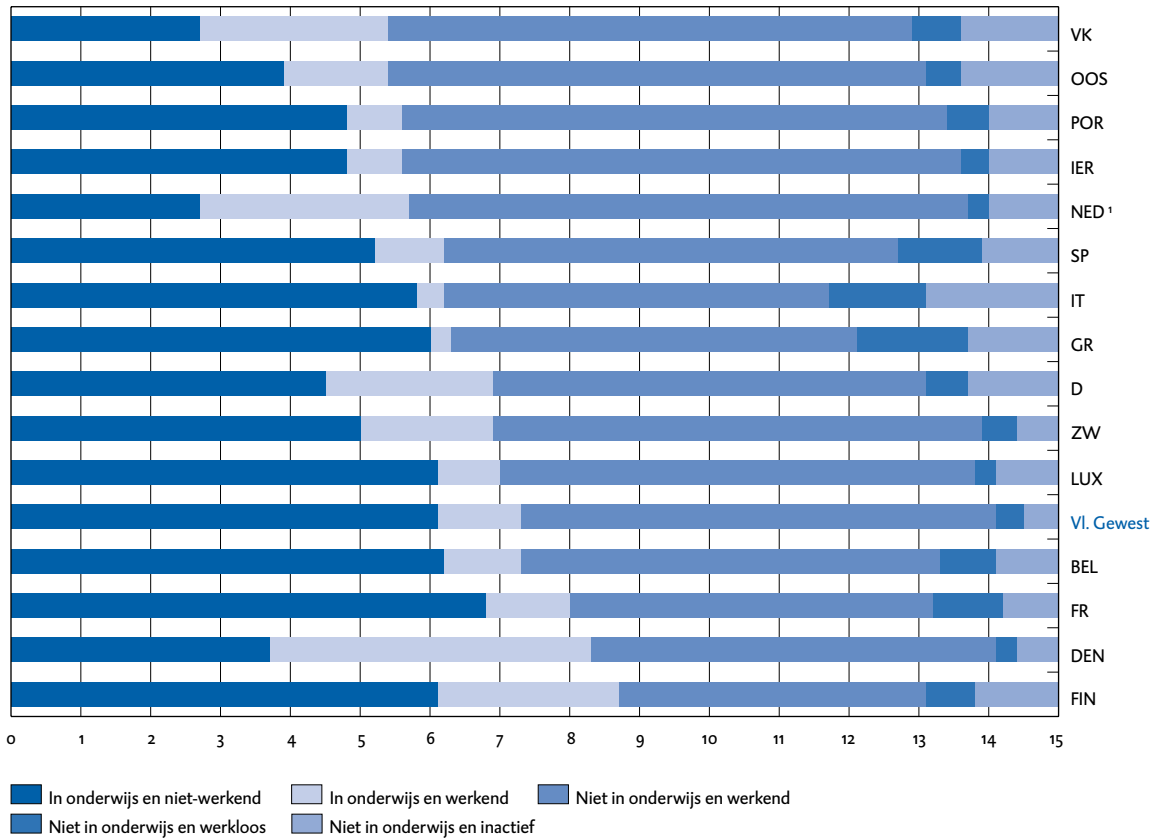
1. Gegevens voor het jaar 2000.

Grafiek OUT6.5: Toestand in België één jaar na het verlaten van het onderwijs, naar studiegebied (2000)





Grafiek OUT6.6: Verwacht aantal jaar in onderwijs, tewerkstelling, werkloosheid en inactiviteit tussen de leeftijd van 15 en 29 jaar - internationale vergelijking (2001)



1. Gegevens voor het jaar 2000.



Link naar andere indicatoren

Deze indicator kan op zinvolle wijze in verband worden gebracht met de indicatoren omtrent participatie aan het onderwijs (zie indicatoren INP₁ tot en met INP₅). Ook een interessante combinatie met de ongekwalificeerde uitstroom (OUT₂) en de diploma's (OUT₃) in onderwijs is denkbaar.

De kennis en vaardigheden van 15-jarigen (althans toch die in lezen en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid) worden in indicator OUT₄ weergegeven.

Hoe leerlingen zich in het secundair onderwijs voelen, krijgt in indicator OUT₅ aandacht.

Lijst tabellen

CONTEXT

- CON1: Percentage mensen op de leeftijd van lager, secundair en hoger onderwijs t.o.v. de totale populatie (1999)
- CON3.1: Vertrouwensindex in Vlaanderen, naar geslacht en leeftijd (2002)
- CON3.2: Vertrouwen in onderwijs in Vlaanderen, naar geslacht en leeftijd (2002)
- CON3.3: Vertrouwen in onderwijs in Vlaanderen, naar hoogste diploma (2002)

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
- INP8.1: Verhouding man/vrouw in voltijdse eenheden naar personeelscategorie sinds 1992 in de universiteiten
- INP14.1: Gemiddelde kosten per uitgavenrubriek voor het secundair onderwijs in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR en in BEF (1999-2000)
- INP14.2: Gemiddelde kosten per onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR en in BEF (1999-2000)

PROCES

- PRO2.1: De visie van 15-jarigen over het leerklimaat in de klas - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO2.2: De visie van directies over het leer- en schoolklimaat - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO2.3: De visie van directies over leerkrachtfactoren die het schoolklimaat beïnvloeden - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO2.4: De kwaliteit en het gebruik van de schooluitrusting - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO2.5: De visie van 15-jarigen over huiswerkbeleid en prestatiedruk - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO2.6: De visie van directies over schoolautonomie - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO3.1: De interesse van 15-jarigen in het gebruik van computers - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO3.2: Gepercipieerde computervaardigheden en vertrouwdheid met computers van 15-jarigen - internationale vergelijking (PISA2000)
- PRO3.3: Het gebruik van computers door 15-jarigen, zowel thuis als op school - internationale vergelijking (PISA2000)

OUTPUT

- OUT3.1: Percentage afgestudeerden hoger onderwijs in verhouding tot de referentiepopulatie op de typische leeftijd van afstuderenden, naar type programma - internationale vergelijking (1999-2000)
- OUT4.1: De resultaten van de Vlaamse 15-jarigen voor leesvaardigheid en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid in internationaal perspectief (PISA2000)
- OUT5.1: Het welbevinden van 15-jarigen in een internationale context (PISA2000)

Lijst grafieken

CONTEXT

- CON1.1: Percentage 5-14-jarigen en 15-19-jarigen in de bevolking - internationale vergelijking (1999)
- CON1.2: Evolutie van de geboortecijfers in het Vlaamse Gewest
- CON1.3: Evolutie van de bevolking van het Vlaamse Gewest, naar leeftijds-groep
- CON2.1: Cumulatief percentage van de bevolking (25-64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- CON2.2: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-64 jaar) - evolutie 1990-2000
- CON2.3: Scholingsgraad van de bevolking van het Vlaamse Gewest (25-34 jaar) - evolutie 1990-2000
- CON2.4: Percentage van de bevolking dat minstens hoger secundair onderwijs voltooid heeft, naar leeftijdsgroep - internationale vergelijking (2001)
- CON2.5: Procentueel verschil tussen mannen en vrouwen in het voltioeien van hoger secundair onderwijs, naar leeftijd - internationale vergelijking (2001)
- CON2.6: Procentueel verschil tussen mannen en vrouwen in het voltioeien van hoger onderwijs, naar leeftijd - internationale vergelijking (2001)
- CON2.7: Cumulatief percentage van de beroepsbevolking (25-64 jaar) volgens hoogste scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- CON3.1: Evolutie van het percentage van de Vlaamse bevolking met veel en zeer veel vertrouwen in het onderwijs

INPUT

- INP1.1: Participatie aan het onderwijs door de 5-19-jarigen, naar leeftijds-categorie - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP1.2: Participatie aan het onderwijs door de 20-39-jarigen, naar leeftijds-categorie - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP1.3: Percentage jongeren in het voltijds onderwijs ten opzichte van de Vlaamse populatie, naar onderwijsniveau (1999-2000)
- 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 de Belgische en niet-Belgische 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 bestemming - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP2.5: Procentuele verdeling van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs, naar programma-inhoud - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP3.1: Evolutie van het percentage leerlingen in het buitengewoon onderwijs naar leeftijdscategorie ten opzichte van de totale leeftijdpopulatie 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
- INP3.3: Evolutie van het aantal leerlingen onderwijsvoorrang in het Vlaams basisonderwijs
- INP3.4: Evolutie van het gemiddeld aantal leerlingen onderwijsvoorrang per onderwijsinstelling in de eerste en tweede graad secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap
- INP3.5: Aantal leerlingen zorgverbreding, naar geboortjaar en geslacht (2000-2001)
- INP3.6: Percentage SEN-leerlingen in het lager en lager secundair onderwijs ten opzichte van de totale leerlingenpopulatie in het lager en lager secundair onderwijs (1998-1999)
- INP3.7: Percentage SEN-leerlingen in het lager en lager secundair ten opzichte van de totale leerlingenpopulatie in deze onderwijsniveaus, naar locatie (1998-1999)
- INP4.1: Verwacht aantal jaren in het hoger onderwijs, naar onderwijstype - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP4.2a: Evolutie van de participatie in het Vlaams hoger onderwijs aan ERASMUS, naar geslacht
- INP4.2b: Evolutie van het aantal ERASMUS-studenten in Vlaanderen, naar soort instelling hoger onderwijs
- INP4.2c: Verdeling van de Vlaamse ERASMUS-studenten, naar land van bestemming (2001-2002)
- 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
- INP6.1: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte in het Vlaams basisonderwijs, naar soort onderwijs
- INP6.2: Evolutie van de gemiddelde schoolgrootte in het Vlaams secundair onderwijs, naar soort onderwijs
- INP6.3: Schoolgrootte in het gewoon basisonderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002)
- INP6.4: Schoolgrootte in het gewoon voltijds secundair onderwijs, per interval van 100 leerlingen (2001-2002)
- INP7.1: Leerling-leerkracht-ratio in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP7.2: Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP7.3: Leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP7.4: Student-docentratio in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP7.5: Schommeling van de Vlaamse leerling-leerkracht-ratio t.o.v. die van een gemiddeld OESO-land, naar onderwijsniveau (1999-2000)
- INP8.1: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP8.2: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon basisonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP8.3: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het gewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP8.4: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het buitengewoon secundair onderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP8.5: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het hogescholenonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP8.6: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het secundair en hoger onderwijs voor sociale promotie, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP8.7: Evolutie van het aantal bestuurs- en onderwijzend personeelsleden in het deeltijds kunstonderwijs, uitgedrukt in voltijdse eenheden, naar statuut
- INP8.8: Evolutie van het bestuurs- en onderwijzend personeel over de verschillende onderwijsniveaus, naar leeftijdscategorie (met uitzondering van het universitair onderwijs)
- INP8.9: Evolutie van de personeelsbezetting aan de Vlaamse universiteiten, uitgedrukt in voltijdse eenheden
- INP8.10: Evolutie van de personeelsbezetting (vte) aan de Vlaamse universiteiten, naar personeelscategorie
- INP8.11: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)
- INP8.12: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

INP8.13: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

INP8.14: Leeftijdsstructuur van het onderwijzend personeel in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

INP8.15: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

INP8.16: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

INP8.17: Percentage vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

INP8.18: Percentage vrouwelijke docenten in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

INP9.1: Evolutie van de participatie aan de initiële lerarenopleiding van één cyclus

INP9.2: Evolutie van het aandeel van de initiële lerarenopleiding in de participatiecijfers van het hogescholenonderwijs van één cyclus

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

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

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

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

INP10.1: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs, naar carrière-moment - internationale vergelijking (1999-2000)

INP10.2: Salarissen van leerkrachten in het lager secundair onderwijs, naar carrière-moment - internationale vergelijking (1999-2000)

INP10.3: Salarissen van leerkrachten in het algemeen hoger secundair onderwijs, naar carrière-moment - internationale vergelijking (1999-2000)

INP10.4: Evolutie van de salarissen als percentage van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrière-moment (1999-2000)

INP10.5: Salarisratio na 15 jaar ervaring in het onderwijs in verhouding tot het BBP per capita, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (1999-2000)

INP11.1: Overheidsuitgaven voor onderwijs als percentage van het BBP/BRP - internationale vergelijking (1999)

INP12.1: Overheidskost per leerling in Vlaanderen, uitgedrukt in EUR, naar onderwijsniveau en soort onderwijs (2002)

INP12.2: De relatieve overheidskost per leerling/student ten opzichte van het EU-landengemiddelde, naar onderwijsniveau - internationale vergelijking (1999)

INP12.3: De relatieve overheidskost per leerling in het kleuteronderwijs - internationale vergelijking (1999)

INP12.4: De relatieve overheidskost per leerling in het lager onderwijs - internationale vergelijking (1999)

INP12.5: De relatieve overheidskost per leerling in het secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999)

INP12.6: De relatieve overheidskost per student in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999)

INP13.1: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het lager en secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999)

INP13.2: Het relatief aandeel van de personeels-, werkings- en kapitaaluitgaven in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999)

INP13.3: Onderwijsuitgaven in het lager en secundair onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (1999)

INP13.4: Onderwijsuitgaven in het hoger onderwijs t.o.v. het BBP, opgesplitst naar soort taken - internationale vergelijking (1999)

INP14.1: Studiekosten in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen, naar leerjaar (1999-2000)

PROCES

PRO1.1: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

PRO1.2: Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

PRO1.3: Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen hoger secundair onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

PRO2.1a: Index van prestatiedruk, zoals gepercipieerd door 15-jarige leerlingen - internationale vergelijking (PISA2000)

PRO2.1b: Index van leerkrachtondersteuning, zoals gepercipieerd door 15-jarige leerlingen - internationale vergelijking (PISA2000)

PRO2.1c: Index van disciplinair klimaat, zoals gepercipieerd door 15-jarigen - internationale vergelijking (PISA2000)

PRO2.2: Het leer- en schoolklimaat, samenvatting - internationale vergelijking (PISA2000)

PRO2.3: Tijd gependend aan huiswerk - internationale vergelijking (PISA2000)

PRO3.1: De interesse van 15-jarigen in het gebruik van computers, naar geslacht - internationale vergelijking (PISA2000)

PRO3.2: Gepercipieerde computervaardigheden en vertrouwdheid met computers van 15-jarigen, naar geslacht - internationale vergelijking (PISA2000)

OUTPUT

OUT1.1a: Percentage zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2000-2001)

OUT1.1b: Percentage zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar en nationaliteit (2000-2001)

OUT1.1c: Percentage zittenblijvers in het gewoon secundair onderwijs, naar leerjaar en geslacht (2000-2001)

OUT1.1d: Percentage zittenblijvers in het gewoon secundair onderwijs, naar onderwijsvorm en leerjaar (2000-2001)

OUT1.2a: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het hogescholenonderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (1999-2000)

OUT1.2b: Slaagcijfers in de basisopleidingen van het universitair onderwijs, naar leerjaar en geslacht, uitgedrukt in percentages (1999-2000)

OUT1.3: Instapratio's in het hoger onderwijs - internationale vergelijking (1999-2000)

OUT1.4a: Slaagratio's in het onderwijs van universitair niveau (basisopleidingen) - internationale vergelijking (1999-2000)

OUT1.4b: Slaagratio's in het niet-universitair hoger onderwijs (basisopleidingen) - internationale vergelijking (1999-2000)

OUT2.1: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom volgens de leerplichtdimensie (percentage van de totale uitstroom)

OUT2.2: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom volgens de leerplichtdimensie (doorsnedenbenadering: percentage van de 15-17-jarige leerlingenpopulatie)

OUT2.3: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom - trap 1(A) volgens diplomabezit (% van de totale uitstroom)

OUT2.4: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom - trap 1(B) volgens diplomabezit (% van de leerlingenpopulatie)

OUT2.5: Evolutie van het percentage ongekwalificeerde uitstroom - trap 3(A) (% van de totale uitstroom) en trap 3(B) (% van de leerlingenpopulatie) volgens diplomabezit

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 (1999-2000)

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

- OUT4.1: De verdeling van de leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus in het domein leesvaardigheid (PISA2000)
- OUT4.2: De verschillen tussen jongens en meisjes op het vlak van de verschillende geletterheidsdomeinen (PISA2000)
- OUT4.3: De leesprestaties van allochtone en autochtone leerlingen (PISA2000)
- OUT4.4: De relatie tussen leesprestaties en de familiale achtergrond van leerlingen (PISA2000)
- OUT4.5: De variantie in leesprestaties van leerlingen tussen en binnen scholen (PISA2000)
- OUT4.6: De verdeling van de leerlingen over de leesvaardigheidsniveaus, naar onderwijsvorm (PISA2000)
- OUT5.1: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar geslacht (1999-2000)
- OUT5.2: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar graad (1999-2000)
- OUT5.3: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar leerjaar (1999-2000)
- OUT5.4: Gemiddeld welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, naar onderwijsvorm (1999-2000)
- OUT6.1a: Onderwijs- en arbeidsmarktstatus van 15-19-jarigen - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.1b: Onderwijs- en werkstatus van 20-24-jarigen - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.1c: Onderwijs- en werkstatus van 25-29-jarigen - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.2: Percentage 20-24-jarigen werkloos en niet in opleiding t.o.v. de totale leeftijdsgroep, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.3a: Tewerkstellingsgraad van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.3b: Arbeidsmarktdeelname van 20-24-jarigen, naar scholingsgraad - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.4a: Percentage 20-24-jarigen die maximaal lager secundair voltooiden en geen onderwijs meer volgen, naar geslacht - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.4b: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige mannen die maximaal lager secundair voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.4c: Arbeidsmarktstatus van 20-24-jarige vrouwen die maximaal lager secundair voltooiden en geen onderwijs meer volgen - internationale vergelijking (2001)
- OUT6.5: Toestand in België één jaar na het verlaten van het onderwijs, naar studiegebied (2000)
- OUT6.6: Verwacht aantal jaar in onderwijs, tewerkstelling, werkloosheid en inactiviteit tussen de leeftijd van 15 en 29 jaar - internationale vergelijking (2001)

Geraadpleegde literatuur

- BOLLENS, J., DE VOS, H., FRIPONT, I. & VERHAEGHE, J.-P. (2001). *Studiekosten in het secundair onderwijs - Een onderzoek naar de studiekosten die ouders dragen ten gevolge van het schoolgaan van hun kinderen (OBPWO-onderzoek 98.05)*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid; Gent: Vakgroep Onderwijskunde.
- CLAREBOUT, G. & ELEN, J. (2002). *PC/KD® - project: Resultaten op basis van de bevraging 200-2001. Samenvatting*. Leuven: Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2002). *Communication from the Commission to the Council - Commission's Action Plan for skills and mobility*. (Brussels, 08.02.2002, COM(2002)72)
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2002). *A Europe of Knowledge*. (Intern werkdocument van de Europese Commissie gebaseerd op de volgende Commission Communications: 'Making a European Area of Lifelong Learning a Reality', 'E-learning Action Plan', 'Action Plan on Skills and Mobility' en 'Action Plan on Mobility')
- 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)
- CREEMERS, B.P.M.. Indicatoren van onderwijsdoelmatigheid: ten geleide. In B.P.M. Creemers & W.Th.J.G. Hoebe (Eds.) (1992), *Indicatoren van onderwijsdoelmatigheid* (pp. 1-5). Groningen: ICO.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., Deconinck, E. & Van Petegem, K. (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragsingsinstrument*. Brussel: Interfacultair Departement voor Lerarenopleiding; en Gent: Vakgroep Onderwijskunde. (OBPWO-onderzoek 98.06)
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS, AFDELING BEGROTING EN GEGEVENSBEHEER (2002). *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2001-2002*. 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.
- NATIONAAL INSTITUUT VOOR DE STATISTIEK (s.d.). *Bevolkingsvooruitzichten 1995-2050*. Brussel: Ministerie van Economische Zaken.
- OECD (2002). *Education at a Glance - OECD Indicators 2002*. Parijs: OECD.
- OECD (2002). *Manual for the PISA 2000 Database*. Parijs: OECD.
- OECD (2001). *Education at a Glance - OECD Indicators 2001*. Parijs: OECD.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life - First Results from PISA 2000*. Parijs: OECD.
- OECD (2000). *Special Needs Education - Statistics and Indicators*. 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.
- STEVAERT, S. (2001). *Beleidsbrief Planning en Statistiek*. Brussel: Vlaams Parlement.
- VANDERPOORTEN, M. (2002). *Visienota onderwijslandschap basisonderwijs*. Brussel: Schooldirect.
- VANDERPOORTEN, M. (2002). *Vragennota hertekening basisonderwijs*. Brussel: Schooldirect.
- VANDERPOORTEN, M. (2002). *Discussienota: Hertekening onderwijslandschap secundair onderwijs*. Brussel: Kabinet Onderwijs en Vorming.
- VANDERPOORTEN, M. (2001). *Beleidsbrief Onderwijs en Vorming - Beleidsprioriteiten 2001-2002*. Brussel: Vlaams Parlement, Stuk 903 (2001-2002) - Nr. 1.
- VANDERPOORTEN, M. (2000). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, administratie Kanselarij en Voorlichting.
- WERKGROEP FINANCIERING LEERPlichtONDERWIJS (2002). *Eindrapport Financiering Leerplichtonderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (Intern rapport Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs)

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/2002/3241/404

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/