



Vlaanderen
is onderwijs & vorming



OMGEVINGSANALYSE

VAN HET BELEIDSDOMEIN ONDERWIJS EN VORMING
2024-2029

onderwijs.vlaanderen.be/onderzoek

OMGEVINGSANALYSE

VAN HET BELEIDSDOMEIN ONDERWIJS EN VORMING
2024-2029

INHOUDSTAFEL

VOORWOORD 8

01

10 DEMOGRAFISCHE ONTWIKKELINGEN

- 11 Daling in de leeftijdsgroep 6-11 en stijging in de leeftijdsgroep 18-24 in de periode 2023-2030
- 13 Zowel de afhankelijkheidsgraad als de activiteitsgraad nemen toe
- 14 De leerlingenpopulatie wordt steeds diverser

02

19 ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN ONDERWIJSTRAJECTEN

- 21 Een stabiel hoog percentage kleuters gaat naar school
- 22 Zittenblijven neemt toe in het kleuteronderwijs, maar af in het lager onderwijs
- 22 Grote verschillen qua leerlingenpopulatie tussen de A- en B-stroom in eerste graad secundair onderwijs
- 23 Algemeen secundair onderwijs (aso) grootste onderwijsvorm in tweede en derde graad gewoon secundair onderwijs
- 24 Grote verschillen op het vlak van gemiddelde OKI van leerlingen tussen de onderwijsvormen
- 25 Typische trajecten in het gewoon secundair onderwijs
- 26 87% van de leerlingen haalt een A-attest
- 26 Ook in secundair onderwijs neemt aandeel zittenblijvers af
- 27 Aandeel problematische afwezigheden in stijgende lijn
- 28 Diploma's in het voltijds gewoon secundair onderwijs
- 28 Toename van het vroegtijdig schoolverlaten
- 30 Meer schorsingen en uitsluitingen in grootsteden en in het buitengewoon onderwijs
- 32 Aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs stijgt weer
- 33 Zieke kinderen in het Vlaams onderwijs
- 34 Trend naar meer huisonderwijs
- 35 Tendens naar meer examens bij de Examencommissie
- 35 Toenemende participatie aan hoger onderwijs
- 37 Stabiele verdeling tussen universiteiten en hogescholen
- 39 Studierendement minstens 60 %
- 40 Minstens 30 % behaalt diploma binnen de vooropgestelde studieduur
- 41 Minstens 27 % stopt met het volgen van de bacheloropleiding
- 42 Diploma's in het hoger onderwijs
- 42 Lage deelname aan levenslang leren
- 45 Onderschat belang van levenslang leren?
- 45 Motivatie en drempels voor deelname aan levenslang leren
- 46 Stijgende deelname aan het deeltijds kunstonderwijs

03

49

SOCIAAL-CULTURELE ONTWIKKELINGEN

- 50 Armoede neemt nauwelijks af
- 50 Kinderarmoede
- 50 Onderwijskosten
- 52 Effecten van kansarmoede op de schoolloopbaan van leerlingen
- 53 Kindertijd en adolescentie cruciaal voor de gezondheid
- 53 Psychische problemen bij deel van de kinderen en jongeren, maar barrières in de toegang tot professionele hulp
- 54 Kinderen en jongeren zijn fysiek ongezonder dan vroeger

04

59

ECONOMISCHE ONTWIKKELINGEN

- 60 Vlaamse werkzaamheidsgraad en scholingsgraad hoger dan Europees gemiddelde
- 62 Toenemende krapte op de Vlaamse arbeidsmarkt
- 62 Kwantitatieve mismatch: arbeidsvraag overstijgt -aanbod
- 63 Kwalitatieve mismatch: veranderende vraag naar competenties
- 63 Veranderende aard van werken: stijgende werkdruk en meer plaats- en tijdsafhankelijk werken

05

66

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN LEERKRACHTEN

- 67 De gemiddelde leerkracht in Vlaanderen is vrouwelijk, relatief jong en voltijds aan het werk in één school
- 67 Leerkrachten werken gemiddeld meer dan 38 uur tijdens een werkweek
- 68 De werkbaarheid van de job staat onder druk
- 68 Planlast is een bron van stress
- 69 Leerkrachten voelen zich minder gewaardeerd dan vroeger
- 69 Vlaamse leerkrachten professionaliseren minder en voelen minder behoefte om dat te doen
- 70 Uitstroom uit leerkrachtenberoep niet ongewoon
- 71 Toenemende krapte op de arbeidsmarkt voor leerkrachten
- 74 Aanwervingsbehoefte in alle onderwijsniveaus tot schooljaar 2026-2027

06

79

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN SCHOOLLEIDERS

- 80 Belang van schoolleiders voor kwaliteitsvol onderwijs
- 80 Schoolleiders komen uit het onderwijs, werken voltijds maar zijn korter opgeleid dan internationale collega's
- 81 Schoolleiders besteden meeste tijd aan administratieve en leiderschapstaken
- 81 Schoolleiders professionaliseren regelmatig
- 81 Hoger ziekteverzuimpercentage ondanks tevredenheid over de job
- 82 Tekort aan schoolleiders
- 82 Externe contextfactoren belemmerend voor strategisch personeelsbeleid
- 82 Meer gedeeld leiderschap als antwoord op complexe uitdagingen

07

84

TECHNOLOGISCHE ONTWIKKELINGEN

- 85 Digitalisering is niet meer weg te denken uit de samenleving en het onderwijs
- 85 Verdere digitalisering veronderstelt voldoende digitale competenties en de nodige apparatuur
- 87 Digitalisering veronderstelt onderbouwde pedagogisch-didactische keuzes en afspraken
- 87 Aandacht hebben voor de valkuilen van digitalisering

08

91

POLITIEKE ONTWIKKELINGEN

- 92 Desinformatie toegenomen en meer gevarieerd
- 92 Mediawijsheid van leerlingen nog van wisselend niveau
- 93 Democratie internationaal gezien onder druk
- 94 Vertrouwen in de instellingen relatief laag
- 94 Actief verenigingsleven maar beperkt aandeel vrijwilligerswerk
- 95 Jongeren nemen actief deel aan verenigingsleven
- 95 Jongeren hebben kennis over politiek, maar weinig interesse
- 96 Perceptie dat polarisatie in de samenleving toeneemt
- 96 De rol van de overheid in de 21e eeuw verandert
- 97 Het vertrouwen van de burger in de overheid behouden en versterken
- 98 Overheidsinnovatie om uitdagingen en verwachtingen in te lossen
- 99 Complexe uitdagingen voor lokale besturen

09

103

ONTWIKKELINGEN

OP HET VLAK VAN ONDERWIJSBELEID: EEN COMPLEXE EVENWICHT-OEFENING TUSSEN VRIJHEID, VERTROUWEN EN VERANTWOORDING

- 104 Onderwijssystemen zijn complexe systemen
- 104 Vlaanderen heeft één van de meest gedecentraliseerde onderwijssystemen van alle OESO-lidstaten
- 106 De meeste schoolbesturen hebben één school onder hun hoede
- 107 Meer autonomie, maar ook meer verantwoording en vraag naar transparantie
- 108 Trend naar datagedreven onderwijsbeleid en -praktijk

10

110

ONTWIKKELINGEN

OP HET VLAK VAN DE FINANCIERING VAN ONDERWIJS

- 111 Onderwijs wordt sterk publiek gefinancierd
- 116 Het grootste deel van het onderwijsbudget gaat naar lonen
- 118 Personeel in leerplichtonderwijs is duur
- 124 Financieringssysteem secundair onderwijs is niet transparant

11

126

ONTWIKKELINGEN

OP HET VLAK VAN LEERUITKOMSTEN

- 127 Leeruitkomsten in het basisonderwijs
- 128 *Algemeen neerwaartse trend zet zich door*
- 129 *De achteruitgang voor wiskunde zet zich verder door*
- 130 *Resultaten voor begrijpend lezen in vrije val*
- 131 *Goede resultaten voor informatieverwerving en -verwerking (IVV) en ICT*
- 132 *Wisselende resultaten voor mens en maatschappij*
- 132 *Dalende resultaten voor wetenschappen*
- 132 *Zwakke resultaten voor Frans*
- 133 Leeruitkomsten in het secundair onderwijs
- 133 *PISA 2018: een 20 jaar dalende trend voor geletterdheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid*
- 134 *Wisselende resultaten in peilingen wiskunde*
- 135 *Peilingsresultaten Nederlands goed in de eerste graad, maar zorgwekkend slecht in derde graad beroepsonderwijs*
- 135 *Kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen kan beter in tso en bso*
- 135 *Verschillen tussen vakken*
- 138 *Verschillen tussen leerlingen: leerlingenkenmerken doen ertoe*
- 141 *Verschillen tussen scholen, onderwijsvormen en studierichtingen*
- 141 *Impact van de coronapandemie op de leeruitkomsten*
- 142 *Onderwijskwaliteit is breder dan alleen leeruitkomsten*
- 142 *Welbevinden zit doorgaans goed, maar niet voor alle leerlingen*
- 145 *Schools welbevinden daalt doorheen de schoolloopbaan*
- 145 *Evoluties in de motivatie van leerlingen*
- 146 *Pedagogisch klimaat en klasmanagement*

12

149

ECOLOGISCHE EN RUIMTELIJKE ONTWIKKELINGEN

- 150 Gevolgen van klimaatverandering ook in Vlaanderen voelbaar
- 150 Duidelijke impact van klimaatverandering op kinderen, jongeren en gezinnen
- 150 Onderwijs en levenslang leren zijn cruciaal voor de groene transitie en duurzame ontwikkeling
- 151 Toename en verjonging van het gebouwenpark
- 152 Energiezuinigheidsmaatregelen in alle scholen
- 153 Bruikbaarheid en functionaliteit van de gebouwen en lokalen
- 154 Schoolgebouwen als fysieke leeromgevingen
- 154 Buitenschools gebruik van schoolgebouwen

157

VERKLARENDE WOORDENLIJST

163

REFERENTIES

VOORWOORD

De Deense filosoof Søren Kierkegaard gaf aan dat het leven enkel achterwaarts kan verstaan worden, maar voorwaarts moet geleefd worden. De Vlaamse onderwijsadministratie probeert voorwaarts te leven door ook voorwaarts te verstaan. Om onderwijsbeleid vorm te geven kijken we daarom niet enkel naar wat vandaag bestaat of naar wat we uit het verleden geleerd hebben, maar proberen we ook vooruit te blikken en te anticiperen op wat in de nabije toekomst op ons afkomt.

De Vlaamse onderwijsadministratie maakt naar aanleiding van de wissel van de legislatuur traditioneel een analyse van de belangrijkste grote trends en maatschappelijke ontwikkelingen die op ons afkomen en waar we dus best rekening mee houden wanneer we het toekomstig onderwijsbeleid vorm geven. In het bredere maatschappelijke domein zijn er immers veel ontwikkelingen en veranderingen waar onderwijs geen vat op heeft, maar die vroeg of laat toch een impact hebben op hoe de school en de klas van de toekomst er gaan uitzien.

We hebben niet de ambitie om aan exacte toekomstvoorspelling te doen. Dat bewezen de gebeurtenissen de afgelopen vijf jaar maar al te goed. De omgevingsanalyse van vijf jaar terug had iets kunnen zeggen over de kans op wereldwijde pandemieën zoals die er in het verleden nog waren. Maar niemand kon voorspellen dat zo'n pandemie in 2020 effectief de hele samenleving op haar grondvesten zou laten daveren en er toe zou leiden dat de scholen een tijdlang de deuren zouden moeten sluiten. Een voorbeeld van een disruptieve gebeurtenis waarvan we de gevolgen nog altijd aan het verwerken zijn. Ook hadden we in de vorige omgevingsanalyse een passage kunnen wijden aan de geopolitieke ontwikkelingen in Oost-Europa. We hadden echter niet kunnen voorspellen dat in 2022 de territoriale integriteit van een Europees land als Oekraïne zou geschonden worden en er daardoor een nieuwe grote vluchtelingenstroom tot stand zou komen die ons Vlaams onderwijs voor nieuwe grote uitdagingen zou stellen.

Met deze omgevingsanalyse pretenderen we dus noch volledigheid, noch exacte voorspellingen. We verzamelden die trends waarvan we denken dat ze duurzaam zijn en waar het belangrijk is om er op korte en middellange termijn rekening mee te houden en er tijdig via beleid of via de praktijk op te kunnen antwoorden. We doen dat met een open, constructieve maar kritische ingesteldheid, dus zonder zo maar mee te gaan met elke hype of plots opkomende nieuwe maatschappelijke ontwikkeling. Zo voorspelde de onderwijsadministratie op basis van demografische en arbeidsmarktprognoses in de omgevingsanalyse van tien jaar terug dat er een tekort aan leerkrachten en schoolleiders dreigde. De duidelijke trend van dalende leerlin- genprestaties op internationale en Vlaamse testen werd ook al langere tijd geleden beschreven. Net zoals we vijf jaar geleden aangaven dat onderwijs nog een belangrijke weg af te leggen had op het vlak van digitalisering.

Anders dan de voorgaande omgevingsanalyses heeft deze versie meer aandacht voor het onderwijs zelf als maatschappelijk domein in ontwikkeling. We willen hiermee de lezer die de (onderwijs)toekomst mee vorm wil geven extra aanknopingspunten geven. Zo zijn er ruime hoofdstukken over de leerkrachten, over de schoolleiders, over het profiel van de leerlingen, hoe ze presteren op tal van cognitieve en niet-cognitieve domeinen en over schoolinfrastructuur.

We blijven uiteraard kijken naar demografische ontwikkelingen omdat die ons onder andere een beeld geven van de toekomstige instroom van jonge kinderen in het onderwijs. Ten slotte blijven we belangrijke maatschappelijke evoluties zoals ontwikkelingen in de arbeidsmarkt, armoede, klimaat, politiek of digitalisering opvolgen in deze omgevingsanalyse.

Deze omgevingsanalyse is beschrijvend. Ze vertrekt vanuit de inzichten en kennis die wetenschappelijk onderzoek, data en andere onderwijssystemen ons opleveren. De omgevingsanalyse probeert deze inzichten zo neutraal mogelijk weer te geven, zonder een waardeoordeel toe te voegen. Dat laatste komt de lezer toe. De omgevingsanalyse houdt in geen geval een evaluatie in van het onderwijsbeleid van de voorbije legislaturen. Als er al naar het beleid verwezen wordt, dan is dat omdat dit kadert in een ruimere trend die we willen beschrijven.

Volgens de Amerikaanse schrijver Peter F. Drucker bestaat de beste manier om de toekomst te voorspellen er in zelf één te creëren. De toekomst mee creëren is precies wat het onderwijs doet, door kinderen en jongeren én volwassenen de kennis, vaardigheden en wijsheden mee te geven die hen toelaten het eigen leven en de bredere samenleving vorm te geven. Deze omgevingsanalyse is bedoeld als een bron van inspiratie voor iedereen die graag mee wil nadenken over het onderwijs van de toekomst, wil bijdragen aan goed onderwijsbeleid en het in de praktijk wil brengen. We hopen dat het middenveldorganisaties kan helpen bij het nadenken over nieuwe prioriteiten die ze vastleggen in hun memoranda ter voorbereiding op de volgende verkiezingen. Het kan een insteek zijn voor schoolbesturen en schoolleiders die werk maken van een toekomsttraject voor hun scholen. Het kan politieke partijen ondersteunen bij het uitschrijven van de partijprogramma's voor onderwijs.

Onderwijsbeleid moet bewezen principes die leiden tot goede onderwijskwaliteit blijven koesteren, maar moet tegelijkertijd voldoende weerbaar en wendbaar zijn om slagkrachtig met nieuwe uitdagingen om te gaan. We wensen met deze omgevingsanalyse een bron van inzicht te geven zodat elkeen ook voorwaarts kan kijken om de toekomst vorm te geven.

Veel leesplezier en heel veel inspiratie

[Namens het managementcomité Onderwijs en Vorming.](#)

Ann Verhaegen

Secretaris-generaal Departement Onderwijs en Vorming



01

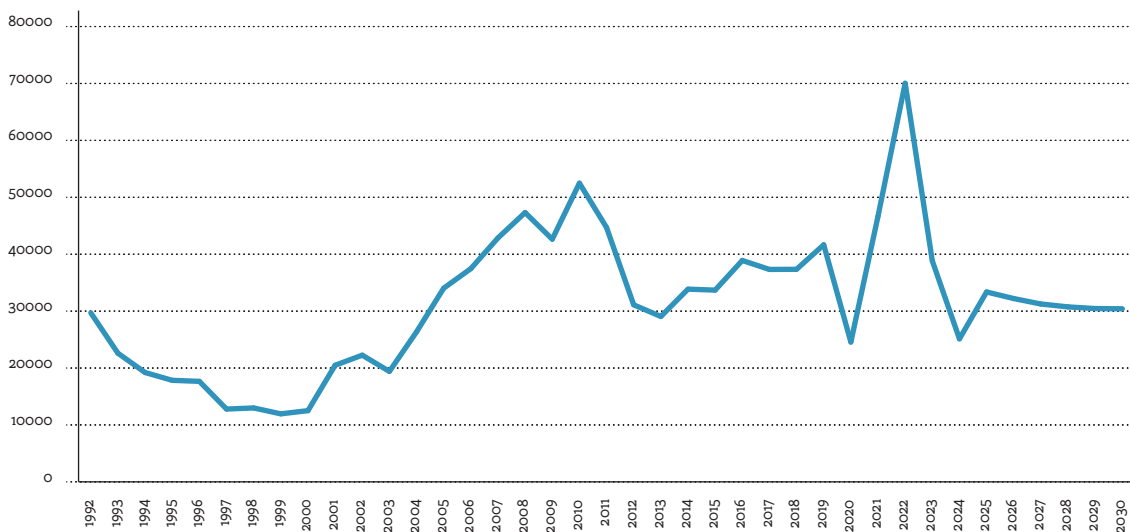
**DEMOGRAFISCHE
ONTWIKKELINGEN**

Daling in de leeftijdsgroep 6-11 en stijging in de leeftijdsgroep 18-24 in de periode 2023-2030

De bevolking van het Vlaams Gewest is de afgelopen 30 jaar met 904.019 inwoners gestegen tot 6.698.876 in 2022. In 2022 was er een plotse toename met ruim 70.000 inwoners als gevolg van de oorlog in Oekraïne (figuur 1 en figuur 2).

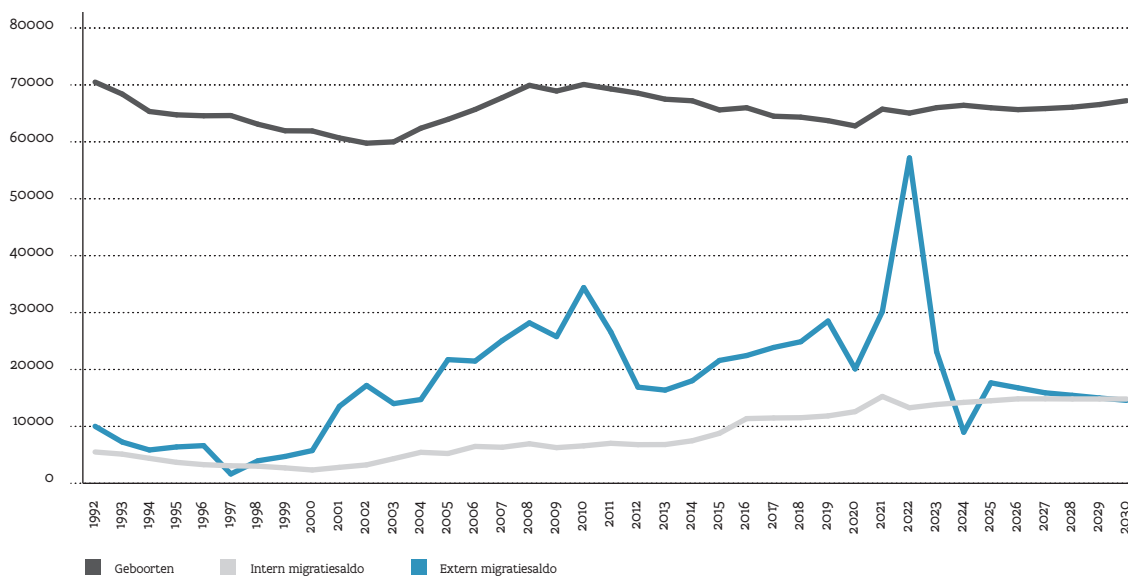
Er zijn in 2022 1.299.256 jongeren tussen de leeftijd van 0 en 17 jaar in het Vlaams Gewest, een stijging met ongeveer 5% ten opzichte van 2012. Het aandeel jongeren ten opzichte van de totale bevolking blijft wel stabiel rond de 20%. In het schooljaar 2021-2022 zaten er in het kleuteronderwijs 259.068 kleuters (256.418 in het gewoon en 2.650 in het buitengewoon kleuteronderwijs) en 464.240 leerlingen in het lager onderwijs (437.569 in het gewoon en 26.671 in het buitengewoon lager onderwijs). Het secundair onderwijs telde 483.766 leerlingen. Daarvan volgden 451.889 leerlingen voltijds gewoon secundair onderwijs. 22.819 leerlingen zaten in het buitengewoon secundair onderwijs en 9.058 leerlingen volgden deeltijds beroepssecundair onderwijs of een duale opleiding in een centrum voor deeltijds onderwijs. In totaal zaten er in het schooljaar 2021-2022 dus 1.207.074 leerlingen in het basis- en secundair onderwijs.¹

Mondiaal zien we een afname van het geboortecijfer, gecombineerd met een stijging van de levensverwachting. Waar onze planeet in 1950 2,5 miljard mensen telde, ronden we in 2022 de kaap van 8 miljard. Volgens prognoses zou de totale wereldpopulatie pas rond 2080 stagneren met naar schatting 10,4 miljard mensen.² Een dergelijke stijging kan leiden tot een toename van nieuwe migratiestromen, die eventueel versterkt worden door de gevolgen van de klimaatverandering of regionale conflicten.



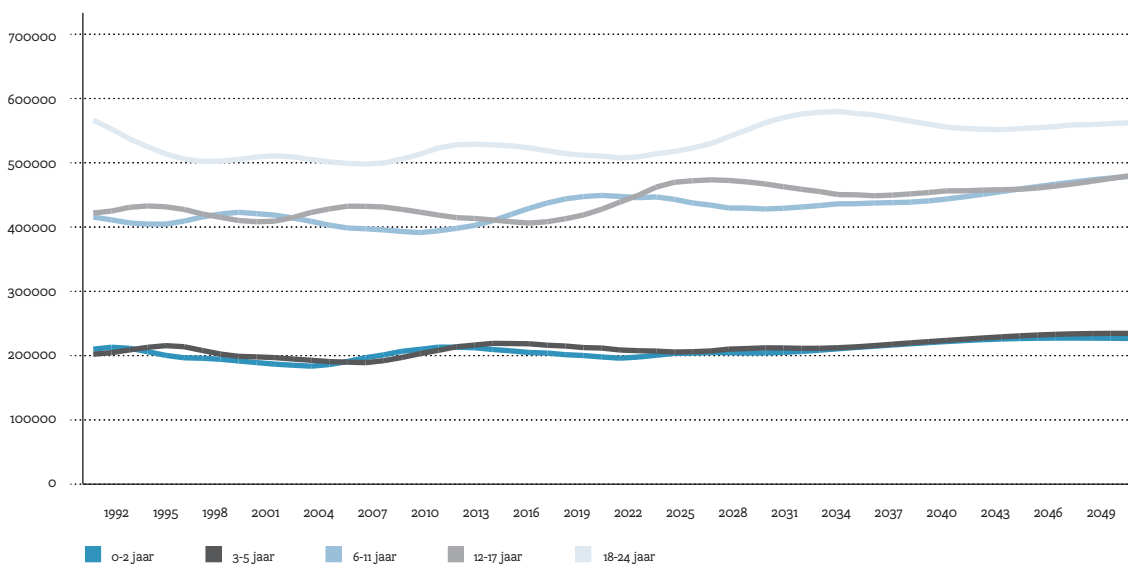
Figuur 1: toename van de bevolking van het Vlaams Gewest³

In het begin van de jaren 2000 was er in Vlaanderen een sterkere toename van de bevolking door een combinatie van een stijging van het geboortecijfer en een hoger migratiesaldo⁴ (figuur 2).



Figuur 2: aantal geboortes, interne en externe immigratie

De periodieke toename van het geboortecijfer zorgde in de jaren nadien telkens voor eerst een stijging en dan een daling van het aantal kinderen en jongeren in de opeenvolgende leeftijdscategorieën (figuur 2 en figuur 3).



Figuur 3: bevolking 0-24 jaar naar leeftijdscategorie in het Vlaams Gewest⁵

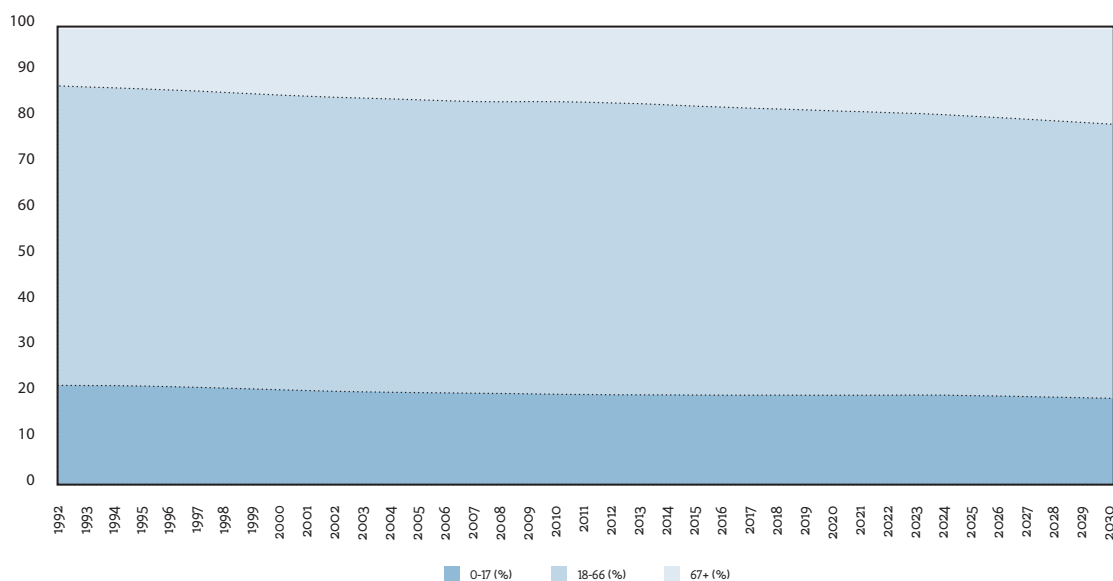
Een opkomende demografische golf startte in 2005 voor de pre-schoolse leeftijd (0-2 jaar). Dit zorgde vanaf 2008 voor een toename van het aantal kinderen in het kleuteronderwijs (3-5 jaar) en vanaf 2011 in het lager onderwijs (6-11 jaar). In 2017 bereikte deze golf het secundair onderwijs (12-17 jaar) en er is een blijvende toename tot 2027. Vanaf 2023 wordt een toename verwacht van het aantal jongvolwassenen (18-24 jaar). Het einde van deze golfbeweging wordt verwacht in 2033. Tegen dan zou het aantal 18-24 jarigen toegenomen zijn tot 582.558, een stijging met 13% op 10 jaar tijd. Indien de participatiegraad in het hoger onderwijs verder toeneemt (zie Toenemende participatie aan hoger onderwijs), zal dit leiden tot een sterk verhoogde toename van het aantal studenten in het hoger onderwijs.

De omgekeerde neergaande golf is ondertussen zichtbaar in het lager onderwijs. Het aantal inschrijvingen in het lager onderwijs daalt sinds de februaritelling van 2021.⁶ Volgens de prognoses houdt de neerwaartse beweging in het lager onderwijs aan tot 2029. Vanaf 2030 wordt een nieuwe opwaartse golf en dus groei voorspeld. In 2022 waren er 446.851 kinderen tussen de leeftijd van 6-11 jaar. Volgens de prognoses evolueert dit naar 430.205 kinderen in 2030, 448.375 in 2040 en 482.021 in 2050. De neerwaartse golf is vanaf 2027 voelbaar in het secundair onderwijs en houdt aan tot 2035 met dalende inschrijvingscijfers als gevolg. Het aantal 12-17 jarigen in het secundair onderwijs evolueert dan van 449.857 in 2035 naar 457.691 in 2040 en 484.961 in 2050.

Deze demografische golven schetsen het beeld voor heel Vlaanderen. In de capaciteitsmonitor zien we echter sterke verschillen tussen regio's. De ene regio verwacht capaciteitstekorten terwijl andere regio's net capaciteit op overschot hebben. In het gewoon basisonderwijs zijn er capaciteitstekorten in Sint-Niklaas, het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de onderwijszones die aan Brussel grenzen (Vilvoorde, Dilbeek en Halle). In het gewoon secundair onderwijs doen zich in meer zones capaciteitstekorten voor, met name in Antwerpen, Brasschaat, Brussel, Dendermonde, Dilbeek, Geel, Gent, Halle, Kortrijk, Lier, Mechelen, Ninove, Roeselare, Sint-Niklaas, Turnhout en Vilvoorde. Dit in combinatie met een relatief kleinere capaciteitsmarge. De capaciteitsproblematiek in het secundair onderwijs neemt af vanaf 2027, met uitzondering van Vlaams-Brabant en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.⁷

Zowel de afhankelijkheidsgraad als de activiteitsgraad nemen toe

Het aandeel inwoners van 67 jaar of ouder neemt toe. Het evolueerde van 12,6% in 1992 naar 18,5% in 2022. Volgens de prognoses blijft dit percentage tot 2040 verder oplopen (23,6%), waarna het zou stagneren.⁸ Binnen deze leeftijdsgroep is het aandeel 80-plussers (hoogbejaarden) sterk toegenomen. In 2000 was minder dan een kwart van de bejaarden hoogbejaard. In 2020 is dat meer dan een derde. De volgende jaren blijft dit cijfer vrij stabiel met ongeveer één hoogbejaarde op drie bejaarden, maar volgens de prognoses zou dit cijfer opnieuw beginnen te stijgen na 2030.



Figuur 4: waarnemingen en prognoses leeftijdsgroep in het Vlaams Gewest tot 2030

Deze vergrijzing leidt tot een toename van de [afhankelijkheidsratio](#) in de komende jaren (zie figuur 4). Per 100 personen zijn er 62 mensen op niet-beroepsactieve leeftijd (0-17 jarigen en 67-plussers). Die ratio was in 1992 nog 52, maar stijgt volgens de prognoses tot 75 in 2047. De impact van de stijging van de afhankelijkheidsratio wordt wel voor een deel gecompenseerd door een stijging van de [werkzaamheidsgraad](#). Die neemt vooral bij de oudere leeftijdsgroepen sterk toe. De werkzaamheid bij de 55-64 jarigen in het Vlaams Gewest steeg van 23,9% in 1999 naar 59,5% in 2022 (zie ook [Economische ontwikkelingen](#)).⁹

BOX 1

DIEPTE IN DE DEMOGRAFISCHE GEGEVENS

Voor meer achtergrond en extra statistieken met betrekking tot de Vlaamse bevolking, zie [Statistiek Vlaanderen \(bevolking\)](#). Daar kan je bijvoorbeeld op gemeente- of arrondissement-niveau nagaan wat de bevolkingsvooruitzichten zijn of kan je de [structuur van de private huishoudens](#) bekijken en vergelijken.

De gegevens van Statistiek Vlaanderen zijn veelal gebaseerd op [Statbel](#) (België in cijfers). Daar kan je de cijfers voor heel België raadplegen.

De Europese enquête naar inkomsten en levensomstandigheden ([EU-SILC](#)) peilt naar de veranderingen in de leefomstandigheden van huishoudens. [Eurostat](#) verzamelt gegevens over de Europese bevolking, waaronder over de samenstelling van de bevolking en migratie ("population and social conditions").

De leerlingenpopulatie wordt steeds diverser

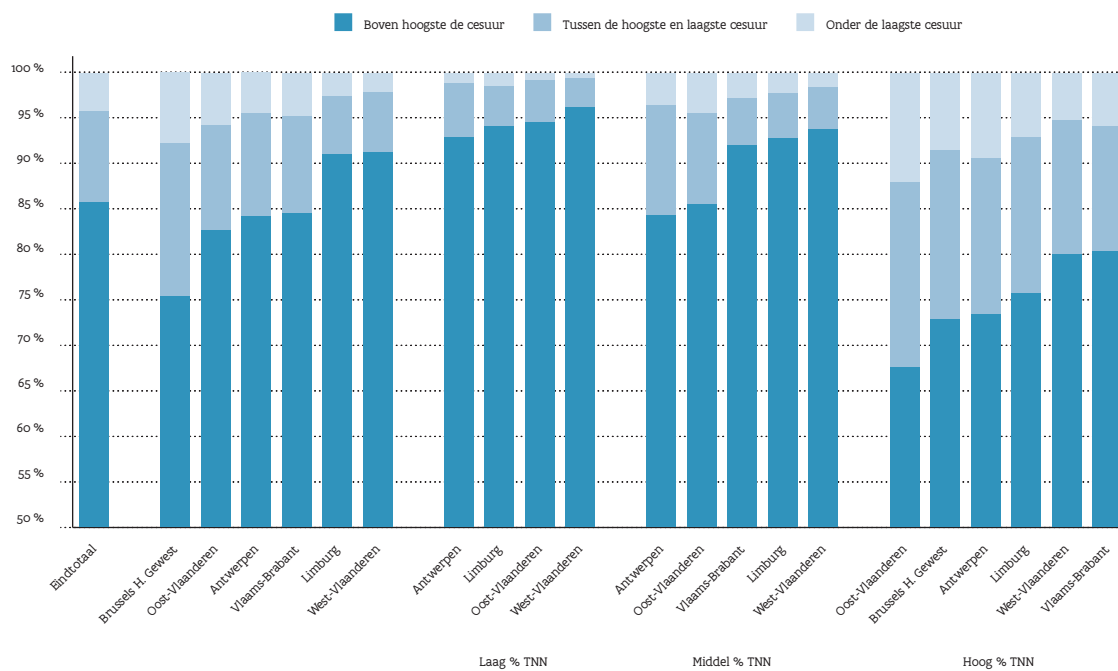
Het aandeel niet-Belgische leerlingen is toegenomen in zowel het basis- als het secundair onderwijs. Waar in het schooljaar 2002-2003 6 % van de leerlingen in het basisonderwijs en 5 % van de leerlingen in het secundair onderwijs niet de Belgische nationaliteit hadden, is dat gestegen tot respectievelijk 12 % en 10 % in het schooljaar 2021-2022. Het aantal niet-Belgische leerlingen met een nationaliteit van een EU-land steeg in deze periode van 20.611 naar 74.424 leerlingen. Het percentage leerlingen met een nationaliteit buiten de EU steeg met 32 % (van 42.333 naar 55.736 leerlingen).

Het aantal anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs is de laatste 7 jaar meer dan verdubbeld (van 2.449 in schooljaar 2014-2015 tot 5.552 in schooljaar 2021-2022). In het secundair onderwijs ging het in het schooljaar 2002-2003 nog om 1.897 anderstalige nieuwkomers en zagen we in het schooljaar 2021-2022 een verdriedubbeling tot 5.872 anderstalige nieuwkomers. Het gaat om inschrijvingen op de eerste schooldag van februari van dat schooljaar.¹⁰

Ook het aandeel leerlingen van wie de thuistaal niet het Nederlands is, is sterk toegenomen. Dit aandeel lag in het schooljaar 2012-2013 voor het basisonderwijs op 17,6 % en voor het secundair onderwijs op 11,7 %. In het schooljaar 2021-2022 spreekt 24,8 % van de leerlingen in het gewoon basisonderwijs thuis geen Nederlands. Voor het gewoon secundair onderwijs ligt dit aandeel op 20,3 %.

Het Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) onderzoek uit 2021 leert dat steeds minder leerlingen in Vlaanderen thuis vaak Nederlands spreken. Het aandeel leerlingen in het vierde jaar van het lager onderwijs dat thuis altijd Nederlands spreekt, is tussen 2016 en 2021 gedaald met 14 %. Het aandeel leerlingen dat thuis nooit Nederlands spreekt, is met 2 % gestegen en bedraagt nu 6 %. Vooral de groep leerlingen die thuis soms Nederlands spreekt is sterk toegenomen, namelijk van 19 % naar 27 %. Er is geen enkel vergelijkingsland waar de groep leerlingen die thuis exclusief de instructietaal spreken (53 %) kleiner is. Hun aandeel in Vlaanderen ligt dan ook ver onder het internationaal gemiddelde (63 %).¹¹ Op basis van het Programme for International Student Assessment (PISA) onderzoek uit 2018 weten we dat het aandeel 15-jarige leerlingen in Vlaanderen dat thuis niet de instructietaal spreekt tussen 2000 (5,9 %) en 2018 (18 %) verdriedubbeld is. Ook het OESO-gemiddelde stijgt van 5,5 % naar 12,2 %, maar dat is minder snel dan de toename in Vlaanderen.¹²

Die taaldiversiteit is zichtbaar vanaf de instroom in het kleuteronderwijs. Sinds schooljaar 2021-2022 wordt elke 5-jarige kleuter getest op luistervaardigheid Nederlands via de zogenaamde KOALA-test. Hiermee wordt nagegaan of de leerling het Nederlands voldoende beheerst. 85,7 % van de kleuters scoorde boven de hoogste cesuur, 10,2 % tussen de laagste en de hoogste cesuur en 4,3 % onder de laagste cesuur (figuur 5).¹³



Figuur 5: resultaten Koala Toets naar Provincie en aantikkende leerlingen (DOV). Leerlingen die scoren boven de hoogste cesuur, zitten in de donkerblauwe zone. Leerlingen die scoren onder de laagste cesuur zitten in de lichtst blauwe zone. Leerlingen die scoren tussen de hoogste en de laagste cesuur zitten in de licht blauwe zone. (2022-2023)

BOX 2

ONDERWIJS KANSARMOEDE-INDICATOREN (OKI)

De zogenaamde **leerlingenkenmerken** zeggen iets over de sociaal-economische status (SES) van een leerling. Ze zijn een onderwijs kansarmoede-indicator (OKI). Tot en met vandaag blijken kansen van leerlingen op een succesvolle schoolloopbaan sterk samen te hangen met het sociaal milieu waarin ze leven. Een leerling 'tikt aan' op een OKI als hij of zij op basis van deze indicator in aanmerking komt voor extra financiering. Deze indicatoren worden ook gebruikt om het sociale profiel van een school te bepalen.

Er zijn vier indicatoren: **opleidingsniveau van de moeder, schooltoeslag, thuistaal en buurt met hoge mate van schoolse vertraging.**

- **Opleidingsniveau van de moeder:** Een leerling tikt hier op aan als diens moeder maximaal lager secundair onderwijs heeft afgewerkt, met andere woorden als de moeder kortge-schoold is. Het opleidingsniveau van de moeder is een betere voorspeller dan het opleidingsniveau van de vader. Opeenvolgend wetenschappelijk onderzoek heeft de bruikbaarheid van deze indicator bevestigd.
- **Schooltoeslag:** Een leerling tikt hier op aan als de leerling een schooltoeslag gekregen heeft. Door een verandering in de regelgeving (Groepakketdecreet) is de schooltoelage vanaf schooljaar 2019-2020 omgevormd tot een schooltoeslag of selectieve participatie-toeslag. Deze omvorming ging gepaard met een aanpassing van de selectiecriteria en de toekenningprocedures en leidde tot een toename van het aantal leerlingen dat een schooltoeslag krijgt.
- **Thuistaal:** Een leerling tikt hier op aan als de thuistaal niet Nederlands is. De thuistaal is niet Nederlands als de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid Nederlands spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd.
- **Buurt met hoge mate van schoolse vertraging:** Een leerling tikt hier op aan als de leerling behoort tot de 25% leerlingen die in de buurten met de hoogste percentages schoolse vertraging wonen. De schoolse vertraging van een buurt is het aandeel van 15-jarige leerlingen in de afgelopen zes schooljaren met een schoolse vertraging van twee jaar of meer. Met schoolse vertraging wordt verwezen naar het aantal leerjaren achterstand dat een leerling oploopt ten opzichte van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou vorderen. Leerlingen die behoren tot de trekkende bevolking en thuislozen tikken altijd aan op deze indicator.

Om voor elke leerling een idee te krijgen voor hoeveel indicatoren hij of zij beschouwd wordt als een risico-leerling, kan voor elke leerling zijn OKI berekend worden. De OKI wordt berekend als het aantal indicatoren waarop de leerling aantikt en is bijgevolg een cijfer tussen 0 en 4. Hoe meer indicatoren waarop een leerling aantikt, hoe hoger de OKI. De hervorming van de schooltoeslag (zie boven) heeft geleid tot een stijging van de gemiddelde OKI.

De online applicatie **Dataloep** laat toe om leerlingenkenmerken meer in detail te bekijken. Het gaat dan bijvoorbeeld om absolute cijfers in tabel-, grafiek- of kaartvorm. Ook evoluties doorheen de tijd één of meerdere van de leerlingenkenmerken zijn mogelijk.

In het **Statistisch Jaarboek** worden leerlingenkenmerken opgenomen. De Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) publiceert sinds enkele jaren **achtergrondkenmerken van de studenten aan de universiteiten**.

Het percentage leerlingen met een **kortgeschoolde moeder** daalt licht in zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs. In het schooljaar 2008-2009 gaat het om 21,5% van de leerlingen in het basisonderwijs. In het schooljaar 2021-2022 lag dit percentage op 20,3%. In het secundair onderwijs daalde het aandeel leerlingen met een kortgeschoolde moeder in diezelfde periode van 25,4% naar 22,5%.

In zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs is er een stijging van het aandeel leerlingen met een schooltoeslag tussen de schooljaren 2008-2009 en 2018-2019. In het basisonderwijs gaat het om een stijging van 22,9% tot 25,1% van de leerlingenpopulatie. In het secundair onderwijs evolueert het van 26,4% tot 30,1% van de leerlingenpopulatie. In 2021-2022 kreeg, na aanpassing van de selectiecriteria (zie Box 2), 38,2% van de leerlingen in het basisonderwijs een schooltoeslag, in het secundair onderwijs ging het om 39,7% van de leerlingen.

De toegenomen diversiteit in de leerlingenpopulatie zien we ook terug in de keuze van de leerlingen of hun ouders op het vlak van levensbeschouwelijk onderricht. Hoewel het grootste deel van de leerlingen katholieke godsdienst volgt, neemt dat aandeel stelselmatig af. Het aandeel leerlingen dat islamitische godsdienst volgt, is dan weer toegenomen.

		2002-2003	2011-2012	2021-2022
• Gewoon lager onderwijs	Katholieke godsdienst	86 %	80,90 %	73,40 %
	Islamitische godsdienst	3,20 %	6,50 %	9,80 %
	Niet-confessionele zedenleer	8,70 %	10,40 %	13,60 %
• Gewoon secundair onderwijs	Katholieke godsdienst	82,80 %	81,20 %	73,80 %
	Islamitische godsdienst	2,20 %	4,10 %	7,20 %
	Niet-confessionele zedenleer	13,70 %	12,90 %	14 %

Tabel 1: Evoluties in levensbeschouwelijk onderricht in gewoon lager en secundair onderwijs.

Het aandeel van de andere godsdiensten komt niet boven het anderhalf procent uit. Het aantal leerlingen die Israëlitische godsdienst volgt ligt rond de 1.280 in het lager onderwijs en rond de 800 in het gewoon secundair onderwijs. In absolute aantallen is het aantal leerlingen dat kiest voor protestantse godsdienst vrij sterk toegenomen, van 3.059 leerlingen in het schooljaar 2011-2012 naar 4.978 leerlingen in het schooljaar 2021-2022 (lager onderwijs) en van 1.436 leerlingen in het schooljaar 2011-2012 naar 3.035 leerlingen in het schooljaar 2021-2022 (secundair onderwijs). Voor orthodoxe godsdienst zien we een soortgelijke toename: in het lager onderwijs van 520 leerlingen in het schooljaar 2011-2012 tot 1.575 leerlingen in het schooljaar 2021-2022 en in het secundair onderwijs van 540 leerlingen in het schooljaar 2011-2012 tot 1.275 leerlingen in het schooljaar 2021-2022. Het aantal leerlingen dat cultuurbeschouwing kiest, is eveneens sterk toegenomen in zowel het gewoon lager als het gewoon secundair onderwijs: van respectievelijk 2.830 en 1.091 in 2011-2012 naar 5.066 en 2.969 in 2021-2022.¹⁴ Te verwachten is dat met de erkenning van het Boeddhisme als niet-confessionele levensbeschouwing, de diversiteit op het vlak van levensbeschouwelijk onderricht nog verder zal toenemen.

NOTEN

DEMOGRAFISCHE ONTWIKKELINGEN

- 1 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2022), Vlaams onderwijs in cijfers 2021-2022.
- 2 Roser, M. & Ritchie, H. (2023), Two centuries of rapid global population growth will come to an end. ourworldindata.org/world-population-growth-past-future
Verenigde Naties, World population prospects- 2022. Summary of results;
un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022-summary_of_results.pdf
- 3 Federaal Planbureau & FOD Economie - Statbel (2023), Waarnemingen 1992-2021; Vooruitzichten 2022-2070 (Update Oekraïne).
- 4 Op het einde van het document staat een verklarende woordenlijst waar alle relevante begrippen worden uitgelegd. Doorheen de tekst worden deze begrippen in het blauw gemarkeerd.
- 5 Federaal Planbureau & FOD Economie - Statbel (2023), ibid.
- 6 Departement Onderwijs en Vorming (2023 s.d.), Dataloep Inschrijvingen basis- en secundair onderwijs.
- 7 Havermans, N., T. Kangas & J. Surkyn (2021), Capaciteitsmonitor 2021: analyse van capaciteitsnoden en pendelbewegingen in Vlaanderen. Leuven: Hiva.
- 8 Federaal Planbureau & FOD Economie - Statbel (2023), ibid.
- 9 Statistiek Vlaanderen (2023) Werkzaamheid. vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/arbeid/werkzaamheidsgraad
- 10 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.), Dataloep Inschrijvingen basis- en secundair onderwijs.
- 11 Denies K., N. Bleukx, L. Pelgrims, J. Laga, K. Van Steertegem, J. Dockx, M. Vanbuel, H. Van Keer & Aesaert K. (2023), Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief
- 12 De Meyer, I., Janssens, R. & Warlop, L. (2019), Leesvaardigheid van 15- jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018; Universiteit Gent.
- 13 Departement Onderwijs en Vorming (2023c), Resultaten bevraging KOALA-toets schooljaar 2022-2023, <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-05/Rapport-2022-VSV-Inschrijvingen-en-kwalificaties-in-tweedekansleerwegen.pdf> onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-01/Resultaten%20bevraging%20Koala%20Toets%202022-23.pdf
- 14 Departement Onderwijs en Vorming (2022a), Statistisch Jaarboek 2021-2022, onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022



02

ONTWIKKELINGEN
OP HET VLAK VAN ONDERWIJSTRAJECTEN

BOX 3

ADMINISTRATIEVE GEGEVENS ALS DATABRON EN STATISTIEK

Dit onderdeel maakt gebruik van de verschillende data over onderwijs die online publiek beschikbaar zijn.

Dataloep

De online toepassing [Dataloep](#) laat gebruikers toe om zelf dieper in de cijfers duiken. De gebruiker kan onder meer zelf data selecteren en combineren en de weergave kiezen. Op Dataloep zijn gegevens te vinden over de inschrijvingen in alle onderwijsniveaus (basis- en secundair onderwijs, hoger onderwijs en hbo5 Verpleegkunde, deeltijds kunstonderwijs en het volwassenenonderwijs). Specifiek voor basis- en secundair onderwijs zijn er nog data over studiebewijzen, oriënteringsattesten, afwezigheden, zittenblijven, schoolse vorderingen, vroegtijdig schoolverlaten, leerlingenkenmerken en mobiliteit en aantrekkingskracht. Voor hoger onderwijs en hbo5 Verpleegkunde zijn er data te vinden over diploma's en leerlingenkenmerken. Ten slotte kan de gebruiker er niveau-overschrijdende data raadplegen over onderwijsinstellingen.

Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs

Het [Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs](#) bevat gedetailleerde cijfergegevens over onderwijs en vorming voor één schooljaar. Het eerste deel van het jaarboek biedt voor alle onderwijsniveaus gedetailleerde informatie over leerlingen, studenten en cursisten. De volgende delen van het jaarboek zoomen in op het aantal uitgereikte studiebewijzen, het onderwijspersoneel en het onderwijsbudget. Er is een deel met niveau-overschrijdende gegevens met informatie over onder meer de centra voor leerlingenbegeleiding, school- en studietoelagen, Examencommissie en subsidiedossiers en -bedragen voor infrastructuur. Ten slotte bevat het jaarboek een beknopt overzicht van het aantal cursisten bij VDAB en Syntra. Het jaarboek is zowel online als op papier beschikbaar.

Vlaams onderwijs in cijfers

De digitale publicatie [Vlaams onderwijs in cijfers](#) geeft via tabellen en grafieken een beknopt overzicht van de belangrijkste cijfergegevens over het Vlaams onderwijs, zoals het aantal leerlingen, het personeel en de scholen.

Hoger onderwijs in cijfers

De publicatie Hoger onderwijs in cijfers bevat statistieken van het aantal studenten in de Vlaamse hogescholen en universiteiten (inschrijvingen met diplomacontract) bij de start van het academiejaar. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/hoger-onderwijs-in-cijfers>

Thematische pagina's

Ten slotte bestaan er [thematische pagina's](#) die specifieke onderwijsdata uitlichten en trends bespreken, bijvoorbeeld over problematische afwezigheden of vroegtijdig schoolverlaten. Ook [Statistiek Vlaanderen](#) publiceert dergelijke thematische overzichten van onderwijsdata.

Meer info op

onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken

Een stabiel hoog percentage kleuters gaat naar school

In het schooljaar 2021-2022 was 98,6% van de 3-jarigen en 98,8% van de 4-jarigen uit het Vlaams Gewest ingeschreven in het kleuteronderwijs. Dat percentage bleef stabiel doorheen de tijd. Vlaanderen scoort een stuk hoger dan het Europese gemiddelde (93% in 2021) en het OESO-gemiddelde (87% in 2020).¹ Hiermee zit Vlaanderen boven het streefdoel van 96% van de 3-jarigen die ingeschreven zijn in het kleuteronderwijs zoals afgesproken in het kader van de European Education Area van de Europese Unie. In het schooljaar 2021-2022 was 99,4% van de 5-jarigen in het Vlaamse Gewest ingeschreven in het kleuteronderwijs.

Ook het aandeel kleuters dat voldoende aanwezig is, in functie van het verkrijgen van een schooltoeslag en voor de rechtstreekse toegang tot het gewoon lager onderwijs en in functie van de leerplicht, bleef doorheen de jaren stabiel.²

SCHOOLJAAR/LEEFTIJD	3	4	5
• 2013-2014	96,80 %	97,40 %	97,00 %
• 2014-2015	97,00 %	97,40 %	97,30 %
• 2015-2016	97,20 %	97,70 %	97,70 %
• 2016-2017	97,40 %	97,80 %	97,70 %
• 2017-2018	97,30 %	97,80 %	97,90 %
• 2018-2019	97,20 %	97,80 %	97,80 %
• 2019-2020	99,10 %	98,90 %	98,10 %
• 2020-2021	97,10 %	97,60 %	97,40 %
• 2021-2022	97,20 %	97,80 %	96,70 %

Tabel 2: Aandeel kleuters dat voldoende aanwezig is.

Sinds het schooljaar 2020-2021 is het minimum aantal halve dagen aanwezigheid dat moet gehaald worden door 5-jarigen om rechtstreeks te kunnen stromen in het gewoon lager onderwijs, verhoogd van 250 naar 290. 76% van de ingeschreven 5-jarigen haalde dat percentage voldoende aanwezigheid. Een schooljaar telt tussen de 320 en 330 halve dagen.³

SCHOOLJAAR	'13-'14	'14-'15	'15-'16	'16-'17	'17-'18	'18-'19	'19-'20	'20-'21	'21-'22
• ingeschreven 5-jarigen dat verwacht aantal halve dagen aanwezig of aanvaardbaar afwezig was voor schooltoeslag	97	97,3	97,7	97,7	97,9	97,8	98,1	97,4	96,7
• % ingeschreven 5-jarigen dat verwacht aantal halve dagen aanwezig was voor toegang lager onderwijs	97	97,3	97,7	97,7	95,6	95,4	98,1	88,3	76

Tabel 3: Aanwezigheden van kleuters

Zittenblijven neemt toe in het kleuteronderwijs, maar af in het lager onderwijs

Het aandeel kleuters dat is **blijven zitten** (doorkleuteren), wordt bepaald op basis van het aandeel zesjarigen dat in het kleuteronderwijs is ingeschreven op 1 februari van een schooljaar. Voor het schooljaar 2021-2022 ging het om kinderen die geboren zijn in 2015. Het percentage zesjarigen in het kleuteronderwijs is sinds het schooljaar 2017-2018 heel licht toegenomen. Eén van de verklaringen voor deze stijging is wellicht dat de minimale vereiste aanwezigheid om rechtstreeks te mogen starten in het eerste leerjaar verhoogd werd (zie boven).

	'12-'13	'13-'14	'14-'15	'15-'16	'16-'17	'17-'18	'18-'19	'19-'20	'20-'21	'21-'22
• % 6-jarigen	1,4	1,3	1,2	1,2	1,2	1,2	1,3	1,3	1,4	1,5

Tabel 4: Percentage 6-jarigen in het kleuteronderwijs

Het aandeel zittenblijvers in het lager onderwijs is omgekeerd dan weer licht afgenomen in de voorbije tien jaar. In het schooljaar 2021-2022 waren er 2,0% zittenblijvers, tegenover 2,4% in het schooljaar 2012-2013.⁴ Het grootste deel van de zittenblijvers situeert zich in het eerste en tweede leerjaar (respectievelijk 4,8% zittenblijvers en 2,9% zittenblijvers in schooljaar 2021-2022). Dat zorgt ervoor dat 9,3% van de leerlingen in het eerste leerjaar al kampt met schoolse achterstand en 11,3% in het tweede leerjaar (data schooljaar 2021-2022). Onder de leerlingen die op geen enkel onderwijs kansarmoede-indicator (OKI, zie box 2) aantikken is 0,6% zittenblijver. Dit loopt op tot 6,1% voor de leerlingen die op alle vier de OKI aantikken (schooljaar 2021-2022).⁵

Grote verschillen qua leerlingenpopulatie tussen de A- en B-stroom in eerste graad secundair onderwijs

In het schooljaar 2021-2022 zaten 84,8% van de leerlingen in de eerste graad in de A-stroom en 15,2% in de B-stroom. Na een lange periode met een heel lichte daling van het aandeel leerlingen in de B-stroom, steeg hun aandeel afgelopen schooljaar 2021-2022 terug naar het niveau van 7 jaar geleden. Gelet op de toename van het totaal aantal leerlingen in het secundair onderwijs, gaat het in absolute cijfers weliswaar om meer leerlingen in de B-stroom dan 7 jaar geleden (22.849 in schooljaar 2021-2022 tegenover 20.292 in schooljaar 2015-2016).⁶

	'12-'13	'13-'14	'14-'15	'15-'16	'16-'17	'17-'18	'18-'19	'19-'20	'20-'21	'21-'22
• A-stroom	84,6%	84,4%	84,3%	84,6%	85,1%	85,3%	85,3%	85,4%	85,8%	84,8%
• B-stroom	15,4%	15,6%	15,7%	15,4%	14,9%	14,7%	14,7%	14,6%	14,2%	15,2%

Tabel 5: A- en B-stroom

In het schooljaar 2021-2022 bedroeg het OKI-gemiddelde 1,05 in de eerste graad van het secundair onderwijs. Maar in de A-stroom bedroeg dat OKI-gemiddelde 0,92 en in de B-stroom 1,82. Van alle leerlingen die op geen enkele OKI aantikken, zat dat schooljaar 93,7% in de A-stroom en 6,3% in de B-stroom.⁷

Algemeen secundair onderwijs (aso) grootste onderwijsvorm in tweede en derde graad gewoon secundair onderwijs

BOX 4

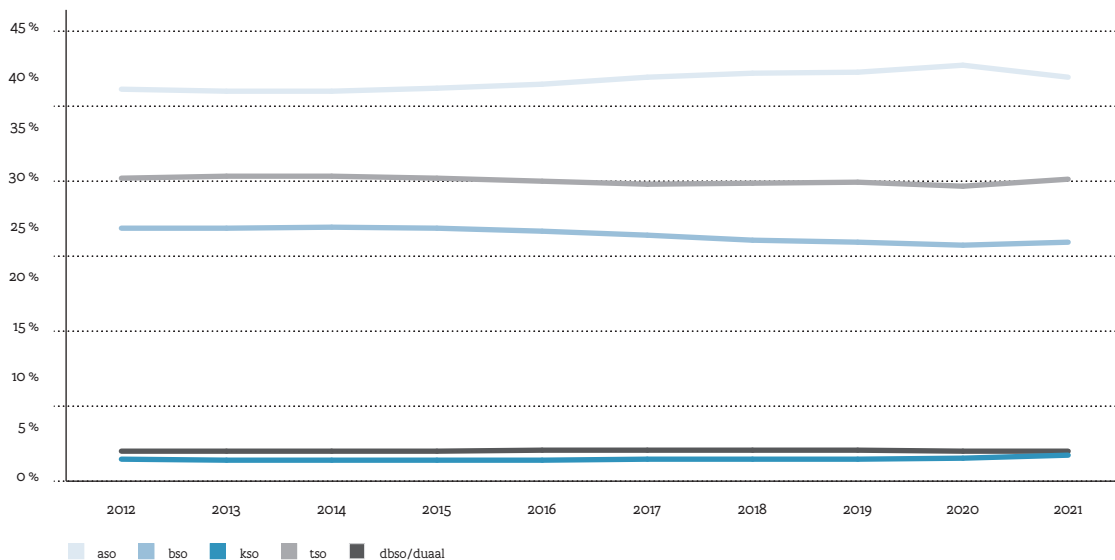
MATRIX MODERNISERING SECUNDAIR ONDERWIJS

In het kader van de modernisering van het secundair onderwijs organiseren alle Vlaamse scholen hun studieaanbod stapsgewijs volgens een nieuw model, de zogeheten matrix. Deze matrix gaat uit van drie finaliteiten: een finaliteit die zich richt op doorstromen naar het hoger onderwijs, een die zich richt op doorstromen naar de arbeidsmarkt en een die zich richt op beide (de dubbele finaliteit). De matrix omvat acht studiedomeinen: taal en cultuur, STEM, kunst en creatie, land- en tuinbouw, economie en organisatie, maatschappij en welzijn, sport, en voeding en horeca. Er zijn ook domeinoverschrijdende opleidingen. De modernisering is begonnen in de eerste graad op 1 september 2019, in de tweede graad op 1 september 2021 en zal beginnen in de derde graad op 1 september 2023 en in Se-n-Se op 1 september 2025.

Meer info op

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/modernisering-van-het-secundair-onderwijs>

In het schooljaar 2021-2022 volgde het grootste deel van de leerlingen van het gewoon secundair onderwijs na de eerste graad algemeen secundair onderwijs (aso) (40,4%), gevolgd door het technisch secundair onderwijs (tso) (30,2%) en het beroepssecundair onderwijs (bso) (23,9%). De kleinste groepen zijn leerlingen die deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) volgen of een duale opleiding aangeboden in een centrum voor deeltijds onderwijs (CDO) (3,0%) en leerlingen die kunstsecundair onderwijs (kso) volgen (2,6%). De laatste tien jaar zien we een heel lichte toename van het aandeel van aso, ten nadele van het aandeel van tso en bso.



Figuur 6: Aandeel leerlingen gewoon secundair onderwijs na eerste graad

Vanaf het schooljaar 2021-2022 zien we echter in het eerste leerjaar van de tweede graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs een scherpe daling ten opzichte van het schooljaar 2020-2021 van het aandeel van het aso (van 50,8% naar 46,1%). Het aandeel van het tso stijgt

sterk (van 27,1% naar 30,5%). Het aandeel van het bso en het kso stijgt dan weer licht (respectievelijk van 20,0% naar 20,6% en van 2,1% naar 2,8%).⁸ Dit is vermoedelijk een effect van de modernisering van het secundair onderwijs die sinds dan uitgerold wordt in de tweede graad van het secundair onderwijs. Het valt te verwachten dat er ook een effect zal zijn op het aandeel van de verschillende onderwijsvormen in de tweede en derde graad, met gevolgen voor de capaciteit in scholen.

Er zijn grote verschillen tussen jongens en meisjes. Van de jongens zat in het schooljaar 2021-2022 34,3% in het aso, 33,9% in het tso, 26,4% in het bso, 3,9% in het dbso of een duale opleiding aangeboden in een CDO en 1,4% in het kso. Van de meisjes zat in datzelfde schooljaar 46,8% in het aso, 26,2% in het tso, 21,2% in het bso, 3,9% in het kso en 2,0% in het dbso of een duale opleiding aangeboden in een CDO.⁹

BOX 5

OMVORMING STELSEL VAN LEREN EN WERKEN

De komende jaren wordt het stelsel van leren en werken geleidelijk omgevormd naar een onderwijsaanbod met duale opleidingen. Deze hervorming loopt samen met de modernisering van het secundair onderwijs.

Duaal leren kan worden aangeboden in centra voor deeltijds onderwijs (CDO), maar ook in scholen voltijds gewoon secundair onderwijs, scholen buitengewoon secundair onderwijs opleidingsvorm 3 en 4, en op Syntra-campussen.

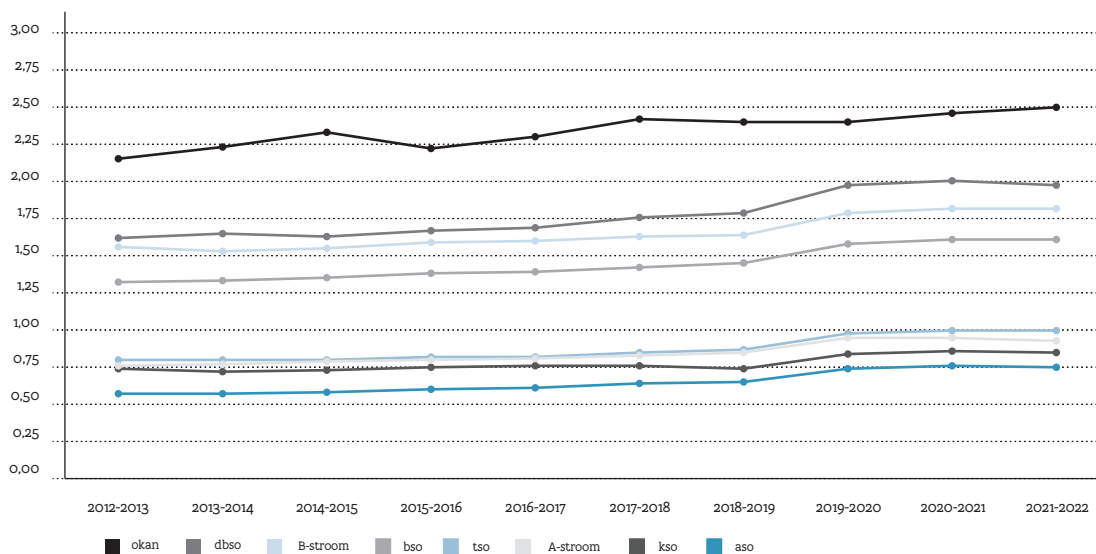
In dit onderdeel worden de cijfers van duaal leren in een CDO samen besproken met die van het deeltijds beroepssecundair onderwijs. Leerlingen die een duale opleiding volgen in een school voor voltijds gewoon secundair onderwijs of in buitengewoon secundair onderwijs worden meegenomen in die respectievelijke leerlingenaantallen.

In het schooljaar 2021-2022 volgden 8.418 leerlingen deeltijds beroepssecundair onderwijs en 640 leerlingen een duale opleiding in een CDO, samen 9.058 leerlingen. Hoewel dat leerlingenaantal het hoogste ooit is, nam hun relatieve aandeel in verhouding tot het totaal aantal leerlingen in het secundair onderwijs licht af van 1,96% in het schooljaar 2015-2016 tot 1,87% in schooljaar 2021-2022.¹⁰

Grote verschillen op het vlak van gemiddelde OKI van leerlingen tussen de onderwijsvormen

Leerlingen in het deeltijds¹¹ en voltijds beroepssecundair onderwijs hebben met respectievelijk 1,98 en 1,61 een hogere gemiddelde OKI dan de leerlingen uit het tso (0,99), kso (0,84) en aso (0,74) (data schooljaar 2021-2022). Over alle onderwijsvormen heen is de gemiddelde OKI doorheen de jaren wel gestegen (zie box 2). In het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers ligt de gemiddelde OKI met 2,51 nog hoger, maar dat heeft in belangrijke mate te maken met het feit dat zij altijd aantikken op thuistaal niet-Nederlands.

Van alle leerlingen die op geen enkel kenmerk aantikken zit 52,7% in het aso, 31,6% in het tso, 13,0% in het bso en 2,7% in het kso (data schooljaar 2021-2022). De oververtegenwoordiging van leerlingen met een lage socio-economische status in het beroepsonderwijs ligt in lijn met andere, buitenlandse onderwijssystemen.¹²



Figuur 7: Evolutie gemiddelde OKI

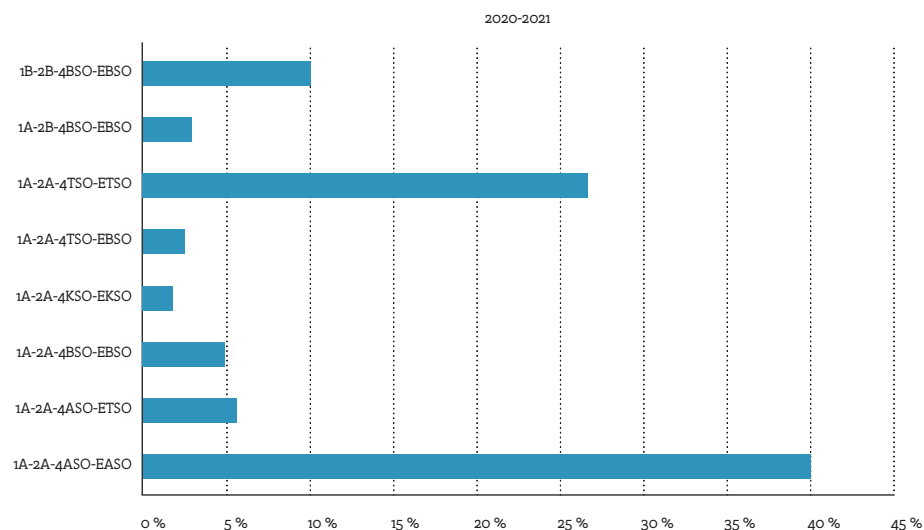
Typische trajecten in het gewoon secundair onderwijs

In het voltijds gewoon secundair onderwijs zijn er acht typische trajecten van leerlingen te onderscheiden (figuur 8). Slechts 6% van de leerlingen volgt een ander type traject.

De drie meest voorkomende trajecten zijn:

- leerlingen die beginnen in de A-stroom en vanaf de tweede graad in het aso zitten en daar uitstromen (39,9%);
- leerlingen die beginnen in de A-stroom en vanaf de tweede graad in het tso zitten en daar uitstromen (26,6%);
- leerlingen die beginnen in de B-stroom en vanaf de tweede graad in bso zitten en daar uitstromen (10,0%).

Het aandeel leerlingen dat in de tweede graad aso volgt en uiteindelijk uitstroomt in tso, is de afgelopen tien jaar toegenomen. Het aandeel leerlingen dat eindigt in bso na een tweede graad in het tso is dan weer afgenomen.¹³



Figuur 8: Trajecten in het voltijds gewoon secundair onderwijs, schoolverlaters 2020-2021

87% van de leerlingen haalt een A-attest

In het schooljaar 2020-2021 kreeg 87,3 % van de leerlingen in het voltijds gewoon secundair onderwijs een A-attest. 6,9 % kreeg een B-attest en 4,8 % een C-attest. 1,0 % kreeg een A-attest met een beperking. Dit laatste attest bestaat pas sinds schooljaar 2019-2020 (waarin 0,4 % het kreeg) en is enkel mogelijk in 1A of 1B. De attestingcijfers blijven stabiel doorheen de tijd. Alleen in het schooljaar 2019-2020 was er een duidelijk eenmalig effect omwille van de coronapandemie en de schoolsluitingen (zie tabel 6).

ORIËNTERINGSATTEST	'11-'12	'12-'13	'13-'14	'14-'15	'15-'16	'16-'17	'17-'18	'18-'19	'19-'20	'21-'22
• A-attest	88,30 %	88,40 %	88,80 %	89,60 %	89,70 %	89,10 %	89,00 %	88,30 %	92,80 %	87,30 %
• A-attest met beperking									0,40 %	1,00 %
• B-attest	6,80 %	6,80 %	6,60 %	6,20 %	6,30 %	6,60 %	6,70 %	7,20 %	4,10 %	6,90 %
• C-attest	4,90 %	4,80 %	4,60 %	4,20 %	4,10 %	4,30 %	4,30 %	4,50 %	2,70 %	4,80 %

Tabel 6: Evolutie van de oriënteringsattesten

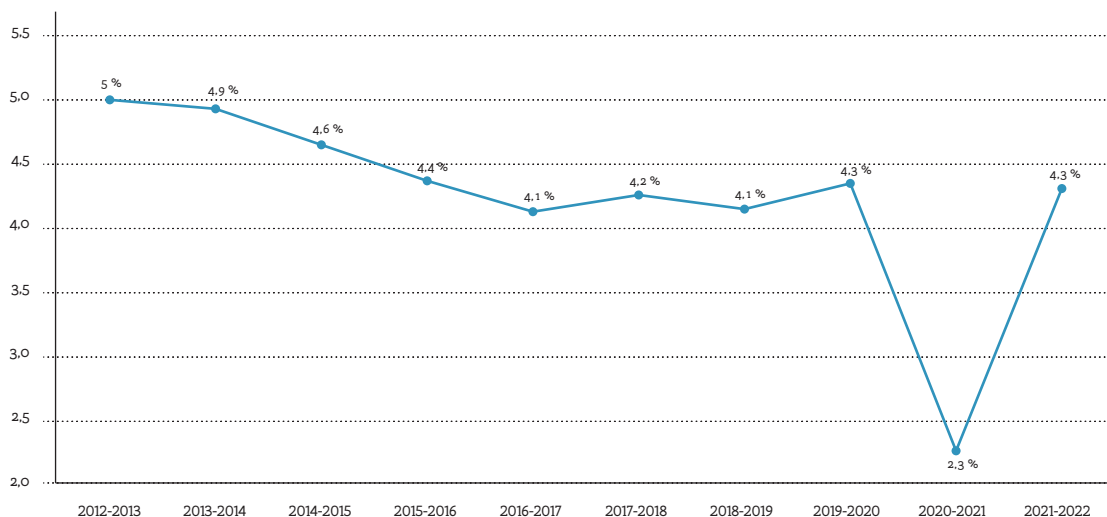
Er zijn wel grote verschillen tussen de onderwijsvormen. In het tso, bso en kso worden meer C-attesten gegeven dan in het aso. In het bso zijn er dan weer minder B-attesten. De minste A-attesten zijn er in het tso (83,5 %) en het kso (84,4 %).

Meisjes krijgen vaker een A-attest dan jongens: 89,7 % tegenover 84,9 %. Van de jongens kreeg 7,9 % een B-attest en 6,1 % een C-attest, tegenover respectievelijk 5,9 % en 3,5 % bij de meisjes. De rest zijn A-attesten met beperking, respectievelijk 1 % bij de jongens en 0,9 % bij de meisjes (data schooljaar 2020-2021).¹⁴

Ook in secundair onderwijs neemt aandeel zittenblijvers af

Het aandeel zittenblijvers in het voltijds secundair onderwijs neemt licht af in vergelijking met tien jaar geleden: van 5,0 % in schooljaar 2012-2013 naar 4,3 % in schooljaar 2021-2022 (zie figuur 9).¹⁵

Ook hier is er een sterk verband met de OKI van leerlingen. Bij de leerlingen die op geen van de vier OKI aantikken, bedroeg het aandeel zittenblijvers 2,5 %, tegenover 8,0 % bij de leerlingen die op alle vier de OKI aantikken (cijfers schooljaar 2021-2022). Er zijn meer jongens die blijven zitten dan meisjes: 5,4 % tegenover 3,2 % (cijfers schooljaar 2021-2022).¹⁶ Het aandeel zittenblijvers ligt in Vlaanderen ver boven het OESO-gemiddelde van 1,9 % in het lager secundair onderwijs en 2,9 % in het hoger secundair onderwijs.¹⁷

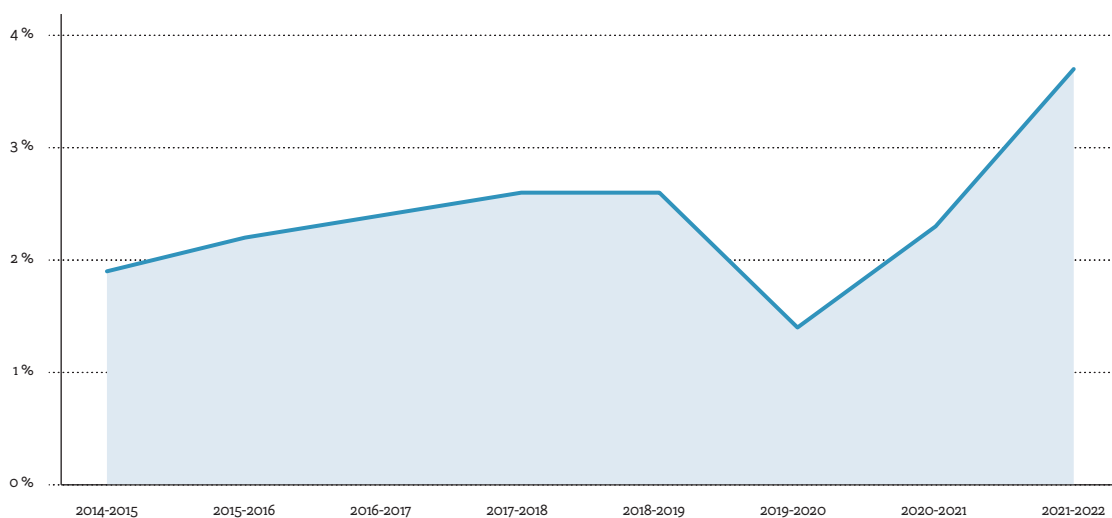


Figuur 9: Evolutie zittenblijvers

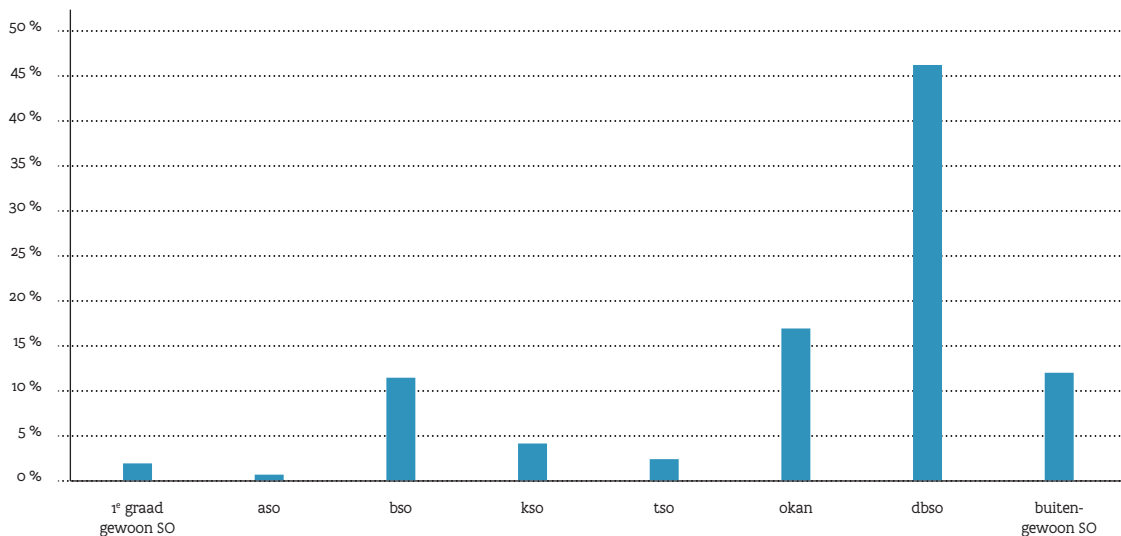
Aandeel problematische afwezigheden in stijgende lijn

Van de leerplichtige leerlingen in het secundair onderwijs (zowel voltijds gewoon, buitengewoon als deeltijds) was 3,7% **problematisch afwezig** in het schooljaar 2021-2022. Het gaat om leerlingen die 30 halve dagen of meer afwezig waren zonder geldige reden. Het aandeel problematisch afwezige leerlingen gaat in stijgende lijn, met een eenmalige knik in coronaschooljaar 2019-2020 (zie figuur 10).

Het aandeel problematische afwezigheden was het hoogst in het dbso en de duale opleidingen aangeboden in een CDO (46% van de leerlingen) en het laagst in het voltijds gewoon secundair onderwijs (2,9% van de leerlingen). Binnen het voltijds gewoon secundair onderwijs waren OKAN- en bso-leerlingen het vaakst problematisch afwezig en aso-leerlingen het minst. (zie figuur 11). In het buitengewoon secundair onderwijs was 11,8% problematisch afwezig (zie figuur 11).¹⁸



Figuur 10: Evolutie percentage leerlingen die minstens 30 halve dagen ongewettigd afwezig zijn in het secundair onderwijs



Figuur 11: Percentage leerlingen in het secundair onderwijs die minstens 30 halve dagen ongewettigd afwezig waren per onderwijsvorm, schooljaar 2021-2022

Diploma's in het voltijds gewoon secundair onderwijs

In het aso werden in schooljaar 2020-2021 de meeste diploma's uitgereikt in de studierichting wetenschappen-wiskunde. Deze richting is tevens de sterkste stijger (van 23% in schooljaar 2011-2012 naar 28% in schooljaar 2020-2021). Het aantal diploma's in de studierichting humane wetenschappen steeg eveneens in die periode en komt zo op de tweede plaats, boven economie-moderne talen, waar een daling plaatsvindt ten opzichte van schooljaar 2011-2012. Studierichtingen met klassieke talen maakten in schooljaar 2020-2021 17% uit van het totaal aantal uitgereikte aso-diploma's, terwijl dat tien jaar eerder nog 22% was. 55% van de aso-diploma's werd behaald in een STEM-studierichting.

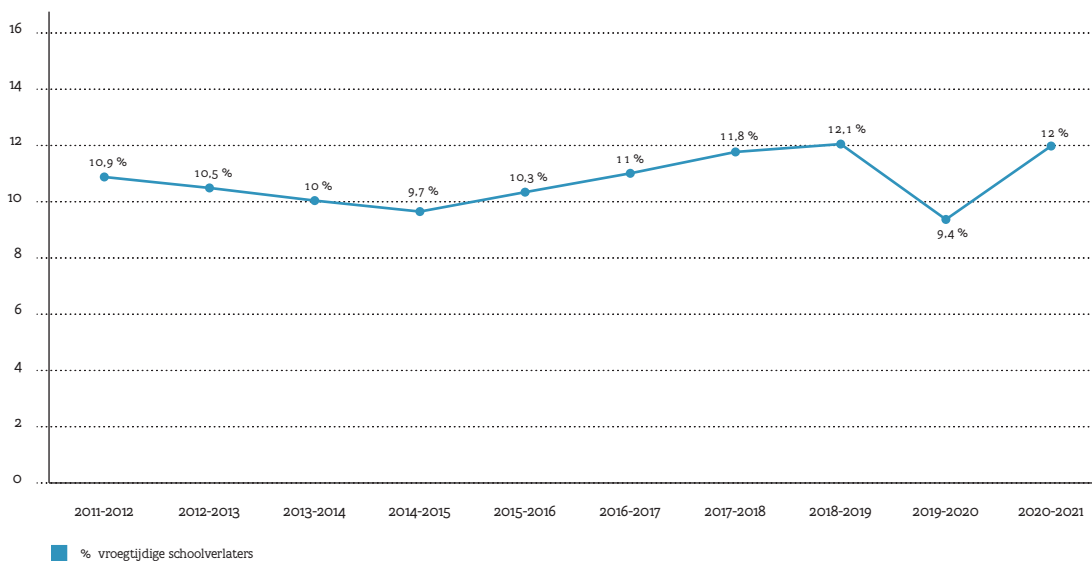
In het tso groeit het aandeel diploma's in de studierichting sociale en technische wetenschappen, waarmee dit de grootste studierichting blijft. Het aandeel van de studierichting lichamelijke opvoeding en sport neemt eveneens toe en komt op de derde plaats, na handel, waar het aantal diploma's wel afneemt. 40% van de diploma's werd in tso behaald in een STEM-studierichting.¹⁹

In het bso groeit het aantal diploma's in de studierichting huis- en bejaardenzorg/zorgkundige ten opzichte van schooljaar 2011-2012 en deze wordt zo de grootste richting. Dit ten nadele van de studierichting kantooradministratie en gegevensbeheer en de studierichting kindzorg, waar het aantal diploma's afneemt.²⁰ 37% van de studiegetuigschriften tweede leerjaar derde graad werd in het bso behaald in een STEM-studierichting.

Toename van het vroegtijdig schoolverlaten

Als men het aandeel **vroegtijdige schoolverlaters** berekent op basis van administratieve data, komt men tot 12,0% in schooljaar 2020-2021. Dat percentage is toegenomen tussen 2014-2015 (9,7%) en 2020-2021 (12,0%), met een knik (9,4%) in coronajaar 2019-2020 (zie figuur 12).

Er zijn grote verschillen tussen de onderwijsvormen wat vroegtijdig schoolverlaten betreft: in het dbso en de duale opleidingen aangeboden in een CDO verliet 57,1% van de jongeren het onderwijs vroegtijdig, in het bso bedroeg dit 19,3% en in het kso, het tso en het aso respectievelijk 12,2%, 8,5% en 2,8%.



Figuur 12: Evolutie vroegtijdig schoolverlaten

Per jaar schoolse achterstand neemt de kans op vroegtijdig schoolverlaten toe. Zo verliet slechts 1,5% van de jongeren zonder schoolse achterstand de schoolbanken zonder diploma. Van de jongeren met 1 jaar schoolse achterstand verliet 15,8% de school vroegtijdig. Bij jongeren met 2 jaar schoolse achterstand was dat al 39,9% en bij de jongeren met meer dan 2 jaar schoolse achterstand ging het om 53,1%.

Er zijn grote verschillen op basis van geslacht, de OKI en de woonplaats. Jongens, jongeren die thuis met geen enkel gezinslid Nederlands spreken, jongeren waarvan de moeder geen diploma hoger onderwijs behaald heeft en jongeren in centrumsteden verlaten vaker vroegtijdig de schoolbanken. Onder leerlingen die in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest wonen en die daar in het Nederlandstalig onderwijs zaten, bedroeg in het schooljaar 2020-2021 het aandeel vroegtijdige schoolverlaters 19,1%, wat vergelijkbaar is met andere grote steden zoals Antwerpen (21,3%) en Gent (18,9%).²¹

Bovenstaande cijfers wijken af van de cijfers over vroegtijdig schoolverlaten op basis van de Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK). De EAK-indicator telt bij een steekproef onder de 18-24-jarigen het percentage dat geen diploma heeft en de laatste vier weken geen opleiding volgde. Die indicator toont wel een dalende lijn. In 2022 bedroeg dat percentage 4,9% van de Vlaamse 18-24-jarigen, tegenover 13,6% in 1999, 8,7% in 2012 en 7,2% in 2017. Het EU-gemiddelde, gebaseerd op de EAK-indicator, bedraagt 9,6% in 2022. Vlaanderen haalt hiermee het afgesproken EU-streefdoel om minder dan 10% vroegtijdig schoolverlaters te hebben.²²

Niet alle vroegtijdige schoolverlaters blijven ongekwalificeerd. Via een tweedekansleerweg kunnen velen onder hen alsnog een diploma secundair onderwijs behalen. Van de 6.100 leerlingen die het secundair onderwijs vroegtijdig verlieten in het schooljaar 2019-2020 heeft 34% zich binnen de twee jaar na het schoolverlaten ingeschreven voor een tweedekansleerweg. Van de vroegtijdige schoolverlaters van het schooljaar 2015-2016 heeft 40,8% zich binnen de vijf jaar aangeboden voor een tweedekansleerweg.

We onderscheiden drie tweedekansleerwegen: de Examencommissie secundair onderwijs, het secundair volwassenenonderwijs en een herintrede in het secundair onderwijs. Van de vroegtijdige schoolverlaters van het schooljaar 2019-2020, heeft 15,4% zich één jaar later ingeschreven bij de Examencommissie en 18% voor een diplomagericht tweedekanstraject in het secundair volwassenenonderwijs. Van de vroegtijdige schoolverlaters van schooljaar 2018-2019 heeft 2,5% zich twee jaar later opnieuw ingeschreven in een secundaire school.²³

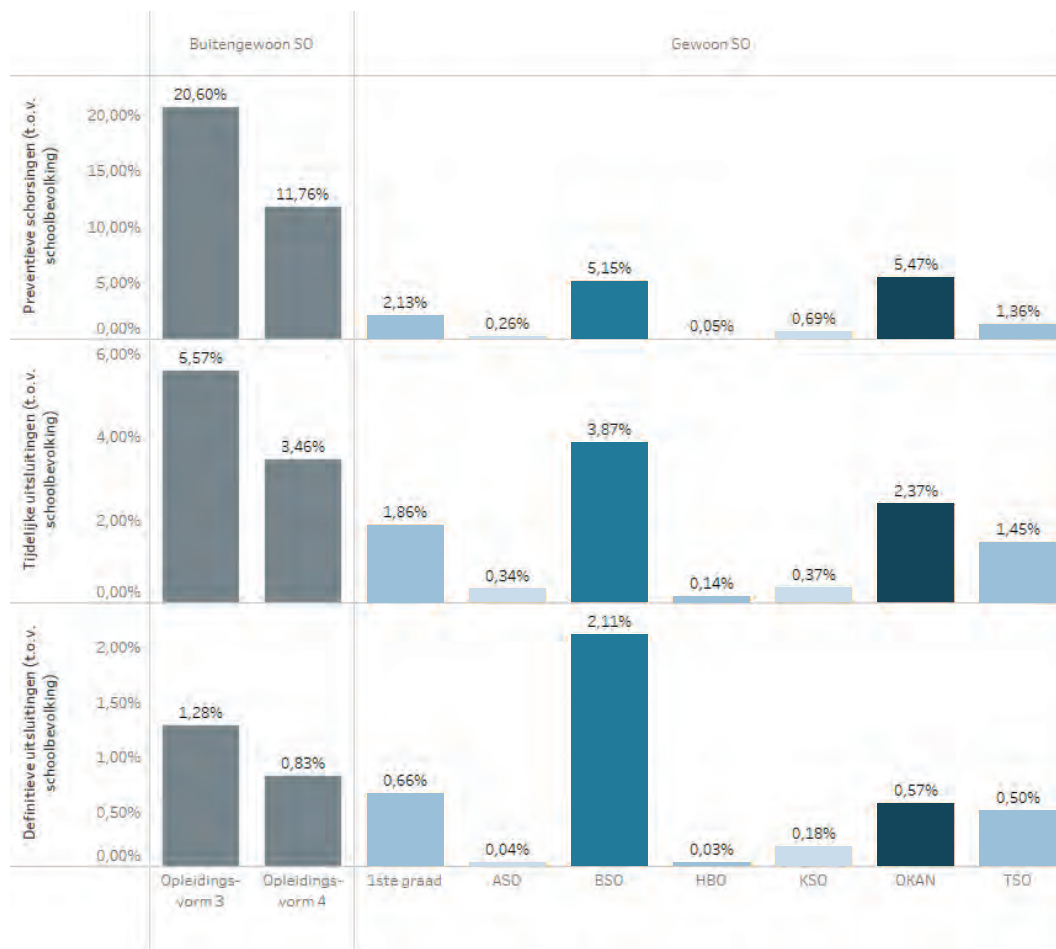
Meer schorsingen en uitsluitingen in grootsteden en in het buitengewoon onderwijs

In het schooljaar 2021-2022 registreerden de secundaire scholen in Vlaanderen 11.484 preventieve schorsingen, 8.253 tijdelijke uitsluitingen en 3.257 definitieve uitsluitingen. Deze maatregelen dienen om problematisch gedrag op scholen te bestraffen. Bij de preventieve schorsingen en de tijdelijke uitsluitingen vallen de hogere cijfers voor de grootsteden op. Over het algemeen worden deze maatregelen het meest ingezet in Antwerpen.



Figuur 13: Percentage preventieve schorsingen, tijdelijke uitsluitingen en definitieve uitsluitingen in het voltijds secundair onderwijs ten opzichte van de leerlingenpopulatie op 1 februari. Leerlingen die meermaals uitgesloten of geschorst werden in een schooljaar werden ook meermaals meegeteld. Er zijn geen eerdere cijfers bekend.

Naast geografische verschillen zijn er ook grote verschillen tussen het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (opleidingsvormen 3 en 4). Preventieve schorsingen worden veel vaker ingezet in het buitengewoon secundair onderwijs.

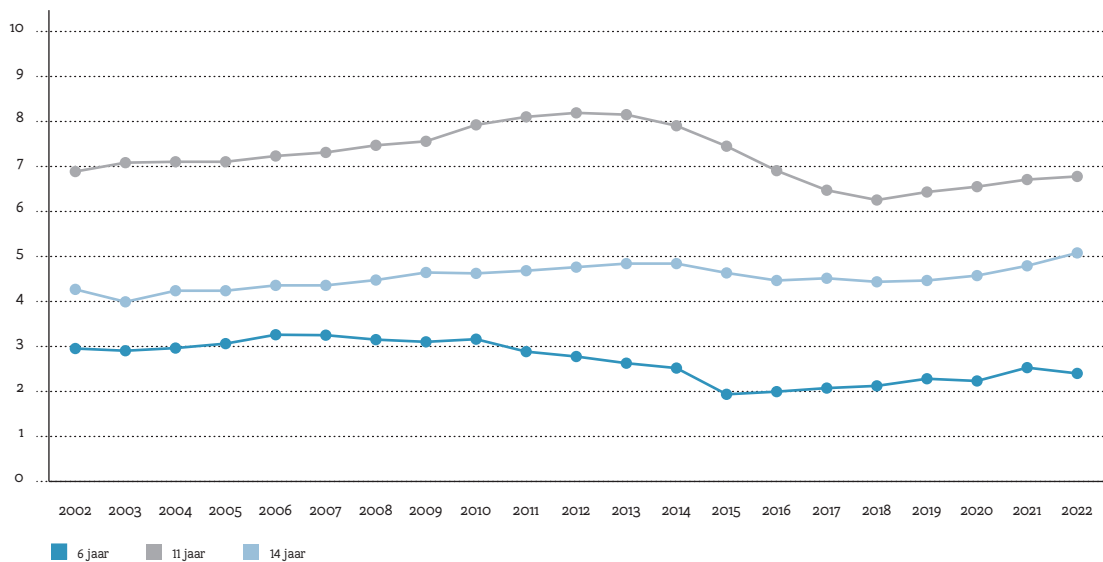


Figuur 14: Percentage preventieve schorsingen, tijdelijke uitsluitingen en definitieve uitsluitingen in schooljaar 2021-2022 in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (opleidingsvorm 3 en 4) ten opzichte van de leerlingenpopulatie op 1 februari. Voor het gewoon secundair onderwijs duidt een donkerdere kleur in de grafiek op een hogere OKI.

In het voltijds gewoon secundair onderwijs bestaat er daarnaast een duidelijke samenhang met de OKI. Hoe hoger de OKI, hoe meer bewarende en tuchtmaatregelen er geregistreerd worden. In het aso, het kso, de eerste graad en het hoger beroepsonderwijs komt de problematiek duidelijk minder vaak voor. Het deeltijds beroepssecundair onderwijs is niet meegenomen in deze cijfers.

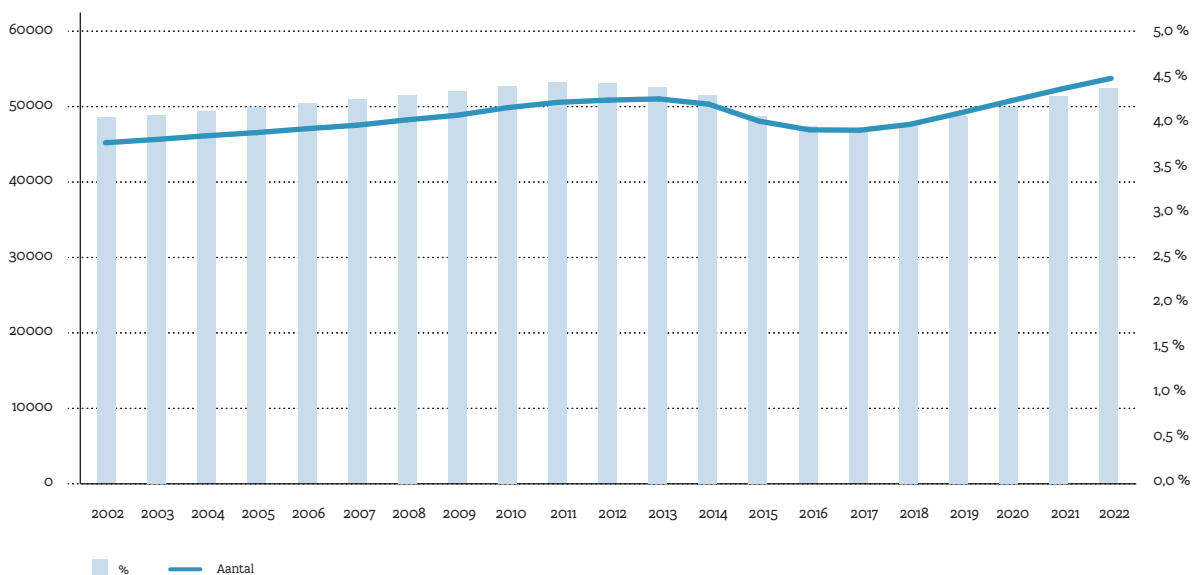
Aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs stijgt weer, aantal leerlingen met een gemotiveerd verslag in het gewoon onderwijs eveneens

Het hoogste aandeel leerlingen in het buitengewoon onderwijs werd bereikt in het schooljaar 2011-2012. Nadien kwam er een daling die in belangrijke mate toe te schrijven is aan het M-decreet (2014-2015) en de anticipatie in het onderwijsveld op dat M-decreet. In 2018 bereikte het aandeel buitengewoon onderwijs zijn laagste punt om nadien terug te stijgen. In 2021-2022 zijn 6,7% van de 11-jarigen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs.²⁴



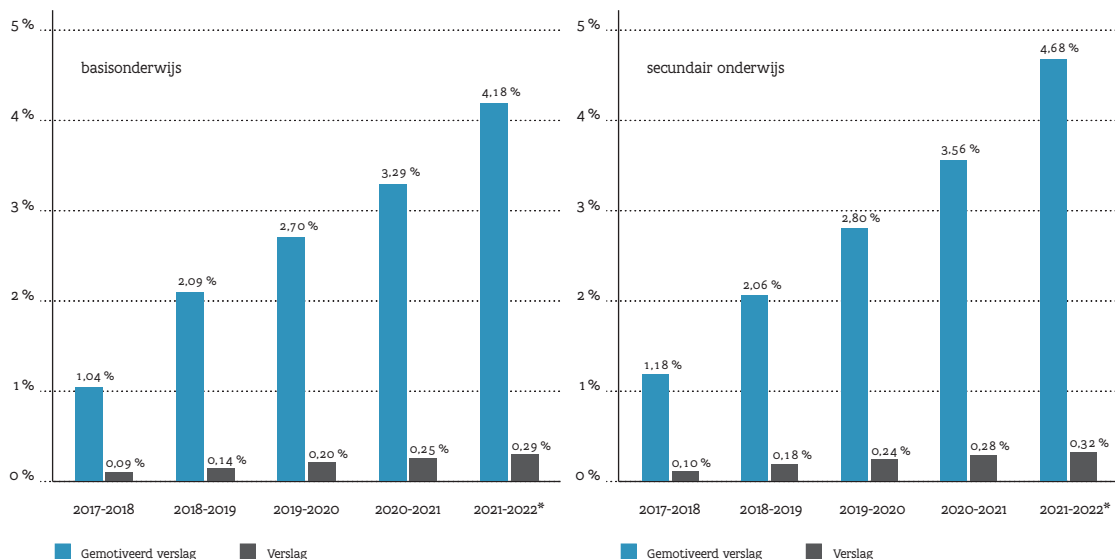
Figuur 15: Percentage 6-jarigen, 11-jarigen en 14-jarigen in het buitengewoon onderwijs (2002 - 2022)

In 2022 zaten er 55.000 leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Dat is het hoogste aantal in de voorbije 20 jaar. Er is dan ook sprake van capaciteitsdruk in het buitengewoon onderwijs. Met de invoering van het M-decreet daalde het aantal leerlingen buitengewoon onderwijs, maar sinds 2018 is er een sterke stijging.



Figuur 16: Evolutie van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs

Er is een duidelijke stijgende trend in het gewoon onderwijs van het percentage leerlingen dat een **gemotiveerd verslag** krijgt met het oog op ondersteuning, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs.



Figuur 17: Percentage leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag in basisonderwijs

Figuur 18: Percentage leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag in secundair onderwijs

Zieke kinderen in het Vlaams onderwijs

2,57 % van alle leerlingen in het lager onderwijs is lang of regelmatig afwezig op basis van een medisch attest. Voor het secundair onderwijs gaat het om 6,32 % van alle leerlingen (cijfers schooljaar 2020-2021). In het lager onderwijs is er een oververtegenwoordiging van jongens. In het secundair onderwijs is er daarentegen een oververtegenwoordiging van meisjes. Wat de OKI betreft, gaat het vaker om leerlingen met een kortgeschoolde moeder en leerlingen met recht op een schooltoelage.

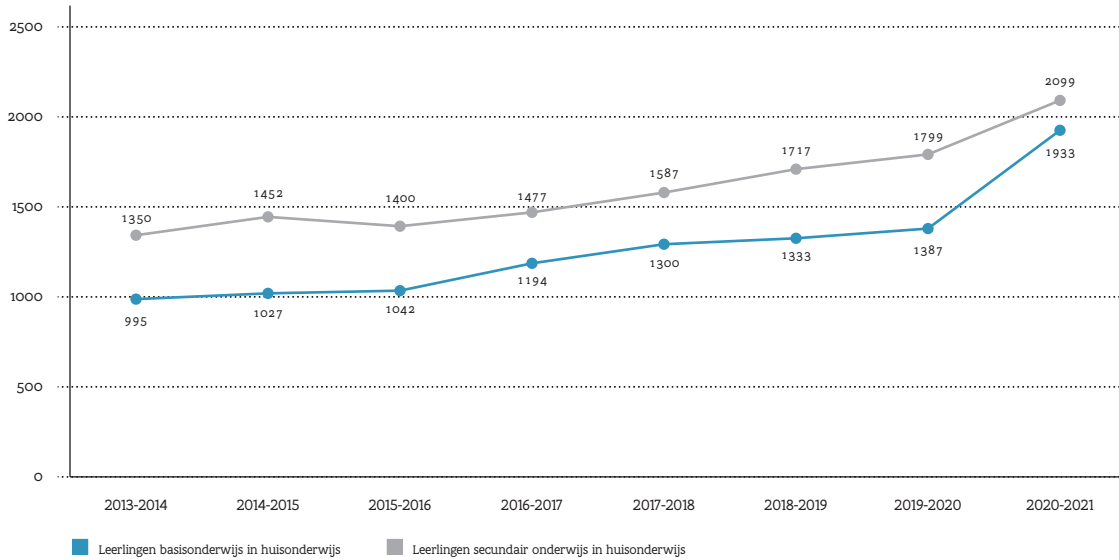
Om de continuïteit van het onderwijs van leerlingen tijdens afwezigheid wegens een langdurige of chronische ziekte te verzekeren, bestaan er vijf verschillende maatregelen. Het schoolleerlingenzorgbeleid is één van die maatregelen. De ziekenhuisschool is het meest gebruikte systeem voor wie geen oplossing vindt binnen het schooleigen zorgbeleid. Dit wordt gevolgd door Tijdelijk Onderwijs aan Huis (TOAH), de leerlingen die opgenomen zijn in kinderpsychiatrische diensten en financiering ontvangen als Diensten met Onderwijsbehoeften (DMOB). De groep leerlingen die ondersteuning krijgt via BEDNET is de afgelopen jaren sterk toegenomen. Het aantal TOAH-aanvragen is gestegen in de voorbije 5 schooljaren. Meer dan de helft van de TOAH-aanvragen komt uit het buitengewoon onderwijs, vooral bij de types 2, 4 en 9.²⁵

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
• Ziekenhuisschool	/	6 175	6 076	6 952	/
• TOAH	1 898	2 173	2 382	2 359	3 024
• DMOB ²⁵	867 ^a	879 ^a	899 ^a	924 ^a	/
• Bednet	506	722	799	708	1 161

Tabel 7: Evolutie van de opname van maatregelen voor zieke kinderen (Analyse Idea Consult)

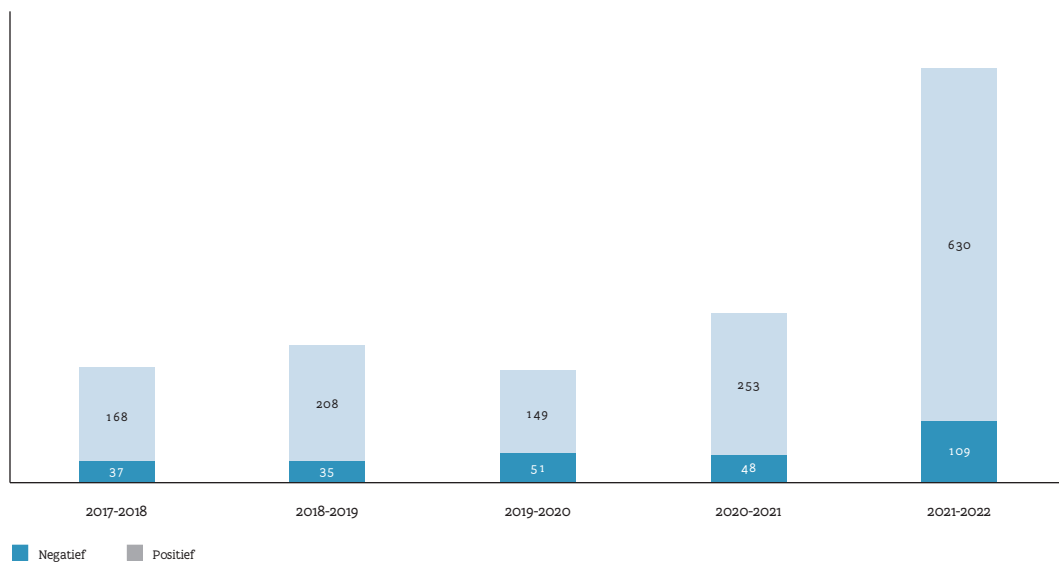
Trend naar meer huisonderwijs

Het aantal leerlingen in individueel huisonderwijs is de voorbije jaren gestegen, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs.²⁶



Figuur 19: Aantal leerlingen voor wie de ouders een verklaring van huisonderwijs indienden en die voldoen aan de toelatingsvoorwaarden

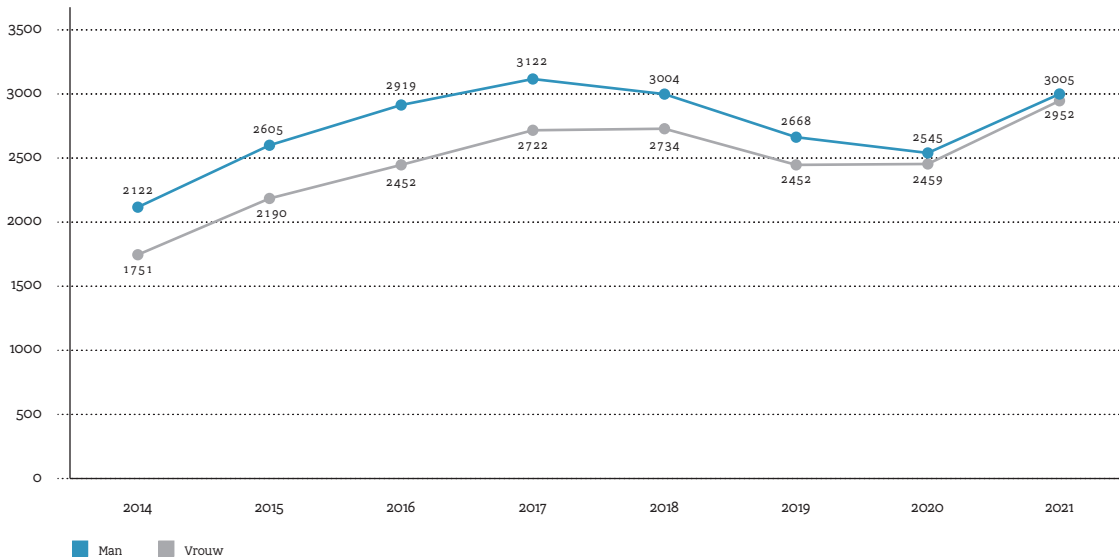
In het schooljaar 2020-2021 werden er 4.032 verklaringen ingediend voor leerlingen die voor huisonderwijs kiezen. Dat is een stijging van 27% ten opzichte van het vorige schooljaar. De stijging is het grootst in het basisonderwijs, vooral dan voor het individueel huisonderwijs. Met de verlaging van de leerplicht kunnen nu ook vijfjarige kleuters worden geregistreerd voor huisonderwijs. De coronapandemie en daarmee gepaard gaande sluitingen van de scholen heeft er voor gezorgd dat huisonderwijs voor een aantal ouders als een volwaardig alternatief voor onderwijs aan hun kinderen wordt beschouwd. Deze toename was weliswaar al voor de coronapandemie ingezet en lijkt dus meer structureel van aard te zijn. Ondanks de duidelijke toename blijft huisonderwijs met amper 0,42% van de leerlingenpopulatie een marginaal fenomeen. Bij wie thuisonderwijs volgt, wordt er door de onderwijsinspectie gecontroleerd of het recht op onderwijs voor het kind gerespecteerd wordt. Het percentage inspectiebezoeken die leiden tot een negatief advies varieert van 14% tot 25% per jaar (zie figuur 20).



Figuur 20: Aantal controles huisonderwijs door de onderwijsinspectie die leiden tot positief of negatief advies (2017-2022).

Tendens naar meer examens bij de Examencommissie

De Examencommissie is de afgelopen jaren populairder geworden.²⁷ In 2021 waren er bijna 6.000 nieuwe inschrijvingen. Over een periode van 8 jaar is dat een stijging met 24%. De Examencommissie is ook een tweedekansleerweg, (zie ook [problematische afwezigheden](#)) dus deze toename is niet enkel een gevolg van de trend om meer te kiezen voor huisonderwijs.



Figuur 21: Aantal nieuwe inschrijvingen bij de Examencommissie (bron: statistisch jaarboek)

Toenemende participatie aan hoger onderwijs

De [scholingsgraad](#) neemt in Vlaanderen stelselmatig toe. Waar in 1999 25,2% van de 25- tot 64-jarigen in Vlaanderen hooggeschoold was, bedraagt dit in 2022 al 46,7%.²⁸ Dit Vlaamse cijfer ligt daarmee aanzienlijk hoger dan het EU-gemiddelde van 34% (2022).²⁹ (zie ook [Economische ontwikkelingen](#)).

Het aantal inschrijvingen (met [diplomacontract](#)) in [initiële opleidingen](#) van hoger onderwijs (professionele en academische bachelors, masters en graduatens/HBO5) nam tussen de academiejaren 2012-2013 (215.896) en 2021-2022 (266.246) toe met 23%. De [participatiegraad](#) nam tussen academiejaar 2012-2013 (dus leerlingen afgestudeerd in schooljaar 2011-2012) en academiejaar 2021-2022 toe van 73,3% tot 77,9%.

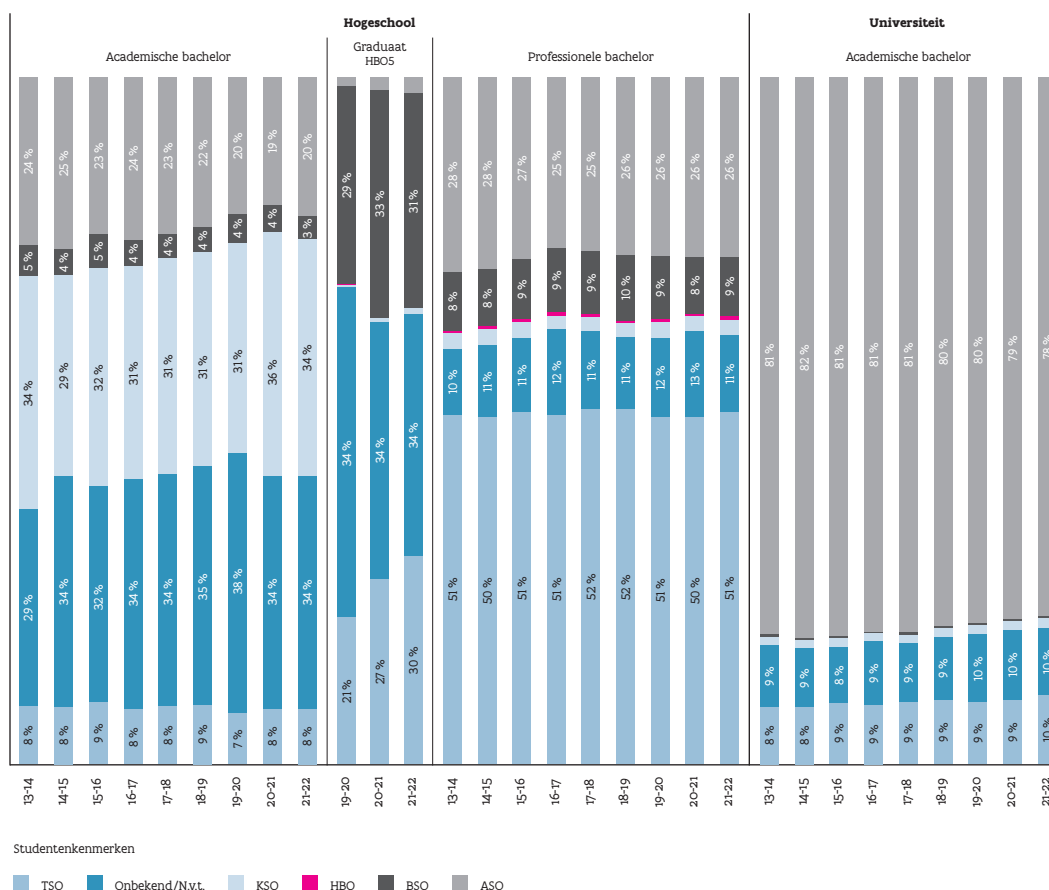
Een deel van de toename is een gevolg van de inkanteling van opleidingen uit het volwassenenonderwijs (HBO5 en de specifieke lerarenopleiding) in het hoger onderwijs. Daarnaast is er een hogere instroom in het hoger onderwijs vanuit het bso. Maar ook het aantal rechtstreekse doorstromers is in absolute cijfers toegenomen van 41.736 in het academiejaar 2012-13 (dus leerlingen afgestudeerd in schooljaar 2011-2012) tot 44.940 in het academiejaar 2021-2022.

De evolutie in de participatiegraad aan hoger onderwijs verschilt naargelang de onderwijsvorm in het secundair onderwijs. We zien in de afgelopen 10 jaar dat de participatie vanuit het aso en het kso stabiel is en licht toeneemt vanuit het tso. Er is vooral een sterke toename vanuit het bso. Deze toename kan allicht deels verklaard worden door de inkanteling van de HBO5 als graduaatsopleidingen in het hoger onderwijs.

	ASO	BSO	KSO	TSO
• Schooljaar 2011-2012	94 %	22 %	83 %	77 %
• Schooljaar 2012-2013	94 %	23 %	83 %	77 %
• Schooljaar 2013-2014	94 %	21 %	82 %	79 %
• Schooljaar 2014-2015	94 %	23 %	82 %	80 %
• Schooljaar 2015-2016	94 %	24 %	81 %	80 %
• Schooljaar 2016-2017	94 %	23 %	81 %	81 %
• Schooljaar 2017-2018	94 %	24 %	82 %	81 %
• Schooljaar 2018-2019	94 %	33 %	82 %	83 %
• Schooljaar 2019-2020	94 %	34 %	85 %	83 %
• Schooljaar 2020-2021	94 %	35 %	84 %	83 %

Tabel 8: Participatiegraad hoger onderwijs volgens onderwijsvorm in het secundair onderwijs

In de academische bachelor aan de universiteiten starten vooral studenten die uit het aso komen. In de professionele bachelors aan de hogescholen komt iets meer dan de helft van de studenten uit het tso, gevolgd door een kwart van de studenten vanuit het aso. Het eerste jaar dat er graduaatsopleidingen werden ingericht aan de hogescholen, kwam bijna de helft van de studenten uit het bso. Na drie academiejaren evolueerde dit naar een bijna gelijkmatige verdeling van studenten uit het aso, bso en tso in de graduaatsopleidingen.



Figuur 22: Studenten hoger onderwijs naar vooropleiding in het secundair onderwijs (onbekend/NVT = dit gaat in de meeste gevallen over buitenlandse studenten waarvan de vooropleiding niet bekend is)

In figuur 22 is ook een aandeel studenten opgenomen waarvan de vooropleiding onbekend is. Dit gaat in de meeste gevallen over studenten uit het buitenland. Tussen de academiejaren 2005-2006 en 2022-2023 steeg het aantal niet-Belgische studenten met factor 4,8 (van 8.875 naar 43.010). Het aantal studenten met een nationaliteit van buiten de EU verviervoudigde in deze periode (van 4.409 naar 21.428).

Stabiele verdeling tussen universiteiten en hogescholen

54% van de studenten schreef zich in voor een opleiding in een hogeschool, tegenover 46% voor een opleiding aan een universiteit. Deze verhouding is, sinds de overdracht van het grootste deel van de academische bachelors (ABA) en masters van de hogescholen naar de universiteiten, doorheen de jaren stabiel gebleven. De meest populaire studiegebieden in de academische bachelor geordend volgens aantal inschrijvingen in 2022-2023³⁰ zijn:

	STUDIEGEBIED ABA	AANDEEL ABA
1	Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	10,84 %
2	Economische en toegepaste economische wetenschappen	9,15 %
3	Psychologie en pedagogische wetenschappen	7,77 %
4	Industriële wetenschappen en technologie	6,73 %
5	Wetenschappen	6,38 %
6	Bewegings- en revalidatiewetenschappen	6,33 %
7	Handelwetenschappen en bedrijfskunde	5,83 %
8	Politieke en sociale wetenschappen	5,18 %
9	Geneeskunde	4,91 %
10	Toegepaste wetenschappen	4,26 %

Tabel 9: Aandeel inschrijvingen in academische bachelor volgens studiegebied

De meest populaire studiegebieden in de professionele bachelor (PBA), geordend volgens aantal inschrijvingen in 2022-2023³¹ zijn:

	STUDIEGEBIED PBA	AANDEEL PBA
1	Handelwetenschappen en bedrijfskunde	26,82 %
2	Industriële wetenschappen en technologie	18,92 %
3	Onderwijs	16,95 %
4	Gezondheidszorg	16,41 %
5	Sociaal-agogisch werk	13,99 %
6	Biotechniek	2,40 %
7	Architectuur	2,33 %
8	Gezondheidszorg - Onderwijs - Sociaal-agogisch werk	0,65 %
9	Gezondheidszorg - Onderwijs	0,59 %
10	Audiovisuele en beeldende kunst	0,43 %

Tabel 10: Aandeel inschrijvingen in professionele bachelor volgens studiegebied

De meest populaire opleidingen, geordend volgens aantal inschrijvingen in schooljaar 2022-2023³² zijn:

	PROFESSIONELE BACHELOR	% PBA	% TOT	ACADEMISCHE BACHELOR	% ABA	% TOT
1	Bachelor in het bedrijfsmanagement	18,62 %	11,11 %	Bachelor of Laws in de rechten	7,73 %	3,12 %
2	Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	9,50 %	5,766 %	Bachelor of Science in de industriële wetenschappen	6,56 %	2,65 %
3	Bachelor in de verpleegkunde	6,61 %	3,94 %	Bachelor of Science in de psychologie	6,50 %	2,62 %
4	Bachelor in de toegepaste informatica	5,08 %	3,03 %	Bachelor of Science in de handelswetenschappen	5,50 %	2,22 %
5	Bachelor in het sociaal werk	4,99 %	2,98 %	Bachelor of Science in de revalidatiewetenschappen en de kinesitherapie	5,16 %	2,08 %
6	Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	4,50 %	2,69 %	Bachelor of Science in de geneeskunde	4,91 %	1,98 %
7	Bachelor in de orthopedagogie	4,16 %	2,48 %	Bachelor of Science in de biomedische wetenschappen	3,85 %	1,55 %
8	Bachelor in de toegepaste psychologie	3,37 %	2,01 %	Bachelor of Science in de toegepaste economische wetenschappen: handelsingenieur	3,83 %	1,55 %
9	Bachelor in het office management	3,36 %	2,01 %	Bachelor of Science in de toegepaste economische wetenschappen	3,64 %	1,47 %
10	Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	2,95 %	1,76 %	Bachelor of Science in de ingenieurswetenschappen	3,30 %	1,33 %

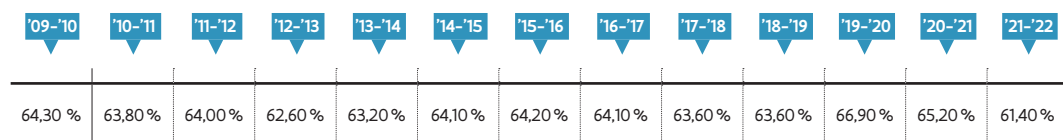
Tabel 11: Aandeel inschrijvingen in bacheloropleidingen volgens opleiding.

De populariteit van de studierichtingen in het Vlaamse hoger onderwijs ligt in lijn met het OESO-gemiddelde. In 2020 koos 25 % van de [trajectstarters](#) in de OESO voor een opleiding in het studiegebied 'business, administration and law', 15 % voor 'engineering, manufacturing and construction' en 14 % voor 'health and welfare'. Opvallend is dat het aantal trajectstarters dat kiest voor een opleiding in het studiegebied 'onderwijs' internationaal gezien op minder dan 10 % ligt en ten opzichte van 2015 met 1% daalde. Uitzonderingen hier zijn IJsland (13 %, met een toename van 2 %), Luxemburg (12 %, met een toename van 6 %), Noorwegen (13 %, met een toename van 3 %). In België en Nederland is dit aandeel gedaald van 8 % naar 7 %.³³

HBO5-opleidingen werden in 2018-2019 voor het laatst ingericht in het volwassenenonderwijs en zijn sindsdien graduaatsopleidingen in het hoger onderwijs. Het aandeel studenten jonger dan 25 jaar is gestegen van 48 % (2018-2019) tot 69 % (2021-2022). Het studentenprofiel in de graduaatsopleidingen verschilt van dat van de andere opleidingen van het hoger onderwijs. Er zijn daar relatief meer studenten vanuit het tso en bso en er zijn relatief meer studenten die aantikken op één of meerdere OKI.³⁴

Studierendement minstens 60 %

Het **studierendement** schommelt in de periode 2009-2022 tussen de 61% en 65% in de bacheloropleidingen en tussen de 89% en 92% in de masteropleidingen. Studenten in de graduaatsopleidingen halen in de afgelopen drie academiejaren een studierendement tussen de 60,9 en 65,2%.³⁵



Tabel 12: studierendement bacheloropleidingen.

Meer dan 80 % van de trajectstarters neemt 50 studiepunten of meer op. Het gaat om 78 % van de trajectstarters in de professionele bachelors en 87 % van de trajectstarters in de academische bachelors. 14 % van de trajectstarters neemt minder dan 50 studiepunten op.³⁶

Bijna 60 % van de trajectstarters (59,3 % in de professionele en 60,0 % in de academische bacheloropleiding) haalt een studierendement van 60 % of meer in de periode 2014-2019. 30 % van de trajectstarters haalt een studierendement van 100 %. Daartegenover staat dat iets meer dan 30 % van de trajectstarters een studierendement haalt van minder dan 50 %. Eén op de vijf trajectstarters heeft een studierendement van minder dan 30 %. Er zijn daarbij weinig verschillen tussen **generatiestudenten** en niet-generatiestudenten. Onder de beursstudenten is er wel een grote groep met een laag studierendement. Ongeveer 30 % van de studenten met een studietoelage heeft een studierendement van minder dan 30 %.

66 % van de trajectstarters zit het jaar na hun eerste inschrijving in dezelfde professionele of academische bacheloropleiding. 85 % van de academische bachelors neemt in het tweede jaar 50 studiepunten of meer op, tegenover 74 % bij de professionele bachelors.³⁷

Het Rekenhof stelde vast dat de uiteindelijke slaagkansen voor studenten met een initieel laag studierendement laag liggen: 6 jaar na de eerste inschrijving behaalt 34,9 % van de generatiestudenten met een initieel laag studierendement uit academiejaar 2013-2014 een diploma hoger onderwijs. Dat is de helft van de totale populatie aan generatiestudenten uit hetzelfde academiejaar. Het aandeel studenten met een initieel laag studierendement dat (al dan niet verplicht) heroriënteert (31,4 %) of zich na het tweede jaar niet meer inschrijft in het derde jaar (31 %), ligt hoger dan het aandeel dat in het derde jaar nog studeert in de startopleiding (28,5 %).³⁸

STUDIERENDEMENT IN DE ACADEMISCHE BACHELOROPLEIDING (eerste inschrijving in de academiejaren 2010-2011 tot en met 2012-2013)		% DAT MASTERDIPLOMA HAALT
100 %		92,70 %
>60 %		85,60 %
<50 %		23,60 %
<30 %		17,60 %

Tabel 13 Studierendement³⁹

Minstens 30 % behaalt diploma binnen de vooropgestelde studieduur

Het aandeel studenten dat binnen de vooropgestelde studieduur van drie academiejaren een bachelordiploma haalt, schommelt tussen 30 % en 36 % (zie tabel 14). Het OESO-gemiddelde om het diploma te behalen binnen de vooropgestelde tijd bedraagt 39 %. Vlaanderen scoort op dit vlak dus lager.

Indien we de studenten meetellen die er één jaar langer over doen, dan haalt meer dan de helft het diploma.⁴⁰

BACHELOROPLEIDING	'08-'09	'09-'10	'10-'11	'11-'12	'12-'13	'13-'14	'14-'15	'15-'16	'16-'17	'17-'18	'18-'19	'19-'20
• Binnen vooropgestelde studieduur (3j)	36,30 %	34,80 %	33,20 %	31,90 %	30,10 %	30,70 %	31,80 %	31,60 %	31,80 %	31,50 %	31,80 %	31,10 %
• Na vooropgestelde studieduur +1	18,30 %	18,60 %	18,40 %	18,80 %	20,00 %	20,40 %	20,00 %	20,40 %	20,90 %	20,50 %	20 %	nvt
• Na vooropgestelde studieduur +2	9,20 %	9,00 %	9,70 %	10,20 %	10,20 %	10,30 %	10,10 %	10,90 %	10,10 %	9,80 %	nvt	nvt
• Na vooropgestelde studieduur +3	3,80 %	4,20 %	4,30 %	4,40 %	4,60 %	4,60 %	5,00 %	4,50 %	4,30 %	nvt	nvt	nvt
• Na vooropgestelde studieduur +4 en meer	3,90 %	3,90 %	3,90 %	3,90 %	3,60 %	3,40 %	2,80 %	1,70 %	nvt	nvt	nvt	nvt
• Nog geen diploma behaald	28,60 %	29,60 %	30,40 %	30,80 %	31,40 %	30,60 %	30,30 %	30,90 %	33,00 %	38,20 %	48,20 %	68,90 %

Tabel 14: Studieduur

De tijd die nodig is om het diploma te behalen neemt bovendien snel toe wanneer het studierendement in het eerste bachelorjaar lager is. Studenten maken deze vertraging met andere woorden niet goed tijdens hun verdere studieloopbaan.⁴¹

Wanneer we kijken naar het aandeel studenten dat het diploma binnen de vooropgestelde tijd of maximaal 3 jaar later behaalt (met andere woorden, wanneer we de vooropgestelde tijd verdubbelen), dan bedraagt het OESO-gemiddelde 68 %. Voor Vlaamse studenten schommelt dit cijfer het tussen de 65 % en 68 %.

In de rangschikking van de OESO-landen bevindt Vlaanderen zich in de onderste helft, zowel voor het behalen van het bachelordiploma binnen de vooropgestelde tijd (15^e op 19 landen) als voor het behalen van het bachelordiploma met een verdubbeling van de vooropgestelde tijd (13^e op 19). De OESO merkt op dat de open toegang van het hoger onderwijs en de flexibele inschrijvingsmodaliteiten verklarende factoren zijn voor deze slechte positie van Vlaanderen.⁴²

OESO-LIDSTAAT	% binnen vooropgestelde tijd	% binnen vooropgestelde tijd +3 jaar	OESO-LIDSTAAT	% binnen vooropgestelde tijd	% binnen vooropgestelde tijd +3 jaar
Italië	21	53	Franse Gemeenschap	21	52
Franse Gemeenschap	21	52	Italië	21	53
Oostenrijk	26	60	Slovenië	38	56
Nederland	29	71	Oostenrijk	26	60
Vlaamse Gemeenschap	32	68	Zweden	33	61
Zweden	33	61	Estland	43	64
Frankrijk	36	71	Vlaamse Gemeenschap	32	68
Spanje	37	72	Canada	47	69
Slovenië	38	56	IJsland	39	69
Portugal	38	72	Polen	50	69
IJsland	39	69	Nederland	29	71
Zwitserland	39	81	Frankrijk	36	71
Estland	43	64	Spanje	37	72
Finland	46	74	Portugal	38	72
Canada	47	69	Noorwegen	49	74
Verenigde staten	49	77	Finland	46	74
Noorwegen	49	74	Verenigde Staten	49	77
Polen	50	69	Zwitserland	39	81
Verenigd Koninkrijk	69	85	Verenigd Koninkrijk	69	85

Bron: OESO⁴³

Tabel 15: Internationale vergelijking studieduur

In de graduaatsopleidingen behaalde 26% van de studenten die in het academiejaar 2020-2021 gestart zijn het diploma binnen de vooropgestelde studieduur. Dat percentage is wel gedaald ten opzichte van academiejaar 2019-2020 (31%).

Minstens 27% stopt met het volgen van de bacheloropleiding

Het aandeel studenten dat startte met een professionele of academische bacheloropleiding maar de opleiding stopte zonder een bachelordiploma te halen (de zogenaamde drop-out) schommelt in de periode 2008-2018 tussen de 27% en de 30%. Tussen de 11% en de 13% verlaat de bacheloropleiding na 1 jaar studeren. De anderen verlaten de opleiding na 2 of meer jaren. Voor de graduaatsopleidingen gaat het om 28% dat de opleiding verlaat na één jaar studeren en 11% na 2 jaar.⁴⁴

Het OESO-gemiddelde voor de bacheloropleidingen bedraagt 12% na het eerste jaar. 21% van de studenten verlaat de opleiding na 3 jaar zonder diploma.

Diploma's in het hoger onderwijs

Tijdens het academiejaar 2021-2022 werden 67.503 diploma's uitgereikt in de initiële opleidingen van het hoger onderwijs en 5.757 diploma's in de [aanvullende opleidingen](#). Het aantal diploma's hoger onderwijs dat werd uitgereikt aan studenten is tussen de academiejaren 2017-2018 en 2021-2022 gestegen.

Voor diploma's voor professioneel gerichte opleidingen betreft het een stijging van 1,9%, voor diploma's voor academisch gerichte opleidingen is er een stijging van 8,6%. In de graduaatsopleidingen is het aantal diploma's met meer dan 50% toegenomen in het academiejaar 2021-2022 in vergelijking met het academiejaar 2019-2020.

In de periode tussen de academiejaren 2012-2013 en 2021-2022 worden het meeste diploma's uitgereikt voor professionele bacheloropleidingen (tussen 37% en 42%). Het aantal uitgereikte diploma's voor masteropleidingen (tussen 33% en 35%) en academische bacheloropleidingen (tussen 23% en 27%) ligt daar net onder. De bachelor-na-bachelor (banaba), master-na-master (manama) en doctoraatsprogramma's maken elk om en bij de 3% uit van het totaal aantal diploma's. Hogescholen zijn daarbij goed voor tussen de 39% en 43% van de diploma's, universiteiten tussen de 57% en de 61%.⁴⁵

Het aantal trajectstarters in een masteropleiding die doorstromen vanuit een professioneel bacheloropleiding na het volgen van een schakelprogramma is toegenomen van 1.270 in academiejaar 2016-2017 naar 3.085 in academiejaar 2021-2022. Dat is een stijging met 59%. Ongeveer twee derde van de studenten die zich inschrijven voor een schakelprogramma behaalt dat studiebewijs. 95% van die groep behaalt uiteindelijk ook het masterdiploma.⁴⁶

Lage deelname aan levenslang leren

Op het vlak van deelname aan levenslang leren scoort Vlaanderen internationaal gezien gemiddeld.⁴⁷ Onder levenslang leren wordt het volgen van een [formele of non-formele opleiding](#) en [het informeel leren](#) op de werkplek of daarbuiten verstaan.⁴⁸

In 2022 nam 11% van de volwassen bevolking (25-64 jaar) van het Vlaams Gewest deel aan een opleiding in een referentieperiode van 4 weken. Dit is ver onder het niveau van de Scandinavische koplopers op het vlak van levenslang leren zoals Zweden (36%) en Denemarken (28%), of buurland Nederland (26%). De participatie aan levenslang leren in Vlaanderen blijft al lange tijd stabiel (10% in 2004), waar we in andere landen zoals Nederland wel een stijging zagen (17% in 2004). Ook een groot aantal andere EU-lidstaten kenden een stijging van de participatie aan levenslang leren.⁴⁹

Alle andere bronnen die peilen naar opleidingsdeelname (laatste 12 maand) geven eenzelfde beeld: de Adult Education Survey (AES) (Vlaanderen 47,7% en EU 45%), Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) (Vlaanderen 49% en EU 51%), de European Skills and Job Survey (België 69% en Europa 67%), de Continuing Vocational Training Survey (België 52% en Europa 41%) en de European Working Conditions Survey (België 49% en Europa 41%).⁵⁰

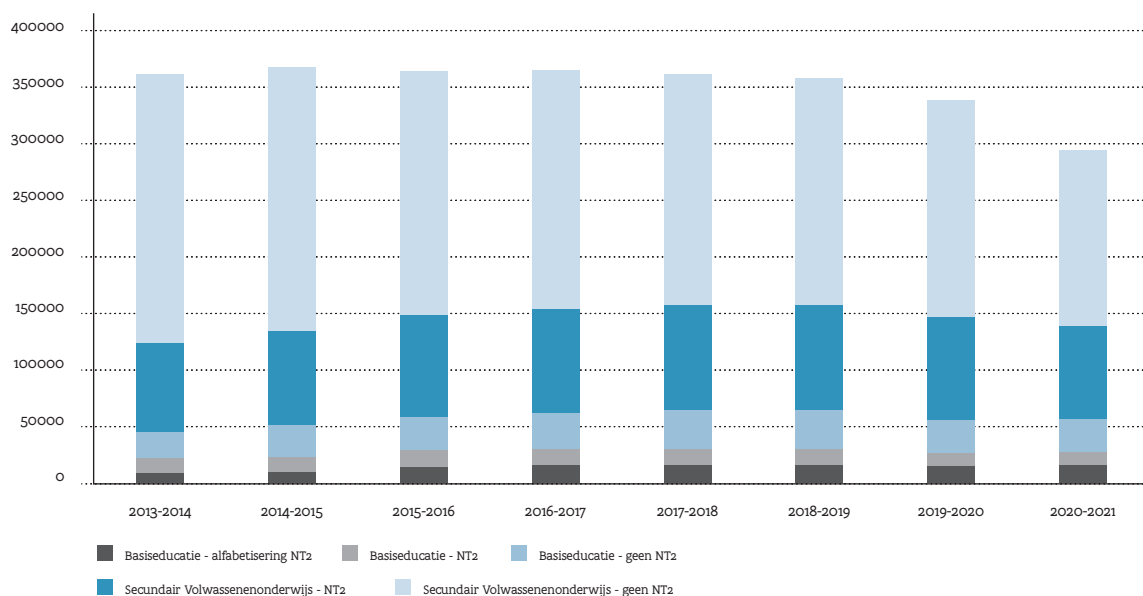
Vlamingen participeren minder aan formeel leren dan het Europese gemiddelde. Wanneer er toch deelgenomen wordt, dan is het gemiddeld aantal opleidingsuren beperkt in Vlaanderen.⁵¹ De laatste AES 2016 leert ons dat 63,4% van de volwassen lerenden in Vlaanderen deelnam aan informeel leren, 44,4% aan non-formeel leren en slechts 6,8% aan formeel leren.

Bovendien blijkt dat 42 % van de Vlamingen die niet deelneemt aan levenslang leren, aangeeft dat ze niet wensen deel te nemen aan een opleiding. Het Vlaams Gewest zit daarbij onder het EU-27 gemiddelde (43 %) maar ver boven de scores in referentielanden zoals Nederland (27 %) of de Scandinavische landen (28-33 %). Als belangrijkste reden geeft deze groep aan geen nood te hebben aan het volgen van een opleiding (58 %).

Volwassenen met een hoog opleidingsniveau zijn meer geneigd om deel te nemen dan kortgeschoolde volwassenen. Slechts 21% van de kortgeschoolden neemt deel aan onderwijs of vorming, ten opzichte van 68 % van de hooggeschoolden. 70 % van de volwassenen in een beroep waar een hoog gewenst vaardigheidsniveau wordt verwacht, neemt deel aan levenslang leren tegenover slechts 32 % van de volwassenen in een beroep met een laag gewenst vaardigheidsniveau.⁵²

Vlaanderen beschikt nochtans over een goed uitgebouwd en laagdrempelig volwassenenonderwijs, ingericht door de centra voor volwassenenonderwijs (secundair volwassenenonderwijs) en de centra voor basiseducatie (basiseducatie). De opleidingen Nederlands voor andersstalige (NT2) maken een belangrijk deel uit van het aanbod en het aantal unieke inschrijvingen.

Tot en met het schooljaar 2018-2019 zagen we een toename van het aantal inschrijvingen in de centra voor basiseducatie, vooral als gevolg van het toegenomen aantal cursisten NT2 en alfabetisering NT2 (zie ook [Demografische ontwikkelingen](#)). Het secundair volwassenenonderwijs kende een lichte krimp in diezelfde periode, ondanks een groei van het aantal unieke inschrijvingen voor het opleidingsaanbod NT2. De sector volwassenenonderwijs ondervond een heel zware impact van de coronapandemie. De centra schakelden over op afstandsleren, maar lang niet alle cursisten volgden en velen schreven zich niet meer in. Het aantal unieke inschrijvingen daalde in de sector met bijna 70.000 tegen het schooljaar 2020-2021. De basiseducatie lijkt zich goed te herstellen van die daling. In het secundair volwassenenonderwijs verloopt het herstel moeizamer en blijft het aantal inschrijvingen gevoelig lager liggen dan voor de start van de coronapandemie.⁵³



Figuur 23: Inschrijvingen in basiseducatie en secundair volwassenenonderwijs

Uit de inschrijvingscijfers van de afgelopen jaren kan worden opgemaakt dat het aandeel cursisten dat werkzoekend is en in een traject naar werk zit, is toegenomen in de basiseducatie. In het secundair volwassenenonderwijs blijft dit aandeel stabiel. Ook het aandeel inschrijvingen door cursisten zonder diploma secundair onderwijs neemt toe. Dit zowel in de basiseducatie, waar dat aandeel sowieso al heel hoog lag, als in het secundair volwassenenonderwijs.⁵⁴

Opleidingstype	WERKZOEKEND IN EEN TRAJECT NAAR WERK			GEEN DIPLOMA SO		
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Basiseducatie	18,51%	26,63%	28,18%	63,32%	76,34%	74,97%
Secundair Volwassenenonderwijs	18,54%	16,64%	17,69%	31,57%	32,62%	34,66%

Tabel 16: Aandeel unieke inschrijvingen door cursisten in een traject naar werk en door cursisten zonder diploma SO

Er zijn bijna 30 keer meer inschrijvingen in de centrumsteden dan in de niet-centrumsteden, wat kan verklaard worden door het groter aanbod in de centrumsteden.⁵⁵

Ook het hoger onderwijs heeft een belangrijke rol te spelen op het vlak van levenslang leren. Het aantal studenten dat ouder is dan 25 jaar en zich voor een eerste keer inschrijft, blijft relatief beperkt en is zeer variabel.

'13-'14	'14-'15	'15-'16	'16-'17	'17-'18	'18-'19	'19-'20	'20-'21	'21-'22
2.005	2.015	1.811	1.912	1.607	1.483	4.413	3.223	2.927

Tabel 17: Aantal studenten ouder dan 25 jaar ingeschreven in een academische of professionele bachelor of graduaatsopleiding

Tussen de academiejaren 2013-2014 en 2018-2019 bedroeg het aandeel studenten ouder dan 25 jaar dat een opleiding in het hoger onderwijs volgde 7%. Vanaf het academiejaar 2019-2020 is er een plotse groei en bedraagt dat percentage 11%. Dat is het academiejaar waarin de graduaatsopleidingen van het volwassenenonderwijs werden overgeheveld naar de hogescholen. Daarbij stapten heel wat cursisten vanuit het volwassenenonderwijs mee over naar het hoger onderwijs, maar werd ook een nieuw publiek aangetrokken.⁵⁶

Tot academiejaar 2018-2019 stroomde meer dan de helft in een professioneel gerichte bacheloropleiding in, tussen de 30 à 36% in een masteropleiding en de rest in een academisch gerichte bacheloropleiding. Sinds 2018-2019 is er een meer gelijke spreiding tussen graduaatsopleidingen (19,7% in academiejaar 2021-2022), professionele bacheloropleidingen (43,3%) en masteropleidingen (30,8%).⁵⁷

In de groep studenten die ouder zijn dan 25 jaar is in de periode 2008-2009 en 2021-2022 tussen de 25% en de 32% werkstudent. Bij de studenten van 25 jaar of jonger bedraagt het aandeel werkstudenten minder dan 2%.

Onderschat belang van levenslang leren?

15% van de Vlamingen is functioneel laaggeletterd (OESO-gemiddelde: 15%), 14% van hen is laaggecijferd (OESO-gemiddelde: 19%) en 19% heeft een te beperkt probleemoplossend vermogen in een digitale context (OESO-gemiddelde: 16%).⁵⁸ Deze groep burgers beschikt over onvoldoende basisvaardigheden om aan alle aspecten van de moderne maatschappij volwaardig te participeren. Ze ondervinden nadelen op het vlak van arbeidsmarktparticipatie en verloning, maar ook op het vlak van gezondheid, welbevinden, het persoonlijk leven of deelname aan de samenleving.⁵⁹

Levenslang leren is niet enkel belangrijk voor wie functioneel laaggeletterd is. Het is ook een middel om de mismatch tussen de gevraagde en beschikbare kwalificaties en competenties op de arbeidsmarkt weg te werken (zie ook [Economische ontwikkelingen](#)). Het aandeel werkenden die deelnemen aan levenslang leren ligt in het Vlaamse Gewest op 11,1% (2022). Voor deze doelgroep zien we eveneens geen veranderingen op het vlak van participatie sinds 2004. Het aandeel werklozen in het Vlaams Gewest dat deelneemt, is wel aanzienlijk toegenomen tussen 2004 (12,6%) en 2021 (18,5%).⁶⁰

De bereidheid daalt bovendien met het opleidingsniveau: 67% van de kortgeschoolden nam niet deel en gaf aan niet te willen deelnemen, tegenover 22% van de hooggeschoolden. Een gelijkaardig beeld is er voor werkenden (35%) werkzoekenden (31%) en niet-beroepsactieven (68%). Het zogenaamde Mattheüs-effect speelt dus niet alleen op het vlak van effectieve deelname, maar ook op het vlak van bereidheid om te participeren aan levenslang leren.⁶¹ De OESO stelt vast dat oudere werknemers in vergelijking met het Europees gemiddelde minder geneigd zijn om deel te nemen aan opleiding dan jongere werknemers.⁶²

Mensen met een migratieachtergrond hebben drie keer meer kans op een zeer laag geletterdheidsniveau, maar nemen desondanks minder deel aan levenslang leren.⁶³ Het aandeel NT2 in het secundair volwassenenonderwijs is tussen schooljaar 2013-2014 (23%) en 2020-2021 (35%) wel gradueel toegenomen. Het aandeel NT2 in de basiseducatie bleef in diezelfde periode stabiel rond de 48%.⁶⁴

Levenslang leren is ook essentieel voor het versterken van de digitale geletterdheid bij Vlamingen (zie ook [Technologische ontwikkelingen](#)). 5% van de Belgische bevolking heeft tot 2021 nog nooit gebruik gemaakt van het internet. Daarnaast beschikt 41% van de bevolking over zwakke digitale vaardigheden, een percentage dat nog hoger ligt bij wie kortgeschoold is. Vlaanderen bevindt zich daarmee boven het Europees gemiddelde. Opvallend is dat 33% van de Belgische jongeren tussen 16 en 24 jaar over onvoldoende digitale vaardigheden beschikt. Sinds competenties op het vlak van online veiligheid toegevoegd aan de digitale basisvaardigheden, is het percentage Belgen met zwakke algemene digitale vaardigheden gestegen van 29% in 2019 naar 43% in 2021 (+14%).⁶⁵

Motivatie en drempels voor deelname aan levenslang leren

De OESO ontwikkelde negen profielen om volwassen lerenden in te verdelen op basis van deelname en motivatie.⁶⁶ Een eerste groep volwassenen neemt niet deel aan opleidingen en is door gebrek aan interesse ook niet gemotiveerd om dat wel te doen, (profiel 1), of neemt niet deel omwille van leeftijds- en gezondheidsbelemmeringen (profiel 2).

Een tweede groep neemt niet deel, maar is wel gemotiveerd om opleiding te volgen. Deze groep wordt echter geconfronteerd met drempels tot deelname zoals een gebrek aan tijd, het niet vinden van een geschikt moment (profiel 3) of een combinatie van belemmeringen (profiel 4). Andere situationele drempels zijn gebrek aan steun van de werkgever of van de VDAB. Er zijn ook institutionele drempels mogelijk, zoals niet voldoen aan de vereiste voorwaarden om te mogen starten met de opleiding of een te grote afstand ten opzichte van de plaats van opleiding.

Een derde groep neemt wel deel, en doet dit op basis van extrinsieke motivatie, bijvoorbeeld omdat ze verplicht worden door hun werkgever of door de wetgeving (profiel 5), om zich te kunnen aanpassen aan veranderingen op de werkplek of om beter te presteren (profiel 6) of om de loopbaanvooruitzichten te versterken (profiel 7).

Een vierde groep die we onderscheiden, neemt deel aan opleidingen op basis van intrinsieke motivatie. Dat kan zijn voor persoonlijke ontwikkeling (profiel 8) of voor professionele en persoonlijke ontwikkeling (profiel 9).⁶⁷

Financiële drempels zoals de kost van opleiding spelen in het Vlaams Gewest minder een rol dan in andere OESO-landen.⁶⁸ Een aanzienlijk deel van de deelnemers aan het volwassenenonderwijs is volledig vrijgesteld van het betalen van inschrijvingsgeld (45% in het eerste semester van 2021-2022). Bijna alle inschrijvingen in de basiseducatie en 80% tot 85% van de inschrijvingen in de geletterdheidsmodules en in de studiegebieden met groter maatschappelijk belang genieten een volledige vrijstelling van het betalen van inschrijvingsgeld (zie ook [Ontwikkelingen op het vlak van de financiering van onderwijs](#)).⁶⁹

Stijgende deelname aan het deeltijds kunstonderwijs

De leerlingenaantallen in het deeltijds kunstonderwijs (dco) gaan, met uitzondering van de coronaperiode, al jaren in stijgende lijn. In het schooljaar 2022-2023 telde het dco 203.116 financieerbare inschrijvingen, een stijging met 15,3% tegenover schooljaar 2013-2014. 74% daarvan waren kinderen en jongeren. Het grootste aandeel ingeschreven leerlingen (schooljaar 2022-2023) volgt muziek (42,9%), gevolgd door beeldende en audiovisuele kunsten (37,8%). De overige leerlingen volgen woordkunst-drama of dans. 6- en 7-jarigen kunnen ook de domeinoverschrijdende initiatieopleiding volgen. Het aandeel muziek daalt ten opzichte van 2013-2014 (45,7%), ten voordele van beeldende en audiovisuele kunsten.

Leerlingen volgen dco in 165 instellingen, waarvan 87% behoort tot het onderwijs van de steden en gemeenten, 9% tot het gemeenschapsonderwijs en 3% tot het vrij onderwijs.⁷⁰ 39 gemeenten (12,2% van het totaal) had in schooljaar 2020-2021 geen aanbod, een daling met 4,3% ten opzichte van 2015-2016. Daartegenover staat dat 27,3% van de gemeenten, waaronder bijna alle centrumgemeenten, een aanbod hadden in alle domeinen. 118 gemeenten (37%) hebben geen aanbod beeldende en audiovisuele kunsten, 214 (65,4%) geen aanbod dans, 66 gemeenten (20,2%) geen muziek en 89 gemeenten (27,9%) geen woordkunst-drama.⁷¹

Kansarme jongeren zijn ondervertegenwoordigd in het dco. Van de leerlingen die op geen enkel leerlingenkenmerk aantikken, participeerde 20,4% in het schooljaar 2019-2020. Van de leerlingen die op minstens één kenmerk aantikken was dit 10,7%. De participatiekansen van kansarme jongeren leken wel te verbeteren ten opzichte van de vorige jaren. Ook uit het bso participeren nauwelijks leerlingen.⁷²

Gelijkaardige vaststellingen worden gemaakt voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Leerlingen zonder (gemotiveerd) verslag nemen verhoudingsgewijs meer deel dan leerlingen met een (gemotiveerd) verslag (respectievelijk 15,3% en 11,4% in schooljaar 2019-2020). Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs nemen minder vaak deel (4,1%). De inclusiviteit was verbeterd voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs, maar niet voor leerlingen met een (gemotiveerd) verslag in het gewoon onderwijs.⁷³

NOTEN

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN ONDERWIJSTRAJECEN

- 1 OESO (2022a). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- 2 Agentschap voor Onderwijsdiensten (2022). Kleuteraanwezigheden. onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/kleuteraanwezigheden
- 3 Statistiek Vlaanderen (2023). Aanwezigheid kleuters in kleuteronderwijs. vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/aanwezigheid-kleuters-in-kleuteronderwijs
- 4 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.), Dataloep Zittenblijven.
- 5 Ibid.
- 6 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.), Dataloep Inschrijvingen basis- en secundair onderwijs.
- 7 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.), Dataloep Leerlingenkenmerken.
- 8 Ibid.
- 9 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.), Dataloep Inschrijvingen basis- en secundair onderwijs.
- 10 Ibid.
- 11 Voor de berekening van de OKI van de leerlingen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs werden ook de 640 leerlingen meegeteld die een duale opleiding volgen in een CDO.
- 12 OESO (2021a), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- 13 Voor deze cijfers werd gekeken naar zowel de jongeren die gekwalificeerd uitstromen als naar diegenen die ongekwalificeerd uitstromen. De laatste waarneming in het traject (E) verwijst naar het zesde voor de gekwalificeerden en het jaar van schoolverlaten voor de ongekwalificeerde schoolverlaters.
- 14 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.), Dataloep Oriënteringsattesten.
- 15 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.), Dataloep Zittenblijven.
- 16 Departement Onderwijs en Vorming (2022a).
- 17 OESO (2021a), Education at a Glance 2021.
- 18 Statistiek Vlaanderen (2022), Problematische afwezigheden. Geraadpleegd op 10.05.23 op vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/problematische-afwezigheden
- 19 Departement Onderwijs en Vorming (2022b). STEM monitor op onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-07/STEM%20MONITOR-2022-def.pdf
- 20 Statistiek Vlaanderen (2022). Studiebewijzen: diploma's secundair onderwijs. Geraadpleegd op 10.05.23 <https://opvlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/studiebewijzen-diplomas-secundair-onderwijs>
- 21 Statistiek Vlaanderen (2023). Vroegtijdige schoolverlaters (op basis van administratieve data). Geraadpleegd op 10.05.23 op vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/vroegtijdige-schoolverlaters-op-basis-van-administratieve-data
- 22 Europese Commissie (2022). Education and Training Monitor. op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/index.html
- 23 Departement Onderwijs en Vorming (2022c). Vroegtijdige schoolverlaters: inschrijvingen en kwalificaties in tweedekansleerwegen. Geraadpleegd op 10.05.23 op <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-05/Rapport-2022-VSV-Inschrijvingen-en-kwalificaties-in-tweedekansleerwegen.pdf>
- 24 Van Landeghem, G. (2018). Sporen van het M-decreet in statistieken over het buitengewoon lager onderwijs: een interpretatie. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2018-19 (1-2), 54-69.
- 25 De aantallen voor DMOB werden per kalenderjaar geregistreerd. Om de vergelijking mogelijk te maken werden ze ruw omgezet naar schooljaar door twee jaren te delen door twee en dit op te tellen. Desmedt E., Nackaerts L. & Carpentier M. (2022), Evaluatie van het onderwijsaanbod voor zieke kinderen. Brussel: Idea Consult.
- 26 Agentschap voor Onderwijsdiensten (2021). Jaarverslag 2021. Brussel: Agodi.
- 27 Onderwijsinspectie (2023). Verslag van de evaluatie van de examencommissie secundair onderwijs (november-december 2022). Brussel: onderwijsinspectie.
- 28 Statistiek Vlaanderen (2023). Bevolking naar onderwijsniveau (scholingsgraad). vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/bevolking-naar-onderwijsniveau-scholingsgraad
- 29 Europese Commissie (2022), European Education and Training Monitor 2022
- 30 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.). Datawarehouse Hoger Onderwijs. Eigen bewerking.
- 31 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.). Datawarehouse Hoger Onderwijs. Eigen bewerking.
- 32 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.). Datawarehouse Hoger Onderwijs. Eigen bewerking.
- 33 OESO (2022a), Education at a Glance 2022.
- 34 Departement Onderwijs en Vorming (2023a). Monitor graduaatsopleidingen 2020-2021
- 35 Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2023). Databank beleidsinformatie Onderwijs en Vorming. Eigen berekening.
- 36 Ibid. Het gaat om trajectstarters in de periode 2014-2015 t.e.m. 2018-2019.

- 37 Ibid.
- 38 Rekenhof (2021). Studievoortgang in het hoger onderwijs. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement.
- 39 AHOVOKS (2023). Databank beleidsinformatie Onderwijs en Vorming
- 40 Statistiek Vlaanderen (2023). Studieduur in het hoger onderwijs. [vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-voeding/studieduur-in-het-hoger-onderwijs](https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-voeding/studieduur-in-het-hoger-onderwijs)
- 41 AHOVOKS (2023). Databank beleidsinformatie Onderwijs en Vorming
- 42 OESO (2022b). Resourcing Higher Education in the Flemish Community of Belgium, Higher Education, OECD Publishing, Paris, doi. [org/10.1787/3fo248ad-en](https://doi.org/10.1787/3fo248ad-en).
- 43 OESO (2022a), Education at a Glance 2022, Table B5.1. Eigen bewerking
- 44 Departement Onderwijs en Vorming (2023). Datawarehouse Hoger Onderwijs.
- 45 Departement Onderwijs en Vorming (2023). Datawarehouse Hoger Onderwijs.
- 46 Departement Onderwijs en Vorming (2023). Datawarehouse Hoger Onderwijs. Eigen bewerking
- 47 OESO (2022a). Education at a Glance 2022.
- 48 Van Langenhove, H., & Vansteenkiste, S. (2020). Drempels en motivatie bij het volgen van opleiding in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Adult Education Survey. Over:Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk, 30(1), 30-38. Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- 49 Steunpunt Werk (2023). Vlaanderen binnen Europa: Opleiding. steunpuntwerk.be/cijfers/vlaanderen-binnen-europa-opleiding
- 50 Vlaamse overheid (2021). Actieplan levenslang leren. Koers zetten naar een lerend Vlaanderen. publicaties.vlaanderen.be/view-file/50681
- 51 OESO (2019a), OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. doi.org/10.1787/9789264309791-en
- 52 OESO (2022c). OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Flanders, Belgium: The Faces of Learners in Flanders, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7887a565-en>; Cincinnato S. & Demeyer I. (2016). Vaardig genoeg voor de 21e eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC, Universiteit Gent, <https://piaac.ugent.be/wp-content/uploads/2022/05/Volledige-Vlaamse-rapport-van-het-PIAAC-onderzoek-cyclus-1.pdf>
- 53 Zie dashboard Levenslang leren: opendata.wse.vlaanderen.be/pages/III-dashboard
- 54 Departement Onderwijs en Vorming (2023b). Financieringsmonitor volwassenenonderwijs: kalenderjaar 2021
- 55 Ibid.
- 56 Departement Onderwijs en Vorming (2022d). Monitor graduaatsopleidingen 2020-2021. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/54736>
- 57 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.). Datawarehouse Hoger Onderwijs. Eigen bewerking
- 58 Cincinnato S. & Demeyer I. (2016) ; OESO (2016), Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en<http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- 59 Cincinnato S. & Demeyer I. (2016). Ibid ; OESO (2016). Ibid.; OESO (2019b), Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, doi.org/10.1787/1fo29d8f-en.
- 60 Steunpunt Werk: Vlaanderen binnen Europa: opleiding steunpuntwerk.be/cijfers/vlaanderen-binnen-europa-opleiding
- 61 Van Langenhove e.a. (2020) Ibid.
- 62 OESO (2019a). Ibid; ;OESO (2022c). Ibid; Cincinnato S. & Demeyer I. (2016). Ibid.
- 63 OESO (2022c). Ibid.
- 64 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.). Datawarehouse Volwassenenonderwijs.
- 65 Koning Boudewijnsstichting (2022). Barometer digitale inclusie 2022. media.kbs-frb.be/nl/media/9837/Digitale%20Inclusie.%20Barometer%20Digitale%20Inclusie%202022
- 66 OESO (2022c). Ibid.
- 67 Dashboard Levenslang Leren: opendata.wse.vlaanderen.be/pages/III-dashboard
- 68 Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Systemic obstacles to participation in lifelong learning. Leuven: Steunpunt Studie- en Scholloopbanen
- 69 Dashboard monitoring financiering volwassenenonderwijs: https://tableau-onderwijs.vlaanderen.be/t/EXTERN/views/Monitorfinancieringvwo/d_input-output?%3Aembed=y&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y
- 70 Departement Onderwijs en Vorming (2023e), Statistisch Jaarboek 2022-2023, <https://onderwijs.vlaanderen.be/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2022-2023>
- 71 Rekenhof (2021a). Deeltijds kunstonderwijs. Afstemming en toegankelijkheid van het aanbod. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement.
- 72 Rekenhof (2021a). Ibid
- 73 Rekenhof (2021a). Ibid



03

**SOCIAAL-CULTURELE
ONTWIKKELINGEN**

Armoede neemt nauwelijks af

In 2022 heeft 11% van de inwoners van het Vlaams Gewest en 39% van de inwoners van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest een verhoogd risico op armoede of sociale uitsluiting.¹ In het Vlaams Gewest zien we een lichte daling sinds 2019 (14%) terwijl in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de cijfers stabiel zijn gebleven (39%). Als kanttekening bij de cijfers moet aangegeven worden dat EU-SILC gebaseerd is op de inkomensgegevens van 2021, waardoor de mogelijke impact van de inflatie nog onduidelijk is.

Werk hebben blijft één van de belangrijkste waarborgen tegen armoede en sociale uitsluiting. In 2022 had 3% van de werkenden een verhoogd risico op kansarmoede en sociale uitsluiting terwijl dit risico 55% was bij niet-werkenden en 31% bij niet-gepensioneerde niet-actieven.² De hoogst behaalde onderwijskwalificatie maakt daarin een belangrijk verschil. Onder hooggeschoolden was 90% werkend, tegenover 51% bij de kortgeschoolden.³ De kans op armoede en sociale uitsluiting is beduidend hoger bij kortgeschoolden (24%) in vergelijking met hooggeschoolden (6%). Dit verschil is meer uitgesproken bij de jongere leeftijdscohorten (18-24): respectievelijk 41% en 11%.⁴

Kinderarmoede

Volgens de EU-SILC gegevens voor het Vlaams Gewest uit 2022 bedraagt het risico op armoede en sociale uitsluiting bij minderjarigen 10%, wat betekent dat 130.000 minderjarigen opgroeien in een situatie met verhoogd risico op armoede. Voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest geeft de kansarmoede-index van het Agentschap Opgroeien aan dat bij benadering 27% van de 0 tot 3-jarigen opgroeit in een kansarm gezin.⁵

Het risico op kansarmoede bij minderjarigen bedraagt 74% in gezinnen met kortgeschoolde ouders ten opzichte van 7% in gezinnen met hooggeschoolde ouders.⁶ Kinderen die opgroeien in een gezin met een moeder van vreemde origine hebben een sterk verhoogd risico op kansarmoede.⁷

Onderwijskosten

Heel wat gezinnen in armoede ondervinden problemen met het betalen van de directe en indirecte kosten voor deelname aan onderwijs.⁸

De mediaanuitgave voor deelname aan één schooljaar (schooljaar 2017-2018) in het kleuteronderwijs bedraagt 170 euro, zonder eventuele vervoerskosten. Het gaat dan om de aankoop van duurzame schooluitrusting, steunactiviteiten, schoolfoto's en traktaties bij de verjaardag. 70% van de bevraagde ouders geeft aan ook vervoerskosten te hebben, goed voor een mediaanuitgave van 126 euro voor één schooljaar.⁹

De studiekosten zijn hoger in het lager onderwijs dan in het kleuteronderwijs. De mediane studiekost voor één schooljaar lager onderwijs bedraagt 448,55 euro zonder vervoerskosten en 628,75 euro met vervoerskosten. De hoogste uitgaven gaan naar de aankoop van ICT-materiaal en vervoer.

In het kleuteronderwijs ligt het zwaartepunt van de uitgaven vooral in de instapklas of de eerste kleuterklas. Dat is het schooljaar dat er meer moet geïnvesteerd worden in duurzame materialen zoals een boekentas of een brooddoos. In het lager onderwijs nemen de studiekosten toe naarmate men verder doorstroomt. De hoogste uitgaven zijn er in de derde graad. Dit is voornamelijk een gevolg van de meerdaagse uitstappen die vooral in de derde graad van het lager onderwijs plaatsvinden en door het hoger gebruik van ICT-materialen.

De studiekosten in het basisonderwijs variëren naargelang het leerjaar, het onderwijsnet en de schoolgrootte. De mediaantotaaluitgave aan studiekosten is het hoogst in scholen met minder dan 250 leerlingen (498 euro) en het laagst in grote scholen met meer dan

350 leerlingen (380 euro). Middelgrote scholen (met tussen de 250 en 350 leerlingen) kennen een mediaantotaaluitgave van 380 euro voor een schooljaar. De totale mediaanuitgave is het hoogst in het vrij gesubsidieerd onderwijs, namelijk 541 euro voor een schooljaar. De mediaantotaaluitgave is het laagst in GO!-scholen, namelijk 360 euro voor een schooljaar. Het verschil met scholen van het openbaar gesubsidieerd onderwijs (POV en OVSG) is tamelijk beperkt, namelijk 23 euro.¹⁰

De mediane studiekost voor één schooljaar in de eerste graad van het secundair onderwijs (schooljaar 2017-2018) bedraagt 1.207,35 euro. Dit bedrag omvat de schooluitrusting (722,50 euro), ééndaagse en meerdaagse schoolactiviteiten (69,00 euro), steunactiviteiten (38,00 euro), andere kosten (22,50 euro) en vervoerskosten (175,66 euro voor de verplaatsing en 47,88 euro voor extra aankopen die verbonden zijn aan vervoer zoals fietsuitrusting). Sinds het vorige onderzoek naar studiekosten uit 2006-2007 stegen de studiekosten met 21,2%.¹¹

In één schooljaar in de tweede graad van het secundair onderwijs bedraagt de mediane studiekost 1.134,29 euro. De hoogste uitgaven zijn er voor schoolboeken en drukwerk (294,83 euro), het forfaitair bedrag dat scholen aan ouders vragen voor allerhande uitgaven (228 euro) en vervoer (178 euro). Er zijn verschillen tussen de opleidingsvormen: de mediaanuitgave is het hoogst in het aso (1.145,90 euro), gevolgd door tso (1.134,29 euro) en bso (1.062,24 euro).¹²

De mediane studiekost van één schooljaar in de derde graad bedraagt 1.502,74 euro. Ook in de derde graad zien we verschillen tussen de opleidingsvormen. Leerlingen uit het bso hebben de hoogste uitgaven (2.216,36 euro), gevolgd door leerlingen uit het aso (1.502,74 euro), het tso (1.377,08 euro) en het kso (1.065,83 euro). Binnen de onderwijsvormen zijn er grote verschillen naargelang het studiegebied, maar omdat het aantal respondenten voor deze monitor te laag was, is het niet mogelijk om hierover betrouwbare uitspraken te doen.¹³

Voor één academiejaar in het hoger onderwijs bedraagt de mediane studiekost 1.529 euro voor een hogeschoolopleiding en 1.496 euro voor een universiteitsopleiding. De uitgaven gaan naar inschrijvingsgeld, drukwerk, ICT-materiaal, specifieke kledij, duurzame uitrusting, verbruiksmaterialen, eindwerk of stage, uitstappen en studiebegeleidingskosten. Voor studenten die op kot gaan bedraagt de mediaanuitgave 7.271 euro voor één academiejaar, waarvan het grootste deel aan huisvesting en voeding wordt besteed. Kotstudenten die een kot op de gesubsidieerde markt huren, betalen beduidend minder huisvestingskosten (3.410 euro voor een jaar) dan kotstudenten op de privémarkt (5.140 euro voor een jaar).¹⁴

De school- en studietoelagen zijn in de meeste gevallen ontoereikend om de kosten verbonden aan het volgen van leerplicht- en hoger onderwijs volledig af te dekken.

BOX 6

ONDERZOEK NAAR DE STUDIEKOSTEN

De studiekostmonitoren die het Steunpunt SONO in de periode 2016-2020 uitvoerde zijn veel gedetailleerder dan de elementen die hier worden uitgelicht. De uitgebreide rapporten zijn [hier](#) te vinden.

Het OESO rapport “Resourcing higher education in the Flemish Community of Belgium” besteedt aandacht aan studiekosten en aan de financiering van de studentenvoorzieningen. Dit rapport vormde onderdeel van een [breder onderzoek](#) van de OESO naar de financiering van het hoger onderwijs.

De inflatie die in 2022 op het hoogste peil is sinds 2012,¹⁵ leidt er toe dat de schoolkosten in alle gezinnen zwaarder doorwegen, maar heeft een extra zware impact op kansarme gezinnen. Door het ontbreken van een systematische monitoring van schoolkosten en onbetaalde schoolfacturen, is het echter moeilijk in te schatten hoeveel gezinnen geconfronteerd worden met stijgende schoolkosten en moeilijkheden ondervinden om deze te betalen. Recent onderzoek van het gemeenschapsonderwijs wijst op een groeiend bedrag aan onbetaalde schoolfacturen.¹⁶ In 2018 bleef ongeveer 8 miljoen euro aan facturen onbetaald. In 2022 bedroeg dat al ongeveer 11 miljoen. Voornamelijk scholen met een kansarm publiek worden geconfronteerd met onbetaalde schoolfacturen.¹⁷

Effecten van kansarmoede op de schoolloopbaan van leerlingen

Kansarmoede in het onderwijs is meer dan enkel een probleem van het niet kunnen betalen van de studiekosten en ongelijke toegang. Kansarmoede houdt ook een reeks van sociale uitsluitingen in waardoor kansarme leerlingen minder gemakkelijk tot leren komen. Honger of meer ongezonde voeding, gebrekkige socio-emotionele hechting, isolement en lager welbevinden, een minder stimulerend leerklimaat in het gezin, een minder rijk taalrepertoire zijn voorbeelden van factoren die ertoe bijdragen dat kansarme leerlingen de mogelijkheden tot sociale mobiliteit die het onderwijs biedt, minder benutten. De digitalisering van het onderwijs houdt nieuwe risico's in voor kwetsbare groepen.¹⁸

De sociale achtergrond van leerlingen en studenten heeft nog steeds een grote invloed op de schoolloopbanen van leerlingen en studenten. Leerlingen uit een sociaal zwakker milieu doen het minder goed op het vlak van onder andere prestaties, vroegtijdig schoolverlaten, tracking en scholingsgraad (zie ook [Ontwikkelingen op het vlak van onderwijstrajecten](#) en [Ontwikkelingen op het vlak van leeruitkomsten](#)).¹⁹ Onderzoek leert ten slotte dat in de afgelopen twintig jaar de kloof tussen kansarme en kansrijke leerlingen slechts in beperkte mate verkleinde.²⁰

Kansarme leerlingen zijn dan ook meer aangewezen op de school en leerkrachten voor hun ontwikkeling. Onderzoek stelt echter vast dat de ervaring van leerkrachten lager is in lagere scholen met een relatief hoger aandeel leerlingen met een kansarme achtergrond. Het lerarentekort hangt eveneens samen met de leerlingenpopulatie. Hetzelfde onderzoek concludeert dat het aandeel niet ingevulde vervangingen bij het onderwijspersoneel hoger is in de lagere scholen van het katholiek onderwijs met een hoog aandeel SES-leerlingen.²¹

Zoals er tussen leerlingen sociaal-ecologische ongelijkheid bestaat (zie [Ecologische en ruimtelijke ontwikkelingen](#)), bestaat die ook tussen scholen: in 33,7% van de vestigingsplaatsen beschikt het schoolbestuur niet over voldoende financiële middelen om onderhoudswerken te financieren, terwijl dit voor 22,8% (eerder) wel het geval is. Voor 26,5% van de vestigingsplaatsen beschikt het schoolbestuur niet over voldoende middelen om het niet-gesubsidieerde deel van de bouwkost te dragen, terwijl 31,1% daar (eerder) wel toe in staat is. Eerdere afnames van de schoolgebouwenmonitor in 2008 en 2013 tonen aan dat scholen die gelegen zijn in achtergestelde buurten in Vlaanderen en Brussel er slechter aan toe zijn dan andere scholen. Van de ruim 800 vestigingsplaatsen van scholen in kansarme buurten, werd 42% gebouwd vóór 1950. De staat van de schoolgebouwen vormt een extra belasting en heeft een negatieve impact op de onderwijseffectiviteit en het welbevinden van leerlingen.²² Het valt aan te nemen dat het voor deze scholen nog moeilijker is dan voor andere om hun stijgende energiefactuur te betalen én te investeren in klimaat- en energievriendelijke voorzieningen.

Het is echter moeilijk om deze problematiek goed in kaart te brengen omdat de overheid geen zicht heeft op de financiële toestand van de schoolbesturen in Vlaanderen (zie ook [Ontwikkelingen op het vlak van onderwijsbeleid](#)).

Kindertijd en adolescentie cruciaal voor de gezondheid

De kindertijd en de adolescentie zijn een cruciale fase voor de neurologische ontwikkeling, de mentale gezondheid en het welbevinden.²³ Kinderen en jongeren die opgroeien in omgevingen waarin gezonde keuzes voor de hand liggen, hebben later ook meer kans om gezond gedrag te stellen. De meest voorkomende mentale stoornissen (stemmings- en angststoornissen) vangen veelal aan tijdens de adolescentie.²⁴ Gewoontes en gedragingen die mensen zich tijdens de adolescentie hebben aangeleerd, blijven vaker behouden in het latere leven.²⁵

Ingrijpende ervaringen in de kindertijd en adolescentie (adverse childhood experiences of ACE's) kunnen dus een langdurige invloed hebben op de gezondheid. Onderzoek in voornamelijk hoge inkomenslanden toont aan dat (een opeenhoping van) ingrijpende jeugdervaringen een sterke negatieve invloed hebben op het gezondheidsgedrag, de latere gezondheid en de gezondheidsbeleving.²⁶ Het gaat dan onder meer om scheiding van ouders, verlies van dierbaren, maar ook leven in extreme armoede, middelenmisbruik, de aanwezigheid van mentale stoornissen in het gezin, verwaarlozing, mishandeling en misbruik. Afhankelijk van de schattingen maakt 23 % tot 57 % van de kinderen en adolescenten minstens één ingrijpende jeugdervaring mee, 2 % tot 14 % maakt er minstens vier mee.²⁷

Psychische problemen bij deel van de kinderen en jongeren, maar barrières in de toegang tot professionele hulp

Voorafgaand aan de coronapandemie werd bij drie op de tien Belgische kinderen en adolescenten minstens één vermoedelijke psychosociale aandoening gesignaleerd.²⁸ In een andere studie bleek bijna één op de vijf Vlaamse adolescenten matig ernstige tot ernstige psychosociale klachten te ervaren.²⁹ Meisjes rapporteerden over het algemeen meer klachten dan jongens, net als adolescenten die ingrijpende ervaringen hadden meegemaakt en die aangaven gepest te zijn geweest. Beschermende factoren waren sociale steun ervaren en goede sociale vaardigheden hebben. In recent onderzoek onder Vlaamse adolescenten (11-18 jaar) gaf ongeveer negen op de tien (90,6 %) aan zich tevreden te voelen met hun leven. Iets meer dan de helft van de adolescenten (53,3 %) gaf aan meermaals per week minstens één psychosociale klacht te ervaren.³⁰

Een studie onder studenten hoger onderwijs toonde aan dat bijna de helft (47 %) een hoge algemene levenstevredenheid ervaart. Leeftijd en socio-economische status speelden hierin een rol. Jongere studenten, studenten van wie de ouders geen diploma hoger onderwijs behaalden en studenten met een studietoelage waren minder tevreden met hun leven.

Bijna de helft van de studenten (46 %) tikte aan op de criteria van één of meerdere psychische problemen. Het gaat dan veelal om problemen die samenhangen met angst en depressie, maar ook om externaliserende en impulsgerelateerde problemen, zoals zelfverwonding, eetproblemen en suïcidaliteit. De kritische groep studenten die veel psychische problemen heeft én een grote impact ervaart van deze psychische problemen wordt geschat op ongeveer één op twintig Vlaamse studenten. Wederom speelt socio-economische status een rol. Studenten met een studietoelage rapporteerden vaker psychische problemen.³¹

Kinderen en jongeren die nood hebben aan professionele hulp, hebben daar niet altijd makkelijk toegang toe. De meest gerapporteerde barrières zijn een gebrek aan kennis over gezondheid en gezondheidsbeleving, schaamte over het aanvaarden van professionele hulp, twijfels over de vertrouwensrelatie met een hulpverlener, onvoldoende financiële middelen en onvoldoende beschikbaarheid van de hulp.³² In een niet-representatieve bevraging onder Vlaamse zorggebruikers werden ook de lange wachttijden gemeld als drempel. Voornamelijk dan voor kinderen met (een vermoeden van) een ontwikkelingsstoornis zoals bijvoorbeeld ADHD of autisme.³³

83 % van de Vlaamse studenten in het hoger onderwijs zocht geen hulp omdat ze hun problemen zelf willen oplossen.³⁴ Daar staat tegenover dat iets meer dan de helft van deze studenten (56 %) aangaf wel nood aan een behandeling te hebben. Ook bleek het probleembesef bij studenten met psychische problemen vrij laag te zijn: 24 % van de studenten meent dat er geen probleem is dat behandeld moet worden.³⁵

Kinderen en jongeren zijn fysiek ongezonder dan vroeger

De laatste twee decennia is de fysieke gezondheid van kinderen en jongeren binnen OESO-landen gemiddeld genomen achteruitgegaan.³⁶ Slechts 19 % van adolescenten voert minstens één uur per dag een gemiddelde tot zware fysieke activiteit uit, wat een maat is voor een gezonde levensstijl. Slechts 49 % van de jongens en 35 % van de meisjes neemt vier of meer keer per week deel aan dergelijke activiteiten.³⁷

Iets meer dan 80 % van de Vlaamse adolescenten (11-18 jaar) geeft aan een goede tot uitstekende fysieke gezondheid te hebben.³⁸ Dat ligt in lijn met de bredere Vlaamse bevolking waar 93,3 % de eigen gezondheidstoestand als redelijk tot zeer goed beoordeelde. ³⁹ Daarmee scoort Vlaanderen boven het Europese gemiddelde van 91,2%.⁴⁰ Daartegenover staat dat ruim één op de drie (35 %) van de adolescenten rapporteerde meermaals per week één of meer fysieke klachten te ervaren. Ten opzichte van een eerdere meting in 2018 observeerde men een toename in de prevalentie van fysieke klachten.

Tussen 2000 en 2016 is het aandeel obese jongeren (5-19 jaar) in de wereld verdubbeld naar één op vijf.⁴¹ In Vlaanderen signaleerde Kind en Gezin overgewicht bij ruim één op de tien 2-jarigen (11,4 %), van wie 1,8 % obees werd bevonden. De afgelopen vijf jaar zijn deze aandelen alleen maar toegenomen.⁴² In de Gezondheidsenquête van 2018 werd voor 16,2 % van de Vlaamse 2-17-jarigen overgewicht gerapporteerd en voor 4,6 % obesitas.⁴³

Ook de voedingsgewoontes van jongeren veranderden. De OESO wijst op de toename van het eten van bewerkt voedsel en voedsel met lage voedingswaarden.⁴⁴ Vlaamse adolescenten (11-18 jaar) rapporteerden in 2018 wel betere voedingspatronen in vergelijking met 2014. Ze eten meer groenten en fruit en nuttigen minder frisdrank. Het aandeel jongeren dat de dagelijks aanbevolen hoeveelheid beweging haalt, evolueerde ook gunstig, hoewel dat aandeel beperkt blijft (21,3 % jongens en 13,7 % meisjes). Omgekeerd is het aandeel leerlingen uit het 4de jaar basisonderwijs dat aangeeft (bijna) elke dag honger te hebben op school substantieel toegenomen van 19 % in 2016 naar 43 % in 2021. Dit toont aan dat steeds meer kinderen 's morgens geen ontbijt nemen. Enkel Italië doet het op dit vlak slechter. Dit is opvallend omdat leerlingen die de schooldag vermoeid en hongerig starten, gemiddeld een lagere begrijpend-leesvaardigheid hebben.⁴⁵

De meerderheid van de jongeren (93,4 % jongens; 90,9 % meisjes) spendeerde meer tijd zittend achter een scherm dan de dagelijks aanbevolen norm van minder dan 2 uur. Dat is een stijging tegenover 2014. Vlaamse kinderen en jongeren lijken veel gebruik te maken van schermen. Volgens een bevraging bij ouders brachten 40 % van de 0- tot 4-jarigen dagelijks minimaal 1 uur achter een scherm door.⁴⁶

Leerlingen uit het basisonderwijs en secundair onderwijs rapporteerden een langere scherm-tijd, zeker op de schoolvrije dagen. Gedurende schooldagen gamede ongeveer de helft van de leerlingen dagelijks minimaal 1 uur (basisonderwijs: 44 % en secundair onderwijs 48 %) en spendeerde een groter aandeel van de leerlingen minimaal 1 uur per dag aan sociale media (basisonderwijs 55 % en secundair onderwijs 82 %).⁴⁷ Ook deze cijfers liggen in lijn met wat het OESO-gemiddelde: 15-jarigen spenderen in 2018 gemiddeld 4 uur per week meer online (23 uur) dan in 2015.⁴⁸

In 2022 gaven zes op de tien jongvolwassenen (18-24 jaar) aan zich afhankelijk te voelen van hun smartphone (62 %); een stijging in vergelijking met 2018 (48 %).⁴⁹

Het PIRLS-onderzoek van 2021 stelt vast dat 35% van de leerlingen zegt elke dag of bijna elke dag moe aan de schooldag te starten. Het gaat om een behoorlijke stijging ten opzichte van 2016, maar het cijfer ligt in Vlaanderen wel lager dan de meeste vergelijkingslanden. Verder observeerde men dat slaapproblemen vaak voorkomen. Ongeveer de helft van de adolescenten (11-18 jaar) haalt de slaapnorm niet tijdens de schoolweek.⁵⁰ In vergelijking met de bevraging uit 2018 rapporteerden in 2022 meer jongeren slaapproblemen.⁵¹ Eerder onderzoek toonde een verband aan tussen overmatig schermgebruik en slaapproblemen bij adolescenten, een verband dat sterker wordt doorheen de tijd.⁵² In de Welzijnsmonitor rapporteerden één op de drie studenten hoger onderwijs (35 %) een hoge slaapkwaliteit, en een gemiddelde slaapduur van 7 uur per nacht.⁵³

De prevalentie van alcoholgebruik onder 15-jarigen in Vlaanderen (53 %) lag in 2018 ver boven het internationale gemiddelde (37 %).⁵⁴ Wel is de gemiddelde frequentie van het gebruik van tabak, alcohol en cannabis onder Vlaamse 12- tot 18-jarige adolescenten in de afgelopen twee decennia afgenomen.⁵⁵ Tegelijkertijd is de groep adolescenten die wekelijks alcohol gebruikt dan weer toegenomen.⁵⁶ Er zijn met andere woorden minder adolescenten die alcohol drinken, maar die kleinere groep die wel drinkt, doet dat regelmatig. Herhaaldelijk alcoholgebruik gedurende de adolescentie is negatief geassocieerd met de aandachtsspanne, het geheugen en de breinontwikkeling.⁵⁷

De meerderheid van de studenten dronk alcohol in het afgelopen jaar (85 %), met een gemiddelde inname van 9,2 standaardglazen⁵⁸ per week. Tabakgebruik (28 %) en cannabisgebruik (27 %) kwamen dan weer minder vaak voor.⁶⁰ Een klein aandeel van de studenten bleek positief te screenen op een alcoholgebonden stoornis (8 %) of een niet-alcoholgerelateerd middelenprobleem (5 %).⁶¹

We zien doorheen alle indicatoren met betrekking tot gezondheid socio-economische ongelijkheden, zowel in Vlaanderen als in internationale vergelijkingen.⁶² In Vlaanderen zien we dat bso- en tso-leerlingen meer risico lopen op gezondheidsproblemen en meer risicogedragingen vertonen dan aso-leerlingen.⁶³ Adolescenten in bso en tso gaven vaker aan fysieke klachten te hebben dan adolescenten in aso.⁶⁴ Binnen hoger onderwijs wordt dan weer omgekeerd gesignaleerd dat studenten uit hogere sociale milieus relatief vaker (risicovolle) middelen gebruiken.⁶⁵

NOTEN

SOCIAAL-CULTURELE ONTWIKKELINGEN

- 1 Statbel (2022). EU-SILC
https://statbel.fgov.be/sites/default/files/files/documents/Huishoudens/10.7%20Inkomen%20en%20levensomstandigheden/10.7.1%20Armoederisico/Publication_Silc_STATBEL_NL.xlsx
- 2 Statistiek Vlaanderen (s.d.). Bevolking in armoede of sociale uitsluiting. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/inkomen-en-armoede/bevolking-in-armoede-of-sociale-uitsluiting>
- 3 Statistiek Vlaanderen (s.d.). Bevolking naar socio-economische positie (op basis van de EAK-enquête). [vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/arbeid/bevolking-naar-socio-economische-positie-op-basis-van-eak-enquete](https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/arbeid/bevolking-naar-socio-economische-positie-op-basis-van-eak-enquete)
- 4 Eurostat (2020). EU-SILC.
ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PEPS04_custom_5044691/default/table?lang=en
- 5 Agentschap Opgroeien (2023). Gezinsinkomen en (kans)armoede. Cijfers op maat. opgroeien.be/kennis/cijfers-en-onderzoek/gezinsinkomen-en-kansarmoede/cijfers-op-maat#toc-kansarmoede-index-voor-gemeenten-uit-het-brussels-hoofdstedelijk-gewest
- 6 Eurostat (2022). EU-SILC, *ibid.*
- 7 Agentschap Opgroeien (2023). *Ibid.*
- 8 Reynaert, D., Formesyn, N., Roels, G., Roose, R., Hennion, W. & Nachtergaele, S. (2018). In Coene, J., Raeymaeckers, P., Hubeau, B., Goedemé, T., Remmen, R. & Van Haarlem, A. (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2018*. Leuven: Acco.
- 9 Havermans, N., De Norre, J., & Groenez, S. (2019). *Studiekosten in het basisonderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek
- 10 *ibid.*
- 11 De Norre, J., Havermans, N., Groenez, S. (2019). *Studiekosten in eerste graad van het secundair onderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- 12 Het gaat in alle gevallen over een klein aantal observaties (aso= 16, tso=18, bso=10). Voor het kso komt men tot 940,49 euro maar beschouwt men het resultaat als onbetrouwbaar.
- 13 De Leebeek, K., De Norre, J., Groenez, S., & Havermans, N. (2020). *Studiekosten in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- 14 De Norre, J., De Leebeek, K., & Havermans, N. (2020). *Studiekosten in het hoger onderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- 15 Statistiek Vlaanderen (2023). Inflatie. vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/financiele-omgeving/inflatie
- 16 GO! (2023, 3 mei). Het GO! wil onbetaalde schoolfacturen weg | Persbericht. g-o.be/pers/het-go-wil-onbetaalde-schoolfacturen-weg/
- 17 GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2023). Visie op schoolkostenbeleid. g-o.be/media/1937/532310-go-visie-op-schoolkostenbeleid-02.pdf
- 18 Asmar, A., Van Audenhove, L. & Mariën, I. (2020). De invloed van sociale ondersteuning op digitale zelfredzaamheid. Wie helpt wie, op welke manier en wanneer bij het gebruik van digitale toepassingen? In Coene, J., Ghys, T., Hubeau, B., Marchal, S., Remmen, R., Vandenhole, W. & Van Haarlem, A. (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2020*. Leuven: Acco.
- 19 Horváth, A., Krémó, A., Sigalas, E., et al. (2020). Equity in school education in Europe : structures, policies and student performance, Parveva, T. (editor), Publications Office of the European Union, 2020, data.europa.eu/doi/10.2797/658266
Dockx, J., & De Fraine, B. (2019). On track? A study on the effects of tracks in secondary education.
Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 206-221. <https://doi.org/10.1177/1474904115589039>
Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 334-349. <https://doi.org/10.1177/1745499916664818>
Franck, E. & Nicaise, I. (2019). De invloed van school- en systeemkenmerken op (on)gelijke onderwijsuitkomsten naar sociale herkomst en thuistaal: vergelijkende analyse op PISA 2015. Hamburg: IEA/ Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- 20 Rekenhof (2017). Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs. ccrek.be/docs/2017_29_GelijkeOnderwijskansen.pdf
Cincinnati S., Ünver, Ö, Nicaise I. (2020). Trends in onderwijsongelijkheden op lange termijn in Vlaanderen: vroegtijdig schoolverlaten, toegang tot het hoger onderwijs en arbeidsinkomen op 25 jaar, Leuven: HIVA/Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
Franck, E. & Nicaise, I. (2018). Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015, Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- 21 Gambi, L. & De Witte, K. (2023a). The uphill battle: The amplifying effects of negative trends in test scores, COVID-19 school closures and teacher shortages.' Working Paper Departement Economie FEB
Gambi, L. & De Witte, K. (2023b). Het lerarentekort en de COVID-19 pandemie als extra tegenwind bij het keren van leerprestaties. LEUVENSE ECONOMISCHE STANDPUNTEN 2023/199 /
Heriman, P., Leroy, L., Schroyen, N., Stevens, H. & Van Praet, N. (2019). Duurzaam armoedebeleid: geef jongeren een menswaardige toekomst en bestrijd de armoede van morgen. In Coene, J., Raeymaeckers, P., Hubeau, B., Marchal, S., Remmen, R. & Van Haarlem (Eds.), *Kansarmoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2019*. Leuven: Acco.
Vlaams Parlement (2021, 2 juni). Verslag plenaire vergadering. vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/plenaire-vergaderingen/1521025/verslag/1525956

- 22 Engels, N. & Aelterman, A. (2003). 'Zich goed voelen op school'. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1-2: 93-99. 33 Unicef België (2013). Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken kinderen en jongeren ervan. VLOR (2013). Advies over kinderen in armoede. Advies op eigen initiatief. Uitgebracht door de Raad Basisonderwijs op 6 november 2013 met eenparigheid van stemmen. Geraadpleegd op 14 maart 2023; Leemans, G. (2015). Bouwen voor school en samenleving: Een sociologisch geïnspireerde evaluatie van het scholenbouwbeleid in Vlaanderen, 2004-2014. Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de graad van doctor in de sociale wetenschappen: sociologie. Universiteit Antwerpen; Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (2019). Schoolgebouwenmonitor 2018-2019. Indicatoren voor de kwaliteit van schoolgebouwen in Vlaanderen. Geraadpleegd op 12 maart 2023 op publicaties.vlaanderen.be/view-file/39319
- 23 Burns, T. & Gottschalk, F. (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. Paris, France: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. doi.org/10.1787/b7f33425-en
- 24 de Girolamo, G., Dagani, J., Purcell, R., Cocchi, A., & McGorry, P. (2012). Age of onset of mental disorders and use of mental health services: needs, opportunities and obstacles. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 21(1), 47-57; Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L., & Voorspoels, W. (2023). Psychische gezondheid, basisbehoeften en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. *Academiejaar 2022-2023*. Brussel, België: Vlaamse overheid.
- 25 Viner, R., Ozer, E., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatsui, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. 379(9826), 1641-1652. [doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60149-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60149-4); McCambridge, J., McAlaney, J., & Rowe, R. (2011). Adult consequences of late adolescent alcohol consumption: a systematic review of cohort studies. *PLoS Med*, 8(2); Burns, T. & Gottschalk, F. (2020). Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children. Paris, France: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. doi.org/10.1787/1209166a-en
- 26 Hughes, K., Bellis, M., Hardcastle, K., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Dunne, M. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356-e366; Bellis, M., Hughes, K., Ford, K., Rodriguez, G., Sethi, D., & Passmore, J. (2019). Life course health consequences and associated annual costs of adverse childhood experiences across Europe and North America: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 4(10), e517-e528; Brugiavini, A., Buia, R., Kovacic, M., & C., O. (2022). Adverse childhood experiences and unhealthy lifestyles later in life: evidence from SHARE countries. *Review of Economics of the Household*, 21, 1-18.
- 27 Hughes, K., Ford, K., Bellis, M., Glendinning, F., Harrison, E., & Passmore, J. (2021). Health and financial costs of adverse childhood experiences in 28 European countries: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 6(11), e848-e857; Kirtley, O., Achterhof, R., Hiekkaranta, A., Hermans, K., Hagemann, N., & Myin-Germeys, I. (2019). De voorlopige resultaten van de SIGMA-studie: een langdurig onderzoek naar de geestelijke gezondheid van jongeren in Vlaanderen. Leuven, België: KU Leuven; Kessler, R., McLaughlin, K., Green, J., Gruber, M., Sampson, N., Zaslavsky, A., & Williams, D. (2010). Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *The British Journal of Psychiatry*, 197(5), 378-385. Hughes, et al. (2017), *ibid*; Bellis, et al., 2019, *ibid*
- 28 Gisle, L., Driessens, S., Demarest, S., & Van der Heyden, J. (2020). Geestelijke gezondheid: gezondheidsenquête 2018. Brussel, België: Sciensano.
- 29 Kirtley, et al. (2019), *ibid*
- 30 Schrijvers, K., Dierckens, M., & Deforche, B. (2023). Studie Jongeren en Gezondheid, Deel 3: mentaal, sociaal en fysiek welzijn [Factsheet]. Gent, België: Onderzoeksgroep Gezondheidsbevordering, Departement Volksgezondheid en Eerstelijnszorg, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Gent.
- 31 Van Hees et al. (2023). *ibid*
- 32 Radez, J., Reardon, T., Creswell, C., Lawrence, P., Evdoka-Burton, G., & Waite, P. (2021). Why do children and adolescents (not) seek and access professional help for their mental health problems? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 183-211.
- 33 Rens, R., Glazemakers, I., & Van den Broeck, K. (2020). Wachten op psychische hulp: De lengte en beleving van wachttijden in de Vlaamse geestelijke gezondheidszorg. Gent, België: Werkgroep Wachttijden - Staten-Generaal van de Geestelijke Gezondheidszorg. [doi:10.13140/RG.2.2.32162.35527](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32162.35527).
- 34 Van Hees et al. (2023). *ibid*
- 35 Orben, A., & Przybylski, A. (2020). Teenage sleep and technology engagement across the week. *PeerJ*, 8, p. e8427.
- 36 Aston, R. (2018). Physical health and well-being in children and youth: review of the literature. OECD Education Working Papers(170).
- 37 Burns, T. and F. Gottschalk (eds.) (2020), *ibid*
- 38 Dierckens, M., Delaruelle, K. en Deforche, B. (2021). Eindrapport studie Jongeren en Gezondheid 2017-2020. Gent, België : Onderzoeksgroep Gezondheidsbevordering, Departement Volksgezondheid en Eerstelijnszorg, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Gent.
- 39 Federaal Planbureau. (2022). Ervaren gezondheid. indicators.be/nl/i/Go3-SPH/Ervaren_gezondheid
- 40 Eurostat. (2023). Self-perceived health. ec.europa.eu/eurostat
- 41 Burns, T. & Gottschalk F. (2020). *ibid*.
- 42 Agentschap Opgroeien (2021). *ibid*.
- 43 Voor kinderen jonger dan 15 jaar werd op de vragenlijst geantwoord door een volwassene, meestal een ouder. Driessens, Charafeddine, & Gisle (2020). *ibid*.
- 44 Burns, T. & Gottschalk F. (2020). *ibid*.
- 45 Dierckens, M., Delaruelle, K. & Deforche, B. (2021), *ibid*
Denies K., N. Bleukx, L. Pelgrims, J. Laga, K. Van Steertegem, J. Dockx, M. Vanbuel, H. Van Keer en Koen Aesaert (2023). *ibid*.
- 46 Burns, T. & Gottschalk F. (2020). *ibid*.
- 47 Mediawijs (2022). MediaNest cijfers 2021: Onderzoek in Vlaanderen naar het mediagebruik en de mediawijsheid van 0- tot 18-jarigen en hun ouders.
- 48 Vanwynsberghe, H., Joris, G., Waeterloos, C., Anrijs, S., Vanden Abeele, M., Ponnet, K., Schreuer, C. (2022). Onderzoeksrapport

Apestaartjaren: de digitale leefwereld van kinderen en jongeren.

- 49 Burns, T. & Gottschalk F. (2020). Ibid.
- 50 De Marez, L., Sevenhant, R., Denecker, F., Georges, A., Wuyts, G., & Schuurman, D. (2023). imec.digimeter 2022: Digitale trends in Vlaanderen. Gent, België: imec.
- 51 Dierckens, M., Delaruelle, K. & Deforche, B. (2021), ibid
- 52 Schrijvers, K., Dierckens, M., & Deforche, B. (2023), ibid
- 53 Ghekiere, A., Van Cauwenberg, J., Vandendriessche, A., Inchley, J., Gaspar de Matos, M., Borraccino, A., De Clerq, B. (2019). Trends in sleeping difficulties among European adolescents: Are these associated with physical inactivity and excessive screen time? *International Journal of Public Health*, 64, 487-498.
- 54 Van Hees e.a. (2023). Ibid.
- 55 Dierckens, Delaruelle, & Deforche, (2021) ibid
- 56 Vlaams expertisecentrum Alcohol en andere Drugs (VAD) (2021). Leerlingenbevraging 2000-2019. Evoluties en inzichten. Brussel, België.
- 57 Rosiers, J. (2023). VAD-leerlingenbevraging in het kader van een drugbeleid op school. Brussel, België: VAD. Spear, L. (2018). Effects of adolescent alcohol consumption on the brain and behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(4), 197-214.
- 58 Een standaardglas bier (25cl), wijn (10cl) en sterke drank (3,5cl) bevat ongeveer evenveel pure alcohol ($\pm 10g$)
- 59 Van Damme, J., Thienpondt, A., Rosiers, J., Tholen, R., Soyez, V., Sisk, M., Deforche, G. (2022). In hogere sferen volume 5: Een onderzoek naar middelengebruik bij de Vlaamse studenten. Brussel, België: VAD, Vlaamse expertisecentrum Alcohol en andere Drugs.
- 60 Van Hees, et al. (2023), ibid
- 61 Shackleton, N., Milne, B., & Jerrim, J. (2019). Socioeconomic inequalities in adolescent substance use: evidence from twenty-four European countries. *Substance Use & Misuse*, 54(6), 1044-1049.
- 62 Tinner, L., Wright, C., Heron, J., Caldwell, D., Campbell, R., & Hickman, M. (2021). Is adolescent multiple risk behaviour associated with reduced socioeconomic status in young adulthood and do those with low socioeconomic backgrounds experience greater negative impact? Findings from two UK birth cohort studies. *BMC Public Health*, 21, 1-13.
- 63 Dierckens, M., Delaruelle, K. & Deforche, B. (2021), ibid.; Delaruelle, K., Van Houtte, M., & Bracke, P. (2020). Educational inequalities in general health: Does the curricular tracking system matter? *Acta Sociologica*, 63(1), 63-81; De Clerq, B., Abel, T., Moor, I., Elgar, F., Lievens, J., Sioen, I & Deforche, B. (2017). Social inequality in adolescents' healthy food intake: the interplay between economic, social and cultural capital. *The European Journal of Public Health*, 27(2), 279-286; Vlaams expertisecentrum Alcohol en andere Drugs (VAD) (2021), ibid
- 64 Schrijvers, K., Dierckens, M., & Deforche, B. (2023), ibid
- 65 Martin, C. (2019). High Socioeconomic Status Predicts Substance Use and Alcohol Consumption in U.S. Undergraduates. *Substance Use & Misuse*, 54(6), 1035-1043; Fone, D., Farewell, D., White, J., Lyons, R., & Dunstan, F. (2013). Socioeconomic patterning of excess alcohol consumption and binge drinking: a cross-sectional study of multilevel associations with neighbourhood deprivation. *BMJ Open*, 3(4). Wicki, M., Kuntsche, E., & Gmel, G. (2010). Drinking at European universities? A review of students' alcohol use. *Addictive Behaviors*, 35; Van Hees, et al. (2023), ibid



04

**ECONOMISCHE
ONTWIKKELINGEN**

Vlaamse werkzaamheidsgraad en scholingsgraad hoger dan Europees gemiddelde

Eén van de doelstellingen van onderwijs is om leerlingen en studenten voor te bereiden op een succesvolle intrede in de arbeidsmarkt en om volwassenen kansen te bieden om zich bij- en om te scholen in functie van hun professionele loopbaan.¹ Naast die belangrijke maatschappelijke opdracht voor het onderwijs, is de onderwijssector op zich een grote en groeiende werkgever in Vlaanderen. 9,5 % van de werkenden is actief binnen de onderwijssector.

De werkzaamheidsgraad in het Vlaams Gewest ligt in 2022 (76,7 %) hoger dan het gemiddelde in de EU (75 %) en steeg met 5,2 % sinds 2012 (71,5 %). In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ligt de werkzaamheidsgraad met 65,2 % een stuk lager.² De tewerkstelling van loontrekkenden steeg in de tertiaire sector (commerciële dienstverlening) en de quataire sector (niet-commerciële dienstverlening), maar daalde in de secundaire sector (industrie). De grootste sectorale stijging bevindt zich in de gezondheidszorg en maatschappelijke diensten (+2,0 % tussen 2009-2022), terwijl de grootste daling zichtbaar is in de industrie (-4,2 % tussen 2009-2022).

BOX 7

TRENDINDICATOREN OVER DE VLAAMSE ARBEIDSMARKT

Het Steunpunt Werk publiceert op zijn website uiteenlopende trendindicatoren over de Vlaamse arbeidsmarkt, vergelijkingen tussen Vlaanderen en Europa en achterliggende wetenschappelijke analyses. Deze these belicht slechts een beperkt aantal aspecten die relevant zijn voor een omgevingsanalyse onderwijs.

Het Steunpunt Werk publiceerde arbeidsmarktprojecties tot 2030 met verschillende arbeidsmarktindicatoren voor drie mogelijke economische scenario's. Deze tonen dat de werkzaamheidsgraad niet blijft groeien zoals de afgelopen jaren, maar eerder stabiel blijft.

[Arbeidsmarktprojecties \(steunpuntwerk.be\)](https://steunpuntwerk.be)

Het Steunpunt Werk ontwikkelde per sector projecties tot 2030 waarbij de verwachte groei of krimp wordt geschetst: steunpuntwerk.be/cijfers/sectorprojecties. Bron: EAK Statbel (Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium), bewerking Steunpunt Werk en Statistiek Vlaanderen op vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/arbeid/tewerkstelling-per-sector

De top 5 van sectoren met het hoogste aandeel werkenden van 20 tot 64 jaar in 2022 zijn:

- 1 gezondheidszorg en maatschappelijke diensten (15,4%)
- 2 industrie (13,1%)
- 3 groot- en detailhandel en reparatie van voertuigen (12,5%)
- 4 onderwijs (9,5%) en
- 5 openbaar bestuur, defensie en sociale zekerheid (7,2%).

De sectorindeling is gebaseerd op de [NACE code](#)

Tussen 2001 en 2022 steeg het aandeel hoog- en middengeschoolden (25-64j) in het Vlaams Gewest tot respectievelijk 46,7% (+27,7%) en 38,7% (+6,2%). In die periode daalde het aandeel kortgeschoolden aanzienlijk tot 14,6% (-17,5%).³ De scholingsgraad ligt hiermee zowel in het Vlaams als Brussels Hoofdstedelijk Gewest (53,5% hooggeschoolden) ver boven het EU-gemiddelde (34,3%).⁴

Wanneer we kijken naar de socio-economische positie van 25-64 jarigen in het Vlaams Gewest, valt op dat onder de kortgeschoolden het aandeel niet-beroepsactieven hoog ligt (45,5%).

SOCIO-ECONOMISCHE POSITIE

Scholingsniveau	werkend	Werkloos	Niet-beroepsactief
Kort	51,3%	3,2%	45,5%
Midden	78,4%	2,2%	29,3%
Hoog	89,7%	1,4%	8,9%

Tabel 18: Socio-economische positie naar scholingsniveau⁵

Hooggekwalificeerde jobs winnen aan belang in het Vlaams Gewest. Tussen 2011 en 2022 hebben 18,9% meer werkenden (20-64 jaar) een hooggekwalificeerde job. Tegelijk daalde dit aantal met 0,9% voor middengekwalificeerde jobs. Kijken we naar de verdeling van jobkwalificatie volgens scholingsniveau en geslacht voor Vlaanderen in 2022, dan zien we dat laag- en middengekwalificeerde jobs voornamelijk worden ingevuld door middengeschoolden, terwijl hooggekwalificeerde jobs gedomineerd worden door hooggeschoolden. Hoewel vrouwen (51,3%) vaker hooggeschoold zijn dan mannen (42,2%), voeren vrouwen meer laaggekwalificeerde jobs uit. Voor hooggekwalificeerde jobs ligt de genderverdeling ongeveer gelijk.

JOBKVALIFICATIE

Scholingsniveau	Laag	Midden	Hoog
Kort	34,6%	13,9%	1,7%
Midden	55,7%	60,0%	17,9%
Hoog	9,7%	26,1%	80,4%
Scholingsniveau	Laag	Midden	Hoog
Man	42,9%	56,8%	50,3%
Vrouw	57,1%	43,2%	49,7%

Tabel 19: De verdeling van jobkwalificatie naar scholingsniveau en geslacht in Vlaanderen (20-64j, 2022)

Beroepenmonitor (steunpuntwerk.be)

Kijken we naar de verdeling van jobtype volgens opleidingsniveau, dan zien we dat in 2022 kortgeschoolden (12,4%) minder vaak zelfstandig zijn dan hooggeschoolden (16,2%)⁶ en meer frequent deeltijdse jobs opnemen (29,4% vs. 22,6%).⁷ Deeltijdse jobs zijn bovendien vaker laaggekwalificeerd (46,7%) dan hooggekwalificeerd (20,4%).⁸ Niet enkel deeltijdse jobs, maar ook tijdelijke contracten worden vaker ingevuld door kortgeschoolden (7,4%) dan hooggeschoolden (5,1%).⁹

Toenemende krapte op de Vlaamse arbeidsmarkt

Het aantal openstaande vacatures in Vlaanderen is historisch hoog. In bijna alle sectoren is de vraag naar arbeid aanzienlijk hoger dan het aanbod. De grote groeisectoren in Vlaanderen zijn de gezondheidszorg, de persoonlijke- en ondernemingsdiensten en het onderwijs (zie ook [de leraar](#)). De grootste krimp is te vinden in de industrie, deels omwille van duurzame ontwikkeling en digitalisering.¹⁰

De **vacaturegraad** in het Vlaams Gewest zat tussen 2014 (2,3 %) en 2022 (5,4 %) in een constante stijgende lijn. Zowel in het Vlaams Gewest als in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (4,0 %) ligt de vacaturegraad ver boven het EU-gemiddelde (2,9%).¹¹ De **spanningsratio** als indicator van de arbeidskrapte daalde sterk van 5,3 werkzoekenden zonder werk in bemiddeling per openstaande vacature in 2017 naar 1,7 in 2022.¹² De aanwervingsbehoefte zal in de toekomst verder toenemen, zowel op het vlak van uitbreiding als vervanging, en dit voor bijna alle sectoren.¹³ Deze krapte op de Vlaamse arbeidsmarkt zet een rem op zowel de economische groei, als op de kwaliteit van de productie en dienstverlening.¹⁴

Kwantitatieve mismatch: arbeidsvraag overstijgt -aanbod

De huidige krapte is deels een gevolg van een kwantitatieve mismatch. Het aantal vacatures stijgt, terwijl het aantal mensen op zoek naar werk daalt. Zo had 7,7% van de uitgebreide Vlaamse beroepsbevolking (15-64 jaar) in 2022 een onvervulde vraag naar werk, waaronder 3,2% actieve werklozen (zoekend en beschikbaar), 2,7% onvrijwillig deeltijds werkenden, 1,2% **ontmoedigde werklozen** en 0,6% personen die werk zoeken maar niet onmiddellijk beschikbaar zijn. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (20,4%) is de onvervulde vraag naar werk beduidend hoger.¹⁵

Er is echter een grote groep niet-beroepsactieven die niet op zoek is naar werk. Bijna 24% van de Vlamingen tussen de 20-64-jarigen zoekt niet naar werk of is niet beschikbaar voor de arbeidsmarkt. Het aandeel niet-beroepsactieven (15-64 jaar) omwille van ziekte of arbeidsongeschiktheid is, in vergelijking met andere Europese landen, relatief hoog en steeg tussen 2012 (6,5%) en 2022 (7,1%). In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest steeg dit aandeel van 5,7% naar 7,5%. Het verschil tussen de werkzaamheidsgraad en de potentiële werkzaamheidsgraad is groter voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (13,0%) dan voor het Vlaams Gewest (4,3%).¹⁶

	INACTIEVEN: ARBEIDSONGESCHIKT		ONVERVULDE VRAAG NAAR ARBEID		
	Arbeidsongeschikt	IAB-werkloos	Deeltijds werkende personen die meer willen werken	Personen die werk gezocht hebben tijdens de referentiemaand maar niet onmiddellijk beschikbaar zijn	Personen die beschikbaar zijn maar niet naar werk gezocht hebben tijdens de referentiemaand
Vlaams Gewest	221.061	99.271	85.270	17.597	37.081
BHG	42.376	65.303	27.340	5.944	17.752

Tabel 20: Arbeidsongeschiktheid en de onvervulde vraag naar arbeid, beroepsactieve bevolking (15-64 jaar), 2022. (Bron: Statbel (Algemene Directie Statistiek - Statistics Belgium), Enquête naar de arbeidskrachten)

Kwalitatieve mismatch: veranderende vraag naar competenties

De kwalitatieve mismatch is de kloof tussen vaardigheden die werkgevers zoeken en vaardigheden die werknemers hebben. Deze mismatch gaat niet over het opleidingsniveau want hoewel de vraag naar hooggeschoolden op de arbeidsmarkt stijgt, is er geen equivalente daling in de vraag naar korter- en middengeschoolde arbeidskrachten. De mismatch heeft vooral te maken met de nood aan specifieke competenties. Voor hooggeschoolden is er bijvoorbeeld een grote vraag naar STEM-profielen.¹⁷ Volgens het World Economic Forum (WEF) zal zelfs de helft van alle werknemers andere competenties moeten leren tegen 2050.¹⁸

Er zijn verschillende oorzaken voor de veranderende competentievraag op de arbeidsmarkt. De twee belangrijkste zijn de robotisering en digitalisering (zie ook [technologische ontwikkelingen](#)) en de groene transitie.

De robotisering en digitalisering houdt een verschuiving in van arbeid van mens naar machine, bijvoorbeeld omdat het werk geautomatiseerd wordt of wordt overgenomen door toepassingen van artificiële intelligentie of door robots. Het WEF schat dat tegen 2025 85 miljoen jobs zullen verdwijnen door een verschuiving van arbeid van mens naar machine. Maar omgekeerd stelt het WEF dat er 97 miljoen nieuwe jobs kunnen ontstaan als gevolg van die digitalisering.¹⁹

In België zijn 14 tot 39% van de jobs potentieel bedreigd door digitalisering, vooral dan de middenkwalificeerde jobs. De combinatie van een structurele stijging van hoog- en laaggekwalificeerde jobs en een daling van middengekwalificeerde jobs als gevolg van de digitalisering, leidt tot het zogenoemde fenomeen van jobpolarisatie.²⁰

Robotisering en digitalisering leiden echter niet enkel tot uitdagingen, maar bieden ook kansen op meer en andere jobs, op meer werkbaar werk en op nieuwe jobinhouden. Automatisering kan routinematige, gevaarlijke of zware taken uit handen nemen van een werknemer, zodat die meer tijd heeft voor ander werk.²¹

Een tweede evolutie met een grote impact op de Vlaamse arbeidscompetentievraag is de groene transitie (zie ook [Ecologische en ruimtelijke ontwikkelingen](#)). Hoewel 'groene competenties'²², zoals kennis over hernieuwbare energie, duurzaam ontwerpen of het opzetten van circulaire productie, op zeven jaar tijd globaal stegen met 40%, is de vraag nog steeds groter dan het aanbod. Internationaal zien we vooral een toename van de vraag aan groene competenties bij de hooggeschoolden. In België echter zien we dat de stijging van de vraag naar 'green talent' bij hoog- en middengeschoolden even groot is.²³ Ondanks een relatief beperkte impact op de globale, geaggregeerde arbeidsvraag (netto verdwijnen er wereldwijd geen jobs als gevolg van de groene transitie), zijn er significante ongelijkheden aanwezig tussen sectoren, regio's en beroepen.²⁴ In Vlaanderen zullen 26% van de jobs een impact voelen van de groene transitie, vooral in de circulaire economie, bij nutsbedrijven en in de bouw. Dit aandeel ligt relatief laag omwille van de dominante dienstensector waar de impact van die groene transitie kleiner is. Als gevolg zal de werkgelegenheid stijgen en is er tegelijk een grotere behoefte aan STEM-profielen en groene competenties.²⁵ Het aandeel groene jobs ligt lager in het Vlaams Gewest (21%) dan in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (26%).²⁶

Veranderende aard van werken: stijgende werkdruk en meer plaats- en tijdonafhankelijk werken

De [werkbaarheidsgraad](#) is tussen 2004 (52,3%) en 2019 (49,6%) opvallend sterk gedaald. Het aandeel werknemers met een werkbare job is sinds de meting van 2013 (54,6%) afgenomen.²⁷

Op het vlak van psychische vermoeidheid, welbevinden op het werk en de werk-privé-balans schat een meerderheid van de werkenden in 2019 hun situatie nog in als niet-problematisch, maar de trend is voor al deze indicatoren negatief. Op het vlak van leermogelijkheden is er

dan weer een merklijk positieve evolutie tussen 2004 en 2019, al zijn er wel nog opvallende verschillen naargelang de scholingsgraad: 32,1% van de kortgeschoolden geeft aan over onvoldoende leermogelijkheden te beschikken, tegenover 22,7% van de middengeschoolden en 9,1% van de hooggeschoolden.²⁸

Op het vlak van risicofactoren wordt vastgesteld dat de werkdruk, emotionele belasting, en belastende fysieke arbeidsomstandigheden zijn toegenomen tussen 2004 en 2019.²⁹

13,6% van de werknemers en 12% van de zelfstandige ondernemers signaleert burn-outsymptomen.³⁰ Langdurige burn-outs en depressies stegen met 46% over vijf jaar tijd (2016-2021). Opvallend is de sterke stijging van het aandeel vrouwen tot 68%.³¹

BOX 8

DE WERKBAARHEIDSMONITOR

De werkbaarheidsmonitor hanteert vier werkbaarheidsindicatoren: psychische vermoeidheid (werkstress), welbevinden in het werk (werkbetrokkenheid, motivatie), leermogelijkheden in de job (kansen op blijven en competentie-ontwikkeling) en werk-privé-balans (combinatie van arbeid met gezin en sociaal leven). De werkbaarheidsgraad is het aandeel van de werknemers dat geen knelpunten signaleert op de vier indicatoren.

De werkbaarheidsmonitor beoordeelt niet enkel in welke mate jobs werkbaar zijn voor de betrokken werknemers, maar brengt ook een aantal achterliggende determinanten c.q. risicofactoren in de arbeidssituatie in kaart. Daartoe werden zes risico-indicatoren ontwikkeld: werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie, autonomie, ondersteuning door de directe leidinggevende en belastende fysieke arbeidsomstandigheden.

Zie voor een uitgebreide beschrijving: Ria Bourdeaud'hui, Frank Janssens, Stephan Vanderhaeghe (2019). Er is ook een Vlaamse [werkbaarheidsmonitor voor de onderwijssector](#) (2019) (zie verder bij ontwikkelingen op het vlak van leerkrachten). Stichting Innovatie en Arbeid (SERV).

Deze is hier te vinden: [StIA20200302_WBM2019_Onderwijs_RAPpdf](#) (serv.be). (zie ook verder bij [Ontwikkelingen op het vlak van leerkrachten](#))

De werkbaarheidsmonitor 2023 wordt eind 2023 verwacht.

Een substantieel deel van de Vlaamse werknemers geeft aan geestelijk of lichamelijk uitgeput te zijn tijdens of na het werk: 1 op 6 werknemers voelt zich 'vaak' tot 'altijd' mentaal uitgeput en 1 op 5 geeft aan dat ze niet uitgerust raken nadat ze gewerkt hebben.³² Daarbovenop vindt 26% van de bevrageden dat het evenwicht tussen werk en privéleven slechter is geworden en ervaart 38% een daling van het werkplezier en de motivatie.³³

Het aantal werknemers dat van thuis uit werkt, is de afgelopen jaren aanzienlijk gestegen.³⁴ In het Vlaams Gewest werken 35,1% van de werknemers soms of regelmatig thuis (2022). Voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ligt dit aandeel op 43,4%. Hooggeschoolden werken het meest van thuis uit (54,7%). Dit aandeel ligt lager voor middengeschoolden (14,7%) en kortgeschoolden (4,7%).³⁵ De frequentie van telewerk in België (36,2%) ligt hoger dan het EU-gemiddelde (21,9%).³⁶



05

ONTWIKKELINGEN
OP HET VLAK VAN LEERKRACHTEN

De gemiddelde leerkracht in Vlaanderen is vrouwelijk, relatief jong en voltijds aan het werk in één school

De Vlaamse leerkrachtenpopulatie is relatief jong. Onder andere als gevolg van het afschaffen van de eindeloopbaanregelingen neemt de groep leerkrachten van 60 jaar en ouder wel toe.¹ Zo was in 2022 6,1% van de leerkrachten 60 jaar of ouder tegenover 4,3% in 2017.² De leeftijdsstructuur verschilt wel aanzienlijk per school.

Vlaamse leerkrachten zijn, net als hun internationale collega's, overwegend vrouwelijk: 87% van alle personeelsleden in basisonderwijs en 64% in het secundair onderwijs.³

De meerderheid van Vlaamse leerkrachten werkt voltijds en is tewerkgesteld in één school. Hoewel de meerderheid van de Vlaamse leerkrachten voltijds werkt, is het aandeel deeltijds werkende leerkrachten relatief hoog in vergelijking met andere landen en sectoren.⁴ In het basisonderwijs is er een stijging van 36,2% naar 38,5% deeltijds werkenden tussen 2012 en 2022. Hoewel deeltijds werk kan helpen om een betere balans te vinden tussen werk en privé-leven, zorgt deze trend wel voor een behoefte aan bijkomend personeel.⁵ In het secundair onderwijs zien we omgekeerd aan het basisonderwijs een beperkte daling van het aandeel deeltijdse leerkrachten: van 36,8% in 2012 naar 35,9% in 2022.⁶

Leerkrachten wonen dichterbij hun werkplek dan de gemiddelde werknemer (37,7% op minder dan half uur versus 35,4% gemiddeld op de Vlaamse arbeidsmarkt).⁷

De leerkrachtenpopulatie is weinig divers wat land van herkomst betreft. Er is weliswaar een toename maar in 2019 had slechts 6,4% van de leerkrachten in het basis en secundair onderwijs een buitenlandse herkomst⁸ tegenover een groeiende diversiteit in de groep van leerlingen. Ter vergelijking: 36,8% van de bevolking tussen 0 en 17 jaar had een buitenlandse herkomst in 2019 (zie ook [Demografische ontwikkelingen](#)).

Vlaamse leerkrachten hebben een hoger salaris dan het OESO-gemiddelde (gecorrigeerd naar koopkracht). De loonkloof tussen leerkrachten tweede en derde graad secundair (74.000 euro) en eerste graad secundair onderwijs (58.000 euro) is in Vlaanderen wel aanzienlijk groter dan het OESO-gemiddelde (respectievelijk 53.000 euro en 51.000 euro). Dit hangt samen met het feit dat de kwalificatievereiste in het lager secundair onderwijs in Vlaanderen op bachelorniveau ligt, terwijl dit elders vaker op masterniveau ligt. Leerkrachten basisonderwijs, secundair onderwijs eerste graad (aso) en secundair onderwijs tweede en derde graad (aso) verdienen respectievelijk 84%, 85% en 101% van het loon van andere werknemers met een diploma hoger onderwijs in Vlaanderen.⁹

Leerkrachten werken gemiddeld meer dan 38 uur tijdens een werkweek

Een voltijds werkende leerkracht lager onderwijs in Vlaanderen heeft een gemiddelde werkweek van 44,6 uur. Een voltijds werkende leerkracht in de eerste graad secundair onderwijs heeft een gemiddelde werkweek van 39,7 uur. Het significante verschil in het aantal werkuren tussen het lager en secundair onderwijs is voor een groot deel toe te schrijven aan het hoger aantal uren dat er in het lager onderwijs naar lesgeven gaat.¹⁰

De tijd die Vlaamse leerkrachten aan administratieve taken besteden, neemt gemiddeld 2,5 uur in beslag.¹¹ Het Vlaamse tijdsbestedingsonderzoek klokt af op 3,2 uur.¹² In de [PISA top-6](#) landen ligt het aantal uren per week dat leerkrachten gemiddeld aan administratieve taken besteden op 3,3 uur, in de aan TALIS deelnemende landen bedraagt het gemiddelde 2,4 uur. Vlaamse leerkrachten spenderen dus ongeveer evenveel tijd aan administratieve taken als hun internationale collega's, al rapporteren ze wel een hogere mate van stress door een teveel aan administratie (zie ook planlast).¹³

De werkbaarheid van de job staat onder druk

Leerkrachten en schoolleiders zijn relatief tevreden over hun job. Ze doen het graag en halen er plezier en voldoening uit. De werkbaarheid staat echter onder druk, onder meer door werkstressklachten en burn-outsymptomen. Terwijl de werkbaarheidsgraad in de onderwijssector in 2007 de 60% benaderde, laten de meetresultaten sindsdien een systematische daling zien naar 45,7% in 2019. De daling is scherper dan die voor de hele Vlaamse arbeidsmarkt.¹⁴

Het ziekteverzuimpercentage (eendagsziekten inbegrepen) bedroeg in 2019 4,65%. Het ziekteverzuim tussen 2015 en 2019 neemt toe van jaar tot jaar. Eén van de mogelijke verklaringen voor die stijging is de toename van het aantal personeelsleden in de leeftijdscategorie van 56 tot 65 jaar (cf. supra). Eerdere analyses tonen aan dat het ziekteverzuim in die leeftijdscategorie hoger is. Tijdens de coronajaren 2020 en 2021 waren er meerdere maanden waarin er geen ziekteattesten vereist waren voor de afwezigheid van personeelsleden, waardoor het ziekteverzuim niet vergeleken kan worden met de voorgaande periode.¹⁵

	2015	2016	2017	2018	2019
• Onderwijzend personeel	4,02 %	4,29 %	4,30 %	4,46 %	4,63 %
• Directie	4,14 %	4,54 %	4,67 %	4,75 %	4,86 %

Tabel 21: Ziekteverzuimpercentage

Planlast is een bron van stress

De voornaamste bronnen van stress bij leerkrachten zijn administratieve belasting en het blijven met de veranderende eisen vanuit de overheid en de samenleving.¹⁶ Hoewel onder planlast niet door iedereen hetzelfde verstaan wordt, wordt het doorgaans omschreven als allerlei (administratieve) verplichtingen die niet aantoonbaar bijdragen tot goed onderwijs en waarvan leerkrachten het nut niet inzien.¹⁷

Planlast¹⁸ is dus niet alleen zinloos papierwerk, maar ook het gevoel niet met de kern van onderwijs bezig te kunnen zijn door allerhande (administratieve) taken die niet essentieel lijken. Het gaat om veel dingen te moeten doen die men zelf niet belangrijk vindt en waarvan men niet weet waarom men ze moet doen of wat er later mee gebeurt. Leerkrachten bleken 33% van hun werk als planlast te ervaren en geven aan dat de planlast de laatste jaren gestegen is. 92% van de bevraagde leerkrachten gaf aan dat ze de taken die ze als planlast ervaren, wel effectief uitvoeren.¹⁹

Planlast wordt veroorzaakt door diverse actoren zoals de overheid, maar vaak ook door de overkoepelende organisaties. De rol van de schoolleider is cruciaal. De wijze waarop de schoolleider de vragen van onder meer de verschillende beleidsniveaus en schooloverstijgende samenwerkingen naar het schoolbeleid vertaalt, bepaalt in grote mate de planlast die leerkrachten ervaren.

Schoolleiders zelf vinden de hoeveelheid regelgeving vanuit andere overheden dan onderwijs moeilijk behapbaar en geven aan vaak onvoldoende op de hoogte te zijn van nieuwe beleidsinitiatieven en -beslissingen. Als reactie gaan schoolleiders soms overmatig registreren en rapporteren vanuit de idee om zo zeker 'in orde te zijn'. Dat blijkt bijvoorbeeld het geval te zijn bij het opzetten van een interne kwaliteitszorgsysteem en tijdens de voorbereiding van een doorlichting door de onderwijsinspectie. Ook het complexe personeelsstatuut vormt een bron van planlast voor schoolleiders en leerkrachten.²⁰ Digitalisering blijkt eveneens een oorzaak van planlast. Omdat nieuwe technologie en online leerplatformen toelaten efficiënter te registreren en te communiceren, doet men het vaker en besteedt men er meer tijd aan.²¹

Ten slotte is er nog het gevoel dat juridische betwistingen in het onderwijs toenemen (juridisering) als belangrijke bron van planlast. Schoolteams ervaren hierdoor een overdreven verantwoordingsdruk.²² Betwistingen van beslissingen van de klassenraad worden niet systematisch centraal gemonitord en dus zijn er geen exacte cijfers beschikbaar. Het gaat jaarlijks om een twintigtal externe procedures tegen deliberatiebeslissingen bij de Raad van State. De procedure bij de Raad van State is echter de allerlaatste mogelijke procedurestap. Ouders of leerlingen die de beslissing van een klassenraad betwisten, maken eerst gebruik van de interne beroepsprocedure van de school. In een bevraging gaf 70 % van de scholen aan te maken gekregen te hebben met interne beroepsprocedures in de schooljaren 2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016. Over de drie schooljaren heen had 81% van de scholen niet meer dan één interne beroepsprocedure per schooljaar.²³ Onderzoek wijst in dit kader op het belang van het versterken van de autonomie van de leerkracht als professional.²⁴

Leerkrachten voelen zich minder gewaardeerd dan vroeger

De grote impact van het werk van leerkrachten op het leren van leerlingen heeft ertoe geleid dat de samenleving hoge en uiteenlopende verwachtingen heeft over het werk van leerkrachten. Onderzoek toont dat de maatschappelijke waardering voor leerkrachten over het algemeen hoog is, maar dat leerkrachten zelf eerder een lage maatschappelijke waardering ervaren.²⁵

Minder dan een derde van de Vlaamse leerkrachten uit het lager onderwijs en een kwart uit de eerste graad secundair onderwijs meent dat het leerkrachtenberoep een gewaardeerd beroep is in de samenleving. Opvallend hierbij is de sterke daling in de gepercipieerde waardering van het leerkrachtenberoep tussen 2013 en 2018. Vlaanderen is de enige regio waar zo'n sterke daling zich aftekent.²⁶ Gesprekken met leerkrachten, gevoerd in het kader van de OESO Teachers' Professional Learning Study, bevestigen dat het beroep volgens leerkrachten lijdt onder een slecht imago en een lage status.²⁷

In de onderzoeksliteratuur en in het publieke debat worden hiervoor diverse oorzaken geïdentificeerd. Er is het toegenomen algemene opleidingsniveau van de bevolking, waarbij vooral ouders uit de midden- en hogere sociaal-economische klasse vaker geneigd zijn de autoriteit van de leerkracht en de school in vraag te stellen. Leerkrachten geven verder aan druk te ervaren om antwoorden te bieden op de diverse vragen vanuit de samenleving.²⁸ Daarnaast is er de algemene indruk, ook internationaal, dat het werk van leerkrachten de afgelopen decennia zwaarder, complexer en intensiever is geworden.²⁹

Er is ook een impact van de groeiende verwachtingen over het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs, in combinatie met de potentiële impact van leerkrachten op leerlingenprestaties. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten hun beroepsgroep meer gewaardeerd voelen in landen die hoger scoren op de PISA-testen. Bovendien lijkt de evolutie van de PISA-scores in landen samen te gaan met een dalende of stijgende trend in aangevoelde maatschappelijke waardering.³⁰

Vlaamse leerkrachten professionaliseren minder en voelen minder behoefte om dat te doen

Voltijds werkende Vlaamse leerkrachten in het basisonderwijs besteden gemiddeld 0,9 uur per week en in het secundair onderwijs 0,8 uur per week aan professionele ontwikkeling. Dat is ongeveer 2% van de totale werktijd. Deze cijfers liggen lager dan bij internationale collega's die gemiddeld 1,3 uur in de EU-5 landen en 1,5 uur in de PISA top-6 landen besteden aan professionele ontwikkeling.³¹

De belangrijkste drempels om deel te nemen aan professionalisering zijn volgens leerkrachten de uitdaging om dit te combineren met de lesopdracht, de kostprijs, familiale verplichtingen, het gebrek aan stimulansen en het ontbreken van een relevant aanbod.³² Recent onderzoek

wijst in dit verband op het belang van schoolcultuur en leiderschap, die zowel een remmende als een stimulerende factor kunnen zijn voor de professionalisering van leerkrachten.³³ Cruciaal hierbij zijn de mate van afstemming van het personeels- en professionaliseringsbeleid op het schoolbeleid en de strategische planning van de school, en de mate waarin behoeften van leerkrachten zijn afgestemd op de behoeften van de school.³⁴

Naast deze externe beïnvloedende factoren, is ook de **intrinsieke motivatie** om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten eerder beperkt bij Vlaamse leerkrachten (zie [ook ontwikkelingen op het vlak van onderwijstrajecten: Lage deelname aan van levenslang leren](#)). Vlaamse leerkrachten rapporteren voor bijna alle domeinen een lagere behoefte aan professionele ontwikkeling in vergelijking met hun internationale collega's uit EU-14 en PISA top-6 landen. De behoefte bij Vlaamse leerkrachten om zich te professionaliseren is zelfs gedaald ten opzichte van eerdere metingen in 2008 en 2013.³⁵

Deze vaststellingen staan haaks op de terugkerende aanbevelingen vanuit Vlaams (zoals peilingen en beleidsevaluaties) als internationaal onderzoek (PISA en PIRLS) om net meer aandacht te hebben voor kwaliteitsvolle professionalisering om specifieke onderwijsvraagstukken aan te pakken en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.³⁶

Naast het volume aan werktijd dat aan professionalisering wordt besteed, is de aard van de professionaliseringsactiviteiten belangrijk. Uit onderzoek blijkt dat het belangrijk is dat professionaliseringsactiviteiten afgestemd zijn op de specifieke behoeften en context van leerkrachten of scholen. Daarnaast blijken diepere vormen van samenwerking of samenwerkend leren zoals co-teaching of elkaars lessen observeren en **evidence-informed** werken meer effectief.³⁷

Onderzoek stelt echter vast dat de aard van de professionaliseringsactiviteiten van Vlaamse leerkrachten vooral traditioneel is, zoals het volgen van een cursus of het bijwonen van een (externe) opleidingsdag. Vlaamse leerkrachten besteden minder tijd aan samenwerking en overleg met collega's binnen hun school in vergelijking met hun internationale collega's. Zo heeft 49% van de Vlaamse leerkrachten in het lager secundair onderwijs nog nooit deelgenomen aan een vorm van samenwerkend leren.³⁸ 40,4% van de schoolleiders van het lager secundair onderwijs vraagt ondersteuning bij het ontwikkelen van samenwerking tussen leerkrachten tegenover een internationaal gemiddelde van 26%. De OESO ziet voor Vlaanderen dan ook grote uitdagingen op het vlak van samenwerkend leren en evidence-informed werken.³⁹

De OESO ziet een verband tussen de hoger vermelde vaststellingen en het gebrek aan stimulansen om zich te professionaliseren en de definiëring van de opdracht van een leerkracht in termen van lesuren. Volgens de OESO voedt dit de perceptie dat professionalisering geen deel uitmaakt van de kernopdracht van de leerkracht.⁴⁰ Recent Vlaams onderzoek bevestigt dit.⁴¹

Uitstroom uit leerkrachtenberoep niet ongewoon

Vastbenoemde leerkrachten zijn honkvast. Zo ligt de (geprojecteerde) uitstroom bij werknemers jonger dan 55 jaar in de onderwijssector (6,4%) beduidend onder het Vlaamse sectorgemiddelde (15,4%).⁴²

Afhankelijk van de bron lijkt er vooral sprake te zijn van een aanzienlijke uitstroom in het begin van de loopbaan. Voor de leerkrachten jonger dan 30 jaar geldt dat tussen 2016 en 2021 ongeveer 14,4% van deze groep uitstroomt.⁴³ Een zekere mate van jobmobiliteit is echter normaal voor elke sector. Data geven zelfs aan dat de uitstroomintentie in Vlaanderen met 16,6% lager ligt dan het internationale gemiddelde van 25,1%.⁴⁴

De redenen voor de uitstroom van starters zijn divers maar jobonzekerheid bij aanvang van de loopbaan blijkt een belangrijke factor.⁴⁵ Jonge leerkrachten starten vaak in tijdelijke vervangingsopdrachten met grote werkonzekerheid. Daartegenover staat dat personeelsleden op

korte termijn een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur en vaste benoeming kunnen verwerven. Het aandeel leerkrachten met een vaste benoeming nam toe van 71 % in 2017 naar 75 % in 2022. Vanaf september 2021 werd het benodigde aantal dagen dienstanciënniteit om in aanmerking te komen voor een vaste benoeming ingekort. Recent onderzoek toont aan dat in het keuzeproses van leerkrachten met betrekking tot hun loopbaan (inclusief uitstroom) vaak dezelfde factoren terugkomen, met name jobmotivatie, zelfeffectiviteit, uitdaging en afwisseling en relaties en ondersteuning van collega's en schoolleiding.⁴⁶

Hoewel er geen rechtstreeks verband is tussen uitstroom en de moeilijkheid van de klas, geven verschillende bronnen aan dat jongere leerkrachten met weinig ervaring sterker vertegenwoordigd zijn in scholen met een groter aandeel kansarme leerlingen. Diversiteit en een meer uitdagend leerlingenpubliek drijft leerkrachten echter niet zozeer uit het lerarenberoep, maar wel naar andere scholen.⁴⁷

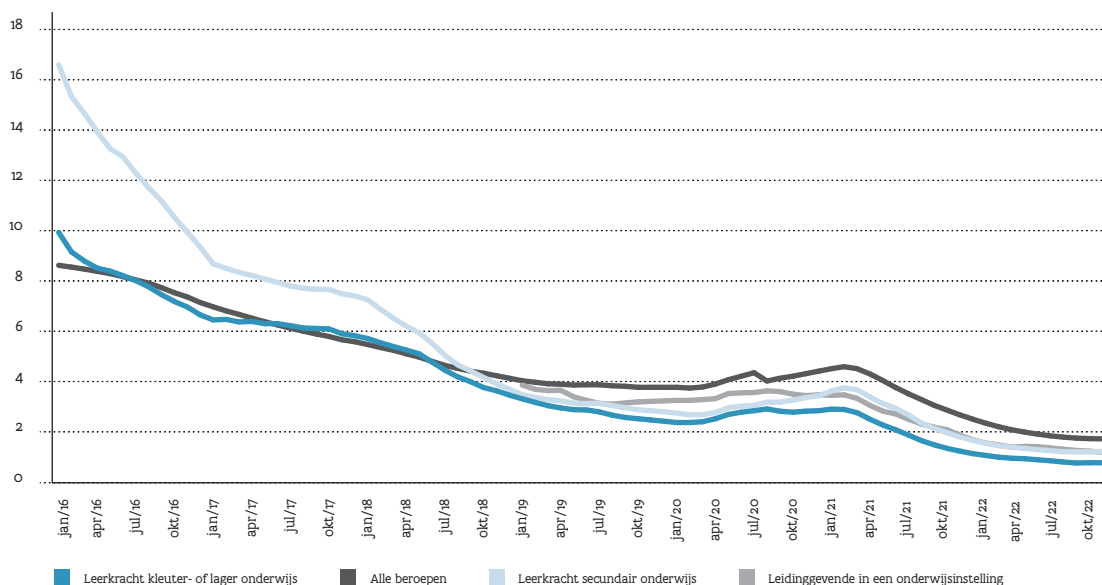
Toenemende krapte op de arbeidsmarkt voor leerkrachten

Het totaal aantal personeelsleden dat in onderwijs is tewerkgesteld, steeg met 8,8 % de afgelopen vijf jaar. Het Vlaams basisonderwijs telde in januari 2022 71.848 personeelsleden (uitgedrukt in vte). Het secundair onderwijs telde er 73.139. In totaal waren er dus 144.987 personeelsleden.⁴⁸

De onderwijssector kampt wel met een toenemende krapte op de arbeidsmarkt (cf. infra). Een indicatie hiervan zien we onder andere in de (weliswaar lichte) afname van het aandeel leerkrachten met het vereiste bekwaamheidsbewijs doorheen de tijd.⁴⁹ Leerkrachten worden in toenemende mate ingezet buiten ambten of vakken waarvoor ze het vereiste bekwaamheidsbewijs hebben. Opnieuw is dit voornamelijk het geval in vervangingsopdrachten waarvoor vakken als Nederlands, Frans, Engels en wiskunde het aandeel leerkrachten met een ander bekwaamheidsbewijs varieert van 14 % tot 16 % (vier jaar eerder varieerde dit tussen de 5 en 8 %).⁵⁰ De **spanningsindicator** daalt sterker voor het beroep van leerkracht dan voor de andere beroepen (zie figuur 24). Voorlopig lijkt het erop dat de meeste scholen hun omkadering nog volledig kunnen aanwenden.⁵¹ Door een uitgeputte arbeidsmarktreserve wordt het echter steeds moeilijker om onderwijspersoneel dat uitvalt op korte termijn te vervangen. Figuur 25 toont dat het aantal niet ingevulde vervangingen sterk toenam in schooljaar 2021-2022 (+85% ten opzichte van schooljaar 2018-2019).⁵²

Het lerarentekort kan een mogelijke verklaring zijn voor de toegenomen stress en werkdruk en het aanzienlijke ziekteverzuim waarbij vooral de prevalentie van psychosociale aandoeningen opvalt.⁵³

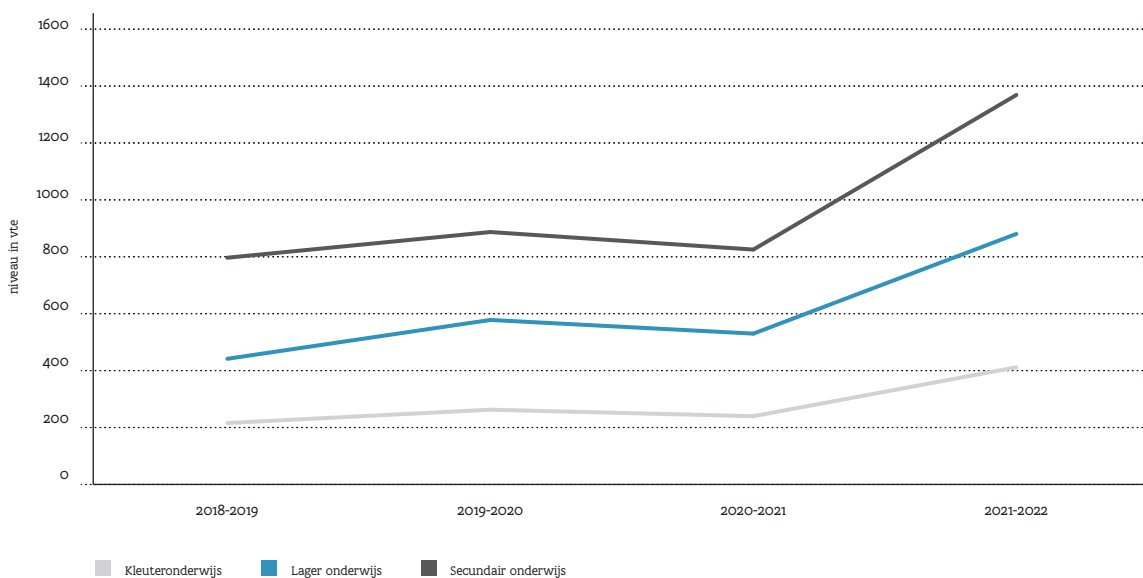
Het lerarentekort verhoogt de kans dat leerlingen gedurende langere periodes geen les krijgen. Gezien de cruciale impact van leerkrachten op de onderwijskwaliteit, heeft dit een negatieve impact op de kwaliteit van het onderwijs en de leeruitkomsten van leerlingen. Zo werd een correlatie vastgesteld in het basisonderwijs tussen het aantal niet-ingevulde vervangingen op schoolniveau en de leerprestaties. Wanneer een gemiddelde basisschool met 13 leerkrachten één vacature niet kan invullen, leidt dit tot een geschatte leervertraging van 2,1 lesweken in Nederlands en 2,6 lesweken in wiskunde.⁵⁴



Figuur 24: Spanningsratio voor lerarenberoepen en alle beroepen samen

Bron: vdab.be/trendsdoc/beroepen/index.html

De spanningsindicator meet de krapte op de arbeidsmarkt. Hij geeft de verhouding weer tussen het aantal werkzoekenden zonder werk in bemiddeling en het aantal beschikbare vacatures. Als deze verhouding groot is verloopt het invullen van de jobs vlotter. In het secundair onderwijs zijn er ook verschillen tussen vakken.



Figuur 25: Niet ingevulde vervangingen uitgedrukt in vte per schooljaar

Bron: Monitoring personeel onderwijs (Agodi)

Het tekort aan leerkrachten is niet gelijk verdeeld over regio's, onderwijsniveaus en vakken. Zo is de krapte (ingeschat aan de hand van de spanningsratio) veel groter in verstedelijkte regio's zoals Brussel en Antwerpen dan in meer landelijke regio's zoals Limburg. Voor het basisonderwijs geldt dat in de arrondissementen Aalst, Antwerpen, Diksmuide, Eeklo, Gent, Halle-Vilvoorde, Oostende en Sint-Niklaas minder dan één kandidaat beschikbaar is per openstaande vacature. Brussel ontbreekt in de VDAB data, maar het percentage leerkrachten met een ander bekwaamheidsbewijs daar, wijst er op dat de krapte ook daar erg groot is. Hoewel de vraag naar leerkrachten groot is in alle onderwijsniveaus, zijn er minder grote noden in het kleuteronderwijs. Daarom wordt kleuteronderwijzer door VDAB niet expliciet opgenomen als knelpuntberoep in tegenstelling tot de belangrijkste andere onderwijsberoepen zoals leerkracht lager en secundair onderwijs.⁵⁵

ARRONDISSEMENT	LEERKRACHT KLEUTER- OF LAGER ONDERWIJS	LEERKRACHT SECUNDAIR ONDERWIJS
• Aalst	0,64	0,72
• Antwerpen	0,55	1,16
• Brugge	1,23	0,92
• Dendermonde	1,07	0,91
• Diksmuide	0,6	0,31
• Eeklo	0,91	0,68
• Gent	0,67	1,58
• Halle-Vilvoorde	0,75	1,18
• Hasselt	4,66	2,01
• Ieper	1,46	1,73
• Kortrijk	1,46	0,93
• Leuven	1,57	1,99
• Maaseik	11,94	3,03
• Mechelen	1,39	0,9
• Oostende	0,51	1,54
• Oudenaarde	1,79	1,57
• Roeselare	1,37	0,77
• Sint-Niklaas	0,35	0,73
• Tielt	1,79	0,84
• Tongeren	7,94	2,82
• Turnhout	2,24	1,74
• Veurne	1,23	0,81

Tabel 22: Spanningsratio per arrondissement in maart 2023

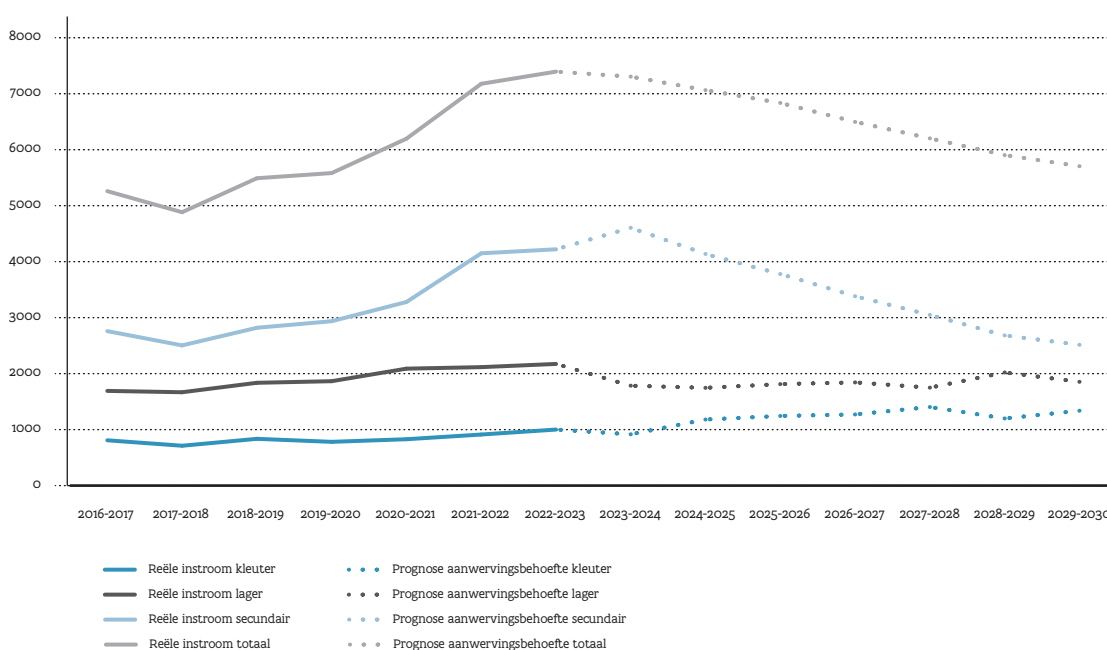
Bron: VDAB, Beroepen in cijfers, <https://www.vdab.be/trendsdoc/beroepen/index.html>

In het secundair onderwijs verschillen de noden naargelang het vak. Op basis van **proxy indicatoren** zoals het aandeel personeelsleden met een ander bekwaamheidsbewijs zien we dat er tekorten zijn aan taalleerkrachten (Nederlands, Frans en Engels) en leerkrachten wiskunde en katholieke godsdienst. Daarnaast is het voor vakken zoals elektriciteit, mechanica, huishoudkunde, Project Algemene Vakken en techniek moeilijk om geschikte kandidaten te vinden.⁵⁶ Recent stelde VDAB dat het inmiddels voor alle vakken moeilijk is om leerkrachten te vinden.⁵⁷

Aanwervingsbehoefte in alle onderwijsniveaus tot schooljaar 2026-2027

De jaarlijkse totale instroom van nieuw bestuurs- en onderwijzend personeel in het basis- en secundair onderwijs samen steeg van 4.883 vte naar 7.395 vte tussen 2017-18 en 2022-23 (Figuur 26 volle lijn). De prognose voorspelt een **aanhoudende aanwervingsbehoefte** van meer dan 6.000 vte op jaarbasis tot 2026-27. Hierbij maken we abstractie van de reeds bestaande tekorten. Tellen we de laatst gekende niet ingevulde vervangingen (cf. figuur 25) mee als aanwervingsbehoefte dan zouden deze nog eens met 2.664 vte toenemen.

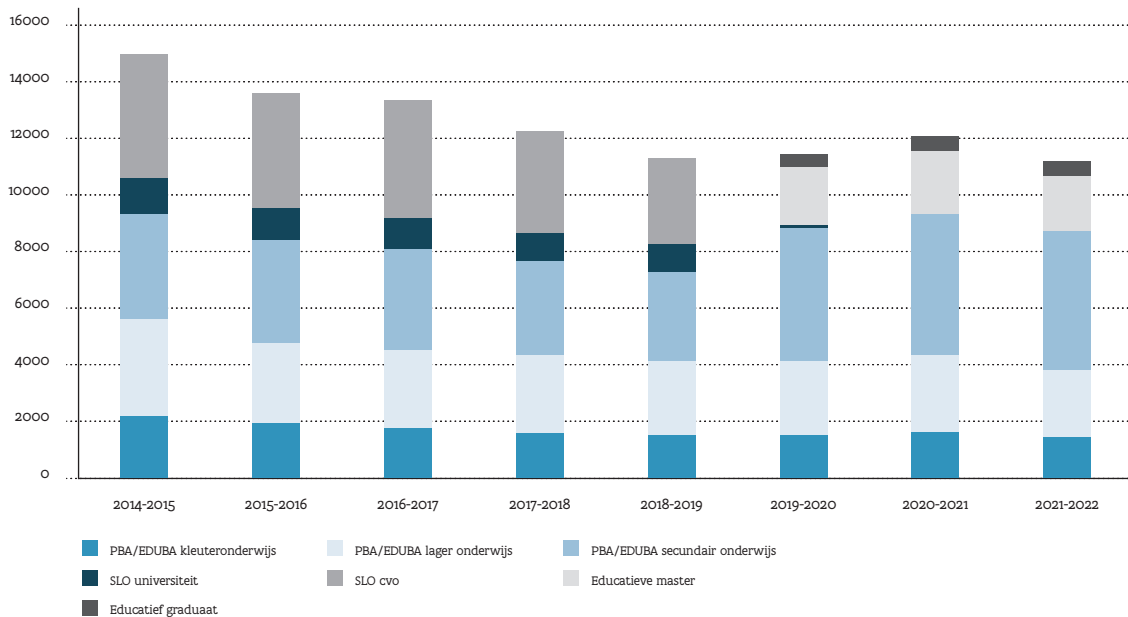
Voor de lange termijn wordt echter een dalende trend voorspeld en in 2029-30 ligt de aanwervingsbehoefte op 5.448 vte (Figuur 26, stippellijn).⁵⁸ Eerdere prognoses geven overigens aan dat er soms een aanzienlijk verschil is tussen voorspelde en reële aanwervingsbehoeften, met name voor het kleuteronderwijs. De prognose brengt geen regionale verschillen in beeld.⁵⁹



Figuur 26: Jaarlijkse aanwervingsbehoefte nieuw personeel (in voltijdsequivalent)

Een aandachtspunt hierbij is wel dat de instroom in de lerarenopleidingen al geruime tijd daalt. Sinds de hervorming van de lerarenopleiding in 2019 lijkt er sprake van een lichte toename van het aantal trajectstarters, al zit er mogelijk enige ruis op deze cijfers omwille van de verschuiving van de lerarenopleidingen van het volwassenenonderwijs naar het hoger onderwijs. Het laatste academiejaar 2021-2022 toont immers terug een lichte terugval van het aantal trajectstarters in de lerarenopleiding. De meest recente, niet-definitieve cijfers van het academiejaar 2022-2023 tonen dan weer een toename van het aantal generatiestudenten.⁶⁰ Het lijkt er dan ook op dat de langdurige daling van de instroom voorlopig is gestopt. Het aantal trajectstarters in de educatieve graduaten is vooralsnog beperkt. Mogelijk zal dit in de nabije toekomst een impact hebben op vooral het aanbod aan praktijkleerkrachten.

De **zijinstroom in de lerarenopleiding en het beroep** neemt wel toe. De gemiddelde leeftijd van de studenten in de lerarenopleidingen stijgt. Waar in 2016-2017 nog 11% van de studenten in de educatieve bachelor secundair onderwijs 26 jaar of ouder was, steeg dit aandeel tot 32% in 2021-2022.⁶¹ Tussen schooljaar 2019-20 en 2021-22 nam het aantal zijinstromers in het beroep toe met 118% in het basisonderwijs en 85% in het secundair onderwijs. In totaal ging het om 4.279 zijinstromers in schooljaar 2021-2022. Daar staat tegenover dat 28% van de zijinstromers in schooljaar 2019-2020 en 2020-2021 het schooljaar na hun intrede niet langer in onderwijs actief zijn.⁶²



Figuur 27: Aantal trajectstarters in de verschillende lerarenopleidingen

Leggen we vraag (aanwervingsbehoefte) en aanbod (studenten en gediplomeerden aan een lerarenopleiding) samen, dan kunnen we verwachten dat de krapte op de arbeidsmarkt voor leerkrachten de komende jaren groot zal blijven. Op langere termijn (vanaf 2030) zal die krapte vermoedelijk licht afnemen. Een analyse van het Steunpunt Werk komt tot een gelijkaardige conclusie. Aangezien men een relatief lage uitstroom verwacht en een gemiddelde tewerkstellingsgroei, is de relatieve toekomstige aanwervingsbehoefte in het onderwijs de laagste in vergelijking met andere economische sectoren in Vlaanderen.⁶³

Bij dit voorzichtige optimisme op de lange termijn is enig voorbehoud op zijn plaats. Zo zijn de noden op korte termijn wel hoog en dit in een periode waarin de arbeidsmarktreserve al uitgeput is. Mogelijk zal de toekomstige ontspanning op de arbeidsmarkt op de lange termijn dus deels tenietgedaan worden door de tekorten die zich in tussentijd hebben opgestapeld. Bovendien moet men bij dergelijke inschattingen ook rekening houden met de leerlingenprognoses (zie [Demografische ontwikkelingen](#)) die niet altijd goed te voorspellen zijn.

BOX 9

WAT MET HET PERSONEEL IN HET HOGER ONDERWIJS?

In dit onderdeel werd enkel aandacht besteed aan leerkrachten in het leerplichtonderwijs. De VLIR publiceert jaarlijks cijfers over het personeelsbestand in de universiteiten. Deze publicatie geeft inzicht in de opbouw en de evolutie van het personeelsbestand van de Vlaamse universiteiten, volgens categorie, wetenschappelijke discipline, geslacht, leeftijd, nationaliteit en anciënniteit. Het gaat daarbij om personeelsleden die vanuit beleidsdomein Onderwijs en Vorming worden betaald als diegene die worden betaald door andere financieringsbronnen (bijvoorbeeld het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek of het Agentschap Innoveren en Ondernemen). De laatste publicatie staat [hier](#).

De regeringscommissarissen publiceren jaarlijks een Verslag over de financiële toestand en de evolutie van het personeelsbestand in het hoger onderwijs (hogescholen en universiteiten). Het laatste jaar waarover werd gepubliceerd is 2021. In die rapporten worden onder meer de kerngetallen met betrekking tot effectieve tewerkstelling (geaggregeerd en per hogeschool/universiteit) en de evolutie van het personeelsbestand beschreven. De rapporten zijn [hier](#) te vinden.

Tot slot worden in het [Statistisch Jaarboek](#) ook kerncijfers opgenomen omtrent het hoger onderwijs (hogescholen en universitair onderwijs). Het gaat om de aantallen budgettaire full-time-equivalenten (inclusief alle vervangingen) volgens leeftijd, statuut en geslacht.

NOTEN

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN LEERKRACHTEN

- 1 Eurydice (2021) Teachers in Europe, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/teachers_in_europe_2020_chapter_2_o_o.pdf
Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I en II. Brussel: Vrije Universiteit Brussel. <https://data-onderwijsvlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12038>; Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020b). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II. Brussel: Vrije Universiteit Brussel <http://talis2018.be/wp-content/uploads/2020/03/TALIS-2018-Vlaanderen-Volume-II.pdf>
- 2 Departement Onderwijs en Vorming (2022a), *ibid.*
- 3 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a).
- 4 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*; Statbel (2022), Deeltijds werk, <https://statbel.fgov.be/nl/themas/werk-opleiding/arbeidsmarkt/deeltijds-werk#panel-12>
- 5 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*
- 6 Departement Onderwijs en Vorming (2022a), *ibid.*
- 7 Bourdeaud'hui R., F. Janssens, Vanderhaeghe S. (2019), Werkbaarheidsprofiel onderwijssector 2019. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004 – 2019 https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/StIA20200302_WBM2019_Onderwijs_RAP.pdf
- 8 Departement Onderwijs en Vorming (2021) Nulmeting herkomst leerkrachten in het Vlaamse onderwijs, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/nulmeting-herkomst-leerkrachten-in-het-vlaamse-onderwijs>
- 9 OECD (2022a). *Ibid.*
- 10 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*
- 11 *Ibid.*
- 12 Minnen J. J. Verbeylen en I. Glorieux, Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. Deel: Algemeen, 2018, Brussel, Vrije Universiteit Brussel; Van Droogenbroeck F., H. Lemblé, B. Bongaerts, B. Spruyt, J. Siongers en D. Kavadias (2020a), *ibid.*
- 13 Spruyt, B., F. Van Droogenbroeck, J. Siongers, D. Kavadias (2023). Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2022-2023, 1: 19-27 - TOR 2023/1.
- 14 Bourdeaud'hui R., F. Janssens, Vanderhaeghe S. (2019b), *ibid.*
- 15 Agentschap voor Onderwijsdiensten (2019) Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2019, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/48379>; Agentschap voor Onderwijsdiensten (2020) Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2020, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/40592>
- 16 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*
- 17 Kenis P., P. Michielsens en W. van Andel (2013). Kom op tegen planlast! Onderzoek naar initiatieven die de planlast (irriterende regelgeving) voor scholen en leraren in het leerplichtonderwijs kunnen verminderen, 2013, Antwerpen, Antwerp Management School
- 18 Departement Onderwijs en Vorming (2016). Operatie Tarra. Onderzoek naar planlast, Geraadpleegd op <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/20160120-eindrapport-gOperatieTarra.pdf>
Kenis, Michielsens en van Andel (2013). *ibid.*
Devos G., Vanblaere B. & Bellemans L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2022). How Leader's Red Tape Interacts With Employees' Red Tape From the Lens of the Job Demands-Resources Model. Review of Public Personnel Administration, o(o). <https://doi.org/10.1177/0734371X221087420>
- 19 Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2022), *Ibid.*
- 20 Departement Onderwijs en Vorming (2016), *ibid.*
- 21 Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2022), *Ibid.*
- 22 Brinckman, P. & Versluys, K. (2021). Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Onderwijs. Brussel.
- 23 Driesen, C. (2021). Het intern beroep in het gewoon voltijds secundair onderwijs: iedereen gelijk voor de wet? Onderzoek naar de rechtsbescherming in de onderwijspraktijk na het Rechtspositiedecreet voor leerlingen. Proefschrift
- 24 Spruyt, B. et al (2023). *Ibid.*
- 25 OESO (2020a), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>.
- 26 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*
- 27 Minea-Pic, A., Nusche, D., Sinnema, C. & Stoll, L. (2021), Teachers' Professional Learning Study. Diagnostic Report for the Flemish Community of Belgium, OECD Education Policy Perspectives, nr. 31.
- 28 Minea-Pic, A. et al. (2021). *ibid.*; Spruyt, B. et al (2023), *Ibid.*
- 29 Creagh S., Thompson G., Mockler N., Stacey M. & Hogan A (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis, Educational Review, <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
Brinckman, P. & Versluys, K. (2021), *ibid.*

- 30 Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Van Den Borre, L., Emery, L., Keppens, G., & Siongers, J. (2021). Teachers' perceived societal appreciation : PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society. *International journal of educational research* 109, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833>
- 30 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). Ibid.
- 32 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). Ibid.
- 33 Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief. Eindrapport. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.*
- 34 Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). Ibid.
- 35 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). Ibid.
- 36 Minea-Pic et al (2021). Ibid.
- 37 Vanderlinde, R., Tuytens, M., Devos, G. & Merchie, E. (2015). *Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven; De Smet, M., Vanblaere, B., Ruys, I. & Frijns, C. (2020). Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek; Timperley H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. Educational Practices Series-18. UNESCO International Bureau of Education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179161>; Minea-Pic et al (2021). Ibid.*
- 38 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). Ibid.
- 39 Minea-Pic et al (2021). Ibid.
- 40 Minea-Pic et al (2021). Ibid.
- 41 Delrue, K. ., Meirsschaut M. & Ruys I. (2020). *Teamteaching en collectief leren. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.*
- 42 Neefs, B. & Vansteenkiste, S. (2022). Ibid.
- 43 Departement Onderwijs en Vorming (s.d.) *Databank. Eigen berekening*
- 44 OESO (2020a), *TALIS 2018 Results (Volume III): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>.
- 45 Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014) *Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. Teaching and Teacher Education, Volume 43, 37-45*
- 46 Mombaers, T., Vanlommel, K., en Van Petegem, P. (2020). *De Loopbaan van Onderwijsprofessionals. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.*
- 47 Nusche, Miron, Santiago, Teese (2015) *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264247598-en>
- 48 Departement Onderwijs en Vorming (2018), *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs (2016-2017)* <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/33256> en Departement Onderwijs en Vorming (2022a), *ibid*
- 49 Departement Onderwijs en Vorming (2022f), *Dataverzameling in voorbereiding van Vlaamse openbare statistiek over de bekwaaheidsbewijzen van leraren.*
- 50 Departement Onderwijs en Vorming (2023c), *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2022-2030; Departement Onderwijs en Vorming (2019), De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/30960>*
- 51 *Het gaat om dienstonderbrekingen die recht geven op een vervanging volgens de reguliere vervangingsregels (bijvoorbeeld afwezigheid titularis van minimum 10 werkdagen...) maar waarvoor geen vervanger wordt aangesteld (zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15154#1>).*
- 52 Agentschap voor Onderwijsdiensten (2021), *Rapport afwezigheden naar aanleiding van zieke 2021* <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52815>
- 53 Gambi, I. & De Witte, K. (2023a). Ibid.
- 54 Agentschap voor Overheidsdiensten (2022), *Oefening berekening in het kader van structureel lerarentekort. Vergelijking van het aanwendbare en het aangewende urenpakket.*
- 55 Vlaamse Dienst Voor Arbeidsbemiddeling (2023) *Knelpuntberoepen in Vlaanderen, <https://vdab.be/sites/default/files/media/files/Knelpuntberoepen2023.pdf>*
- 56 Departement Onderwijs en Vorming (2019) *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/30960>*
- 57 Departement Onderwijs en Vorming (2023). *Interne dataverzameling*
- 58 Departement Onderwijs en Vorming (2023). *Interne dataverzameling*
- 59 Departement Onderwijs en Vorming (2019) *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/30960>*
- 60 Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2023), *Hoger onderwijs in cijfers Academiejaar 2022-2023, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52403>*
- 61 Departement Onderwijs en Vorming (2022e), *Monitor lerarenopleiding, data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Monitor%20voor%20Lerarenopleiding.pdf*
- 62 Departement Onderwijs en Vorming (2023) *Interne dataverzameling*
- 63 Neefs, B. & Vansteenkiste, S. (2022). *Ibidem.*



06

ONTWIKKELINGEN
OP HET VLAK VAN SCHOOLLEIDERS

Belang van schoolleiders voor kwaliteitsvol onderwijs

Schoolleiders zijn essentieel om een optimale leeromgeving voor leerlingen en werkomgeving voor leerkrachten te realiseren en zo tot een hoge onderwijskwaliteit te komen.¹ Een door-dachte en strategische visie op de schoolorganisatie en het personeelsbeleid is immers onont-beerlijk.² Het beroep van schoolleider is uitdagend en complex en er zijn veel maatschappelijke verwachtingen waaraan moet worden voldaan. Tijdens de coronapandemie werden die uitda-gingen nog extra op scherp gesteld.³

Er waren in 2022 3.092 vte schoolleiders in het basisonderwijs en 2.728 vte in het secundair onderwijs. Het betreft zowel directeurs, adjunct-directeurs, coördinatoren, technisch adviseurs en technisch adviseur coördinatoren. Daarnaast zijn er 165 vte bovenschoolse schoolleiders in het basisonderwijs en 85 in het secundair onderwijs (algemeen en coördinerend directeurs en directeur-coördinatoren van een scholengemeenschap).⁴

Schoolleiderschap omvat onder meer richting geven, het bouwen aan relaties, het ontwikkelen van mensen, het ontwikkelen van de school- en onderwijsorganisatie, het verbeteren van de leeromgeving en het onderwijsproces.⁵ Er worden drie types van leiderschap onderscheiden: onderwijskundig en transformatieel leiderschap, administratief leiderschap en systeemlei-derschap. Schoolleiders in Vlaanderen zetten net als in andere landen voornamelijk in op on-derwijskundig en transformatieel leiderschap, zoals het samenwerken met leerkrachten om disciplineproblemen op te lossen of actie ondernemen zodat leerkrachten zich verantwoor-delijk voelen voor de prestaties van hun leerlingen. Er gaat minder aandacht naar aspecten van systeemleiderschap waar scholen de relaties met de bredere schoolomgeving versterken. Tussen 2013 en 2018 zijn er weinig veranderingen qua type van leiderschap bij schoolleiders. Er is alleen een toename van ondersteunende acties voor een betere samenwerking tussen leer-krachten met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken.

Schoolleiders komen uit het onderwijs, werken voltijds maar zijn korter opgeleid dan internationale collega's

In het schooljaar 2021-2022 bedroeg het aandeel vrouwelijke schoolleiders 66,3% in het ba-sisonderwijs en 47,2% in het secundair onderwijs.⁶ Landen met meer vrouwelijke leerkrach-ten hebben een groter aandeel vrouwelijke schoolleiders. Vlaanderen wijkt hier van af door een sterk vervrouwelijkt leerkrachtenkorps te combineren met een eerder gemiddeld aandeel vrouwelijke schoolleiders.⁷

Net als de leerkrachten zijn de schoolleiders in Vlaanderen relatief jong: de schoolleider in het lager onderwijs is gemiddeld 48,7 jaar en 48,5 jaar in de eerste graad secundair onderwijs.⁸

In Vlaanderen werkt de overgrote meerderheid van de schoolleiders voltijds. Een beperkt aan-tal schoolleiders heeft nog een kleine lesopdracht. Dat is in andere landen vaker het geval dan in Vlaanderen.⁹

Vlaamse schoolleiders zijn, net als hun internationale collega's, bijna altijd eerst leerkracht ge-weest. Een schoolleider in het lager onderwijs heeft gemiddeld 17,6 jaar ervaring als leerkracht, de collega in de eerste graad secundair 16,1 jaar.¹⁰ Dikwijls hebben ze een bijkomende oplei-ding tot schoolleider gevolgd, vaak samen met een opleiding rond onderwijskundig leiderschap. Vlaamse schoolleiders hebben in het lager onderwijs gemiddeld 9,2 jaar werkervaring als school-leider, waarvan 8,5 jaar in hun huidige school. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt de gemiddelde werkervaring van de schoolleiders 7,8 jaar en dit allemaal in hun huidige school.

Vlaamse schoolleiders in het lager onderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs zijn internationaal gezien gemiddeld korter opgeleid. In het lager onderwijs heeft 96,2% van de schoolleiders een bachelordiploma of equivalent. In de eerste graad van het secundair onder-wijs heeft de helft van de schoolleiders een bachelordiploma.¹¹

In de meest recente onderwijs-cao (afgesloten in 2021) werd afgesproken dat de **loonspanning** tussen leerkrachten en schoolleiders basis- en secundair onderwijs minimaal 31% bedraagt. Op termijn zal dit naar 35% evolueren. Internationaal blijkt het loon van Vlaamse schoolleiders hoger te liggen dan het OESO-gemiddelde, maar lager dan bijvoorbeeld in buurland Nederland.¹²

Schoolleiders besteden meeste tijd aan administratieve en leiderschapstaken

Een schoolleider besteedt in verhouding de meeste tijd aan administratieve- en leiderschapstaken. Beide taken nemen samen de helft van de werktijd van de schoolleider in beslag. Schoolleiders besteden een vergelijkbaar aandeel van hun tijd aan taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum, de interactie met ouders en interactie met externe stakeholders. Schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs besteden een significant groter deel van hun tijd aan interactie met leerlingen dan hun collega's uit het lager onderwijs.¹³ In vergelijking met 2013 gaat er steeds meer tijd naar administratieve en leiderschapstaken en naar vergaderingen.¹⁴

Schoolleiders professionaliseren regelmatig

Schoolleiders nemen jaarlijks gemiddeld deel aan zes verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten. Ze nemen het meest deel aan cursussen en studiedagen over pedagogische onderwerpen en over leiderschap, meer dan hun collega's in andere landen. Ook het lezen van vakliteratuur is een veel voorkomende vorm van professionele ontwikkeling. Daarnaast nemen schoolleiders vaker dan hun internationale collega's deel aan netwerken met collega's opgericht met het oog op professionele ontwikkeling. Ze hadden omgekeerd dan weer minder leerervaringen met peer- en zelfobservatie en coaching.¹⁵

Schoolleiders geven aan het meest nood te hebben aan professionele ontwikkeling over het gebruik van leerlingen- en schooldata ter ondersteuning van de interne kwaliteitszorg, gevolgd door opleidingen over het bevorderen van samenwerking tussen leerkrachten, het geven van doeltreffende feedback, ontwikkelen van het schoolcurriculum en ontwikkelen van professionele vorming voor of met leerkrachten.¹⁶

Schoolleiders in Vlaanderen geven, meer dan hun internationale collega's, aan dat ze zich in hun professionele ontwikkeling minder beperkt voelen door familiale verplichtingen en dat ze kunnen beschikken over een relevant aanbod en meer stimulansen tot deelname.¹⁷ De combinatie met een te druk werkschema is dan weer een belangrijke reden om niet deel te nemen aan professionele ontwikkeling. In het lager onderwijs is ook de te hoge kostprijs een belemmering.

Hoger ziekteverzuimpercentage ondanks tevredenheid over de job

Zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad secundair onderwijs voelt de overgrote meerderheid van de schoolleiders zich gelukkig en zijn ze tevreden over hun job.¹⁸ De overgrote meerderheid van de schoolleiders is ook tevreden met de werkomgeving. Net zoals de leerkrachten zijn schoolleiders tevreden over hun beroep, maar niet in dezelfde mate als over de werkomgeving.

Ondanks de jobtevredenheid, ligt het ziekteverzuimpercentage van schoolleiders hoger dan dat van alle andere personeelscategorieën in het onderwijs (cf. tabel 21).¹⁹ Het gemiddeld aantal ziektedagen is het hoogst voor schoolleiders van het basisonderwijs. Vooral bij de psychosociale aandoeningen is er sprake van een relatieve oververtegenwoordiging van leidinggevenden.²⁰ Vlaams onderzoek toont aan dat interne factoren binnen de school, externe factoren in de schoolomgeving, of persoonlijke factoren kunnen zorgen voor een lager welbevinden, meer

stress of een verhoogde kans op burn-out.²¹ Schoolleiders in het leerplichtonderwijs ervaren meer stress in hun werk dan hun internationale collega's. Dit komt in hoofdzaak door het moeten bijblijven met snel veranderende eisen vanuit de samenleving en de overheid, alsook door een te grote hoeveelheid administratief werk.²²

Tekort aan schoolleiders

Continuïteit in het schoolbeleid is belangrijk om een hoge onderwijskwaliteit te kunnen aanhouden, ook wanneer er een verandering is van schoolleider.²³ Het wordt echter steeds moeilijker om een schoolleider die weg gaat te vervangen want net als bij leerkrachten is er een tekort aan schoolleiders. De spanningsratio voor schoolleiders daalde van 3,9 in januari 2019 naar 1,3 in december 2022, wat betekent dat het moeilijker is om vacatures voor schoolleiders ingevuld te krijgen. Sinds 2021 is het ambt van directeur in een onderwijsinstelling opgenomen in de lijst van knelpuntberoepen van VDAB.

Tijdens het schooljaar 2020-2021 waren er 1.547 directiewissels, waarvan 246 als gevolg van een pensionering. Naast pensionering zijn er diverse andere redenen voor een directiewissel. Zo maken veel schoolleiders gebruik van een verlofstel om tijdelijk elders te kunnen werken of wordt een directieambt soms tijdelijk gedeeld door meerdere personeelsleden.²⁴

Externe contextfactoren belemmerend voor strategisch personeelsbeleid

Interne schoolcontextvariabelen zoals het onderwijsniveau, de leerlingenpopulatie en de schoolgrootte blijken weinig invloed te hebben op de mate waarin scholen werk maken van een strategisch personeelsbeleid. Scholen ervaren vooral externe contextfactoren als belemmerend voor het voeren van een strategisch personeelsbeleid. Het gaat dan om factoren die gebonden zijn aan de arbeidsmarkt- en onderwijscontext, zoals een te strikte regelgeving of te beperkte financiële middelen.²⁵ Ook culturele schoolkenmerken spelen een rol bij het vormgeven van een strategisch personeelsbeleid. Het gaat dan onder meer over de mate waarin leerkrachten autonomie ervaren, of er een cultuur van samenwerking en lerarenparticipatie is, en of er ingezet wordt op gedeeld leiderschap.²⁶

Het personeelsbeleid in Vlaamse scholen wordt verder bepaald of beïnvloed door het schoolbestuur en de scholengemeenschap. Een goede samenwerking tussen schoolbestuur en schoolleider is essentieel voor de goede werking en een goed bestuur van de school. Waar een goede samenwerking ontbreekt, wordt dit geassocieerd met negatieve uitkomsten, zoals weinig vertrouwen, verminderde moraal en extra werk voor het bestuur of de schoolleider.²⁷

Meer gedeeld leiderschap als antwoord op complexe uitdagingen

Er is zowel internationaal als in Vlaanderen een trend naar toenemend inzetten op vormen van gedeeld leiderschap in onderwijs, waarbij verschillende personeelsleden samen leiderschapstaken opnemen.²⁸ Hierdoor wordt de leiderschapscapaciteit van het systeem als geheel versterkt. Vlaanderen kenmerkt zich in vergelijkend perspectief door een hoge mate van gedeeld leiderschap, waarbij beslissingen worden genomen door de schoolleider in samenspraak met andere leden van een **schoolbeleidsteam**, met leerkrachten, met een bovenschools beleidsniveau en in afstemming met het schoolbestuur of. Dit komt het sterkst tot uiting voor leiderschapstaken die betrekking hebben op het onderwijskundig beleid, zoals het evaluatiebeleid of de keuze van leermiddelen.

De OESO stelt vast dat gedeeld leiderschap in het Vlaamse onderwijs heel divers wordt ingevuld maar dat niet alle potentieel wordt benut.²⁹

NOTEN

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN SCHOOLLEIDERS

- 1 Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls. Leiderschap in onderwijs, 2019-2020* (1), 4-16.; Minea- Pic, et al. (2021); Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>; Day, D., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221-258.
- 2 Devos (2019), *ibid.*
- 3 Gurr, D. (2023). A think-piece on leadership and education. Paper commissioned for the 2024/5 Global Education Monitoring Report, Leadership and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000384529/PDF/384529eng.pdf.multi4>
- 4 Departement Onderwijs en Vorming (2022a). *ibid.*
- 5 Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012, with a discussion of the Research Foundations*. Ontario: Institute for Education Leadership
- 6 Departement Onderwijs en Vorming (2022a). *ibid.*
- 7 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*
- 8 *Ibid.*
- 9 *Ibid.*
- 10 *Ibid.*
- 11 *Ibid.*
- 12 OESO (2022a). *ibid.*
- 13 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*
- 14 *Ibid.*
- 15 *Ibid.*
- 16 *Ibid.*
- 17 *Ibid.*
- 18 *Ibid.*
- 19 Agentschap voor Onderwijsdiensten (2019). *Ibid.*
- 20 Agentschap voor Onderwijsdiensten (2021). *Ibid.*; Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent.
- 21 Devos et al. (2018), *ibid*
- 22 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). *Ibid.*
- 23 Devos, G; (2019), *ibid.*
- 24 Departement Onderwijs en Vorming, Databank Onderwijs en vorming
- 25 Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Ibid.*
- 26 Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Ibid.* Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent; Mombaers, T., Vanlommel, K., en Van Petegem, P. (2020). *De Loopbaan van Onderwijsprofessionals*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent; Moens, M., Depoorter, A., Vandaele, F., Vanblaere, B., Tuytens, M. & Devos, G. (2022). *Psychosociaal welzijnsbeleid als onderdeel van strategisch personeelsbeleid in scholen*. Wetenschappelijk rapport.
- 27 Devos, G., Verhoeven, J. Beuselinc, I., Van den Broeck, H., & Vandenberghe, R. (1999). *De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement*. Leuven: Garant; Rekenhof (2019). *Schoolbesturen in het leerplichtonderwijs. Verslag goedgekeurd in de Nederlandse kamer van het Rekenhof op 23 juli 2019 Vlaams Parlement, 37-A (2019) – Nr. 1: Vanhoof, J., Sneyers, E., & Van Petegem, P. (2018). Vragenlijst sterkschoolbestuur.be. Ontwikkeld in opdracht van de Koning Boudewijnstichting voor het zelfevaluatie-instrument.*
- 28 Devos (2019). *ibidem*
- 29 Minea-Pic et al (2021). *Ibid.*



07

**TECHNOLOGISCHE
ONTWIKKELINGEN**

Digitalisering is niet meer weg te denken uit de samenleving en het onderwijs

De samenleving is in hoog tempo digitaal geworden. Het aandeel Belgische huishoudens dat over internet beschikt is tussen 2006 en 2022 gestegen van 54 % naar 94 %.¹ Het aandeel Vlamingen dat het internet gebruikte in de voorbije drie maanden nam tussen 2005 en 2021 toe van 60 % naar 95 %.² Waar kinderen in 2018 op 11-12 jaar hun eerste smartphone kregen, was dat in 2022 al op de leeftijd van 8,4 jaar.³

Ook het onderwijs is steeds meer digitaal. Het MICTIVO-onderzoek van 2018 toonde aan dat scholen toen vooral massaal investeerden in digitale schoolborden en draadloos internet. Bijna alle scholen beschikten toen ook al over een digitaal leerlingvolgsysteem.⁴ De coronapandemie met de vele schoolsluitingen zorgde voor een enorme versnelling in de digitalisering van het Vlaamse onderwijs. [Blended leren](#)⁵, [augmented, extended en virtual reality](#) in de klas, [digitaal gepersonaliseerd of adaptief leren](#), [coöperatief leren](#)⁶, toepassingen op basis van generatieve artificiële intelligentie en educatieve games: het zijn allemaal zaken die tot voor kort verre toekomstbeelden leken, maar ondertussen steeds meer hun weg vinden naar Vlaamse scholen.

De digitaliseringsgolf doet zich overigens niet alleen voor in het leerplichtonderwijs: 70 % van de Vlaamse opleidingsverstrekkers voor volwassenen geeft aan in een verhoogd aanbod e-opleidingen te voorzien.⁷

BOX 10

DIGITALISERING VAN DE SAMENLEVING

Voor verdere duiding bij de digitalisering van de samenleving zie de OESO-publicatie *Digital Education Outlook 2021*.⁸

De Vlaamse Regering (zie [Vlaanderen Radicaal Digitaal II](#) en [Kenniscentrum Digisprong](#)) en de Europese Unie (zie [Europe's Digital Decade \(digital strategy EC\)](#) en [Digital Education Action Plan \(2021-2027\)](#)) hebben sterk ingezet op digitalisering. Voorbeelden van concrete projecten zijn het Vlaamse [i-Learn platform](#) voor toepassingen in digitaal gepersonaliseerd leren en Smart [Education@Schools](#) (zie ook dit [overzicht](#)). Daarnaast wordt er via verschillende kanalen informatie verstrekt aan leerlingen en ouders rond digitale topics, zie bijvoorbeeld [Mediawijs](#), [Datawijsheid](#) of [VeiligOnline](#).

Verdere digitalisering veronderstelt voldoende digitale competenties en de nodige apparatuur

Wie mee wil blijven in de toekomstige digitale wereld moet over voldoende digitale competenties beschikken. Naar schatting 46 % van de Belgen zijn digitaal kwetsbaar.⁹ Hoewel jongeren soms worden gezien als “digital natives” die alle digitale competenties ontwikkelen door op te groeien in een digitale wereld, blijkt de realiteit toch anders. Zo bleek uit het peilingsonderzoek informatieverwerving en -verwerking en ICT in het basisonderwijs dat veel leerlingen onvoldoende competenties hebben op het vlak van veilig gebruik van ICT. Ook het inschatten van de relevantie en de correctheid van gevonden informatie was voor veel leerlingen moeilijk (zie [Ontwikkelingen op het vlak van leeruitkomsten](#) en [Politieke ontwikkelingen](#)).¹⁰ Bijna een op de drie jongeren tussen 16 en 24 jaar, nochtans een generatie die opgroeide in een digitale wereld, beschikt slechts over zwakke algemene digitale vaardigheden.¹¹

BOX 11

DIGITALE COMPETENTIES

Digitale competenties zijn één van de zestien sleutelcompetenties die de basis vormen voor de vernieuwde eindtermen in het secundair onderwijs. Deze digitale competenties blijven niet beperkt tot het instrumenteel gebruik van digitale applicaties en devices, maar omvatten ook bredere competenties zoals computationeel denken of kritisch omgaan met digitale informatie.¹²

Europees worden de verschillende vaardigheden uiteengezet in het *Digital Competence Framework for Citizens* (DigComp 2.2). Dit framework gaat uit van de vijf volgende competentiegebieden: informatie- en datageletterdheid, communicatie en samenwerking, digitale contentcreatie, veiligheid en probleemoplossende vaardigheden. België zit soms boven en soms onder het Europese gemiddelde, afhankelijk van de indicator.¹³

Het DigCompkader voor digitale competenties van burgers werd eveneens gebruikt als basis voor de ontwikkeling van een Europees referentiekader voor digitale competenties van leerkrachten, **DigCompEdu**. Kenniscentrum Digisprong ontwikkelde een gratis zelfreflectietool op basis van dit referentiekader, **Digisnap**. Het HeDiCom framework focust specifiek op digitale competenties van onderwijzend personeel in het hoger onderwijs.¹⁴

Het onderwijs is dus essentieel voor de digitale ontwikkeling van jongeren. Tussen de 50 % en 60 % van de ICT-coördinatoren beoordeelden de digitale competenties van hun schoolteam echter als laag.¹⁵ Leerkrachten zelf ervoeren een duidelijke nood aan professionele ontwikkeling op het vlak van ICT-vaardigheden en effectieve didactische methoden voor geïndividualiseerd leren via digitale leermiddelen.¹⁶ De coronapandemie toonde aan dat leerkrachten over minimale digitale vaardigheden moeten beschikken om digitale instrumenten effectief in te zetten in het onderwijsleerproces.¹⁷

Digitalisering veronderstelt ook dat scholen en leerkrachten beschikken over de noodzakelijke hardware en software. Het aandeel kinderen en jongeren dat een laptop gebruikt, is toegenomen van 75 % in 2020 naar 90 % in 2022. 82 % van de leerlingen uit de hogere jaren in het lager onderwijs heeft een eigen smartphone. Dat aandeel stijgt naar bijna 99,7 % voor leerlingen uit het secundair onderwijs.¹⁸ De investering van Digisprong voorziet voor elke leerling in de derde graad van het lager onderwijs en in het secundair onderwijs toegang tot een toestel.

Bijna 40 % van de leerkrachten gaf echter aan niet over voldoende digitale leermiddelen te beschikken om de leerdoelen te realiseren.¹⁹ Tijdens de coronapandemie bleek verder dat de netwerkverbinding van veel scholen niet sterk genoeg was om hybride onderwijsvormen in te richten.²⁰

Bij het schrijven van deze omgevingsanalyse liep de afname van de vierde versie van MICTIVO nog volop, zodat de impact van de investeringen in IT door Digisprong nog niet volledig in kaart zijn gebracht. Verwacht wordt dat het Vlaamse onderwijs een belangrijke stap voorwaarts heeft gezet op het vlak van digitale infrastructuur in de scholen.

Ook digitalisering veronderstelt onderbouwde pedagogisch-didactische keuzes en afspraken

Er is de afgelopen tien jaar een enorme variëteit aan digitale tools en leermiddelen ontwikkeld. Meer dan een kwart van de ICT-coördinatoren vindt echter dat hun school geen pedagogisch-didactische afspraken heeft over het gebruik van ICT in de onderwijsleerprocessen.²¹ Nochtans toont onderzoek aan dat er grote verschillen zijn op het vlak van leerwinst naarmate leerkrachten de controle over het leerproces overlaten aan een digitale tool.²² Een blended opleidingsprogramma voor volwassenen heeft bijvoorbeeld meer slaagkans wanneer de leerkracht actief aanwezig is in de online omgeving om feedback te geven en daarbij de interactie tussen cursisten te stimuleren.²³ Tegelijk leert onderzoek dat een meerderheid van leerkrachten voltijds contactonderwijs prefereert, terwijl de leerlingen eerder hybride onderwijs prefereren.²⁴

Onderzoek geeft ook aan dat leerkrachten betere en meer diverse feedback geven aan leerlingen als ze gebruik maken van een dashboard met leerlingeninformatie en de leerkracht dashboard-gestuurde feedback voldoende afwisselt met feedback die er komt op initiatief van de leerkracht of leerlingen.²⁵ In elk onderzoek wordt de rol van de leerkracht als “ontwerper van leeromgevingen” duidelijk beklemtoond.²⁶ Er is consensus dat de digitale onderwijstools geen doel op zich mogen zijn, maar wel een middel om het leerproces te versterken.²⁷

Tegelijk is het niet altijd eenvoudig om het leereffect eenduidig in kaart te brengen. Veel onderzoek geeft bijvoorbeeld aan dat digitaal gepersonaliseerd of adaptief leren vaak een positief leereffect heeft, maar dat dit heel sterk afhankelijk is van bijvoorbeeld het type leerling, de context, de aard van de tools en de vaardigheden die men via die tool wil aanleren.²⁸ Niet alle leerlingen beschikken ook in even grote mate over de zelfregulerende vaardigheden die vaak nodig zijn bij digitaal onderwijs en niet iedereen verwerkt digitalisering op dezelfde manier. Sommigen kunnen beter overweg met de continue stroom aan digitale informatieprikkels, terwijl anderen hierdoor hun focus verliezen. Daarnaast moeten de effecten van digitalisering op het mentaal welbevinden van leerlingen en studenten meegenomen worden.²⁹ Tijdens de coronalockdowns werd er bijvoorbeeld soms surveillerende software ingezet om examenfraude te voorkomen. Een bevraging uit Nederland gaf aan dat 60% van studenten dit onprettig en onveilig vonden.³⁰

Aandacht hebben voor de valkuilen van digitalisering

Private bedrijven winnen steeds meer aan invloed binnen het onderwijs omdat zij instaan voor de software en technische infrastructuur. Door ongelijke machtsverhoudingen tussen aanbieders en gebruikers van digitale diensten bestaat echter het risico op afhankelijkheid, manipulatie, misbruik of uitsluiting voor economisch of politiek gewin. Grote, multinationale tech-bedrijven zoals Google of Microsoft bieden gratis of heel goedkope digitale omgevingen aan, met totaaloplossingen voor scholen op het vlak van digitale leerplatformen, administratie en documentbeheer en -opslag. De vraag stelt zich echter in hoeverre deze bedrijven het pedagogisch belang voor ogen hebben.³¹ Er worden ook niet altijd garanties gegeven dat aanbieders van digitale onderwijstools de verzamelde data over leerlingen en leerkrachten voldoende beschermen en niet commercialiseren.³² Informatieveiligheid blijft dus een complexe uitdaging voor onderwijsinstellingen, met steeds toenemende cyberbedreigingen en regels.³³

Het stelt schoolbesturen en schoolleiders voor nieuwe ongekende uitdagingen. Tijdens de coronapandemie schakelden heel veel scholen over naar Google for Education en investeerden ze massaal in de bijhorende goedkope Chromebooks. Maar recent gaf de Vlaamse Toezichtcommissie aan dat Google onvoldoende de bescherming van persoonsgegevens kan garanderen en werd een verbod op deze toepassing geadviseerd. Het toont aan dat het niet makkelijk is voor scholen om goed geïnformeerde keuzes te maken en dat de complexiteit op dit vlak heel groot geworden is.³⁴

In de omgevingsanalyse van het Departement Onderwijs en Vorming van 2018 werd artificiële intelligentie aangekondigd als een belangrijke toekomstige trend die grote impact zou hebben op het onderwijs.³⁵ Deze ontwikkeling heeft zich veel sneller aangediend dan toen verwacht werd. Met de publieke lancering van ChatGPT in het najaar van 2022 dienden zich niet alleen tal van opportuniteiten aan voor het onderwijs, maar ook grote nieuwe uitdagingen. De mogelijkheden van AI lijken eindeloos en bieden nieuwe kansen op het vlak van onder meer adaptieve leermiddelen en evaluatiesystemen. Maar AI-systemen zijn niet altijd transparant en betrouwbaar en er is grote bezorgdheid over de verdere evolutie, de ethische dimensies en de mate waarin dit beheersbaar blijft.³⁶ Het blijft dan ook een uitdaging om ervoor te zorgen dat regulering greep kan krijgen op de voortdurend evoluerende AI-technologie.³⁷

De continue bereikbaarheid via leerplatformen en de extra planlast kan verder voor een verhoogde werkdruk bij leerkrachten zorgen, zeker tijdens de beginfase van een omschakeling naar digitaal onderwijs.³⁸

NOTEN TECHNOLOGISCHE ONTWIKKELINGEN

- 1 statbel, [ICT-gebruik in huishoudens | Statbel \(fgov.be\)](#)
- 2 Statistiek Vlaanderen (s.d.) [Internetgebruik naar gebruiksfrequentie, VSA](#)
- 3 Vanwynsberghe, Joris, Waeterloos, Anrijs, Vanden Abeele, Ponnet en Schreuer (2022). Ibid.
- 4 Heymans, P. J., Godaert, E., Elen, J., van Braak, J., & Goeman, K. (2018). MICTIVO2018. Monitor voor ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs. Eindrapport van O&O-opdracht: Meting ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs (MICTIVO). KU Leuven / Universiteit Gent.
- 5 Jehoul A., Schiepers M. & Van Nuffel H. (2022). To blend or not to blend? Krachtige én gelijke digitale leerkanalen realiseren in het volwassenenonderwijs. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- 6 Blondeel, E.; Everaert, P.; Opdecam, E. (2021). And Then There Was COVID-19: Do the Benefits of Cooperative Learning Disappear When Switching to Online Education? *Sustainability*, 13, 12168. <https://doi.org/10.3390/su132112168>
- 7 Departement Werk en Sociale Economie (2022b), E-leren in Vlaanderen: enquête bij opleidingsverstrekkers uit de databank voor Vlaamse opleidingsincentives. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52893>
- 8 OESO (2021b). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. OECD Publishing, Paris. Link: <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- 9 Koning Boudewijnstichting (2022). Barometer Digitale Inclusie. Link: <https://media.kbs-frb.be/nl/media/9837/Digitale%20Inclusie>.
- 10 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022a). Brochure peiling informatieverwerving en -verwerking en ICT in het basisonderwijs. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/IVV-ICT_BaO_2021_Brochure_DEF.pdf
- 11 Koning Boudewijnstichting (2022). Barometer Digitale Inclusie. Link: <https://media.kbs-frb.be/nl/media/9837/Digitale%20Inclusie>.
- 12 Gesquière, Natacha, and Francis Wyffels (2022). Computational Thinking in Flanders' Compulsory Education. Proceedings of Sixth APSCE International Conference on Computational Thinking and STEM Education 2022 (CTE-STEM), edited by Xiaoling Zhang et al., TU Delft Open, 2022, pp. 58–63, <https://doi.org/10.34641/ctestem.2022.465>
- 13 Bers, M., A. Strawhacker and A. Sullivan (2022). The state of the field of computational thinking in early childhood education, OECD Education Working Papers, No. 274. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3354387a-en>.
- 14 FOD Economie (2021). Digitale vaardigheden van ICT-gebruikers. Link: <https://economie.fgov.be/nl/themas/online/ict-belgie/barometer-van-de/digitale-vaardigheden-en-jobs/digitale-vaardigheden-van-ict>
- 15 Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M. et al. (2023). The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Education Tech Research Dev* 71, 33–53. Link: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>.
- 16 IDEA Consult (2022). Digitale transformatie in het Vlaams onderwijs: hervorming van de ICT-teams in scholen. Link: <https://www.klascement.net/artikels/148317/digitale-transformatie-in-het-vlaamse-onderwijs-hervorming-van-ictteams-in-scholen/>
- 17 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a).
- 18 Buelens, W. & Schroeven, M. (2022). Over de relatieve (on)belangrijkheid van knoppenkennis. Link: <https://excel.thomasmore.be/2022/12/over-de-relatieve-onbelangrijkheid-van-knoppenkennis/>.
- 19 Vanwynsberghe, H., Joris, G., Waeterloos, C., Anrijs, S., Vanden Abeele, M., Ponnet, K., Schreuer, C. (2022), *ibid.*
- 20 Vlaamse Onderwijsinspectie (2022). Digitaal Onderwijs. Onderzoek naar de kwaliteit van het digitaal onderwijs in Vlaamse scholen. Link: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/digitaal-onderwijs-onderzoek-naar-de-kwaliteit-van-het-digitaal-onderwijs-in-vlaamse-scholen>.
- 21 IDEA Consult (2022). *Ibid.*
- 22 IDEA Consult (2022). *ibid.*
- 23 Van Schoors, Rani, Jan Elen, Annelies Raes, and Fien Depaep. (2023). Tinkering the Teacher–Technology Nexus: The Case of Teacher- and Technology-Driven Personalisation. *Education Sciences* 13, no. 4: 349. <https://doi.org/10.3390/educsci13040349>
- 24 Van Schoors, Rani, Jan Elen, Annelies Raes, and Fien Depaep. (2023), *ibid.*
- 25 Verhelst, D., Meulemans, C., Gijsen, M., Appels, L., De Maeyer, S., Van Petegem, P. (2022). TIMSS-REPEAT: herhalingsmeting op TIMSS 2019 in 2021. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- 26 Knoop-van Campen, C., Molenaar, I. (2020). How Teachers integrate Dashboards into their Feedback Practices. *Frontline Learning Research* 8(4). 37-51.
- 27 Vanderlinde R. e.a. (2022). Blended learning in het Vlaams secundair onderwijs: Van noodzaak naar structurele implementatie. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/1602>
- 28 Bruggeman, B. (2022). Examining blended and online learning practices in higher education: A teacher perspective. PhD-Thesis.
- 29 Van Schoors R., Elen J., Raes A. & Depaep F. (2022). Digitaal Onderwijs. Onderzoek naar de kwaliteit van het digitaal onderwijs in Vlaamse scholen. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/digitaal-onderwijs-onderzoek-naar-de-kwaliteit-van-het-digitaal-onderwijs-in-vlaamse-scholen>
- 30 Van Schoors, Elen, Raes & Depaep (2021). An overview of 25 years of research on digital personalised learning in primary and secondary education: A systematic review of conceptual and methodological trends. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjjet.13148>
- 31 i-Learn Team. (2022). i-Learn paper 2: Over Digitaal Gepersonaliseerd Leren (2). Link: https://www.i-learn.be/sites/default/files/2022-10/i-Learn_paper_2_Over_digitaal_gepersonaliseerd_leren.pdf.

- 32 Reinhold, F., Hoch, S., Werner, B., Richter-Gebert, J., & Reiss, K. (2020). Learning fractions with and without educational technology: What matters for high-achieving and low-achieving students? *Learning and Instruction*, 65, 101264. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101264>
- 33 De Coninck, D., Matthijs, K. & Van Lancker, W. (2022). Distance Learning and School-Related Stress Among Belgian Adolescents During the COVID-19 Pandemic. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836123>
- 34 Thurm, D., Vandervieren, E., Moons, F. et al. (2023). Distance mathematics education in Flanders, Germany, and the Netherlands during the COVID 19 lockdown—the student perspective. *ZDM Mathematics Education* 55, 79–93.
- 35 ResearchNed (2021), Ervaringen van studenten met onderwijs en toetsen op afstand tijdens corona, Link: <https://www.research-ned.nl/wp-content/uploads/2021/02/ResearchNed-%E2%80%93Ervaringen-van-studenten-met-onderwijs-en-toetsen-op-afstand-tijdens-corona.pdf>
- 36 Sartor, G. (2020). New aspects and challenges in consumer protection: digital services and artificial intelligence. Luxembourg: European Parliament.
- 37 Digital Futures Commission (2022). Problems with data governance in UK schools: the cases of Google Classroom and ClassDojo. Link: <https://digitalfuturescommission.org.uk/wp-content/uploads/2022/08/Problems-with-data-governance-in-UK-schools.pdf>
- 38 Belnet (2023). DDoS-aanvallen worden steeds gesofisticeerder. Link: <https://belnet.be/nl/nieuws-evenementen/nieuws/ddos-aanvallen-worden-steeds-gesofisticeerder>.
- 39 SURF (2022). Cyberdreigingsbeeld onderwijs en onderzoek 2021-2022. Link: <https://www.surf.nl/cyberdreigingsbeeld-onderwijs-en-onderzoek-2021-2022>.
- 40 Vlaamse Toezichtscommissie (2023), Standpunt VTC i.v.m. gebruik Google for Education door basis- en secundair onderwijs, geraadpleegd op 6.6.2023 op https://overheid.vlaanderen.be/sites/default/files/media/VTC/VTC_O_2023_01_brief_VTC.pdf
- 41 Beleidsdomein Onderwijs en Vorming (2018), Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=11549>
- 42 OECD (2023c), Advancing accountability in AI: Governing and managing risks throughout the lifecycle for trustworthy AI, OECD Digital Economy Papers, No. 349, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2448f04b-en>
- 43 Kenniscentrum Data & Maatschappij (2021). Algoritmes in de onderwijscontext: Een studie naar de perceptie, mening en houding van leerlingen en ouders in Vlaanderen. Link: <https://data-en-maatschappij.ai/publicaties/survey-onderwijs-2021>.
- 44 Europese Commissie, Directoraat-generaal Onderwijs, Jongerenzaken, Sport en Cultuur, Ethische richtsnoeren voor het gebruik van artificiële intelligentie (AI) en data bij onderwijzen en leren voor onderwijsactoren, Bureau voor publicaties van de Europese Unie, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/181556>
- 45 UNESCO (2022). Minding the data: protecting learners' privacy and security. Link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381494.locale=en>.
- 46 Ruschemeier, H. AI as a challenge for legal regulation – the scope of application of the artificial intelligence act proposal. *ERA Forum* 23, 361–376 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12027-022-00725-6>
- 47 Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2022). Ibid.
- 48 Vanderlinden R. e.a. (2022). Ibid.



08

POLITIEKE
ONTWIKKELINGEN

Desinformatie toegenomen en meer gevarieerd

Hoewel desinformatie van alle tijden is, hebben digitale media het bereik ervan op een ongevenaarde manier vergroot. Het volume aan informatie en de snelheid waarmee die geraadpleegd kan worden, zijn immers groter dan ooit. Algoritmes van sociale media kunnen bovendien de verspreiding van desinformatie versterken.¹ Ook meer recente ontwikkelingen zoals synthetische media (deepfakes) en generatieve artificiële intelligentie (zoals ChatGPT) hebben een impact.²

Wat desinformatie problematisch en moeilijk te bestrijden maakt, is dat het doel ervan niet alleen is om het publiek te overtuigen van deze valse informatie, maar ook en misschien vooral om twijfel en verwarring te zaaien over informatie in het algemeen. Dat kan het vertrouwen in democratische instellingen aantasten en kan democratische processen bedreigen (zie ook verder).³ Daarnaast kan desinformatie het beleid en het gedrag manipuleren op gebieden zoals klimaatverandering, migratie en gezondheid. Desinformatiecampagnes enten zich vaak op sterk gepolariseerde thema's en bouwen voort op bestaande spanningen en angsten. Niet zelden ondersteunt desinformatie radicale en extremistische ideeën en activiteiten.⁴

De precieze reikwijdte van desinformatie is echter moeilijk vast te stellen. 53 % van de Belgen meende 'soms' tot 'heel vaak' blootgesteld te zijn aan desinformatie en nepnieuws de voorgaande zeven dagen.⁵ Drie op de vijf jongeren kwam al eerder minstens een van de nepnieuwsvoorbeelden uit een vragenlijst tegen.⁶ 76 % van de scholen in het secundair onderwijs gaf aan al minstens één keer geconfronteerd geweest te zijn met het verspreiden van fake news.⁷ Een groeiend aantal Vlamingen (75 % in 2022) gaf ten slotte aan bezorgd te zijn over de invloed van valse nieuwsberichten op de maatschappij.⁸

Mediawijsheid van leerlingen nog van wisselend niveau

Desinformatie bestrijden gebeurt het best op twee fronten. Aan de 'aanbodzijde' kan bijvoorbeeld juiste informatie aangeboden worden (onder meer in de vorm van 'factchecks') of zouden (sociale)mediaplatformen aangespoord kunnen worden om desinformatie actief tegen te gaan.

Aan de 'consumptiezijde' kunnen burgers weerbaar gemaakt worden tegen desinformatie door in te zetten op media- en informatiegeletterdheid. Goede media- en informatiegeletterdheidvorming verschaft inzicht in de sociale, cognitieve en psychologische processen achter desinformatie, in de negatieve impact ervan (zodat mensen 'geven om de waarheid'), in de mechanismen van (sociale) media en in hoe betrouwbare media werken.¹⁰ Daarbij worden ook technieken aangeleerd om informatie kritisch te benaderen, zoals nagaan wie de auteur is en welke bronnen gebruikt worden.¹¹ Media- en informatiegeletterdheidvorming richt zich het best op alle lagen van de bevolking, niet enkel in een schoolse context en niet enkel op jongeren.¹²

Door jongeren op te leiden tot kritische denkers speelt onderwijs een belangrijke rol in het versterken van de weerbaarheid tegen desinformatie. Kritisch denken omvat, naast inzichten in denkfouten en cognitieve valkuilen, een scala aan geletterdheden: onder andere data-, wetenschappelijke, digitale en de 'traditionele' talige geletterdheid helpen mensen informatie kritisch te benaderen.¹³

In het basisonderwijs worden de eindtermen informatieverwerving en -verwerking door de meeste leerlingen behaald. Bij een peiling (2021) slaagt 87 % van de leerlingen erin een mail correct in te schatten als onbetrouwbaar en 90 % om een website correct in te schatten als betrouwbaar (zie ook [Ontwikkelingen op het vlak van leeruitkomsten](#)).¹⁴

In Nieuwsbarometer 2022 gaf 44 % van de bevroegde jongeren (12-26 jaar) aan soms eens te controleren hoe betrouwbaar een artikel is. Dat aantal nam toe met de leeftijd. Op een kennis-test over nepnieuws scoorden de respondenten gemiddeld 3,6/6. Leerlingen in het bso scoren minder goed en slagen niet op deze test (2,73/6). Ook bij de inschatting van nieuwsverhalen als echt of vals slaagden bso-leerlingen en afgestudeerden zonder hoger diploma niet op deze test, in tegenstelling tot het algemeen gemiddelde (58 %).¹⁵

	TOTAAL	ASO	BSO	TSO	AFGESTUDEERD GEEN DIPLOMA HO	STUDENT HO	AFGESTUDEERD DIPLOMA HO
Ik controleer soms hoe betrouwbaar een nieuwsartikel is (0= niet akkoord, 5 = helemaal akkoord)	3,08	2,65	3,17	2,98	3,39	3,28	3,41
Score kennis over nepnieuws (op 6)	3,6	3,58	2,73	3,5	3,34	3,86	3,6
Score herkennen misinformatie (op 5)	2,7	2,65	1,99	2,77	2,12	2,8	3,09

Tabel 23: score mediageletterheid (Nieuwsbarometer 2022)

Bij het peilingsonderzoek kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen bij de derde graad secundair onderwijs van 2021 doen leerlingen in het bso het ook minder goed. Dat was eveneens het geval bij het peilingsonderzoek Informatieverwerving en -verwerking. Leerlingen die meer tijd spenderen aan sociale media, die een positieve houding hebben ten opzichte van sociale media en van wie de ouders een positievere houding hebben ten opzichte van sociale media, deden het minder goed op de toetsen kritisch denken en mediawijsheid (zie [Ontwikkelingen op het vlak van leeruitkomsten](#)).¹⁶

Nieuws en nepnieuws komt wel in de meeste secundaire scholen aan bod tijdens de lessen. 71 % van de jongeren (12 – 18 jaar) geeft aan dat hun school aandacht besteedt aan lessen rond dat onderwerp. Bij de kinderen (6 – 12 jaar) is dat 56 %.¹⁷

Democratie internationaal gezien onder druk

De democratie beleeft internationaal gezien moeilijke tijden. De Raad van Europa stelt in zijn laatste rapport vast dat onpartijdigheid en onafhankelijkheid van de rechterlijke macht onder druk staan, de vrijheid van meningsuiting, vergadering en vereniging afneemt en het vertrouwen in de politieke instellingen daalt.¹⁸ Ook de jaarlijkse rapporten van andere internationale organisaties wijzen op een democratisch verval.¹⁹

In Vlaanderen loopt het nog niet zo'n vaart. België daalt weliswaar in verschillende ranglijsten van democratieën, maar blijft een gezonde democratie.²⁰ Nederlandstalige respondenten hechten bovendien, los van hun partijpolitieke voorkeur, veel belang aan de wezenlijke onderdelen van een democratie: 80 % van de Vlamingen geeft aan veel belang te hechten aan het leven in een democratie.²¹ Wanneer hen wordt gevraagd om te scoren welke andere politieke systemen behoorlijk goed of goed zijn, blijft de democratie op kop (80 %), gevolgd door technocratie (60 %), een autoritaire leider (35 %) of het leger (16 %).²²

Vlamingen zijn minder tevreden over de manier waarop democratie in België werkt: slechts 54 % van de respondenten is hierover tevreden. Dat komt overeen met het Europees gemiddelde, maar ligt lager dan in bijvoorbeeld Nederland of Duitsland. In De Stemming gaf 43 % van de respondenten aan ontevreden te zijn met hoe de democratie in België werkt, een percentage dat stabiel is gebleven de voorbije jaren.²³

Vertrouwen in de instellingen relatief laag

Het vertrouwen van de Vlaming in de instellingen, een klassieke maat voor de gezondheid van een democratie, is laag. Uit de Statistiek Vlaanderen (SV)-bevraging blijkt dat inwoners van het Vlaams Gewest weinig vertrouwen hebben in de politieke overheid. Hoe hoger het bestuursniveau, hoe hoger het aandeel personen dat aangeeft er (heel) weinig vertrouwen in te hebben: bij de lokale en provinciale overheid gaat het respectievelijk om 26 % en 28 %, bij de Vlaamse overheid om 33 %, bij de Europese overheid om 36 % en bij de federale overheid om 42 %.²⁴ Deze cijfers verschillen niet veel van de SCV-survey die tot 2018 werd afgenomen. De Vlaming (18-75 jaar) heeft (zeer) weinig vertrouwen in het Vlaams Parlement (23 % in 2018) en de Vlaamse Regering (21 % in 2018). Daartegenover staat dat 27 % (zeer) veel vertrouwen heeft in de Vlaamse Regering en 24 % in het Vlaams Parlement.

BOX 12

SURVEY OVER WAARDEN, OPVATTINGEN EN OVERTUIGINGEN VAN DE VLAMINGEN

De Survey 'Sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen' (SCV-survey) werd afgenomen tussen 1996 en 2018 bij inwoners van het Vlaams en Brussels Hoofdstedelijk Gewest. . Deze survey peilde naar waarden, opvattingen en overtuigingen van Vlamingen over maatschappelijke en beleidsrelevante thema's. De SV-bevraging is de opvolger van de SCV-survey.

Er zijn weliswaar instellingen waar relatief veel Vlamingen vertrouwen in hebben zoals het onderwijs (70 % in 2018, SCV-survey; 58 % in 2022, SV survey) en de politie (57 % in 2018, SCV-survey; 57 % in 2022, SV survey), maar over het algemeen is het aandeel burgers dat aangeeft veel of heel veel vertrouwen te hebben in de instellingen lager dan 40 %. Vlaanderen scoort daarbij laag in vergelijkend perspectief: het OESO-gemiddelde is bijvoorbeeld 41,4 % voor vertrouwen in de nationale regering.²⁵

Actief verenigingsleven maar beperkt aandeel vrijwilligerswerk

Ook op andere maten die traditioneel worden gebruikt voor de gezondheid van een democratie scoort Vlaanderen matig. Zo schommelt het aandeel vrijwilligers sinds 1996 rond de 19 %.²⁶ De participatiesurvey stelt vast dat 12,4 % van de respondenten onregelmatig (minder dan maandelijks) en 12,4 % regelmatig vrijwilligerswerk uitvoert. Het aandeel dat geen vrijwilligerswerk doet, is tussen 2014 en 2020 gestegen met 6,1 % (75,1 % in 2020 versus 68 % in 2014).²⁷

De helft van de bevolking tussen 18 en 75 jaar is lid van minstens één vereniging; een kwart is lid van minstens twee verenigingen. Er is wel een verschuiving opgetreden bij het type verenigingen: sport-, lokale en ontspanningsverenigingen trekken actieve leden aan, terwijl sociaal-culturele en maatschappelijke verenigingen leden verliezen.²⁸ In de participatiesurvey ziet men gelijkaardige percentages (58,7 % in 2004 versus 56,2 % in 2022). Hier observeert men ook dat deelname aan sportverenigingen en hobbyclubs toeneemt en actief lidmaatschap van maatschappelijke bewegingen, gemeenschapsvormende verenigingen en cultuurverenigingen afneemt.²⁹

Jongeren nemen actief deel aan verenigingsleven

Uit de participatiebarometer blijkt dat bij de jongeren (14-30 jaar) een groter aandeel sport beoefenden dan bij andere leeftijdsgroepen (76 % ten opzichte van 68 % voor de leeftijdsgroep 31-45 jaar), zij het niet altijd georganiseerd. De actieve participatie aan cultuur of amateurkunstbeoefening ligt bij de jongeren eveneens hoger dan in andere leeftijdsgroepen (42 % tegenover 30 % van de 31-45 jaar en 21 % bij de oudste leeftijdsgroepen).

Voor sociaal-culturele participatie onderscheiden jongeren zich dan weer minder sterk van andere leeftijdsgroepen: 5,6 % voor cultuurverenigingen, 6,9 % voor maatschappelijke bewegingen, 27,8 % voor gemeenschapsvormende verenigingen en 37,5 % voor sociaal-culturele verenigingen.³⁰

Jongeren zijn wel zeer actief in jeugdbewegingen. Meer dan de helft van de jongeren (58 %) nam ooit deel aan de activiteiten van een jeugdbeweging. Hiervan neemt 9,1 % nog altijd actief deel en neemt 5,9 % een organiserende rol op.³¹

Naargelang men ouder wordt, daalt de participatiegraad voor sportverenigingen, jeugdbewegingen en cultuurverenigingen en stijgt deze voor hobbyverenigingen en sociaal-culturele verenigingen. Bij dat laatste gaat het weliswaar om kleine aantallen (tussen 0,3 % en 5,3 % van alle bevraagde jongeren).³²

Op het vlak van vrijwilligerswerk wijken jongeren (14-25 jaar) ook niet veel af van de rest van de bevolking. Bijna twee derde (65 %) van de jongeren verricht nooit vrijwilligerswerk, 16,8 % verricht minstens één keer per maand vrijwilligerswerk.³³

Jongeren hebben kennis over politiek, maar weinig interesse

Vlaamse jongeren (13-14 jaar, tweede jaar eerste graad) doen het, in internationaal vergelijkend perspectief, beter qua politieke kennis: 70 % van hen heeft inzicht in politieke principes en hun functie voor de samenleving. Die kennis is tussen 2009 en 2016 bovendien toegenomen.³⁴

De vertaling naar politieke betrokkenheid loopt echter minder vlot. Zowel op de dimensie conventioneel burgerschap (onder andere stemmen, lid worden van een partij en politieke discussie volgen) als op de dimensie sociaal burgerschap (onder andere deelnemen aan protesten en activiteiten om mensenrechten te beschermen) scoren Vlaamse jongeren onder het internationale gemiddelde.³⁵

Leerlingen geven verder aan in zeer beperkte mate zelf politiek actief te zullen worden. Men stelt wel vast dat Vlaamse jongeren tijdens hun jeugd (15-25 jaar) een belangrijke inhaalbeweging maken op het vlak van actief burgerschap en politieke betrokkenheid.³⁶

Bovenstaande vaststellingen worden bevestigd in de JOP-monitor uit 2018 bij 14- tot 25-jarigen. Daaruit blijkt dat jongeren weinig geïnteresseerd zijn in politiek (45 % gaf aan zich niet te interesseren) en aangeven weinig van politiek te begrijpen (33,6 % gaf aan politiek niet te begrijpen). Politieke interesse en politieke competentie nemen wel toe naarmate men ouder wordt. Opvallend is ook dat genderverschillen de belangrijkste sociale verschillen zijn die voor politieke interesse en zelf ingeschatte politieke competentie gevonden worden: meisjes scoren lager op beide indicatoren. Daarnaast blijken jongeren die beroepsonderwijs volg(d)en veel minder betrokken bij politiek dan jongeren die technisch of algemeen secundair onderwijs volg(d)en. Het gaat daarbij niet enkel over kennis, maar evenzeer over de rol van status en sociale identiteiten en de gevolgen op het vlak van zelfuitsluiting en vermijdingsgedrag: jongeren uit het beroepsonderwijs hebben vaak het gevoel dat de publieke opinie op hen neerkijkt vanwege hun studierichting en ze passen hun politiek handelen en gedrag in die zin aan.³⁷

Een recent onderzoek bij Brusselse leerlingen, waarvan een derde uit het Nederlandstalig onderwijs, komt tot de vaststelling dat er een sterk verband bestaat tussen gepercipieerde discriminatie en een negatieve houding ten aanzien van democratie. Hoe meer discriminatie jongeren percipiëren, hoe vatbaarder ze zijn voor antidemocratische stellingen zoals “de democratie is maar een dekmantel voor de macht van de rijken” of “die zogeheten experts en specialisten weten meestal van niets.” Meisjes in de survey verwierpen gemiddeld in hogere mate de democratie dan jongens. Ook gevoelens van stigmatisering en sociale demotie bleken relatief sterk samen te hangen met een antidemocratische houding. De onderzoekers concluderen dat de school als oefenplaats voor democratische besluitvorming een belangrijke rol inneemt, op voorwaarde dat leerlingen zich veilig, verbonden en voldoende vrij voelen.³⁸

Perceptie dat polarisatie in de samenleving toeneemt

In de publieke perceptie lijkt het gevoel te leven dat **polarisatie** in de samenleving is toegenomen. Dat wordt meestal geïmagineerd, waarbij polarisatie als iets negatiefs wordt beschouwd. Men gebruikt polarisatie als een containerbegrip om het te hebben over tegenstellingen of spanningen in de samenleving, over radicalisering of over de verruwing van het debat.³⁹

Dat gevoel van toegenomen polarisatie blijkt echter moeilijk hard te maken. Onderzoek toont aan dat er weliswaar sprake is van **affectieve polarisatie** in Europa,⁴⁰ België⁴¹ en Vlaanderen,⁴² maar een stijgende trend is nog niet vastgesteld. In een ledenbevraging van de Vlaamse Vereniging voor Steden en Gemeenten (VVSG) gaf 44 % van de bevroegde gemeenten in 2022 aan polarisatie waar te nemen, maar dit cijfer is amper toegenomen ten opzichte van 2018 (43 %).⁴³

De ‘verruwing van het debat’ die de perceptie van een toename van polarisatie allicht mee verklaart, is wel duidelijker vastgesteld, althans online. Nederlandstalige berichten op sociale media zijn tussen 2015 en 2020 toxischer geworden en racisme, seksisme en verbale agressie in deze berichten zijn toegenomen.⁴⁴ Meer dan één op de drie Vlaamse kinderen en jongeren kreeg in 2021 te maken met online haatspraak.⁴⁵ Bijna één op de vijf jongeren gaf in 2018 aan dat hij of zij het voorbije jaar online werd lastiggevallen of bedreigd.⁴⁶

Uit de leerkrachtenbevraging van No Cap blijkt dat leerkrachten vonden dat er sprake is van polarisatie op school. Volgens bijna 80 % van de bevroegde leerkrachten waren er soms (69,44 %), vaak (8,11 %) of heel vaak (0,42 %) problemen met polarisatie. 29,4 % van de bevroegde leerkrachten gaf aan te maken te krijgen met polarisatie in de klas. Ongeveer een vijfde zei dat er ook polarisatie is onder de leerkrachten op school.⁴⁷ In een peilingsonderzoek in het secundair onderwijs gaf 61 % van de scholen aan minstens één keer geconfronteerd geweest te zijn met online extremisme, radicalisering en haattoespraken als gevolg van sociale media in het schooljaar van de bevraging.⁴⁸

De rol van de overheid in de 21^e eeuw verandert

Een overheid heeft als opdracht om maatschappelijke problemen aan te pakken en om voorzieningen te ontwikkelen waarvoor private oplossingen niet mogelijk of zelfs ongewenst zijn. De rol en taakstelling van de overheid is echter voortdurend aan verandering onderhevig. Zo werd de overheid in het verleden onder meer vormgegeven als nachtwakersstaat, verzorgingsstaat of participatiestaat. Elke vorm komt met eigen kenmerken, relaties ten aanzien van het individu (bijvoorbeeld onderdaan, burger, klant of cliënt), verschillende verhoudingen tussen de overheid, de gemeenschap en de markt, en een verschillende verantwoordelijkheidsverdeling tussen overheid, burger en maatschappelijke organisaties.⁴⁹

De wijze waarop een overheid stuurt en welke verantwoordelijkheden zij aan welke actor toekent, wordt gevat in vier paradigma's. In het klassieke beleidsparadigma (*Traditional Public Administration*) is de 'rechtmatige overheid' verantwoordelijk voor het stellen en realiseren van doelen en heeft ze een belangrijke regulerende en uitvoerende rol. Overheidssturing is hierbij hiërarchisch (top down). Een voorbeeld van hoe de overheid binnen onderwijs die rol opneemt, is het stelsel van bekwaamheidsbewijzen dat bepaalt wie de juiste kwalificaties heeft om welke aanstelling te krijgen voor een bepaald vak.

Een 'presterende' overheid – het *New Public Management* beleidsparadigma uit de jaren '80 – stuurt daarentegen aan op resultaat en besteedt een deel van de uitvoering van het beleid uit aan de markt. Ambities worden vertaald in meetbare doelen en concepten als doelmatigheid, klantgerichtheid, efficiëntie en effectiviteit maken hun opwachting. In het onderwijsbeleid zien we deze rol bijvoorbeeld in de mate dat de overheid onderzoek opzet om leerlingprestaties te meten, al dan niet in internationale context.

Een derde beleidsparadigma (*new public governance of network governance*) ziet publieke doelen stellen en realiseren als een gedeelde verantwoordelijkheid van overheid, markt en maatschappelijke organisaties. Een dergelijke 'samenwerkende overheid' treedt in deze horizontale sturing op als regisseur. Voorbeeld hier in het recente onderwijsbeleid is de wijze waarop het referentiekader voor onderwijskwaliteit van de onderwijsinspectie via co-creatie met de onderwijsverstrekkers tot stand is gekomen.

Een vierde model (*Societal resilience, Self-Organisation*) legt het initiatief om maatschappelijke problemen aan te pakken bij de samenleving. De overheid is een 'responsieve overheid' en geleidt of versterkt de maatschappelijke initiatieven. Een voorbeeld hiervan zijn de tienerscholen die her en der zijn opgericht. Dat zijn initiatieven vanuit de scholen zelf die niet voorzien zijn in het regelgevend kader dat de overheid heeft uitgewerkt.⁵⁰

In de praktijk vormen deze beleidsparadigma's één gelaagd geheel en bestaan de verschillende verantwoordelijkheden en vormen van sturing naast elkaar of zijn ze met elkaar vermengd. Overheden werken ook bijna altijd vanuit vaste normen, waarden en deugden enerzijds en interne regels, procedures en afspraken anderzijds.⁵¹ Bovendien worden maatschappelijke initiatieven in bijna alle gevallen ingeperkt door bestaande wettelijke, juridische of beleidsmatige kaders en beschikt een overheid over tal van instrumenten om deze te sturen.⁵² De overheid definieert de eigen rol ten slotte wisselend doorheen de tijd. Tijdens de coronapandemie nam de overheid extra verantwoordelijkheid op zich, die na de crisis weer werd afgebouwd.⁵³

Het vertrouwen van de burger in de overheid behouden en versterken

Belangrijk bij elke vorm van sturing is dat het overheidsbeleid als legitiem wordt gezien, dat met andere woorden burgers de machtsuitoefening vrijwillig aanvaarden zodat het beleid zonder dwang kan worden uitgevoerd.⁵⁴ Vertrouwen van de burger in het overheidshandelen is hierbij belangrijk. Het gaat hier volgens de OESO om de competenties van een overheid (zoals hoe responsief en betrouwbaar de overheid is bij het leveren van publieke diensten, en in hoeverre ze anticipeert op nieuwe noden) en de waarden van een overheid (integriteit, openheid en eerlijkheid of billijkheid).⁵⁵

De OESO komt tot de vaststelling dat overheden goed presteren op het vlak van betrouwbaarheid, dienstverlening en openheid van informatie, maar onvoldoende op het vlak van onder meer ontvankelijkheid voor de noden en wensen van burgers. Bovendien zijn bepaalde groepen (jongeren, vrouwen, mensen met lage inkomens en kortgeschoolden) minder geneigd om de overheid te vertrouwen en staan ze sceptischer tegenover de luisterbereidheid van de overheid.⁵⁶

Overheidsinnovatie om uitdagingen en verwachtingen in te lossen

Naast het garanderen van een kwaliteitsvolle, betrouwbare en rechtmatige dienstverlening, kan de publieke sector het vertrouwen van de bevolking verhogen door te innoveren. Op die manier kunnen de verwachtingen van de burger ingelost worden en de uitdagingen op een effectieve of integrale wijze aangepakt worden.⁵⁷ Innovatie gebeurt op allerlei manieren en in allerlei vormen.

Ten eerste is er innovatie in de beleidsontwikkeling. In het verleden baseerde een overheid zich op beperkte informatie. Het was moeilijk om directe en indirecte gevolgen van beleidsuitkomsten te voorspellen, ze te monitoren en te evalueren.⁵⁸ Tegenwoordig voert de overheid steeds meer een datagedreven beleid. Data worden gebruikt voor het ontwikkelen, opvolgen, evalueren en bijsturen van beleid, de praktische uitvoering van het beleid en er worden data-platformen opgericht voor burgers en organisaties.⁵⁹ Big data zijn daarbij niet enkel gericht op het nu, maar ook op de (nabije) toekomst. Algoritmes, prognoses, risicoanalyses en benchmarks zijn al drijvende krachten achter beleidsvorming en -uitvoering, het regulariseren van informatiestromen, financiële stromen en verkeersstromen, en diagnostisering van (verwachte) noden en behoeftes.⁶⁰ Uit de digitale overheidsindex van de OESO blijkt België op alle dimensies onder het OESO-gemiddelde te scoren.⁶¹ In de analyse van de Europese Commissie zit België in de middengroep wat digitale publieke diensten betreft.⁶² In de Digital Economy and Society Index (DESI) scoort Vlaanderen (82%) dan weer ruim boven het Europees gemiddelde (67%) en is de digitale dienstverlening door de overheid de laatste jaren sterk toegenomen.⁶³

'Evidence-informed' beleidsontwikkeling is een tweede vorm van innoveren. In het verleden was beleid in veel gevallen gebaseerd op traditionele vormen van input, zoals economische, ideologische, sociale en politieke factoren, standpunten van burgers en het middenveld, en eerder gevoelsmatige inschattingen van het lopend beleid. Evidence-informed gaat om het bewust verzamelen, analyseren, en interpreteren van (kwantitatieve en kwalitatieve) onderzoeksresultaten om onderwijsbeleid en -praktijk te voeden.⁶⁴ Door zo te werken worden andere informatiebronnen (statistiek, data, onderzoek en (beleids)evaluaties) beter geconsulteerd. De beslissing tot een bepaald beleid of bepaalde publieke dienstverlening is bijgevolg gebaseerd op een breder scala aan informatie.⁶⁵

Innoveren gebeurt ten derde door anders te kijken naar complexe problemen. Een overheid werd in het verleden ook geconfronteerd met zogenaamde 'wicked problems' (bijvoorbeeld de invoering van de leerplicht of democratisering van het hoger onderwijs), maar reageerde daarop door deze problemen te vereenvoudigen of op te splitsen. De overheid zette daarbij in op diepgaande specialisatie, met het risico van silovorming of verkokering.⁶⁶ Hierdoor ontstonden het gevaar op imperfecte samenwerking, conflicten tussen verschillende overheidsdiensten en de kans dat bepaalde taken of uitdagingen door geen enkele overheidsactor werden opgenomen.⁶⁷ Steeds meer wordt geëxperimenteerd met een systemische aanpak voor beleidsontwikkeling over de grenzen van beleidsdomeinen of overheidsdiensten heen.⁶⁸

Een vierde vorm van innovatie is stakeholderbetrokkenheid bij de beleidsontwikkeling. Onderzoek wijst uit dat het betrekken van burgers of middenveldorganisaties kan leiden tot beter beleid, een sterkere democratie en een hoger vertrouwen.⁶⁹ Overheden hebben een lange traditie op het vlak van consultatie. Dat is ook in Vlaanderen het geval.⁷⁰ De motivatie hierbij is dat regelgeving verbeterd kan worden door de feedback van diegene die erdoor gevat worden.⁷¹ Toch zijn er nog mogelijkheden om regels beter te ontwikkelen en te implementeren in het algemeen belang, ook met het oog op de evaluatie van het beleid.⁷² Naast consultatie, experimenteren overheden daarom met verschillende participatieve en deliberatieve vormen van beleidsontwikkeling, waarbij burgers en organisaties worden betrokken bij de ontwikkeling en bepaling van het beleid.⁷³

Complexe uitdagingen voor lokale besturen

Net zoals de Vlaamse overheid worden lokale besturen geconfronteerd met complexe problemen. Er zijn grote waarneembare verschillen tussen gemeenten op het vlak van migratie en migratie-intensiteit, de leeftijd, herkomst en opleidingsniveau van de bevolking, het arbeidsstatuut, inkomen, armoede en de bovenvermelde maten voor een gezonde democratie. Ook zijn er aanzienlijke verschillen op het vlak van hoogste opleidingsniveau, gaande van 14 % van de 25-plussers met een diploma hoger onderwijs in Sint-Joost-ten-Node en Mesen tot 53,2 % in Sint-Martens Latem.⁷⁴

Daarnaast is er een verschil in vertrouwen. Het vertrouwen neemt zeer licht toe naarmate het inwonersaantal groeit. Het vertrouwen is het kleinst in de provinciale steden⁷⁵ en de stadsrand.⁷⁶

BOX 13

GEMEENTE-STADSMONITOR ALS BRON VOOR MEER DETAILINFORMATIE OVER VLAAMSE GEMEENTES

De Gemeente-Stadsmonitor presenteert [op zijn website](#) individuele data over alle Vlaamse gemeentes, Vlaanderenbrede analyses over een grote variatie aan thema's (armoede, demografie, diversiteit, werk, samenleven, migratie, ...) en laat toe om gemeentes op specifieke thema's met elkaar te vergelijken.

Onderzoek toont aan dat onderzochte kleine gemeenten onvoldoende in staat zijn om de onderzochte beleidsmatige kerntaken te realiseren. Er zijn hiervoor verschillende verklaringen zoals de mate van specialisatie versus generalisatie in de ambtenarij, het aantal ambtenaren en de schaal van het gemeentelijke apparaat. Men stelt daarnaast verschillen vast tussen grote gemeenten. De gemeenten die geïnvesteerd hebben in de uitbouw van een gekwalificeerd en professioneel ambtelijk apparaat slagen er beter in om strategische en beleidsmatige kerntaken uit te voeren.⁷⁷

De toegenomen complexiteit van de samenleving stelt de lokale besturen voor belangrijke nieuwe uitdagingen. Lokale overheden worden bijvoorbeeld geconfronteerd met een stijgend aantal (minderjarige) inwoners van wie de thuistaal niet het Nederlands is, met een toenemend aandeel langdurig werklozen of met toegenomen (kans)armoede. Er zijn in dat kader nieuwe verwachtingen vanuit de samenleving of de regionale overheid zoals de organisatie van zomerscholen of kwaliteitsvolle buitenschoolse opvang.

De Vlaamse Rand heeft een hogere migratie-intensiteit dan de rest van Vlaanderen. Het aandeel personen van buitenlandse herkomst steeg er van 28,6 % in 2010 naar 45,0 % in 2022 en het aandeel kinderen dat thuis geen Nederlands spreekt, bedraagt 49,3 % in het lager onderwijs en 41 % in het secundair onderwijs, tegenover respectievelijk 20,2 % en 17,2 % in de rest van het Vlaams Gewest (zie ook [Demografische ontwikkelingen](#)). Steeds meer worden de gemeenten in de Vlaamse Rand geconfronteerd met de uitdagingen die tot nu toe vooral de gemeenten van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest kenden.⁷⁸

NOTEN POLITIEKE ONTWIKKELINGEN

- 1 Ecker, U. K., Lewandowsky, S., Cook, J., e.a. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction, *Nature Reviews Psychology*, pp. 13-29. Geraadpleegd op 13.03.2023 op nature.com/articles/s44159-021-00006-y; Van Raemdonck, N., & Meyer, T. (2022). Why Disinformation is Here to Stay. A Socio-technical Analysis of Disinformation as a Hybrid Threat. In L. Lonardo (Ed.), *Addressing Hybrid Threats: European Law and Policies* Edward Elgar. Geraadpleegd op 13.03.2023 op https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/82250992/Van_Raemdonck_Meyer_Hybrid_Threats_of_Disinformation.pdf
- 2 Sloot, B., Wagenveld, Y., & Koops, B. J. (2021). Deepfakes: De juridische uitdagingen van een synthetische samenleving.
- 3 Zagni, G., & Canetta, T. (2023). Generative AI marks the beginning of a new era for disinformation, *European Digital Media Observatory*. Geraadpleegd op 07.04.2023 op <https://edmo.eu/2023/04/05/generative-ai-marks-the-beginning-of-a-new-era-for-disinformation>
- 4 Van Raemdonck, N., & Meyer, T. (2022), *ibid*
- 5 Europese Commissie (2018). Bestrijding van online-desinformatie: een Europese benadering. Geraadpleegd op 13.03.2023 op <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=en>
- 6 Eurobarometer (2022). Media & News Survey. Geraadpleegd op 13.03.2023 op <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2832>
- 7 Van Damme, K., Janssens, C., & Vanhenden, W. (2022). Nieuwsbarometer: Vinger aan de pols rond jongeren en (nep)nieuws.
- 8 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2021). Peiling kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen in de derde graad secundair onderwijs.
- 9 De Marez, et al (2023). *Ibid*
- 10 Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2020). A review of educational responses to the "post-truth" condition: Four lenses on "post-truth" problems, *Educational Psychologist*, 55(3), pp 107-119. Geraadpleegd op 13.03.2023 op [tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2020.1786388](https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388)
- 11 Bayer, J., Holznapel, D. B., Katarzyna, L., Adela, P., Josephine, B. S., Szakács, J., & Uszkiewicz, E. (2021). Disinformation and propaganda: impact on the functioning of the rule of law and democratic processes in the EU and its Member States: 2021 update. Geraadpleegd op 13.03.2023 op [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/653633/EXPO_STU\(2021\)653633_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/653633/EXPO_STU(2021)653633_EN.pdf)
- 12 Mediawijs (2023). Hoe kan je nepnieuws herkennen? Geraadpleegd op 13.05.2023 op mediawijs.be/nl/artikels/hoe-kan-je-nepnieuws-herkennen
- 13 Bayer, J., Holznapel, D. B., Katarzyna, L., Adela, P., Josephine, B. S., Szakács, J., & Uszkiewicz, E. (2021), *ibid*.
- 14 Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2020), *ibid*.
- 15 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2021). Informatieverwerving en -verwerking met ICT.
- 16 Van Damme, K., Janssens, C., & Vanhenden, W. (2022). Nieuwsbarometer: Vinger aan de pols rond jongeren en (nep)nieuws.
- 17 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2021). Peiling kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen in de derde graad secundair onderwijs.
- 18 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022c). Peiling Project Algemene Vakken (PAV) in derde graad beroepssecundair onderwijs.
- 19 Vanwynsberghe, H., Joris, G., Waeterloos, C., Anrijs, S., Vanden Abeele, M., Ponnet, K., Schreuer, C. (2022). *Ibid*.
- 20 Secretary-general of the Council of Europe (2021). State of democracy, human rights and the rule of law. A democratic renewal for Europe.
- 21 Freedom House (2020), *Freedom in the World 2020. A leaderless struggle for democracy*; Freedom House (2021), *Freedom in the World 2021. Democracy under siege*; Freedom House (2022), *Freedom in the World 2022. The global expansion of authoritarian rule*; Institute for Democracy and Electoral Assistance (2022), *The Global state of democracy 2022. Forging social contracts in a time of discontent*, <https://doi.org/10.31752/idea.202256>; Economist Intelligence Unit (2022), *Democracy index 2022. Frontline democracy and the battle for Ukraine*; Evie Papada, David Altman, Fabio Angiolillo, Lisa Gastaldi, Tamara Köhler, Martin Lundstedt, Natalia Natsika, Marina Nord, Yuko Sato, Felix Wiebrecht, and Staffan I. Lindberg. 2023. *Defiance in the Face of Autocratization. Democracy Report 2023*. University of Gothenburg: Varieties of Democracy Institute (V-Dem Institute).
- 22 *idem*
- 23 Bertelsmann Stiftung (2021), *Democratie en de rechtsstaat in tijden van pandemie en populisme*, eupinions #2021/ 1.
- 24 Walgrave S. en J. Lefevere (2023), *De Stemming*, 2023 in opdracht van VRT NWS en DS
- 25 Walgrave S. en J. Lefevere (2023), *ibid*.
- 26 SV-bevraging (2021), *Statistiek Vlaanderen*
- 27 OESO (2022d), *Building Trust to Reinforce Democracy: Main Findings from the 2021 OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions*, Building Trust in Public Institutions, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b407f99c-en>; OECD (2021b), *Government at a Glance 2021*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c258f55-en>
- 28 SCV-bevraging te raadplegen op <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/bevragingen/scv-survey-tot-2018>.
- 29 Kenniscentrum Cultuur- en mediaparticipatie (2022), *Trends in cultuur- en mediaparticipatie 2004-2020 en resultaten participatiesurvey*
- 30 Bral L. en Pauwels G. (2017), *Verenigingen en vrijwilligers: hardnekkige fenomenen in Carton, Pickery en Verlet (2017)*, 20 jaar peilen in Vlaanderen. De survey sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen en SCV-bevraging te raadplegen op <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/bevragingen/scv-survey-tot-2018>.

- 31 Kenniscentrum Cultuur- en mediaparticipatie (2022), "Trends in cultuur- en mediaparticipatie 2004-2020" en resultaten participatiesurvey
- 32 Kenniscentrum Cultuur- en Mediaparticipatie, Onderzoeksplatform Sport en Jeugdonderzoeksplatform (2022), Vrije tijd en participatie in een veranderend landschap. Samenvatting van de belangrijkste resultaten van de participatiesurvey 2020 – 2021 -2022 op https://cultuurenmedia.be/images/Participatiesurvey2022/samenvatting_pas.pdf en de webtool PaS Trends op <http://rwebtool.ugent.be/pas2022>
- 33 Tourne J. en Bradt L. (2019). Georganiseerde en ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding van kinderen en jongeren in Bradt L., Pleysier S., Put J., Siongers J., Spruyt B. (Red.) (2019). Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-Kindmonitor en de JOP-Schoolmonitor 2, Leuven: ACCO.
- 34 Ibid.
- 35 Dhoore J. (2021). Facts and figures vrijwilligerswerk op basis van de JOP-monitor, <jeugdonderzoeksplatform.be/files/FF-vrijwilligerswerk.pdf>
- 36 Hooghe M., Claes E., Sampermans D., Maurissen L. & Louw G. (2017). ICCS 2016 Rapport Vlaanderen. Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen. <http://iccs-vlaanderen.be/files/EindrapportICCS2016Vlaanderen.pdf>
- 37 Ibid
- 38 Spruyt B., L. Mastari & F. Van Droogenbroeck (2019). Jongeren en politiek in turbulente tijden in Bradt L., Pleysier S., Put J., Siongers J., Spruyt B. (Red.) (2019). Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-Kindmonitor en de JOP-Schoolmonitor 2, ACCO).
- 39 De JOP Monitor is hier te vinden: <jeugdonderzoeksplatform.be/nl/jop-monitor-interactief>
- 40 Spruyt B., L. Mastari & F. Van Droogenbroeck (2019). Ibid.
- 41 Kavadias D., B. Spruyt, N. Engels en G. Van Cappel (ed.) (2021), Zinnekes zijn DeBest. Diversiteit aan het werk bij Brusselse jongeren van vandaag. VUB Press, Brussel.
- 42 Van Alstein, M. (2021). Polarisation, conflict en vrede: Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen. Vlaams Vredesinstituut. Geraadpleegd op 31.03.2023 op https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2021/07/20210714_VlaamsVredesinstituut_Rapport_PolarisatieConflictVrede.pdf
- 43 Reiljan, A. (2020). Fear and loathing across party lines (also) in Europe: Affective polarisation in European party systems, *European journal of political research*, 59(2), 376-396. Geraadpleegd op 03.04.2023 op <https://ejpr.onlinelibrarywiley.com/doi/full/10.1111/1475-6765.12351>
- 44 Bernaerts, K., Blanckaert, B., & Caluwaerts, D. (2023). Institutional design and polarization. Do consensus democracies fare better in fighting polarization than majoritarian democracies?, *Democratization*, 1-20. Geraadpleegd op 03.04.2023 op [tandfonline.com/doi/full/10.1080/13510347.2022.2117300](https://doi.org/10.1080/13510347.2022.2117300)
- 45 Walgrave, S. & Lefevere, J. (2021). De Stemming 2021. Geraadpleegd op 13.03.2023 op https://brussels-school.be/sites/default/files/20210517_De%20Stemming%202021_volledig_opgeleverd.pdf; Van Gorp, B., Van Hove, J., Figoureaux, M., & Vyncke, B. (2021). Anders communiceren over migratie en vluchtelingen: Aan de slag met frames en counterframes. Geraadpleegd op 03.04.2023 op https://11.be/sites/default/files/2021-01/OtherTalk_Anders-communiceren-over-migratie-en-vluchtelingen.EINDRAPPORT.pdf
- 46 Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (2022). Rapport Radicalisering & Polarisatie. Ledenbevraging 2022. Geraadpleegd op 13.03.2023 op vvs.be/Leden/Veiligheid/Radicalisering%20%26%20Polarisatie/VVSG%20Rapport%20Ledenbevraging%20Radicalisering%20Polarisering%202022.pdf
- 47 De Smedt, T., Voué, P., Jaki, S., Röttcher, M., & De Pauw, G. (2020). Profanity & offensive words (POW). Multilingual fine-grained lexicons for hate speech, Textgain technical reports. Geraadpleegd op 03.04.2023 op <https://cms.textgain.com/wp-content/uploads/2022/03/TGTR3-pow.pdf>
- 48 Vanwynsberghe, H., Joris, G., Waeterloos, C., Anrijs, S., Vanden Abeele, M., Ponnet, K., Schreuer, C. (2022). Ibid.
- 49 Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (2019). Ibid.
- 50 Verachtert, S., Louw, G. & Hooghe, M. (2022). No Cap. Polarisering en radicalisering op school: Ervaringen en noden van leraren uit Vlaams secundair onderwijs. Samenvatting eindrapport geraadpleegd op 13.03.2023 op <https://soc.kuleuven.be/centre-for-political-research/nederlands/bestanden/nocap-eindrapport>
- 51 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2021). Peiling kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen in de derde graad secundair onderwijs.
- 52 Van der Meer F (2022). openbaar bestuur en het ambtelijk apparaat. De gevolgen van een voorwaardenscheppende staat voor de publieke dienst in een multi-level governance systeem.
- 53 Van der Steen M., Scherpenisse J. en M. van Twist (2015). Sedimentatie in sturing. Systeem brengen in netwerkend werken door meervoudig organiseren.
- 54 Nederhand, J., Van der Steen M. & M. Van Twist (2018). Boundary-spanning strategies for aligning institutional logics: a typology. In: *Local Government Studies*, jg. 45, n. 2, 219-240 DOI: <https://doi.org/10.1080/03003930.2018.1546172>
- 55 Nederhand, J., Bekkers V. en Voorberg W. (2015). Self-organization and the role of government: how and why does self-organization evolve in the shadow of hierarchy? In: *Public Management Review*, jg. 18, nr. 7, 1063-1084.
- 56 Sociaal en Cultureel Planbureau (2022). Overdragen, delen en herstellen. Overheidsvisies op de verdeling van verantwoordelijkheden sinds 2011. SCP-publicatie 2022-9.
- 57 OESO (2021b). *ibid.*; Prats M. en A. Meunier (2021). Political efficacy and participation: An empirical analysis in European countries. OECD Working Papers on Public Governance No. 46, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/4548cad8-en>; Den Uijl H., P. Frissen, M. Schulz en Oudega M. (2022). Ambtelijke ruimte. Kan de overheid de grote maatschappelijke vraagstukken aan?
- 58 OESO (2017a), OECD Guidelines on Measuring Trust, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264278219-en>

- 59 OESO (2022d). *ibid.*; Brezzi M., Gonzalez S. & Nguyen D. (2021). An updated OECD framework on drivers of trust in public institutions to meet current and future challenges. OECD Working Papers on Public Governance No. 48. OECD publishing, Paris <https://dx.doi.org/10.1787/b6c5478c-en>; Van de Walle S. & Migchelbrink K. (2020). Institutional quality, corruption, and impartiality: the role of process and outcome for citizen trust in public administration in 173 European regions. *Journal of Economic Policy Reform*, pp. <https://doi.org/10.1080/17487870.2020.1719103>
- 60 OESO (2017b). *Fostering Innovation in the Public Sector*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270879-en>
- 61 Tönurist, P. and A. Hanson (2020). "Anticipatory innovation governance: Shaping the future through proactive policy making", OECD Working Papers on Public Governance, No. 44, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cce14d80-en>; OECD (2022e), Anticipatory Innovation Governance Model in Finland: Towards a New Way of Governing, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a31e7a9a-en>.
- 62 OESO (2019c), *The Path to Becoming a Data-Driven Public Sector*, OECD Digital Government Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/059814a7-en>.
- 63 OESO (2016) Maximising the economic and social value of data. Understanding the Benefits and Challenges of Enhanced Data Access – geraadpleegd op 25 mei [https://one.oecd.org/document/DSTI/CDEP\(2016\)4/en/pdf](https://one.oecd.org/document/DSTI/CDEP(2016)4/en/pdf); OECD (2015), *Data-Driven Innovation: Big Data for Growth and Well-Being*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229358-en>
- 64 OESO (2020b), *Digital Government Index: 2019 results*. OECD Public Governance Policy Papers No. 03, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/4de9f5bb-en>.
- 65 Europese Commissie (s.d) *Digital Public Services in the Digital Economy and Society Index* <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>; OECD (2021), *Government at a Glance 2021*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c258f55-en>.
- 66 Van der Linden N., J. Dogger, S. Enzerink en R. Steendam (2022), *DESI-evaluatie Vlaanderen 2022. Vlaamse digitale overheden vergeleken met Europa op eGovernment gebruik, eGovernment dienstverlening en Open Data*. https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1675244046/DESL_Meting_Vlaanderen_2022_-_Eindrapport_hxxdrx.pdf
- 67 Vanlommel (2022). Drivers and obstacles for evidence-informed practice in an autonomous and decentralized educational system; Brown, Schildkamp, & Hubers, 2017)), *ibid.*
- 68 OESO (2020c), *Building Capacity for Evidence-Informed Policy-Making: Lessons from Country Experiences*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/86331250-en>.
- 69 OESO (2017c). *Systems Approaches to Public Sector Challenges: Working with Change*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279865-en>
- 70 Van der Meer F (2022), *ibid.*; Van der Steen M. en J. Scherpenisse (2020), *Grenzeloos samenwerken: van A naar B, via B*,
- 71 OECD (2017b). *ibid.*
- 72 OECD (2022), *Building Trust to Reinforce Democracy: Main Findings from the 2021 OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions*, Building Trust in Public Institutions, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b407f99c-en>
- 73 Pauly, R., Verschuere, B, De Rynck, F., & Voets, J. (2021). Changing neo-corporatist institutions? Examining the relationship between government and civil society organizations in Belgium. *PUBLIC MANAGEMENT REVIEW*, 23(8), 1117–1138. <https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1722209>
- 74 OESO (2021), *OECD Regulatory Policy Outlook 2021*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/38bofdb1-en> en OESO (2022), *Better Regulation Practices across the European Union 2022*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6e4b095d-en>.
- 75 OECD (2022), *Building Trust and Reinforcing Democracy: Preparing the Ground for Government Action*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/76972a4a-en>. en EIPA (2023), *Public sector performance programme 2022-2025. An international benchmarking study. Sub-study 2022*
- 76 OESO (2020c), *Innovative Citizen Participation and New Democratic Institutions: Catching the Deliberative Wave*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/339306da-en>; OECD (2022), *Building Trust and Reinforcing Democracy: Preparing the Ground for Government Action*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/76972a4a-en>
- 77 Statbel, Datalab – Census Onderwijs, <https://statbel.fgov.be/nl/themas/datalab/datalab-census-onderwijs#figures>.
- 78 De provinciale steden zijn Geel, Herentals, Lier en Mol (allen provincie Antwerpen), Sint-Truiden, Tongeren (beide provincie Limburg), Deinze, Dendermonde, Eeklo, Lokeren, Oudenaarde, Ronse (allen provincie Oost-Vlaanderen), Aarschot, Diest, Halle, Tienen, Vilvoorde (allen Provincie Vlaams-Brabant) en Ieper, Knokke-Heist, Tiel en Waregem (allen Provincie West-Vlaanderen). Daarnaast zijn er nog de centrumsteden.
- 79 Agentschap Binnenlands Bestuur (sd.) *Gemeente-stadsmonitor*. Te raadplegen op: <https://gemeente-stadsmonitor.vlaanderen.be>
- 80 Van Haelter B en Voets J. (2021) *Ambtelijke capaciteit bij lokale besturen. Reflectienota. Steunpunt Bestuurlijke Vernieuwing*. Te raadplegen op: steunpuntbestuurlijkevernieuwing.be/_files/ugd/b8884e_be10661da8f342f385bd215ofaa132e4.pdf
- 81 Agentschap Binnenlands Bestuur (sd.), *ibid.*



09

ONTWIKKELINGEN
**OP HET VLAK VAN ONDERWIJSBELEID:
EEN COMPLEXE EVENWICHTSOEFENING
TUSSEN VRIJHEID, VERTROUWEN EN
VERANTWOORDING**

Onderwijssystemen zijn complexe systemen

De theorie van complexiteit onderscheidt drie soorten problemen: eenvoudige, gecompliceerde en complexe. Een voorbeeld van een eenvoudig probleem is het maken van een recept volgens de richtlijnen van een kookboek. De gevraagde expertise en middelen zijn beperkt en wanneer men de instructies goed volgt, is succes gegarandeerd. Het lanceren van een raket naar de maan is dan weer een voorbeeld van een gecompliceerd probleem. Dit vraagt uitzonderlijk veel grondstoffen, middelen en knowhow, maar eenmaal men gevonden heeft hoe de raket tot aan de maan moet gebracht worden, dan kan men met dezelfde middelen en knowhow dat huzarenstuk herhalen. Een voorbeeld van een complex probleem is het opvoeden van kinderen. Geen enkel boek, geen enkele richtlijn zal een ouder exact kunnen zeggen hoe men het met zekere kans op succes aanpakt in alle mogelijke situaties die zich kunnen voordoen. Bovendien weten ouders met twee kinderen dat de aanpak die men hanteerde voor het eerste kind, niet noodzakelijk even succesvol is bij het tweede kind.¹ Ook onderwijsbeleid is een voorbeeld van een complex probleem en dit om meerdere redenen.

Ten eerste is er een decentralisatie van verantwoordelijkheden. Naast de Vlaamse overheid zijn andere overheden en organisaties zoals de Europese Unie, multilaterale organisaties zoals de OESO, de federale overheid, de lokale overheid en andere actoren aan zet. Daardoor circuleren er verschillende, soms aanvullende, maar vaak ook overlappende of tegengestelde beleidstheorieën en doelstellingen die in openvolging of simultaan worden omgezet in beleid.

Ten tweede hebben belanghebbenden bij de ontwikkeling van beleid op het centrale Vlaamse niveau vaak heel andere perspectieven op de uitdagingen maar ook verschillende interpretaties van de realiteit. Ze brengen bijgevolg andere gewenste oplossingen aan.² Daarnaast komen door de toegenomen hoeveelheid informatie en data nieuwe vragen en onzekerheden op de voorgrond.³ Er wordt bijvoorbeeld vaak gesproken over de koepelorganisaties alsof die één en hetzelfde standpunt hebben in alle onderwijsdossiers, waar die in de praktijk vaak heel erg uiteen kunnen liggen omwille van verschillende historische achtergronden, normen en missies.⁴ Onderwijsbeleid is tenslotte waardengeladen en situeert zich vaak op andere maatschappelijke, ideologische en politieke breuklijnen.

Ten derde is elke 'transactie' in onderwijs (bijvoorbeeld tussen schoolleider en leerkracht, tussen leerkracht en leerling/student/cursist of tussen leerkracht, leerling en ouder) op zich uniek.⁵ Daardoor is het niet mogelijk om met 100% zekerheid aan te geven wat men steeds moet doen. Men komt hooguit tot richtlijnen over welke aanpak een grotere kans op succes heeft, zonder de sluitende garantie dat het effectief succesvol zal zijn. De beleidsintenties en beleidsdoelstellingen botsen bijgevolg op de perspectieven en doelstellingen van de betrokkenen.⁶ Scholen hoeven zich ook nauwelijks te verantwoorden voor de keuzes die ze maken (zie ook verder)⁷ waardoor een mismatch kan ontstaan tussen beleid en praktijk.

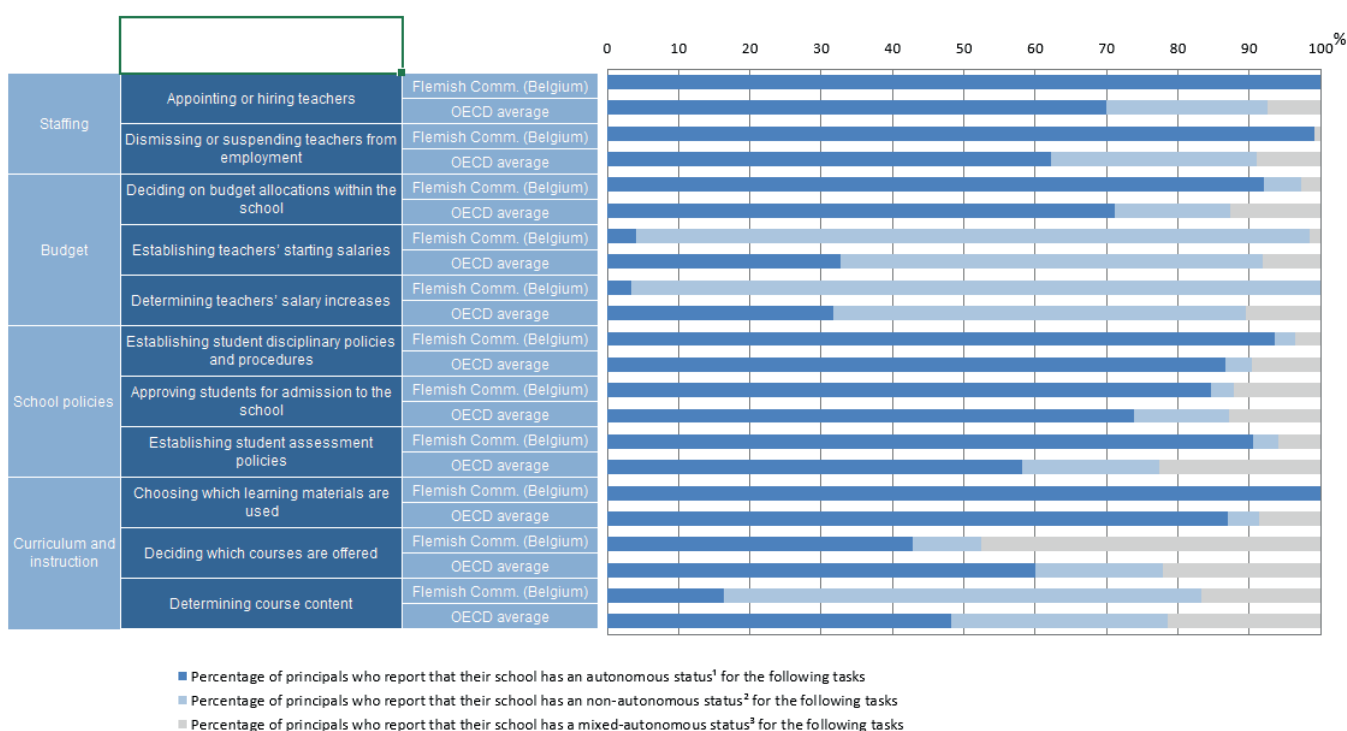
Vlaanderen heeft één van de meest gedecentraliseerde onderwijssystemen van alle OESO-lidstaten

De 'vrijheid van onderwijs' is één van de leidende principes van het Vlaamse onderwijsbeleid. Dat houdt zowel actieve onderwijsvrijheid in (het recht om onderwijs in te richten) als passieve onderwijsvrijheid (het recht om te kiezen voor het onderwijs van zijn of haar keuze).⁸ Het samenspel van vrij initiatief en sturing door de overheid werd definitief verankerd in de Schoolpactwet van 1959 en werd bij de communautarisering van het onderwijs in 1988 bestendigd.⁹

Kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling is een sociaal grondrecht dat door de overheid moet gegarandeerd worden en laat daardoor beperkingen op het principe van de 'vrijheid van onderwijs' toe. Dit grondrecht ligt aan de basis van het beleid op het vlak van gelijke onderwijskansen en kwaliteitszorg en -controle. De Raad van State en het Grondwettelijk Hof bewaken dat de overheid hierbij de onderwijsvrijheid niet meer beperkt dan noodzakelijk.

Schoolbesturen en scholen hebben in Vlaanderen, in vergelijking met andere OESO-lidstaten, een grote mate van autonomie om kwaliteitsvol onderwijs in te richten.¹⁰ Binnen de begrenzingeren die de overheid kan stellen, hebben ze de vrijheid om de bestuurlijke organisatie van het schoolbestuur en de school vorm te geven.¹¹

Schoolleiders in Vlaanderen hebben een grotere autonomie dan het OESO-gemiddelde voor beslissingen over de inzet van personeel en het beheer van hun budget (met uitzondering van de verloning van leerkrachten). Ook op vlak van schoolbeleid (bijvoorbeeld toelaten van leerlingen, disciplinaire maatregelen en evaluatie van leerlingen) gaven schoolleiders in Vlaanderen een hoge mate van autonomie aan. Wat betreft het curriculum meenden ze dat ze vooral een hoge autonomie hebben in het kiezen van leermiddelen. Als het gaat om beslissingen over welke vakken aangeboden worden en de inhoud van de vakken, rapporteerden de schoolleiders een lagere mate van autonomie dan het OESO-gemiddelde.¹²



Afbeelding 1: mate van autonomie gerapporteerd door schoolleiders in TALIS 2018.

Vergelijken we Vlaamse leerkrachten met die uit andere landen, dan valt op dat zij in het lager onderwijs voor drie van de vijf items een hogere mate van autonomie rapporteerden dan leerkrachten in de EU-5 landen. Zo rapporteren leerkrachten in de EU-5 landen een lagere autonomie dan in Vlaanderen bij het beoordelen van leerlingen (90.3%), bij ordehandhaving en straffen (93.0%) en bij het bepalen van de hoeveelheid huiswerk (85.2%). Anderzijds ligt de ervaren autonomie van Vlaamse leerkrachten in het lager onderwijs voor het selecteren van de lesmethodes lager dan in de EU-5 landen (-10.4%). In de eerste graad secundair onderwijs zijn de verschillen minder uitgesproken, maar rapporteren Vlaamse leerkrachten meer autonomie in het bepalen van de vakinhouden en de hoeveelheid huiswerk dan de EU-14 en PISA top-6 landen.

		LAGER ONDERWIJS		EERSTE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
• het bepalen van de vakinhoud	*	82,6	83,4 =	87,1	84,5 ▼	84,7 ▼
• het selecteren van de lesmethodes	*	85,1	95,5 ▲	96,8	96,1 =	96,7 =
• beoordelen van leerlingen		94,8	90,3 ▼	96,1	94,1 ▼	96,0 =
• orde houden en leerlingen straffen	*	96	93,0 ▼	92,3	92,5 =	93,2 =
• bepalen van de hoeveelheid huiswerk	*	89,6	85,2 ▼	94,6	92,1 ▼	92,4 ▼

* Significant verschil ($p < .05$ tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs).

Tabel 24: percentage leerkrachten dat het 'eens' of 'helemaal eens' is met de stelling dat ze controle hebben over de volgende aspecten van het lesgeven en plannen van het lesgebeuren.¹³

De overtuiging over autonomie in de klas hangt samen met leerkrachtenkenmerken zoals gender en anciënniteit. In het lager onderwijs gaven mannen en leerkrachten met meer dan vijf jaar ervaring aan dat ze meer autonomie ervaren dan vrouwen en leerkrachten met minder ervaring. In de eerste graad secundair onderwijs zijn er geen significante verschillen. Splitsen we de mate waarin leerkrachten autonomie ervaren uit naar schoolcompositiekenmerken, dan vinden we nauwelijks verschillen tussen scholen.¹⁴

De meeste schoolbesturen hebben één school onder hun hoede

Het Vlaamse onderwijs telde in 2022 806 inrichtende machten of schoolbesturen waarbij we voor het Gemeenschapsonderwijs (GO!) de scholengroepen als eenheid nemen. Het GO! heeft 26 scholengroepen, het officieel gesubsidieerd onderwijs 229 schoolbesturen en het vrij gesubsidieerd onderwijs 551. De meeste schoolbesturen hebben één (41,60%) of twee tot drie scholen (27,9%) onder hun hoede. 16% van de schoolbesturen is verantwoordelijk voor acht of meer scholen.

	2013		2018		2022	
1	535	49%	444	46%	335	42%
2 tot 3	312	28%	269	28%	225	28%
4 tot 5	99	9%	94	10%	75	9%
6 tot 7	52	5%	46	5%	42	5%
8 en +	97	9%	110	11%	129	16%
Totaal	1.095		963		806	

Bron: Databank beleidsinformatie

: aantal instellingen per inrichtende macht

Op basis van tabel 25 stellen we vast dat het aantal inrichtende machten of schoolbesturen met 8 of meer instellingen met 33% is toegenomen ten koste van de andere groepen. Het aantal eenpitters is gedaald met 37,4%. Het aantal schoolbesturen met 2 of 3 instellingen is gedaald met 27,9%, die met 4 of 5 instellingen met 24,2% en die met 6 of 7 instellingen met 19,2%.

Er bestaat een grote verscheidenheid in de manieren waarop schoolbesturen georganiseerd zijn en functioneren.¹⁵ De door het Rekenhof bevroegde raden van bestuur (met minder dan 25 scholen) in het vrij gesubsidieerd en het officieel gesubsidieerd onderwijs tellen gemiddeld acht leden. Besturen waaronder meer scholen ressorteren, hebben gemiddeld een groter aantal bestuursleden. De meeste schoolbesturen hebben geen bezoldigde leden. Van de bestuursleden heeft 44,4% bestuurservaring en 35,5% onderwijservaring. In 11% van de besturen zit geen enkel bestuurslid met onderwijservaring.

In het onderzoek van het Rekenhof schatten zowel de bevroegde voorzitters als de bevroegde schoolleiders hun samenwerking positief in, maar gaven de schoolleiders lagere scores. Het Rekenhof stelde vast dat de mate van samenwerking het grootst is bij eenpitters, maar afneemt bij de grotere besturen.

Meer autonomie, maar ook meer verantwoording en vraag naar transparantie

Internationaal zien we een evolutie naar meer bestuurlijke en pedagogische autonomie voor onderwijsinstellingen. Dat gaat echter samen met een toename van de mate van verantwoording en transparantie die aan onderwijsinstellingen gevraagd wordt, bijvoorbeeld door het meten en monitoren van leeruitkomsten.¹⁶ Landen met een performant onderwijssysteem slagen erin een goed evenwicht te vinden tussen autonomie van scholen en gecentraliseerde instrumenten van verantwoording.¹⁷ Uit een OESO-analyse blijkt dat onderwijssystemen meer kansengelijkheid in het onderwijs kennen wanneer zij gegevens over leerlingresultaten op basis van gestandaardiseerde toetsen gebruiken, bijvoorbeeld om ouders te informeren over de vorderingen van hun kind of om aspecten van de instructie of het curriculum te identificeren die verbeterd zouden kunnen worden.¹⁸

De OESO heeft er in verschillende reviews op gewezen dat het Vlaamse onderwijssysteem internationaal vergeleken weinig verschillende vormen van verantwoording kent.¹⁹ In een dergelijke context wordt sturing door de overheid moeilijker en zijn de risico's op onevenwichten in het systeem groter.²⁰

BOX 14

DOORLICHTING VAN HET ONDERWIJS

Met de nieuwe doorlichtingsaanpak van Inspectie 2.0 wil de onderwijsinspectie de kwaliteitsdriehoek school - onderwijsinspectie - pedagogische begeleiding erkennen. Het Referentiekader Onderwijskwaliteit bevat de minimale kwaliteitsverwachtingen die instellingen stimuleren om een eigen (kwaliteits)beleid te ontwikkelen en een eigen weg uit te stippelen. Door de kwaliteitsontwikkeling van de scholen expliciet te onderzoeken, wil de onderwijsinspectie elke school stimuleren als eerste verantwoordelijke voor haar onderwijskwaliteit. Elke doorlichting eindigt met een advies.

Trend naar datagedreven onderwijsbeleid en -praktijk

De laatste paar decennia heeft zich binnen onderwijs, net als bij de overheid, een opmars van evidence-informed en datagedreven besluitvorming voorgedaan.²¹ Datagedreven besluitvorming gebeurt door beschikbare gegevens binnen de eigen school (bijvoorbeeld Dataloep, DataWijzer, schoolfeedbackrapporten, eigen observaties, bevestigingen en cijfers) te gebruiken om te komen tot beter geïnformeerd schoolbeleid, meer doeltreffende beslissingen, effectievere onderwijspraktijken, en zo ook betere resultaten.²²

De invoering van de Vlaamse toetsen past in deze trend en zal elke school een instrument geven om belangrijke aspecten van haar onderwijskwaliteit te monitoren.²³

Waar datagedreven besluitvorming geschikt is om kort op de bal te spelen, brengt evidence-informed besluitvorming als grote voordeel mee dat het mensen in staat stelt om tradities, aloude overtuigingen en normen in vraag te stellen en bevestigingsooroordelen om te buigen.²⁴ Naarmate onderzoekers de doeltreffendheid van een aanpak of interventie vaker en in meer contexten onderzoeken, ontstaat er langzaam maar zeker een kennisbasis. Hieruit kunnen algemeen geldende principes of effecten worden gedestilleerd die leerkrachten en schoolteams kunnen gebruiken voor een meer effectieve klas- en schoolpraktijk.²⁵

Datagedreven en evidence-informed besluitvorming zijn echter nog niet structureel verankerd in onderwijsbeleid en -praktijk.²⁶ Leerkrachten baseren zich nog vaker op hun eigen praktijkervaring, tradities, buikgevoel en gewoontes bij het nemen van beslissingen. Data en onderzoeksresultaten spelen een minder grote rol.²⁷ Datagedreven en evidence-informed werken is ook niet altijd even makkelijk te realiseren, onder meer door tijdsgebrek, door een te grote hoeveelheid beschikbare evidentie of door evidentie die niet of onvoldoende aansluit bij de eigen context.²⁸ Ten slotte moeten onderwijsprofessionals voldoende wetenschappelijk geletterd (kritische reflectie op beschikbare evidentie) en datageletterd zijn om de kennis te kunnen begrijpen en te vertalen naar de eigen praktijk.²⁹

NOTEN

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN ONDERWIJSBELEID: EEN COMPLEXE EVENWICHTSOEFENING TUSSEN VRIJHEID, VERTROUWEN EN VERANTWOORDING

- 1 Burns, T., F. Köster and M. Fuster (2016), Education Governance in Action: Lessons from Case Studies, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>
- 2 OESO (2017c). *ibid.*
- 3 Shewbridge, C. and F. Köster (2021), Promoting Education Decision Makers' Use of Evidence in Flanders, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/de604fde-en>.
- 4 Moens, B. (2019). De nieuwe schoolstrijd. Brussel, België: Polis Press.
- 5 OESO (2020d), Innovative Citizen Participation and New Democratic Institutions: Catching the Deliberative Wave, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/339306da-en>
- 6 Burns, T., F. Köster and M. Fuster (2016); *ibid.*; Bruneforth M., Shewbridge C. & Rouw R. (2019), Moving towards more school autonomy in Austria: Refocusing the role of school supervision, OECD Education Working Papers No. 200, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9c49eebe-en>
- 7 Vanlommel (2022). *ibid.*
- 8 Simons, Kelchtermans, Leysen en Vandenbroeck (2016). De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen. http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/rapporten/ReviewEindtermen/Eindrapport_ProjectET.pdf
- 9 Beleidsdomein Onderwijs en Vorming (2018). *ibid.*
- 10 Pelleriaux K., W. Janssens en K Veekmans (2017), De krijtlijnen van het onderwijsbeleid. In : H. Lesage, F. Minne en K. Pelleriaux (Red), Onderwijs, een open boek. Wolters-Plantyn, Mechelen
- Nusche, D. et al. (2015), OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264247598-en>
- Shewbridge, C., M. Fuster and R. Rouw (2019), Constructive accountability, transparency and trust between government and highly autonomous schools in Flanders, OECD Education Working Papers, No. 199, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c891abbf-en>
- 11 Faddar, J., & Vanhoof, J. (2014). Schoolbesturen en hun beleidsvoering. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- 12 Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020b). *Ibid*
- 13 *Ibid.*
- 14 *Ibid.*
- 15 Rekenhof (2019). Schoolbesturen in het leerplichtonderwijs. Verslag goedgekeurd in de Nederlandse kamer van het Rekenhof op 23 juli 2019 Vlaams Parlement, 37-A (2019) – Nr. 1
- 16 Burns T. en Köster F. (eds.) (2016), Governing Education in a Complex World, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- 17 OESO (2020e), PISA 2018 Results (Volume VI): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-ens>
- 18 OESO (2020e), *ibid.*
- 19 Rouw, R. et al. (2016), United in Diversity: A Complexity Perspective on the Role of Attainment Targets in Quality Assurance in Flanders, OECD Education Working Papers, No. 139. <https://dx.doi.org/10.1787/sjlr8ftvqs1-en>.
- 20 Nusche, D. et al. (2015), *ibid.*
- 21 Shewbridge, C., M. Fuster and R. Rouw (2019). *ibid.*
- 22 Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10, pp. 159-171.
- 23 Cooper, Levin, & Campbell (2009), *ibid.*; Hattie (2023), *ibid.*
- 24 Shewbridge, Fuster, & Rouw (2019), *ibid.*
- 25 Vanlommel (2022). *Ibid.*
- 26 Owen, Watkins, & Hughes (2022), *ibid.*; Hattie (2023), *ibid.*
- 27 Vanlommel (2022), *ibid.*; Onderwijsinspectie (2023), *ibid.*
- 28 Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof, & Van Petegem (2021) *ibid.*; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof, & Van Petegem, (2017), *ibid.*
- 29 D., & Vanhoof, J. (2019). Evidentiegestuurd beleid of beleidsgestuurd eidentie? Het gebruik van empirische eidentie in de Commissie voor Onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2018-19(3), pp. 231-241.
- 30 Onderwijsinspectie (2023), *ibid.*



10

ONTWIKKELINGEN
**OP HET VLAK VAN DE FINANCIERING
VAN ONDERWIJS**

BOX 15

VERGELIJKENDE BRONNEN VOOR FINANCIERING VAN HET ONDERWIJS

In de OESO reeks [Education at a Glance](#) wordt jaarlijks informatie opgenomen over de financiering van het onderwijs in OESO-lidstaten (hoofdstukken C en D). Op [Eurostat](#) en [OECDstat](#) kan men de cijfers verder in detail analyseren.

In het kader van de [Vlaamse Brede Heroverweging](#) werd het secundair onderwijs geanalyseerd. Het steunpunt SONO voerde in opdracht van de Vlaamse Regering onderzoek uit naar de financiering van het Vlaams basis- en secundair onderwijs ([SONO 3.1](#)), met een bijzondere nadruk op de GOK-omkadering.

Er was in de vorige legislatuur een OESO-rapport [School Resources Review](#) (2015). Tijdens deze legislatuur voerde OESO de [Review Resourcing Higher Education](#) (2021) uit in het kader van een breder onderzoeksproject naar financiering van het hoger onderwijs.

Onderwijs wordt sterk publiek gefinancierd

Het Vlaams (formeel) onderwijs wordt in belangrijke mate publiek gefinancierd. Met 96% publieke financiering voor lager, secundair en postsecundair onderwijs scoort Vlaanderen boven het EU22-gemiddelde van 92%. Ook voor het hoger onderwijs zit Vlaanderen met 82% een stuk boven het EU22-gemiddelde van 75%.¹

LAGER, SECUNDAIR EN POSTSECUNDAIR ONDERWIJS

HOGER ONDERWIJS

	Publieke uitgaven	Private uitgaven				Internationale uitgaven	Publieke uitgaven	Private uitgaven			Internationale uitgaven
		uitgaven door huishoudens	uitgaven door andere private entiteiten	Totale private uitgaven	Internationale uitgaven			uitgaven door huishoudens	uitgaven door andere private entiteiten	Totale private uitgaven	
België •	96	3	0	3	1	84	7	6	13	3	
Vlaamse Gemeenschap •	96	4	0	4	0	82	8	6	14	4	
Denemarken •	94	5	1	6	0	85	0	10	11	5	
Duitsland •	88	/	/	12	0	81	/	/	17	2	
Estland •	96	3	1	4	0	71	5	10	15	15	
Finland •	99	1	0	1	0	90	0	4	4	5	
Frankrijk •	91	8	1	9	0	75	12	11	23	2	
Griekenland •	93	7	0	7	0	75	13	a	13	12	
Hongarije •	83	/	/	17	0	70	/	/	28	2	
Ierland •	90	6	3	10	0	68	24	3	27	5	
Italië •	94	6	0	6	0	61	32	4	37	2	
Letland •	93	4	2	6	1	58	25	10	34	8	
Litouwen •	95	4	2	5	0	67	19	8	28	5	
Luxemburg •	94	3	0	3	3	91	2	4	5	4	
Nederland •	86	4	9	14	0	68	15	13	28	3	
Oostenrijk •	96	4	1	4	a	89	3	8	11	a	
Polen •	87	10	1	10	3	80	13	5	18	2	
Portugal •	89	11	0	11	0	60	27	4	31	9	
Slovakije •	92	5	3	8	0	70	13	14	27	2	
Slovenië •	90	8	1	9	1	84	7	4	11	5	
Spanje •	87	12	1	13	0	65	30	3	33	2	
Tsjechië •	93	5	2	7	0	76	7	10	17	7	
Verenigd Koninkrijk •	84	9	7	16	0	24	54	19	73	4	
Zweden •	100	0	0	0	0	83	1	11	12	5	
OESO gemiddelde •	90	7	2	10	0	66	22	9	31	3	
EU22 gemiddelde •	92	5	1	8	0	75	13	7	20	5	

Bron: OECD-UIS-EUROSTAT, Education at a Glance 2022

Noot: de opleidingen in het volwassenenonderwijs (centra voor basiseducatie en centra voor volwassenenonderwijs) worden ingedeeld bij het onderwijsniveau waartoe ze, op basis van hun inhoud, behoren. Gegevens voor het kleuteronderwijs zijn niet beschikbaar.

Tabel 26: Aandeel publieke, private en internationale uitgaven aan onderwijsinstellingen (2019)

Vlaanderen heeft een relatief lange leerplicht (5-18 jaar) en onderwijs dat quasi gratis is of waarvoor slechts een beperkte eigen bijdrage wordt gevraagd (zie ook [Sociaal-culturele ontwikkelingen](#)). Zo mogen erkende scholen in het leerplichtonderwijs, in tegenstelling tot andere OESO-lidstaten, geen inschrijvingsgeld vragen.² Bovendien valt het op dat er in Vlaanderen, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Nederland (9%), geen bijdrage van private entiteiten (bijvoorbeeld de bedrijfswereld) is voor de financiering van scholen.

Het aandeel van de private financiering in het lager, secundair en postsecundair onderwijs is tussen 2011 (4%) en 2019 (3%) trouwens gedaald in België, terwijl het in de EU22-lidstaten gemiddeld met 2% (6% in 2011 en 8% in 2019) is gestegen.³

Wat het hoger onderwijs betreft hebben alleen de Scandinavische landen een hoger aandeel publieke middelen in de financiering van de hogeronderwijsinstellingen. In onder meer Estland (71%) en Nederland (68%) is dat aandeel dan weer lager dan Vlaanderen. Zo'n 10% van de financiering van universiteiten en 4% van de financiering van hogescholen komt uit onderzoek en ontwikkeling en maatschappelijke dienstverlening.⁴

De OESO merkt op dat de totale financiering van het hoger onderwijs tussen 2012 en 2017 is toegenomen met 8%, terwijl het aantal inschrijvingen maar met 4% is toegenomen. Vlaanderen investeert dus doorheen de tijd meer per student. In Ierland, Duitsland en Finland zien we omgekeerd een daling van het budget per student. Gemiddeld 40% van de publieke uitgaven in het hoger onderwijs in Vlaanderen gaat naar onderzoek. Dat ligt wel onder het percentage in Noorwegen (43%) en Finland (44%).⁵

Met betrekking tot middelen besteed door private actoren (exclusief huishoudens) zit Vlaanderen met 6% onder het EU22-gemiddelde (9%).⁶ Voor België als geheel is het opvallend dat het aandeel private financiering in het hoger onderwijs tussen 2011 (10%) en 2019 (13%) is toegenomen met 3%. Verschillende andere EU-lidstaten laten een gelijkaardige stijging optekenen: Oostenrijk (5%), Frankrijk (4%), Duitsland (4%), Italië (4%), Portugal (2%). Een grote uitschieter is Spanje, waar het privé-aandeel is toegenomen met 10%. In de omgekeerde richting is het opvallend dat het aandeel private financiering aanzienlijk is gedaald in Hongarije (-9%) en Polen (-8%).⁷

De sterke publieke financiering is ook zichtbaar als de publieke uitgaven voor onderwijs worden afgezet ten opzichte van de totale overheidsuitgaven en het BBP. Dan scoort België bovengemiddeld ten opzichte van het EU22-gemiddelde.

	LAGER TOT HOGER ONDERWIJS (INCLUSIEF O&O)		PUBLIEKE UITGAVEN VOOR ONDERWIJS ALS PERCENTAGE VAN BBP		
	Totaal	waarvan publieke transfers en betalingen naar de niet-onderwijs private sector	Lager, secundair en post-secundair niet-tertiair onderwijs	Hoger onderwijs	Totaal
België •	10,7	0,7	4,0	1,5	5,6
Denemarken •	11,9	2,0	3,6	2,3	5,9
Estland •	10,6	0,2	3,1	1,1	4,2
Finland •	9,9	0,4	3,8	1,5	5,3
Frankrijk •	8,5	0,4	3,5	1,2	4,7
Duitsland •	9,2	0,9	2,9	1,3	4,1
Griekenland •	6,9	0,0	2,6	0,7	3,3
Hongarije •	7,1	0,4	2,5	0,7	3,2
Ierland •	12,9	1,8	2,3	0,9	3,1
Italië •	7,4	0,6	2,8	0,8	3,6
Letland •	9,5	0,3	2,8	0,8	3,6
Litouwen •	8,9	0,3	2,3	0,8	3,1
Luxemburg •	7,5	0,1	2,7	0,4	3,2
Nederland •	11,4	1,7	3,2	1,6	4,8
Polen •	9,4	0,4	2,8	1,1	3,9
Portugal •	10,0	0,7	3,5	0,8	4,3
Oostenrijk •	9,5	0,5	2,9	1,7	4,6
Slovakije •	9,0	0,7	2,9	0,8	3,7
Slovenië •	9,5	0,9	3,1	1,0	4,1
Spanje •	8,6	0,4	2,7	0,9	3,6
Tsjechië •	9,5	0,2	3,0	0,9	3,9
Zweden •	12,1	1,4	4,2	1,8	5,9
OESO-gemiddelde •	10,6	0,9	3,2	1,2	4,4
EU22-gemiddelde •	9,6	0,7	3,0	1,1	4,2

Bron: OECD-UIS-EUROSTAT, Education at a Glance 2022

Noot: de opleidingen in het volwassenenonderwijs (centra voor basiseducatie en centra voor volwassenenonderwijs) worden ingedeeld bij het onderwijsniveau waartoe ze, op basis van hun inhoud, behoren. Gegevens voor het kleuteronderwijs zijn niet beschikbaar.

Tabel 27: Totale publieke uitgaven voor onderwijs, als percentage van de overheidsuitgaven en als percentage van het BBP (2019)

Gemiddeld genomen zijn de totale uitgaven voor onderwijs (lager tot en met hoger onderwijs) toegenomen met 18 % tussen 2008 en 2019. Dat ligt evenwel onder de gemiddelde toename van het BBP (21%). Dat geldt ook voor België. In Italië, Letland en Slovenië tekent men een afname van de totale uitgaven op.⁸

De totale uitgaven stijgen niet constant, maar fluctueren sterk. In Estland bijvoorbeeld maken de totale uitgaven voor het lager, secundair en postsecundair onderwijs grote sprongen. Als men 2015 als referentiepunt neemt (score = 100), dan was dat aanzienlijk lager dan 2009 (115,9) én in 2019 (129,5). Nochtans kende het BBP wel een constante stijging tussen 2009 en 2019. Voor verschillende andere EU-lidstaten kan men een gelijkaardige combinatie van stijging en daling vaststellen, die niet of beperkt correleert met de stijging van het BBP. Gemiddeld gesproken is de EU22 met 11,5 punt gestegen ten opzichte van 2015. België is met 4,1 punt minder uitgesproken.⁹

Kijkt men naar de publieke uitgaven, dan stelt men vast dat deze gemiddeld zijn toegenomen tussen 2012 en 2019. In de meeste landen is het onderwijsaandeel in de totale overheidsuitgaven gestegen voor het lager, secundair en postsecundair onderwijs en gedaald voor het hoger onderwijs. Voor de EU22 gaat het gemiddeld om een stijging met 3,1% (België: 1,6%) voor het lager, secundair en postsecundair onderwijs en een daling met 1,5% voor het hoger onderwijs. België gaat voor het hoger onderwijs sterk in tegen de trend met een stijging met 10% ten opzichte van het aandeel in 2015. De totale overheidsuitgaven voor België zijn tussen 2015 en 2019 met 3,3% gestegen.¹⁰

	LAGER ONDERWIJS	LAGER SECUNDAIR ONDERWIJS	HOGER SECUNDAIR ONDERWIJS	HOGER ONDERWIJS
Oostenrijk •	13 299	16 594	16 883	21 329
België •	11 720	15 005	15 007	21 082
Vlaamse Gemeenschap •	12 394	16 091	14 900	24 554
Tsjechië •	7 520	12 856	12 357	17 411
Denemarken •	12 273	14 924	12 594	21 658
Estland •	9 384	9 684	8 462	16 752
Finland •	10 576	16 869	11 894	18 129
Frankrijk •	9 312	11 825	13 475	18 136
Duitsland •	10 622	13 096	14 390	19 608
Griekenland •	7 279	7 179	6 728	4 192
Hongarije •	8 262	7 293	7 827	12 107
Ierland •	8 687	10 634	10 383	16 997
Italië •	10 570	10 623	10 558	12 177
Letland •	6 865	6 986	7 889	12 186
Litouwen •	7 095	7 079	7 227	11 039
Luxemburg •	22 203	25 141	24 736	51 978
Nederland •	10 150	14 438	14 902	20 889
Polen •	8 949	8 856	8 689	12 912
Portugal •	8 992	11 347	11 162	11 858
Slovakije •	7 972	7 082	7 458	12 749
Slovenië •	9 562	12 037	10 160	15 267
Spanje •	8 580	10 093	10 706	14 237
Zweden •	13 234	13 158	13 311	26 046
OESO-gemiddelde •	9 923	11 417	11 400	17 559
EU22-gemiddelde •	10 141	11 945	11 673	17 670

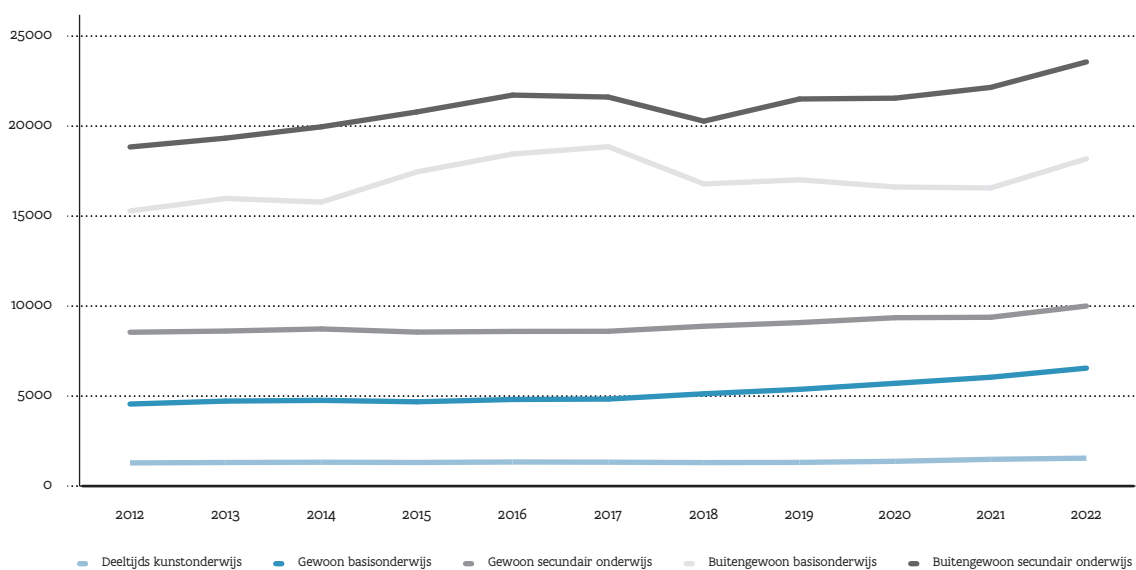
Bron: OECD-UIS-EUROSTAT Education at a Glance 2022.

Belangrijke noot: Basiseducatie en secundair volwassenenonderwijs worden gevat door respectievelijk lager secundair onderwijs en hoger secundair onderwijs.

Tabel 28: Publieke uitgaven aan onderwijsinstellingen per voltijdse leerling/student, in USD en PPP-gecorrigeerd, naar onderwijsniveau (2019)

De publieke uitgave voor onderwijs per leerling of student ligt in Vlaanderen een stuk hoger dan het EU22-gemiddelde. Het verschil met dat gemiddelde is het kleinst voor het lager onderwijs en het grootst voor het hoger onderwijs. Voor het hoger onderwijs worden evenwel ook de middelen voor onderzoek en ontwikkeling meegeteld.

In het basis-, secundair en het deeltijds kunstonderwijs gaat de kostprijs per leerling sinds 2012 in stijgende lijn. De kostprijs per leerling wordt berekend op basis van de schoolbevolking tijdens een bepaald begrotingsjaar. Opvallend zijn de grote verschillen in kostprijs per leerling tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs en tussen het secundair onderwijs en het basisonderwijs. In 2022 bedroeg de kostprijs per leerling 6.553,77 euro in het gewoon basisonderwijs, 10.004,34 euro in het gewoon secundair onderwijs, 18.184,56 euro in het buitengewoon basisonderwijs, 23.566,39 euro in het buitengewoon secundair onderwijs en 1.551,58 euro in het deeltijds kunstonderwijs.¹¹



Figuur: Evolutie kostprijs per leerling (in euro)

De OESO berekende dat de Vlaamse overheid in 2017 11.372 dollar (naar koopkrachtpariteit) investeerde per student in het hoger onderwijs. Vlaanderen investeerde daarmee meer dan Nederland (8074 dollar), Denemarken (8577 dollar), Finland (9842 dollar) en Zweden (11336 dollar) maar minder dan Noorwegen (12440 dollar) of Oostenrijk (12477 dollar).¹²

Het grootste deel van het onderwijsbudget gaat naar lonen

Alle erkende scholen in Vlaanderen krijgen dezelfde middelen om de lonen en werking van de school te betalen. Enkel in functie van het garanderen van de vrije keuze en het voorzien van levensbeschouwelijk onderricht zijn er verschillen. Ook op het vlak van de uitgaven voor infrastructuur zijn er wel verschillen. De infrastructuur van de scholen van het Gemeenschapsonderwijs wordt volledig gefinancierd door de overheid. De scholen uit de andere netten kunnen tot 60 of 70 % subsidiëring krijgen voor de aankoop of renovatie van hun infrastructuur.¹³

Het grootste deel van de middelen wordt besteed aan lopende uitgaven zoals de lonen of de werkingsmiddelen. Er blijft weinig budget over voor investeringen, bijvoorbeeld voor onderwijsinfrastructuur. Die verhouding tussen lopende uitgaven en investeringen is te zien in alle EU22-lidstaten maar in Vlaanderen wegen de lopende uitgaven toch zwaarder door.

LAGER, SECUNDAIR EN POST-SECUNDAIR NIET-HOGER ONDERWIJS

HOGER ONDERWIJS

	Lopende uitgaven	Kapitaalsuitgaven	Lopende uitgaven	Kapitaalsuitgaven
Oostenrijk •	95	5	92	8
België •	96	4	93	7
Tsjechië •	89	11	88	12
Denemarken •	93	7	95	5
Estland •	88	12	88	12
Finland •	88	12	95	5
Frankrijk •	91	9	92	8
Duitsland •	92	8	91	9
Griekenland •	98	2	52	48
Hongarije •	93	7	82	18
Ierland •	/	/	/	/
Italië •	97	3	91	9
Letland •	82	18	84	16
Litouwen •	94	6	94	6
Luxemburg •	89	11	96	4
Nederland •	90	10	90	10
Polen •	93	7	90	10
Portugal •	95	5	94	6
Slovakije •	96	4	/	/
Slovenië •	94	6	92	8
Spanje •	97	3	89	11
Zweden •	95	5	96	4
Verenigd Koninkrijk •	97	3	90	10
OESO-gemiddelde •	92	8	90	10
EU22-gemiddelde •	93	7	89	11

Bron: OECD-UIS-EUROSTAT; Education at a Glance 2022

Belangrijke noot: Basiseducatie en secundair volwassenenonderwijs worden gevat door respectievelijk lager secundair onderwijs en hoger secundair onderwijs.

Tabel 29: Aandeel lopende en kapitaalsuitgaven (2019)

Het valt op dat Vlaanderen in vergelijkend perspectief veel middelen geeft aan de lonen van het personeel en verhoudingsgewijs minder aan werkingsmiddelen.

LAGER, SECUNDAIR EN POST-SECUNDAIR NIET-HOGER ONDERWIJS

HOGER ONDERWIJS

	Salarissen			Andere lopende uitgaven	Salarissen			Andere lopende uitgaven
	leerkrachten	Ander personeel	Total		leerkrachten	Ander personeel	Totaal	
Oostenrijk •	64	11	75	25	58	7	64	36
België •	70	19	89	11	51	27	78	22
Tsjechië •	44	19	62	38	39	17	56	44
Denemarken •	/	/	81	19	/	/	65	35
Estland •	48	25	74	26	25	38	63	37
Finland •	50	12	62	38	34	29	62	38
Frankrijk •	59	21	81	19	42	37	79	21
Duitsland •	/	/	82	18	/	/	67	33
Griekenland •	89	3	92	8	67	21	88	12
Hongarije •	/	/	72	28	/	/	64	36
Ierland •	/	/	/	/	/	/	/	/
Italië •	64	16	79	21	35	17	52	48
Letland •	/	/	76	24	37	28	66	34
Litouwen •	54	25	79	21	37	37	74	26
Luxemburg •	75	8	83	17	9	60	70	30
Nederland •	/	/	81	19	/	/	73	27
Polen •	/	/	76	24	/	/	76	24
Portugal •	74	9	82	18	/	/	71	29
Slovakije •	57	17	74	26	37	25	63	37
Slovenië •	/	/	79	21	/	/	70	30
Spanje •	72	9	81	19	52	21	73	27
Zweden •	/	/	68	32	/	/	66	34
Verenigd Koninkrijk •	71	10	81	19	32	26	58	42
OESO-gemiddelde •	/	/	78	22	/	/	67	33
EU22-gemiddelde •	/	/	78	22	/	/	69	31

Bron: OECD-UIS-UROSTAT, Education at a Glance 2022

Belangrijke noot: Basiseducatie en secundair volwassenenonderwijs worden gevat door respectievelijk lager secundair onderwijs en hoger secundair onderwijs.

Tabel 30: Lopende uitgaven opgedeeld naar uitgavencategorie

Ter vergelijking, in 2011 besteedde België 89% van het beschikbare budget voor het lager onderwijs aan lonen. In het secundair onderwijs was dat 88,9%. Het EU21-gemiddelde lag op respectievelijk 78,5% en 77%.¹⁴

Personeel in leerplichtonderwijs is duur

Er zijn verschillende redenen waarom personeelsuitgaven in Vlaanderen zwaarder doorwegen. Het gaat om de [onderwijstijd](#), de [instructietijd](#), de [leerling-leerkrachtratio](#) en de hoogte van de salarissen.

De onderwijstijd ligt voor zowel het kleuter, het lager als het secundair onderwijs opvallend laag in internationaal vergelijkend perspectief. In Vlaanderen moeten er, om eenzelfde aantal uur onderwijs aan te bieden, meer leerkrachten aangetrokken worden.

	ONDERWIJSTIJD (2021)					
	Kleuteronderwijs	Lager onderwijs	Lager secundair, algemeen vormend	Lager secundair, beroepsgericht	Hoger secundair, algemeen vormend	Hoger secundair, beroepsgericht
	13	14	15	16	17	18
Oostenrijk •	/	796	623	/	592	592
Tsjechië •	1 308	630	630	/	573	573
Denemarken •	/	699	690	/	/	/
Estland •	1 332	592	609	/	574	/
Finland •	/	680	595	/	567	/
Frankrijk •	900	900	720	/	720	720
Duitsland •	1 755	691	641	/	610	626
Griekenland •	675	675	590	/	590	590
Hongarije •	1 318	644	644	644	641	644
Ierland •	/	900	700	/	700	/
Italië •	945	744	608	/	608	608
Letland •	1 368	630	768	1 078	832	1 078
Litouwen •	640	830	854	1 032	854	1 032
Luxemburg •	880	810	739	739	739	739
Nederland •	940	940	720	720	720	/
Polen •	1 095	611	489	/	483	483
Portugal •	965	869	667	667	667	667
Slovakije •	1 161	729	645	617	561	598
Slovenië •	1 344	627	627	/	570	570
Spanje •	871	871	665	665	665	665
Zweden •	/	/	/	/	/	/
Vlaamse Gemeenschap •	669	669	616	/	575	605
Franse Gemeenschap •	736	680	621	/	588	621
Engeland •	/	/	/	/	/	/
Schotland •	855	855	855	/	855	/
OESO-gemiddelde •	987	784	711	/	684	684
EU22-gemiddelde •	1 071	740	659	/	642	675

Bron: Education at a Glance 2022

Tabel 31: Jaarlijkse onderwijstijd, per onderwijsniveau (2021)

Evoluties in de onderwijstijd zijn toe te schrijven aan beleidsmaatregelen die effect hebben op het aantal uur dat een voltijdse leerkracht les geeft. Wijzigingen aan vakantieperiodes kunnen een voorbeeld zijn. Cijfers moeten dus met enig voorbehoud worden geanalyseerd.

De onderwijstijd in Vlaanderen is tussen 2011 (729 uur) en 2020 (700 uur) met 29 uur gedaald in het kleuteronderwijs. In het lager onderwijs gaat het om een daling van 44 uur tussen 2011 (744 uur) en 2020 (700 uur), tegenover een OESO-gemiddelde van 18 uur. Tsjechië (-204 uur) is samen met Slovakije (-116 uur) en Duitsland (-113 uur) een grote daler. Denemarken (+50 uur) en Polen (+40 uur) zien een toename. Tsjechië (637 uur), Slovakije (729 uur), Duitsland (691 uur), Denemarken (705 uur) en Polen (604 uur) zitten ver onder het OESO-gemiddelde van 880 uur.

In het algemeen lager secundair onderwijs (ISCED 2) tekent Vlaanderen in vergelijking met 2011 een daling op met 16 uur tot 646 uur in 2020, tegenover het OESO-gemiddelde van 8 uur. Denemarken (+46 uur) en Frankrijk (+72 uur) zien een sterke toename, Duitsland (-116 uur) en Spanje (-43 uur) een sterke daling. Denemarken (totaal 696 uur) en Frankrijk (720 uur) komen daarbij dicht bij het OESO-gemiddelde (794 uur). Duitsland (641 uur) en Spanje (669 uur) gaan de andere richting op.

Voor het algemeen hoger secundair onderwijs (ISCED 3) tot slot is er in vergelijking met 2011 een daling met 18 uur in Vlaanderen tot 601 uur in 2020. Het OESO-gemiddelde toont een daling van 4%. Duitsland (-104 uur, totaal 610 uur in 2020) en Slovakije (-66 uur, totaal 561 uur in 2020) tekenen een sterke daling op, Denemarken (+148 uur) en Frankrijk (+72 uur) een sterke stijging. Denemarken (517 uur) scoort evenwel nog steeds sterk onder het OESO-gemiddelde (754 uur). Frankrijk (720 uur) is naar dat gemiddelde toegegroeid.¹⁵

Ook op het vlak van instructietijd scoort Vlaanderen voor zowel het lager onderwijs als het secundair onderwijs boven het gemiddelde. Dit betekent dat er meer leerkrachten nodig zijn, wat uiteraard tot een hogere loonkost leidt.

JAARLIJKSE GEMIDDELTE BEDOELDE INSTRUCTIETIJD

	Lager onderwijs	Lager secundair onderwijs	Hoger secundair onderwijs
Tsjechië •	690	892	/
Denemarken •	1 000	1 200	/
Estland •	661	823	/
Finland •	693	894	/
Frankrijk •	864	1 237	1 656
Duitsland •	725	900	/
Griekenland •	1 131	1 011	/
Hongarije •	678	792	909
Ierland •	915	924	924
Italië •	891	990	913
Litouwen •	699	952	/
Luxemburg •	924	845	845
Nederland •	940	1 000	851
Polen •	624	831	/
Portugal •	1 051	860	781
Slovakije •	673	819	870
Slovenië •	822	944	/
Spanje •	792	1 056	1 060
Vlaamse Gemeenschap •	824	951	951
Franse Gemeenschap •	835	895	835

Bron: OECD, UIS, EUROSTAT, Education at a Glance 2021

Tabel 32: Instructietijd, per onderwijsniveau (2021)

Instructietijd is een systeemkenmerk en evolueert pas als gevolg van een 'schok' door een beleidsmaatregel. Ook hier is het voorbeeld de verlenging of verkorting van de totale vakantieperiode binnen een schooljaar en moeten de cijfers met omzichtigheid worden benaderd.

Er zijn tussen 2014 (821 uur) en 2021 (824 uur) weinig opvallende verschuivingen in het Vlaams lager onderwijs vast te stellen. In Denemarken (+246 uur, 1000 uur in 2021), Slovenië (+79 uur, 822 uur in 2021), Griekenland (+66 uur, 1131 uur in 2021), Hongarije (+62 uur, 678 uur) en Portugal (+56 uur, 1051 uur in 2021) zijn er opvallende toenames. In Polen (-69 uur, 624 uur in 2021) is er een opvallende afname.

In het lager secundair onderwijs is er wel een toename voor Vlaanderen (+23 uur, 951 uur in 2021). Slovenië (+75 uur, 944 uur in 2021), Hongarije (+82 uur, 792 uur), Griekenland (+225 uur, 1011 uur in 2021) en Denemarken (+270 uur, 1200 uur in 2021) zijn sterke stijgers. Franstalig België (-76 uur, 895 uur in 2021) is een opvallende daler.¹⁶

	LAGER ONDERWIJS	SECUNDAIR ONDERWIJS	HOGER ONDERWIJS
Oostenrijk •	12	9	13
België •	13	9	21
Vlaamse Gemeenschap •	13	9	19
Tsjechië •	19	12	17
Denemarken •	12	11	15
Estland •	13	12	13
Finland •	14	13	15
Frankrijk •	19	13	17
Duitsland •	15	13	12
Griekenland •	9	9	/
Hongarije •	10	11	11
Ierland •	15	/	23
Italië •	11	11	20
Letland •	12	10	17
Litouwen •	14	10	15
Luxemburg •	9	9	5
Nederland •	16	17	15
Polen •	10	10	14
Portugal •	12	9	15
Slovakije •	17	13	11
Slovenië •	11	/	14
Spanje •	14	11	12
Zweden •	13	12	10
Verenigd Koninkrijk •	20	17	11
OESO-gemiddelde •	15	13	15
EU22-gemiddelde •	13	11	15

Bron: OECD-UIS-EUROSTAT, Education at a Glance 2021

Tabel 33: Leerling-leerkracht-ratio, naar onderwijsniveau (2019)

Ook de leerling-leerkrachtratio geeft een beeld van de personeelsinvestering in onderwijs. Vlaanderen investeert in het lager onderwijs evenveel in onderwijzend personeel als een gemiddelde EU-22 lidstaat (13 leerlingen per bezoldigd personeelslid). De personeelsinvestering in het secundair onderwijs is met 9 leerlingen per bezoldigd onderwijzend personeelslid wel beduidend groter dan het gemiddelde (11 leerlingen per personeelslid). In het hoger onderwijs zien we het tegenovergestelde. Met 19 studenten per personeelslid (tegenover 15 gemiddeld) is de student-leerkrachtratio kleiner.

Doorheen de tijd zijn er voor de leerling-leerkrachtratio weinig grote verschuivingen vast te stellen. In 2012 was bijvoorbeeld het OESO-gemiddelde voor het lager onderwijs en voor het algemeen secundair onderwijs hetzelfde als in 2019. Voor hoger onderwijs in 2012 was het OESO-gemiddelde 14 studenten per personeelslid.¹⁷

Een laatste element zijn de salarissen van de leerkrachten. In vergelijking met hun collega's in andere EU22-landen ontvangen de Vlaamse leerkrachten in het lager onderwijs en het algemeen vormend secundair onderwijs consistent een bovengemiddeld salaris. Doorheen de loopbaan loopt dat verschil op. Het verschil is ook duidelijk groter in het hoger secundair onderwijs. In enkele EU-lidstaten (Luxemburg, Duitsland, Nederland) ontvangen leerkrachten doorheen hun loopbaan consistent een hoger salaris dan in Vlaanderen. In de meerderheid van de vergelijkingslanden is dat echter niet het geval. Deze relatief gunstige salarissen dragen bij tot de grote besteding aan onderwijspersoneel.

	LAGER ONDERWIJS			ALGEMEEN VORMEND LAGER SECUNDAIR ONDERWIJS			ALGEMEEN VORMEND HOGER SECUNDAIR ONDERWIJS		
	Startsalaris	Salaris na 15 jaar ervaring	Top van de salarisschaal	Startsalaris	Salaris na 15 jaar ervaring	Top van de salarisschaal	Startsalaris	Salaris na 15 jaar ervaring	Top van de salarisschaal
Oostenrijk •	47 995	57 638	83 892	47 853	60 420	89 610	47 914	65 749	95 230
Tsjechië •	25 616	28 453	33 560	25 616	28 534	33 803	25 616	28 534	33 722
Denemarken •	54 130	62 301	62 301	54 405	62 901	62 901	50 653	65 827	65 827
Estland •	25 448	/	/	25 448	/	/	25 448	/	/
Finland •	37 073	45 772	48 518	39 824	49 168	52 118	42 089	53 061	56 245
Frankrijk •	32 619	40 043	57 885	35 709	43 133	61 282	35 709	43 133	61 282
Duitsland •	69 599	85 049	90 970	77 358	92 566	100 962	80 911	95 933	110 050
Griekenland •	20 410	27 026	40 259	20 410	27 026	40 259	20 410	27 026	40 259
Hongarije •	17 058	20 635	29 173	17 058	20 635	29 173	17 058	22 928	32 415
Ierland •	37 017	62 337	71 899	37 017	62 948	72 510	37 017	62 948	72 510
Italië •	32 963	39 563	47 990	35 428	43 015	52 697	35 428	44 212	55 077
Letland •	16 534	/	/	16 534	/	/	16 534	/	/
Litouwen •	30 827	35 392	40 287	30 827	35 392	40 287	30 827	35 392	40 287
Luxemburg •	71 812	104 846	126 868	81 387	112 266	141 470	81 387	112 266	141 470
Nederland •	45 594	70 899	85 360	48 336	84 315	98 654	48 336	84 315	98 654
Polen •	19 622	32 040	33 398	19 622	32 040	33 398	19 622	32 040	33 398
Portugal •	34 400	44 413	74 255	34 400	44 413	74 255	34 400	44 413	74 255
Slovakije •	16 788	19 329	21 622	16 788	19 329	21 622	16 788	19 329	21 622
Slovenië •	31 001	48 203	57 831	31 001	48 203	57 831	31 001	48 203	57 831
Spanje •	43 684	50 548	62 368	48 796	56 428	69 499	48 796	56 428	69 499
Zweden •	42 727	49 232	56 757	44 003	50 686	58 287	44 258	50 890	59 053
Vlaamse Gemeenschap •	41 008	57 893	72 989	41 008	57 893	72 989	51 160	74 357	92 663
Franse Gemeenschap •	39 498	55 553	67 945	39 498	55 553	67 945	49 105	71 321	85 930
Engeland •	34 211	54 889	54 889	34 211	54 889	54 889	34 211	54 889	54 889
Schotland •	42 280	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068
OESO-gemiddelde •	36 099	49 245	59 911	37 466	51 246	62 685	39 020	53 268	64 987
EU22-gemiddelde •	36 053	49 022	59 783	37 640	51 507	63 054	38 197	53 273	65 399

Bron: OECD-UIS-EUROSTAT, Education at a Glance 2021

Belangrijke noot: Basiseducatie en secundair volwassenenonderwijs worden gevat door respectievelijk lager secundair onderwijs en hoger secundair onderwijs.

Tabel 34: Jaarlijkse salarissen bij de meest voorkomende kwalificatie, in USD, PPP-gecorrigeerd, naar onderwijsniveau (2021)

Financieringssysteem secundair onderwijs is niet transparant

Het financieringssysteem van het secundair onderwijs is bijzonder complex en daardoor niet transparant. Heel veel parameters die de omkadering en financiering van een school bepalen, zijn afhankelijk van elkaar. Hierdoor is het moeilijk voorspelbaar wat de effecten zijn van een beleidsinterventie in één van de onderdelen van het bestaande financieringsmodel.

Het is voor scholen en schoolbesturen niet eenvoudig om zicht te krijgen op welke middelen (personeel en werking) zij recht hebben. Dit bemoeilijkt hun schoolorganisatie. Het zorgt er voor dat de financiële prikkels vanuit het beleid geen volledig of niet het vooropgestelde effect hebben.

De fundamentelementen van het financieringssysteem van het gewoon secundair onderwijs werden gelegd in de jaren '80. Hierdoor is dit financieringssysteem, met uitzondering van de werkmiddelen (2008), het oudste systeem dat nog in voege is. Het basisonderwijs (2008 en 2012), hoger onderwijs (2008) en volwassenonderwijs (2007 en 2018) werden hervormd.

Het aantal leerlingen dat een school telt, blijft de belangrijkste parameter. Bepaalde beleidsmaatregelen zoals het beleid inzake gelijke onderwijskansen, hadden veel effect op het financieringssysteem. Het effect van andere beleidsmaatregelen zorgde evenwel voor een kluwen van uitzonderingsregels en afhankelijkheden.

BOX 16

FINANCIERING VOLWASSENENONDERWIJS

Het volwassenenonderwijs kent sinds het schooljaar 2020-2021 een nieuw financieringssysteem. In het nieuwe financieringssysteem spelen zowel het aantal inschrijvingen (input) als het aantal studiebewijzen (output) een rol. Met dit nieuwe systeem wil men de kwalificatierichtheid van het volwassenenonderwijs verhogen, meer korter geschoolden en werkzoekenden bereiken en een schaalvergroting realiseren. Met een monitor wordt het nieuwe financieringssysteem geëvalueerd.

Meer informatie over het nieuwe financieringssysteem en de rapporten van de monitor op

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/volwassenenonderwijs/financiering-volwassenenonderwijs>

NOTEN

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN FINANCIERING VAN ONDERWIJS

- 1 OESO (2022a), *ibid.*
- 2 Nusche, D., et al. (2015), *ibid.*
- 3 OESO (2022a) *ibid.*
- 4 OESO (2022b), *ibid.*
- 5 *ibid.*
- 6 OESO (2022a), *ibid.*
- 7 *ibid.*
- 8 *ibid.*
- 9 *ibid.*
- 10 *ibid.*
- 11 Departement Onderwijs en Vorming (2022a) *ibid.*
- 12 OESO (2021), *ibid.*
- 13 Nusche, D., et al. (2015), *ibid.*
- 14 OESO (2014). "Indicator B6 On what resources and services is education funding spent?", in OESO (2014) *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2014-20-en>
- 15 OECDStat, Dataset: Teachers' and school heads' teaching and working time
- 16 OECDstat, Student instruction time in compulsory education
- 17 OESO (2014), *ibid.*



11

ONTWIKKELINGEN
OP HET VLAK VAN LEERUITKOMSTEN

De resultaten van internationale assessments en het Vlaamse peilingsonderzoek geven ons een beeld van de leeruitkomsten van de Vlaamse leerlingen en dus van de output van ons onderwijs. Het peilingsonderzoek vertrekt hierbij van het Vlaamse onderwijscurriculum en kijkt of de leerlingen de eindtermen of ontwikkelingsdoelen al dan niet behalen. De internationale assessments zijn gebaseerd op internationale standaarden en zeggen dus niets over de mate dat het Vlaamse onderwijscurriculum gerealiseerd wordt. De internationale assessments laten wel toe de prestaties van onze leerlingen te vergelijken met die uit andere internationale onderwijssystemen. De internationale assessments en de herhalingspeilingen die afgelopen jaren plaatsvonden laten ons toe om ook trends doorheen de tijd vast te stellen.

Onderwijskwaliteit is echter breder dan de cognitieve leeruitkomsten die worden gemeten in deze onderzoeken. Daarom wordt ook aandacht besteed aan enkele niet-cognitieve uitkomsten van het onderwijs, zoals welbevinden, de motivatie van leerlingen en hun [academisch zelfconcept](#).

BOX 17

INTERNATIONAAL VERGELIJKEND ONDERZOEK DAT VOOR DIT ONDERDEEL GEBRUIKT WORDT

- **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study) meet leerlingenprestaties in **wiskunde** en **wetenschappen**. Elke vier jaar worden toetsen wiskunde en wetenschappen afgenomen bij leerlingen uit het vierde jaar lager onderwijs (internationaal aangeduid als grade 4) en bij leerlingen uit het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs (grade 8). De International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) coördineert het onderzoek. De meeste recente afname was in 2019. Na TIMSS 2019 werd in 2021 in Vlaanderen de TIMSS-toets opnieuw afgenomen (TIMSS 2019-Repeat) bij dezelfde leerlingengroep uit de lagere school als TIMSS 2019, die dan in het zesde jaar zat. In 2023 wordt TIMSS 2023 afgenomen.
- **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study) meet leerlingenprestaties in begrijpend lezen. Elke vijf jaar worden toetsen begrijpend lezen afgenomen bij leerlingen uit het vierde jaar lager onderwijs (internationaal aangeduid als grade 4). De coördinatie gebeurt, net als bij TIMSS, door de IEA. De meest recente afname was in 2021. In 2018 werd in Vlaanderen PIRLS Repeat afgenomen bij dezelfde leerlingengroep als PIRLS 2016, die dan in het zesde jaar zat.
- **PISA** (Programme for International Student Assessment) test 15-jarigen op hun leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid, ongeacht waar ze zich bevinden in het onderwijssysteem. PISA wordt driejaarlijks afgenomen. Per cyclus staat een domein extra in de kijker en komen de andere twee domeinen in beperktere mate aan bod. Buiten de kerndomeinen heeft PISA intussen heel wat optionele componenten. Naast een test krijgen de leerlingen een vragenlijst. De schooldirectie vult ook een vragenlijst in. PISA is een onderzoek op initiatief van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). De meest recente afname was in 2022. De meest recente beschikbare resultaten voor deze publicatie zijn die van 2018.



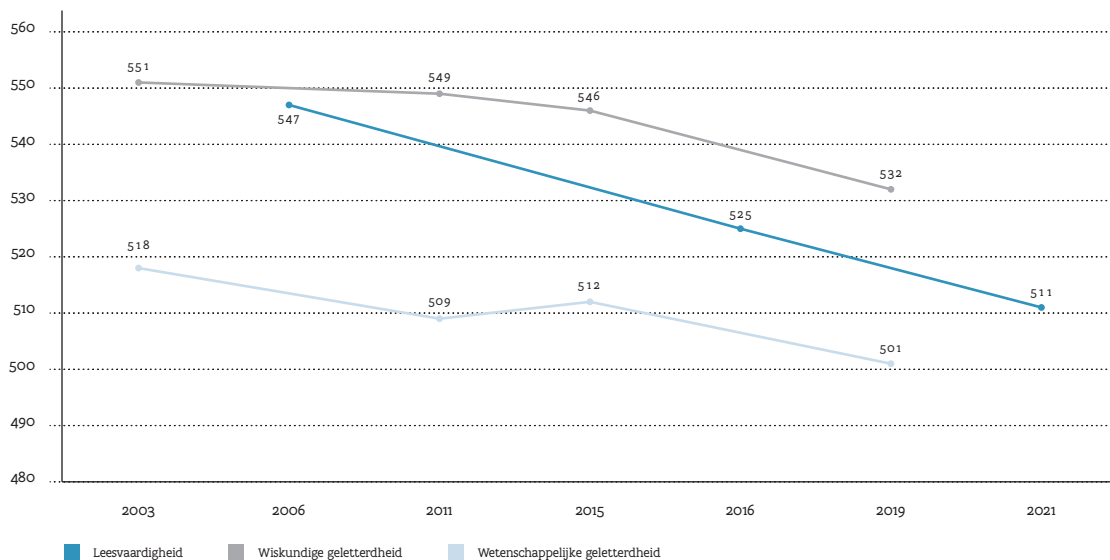
Vlaams peilingsonderzoek

De peilingen gingen bij een steekproef na in welke mate de leerlingen de eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken van een vak of leergebied of van vak- of leergebiedoverschrijdende einddoelen. De peilingen werden afgenomen in zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs. Ze werden afgenomen bij een representatieve steekproef van scholen. Met de Vlaamse toetsen in aantocht, kwam in 2022, 20 jaar na de eerste peiling in 2002, een einde aan het Vlaams peilingsonderzoek. Meer over de peilingen op peilingsonderzoek.be

Leeruitkomsten in het basisonderwijs

Algemeen neerwaartse trend zet zich door

Zowel internationale onderzoeken TIMSS en PIRLS als Vlaamse metingen van leeruitkomsten bevestigen een neerwaartse trend van de leeruitkomsten in het basisonderwijs.



Figuur 28: Evolutie van de leeruitkomsten in het 4^{de} leerjaar lager onderwijs

	2002	2007	2009	2010	2012	2013	2016	2018	2019	2021
Nederlands										
Lezen •	89%	89%				92%		84%		
Luisteren •		87%				87%		82%		
Wiskunde [i]										
Domein getallenleer en bewerkingen •										
Procent berekenen •	42%		59%				50%			39%
Breuken •	64%		65%				50%			64%
Verhoudingen en schaal •	74%		75%				65%			61%
Afronden, benaderen en schatten •	63%		64%				48%			66%
Problemen oplossen bij getallen en bewerkingen •	68%		78%				75%			68%
Getalwaarden en gelijkwaardigheid •	86%		88%				76%			84%
Betekenisvolle herleidingen •	56%		41%				39%			33%
Problemen oplossen bij meten, ruimte en meetkunde •	68%		68%				60%			50%
Ruimte en ruimtelijke oriëntatie •	86%		88%				89%			80%
Informatieverwerving en -verwerking										
Plannen en tekeningen •					77%					81%
Tabellen en grafieken •					88%					83%
Teksten •										80%
Mens en maatschappij										
Maatschappij •				53%					45%	
Ruimtegebruik, verkeer en mobiliteit •				75%					71%	
Historische tijd •				69%					70%	
Persoonlijke tijd •				74%					73%	
Oriëntatie en kaartvaardigheid •				75%					79%	

Tabel 35: Aandeel leerlingen dat de eindtermen behaalt in peilingstoetsen in het 6^{de} leerjaar basisonderwijs. Deze tabel bevat een selectie van toetsen waarvoor resultaten beschikbaar zijn voor de 4 meetmomenten

Voor de peilingstoetsen wiskunde valt het op dat er een grote variatie is in het percentage leerlingen dat de eindtermen haalt. Ook voor mens en maatschappij zien we wisselende resultaten. Voor Nederlands en informatieverwerving en -verwerking (IVV) behaalt tussen 80 en 90 % van de leerlingen voor de meeste van de afgenomen peilingstoetsen de eindtermen.

De achteruitgang voor wiskunde zet zich verder door

Zowel TIMSS als het peilingsonderzoek geven aan dat er een neerwaartse trend is voor de leeruitkomsten voor wiskunde.

Uit de herhalingspeiling wiskunde in het zesde leerjaar basisonderwijs van 2021 leren we dat er, in vergelijking met 2009 en 2016, een achteruitgang is in de beheersing van de eindtermen voor de meerderheid van de toetsen. Voor getallenleer en bewerkingen gingen de resultaten achteruit voor de toetsen 'functies en voorstellingswijzen', 'veelvouden en delers', 'verhoudingen en schaal', 'cijferen', 'procent berekenen', en 'problemen oplossen bij getallen en bewerkingen'. Voor

metend rekenen en meetkunde is de beheersing van de eindtermen wiskunde sinds 2009 en 2016 significant gedaald voor alle toetsen, met uitzondering van de toets 'maten gebruiken en schatten' waar dit status quo bleef.

In 2021 behaalden meer leerlingen de eindtermen wiskunde dan in 2016 voor de toetsen 'hoofd-rekenen', 'breuken', 'getalwaarden en gelijkwaardigheid' en 'afronden, benaderen en schatten'. De leerlingen deden het voor deze toetsen dus beter dan de leerlingen in 2016, maar niet altijd beter dan de leerlingen in 2009 of 2002. Voor de toetsen 'snelrekenen', 'bewerkingen' en 'zakrekenmachine' was er een status quo.

Er zijn vijf toetsen waarbij minstens 75 % van de leerlingen de eindtermen behaalden, met name de toetsen 'getalwaarden en gelijkwaardigheid', 'bewerkingen', 'zakrekenmachine', 'maateenheden' en 'ruimte en ruimtelijke oriëntatie'. Er zijn echter ook zes toetsen waarbij slechts de helft of minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen behaalden, namelijk de toetsen 'procent berekenen', 'functies en voorstellingswijzen', 'snelrekenen (onderdeel vermenigvuldigen)', 'betekenisvolle herleidingen', 'omtrek, oppervlakte en inhoud' en 'problemen oplossen bij meten, ruimte en meetkunde'.

De leerlingen van het vierde jaar lager onderwijs die deelnamen aan TIMSS in 2019 behaalden in vergelijking met TIMSS 2015 gemiddeld 14 punten minder, wat een statistisch significante achteruitgang is. Bovendien liggen de scores van de leerlingen in 2019 in Vlaanderen verder uit elkaar. De spreiding van de scores neemt vooral toe in de richting van de lagere prestatieniveaus, wat betekent dat er meer leerlingen zijn met een lager prestatieniveau dan in 2015.

De Vlaamse leerlingen deden het in TIMSS 2019 vooral goed voor het domein 'geometrische vormen en meten' met een gemiddelde score van 551. Voor de domeinen 'getallen' (526) en 'gegevens' (527) scoorden de Vlaamse leerlingen lager dan het algemene Vlaamse gemiddelde voor wiskunde van 532. Voor de domeinen 'getallen', 'geometrische vormen' en 'meten' liggen de scores significant lager dan die in 2015. De score voor het domein 'gegevens' ligt 4 punten hoger dan in 2015, maar dat is statistisch niet significant. Bij het uitsplitsen van de resultaten naar de cognitieve domeinen wordt duidelijk dat de Vlaamse leerlingen vooral goed scoren op 'kennen' (546). Voor 'toepassen' en 'redeneren' liggen de gemiddelde scores een stuk lager met respectievelijk 526 en 530.

Internationaal gezien heeft Vlaanderen een kleiner aandeel leerlingen dat erg veel houdt van wiskunde (33 %) en een relatief hoog percentage leerlingen dat niet houdt van wiskunde (28 %). Leerlingen die erg veel houden van wiskunde presteren gelijkaardig (547) aan het gemiddelde van de vergelijkingslanden (EU-16) (546).¹

Uit TIMSS 2019-Repeat bleek dat leerlingen tussen het vierde en het zesde jaar lager onderwijs een flinke leerwinst boeken voor wiskunde (117 punten). Indien men de leerlingen uit het zesde leerjaar in Vlaanderen die deelnamen aan deze herhalingsmeting in 2021 vergelijkt met de leerlingen uit het vierde leerjaar in de best presterende landen van TIMSS 2019, dan scoren de Vlaamse zesdejaars iets hoger dan de vierdejaars uit het best presterende land (Singapore). Hoewel TIMSS 2019-Repeat dus een behoorlijk sterke leerwinst aantoonde tussen het vierde en zesde leerjaar, is die volgens de onderzoekers niet voldoende om de afnemende trend in het behalen van de eindtermen wiskunde te keren. De leerlingen maakten de sterkste leerwinst in het domein 'toepassen'. De hypothese dat het Vlaams onderwijs de eerste jaren voornamelijk inzet op kennis en pas in de latere jaren op toepassen en redeneren lijkt daarmee te worden bevestigd.²

Resultaten voor begrijpend lezen in vrije val

In 2017 ging er een zogenaamde 'PIRLS-shock' door Vlaanderen bij de bekendmaking van de resultaten van PIRLS 2016 voor begrijpend lezen in het vierde jaar basisonderwijs.³ De Vlaamse leerlingen behaalden een score van 525 punten, goed voor een 32ste plaats in de internationale

ranking van 45 landen. De Vlaamse leerlingen verloren in tien jaar tijd 22 punten en daarmee was Vlaanderen in die periode internationaal de grootste daler. Een daling van 22 punten op de PIRLS-schaal komt overeen met een achteruitgang van zes maanden onderwijs.⁴

Twee jaar later werd bij diezelfde leerlingen PIRLS Repeat afgenomen in het zesde leerjaar. Vlaamse leerlingen boekten tussen het vierde en het zesde leerjaar vooruitgang op het vlak van begrijpend lezen, maar ze scoorden in het zesde leerjaar niet significant beter dan de leerlingen uit de best presterende landen in het vierde leerjaar.⁵ We deden er in Vlaanderen dus twee jaar langer over om het niveau van de best presterende landen in het vierde leerjaar te bereiken. Het aandeel Vlaamse leerlingen dat sterk presteert, nam wel duidelijk toe tussen het vierde en het zesde leerjaar. Maar ook hier stellen we vast dat de goed presterende landen een dergelijk aandeel sterk presterende leerlingen al bereiken in het vierde leerjaar.

De leerlingen uit het vierde leerjaar gaven in 2016 aan negatief te staan tegenover lezen. Twee jaar later waren die resultaten nog slechter. Jongens lezen daarbij minder graag dan meisjes.

De Vlaamse leerlingen gingen in PIRLS 2021 verder sterk achteruit voor begrijpend lezen. Ten opzichte van de vorige meting in 2016 hebben de Vlaamse leerlingen een verdere leesachterstand opgebouwd van vier maanden. Ten opzichte van de meting in 2006 bedraagt de leesachterstand ondertussen al tien maanden. 6 % van alle leerlingen haalt het laagste leesniveau niet, een verdubbeling ten opzichte van 2016 (3 %) en een verzesvoudiging ten opzichte van 2006 (1 %). De groep gevorderde lezers is zeer klein (3 %) en is meer dan gehalveerd ten opzichte van 2006 (7 %). In 2006 haalde nog bijna de helft (49 %) een hoog niveau van lezen, in 2021 nog slechts 29 %. Alleen Nederland en Finland zijn nog sterker achteruit gegaan tussen de metingen in 2016 en 2021.⁶

De daling die we vaststelden in de PIRLS-resultaten voor begrijpend lezen werd bevestigd door het peilingsonderzoek naar Nederlands in het zesde jaar van het lager onderwijs. Hoewel in 2018 nog steeds 84 % van de leerlingen van het zesde leerjaar de eindtermen lezen bereikte en 82 % de eindtermen luisteren, waren de resultaten zowel voor lezen als luisteren minder goed dan in 2013. Toen behaalde nog 92 % van de leerlingen de eindtermen voor lezen en 87 % van de leerlingen de eindtermen voor luisteren.⁷

Aangezien PIRLS Repeat was ontworpen als een herhalingsmeting, konden de onderzoekers nagaan of het internationale PIRLS-onderzoek voor begrijpend lezen dezelfde onderliggende vaardigheid meet als in de Vlaamse peiling Nederlands. De conclusie was dat beide prestatiemetingen inderdaad in belangrijke mate dezelfde vaardigheid meten en dat bijgevolg het internationale PIRLS-onderzoek relevant is voor het Vlaamse curriculum. Zo kon bepaald worden waar de cesuur van de peiling zich bevindt op de PIRLS-meetschaal. Daaruit konden de onderzoekers besluiten dat in 2016 53 % van de Vlaamse leerlingen de eindtermen Nederlands begrijpend lezen bereikte in het vierde leerjaar.⁸

Goede resultaten voor informatieverwerving en -verwerking (IVV) en ICT

In 2021 behaalden 81 % van de leerlingen de eindtermen voor plannen en tekeningen. Hiermee deden de leerlingen het significant beter dan in het vorige peilingsonderzoek van 2012 (77 %). Voor tabellen en grafieken behaalde 83 % van de leerlingen in 2021 de eindtermen. Dit was een significante daling ten opzichte van 2012 (88 %). In de peiling van 2021 werd een toets teksten toegevoegd. Voor deze toets behaalde 80 % van de leerlingen de eindtermen.

Op het vlak van ICT beschikken leerlingen over voldoende technische vaardigheden om hun weg te vinden in een online omgeving. ICT op een veilige manier gebruiken is voor veel leerlingen echter een struikelblok.

Op een sociaal aanvaardbare manier communiceren, zoals sociaal aanvaardbare aansprekingen gebruiken en de relevantie van gevonden informatie inschatten, blijkt ook voor veel leerlingen moeilijk.⁹

Wisselende resultaten voor mens en maatschappij

De resultaten van het peilingsonderzoek mens en maatschappij varieerden naargelang het getoetste domein. Voor de toets maatschappij behaalde iets minder dan de helft van de leerlingen (45 %) de eindtermen in 2019. Dit was een significante achteruitgang ten opzichte van 2010 (53 %). Ook voor de toets ruimtegebruik, verkeer en mobiliteit was er een significante daling van 75 % naar 71 %. Voor de toetsen historische tijd (70 %) en persoonlijke tijd (73 %) bleven de resultaten stabiel ten opzichte van 2010. Voor de toets oriëntatie en kaartvaardigheid behaalden dan weer significant meer leerlingen de eindtermen (79 % in 2019 t.o.v. 75 % in 2010).¹⁰

Dalende resultaten voor wetenschappen

De gemiddelde Vlaamse prestatie voor wetenschappen was in TIMSS 2019 met een score van 501 slechts middelmatig te noemen. Ook voor wetenschappen ging Vlaanderen er significant op achteruit ten opzichte van de vorige meting van 2015. Vlaanderen daalde met 11 punten op de TIMSS-meetschaal. Net zoals bij de resultaten voor wiskunde nam de spreiding binnen Vlaanderen toe naar de lagere prestatieniveaus. Zorgwekkend is dat het aandeel leerlingen met een minimale kennis van wetenschappelijke feiten ook significant daalde, van 96 % in 2015 naar 92 %. Dit betekent dat 8 % van de Vlaamse leerlingen het absolute basisniveau voor wetenschappen niet beheerst.

Ten opzichte van het algemeen Vlaams gemiddelde voor wetenschappen van 501 scoren de leerlingen vooral minder goed op aardrijkskunde (496). De gemiddelde scores voor biologie (500) en natuurkunde (502) verschillen niet significant van dit Vlaams gemiddelde. Ten opzichte van 2015 gaat Vlaanderen significant achteruit voor aardrijkskunde (-17) en biologie (-13).

Op het vlak van de cognitieve domeinen van wetenschappen zijn de Vlaamse leerlingen minder sterk voor kennen (493) in vergelijking met het algemeen gemiddelde voor Vlaanderen (501). Voor het cognitieve domein redeneren scoren de leerlingen dan weer significant beter (511). Voor alle drie de domeinen gaan de scores in vergelijking met 2015 achteruit, maar enkel voor de domeinen toepassen en redeneren is deze daling statistisch significant.

In vergelijking met veel andere landen kent Vlaanderen een kleiner aandeel leerlingen dat erg veel houdt van wetenschappen. De groep leerlingen die niet houdt van wetenschappen is in Vlaanderen bovendien behoorlijk groot (20 %). Deze laatste groep scoort binnen Vlaanderen lager (486) maar doet het wel nog beter dan het internationaal gemiddelde.¹¹

Uit TIMSS 2019-Repeat bleek dat de leerlingen tussen het vierde en zesde leerjaar wel een flinke leerwinst boeken voor wetenschappen (107 punten), maar dit is nog te beperkt om te kunnen spreken van een inhaalbeweging.¹²

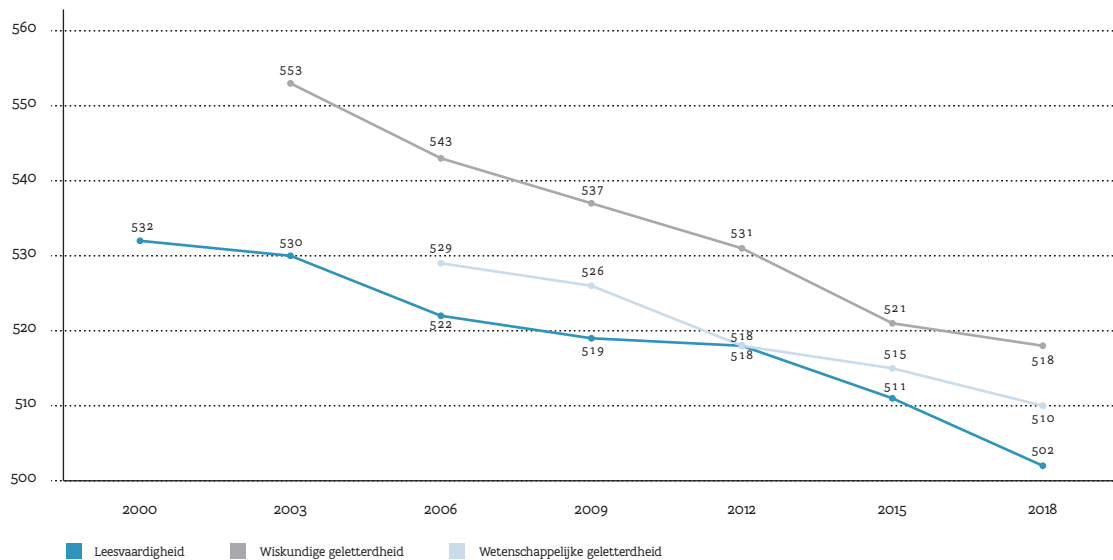
Zwakke resultaten voor Frans

Na de goede resultaten van het peilingsonderzoek Frans lezen in 2008, werd in 2017 een nieuwe peiling Frans in het basisonderwijs georganiseerd. Aangezien de eindtermen Frans in 2010 gewijzigd werden, is het niet mogelijk om uitspraken te doen over de evolutie tussen 2008 en 2017. Er werd nagegaan in welke mate de leerlingen de eindtermen bereiken voor lezen, luisteren en spreken. 45 % van de leerlingen bereikt de eindtermen lezen en 69 % de eindtermen luisteren. Ongeveer de helft van de leerlingen kan in het Frans iets navertellen, een persoon beschrijven of vragen begrijpen en beantwoorden. Minder dan één derde van de leerlingen kan een situatie aan de hand van een opsomming beschrijven en correcte vragen stellen. Een ruime meerderheid van de leerlingen past wel spontaan omgangsvormen en beleefdheidsconventies toe in een gesprek.¹³

Leeruitkomsten in het secundair onderwijs

PISA 2018: een 20 jaar dalende trend voor geletterdheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid

Wanneer de Vlaamse trends binnen de drie PISA-domeinen naast elkaar worden geplaatst, komen enkele opvallende tendensen naar boven. Voor zowel geletterdheid, wiskundige geletterdheid als wetenschappelijke geletterdheid gaat de gemiddelde Vlaamse score achteruit. Hoewel niet elke daling statistisch significant is, werd gedurende de afgelopen 20 jaar bij elke meting voor elk domein een achteruitgang vastgesteld. Cumulatief gaat het ondertussen op alle drie de domeinen over bijna anderhalf jaar leerverlies in 20 jaar tijd.

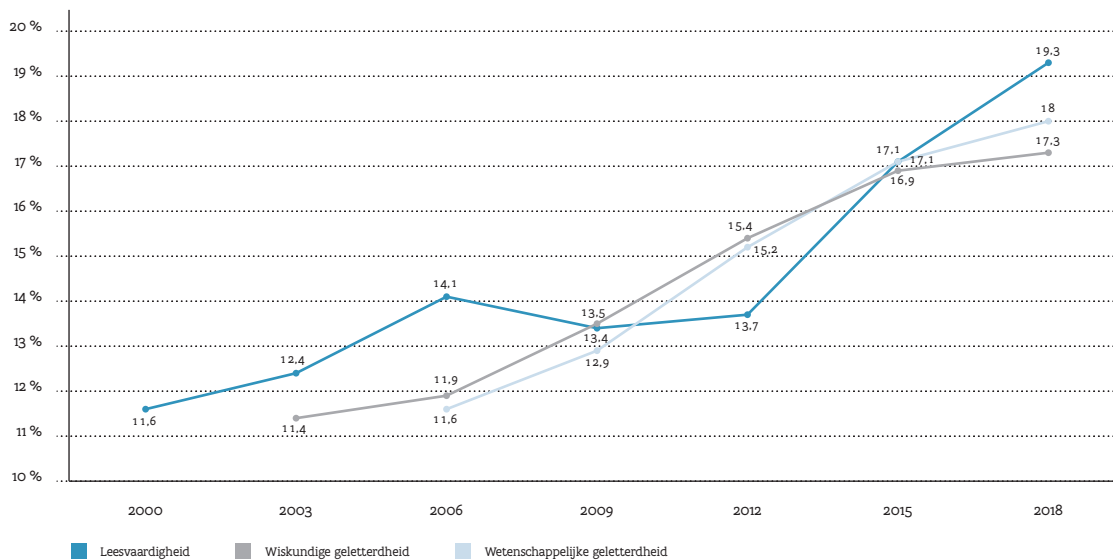


Figuur 29: Trends in PISA in gemiddelde scores

De PISA-scores van 15-jarige leerlingen daalden voor geletterdheid tussen 2006 en 2018 met 20 punten, voor wiskundige geletterdheid met 25 punten en voor wetenschappelijke geletterdheid met 19 punten.¹⁴ Aangezien 20 PISA-punten ongeveer het equivalent zijn van wat een leerling op een jaar leert, reflecteert dit een aanzienlijke leervertraging.¹⁵

Niet alleen de gemiddelde scores dalen, maar ook de scores van de zwakst presterende Vlaamse 15-jarigen dalen significant voor alle domeinen. De gemiddelde prestatie van de sterkst presterende leerlingen daalt enkel voor wiskundige geletterdheid significant. Voor geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid blijven de 10% sterkst presterende leerlingen op hetzelfde niveau presteren als de eerste keer dat deze twee domeinen als hoofddomein werden getest.

Niveau 2 in PISA is het minimale niveau van geletterdheid om volwaardig te kunnen participeren aan de samenleving. Het percentage leerlingen dat dit minimale niveau 2 niet haalt, is doorheen de jaren gestegen. In 2018 was tussen 17% en 20% van de Vlaamse leerlingen van 15 jaar oud volgens deze maatstaf laaggeletterd. Hiermee scoort Vlaanderen op alle drie de domeinen veel slechter dan het in EU-verband afgesproken streefdoel van 15%.



Figuur 30: Trends in percentage laaggeletterde leerlingen in PISA

De achteruitgang in de drie domeinen van PISA doet zich voor in de drie grote onderwijsvormen aso, tso en bso. Onder de laagpresteerders zien we doorheen de jaren een groeiende groep aso- en tso-leerlingen. Voor de andere onderwijsvormen (kso, dbso en BuSo) is het aantal leerlingen dat aan PISA deelneemt zo klein dat het door de grote standaardfouten niet mogelijk is om betrouwbare trenduitspraken te doen.

Wisselende resultaten in peilingen wiskunde

In 2022 werd voor de eerste keer een peilingsonderzoek uitgevoerd naar het bereik van de nieuwe eindtermen wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs. Voor de eindtermen basisgeletterdheid varieert het percentage leerlingen dat de eindtermen haalt tussen 75 % en 92 %. De leerlingen behalen verhoudingsgewijs het vaakst de eindtermen basisgeletterdheid op de toets 'tabellen en diagrammen' (92 %), gevolgd door de toetsen 'metend rekenen' (85 %) en 'meetkunde basisgeletterdheid meetkundige objecten en relaties' (85 %). Het minst vaak behalen de leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid op de toetsen 'getallenleer' (78 %) en 'meetkunde basisgeletterdheid omtrek en oppervlakte van een rechthoek' (75 %). Daarbij behalen de leerlingen van de A-stroom over alle toetsen heen vaker de eindtermen basisgeletterdheid dan de leerlingen van de B-stroom. Wat betreft de eindtermen basisvorming behaalt 51 % van de leerlingen van de A-stroom en 47 % van de leerlingen van de B-stroom de eindtermen op de toets 'getallenleer'.¹⁶

In de derde graad bso behaalde in 2021 slechts 26 % van de leerlingen de eindtermen voor functionele rekenvaardigheid. Dit was een significante daling ten opzichte van de resultaten uit 2013 (39 %). Voor rekenvaardigheid in de derde graad bso zagen we dat het aantal zwakke presteerders (percentiel 0-25) sterk toeneemt, terwijl de groep sterkste presteerders (percentiel 75-100) afneemt.¹⁷

Ook de resultaten van het peilingsonderzoek wiskunde in de derde graad aso, tso en kso van 2014 waren niet goed. In het aso bereikte ongeveer de helft van de leerlingen de eindtermen met betrekking tot de basisvorming wiskunde, met een uitzondering van 78 % voor de toets 'exponentiële functies'. De specifieke eindtermen voor wiskunde in het aso, bedoeld voor de aso-studierichtingen met een pool wiskunde, werden naargelang het geteste domein door 33 % tot 48 % van de leerlingen behaald. In het tso en kso behaalt ongeveer 40 % van de leerlingen de eindtermen wiskunde van de basisvorming. Opvallend was dat de eindtermen voor statistiek maar door een kwart van de leerlingen in tso en kso werden behaald tegenover de helft van leerlingen in het aso. Leerkrachten gaven daarbij aan dat de eindtermen voor statistiek niet altijd aan bod waren gekomen in de klas.¹⁸

Peilingsresultaten Nederlands goed in de eerste graad, maar zorgwekkend slecht in derde graad beroepsonderwijs

De resultaten van de leerlingen op de peilingstoetsen 'lezen' en 'luisteren' van 2022 in de eerste graad A- en B-stroom waren redelijk goed. Voor de eindtermen basisgeletterdheid haalt meer dan 95% van de leerlingen de eindtermen. De leerlingen behaalden verhoudingsgewijs het vaakst de eindtermen basisgeletterdheid op de toets 'luisteren', gevolgd door de toets 'lezen'. Daarbij bereikten de leerlingen van de A-stroom voor de toets 'lezen' vaker de eindtermen basisgeletterdheid dan de leerlingen van de B-stroom. Voor de toets 'luisteren' was er geen verschil. Voor de eindtermen basisvorming behaalde bijna 9 op de 10 de leerlingen van de A-stroom en bijna 8 op de 10 de leerlingen van de B-stroom de eindtermen op de toets 'lezen'.¹⁹

Een tekst schrijven met een structuur, gepast taalregister en een duidelijke boodschap lukte heel wat leerlingen in de eerste graad goed. Correct spellen van frequente woorden bleek daarentegen voor heel wat leerlingen moeilijker. Leerlingen van de B-stroom deden het hierbij over de hele lijn minder goed dan leerlingen van de A-stroom.²⁰

In de derde graad bso behaalde in 2021 slechts 34% van de leerlingen de eindtermen voor functionele leesvaardigheid en voor functionele luistervaardigheid 30%. Voor functionele luistervaardigheid was dit een significante daling ten opzichte van de meting in 2013 (39%).²¹

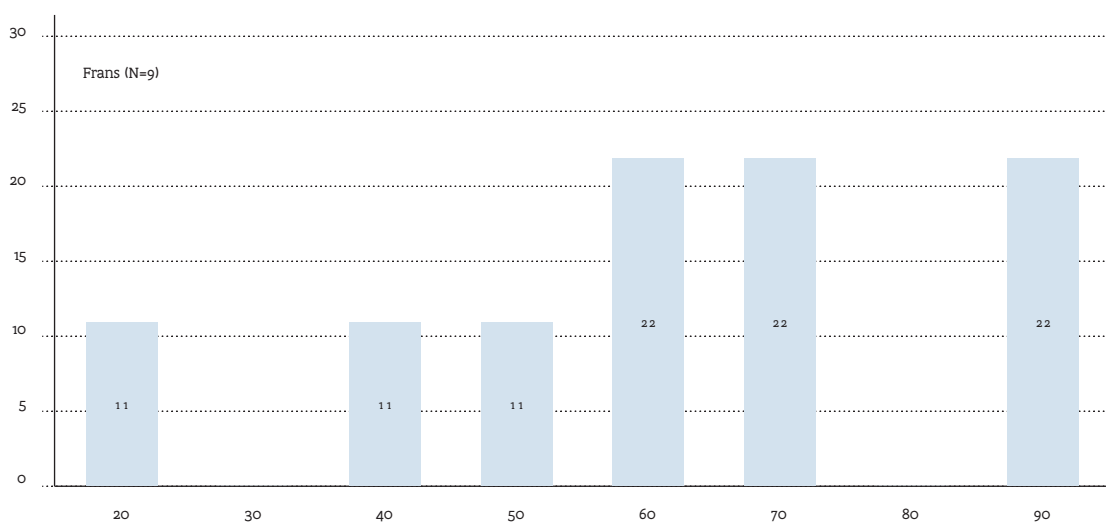
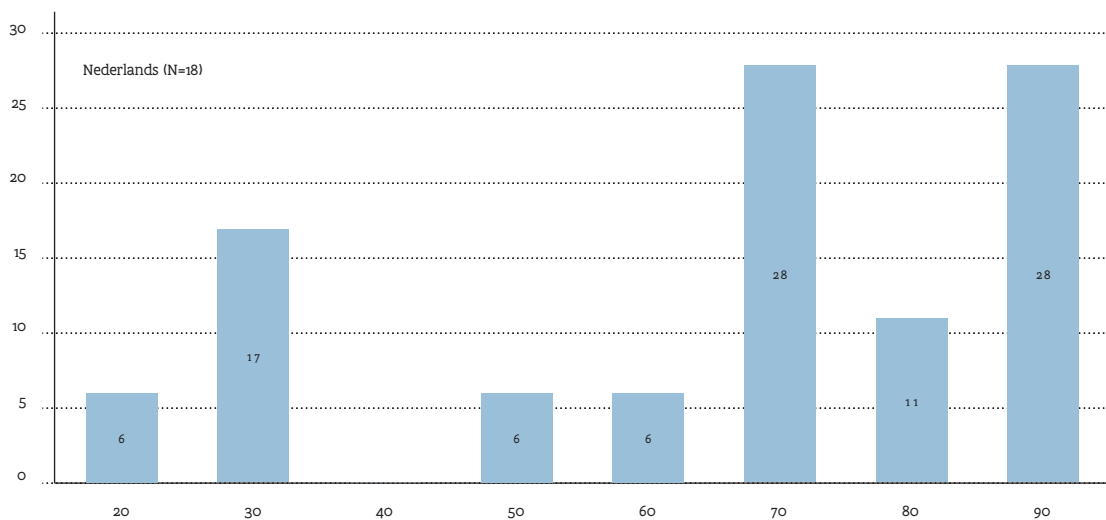
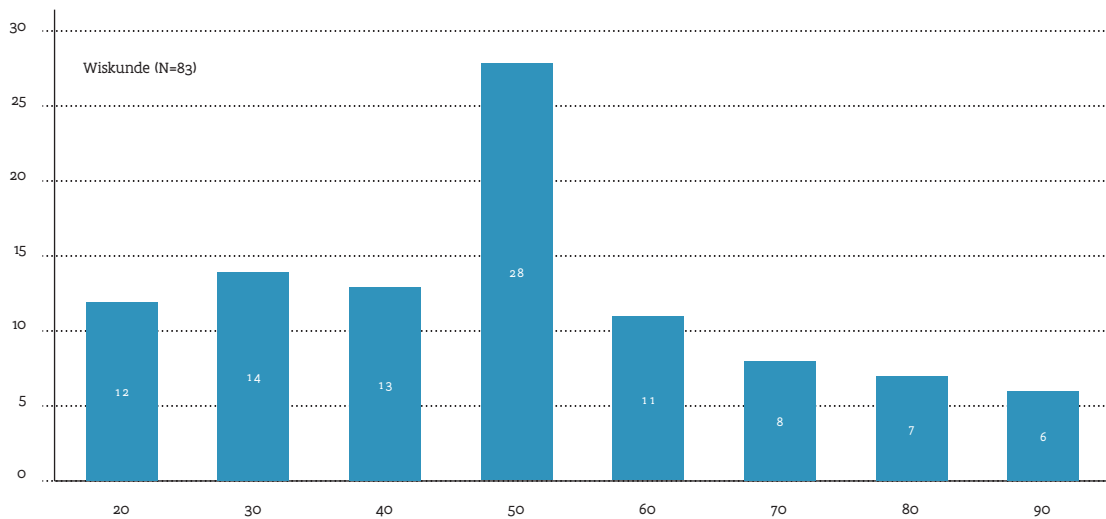
Kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen kan beter in tso en bso

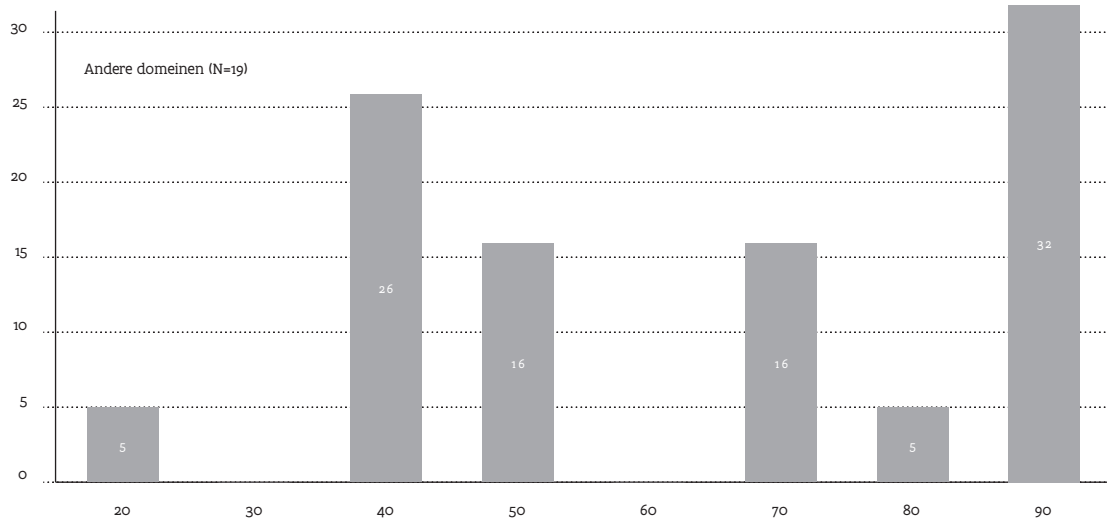
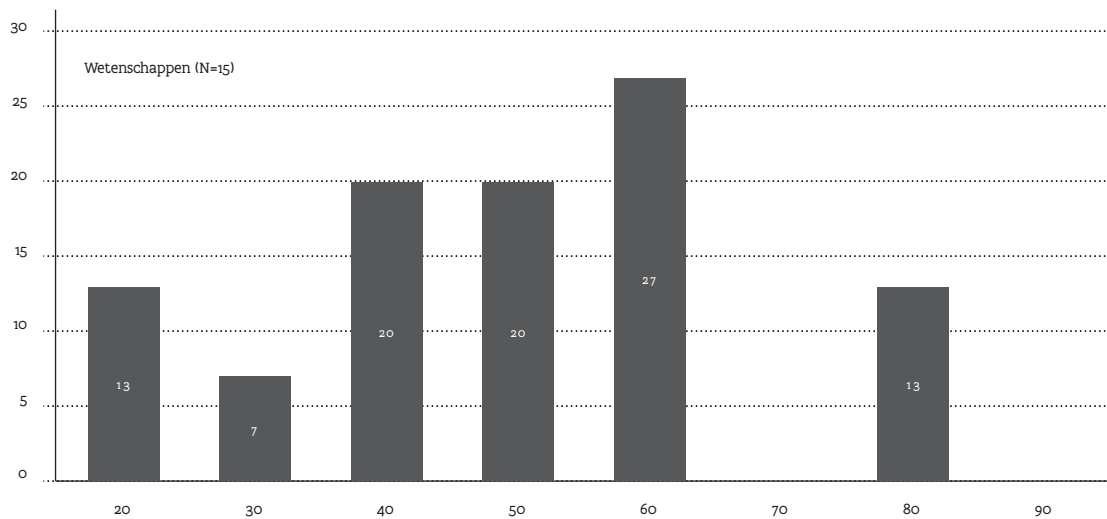
In totaal behaalde in 2021 70% van de leerlingen de eindtermen kritisch denken en mediawijsheid. (zie ook [Politieke ontwikkelingen](#)) In het aso behaalt 92% van de leerlingen de eindtermen, in het tso is dit 72% en in het bso 24%.

Een meervoudig en complex probleem oplossen is voor alle leerlingen moeilijk. Gegevens vergelijken en interpreteren en een beslissing nemen op basis van één criterium lukt dan weer bij iedereen beter. Leerlingen uit het aso presteren over de gehele lijn beter dan leerlingen uit het bso en tso. Leerlingen uit het tso doen het beter dan leerlingen uit het bso.²²

Verschillen tussen vakken

Naar aanleiding van de viering van 20 jaar peilingsonderzoek en het afsluiten van het Steunpunt voor Toetsontwikkeling en Peilingen werd een analyse gemaakt van hoe de Vlaamse leerlingen presteerden in alle peilingstoetsen secundair onderwijs tussen 2002 en 2022. De horizontale as geeft weer welk percentage van de leerlingen de eindtermen behaalt. Wanneer bijvoorbeeld tussen 50 en 60% van de leerlingen de eindtermen bereikt, krijgt de toets op de horizontale as de waarde 50. De verticale as geeft vervolgens weer voor hoeveel percent van de toetsen tussen 2002 en 2022 dat het geval was. Zo behaalde voor meer dan een kwart van de 83 afgenomen peilingstoetsen wiskunde tussen de 50 en 60% van de leerlingen de eindtermen. Voor Nederlands behaalde meer dan 90% van de leerlingen de eindtermen bij meer dan een kwart van de in totaal 18 peilingstoetsen. Net als in het basisonderwijs zijn de resultaten voor de peilingstoetsen Nederlands vaak beter dan de resultaten voor peilingstoetsen wiskunde en wetenschappen waar we een meer gemengd beeld zien.





Bron: Presentatie Rianne Janssen. 2002 – 2022 Lessen uit twintig jaar peilingsonderzoek. Brussel, 9 maart 2023

Figuur 31, 32, 33, 34, 35 Verschillen tussen verschillende peilingstoetsen

Verschillen tussen leerlingen: leerlingenkenmerken doen ertoe

In de verschillende Vlaamse en internationale onderzoeken stellen we grote verschillen vast op het vlak van leerlingenprestaties op basis van de sociaaleconomische achtergrond, de thuistaal, de migratieachtergrond en het geslacht van de leerlingen.

Jongens presteren globaal beter voor wiskunde. Meisjes doen het dan weer over het algemeen beter voor Nederlands.

Leerlingen die thuis uitsluitend een andere taal spreken dan het Nederlands en leerlingen die het Nederlands combineren met een andere taal, doen het meestal minder goed dan leerlingen die uitsluitend Nederlands als thuistaal hebben. Dit stelden we bijvoorbeeld vast in de peilingen Nederlands basisonderwijs (2018), mens en maatschappij basisonderwijs (2019), wiskunde basisonderwijs (2021) en IVV basisonderwijs (2021). De lagere prestaties van leerlingen met een andere thuistaal zijn echter gedeeltelijk ook toe te schrijven aan een lagere sociaaleconomische status van die leerlingen.

Willen we de prestatieverschillen tussen verschillende leerlingengroepen echt goed in kaart brengen, dan is het nodig om de onrechtstreekse invloeden van andere kenmerken mee in rekening te brengen. Op die manier kunnen we bijvoorbeeld onderzoeken of niet-Nederlands-talige leerlingen nog steeds minder goed presteren op de peilingstoetsen als er rekening wordt gehouden met hun sociaaleconomische status. Men kan zo voor elk kenmerk de unieke samenhang nagaan met de prestaties, rekening houdend met andere kenmerken die van belang kunnen zijn.

Sommige achtergrondkenmerken hangen significant meer of minder samen met betere (+) of minder goede (-) prestaties voor de peilingstoetsen. Wanneer we de ruwe resultaten controleren voor bepaalde leerling-, gezins- en schoolkenmerken, stellen we vast dat deze vooral samenhangen met een aantal leerlingenkenmerken. Leerlingen met een hogere motivatie en academisch zelfconcept doen het voor de meeste toetsen beter. Leerlingen met leerproblemen en leerlingen die extra zorg krijgen binnen of buiten de school, doen het minder goed. Dat geldt ook voor leerlingen met schoolse achterstand. De verschillen naar geslacht blijven overeind. Verder zijn sociaaleconomische status (SES), cultureel kapitaal (gemeten aan de hand van het aantal boeken thuis) en cognitief stimulerend thuisclimaat van belang.

Voor een aantal toetsen verdwijnt de samenhang van de resultaten met thuistaal als er gecontroleerd wordt voor SES. Voorbeelden hiervan zijn de peilingstoetsen wiskunde basisonderwijs (2021) en IVV basisonderwijs (2021). Bij enkele peilingen bleef de samenhang met thuistaal wel overeind en deden leerlingen die thuis niet exclusief Nederlands spreken het voor een aantal toetsen minder goed, ook na controle voor andere kenmerken. Voorbeelden hiervan zijn de peiling Nederlands basisonderwijs (2018) en de peiling Mens en maatschappij basisonderwijs (2019).

Qua schoolkenmerken zien we voor alle toetsen een samenhang met de OKI-concentratiegraad van de school. Bij meerdere peilingstoetsen werd er een samenhang vastgesteld met de onderwijservaring van de leerkracht.

	WISKUNDE 2021	IVV 2021	M&M 2019	NL 2018
Leerlingkenmerken				
Academisch zelfconcept algemeen •	+	+		+
Academisch zelfconcept voor het vak •				+
Motivatie voor het vak •	+	+	+	
Schoolse motivatie •			+	
Attitude ten aanzien van het vak •	+			
Voor op leeftijd •	+			
Geslacht: jongen •	+			
Geslacht: meisjes •				+
Leerproblemen •	-	-	-	
Extra zorg binnen of buiten de school •	-	-	-	
Schoolse achterstand •	-	-	-	
Gezinskenmerken				
SES (hoog) •	+		+	
Thuisstaat (niet NL) •			-	
Cultureel kapitaal •	+		+	+
Cognitief stimulerend thuisclimaat •			+	+
School- en klaskenmerken				
GOK-concentratiegraad school •	-	-	- (voor 2 toetsen)	-
Onderwijservaring leerkracht •			+ (voor 2 toetsen)	+

Tabel 36: Samenhang tussen peilingsresultaten basisonderwijs en leerling-, gezins-, school- en klaskenmerken

	Wiskunde 1ste graad A-stroom 2022	Wiskunde 1ste graad B-stroom 2022	NL lezen 1ste graad A-stroom 2022	NL lezen 1ste graad B-stroom 2022	Kritisch denken en mediawijsheid 3 ^{de} graad aso, tso, kso, bso 2019	PAV 3 ^{de} graad bso 2019
LEERLINGKENMERKEN						
Geslacht: meisje •			+			
Geslacht : jongen •	+	+				+ (luisteren en rekenen)
Academisch zelfconcept algemeen •	+	+			+	+
Academisch zelfconcept vak •	+	+				
Motivatie voor het vak •	+	+				
Attitude ten opzichte van het vak •	+			+		
Amotivatie •					-	-
Voor op leeftijd •	+	+				
Recht op redelijke aanpassingen •	-	-				
Extra zorg binnen of buiten de school •	-	-				
Leerprobleem •	-	-	-	+ (ASS)		- (rekenen)
Schoolse achterstand •	-	-			-	-
Zittenblijven •		-				+ (rekenen)
Blijven zitten lager onderwijs •						- (uitz. Luisteren)
Buitengewoon lager onderwijs •		-				- (uitz. Luisteren)
SO gestart in 1B •						-
GEZINSKENMERKEN						
SES •			+			+ (rekenen)
Cultureel kapitaal •	+	+			+	+ (lezen en IVV)
Thuis taal •		-			-	- (in mindere mate voor rekenen)
Ondersteuning bij huiswerk •	-	-				
SCHOOL- EN KLASKENMERKEN						
GOK concentratiegraad •	-	-	-	-	-	
Onderwijservaring •	+	+				
Leerklimaat / klasklimate •	+	+	+	+		
Hoge verwachtingen •			+	+		

Tabel 37: Samenhang tussen peilingsresultaten en leerling-, gezins- en schoolkenmerken (niet exhaustief)

Verschillen tussen scholen, onderwijsvormen en studierichtingen

In het basisonderwijs lag de variantie op schoolniveau bij de laatste peilingstoets wiskunde in 2021 tussen 6 % en 21 %. Dit betekent dat er voor heel wat toetsen, en in het bijzonder voor de toetsen binnen het domein metend rekenen en meetkunde, betekenisvolle verschillen zijn tussen scholen. De verschillen tussen de scholen bleken groter dan in de voorgaande peilingstoetsen (2009 en 2016). Vooral de verschillen tussen de scholen voor de toetsen 'maateenheden', 'betekenisvolle herleidingen', 'omtrek, oppervlakte en inhoud' en 'ruimte en ruimtelijke oriëntatie' vallen op.²³

Voor andere peilingstoetsen in het basisonderwijs varieerde de schoolvariantie tussen de 10 % en 36 % (bijvoorbeeld 10 % voor Nederlands – lezen; 11 % voor wereldoriëntatie – tijd, ruimte en maatschappij; 13 % voor wereldoriëntatie – natuur en 36 % voor Frans – luisteren).²⁴

In het secundair onderwijs stelden we bij de peilingstoets wiskunde in de eerste graad vast dat wanneer we geen rekening houden met input- en contextkenmerken, de variantie op schoolniveau tussen 7 % en 18 % ligt (A-stroom: 8 % tot 18 %, B-stroom: 7 % tot 14 %).²⁵ De schoolverschillen zijn qua grootte gelijkaardig aan de schoolverschillen in voorgaande peilingstoetsen. De schoolvariantie varieerde namelijk tussen 2 % en 28 % (bijvoorbeeld 4 % à 14 % voor natuurwetenschappen; 4 % voor techniek; 2 % à 28 % voor wiskunde; 10 % à 18 % voor Nederlands).

Om een vergelijking tussen scholen mogelijk te maken, is het belangrijk rekening te houden met factoren die buiten de controle van de school liggen. Wanneer wel rekening wordt gehouden met input- en contextkenmerken, verkleinen de verschillen tussen de scholen of verdwijnen ze zelfs. Bij de toetsen 'hoofdrekenen' en 'rekenen met geld' en 'klokkeuzen in het basisonderwijs' verdwijnen de verschillen tussen de scholen volledig. Bij de toetsen 'functies en voorstellingswijzen', 'verhoudingen en schaal', 'cijferen', 'procent berekenen', 'problemen oplossen bij getallen en bewerkingen' en 'begrippen meetkunde', blijven de verschillen tussen de scholen het grootste.²⁶

Bij de peilingstoetsen in het secundair onderwijs stelden we grote verschillen vast tussen de onderwijsvormen. Leerlingen uit het aso behalen vaker de eindtermen dan leerlingen uit het tso. Leerlingen uit het tso behalen op hun beurt vaker de eindtermen dan leerlingen uit het bso. Voor de eindtermen kritisch denken en mediawijsheid bijvoorbeeld behaalde in het aso 92 % van de leerlingen de eindtermen, tegenover 72 % in het tso en 24 % in het bso.²⁷

Bij de peilingen in de eerste graad van 2022 deden leerlingen uit de A-stroom basisoptie klassieke talen het voor drie van de vier wiskundetoetsen beter dan leerlingen uit de A-stroom basisoptie moderne talen en wetenschappen. Leerlingen uit de A-stroom basisopties economie en organisatie, maatschappij en welzijn en STEM-technieken behalen daarentegen over de hele lijn minder goede resultaten dan leerlingen uit de A-stroom basisoptie moderne talen en wetenschappen. Voor leerlingen uit de A-stroom basisoptie STEM-wetenschappen zien we geen verschil. Binnen de B-stroom behalen leerlingen uit de basisoptie STEM-technieken betere resultaten voor meetkunde in vergelijking met alle andere leerlingen in de B-stroom.²⁸

Impact van de coronapandemie op de leeruitkomsten

Een Vlaams onderzoek concludeerde op basis van de interdiocesane proeven (IDP) dat de coronapandemie en de schoolsluitingen die daar een gevolg van waren, een negatieve impact hadden op de leerlingresultaten en dat de toenemende lerarentekorten dit effect hebben versterkt.²⁹ Eerder onderzoek toont aan dat we in Vlaanderen een relatief sterkere terugval kenden in leerprestaties dan in het buitenland.³⁰ Enkel in Polen en Griekenland was de leervertraging even groot. We zijn er minder dan andere landen in geslaagd om de negatieve impact van deze crisis te beperken, ook al bleven de Vlaamse scholen in internationaal vergelijkend perspectief meer open.

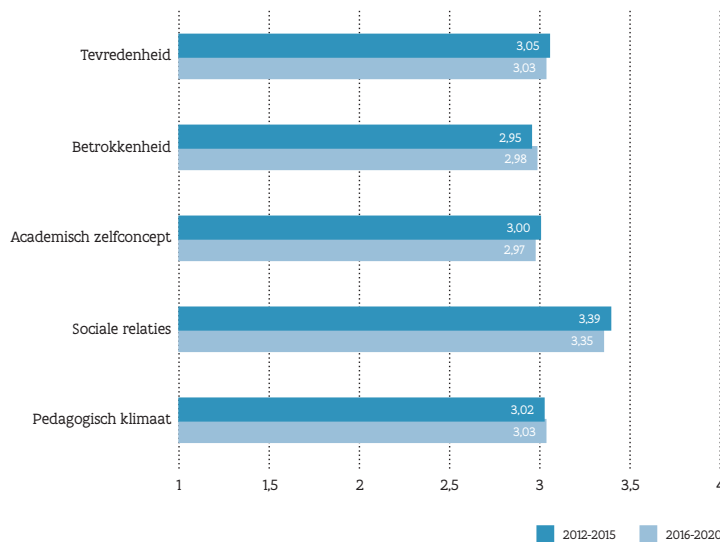
De coronagerelateerde leervertraging lijkt groter te zijn bij jongere leerlingen, wanneer de schoolsluitingen langer duurden, en in onderwijsstelsels die minder goed voorbereid waren op afstandsonderwijs. De schoolsluitingen hebben de bestaande kenmerken van een onderwijsstelsel nog versterkt.³¹ Dit ligt in lijn met onderzoek naar eerdere onderwijsverstoringen. Langdurige lerarenstakingen of schoolsluitingen resulteerden in meer vroegtijdig schoolverlaten, minder deelname aan het hoger onderwijs en een lager inkomen van de betrokken leerlingen.³²

Onderwijskwaliteit is breder dan alleen leeruitkomsten

Kinderen en jongeren brengen een aanzienlijk deel van hun tijd binnen de schoolmuren door. Onderzoek toont aan dat kenmerken van de schoolomgeving positief samenhangen met hun schools welbevinden. Het gaan dan om sociale verbondenheid en een ondersteunend en veilig klas- en schoolklimaat.³³ Ook wordt er een samenhang geobserveerd tussen de schoolomgeving en tussen de studiestatistiek en niet-cognitieve uitkomsten.³⁴

Welbevinden zit doorgaans goed, maar niet voor alle leerlingen

Uit de bevraging naar welbevinden door de onderwijsinspectie³⁵ blijkt dat leerlingen uit het leerplichtonderwijs zich doorgaans goed voelen in de klas en op school. De gemiddelde score voor sociale relaties is met een score van 3,35 hoog. Dit wijst erop dat leerlingen vooral de contacten met hun medeleerlingen waarderen. De overige vier dimensies (tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept en pedagogisch klimaat) tonen eveneens eerder positieve gemiddelde scores tussen 2,97 en 3,03.



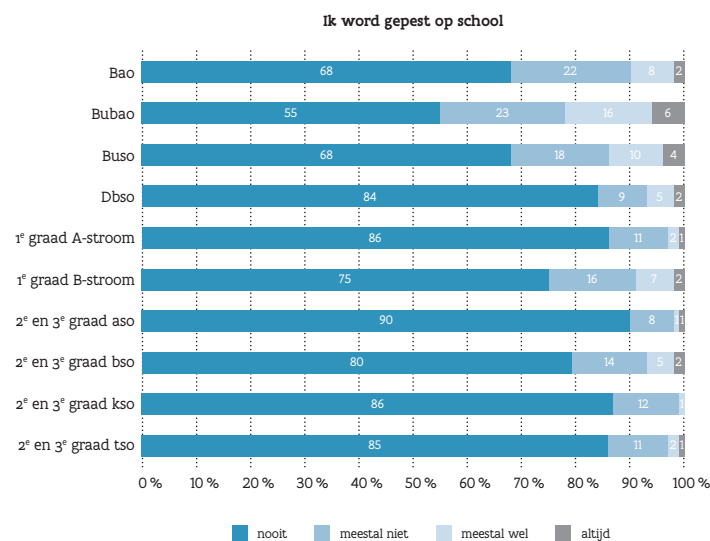
Figuur 36: Gemiddelde score voor de vijf dimensies van welbevinden (2012-2015 en 2016-2020)

Driekwart van de leerlingen komt graag naar school of vindt de leerstof interessant. Dat impliceert echter dat een kwart van de leerlingen niet graag naar school komt en niet geboeid is door de leerstof. Er zijn geen grote verschillen tussen de periode 2016-2020 en de periode 2012-2015.

Er zijn wel een aantal opvallende verschillen tussen de onderwijsvormen. Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs voelen zich minder goed op school dan leerlingen uit het gewoon onderwijs. Zo voelt een kwart van de leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs zich doorgaans niet goed op school. Daarnaast valt het op dat leerlingen in de A-stroom, het aso en het dbso zich beter voelen op school dan leerlingen in de B-stroom en het kso, tso en bso.

Leerlingen lijken de leerstof minder interessant te vinden naarmate ze ouder worden. In het gewoon onderwijs vindt één op zes leerlingen uit het basisonderwijs de leerstof niet interessant. Dat aantal stijgt naar een vierde van de leerlingen in de eerste graad en naar minstens een derde van de leerlingen in de tweede en derde graad. Daarbij zijn bso- en kso-leerlingen meer geboeid door de leerstof dan leerlingen in het aso en tso. In het buitengewoon onderwijs stijgt het aantal leerlingen dat de leerstof niet interessant vindt van één op zeven in het basisonderwijs naar één op vier in het secundair onderwijs.

Ongeveer negen op tien leerlingen zijn graag op de speelplaats, voelen zich niet alleen op school en worden niet gepest. Bijna één op de tien de leerlingen voelt zich echter vaak of altijd alleen op school. Daarnaast wordt er volgens meer dan een kwart van de leerlingen regelmatig gepest en volgens bijna één op drie regelmatig ruzie gemaakt op de speelplaats. 7% van alle leerlingen wordt regelmatig gepest op school. In vergelijking met 2012-2015 geven meer leerlingen aan dat er ruzie wordt gemaakt op de speelplaats. Ook het percentage eenzame of gepeste leerlingen is licht toegenomen.



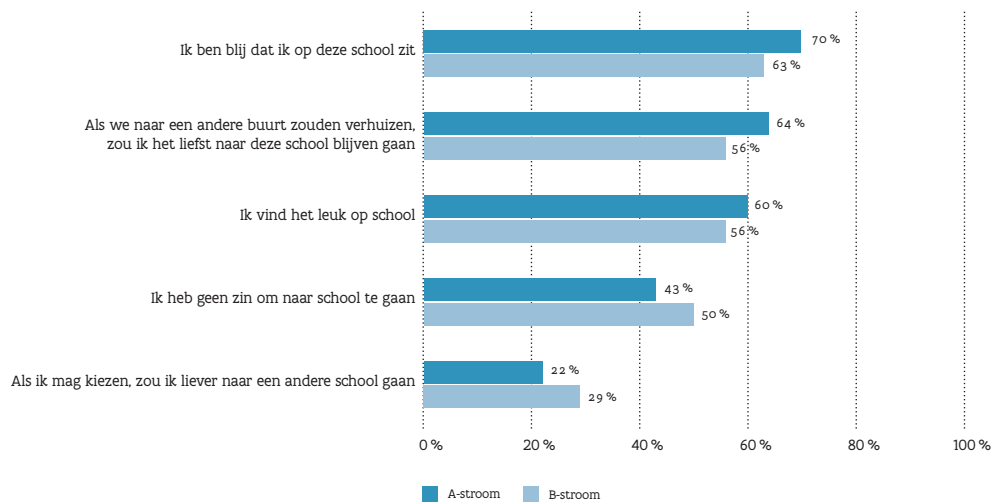
Figuur 37: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie sociale relaties: 'ik word gepest op school' (2016-2020).

Een vergelijking tussen de onderwijsniveaus leert dat het aantal leerlingen dat zich eenzaam voelt hoger ligt in het buitengewoon onderwijs en het dbso. Zo voelt 15 à 17% van de leerlingen zich er regelmatig of altijd alleen op school. In de B-stroom van de eerste graad voelen dubbel zoveel leerlingen (10%) zich eenzaam dan in de A-stroom (5%). In de tweede en de derde graad voelen kso- (13%) en bso-leerlingen (10%) zich vaker alleen op school dan aso- (6%) en tso-leerlingen (8%).

In het buitengewoon onderwijs geven meer leerlingen aan gepest te worden. In het buitengewoon basisonderwijs geeft 22% van de leerlingen aan dat ze vaak gepest worden. In het buitengewoon secundair onderwijs is dat 14%. In het gewoon secundair onderwijs zijn er dan weer verschillen tussen de onderwijsvormen. In de eerste graad worden meer leerlingen uit de B-stroom (9%) dan uit de A-stroom (3%) gepest. In de tweede en de derde graad wordt er meer gepest in het bso (7%) dan in het tso (3%), aso (2%) en kso (1%).

Ook cyberpesten komt meer voor in het bso. 30% van de leerlingen geeft aan al eens iemand te hebben gecyberpest, 41% zegt al eens zelf slachtoffer te zijn geweest van cyberpesten. In het aso en tso zijn deze cijfers heel wat lager (dader 3% en 6%, slachtoffer 9% en 10%).³⁶

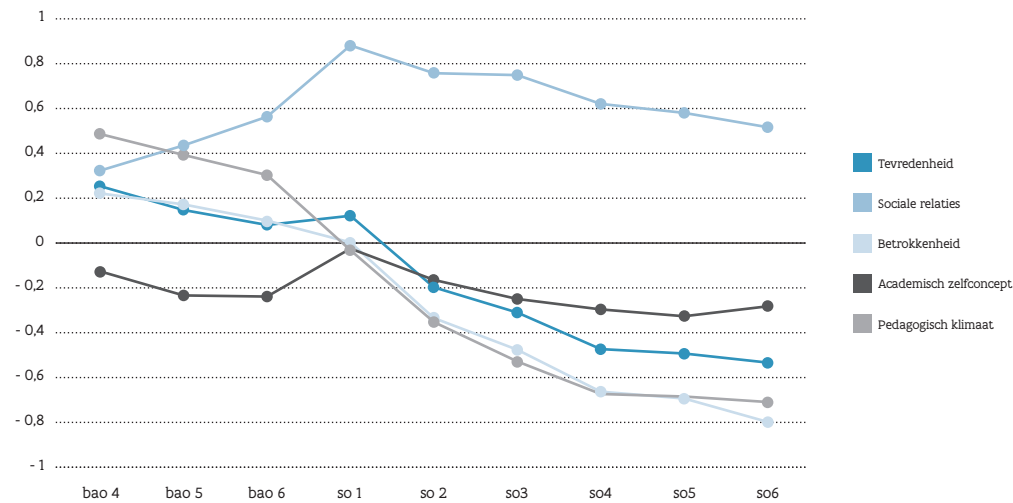
Naar aanleiding van de peilingstoets Nederlands van 2022 in de eerste graad secundair onderwijs werden de leerlingen bevraagd over hun welbevinden op school. De leerlingen schatten zich op het vlak van welbevinden op school gemiddeld genomen eerder positief in, al geldt dit in mindere mate voor de leerlingen van de B-stroom. Heel wat leerlingen geven aan blij te zijn om op hun school te zitten (A-stroom: 70%, B-stroom: 63%). Iets meer dan de helft van de leerlingen geeft aan het leuk te vinden op school (A-stroom: 60%, B-stroom: 56%), al geeft ook ongeveer de helft van de leerlingen aan geen zin te hebben om naar school te gaan (A-stroom: 43%, B-stroom: 50%).



Figuur 38: Welbevinden van de leerlingen op school (% leerlingen dat (helemaal) akkoord gaat met de stellingen) in de peiling Nederlands in de eerste graad in 2022.

Onder Vlaamse adolescenten (11-18 jaar) rapporteerden in 2018 iets meer meisjes (70%) dan jongens (64%) dat zij het redelijk leuk tot leuk vonden op school. Jongens (66%) gaven dan weer iets vaker dan meisjes (62%) aan een hoge mate van steun te ervaren van hun klasgenoten. Ongeveer één op de drie adolescenten gaf aan een hoge schooldruk te ervaren (31% jongens; 36% meisjes).³⁷

Schools welbevinden daalt doorheen de schoolloopbaan



Figuur 39: Evolutie van de gemiddelde score op de vijf dimensies doorheen de schoolloopbaan (2016-2020) in het gewoon basis- en secundair onderwijs³⁸

Doorheen de schoolloopbaan kennen alle dimensies van schoolse welbevinden een dalende trend, met uitzondering van sociale relaties. De waardering voor het pedagogisch klimaat daalt daarbij het sterkst. De leerlingen lijken zich het meest tevreden en betrokken te voelen in het vierde leerjaar van het basisonderwijs en het minst in het zesde jaar secundair onderwijs. Het eerste jaar secundair onderwijs vormt een duidelijk scharnierpunt. Bij drie van de vijf dimensies (sociale relaties, academisch zelfconcept en tevredenheid) gaat de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs gepaard met een duidelijke verbetering, maar die positieve trend is van korte duur. Zo zien we vooral tussen het eerste en het tweede middelbaar voor elke dimensie de grootste daling.

De meeste longitudinale studies naar schoolwelbevinden concluderen dat het schoolwelbevinden van leerlingen, net als de meeste andere niet-cognitieve uitkomsten, daalt doorheen hun secundaire schoolloopbaan. Uit het LOSO-onderzoek blijkt dat het schoolwelbevinden van leerlingen voornamelijk daalt tijdens het tweede jaar secundair onderwijs, een dieptepunt kent in de tweede graad en doorheen de derde graad lichtjes stijgt.³⁹

Evoluties in de motivatie van leerlingen

Naar aanleiding van de peilingstoets wiskunde basisonderwijs werd aan leerlingen gevraagd om aan te geven hoe gemotiveerd ze zijn om naar school te gaan, huiswerk te maken en naar de leerkracht te luisteren. Leerlingen zijn gemotiveerd omdat ze het zelf belangrijk vinden (geïdentificeerde motivatie, 3,90, op een schaal van 1 tot 5), omdat ze er voldoening uit halen (intrinsieke motivatie 3,27) en omdat anderen het van hen verwachten (externe regulatie, 3,11). Er waren wel grote verschillen tussen leerlingen.⁴⁰

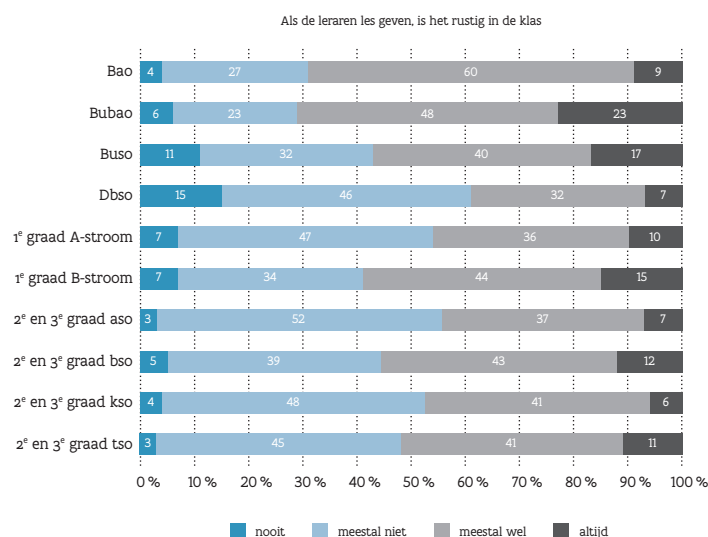
In de peiling wiskunde eerste graad secundair onderwijs scoorden de leerlingen zichzelf gemiddeld genomen vrij positief op vlak van motivatie voor school (A-stroom: 3,49, B-stroom: 3,44, op een schaal van 1 tot 5), met wel vrij grote verschillen tussen leerlingen. Leerlingen geven aan dat ze hun best doen op school omdat dit belangrijk is voor hen (90% in A-stroom, 82% in B-stroom) en omdat het van hun verwacht wordt (i.e., 84% voor de A-stroom en 76% voor de B-stroom).

Pedagogisch klimaat en klasmanagement

Er zijn in de periode 2016-2020 weinig verschillen in perceptie van het pedagogisch klimaat ten opzichte van de periode 2012-2015.⁴¹ De meeste leerlingen (92%) vinden dat er duidelijke regels zijn op school en dat de leerkrachten erop toezien dat de regels nageleefd worden. De meesten zijn positief over het persoonlijk contact met leerkrachten. Negen op tien leerlingen vinden de leerkrachten vriendelijk en ruim acht op tien geven aan dat leerkrachten luisteren naar leerlingen met problemen. Daarnaast stellen de meeste leerlingen (85%) de manier van lesgeven op prijs.

De grootste groeikansen zijn er op vlak van openheid voor inspraak, het geven van positieve feedback en klasmanagement. Ruim een kwart van de leerlingen heeft het gevoel dat ze hun mening niet mogen geven en 37% geeft aan dat leerkrachten zelden of nooit naar hun mening vragen. Een derde vindt dat leerkrachten onvoldoende positieve feedback geven.

Volgens 43% is het meestal niet rustig in de klas. Leerlingen in het basisonderwijs ervaren meer rust in de klas dan de leerlingen in het secundair onderwijs. In de A-stroom (54%), het aso (55%), kso (52%) en dbso (61%) vindt zelfs de meerderheid dat er zelden rust heerst.



Figuur 40: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'Als de leerkrachten les geven, is het rustig in de klas' (2016-2020).

Dat sluit aan bij de resultaten van het TALIS-onderzoek bij leerkrachten van 2018 waaruit blijkt dat 35% van de leerkrachten aangeeft dat er veel storend lawaai is in de klas. Bijna een derde van de Vlaamse leerkrachten moet bij de start van de les redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden.⁴²

Naar aanleiding van de peilingstoets wiskunde basisonderwijs (2021) werd ook het klasmanagement bevraagd. De leerkrachten gaven zichzelf gemiddeld genomen redelijk hoge scores voor gedragsregulering (3,54, op een schaal van 1 tot 5) en eerder matige scores voor autonomieondersteuning (2,65) en rust (2,41).⁴³ In de peiling wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs (2022) gaven de leerlingen hun leerkrachten gemiddeld genomen eerder matige scores op vlak van klasmanagement (A-stroom: 2,54, B-stroom: 2,83, op een schaal van 1 tot 5). Daarnaast scoorden leerlingen hun leerkrachten gemiddeld genomen positief op vlak van leerklimaat (A-stroom: 3,76, B-stroom: 3,86, op een schaal van 1 tot 5). De leerkrachten gaven zichzelf gemiddeld genomen matige scores op vlak van klasklimaat (A-stroom: 3,30, B-stroom: 2,68, op een schaal van 1 tot 5).⁴⁴

NOTEN

ONTWIKKELINGEN OP HET VLAK VAN LEERUITKOMSTEN

- 1 Faddar, J., Appels, L., Merckx, B., Boeve-de Pauw, J., Delrue, K., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Vlaanderen in TIMSS 2019. Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. <https://data-onderwijsvlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12933>
- 2 Verhelst, D., Meulemans, C., Gijzen, M., Appels, L., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2022). Ibid.
- 3 Tielemans, K., Vandebroek, M., Bellens, K., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2017). Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006. <https://data-onderwijsvlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983>
- 4 Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2019). Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs. 10 jaar PIRLS in Vlaanderen. <https://data-onderwijsvlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12018#:-:text=De%20Vlaamse%20leerlingen%20overliezen%20in,PIRLS%20Dshock%20in%20Vlaanderen>.
- 5 Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2019). Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016. <https://data-onderwijsvlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12262>
- 6 Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-05/PIRLS2021.Brochure_KULeuven-UGent.pdf
- 7 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2019). Brochure peiling Nederlands lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs in 2018. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_Nederlands_BaO_2018_DEF.pdf
- 8 Dockx, J. e.a. (2019), Ibid
- 9 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022a). Brochure peiling informatieverwerking en -verwerking en ICT in het basisonderwijs. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/IVV-ICT_BaO_2021.Brochure_DEF.pdf
- 10 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2020). Brochure peiling mens en maatschappij domeinen maatschappij, tijd, ruimte en brongebruik in het basisonderwijs 2019. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_MM_BaO_2019_DEF.pdf
- 11 Faddar, J., Appels, L., Merckx, B., Boeve-de Pauw, J., Delrue, K., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Ibid.
- 12 Verhelst, D., Meulemans, C., Gijzen, M., Appels, L., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2022). Ibid.
- 13 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2018). Peiling Frans in het basisonderwijs. <https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/08/2017-Frans-le-lu-spr-basis.pdf>
- 14 De Meyer, I., Janssens, R. & Warlop, L. (2019) Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018; Universiteit Gent. [bestand.ashx \(vlaanderen.be\)](bestand.ashx (vlaanderen.be))
- 15 Avvisati, F., & Givor, P. (2021). How much do 15-year-olds learn over one year of schooling? An international comparison based on PISA. Paris: OECD publishing. ([link](#))
- 16 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022b). Peiling wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs 2022. [WIS_SO-1AB_2022_Brochure-1.pdf \(peilingsonderzoek.be\)](WIS_SO-1AB_2022_Brochure-1.pdf (peilingsonderzoek.be))
- 17 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022c). Peiling Project Algemene Vakken (PAV) in de derde graad BSO 2021. [Brochure-PAV_DEF.pdf \(peilingsonderzoek.be\)](Brochure-PAV_DEF.pdf (peilingsonderzoek.be))
- 18 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2015). Peiling Wiskunde in de derde graad aso, kso en tso. [2014-Wisk-3ASO-TSO-KSO.pdf \(peilingsonderzoek.be\)](2014-Wisk-3ASO-TSO-KSO.pdf (peilingsonderzoek.be))
- 19 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022d). Peiling Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs 2022. [NL_SO-1AB_2022_Brochure.pdf \(peilingsonderzoek.be\)](NL_SO-1AB_2022_Brochure.pdf (peilingsonderzoek.be))
- 20 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022d). Ibid.
- 21 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022c). Ibid.
- 22 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022e).
- 23 Spikic, S., Goos, M., Denis, J., Costers, S., Janssens, R., & Van Renterghem, K. (2022). Peiling wiskunde in het basisonderwijs – Eindrapport. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen
- 24 Spikic, S. et.al. (2022). Ibid.
- 25 Schrooten, F., Claes, R., Denis, J., Spikic, S., Costers, S., Janssens, R., & Goos, M. (2022). Peiling wiskunde in de eerste graad van het secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom) – Eindrapport. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen
- 26 Spikic, S. et.al. (2022). Ibid.
- 27 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022). Peiling kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen in de derde graad secundair onderwijs. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/02/BrochureKMP-17022022_def.pdf
- 28 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022). Peiling wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs 2022. [WIS_SO-1AB_2022_Brochure-1.pdf \(peilingsonderzoek.be\)](WIS_SO-1AB_2022_Brochure-1.pdf (peilingsonderzoek.be))
- 29 Gambi, L. & De Witte, K. (2023a). Ibid.
- 30 Maldonado & De Witte (2022), Ibid. en Gambi & De Witte (2021), Ibid.
- 31 François & De Witte (2022), Ibid.
- 32 Belot & Webbink, 2010; Jaume & Willén, 2019

- 33 Aldridge, J. en McChesney, K. 2018 The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review, *International Journal of Educational Research*, Vol. 88, 121-145.
- Wang, M. e.a. (2020), Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: a systematic review and meta-analysis, *Developmental review*, Vol. 57.
- 34 Wang, M. e.a (2020), *Ibid.*
De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2007; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005; van der Werf, Opdenakker, & Kuyper, 2008.
- 35 Onderwijsinspectie (2021). *Onderwijsspiegel 2021*. [OS2021-web.pdf \(onderwijsinspectie.be\)](#)
- 36 Steunpunt Peilingen en Toetsen (2021), Peiling kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen in de derde graag secundair onderwijs.
- 37 Dierckens, M., Delaruelle, K. en Deforche, B (2021), *ibid*
- 38 Onderwijsinspectie (2021) *Ibid.*
- 39 Van den Branden, N. (2016). De evolutie van non-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs. Analyse van de leerlingvragenlijst in het LiSO-project. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project. Leuven: Acco
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2002). Welbevinden en prestaties in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. KU Leuven: Centrum voor Secundair en Hoger Onderwijs.
- 40 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022f). Brochure peiling wiskunde in het basisonderwijs 2021. [WIS_BaO_2021_Brochure-2.pdf \(peilingsonderzoek.be\)](#)
- 41 Onderwijsinspectie (2021). *Ibid.*
- 42 Van Droogenbroeck, F., Lemblié, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a, *ibid.*
- 43 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022f).
- 44 Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022f).



12

**ECOLOGISCHE EN RUIMTELIJKE
ONTWIKKELINGEN**

Gevolgen van klimaatverandering ook in Vlaanderen voelbaar

Het klimaat verandert en de gevolgen ervan zijn al zichtbaar en voelbaar, ook in Vlaanderen.¹ Klimaatverandering is één van de belangrijkste uitdagingen voor de mensheid in de 21ste eeuw en is een belangrijke versneller voor andere bedreigingen zoals armoede, gezondheid, biodiversiteit en betaalbare energie.² Het vergroot de bestaande ongelijkheid (met toenemende migratiestromen tot gevolg) en roept ethische kwesties op.³

Duidelijke impact van klimaatverandering op kinderen, jongeren en gezinnen

Vooraf in de groot(steden) en dichtbebouwde gebieden leidt klimaatverandering tot een hitte-eilandeffect waarbij hittegolven tot extra hittestress leiden.⁴ In combinatie met een slechte luchtkwaliteit brengt klimaatverandering allerlei risico's met zich mee, in het bijzonder voor de gezondheid. Aan de basis van deze risico's ligt vaak de uitstoot van dezelfde vervuilende stoffen (methaan, roet, ozon of ozonvormende stoffen).⁵ Rond scholen in Vlaamse steden werd een slechte luchtkwaliteit gemeten.⁶

Uit onderzoek van het VITO blijkt dat meer groen rond de woning en meer groene ruimtes in de woonomgeving samenhangen met betere cognitieve prestaties bij jongeren. Huishoudens met lagere sociaal-economische status of van buitenlandse herkomst ervaren minder toegankelijk groen in hun buurt en hebben minder vaak een tuin of een uitzicht naar buiten vanuit de woning.⁷ Kwetsbare kinderen, jongeren en gezinnen worden niet alleen vaker geconfronteerd met klimaatverandering en met milieuproblemen. Ze zijn ook minder toegerust om de kosten van klimaat- en milieuvriendelijke investeringen te dragen en kunnen minder genieten van de baten ervan (zoals een lagere energiefactuur).⁸

Onderwijs en levenslang leren zijn cruciaal voor de groene transitie en duurzame ontwikkeling

Internationaal is men het erover eens: onderwijs en levenslang leren zijn cruciaal voor de ontwikkeling van bewustzijn, kennis en vaardigheden voor een duurzame levensstijl, de groene transitie en duurzame ontwikkeling, bij alle bevolkingsgroepen en leeftijdsgroepen.⁹

De groene transitie en omschakeling naar een duurzame samenleving vereisen, naast aangepaste technische kennis en vaardigheden, transversale competenties, bewustzijn en kennis van de klimaat- en milieuproblematiek, de invloed van het menselijk handelen hierop en de gevolgen ervan. Leren over en vooral voor het klimaat gebeurt via klimaateducatie als onderdeel van "Educatie voor Duurzame ontwikkeling" (EDO) waarin de samenhang met andere uitdagingen op vlak van duurzame ontwikkeling tot uiting komt.¹⁰

In de grote meerderheid van de OESO-lidstaten maken duurzaamheidsvraagstukken al deel uit van het curriculum. Leerlingen vinden ook dat duurzaamheid een belangrijk thema is, maar slechts ruim de helft vindt dat ze hier zelf aan kunnen bijdragen.¹¹ Ook bleek uit internationaal vergelijkend dat hoewel het overgrote deel van de leerlingen aangeeft over de duurzaamheidsproblematiek te leren en de ernst ervan in te zien, ze maar in beperkte mate bereid zijn hun gedrag erop af te stemmen.¹² Uit recent Unesco-onderzoek blijkt bovendien dat curricula de nadruk vaak eenzijdig blijven leggen op feitenkennis, met te weinig aandacht voor de socio-emotionele en actiegerichte competenties. Een goed evenwicht tussen cognitieve kennis en actiegerichtheid is dus van groot belang om actie te ondernemen.¹³

Toename en verjonging van het gebouwenpark

BOX 15

SCHOOLGEBOUWENMONITOR

Het Agentschap voor Onderwijsinfrastructuur (AGION) voert elke 5 jaar een grootschalige enquête uit bij alle onderwijsinstellingen over alle netten heen, met uitzondering van het hoger onderwijs. Deze rijke databron beschrijft de kwaliteit, het gebruik en het beheer van het schoolgebouwenpark in Vlaanderen en vormt de basis voor onderstaande tekst.

Voor de volledige Schoolgebouwenmonitor 2018-2019, zie [hier](#). Daarin worden meer gedetailleerde grafieken opgenomen van de beschrijving in deze tekst.

De totale omvang van het gebouwenpark van het Vlaamse onderwijs werd in 2018 geschat op 19,1 miljoen vierkante meter. Dat is een stijging ten opzichte van de meting in 2013 (16,6 miljoen vierkante meter). De stijging is deels het gevolg van een accuratere dataverzameling, maar ook van de aanhoudende investeringen in scholenbouw. Het gaat dan om opleveringen van het DB-FM-programma 'Scholen van Morgen', de capaciteitsuitbreidingen en de aanbestedingen voor nieuwe of vernieuwde infrastructuur.

	jaar	instellingen	vestigingsplaatsen	geschat VPL met eigen gebouw	gemiddeld aantal gebouwen per vestiging	gemiddelde oppervlakte gebouw	geschat aantal aparte gebouwen	geschatte totale oppervlakte van het gebouwenpark in m ²
bruto opp	2008	4103	8482	6318	2,8	907	17671	16028002
	2013	4179	9362	6756	2,87	856	19390	16597600
	2018	4219	9873	6710	2,68	1063	17995	19128685

Tabel 38: omvang van het schoolgebouwenpark naar jaar

AGION schat dat 32% van de 9.873 vestigingsplaatsen zogenaamde **tweedegebruikervestigingen** zijn die niet beschikken over eigen gebouwen. In totaal komt AGION tot een schatting van 17.995 aparte gebouwen.

Het gewoon basisonderwijs heeft het grootste deel van de vestigingsplaatsen met een eigen gebouw (3.250 of 48% van het totaal), gevolgd door het gewoon secundair onderwijs met 1.388 vestigingsplaatsen (21%) en levenslang leren (volwassenenonderwijs en deeltijds kunstonderwijs) (21%). Het aantal vestigingsplaatsen van levenslang leren met eigen gebouwen is gestegen (+6%). Het aantal in het gewoon basisonderwijs is gedaald met 5%. 59% van de vestigingsplaatsen met een eigen gebouw (3.988 in totaal) behoort tot het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO). Het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap telde 1.371 vestigingsplaatsen met eigen gebouwen (20% van het totaal) en het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) 1.348 vestigingen of 20%.

9% van het gebouwenpark is gebouwd tijdens de laatste vijf jaar. Het aantal oudere gebouwen neemt af. Waar in 2013 57% van de gebouwen dateerde uit de periode voor 1970, is dat in 2018-2019 nog slechts 49%. AGION schat in dat 20% van de schoolgebouwen werd gebouwd in de periode 1990-2013 en 47% van de schoolgebouwen werd gebouwd in de periode 1950-1989. 23% dateert van voor 1950 en is dus ouder dan 68 jaar.

Het percentage gebouwen dat doorheen de jaren een grote verbouwing of renovatie heeft ondergaan is eveneens gestegen van 51% (2013) naar 58% (2018-2019). 42% van de schoolgebouwen onderging dus nog nooit een grondige verbouwing of renovatie. De kans op een grondige renovatie of verbouwing stijgt significant naarmate gebouwen ouder worden: 88% van de gebouwen dateren van voor 1920, 68% van voor 1950-1960 en 53% van voor 1970-1980. Het is opmerkelijk dat volgens de respondenten 28% van de gebouwen die dateren van het vorige decennium (2013-2018) al grondig werd verbouwd of gerenoveerd.

Het overgrote deel van de schoolgebouwen zijn permanente gebouwen. Het aandeel tijdelijke paviljoenen en modulaire units is licht gestegen tot 10% van het totale gebouwenpark.

Het aandeel vestigingen waar inrichtende machten eigenaar van zijn, is significant toegenomen. Waar in 2008 en 2013 46% van de gebouwen in eigendom waren, is dat aandeel gestegen tot 59% in schooljaar 2018-2019. De stijging is vooral het gevolg van een daling van de [zakelijke rechten](#) (tot 37%), want huur als type eigendomsrecht blijft stabiel met 5% van het gebouwenpark.

Energiezuinigheidsmaatregelen in alle scholen

Vlaanderen streeft naar klimaatneutraliteit voor niet-residentiële gebouwen tegen 2050.¹⁴ Er worden dus tal van energiezuinigheidsmaatregelen genomen voor het Vlaamse schoolgebouwenpark. Dubbele beglazing (minstens) is de meest toegepaste energiezuinigheidsmaatregel (68%), gevolgd door de plaatsing van thermostatische kranen (53%), hoogrendementsketels (50%) en isolatie van daken (45%). De maatregelen die het minst werden toegepast in 2018 zijn zonnepanelen (10%) en een mechanisch ventilatiesysteem zonder warmterecuperatie (15%).

Hoe ouder de gebouwen, hoe minder frequent energiezuinigheidsmaatregelen worden genomen. Maatregelen zoals isolatie van muren, daken, leidingen of vloeren worden bijvoorbeeld minder regelmatig genomen voor gebouwen van na 1990. In gebouwen die na 2014 zijn gerealiseerd, worden de meeste energiezuinigheidsmaatregelen in meestal toegepast.

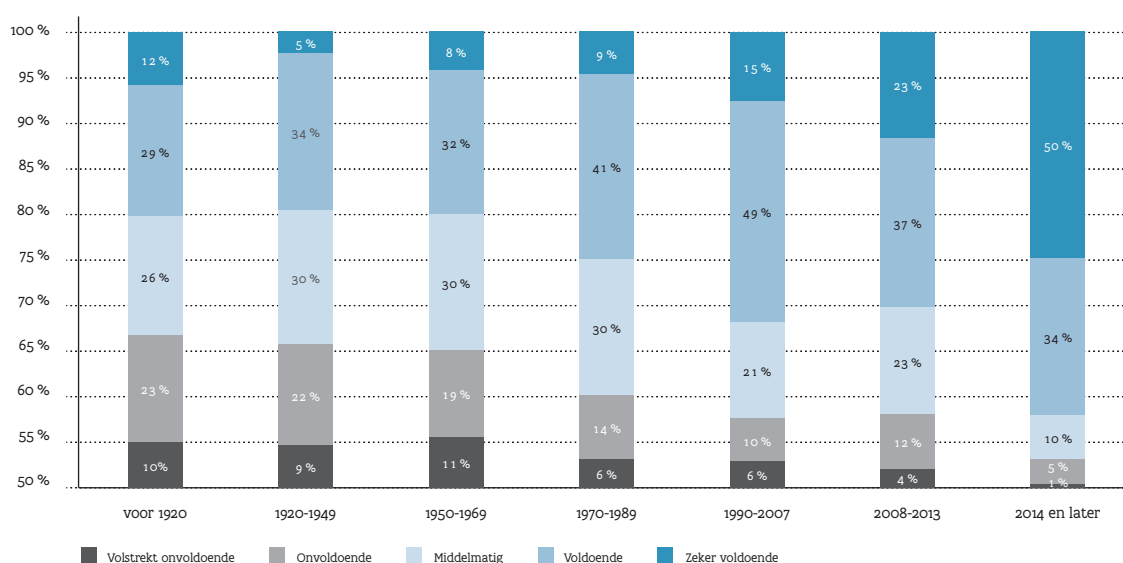
In het algemeen is het gebruik van hoogrendementsketels (stijging van 9%) en de toepassing van energiezuinige verlichting (stijging van 6%) het sterkst gestegen sinds 2013.

De meest frequent gebruikte energiebron is gas (84%). Dit is 5% meer dan in 2013. Het gebruik van stookolie is verder afgenomen met 10% (22% in 2018-2019 ten opzichte van 32% in 2013). Op 20% van de vestigingsplaatsen wordt in 2018-2019 zelf energie opgewekt, een toename met 6% in vergelijking met 2013. Bijna alle vestigingsplaatsen waar er energieopwekking plaatsvindt, maken gebruik van zonnepanelen (93%). Warmtepompen en zonneboilers komen op respectievelijk 9% en 5% van de vestigingen voor.

Bruikbaarheid en functionaliteit van de gebouwen en lokalen

De schoolgebouwenmonitor leert dat 24% van de schoolgebouwen als onvoldoende of volstrekt onvoldoende bruikbaar werd bestempeld door de directeurs. Ze evalueerden 27% van de gebouwen als middelmatig bruikbaar en 50% als voldoende of zeker voldoende bruikbaar. Dat is een lichte stijging van onvoldoende (+3% ten opzichte van 2013) en een lichte daling (-4% ten opzichte van 2013) van de gebouwen die als voldoende werden beoordeeld.

Er is een duidelijke samenhang tussen de ouderdom en de bruikbaarheid van het gebouw. Het aandeel positief beoordeelde schoolgebouwen neemt duidelijk toe naarmate ze recenter gebouwd zijn. Schoolgebouwen die recent werden gerenoveerd of verbouwd krijgen een betere beoordeling dan gebouwen die tientallen jaren geleden of helemaal niet werden verbouwd of gerenoveerd.



Figuur 41: Proportie aparte gebouwen naar algemene bruikbaarheid en bouwjaar (2018-2019)

Wat betreft de bezetting van de ruimtes geven respondenten aan dat in 60% van de vestigingsplaatsen de gewone leslokalen volledig bezet zijn. Op 26% van de vestigingsplaatsen zijn ze overbezet of heeft men een acuut plaatsgebrek. Met andere woorden zijn op 87% van de vestigingsplaatsen de gewone leslokalen volledig of overbezet. Slechts op 12% van de vestigingsplaatsen blijken de leslokalen niet volledig bezet en op 2% is er leegstand. Dezelfde vaststellingen kunnen gemaakt worden voor andere ruimtes zoals administratielokalen, bergruimtes, sanitair, eetgelegenheden en turnzalen. Voor de bergruimtes, eetgelegenheden en turnzalen blijkt overbezetting het geval te zijn op minstens 30% van de vestigingsplaatsen. Deze vaststellingen liggen in lijn met de resultaten van de schoolgebouwenmonitor uit 2013.

Respondenten uit het buitengewoon secundair onderwijs (91%) en gewoon basisonderwijs (91%) rapporteren het vaakst volledige bezetting of overbezetting van de leslokalen, gevolgd door het buitengewoon basisonderwijs (90%). Het gewoon secundair onderwijs blijkt het minst vestigingsplaatsen te tellen met volledige of overbezetting (81%).

Wanneer aan respondenten wordt gevraagd welke ruimte zij noodzakelijk achten maar missen in hun school, dan noemen ze **klaslokalen van de toekomst**, paramedische lokalen, leef- en ontspanningsruimtes en bibliotheek, een mediatheek en een open leercentrum. Zo vindt bijvoorbeeld 45% van de respondenten dat een klaslokaal van de toekomst nodig is, terwijl dit type lokaal slechts in 4% van de vestigingsplaatsen aanwezig is.

De functionaliteit wordt door respondenten voor 52 % van de schoolgebouwen als grotendeels en volledig goed beoordeeld. Het gaat dan om de bereikbaarheid van het gebouw (69 %), de mogelijkheid om toezicht te houden (68 %), de duidelijke ruimtelijke structuur van de gebouwen (64 %), de ligging van de lokalen ten opzichte van elkaar, de integratie van ICT en de toegang tot informatiebronnen (57 %). Criteria als 'mogelijkheid tot privacy en informeel contact' (27 %), 'mogelijkheid tot openstelling van schoolsportinfrastructuur voor derden' (30 %), 'mogelijkheid tot openstelling van andere lokalen voor derden' (31 %) en 'flexibel en multifunctioneel gebruik van lokalen' (32 %), krijgen voor minder dan een derde van de vestigingsplaatsen een positieve beoordeling. Tot slot is het relevant om aan te geven dat voor bijna alle criteria voor functionaliteit er een verbetering is ten opzichte van 2013. Alleen de criteria "uitbreidingsmogelijkheden" en "lokalen die uitgeven op (groene) buitenruimte" zijn gedaald.

Schoolgebouwen als fysieke leeromgevingen

Schoolgebouwen zijn er in de eerste plaats om het onderwijs effectief te ondersteunen. Het zijn fysieke leeromgevingen die bij de leerling de vereiste leerprocessen moeten oproepen, begeleiden en op gang moet houden om gewenste leerresultaten te bereiken.¹⁵

De fysieke leeromgeving ondersteunt het leren en welbevinden door haar ruimtelijke indeling, binnenmilieu en comfort, locatie, ergonomie, de beleving die ze oproept en de uitrusting (inclusief ICT en didactische apparatuur). Uit onderzoek blijkt dat een leeromgeving met voldoende aandacht voor comfort, leidt tot betere leerresultaten en een verhoogd welbevinden van zowel leerlingen als leerkrachten.¹⁶

In de Schoolgebouwenmonitor krijgen minder dan de helft (45 %) van de vestigingsplaatsen een positieve score voor de mate waarin het gebouw het pedagogisch project kan ondersteunen. Voor 7 % van de vestigingsplaatsen ondersteunt het gebouw het pedagogisch project van de school niet. Nochtans lijkt de onderwijskwaliteit er onder wanneer er geen overeenstemming bestaat tussen de fysieke leeromgeving en de nagestreefde pedagogiek.¹⁷ Onderzoek stelt dan ook dat de fysieke leeromgeving een plek moet zijn die aansluit bij het leerproces, eerder dan andersom.¹⁸

Buitenschools gebruik van schoolgebouwen

In 62 % van de vestigingsplaatsen worden de gebouwen ook buiten de normale school- of werkuren gebruikt, zoals 's avonds, in het weekend of tijdens de schoolvakanties. Dit is ongeveer gelijk gebleven ten opzichte van 2013. Het gaat daarbij in hoofdzaak over regelmatig gebruik (67 %).

De gebouwen worden op 64 % van de vestigingsplaatsen gebruikt door verenigingen, zoals buurtverenigingen of sportclubs. Op 45 % van de vestigingsplaatsen gaat het om de instelling zelf die buiten de normale schooluren de gebouwen blijft gebruiken. Sociaal-culturele instellingen zoals jeugdbewegingen (33 %), andere onderwijsinstellingen (22 %) en welzijnsinstellingen zoals Kind en Gezin (13 %) komen minder vaak voor als buitenschoolse gebruikers. Als naar de activiteiten wordt gekeken gaat het over sport en spel (57 %), onderwijs en opleiding (41 %), feesten en bijeenkomsten (39 %), voor- en naschoolse opvang (34 %) en cultuurbeleving (33 %). Buitenschools gebruik van gebouwen is er het minst voor vergaderingen (26 %), cursussen (23 %) en studie (15 %).

Er is een duidelijke samenhang tussen de eenvoud om schoolgebouwen open te stellen en de beslissing om naschools gebruik toe te laten. Waar een veilige openstelling niet of in geringe mate aanwezig is, ligt het buitenschools gebruik van school- en sportinfrastructuur tot 43 % lager dan op vestigingsplaatsen die wel vlot en veilig opengesteld kunnen worden.

Tot slot is het nog relevant om aan te geven dat 21% van de vestigingsplaatsen van scholen op de een of andere manier geïntegreerd zijn in een gebouwencomplex of site waar ook andere functies zijn gehuisvest. Dat percentage is niet significant gewijzigd ten opzichte van 2008 en 2013. Het gaat in 35% van de gevallen om een kinderdagverblijf, 26% een buitenschoolse opvang en 15% een sociaal-culturele instelling. Het delen van de site of gebouwen met een woonzorgcentrum, woningen, sportvoorzieningen, zorginstellingen voor mensen met een beperking, opleidingsverstrekkers en bedrijven komt in minder dan 10% van de vestigingsplaatsen voor.

NOTEN

ECOLOGISCHE EN RUIMTELIJKE ONTWIKKELINGEN

- 1 IPCC (2022). Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability | Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability (ipcc.ch). Vlaamse Milieumaatschappij (sd.) Klimaatportaal.
- 2 United Nations (2022). The Sustainable Development Goals Report 2022.
- 3 UNESCO (2016). Getting climate ready. A guide for schools on climate action.
- 4 Technum (2015). Klimaataadaptatie en kwalitatieve en kwantitatieve richtlijnen voor de ruimtelijke inrichting van gebieden. Studie uitgevoerd in opdracht van Ruimte Vlaanderen.
- 5 European Environment Agency (2018). Schonere lucht: goed voor de gezondheid en het klimaat. Geraadpleegd op 15 maart 2023 op https://www.eea.europa.eu/ds_resolveuid/b59783671f6d4279b959d4ee0bc68e3d.
- 6 Greenpeace (2018). Mijn lucht, mijn school. Een onderzoek naar luchtvervuiling in 222 Belgische scholen. Geraadpleegd op 12 maart 2023 op <https://www.greenpeace.org/belgium/nl/rapport/1399/mijn-lucht-mijn-school/>
- 7 Verheyen, V., Bijmens, E., Vos, S., Koppen, G., Coertjens, D., Morrens, B., Colles, A., Govarts, E., Remy, S., Ooms, D., Bruckers, L., Nielsen, F., Den Hond, E., Nelen, V., Covaci, A., Loots, I., De Henauw, S., Leermakers, M., Nawrot, T., Schoeters, G. (2020). Onderzoek naar de relatie tussen ruimtegebruik en gezondheid met specifieke aandacht voor het gebruik van humane biomonitoring en ruimtelijke aspecten, uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Planbureau voor Omgeving.
- 8 Oosterlyncx S. et al. (2019). 'Armoede en de ecologische kwestie: het maatschappelijk schuldmodel en sociaal-ecologische uitdagingen als collectieve dilemma's' 23-37 in: Jill Coene, Peter Raeymaeckers, Bernard Hubeau, Sarah Marchal, Roy Remmen, An Van Haarlem (red.) Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2019.
- 9 Europese Commissie. Gevolgen van klimaatverandering. geraadpleegd op 14 maart 2023 op https://climate.ec.europa.eu/climate-change/consequences-climate-change_nl; Europese Commissie (2018). Kerncompetenties voor levenslang leren. Europese Raad (juni 2022). Aanbeveling over leren voor de groene transitie en duurzame ontwikkeling. OESO (2022h). Trends shaping education 2022. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>. UNESCO (2021). Reimagining our futures together. A new social contract for education. Reimagining our futures together. A new social contract for education. UNESCO (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. Geraadpleegd op 14 maart 2023.
- 10 UNESCO (2020). Education for sustainable development: a roadmap.
- 11 OESO (2020f). PISA 2018 Results (Volume VII): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? Paris: OECD Publishing.
- 12 UNESCO. (2021). Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education. Paris: UNESCO. Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education.
- 13 Vlaamse Unesco Commissie (2021). Advies versterking van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling in Vlaanderen. Brussel: Vlaamse Unesco Commissie.
- 14 Vlaamse Overheid (s.d.) Verplichtingen voor niet-residentiële gebouwen | [Vlaanderen.be](https://www.vlaanderen.be)
- 15 Tondeur J., J. Vaesen, L. Hemran, M. Berbel en M. Touceda (2018), Haal meer uit je school. 21st century skills: nieuwe competenties, nieuwe fysieke leeromgevingen? Inspiratiegids.
- 16 Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., and Barrett, L. "The impact of classroom design on pupil's learning: Final results of a holistic multi-level analysis". Building and Environment, no. 89, 118-133, 2015; Martin, S. 2002. "The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers." Journal of Environmental Psychology 22: 139-156; Koutamanis A, Heuer J, Könings KD. (2017). A visual information tool for user participation during the lifecycle of school building design: BIM. Eur J Educ. 2017;52:295-305. <https://doi.org/10.1111/ejed.12226>
- 17 Tondeur e.a. (2018), *ibid.*
- 18 Pedro, N., Baeta, P., Paio A., Pedro, A., & Matos, J. (2017). Redesigning classrooms for the future: gathering inputs from students, teachers and... Bijdrage gepresenteerd op International Technology, Education and Development Conference (Sevilla, Spanje).



**VERKLARENDE
WOORDENLIJST**

VERKLARENDE WOORDENLIJST

Algemeen

- EU-5: Denemarken, Engeland, Frankrijk, Spanje en Zweden
- EU-14: Denemarken, Estland, Finland, Frankrijk, Italië, Letland, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Portugal, Tsjechië, Spanje, Verenigd Koninkrijk (Engeland) en Zweden
- EU-16: België (Vlaanderen), Cyprus, Denemarken, Engeland, Duitsland, Finland, Frankrijk, Ierland, Italië, Nederland, Noord-Ierland, Noorwegen, Oostenrijk, Portugal, Spanje en Zweden
- EU-22: België, Denemarken, Estland, Finland, Frankrijk, Duitsland, Griekenland, Hongarije, Ierland, Italië, Letland, Litouwen, Luxemburg, Nederland, Polen, Portugal, Oostenrijk, Slowakije, Slovenië, Spanje, Tsjechië, Verenigd Koninkrijk en Zweden
- EU-27: België, Bulgarije, Cyprus, Denemarken, Duitsland, Estland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Hongarije, Ierland, Italië, Kroatië, Letland, Litouwen, Luxemburg, Malta, Nederland, Oostenrijk, Polen, Portugal, Roemenië, Slovenië, Slowakije, Spanje, Tsjechië en Zweden
- PISA top-6: Canada (Alberta), Estland, Finland, Japan, Noorwegen en Zuid-Korea

01 / Demografische ontwikkelingen

- Afhankelijkheidsratio: Verhouding tussen de bevolking buiten beroepsactieve leeftijd (0-17 jaar en 67 jaar en ouder, “niet-actieven”) en de bevolking op beroepsactieve leeftijd (20-64 jaar). Dit is de optelsom van groene druk (de verhouding van de jeugd tot het werkende deel van de bevolking) en grijze druk (de verhouding van de ouderen tot het werkende deel van de bevolking).
- Werkzaamheidsgraad: Het aandeel van de werkende personen in de totale bevolking van een bepaalde leeftijdsgroep.
- Migratiesaldo: Het verschil tussen het aantal mensen dat het gewest binnenkomt (immigratie) en het gewest verlaat (emigratie). Een positief migratiesaldo betekent dat er meer mensen immigreren dan dat er mensen emigreren. Interne migratie verwijst in deze context naar verhuisbewegingen tussen de Belgische gewesten. Externe migratie verwijst naar verhuisbewegingen vanuit en naar het buitenland.

02 / Ontwikkelingen op het vlak van onderwijstrajecten

- Kortgeschoolde moeder: Een leerling tikt aan op de indicator opleidingsniveau moeder indien de moeder maximaal lager secundair onderwijs afgewerkt heeft.
- Schoolse vordering, schoolse achterstand en schoolse voorsprong: Schoolse vordering wordt bepaald door een vergelijking van het leerjaar waarin de leerling is ingeschreven met het leerjaar waarin de leerling op grond van zijn geboortjaar, bij een normale start en bij normale studievordering, ingeschreven zou moeten zijn. Schoolse achterstand is het aantal leerjaren achterstand dat een leerling oploopt ten opzichte van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou vorderen. Deze achterstand is niet noodzakelijk een gevolg van zittenblijven, maar kan ook veroorzaakt worden door een verlate instap of door ziekte. Schoolse voorsprong is het aantal leerjaren voorsprong

dat een leerling heeft ten opzichte van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal gestart is en normaal zou vorderen.

- Zittenblijver: Een leerling die op de eerste schooldag van februari van het huidig schooljaar in hetzelfde leerjaar is ingeschreven als op 1 februari van het vorige schooljaar.
- Vroegtijdige schoolverlater: Volgens de administratieve indicator is een vroegtijdige schoolverlater een jongere die niet meer leerplichtig is en die een kwalificerend traject van het Vlaams secundair onderwijs verlaat, zonder een kwalificatie te behalen. Volgens de EAK-indicator is een vroegtijdige schoolverlater een jongere van 18 tot 24 jaar die geen kwalificatie heeft behaald van het hoger secundair onderwijs (ISCED 3) en die niet deelgenomen heeft aan onderwijs of opleiding tijdens de periode van vier weken voorafgaand aan de bevraging.
- Scholingsgraad: De scholingsgraad wordt ingedeeld in drie grote groepen aan de hand van het hoogst behaalde diploma: kortgeschoolden (maximaal lager secundair onderwijs), middengeschoolden (secundair onderwijs afgewerkt of in het bezit van een einddiploma post-secundair niet-hoger onderwijs) en hogeschoolden (diploma hoger onderwijs).
- Lager secundair onderwijs: Eerste graad van het gewoon secundair onderwijs; ont-haalklas voor anderstalige nieuwkomers; opleidingsvorm 1 en 2 van het buitengewoon secundair onderwijs; eerste, tweede en derde leerjaar van opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs; eerste graad van opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs.
- Gemotiveerd verslag: Een gemotiveerd verslag kan worden opgemaakt voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften die het gemeenschappelijk curriculum volgt en geeft de school voor gewoon onderwijs toegang tot ondersteuning vanuit het ondersteuningsmodel. Met het decreet Leersteun verandert de terminologie vanaf 1 september 2023 en wordt het gemotiveerd verslag een GC-verslag, een verslag gemeenschappelijk curriculum, dat toegang geeft tot leersteun in de school voor gewoon onderwijs bij een gemeenschappelijk curriculum.
- Verslag: Een verslag geeft voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften toegang tot een individueel aangepast curriculum in het gewoon onderwijs of tot een school voor buitengewoon onderwijs. Met het decreet Leersteun verandert de terminologie vanaf 1 september 2023 en wordt het verslag een IAC-verslag, een verslag individueel aangepast curriculum, dat toegang geeft tot een IAC in het gewoon of buitengewoon onderwijs. Een verslag in secundair onderwijs voor toegang tot opleidingsvorm 4, wordt een OV4-verslag.
- Diplomacontract: De meeste studenten hoger onderwijs schrijven zich in met een diplomacontract. Dat betekent dat ze zich inschrijven met het oog op het behalen van een diploma van een bepaalde opleiding. Met een diplomacontract kunnen studenten lessen volgen en examens afleggen. Alternatieve contracten zijn een examencontract (het recht om examens af te leggen, om een diploma of om creditbewijzen te behalen) en een creditcontract (examens afleggen om creditbewijzen te behalen, lessen volgen kan).
- Participatiegraad: Het aantal afgestudeerden in het secundair onderwijs dat rechtstreeks doorstroomt naar het hoger onderwijs, geordend volgens afstudeerjaar in het secundair onderwijs.
- Initiële opleidingen: De professioneel gerichte bacheloropleiding, de academisch gerichte bacheloropleiding, de masteropleiding en het hoger beroepsonderwijs (de graduaatsopleiding en HBO5 in afbouw).

- Aanvullende opleidingen: de bachelor-na-bachelor- of banaba-opleiding, de master-na-master- of manama-opleiding en het doctoraat.
- Studierendement: De verhouding van het aantal verworven studiepunten ten opzichte van het aantal opgenomen studiepunten gerapporteerd volgens de instelling. Als een student zich tijdig uitschrijft (voordat een evaluatie gebeurd is voor het opleidingsonderdeel en voor de datum die in het reglement van de instelling staat) kan een student zijn studiepunten terugkrijgen voor zijn leerkrediet.
- Trajectstarters: Iemand die zich voor het eerst in een specifieke opleiding in het hoger onderwijs inschrijft.
- Generatiestudent: Een student die zich, in een bepaald academiejaar, voor het eerst inschrijft met een diplomacontract in het Vlaams hoger onderwijs.
- Formeel leren: Leren dat normaliter in een onderwijs- en scholingsinstelling plaatsvindt, een gestructureerde vorm heeft (in de zin van leerdoelen, leertijden of ondersteuning bij het leren) en tot certificaten en/of diploma's leidt. Formeel leren vindt vanuit het oogpunt van de lerende met een bepaalde intentie plaats. Doorgaans gaat het om opleidingen van langere duur.
- Non-formeel leren: Leren dat niet in een onderwijs- of scholingsinstelling plaatsvindt en normaliter niet tot een certificaat of diploma leidt. Het leren heeft een gestructureerde vorm (in de zin van leerdoelen, leertijden of ondersteuning bij het leren). Non-formeel leren vindt, vanuit het oogpunt van de lerende, met een bepaalde intentie plaats. Bij non-formeel leren zijn de opleidingen eerder van korte duur, en iets minder gestructureerd vergeleken met formele opleidingen.
- Informeel leren: Leren dat voortvloeit uit de dagelijkse bezigheden op het werk, in het gezin of in de vrije tijd. Het leren heeft geen gestructureerde vorm (in de zin van leerdoelen, leertijd of ondersteuning bij het leren) en leidt normaliter niet tot een certificaat of diploma. Er kan met een bepaalde intentie worden geleerd, maar in de meeste gevallen is er geen intentie (er wordt "incidenteel" of per toeval geleerd). Mensen kunnen leren van collega's, in het gezin, van gesprekken met experts of kunnen bijstuderen op zelfstandige basis door het opzoeken van informatie in boeken of op het internet.
- Unieke inschrijvingen: Inschrijvingen op opleidingsniveau, waarbij een cursist per opleiding en per schooljaar eenmaal geteld wordt, onafhankelijk van het aantal modules waarvoor de cursist zich inschrijft.

03 / Sociaal-culturele ontwikkelingen

- Risico op armoede of sociale uitsluiting: Dit verwijst naar de situatie waarin personen geconfronteerd worden met minstens één van de drie volgende risico's: 1) een totaal equivalent beschikbaar inkomen dat lager ligt dan de armoededrempel; 2) leven in een huishouden met een zeer lage werkintensiteit, wat wil zeggen dat leden van het huishouden op beroepsactieve leeftijd minder dan 20% van hun totale potentieel werken; 3) ernstige materiële deprivatie of de onmogelijkheid om zich bepaalde zaken te kunnen veroorloven die als wenselijk of noodzakelijk worden geacht, zoals huur of hypotheek betalen, voldoende kunnen verwarmen of op vakantie gaan.

04 / Economische ontwikkelingen

- Vacaturegraad: Het aandeel vacatures ten opzichte van het totaal aantal jobs.
- Spanningsratio: Het aantal werkzoekenden zonder werk in bemiddeling per openstaande vacature.
- Ontmoedigde werklozen: Personen die beschikbaar zijn om te werken, maar niet op zoek.
- Werkbaarheidsgraad: Het aandeel van de werkenden dat een kwaliteitsvolle job of werkbaar werk heeft. Het gaat om het aandeel werkenden dat geen knelpunten signaleert op de volgende vier werkbaarheidsaspecten: psychische vermoeidheid (werkstress), welbevinden in het werk (werkbetrokkenheid en motivatie), leermogelijkheden (kansen op blijven en competentieontwikkeling) en werk-privébalans (combinatie van beroepsleven, gezinsleven en sociaal leven).

05 / Ontwikkelingen op het vlak van leerkrachten

- Evidence-informed: gebruik maken van evidentie uit wetenschappelijk onderzoek, naast praktijkervaring en pedagogisch-didactische opvattingen, om keuzes te maken
- Ziekteverzuimpercentage: Het totaal aantal ziekte-dagen x 100 gedeeld door het totaal aantal personeelseenheden x 365 (of 366).
- Spanningsindicator: Het aantal beschikbare kandidaten per openstaande vacature
- Proxy indicatoren: Een indirecte indicator die informatie geeft wanneer een directe indicator afwezig is.
- Aanwervingsbehoefte: Hoeveel personeel naar verwachting aangeworven zal moeten worden.

06 / Ontwikkelingen op het vlak van schoolleiders

- Loonspanning tussen leerkrachten en schoolleiders: Het verschil tussen het salaris als directeur en dat als leerkracht bij gelijke anciënniteit.
- Schoolbeleidsteam: Een groep binnen de school die de verantwoordelijkheid heeft om de school te leiden en beslissingen te nemen aangaande instructie, inzet van middelen, het vastleggen van het curriculum, de beoordeling en evaluatie van het schoolbeleid, en allerhande elementen aangaande andere strategische beslissingen met betrekking tot het gepast functioneren van de school (TALIS definitie).

07 / Technologische ontwikkelingen

- Blended leren: de combinatie van contactonderwijs ('face-to-face') en e-leren (online leren).
- XR staat voor extended reality en wordt vandaag gebruikt om het hele continuüm aan te duiden tussen de fysieke werkelijkheid en het digitale universum, met al zijn tussenvormen. Binnen extended reality zijn er drie grote technologieën te onderscheiden: augmented (AR), mixed (MR) en virtual reality (VR). Augmented reality is live, direct of indirect, beeld van de werkelijkheid waaraan elementen worden toegevoegd door een computer. Bij Virtual Reality gaat het om een volledig virtuele wereld. Bij Mixed Reality gaat het om een combinatie van de twee: de 'echte' wereld is verrijkt met digitale informatie en handelingen kunnen ook in de virtuele realiteit worden gesteld.

- Digitaal gepersonaliseerd of adaptief leren: Gepersonaliseerd leren gaat uit van het principe dat de leeromgeving en -middelen afgestemd zijn op de individuele behoeften en voorkeuren van leerlingen zodat de leerweg en het bijhorende onderwijs geïndividualiseerd wordt. Bij digitaal gepersonaliseerd leren past de digitale tool zich aan de kenmerken en het gedrag van de lerende aan.
- Coöperatief leren: Een vorm van leren waarbij leerlingen in kleine groepen werken waarbij ze elkaar helpen om het lesmateriaal te verwerken en te begrijpen.

08 / Politieke ontwikkelingen

- Polarisatie: De verscherping van tegenstellingen tussen groepen in de samenleving, die resulteert of kan resulteren in (een toename van) spanningen tussen groepen en in risico's voor de sociale veiligheid (definitie Vlaams actieplan radicalisering en polarisering).
- Affectieve polarisatie: Een wederzijdse afkeer die mensen met verschillende opvattingen voelen tegenover elkaar.
- Eenpitter: Inrichtende macht met één school

10 / Ontwikkelingen op het vlak van de financiering van onderwijs

- Onderwijstijd: Het aantal uren dat een voltijdse leerkracht jaarlijks voor de klas staat. Dit komt niet overeen met het aantal uren dat een leerkracht werkt.
- Instructietijd: Het aantal uren dat een voltijdse leerling jaarlijks les krijgt.
- Leerling-leerkrachtratio: Het aantal leerlingen per voltijds equivalent bezoldigd onderwijzend personeelslid.
- PPP: De purchasing power parity (PPP) of koopkrachtpariteit (kkp) is een manier om de koopkracht internationaal te vergelijken, waarbij gecorrigeerd wordt voor prijsverschillen. De prijzen van goederen en diensten kunnen namelijk verschillen van land tot land.

11 / Ontwikkelingen op het vlak van leeruitkomsten

- Academisch zelfconcept: Leerlingen hun perceptie van het eigen schoolse kunnen.

12 / Ecologische en ruimtelijke ontwikkelingen

- Zakelijke rechten: Erfpacht, opstal
- Tweedegebruikervestigingen: Vestigingsplaatsen die als zogenaamde tweede gebruiker dubbel gebruik maken van de gebouwen van een andere school of instelling.
- Klaslokalen van de toekomst ('future classroom'): Een lokaal waar technologie wordt gebruikt en uitgetest in een levensechte leersituatie.



REFERENTIES

Referenties

- Agentschap Binnenlands Bestuur (sd.). Gemeente-stadsmonitor, <https://gemeente-stadsmonitor.vlaanderen.be/>
- Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2023). Hoger onderwijs in cijfers Academiejaar 2022-2023, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52403>
- Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2023). Databank beleidsinformatie Onderwijs en Vorming
- Agentschap voor Onderwijsdiensten (2019). Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2019, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/48379>
- Agentschap voor Onderwijsdiensten (2020). Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2020, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/40592>
- Agentschap voor Onderwijsdiensten (2021). Rapport afwezigheden naar aanleiding van zieke 2021, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52815>
- Agentschap voor Onderwijsdiensten (2021b). Jaarverslag 2021, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52379>
- Agentschap voor Onderwijsdiensten (2022). Kleuteraanwezigheden, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/kleuteraanwezigheden>
- Agentschap voor Overheidsdiensten (2022b). Oefening berekening in het kader van structureel lerarentekort. Vergelijking van het aanwendbare en het aangewende urenpakket, intern document
- Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (2019). Schoolgebouwenmonitor 2018-2019. Indicatoren voor de kwaliteit van schoolgebouwen in Vlaanderen, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/39319>
- Agentschap Opgroeien (2021). Het kind in Vlaanderen 2020, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/45257>
- Agentschap Opgroeien (2021). Gezinsinkomen en kansarmoede, <https://www.opgroeien.be/cijfers-en-publicaties/gezinsinkomen-en-kansarmoede>
- Agentschap Opgroeien (2023). Gezinsinkomen en (kans)armoede. Cijfers op maat, <https://www.opgroeien.be/kennis/cijfers-en-onderzoek/gezinsinkomen-en-kansarmoede/cijfers-op-maat>
- Aldridge, J. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and well-being: a systematic literature review, *International Journal of Educational Research*, Vol. 88, pp. 121-145.
- Asmar, A., Van Audenhove, L. & Mariën, I. (2020). De invloed van sociale ondersteuning op digitale zelfredzaamheid. Wie helpt wie, op welke manier en wanneer bij het gebruik van digitale toepassingen? In Coene, J., Ghys, T., Hubeau, B., Marchal, S., Remmen, R., Vandenhoe, W. & Van Haarlem, A. (Eds.). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2020*. Leuven: Acco.
- Aston, R. (2018). Physical health and well-being in children and youth: review of the literature. *OECD Education Working Papers* (170).
- Avalosse, H., Noirhomme, C., & Cès, S. (2022). Ongelijkheid in gezondheid: Kwantitatief onderzoek van economische ongelijkheden op vlak van gezondheid en gebruik van gezondheidszorg door CM-leden. *Gezondheid & Samenleving*, 4.
- Avvisati, F. & Givior, P. (2021). How much do 15-year-olds learn over one year of schooling? An international comparison based on PISA. Paris: OECD publishing, <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Baert, S., Clays, E., Deros, E., du Bois, K., Lippens, L., Mertens, S., Neyt, B., Rooman, C., Schollaert, E., Sterkens, P., Van Ootegem, L. & Verhofstadt, E. (2022). Welzijn op het werk in Vlaanderen: nieuwe cijfers en duiding vanuit onderzoek. *Over. Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 32(2), pp. 22-34.
- Bayer, J., Holznagel, D. B., Katarzyna, L., Adela, P., Josephine, B. S., Szakács, J. & Uszkiewicz, E. (2021). Disinformation and propaganda: impact on the functioning of the rule of law and democratic processes in the EU and its Member States: 2021 update, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/653633/EXPO_STU\(2021\)653633_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/653633/EXPO_STU(2021)653633_EN.pdf)
- Barzilai, S. & Chinn, C. A. (2020). A review of educational responses to the “post-truth” condition: Four lenses on “post-truth” problems, *Educational Psychologist*, 55(3), pp 107-119.
- Beleidsdomein Onderwijs en Vorming (2018). Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming, <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=11549>
- Bellis, M., Hughes, K., Ford, K., Rodriguez, G., Sethi, D., & Passmore, J. (2019). Life course health consequences and associated annual costs of adverse childhood experiences across Europe and North America: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 4(10), pp. 517-528.

- Belnet (2023). "DDoS-aanvallen worden steeds gesofisticeerder." <https://belnet.be/nl/nieuws-evenementen/nieuws/ddos-aanvallen-worden-steeds-gesofisticeerder>.
- Belot, M. & Webbink, D. (2010). Do teacher strikes harm educational attainment of students? *Labour*, 24(4), pp. 391–406.
- Bernaerts, K., Blanckaert, B., & Caluwaerts, D. (2023). Institutional design and polarization. Do consensus democracies fare better in fighting polarization than majoritarian democracies?, *Democratization*, pp. 1-20.
- Bers, M., A. Strawhacker & Sullivan A. (2022). The state of the field of computational thinking in early childhood education, OECD Education Working Papers, No. 274, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/3354387a-en>
- Bertelsmann Stiftung (2021). Democratie en de rechtsstaat in tijden van pandemie en populisme, *eupinions #2021/1*.
- Blondeel, E.; Everaert, P. & Opdecam, E. (2021). And Then There Was COVID-19: Do the Benefits of Cooperative Learning Disappear When Switching to Online Education? *Sustainability*, 13, pp. 12168. <https://doi.org/10.3390/su132112168>
- Bourdeaud'hui R., Janssens F., Vanderhaeghe S. (2019). Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2019 -werknemers. Stichting Innovatie en Arbeid (SERV), https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/StIA_20191130_WerkbaarheidsmonitorWerknemers2019_RAP.pdf
- Bourdeaud'hui R., Janssens F., Vanderhaeghe S. (2019b). Werkbaarheidsprofiel onderwijssector 2019. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004 – 2019, https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/StIA20200302_WBM2019_Onderwijs_RAP.pdf
- Bourdeaud'hui R., Janssens, F., & Vanderhaeghe S. (2022). Burn-out voorkomen vraagt primaire interventie. *Over:Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 32(2), pp. 35-45.
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J. & Spruyt, B. (2019). Jongeren in cijfers en letters 4: bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2; https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Jongeren_in_cijfers_en_letters_4.pdf
- Bral L. & Pauwels G. (2017). Verenigingen en vrijwilligers: hardnekkige fenomenen in Carton A., Pickery J. en Verlet D. (2017). 20 jaar peilen in Vlaanderen. De survey "sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/23253>
- Brezzi M., Gonzalez S. & Nguyen D. (2021). An updated OECD framework on drivers of trust in public institutions to meet current and future challenges, OECD Working Papers on Public Governance No. 48. Paris: OECD publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/b6c5478c-en>
- Brinckman, P. & Versluys, K. (2021). Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kraft. Rapport van de Commissie Onderwijs, <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), pp. 154-172.
- Bruggeman, B. (2022). Examining blended and online learning practices in higher education: A teacher perspective. PhD-Thesis, https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/95902719/Dissertation_Bram_Bruggeman_29092022_studentnummer_0553068.pdf
- Brugiavini, A., Buia, R., Kovacic, M., & Orso C.E. (2022). Adverse childhood experiences and unhealthy lifestyles later in life: evidence from SHARE countries. *Review of Economics of the Household*, 21, pp. 1-18.
- Bruneforth M., Shewbridge C. & Rouw R. (2019). Moving towards more school autonomy in Austria: Refocusing the role of school supervision, OECD Education Working Papers No. 200, Paris: OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/9c49eebe-en>
- Buelens, W. & Schroeven, M. (2022). 'Over de relatieve (on)belangrijkheid van knoppenkennis', <https://excel.thomasmore.be/2022/12/over-de-relatieve-onbelangrijkheid-van-knoppenkennis/>
- Burns T. & Köster F. (eds.) (2016). *Governing Education in a Complex World*, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Burns, T., Köster F. & Fuster M. (2016). *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>
- Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Paris, France: Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- Burns, T. & Gottschalk, F. (2020). *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*. Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>
- Claes, R., Schrooten, F., Denis, J., Spikic, S., Costers, S., Janssen, R., & Goos, M. (2022). *Peiling Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom) – Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.
- Cincinnati S. & Demeyer I. (2016). *Vaardig genoeg voor de 21^e eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC*, Universiteit Gent, <https://piaac.ugent.be/wp-content/uploads/2022/05/Volledige-Vlaamse-rapport-van-het-PIAAC-onderzoek-cyclus-1.pdf>

Cincinnati S., Ünver, Ö, Nicaise I. (2020), Trends in onderwijsongelijkheden op lange termijn in Vlaanderen: vroegtijdig schoolverlaten, toegang tot het hoger onderwijs en arbeidsinkomen op 25 jaar, Leuven: HIVA /Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10, pp. 159-171.

Creagh S., Thompson G., Mockler N., Stacey M. & Hogan A (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis, *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>

Day, D., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), pp. 221-258.

De Clerq, B., Abel, T., Moor, I., Elgar, F., Lievens, J., Sioen, I. & Deforche, B. (2017). Social inequality in adolescents' healthy food intake: the interplay between economic, social and cultural capital. *The European Journal of Public Health*, 27(2), pp. 279-286.

De Coninck, D., Matthijs, K. & Van Lancker, W. (2022). Distance Learning and School-Related Stress Among Belgian Adolescents During the COVID-19 Pandemic. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836123>

De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), pp. 132-150.

de Girolamo, G., Dagani, J., Purcell, R., Cocchi, A., & McGorry, P. (2012). Age of onset of mental disorders and use of mental health services: needs, opportunities and obstacles. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 21(1), pp. 47-57.

De Marez, L., Sevenhant, R., Denecker, F., Georges, A., Wuyts, G., & Schuurman, D. (2023). imec.digimeter 2022: Digitale trends in Vlaanderen. Gent: imec, https://www.imec.be/sites/default/files/2023-03/imec_digimeter_2022.pdf

De Meyer, I., Janssens, R. & Warlop, L. (2019). Leesvaardigheid van 15- jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018; Universiteit Gent.

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief, https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-05/PIRLS2021_Brochure_KULeuven-UGent.pdf

Delaruelle, K., Van Houtte, M. & Bracke, P. (2020). Educational inequalities in general health: Does the curricular tracking system matter? *Acta Sociologica*, 63(1), pp. 63-81.

Delrue, K., Meirsschaut M. & Ruys I. (2020). Teamteaching en collectief leren Steunpunt SONO Onderwijsonderzoek, Gent.

Dierckens, M., Delaruelle, K., & Deforche, B. (2021). Eindrapport studie Jongeren en Gezondheid 2017-2020. Gent, België: Onderzoeksgroep Gezondheidsbevordering, Departement Volksgezondheid en Eerstelijnszorg, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Gent.

Departement Onderwijs en Vorming. Dataloop, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/dataloop-aan-de-slag-met-cijfers-over-onderwijs>

Departement Onderwijs en Vorming en Departement Werk en Sociale Economie. Dashboard Levenslang Leren. <https://opendata.wse.vlaanderen.be/pages/ll-dashboard/>

Departement Onderwijs en Vorming (s.d.). Datawarehouse Hoger Onderwijs. Interne databank.

Departement Onderwijs en Vorming (s.d.). Datawarehouse Volwassenenonderwijs. Interne databank.

Departement Onderwijs en Vorming (2016). Operatie Tarra. Onderzoek naar planlast, <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/20160120-eindrapport-OperatieTarra.pdf>

Departement Onderwijs en Vorming (2018), Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs (2016-2017), <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/33256>

Departement Onderwijs en Vorming (2019). De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/30960>

Departement Onderwijs en Vorming (2021). Nulmeting herkomst leerkrachten in het Vlaamse onderwijs, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/nulmeting-herkomst-leerkrachten-in-het-vlaamse-onderwijs>

Departement Onderwijs en Vorming (2022a). Statistisch Jaarboek 2021-2022, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

Departement Onderwijs en Vorming (2022b). STEM-monitor. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-07/STEM%20MONITOR-2022-def.pdf>

- Departement Onderwijs en Vorming (2022c). Vroegtijdige schoolverlaters: inschrijvingen en kwalificaties in tweedekansleerwegen, <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-05/Rapport-2022-VSV-Inschrijvingen-en-kwalificaties-in-tweedekansleerwegen.pdf>
- Departement Onderwijs en Vorming (2022d). Monitor graduaatsopleidingen 2020-2021, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/54736>
- Departement Onderwijs en Vorming (2022e). Monitor lerarenopleiding, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Monitor%20voor%20Lerarenopleiding.pdf>
- Departement Onderwijs en Vorming (2022f). Dataverzameling in voorbereiding van Vlaamse openbare statistiek over de bekwaamheidsbewijzen van leraren, Intern document.
- Departement Onderwijs en Vorming (2023a). Monitor graduaatsopleidingen 2020-2021, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/54736>
- Departement Onderwijs en Vorming (2023b). Financieringsmonitor volwassenenonderwijs: kalenderjaar 2021.
- Departement Onderwijs en Vorming (2023c). Resultaten bevraging KOALA-toets schooljaar 2022-2023, <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-01/Resultaten%20bevraging%20Koala%20Toets%202022-23.pdf>
- Departement Onderwijs en Vorming (2023d). De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2022-2030.
- Departement Onderwijs en Vorming (2023e). Statistisch Jaarboek 2022-2023, <https://onderwijs.vlaanderen.be/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2022-2023>
- Departement Werk en Sociale Economie (2022a). E-leren in Vlaanderen: enquête bij opleidingsverstrekkers uit de databank voor Vlaamse opleidingsincentives, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52893>
- Departement Werk en Sociale Economie (2022b). Green Skills Roadmap Flanders. Final Report on Green Skills Need in Flanders, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/51654>
- Den Uijl H., Frissen P., Schulz M. & Oudega M. (2022). Ambtelijke ruimte. Kan de overheid de grote maatschappelijke vraagstukken aan?
- De Norre, J., Havermans, N., Groenez, S. (2019). Studiekosten in eerste graad van het secundair onderwijs. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- De Norre, J., De Leebeek, K., & Havermans, N. (2020). Studiekosten in het hoger onderwijs. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- De Leebeek, K., De Norre, J., Groenez, S., & Havermans, N. (2020). Studiekosten in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- De Smedt, T., Voué, P., Jaki, S., Röttcher, M., & De Pauw, G. (2020). Profanity & offensive words (POW). Multilingual fine-grained lexicons for hate speech, Textgain technical reports, <https://cms.textgain.com/wp-content/uploads/2022/03/TGTR3-pow.pdf>
- De Smet, M., Vanblaere, B., Ruys, I. & Frijns, C. (2020). Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- De Vos, A., Vansteenkiste, S., Struyven, L., Marx, I., Baert, S., Van der Beken, W., & De Coen, A. (2021). Naar een leer-en loopbaanoffensief: tweede advies arbeidsmarktexperten, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/46543>
- Devos, G., Verhoeven, J. Beuselincx, I., Van den Broeck, H., & Vandenberghe, R. (1999). De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement. Leuven: Garant.
- Devos, G., Vanblaere B. & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek? Impuls. Leiderschap in onderwijs, 2019-2020 (1), pp. 4-16.
- Digital Futures Commission (2022). Problems with data governance in UK schools: the cases of Google Classroom and ClassDojo, <https://digitalfuturescommission.org.uk/wp-content/uploads/2022/08/Problems-with-data-governance-in-UK-schools.pdf>
- Dhoore J. (2021). Facts and figures vrijwilligerswerk op basis van de JOP-monitor, https://www.jeugdonderzoeksplatform.be/files/FF_vrijwilligerswerk.pdf
- Dockx, J., & De Fraine, B. (2019). On track? A study on the effects of tracks in secondary education Leuven: KU Leuven, PhD thesis, <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/533441>
- Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2019). Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12262>

- Driesen, C. (2021). Het intern beroep in het gewoon voltijds secundair onderwijs: iedereen gelijk voor de wet? Onderzoek naar de rechtsbescherming in de onderwijspraktijk na het Rechtspositiedecreet voor leerlingen. Proefschrift, <https://hdl.handle.net/10067/1824240151162165141>
- Drieskens, S., Charafeddine, R. & Gisle, L. (2019). Gezondheidsenquête 2018: Voedingsstatus. Brussel, België: Sciensano.
- Ecker, U. K., Lewandowsky, S., Cook, J., e.a. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction, *Nature Reviews Psychology*, pp. 13-29, <https://www.nature.com/articles/s44159-021-00006-y>
- Economist Intelligence Unit (2022). Democracy index 2022. Frontline democracy and the battle for Ukraine.
- EIPA (2023). Public sector performance programme 2022-2025. An international benchmarking study. Sub-study 2022.
- Engels, N. & Aelterman, A. (2003). Zich goed voelen op school. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1-2: pp. 93-99.
- European Environment Agency (2018). Schonere lucht: goed voor de gezondheid en het klimaat, https://www.eea.europa.eu/ds_resolveuid/b59783671f6d4279b959d4ee0bc68e3d
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report, <https://www.european-agency.org/activities/data/cross-country-reports>
- European Agency for Safety and Health at work (2022). OSH Pulse - Occupational safety and health in post-pandemic workplaces, <https://osha.europa.eu/en/highlights/new-eu-survey-reveals-workplace-stress-rise-europe-covid-19>
- Eurobarometer (2022). Media & News Survey, <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2832>
- Europese Commissie (2018). Kerncompetenties voor levenslang leren, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2006-0365_NL.html#title1
- Europese Commissie (2018). Bestrijding van online-desinformatie: een Europese benadering, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DCo236&from=en>
- Europese Commissie. (2020). A European strategy for data. Brussel, België: Europese Commissie, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DCo066>
- Europese Commissie. (2020b). Witboek over kunstmatige intelligentie - een Europese benadering op basis van excellentie en vertrouwen. Brussel, België: Europese Commissie, https://commission.europa.eu/system/files/2020-03/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_nl.pdf
- Europese Commissie (2022). Education and Training Monitor, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/index.html>
- Europese Commissie (2022b). Ethische richtsnoeren voor het gebruik van artificiële intelligentie (AI) en data bij onderwijs en leren voor onderwijsactoren, Bureau voor publicaties van de Europese Unie, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/181556>
- Europese Commissie (2023). 'Gevolgen van klimaatverandering', https://climate.ec.europa.eu/climate-change/consequences-climate-change_nl
- Europese Commissie (s.d) Digital Public Services in the Digital Economy and Society Index, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- Europese Raad (juni 2022). Aanbeveling over leren voor de groene transitie en duurzame ontwikkeling.
- Eurostat (2020). EU-SILC. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PEPS04_custom_5044691/default/table?lang=en
- Eurostat (2022). EU-SILC. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PEPS04_custom_5044691/default/table?lang=en
- Eurostat. (2023). Self-perceived health [hlth_silc_01]. Opgeroepen op 02/03/2023, van <https://ec.europa.eu/eurostat/>
- Eurydice, Horváth, A., Krémó, A., Sigalas, E., e.a. (2020). Equity in school education in Europe : structures, policies and student performance, Parveva, T. (editor), Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>
- Eurydice (2021) Teachers in Europe, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/teachers_in_europe_2020_chapter_2_o_o.pdf
- Faddar, J., & Vanhoof, J. (2014). Schoolbesturen en hun beleidsvoering. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Faddar, J., Appels, L., Merckx, B., Boeve-de Pauw, J., Delrue, K., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Vlaanderen in TIMSS 2019. Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12933>

- François, M. & De Witte, K. (2022). Learning deficits due to the COVID-19 analysis – A review of two years literature. Technical report, European Expert Network on Economics of Education (EENEE), s.p.
- Federaal Planbureau. (2022). Ervaren gezondheid (i13). Opgeroepen op 02 03, 2023, van https://www.indicators.be/nl/i/Go3_SPH/Ervaren_gezondheid
- Federaal Planbureau. (2022). Levensverwachting (i11). Opgeroepen op 02 03, 2023, van https://indicators.be/nl/i/Go3_LEX/Levensverwachting
- Federaal Planbureau & FOD Economie - Statbel (2023). Waarnemingen 1992-2021; Vooruitzichten 2022-2070 (Update Oekraïne).
- FOD Economie (s.d) Thuiswerk | FOD Economie (fgov.be)
- FOD Economie (2021). Digitale vaardigheden van ICT-gebruikers. Link: <https://economie.fgov.be/nl/themas/online/ict-belgie/barometer-van-de/digitale-vaardigheden-en-jobs/digitale-vaardigheden-van-ict>
- Fone, D., Farewell, D., White, J., Lyons, R., & Dunstan, F. (2013). Socioeconomic patterning of excess alcohol consumption and binge drinking: a cross-sectional study of multilevel associations with neighbourhood deprivation. *BMJ Open*, 3(4). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2012-002337>
- Franck, E. & Nicaise, I. (2018). Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Franck, E. & Nicaise, I. (2019). De invloed van school- en systeemkenmerken op (on)gelijke onderwijsuitkomsten naar sociale herkomst en thuistaal: vergelijkende analyse op PISA 2015, Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Freedom House (2020). Freedom in the World 2020. A leaderless struggle for democracy.
- Freedom House (2021). Freedom in the World 2021. Democracy under siege.
- Freedom House (2022). Freedom in the World 2022. The global expansion of authoritarian rule.;
- Gambi, L. & De Witte, K. (2021). The resiliency of school outcomes after the COVID-19 pandemic. Standardised test scores and inequality one year after long term school closures. Technical report, KU Leuven – Faculty of Economics and Business.
- Gambi, L. & De Witte, K. (2023). The uphill battle: The amplifying effects of negative trends in test scores, COVID-19 school closures and teacher shortages. Working Paper Departement Economie FEB
- Gambi, L. & De Witte, K. (2023b). Het lerarentekort en de COVID-19 pandemie als extra tegenwind bij het keren van leerprestaties. *Leuvense Economische Standpunten* 2023/199.
- Gerkens, S., & Merkur, S. (2020). Belgium: Health system review. *Health Systems in Transition*, 22(5), pp. i-237.
- Ghekiere, A., Van Cauwenberg, J., Vandendriessche, A., Inchley, J., Gaspar de Matos, M., Borraccino, A., De Clerq, B. (2019). Trends in sleeping difficulties among European adolescents: Are these associated with physical inactivity and excessive screen time? *International Journal of Public Health*, 64, pp. 487-498.
- Gesquière, N., & Wyffels F. (2022). Computational Thinking in Flanders' Compulsory Education. Proceedings of Sixth APSCE International Conference on Computational Thinking and STEM Education 2022 (CTE-STEM), edited by Xiaoling Zhang et al., TU Delft Open, 2022, pp. 58–63. <https://doi.org/10.34641/ctestem.2022.465>
- Gijzen, M. & Portzky, G. (2021). Epidemiologisch rapport 2021: De Vlaamse suïcidedcijfers in een nationale en internationale context. Gent: Vlaams Expertisecentrum Suïcidepreventie (VLESP).
- Gisle, L., Drieskens, S., Demarest, S. & Van der Heyden, J. (2020). Geestelijke gezondheid: gezondheidsenquête 2018. Brussel, België: Sciensano.
- GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2023). Het GO! wil onbetaalde schoolfacturen weg, <https://g-o.be/pers/het-go-wil-onbetaalde-schoolfacturen-weg>
- GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2023). Visie op schoolkostenbeleid, <https://g-o.be/media/1937/532310-go-visie-op-schoolkostenbeleid-02.pdf>
- Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022). Teachers' and school leaders' sensemaking of formal achievement data: A conceptual review. *Review of Education* (10), p. e3334.
- Gorard, S. (2020). Getting evidence into education: evaluating the routes to policy and practice. Abingdon: Routledge.
- Greenpeace (2018). Mijn lucht, mijn school. Een onderzoek naar luchtvervuiling in 222 Belgische scholen, . <https://www.greenpeace.org/belgium/nl/rapport/1399/mijn-lucht-mijn-school/>
- Gurr, D. (2023). A think-piece on leadership and education. Paper commissioned for the 2024/5 Global Education Monitoring Report, Leadership and education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384529/PDF/384529eng.pdf.multi>

- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Taylor & Francis Ltd.
- Havermans, N., De Norre, J., & Groenez, S. (2019). *Studiekosten in het basisonderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek
- Havermans, N., T. Kangas & J. Surkyn (2021). *Capaciteitsmonitor 2021: analyse van capaciteitsnoden en pendelbewegingen in Vlaanderen*. Leuven: Hiva.
- Heriman, P., Leroy, L., Schroyen, N., Stevens, H. & Van Praet, N. (2019). *Duurzaam armoedebeleid: geef jongeren een menswaardige toekomst en bestrijd de armoede van morgen*. In Coene, J., Raeymaeckers, P., Hubeau, B., Marchal, S., Remmen, R. & Van Haarlem (Eds.), *Kansarmoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2019*. Leuven: Acco.
- Heymans, P. J., Godaert, E., Elen, J., van Braak, J., & Goeman, K. (2018). *MICTIVO2018. Monitor voor ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs*. Eindrapport van O&O-opdracht: Meting ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs (MICTIVO). KU Leuven / Universiteit Gent.
- Hooghe M., Claes E., Sampermans D., Maurissen L. & Louw G. (2017). *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen. Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen*, <http://iccs-vlaanderen.be/files/EindrapportICCS2016Vlaanderen.pdf>.
- Hughes, K., Bellis, M., Hardcastle, K., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C. & Dunne, M. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356-e366.
- Hughes, K., Ford, K., Bellis, M., Glendinning, F., Harrison, E. & Passmore, J. (2021). Health and financial costs of adverse childhood experiences in 28 European countries: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 6(11), e848-e857.
- IDEA Consult (2022). "Digitale transformatie in het Vlaams onderwijs: hervorming van de ICT-teams in scholen". Link: <https://www.klascement.net/artikels/148317/digitale-transformatie-in-het-vlaamse-onderwijs-hervorming-van-ictteams-in-scholen/>
- IDEA CONSULT (2022b), Evaluatie van de maatregelen voor zieke kinderen, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=21436>
- i-Learn Team (2022). *i-Learn paper 2: Over Digitaal Gepersonaliseerd Leren (2)*, https://www.i-learn.be/sites/default/files/2022-10/i-Learn_paper_2_Over_digitaal_gepersonaliseerd_leren.pdf.
- Institute for Democracy and Electoral Assistance (2022). *The Global state of democracy 2022. Forging social contracts in a time of discontent*, <https://doi.org/10.31752/idea.202256>;
- IPCC (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability | Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*.
- Jaume, D. & Willén, A. (2019). The long-run effects of teacher strikes: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, 37(4), pp. 1097–1139.
- Jehoul A., Schiepers M. & Van Nuffel H. (2022). *To blend or not to blend? Krachtige én gelijke digitale leerkanalen realiseren in het volwassenenonderwijs*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Kavadias D., Spruyt B., Engels N. & Van Cappel G. (ed.) (2021). *Zinnekes zijn DeBest. Diversiteit aan het werk bij Brusselse jongeren van vandaag*. Brussel: VUB Press.
- Kenis P., Michielsens, P. & van Andel, W. (2013). *Kom op tegen planlast! Onderzoek naar initiatieven die de planlast (irriterende regeldruk) voor scholen en leraren in het leerplichtonderwijs kunnen verminderen*, 2013, Antwerpen: Antwerp Management School.
- Kenniscentrum Cultuur- en Mediaparticipatie, Onderzoeksplatform Sport en Jeugdonderzoeksplatform (2022). *Vrije tijd en participatie in een veranderend landschap. Samenvatting van de belangrijkste resultaten van de participatiesurvey 2020 – 2021 -2022*, https://cultuurenmedia.be/images/Participatiesurvey2022/samenvatting_pas.pdf
- Kenniscentrum Cultuur- en mediaparticipatie (2022). *Trends in cultuur- en mediaparticipatie 2004-2020*, <https://cultuurenmedia.be/output/facts-figures>
- Kenniscentrum Data & Maatschappij (2021). *Algoritmes in de onderwijscontext: Een studie naar de perceptie, mening en houding van leerlingen en ouders in Vlaanderen*, <https://data-en-maatschappij.ai/publicaties/survey-onderwijs-2021>.
- Kessler, R., McLaughlin, K., Green, J., Gruber, M., Sampson, N., Zaslavsky, A. & Williams, D. (2010). Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *The British Journal of Psychiatry*, 197(5), pp. 378-385.
- Kirtley, O., Achterhof, R., Hiekkaranta, A., Hermans, K., Hagemann, N., & Myin-Germeys, I. (2019). *De voorlopige resultaten van de SIGMA-studie: een langdurig onderzoek naar de geestelijke gezondheid van jongeren in Vlaanderen*. Leuven: KU Leuven.
- Knoop-van Campen, C. & Molenaar, I. (2020). How Teachers integrate Dashboards into their Feedback Practices. *Frontline Learning Research* 8(4), pp. 37-51.
- Koning Boudewijnsstichting (2022). *Barometer digitale inclusie 2022*, <https://media.kbs-frb.be/nl/media/9837/Digitale%20Inclusie%20Barometer%20Digitale%20Inclusie%202022>

- Koutamanis A., Heuer J. & Könings K.D. (2017). A visual information tool for user participation during the lifecycle of school building design: BIM. *Eur J Educ* 52, pp. 295–305, <https://doi.org/10.1111/ejed.12226>
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Systemic obstacles to participation in lifelong learning. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015b). New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. *European Educational Research Journal*, 14(3–4), pp. 206–221, <https://doi.org/10.1177/1474904115589039>
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), pp. 334–349, <https://doi.org/10.1177/1745499916664818>
- Leemans (2015). *Bouwen voor school en samenleving: Een sociologisch geïnspireerde evaluatie van het scholenbouwbeleid in Vlaanderen, 2004-2014*. Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de graad van doctor in de sociale wetenschappen: sociologie. Universiteit Antwerpen.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012, with a discussion of the Research Foundations*. Ontario: Institute for Education Leadership.
- Lievens, J. (2019). *De vrijheid van onderwijs*. Antwerpen: Intersentia.
- Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), pp. 49–94.
- Malik, V., Willett, W., & Hu, F. (2013). Global obesity: trends, risk factors and policy implications. *Nature Reviews Endocrinology*, 9(1), pp. 13–27.
- Mandinach, E., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: an exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69 (100842).
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), pp. 397–416.
- Martin, S. (2002). The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers. *Journal of Environmental Psychology* 22, pp. 139–156.
- Martin, C. (2019). High Socioeconomic Status Predicts Substance Use and Alcohol Consumption in U.S. Undergraduates. *Substance Use & Misuse*, 54(6), pp. 1035–1043.
- McCambridge, J., McAlaney, J. & Rowe, R. (2011). Adult consequences of late adolescent alcohol consumption: a systematic review of cohort studies. *PLoS Med*, 8(2).
- Mediawijs (2022). *MediaNest cijfers 2021: Onderzoek in Vlaanderen naar het mediagebruik en de mediawijsheid van 0- tot 18-jarigen en hun ouders*. Brussel, België: Mediawijs.
- Mediawijs (2023). *Hoe kan je nepnieuws herkennen?*, <https://www.mediawijs.be/nl/artikels/hoe-kan-je-nepnieuws-herkennen>
- Minea-Pic, A., Nusche, D., Sinnema, C. & Stoll, L. (2021). Teachers' Professional Learning Study. Diagnostic Report for the Flemish Community of Belgium, OECD Education Policy Perspectives, nr. 31.
- Minnen J. Verbeylen J. & Glorieux I. (2018). *Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs*. Deel 1: Algemeen, 2018, Brussel: Vrije Universiteit Brussel
- Moens, B. (2019). *De nieuwe schoolstrijd*. Brussel, België: Polis Press.
- Moens, M., Depoorter, A., Vandaele, F., Vanblaere, B., Tuytens, M. & Devos, G. (2022). *Psychosociaal welzijnsbeleid als onderdeel van strategisch personeelsbeleid in scholen*. Wetenschappelijk rapport.
- Mombaers, T., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2020). *De Loopbaan van Onderwijsprofessionals*, Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2022). How Leader's Red Tape Interacts With Employees' Red Tape From the Lens of the Job Demands-Resources Model. *Review of Public Personnel Administration*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/0734371X221087420>
- Nederhand, J., Bekkers V. & Voorberg W. (2015). Self-organization and the role of government: how and why does self-organization evolve in the shadow of hierarchy? *Public Management Review*, 18(7) pp. 1063–1084.
- Nederhand, J., Van der Steen M. & Van Twist M. (2018). Boundary-spanning strategies for aligning institutional logics: a typology. In: *Local Government Studies*, 45 (2), pp. 219–240, <https://doi.org/10.1080/03003930.2018.1546172>
- Neefs, B. & Vansteenkiste, S. (2022). *De aanwervingsbehoefte in de Vlaamse sectoren richting 2030*. OverWerk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk, 32(1), pp. 29–40, https://www.steunpuntwerk.be/files/OverWerk_2022_1_03.pdf

Nickerson, R. (1998). Confirmation bias: a ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), pp. 175-220.

Nusche, D. et al. (2015). *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*, OECD Reviews of School Resources, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264247598-en>

OESO (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OESO (2015). *Data-Driven Innovation: Big Data for Growth and Well-Being*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229358-en>

OESO (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>

OESO (2016b). *Maximising the economic and social value of data. Understanding the Benefits and Challenges of Enhanced Data Access*, [https://one.oecd.org/document/DSTI/CDEP\(2016\)4/en/pdf](https://one.oecd.org/document/DSTI/CDEP(2016)4/en/pdf)

OESO (2017a). *OECD Guidelines on Measuring Trust*, Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264278219-en>

OESO (2017b). *Systems Approaches to Public Sector Challenges: Working with Change*, Paris: OESO Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279865-en>

OESO (2017c). *Fostering Innovation in the Public Sector*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270879-en>

OESO (2019a). *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309791-en>

OESO (2019b). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1fo29d8f-en>

OESO (2019c). *The Path to Becoming a Data-Driven Public Sector*, OECD Digital Government Studies, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/059814a7-en>

OESO (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume III): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>

OESO (2020b). *Digital Government Index: 2019 results*. OECD Public Governance Policy Papers No. 03, Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/4de9f5bb-en>

OESO (2020c). *Building Capacity for Evidence-Informed Policy-Making: Lessons from Country Experiences*, OECD Public Governance Reviews, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/86331250-en>

OESO (2020d). *Innovative Citizen Participation and New Democratic Institutions: Catching the Deliberative Wave*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/339306da-en>

OESO (2020e). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

OESO (2020f). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>

OESO (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>

OESO (2021b). *Government at a Glance 2021*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c258f55-en>

OESO (2021c). *Teachers' professional learning study: diagnostic report for the Flemish Community of Belgium (Vol. 31, OECD Education Policy Perspectives)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en>

OESO (2021d). *OECD Regulatory Policy Outlook 2021*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/38bofdb1-en>

OESO (2021e). *OECD Digital Education Outlook 2021: pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. Parijs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

OECD (2021f). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

OESO/European Union. (2022). *Health at a Glance: Europe 2022: State of Health in the EU Cycle*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23056088>

OESO (2022a). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

OESO (2022b). *Resourcing Higher Education in the Flemish Community of Belgium*, Higher Education, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3fo248ad-en>

OESO (2022c). *OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Flanders, Belgium: The Faces of Learners in Flanders*, OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7887a565-en>

- OESO (2022d). Building Trust to Reinforce Democracy: Main Findings from the 2021 OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions, Building Trust in Public Institutions, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b407f99c-en>
- OESO (2022e). Anticipatory Innovation Governance Model in Finland: Towards a New Way of Governing, OECD Public Governance Reviews, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a31e7a9a-en>
- OESO (2022f). Better Regulation Practices across the European Union 2022, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/6e4b095d-en>
- OESO (2022g). Who cares about using education research in policy and practice?: strengthening research engagement. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>
- OESO (2022h). Trends shaping education 2022. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- OECD (2023a). Job Creation and Local Economic Development 2023: Bridging the Great Green Divide, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/21db61c1-en>
- OESO (2023b). Teleworking, workplace policies and trust: a critical relationship in the hybrid world of work. Insights from a survey of employees in seven OECD countries, Paris: OECD Publishing, [Teleworking-workplace-policies-and-trust.pdf](https://doi.org/10.1787/6e4b095d-en)
- OESO (2023c). Advancing accountability in AI: Governing and managing risks throughout the lifecycle for trustworthy AI. OECD Digital Economy Papers, No. 349, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/2448fo4b-en>.
- Onderwijsinspectie (2021). Onderwijsspiegel 2021, <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OS2021-web.pdf>
- Onderwijsinspectie (2022). Digitaal Onderwijs. Onderzoek naar de kwaliteit van het digitaal onderwijs in Vlaamse scholen, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/digitaal-onderwijs-onderzoek-naar-de-kwaliteit-van-het-digitaal-onderwijs-in-vlaamse-scholen>
- Onderwijsinspectie (2023). Verslag van de evaluatie van de Examencommissie secundair onderwijs (november-december 2022). Brussel: onderwijsinspectie.
- Onderwijsinspectie. (2023b). Onderwijsspiegel: jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie 2023. Brussel, België: Onderwijsinspectie.
- Oosterlynck S. et al. (2019). Armoede en de ecologische kwestie: het maatschappelijk schuldmodel en sociaal-ecologische uitdagingen als collectieve dilemma's, in: Coene J., Raeymaeckers P., Hubeau B., Marchal S., Remmen R., Van Haarlem A. (red.) Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2019, pp. 23-37
- Orben, A., & Przybylski, A. (2020). Teenage sleep and technology engagement across the week. *PeerJ*, 8, p. e8427.
- Owen, K., Watkins, R., & Hughes, J. (2022). From evidence-informed to evidence-based: an evidence building framework for education. *Review of Education*, 10(e3342).
- Papada E., Altman D., Angiolillo F., Gastaldi L., Köhler T., Lundstedt M., Natsika N., Nord M., Sato Y., Wiebrecht F., Staffan I. & Lindberg I. (2023). Defiance in the Face of Autocratization. Democracy Report 2023. University of Gothenburg: Varieties of Democracy Institute (V-Dem Institute).
- Pauly, R., Verschuere, B., De Rynck, F. & Voets, J. (2021). Changing neo-corporatist institutions? Examining the relationship between government and civil society organizations in Belgium. *Public Management Review*, 23(8), pp. 1117–1138. <https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1722209>
- Prats M. & Meunier A. (2021). Political efficacy and participation: An empirical analysis in European countries. OECD Working Papers on Public Governance No. 46, Paris: OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4548cad8-en>
- Pedro, N., Baeta, P., Paio A., Pedro, A. & Matos, J. (2017). Redesigning classrooms for the future: gathering inputs from students, teachers, ... Bijdrage gepresenteerd op International Technology, Education and Development Conference (Sevilla, Spanje).
- Pelleriaux K., Janssens W. & Veekmans K. (2017). De krijtlijnen van het onderwijsbeleid. In : Lesage H., Minne F. & Pelleriaux K. (Red). *Onderwijs, een open boek*. Wolters-Plantyn, Mechelen.
- Pont, B., Nusche D. & Moorman H. (2008). *Improving School Leadership*, Volume Paris: 1, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), pp. 325–327.
- Radez, J., Reardon, T., Creswell, C., Lawrence, P., Evdoka-Burton, G. & Waite, P. (2021). Why do children and adolescents (not) seek and access professional help for their mental health problems? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, pp. 183-211.
- Reinhold, F., Hoch, S., Werner, B., Richter-Gebert, J., & Reiss, K. (2020). Learning fractions with and without educational technology: What matters for high-achieving and low-achieving students? *Learning and Instruction*, 65, 101264, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101264>

- Reinsel, D., Gantz, J. & Rydning, J. (2018). The digitization of the world: from edge to core. Framingham, MA: International Data Corporation. <https://www.seagate.com/files/www-content/our-story/trends/files/idc-seagate-data-age-white-paper.pdf>
- Reiljan, A. (2020). Fear and loathing across party lines (also) in Europe: Affective polarisation in European party systems. *European journal of political research*, 59(2), pp. 376-396.
- Rekenhof (2017). Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs. https://www.ccrek.be/docs/2017_29_Gelijke-Onderwijskansen.pdf
- Rekenhof (2019). Schoolbesturen in het leerplichtonderwijs. Verslag goedgekeurd in de Nederlandse kamer van het Rekenhof op 23 juli 2019 Vlaams Parlement, 37-A (2019) – Nr. 1
- Rekenhof (2021). Studievoortgang in het hoger onderwijs. Verslag van het rekenhof aan het Vlaams Parlement, 37-A (2021-2022) nr.1
- Rekenhof (2021a). Deeltijds kunstonderwijs. Afstemming en toegankelijkheid van het aanbod. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement.
- Rens, R., Glazemakers, I., & Van den Broeck, K. (2020). Wachten op psychische hulp: De lengte en beleving van wachttijden in de Vlaamse geestelijke gezondheidszorg. Gent, België: Werkgroep Wachttijden - Staten-Generaal van de Geestelijke Gezondheidszorg. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32162.35527>
- ResearchNed (2021). Ervaringen van studenten met onderwijs en toetsen op afstand tijdens corona. <https://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2021/02/ResearchNed-%E2%80%93-Ervaringen-van-studenten-met-onderwijs-en-toetsen-op-afstand-tijdens-corona.pdf>
- Reynaert, D., Formesyn, N., Roels, G., Roose, R., Hennion, W. & Nachtergaele, S. (2018). In Coene, J., Raeymaeckers, P., Hu-beau, B., Goedemé, T., Remmen, R. & Van Haarlem, A. (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2018*. Leuven: Acco.
- RIZIV (2023). Langdurige arbeidsongeschiktheid: Hoeveel langdurige burn-outs en depressies? Hoeveel kost dat aan uitkeringen?, [Langdurige arbeidsongeschiktheid: Hoeveel langdurige burn-outs en depressies? Hoeveel kost dat aan uitkeringen? - RIZIV \(fgov.be\)](https://www.riziv.be/onderwerpen/longdurige-arbeidsongeschiktheid)
- Roser, M. & Ritchie, H. (2023). Two centuries of rapid global population growth will come to an end. <https://ourworldindata.org/world-population-growth-past-future>
- Rosiers, J. (2023). VAD-leerlingenbevraging in het kader van een drugbeleid op school. Brussel, België : VAD.
- Rouw, R. et al. (2016). United in Diversity: A Complexity Perspective on the Role of Attainment Targets in Quality Assurance in Flanders, OECD Education Working Papers, No. 139. <https://dx.doi.org/10.1787/5j1rb8ftvq51-en>
- Ruscheimer, H. (2023). AI as a challenge for legal regulation – the scope of application of the artificial intelligence act proposal". *ERA Forum* 23, pp. 361–376. <https://doi.org/10.1007/s12027-022-00725-6>
- Sartor, G. (2020). New aspects and challenges in consumer protection: digital services and artificial intelligence. Luxembourg: European Parliament.
- SERV (2018) Visienota De transitie naar een digitale samenleving: aanzet voor een integrale beleidsagenda. https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/SERV_20180117_digitalisering_ADV.pdf
- SERV (2020) Rapport AI Internationale verkenning van de sociaaleconomische impact - stand van zaken eind oktober 2020. https://www.digitaaltoekomst.be/sites/default/files/2021-02/SERV_20210208_Informatierapport_AI_RAP.pdf
- Secretary-general of the Council of Europe (2021). State of democracy, human rights and the rule of law. A democratic renewal for Europe.
- Schrooten, F., Claes, R., Denis, J., Spikic, S., Costers, S., Janssen, R. & Goos, M. (2022). Peiling wiskunde in de eerste graad van het secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom) – Eindrapport. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen
- Schrijvers, K., Dierckens, M., & Deforche, B. (2023). Studie Jongeren en Gezondheid, Deel 3: mentaal, sociaal en fysiek welzijn [Factsheet]. Gent: Onderzoeksgroep Gezondheidsbevordering, Departement Volksgezondheid en Eerstelijnszorg, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Gent.
- Shackleton, N., Milne, B., & Jerrim, J. (2019). Socioeconomic inequalities in adolescent substance use: evidence from twenty-four european countries. *Substance Use & Misuse*, 54(6), pp. 1044-1049.
- Shewbridge, C., Fuster M. & Rouw R. (2019). Constructive accountability, transparency and trust between government and highly autonomous schools in Flanders, OECD Education Working Papers, No. 199. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c891abbf-en>
- Shewbridge, C. & Köster F. (2021). Promoting Education Decision Makers' Use of Evidence in Flanders, Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/de604fde-en>
- Simons M., Kelchtermans G., Leysen J. & Vandenbroeck M. (2016). De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen. http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/rapporten/ReviewEindtermen/Eindrapport_ProjectET.pdf

- Sloot, B., Wagenveld, Y., & Koops, B. J. (2021). Deepfakes: De juridische uitdagingen van een synthetische samenleving.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2022). Overdragen, delen en herstellen. Overheidsvisies op de verdeling van verantwoordelijkheden sinds 2011, SCP-publicatie 2022-9.
- Sourbron M. & Vansteenkiste, S. (2022). De onvervulde arbeidswens van Vlaanderen in Europees perspectief. OverWerk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk 32 (1), pp. 18-28.
- Spear, L. (2018). Effects of adolescent alcohol consumption on the brain and behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(4), pp. 197-214.
- Spikic, S., Goos, M., Denis, J., Costers, S., Janssen, R., & Van Renterghem, K. (2022). Peiling wiskunde in het basisonderwijs – Eindrapport. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.
- Spikic S. (2023). Het effect van fysieke afwezigheid o.w.v. COVID-19 maatregelen op de vaardigheidsscore wiskunde en IVV in het zesde leerjaar basisonderwijs, Nota voor het Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid.
- Spruyt B, Mastari L. & Van Droogenbroeck F. (2019). Jongeren en politiek in turbulente tijden in Bradt L., Pleysier S., Put J., Siongers J., Spruyt B. (Red.) (2019). Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-Kindmonitor en de JOP-Schoolmonitor 2, Leuven: ACCO.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Van Den Borre, L., Emery, L., Keppens, G., & Siongers, J. (2021). Teachers' perceived societal appreciation : PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 109, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833>
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck F., Siongers J., Kavadias D. (2023): Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2022-2023, 1, pp. 19-27.
- Statbel (2022). Deeltijds werk, <https://statbel.fgov.be/nl/themas/werk-opleiding/arbeidsmarkt/deeltijds-werk#panel-12>
- Statbel, ICT-gebruik in huishoudens, Statbel
- Statbel, Datalab – Census Onderwijs, <https://statbel.fgov.be/nl/themas/datalab/datalab-census-onderwijs#figures>
- Statbel (2023). Enquête naar de arbeidskrachten.
- Statbel (2022). EU-SILC. https://statbel.fgov.be/sites/default/files/files/documents/Huishoudens/10.7%20Inkomen%20en%20levensomstandigheden/10.7.1%20Armoederisico/Publication_Silc_STATBEL_NL.xlsx
- Statbel, Thuiswerken <https://statbel.fgov.be/nl/themas/werk-opleiding/arbeidsmarkt/thuiswerken#news>
- Statistiek Vlaanderen (2021). Resultaten COVID-19-bevraging. Werk, inkomen en levenslang leren, Rapport Statistiek Vlaanderen, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/resultaten-covid-19-bevraging-werk-inkomen-en-levenslang-leren>
- Statistiek Vlaanderen (s.d.) <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaandere>
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2015). Peiling Wiskunde in de derde graad aso, kso en tso, [2014-Wisk-3ASO-TSO-KSO.pdf](https://www.peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2015/08/2014-Wisk-3ASO-TSO-KSO.pdf) ([peilingsonderzoek.be](https://www.peilingsonderzoek.be))
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2018). Peiling Frans in het basisonderwijs, <https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/08/2017-Frans-le-lu-spr-basis.pdf>
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2019). Brochure peiling Nederlands lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs in 2018, https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_Nederlands_BaO_2018_DEF.pdf
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2020). Brochure peiling mens en maatschappij domeinen maatschappij, tijd, ruimte en brongebruik in het basisonderwijs 2019, https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_MM_BaO_2019_DEF.pdf
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2021). Peiling kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen in de derde graad secundair onderwijs, https://www.kwalificatiesencurriculum.be/sites/default/files/2022-06/Brochure_peilingKMP_o.pdf
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022a). Brochure peiling informatieverwerking en -verwerking en ICT in het basisonderwijs, https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/IVV-ICT_BaO_2021_Brochure_DEF.pdf
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022b). Peiling wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs 2022, [WIS_SO1AB_2022_Brochure-1.pdf](https://www.peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/06/WIS_SO1AB_2022_Brochure-1.pdf) ([peilingsonderzoek.be](https://www.peilingsonderzoek.be))
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022c). Peiling Project Algemene Vakken (PAV) in de derde graad BSO 2021, [BrochurePAV_DEF.pdf](https://www.peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/06/BrochurePAV_DEF.pdf) ([peilingsonderzoek.be](https://www.peilingsonderzoek.be))
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022d). Peiling Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs 2022, [NL_SO1AB_2022_Brochure.pdf](https://www.peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/06/NL_SO1AB_2022_Brochure.pdf) ([peilingsonderzoek.be](https://www.peilingsonderzoek.be))

- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022e). Peiling kritisch denken, mediawijsheid en problemen oplossen in de derde graad secundair onderwijs, https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/02/BrochureK-MP_17022022_def.pdf
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022f). Brochure peiling wiskunde in het basisonderwijs 2021, [WIS_BaO_2021_Brochure-2.pdf](https://peilingsonderzoek.be/WIS_BaO_2021_Brochure-2.pdf) (peilingsonderzoek.be)
- Steunpunt Werk (2023). Vlaanderen binnen Europa: Opleiding, <https://www.steunpuntwerk.be/cijfers/vlaanderen-binnen-europa-opleiding>
- Steunpunt Werk (2023b). Beroepenmonitor, <https://www.steunpuntwerk.be/cijfers/beroepenmonitor>
- Steunpunt Werk (2023c). Jobs en vacatures, <https://www.steunpuntwerk.be/cijfers/jobs-en-vacatures>
- Steunpunt Werk (2023d). Mismatch: Krapte op de arbeidsmarkt, <https://www.steunpuntwerk.be/cijfers/mismatch-krapte-op-de-arbeidsmarkt>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, Volume 43, pp. 37-45
- SURF (2022). Cyberdreigingsbeeld onderwijs en onderzoek 2021-2022, <https://www.surf.nl/cyberdreigingsbeeld-onderwijs-en-onderzoek-2021-2022>.
- Technum (2015). Klimaatadaptatie en kwalitatieve en kwantitatieve richtlijnen voor de ruimtelijke inrichting van gebieden. Studie uitgevoerd in opdracht van Ruimte Vlaanderen.
- Thurm, D., Vandervieren, E., Moons, F. et al. (2023). Distance mathematics education in Flanders, Germany, and the Netherlands during the COVID 19 lockdown—the student perspective. *ZDM Mathematics Education* 55, pp. 79–93, <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01409-8>
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2017). Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983>
- Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2019). Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs. 10 jaar PIRLS in Vlaanderen. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12018#:~:text=De%20Vlaamse%20leerlingen%20overliezen%20in,PIRLS%20Dshock'%20in%20Vlaanderen.>
- Timperley H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. Educational Practices Series-18. UNESCO International Bureau of Education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179161>
- Tinner, L., Wright, C., Heron, J., Caldwell, D., Campbell, R., & Hickman, M. (2021). Is adolescent multiple risk behaviour associated with reduced socioeconomic status in young adulthood and do those with low socioeconomic backgrounds experience greater negative impact? Findings from two UK birth cohort studies. *BMC Public Health*, 21, pp. 1-13.
- Tondeur J., Vaesen J., Hemran L., Berbel M. & Touceda M. (2018). Haal meer uit je school. 21st century skills: nieuwe competenties, nieuwe fysieke leeromgevingen? *Inspiratiegids*.
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M. et al. (2023). "The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future". *Education Tech Research Dev* 71, pp. 33–53, <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>
- Tönurist, P. & Hanson A. (2020). "Anticipatory innovation governance: Shaping the future through proactive policy making", *OECD Working Papers on Public Governance*, No. 44, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/cce14d80-en>
- Tourne J. & Bradt L. (2019). Georganiseerde en ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding van kinderen en jongeren in Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J. & Spruyt, B. (2019). Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-Kindmonitor en de JOP-Schoolmonitor 2, Leuven: ACCO.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*.
- UNESCO (2016). *Getting climate ready. A guide for schools on climate action*.
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- UNESCO, (2021). *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education*. Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNESCO (2022). *Minding the data: protecting learners' privacy and security*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381494.locale=en>
- Unicef België (2013). *Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken kinderen en jongeren ervan*, https://www.unicef.be/sites/default/files/2020-09/wdyt_gelijke-kansen-op-school.pdf

- Van Alstein, M. (2021). Polarisatie, conflict en vrede: Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen, Vlaams Vredesinstituut, https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2021/07/20210714-VlaamsVredesinstituut_Rapport_PolarisatieConflictVrede.pdf
- Van Damme, K., Janssens, C., & Vanhenden, W. (2022). Nieuwsbarometer: Vinger aan de pols rond jongeren en (nep) nieuws.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project. Leuven: Acco
- Van Damme, J., Thienpondt, A., Rosiers, J., Tholen, R., Soye, V., Sisk, M., Deforche, G. (2022). In hogere sferen volume 5: Een onderzoek naar middelengebruik bij de Vlaamse studenten. Brussel, België: VAD, Vlaamse expertisecentrum Alcohol en andere Drugs.
- Van den Branden, N. (2016). De evolutie van non-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs. Analyse van de leerlingvragenlijst in het LiSO-project. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent
- Vandeplas A., I. Vanyolos I., Vigani M. & Vogel L. (2022). The Possible Implications of the Green Transition for the Labour Market, Discussion Paper 176, [The Possible Implications of the Green Transition for the Labour Market \(europa.eu\)](https://www.eurostat.ec.europa.eu/asset/docum/0000000176)
- Vanderlinde, R., Tuytens, M., Devos, G. & Merchie, E. (2015). Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6215>
- Vanderlinde R., Versmissen F., Buelens W., De Wever B., Rotsaert T., Schellens T., Surma T., Tondeur T. & Valcke M. (2022). Blended learning in het Vlaams secundair onderwijs: Van noodzaak naar structurele implementatie, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/1602>
- Van der Linden N., J. Dogger, S. Enzerink en R. Steendam (2022), DESI-evaluatie Vlaanderen 2022. Vlaamse digitale overheden vergeleken met Europa op eGovernment gebruik, eGovernment dienstverlening en Open Data, https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1675244046/DESI_Meting_Vlaanderen_2022_-_Eindrapport_hxxdrx.pdf
- Van der Meer, F. (2022). openbaar bestuur en het ambtelijk apparaat. De gevolgen van een voorwaardenscheppende staat voor de publieke dienst in een multi-level governance systeem.
- Van de Wal, T. (2022). Slaapexpert over sterke stijging in verkoop van slaapmiddelen zonder voorschrift: "Dit is niet de mirakeloplossing". VRT NWS.
- Van der Heyden, J., Berete, F., & Drieskens, S. (2020). Gezondheidsenquête 2018: Gebruik van geneesmiddelen. Brussel, België: Sciensano.
- Van der Heyden, J., Charafeddine, R., Demarest, S., Drieskens, S., Nguyen, D., Tafforeau, J., Gissle L. Braekman E. & Berete F. (2019). Gezondheidsenquête 2018: gezondheid en kwaliteit van leven. Samenvatting. Brussel, België: Sciensano.
- Van der Steen M., Scherpenisse J. & van Twist M. (2015) Sedimentatie in sturing. Systeem brengen in netwerkend werken door meervoudig organiseren.
- Van der Steen M. & J. Scherpenisse (2020). Grenzeloos samenwerken: van A naar B, via B
- Van de Walle S. & Migchelbrink K. (2020). Institutional quality, corruption, and impartiality: the role of process and outcome for citizen trust in public administration in 173 European regions, Journal of Economic Policy Reform, pp. 9-27, <https://doi.org/10.1080/17487870.2020.1719103>
- van der Werf, G., Opdenakker, M. C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. School Effectiveness and School Improvement, 19(4), pp. 447-462.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020a). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I, Brussel: Vrije Universiteit Brussel, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12038>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020b). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II. Brussel: Vrije Universiteit Brussel <http://talism2018.be/wp-content/uploads/2020/03/TALIS-2018-Vlaanderen-Volume-II.pdf>
- Van Gasse, R., Goffin, E., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2021). For squad-members only! Why some teachers are more popular to interact with than others in data use. Studies in Educational Evaluation, 69(100881).
- Van Gorp, B., Van Hove, J., Figoureux, M., & Vyncke, B. (2021). Anders communiceren over migratie en vluchtelingen: Aan de slag met frames en counterframes, https://11.be/sites/default/files/2021-01/OtherTalk_Anders-communiceren-over-migratie-en-vluchtelingen_EINDRAPPORT.pdf
- Van Haelter B en Voets J. (2021). Ambtelijke capaciteit bij lokale besturen. Reflectienota. Steunpunt Bestuurlijke Vernieuwing, https://www.steunpuntbestuurlijkevernieuwing.be/_files/ugd/b8884e-be10661da8f342f385bd215ofaa132e4.pdf
- Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L., & Voorspoels, W. (2023). Psychische gezondheid, basisbehoeften en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Academiejaar 2022-2023. Brussel, België: Vlaamse overheid.

- Vanhoof, J., Sneyers, E., & Van Petegem, P. (2018) Vragenlijst sterkschoolbestuur.be. Ontwikkeld in opdracht van de Koning Boudewijnstichting voor het zelfevaluatie-instrument.
- Van Impe, G., Scholiers, B., Vansteenkiste, S., & De Smet, R. (2022). Krap, krappere, krapst?! Spannende tijden op de Vlaamse arbeidsmarkt. *OverWerk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 32(1), pp. 5-17.
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2002). Welbevinden en prestaties in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. KU Leuven: Centrum voor Secundair en Hoger Onderwijs.
- Van Landeghem, G. (2018). Sporen van het M-decreet in statistieken over het buitengewoon lager onderwijs: een interpretatie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2018-19 (1-2), pp. 54-69.
- Van Langenhove, H., & Vansteenkiste, S. (2020). Drempels en motivatie bij het volgen van opleiding in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Adult Education Survey. *OverWerk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), pp. 30-38.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: data based or intuition driven. *International Journal of Educational Research*, 83, pp. 75-83.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2021). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision? *Studies in Educational Evaluation*, 100865.
- Vanlommel, K. (2022). Drivers and obstacles for evidence-informed practice in an autonomous and decentralized educational system: Belgium. In C. Brown, & J. Malin, *The Emerald handbook of evidence-informed practice in education*, Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 259-273
- Van Raemdonck, N., & Meyer, T. (2022). Why Disinformation is Here to Stay. A Socio-technical Analysis of Disinformation as a Hybrid Threat. In L. Lonardo (Ed.), *Addressing Hybrid Threats: European Law and Policies* Edward Elgar, https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/82250992/Van_Raemdonck_Meyer_Hybrid_Threats_of_Disinformation.pdf
- Van Schoors R., Elen J., Raes A. & Depaep F. (2021). An overview of 25 years of research on digital personalised learning in primary and secondary education: A systematic review of conceptual and methodological trends. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13148>
- Van Schoors R., Elen J., Raes A. & Depaep F. (2023). "Tinkering the Teacher–Technology Nexus: The Case of Teacher- and Technology-Driven Personalisation" *Education Sciences* 13, no. 4: 349. <https://doi.org/10.3390/educsci13040349>
- Vanwynsberghe, H., Joris, G., Waeterloos, C., Anrijs, S., Vanden Abeele, M., Ponnet, K., Schreuer, C. (2022). Onderzoeksrapport Apestaartjaren: de digitale leefwereld van kinderen en jongeren. Gent, België: Mediaraven.
- Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief. Eindrapport. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Verachtert, S., Louw, G. & Hooghe, M. (2022). No Cap. Polarisering en radicalisering op school: Ervaringen en noden van leraren uit Vlaams secundair onderwijs, <https://soc.kuleuven.be/centre-for-political-research/nederlands/bestanden/nocap-eindrapport>
- Verhelst, D., & Vanhoof, J. (2019). Evidentiegestuurd beleid of beleidsgestuurde evidentie? Het gebruik van empirische evidentie in de Commissie voor Onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2018-19(3), pp. 231-241.
- Verhelst, D., Meulemans, C., Gijssen, M., Appels, L., De Maeyer, S., Van Petegem, P. (2022). TIMSS-REPEAT: herhalingsmeting op TIMSS 2019 in 2021. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Verheyen, V., Bijmens, E., Vos, S., Koppen, G., Coertjens, D., Morrens, B., Colles, A., Govarts, E., Remy, S., Ooms, D., Bruckers, L., Nielsen, F., Den Hond, E., Nelen, V., Covaci, A., Loots, I., De Henauw, S., Leermakers, M., Nawrot, T. & Schoeters, G. (2020). Onderzoek naar de relatie tussen ruimtegebruik en gezondheid met specifieke aandacht voor het gebruik van humane biomonitoring en ruimtelijke aspecten, uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Planbureau voor Omgeving.
- VLOR (2013). Advies over kinderen in armoede. Advies op eigen initiatief. Uitgebracht door de Raad Basisonderwijs op 6 november 2013 met eenparigheid van stemmen. Geraadpleegd op 14 maart 2023.
- Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (2022). Rapport Radicalisering & Polarisatie. Ledenbevraging 2022, <https://www.vvsg.be/Leden/Veiligheid/Radicalisering%20%26%20Polarisatie/VVSG%20Rapport%20Ledenbevraging%20Radicalisering%20Polarisering%202022.pdf>
- Verenigde Naties (2022). The Sustainable Development Goals Report 2022.
- Verenigde Naties (2023). World population prospects- 2022. Summary of results, https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf
- Viner, R., Ozer, E., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatsui, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. 379(9826), pp. 1641-1652. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60149-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60149-4)
- Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (2023) Knelpuntberoepen in Vlaanderen, <https://www.vvdab.be/sites/default/files/media/files/Knelpuntberoepen2023.pdf>
- Vlaams expertisecentrum Alcohol en andere Drugs (VAD). (2021). Leerlingenbevraging 2000-2019. Evoluties en inzichten. Brussel, België: VAD.

- Vlaams Instituut Gezond Leven. (2023). Gezonde School | Gezond Leven, <https://www.gezondleven.be/settings/gezonde-school>
- Vlaamse overheid (2021). Actieplan levenslang leren. Koers zetten naar een lerend Vlaanderen, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/50681>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2022), Vlaams onderwijs in cijfers 2021-2022, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/54093>
- Vlaamse Milieumaatschappij (s.d.), [Klimaatportaal](#)
- Vlaams Parlement (2021, 2 juni). Verslag plenaire vergadering. <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/plenaire-vergaderingen/1521025/verslag/1525956>
- Vlaamse Toezichtcommissie (2023). Standpunt VTC i.v.m. gebruik Google for Education door basis- en secundair onderwijs, https://overheid.vlaanderen.be/sites/default/files/media/VTC/VTC_O_2023_01_brief_VTC.pdf
- Walgrave, S. & Lefevere, J. (2021). De Stemming 2021. Geraadpleegd op 13.03.2023 op https://brussels-school.be/sites/default/files/20210517_De%20Stemming%202021_volledig_opgeleverd.pdf
- Walgrave, S. & Lefevere, J. (2023). De Stemming. 2023 in opdracht van VRT NWS en DS, <https://www.vrt.be/content/dam/vrtnieuws/bestanden/DE%20STEMMING%20DEEL1%20HOUDING%20TEGENOVER%20POLITIEK.pdf>
- Wicki, M., Kuntsche, E., & Gmel, G. (2010). Drinking at European universities? A review of students' alcohol use. *Addictive Behaviors*, 35.
- World Economic Forum (2020). The future of jobs report 2020, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- World Economic Forum (2022). [You need these skills to get that green job | World Economic Forum \(weforum.org\)](#)
- Zagni, G., & Canetta, T. (2023). Generative AI marks the beginning of a new era for disinformation, European Digital Media Observatory, <https://edmo.eu/2023/04/05/generative-ai-marks-the-beginning-of-a-new-era-for-disinformation/>

COLOFON

Samenstelling

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming

Met dank aan:

Agentschap voor Onderwijsdiensten
Agentschap Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen
Agentschap voor infrastructuur in het onderwijs
Onderwijsinspectie

Redactie

Departement Onderwijs en Vorming
Afdeling Strategie en Kennis
Jeroen Backs, Katrijn Ballet, Sebastiano Cincinnato, Anton Derks, Pieter-Jan De Vlieger, Isabelle Erauw, Caroline Gijssels, Teun Pauwels, Miekatrien Sterck, Robert Tholen, Laurens Van de Voorde, Hannah Van Impe en Niek Van Wettere.
Met medewerking van het team data van de afdeling Strategie en Kennis (Sebastiano Cincinnato, Paul Cornelis, Anton Derks, Isabelle Erauw, Johan Geets, Hilde Goeman, Steven Groenez, Gunther Oeijen, Teun Pauwels, Robert Tholen, Wendy Smits, Guy Stoffelen, Niek Van Wettere, Hannah Van Impe, Johan Vermeiren en Thomas Wouters).

Coördinatie en eindredactie

Departement Onderwijs en Vorming
Afdeling Strategie en Kennis
Jeroen Backs, Pieter-Jan De Vlieger, Jasper Moeyaert (stage) en Laurens Van de Voorde.

Grafische vormgeving

Departement Onderwijs en Vorming
Afdeling Communicatie
Guy Adam

Website

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/kennisbeleid-in-onderwijs-en-voeding/omgevingsanalyse-onderwijs>

Verantwoordelijke uitgever

Ann Verhaegen, secretaris-generaal departement Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Wettelijk depot

D/2023/3241/250

Vragen of opmerkingen over dit rapport?
Mail naar strategie-kennis.onderwijs@vlaanderen.be.

Copyright: Niets uit deze brochure mag worden gekopieerd of op een andere wijze worden verspreid zonder bronvermelding.