

Graven die greppel? Een reflectie over de discussie rond een oriëntatieproef hoger onderwijs

*Bram Spruyt*¹, Dimokritos Kavadias² & Mieke Van Houtte³*

In de periode 2000-2014 nam de deelname aan hoger onderwijs in Vlaanderen met 10,8 procent toe (Eurostat). Rendementscijfers leren dat die evolutie geen onverdeeld succes is. Een aanzienlijk gedeelte van de jongeren die vandaag aan hoger onderwijs beginnen mislukt. Een gedeelte van de niet-geslaagden laat zich al te sterk verleiden door de geneugten van het studentenleven. Naast een fantastische tijd levert het academiejaar voor hen weinig op. Anderen hebben gewoon pech of missen de boot op een haar na. Het besef is echter gegroeid dat er onder de niet-geslaagden ook een niet te onderschatten proportie jongeren aanwezig is die eigenlijk al bij voorbaat geen kans maakten. Zij beschikten niet over de vereiste kennis en vaardigheden om een realistische slaagkans te hebben in het onderwijs waarvoor ze kozen. Universiteiten en hogescholen zijn niet uitgerust om dat probleem op te lossen, waardoor meermaals mislukken vaak het resultaat is.

De Vlaamse regering voorziet daarom in haar regeerakkoord uiterlijk tegen academiejaar 2018-2019 een niet-bindende oriëntatieproef voor het hoger onderwijs (Vlaamse Regering, 2014, p. 100). Het regeerakkoord voorziet letterlijk een “goede schoolloopbaanbegeleiding in het secundair onderwijs”, maar ook een “aanvangsdiagnostiek in het hoger onderwijs” (Vlaamse Regering, 2014, p. 100). Over het ‘niet-bindend’ karakter wordt meteen onduidelijkheid gecreëerd door voor leerlingen wier vooropleiding niet aansluit bij de studierichting die ze in het secundair onderwijs volgden te onderzoeken “of het verplicht volgen van individueel aangepaste voorbereidende trajecten of het slagen in bindende toelatingsproeven haalbare opties zijn” (p. 100). Inmiddels pleitten diverse onderwijsverstrekkers al resoluut voor bindende toelatingsproeven. We graven een greppel, zo luidt de redenering, die jongeren die niet over de ‘juiste’ kennis en vaardigheden beschikken, van specifieke richtingen of zelfs van het hoger onderwijs in het algemeen weg draineert. Op die manier kan “een prof weer een prof zijn” (cf. Holslag, 2014) en worden de samenleving en het individu verlost van vruchteloze investeringen. Het plan is er en iedereen zal erbij winnen.

* bram.spruyt@vub.ac.be

1 Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR

2 Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Politieke Wetenschappen

3 Universiteit Gent, Vakgroep Sociologie

Omdat het nog onduidelijk is welke vorm de oriëntatieproef hoger onderwijs zal krijgen, is het nuttig te reflecteren over het principe zelf. Dat is het doel van dit stuk. Concreet verdedigen we de stelling dat het vandaag invoeren van een oriëntatieproef hoger onderwijs onverantwoord en onfair is. We focussen daarbij op drie aspecten, namelijk het principe, de concrete uitvoering van het principe en de oriëntatieproeven zelf.

Het principe

Het idee een oriëntatieproef hoger onderwijs in te stellen is interessant. De weg naar de realisatie ervan zal ons veel leren over ons eigen Vlaams onderwijs. Dat doet het eigenlijk al met betrekking tot het principe zelf, namelijk de idee dat het nodig is leerlingen na het secundair onderwijs te oriënteren. Dat is een opmerkelijk idee. In vergelijkend onderzoek blijkt Vlaanderen immers een secundair onderwijs te hebben dat leerlingen vroeg en sterk differentieert in talloze richtingen. We hebben vandaag zoveel verschillende studierichtingen dat het Masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs voorziet vrij sterk te snoeien in het aanbod. Tegenstanders van de hervorming willen geen brede eerste graad, omdat sommige leerlingen nu eenmaal vroeg weten waar hun talenten liggen. Tegen die achtergrond wordt nu een oriëntatieproef voorgesteld die ervan uitgaat dat de leerlingen die in ons secundair onderwijs afstuderen niet weten waar hun sterktes of zwaktes liggen? Als dat laatste waar is, betekent dit of het definitieve failliet van het 'vroeg-differentiëren-denken' of het zonder veel schroom toegeven dat ons secundair onderwijs echt wel ontspoord is. Een goed secundair onderwijs met permanente begeleiding zorgt er immers voor dat leerlingen na zes jaar weten waar hun sterktes en zwaktes liggen. Daar heeft men geen eenmalige, en dus *de facto* erg beperkte, oriëntatietest voor nodig. Een eerste sociologisch interessante vraag luidt daarom: "Waarom geloven we in de kracht van een eenmalige test boven zes jaar begeleiding en samenwerking?". Een gedeelte van het antwoord kan worden gevonden in de uitvoering van het principe van oriëntatieproeven.

De uitvoering

Los van het principe, wordt het buitengewoon boeiend te kijken wat precies getoetst zal worden. Onvermijdelijk dringt zich daarbij de keuze op tussen hetzij een meer algemene toets die gebruikt kan worden om een relatief groot aantal studiegebieden (bv. humane wetenschappen, exacte wetenschappen, ...) af te dekken, hetzij een groter aantal kleine testen die ook een onderscheid kunnen maken tussen studierichtingen binnen studiegebieden.

Kiest men voor de eerste optie, dan zal deze test vooral algemene vaardigheden en kennis toetsen. Wat die algemene vaardigheden en kennis precies zijn, introduceert

de facto een hiërarchie tussen basis- en andere vakken. Als men daar op doordenkt, komt men al snel tot de vraag waarom dat onderscheid in het secundair onderwijs niet gemaakt wordt. We gaan toch geen oriëntatieproef voor het hoger onderwijs organiseren die losstaat van het secundair onderwijs? Het onderscheiden van basis- en andere vakken in het secundair onderwijs kan nuttig zijn, omdat we dan voor zwakkere leerlingen de differentiatie-uren kunnen gebruiken om hun beheersing van de basisvakken te verhogen. Het impliceert uiteraard wel dat het discours van de gelijkheid van richtingen dan definitief dient te worden afgevoerd. Richtingen in het secundair onderwijs kunnen dan immers eenvoudigweg geordend worden op basis van wat in de oriëntatieproeven getoetst wordt. Dat is op zichzelf een te legitimeren keuze, maar het blijft wel een keuze. Het is bij dit eerste scenario ook niet duidelijk waarom een veel gehoord argument tegen een algemeen eindexamen aan het einde van het secundair onderwijs – scholen zullen zich vooral toeleggen op die vaardigheden die getoetst worden, zogenaamd *teaching to the test* – plots niet opgaat voor deze oriëntatieproeven.

We kunnen ons tevens de vraag stellen of dergelijke algemene ‘testen’ er in zullen slagen om talenten van leerlingen te meten en daar het gepaste advies aan te koppelen. Het lijkt er immers op dat ze vooral zullen bevestigen wat de afgelopen jaren veelvuldig getraind werd vanuit de studiekeuze. Of om het in test-theoretische termen te stellen: dergelijke oriëntatieproeven zullen het knap lastig hebben om valide metingen uit te voeren voor alle leerlingen en alle richtingen. Ze instellen vereist een uitgebreide (en dure) opvolging.

In het geval van meer specifieke oriëntatieproeven rijst vooral de vraag: “Waarom een oriëntatieproef?”. Het grote aantal richtingen in het secundair stemt overeen met een groot aantal verschillende eindtermen. Dat zijn doelstellingen die leerlingen behaald moeten hebben op het einde van hun studie. In plaats van meer specifieke oriëntatieproeven, zouden die eindtermen eenvoudig als richtsnoer gebruikt kunnen worden om een advies aan leerlingen te geven. Men zou zoals bijvoorbeeld nu in Nederland – en mogelijk ook bij ons na de implementatie van het Masterplan – ervoor kunnen opteren om ‘arbeidsmarkgerichte’ richtingen geen rechtstreekse toegang tot (bepaalde vormen van) het hoger onderwijs te verlenen. Dat heeft tenminste het voordeel dat leerlingen in het secundair onderwijs weten wat de gevolgen van hun studiekeuze zijn. Het zou immers ethisch onverdedigbaar zijn om voor het secundair onderwijs een discours van “explooreer je talenten, later kan je nog altijd kiezen” te blijven aanhouden en vervolgens bepaalde richtingen genadeloos af te straffen bij een oriëntatieproef hoger onderwijs. Het is inderdaad merkwaardig dat een algemene oriëntatieproef wordt voorgesteld om een groep die relatief goed af te bakenen is, uit te sluiten.

De eindtermen als uitgangspunt nemen, impliceert echter dat we moeten aannemen dat de leerlingen die een bepaald diploma behalen ook daadwerkelijk de eindtermen behaald hebben. En mogelijk knelt het schoentje daar nog het hardst. We weten namelijk dat dit niet altijd het geval is. Bij de laatste peilingstoetsen voor Project Algemene Vakken (PAV) in 2013, bijvoorbeeld, bleek dat nog geen 40% van de leerlingen uit de derde graad beroepsonderwijs de eindtermen voor wiskunde en leesvaardighe-

den bereikt. De vaststelling dat dit in andere landen ook het geval is, verzacht weinig. Een deel van onze jongeren bezit niet de kennis en vaardigheden die ze volgens hun diploma of getuigschrift wel zouden moeten bezitten. Een oriëntatieproef wordt dan de symptoombestrijding van een probleem in het secundair onderwijs. Het wordt de geïnstitutionaliseerde bekentenis dat we ons secundair onderwijs niet meer onder controle hebben of daar de verkeerde signalen hebben gegeven aan de leerlingen.

Een oriëntatieproef hoger onderwijs kan niet los gezien worden van het secundair onderwijs. Niet in praktische zin, maar ook niet op moreel/ethisch vlak. Immers:

- We weten dat ons secundair onderwijs kampt met een aantal structurele mankementen.
- We weten dat sommige onderwijsvormen hoegenaamd niet voorbereiden op hoger onderwijs.
- We weten dat scholen verschillen in de kwaliteit van het geboden onderwijs. We weten ook welke scholen dat zijn.
- We weten dat sommige jongeren niet de vaardigheden en kennis bezitten die hun behaald diploma laat uitschijnen.

Hoe gaan wij ooit een verhaal bedenken dat jongeren die slecht scoren op de oriëntatieproeven, verduidelijkt waaraan zij hun slechte score te danken hebben en wat zij daaraan kunnen doen? Een oriëntatieproef is een kil instrument dat op zichzelf geen perspectief op remediëring biedt. Wat als een leerling oprecht in een specifieke studie geïnteresseerd is, maar uit een school komt die onvoldoende kwaliteitsvol onderwijs biedt? Gaan we dan werkelijk zeggen: “Pech, maar jouw talenten lijken op een ander domein te liggen”? Daar lijkt het inderdaad op. Om dat antwoord verkocht te krijgen, zullen oriëntatieproeven een specifieke vorm krijgen. Het zal gaan om zeer algemene testen die niet zelden onder de vlag ‘intelligentietesten’ varen. Op die manier individualiseren en essentialiseren oriëntatieproeven een systeemfalen.

Hoe omgaan met oriëntatieproeven?

Het storende aan het actuele debat over oriëntatieproeven is ook dat die proeven altijd voorgesteld worden als neutrale instrumenten die louter bepaalde kennis en vaardigheden registreren. Dat is een naïeve veronderstelling die door bibliotheken onderzoek onderuitgehaald wordt. Daarnaast zou de oriëntatieproef het sluitstuk worden van begeleiding van de leerlingen uit het secundair onderwijs. Het is echter opvallend hoe vaag men blijft over de vorm die begeleiding moet aannemen, over de vraag of er resultaten moeten worden verbonden aan die begeleiding (andere dan de proef), maar vooral ook over de kostprijs van de hele installatie van aanvangsdiagnostieken voor alle leerlingen uit het secundair onderwijs.

Kort samengevat zijn er met betrekking tot oriëntatie- en toelatingsproeven zelf zeker twee grote problemen.

Ten eerste hebben dergelijke testen nogal snel de neiging om, zoals Bourdieu (1996) het ooit mooi verwoordde, “te testen of vissen kunnen zwemmen”. Oriëntatieproeven bevatten vaak elementen waarvan men redelijkerwijs kan verwachten dat de betrokken opleiding ze overdraagt. Kijk naar de enige toelatingsproef die we in Vlaanderen hebben, namelijk deze voor de opleiding geneeskunde. Deze is zogezegd gebaseerd op de eindtermen secundair onderwijs. Maar wat toetst men? Onder meer of (1) leerlingen teksten met medisch jargon snel kunnen lezen en begrijpen en (2) hoe zij zich in een arts-patiëntrelatie zouden gedragen. Dat zijn precies de vaardigheden waarvan men kan verwachten dat ze in de opleiding Geneeskunde worden aangeleerd. Op zichzelf is dit een technisch probleem, maar het blijkt, afgaande op de beschikbare literatuur ook een heel persistent probleem te zijn.

Er zijn ook veel andere kleinere, maar daarom niet minder belangrijke, technische problemen die allemaal in dezelfde richting wijzen. Het is bijzonder moeilijk een test te ontwikkelen die bij alle leerlingen hetzelfde en met dezelfde efficiëntie meet. Meer algemeen is het bovendien zo dat oriëntatieproeven vaker teruggrijpen naar het testen van algemene, minder schoolse kennis. Dat is enerzijds nodig omdat scholen nu eenmaal verschillen in hoe ze bepaalde zaken aanleren. Het introduceert anderzijds wel een nieuwe bron van sociale ongelijkheid. We weten immers dat sociaal zwakkere leerlingen veel meer afhankelijk zijn van de schoolse kennis, omdat de hulpbronnen in hun omgeving schaars zijn. Hun geprivilegieerde leeftijdsgenoten bewegen zich vaker in contexten waar schoolse kennis wordt uitgedaagd, herhaald, ingeoeffend, ... Een mooie beschrijving van hoe dat mechanisme precies werkt, kan worden gevonden in Lareau (2003). Het heeft bijvoorbeeld al te maken met de vaststelling dat kinderen uit sociaal sterkere gezinnen veel meer tijd met volwassenen doorbrengen dan kinderen uit sociaal zwakkere milieus. Veel van de op school belangrijk geachte vaardigheden worden bij jongeren uit de meer begoede lagen van de bevolking op die manier een soort tweede natuur waarmee jongeren op een meer gevarieerde en creatieve wijze kunnen omgaan. Dat laatste is doorgaans precies wat oriëntatieproeven testen: de vaardigheid om verworven kennis in een ongekende context toe te passen.

Ten tweede, en belangrijker, weten we ook dat jongeren verschillend omgaan met de resultaten van oriëntatieproeven. De geplande oriëntatieproef wordt een niet-bindende test waardoor leerlingen die niet slagen zich nog steeds kunnen inschrijven. Het valt af te wachten welke vorm dat niet-bindend karakter precies zal krijgen, maar zelfs indien dat lukt, dringt zich een andere vraag op: hoe gaan wij sociale verschillen in omgang met testresultaten aanpakken? Uit al het onderzoek naar oriëntering – of het nu gaat over de overgang van basis- naar secundair onderwijs (o.a. Boone & Van Houtte, 2013), de beslissing bij B-attesten (o.a. Spruyt, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2009) of de keuze voor een richting in het hoger onderwijs (o.a. Tolsma, Need & De Jong, 2010) – komt immers één duidelijke conclusie naar voren: jongeren en hun ouders uit sociaal sterke milieus zijn veel meer bereid tegen adviezen in te gaan, wat hen voordeel oplevert. Een oriëntatieproef hoort een neutraal element te zijn. Het kan toch niet de bedoeling zijn een extra horde te creëren voor jongeren uit minder begoede gezinnen? Maar dat is wel wat er zal gebeuren. Jongeren uit zwakkere milieus

zullen (1) minder geneigd zijn deel te nemen aan dit soort proeven en (2) veel vaker niet tegen het advies van de oriëntatieproef ingaan. Dat het vandaag instellen van een oriëntatieproef ongelijkheid zal versterken is zeker. Temeer omdat beide tekortkomingen in de praktijk elkaar versterken.

Tot slot nog dit: buitenlandse voorbeelden laten zien dat de proeven zelf door bedrijven of 'spin-offs' worden aangeboden tegen 'commerciële tarieven', hetgeen de hele operatie niet budgetneutraal maakt. Wie gaat deze kost dragen? De gezinnen, de scholen, de instellingen van het hoger onderwijs, of de overheid?

Besluit

Niemand kan er iets op tegen hebben dat we proberen het aantal mislukkingen in het hoger onderwijs terug te dringen. Een oriëntatieproef kan daarbij helpen. Maar dan moet men er ook de logische conclusies voor het secundair onderwijs uit trekken. Dat kan door in de eerste plaats de juiste terminologie te gebruiken. Het woord 'oriëntatieproef' is alleszins ongepast. Het heeft niets met oriënteren te maken, maar alles met tegenhouden en elimineren. Het instellen van een oriëntatieproef is de materialisatie van de wens om een deel van onze jongeren de toegang tot (bepaalde richtingen van) het hoger onderwijs te ontzeggen. Een 'greppel' is een veel betere omschrijving. Greppels zijn volgens het woordenboek "lange geulen in akkers en weilanden. Ze worden gebruikt om overtollig water af te voeren naar de sloot. De grond wordt dan minder drassig; planten, die anders verrotten en schimmelen, kunnen dan beter groeien". Greppels kunnen buitengewoon nuttig zijn. Maar ze zijn de afwerking van een akker die zonder goede bewerking en onderhoud nooit veel vruchten oplevert. Met een oriëntatieproef is het net zo. Het is niet ondenkbaar dat er ooit behoefte komt aan een oriëntatieproef hoger onderwijs, maar dan enkel na een grondige hervorming van het secundair onderwijs. Vandaag een oriëntatieproef hoger onderwijs instellen betekent het ontlopen van een verpletterende collectieve verantwoordelijkheid via het individualiseren van systeemproblemen. Als we ooit toch aan die onderneming beginnen, moet dat in het volle besef zijn dat het design en de uitvoering van oriëntatieproeven vaak gevoelig zijn voor sociale verschillen. Het kan niet de bedoeling zijn nog een extra sociale drempel in te voeren.

Bibliografie

- Boone, S. & Van Houtte, M. (2013). In Search of the Mechanisms Conducive to Class Differentials in Educational Choice: A Mixed Method Research. *Sociological Review*, 61(3), 549-72.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility*. Cambridge: Polity.
- Holslag, J. (2014). Open Brief aan Hilde Crevits: "Kan een prof nog prof zijn?". *De Morgen* (29 augustus 2014).
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Ties*. Berkeley: University of California Press.

- Roggemans, L. & Spruyt, B. (2014). *Toelatingsproef (tand)arts: een sociografische schets van de deelnemers en de geslaagden*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR.
- Spruyt, B., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams Secundair Onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens en Maatschappij*, 84(3), 279-99.
- Tolsma, J., Need, A. & De Jong, U. (2010). Explaining Participation Differentials in Dutch Higher Education: The Impact of Subjective Success Probabilities on Level Choice and Field Choice. *European Sociological Review*, 26(2), 235-52.
- Vlaamse Regering (2014). *Vertrouwen, verbinden, vooruitgaan. Regeerakkoord Vlaanderen 2014-2019*. Brussel.