

This item is the archived peer-reviewed author-version of:

Bezwijkt het hoger onderwijs voor de opstand van de massastudent?

Reference:

Levrau François.- Bezwijkt het hoger onderwijs voor de opstand van de massastudent?
Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid - ISSN 0778-0443 - 1(2022-2023), p. 64-71
To cite this reference: <https://hdl.handle.net/10067/1926380151162165141>

Bezwijkt het hoger onderwijs voor de opstand van de massastudent?

François Levrau

Een zieke democratie ...

In 1960 verscheen de roman *To kill a mockingbird* (in het Nederlands: *Spaar de spotvogel*) van Nelle HARPER LEE (2015). Het boek dat een aanklacht is tegen de ongelijke behandeling van de zwarte gemeenschap in het zuiden van de Verenigde Staten in de jaren 1930, kreeg (terecht) veel lof. Zo werd het in 1999 door *Library Journal* verkozen tot de beste roman van de 20ste eeuw en de schrijfster kreeg er in 1961 de prestigieuze Pulitzerprijs voor. Het meest intrigerende personage uit het boek is ongetwijfeld Atticus, de minzame advocaat die het voor een veroordeelde zwarte man opneemt en eigenlijk voortdurend de stem van de rede verklankt. Meer naar het einde van het verhaal stelt hij het volgende: “Thomas Jefferson heeft ooit gezegd dat alle mensen gelijk geschapen zijn (...). Bepaalde mensen hebben (...) de neiging deze uitspraak uit zijn context te halen en voor alle mogelijke doeleinden te gebruiken. Het meest lachwekkende voorbeeld hiervan dat ik ken is dat van de mensen in het openbaar onderwijs die de domme en luie kinderen samen met de ijverigen laten overgaan – want omdat alle mensen gelijk geschapen zijn, zo houden de onderwijskundigen ons in alle ernst voor, gaan de zittenblijvers onder een vreselijk minderwaardigheidscomplex gebukt. We weten dat alle mensen niet gelijk geschapen zijn in de betekenis die sommigen daaraan wensen te geven – sommige zijn intelligenter dan andere, sommige hebben betere kansen omdat ze ermee geboren worden (...). Maar in één opzicht zijn in dit land alle mensen gelijk geschapen – er is één menselijk instituut waarvoor (...) een domoor gelijk [is] aan een Einstein. Dat instituut (...) is een gerechtshof. (...)” (HARPER LEE, 2015, 267-268).

Waarvoor Atticus in deze passage waarschuwt, komt zo ongeveer op het volgende neer: de gelijkheidsgedachte mag niet zo ver worden doorgevoerd dat het niet meer mogelijk wordt om een onderscheid te maken op die punten waar mensen nochtans sterk van elkaar (kunnen) verschillen. Mensen zijn en blijven moreel gelijkwaardig en verdienen daarom een gelijke vorm van respect die legaal en juridisch is verankerd, maar hun talenten, vaardigheden en uiterlijkheden lopen dermate wild uiteen dat ze op grond daarvan moeten kunnen worden gerangschikt. Respect voor de morele gelijkheid van mensen betekent met andere woorden niet dat er geen waarderingsverschillen meer kunnen, mogen en moeten worden uitgesproken. Reeds in 1930 waarschuwde José ORTEGA Y GASSET voor een misbegrepen gelijkheidsdenken dat het geestelijk leven aantast in zoverre elke vorm van hiërarchie, onderscheid en autoriteit wordt verworpen, zelfs waar die eigenlijk onmis(ken)baar is, zoals bijvoorbeeld in het onderwijs. In *De opstand van de massamens*, een boek dat om meerdere redenen hoogst actueel is, heeft de Spaanse filosoof het wat dat betreft over een ‘zieke democratie’. “Democratie op zich, zuiver als vaststelling van een politiek recht, is een groot goed. Maar een te ver doorgevoerde of ontaalde democratie, democratie in religie en kunst, democratie in het denken en de omgangsvormen, democratie in gevoelens en gewoonten, dat is de gevaarlijkste ziekte die een samenleving kan treffen” (ORTEGA Y GASSET, 2015, 33). Deze zieke democratie (de idee dat inclusie en gelijkheid altijd een goede zaak is) wordt bevolkt door de

‘massamens’, iemand die aan zichzelf geen hoge eisen stelt. Deze massamens is niet langer ontvankelijk voor verheffing, maar is tevreden met wie en wat hij al is en vanuit die gedachte meent hij aan elke ander gelijk te zijn.

In dit artikel wijs ik op het onderscheid tussen ‘respect’ en ‘waardering’ en dus op het feit dat ze niet zomaar inwisselbaar zijn, noch dat uit gelijk respect zou moeten volgen dat mensen ook een gelijke vorm van waardering toekomt. In die zelfde beweging geef ik aan dat hoger onderwijs niet ondergeschikt mag worden gemaakt aan de ‘opstand van de massastudent’, het type student dat geen hoge eisen aan zichzelf stelt, met alle moeilijkheden en verplichtingen van dien, maar dat “niets speciaals van zichzelf [vraagt], voor wie het leven zijn onveranderlijke gangetje gaat zonder dat [hijzelf] daaraan een specifieke vorm [geeft], zonder poging boven zichzelf uit te stijgen, en die zich liever op de grote stroom laten meedrijven” (ORTEGA Y GASSET, 2015, 70). De opdracht van het (hoger) onderwijs, zo geef ik aan, schuilt niet in het strelen van het ego van die massastudent, maar in het bewaren, het levendig houden en het gepassioneerd overbrengen van wat Roger SCRUTON (2008, 17) ‘hogere kennis’ noemt en omschrijft als “de kunst en de literatuur waardoor de [algemene cultuur] tot bewustzijn van zichzelf komt en haar visie op de wereld definieert”. Het (hoger) onderwijs hoort daarom niet zomaar en nogal blind de samenleving te weerspiegelen, veeleer dient zij de bakens uit te zetten en een dam op te werpen tegen het lawaai van het internet, de popmuziek en het entertainment dat de hedendaagse wereld en de massastudent zo in haar greep heeft (zie ook VAN BORTEL, 2011). Een al te grote inclusie en openheid voor de massastudent beperkt de mogelijkheid om die ‘hogere kennis’ in leven te houden door jonge mensen grondig te bekwamen in het oproepen, het verwerken en het versterken van die vorm van ‘eerbiedwaardige kennis’. “De beschaving is er niet spontaan en vanzelf, en houdt zichzelf niet in stand. (...) Wil je de voordelen van de beschaving zonder haar in stand te houden, dan is het snel met je gedaan. (...) De massamens denkt dat de beschaving waarin hij geboren en waarvan hij profiteert, even spontaan en vanzelfsprekend is als de natuur zelf. Die gedachte maakt hem primitief” (ORTEGA Y GASSET, 2005, 126).

Over respect en waardering

‘Respect’ en ‘waardering’ worden vaak als synoniemen gebruikt, maar toch verwijzen ze naar een andere realiteit (HONNETH, 1995). Zo is ‘gelijk respect’ afdwingbaar in zoverre de wetten op iedereen (en op een gelijke wijze) van toepassing horen te zijn. Wanneer dit niet het geval is, is er sprake van sociaal onrecht. ‘Gelijke waardering’ daarentegen is niet zomaar afdwingbaar. Een gebrek aan waardering veronderstelt gewoonlijk een zeker incasseringsvermogen en biedt mogelijks een stimulans om zichzelf te verbeteren en te overtreffen. Een negatieve waardering dient wel steeds binnen de marges van het respect voor de morele gelijkwaardigheid te gebeuren. Wanneer bijvoorbeeld een docent het examen van een student bekritiseert, dan moet dit op een zulkdanige wijze gebeuren dat de student als persoon niet wordt afgebroken. Of nog, een student die een inferieur examen aflegt, is daarom geen inferieur mens. Waarvoor men als samenleving ook dient waakzaam te zijn, is dat een ongelijkheid in waardering niet leidt tot een ongelijkheid in respect. Dit zou kunnen wanneer er een disproportioneel belang wordt geschonken aan één waarderingsfacet. Denk bijvoorbeeld aan het schoonheidsideaal dat dermate dwingend is dat mensen, die als ‘minder aantrekkelijk’ worden beschouwd, over minder arbeidskansen beschikken en dus worden geconfronteerd met discriminatie op basis van hun uiterlijk. In dat geval is er sprake van sociaal onrecht, meer bepaald van ‘lookism’, zoals er ook sprake kan zijn van ‘racism’, ‘sexism’ en ‘ageism’. Of denk aan de mogelijkheid dat het bezit van een hoger diploma zo gewenst (of vanzelfsprekend) is,

dat diegenen die er niet over beschikken, als 'inferieur' worden weggezet. Dit gevaar is niet denkbeeldig, zeker niet wanneer de samenleving op een meritocratische leest wordt geschoeid.

In een meritocratische samenleving ligt de sleutel voor rechtvaardigheid bij de kansengelijkheid (SANDEL, 2020). Wanneer mensen ervan overtuigd zijn dat iedereen gelijke kansen had, dan kunnen de verschillende posities, die mensen uiteindelijk innemen, worden gerechtvaardigd. Wie rijk en succesvol is, heeft dat verdiend, want hij heeft blijkbaar beter gepresteerd en zijn kansen dus sterker ter harte genomen. Hij heeft zich meer ingespannen en verdienstelijk gemaakt. De meritocratie gaat in die zin uit van een soort 'immanente rechtvaardigheid', zoals verklankt in een aantal bekende uitspraken: 'Loon naar werk!', 'Boontje komt om zijn loontje!', of 'You can make it, if you try!'. Dat zijn ongetwijfeld motiverende uitspraken, maar ze vormen een tweesnijdend zwaard. Wie succesvol is, wordt gefeliciteerd, maar wie niet slaagt, wordt gekleineerd. De meritocratie creëert winnaars en verliezers, waarbij de winnaars zich op de borst kunnen kloppen, aangezien ze hun succes aan hun persoonlijke inspanningen hebben te danken. Zij die het niet hebben gemaakt, moeten dan ook vooral naar zichzelf kijken. Maar, zo simpel is het meestal niet. Succes is nu eenmaal vaak het gevolg van toeval: 'goede' genen, een leerkracht die 'iets' in je zag en je stimuleerde, een warm gezin, het feit dat je een talent hebt dat in deze samenleving wordt gewaardeerd. Daarbij komt dat wie al rijk is, zich ook kan voorzien van 'betere' scholing en 'gezondheidszorg'. Branko Milanović (in MCELWEE, 2014), leidend auteur in discussies over inkomensongelijkheid, maakt alvast brandhout van de gedachte dat mensen hun succes zomaar kunnen claimen. "At least half of your income is determined by where you live, which for most people is where you were born. Then about 20 percent is due to the income level of your parents. So, your citizenship plus your parental background explain around two-thirds or even 70 percent of your income. Then, obviously, if I had data for gender, race, ethnicity and other things, which are similarly exogenously 'given' to an individual, that percentage would go up, perhaps to more than 80 percent." Wie het heeft gemaakt, verliest al te vaak de impact van het toeval uit het oog, acht zich verheven boven de rest en voelt geen dankbaarheid of nederigheid meer. De morele gelijkwaardigheid komt dan onder druk. James OWEN (2011) heeft het in dat verband over de karikaturale en bij wijlen erg grove en vernederende portrettering van de sociale arbeidersklasse die niet langer als 'the salt of the earth' wordt beschouwd, maar als 'the scum of the earth'.

Een (zieke) democratisering van het hoger onderwijs

Een van de kenmerken waarin mensen sterk van elkaar kunnen verschillen, is hun (cognitieve) intelligentie. Niet iedereen is van nature even intellectueel begaafd. Hoe sterk men iemand hierin ook ondersteunt, niet iedereen is in de wieg gelegd om een masterdiploma te halen en niet iedereen die een masterdiploma haalt, is in staat om de finesses van de kwantumfysica te begrijpen. Dat hoeft uiteraard niet erg te zijn, zolang diegenen die geen masterdiploma bezitten, zich niet 'minderwaardig' voelen (door bv. een gebrek aan sociale status of door onderbetaling en exploitatie). Naar het mij voorkomt, wordt er in de huidige 'kennissamenleving' een disproportioneel en, ik zou zelfs durven zeggen, een 'ongezond' (om niet het woord 'ziek' van ORTEGA Y GASSET te gebruiken) belang gehecht aan het (cognitief) 'slim' zijn. Alles en iedereen moet 'slim' zijn. Het adjectief 'slim' lijkt aan zowat elk substantief te kunnen voorafgaan: 'slim beleid', 'slimme regelgeving', 'slimme bezuinigingen', 'slimme netwerken', 'slimme technologieën', de 'smartphone', de 'smartschool' en natuurlijk de 'slimme doeleinden' die – hoe kan het anders – worden gecapteerd middels het acroniem 'smart': 'specific', 'measurable', 'attainable', 'relevant' en 'timebound'. Nogal wat onderzoek heeft tevens aangetoond dat het bezit van een hoger diploma van groot belang is omdat het in sterke mate de levenskansen van mensen bepaalt (zie bv. LAURIJSEN en GLORIEUX, 2018).

Een belangrijke politieke reactie hierop is de zogenaamde democratisering van het hoger onderwijs. Het hoger onderwijs dient voor zoveel mogelijk mensen toegankelijk te zijn en, om dat doel te bewerkstelligen, is er nood aan een substantieel gelijkekansenbeleid. Iedereen die met andere woorden over de 'juiste' vaardigheden en talenten beschikt, moet naar het hoger onderwijs kunnen gaan om aldaar een diploma en dus het spreekwoordelijke ticket tot maatschappelijk succes te halen. Dat is vanzelfsprekend een goede zaak, net zoals het ook een goede zaak is om 'verborgen' talent te traceren en dus om 'getalenteerde' jonge mensen, die bijvoorbeeld de pech hebben om in een precare thuissituatie te leven of die kampen met een bepaalde fysieke beperking, naar het hoger onderwijs te loodsen.

Hoewel niet iedereen het talent heeft om hogere studies aan te kunnen, mag wel worden aangenomen dat iedereen er in min of meer gelijke mate op uit is om zijn levenskansen te maximaliseren en om te worden gewaardeerd voor wat hij kan en doet. Als niemand zijn talenten kiest (het is, zoals al werd opgemerkt, alles bij elkaar toch vooral een kwestie van geluk en toeval), is het dan wel fair dat er – nota bene vanuit het perspectief van gelijke kansen en democratisering – vooral wordt ingezet op het verzilveren van één type talent (i.c. cognitieve intelligentie en de zogenaamde vaardigheden die van belang zijn voor de 21ste eeuw)? Een samenleving die sterk op scholing en intelligentie inzet, dient er zich rekenschap van te geven dat daarmee niet iedereen wordt bereikt. Twee tendensen kunnen en moeten in dit licht (durven) worden bekeken: enerzijds een doorgeslagen democratisering van het hoger onderwijs (met diplomadeflatie als gevolg) en anderzijds een verzetscultuur (een ressentiment jegens intelligentie). Ik bespreek hieronder de beide tendensen die elk op hun manier de verwarring tussen 'respect' en 'waardering' illustreren. In het eerste geval durft men geen 'onderscheid' te maken tussen mensen door een te ver opengerekte gelijkheidsconcept en in het tweede geval wordt het bestaande onderscheid tussen mensen gemarginaliseerd omdat men niet langer ontvankelijk is voor beschaving en verheffing. Het eerste is een knieval voor het narcisme van de massamens die overal haar plaats opeist. Het tweede is een voor de massamens typerende reactie, namelijk een verontwaardiging die aanleiding geeft tot een ontkenning van voortreffelijkheden die men bij zichzelf niet aantreft of die door de ander niet worden erkend.

Inclusie als knieval?

Jaar na jaar neemt het aantal inschrijvingen in het hoger onderwijs toe, zelfs in die mate dat niet alleen de aula's te klein zijn, maar ook zelfs de studentensteden zo langzamerhand de toevloed van studenten niet meer lijken aan te kunnen (zie bv. STAES, 2021). Gelet op de vaststelling uit internationaal onderzoek dat het niveau van het lager en het secundair onderwijs er al jaren (drastisch) op achteruitgaat (ONDERWIJS VLAANDEREN, 2018), is die toename van studenten aan het hoger onderwijs merkwaardig. Hoe komt het dat het hoger onderwijs meer studenten toelaat die bovendien in het lager en het secundair minder sterk scoren? Het economisch winstmodel – 'Hoe meer studenten, hoe meer centen!' – biedt één verklaring. Een andere verklaring is dat het hoger onderwijs te veel in de greep is van een sociaal ideaal van inclusie en dus van gelijkheid als gevolg van een verwarring tussen 'respect' en 'waardering'.

Te veel jonge mensen worden geënthousiasmeerd om hogere studies te volgen, terwijl het eigenlijk snel duidelijk is dat zij niet allen voor die studies ambities koesteren, noch daarvoor de intrinsieke capaciteiten hebben. Die ruime toegankelijkheid komt niet overeen met de reële vraag naar hoger onderwijs en naar alles wat daarmee samengaat (of zou moeten samengaan), zoals het voortdurend op de proef stellen van de eigen mening, het tot het uiterste gaan in de confrontatie met

complexiteit, het nastreven van accuraatheid, het zich kunnen focussen op details, het kunnen omgaan met grote hoeveelheden leerstof, het halen van deadlines, het kunnen vormen van een kritische mening die niet gebaseerd is op eigen ervaringen of gevoelens, maar op feiten en degelijke argumenten. Zeker aan de universiteit bemoeilijkt de focus op toegankelijkheid de intellectuele excellentie waardoor langzamerhand de middelmaat de geïnstitutionaliseerde academische norm wordt. De vraag die in het (hoger) onderwijs steeds meer prangend wordt, is volgens Roger SCRUTON (2011, 35) hoe studenten nog kunnen worden afgeleid van het lawaai en van de verslavende stimuli die hen omringen teneinde hen toe te leiden "naar de rustige landwegen waar de stem van poëzie nog kan worden gehoord". Eigen aan een universiteit is dat er moeilijke kennis wordt doorgegeven. Als men die eigenheid en dat ideaal hoog wil houden, dan moet men over de moed beschikken om "al diegenen met een mentale uitrusting die alles afremt uit de klas uit te sluiten" (SCRUTON, 2011, 36). SCRUTON stelt het nogal kras, maar het punt is wel dat thans eerder het tegenovergestelde het geval lijkt. Aan de hand van een sterk op 'inclusie' afgestemd beleid wil men zoveel mogelijk studenten naar het (hoger) onderwijs loodsen en daar behouden. Het zou mooi zijn indien deze kwantiteit samengaat met een behoud van kwaliteit, maar dat is illusoir. Immers, wanneer egalitaire participatie en inclusie de basis van het hoger onderwijs worden, dan verandert dat onderwijs fundamenteel. Eerder dat kwaliteit wordt vooropgesteld (wat onvermijdelijk tot exclusie noopt), wordt aangegeven dat studenten niet te veel mogen worden geconfronteerd met 'faalervaringen', wat dan weer aanleiding geeft tot een 'feel good curriculum' met geringe verwachtingen en weinig krenkingen en met een enorm arsenaal aan remediërings- en ondersteuningsfaciliteiten (STOUT, 2000). Frank FUREDI (2006 en 2011) neemt wat dat betreft geen blad voor de mond en heeft het over de 'verdomming' en de 'infantilisering' die in het hoger onderwijs aan de gang is. George RITZER (1996) spreekt over de 'McDonaldisering' van het onderwijs en Peter FLEMING (2021) lamenteert over het uitsterven van de universiteiten.

De trends waarop deze en andere auteurs wijzen, uiten zich op velerlei wijzen. Ik geef er in vogelvlucht enkele weer. Zo worden fouten tegen de spelling en de grammatica al te gemakkelijk door de vingers gezien. Het gaat er primair om dat er wordt begrepen wat de studenten willen zeggen; of ze zich in correct Nederlands uitdrukken is daarbij van ondergeschikt belang. Opvallend is ook de steeds groter wordende flexibiliteit in verband met de samenstelling van het studieprogramma. Het wordt daarbij als een goede zaak beschouwd dat studenten vakken kiezen in functie van de eigen interesses en voorkeuren en zelf kiezen welke en hoeveel vakken ze per semester afleggen. De doorgedreven flexibiliteit van dit 'à la carte studeren' maakt dat studenten en docenten verdwalen in het kluwen van credits, keuzevakken, individuele programma's, examenspreiding, deliberatiemogelijkheden en dat er een torenhoge administratie nodig is om dit allemaal bij te houden. Ook het sociale aspect van die individualisering van het studieprogramma boet daarbij in. Zo komt het minder voor dat een groepje studenten, dat samen in het eerste jaar start, bij het beëindigen van de opleiding zo goed als hetzelfde programma heeft gevolgd. Dat maakt dat zij een gedeelde studie-ervaring missen en niet werkelijk elkaars peers kunnen worden. Een ander voorbeeld is dat studenten er steeds langer over doen om hun diploma te halen. Het leven van een student schijnt meer te behelzen dan alleen maar studeren. Dat studeren een wezenlijk en fulltimeinspanning zou zijn, geraakt wat op de achtergrond in een samenleving die van mensen verwacht dat ze vooral een 'spannend', een 'leuk' en een 'gevarieerd' leven leiden (zie ook BARBER, 2007). Niet elke student klust noodgedwongen bij om de studies of het kot te betalen, maar wel om die reis te kunnen maken of om zich die nieuwste smartphone te kunnen aanschaffen. De studies zijn met andere woorden niet altijd prioritair en lijken een project te zijn naast vele andere. Het doet er dan ook niet altijd meer zoveel toe of dat masterdiploma nu werd gehaald in vier of in zes jaar. Maar, dat maakt natuurlijk wel wat uit. Zo zegt het onder andere iets over de gedrevenheid, de

doelgerichtheid en de wil om te slagen (wat uiteraard niet belet dat er ook goede redenen kunnen zijn die de studievertraging verklaren!). Een ander voorbeeld betreft de toegankelijkheid van het onderwijspersoneel. Docenten worden verondersteld steeds klaar te staan voor hun studenten en die ook voortdurend te ondersteunen. Dat is op zich een goede evolutie, maar de moderne communicatiemiddelen maken dat er nu wel een erg directe lijn tussen docent en student is ontstaan, waardoor er voor allerlei futiele zaken e-mails worden gestuurd. Een e-mail is nu eenmaal vlug verzonden. Opvallend is de directe toon die daarbij niet zelden door de student wordt aangeslagen. Dat de zelfstandigheid en het probleemoplossend vermogen van de student door al die ondersteuning en dat e-mailverkeer inboeten, is evident. 'Grade inflation' is nog een ander voorbeeld. Wat eertijds 'voldoening' was, is zo langzamerhand een 'onderscheiding' geworden. Maar, als 'onderscheiding' de norm wordt, dan wordt de betekenis van het woord uitgehold en daarmee ook de geloofwaardigheid van de opleiding en bij uitbreiding van de onderwijsinstelling. Studenten zijn thans ook steeds meer (passieve) consumenten geworden die een dienst ontvangen die ze bovendien ook nog eens kunnen (en soms zelfs moeten!) beoordelen. Van docenten wordt daarbij verwacht dat ze 'blij' zijn met de ontvangen evaluaties omdat ze daardoor beter onderwijs kunnen verschaffen. Het gevolg van dit cliëntelisme is dat er van de afstand, die de relatie tussen student en docent eertijds kenmerkte, weinig overblijft. De studenten, die graag op hun wenken worden bediend en niet altijd grote studieambitie koesteren of studie-ijver aan de dag leggen, zitten omzeggens aan het stuur en de docenten bedienen hen, bijvoorbeeld door hen op voorhand goed gestructureerde PowerPointpresentaties aan te leveren, zodat zij niet te veel worden vermoeid door het maken van nota's tijdens de les. Ook het aantal te lezen moeilijke teksten wordt best beperkt. Het aanwezig zijn tijdens de lessen blijkt ook minder de norm te zijn, zeker wanneer de onderwijsinstelling het opnemen van de hoorcolleges aanraadt of zelfs verplicht maakt. Studenten kunnen de lessen dan achteraf bekijken, op een moment dat voor hen goed uitkomt (al dan niet in versneld tempo en al dan niet lekker languit in de zetel met een zakje chips in de hand). FUREDI (2006, 161) zegt het helder: "De eis dat universiteiten zich aan de student aanpassen heeft het onverbiddelijke gevolg dat de verwachtingen naar beneden worden bijgesteld." Of nog, en al even scherp: "Erkenning via geïnstitutionaliseerde integratie komt neer op culturele vleierij van passieve subjectiviteit." (FUREDI, 2016, 162).

Het probleem, zo stelt SCRUTON, is dat men zich onbehagelijk voelt wanneer men (op basis van waarderingsoordelen) zou overgaan tot exclusie. Om de massamens niet te krenken, pretendeert men dat wat eigenlijk niet zo goed is, toch goed is. "De echte moeilijkheid ligt niet bij de studenten zelf. Zij die in staat zijn die kamer [van de hoge cultuur] te betreden zullen dat ook doen zodra de deur wordt geopend en ze een voet over de drempel hebben gezet. De moeilijkheid komt voort uit de bij onderwijkskundigen en politici heersende orthodoxie, die het natuurlijke nevenproduct is van een democratie. Leraren worden van alle kanten geconfronteerd met de visie dat een vorming die alleen voor enkelen toegankelijk is, die dus 'discrimineert' tussen zij die bekwaam zijn om haar te ontvangen en zij die daartoe niet in staat zijn, de grondregels van de moderne samenleving overtreedt. Als hoge cultuur niet voor iedereen beschikbaar is, zo stellen de egalitaristen, dan moet ze voor niemand beschikbaar zijn – of moet ze ten minste worden gemarginaliseerd als een private bezigheid, die voor de betrokkenen van belang mag zijn, maar die intrinsieker niet interessanter is dan voetbal, sportwagens of postzegels verzamelen. Een bezigheid als deze mag niet worden 'geprivilegieerd' door haar aan universiteiten te onderwijzen en haar van academische bewijsstukken te voorzien." (SCRUTON, 2011, 36). Als 'hogere kennis' dus niet voor iedereen beschikbaar of toegankelijk is, dan wordt die instelling als 'ondemocratisch' en 'elitair' bestempeld. Mee aan de basis van wat Peter FLEMING (2021) 'Dark Academia' noemt, ligt de onmacht om vanuit de inclusieve gelijkheidsgedachte toch te excluderen. Maar opnieuw, respect voor de menselijke gelijkwaardigheid

betekent hoegenaamd niet dat er geen waarderingsoordelen meer mogen worden uitgesproken en dat er geen onderscheid meer kan en mag worden aangebracht tussen zij die wel en zij die niet voor het hoger onderwijs geschikt zijn. Wanneer positieve waardering te veel de standaard wordt, is er sprake van een 'devaluatie van de waardering'. Als iedereen naar het hoger onderwijs kan en daar positief wordt gewaardeerd, wordt uiteindelijk niemand werkelijk gewaardeerd. "Wie boos wordt als hij ziet dat gelijke mensen ongelijk worden behandeld, maar niet als ongelijke mensen gelijk worden behandeld, is geen rechtgeaarde democraat maar een plebejer." (ORTEGA Y GASSET, 2015, 36). Studenten zullen dat mogelijks ook zo aanvoelen en de hen geboden waardering niet langer begrijpen als een erkenning voor een wezenlijke ervaring waarbij men door inspanning en doorzetting iets tot een goed einde heeft gebracht. Immers, als uiteindelijk iedereen een bachelor- of een masterdiploma op zak heeft, dan heeft dat diploma nauwelijks nog substantiële waarde. De wezenlijke erkenning die met waardering samengaat, is net de appreciatie van anderen voor het feit dat men iets heeft gepresteerd wat niet zo evident is.

Eerder dan te denken dat zoveel mogelijk mensen een hoger diploma moet halen, lijkt het beter de eigenwaarde van andere opleidingen, diploma's en jobs te beklemtonen. Het is voor een samenleving gezonder wanneer er voldoende waarderingsdimensies zijn, zodat iedereen zich op zijn manier en op basis van zijn talent of vaardigheid sociaal en financieel gewaardeerd en dus betekenisvol kan voelen. De devaluatie van het hoger diploma moet met andere woorden niet de prijs zijn die een samenleving betaalt om zoveel mogelijk mensen een 'goed gevoel' te bezorgen. De hand maakt nu eenmaal wat de intellectueel niet zeggen kan en het is dan ook de arbeid die op zich wat meer gewaardeerd dient te worden, eerder dan dat er moet worden getracht om zoveel mogelijk mensen naar het hoger onderwijs te loodsen. Idealiter gaan de dingen samen en wordt er een tripartitebeleid gevoerd: men behoudt de academische excellentie, men koppelt die aan een degelijk gelijkheidsbeleid en men zet stevig in op de verbreding van de waarderingswaaier zodat iedereen – of men nu hoog- of laaggeschoold is – zich een waardevol lid van de samenleving kan voelen.

Een onzalige verplating van de hele samenleving?

Gelijke rechten, zo stelt ORTEGA Y GASSET (2015), zijn het verheven doel van elke democratie, maar dit ideaal heeft onbewuste begeerten wakker gemaakt, namelijk het verlangen om in alles gelijk te zijn. Nog nooit in de geschiedenis bevond de mens zich in omstandigheden die hem konden doen dromen dat er geen beperkingen zijn. De liberale democratie, het wetenschappelijk onderzoek, de industrialisatie, de consumptie hebben aanleiding gegeven tot een nieuw menstype dat geen enkele andere autoriteit erkent dan die van zichzelf. Dit gebeurt niet zomaar en alleen uit ijdelheid, maar simpelweg uit gewenning, want de wereld confronteert hem zelden met een 'nee'. Datgene wat men voorheen zou hebben beschouwd als een geschenk waarvoor men denkbaar en nederig is, wordt nu ervaren als een recht, dat wil zeggen als iets dat opeisbaar is. Deze 'proliferatie van rechten' (ook dus in domeinen waar 'waardering' de scepter zou moeten zwaaien) leidt tot een ernstige verstoring van de orde, de hiërarchie en tot een absurde vorm van gelijkheid. Elke toepassing van het gelijkheidsstreven op een domein dat zich buiten het politieke bevindt – de gedachte dat iedereen gelijk is voor de wet – leidt tot een "onzalige verplating van de hele samenleving" (ORTEGA Y GASSET, 2015, 35). Wanneer men niet insisteert op het verschil tussen 'respect' en 'waardering', dan zal de gelijkheid voor de wet niet en nooit meer voldoende zijn, maar zullen mensen steeds meer eisen dat ze als gelijk worden verklaard, ook qua talent, verstand, ontwikkeling etc. Dit verklaart waarom er in een samenleving, waarin veel accent wordt gelegd op de aanwezigheid van een hoger diploma, kan worden verwacht dat diegenen, die dat diploma ontberen, zich zullen afzetten.

ORTEGA Y GASSET (2015) voorspelde dat in een 'zieke democratie' het verheffende gelijkheidsstreven uiteindelijk zal omslaan in ressentiment. Wie niet 'slim' is, ijvert om ofwel ook als 'slim' te worden beschouwd (wat door de doorgedreven democratisering van het hoger onderwijs aardig lijkt te worden bewerkstelligd), of om de 'slimmigheid' van anderen te diskwalificeren. In verwijzing naar Friedrich Nietzsche stelt ORTEGA Y GASSET (2015, 36-37) hierover het volgende: "Wanneer een man zichzelf minderwaardig acht omdat hij niet over bepaalde kwaliteiten beschikt, zoals intelligentie, moed of schwung, probeert hij zichzelf op te peppen door die kwaliteiten te bagatelliseren. Hij doet dat dan door de voortreffelijkheid te ontkennen van de eigenschappen die hij ontbeert. (...) En zo vindt er een totale ommekeer van waarde plaats: het hogere verliest zijn status enkel en alleen omdat het hoog is, en daarmee ondergaat het een *capitus diminutio*. In plaats daarvan wordt het lagere opgehemeld." Een goede illustratie van die 'capitus diminutio' vindt men in de vele publieke discussies over corona. Wie de sociale media volgt, zou makkelijk de indruk kunnen hebben dat het land verzadigd is van experts in de virologie, immunologie, epidemiologie en statistiek. Dat is vreemd. In nogal wat studierichtingen staat 'statistiek' gekend als een moeilijk vak en termen zoals 'aerosolen', 'Sars-CoV-2', 'reproductiegetallen' en 'de werking van hydroxychloroquine' behoren niet tot het standaardlessenpakket. Het zijn zaken waarvan ook mag worden aangenomen dat de meeste mensen er tot voor kort nauwelijks van gehoord hadden. Dat weerhoudt er sommigen echter niet van om hun mening op voet van gelijkheid te brengen met wetenschappelijke uitspraken van experts die nochtans gepokt en gemazeld zijn in de virussen. Aan het 'gezonde verstand' van de plaatselijke fietsenmaker, wanneer die over corona spreekt, wordt evenveel waarde gehecht als aan de analyses van professoren als Marc Van Ranst en Erika Vlieghe. In een samenleving waar er voortdurend met diploma's wordt gezwaaid en waar iedereen daarover lijkt te beschikken, zijn zij die niet over die diploma's beschikken de eersten om het belang ervan te miskennen ("Wat weet die Van Ranst daar nu van?!") of om een equivalente slimmigheid op te eisen ("Ik heb die cijfers ook eens bekeken en stel vast dat die Van Ranst er compleet naast zit.").

De sociale media illustreren in die zin de 'opstand van de massamens' waarvan ORTEGA Y GASSET (2015) stelt dat die niet noodzakelijk een soort fysieke opstand betreft, maar eerder de onwil van de mens om zich te laten leiden door een 'intellectuele aristocratie' die de moderne beschaving gestalte geeft. De massamens is een mens zonder bescheidenheid, iemand die dus niet meer ontvankelijk is voor beschaving en verheffing. Hij wenst over alles te onderhandelen (en neemt geen gezag meer aan), laat zich leiden door momentane indrukken (hij onderzoekt niks en houdt zich ver van introspectie) en stelt zich onvoorwaardelijk op gelijke voet met het hogere (omdat hij meent dat 'respect' samengaat met de boodschap dat hij in alles altijd en overal gelijk heeft). In die zin is de massamens een "historische aberratie" (ORTEGA Y GASSET, 2015, 65), omdat hij zich als een barbaar opstelt in een samenleving die een erg hoge vorm van (culturele en technologische) beschaving kent.

De unief als laatste bastion?

Die 'massamens', zo stelt ORTEGA Y GASSET (2015), is niet per definitie laaggeschoold, noch kan hij vaker worden aangetroffen in de lagere sociaaleconomische klassen. Het fenomeen van de 'massamens' refereert eerder aan een mentale toestand die het product is van de moderne beschaving die veel technologie, comfort en welvaart heeft voortgebracht. De massamens is loom in gedachten en handelingen. Hij stelt zichzelf geen hoge eisen meer. Voor hem is de welvaart vanzelfsprekend omdat hij historisch besef ontbeert. "De nieuwe mens wil autorijden en ervan genieten. Hij denkt dat die auto een soort vrucht is die vanzelf uit een paradijselijke boom is gevallen. In zijn binnenste heeft hij geen weet van het kunstmatige, bijna ongelooflijke karakter van de beschaving." (ORTEGA Y GASSET, 2015, 121). De wereld lijkt er vooral te zijn gemaakt om iedereen

gelukkig te maken. Chagrijnig wordt de massamens om wat anderen wel hebben en zelf (nog) niet heeft. Dat verklaart de hoger beschreven manifestaties van de 'psychologie van het verweerde kind' ("Dat diploma en applaus wil ik ook!") en van de 'psychologie van het ressentiment en de cognitieve dissonantie' ("Dat diploma dat ik niet heb, is waardeloos."). De beide manifestaties gaan samen met hufterij, platvloersheid en met wat SCRUTON (2008, 87-88) als de "grote puberale weigering om de overgangsrite naar de volwassen wereld te voltrekken" noemt. Dat laatste kan men zien in de manier waarop kinderen en volwassenen op voet van gelijkheid met elkaar lijken om te gaan en in het feit dat er tussen leerlingen en docenten nauwelijks afstand is. In de sociologie bestaan er voor dit fenomeen diverse termen, zoals 'kidults', 'rejuveniles', 'adultescents', 'freesters' (BARBER, 2007). LEVRAU (2021) heeft het over de 'adolescentiemimicrie' van volwassenen en over het feit dat mensen zich een leven lang lijken te bevinden in een soort moratorium. Onder de vlag van het 'forever young' ideaal wordt deze periode van uitgestelde verantwoordelijkheden gekneed en gevormd door de gedachte dat het leven zich hier en nu afspeelt (er is geen leven na de dood) en dat het in het teken kan en hoort te staan van plezier en bevrediging (de zogenaamde 'YOLO-cultuur').

De massamens, zoals door ORTEGA Y GASSET (2015) geportretteerd, is banaal, kortzichtig, lui, ondankebaar, verwend, vulgair en vindt dit bovendien niet erg omdat hij zichzelf ziet als het enige criterium en de enige horizon. Als de samenleving wordt bevolkt door de 'massamens' en als de universiteiten meegaan in het discours van inclusie en egalitarisme, dan moet men er zich niet om verbazen dat de schoolbanken en aula's worden bevolkt door de 'massastudent', het type student dat mak is, weinig intrinsiek gemotiveerd en moeilijk ontvankelijk kan worden gemaakt voor de waarde van beschaving. Het gaat om studenten die hard werken en het maken van opofferingen laken, nauwelijks naar de lessen komen, niet te motiveren zijn om deel te nemen aan extracurriculaire activiteiten (bv. lezingen) en zich niet de moeite getroosten om kwaliteitsvolle papers te schrijven ("Een 10/20 is voldoende"). Ze zijn er zich onvoldoende van bewust dat studeren aan de universiteit eigenlijk allerminst evident is. Voor hen lijkt het iets vanzelfsprekend, iets waarop ze recht hebben. De 'massastudent' is afgestompt. De populaire cultuur (Instagram, WhatsApp, Netflix etc.) biedt hem geen tijdelijk moment van oppervlakkige ontspanning, maar vormt veeleer het middelpunt van het leven waardoor de ontmoeting met de hoge cultuur en de omgang met kennis niet als een vlucht uit de 'ondraaglijke banaliteit' wordt beschouwd, maar eerder als een vervelende opdracht wordt beschouwd (zie ook SCRUTON, 2011). De massastudent lijkt in niks op wat Stefan ZWEIG (2019, 50-51) over zijn periode als leerling schrijft: "Als een koorts had de drang bezit van ons genomen alles te weten, alles te kennen wat er gebeurde op het gebied van kunst en wetenschap; we bemachtigden 's middags een plaats tussen de studenten van de universiteit om colleges te kunnen horen, we bezochten alle tentoonstellingen, we gingen naar de anatomiecolleges om naar secties te kijken. Aan alles en iedereen snoven wij met onze nieuwsgierige neus. We sliepen naar binnen bij de repetities van de Philharmoniker, we scharrelden bij antiquaren rond, dagelijks controleerden we de aanbieding van de boekhandelaren, om meteen te weten wat er sinds gisteren aan nieuws verschenen was. En vooral lazen we, alles lazen we wat ons in handen viel. We haalden boeken uit alle openbare bibliotheken, wat we te pakken kregen leenden we elkaar."

De aanwezigheid van de massastudent leidt tot een vorm van (hoger) onderwijs dat steeds meer wordt opgevat als "een proces van vrije verkenning en zelfontwikkeling [van de student] waarbij de docent niet de rol speelt van deskundige, voorbeeld of autoriteit, maar die van adviser, speelmakker en vriend" (SCRUTON, 2010, 57). Omgekeerd levert dit soort onderwijs ook meer 'massastudenten' op. De traditionele methoden – discipline, studie en instructie – worden immers door de hedendaagse pedagogische orthodoxie niet bepaald als waardevol beschouwd. Een docent die alleen op ex-cathedraonderwijs vertrouwt, moet begrijpen dat hij daarmee vooral een afkeer van kennis en studie opwekt. Het onderwijs wordt als gevolg daarvan te veel en primair gericht op de leerling of de

student. Die focus laat zich al te gemakkelijk vertalen in de vraag wat zij dan precies aan dit onderwijs hebben en of het wel aangenaam en relevant voor hen is. “En met ‘relevant’ wordt dan onveranderlijk bedoeld: ‘relevant ten aanzien van de belangen van de kinderen zelf.’ Uit deze vormen van bijgeloof zijn alle recepten voor mislukking voortgekomen die onderwijssystemen hebben gedomineerd: de verspreiding van kortstondige hypes, het vermijden van moeilijkheden, onderwijsmethoden die ernaar streven om de belangstelling vast te houden te koste van alles – zelfs ten koste van de kennis.” (SCRUTON, 2008, 45). De vraag is of we het hoger onderwijs als ‘laatste bastion’ van cultuur, kennis en wijsheid willen beschouwen, dan wel of we menen dat dit instituut vooral moet worden aangedreven door ‘inclusie, egalitarisme en democratie’. Kiest men al te snel voor het laatste pad, dan zal een samenleving die door de massamens worden bevolkt, universiteiten opleveren voor de massastudent. Universiteiten verliezen daarmee hun eigenheid en worden weinig meer dan economisch aangedreven cateringbedrijven die zoveel mogelijk studenten aantrekkelijke en eenvoudige pakketjes kennis willen aanbieden die als een soort voorbereide fastfoodmaaltijd kunnen worden geconsumeerd.

Honour student vs. massastudent

Tekenend voor wat ik hierboven beschreef, is dat menig universiteit thans werkt met een ‘Honours Program’. Dit programma is bedoeld voor “studenten voor wie het iets meer mag zijn ...” (zo staat het bv. op de website van de Universiteit Antwerpen, zie www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/faculiteiten/faculteit-socialewetenschappen/studeren/honours-programma/). Maar, kan en mag er dan niet worden verwacht dat elke student aan de universiteit een dergelijke ‘honour student’ is? Mag het niet gewoon voor elke student ‘wat meer zijn’? Is men dan niet aan de universiteit om aldaar een masterdiploma te behalen, toch het op één na hoogste academische diploma? Men zou kunnen denken dat deze ‘honour students’ werkelijk briljante studenten zijn. Dat is een hoopvolle gedachte, maar de werkelijkheid is allicht eerder dat deze honour student zich verdrongen voelt door de massastudent en zich bekocht voelt door de manier waarop de universiteit voor de ‘opstand van de massastudent’ is bezweken. Wat de ‘honour student’ kenmerkt, is daarom niet zozeer zijn intelligentie (al zullen er wel een aantal briljante studenten bij zijn), als wel zijn attitude, zijn gedrevenheid en zijn ‘honger naar kennis’ – kortom, kenmerken die men eigenlijk van elke student zou mogen verwachten ...

Referenties

BARBER, Benjamin (2007), *Consumed. How markets corrupts children, infantilize adults, and swallow citizenship whole*, New York, Norton & Company.

FLEMING, Peter (2021), *Dark Academia: How universities die*, Londen, Pluto.

FUREDI, Frank (2006 [2004]), *Waar zijn de intellectuelen?*, Amsterdam, Meulenhoff.

FUREDI, Frank (2011 [2009]), *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren*, Amsterdam; Meulenhoff.

HARPER LEE, Nelle (2015 [1960]), *Spaar de spotvogel*, Amsterdam, Antwerpen, De Bezige Bij.

HONNETH, Axel (1995), *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*, Cambridge, Polity Press.

LAURIJSSEN, Ilse en GLORIEUX, Ignaas (2018), “De meerwaarde van hoger onderwijs. Een analyse van de arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters”, Research paper SONO/2018/OL1.7/5, Gent, Steunpunt Onderwijsonderzoek (111 p.) – TOR 2018/37.

LEVRAU, François (2021), *Waarom verloopt het samenleven soms zo moeizaam?*, Herentals, Gompel & Svacina.

MCELWEE, Sean (2014), “On income inequality: and interview with Branko Milanović”, Demos, 14 november 2014, zie www.demos.org/blog/income-inequalityinterview-branko-milanovic.

ONDERWIJS VLAANDEREN (2018). Programme for International Student Assessment (PISA), zie https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-eninternationaal-onderwijsonderzoek/internationaalvergelijkend-onderzoek/programme-for-internationalstudent-assessment-pisa#Resultaten_PISA_2018. ORTEGA Y GASSET, José (2015 [1930]), *De opstand van de massamens*, Rotterdam, Lemniscaat.

OWEN, James (2011), *Chavs: The demonization of the working class*, Londen, Verso.

RITZER, George (1996), *The McDonaldization of society: An investigation into the changing character of contemporary social life*, New Bury Park California, Pine Forge Press.

SANDEL, Michael (2020), *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*, Utrecht, Ten Have.

SCRUTON, Roger (2008), *Waarom cultuur belangrijk is*, Amsterdam, Nieuw Amsterdam.

SCRUTON, Roger (2010), *Het nut van pessimisme en de gevaren van valse hoop*, Amsterdam, Nieuw Amsterdam.

SCRUTON, Roger (2011), “Cultuur overdragen” in VAN BORTEL, Paulus (red.), *Wat heet beschaving? Roger Scrutons cultuur- en onderwijskritiek*, Kapellen, Zoetermeer, Pelckmans & Klement, 26-40.

STAES, Bert (2021), “Gentse universiteit barst uit haar voegen”, *De Standaard* (30 september 2021).

STOUT, Maureen (2000), *The feel-good curriculum; the dumbering-down of America’s kinds in het name of selfesteem*, Boston, Perseus Books.

VAN BORTEL, Paulus (2011) in VAN BORTEL, Paulus (red.), *Wat heet beschaving? Roger Scrutons cultuur- en onderwijskritiek*, Kapellen, Zoetermeer, Pelckmans & Klement, 7-23.

ZWEIG, Stefan (2019 [1944]), *De wereld van gisteren. Herinneringen van een Europeaan*, Amsterdam, De Arbeiderspers.