



# Living apart together? Over leven in de diplomasamenleving

Bram Spruyt\*

## I. Inleiding

De afgelopen decennia ging in de meeste West-Europese landen elke generatie gemiddeld langer naar school dan haar ouders. Die vaststelling is een onderdeel van een veel bredere tendens die ervoor zorgde dat onderwijs langzaam ‘het zenuwstelsel’ van de moderne samenleving werd. Dat laatste op een dubbele manier. Als we vandaag kijken naar empirisch sociologisch onderzoek stellen we, ten eerste, vast dat het genoten onderwijs een goede voorspeller is voor een zeer breed palet van verschillen in denken, handelen en voelen tussen mensen<sup>1</sup>. Onderwijs wordt, ten tweede, ook voor nagenoeg elk maatschappelijk probleem als oplossing naar voor geschoven. Als we kijken hoe wij vandaag als samenleving tal van individuele of sociale problemen denken op te lossen. Als we kijken naar de strategieën die ontwikkeld worden om maatschappelijk kwetsbare groepen te helpen. Dan zit daar inderdaad één constante in: onderwijs moet dat doen. Maatschappelijke problemen worden zo bijna altijd onderwijsproblemen<sup>2</sup>.

Het toenemend maatschappelijk belang van onderwijs dat op die manier ontstaat, wekte altijd al gemengde gevoelens op. Enerzijds wordt onderwijs sinds oudsher als

hét middel beschouwd voor een gewenste transitie van een samenleving waarin iemands sociale positie toegeschreven werd op basis van het gezin en de plaats waar men geboren werd, naar een samenleving waarin mensen hun sociale positie zelf verwerven op basis van hun verdiensten. Anderzijds leeft de vrees dat onderwijs op die manier een nieuwe sociale scheidingslijn genereert die bovendien mensen onderaan de onderwijsladder weinig middelen biedt om een betekenisvol bestaan te leiden.

Tegen die achtergrond van vaststellingen en ambivalente gevoelens onderzoek ik, samen met anderen, of er in onze samenleving sporen te vinden zijn van de groei van groepsprocessen rond opleidingsverschillen, welke sporen dat dan zijn en tot welke gevolgen ze leiden.

Bovenstaande algemene vraag kan verder worden gespecificeerd in een groot aantal subvragen. Het gaat over de vraag of burgers zicht hebben op de grote opleidingsverschillen in denken en handelen tussen mensen zoals we ze in empirisch onderzoek vaststellen. Hoe verklaren mensen succes en falen in onderwijs precies? Welke stereotypes verbinden mensen aan de categorieën laag- en hogeschoolden? Hoe kijken ze naar de verhouding tussen opleidingsgroepen? Identificeren ze zich met een bepaalde opleidingsgroep? Vinden ze dat laag- dan wel hogeschoolden te veel of te weinig te zeggen hebben? In welke mate zijn mensen gevoelig voor verwijzingen naar hun opleidingspositie en wat gebeurt er indien die gevoeligheid getriggerd wordt?

Als men op die vragen een antwoord zoekt, dan is het eerste wat men dient te onderzoeken de manier waarop er in de publieke ruimte over opleidingsonderscheiden gesproken wordt. Voorgaande vragen peilen immers allemaal naar intergroepsprocessen. Decennia onderzoek leert dat intergroepsprocessen sterk beïnvloed worden

\* Bram SPRUYT is hoofddocent Sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel, voorzitter van de Onderzoeksgroep TOR ([www.vub.ac.be/TOR](http://www.vub.ac.be/TOR)) en van de vakgroep Sociologie ([Bram.spruyt@vub.be](mailto:Bram.spruyt@vub.be); @BramSpruyt1). Deze tekst is een bewerkte versie van de lezing die op 7 december 2018 werd gegeven naar aanleiding van de uitreiking van de Frans Van Cauwelaertprijs 2018 (<http://www.kvab.be/nl/prijzen/frans-van-cauwelaertprijs>).

1 S. DE GROOF, M. ELCHARDUS, D. KAVADIAS, J. SIONGERS, E. STEVENS, K. VAN AERDEN, B. SPRUYT en F. STEVENS, *Maatschappelijke baten en kosten van onderwijs en leerervaring. Een micro-benadering*, Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, 2012.

2 Zie ook D.F. LABAREE, “The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States”, *Educational Theory* 2008, vol. 58, nr. 4, 447-460.



door de manier waarop er in de publieke ruimte met dat groepsonderscheid wordt omgegaan<sup>3</sup>.

Om dat specifiek voor onderwijs te analyseren werd een hele reeks zaken bekeken. Ik heb onderzocht hoe opleidingsgroepen in het nieuws komen, hoe ze in kranten gebruikt worden. Ik bestudeerde praktijken op de arbeidsmarkt en ik heb commentaarstukken op sociale media geanalyseerd. Die analyses leidden tot drie algemene inzichten<sup>4</sup>.

*Ten eerste*, wordt er over opleidingsgroepen, en dan met name de categorieën laag- en hooggeschoolden, in de publieke ruimte duidelijk zeer vaak gesproken. Dat is een logisch gevolg van de centraliteit van onderwijs in de moderne samenleving.

*Ten tweede*, maakt de analyse ook duidelijk dat het voor hoogopgeleiden bijzonder aantrekkelijk is om hun samenleving te beschrijven in termen van opleidingsgroepen en bijvoorbeeld niet in termen van klassen. Spreken over klassen betekent bijna automatisch spreken over herverdeling, over een *zero sum game* waarbij winst voor de ene bijna altijd verlies voor de andere impliceert. Het gevolg is dat groepen die maatschappelijk sterk staan doorgaans niet graag spreken over klassen. Voor opleiding vinden we precies het omgekeerde. Mensen, in het bijzonder hoger opgeleiden, spreken er vaak over en verschillen worden als groot omschreven. Daar zijn meerdere redenen voor, maar twee springen eruit. Eigen aan het spreken over opleidingsonderscheiden is, ten eerste, dat de niet-definitieve status van iemands onderwijspositie steeds beklemtoond wordt. Mensen kunnen op elk moment beginnen met het verbeteren van hun onderwijspositie, luidt de boodschap. En hoewel we weten dat slechts een minderheid van de mensen na het verlaten van het voltijds onderwijs later effectief terug gaat studeren, maakt deze framing het mogelijk om een veel harder oordeel over laagopgeleiden te vellen. Onderwijs is, ten tweede, ook geen schaars goed. Als iemand hoger geschoold wordt, hoeft dit geen nadeel in te houden voor anderen. Spreken over opleidingsgroepen laat hoogopgeleiden, kortom, toe om vrank en vrij over

grote verschillen te spreken, zonder er al te snel een conflictverhaal van te maken. Het is die eigenschap die het spreken over opleidingsgroepen voor hen aantrekkelijk maakt.

Voor laagopgeleiden ligt de situatie helemaal anders. Laagopgeleiden zijn niet alleen een groep die het op tal van terreinen moeilijk heeft. Men kan in de geanalyseerde teksten ook een aantal types van veralgemening vinden die deze kwetsbaarheid extra in de verf zetten. Zo worden laagopgeleiden in het publieke discours vaak gebruikt als *excuus*. Een verwijzing naar laaggeschoolden wordt inderdaad heel vaak gebruikt om slecht nieuws te duiden. Typisch voor dat soort artikels is dat nooit precies uitgelegd wordt hoe het verband met opleiding precies in elkaar zit. Laagopgeleiden fungeren in het publieke discours soms ook als *psalmunt*. Dat gebeurt vaak in discussies over milieugerelateerde initiatieven. Dit zijn typische initiatieven waarover in de samenleving onenigheid bestaat over de wenselijkheid ervan. Een verwijzing naar de tewerkstellingskansen van laaggeschoolden wordt dan gebruikt om steun te verwerven bij mensen die het specifieke initiatief eigenlijk niet steunen. Soms ontstaat, ten slotte, veralgemening ook als er geen verschillen zijn doordat men de afwezigheid van verschillen op een subtiel of minder subtiele manier extra in de verf zet en daarmee impliciet ook suggereert wat de normale situatie is. Meer voorbeelden kunnen worden gegeven, maar het is duidelijk waar dit gebruik van de categorie laaggeschoolden toe leidt. De categorie laaggeschoolden is een bezoedelde categorie die in de publieke ruimte verbonden is met stigma.

Om het gebruik en de betekenis van opleidingscategorieën ten volle te vatten moeten we echter niet alleen kijken naar de wijze waarop mensen over opleidingscategorieën spreken. We moeten ook kijken naar concrete praktijken. Ook hier zijn er meerdere mogelijkheden (bv. gedrag op datingsites, selectieprocessen, enz.). In de context van onderwijs ligt de arbeidsmarkt echter voor de hand.

Uiteraard is het gevolgde onderwijs sterk bepalend voor iemands arbeidsmarktpositie. Dat is logisch en ook goed. Het is echter bijzonder gemakkelijk om voorbeelden te vinden waaruit blijkt hoe sterk de diplomafixatie soms doorschiet. Een bekend voorbeeld deed zich in 2013 voor toen de regering een CEO zocht om de NMBS te leiden. Een headhuntersbureau maakte een shortlist met vijf kandidaten. Elk van de betrokken kandidaten had ruime ervaring als CEO bij andere bedrijven, maar de topfavoriet diende zich uiteindelijk terug te trekken omdat ze niet over het vereiste masterdiploma beschikte. Het is die diplomafixatie waar ik samen met anderen de aandacht tracht op te richten. In onderwijsmiddens wordt vandaag vaak over competenties gesproken. Toch kijkt de rest van de samenleving vooral én eerst naar diploma's. Daarom noem ik het een diplomamenleving. Het is een

3 In die zin zijn de studies die tonen dat verschillen tussen opleidingsgroepen niet (allemaal) groter worden – H. VAN DE WERFHORST (ed.), *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*, Amsterdam, AUP, 2015; M. DE LANGE, J. TOLSMA en M. WOLBERS (eds.), *Opleiding als sociale scheidslijn. Een nieuw perspectief op een oude kloof*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2015 – niet automatisch geruststellend omdat ze geen aandacht hebben voor de wijze waarop er met een groepsonderscheid in de publieke ruimte wordt omgegaan. Meer fundamenteel ben ik ervan overtuigd dat het bestuderen van opleidingsverschillen vanuit een intergroepspectief ook toelaat om deze verschillen (ongeacht hun evolutie over de tijd) beter te begrijpen.

4 B. SPRUYT, "Ongeschoold maakt onbemind. Een thematische inhoudsanalyse van de voorstelling van laag en hooggeschoolden in twee Vlaamse kranten", *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap* 2012, vol. 40, nr. 3, 248-267.



samenleving die niet zozeer kennis of competenties an sich waardeert, maar wel schoolse, gediplomeerde kennis en competenties. Het is een samenleving waar het belang van onderwijs vaak herleid wordt tot het belang van diploma's. Dit concrete voorbeeld is natuurlijk extreem. Ik gebruik het om de aandacht te richten maar het is duidelijk dat het echte belang van diplomafixatie ligt in de vele kleine frustraties die ontstaan door diplomafixatie. Het gaat over de frustraties van mensen die op leeftijd halverwege de 40 tot de vaststelling komen dat hun carrière plots stopt. Niet omdat ze geen uitstekend werk leveren, maar omdat ze twintig jaar eerder een bepaald diploma niet behaalden. In de diplomasamenleving haalt gecertificeerde kennis het altijd van kennis die louter door ervaring is opgebouwd. Opvallend daarbij is ook dat diplomafixatie nergens sterker is dan bij de overheid zelf. Nergens worden diploma's zo sterk als gatekeeper gehanteerd, nergens zijn diploma's zo sterk certificaten van uitsluiting, als bij de overheid zelf.

Diplomafixatie leidt naar een andere veelzeggende praktijk, namelijk het 'liegen over diploma's'. Het lijstje met politici die ontslag moesten nemen omdat ze gelogen hadden over hun diploma is lang. Vaak gaat het trouwens om politici van sociaaldemocratische partijen. Het is opmerkelijk dat juist in zulke partijen – die zich toch vooral richten tot arbeiders en mensen die het sociaaleconomisch moeilijk hebben – mensen de noodzaak voelen om te liegen over hun diploma.

Ik heb lang gedacht dat het veelvuldig spreken over opleidingsgroepen iets is dat we uit een zeker automatisme doen. Iets waar we ons vaak niet van bewust zijn en dat zeker niet zou uitmonden in het expliciet mobiliseren in termen van opleidingsgebonden categorieën. Maar kijkt men wat beter, dan valt toch op dat er met name in reclame – voor datingsites 'singles met niveau' of voor verzekeringen [www.promovendum.nl](http://www.promovendum.nl) – soms op een heel openlijke en exclusieve wijze verwezen wordt naar opleidingsgroepen en dan met name hoogopgeleiden. Het is evident dat dit soort praktijken enerzijds enkel bestaan omdat het werkt, omdat er vraag naar is. Anderzijds voedt dit soort reclame en mobilisatie dat groepsonderscheid ook weer.

## II. Over leven in de diplomasamenleving

Bovenstaande vaststellingen leiden naar een cruciale vraag: welke individuele en maatschappelijke gevolgen heeft dit alles?

Laat ons beginnen met de bezorgdheid waar ik eerder naar verwees, namelijk het besef dat een samenleving waarin onderwijs de maatschappelijke spelverdeler is wel eens een harde samenleving zou kunnen worden en dan in het bijzonder voor mensen die zich onderaan de onderwijsladder bevinden. Wat vinden we daarvan terug?

Om die vraag op een systematische wijze te beantwoorden maak ik een onderscheid tussen individuele en bredere maatschappelijke gevolgen. Het spreekt voor zich dat dit onderscheid louter een hulpmiddel is om mijn betoog te organiseren veeleer dan een reëel onderscheid van types uitkomsten.

### Individuele gevolgen

Ik ben in de eerste plaats gaan kijken naar de wijze waarop burgers opleidingsverschillen verklaren. In welke mate erkennen ze en zien ze succes en falen in het onderwijs als een gevolg van talent, inzet, sociale achtergrond of geluk? Uit die analyses blijkt dat Vlamingen onderwijssucces en -falen vooral zien als een functie van werkkracht<sup>5</sup>. In een recente studie vergeleken Toon Kuppens en ik samen met anderen die verklaringen specifiek voor succes/falen op de arbeidsmarkt met deze voor onderwijs<sup>6</sup>. Deze analyses tonen voor beide domeinen geen grote verschillen in het verwijzen naar de rol van talent. Vlamingen schrijven succes of falen in het onderwijs wel veel vaker toe aan hard werk en veel minder aan geluk in vergelijking met wanneer ze gevraagd worden om succes en falen op de arbeidsmarkt te verklaren. In die zin maken ze voor onderwijssucces en -falen een voor het individu hardere diagnose in vergelijking met falen of succes op de arbeidsmarkt.

Men komt die hardheid ook op het spoor als men er *rechtstreeks* naar peilt. Zo gaf 22 % van de leerlingen uit het vierde jaar BSO aan het gevoel te hebben dat er op hen wordt neergekeken omwille van hun studierichting<sup>7</sup>. Leerlingen die in het BSO terechtkwamen nadat ze eerder een andere onderwijsvorm volgden, hadden dat gevoel nog sterker. In de studie waaruit deze cijfers komen, stelden we ook vast dat het gevoel dat er op jou neergekeken wordt omwille van je studierichting sterk samenhangt met gevoelens van demotie of futilliteit – het gevoel dat 'ons soort mensen' benadeeld worden en altijd aan het kortste eind trekken. Het is een soort van groepsmachteloosheid waarvan we weten dat het samenhangt met een hele resem aan negatieve uitkomsten zoals spijbelen, amok maken, stemmen voor radicale partijen, enz.<sup>8</sup>. Gepercipieerde neerbuigendheid ten aanzien van de eigen opleiding voorspelt die gevoelens van demotie/futilliteit én verklaart een aanzienlijk gedeelte van de verschillen in gevoelens van

- 5 B. SPRUYT, "Talent, effort or social background? An empirical assessment of popular explanations for educational outcomes", *European Societies* 2015, vol. 17, nr. 1, 94-114.
- 6 T. KUPPENS, R. SPEARS, A. MANSTEAD, B. SPRUYT en M. EASTERBROOK, "Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated", *Journal of Experimental Social Psychology* 2018, vol. 76, May, 429-447.
- 7 B. SPRUYT, D. KAVADIAS en F. VAN DROOGENBROECK, "Educational tracking and sense of futility: a matter of stigma consciousness?", *Oxford Review of Education* 2015, vol. 41, nr. 6, 747-765.
- 8 Zie o.m. M. VAN HOUTTE en P. STEVENS, "Sense of futility: the missing link between track position and self-reported school misconduct", *Youth and Society* 2008, vol. 40, nr. 2, 245-264.



sociale demotie tussen de onderwijsvorm. Dat betekent dat gevoelens van demotie of futiliteit tot op zekere hoogte beschouwd kunnen worden als een vorm van stigmabewustzijn. Jongeren (en hun ouders) weten dat een beroepsopleiding maatschappelijk minder gewaardeerd wordt dan een algemeen theoretische opleiding. Het is dat element dat ook verklaart waarom jongeren vaak niet bewust kiezen om een beroepsopleiding te volgen maar er slechts na mislukken en als alle andere opties uitgeput zijn in terechtkomen.

Als ik dit verhaal aan onderwijzers presenteer, krijg ik vaak de reactie: “dat is een schande, die ouders zijn fout! Er is geen enkele goede reden om algemene theoretische kennis hoger in te schatten dan praktische technische kennis!” Volledig akkoord. Maar waarom houden we dan het systeem van B-attesten in stand? Wat is de logica achter het idee dat een leerling die mislukt in een algemeen theoretische richting, zonder schoolse vertraging naar een meer technische of beroepsgerichte richting kan? En waarom gebeurt het omgekeerde nooit? Wat zegt de bestaande praktijk van B-attesten over de institutionele waardering van onderwijsvormen?

#### *Bredere maatschappelijke gevolgen*

Als spreken over opleidingsonderscheiden hard is voor laagopgeleiden en tot een zeker stigmabewustzijn leidt, wat zijn daar dan de bredere maatschappelijke gevolgen van?

Dat zijn de vragen waar ik nu bijna tien jaar onderzoek naar doe. Ter illustratie wil ik hier twee verschillende uitkomsten bespreken. Zij situeren zich in beide gevallen op het politieke domein en vertrekken allebei van hetzelfde uitgangspunt, namelijk dat mensen behoefte hebben aan een positieve sociale identiteit, aan het gevoel tot een groep te behoren die kan rekenen op een zekere mate van erkenning en waardigheid. Typisch voor dergelijke gevoelens is dat ze geen individueel gegeven zijn. Men krijgt ze via de reacties van anderen op zichzelf of op mensen die men als zijn gelijke beschouwt. Mensen die het gevoel hebben door anderen tot een groep gerekend te worden die een zekere erkenning of status geniet, zijn doorgaans geneigd zich met die groep te identificeren. Groepsidentificatie leidt in dat geval ook tot een zeker gevoel van trots en sociaal zelfvertrouwen. Wanneer mensen daarentegen het gevoel hebben dat ze door anderen tot een groep worden gerekend waarover negatieve stereotypes circuleren of die veel minder aanzien en status genieten, zijn twee andere uitkomsten waarschijnlijk, namelijk boosheid of schaamte.

In het vervolg geef ik twee voorbeelden die verduidelijken hoe deze laatste twee uitkomsten zich voordoen in de context van opleidingsonderscheiden.

#### Stigma en boosheid

Laat ons beginnen met de eerste uitkomst, frustratie en boosheid als gevolg van het gevoel dat er door anderen op je neergekeken wordt. Het is in die context dat ik samen met anderen onderzocht tot op welke hoogte de steun voor populisme kan worden beschouwd als het gevolg van een gepercipieerd opleidingsconflict. Die analyse vertrekt van twee uitgangspunten. Ten eerste, mensen associëren zich niet met een gebrek. Dat hebben ze nooit gedaan. Dat zullen ze ook in de context van opleiding niet doen. Mensen gaan zich nooit sterk verbonden voelen met de categorie laaggeschoolden. Als we aan mensen vragen hoe belangrijk opleiding is voor hun sociale identiteit, vinden we in de tien surveys die tot nog toe in Vlaanderen, Denemarken, Nederland, het VK en de VS gedaan werden altijd hetzelfde beeld: er bestaat een nagenoeg lineair positief verband tussen opleidingsidentificatie – het zich emotioneel verbonden voelen met mensen die eenzelfde opleidingspositie delen – en het eigen opleidingsniveau<sup>10</sup>. We vinden dat verband in Vlaanderen, Denemarken, Nederland, het VK en de VS. Die niet-identificatie bij lager geschoolden neemt, ten tweede, echter niet weg dat mensen zich heel bewust kunnen zijn van het feit tot welke groepen *anderen* hen rekenen én bovendien weten vanuit welke stereotypes er naar hen gekeken wordt. Hetzelfde onderzoek toont inderdaad dat mensen zich heel bewust zijn van hoe anderen naar hun onderwijspositie kijken.

De vraag is dan hoe dergelijke frustraties precies geventileerd worden. Gemeenschappelijk aan alle ervaringen van frustraties is dat ze verwerkt moeten worden. Eén van de gemakkelijkste manieren om dat te doen is de persoonlijke situatie voor te stellen als het gevolg van een groepstegenstelling waarbij één groep de andere benadeelt. Eenvoudig gesteld: als ‘mijn’ problemen voorgesteld kunnen worden als ‘onze’ problemen, vermindert ‘mijn’ verantwoordelijkheid in de ervaren kwetsbaarheid automatisch.

Dat is de reden waarom frustraties en woede heel vaak tot groepsdenken leiden. De verdere specificatie van die groep dient daarbij niet exact te zijn. “Wij, gewone mensen” bijvoorbeeld kan gemakkelijk fungeren als een retorisch hulpmiddel om zich onder de veilige paraplu van een groepspectief te plaatsen<sup>11</sup>. Dat is het punt waarop populisme relevant wordt. Populisme wordt een

9 Voor een diepgaande discussie met concrete beleidsvoorstellen over deze problematiek, zie B. SPRUYT, “De onderwaardering van technisch en beroepsopleiding: oorzaken en gevolgen” in I. NICAISE, B. SPRUYT, M. VAN HOUTTE en D. KAVADIAS (eds.), *Het onderwijsdebat. Waarom een hervorming van het secundair broodnodig is*, Berchem, EPO, 2014, 71-88.

10 T. KUPPENS, M.J. EASTERBROOK, R. SPEARS en A.S.R. MANSTEAD, “Life at both ends of the ladder. Education-based identification and its association with well-being and social attitudes”, *Personality and Social Psychology Bulletin* 2015, vol. 41, nr. 9, 1260-1275.

11 I. LAURIJSSEN en B. SPRUYT, “Not for people like us? A six-year panel study of the mutual relationship between feelings of relative



“dunne ideologie” genoemd. Populisme presenteert zich nooit in zijn pure vorm, maar altijd in combinatie met een meer volle, linkse of rechtse, ideologie. Als dunne ideologie steunt populisme op twee kernelementen, (1) een uitgesproken anti-establishment denken en (2) een al evenzeer uitgesproken verheerlijking van het volk (het zogenaamde volkscentrisme).

In het populisme staat het gewone, pure volk tegenover de wereldvreemde, corrupte elite. Het volk en de elite hebben daarbij geen nauwkeurig afgelijnde zelfstandige betekenis. In het populisme is het volk alles wat de elite niet is en omgekeerd. Het zijn die elementen – een scherp wij-zij-onderscheid tussen twee groepen die geen vaste betekenis hebben maar waarbij het begrip ‘gewone mensen’ wel een zeer duidelijke positieve connotatie heeft – waardoor mensen die het moeilijk hebben om een positieve sociale identiteit te vinden aangetrokken worden.

In twee afzonderlijke studies tonen we een duidelijke link tussen een aangevoeld opleidingsconflict en de steun voor populisme. In de eerste studie tonen we dat de steun voor populisme zich logisch consistent verhoudt tot een gepercipieerd opleidingsconflict<sup>12</sup>. Mensen die vinden dat laagopgeleiden te weinig te zeggen hebben en hoogopgeleiden te veel, steunen het populisme meer. Mensen die vinden dat hoogopgeleiden meer te zeggen zouden moeten hebben en laaggeschoolden minder, verwerpen het populisme sterk. In een tweede studie tonen we dat de steun voor populisme niet alleen sterk samenhangt met het genoten opleidingsniveau, maar dat die verschillen ook groter worden naarmate mensen zich meer bewust zijn van hun onderwijspositie<sup>13</sup>. Laaggeschoolden steunen vaker dan hooggeschoolden het populisme, maar ze doen dat nog meer indien zij zich sterker bewust zijn van hun opleidingspositie.

Belangrijk bij dit alles is dat de consistente verbanden zich alleen voordoen voor de steun voor populisme en bijvoorbeeld niet voor de in politicologisch onderzoek vaak gebruikte opvattingen als politieke machteloosheid of politiek cynisme. Dat komt omdat populisme meer is dan alleen anti-establishment denken. Populisme is niet alleen *tegen* iets maar ook *voor* iets. Voor volkscentrisme. Populisme steunt op het geloof dat het volgen van de wil van het gewone volk de dingen beter kan maken. In die zin is populisme een politiek van de hoop.

---

deprivation and occupational status among young adults in Flanders”, *Social Indicators Research* 2015, vol. 124, nr. 2, 617-635.

12 B. SPRUYT, “An asymmetric group relation? An investigation into public perceptions of education-based groups and the support for populism”, *Acta Politica* 2014, vol. 49, nr. 2, 123-143.

13 B. SPRUYT, G. KEPPENS en F. VAN DROOGENBROECK, “Who supports populism and what attracts people to it?”, *Political Research Quarterly* 2016, vol. 69, nr. 2, 335-346.

Betekent het voorgaande dat populisme eenvoudigweg weggezet kan worden als een veruitwendiging van een opleidingsconflict? Neen. Betekent het dat we populisme moeten omarmen? Neen. Betekent dat populisten de belangen van de mensen die hen steunen goed vertegenwoordigen? Neen. Wat het wel betekent is dat populisme veel minder het ongrijpbare spook is dat door Europa waart, dan sommigen doen geloven. Een deel van de steun voor populisme vloeit voort uit een vrij duidelijk gepercipieerd opleidingsconflict en de daarmee gepaard gaande frustraties.

#### Stigma en zelfuitsluiting

Het voorgaande toonde hoe ervaren gevoelens van ‘frustratie en woede’ die gepaard gaan met een gevoel van gebrek aan erkenning en waardigheid als gevolg van zijn opleidingspositie, een vruchtbare bodem zijn voor de steun voor populisme. Wat met het andere pad? Wat als stigmabewustzijn omslaat in onzekerheid en schaamte?

Ongeveer gelijklopend met het groeiend succes van populisme ontstonden er pleidooien om burgers op een meer actieve manier bij de politiek te betrekken. Een bekend voorbeeld van een concreet initiatief is de G1000 waar een groot aantal burgers samengebracht werden om samen over maatschappelijke thema’s te discussiëren en samen oplossingen te zoeken.

Dergelijke zogeheten *deliberatieve* initiatieven kunnen vele doelen dienen. Maar als het de bedoeling is om langs die weg het politiek onbehagen weg te werken of om verschillen in politieke betrokkenheid tussen burgers weg te werken, dan wordt dat toch wel een hele uitdaging.

Ten eerste weten we dat er zeer grote opleidingsverschillen zijn met betrekking tot nagenoeg alle vormen van politieke betrokkenheid. Waarom zouden die opleidingsverschillen bij dit type initiatieven zich niet voordoen? Sommige auteurs verbinden die opleidingsverschillen in politieke participatie ook met het over de tijd zeer snel toegenomen opleidingsniveau van onze politici<sup>14</sup>. Als er één domein is waar de dominantie van hoogopgeleiden heel sterk is, dan is het de politiek. Als er één domein is waar laaggeschoolden zich niet in herkennen of erkend voelen, dan is het de politiek.

We weten, ten tweede, ook dat om politiek actief te zijn, het niet volstaat om geïnteresseerd te zijn in politiek. Mensen worden alleen politiek actief – en zeker als die activiteit face-to-face-interactie vereist – als ze zich daar *entitled* toe voelen, als ze het gevoel hebben dat het hen toekomt om politiek actief te zijn of om een mening in het publiek

---

14 M. BOVENS en A. WILLE, *Diploma democracy. The rise of political meritocracy*, Oxford, Oxford University Press, 2017.



te uiten. Precies omdat het genoten opleidingsniveau in de publieke ruimte heel sterk verbonden wordt met competentiegerelateerde stereotypes<sup>15</sup>, ligt dat voor laaggeschoolden niet voor de hand. Een gebrek aan gevoelens van *entitlement* leidt tot zelfuitsluiting<sup>16</sup>.

Neemt men die bedenkingen samen, dan wordt de bereidheid tot deelname aan een burgerforum zoals de G1000 een interessante testcase om te onderzoeken of mensen gevoelig zijn voor verwijzingen naar hun opleidingsniveau en zo ja wat er dan precies gebeurt als die gevoeligheid aangesproken wordt. In twee experimenten (één in Vlaanderen, het andere in de Verenigde Staten) onderzochten we of het activeren van opleidingscategorieën een zelfstandig effect heeft op de bereidheid tot deelname. Met het activeren van opleidingscategorieën bedoelen we dat we mensen op een subtiele of minder subtiele manier attent maken op het bestaan van opleidingsverschillen en/of hun eigen positie in de opleidingshiërarchie. De afhankelijke variabele in deze studie was steeds de bereidheid tot deelname aan het voorgestelde initiatief.

De resultaten leiden naar drie bevindingen<sup>17</sup>. Hoger opgeleiden zijn, ten eerste, in het algemeen meer geneigd om deel te nemen aan het voorgestelde deliberatief initiatief. Die vaststelling rijmt niet alleen met het bestaande onderzoek naar om het even welke vorm van politieke participatie waarin bijna altijd aanzienlijke opleidingsverschillen worden gevonden. De vaststelling sluit ook aan bij de reële situatie. Onder de deelnemers van de G1000 waren ondanks de vele inspanningen die geleverd werden om een zo heterogeen mogelijk publiek te bereiken, hoogopgeleiden dubbel zo sterk vertegenwoordigd dan men op basis van hun aandeel in de populatie kon verwachten<sup>18</sup>.

Als opleidingsverschillen saillant gemaakt worden, nemen, ten tweede, de opleidingsverschillen toe. Als opleidingsonderscheiden saillant zijn, zijn hoogopgeleiden meer geneigd om aan het initiatief deel te nemen (*i.e. noblesse oblige*), terwijl laagopgeleiden juist minder bereid werden bevonden om deel te nemen.

Bij de experimenten hebben we met verschillende stimuli gewerkt die onderling varieerden in sterkte. We stelden, ten derde, vast dat de meest subtiele stimuli een effect van dezelfde grootte hebben als de meer openlijke stimuli. Dat toont dat mensen bijzonder gevoelig zijn voor een verwijzing naar hun onderwijspositie en dat dergelijke verwijzing de verschillen tussen opleidingsgroepen op een zelfstandige wijze versterkt.

Deliberatieve initiatieven hebben zeker potentieel. Maar om dat potentieel te realiseren is er veel meer, echt veel meer onderzoek nodig naar hoe ze de getoonde categorisatie-effecten kunnen omzeilen. We passen het hier toe op de politiek, maar het toepassingsgebied is veel ruimer dan dat. Als gevoelens van *entitlement* – wat men als een soort sociaal zelfvertrouwen kan beschouwen – zo gemakkelijk geactiveerd worden, en in dat geval tot stereotypeconform gedrag leiden, dan kan men dit soort categorisatie-effecten eigenlijk altijd en overal verwachten. Toen in de nasleep van de bankencrisis van 2008 gedacht werd over de vraag “hoe voorkomen we dit?”, ontstond al snel het gevoel dat men de ‘gewone’ man of vrouw beter moest beschermen. Dat kon onder meer, zo redeneerde men, door alleen financiële producten te verkopen die passen bij iemands profiel. Om dat profiel te bepalen moet men als klant een korte vragenlijst invullen. De tweede vraag in die vragenlijst peilt naar iemands opleidingsniveau en maakt dus opleiding saillant. Het is mijn hypothese, nog empirisch te testen, dat het als hoogopgeleide bankbediende gemakkelijker wordt om een product of een verzekering te verkopen nadat laagopgeleiden zo’n vragenlijst ingevuld hebben dan wanneer ze dat niet doen.

### III. Tot besluit

Het voorgaande biedt een kijk op de resultaten van tien jaar onderzoek naar de wijze waarop opleidingsonderscheiden een bron van sociale identiteit(sprocessen) zijn en de concrete maatschappelijke gevolgen ervan. Ter uitleiding moeten drie zaken worden benadrukt.

De resultaten vormen, ten eerste, geen pleidooi tegen onderwijs of voor ontscholing. Integendeel. Ze zijn wel een waarschuwing tegen een overdreven instrumenteel gebruik van diploma’s. De voorbeelden tonen dat bepaalde arbeidsmarktpraktijken diploma’s bijna totaal loskoppelen van de competenties waarvoor ze staan. Op andere plaatsen zien we dat een onderwijsbeleid formeel tegen een hiërarchisering van onderwijsvormen is, maar met het B-attest een systeem in stand houdt dat duidelijk dergelijke hiërarchie institutioneel verankert. Ik beweer niet dat deze problematiek eenvoudig opgelost kan worden, maar hoop wel dat het onderzoek kan helpen om de aandacht te richten. Dergelijk onderzoek kan vooral ook bijdragen aan het bewustmaken van hoe gemakkelijk en vanzelfsprekend

15 B. SPRUYT en T. KUPPENS, “Warm, cold, competent or incompetent? An empirical assessment of public perceptions of the higher and less educated”, *Current Sociology* 2015, vol. 63, nr. 7, 1058-1077.

16 B. SPRUYT en T. KUPPENS, “Education based thinking and behaving? Towards an identity perspective for studying education differentials in public opinion and political participation”, *European Journal of Cultural and Political Sociology* 2015, vol. 2, nrs. 3-4, 291-312.

17 B. SPRUYT, T. KUPPENS, R. SPEARS en J. VAN NOORD, “Talking politics? Educational category salience reinforces differences in people’s willingness to participate in deliberative initiatives”, *Political Psychology* 2018 (Online First: <https://doi.org/10.1111/pops.12558>).

18 D. CALUWAERTS en M. REUCHAMPS, *The legitimacy of citizen-led deliberative democracy. The G1000 in Belgium*, New York, Routledge, 2018.



opleidingscategorieën vandaag gebruikt worden (in het bijzonder door hogeschoolden). Dat gebeurt ook als ze niet relevant zijn. Mensen blijken een ontzettend gevoelige sociale antenne voor opleidingsonderscheiden te hebben en de activering ervan leidt bij lager geschoolden ofwel tot woede en frustraties ofwel tot zelfuitsluiting.

De diagnose van een opmerkelijk sterke diplomafixatie is op zichzelf niet nieuw<sup>19</sup>. Er werd zeker ook al getracht er iets aan te doen. Wie die pogingen bekijkt, kan echter moeilijk anders dan concluderen dat ze vooralsnog niet echt het verschil maken. We hebben een systeem van *Elders Verworven Competenties*<sup>20</sup> dat mensen toelaat om praktijkervaring om te zetten in een kwalificatie. Op individueel niveau kan dit mensen helpen, hoewel het aandeel dat er gebruik van maakt vooralsnog beperkt is én het ook niet duidelijk is voor welke beroepen dit systeem écht een verschil maakt. Maar op maatschappelijk niveau bevestigt en versterkt dit systeem uiteraard de diplomagerichtheid van de samenleving.

Er zijn ook drie andere redenen waarom de thematiek die in dit artikel beschreven werd niet zal verdwijnen.

Ten eerste, zullen er altijd laag- en hoogopgeleiden zijn hoewel de betekenis van die categorieën over de tijd zal veranderen. Laag- en hoogopgeleiden zijn positionele in plaats van absolute categorieën. Zelfs indien men de focus op diploma's vervangt door een meer exclusieve focus op reële competenties, verdwijnt de drang tot classificeren niet.

Ten tweede, neemt de druk tot het instrumentaliseren van onderwijs gestaag toe. Daarmee verwijs ik niet zozeer naar een concreet onderwijsbeleid, maar wel naar een bredere tendens in westerse landen om de betekenis van opleiding te verengen tot een persoonlijke investering in zijn persoonlijke economische toekomst. Angelsaksische landen en Nederland zijn al een stuk verder in dat proces. Historisch gezien is dat echter een hoogst bijzondere benadering van onderwijs<sup>21</sup>. Onderwijs ging in het verleden altijd meer over samenleving maken dan over het kwalificeren van individuen<sup>22</sup>. Leerplichtonderwijs werd het eerst ingevoerd in relatief jonge landen die ontstonden uit conflicten en die heel verschillende bevolkingsgroepen moesten verenigen. België bijvoorbeeld. De massificatie van het onderwijs na WOII ging gepaard met een sterk geloof in de kracht van verheffing, het geloof dat onderwijs niet alleen individuen maar ook de samenleving in haar geheel

kon verbeteren. Het stoelde ook op de ambitie dat mensen via onderwijs kansen krijgen die hun gezin van herkomst hen nooit kon bieden. We zijn die ambitie aan het loslaten. We laten ze los op het moment dat we onderwijs exclusief voorstellen als een persoonlijke investering in iemands economische toekomst en dus vinden dat het individu ook een stukje van de 'investeringskost' kan dragen. We laten het ook los als we de grote bestaande sociale ongelijkheden in onderwijsuitkomsten wegrationaliseren door te verwijzen naar biologische, genetische verschillen tussen mensen en vervolgens de ambitie loslaten om mensen kennis en vaardigheden aan te leren zelfs als alles erop wijst dat dit voor hen veel moeilijker is dan voor anderen. Ironisch is dat. Precies op het moment dat onderwijs één van de laatste ruimtes is waar alle bevolkingsgroepen nog samenkomen en een aanzienlijke tijd samen doorbrengen. Precies op het moment dat onderwijs één van de laatste plaatsen is waar nog echt 'samenleving' gemaakt kan worden. Precies op dat moment groeit de druk om onderwijs te reduceren tot een dienaar van de arbeidsmarkt. Dat is maatschappelijk riskant. Door onderwijs zo te instrumentaliseren, pompt men de individuele verwachtingen ten aanzien van dat onderwijs ook enorm op. Door onderwijs exclusief voor te stellen als een persoonlijke investering voor een persoonlijk rendement, moedigt men mensen bovendien aan om zichzelf als verschillend te zien van diegenen die veel minder lang onderwijs volgden.

Dat alles gebeurt, ten derde, in een context waarvan we weten dat het puur economisch rendement van onderwijs bijna onvermijdelijk zal afbotten<sup>23</sup>. Onderwijs zal in de toekomst voor individuen nog steeds de beste investering zijn om een goede positie op de arbeidsmarkt te verwerven, maar de mate waarin het een garantie daarop biedt zal verkleinen.

Om al die redenen kan een onderwijsbeleid het zich niet permitteren om zijn taak 'eng' in te vullen. Moderne samenlevingen zijn onderwijssamenlevingen geworden<sup>24</sup>. Het zijn samenlevingen waarin onderwijs op een gezaghebbende wijze status verdeelt en verwachtingen vormgeeft. Dat aspect negeren vormt een rechtstreekse bedreiging voor de sociale cohesie.

19 Zie ook R. DORE, *The diploma disease: education, qualification and development*, London, George Allen and Unwin, 1976.

20 Zie <http://www.erkennenvancompetenties.be/>.

21 D.F. LABAREE, *How to succeed in school without really learning. The credential race in American Society*, Yale, Yale University Press, 1997.

22 F. RAMIREZ en J. BOLI, "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization", *Sociology of Education* 1987, vol. 60, nr. 1, 2-17.

23 P. BROWN, H. LAUDER en D. ASHTON, *The global auction: the broken promises of education, jobs and incomes*, Oxford, Oxford University Press, 2011.

24 D. BAKER, *The schooled society*, Stanford, Stanford University Press, 2014.