

## Kwaliteit en pluriformiteit

Het valt nauwelijks op, maar veel vraagstukken van de multiculturele samenleving vinden hun oorsprong in de zuilenmaatschappij: het verkeren in eigen kring, de handhaving van de groepsidentiteit, de behoeften aan eigen godsdiensten en eigen scholen. In de literatuur zijn de zuilen voorgesteld als naast elkaar bestaande verticale sociale constructies. Maar in werkelijkheid bestond er een latente hiërarchie waarbij het seculiere deel van de bevolking zich boven het religieuze deel waande. Ook binnen het laatste was er een hiërarchie waarin de protestanten dichter bij God stonden dan de katholieken. Gegeven deze taaie hiërarchische ordening is het onvermijdelijk dat op den duur katholieken zichzelf zijn gaan bekijken door de ogen van de protestanten, zoals het religieuze deel van de natie zichzelf is gaan beoordelen met de maatstaven van het seculiere deel. Daarmee is een morele hiërarchie geconsolideerd die verstrekkende consequenties heeft voor de multiculturele samenleving. De schoolstrijd is op de keeper beschouwd uiteindelijk ‘gewonnen’ door het seculiere deel dat haar wereldbeeld en bijbehorende normen heeft weten op te leggen aan de natie. En juist in de jaren zeventig en daarna, de periode waarin de spanningen van de zuilenmaatschappij in de collectieve voorstelling tot rust komen, beginnen allochtonen met groepsvorming en het bouwen van een eigen culturele kring. Dat geeft jeuk en kriebel bij de generatie die in de zuilenmaatschappij is opgegroeid, een verschijnsel dat ik eerder typeerde als *zuileneczeem*. Want voor deze generatie is de zuilenmaatschappij, die gekenmerkt werd door onderdrukking en apartheid, een gepasseerd station. Nu moeten wij – nog steeds volgens die generatie – alles “samen doen”.

Het verzet tegen de multiculturele samenleving, en vooral tegen het bijzondere en andere vormen van onderwijs, wordt echter niet beargumenteerd met verwijzing naar deze cultuurhistorische achtergrond. Evenals in bijvoorbeeld Frankrijk gaat men ook in Nederland er impliciet vanuit dat mensen identieke burgers zijn (klonen), dezelfde kansen hebben en dezelfde eindresultaten dienen te behalen. Het meritocratische toverwoord is *kwaliteit*. Volgens de buitengewoon hardnekkige en dominante opvatting is er maar één kwaliteitsbeeld waaraan iedereen moet beantwoorden. Sterker, kwaliteit is in deze opvatting universeel, het is kleurloos, geslachtsloos, cultuurloos. En dat zou ook gelden voor de kwaliteit van het onderwijs.

Zoveel domheid is niet normaal, daarvoor móet men geleerd hebben. In de artistieke beroepen, variërend van schilderkunst tot de technische ontwerpkunde, blijkt een eenduidige definitie van kwaliteit onmogelijk te zijn. Kwaliteit kent verschillende manifestatievormen. Ook in de medische praktijk blijken de kwaliteitsoordelen over vrouwelijke en mannelijke huisartsen verschillend te zijn. Dat heeft te maken met zaken als bejegening en de gevolgde therapie. Soortgelijke verschillen zijn eveneens vastgesteld in bijvoorbeeld de opvoeding en het management. Deze variatie aan kwaliteiten is overigens niet tot alle terreinen te generaliseren. In de chirurgie en de vliegtuigbouwkunde is de variatiebreedte voor een verscheidenheid van kwaliteit aanzienlijk minder. Vast staat echter dat een eenduidig kwaliteitsbeeld niet is te handhaven.

De behoefte aan eenduidigheid hangt nauw samen met gevoelens van gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid. Elke afwijking van de eigen maatstaven wordt beleefd als minder en onrechtvaardig. Pas als educatief gedrag, onderwijsinstellingen en leerroutes op elkaar lijken, zijn zij gelijkwaardig. In zijn *Rethinking Multiculturalism* betoogde de Britse filosoof Bikhu Parekh dat men een monistische opvatting van kwaliteit, dus van eenvormigheid, verwart met gelijkwaardigheid. Het onvermogen om pluraliteit te verbinden met gelijkwaardige kwaliteit is kenmerkend voor culturen waar het morele monisme de overhand heeft. Voeg hieraan toe dat dit wurgende onvermogen een diep gewortelde doch zeer specifiek Nederlands gevoel van rechtvaardigheid herbergt, namelijk dat een diversiteit van kwaliteiten intrinsieke

ongelijkheden bevat. Dit gevoel van “verschil = ongelijkheid = onrechtvaardigheid” is ook te merken bij het verzet tegen positieve actie dat reflexmatig wordt geassocieerd met het compenseren van de mindere kwaliteit van vrouwen en allochtonen. Dit gevoel geldt overigens alleen voor het basis en voortgezet onderwijs, nauwelijks voor het beroepsonderwijs en helemaal niet voor het hoger onderwijs waar grote verschillen in leervormen en curricula normaal zijn. Deze strijd om behoud van kwaliteit, maar ook om differentiatie ervan, is de strijd waarvoor het andere onderwijs altijd heeft gestaan. De nadruk op kwaliteit in het onderwijs is echter eenzijdig. Want daar gaat het niet alleen om de overdracht van inhoudelijke kennis en vaardigheden, maar ook om identiteitsvorming en maatschappelijke toerusting. De kwaliteit van de inhoudelijke kennis en vaardigheden wordt gecontroleerd door de onderwijsinspectie. De strijd om het bestaansrecht van het andere onderwijs concentreert zich daarom op de identiteitsvorming en de maatschappelijke toerusting. De huidige discussies over opname van vakken als burgerschapsvorming en de invoering van maatschappelijke stages in het onderwijs getuigen van deze sluimerende functies van het onderwijs. Het verzet tegen het andere onderwijs heeft dus weinig te maken met monistische opvattingen van kwaliteit. De inzet van deze strijd is de zorg om het behoud van pluriformiteit rond identiteitsvorming en maatschappelijke toerusting. Aangezien die pluriformiteit een intrinsiek kenmerk is van de liberale democratie moet dat bewaakt en versterkt worden. Het andere onderwijs vervult in dat opzicht een belangrijke maatschappelijke opdracht.

Ruben Gowricharn,

Hoogleraar sociale cohesie en transnationale vraagstukken aan de universiteit van Tilburg en coördinator van de multiculturele promotiekamer SVMK.