

## Perspectieven op diversiteit; ter inleiding

Bert Musschenga en Edwin Koster

### *1. De herkomst van het spreken over diversiteit en diversiteitsbeleid.*

Deze bundel wil laten zien hoe docenten filosofie van de Vrije Universiteit (VU) in hun onderwijs aan studenten van andere faculteiten hen stimuleren na te denken over ‘diversiteit’. Dat is hun gevraagd in het kader van het diversiteitsbeleid dat de VU bezig is te ontwikkelen. Het is niet overbodig om even stil te staan bij de betekenis die de term ‘diversiteit’ in deze context heeft en bij de achtergrond daarvan. Dan moeten we naar de Verenigde Staten, naar de discussie die daar vanaf het midden van de vorige eeuw is gevoerd over ‘positive discrimination’, ‘reverse discrimination’, ‘preferential treatment’ of ‘affirmative action’ – termen die gebruikt werden en worden om een beleid aan te duiden dat erop gericht is om de ondervetegenwoordiging van bepaalde groepen, met name vrouwen en zwarten, bij onderwijsinstellingen en op de werkvloer tegen te gaan. De Civil Rights Act van 1964 maakte ‘affirmative action’ wettelijk mogelijk.

Twee filosofen hebben zich aan het begin van de zeventiger jaren in het publieke debat gemengd met een poging om ‘affirmative action’ te onderbouwen. Hun artikelen verschenen beide in het tweede nummer van de jaargang 1973 van het tijdschrift *Philosophy and Public Affairs*. In zijn artikel ‘Equal Treatment and Compensatory Discrimination’ betoogde Thomas Nagel dat voorkeursbehandeling gerechtvaardigd is als middel om het ernstige sociale kwaad van achterstelling aan te pakken en rechtvaardigheid geen geweld aan doet. Judith Jarvis Thomson volgde in haar artikel ‘Preferential Hiring’ een andere argumentatielijn. Volgens haar was voorkeursbehandeling van zwarten (in het aanstellingsbeleid van universiteiten) gerechtvaardigd als compensatie voor het onrecht dat hen en hun groep in het verleden was aangedaan. Terwijl voorkeursbehandeling volgens Nagel verenigbaar is met (distributieve) rechtvaardigheid, is zij volgens Thomson een eis van (compenserende) rechtvaardigheid. Critici betoogden dat voorkeursbehandeling een inbreuk betekent op de rechten van hen die niet tot de doelgroep behoorden en in strijd is met het principe dat banen en de toelating tot onderwijsinstellingen op verdienste gebaseerd dienen te worden. Met name de argumentatie van Thomson kon in hun ogen geen genade vinden. Is het, zo werd gesteld, rechtvaardig wanneer bij de plaatsing aan een universiteit een kind van welgestelde zwarte ouders als

compensatie van onrecht dat in het verleden de zwarte bevolkingsgroep was aangedaan, voorrang krijgt boven een kind uit een arm blank milieu?

Een keerpunt in de voorkeursbehandeling door universiteiten was de zaak *University of California versus Bakke* die in 1974 voor de Supreme Court van California diende. De Medical School van University of California at Davis had een quotum vastgesteld voor zwarte studenten, waarvoor een speciale toelatingsprocedure was gecreëerd. De blanke Allan Bakke begon een rechtszaak omdat hij twee jaren achtereen niet was toegelaten tot deze school via de ‘gewone’ toelatingsprocedure, hoewel zijn testcores en cijfers beter waren dan die van hen die via het ‘special program’ waren toegelaten. Dat programma werd uiteindelijk in 1978 door de Supreme Court in strijd met de constitutie en de Civil Rights Act van 1964 bevonden. Een ‘special program’ kon daarna niet meer. Geen ‘two classes’. Wat niet wil zeggen dat ras, etniciteit en gender geen enkele rol meer mochten spelen bij de toelating tot onderwijsinstellingen. Justice Powell die de ‘opinion’ voor het Hof schreef, stelde dat universiteiten ras en etniciteit nog wel als een ‘plus’ mochten beschouwen als ze konden aantonen dat dat nodig was voor de realisering van ‘diversity’ aan de universiteit. Want diversiteit zorgt volgens Powell voor een “educational atmosphere conducive to speculation, experiment and creation.” Powells redenering doet sterk denken aan John Stuart Mill die zich in *On Liberty* (1869) een groot voorstander van diversiteit betoonde, niet alleen van opinies, maar ook van smaken en leefstijlen. Vrijheid vond Mill met name met het oog op diversiteit belangrijk. En diversiteit achtte hij van belang voor menselijk geluk en voor individuele en sociale vooruitgang. Diversiteit was voor hem weliswaar geen intrinsieke waarde, maar ook niet een puur instrumentele waarde. Bij Powell lijkt diversiteit eerder een puur instrumentele waarde te zijn.

Hoewel ‘diversity’ een ruim begrip is, werd het in het kader van ‘affirmative action’ in de praktijk ingeperkt tot raciale en etnische diversiteit. Aan de University of Michigan werd een andere redenering gevolgd om voorkeursbehandeling te rechtvaardigen. Daar was men van mening dat ‘affirmative action’ gerechtvaardigd is omdat het belangrijk is ‘academic leaders’ op te leiden afkomstig uit verschillende bevolkingsgroepen die een bijdrage kunnen leveren aan maatschappelijke integratie. De aan die universiteit verbonden filosoof Elisabeth Anderson betoogde enkele jaren geleden dat verdediging van ‘affirmative action’ met een beroep op integratie superieur is aan die waarin op compenserende rechtvaardigheid of op diversiteit een beroep gedaan wordt (Anderson 2002).

Het is opvallend dat de termen ‘diversiteit’ en ‘diversiteitsbeleid’ in het *Nederlandse* publieke debat over de multiculturele samenleving nauwelijks voorkomen. Ze worden met

name gebruikt in discussies over het personeelsbeleid van organisaties en bedrijven. ‘Diversiteitsbeleid’ is een aanduiding voor beleid op mesoniveau en niet op macroniveau. Een term als ‘multiculturaliteitsbeleid’ zou op het mesoniveau ook niet passen omdat die zich niet uitstrekt tot groepen als vrouwen en gehandicapten. Diversiteit moet volgens velen (op mesoniveau) bevorderd worden, maar zelfs de meest verstokte linkse-kerkganger zul je niet (meer) horen zeggen dat het multiculturele gehalte van de samenleving (macroniveau) vergroot moet worden. ‘Diversiteit’ heeft een positieve bijklank; het is niet alleen de aanduiding voor een stand van zaken, maar ook een (instrumentele) waarde. ‘Multiculturaliteit’ is heden ten dage uitsluitend de aanduiding van een (al dan niet problematisch geachte en betreurde) stand van zaken in de samenleving.

## *2. De betekenis van de term diversiteit in de bundel*

In deze bundel verwijst de term ‘diversiteit’ naar een kenmerk van sociale groeperingen en organisatie. Het gaat om sociale diversiteit. De samenleving als geheel kan al dan niet divers zijn. Het zelfde geldt voor de universitaire gemeenschap als geheel, of delen daarvan zoals de studentenpopulatie of het docentencorps. In de context van het onderwijs en onderwijsinstellingen kunnen verschillende vormen van sociale diversiteit onderscheiden worden:

- religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit;
- etnische diversiteit;
- culturele diversiteit;
- sociaal-economische diversiteit;
- gender diversiteit;
- diversiteit van leerstijlen.

Afhankelijk van de vorm van diversiteit zijn er verschillende redenen om aan een universiteit aan diversiteit aandacht te geven. In de tweede helft van de 20<sup>ste</sup> eeuw ging men inzien dat het moreel onwenselijk was dat er zo weinig meisjes en kinderen uit ‘lagere’ sociale milieus gingen studeren. Diversiteit moest om redenen van gelijkheid en rechtvaardigheid bevorderd worden. Nu wordt om dezelfde redenen toegejuicht dat het percentage studenten uit allochtone milieus toeneemt. Met de toename van het aantal allochtone studenten en van het aantal buitenlandse studenten uit niet-westerse landen neemt ook de religieuze en levensbeschouwelijke, de culturele diversiteit en wellicht ook de diversiteit van leerstijlen aan

de universiteit toe. Gezien de enorme groei van het percentage vrouwelijke studenten in de afgelopen decennia is genderdiversiteit geen issue meer als het gaat om de samenstelling van de studentenpopulatie. Die vorm van diversiteit komt in deze bundel nauwelijks aan de orde.

(Toename van) diversiteit is een gegeven aan de universiteit. Dat gegeven wordt echter vanuit verschillende perspectieven benaderd. Allereerst *het perspectief van achterstand*. Studenten uit allochtone milieus zijn over het algemeen minder vaardig in de Nederlandse taal en beschikken over minder geschikt sociaal en cultureel kapitaal om hun studie met succes te kunnen afronden. Vanuit dit perspectief focust men op de gevolgen van diversiteit voor het studierendement. Ten tweede, *het perspectief van sociale cohesie*. Vanuit dat perspectief gaat de aandacht uit naar de (wenselijkheid van meer) interactie en communicatie tussen de verschillende groepen studenten en naar (het voorkomen van) conflicten tussen gedragspatronen van bepaalde groeperingen en de normatieve verwachtingen van de westerse cultuur. Ten derde, *het afspiegelingsperspectief*. Leren omgaan met diversiteit in de universitaire gemeenschap wordt van daaruit gezien als een goede voorbereiding op de diversiteit waarmee studenten na hun studie in hun beroepsveld geconfronteerd zullen worden. Ten vierde, *het perspectief van de verrijking*. Vandaar uit wordt diversiteit benaderd als een mogelijkheid voor studenten om kennis te nemen van andere waarden, ideeën en ervaringen.

### *3. Filosofieonderwijs en diversiteit*

Alle studenten aan de VU krijgen filosofieonderwijs dat sinds jaar en dag ‘wijsgerige vorming’ genoemd wordt. Doel daarvan is studenten te leren nadenken over filosofische, levensbeschouwelijke en ethische vragen rond wetenschap, wetenschappelijk onderzoek en de toepassing daarvan, en rond het gebruik van wetenschap in academische beroepen. Wijsgerige vorming is geen module met universiteitsbreed dezelfde inhoud. De inhoud is afgestemd op de studierichtingen van de faculteit waar het vak gegeven wordt. Die contextsensitiviteit geldt ook voor de wijze waarop het thema diversiteit behandeld wordt. Daarbij past het niet om een uniform blokje ‘diversiteit’ in het college op te nemen. Sommige auteurs gaan rechtstreek in op een of meerdere van de bovengenoemde vormen van sociale diversiteit omdat het past bij de aard van de studierichting. Andere auteurs volgen een omweg die verrijkend kan zijn voor het denken over sociale vormen van diversiteit, ook al komen die niet rechtsreeks aan de orde. De uitdaging was het grootst voor docenten die wijsgerige vorming geven in een studierichting waarin de studentenpopulatie weinig divers is, waarin het thema geen onderdeel

is van het vakgebied, en die ook niet opleidt voor beroepen waarin de beoefenaren met diversiteit onder hun collega's of hun cliënten te maken krijgen.

#### *4. De bijdragen*

Het is niet de bedoeling een uitputtende samenvatting te geven van alle bijdragen. We willen vooral laten zien hoe het thema diversiteit in de verschillende bijdragen aan de orde komt. De bundel begint met twee algemene artikelen over universiteit en diversiteit. Daarna komen de bijdragen over wijsgerige vorming en diversiteit. Qua inhoud zijn deze zeer verschillend, maar ze hebben – voor zover mogelijk was – wel een zelfde structuur. De auteur begint met een karakterisering van de studentenpopulatie. Daarna geeft zij/hij aan hoe het thema zich verhoudt tot het vakgebied van de studierichting. Vervolgens gaat zij/hij in op de vraag in hoeverre diversiteit een issue is in de beroepen waarin de studenten van de studierichting doorgaans terecht komen. Het grootste deel van het artikel gaat over een of meer thema's waaraan de reflectie op diversiteit wordt vastgeknoopt. Tenslotte gaat de docent in op zijn/haar didactische aanpak bij het aan de orde stellen van diversiteit. De bundel wordt afgesloten met een artikel over de didactiek van de wijsgerige vorming.

*Bert Musschenga* beschrijft hoe de Vrije Universiteit van een homogene universiteit een diverse universiteit is geworden. Tegenwoordig is bijna twintig procent van de studenten niet-westers allochtoon en ruim tien procent westers allochtoon. Tegen die achtergrond behandelt hij twee vragen: Wat betekent deze verandering voor de universiteit als microsamenleving? Wat betekent dit voor het onderwijs? Geïnspireerd door noties en beelden binnen de politieke filosofie betoogt Musschenga dat aan een universiteit eisen van fatsoen en beschaving gerespecteerd moeten worden, studenten gelijke kansen moeten hebben, speciale activiteiten kunnen worden opgezet om achterstanden en deficiënties op te heffen, er aandacht moet zijn voor verschil en de mogelijkheid om niet-vrijblijvende ontmoetingen te organiseren. Moet het onderwijs anders worden gegeven? Volgens Musschenga zou er ruimte moeten worden gegeven om eigen levensbeschouwelijke en culturele traditie in te kunnen brengen, zou er aandacht moeten komen voor diversiteit van leerstijlen, en moeten docenten cursussen volgen om multiculturele competenties te ontwikkelen. Daarnaast zal de verandering van de samenleving voor bepaalde studies uiteraard gevolgen moeten hebben voor wat betreft curriculum en inhoud van de vakken.

In 'Naar de universiteit van de toekomst' beschrijft *Halleh Ghorashi* haar toekomstvisie op een universiteit die de huidige culturele diversiteit als een positieve

uitdaging beschouwt. Zij constateert dat er in Nederland sprake is van een indeling in vaststaande categorieën: migranten zouden per definitie afwijken van de Nederlandse norm en ze zouden een sociaal-economische achterstand hebben. Een consequentie van dit ‘categorale denken’ is dat migranten vooral gezien worden als mensen met tekortkomingen. Dit belemmert volgens Ghorashi onnodig hun ontplooiingsmogelijkheden. Zij pleit daarom voor een afscheid van dit denken en kiest voor een integrale benadering van diversiteit. De belangrijkste bouwstenen van deze benadering zijn volgens haar ten eerste het ter discussie stellen van negatieve aannames rond diversiteit zodat een verandering van ‘*mindset*’ ontstaat. Ten tweede het opschorten van onze vooroordelen zodat er in organisaties veilige ruimtes ontstaan waar mensen elkaar kunnen ontmoeten, zekerheden ter discussie durven stellen en van elkaar kunnen leren.

De bijdrage van *Henk de Regt* en *Kai Eigner* gaat over diversiteit in het wijsgerig onderwijs voor studenten exacte wetenschappen en aardwetenschappen. Zij verbinden het thema diversiteit met diversiteit van waarden. Hun centrale vraag is of de zogenaamde ‘waardevrijheidsthese’ klopt: speelt de diversiteit van waarden die in de samenleving wordt aangetroffen geen rol in de wetenschap? Volgens het door Koningsveld geïntroduceerde ‘drieluik-model’ spelen waarden een rol in de fase die aan het wetenschappelijk onderzoek voorafgaat (selectie) en in de fase die komt nadat het onderzoek is afgerond (toepassing). Het feitelijke wetenschappelijke onderzoek zou waardevrij zijn. In hun onderwijs laten De Regt en Eigner door middel van dilemma’s zien dat deze voorstelling van zaken niet klopt. Waarden beïnvloeden de uitkomst van wetenschappelijk onderzoek. Dit betekent echter niet dat deze uitkomsten het product zijn van subjectieve willekeur. Doordat wetenschappers met verschillende waarden en verschillende theoretische perspectieven op een kritische en constructieve manier met elkaar concurreren, is de voortgang van de wetenschap als geheel gewaarborgd.

*Edwin Koster* schrijft over diversiteit in de levenswetenschappen. Hij beschrijft een – voor het thema ‘diversiteit’ wellicht typerend – conflict tussen studenten en docenten levenswetenschappen. Het conflict betreft dat tussen islamitische studenten medische biologie en de docenten van de cursus ‘Mens en evolutie’. Een behoorlijk aantal van deze studenten zette zich af tegen centrale aspecten van de theorie over de evolutie van de mens. In hun argumentatie lopen wetenschappelijke resultaten, culturele waarden, (niet-)religieuze opvattingen en politieke perspectieven door elkaar. Om deze verschillende elementen beter te kunnen onderscheiden, wordt in het wijsgerig onderwijs aandacht besteed aan de rol van externe factoren (culturele, maatschappelijke, ideologische en financiële factoren) in

voorbeelden van toonaangevend levenswetenschappelijk onderzoek. Dit is voor hen een verrassend resultaat. Studenten hebben namelijk doorgaans een *common sense*-visie op wetenschap: ze beschouwen wetenschap als een zuiver rationele onderneming. Vervolgens laat hij zien hoe studenten gestimuleerd kunnen worden om te reflecteren op de rol die hun *eigen* waarden en opvattingen spelen bij de beoefening van wetenschap en bij het denken over de vraag ‘Wat is wetenschap?’

In ‘De veelheid van het lichaam’ laat *Annemie Halsema* zien dat het doel van het filosofisch onderwijs aan studenten bewegingswetenschappen gelegen is in de bewustmaking van de samenhangende lichaamsvisie die aan deze wetenschappen ten grondslag ligt. Halsema laat zien dat de verschillende lichaamsbeelden verbonden zijn met een diversiteit aan waarderingen en uitgangspunten van onderzoek in de bewegingswetenschappen. Een ander thema in het filosofisch onderwijs aan deze faculteit betreft de diversiteit aan maatschappelijke waarderingen van het lichaam. Aan de gangbare indelingen in de sport (op basis van gender, mate van validiteit en leeftijd) liggen maatschappelijke vanzelfsprekendheden ten grondslag. Door middel van concrete voorbeelden worden studenten hiervan bewust gemaakt en wordt een reflectie op thema’s als ‘gelijke kansen’ en ‘rechtvaardigheid’ op gang gebracht.

In ‘En ze heten altijd Mohammed’ gaan *Tineke Abma* en *Joeri Tjitra* in op ervaringen van allochtone studenten met het geneeskundecurriculum. Omdat de studenten- en de patiëntenpopulatie van het VUmc zeer divers is, wordt binnen de medische opleiding gericht aandacht besteed aan culturele sensitiviteit en competenties. Zo worden zij bewust gemaakt van het feit dat mensen met een specifieke cultuur en/of religie hun klachten op een eigen manier presenteren en communiceren. Abma en Tjitra presenteren de resultaten van een verkennende, kwalitatieve studie waarin onderzocht werd of deze werkwijze in de ogen van allochtone studenten voldoet. Daaruit blijkt dat allochtone studenten relatief veel weten over de relatie tussen religie en cultuur aan de ene kant en gezondheid aan de andere kant. Zij kunnen doorgaans goed aangeven op welke wijze een zorgverlener rekening kan houden met de culturele en/of religieuze achtergrond van patiënten. De casuïstiek die in het huidige curriculum gebruikt wordt beoordelen zij als stereotyperend en stigmatiserend. Het bevestigt vooroordelen en geeft een beeld dat niet representatief is (‘en ze heten altijd Mohammed’). In het algemeen gaan studenten en docenten goed met elkaar om. Er zijn echter ook voorbeelden waaruit blijkt dat allochtone studenten zonder respect worden bejegend. De auteurs concluderen dat op grond van het perspectief van allochtone studenten aan interactieve curriculumontwikkeling zou moeten worden gewerkt. Reflectie op heersende vooroordelen bij

medewerkers en autochtone studenten en het bewust worden van verschillen binnen een groep, zou de culturele sensitiviteit en de sociale cohesie kunnen bevorderen.

*Wouter Veraart* beschrijft hoe diversiteit in de wijsgerige vorming van studenten Rechtsgeleerdheid aan de orde komt. Omdat omgaan met diversiteit een van de belangrijkste uitdagingen van een rechtssysteem is, vormt het thema diversiteit een vast bestanddeel van dit filosofisch onderwijs. Veraart werkt één gevalstudie uit die exemplarisch is voor de wijze waarop binnen de wijsgerige vorming diversiteit en andere fundamentele dilemma's op het grensvlak van recht, filosofie en samenleving in het onderwijs aan de orde komen. Dat is de zogenaamde 'SGP-zaak': kan een politieke partij juridisch worden gedwongen om vrouwen en mannen gelijk te behandelen? Hij bespreekt de strijdige uitspraken die zijn gedaan door de twee hoogste Nederlandse rechtscolleges, te weten de Raad van State (als hoogste bestuursrechter) en de Hoge Raad (als hoogste burgerlijke rechter); uitspraken die corresponderen met twee elkaar bijtende politiek-filosofische visies op de multiculturele samenleving (respect voor diversiteit versus het recht op gelijke behandeling). De gevalstudie wordt afgesloten met een bespreking van een alternatieve benadering die aanknoopt bij interne ontwikkelingen binnen de SGP zelf en uitgaat van het vertrouwen in het vermogen van concrete vrouwen (en mannen) om binnen hun eigen culturele gemeenschap veranderingen te bewerkstelligen.

In hun bijdrage over de wijsgerige vorming binnen de Faculteit der Economie en Bedrijfswetenschappen schrijven *Bas Kee* en *Jacco Verburgt* over de diversiteit aan vaktheorieën en studierichtingen binnen de economie die de wijsgerige vraag naar de geldigheid van kennisclaims oproept. Zij onderscheiden twee vormen van theoretische diversiteit, te weten (i) verschillen in verklaringsbeginselen of paradigma's en (ii) verschillen in methodologie. Kee en Verburgt laten zien dat een bevredigende behandeling van theoretische diversiteit binnen de economische wetenschappen niet gegeven kan worden; daarvoor is een wijsgerige reflectie noodzakelijk. Volgens hen kan het ontwikkelen van het vermogen tot wijsgerige reflectie een bijdrage leveren aan de reflectie op de eigen opvattingen en achtergrond van de studenten. Dit is de kwestie van de sociale diversiteit. In de slotparagraaf illustreren zij hun betoog met de beschrijving van een cursus over de reikwijdte en geldigheid van de neoklassieke economie.

*Han van Diest* geeft wijsgerige vorming aan studenten sociale wetenschappen. Omdat het onderwerp van deze bundel, het begrip 'culturele diversiteit', zelf onderzoeksobject is van de sociale wetenschappen reflecteert Van Diest op de wijze waarop dit begrip binnen de sociale wetenschappen geconceptualiseerd wordt. Van Diest signaleert een probleem bij de



aanpak van de sociale wetenschappen: door het streven naar algemeenheid ('universeel geldige kennis'), dreigt het bestudeerde concrete verschijnsel uit het oog te worden verloren. In de sociale werkelijkheid zijn er namelijk uitsluitend concrete verschijnselen, bijvoorbeeld allerlei 'Nederlanders' en niet 'de Nederlander'. Het algemene, 'de Nederlander', bestaat slechts in afgeleide zin: concrete Nederlanders bijvoorbeeld verhouden zich op hun eigen wijze tot het bestaande beeld van 'de Nederlander'. Daarom spreekt Van Diest over 'concrete algemeenheid'. Wat betekent dit voor het thema van de culturele identiteit? Met Ghorashi laat Van Diest zien dat de conceptualisering van dit begrip lijdt onder het zogenaamde 'categoriale denken', waarin het algemene tot essentie wordt verheven en het concrete als secundair of niet bestaand. Hij gaat op zoek naar een ruimte 'voorbij' het abstract algemene, zonder te vervallen in willekeur of subjectivisme. Van Diest introduceert op deze plaats in zijn betoog het 'boven-categoriale' begrip 'co-existentie'. Het gaat om het verbinden van aan de ene kant de vele categoriale middelen (wetten, procedures, technische mogelijkheden) met aan de andere kant de concrete culturele achtergrond van de ander. Volgens hem kan juist kennis van het concreet algemene bijdragen aan het besef van de waarde en strekking van het eigene en van het andere.

In haar colleges wijsgerige vorming aan de Faculteit der Letteren (opleidingen Oudheidkunde, Kunstgeschiedenis, Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Algemene Cultuurwetenschappen en Archeologie) besteedt *Mariëtte Willemsen* onder meer aandacht aan de verbeelding. Eerst bespreekt zij vragen als: Wat doet de verbeelding? Wat hebben verbeelding en werkelijkheid met elkaar te maken? In hoeverre hebben we controle over de verbeelding? Waar liggen de grenzen van de verbeelding? Daarna staat zij stil bij het fenomeen van de gedachte-experimenten. Verschillende filosofen maken in hun werk gebruik van zulke experimenten, die een beroep doen op de verbeelding. Vervolgens stelt ze de vraag hoe de verbeelding op te rekken is. Welke oefeningen zijn er te bedenken om het gebied dat de verbeelding kan bestrijken groter te maken? Deze vraag behandelt zij onder verwijzing naar een verhaal van Franz Kafka, 'Die Sorge des Hausvaters', waarin het onbegrijpelijke personage Odradek de hoofdrol speelt. Met gebruikmaking van de verbeelding kunnen we ons het gezichtspunt van de ander voorstellen, om zo tot rechtvaardiger oordelen te komen dan we zouden bereiken zonder een beroep op dit cruciale vermogen. De emoties, wensen en verlangens van de ander zijn daarbij belangrijke gemoedstoestanden waarin we ons te verplaatsen hebben. Het is volgens haar een intellectuele en morele uitdaging om de beelden en verhalen te vinden waarmee we de werkelijkheid kunnen exploreren en problematiseren.

In de wijsgerige vorming van studenten Letteren die een opleiding volgen bij ‘Moderne Talen en Culturen’ of ‘Taal en Communicatie’ besteedt *Allard den Dulk* aandacht aan reflectie op verschillende vormen van diversiteit. Hij doet dit onder meer door in te gaan op de taalfilosofie van Ludwig Wittgenstein. Wittgenstein verzet zich tegen het essentialistische denken en benadrukt daarom volgens Den Dulk de onherleidbaarheid van diversiteit. De betekenis van woorden en handelingen is gekoppeld aan heel diverse contexten en kan niet gereduceerd worden tot een universeel geldige eigenschap, een algemene essentie. We zien dit volgens Wittgenstein door nauwkeurig ons taalgebruik te analyseren. Den Dulk beschrijft de wijze waarop Wittgenstein laat zien dat ‘referentie’ (aanwijzende of ostensieve definities) noch ‘intentie’ (de mogelijkheid van een privé-taal) als essentie van taal beschouwd kunnen worden. De betekenis van een woord wordt niet bepaald door te verwijzen naar dingen in de wereld of gedachten in mijn hoofd, maar door het gebruik van dit woord binnen een bepaalde levensvorm. Na de behandeling van de filosofie van Wittgenstein bespreken de studenten in groepjes filosofische vragen. Zo worden zij gestimuleerd zelf na te denken in *gesprek* met hun medestudenten. Daardoor stuiten zij al snel op de verschillende manieren waarop je tegen bepaalde vraagstukken aan kunt kijken. Zij worden dan ook gevraagd om deze verschillende perspectieven samen uit te werken en te zien waar deze toe leiden.

*Annewieke Vroom* beschrijft in haar bijdrage de wijsgerige vorming aan de Faculteit der Godgeleerdheid als een training in diversiteit. Voor toekomstige religieuze leiders, geestelijke verzorgers, godsdienstdocenten en religiekeners is het kennis nemen en het bepalen van een houding ten aanzien van diversiteit immers van groot belang. De wijsbegeerte levert een specifieke bijdrage aan het diversiteitsonderwijs: studenten verkrijgen inzicht in de eigen, particuliere context; ze oefenen in het hanteren van verschillende perspectieven; ze reflecteren op de voorwaarden van begrijpen; en ze leren de betekenisvraag te onderscheiden van de waarheidsvraag. Vroom laat zien dat de cursussen wijsgerige vorming beschouwd kunnen worden als aspecten van een leerproces dat als doel heeft te reflecteren op het thema ‘diversiteit’. Het gaat achtereenvolgens om de ontwikkeling van het besef van de particulariteit van de eigen (en andermans) levensbeschouwing, het onderzoeken van elkaars opvattingen of particulariteiten (door ontmoeting en vergelijking), het doordenken van deze opvattingen met aandacht voor het gedeelde levensvragen, een onderzoek naar de voorwaarden en de grenzen voor het begrip van de ander, het oefenen van het begrijpen van de ander met aandacht voor het onderscheid tussen betekenis- en waarheidsvraag, en het

ontdekken van gemeenschappelijke punten of het beseffen dat de verschillen tussen de gesprekspartners in een dialoog onoverbrugbaar zijn.

In het laatste hoofdstuk doen *Edwin Koster, Joyce Aalberts* en *Rob Boschhuizen* voorstellen voor de ontwikkeling van een didactiek van de wijsgerige vorming. Volgens hen moet die zich vooral richten op academische oordeelsvorming. Voor die ontwikkeling en voor de verdere ontwikkeling van het onderwijs in de academische oordeelsvorming is het noodzakelijk dat het daarmee samenhangende onderzoek naar de effecten van dit onderwijs, in de toekomst krachtiger wordt voortgezet. Het gaat immers om onderzoek naar onderwijs waarin mensen ruimer, evenwichtiger en reflectiever kunnen leren denken, ‘wijzer’ worden

### *Referenties*

Anderson, E. (2002). Integration, affirmative action, and strict scrutiny. *New York University Law Review* 77, pp. 1195-1271.

University of California Regents v. Bakke, 438 U.S. 265 (1978).

<http://laws.findlaw.com/us/438/265.html>

Nagel, T. (1973). Equal treatment and compensatory discrimination. *Philosophy and Public Affairs* 4, pp. 348-363.

Thomson, J.J. (1973). Preferential hiring. *Philosophy and Public Affairs* 4, pp. 364-384.