

Diversiteit als meerwaarde voor onderwijs¹

Piet Van Avermaet

Ons fundamentele denken over diversiteit en onderwijs blijft diversiteit als uitgangspunt ontkennen. We erkennen diversiteit, het staat in alle *mission statements* van het hoger onderwijs en meer bepaald de lerarenopleidingen, maar we blijven het moeilijk vinden om het als de norm in onderwijs te beschouwen. Bovendien zien we diversiteit enkel als conditie tot inpassing, waardoor het meteen wordt gedevalueerd tot afwijking, achterstand, probleem...

Vanuit deze vaststelling wil ik in een eerste deel van deze bijdrage een paar zorgpunten onder de loep nemen vanuit een perspectief van diversiteit en onderwijs. Enerzijds is er de impact van de toenemende vermarkting van het onderwijs op de plaats die we aan diversiteit geven (paragraaf 1) en anderzijds het feit dat diversiteit bijna uitsluitend als ‘probleem’ wordt beschouwd (paragraaf 2).

In een tweede deel wil ik eerst twee centrale doelstellingen voor de lerarenopleiding naar voren schuiven om toekomstige leraren te professionaliseren in het benutten van diversiteit als maatschappelijke en pedagogische meerwaarde (paragraaf 3). In de vierde en laatste paragraaf wil ik stilstaan bij wat dit voor de lerarenopleiding betekent.

Onderwijs, markt en kenniseconomie

Nussbaum (2011) spreekt in haar boek *Niet voor de winst* over een ‘stille crisis’ in onze samenleving. Terwijl er in grote delen van de wereld op dit moment een financiële en economische crisis woedt, durft Nussbaum te wijzen op een volgens haar veel grotere crisis:

‘(...) een crisis die op lange termijn veel schadelijker kan zijn voor de toekomst van het democratisch zelfbestuur: een wereldwijde crisis in onderwijs. (...) Dorstend naar gewin ontdoen vele landen en de daarin bestaande onderwijsstelsels zich achteloos van allerlei competenties die noodzakelijk zijn voor het levend houden van de democratieën. Als deze trend zich voortzet, zullen landen overal ter wereld binnen korte tijd generaties nuttige machines afleveren in plaats van volwaardige burgers die in staat zijn om zelfstandig te

¹ Doorheen haar hele carrière heeft Antonia Aelterman bijgedragen tot het realiseren van deze uitdagingen. Meer recent heb ik in dit verband het genoegen gehad om met Tonia samen te werken in een paar projecten. Ik verwijs onder andere naar het project ‘bruggen bouwen voor gelijke kansen’ (<http://www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be>) en het project ‘diversiteit in actie’ (<http://www.diversiteitinactie.be>).

denken, zich kritisch op te stellen ten aanzien van de traditie en de betekenis te doorgronden van het lijden en de prestaties van anderen. De toekomst van de democratieën van deze wereld ligt in de waagschaal.’ (p. 16)

Onderwijs moet zich vandaag meer en meer inschrijven in een marktlogica. Het moet – meer dan vroeger – leerlingen voorbereiden op de markt. Er moeten alleen nuttige vaardigheden worden onderwezen. Wat niet nuttig is, dreigt te worden weggesaneerd. Denk maar aan vakken als lichamelijke opvoeding, geesteswetenschappen, creatieve vakken, kritisch denken... Daar is steeds minder tijd voor op school. Dit soort vakken biedt geen meerwaarde in een economisch steeds competitievere samenleving. Alleen kennis die een economische waarde heeft, telt. Die ‘vermarkting’ van onderwijs gaat soms ver. Sommigen vinden dat jongeren gestuurd moeten worden in hun studiekeuze naar richtingen die de markt vraagt, waar de markt nood aan heeft. Anderen pleiten voor het verhogen van het inschrijvingsgeld voor opleidingen waarvoor op de arbeidsmarkt weinig vraag is. Met andere woorden, iedereen moet worden gekneed en geüniformeerd in functie van de markt. De markt dringt steeds meer en meer binnen in het onderwijs.

Typisch voor de economische markt is de logica van streefcijfers en meetbare normen. Volgens Michael Sandel (2012) werkt die logica voor auto’s en mp3-spelers, maar niet voor onderwijs. Toch vertaalt ze zich meer en meer in onderwijs. Kinderen, leerkrachten en de school als systeem moeten ook meer en meer aan allerlei meetbare normen beantwoorden. Het doet me denken aan het verhaal van collega Verhaeghe in *De Morgen* enkele maanden geleden, waarin hij vertelde over hoe de ouders van zijn kleinkind het alarmerende bericht kregen dat hun kind de ‘knipnorm’ niet had gehaald. Onderwijs is dan zoals de reclame van Toyota enkele jaren terug: ‘Remmen oké, airbags oké.’ En indien de airbag niet oké is, wordt de auto uit het productieproces gehaald of terug naar af gestuurd. Met kinderen dreigen we hetzelfde te doen. Als een kind de knipnorm of een bepaald taalvaardigheidsniveau niet haalt, halen we het uit de klas voor een remediëringsprogramma of we laten het een jaartje overzitten. Terwijl we weten dat ‘*pull out classes*’ of ‘zittenblijven’ geen en zelfs vaak een negatief effect heeft op de leerprestaties van kinderen. Door kinderen te behandelen als auto’s, als producten, maken we abstractie van het feit dat leren en ontwikkeling continue, niet lineaire en grillige processen zijn. Processen die voor elk kind verschillend zijn. We maken abstractie van de diversiteit in de klas en richten ons op het gemiddelde.

Net als de markt moet onderwijs competitief zijn. We willen *ranken*, vergelijken. Net zoals van bedrijven willen we weten welke school het meest productief is. Zo wordt onderwijs gereedschap voor de markt, de winst, het bnp. En we kijken naar die competitiviteit op basis van cijfers. Meer en meer telt alleen nog het kwantitatief meetbare. Onder het motto ‘meten is weten’ proberen we de kwaliteit van onderwijs en de competenties van leerlingen – vooral op momenten van transitie (van bijvoorbeeld basis- naar secundair onderwijs) – via cijfers in kaart te brengen. Het niet-meetbare, wat niet in een cijfer kan worden gevat, telt niet meer. Maar creëren we zo niet een onvolledige werkelijkheid, een reductie van de sociale werkelijkheid van onderwijs? We zien alleen nog het gemiddelde. Het feit dat leren grillige en individueel verschillende processen zijn, dreigt op die manier te worden vergeten. Bovendien

bestaat het gevaar dat enkel cijfers – die ons vaak een schijn van objectiveerbaarheid geven – en de bijbehorende toetsen het ijkpunt worden van goed onderwijs.

Het adagium in het huidige onderwijsbeleid en in de samenleving in het algemeen is dat van de ‘kenniseconomie’. Volgens vele Europese beleidsmakers evolueert de samenleving meer en meer in die richting. Onderwijs moet dan ook jongeren opleiden voor die kenniseconomie. Dat is tot op zekere hoogte legitiem. Maar het houdt ook enkele gevaren in. Want hoe zou onderwijs dat vooral of exclusief zou voorbereiden op het bijdragen tot de kenniseconomie, er volgens sommigen moeten uitzien? Nussbaum (2011) is daar zeer duidelijk over: ‘Voor onderwijs gericht op economische groei moet een leerling zich een aantal basisvaardigheden eigen maken: goed kunnen lezen en schrijven, en over een goed rekenkundig inzicht beschikken’ (p. 37). En hier dreigt een gevaarlijke wisselwerking te ontstaan tussen onderwijs en een te eng kenniseconomisch denken. We willen zeker niet gezegd hebben dat de voornoemde basiscompetenties niet belangrijk zijn voor elke jongere. Maar het gevaar is groot dat vakken die op het eerste gezicht niet bijdragen tot het versterken van de economische groei onder druk komen te staan en zelfs uit het vakkenpakket of zelfs als richting verdwijnen. We dreigen onderwijs te reduceren tot plaatsen voor cognitieve reproductie.

Nochtans is daar geen enkele reden toe, integendeel. Een moderne democratie vereist een sterke economie en een bloeiend zakenleven (Nussbaum, 2011). En als het onderwijs moet bijdragen tot die moderne democratie, dan is de vraag hoe dat onderwijs er moet uitzien. Een samenleving die tot dit economische belang wil bijdragen, heeft mensen nodig die goed kunnen samenwerken, die in dialoog kunnen gaan, die met verschillen kunnen omgaan, die kritisch kunnen reflecteren, die creatief kunnen denken, die kunnen innoveren (Nussbaum, 2011). Sahlberg (2012) spreekt over het belang van meer netwerking en samenwerking tussen leerlingen en scholen; het open delen van ideeën; flexibiliteit in onderwijs; creativiteit stimuleren. Denk ook aan het belang van creatieve leermethoden; samenwerking met cultuurhuizen en musea; mogen falen; leren uit fouten; leren delen van ideeën. Dit zijn vaak gehoorde competenties die het zakenleven verwacht.

In de huidige superdiverse ‘geglocaliseerde’ samenleving moet onderwijs dus vooral aandacht hebben voor leren omgaan met diversiteit in alle vakken, ook in die vakken die op het eerste gezicht niet direct bijdragen tot het versterken van de kenniseconomie. Onderwijs dat sterk inzet op burgerschapsvorming (doorheen het hele curriculum) en kinderen leert omgaan met diversiteit en diversiteit leert benutten, versterkt juist de voornoemde competenties die een naar creatieve innovatie smachtende kenniseconomie nodig heeft.

Diversiteit als probleem

Wanneer het woord ‘diversiteit’ valt in onderwijscontexten, stel ik vast dat het meer en meer wordt geassocieerd met problemen. Dit is uitgesproken het geval als het om sociaal-culturele diversiteit gaat. Al te vaak horen we toekomstige leerkrachten zeggen dat ze er tegen opzien

of zich onzeker voelen om in een school te worden tewerkgesteld met veel leerlingen uit etnisch culturele minderheidsgroepen (ECM). Deze angst is begrijpelijk. ECM-leerlingen worden stevast in verband gebracht met leerproblemen, taalproblemen, integratieproblemen, achterstand, niveauverlaging en ga zo maar door. Bijna nooit hoort men verhalen of krijgt men voorbeelden over de kracht, de meerwaarde van diversiteit; dat diversiteit bijdraagt tot innovatie; dat diversiteit een positieve plaats geven op school bijdraagt tot burgerschapsvorming, tot het leren opgroeien in een multiculturele samenleving. Integendeel, scholen en leerkrachten krijgen soms het advies om de ‘migrantencultuur op school te weren’ of ‘zich niet te profileren als een multiculturele school’, enerzijds vanuit de redenering dat een expliciete plaats geven aan de culturele diversiteit op school een aantrekkingskracht vormt voor nog meer ECM-leerlingen, anderzijds omdat zo’n advies doeltreffend zou zijn om de prestatiekloof te dichten en de legitimiteit in de ogen van ‘autochtone’ ouders te behouden.

Maar hetzelfde kan worden vastgesteld als het om sociaal-economische diversiteit gaat. Kinderen uit kansarme gezinnen worden nog al te vaak als een ‘last’ gezien. Men weet niet hoe men met ‘deze problemen’ moet omgaan. Ze dragen in de ogen van sommigen bij tot het verlagen van het niveau in de school of ‘ze hypothekeren de kansen van kansrijke kinderen’.

Ook met inclusie weten we ons geen raad. Ondanks het feit dat onderzoek aangeeft wat de meerwaarde van inclusie is, gaf meer dan 30% van de directies in Antwerpse scholen in een studie een paar ??? geleden aan dat het de draagkracht van hun school overstijgt.

Het maatschappelijke debat en ons denken over diversiteit en onderwijs is bovendien vaak binair van aard (Midgley et al., 2011; Powell, 1999), waarbij de ene kant als de legitieme (niet onderhandelbare) norm wordt beschouwd en de andere als de afwijkende, deficiënte kant. Het gaat dan om sociaal geconstrueerde hiërarchische machtsverhoudingen. Taal is daar een uitgesproken voorbeeld van. De meertalige context van de school en de klas is een onderwerp dat scholen en leerkrachten – en de samenleving in het algemeen – tegenwoordig sterk bezighoudt. Veel scholen worstelen met het meertalige karakter van hun instelling. Aan de ene kant wordt er gewezen op het belang van de kennis van meerdere talen, als een meerwaarde om in België, en nog meer in Europa, te kunnen functioneren. Kinderen worden aangemoedigd om Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans te leren en als het kan te oefenen thuis, met vriendjes en op vakantie. Maar aan de andere kant wordt de meertaligheid van ECM-kinderen, -jongeren en hun ouders soms als een hinderpaal, een handicap gezien voor schoolsucces. Ouders worden soms gestimuleerd om zo weinig mogelijk de eigen taal en zo veel mogelijk het Nederlands te spreken met hun kinderen. In sommige gevallen mogen ECM-kinderen op school geen andere taal dan het Nederlands spreken. Scholen zijn er vaak van overtuigd dat de meertaligheid van sommige kinderen hun leerkansen in de weg staan.

Maar door diversiteit enkel als een probleem te zien en in termen van problemen te beschrijven en het te proberen te negeren, moeten we ons wel de vraag stellen wat de impact is op leerkrachten, kinderen en hun ouders. Recent onderzoek van Unicef heeft nog eens aangetoond dat leerkrachten in Vlaanderen last hebben van vooroordelen; dat kinderen uit bepaalde sociaal-culturele en sociaal-economische groepen geen steun op school vinden.

Lange (2012) heeft aangetoond dat onderwijs dat niet tegemoetkomt aan verwachtingen van leerlingen, normatief is, diversiteit als afwijkend beschouwd en dus (etnisch) verdeelt, de frustraties en agressie van leerlingen verhoogt en uiteindelijk kan leiden tot (etnisch) geweld.

Diversiteit als maatschappelijke en pedagogische meerwaarde

De school is een publieke ruimte waar men diversiteit niet kan of mag negeren. Diversiteit is de norm op elke school. Dat betekent dat we er moeten naar streven om de lerarenopleiding zo vorm te geven dat toekomstige leraren de diversiteit die op school en in de klas aanwezig is maximaal leren benutten voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van kinderen. Naast het benutten van de diversiteit van leerlingen moeten toekomstige leraren ook worden geprofessionaliseerd in het versterken van kinderen in hun competenties om met diversiteit om te gaan. In een steeds diverser wordende samenleving moet ook de lerarenopleiding dus gericht zijn op burgerschapsvorming (*leren voor diversiteit*) en op het benutten van diversiteit om tot leren te komen (*leren in diversiteit*).

Burgerschapsvorming: leren voor diversiteit

Leren voor diversiteit slaat op de competentie 'omgaan met diversiteit als bestanddeel van burgerschapsvorming in een democratische pluriforme samenleving'. We zien dit als een beter alternatief voor de benaderingen die nog al te vaak onder de noemer van intercultureel onderwijs zijn uitgewerkt.

Sommige praktische uitwerkingen van intercultureel onderwijs of interculturele vorming/opvoeding beperken zich tot het aanreiken van kennis over andere, vreemde culturen. Overdracht van 'correcte' kennis over elkaars culturen en levenswijzen zou in die optiek moeten leiden tot betere communicatie, meer verdraagzaamheid en minder vooroordelen. Deze invulling sluit aan bij de cultuurspecifieke benadering van interculturele communicatie (vgl. Shadid, 1998, p. 85). Hoewel niet altijd zo bedoeld, ontgaat 'andere culturen leren kennen' toch vaak in oppervlakkig 'cultureel toerisme'. We kunnen stellen dat de cultuurspecifieke kennisbenadering de neiging heeft de statische, classificerende voorstellingen van cultuur te bevestigen. Het aantrekkelijke van kennisgericht intercultureel onderwijs is dat het vanuit didactisch oogpunt betrekkelijk probleemloos is vorm te geven. Je moet alleen maar de juiste informatie en inhoud opzoeken en aanreiken. Het betreft ook stukjes kennis die in een overdrachtsmodel van onderwijs tamelijk gemakkelijk aan het schoolcurriculum zijn toe te voegen. Het curriculum zelf blijft voor het overige zoals het was. De cultuur waar we even willen aan 'snuffelen', blijven we als afwijkend van de norm beschouwen.

Een van de belangrijkste, en tevens een van de moeilijkste zaken die we over democratie moeten leren, is hoe je fair en rechtvaardig omgaat met diversiteit en conflicten. In een plurale samenleving moeten kinderen en jongeren via een democratische opvoeding leren ontdekken dat mensen van verschillende pluimage toch heel goed samen problemen kunnen oplossen.

Het vormen van actieve en kritische burgers voor een pluriforme samenleving brengt met zich mee dat we burgerschap moeten verruimen en verdiepen vanuit het oogpunt van interactieve diversiteit. Wat betekent het als individuen en groepen in de samenleving in hun omgang verschillende identiteiten en perspectieven hanteren?

In een consensusvisie wordt verwacht dat de juiste normen en waarden aan kinderen en jongeren worden doorgegeven. We moeten ervoor zorgen dat de (toekomstige) leden van de samenleving die waarden omarmen en verinnerlijken. Het zijn in de eerste plaats de leraren en scholen aan wie deze taak wordt toevertrouwd. De bijdrage van onderwijs aan de maatschappelijke integratie bestaat er dan in de eensgezindheid over de grondwaarden te bevorderen en te versterken. Op die manier is het onderwijs niet meer dan een doorgeefluik van selectieve bestaande stelsels van waarden en normen; van een gemeenschappelijkheid, een '*conscience collective*' van de staat. In een consensusvisie worden niet alle sociale praktijken voldoende zichtbaar gemaakt.

Burgerschapsvorming heeft vanuit een coördinatiebenadering van diversiteit in de samenleving vooral te maken met de sociale, culturele en persoonlijke ontwikkeling van alle lerenden. Ze is gericht op ontwikkeling van identiteit én op ontwikkeling van competentie (Osler & Starkey, 2005, p. 85-89). Persoonsvorming en competentieontwikkeling, toerusting en zelfontplooiing staan hierbij niet tegenover elkaar, maar gaan samen.

Burgerschapsvorming moet in elk geval meer zijn dan het bijbrengen van correcte waarden als burgerzin of verdraagzaamheid vanuit een soort deugdenbenadering. Democratie is in de eerste plaats een sociale praktijk (Lawy & Biesta, 2006), niet louter een morele houding of een regeringsvorm.

Op het gebied van identiteitsvorming moeten burgers in staat zijn te reflecteren op een waaier aan persoonlijke en groepsidentiteiten en zich daar goed bij te voelen. Dit impliceert een leeromgeving waarin lerenden gevoelens en keuzes over identiteit verkennen en ontwikkelen. Vanuit een coördinatiebenadering is het hebben van gemeenschappelijke, inclusieve identiteiten niet noodzakelijk voor het goede verloop van democratische processen. Wel kunnen er zich nieuwe sociale identiteiten ontwikkelen, naast degene die lerenden in het leerproces inbrengen (Osler & Starkey, 2005, p. 86-87). Het ligt voor de hand dat mensen zichzelf kunnen beschouwen als deelgenoot aan verscheidene, elkaar doorkruisende gemeenschappen. Als inclusieve identiteiten, die lokale, regionale en nationale identiteiten overstijgen en een gevoel van 'eenheid-in-verscheidenheid' creëren, zich spontaan ontwikkelen, zijn ze zeker welkom, maar je hoeft ze niet geforceerd na te jagen (Gurin et al., 2004; vgl. Pinxten, 1997).

In een gezonde democratie worden burgers ook uitgerust met die competenties die ze nodig hebben voor effectieve participatie en actieve betrokkenheid samen met anderen. De ontwikkeling van verenigbare identiteiten moet dus vergezeld gaan van de ontwikkeling van verschillende competenties (Osler & Starkey, 2005). De burgerschapscompetentie die wij

vanuit een perspectief van diversiteit beogen, duiden we aan als competentie (in) ‘omgaan met diversiteit’.

De competentie ‘omgaan met diversiteit’ omschrijven we algemeen als volgt:

‘Competentie in omgaan met diversiteit verwijst naar de handelingsbekwaamheid om oordeelkundig om te gaan met de dynamiek en complexiteit van allerlei vormen van diversiteit in de alledaagse omgeving en de mondiale samenleving. Het verwijst naar het vermogen om in wisselende situaties de eigen persoonlijkheid en identiteit op een kritische en bewuste manier te ontwikkelen in interactie met uiteenlopend gesocialiseerde individuen, zonder iemand op grond van persoonskenmerken uit te sluiten, te ontwijken of te stereotyperen.’(naar Risager, 2000). Voor een uitgebreidere beschrijving verwijs ik naar Van Avermaet & Sierens (2010, 2012).

Gelijke leerkansen: leren in diversiteit

Omgaan met diversiteit heeft echter evengoed te maken met het scheppen van gelijke leerkansen in omgevingen waar lerenden vanuit sociale en culturele milieus met een ongelijke status diverse perspectieven in het leerproces inbrengen. In het onderwijs houden krachtige en heterogene leeromgevingen die participatie, interactie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maken, daartoe de meeste beloftes in. Leraren die informeel, alledaags leren van kinderen en jongeren met het formeel leren weten te vervlechten, slagen er beter in de voorraad aan kennis en vaardigheden van leerders uit diverse sociale groepen – ook de kwetsbare – te ontsluiten. Een veelheid aan ervaringen, gezichtspunten, leerbronnen en leerstijlen in een groep lerenden is in dit opzicht geen belemmering, maar een te benutten potentieel. Dialogische en krachtige leeromgevingen liggen in elkaars verlengde, of meer precies: dialoog, reflectie en multiperspectiviteit zijn doelen van diepgaand leren die in krachtige leeromgevingen sterker kunnen worden ontwikkeld. We noemen dit ‘leren in diversiteit’: de aanwezige diversiteit benutten als een bron, een meerwaarde voor leren in plaats van ze als een probleem te ervaren. Dit veronderstelt een aantal professionele competenties van de leraar om leren in diversiteit vorm te geven. Voor een uitgebreide beschrijving van deze competenties verwijs ik naar Van Avermaet & Sierens (2010, 2012).

Wat betekent dit voor de lerarenopleiding?

In een steeds diverser wordende samenleving is de prioritaire taak van de lerarenopleiding om – meer dan vaten vol kennis – leraren af te leveren die enerzijds krachtige leeromgevingen kunnen creëren waarin diversiteit als didactisch kapitaal voor leren wordt benut en anderzijds in hun klas en school kunnen bijdragen tot het vormgeven van een nieuwe samenleving, een samenleving waarin diversiteit de norm is en die gerealiseerd wordt in de stad, in de lokale ruimte, in de buurt, in de kleine alledaagse ontmoetingen.

Dit impliceert dat de lerarenopleiding diversiteit ook als uitgangspunt van haar onderwijs neemt. Diversiteit en diversiteitscompetenties moeten volledig verweven worden in het curriculum van de lerarenopleiding. Het mogen geen set aparte competenties blijven. Ze moeten onlosmakelijk deel uitmaken van de basiscompetenties van de toekomstige leraar. De diversiteitscompetenties moeten worden meegenomen in de evaluatie van de toekomstige leraar.

In de lerarenopleiding moet diversiteit van de periferie naar de kern van de opleiding worden gebracht. We benaderen diversiteit nog te vaak als een apart eilandje in de opleiding. Het is in deze optiek niet meer dan een toe te voegen inhoud aan het opleidingsprogramma, een afzonderlijk aan te leren stel houdingen, een projectweek of een extra bundel lesmaterialen. Op die manier zal er nauwelijks iets veranderen aan de basishouding, de mentale structuren van toekomstige leraren. Het mainstream denken van wat onderwijs en leren is, blijft onaangetast en is als vanzelfsprekend neutraal, monocultureel, eentalig, homogeen, heteroseksueel, niet-gehandicapt... Aandacht voor diversiteit kan niet worden beperkt tot een projectweek. Als aanzet kan zo'n week zinvol zijn, maar als de ontwikkelde inzichten geen impact hebben op percepties en handelen van toekomstige leraren, dan is het een maat voor niets en worden sommigen stereotypen vaak zelfs versterkt. Bij voorkeur wordt het ook niet beperkt tot een module die in het derde jaar wordt gegeven. Dat is te weinig, te gefragmenteerd en vooral te laat in het curriculum. Het moet in alle vakken vanaf het eerste jaar worden verweven. De lerarenopleiding moet af van een model waarbij men in de eerste twee jaren stages loopt in 'normale' scholen en in het derde jaar de optie geeft tot een 'alternatieve' stage. Het woordgebruik alleen al duidt op het feit dat diversiteit een afwijking is van het 'normale'.

Een essentiële voorwaarde voor 'leren voor/in diversiteit' ligt in de cultuur van de lerarenopleiding. Centraal daarin staat het ontwikkelen bij toekomstige leraren van een basishouding waarin ze ten aanzien van 'afwijkende' opvattingen, overtuigingen, identificaties, levensvormen en mogelijk tegenstrijdige perspectieven op leren en opvoeding, niet uitgaan van 'hun grote gelijk'. Maar dat ze leren om later naar leerlingen te kijken vanuit verschillende perspectieven (multiperspectiviteit) en leren om in interactie met leerlingen te reflecteren op en over de verschillen in hun klas (reflexiviteit).

Diversiteit mag niet alleen de verantwoordelijkheid zijn van de lectoren pedagogiek, didactiek en onderwijskunde. Bovendien moet de lector niet alleen doceren over diversiteit. Hij of zij moet zelf een leeromgeving creëren waarin de diversiteit van de studenten wordt benut. Dit draagt bij tot een betere doorstroom en uitstroom van verschillende studenten. Maar op die wijze worden studenten ook ondergedompeld in een leeromgeving die vertrekt van diversiteit. Zo ervaren en doorleven ze zelf leren in en voor diversiteit. Uit interviews met studenten in de lerarenopleiding blijkt namelijk dat daar het schoentje wringt: 'We leren veel over diversiteit, maar we ervaren het niet zelf. Daarom vinden we het moeilijk om het later zelf in praktijk te brengen.'

Dergelijke omslag vereist van de lerarenopleiding een andere organisatiestructuur en -cultuur; een krachtig diversiteitsbeleid; een grondige aanpassing van het curriculum en het evaluatiebeleid, en een doorgedreven professionalisering van alle lectoren (veranderingen in mentale structuren). In de – voorlopig nog vage – plannen om de lerarenopleiding grondig te hervormen moet deze omslag een centrale plaats krijgen.

Literatuurlijst

- Gurin, P., Biren A. N., & G. E. Lopez (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, 60, 17-34.
- Lange, M. (2012). *Educations in Ethnic Violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawy, R. & G. Biesta (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34-50.
- Midgley, W., Tyler, M., Danaher, P. & Mander, A. (Eds.) (2011). *Beyond Binaries in Education Research*. New York: Routledge.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.
- Osler, A., & H. Starkey (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Pinxten, R. (1997) IN and ICE as a means to promote a 'new personhood' in Europe. *European Journal of Intercultural Studies*, 8, 151-159.
- Powell, T. (Ed.) (1999). *Beyond the Binary*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Risager, K. (2000). The teacher's intercultural competence. *Sprogforum*, 18, 14-20.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability for a knowledge society. *Journal of education change*, 11, 45-61.
- Sandel, M. (2012). *Niet alles is te koop*. Utrecht: Ten Have.
- Shadid Wasif A. (1998). *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkterrein*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van Avermaet, P., & S. Sierens (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *Handboek beleidsvoerend vermogen. Doelgerichte visie*, 4, 1-48.
- Van Avermaet, P., & S. Sierens (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In: Timmerman, C., N. Clycq & B. Segaert (Red.), *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Gent: Academia Press.