



Leren nadenken over verschillen en ongelijkheid

Opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap
Een onderzoek bij Social Work Inholland Rotterdam

Joke van der Zwaard

m.m.v. Els de Jong, Afra Kotiso, Ellen Kramer en Fouzia Outmany

Lectoraat Dynamiek van de Stad, Inholland Rotterdam
Mei 2012



Voorwoord

22 docenten van de opleiding Social Work van Inholland Rotterdam hebben de deur van hun leslokaal opengezet voor een onderzoek naar de manier waarop inhoud en vorm wordt gegeven aan het opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap. Na iedere geobserveerde les hebben zij gereflecteerd op de lesgebeurtenissen en de lesaanpak.

Door de lesobservaties en de gesprekken konden we ons een beeld vormen van de huidige lespraktijk ten aanzien van kwesties van diversiteit en sociale ongelijkheid, de achtergronden daarvan, en de mogelijkheden voor verbetering. We zijn de docenten erkentelijk voor hun medewerking en hopen dat dit onderzoeksrapport zal helpen in de verdere ontwikkeling van het diversiteitsbewust vakmanschap van docenten en studenten, de toekomstige sociaal werkers, te versterken. Met als uiteindelijke resultaat een verbetering van de toegankelijkheid en de afstemming van de voorzieningen voor kinderen en jongeren (en hun ouders) op de diversiteit van de doelgroep.

Colofon

Het onderzoek werd uitgevoerd door het Lectoraat Dynamiek van de stad, Inholland, als bijdrage aan de Academische Werkplaats Diversiteit in het Jeugdbeleid Rotterdam (DWARS).

Els de Jong (Zelfstandig onderzoeker)

Afra Kotiso (Docent Law, lid kenniskring Dynamiek van de Stad)

Ellen Kramer (Docent Social Work)

Fouzia Outmany (Onderzoeker Social Work en lid kenniskring Dynamiek van de Stad)

Joke van der Zwaard (Zelfstandig onderzoeker – lectoraat Dynamiek van de Stad)

Inhoud

1. Inzet en opzet van het onderzoek	3
Kansenongelijkheid in het jeugdbeleid	
De rol van de beroepsopleidingen	
Van intercultureel naar diversiteitsbewust	
Het vakmanschap van de docent	
Kwaliteit en diversiteit van de studentenpopulatie	
Dataverzameling en –analyse	
De meningen van studenten	
Dit rapport	
2. Invullingen van diversiteit in de lespraktijk	7
Etnisch-cultureel, religie, sekse, leeftijd, klasse, gevestigden-nieuwkomers, seksuele geaardheid/voorkeur, gezondheid	
Reflectie op 'het normale'	
Samenvatting/conclusies: associatie met etnisch-culturele diversiteit domineert	
3. Theoretisch-analytische benadering	9
Behandeling van de culturele achtergrond van de theorieën	
Hoe worden groepsverschillen en sociale ongelijkheid gedefinieerd en verklaard?	
Diversiteit en dynamiek	
Samenvatting/conclusies: individuele theoretische zoektochten	
4. Bespreking van diversiteitskwesities in de beroepspraktijk	13
(On)gelijke toegang en afstemming van voorzieningen	
(On)geschiktheid en (on)gelijke effecten van meetinstrumentarium en methodieken	
Totstandkoming en effect van beeldvorming	
Samenvatting/conclusies: de noodzaak van discussie over de beroepspraktijk	
5. Oefenen voor de beroepspraktijk	17
Droogoefenen en uitproberen	
De schooldeuren open	
De stages	
Casusbesprekingen	
Praktijkonderzoek	
Stimuleren tot zelfreflectie	
Samenvatting/conclusies: meer aandacht voor communicatie en beeldvorming nodig	
6. Gebruik maken van kennis van studenten	22
Doelen van het gebruik van actieve werkvormen	
De inhoudelijke consequenties van verschillende werkvormen	
Didactische randvoorwaarden voor het opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap	
Samenvatting/conclusies: versterken van didactisch vakmanschap nodig	
7. Bevindingen en conclusies	27
Bijlage:	29
Vertaling van de methodische stappen in het onderzoek Opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap voor de aanpak van intercollegiale intervisie over dit onderwerp	

1 Inzet en opzet van het onderzoek

Kansenongelijkheid in het jeugdbeleid

Het onderzoek waarover dit rapport verslag doet, is onderdeel van het programma *Diversiteit van het Jeugdbeleid* van ZON-MW, de Nederlandse organisatie voor gezondheidsonderzoek en zorginnovatie. Aanleiding voor dit programma is de constatering dat de voorzieningen voor kinderen/jongeren (en hun ouders) onvoldoende toegankelijk (bereik) en afgestemd (kwaliteit) zijn op de diversiteit van de doelgroep; en met name op migrantenkinderen.

Voorbeelden zijn er te over. Jongerenwerk is in de praktijk vaak jongenswerk; en gericht op bepaalde jongens. De rijkste deelgemeente van Rotterdam (Prins Alexander) is tevens de grootverbruiker van de jeugdzorg en de rugzakjes. In de armste deelgemeente (Feijenoord) zitten jongeren vaker in een juridisch jeugdzorgtraject en wordt er meer doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Er is ondergebruik van voorzieningen voor gehandicapte kinderen door 'niet-westerse allochtonen'. Beroepskrachten maken weinig gebruik van (telefonische) tolkvoorzieningen, waardoor recente nieuwkomers hun hulpvragen niet kunnen stellen.

De rol van de beroepsopleidingen

Doel van het Zon-Mw-programma is om de positie van migrantenkinderen en hun ouders in het jeugdbeleid te verbeteren en hun maatschappelijke achterstand te verminderen door middel van vergroting van interculturele kennis en intercultureel vakmanschap en versterking van (lokale) jeugdvoorzieningen. Een van de aandachtspunten binnen de programmaliijn intercultureel vakmanschap zijn de initiële opleidingen. Zowel voor het werkveld als voor het onderwijs is (etnisch-specifieke) kansenongelijkheid geen nieuw onderwerp, er wordt al minstens 25 jaar over gesproken, er zijn speciale programma's ontwikkeld, trainingen aangeboden, er is gespecialiseerde vakliteratuur en er zijn experts en expertisecentra. Met ons onderzoek binnen de opleiding Social Work bij Inholland Rotterdam wilden we achterhalen hoe studenten momenteel opgeleid worden tot sociale professionals die kunnen nadenken over en omgaan met kwesties van diversiteit en sociale ongelijkheid. Wat is er inhoudelijk en methodisch ontwikkeld, wat ervaren docenten als knelpunten en wat zouden manieren zijn om het onderwijs (inclusief de randvoorwaarden) op dit terrein te verbeteren?

Hoofdvragen van het onderzoek waren:

- Hoe stellen docenten Social Work vraagstukken van diversiteit en sociale ongelijkheid in hun lessen aan de orde? Met welke leerdoelen (kennis, vaardigheden, houding)? Welke redenen en redeneringen geven ze voor leerdoelen en aanpak?
- Welke kennis, vaardigheden en houding hebben docenten (individueel en collectief) op dit gebied ontwikkeld?
- Wat vinden zij geslaagde voorbeelden uit hun eigen praktijk?
- Hoe maken zij gebruik van de ervaringen en kennis van studenten op dit gebied?
- Welke knelpunten en dilemma's ervaren zij met betrekking tot lesstof, organisatie onderwijs (op macro-, meso- en microniveau), dynamiek in de klas, eigen competenties?
- Welke verbetermogelijkheden zien zij?

Van intercultureel naar diversiteitsbewust

Aan het benoemen van problemen van sociale ongelijkheid zit altijd het risico van stigmatisering en fixatie van (geproblematiseerde) groepskenmerken, zeker als er beleid op gemaakt wordt. De mensen die in het nadeel zijn, worden dan 'doelgroep' en vervolgens gaat men op zoek naar de specifieke (bijvoorbeeld etnisch-culturele) kenmerken en achtergronden van de doelgroep en verliest men uit het oog hoe het ontstaan van deze (probleem)categorie samenhangt met een bepaalde praktijk en beleid. Een voorbeeld: toen het Onderwijs in Andere Talen (OALT) in het basisonderwijs werd afgeschaft, spraken we niet meer over 'anderstalige leerlingen', maar over 'niet-westerse allochtone leerlingen met een taalachterstand'. Dezelfde groep leerlingen heeft door verandering van het beleid een andere naam en een ander probleem gekregen, wat weer gekoppeld wordt aan kenmerken van de ouders, de opvoeding, de cultuur etc..

Het denken in nationale of etnisch-culturele doelgroepen met duidelijk identificeerbare kenmerken wordt versterkt door de denkkonceptie om culturen op te vatten als statische, afgeronde en in zich consistente gehelen van gedachten en gedragingen waarvan de grenzen samenvallen met die van etnische categorieën. Een voorbeeld is het onderscheid in 'ik'- en 'wij'-culturen, waarmee het anders-zijn van 'Turken en Marokkanen', 'islamieten' of 'niet-westerse allochtonen' soms wordt aangeduid en tegelijkertijd gefixeerd.

Ook (veranderende) politieke opvattingen zijn van invloed op de probleemdefinities. Voor sommigen is de hardnekkige achterstand van migrantenkinderen bijvoorbeeld reden om de multiculturele samenleving mislukt te verklaren en voor eens en voor altijd van (bepaalde) immigranten en hun nazaten assimilatie aan 'onze' cultuur te eisen; en dus elk beleid gericht op specifieke etnische groepen af te schaffen. Anderen pleiten voor afschaffing van de categorie 'allochtonen' omdat daarmee achterstandsproblemen ten onrechte aan een migrantenachtergrond of een 'niet-westerse cultuur' gekoppeld worden. Men vindt dat stigmatiserend en demotiverend, met name voor de groeiende groep maatschappelijk succesvolle migrantenkinderen. Bovendien klopt het niet met de feitelijke spreiding van de diverse achterstandsproblemen over de Nederlandse bevolking. Want is de provincie met de laagste onderwijsprestaties van Nederland niet het witte en groene Friesland?

Het programma *Diversiteit in het jeugdbeleid*, dat nog opgestart is onder minister Rouvoet van de vorige regering, staat – alleen al vanwege de naam - haaks op het assimilatiestandpunt. Het is onder andere de bedoeling van dit programma om vast te stellen hoe vanzelfsprekende opvattingen over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en de dominante (bedrijfs)cultuur in de jeugdsector leidt tot sociale ongelijkheid en sociale uitsluiting; en om daar oplossingen voor te vinden. In een belangrijk inhoudelijke startdocument¹ wordt vastgesteld dat diversiteit in het jeugdbeleid betrekking heeft op uiteenlopende factoren. 'Naast etnisch-culturele factoren kunnen ook migratiefactoren, gender, sociaal milieu, religie en de verhouding tot de maatschappij meespelen. (...) Afhankelijk van de situatie kan het ene of het andere aspect van identiteit of sociale positionering meer op de voorgrond treden' (Pels e.a. 2009, p.27).

Deze benadering van diversiteit is geïnspireerd door het zogenoemde 'kruispuntdenken' of 'intersectioneel denken'.² Uitgangspunt van dat denken is dat sociale ongelijkheid langs diverse lijnen/dimensies kan lopen; de voorbeelden worden hierboven genoemd. In sommige situaties doet een bepaalde dimensie er niet toe, vaak zijn verschillende dimensies in samenhang met elkaar (de kruispunten) van invloed op iemands positie en identiteitsbeleving. De betekenis van leeftijd hangt bijvoorbeeld samen met sekse, klasse en etniciteit. Denk alleen al aan de verschillende levens- en gezondheidsverwachtingen van mannen en vrouwen, en lage en hoge inkomens- en opleidingsgroepen. Om de oververtegenwoordiging van 'Marokkaanse' en 'Antilliaanse jongeren' in de jeugdgevangenissen te begrijpen, kan men nadenken over etniciteit/cultuur, sociaaleconomische positie en over leeftijd/straatcultuur, maar ook over sekse, beelden van mannelijkheid en vrouwelijkheid. Daarbij zijn zowel de eigen beleving en identiteitsbepaling als de beeldvorming en de toegeschreven kenmerken en identiteit van belang.

Opleiden tot 'diversiteitsbewust vakmanschap' houdt dus in: leren nadenken over het in elkaar grijpen van verschillende dimensies van verschil en sociale ongelijkheid en over de inhoudelijke en methodische institutionele insluiting- en uitsluitingmechanismen. Daarbij hoort ook het kritisch nadenken over het 'normale' en vanzelfsprekende, en datgene wat als (cultuurneutrale) kennis over de opvoeding en ontwikkeling van kinderen en jongeren wordt gepresenteerd. Dat is de bril die wij in dit onderzoek gehanteerd hebben.

Kwaliteit en diversiteit van de studentenpopulatie

Dit onderzoek raakt aan het beleid van het Hoger Onderwijs om uitval tegen te gaan en studiesucces te verbeteren. De afgelopen jaren is de studentenpopulatie van het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland etnisch diverser geworden; en dat geldt zeker voor Inholland Rotterdam en daarbinnen ook voor de opleidingen Social Work. Binnen de groep studenten met een immigratieachtergrond bevinden zich een meer dan gemiddeld percentage 'eerstegeneratie-studenten': jongeren die als eerste van hun familie naar het Hoger Onderwijs doorstromen. Tevens een groep met een hoger uitvalpercentage. In het kader van het G4G5-project, dat tot doel heeft de kans op studiesucces van 'allochtone studenten' te vergroten, is uitgezocht en uitgeprobeerd of en welke extra aandacht en zorg voor de sociale en academische integratie van deze studenten nodig zijn. Bekend is dat het gebruik van diverse didactische aanpakken studenten met diverse achtergronden beter in staat stelt om hun interesses en talenten te koppelen aan het onderwijsaanbod (academische integratie) én om hun plek te vinden in de groep (sociale integratie).³ Uit recent onderzoek bij Social Work Inholland Rotterdam en Den Haag blijkt dat studenten min of meer zitten te wachten op interesse vanuit de opleiding voor hun levenservaringen en kennis.⁴

In het kader van dit onderzoek naar diversiteitsbewust vakmanschap zijn relevante vragen: Hoe maken docenten gebruik van de kennis van studenten met diversiteitskwesaties en sociale ongelijkheid? En welke mogelijkheden bieden zij hen om over hun ervaringskennis te reflecteren en daarmee om te zetten in diversiteitsbewust vakmanschap? Deze vragen gaan over didactiek en over de sfeer in de klas. Over de concrete mogelijkheden van studenten om eigen ervaringen in te brengen en te overdenken, bijvoorbeeld door het gebruik van actieve werkvormen, en de ervaren veiligheid om dat ook te doen. Ook daar hebben we ook naar gekeken en met docenten over gesproken.

De meningen van studenten

De ervaringen en meningen van studenten hebben alleen indirect een rol gespeeld in dit onderzoek. En wel op twee manieren.

Voorafgaand aan de lesobservaties/interviews zijn door de projectleider/onderzoeker drie klassengesprekken met tweede- en vierdejaars voltijdstudenten gevoerd over een aantal concrete kwesaties van sociale ongelijkheid en diversiteit in de beroepspraktijk. Die gesprekken waren bedoeld om een beeld te krijgen van de (ervarings)kennis en betrokkenheid van studenten bij dit thema. De kennis was gering, de betrokkenheid was er wel, al hadden studenten de neiging om er in wij-jullie-termen (autochtonen-allochtonen) over te praten, dus om er een probleem

¹ Pels, T. e.a. Meetladder diversiteitinterventies. Verhoging van bereik en effectiviteit van interventies voor (etnische) doelgroepen. Utrecht, Verwey-Jonker Instituut 2009.

² Zie Botman, M, N. Jouwe & G. Wekker, *Caleidoscopische Visies. Zwarte, migranten en vluchtelingenvrouwen in Nederland*. Utrecht, Universiteit Utrecht 2001.

³ Zie: 'Divers talent in de klas', oratie van prof. Dr S. Severiens, Erasmus Universiteit Rotterdam

⁴ Logger, J. & F. Outmany, "Het loopt over van talent in de klas." Een onderzoek naar de (on)benutte diverse krachten van Social Work studenten in Den Haag en Rotterdam.' (Inholland juli 2011)

van of voor een bepaalde (etnische) groep van te maken. Hoewel die groep goed vertegenwoordigd was in de drie lesgroepen, bleef het na de vraag over hun relevante ervaringskennis voor de opleiding tot diversiteitsbewust vakmanschap opvallend stil. Studenten waren niet gewend om naar zichzelf als deskundigen te kijken, we komen hier om iets van anderen te leren, was hun eigen verklaring.

Daarnaast hebben opmerkingen en gedragingen van studenten in de geobserveerde les mede richting en invulling gegeven aan het interview met de docent. Bijvoorbeeld de etnische groepsvorming in het klaslokaal, de passieve of afwachtende dan wel actieve houding van bepaalde studenten, absentie, concrete opmerkingen en vragen, gevoelige onderwerpen en jongens als minderheidsgroep binnen de opleiding. Maar centraal in dit onderzoek staan de beelden, interpretaties en meningen van de docent hierover. Om een goed beeld te krijgen van de kennis, ervaringen en meningen van studenten over opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap is een ander onderzoek nodig.

Dataverzameling en –analyse

Om antwoord te vinden op onze vragen hebben we ingezoomd op de dagelijkse lespraktijk. De empirische kern van dit onderzoek zijn dertig lesobservaties bij in totaal 22 docenten, gevolgd door een nabespreking in de vorm van een focused interview met de docent. Naar aanleiding van momenten in de les die volgens de docent en/of volgens de onderzoeker iets met diversiteit of sociale ongelijkheid van doen hadden, bespraken we de percepties, begrippen, redeneringen, standpunten en emoties die van invloed waren op lesaanpak en lesgebeuren. Van de lessen zijn korte protocolverslagen gemaakt. De gesprekken zijn op de band opgenomen en door de betreffende onderzoeker uitgeschreven en inhoudelijke geordend volgens de indeling: theoretisch/analytische, professionele, didactische en onderwijskundige kwesties.

1. Theoretisch/analytische kwesties: hoe wordt studenten kennis bijgebracht over (de achtergronden van) verschillen in opvoeding en ontwikkeling; en over de cultuurspecifieke achtergrond van de aangeboden vakkennis?
2. Professionele kwesties: behandeling van diversiteitvraagstukken in het werkveld: hoe wordt de ongelijke toegang en afstemming van voorzieningen en de beeldvorming over diverse doelgroepen aan de orde gesteld?
3. Onderwijskundige keuzes: welke mogelijkheden krijgen studenten om de aangeboden kennis en vaardigheden te oefenen en aan de praktijk te toetsen?
4. Didactische kwesties: hoe worden studenten gestimuleerd om hun eigen kennis en ervaringen op het gebied van diversiteit en sociale ongelijkheid te formuleren, overdenken en in onderlinge uitwisseling te verdiepen?

Per soort kwestie is met behulp van de aangeleverde teksten gezocht naar overeenkomsten en verschillen tussen docenten, en de verklaringen die zij daar eventueel zelf voor geven. Daarnaast zijn de door hen genoemde goede voorbeelden, knelpunten en dilemma's, en verbetermogelijkheden geïnventariseerd. Vervolgens zijn daaruit conclusies getrokken over de sterke en zwakke punten van deze opleiding ten aanzien van het opleiden van studenten tot diversiteitsbewuste professionals en zijn voorstellen geformuleerd voor manieren om docenten hiervoor beter toe te rusten. De belangrijkste punten uit de analyse en de praktische conclusies hebben we voorgelegd aan de betreffende docenten. Hun commentaar daarop is verwerkt in deze onderzoeksrapportage.⁵

Het vakmanschap van de docent

In de loop van het onderzoek merkten we dat we met onze vragen over dit specifieke onderwerp regelmatig uitkwamen op algemenere didactische, onderwijskundige en organisatorische kwesties. Een rode draad is het vakmanschap van de docent: zijn/haar inhoudelijke deskundigheid, affiniteit met bepaalde onderwerpen en didactische repertoire, de inhoudelijke verantwoordelijkheid voor het programma, het up-to-date houden van de vakkennis en de ontwikkelingen in de beroepspraktijk, bijscholing en collegiale intervisie. De afgelopen jaren is er in Nederland veel geklaagd over de uitholling van het vak en de professionele autonomie van de leerkracht. Aanleidingen waren omstreden onderwijshervormingen, de afstand tussen de beslissers en de werkvloer in de alsmaar uitdijende onderwijsorganisaties, en hier en daar slechte onderwijsresultaten en organisatorische misstanden. De huidige Minister van Onderwijs wil het vakmanschap van de docenten herwaarderen en hen weer directer verantwoordelijk maken voor de kwaliteit en de ontwikkeling van het onderwijs. Ook de recente beleidsnotities van het bestuur van Inholland gaan in die richting.⁶ Onze bevindingen over het noodzakelijke vakmanschap om studenten op te leiden tot diversiteitsbewuste sociale professionals, levert stof op voor een preciezere invulling van (de condities voor) de beoogde professionalisering van de docenten. Met dank aan de docenten die daar duidelijke uitspraken over hebben gedaan. Binnen dat inhoudelijke kader leveren onze bevindingen ook stof op voor het diversiteitsbeleid van de Hogeschool als onderdeel van het Human Resource Management. Het antwoord op de vraag: hoe maakt de opleiding gebruik van de specifieke (ervarings)kennis en

⁵ Binnen dit onderzoek heeft Ellen Kramer in het kader van haar masterstudie Leren en Innoveren zich speciaal gericht op de differentiatie Jeugdzorg. Haar observatie- en interviewgegevens zijn in dit rapport verwerkt. In haar eigen rapport zal ze ook ingaan op de programmabeschrijving in de drie periodeboeken.

⁶ Zie: 'Professionaliseren: een kwestie van doen' (Inholland oktober 2011) en 'Verbinding als Opdracht' en 'Ruimte voor presteren', beide Inholland december 2011.

affiniteit van docenten met bepaalde diversiteitskwesties en sociale ongelijkheid?, lijkt een deel van het antwoord op de vraag: hoe zorgt de organisatie ervoor dat deze docenten voor de opleiding behouden blijven?

Dit rapport

In het volgende hoofdstuk wordt besproken hoe diversiteit door de docenten wordt ingevuld, dus welke factoren zij –al of niet in samenhang- aan de orde stellen.

In de hoofdstukken 3 tot en met 6 beschrijven en bespreken we onze bevindingen met betrekking tot de vier soorten diversiteitskwestie die wij onderscheiden hebben.

In hoofdstuk 7 staan de conclusies uit de eerdere hoofdstukken bij elkaar, plus een aantal aanbevelingen om de geconstateerde knelpunten aan te pakken en perspectievolle ontwikkelingen te ondersteunen. In alle hoofdstukken staan tussen de lopende tekst door stukjes tekst in een kader. Dat zijn voorbeelden van inhoudelijke en didactische ervaringen en inzichten betreffende dit onderwerp die docenten in de lespraktijk hebben opgedaan. De praktische aanbevelingen in het laatste hoofdstuk zijn toegesneden op de opleiding waar het onderzoek is uitgevoerd. Wij denken echter dat andere (hogere) beroepsopleidingen ook hun voordeel kunnen doen met onze bevindingen, analyses en conclusies. In de bijlage staat een vertaling van de methodische stappen in dit onderzoek voor de aanpak van collegiale intervisie over dit onderwerp.

2 Invullingen van diversiteit in de lespraktijk

Uitgangspunt van dit onderzoek is, dat de betekenis van de etnisch-culturele factor in de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren niet los gezien kan worden van andere dimensies van diversiteit die iemands maatschappelijke positie en kansen bepalen en zijn/haar denken en doen richting en betekenis geven. Zoals sekse, immigratiegeschiedenis, nationaliteit, religie, sociaaleconomische klasse, leeftijd, seksuele voorkeur, gezondheid. De vraag is in hoeverre deze benadering in de lespraktijk terug te vinden is.

'Diversiteit gaat over alles', zeggen een paar docenten, en ze noemen dan het bekende rijtje: etniciteit, klasse, leeftijd, sekse, seksualiteit, gezondheid. Volgens één docent gaat diversiteit ook over verschillen in de klas, zoals al dan niet de les voorbereid hebben. Daarmee wordt diversiteit hetzelfde als verschil en losgemaakt van maatschappelijke vraagstukken van sociale ongelijkheid en sociale uitsluiting. Dat is een probleem dat aan 'diversiteit' in de common sense betekenis van het woord kleeft. De meeste docenten associëren het woord diversiteit echter met de discussie over de multiculturele samenleving en denken allereerst aan **etnisch-culturele** diversiteit, en in tweede instantie ook aan **sekse**; en het kruispunt van die twee dimensies, vooral de positie van meisjes en vrouwen in verschillende culturen. In het eerstejaars-majorprogramma 'diversiteit' worden aparte lessen over 'diversiteit en cultuur' (voornamelijk ingevuld als etnisch-culturele diversiteit) en over 'religie' aangeboden.

Voor een paar docenten is de sociaal-maatschappelijke betekenis van sekse, ofwel gender, een geregeld terugkomend aandachtspunt in hun lessen, ook los van cultuur. Dat kan dan bijvoorbeeld gaan over de feministische achtergrond van de zorgethiek, de sekse van de hulpverlener versus die van de cliënt, en de betekenissen die aan een 'mannelijk' en 'vrouwelijk' uiterlijk gegeven worden.

Door de reacties van studenten werden sommige docenten zich bewuster van de kruispunten: *Etniciteit/cultuur x leeftijd – diverse betekenissen van verschillende levensfase.* 'Bij de bespreking van de puberteit kan het gaan over experimenteren met sexualiteit, maar sommige meisjes staren je dan aan met een gezicht: waar heb je het over, dat zegt me niks.'

'Toen ik in een les over ontwikkelingsfasen ouder worden beschreef als fysieke aftakeling, rimpels, en afname van cognitieve vermogens, reageerden studenten dat zij daar anders tegen aan kijken, dat zij vanuit hun cultuur veel meer respect voor ouderen hebben.'

Hoewel in diverse geobserveerde lessen 'autochtone' studenten vertelden over hun 'christelijke' achtergrond wordt **religie** in de aangeboden lesstof vooral geassocieerd met 'islam', of algemener met 'niet-westerse allochtonen'. Dat hangt samen met het denkschema 'modernisering = secularisering', waarin religie alleen gedacht kan worden als iets uit vroegere tijden en uit andere (minder moderne) culturen. Dit dominante moderniteitsbegrip maakt het moeilijk om de betekenis die religie momenteel kan hebben voor diverse groepen studenten (en cliënten) te duiden.

Een voorbeeld. In een les over 'jeugdculturen' noemen alle (7) studenten – in antwoord op de vraag van de docent om vijf feesten te noemen die ze de laatste tijd bezocht hebben - ook een religieus feest (slachtfest, Pasen, Divali). De docent stelt vragen over slachtfest en Divali, niet over paasfeest vieren. Daarna behandelt hij (kort) zes macrosociologische kenmerken van de ontwikkeling van de moderne westerse samenleving, waaronder secularisering. Daarbij wordt niet gerefereerd aan de net genoemde voorbeelden van blijkbaar betekenisvolle inheemse en allochtone religieuze evenementen, waardoor in de lucht blijft hangen of die dan als restverschijnselen van een voorbije tijd en geïmporteerde vreemde gewoontes moeten worden gezien.

De enige twee keren dat **sociaaleconomische status/positie (klasse)** in de lessen en nagesprekken ter sprake kwam, was naar aanleiding van het thema criminaliteit. Beide docenten koppelen de oververtegenwoordiging van 'allochtone' of 'Marokkaanse' jongeren in justitiële inrichtingen aan hun kansarme maatschappelijke positie. Beiden hebben het in dat verband ook over stigmatisering en negatieve beeldvorming, en de gevolgen voor het zelfbeeld en het gevoel van eigenwaarde van deze jongeren. Beter gezegd: jongens, maar over sekse ging het niet. Volgens een andere docent worden in de opleiding 'allochtonen' te vaak gekoppeld aan lage opleidingen en 'achterstand'. 'De studenten balen daarvan' zegt zij. Daarom gebruikt zij in haar lessen vaak voorbeelden van hoogopgeleide immigranten.

In een les over ontwikkelingen in het werkveld kwam het vraagstuk van **gevestigden-nieuwkomers, mensen met en zonder papieren aan de orde**. De docent vraagt aan studenten om een verklaring voor het vasthouden van illegalen aan omstrede, en in hun positie ook moeilijk te realiseren en daarom extra risicovolle, tradities. Het voorbeeld is vrouwenbesnijdenis bij Somaliërs. 'Als je niemand bent, zijn tradities belangrijk. Het is misschien hun enige houvast om iemand te zijn,' is het antwoord van een student. De docent bevestigt dat en gaat verder in op de vraag hoe een beroepskracht hiermee om zou moeten gaan: niet keihard afwijzen, maar ook niet langsheen kijken, wel het gesprek aangaan.

In de nagesprekken werd een enkele keer **seksuele geaardheid/voorkeur** gekoppeld aan diversiteit. In de lessen kwam het niet aan de orde. Docenten refereerden aan een incidenteel apart project (theater en napraten) over jongeren en homoseksualiteit.

Gezondheid, en de gevolgen die iemands lichamelijke en geestelijke conditie kan hebben voor zijn/haar toekomstkansen en positie/status, komen in de lessen vaak ter sprake. In de theorielessen als dimensie van diversiteit, in de praktisch-thematische lessen gekoppeld aan een specifieke 'doelgroep' binnen de hulpverlening of het sociaal-cultureel werk.

Reflectie op 'het normale'

Aandacht voor diversiteit betekent ook studenten stimuleren om na te denken over wat vanzelfsprekend als 'normaal' wordt gezien. Zowel de psychologie- als de sociologiedocenten zien hierin een taak voor hun vak.

Om studenten bewust te maken van verschillende benaderingen van gezondheid begin ik de allereerste psychologieles met de vraag: hoe zie je een gehandicapt kind? Als een 'kapotte machine' of als een mens met allerlei kwaliteiten? 'De studenten schrikken van 'kapotte machine', ik zeg het bewust zo bot, want dan snappen ze wel gelijk wat ik bedoel.'

De sociologiedocent heeft als beginvraag aan de eerstejaars: wat is normaal? 'Je ziet dan dat ze vanuit hun eigen groepskenmerken beginnen te praten. Oké, zeg ik dan, maar je ziet dat jouw 'normaal' verschilt van die van je buurman. Wie is nou normaal?' Ik wil ze laten zien dat 'normaal' gecreëerd is en dat we niet zo goed "out of the box" kunnen denken. Kernbegrip in de hele lessenserie noemt zij 'de normatieve kracht van de feitelijkheid.' Een student vraagt aan de docent van de lessen Cultuur en diversiteit of zij – als autochtoon – haar lessen wel moet volgen, want ze gaan over cultuur en dus over allochtonen. Docent legt uit dat zij in haar latere werk met culturele diversiteit te maken zal krijgen, maar dat zij als 'witte Nederlander' ook een cultuur heeft en dat het daar dus ook over zal gaan.⁷

Samenvatting/conclusies: associatie met etnisch-culturele diversiteit domineert

Diversiteit wordt door de meeste docenten in de eerste plaats geassocieerd met etnisch-culturele diversiteit. Soms komen in de lessen ook (kruispunten met) andere dimensies van diversiteit aan de orde, door reacties van studenten of gekoppeld aan een specifieke 'doelgroep' c.q. 'probleem'. Docenten missen een geschikt theoretisch kader om bepaalde dimensies van diversiteit (bijvoorbeeld religie) goed te duiden. Klasse of sociaaleconomische ongelijkheid, en de gevolgen daarvan voor de ontwikkelingsmogelijkheden van de jeugd, kwam als apart vraagstuk opvallend weinig ter sprake in de lessen en gesprekken. Hetzelfde geldt voor migratieachtergrond, bijvoorbeeld de verschillende posities van gevestigden en (illegale en/of tijdelijke) nieuwkomers. Dat is vooral opvallend omdat dit in Rotterdam(-Zuid), de (werk)omgeving van Inholland Rotterdam, belangrijke politieke en maatschappelijke thema's zijn waarop allerlei soorten (jeugd)beleid wordt gemaakt.

⁷ In het rapport 'Studie-uitval in Inholland Den Haag en Rotterdam. Definities, oorzaken en remedies' (Lectoraat Dynamiek van de Stad 2010) staat overigens de klacht van een (SPH) student dat het in de opleiding bij 'cultuur' altijd over 'allochtonen' gaat; 'alsof wij geen cultuur hebben...'. Dus mogelijk komt de benadering van de lessen 'Cultuur en diversiteit' niet in alle lessen terug.

3 Theoretisch-analytische benadering

Als nadenken over diversiteit ook het bevragen van het vanzelfsprekende en 'het normale' inhoudt, dan heeft dat consequenties voor de presentatie van de theoretische en praktische vakkennis in de opleiding. Hoe wordt studenten bewustzijn, kennis en inzicht bijgebracht over de (achtergronden van de) opvoedingswaarden- en praktijken en de verschillende manieren waarop mensen zich ontwikkelen? En hoe leren zij om een kritische houding te ontwikkelen ten aanzien van bestaande interpretaties van diversiteit en sociale ongelijkheid?

Behandeling van de culturele achtergrond van de theorieën

In theorielessen en in de inhoudelijke praktijkgerichte lessen wordt (uiteraard) meer aandacht besteed aan kennistheoretische kwesties dan in de methodieklessen. In de eerste twee soorten lessen leren studenten dat de wetenschap geen waarheden maar benaderingen produceert; in vaardighedenlessen wordt dat vraagstuk even tussen haakjes gezet.

In theorielessen zoals sociologie, psychologie, pedagogiek, filosofie en ethiek worden verschillende stromingen in het denken over mens en maatschappij behandeld, en ingegaan op de historische, ideologische en cultuurspecifieke achtergrond van theorieën over zorg, opvoeding en ontwikkeling. Met name in major 2 (over 'doelgroepen') krijgt dat veel aandacht. Bij de bespreking van het DSM-boekje (de officiële catalogus van psychiatrische stoornissen) wordt bijvoorbeeld vermeld dat sommige 'stoornissen' (bijvoorbeeld interne stemmen horen) in andere culturen anders gewaardeerd worden. Soms zijn (uitgelokte of spontane) opmerkingen van studenten aanleiding om te vertellen dat het standaardverhaal over ontwikkelingsfasen gebaseerd is op onderzoek onder Amerikaanse middengroepen. De docenten gaan daar niet al te diep op in, omdat ze vrezen dat de lesstof anders te moeilijk voor studenten wordt. *'Ik ben al blij dat ze niet alleen van hun eigen ervaringen uitgaan', 'dat ze de kernpunten van de theorieën eruit pikken'*. Wat daarbij volgens sommige docenten meespeelt, is dat veel studenten de lessen niet voorbereiden en dat de verplichte lesstof in de loop der jaren werd ingekort, zodat ze in de les vooral bezig zijn om basale kennis over te dragen.

In de inhoudelijke praktijkgerichte lessen wordt besproken dat een probleem op verschillende manieren gedefinieerd en aangepakt kan worden. Soms komt de culturele en historische bepaaldheid van die benaderingen ook ter sprake. In de geobserveerde les 'Recht in de jeugdzorg' werd niet ingegaan op de historische en cultuurspecifieke achtergrond van het behandelde verschil tussen jeugdrecht en volwassenrecht in Nederland, maar in de les over 'justitiabelen' in het vak 'doelgroepen' werd een kort historisch overzicht gegeven van het denken over criminelen en criminaliteit, en de strafrechtpraktijk in Nederland/Europa. *'Ik zou graag meer aandacht besteden aan "denkpatronen" en hoe die gevormd worden door culturele kaders'*, zegt een docent die daartoe geïnspireerd is door werk buiten Inholland. Een andere docent zegt altijd aan studenten mee te geven dat theorieën meer of minder geïkt zijn op specifieke groepen. Ze wijst hen ook op historische veranderingen in het denken over 'een goede opvoeding', bijvoorbeeld als gevolg van vrouwenemancipatie. Volgens haar is aandacht voor de historische en culturele achtergrond van de lesstof erg docentafhankelijk.

In de les over feesten in het vak jeugdculturen kwam naar voren dat een cultuurkritische benadering van de lesstof ook betrekking kan hebben op illustraties in lesmateriaal. De foto op de voorkant van een artikel dat in deze les als verwerkingsoefening dient, toont een groepje uitbundige, schaars geklede deelnemers aan de Amsterdamse Gay Parade. De studenten (allemaal meisjes, etnisch gemixt) zeggen er niets over. De docent ook niet, want dat laat hij afhangen van opmerkingen van studenten, legt hij in de nabespreking uit. Daarmee wordt de les bijna een inburgeringstest, waarin tegenwoordig een foto van topless vrouwen wordt getoond om duidelijk te maken wat 'wij' normaal vinden en waar 'zij' zich aan moeten aanpassen. Hetzelfde geldt voor een kadertekstje over 'wat te doen tegen een kater' in hetzelfde artikel, merkt de docent op. Daarin zit de suggestie dat alcohol en feesten in Nederland vanzelfsprekend aan elkaar gekoppeld zijn. In de volgende les heeft hij foto en tekstje zelf aan de orde gesteld.

In de methodieklessen zagen we verschillende benaderingen van de culturele achtergrond van de lesstof. In eerstejaarslessen worden gespreksvaardigheden door de docent bewust als 'cultuurneutrale' technieken behandeld. Een andere eerstejaarsdocent signaleert wel dat studenten soms moeite hebben met de beelden die zij als creatief alternatief voor bepaalde begrippen heeft bedacht. Sommige studenten vinden het bijvoorbeeld moeilijk om 'volgzame' medestudenten 'hond' te noemen. Ze gaat daar niet op in, want ze wil studenten 'uit hun comfortzone halen', hen prikkelen om te spelen met vaste en cultuurgebonden betekenissen, en daarmee de kracht van creatieve middelen laten zien. 'Het gaat mij om gedragsverandering.' Ook in methodieklessen voor ouderejaars en voor (ervaren) deeltijdstudenten staat de techniek centraal. Studenten leren bijvoorbeeld adviesgesprekken of motiverende gesprekken te voeren; met de boodschap dat ze elke keer moeten bepalen welke aanpak in welke situatie voor welke individuele cliënt het meest geschikt is. De individuele verschillen worden niet gekoppeld aan structurele positieverschillen en sociale ongelijkheid.

Hoe worden groepsverschillen en sociale ongelijkheid gedefinieerd en verklaard?

Hoe (positie)verschillen tussen groepen mensen aan de orde worden gesteld, is eveneens afhankelijk van het type les. In theoretische lessen kunnen docenten niet om het onderwerp heen, omdat het bij de kern van het vak hoort of omdat studenten kritische opmerkingen maken over de normativiteit van de gepresenteerde theorieën. In praktisch-thematische lessen leren studenten dat er verschillende benaderingen van problemen van sociale ongelijkheid zijn. In methodieklessen domineert een pragmatische benadering; de categorisering is een gegeven, het gaat hier om de aanpak.

In de lessen sociologie zijn groepsverschillen en sociale ongelijkheid hoofdthema's. Docenten noemen 'sociale bewustwording', dat wil zeggen bewustwording van de verschillende posities van mensen, bijvoorbeeld als 'meerderheid' en als 'minderheid', een belangrijk leerdoel van het vak sociologie binnen de opleidingen Social Work. Aan de ene kant zoeken docenten daarbij aansluiting bij eigen ervaringen en discussiepunten van studenten; aan de andere kant stimuleren zij hen om breder te kijken dan het persoonlijke en verschijnselen op microniveau. Zo leren studenten in het vak 'cultuur en diversiteit' dat verschillen tussen mensen er anders uitzien door een universele, culturele dan wel individualiserende bril.

Bij psychologie is uitleg van de standaardontwikkeling de grote lijn en wordt er mondjesmaat ingegaan op dimensies van diversiteit die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van mensen. In de biografische interviews die studenten aan het eind van het vak ontwikkelingspsychologie presenteerden, zat bijvoorbeeld weinig notie van diversiteit.

Toch vinden ook psychologiedocenten dat het in de etnisch-gemixte klassen van Inholland Rotterdam eigenlijk onmogelijk is om het niet te hebben over (met name) etnisch-culturele diversiteit en sekseverschillen. Studenten brengen dat namelijk zelf in door commentaar te leveren op het algemene en daarmee normatieve ontwikkelingsverhaal. Vooral het thema individualiteit roept discussie op, hoewel dat afhangt van de mate waarin studenten zich in de les uitgenodigd of uitgedaagd voelen om eigen en afwijkende ervaringen in te brengen. Dit didactische punt komt later terug. Inhoudelijke vragen en twijfels van docenten zijn:

- Wat zijn geschikte inhoudelijke aanknopingspunten om diversiteit aan de orde te stellen? Ze liggen misschien voor de hand, maar toch kom je er niet altijd in je eentje op; en de docentenhandleidingen en websites bij de gebruikte basisliteratuur bieden weinig handvatten.
- Hoe vermijd je onterechte veralgemeniseringen (het 'in hokjes plaatsen') en (negatieve) stereotyperingen bij het benoemen van systematische verschillen en ongelijkheid?
'Je zit toch met het gevaar van stereotypen. Als ik continu bezig ben over de verschillende achtergronden van studenten, dat je steeds vraagt: hoe zit het in jouw cultuur? Dan kijk je niet meer naar het individu, dan verval je in stereotypen, dat vind ik niet goed. (...) Ik vind het belangrijker om het over individuele verschillen te hebben. Dat je niet vastzit aan die beelden over verschillende culturen. Tegelijkertijd kunnen die beelden je wel helpen om dingen te bekijken. Mensen hebben denkschema's nodig om niet elke keer zelf het wiel te hoeven uitvinden.'
*'Ik ben bang mee te doen aan stigmatisering en etikettering van bepaalde etnische groepen. Dan begin ik met te zeggen dat Marokkaanse jongeren een groot aandeel hebben in de criminaliteit in Gouda, maar dan zeg ik er gelijk achteraan dat niet de hele Marokkaanse gemeenschap verantwoordelijk is. En dat het hoge aantal criminele Marokkanen ook komt omdat er in zijn algemeen meer Marokkaanse jongeren zijn omdat Marokkaanse gezinnen groter zijn dan autochtone gezinnen.'*⁸

In praktisch-thematische lessen, zoals 'jeugdculturen', 'jongeren en criminaliteit' of 'ontwikkelingen in het werkveld', is diversiteit een basisgegeven en leren studenten dat er verschillende benaderingen van sociale ongelijkheid mogelijk zijn.

In het vak 'jongeren en criminaliteit' worden bijvoorbeeld diverse verklaringen behandeld voor de oververtegenwoordiging van bepaalde (groepen) jongeren in de criminaliteit: conflict tussen thuiscultuur – schoolcultuur/werkcultuur - straatcultuur, stigmatisering en buitensluiting, achterstand en achterblijven, performance/trots op straatcultuur. Studenten moeten aan het eind per casus kunnen beoordelen welke theorie het beste past, de beste verklaring biedt. In de uitwerking met voorbeelden gaat het over leeftijd, klasse, etnisch-culturele verschillen en migratieachtergrond. Niet over sekse, dus niet over het feit dat de zogenoemde veelplegers voor het overgrote deel jongens zijn. Dat wordt, constateerden we in het nagesprek, als een min of meer vanzelfsprekend gegeven behandeld.⁹

Niet in alle (theoretische en thematische) lessen wordt uitgebreid ingegaan op verklaringen van groepsverschillen of sociale ongelijkheid. Bij korte verwijzingen naar mogelijke verschillen en ongelijkheid tussen autochtonen en allochtonen, gebruiken docenten vaak begrippen die in de richting van 'cultuurverschillen'. Het

⁸ Overigens klopt dit gegoochel met meerderheden en minderheden niet. 13% van de jongeren in Gouda heeft een Marokkaanse achtergrond, 73% een autochtone achtergrond. Gouda telde in 2009 72 jonge veelplegers, dat is 1% van het totaal aantal jongeren. Hoe groot het aantal Marokkaanse veelplegers is, kon ik niet achterhalen, maar als het er elf (of meer) zijn, dan kan gesproken worden van een groter aandeel jonge Marokkanen in de criminaliteit.

⁹ Zie ook: <http://www.groene.nl/2011/wetenschappers/jan-willem-duyvendak>

standaardvoorbeeld is het verschil tussen de ik-cultuur en de wij-cultuur. In andere lessen wordt die benadering juist bekritiseerd.

In de lessen 'Cultuur en diversiteit' in het modulair Diversiteit in het eerste jaar laat de docent studenten standaardteksten van Pinto en Hofstede over ik- en wij-culturen lezen en dat relateren aan hun eigen ervaringen, om ze te laten zien dat in dat verhaal culturen worden bevroren tot onveranderlijke gesloten entiteiten. Dat vinden studenten ingewikkeld, vertelt de docent, want dat vraagt om kritisch lezen van moeilijke teksten.

Studenten maken soms opmerkingen over de tegenstrijdige benaderingen van etnisch-culturele diversiteit door de docenten, vertelt een docent. Als studenten vertellen dat in andere lessen verschillen tussen de opvoeding in 'allochtone' en 'autochtone' huishoudens als vaststaande cultuurbepaalde feiten worden gepresenteerd, raadt ze hen aan om met die docenten in discussie te gaan.

In de methodieklessen wordt soms gewezen op cultuur- en positieverschillen. In de eerstejaarslessen gespreksvaardigheden gaat de docent kort in op cultuurgebonden omgangsvormen zoals manieren van begroeten (al of niet een hand geven) en oogcontact. In de geobserveerde les staat ze - naar aanleiding van een oefening - stil bij het effect van sekse op de betekenis van het gedrag. *'Een man kan dit beter niet doen bij een vrouwelijke cliënt.'* Soms brengt ze leeftijd ter sprake: hoe kijken cliënten tegen een jonge hulpverlener aan? Dat zijn kwesties die ze uit eigen beroepservaring kent. Verder wil ze het voor de studenten *'niet te ingewikkeld maken'*. Later in de studie wordt in de methodieklessen meer aandacht besteed aan afstemming van de methodieken op individuele verschillen. Of en hoe er op kwesties van diversiteit en sociale ongelijkheid wordt ingegaan, is docentafhankelijk.

Diversiteit en dynamiek

Veranderingen in posities, opvattingen en praktijken kwamen in de geobserveerde lessen meestal ter sprake naar aanleiding van opmerkingen van studenten. Zij wijzen erop dat hun ouders in de loop der tijd veranderden van opvatting, bijvoorbeeld door zich losser te maken van hun eigen ouders. En zij vertellen dat zij andere opvattingen hebben en hun leven anders (willen) inrichten dan hun ouders. Hoewel met name 'allochtone' studenten zeggen te hechten aan hun 'cultuur', laten zij ook weten dat die cultuur voor hen een andere betekenis heeft dan voor hun ouders. Door aan studenten verhelderende vragen te stellen bevestigen de docenten de mogelijke dynamiek, veranderlijkheid en sociale mobiliteit.

Autochtone meisjes en meisjes met een mixachtergrond vertellen makkelijker over heftige generatieconflicten. Studenten met een immigratieachtergrond hebben vaak een 'braver' verhaal. Ze zeggen het juist te waarderen dat hun ouders hen stimuleren om goed hun best te doen om een betere positie te krijgen; al waren/zijn de hoge verwachtingen van hun ouders soms ook een zware druk.

Een docent zegt: *'Allochtone studenten hebben een ander referentiekader. Vanuit thuis en directe omgeving. Ouders die naar Nederland zijn gekomen om het hier te maken en het is niet geworden wat werd verwacht. Vanuit dat perspectief leggen ze ongelijkheid uit. Onze ouders hebben altijd hard gewerkt en kijk waar ze nu staan! Die allochtone studenten moeten het vaak zelf uitzoeken, omdat zij het beter weten dan hun ouders. Terwijl de autochtone studenten vaak uit een beschermd milieu komen. Dat veronderstel ik, dat weet ik soms ook, door bepaalde opmerkingen van studenten.'*

Docenten moeten aandacht besteden aan die verschillende leef- en denkwerelden, vindt hij, en er tegelijkertijd voor waken dat ze de tegenstellingen tussen studenten niet versterken.

In de antwoorden op de vraag aan docenten of studenten naar aanleiding van bespreking van 'achterstandswijken' ook wel eens hun eigen ervaring inbrengen, lag de nadruk op 'ontworstelen'. Alsof radicaal afstand nemen van het milieu waarin zij opgroeiden een voorwaarde is om individueel vooruit te komen. Tegelijkertijd is er volgens docenten bij die studenten een drive om zich met jongeren in dat milieu bezig te houden; ook vanuit het idee dat ze begrijpen hoe de leef- en denkwereld van deze jongeren in elkaar zit. Behalve buitenstaanders voelen ze zich blijkbaar ook nog steeds binnenstaanders.

Samenvatting/conclusies: individuele theoretische zoektochten

De meeste docenten zijn wat betreft de theoretische invulling van diversiteit zoekende en dat zoeken doen ze voornamelijk alleen en zonder veel hulpmiddelen en gidsen. Omdat de gebruikte boeken en docentenhandleidingen daarin niet voorzien, moeten ze het doen met hun persoonlijke affiniteit met bepaalde dimensies van diversiteit, of met bepaalde 'doelgroepen', en met hun theoretische kennis over bepaalde onderwerpen. Vandaar dat in de ene les wel sekseverschillen worden behandeld, maar niet etnische verschillen; en in een andere les precies andersom, terwijl op een analytische afstand gezien voor deze onderwerpen beide dimensies relevant lijken. Vandaar ook dat in de ene les het verhaal over ik- en wijcultuur wordt gekritiseerd, terwijl hij in de andere les kritiekloos aan de studenten als verklaringsmodel wordt gepresenteerd. Wat studenten geregeld moeten doen, namelijk verschillende benaderingen vergelijken en bespreken, lijkt geen gewoonte onder docenten, in ieder geval niet met betrekking tot dit onderwerp. Sommige docenten voelen zich ongemakkelijk

onder dit theoretische tekortschieten. Anderen vragen zich af of de lessen voor de studenten niet te moeilijk worden door (te veel) aandacht voor diversiteit en de culturele achtergrond van de wetenschap over ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren. Dat laatste probleem kan ook als onderwijskundige vraag worden geherformuleerd: hoe kan je studenten deze inzichten onderwijzen, gegeven een bepaalde voorkennis? Hoe bouw je dat in de verschillende studiejaren op?

Wat docenten op dit terrein vooral als probleem ervaren is hoe (etnisch-culturele) diversiteit besproken kan worden zonder studenten vast te pinnen op 'hun cultuur' en te vervallen in onterechte veralgemeniseringen en negatieve stereotyperingen. Dat ze dat vooral ingewikkeld vinden met betrekking tot etnisch-culturele diversiteit hangt samen met het heersende populistische politieke klimaat. Ze willen niet meedoen met 'dat Wilders-gedoe', met stigmatiseren van bevolkingsgroepen. Daarnaast spelen de (etnische) identificaties en stereotype ideeën van de studenten mee. Hoe reageer je op opmerkingen zoals 'Wij Turken zorgen nou eenmaal beter voor onze oude ouders dan jullie Nederlanders.' En soms brengt de eigen positie als 'blonde' vrouw aarzelingen met zich mee. Praktisch gezien hebben docenten behoefte aan tips en ideeën over concrete aanknopingspunten om diverse dimensies en consequenties van diversiteit aan de orde te stellen. En het liefst zouden zij die niet van een alwetende deskundige krijgen, of in een eenmalige geheel voorgebakken training, maar van regelmatige inhoudelijke uitwisselingen met collega-docenten. Door die uitwisseling kunnen de specifieke kennis en affiniteit van de verschillende docenten met bepaalde dimensies van diversiteit, ten nutte komen van iedereen. Of dat structureel georganiseerd moet worden of dat er meer ruimte moet komen voor spontane uitwisseling, daarover verschillen de docenten van mening. Standpunten hierover zijn mede afhankelijk van de ervaren overbelasting.

4 Bespreking van diversiteitskwesities in de beroepspraktijk

Aanleiding voor dit onderzoek is de constatering dat de jeugd- en opvoedingsvoorzieningen in Nederland onvoldoende toegankelijk zijn voor en afgestemd zijn op alle kinderen en jongeren, en hun ouders. Door bepaalde professionele manieren van kijken, meten en beoordelen kunnen bepaalde (etnisch-culturele, sekse, leeftijd etc.) posities en verschillen bovendien negatief gelabeld worden, wat gevolgen kan hebben voor de toekomstkansen van kinderen. Denk aan het hoge percentage (allochtone) jongens in het Speciaal Onderwijs. Professionele omgangsvormen en methodieken zijn niet voor iedereen even geschikt en kunnen mensen uitsluiten van bepaalde zorg- en welzijnsvoorzieningen. Denk aan het lage percentage meisjes in jongerencentra in de wijk en aan het onevenredig hoge gebruik van de 'rugzakjes' op de scholen in Deelgemeente Alexander. Hoe worden deze vraagstukken van institutionele in/uitsluiting en professionele (in)effectiviteit in de lessen aan de orde gesteld. Social Work is een groot en divers beroepsveld. Een onderliggende vraag is hoe docenten zelf aan de benodigde kennis en inzichten hierover kunnen komen.

(On)gelijke toegang en afstemming van voorzieningen

Op onze vraag of en hoe diversiteit in relatie tot de toegankelijkheid van (jeugd)voorzieningen besproken wordt, verwijzen docenten vaak naar Major 2. De integrale eindtoets en groepsopdracht van Major 2 is om een analyse te maken van een doelgroep van een bepaalde voorziening, daarbij ook de posities op diversiteitdimensies mee te nemen, en beargumenteerde voorstellen te doen voor een betere afstemming van de voorziening op deze doelgroep. Ter voorbereiding krijgen studenten onder andere het vak 'doelgroepen', waarin per les respectievelijk de cliënten van de jeugdzorg, ouderen, mensen met een psychiatrische aandoening, verslaafden, 'justitiabelen' en mensen met een lichamelijke aandoening of verstandelijke beperking worden behandeld. Onderdeel daarvan is een historisch schets van het institutionele denken, de behandelingen en de categorisering, en reflectie op het ongelijke gebruik van bepaalde voorzieningen.

'Ik heb wel verteld dat je in de kinder- en jeugdpsychiatrie vaak veel meer hoogopgeleide ouders tegenkomt. Die vinden psychiatrische problemen en hulpverlening toch acceptabeler dan de jeugdhulpverlening voor hun kinderen. Naar de psychiatrie gaat ook veel meer geld.'
- Hoe heb je dat besproken?
'Uitgelegd dat ouders zelf om doorverwijzing vragen. De beter gebekte ouders, die zich beter kunnen verweren. Daar zit ongelijkheid in.'

In de daaropvolgende periode, de major 'Cultuur en Diversiteit', moeten studenten een beleidsnotitie diversiteit voor een bestaande instelling schrijven en een musisch-agogische aanpak bedenken voor een bedacht diversiteitprobleem in het team van een instelling. Dit lesprogramma wordt vanwege allerlei kritiek (waaronder die van de Rotterdamse instellingen die de geconcentreerde toeloop van studenten met vragen over hun beleid niet aankunnen) herzien.

In de andere geobserveerde lessen kwam het ongelijke gebruik van de voorzieningen, en de mogelijke achtergronden en remedies, nauwelijks ter sprake. Met uitzondering van de behandeling van de (wettelijk verboden) hulpverlening aan 'illegalen' in het vak 'Ontwikkelingen in het werkveld' (CMV) en een spontaan intermezzo in een les over het beroep van maatschappelijk werker.

In de afsluitende les over het beroep van maatschappelijk werker vraagt de docent aan de studenten: *'Hoe zal het zijn om als maatschappelijk werker in contact te staan met cliënten uit lage inkomensgroepen?'* Een student antwoordt dat deze cliënten misschien niet geholpen willen worden door jou. Daarom zal een maatschappelijk werker flexibel moeten zijn: 'kunnen meebewegen'. De docent legt vervolgens uit dat 'bemoeizorg' kan leiden tot 'weerstand of sociaal gewenst gedrag'; ofwel gedrag dat er alleen op gericht is om de hulpverlener tevreden te stellen.

Studenten leren over de structuur van bepaalde werksectoren en over de vereiste competenties van bepaalde beroepsgroepen, maar dat wordt zelden gekoppeld aan de diversiteit van de potentiële gebruikers en vraagstukken van systematisch ondergebruik of juist overgebruik. Een docent zegt daarover: *'We hebben het veel te weinig over dit soort kwesities. Dat komt door de voortdurende veranderingen van het lesprogramma. Daardoor komen we te weinig aan verdieping toe.'* Een andere docent, en niet toevallig degene die het vak 'jeugdculturen' geeft, wees op ontbrekende deskundigheid. Volgens hem zouden (oudere) docenten zich de sociale media meer eigen moeten maken, omdat deze digitale wegen misschien wel betere (of op zijn minst nuttige aanvullende) manieren zijn om jongeren te bereiken dan de traditionele face-to-face-methode. Overigens bleken ook niet alle jonge docenten vertrouwd te zijn met twitter, facebook etc.

(On)geschiktheid en (on)gelijke effecten van meetinstrumentarium en methodieken

Het effect van de professionele manieren van kijken op de beoordeling van gedragingen en opvattingen is in de geobserveerde lessen en de nabesprekingen een paar keer aan de orde geweest. Genoemd is al het DSM-boekje, dat in de psychologielessen als een 'westerse' manier van kijken naar 'stoornissen' wordt gepresenteerd.

Daarnaast ging het twee keer over de beoordeling van de 'pedagogische tik'. In de ene les werd het als discussiepunt ingebracht door een Surinaamse student. De docent ging er niet op in, maar gebruikte de opmerking om de meldcode mishandeling uit te leggen.

Een andere docent noemt 'de pedagogische tik' als voorbeeld van een onderwerp dat onder studenten bijna altijd discussie oproept. Door ervaring wijs geworden bereidt ze dat dan ook als zodanig voor. Ze laat eerst studenten hun meningen geven, maar brengt daarna ook haar eigen standpunt naar voren: niet gelijk veroordelen, wel op de risico's wijzen. 'Ik ben geen cultuurrelativist'.

Bij de behandeling van methodieken zagen we verschillende benaderingen. Genoemd is al de 'cultuurneutrale' presentatie van spreekkamergesprekstechnieken. In het vak 'beroepspraktijk maatschappelijk werker' lijkt dat – gezien de eindpresentaties - ook de dominante benadering. Volgens de docent van het tweedejaarsvak Motiverende gesprekstechnieken moeten studenten leren om bij een bepaalde casus de juiste interventies te kiezen. Het is niet zo dat er interventies zijn die juist geschikt zijn voor vrouwen, of voor Marokkanen of voor ouderen. Het gaat meer om de situatie en de problematiek, in welk systeem de cliënt zit, en in welk stadium. Het (Amerikaanse) basisboek voor dit vak is volgens haar puur gericht op technieken en gaat uit van 'een soort eenheidscliënt' binnen de GGZ, maar dan wel met individuele problematiek. Kijken naar culturele achtergronden zou een mooi vervolg kunnen zijn.

Er werden door docenten ook kritische opmerkingen gemaakt over de gebrekkige afstemming van het professionele aanbod op de diversiteit van de doelgroep. De docent van het vak 'Jeugdcriminaliteit en groepswerk' mist in het bestaande hulpverlening/resocialisatieaanbod voor jongeren die het verkeerde pad zijn opgegaan programma's waarin disciplineren en tucht gekoppeld wordt aan werken aan een toekomstperspectief. Ofwel: programma's afgestemd op de sociaaleconomische positie en kansen van deze 'doelgroep'. Daarnaast pleit hij voor een 'Dunya-aanpak': jongeren de gelegenheid geven om hun eigen 'cultuur' naar voren te brengen, dus om hun trots op het eigene te bevestigen en waarderen.¹⁰

Een docent wijst erop dat de gewoonte in de hulpverlening om in een vroeg stadium een samenwerkingscontract met de cliënt af te sluiten niet bij iedereen werkt. *'Bij sommige cliënten moet je als "Nederlandse" instelling eerst vertrouwen winnen. Studenten moeten leren hun stijl van hulpverlening aan te passen aan de doelgroep.'*

Eén docent maakte in het interview voorzichtig kritische opmerkingen over *'het feminiene onderwijs- en hulpverleningsstelsel'*:
'Je moet als hulpverlener mensen/jongeren zodanig steunen dat ze een opleiding kunnen volgen, zich kunnen ontwikkelen en van daaruit hoger opkomen. Maar niet iedereen is zo van onderwijs, want het Nederlandse onderwijssysteem is heel erg van praten, en daar zijn sommige mensen niet zo van. Het feminiene systeem, wat wij hier in de opleiding ook hebben, waardoor wij ook mannen afschrikken. Met sommige studenten zou je bij wijze van spreken beter kunnen gaan voetballen, je zou meer moeten doen dan praten.'
- Maar hun toekomstige werk is toch vooral praten?
'Ja, maar dat komt ook doordat daar zo weinig mannen werken. Die balans zou wel anders mogen zijn, want het is voor cliënten ook belangrijk om mannelijke rolmodellen te hebben. Dus ook daarin is strijd te voeren.'

De opleiding moet studenten stimuleren tot een reflexieve en kritische houding ten opzichte van professionele vanzelfsprekendheden, zeiden sommige docenten. Waarom doe je eigenlijk wat je doet? Het gaat ook over *'normen en waarden'*, zegt niet toevallig de docent ethiek. En over *'engagement'*, zegt een collega. Sociaal werkers zouden zich niet moeten opstellen als volgzaame technocraten, maar zich bewust moeten zijn van hun morele keuzes.

'Studenten moeten leren om allerlei concepten kritisch te ontleden in plaats van ze zomaar over te nemen. Wat is "sociale cohesie", "integratie", "participatie", "leefbaarheid"? Waarom zouden we daarnaar moeten streven? Welk belang is daarmee gediend?'

Ze moeten ook in staat zijn om het professionele aanbod en systeem, bijvoorbeeld de jeugdgevangenis, te zien vanuit het gezichtspunt van de "doelgroep", zegt een collega. Wat is de impact van '(intern) fouilleren' en van een systeem waarin jongeren geen beslissingen over de inrichting van hun leven kunnen nemen? Deze reflecties zouden ook onder docenten gedeeld moeten worden, want het wordt voor studenten wel erg ingewikkeld als ze het ene moment leren kritisch naar de dominante beleidsmatige en professionele doelen, methoden en begrippen te kijken, terwijl op het andere moment (bijvoorbeeld bij de eindtoets) enkel een instrumentele ('technocratische')

¹⁰ Overigens is het Dunyafestival waarnaar hier verwezen wordt een paar jaar geleden afgestapt van deze vorm van multiculturele presentatie. In plaats van aparte Surinaamse, Turkse, Marokkaanse etc. podia is er nu een grove verdeling in muziekstijlen dwars door etnisch-culturele groepen heen. Dat wordt beschouwd als een betere weerspiegeling van de huidige diversiteit in Rotterdam.

benadering van hen wordt verwacht. *'We zouden meer gebruik moeten maken van de verschillende (ervarings)deskundigheden binnen het team.'*

Totstandkoming en effect van beeldvorming

Volgens een docent wordt er in de opleidingen van Social Work door alle jaren heen veel gehamerd op het risico van labeling en etikettering van groepen mensen. Dat zagen we in ons onderzoek terug, hoewel we het onderwerp ook misten in bepaalde lessen.

Een docent laat studenten door het tonen van beelden ervaren wat de impact van de labels mannelijk en vrouwelijk is. Een andere docent gebruikt in haar lessen bewust voorbeelden van hoogopgeleide 'allochtonen', omdat ze vindt dat binnen Social Work 'allochtonen' te vaak in combinatie met problemen ter sprake komen. Aandacht voor beeldvorming zagen we vooral in lessen over jongeren die met justitie in aanraking komen. *'Ik zeg altijd tegen mijn studenten: 90% van jullie cliënten heeft ook een zelfwaardeprobleem. Ze zijn al zo vaak in contact geweest met de hulpverlening, er zijn al zoveel labels geplakt, en nooit is iets echt gelukt.'*

In een les over jongeren en criminaliteit komt beeldvorming als een van de verklaringen voor het volharden in crimineel gedrag ter sprake. Jongeren gaan zich gedragen naar het negatieve imago dat ze opgeplakt krijgen, ze komen vast te zitten in een soort anticultuur, in trotse zelfuitsluiting. Om de jongeren uit de criminele anticultuur te halen zou de sociale professional allereerst afstand moeten nemen van de probleemcategorie als manier van kijken naar deze jongens. *'Denk niet in (negatieve) hokjes, zie hem als mens en ga uit van het positieve. Ga niet mee met Wilders. (...) Iedereen loopt met een grote boog om die jongens heen. Dat is een belangrijk deel van het/hun probleem. Daarom is het belangrijk dat professionals in contact gaan met deze jongeren.'*

Een derde docent, die eveneens praktijkervaring heeft in de justitiële hulpverlening, wijst op het probleem van de interpretatie van straatcultuurgerelateerd gedrag. *'Mijn vroegere collega's zagen bepaald machogedrag snel als agressie. Dan werd er op de noodknop gedrukt en zat zo'n jongen weer voor een paar dagen in de isoleer.'* Ze ziet dat in een andere vorm soms terug in conflicten met studenten binnen de opleiding Social Work en vraagt zich af wat studenten als toekomstige professionals daarover meekrijgen.

We misten het onderwerp beeldvorming in relatie tot kwesties van diversiteit en sociale ongelijkheid soms in lessen die daar wel aanknopingspunten voor boden. Zoals in de psychologieles over cognitieve psychologie (over mentale schema's), de gespreksvaardighedenles (over de eerste indruk in het kennismakingsgesprek, en over een 'loverboy'-probleem) en het leergesprek over werken met 'mensen uit lage inkomensgroepen' en in 'achterstandswijken'. Dat de link met beeldvorming niet gelegd wordt, heeft volgens de docenten dezelfde achtergronden als hiervoor al werden genoemd. Ze zijn bang om het te ingewikkeld te maken voor de studenten en ze komen niet altijd op het idee om deze kwestie aan de orde te stellen; ook omdat in de (digitale) docentenhandleidingen bij de basisliteratuur dit soort verwijzingen ontbreken. Eén docent wijst nog op een ander punt. Ze zegt:

'We wijzen wel op het gevaar van etikettering van de doelgroepen van de instellingen, maar er is weinig aandacht voor de perceptie van de (jonge, Marokkaanse, zwarte, vrouwelijke, mannelijke) professional door cliënten.'

Gezien de studentensamenstelling van Social Work Inholland ligt het voor de hand om daar juist wel aandacht aan te besteden.

Samenvatting/conclusies: de noodzaak van discussie over de beroepspraktijk

Buiten Major 2, die specifiek over 'doelgroepen' gaat, komen vraagstukken over de ongelijke toegankelijkheid van de jeugdvoorzieningen mondigesmaat in de lessen ter sprake. Methodische kwesties en vraagstukken van afstemming komen wel in verschillende onderdelen van het curriculum ter sprake, maar kritische en instrumentele benaderingen staan onbereflecteerd naast elkaar. In zijn algemeenheid is het gevaar van etikettering een terugkerend aandachtspunt, maar het effect van beeldvorming komt weinig terug in de behandeling van theorieën en methodieken.

De geringe en weinig consequente aandacht voor kwesties van diversiteit en ongelijkheid in de beroepspraktijk gedurende de hele opleiding lijkt samen te hangen met:

1. het doelgroependenken

Hoewel dat vermoedelijk niet de bedoeling is van de programmamakers bevestigt het bestaan van een apart programma over 'doelgroepen' het dominante denken in enerzijds 'algemene beroepskennis' en anderzijds 'doelgroepenkennis'. Het simpele feit dat Major 2 in de wandelgangen het programma 'Doelgroepen' heet, is misschien wel een illustratie van dit denken. Het risico van die splitsing in algemene kennis en doelgroepenkennis is dat het probleem van de onvoldoende toegankelijkheid en afstemming van voorzieningen omgeformuleerd wordt tot het probleem van de (on)bereikbaarheid en de beperkingen van de (afwijkende of moeilijke) doelgroep. Bewustzijn van diversiteitsvraagstukken in de beroepspraktijk vraagt om kritische distantie van bestaande vanzelfsprekende (professionele) manieren van kijken, spreken en doen; om nadenken over het effect van de bestaande praktijken voor de positie en toekomstkansen van diverse kinderen en jongeren, en hun ouders. In bepaalde theorielessen (zoals sociologie) wordt daar stof voor aangedragen. Soms stellen studenten dominante

professionele opvattingen ter discussie. Docenten met beroepspraktijkervaring hebben hun eigen kritische stokpaardjes. In de uitwerking van de verschillende programma-onderdelen en in de lespraktijk staan instrumentele en kritische benaderingen van het bestaande beleid en beroepspraktijk nu onbereflecteerd naast elkaar. Eén gemeenschappelijke benadering is waarschijnlijk onmogelijk en misschien wel niet wenselijk, maar voor de inhoudelijke ontwikkeling en de coherentie van het onderwijsprogramma is wel discussie nodig over de verschillende opvattingen.

2. het fragmentarische beeld van het werkveld en de beroepspraktijk

De kennis over het werkveld en de beroepspraktijk is verdeeld over een heleboel docenten en leidinggevenden. Theoriedocenten kennen het werkveld door de stagebegeleidingen, praktijkdocenten hebben – al of niet recente - werkervaring in een specifiek deel van het werkveld. Omdat het werkveld van MWD, SPH en CMV breed is en het voor individuele docenten ondoenlijk is om alles bij te houden, moeten er binnen de opleiding vormen gevonden worden om kennis met elkaar te delen; en om over belangrijke ontwikkelingen en vraagstukken in het beleid en in specifieke sectoren met elkaar van gedachten te wisselen. Wat zijn de gevolgen van de WMO, de omvorming van passend onderwijs, het deltaplan voor Rotterdam Zuid, de afbraak van het opbouwwerk, de minimumstraffen voor mensen in verschillende posities, en wat betekent het voor de (voorbereiding voor de) beroepspraktijk van sociale werkers? Dat zou soms gecombineerd kunnen worden met de gastlessen van professionals en beleidsmensen voor studenten.

5 Oefenen voor de beroepspraktijk

In de aanloopfase van dit project (maart 2011) is met drie combinatiegroepen van tweede- en vierdejaarsstudenten aan de hand van actuele kwesties gesproken over de toegankelijkheid en afstemming van de jeugd- en oudervoorzieningen. Sommige kwesties waren bekend (zoals jongerenwerk is voornamelijk jongenswerk), andere niet (zoals het ondergebruik van voorzieningen voor gehandicapte kinderen door 'allochtonen'). De conclusie van studenten was: we zouden op school intensiever de vaardigheden (en houding) moeten oefenen die een professional nodig heeft om goed in te spelen op de diversiteit van mensen en situaties waarmee we in de beroepspraktijk te maken zullen krijgen. Om te beginnen: hoe praat je met mensen? Hoe zorg je ervoor dat hun verhaal, de manier waarop zij de zaken bekijken, goed uit de verf komt? De eerste vraag is dan: hoe gaat dat nu bij Social Work? Welke oefenmogelijkheden krijgen studenten om te leren adequaat in te spelen op de diversiteit in de beroepspraktijk? Welke leerdoelen worden daaraan gekoppeld? (kennis, vaardigheden, houding) en hoe wordt het resultaat beoordeeld?

We vonden verschillende soorten aanpakken met wisselende aandacht voor vraagstukken van diversiteit en sociale ongelijkheid.

Droogoefenen en uitproberen

De lessen 'Gespreksvaardigheden' voor de eerstejaars SPH en MWD bestaan voor 80% uit (begeleid) oefenen, want *'door te ervaren, blijft het beter hangen'*. De eindtoets is het uitvoeren van een kennismakingsgesprek. Diversiteit komt in deze lessen in beperkte mate aan de orde. Een belangrijk argument daarvoor is dat dit de enige lessen in het hele curriculum zijn waarin gespreksvaardigheden geoefend worden. *'Je krijgt hier wat handvatten, de rest moet je in de praktijk leren.'* Feitelijk worden in diverse minors en differentiaties gespreksvaardighedenlessen gegeven. Of daarin veel geoefend wordt, hangt onder andere af van het aantal studenten. De differentiatie Schoolmaatschappelijk werk was in het studiejaar 2011/12 bijvoorbeeld zo volgeboekt, en blijkbaar kon de groep niet gesplitst worden, dat oefeningen niet goed mogelijk waren.

In de differentiatie 'Jeugdzorg' zit een serie lessen 'Adviesgesprek in de hulpverlening'. De geobserveerde les bestond uit frontaal onderwijs ondersteund met youtube-filmpjes van hulpverleningsgesprekken. In de bespreking daarvan werd ingegaan op etnisch-culturele verschillen. In de lessenserie 'Motiverende gesprekstechnieken' gebeurt dat niet. Het basisboek is op technieken gericht en de studenten leren om te bepalen hoe (weinig) gemotiveerd de cliënt is, dus welke aanpak nodig is. Of en hoe het gebrek aan motivatie verband houdt met de sociale positie en culturele achtergrond valt buiten het bestek van deze lessen. Dat zou het voor de tweedejaars te ingewikkeld maken, is de inschatting van de docent. Ze zou het wel een mooi thema voor vervolglesen vinden.

In een methodiekvak in de eerstejaars minor MWD staat altijd een lege stoel in het lokaal. *'Dat is de cliënt, daar moeten ze tegen/mee praten.'* Volgens deze docent leent methodiek zich juist goed om de omgang met diversiteit in de praktijk te testen, maar dan zou het – in een opbouw over de jaren – steeds expliciet als lesdoel genoemd moeten worden.

In de praktijklessen van 'Muisische agogiek' in het eerstejaarsprogramma 'Diversiteit' zijn studenten hun eigen en elkaars proefkonijnen. *'De studenten vinden op creatief gebied al gauw iets eng of gek. Ik laat ze ervaren wat de werking van musische middelen kan zijn en leer ze hoe je die kunt inzetten in de hulpverlening. Soms creëer ik bewust onrust om ze te laten reflecteren op hun eigen percepties en gedrag.'* Diversiteitskwesties worden in deze lessen 'aangestipt', omdat meer aandacht daaraan ten koste zou gaan van het aantal oefeningen.

Wat volgens een docent in de opleiding ontbreekt, is het trainen van studenten op moeilijke situaties. *'Ze krijgen theorie, videomateriaal, gespreksstraining, ze doen stage, maar de trainingen zijn erg beperkt. Daar is de financiering van deze opleiding niet op ingesteld. Op een verpleegkundeopleiding kan uitgebreid geoefend worden met inenten e.d., maar hier is geen geld om met kleine groepen en bijvoorbeeld acteurs ingewikkelde situaties uit de praktijk, bijvoorbeeld conflicten in een jeugdgevangenis, te oefenen. Dat moeten ze allemaal in de stage leren.'* Alleen in de jaarlijkse projectweek komen dit soort trainingen soms voor.

Over de hele linie is de aandacht voor diversiteitskwesties in de communicatieve vaardighedenlessen dus beperkt. De belangrijkste argumenten daarvoor zijn tijdsdruk (vol programma) en moeilijkheidsgraad (maakt het te ingewikkeld). *'Ik moet ze in zes weken een kunstje leren, daar gaat het even om.'* Tegelijkertijd liggen de aanknopingspunten met diversiteit in deze lessen voor het oprapen, vinden sommige docenten en constateerden wij tijdens de lesobservaties. De voorgestelde oplossing is om diversiteitskwesties als leerdoel in deze programma's te benoemen en daar een opbouw in onderwerpen en moeilijkheidsgraad over de jaren heen voor te bedenken.¹¹

¹¹ Judith Logger maakte een paar jaar geleden een minutieus uitgewerkt voorstel voor de integratie van 'internationale en interculturele competenties' in de programmabeschrijvingen van Social Work.

De schooldeuren open

De (beroeps)wereld van buiten wordt onder andere binnen gehaald door middel van gastlessen. In de minors en differentiaties staan die in het programma.

De gastles van het Tweede Kamerlid Tanja Jadnasingh in het vak 'Cultuur en Diversiteit' is eigen initiatief van de docent. Naar aanleiding van haar verhaal over haar eerste bewuste discriminatie-ervaring met een taxichauffeur volgt een discussie met studenten over de eigen opstelling in situaties die zij als onveilig en/of onvoorspelbaar ervaren. Studenten krijgen de opdracht om eens te kijken wat er gebeurt als ze hun eigen gedrag veranderen. Dat hebben ze gedaan. Ze vertellen in de volgende (geobserveerde) les dat ze geëxperimenteerd hebben met ander (positiever) gedrag en dat dit inderdaad verschil maakte. Ze zijn er enthousiast over. Volgens de docent kan een gastles van een externe professional extra impact hebben. *'Dat iemand van buiten komt, geeft ook een boost aan studenten, zeker iemand van de landelijke politiek. Dat laat zien: ik neem deze moeite voor jullie. Dat doet iets met ze, wat ik niet met ze kan doen.'*

Docenten brengen ook hun eigen (beroeps)ervaringen in.

'Ik ken het welzijnswerk en migrantenzelforganisaties van binnen uit. Dat breng ik in, want ze moeten leren nadenken over het beleid.'

'Ik kom zelf uit de hulpverlening en geef veel praktijkvoorbeelden. Bijvoorbeeld: een oudere cliënt die een jongere hulpverlener niet serieus neemt. Of over stagiaires die niet goed om kunnen gaan met medelijdend met gehandicapten. Of een stagiaire die gevraagd wordt om haar hoofddoek af te doen op haar werk.'

'Studenten, zeker voltijders, zijn er heel gevoelig voor dat je voorbeelden uit de praktijk hebt. Bij deeltijders ga je meer in gesprek over wat zij meemaken.'

Ook oude ervaringen kunnen relevant zijn of in ieder geval discussiestof over diversiteit en sociale ongelijkheid opleveren.

'In het ZMOK-internaat waar ik als negentienjarige ging werken, waren veel klantjes uit een bepaalde wijk in Eindhoven. Dat waren toen nog geen allochtonen. Die kwamen uit een "achterbuurt". Alles wat ik beschrijf over het effect van de concentratie van mensen met weinig kansen, klopte toen ook.'

Docenten gaan soms met studenten op excursie en op bezoek bij relevante instellingen.

'Met CMV-ers ga ik naar buiten, bijvoorbeeld naar het wereldmuseum. Dan hebben we het eerst over: wat doet het met je? En dan over: wat is het nut en de functie van zo'n museum? Als docent heb je de ruimte om studenten allerlei dingen aan te bieden. Je kunt natuurlijk doen wat in het periodeboek staat, en creatief met de werkvormen om gaan, maar je kunt ook de buitenwereld naar binnenhalen. Of met de klas naar buiten gaan. Die keuzes zijn erg docentafhankelijk.'

Als docenten de buitenwereld en (de eigen) beroepspraktijk verbinden aan het onderwijs, brengen ze vaak diversiteitskwesities in die hen in het bijzonder raken; vanwege hun eigen geschiedenis, positie en hun kijk op mens en maatschappij. Hoe diverser deze persoonlijke doorkijkjes op het werkveld zijn, hoe leerzamer voor studenten. Hoe leerzamer ook voor docenten, zou je zeggen. *'We profiteren als docenten te weinig van de verschillende levens/beroepservaringen en levens/beroepswijsheid binnen het team'*, zegt een docent.

De stages

In de stages is een duidelijke opbouw. In het eerste jaar doen studenten Social Work een maatschappelijke stage: ze zijn een half jaar twee dagdelen in de week 'maatje' van iemand. Daarin worden ze begeleid door de instelling die hen gekoppeld heeft en twee keer per periode krijgen ze hierover op school intervisie. Dan wordt ook besproken welk type activiteiten ze met hun maatje zouden kunnen ondernemen. In het tweede jaar doen studenten een half jaar per week twee dagen stage. Op school krijgen ze intervisie en casusbesprekingen en wordt hun activiteitenplan beoordeeld. In het derde jaar doen ze driekwart jaar vier dagen stage in de week. Eerst beschermd door de professionals, later steeds zelfstandiger. Op de terugkomdag krijgen ze onder andere intervisie. In het vierde jaar doen ze een afstudeerproject over een beroepspraktijk.

Hoe diversiteitskwesities in de intervisie aan de orde komen, zijn we niet rechtstreeks te weten gekomen. De intervisies lenen zich vanwege hun 'intieme' karakter niet voor observaties van onderzoekers; en in de geobserveerde lessen hoorden we studenten nauwelijks verwijzen naar hun stage-ervaringen. Uitzondering op de regel was een studente die in een les 'cultuur en diversiteit' spontaan met een voorbeeld uit haar maatjesstage kwam. Naar aanleiding van het onderwerp taal vertelde ze dat haar maatje (een Marokkaans meisje) had geweigerd om met haar verder te gaan omdat ze (volgens de studente) geen straattaal spreekt, niet stoer genoeg is en niet Marokkaans is. De docent vond dat de stagebegeleider daarop had moeten doorvragen om erachter te komen wat de achtergrond en betekenis van deze (dis)kwalificaties waren.

Casusbesprekingen

Zowel in theorielessen als in de praktisch-thematische lessen worden (al of niet fictieve) casussen uit de beroepspraktijk besproken. Casusbesprekingen worden allereerst gezien als actieve werkvorm waarmee studenten zich de leerstof (kennis) eigen kan maken. Daarnaast fungeren ze als toetsvorm. En ten derde zien docenten het als een manier om studenten te laten kennismaken met en nadenken over vraagstukken en aanpakken in de beroepspraktijk. De didactische aanpak is meestal: klassikale leergesprekken, al of niet voorafgegaan door individuele analyse of voorbesprekingen in subgroepjes. Als toetsvorm is het meestal een individuele opdracht.

Of en hoe diversiteitskwesities aan de orde worden gesteld, lijkt ook weer afhankelijk van de programmabeschrijving, de voorbeelden in de docentenhandleidingen/websites bij het basisboek, kennis en ervaring van docent met werkveld en beroepspraktijk en zijn/haar affiniteit met bepaalde aspecten van diversiteit.

Praktijkonderzoek

Studenten Social Work worden geregeld - als toetsopdracht van een lessenserie van circa tien weken - 'het veld' ingestuurd om een vraagstuk in kaart te brengen, daarvoor een oplossing te bedenken, en die - met een financiële paragraaf - te presenteren aan (fictieve) professionele betrokkenen. Voorbeelden: in het eerstejaarsprogramma 'Diversiteit' moeten studenten een beleidsnotitie over diversiteit voor een bestaande instelling schrijven. Vanwege twijfel over het nut en de praktische haalbaarheid hiervan, wordt hier iets anders voor bedacht. In de lessenserie 'Jongeren en Criminaliteit' moeten groepjes studenten een groep 'probleemjongeren' opzoeken, in kaart brengen en een aanpak bedenken. In de lessenserie 'Jongeren in de wijk' moeten ze ook een groep opzoeken, een doelgroepanalyse maken, een activiteit uitwerken en uitvoeren. De begeleiding van praktijkonderzoek vindt meestal plaats in kleinere 'tutorgroepen'.

Over de kwaliteit van deze snelle praktijkonderzoeken en de invulling van de begeleiding bestaan onder docenten verschillende ideeën.

Een docent legt in de begeleiding de nadruk op zelfreflectie en houding:

'Hoe makkelijk is het voor een blond meisje om op zo'n groep lastige jongens af te stappen. Ik laat haar nadenken over hoe zij overkomt en of het haalbaar is dat zij met een bepaalde doelgroep werkt.'

- Wat zijn je instructies?

'Ik zeg: "Wees jezelf, wees transparant, wees eerlijk."...' Ik heb geen methodiek maar een boodschap.'

Een andere docent vindt dat de praktijkonderzoeken iets te veel het karakter hebben van 'in het diepe gooien':

'Studenten zouden beter moeten worden toegerust om bijvoorbeeld groepen jongeren te benaderen en te begeleiden. Nu worden ze zomaar het veld in gestuurd en moeten ze met iets terugkomen, een plan en een uitgevoerde activiteit, met een groep die ze nog moeten leren kennen. Dat klopt niet. Ze zouden ook praktische lessen over groepsbegeleiding en activiteitenbegeleiding moeten krijgen.'

Sommige docenten dragen in hun lessen bewust theoretische of methodische bouwstenen voor het praktijkonderzoek aan, anderen vinden dat niet nodig en/of verdiepen zich minder in het gehele periodeprogramma.

Stimuleren tot zelfreflectie

Op verschillende manieren stimuleren docenten de studenten om te reflecteren op hun houding en meningen over sociale kwesties op macro-, meso- en microniveau.

- door het aandragen van theorieën, begrippen en verschillende manieren van kijken; en die te relateren aan de verschillende eigen ervaringen van de studenten en bestaande common sense. 'Sociale bewustwording. Nadenken over het eigen referentiekader' noemt de sociologiedocent dat. Leren afstand nemen van de eigen vanzelfsprekende 'n=1-waarheden', zegt een psychologiedocent.
- Door maatschappelijke discussies aan de orde te stellen. In de geobserveerde les van het vak 'Ethische dilemma's en structuur van de Jeugdzorg' was het thema 'geweldloos opvoeden' en werd daarover gediscussieerd naar aanleiding van een stelling en quizvragen. In een les 'Ontwikkelingen in het werkveld' brengt de docent de (wettelijk verboden) hulpverlening aan mensen zonder documenten ter sprake. In de les 'Justitiabelen' in het vak 'doelgroepen' vraagt de docent aan studenten of het voorstelbaar is dat sociaal werkers, net als graaiende bankiers en corrupte ambtenaren, ook onder invloed van collega's c.q. een bepaalde bedrijfscultuur tot crimineel gedrag zouden kunnen komen. In de les 'Ethiek' in de differentiatie Schoolmaatschappelijk werk ontstaat een discussie over autonomie, zorgethiek en bezuinigingen in de zorg. Een ander voorbeeld is de theatervoorstelling over homoseksualiteit.
- Door studenten te confronteren met hun eigen gedrag in de les en houding ten opzichte van hun studie; en dat te relateren aan hun latere beroepspraktijk.

'Als het over integratie en segregatie gaat, dan vinden ze allemaal dat mensen zich niet moeten afzonderen, want we wonen toch in Nederland. Dan zeg ik wel eens: "Kijk eens hoe jullie hier in de klas zitten, met (etnische) groepjes bij elkaar." Dan hebben we het over de behoefte aan een bepaalde vertrouwdheid en hoe dat in elkaar zit.'

Hun manier van discussiëren: *'Soms ontstaan er heftige discussies en conflicten over standpunten in de klas. Dat grijp ik dan aan om te bespreken hoe ze in hun latere beroepspraktijk met meningsverschillen willen omgaan.'*

Seksistisch taalgebruik: *'Ik provokeer ze wel eens door een beetje straattaal te gebruiken. Sommige jongens gaan er dan overheen en dan stel ik aan de orde wat je eigenlijk uitdraagt als je op die manier bv over meisjes praat.'*

Hun perceptie van mannelijkheid en vrouwelijkheid: zoals de docent die studenten androgyne beelden voorlegt.

Hun studiehouding: *'De houding van studenten ten aanzien van hun studie is nogal consumptief, vind ik. Daar heb ik het wel met hen over: wat zo'n houding zou betekenen in de beroepspraktijk.'*

Hun houding tegenover andere groepen. Zoals de docent die studenten opdracht gaf zich als experiment anders te gedragen ten opzichte van mensen/groepen van wie ze een zekere afstand, negativiteit of zelfs vijandigheid verwachten.

- Door als docent zelf 'het goede voorbeeld' te geven.
'Het gaat om basale vaardigheden die iemand moet hebben om goed met mensen om te gaan. Goed kunnen luisteren, open staan voor iemands mening. Dat je beseft dat iemand ergens moeite mee kan hebben. Kunnen signaleren. Hoe geef je dat mee? Door zelf eerlijk en open te zijn, dat wil ik uitdragen.'
'Ik leg steeds aan studenten uit waarom ik iets doe, zodat zij kunnen zien hoe zij dat later in het contact met hun doelgroep kunnen doen. Dus je bent naast docent ook voorbeeld. Wat wij doen met hen is ook waar wij hen voor opleiden.'
- Door oefenen, oefenen, oefenen
'In het eerste jaar zitten ze nog zo in hun eigen kokertje: "Dit is goed, en dat is slecht, hoe kunnen ze zoiets denken!" Op een gegeven moment hebben ze die verschillende opvattingen vaker gehoord en kunnen ze er beter mee omgaan, ze kunnen zaken ook uit een andere invalshoek bekijken.' Dat is volgens deze docent een kwestie van oefenen, oefenen, oefenen. Dat vinden de studenten niet altijd leuk, maar ze ziet dat studenten zich ontwikkelen en dat het steeds beter gaat. *'Ze worden bewuster en krijgen steeds feedback op hun opvattingen: "Ja maar je bent sociaal werker en wat als jij straks een cliënt krijgt, en die komt met dit vraagstuk?" Steevast is dan de reactie: "Ja, maar met een cliënt doe ik dat niet zo." O nee? Uiteindelijk merken ze dan wel dat ze zich als professional anders zullen moeten opstellen. En ze willen graag professional worden.'*

Reflectie op eigen gedrag, houding en meningen wordt door de docenten steeds gekoppeld aan nadenken over de latere positie als professional.

'Iemand die in een garage werkt, heeft gereedschappen. Zij zijn als persoon het gereedschap. Dat betekent dat je daar aandacht aan moet besteden. Dat vergt meer dan alleen maar doelgericht bezig zijn met competenties. Je moet ook nadenken over mens-zijn, over normen en waarden. Dat is heel belangrijk.'

Dat zou wel wat meer systematische aandacht mogen krijgen, vindt (niet toevallig) de docent ethiek. *'Er zijn bij deze differentiatie 3 lessen ethiek, tegenover 7 lessen methodiek, wat ook wel iets zegt over de visie van Inholland. Methodisch werken is blijkbaar belangrijker dan het ontwikkelen van een eigen visie en een morele houding.'*

- discussie over het beroepsperspectief

In de bespreking van de conceptversie van dit rapport werd hier nog een punt aan toegevoegd, namelijk de zorgen van studenten over hun kansen op de arbeidsmarkt. Dat is soms een combinatie van zorgen over de consequenties van allerlei bezuinigingen in het beroepsveld van Social Work, en zorgen over de toegankelijkheid van het hogere segment van de arbeidsmarkt voor 'allochtone' afgestudeerden. Uit diverse onderzoeken is bekend dat met name hoger opgeleide jonge mensen met een immigratie-achtergrond twijfelen over hun kansen op de arbeidsmarkt. En niet geheel ten onrechte, zo blijkt uit de cijfers. Ook deze concrete zorgen kunnen een aanknopingspunt zijn om met studenten over kwesties van diversiteit en sociale ongelijkheid, gekoppeld aan de eigen positie als (aspirant)professional te praten.

Samenvatting/conclusies: meer aandacht voor communicatie en beeldvorming nodig

Er zitten allerlei soorten (denk)oefeningen voor de praktijk in de opleidingen Social Work: de stages, gastlessen, excursies, vaardigheidstraining, casusbesprekingen en praktijkonderzoek. Daarnaast worden - al of niet geplande - gebeurtenissen in de les gebruikt om studenten te laten nadenken over hun (beroeps)houding tegenover andere mensen en meningen. Op al deze leermomenten kan het over diversiteit gaan, afhankelijk van de kennis, ervaringen en affiniteiten van de docent. Door kennisuitwisseling kunnen docenten elkaar op ideeën brengen over manieren om verschillen en ongelijkheid meer en beter aan de orde te stellen. Wat volgens studenten en sommige docenten beter zou kunnen, is voorbereiding of coaching op het communicatieve vlak in

relatie tot diversiteit. Hoe stap je op mensen af? Hoe presenteer je jezelf? Hoe schep je vertrouwen en vertrouwdheid? Hoe praat je met mensen? Ook met mensen met wie je geen gemeenschappelijke taal hebt? Hoe interpreteer je wat mensen tegen je zeggen? Hoe betrek je ze in de analyse en in de oplossingen?

Onderdeel van dat communicatieve is nadenken over de effecten van en omgang met positieverschillen en onderlinge beeldvorming in al deze fases van contact leggen en samenwerken. Een praktijkonderzoek is bijvoorbeeld ook een mooie gelegenheid voor een theoretisch gestuurde reflectie op de eigen geschiedenis en positie in relatie tot die van de 'doelgroep'. Welke beelden zijn van invloed op de interactie tussen het 'blonde meisje' en een 'groep (donkere?) lastige jongens' Of tussen een Hbo'er en schooluitvallers, een 'vinoxwijker' en een stadswijker. Door studenten op dit gebied meer theoretische en praktische handvatten te geven, levert de opleiding sociale professionals af die in staat zijn om zich in verschillende leefwerelden te bewegen en daarmee inzicht te krijgen in de betekenis van verschillende posities op allerlei dimensies van diversiteit. Omdat niet al deze thema's in de vaardighedenlessen gestopt kunnen worden, vraagt dat om afstemming van de theoretische en praktische lessen in een programma; niet alleen in algemene zin in de programmabeschrijving, maar ook in de uitwerking van de lessen door de docenten.

6 Gebruik maken van kennis van studenten

Een docent zei: 'Het mooie van Inholland Rotterdam is dat door de diversiteit van de lesgroepen het eigenlijk onmogelijk is om in je lessen geen aandacht te besteden aan diversiteit. Want studenten komen met opmerkingen over jouw verhaal; er ontstaan soms heftige discussies.'

Een andere docent zei: 'Het is wel frappant dat diversiteit hier nog een issue is, terwijl de hele school zo divers is; althans wat de studenten betreft.'

De etnische en religieuze achtergronden van de studenten zijn inderdaad divers, de sociaaleconomische achtergrond vermoedelijk ook. In de deeltijdgroepen is er ook diversiteit naar leeftijd. Qua sekse is de opleiding Social Work nogal homogeen. De overgrote meerderheid van de Social Work-studenten zijn meisjes/jonge vrouwen; in sommige geobserveerde lessen waren alleen vrouwen aanwezig.

Hoe worden studenten bij Social Work in staat gesteld en gestimuleerd om hun eigen kennis en ervaringen op het gebied van diversiteit en sociale ongelijkheid te formuleren, overdenken en verdiepen? Welke actieve leervormen worden gebruikt? Welke leerdoelen worden daaraan gekoppeld? Hoe werkt het in de praktijk en hoe wordt het resultaat beoordeeld?

Doelen van het gebruik van actieve werkvormen

Of en hoe de diversiteit van studenten tot uitdrukking komt in de lessen, hangt onder andere af van de ruimte en stimulans die studenten in de les krijgen om hun kennis en ervaringen in te brengen; dus van de gehanteerde (actieve) werkvormen en de ervaren veiligheid in de groep. Docenten noemen vier soorten redenen om actieve werkvormen te gebruiken:

1. onderwijskundig:

omdat de studenten zich daarmee de lesstof echt eigen kunnen maken. *'Anders blijft het niet hangen.'* Door de theorie te koppelen aan hun eigen ervaringen kunnen ze de begrippen opnemen in hun systeem van denken en handelen. Dat helpt hen vervolgens in het nadenken over allerlei maatschappelijke zaken om hen heen, waaronder vraagstukken van diversiteit en sociale ongelijkheid.

'De leukste en zinvolste les in deze serie vond ik de les waarin een student met zijn eigen ervaring met een persoon uit de behandelde doelgroep kwam en we konden switchen tussen theorie en praktijk.'

'Ik vraag ook aan studenten: "Wat gaat er in je hoofd om als je een dakloze voorbijloopt? En wat zegt dat over jou?"'

Volgens een docent creëren actieve werkvormen een (opener) sfeer die het (van elkaar) leren bevordert: *'Ze moeten durven uitwisselen, becommentariëren, feedback geven. Als er een goede sfeer is, staan studenten veel meer open voor de inhoud.'*

2. inhoudelijk:

omdat het studenten de gelegenheid geeft en stimuleert eigen ervaringen in te brengen en van elkaar te leren.

'Ik merk dat studenten sommige dingen beter begrijpen als ze het van een andere student horen. Dan hebben ze "veel geleerd", zeggen ze. En ze vinden het leuk. Zo kwam een Marokkaans meisje in haar presentatie van standpunten van de PvdA op het burkaverbod. Ze kreeg toen vragen van autochtone studenten over de hoofddoek. Ze heeft wel een kwartier de regels van de Islam uitgelegd. "Wist ik helemaal niet!" was de reactie van haar medestudenten. "En douch jij ook met een hoofddoek?" Rare vragen, maar toch...'

Een docent zou het liefst nog een stapje verder gaan en de kennis en ervaringen van studenten gebruiken om de lesstof verder te ontwikkelen. *'Ik zou hen willen vragen: wat denk je dat diversiteit voor het werk betekent. Praten over selectieve waarneming en kijken hoe een methodiek voor verschillende groepen vertaald kan worden.'*

3. pedagogisch:

(a) omdat door het delen van persoonlijke ervaringen een veiliger klimaat in de lesgroep ontstaat. Studenten leren elkaar beter kennen en docenten leren de studenten beter kennen.

Overigens geldt het omgekeerde ook: er moet een veilig klimaat bestaan om persoonlijke ervaringen te durven delen. Twee docenten kwamen met een voorbeeld van een discussie waarin een student door een medestudent op weinig zachtzinnige manier het zwijgen werd opgelegd. Docenten kunnen studenten dus niet zomaar laten zeggen wat ze denken.

'Je moet je als docent realiseren en weten wat bepaalde informatie met studenten doet. Je moet goed kunnen luisteren, open staan voor iemands mening, beseffen dat iemand ergens moeite mee kan hebben.'

(b) omdat de gelegenheid ontstaat om opvattingen van studenten ter discussie te stellen en reflectie op hun gedrag en opvattingen te bewerkstelligen.

In de les over 'jeugdculturen' ontstond discussie over het verheffen van feesten uit immigrantenculturen tot officiële feestdagen c.q. vrije dagen. 'Als islamitische studenten vrij krijgen voor het Suikerfeest, dan zou dat ook moeten gelden voor Keti Koti, de herdenkingsdag van de afschaffing van de slavernij in Suriname', betoogde een Surinaamse studente.

'In het begin kunnen studenten niet goed omgaan met verschillende standpunten. In de loop van de jaren ontwikkelen ze hierin een professionele houding.' Docenten moeten voorbereid zijn op uitvergroting en verabsolutering van verschillen door studenten.

'Studenten hebben verschillende referentiekaders, ze denken vaak in wij-zij tegenstellingen. Als docent moet je dat incalculeren en zorgen voor een veilig discussieklimaat.'

En dan nog kunnen docenten voor verrassingen komen te staan:

'In dat project over homoseksualiteit werden dingen gezegd, waarvan je denkt: en dat zijn dan studenten social work, hulpverleners ook. Tijdens het toneelstuk werd er al geroepen: "Ik moet ervan kotsen, moet ik hier naar kijken!" In het nagesprek werd gezegd: "Ik zou nooit met een homoseksuele cliënt kunnen werken, die mensen zijn ziek, moeten medicijnen krijgen, opgesloten worden." Ook door christelijke meisjes, maar met name cmv-studenten en met name jongens. Ik denk niet dat een homoseksuele student hier zo makkelijk uit de kast komt. Maar het is dus wel een belangrijk onderwerp om met hen over te hebben.'

Een collega heeft ander commentaar op dit project. Zij ondersteunt de kritiek van sommige studenten dat in het theaterstuk Marokkanen weer eens als de stereotype homohaters worden neergezet.

4. motivationeel:

omdat sommige studenten graag hun kennis en ervaringen inbrengen en iets over hun achtergrond vertellen.¹²

'Hoewel ik eigenlijk tegen aparte lessen over diversiteit ben, merk ik dat allochtone studenten zich uitgenodigd voelen om hun kennis en ervaringen in te brengen in lessen die als zodanig geafficheerd worden'.

'Het helpt als ik gebruik kan maken van hun fascinaties. Zoals bij die jongen die ineens een verbinding zag tussen het onderwerp van de les en teksten van de rapper Tupac. Zijn voorspelling dat de VS over een aantal jaren een zwarte president zou hebben.' Ook een aantal andere studenten raakte hierdoor meer betrokken bij de les.

Een docent gaf een 'negatief' voorbeeld: 'Laatst begonnen een paar jongens te zuchten en een beetje te protesteren toen ik ter illustratie van mijn betoog kinderopvang als voorbeeld nam. "Alweer kinderopvang", was hun commentaar. Omdat er altijd zoveel meisjes/vrouwen in de klas zitten, ben je toch geneigd om je voorbeelden op hen af te stemmen.' Of en waarom kinderopvang een vrouwenonderwerp is, laten we even buiten beschouwing. Zijn didactische punt is duidelijk.

Er zijn tal van goede redenen om actieve werkvormen te gebruiken, maar ze zijn geen wondermiddel om de (ervarings)kennis en opvattingen van studenten met betrekking tot diversiteit en sociale ongelijkheid te laten benoemen, overdenken en verdiepen.

Soms is het niet de bedoeling van de docent. Bijvoorbeeld in de (praktische) lessen 'Muisische agogiek' moeten studenten heel actief zijn, maar de docent wil ze juist 'uit hun comfortzone halen', dus laten zien dat er ook andere manieren van kijken, denken en doen zijn dan ze gewend zijn en gewoon vinden. Ze signaleert wel (systematische) verschillen tussen studenten, maar wil daar niet te lang bij stil staan, want ze wil hen nieuwe ervaringen laten opdoen.

En soms blijven studenten hangen in vooringenomen standpunten en snoeren ze anderen (hardhandig) de mond. Dat is niet altijd te voorkomen, maar een docent moet er wel op voorbereid zijn. De basisvoorbereiding is 'het creëren van een veilig discussieklimaat'. Dat is geen simpel en snel te bereiken doel; het lijkt eerder een vier jaar durend 'work in progress'.

De inhoudelijke consequenties van verschillende werkvormen

We zagen verschillende soorten meer en minder actieve werkvormen, met verschillende consequenties voor de manier waarop diversiteitskwesities in de les besproken worden.

- Hoorcollege met vragen

De aanpak van een (aanzienlijk) deel van de lessen zit ergens tussen een klassiek hoorcollege en een klasseleergesprek in. De docent houdt een verhaal, al of niet ondersteund met PowerPoint of filmpjes, een enkele keer maken studenten een opmerking of stellen een (verhelderende) vraag, en af en toe stelt de docent een vraag aan de groep. De ene keer is dat een vraag waarvan het goede antwoord vast staat, de andere keer een vraag naar persoonlijke herkenning (of juist niet) van de studenten. Dat laatste leidt soms tot levendige

¹² Vgl. het onderzoek van Logger & Outmany bij Social Work Inholland over de kracht van diversiteit, juli 2011

gesprekken tussen een paar studenten en de docent, maar vaak blijft het bij individuele, naast elkaar staande reacties van de actiefste studenten.

Als er naar persoonlijke ervaringen wordt gevraagd, reageren meestal eerst de 'autochtone' studenten. Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse, Somalische studenten zijn afwachtender. Ze reageren pas als ze rechtstreeks worden aangesproken of als de docent het al min of meer voor hen invult. Dat ze vervolgens vertellen dat ze 'andere' ervaringen hebben, hangt ook samen met de manier van vragen van docenten: *'Is dat bij jullie ook zo?'* of een variatie daarop.

Die 'andere' ervaringen zijn vaak geframed naar de bekende culturele standaardbeelden, zoals 'Wij gaan anders met ouderen om, met meer respect.' 'Mijn ouders waren strenger, vooral voor dochters.' en 'Wij hebben hechtere familiebanden.' Volgens een docent blijven sommige groepen heel erg in 'autochtoon versus allochtoon' hangen. Volgens een andere docent hebben met name Turkse en Marokkaanse studenten een sterke 'profileringdrang'. Volgens weer een andere docent hangt dat ook samen met de manier waarop je studenten aanspreekt: *'Ik let er altijd op dat ik studenten niet als "doelgroep" aanspreek.'* Haar collega zegt echter: *'Ik vraag bijvoorbeeld aan een student in een rolstoel waar zij tegenaan zou kunnen lopen (!) in haar rol van dienstverlener. Later vertelde ze me dat ze dat zeer waardeerde.'*

Hoe maak je ruimte om verschillende ervaringen naar voren te brengen, zonder studenten vast te pinnen op hun anders-zijn, op hun andere cultuur? Die vraag van docenten, die al eerder (in het hoofdstuk over de theoretisch-analytische benadering) genoemd is, kan aangevuld worden met: hoe maak je ruimte om verschillende ervaringen van studenten naar voren te brengen zonder hen te bevestigen in hun eigen stereotype ideeën over hun anders-zijn?

- Discussie en debat inbouwen

Docenten proberen met stellingen en vragen bewust debat en discussie tussen studenten te organiseren en entameren. *'Ze lezen allemaal de Metro en de Spits, dat kan je goed gebruiken.'* Soms worden dat tamelijk tamme vraagantwoordspelen, waarbij studenten nauwelijks op elkaar in gaan of waarbij studenten nogal brave antwoorden geven. *'Soms loop ik op tegen "gewenste antwoorden", maar ik wil weten wat ze echt vinden.'* Docenten zoeken voortdurend naar manieren om studenten betrokken en actief kunnen krijgen. Het is niet altijd voorspelbaar wanneer en waarmee dat wel of niet lukt.

'Als studenten met voorbeelden komen, moet ik de redenering vaak afmaken. Maar gisteren ontstond er een discussie over je kinderen wel/niet naar een gemengde school sturen en dat heb ik helemaal los gelaten. Een Marokkaans meisje zei: "Mijn ouders hebben ervoor gekozen dat ik niet naar een zwarte school ging, terwijl mijn vader daar leraar was. En dat heeft me goed gedaan." Dat deed wat met die klas. Een Nederlandse jongen zei: "Ik ben blij dat ik naar een gekleurde VMBO-school ben gegaan. Ik kom uit een dorp, ik vond het eerst doodeng, maar het heeft me zoveel gebracht. Anders had ik het eng blijven vinden, was ik bevooroordeeld gebleven." Het meisje zei toen: "Maar ik ben Marokkaanse, ik kan niet bevooroordeeld zijn." Een ander meisje zei toen: "O ja!? Je gaat er zelfs van uit dat daar waar kleur zich bevindt je lager zou presteren."

Drie problemen die deze werkvorm kunnen laten mislukken, zijn volgens docenten: 1. het gebrek aan voorbereiding van de lessen door studenten; 2. de groeps grootte die bepaalde discussievormen, bijvoorbeeld een socratisch gesprek, onmogelijk maken; 3. onverwacht hoog oplopende meningenstrijd.

- In subgroepjes voorbereide besprekingen

De docent geeft na een korte uitleg van het lesprogramma de opdracht om individueel of in groepjes een vraag, tekst of casus te bestuderen dan wel te bespreken. Daarna wordt er een (meer en minder gestructureerd) klassengesprek over gehouden. In de door ons geobserveerde lessen gingen de studenten daar meestal serieus mee aan de gang en waren de klassengesprekken levendiger dan bij de college-met-vragen-aanpak.

Studenten laten in en na een bespreking in subgroepen meer verschillen en ontwikkelingen zien, en er ontstaat meer discussie over de inhoud van de lesstof dan in een onvoorbereide plenaire discussie. Een voorbeeld uit de 'feestles' in het vak 'jeugdculturen': *'Vroeger vierden wij nooit verjaardagen. Dat deden Turken niet, zei mijn moeder. Het is begonnen met de kinderen van mijn oudste zus, maar tegenwoordig doen we er wel wat aan, niet groot maar in gezinsverband.'* *'Ik ben Hindostaans, maar christelijk opgevoed. Ik heb me later verdiept in het hinduïsme, ik wilde meer weten van mijn roots, en voedt mijn kinderen nu in die religie op.'* Door op deze uitspraken door te vragen, vestigt de docent extra de aandacht op deze diversiteit en dynamiek.

- Bespreking of presentatie van de lesstof en leesstof

Groepjes studenten krijgen aan het begin van een lessenserie opdracht om presentaties over een deel van de lesstof voor te bereiden, bijvoorbeeld een stroming in de psychologie of 'de benodigde competenties van een maatschappelijk werker in instelling x of y'. De verhalen van de studenten blijven meestal dicht bij de lesstof;

inclusief de opgedragen 'eigen' voorbeelden, want studenten willen het vooral goed c.q. correct doen. Ze zijn er zenuwachtig over en ze voelen zich kennelijk niet in staat en uitgedaagd om kritische of eigenwijze opmerkingen over de stof te maken.

- *Gespreksoefeningen*

In de geobserveerde oefeningen gespreksvaardigheden in het eerste jaar waren de studenten vooral creatief en vrij in de invulling van de cliëntrol. Ze stopten daar hun kennis en fantasieën in over het gedrag en de achtergronden van een 'lastige passieve jongen'. In de tweede les mochten ze zelf casussen bedenken en kwamen ze met het voorbeeld van een meisje dat door haar vriendje gedwongen werd om seks te hebben met zijn vrienden. In de les 'adviesgesprek in de hulpverlening' werden studenten gestimuleerd om vanuit verschillende perspectieven naar het voorbeeldgesprek op de film te kijken, maar kwamen de beroepspraktijkervaringen van deze deeltijdstudenten niet ter sprake. Voor de eindtoets van de lessen 'motiverende gesprekstechnieken' moeten de studenten een eigen casus inbrengen. Die halen ze uit hun eigen omgeving, hun stage/werk of uit de literatuur. In dit type lessen zitten vaak aanknopingspunten om het over positieverschillen en beeldvorming te hebben, maar ze worden niet altijd benut.

- *De 'praktijkopdrachten'*

Hiervoor melden we al dat er onder docenten twijfel bestaat of de studenten voldoende handvatten krijgen voor het contact leggen met een instelling of een –al dan niet problematische- jongerengroep. Zo mogelijk lossen studenten dit op door een groep te kiezen waar ze al contact mee hebben. Feitelijk brengen ze daarmee ervaringskennis in, ook over diversiteitvraagstukken.

Bij deze inventarisatie van de door ons geobserveerde werkvormen moet wel in het oog gehouden worden, dat we als vreemde pottenkijker geen supervisie-achtige lessen konden bijwonen. Dus geen SLB (studieloopbaanbegeleiding) lessen en geen stagebegeleiding. In de bespreking van de conceptversie van dit rapport kwam onder andere naar voren dat studenten in dit soort intiemere lessituaties makkelijker eigen ervaringskennis inbrengen. Dat bevestigt nog eens onze waarneming en conclusie dat een onderwijskundig goed doordachte inbouw van subgroepactiviteiten ruimte schept voor een diversere inbreng van studenten.

Didactische randvoorwaarden voor het opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap

We hebben naar de werkvormen gekeken vanuit de gedachte dat de inbreng van kennis en ervaringen van studenten met diversiteit en sociale ongelijkheid het opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap kan versterken. We hebben het volgende gezien en met de docenten vastgesteld:

Over de effectiviteit van de werkvormen:

- In de veel gehanteerde college-met-vragen-aanpak leidt het (mee)delen van persoonlijke ervaringen en opvattingen niet altijd tot doordening van waargenomen of beleefde verschillen. Soms worden de persoonlijke verhalen simpelweg voor kennisgeving aangenomen en blijven ze naast elkaar bestaan. En soms lijkt deze werkvorm (een algemeen verhaal houden en studenten vragen om overeenkomstige dan wel afwijkende persoonlijke voorbeelden te geven) de wij-zij-tegenstelling, het denken in meerderheid en minderheden, en statische culturele identiteiten, eerder te bevestigen dan te overstijgen. Naast ruimte en stimulans is ook didactische structuur en theoretische inbedding nodig om een stap verder te komen.
- In subgroepjes is de drempel lager en de druk hoger om allemaal iets in te brengen. Studenten durven makkelijker vragen aan elkaar te stellen, dat is vaak ook de opdracht, en deze uitwisseling is niet vrijblijvend: ze moeten iets presenteren/bedenken/oplossen. Door die intensievere onderlinge uitwisseling kunnen studenten enerzijds ontdekken dat zij niet de enige afwijking van het onderstelde normale zijn; en anderzijds dat er meer dynamiek en diversiteit is dan ze gedacht hebben.
- Bij de praktijkopdrachten grijpen studenten zo mogelijk terug op contacten en ervaringen die ze al hebben. Of de opdracht hen in staat stelt om over die ervaringen te reflecteren, ook met betrekking tot diversiteitskwesities, hangt onder andere af van de manier waarop deze opdrachten geformuleerd en begeleid worden. Daarover zijn we in dit onderzoek te weinig te weten gekomen.

Over de opvattingen en competenties van docenten:

- Niet alle docenten zijn even ervaren en vaardig in het hanteren van diverse actieve werkvormen. (hetzelfde geldt overigens voor 'het houden van een helder analytisch verhaal') Niet alleen nieuwe maar ook ervaren docenten kunnen baat hebben bij de individuele didactische coaching die sinds een jaar bij Social Work aangeboden wordt.
- Het begeleiden van discussie en debat is een vak apart, zeker in een grote groep en bij onderwerpen die de emoties hoog doen oplopen. Het moet voor studenten duidelijk zijn wie, waarover, wanneer en waarom het woord krijgt; en of en waarom je niet altijd zomaar kan 'zeggen wat je denkt'. Denk aan de discussie over homoseksualiteit. De rol van de docent moet duidelijk zijn: is hij/zij neutrale discussieleider of heeft hij/zij ook een mening? Een training hierin kan nuttig zijn.

- Niet alle docenten zijn even overtuigd van nut en noodzaak van de uitwisseling van persoonlijke kennis en ervaringen van studenten voor het bereiken van de leerdoelen van hun vak. Dat blijkt soms al uit de inrichting van het klaslokaal. Sommige docenten nemen de toevallige verspreiding van de stoelen en tafels in het lokaal als gegeven, ook als studenten elkaar voor een deel nauwelijks kunnen zien en verstaan; andere docenten beginnen zo nodig met een herschikking van het meubilair om onderlinge interactie te vergemakkelijken.
- De ene docent ervaart meer afstand tot (de leef- en denkwereld) van de studenten dan de ander. Docenten met een migratieachtergrond merken op dat studenten makkelijker met discriminatie-ervaringen op school of in de stage naar hen toe komen. Omgekeerd voelen zij op dit punt een extra betrokkenheid naar de studenten toe. *'Ik wil naast studenten gaan staan'*. Er moeten soms ook generatie- en klassenverschillen overbrugd worden: *'Hoe zit dat met die i-phones? Ze maken foto's van de sheets. Waarom lezen ze de literatuur niet? Waarom hebben ze geen boeken? Dat heeft ook met geld te maken. Daar vraag ik naar en dat wordt ook wel gewaardeerd. (...)Maar ik zou ze ook willen vragen wat de meerwaarde van diversiteit voor hen is met betrekking tot het werk. Een opener uitwisseling tussen de groep en mij.'*
- Docenten vinden het moeilijk om studenten in de klas naar 'negatieve' ervaringen te vragen. *'Normaal gesproken vraag ik naar 'eigen ervaringen' van studenten, maar met dit onderwerp 'justitiabelen' heb ik dat bewust niet gedaan. Dat vind ik te ingewikkeld voor hen om te vertellen.'* Ook de eigen ervaringen van studenten met het opgroeien in zogenoemde 'achterstandswijken' komen in de lessen nauwelijks ter sprake. Zou dat komen doordat die bij voorbaat negatief geframed zijn?
- Het gebruik maken van persoonlijke ervaringen in de les wordt ook belemmerd door het idee van docenten dat dit privé zaken zijn. Zo is er nog geen vorm gevonden voor het uitwisselen van de inzichten die studenten opdoen bij het maken van hun socialisatieverslag in theoretische en praktische vakmatige lessen. Dat komt pas twee jaar later terug in de stagesupervisie.

Over de terughoudendheid van studenten:

- Uit onze gesprekken met studenten bleek dat zij nog moeten wennen aan het idee dat hun levenservaringen kenniswaarde hebben binnen hun opleiding en dat zij iets in te brengen hebben met betrekking tot diversiteit en sociale ongelijkheid.

Samenvatting/conclusies: versterken van didactisch vakmanschap nodig

In eerdere paragrafen hebben we vastgesteld dat het aan de orde stellen van diversiteitskwesties in de lessen onder andere afhangt van de affiniteit, ervaring en kennis van de individuele docenten. Aangezien het docententeam van Social Work Rotterdam in etnisch-cultureel opzicht een stuk minder divers is dan de studentenpopulatie kan de kennisinbreng van studenten de opleiding tot diversiteitsbewust vakmanschap versterken. Daarvoor zijn actieve werkvormen nodig, die zijn ook om algemenere onderwijskundige, inhoudelijke, pedagogische en motivationele redenen nuttig, daarom is er binnen Social Work didactische coaching opgezet.¹³ Dat komt goed uit, want actieve werkvormen leveren voor de bespreking van diversiteitskwesties alleen wat op als ze methodisch en inhoudelijk goed doordacht zijn. Het ondoordacht stimuleren van studenten om met persoonlijke voorbeelden te komen, kan net zo goed tot bevestiging van de wij-zij /meerderheid-minderheden- tegenstelling leiden. Bijvoorbeeld als het om etnisch-culturele en religieuze diversiteit en verschillende seksuele voorkeuren gaat.

Het is binnen Social Work al een lange traditie om studenten te laten nadenken over hun eigen socialisatie ten behoeve van hun professionele vorming. Door de resultaten van dat reflectieproces gedeeltelijk uit de privésfeer te halen, kan er meer kennis gedeeld worden over kwesties van diversiteit en sociale ongelijkheid, ook met betrekking tot de beroepspraktijk. Dat vraagt echter – behalve diversiteitsbewust vakmanschap van de docenten – ook vertrouwen en vertrouwdheid tussen docent en studenten en tussen studenten onderling. Dus om overbrugging dan wel doordenking van de afstand die docenten in meerdere en mindere mate ervaren ten opzichte van de leef- en denkwereld van de studenten. En dat betekent ook: doordenking van de eigen geschiedenis en positie tegen het licht van vraagstukken van diversiteit en sociale ongelijkheid. Een uitwisseling van ervaringen en meningen hierover tussen docenten kan een eerste stap daartoe zijn.

¹³ Inholland breed is het plan om docenten te stimuleren om zowel een masterdiploma als een pedagogisch-didactische aantekening te halen.

7 Bevindingen en conclusies

Aanleiding voor dit onderzoek is de constatering dat de voorzieningen van kinderen en jongeren (en hun ouders) onvoldoende toegankelijk zijn voor en afgestemd zijn op de diversiteit van de doelgroep. Om aan dit maatschappelijke ongelijkheidsprobleem te werken, zijn sociale professionals nodig die kunnen reflecteren op en omgaan met diversiteitskwesaties in dit werkveld. 'Diversiteitsbewust vakmanschap' hebben we dat genoemd. Het doel van dit onderzoek was om te achterhalen hoe binnen de opleiding Social Work van Inholland Rotterdam aan de ontwikkeling van diversiteitsbewust vakmanschap wordt gewerkt: wat hierin ontwikkeld is, wat eventuele knelpunten zijn, in welke richting verbetering nodig is en hoe daaraan zou kunnen worden gewerkt. We hebben dertig lessen geobserveerd en naar aanleiding daarvan met de docent theoretische, professionele, onderwijskundige en didactische vraagstukken besproken. In dit laatste hoofdstuk zetten we onze belangrijkste bevindingen en conclusies bij elkaar.

Theoretisch/analytische kwesaties:

- In de huidige lespraktijk wordt diversiteit voornamelijk ingevuld als etnisch-culturele diversiteit. Op klasse of de gevolgen van sociaaleconomische ongelijkheid werd in de geobserveerde lessen nauwelijks gereflecteerd. Daarmee loopt de opleiding Social Work Inholland Rotterdam het risico de aansluiting met de sociale leefwereld, de beroepspraktijk en het beleid in Rotterdam(-Zuid), haar directe omgeving te missen.
- Bewustwording van de eigen vanzelfsprekendheden en 'de normatieve kracht van feitelijkheden', een belangrijk thema in theorielessen, zou meer gebruikt kunnen worden om (in andere lessen) concrete kwesaties van diversiteit en sociale ongelijkheid in de beroepspraktijk te bespreken.
- Er wordt in de lessen beperkt aandacht besteed aan de culturele achtergrond van de lesstof, omdat dat te moeilijk zou zijn voor studenten. Om dezelfde (en andere) redenen worden gespreksvaardigheden als cultuurneutrale technieken behandeld. Dit kan worden opgelost door diversiteitskwesaties in de loop van de studiejaren in een (in de docentenhandleidingen vastgelegde) opbouw in complexiteit in de lessen te behandelen.
- Docenten hebben behoefte aan ideeën en tips over inhoudelijke aanknopingspunten in hun lesstof om diversiteitskwesaties aan de orde te stellen. Het liefst krijgen ze die door onderlinge uitwisseling met collega's. Dat zou ingepast kunnen worden in een vorm van begeleide intervisie.
- Een belangrijke inhoudelijke vraag van docenten is hoe zij verschillen en ongelijkheid aan de orde kunnen stellen zonder mensen 'in hokjes te plaatsen', te stigmatiseren en verschillen te bevriezen. Dat kan een onderwerp van theoretisch scholingsaanbod zijn.

Professionele kwesaties:

- De problemen met de toegankelijkheid van de jeugd- en opvoedingsinstellingen komen in de lessen weinig ter sprake. Het zou helpen als de stukjes kennis over het beroepsveld die in het team aanwezig zijn meer en systematisch met elkaar gedeeld, aangevuld en bediscussieerd wordt.
- Problemen rondom de inhoudelijke en methodische afstemming van het professionele aanbod op de diversiteit van de bevolking komen vaker ter sprake, onder andere door kritische opmerkingen van studenten over dominante pedagogische benaderingen.
- Echter, doelen en methodieken worden in de ene les cultuurkritisch en in de andere les instrumenteel benaderd. Docenten zouden daar onderling de discussie over moeten aangaan, want nu moeten studenten daar te veel hun eigen weg in vinden.
- Studenten worden door het hele curriculum heen gevoeligheid bijgebracht voor het gevaar van etikettering van bepaalde doelgroepen. Tegelijkertijd gaat het – met name in de lessen communicatieve vaardigheden – weinig over de invloed van onderlinge beeldvorming (professionals over hun cliënten, en vice versa), en hoe daarmee om te gaan.

Onderwijskundige keuzes:

- In het curriculum van de drie opleidingen van Social Work zitten veel praktische en theoretische praktijkoefeningen: vaardighedenlessen, creatieve workshops, excursies en gastlessen, verschillende soorten stages, casusbesprekingen en praktijkonderzoek. Of en hoe het op deze leermomenten over diversiteit gaat, is afhankelijk van de kennis, ervaringen en affiniteiten van de docent.
- Studenten worden door het hele programma heen veel gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen houding ten aanzien van 'anderen' en op hun opvattingen over maatschappelijke kwesaties.
- Praktijkonderzoek is een veel voorkomende leer- en toetsvorm. Er bestaat twijfel of studenten voldoende worden voorbereid op de communicatie met de te benaderen groepen en instellingen; bijvoorbeeld door vooraf te reflecteren op beeldvorming en positieverschillen.

Didactische kwesaties:

- Docenten zijn zich erg bewust van de onderwijskundige, inhoudelijke, didactische en pedagogische meerwaarde van actieve werkvormen. Door actieve werkvormen kunnen studenten gestimuleerd worden om hun eigen kennis van diversiteit in te brengen.

- Ervaringen met sociale ongelijkheid komen niet zo makkelijk ter sprake; behalve als individueel ontsnappingsverhaal. Dat zou te maken kunnen hebben met het (negatieve) standaardverhaal over 'de achterstandswijk'.
- Niet alle - min of meer actieve - werkvormen leveren de gewenste reflectie en verdieping op met betrekking tot diversiteitskwesities. Een hoorcollege met vragen kan ook stereotype wij-zij-tegenstellingen versterken. De didactische coaching binnen Social Work kan ook het opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap vooruitbrengen en zou (onder andere om die reden) niet alleen of vooral op jonge docenten gericht moeten zijn.
- Naast individuele coaching lijken korte workshops/trainingen over bijvoorbeeld interactieve hoorcolleges, debatten, de begeleiding van praktijkopdrachten en gebruik van digitale communicatiemiddelen nuttig.
- Er is binnen Social Work een lange traditie om reflectie op eigen socialisatie te benutten voor de professionele vorming. Door de resultaten van dit denkproces gedeeltelijk uit de privésfeer te halen, kan meer kennis gedeeld worden over vraagstukken van diversiteit en sociale ongelijkheid.

Algemene conclusies over onderwerp en onderzoek:

- Diversiteit is voor de opleidingen Social Work van Inholland Rotterdam geen van buitenaf opgelegd thema. Vanwege de etnisch-culturele samenstelling van de klassen kan je het volgens docenten niet niet over diversiteit hebben.
- De meeste docenten voelen zich door deze observaties/gesprekken gesteund in de ontwikkeling van hun onderwijs; en in hun zoektocht naar geschikte manieren om diversiteitskwesities aan de orde te stellen in het bijzonder. Dat zou in de toekomst ook in de vorm van collegiale intervisie georganiseerd kunnen worden.
- Mogelijke gesprekspunten voor die collegiale besprekingen zijn:
 - Hoe kan de historische en culturele achtergrond van theorieën en begrippen op een begrijpelijke en aansprekende manier worden uitgelegd?
 - Welke begrippen en denkmodellen zijn geschikte theoretische kapstukken om het genoemde generaliseringsprobleem op te lossen?
 - Zou de afschaffing van lessen interculturele communicatie nog consequenties moeten hebben voor de invulling van de reguliere lessen gespreksvaardigheden?
 - Hoe kan in de loop der studiejaren diversiteit in de verschillende lessen gespreksvaardigheden worden ingebouwd? En hoe doe je dat zonder cliënten in te delen in verschillende doelgroepen die een specifieke aanpak behoeven?
 - Wat zijn manieren en aanknopingspunten om sociaaleconomische ongelijkheid en de positie van gevestigden versus nieuwkomers aan de orde te stellen? En hoe kunnen studenten uit 'achterstandswijken' daarin ook de kwaliteiten van hun opvoedingsmilieu leren (h)erkennen en benoemen?
- Voor de aanpak van de intercollegiale intervisie kan de beschrijving van de methodische stappen in dit project behulpzaam zijn. (zie bijlage) Daarnaast is voor een effectieve intervisie een veilig discussieklimaat onder docenten een voorwaarde.
- Daarnaast moeten de noodzakelijke organisatorische condities worden gecreëerd. Veel onderwijsgevenden zijn momenteel te volgeboekt voor deze collegiale intervisie. Daar zou dus bewust (geormerkte) ruimte voor gecreëerd moeten worden. Om de 'leercultuur' binnen de teams te versterken teneinde de onderwijskwaliteit te verbeteren, lijkt het zinvol om de personele taakverdeling onderwijsgeven-onderwijsontwikkeling opnieuw te bezien.¹⁴
- Daarnaast vraagt zo'n gezamenlijk leerproces een ontwikkeling van de bedrijfscultuur richting meer gedeelde verantwoordelijkheid en een krachtig onderwijskundig leiderschap.
- De huidige Minister van Onderwijs heeft als doelstelling voor het HBO geformuleerd dat alle docenten een masteropleiding hebben. Ellen Kramer, een van de docenten van Social Work, heeft in het kader van haar masteropleiding binnen dit onderzoek een eigen deelproject gedaan. Dat was haar eigen keuze. De opleiding zou er ook naar kunnen streven om de kwalificering van haar docenten te koppelen aan eigen inhoudelijke prioriteiten ten aanzien van professionalisering.

¹⁴ Zie ook: *Professionaliseren: een kwestie van doen. Eindrapportage Werkgroep Professionalisering*. Inholland, 13 oktober 2011.

Bijlage:

Vertaling van methodische stappen in het onderzoek Opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap voor de aanpak van intercollegiale intervisie over dit onderwerp

De docenten hebben het onderzoek ervaren als een nuttige inhoudelijke en didactische feedback op hun lessen. Dat had te maken met de ingewerktheid van de onderzoekers in het thema, de observatie van de lessen en het type vraaggesprek (focused interview) waarvoor gekozen is. Minpunt was het eenmalige, of maximaal tweemaalige karakter ervan. De docenten zeiden weinig te zien in een eenmalige cursus over diversiteit; ze hebben voorkeur voor geregelde inhoudelijke input gekoppeld aan hun lespraktijk. Begeleide intercollegiale intervisie zou dus een goede manier kunnen zijn om verder te werken aan professionalisering van docenten op dit terrein. Uitgaande van de methodiek van het onderzoek zou zo'n professionaliseringsaanpak moeten bestaan uit op de volgende stappen.

1. Inhoudelijke vaststelling van het thema:
Wat bedoelen we met 'diversiteitsbewust vakmanschap' en waarom vinden we dat belangrijk? Voorwaarde voor het slagen van dit professionaliseringstraject is een gedeeld besef van diversiteit- en ongelijkheidsproblemen in het werkveld en de rol die professionals daarin (kunnen) spelen. In dit onderzoek is naar het jeugdbeleid gekeken. Het programma Diversiteit in het Jeugdbeleid van ZonMw heeft diverse documenten opgeleverd die het team kunnen helpen om de bestaande problemen scherp te krijgen. Dat zou ook uitgebreid kunnen worden naar andere beroepsvelden van Social Work, bijvoorbeeld de WMO en de ouderenzorg. Het kan nuttig zijn om als basis voor verdere activiteiten samen vast te stellen wat op dit moment de belangrijkste problemen en knelpunten zijn in de beroepspraktijken van SPH, MWD en SCW, in relatie tot diversiteit en sociale ongelijkheid.
2. Vertaling naar de onderwijspraktijk:
Wat zou opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap kunnen inhouden? Welke inhoudelijke (theoretische en werkveldoriënterende), onderwijskundige en didactische kanten zitten daar aan? Programmadocumenten van ZonMw en literatuur over onderwijs en diversiteitvraagstukken geven een beeld van het ideaalplaatje. Dit onderzoeksrapport geeft zicht op de huidige onderwijspraktijk en aandacht- en verbeterpunten voor Social Work. Zowel over het ideaalplaatje als over de aandacht- en verbeterpunten moet een zekere mate van overeenstemming bestaan om gezamenlijk aan verdere professionalisering op dit punt te werken.
3. Vertaling naar een aandachtspuntenlijst voor lesobservaties en nabesprekingen

Itemlijst vraaggesprek: vier aandachtsvelden

1. Theoretisch-analytische kwesties

Hoe worden studenten bewustzijn, kennis en inzicht bijgebracht over de verschillen die er kunnen bestaan tussen de opvoedingswaarden- en praktijken en de context waarbinnen deze zich kunnen ontwikkelen?

- behandeling theorieën over opvoeding en ontwikkeling. Wordt de ijking/referentiegroep van de opvoeding- en ontwikkelingsmodellen aan de orde gesteld? Hoe?
- hoe worden verschillen/sociale ongelijkheid verklaard? (bv 'cultuurverschillen', 'achterstand', 'achterstelling'- en hoe wordt dat ingevuld?)
- bespreking verandering/ontwikkeling in posities, opvattingen en praktijken.

2. Visie op diversiteitskwesties in de beroepspraktijk.

Wat wordt aan de orde gesteld? En hoe?

- bespreking van (totstandkoming en effect van) ongelijke toegang en afstemming van voorzieningen;
- bespreking van (on)geschiktheid en ongelijke effecten van meetinstrumentarium en methodieken;
- bespreking van (effect van) beeldvorming over diverse doelgroepen
- bespreking rol professionals.

3. Methodiek/didactiek: gebruik van diverse kennis en ervaringen van studenten

Hoe worden studenten in staat gesteld en gestimuleerd om hun eigen kennis en ervaringen op het gebied van diversiteit te formuleren, overdenken en verdiepen, door onderlinge uitwisseling (studenten + met docent en confrontatie met theorie en beroepspraktijk)?

- welke actieve leervormen worden gebruikt?
- welke leerdoelen worden daaraan gekoppeld? (kennis, vaardigheden, houding)
- hoe werkt het? (proces) Rol begeleider, rol (mede)studenten, rol anderen. Interacties.
- hoe wordt het resultaat beoordeeld (door docent/studenten) en getoetst?

4. kennis/vaardigheden oefenen + houding reflecteren

Hoe leren studenten de benodigde vaardigheden om goed in te spelen op de diversiteit van mensen en situaties waarmee ze in de beroepspraktijk te maken zullen krijgen? Hoe leren ze reflecteren op hun eigen houding ten aanzien van diversiteit en sociale ongelijkheid?

- welke oefenmogelijkheden zitten in de opleiding?
- welke leerdoelen worden daaraan gekoppeld? (kennis, vaardigheden, houding)
- hoe werkt het? (proces) Rol begeleider, rol (mede)studenten, rol anderen. Interacties.
- hoe wordt het resultaat beoordeeld (door docent/studenten) en getoetst?

Algemene itemoverstijgende vragen voor verslag:

- Wat zijn 'good practices'? (werkwijzen/lesstof)
- En hoe zouden die het beste uitgewisseld en geconsolideerd kunnen worden?
- Welke knelpunten, dilemma's ervaart de docent met betrekking tot diversiteit? Met betrekking tot lesstof, organisatie onderwijs (op macro, meson- en microniveau), dynamiek in de klas, eigen competenties.
- Welke verbetermogelijkheden zien zij?
- Welke voorwaarden moeten daarvoor gecreëerd worden en wat zijn volgens de docent goede manieren om aan die verbetering te werken?

4. Een focused-interview: waarover en hoe praten wij en waarom zo?

In de praktijk van dit onderzoek bleek de focused-interviewbenadering ook de functie te hebben van (gewenste) feedback op de dagelijkse lespraktijk. De vragen stimuleerden de docenten om te reflecteren op de inhoud en aanpak van hun les, en op hun reactie op wat er tijdens de les gebeurde. Toegespitst (daar zorgde de interviewer voor) op het specifieke thema van diversiteit. De vragen van de onderzoekers brachten hen bovendien op ideeën voor een eventuele andere aanpak. Hieronder een vertaling van de specifieke methodiek van een focused interview voor intervisiegesprekken naar aanleiding van observaties van de les door een collega.

Aan de hand van concrete gebeurtenissen:

In een focused interview tracht de onderzoeker de beleving (= interpretatie: begrippen en redeneringen + gevoelens) van de geïnterviewde van een specifieke gebeurtenis of kwestie te achterhalen. In dit geval gaat het om lesgebeurtenissen die docent en collega allebei hebben meegemaakt/gezien. De geobserveerde docent kiest zelf welke gebeurtenissen uit de les hij/zij aan de orde wil stellen, naar aanleiding van de vraag: *kan je een voorbeeld geven uit de les die volgens jou met diversiteit van doen had?* Zo nodig kan de collega later ook zelf geobserveerde gebeurtenissen naar voren brengen. Het nut van de observaties is dus dat beide docenten de besproken lesgebeurtenissen gezien hebben en de collega daardoor 1) scherpere vragen kan stellen (wat iets anders is dan in discussie gaan!); en 2) niet genoemde gebeurtenissen naar voren kan brengen. De observerende docent hoeft dus geen uitgebreide verslagen te maken van de observaties, maar noteert tijdens de observaties de gebeurtenissen die voor dit onderwerp (de vier aandachtsvelden) relevant zijn.

Geen vragenlijst, wel een itemchecklist

Bij een focused interview heeft de onderzoeker op basis van voorstudies hypothesen geformuleerd over wat in zo'n gebeurtenis met betrekking tot het onderzoeksonderwerp van belang kan zijn. In dit geval is dat geformuleerd als 'vier aandachtsvelden' met deelvragen. Dat is een checklist, geen vragenlijst. Met open vragen wordt de geobserveerde docent gestimuleerd om aan de hand van de bespreking van de lesvoorbeelden zo uitgebreid mogelijk zijn/haar ervaringen, interpretaties, redeneringen en begrippen, en emoties naar voren te brengen. Als in de eindfase van het gesprek blijkt dat bepaalde aandachtsvelden en deeltitels nog helemaal niet aan de orde zijn geweest, stuurt de collega het gesprek richting die onderwerpen.

Redeneringen en emoties

Emoties spelen altijd een rol in de interpretatie van gebeurtenissen; en diversiteit is bij uitstek een 'gevoelig' onderwerp. Die emoties worden niet altijd letterlijk geformuleerd, maar kunnen tot uitdrukking komen in de manier waarop zaken naar voren worden gebracht, in non-verbale reacties op vragen, in het feit dat sommige gebeurtenissen wel/niet genoemd worden. Dat zijn dus ook belangrijke gegevens om vast te stellen. Ook omdat die emoties bepalend zijn voor de later uit te werken voorstellen voor de aanpak van eventuele knelpunten. Om dezelfde reden is het belangrijk om in de vragen dichtbij de concrete lesvoorbeelden te blijven en de 'waarom'-vraag zo lang mogelijk uit te stellen. Vraag vooral veel 'wat'-vragen (*wat was je van plan? Wat is volgens jou geschikt lesmateriaal? Wat gebeurde er volgens jou – wat zou je kunnen doen?* Etc.) en hoe-vragen (*hoe heb je het aangepakt, zou je het kunnen aanpakken? Hoe reageerden de studenten volgens jou?* Etc.). Daarmee stimuleer je de ander om zijn/haar ervaringen te vertellen, en daar krijg je vaak hun interpretaties, beoordelingen en redeneringen vanzelf bij. Door een 'waaromvraag' kunnen mensen het gevoel krijgen dat ze zich moeten verantwoorden en dan gaan ze vaak een zo acceptabel mogelijk antwoord geven.

Professionele en persoonlijke zelfpresentatie

In alle sociale interacties, en zeker in een interview en ook in intervisie, speelt zelfpresentatie en 'image management' een rol. Mensen willen een bepaalde indruk maken, eventueel ook een verondersteld negatief beeld corrigeren. Dat kan in deze intervisiegesprekken een extra spanning opleveren omdat de collega bij de les aanwezig is geweest. Zij heeft dus ook kunnen zien waar het eventueel 'mis' ging. Die spanning kan doorbroken worden door de geobserveerde docent op een bepaald moment de gelegenheid te geven te vertellen *hoe hij/zij*

het eigenlijk had willen doen. Wat zijn/haar voornemens waren, of algemener wat zijn/haar ideale onderwijsaanpak is. Vervolgens kan dan besproken worden waarom dat in de praktijk niet goed mogelijk is. Die verklaringsmodellen (bv niveau studenten, organisatie onderwijs, het lesmateriaal etc.etc.) zijn voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs ook interessant.

5. Rapportages en bespreking in teamverband

Het onderzoek was uiteraard gericht op het vinden van relevante overeenkomsten en verschillen in de gespreksresultaten en op het trekken van conclusies voor de hele opleiding. Intervisie is allereerst bedoeld als individuele coaching en professionalisering, maar er komen in die gesprekken ongetwijfeld punten aan de orde die betrekking hebben op het programma, de organisatie, teamvorming, inhoudelijke en methodische bijscholingsbehoeften enz.enz. Het is zinvol om daar aantekening van te maken en op geregelde tijden hierover te rapporteren aan de verantwoordelijke van dit professionaliseringsprogramma; én om daarover binnen teamverband een uitwisseling te organiseren. De impact van zo'n uitwisseling in teamverband kan vergroot worden door het onderdeel te maken van een systematische analyse van de behandeling van diversiteitskwesities in het curriculum. Voor de differentiaties voor beroepen die met kinderen en jongeren (en hun ouders) van doen hebben, kan daarbij gebruik gemaakt worden van de 'meetladder diversiteit onderwijs' die door de Amsterdamse Kenniswerkplaats Tienplus is ontwikkeld.

Zie: http://www.verwey-jonker.nl/doc/jeugd/Meetladder-Diversiteit-Onderwijs_2934.pdf

Algemener adviezen voor teamleren over diversiteit zijn onder andere te vinden in: Sjiera de Vries, *Diversiteit: hoofd, hart en buik*. De inclusieve aanpak. Assen, Van Gorcum 2010 (papier), 2011 (ebook). Zo'n verbreding zorgt enerzijds voor borging van de in de praktijk ontwikkelde kennis en inzichten in het curriculum, en zorgt er anderzijds voor dat docenten gemotiveerd blijven voor dit professionaliseringstraject.