

Aandacht voor diversiteit in supervisie

EEN ZOEKTOCHT

Marie-José **GEENEN**

INLEIDING In dit artikel doe ik verslag van mijn zoektocht naar de vraag hoe aandacht voor diversiteit vormgegeven kan worden in supervisie. Deze zoektocht bestond uit het lezen van relevante literatuur en reflecteren op eigen ervaringen in supervisie. Ik beschrijf verschillende verkenningen die ik deed en ga vervolgens in op de mogelijke consequenties daarvan voor supervisie. Ik beschouw het verslag van deze zoektocht als een tussenbalans, die mijzelf en andere supervisorsoren kan stimuleren tot verder exploreren.

DIVERSITEIT Google op diversiteit en je krijgt vier miljoen hits. Die gaan over diversiteit in de mode, in het onderwijs, in het bedrijfsleven, bij de politie, in de zorg - noem maar

op. Diversiteit betekent letterlijk: verscheidenheid of variatie. Diversiteit staat voor ruimte voor verschillen, voor dynamische verschillen (zoals smaak, waarden, overtuigingen, vaardigheden en kennis) en voor statische verschillen (zoals etnische achtergrond, seksuele geaardheid, sekse en levensbeschouwing).

Lang is dat denken redelijk eendimensionaal gebleven. Het ging over zwart of wit, man of vrouw, laagopgeleid of hoogopgeleid, enzo-

Dr. M.-J. Geenen is docent, supervisor en onderzoeker bij de Hogeschool Utrecht en redactielid van dit tijdschrift. E-mail: marie-jose.geenen@hu.nl.

Dit artikel is een verkorte weergave van een werkstuk gemaakt in het kader van een leersupervisietraject bij de supervisorsorenopleiding aan de Hogeschool Utrecht.

voort. Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw is men steeds meer gaan denken over 'verschillen die gelijktijdig werkzaam zijn' (Mens-Verhulst, 2007, p. 5). Dit wordt kruispunt- of caleidoscopisch denken genoemd (Botman, Jouwe & Wekker, 2001). De gedachte daarachter is dat een individu bestaat uit meerdere dimensies - niet alleen vrouw maar bijvoorbeeld ook wit, rijk of jong - en dat een dimensie bovendien niet is gefixeerd: je kunt in meerdere of mindere mate vrouwelijk, rijk, religieus zijn. Omstandigheid en levensfase bepalen de intensiteit van de dimensie.

Kruispuntdenken verkleint de kans op stigmatiseren of stereotyperen; men kent de ander immers geen eendimensionale identiteit toe ('Jij bent vrouw' of 'Jij bent Marokkaan'), maar gaat op zoek naar welke dimensies de ander (op dat moment) belangrijk vindt. Vanuit kruispuntdenken kijken naar een supervisant met Turkse wortels betekent kunnen zien dat zijn of haar identiteit niet alleen bepaald wordt doordat de ouders of grootouders in Turkije geboren zijn en als arbeidsmigrant naar Nederland kwamen, maar ook door een veelheid aan andere dimensies, zoals klasse, economische positie, levensbeschouwing, plaats in het gezin, geschiedenis van de familie, de eigen levensloop, enzovoort.

Kruispuntdenken verkleint de kans op stigmatisering en stereotypering, en vergroot bovendien de kans op inclusie. Als iedereen mag en kan zijn wie hij of zij is, wordt niemand buitengesloten; dan geldt geen 'wij' of 'zij'. De realiteit is echter anders: discriminatie en uitsluiting bestaan. Vaak ligt macht en getal daaraan ten grondslag, zoals treffend geïllustreerd in een studie van Elias (1976). Daaruit blijkt dat de oude gevestigde groep bewoners een groep nieuwe bewoners als buitenstaanders behandelt. De gevestigden

hebben macht, doordat ze betere en snellere toegang hebben tot instituties, meer kennis van de samenleving, en beschikken over een sterker sociaal netwerk dan de groep nieuwkomers. Ze zien zichzelf als superieur en de nieuwkomers als inferieur. Nieuwkomers gaan zich vervolgens gedragen naar hun stigma.

Een dergelijk gevestigden-buitenstaandersmechanisme is universeel, volgens Elias (1976): mensen maken niet in eerste instantie onderscheid op grond van diversiteitsdimensies, maar hanteren macht om hun (groeps)identiteit te bepalen en zich te onderscheiden van de 'ander'.

AANDACHT VOOR UITSLUITINGSMECHANISMEN

De eerste les die ik meeneem in deze verkenning, is dat aandacht voor diversiteit in supervisie betekent: zien dat de identiteit van mensen door meer dan één dimensie wordt bepaald en dat een dimensie op verschillende momenten, in verschillende contexten en in verschillende levensfasen een andere waarde en intensiteit kan hebben. Een tweede les is dat aandacht voor diversiteit in supervisie ook aandacht voor uitsluitingsmechanismen impliceert. Dat laatste vraagt bewustzijn van de supervisor over uitsluitingsmechanismen en over eigen ervaringen met uitsluiting.

In mijn situatie - en die van veel supervisorsoren met mij - is het belangrijk zich bewust te zijn van een 'wit privilege', waarover Nzume zegt: 'Je hebt het, of je wilt of niet' (2017, p. 33). Ik heb het. Ik ben wit en in die zin bevoorrecht ten opzichte van mensen met niet-Nederlandse wortels, zoals Nzume (dochter van een vader uit Kameroen en een moeder uit Rusland) of sommige supervisorsoren. En dat betekent dat er vanalles gemakkelijker voor mij is gegaan en zal gaan in

mijn leven; simpelweg omdat ik geboren ben in omstandigheden die meer kansen bieden: als wit mens in een westers land, in een stabiel gezin, met ouders die waarde hebben gehecht aan studeren voor hun kinderen.

Het lezen van Nzume's boek roept aanvankelijk terughoudend bij me op: mag ik wel zeggen dat ik mensen begrijp die geen toegang hebben tot 'de gehele set van geïnstitutionaliseerde onverdiende voordelen waar witte mensen toegang toe hebben' (Nzume, 2017, p. 42)? Ben ik wellicht kleurenblind, zoals Nzume (2017, p. 19-25) dat noemt, dus niet in staat om te zien of horen wat het betekent om buitengesloten of gediscrimineerd te worden? Ik behoor immers tot de groep 'gevestigden', om met Elias (1976) te spreken, die de macht heeft om buitenstaanders uit te sluiten.

Het houdt me een tijdlang bezig. Helpend zijn twee gesprekjes met (witte) vriendinnen van mijn leeftijd. Ik vertel beiden dat ik soms het gevoel heb door mijn afkomst (dorp, laagopgeleide ouders) een stapje achter te lopen op leeftijdgenoten die in een ander milieu zijn opgegroeid. De ene, opgegroeid in een soortgelijk milieu als ik, vindt dat zij - ik chargeer - het moeilijker heeft gehad dan ik, omdat haar ouders het belang van scholing niet inzagen. Ze heeft flink moeten knokken, om in het hoger onderwijs terecht te komen. De ander, in een hoogopgeleid milieu opgegroeid, heeft zich in haar jeugd juist buitengesloten gevoeld door leeftijdgenoten met laagopgeleide ouders.

Dat relativeert: ieder heeft eigen ervaringen met uitsluiting, en ieders pijn en verontwaardiging verdienen het gezien en erkend te worden. Elias (1976) en Nzume (2017) maken echter ook duidelijk dat, als er sprake is van uitsluitingsmechanismen - zeker als die ingegeven zijn door macht(sverschillen) - niet volstaan kan worden met het zien en er-

kennen van de 'individuele pijn'. Dan dient ook gezien en erkend te worden dat het gaat om structurele uitsluiting en uitsluiting die een collectief raakt.

De les die ik daaruit meeneem voor supervisie, is dat de supervisor oog en oor moeten hebben voor eigen privileges, maar ook voor de machtspositie die hij of zij zelf inneemt als supervisor en voor uitsluitingsmechanismen waarmee supervisanten in de samenleving geconfronteerd kunnen worden.

DIVERSITEIT IN HET HOGER ONDERWIJS

Een volgende verkenning is die naar etnische diversiteit in het hoger onderwijs. Toen ik medio jaren negentig in het hoger onderwijs kwam werken, was het aantal studenten met een niet-Nederlandse achtergrond gering. Hoewel hogescholen in de tussentijd etnisch diverser zijn geworden, blijft de instroom van jongeren van niet-Nederlandse herkomst achter. Die instroom ligt op dit moment op een kleine 16 procent van de totale studentenpopulatie (Vereniging Hogescholen, 2016).

Buiten de hogescholen groeit de etnische diversiteit en wordt er zelfs over superdiversiteit gesproken: in veel steden bestaat 'de meerderheid uit minderheden', zoals Verschoor (2015) het uitdrukt. Of dat betekent dat er geen meerderheidsnorm meer bestaat en 'iedereen zich aan iedereen aanpast', zoals zij in haar blog stelt (Verschoor, 2015), lijkt eerder wens dan verwachting. Feit is dat intolerantie en polarisatie in de samenleving groter worden.

Dat beïnvloedt ook hogescholen, concludeert Kleijwegt (2016) die in opdracht van het ministerie van Onderwijs onderzocht hoe docenten omgaan met gevoelige maatschappelijke kwesties (zoals radicalisering, intolerantie naar moslims, terroristische aansla-

gen en steeds scherper wordende maatschappelijke tegenstellingen). Ze constateert dat discussies van studenten harder en ongenueanceerder worden en dat docenten zich lang niet altijd in staat voelen om daar adequaat op te reageren.

Een werkgroep van medewerkers van Hogeschool Utrecht en Movisie deed soortgelijk onderzoek (Taouanza & Ten Cate, 2017) en constateert eveneens dat heikele maatschappelijke kwesties het onderwijs binnenkomen en het gevoel van veiligheid beïnvloeden. Zij constateren verder dat er veel gescheiden groepen langs etnische lijnen in de klassen zijn en dat docenten zich bovendien onmachtig voelen om in gesprek te gaan met studenten. Die terughoudendheid van docenten wordt zowel ingegeven door vrees om te stigmatiseren of discrimineren, als door onwetendheid over bijvoorbeeld religieuze kwesties. Docenten blijken daarin weinig steun van elkaar te ervaren.

LASTIGE THEMA'S BESPREEKBAAR MAKEN

Deze verkenning houdt mij een spiegel voor. Hoe maak ik als supervisor controversiële onderwerpen bespreekbaar? Een van mijn supervisanten maakt op een gegeven moment een opmerking over 'die Marokkanen', wanneer hij vertelt over een voorval op de sportvereniging waar hij stage loopt. Hij noemt het terloops. In zijn werkinbrengen heeft hij tot nu toe de etnische herkomst van de kinderen niet genoemd en benoemt ook niet daar problemen mee te hebben. Ik twijfel over wat te doen of zeggen. Is dit te beschouwen als een vorm van microagressie? 'Vragen, "grapjes", opmerkingen en beledigende uitspraken, waar mensen van kleur dagelijks mee te maken krijgen' (Nzume, 2017, p. 24). Overdrijf ik als ik het zo label? Zo redeneer ik verder. Wil ik er iets van zeg-

gen, omdat ik denk dat de supervisor met Marokkaanse wortels zich erdoor beledigd of geraakt zal voelen? Of betuttel ik juist, als ik me daarin meng? Of kijk ik op deze manier weg van het probleem en draag ik daarmee in feite bij aan institutioneel racisme (Nzume, 2017, p. 63)?

Uiteindelijk maak ik het niet bespreekbaar. De moed ontbreekt me en ik besef bovendien dat ik niet zo goed weet hoe hierover in gesprek te gaan. Ik heb een kans voorbij laten gaan en ben er ook niet meer op teruggekomen. Ik zou dat een volgende keer wel doen.

DIVERSITEIT IN SUPERVISIE Een volgende verkenning die ik heb gedaan is naar aandacht voor diversiteit in supervisie in opleiding en beroep. Van de acht deelaspecten in het competentieprofiel van LVSC is er één gewijd aan het omgaan met diversiteit. Deze is verder uitgewerkt in vaardigheden en door Kessler, Bos en Tjoa (2015, p. 61) aangevuld (zie het kader op p. 22).

Omgaan met diversiteit heeft dus de volle aandacht van de beroepsvereniging en, naar men mag aannemen, ook van supervisieopleidingen. Aandacht voor diversiteit in supervisie vraagt om specifieke aandacht, maar het gaat niet om een nieuwe werkwijze, stelt Bos (2010, p. 9). Het maakt deel uit van de grondhouding van een supervisor dat de identiteit van de ander ertoe doet. Iedereen die in begeleidingssituaties professioneel wil kunnen handelen, zal verschillen en overeenkomsten moeten herkennen en erkennen (Kessler e.a., 2015, p. 63). Dat vraagt vaardigheden om vanuit gelijkwaardigheid in dialoog te ontdekken wie de ander is.

Een dergelijke dialoog, waarbij er ruimte is voor onderzoek naar verschillende identiteiten van waaruit gedacht, gevoeld, verlangd en gehandeld wordt, leidt tot inclusief leren

DIVERSITEITCOMPETENTIES VAN EEN SUPERVISOR

Deelaspect 2 van het competentieprofiel van de supervisor volgens LVSC luidt als volgt: 'De supervisor kan zijn/haar optreden variëren naargelang de individualiteit van supervisanten. Hij/zij kan de bijzonderheden, grenzen en mogelijkheden van supervisanten herkennen vanuit hun achtergrond naar cultuur, sekse, klasse, leerstijl, gender, leeftijdsfase, ervaring, religie/levensbeschouwing. Een supervisor kan supervisanten ook stimuleren zelf met deze diversiteitbril op te leren kijken en hun waarnemingen te verdisconteren in hun handelen. Een belangrijk onderscheid is ook het kunnen hanteren van het verschil tussen aandacht voor het individu en voor het functioneren van de groep als geheel binnen supervisie' (LVSC, 2010, p. 3).

Daaruit voortvloeiende worden de volgende vaardigheden benoemd (LVSC, 2010, p. 4).

'De supervisor kan en zal waar nodig:

- onderscheid maken tussen individu en groep en de eigen dynamiek ervan herkennen;
- overeenkomsten en verschillen zien tussen supervisanten;
- manieren van omgaan met verschil en overeenkomst herkennen en hanteren;
- verschil in leerstijl, cultuur, sekse, klasse, generatie, levensbeschouwing/religie, ervaring, opleidingsniveau herkennen en hanteren¹;
- kunnen onderhandelen;
- verschillende belangen en standpunten naast elkaar laten bestaan;
- eigen grenzen aangeven;
- onderscheid maken in meningen, belangen en principes;
- meta-communiceren over verschillen;
- het verschil tussen debat en dialoog onderscheiden en hanteren;

- eigen mate van affiniteit met werkvelden en vraagstukken herkennen om met vragen van een supervisor wel of juist niet 'in zee te gaan'.

Aanvullend zijn door Kessler, Bos en Tjoa (2015, p. 61) de volgende diversiteitscompetenties van de supervisor benoemd:

- diversiteitsgevoeligheid kunnen ontwikkelen;
- kennis hebben van de eigen culturele bagage;
- beschikken over kennis van opvattingen in andere culturen;
- inzicht in de eigen normen en waarden en die van 'anderen', en op basis van dit inzicht interventies kunnen plegen;
- niet normatief en zonder oordeel handelen;
- kunnen wisselen van perspectief ('code switching');
- openstaan voor een andere blik ('out of the box');
- je stress kennen in de ontmoeting met de 'vreemde' ander, in jezelf en bij de ander;
- kunnen herkennen van uitsluiting/ongelijke behandeling, deze bespreekbaar maken en in staat zijn te interveniëren in geval van uitsluiting, discriminatie of racisme;
- kunnen omgaan met verschillen en overeenkomsten bij het communiceren;
- bereidheid tot onderzoek van eigen dominante vanzelfsprekendheden en dominante vertogen in onze samenleving;
- kunnen omgaan met macht en dominantie, waar diversiteit aan de orde is;
- ruimte kunnen maken voor niet-weten;
- wrijving tot glans maken.

¹ In Kessler, Bos en Tjoa (2015, p. 61) worden seksuele oriëntatie en levensfase aan dit rijtje toegevoegd.

(Kessler e.a., 2015). De supervisor leert kijken door diverse brillen en leert andere brillen (h)erkennen, en leert ontdekken welke rol socialisatie daarin speelt bij zichzelf en anderen. Door van perspectief te wisselen, krijgt de supervisor inzicht in (voor)oordelen, normen en waarden, blinde vlekken, heilige huisjes van zichzelf en die van de ander. Door van perspectief te wisselen ontstaan nieuwe mogelijkheden voor denken, voelen, willen en handelen, en kan er ruimte komen voor herkaderen, waardoor een nieuw licht op een vraagstuk wordt geworpen (Van der Linden, 2004).

Ook voor de supervisor is het belangrijk te kunnen wisselen van perspectief. Daarvoor moet de supervisor ook de eigen culturele bagage leren kennen en eigen vanzelfsprekendheden kunnen loslaten (Van der Linden, 2004; Kessler e.a., 2015). Ook de supervisor draagt immers een veelheid aan dimensies met zich mee. Dergelijk identiteitsonderzoek helpt de supervisor de eigen rollen, posities en oordelen te onderzoeken en die van de supervisor (Kessler e.a., 2015, p. 71).

Bekend raken met de eigen diversiteit en het onderzoeken van de eigen brillen en de eigen normen en waarden vindt plaats door reflectie achteraf (al dan niet in intervisieverband), maar zeker ook door constant gewaar zijn in het hier en nu, redeneert Bos (2010). Hij verbindt werken met diversiteit uitdrukkelijk aan werken vanuit de gestalttheorie, waarbij het gaat om te werken vanuit wat zich aandient in het hier-en-nu-contact en tegelijk ook te beseffen dat dat onderdeel is van een groter veld. Dat vraagt om gewaar zijn, om een constant contact van de supervisor met zichzelf (lijf, adem, denken, voelen, willen en handelen), met de supervisanten, met de situatie die zich aandient, met de begeleidingsvraag en met het grotere veld.

Meer aanwezigheid in het hier en nu had mij in de hiervoor beschreven situatie wellicht alerter gemaakt, zodat ik even had gecheckt wat de supervisor bedoelde met 'die Marokkaanse kinderen' en bij de supervisor met Marokkaanse wortels was nagegaan hoe zij deze opmerking had waargenomen.

AANDACHT VOOR DIVERSITEIT IN SPELVORM Een volgende verkenning is die naar werkvormen te gebruiken in supervisie om aandacht aan diversiteit te besteden. In mijn supervisiegroepen heb ik geëxperimenteerd met het diversiteitspel Caleidoscopia van Tjoa, Kessler, Pereira, Van Duin en Tjen (2012) en de diversiteitskaarten van Bos (2016). Het eerste betreft een set kaarten ter grootte van een regulier kaartspel. Er zijn negen verschillende kaarten, waarop in negen talen steeds een dimensie staat². De negende kaart is een blanco kaart en biedt de mogelijkheid zelf een item toe te voegen. De set kaarten van Bos bevat eveneens een blanco kaart en daarnaast achttien kaarten met ieder een diversiteitsdimensie³.

Ik ga hier alleen in op de kaarten van Bos (2016); die heb ik meermalen gebruikt, onder andere in een groep met drie supervisanten: een meisje met Hindoestaans-Surinaamse wortels, een meisje met Marokkaanse wortels en een jongen met Nederlandse wortels. Ik geef hen hier even de fictieve namen Sheila, Bouchra en Simon.

We zijn nog in het stadium van kennismaken. Sheila ervaar ik tot nu toe als tamelijk onbereikbaar. Ze komt nog niet echt toe aan reflectie. Ze brengt meteen bij de start in dat ze op haar stage te horen heeft gekregen dat ze onvoldoende eigenheid laat zien. Op de meeste vragen die ik stel blijft het stil. Sheila vertelt dat ze in huilen is uitgebar-

² De negen dimensies van de kaarten van Tjoa e.a. (2012) zijn etniciteit, klasse, levensfase, talent/handicap, religie, sekse, seksuele oriëntatie en (beroeps) socialisatie.

³ De achttien dimensies van de kaarten van Bos (2016) zijn gender, levensfase, tijdsbesteding, levensbeschouwing, relationele status, geografische herkomst, seksuele gerichtheid, klasse, beroepsgroep, taal, IQ, migratieachtergrond, etniciteit, fysieke mogelijkheden, karakter/psyche, gezinspositie, familiegeschiedenis en leerstijl.

sten op haar stageplek, maar in de supervisiegroep laat ze geen emotie zien. Ik voel dat het voor haar al een hele stap is om dit aan ons te vertellen en besluit om het diversiteitsspel van Bos erbij te pakken.

Ik laat alle drie om beurten vijf kaarten kiezen en deze op volgorde van belangrijkheid leggen en toelichten. Sheila kiest a) gezinspositie, b) familiegeschiedenis, c) etniciteit, d) relationele status, en e) levensfase. Het lucht haar zichtbaar op dat ze, gaandeweg het vertellen over haar kaarten, helderheid krijgt in wat het voor haar betekent om de oudste in het gezin te zijn en te zien hoe zij geneigd is om veel verantwoordelijkheid op zich te nemen. Ze maakt zelf een parallel naar haar stageplek.

Ook Bouchra en Simon kiezen vijf kaarten en lichten hun keuze toe. Simon schrijft over deze bijeenkomst in zijn reflectieverlag: 'Ik gaf tijdens de eerste bijeenkomst aan dat ik niet van het zweverige ben, maar vond dit niet zweverig en ontzettend leerzaam. Ik vind dat ik meer leer en meer te weten kom over anderen en mijzelf, dan als we alleen een werkinbreng bespreken.' Ook de andere twee supervisanten zijn enthousiast over deze bijeenkomst. Buiten dat het kiezen en toelichten van de kaarten een mooi inkijkje geeft in hun binnenwereld, zie ik vooral ook de waarde van herkenning van de verschillende dimensies in elkaars verhaal en de verbondenheid die daardoor ontstaat. Niet alleen Sheila is daardoor meer in beweging gekomen, dat geldt ook voor Bouchra en Simon. Daarin speelt ook mee dat ze letterlijk in beweging zijn gekomen. Door het A3-formaat van de kaarten van Bos (2016) ben ik namelijk gedwongen deze op de grond te leggen en daarvoor tafels opzij te schuiven. Dat brengt speelsheid en spontaniteit in de groep. Ik ervaar hoe

helpend dat ook voor mij is, om meer in het hier en nu te zijn en te blijven.

AANDACHT VOOR LEVENSBESCHOUWING

Het werken met de diversiteitskaarten levert ook een nieuwe verkenning op. Van de in totaal acht supervisanten met wie ik heb gewerkt met de kaarten, leggen drie studenten de kaart 'levensbeschouwing' op de eerste of de tweede plaats. Alle drie zijn moslim. In hun ingebrachte werkervaringen komt geloof slechts eenmaal aan de orde: over een medestagiaire die vervelende opmerkingen maakt over moslims. Uit de verhalen van de drie studenten bij het diversiteitsspel blijkt echter hoe belangrijk levensbeschouwing is voor hun leven en hun werk. Doordat ze daarover vertellen ontstaat een rijker beeld van wie zij zijn als mens en (aankomend) professional, hoe het geloof hun steun biedt en hen motiveert in de uitoefening van hun beroep.

Dat sluit aan bij bevindingen uit onderzoek van de Hogeschool Utrecht onder vrouwelijke studenten maatschappelijk werk met Turkse en Marokkaanse wortels (Arslan, Demirel & Hendriks, 2015; Hendriks, Van Doorn, Van Ewijk, 2015; Hendriks, Lensvelt-Mulders & Van Ewijk, 2015; Hendriks & Van Ewijk, 2017). Daaruit blijkt dat deze studenten hun geloof direct verbinden met hun professionele ambities. Ze ontleen er kracht en trots aan, en geloof staat voor tolerantie en respect en een onbevooroordeelde houding naar cliënten.

Het beroep van sociaal werker biedt hen de mogelijkheid om zowel een goed professional als een goed moslim te zijn (Hendriks & Van Ewijk, 2017). Dat levert ook een worsteling op in het vinden van een goede balans tussen geloof als bron van inspiratie en de noodzaak van het behouden van neutraliteit naar cliënten (Arslan, Demirel & Hendriks,

2015; Hendriks, Van Doorn & Van Ewijk, 2015). Het is voor hen geen gemakkelijke opgave om elementen uit de persoonlijke wereld en uit de professionele wereld in hun professionele identiteit te integreren.

Dat roept de vraag op waar in de opleiding van deze aankomend maatschappelijk werkers ruimte is om ervaringen te delen met het overbruggen van de verschillen tussen beide werelden, en waar en bij wie zij daarbij steun kunnen vinden. Hendriks en collega's (2015, 2017) doen geen concrete suggesties, maar benadrukken dat het belang van het geloof deze studenten ook kwetsbaar maakt. Zeker nu - in toenemende mate - hun geloof als een bedreiging van de samenleving wordt beschouwd (Hendriks, Lensvelt-Mulders & Van Ewijk, 2015).

Naar mijn idee is supervisie een uitgelezen plek om aandacht te besteden aan dergelijke vragen van studenten. Dat vereist bewustzijn bij supervisors over mogelijke worstelingen van studenten met Turkse en Marokkaanse wortels, en het vraagt vaardigheden om daarover in gesprek te gaan. Uitgaande van het eerder aangehaalde onderzoek van Taouanza en Ten Cate (2017), veronderstel ik dat ook bij supervisors sprake kan zijn van angst om te stigmatiseren of discrimineren, en van onwetendheid over religieuze kwesties. Als ik het diversiteitsspel niet had gespeeld in mijn supervisiegroepen, was het belang dat mijn supervisanten hechten aan hun geloof wellicht niet op tafel gekomen.

TOT BESLUIT Een antwoord op de vraag hoe aandacht voor diversiteit vormgegeven kan worden in supervisie, heeft zich gaandeweg mijn zoektocht gevormd. Er kwam meer voorbij dan ik hier kan beschrijven, en ik besef hoe actueel en complex het thema diver-

siteit is. Ik beperk me hier tot twee aspecten die naar mijn idee essentieel zijn, als het gaat om aandacht voor diversiteit in supervisie: sensitiviteit voor diversiteit, en rekening houden met machtsongelijkheid en uitsluiting.

Diversiteitssensitieve supervisie betekent dat ik zowel de verscheidenheid in de supervisiegroep zie, als elke supervisant in zijn of haar volle verscheidenheid en uniciteit. Dat betekent ook de dimensies zien die de identiteit van de supervisant bepalen, die al naar gelang de situatie in belang en sterkte kunnen variëren en die naast elkaar bestaan (bijvoorbeeld niet alleen vrouw zijn, maar ook religieus, benjamin van het gezin, fanatiek sporter, enzovoort). Dat vraagt alertheid om supervisanten steeds weer te vragen hoe zij zichzelf definiëren en te achterhalen wat voor hen in die situatie van belang is.

Sensitiviteit voor diversiteit in supervisie vraagt ook sensitiviteit voor de eigen identiteit. Het vraagt inzicht in mijn eigen socialisatie en voortdurend nagaan welke dimensies van mijn identiteit op dat moment met die supervisant een rol spelen. Dat vraagt van mij het vermogen om in het hier en nu gewaar te zijn, te herkennen welke dimensies bij mij en de supervisant belangrijk zijn en het vermogen om daarover de dialoog aan te gaan. Dat vraagt een open blik en de bereidheid om oordeelloos te onderzoeken.

We worden niet alleen door onze persoonlijke geschiedenis bepaald maar ook door de context waarin we 'verkeren'. Op kleine schaal, in de familie waarin we oproeien en de familie die we zelf creëren, maar ook op grote schaal, in de samenleving waarin we leven. En die samenleving is ambivalent. Er is ruimte voor diversiteit (je moet jezelf kunnen zijn) en is er sprake van een groeiende intolerantie en tweedeling op grond van etnische herkomst of levensbeschouwing.

Aandacht voor diversiteit in supervisie vraagt daarom van mij ook dat ik oog heb voor maatschappelijke posities, gezagsverhoudingen, machtsverschillen, onrecht, discriminatie, uitsluitingsmechanismen. Ik heb de verantwoordelijkheid om hierover het gesprek aan te gaan met supervisanten. Veel meer dan in het grotere verband van een klas is er in supervisie namelijk ruimte om met elkaar in een veilig verband uit te wisselen, verschillen te ontdekken, te luisteren naar elkaars verhalen, zonder vooroordeel. Daar kan ook ruimte zijn om gevoelige maatschappelijke kwesties te bespreken, zoals de polarisatie en intolerantie waarmee sommige supervisanten te maken hebben. Het is belangrijk dat ik mechanismen van uitsluiting en discriminatie herken en vervolgens erken, en ermee werk.

Ermee werken betekent uitvragen en doorvragen, zodat de student onderscheid leert maken tussen persoonlijke ervaringen en door maatschappelijke mechanismen beïnvloede ervaringen. Dat kan op basis van werkervaringen die studenten inbrengen maar ook op basis van processen in de supervisiegroep. Ik kan als supervisor immers ook te maken krijgen met mechanismen van uitsluiting, discriminatie of verschil maken die zich in de supervisiegroep voordoen. Daaraan aandacht besteden is noodzakelijk voor de veiligheid in de groep en acceptatie van de diversiteit. Het kan bovendien dienen als illustratie en leerproces voor ervaringen buiten de supervisiegroep.

Op grond van eigen ervaringen zeg ik dat dit, naast kennis van zaken en de vaardigheid om daarover in dialoog te gaan, ook moed vraagt.



LITERATUUR

- Arslan, A., Demirel, N. & Hendriks, P. (2015). Kracht. Turkse en Marokkaanse professionals in het maatschappelijk werk. *Maatwerk*, 16, 10-13.
- Bos, M. (2010). *Coaching en diversiteit. Een pragmatische kijk op modellen die werken*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bos, M. (2015). Gestaltwerkvormen in supervisie. In M. Boer, M. Hoonhout & J. Oosting (red.), *Supervisiekunde meerperspectivisch* (pp. 214-224). Deventer: Vakmedianet.
- Bos, M. (2016). *Diversiteitkaarten*. Internet: www.martenbos.nl.
- Botman, M., Jouwe, N. & Wekker, G. (2001). Caleidoscopische visie. *De zwarte, migranten- en vluchtelingen vrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen/Expertisecentrum GEM/E-Quality.
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1976). *Gevestigden en buitenstaanders. Een studie van de spanningen en machtsverhoudingen tussen twee arbeidersbuurten*. Utrecht: Het Spectrum.
- Hendriks, P. & Ewijk, H. van (2017). To have voice and choice: Turkish and Moroccan Dutch professionals in social work. *International Social Work*, 60, 720-732.
- Hendriks, P., Doorn, L. van & Ewijk, H.J.P. van (2016). Turkish and Moroccan Dutch professionals in social work. *European Journal of Social Work*, 19, 679-691.
- Hendriks, P., Lensvelt-Mulders, G. & Ewijk, H. van (2015). New voices in social work: an explorative study of female Turkish and Moroccan-Dutch professionals in social work in the Netherlands. *Social Work Education*, 34, 1005-1020.
- Kessler, M., Bos, M. & Tjoa, T. (2015). Diversiteit in supervisie. In M. Boer, M. Hoonhout & J. Oosting (red.), *Supervisiekunde meerperspectivisch* (pp. 60-77). Deventer: Vakmedianet.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Linden, M. van der (2004). Betekenisgeving in supervisie. *Supervisie en Coaching*, 21, 17-22.
- LVSC (2010). *Competentieprofiel supervisors 2010*. Internet: www.lvsc.eu (januari 2017).
- Mens-Verhulst, J. (2007). *Het vals plat van het diversiteitsdenken*. Voordracht symposium 'Hoe anders mag de ander zijn?' Bij het afscheid van Obertha Holwerda, 30 maart 2007. Amersfoort: Instituut voor Social Work/De Horst.
- Nzume, A. (2017). *Hallo witte mensen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Taouanza, I. & Cate, H. ten (2017). *Maatschappelijke spanningen in het hbo. Hoe gaan we daarmee om?* Utrecht: Hogeschool Utrecht/Movisie.
- Tjoa, T., Kessler, M., Pereira, E., Duin, C. van & Tijen, A. van (2012). *Caleidoscopia. Een diversiteitsspel*. Internet: www.caleidoscopia.nl.
- Tjoa, T., Pereira, E., Kessler, M., Duin, C. v. & Tijen, A. van (2016). *Caleidoscopia. Spelen met diversiteit. Theorie, praktijk en ervaring*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vereniging Hogescholen (2016). *Feiten en cijfers*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Verschoor, W. (2015). *Is superdiversiteit supertof?* Internet: www.kis.nl/blog/superdiversiteit-supertof (september 2017).