



Trainershandleiding voor de Mijn-ID docententraining

Product 2.1 van het My-ID project



Co-funded by
the European Union

Inhoud

<i>1 Een training over LHBTIQ+ geven.....</i>	<i>4</i>
1.1 Doe een behoeftepeiling	4
1.2 Ontwikkelen van het programma.....	6
1.3 Begeleiden van de training.....	9
1.4 Na de training	9
<i>2 De start van een training.....</i>	<i>12</i>
2.1 Veiligheid: basisregels.....	12
2.2 Trigger: interesse oproepen.....	14
<i>3 Houding veranderen.....</i>	<i>18</i>
3.1 Mogen leraren attitudes veranderen?	18
3.2 Omgaan met attitudes in de klas	19
3.3 Veertig vragen werkvorm en vervolg	20
<i>4 De weetjes.....</i>	<i>25</i>
4.1 De ambivalente rol van informatie.....	25
4.2 Basisconcepten	28
4.3 Hoe te trainen over basisconcepten	30
4.4 Hoeveel moet je weten?	33
<i>5 Een doorlopende leerlijn.....</i>	<i>35</i>
5.1 Geleidelijk aan tolerantie bouwen.....	35
5.2 Samen een leerlijn ontwikkelen.....	37
<i>6 Praktische lessen geven</i>	<i>39</i>
6.1 Uitvoering van specifieke werkvormen.....	39
6.2 Begeleiding van keuzes van werkvormen	40
6.3 Gezamenlijk werkvormen ontwikkelen.....	44

<i>7</i>	<i>Transferworkshops</i>	<i>46</i>
7.1	Ontwikkeling.....	46
7.2	Supervisie.....	47
7.3	Intervisie.....	48
<i>8</i>	<i>Projectinformatie</i>	<i>50</i>
8.1	Informatie voor het Erasmus+ Agentschap.....	50
8.2	Product coördinator.....	51
8.3	Versie geschiedenis.....	51
8.4	Samenvatting van het project.....	51

1 Een training over LHBTIQ+ geven

Er bestaan veel trainingen rond Lesbische, Homo, Biseksuele, Transgender, Interseksue, Queer en andere kwesties rond seksuele en genderdiversiteit (LHBTIQ+). Die zijn niet allemaal van even goede kwaliteit. Integendeel, veel van zulke trainingen zijn opgezet door goedwillende activisten die de training hebben opgezet en die begeleiden vanuit hun persoonlijke betrokkenheid, maar niet op basis van onderbouwde kennis over wat werkt en wat niet. Deze handleiding is gebaseerd op jaren van onderzoek en praktische trainingen in uiteenlopende situaties door GALE, de Global Alliance voor LGBT Education. Veel van de trainingen werden in Nederland opgezet en uitgevoerd door de Nederlandse zusterorganisatie van GALE, EduDivers. We hopen met deze handleiding een stap voorwaarts te maken in het denken over effectieve training over seksuele en genderdiversiteit.

We geloven dat een goede docenttraining altijd op maat is. Misschien zitten er standaardonderdelen in, maar het is toch heel anders om een training te geven aan een vmbo met 95% leerlingen uit sociale achterstandswijken, dan aan goed geoutilleerd gymnasium of aan een orthodox-christelijke school. En het geven van training met open inschrijving is heel anders dan een in-company training waarbij leraren misschien verplicht aanwezig zijn.

In dit eerste hoofdstuk gaat we in op hoe je een training op maat kunt ontwikkelen. In de volgende hoofdstukken gaan we nader in op 6 typen trainingsonderdelen of modules die je kunt opnemen in een training. De handleiding is geschreven vanuit het perspectief van een externe trainer of lerarenopleider, maar een docent kan natuurlijk ook het eigen team trainen and daardoor een docenttrainer zijn.

1.1 Doe een behoeftepeiling

Seksuele en genderdiversiteit zijn voor veel mensen gevoelige onderwerpen. Als je een gestandaardiseerd trainingsprogramma aanbiedt terwijl je niet op de hoogte bent van

de behoeften van leraren die je gaat trainen, kunnen dergelijke gevoeligheden voor problemen zorgen. Wanneer je een vooruitstrevende open houding van een groep verwacht, kan het toch zijn dat je geconfronteerd wordt met afwijzende meningen. Het kan ook zijn dat er tijdens de training conflicten ontstaan tussen collega's die voorstander zijn van diversiteit en anderen die risico's zien. Dergelijke problemen zijn vooral riskant voor een getrainde school als je daar een in-service teamtraining doet, omdat wat er in een teamtraining gebeurt mogelijk na de training in het team blijft hangen. Daarom is het belangrijk om de training voor te bereiden door middel van een behoeftepeiling, die je een indruk geeft van de houding van de deelnemers, hun eerdere ervaringen, hun vragen en verwachtingen van de training. Het is ook nuttig om na te gaan of ze weten wat er na de training van ze wordt verwacht: is het alleen een bewustwordingstraining of verwacht je dat ze zelf bepaalde activiteiten gaan uitvoeren? De trainingsdoelen moeten worden afgestemd op de specifieke resultaten van deze behoeftepeiling.

Houd er bij het ontwikkelen van de behoeftepeiling rekening mee dat leraren altijd meer *informatie willen*, ongeacht hoeveel informatie ze al hebben. Vaak uiten ze behoeften voor *alle* onderwerpen die verband houden met seksuele en genderdiversiteit, dus vragen over informatiebehoeften onderscheiden niet echt wat deelnemers echt willen weten of leren.

Het is vaak zo dat vragen om informatie onderliggende onzekerheden en ongemakken verdoezelen. Leraren denken misschien dat het hebben van meer informatie hun onzekerheid over het lesgeven over seksuele en genderdiversiteit zal oplossen of op zijn minst zal verlichten. In de praktijk werkt informatie niet zo. Onzekerheden kunnen te maken hebben met de angst dat (hun) meer traditionele overtuigingen en attitudes zullen worden afgewezen of met de angst dat ze niet in staat zullen zijn om adequaat te reageren op emotioneel geladen of bevooroordeelde opmerkingen van leerlingen of ouders. Sommige oudere leerkrachten, die wellicht een meer traditionele kijk hebben op het lerarenberoep, zouden het gevoel kunnen hebben dat aandacht voor maatschappelijke thema's en ongelijkheid geen taak van de school is en dat dit haaks staat op hun visie op het aanbieden van 'objectieve' informatie en 'neutrale' vaardigheden.

Daarom is het belangrijk om bij de behoeftepeiling de deelnemers te vragen op welke gebieden ze het meest onzeker zijn en waar ze bang voor zijn. Wanneer je de specifieke ongemakken, onzekerheden en weerstanden in het team hebt geïdentificeerd, kan je als trainer specifieke doelen stellen om deze te overwinnen.

1.2 Ontwikkelen van het programma

Op basis van de behoeftepeiling kan je als trainer een *beperkt aantal* hoofddoelen formuleren die je met ze in de training wilt bereiken. Door een beperkt aantal doelen te stellen, blijf je beter gericht op wat je echt wilt bereiken met de groep.

Wij adviseren dergelijke trainingsdoelen SMART te formuleren: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden. De doelstellingen kunnen gericht zijn op KAVB: Kennis, Attitudes, Vaardigheden of Gedrag.

Kennis

Kennisdoelen worden als volgt geformuleerd: "leerlingen/docenten *weten* dat/over.. ". Houd er rekening mee dat de My-ID-pedagogie stelt dat - in tegenstelling tot wat algemeen wordt aangenomen over lesgeven - kennis niet de sleutel is tot effectief lesgeven over seksuele en genderdiversiteit. In plaats daarvan kunnen we ons beter concentreren op attitudes. Als leerlingen (en docenten) een open houding hebben ten opzichte van diversiteit in het algemeen en seksuele en genderdiversiteit in het bijzonder, dan komt de informatievraag vanzelf naar boven. Docenten kunnen leerlingen dan opdrachten geven om de informatie op te zoeken. Als u echt informatie wilt geven aan totaal ongeïnformeerde leerlingen, geef dan alleen de meest basale informatie. Met 'de meest basale informatie' bedoelen we ***kerninformatie die echt essentieel is voor het ontwikkelen van een open houding***. Alle andere informatie is rompslomp en lokt het risico uit dat leerlingen zich geïndoctrineerd gaan voelen (dus het tegendeel van open). Deze 'kerninformatie' bieden we aan in hoofdstuk 4.2 (basisconcepten).

Attitudes

Houdingsdoelen worden geformuleerd in termen van bewustzijn, herkenning en gevoelens. Voorbeelden zijn:

- Leerlingen hebben respectvolle aandacht voor seksuele diversiteit.
- Leerlingen zijn geïnteresseerd in het verkennen van hun gevoelens en normen.
- Leerlingen voelen zich zelfverzekerd in het uiten van hun gevoelens (seksualiteit, aantrekking tot hetzelfde of/en het andere geslacht, gevoelens ten opzichte van non conforme genderexpressie).

- Leerlingen waarderen diversiteit, inclusief seksuele en genderdiversiteit.
- Leerlingen hebben hun waardensysteem over burgerschap en seksualiteit geherwaardeerd en meer inclusief gemaakt.

Elk van deze doelstellingen kan worden aangepast aan de houding van de leraar, bijvoorbeeld: "leraren willen bevorderen / zich zelfverzekerd voelen / automatisch faciliteren dat leerlingen respectvolle aandacht hebben voor seksuele diversiteit".

Een leidraad voor het formuleren en het hiërarchisch ordenen van attitudedoelstellingen is te vinden in de taxonomie voor attitudedoelen van Krathwohl. Een taxonomie is een hiërarchie van doelstellingen, die stelt dat sommige doelstellingen moeten worden bereikt voordat u andere doelstellingen kunt bereiken. Volgens Krathwohl zijn er vijf niveaus van houdingsdoelen (een klein beetje geherformuleerd door ons in verband met ons thema):

- aandacht (passieve focus)
- interesse (actieve nieuwsgierigheid)
- waardering (het ontwikkelen van een enkele mening/houding, in plaats van te handelen op basis van vooroordelen)
- integratie (overtuigingen en je houdingskader aanpassen)
- karakterisering (attitudes worden onderdeel van de persoonlijkheid en leiden automatisch tot consequent gedrag)

Vaardigheden

Vaardigheidsdoelen worden geformuleerd als dat leraren bepaalde dingen *kunnen* of *kunnen*. We gaan ervan uit dat leraren professionals zijn en al algemene vaardigheden hebben om les te geven. De vaardigheid om met leerlingen in de klas over gevoelige onderwerpen en emoties te praten, kan echter nieuw zijn voor sommige docenten. Specifieke doelstellingen met betrekking tot seksuele en genderdiversiteit kunnen zijn dat leerkrachten in de klas een veilige sfeer kunnen creëren waarin de leerlingen zich prettig voelen om te praten over diversiteit en seksualiteit, en dat leerkrachten gevoelig kunnen reageren op insensitieve of kwetsende opmerkingen en vragen.

Gedrag

Gedragsdoelen voor leraren beschrijven wat ze echt *doen* in de klas. Dit wordt 'transfer van vaardigheden naar de praktijk' genoemd. Voor de beschikbare tijdspanne van deze

My-ID training (8-16 uur) kan een focus op daadwerkelijk gedrag op school te ambitieus zijn. Maar daar komen we op terug in hoofdstuk 7 over transferworkshops.

Het is verstandig om het aantal doelstellingen voor specifieke trainingen te beperken tot ongeveer vier. Hierdoor kunnen de trainers de hoofddoelen altijd voor ogen houden en kunnen ze gefocust blijven en niet te ambitieus worden.

Op basis van de doelstellingen kunnen de trainers een reeks sessies of modules kiezen of ontwikkelen om een opbouw van steeds uitdagendere doelen en om een teamgeest te creëren. In een in-service training is het creëren van een teamgeest belangrijk omdat samenwerking en een gezamenlijk streven essentieel zijn om het effect van de training onderdeel te maken van de impact op de schoolcultuur en het schoolbeleid.

We raden aan om elke training over seksuele en genderdiversiteit altijd te beginnen met een korte uitleg dat dit onderwerp gevoelig kan liggen en door basisregels af te spreken die geldig zijn tijdens de training. Ook als een team al algemene spelregels heeft, blijft dit belangrijk. In veel gevallen worden generieke basisregels vergeten wanneer discussies verhit raken over onderwerpen die mensen raken in hun diepgevoelde overtuigingen en houdingen.

Na het eens worden over de basisregels is het nuttig om de inhoud van de training te starten met een *trigger* die de aandacht van de deelnemers op het onderwerp vestigt en hen emotioneel boeit. De trigger moet deelnemers openstellen voor de rest van de training door ze nieuwsgierig en geïnteresseerd te maken. Zonder een open houding zal informatie niet 'landen'. Geef voldoende informatie om een goede 'locus of control' mogelijk te maken (het gevoel van de deelnemers dat ze in staat zijn om te doen wat van hen wordt gevraagd), maar vermijd onnodige of te rigide gebrachte politiek correcte informatie. Politieke correctheid is goed als het wordt gedaan vanuit het hart en met de bedoeling om iedereen goed te behandelen, maar te rigide gebrachte politieke correctheid kan zich tegen zichzelf te keren als het wordt gezien als een ideologisch dictaat.

Zorg ervoor dat er voldoende tijd is voor discussie en uitwisseling tijdens de training en dat de pauzes lang genoeg zijn om tot rust te komen. Training over seksuele en genderdiversiteit kan emotioneel belastend en daardoor vermoeiend zijn.

Verwerk deze suggesties in een overzicht van je trainingsprogramma met een tijdschema bij benadering, dat je tijdens de training bij de hand kunt houden om je voortgang bij te houden.

1.3 Begeleiden van de training

Gebruik je trainingsprogramma als leidraad, maar let op de behoeften van de deelnemers. Laat voldoende ruimte voor discussie en pauzes. Als dit het veranderen van het trainingsplan vereist, dan zij dat zo. Houd oog voor zowel de behoeften van de deelnemers als voor de kerndoelen die je stelt. Vraag regelmatig (bijvoorbeeld na elk dagdeel of na elke activiteit) of deelnemers tevreden zijn en of ze krijgen wat ze nodig hebben. Schrijf dingen die op bepaalde momenten moeten blijven liggen op een poster en kom er later op terug.

Pas echter op dat je niet alleen de oppervlakkige behoeften van de deelnemers volgt. Dit wordt 'native gaan' genoemd. Zulke aandacht kan fijn voelen voor de deelnemers (en dan krijg je een hoge score voor de 'tevredenheid' met de training), maar misschien heb je dan desondanks jouw doelen niet bereikt. Aan de andere kant, pas ook op dat je jouw deelnemers niet rigide probeert te 'overtuigen' om iets op de 'juiste' manier te zien of te doen. Zo blijf je misschien wel trouw aan je gestelde doelen, maar verlies je al snel de verbinding met de deelnemers. Doe niet alsof je als trainer 'de expert' bent. Dat is dezelfde fout die docenten *zelf* al te vaak maken, door dingen te *vertellen* in plaats van te *bespreken*. Door je eigen manier van begeleiden kun je een 'rolmodel' zijn dat deelnemende docenten in hun lessen hun expertise niet de hele tijd hoeven te étaleren op dit gebied. Tot op zekere hoogte hoeven ze zelf ook niet zoveel kennis te hebben om openheid en nieuwsgierigheid te bevorderen onder hun leerlingen.

De manier waarop je dit doet is sterk afhankelijk van je persoonlijkheid en persoonlijke vaardigheden. Uit onderzoek blijkt dat 70% van het effect van training afhankelijk is van de persoonlijkheid van de trainer, en niet van de gegeven informatie of het soort programma.

1.4 Na de training

Een training is altijd maar een momentopname. Idealiter is jouw training een schakel in een reeks activiteiten die uiteindelijk leidt tot beter onderwijs en een betere schoolomgeving. Wat in de training wordt geleerd, moet na de training in de praktijk worden gebracht (*transfer*). Dat is een teamprestatie, waarvoor de training vaak een kick-off is.

Het einde van een goede training kenmerkt zich vrijwel altijd doordat deelnemers aangeven nog meer willen leren ("We hebben nu door dat dit nog maar een tipje van de sluier is"). Dit is het belangrijkste aspect van expertise: hoe deskundiger je wordt, hoe meer je beseft dat je niet genoeg weet. Echte experts willen daarom altijd graag meer over een onderwerp weten. Het is goed om hiervoor ruimte te creëren.

Achterblijvers

Het kan zijn dat de training bij sommige deelnemers niet goed valt. De training kan conservatieve leraren bewuster maken van hun twijfels over seksuele en genderdiversiteit. Bij een gemiddelde (goed gegeven) training realiseert circa 5% van de deelnemers zich dat dit onderwerp niet goed bij hen past.

*Dit heeft invloed op hun eigen onderwijspraktijk, maar ook op hun rol in het team. De organisatie-innovatietheorie van Rogers stelt dat alle organisaties **vernieuwers, trendsetters, welwillenden, behoudenden en achterblijvers** hebben. De 5% achterblijvers zijn mensen die van nature geneigd zijn zich tegen elke verandering te verzetten. Een training zal hun basishouding waarschijnlijk niet veranderen.*

Na de training moeten de trainer en de schoolleiding (onder meer) nadenken over hoe om te gaan met de achterblijvers in het schoolteam. Een mogelijkheid is om ze persoonlijk te coachen en een manier te vinden die past bij hun diepgewortelde overtuigingen. Een andere optie is om hen een (tijdelijke) uitzonderingspositie toe te staan tijdens de invoering van veranderingen op het gebied van seksuele en genderdiversiteit. Een laatste optie is om hen de keuze te geven zich aan te passen of te vertrekken. Deze optie kan nodig zijn wanneer de achterblijver continu beledigende opmerkingen blijft maken richting LHBTIQ+ leerlingen of over LHBTIQ+ kwesties. Een dergelijke laatste redmiddelstrategie vereist dat de schooldirectie een duidelijke

richtlijn vaststelt over wanneer leerlingen en docenten de door de school gestelde grenzen van respect overschrijden .

Enkele concrete manieren om na de training een transfer naar de praktijk te organiseren, zijn:

- organiseer vervolgwisseling of discussies in de vergaderingen
- bied vervolgmodes aan over specifieke onderwerpen, zoals specifieke LHBTIQ+ kwesties zoals coming-out of gendertransitie of de rol van religie en cultuur
- organiseer workshops waarin docenten samen enkele producten ontwikkelen
- open een helpdesk voor docenten met vragen (dit kan een brievenbus zijn of een digitale mailinglijst of forum)
- stel een senior docent aan als coach voor docenten die ondersteuning of feedback willen
- biedt een feedbackformulier aan waarmee docenten feedback en verbeteringen kunnen geven op bepaalde werkvormen, lessen of op andere interventies
- stel een werkgroep in die de invoeringsactiviteiten coördineert en de voortgang bewaakt

2 De start van een training

Alle trainingen over gevoelige onderwerpen moeten beginnen met het creëren van een veilige sfeer en de deelnemers stimuleren om betrokken te raken bij het onderwerp. Overeengekomen regels over hoe je op een comfortabele manier kunt communiceren, worden "basisregels" (*ground rules*) genoemd. Het stimuleren van de deelnemers om betrokken te raken noemen we een "trigger".

2.1 Veiligheid: basisregels

De meest gebruikelijke werkvorm om goede omgangsvormen af te spreken is een brainstorm, gevolgd door een gemeenschappelijk besluit. Nadat je als trainer hebt uitgelegd waarom er basisregels nodig zijn voor dit specifieke onderwerp, begeleid je een brainstorm waarin alle deelnemers communicatieregels kunnen voorstellen die ze graag in de groep zouden hebben zodat ze zich veilig en op hun gemak voelen. Omdat het een brainstorm is, is het in eerste instantie niet toegestaan om op elkaars suggesties te reageren; alle suggesties komen op een poster.

In sommige gevallen heeft een groep zonder ervaring in het reflecteren op hun emoties en het formuleren van basisregels moeite om regels te bedenken die ze nodig hebben om zich op hun gemak te voelen. Als trainer kun je dan de groep een handje helpen door vragen te stellen over fictieve situaties. Bijvoorbeeld:

- "Stel dat je in deze training iets persoonlijks vertelt, mogen andere deelnemers jouw verhaal dan aan iemand anders vertellen die er niet is?"
- "Stel dat iemand het echt niet eens is met wat je zegt en reageert met een opmerking die je als kwetsend beschouwt; welke regel zouden we in zo'n situatie als richtlijn kunnen formuleren?"

Om de trainers te helpen controleren of de belangrijkste regels genoemd zijn, bieden we vier categorieën grondregels die de basisaspecten van een veilige communicatiecultuur dekken. We doen enkele suggesties voor concrete regels, maar

dit zijn slechts voorbeelden en die hangen af van je deelnemers. Het is belangrijk dat het *hun* formulering is, zodat ze zich er 'eigenaar' van kunnen voelen.

Vier categorieën basisregels

1. Respect : *accepteer dat andere mensen andere waarden kunnen hebben; tolerantie*

"Laat mensen afmaken wat ze zeggen voordat je spreekt"

"Als anderen een mening hebben die je niet aanstaat, wees dan nieuwsgierig"

2. Binnen de lijntjes : *ga niet over andermans grenzen*

"Denk na over het gevoel van anderen voordat je iets zegt"

"Raak mensen die dat niet leuk vinden niet aan"

3. Geweldloos : *wees niet gewelddadig of beledigend*

"Luister met volle aandacht naar anderen"

"Veroordeel anderen of hun meningen of gevoelens niet"

4. Benaderbaar : *laat andere mensen kritiek hebben op wat je zegt of doet*

"Mensen kunnen aan iedereen feedback geven"

"Als je feedback krijgt, luister je en overweeg je het verzoek"

Frits Prior (2005) "Het doet hier alles"

(Boekje naar aanleiding van de eerste pilotprojecten rond LHB-problematiek op scholen)

Deze brainstorm gaat door totdat de groep hun ideeën heeft uitgeput.

De tweede fase van de oefening met basisregels is om te beslissen welke regels de groep als richtlijn wil gebruiken tijdens de training. Gewoonlijk accepteren de deelnemers alle suggesties zoals ze zijn. Soms verfijnen ze een regel of voegen ze een bijzin of voorbeeld toe, of inspireert het besluitvormingsproces hen tot het bedenken van een nieuwe basisregel.

Bewaar de poster met de basisregels goed zichtbaar tijdens de training. Als deelnemers de regels overtreden, herinner hen dan vriendelijk aan hun eigen regels. Als er een conflict ontstaat, laat de groep dan een nieuwe regel formuleren die aan de poster wordt toegevoegd, of door een bestaande regel te bewerken.

2.2 Trigger: interesse oproepen

Net als bij het ontmoeten van nieuwe mensen, zet de start van de training vaak de toon voor de rest van de training. Dit betekent dat de trigger die een discussie over de inhoud van de training opent, echt belangrijk is. Kies een trigger die boeiend is, maar niet te provocerend.

Een goede trigger is kort, uitnodigend en boeiend. Dat kan bijvoorbeeld een korte video zijn, een nieuwsbericht, een persoonlijke ervaring, een fictief verhaal of een raadsel. In groepen of teams waar seksuele en genderdiversiteit controversieel is, is het verstandig om een trigger te kiezen die grappig is en die algemener kan zijn over (voor)oordelen, stereotypen of misvattingen (misschien niet meteen specifiek over LHBTIQ+). In een groep waar seksuele en genderdiversiteit in principe al min of meer geaccepteerd is, kan een trigger specifiek en uitdagender zijn. We bieden een paar voorbeelden van triggers die gebruikt kunnen worden in een training of in de klas:

- [Bob](#): een korte grappige video over heteronormatieve verwachtingen
- Een foto of korte video-impresie van een lokaal evenement
- Het gekreukte papier: de trainer deelt platte vellen papier uit aan alle deelnemers en vraagt ze om hun vel tot een bal te verfrommelen. Daarna vraagt de trainer de deelnemers om het vel weer helemaal plat en glad te maken. Dit is natuurlijk niet mogelijk. Dan zegt de trainer: dit gebeurt er als je iemand pest of discrimineert.
- Het raadsel van de chirurg: de trainer geeft de deelnemers een raadsel: "Een vader en zoon hebben een vreselijk auto-ongeluk waarbij de vader om het leven komt. De zoon wordt met spoed naar het ziekenhuis gebracht; net als hij op het punt staat onder het mes te gaan, zegt de chirurg: ik kan niet opereren - die jongen is mijn

zoon! Waarom kan de chirurg niet opereren?" De oplossingen van het raadsel zijn dat de chirurg zijn moeder is of dat de chirurg zijn andere (homo)vader is. Vanwege het stereotype beeld dat een chirurg wel een (hetero)man moet zijn, kan het raadsel erg moeilijk zijn in veel groepen. Houd er wel rekening mee dat dit raadsel al een paar keer op TV is geweest en dat sommige mensen de oplossing zullen kennen.

- Een lerares op een vmbo in Amsterdam verkondigde in het begin van het schooljaar aan haar conservatieve moslimleerlingen: "de homo's komen eraan!" Dit zorgde voor veel opschudding en na ongeveer een minuut legde de leraar uit dat voorlichters van het COC Amsterdam de school zouden bezoeken om over hun seksuele voorkeur te praten. Een paar lessen later zei de juf weer: "niet vergeten, de homo's komen eraan!" Opnieuw was er wat onrust, maar minder dan de eerste keer. Deze keer vroeg de lerares aan de leerlingen waarom zij dachten dat ze zouden komen en daarover werd kort gediscussieerd. De lerares bleef de komst van de homo's verschillende keren aankondigen, elke keer verminderde de onrust verder en nam de interesse van de leerlingen toe. Toen uiteindelijk (pas in april) de "homo's" hun presentatie en paneldiscussie kwamen doen, was de klas volledig voorbereid om geïnteresseerde vragen te stellen.
- Een lerares vertelt een persoonlijk verhaal over hoe ze tijdens haar vakantie een lesbische huwelijksceremonie bijwoonde. Ze voegt eraan toe dat het om een informele plechtigheid ging, omdat homo- en lesbische huwelijken wettelijk nog niet mogelijk zijn in dat vakantieland. Ze geeft enkele voorbeelden van de problemen die zich daardoor voor de vriendinnen voordoen (hun kinderen niet van school mogen halen, ze niet in het ziekenhuis mogen bezoeken, de dreiging dat hun homofobe ouders de erfenis van een van de partners afpakken en de andere partner dakloos achterlaten) en vraagt de leerlingen wat ze hiervan vinden.

Trigger: "Bob"

"Bob" is een kort filmpje over twee hamsters. De ene hamster is bruin en de andere is wit en pluizig. Als de bruine hamster de witte hamster ziet, is hij duidelijk geïnteresseerd en begint hij die te volgen. Voor de kijker lijkt het alsof de hamsters de wereld over racen. Uiteindelijk is de bruine hamster uitgeput en valt om. Dan verandert de camera van

perspectief en ziet de kijker dat de hamsters elkaar eigenlijk niet over de wereld volgen, maar elk in een tredmolen in twee terraria staan, met op de achtergrond geprojecteerde commerciële reisposters. Dan verschijnt de aftiteling van de film.

De clip is echter nog niet afgelopen. Na de aftiteling ziet de kijker dat de witte hamster wordt overgeplaatst naar het terrarium van de bruine hamster. Ze kijken elkaar aan en de witte hamster komt naar de bruine hamster toe en zegt: "Hallo, ik ben Bob".

Vanwege heteronormatieve verwachtingen zullen de meeste kijkers verwachten dat de bruine hamster een mannetje is en de witte pluizige hamster een vrouwtje. Het is even schrikken als de witte hamster ook een mannetje blijkt te zijn, maar de humoristische presentatie ervan maakt het eerder grappig dan onprettig.

In een korte nabespreking kan de trainer vragen of de deelnemers verrast waren en waarom.

De begeleider kan ook wijzen op de verschuiving van perspectief tijdens de clip; het moment waarop de kijkers ontdekken dat de hamsters niet echt de wereld rondreizen maar in tredmolens zitten. De afsluiting van zo'n korte nabespreking zou kunnen zijn dat "eerste indrukken misschien niet zijn wat je denkt" en "daar gaat deze training over".

Doe een korte nabespreking (*debriefing*, een reflectieve discussie) na de trigger, maar analyseer de trigger niet in detail. Het punt van een trigger is **om de toon te zetten** en niet om die te gebruiken als een formele educatieve activiteit. Vermijd kritiek op het medium (als het een video of foto is) en focus op indrukken en gevoelens van deelnemers. Laat als *rolmodel* merken dat er ook bij jouw als trainer verschillende gevoelens opkomen en dat dit oké is. We bestuderen onszelf en onze gevoelens en we zijn hier niet om onszelf of anderen te straffen of te disciplineren. Vertel de docenten in de training dat dit ook ons doel is met betrekking tot leerlingen. We zijn er niet op uit

om hen te dwingen zich te gedragen zoals wij willen, maar om bewustwording te creëren en hen te helpen hun persoonlijkheid en communicatie te ontwikkelen (prosocialiteit).

3 Houding veranderen

Dit hoofdstuk gaat over het hoofddoel van LHBTIQ+ training en lessen: het bijstellen van negatieve houdingen. Maar mag dat wel? Is dat geen indoctrinatie? En kán dat wel, of zijn negatieve houdingen nu eenmaal onderdeel van je persoonlijkheid? We gaan in op deze vragen en leggen uit waarom en hoe we dit kunnen aanpakken in scholen. Vervolgens gaan we in op hoe een trainer dit aspect kan inbouwen als onderdeel van een training over seksuele en genderdiversiteit.

3.1 Mogen leraren attitudes veranderen?

Het lijkt nogal voor de hand te liggen dat onderwijs over seksuele en genderdiversiteit inhoudt dat negatieve attitudes worden veranderd in positievere of zelfs ondersteunende attitudes. Maar de manier waarop dat moet, is niet altijd even duidelijk. Leraren zijn opgeleid om kennis over te dragen of concrete vaardigheden te trainen, maar niet om attitudes te veranderen. Veel docenten beweren zelfs dat je de houding van leerlingen niet kunt of mag veranderen. En zelfs al denken leraren dat scholen wel attitudes moeten beïnvloeden, dan wordt toch vaak gedacht dat dit alleen kan door cognitieve reflectie op attitudes. Zoals een leraar als een leraar ooit zei: "je kunt ze alleen maar stimuleren om na te denken, niet om van mening te veranderen."

Het is de moeite waard om op te merken dat – ondanks deze overtuigingen – scholen *altijd* het gedrag van leerlingen en de onderliggende attitudes beïnvloeden. Schoolpersoneel probeert voortdurend om leerlingen socialer te maken, vriendelijker voor elkaar, meer verantwoordelijkheid te nemen en negatief gedrag zoals pesten, discriminatie en polarisatie te vermijden. In Europa worden dergelijke "prosociale" transversale (transversaal: relevant in alle vakken) doelen ingekaderd in het bredere perspectief van mensenrechten en gelijkheid. Ook al zijn er enkele politieke partijen die beweren dat het bevorderen van prosociale attitudes onderdeel is van een malafide "progressieve" of "*woke*" agenda, het moge duidelijk zijn dat het volkomen legitiem is voor scholen om prosocialiteit en inclusie te bevorderen en haat en uitsluiting te bestrijden. Het is misschien beter om te accepteren dat scholen – door prosocialiteit te promoten – een "politieke" positie innemen in dit debat, in plaats van vol te houden dat

scholen “objectief” zijn. Zogenaamd “objectief” of “neutraal” onderwijs wordt tegenwoordig te vaak gebruikt als excuus om sociale uitsluiting en haat door te laten sijpelen in de schoolcultuur en om prosociale doelen en emotionele intelligentie te verwaarlozen ten faveure van het creëren van angst en het ‘oplossen’ daarvan door controle en disciplineren. Wij vinden het belangrijk om hier expliciet over te zijn. Vermijd niet de maatschappelijke discussie uit angst voor politieke repressie van democratische waarden.

3.2 Omgaan met attitudes in de klas

In de achtergrondreader die bij deze training wordt geleverd, kun je een beschrijving vinden van hoe bepaalde sociale normen kunnen leiden tot negatieve emoties, die op hun beurt weer leiden tot negatieve houdingen, die vervolgens weer leiden tot negatief gedrag en stereotypering. We noemden dit model de *spiraal van sociale uitsluiting*. In dit model worden negatieve attitudes gezien als een combinatie van negatieve emoties en cognitieve argumenten die de onderliggende emoties verdoezelen. In sommige gevallen is het meteen duidelijk dat negatieve emoties gebaseerd zijn op het krachtige *fight-or-flight* instinct, dat kan leiden tot afwijzing van verschillen en diversiteit. Maar in veel gevallen worden attitudes alleen indirect zichtbaar via cognitieve argumenten. De onderliggende emoties lijken dan “bevroren” en de argumenten (hoe absurd ze soms ook zijn) worden dan gebracht alsof ze heel redelijk zijn. “We willen geen transgenders in damestoiletten, want dan zullen verklede mannen daarvan gebruik maken om vrouwen te verkrachten”. Wellicht ten overvloede: er zijn geen gevallen bekend waarin dit ooit is gebeurd, dus dit argument is gebaseerd op irrationele angst of wordt gebruikt als doelbewuste zwartmakerij van transgenders. Culturele tradities en religie worden vaak uit hun verband gerukt en misbruikt voor dergelijke argumentatie voor uitsluiting. “Ik heb niks tegen homo’s maar de Bijbel verbiedt het”. (Kanttekening: in de Bijbel staat ook diverse malen de doodstraf op het vervloeken van je ouders. Geloof kan een mooie beleving zijn, maar letterlijke religieuze citaten worden soms selectief gebruikt.)

Als een leraar de houding van leerlingen in de klas wilt veranderen, kan die het beste vermijden om op dergelijke cognitieve *argumenten* in te gaan. In plaats daarvan kunnen leraren de leerlingen beter vragen hoe de leerling denkt over het onderwerp waarover die een negatieve houding heeft. Dit kan gevoelig liggen omdat leerlingen vaak niet gewend zijn om over hun gevoelens te praten en zich snel beoordeeld kunnen voelen. Het is belangrijk om hun *gevoelens* altijd te accepteren zoals ze zijn, maar geen

schadelijk gedrag te accepteren dat uit zulke emoties voortvloeit. Een discussie in de klas kan dan bijvoorbeeld gaan over negatieve gevolgen als negatieve attitudes worden vertaald in marginaliserend of discriminerend gedrag. Het kan een discussie en reflectie zijn over waarom mensen soms instinctieve afwijzende gevoelens hebben (*fight-or-flight*) en hoe je daarmee kunt omgaan zonder kwaad te doen.

3.3 Veertig vragen werkvorm en vervolg

Omdat docenten vaak het belang en het mechanisme van attitudeverandering niet goed begrijpen, moeten we ze in de training eerst bewust maken dat het aanbieden van *kennis* niet effectief is als je les wilt geven over seksuele en genderdiversiteit. Hiervoor hebben we de werkvorm “Veertig vragen” ontwikkeld.

De “Veertig vragen” werkvorm

Bij de werkvorm “Veertig vragen” krijgen docenten in de training elk een werkblad met 40 vragen erop. Deze 40 vragen zijn veelgestelde vragen die leerlingen vaak stellen of zouden willen stellen tijdens lessen over seksuele en genderdiversiteit. Alleen de eerste vier vragen zijn echt informatief. Alle andere vragen zijn bevooroordeeld en vragen eerder om een bevestiging van een vooroordeel dan om een feitelijk antwoord. Feitelijke antwoorden op bevooroordeelde vragen zullen er vaak toe leiden dat leerlingen niet tevreden zijn met het antwoord, of dat de attitudes zelfs negatiever worden omdat sommige vooroordelen - gedeeltelijk - geworteld zijn in de realiteit.

De docenten splitsen zich op in koppels en krijgen de opdracht om elk een paar vragen te selecteren die ze het moeilijkst zouden vinden om te beantwoorden, en deze vraag vervolgens aan hun samenwerkingspartner te stellen. De partner beantwoordt de vraag zoals men dat in de klas zou doen. Vervolgens bespreekt het koppel kort waarom de vraag op die specifieke manier werd

beantwoord, met de nadruk op het effect dat de antwoordende leraar op een leerling wilde hebben. Hierna wisselen ze van rol en herhalen ze de activiteit.

Na 30 minuten hebben de koppels een paar vragen behandeld. De begeleider opent een plenaire nabespreking waarin (1) de informatieve vragen worden beantwoord en toegelicht, en (2) docenten ontdekken dat er een verschil is tussen informatieve vragen en bevooroordeelde vragen. De begeleider legt dan uit bevooroordeelde vragen bijna altijd emotioneel geladen zijn, en dat men er daarom alleen zinvol op kan ingaan door de leerlingen te vragen hoe ze zich voelen en waarom, in plaats van ze informatie aan te bieden of te dicteren hoe ze op een "juiste" manier moeten reageren.

De werkvorm "Veertig vragen" is ideaal voor leerkrachten (en voor vrijwillige LHBTIQ+ voorlichters) omdat de oefening heel concreet is en het de deelnemers helpt alert te worden op of een vraag *serieus en informatief* of *provocerend en bevooroordeeld* is. Het creëert ook het besef dat leraren het best niet-oordelend zouden moeten reageren op bevooroordeelde vragen en dat ze oprecht zouden moeten onderzoeken waarom leerlingen de behoefte voelen om een negatieve houding te uiten of negatief gedrag te vertonen. Het uiteindelijke doel van de docent zou moeten zijn om een dialoog aan te gaan (een niet-oordelend gesprek om ervaringen uit te wisselen en waarin niemand "gelijk" heeft) waarin wordt onderzocht waar dergelijke instincten vandaan komen en hoe kan worden voorkomen dat *fight-or-flight* emoties worden vertaald naar uitsluitend of discriminerend gedrag.

Het werkblad van "Veertig vragen" kan als MS Word bestand worden gedownload van de My-ID website of GALE website. Daardoor kan de trainer de vragen aanpassen aan vragen waarvan de trainer weet dat ze realistisch en gepast zijn in de situatie van de getrainde docenten. Zo zou men ervoor kunnen kiezen om expliciete vragen naar seks meer indirect te formuleren om meer religieus of cultureel georiënteerde vragen toe te voegen. Belangrijk is wel dat vooroordelen, bias en onderliggende emoties die leerlingen mogelijk hebben, niet vermeden worden.



Veertig vragen

Kies een partner om deze werkvorm te doen. Hieronder staan veertig vragen die leerlingen aan docenten of voorlichters kunnen stellen. Lees ze allemaal even door, en besluit welke vraag je het meest lastig zou vinden om te beantwoorden in jouw klas. Stel daarna die vraag alsof je een leerling bent aan je partner. Die antwoordt zoals die dat zou doen in diens klas. Bespreek daarna kort waarom het antwoord op die manier gegeven werd. Wat wilde de docent of voorlichter bereiken? Wissel daarna van rol. Je hebt 30 minuten om enkele vragen op deze manier uit te proberen.

Wat is travestie?	Wat is transgender?	Wat is cisgender?	Wat is interseks?
Een penis is toch gemaakt om in een vagina te gaan?	Hoe kan je weten of je homo of lesbisch bent?	Kan je homo worden door verleiding?	Is er een pil of therapie tegen homoseksuele voorkeur?
Waarom moeten ze zo nodig die pride demonstraties hebben?	Man op man, vrouw op vrouw, dat pást toch niet?	"Homo" roepen is toch alleen maar een grapje? Dat betekent toch niks?	Waarom hebben homo's en lesbo's hun eigen bars?
Hoe hebben homo's eigenlijk seks?	Gebruiken lesbische vrouwen een dildo om seks te hebben?	Is homo-zijn niet beschamend voor je ouders?	Zijn lesbo's altijd van die slordige manwijven?
Waarom al die homo's zo verwijfd?	Kunnen biseksuelen geen keuze maken?	Vindt u dat nou ook niet vies?	Kan je biseksuelen wel vertrouwen?
Je kunt toch niet homo én Christen (of Moslim) zijn?	Homoseksualiteit is toch verboden door de Bijbel en de Koran, niet?	Als een lesbo seks heeft man, kan ze dan weer normaal worden?	Hoe weet je wie het mannetje of het vrouwtje is in een homo- of lesbische relatie?
Zijn alle lesbo's mannenhaters?	Is homoseksualiteit natuurlijk?	Is homo-zijn een modeverschijnsel?	Gebruiken lesbiennes bananen voor seks?
Waarom proberen die LHBT altijd ánders te zijn?	Waarom kunnen transseksuelen zich niet gedragen als een echte man of vrouw?	Hebben homo's niet altijd korte relaties?	Zijn homo's altijd op zoek naar seks?
Waarom willen mensen jongeren in de war maken met die genderideologie?	Hoe verdelen homo's dan de taken als ze samenwonen?	Kun je een seksuele voorkeur veranderen?	Heeft u wel eens seks gehad met iemand van uw eigen geslacht?
Homoseksualiteit komt niet voor onder dieren, toch?	Willen alle travestieten een operatie?	Is homoseksualiteit een (decadente) Westerse uitvinding?	Is homoseksualiteit aangeboren of aangeleerd?

De werkvorm “Veertig vragen” kan in de docententraining worden gevolgd door een uitleg van het OGLO-model van heteronormativiteit en het model van de spiraal van uitsluiting, die helpen om de opmerkingen die tijdens de nabespreking zijn gemaakt in te kaderen. Deze modellen worden uitgebreid uitgelegd in de achtergrondreader. In de training kun je er voor kiezen om deze modellen simpelweg “top-down” te presenteren, of ze op een meer interactieve manier al discussiërend te presenteren en door de deelnemers te laten verwerken door de deelnemers daarbij voorbeelden van uit hun eigen leven te laten vertellen. Je kunt het nog interactiever en uitdagender maken door de deelnemers te vragen de 40 vragen te sorteren in de vier domeinen van het OGLO-model, of/en in subgroepen verder te bespreken hoe je de moeilijkste vragen in de klas kunt beantwoorden. Hoe interactiever, hoe beter, maar dat kost wel meer tijd, dus het is ook afhankelijk van of je die tijd ervoor hebt.

De werkvorm “Veertig vragen” duurt ongeveer 1 uur inclusief nabespreking. Een top-down presentatie geven over het OGLO model en de spiraal van uitsluiting kan in 15 minuten worden gedaan, een meer interactieve presentatie kan tussen een uur en 1,5 uur duren. Het doen van een sorteerspel en vervolgdiscussies in subgroepen zullen elk nog een uur extra in beslag nemen.

Opgemerkt moet worden dat de “Veertig vragen” werkvorm kan leiden tot bewustwording van de relatieve nutteloosheid van informatie en de noodzaak van een focus op attitudes, maar dat de werkvorm niet voldoende is om de vaardigheden te trainen die nodig zijn om attitudes in de klas echt te beïnvloeden. Het trainen van vaardigheden op het gebied van attitudeverandering vereist ook:

- het overwinnen van je eigen *fight-or-flight* instinct die je als docent zelf ook ervaart als de leerlingen negatieve opmerkingen maken
- leren je niet te laten afschrikken door negatieve opmerkingen, maar ze zien als leermomenten
- een echte dialoog kunnen aangaan met leerlingen (niet-oordelend, persoonlijk)
- het plannen van een reeks kleine tussen-doelstellingen voordat je het uiteindelijke grotere doel van attitudeverandering kunt bereiken
- het inbedden van lessen over attitudes in een doorlopende leerlijn om de verandering op langere termijn te ondersteunen
- houdings- en gedragsverandering verder ondersteunen door een flankerend schoolbeleid, dat helpt om een echt prosociale en vriendelijke schoolcultuur neer te zetten

4 De weetjes

In het vorige hoofdstuk hebben we benadrukt dat informatie vaak niet leidt tot meer tolerantie of acceptatie van seksuele en genderdiversiteit. Omdat attitudeverandering belangrijker is, zijn we daar het eerst op ingegaan.

Maar kennis is niet helemaal irrelevant. Er zijn bepaalde basisingen die leerlingen (en docenten) wel moeten weten. In dit hoofdstuk gaan we in op het informatieve aspect van lesgeven over seksuele en genderdiversiteit.

Eerst gaan we in op waarom het effect van het geven van informatie over seksuele en genderdiversiteit twee kanten op kan gaan en daarom een ambigue keuze is in lessen. Daarna gaan we in op wat wij denken wat de essentiële minimuminformatie is en hoe je dit praktisch kunt opnemen in je docententraining (en hoe docenten dat dan vervolgens weer kunnen doen in hun lessen). Aan het eind van het hoofdstuk gaan we in op de toenemende eisen vanuit de LHBTIQ+ bewegingen aan docenten dat ze steeds méér moeten weten en meer sensitief, maar ook meer politiek correct moeten worden over seksuele en genderdiversiteit. Hoeveel moet een docent nu echt *weten* om respect voor seksuele en genderdiversiteit te kunnen bewerkstellingen onder leerlingen? Ons antwoord op deze vraag is misschien niet wat de LHBTIQ+ beweging altijd tevreden zal stellen, maar hopelijk wel een werkbare oplossing.

4.1 De ambivalente rol van informatie

Zoals we in het vorige hoofdstuk hebben opgemerkt, zijn veel leraren gewend om kennis over te dragen als de belangrijkste activiteit in hun onderwijs. We legden uit waarom dit niet altijd helpt: wanneer leerlingen bevooroordeelde vragen stellen, zijn dit vaak "*opmerkingen vermomd als vragen*", waarbij ze hopen dat de docent of medeleerlingen hun vooroordeel zullen bevestigen. In dergelijke situaties kunnen *feitelijke* antwoorden zelfs de doelen van het creëren van meer tolerantie en begrip schaden.

Hoe feitelijke antwoorden de tolerantie kunnen schaden

Een voorbeeld: als een leerling vraagt of je door verleiding homoseksueel kunt worden, kan het zijn dat diens onderliggende angst is dat men homoseksueel kan worden gemaakt en dat die leerling een behoefte heeft om te weten hoe je dat kunt voorkomen.

Het **feitelijke** antwoord op deze vraag is dat we het niet weten. Onderzoek onder identieke tweelingen en twee-eiige tweelingen suggereert dat zowel natuur en omgeving voor 50% een rol spelen. Maar dit zal door leerlingen niet als een bevredigend antwoord worden ervaren en het kan zelfs leiden tot een versterking van het vooroordeel dat je verleid kunt worden om homoseksueel te worden.

Het antwoord dat "je seksuele voorkeur aangeboren is" kan de opvattingen van sommige leerlingen veranderen. Vooral leerlingen die thuis horen dat je homo kunt worden door verleiding en die de docent als autoriteit van kennis en waarheid zien, zouden dit antwoord als feit kunnen aannemen. Dat antwoord **werkt** dus soms wel, maar het probleem blijft dat we niet weten of het wel waar is, dus dat je misschien onwaarheid vertelt.

"Het is aangeboren" ("Born this way", zoals Lady Gaga zingt) is een slogan van LHBTIQ+ organisaties. Het is vloeken in de kerk om daaraan te twijfelen. Maar het is goed om je als docent te realiseren dat deze sterke drang om te 'bewijzen' dat homoseksualiteit is 'aangeboren' voorkomt uit een lange geschiedenis van anti-homowetgeving die verleiding als argument gebruikte. Er is nu nog steeds een strijd gaande tegen 'conversietherapie' (die probeert om homo's tot hetero te maken). Dus de 'informatie' geven dat homoseksualiteit deels genetisch is en dat deels omgevingsfactoren

blijkbaar een rol spelen (maar welke weten we niet) ligt zeer controversieel en kan verkeerd uitpakken.

Leraren moeten beslissen of ze al dan niet vertekende 'informatie' willen gebruiken om leerlingen te 'overtuigen' of dat ze leerlingen beter kunnen vragen waarom ze bang zijn voor verleiding, of waarom het belangrijk is om te weten in welke mate aantrekking tot hetzelfde geslacht genetisch bepaald is. Er zijn immers andere mensenrechten die niet gebaseerd zijn op genetica en niemand vraagt zich af waarom dat dan wel legitieme mensenrechten zijn.

Voor docenten is informatie en kennis een belangrijk onderwerp. Leraren worden opgeleid om kennis over te dragen, leerdoelen zijn vaak geformuleerd in termen van kennis en examens toetsen kennis. Leraren kunnen zich onzeker voelen over hun gebrek aan kennis over de seksuele en genderdiversiteit, ook al is de meeste van die kennis niet relevant voor hun vaardigheid om respect te bevorderen.

Dit roept de vraag op welke kennis echt nodig en minimaal is om les te kunnen geven over seksuele en genderdiversiteit. Deze vraag is moeilijk te beantwoorden, omdat veel leraren niet echt tevreden zullen zijn met alleen het begrijpen van de basisconcepten. De meer algemene onzekerheid van docenten heeft te maken met de gevoeligheid van het onderwerp seksuele en genderdiversiteit. Veel docenten hebben het gevoel dat meer informatie hun gevoel van onzekerheid kan verlichten. Het zou hun kunnen versterken in hun traditionele rol als expert. Maar een overdaad aan informatie kan ook omslaan in meer onzekerheid. Hoe meer je weet, hoe meer je jezelf realiseert dat je niet genoeg weet.

In de achtergrondreader vind je een scala aan vragen, feitelijke antwoorden en concrete suggesties over hoe docenten veelgestelde vragen van leerlingen kunnen beantwoorden. Op de website van GALE vind je ook samenvattingen van hoe seksuele en genderdiversiteit voorkomen in de Bijbel en de Koran – en hoe je daarmee kunt omgaan – omdat we weten dat veel leraren bang zijn voor afwijzend argumenten die gebaseerd worden op religieuze teksten.

In een docententraining is het verstandig om wat extra tijd te reserveren voor reflectie op basisinformatie over seksuele en genderdiversiteit. We stellen voor dat een

dergelijke module zich zou kunnen concentreren op hoe een docent basisconcepten kan overbrengen aan leerlingen. Daarnaast zou zo'n "kennismodule" aandacht moeten hebben voor de verwachtingen en angsten dat leraren "alles" moeten weten.

4.2 Basisconcepten

De basisconcepten die een docent moet kennen over seksuele en genderdiversiteit zijn:

- het verschil tussen biologische sekse en gender
- het verschil tussen (gender) identiteit en expressie
- het verschil tussen gender en seksuele voorkeur

Sekse, gender, seksuele voorkeur, identiteit, zelfexpressie

- 1. (Biologische) sekse** : het label dat je bij je geboorte (of later) krijgt toegewezen op basis van geslachtskenmerken; zoals man, intersekse, vrouw. "Sekse" is een ander woord voor "geslacht".
- 2. Genderidentiteit** : hoe je jezelf voelt en jezelf labelt; zoals vrouw, man, cisgender, transgender, non-binair.
- 3. Seksuele voorkeur** : tot wie je je aangetrokken voelt; zoals aangetrokken tot hetzelfde gender, aangetrokken tot ander gender of aangetrokken tot meer genders. In officiële documenten wordt de term "seksuele oriëntatie" gebruikt om te vermijden dat men denkt dat je gevoelens van seksuele aantrekking kunt veranderen of dat het een modieuze 'voorkeur' is. In deze handleiding gebruiken we "voorkeur" omdat het aansluit bij Nederlands taalgebruik en omdat we vinden dat iemand best qua voorkeur kan variëren als men dat zelf wil.
- 4. Seksuele identiteit** : hoe je jezelf voelt en jezelf seksueel labelt; zoals homo, lesbienne, biseksueel, heteroseksueel (of een ander label)

5. Expressie : wat je laat zien en hoe je handelt; zoals vrouwelijk, genderneutraal, androgyn, mannelijk, of je relaties hebt, en/of seks en hoe. Expressie kan betrekking hebben op gender, maar ook op seksuele voorkeur (en tal van andere identiteitsaspecten natuurlijk).

De labels voor gender en seksuele voorkeur worden voortdurend uitgebreid. Waar er vroeger alleen werd gesproken over mannen en vrouwen of homo's en hetero's, tegenwoordig zijn er tientallen labels en de lijst wordt steeds langer. Veel jongeren hebben een grote behoefte om inzicht te krijgen in hun eigen gevoelens en identiteit. De labels die ze bedenken en kiezen komen voort uit een behoefte aan erkenning van eigen keuzes op deze gebieden.

Naar onze mening zijn dit de basisconcepten die leerlingen en docenten moeten begrijpen om toleranter te worden ten opzichte van verschillen en nieuwsgierig te worden naar dergelijke diversiteit. Op allerlei gebieden is er veel meer informatie te vinden over seksuele en genderdiversiteit, maar dergelijke kennis is niet *noodzakelijk* maar aanvullend en verrijkend.

29

Waarom is *dit* de minimale informatie?

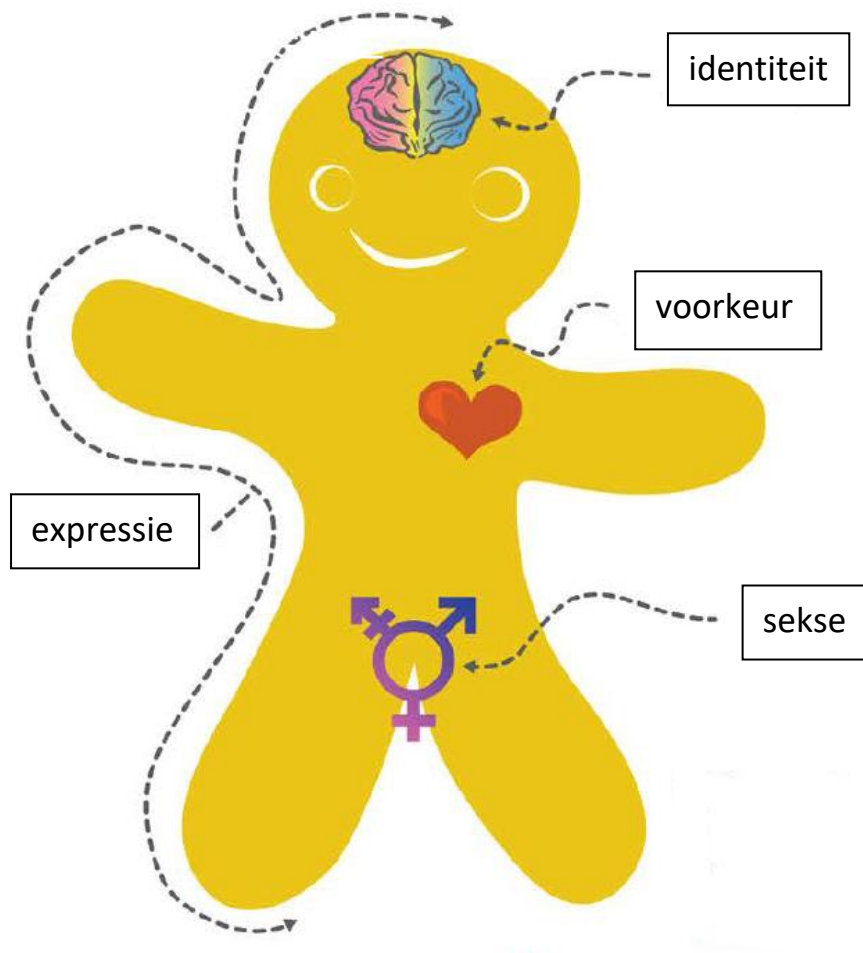
- Veel leerlingen verwarren seksuele voorkeur met sekse of gender. Ze denken vaak dat een verwijfde jongen waarschijnlijk homo is, en dat een onafhankelijk sterk meisje wel lesbisch moet zijn.
Veel leerlingen kennen het verschil tussen sekse en gender niet. Ze stellen biologische sekse en gender gelijk en denken vaak dat een biologische sekse onvermijdelijk tot bepaalde genderrollen leidt. Afgezien van het feit dat ze ook niet weten dat er intersekse personen bestaan, beperkt deze manier van denken hun vrije keuze met betrekking tot rolpatronen. Vooral voor meisjes werkt dit negatiever uit. Dit is erg belangrijk: stereotype verwachtingen dat jongens actief en dominant zijn en meisjes passief en verzorgend zijn *de* voedingsbodem voor seksueel geweld. Bovendien vind men vaak impliciet nog steeds dat "mannelijkheid" superieur is aan "vrouwelijkheid".
- Veel leerlingen zijn zich niet volledig bewust van de betekenis van 'identiteit'. Vooral leerlingen uit lagere sociale milieus denken vaak dat identiteit te maken heeft met

wie de macht heeft en uiterlijk vertoon. Ze denken dat identiteit een soort ideaalbeeld is dat je moet presenteren, in plaats van de veelzijdige reeks gevoelens en zelfbewustzijn die identiteit werkelijk vormen. Door het begrip identiteit samen nader te onderzoeken, kan de docent het voor leerlingen gemakkelijker maken om identiteit en zelfexpressie op een meer genuanceerde manier te zien en toleranter te worden ten opzichte van andere identiteiten en zelfexpressie.

- ➔ Veel leerlingen gaan ervan uit dat sekse, gender, seksuele voorkeur en identiteit automatisch te maken hebben met specifiek gedrag. Wanneer ze zich ervan bewust worden dat gevoelens niet altijd gevolgd hoeven te worden door gestandaardiseerde acties of uitdrukkingen, gaan ze meer vragen stellen over de werkelijkheid en over andere mensen. Ze gaan er dan bijvoorbeeld minder van uit dat iemand die als man geboren is, automatisch ook mannelijk wordt en dominant gedrag gaat vertonen. Of ze gaan er minder van uit dat iemand die zich identificeert als homo, ook seks zal hebben met mannen of geïnteresseerd zal zijn in het verleiden van andere jongens (of winkelen met meisjes 😊). Of ze gaan er dan minder vanuit dat biseksuelen en transgenders "in de war" zijn over hun identiteit en keuzes.

4.3 Hoe te trainen over basisconcepten

Een beproefde manier om basisconcepten te onderwijzen en te trainen, is door de "genderbread" persoon te gebruiken. De genderbread-persoon is een figuur van een koekje in de ruwe vorm van een mens ("gender bread" is een woordspeling op "ginger bread", Amerikaans voor speculaaspop). In de genderbread tekening worden de verschillen tussen sekse, gender, voorkeur en expressie vereenvoudigd door identiteit in de hersenen te plaatsen, voorkeur in het hart, biologische sekse in de geslachtsorganen en expressie als iets dat het hele lichaam aangaat.



De pop kan worden getoond om het verschil tussen identiteit, voorkeur, sekse en expressie duidelijk te maken.

Identiteit : hoe je jezelf ziet en labelt

Seksuele voorkeur : tot wie je jezelf aangetrokken voelt

Sekse : je biologische markers

Expressie : hoe je jezelf presenteert

Een manier om deze concepten verder in de les uit te diepen, is door de deelnemers (leraren in de training of leerlingen op een school) een serie continuüms aan te bieden (over sekse, genderidentiteit, genderexpressie, seksuele voorkeur, en eventueel over seksueel gedrag) en de deelnemers te vragen even de tijd te nemen om aan te geven waar ze zich op elk continuüm bevinden. Dit voelt voor sommige mensen erg privé en de oefening moet daarom individueel en vertrouwelijk worden gedaan. Deelnemers mogen niet worden gedwongen om hun eigen resultaten aan andere deelnemers te laten zien, of zelfs maar expliciet aan op het werkblad te geven als ze dat niet willen.

my idea to be myself

identiteit

voorkeur

seksueel

seksueel

expressie

Versie bewerkt door GALE, 2023

IDENTITEIT: hoe je jezelf ziet en labelt...

Vrouw: helemaal niet	heel erg
Man: helemaal niet	heel erg
Hetero: helemaal niet	heel erg
Homo: helemaal niet	heel erg
Biseksueel: helemaal niet	heel erg
Lesbisch: helemaal niet	heel erg
Ander label: helemaal niet	heel erg

VOORKEUR: tot wie je je aangetrokken voelt en hoe...

Romantisch

Voor vrouwen: helemaal niet	heel erg
Voor mannen: helemaal niet	heel erg
Voor beiden: helemaal niet	heel erg

Seksueel

Voor vrouwen: helemaal niet	heel erg
Voor mannen: helemaal niet	heel erg
Voor beiden: helemaal niet	heel erg

SEKSE: je biologische markers...

Chromosomen: XY	XX
Hormonen: oestrogeen & progesteron	testosteron
Genitaliën: clitoris & vagina	penis & ballen
Klieren: eierstok & eicellen	testikels & sperma

EXPRESSIE: hoe presenteer je jezelf...

Vrouwelijk: helemaal niet	heel erg
Genderneutraal: helemaal niet	heel erg
Mannelijk: helemaal niet	heel erg
Hangt af van de situatie: nooit	altijd
Seksueel actief: helemaal niet	heel erg

In de nabespreking kunnen vragen worden gesteld als:

- Was dit een lastige activiteit?
- Beschouw je het invullen van een of meer van deze continuüms als privé, en waarom?
- Met dit schema werd je gevraagd om in te vullen hoe je jezelf voelt en je kunt in dit schema meerdere - ook tegenstrijdige - gevoelens aangeven. In vergelijkbare oudere genderbread figuren vroeg men soms om jezelf te scoren op een binaire

schaal; bijvoorbeeld of je jezelf meer man OF vrouw voelt, of meer homoseksueel OF heteroseksueel bent. Welke manier is beter?

- Denk je dat mensen verschillende seksuele voorkeuren kunnen ervaren, of zich tegelijkertijd of op verschillende momenten meer man en vrouw kunnen voelen?
- In hoeverre denk je dat jouw keuze op elke vraag van dit schema een puur *persoonlijke* keuze is of *wordt die ook beïnvloed door waarden en normen* in de samenleving?
- Denk je dat deze activiteit in deze vorm met je leerlingen kan worden gedaan, of is er een aanpassing nodig? (Hoe kun je dit interactief bespreken terwijl je rekening houdt met de gevoeligheden van adolescenten in jouw school en jouw klas?)

4.4 Hoeveel moet je weten?

Met de groeiende acceptatie van seksuele en genderdiversiteit, is er een groeiende druk van LHBTIQ+ bewegingen om erkenning te krijgen. Dit uit zich onder andere door een enorme groei aan symbolen, zelfexpressie-labels en eisen met betrekking tot erkenning. In Europa en de VS geloven veel LHBTIQ+ organisaties dat *zichtbaarheid* de sleutel tot acceptatie is en dat *uitgebreide kennis* over de behoeften van LHBTIQ+ mensen is vereist om ze echt te kunnen accepteren. Deels is deze behoefte aan zichtbaarheid en kennis gebaseerd op de verwachting van LHBTIQ+ dat als scholen zich alleen richten op diversiteit in het algemeen, zij in feite alleen *culturele* diversiteit behandelen en seksuele en genderdiversiteit vermijden of minimaliseren. En dat is in de praktijk ook zo. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat scholen proberen te voldoen aan het kerndoel om “respect jegens seksuele diversiteit te bevorderen”, maar de meeste scholen doen dit zo minimaal mogelijk, met een enkele opmerking of een incidentele voorlichting. De LHBTIQ+ organisaties willen dat seksuele en genderdiversiteit op zo’n manier wordt geïntegreerd in het onderwijs dat het kerndoel “respect” ook echt bereikt wordt. Daarbij verwachten ze dat méér informatie en zichtbaarheid zullen helpen, omdat ze vooroordelen en taboes alleen als misverstanden zien in plaats van als houdingen die veranderd moeten worden.

Wij denken dat als docenten zich echt hebben opengesteld voor seksuele en genderdiversiteit, ze nieuwsgierig zullen worden naar meer informatie en geleidelijk meer expert zullen worden in het onderwerp. Maar moet je nu echt alle opkomende labels voor seksuele en genderidentiteiten kennen? Moet je echt 10 of 100 voorbeelden van bekende LHBTIQ+ beroemdheden uit de geschiedenis kennen? Moet je alle

diersoorten kennen waarvan we weten dat ze seks hebben met hetzelfde geslacht, of die van geslacht kunnen veranderen? Moeten aardrijkskundeleraars alle voorbeelden van homo- en biseksuele relaties en van gendervariaties in verschillende landen en culturen kennen? Moet een docent de details kennen van hoe diverse religieuze geschriften staan ten opzichte van seksuele en genderdiversiteit, en van de uiteenlopende lezingen van zulke teksten?

Wij vinden dat docenten dat niet allemaal hoeven te weten. Veel van deze informatie is op internet te vinden (let op: daar staat ook veel nonsens en vertekend materiaal), maar het is pedagogisch gezien waarschijnlijk nuttiger om leerlingen te vragen dit zelf uit te zoeken, dan dat docenten alles uit hun hoofd weten en er vervolgens een college over geven.

Ons advies blijft om steeds na te denken over hoe welke informatie je als docent kan helpen om meer inclusief te zijn. Het gebruik van alternatieve voornaamwoorden voor leerlingen of collega's die zichzelf als non-binair willen presenteren, kan bijvoorbeeld goed maar ook best lastig zijn. Misschien weet je niet welke voornaamwoorden er zijn voor niet-binaire mensen. Je bent misschien niet gewend om te praten op een manier die binaire verwachtingen van mensen vermijdt. In dergelijke gevallen kan kennis over alternatieve voornaamwoorden helpen om niet-binaire leerlingen zich meer welkom en gewaardeerd te laten voelen.

5 Een doorlopende leerlijn

Veel leraren zijn geïnteresseerd in hoe ze concrete klasactiviteiten over seksuele en genderdiversiteit kunnen uitvoeren. Maar we moeten ons ervan bewust zijn dat activiteiten in één klaslokaal de houding van leerlingen niet duurzaam kunnen veranderen. Vooroordelen, vooringenomenheid en negatieve attitudes worden vaak ondersteund door sociale attitudes en gewoonten die niet kunnen worden veranderd met een enkele les of zelfs via een reeks lessen. Het creëren van een meer open en geïnteresseerde houding is een lange termijndoel. Dit doel beperkt zich niet tot het LHBTIQ+ onderwerp of de doelgroep; het gaat om de emotionele intelligentie om te kunnen omgaan met onverwachte en vreemde dingen; ook als die controversieel zijn. Dit is de onderliggende transversale competentie. Zo'n competentie kan alleen worden gecreëerd door een doorlopende leerlijn te ontwikkelen.

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op wat een doorlopende leerlijn is, hoe een school die kan ontwikkelen en hoe een trainer een begin kan maken met het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn als onderdeel van een training.

35

5.1 Geleidelijk aan tolerantie bouwen

Het idee van een doorlopende leerlijn of meer precies: een "*spiral curriculum*" is ontwikkeld door Jerome Bruner. Bruner richtte zich op het leren van concepten in plaats van het onderwijzen van feiten. De ontwikkelingspsychologie van kinderen (gebaseerd op Piaget) leert ons dat kinderen geleidelijk hun vermogen ontwikkelen om bepaalde concepten te begrijpen en te gebruiken. Een goede pedagogiek houdt rekening met deze geleidelijke ontwikkeling van emotionele en verstandelijke vermogens. Bruner vertaalt ontwikkelingspsychologie naar de school en het leerplan door te stellen dat leerlingen eerst eenvoudige concepten moeten leren en deze concepten vervolgens opnieuw moeten bekijken op een manier die geleidelijk aan hun complexiteit vergroot.

Op het gebied van gender en seksuele diversiteit zou je bijvoorbeeld jonge kinderen bewust kunnen maken van het feit dat wat wij ‘mannelijk’ of ‘vrouwelijk’ noemen in termen van lichaam en sekserollen geen starre of ‘natuurlijke’ categorisering is en dat het hebben van een vriendschap of verliefd zijn op iemand iedereen kan overkomen, dus zowel meisje en jongens, meisjes en meisjes en jongens en jongens. Als jongeren oude worden en zich meer ontwikkeld hebben, kunnen kinderen bewust gemaakt worden van termen als intersekse, gender, cisgender en transgender en over het verschil tussen seksuele voorkeur, identiteit en intimiteit of seks met iemand van hetzelfde of een ander gender. Wanneer leerlingen een meer abstract niveau van conceptualisering hebben ontwikkeld, kunnen docenten wellicht het begrip heteronormativiteit uitleggen en erover laten nadenken. Opgemerkt moet worden dat deze toenemende complexiteit niet alleen betrekking heeft op meer diepgaande informatie, maar ook – en misschien nog wel belangrijker – op hoe dit zich verhoudt tot de gevoelens, identiteit en sociale relaties van de leerlingen.

De ontwikkeling van een doorlopende leerlijn hangt af van het ontwikkelingsstadium van de leerlingen en van hun sociale en culturele achtergronden en invloeden. Daarom is het noodzakelijk om een goed beeld te hebben van het niveau van leerlingen in termen van hun wereldbeelden en attitudes op het moment dat ze op de middelbare school binnenkomen. Een goede manier om daarna te beginnen met het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn is door vervolgens de gewenste normen vast te stellen voor attitudes en gedrag waarvan de school vindt dat de leerlingen die hebben als ze de middelbare school afsluiten. Dit geeft de school zowel een startpunt als duidelijke eindcompetenties. Door tussendoelen te formuleren kunnen startniveaus en gewenste normen met elkaar worden verbonden. Op basis van zulke tussendoelen kan de school beter kiezen voor concrete lessen en werkvormen in de klas om ze te bereiken. De *doelen* vormen de rode lijn van de doorlopende leerlijn, de op elkaar voortbouwende lesactiviteiten zijn de praktische vormgeving van de doelen.

Als we het hebben over “een doorlopende leerlijn over seksuele en genderdiversiteit”, bedoelen we *niet* een leerplan dat *uitsluitend* aan dit onderwerp of deze doelgroepen is gewijd. De competentie om open en geïnteresseerd te zijn voor diversiteit is veel algemener dan de doelgroep LHBTIQ+. Maar tegelijkertijd is het niet afdoende om alleen aandacht te besteden aan *generieke* diversiteitscompetenties, want in de praktijk blijkt dat – al hebben leerlingen zich ‘generieke’ diversiteitscompetenties eigen gemaakt, ze dit toch niet altijd toepassen op seksuele en genderdiversiteit. Waarom niet? Omdat heteronormativiteit zo vanzelfsprekend is, dat leerlingen (en sommige

docenten) vaak niet kunnen bevatten waarom wat ze als 'gewoon' beschouwen kan leiden tot uitsluiting. De ontwikkeling van een doorlopende leerlijn rond gender en seksuele diversiteit is daarom een kwestie van (zichtbare) integratie in een ruimere open en ondersteunende houding.

Het [SENSE-project](#) heeft een uitgebreide handleiding ontwikkeld [voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn in het mbo](#), en veel van dit materiaal kan ook worden toegepast op middelbare scholen.

5.2 Samen een leerlijn ontwikkelen

Een goede manier om een trainings- of workshopmodule te organiseren is om samen met het docententeam te werken aan de start van een doorlopende leerlijn. Een programma zou er zo uit kunnen zien:

- een korte introductie van wat doorlopende leerlijn is, eventueel met uitleg van de Taxonomie van Krathwohl (vijf niveaus van attitudeverandering)
- een presentatie en/of bespreking over de attitudes van brugklasleerlingen en een voorstel voor gewenste concrete eindcompetenties/attitudes
- een workshopactiviteit waarbij een subgroep werkt aan het formuleren van tussentijdse doelen per schooljaar of per studieperiode, en andere subgroepen die brainstormen over concrete activiteiten voor integratie in diverse vakken gedurende de hele middelbare schoolperiode
- de workshopactiviteit kan worden nabesproken door presentaties van de subgroepen aan de plenaire groep en discussie over hoe de geformuleerde doelstellingen en gebrainstormde activiteiten op elkaar kunnen worden afgestemd
- als de taxonomie van Krathwohl nog niet eerder is besproken, is het vaak nuttig om deze tijdens deze discussie te introduceren, omdat het de deelnemers zal helpen om de attitudedoelstellingen op een meer logische manier te ordenen
- het laatste deel van de nabespreking zou kunnen zijn om de totale verzameling doelstellingen en activiteiten te bekijken en samen te bekijken of het team denkt dat deze algemene schets bruikbaar en uitvoerbaar is
- geïnteresseerde deelnemers aan zo'n workshop kunnen worden gevraagd om vrijwillig deel te nemen aan een werkgroep die de uitgezette hoofdlijnen van de doorlopende leerlijn uitwerkt tot een meer gedetailleerd plan en daarna mogelijk ook toezicht houdt op de uitvoering van de activiteiten; zo'n werkgroep kan ook

deel uitmaken van een andere reeds bestaande schoolwerkgroep rond welzijn, burgerschap, sociale competenties of leerlingenzorg

Sjabloon voor posters die kunnen worden gebruikt in workshop om een doorlopende leerlijn te ontwikkelen

JAAR PERIODE	Mentor lessen	Biologie	Maatschappijleer / Burgerschap	Geschiedenis	Lichamelijke opvoeding
1.1					
1.2					
2					
3					
4					

De genoemde vakken zijn maar voorbeelden. De trainer kan in overleg met een school kiezen voor welke vakken men het meest geschikt vindt om seksuele en genderdiversiteit in te integreren. In principe kan het thema in elk vak worden geïntegreerd, maar een tactische strategie is vaak gebaat bij een keuze voor een beperkt aantal vakken, die aansluiten op de kerndoelen en waarin enthousiaste docenten ermee aan de slag kunnen. Op die manier kan het uitproberen van integratie werken als hefboom voor een meer bredere schoolcultuurverandering om heteronormativiteit te nuanceren en bredere emotionele intelligentie en acceptatie van diversiteit te bevorderen.

6 Praktische lessen geven

Hoe ontwikkel je een trainingsmodule over hoe docenten klassikale werkvormen kunnen begeleiden? We zien drie strategieën om dit te doen.

1. Uitvoering van specifieke werkvormen: kies een standaardles of enkele sleutelwerkvormen en train vervolgens hoe docenten die specifieke activiteiten kunnen begeleiden
2. Begeleiding van keuzes: Train docenten in het kiezen van doelstellingen en daaraan gekoppelde soorten activiteiten
3. Gezamenlijke ontwikkeling: een workshop om gezamenlijk werkvormen of/en lessen te ontwikkelen

Elk van deze benaderingen heeft zijn eigen voor- en nadelen. In dit hoofdstuk besteden we aandacht aan de voor- en nadelen en stellen we manieren voor om een module te ontwikkelen over hoe men praktische lessen kan geven.

39

6.1 Uitvoering van specifieke werkvormen

Als je als trainer met een school samenwerkt en de school heeft al gekozen (of wil kiezen) voor een aantal concrete lessen en werkvormen, kun je een docententeam trainen in het praktische gebruik van deze gekozen werkvormen.

Voordelen: de werkvormen kunnen goed worden voorbereid en passen perfect binnen e vooraf ontwikkelde doorlopende leerlijn, je kunt de training heel specifiek richten op praktische de uitvoering in de klas en je hoeft alleen de docenten uit te nodigen die de specifieke werkvormen daadwerkelijk gaan uitvoeren.

Nadelen: er kan een gebrek aan commitment of zelfs weerzin zijn onder de uitgenodigde leraren om de (door anderen gekozen) werkvormen uit te voeren, en deze

aanpak mist mogelijk kansen om leraren te inspireren en hun eigen professionaliteit en creativiteit aan te spreken.

Een module gericht op de praktische uitvoering van specifieke werkzaamheden kan bestaan uit:

- een introductie van de lessen en werkvormen, met aandacht voor de rode lijn van de doelen, de positionering van specifieke lessen en werkvormen in de doorlopende leerlijn, en hoe dit aansluit op de ontwikkeling van de leerlingen
- een brainstorm over de voor- en nadelen van elke les en werkvorm
- het uitproberen van de meer spannende momenten van bepaalde werkvormen via een rollenspel, waarin een docent de les of werkvorm introduceert en begeleidt voor een paar collega's die leerlingen spelen, terwijl twee of drie andere collega's de begeleiding observeren op verbaal en non-verbaal gedrag van de docent en op het realisme van de reacties van (leraren die de) leerlingen spelen
- nabespreking van een rollenspel of dialoog over een werkvorm, waarin verschillende vormen van begeleiding van een werkvorm worden afgewogen; mogelijk kan zo'n nabespreking leiden tot het bewerken van de les/werkvorm zelf om het gebruik ervan te vergemakkelijken of om het effect op leerlingen te vergroten

6.2 Begeleiding van keuzes van werkvormen

Als een school nog geen activiteiten heeft gekozen voor de uitvoering, of je geeft een open (niet in-company) training, kun je een trainingsonderdeel inzetten om docenten te helpen bij het kiezen van hun eigen lessen of werkvormen. Dit kan worden gedaan door het lerarenteam een aantal vooraf gekozen werkvormen aan te bieden en hen te begeleiden bij het kiezen, of door de leraren voor te bereiden om op hun eigen leerlingen afgestemde werkvormen te zoeken of te ontwikkelen.

Voordelen: deze aanpak leidt tot meer betrokkenheid van het lerarenteam en waarschijnlijk meer betrokkenheid bij de uitvoering, het geeft de leraren meer invloed

op de lessen of werkvormen die ze gaan gebruiken en het biedt mogelijkheden om werkvormen af te stemmen op hun persoonlijke behoeften en die van hun leerlingen.

Nadelen: deze aanpak is misschien te theoretisch naar de smaak van leraren – sommige leraren zijn misschien ongeduldig om meer praktisch te worden – maar aan de andere kant voelen sommige leraren het misschien al veelgevraagd om überhaupt tijd aan dit onderwerp te besteden en vinden mogelijk dat het ontwikkelen van eigen werkvormen echt te veel gevraagd is.

Een module die erop gericht is de docenten te helpen bewust hun eigen lessen of werkvormen te kiezen, zou kunnen bestaan uit:

- dieper ingaan op het formuleren van doelen, en hoe doelen kunnen worden opgebouwd volgens de taxonomie van affectieve doelen (Krathwohl)
- als het lerarenteam gewend is om te denken in termen van onderwerpen en van kennisoverdracht kan het nodig zijn om in de training een onderdeel te doen dat hun denken verschuift van kennisoverdracht naar de noodzaak om zich te richten op verbetering van attitudes (bijvoorbeeld de "Veertig vragen" werkvorm uit hoofdstuk 3, of de werkvorm hieronder).

Een spel om de aandacht te verleggen van kennisoverdracht naar attitudeverandering

Verdeel de groep in twee subgroepen. Vertel beide groepen dat ze een klassikale activiteit moeten ontwikkelen over het onderwerp "Roze zaterdag" (of de Canal Parade). Leg uit dat de LHBTIQ+ beweging jaarlijks een pride-evenement organiseert dat bedoeld is om te protesteren tegen discriminatie en om diversiteit te vieren. Een van de twee teams moet de activiteit ontwikkelen met een focus op het bevorderen van begrip en tolerantie, terwijl het andere team de activiteit op een neutrale manier moet ontwikkelen die ervoor zorgt dat leerlingen zonder enige invloed van de leraar hun eigen mening kunnen vormen. Ze krijgen 10

minuten om een algemene schets van hun aanpak te ontwikkelen; het hoeft niet erg gedetailleerd te zijn. Na 10 minuten houdt elk groepje een korte presentatie van twee minuten.

Vervolgens begeleidt de trainer een nabespreking waarin de rol van kennisdoelen of attitudedoelen in lessen centraal staat. De centrale vraag is wat een docent / de school wil met deze lessen en wat voor soort doelstellingen het beste zijn om dergelijke doelen duurzaam te bereiken.

De verwachting is dat leraren tot de conclusie zullen komen dat het noodzakelijk is om een reeks attitudedoelen te formuleren die uiteindelijk leiden tot een duurzame attitudeverandering bij leerlingen, terwijl neutrale of objectieve presentaties van kennis weliswaar kunnen leiden tot meer diepgaand inzicht in de problematiek onder meer geïnteresseerde leerlingen, maar dat zo'n benadering waarschijnlijk geen positieve invloed zal hebben op bevooroordeelde leerlingen, of mogelijk zelfs hun vooroordelen zal bevestigen.

Meer mogelijke onderdelen voor dit type module:

- een oefening om doelstellingen te vertalen naar methoden en werkvormen (bijvoorbeeld een puzzel om doelstellingen te koppelen aan concrete activiteiten)
- een dialoog over hoe werkvormen kunnen worden afgestemd op specifieke groepen leerlingen en op persoonlijkheden en vaardigheden van docenten

Een puzzel om doelstellingen te vertalen naar activiteiten

De trainer maakt twee sets kaarten: één met korte beschrijvingen van concrete werkvormen in de klas, en een andere set met specifieke doelstellingen voor die activiteiten. Het helpt als de doelstellingen zijn toegesneden op een indeling in vier

categorieën: kennis, attitudes, vaardigheden en gedrag. Het aantal activiteiten kan 8, 12 of 16 zijn (2, 3 of 4 activiteiten per type doelstelling). Als het aantal werkvormen nog hoger is, wordt de oefening te moeilijk en tijdrovend. (Een voorbeeld van deze Doelen & Methoden Puzzel is beschikbaar in op de My-ID website.)

Verdeel de deelnemers in subgroepen van drie of vier personen en geef ze 30 minuten om de werkvormen af te stemmen op de doelstellingen. Loop tijdens het spel rond om de deelnemers te helpen nadenken welke doelstellingen bij welke werkvormen horen. Houd er rekening mee dat, hoewel je als trainer de activiteiten en hun doelstellingen hebt geformuleerd, docenten een vorm van uitvoering in gedachten kunnen hebben die een ander doel dient. Veroordeel ze niet daarop, maar wees kritisch in je feedback. Heeft de werkvorm het effect dat de docent beoogt? Concentreer je in je feedback steeds op het effect van een bepaalde uitvoering van de werkvorm op de (kennis, houding, vaardigheid of gedrag) van leerlingen. Wanneer deelnemers zich richten op kennisdoelen (wat een sterke tendens is), vraag dan door naar hoe de specifiek overgedragen kennis uiteindelijk een bouwsteen zal zijn voor de gewenste houdings- en gedragsverandering. Let op! Het geven van “correcte” informatie leidt niet automatisch (en zeker niet bij ongeïnteresseerde leerlingen) tot het bijstellen van vooroordelen.

In de nabespreking kan de trainer focussen op wat docenten echt willen bereiken met hun leerlingen: een open en positieve houding. Idealiter zouden we gedragsdoelen willen bereiken (meer tolerantie, minder negatief gedrag), maar afgezien van het reguleren van dergelijk gedrag op school, is het moeilijk om daadwerkelijk gedrag duurzaam aan te leren in de schoolcontext. Vaardigheden kunnen al beter op school worden aangeleerd, maar blijven toch vaak “potentieel gedrag”. Daarom is het verbeteren van een open en ondersteunende houding de belangrijkste component bij het creëren van een positieve omgeving voor LHBTIQ+.

6.3 Gezamenlijk werkvormen ontwikkelen

Een laatste manier om een module te ontwikkelen die gericht is op praktisch lesgeven, is door gezamenlijk lessen of werkvormen te ontwikkelen. Idealiter vindt zo'n workshop plaats nadat het groep al een workshop of trainingsonderdeel heeft gehad over het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. Om goede lessen of werkvormen te ontwikkelen, moet de groep docenten immers weten wat de startsituatie van leerlingen is en welke houding de school wil dat de leerlingen hebben als ze de school verlaten. De te ontwikkelen werkvormen moeten aansluiten op de begeleide identiteitsontwikkeling van leerlingen, die wordt ondersteund door specifieke tussendoelen in elk schooljaar. Als aan deze voorwaarde niet wordt voldaan, is het risico groot dat zo'n workshop uitgroeit tot een brainstorm over interessante onderwerpen, maar zonder voldoende aandacht voor hoe al deze lesjes en leuke activiteiten zullen leiden tot echte attitudeverandering bij leerlingen.

Voordelen: deze aanpak is zeer interactief en zorgt hoogstwaarschijnlijk voor enthousiasme en een grote betrokkenheid bij leraren, het sluit aan bij de behoefte aan autonomie en professionaliteit van leraren, en stelt leraren in staat om activiteiten te ontwikkelen die volledig zijn afgestemd op hun eigen vakken en persoonlijkheden.

Nadelen: dit type workshop kan ontaarden in een brainstorm van leuke ideeën en onderwerpen die onvoldoende context hebben, niet met elkaar verband houden en geen ondersteuning bieden voor een systematische schoolinspanning om de houding van de leerlingen te veranderen. Een gebrek aan voorbereiding en aan het bewustzijn van de docenten over hoe attitudes kunnen worden veranderd door middel van specifieke activiteiten kan ertoe leiden dat de aandacht alleen gaat naar de vraag of de activiteiten "acceptabel" of "interessant" zijn voor leerlingen, zonder na te gaan of het hen voldoende zal uitdagen om hun attitudes van waardenkaders te heroverwegen.

Een module gericht op het interactief ontwikkelen van eigen activiteiten dient te worden voorafgegaan of omvat:

- bewustzijn van de noodzaak om zich te concentreren op attitudedoelen in plaats van op onderwerpen en kennis
- bewustzijn van hoe attitudedoelen kunnen worden geformuleerd

- bewustzijn van hoe attitudedoelen systematisch kunnen worden opgebouwd om langdurige en duurzame attitudeverandering te bereiken (taxonomie van Krathwohl)

De workshop zelf zou kunnen focussen op:

- een herintroductie of recapitulatie van de ontwikkelde doorlopende leerlijn, met de nadruk op het opbouwen van een systematische attitudeverandering bij leerlingen
- presentatie van een voorgesteld gemeenschappelijk model om lessen en werkvormen op een adequate manier te beschrijven (hiervoor kan het sjabloon voor MijnID werkvormen worden gebruikt)
- verdeling van de deelnemers in kleine subgroepen die zich richten op de ontwikkeling van één les of werkvorm, en 30-45 minuten om de les of werkvorm te ontwikkelen
- korte presentaties van elke subgroep aan de hele groep, met tijd voor feedback en suggesties van de andere deelnemers (zorg ervoor dat suggesties en opmerkingen worden opgeschreven zodat ze niet verloren gaan na de training)
- het geven van zicht op wat er na deze training gaat gebeuren (uitvoering van de lessen/werkvormen door diverse docenten op bepaalde tijden in het komende jaar bijvoorbeeld) en een afsluitende korte 'viering' van het gedane werk (bijvoorbeeld applaus voor elkaar, aankondiging van een borrel)

7 Transferworkshops

Een van de nadelen van trainingen is dat docenten na de training terugkeren naar hun dagelijkse routines en dat al die dagelijkse taken de neiging hebben om al hun aandacht op te eisen. Dit leidt er vaak toe dat het getrainde bewustzijn en de vaardigheden in de praktijk niet goed worden toegepast. Met andere woorden: de *transfer naar de praktijk* vindt niet plaats. Daarom is het erg belangrijk om in de training al aandacht te besteden aan hoe het geleerde bewustzijn en de geleerde vaardigheden zullen worden *overgedragen* naar de klaspraktijk van leraren.

In dit hoofdstuk bespreken we drie soorten workshops voor “transfer naar de praktijk”: ontwikkelsessies, supervisie en intervisie. Dergelijke workshops kunnen worden gepland als afzonderlijke evenementen, maar ze kunnen ook worden besproken tijdens reguliere teamvergaderingen, in specifieke werkgroepen of als onderdeel van een educatieve retraite voor docenten.

7.1 Ontwikkeling

Ontwikkelingsworkshops zijn sessies waarin een schoolteam of een deel van een team samenkomt om gezamenlijke producten te ontwikkelen. We gaven hiervan al voorbeelden in paragraaf 5.2 (samen een leerlijn ontwikkelen) en in paragraaf 6.3 (gezamenlijk werkvormen ontwikkelen).

Ontwikkelingsworkshops kunnen ook gericht zijn op het vergroten van deskundigheid, bijvoorbeeld over hoe om te gaan met religieuze kwesties, of hoe om te gaan met klagende ouders. De school zou experts kunnen uitnodigen om hierover te praten, maar het werkt veel beter om onderzoekstaken te verdelen onder het personeel en elk personeelslid te vragen naar een presentatie over hun bevindingen. Dit wordt de “legpuzzel” (*jigsaw*) methode genoemd, die trouwens ook met leerlingen [in de klas kan worden gebruikt](#). De resulterende presentaties, vragen, antwoorden en discussies zullen niet alleen het conceptuele begrip van het team vergroten, maar ook meer interesse en commitment creëren om het onderwerp seksuele en genderdiversiteit aan de orde te stellen.

7.2 Supervisie

Een belangrijk middel om de transfer naar de praktijk te borgen is duidelijk leiderschap door de schoolleiding. “Duidelijk leiderschap” betekent niet (alleen) dat docenten wordt verteld wat ze moeten doen, maar ook dat ze gemotiveerd worden, betrokken raken bij de ontwikkeling van een verbetering en dat de leiding actief een proces van voortgangsbewaking en feedback organiseert. De implementatie van integratie van seksuele en genderdiversiteit op school kan gezien worden als een project met een beginsituatie en einddoelen, en een proces dat geïnitieerd, gecontroleerd en regelmatig gecontroleerd moet worden door de schoolleiding om te leiden tot een echte verandering en verankering.

“Supervisie” is een vorm van toezicht en controle door de schoolleiding. De directie kan aangewezen docenten aanstellen als coach van minder ervaren docenten, of om de integratie van seksuele en genderdiversiteit in het leerplan en in omgangsvormen uitvoering te helpen coördineren. De beste invoering van verbeteringen in scholen kenmerken zich doordat de schoolleider(s) een werkgroep opzetten die bevoegd is om het project te initiëren, uit te voeren en te verankeren. Tenminste één schoolmanager moet deel uitmaken van deze werkgroep om ervoor te zorgen dat de groep in staat is en blijft om haalbare maatregelen voor te stellen en de uitvoering te waarborgen.

“Supervisie” klinkt misschien als een controle van bovenaf. Dit wordt wellicht minder gewaardeerd op scholen die meer horizontaal zijn georganiseerd en waarin leraren grotendeels autonoom functioneren. In veel scholen faciliteert de schoolleiding de professionele autonomie van individuele docenten. Dat heeft voordelen maar ook nadelen; teveel individuele autonomie kan schoolbrede innovatie of verbetering van de schoolcultuur belemmeren. “Supervisie” kan echter ook worden georganiseerd op een manier die meer lijkt op een collegiale monitoring en coaching van het invoeringsproces, waarin de schoolleiding aanstuurt op een maximum aan onderlinge overeenstemming. De invoering van systematische aandacht voor seksuele en genderdiversiteit kan weerstand oproepen en dan is het belangrijk dat formele en informele leiders stelling nemen en het project vooruit helpen.

De begeleiding, monitoring van de voortgang en “supervisie” van integratie van seksuele en genderdiversiteit begeleiding vindt in veel scholen plaats via een aangewezen werkgroep die verantwoordelijk is gemaakt voor de invoering van het “project”. Zo’n werkgroep kan bestaan uit vertegenwoordigers van verschillende schoolvakken. Er moet een mechanisme aanwezig zijn om ervoor te zorgen dat de

geplande activiteiten ook echt worden uitgevoerd en dat ze de beoogde impact op leerlingen hebben. Wanneer sommige van de uitgevoerde activiteiten niet voldoende impact blijken te hebben, moet de werkgroep besluiten deze aan te passen of te vervangen. Als deze keuze aan individuele leraren wordt overgelaten, is het risico groot dat de activiteiten en hun effecten zo verwateren dat ze de gewenste doelen niet halen. De discussie binnen de werkgroep en tussen werkgroepsleden en ander personeel moet sensitief en veilig genoeg zijn om wederzijdse kritische en constructieve feedback mogelijk te maken.

7.3 Intervisie

De onder “supervisie” genoemde onderlinge monitoring en voortgangsbewaking kan ook volledig horizontaal georganiseerd worden. Dit proces wordt *peer review*, ook wel “intervisie” genoemd.

De eenvoudigste manier om intervisie te organiseren is door docenten te vragen hun ervaringen in de klas te delen met het docententeam of hun vaksectie en om ondersteunende feedback te vragen. Intervisie vereist dat docenten hun kwetsbaarheden kunnen tonen en ondersteuning durven te vragen. Dit kan problematisch zijn omdat uit onderzoek blijkt dat veel leraren het als een teken van zwakte en gebrek aan professionaliteit beschouwen als ze toegeven dat ze het soms moeilijk vinden om met een klassituatie om te gaan. Dergelijke kwetsbaarheden worden in zo’n situatie liever vertaald naar klagen over leerlingen, dan door met collega's aan zelfreflectie te doen.

Een andere manier om intervisie te organiseren, is door docenten te vragen anoniem korte verhalen over lastige situaties in de klas te schrijven en deze casestudy's te bespreken zonder te bespreken wie ze heeft ingediend. Men zou verschillende oplossingsstrategieën met elkaar kunnen vergelijken qua voor- en nadelen. In dergelijke discussies moet worden vermeden dat collega's negatief oordelen over sommige voorgestelde oplossingen en dat de casestudy's op een serieuze en wederzijds ondersteunende manier worden besproken.

Als een team moeite heeft om een casus op een objectieve en neutrale manier te bespreken, kan de Critical Incident (“Kritiek voorval”) methode een oplossing zijn.

Kritiek voorval

De “Critical Incident” methode is een hulpmiddel om een groep te helpen een lastige situatie te bespreken op een manier die verhitte discussies en oordelen vermijdt. De methode is gebaseerd op een strikte indeling in fasen voor het bespreken van een dilemma.

Stap 0: het voorval. Een van de deelnemers wordt gevraagd te vertellen over een situatie waarin de verteller een beslissing moest nemen. De verteller vertelt dit verhaal in de onvoltooid tegenwoordige tijd (“Ik kom de klas binnen en een leerling zegt..”) en stopt op het moment dat de verteller een beslissing moet nemen.

Ronde 1: Informatieve vragen. De deelnemers stellen (alleen) informatieve vragen, die de verteller beantwoordt zonder te verklappen wat die besloten heeft te doen. De vragen kunnen ook gaan over de context, de gevoelens van de verteller of over de indruk van de verteller van de betrokken leerlingen.

Ronde 2: Eigen strategieën. Alle deelnemers schrijven op wat hun eigen strategie zouden zijn in deze situatie en waarom ze daarvoor zouden kiezen. Iedereen (behalve de verteller) leest de eigen oplossing en motivering voor (nog zonder feedback van anderen).

Ronde 3: Inventarisatie voor- en nadelen. De deelnemers bespreken de voor- en nadelen van verschillende soorten beslissingen en strategieën zonder de auteurs te veroordelen. Indien mogelijk kan de groep het eens worden over een richtlijn hoe met dergelijke situaties om te gaan.

Stap 4. De onthulling. De verteller onthult wat diens beslissing, strategie werkelijkheid was, waarom en hoe het uitpakte. De verteller sluit de oefening af door de anderen te vertellen welke delen van de discussie hen heeft geholpen om dergelijke situaties in de toekomst het hoofd te bieden.

8 Projectinformatie

8.1 Informatie voor het Erasmus+ Agentschap

Project acroniem	My-ID
Project titel	My-ID - Mijn identiteit, mijn idee om mezelf te zijn
Erasmus+ projectnr.	2021-1-IT02-KA220-SCH-000034423
Projectduur	1 november 2021 – 30 november 2023
Ontwikkeling product	Januari 2023 – juni 2023
WP	2: docententraining
Resultaat/leverbaar	PR2.1 Handleiding voor een lokale docententraining
Status	Definitieve publicatie (Nederlandse vertaling)
Versienummer	1.3
Verantwoordelijk	GALE
Verspreidingsniveau	Publiek
Te citeren als	Dankmeijer, Peter (2023). Trainershandleiding voor de Mijn-ID docententraining. Amsterdam: GALE
Auteursrechten	Vrij van auteursrecht; gebruik met vermelding van de bron.
Deadline	1 maart 2023 (Engelse versie)
Datum van deze versie	30 juni 2023

8.2 Product coördinator

Naam	
Organisatie:	GALE, the Global Alliance for LGBT Education
E-mail:	info@gale.info
Postadres:	Vinkenstraat 116-A, 1013 JV Amsterdam, Nederland

8.3 Versie geschiedenis

Versie	Datum	Auteur	Beschrijving
1.1	30-1-2023	Peter Dankmeijer	Eerste ontwerp EN
1.2	13-2-2023	Peter Dankmeijer	Definitieve versie EN
1.3	30-5-2023	Peter Dankmeijer	Vertaling NL

8.4 Samenvatting van het project

Het My-ID project is een uitwerking van de "My-ID" pedagogiek over seksuele en genderdiversiteit naar de middelbare schoolsector. De "My-ID" methode is gebaseerd op een analyse van heteronormativiteit en empirisch onderbouwde methoden om onderwijs te geven op een manier die negatieve attitudes en de onderliggende negatieve emoties ten aanzien van gender en seksuele diversiteit duurzaam verandert. Het My-ID project liep van november 2021 tot en met november 2023.

Het project ontwikkelt drie strategieën om middelbare scholen te ondersteunen bij het implementeren van de My-ID methode:

1. Concrete klassikale werkvormen ontwikkelen om te integreren in een doorlopende leerlijn
2. Trainingen om docenten in hun kracht te zetten
3. Richtlijnen voor het informeren en begeleiden van ouders

Partners



Coordinator
Fondazione Hallgarten – Franchetti
Centro Studi Villa Montesca
Italy

Defoin

**DEFOIN – Formación para el Desarrollo
y la Inserción**
Spain

GALE

**GALE – Stichting Global Alliance for LGBT
Education**
Netherlands



EUROTRAINING – Educational Organization
Greece



CESIE
Italy



Xarxa I Col·laboració Serveis Educatius, S.L.
Spain



Iedersland College
Netherlands



Douka Ekpaideftiria AE – Palladion Lykeion
Ekfpaideuthria Douka
Greece

My ID © 2022 is licensed under CC BY-NC-SA 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



Co-funded by
the European Union