

# Integreer seksuele en genderdiversiteit in uw leerplan

Handleiding voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn  
met aandacht voor LHBTIQ cliënten en studenten

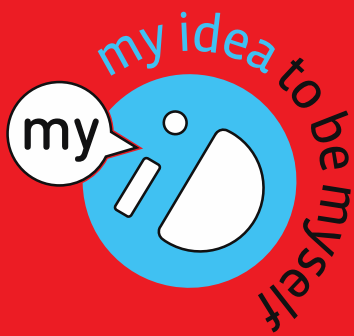


*Fabrizio Boldrini, Maria Rita Bracchini, Silvia Fanti, Peter Dankmeijer  
(2020)*



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

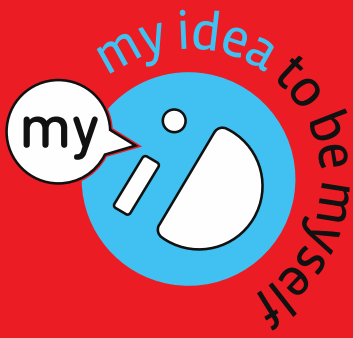
1



## Inhoud

DEEL 1: INTRODUCTIE .....	3
Inleiding .....	3
Achtergrond .....	4
Doorlopende leerlijn theorie overzicht.....	7
DEEL 2: EEN DOORLOPENDE LEERLIJN .....	12
Conceptuele referenties .....	13
De abstracte aspecten van de SENSE doorlopende leerlijn .....	14
Voordelen en nadelen van een doorlopende Leerlijn.....	17
Evaluatie van de affectieve impact.....	19
DEEL 3: IMPLEMENTATIE VAN DE DOORLOPENDE LEERLIJN .....	21
De domeinen van de doorlopende leerlijn .....	21
Eerste domein: sociale en emotionele vorming .....	22
Tweede domein: burgerschap en discriminatie .....	23
Derde domein: prosocialiteit.....	24
Leeftijd gerelateerde ontwikkeling.....	26
Concrete voorbeelden voor een doorlopende leerlijn .....	29
Conclusies.....	36
Hoe weet je dat je een goede leerlijn hebt ontwikkeld? .....	37
BIJLAGEN .....	43
BIJLAGE 1: EEN DOORLOPENDE LEERLIJN ONTWIKKELEN.....	43
Stap 1: In kaart brengen wat de school al doet .....	43
Stap 2: Brainstorm over de opbouw van de leerlijn.....	45
Stap 3: ondersteuning en inbedding van de leerlijn.....	47
BIJLAGE 2: LITERATUUR.....	49
Colofon.....	57





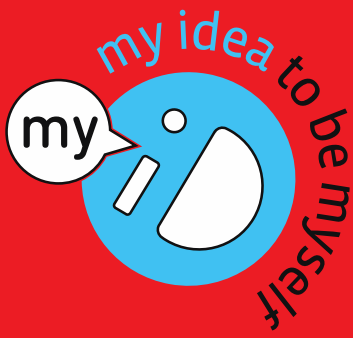
## DEEL 1: INTRODUCTIE

### Inleiding

Kwaliteitsonderwijs is afhankelijk van gekwalificeerde leraren die zich inzetten voor voortdurende professionele ontwikkeling. Diversiteit en inclusie vormen een uitdaging voor de training van leraren. Dit is een kwestie die al enkele jaren geleden werd opgepakt door de Raad van Europa, resulterend in de ontwikkeling van sleutelcompetenties voor diversiteit (Raad van Europa 2009). Een publicatie van de Europese Unie met een vergelijkbare analyse (Europese Unie 2013) heeft de noodzaak aangetoond van ontwikkeling van docententraining in samenwerking met scholen en andere partners. Het European Agency for Special Needs and Inclusive Education heeft een driejarig project (2009-2012) uitgevoerd en een profiel voor inclusieve leraren ontwikkeld (European Agency 2012).

De mensenrechteninstrumenten die zijn ontwikkeld door de Verenigde Naties (bijv. Verdrag inzake de rechten van het kind, Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap) en de Raad van Europa (bijv. Het herziene Europees Sociaal Handvest) benadrukken niet alleen het recht op onderwijs, maar ook de rechten van kinderen en jongeren in het onderwijs. Bovendien kunnen jongvolwassenen door middel van onderwijs hun burgerrechten en democratische rechten in de samenleving claimen. Inclusief onderwijs en onderwijs voor democratisch burgerschap en mensenrechteneducatie vereisen beide dat leraren bereid en in staat zijn om hun studenten actief te betrekken bij de vormgeving van hun eigen onderwijs, bij besluitvorming en die rekening houden met hun interesses en talenten. De leraren van vandaag zijn niet altijd goed genoeg voorbereid om actieve deelname te begeleiden of aan te moedigen. Het is duidelijk dat er meer inspanningen nodig zijn om alle docenten voor te bereiden op inclusieve praktijken. Het SENSE-project erkent het belang van het ondersteunen van scholen bij hun inspanningen om inclusief onderwijs te bieden. Het benadrukt ook de centrale rol die scholen spelen bij het voldoen aan de





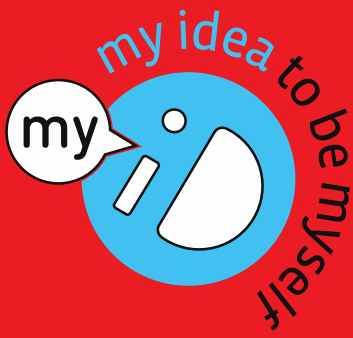
persoonlijke ondersteuningsbehoeften van jongeren. Scholen hebben de plicht ervoor te zorgen dat ze ondersteunende en relevante educatieve ervaringen voor hun studenten creëren.

De inclusie van alle studenten moet worden weerspiegeld in het beleid, de gedragscodes, het curriculum, het leren en onderwijzen van de school, de dienstverlening aan studenten, de organisatie en de ethos van de school. De scholen moeten ervoor zorgen dat studenten en personeel geen homofobie of discriminatie ervaren. De genomen strategieën en preventieve maatregelen moeten continu en proactief zijn, en moeten de educatieve processen binnen de school weerspiegelen. Het is ook een zorg dat docenten niet *nalaten* in te grijpen bij discriminatie en microagressie. "Nalaten" kan ook neerkomen op een impliciete legitimatie of aanmoediging van discriminatie of seksuele intimidatie. Zo kan een lid van het schoolpersoneel 'een oogje dichtknijpen' voor discriminatie, schelden of lichamelijk of psychisch grensoverschrijdend gedrag door studenten of van collega's. Zulke personeelsleden zouden aansprakelijk moeten worden gesteld op grond van het goedkeuren of helpen van discriminatie.

## Achtergrond

SENSE "Seksuele diversiteitsgevoeligheid in beroepsopleidingen in het sociale domein" is een tweejarig project dat wordt gefinancierd door het Nederlands agentschap van het Erasmus+ programma van de Europese Commissie. Het project wordt uitgevoerd door een partnerschap afkomstig uit de educatieve en sociale sectoren van vijf landen: België, Griekenland, Italië, Nederland en Spanje.

Het SENSE-project richt zich op het aanleren van diversiteitsvaardigheden aan MBO-studenten in het sociale domein, en meer specifiek op het omgaan met een van de meer controversiële vormen van diversiteit: seksuele diversiteit. Het gaat zowel om de sociale inclusie van medestudenten als van toekomstige cliënten. Dit is vooral belangrijk in een vergrijzend Europa, waar lesbiennes, homoseksuelen, biseksuelen, transgenders en interseksuelen (LGBTI) die een open levensstijl hebben verworven, kunnen worden geconfronteerd met professionals uit de sociale sector die mogelijk moeite hebben met seksuele



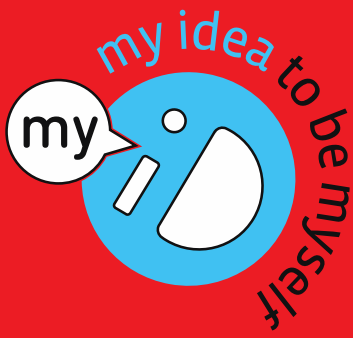
en genderdiversiteit. De sleutel seksuele en genderdiversiteit te bereiken, is het versterken van de competenties van studenten, maar ook van docenten, die vaak nog niet op de hoogte zijn van deze problemen, of niet weten hoe ze moeten omgaan met negatieve opmerkingen van studenten in het beroepsonderwijs op dit gebied.

Behalve in Nederland is er weinig onderzoek naar of werk gedaan rond seksuele diversiteit in MBO-instellingen. Meer algemene studies tonen een relatief hoge mate van intolerantie jegens LHBTI aan. Studies tonen ook aan dat lager opgeleiden minder tolerant zijn ten opzichte van LHBTI dan anderen. Dit is een ernstige zorg in het sociale domein van het MBO, waar studenten worden opgeleid om voor een toenemend aantal oudere of gehandicapte LHBTI-mensen te zorgen die al jaren geëmancipeerd zijn en niet 'terug in de kast' willen gaan als ze afhankelijk worden van de zorg van anderen.

Dit project is gebaseerd op 7 jaar onderzoek en ontwikkeling in Nederland. In deze periode is door EduDivers samen met COC Nederland en Theater AanZ een methode ontwikkeld die door de Radboud Universiteit is geëvalueerd en effectief is bevonden. In de Nederlandse versie bood Theater AanZ een voorstelling aan studenten, potentieel een steun GSA's in het mbo en was EduDivers verantwoordelijk voor de training van docenten en het begeleiden van MBO instellingen om seksuele en genderdiversiteit integreren in een doorlopende leerlijn. In dit internationale vervolgproject herontwikkelen we de methode om nog meer "eigendom" te zijn van MBO-aanbieders zelf (niet afhankelijk van externe aanbieders) en om deze aan te passen aan situaties in verschillende landen.

Het SENSE project streeft ernaar voort te bouwen op evidence-based methoden. Leraren en managers worden toegerust om te reageren op diversiteit, waardoor wederzijds begrip en respect onder hun studenten wordt bevorderd. en de onderwijsprestaties van studenten in het mbo verbeteren.

Het belangrijkste doel van de ontwikkeling van deze methode is om de professionaliteit van docenten te versterken. Professionaliteit van docenten is de belangrijkste factor om de deelname en het leren van alle studenten te bevorderen, en professionaliteit van docenten heeft een groter effect op de prestaties van studenten dan andere schoolfactoren (Hattie 2009).

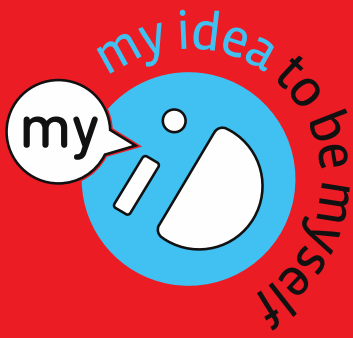


Zonder goed gekwalificeerde, gemotiveerde en sterke leraren is hoogwaardig en inclusief onderwijs niet haalbaar. Om de veranderingen teweeg te brengen die nodig zijn om inclusief onderwijs te realiseren, moeten leraren *reflectieve professionals* en *stimulators van verandering* worden. Ze moeten proberen niet alleen koningin eigenlijk pas te blijven, maar ook om een actieve rol te spelen op hun school. Deze handleiding kan docententrainers, leraren en scholen ondersteunen bij het veranderingsproces en de dialoog over de professionaliteit van leraren en hun levenslange ontwikkeling tijdens hun professionele carrière aanmoedigen .

Deze handleiding heeft als doel om diversiteit en seksuele diversiteit te integreren in een breder curriculum. Daarbij sluiten we aan op het concept van de doorlopende leerlijn, dat ontwikkeld is door Jerome Bruner. De visie van Bruner op een leerlijn biedt een empirisch focus voor het ontwikkelen en verspreiden van gedeelde creatieve, culturele en sociale ervaringen, het opbouwen van begrip en respect voor menselijke waarden.

Het SENSE project ontwikkelde vier producten (“intellectuele outputs”) in 2019-2021:

1. **Triggertechnologie** : een handleiding over het kiezen en (door studenten laten) ontwikkelen van "triggers" om de dialoog met MBO-studenten over seksuele diversiteit te vergemakkelijken.
2. **Lerarenopleiding** : een handleiding en een reader voor docententrainers en docenten in het mbo over seksuele en genderdiversiteit.
3. **Doorlopende leerlijnadvies**: een handleiding om docenten en managers in het mbo te ondersteunen bij het ontwikkelen van een duurzame doorlopende leerlijn, waarin seksuele en genderdiversiteit is geïntegreerd.



4. **Een competentiekader** : voor studenten en docenten in het mbo over hoe om te gaan met seksuele en genderdiversiteit binnen de bredere context van diversiteit, zijn competenties ontwikkeld, die docenten in de praktijk kunnen gebruiken, maar ook als suggestie kunnen dienen om dergelijke competenties op te nemen in formele kwalificatiekaders.

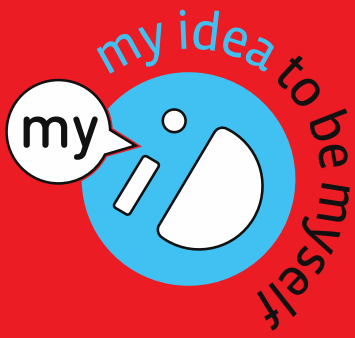
### Doorlopende leerlijn theorie overzicht

*"We beginnen met de hypothese dat elk onderwerp in een intellectueel eerlijke vorm aan elk kind in elk ontwikkelingsstadium kan worden onderwezen."*

*Jerome Bruner (1960)*

De doorlopende leerlijn is ontwikkeld in het kader van het SENSE-project om het MBO-cursusteam (leraren / managers / trainers) de nodige achtergrondkennis te geven over hoe diversiteit en seksuele diversiteit te integreren in een breder curriculum, beginnend bij het concept van de doorlopende leerlijn zoals ontwikkeld door Jerome Bruner. Bruner baseerde zich op de cognitieve theorie, die onderstreept waarom complexe onderwerpen (zoals diversiteit, burgerschap, geslacht en seksualiteit) niet geleerd kunnen worden door middel van incidentele lessen, maar een herhaling nodig hebben in een andere context en in de loop van de tijd verdiept moet worden.

Om het in andere woorden te zeggen: zelfs de meest complexe thema's kunnen, mits goed gestructureerd en gepresenteerd, diep worden begrepen door een breed publiek. Voor Bruner is het doel van onderwijs niet om *kennis over te brengen*, maar om de *denk- en probleemoplossende vaardigheden van jongeren te vergemakkelijken*. Zulke vaardigheden kunnen vervolgens worden overgedragen naar een reeks situaties, ook andere dan de context waarin zij zijn geleerd. De rol van de leraar zou niet moeten zijn om informatie aan te bieden die studenten uit een half moeten leren, maar in plaats daarvan het leerproces te vergemakkelijken. Dit betekent dat een goede leraar lessen ontwerpt die de student helpen de relatie



tussen stukjes informatie te ontdekken en om daar vervolgens iets goeds mee te doen. Om dit te doen, moet een docent de studenten de informatie geven die ze nodig hebben, maar zonder dit voor hen te organiseren. Het gebruik van een doorlopende leerlijn kan het proces van *ontdekkend leren* ondersteunen. Bruner gelooft dat een jongere (van elke leeftijd) in staat is complexe informatie te begrijpen en hij legde uit hoe dit mogelijk was door het concept van de doorlopende leerlijn. In een doorlopende leerlijn wordt informatie gestructureerd zodat complexe ideeën eerst op een vereenvoudigd niveau worden aangeboden en later op complexere niveaus opnieuw kunnen worden besproken en uitgeteerd. Het idee is dat vakken worden aangeboden op niveaus die geleidelijk toenemende moeilijkheidsgraad. In het Engels wordt wel gesproken van een *spiral curriculum*. Het beeld van een opgaande spiraal geeft dan aan dat er sprake is van zich herhalende maar in complexiteit toenemende niveaus.

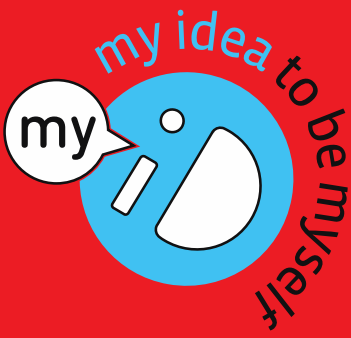
Idealiter zou het lesgeven op deze manier ertoe moeten leiden dat studenten problemen zelf kunnen oplossen. Bruner stelt in zijn boek "Relevance of Education" dat "*onderwijs in een crisis verkeert. Het heeft niet gereageerd op veranderende sociale behoeften - daardoor is het onderwijs eerder achterop geraakt dan maatschappelijk leidend.*"

**Onderwijsdoelstellingen moeten mee-ontwikkelen met sociale vooruitgang en relevant zijn voor de realiteit en sociale behoeften.**

De belangrijkste kenmerken van de doorlopende leerlijn op basis van het werk van Bruner zijn:

1. de studenten komen tijdens hun schoolloopbaan meerdere keren terug op een onderwerp, thema of onderwerp;
2. de complexiteit van het onderwerp of thema neemt toe met elke keer dat er op thema wordt teruggekomen; en
3. nieuw leren heeft een relatie met oud leren en wordt in verband gebracht met de oude informatie.

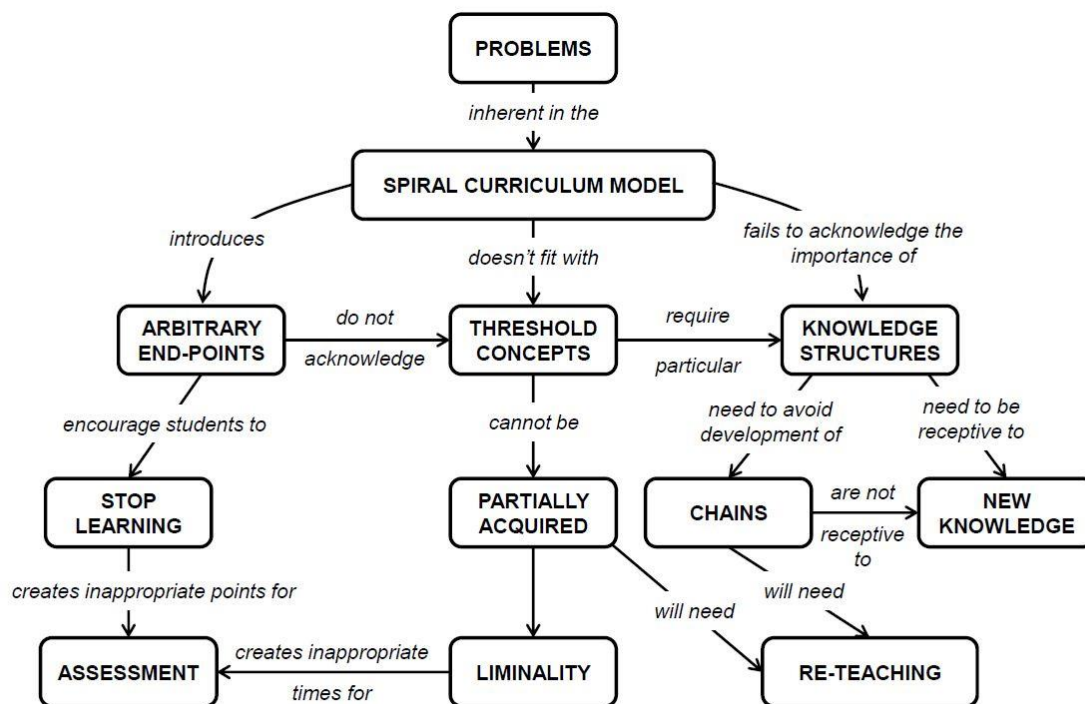




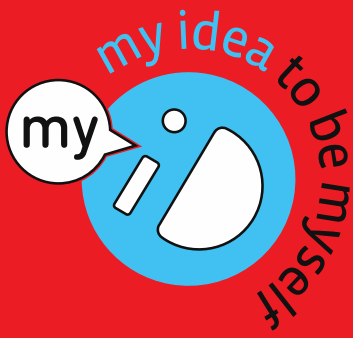
De voordelen die door de voorstanders aan een doorlopende leerlijn worden toegeschreven, zijn:

1. de informatie wordt elke keer dat de studenten de leerstof opnieuw behandelen verdiept en beter verankerd;
2. het spiraalvormige curriculum maakt ook een logische progressie mogelijk van simplistische ideeën naar gecompliceerde ideeën; en
3. studenten worden aangemoedigd om de eerder opgedane kennis en vaardigheden toe te passen op latere cursusdoelen.

De theorie van de doorlopende leerlijn curriculum is gebaseerd op onderzoeken uit de cognitieve wetenschap die voorspellen hoe studenten tot verbeterde prestaties kunnen komen.



(Figuur 1). Het kennispad van de doorlopende leerlijn van Bruner



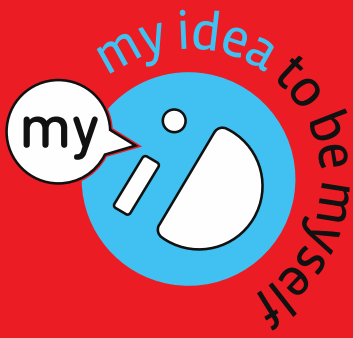
Bruner ziet jongeren als actieve probleemoplossers, die klaar zijn om complexe onderwerpen en ideeën te onderzoeken. Om beter aan te geven wat de rol van het onderwijs zou moeten zijn in deze visie van jongeren als organisatoren van hun eigen leerproces, stelde Bruner voordat vier thema's in overweging moeten worden genomen:

### ***De rol van structuur bij leren en onderwijzen***

Bruner stelde voor om leergebieden zo te introduceren dat jongeren de basisprincipes van het organiseren van complexe concepten inzien, en om de meer algemene aard van een concept te beseffen voordat ze de specifieke informatie ervan leren. "Het onderwijzen en leren van *structuur*, in plaats van het eenvoudig beheersen van feiten en technieken, staat centraal in het probleem van overdracht (van kennis en vaardigheden). Als we willen dat de vroegere leerervaringen leiden tot het gemakkelijker opdoen van latere leerervaringen, dan moet dat gebeuren door studenten een beeld te geven waarin duidelijk wordt wat de relatie is tussen dingen die ze al kennen, die ze nu gaan leren of later zullen tegenkomen."

### ***Bereidheid om te leren***

Bruner was van mening dat het onderwijzen van belangrijke leergebieden vaak wordt uitgesteld omdat men denkt dat ze te moeilijk zijn voor jongeren. Leraren moeten zeker letten op de bereidheid van jongeren om met verschillende ideeën om te gaan. Maar het is ook waar, schreef Bruner, dat "... elk onderwerp effectief kan worden onderwezen in een intellectueel eerlijke vorm aan elke jongere in elk ontwikkelingsstadium." Deze gedachte ligt aan de basis van het de doorlopende leerlijn. Een doorlopende leerlijn sluit aan op de intrinsieke behoefte van de jongere. Maar leraren hoeven niet te wachten of een jongere bereid is om iets te leren, schreef Bruner. Ze kunnen die bereidheid ook koesteren en ondersteunen door "de kracht van de jongeren die je hier en nu vindt te verdiepen".



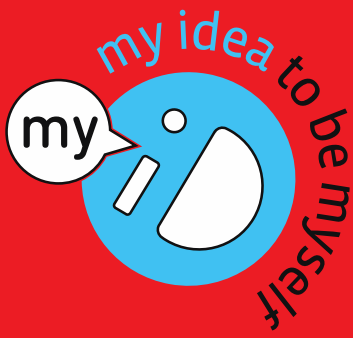
### ***Intuïtief denken***

Bruner was van mening dat jongeren kunnen en moeten worden aangemoedigd om *intuïtief* te denken en niet alleen analytisch. Door jongeren te helpen de onderliggende principes van conceptueel denken te begrijpen, zo schreef hij, beginnen ze problemen op een intuïtief niveau aan te pakken, waarbij ze niet alleen op zoek zijn naar het analytisch "juiste" antwoord, maar eerder naar breed toegepaste conceptuele verbanden die hen helpen probleemoplossers te zijn. "Het lijkt waarschijnlijk dat effectief intuïtief denken wordt bevorderd door de ontwikkeling van zelfvertrouwen en moed bij de student ... Een dergelijk denken vereist daarom de bereidheid om eerlijke fouten te maken bij het oplossen van problemen." Te vaak, schreef Bruner, beloont ons onderwijssysteem antwoorden die simpelweg "correct" zijn zonder erkenning of ondersteuning te geven aan het creatieve proces van intuïtief denken over een probleem. Onderwijzen en leren moeten ruimte maken voor beide.

### ***Motieven om te leren***

*Interesse* in een onderwerp, vond Bruner, is de ideale motivatie om te leren. Externe motivaties, zoals cijfers of andere beloningen, dragen het zaad van de mislukking in zich doordat ze niet echt laten zien of je iets echt "succesvol" hebt geleerd. In plaats daarvan, schreef Bruner, is het de taak van docenten en schoolleiders die leeromgevingen, materialen en activiteiten aanbieden die de belangstelling van jongeren wekken en hen van binnenuit motiveren om hun eigen groei na te jagen. "Motieven om te leren mogen niet passief worden ... ze moeten zoveel mogelijk gebaseerd zijn op het opwekken van interesse in wat er te leren valt."



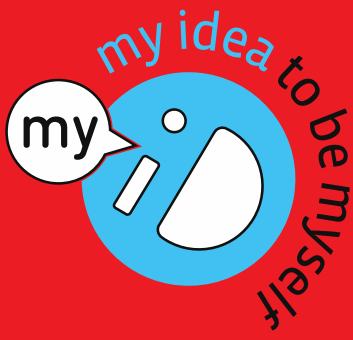


## DEEL 2: EEN DOORLOPENDE LEERLIJN

Veel internationale normen, kaders of richtlijnen geven informatie over inclusief onderwijs en schetsen de nodige veranderingen. Veel kennis is beschikbaar op basis van theoretisch en praktisch werk in ontwikkelingslanden en ontwikkelde landen. Verschillende organisaties hebben verklaringen opgesteld over de competenties, overtuigingen en attitudes van leraren voor inclusief onderwijs. Maar de actuele uitdaging is niet het gebrek aan kennis of normen, maar het in de praktijk brengen in diverse contexten en culturen.

Als we het hebben over de complexiteit van culturele identiteiten in het mbo, richten we ons vaak op etniciteit, taal of religie. Gender en seksuele diversiteit spelen echter ook een sleutelrol in onze identiteit en in het dagelijks leven. Als onderdeel van onze inspanningen om respect en inclusie te bevorderen, moeten we onze culturele vooroordelen of veronderstellingen erkennen met betrekking tot verwachtingen van genderrollen en -uitingen. Daarbij speelt een rol dat we geneigd zijn om te denken in een tweedeling: mannen en vrouwen. Maar gender is niet binair, maar geslacht, sekse en seksuele en genderidentiteiten zijn uniek, vloeiend en complex.

Sommige onderzoeken laten zien dat docenten noch in hun initiële opleiding, noch in hun vervolgoopleidingen goed zijn voorbereid om met seksuele en genderdiversiteit om te gaan. Toch wordt verondersteld dat docenten dit kunnen. Misschien is er in de lerarenopleiding wel theoretische aandacht geweest voor diversiteit. Maar er is een kloof tussen theorie en praktijk. Deze handleiding voor een doorlopende leerlijn helpt om deze kloof te overbruggen door praktisch aan te geven hoe sensitiviteit voor LHBTIQ thematiek kan worden ingebouwd in de lessen. Dit vereist ook samenwerking tussen docenten.



## Conceptuele referenties

Voor dat we aan het praktische gedeelte beginnen, willen we graag aandacht besteden aan de wetenschappelijke literatuur over het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. Dit kan ons helpen om de concepten achter de praktische ontwikkeling te begrijpen.

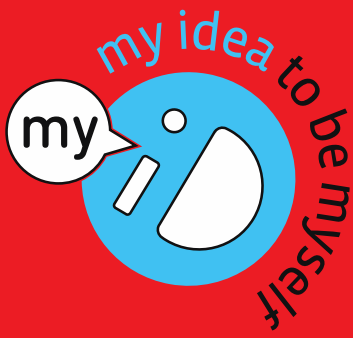
In een studie uitgevoerd door Raidal & Volet, 2009; Vermunt & Vermetten (2004) werd ontdekt dat oudere leerlingen eerder geneigd zijn om verder te gaan dan wat nodig binnen een gegeven leerjaar. Ze zijn meer gemotiveerd dan jongere leerlingen om nieuwe materialen en ideeën te verkennen die bij hen zijn opgekomen als gevolg van hun eerdere leerervaringen.

Koh en Lim (2012) bestudeerden academisch prestaties. Hun onderzoek laat zien dat studenten tussen de 18 en 26 jaar betere schoolresultaten hebben naarmate ze ouder zijn en het niveau van sociale interactie en samenwerking binnen de lessen.

Dobbs, Waid ontdekten dat er een relatie is tussen het ervaringsniveau van studenten met leren en hun voorkeur voor verschillende typen leeractiviteiten. Jongere studenten besteden liever minder tijd aan reguliere lessen en geeft de voorkeur aan meer interactieve leermiddelen. Online cursussen vinden ze in het begin erg lastig.

Traditioneel wordt de doorlopende leerlijn van Bruner gepresenteerd als een actieve benadering van onderwijs die is gebaseerd op regelmatige herhaling van dezelfde of vergelijkbare educatieve onderwerpen die via een educatieve cyclus worden opgebouwd. Bij elke stap wordt de inhoud herzien en opnieuw gedefinieerd door de nieuwe formele en informele kennis die in de tussentijd is opgedaan. Door deze cyclische benadering te gebruiken, verwerft de student een diepere kennis van het onderwerp. Het heeft het voordeel dat het informatie in de loop van de tijd versterkt en dat voorkennis wordt gebruikt om toekomstig leren te wortelen.

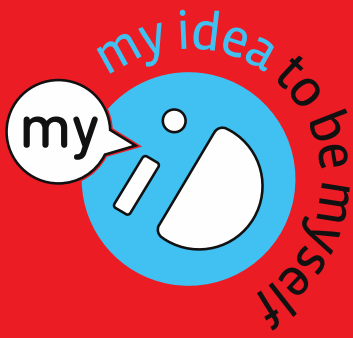




De volgende paragraaf geeft meer informatie over hoe de door Bruner voorgestelde leerlijn kan worden gebruikt en waarom we in het SENSE project voor een doorlopende leerlijn hebben gekozen als leerstrategie die mbo studenten helpen om tot diepere kennis over seksuele en genderdiversiteit en tot meer persoonlijke groei te komen.

### De abstracte aspecten van de SENSE doorlopende leerlijn

Oppervlakkig gezien is een doorlopende leerlijn een lijst met onderwerpen die aan de orde worden gesteld in bepaalde lesperioden, waarbij in de loop van de opleiding dezelfde onderwerpen terugkeren, maar steeds met nadruk op nieuwe aspecten en verdieping. De term “doorlopende leerlijn” benadrukt dat het niet gaat om losse lessen, maar om een samenhang tussen de terugkerende onderwerpen. Er wordt als het ware pedagogisch en didactisch logische lijn getrokken van het begin tot het eind van de opleiding. Daarbij staan de lessen niet centraal, maar de ontwikkeling van de student naar een bepaald gewenst (voorlopig) eindpunt, of zo je wilt, een kwalificatie. Waarom is dit specifiek relevant voor seksuele en genderdiversiteit? Omdat studenten niet hun mening of houding zullen veranderen door middel van kennis over LHBTIQ, en ook niet binnen één of enkele lessen de benodigde sensitiviteit kunnen ontwikkelen. De gewenste sensitiviteit is ook niet een uitsluitende sensitiviteit alleen maar voor LHBTIQ cliënten, maar een bredere vaardigheid. En tegelijkertijd is een bredere vaardigheid niet genoeg, want zo’n bredere sensitiviteit moet je ook concreet kunnen toepassen op specifieke LHBTIQ cliënten. Om studenten zo’n bredere sensitiviteit en tegelijk specifieke aandacht voor LHBTIQ cliënten aan te leren, hebben ze tijd nodig. Tijd om geregeld te snuffelen aan het onderwerp, tijd om hun eigen oordelen en vooroordelen te bekijken en te herbekijken, en tijd om hun eigen persoonlijke ontwikkeling en identiteit verder te versterken, zodat zij het niet meer nodig hebben om mensen die anders zijn aan te vallen uit angst dat dit hun eigen identiteit zal aantasten. Als studenten herhaaldelijk opnieuw met een onderwerp bezig zijn, consolideren ze de eerder opgedane voorkennis en ervaringen niet alleen in een geheugen, maar ook in hun gevoelens en hun waardesysteem. Daar bouwen ze er in de loop van de tijd op voort.



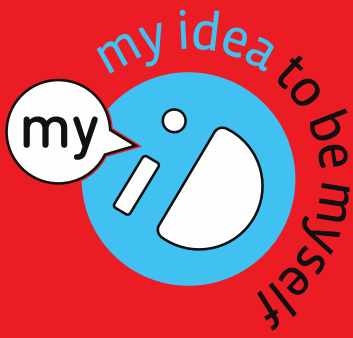
Bruner definieert zijn idee van een cyclische doorlopende leerlijn met een schema dat gebaseerd is op drie hoofdprincipes:

- 1. Cyclisch:** studenten komen tijdens hun schoolloopbaan meerdere keren op hetzelfde onderwerp terug
- 2. Verdieping:** elke keer dat een student terugkeert naar het onderwerp, wordt op een dieper niveau geleerd en wordt meer complexiteit onderzocht
- 3. Voorkennis:** de voorkennis van een student wordt gebruikt wanneer er naar een onderwerp wordt teruggekeerd, zodat ze vanaf hun eigen basis verder kunnen groeien en leren in plaats van steeds opnieuw te beginnen

Bruner merkt op: "Ik werd getroffen door het feit dat succesvolle pogingen om zeer gestructureerde vakken zoals wiskunde, natuurwetenschappen en zelfs geschiedenis te onderwijzen, vaak de vorm aannamen van een organische cyclus waarin aanvankelijk op een eenvoudig niveau een reeks ideeën of vaardigheden op een nogal intuïtieve manier werden geïntroduceerd. Als studenten zulke simpele ideeën en vaardigheden eenmaal onder de knie hadden, werd er in latere lessen opnieuw naar gekeken en werd verder gebouwd aan meesterschap. Dat verdere bouwen gebeurde zowel via traditioneel aangeboden kennis, maar ook door samenwerking, ontdekking, en uitwisseling, waardoor de eerder kennis en vaardigheden stap voor stap op een hoger plan werden gebracht, diepgaander en nauwkeuriger werden, en uiteindelijk leiden tot een breder niveau van abstractie en beheersing. De eindtoestand van dit cyclische proces was de uiteindelijke beheersing van de samenhang en structuur van een grote hoeveelheid kennis..." (Bruner, 1960, p. 141).

Het idee van een cyclische doorlopende leerlijn is de afgelopen jaren bestudeerd en veel auteurs hebben erop gerespecteerd en toepassingen voorgesteld. Voor Harden en Stamper (1999, p. 141) gaat het om "een iteratieve herhaling van onderwerpen, onderwerpen of thema's gedurende de cursus." Lohani et al. (2005, p. 1) zeggen: "het verschaft, ontwikkelt en herziet de basisideeën herhaaldelijk, en bouwt daarop voort totdat de student volledig begrijpt waar de formele beroepseisen op gebaseerd zijn." Howard (2007, p. 1)





stelt dat basisideeën, als die eenmaal zijn geïntroduceerd, voortdurend moeten worden herzien en opnieuw onderzocht, zodat het begrip zich in de loop van de tijd verdiept ”

De diverse auteurs geven aan dat het ontwikkelen van een cyclische doorlopende leerlijn vereist dat de toename van complexiteit in de lessen moet worden bewaakt door duidelijk aan te geven waar de vorige eenheid eindigde en de volgende eenheid begint. Ook dit benadrukt dat kralenketting van losse lessen onvoldoende is om tot een doorlopende leerlijn te komen.

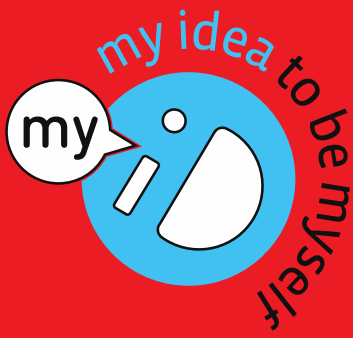
Overigens houdt de organische en cyclische benadering in dat een doorlopende leerlijn eigenlijk nooit tot in detail kan worden vastgelegd. De aangeboden lessen en werkvormen zijn niet in steen gehouwen werkeenheden. Elke les over werkvorm, bouwt voort op leerervaringen die eerder zijn voorgevallen. Dat betekent dat we organisch samenwerken met de studenten. Maar deze aanpak dwingt ons ook om als docententeam samen te werken en de onderwerpen interdisciplinair te plannen en in te vullen.

Uit de ervaringen met het opbouwen van een doorlopende leerlijn rond seksuele en genderdiversiteit in de afgelopen jaren in Nederland, hebben we gemerkt dat opleidingen er vaak toe neigen om in het eerste jaar vooral aandacht te besteden aan basisbegrippen en het verkennen van de thema's seksualiteit en gender, waarna in het tweede jaar meer reflectie en verdieping van deze ontwerpen plaatsvindt. Het derde jaar bestaat vaak vooral uit stage en biedt daardoor een goede mogelijkheid om de eerder opgedane kennis op een of andere manier uit te proberen in de praktijk. Hierdoor wordt de theorie meer praktisch. Als de doorlopende leerlijn goed werkt, dan zou de student aan het eind van de stage zover gegroeid kunnen zijn dat zij in ieder geval de startkwalificatie hebben om LHBTIQ cliënten open tegemoet te treden, hen belangstellend vragen te kunnen stellen en de bereidheid hebben om hier verder over te leren in de specifieke uitdagingen van hun nieuwe werksituaties.

In sommige opleiding is het gebruikelijk om studenten en afrondende scriptie of meesterstuk te laten maken, waarin ze laten zien hoe gekwalificeerd ze zijn om het beroep uitoefenen. Het is denkbaar dat mbo studenten een dergelijke proeve van bekwaamheid rond seksualiteit en gender zouden moeten leveren.





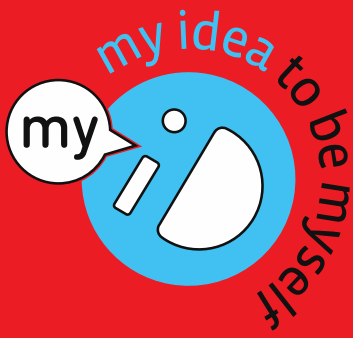


## Voordelen en nadelen van een doorlopende Leerlijn

We gaan hier nog eens in op de belangrijkste voor-en nadelen van de doorlopende leerlijn:

### Voordelen

- ✓ **Ontwikkelingsgericht:** vaak dagen we een student uit tot het uiterste van hun huidige capaciteiten. Als we als docent eenmaal zo ver zijn gegaan als we kunnen, zullen we misschien een paar maanden of zelfs een jaar moeten wachten tot hun geest zich wat meer heeft ontwikkeld en ze beter in staat zijn om zich verder in het onderwerp te verdiepen. Wanneer u als docent terugkeert naar het onderwerp, heeft de student mogelijk een ontwikkelingsniveau dat geschikt is om het onderwerp nog beter te begrijpen. Dit voordeel is gebaseerd op het idee dat hersenen zich ontwikkelen naarmate we ouder worden, en vaak in verschillende stadia (in tegenstelling tot Piagets stadiumtheorie).
- ✓ **Voorkennis:** de opbouw van de doorlopende leerlijn is steeds gebaseerd op de aanwezige 'voorkennis'. Het is belangrijk om te erkennen dat studenten een klaslokaal altijd binnenkomen met een geschiedenis van leren en te weten hoe we daarvan gebruikmaken in onze klassikale praktijk. Door in het begin van lessen steeds voorkennis op te halen en deze in de klas te gebruiken, kunnen we ons verder ontwikkelen in de richting van een studentgerichte lesstijl.
- ✓ **Spaced Repetition:** Spaced-Repetition (of periodieke herhaling) is een concept uit de behavioristische leertheorie. Dit concept geeft aan hoe opslag van kennis in het geheugen het beste verloopt en oefening van een taak na verloop van tijd overbodig maakt. Elke keer dat je je weer met een onderwerp of taak bezighoudt, moet de kennis die daarvoor nodig is uit je geheugen oproepen. Het is net als het trainen van een spier: hoe meer u dat geheugenpakketje traint, hoe sterker het wordt en hoe kleiner de kans dat u het vergeet.
- ✓ **Structureren van werk:** bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn moeten docenten en leerlijnontwikkelaars steeds nadenken over welke 'voorkennis' vereist is om iets te leren. Deze

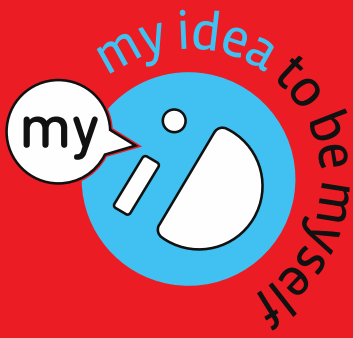


expliciete reflectie op hoe het begrip en de vaardigheden van de studenten zich ontwikkelt, plaatst de voortdurende groei van de leerervaring van de student in het middelpunt.

- ✓ **Integratie en samenwerking:** docenten werken samen om ervoor te zorgen dat er in de loop van de tijd een holistische en coherente leersequentie wordt geboden.

### *Nadelen*

- **Tijdrovend voor ontwerpers:** ontwerpers van een doorlopende leerlijn moeten samenwerken en coördineren om de leerlijn te laten werken. Ontwerpers en docenten moeten overleggen om het eens te worden over wat, wanneer en door wie wordt onderwezen, zodat het hele leerplan niet een grabbelton wordt maar samenhangt en waarbij er draagvlak is voor het achterliggende idee bij het hele team.
- **Curriculum Crowding:** Als er van docenten veel gevraagd wordt wat betreft onderwerpen en ze proberen aan alle onderwerpen een beetje aandacht besteden, kan het leerplan te druk worden (een "crowded curriculum"). In zo'n situatie kunnen docenten er toe neigen om veel onderwerpen even kort te belichten en vervolgens doorgaan in de overtuiging dat "we er wel eens op terug zullen komen". Dat zijn goede voornemens, maar geen doorlopende leerlijn. Een beter alternatief is wellicht om te focussen op het lesgeven in meesterschap, waarbij een student niet verder gaat voordat hij het onderwerp echt onder de knie heeft. Als het gaat over sensitiviteit voor seksuele en genderdiversiteit, betekent dit dat de opleiding niet tevreden is als sensitiviteit voor diversiteit nog onvoldoende aanwezig is. Dit is overigens wel een verplichte en noodzakelijke sleutelcompetentie, dus het is de moeite waard om daarbij tot "meesterschap" te komen.
- **Niet relevant voor korte cursussen:** een doorlopende leerlijn verhoudt zich niet goed tot concentratie in een of enkele korte cursussen. Men kan wel later terugkomen met losse opmerkingen of losse lessen op een korte lessenserie, maar langdurige versterking is onmogelijk als de aandacht uiteindelijk toch vooral slechts in een korte periode wordt gegeven.



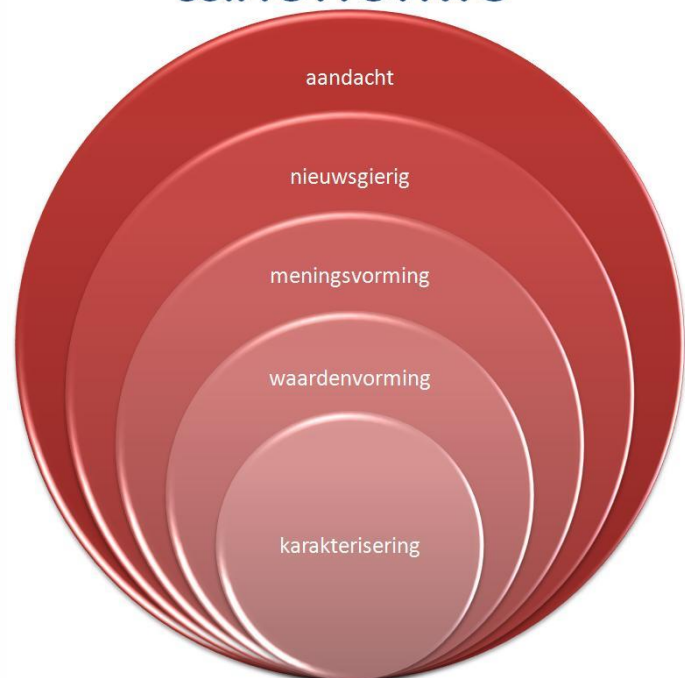
- **Risico om docentgericht te worden:** wanneer een doorlopende leerlijn longitudinaal is ontworpen en vergaand is uitgewerkt, impliceert dit dat docenten al bij het ontwerp een inschatting maken over hoe het competentieniveau van studenten zich op bepaalde momenten in de toekomst zal ontwikkelen. Maar dit is in de praktijk moeilijk te voorspellen. Een flexibele doorlopende leerlijn moet worden gedifferentieerd naar de leerniveaus en -snelheden van studenten, wat misschien niet haalbaar is als de leerinhoud al ver van tevoren is ontworpen.
- **Opvullen van hiaten:** Vaak zal een leraar ontdekken dat hij, in plaats van voort te bouwen op voorkennis, informatie opnieuw leert die vergeten was, omdat die eerder slecht onderwezen was, omdat de feiten zijn veranderd of dat er misvattingen zijn ontstaan.

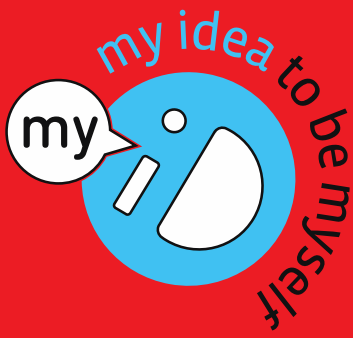
## Evaluatie van de affectieve impact

In de doorlopende leerlijn kan ontwikkeling van de student worden gevolgd met behulp van de taxonomieën van het cognitieve en het affectieve domein, voorgesteld door Anderson en Krathwohl. Veel docenten kennen de Taxonomie van Bloom, die beschreef hoe je doelen in het *cognitieve* domein (kennis leren) opbouwt. Minder bekend is de vergelijkbare Taxonomie van Krathwohl, die samen met Bloom ook zo'n hiërarchie ontwikkelde voor het *affectieve* domein (waardenvorming).

Krathwohl het advies geeft om doelen op te bouwen in 5 stappen/fasen:

## Krathwohl's taxonomie

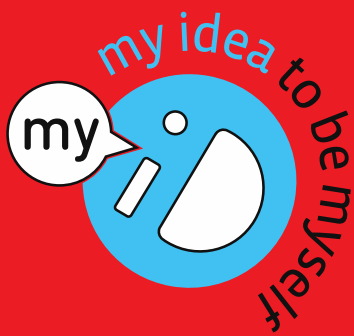




De vijf stappen van Krathwohl voor houdingsdoelen:

1. Aandacht krijgen: vooral als er weerstand tegen een thema is; eerst aandacht krijgen met iets dat ze wel interesseert, dan aandacht verschuiven naar (seksuele) diversiteit. In veel gevallen gebruik je triggers zoals filmpjes en interactieve oefeningen die belangstelling opwekken.
2. Nieuwsgierigheid opwekken (naar seksuele diversiteit zelf): dingen die leerlingen echt interessant vinden verbinden met interessante vragen en dilemma's rond seksuele diversiteit). Dit doe je vooral met discussies over vergelijkbare dilemma's (geloof en eigen keuze, hoe je een relatie wilt, hoe je met discriminatie omgaat).
3. Mening vormen: een neutrale of positieve mening vormen over hoe je omgaat met seksuele diversiteit, al heb je het gevoel dat het slecht, raar of anders is. Dit doe je vooral met oefeningen over gevoel (dat niemand wil worden uitgesloten en dialoogdiscussies waarin je ervaringen uitwisselt en begrip voor elkaar leert opbrengen).
4. Je waardensysteem aan je nieuwe mening aanpassen: als je één mening veranderd, moet je doorgaans ook al je waarden rond vergelijkbare thema's een beetje aanpassen. Je mening over homoseksualiteit of transseksualiteit zijn immers maar details uit je hele waardenpatroon, en hoe je jezelf verhoudt tot de norm van heteroseksualiteit. Dit kan je doen door discussies te hebben en oefeningen te doen over hoe je jezelf verhoudt tot ideologieën, geloof, cultuur en filosofieën, en hoe je omgaat met eigen en andermans meningen die van elkaar afwijken.
5. Karakterisering: je leren comfortabel te voelen met je nieuwe keuzes, ook als anderen daar moeite mee hebben. Leren consequent positieve meningen en visies uit te dragen. Dit kan je doen door rollenspellen waarin je elkaar confronteert met lastige situaties: wat doe je als je homoschelden hoort, als je best vriend of je kind homo, lesbisch, bi, trans of intersekse blijkt te zijn, vaardigheidsoefeningen om sterk maar toch beleefd en begripvol en open te blijven.





## DEEL 3: IMPLEMENTATIE VAN DE DOORLOPENDE LEERLIJN

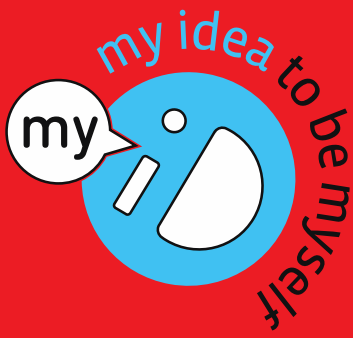
Het is duidelijk dat seksuele voorlichting meer inhoudt dan het begrijpen van de anatomie en de fysiologie van biologische seksualiteit en voortplanting. Het is een centraal facet van sociaal-emotionele ontwikkeling en een integraal onderdeel van de ontwikkeling van de jongere. Zoals Bruner en Mattson (2016) opmerken, omvat seksuele voorlichting gezonde seksuele ontwikkeling, genderidentiteit, interpersoonlijke relaties, genegenheid, seksuele ontwikkeling, intimiteit en lichaamsbeeld voor alle adolescenten, inclusief adolescenten met een handicap, chronische gezondheidsproblemen en andere speciale behoeften.

Het ontwikkelen van een gezonde seksualiteit is een belangrijke mijlpaal voor alle jongeren, die afhankelijk is van het verkrijgen van informatie en het vormen van attitudes, overtuigingen en waarden over toestemming, seksuele geaardheid, genderidentiteit, relaties en intimiteit. Gezonde seksualiteit wordt beïnvloed door etnische, raciale, culturele, persoonlijke, religieuze en morele overwegingen. Gezonde seksualiteit omvat het vermogen om belangrijke interpersoonlijke relaties te bevorderen en te behouden; waarde hechten aan iemands lichaam en persoonlijke gezondheid; op een respectvolle en gepaste manier omgaan met beide geslachten; en uiting geven aan genegenheid, liefde en intimiteit op een manier die in overeenstemming is met de eigen waarden, seksuele voorkeuren en bekwaamheden.

### De domeinen van de doorlopende leerlijn

De SENSE doorlopende leerlijn is gebaseerd op drie domeinen van conceptuele training gericht op de belangrijkste educatieve assen gerelateerd aan de ontwikkeling van de personen in het beroepsonderwijs. De doorlopende leerlijn is een "spiraal", omdat elke stap van elk gebied gereorganiseerd kan worden in de volgende stappen en de inhoud opnieuw voorgesteld zodra de studenten dankzij de andere stappen meer bewust worden gemaakt van de onderwerpen. In dit gedeelte zullen we dit verduidelijken. In de SENSE-





doorlopende leerlijn is er een iteratieve herhaling van onderwerpen, onderwerpen of thema's gedurende de opleiding.

De doorlopende leerlijn is niet simpelweg een herhaling van een onderwerp. Het vereist ook de verdieping ervan, waarbij elke opeenvolgende behandeling voortbouwt op de vorige. De gebieden worden versterkt door het onderwijzen van bepaalde kennisgroepen of domeinen, zoals prosocialiteit, seksuele voorlichting en burgerschapsrechten. De onderwerpen kunnen de vorm aannemen van een spiraal waarin op een eenvoudig niveau een reeks ideeën of bewerkingen op een intuïtieve manier worden geïntroduceerd en, als studenten dit eenmaal onder de knie hebben, vervolgens opnieuw te bekijken en opnieuw op te bouwen op een meer formele of operationele manier. Door nieuwe ervaringen te verbinden met andere kennis, kunnen de persoonlijke vaardigheden op een hoger plan worden gebracht; een nieuw niveau van inhoud of operationele dimensie; en een breder niveau van abstractie en volledigheid.

Hieronder volgen de kenmerken van een doorlopende leerlijn (houd er rekening mee dat de onderwerpen voor elke opleiding moeten worden aangepast aan lokale en culturele situaties en de specifieke eisen van de opleiding).

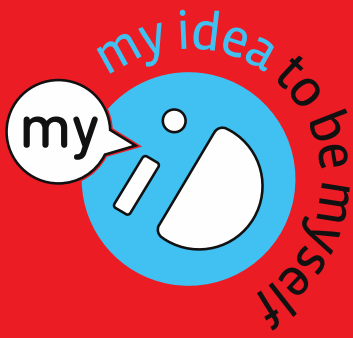
## Eerste domein: sociale en emotionele vorming

### COMPONENTEN:

Sociale en emotionele vorming verwijst naar de vaardigheden en capaciteiten die individuen in staat stellen om met anderen om te gaan, doelen te stellen, emoties te beheren en conflicten op te lossen.

### ZELFBEWUSTZIJN en SEKSUEEL IDENTITEITSBEWUSTZIJN:

Het vermogen om de eigen emoties, gedachten en waarden nauwkeurig te herkennen en hoe dat gedrag beïnvloedt. Dit gebied omvat seksuele identiteit en seksueel bewustzijn.



#### ZELFBEHEER en BEHEER VAN DE SEKSUELE IDENTITEIT:

Het vermogen om met succes je emoties, gedachten en gedragingen in verschillende situaties te reguleren - effectief omgaan met stress, impulsen beheersen en jezelf motiveren ook om *elke soort seksuele diversiteit accepteren en er mee om te gaan*.

#### SOCIAAL BEWUSTZIJN en BEGRIP VAN HET SEKSUELE GEDRAG VAN ANDEREN:

Het vermogen om het perspectief van anderen in te nemen en zich in te leven in anderen, inclusief mensen met verschillende achtergronden, culturen en seksuele identiteiten.

#### RELATIE VAARDIGHEDEN:

Het vermogen om gezonde en lonende relaties op te bouwen en te onderhouden met diverse individuen en groepen.

#### VERANTWOORDELIJKE BESLUITVORMING EN SOCIALE RELATIE:

Constructieve keuzes kunnen maken over persoonlijk gedrag en sociale interacties op basis van persoonlijke vaardigheden en vrije expressie van de persoonlijke, culturele en seksuele diversiteit.

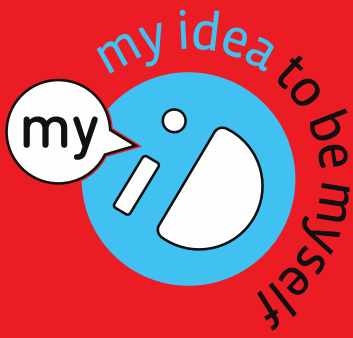
### **Tweede domein: burgerschap en discriminatie**

Burgerschap voorziet in thema's die verband houden met de ruimtes van seksueel burgerschap met als doel te onderwijzen en te leren hoe je een "seksuele burger" kunt worden.

De belangrijkste onderwerpen zijn:

- Seksualiteit en burgerschap
- Nationalisme en Europees in LHBTI-rechten en politiek
- Dilemma's van seksueel burgerschap





- Het recht op onderwijs in overeenstemming met verschillende religieuze, filosofische en seksuele uitingen en politieke overtuigingen.
- Het recht om meningen en ideeën vast te houden en te ontvangen en te delen.
- Diversiteit en discriminatie op basis van fysieke, politieke, religieuze, seksuele en culturele verschillen
- Het recht om te studeren en de mogelijkheid om te sporten in een veilige en gezonde omgeving, rekening houdend met de verschillen in seksuele uitingen en zonder discriminerende benadering voor degenen die niet vriendelijk zijn om zichzelf als man of vrouw te omschrijven.

### Derde domein: prosocialiteit

Er zijn veel manieren om namens anderen te handelen. De term "prosociaal" voor elk gedrag dat bedoeld is om een ander ten goede te komen (bijv. Eisenberg, 1986). Gebruikmakend van deze brede definitie, hebben talrijke onderzoeken aangetoond dat prosocialiteit relevant is en het gedrag van mensen in hun persoonlijke en sociale relaties bepaalt.

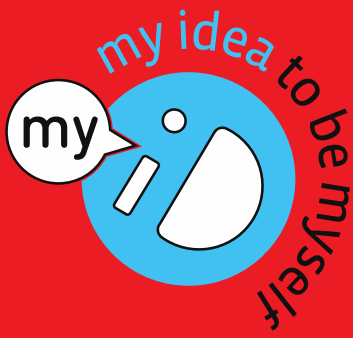
De Canadese psycholoog Dunfield heeft een geavanceerde manier ontwikkeld om weer nauwkeurig te kijken naar de ontwikkeling van prosocialiteit. Zij stelt dat sociaal gedrag voorkomt op drie manieren: helpen, delen en troosten. Ze stelt ook dat het uitvoeren van geavanceerd sociaal gedrag drie stappen vereist:

1. ten eerste moeten studenten leren om een sociaal probleem in elkaar zit
2. ten tweede moeten studenten leren hoe een sociaal probleem mogelijk kan worden opgelost
3. ten derde moeten studenten gemotiveerd zijn om een oplossing toe te passen

Elk van deze drie stappen kunnen geleerd worden.

Sommige docenten vragen zich af of mensen van nature geneigd zijn om voor zichzelf te zorgen; egoïstisch zijn, of dat sociaal gedrag natuurlijk is. Onderzoekers van prosocialiteit geloven dat sociaal en helpend

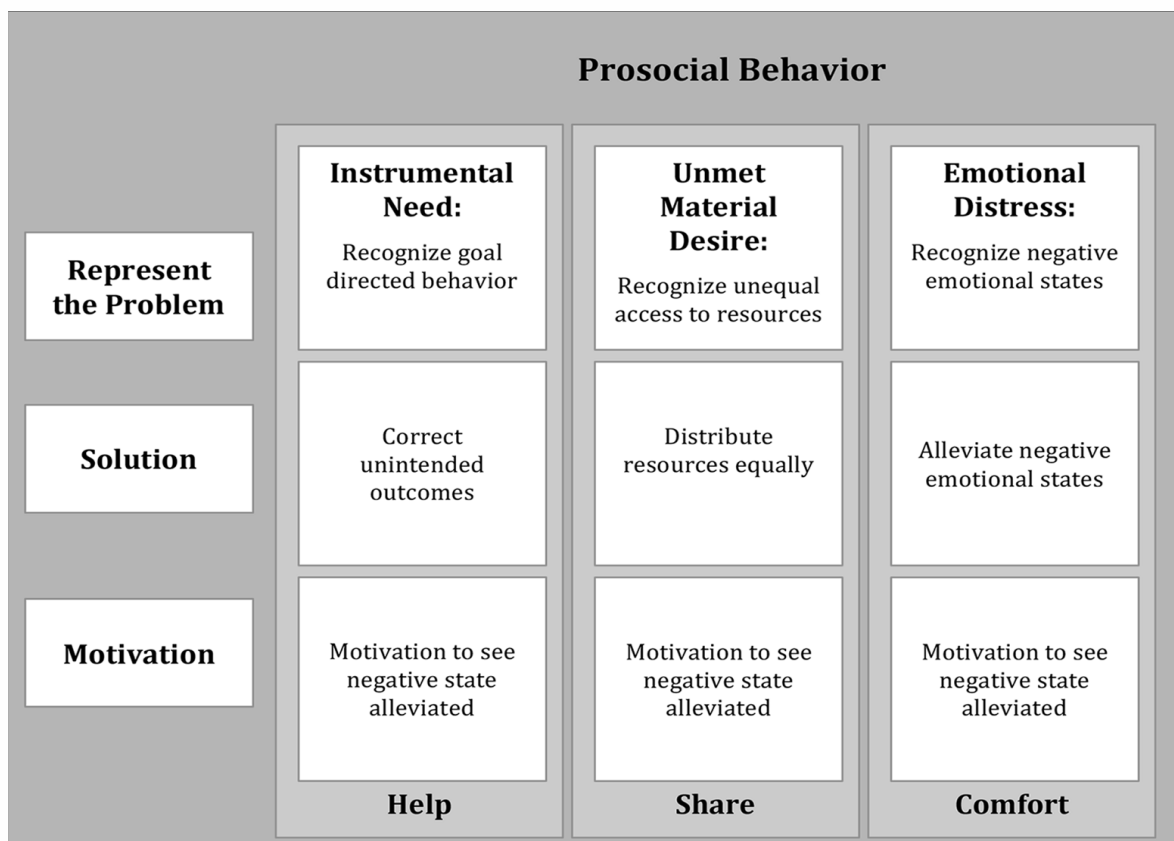


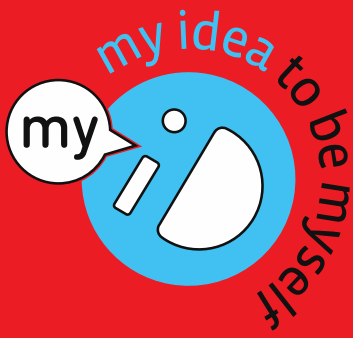


gedrag aangeboren is, later tot op zekere hoogte afgeleerd. In een studie werd onderzocht in hoeverre 18 en 24-maanden oude baby's geneigd waren om op zichzelf gericht of juist op anderen gericht te zijn.

Zuigelingen in beide leeftijdsgroepen vertoonden meer prosociaal gedrag tijdens experimenten waarbij een onbekende volwassene aangaf hulp nodig te hebben, dan kinderen waarin in experimenten waarbij niet om hulp werd gevraagd. Ook bleken de zuigelingen meer geneigd om dingen met de volwassenen te delen, als die daarom vroeg. De baby's vertoonden dit gedrag met een vergelijkbare frequentie; er was geen verband tussen de taken. De onderzoekers trokken de conclusie dat zuigelingen een aanleg hadden voor prosociaal gedrag en dat het lijkt alsof prosocialiteit natuurlijke dispositie is.

In dit schema geven we weer hoe Dunfield prosocialiteit conceptualiseert.





## Leeftijd gerelateerde ontwikkeling

De doorlopende leerlijn is gerelateerd aan de fasen van de adolescentie. De website [healthychildren.org](https://www.healthychildren.org) (van de American Academy of Pediatrics), biedt een classificatie van fasen van de adolescentie. Voor de specifieke doelstellingen van een doorlopende leerlijn hebben we deze classificatie aangepast om rekening te houden met de impact van de emotionele vaardigheden op de ontwikkeling van de studenten en de specificiteit van de schoolomgeving. We onderscheiden drie fasen:

Vroege adolescentie; 13-14 jaar

Midden adolescentie; 15-17 jaar

Late adolescentie 18-20

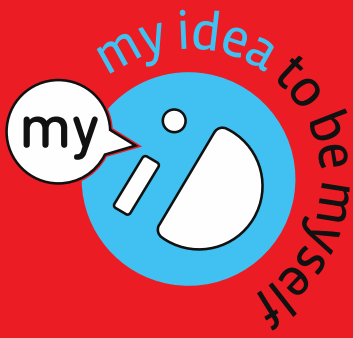
De adolescentie is de overgangperiode tussen kindertijd en volwassenheid. Het omvat een aantal grote veranderingen - zowel lichamelijk als de manier waarop een jongere zich tot de wereld verhoudt.

De vele fysieke, seksuele, cognitieve, sociale en emotionele veranderingen die in deze tijd plaatsvinden, kunnen zowel onder jongeren als in hun omgeving turbulentie veroorzaken. Als docenten begrijpen wat zij in verschillende stadia kunnen verwachten, kan dit hen helpen om studenten door de adolescentie heen te helpen.

### Vroege adolescentie (13-14 jaar)

In deze fase beginnen jongeren vaak sneller te groeien. Hun lichaam verandert, waaronder haargroei onder de armen en nabij de geslachtsorganen, borstontwikkeling bij vrouwen en vergroting van de testikels bij mannen. Jongeren worden door hogere hormonale niveaus snel opgewonden en meer alert op hun omgeving. Dit veroorzaakt onzekerheid, die zij voor een groot deel proberen op te lossen door populaire rolmodellen te imiteren. De rolmodellen kunnen zowel in de klas als op tv voorkomen. Hoewel het vaak





gaat om popsterren en filmsterren en de populairste figuren in de klas, zijn docenten ook (minder opvallende) rolmodellen. LHBTI jongeren beginnen zich in deze fase al een beetje “anders” te voelen omdat de imitaties die de andere leerlingen nastreven, vaak nogal seksestereotiep en heteronormatief zijn, en ze merken wel zulke modellen niet goed bij hun passen.

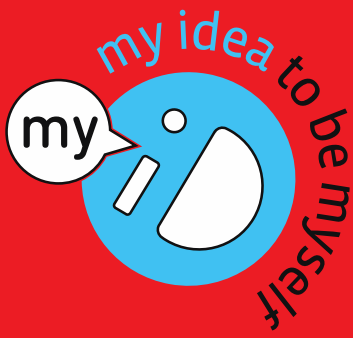
### **Midden adolescentie (15-17 jaar)**

Lichamelijke veranderingen vanaf de puberteit gaan door tijdens de middelste fase van de adolescentie. Op deze leeftijd raken veel tieners geïnteresseerd in romantische en seksuele relaties. De hersenen van adolescenten in de midden adolescentie zijn nog niet uitontwikkeld, wat kan leiden tot impulsief gedrag waarbij nog niet goed is nagedacht over de gevolgen. Ook kan experimenteren met relaties en seksualiteit leiden tot risico's, vooral als de jongeren in de vroege adolescentie geen goede seksuele voorlichting hebben gekregen (dus meer dan biologische voorlichting, ook voorlichting over hoe je omgaat met dating en beginnende relaties).

Voor homo, lesbische en biseksuele tieners leidt dit tot een verdere twijfel om voor hun eigen seksuele voorkeur, of tot een beslissing dat zij een andere seksuele identiteit hebben. Omdat homo, lesbisch, en biseksueel tegenwoordig wat minder populaire labels zijn, en omdat die labels vaak ook niet de gevoelens of praktijk van de jongere dekken, kunnen zij actief op zoek gaan naar andere labels, zoals panseksueel, demiseksueel of aseksueel. Dit kan lastig zijn als ze daarbij geen steun hebben van leeftijdsgenoten, familie of docenten. Vroeger was het vinden van leeftijdsgenoten met dezelfde belangstelling er ingewikkeld, maar tegenwoordig kunnen tieners ook terecht op [jongenout.nl](http://jongenout.nl), een website van COC Nederland waar minderjarige LHBT tieners elkaar op een veilige manier kunnen ontmoeten.

Ook transgender jongeren kunnen dergelijke gevoelens hebben, en zich met diverse labels proberen te benoemen, zoals non-binair, agender, genderfluïde, gender non-conform of gender queer. Transvisie (<https://www.transvisie.nl/onderling-contact/>) biedt informatie en contactmogelijkheden.

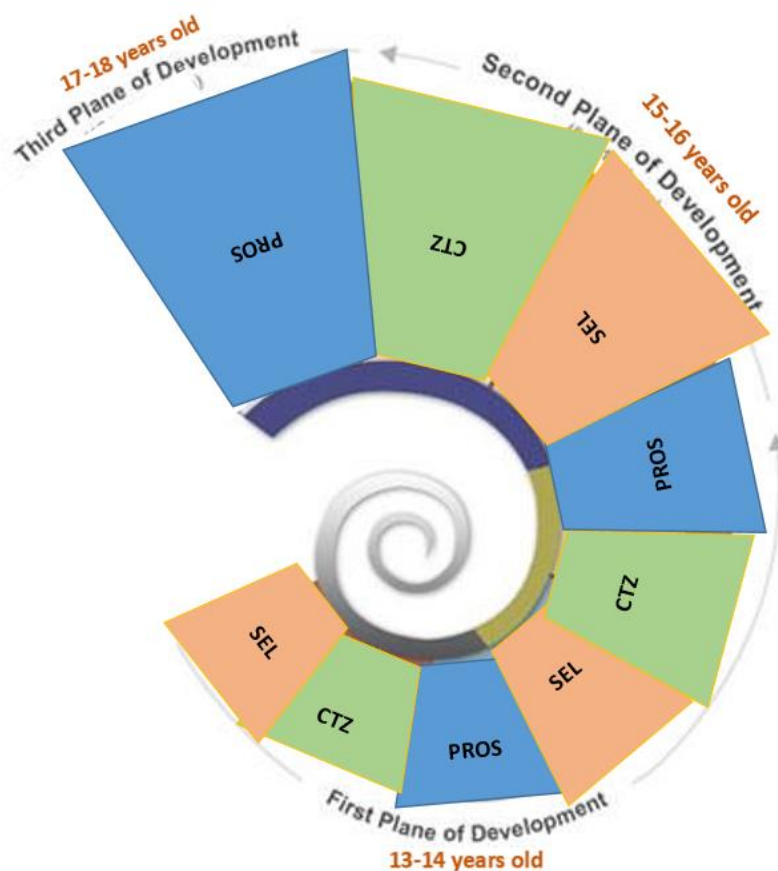
Er is nog maar weinig seksuele voorlichting die LHBTI tieners echt adequate steun geeft. Verder dan het aanraden van condooms voor homoseksuele jongens komt het vaak nog niet. LHBTI jongeren moeten zelf nog via internet uitzoeken hoe ze het best kunnen omgaan met hun eigen gevoelens, met zelf labeling, met coming-out, met eventuele negatieve reacties daarop, en hoe ze kunnen daten.

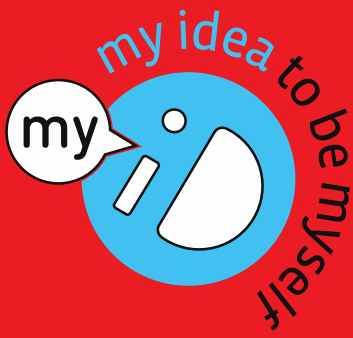


### Late adolescenten (18 en ouder)

Late adolescenten hebben over het algemeen hun fysieke ontwikkeling voltooid en zijn uitgegroeid tot hun volledige volwassen lengte. Ze hebben nu meestal meer impulscontrole en zijn wellicht beter in staat om risico's en realistische strategieën in te schatten. De meeste LHBTI adolescenten hebben de gelegenheid gehad om na te denken over hun identiteit en geëxperimenteerd met ontmoeting en relaties. Identiteiten beginnen zich te stabiliseren.

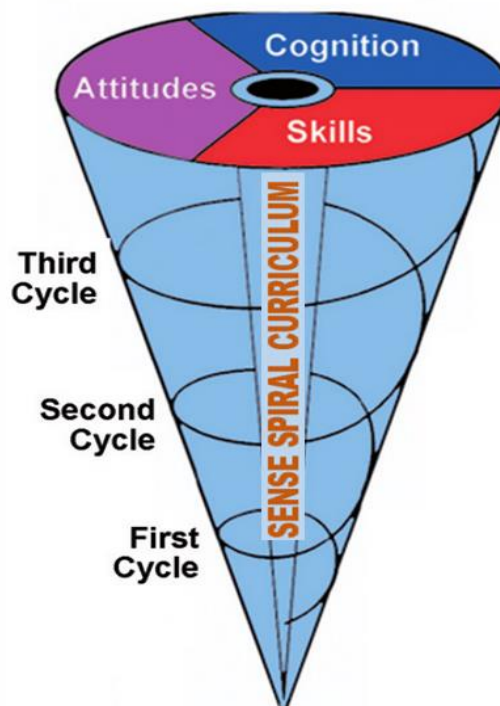
Het is duidelijk dat deze beschrijving van de adolescentie nog relatief algemeen is, en nog niet vertaald naar wat u als docent zou kunnen doen in een doorlopende leerlijn. Wij stellen ons een SENSE doorlopende leerlijn schematisch als volgt voor:

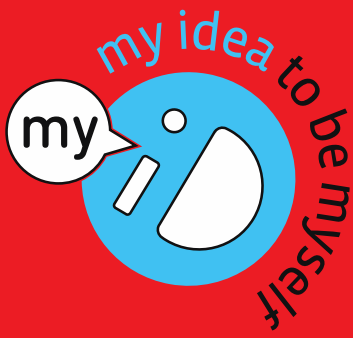




## Concrete voorbeelden voor een doorlopende leerlijn

Een doorlopende leerlijn rond seksuele en genderdiversiteit zou een lijst kunnen bevatten met onderwerpen en inhoud voor elk gebied, verdeeld over verschillende schoolniveaus. De leergebieden komen in de loop van de tijd met dezelfde thema's terug: dat betekent iets leren en vervolgens naar het volgende gebied gaan, met de mogelijkheid om er weer mee bezig te zijn maar met verschillende inhoud die eerder is geleerd.





## Voorbeeld eerste leerjaar

### **Sociaal-emotionele vorming**

Onderwerp: Groei in de manier van denken aanmoedigen

#### **Doelen**

Adolescentie een tijd van zelfonderzoek. Tijdens de adolescentie beginnen de studenten met het verkennen van hun identiteit en hun eigen karakters. Dit leidt ertoe dat de jongeren erg bezig zijn met wat ze eigenlijk willen.

Deze oefening is bedoeld om de studenten te helpen een mindset te creëren die leidt tot het helpen van andere adolescenten en om op een constructieve manier om te gaan met tegenvallers. Zulke vaardigheden leiden overigens ook tot betere resultaten op academisch gebied (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Paunesku et al., 2015) en sociaal (Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen & Dweck, 2011; Yeager et al., 2014).

#### **Werkvorm**

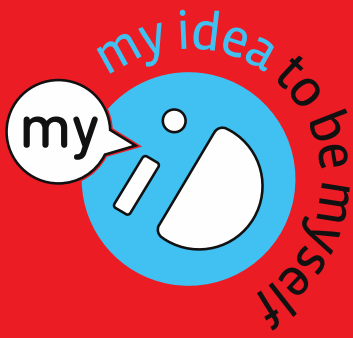
De docent bespreekt met de studenten een van de volgende onderwerpen:

#### **KANSEN**

1. Laat de studenten nadenken over hoe zij omgaan met kritiek en op succes. Als je heel goed of heel slecht presteert, kan het helpen om jezelf te prijzen om jezelf ervan te overtuigen dat je echt goed bent in de taak die je moet doen. Dit geloof in jezelf kan je helpen om de volgende keer te slagen.

#### **ALTERNATIEVEN**

2. De docent laat de studenten nadenken over deze zin "denk je aan alternatieve manieren om een probleem aan te pakken als de oplossing niet gemakkelijk of onmogelijk lijkt?".



#### MISLUKKING

3. De docent laat de studenten nadenken over hoe fouten ook kansen om te leren kunnen zijn:

"Kun je, als een bepaalde manier een doodlopende weg blijkt te zijn, een andere manier bedenken om ermee om te gaan?"

#### UITDAGING

4. De leraar laat de studenten nadenken over deze stelling: "dit is gewoon te makkelijk voor je en het is tijd om eens iets te doen dat meer uitdagend is."

#### HERSENVERBINDINGEN

5. Vertel de studenten over mindsets en hoe het brein werkt.

Een van de meest kansrijke manieren om bij studenten een "groeimindset" aan te moedigen, is om hen te vertellen over de wetenschappelijke basis ervan in de flexibiliteit van hersenen – dat nieuwe neurale verbindingen in onze hersenen ontstaan als we nieuwe dingen leren. Een aantal activiteiten en lessen is ontworpen om studenten te leren een groeimindset aan te nemen door de hersenwetenschap achter dit idee te benadrukken.

#### BURGERSCHAP

Onderwerp: IDENTITEIT

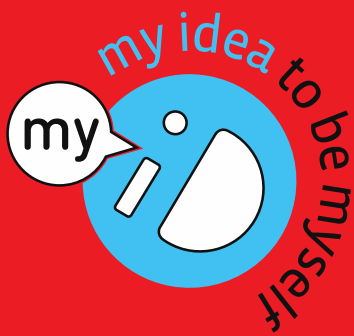
##### Doelen

Studenten gebruiken activiteiten om de verschillende kanten van identiteit te verkennen. Ze leren dat identiteiten complex zijn en zich in de loop van de tijd ontwikkelen.

De les is ontwikkeld door de EQUALITY en Mensenrechtencommissie van SCHOTLAND

<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-3-identity-and-characteristics>.





## PROSOCIALITEIT

Onderwerp: GENDER

### Doelen

De studenten knippen plaatjes van mannen en vrouwen uit en denken na over kenmerken die ze associëren met mannen en vrouwen, en ze bespreken deze kenmerken en de gevolgen van genderstereotypen. De doelstelling is om studenten aan te moedigen na te denken over genderstereotypen, rollen, verwachtingen en problemen. De activiteit is ook bedoeld om een sociaal focus te creëren.

### Vorbereiding

Vraag de studenten om tijdschriften, flyers, catalogi of kranten mee te nemen. Vraag elke student om twee grote stukken papier, lijm en een schaar mee te nemen. De leraar kan ook een schaar en plakband meenemen om grote stukken papier aan de muur te plakken; stroken papier of plakbriefjes.

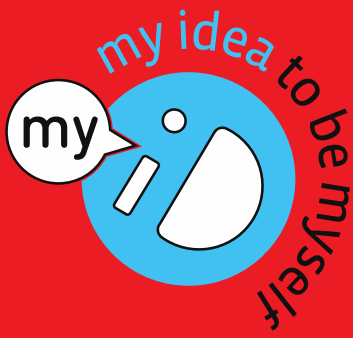
\*\*\* Een variatie op deze activiteit is dat de leraar de mannelijke en vrouwelijke studenten de activiteit afzonderlijk laat doen en vervolgens de resultaten vergelijkt. Zien ze allebei de geslachtskenmerken van mannen en vrouwen op dezelfde manier?

### Uitvoering

Vraag de studenten om afbeeldingen van mannen en vrouwen uit tijdschriften, flyers, catalogi en kranten te knippen. Laat ze de afbeeldingen van mannen op een groot vel papier plakken en de afbeeldingen van vrouwen op een ander. Vraag elke student om deze beide aan de muur te hangen.

Laat de studenten kenmerken bedenken die ze met mannen en vrouwen associëren en deze op grote stroken papier of zelfklevende memoblaadjes schrijven. Geef de studenten de opdracht om de woorden naast de plaatjes te plakken.





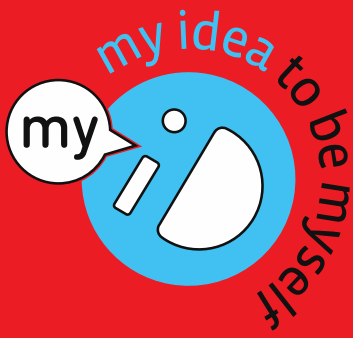
Begin met het leiden van een klasgesprek met studenten over stereotypen die verband houden met mannen en vrouwen door de studenten te vragen waarom ze deze kenmerken hebben gekozen op de stroken papier / plakbriefjes en de plaatjes die ze hebben uitgekozen om op de twee stukken papier te plakken.

\*\*\* Hier kan het, afhankelijk van het kennisniveau van studenten over stereotypen, nuttig zijn om een korte discussie te leiden / studenten te vragen of ze bekend zijn met de term 'stereotype'. Als dat niet het geval is, kan de leraar het hun uitleggen. Als dat het geval is, kan de leraar de klas vragen het uit te leggen en voorbeelden van stereotypering te geven. Daarna kan de discussie overgaan op het onderwerp genderstereotypen.

De docent kan de volgende punten gebruiken om de discussie te begeleiden:

- welke kenmerken worden toegeschreven aan mannen of vrouwen?
- Waarom associëren we bepaalde kenmerken met mannen en andere met vrouwen?
- Zijn deze kenmerken altijd waar? Waarom of waarom niet? Wie bepaalt dat?
- Zijn sommige van de kenmerken die jezelf beschrijven anders dan traditioneel aan mannen of vrouwen toegeschreven kenmerken?
- Wat zijn de positieve en negatieve gevolgen van stereotypering?
- Hoe kunnen we een positiever beeld van mannen en vrouwen bevorderen?
- Wat zou je doen als iemand jou of iemand anders niet respecteert omdat je / zij van een ander geslacht zijn?
- Wat kunnen we doen om genderstereotypen en discriminatie te veranderen binnen onze klas of wanneer we bij onze vrienden of familie zijn?

Als vervolg op de activiteit kan de studenten worden gevraagd om de genderstereotypen die ze op school tegenkomen de rest van het cursusperiode bij te houden. Aan het einde van de periode kunnen ze een samenvatting maken en eventueel daarvoor bonuspunten krijgen.



## Voorbeeld tweede leerjaar

### **Sociaal-emotionele vorming**

Onderwerp: VERBETEREN VAN SITUATIES

De docent moedigt studenten aan om deze stelling te bespreken: "als je niet tevreden bent met hoe je werkplek gelijkheid voor iedereen respecteert zoals je wilt, wat kun je dan doen?."

Geef zo nodig de studenten de drie stappen die Dunfield suggereert voor prosocialiteit:

1. Denk na over hoe het probleem elkaar zit, wat het echte probleem is
2. Maak een lijst van mogelijke oplossingen, kies de beste oplossingen
3. Ben je gemotiveerd om de oplossing uit te proberen? Of ben je bang voor je eigen positie, voor de mening van anderen, dat het niet zal lukken, of zijn er andere redenen waarom je de oplossing die zou proberen? Wat kun je eraan doen om je motivatie of moed te vergroten?

### **BURGERSCHAP**

Onderwerp: IDENTITEIT en GELIJKHEID

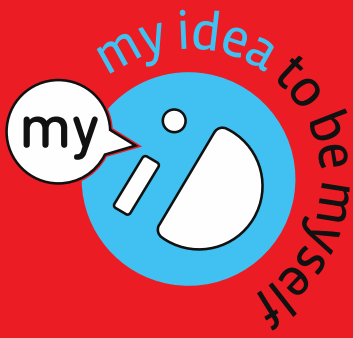
De docent begeleidt een discussie over de stelling: "Behalve in enkele uitzonderingen is onderscheid op op grond van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht, nationaliteit, hetero- of homoseksuele gerichtheid of burgerlijke staat verboden. Welke invloed heeft dat op ons toekomstige werk?"

(De volledige wettekst: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0006502/2015-07-01>)

### **PROSOCIALITEIT**

Onderwerp: GESLACHT

De leraar kan de studenten laten nadenken over hoe in de gemeenschap (de school en de omgeving) de rechten op gelijke kansen voor alle LHBTI worden gerespecteerd.



## Derde leerjaar

### **SOCIAAL-EMOTIONALE VORMING**

Onderwerp: VERBETEREN VAN SITUATIES

De docent moedigt studenten aan om deze stelling te bespreken: “studenten zijn niet verantwoordelijk voor het handhaven van de Wet Gelijke Behandeling”.

Moeten studenten zich persoonlijk inzetten voor gelijke behandeling? Moeten we dat “neutraal” doen of er helemaal erachter staan, ook wat betreft alle genoemde groepen? Hoe ga je om met je eigen verschillende emoties naar diverse groepen?

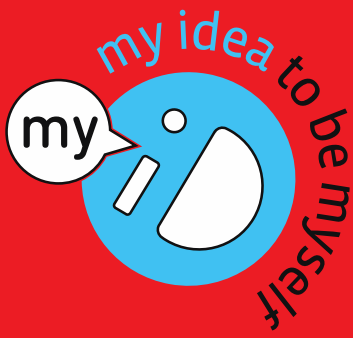
Besprek in de klas wat je zelf kan doen en hoe je daarover een positief gevoel kunt ontwikkelen. Ontwikkel een emotionele intelligentie in termen van empathie.

### **BURGERSCHAP**

Onderwerp: SCHOOLBELEID EN LHBTI

De docent legt LHBTI gelijkheid uit door specifiek te benoemen wat de school kan doen om LHBTI studenten te beschermen. Zie voor een lijst van mogelijke eisen en maatregelen “Open & Out: tien regenboogsleutels” (<https://www.gale.info/doc/worldmap/netherlands/NL-2014-Dankmeijer-Open-&-Out-tien-regenboogsleutels.pdf>). Kan de school zulke maatregelen makkelijk invoeren?





## PROSOCIALITEIT

Onderwerp: RESPECT VOOR VERSCHILLEN

De docenten kunnen studenten laten nadenken over hoe het respect voor verschillen rond sekse en genderdiversiteit gevolgen kan hebben, vooral voor studenten die zich irriteren aan mensen die er niet typisch mannelijk of vrouwelijk uit zien.

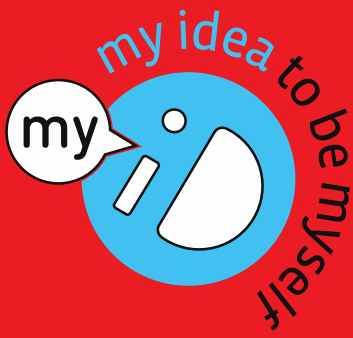
Aan het einde van de discussie zou de groep een antwoord moeten vinden op de volgende vraag: "wat kan de school in de praktijk doen om de identiteit van alle studenten te ondersteunen, zelfs als die anders is dan de meerderheid van de rest van de school of in strijd is met traditionele verwachtingen van gender of seksualiteit?"

## Conclusies

De doorlopende leerlijn beoogt een groeisysteem te creëren voor de persoonlijk en emotionele groei van studenten, hun perceptie van de burgerschap en hun prosociale houding. Het werk op deze domeinen is gericht op het bevorderen van een goede omgang met diversiteit als een bijdrage aan een persoonlijk, seksueel en sociaal leven zonder beperkingen en met minder stereotiepe opvattingen.



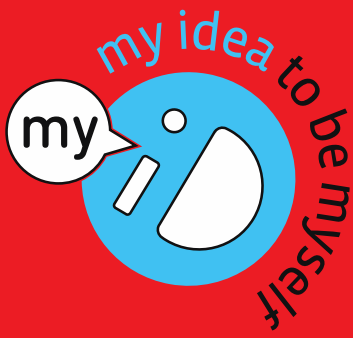
Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## Hoe weet je dat je een goede leerlijn hebt ontwikkeld?

We denken dat je een werkzame leerlijn hebt ontwikkeld als:

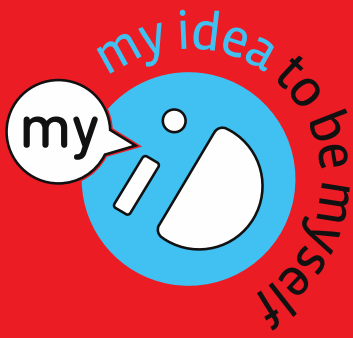
- Hij aangepast is aan de cultuur, leeftijd en seksuele ervaring van de studenten.
- Hij voldoende tijdsinvestering bevat en intensief genoeg is; dat wil zeggen, onderwijs moet zijn ingebed in reguliere lessen, maar kan ook via speciale projecten en evenementen worden aangeboden.
- Hij aangepast is aan de kernwaarden van de school en de kwalificaties die vastgesteld zijn voor studenten.
- Hij maakt het mogelijk om de onderwerpen in een logische volgorde te behandelen, maar vermijden om onderwerpen simpelweg te herhalen.
- De leerlijn moet seksuele en genderdiversiteit niet centraal stellen maar inbedden. Het zou een scala aan aspecten rond identiteit, seksualiteit, discriminatie en dienstverlenend gedrag moeten bespreken. De aandacht moet zich niet beperken tot heterorelaties en een binaire visie op mannen en vrouwen.
- De leerlijn moet ook aandacht hebben voor de online cultuur, waaronder over consent, , sexting, cyberpesten, online veiligheid, seksuele intimidatie en seksuele dwang.
- De leerlijn moet seksuele en genderstereotypen en ongelijkheden bespreken, analyseren en nuanceren, niet versterken.
- De leerlijn moet gebaseerd zijn op levensvaardigheden en veerkracht bevorderen.
- Leerlijn moet een rode draad hebben van emotioneel leren.
- De leerlijn, vooral voor de hogere leerjaren, moet worden ontwikkeld met inbreng van jongeren zelf.



- De leerlijn moet worden uitgevoerd in een sociaal veilige en vertrouwelijke omgeving. Bij het gebruik van online onderwijs moet de nodige voorzichtigheid worden betracht om te voorkomen dat studenten zich aan de discussie rond trekken of geslachttofferd worden. Dit vereist een voortdurende aandacht van de docent. Als de docent hier niet voortdurend bij aanwezig is en alert op is, versterkt dit het gevoel van onveiligheid van de studenten.

Verder moeten de docenten in het mbo:

- In staat zijn om een veilige, inclusieve en stimulerende leeromgeving te creëren en in stand te houden, zodat alle studenten met verschillende culturele en religieuze achtergronden, capaciteiten, genderidentiteiten en seksuele geaardheden zich beschermd, opgenomen en gemachtigd voelen om deel te nemen.
- De leerlijn kunnen gebruiken om seksueel en gender-gerelateerd geweld tegen te gaan.
- Regels kunnen stellen over respect en vertrouwelijkheid.
- In staat zijn om een breed scala aan interactieve en participatieve studentgerichte werkvormen en tools in te zetten om de studenten betrokken te houden en hen in de gelegenheid te stellen om kennis beter op te nemen, beter te reflecteren en in de praktijk hun vaardigheden te ontwikkelen.
- In staat zijn om met vertrouwen en zonder oordelen te communiceren.
- In staat zijn om geschikte taal te gebruiken die wordt begrepen door de studenten, die zich op hun gemak voelt en rekening houdt met verschillende culturele en religieuze achtergronden, capaciteiten, genderidentiteiten en seksuele oriëntaties.
- In staat zijn om openlijk verschillende gender en seksualiteit-gerelateerde onderwerpen en problemen met studenten te bespreken op een leeftijdsgeschikte en ontwikkelingsgeschikte, cultureel gevoelige manier, waarin meerdere perspectieven aan de orde komen, maar waarbij men niet vervalt in een opvatting waarbij elke mening en elk gedrag acceptabel zijn.
- In staat zijn om eigen persoonlijke opvattingen te behouden maar niet aan studenten op te leggen.
- In staat zijn om sociale en culturele contexten en factoren die seksualiteit en seksueel gedrag van studenten beïnvloeden te analyseren en kritisch te bespreken.

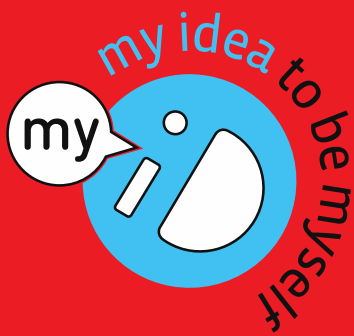


- Gepast kunnen reageren op prikkelende vragen en uitspraken.
- In staat zijn om een breed scala aan interactieve en participatieve educatieve activiteiten toe te passen die de studenten actief betrekken.
- In staat zijn om kritisch en constructief te reflecteren over persoonlijke gevoelens, overtuigingen, ervaringen, attitudes en waarden (inclusief vooroordelen en vooroordelen) en deze te begrijpen.
- In staat zijn om na te denken over andermans gevoelens, overtuigingen, attitudes en waarden met betrekking tot identiteit en seksualiteit en deze beter te begrijpen.
- In staat zijn om studenten te ondersteunen bij het ontwikkelen van kritisch denken.
- Bereid zijn om samen te werken met externe deskundigen op het gebied van seksuele gezondheid.

#### Tenslotte

- Scholen zouden de leerlijn idealiter moeten afstemmen met de ouders.
- Rekening houdend met de leeftijd van de studenten, moet de doorlopende leerlijn idealiter 'sekspositief' zijn; dat wil zeggen, het moet open, eerlijk en informatief zijn. Het zou moeten weerspiegelen dat veel jongeren al seksueel actief zijn en de autonomie en het volwassenheidsniveau van studenten erkennen.
- Externe, getrainde peer educators kunnen een rol spelen bij het deels invullen van de leerlijn. Het is wel goed om externe voorlichters van tevoren in te lichten over hun plaats binnen de leerlijn; anders bieden ze misschien een les die misplaatst is in de ontwikkelingslijn.

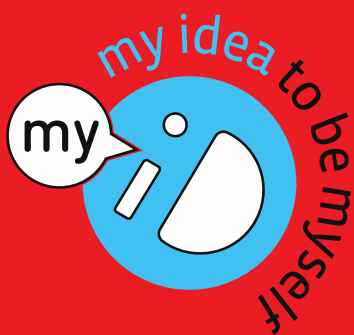




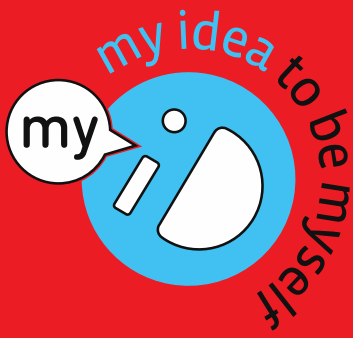
Enkele te verwerven competenties zijn hieronder opgesomd:

Nee.	Interpersoonlijke competenties	Definitie
1.	Uniciteit en biodiversiteit	<p>Een goed niveau van deze competentie betekent dat we de uniciteit van alle individuen kunnen omarmen langs verschillende dimensies, zoals ras, religieuze overtuiging, etniciteit, leeftijd, geslacht, fysieke capaciteiten, politieke overtuigingen en sociaaleconomische status.</p> <p>Het hebben van deze competentie betekent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vaardigheden op het gebied van diversiteitsbewustzijn gaan verder dan louter tolerantie en omvatten het onderzoeken van dergelijke individuele verschillen, ze respecteren en uiteindelijk het koesteren van een gezonde relatie met het individu ondanks de verschillen</li> <li>• een harmonieuze omgeving waar wederzijds respect en gelijkheid intrinsiek zijn, die de diversiteit op school beschermt</li> </ul>
2.	Empathie-diversiteit-inclusie	<p>Een goed niveau van deze competentie betekent in staat zijn om de gevoelens, gedachten en ervaringen van andere mensen in het verleden of heden te begrijpen, bewust te zijn van en gevoelig te zijn voor de gevoelens, gedachten en ervaringen zonder dat gevoelens, gedachten en ervaringen volledig op een objectief expliciete manier worden gecommuniceerd .</p> <p>Het hebben van deze competentie betekent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kunnen zetten in de plaats van andere</li> <li>• in staat zijn om situaties van anderen diep te begrijpen</li> <li>• hebben het vermogen om geen oordeel te vellen over de acties van andere mensen</li> <li>• hetzelfde gevoel kunnen hebben dat een andere persoon heeft</li> <li>• niet gescheiden kunnen zijn tussen hem / haarzelf en hem / haarzelf</li> </ul>
3.	Respect voor zichzelf en de ander.	<p>Een goed niveau van deze competentie betekent dat je op een respectvolle manier omgaat met of nadenkt over zichzelf en dus ook over de andere mensen. Je respecteert je leraar en collega's en je bewondert en behandelt ze goed.</p> <p>Het hebben van deze competentie betekent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in staat zijn om het standpunt van andere mensen te respecteren</li> <li>• acties van andere mensen kunnen respecteren</li> </ul>



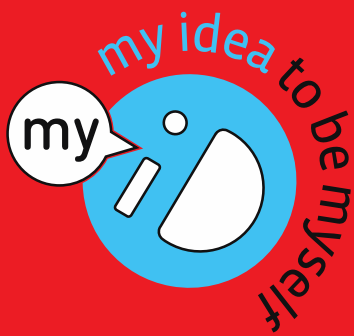


		Voel geen superioriteit ten opzichte van andere mensen.
4.	Overwin vooroordelen	<p>Een goed niveau van deze competentie betekent in staat zijn om te gaan met een oneerlijke en onredelijke mening of gevoel, vooral wanneer deze gevormd wordt zonder voldoende gedachten of kennis.</p> <p>Het hebben van deze competentie betekent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• een sterk gevoel van eigenwaarde hebben</li> <li>• zich kunnen inspannen om de horizon te verbreden</li> <li>• in staat zijn om alle mensen zonder oordeel te accepteren</li> <li>• in staat zijn om vooroordelen te integreren</li> </ul>
5.	Broederschap van mensen	<p>Een goed niveau van deze competentie betekent in staat zijn om sterke relaties van wederzijdse genegenheid en begrip met andere mensen tot stand te brengen en te behouden. Vriendschap is een sterkere vorm van interpersoonlijke band dan een vereniging</p> <p>Het hebben van deze competentie betekent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wees een communicatief persoon</li> <li>• wees een sociaal persoon</li> <li>• zijn gevoelens tegenover anderen kunnen uiten</li> <li>• in staat zijn om fouten te maken zonder bang te hoeven zijn voor het oordeel van de vrienden</li> </ul>
6.	Aanpassingsvermogen	<p>Een goed niveau van deze competentie toont het vermogen om veranderingen in het eigen persoonlijke leven te accepteren.</p> <p>Het hebben van deze competentie betekent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• begrijp dat dingen met een veel grotere snelheid dan ooit tevoren veranderen;</li> <li>• veranderingen of nieuwe omstandigheden in het leven kunnen accepteren;</li> <li>• in staat zijn om meerdere taken te beheren en prioriteiten te stellen in het leven;</li> <li>• zich kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden.</li> <li>• zich in de omgeving kunnen positioneren zonder zijn uniciteit te verliezen.</li> </ul>
7.	Respect en waardigheidsbewustzijn	<p>Een goed niveau van deze competentie kan helpen om alle soorten persoonlijke diversiteit te begrijpen, respecteren en tolerant te zijn voor alle mensen. Deze competentie maakt een effectieve interactie met alle mensen mogelijk en ondersteunt persoonlijke diversiteit (ras, leeftijd, etniciteit, geslacht, opleidingsniveau, sociaaleconomische status, mentale en fysieke capaciteiten, religieuze en politieke overtuigingen)</p> <p>Het hebben van deze competentie betekent:</p>



- in staat zijn om een eerlijke, objectieve en open houding te tonen jegens degenen wier meningen, overtuigingen, praktijken voor etnische afkomst, seksuele geaardheid of welke andere omstandigheden dan ook verschillen;
- sta open voor andere culturen, religies en levenswijzen .;
- in staat zijn om mensen met een verscheidenheid aan diversiteitssituaties te herkennen en te ondersteunen en de persoon in hun kracht te zetten.





## BIJLAGEN

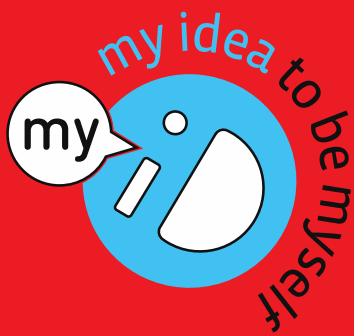
### BIJLAGE 1: EEN DOORLOPENDE LEERLIJN ONTWIKKELEN

Als de school een volledig nieuwe doorlopende leerlijn gaat ontwikkelen, kan zij kiezen voor een top-down benadering waarin de kerndoelen of geplande kwalificaties centraal staan, en waarin deze vervolgens worden uitgewerkt in uitgewerkte doelstellingen, lessen en werkwijzen. Scholen hebben echter vaak al een curriculum, met of zonder een geïntegreerde leerlijn over burgerschap, sociale competenties, non-discriminatie of seksualiteit. In dergelijke gevallen heeft het geen zin om de school te vragen een volledig nieuwe doorlopende leerlijn te ontwikkelen en moeten we ons aansluiten bij wat al bestaat. Dit biedt ook betere kansen voor adoptie en duurzaamheid. Hier geven we een voorbeeld van hoe twee eenvoudige teamactiviteiten kunnen worden gebruikt als eerste stappen naar het ontwikkelen van een spiraalvormig curriculum of een update van een bestaand spiraalvormig curriculum.

#### Stap 1: In kaart brengen wat de school al doet

In een teamvergadering kun je het team de volgende tabel voorleggen en hen vragen om in kaart te brengen wat de school al doet met betrekking tot onderwerpen die verband houden met seksuele diversiteit en aanverwante onderwerpen zoals burgerschap, sociale competenties, non-discriminatie of seksualiteit.

Jaar / periode	Mentor lessen Lessen over burgerschap	Biologie	Aardrijkskunde	Geschiedenis	Spreeken / schrijven	Lichamelijke opvoeding	Flankerende activiteiten of maatregelen (buiten de lessen)
1.1							
1.2							
2							
3							



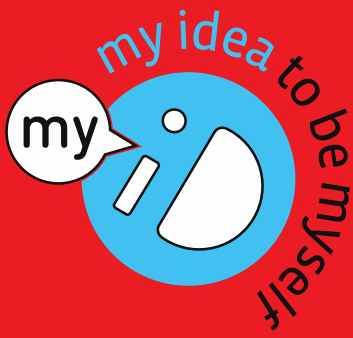
De indeling van bovenstaande tabel is bedoeld als suggestie. Het is belangrijk om in overleg met de school of in je team de vakken op de bovenste rij te kiezen. Dit zouden de onderwerpen moeten zijn waarin aandacht voor seksuele diversiteit en aanverwante onderwerpen als burgerschap, sociale competenties, non-discriminatie of seksualiteit geïntegreerd kunnen worden. Deze integratie hoeft niet de vorm te hebben van complete cursussen, maar kan ook korte lessen of in lessen geïntegreerde aandachtspunten bevatten.

Je kunt beginnen de tabel in te vullen als globaal overzicht per jaar, maar je kunt er ook (of in een later stadium) voor kiezen om elk cursusjaar per werkperiode uit te werken. Scholen hebben hun studiejaar immers vaak in drie of vier perioden verdeeld.

In de laatste kolom kun je opmerkingen maken over “flankerende” activiteiten buiten de lessen, bijvoorbeeld mogelijkheden voor studentbegeleiding of een Gender & Sexuality Alliance (GSA). Deze zijn meestal niet beperkt tot een tijdsperiode, maar soms ook wel (bijvoorbeeld deelname aan een LHBTI-evenement).

De meeste mbo opleidingen doen el *iets* aan LHBTI thematiek. Dat is vaak nog beperkt. Ze kunnen een of enkele lessen aanbieden met technische informatie over seksualiteit binnen het vak biologie of gezondheid. Of ze nodigen een LHBTI gastspreker uit. Soms zijn er enkele leraren die het leuk vinden om seksuele voorlichting te geven. Sommige scholen kiezen ervoor om seksuele vorming door een externe docent aan te laten bieden. Andere docenten hebben hun eigen lessen ontwikkeld.

Het is niet zo gebruikelijk dat leraren systematische aandacht voor een vaardigheid of thema over de vakken heen in het team coördineren om een logische structuur een leertraject te creëren. Ons doel is om de vaak wel bestaande rudimentaire aandacht voor seksualiteit en mensenrechten te helpen verbreden naar een terugkerende discussie over thema's die belangrijk zijn voor studenten op verschillende niveaus van hun leertraject, en hen de mogelijkheid te bieden om te beslissen hoe ze deze thema's willen aanpakken in hun leven en werk.



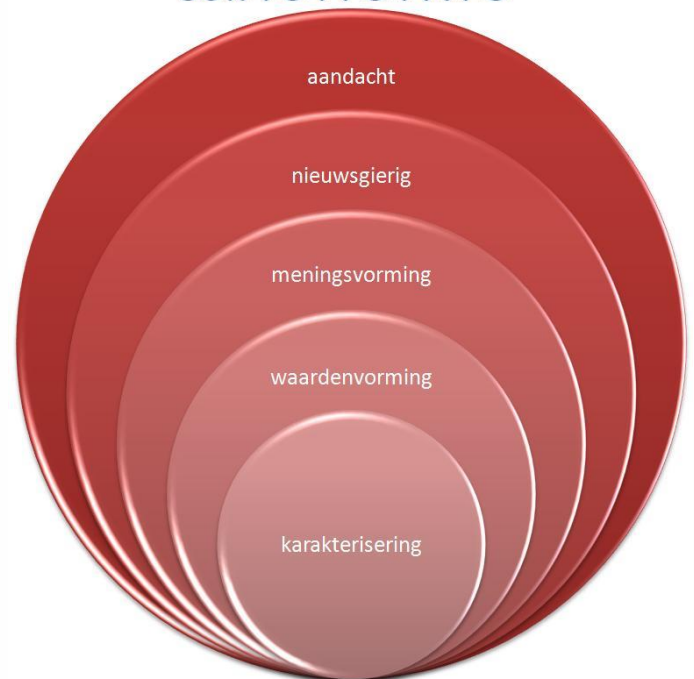
## Stap 2: Brainstorm over de opbouw van de leerlijn

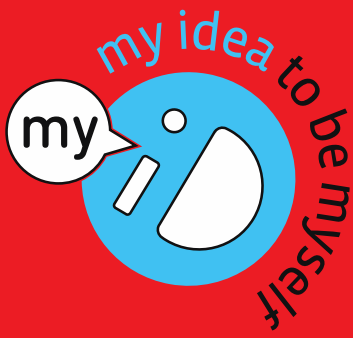
Nadat je de school of opleiding in kaart hebt gebracht, kun je het team aan het werk zetten om aanvullende activiteiten en maatregelen voor te stellen. Als je voor het eerst zo'n brainstorm doet, komen de meeste docenten met heel praktische ideeën voor lessen en klassikale activiteiten. Dit helpt om het werk concreet te maken, maar daarbij verliezen de deelnemers vaak het overzicht van wat het uiteindelijke doel en de opbouw van de activiteiten zouden moeten zijn.

Daarom zou het tweede deel van deze activiteit zich moeten concentreren op een discussie met het team over de structuur van de leerlijn. Een fout die veel docententeams in deze fase kunnen maken, is het plannen van “basisinformatiesessies” in het eerste jaar. Uit onderzoek blijkt echter dat lesgeven over gevoelens, waarden en normen vaak niet baat heeft bij het beginnen met *kennis*, omdat mensen met een negatieve houding de neiging hebben om informatie af te wijzen als die niet past bij hun manier van denken. Om dit te begrijpen, is het nuttig weer eens om te kijken naar de taxonomie van affectieve doelen van Krathwohl:

Om toleranter te worden, moet je steeds hogere niveaus van emotionele intelligentie leren, in plaats van je te concentreren op cognitieve concepten en definities. Het cognitieve begrip moet worden geïntegreerd als *ondergeschikt* aan het emotionele leren. Leren over definities, juridische kwesties is pas zinnig als de studenten gemotiveerd zijn om dat die praktisch te gebruiken en als ze het kunnen toepassen in realistische situaties.

## Krathwohl's taxonomie





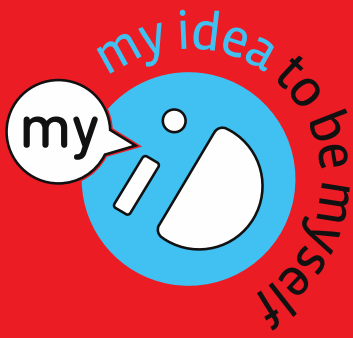
1. **Aandacht** : het (passief) leren kennen / verkennen van het thema / gevoelens.
2. **Nieuwsgiering** : (actief) nieuwsgierig worden in het thema, intrinsieke motivatie.
3. **Meningsvorming** : een eerste soms nog oppervlakkig oordeel, en (positieve) intenties voor eigen gedrag.
4. **Waardenvorming**: beseffen dat de eigen oordelen deel uitmaken van een breder systeem van waarden en normen, en beginnen met het afstemmen van aanvankelijke oppervlakkige meningen op onderliggende waarden; wat soms betekent dat eerdere of andere gerelateerde attitudes en meningen moeten worden veranderd.
5. **Karakterisering**: beseffen dat een positieve houding of goede bedoelingen nog niet hetzelfde zijn als iets *doen*. Studenten moeten onderzoeken hoe ze moed kunnen ontwikkelen, uitdagingen kunnen overwinnen en duurzaam gedrag kunnen ontwikkelen om nieuwe intenties en veranderde waarden consequenter in de praktijk te brengen. Karakterisering betekent ook dat deze keuzes en dat soort gedrag automatisch wordt.

In het mbo ligt de nadruk in het eerste jaar waarschijnlijk op Krathwohl 's niveau één, twee en drie, in het tweede jaar op niveau vier en bij stages in het laatste jaar vooral op niveau vijf. Met behulp van deze taxonomie van doelen wordt het gemakkelijker om de opbouwende structuur in de leerlijn te plannen.

Veel scholen zullen ervoor kiezen om aandacht voor seksuele en genderdiversiteit te integreren in seksuele vorming en daarbij in vakken als **biologie, gezondheid, burgerschap of in mentorlessen**. Maar ook bij andere vakken kan logische aandacht worden gegeven.

**Aardrijkskunde** kan aandacht besteden aan omgaan met multiculturele aspecten van seksualiteit.

**Geschiedenis** kan aandacht besteden aan de geschiedenis van relaties en seksualiteit en waarden en normen daarover kunnen worden besproken.



**Nederlands** kan aandacht besteden aan de verschillende seksuele jargons (medisch, straattaal, familietaal, pornografische taal) en over relaties en seksualiteit in de literatuur.

**Lichamelijke opvoeding / gymnastiek / sport** is bij uitstek een vak waarin gender en seksualiteit voortdurend een rol speelt en sportleraren kunnen initiatief nemen om deze kwesties te bespreken.

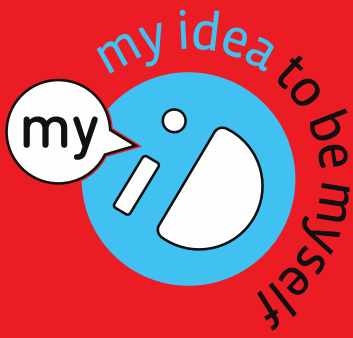
Door de aandacht voor relaties, seksualiteit en rechten meer te verdelen over verschillende vakken en jaren, is het minder nodig om alle 'feiten' en vaardigheden over seks en sociale competenties in een paar lessen te proppen en is het gemakkelijker om geleidelijk en op een meer persoonsgerichte basis en aansluitend op het interesseniveau van de studenten te leren.

### Stap 3: ondersteuning en inbedding van de leerlijn

Je bent nog niet klaar met de leerlijn als je de brainstormgedachten op papier hebt gezet. Het initiatief ligt waarschijnlijk nog bij een kleine werkgroep van docenten, maar ideeën zijn nog in de brainstormfase en nog niet geland in het team.

De eerste ideeën kunnen worden gepresenteerd aan het bredere docententeam, en de docenten van verschillende vakken kunnen gevraagd worden om hun ideeën te geven over waar en hoe docenten denken dat ze curriculaire of pedagogische aandacht kunnen integreren in hun reguliere curriculum. Het is belangrijk dat *alle* relevante docenten hiervoor met suggesties komen, anders voelen ze zich niet 'mede-eigenaar' van de leerlijn. Het kan voor hen zelfs aanvoelen alsof de nieuwe activiteiten een *extra* verplichting en een last zijn. Het is daarom het beste om een beroep te doen op hun gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid voor het welzijn van de studenten en hun creativiteit om leuke lessen te ontwikkelen. Een van de voordelen van seksuele voorlichting en diepgaande burgerschapsvorming is immers dat studenten er over het algemeen enthousiaster over zijn dan over reguliere lessen.





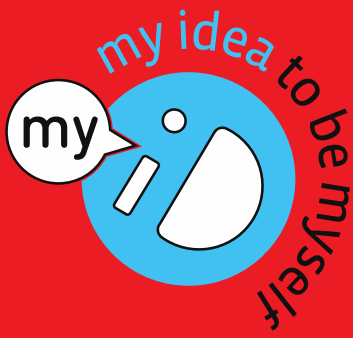
De werkgroep “doorlopende leerlijn” verzamelt de suggesties en werkt deze vervolgens uit in de lesplanning en werkwijze. De werkgroep kan in overleg met de docenten bekijken hoe de logica en interne consistentie van het leertraject geborgd kan worden tijdens en na het genereren van creatieve ideeën van verschillende docenten.

Om ervoor te zorgen dat ook de *uitvoering* succesvol is, is het voor de werkgroep nuttig om na te gaan of de lessen daadwerkelijk worden uitgevoerd en wat de reacties van de studenten zijn bij het uitproberen van de leerlijn. Waar nodig kan de inhoud of de volgorde worden aangepast om het effect van het leertraject te versterken.

Deze follow-up om de experimentele uitvoering van de leerlijn te borgen, gebeurt vaak in het schooljaar na de oorspronkelijke ontwikkeling van de leerlijn.







## BIJLAGE 2: LITERATUUR

### EMOTIONELE INTELLIGENTIE

BLACKWELL, LS, TRZESNIEWSKI, KH, & DWECK, CS (2007). *Impliciete theorieën over intelligentie voorspellen prestaties tijdens een overgang van adolescenten: een longitudinale studie en een interventie. Ontwikkeling van het kind, 78, 246-263.*

CIMPIAN, A., ARCE, H.-MC, MARKMAN, EM, DWECK, CS (2007). *Subtiele taalkundige signalen betrekking hebben op kinderen 's motivatie s. Psychological Science, 18, 314-316.*

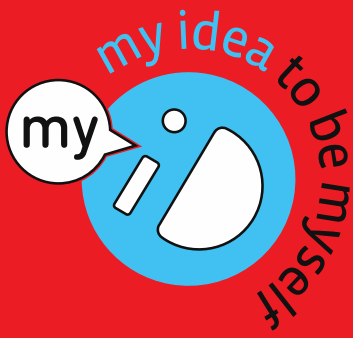
DIENER, CI en DWECK, CS (1978). *Een analyse van aangeleerde hulpeloosheid: voortdurende veranderingen in prestaties, strategie en prestatie-cognities na mislukking. Journal of Personality and Social Psychology, 36, 451-462.*

DWECK, CS (2000). *Zelftheorieën: hun rol in motivatie, persoonlijkheid en ontwikkeling. Taylor & Francis: Philadelphia, PA.*

DWECK, CS (2006). *Mindset: de nieuwe psychologie van succes. Random House: New York, NY.* Dweck, CS en Leggett, EL (1988). *Een sociaal-cognitieve benadering van motivatie en persoonlijkheid. Psychological Review, 95, 256-273.*

ELLIOTT, ES, & DWECK, CS (1988). *Doel: een benadering van motivatie en prestatie. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.*





MOLDEN, DC en DWECK, CS (2006). Het vinden van "betekenis" in de psychologie: een leken­theorie­benadering van zelfregulatie, sociale perceptie en sociale ontwikkeling. *Amerikaanse psycholoog*, 61, 192–203.

MUELLER, CM en DWECK, CS (1998). Lof voor intelligentie kinderen kunnen ondermijnen 'motivatie en prestatie s. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.

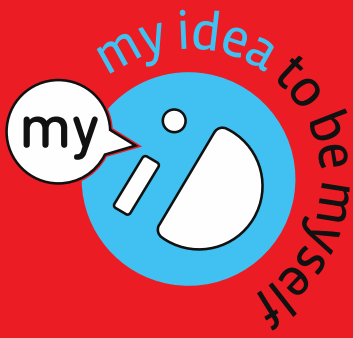
PAUNESKU, D., WALTON, GM, ROMERO, C., SMITH, EN, YEAGER, DS en DWECK, CS (2015). Mind-set-interventies zijn een schaalbare behandeling voor academische onderprestaties. *Psychological Science*, 26, 784-793.

RATTAN, A., GOED, C., & DWECK, CS (2012). "It 's ok-Niet iedereen kan goed in wiskunde te zijn": instructeurs met een entiteit theorie comfort (en demotivate) studenten. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 731-737.

YEAGER, DS en DWECK, CS (2012). Mindsets die veerkracht bevorderen: wanneer studenten geloven dat persoonlijke kenmerken kunnen worden ontwikkeld. *Onderwijspsycholoog*, 47 (4), 302-314.

YEAGER, DS, JOHNSON, R., SPITZER, BJ, TRZESNIEWSKI, KH, POWERS, J., & DWECK, CS (2014). De verstrekkende effecten van gelovige mensen kunnen veranderen: impliciete theorieën over persoonlijkheidskenmerken bepalen stress, gezondheid en prestaties tijdens de adolescentie. *Journal of Personality & Social Psychology*, 106, 867-884.

YEAGER, DS, TRZESNIEWSKI, K., TIRRI, K., NOKELAINEN, P., & DWECK, CS (2011). De impliciete theorieën van adolescenten voorspellen het verlangen naar wraak na herinnerde en hypothetische conflicten tussen leeftijdsgenoten: correlationeel en experimenteel bewijs. *Ontwikkelingspsychologie*, 47, 1090-1107.



## PROSOCIALITEIT

BATSON, CD EN ET AL *Is empathische emotie een bron van altruïstische motivatie?* 1981 - *Journal of Personality and Social Psychology*.

BATSON, CD AND SHAW, LL *Bewijs voor altruïsme: naar een pluralisme van prosociale motieven* 1991 - *Psychologisch onderzoek (Batson en Shaw, 1991)*.

BIERHOFF, HW *Prosociaal gedrag* 2009 - Psychology Press - Hove  
Bierhoff, H., 2009. *Prosociaal gedrag*. Hove: Psychology Press.

CARLSON, M., CHARLIN, V. EN MILLER, N. *Positieve stemming en hulpgedrag: een test van zes hypothesen.* 1988 - *Journal of Personality and Social Psychology*.

CARLSON, M., CHARLIN, V. EN MILLER, N., 1988. *Positieve stemming en hulpgedrag: een test van zes hypothesen.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (2), pp.211-229.

DARLEY, JM EN LATANE, B. *Tussenkost van omstanders in noodsituaties: spreiding van verantwoordelijkheid.* 1968 - *Journal of Personality and Social Psychology*.

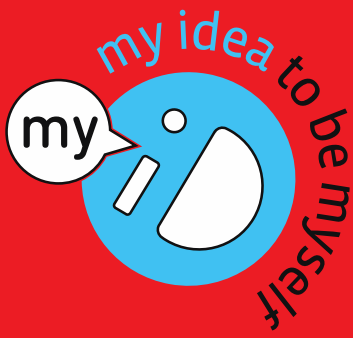
DARLEY, J. EN LATANE, B., 1968. *Tussenkost van omstanders in noodsituaties: spreiding van verantwoordelijkheid.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 8 (4, Pt.1), pp.377-383.

EISENBERG, N., GUTHRIE, IK, CUMBERLAND, A., MURPHY, BC, SHEPARD, SA, ZHOU, Q. EN CARLO, G. *Prosociale ontwikkeling in de vroege volwassenheid: een longitudinaal onderzoek.* 2002 - *Journal of Personality and Social Psychology*.

EYSENCK, MW *Psychology* 2001 - Psychology Press - Philadelphia.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



*FEIGIN, S., OWENS, G. EN GOODYEAR-SMITH, F. Theorieën van menselijk altruïsme: een systematische review. 2014 - Annals of Neuroscience and Psychology.*

*FREEDMAN, JL, WALLINGTON, SA EN BLESS, E. Naleving zonder druk: het effect van schuld. 1967 - Journal of Personality and Social Psychology.*

*GOULDNER, AW De norm van wederkerigheid: een voorlopige verklaring 1960 - American Sociological Review.*

*HARDY, CL EN VAN VUGT, M. Aardige jongens eindigen als eerste: de competitieve altruïsme-hypothese 2006 - Bulletin over persoonlijkheid en sociale psychologie.*

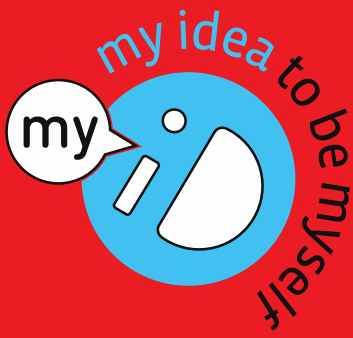
*HEWSTONE, M., STROEBE, W. EN JONAS, K. Inleiding tot de sociale psychologie 2011 - Blackwell Publishing - Malden (Mass.).*

*ISEN, AM, CLARK, M. EN SCHWARTZ, MF Duur van het effect van een goed humeur op helpen: "Voetafdrukken op het zand van de tijd." 1976 - Journal of Personality and Social Psychology.*

*LATANE, B. EN DABBS, JM Sex, groeps grootte en helpen in drie steden. Sociometrie, 38 (2), p.180.*

*LERNER, M. AND MILLER, D., 1978. Gewoon wereldonderzoek en het toeschrijvingsproces: terugkijken en vooruitkijken. Psychological Bulletin, 85 (5), pp. 1030-1051.*

*MOORE, BS, UNDERWOOD, B. EN ROSENHAN, DL Affect en altruïsme. 1973 - Ontwikkelingspsychologie.*



OMOTO, AM EN SNYDER, M. *Vrijblijvende hulp zonder verplichting: Motivatie, lange levensduur en waargenomen verandering van houding bij AIDS-vrijwilligers.* 1995 - *Journal of Personality and Social Psychology.*

PENNER., LA, DOVIDIO., JF, PILIAVIN., JA EN SCHROEDER., DA *Prosociaal gedrag: Multilevel Perspectives* 2005 - *Jaaroverzicht van de psychologie.*

PHILIPPE RUSHTON, J., CHRISJOHN, RD EN CYNTHIA FEKKEN, G.  
*De altruïstische persoonlijkheid en de zelfrapportage altruïsme schaal*  
1981 - *Persoonlijkheid en individuele verschillen.*

RUSHTON, JP *Altruism and Society: A Social Learning Perspective* 1982-*Ethics*, 92 (3), pp.425-446.

SCHWARTZ, S., 1977. *Normatieve invloeden op altruïsme.* In: L. Berkowitz, ed., *Advances in experimentele sociale psychologie.* pp. 222-275.

ZAKI, J. AND MITCHELL, JP *Intuitive Prosociality* 2013 - *Current Directions in Psychological Science*, 22 (6), pp.466-470.

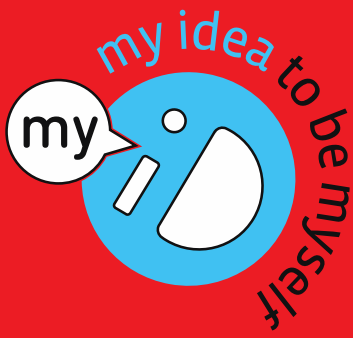
ZUCKERMAN, M. *Geloof in een rechtvaardige wereld en altruïstisch gedrag.* 1975 - *Journal of Persoonlijkheid en sociale psychologie.*

## BURGERSCHAP

*Kosmopolitisme en wereldwijde volksgezondheid. Jan Sutherland & Elaine Gibson - 2007 - Antwoord op James Miller's recensie van The Ethos of a Late-Modern Citizen. Stephen K. White - 2011 - Politieke theorie* 39 (1): 174-176.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



*Modellen van burgerschap, inclusie en empowerment: nationale minderheden, immigranten en dieren? Een interview met Will Kymlicka . Michael Jewkes & Jean-François Grégoire - 2016 - Politieke theorie 44 (3): 394-409.*

*Orde en wanorde: de naturalisatie van armoede. Ruth L. Smith - 1991 - Sociale filosofie van vandaag 5: 317-342. Factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van het beginsel van godsdienstvrijheid in de Verenigde Staten. Alan J. Hauser - 1991 - Social Philosophy Today 5: 105-128.*

*Gelijk burgerschap, neutraliteit en democratie: een antwoord op critici van gelijke erkenning. Alan Patten - 2017 - Kritische evaluatie van internationale sociale en politieke filosofie 20 (1): 127-141.*

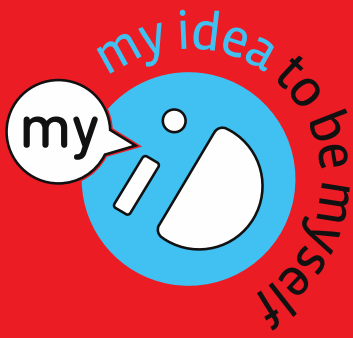
*Over de politieke en democratische voorwaarden voor gelijke erkenning. Matteo Gianni - Kritische beoordeling van internationale sociale en politieke filosofie 2017 20 (1): 88-100.*

## DOORLOPENDE LEERLIJN

CLABAUGH GARY K., EdD © 2010 New Foundations *De onderwijstheorie van Jerome Bruner: een multidimensionale analyse.*

HARDEN, R., AND STAMPER, N. (1999). *Wat is een spiraalbenadering van het curriculum? Medical Teacher, 21 (2): 141-143.*

HOLLENWEGER JUDITH, PANTI Ć NATAŠA, FLORIAN LANI - *European Union Council of Europe 2015 Tool om lerarenopleidingspraktijken voor inclusief onderwijs te verbeteren.*



HOWARD, J. (2007). Curriculumontwikkeling. Elon University: Centrum voor de bevordering van lesgeven en leren.

LOHANI, VK, MALLIKARJUNAN, K., WOLFE, ML, WILDMAN, T., CONNOR, J., MUFFO, J.,... & CHANG, M. (2005, oktober). Werk aan een progressieve spiraalbenadering van het curriculum om het technische curriculum te herformuleren. In *Proceedings Frontiers in Education 35e jaarlijkse conferentie. IEEE*.

MASTERS, K., EN GIBBS, T. (2007). *The Spiral Approach: implicaties voor online leren. BMC Medical Education*, 7 (52): doi: 10.1186 / 1472-6920-7-52.

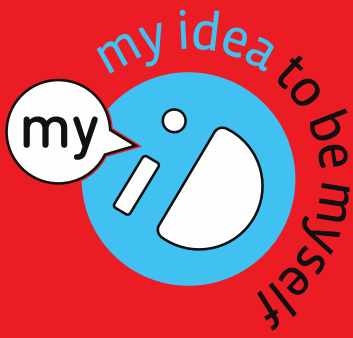
SNIDER, VE (2004). Een vergelijking van spiraal- versus streng curriculum. *Journal of Direct Instruction*, 4 (1), 29-39.

CEPEDA NJ, VUL E, ROHRER D ET AL. (2008) Afstandseffecten bij het leren: een temporele ruglijn met optimale retentie. *Psychological Science* 19 (11): 1095-1102.

Department for Education (2006) *Primair kader voor geletterdheid en gecijferdheid*. Beschikbaar op: [https://dera.ioe.ac.uk/14160/7/15f5c50f1b2f78d6af258a0bbdd23951\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/14160/7/15f5c50f1b2f78d6af258a0bbdd23951_Redacted.pdf) (geraadpleegd op 25 maart 2019).

DIDAU D AND ROSE N (2016) *Wat elke leraar moet weten over psychologie*. Woodbridge: John Catt Educational Limited.

DUNLOSKEY J (2013) *Versterking van de gereedschapskist voor studenten: studiestrategieën om het leren te stimuleren. American Educator* 37 (3): 12-21.



FORDHAM M (2014) *Geschiedenis laten plakken deel 2: De schaal wisselen tussen overzicht en diepte.* Beschikbaar op: <https://clioetcetera.com/2014/08/06/making-history-stick-part-2-switching-the-scale-between-overview-and-depth/> (geraadpleegd op 18 februari 2019).

HARDEN RM (1999) *Wat is een spiraalvormig curriculum?* *Medisch leraar* 21 (2): 141–143.

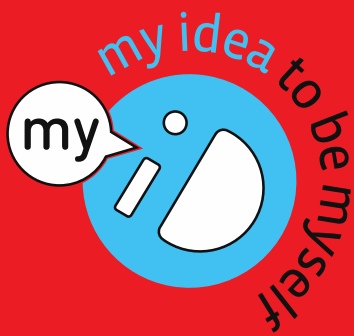
JOHNSTON H (2012) *Het spiraalcurriculum. Onderzoek naar de praktijk.* ERIC. Beschikbaar op: <https://eric.ed.gov/?id=ED538282> (geraadpleegd op 25 maart 2019).

WILLINGHAM DT (2002) *Inflexibele kennis: de eerste stap naar expertise.* Beschikbaar op: <https://www.aft.org/periodical/american-educator/winter-2002/ask-cognitive-scientist> (geraadpleegd op 26 maart 2019).

WILSON F, EVANS S AND OLD S (2015) *Context geleide wetenschaps cursussen: een overzicht.* *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication* 19: 7–13.







## Colofon

<b>Deze publicatie kan worden aangehaald als:</b>	Fabrizio Boldrini, Maria Rita Bracchini, Silvia Fanti, Peter Dankmeijer (2020). <i>Integreer seksuele en genderdiversiteit in uw leerplan. Handleiding voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn met aandacht voor LHBTIQ cliënten en studenten.</i> Città di Castello: Fondazione Hallgarten - Franchetti Centro Studi Villa Montesca
<b>Project titel</b>	Gevoeligheid voor seksuele diversiteit in beroepsopleiding in het sociale domein (SENSE)
<b>Referentienummer</b>	2018-1-NL01-KA202-038973
<b>Datum</b>	30/10/2020
<b>Versie / verspreiding</b>	Manual for Spiral Curriculum Consultancy, versie 6 (publicatieversie)
<b>Partner</b>	Fondazione Hallgarten - Franchetti Centro Studi Villa Montesca
<b>Auteurs</b>	Fabrizio Boldrini, Maria Rita Bracchini, Silvia Fanti, Peter Dankmeijer

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie houdt geen goedkeuring van de inhoud in. De inhoud geeft de standpunten van de auteurs weer en de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de daarin opgenomen informatie.