



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



kennis en aanpak van
sociale vraagstukken

Acceptatie van seksuele en genderdiversiteit onder mbo-docenten

Onderzoeksrapport



Colofon

Auteurs: Jolien Geerlings, René Broekroelofs, Hanneke Felten
Foto omslag: Communicatie Movisie

Juli 2022
© Movisie

Te downloaden via: www.movisie.nl

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap (OCW)



kennis en aanpak van
sociale vraagstukken



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Movisie: kennis en aanpak van sociale vraagstukken

Movisie is hét landelijk kennisinstituut voor een samenhangende aanpak van sociale vraagstukken. Samen met de praktijk ontwikkelen we kennis over wat echt goed werkt en passen we die kennis toe. De unieke rol van Movisie is het versnellen van leerprocessen. We zijn alleen tevreden als we een duurzame positieve verandering voor mensen in een kwetsbare positie realiseren. Kijk voor meer informatie op www.movisie.nl

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	5
Onderzoeksvragen en doelstelling	5
Onderzoeksmethode	6
Opbouw van het rapport	7
1 Theoretisch kader	9
1.1 Het vergroten van motivatie onder docenten	9
1.1.1 Vergroten van (intrinsieke) motivatie	9
1.1.2 Factoren die belemmeren of bevorderen	11
1.2 Acceptatie van seksuele en genderdiversiteit vergroten onder docenten	12
1.2.1 Inzetten op inleving en empathie	13
1.2.2 Inzetten van sociale normen	16
1.2.3 Priming	18
1.3 Wat werkt er in een training over lhbt+ voor docenten?	20
1.4 Mbo-docentschap	21
1.5 Samenvatting	23
2 Resultaten interviews en focusgroep	25
2.1 huidige Bespreekbaarheid seksuele en genderdiversiteit op mbo-scholen	25
2.1.1 Ervaringen met bespreekbaarheid tijdens interventies	25
2.1.2 Oorzaken voor moeizame bespreekbaarheid	26
2.1.3 Mbo-context als versterkende factor	28
2.2 Bespreekbaarheid en acceptatie vergroten	31
2.2.1 Noodzaak verhelderen en benadrukken	31
2.2.2 Spanning wegnemen	33
2.2.3 Negatieve attitudes verminderen	35
2.3 Interventies en Randvoorwaarden	37
2.4 Implementatie	38
2.5 Samenvatting	42
3 Vergelijking interviews en literatuur	45
3.1 Motivatie	45
3.1.1 Competentie	45
3.1.2 Verbondenheid	45
3.1.3 Autonomie	46
3.1.4 Sociale normen	47
3.2 Acceptatie	48
3.2.1 Inleven/contact	48
3.2.2 Sociale normen	49
3.2.3 Priming	50
3.3 Samenvatting	51

4 Conclusies en tips	53
Bijlage I – Overzicht mogelijke oplossingen	61
Bijlage II – Overzicht van interventies & trainingen	67
Literatuur	71

INLEIDING

Seksuele en genderdiversiteit is een belangrijk thema op het mbo. Al vanaf 2019 zijn mbo's wettelijk verplicht om hier aandacht aan te besteden binnen het burgerschapsonderwijs. Goed werkende interventies gebaseerd op wetenschappelijke kennis en onderzoek zijn hiervoor essentieel. In 2020 heeft Movisie de interventie 'Begrenzen en uitnodigen' geëvalueerd. Deze interventie van Stichting School & Veiligheid, Theater AanZ en COC Nederland bestond uit (1) een theatervoorstelling met een nagesprek; (2) de docententraining dialoog onder druk en (3) een gesprek in de klas dat zowel voorafgaand aan de theatervoorstelling (ter voorbereiding) als achteraf (ter verdieping) kan worden gehouden. Uit het onderzoek van Movisie kwam naar voren dat het plausibel is dat de theatervoorstelling respectvol gedrag naar lhbt+ studenten vergroot, omdat de studenten zich zichtbaar gingen inleven in lhbt personen, wat volgens de wetenschappelijke literatuur vooroordelen vermindert. De training gaf de docenten verschillende handvatten om een dialoog aan te gaan met studenten over seksuele en genderdiversiteit en werd goed gewaardeerd. Docenten waren doorgaans dan ook tevreden over de training. Het geleerde tijdens de training werd echter lang niet altijd toegepast in de praktijk. Verschillende redenen lagen hieraan ten grondslag, zoals de drukte van docenten en de behoefte aan nog meer herhaling. Maar een andere belangrijke reden lag in de houding van sommige docenten ten aanzien van het thema burgerschap en seksuele en genderdiversiteit in het bijzonder. Het nut en de noodzaak om hier aandacht aan te besteden werd in sommige gevallen niet tot nauwelijks gezien. De evaluatie laat dus zien dat sommige docenten niet gemotiveerd zijn om aandacht te besteden aan het lhbt+ thema. Dat betekent dat het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit op mbo-scholen wordt bemoeilijkt doordat de acceptatie binnen docententeams niet altijd zo hoog ligt. Deze verkenning wil daarom antwoord geven op de vraag hoe docenten hierin verder kunnen worden toegerust. Wat zijn mogelijke oplossingen en handelingsopties voor docententeams ter bevordering van het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit in de klas? Wat hebben docententeams en mbo's nodig om hiermee bezig te gaan?

Onderzoeksvragen en doelstelling

Ons **doel** is het uitvoeren van een verkenning naar wat er in docententeams op mbo-scholen nodig is voor het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit in de klas. Het **resultaat** van deze verkenning is een overzicht van handelingsopties voor (a) de overheid; (b) schoolbesturen; (c) onderwijsraden en (d) docenten om het gesprek over seksuele en genderdiversiteit in de klas door docenten op mbo-scholen te bevorderen.

De **onderzoeksvragen** die centraal staan in dit onderzoek zijn:

1. Wat werkt om de motivatie van mbo-docenten te versterken om het gesprek aan te gaan met studenten en elkaar over gevoelig liggende onderwerpen en seksuele en genderdiversiteit in het bijzonder?
2. Wat werkt om de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit te vergroten onder mbo-docenten?
3. Welk type interventies zou kunnen werken om de acceptatie en motivatie van docenten te vergroten om het gesprek aan te gaan met studenten en elkaar over gevoelig liggende onderwerpen en seksuele en genderdiversiteit in het bijzonder?
4. Hoe zouden deze interventies het beste geïmplementeerd kunnen worden?
5. Welke concrete tips en handelingsperspectieven vloeien voort uit de antwoorden op vraag 1 t/m 4 voor (a) de landelijke overheid; (b) schoolbesturen; (c) onderwijsraden en (d) docenten zelf?

Onderzoeksmethode

We hebben allereerst een literatuuronderzoek gedaan waarin we de wetenschappelijke literatuur in kaart hebben gebracht over het vergroten van de motivatie en acceptatie van mbo-docenten rondom het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit. Vervolgens hebben we kwalitatieve interviews gehouden met experts op het gebied van seksuele en genderdiversiteit en/of non-discriminatie in het onderwijs en specifiek het mbo, en met experts op het gebied van interventies en implementatie in het mbo. We hebben gekozen voor het doen van semigestructureerde kwalitatieve interviews, omdat we een uitgebreid beeld wilden krijgen van de verschillende factoren die meespelen in het motiveren en bespreekbaar maken van lhbt+ inclusie. Bovendien waren we benieuwd naar welke interventies er mogelijk zouden kunnen werken om dit te vergroten. Semigestructureerde kwalitatieve interviews zijn hiervoor zeer geschikt, omdat experts hierbij vrij zijn om hun perspectief te bespreken, zonder daarbij beperkt te worden door vaststaande antwoordmogelijkheden. Maar tegelijkertijd biedt het semigestructureerde format van het interview wel de nodige structuur om visies met elkaar te kunnen vergelijken. Op basis van deze interviews hebben we een eerste analyse gemaakt van de belangrijkste bevindingen en overeenkomsten bij de experts. Deze bevindingen hebben we vervolgens voorgelegd aan mbo-docenten in een focusgroep. In deze focusgroep hebben we gevraagd naar hun ervaringen met de motivatie om lhbt+ diversiteit te bespreken in de klas en onder hun collega's. Ook hebben we gepeild of de bevindingen uit de expertinterviews over het vergroten van acceptatie van seksuele en genderdiversiteit herkenbaar waren of aanvulling behoeften.

Dataverzameling

Via ons netwerk hebben we mbo-docenten en experts benaderd waarvan we weten dat zij zich veel bezighouden met het bespreekbaar maken op mbo-scholen van diversiteitsvraagstukken en lhbt+ inclusie in het bijzonder. We hebben hierbij gebruik gemaakt van *purposive sampling*, waarbij het uitgangspunt was om zo veel mogelijk verschillende perspectieven op dit thema te verzamelen. We hebben daarom zowel mbo-docenten, interventie-aanbieders/ontwikkelaars, als inhoudelijke experts uitgenodigd die veel ervaring hebben met interventies op het gebied van seksuele en genderdiversiteit en/of non-discriminatie in het onderwijs en specifiek het mbo. De mbo-docenten hebben we gesproken in een focusgroep, de interventieaanbieders en inhoudelijke experts hebben we gesproken in individuele interviews.

Respondenten

In totaal hebben we 11 experts gesproken, waarvan 8 interventieontwikkelaars, een adviesorgaan, een koepelorganisatie en een toegepast onderzoeker. De 11 experts zijn gesproken in 9 interviews: 2 interviews zijn gehouden met 2 personen tegelijkertijd, omdat dit collega's waren en het voor de respondenten praktischer was in verband met de planning om het interview gezamenlijk af te nemen. Er hebben daarnaast 5 mbo-docenten aan de focusgroepen deelgenomen. Hiervan waren 3 docenten ook (opleidings)coördinatoren van burgerschapslessen of betrokken bij 'Gezonde School', 1 docent was betrokken bij het opzetten van een GSA op de ROC waar zij werkzaam was, en 1 docent was voor het docentschap voorlichter via het COC. Zowel de experts als de mbo-docenten waren betrokken bij mbo-scholen verspreid over heel Nederland.

We hebben geen mbo-docenten gesproken die zelf negatief staan tegenover, of zich ongemakkelijk

voelen bij het bespreken van seksuele en genderdiversiteit in hun klas. Het is doorgaans moeilijk om respondenten te vinden om te spreken over zaken waar ze het liever niet over hebben. Bovendien leert de ervaring dat gesprekken met meer negatief georiënteerde docenten antwoorden kunnen opleveren waarin men negatieve attitudes ontkent. Dit zou ons niet helpen in een beter onderbouwde aanpak op acceptatie te vergroten. In plaats daarvan hebben we er daarom voor gekozen om experts en collega-mbo-docenten te vragen om hun input en analyse. Uit de interviews met experts en collega's komen veelal redenen voor het niet bespreekbaar maken of gebrek aan acceptatie naar voren die ook overeenkomen met wetenschappelijke literatuur. Dat sterkt ons in het idee dat we een goed beeld hebben gekregen van de mogelijke beweegredenen van de docenten die minder acceptierend zijn.

Data-analyse

Zowel de interviews als het focusgroep-gesprek zijn geanalyseerd op basis van thematische kwalitatieve analyse (Verhoeven, 2020). De thematische analyse is een praktisch, stapsgewijs instrument om patronen (bestaande uit codes en thema's) in kwalitatieve gegevens te ontdekken met als resultaat een overzicht en contextuele interpretatie van deze gegevens als antwoord op de onderzoeksvraag, aldus Verhoeven (2020). In lijn met deze methode hebben we de volgende stappen genomen. Eerst hebben we ons georiënteerd op de gegevens en hierbij de relevante fragmenten geselecteerd. Vervolgens hebben we tekstfragmenten gecodeerd. Hierbij richt de analyse zich op het toekennen van codes die zijn gebaseerd op de thematische elementen die in de onderzoeksvragen centraal staan. Daarnaast worden er nieuwe codes toegekend aan informatie die nog niet in de onderzoeksvragen naar voren kwam. Vervolgens zijn deze codes gegroepeerd onder bredere thema's en werden patronen gezocht in hoe deze thema's met elkaar samenhangen en welke contextuele kenmerken deze samenhang beïnvloeden. Op basis van deze analyse geven we een antwoord op de onderzoeksvragen, en benoemen we opvallende factoren die door respondenten werden benoemd.

Opbouw van het rapport

In het *eerste hoofdstuk* beschrijven we het onderzoek dat we hebben gedaan in de wetenschappelijke literatuur om antwoord te geven op de eerste en tweede onderzoeksvraag. We onderzochten wat er uit wetenschappelijke publicaties bekend is over hoe de motivatie van docenten om seksuele en genderdiversiteit te bespreken, versterkt kan worden. Ook bekeken we wat er bekend is over wat werkt om de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit te vergroten onder docenten.

In *hoofdstuk 2* beschrijven we de resultaten van de interviews met experts. Deze experts zijn bevraagd op de eerste vier onderzoeksvragen. We beschrijven de belangrijkste thema's en onderwerpen die in de bevraging van de experts naar voren kwamen. Daarbij hebben we hen gevraagd naar hun ervaringen met interventies onder mbo-docenten (2.1) en naar hoe docenten die niet positief staan tegenover het thema toch gemotiveerd zouden kunnen worden (2.2 Noodzaak verhelderen en benadrukken; 2.3 Spanning wegnemen). Verder hebben we gevraagd naar wat goed zou werken in interventies om acceptatie bij docenten te vergroten (2.4), en welke randvoorwaarden er nodig zijn om de interventies te laten slagen (2.5). Tot slot hebben we besproken wat nodig zou zijn om de interventies te implementeren (2.6). Bij elk van deze onderwerpen zullen we aan het einde van elke paragraaf ook reflecteren op de resultaten van de focusgroep met mbo-docenten. In dit focusgroep-gesprek lag de nadruk op het bespreken en aanvullen van de resultaten uit de gesprekken met experts. Bij elk van de genoemde onderwerpen eindigen we daarom met een sectie waarin de visie en aanvullingen van de mbo-docenten besproken worden.

In het *derde hoofdstuk* vergelijken we de resultaten uit hoofdstuk 2 met de resultaten van het literatuuronderzoek uit hoofdstuk 1. Op deze manier analyseren we of de aanpakken zoals deze beschreven zijn in de wetenschappelijke literatuur ook overeenkomen met aanpakken in de praktijk, en waar deze elkaar wellicht nog kunnen aanvullen. Daarmee geven we een gedegen antwoord op onderzoeksvragen 1 t/m 4, over wat zou werken om de motivatie en acceptatie van seksuele en genderdiversiteit onder mbo-docenten te vergroten, wat voor interventies daarbij zouden kunnen ondersteunen en hoe deze interventies kunnen worden geïmplementeerd.

In *hoofdstuk 4* vatten we de conclusies op de eerste vier onderzoeksvragen samen en beantwoorden we ook onderzoeksvraag 5 door een overzicht te geven met concrete tips en handelingsperspectieven voor (a) de landelijke overheid; (b) schoolbesturen; (c) onderwijsraden en (d) docenten zelf.

1 THEORETISCH KADER

Er is veel wetenschappelijke literatuur beschikbaar over het versterken van motivatie (1.1) en over het vergroten van acceptatie van seksuele en genderdiversiteit (1.2). In dit hoofdstuk bespreken we de uitkomsten van dit wetenschappelijke onderzoek, waarbij we zowel theoretische als empirische literatuur hebben opgenomen. De theoretische literatuur gaat vaak niet specifiek over docenten of de onderwijs context, maar beschrijft meer algemene uitkomsten. De empirische onderzoeken, waarin getoetst wordt of de theoretische bevindingen ook in de praktijk naar voren komen, hebben we waar mogelijk wel toegespitst op de onderwijs context en docenten.

1.1 HET VERGROTEN VAN MOTIVATIE ONDER DOCENTEN

Om docenten seksuele en genderdiversiteit te laten bespreken, is motivatie essentieel, naast weerstand verkleinen tegen lhbt+ inclusie (Coulter, Colvin, Onufer, Arnold, Akiva, D'Ambrogi, & Davis, 2021). Maar wat hebben zij daarvoor nodig? Er is veel algemene literatuur over motivatie en hoe deze te versterken; dit is samengevat in de Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000). In deze paragraaf beschrijven we deze theorie, en ook welke specifieke belemmerende en bevorderende factoren er zijn voor docenten om het gesprek over seksuele en genderdiversiteit te bespreken.

1.1.1 Vergroten van (intrinsieke) motivatie

Er zijn verschillende theorieën die iets zeggen over het vergroten van intrinsieke motivatie. Een bekende theorie is de Self-Determination Theory (Dijkstra, 2018; Pelletier & Rocchi, 2016). Het uitgangspunt van deze theorie is dat motivatie niet een kenmerk is van een persoon; het is geen persoonlijke kwaliteit. Motivatie is eerder het gevoel dat iemand drijft voor het doen van een bepaalde activiteit, in een bepaalde context. Motivatie is dus iets dat wordt opgeroepen door de activiteit bij de persoon. Volgens de Self-Determination theory (Ryan & Deci, 2000) zijn mensen het meest effectief, productief en voelen ze zichzelf het beste als ze een activiteit ondernemen vanuit een intrinsieke motivatie, omdat ze de activiteit zelf leuk vinden om te doen. Als iemand daarentegen handelt omdat de omgeving dit van iemand vraagt, is men meer extrinsiek gemotiveerd, en ervaart iemand minder welbevinden. Hoe meer mensen het gevoel hebben dat hun gedrag door externe bronnen wordt gereguleerd, zoals bij extrinsieke motivatie, hoe minder positief de uitkomsten van hun gedrag zullen zijn. Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn om hun schoolwerk te doen (omdat het moet van de juf of ze anders straf krijgen) minder goede schoolresultaten behalen dan leerlingen die dat schoolwerk doen vanuit intrinsieke motivatie (omdat ze het leuk vinden om te doen) (Taylor et. Al, 2014). De theorie onderscheidt drie typen motivatie: a-motivatie (geen motivatie), extrinsieke motivatie (motivatie van buitenaf) en intrinsieke motivatie (motivatie vanuit iemand zelf). Maar bij de extrinsieke motivatie hangt de mate van ervaren motivatie af van hoe sterk iemands gedrag van buitenaf wordt gereguleerd. Hierin is een soort glijdende schaal aan te brengen, van heel sterk gereguleerd naar weinig gereguleerd. Hierbij worden 4 niveaus van regulatie beschreven, namelijk (1) externe regulatie: je doet iets omdat je omgeving dit wil; (2) geïntrojecteerde regulatie: je doet iets omdat je jezelf anders schuldig voelt of het slecht is voor je ego als je het niet doet; (3) geïdentificeerde regulatie: je doet iets omdat je het belangrijk vindt, het hoort bijvoorbeeld bij je professie; (4) geïntegreerde regulatie: je vindt het zelf ook echt belangrijk, daarom vertoon je

bepaald gedrag (Gagne & Deci, 2005). Hoe minder extern gereguleerd iemand zich voelt, hoe minder extrinsiek en hoe meer intrinsiek iemands motivatie wordt, en dus hoe positiever de uitkomsten van het handelen. Met andere woorden: ook als iemand een activiteit niet intrinsiek leuk vindt om te doen, maar wel het belang ervan inziet, kan het handelen nog positieve uitkomsten hebben. Mensen kunnen ook veranderen in de motivatie die ze ervaren, van extrinsiek naar intrinsiek. Dat proces wordt ook wel het 'internaliseren' van de regulatie genoemd (Gagne & Deci, 2005). Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat in een docententeam het bespreken van lhbt+ inclusie heel erg belangrijk wordt gevonden; er is een sterke sociale norm in het team. Sommige individuele docenten zullen dat misschien zelf niet belangrijk vinden, maar maken het wel bespreekbaar omdat ze voelen dat dat moet van hun omgeving. Ze zijn dan erg extrinsiek gemotiveerd. Maar als docenten onderling ook veel met elkaar bespreken waarom dit belangrijk is, en wat de noodzaak is van het bespreekbaar maken, kan het zo zijn dat ze het zelf ook belangrijk gaan vinden. Dan is de docent misschien nog niet helemaal intrinsiek gemotiveerd, maar er is sprake van geïntegreerde regulatie. Ze hebben dan de sociale norm geïnternaliseerd en eigen gemaakt en handelen daarnaar. Daarmee zullen de uitkomsten van hun handelen in de klas positiever zijn, volgens de theorie. Maar hoe zorg je er dan voor dat mensen steeds meer intrinsiek gemotiveerd, of in ieder geval minder extrinsiek, raken om te handelen? Dit hangt af van drie universele basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie. In een sociale context waarin deze drie behoeften vervuld worden, zullen mensen geneigd zijn om intrinsiek gemotiveerd te handelen, of, op zijn minst, de norm van hun omgeving internaliseren (Dijkstra, 2018; Pelletier & Rocchi, 2016). Het gaat dus om:

- Autonomie gaat over of iemand kan handelen naar de eigen waarden en interesses en een keuze heeft om te handelen zoals iemand dat zelf wil.
- Verbondenheid gaat over de verbondenheid en interactie met de omgeving, dus in dit geval met studenten, collega's en/of de school.
- Competentie gaat over of mensen worden uitgedaagd en hun capaciteiten kunnen benutten binnen een interactie met de omgeving.

Het werkklimaat waarin docenten werken, kan deze basisbehoeften bevorderen en zo ook de motivatie doen vergroten (Pelletier & Rocchi, 2016). Als docenten in hun werkomgeving vervuld worden in deze drie basisbehoeften, zullen ze zich steeds meer intrinsiek gemotiveerd voelen om te handelen in overeenstemming met de sociale normen van die omgeving. Kortom, als de werkomgeving een sociale norm heeft die het belangrijk vindt om seksuele en genderdiversiteit te accepteren en bespreken, en deze omgeving ook de basisbehoeften van de docenten vervuld, dan zullen de docenten ook intrinsieke motivatie voelen om dit thema bespreekbaar te maken.

Theorie over sociale normen heeft net een andere invalshoek en kijkt niet naar basisbehoeften maar alleen naar de invloed van de sociale norm. Een sociale norm is de perceptie van mensen van wat typisch of wenselijk is in een bepaalde groep of situatie en deze is sterk van invloed op hoe mensen zich gedragen (Tankard & Paluck, 2016). Het gaat in de eerste plaats om wat gedacht wordt dat andere mensen doen ('descriptive norms'). Ten tweede gaat het om wat gedacht wordt dat andere mensen vinden en wat ze goed- of juist afkeuren ('injunctive norms') (Cialdini et al., 1991). 'Descriptive norms' hebben direct invloed op gedrag, 'injunctive norms' hebben vooral invloed op intenties en houding (Melnyk, Van Herpen, Jak, Van Trijp, 2019). Uit onderzoek onder volwassenen blijkt dat wanneer gedacht wordt dat discriminatie volgens de sociale norm niet hoort of niet mag, men in het algemeen probeert om zich minder discriminerend te gedragen ten opzichte van bijvoorbeeld mensen

met een donkere huidskleur of homoseksuele mensen (Blanchard, Crandall, Brigham & Vaughn, 1994; Crandall, Eshleman & O'Brien, 2002; Monteith, Deneen & Tooman, 1996). Wanneer mensen zich onderdeel gaan voelen van groepen met een sterke antidiscriminatie norm en zij zich gaan identificeren met de eigen groep, dan internaliseren zij langzaam, maar zeker de sociale normen van de groep. Na verloop van tijd geven zij aan niet alleen vooroordelen te onderdrukken omdat 'dit zo hoort', maar ook omdat ze dat zelf zo willen (Crandall, et. 2002). Wanneer sociale normen echt geïnternaliseerd zijn, lijken sociale normen eigenlijk minder nodig. Mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn om niet te discrimineren, doen dat altijd en overal, ongeacht de sociale normen die daar heersen (Plant & Devine, 1998). Zij doen dat ook effectiever dan mensen die alleen door de sociale norm worden gemotiveerd (Devine, Plant, Amodio, Harmon-Jones en Vance, 2002).

1.1.2 Factoren die belemmeren of bevorderen

Er is ook gekeken naar eventueel belemmerende en bevorderende factoren voor docenten om het gesprek over seksuele en genderdiversiteit te bespreken. Page (2017) keek naar leraren en de bereidheid om literatuur die over lhbti+ ging te behandelen in hun lessen. Uit deze Amerikaanse studie bleek dat naast leeftijd en religie onzekerheid over het onderwerp een rol speelde om lhbti+ literatuur te gebruiken. Zo waren de leraren bang voor confrontatie met ouders of andere mensen uit de gemeenschap, als ze de lhbti+ literatuur behandelden of was er te weinig kennis om dit thema goed te bespreken. Bij religie bleek dat het hebben van een religie niet samenhang met het ongemakkelijk voelen om over dit onderwerp te praten. Vooral de mate van religie bleek een rol te spelen. Hoe sterker iemand een religie aanhing, hoe minder makkelijk zij dit onderwerp vonden. Hierbij bleken de evangelische christenen het het moeilijkste te vinden om over dit onderwerp te praten.

Swanson en Gettinger (2015) vonden ook een aantal barrières om lhbti+ leerlingen te ondersteunen bij leraren, namelijk: persoonlijke waarden die tegen de acceptatie van lhbti+ personen inging of persoonlijk ongemak wat zij ervoeren bij lhbti+ personen. Een andere barrière was dat zij niet wisten hoe zij lhbti+ leerlingen moesten ondersteunen of wat te doen bij lhbti+ gerelateerde conflicten. Er werd ook een goede training gemist om over dit onderwerp te praten. Verder vonden Swanson en Gettinger (2015) in hun onderzoek dat als er een actieve Gender & Sexuality Alliance (GSA) of een anti-pestprogramma was, zij een positievere houding hadden ten aanzien van lhbti+ leerlingen dan als deze er niet zijn. Het hebben van duidelijk beleid en goede communicatie hierover komt als voorwaarde voor een veilig schoolklimaat in verschillend onderzoek terug (Scandurra, Picariello, Valerio & Amodeo, 2017; Steck & Perry, 2018; Swanson & Gettinger; 2015). Duidelijk beleid hielp deze leraren ook om in te grijpen bij anti-lhbti+ geweld. Om een veilig schoolklimaat te ontwikkelen, is steun van collega's maar ook van bestuurders nodig.

Een andere bevorderende factor is of leraren het idee hebben dat het zinnig is en waardevol om in te grijpen bij anti-lhbti+ gedrag. Sociale normen van collega's, vrienden en bekenden over het nut van ingrijpen waren hiervoor ook een goede voorspeller. Om uiteindelijk tot ingrijpen te komen, is de attitude van docenten het belangrijkste. Staat deze positief tegenover het ingrijpen, is de kans groot dat er daadwerkelijk wordt ingegrepen (McCabe, Rubinson, Dragowski, & Elizalde-Utnick, 2013).

Een hele andere bevorderende factor komt uit een studie van Moskowitz, Li, Ignarri en Stone (2011). Hieruit komt naar voren dat intrinsieke motivatie om te reageren naar anderen zonder vooroordelen vergroot zou kunnen worden door mensen zich te laten herinneren dat zij hun doel om iedereen gelijk te behandelen ongeacht huidskleur, etniciteit of religie, niet altijd behaald hebben. Doelen blijven

namelijk doelen zolang ze nagestreefd worden. Als het doel behaald is, lijkt het doel juist weg te zakken en stereotypen worden dan weer gehanteerd. Kanttekening is dat in deze studie niet specifiek naar interne motivatie is gekeken, maar naar het nastreven van doelen. Een vergelijkbaar resultaat kwam naar voren in onderzoek over een totaal ander onderwerp: wanneer je mensen feedback geeft dat ze voldoende milieubewuste producten kopen, leidt dit tot minder recycling dan wanneer je aangeeft dat ze dat nog niet voldoende doen of hen geen feedback geeft (Longoni, Gollwitzer & Oettingen, 2014). Dit past bij wat staat beschreven onder 'goal priming': je helpt mensen herinneren aan hun doel, maar dat leidt alleen tot grotere inspanning om dat doel te behalen als mensen het idee hebben dat ze hun doel nog niet hebben behaald.

Tot slot is een belangrijke bevorderende factor inleving: heteroseksuele mensen die zich meer inleven in de positie van lhbt+ personen, zijn eerder bereid actie te voeren tegen hatecrimes tegen lhbt personen, zo komt uit een studie van Mallett en Huntsinger, Sinclair, Swim uit 2008. Ook in studies die gaan over andere gediscrimineerde groepen dan lhbt+ personen, zien we dat empathie ten aanzien van de minderheidsgroep gepaard gaat met meer bereidheid om actie te voeren voor de gediscrimineerde groep (Selvanathan, Techakesari, Tropp, Barlow, 2018) en in dezelfde studie van Mallett (et al. 2008) zagen we ook een duidelijk effect van inleving om zich in te zetten ten aanzien van een gediscrimineerde groep (in dat geval zwarte Amerikanen). Zoals beschreven staat in paragraaf 1.2 krijgen mensen minder vooroordelen ten aanzien van gediscrimineerde groepen wanneer zij zich inleven in deze groepen, maar dat inleven zorgt er mogelijk dus ook voor dat zij bereid zijn om zich in te zetten voor deze groep. Voor leraren zou dat concreet kunnen betekenen dat inleving zorgt voor meer bereidheid om te werken aan het vergroten van lhbt+ acceptatie onder leerlingen.

1.2 ACCEPTATIE VAN SEKSUELE EN GENDERDIVERSITEIT VERGROTEN ONDER DOCENTEN

Uit het eerdere onderzoek van Movisie¹ bleek dat docenten in het mbo het nog moeilijk vonden om het gesprek aan te gaan over seksuele en genderdiversiteit. Zelfs als zij al een training hadden gekregen, bleef dit spannend. Daarnaast was er ook een groep docenten die zelf negatief stond tegenover seksuele en genderdiversiteit, zo bleek uit het voorgaande onderzoek. Wanneer we kijken naar de cijfers uit de monitor sociale veiligheid van ECBO valt op dat lhbt medewerkers van mbo's vaker psychische en fysiek geweld meemaken in vergelijking met andere medewerkers. Dat de sfeer niet optimaal is voor lhbt personen blijkt ook uit het feit dat 12% van de medewerkers aangeeft dat openheid over lhbt zijn als medewerker bij studenten een probleem zou vormen, terwijl 41% aangeeft dat het geen probleem zou zijn en 47% dit niet weet (Hofland et al. 2018). Uit de kast zijn als lhbt docent (of vanuit een andere functie op het mbo) is dus allerm minst vanzelfsprekend. Daarnaast is bekend dat lhbt studenten ongeveer drie keer zo vaak slachtoffer zijn van vandalisme, discriminatie en pesten, digitaal geweld, seksueel geweld en bedreiging als niet lhbt studenten. Ook voelen lhbt studenten zich vaker onveilig (Van Toly, et al. 2018). De aandacht voor een veilig sociaal klimaat voor lhbt medewerkers blijkt op de meeste mbo's nog beperkt. Bij ruim de helft van de mbo-instellingen is er beleid voor een veilig sociaal klimaat voor lhbt medewerkers of is het een aandachtspunt. Een vijfde geeft aan dat er (nog) geen of onvoldoende aandacht is voor dit thema (Wagemakers et al. 2018). Ook uit andere cijfers blijkt dat er nog wat te doen is om de acceptatie te vergroten. Zo verbergt twee

¹ [Evaluatie van de docententraining Dialoog onder druk.pdf \(movisie.nl\)](#)

op de vijf jongeren in de leeftijd van 18 tot 24 jaar hun lhbtï identiteit op school (EU Fundamental Rights Agency, 2020). Gelukkig is er ook al het een en ander bekend over hoe de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit kan worden vergroot.

Om de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit te vergroten, kan er worden ingezet op het verminderen van vooroordelen en stereotypen over lhbtï+ jongeren bij docenten. Vooroordelen en stereotypen zijn voorspellers voor discriminerend gedag, wat de acceptatie in de weg zit (Felten, Taouanza, Broekroelofs, Vijlbrief & Cankor, 2020). We behandelen hier drie methoden die de acceptatie kunnen vergroten en vooroordelen en stereotypen kunnen verminderen, namelijk: (1) Inzetten op inleving en empathie; (2) Inzetten van sociale normen; (3) Priming.

1.2.1 Inzetten op inleving en empathie

Bekende interventies die worden ingezet om de acceptatie van lhbtï+ personen te vergroten, zijn gebaseerd op het werkzame mechanisme van inleving en empathie. Dit wordt bijvoorbeeld gedaan door middel van theater, film of het delen van ervaringsverhalen (Felten & Vijlbrief, 2018). Dit wordt bijvoorbeeld ingezet bij studenten, maar zou ook prima bij docenten kunnen worden ingezet.

Hoe werkt het?

Met empathie bedoelen we verplaatsing in de ander. Dit is een emotioneel proces. Empathie ontstaat doordat je gaat invoelen hoe het voor de ander is. Daaruit ontstaan empathische gevoelens voor een ander. Hierbij kun je je inleven hoe het voor de ander zou zijn of je kunt het je voorstellen hoe jij het zou vinden als je in de schoenen van de ander zou staan. Dit zorgt ervoor dat vooroordelen en stereotypen verminderen (Batson & Ahmed, 2009). Op het moment dat je je verplaatst in de ander, komt het zelfbeeld van jezelf en die van de ander dicht bij elkaar, het overlapt een beetje. Negatieve gevoelens voor de ander worden hierdoor verminderd (Galinsky & Moskowitz, 2000; Galinsky, Ku & Wang, 2005; Todd, Bodenhausen & Galinsky, 2012; Todd & Galinsky, 2014; Todd & Burgmer, 2013; Wang, Ku, Tai & Galinsky, 2014;). Omdat de meeste mensen zichzelf positief vinden, projecteren ze die gevoelens ook op de persoon waarin ze zich hebben ingeleefd. Een andere verklaring is dat de inleving ervoor zorgt dat je de ander wilt steunen. Je wordt gemotiveerd om geen vooroordelen en stereotypen tegenover de ander te hebben, omdat dit de ander schaadt (Batson, 1991; aangehaald door Dovidio, Gaertner, Kawakami, 2003).

Inleving en empathie werken om vooroordelen te verminderen ten aanzien van mensen uit verschillende gediscrimineerde en gestigmatiseerde groepen en is ook specifiek aangetoond als een manier om vooroordelen te verminderen ten aanzien van mensen die homoseksueel zijn (Batson & Ahmed, 2009; Hodson, Choma, Costello, 2009) en mensen die transgender zijn (Broockman en Kalla, 2016; Tompkins, Shields, Hillman, White, 2015). Ook zijn er een aantal bescheiden aanwijzingen dat inleving en empathie kan werken om vooroordelen te verminderen ten aanzien van mensen die bi+ zijn (Burke et al. 2017; Geasler, Croteau, Heineman, Edlund, 1995; Mallett, Huntsinger, Sinclair, Swim, 2008).

Hoe zorg je voor inleving in lhbtï+ personen?

Als iemand een verhaal hoort over een onrechtvaardige situatie vanuit het perspectief van een gestigmatiseerde groep, in dit geval over lhbtï+ personen, dan kan iemand zich gaan inleven in deze persoon. Dit komt doordat je jezelf gaat identificeren met de persoon uit het verhaal. Je gaat meeleven

en raakt zo 'emotioneel betrokken' bij het hoofdpersonage. Zo ontstaat er inleving en uiteindelijk empathie (Felten et al., 2020). Er zijn verschillende manieren om geconfronteerd te worden met de verhalen van een gestigmatiseerde groep. In de literatuur wordt contact als de belangrijkste en meest effectieve manier genoemd om met een gestigmatiseerde groep verhalen uit te wisselen. Dit hoeft niet alleen te gaan om direct contact, waarin iemand een ontmoeting en dialoog heeft met een persoon van een gestigmatiseerde groep. Ook vormen van denkbeeldig contact en parasociaal contact kunnen werken om verhalen van de ander te horen. Hierop volgend worden deze drie vormen van contact (direct, denkbeeldig en parasociaal) verder uitgelegd en wordt besproken hoe deze empathie en inleving kunnen versterken.

1. Direct contact en dialoog

Er zijn verschillende manieren om inleving en empathie te stimuleren, een concrete manier is het inzetten van een dialoog interventie. Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de inzet en werking van dialoog interventies. Bij een dialoog probeert een groep mensen begrip te krijgen voor de context, zichzelf en de ander. Door de dialoog wordt er met een gemeenschappelijke taal betekenis gegeven aan een issue en wordt dit samen getoetst (Gadamer, 1986). Een dialoog kan worden ingezet voor meer begrip over en weer, kritische reflectie en leiden tot een gezamenlijke actie voor meer sociale rechtvaardigheid (Zúñiga, Lopez, & Ford 2012). Tijdens een dialoog moet er voldoende ruimte zijn om te spreken, luisteren en te reflecteren op wat er gezegd wordt. Een goede gespreksleider die de grenzen bewaakt, is essentieel (Herzig & Chasin, 2006). De basis waardoor een dialoog interventie kan werken, is onder andere de contact theorie (Allport, 1954). Dat intergroup contact (zie kader voor uitleg) interventies zoals een dialoog, kunnen werken om vooroordelen en stereotypen te verminderen, bevestigen meerdere studies (o.a. Aberson & Haag, 2007; Paluck & Green, 2009; Pettigrew & Tropp, 2006). Er zijn ook een aantal aanvullende voorwaarden wil een dialoog werken volgens de contact theorie en zorgen voor inleving en empathie.

Voorwaarden

- Het werkt beter als de ontmoeting op vrijwillige basis is (Pettigrew et al. 2011).
- Deelnemers staan open voor persoonlijke ervaringen en inzichten; een eerlijke en onbevooroordeelde gespreksleiding die de grenzen van de dialoog bewaakt (Herzig & Chasin, 2006).

Naast dat een dialoog inleving en empathie kan bevorderen, kan een dialoog ook als doel hebben het uitwisselen van verschillende meningen. Mogelijk is er minder aandacht voor verhalen vanuit het perspectief van de lhbt+ personen. Het doel is dan geen discussie maar zonder oordeel naar elkaar te luisteren. Deze manier van de dialoog voeren kan ook averechts werken. Dit heeft alles te maken met de sociale norm en insteek van de dialoog (Felten et al., 2015). In de volgende paragraaf gaan we dieper in op de werking van sociale normen en hoe dialoog interventies hiervoor kunnen worden ingezet.

Wat is intergroup contact?

De contacttheorie van Allport uit 1954 stelt dat vooroordelen verminderen wanneer mensen die van elkaar verschillen (bijvoorbeeld in afkomst) elkaar ontmoeten. Dit heet ook wel 'intergroup contact'. Bij positief contact krijgen ze een positiever beeld van de andere persoon. Als die

persoon uit een andere groep komt, vormen ze op die manier vaak niet alleen een positiever beeld van deze persoon, maar zelfs van de hele groep waartoe ze deze persoon rekenen, zo is de theorie van Allport. Deze theorie is door verschillende studies bewezen. In een veel geciteerde en omvangrijke meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) zijn 515 studies tegen het licht gehouden, met daarin onder meer gerandomiseerde experimenten met een controlegroep. In 94% van de gevallen werden vooroordelen verminderd door het contact met mensen uit de andere groep. In een review van Paluck en Green (2009) naar wat werkt om vooroordelen te verminderen, wordt de contacttheorie genoemd als een van de weinige methoden die op dit punt echt effectief lijkt te zijn.

2. Denkbeeldig contact

Bij denkbeeldig contact krijg je een opdracht zoals: 'Stel je een aantal minuten voor hoe het is om contact te hebben met iemand die anders is dan jij' (zie o.a. Turner, Crisp & Lambert, 2007). Het gaat om het inbeelden dat je kort maar goed contact hebt met iemand die bijvoorbeeld homoseksueel is of tot een andere etnische groep behoort dan jij. Door je voor te stellen hoe het is om dit gesprek te hebben en je voor te stellen dat dit gesprek positief verloopt, kun je in enige mate zowel je impliciete als expliciete vooroordelen verminderen (Crisp & Turner, 2012; Husnu & Crisp, 2010; Moss-Racusin & Rabasco, 2018). Alleen denken aan een persoon uit een gediscrimineerde groep is niet voldoende: cruciaal is dat er echt een script wordt doorlopen. Dit houdt in dat de deelnemers mee worden genomen in het verhaal waarin ze een ontmoeting hebben. Binnen deze geleide fantasie moet niet te veel ruimte zijn voor eigen interpretatie (Crisp & Turner, 2009). Er zijn na ongeveer een week na de interventie effecten gemeten (Ioannou, 2019). Een van de verklaringen waarom denkbeeldig contact werkt, is omdat het beeld van 'de ander' en het zelfbeeld meer gaan overlappen (Moss-Racusin & Rabasco, 2018). Een andere mogelijke verklaring is dat door je een positief contact voor te stellen, gevoelens van angst verminderen, waardoor vooroordelen afnemen (Turner, Crisp & Lambert, 2007). Nog een andere verklaring is dat door denkbeeldig contact mensen het idee krijgen dat zij een persoon zijn die zich positief gedraagt ten opzichte van mensen die van hen verschillen in bijvoorbeeld afkomst: mensen gaan zichzelf zien als iemand die zich vriendelijk gedraagt naar 'de ander' en gaan dat dus ook meer doen (Crisp & Husnu, 2011).

Denkbeeldig contact werkt om vooroordelen ten aanzien van verschillende gediscrimineerde of gestigmatiseerde groepen te verminderen en is ook bewezen als een manier om vooroordelen te verminderen ten aanzien van lh personen (Lau, Lau, Loper, 2014; LaCosse & Plant, 2019; West, Husnu, Lipps, 2015) en ten aanzien van transgender personen (Moss-Racusin & Rabasco, 2018), ten aanzien van bi+ personen zijn de resultaten gemixt (Burrell, 2015; Toews 2020). Dat niet altijd resultaat wordt gevonden van denkbeeldig contact komt mogelijk doordat de voorwaarden die nodig zijn, niet altijd worden nageleefd.

Voorwaarden (deze staan beschreven in Broekroelofs, Kros en Felten, 2022):

- Realistische en herkenbare setting.
- Duidelijk script.
- Geen gevoelens van angst oproepen.
- Het werkt beter bij mensen die nog niet in het echt contact hebben met lhbt personen.

3. Parasociaal contact

Een andere vorm van (indirect) contact is via media of verhalen. Je leert dan niet iemand in het 'echt' kennen, maar in een verhaal in bijvoorbeeld een tv-serie. Het gaat dan niet om het zien van een vriendschap, maar meer om het leren kennen van een persoon via media. Dit wordt ook wel de parasociale contacthypothese genoemd (Schiappa, Gregg & Hewes, 2005) en deze theorie komt specifiek voort uit onderzoek naar het verminderen van vooroordelen ten aanzien van homoseksuelen. Het gaat dus om positieve representatie bijvoorbeeld op tv van mensen uit een gestigmatiseerde groep (Schiappa, et al. 2005). Aangevoerd is dat de parasociale contact theorie ook werkt als het gaat om de houding verbeteren ten aanzien van transgender personen (Massey, Wong, Barbati, 2021).

Algemene voorwaarden voor inleving

Er zijn in de literatuur een aantal voorwaarden gevonden wanneer inleving en empathie wel en niet werken. We hebben de verschillende voorwaarden samengevat uit de publicaties 'Wat werkt bij het verminderen van discriminatie' (Felten et al., 2020) en 'Do the right thing' (Felten, Emmen & Keuzenkamp, 2015):

- **Zorg dat de intentie er niet te dik bovenop ligt.** Als mensen doorhebben dat ze verhalen of films moeten horen of kijken om hun houding te veranderen, dan werkt het niet.
- **Werkt niet bij mensen met een laag zelfbeeld.** Het mechanisme werkt doordat je eigen beeld dichterbij die van de ander komt. Als je zelf negatief over jezelf denkt, ga je ook niet positiever denken over de ander.
- **Benoem de ander niet als 'de uitzondering op de regel'.** Dit heet ook wel subtyping. Het is belangrijk dat het duidelijk wordt dat de persoon waarin wordt ingeleefd, lhbt+ is. Anders kan die worden gezien als niet representatief voor de groep, waardoor vooroordelen en stereotypen alleen verminderen voor het individu en niet voor een lhbt+ groep.

1.2.2 Inzetten van sociale normen

Sociale normen hebben een grote invloed op het gedrag van mensen (Tankard & Paluck, 2016). Bij het verminderen van vooroordelen en stereotypen is vooral de perceptie van de sociale normen belangrijk. Met andere woorden: het gaat erom wat iemand denkt dat normaal gedrag is binnen een groep. Dat wordt in gedrag gevolgd (Tankard & Paluck, 2016). Zo is er onderzoek (Tankard & Paluck, 2017) gedaan naar de sociale normen en de invoering van het huwelijk voor mensen met hetzelfde geslacht in de Verenigde Staten. Hieruit bleek dat het beeld dat mensen hebben van wat normaal is ten aanzien van homoseksualiteit veranderde toen het huwelijk voor mensen met hetzelfde geslacht werd ingevoerd. Men vond homoseksualiteit normaler, maar hun persoonlijke overtuiging veranderde niet hiermee. Toch heeft het inzicht van wat normaal is invloed op het gedrag van mensen, het kan worden gezien als een soort van leidraad (Cialdini & Goldstein, 2004; Tankard & Paluck, 2016). Een andere semi-experimentele studie (Monheim & Ratcliff, 2021) onder studenten laat zien dat sociale normen ook invloed hebben op de acceptatie van transgender personen. In dit experiment werd er gezegd dat 70% van de studenten positief stond ten aanzien van gender inclusieve toiletten. Deze sociale norm zorgde ervoor dat de experimentele groep minder transfoob was. Interne overtuigingen veranderden wederom niet. Mensen waren wel meer bereid hun gedrag aan te passen, vermoeden de onderzoekers. Amerikaans onderzoek (Oyamot, Jackson, Fisher, Deason & Borgida, 2017) laat ook zien dat sociale normen invloed kunnen hebben op de publieke opinie over seksuele minderheden. In deze studie is gekeken naar de meer accepterende norm ten aanzien van seksuele minderheden in

20 jaar en de houding van meer conservatievere en traditionele mensen (autoritaire mensen). Deze groep mensen werd in de loop van die 20 jaar normen verschuiving positiever ten aanzien van lhbt+ personen. Dit gold voornamelijk voor de autoritaire mensen die gelijkheid onderschreven als waarde. Maar over het algemeen werden ook de andere, meer conservatievere, autoritaire mensen minder negatief over lhbt+ personen.

Instituten kunnen bepalend zijn voor de sociale normen in de samenleving. Een instituut kan een organisatie zijn, een bepaald veld zoals de arbeidsmarkt of de gezondheidszorg, maar ook een rechtbank of een president. De beslissing van het Hooggerechtshof in de Verenigde Staten om het huwelijk open te stellen voor paren van gelijk geslacht, leidde bij mensen tot een toename van de perceptie dat huwelijken tussen partners van gelijk geslacht geaccepteerd zijn (Tankard & Paluck, 2017). Ook wetten stellen duidelijke sociale normen (Barron & Hebl, 2013; Tankard & Paluck, 2016, 2017).

Hoe werkt het?

Er zijn drie verschillende vormen van interventies die werken aan het verbeteren van sociale normen te onderscheiden:

- (1) Persoonlijke feedback geven of iemand al dan niet voldoet aan de norm. Als je hoort dat je het slechter doet dan de rest (je drinkt veel meer dan de rest, je discrimineert meer dan anderen uit je omgeving), ga je namelijk vaak meer je best doen om je te schikken naar de norm (Cislaghi & Heise, 2018).
- (2) De community- of gemeenschapsbenadering (Cislaghi & Heise, 2018): een aanpak gericht op verandering van een hele culturele gemeenschap in plaats van bij individuen. Zo'n 'community based approach' werkt met name als het gericht is op sociale normverandering (Merzel, & D'Afflitti, 2003). Dat kan onder meer door het trainen van invloedrijke leden uit de gemeenschap (Merzel & D'Afflitti, 2003) en het houden van groepsconversaties (Cislaghi & Heise, 2018). Denk aan groepsconversaties waar deelnemers gezamenlijk kritisch kijken naar hun bestaande normen en onderhandelen over nieuwe normen binnen de groep.
- (3) Mensen zien of horen vanuit hun eigen groep dat discriminatie ten aanzien van lhbt+ personen niet wordt geaccepteerd (Cislaghi & Heise, 2018). Hierdoor worden ze zelf ook gemotiveerd om niet te discrimineren, wat zorgt voor minder discriminerend gedrag. Op de lange termijn kunnen sociale normen ook eigen overtuigingen veranderen (Felten et al., 2020). Onderzoek van Reynolds en Turner (2006) laat zien dat als mensen zich bij een groep identificeren, zij de waarden en normen die zij verwachten die bij de groep horen over gaan nemen. Bijvoorbeeld: als mensen zich meer identificeerden als feminist, verminderden vooroordelen omdat deze houding past bij de normen en waarden die bij een feminist horen. Mogelijk is dit toepasbaar op docenten: dat er aanspraak wordt gedaan op waarden en normen die horen bij het docentschap.

Een specifieke aanpak die werkt vanuit het mechanisme van sociale normen is 'extended contact': het weet hebben van positief contact, zoals een vriendschap: door een vriend te hebben die op zijn beurt weer bevriend is met iemand uit een gestigmatiseerde groep, kan vooroordelen verminderen. Het effect van 'extended contact' is aangetoond in diverse studies onder volwassenen (Dovidio, Eller, Hewstone, 2011; Lemmer & Wagner, 2015; Zhou, Page-Gould, Aron, Moyer & Hewstone, 2018), zoals beschreven in de publicatie 'Wat werkt bij het verminderen van discriminatie' (Felten et al., 2020). Extended contact werkt ook als het gaat om een betere houding ten aanzien van

homoseksuelen (António, Guerra, Moleiro, 2017). Een variant hierop is 'vicarious contact': het zien van een vriendschap tussen iemand uit de 'ingroup' met iemand uit de 'outgroup'. Het betekent dat je ziet dat iemand uit je 'eigen groep' bevriend is met iemand uit de groep waar je vooroordelen over hebt (Vezzali, Hewstone, Capozza, Giovannini & Wölfer, 2014). Dit kan in het 'echt', maar ook boeken en (film)beelden zijn een manier zijn om bekend te raken met vriendschappen tussen mensen die verschillen in afkomst. Het kan ook werken om de houding te verbeteren ten aanzien van homoseksuelen (Ortiz & Harwood, 2007; Preuß & Steffens, 2020). Het effect kan verklaard worden doordat het denken over de normen in de eigen groep verandert; men bedenkt dat de eigen groep het oké vindt om, om te gaan met mensen uit de andere groep (De Tezanos-Pinto, Bratt & Brown, 2010). Een concreet voorbeeld is te zien in de GSA's. GSA's zijn groepen van lhbt+ en niet-lhbt+ leerlingen die samen seksuele en genderdiversiteit zichtbaar en bespreekbaar maken en acties uitvoeren die het schoolklimaat voor lhbt+ leerlingen veiliger moeten maken. Door de niet-lhbt+ leerlingen wordt het goede voorbeeld gegeven aan andere niet-lhbt+ leerlingen om lhbt+ leerlingen te accepteren en met hen samen op te trekken. Er zijn verschillende onderzoeken die laten zien dat het beter gaat met lhbt+ leerlingen wanneer zij op een school zitten met een GSA (zie o.a. Ioverno et al. 2016).

Voorbeeld uit Canada: de inzet van de sociale norm

Als we kijken in een internationale context (Kitchen & Bellini, 2012) zien we dat in Canada er een duidelijke wettelijke verplichting is om te reageren op homofobie, geweld en pesten omtrent seksuele en genderdiversiteit op scholen. Het is verplicht om tijdig te reageren, registreren en rapporteren. Als dit niet gebeurt, kan dit consequenties hebben voor docenten, schoolbesturen en directeuren. Deze wet heeft ertoe geleid dat er in Canada in de lerarenopleidingen meer aandacht is gekomen voor seksuele en genderdiversiteit, en hoe leraren hiermee om kunnen gaan. In een van deze workshops is er aandacht voor kennis over lhbt+, worden er persoonlijke verhalen van lhbt+ personen gedeeld, is er aandacht voor de wettelijke verplichting en wat leraren moeten doen en tot slot wordt er iets verteld over de GSA's op scholen. Dit moet ervoor zorgen dat aankomende leerkrachten beter zijn voorbereid om een veiliger klimaat te maken voor lhbt+ leerlingen.

Voorwaarden

In het Wat werkt-dossier Wat werkt bij het verminderen van discriminatie (Felten et al., 2020) staan een aantal voorwaarden genoemd bij de inzet van sociale normen:

- Het werkt het beste als mensen de sociale norm communiceren die tot de eigen groep wordt gerekend.
- Het werkt het beste als iemand de sociale norm communiceert met enige autoriteit.
- Sociale normen kunnen per context veranderen en dus het gedrag van mensen ook.
- De sociale norm moet geloofwaardig zijn en niet te ver weg staan van bestaande sociale normen.

1.2.3 Priming

Bij priming gaat het om het onbewust activeren van associaties die invloed hebben op gedrag, gedachten en of gevoelens. Mensen hebben zelf niet door dat dit gebeurt (Dijksterhuis, 2006; Power, Murphey & Coover, 1996). Bijvoorbeeld als je zorgt voor een positieve context zorgt dit voor positieve associaties. Denk bijvoorbeeld aan lekker eten (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Andersom werkt het ook, als lhbt+ voorlichting wordt gegeven in een stinkende ruimte, wordt dat ook geassocieerd met lhbt+ personen, wat een negatieve impact heeft op de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit

(Inbar, Pizarro & Bloom, 2012). Ook is er bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar het schelden met 'gay'. Dit zorgde ook voor een negatievere impliciete anti gay bias (Nicolas & Skinner, 2012). Er zijn een aantal mogelijke manieren om priming toe te passen voor docenten. Er kan gedacht worden aan goal priming en aan flexibel denken.

Goal priming

Door een bepaalde prim (prikkel) wordt een doel geactiveerd en proberen mensen te werken aan dit doel (Förster et al. 2009). Doordat je als het ware herinnerd wordt aan een eerder gesteld doel, of waarde, ontstaat er een soort van 'spanning' die ervoor zorgt dat je onbewust werkt aan dit doel (Bargh & Chartrand, 1999). Er is verschillend onderzoek gedaan naar het primen van het doel om anderen gelijkwaardig te behandelen. Dit zorgde ervoor dat mensen minder impliciete vooroordelen en stereotypen kregen (Moskowitz & Li, 2011). Het is belangrijk dat het om een duurzaam doel gaat (Moskowitz, Gollwitzer, Wasel & Schaal, 1999; Moskowitz, Salomon & Taylor, 2000). Naast dat het alleen werkt als een doel duurzaam is, werkt het ook alleen als het doel nog niet behaald is. Daar moeten mensen dan ook regelmatig aan herinnerd worden (Moskowitz & Li, 2011; Janiszewski & Wyer, 2014). Er is ook enig bewijs dat goal priming beter werkt als het gekoppeld wordt aan een dagelijkse bezigheid of professie. In dit geval dus aan het docentschap. Dat zij bijvoorbeeld zien dat als ze te maken krijgen met lhbt+ leerlingen dit een kans is om hen gelijkwaardig te gaan behandelen en zo te werken aan het doel (Papies, 2016; Stone & Moskowitz, 2011). Bekend is dat goal priming kan werken, specifiek voor doelen ten aanzien van lhbt+ inclusie is er geen onderzoek gedaan.

Voorwaarden

- Het moet een duurzaam doel zijn.
- Mensen moeten zelf het doel stellen.
- Niet bewust van de bedoeling.
- Herinnerd worden aan het doel is belangrijk.
- Het werkt zolang men het idee heeft dat het doel nog niet is behaald.

Flexibel denken

Een andere manier van priming is het primen van flexibel denken. Met flexibel denken bedoelen we minder routinematig denken en meer creatief denken. Dit zorgt ervoor dat je minder vooroordelen en stereotypen hanteert (Blair, Ma & Lenton, 2001; Hutter & Crisp, 2005; Vasiljevic & Crisp, 2013). Het gaat dus om het 'out of the box' denken. Doordat je flexibel gaat denken, worden er minder snel associaties met stereotypen actief in je brein. Stereotiep denken is juist het tegenovergestelde van creatief of flexibel denken. Je gaat daarbij af op je eerste associaties (Devine, 1989). Mensen gaan flexibel denken door: (1) het zien van tegenovergestelde stereotypen, hierdoor word je als het ware verrast, waardoor je meer flexibel gaat denken (Prati, Crisp & Rubini, 2015); (2) letten op verschillen, bijvoorbeeld door plaatjes te vergelijken en te zoeken naar verschillen gaan mensen ook minder routinematig denken (Corcoran, Hund-hammer & Mussweiler, 2009; Todd, Hanks, Galinsky, & Mussweiler, 2011); en (3) out of the box denken of creatief denken. Door een creatieve opdracht te doen of door te denken aan een moment dat je dit deed, ga je ook meer flexibel denken (Janiszewski & Wyer, 2014; Sassenberg & Moskowitz, 2005; Sassenberg, Moskowitz, Fetterman en Kessler 2017). Voor een langer termijn effect verwachten onderzoekers dat herhaling essentieel is (Lai et al. 2016).

Voorwaarden

De voorwaarden komen uit het eerdere literatuuronderzoek 'Priming in de praktijk' (2019) en 'Wat werkt bij het verminderen van discriminatie' (2020):

- Herhaling van het creatief/out of the box denken.
- Het werkt niet als mensen weten wat de bedoeling is.
- Bij het gebruik van tegenovergestelde stereotypen is een duidelijke opdracht belangrijk. Het werkt niet door te vragen: 'Denk aan een tegenovergesteld stereotype van' Geef duidelijke voorbeelden, bijvoorbeeld in de vorm van een verhaal of beelden.
- Tegenovergestelde stereotypen werken niet goed bij mensen die al flexibel denken. Zij worden niet meer verrast.

1.3 WAT WERKT ER IN EEN TRAINING OVER LHBTI+ VOOR DOCENTEN?

Een training gericht op omgaan met lhbti+ zorgde ook voor een positievere houding bij docenten ten opzichte van lhbti+ leerlingen (Swanson & Gettinger, 2015). Volgens Swanson en Gettinger (2015) zou deze training moeten focussen op de discriminatie die lhbti+ leerlingen ervaren en het beleid van de school als het gaat om discriminatie en pestgedrag tegen lhbti+ leerlingen en kennis en tools moeten geven om te reageren op het pesten van lhbti+ leerlingen.

In het evaluatieonderzoek dat Greytak, Kosciw en Boesen (2013) deden, keken zij naar een korte training die gefocust was op het ingrijpen bij schelden tegen, pesten en lastigvallen van lhbti+ leerlingen. De zelfeffectiviteit werd onder de docenten vergroot. Dit werd gedaan door voorbeeldgedrag te laten zien, hoe je kan reageren, het zelf oefenen in de praktijk. Vooral het voorzien in het oefenen is belangrijk. Als er niet een uitgebreide training kan plaatsvinden, is het focussen essentieel. Een ander belangrijk onderdeel van deze training was dat de empathie voor lhbti+ leerlingen werd vergroot. Dit werd gedaan door lokale lhbti+ jongeren hun ervaringen met de school te laten delen in een filmpje. De toename van empathie stond in verband met het nut zien van het ingrijpen als er anti-lhbti+ geluiden waren binnen de school (Greytak & Kosciw, 2010; Greytak et al., 2013).

Om een geheel veiliger schoolklimaat te creëren voor lhbti+ studenten is het belangrijk dat ook niet onderwijsgevend personeel wordt getraind (Greytak & Kosciw, 2010; Greytak et al., 2013). Voor ander personeel, zoals een schoolbestuur, is het gaan inzien dat lhbti+ leerlingen daadwerkelijk te maken krijgen met negatief gedrag omdat zij lhbti+ zijn belangrijk. Dit vergroot hun motivatie om ook wat te doen tegen dit anti-lhbti+ geweld (Greytak et al., 2013).

Naast het literatuuronderzoek hebben we ook een overzicht gemaakt van interventies die worden aangeboden aan docenten meer te leren over hoe je seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar kan maken. Op basis van de beschrijving van de interventies hebben we een grove indeling gemaakt naar waar de verschillende interventies op gericht zijn. Er zijn interventies die gericht zijn op seksualiteit, waarbij er een deel van de training over seksuele en genderdiversiteit gaat. Er zijn ook trainingen die specifiek over seksuele en genderdiversiteit focussen. Veel trainingen hebben een focus op burgerschap en moeilijk bespreekbare onderwerpen (zie voor een overzicht de bijlage).

1.4 MBO-DOCENTSCHAP

De bovenstaande literatuur gaat over wat docenten in algemene zin zou kunnen bewegen om seksuele en genderidentiteit bespreekbaar te maken in de klas. Veel van de literatuur gaat echter niet over mbo-docenten specifiek. In heel veel opzichten verschilt de onderwijspraktijk van een mbo-docent niet veel van die van bijvoorbeeld een vo-docent. Maar er zijn wel een aantal duidelijke factoren waarin het mbo-docentschap verschilt van dat van een po- of vo-docent. Ten eerste is de toeleiding van mbo-docentschap divers, omdat mensen op veel verschillende manieren mbo-docent kunnen worden. Ten tweede zijn veel mbo-scholen en docenten relatief autonoom georganiseerd, waarbij docenten veel ruimte krijgen om hun eigen lespraktijk in te richten (meer nog dan op po- en vo-scholen). En tot slot speelt professionalisering een belangrijke rol, omdat vakdocenten zich moeten blijven bekwaamen om studenten kennis en vaardigheden bij te brengen die nodig zijn op de arbeidsmarkt waarin ze terecht komen. Hieronder worden deze drie factoren meer in detail uiteengezet.

Opleiding en professionalisering

Er zijn er veel verschillende manieren om mbo-docent te worden. Naast de duale en voltijdstudies die er ook voor po- en vo-docenten zijn, zijn er in het mbo ook manieren voor zij-instromers om bijvoorbeeld via een pedagogisch didactisch getuigschrift² als mbo-docent aan het werk te gaan. Hierbij gaat het vaak om mensen die veel vakkennis en praktijkervaring in een specifieke sector hebben opgedaan en hierover willen doceren op een mbo-school. Volgens een studie uit 2011, is een kwart van de mbo-docenten zij-instromer via een pedagogisch didactisch getuigschrift, en nog eens 17% heeft een duale 2^{de} graads opleidingen gedaan en 12% is zij-instromer via een verkort 2^{de} graadsdiploma (van der Rijst, van Duijn & Nedermeijer, 2011). De meeste mbo-docenten hebben dus een deeltijdopleiding of scholingstraject gevolgd. Maar omdat er veel verschillende opleiders zijn, en pedagogisch didactische getuigschrift-trajecten ook door elke mbo-school anders worden ingevuld, blijkt het lastig om zicht te krijgen op welke pedagogisch-didactische vaardigheden er gedoceerd worden aan beginnende mbo-docenten. Wel is aannemelijk dat, omdat veel deeltijders en zij-instromers op mbo-scholen doceren vanuit hun praktijkexpertise, zij mogelijk meer aandacht hebben voor de vakinhoudelijke specialisatie van hun onderwijspraktijk dan voor pedagogisch-didactische aspecten van de onderwijspraktijk.

Om beter inzichtelijk te maken aan welke kwaliteitseisen de mbo-docent zou moeten voldoen, is er door Stichting Beroepskwaliteit Leerkracht (SBL) (2016)³ een overzicht gemaakt waarin 7 kerncompetenties zijn beschreven waarop een mbo-docent zich zou kunnen ontwikkelen om een bekwaam docent te worden en blijven. Hierbij gaat het om de competenties:

1. *Interpersoonlijk*: fijne interactie met leerlingen, goede groeps sfeer creëren.
2. *Pedagogisch*: leerlingen een veilige leer- en werkomgeving bieden, problemen signaleren, kan het sociale klimaat van de groep positief beïnvloeden.

² Dit is een traject voor mensen die al vakbekwaam zijn, en op basis daarvan worden aangesteld op een mbo. In dit traject is de kandidaat-docent al werkzaam op het mbo en volgt daarnaast in maximaal 1,5 jaar trainingen op pedagogische en didactische vaardigheden op te doen en zo een lesbevoegdheid te verkrijgen. Deze trainingen kunnen door de mbo-instelling zelf worden aangeboden, maar worden vaak ook via hbo-instellingen gevolgd.

³ <https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leraar-vo-mbo-onderwijs.php>

3. *Vakinhoudelijk en didactisch*: leerlingen helpen zich de leerinhouden van vak of beroep eigen te maken, dit afstemmen op de leerling.
 4. *Organisatorisch*: zorgen voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving.
 5. *Samenwerken met collega's*: communiceren en afstemmen, bijdragen aan ontwikkelingen op school.
 6. *Samenwerken met de omgeving*: communiceren op prettige manier met ouders/verzorgers, instellingen, professioneel netwerk.
 7. *Reflectie en ontwikkeling*: streven naar beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren.
- In 2017 zijn de competentievereisten voor mbo-docenten verankerd in de huidige bekwaamheidseisen voor docenten, waarbij drie bekwaamheden worden onderscheiden, namelijk vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid.⁴

Organisatie van mbo-scholen

Mbo-scholen zijn er in verschillende typen; van kleinere agrarische opleidingscentra (aoc's) en vakscholen met gemiddeld rond de 2.000 leerlingen, tot grotere regionale opleidingscentra (roc's) waarvan studentenaantallen kunnen oplopen tot 20.000. Voor alle mbo-opleidingen geldt dat de docenten in een relatief klein team gezamenlijk het onderwijs verzorgen. Vaak zijn de opleidingen van roc's per branche op verschillende locaties gevestigd om persoonlijk contact te bevorderen en het onderwijs kleinschaliger te maken.⁵ Kenmerkend voor mbo-docententeams, en individuele mbo-docenten, is dat ze veel professionele ruimte hebben en gebruiken. Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte om als docent zelfstandig en/of in teamverband besluiten te nemen over hoe je je lespraktijk inricht; welke lesmethode een docent hanteert, de inhoud van de lesstof, maar ook de pedagogische aanpak in de les. Onder mbo-docenten is het daarom al jaren gemeengoed om relatief autonoom te kunnen werken, en dit is ook verankerd door middel van Het Professioneel Statuut en de Wet lerarenregister.⁶

Professionalisering en bijscholing

Naast formele scholing wordt er van mbo-docenten ook verwacht dat ze zichzelf blijven ontwikkelen en professionaliseren, bijvoorbeeld door het volgen van trainingen en bijscholing. Dit is voor mbo-docenten bij uitstek van belang om studenten op te blijven leiden met de kennis en vaardigheden die op dat moment worden vereist in de sector. Professionalisering is daarom ook opgenomen als een van de SBL-kerncompetenties van een mbo-docent. En professionalisering is ook expliciet verbonden aan de professionele ruimte die mbo-docenten mogen benutten.⁶ Ook wordt het genoemd als een belangrijke taak van een docent in het, door de mbo-raad opgestelde, kwalificatiedossier voor mbo-docenten (2015).⁷ Professionaliseringsactiviteiten kunnen zowel door mbo-instituten zelf, als door externe partijen worden georganiseerd. Op mbo-scholen zelf heeft professionalisering de vorm van studiemiddagen, trajecten voor loopbaan-coaching of -training, leernetwerken en begeleiding voor startende docenten. Er zijn ook externe aanbieders van cursussen voor deze doelgroep. Hierbij gaat het om gespecialiseerde opleidingscentra die cursussen aanbieden voor mbo-docenten. Dit kunnen zowel individuele trainingen en coaching trajecten zijn, als trainingen voor een heel docententeam/sectie.

⁴ Canon Beroepsonderwijs | Professionalisering docenten

⁵ <https://www.mboraad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/mbo-scholen>

⁶ <https://www.mboraad.nl/themas/professionele-ruimte>

⁷ https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/kwalificatiedossier_docent_mbo_def.pdf

Wettelijke kaders en burgerschapsonderwijs

Naast regelingen rondom professionalisering en kwaliteitseisen/competenties, zijn er ook wettelijke kaders die context bieden voor de bespreekbaarheid van seksuele en genderdiversiteit op mbo-scholen. Zo is via de Arbowet geregeld dat mbo-scholen en -docenten ervoor moeten zorgen dat studenten beschermd worden tegen agressie, pesten en geweld. Ook moeten mbo-scholen in lijn met de Algemene wet gelijke behandeling discriminatie tegengaan, en voldoen aan de wettelijke eisen voor goed bestuur die verband houden met (sociale) veiligheid in de Wet educatie en beroepsonderwijs.⁸

Naast deze wettelijke regelingen rondom de sociale veiligheid van studenten binnen mbo-instellingen, zijn er ook wettelijke regelingen die zich richten op wat er inhoudelijk over seksuele en genderdiversiteit besproken dient te worden in mbo-curricula. Hierin speelt onderwijs in Burgerschap een belangrijke rol. Met betrekking tot burgerschapsonderwijs is namelijk in de kwalificatie-eisen loopbaan en burgerschap van het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB (2022) vastgelegd dat studenten bij afstuderen de basiswaarden van onze samenleving, waaronder ook acceptatie van diversiteit (waaronder seksuele en genderdiversiteit), zouden moeten herkennen en erkennen. Ook wordt vermeld dat acceptatie van diversiteit (onder meer etnische, religieuze, seksuele en genderdiversiteit) en culturele verscheidenheid bijdraagt aan het adequaat functioneren in de samenleving.⁹ Mbo-scholen dienen derhalve de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit op scholen te bevorderen als onderdeel van het burgerschapsonderwijs. Er zijn geen verdere kwaliteitsrichtlijnen of -vereisten opgesteld die docenten kunnen gebruiken om hun curricula hierop in te richten.

1.5 SAMENVATTING

Onze inventarisatie van de wetenschappelijke literatuur heeft een aantal belangrijke factoren uiteengezet die mogelijk van belang zijn bij het motiveren van mbo-docenten om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken, en om meer acceptierend te zijn ten opzichte van deze diversiteit. De literatuur over motivatie laat zien dat, om motivatie te vergroten, het belangrijk is om in de drie basisbehoeften van mensen te voorzien, namelijk de behoefte tot verbondenheid, autonomie en competentie. In een context waarin aan deze basisbehoeften wordt voldaan, zijn mensen meer intrinsiek gemotiveerd om het gedrag te vertonen dat passend is in die context. Welk gedrag passend is hangt in grote mate af van de sociale normen die in de context worden gesteld. Om docenten te motiveren om lhbti+ diversiteit bespreekbaar te maken, is het dus zaak dat de omgeving van de docenten, met andere woorden de school en het management, uitdraagt dat bespreekbaarheid de norm is. Wanneer docenten zich dan meer verbonden voelen (met studenten, collega's etc.), autonoom voelen en competent, zullen zij meer geneigd zijn om deze sociale norm te internaliseren en gedrag te vertonen dat bij de norm past.

In de literatuur over het vergroten van acceptatie ten opzichte van lhbti+ personen spelen sociale normen ook een belangrijke rol. Deze literatuur laat zien dat als mensen van je eigen groep (ingroup)

⁸ [Integrale veiligheid: vier pijlers | MBO Raad](#)

⁹ [Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB](#)

een positieve sociale norm stellen over, of positief contact hebben met een andere (gestereotypeerde) groep, jij zelf ook meer geneigd bent om deze norm te volgen. Als je de sociale norm zou willen veranderen, kan het helpen om juist de invloedrijke of autoriteitsfiguren in de groep te trainen, of aan te spreken, omdat mensen met name gemakkelijk de norm overnemen die door een autoriteit binnen de eigen groep wordt gesteld. Andere manieren om sociale normen te veranderen, en daarmee acceptatie te bevorderen is door met de hele groep samen sociale normen op te stellen.

Een tweede factor die van invloed is op acceptatie is sociaal contact. Bij positief contact zorgt interactie met lhbt+ personen ervoor dat men verhalen uitwisselt, vragen stelt en daarmee inleving en empathie voor de positie van de ander ontwikkelt. Dit zorgt voor meer acceptatie van de ander. Bij contact kan het zowel om direct contact gaan, waarbij men face-to-face interactie heeft, als om contact via media of video, of denkbeeldig contact, waarbij men zich door een verhaal moet voorstellen hoe het zou zijn om contact te hebben met de ander.

Een laatste factor die van belang kan zijn, is priming. Bij priming gaat het erom onbewust associaties die invloed hebben op gedrag, gedachten en of gevoelens te activeren. Dit kan bijvoorbeeld door prikkels in de omgeving aan te brengen die het doel of onderwerp onbewust weer naar de voorgrond brengen. Ook flexibel denken helpt bij het stimuleren van acceptatie. Als mensen creatief en flexibel nadenken, zijn ze namelijk minder geneigd om stereotype associaties te maken en worden mensen dus meer acceptierend van anderen.

2 RESULTATEN INTERVIEWS EN FOCUSGROEP

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de interviews met experts en de focusgroep met docenten. We beschrijven de belangrijkste thema's en onderwerpen die in de bevraging van de experts naar voren kwamen. Daarbij hebben we hen gevraagd naar hun ervaringen met hoe seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar wordt gemaakt op mbo-scholen (2.1) en naar hoe docenten die niet positief staan tegenover het thema toch gemotiveerd zouden kunnen worden (2.2 Noodzaak verhelderen en benadrukken; 2.3 Spanning wegnemen). Verder hebben we gevraagd naar wat goed zou werken in interventies om acceptatie bij docenten te vergroten (2.4) en welke randvoorwaarden er nodig zijn om deze interventies te laten slagen (2.5). Tot slot hebben we besproken wat nodig zou zijn om de interventies te implementeren (2.6). Bij elk van deze onderwerpen zullen we aan het einde van elke paragraaf ook reflecteren op de resultaten van de focusgroep met mbo-docenten.

2.1 HUIDIGE BESPREEKBAARHEID SEKSUELE EN GENDERDIVERSITEIT OP MBO-SCHOLEN

De experts zijn gevraagd om hun ervaringen te delen over hoe seksuele en genderdiversiteit, in hun optiek, nu bespreekbaar wordt gemaakt op mbo-scholen. Ze hebben daarbij besproken hoe zij de bespreekbaarheid van seksuele en genderdiversiteit hebben ervaren tijdens het doen van interventies of trainingen met mbo-docenten. Ook hebben we gevraagd welke oorzaken zij zien voor het moeilijk bespreekbaar zijn van het thema. De respondenten hebben daarnaast ook geschetst op welke manier de mbo-context van invloed is op de bespreekbaarheid van het thema onder mbo-docenten.

2.1.1 Ervaringen met bespreekbaarheid tijdens interventies

Van de elf geïnterviewde experts hebben er negen directe ervaring gehad met trainingen en interventies voor mbo-docenten. Soms gingen deze trainingen over 'lastig bespreekbare onderwerpen' in het algemeen, en voor anderen ging dit specifiek over trainingen en interventies over lhbt+ inclusie en de bespreekbaarheid daarvan in de klas. De ervaringen van deze respondenten zijn grotendeels positief. Aanbieders van interventies worden doorgaans ingehuurd op aanvraag van een team(leader) of opleidingscoördinator van een mbo-school, waardoor deze aanbieders zich vaak in de situatie bevinden dat het docententeam zelf gevraagd heeft om dit thema te behandelen. Hierdoor zijn veel van de deelnemende docenten best gemotiveerd om aan de training deel te nemen.

"Ik heb altijd wel mensen in mijn groep die ook echt hele goede ideeën hebben. Of juist wel helemaal op dit thema super actief zijn en dan zie je ook weer dat je anderen kunt aansteken op die manier. Want dat enthousiasme komt dan heel erg goed over." (resp. 7)

Het beeld dat naar voren komt uit het evaluatieonderzoek van Movisie van de interventie 'Begrenzen en Uitnodigen'¹⁰, waaruit blijkt dat sommige docenten niet gemotiveerd zijn om aandacht te besteden

¹⁰ [Evaluatie van de docententruining Dialoog onder druk.pdf \(movisie.nl\)](#)

aan het thema burgerschap en seksuele en genderdiversiteit in het bijzonder, wordt ook door de experts in dit onderzoek bevestigd.

“We gaan er te gemakkelijk vanuit dat die docenten het allemaal wel belangrijk zullen vinden, dat is niet zo.” (resp. 1)

“Ik merk dat docenten het wel heel erg leuk vinden om theatervoorstellingen voor hun leerlingen of studenten te organiseren, maar [...] niet echt staan te springen om een training voor hun eigen team om lastige onderwerpen te bespreken. [...] Het is ook wel een probleem dat er nauwelijks over gesproken wordt. In de teams wordt niet echt goed uitgewisseld met elkaar.” (resp. 10)

Acht van de elf respondenten benoemen echter wel dat er veel verschillen zijn tussen **de verschillende opleidingen** in mbo-scholen. Hierbij komt naar voren dat de Zorg & Welzijn opleidingen vaker vragen om een dergelijke training en dat docenten hier ook enthousiaster meedoen. Maar het animo om moeilijk bespreekbare onderwerpen, en specifiek ook lhbt+ onderwerpen, aan te snijden is veel lager bij Business en Economie of techniek opleidingen. Een interventieaanbieder vertelde:

“Het zijn bijna altijd docenten of klassen van Zorg en Welzijn die die thematiek rondom lhbt enzovoort meekrijgen en dat het bij Techniek en dat soort lessen heel moeilijk is om ertussen te komen en dat het voornamelijk daardoor ook, als je kijkt naar gender, best wel vaak vrouwen zijn die de informatie meekrijgen en eigenlijk bijna nooit hele klassen vol met jongens.” (resp. 8)

2.1.2 Oorzaken voor moeizame bespreekbaarheid

Er worden drie verschillende oorzaken of onderliggende motieven genoemd waarom docenten het thema seksuele en genderdiversiteit deels proberen te vermijden en het niet bespreekbaar maken. Ten eerste beschrijven vrijwel alle respondenten dat docenten niet altijd de **noodzaak** zien van het bespreken van het thema. Hier worden verschillende redenen voor naar voren gebracht.

- Men vindt het thema niet relevant voor de inhoud van de (vak)opleiding:
“Je ziet het aan houding, je ziet het aan het feit dat, ja, mensen zeggen: ‘oh, maar dit zijn allemaal geen onderwerpen die bij mij in de les komen. [...] Ik moet hier zijn, maar ik vind het onzin want het is niet mijn vakgebied.” (resp. 3)
- Men vindt dat er al voldoende veiligheid en ondersteuning wordt geboden aan individuele lhbt+ studenten, maar daarmee onderkent men niet de mogelijke problemen die er spelen:
“Ze [docenten] doen er zelf luchtig over. [...] Dat idee van dat het heel erg aan de persoon ligt die zelf in die situatie zit of die moet ervoor uitkomen. En daar moet je dan ook niet te moeilijk over doen: ‘bij ons doen we daar ook niet moeilijk over op school ...’.” (resp. 7)

De tweede oorzaak die wordt genoemd is dat docenten het **spannend** kunnen vinden om het thema te bespreken in de klas. Deze gespannen emoties kunnen volgens de respondenten ontstaan door:

- Docenten maken de associatie tussen seksuele en genderdiversiteit en **seksualiteit**. Omdat deze twee onderwerpen aan elkaar gerelateerd worden, en seksualiteit (soms onbewust) wordt ervaren als een taboeonderwerp, wordt lhbt+ inclusie daarmee een beladen/spannend onderwerp om over te praten. Docenten zijn dan ook bang om persoonlijke vragen te moeten beantwoorden:

“Over seksuele geaardheid praten, is bijna alsof je het dan over seks gaat hebben. Voor heel veel docenten is dat nog gerelateerd aan seks. Terwijl het natuurlijk gerelateerd is aan een samenlevingsvorm of aan een manier van leven. Maar het gaat zo over je geaardheid, dus over je seksualiteit en dat is voor heel veel docenten nog te privé of te persoonlijk.” (resp. 4)

- Docenten zijn bang om **niet alle antwoorden te hebben** op vragen:
“Ik hoor dat in algemene zin van docenten in de voorbereidende gesprekken wel: voor de gemiddelde docent [...] gaat het heel snel waar het gaat over terminologie. Dus dat is wel met regelmaat dat docenten ook de kluts kwijtraken en zeggen [...] ‘ik vind het ook allemaal maar een rage’, [...] wat ik ook in die zin misschien ook wel begrijp, want docenten worden daarin zelf ook onvoldoende in meegenomen in deze ontwikkeling. Gewoon de feitelijke ontwikkeling van waar praat je over, hoe heten de dingen nu? Jongeren zijn daarin veel verder.” (resp. 5).
- Docenten zijn bang voor de **reactie van hun studenten** en om de controle in de discussie kwijt te raken. Deze reden tot vermijding wordt het meeste benoemd door de respondenten:
“Wij merken daarin dat docenten, ondanks dat ze die training hebben gehad, dat ze dat nog steeds spannend vinden. En dat ze eigenlijk [...] nog wel denken van: ja, maar hoe kan ik nu dat gesprek wel in goede banen leiden zonder dat het uit de bocht vliegt of zonder dat, nou ja, echt dat ik geen controle meer heb. [...] Weet je, dat vinden ze ook lastig. ‘wat als het over mij gaat en als ik gekwetst word? En als ik emotioneel word, wat dan?’” (resp. 3)

Een derde oorzaak, die minder vaak wordt genoemd door experts, kan liggen in **negatieve attitudes** die docenten hebben t.o.v. lhbt+ personen. Dit kunnen zowel bewuste als onbewuste attitudes zijn die meespelen in het handelen van docenten.

“Ik beschrijf dat als een Magnum ijsje, waarbij je aan de buitenkant het chocolaatje op een Magnum ijsje, dat zijn de argumenten, [...] en daaronder zit, dat zijn de belemmerende overtuigingen zal ik maar zeggen, dat is het bevroren ijsje daaronder en eigenlijk zijn dat die negatieve gevoelens die je krijgt, omdat het anders is dan wat je gewend bent en een negatieve attitude is eigenlijk een bevroren emotie, aangekleed met argumenten.” (resp. 2)

Het kan zo zijn dat docenten negatieve attitudes t.o.v. seksuele en genderdiversiteit hebben op basis van religieuze principes. Ook kunnen heteronormatieve opvattingen, opvoeding, en culturele achtergrond een rol spelen. Dit soort spanningsvelden werd door respondenten ook benoemd met betrekking tot de achtergrond van studenten. Vier respondenten benoemen dat docenten ook een spanningsveld ervaren rondom de bespreekbaarheid van seksuele en genderdiversiteit in **cultureel/religieus** diverse scholen en klassen.

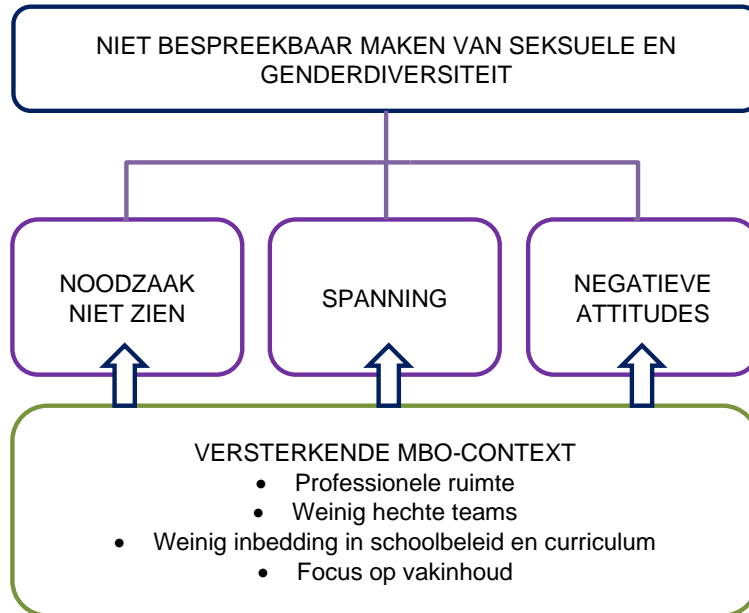
“Als het gaat om cultuur of een cultureel diverse groep en hoe ze moeten omgaan met conservatieve opvattingen ten opzichte van deze thema's. Dat vinden heel veel docenten echt wel heel erg moeilijk.” (resp. 7)

In sommige gevallen is het eerder een aanname van de docent, dat studenten met een cultureel diverse achtergrond dit thema wel eens lastig zouden kunnen vinden.

“Je hoort ook wel vaak: ‘Ik denk dat de islamitische leerlingen hier heel erg moeilijk over gaan doen’, en als dat niet zo is, dat ze bijna tijdens de les al denken van ‘Hoe kan het nou dat jij hier niet moeilijk over doet?’.” (resp. 8)

2.1.3 Mbo-context als versterkende factor

De experts noemen verschillende aspecten van de mbo-context die een **versterkende factor** vormen voor de drie oorzaken van het niet bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit (de noodzaak niet zien, spannend vinden, negatieve attitudes). In *figuur 1* is hier ook een samenvattend overzicht van weergegeven.



Figuur 1. Weergave van oorzaken en versterkende factoren

Een belangrijk aspect dat door vijf experts wordt genoemd is de **professionele ruimte** die mbo-scholen en mbo-docenten hebben om hun curriculum in te vullen. Een van de experts benoemt dat met name bij burgerschapsonderwijs, waarbinnen de bespreking van seksuele en genderdiversiteit zou kunnen plaatsvinden, deze professionele ruimte erg groot is; docenten hebben veel vrijheid om hun lessen in te vullen naar eigen inzicht.

“Ik heb ook wel eens burgerschapsdocenten meegemaakt, dat zijn wel echt, al die mbo-docenten zijn vergeleken met andere onderwijssectoren uitermate eigenwijs. Zij hebben namelijk geen nationaal curriculum, zij werken vaak niet met schoolboeken of ze variëren op die schoolboeken of ze maken hun eigen materiaal. Er wordt niet of nauwelijks gecontroleerd op de kwaliteit van de lessen. Dus ze zijn echt nog veel meer dan in andere sectoren koning in eigen klas.” (resp. 2)

Doordat mbo-scholen en docenten veel ruimte krijgen om hun eigen onderwijspraktijk en curriculum in te vullen, is iedereen ook vrij om het thema seksuele en genderdiversiteit op zijn eigen manier of niet te bespreken.

“Elke locatie heeft een eigen directeur en die is vrij, die is autonoom in de manier waarop hij de onderwijsopdracht uitdraagt en uitwerkt... die autonomie, daar wordt soms heel veel misbruik van gemaakt.” (resp. 1)

Deze professionele ruimte wordt volgens de respondenten ook in de hand gewerkt doordat mbo-scholen en docententeams doorgaans gefragmenteerd en **weinig hecht georganiseerd** zijn. Fusies tussen scholen worden ook genoemd als een complicerende factor hierin.

“Het probleem dat scholen groot zijn. Dat is... opleidingen zijn vaak heel groot. [...] Het is anders dan het vo minder hecht met elkaar.” (resp. 10)

“Wat me vooral heel erg opviel, was dat de communicatie op mbo-scholen best wel lastig loopt, dat merkten wij in ieder geval, [...] het was allemaal best wel gefragmenteerd.” (resp. 8)

Die fragmentatie kan er ook voor zorgen dat docenten die graag met het thema aan de slag willen zich hierin vaak alleen voelen staan, en daarom mogelijk toch weinig met seksuele en genderdiversiteit in hun lessen doen.

“Misschien willen ze het wel, maar ze voelen zich, volgens mij, wel altijd heel erg in hun eentje daarin en omdat het zo gefragmenteerd is.” (resp. 8)

Opvallend is ook dat *alle experts* signaleren dat de bespreking van seksuele en genderdiversiteit in mbo-scholen maar in **zeer beperkte mate duurzaam is ingebed in schoolbeleid en curricula**. Ook hierbij blijkt dat mbo-docenten gemakkelijk alleen komen te staan in hun initiatieven om het thema meer bespreekbaar te maken in de lessen.

“Maar het is vaak zo erg afhankelijk van één docent die daar enthousiast over is. En terwijl als ik kijk naar bijvoorbeeld het basisonderwijs of het voortgezet onderwijs. Die scholen kunnen vaak veel beter kiezen voor een bepaald thema en dan gaan ze daar helemaal beleid op schrijven en gaan ze helemaal op inzetten. Hier lijkt het soms wat ingewikkelder.” (resp. 7)

“In bepaalde scholen heb je gewoon, ja, karrentrekkers. ... en gelukkig zijn het er op elke school altijd wel een paar, maar wel redelijk vaak ook de minderheid in zo'n school. Maar die voelen zich echt daar soms ook best wel alleen in staan.” (resp. 3)

Een gevolg hiervan is ook dat het beleid op veel mbo-scholen is gericht op het aanbieden van één of enkele (gast)lessen. Experts zien op mbo-scholen vaak dat het onderwerp voor studenten en docenten kort wordt aangestipt gedurende het schooljaar, bijvoorbeeld tijdens gastlessen of in een thema-week, maar dat het daarna weer naar de achtergrond verdwijnt.

“Ik denk ook dat heel veel docenten deze thema's heel graag aan gastdocenten overlaten hoor. [...] Dat loopt sowieso soepel en het spreekt de studenten aan. Maar ja, ook dan is het weer, dan heb je één lesje en als dat niet breder wordt opgepakt, dan is het weer de vraag van in hoeverre is het echt effectief? [...] Als het niet vastgelegd gaat worden, dan verdwijnt het ook weer zo snel.” (resp. 7)

Het merendeel van de respondenten geeft aan de focus van mbo-docenten grotendeels ligt bij hun eigen **vakinhoud**. Dat is niet opmerkelijk aangezien veel van de docenten op het mbo vanuit de vakpraktijk zijn ingestroomd als docenten. Zij willen dus vooral goede vakmensen opleiden en willen hun expertise daartoe benutten. Sociaal-maatschappelijke vraagstukken, zoals seksuele en genderdiversiteit, hebben in het curriculum weinig tot geen plaats. Als het thema wordt besproken op mbo-scholen, gebeurt dat regelmatig in het kader van burgerschapslessen, en worden dan ook gegeven, of geïnitieerd door een docent of coördinator burgerschap. Twee experts geven aan dat daarbij wel een veel gehoord risico is dat de verantwoordelijkheid om het bespreekbaar te maken ook ligt bij de burgerschapsdocenten. Dit maakt het voor mbo-docenten gemakkelijker om het onderwerp niet zelf te hoeven bespreken, omdat dit de taak van de burgerschapsdocent zou moeten zijn.

“Docenten zeggen wel eens; ‘Ja, ik hoef hier niks mee want dat hoort toch bij burgerschap.’ “ (resp. 5)

Twee van de respondenten benoemen ook dat ze een vooruitgang zien met het aantal scholen en/of opleidingen dat bezig is met dit thema en hier actief beleid op voert.

“Ik merk ook wel dat er scholen zijn die echt heel erg goed aan de weg timmeren. Waar hele teams worden opgericht, waar diversiteit en inclusie gewoon echt een vakgroep is, waarbij ze ook studenten aanhaken, [...] en waar ze beleid ook voeren. Dan denk ik van: ja weet je, er zijn echt scholen, meer denk ik nog dan vijf jaar terug toen ik voor het eerst echt in het mbo stapte, mee bezig om dat echt goed op poten te zetten. Dus dat stemt mij echt wel hoopvol.” (resp. 3)

Visie van mbo-docenten

De ervaringen van de experts worden gedeeld door de mbo-docenten; zij hebben veel positieve ervaringen met collega's. De docenten merken dat bij sommige collega's het niet bespreken vooral voortkomt uit *handelingsverlegenheid*. Een van de respondenten vertelt dat ze dit ook als team met elkaar bespreken:

“Ze zijn het gewoon niet gewend om het met een klas het erover te hebben. [...] Je kan best een goede docent zijn, zonder dat je dat bespreekbaar maakt met een groep. Daar hebben we het ook over gehad. Misschien moeten we de mensen die hier echt niet gelukkig van worden, dat niet opdringen dat zij dat ook bespreekbaar moeten maken met een groep. Dat we daar nog naar gaan kijken hoe lossen we dat goed op met elkaar. Dat het wel met die groepen bespreekbaar wordt gemaakt door een andere collega of op een ander moment.” (resp. E)

Docenten beschrijven, net als experts, dat ook *angst* en *spanning* hierin een rol speelt. De angst om persoonlijke vragen te moeten beantwoorden, en ook angst om minder kennis te hebben dan studenten. Dat vindt een van de respondenten een gemiste kans om het gesprek aan te gaan:

“De angst dat studenten meer kennis hebben dan jijzelf, dan zie ik dat als een gemiste kans, laat je vertellen, als docent zijnde, vertel het mij, werkt het zo, waar komt dit vandaan. Dan komen de studenten aan het woord en gaan het delen. Dat is echt een gemiste kans. We hebben niet alle kennis in pacht.” (resp. R)

Maar de docenten merken ook verschillen tussen opleidingen in hoe bespreekbaar het thema is. Vooral de idee dat seksuele en genderdiversiteit als thema nauw verbonden is aan *seksualiteit* maakt het onderwerp lastig bespreekbaar op sommige opleidingen.

“Als je het hebt over stratenmakers, de metselaars, installateurs, motorvoertuigen, ook op dagen als Paarse Vrijdag, merken we dat het lastig is om in gesprek te komen met de studenten daar en veel docenten daar vinden het ook lastig om het te hebben over seksualiteit en over het anders zijn en, die vinden het al gauw vaag of zweverig. Daar lopen we wel tegen aan.” (resp. J)

Tot slot, bevestigen de docenten ook dat de *noodzaak* van de bespreking van het onderwerp niet altijd gevoeld wordt. Maar de docenten stippen aan dat zij dit vooral ervaren bij docenten die van zichzelf vinden al goed bezig te zijn op dit thema, en dus geen problemen ervaren rondom dit thema. Het is moeilijk deze docenten ervan te overtuigen dat hun aanpak toch niet zo effectief is als zij denken.

“Dat docenten snel komen met, wij zijn toch heel goed naar de studenten toe, terwijl die transgender student echt totaal onveilig in de klas is, gepest en getreiterd wordt. De overtuiging van docenten dat zij het goed doen, is heel groot. Maar het inzicht in de houding, waarom we het niet goed doen, of door te weinig luisteren naar zo'n student komt veel voor.” (resp. L)

2.2 BESPREEKBAARHEID EN ACCEPTATIE VERGROTEN

In de gesprekken met de respondenten werden voor elk van de verschillende oorzaken van een gebrek aan bespreekbaarheid en acceptatie van seksuele en genderdiversiteit verschillende mogelijke oplossingen benoemd. Hierbij werden aandachtspunten en werkvormen vermeld voor interventies voor docenten, maar ook voor schoolbeleid.

2.2.1 Noodzaak verhelderen en benadrukken

Als mogelijke oplossingen voor het extra benadrukken en verhelderen van de noodzaak om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken in de klas worden verschillende invalshoeken geopperd door de respondenten.

Als eerste wordt gesteld dat het goed kan zijn om de student centraal stellen. Docenten zijn gemotiveerd om studenten te helpen en te laten ontwikkelen. Door het belang van bespreekbaarheid voor de **sociale veiligheid** van lhbt+ studenten te benadrukken, zouden docenten zich mogelijk motiveren om hier toch mee aan de slag te gaan om zo studenten te helpen en ondersteunen.

“Docenten leven allemaal voor hun studenten. Als zij zien van die studenten van mij vinden het belangrijk dat dit aan bod komt, en ook jongeren misschien aan het woord horen van dit heeft het voor mij gedaan, dat dat wel kan helpen. En ook juist om te laten zien van, ja weet je, waarbij het niet is gebeurd, van wat heeft dat veroorzaakt? Dus meer verhalen vanuit de student zelf in plaats van een expert die vertelt: o ja, het is heel belangrijk om hier aandacht aan te besteden.” (resp. 7)

Daarbij is het volgens drie respondenten van belang om te benadrukken dat sociale veiligheid van belang is voor alle leerlingen in de klas, omdat alle leerlingen kenmerken hebben waarin ze moeten worden ondersteund. De ondersteuning moet klassikaal aangepakt worden en zich niet alleen richten op individuele studenten. Docenten kunnen dan namelijk ook inbrengen ‘dat het niet speelt’ in hun klassen, als lhbt+ studenten zich niet uitspreken in de klas. Een van de respondenten draagt aan:

“We hebben eigenlijk de verbinding gelegd toen tussen dit thema en dat het een onderdeel is van de identiteit waar studenten heel erg mee stoeien en worstelen. [...] Sommige dingen zijn niet zo zichtbaar [in de klas], maar dan is het wel handig dat je daar iets vanaf weet zodat je dat wel kan zien. [...] Je [student] bent onzeker over je seksuele identiteit, [...] Je kan niet jezelf zijn of je hebt het gevoel dat dat toch niet wordt geaccepteerd door de anderen, dan kan je als docent daar iets aan doen.” (resp. 10)

In het verlengde hiervan wordt door vijf respondenten gesteld dat het ook kan helpen als er een **groep studenten** is die dit thema **agendeert** op school, bijvoorbeeld in de vorm van een **GSA**. Doordat studenten aangeven dat zij het thema belangrijk vinden en ondersteuning nodig hebben van docenten, kunnen docenten aangesproken worden op dit belang voor studenten. Als een GSA op een school dit thema agendeert, is het ook moeilijker voor docenten om vol te houden dat het niet speelt.

“Ik merk wel dat als scholen eenmaal een GSA hebben, dat het vaak allemaal wat makkelijker gaat. Omdat ze dan ook die student zien die hiervoor strijdt ... dan zien ze ook van o ja, ze vinden het echt belangrijk dat hier aandacht voor is. Dus die studentparticipaties op het mbo zijn gewoon van groot belang denk ik, om ook de docent mee te krijgen.” (resp. 7)

Wel worden hier ook twee kanttekeningen bij geplaatst door twee van de respondenten. Ten eerste vinden deze experts dat het niet de verantwoordelijkheid van de studenten moet zijn om dit te agenderen. Met name omdat lhbt+ studenten zich in een kwetsbare tijd in hun ontwikkeling bevinden, en ook een mogelijk kwetsbare positie in de school innemen.

“Die studenten zijn veel te kwetsbaar om als veranderingsactivist op te treden.” (resp. 2)

Ten tweede zouden de GSA's ook spanning en wrevel kunnen opwekken bij docenten en medestudenten, die daardoor versterkt worden in hun twijfels ten opzichte van seksuele en genderdiversiteit. Andere docenten vinden deze spanningen niet onwenselijk, want deze zijn ook een spiegel van maatschappelijke processen.

“Ik zie nog weleens, bijvoorbeeld als een GSA heel activistisch wordt, dan zie je wel spanningen ontstaan [...] Er komen wel eens docenten bij me die zeggen dan van: ‘moet je leerlingen ook niet leren om wat breder te kijken. Dus niet alleen dat ene stukje van de identiteit alle acceptatie te vragen, want dat gaat straks in de samenleving ook niet zo. Dat is ook een kwestie van geven en nemen. Leerlingen studenten zijn natuurlijk vanuit zichzelf best heel radicaal op één laag van de identiteit, dus moet ik daar dan niet meer in sturen.’ Of andere docenten zeggen: ‘ja maar het is juist goed dat dit gebeurt, want het is een oefening in samen leven en als er frictie ontstaat, nou laat maar ontstaan en dan kunnen we met elkaar kijken hoe we ermee omgaan en daarvan leren we dan met z'n allen’.” (resp. 10)

Dit laatste punt sluit ook aan bij een andere manier die wordt genoemd om de noodzaak van het bespreken van seksuele en genderdiversiteit te verduidelijken, namelijk door de nadruk te leggen op de **maatschappelijke** functie van een mbo-school, waarbij studenten in een vertrouwde omgeving kunnen leren met verschillende mensen in de maatschappij samen te leven:

“Je bent in die zin ook een mini-maatschappij waarin je dit dus in een veilige omgeving moet kunnen bespreken, want ja, waar moeten ze het anders doen?” (resp. 3)

Er zijn ook 4 respondenten die suggereren dat het zou kunnen werken om ook een **vakinhoudelijke** connectie te maken door je af te vragen op welke manier de student in het vak te maken zou kunnen krijgen met mensen met een andere seksuele en/of genderidentiteit.

“Alle docenten zijn te porren voor een pedagogische visie waarin je met elkaar goed en respectvol wil omgaan en in het mbo is daarvoor eigenlijk die basis klantvriendelijkheid, die speelt in letterlijk alle studies. Dat gebruik ik ook vaak wel als argument als rationale voor de training, van ja maar dit is, die klantvriendelijkheid dat is wat zorgt dat je later een goede werknemer wordt, in wat voor vak dan ook.” (resp. 2)

Visie van mbo-docenten

De docenten benoemen, net als de experts, dat het goed kan werken om de noodzaak van het bespreken van seksuele en genderdiversiteit in de klas, te benadrukken. Van de 4 genoemde manieren om de noodzaak te benadrukken, benoemen de docenten dat het belangrijk is de verbinding te maken met de **vakinhoud** van de opleiding. Dit doet men door concreet te maken hoe het thema ook relevant is voor het werkveld waarin met terecht komt, of om voorbeelden en aanleidingen te zoeken die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en docenten van opleidingen waar dit

wellicht minder voor de hand ligt. Een van de respondenten, een coördinator op het thema seksualiteit en relaties binnen de mbo-school waar deze werkzaam is, geeft aan docenten hierbij te ondersteunen door samen ingangen te zoeken voor het gesprek in de klas:

“Nu bij Motorvoertuigen gaan we een uitzending kijken van Meiden die rijden. Dan ga je knippen, bepaalde shotjes van niet voor de hand liggende meiden in een vrachtwagen en gaan we daarop het gesprek aan [zitten ook lhbti meiden tussen]. Het is een ingang waardoor de docent zich ook capabel voelt om de relevantie naar de student aan te kunnen geven. Ik ga ook zelf mee om het samen te doen.” (resp. C)

“Een andere opleiding Mechatronica, dat is een praktijk locatie waar bijna geen [theorie] les wordt gegeven. Daar ben ik met de docent gaan kijken wat kunnen we hier doen? Toen kwamen we op het idee om ze een maandverband automaat te laten maken [...] Een jongen zei, ik heb het er met mijn vriendin over gehad, weet jij wel hoe duur dat is. Dat was het begin, het gesprek over menstruatie. Dat is dan je startpunt. [...] Dan verbind ik ze aan meiden van verzorging en moeten ze met elkaar praten over de producten die erin moeten, dan krijg je een gesprek op gang en vervolgens hebben we een gesprek over grensoverschrijdend gedrag e.d.” (resp. C)

Ook wordt genoemd dat de ondersteuning van studenten en het belang van **sociale veiligheid** de noodzaak kan verduidelijken. Docenten zullen onderschrijven dat sociale veiligheid van belang is voor alle studenten. Maar, zo benadrukt een van de docenten, daarbij is het wel belangrijk oog te blijven houden voor bespreekbaarheid en acceptatie van lhbti+ studenten in het bijzonder.

“Dat docenten snel komen met, wij zijn toch heel goed naar de studenten toe, terwijl die transgender student echt totaal onveilig in klas is en gepest en getreiterd wordt. [...] omdat de overtuiging is ‘wij behandelen iedereen gelijk, wij maken geen onderscheid’. Ik heb geprobeerd te zeggen misschien is het wel handig om onderscheid te maken dat je moet leren luisteren naar andersoortige pesterijen dan doorsnee, neem deze persoon sowieso serieus. Als hij het heeft over pesten, en jij ziet het niet. Betekend dat niet dat het er niet is.” (resp. L.)

2.2.2 Spanning wegnemen

Een belangrijke reden waardoor docenten seksuele en genderdiversiteit niet bespreken, is het ervaren van spanning bij het onderwerp. De experts hebben verschillende oplossingen genoemd, die kunnen helpen deze spanning weg te nemen.

Een oplossing kan zijn om de **basiskennis** over seksuele en genderdiversiteit te **vergroten**. Docenten ervaren vaak nog handelingsverlegenheid. Terminologie gaat snel en studenten weten soms meer dan docenten.

“Dus dat er leerlingen zijn die echt, ja, bijvoorbeeld vooral gender is echt een nieuw thema of wat heel veel jongeren of leerlingen bezighoudt, maar ook openlijk bezighoudt. Dus dat ze graag willen dat docenten de klas non-binair aanspreekt. En docenten weten eigenlijk niet wat ze daarmee moeten, want voor hen is het helemaal nieuw ... nou ja, dus ze weten niet hoe ze zich daar persoonlijk toe moeten verhouden, hoe ze zich daar professioneel toe moeten verhouden.” (resp. 10)

Juist het vergroten van die basiskennis kan een oplossing bieden om het minder spannend te maken voor docenten. Hoe meer kennis erover, hoe makkelijker het gesprek wordt. Een aandachtspunt is dat docenten die al wel de basiskennis hebben, geboeid moeten blijven in trainingen waarin deze kennis besproken wordt. Experts geven aan dat het bijbrengen van basiskennis vaak een onderdeel is van trainingen en dat er verschillende manieren zijn om dit te bespreken, maar doorgaans heeft dit de vorm van meer eenzijdige kennisoverdracht, en er wordt ook gebruik gemaakt van vraag/antwoord sessies, of quiz-vormen.

Ook **vaardigheden** om het gesprek met studenten te versterken zou kunnen helpen om de spanning weg te nemen. Docenten kunnen het spannend vinden om persoonlijke vragen te krijgen van studenten of negatieve reacties te ontvangen. Trainingen over gesprekstechnieken kunnen docenten helpen te oefenen wat ze in dergelijke situaties kunnen doen. De focus ligt veelal op het aanleren van technieken om moeilijke situaties met studenten het hoofd te kunnen bieden.

“Wij zeggen ook altijd van: ja, oefen het op een koud onderwerp en ga dan die gesprekstechnieken inoefenen, om het daarna op een onderwerp waarvan je, nou ja, verwacht, en dat is ook nog weleens een dingetje, dat vind ik ook wel grappig, waarvan je verwacht dat het gaat exploderen, om het dan te doen.” (resp. 3)

Eén van de experts geeft aan dat het ook goed kan zijn om in een trainingssetting te oefenen met situaties die mislopen.

“Je kan heel veilig voor de foute optie kiezen om te kijken hoe dat is. Heel veel mensen vinden het fantastisch om te zien, te ervaren, o ja, zo zou het helemaal mislopen. Het geeft je een veilig gevoel om een keertje een situatie te kunnen ervaren en te weten: o ja, zo moet ik het straks niet gaan aanpakken.” (resp. 7)

Intervisie over hoe je als docenten om kan gaan met seksuele en genderdiversiteit kan hierbij ook helpen. Verschillende experts geven aan dat casuïstiek hierbij kan helpen; door samen een casus door te spreken en te bespreken wat collega's in een dergelijke situatie zouden doen, kunnen docenten van elkaar leren en een gezamenlijke aanpak ontwikkelen.

“Vaak vraag ik dan naar casuïstiek die er zit binnen de groep zelf, of ze die willen uitwisselen. Dan komt dit thema altijd naar boven. Dus op zo'n moment gaan we het er echt eventjes met elkaar over hebben. Dan wordt de casus voor toelicht. En dan vervolgens vragen we aan de verschillende docenten van hoe zou je hierop reageren of hoe heb je dit misschien op je eigen school aangepakt?” (resp. 7)

Het missen van de basiskennis heeft tot gevolg dat docenten seksuele en genderdiversiteit nog vaak koppelen aan seks en zo het thema te privé vinden. Het is daarom zaak om het thema seksuele en genderdiversiteit niet te bespreken in het kader van seksuele voorlichting, omdat het daarmee te sterk aan seksualiteit wordt gekoppeld. Er moet dus nagedacht worden over hoe de training **geframed** of geïntroduceerd wordt aan docenten.

Ook het **normaliseren** van het onderwerp is een mogelijkheid om de spanning minder te maken. Bijvoorbeeld door over het onderwerp te praten als docenten onderling.

“Het is een spannend onderwerp, maar dan op het moment dat er gesproken wordt, is het eigenlijk heel normaal, daarna blijft het ook bespreekbaar.” (resp. 1)

Hoewel het vergroten van kennis en vaardigheden docenten kan helpen om spanning rondom het bespreken van het thema weg te nemen, is er ook een risico dat docenten zich toch niet bekwaam voelen om het gesprek aan te gaan, ondanks de trainingen, juist ook omdat ze nieuwe dingen leren waar ze nog onzeker over zijn in de praktijk. Daarom stippen twee experts aan dat het ook goed is om in trainingen te benadrukken dat docenten eigenlijk al heel competent zijn en veel van de vaardigheden en **competenties al bezitten**:

“Wat wij in onze trainingen ook doen, hen helpen om vanuit dat wat ze al kunnen het gevoel te krijgen: ja maar dit kan ik ook. Dus dan krijg je op je persoonlijk capaciteitsniveau het gevoel ik hoef niet iets extra’s te doen. Er wordt weleens de suggestie gewekt vanuit belangengroepen in Nederland dat de docenten gewoon heel veel meer moeten weten over dit onderwerp. En dat vind ik niet. Het helpt veel meer denk ik om te voelen dat je het kan doen vanuit wat je al kan. En kennis zit voor je, die hoef je helemaal niet op te zoeken. De studenten die weten dat.” (resp. 10)

Visie van mbo-docenten

Het bespreken van de aanpak rondom seksuele en genderdiversiteit als team wordt ook genoemd door de collega’s. Docenten zijn er niet van overtuigd dat elke docent les zou moeten kunnen geven over dit thema. Wanneer docenten te ongemakkelijk zijn met het thema, wordt er, in het team van een van de docenten, gezocht naar manieren om het thema wel aan te kaarten in de klas, zonder dat de docent dit zelf hoeft te doen. Het kan hierbij goed werken om bijvoorbeeld gastlessen in te zetten door een externe aanbieder.

“Wat bij ons helpt is de gastdocenten die wij uitnodigen. [...] Dan horen veel mentoren al veel over hun studenten [...]. Daarmee zijn we in ieder geval gaandeweg er mee bezig.” (resp. S)

“Het zijn gastdocenten en komen een keer en kunnen de studenten ook laten ontspannen, daar kun je als docent op meegaan. Zij doorbreken de spanning.” (resp. L)

2.2.3 Negatieve attitudes verminderen

In de interviews kwamen er veel verschillende elementen naar voren die zouden kunnen werken om negatieve attitudes te verminderen en acceptatie van docenten te vergroten.

Een eerste element dat in de interviews naar voren komt is **zelfreflectie**. Dit wordt door vrijwel alle experts benoemd als onderdeel van trainingen voor docenten. In dit onderdeel van trainingen wordt ingezet op het zichtbaar maken van de attitudes van de docent, en waar deze attitudes op gestoeld zijn. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door docenten elkaar te laten interviewen over hun eigen opvoeding:

“Hoe je opgevoed bent, dat je daar beter bij stilstaat, dat je weet hoe jouw reflexen werken en waar je wel of niet op reageert of ... Dat helpt wel, merk ik, in hun bewustwording van: oh ja, zo kan ik dus ook naar mijn leerlingen toe kijken en we staan allemaal op die manier in het leven.” (resp. 10)

Dit maakt ook duidelijk dat mensen binnen dezelfde groep of binnen hetzelfde docententeam anders over het thema denken. Dat biedt dan vervolgens een mooi aanknopingspunt om ook de **sociale norm** in het team te bespreken:

“De norm stellen door inderdaad met elkaar erover te praten en zo veel mogelijk een soort van positieve norm te stellen, van oké, dit is belangrijk [...] als het team een soort van eenduidig een boodschap uitstraalt, dus dat je als team weet, ja, dat je een beetje op één lijn zit, zeg maar, dat je het er met elkaar over hebt, van wat vinden we hier eigenlijk van, en wat doe jij op het moment dat er seksistische grappen worden gemaakt, of dat een leerling zich heel homofob uit.” (resp. 11)

Andere activiteiten zijn meer gericht op het **inleven** in het leven en de situatie van lhbt+ personen. Zo geeft één van de experts een mooi voorbeeld van een interventie voor docenten waarbij er een scène wordt gespeeld door drie acteurs die de rollen van een beginnende lesbische docent, senior docent, en teamleider uitbeelden. De beginnende docent vraagt in de scène aan haar collega's in hoeverre zij openlijk voor haar geaardheid kan uitkomen op school. In deze training werden docenten uitgedaagd om te interveniëren in de scène om de afloop van de scène te beïnvloeden. Op deze manier worden docenten uitgedaagd na te denken over hoe zij zich zouden voelen in de positie van de docent of van de teamleider.

“De trainer heeft erbij gezeten, die ziet dan welke interventies de docenten plegen, waar de discussie over gaat, waar de pijnplekken liggen en gaat dan 's middags de training in met deze docenten om verder zicht te gaan krijgen op wat hebben ze nou eigenlijk vanochtend gedaan en waar moeten ze nu naartoe?” (resp. 3)

Over de inzet van rollenspellen hierbij wordt verschillend gedacht. Sommige experts vinden het een goede manier om vaardigheden met elkaar of met een acteur te oefenen. Andere merken weerstand bij de docenten omdat dit een confronterende en ongemakkelijk situatie kan opleveren, en ze dit liever vermijden.

Niet alleen theater kan een aanleiding vormen voor het inleven in de situatie en ervaringen van lhbt+ personen, maar ook videomateriaal kan dit effect hebben:

“We maken video's met verhalen van leerlingen en studenten, ook mbo-studenten die iets hebben ervaren [...] van een docent die iets voor hun persoonlijk betekende. [...] want dan kan je docenten iets laten zien: oh ja, ik kan dus iets kleins doen in de sfeer van de groep of ...” (resp.10)

Ook gesprekken met een **ervaringsdeskundige** worden genoemd als een manier om inleving te bevorderen bij docenten. Als de ervaringsdeskundige door deelnemers heel open bevraagd kan worden, breekt dit doorgaans de spanning, volgens een van de experts, en komt er meer ruimte om in te leven in de persoon:

“[Dat geeft] een bepaalde luchtigheid, maar ook gewoon van indrukwekkend, van hé, dat je zo voor jezelf opkomt.” (resp. 1)

Inleven in de ander wordt ook nog specifiek genoemd in relatie tot het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit in onderwijscontexten die cultureel of religieus divers zijn. Daarbij ligt de focus op de **reflectie over andere vormen van uitsluiten en discriminatie**. Door studenten, en ook docenten zelf, een spiegel voor te houden en te bespreken op welke manieren zij zelf uitsluiting ervaren.

“Bedenk eens een moment waarin je je zelf buitengesloten hebt gevoeld.’ [...] Dat is de spiegel die ik kan voorhouden. Ik denk dat je dat ook bij docenten moet doen, eerst bij hun eigen pijn komen, om het maar even zo te zeggen. Als een training dus alleen maar gefocust is op één onderwerp

kom je nooit bij de pijn of de empathie van die docent. Ik denk dat dat soms het gevaar is als je zo'n heel gefocust thema kiest.” (resp. 8)

Om de mogelijkheden tot inleving en empathie te vergroten, pleiten deze experts voor een intersectionele aanpak, waarbij een veelheid aan diversiteiten wordt belicht.

“Het zou ook heel mooi zijn [...] als de lhbtj-docent [...] ook die connectie met kleur maakt, waardoor mensen van kleur ook eerder denken: ‘Ik ga lhbtj meer bespreken en religie et cetera,’ omdat daar wel een spanningsveld zit, maar dat spanningsveld los je, denk ik, alleen maar eerder op als je juist die verbinding daarover wel aangaat. [...] Het lijkt me gewoon heel goed als de Burgerschapsdocent gewoon gaat over kleur, over vrouwen, seksisme et cetera en dus lhbtj, dat je dat dus samenneemt en dat het gewoon een onderdeel is. [...] De training [voor docenten] zou moeten zijn om dus diversiteit en dus ook seksuele en genderdiversiteit onder Burgerschap bespreekbaar te maken.” (resp. 8)

Door seksuele en genderdiversiteit te bespreken in samenhang met andere vormen van diversiteit en uitsluiting/discriminatie op basis van deze diversiteit, kunnen docenten aanhaken bij de vormen van uitsluiting waar ze zelf mee te maken hebben. Dit maakt het gemakkelijker om zich in de situatie van lhbtj+ personen in te leven en om studenten les te geven op eenzelfde manier. Dit kan bijdragen aan de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit bij docenten en het bespreekbaar maken van het thema bij studenten, juist ook in meer diverse klassen.

Visie van mbo-docenten

De verschillende activiteiten en werkvormen die door experts werden genoemd, zijn voorgelegd aan de mbo-docenten in de focusgroep. De docenten vonden deze interventies herkenbaar en ook goed werkbaar voor mbo-docenten. In aanvulling op de inzet van ervaringsdeskundigen vulde een van de docenten aan dat zij daar ook de studenten van de GSA voor inzetten:

“We hebben ook met ervaringsdeskundige gewerkt, we zetten daar onze studenten van de GSA voor in. Wel even goed kijken wie dat kan en wil, maar meestal gaat het goed.” (resp. J)

2.3 INTERVENTIES EN RANDVOORWAARDEN

De verschillende activiteiten en werkvormen die worden besproken door de experts in interviews zien we ook terug in de interventies die al worden aangeboden voor docenten. Daarvan hebben we een overzicht gemaakt in [Bijlage II](#). De interventies of trainingen voor docenten kunnen een verschillende focus hebben. Daar waar sommige interventies de training insteken vanuit het thema seksualiteit, richten andere zich specifiek op het ondersteunen van docenten in kennis en vaardigheden die hen kunnen helpen seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken in de klas. Daarnaast worden er ook trainingen en interventies aangeboden die zich thematisch meer richten op de sociale veiligheid van studenten, of op het bespreekbaar maken van moeilijke onderwerpen in het algemeen. De focus van docententrainingen ligt doorgaans niet op het vergroten van acceptatie onder docenten, maar er zitten wel elementen in de trainingen die deze acceptatie desalniettemin kunnen vergroten, zoals het

bespreken van de sociale norm in het team, of activiteiten die empathie en inleving met lhbt+ personen kan versterken.

De experts noemen daarbij verschillende **randvoorwaarden** die kunnen helpen om interventies succesvol te laten verlopen.

- Positieve context, ook in omgeving en faciliteiten: en met goed eten en drinken. Het helpt als het leuk is: interactief, speels, met theater bijvoorbeeld. En ook humor is belangrijk volgens een expert: *“De ondertoon is natuurlijk serieus, maar er wordt ook enorm veel gelachen.”* (resp. 1)
- Veilig klimaat is belangrijk voor docenten om oefening goed uit te kunnen voeren: *“Wat belangrijk is, is dat we het gewoon in een veilige omgeving kunnen inoefenen. Dus in kleine groepjes, dat trainingen dus niet te veel mensen zijn. Dat het een team is dat ze kennen.”* (resp. 3)
- Groepsdynamiek: Als er mensen in de groep zitten die een negatieve mening hebben en daarmee, vanwege overwicht in de groep, ook de rest van de groep beïnvloeden, kan dit een nadelig effect hebben op de training. Trainers kunnen dit proberen tegen te gaan door de dynamiek te doorbreken, negatieve invloeden minder ruimte te geven, en wellicht ook deze dynamiek benoemen (één op één, of in groep).
- Betrek onderwijsondersteuners ook bij de trainingen: die zien vaak meer wat er speelt bij studenten en kunnen hier op een meer laagdrempelige manier op inspelen. *“Ik denk dat als je steeds de conciërges en ander onderwijspersoneel buiten trainingen laat, dat zij het ook gewoon niet meekrijgen, terwijl zij juist echt wel belangrijk zijn voor de normcultuur binnen de school.”* (resp. 8)

Visie van mbo-docenten

De focusgroep van mbo-docenten gaf aan deze randvoorwaarden te herkennen. Een van de docenten benadrukt dat het erg belangrijk is dat docenten de interventie ook leuk vinden:

“Het moet ook leuk zijn. En plezier is belangrijk in het overleg.” (resp. E)

2.4 IMPLEMENTATIE

Wat betreft de implementatie hebben we experts en docenten gevraagd wat er zou moeten gebeuren om mbo-scholen en -docenten op dit thema in beweging te krijgen en wie daarin het voortouw zou moeten nemen. Ook hebben we bevraagd waar en wanneer interventies zouden moeten worden aangeboden.

Hoe implementeren?

Een belangrijk thema dat in de interviews naar voren kwam, is de **duurzaamheid van de implementatie**, dit wordt door alle experts aangestipt. Experts zien op mbo-scholen vaak dat het onderwerp voor studenten en docenten kort wordt aangestipt gedurende het schooljaar, waarna het weer naar de achtergrond verdwijnt. Het is dus belangrijk dat het thema op regelmatige basis terugkomt. Een mogelijkheid om docenten vaker te bewegen om het thema terug te laten komen, is door momenten in het jaar aan te grijpen om het thema opnieuw te agenderen. Zo worden Coming

Out Day en Paarse Vrijdag genoemd als belangrijke momenten, en ook burgerschapsdagen kunnen hierbij belangrijk zijn.

“Als we met de Coming Out Day de vlag hijsen, dan kondigen we al aan dat we met het thema bezig gaan. Daardoor kan ik de docenten informeren.” (resp. 9)

Een andere manier om seksuele en genderdiversiteit op regelmatige basis te kunnen bespreken, is door het opzetten van een **doorlopende leerlijn**; dit wordt door vijf respondenten benoemd. Door het op regelmatige basis te bespreken wordt het mogelijk om op den duur ook negatieve attitudes van docenten en leerlingen te veranderen.

“Je hebt een doorlopende leerlijn nodig, want die attitude moet je veranderen en dat gaat niet in één les. Je kunt wel een stukje van het ijsje ontdooien in één les en dan onder ik zal maar zeggen, die argumenten even weglaten en over die emoties praten, maar dat komt dan de volgende les en de les daarop komt het toch weer terug, totdat het voldoende afgesleten is.” (resp. 2)

Hierbij is volgens de respondenten te adviseren om een meer gestructureerde aanpak van het thema in te bedden in het onderwijs, bijvoorbeeld binnen een vak als burgerschap. Meer richtlijnen en structuur in hoe het thema wordt besproken is volgens de respondenten gewenst. Een aantal respondenten merken ook op dat een **mbo-raad** hier mogelijk een rol in zou kunnen spelen, door advies te geven in hoe dit aan te pakken, welke interventies daarvoor ondersteunend zouden kunnen werken:

“De behoefte is vooral door de bomen het bos zien. Dus als je het hebt over trainingen, [...] wie bepaalt wat goed is?” (resp. 6)

Ook wordt door een aantal respondenten geopperd dat het misschien een goed idee zou zijn als er een **vakopleiding voor burgerschap** komt, zodat er meer richting wordt gegeven aan hoe burgerschap gedoceerd zou moeten worden.

In alle interviews wordt besproken dat het essentieel is voor **schoolleiding en management** om docenten te ondersteunen en motiveren om iets met het thema seksuele en genderdiversiteit te doen.

“Het zijn nog de individuele, welwillende, gemotiveerde docenten die ons boeken of benaderen. Terwijl je natuurlijk eigenlijk wil dat je van veel hogere lagen in de organisatie gewoon, ja, dat het nog breder gedragen wordt. [...] Zo kan een school natuurlijk ook de norm stellen, van hé, wij vinden dit een belangrijk onderwerp, dus wij willen dat alle docenten deze training gaan doen en gaan krijgen, en we gaan ernaar kijken hoe we als school onderwerpen als seksuele diversiteit en genderidentiteit hier een plek kunnen geven.” (resp. 11)

Als de schoolleiding de norm stelt dat seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar en geaccepteerd is op de mbo-school wordt het minder gemakkelijk voor teams en docenten om zich aan deze norm te onttrekken. Maar om deze norm te kunnen stellen, kan het wel handig zijn als de schoolleiding beschikt over *informatie over hoe het thema leeft binnen de school*. Er zijn verschillende personen binnen de school die het thema kunnen **agenderen** op school. Zo worden *vertrouwenspersonen* genoemd als een mogelijke manier om te signaleren wat er speelt op school. Daarnaast geven zes experts aan dat ook GSA's een rol kunnen spelen in het agenderen door bij schoolleiding en docenten aan te geven wat de ervaringen zijn van lhbt+ studenten binnen de school. De relevantie van het

onderwerp binnen de school is belangrijk om het thema voldoende gewicht te geven en voor het management om te kunnen onderbouwen waarom het bespreken van het thema noodzakelijk is:

“Er moet gevoeld worden ‘het speelt bij onze school’, want als mensen van buitenaf dat zeggen dan gaat het dus niet werken.” (resp. 10)

Het kan ook helpen om hiervoor een **coördinator of functionaris** aan te stellen binnen de school. Deze kan het thema dan blijvend agenderen en ook met docenten(teams) meedenken over hoe ze dit binnen hun opleiding zouden kunnen toepassen.

Om scholen de mogelijkheid te geven om ook prioriteit aan het thema te geven en tijd en ruimte te creëren voor docenten en/of coördinatoren om aan dit thema te werken, is het ook belangrijk, volgens de experts, om **financiering** vrij te maken dat hierin geïnvesteerd kan worden. Dit wordt door vrijwel alle experts naar voren gebracht.

“Wat werkt is geld [...] De stimuleringsregeling van de Gezonde School is een megasucces. Daar wordt heel veel gebruik van gemaakt omdat daar dus dedicated geld voor is om dit soort activiteiten in te huren. Dus dat geldstuk is gewoon superbelangrijk.” (resp. 5)

(Bij)scholing en professionalisering

Een van de onderzoeksvragen was ook waar en wanneer interventies geïmplementeerd zouden kunnen worden. Dat was ook voor de experts geen gemakkelijk te beantwoorden vraag. Zoals besproken in sectie 1.5 worden mbo-docenten namelijk op veel verschillende manieren docent, zowel via voltijd als zij-instroom als deeltijdtrajecten, en ook het aanbod aan bijscholing en professionaliseringstrainingen is weinig centraal georganiseerd. Daardoor zijn er weinig eenduidige manieren aan te wijzen waarop mbo-docenten tot professionaliseringsactiviteiten komen. De experts geven aan dat voor ‘al werkzame’ docenten professionalisering meestal via bijscholing wordt ontwikkeld. Drie van de experts benoemen dat een nadeel van bijscholing is dat het doorgaans vrijwillig door docenten moet worden gekozen:

“De meeste docenten doen daar niet, ik zal maar zeggen, vrijwillig aan mee, het is niet een training waar mensen vrijwillig op intekenen.” (resp. 2)

Toch is er geen consensus tussen de experts over of er een bepaalde mate van **verplichting** nodig zou zijn om docenten te bewegen om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken. De ene respondent stelt:

“Ik zou er eigenlijk wel voorstander voor zijn om het verplicht te maken voor docenten [...], omdat je anders toch weer die handelingsverlegenheid gaat krijgen van docenten en dat wil je eigenlijk wel wegnemen.” (resp. 8)

Terwijl een andere respondent stelt:

“Verplichting werkt waarschijnlijk niet op lange termijn. [...] Soms is het wel goed om een beetje gedwongen te worden hè, omdat je dan je ogen wel opent, maar ja, die intrinsieke motivatie is echt wel belangrijk, hoor. En zeker ook omdat je wil dat ze het gaan toepassen.” (resp.3)

Vier andere respondenten zien hierin ook een belangrijke rol weggelegd voor burgerschapsdocenten. Het zou volgens deze experts goed kunnen werken als er een gedegen opleiding is tot

burgerschapsdocent, dat burgerschap een verplicht vak wordt, en dat de burgerschapsdocent dan ook een coachende rol kan spelen in het begeleiden van collega's.

“Dus ik zou eigenlijk pleiten voor een opleiding burgerschapsdocent. En dan specifiek ook voor misschien wel het MBO... dat er bijna gewoon een soort van verplicht vak burgerschap is in elke school... wat niet wegneemt dat een wiskundedocent dus ook moet weten wat er speelt en dus ook een gesprek moet kunnen voeren. [...] Als zo'n burgerschapsdocent dan ook nog een soort van een rol van coach kan hebben voor z'n andere collega's [...] volgens mij win je dan echt een hele wereld. [...] Dat je dus als collega's onder elkaar een soort van trainer-coach hebt.” (resp. 3).

Visie van mbo-docenten

In de focusgroep met mbo-docenten kwamen vergelijkbare thema's naar voren bij het bespreken van de implementatie van interventies. Daarbij was vooral opvallend de discussie rondom verplichting tot het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit in de klas. Er waren twee docenten die niets zagen in verplichte deelname aan trainingen rondom dit thema, of bespreekbaar maken ervan:

“Ik denk ook laten we docenten die het ongemak te groot vinden, niet verplichten daartoe.”
(resp. C)

Hierop reageerden andere docenten dat het in ieder geval belangrijk was dat er wel gereageerd wordt door docenten op het moment dat er onveilige situaties ontstaan of er sprake is van discriminatie:

“Het gaat ook om de houding in de klas. Als er seksistische opmerkingen of racistische opmerken, dan heb ik de behoefte om goed te weten hoe ik iemand daarop kan aanspreken of het bespreekbaar te maken.” (resp. L)

Uit het gesprek bleek dat docenten een onderscheid maken tussen lesgeven over seksuele en genderdiversiteit, en anticiperen en reageren op problematische en onveilige situaties in de klas. De conclusie van de discussie was dat lesgeven over seksuele en genderdiversiteit wellicht niet een vereiste hoefde te zijn voor alle docenten. Als docenten er erg ongemakkelijk mee zijn kan het volgens de respondenten ook een averechts effect hebben. Maar zorgen voor een sociaal veilige klas is wel noodzakelijk en zou dus ook door alle docenten moeten worden nagestreefd.

Over opleidingsmogelijkheden stelt een docent dat het eigenlijk juist erg belangrijk zou zijn om dit thema daarbij op te nemen, omdat het dan de norm wordt dat seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar is.

“Ik denk dat het normaal moet zijn om het erover te hebben. Dat moet in de opleiding van docenten komen. Over de school en straatcultuur, het moet normaal worden. [...] Het mag wel moeilijk en spannend zijn. Maar ik vind dat het tot de norm hoort, [...] dus het zou in de opleidingen moeten komen te staan.” (resp. L)

Het agenderen van het thema kwam ook ter sprake bij de mbo-docenten, maar hier werd duidelijk dat niet iedereen enthousiast is over symbolische gebaren op school om het thema te agenderen:

“Ik zie soms scholen een regenboogvlag hebben hangen, dan denk ik leuk decor en wat doen jullie vervolgens en dan leeft het helemaal niet.” (resp. J)

Tot slot werd financiering ook als belangrijk punt genoemd in de focusgroep. Daarbij werd benadrukt dat het geld geormerkt moet worden om specifiek seksuele en genderdiversiteit te bespreken.

“Geormerkt geld is belangrijk, dat iemand er echt tijd en geld in kan steken, als het iets is voor erbij, dan blijft het iets waar je weinig moeite in kan steken. Wil je het goed doen, kost het veel tijd. Daarmee wordt het ook erkend als iets wat belangrijk is.” (resp. J)

2.5 SAMENVATTING

Zowel experts als docenten hebben de ervaring dat mbo-docenten veelal een positieve houding hebben ten opzichte van seksuele en genderdiversiteit. Daar waar dat niet het geval is, lijkt dit zijn oorzaak te hebben in drie factoren. Ten eerste zien niet alle docenten de noodzaak om het thema te bespreken in hun lessen: ze vinden dat ze al genoeg ondersteuning bieden voor lhbti+ studenten, of vinden het thema niet relevant voor de inhoud van hun vak. Ten tweede zijn er docenten die het vooral spannend vinden om het gesprek met studenten aan te gaan: ze ervaren handelingsverlegenheid, relateren het thema aan seksualiteit en ervaren daarmee ongemak, zijn bang voor de reactie van studenten (soms ook met name die met een andere culturele achtergrond). Tot slot, kunnen docenten zelf bewuste of onbewuste negatieve attitudes hebben m.b.t. lhbti+ personen. Deze attitudes kunnen ook samenhangen met religieuze of culturele overtuigingen.

Om docenten te motiveren om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken, blijkt uit dit onderzoek dat het belangrijk is om de noodzaak van het bespreken van het thema te benadrukken. Deze noodzaak kan benadrukt worden door in te zetten op de sociale veiligheid van- en verbondenheid met studenten, voor wie mbo-docenten veel hart hebben. Daarnaast kan de noodzaak van het thema benadrukt worden door de connectie te zoeken met de inhoud van het vak of interessegebieden van de docent.

Een andere manier om docenten te bewegen om seksuele en genderdiversiteit meer bespreekbaar te maken is door de spanning die docenten ervaren weg te nemen. Spanning wegnemen kan vooral door de competentiegevoelens van docenten te vergroten, bijvoorbeeld door in trainingen aandacht te besteden aan het vergroten van kennis en vaardigheden, maar ook door docenten te bevestigen in de competenties die ze al bezitten.

Interventies om de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit te vergroten, kunnen zich inhoudelijk richten op zelfreflectie bij de docenten, waardoor zij zich beter kunnen inleven in de ervaringen van lhbti+ personen. Inleving kan ook gestimuleerd worden door ervaringsdeskundigen te betrekken in trainingen, of door video's of theaterstukken te bekijken die positief contact met lhbti+ personen tonen. Ook is het van belang dat docenten positieve sociale normen met elkaar bespreken en hiernaar handelen. Een specifiek issue dat experts benoemen, is dat mbo-docenten soms met name negatieve attitudes verwachten op het bespreken van seksuele en genderdiversiteit in klassen met veel culturele diversiteit. Hierbij kan het helpen om seksuele en genderdiversiteit te bespreken in samenhang met andere diversiteiten die er in de klas kunnen bestaan, en de uitsluiting of discriminatie die daarmee gepaard gaat. Door docenten (en studenten) te laten nadenken over hun eigen vormen van diversiteit en uitsluiting, kunnen ze met meer empathie en inleving de ervaringen van lhbti+ personen accepteren.

Voor de implementatie van deze interventies is het van belang dat er voldoende structuur in de aanpak voor seksuele en genderdiversiteit zit om interventies met enige regelmaat terug te laten komen, zodat er duurzaam aandacht aan het onderwerp kan worden besteed. De ondersteuning vanuit schoolleiding en/of management is essentieel, omdat dit de sociale norm uitdraagt dat het thema breed gedragen wordt binnen de school. Dit zorgt ervoor dat koplopers in de organisatie zich ondersteund zien, en collega's beter kunnen overtuigen zich ook in te zetten. Zowel structuur in curriculum als ondersteuning vanuit management zijn volgens zowel experts als docenten nog onvoldoende aanwezig. Geormerkte financiering zou hier mogelijk verandering in kunnen brengen, net als richtlijnen voor hoe het thema geïntegreerd kan worden in curricula. Over de mate van verplichting die nodig is om docenten meer te bewegen om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken, is geen consensus. Wel lijken docenten het erover eens dat er hierbij een onderscheid moet worden gemaakt tussen lesgeven over het thema (wat wellicht beter niet gedaan kan worden door docenten die hier heel ongemakkelijk bij zijn) en het creëren van een sociaal veilige klas- en schoolomgeving. Sociale veiligheid werd gezien als essentieel en dus iets waar wèl alle docenten zorg voor zouden moeten dragen.

3 VERGELIJKING INTERVIEWS EN LITERATUUR

In dit hoofdstuk vergelijken we de uitkomsten van ons onderzoek onder experts en mbo-docenten met de bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur, zoals beschreven in hoofdstuk 1. Door deze vergelijking kunnen we achterhalen of de factoren die volgens de literatuur bijdragen aan het versterken van de motivatie en vergroten van de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit ook worden toegepast in de praktijk. Dit draagt bij aan het beantwoorden van onderzoeksvragen 1 en 2. Ook kunnen we door deze vergelijking onderzoeken of er factoren zijn die nog onvoldoende worden toegepast in de praktijk. Hiermee kunnen ook elementen naar voren komen die interventie-ontwikkelaars, scholen en docenten mogelijk in de toekomst nog beter kunnen inzetten. Dit alles draagt bij aan de beantwoording van onderzoeksvraag 5, waarbij we concrete tips en handelingsperspectieven opstellen voor de landelijke overheid, schoolbesturen, onderwijsraden en docenten.

3.1 MOTIVATIE

Volgens de wetenschappelijke literatuur zijn er drie belangrijke basisbehoeften die bijdragen aan de motivatie van mensen, namelijk competentie, verbondenheid en autonomie. Onderzoek heeft laten zien dat als mensen zich meer competent voelen, meer verbonden met anderen, en meer autonomie ervaren, ze meer motivatie ervaren (Ryan & Deci, 2000). In de interviews hebben we ook gevraagd naar manieren om docenten te motiveren om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken in de klas. Hierbij kwam naar voren dat er verschillende manieren zouden kunnen bijdragen aan het benadrukken van de noodzaak (2.2.1), het wegnemen van spanning (2.2.2). In deze interviews zien we duidelijk elementen terug die samenhangen met het versterken van de basisbehoeften die bijdragen aan motivatie.

3.1.1 Competentie

De wetenschappelijke literatuur benadrukt dat als mensen zich meer competent voelen om een taak uit te voeren, en worden uitgedaagd om hun capaciteiten te benutten, ze ook meer motivatie zullen voelen om dat te doen. In de interviews met experts komt naar voren dat het docenten zou helpen motiveren om lhbt+ inclusie bespreekbaar te maken als hun **spanning** rondom het thema en hun handelingsverlegenheid zou worden aangepakt. Hiervoor is het volgens de respondenten nodig om docenten meer basiskennis over het thema mee te geven en ook hun vaardigheden voor het bespreken van lastige thema's te vergroten. Het is dus waarschijnlijk dat als docenten zich meer vaardig en competent voelen om het gesprek met studenten aan te gaan, ze ook meer gemotiveerd zullen zijn om dat gesprek te voeren.

3.1.2 Verbondenheid

Het vergroten van een gevoel van verbondenheid is ook belangrijk voor motivatie: als je je verbonden voelt met de mensen om je heen en positieve interactie ervaart, kan dit ervoor zorgen dat je meer gemotiveerd bent om activiteiten te ondernemen met of voor deze mensen. In het onderwijs is deze

factor zeer relevant. Uit de interviews blijkt dat verbondenheid docenten op verschillende manieren kan motiveren.

Ten eerste heeft een docent interactie en relaties met studenten. Respondenten geven aan dat mbo-docenten veel hart hebben voor hun studenten en dus veel belang hechten aan de verbondenheid met hun studenten. De motivatie van docenten om lhbti+ onderwerpen bespreekbaar te maken kan versterkt worden door in te zetten op de relatie en verbondenheid met studenten. Door te benadrukken dat lhbti+ studenten ondersteund moeten worden, juist ook in de context van de klas, en zich daar veilig moeten voelen, zullen docenten meer de **noodzaak** van het bespreken van het thema ervaren.

Ten tweede zijn docenten ook verbonden met hun collega's en teamleden. Ook deze relaties kunnen de motivatie van de docenten versterken. Collega's en teamleden kunnen onderling overleggen over wat men gezamenlijk belangrijk vindt in het bespreken van seksuele en genderdiversiteit, en ook met elkaar uitwisselen hoe de verschillende docenten het thema bespreekbaar maken, bijvoorbeeld in intervisie bijeenkomsten. Door samen kaders en sociale normen op te stellen, voelen docenten zich meer verbonden met collega's en zullen ook meer geneigd zijn om naar de gezamenlijke sociale normen te handelen. Zo worden de groepsnormen (langzaamaan) geïnternaliseerd door alle collega's; de groepsnorm wordt ook de norm van de docent zelf. Hierdoor zullen docenten zelf meer de **noodzaak** zien om het thema te bespreken in de klas. Bovendien zorgt het onderling bespreken van seksuele en genderdiversiteit en het uitwisselen van manieren van aanpak er ook voor dat docenten minder **spanning** ervaren rondom het thema.

Maar rondom deze verbondenheid met collega's wordt in de interviews ook een obstakel genoemd. Verschillende respondenten benoemen dat docententeams op mbo-scholen **minder hecht** georganiseerd zijn dan op een vo- of po-school.

3.1.3 Autonomie

Autonomie wordt in de literatuur beschreven als een derde belangrijke basisbehoefte. Ook deze autonomie komt als thema naar voren in de analyse van de interviews. Zowel docenten als experts benadrukken dat het belangrijk is om te kijken naar manieren om de **vakinhoudelijke** connectie te maken om mbo-docenten te motiveren iets met het thema te doen. Dit doet men door concreet te maken hoe het thema ook relevant is voor het werkveld waarin men terecht komt, of om voorbeelden en aanleidingen te zoeken die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en docenten van opleidingen waar dit wellicht minder voor de hand ligt. Door in te spelen op de vakinhoudelijke interesse van de leerkracht wordt de **noodzaak** en relevantie om het thema te bespreken ook beter zichtbaar.

Een andere manier waarop autonomie ter sprake kwam in de interviews is bij de werkwijze van mbo-docenten. Veel docenten, zowel vakdocenten als burgerschapsdocenten, zijn gewend om veel autonomie en professionele ruimte te hebben in het **curriculum** dat bespreken en de opzet van hun lessen. Docenten hechten hier ook veel waarde aan en vinden het fijn deze vrijheid te benutten. Wel geven vijf experts aan dat het wel goed zou zijn om meer structuur en richtlijnen te bieden voor docenten. Omdat leerkrachten nu veelal zelf bepalen of en hoe ze lhbti+ inclusie bespreken, ontstaan er ook aanpakken die wellicht niet zo effectief zijn. Het zou daarom goed zijn meer richtlijnen te

hebben voor het curriculum rondom burgerschap en hoe lhbti+ inclusie bespreekbaar gemaakt kan worden (ook buiten burgerschapslessen om). Richtlijnen geven meer structuur en houvast voor wat en hoe het thema besproken moet worden, maar biedt ook nog voldoende keuzemogelijkheid voor docenten om dit op een autonome manier in te vullen.

Ook in de bespreking van bijscholing voor docenten kwam autonomie ter sprake. Deze bijscholing gebeurt nu vaak op vrijwillige basis, waarbij docenten zelf de keuze hebben om aan een training mee te doen. In de interviews werd er ook over gesproken of een bepaalde mate van **verplichting** goed zou zijn om docenten te bewegen om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken. Hoewel de meningen hierover verdeeld waren, zien veel experts en docenten niet veel in een verplichting voor docenten om hiermee aan de slag te gaan. Dat zou mogelijk ook averechts kunnen werken. Docenten worden hierbij extrinsiek gemotiveerd om lhbti+ inclusie bespreekbaar te maken. Omdat de autonomie van de docent wordt weggenomen met een verplichting is het minder aannemelijk dat docenten aan de slag gaan met het thema vanuit een intrinsieke motivatie. Drie van de mbo-docenten in de focusgroep stelden ook dat zij hierin een **verschil** zien **tussen het lesgeven** over het onderwerp en het **creëren van een sociaal veilige** klas. Lesgeven over seksuele en genderdiversiteit is iets waarvan de docenten stellen dat het wellicht niet goed zou zijn om dat te verplichten onder docenten; als docenten erg ongemakkelijk zijn met dit onderwerp kan dat ook weer nadelige effecten hebben voor lhbti+ inclusie. Maar zorg dragen voor de **sociale veiligheid** van studenten is wel iets wat alle docenten zouden moeten nastreven. Dat betekent niet alleen dat docenten preventief een goed klasklimaat moeten organiseren, maar ook dat ze, wanneer er sprake is van situaties waar bijvoorbeeld discriminerende opmerkingen worden gemaakt, adequaat reageren op de situatie. Het zou dus goed zijn om alle docenten te trainen om **situaties te herkennen** als discriminatoir en te handelen als hier sprake van is. Dat is nu nog niet het geval.

3.1.4 Sociale normen

De crux van de Social Determination Theory (Gagne & Deci, 2005) is dat als mensen zich competent, verbonden en autonoom voelen in hun omgeving, ze intrinsieke motivatie zullen voelen om te handelen naar de sociale normen van die omgeving. Die normen worden dan namelijk steeds meer geïnternaliseerd, maar daarbij is het dus wel noodzakelijk dat de *sociale norm* waaraan men zich aanpast ook *positief en acceptierend* is over lhbti+ inclusie. Als dat niet het geval is, zal het versterken van competentie, verbondenheid en autonomie geen positief effect hebben op de bespreekbaarheid van seksuele en genderdiversiteit.

Ook dit punt kwam vaak terug in zowel de interviews als het focusgroep-gesprek. Respondenten benadrukten dat het erg belangrijk is dat de **school en het management zichtbaar uitdraagt** dit een belangrijk thema te vinden. Dat moet dan ook worden gereflecteerd in het beleid van de school: Zijn er gedragsregels waarin het ter sprake komt? Zijn er protocollen om de sociale veiligheid van lhbti+ personen te ondersteunen? Is bij de sollicitatie van docenten dit ook een onderwerp van gesprek? Wordt er tijd, geld en ruimte vrijgemaakt om het thema te bespreken in docententeams, en op te nemen in curricula? Worden er structureel activiteiten georganiseerd rondom het thema? Door zichtbaar te maken dat de school seksuele en genderdiversiteit accepteert en ondersteunt, wordt de sociale norm gecommuniceerd aan docenten (en studenten), en kunnen ze deze ook gaan internaliseren. Uit de interviews met respondenten blijkt dat lhbti+ inclusie vaak **nog te weinig zichtbaar** ondersteund wordt door de schoolleiding.

3.2 ACCEPTATIE

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat er drie factoren belangrijk zijn bij het vergroten van de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit van mbo-docenten, namelijk 1) Inleven en contact, 2) Sociale normen, 3) Priming. Ook deze factoren komen naar voren in de interviews en focusgroep.

3.2.1 Inleven/contact

Docenten zouden meer acceptatie voor lhbti+ inclusie kunnen ontwikkelen door zich in te leven in mensen met een lhbti+ identiteit. Dit inleven kan worden vergroot, zo stelt de literatuur door verschillende vormen van contact. Al deze vormen van contact worden genoemd in de interviews.

Direct contact

Hierbij hebben docenten direct contact met een lhbti+ persoon. In de interviews met experts wordt daarbij het vaakst benoemd dat het goed werkt om in een training voor docenten een lhbti+ **ervaringsdeskundige** te betrekken. Docenten kunnen aan deze persoon vragen stellen en door directe ervaringsverhalen van deze persoon te horen, wordt het makkelijker om je in te leven in de situatie van lhbti+ personen in de samenleving. Ook contact met lhbti+ **collega's**, en met lhbti+ **studenten** (bijvoorbeeld in de vorm van een GSA) wordt genoemd als een vorm van direct contact die inleven kan bevorderen onder docenten.

Denkbeeldig contact

Bij denkbeeldig contact wordt aan deelnemers gevraagd zich een denkbeeldige situatie voor te stellen waarbij men contact heeft met de ander. Het gaat hierbij om het inbeelden dat je kort maar goed contact hebt, bijvoorbeeld door een gedetailleerd verhaal hierover te lezen. Door je voor te stellen hoe het is om dit contact te hebben en je voor te stellen dat dit positief verloopt, kun je in enige mate zowel je impliciete als expliciete vooroordelen verminderen.

Denkbeeldig contact wordt door de experts beschreven in de vorm van toneel. Een van de interventieontwikkelaars beschrijft een interventie voor docenten waarbij de docent naar een toneelstuk kijkt waarin docenten en een teamleider samen met een lesbische collega zogenaamd staan te praten over het ongemak dat de lesbische collega ervaart voor de klas en de vraag of zij haar seksuele identiteit bespreekbaar kan maken. Mbo-docenten die naar deze **toneelvoorstelling** kijken, mogen in de situatie interveniëren door de teamleider op verschillende manieren te laten reageren. Inleven speelt hierbij een grote rol, omdat de docent zich moet afvragen wat men in die situatie zou doen, en hoe de lesbische collega zich moet voelen.

Denkbeeldig contact in de vorm van een geleid verhaal waarin positief contact plaatsvindt, komt **weinig** naar voren in de interviews, en het komt ook niet naar voren bij interventies voor docenten. Wellicht is het mogelijk een dergelijke techniek in te zetten in (bestaande) e-learning modules die beschikbaar zijn voor docenten. Experts noemen e-learning echter nauwelijks als effectieve manier om acceptatie te vergroten, omdat het daarvoor te weinig discussie binnen het docententeam zou stimuleren. Het kan wel een goede manier zijn om basiskennis bij te brengen of een eerste onderdeel zijn in een proces waarbinnen ook training en discussie van het docententeam plaatsvindt.

Volgens de wetenschappelijke literatuur is het bij dit denkbeeldige contact belangrijk dat het een herkenbare setting is, er een duidelijk script is en dat er geen angstgevoelens worden opgeroepen. In de aanpak waarbij een toneelvoorstelling wordt ingezet, zijn deze voorwaarden aanwezig. Het is, ten eerste, een realistische en herkenbare setting voor de docenten, die ze ook echt zouden kunnen tegenkomen in hun onderwijscontext. Ook is er een duidelijk script. Wel is er een risico dat hierbij onbedoeld gevoelens van angst worden opgewekt bij deelnemers. Dit dient te worden voorkomen.

Parasociaal contact

Parasociaal contact betreft contact via media, bijvoorbeeld in de vorm van video/film of verhalen. Bij deze vorm is er geen direct contact, maar wordt iemand geconfronteerd met een positieve representatie van de ander, in bijvoorbeeld een **video**. Door dat positieve beeld van de ander te zien en diens verhaal te horen kan men zich beter inleven en is men positiever over die ander.

Verschillende interventieontwikkelaars geven aan video's te gebruiken in interventies van lhbt+ personen, vaak studenten, die over hun ervaringen vertellen. Deze worden ingezet in de klas (voor studenten), maar ook bij trainingen voor docenten. Volgens experts kan dit bijdragen aan het inleven in de situatie van studenten met een lhbt+ identiteit. Wel is het bij dit soort filmpjes belangrijk dat de intentie van de video er niet te sterk bovenop ligt: Als mensen doorhebben dat ze verhalen of films moeten kijken om hun houding te veranderen, dan werkt het niet.

3.2.2 Sociale normen

Een andere manier waarop de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit kan worden vergroot, is door het stellen en handelen naar een sociale (groeps)norm. Sociale normen zijn belangrijke raadgevers voor gedrag, zo blijkt uit het literatuuronderzoek. Als er een positieve norm is in een groep over seksuele en genderdiversiteit, zullen andere groepsleden naar deze groepsnorm handelen, en dus ook positief gedrag vertonen: ze internaliseren hiermee de sociale norm van de groep. Hierbij is vooral de norm van de *ingroup*, de groep waarmee jij je identificeert, relevant. Als 'jouw' mensen bepaald gedrag belangrijk vinden, is het gebruikelijk daarin mee te gaan.

Er worden in de literatuur verschillende manieren genoemd waarop de sociale norm het gedrag van mensen kan beïnvloeden. In de interviews wordt soms genoemd dat het belangrijk kan zijn om in het **docententeam te bespreken** wat de groepsnorm zou moeten zijn. Dit komt ook naar voren uit wetenschappelijk onderzoek dat laat zien dat een groepsconversatie waarin men samen met een kritische blik naar de heersende sociale norm kijkt, ook helpt om de norm samen te veranderen en uit te dragen. Maar vaker nog wordt de sociale norm besproken in een context waarbij er wordt benadrukt dat het belangrijk is voor de **school en de sectie/teamleiders** om uit te dragen dat zij hier het belang van zien (in woord en daad). Op die manier wordt een positieve sociale norm uitgedragen in de school en is het ook gemakkelijker voor docenten zich naar die norm te voegen. Ook dit zien we terug in de beschreven literatuur, die stelt dat autoriteitsfiguren in de groep een belangrijke rol hebben in het stellen van de sociale norm en ook gewicht en belang geven aan die norm, zodat andere groepsleden zich hiernaar gaan gedragen.

Een andere manier waarop de sociale norm een rol kan spelen, is in het observeren van gedrag iemand in jouw ingroup. Hierbij wordt de norm niet expliciet besproken of bediscussieerd, maar observeert men elkaars gedrag. Aan dat gedrag kunnen mensen namelijk ook zien welk gedrag

gebruikelijk is. In de interviews met expert en docenten wordt dit *weinig* benoemd. Eén expert beschrijft dat het goed kan werken om filmpjes te laten zien waarin door lhbt+ studenten wordt verteld over de manieren waarop docenten hen geholpen hebben. Dit soort **goede voorbeelden van collega's** geven docenten niet alleen ideeën voor hoe ze in praktische zin iets voor lhbt+ studenten kunnen betekenen, maar laten ook een sociale norm zien die uitdraagt dat het goed is om lhbt+ studenten te steunen en discriminatie van deze groep tegen te gaan. Door het zien van deze voorbeelden krijgen docenten een beeld van docentschap waarbij dit soort gedrag de norm is, en zullen dus ook meer naar deze normen gaan handelen. In de besproken literatuur wordt dit beschreven als *vicarious contact*, waarbij het zien of verhalen horen over positieve contacten van eigen ingroup leden (bijvoorbeeld docenten) met de 'ander' (in dit geval lhbt+ studenten), ervoor zorgt dat men zelf ook meer positief wordt.

Een belangrijke voorwaarde voor een positieve uitwerking van de sociale norm om acceptatie van seksuele en genderdiversiteit te vergroten, is dat mensen zich het liefst zo sterk mogelijk **identificeren** met de ingroup die een bepaalde norm uitdraagt. Als iemand zich namelijk niet sterk identificeert met een groep, zal deze zich ook niet gemotiveerd voelen om het gedrag van de groep over te nemen om erbij te horen. Maar hier zit mogelijk wel een obstakel voor mbo-scholen. Zoals al eerder vermeld bij de paragraaf over *verbondenheid*, merken verschillende experts op dat mbo-docenten en scholen niet zo hecht georganiseerd zijn. Als docenten zich bijvoorbeeld niet sterk verbonden voelen of identificeren met hun docententeam, is het niet waarschijnlijk dat ze de norm van dat docententeam gemakkelijk zullen overnemen en zich naar deze norm zullen gedragen. Het is mogelijk dat docenten zich wel meer identificeren met het **mbo-docentschap** in brede zin. Als docenten zich identificeren met mbo-docenten, en ze zien of horen dat acceptatie van seksuele en genderdiversiteit onder mbo-docenten de norm is, dan zullen ze zelf ook meer accepterend handelen. Maar daarvoor moeten docent zich dus wel sterk identificeren met het mbo-docentschap en moet acceptatie van seksuele en genderdiversiteit een sociale norm zijn die wordt uitgedragen in dat docentschap.

3.2.3 Priming

Ook elementen van priming komen naar voren in de interviews. Zo wordt er in de interviews bijvoorbeeld besproken dat de training voor mbo-docenten ook een positieve setting (fijne ruimte, lekker eten) moet hebben en leuk moet zijn. Dit is een voorbeeld van **positieve priming**, zoals beschreven in de literatuur. **Goal priming**, waarbij er op regelmatige basis herinnerd wordt aan het doel dat men heeft, komt ook terug in de interviews. Zo spreken veel experts over Paarse Vrijdag als een moment om seksuele en genderdiversiteit weer onder de aandacht te brengen op school. Ook werd in een focusgroep met mbo-docenten een mooi voorbeeld genoemd waarbij er op een mbo-school regenboog armbandjes of keycords door docenten worden gedragen om elkaar en ook studenten te laten zien dat het thema belangrijk en bespreekbaar is. Ook kan men op meer dagelijkse basis aanleidingen vinden voor bespreking van het thema door bijvoorbeeld aan te haken bij series of films, discussies op sociale media die leven bij studenten. **Flexibel denken** wordt in de literatuur ook beschreven als iets dat kan bijdragen aan de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit. Doordat men meer creatief en flexibel denkt, is het namelijk minder waarschijnlijk dat men terugvalt op stereotype beoordeling van anderen. Slechts een van de experts stipt aan dat het voor de docenten belangrijk is om op een creatieve manier over het lesgeven na te denken. Dit kan bijvoorbeeld door bij collega's langs te gaan en te kijken hoe die een les (bijvoorbeeld over seksuele en genderdiversiteit)

aanpakken. Ook eens een lesgeven in een ander vak, het instellen van een dubbelmentoraat om van elkaars sterkten en zwaktes te leren, worden genoemd als mogelijke manieren om creatief en flexibel denken onder docenten te stimuleren. En dit zou dus ook kunnen bijdragen aan acceptatie van lhbt+ personen.

3.3 SAMENVATTING

Uit de vergelijking tussen de literatuur over het vergroten van motivatie en acceptatie rondom lhbt+ inclusie, en de thema's die voortkomen uit de interviews en de focusgroepen, blijkt dat er veel overeenstemming is.

Om mbo-docenten te *motiveren*, wordt er in de literatuur gesteld dat het belangrijk is om in te zetten op gevoelens van competentie, verbondenheid en autonomie. Elk van deze elementen kwam ook terug in de interviews en de focusgroep. Het is van belang om de spanning rondom het thema te verminderen door *competentiegevoelens* van docenten te versterken, bijvoorbeeld door middel van trainingen. *Verbondenheid* kan ook motiverend werken voor mbo-docenten, omdat zij veel hart hebben voor hun studenten. Door de student centraal te stellen en te benadrukken dat lhbt+ studenten ondersteund moeten worden en zich, net al medestudenten, sociaal veilig moeten kunnen voelen, zullen docenten meer de noodzaak van het bespreken van het thema ervaren. Voor de motivatie van mbo-docenten is het daarnaast ook belangrijk om de *autonomie* van de docent niet te veel te knotten door vereisten aan curricula in te voeren, omdat die autonomie ook goed is voor hun motivatie. Richtlijnen kunnen houvast bieden voor hoe het thema besproken wordt, maar het is van belang daarbij voldoende keuzemogelijkheid voor docenten te bieden om dit op een autonome manier in te vullen. Daarnaast zien mbo-docenten zelf niet veel in het verplichten voor docenten in het bespreken van seksuele en genderdiversiteit. Maar ze maken daarbij een verschil tussen het lesgeven over het onderwerp en de sociale veiligheid in de klas. Lesgeven over het onderwerp zou niet verplicht moeten zijn, omdat het ook averechts kan werken. Maar reageren op situaties is essentieel om de sociale veiligheid van lhbt+ studenten te vergroten en zou dus wel een meer verplicht karakter moeten hebben.

Bij de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit worden veel factoren, die bevorderend kunnen werken volgens de literatuur, ook benoemd in de interviews en de focusgroep. Het *inleven* in lhbt+ personen door middel van ervaringsdeskundigen, ingebeeld contact bij theater, of contact met lhbt+ collega's en studenten (bijvoorbeeld via een GSA) worden genoemd als manieren die werken om acceptatie te vergroten. *Priming* in de vorm van een positieve trainingscontext en aanleidingen als Paarse Vrijdag worden ook genoemd als manieren om het doel op de agenda te houden.

Sociale normen spelen in dit verhaal een cruciale rol, omdat een positieve sociale norm belangrijk is voor het vergroten van acceptatie van seksuele en genderdiversiteit en tegelijkertijd zijn deze normen belangrijk voor motivatie, want het zijn deze normen waaraan mensen zich aanpassen als zij zich gemotiveerd voelen. Het is daarom cruciaal dat de sociale norm in de omgeving er een is waarbij seksuele en genderdiversiteit geaccepteerd wordt, en discriminatie en onveiligheid verworpen wordt. Uit de interviews worden wel zaken besproken die deze sociale norm kunnen versterken, zoals het *kritisch bespreken van de normen* in het docententeam, en het delen van goede voorbeelden onder

collega's en het uitdragen van de sociale norm vanuit het de schoolleiding en management. Maar er zijn ook verschillende obstakels bij het versterken van de sociale norm. Om dit goed te kunnen doen, is het namelijk belangrijk dat mbo-docenten zich verbonden voelen en identificeren met de sociale groep waarin de norm wordt gesteld. Docenten in een sterk docententeam, waarbij mensen zich echt onderdeel voelen van het team, zullen veel vaker gedrag laten zien dat past bij de positieve norm, dan als die verbondenheid of identificatie er niet zo sterk is. Juist omdat mbo-scholen minder hecht zijn georganiseerd, is het van belang om na te denken over manieren om die verbondenheid met collega's of de school te versterken.

4 CONCLUSIES EN TIPS

In onderstaande conclusie zullen we elk van de onderzoeksvragen beantwoorden. Ook presenteren we een overzicht presenteren met concrete tips en handelingsperspectieven voor (a) de landelijke overheid; (b) schoolbesturen, (c) onderwijsraden en (d) docenten zelf.

Onderzoeksvraag 1:

Wat werkt om de motivatie van mbo-docenten te versterken om het gesprek aan te gaan met studenten en met elkaar over gevoelig liggende onderwerpen en seksuele en genderdiversiteit in het bijzonder?

Er kunnen verschillende redenen zijn waarom mbo-docenten weinig gemotiveerd zijn om het gesprek over seksuele en genderdiversiteit aan te gaan met studenten of met elkaar. In dit rapport zijn er drie belangrijke redenen naar voren gekomen, namelijk (1) de noodzaak ervan niet zien, (2) spanning ervaren rondom het thema bespreekbaar maken, en (3) negatieve attitudes. En voor elk van deze redenen zijn er verschillende oplossingen aangedragen door de respondenten die de motivatie zouden kunnen versterken. Deze oplossingen hebben we in een overzicht samengebracht in [Bijlage I](#). In dit overzicht staat voor elk van de drie redenen een overzicht van mogelijke oplossingen, met daarbij ook linkjes naar mogelijk passende interventies en websites voor inspiratie.

In deze conclusie bespreken we de belangrijkste aandachtspunten en oplossingen voor elk van de genoemde redenen tot gebrekkige motivatie.

Noodzaak benadrukken

Mbo-docenten zien soms geen noodzaak tot het bespreken van seksuele en genderdiversiteit in hun klassen omdat ze geen problemen herkennen in hun klas. Dit kan op de volgende manieren worden aangepakt:

- *Relatie met de student/sociale veiligheid centraal stellen:* mbo-docenten voelen zich verbonden met hun studenten en zullen de noodzaak zien van het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit als het voor hen duidelijk is dat studenten hierin ondersteuning nodig hebben. Maar dan moet wel duidelijk zijn dat het gaat om meer dan individuele ondersteuning. Het is *juist* van belang dat discriminatoir gedrag in de klas aangesproken wordt en het thema klassikaal bespreekbaar is, bijvoorbeeld voor studenten bij wie de lhbt+ identiteit nog niet zichtbaar is. Benadruk daarom dat het van belang is om in te zetten op een sociaal veilig klasklimaat voor alle studenten.
- *Signaleren van problemen:* Hierbij kan het helpen om docenten te laten zien dat er wel degelijk problemen worden ervaren op hun school door lhbt+ studenten. De GSA op school kan hier een rol in spelen door hun ervaringen te delen met docenten. Ook regelmatig peilen onder studenten hoe sociaal veilig ze zich voelen op school kan docenten inzicht geven. Daarbij wordt wel de kanttekening gemaakt dat het niet de verantwoordelijkheid van de studenten moet worden om problemen aan te kaarten of te melden, omdat zij zich ook in een kwetsbare positie kunnen bevinden.

Docenten kunnen het thema ook niet bespreekbaar maken omdat ze het niet relevant vinden voor hun eigen vak. In dat geval kan het helpen om:

- *Aansluiten bij belevingswereld en vakinhoud:* Het is bevorderlijk voor de motivatie van docenten als er een vakinhoudelijk verband wordt gemaakt met het thema seksuele en genderdiversiteit. Voor sommige opleidingen vereist dit wat creativiteit en zullen docenten wellicht ondersteund moeten worden om een aanleiding te vinden om de relevantie van het thema voor hun eigen vak te zien. Richtlijnen kunnen hierbij helpen, maar het is ook van belang hierbij keuzevrijheid voor de docent te behouden, zodat deze een autonome keuze kan maken in hoe het thema besproken wordt.

Spanning wegnemen

Docenten kunnen bespreking van seksuele en genderdiversiteit ook uit de weg gaan omdat ze het spannend vinden om het gesprek aan te gaan. Dat kan eraan liggen dat ze het thema associëren met seksualiteit, en dit een lastig onderwerp vinden om te bespreken. Ook kunnen mbo-docenten het gesprek vermijden omdat ze zich handelingsverlegen voelen vanwege een gebrek aan basiskennis en/of gesprekstechnieken. Ook hier zijn verschillende oplossingen voor aangedragen in dit rapport:

- Bij de *framing van de het thema seksuele en genderdiversiteit* is het beter dit niet te doen door aan te sluiten bij het thema seksualiteit, omdat dit een thema is waar sommige docenten het liever niet over hebben. Het zou beter zijn om de bespreking van het thema naar docenten te introduceren onder het doel om sociale veiligheid onder studenten te vergroten.
- *Vaardigheden en basiskennis aanpakken in interventies:* Door middel van training kunnen docenten hun basiskennis en gespreksvaardigheden over moeilijk bespreekbare onderwerpen vergroten. Maar het is ook goed om docenten erop te wijzen dat veel van hun pedagogische vaardigheden ook al ondersteunend zijn voor lhbt+ studenten, docenten zijn soms al competentier dan ze zelf door hebben.

Negatieve attitudes

Het kan zo zijn dat docenten zelf bewuste of onbewuste negatieve attitudes hebben ten opzichte van lhbt+ personen, en daarom de bespreking uit de weg gaan. In dat geval laten docenten zich mogelijk niet gemakkelijk motiveren. Er kunnen dan twee dingen worden gedaan:

- *Acceptatie van de docenten vergroten:* Het is belangrijk de negatieve attitudes van de docent te veranderen en acceptatie te vergroten (voor hoe dat te doen, zie onderzoeksvraag 2).
- *Pedagogisch vakmanschap benadrukken:* Het is van belang om docenten aan te spreken op hun pedagogische verantwoordelijkheid als docent. Niet alleen volgens wettelijke kaders (zoals de Arboret en Wet algemene gelijke behandeling), maar ook volgens de SLO-competenties die mbo-docenten zouden moeten bezitten en ontwikkelen, zijn docenten ervoor verantwoordelijk om een sociaal veilige omgeving voor hun studenten te creëren waarin niet gediscrimineerd wordt. Dit pedagogisch aspect van docentschap zou meer gewicht moeten hebben, door docenten hierop te wijzen, te laten reflecteren en mogelijk ook te beoordelen (bijv. in een beoordelings- en ontwikkelingsgesprek).

Het kan natuurlijk zo zijn dat meerdere van deze redenen tegelijkertijd spelen binnen een docententeam. Het kan daarom wenselijk zijn meerdere aanpakken tegelijkertijd in te zetten om zo de motivatie van het team als geheel via verschillende routes te versterken.

Onderzoeksvraag 2:

Wat werkt om de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit te vergroten onder mbo-docenten?

Dit rapport heeft een breed scala aan manieren geïnterviewd om de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit onder docenten te vergroten. Uit de analyse blijkt dat veel methoden die in bestaande interventies worden gebruikt, ook naar voren komen uit de literatuurstudie, en daardoor waarschijnlijk effectief zullen zijn om acceptatie te vergroten:

- *Intervisie met collega's*: Door het thema seksuele en genderdiversiteit met collega's in het docententeam te bespreken, voelen docenten zich meer met hun collega's verbonden en zijn ze beter in staat om een gedeelde positieve sociale norm uit te dragen over dit thema. Door samen kaders op te stellen en tot een aanpak te komen, worden de normen van de groep geïnternaliseerd, de groepsnorm wordt ook de norm van de docent, die dat zal uitdragen in gedrag voor de klas. Juist omdat je samen met je collega's, 'mensen zoals jijzelf', de sociale norm stelt, wordt het gemakkelijker om de sociale norm van de groep je eigen te maken en hiernaar te handelen.
- *Sociale norm uitdragen binnen school*: Het is belangrijk voor schoolleiders en managers om uit te dragen dat het ondersteunen van seksuele en genderdiversiteit een prioriteit is binnen de school. Zo voelen koplopers zich ondersteund en wordt het voor minder gemotiveerde docenten lastiger zich hieraan te onttrekken. Ook wordt de sociale norm voor lhbt+ inclusie sterker nageleefd als autoriteitsfiguren het belang ervan uitdragen.
- *Contact en inleven* is essentieel om acceptatie van mbo-docenten te vergroten. Het betrekken van een *ervaringsdeskundige* om vragen aan te kunnen stellen en spanning weg te nemen, kan hierbij goed werken. Ook contact met lhbt+ collega's en studenten (bijvoorbeeld via een GSA) kan hierbij helpen. Daarnaast kan denkbeeldig contact via een *theatervoorstelling* ook goed werken; daarbij is het belangrijk dat de theaterscène een situatie bevat waarin er contact is met een lhbt+ persoon en er ook wordt gestimuleerd om na te denken hoe de docent zich zou voelen of zou handelen in de gespeelde situatie. Ook op die manier wordt inleven gestimuleerd.
- *Zelfreflectie*: De experts suggereren dat het goed kan werken om docenten te laten reflecteren op hun eigen attitudes ten opzichte van seksuele en genderdiversiteit en hierbij ook aandacht te besteden aan andere vormen van diversiteit en inclusie/uitsluiting waar docenten mogelijk zelf mee te maken hebben gehad. Het maakt het makkelijker voor docenten om zich *in te leven* in lhbt+ personen als zij kunnen relateren aan hun eigen vorm van diversiteit en uitsluiting.

Er zijn ook enkele randvoorwaarden belangrijk om acceptatie te vergroten:

- *Zorg voor positieve context voor trainingen en intervisie*: Kies een prettige omgeving, zorg voor wat te eten en drinken, en doe activiteiten waarbij ook nog wat te lachen valt.
- *Veilig klimaat*: Het helpt als collega's elkaar, of een ervaringsdeskundige, directe vragen mogen stellen en niet het gevoel krijgen afgerekend te worden op vragen die wellicht weinig genuanceerd zijn. Zolang de veiligheid van andere deelnemers kan worden gewaarborgd, is het prettig als er vrijelijk vragen kunnen worden gesteld.

Onderzoeksvraag 3:

Welk type interventies zou kunnen werken om de acceptatie en motivatie van docenten te vergroten om het gesprek aan te gaan met studenten en elkaar over gevoelig liggende onderwerpen en seksuele en genderdiversiteit in het bijzonder?

Dit rapport heeft een aantal succesvolle werkvormen in kaart gebracht die zouden kunnen werken in interventies voor mbo-docenten

- *Dialogo binnen docententeams* komt uit het onderzoek naar voren als een vorm van interventie die erg belangrijk kan zijn, zowel voor het vergroten van de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit als ook voor het vergroten van de motivatie om dit thema in de klas te bespreken. De interactie gedurende het groepsproces zorgt ervoor dat docenten zich meer verbonden voelen met elkaar, wat de motivatie kan versterken. Daarnaast kunnen collega's in gesprek gaan over verschillende onderwerpen die acceptatie en motivatie kunnen versterken (zoals benoemd bij onderzoeksvraag 1 en 2).

Voorbeelden van een dergelijke training zijn bijvoorbeeld de interventies Code MBO, Het gesprek op school, en De Kijkroute (zie [de Bijlage II](#)).

- *Kennisoverdracht en Gespreksvaardigheid*: Het versterken van basiskennis en vaardigheden om seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken, draagt bij aan gevoelens van competentie van docenten en kan daarmee de motivatie vergroten om het thema bespreekbaar te maken. Daarbij moet wel de kanttekening worden geplaatst dat het ook belangrijk is om docenten te wijzen op de pedagogische vaardigheden die ze al hebben, om docenten niet onzeker te maken over hun eigen kunnen.

Voorbeelden van een dergelijke gesprekstraining zijn interventies als Dialogo onder Druk, Dialogo als burgerschapsinstrument, en Het gesprek op school. (zie [de Bijlage II](#)).

- *Theatervoorstelling* waarbij docenten zich moeten inleven in een herkenbare situatie waarbij contact met een lhbt+ persoon moet worden ingebeeld. Doordat docenten worden gestimuleerd om zich in te beelden hoe de situatie wordt ervaren door de lhbt+ persoon, komt er een proces van inleving op gang. Het is hierbij wel belangrijk dat er een groepsgesprek plaatsvindt na de voorstelling om expliciet te reflecteren op de inleving en deze daarmee te versterken.

Een voorbeeld van een dergelijke training is ontwikkeld en uitgevoerd door Theater AanZ en Theatergroep Playback (zie [de Bijlage II](#)).

- De effectiviteit van *rollenspellen* wordt door de experts in dit rapport deels in twijfel getrokken. Het kan een goede manier zijn om bijvoorbeeld gespreksvaardigheden te oefenen. Maar rollenspellen zijn mogelijk minder passend bij oefeningen tot inleven of bij denkbeeldig contact. Rollenspellen kunnen namelijk spannend zijn om te doen, en angst in de hand werken. En angst moet juist vermeden worden in situaties waarin mensen zich gaan inleven in de ander.
- *E-learning* worden wel genoemd als werkvorm. Ze zijn mogelijk wel geschikt voor het overbrengen van basiskennis of als eerste opstap naar een groepsgesprek. Maar de experts vinden de werkvorm toch te eenzijdig om sociale normen te veranderen. Daarvoor is het toch belangrijk om groepsgesprekken te houden.

Onderzoeksvraag 4:

Hoe zouden deze interventies het beste geïmplementeerd kunnen worden?

In het overzicht in [Bijlage I](#) hebben we ook een aantal ‘versterkende’ factoren op een rij gezet die van belang zijn voor de implementatie van de interventies, specifiek op mbo-scholen. In het onderzoek kwamen namelijk vier context-factoren op mbo-scholen naar voren die de oorzaken van een gebrek aan bespreekbaarheid in de hand kunnen werken. Voor elk van deze contextfactoren bespreken we aandachtspunten voor hoe interventies geïmplementeerd zouden kunnen worden.

Nadruk op vakinhoud

Een substantieel deel van de mbo-docenten is docent geworden als zij-instromer of via een deeltijdopleiding vanuit hun beroepspraktijk. Deze docenten willen graag de passie voor hun vak overbrengen, goede vakmensen opleiden en willen hun expertise daartoe benutten. Doorgaans richten deze docenten zich primair op de vakinhoud, zien ze de noodzaak van het bespreken van het thema seksuele en genderdiversiteit binnen hun eigen vak niet, en leggen de verantwoordelijkheid hiervoor bij burgerschapslessen. Om individuele docenten te motiveren kunnen interventies worden ingezet zoals besproken onder [onderzoeksvraag 1 \(noodzaak benadrukken\)](#). Maar er zijn ook een aantal mogelijke oplossingen binnen de bredere schoolcontext die hieraan mogelijk kunnen bijdragen:

- De *schoolleiding kan de visie communiceren* naar docenten dat sociale veiligheid en pedagogische vakmanschap verantwoordelijkheid is van elke docent; dit is een essentieel onderdeel van mbo-docentschap. Ook is het belangrijk om hier wel expliciet te benoemen dat de ondersteuning van seksuele en genderdiversiteit daar ook een onderdeel van is, omdat docenten er voor elke student moeten zijn.
Een mogelijke manier om dit te communiceren: Aandacht hieraan besteden tijdens sollicitatie en/of inwerken van nieuwe docenten, en herhaaldelijk in trainingsdagen laten terugkomen.
- Om duidelijker de aandacht te leggen op pedagogisch vakmanschap en sociale veiligheid zou dit ook een nadrukkelijker zwaartepunt kunnen zijn in *beoordeling en ontwikkelingsplannen* van-/gesprekken met docenten.
- Pedagogisch vakmanschap zou een blijvend onderdeel kunnen zijn van gesprekken in docententeam bijv. in de vorm van intervisie. Hiertoe zouden een regelmatig terugkerende cyclus van *intervisiebijeenkomsten* van teams onderdeel moeten worden in de *jaarplanning*.

Veel professionele ruimte nemen

Uit dit rapport blijkt dat de professionele ruimte die mbo-docenten hebben om hun eigen lessen en curriculum in te richten zowel erg geliefd is onder docenten, als ook het risico met zich meebrengt dat docenten het moeilijk vinden om daarin aanpassingen te doen die niet van henzelf komen. De literatuur bevestigt dat een bepaalde mate van autonomie van belang is om mensen te motiveren tot handelen. Maar daarin bestaat wel het risico dat docenten autonoom besluiten om seksuele en genderdiversiteit geen of nauwelijks onderdeel te maken van hun lessen. Respondenten suggereren dat zou kunnen werken:

- Er zijn meer *kaders en richtlijnen* nodig over waar mbo-onderwijs aan zou moeten voldoen om adequaat aandacht te besteden aan seksuele en genderdiversiteit op school en in de lessen. Door

richtlijnen te geven wordt er een duidelijkere verwachting naar mbo-docenten uitgesproken, en daarmee ook de norm uitgedragen dat het van belang is hier aandacht aan te besteden.

De mbo raad kan hier mogelijk een rol in spelen door afspraken te maken met leden, zoals ook gedaan rondom burgerschapsonderwijs: [Voorlegger Burgerschap \(mboraad.nl\)](http://mboraad.nl)

Weinig hecht georganiseerd

Om de bespreekbaarheid en acceptatie van seksuele en genderdiversiteit onder mbo-docenten te vergroten zijn positieve sociale normen cruciaal, zo blijkt uit dit rapport. En deze sociale normen gaan alleen gevolgd worden als docenten zich sterk verbonden voelen met de groep waarbinnen die norm wordt gesteld. Kortom, hoe hechter het team, hoe beter sociale normen worden overgenomen. Maar dat is ook waar het op mbo-scholen regelmatig aan schort, zo blijkt uit de ervaringen van de respondenten. Daar moet dus fors in geïnvesteerd worden.

- Schoolleiding zou *tijd en ruimte beschikbaar* moeten maken in rooster zodat docententeams elkaar op regelmatige basis kunnen treffen om samen-lerend hun onderwijs te bespreken en aan te scherpen. Geormerkt geld vanuit de overheid voor het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit zou hiervoor kunnen worden gebruikt

Gebrek aan duurzaam beleid/curriculum:

De duurzaamheid van implementatie is een thema dat door experts en docenten wordt gezien als een belangrijke schakel voor het slagen van de interventies. Maar het is ook iets waarvan alle respondenten signaleren dat hiervan geen sprake is in de meeste mbo-scholen. Er worden een aantal factoren genoemd die aan deze duurzaamheid zouden kunnen bijdragen.

- Het zou werken als er specifiek *geld wordt geormerkt* dat scholen hieraan moeten besteden (zoals nu ook voor Gezonde School), dan moeten scholen er wel wat mee.
- *Draagvlak binnen de school* is essentieel: het moet door de hele schoolleiding, teamleiding en ook onderwijsondersteuners gedragen worden.
- Er moet een *curriculum/doorlopende leerlijn* zijn om seksuele en genderdiversiteit (binnen burgerschap wellicht) een blijvende plaats te geven, en om structuur te bieden aan de veelheid in aanpakken door individuele docenten (die ook niet altijd werken).
- Instellen van een *coördinator* kan helpen om dit blijvend te agenderen en ook te helpen met het opzetten van een doorlopende leerlijn/curriculum.
- De rol van burgerschapsonderwijs zou versterkt kunnen worden. Mogelijk kan dit door burgerschap een verplicht vak maken en een opleiding voor burgerschapsonderwijs in te richten. Onderdeel van de opleiding zou dan moeten zijn om vaardigheden te leren om collega-docenten te coachen en ondersteunen om burgerschapsthema's ook bij diens lessen te bespreken. De burgerschapsdocent zou dan ook een coachende rol krijgen binnen de opleiding.
- *Intervisie* organiseren, helpt om het thema met regelmaat weer terug op de agenda te zetten.

Concrete tips en handelingsperspectieven

Landelijke overheid

- Het zou werken als er specifiek geld wordt geormerkt dat scholen hieraan moeten besteden (zoals nu ook voor Gezonde School), dan moeten scholen er wel wat mee.
- De overheid zou schoolleidingen kunnen stimuleren om hun beleid aan te passen, maar en vooral beleid goed te implementeren, bijv. door een campagne waarbij handvatten worden geboden voor hoe dergelijk beleid te ontwikkelen, en te implementeren. Een onderdeel hiervoor zou kunnen zijn de [Handreiking over Formatief Beoordelen van het NRO](#).
- De overheid zou programma's kunnen faciliteren met daarin bestaande interventies die de motivatie en acceptatie van seksuele en genderdiversiteit onder docenten vergroten (zie overzicht in de [Bijlage II](#)).
- Overheid kan burgerschap een verplicht vak maken. De rol van burgerschapsdocenten zou dan ook moeten omvatten dat zij hun collega's coachen en trainen om burgerschapsdimensies ook in hun lessen te ondersteunen.

Schoolbesturen/schoolleiding

- Draagvlak binnen de school is essentieel; moet door de hele schoolleiding, teamleiding gedragen worden. Er moet een sterke sociale norm worden uitgedragen voor lhbti+ inclusie. Daarvoor is visie en beleid nodig op hoe de school seksuele en genderdiversiteit ondersteund. Daar waar al visie en beleid is, moet er gewerkt worden aan implementatie van het beleid (bijv. door goed na te denken over betrokkenheid van docenten, en de framing en communicatie van beleid en interventies, zie ook [Toolkit implementatie - Movisie](#))
- De verbondenheid binnen docententeams/secties versterken door letterlijk tijd en ruimte te maken voor docenten om elkaar structureel te ontmoeten.
- Er moet een curriculum/doorlopende leerlijn zijn om seksuele en genderdiversiteit een blijvende plaats te geven, en om structuur te bieden aan de veelheid in aanpakken door individuele docenten (die ook niet altijd werken).
- Zorg ervoor dat docenten voldoende keuzemogelijkheden hebben om zo hun gevoel van autonomie niet te ondergraven.
- Het instellen van een coördinator kan helpen om dit blijvend te agenderen en ook te helpen met het opzetten van een doorlopende leerlijn/curriculum.
- Programma's opzetten met de interventies die worden beschreven in de [Bijlage II](#). Zorg er bij het faciliteren ook voor dat deze plaatsvinden in een fijne context met eten en drinken.
- Betrek onderwijsondersteuners ook bij de trainingen: die zien vaak meer wat er speelt bij studenten en kunnen hier op een meer laagdrempelige manier op inspelen.
- Intervisie organiseren tussen docenten om ideeën over aanpak/curriculum uit te wisselen. Hiervoor moet intervisie standaard worden opgenomen in de jaarplanning
- Collega's belonen en uitlichten die het goede voorbeeld geven; in het bijzonder niet-lhbti+ collega's die laten zien aan andere niet-lhbti+ collega's hoe je inclusie kan bevorderen.

Onderwijsraden

- Kunnen adviseren welke interventies goed werken (overzicht daarvan beschikbaar maken). En de mbo-raad zou goede voorbeelden van een curriculum/doorlopende leerlijn kunnen samenbrengen om op basis hiervan te kunnen adviseren over hoe mbo-scholen een dergelijk curriculum zouden kunnen opzetten. De mbo raad zou ook afspraken kunnen maken met leden om zich te committeren aan richtlijnen rondom het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit, zoals ook gedaan rondom burgerschapsonderwijs: [Voorlegger Burgerschap \(mboraad.nl\)](http://mboraad.nl)
- Het lijkt verstandig om er in richtlijnen en kaders voor de bespreking van dit thema goed na te denken over de framing ervan. Door lhbti+ inclusie te koppelen aan seksualiteit en seksuele voorlichting, kunnen docenten worden afgeschrikt. Inhoudelijk zou het beter kunnen worden gekoppeld aan andere vormen van diversiteit en uitsluiting. Gedeelde ervaringen rondom diversiteit en uitsluiting kunnen ook een basis vormen voor wederzijdse inleving en empathie. Wellicht is het dus beter om dit thema te koppelen aan sociale veiligheid en burgerschap, dan aan seksualiteit en gezondheid.

Docenten

- Neem deel aan de bijscholingsmogelijkheden en interventies die worden aangeboden (voor mogelijkheden zie [Bijlage II](#)).
- Leer signalen van discriminatie en uitsluiting (in vele vormen) te herkennen en reageer op het moment dat het zich voordoet. (volg training hiervoor, en gebruik bijv. de [Signaalkaart Pesten](#))
- Ga in gesprek met collega's; zorg ervoor dat collega's onderling zich verbonden voelen met elkaar en elkaar ondersteunen in de sociale normen die er met elkaar worden gesteld.
- Probeer een veilige omgeving te vormen voor collega's waarin op een open manier vragen kunnen worden gesteld en vaardigheden kunnen worden geoefend, door niet veroordelend te zijn naar collega's.
- Wees geïnteresseerd in de lespraktijk van ander docenten, en probeer elkaar creatief uit te dagen. Hiermee verminder je de kans dat je in stereotype gedachtepatronen vervalt.
- Durf ook te vertrouwen op de pedagogische vaardigheden die je al hebt ontwikkeld als docent.

BIJLAGE I – OVERZICHT MOGELIJKE OPLOSSINGEN

In dit overzicht zetten we op een rij welke oorzaken er zijn voor een gebrek aan acceptatie en het niet bespreken van seksuele en genderdiversiteit door mbo-docenten. Voor elk van de oorzaken worden in dit schema mogelijke oplossingen aangedragen met, daar waar mogelijk, concrete interventies die hieraan gekoppeld zouden kunnen worden of websites waar concrete inspiratie-tips te vinden zijn.

Redenen voor niet bespreken bij mbo-docent		Mogelijke oplossingen		Interventie & Inspiratie	
Noodzaak niet zien	Niet relevant voor vak inhoud	<i>Verbinding met vak inhoud/belevingswereld maken</i>	Docent de ruimte laten om (eventueel met een collega's/team/coördinator te zoeken naar passende manieren aan te sluiten bij vak inhoud/ interesses /belevingswereld: a. via media, actualiteiten, waarin lhbti+ vraagstukken/personen een rol spelen b. via benodigde vak-competenties (bijv. klantcontacten, samenwerking collega's).	Kennis & inspiratie - Gendi	
	Geen problemen in de klas zien	<i>Sociale veiligheid van studenten centraal stellen</i>	Gesprekken met docententeam over van sociale veiligheid voor alle studenten (= gezamenlijke norm stellen) en interventies hiervoor inzetten.	Interventies over Sociale Veiligheid	
		<i>Signaleren van problemen</i>	Eigen GSA laten vertellen over ervaringen op school		GSA presentatie - GSA Netwerk GSA Netwerk
			Meermaals per jaar vragenlijsten/check-in door studenten laten invullen		Toezicht op monitoring sociale veiligheid Inspectie van het onderwijs
	Training t.b.v. bewustwording dat niet alle lhbti+ problemen zichtbaar zijn		Interventies over Seksuele Diversiteit		
	Signaalkaart Pesten gebruiken		Signaalkaart Pesten		

Spannend	Thema seksualiteit is ongemakkelijk	<i>Link met sociale veiligheid en burgerschap benadrukken</i>	Bij het introduceren van gespreken en training binnen team/voor docenten benadrukken dat bespreking van ten doel heeft om sociale veiligheid onder studenten te vergroten	
	Handelingsverlegenheid: Gebrek aan (basis)kennis ervaren	<i>Basiskennis vergroten</i>	Training om basiskennis te vergroten; kan ook met e-learning	Interventies Seksualiteit
	Handelingsverlegenheid: Reactie van studenten/discussie/conflict	<i>Gesprekstechnieken</i>	Training om gesprekstechnieken aan te leren Oefenen van gesprekstechnieken op koude onderwerpen Intervisie; samen met collega's bespreken hoe anderen seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar maken	Interventies Moeilijk Bespreekbare Onderwerpen Team: Regelmatige cyclus van interventie in jaarplanning opnemen
Negatieve attitudes	Empathie en inleving	<i>Direct contact</i>	Ervaringsdeskundige uitnodigen voor gesprek met team	Contact met regionale COC: Gemeenten per regionale COC
			Contacten met lhbt+ studenten en GSA op school	GSA-netwerk
			Contacten met lhbt+ collega's	
		<i>Denkbeeldig contact</i>	Connectie maken met eigen vormen van uitsluiting	Interventies Moeilijk Bespreekbare Onderwerpen
			Theatervoorstelling waarin spelers (ervaringsdeskundigen) docenten uitnodigen om zich situaties voor te stellen en te reageren	Theater AanZ
			Een geleid verhaal (met script) doorlopen over contact, bijv. in e-learning	Is nog niet beschikbaar in interventies
<i>Parasociaal contact</i>	Video's inzetten waarin studenten hun ervaringen vertellen	Kennis & inspiratie - Gendi		
	Voorbeelden van lhbt+ personen uit (sociale) media, tv-series gebruiken in trainingen			

Sociale norm	<i>Extended/vicarious contact</i>	Goede voorbeelden delen door collega's	Schoolleiding: Goede voorbeelden ook vieren/belonen	
	<i>Gezamenlijke norm stellen/ verbondenheid met collega's</i>	Groepsgesprekken binnen teams om samen een sociale norm te stellen	Interventies over Seksuele Diversiteit	
	<i>Autoriteit stelt positieve sociale norm</i>	Schoolleiding draagt actief lhbti+ acceptatie uit in schoolbeleid		
		Bespreking van competenties en dan met name pedagogisch vakmanschap een zwaartepunt maken in beoordeling en ontwikkelingsplannen van-/gesprekken met docenten.	Aanpassen van opzet voor ontwikkelingsgesprekken met docenten	
		Overheid stelt norm, ten minste sociale veiligheid bieden aan (lhbti+) studenten	Wettelijke regelgeving is hiervoor al aanwezig	
		Verplichte ondersteuning voor GSA in de scholen (in uren en geld)	Geoormerkt geld van de overheid zou hiervoor gebruikt kunnen worden	
	Priming	<i>Positieve priming</i>	Positieve setting van trainingen; fijne ruimte goed eten.	
		<i>Goal priming</i>	Aansluiten bij jaarlijkse vieringen; Paarse vrijdag, Coming out day, Pride	GSA op school kan hierin helpen: GSA-netwerk
		<i>Flexibel denken</i>	Acceptatie op school fysiek zichtbaar maken: Regenboog key-cords, armbandjes dragen onder docenten, vlaggen in school ophangen	
		<i>Flexibel denken</i>	Intervisie; samen met collega's bespreken hoe anderen seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar maken	Interventies over Seksuele Diversiteit
		Samen lesgeven, dubbelmentoraat om leren les te geven in ander omstandigheden en van elkaar te leren		

Versterkende factoren in mbo-context	Veel professionele ruimte nemen	<i>Richtlijnen voor het curriculum rondom burgerschap en hoe lhbt+ inclusie bespreekbaar gemaakt kan worden</i>	Er zijn meer kaders en richtlijnen nodig over waar mbo-onderwijs aan zou moeten voldoen om adequaat aandacht te besteden aan seksuele en genderdiversiteit op school en in de lessen.	Mbo raad kan hier een rol in spelen door afspraken te maken met leden, zoals ook gedaan rondom burgerschapsonderwijs: Voorlegger Burgerschap (mboraad.nl)
	Nadruk op vakspecialisatie	<i>Benadrukken van vereiste competenties en pedagogisch vakmanschap</i>	Schoolleiding kan de visie communiceren binnen de school dat de ondersteuning van seksuele en genderdiversiteit een verantwoordelijkheid is van elke docent (want onderdeel van sociale veiligheid en pedagogische vakmanschap), niet alleen van burgerschapsdocenten.	Aandacht hieraan besteden tijdens sollicitatie en/of inwerken van nieuwe docenten, herhaaldelijk in trainingdagen laten terugkomen.
			Bespreking van competenties en dan met name pedagogisch vakmanschap een zwaartepunt maken in beoordeling en ontwikkelingsplannen van-/gesprekken met docenten.	Aanpassen van opzet voor ontwikkelingsgesprekken met docenten
			Binnen docententeam in gesprek blijven over pedagogisch vakmanschap, bijv. in de vorm van intervisie.	Team: Regelmatige cyclus van interventie in jaarplanning opnemen
Weinig hecht georganiseerd	<i>Verbinding binnen de school versterken</i>	Schoolleiding zou tijd en ruimte beschikbaar moeten maken in rooster zodat docententeams elkaar op regelmatige basis kunnen treffen om samen-lerend hun onderwijs te bespreken en aan te scherpen.	Geoormerkt geld voor het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit zou hiervoor kunnen worden gebruikt	
			Heldere en herhaaldelijke communicatie over visie en beleid van schoolleiding naar docententeams.	

Geen duurzaam beleid/curriculum	<i>Duurzaam beleid en curriculum ontwikkelen</i>	Schoolleiding moet duidelijke visie hebben op hoe lhbti+ acceptatie wordt bevorderd binnen hun school, hier een beleid/protocol voor ontwikkelen en dit goed implementeren in de school.	Dit stimuleren vanuit overheid, bijv. door campagne waarbij handvatten worden geboden voor hoe dergelijk beleid te ontwikkelen, en te implementeren. Een voorbeeld of onderdeel hiervoor zou kunnen zijn de Handreiking over Formatief Beoordelen van het NRO. Voor aandachtspunten voor implementatie van beleid en interventies zie ook de Toolkit implementatie - Movisie
		Coördinator instellen om in samenspraak met docententeams bestaand curriculum te ontwikkelen en aan te vullen.	Overheid zou aanstellen van coördinatoren kunnen verplichten.
		De rol van de docent burgerschap versterken, (mogelijk burgerschap een verplicht vak maken) en hier opleiding voor bieden. Docent burgerschap kan dan ook als coördinator en coach voor collega-vakdocenten fungeren.	Overheid kan burgerschap een verplicht vak maken. Hbo-instellingen kunnen opleiding voor docent burgerschap ontwikkelen. Hierin zou moeten worden opgenomen dat burgerschap-docenten in staan moeten zijn om hun collega's te coachen en trainen om burgerschapsdimensies ook in hun lessen te ondersteunen.

BIJLAGE II – OVERZICHT VAN INTERVENTIES & TRAININGEN

De hieronder genoemde interventies worden allemaal op mbo-scholen toegepast en gebruikt. De effectiviteit ervan is weliswaar niet wetenschappelijk bewezen, omdat naar vele hiervan geen effectiviteitsonderzoek is gedaan. Wel zijn met alle interventies positieve ervaringen, en bevatten ze elementen die volgens onze analyse (op basis van wetenschappelijke onderbouwing) effectief zouden moeten zijn.

Op basis van de beschrijving van de interventies hebben we een grove indeling gemaakt naar waar de verschillende interventies op gericht zijn. Er zijn interventies gericht op seksualiteit, waarbij een deel over seksuele en genderdiversiteit gaat. Er zijn ook trainingen die specifiek focussen op seksuele en genderdiversiteit. Daarnaast zijn er trainingen die het thema bespreken in een bredere context van sociale veiligheid of met een focus op burgerschap en moeilijk bespreekbare onderwerpen.

Titel	Aanbieder	Beschrijving	Website
Focus op seksualiteit			
Workshop voor professionals	<i>Sexmatters</i>	Vaardigheden om het gesprek over gender en seksualiteit met leerlingen te voeren. Bespreken van situaties uit de praktijk, uitwisselen van tips en tricks.	Workshops voor professionals — Sexmatters
Over Seks Gesproken	<i>Firma LOS</i>	Docententraining om vertrouwd(er) te raken met het onderwerp waardoor seksualiteit makkelijker bespreekbaar wordt met de student maar ook binnen het team.	Hoe gaan we LoS? - Leren over seks
Lang leve de liefde	<i>Soa Aids Nederland/ Rutgers</i>	Docententraining bij lesmateriaal over seksuele voorlichting, met daarbij ook thema over seksuele diversiteit.	Lesgeven in de Liefde Lang leve de liefde
Ik ben van mij	<i>Movisie/ Respect Foundation</i>	Docententraining bij lesmateriaal over seksuele voorlichting, met daarbij ook thema over seksuele diversiteit.	E-Learning Ik ben van mij

Focus op seksuele diversiteit			
Gedragen gedrag	<i>Stichting School & Veiligheid</i>	Teamspel dat het gesprek opent over gedrag op school. Wat vinden jullie acceptabel en niet acceptabel gedrag als het gaat om seksuele diversiteit en pesten?	<u>Gedragen Gedrag - Gendi</u>
De Kijkroute	<i>Stichting School & Veiligheid</i>	Gratis teamtool om samen met collega's in gesprek te gaan over (seksuele) diversiteit en samen aan pedagogisch vakmanschap te werken.	<u>De Kijkroute - Gendi</u>
Voorstellingen Theater AanZ	<i>Theater AanZ</i>	Verschillende voorstellingen over seksuele diversiteit (bijv. Leef!, Lucy, David). Gericht op leerlingen, maar waarbij ook een docententraining beschikbaar kan zijn.	<u>Theater AanZ</u>
Diversitool	<i>Kennispunt MBO burgerschap</i>	Docenten kunnen deze tool box inzetten om voorafgaand aan het bespreken van seksuele diversiteit in de klas onderzoek te doen naar hun eigen opvattingen en ongemak.	<u>Diversitool</u>
Focus op sociale veiligheid			
Betrokken bouwen	<i>Stichting School & Veiligheid</i>	Teamspel om met elkaar in gesprek te gaan over sociale veiligheid op school. De 48 houten blokjes bedrukt met teksten over een sociaal veilig klimaat vormen de onderwerpen van gesprek.	<u>Betrokken Bouwen - School en veiligheid</u>
Cursus/Master module Sociale Veiligheid	<i>Hogeschool Utrecht</i>	Mastermodule waarin verschillende perspectieven op sociale veiligheid centraal, in het bijzonder agressie, pesten in het onderwijs. Interventies spelen een belangrijke rol.	<u>Cursus Sociale Veiligheid mastermodule (hu.nl)</u>

Like Us All	<i>Theatergroep Playback</i>	Een training over regels, afspraken en gesprekken met jongeren die nodig zijn om een veilig leef- en leerklimaat te waarborgen	<u>Docenttrainingen • Theatergroep PlayBack</u>
Studiedag Pesten en Sociale Veiligheid	<i>Kennis- & expertisecentrum Sociale Veiligheid en Groepsvorming</i>	Docenttraining waarin wordt gewerkt aan begrip van- en een visie op het aanpakken van pesten, het verbeteren van de sociale veiligheid en groepsvorming en groepsprocessen.	<u>Studiedag: Pesten en Sociale Veiligheid</u>
Focus op burgerschap en moeilijk bespreekbare onderwerpen			
Code MBO	<i>Critical Mass</i>	Docenttraining in 2 dagdelen waarin docenten worden getraind op het gebied van multiperspectiviteit, moeilijke gesprekken en privileges. Niet specifiek gericht op lhbt+ diversiteit.	<u>Code MBO - Critical Mass</u>
Het gesprek op school	<i>De Participatie Praktijk</i>	Een methodiek waarbij leerlingen, leraren, onderwijsondersteunend personeel en directeurs met elkaar in gesprek gaan over dagelijkse dilemma's en moeilijke onderwerpen op het gebied van diversiteit en inclusie.	<u>Het gesprek op school - De Participatiepraktijk (participatie-praktijk.nl)</u>
Dialogo als burgerschaps-instrument	<i>Diversion</i>	Deelnemers leren in de training om botsende waarden bespreekbaar te maken. Ook krijgen ze handvatten om een moreel kompas voor hun studenten te zijn.	<u>Training burgerschap en gevoelige kwesties - Cases - Diversion</u>

<p>Dialogo onder druk</p>	<p><i>Stichting School & Veiligheid</i></p>	<p>De training ondersteunt docenten en hun collega's bij het bespreken van gevoelige onderwerpen. Ervaringen en inzichten worden uitgewisseld. Middels rollenspellen worden situaties geoefend.</p>	<p><u>Dialogo onder druk - School en veiligheid</u></p>
---------------------------	---	---	---

LITERATUUR

- Aberson, C. L. (2015). Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(6), 743-760.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- António, R., Guerra, R., & Moleiro, C. (2017). Having friends with gay friends? The role of extended contact, empathy and threat on assertive bystanders behavioral intentions. *Having friends with gay friends? The role of extended contact, empathy and threat on assertive bystanders behavioral intentions*, (2), 15-24.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462.
- Barron, L. G., & Hebl, M. (2013). The force of law: The effects of sexual orientation antidiscrimination legislation on interpersonal discrimination in employment. *Psychology, Public Policy, and Law*, 19(2), 191.
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177.
- Blair, I. V., Ma, J. E., & Lenton, A. P. (2001). Imagining stereotypes away: The moderation of implicit stereotypes through mental imagery. *Journal of personality and social psychology*, 81(5), 828.
- Blanchard, F. A., Crandall, C. S., Brigham, J. C., & Vaughn, L. A. (1994). Condemning and condoning racism: A social context approach to interracial settings. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 993.
- Corcoran, K., Hundhammer, T., & Mussweiler, T. (2009). A tool for thought! When comparative thinking reduces stereotyping effects. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 1008-1011.
- Coulter, R. W., Colvin, S., Onufer, L. R., Arnold, G., Akiva, T., D'Ambrogi, E., & Davis, V. (2021). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 234-254.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 201-234). Academic Press.
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 591-621.
- Cislaghi, B., & Heise, L. (2018). Theory and practice of social norms interventions: eight common pitfalls. *Globalization and health*, 14(1), 1-10.
- Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: the struggle for internalization. *Journal of personality and social psychology*, 82(3), 359.
- De Tezanos-Pinto, P., Bratt, C., & Brown, R. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49(3), 507-523.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5.

- Devine, P. G., Plant, E. A., Amodio, D. M., Harmon-Jones, E., & Vance, S. L. (2002). The regulation of explicit and implicit race bias: the role of motivations to respond without prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 835.
- Dijkstra, P. (2018). *Sociale psychologie. Inzichten in de sociale relaties en het psychologisch functioneren van mensen*. Amsterdam: Boom uitgeverij Amsterdam.
- Dijksterhuis, A. (2006) *Het slimme onbewuste. Denken met gevoel*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Dovidio, J. F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact. *Group processes & intergroup relations*, 14(2), 147-160.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group processes & intergroup relations*, 6(1), 5-21.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020) A long way to go for LGBTI equality. EU LGBTI Survey II. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felten, H., Emmen, M., & Keuzenkamp, S. (2015). *Do the right thing*. Utrecht: Movisie.
- Felten, H., Taouanza, I., Broekroelofs, R., Vijlbrief, A., & Cankor, E. (2020). *Wat werkt bij het verminderen van discriminatie*. Utrecht: KIS.
- Felten, H., & Vijlbrief, A. (2018). *Do it for optimal impact*. Utrecht: Movisie.
- Förster, J., Liberman, N., & Friedman, R. S. (2009). What do we prime? On distinguishing between semantic priming, procedural priming, and goal priming. *Oxford Handbook of Human Action*, 173-192.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Wahrheit und Methode. Grundzuege einer philosophischen Hermeneutik*. Tuebingen, J.C.B. Mohr.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group processes & intergroup relations*, 8(2), 109-124.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 708.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132(5), 692.
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Boesen, M. J. (2013). Educating the educator: Creating supportive school personnel through professional development. *Journal of School Violence*, 12(1), 80-97.
- Herzig, M. and L. Chasin (2006). *Fostering Dialogue Across Divides: A Nuts and Bolts Guide from the Public Conversations Project*. Watertown, MA, Public Conversations Project.
- Hofland, A., Geertsma, A., & Kans, K., m.m.v. Bijman, D., Cuppen, J., Koning, I., & Wagemakers, S. (2018). *Monitor Sociale Veiligheid in de mbo-sector 2017-2018. Deel 2: Medewerkers*. 's-Hertogenbosch: ECBO i.s.m. MBO Raad.
- Hutter, R. R., & Crisp, R. J. (2005). The composition of category conjunctions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(5), 647-657.

- Inbar, Y., Pizarro, D. A., & Bloom, P. (2012). Disgusting smells cause decreased liking of gay men. *Emotion*, 12(1), 23.
- Ioverno, S., Belser, A. B., Baiocco, R., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2016). The protective role of gay–straight alliances for lesbian, gay, bisexual, and questioning students: A prospective analysis. *Psychology of sexual orientation and gender diversity*, 3(4), 397.
- Janiszewski, C., & Wyer Jr, R. S. (2014). Content and process priming: A review. *Journal of Consumer Psychology*, 24(1), 96-118.
- Kaufman, T. M., & Baams, L. (2021). Disparities in perpetrators, locations, and reports of victimization for sexual and gender minority adolescents. *Journal of Adolescent Health*.
- Keers, Felten en Harnacke, (2022) *Wat werkt tegen validisme? Literatuuronderzoek naar het verminderen van vooroordelen en discriminatie t.a.v. mensen met een lichamelijke beperking*. Utrecht: Movisie.
- Kitchen, J., & Bellini, C. (2012). Addressing lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer (LGBTQ) issues in teacher education: Teacher candidates' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 444-460.
- LaCosse, J., & Plant, E. A. (2019). Imagined contact with famous gay men and lesbians reduces heterosexuals' misidentification concerns and sexual prejudice. *European journal of social psychology*, 49(1), 141-156.
- Lai, C. K., Marini, M., Lehr, S. A., Cerruti, C., Shin, J. E. L., Joy-Gaba, J. A., ... & Frazier, R. S. (2014). Reducing implicit racial preferences: I. A comparative investigation of 17 interventions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(4), 1765.
- Lau, H., Lau, C. Q., & Loper, K. (2014). Public opinion in Hong Kong about gays and lesbians: The impact of interpersonal and imagined contact. *International Journal of Public Opinion Research*, 26(3), 301-322.
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 152-168.
- Mallett, R. K., Huntsinger, J. R., Sinclair, S., & Swim, J. K. (2008). Seeing through their eyes: When majority group members take collective action on behalf of an outgroup. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(4), 451-470.
- Massey, Z. B., Wong, N. C., & Barbati, J. L. (2021). Meeting the (Trans) parent: Test of Parasocial Contact with Transgender Characters on Reducing Stigma toward Transgender People. *Communication Studies*, 72(2), 232-250.
- McCabe, P. C., Rubinson, F., Dragowski, E. A., & Elizalde-Utnick, G. (2013). Behavioral intention of teachers, school psychologists, and counselors to intervene and prevent harassment of LGBTQ youth. *Psychology in the Schools*, 50(7), 672-688.
- Melnyk, V., Van Herpen, E., Jak, S., & Van Trijp, H. C. (2019). The mechanisms of social norms' influence on consumer decision making. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Merzel, C., & D'Afflitti, J. (2003). Reconsidering community-based health promotion: promise, performance, and potential. *American journal of public health*, 93(4), 557-574.
- Monheim, C. L., & Ratcliff, J. J. (2021). Perceived social norms and acceptance of transgender students in gendered restrooms. *Journal of LGBT Youth*, 1-17.

- Monteith, M. J., Deneen, N. E., & Tooman, G. D. (1996). The effect of social norm activation on the expression of opinions concerning gay men and Blacks. *Basic and applied social psychology*, 18(3), 267-288.
- Moskowitz, G. B., Gollwitzer, P. M., Wasel, W., & Schaal, B. (1999). Preconscious control of stereotype activation through chronic egalitarian goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 167.
- Moskowitz, G. B., & Li, P. (2011). Egalitarian goals trigger stereotype inhibition: A proactive form of stereotype control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 103-116.
- Moskowitz, G. B., Salomon, A. R., & Taylor, C. M. (2000). Preconsciously controlling stereotyping: Implicitly activated egalitarian goals prevent the activation of stereotypes. *Social Cognition*, 18(2), 151-177.
- Nicolas, G., & Skinner, A. L. (2012). 'That's So Gay!' Priming the General Negative Usage of the Word Gay Increases Implicit Anti-Gay Bias. *The Journal of social psychology*, 152(5), 654-658.
- Oyamot Jr, C. M., Jackson, M. S., Fisher, E. L., Deason, G., & Borgida, E. (2017). Social norms and egalitarian values mitigate authoritarian intolerance toward sexual minorities. *Political Psychology*, 38(5), 777-794.
- Page, M. L. (2017). From awareness to action: Teacher attitude and implementation of LGBT-inclusive curriculum in the English language arts classroom. *SAGE Open*, 7(4), 2158244017739949.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, 60, 339-367.
- Papies, E. K. (2016). Health goal priming as a situated intervention tool: how to benefit from non-conscious motivational routes to health behaviour. *Health Psychology Review*, 10(4), 408-424.
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. *Building autonomous learners*, 107-127.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280.
- Plant, E. A., & Devine, P. G. (1998). Internal and external motivation to respond without prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 811.
- Power, J. G., Murphy, S. T., & Coover, G. (1996). Priming prejudice: How stereotypes and counter-stereotypes influence attribution of responsibility and credibility among ingroups and outgroups. *Human Communication Research*, 23(1), 36-58.
- Prati, F., Crisp, R. J., & Rubini, M. (2015). Counter-stereotypes reduce emotional intergroup bias by eliciting surprise in the face of unexpected category combinations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61, 31-43.
- Preuß, S., & Steffens, M. C. (2020). A video intervention for every straight man: The role of preattitudes and emotions in vicarious-contact effects. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1368430220910462.
- Reynolds, K. J., & Turner, J. C. (2006). Individuality and the prejudiced personality. *European review of social psychology*, 17(1), 233-270.

- Van der Rijst, R.M., van Duijn, G & Nedermeijer, J. (2011). *Hoe goed leiden wij (v)mbo docenten op? Aansluiting van opleiding op de actuele onderwijspraktijk*. Leiden: ICLON.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sassenberg, K., & Moskowitz, G. B. (2005). Don't stereotype, think different! Overcoming automatic stereotype activation by mindset priming. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(5), 506-514.
- Sassenberg, K., Moskowitz, G. B., Fetterman, A., & Kessler, T. (2017). Priming creativity as a strategy to increase creative performance by facilitating the activation and use of remote associations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 68, 128-138.
- Scandurra, C., Picariello, S., Valerio, P., & Amodeo, A. L. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: The role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 245-261.
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication monographs*, 72(1), 92-115.
- Selvanathan, H. P., Techakesari, P., Tropp, L. R., & Barlow, F. K. (2018). Whites for racial justice: How contact with Black Americans predicts support for collective action among White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(6), 893-912.
- Steck, A. K., & Perry, D. (2018). Challenging heteronormativity: Creating a safe and inclusive environment for LGBTQ students. *Journal of school violence*, 17(2), 227-243.
- Stone, J., & Moskowitz, G. B. (2011). Non conscious bias in medical decision making: what can be done to reduce it? *Medical Education*, 45(8), 768-776.
- Swanson, K., & Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT youth*, 13(4), 326-351.
- Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2016). Norm perception as a vehicle for social change. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 181-211.
- Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2016). Norm perception as a vehicle for social change. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 181-211.
- Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2017). The effect of a Supreme Court decision regarding gay marriage on social norms and personal attitudes. *Psychological science*, 28(9), 1334-1344.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Todd, A. R., Bodenhausen, G. V., & Galinsky, A. D. (2012). Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 738-745.
- Todd, A. R., & Burgmer, P. (2013). Perspective taking and automatic intergroup evaluation change: Testing an associative self-anchoring account. *Journal of personality and social psychology*, 104(5), 786.
- Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374-387.

- Todd, A. R., Hanko, K., Galinsky, A. D., & Mussweiler, T. (2011). When focusing on differences leads to similar perspectives. *Psychological Science*, 22(1), 134-141.
- Van Toly, R., Bijman, D., & Kans, K., m.m.v. Wagemakers, S., Geertsma, A., Hofland, A., Coppens, K., Cuppen, J., & Koning, I. (2018). *Monitor Sociale Veiligheid in de mbo-sector 2017-2018. Deel 1: Studenten*. 's-Hertogenbosch: ECBO i.s.m. MBO Raad.
- Vasiljevic, M., & Crisp, R. J. (2013). Tolerance by surprise: Evidence for a generalized reduction in prejudice and increased egalitarianism through novel category combination. *PloS one*, 8(3), e57106.
- Wagemakers, S., & Kans, K., m.m.v. Van Roly, R., Hofland, A., Koning, I., & Westerhuis A. (2018). *Monitor Sociale Veiligheid in de mbo-sector 2017-2018. Deel 3: Beleid*. 's-Hertogenbosch: ECBO i.s.m. MBO Raad.
- Wang, C. S., Ku, G., Tai, K., & Galinsky, A. D. (2014). Stupid doctors and smart construction workers: Perspective-taking reduces stereotyping of both negative and positive targets. *Social Psychological and Personality Science*, 5(4), 430-436.
- West, K., Husnu, S., & Lipps, G. (2015). Imagined contact works in high-prejudice contexts: Investigating imagined contact's effects on anti-gay prejudice in Cyprus and Jamaica. *Sexuality Research and Social Policy*, 12(1), 60-69.
- Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160.
- Zúñiga, X., Lopez, G.E., & Ford, K.A. (2012). 'Intergroup Dialogue: Critical Conversations About Difference, Social Identities, and Social Justice: Guest Editors' Introduction.' *Equity & Excellence in Education* 45(1): 1-13.