


Sanne Elfering
Bianca Leest
Lieselotte Rossen



Heeft seksuele diversiteit in het mbo (g)een gezicht?

De verankering van de aandacht voor
seksuele diversiteit in het mbo



Radboud Universiteit



Projectnummer: 34001985
Opdrachtgever: EduDivers / COC Nederland

© 2016 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Managementsamenvatting

Het onderzoek

In 2015 hebben EduDivers, Theater AanZ, en COC Nederland samen een project uitgevoerd om mbo welzijnsopleidingen structureel veiliger te maken voor LHBT studenten en studenten te leren hoe zij in de beroepspraktijk klantvriendelijker kunnen zijn naar LHBT cliënten. Het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” bestaat per opleiding uit een theatervoorstelling met een nagesprek voor de studenten, een dag training voor de docenten, en een verkenning (samen met het COC) van mogelijkheden om een Gay/Straight Alliance op te zetten. Het doel van het project is het duurzaam integreren van seksuele diversiteit in het mbo.

Het ITS, Radboud Universiteit Nijmegen, heeft een onafhankelijk onderzoek uitgevoerd naar de impact van het project. In dit onderzoek zijn met de acht deelnemende instellingen gesprekken gevoerd en hebben 195 deelnemende docenten voor aanvang en 58 docenten na afloop van het project een vragenlijst ingevuld.

De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Wat is de impact van het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” op de aandacht voor seksuele diversiteit en de sociale veiligheid van LHBT studenten? En hoe verankeren scholen dit in hun beleid?*

In hoeverre voelen docenten zich in staat om op een adequate manier om te gaan met seksuele diversiteit in de klas?

Docenten lijken seksuele diversiteit één van de moeilijkst bespreekbare maatschappelijke thema's in de klas te vinden. Ze moeten open en zonder (voor)oordeel voor de klas staan om het thema op een goede manier te kunnen bespreken en letten op signalen van studenten die worstelen met hun seksuele voorkeur en van studenten met extreme opvattingen over seksuele diversiteit. Hoe goed dit gaat lijkt mede af te hangen van de leeftijd en ervaring van de docent en van kenmerken van de klas zoals het kennis- en opleidingsniveau, de verdeling jongens/meisjes en religieuze achtergrond. Rolmodellen zijn zeer belangrijk. Homoseksuele, biseksuele of transgender docenten en studenten kunnen als rolmodel van grote invloed zijn op de beeldvorming van studenten en hun mening over seksuele diversiteit normaliseren.

In hoeverre is er sprake van een veilige situatie op de opleiding?

De gesproken docenten en teamleiders geven aan dat het op hun school goed gaat met de LHBT-studenten. Het beeld overheerst van een tolerante houding ten opzichte van seksuele diversiteit, mede door de gestelde eisen aan de beroepshouding van de studenten. Op de werkvloer moeten ze immers kunnen omgaan met diversiteit bij cliënten. Tegelijkertijd geeft slechts een kwart van de docenten in de vragenlijst aan dat studenten tegen iedereen op school open en eerlijk kan vertellen homoseksueel te zijn. Bovendien vindt de meerderheid van hen dat de eigen onderwijsinstelling iets zou moeten doen om het beter te maken voor LHBT-studenten.

De door ons gesproken instellingen zeggen de veiligheidsgevoelens van de studenten te monitoren, maar dit lijkt niet specifiek te gaan om de gevoelens van LHBT-studenten. De kans bestaat dan ook dat daar geen helder beeld van is, aangezien uit meerdere onderzoeken blijkt dat LHBT-studenten zich minder veilig voelen op school dan heteroseksuelen en vaker te maken hebben met pesten en geweld. Ook kan mogelijk een rol spelen dat heteroseksuele docenten (en hulpverleners) niet altijd goed in staat zijn om problemen bij LHBT-studenten te herkennen.

In hoeverre is er draagvlak binnen de opleiding / mbo-instelling voor het bespreekbaar maken van seksuele diversiteit en het vergroten van de veiligheid van LHBT-studenten? Welke maatregelen zijn getroffen?

Essentieel voor structurele en duurzame aandacht voor seksuele diversiteit in de opleiding is het draagvlak bij de manager (bijv. teamleider, sectormanager). Door hen wordt echter lang niet altijd prioriteit aan dit onderwerp gegeven. Ook het draagvlak bij docenten is belangrijk, evenals hun vaardigheden om moeilijke thema's te bespreken in de les. Het draagvlak onder docenten is wisselend. Er zijn docenten die zich graag hard willen maken voor dit onderwerp. Maar er zijn ook docenten die het lastig vinden om dit onderwerp te bespreken of er om andere redenen liever vanaf zien. Sommige instellingen nemen geen maatregelen om het draagvlak dan wel de veiligheid van LHBT-studenten te vergroten, omdat het volgens hen goed gaat met de houding jegens seksuele diversiteit en andere maatschappelijke onderwerpen zoals radicalisering prioriteit krijgen. Bij andere instellingen gebeurt wel iets, zoals het opzetten van een GSA of een werkgroep voor een doorlopende leerlijn met aandacht voor (seksuele) diversiteit.

Welke initiatieven om seksuele diversiteit bespreekbaar te maken zijn door de docenten en opleidingsmanagers geformuleerd en uitgevoerd en welke worden als succesvol beschouwd?

De deelname aan het project 'Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak' wordt algemeen gewaardeerd en als positief ervaren. De meningen over de theatervoorstelling voor de studenten zijn zeer positief. Men is overtuigd van het grote effect van de voorstellingen op de studenten, meer dan bij opdrachten of lessen. De docen-

tentraining heeft bijgedragen aan het vergroten van de genoemde kennis en vaardigheden van de docenten en heeft geleid tot meer bewustwording van de relevantie van het thema seksuele diversiteit voor de (onderwijs)praktijk. Het belang van een GSA op school wordt in alle betrokken instellingen onderkend. Vaak was er echter geen zicht op het functioneren van de GSA, doordat de docenten niet betrokken waren bij de GSA of de GSA op een andere locatie was. Andere besproken initiatieven komen hierna aan de orde in de volgende alinea.

Is aandacht voor seksuele diversiteit verankerd in de opleiding of is men dit voornemens? Waarom wel/niet en op welke manier doet men dit?

Een *instellingsbrede* beleidsvisie op het gebied van seksuele diversiteit is niet bekend bij de door ons gesproken docenten en teamleiders. *Binnen* de opleidingen verschillen de vorm en mate van een gezamenlijke visie hierop sterk. Soms ontbreekt een visie volledig; bij deze opleidingen lijkt de aandacht voor seksuele diversiteit beperkt tot een les binnen burgerschap, afhankelijk van de docent. Aan het andere uiteinde bevinden zich opleidingen, die kunnen omgaan met (seksuele) diversiteit een essentieel onderdeel van de professionele beroepshouding van medewerkers in de welzijnsector beschouwen en daarom in hun curriculum ook in de beroepsgerichte vakken ruimte maken voor omgang met (seksuele) diversiteit.

Veel docenten zien de noodzaak/meerwaarde in van verankering van seksuele diversiteit in een doorlopende leerlijn. Ongeveer de helft van de instellingen benoemt redelijk concrete plannen om seksuele diversiteit uitgebreider aan bod te laten komen in het onderwijsprogramma. De overige instellingen vinden dat het thema al voldoende is ingebed in de opleiding of geven blijk van weinig ambitie om concreet stappen te ondernemen om het thema (verder) in het onderwijs te integreren.

Seksuele diversiteit wordt meestal in de bredere context van diversiteit geplaatst en krijgt op die manier een plekje in het curriculum. Dit heeft ook te maken met de gewenste beroepshouding van de studenten, want zij zullen in hun toekomstige beroep met diversiteit in het algemeen om moeten kunnen gaan. Dit beperkt zich niet tot seksuele diversiteit maar gaat ook over etnische en culturele diversiteit. In de meeste instellingen komt (seksuele) diversiteit aan bod tijdens het vak burgerschap. Hierbij zijn er meestal wel richtlijnen over wat er aan bod moet komen maar deze bieden alsnog heel veel vrijheid in hoeveel aandacht onderwerpen krijgen en hoe deze dan aan bod komen. Bij burgerschap wordt bovendien sterk de verbinding met de actualiteit gezocht.

Ondanks dat het onderwerp niet overal even structureel aan bod lijkt te komen ziet men op de meeste door ons gesproken instellingen wel in dat het belangrijk is om het onderwerp regelmatig terug te laten komen. Pas dan zal het echt effect kunnen hebben zo is de verwachting. Maar de mate waarin hier ook echt op wordt gestuurd in het onderwijsprogramma is niet overal duidelijk door de vrijheid die docenten op sommige instellingen geboden wordt wat betreft dit onderwerp.

Inhoud

Managementsamenvatting	iii
1 Inleiding	1
2 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet	2
2.1 Het project Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak	3
2.2 De onderzoeksvragen en onderzoeksopzet	5
3 Het bespreken van seksuele diversiteit in de klas	8
3.1 Is seksuele diversiteit bespreekbaar in de klas?	9
3.2 Wat heeft de docent nodig?	13
4 Een veilige omgeving op school	16
5 Draagvlak voor en verankering van het bespreken van seksuele diversiteit	24
5.1 Draagvlak voor het bespreken van seksuele diversiteit	25
5.2 Visie op het bespreken van seksuele diversiteit	27
5.3 Verankering van de aandacht voor seksuele diversiteit	29
6 Ervaringen met het project	34
7 Conclusies	42
Literatuur	46

1

Inleiding

In 2015 hebben EduDivers, Theater AanZ, en COC Nederland in samenwerking een project uitgevoerd om mbo welzijnsopleidingen structureel veiliger te maken voor LHBT studenten en studenten te leren hoe zij in de beroepspraktijk klantvriendelijker kunnen zijn naar LHBT cliënten. Het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” bestaat per opleiding uit een theatervoorstelling met een nagesprek voor de studenten, een dag training voor de docenten, en een verkenning (samen met het COC) van mogelijkheden om een Gay/Straight Alliance op te zetten. Het doel van het project is het duurzaam integreren van seksuele diversiteit in het mbo.

Het project wordt gesteund en (deels) gesubsidieerd door het Ministerie van OCW. Het Ministerie heeft aangegeven een onafhankelijk onderzoek naar de impact van het project te willen. Dit onderzoek is uitgevoerd door het ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

In totaal hebben acht mbo-instellingen afgelopen jaar meegedaan aan het project. In het onderzoek zijn met deze acht instellingen gesprekken gevoerd en hebben deelnemende docenten voor aanvang en na afloop van het project een vragenlijst ingevuld. De resultaten van het onderzoek zijn in dit rapport beschreven.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 staan de onderzoeksvragen en onderzoeksopzet centraal. Het hoofdstuk vangt aan met een korte toelichting op het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak”. In hoofdstuk 3 komt de vraag aan de orde in hoeverre docenten zich in staat voelen om op een adequate manier om te gaan met seksuele diversiteit in de klas en in hoofdstuk 4 of er een LHBT-veilige situatie is op school. Hoofdstuk 5 bevat een beschrijving van het draagvlak binnen de opleiding / instelling om het thema seksuele diversiteit bespreekbaar te maken en van de wijze waarop aandacht voor seksuele diversiteit in de opleiding verankerd wordt/is. In hoofdstuk 6 staan de ervaringen met het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” centraal, gevolgd door de conclusies in hoofdstuk 7.

2

Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk lichten we eerst kort toe wat het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” inhoudt (paragraaf 2.1). Vervolgens gaan we nader in op de onderzoeksvragen en de onderzoeksopzet (paragraaf 2.2).

2.1 Het project Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak

Het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” is een vervolg op de 60 voorstellingen van Geen Gezicht, die Theater AanZ in 2013 en 2014 op mbo-instellingen heeft gegeven. EduDivers deed destijds onderzoek naar het effect van de voorstellingen. Twee conclusies uit het onderzoek ([1] Laat in samenwerking tussen de mbo’s en EduDivers een trainingsaanbod voor docenten ontwikkelen en [2] Ondersteun via COC Nederland de oprichting van GSA’s in mbo’s) hebben geleid tot het opzetten van het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak”.

Zoals eerder gezegd bestaat het project per opleiding uit de volgende onderdelen:

- Een theatervoorstelling (Geen Gezicht) van Theater AanZ voor de studenten, inclusief een nagesprek;
- Een dag training voor de docenten, verzorgd door EduDivers;
- Het samen met het COC verkennen van mogelijkheden om een Gay/Straight Alliance op te zetten.

De theatervoorstelling

Theater AanZ speelt de theatervoorstelling Geen Gezicht ongeveer zes keer per instelling, afhankelijk van het aantal studenten. De voorstelling is bedoeld voor eerste- en tweedejaarsstudenten mbo van alle niveaus en alle opleidingen. In de voorstelling staat het verhaal centraal van drie jongeren die worstelen met geluk, identiteit, cultuur en religie (van: website Theater AanZ). De voorstelling is geïnspireerd op het boek ‘Mijn geloof en mijn geluk’ en de interviews van Theater AanZ met homoseksuele en lesbische jongeren uit verschillende geloven en culturen. Aan het einde van de voorstelling is er een interactief gedeelte met de studenten waarin o.a. de thema’s liefde, vriendschap, de school, de werkvloer, het gezin en het maken van (individuele) keuzes worden besproken.

Uit de eerste nieuwsbrief van het project (COC et al., 6 juli 2015) blijkt dat de reacties op de voorstelling uiteen lopen. In meer dan de helft van de voorstellingen waren de reacties van de studenten overwegend positief, maar bij een aantal instellingen riep de voorstelling heftige, boze, verontwaardigde, beledigde, en/of afwijzende gevoelens op. In deze gevallen leidde de voorstelling tot grote meningsverschillen.

De docententraining

De docententraining van een dag is ontwikkeld door EduDivers en bestaat uit zes onderdelen¹:

1. Een opwarmquiz met stellingen over de manier waarop seksuele diversiteit speelt op de opleiding. De deelnemers kunnen voor, tegen of onzeker stemmen.
2. Een interactieve scene van Theater AanZ ('En een prettig weekend), waarin een lesbische docent om steun vraagt aan de opleidingscoördinator in verband met een interview met enkele homofobe studenten. De deelnemers van de training kunnen het gedrag van de opleidingscoördinator veranderen, zodanig dat het gesprek goed verloopt.
3. Een kennisquiz met vragen over diverse aspecten van seksuele diversiteit en begrippen zoals discriminatie, tolerantie, en acceptatie.
4. Een introductie over hoe discriminatie ontstaat en hoe je kunt ingrijpen. Ook komt hierbij aan de orde hoe je als docent kunt omgaan met heftige reacties en sterk uiteenlopende meningen.
5. Een rollenspel om de strategieën uit de introductie te kunnen oefenen. Dit gedeelte van de training is bij een aantal instellingen overgeslagen, omdat de training moest worden ingekort.
6. Een brainstorm over een mogelijke doorlopende leerlijn. De docenten krijgen ondersteuning bij het denken en praten over hoe de verschillende lesactiviteiten op het gebied van seksuele diversiteit (oefeningen, films, theatervoorstellingen, gastsprekers) tot een samenhangend geheel kunnen worden gebracht, zodat een duidelijke rode draad voor studenten ontstaat.

Aan het eind van de training wordt een werkgroep *verduurzaming* samengesteld, bestaande uit drie à vier personen. Het is de bedoeling dat deze werkgroep ervoor zorgt dat aandacht voor seksuele diversiteit in de instelling wordt verankerd in een doorlopende leerlijn. Het doel van een doorlopende leerlijn is dat aandacht voor (seksuele) diversiteit in de opleiding meer systematisch aan bod komt in plaats van – zoals nu vaak het geval is – incidenteel en zonder samenhang. In de doorlopende leerlijn komen thema's aan bod zoals burgerschap, seksualiteit, en omgaan met diversiteit. Aansluitend op de docententraining komt de werkgroep in drie follow-up gesprekken bijeen: een keer om de leerlijn te bespreken, een keer om de leerlijn vast te stellen en onder collega's uit te zetten, en een keer om het project te evalueren.

De ervaring in de docententraining is dat docenten wat betreft kennis en houding over seksuele diversiteit eigenlijk meestal hetzelfde niveau hebben als studenten. Ze heb-

¹ Uit: nieuwsbrief seksuele diversiteit mbo, nummer 1 (6 juli 2015) en nummer 2 (14 oktober 2015).

ben vaak een instinctieve fight of flight reactie wanneer een student een mening uit die afwijkt van de norm. De docent negeert de mening óf gaat er juist hard tegenin. In de training, met name in het gedeelte van de introductie (4) en het rollenspel (5), staan strategieën centraal waarmee docenten beter om kunnen gaan met extreme meningen. Centraal staat het verschil tussen normen en het eigen ideaal/idealen van anderen. Normen zijn voor iedereen hetzelfde, terwijl idealen per persoon kunnen verschillen. Vaak ziet men echter de eigen idealen als de norm. Docenten dienen zich van dit verschil bewust te zijn, zodat zij op hun beurt studenten dit verschil kunnen laten inzien. Naast deze theorie komen in de training nog andere theorieën aan de orde, die docenten kunnen ondersteunen.

De Gay/Straight Alliance

Een Gay/Straight Alliance (hierna: GSA) is een groep studenten en docenten, die willen dat hun school veilig is voor iedereen (homoseksueel, lesbisch, biseksueel, transgender, interseksueel, et cetera) en daar samen aan willen bijdragen. Iedere student kan deelnemen aan een GSA, ongeacht de seksuele voorkeur, dus ook heteroseksuele studenten. GSA's hebben als doel om te zorgen voor een prettige sfeer op school, voor een veilig klimaat waarin LHBT'ers zich gesterkt voelen en gemakkelijker voor hun geaardheid durven uitkomen, en om discriminatie van LHBT'ers te laten afnemen.

COC Nederland heeft op de aan het project deelnemende mbo-instellingen informatiebijeenkomsten georganiseerd. Daarnaast is ervoor gezorgd dat er – naast folders voor vo-leerlingen – nu ook foldermateriaal is voor mbo'ers. In 2015 zijn er inmiddels 540 middelbare scholen met een GSA. Het is de bedoeling dat dit in het mbo ook van de grond komt.

2.2 De onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

De onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek luidt als volgt:

Wat is de impact van het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” op de aandacht voor seksuele diversiteit en de sociale veiligheid van LHBT studenten? En hoe verankeren scholen dit in hun beleid?

Met de volgende subvragen wordt deze hoofdvraag beantwoord:

1. In hoeverre voelen docenten zich in staat om op een adequate manier om te gaan met seksuele diversiteit in de klas?

2. In hoeverre is er sprake van een veilige situatie op de opleiding en is dit toegenomen door het project?
3. In hoeverre is er draagvlak binnen de opleiding en/of mbo-instelling voor het bespreekbaar maken van seksuele diversiteit en het vergroten van de veiligheid van LHBT studenten? Welke maatregelen zijn getroffen?
4. Welke initiatieven om seksuele diversiteit bespreekbaar te maken zijn door de docenten en opleidingsmanagers geformuleerd en uitgevoerd en welke worden als succesvol beschouwd?
5. Is aandacht voor seksuele diversiteit verankerd in de opleiding of is men dit voornemens? Waarom wel/niet en op welke manier doet men dit?

Deze vragen hangen sterk samen met de door de Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit geformuleerde vier criteria voor effectief LHBT vriendelijk schoolbeleid:

1. Een gezamenlijk gedragen visie van het team.
2. Gezamenlijke normen en regels voor onderling gedrag en hoe men elkaar aanspreekt op grensoverschrijdend gedrag.
3. Doorlopende leerlijn met aandacht voor gedragsvaardigheden en ook specifiek voor gender en seksuele voorkeur.
4. Structurele steun en begeleiding van LHBT studenten en een no-blame aanpak van homo/transfobe studenten.

De onderzoeksopzet

In totaal hebben acht mbo-instellingen deelgenomen aan het project. De instellingen zijn verspreid over het hele land (Oost, West, Midden en Zuid Nederland). In alle gevallen betrof het opleidingen zorg en welzijn, met name in het eerste of tweede leerjaar.

Bij alle acht instellingen zijn groepsgesprekken gevoerd met docenten en een teamleider/directeur. Gezien het volle tijdschema van de instellingen is het niet altijd gelukt om alle benodigde personen bij elkaar te krijgen. Wij zijn dan ook heel dankbaar voor de tijd en de medewerking die de instellingen en de docenten ons hebben gegeven.

Daarnaast hebben docenten twee keer een korte vragenlijst ingevuld: voor aanvang van het project en na afloop. In totaal hebben 193 docenten de vragenlijst vooraf ingevuld en 58 docenten de vragenlijst na afloop. De deelname aan de nameting was flink lager dan aan de voormeting, doordat de voormeting is afgenomen door de trainer bij aanvang van de docententraining, terwijl de nameting moest worden verzorgd door de mbo-instellingen zelf. Van drie mbo-instellingen hebben we in de nameting helemaal geen ingevulde vragenlijsten ontvangen. Iets meer dan de helft van de respondenten in de nameting heeft de docententraining gevolgd (52%). De vragenlijsten

in de voormeting zijn afgenomen in maart-april 2015 en de vragenlijsten van de nameting in januari-februari 2016.

In onderstaande figuur 2.1 is een overzicht van de achtergrondkenmerken van de respondenten in de voor- en nameting te zien. Ter vergelijking is ook een tweetal achtergrondkenmerken van het totaal aantal docenten in het mbo opgenomen, geslacht en leeftijd. Hieruit blijkt dat vrouwen in de respondentgroepen voor- en nameting oververtegenwoordigd zijn. Niet vreemd gezien het type opleiding in dit onderzoek (zorg & welzijn). Qua leeftijdsopbouw komen de beide respondentgroepen overeen met de totale populatie mbo-docenten.

Figuur 2.1 – Overzicht achtergrondkenmerken respondenten voor- en nameting

	voormeting	nameting	totaal*
man	21%	11%	56%
vrouw	79%	89%	44%
jonger dan 25 jaar	4%	3%	3% (< 25 jaar)
tussen 25 en 40 jaar	31%	24%	33% (25-45 jaar**)
tussen 40 en 55 jaar	35%	38%	29% (45-55 jaar**)
ouder dan 55 jaar	30%	35%	35% (>55 jaar)
heteroseksueel	88%	84%	
homoseksueel of lesbisch	5%	5%	
biseksueel	3%	0%	
geen antwoord	5%	11%	
niveau 1	27%	3%	
niveau 2	54%	59%	
niveau 3	62%	31%	
niveau 4	79%	38%	
<i>Totaal respondenten</i>	<i>193</i>	<i>58</i>	

Bron: vragenlijst docenten voor- en nameting

* Totaal onderwijzend personeel, onderwijsondersteunend personeel, en leraren in opleiding op basis van gegevens van DUO, jaar 2014.

** DUO hanteert iets andere leeftijdscategorieën. Jonger dan 25 jaar, 25-45 jaar, 45-55 jaar, ouder dan 55 jaar. Alleen de eerste en de laatste categorie zijn dan ook helemaal vergelijkbaar met onze gegevens.

3

Het bespreken van seksuele diversiteit in de klas

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal in hoeverre docenten zich capabel voelen om het thema seksuele diversiteit in de klas te bespreken. Vervolgens gaan we in op de vraag welke kennis en vaardigheden docenten nodig hebben om dit gesprek op een goede manier te laten verlopen en welke ondersteuning docenten daarbij nodig hebben. De mate waarin het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” heeft bijgedragen aan het (beter) bespreekbaar maken van seksuele diversiteit komt aan bod in hoofdstuk 6.

3.1 Is seksuele diversiteit bespreekbaar in de klas?

Kort na de aanslag op Charlie Hebdo in Parijs in 2015 hebben twee docenten spontaan een vragenlijstje voor docenten uitgezet via social media (Ter Haar & Visser, artikel ‘Charlie in de klas’ op didactiefonline.nl). De directe aanleiding van deze actie was volgens beide docenten de discussies die ontstonden tussen leraren, schoolleiders en leerlingen over of en hoe aandacht moest worden besteed aan deze aanslag. Ze vroegen zich af wat docenten tegenhoudt om in de klas direct op dit soort actuele gebeurtenissen in te gaan. Uit de antwoorden bleek dat het merendeel van de docenten wel aandacht heeft besteed in de klas aan de aanslag op Charlie Hebdo, maar een groot deel van hen hierbij tegelijkertijd belemmeringen ervaart. Deze belemmeringen hadden vaak te maken met de eigen taakopvatting (het is geen taak van de docent of de school om politiek of nieuws te duiden), maar bij ongeveer 10 procent van de docenten ging het om belemmeringen uit angst en omdat het lastig is. Interessant hierbij is dat deze belemmering vaak niet te maken zou hebben met de reacties van de leerlingen, maar dat het gaat om het in het algemeen moeilijk vinden om klassengesprekken te voeren en in de hand te houden, en moeite hebben om met onverwachte situaties om te gaan. De vragenlijst werd door 477 docenten ingevuld (6% uit mbo). Het is onbekend hoe representatief deze respons is voor de gehele populatie docenten, maar het geeft dankzij het substantiële aantal respondenten wel een interessant beeld van de ervaringen van docenten.

De actie van de twee docenten is tekenend voor de aandacht die er momenteel is voor het bespreken van moeilijke maatschappelijke thema’s in de klas, zoals radicalisering en diversiteit. In Trouw verscheen in 2015 (‘Praten over radicalisering in de klas’, 23 februari 2015) bijvoorbeeld een artikel over de lerares van het jaar 2010, waarin zij aangeeft bijna te zijn gestopt met werken naar aanleiding van de rauwe reacties van leerlingen op de aanslag bij Charlie Hebdo. Met begrip, openheid, vertrouwen en veiligheid is het haar gelukt om toch het gesprek aan te gaan met haar leerlingen. Zo geeft de docente het volgende aan in het betreffende artikel: “Ik lees over collega's op andere scholen die sommige onderwerpen niet durven te bespreken. Onbegrijpelijk vind ik dat. Vroeger was het bijvoorbeeld not done om met moslimkinderen over

homoseksualiteit te praten. Nu hebben we een gesprek. Daarin worden soms ongenueanceerde dingen gezegd, maar we prátten tenminste in de klas.” Ook het onderzoek van EduDivers naar de meningen van mbo-studenten voorafgaand aan de eerste serie voorstellingen Geen Gezicht laat zien dat docenten moeite hebben met omgaan met extreme meningen (Dankmeijer et al., 2014).

Het vergt dus veel van de docent, zelfs van een gelauwerde lerares. Docenten moeten niet alleen werken aan het insluiten van jongeren in de samenleving en daarover open gesprekken voeren, maar ze moeten tegelijkertijd duidelijke grenzen stellen aan het gedrag van leerlingen. Een complexe taak, zo erkent het Ministerie van OCW (Brief aan de Tweede Kamer van 29 april 2015). Tegelijkertijd is het Ministerie van mening dat docenten een essentiële rol spelen in dit proces van maatschappelijke insluiting, waarbij het belangrijk is dat ze met leerlingen juist moeilijke en gevoelig liggende kwesties bespreekbaar maken om ze wegwijs te maken in de wereld (Kleijwegt, 2016).

Seksuele diversiteit in de klas

In het primair onderwijs komt het thema seksuele diversiteit bij circa 10 procent van de docenten nooit aan bod in de les en in het vo bij circa 12 procent van de docenten² (Sijbers et al., 2015). In het po is dit verhoudingsgewijs een laag percentage; thema's als fundamentalisme, rechts extremisme, en antisemitisme komen daar vaker nooit aan bod (27-39%), omdat leerlingen te jong zijn voor dit onderwerp (het wekt angst op) of omdat ze onvoldoende kennis hebben van het onderwerp. In het vo echter is seksuele diversiteit samen met de Holocaust het thema dat het vaakst niet wordt besproken in de les. Van de vo-docenten die seksuele diversiteit wel bespreken in de les, geeft bovendien maar liefst 12 procent aan dat het bespreken van het thema moeilijk is. Dit percentage is het hoogst van alle onderzochte thema's, op het thema antimoslimisme na (17 procent vindt dit moeilijk te bespreken). Bovendien blijkt het thema beduidend vaker bij ouders negatieve reacties op te roepen dan de andere thema's. Hieruit is de conclusie te trekken dat seksuele diversiteit verhoudingsgewijs een zeer lastig thema is in het vo. Daarnaast geven docenten desgevraagd aan dat het thema seksuele diversiteit met name voor de leerlingen zelf een lastig onderwerp is om te bespreken; minder voor henzelf en ook minder om andere redenen, zoals tijdsdruk of een te vol onderwijsprogramma. Factoren die bij dit thema en bij de andere thema's een rol spelen zijn dat de leerlingen onvoldoende kennis hebben van het onderwerp

2 Onderzocht bij docenten po groep 7 en 8 en docenten vo geschiedenis en maatschappijleer. Naast seksuele diversiteit zijn nog zeven andere thema's onderzocht: Holocaust, fundamentalisme, rechts extremisme, antisemitisme, antimoslimisme, vrijheid van meningsuiting, en de integratie van etnische minderheden.

en dat ze onvoldoende ruimdenkend zijn. Dat het ontbreekt aan basiskennis, kwam ook naar voren in meerdere van de door ons gevoerde gesprekken in de roc's. Studenten hebben weinig kennis van hun eigen seksualiteit en weinig geëmancipeerde opvattingen over seks (zoals hoe je zwangerschap voorkomt en de verantwoordelijkheid die meisjes hierin kunnen nemen door bijvoorbeeld zelf voor een condoom te zorgen). Dit gebrek aan kennis is een belangrijk onderliggend probleem, waardoor een bepaalde basis ontbreekt waarop in de lessen voortgebouwd kan worden en om kunnen gaan met seksuele diversiteit nog ver buiten het bereik van deze studenten lijkt te liggen.

Specifiek in het mbo blijkt dat het leren van kritische denkvaardigheden (het reflecteren op eigen opvattingen, beslissingen en handelingen) voor mbo-studenten, vooral op de lagere niveaus, een uitdaging is omdat zij vaak een voorkeur hebben voor 'doen' in plaats van voor 'denken' (Petit & Verheijen, 2015). Het vermogen om te kunnen reflecteren en te kunnen praten over het eigen gedrag zijn echter belangrijke competenties bij het leren omgaan met seksuele diversiteit (Dankmeijer & Bron, 2014). In de door ons gevoerde gesprekken komt in dit kader naar voren dat het bespreken van seksuele diversiteit gemakkelijker gaat met studenten in latere leerjaren, omdat ze dan al op de opleiding beter hebben leren reflecteren. Zie ook de opmerkingen hierover in hoofdstuk 4.

Wat sociaal-culturele vaardigheden betreft, besteden docenten de meeste aandacht aan respectvol met elkaar omgaan en aan betrokkenheid bij de wereld/maatschappij (Petit & Verheijen, 2015). Er is relatief weinig aandacht voor seksuele diversiteit, ondanks dat er meer aandacht voor nodig zou moeten zijn volgens de geïnterviewde docenten. De reden die docenten noemen om hier toch weinig aandacht aan te besteden, is omdat ze het een moeilijk thema vinden met grote kans op escalatie. "Het is een onderwerp in de taboesfeer". Dit is een bevestiging van de eerder gemaakte observatie dat seksuele diversiteit een erg moeilijk thema lijkt te zijn.

De pilot 'sociale veiligheid van LHBT-jongeren op school' liet in dit kader zien dat het een complex probleem is waarbij het niet alleen gaat om het gedrag van individuele leerlingen maar ook om groepsprocessen in de klas, om de rol van de leraar en om de manier waarop de school zelf met LHBT'ers omgaat (SCP, Bucx, 2014).

Docenten en het thema seksuele diversiteit

Uit het huidige onderzoek blijkt dat 20 procent van de docenten voor aanvang van het project zichzelf onvoldoende in staat acht om seksuele diversiteit op een adequate manier te bespreken in de les (zie tabel 3.1). Na deelname aan het project is dit percentage vrijwel gelijk. Het gemiddelde dat docenten zichzelf geven is in de voormeting een 6,4 en in de nameting een 6,7. Een lichte stijging dus, maar gezien het be-

perkte aantal docenten in de nameting en het korte tijdbestek tussen de voor- en nameting kunnen we hier geen conclusies uit trekken.

Tabel 3.1 – Rapportcijfer om thema seksuele diversiteit in de les te bespreken

		voormeting	nameting
onvoldoende	(cijfer 0-5)	20%	17%
voldoende	(cijfer 6-7)	54%	52%
ruim voldoende	(cijfer 8-10)	26%	31%
<i>totaal respondenten</i>		<i>193</i>	<i>58</i>

Bron: vragenlijst docenten voor- en nameting

In het eerder genoemde onderzoek naar het bespreken van moeilijke maatschappelijke thema's (Sijbers et al., 2015) geven de docenten hun eigen vaardigheid om de acht thema's te bespreken in de les een ruime voldoende (7,4 in het po en 7,5 in het vo). In het onderhavige onderzoek geven docenten zichzelf gemiddeld een 6,4, lager dus dan het gemiddelde in het onderzoek naar moeilijke maatschappelijke thema's in het algemeen. Beide onderzoeken zijn niet vergelijkbaar, maar wellicht is dit een signaal dat docenten zich minder goed in staat achten om in de klas een gesprek te voeren over seksuele diversiteit dan over andere moeilijke maatschappelijke thema's. Bovendien is uit eerder onderzoek gebleken dat mbo studenten zich of positiever of negatiever uitlaten over homoseksualiteit in vergelijking met vo leerlingen, kortom dat de meningsverschillen heftiger en krachtiger zijn (Dankmeijer et al., 2014). Mogelijk houdt dit hiermee ook verband.

Uit de voor- en de nameting blijkt dat jonge docenten (gemiddeld 5,4) minder zeker zijn van zichzelf bij het bespreken van seksuele diversiteit. Uit één van de gesprekken die we hebben gevoerd op de roc's kwam dit ook naar voren. Een pas gestarte burger­schapsdocente gaf hierin aan dat ze het lastig vindt om dergelijke sensitieve onderwerpen te bespreken ondanks de aandacht die er al voor is geweest in haar eigen opleiding, terwijl haar oudere en meer ervaren collega zei dat je gaandeweg leert als docent en het met de opbouw van ervaring steeds beter gaat om dergelijke gesprekken te voeren. Ook in het onderzoek naar moeilijke maatschappelijke thema's waren jonge docenten en docenten met minder werkervaring minder positief over hun eigen vaardigheden dan de rest van de docenten (Sijbers et al., 2015).

Sommige opleidingen geven aan dat niet alleen kenmerken van de docent zoals ervaring en de religieuze achtergrond een rol spelen, maar ook kenmerken van de klas

zoals het kennisniveau, opleidingsniveau, de verdeling van jongens of meisjes en eveneens de religieuze achtergrond. Het is voor docenten een groot verschil of ze over seksuele diversiteit in de klas spreken of individueel met een student; dat vraagt verschillende vaardigheden.

‘Voor mijn gevoel vinden veel mentoren daar een goede weg in. Bijvoorbeeld door het spelen van een adviserende rol, het leggen van contacten of studenten onderling met elkaar in contact brengen. Maar dat zijn één op één gesprekken. Daar is een bepaalde veiligheid waarbij de student de vraag creëert. En dat is makkelijker. Er zit wel een behoorlijk verschil tussen mentoren wat betreft kennis. Maar ik zie ook wel dat men daarin elkaar als collega’s opzoekt. Maar hierin zit wel een groot verschil ten opzichte van het bespreekbaar maken in de klas. Om het ook in de klas bespreekbaar te maken is nog wel een slag te slaan.’

3.2 Wat heeft de docent nodig?

Uit de vorige paragraaf kunnen we vaststellen dat docenten bij het bespreken van sociale vaardigheden en maatschappelijke thema’s, met name seksuele diversiteit, vaak belemmeringen ervaren. De vraag is welke kwaliteiten en vaardigheden een docent nodig heeft om een gevoelig onderwerp als seksuele diversiteit te bespreken in de klas en welke ondersteuning de docent daarbij kan gebruiken? Want wat ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling betreft blijkt dit voor de docent niet alleen zeer belangrijk te zijn, ook wenst een groot deel van de docenten (in po en vo) nog meer steun dan er nu al is (Sijbers et al., 2015).

Uit de door ons gevoerde gesprekken blijkt dat het belangrijk is dat docenten bij het bespreken van thema’s zoals (seksuele) diversiteit zonder (voor)oordeel voor de klas staan. Een docent dient het onderwerp van alle kanten te kunnen bekijken en zich bewust te zijn van het groepsproces in de klas. Dit wordt ondersteund door reacties van docenten in ander onderzoek: *“Vermogen tot zelfreflectie is als docent belangrijk: inzicht in eigen standpunten, inzicht in allergieën (welke reacties raken mij en waarom?). Tolerantie kunnen opbrengen voor afwijkende / harde standpunten. Grens duidelijk kunnen maken en consequent handhaven”* (uit: Sijbers et al., 2015).

Een ander belangrijke vaardigheid van docenten is dat ze een veilig klimaat kunnen creëren in de klas. Ook dit wordt in ander onderzoek bevestigd als een essentiële vaardigheid van een docent om moeilijke onderwerpen te bespreken (Sijbers et al., 2015). Uitgangspunt daarbij is dat docenten kunnen signaleren. Dan gaat het zowel om het opvangen van signalen van studenten die bijvoorbeeld worstelen met hun seksuele geaardheid, maar ook om het opvangen van signalen van studenten met extreme opvattingen over seksuele diversiteit. Dat betekent overigens niet dat docen-

ten zelf de taak van hulpverlener op zich moeten nemen. Het gaat erom dat docenten een zodanige open opstelling hebben dat studenten zich bij hen durven melden wanneer er een probleem speelt. Vervolgens beschikken alle roc's over een zorgstructuur waar de student eventueel voor een vervolgtraject terecht kan.

Desgevraagd geven de mbo-docenten in het onderhavige onderzoek aan dat ze behoefte hebben aan ervaringsdeskundigen (67%) en voorlichtingsmateriaal (53%) (zie tabel 3.2). De behoefte aan ervaringsdeskundigen en voorlichtingsmateriaal kwam ook naar voren in onderzoek in het po en vo (Sijbers et al., 2015). Behoefte aan een theatervoorstelling (43%) of een training (40%) is er ook, beide onderdeel van het project "Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak". Iets minder dan twee van de tien docenten heeft geen ondersteuning nodig.

Tabel 3.2 – Welke type ondersteuning heeft u als docent nodig om het thema seksuele diversiteit te kunnen bespreken in de les?

	voormeting
geen ondersteuning nodig	19%
ervaringsdeskundigen die hun verhaal komen vertellen	67%
voorlichtingsmateriaal (brochures, quiz, korte video)	53%
specifieke lesmethoden/lespakketten voor dit thema	47%
(speel)filmvoorstelling met als thema seksuele diversiteit	44%
Theatervoorstelling	43%
extra training of opleiding, zoals discussievaardigheden	40%
excursies naar tentoonstellingen, etc	17%
Anders	10%
<i>totaal respondenten</i>	<i>193</i>

Bron: vragenlijst docenten voormeting

Specifiek voor het project "Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak" geldt dat docenten met name verwachten handvatten te krijgen hoe om te gaan met seksuele diversiteit in de les (70%) en hoe je studenten een meer tolerante houding in brede zin kunt aanleren (62%). Dit is te zien in tabel 3.3. De begeleiding van LHBT-studenten (35%), het opzetten van een GSA (21%), en het omgaan met homoseksuele mededocenten (9%) zijn minder relevant.

In de nameting is de docenten gevraagd hoe tevreden ze waren met de mate waarin deze onderwerpen aan bod zijn gekomen tijdens de docententruining. Ze hadden de keuze uit tevreden (3), neutraal (2) en ontevreden (1). Het meest tevreden zijn de docenten over de informatie over seksuele diversiteit (2,7). Het minst tevreden waren

de docenten over de informatie over het opzetten van een GSA. Dit was echter nauwelijks onderdeel van de training, omdat COC Nederland dat begeleidde.

Tabel 3.3 – Wat is de verwachting van het project (voormeting) en hoe tevreden bent u met de mate waarin dit aan bod is gekomen (nameting)?

	voor- meting	nameting
Handvatten hoe docenten seksuele diversiteit in de les kunnen bespreken	70%	2,3
Handvatten hoe je studenten een meer tolerante houding in brede zin kunt aanleren, niet alleen rond seksuele diversiteit	62%	2,1
Handvatten hoe je als docent kunt omgaan met gepolariseerde zwart-wit opvattingen en conflicten hierover	58%	2,2
Handvatten hoe je de houding van studenten rond seksuele diversiteit kunt verbeteren	56%	2,3
Informatie over seksuele diversiteit	53%	2,7
Handvatten voor hoe aandacht voor seksuele diversiteit kan worden ingebed in burgerschap, loopbaan- en stagebegeleiding	44%	2,1
Handvatten hoe studenten te leren omgaan met seksuele diversiteit bij cliënten	40%	2,1
Handvatten om homo/bi/lesbische/transseksuele studenten te begeleiden	35%	2,2
Informatie over hoe ik een Gay/Straight Alliance van studenten kan helpen opzetten	21%	1,9
Handvatten hoe om te gaan met seksuele diversiteit bij (andere) docenten	9%	2,3
<i>totaal respondenten</i>	<i>193</i>	<i>32</i>

Bron: vragenlijst docenten voor- en nameting

Ook wordt er in de gesprekken herhaaldelijk op gewezen dat het onderwijs erg gebaat is bij seksueel diverse rolmodellen. Op verschillende opleidingen worden voorbeelden gegeven van homoseksuele, lesbische of transgender docenten en studenten die zij als rolmodellen zien. Positieve rolmodellen dragen bij aan de sociale acceptatie van LHBT'ers, doordat ze (a) LHBT-zijn kunnen normaliseren en (b) LHBT-zijn dichterbij halen. Als het gaat om culturele en etnische achtergrond wordt door sommige opleidingen ook actief gestuurd op diversiteit (door bijvoorbeeld gericht een moslim-docent aan te nemen), maar voor seksuele diversiteit is dit lastig. Het is immers niet geaccepteerd om in een vacaturetekst expliciet te vragen naar homoseksuele docenten, net zomin als het geaccepteerd is om in een sollicitatiegesprek te vragen naar seksuele geaardheid.

4

Een veilige omgeving op school

In dit hoofdstuk komt de vraag aan de orde of de onderwijsinstelling een veilige plaats is voor studenten om uit te komen voor hun seksuele voorkeur. Daarbij is ook van belang of de instelling een actieve houding heeft. Hebben de instellingen zelf in beeld hoe veilig hun studenten zich voelen op school? Wordt dit bijvoorbeeld gemonitord? De mate waarin het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” hieraan heeft bijgedragen komt aan bod in hoofdstuk 6.

Het veiligheidsgevoel van de studenten zelf

In het huidige onderzoek komen de docenten, teamleiders en andere betrokken medewerkers aan het woord. Niet de studenten zelf. De meest recente JOB Monitor (2014) laat zien dat drie kwart van de mbo-studenten positief oordeelt over de mate waarin ze zich veilig voelen op het schoolterrein en binnen het schoolgebouw. Studenten aan de opleidingen Zorg en Welzijn zijn iets minder positief over de veiligheid en sfeer dan de gemiddelde mbo’er.

In de JOB Monitor wordt³ niet gevraagd of de student homo, lesbisch, bi of transgender is, waardoor het niet mogelijk is aparte uitspraken te doen over deze groep. Uit meerdere onderzoeken op dit terrein blijkt echter dat homo, lesbische, bi en transgender leerlingen zich lang niet altijd zo veilig voelen op school. Homoseksuele en lesbische leerlingen in het po en vo voelen zich bijvoorbeeld duidelijk minder veilig op school dan heteroseksuele leerlingen (Sijbers et al., 2015). De veiligheidsgevoelens zijn bovendien tussen 2012 en 2014 niet verbeterd. Ook zijn homoseksuele en lesbische leerlingen vaker het slachtoffer van pesten en geweld.

Mbo’ers vinden hun school (zelfs) minder vaak homovriendelijk dan studenten op het hbo en wo (Keuzekamp et al., 2012). Iets minder dan de helft van de mbo’ers vindt de school homovriendelijk, terwijl dit percentage in het hbo 66 procent is en in het wo 73 procent. Ondanks een soepelere houding jegens uitingen van homoseksualiteit (zoenen, hand in hand lopen) in de maatschappij, zijn LHB-leerlingen gemiddeld minder positief over hun leven, hebben vaker problemen op school en thuis, een slechtere gezondheid, minder eigenwaarde, in hun ervaring een slechtere band met de docent, meer psychische problemen en veel meer suïcidegedachten en –pogingen dan heteroseksuele scholieren (Kuyper, januari 2015). Bovendien heeft bijna vier op de tien homoseksuele mbo’ers gemeten in een jaar te maken gehad met vervelende reacties vanwege hun seksuele voorkeur (Keuzekamp et al., 2012). Dit gedrag varieert van afkeurende blikken tot scheldpartijen. Fysiek geweld is zeldzaam. Leeftijd speelt een rol: hoe ouder de studenten, hoe minder negatieve reacties op seksuele voorkeur.

3 Dit geldt niet meer voor de aankomende JOB Monitor, die op 17 maart uitkomt. Hierin is wel apart gekeken naar LHBT studenten.

Ook speelt ‘genderconformiteit’ een rol: degenen die zich minder gedragen conform wat van hun sekse wordt verwacht, krijgen vaker negatieve reacties. Ongeveer 10 procent van de homoseksuele mbo’ers komt overigens niet uit voor de eigen seksuele geaardheid.

Ook het gegeven dat homoseksueel onderwijzend mbo-personeel vaker dan gemiddeld te maken krijgt met agressie en zich beduidend minder veilig voelen in en rondom de school dan hun heteroseksuele collega’s (Dungen & Neuvel, 2013), zijn signalen voor de mate van veiligheid van LHBT’ers in het mbo.

Uit recent onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt dat Het Ministerie van OCW noemt in haar kamerbrief (15 januari 2015) de situatie rondom de veiligheidsgevoelens van LHBT-leerlingen zorgelijk.

De docenten over veiligheid van LHBT’ers in het mbo

Desgevraagd geeft iets meer dan een kwart van de mbo-docenten in het onderhavige onderzoek aan dat een student eerlijk voor zijn of haar seksuele voorkeur kan uitkomen in de klas (zie tabel 4.1). Ongeveer 27 procent is van mening dat een student dit alleen aan docenten of een vertrouwenspersoon of zelfs helemaal niet kan vertellen. Deze resultaten blijven per mbo-instelling ongeveer hetzelfde. Dit betekent dus dat er geen instellingen zijn waar docenten overwegend positief zijn over de mate waarin LHB-studenten open kunnen zijn over hun seksuele voorkeur.

Tabel 4.1 – Kan een homoseksuele, lesbische of biseksuele student op uw school hierover eerlijk vertellen?

	voormeting
Ja, tegen iedereen op school	28%
Ja, maar alleen tegen zijn of haar vrienden	25%
Ja, maar alleen tegen docenten of een vertrouwenspersoon van de school	11%
Nee	16%
Dat weet ik niet	22%
<i>Totaal respondenten</i>	<i>193</i>

Bron: vragenlijst docenten voormeting

Het grootste deel van de ondervraagde docenten geeft aan het nodig te vinden dat de eigen mbo-instelling iets doet om het beter te maken voor LHB-studenten (zie tabel 4.2). Meer voorlichting geven vindt men daarbij de belangrijkste maatregel (59-67%). Ook een training voor docenten om te leren omgaan met seksuele diversiteit wordt door veel docenten genoemd (44-43%).

Tabel 4.2 – Zou uw instelling iets moeten doen om het beter te maken voor homo/lesbische of biseksuele jongeren?

	voormeting	nameting
nee, niet nodig	14%	10%
ja, meer voorlichting	59%	67%
ja, training voor docenten om om te gaan met seksuele diversiteit	44%	43%
ja, goede begeleiding van homojongeren	33%	19%
ja, een GSA op school	23%	19%
ja, regels tegen pesten	18%	14%
ja, overig	18%	5%
<i>Totaal respondenten</i>	<i>193</i>	<i>58</i>

Bron: vragenlijst docenten voor- en nameting

In tegenstelling tot bovenstaande enquêteresultaten komt in de gesprekken juist het beeld naar voren dat veel instellingen vinden dat het wel goed gaat met hun LHBT-studenten. Het beeld heerst dat de studenten op de welzijns- en zorgopleidingen toleranter zijn ten opzichte van LHBT'ers dan studenten op sommige andere opleidingen, omdat dit bij hun beroepsprofiel zou passen. Studenten die zich hier echt niet aan zouden kunnen aanpassen zijn niet geschikt voor deze opleiding en vallen om die reden vaak uit. In de gesprekken komt naar voren dat er vrijwel nooit problemen worden ervaren met LHBT-studenten die uit de kast zijn of willen komen.

Eén van de docenten die we spraken was zelf openlijk homoseksueel, evenals meerdere van haar collega's. Zij is er zelf altijd erg open over geweest en krijgt nooit negatieve reacties. Volgens haar is het helemaal geen issue bij de studenten, ook niet bij de studenten 'die hoofddoekjes dragen'. Ze heeft het gevoel dat de aanwezigheid van positieve rolmodellen daarin sterk helpt. Op die manier kunnen studenten zien dat homoseksuelen ook normale mensen zijn en kunnen 'rare ideeën' over homoseksualiteit snel rechtgezet worden. Dit beeld komt ook op enkele andere roc's aan de orde.

Alhoewel er geen problemen worden ervaren, wordt op de meeste roc's wel onderkend dat nog niet alle studenten uit de kast zijn. De studenten die wel uit de kast zijn blijken in de gesprekken vaker de studenten te zijn die wat sterker in hun schoenen staan en daardoor minder snel last zouden hebben van pesterijen. Dat er daarmee mogelijk ook studenten zijn die niet uit de kast durven te komen wordt zelden geproblematiseerd. Slechts op één roc was expliciet aan dit project deelgenomen om met name de relatief grote allochtone studentenpopulatie te helpen makkelijker uit de kast te komen. Op de andere roc's ligt de focus vaak meer op het aanleren van de juiste beroepshouding, waarbij meer tolerantie ten opzichte van zichzelf of medestudenten slechts een welkome bijvangst is.

In de gesprekken wordt er in een aantal gevallen op gewezen dat de houding ten opzichte van diversiteit, en dus ook seksuele diversiteit, gedurende de opleiding toleranter wordt. In het eerste jaar zijn meningen nog heel ongenueanceerd. In latere leerjaren hebben studenten beter geleerd te reflecteren en eigen ideeën te vormen. Ook zijn zij beter in staat de eigen mening genuanceerd te uiten. Op één roc spraken we een docent burgerschap die bij eerstejaars studenten standaard de vraag stelt wat het advies zou moeten zijn aan een leerling die aan de docent vraagt of hij/zij wel of niet uit de kast kan komen in de klas. Er zijn dan altijd wel een aantal studenten die vinden dat dit geen goed idee is. Op die manier kan hij het gesprek aangaan over waarom studenten daar zo over denken. Door dergelijke lessen leren studenten meer te nuanceren.

Structurele aandacht vanuit de instelling voor de veiligheid van LHBT-studenten

De Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit heeft tien actiepunten opgesteld, op basis waarvan onderwijsinstellingen op een effectieve manier kunnen werken aan een veilige school voor studenten die 'anders zijn' (Dankmeijer, 2014). Het eerste actiepunt luidt of de school weet hoe veilig studenten en het personeel zich voelen. Want een aanpak die gebaseerd is op een helder inzicht in hoe het met de veiligheid gesteld is op school werkt beter dan een aanpak die gebaseerd is op willekeurig gekozen acties. Het Expertisecentrum Veilige publieke taak geeft aan dat het voor een effectief veiligheidsbeleid in het onderwijs belangrijk is om werknemers te stimuleren om elk incident van agressie en geweld te melden en om deze incidenten allemaal te registreren (www.evpt.nl: 8 tips voor een effectief veiligheidsbeleid onderwijs). Ook hieruit blijkt dat het belangrijk is om als onderwijsinstelling een gefundeerd beeld te hebben van de veiligheidssituatie op school.

De Inspectie van het Onderwijs definieert drie elementen van veiligheidsbeleid: systematisch inzicht (weten hoe betrokkenen op school de veiligheid beleven), preventief beleid (maatregelen om incidenten te voorkomen) en curatief beleid (een gesystematiseerde aanpak om incidenten op te lossen of aan te pakken). Op mbo-instellingen is altijd een incidentenregistratie aanwezig, waarmee systematisch inzicht in de veiligheidssituatie verkregen wordt, maar de registratie wordt niet altijd actief gebruikt (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Verder is er bijna altijd preventief beleid, maar de doorwerking van de regels naar personeel en vooral naar de studenten laat op sommige instellingen te wensen over. Een groot deel van het personeel was niet op de hoogte van dit beleid en de mbo-studenten waren over het algemeen (nog) minder positief over het beleid dan het personeel. Daar komt bij dat de handhaving ook een punt van aandacht is: *“Handhaving van regels in de aula gebeurt weinig want weinig personeelsleden willen daar hun handen aan branden. Tijdens de pauzes is de aula overvol en zitten deelnemers van verschillende afdelingen door elkaar.”* Het curatief beleid is wel overal aanwezig, in de vorm van draaiboeken voor de afhandeling van incidenten, scholing voor personeel en gesprekken

Uit de door ons gevoerde gesprekken op de instellingen blijkt dat de veiligheid van studenten op de roc's in algemene zin wordt gemeten, meestal aan de hand van de JOB-monitor. Uit de JOB-monitor komt een nogal verschillend beeld naar voren over de acht deelnemende mbo-instellingen als het gaat over de mate waarin mbo'ers vinden dat de school voldoende doet om de student veilig/op zijn gemak te laten voelen. Het percentage studenten van deze acht roc's dat positief reageert op deze vragen varieert tussen 31 procent en 71 procent (resultaten website JOB Monitor 2014; opleiding Helpende hand en welzijn). Dit lijkt niet helemaal te stroken met de voornamelijk positieve verhalen die wij in de gesprekken horen.

Geen van de deelnemende roc's monitort specifiek de veiligheid van LHBT-studenten. Ondanks dat in de JOB-Monitor niet naar seksuele geaardheid wordt gevraagd, concluderen de scholen aan de hand van dit onderzoek toch dat ze er best positief voorstaan en dat dus ook LHBT-studenten zich veilig zouden moeten voelen. De vraag is of dit een volledig genoeg beeld oplevert en of het niet beter zou zijn dit specifiek te monitoren, om er zeker van te zijn dat er onder de oppervlakte niet meer problemen spelen dan nu zichtbaar wordt.

Het thema seksuele diversiteit wordt door de opleidingen erg belangrijk gevonden. Maar doordat men er vaak van overtuigd is dat binnen de eigen opleiding nauwelijks problemen zijn voor LHBT-studenten, is er geen reden voor extra aandacht. Seksuele diversiteit krijgt daardoor al snel minder aandacht dan meer in het oog springende problemen zoals radicalisering. Op een enkele roc is het radicaliseringsthema dusdanig groot dat het onderwerp seksuele diversiteit volledig wordt ondergesneeuwd. Zoals een geïnterviewde docent op deze roc aangaf: “bij radicalisering lopen meer studenten gevaar. Ook ikzelf loop gevaar”. Dit gebrek aan prioriteit blijkt ook uit het feit dat het project slechts op enkele opleidingen wordt ingezet en bovendien in lang niet alle gevallen een vervolg krijgt.

Een mogelijk probleem is dat veel docententeams (met name) uit heteroseksuele docenten bestaan. Zij zijn daardoor niet in de positie om een positief rolmodel te zijn en zijn voor LHBT-studenten in mindere mate een aanspreekpunt. Omdat het probleem bovendien niet in hun eigen belevingswereld ligt kan dit tot gevolg hebben dat de docenten niet goed op de hoogte zijn van mogelijke problemen die zich bij LHBT studenten afspelen. Een van de gesproken docenten zei hierover dat wanneer zij zou merken dat een leerling ermee worstelt dat zij zeker iets zou doen, maar dat zij wellicht niet de juiste voelsprietten hiervoor heeft. In dit opzicht laat onderzoek bij professionals in de jeugdhulpverlening zien dat LHBT-problematiek bij jongeren vaak niet wordt herkend, met als gevolg dat er niet met hen wordt gepraat over gevoelens en hen geen hulp wordt geboden (Emmen et al., 2014). Een veel genoemde reden is dat homoseksueel zijn door de hulpverleners als heel normaal wordt beschouwd. Op zich is dit een positief teken van de mate van acceptatie van homoseksualiteit in Nederland, alleen voor de LHBT-jongere zelf is het vaak nog wel bijzonder. En moeilijk. Als heteroseksuele hulpverlener – en misschien dus ook als heteroseksuele docent – kan het dus moeilijk zijn om LHBT-jongeren goed te begeleiden en problemen te herkennen.

Daarbij komt ook dat de perceptie anders kan zijn wanneer het over jezelf gaat, in plaats van over anderen. Dit blijkt wel uit de resultaten van de Veiligheidsmonitor 2014. Circa 11 procent van de studenten v(s)o geeft aan dat een leerling op hun school niet eerlijk kan uitkomen voor de seksuele geaardheid, maar dit percentage stijgt naar 20 procent als de studenten wordt gevraagd of ze het zelf eerlijk zouden durven vertellen als ze homoseksueel zouden zijn. Waar je dus eerst vindt dat het best openlijk kan, wordt dat anders als het over jezelf gaat. Aangezien zo'n 90 procent van de responderende docenten heteroseksueel is, kan het lastig zijn om daadwerkelijk in te schatten hoe moeilijk het is op de eigen school.

5

**Draagvlak voor en
verankering van het
bespreken van
seksuele diversiteit**

In dit hoofdstuk staan twee onderzoeksonderwerpen centraal, te weten de mate waarin binnen de opleiding en mbo-instelling draagvlak is om seksuele diversiteit bespreekbaar te maken en de mate waarin op de opleiding/instelling verankering van aandacht voor het thema seksuele diversiteit plaatsvindt. De onderzoeksonderwerpen hangen sterk met elkaar samen. Zonder draagvlak zal het immers lastig zijn om aandacht voor seksuele diversiteit in het curriculum te verankeren. Zo blijkt ook uit de in hoofdstuk 2 genoemde pijlers van effectief LHBT-vriendelijk schoolbeleid, waarin een gezamenlijke gedragen visie in het opleidingsteam en een doorlopende leerlijn met aandacht voor seksuele diversiteit centraal staan.

5.1 Draagvlak voor het bespreken van seksuele diversiteit

In de vragenlijst in de voormeting is aan de docenten gevraagd of in de mbo-opleiding *tot nu toe* wel eens aandacht is besteed aan het thema seksuele diversiteit, terwijl in de nameting is gevraagd of men verwacht dat de opleiding *in de toekomst* aandacht zal besteden aan dit thema (zie tabel 5.1). In de voormeting geeft een derde van de docenten aan dat er tot dan toe helemaal geen aandacht was besteed aan seksuele diversiteit. Slechts een kwart van de docenten zegt dat er volledig aandacht is geweest voor homo- dan wel biseksualiteit. In de nameting stijgt dit percentage naar 43 procent. Uit de resultaten van de nameting blijkt duidelijk dat de docenten verwachten dat er in de toekomst in de opleiding meer aandacht zal zijn voor seksuele diversiteit. Met name de aandacht voor homo- en biseksualiteit stijgt, met (van 18 naar 31%) of zonder (van 14 naar 22%) aandacht voor heteroseksualiteit.

Tabel 5.1 – Aandacht in de mbo-opleiding voor seksuele diversiteit

	voor- meting	nameting
geen aandacht besteed aan seksuele diversiteit	33%	10%
aandacht voor seksuele vorming, maar bijna alleen voor heteroseksualiteit	10%	14%
veel aandacht voor heteroseksualiteit, maar ook homoseksualiteit	10%	9%
veel aandacht voor heteroseksualiteit, maar ook homo- en biseksualiteit	18%	31%
ja, aandacht voor homoseksualiteit	11%	12%
ja, aandacht voor homo- en biseksualiteit	14%	22%
geen antwoord	4%	2%
<i>Totaal respondenten</i>	<i>193</i>	<i>58</i>

Bron: vragenlijst docenten voor- en nameting

De docenten geven in de nameting aan dat de motivatie van docenten een zeer belangrijke factor is bij het implementeren van LHBT-vriendelijk schoolbeleid. Het draagvlak bij docenten is blijkbaar van groot belang (zie tabel 5.2). Ook het draagvlak bij leidinggevendenden wordt gezien als een relevante factor. Naast het draagvlak spelen nog andere factoren een rol zoals de vaardigheden van deze docenten om moeilijke thema's te bespreken, 89 procent vindt dit (zeer) belangrijk, en de kwaliteit van het lesmateriaal.

Tabel 5.2 – In welke mate zijn de volgende factoren belangrijk bij het implementeren van LHBT beleid dat een positieve houding ten aanzien van seksuele diversiteit bevordert? (nameting, N=58)

	niet belang- rijk	neutraal	belang- rijk	heel belang- rijk
ondersteuning door leidinggevendenden	9%	17%	48%	26%
motivatie van docenten	2%	14%	39%	46%
vaardigheden van docenten in het bespreekbaar maken van moeilijke maatschappelijke thema's	2%	9%	47%	42%
voldoende tijd in het lesprogramma	2%	27%	50%	21%
de kwaliteit van het lesmateriaal	2%	15%	55%	29%
de interesse van studenten in het thema	7%	29%	41%	23%
het ontwikkelen van initiatieven door studenten zelf (bijv. een GSA)	7%	38%	35%	20%

Bron: vragenlijst docenten nameting

Uit tabel 5.2 blijkt dat driekwart van de docenten de ondersteuning door leidinggevenden belangrijk vindt (48 + 26 procent). Uit de gesprekken kwam naar voren dat de mate waarin seksuele diversiteit structureel in de opleiding opgenomen wordt sterk afhankelijk is van de aanwezigheid van een (opleidings-) manager die belang hecht aan het onderwerp. Er zijn verschillende instellingen waarin seksuele diversiteit wel degelijk aandacht krijgt in de lessen zonder dat dit van hogerhand gestuurd wordt. Maar hierin is dan meestal een enkele docent of een aantal docenten een duidelijke voortrekker en wordt daar op eigen wijze invulling aan gegeven. Vaak hebben zij grote moeite om hierin echt iets voor elkaar te krijgen en om ook de rest van de afdeling of het roc hierin mee te krijgen. Docenten die het moeilijk vinden om het onderwerp te bespreken of die zelf een negatieve houding hebben ten opzichte van seksuele diversiteit kunnen het onderwerp dan namelijk gemakkelijk links laten liggen. Een ander nadeel is dat het weinig structureel is. Wanneer een docent wegvalt zou het zomaar kunnen dat een onderwerp helemaal niet meer aan bod komt. Ook zorgt de grote vrijheid over de invulling en het gebrek aan controle ervoor dat het heel erg van een docent afhankelijk is wat studenten wel of niet leren. Alleen op plekken waar ook een manager belang hecht aan een onderwerp is er sprake van meer structurele initiatieven.

De ondersteuning van een manager kan ook bijdragen aan het creëren van draagvlak. Op één van de roc's heeft de opleidingsmanager er bijvoorbeeld bewust voor gekozen zelf ook bij de voorstellingen aanwezig te zijn om zowel naar de studenten als de docenten het belang van het onderwerp aan te geven. Op een andere roc waar de opleidingsmanager aandacht voor seksuele diversiteit structureel in het onderwijsprogramma wil opnemen, heeft diegene zelf ook zitting genomen in de werkgroep gericht op het opzetten van een doorlopende leerlijn.

5.2 Visie op het bespreken van seksuele diversiteit

Jongeren zien graag dat scholen om veiligheid voor 'anders zijn' te garanderen een standpunt innemen, regels bepalen en hierop toezien (Inspectie van het Onderwijs, 2009). De onderzochte jongeren⁴ geven enkele suggesties om deze veiligheid te bereiken, die allemaal wijzen op de behoefte aan een gezamenlijk gedragen visie op het gebied van veiligheid en 'anders zijn' op instellingsniveau. Deze suggesties zijn:

- Stel duidelijke regels op die invulling geven aan 'hoe gaan wij hier met elkaar om?'.
- Maak 'anders zijn', zoals homoseksualiteit, identiteit en diversiteit, bespreekbaar.

4 In dit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs zijn gesprekken gevoerd met jongeren van vo- en mbo-scholen in de leeftijd van 14 tot en met 18 jaar.

- Geef docenten de middelen om als procesbegeleider op te kunnen treden.
- Geef grenzen aan; leerlingen moeten vrijuit kunnen praten zonder anderen daarmee te kwetsen. Steun als schoolleiding leerlingen en docenten hierin.
- Bied lesmateriaal aan waarin homoseksualiteit geïntegreerd is of als onderwerp is opgenomen. Dit kan ook voor vakken als Nederlands, maatschappijleer, godsdienst en economie.
- Zorg dat homoseksualiteit de aandacht krijgt die het verdient, 'anders zijn' is ten slotte een onderwerp dat iedereen raakt.
- Geef homoseksualiteit geen aparte aandacht, maar behandel het binnen een allesomvattende les over respect.
- Stel een duidelijk pestprotocol op en reageer direct en adequaat wanneer iemand (docenten, leerlingen, conciërges, bestuurders) de regels overtreedt.
- Creëer een veilige respectcultuur, zodat iedereen die op de school rondloopt zich vrij voelt om zichzelf te zijn, ook als dat 'anders' is.
- Praat met jongeren niet over verschillen, maar over dat wat hen gelijk maakt en creëer een gezamenlijk doel.

Ook voorlichtingslessen over seksuele diversiteit lijken veel te winnen te hebben bij een gedegen schoolbeleid, evenals LHBT-voorlichting (Mooij & Fettelaar, 2012). Het gaat daarbij bijvoorbeeld om opname in het school(veiligheids)beleid met aanvulling van bijvoorbeeld deelname aan een GSA, schoolregels en gedragsregels, en handhaving daarvan samen met de leerlingen. Tevens is integratie van LHBT-beleid met andere vormen van (het tegengaan van) sociale en culturele discriminatie noodzakelijk.

Uit de door ons gevoerde gesprekken bleek dat bij geen enkele roc een roc-breed beleid op het gebied van seksuele diversiteit bekend was. Daarmee is niet gezegd dat er geen beleid is, maar de gesprekspartners waren er niet van op de hoogte, wat er in ieder geval op wijst dat er niet veel bekendheid aan wordt gegeven bij de opleidingen. Medewerkers van centrale afdelingen die we hebben gesproken gaven bijvoorbeeld aan dat het onderwerp nu met de versterking van het burgerschapsonderwijs pas op centraal beleidsniveau expliciet in beeld komt. Bij een andere opleiding wordt aangegeven dat er wel beleid is op het gebied van (sociale) veiligheid waar aandacht voor seksuele diversiteit op zou kunnen aansluiten. Een concrete visie of aanpakken werden echter niet genoemd.

De gesprekken laten grote verschillen zien in de vorm en mate waarin er sprake is van een gezamenlijke visie op het bespreekbaar maken van seksuele diversiteit *binnen* de opleidingen of opleidingsclusters. Bij sommige opleidingen ontbreekt een gedeelde visie volledig. Zo kwam bij een opleiding pas in de training expliciet naar voren dat docenten heel verschillende ideeën over het onderwerp hebben. Bij de helft van de

bezochte opleidingen geven de leidinggevenden blijk van uitgesproken ideeën over de wijze waarop ze met seksuele diversiteit in de opleiding willen omgaan. Of deze visie ook breed wordt gedeeld door het docententeam is op basis van de gesprekken niet goed in te schatten. Maar er zijn ook instellingen die vanuit hun visie op de gewenste beroepshouding van de studenten de omgang met seksuele diversiteit een belangrijke component van de opleiding vinden.

5.3 Verankering van de aandacht voor seksuele diversiteit

Het mbo heeft een drievoudige kwalificatieopdracht: kwalificeren voor de arbeidsmarkt, voor het vervolgonderwijs, en voor de samenleving. Om een diploma te halen, dient een mbo'er dan ook te voldoen aan burgerschapseisen. Eén van de doelen van het burgerschapsonderwijs is het bevorderen van sociaal gedrag en aanpassing aan de bestaande orde (Onderwijsraad, 2012). Mbo-instellingen hebben veel ruimte om te bepalen hoe zij burgerschapsonderwijs vormgeven. Het burgerschapsonderwijs is verwerkt in de kwalificatiedossiers, waarin wordt verwezen naar een beschrijving⁵ van de kwalificatie-eisen voor burgerschap aan de hand van vier dimensies: politiek-juridisch, economisch, sociaal maatschappelijk, en vitaal burgerschap. Acceptatie van verschillen en culturele diversiteit is onderdeel van de sociaal-maatschappelijke dimensie, terwijl het vermogen om te reflecteren op de eigen leefstijl en verantwoorde keuzes te maken jegens aspecten van de eigen gezondheid zoals seksualiteit zijn onderdeel van vitaal burgerschap (MBO Raad, 2010). De mbo-instellingen moeten er voor zorgen dat deze dimensies in het onderwijsaanbod voldoende terechtkomen (resultaatverplichting); de Inspectie van het Onderwijs kan hierop toezien, maar de instellingen hoeven niet aan inhoudelijke eindtermen te voldoen. Mbo-studenten hebben een inspanningsverplichting om actief deel te nemen aan de activiteiten. De examencommissie moet erop toezien dat vóór diplomering aan de inspanningsverplichting is voldaan, maar hoe dit getoetst wordt is vrij te bepalen door de instelling zelf en is vaak niet gekoppeld aan een resultaat (College voor de Rechten van de Mens, 2016).

Aandacht voor burgerschap, en daarmee voor diversiteit, in het mbo

In de Staat van het Onderwijs 2013/14 geeft de Inspectie over de stand van zaken in het burgerschapsonderwijs (over po, vo én mbo) aan dat “de inspanningen van scholen in veel gevallen nog altijd weinig planmatig zijn en beperkt gericht zijn op het bereiken van duidelijke leerdoelen. De inrichting van het onderwijs op dit terrein is

⁵ Artikel 17a, derde lid, Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, bijlage 1.

vaak ook weinig geëxpliciteerd en de ontwikkeling ervan vordert maar langzaam.” De Inspectie ontwikkelt momenteel een nieuw toezichtkader (zie Kamerbrief ‘Toezicht in transitie’, 28 maart 2014), waarin wordt geregeld dat ‘schoolklimaat en veiligheid’ expliciet als één van de vijf kwaliteitsgebieden (naast onderwijsresultaten, onderwijsproces, kwaliteitsborging en ambities, en financiën en materiële voorzieningen) in het kwaliteitsprofiel van elke school wordt opgenomen. Dit maakt het mogelijk om aspecten zoals sociale veiligheid explicieter onderdeel te laten zijn van het Inspectieoordeel. Ook aandacht voor de bevordering van sociale en maatschappelijke competenties is (bij het kwaliteitsgebied onderwijsresultaten) onderdeel van dit nieuwe toezichtkader (College voor de Rechten van de Mens, februari 2016).

In juni 2015 nam de Tweede Kamer de motie Rog aan, waarin wordt verzocht om een minder vrijblijvend karakter van het burgerschapsonderwijs in het mbo. Deze motie is tekenend voor het gevoel dat breed heerst, namelijk dat het mbo op dit moment veel ruimte heeft om burgerschapsonderwijs zelf in te richten. In ieder geval blijkt uit het onderhavige onderzoek dat een visie op en draagvlak voor het bespreken van seksuele diversiteit – een onderwerp dat bij burgerschapsonderwijs thuis hoort – nog dikwijls ontbreekt.

Inbedding van aandacht voor seksuele diversiteit in een doorlopende leerlijn over burgerschap is volgens de helft van de door ons bevraagde docenten nodig (zie tabel 5.3). Daarnaast zijn er ook veel docenten die zeggen dat het regelmatig aan de orde moet komen zonder dat dit wordt vastgelegd of dat het ongepland aan de orde zou moeten komen als de docent dat nodig acht.

Tabel 5.3 – welke soort aandacht heeft het thema seksuele diversiteit op uw school volgens u nodig? (Meerdere antwoorden mogelijk).

	voormeting
Het zou moeten worden ingebed in een doorlopende leerlijn over burgerschap en in de kwalificaties	50%
Het komt regelmatig terug in de lessen, mentoraat en stagebegeleiding, maar wordt niet vastgelegd	41%
Het komt gepland 1 of 2 keer tijdens de opleiding aan de orde	35%
Het wordt niet gepland, maar komt aan de orde als de docent het relevant vindt	43%
Seksuele diversiteit krijgt geen speciale aandacht	19%
<i>Totaal respondenten</i>	<i>193</i>

Bron: vragenlijst docenten voormeting

De plaats van (seksuele) diversiteit in het onderwijsprogramma

De wijze waarop de welzijnsopleidingen seksuele diversiteit een plaats geven in hun programma zou als een continuüm opgevat kunnen worden van een zeer smalle tot zeer brede invulling. Bij sommige opleidingen beperkt het zich tot een onderwerp dat in enkele lessen burgerschap een plaatsje heeft, waarbij ook niet altijd duidelijk is of het hierin structureel is ondergebracht. Bij sommige van deze opleidingen lijkt men dit over te laten aan de docent. In hoofdstuk 3 constateerden we al dat seksuele diversiteit door docenten als een lastig thema wordt ervaren. Op één van de roc's wordt bijvoorbeeld gezegd dat het onderwerp niet verplicht is en dat docenten die het een moeilijk onderwerp vinden om over te praten het maar beter weg kunnen laten. Bijkomend is het kennistekort ten aanzien van seksualiteit bij de studenten, dat in een enkel gesprek wordt benadrukt, waardoor docenten weinig basis hebben om in hun onderwijs op voort te bouwen.

Aan het andere einde van het continuüm bevinden zich de opleidingen die expliciet benoemen dat kunnen omgaan met seksuele diversiteit een essentieel onderdeel is van de professionele beroepshouding van mensen die in de welzijnsector werken. Deze opleidingen hebben in hun curriculum ook in de beroepsgerichte vakken ruimte voor omgang met seksuele diversiteit in het werk. In deze opleidingen wordt sterker de verbinding gelegd tussen de persoon en de professie en is er een groter bewustzijn dat het niet alleen belangrijk is om in de klas met diversiteit om te kunnen gaan, maar ook in de beroepspraktijk. Meestal wordt bij de opleidingen seksuele diversiteit bovendien geplaatst in de bredere context van het begrip diversiteit. Zo wordt in verschillende gesprekken gesteld dat studenten in hun toekomstige beroep in de welzijnsector met diversiteit in het algemeen om moeten kunnen gaan. Dit beperkt zich niet tot seksuele diversiteit maar gaat ook over etnische en culturele diversiteit. In de opleiding wordt seksuele diversiteit dan ook niet als een los thema opgenomen, maar maakt het onderdeel uit van een breder thema dat gaat over omgang met diversiteit.

Dat de omgang met (seksuele) diversiteit bij cliënten een belangrijk onderdeel is van de beroepshouding blijkt ook uit de kwalificatie-eisen waaraan beginnend beroepsbeoefenaars in de zorg moeten voldoen. Als voorbeeld nemen we de kwalificatie-eisen in het kwalificatiedossier van de opleiding Helpende zorg en welzijn niveau 2 (crebo 25498; geldig vanaf 1 augustus 2015), omdat deze opleiding vaak heeft deelgenomen aan het project "Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak". In dit dossier staat in het profieldeel beschreven dat de *'beroepsbeoefenaar aandacht heeft voor de zelf- en samenredzaamheid van de cliënt en diens naastbetrokkenen en rekening houdt met de afspraken in het zorgplan, de mogelijkheden, wensen, gewoonten, normen, waarden, levensbeschouwing en culturele achtergrond van cliënten en naastbetrokkenen. Zij bewaakt de privacy van de cliënt en diens naastbetrokkenen. Zij is zich*

bewust van het effect van haar handelen en gedrag op de cliënt en diens naastbetrokkenen. Dit betekent dat naast de generieke verwijzing naar burgerschapsonderwijs in het dossier ook melding wordt gemaakt van eisen ten aanzien van de omgang met diversiteit in de brede context. In het kwalificatiedossier voor mbo verpleegkundige (crebo 23182) wordt bovendien expliciet aangegeven dat de beroepsbeoefenaar ‘*bij de werkzaamheden rekening moet houden met de seksuele voorkeur van de zorgvrager, naastbetrokkenen, en collega’s*’.

De kwalificatiedossiers bieden dus handvatten om de aandacht voor seksuele diversiteit in alle zorgopleidingen (meer) vorm te geven, vooral via de beroepshouding van de studenten. In het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” wordt in ieder geval actief ingezet op inbedding van de aandacht voor seksuele diversiteit binnen de bredere context van diversiteit. Zonder deze inbedding zou het onderwerp wellicht helemaal geen plaats in het curriculum kunnen vinden.

Zoals gesteld komt het onderwerp seksuele diversiteit in de meeste instellingen aan bod tijdens het vak burgerschap. Hierbij zijn er meestal wel richtlijnen over wat er aan bod moet komen, maar deze bieden alsnog heel veel vrijheid in hoeveel aandacht onderwerpen krijgen en hoe deze dan aan bod komen. Er wordt vaak vertrouwd op gastsprekers of documentaires om onderwerpen aan bod te brengen. Deze worden dan gevolgd door een discussie in de klas die wordt begeleid door de docent. Op sommige van de roc’s is het COC een graag geziene gast die structureel langs komt. Bij het vak burgerschap wordt bovendien sterk de verbinding met de actualiteit gezocht. Als er in de media ineens veel aandacht is voor homoseksualiteit kan dit ervoor zorgen dat het onderwerp in de les aan bod komt. Op één roc werd hierbij bijvoorbeeld verwezen naar de winnares van Hollands Next Top Model 2015 die transgender is en ook Valentijn is daar een bekende.

Enkele opleidingen zijn redelijk concreet in hun plannen om seksuele diversiteit uitgebreider aan bod te laten komen in het onderwijsprogramma. Bij een instelling is een werkgroep opgericht die een structurele invulling van het thema seksuele diversiteit in het curriculum nastreeft. Overigens is het interessant om hierbij te vermelden dat volgens de betrokken manager het oprichten van een speciale werkgroep ook het risico in zich heeft dat anderen hun verantwoordelijkheid ten aanzien van het thema seksuele diversiteit afwentelen op de werkgroep. Daarom overwoog deze manager om de werkgroep op te nemen in de curriculumcommissie. Bij een ander roc is het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” aanleiding geweest tot het voor het eerst opzetten van een tweedaags themaproject intimiteit, seksualiteit en diversiteit. De ervaringen met dit project worden gebruikt om te bezien op welke wijze de zorgopleidingen in de toekomst aandacht aan dit onderwerp kunnen besteden. Bij nog een ander roc wordt in het kader van een curriculumherziening gekeken

hoe het burgerschaponderwijs op een lijn gebracht kan worden binnen de opleidingen zorg en welzijn en krijgt het thema diversiteit – en daarbinnen seksuele diversiteit – hierin een plek. Bij twee roc's hebben we gesproken met betrokkenen op centraal niveau waardoor onvoldoende duidelijk gemaakt kon worden welke initiatieven er bij de opleidingen zorg en welzijn lopen. Wel werd bij een van deze roc's een GSA opgezet naar aanleiding van het project. Bij de ander loopt een project seksuele diversiteit, waar de voorstelling 'Geen Gezicht' onderdeel van uitmaakt, maar dit project op basis van gemeentelijke subsidie is niet direct aan de zorgopleidingen verbonden.

Ondanks dat het onderwerp niet overal even structureel aan bod lijkt te komen, ziet men op verschillende instellingen wel in dat het belangrijk is om het onderwerp regelmatig terug te laten komen. Pas dan zal het echt effect kunnen hebben, zo is de verwachting. Maar de mate waarin hier ook echt op wordt gestuurd in het onderwijsprogramma is niet overal duidelijk door de vrijheid die docenten op sommige instellingen geboden wordt wat betreft dit onderwerp.

6

Ervaringen met het project

In dit hoofdstuk staan de ervaringen met en de effecten van het project centraal. Aan het eind van dit hoofdstuk bespreken we kort de meningen over en ervaringen met het opzetten van een GSA.

Studentenvoorstelling Geen Gezicht

Theater AanZ is bij een aantal roc's al langer bekend. Zij hebben allen goede ervaringen met de groep en waren op basis van die ervaringen enthousiast over de mogelijkheid om mee te doen aan het project. Dat het een gratis traject was, heeft in grote mate aan de deelname bijgedragen. Het stuk raakt ook aan onderwerpen als geloof en culturele diversiteit en dat was voor een opleiding ook een belangrijke reden om mee te doen. Bovendien, docenten kennen de kracht van theater als leermiddel.

'Zeker bij de lagere niveaus bereik je op deze manier meer (met een voorstelling en dan aansluitend een gesprek) dan met wel 7 lessen uit een boek met opdrachten. Je krijgt vaak hele indringende gesprekken met de studenten naar aanleiding van de voorstelling.'

Docenten, managers en andere betrokkenen die we hebben gesproken zijn zonder uitzondering zeer te spreken over de theatervoorstelling. Het stuk sluit aan op de belevingswereld van de studenten en op de studentenpopulatie van de welzijnsopleidingen. Dat er ook een allochtone homoseksuele acteur meespeelde wordt bij verschillende opleidingen expliciet benoemd als een belangrijk en soms voor studenten ook een heftig aspect van het stuk. De nabespreking is eveneens als zeer positief ervaren. Er werd door de gespreksleider een veilige sfeer gecreëerd waarin studenten zich vrij voelden om hun mening te geven en de discussie aan te gaan. Door enkele instellingen werd aangegeven dat de nabespreking ook echt hard nodig was, gezien de heftige emoties die de voorstelling oproep. Een docent geeft aan dat het stuk en het gesprek een gemeenschappelijk referentiekader creëerden voor de studenten en docenten waar ook nog maanden na de voorstelling soms in de klas aan werd gerefereerd. In die zin ijlt het effect van de voorstelling lang na onder studenten. Het enthousiasme dat het stuk bij docenten oproep, is echter weer snel weggeëbd, ingehaald door de waan van de dag.

Movisie laat in een onderzoek naar de effectiviteit van interventies om de acceptatie van homoseksualiteit te vergroten, zien dat theatervoorstellingen van alle interventies het meest kansrijk zijn, mits het lukt om empathie voor de homoseksuele karakters op te wekken bij de heteroseksuele kijkers (Felten et al, 2015). De focus lag bij vier vormen van interventie: theater en film, raadspelletjes, kennisoverdracht, en dialoogbijeentkomsten. Wat theatervoorstellingen en films als voordeel hebben, is dat zij de kijker meenemen in een verhaal, waardoor de kijker minder in staat is om weerstand

te bieden aan de invloed die uitgaat van het theaterstuk of film. Hierbij is wel essentieel dat de kijker zich uitgenodigd voelt om zich in te leven. Tevens is belangrijk dat kijkers een positief zelfbeeld moeten hebben, want zonder positief zelfbeeld is het moeilijk om via het inlevingsvermogen een positief beeld te krijgen van de ander.

Dit sluit aan op de hierboven beschreven ervaringen met het stuk ‘Geen Gezicht’. Gemiddeld geven de docenten in de voormeting een 5,2 voor het effect van het project bij de studenten en een 5,8 in de nameting. In de nameting is een groter deel van de docenten van mening dat het project erg veel effect heeft gehad op de studenten (zie tabel 6.1).

Tabel 6.1 – Welk effect denkt u dat het project heeft gehad bij de studenten ten aanzien van hun houding naar seksuele diversiteit?

	voormeting	nameting
weinig effect* (0-4)	28%	22%
gemiddeld effect (5-7)	64%	53%
veel effect (8-10)	7%	24%
<i>Totaal respondenten</i>	<i>193</i>	<i>58</i>

* 1 is heel weinig effect en 10 is heel veel effect.

Uit de gesprekken wordt duidelijk dat het soms erg van de docent afhankelijk is in hoeverre het onderwerp in de klas aan bod komt (in hoofdstuk 5 is de plaats van seksuele diversiteit in het curriculum verder besproken). De voorstelling voor studenten heeft veel docenten echter gedwongen om het onderwerp seksuele diversiteit in de klas te bespreken. Het heeft de docenten ook geholpen, doordat de voorstelling vragen en discussie opriep bij studenten waardoor het onderwerp makkelijker in de klas besproken kon worden zonder dat de docent hiervoor zelf een ingang hoefde te vinden.

In aansluiting hierop noemen we twee kanttekeningen die werden gemaakt door docenten bij het theaterstuk. Deze hebben niet zozeer te maken met het stuk zelf, maar met randvoorwaarden die de opleiding moet scheppen. Zo geeft een docent aan dat het bij een voorstelling als deze, die sommige studenten mogelijk sterk kan aangrijpen, belangrijk is om het op een goed moment te plannen. Beter vroeg in de week waardoor je het de dagen erna nog kan nabespreken en begeleiden dan op een vrijdagmiddag. Ook merkte een docent op dat het verschilt hoeveel voorkennis studenten

hebben; beter wat later in het jaar zodat studenten al wat voorbegeleiding hebben gehad, anders is de thematiek mogelijk te heftig, zowel vanwege het onderwerp seksuele diversiteit maar ook omdat het raakt aan geloofsopvattingen van studenten. Voor sommige studenten is homoseksualiteit (en dus ook de voorstelling) lastig te rijmen met hun geloofsovertuiging waardoor ze heftig en weinig empathisch reageren.

De docententraining

Als het gaat om de docententraining (zie ook tabel 3.3) dan blijken de docenten over het algemeen tevreden te zijn met de onderwerpen die aan bod zijn gekomen. Vooral tevreden is men met de informatie over seksuele diversiteit. Ook zijn de docenten tevreden over de handvatten voor hoe je de houding van studenten rond seksuele diversiteit kunt verbeteren, de handvatten voor het bespreken van seksuele diversiteit in de les, en handvatten voor het omgaan met seksuele diversiteit bij (andere) docenten. Opvallend is dat de handvatten om studenten te leren omgaan met seksuele diversiteit bij cliënten iets minder positief scoort, terwijl de beroepshouding van de studenten een belangrijke reden is voor aandacht voor seksuele diversiteit. Ook is men iets minder positief over de aandacht voor bredere onderwerpen, zoals een tolerante houding in brede zin (niet alleen seksuele diversiteit) en omgaan met gepolariseerde opvattingen en conflicten hierover. Ook in de informatie over het opzetten van GSA's lijken de docenten iets te missen.

Uit de door ons gevoerde gesprekken blijkt dat de training heeft bijgedragen aan het vergroten van de genoemde kennis en vaardigheden. Docenten waren soms zelf verbaasd dat ze ook nog inhoudelijke kennis over seksuele diversiteit in de training opdeden. Daarnaast heeft de training sommige docenten nieuwe inzichten en handvatten opgeleverd waarmee ze beter zijn toegerust voor de omgang met studenten. Een rocgaf aan dat ze de training te theoretisch vonden, maar anderen gaven juist aan dat de interactieve training heel geschikt was voor 'doeners'. Op sommige roc's was de opkomst echter erg laag, omdat het voor docenten vanwege onderwijsverplichtingen lastig is om een hele dag vrij te maken.

Uit de gesprekken komt ook naar voren dat het project heeft bijgedragen aan bewustwording van het onderwerp seksuele diversiteit en de relevantie daarvan voor de (onderwijs)praktijk. Vanuit sommige opleidingen wordt opgemerkt dat dit bewustzijn al aanwezig was en werd het project als een interessante toevoeging gezien. Bij andere opleidingen stond het onderwerp nog minder op de kaart en lijkt het project het bewustzijn vergroot te hebben. Dat bewustzijn kan op verschillende niveaus spelen; docenten geven aan dat het hen meer bewust heeft gemaakt van de diversiteit in het team en hoe je daarin respectvol met elkaar omgaat. Bij anderen gaat het meer om het

bewustzijn dat seksuele diversiteit zich niet beperkt tot een onderwerp in de lessen burgerschap, maar dat kennis en vaardigheden op dit thema bijdragen aan een verbetering van hun mentorschap.

Van de docenten die de docententraining hebben gevolgd en de nameting hebben ingevuld, heeft twee derde aspecten van de training in de les kunnen gebruiken of is dit voornemens. Een derde heeft dit niet gedaan om uiteenlopende redenen. Bijvoorbeeld omdat het thema niet van toepassing is in de les of dat het eerst moet worden besproken in het hele docententeam omdat het thema verspreid over alle lessen aan bod moet komen. Vaak wordt echter ook genoemd dat de training niet aansluit en/of meer informatie dan concrete handvatten gaf.

In tabel 6.2 is het aantal respondenten opgenomen in plaats van percentages vanwege de lage respons. De vraag is alleen gesteld aan de docenten die in de nameting hebben aangegeven dat ze aspecten van de training in hun lessen (zullen gaan) gebruiken. Een deel van de docenten geeft aan als gevolg van de training de aandacht voor seksuele diversiteit te hebben gewijzigd. Een deel gaf af en toe al aandacht aan het thema en gaat dit nu structureel doen en een deel gaf helemaal geen aandacht aan het thema en gaat dit als gevolg van het project wel doen.

Tabel 6.2 – Is de manier waarop u aandacht geeft aan seksuele diversiteit in uw eigen les- en begeleidingspraktijk veranderd als gevolg van het project?

	aantal nameting
ik gaf al structurele aandacht aan dit thema in de les en blijf dit doen	7
ik gaf al incidentele aandacht aan dit thema in de les en blijf dit doen	8
ik gaf al incidentele aandacht aan dit thema in de les en ga dat als gevolg van het project nu structureel doen	5
ik gaf geen aandacht aan dit thema in de les en ga dat als gevolg van het project nu incidenteel doen	6
ik gaf geen aandacht aan dit thema in de les en dit blijft zo	1
geen van bovenstaand	3
<i>Totaal respondenten</i>	<i>30</i>

Bron: vragenlijst docenten nameting

Ook is in de nameting aan de docenten die de training hebben gevolgd, gevraagd welke stappen zijn ondernomen na het volgen van de docententraining (zie tabel 6.3). Ook hier geldt overigens dat de resultaten met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd vanwege het lage responsaantal.

Docenten geven vaak aan dat er geen stappen zijn ondernomen (37%) of (alleen) dat de studentenvoorstelling Geen Gezicht is besproken binnen het teamoverleg (37%). Maar weinig docenten geven aan dat aandacht voor seksuele diversiteit is of zal worden ingebed in het curriculum, bijvoorbeeld in loopbaanbegeleiding (17%), burgerschap (13%) of tijdens de stagebegeleiding (3%). Het is uiteraard nog kort na de docententraining dus de opleidingen hebben nog weinig tijd gehad om vervolgstappen te nemen. Desalniettemin blijkt uit de antwoorden in de nameting weinig ambitie om seksuele diversiteit op te nemen in een leerlijn of op een andere manier een structurele plek te geven binnen burgerschap.

Tabel 6.3 – Welke stappen zijn ondernomen sinds het volgen van de docententruining? (Meerdere antwoorden mogelijk)

	nameting
Er is binnen het team overleg geweest over de voorstelling Geen gezicht	37%
Er zijn geen stappen ondernomen	37%
Het thema seksuele diversiteit is nu of zal op een andere manier bespreekbaar gemaakt worden op school	23%
Er is afgesproken dat de voorstelling Geen gezicht vaker zal worden opgevoerd	20%
Het thema seksuele diversiteit is of zal ingebed worden in loopbaanbegeleiding	17%
Het thema seksuele diversiteit zal vanaf nu (in verbeterde vorm) aan de orde komen in burgerschap	13%
Er is afgesproken om voorlichting door COC vrijwilligers te laten geven	7%
Het thema seksuele diversiteit is of zal ingebed worden in stagebegeleiding	3%
Anders	10%
<i>Totaal respondenten</i>	<i>30</i>

Bron: vragenlijst docenten nameting

Zoals eerder in dit rapport al gesteld wordt het onderwerp bij een aantal opleidingen maar nauwelijks geproblematiseerd doordat het idee heerst dat het allemaal al best goed gaat. De scholen zien dit project bovendien vaak al als een mooi initiatief om het onderwerp bespreekbaar te maken en zijn er niet allemaal op gespist om er zelf intern vervolg aan te geven. Daar komt bij dat een enkele roc vindt dat het onderwerp al ruim aan bod komt in de opleiding. Dat tezamen zorgt ervoor dat een deel van de opleidingen het standpunt is er al voldoende aandacht aan te besteden.

De mate waarin het project de aanleiding is geweest voor verankering van het thema diversiteit in het curriculum verschilt sterk per roc. Bij een enkele opleiding vond men de aandacht voor seksuele diversiteit in het curriculum al voldoende ingebed en heeft het project niet geleid tot nieuwe maatregelen of initiatieven. In hoofdstuk 5 hebben we een aantal aanzetten tot verankering benoemd die wel recentelijk zijn geïnitieerd. Het project “Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak” is bij enkele hiervan genoemd als trigger en inspiratiebron. Daarbij speelt ook de actuele politieke aandacht voor burgerschap die ervoor zorgt dat (seksuele) diversiteit meer in beeld is bij de roc’s

Het opzetten van een Gay/Straight Alliance

Een onderzoek naar het effect van GSA's op leerlingen in het v(s)o laat zien dat er in ieder geval sprake is van een positievere houding ten opzichte van homoseksualiteit op scholen met een GSA ten opzichte van scholen zonder een GSA (Peeters, 2014). De voorzichtige conclusie luidt dat de GSA-aanpak succesvol is en ook lijkt te leiden tot een veiligere schoolomgeving voor LHB'ers en een prettiger sfeer op school ten aanzien van homoseksualiteit.

Het belang of de potentie van een GSA wordt in het huidige onderzoek bij alle opleidingen die we hebben gesproken onderkend. Docenten en managers zien dat een GSA kan helpen bij voorlichting, bij het vergroten van de veiligheid doordat studenten zich (h)erkend voelen en de gelegenheid kan bieden om met lotgenoten te praten. De personen die we hebben gesproken waren zelf geen van allen direct betrokken bij een GSA en hadden niet allemaal zicht op de activiteiten ervan. Hier speelt ook de spreiding van de roc's over verschillende locaties en steden een rol. Een GSA kan actief zijn op een locatie maar minder zichtbaar op een andere locatie. Een uitdaging is het borgen van de continuïteit van een GSA. Studenten studeren af en wanneer er gaan opvolging is geregeld kan de GSA zo weer uitdoven. Het initiatief moet bij de studenten liggen, zo wordt betoogd, maar het roc of de opleiding moet faciliteren. De inzet van docenten is echter niet altijd geborgd. Tijdgebrek bij docenten speelt hier een rol. Bij een roc wordt een nieuwe GSA opgestart en wordt ervoor gekozen om deze als excellentietraject vorm te geven waardoor de inspanningen van de betrokken studenten ook formeel beloond worden en de docent begeleidingsuren kan krijgen. In twee gesprekken wordt aangegeven dat de studentenraad een goede ingang zou zijn voor het opzetten van een GSA; een manager onderneemt zelf concrete actie hierin door het gesprek met de studentenraad aan te gaan. De begeleiding is een aandachtspunt op een roc met een actieve GSA. De voorlichting die deze GSA heeft gegeven vonden sommige docenten inhoudelijk niet geschikt. Hier wordt nu ingezet op begeleiding en training van de studenten in de GSA.

7

Conclusies

In dit laatste hoofdstuk komen we terug op de vragen die aan dit onderzoek ten grondslag liggen. Voor elk van deze vragen zijn puntsgewijs de conclusies beschreven.

1. In hoeverre voelen docenten zich in staat om op een adequate manier om te gaan met seksuele diversiteit in de klas?

- Uit onderzoek blijkt dat het voor docenten lastig is om maatschappelijke thema's te bespreken in de klas, en dat seksuele diversiteit als extra moeilijk wordt ervaren.
- Een docent moet open en zonder (voor)oordeel voor de klas kunnen staan om het thema seksuele diversiteit op een goede manier te kunnen bespreken. Ook is het belangrijk om te letten op signalen van studenten die worstelen met hun seksuele voorkeur en van studenten met extreme opvattingen over seksuele diversiteit.
- Jonge docenten hebben meer moeite met het bespreken van seksuele diversiteit dan gemiddeld. Uit de gesprekken blijkt ook dat ervaring belangrijk is.
- Ook kenmerken van de klas zoals het kennisniveau, opleidingsniveau, de verdeling van jongens of meisjes en religieuze achtergrond, spelen een rol.
- Het vraagt andere vaardigheden van docenten om seksuele diversiteit in de klas te bespreken dan wel individueel met een student.
- Docenten hebben behoefte aan ervaringsdeskundigen, voorlichtingsmateriaal en lespakketten. Specifiek voor het project hebben docenten behoefte aan informatie over hoe je seksuele diversiteit in de les kunt bespreken, hoe je studenten een meer tolerante houding in brede zin kunt aanleren, en hoe je als docent kunt omgaan met gepolariseerde meningen en conflicten hierover.
- Rolmodellen zijn zeer belangrijk. Homoseksuele, biseksuele of transgender docenten en studenten kunnen als rolmodel van grote invloed zijn op de beeldvorming van studenten en hun mening over seksuele diversiteit normaliseren.

2. In hoeverre is er sprake van een veilige situatie op de opleiding en is dit toegenomen door het project?

- Uit meerdere onderzoeken blijkt dat LHBT-studenten zich minder veilig voelen op school dan heteroseksuelen en vaker te maken hebben met pesten en geweld.
- De gesproken docenten en teamleiders geven aan dat het op hun school goed gaat met de LHBT-studenten. Het beeld overheerst van een tolerante houding ten opzichte van seksuele diversiteit, mede door de gestelde eisen aan de beroepshouding van de studenten. Op de werkvloer moeten ze kunnen omgaan met diversiteit bij cliënten.
- De door ons gesproken instellingen geven aan de veiligheidsgevoelens van de studenten te monitoren. Dit lijkt echter niet specifiek te gaan om de gevoelens van LHBT-studenten, dus de kans bestaat dat daar geen helder beeld van is.

- Ook kan mogelijk een rol spelen dat heteroseksuele docenten niet altijd goed in staat zijn om problemen bij LHBT-studenten te herkennen.
3. *In hoeverre is er draagvlak binnen de opleiding en/of mbo-instelling voor het bespreekbaar maken van seksuele diversiteit en het vergroten van de veiligheid van LHBT-studenten? Welke maatregelen zijn getroffen?*
- Essentieel voor structurele en duurzame aandacht voor seksuele diversiteit in de opleiding is het draagvlak bij de manager (bijv. teamleider, sectormanager). Bij hen wordt echter lang niet altijd prioriteit aan dit onderwerp gegeven.
 - Ook het draagvlak bij docenten is belangrijk, evenals hun vaardigheden om moeilijke thema's te bespreken in de les. Het draagvlak onder docenten is wisselend. Er zijn docenten die zich graag hard willen maken voor dit onderwerp. Maar er zijn ook docenten die het lastig vinden om dit onderwerp te bespreken of er om andere redenen liever vanaf zien.
 - Sommige instellingen nemen geen maatregelen om het draagvlak dan wel de veiligheid van LHBT-studenten te vergroten, omdat het volgens hen goed gaat met de houding jegens seksuele diversiteit en andere maatschappelijke onderwerpen zoals radicalisering prioriteit krijgen. Bij andere instellingen gebeurt wel iets, zoals het opzetten van een GSA of een werkgroep voor een doorlopende leerlijn met aandacht voor (seksuele) diversiteit.
4. *Welke initiatieven om seksuele diversiteit bespreekbaar te maken zijn door de docenten en opleidingsmanagers geformuleerd en uitgevoerd en welke worden als succesvol beschouwd?*
- De deelname aan het project ‘Seksuele diversiteit in het mbo: een duurzame aanpak’ wordt algemeen gewaardeerd en als positief ervaren.
 - Over de theatervoorstelling voor de studenten zijn de meningen eensgezind zeer positief. Men is overtuigd van het grote effect van de voorstellingen op de studenten, meer dan bij opdrachten of lessen.
 - Ook over de docententraining is men tevreden. De training heeft bijgedragen aan het vergroten van de genoemde kennis en vaardigheden. Verder heeft de training geleid tot meer bewustwording van de relevantie van het thema seksuele diversiteit voor de (onderwijs)praktijk.
 - Het belang van een GSA op school wordt in alle betrokken instellingen onderkend. Vaak is er echter geen zicht op het functioneren van de GSA, doordat de docenten niet betrokken waren bij de GSA of de GSA op een andere locatie was. Deelname van docenten aan een GSA wordt bevorderd wanneer een docent hier uren vanuit de opleiding voor krijgt.
 - Andere initiatieven komen aan de orde bij onderzoeksvraag 5.

5. *Is aandacht voor seksuele diversiteit verankerd in de opleiding of is men dit voornemens? Waarom wel/niet en op welke manier doet men dit?*

- Er is geen roc-breed beleid op het gebied van seksuele diversiteit bekend. Daarmee is niet gezegd dat er geen beleid is, maar het leeft niet bij de door ons gesproken docenten en teamleiders.
- Er lijken grote verschillen te zijn in de vorm en mate waarin sprake is van een gezamenlijke visie op het bespreken van seksuele diversiteit *binnen* de opleidingen. Soms ontbreekt een visie volledig; bij deze opleidingen lijkt de aandacht voor seksuele diversiteit beperkt tot een les binnen burgerschap, afhankelijk van de docent. Aan het andere uiteinde bevinden zich opleidingen, die kunnen omgaan met (seksuele) diversiteit een essentieel onderdeel van de professionele beroepshouding van medewerkers in de welzijnsector beschouwen en daarom in hun curriculum ook in de beroepsgerichte vakken ruimte maken voor omgang met (seksuele) diversiteit.
- Veel docenten zien de noodzaak/meerwaarde in van plaatsing van seksuele diversiteit in een doorlopende leerlijn. Ongeveer de helft van de instellingen benoemt redelijk concrete plannen om seksuele diversiteit uitgebreider aan bod te laten komen in het onderwijsprogramma. De overige instellingen vinden dat het thema al voldoende is ingebed in de opleiding of geven blijk van weinig ambitie om concreet stappen te ondernemen om het thema (verder) in het onderwijs te integreren.
- Het onderwerp seksuele diversiteit wordt vaak nauwelijks geproblematiseerd, doordat het idee heerst dat het allemaal al best goed gaat.
- Seksuele diversiteit wordt meestal in de bredere context van diversiteit geplaatst en krijgt op die manier een plekje in het curriculum. Dit heeft ook te maken met de gewenste beroepshouding van de studenten. Deze houding beperkt zich niet tot seksuele diversiteit maar gaat ook over etnische en culturele diversiteit.
- In de meeste instellingen komt (seksuele) diversiteit aan bod tijdens het vak burgerschap. Hierbij zijn er meestal wel inhoudelijke richtlijnen, maar deze bieden veel vrijheid in hoeveel aandacht onderwerpen krijgen en hoe deze dan aan bod komen. Bij burgerschap wordt bovendien sterk de verbinding met de actualiteit gezocht.
- Ondanks dat het onderwerp niet overal even structureel aan bod lijkt te komen ziet men op de meeste door ons gesproken instellingen wel in dat het belangrijk is om het onderwerp regelmatig terug te laten komen. Pas dan zal het echt effect kunnen hebben zo is de verwachting. Maar de mate waarin hier ook echt op wordt gestuurd in het onderwijsprogramma is niet overal duidelijk door de vrijheid die docenten op sommige instellingen geboden wordt wat betreft dit onderwerp.

Literatuur

- Bucx, F., Sman, F. van der., & Jalvingh, C. (mei 2014). *Anders in de klas. Evaluatie van de pilot Sociale veiligheid lhbt-jongeren op school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- COC, EduDivers & Theater AanZ. (6 juli 2015). *Seksuele diversiteit in het mbo; een duurzame aanpak. Nieuwsbrief nummer 1*. Website EduDivers.
- COC, EduDivers & Theater AanZ. (14 oktober 2015). *Seksuele diversiteit in het mbo; een duurzame aanpak. Nieuwsbrief nummer 2*. Website EduDivers.
- College voor de Rechten van de Mens. (februari 2016). *Mensenrechten in het middelbaar beroepsonderwijs: een verkenning. Advies van het College van de Rechten van de Mens aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Utrecht: College voor de Rechten van de Mens.
- Dankmeijer, P. (januari 2014). *Open & Out. Tien regenboogsleutels voor scholen*. Amsterdam: EduDivers.
- Dankmeijer, P., & Bron, J. (2014). *Gewoon DOEN: Een handreiking voor leraren en uitgevers over de integratie van seksuele diversiteit in leermiddelen en in pedagogisch handelen*. Amsterdam: EduDivers/Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling SLO.
- Dankmeijer, P., Groot, J. de., & Edelenbosch, G. (2014). *Het probleem is groter dan soms lijkt. Seksuele diversiteit in het MBO: voorlichting en verkenning*. Amsterdam/Nijmegen: EduDivers, Theater AanZ en COC Nederland.
- Dungen, S. van den, & Neuvel, J. (januari 2013). *Monitor Sociale Veiligheid in de mbo-sector 2011. Deel 2: personeel*. Utrecht: ECBO.
- Emmen, M., Addink, A., & Felten, H. (november 2014). *Jong & Anders. Onderzoek naar aandacht voor lesbische, homo- en bi-jongeren, transgenderjongeren en jongeren met een intersexe conditie (LHBTi) in jeugdwelzijn, jeugdzorg en jeugd-(L)VB*. Nederlands Jeugdinstituut en Movisie.
- Felten, H., Emmen, M., & Keuzenkamp, S. (september 2015). *Do the right thing. De plausibiliteit van interventies voor vergroting van acceptatie van homoseksualiteit*. Amsterdam: Movisie.
- Inspectie van het Onderwijs. (februari 2009). *Anders zijn is van iedereen. Gesprekken met schoolgaande jeugd over hetero- en homoseksualiteit*. Utrecht: IvhO.
- Inspectie van het Onderwijs. (december 2010). *Veiligheid op school. Casusonderzoek op 35 scholen*. Utrecht: IvhO.
- Inspectie van het Onderwijs. (april 2015). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: IvhO.

JOB. JOB-monitor 2014. Website

- Keuzenkamp, S., Kooiman, N., & Lisdonk, J. van. (2012). *Niet te ver uit de kast. Ervaringen van homo- en biseksuelen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kleijwegt, M. (januari 2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kuyper, L. (januari 2015). *Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- MBO Raad. (2010). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. Woerden: MBO Raad.
- Mooij, T., & Fettelaar, D. (februari 2012). *Voorlichtingslessen seksuele diversiteit in het Voortgezet Onderwijs. Pilot onderzoek: observatie van LHBT-voorlichting*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Onderwijsraad. (augustus 2012). *Advies: Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peeters, L. (augustus 2014). *Homoseksualiteit op school: een onderzoek naar de positie van LHB-leerlingen in het onderwijs en het effect van Gay and Straight Alliances (GSA's) op middelbare scholen in Nederland*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Petit, R. & Verheijen, E. (januari 2015). *Toegerust voor de toekomst: aandacht voor kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden in het mbo*. Utrecht: ECBO.
- Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P., & Wolbers, M. (juni 2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Sijbers, R., Fettelaar, D., Wit, W. de., & Mooij, T. (januari 2015). *Sociale veiligheid in en rond scholen. Primair (Speciaal) Onderwijs 2010 – 2014. Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006 – 2014*. Nijmegen, Radboud Universiteit: ITS.
- Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (29 april 2015). *Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs*. Brief aan de Tweede Kamer, referentie 755066.
- Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (15 januari 2015). *Veiligheidsmonitor 2014*. Brief aan de Tweede Kamer, referentie 703013.