

Seksuologie-onderwijs en didactiek

Frank de Mink*

SE 3.0 SE 3.2

Seksuologie-onderwijs kent als doelstellingen: leren omgaan met gevoelens, met waarden en met wetenschap. Deze doelen zijn uitgewerkt met behulp van inzichten van Wallen, Kohlberg en Perry. Daarbij worden toetsbare veronderstellingen gemaakt over het beginniveau van studenten, welke samen met de doelstellingen suggesties opleveren voor onderwijsvormen en evaluatieprocedures.

Inleiding

'Er werd tijdens de colleges op een kille en afstandelijke manier over seksualiteit gesproken. En daarbij lieten de films te wensen over. De meest pornografische standen werden in beeld gebracht en dat alles op een enorm scherm, waarop de werkende delen pal voor je neus gepresenteerd werden. En dan kwamen ze nog klaar ook met de bijpassende geluiden. Dat komt zeer schokkend en irriterend over.'

Zo reageerde een student op onderdelen uit een cursus seksuologie. Het betreft hier eerstejaars universitair onderwijs aan medische studenten, waarover ook, en zelfs in meerderheid door de studenten positief werd geoordeeld. Ik neem aan dat er meerdere seksuologie-docenten zijn die zulke reacties bij hun studenten horen. Misschien is dat zelfs onvermijdelijk, ik citeer even uit een stuk van een docent:

'Seksualiteit is een gevoelig onderwerp, dat voor sommige mensen erg bedreigend is. Soms is in een discussie de hele persoon of een hele manier van leven in het geding en dat kan erg veel emoties oproepen. Dat schokken gebeurt niet met opzet, maar het is niet altijd te vermijden. Misschien kan zo'n student zich afvragen: "Waarom schokt het juist mij?"'

Ik ben het slechts ten dele met deze reactie eens. Je zou kunnen proberen te ver-

* Onderwijskundige, Werkgroep Onderwijs-Research, Erasmus Universiteit, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

mijden dat studenten geschokt raken, en als dat wel gebeurt er voor zorgen dat die schok verwerkt of opgevangen wordt, zodanig dat na afloop van het collegeuur niemand de zaal geschokt verlaat. Hoe dat zou kunnen, bespreek ik verderop.

Waarom dat moet worden vermeden, is onder meer te beargumenteren door te kijken naar het mogelijke leereffect voor zo'n geschokt weglopende student.

We kunnen ons drie effecten voorstellen:

1. De student leert dat seksualiteit schokt en dat je daar dus beter niet over kunt beginnen; geen gunstige reactie voor een toekomstige hulpverlener.
2. De student sluit zich af, vergeet dat seksualiteit kan schokken en ontwikkelt minder makkelijk het vermogen emoties bij anderen en zichzelf waar te nemen; eveneens minder geschikt voor een toekomstige hulpverlener.
3. De student leert dat schokken bij dit soort onderwerpen nu eenmaal onvermijdelijk is, en zal dat later gaan toepassen bij patiëntenvoorlichting.

Ik hoop dat deze leerervaringen in het seksuologie-onderwijs door andere programma-onderdelen weer teniet worden gedaan, maar we weten wel dat het moeilijker is om af te leren dan om aan te leren.

Hieronder worden drie thema's besproken: omgaan met gevoelens, omgaan met waarden en omgaan met wetenschap.

De thema's zijn gekozen omdat uit doelen van het vak seksuologie in een medische opleiding blijkt, dat persoonlijke gevoelens en waarden ten aanzien van seksualiteit een centrale rol spelen in de beroepsuitoefening. Bij elk thema wordt ingegaan op de doelstellingen, de beginsituatie van de student, enkele mogelijke werkvormen en evaluatie. Deze indeling is gekozen omdat daarmee een docent een analytisch model in handen krijgt, waarmee de planning van onderwijs is te verbeteren. Het gaat om de vragen: waarheen, waarvandaan, hoe en lukt dat? Toegepast op het bovenstaande, de geschokte student: het ging daar niet om een doelstelling, deze emoties zijn te verwachten uit een analyse van de beginsituatie, schokken zijn te vermijden of te verhelpen door de keuze van de werkvorm en dit soort ervaringen zijn waar te nemen door tijdige evaluatie of feedback naar de docent.

1. Omgaan met gevoelens

Uit doelstellingen van seksuologiecursussen heb ik begrepen dat het kan gaan om het volgende doel: 'Studenten moeten leren omgaan met gevoelens ten aanzien van seksualiteit in de arts-patiëntrelatie'. Als argument voor deze doelstelling vond ik onder meer: de persoon en het gedrag van de arts zijn therapeutisch instrument. Seksualiteit moet bespreekbaar gemaakt worden, emoties van beide

gesprekspartners moeten ruimte krijgen en worden gehanteerd. Deze formuleringen geven interessante ingangen voor veronderstellingen over de beginsituatie.

Wie deze doelstelling onderschrijft, gaat er kennelijk van uit dat studenten hun gevoelens ten aanzien van seksualiteit niet adequaat kunnen hanteren. Hoe gaan ze er dan mee om? Omdat ik dat niet weet, zal ik moeten proberen daarover aannamen te doen die controleerbaar zijn. Die vond ik bij de sociaal-psycholoog Wallen (1977) in zijn beschrijving van 'Gevoelens als probleem' in het universitaire milieu:

1. Studenten zien gevoelens als bron van problemen. Ze vinden verstandelijk wel dat het natuurlijk is om gevoelens te hebben. Maar de manier waarop ze gevoelens gebruiken en het onvermogen ze goed te gebruiken, beschouwen ze als obstakels in de relaties met anderen.
2. Door die negatieve houding en ongerustheid ten aanzien van gevoelens besteden studenten veel tijd en energie om gevoelens te ontkennen of te negeren, zowel bij henzelf als bij anderen. In wat ze zeggen en de manier waarop ze iets zeggen, zitten boodschappen zoals: met mij is het o.k. en met jou mag ook niets vervelends aan de hand zijn.
3. Als studenten gevoelens uitdrukken doen ze dat indirect, zonder te zeggen wat ze voelen. In de eerder geciteerde reacties van een student staat: 'U praatte kil over seks', niet: 'Ik werd er koud van', en 'Het komt schokkend over', niet: 'Ik ben geschokt'.
4. Het is eenvoudiger om te praten over gevoelens 'toen en daar' en moeilijk voor studenten om het 'hier en nu' gevoel onder woorden te brengen.

Deze veronderstellingen berusten op de gedachte dat de moeilijkheid van voelen is, dat we er zo weinig controle over hebben. Het is alsof gevoelens een eigen leven leiden, ze komen over ons, we kunnen ze niet stoppen. Dit in tegenstelling tot onze gedachten of ons gedrag, die makkelijker te beheersen lijken. Tot zover over eigen gevoelens.

Met gevoelens van anderen is het alsof er een appèl op ons wordt gedaan; we ervaren ze als dwingend, als een claim die moet worden gehonoreerd. Een populair terugkaatsmiddel is: 'Het zijn jouw gevoelens', waarmee de verantwoordelijkheid voor het gevoel bij de ander wordt gelegd. Dit is vooral geschikt voor niet-assertieven, maar de ander blijft er wel mee in de kou staan.

Tot zover in het algemeen over gevoelens van studenten.

Gevoelens over seksualiteit kennen nog een aantal extra kenmerken waarmee we rekening kunnen houden bij het in kaart brengen van de beginsituatie:

1. *Gebrek aan woorden.* In onze cultuur zijn er Latijnse en platte woorden voor seksuele handelingen en organen. Beide zijn voor de student waarschijnlijk

minder geschikt om tegenover de docent of in een groep te gebruiken. Voor het beschrijven van gevoelens, zal er eerst een gemeenschappelijke taal gecreëerd moeten worden.

2. *Gebrek aan openheid.* Tal van studenten zullen zich schamen voor sommige gevoelens. Zo is het zeldzaam dat iemand in een groep durft te zeggen: 'Ik ben nu seksueel opgewonden'. Als iemand opgewonden raakt, kan er door die schaamte verwarring en boosheid optreden.
3. *Gebrek aan inzicht.* Bij het vernemen van bekende feiten, kunnen vertrouwde gevoelens optreden. Bij nieuwe feiten kunnen gevoelens opkomen waarmee de student geen weg weet. Mag hij dit vies vinden, of wordt hij dan veroordeeld?
4. *Gebrek aan ervaring.* Van de eerstejaars studenten, zal ongeveer 60 procent geen coïtuservaring hebben (Van der Mede, 1983) terwijl 25 procent regelmatige geslachtsgemeenschap heeft; ongeveer 40 procent heeft nog niet bloot gevreeën, 36 procent weet niet of vrijen met hem of haar leuk is. Masturbatieervaring heeft 76 procent van de meisjes en 97 procent van de jongens. Schuldgevoelens na masturbatie komt bij ongeveer één op de vijf studenten voor, terwijl 1 op de tien zegt zich dan onbevredigd te voelen. Een nog kleiner aantal is dan gedeprimeerd of voelt zich alleen.

We proberen hiermee te illustreren dat er bij een geformuleerde doelstelling een nadere analyse van de beginsituatie mogelijk is en dat daarmee aannamen worden gedaan, waarmee we rekening moeten houden bij de vormgeving van het onderwijs. We zouden ook kunnen zeggen dat de hierboven genoemde 'gebreken' subdoelstellingen zijn die eerst moeten worden bereikt, voor we kunnen gaan werken aan 'omgaan met gevoel'. Voor we een cursus seksuologie geven, zouden we eerst door onderzoek of een gesprek moeten nagaan, in welke mate deze kenmerken bij studenten aanwezig zijn. Voor dit doel zal het ook van belang zijn om de gevoelens van de studenten over de cursus te inventariseren: zijn ze afwachtend, nieuwsgierig of blasé; voelen ze zich thuis in de groep, zijn ze onzeker over hun niveau, over de toetsing enz. Misschien kunnen we daar op inspelen. Wat kunnen we nu zeggen over *werkvormen*?

De doelstelling is zo geformuleerd dat we een situatie voor ons zien, waarin een student iets doet: omgaan met gevoelens in de arts-patiëntrelatie. Dat zal dan in de werkvormkeuze tot uitdrukking moeten komen. Gaat het om grote groepen, dan zal er toch in drietallen gewerkt moeten worden. Bij toerbeurt is er één de arts, één de patiënt en één de waarnemer, die beschikt over een observatielijst. Als rol voor de patiënt kan hier worden gedacht aan een verlegen persoon, met weinig seksuele ervaring op wiens vragen de arts moet proberen in te gaan. De waarnemer bewaakt het rollenspel en noteert observaties aan de hand van vragen

zoals: 'Hoe reageerde de arts op de verlegenheid van de patiënt'. In het nagesprek worden de observaties vergeleken met de ervaringen van de spelers. Als studenten nog niet goed in staat zijn met opbouwende feedback om te gaan, zullen er strikte regels voor het nagesprek beschikbaar moeten zijn. Bij medische studenten moeten we erop bedacht zijn dat zij de neiging hebben om de inhoud van het gesprek centraal te stellen, terwijl bij deze doelstelling de wijze van gespreksvoering voorop staat. Er zijn tal van oefeningen te vinden in handreikingen voor seksuele voorlichting zoals Morrison en Underhill Price: 'Praten over sex en sexerollen' (1980), ook voor grote aantallen studenten, die worden opgesplitst in subgroepen. Geschikt zijn verder oefeningen uit Simon: 'Naar eigen waarden, praktijkboek' (1979), aan te passen aan het onderwerp seksualiteit. Veiligheid en eigen tempo staan hierbij voorop.

De volgorde van de gekozen oefeningen is belangrijk: eerst gestructureerde oefeningen, daarna meer zelf invullen, begin met keuze-oefeningen, waarin het gevoel mag worden aangewezen in een aantal voorgedrukte woorden. Kom daarna met aanvulzinnen, die mogen worden uitgewisseld met iemand naar keuze. In het begin horen ook oefeningen waar het er om gaat iets in een volgorde te zetten, en opinies (anoniem) te verzamelen.

Later in een cursus kunnen komen: wederzijdse interviews met voorgedrukte kaartjes met vragen, waarop het antwoord mag worden geweigerd en dat met steeds andere personen, in bijvoorbeeld een binnenkring en een buitenkring. In de spelregels moet steeds de mogelijkheid voor eigen tempo en individualisering naar eigen behoefte zitten. Zo'n structuur kan schokeffecten bij studenten voorkomen.

Evaluatie en bijsturing zijn meestal een integraal geheel van zulke oefeningen. Daarbij ligt het accent eerder op rapportage van leerervaringen die voor ieder uniek zijn, dan op het gezamenlijk bereiken van een bepaald niveau. Als afsluiting is heel geschikt het zogenaamde learner-rapport: aanvulzinnen zoals: 'Ik heb geleerd hoe ik . . .' en 'Ik heb geleerd dat het niet waar is dat ik . ..'. Deze worden eerst individueel ingevuld en daarna in kleine groepen uitgewisseld.

2. Omgaan met waarden

Als tweede doelstelling heb ik gekozen: 'Studenten moeten leren om hun eigen waarden ten aanzien van seksualiteit te relativiseren, ze moeten tolerant zijn ten aanzien van verschillende gedragingen, en ervoor zorgen niet oordelend op te treden'.

Ook hier kunnen we voor een nadere analyse en suggesties voor werkvormen weer een keuze maken uit verschillende opvattingen over waardenontwikkeling

of ethische vorming. Vanuit de criteria controleerbaarheid en toepasbaarheid in het onderwijs, kies ik voor de theorie van Kohlberg (1982) over morele ontwikkeling. Die zal hier niet worden weergegeven, maar geïllustreerd aan de hand van morele oordelen over seksualiteit. Het gaat hierbij niet om het standpunt of de keuze, ook niet om de waarde die wordt gehanteerd in een morele kwestie, maar om de redenering achter de keuze. Uitspraken in die redeneringen zijn in te delen in zes stadia.

Kinderen beginnen rond hun zesde levensjaar bij stadium één en doorlopen tijdens hun groei de volgende stadia totdat verdere morele stimulansen ontbreken. De meeste volwassenen bevinden zich in stadium vier.

Stel dat docent en student allebei zeggen dat ze tolerant zijn tegenover allerlei seksuele praktijken. Een reden die ze beide zouden kunnen noemen is: uit respect voor andere personen. De betekenis van zo'n zinnetje wordt pas duidelijk in een redenering:

- In stadium 1 respecteer je anderen omdat die gewoonlijk volwassen zijn en daarmee autoriteiten die met sancties kunnen komen.
- In stadium 2 respecteer je anderen om zelf gerespecteerd te worden. Deze stadia komen vooral bij kinderen voor.
- In stadium 3 respecteer je anderen omdat het mode is, omdat iedereen dat doet.
- In stadium 4 overheerst in morele redeneringen het besef dat menselijke activiteiten een bijdrage leveren aan de samenleving en dat je daarom eerbied voor mensen moet hebben.
- In stadium 5 wordt respect gezien als een principe dat een functionele rol vervult in de contacten tussen alle mensen.
- In stadium 6, tenslotte, wordt respect gezien als een universeel principe dat berust op de waardigheid van de mens als individu (Samson, 1980).

Een hoger stadium omvat de voorgaande stadia. Iemand in een lager stadium begrijpt de argumenten van hogere stadia niet. Morele discussies dagen deelnemers uit om hun morele argumenten te herzien.

Uit onderzoek blijkt dat zulke discussies morele ontwikkeling in de genoemde stadia bevorderen (Hersh, 1979). Nu heeft het onderwerp seksualiteit als extra kenmerk dat mensen daarin vaak een stadium lager redeneren over morele kwesties dan ze doen in andere morele redeneringen (Sharf, 1978). Ook is gevonden dat mannen en vrouwen verschillende accenten leggen in hun morele redenering. Vrouwen letten meer op gevolgen van een morele beslissing voor anderen. In werkvormen ter bevordering van morele ontwikkeling worden morele dilemma's aangeboden, bijvoorbeeld over abortus, pedofilie, geslachtsgemeenschap

voor het huwelijk, enz. In de discussie daarover worden de deelnemers uitgedaagd met argumenten van één stadium hoger, die voor hen zelf betere argumenten lijken, waarop ze echter zelf nog niet konden komen.

De gespreksleiding hanteert de zogenaamde socratische methode (zie De Mink, 1983a), (vgl.: 'De achterkant van het gelijk', een tv-programma dat gebaseerd is op Kohlbergs morele discussies). In elke groep zullen verschillende niveaus aanwezig zijn, die elkaar uitdagen en daarmee morele ontwikkeling bevorderen. Met enige oefening is het mogelijk om dilemma's voor een groep te construeren die als relevant en levensecht worden gezien. Ze zouden aan de beroepspraktijk ontleend kunnen zijn. Ook kunnen studenten na oefening zelf echte dilemma's inbrengen. Als discussievormen kunnen verder worden gebruikt: stellingendebat, kort geding, panel, borddiscussie enz. (zie bijv. Hoogeveen en Winkels, 1982 en De Mink, 1983b).

De evaluatie van zo'n morele discussie bestaat uit een voor ieder duidelijk overzicht van de gehanteerde morele argumenten. Dus niet uit het feit of er deelnemers van gedachten veranderd zijn. Dat komt pas later, bij volgende morele dilemma's, als iemand geleidelijk redeneringen leert gebruiken, die volgens hemzelf adequater zijn, dat blijken dan redeneringen uit hogere stadia. Morele ontwikkeling gaat langzaam. Wel kan de onderwijsvorm worden geëvalueerd, door na te gaan hoe groot de betrokkenheid van alle deelnemers was, meestal zeer hoog, en door na te gaan of de discussie binnen het morele domein is gebleven.

3. Omgaan met wetenschap

Als derde doelstelling vond ik: 'Studenten moeten verschillende perspectieven tegelijkertijd leren hanteren: biologisch-somatisch, psychosomatisch en een maatschappelijk perspectief'.

Voor deze doelstelling is aansluiting te vinden bij het werk van Perry (1970) en King (zie Welfel, 1979) dat er van uitgaat dat studenten tijdens hun studie geleidelijk anders over wetenschap gaan denken volgens de volgende serie categorieën:

1. *Dualisten* willen weten hoe iets (hier seksualiteit) in elkaar zit, wat normaal is, wat de juiste visie is. Twee visies over één probleem geven hen een onbehaaglijk gevoel, of er wordt er één genegeerd zonder argumenten. Kennis (over seksualiteit) denken ze te kunnen leren van een expert.
2. *Pluralisten* accepteren het bestaan van meer visies op bepaalde gebieden, ze herkennen dat een docent ook vooringenomen kan zijn. Ze zijn nog niet bereid om redeneringen te analyseren en te vergelijken.
3. *Relativisten* herkennen dat er over tal van gebieden verschillende visies mogelijk zijn en ze zijn nu bereid om argumenten te onderzoeken. Ze beseffen dat

absolute waarheden tot de uitzondering behoren. Ze kiezen nog geen eigen standpunt, maar raken vast in redeneringen.

4. *Verantwoordelijken* durven een standpunt te kiezen en er naar te handelen. Dat standpunt zijn ze bereid te onderbouwen en het te verdedigen als het voorlopig beste standpunt.

Er is hiernaar in Nederland nog geen onderzoek gedaan. Op grond van de geciteerde bronnen en eigen ervaringen veronderstel ik dat er onder de eerstejaars universiteitsstudenten vooral dualisten zijn, terwijl in het derde en vierde leerjaar relativisten in meerderheid het publiek vormen. In elk jaar zullen er tenminste twee, en soms drie niveaus aanwezig zijn.

In de keuze van de leerstof en de te gebruiken werkvormen kunnen we net als bij morele discussies, proberen iets vooruit te lopen. Maar niet zo sterk dat we, zoals nu vaak voorkomt aan dualisten, op relativistische wijze kennis aanbieden. Als we daar dan aan toevoegen, dat studenten hun eigen visie moeten ontwikkelen (vergelijk categorie 4), dan zullen dualisten dat, paradoxaal genoeg, accepteren omdat de docent het zegt. Ze kunnen er echter niets mee. Dualisten kunnen een uitbreiding van hun ervaringen en feitenkennis goed gebruiken en ontlenen daaraan zekerheid. In sommige gebieden, zouden ze bij voorkeur in opdrachtvorm, moeten leren omgaan met wetenschappelijke dilemma's, zoals twee even plausible theorieën voor eenzelfde verschijnsel. Door zulke opdrachten zouden ze geleidelijk kunnen worden ingeleid in het pluralistisch denken. Zo'n opdracht zou bijvoorbeeld kunnen zijn om zoveel mogelijk verklaringen voor één verschijnsel te verzinnen. Geef verklaringen voor de toename van prémaritaal geslachtsverkeer, verzin oorzaken voor het bestaande seksuele geweld tegen vrouwen, verzin een biologische en een psychische oorzaak voor vaginisme, verzin zoveel mogelijk oorzaken voor afnemend libido, enz.

Verklaringen moeten worden beargumenteerd, anders worden de bijna-relativisten afgeremd. Voor relativistische studenten zou het goed zijn hen juist weer één theorie tot op de bodem te laten uitzoeken en daarin de mogelijke persoonlijke consequenties en waardeoordelen te laten nagaan.

In oefeningen zullen opeenvolgende stappen in redeneringen moeten worden aangeleerd door voorbeelden, door foute voorbeelden en door feedback op zelf opgestelde redeneringen.

Evaluatie kan in essayvragen aan de hand van casuïstiek, maar ook in meerkeuzevragen als naar delen van een redenering of naar criteria wordt gevraagd.

Tevens is zelfevaluatie aan te bevelen waarin wordt gevraagd naar reflectie over de persoonlijke relevantie van de leerstof.

4. Tot besluit

Als illustratie van didactiek is hier gekozen voor een analysemodel voor de voorbereiding van het onderwijs in de stappen: waarheen, waar vandaan, hoe, en lukt dat?

De onderlinge samenhang van deze vragen, de theoretische onderbouwing van de antwoorden en de operationalisering van de formuleringen leveren gereedschap en waar mogelijk empirische gegevens voor bijstelling van het planningsproces.

Het onderwijs zelf werd bekeken vanuit de activiteiten die van de student in de doelstelling worden verwacht.

De planningsstappen werden hier gebruikt ter voorbereiding van een serie onderwijsbijeenkomsten. Ze kunnen ook gebruikt worden voor kleinere eenheden: het ontwikkelen van een leerboek, audiovisueel materiaal, één lesuur, of voor grotere eenheden: de planning van een heel semester of een heel curriculum.

In de beschouwing hierboven is vooral gekeken naar planning binnen één doelstelling. Moeilijker maar ook interessanter kan het zijn om rekening te houden met invloed van doelstellingen op elkaar en soms tegenstrijdige suggesties die daar uit volgen.

Literatuur

- Hersh, R.H. e.a., *Promoting moral growth*. New York: Longman, 1979.
- Hoogeveen, P., en J. Winkels, *Het didactische werkvormenboek*. Nijmegen, Dekker en Van de Vegt, 1982.
- Kohlberg, L., *Essays in moral development. Volume I: The philosophy*. San Francisco: Harper en Row, 1981.
- Mede, P. van der, *Dokterije spelen, seksualiteit en eerstejaars studenten*. Zeist: Nisso-studies, 1983.
- Mink, F.B. de, *Morele discussies volgens Kohlberg*. Erasmus Universiteit Rotterdam, Onderwijs-Research, 1983a. (te bestellen via tel.: 010-63 50 29)
- Mink, F.B. de, Kohlberg en morele discussies. In: *Didactische werkvormen in de opleiding van leerkrachten*; Verslag VULON-congres 1983b. Verkrijgbaar: Afd. Didactiek v/d natuurkunde. V.U., De Boelelaan 1081, Amsterdam.
- Morrison E.S., en M. Underhill Price, *Praten over seks en sekserollen. Een nieuwe benadering van seksuele vorming*. Deventer: Nisso-Van Loghum Slaterus, 1980.
- Perry, W.G., *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart en Winston, 1968.
- Samson, J.M., Sex education and values: is indoctrination avoidable? In: D.B. Cochsane en M. Manley Casimir (eds.), *Development of moral reasoning*. New York: Praeger Publishers, 1980.
- Sharf, P., *Moral education*. California: Responsible Action, 1978.

Simon, S., *Naar eigen waarden, praktijkboek*. Rotterdam: Lemniscaat, 1979.

Wallen, J.L., Emotions as problems. In: W. Bergquist en S.R. Phillips (eds.), *A handbook for faculty development, Volume 2*. Washington: CASC, 1977.

Welfel, E.R., *Reflective judgement and its relationship to academic field*. Minnesota: University Dept. of Foundations of Education, 1979.

Aanbevolen didactische literatuur die het best aansluit bij seksuologie-onderwijs is:

Didactisch vademecum: D.O.Z.-3, Utrecht, 1981;

Toetsen en beoordelen: D.O.Z.-6, Utrecht, VBBSP0, 1982; (verkrijgbaar via tel. 030-31 08 32).

Summary

Sexology courses and didactics

Education in sexology for medical students has three main purposes: learning to cope with feelings, values, and science. The author discusses these aims with reference to the ideas from Wallen, Kohlberg and Perry. From a didactic point of view some suggestions are given with regard to forms of education and methods for evaluating its results.

Bericht

Op vrijdag 7 september 1984 zal in de hal van het Singer Museum te Laren een symposium voor prof. dr. H. Musaph worden georganiseerd in verband met zijn afscheid als hoogleraar Medische Seksuologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht.

Het voorlopige programma is als volgt:

- | | |
|-------------|--|
| 10.00-10.45 | Prof. dr. W. Everaerd, Utrecht:
Seksuele motivatie |
| 10.45-11.30 | Prof. dr. P. Nijs, Leuven:
Sexual ideology as a stimulator and inhibitor |
| 11.30-12.15 | Prof. dr. J. Frenken, Leiden:
Grenzen aan de seksuele liberalisatie |
| 12.15-13.45 | Lunchpauze |
| 13.45-14.30 | Mw. Drs. W. Bezemer, Utrecht:
Sekse, seksuele problemen en hulpvragen |
| 14.30-15.15 | Prof. dr. H. Molinski, Düsseldorf:
Stages in sexual development |
| 15.15-16.00 | Prof. dr. J. Money, Baltimore:
Recent developments in paraphilia research |
| 16.00-16.30 | Prof. dr. H. Musaph, Utrecht:
Seksuologie in Nederland. |

Aan het eind van de dag zal een afscheidsreceptie worden gegeven.

Van de deelnemers aan dit symposium wordt een symbolische bijdrage van f 25,- gevraagd.

Inlichtingen en aanmeldingen: Secretariaat Stichting Medische Seksuologie Utrecht t.a.v. Mw. M. van Soest, Catharijnesingel 101, 3500 CG Utrecht (tel. 030-37 33 96).