Niet langer een keuze

Hoe scholen met hun leerlingen succesvol werken aan respect voor seksuele diversiteit vanuit de zorgplicht tot sociale veiligheid

Marinus Schouten
Maaike Kluit

onderwijsalliantie voor
seksuele diversiteit

Schouten, M.A., en Kluit, M. (2017). Niet langer een keuze. Hoe scholen met hun leerlingen succesvol werken aan respect voor seksuele diversiteit vanuit de zorgplicht tot sociale veiligheid. Utrecht/Amsterdam: Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit.

Hoofdstuk 1-4 en 6-8: Marinus Schouten, Stichting School & Veiligheid. Hoofdstuk 5, en redactie: Maaike Kluit, onderzoeksbureau Mijns Inziens.

Met medewerking van leden van de projectgroep:

Peter Dankmeijer, EduDivers
Koen van Dijk, COC Nederland
Geert-Jan Edelenbosch, COC Nederland
Hester van Eerten, Stichting School & Veiligheid
Klaas Hiemstra, Stichting School & Veiligheid
Rob Hommen, Algemene Onderwijsbond
Femke Kolsteren, CNV Onderwijs

Deze rapportage is tot stand gekomen in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. De Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit bestaat uit de volgende partijen.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave 3

1 Inleiding 6

1.1 Sociale veiligheid op school knelt bij seksuele diversiteit 6

1.2 Maatschappelijke paradox 6

1.3 Achtergronden voor het onderwijs 7

1.4 Leeswijzer 8

2 Context 10

2.1 Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit 10

2.2 Terugblik Onderwijsalliantie 10

2.3 Terugblik wetgeving 11

2.4 Terugblik toetsmomenten kerndoelen 11

2.5 Blik vooruit 12

3 Kader en aanpak 13

3.1 Inleiding 13

3.2 De reikwijdte van sociale veiligheid 13

3.3 Leidvragen 15

3.4 Goede praktijken en bevorderende factoren 15

3.5 Gesprekken met en in het veld 15

4 Observaties bij scholen 17

4.1 Inleiding 17

4.2 Lhbti-leerlingen: wanneer is een school veilig? 17

4.2.1 Vmbo 18

4.2.2 Havo/vwo 18

4.2.3 Pesten en schelden 19

4.2.4 Samenhang met andere aandachtspunten 19

4.2.5 Zichtbaarheid, activiteiten en timing 20

4.3 Lhbti-leerlingen: waarover moeten de lessen gaan? 21

4.3.1 Gevarieerde kennisoverdracht 21

4.3.2 Open gesprekken 22

4.4 Leerlingen en docenten: inzichten door spiegelgesprekken 22

4.4.1 Gedragsregels passend in de schoolcultuur 23

4.4.2 Sensitieve, geïnformeerde docenten 24

4.4.3 Vakdocent of lhbti-specialist? 24

4.4.4 Acceptatie als voorwaarde? 25
4.4.5 Rol van de school, rol van de ouders 26
4.4.6 Eye-openers 26
4.5 Docenten, hun curriculum 27
4.5.1 Formeel en doorlopend curriculum 27
4.5.2 Het verborgen curriculum 29
4.5.3 Stereotype en normatieve opvattingen 29
4.6 Coming-out: incidentgerichte aanpak 30
4.7 Veilige plekken binnen de school 31
4.7.1 Twee voorbeelden 32
4.8 Docenten als rolmodel 33
4.8.1 De lhbti-docent als rolmodel? 33
4.8.2 Diversiteit in het team: de relevantie van de eigen identiteit 34
4.9 De schoolleider, aanwezig, afzijdig 35
4.9.1 Kernwaarden 35
4.9.2 Pedagogisch optimisme 35
4.9.3 Ambiguïteit 36
4.9.4 Betekenis voor leerlingen 37
5 **Observaties bij externe partners** 38
5.1 Inleiding 38
5.2 Overheid, kerndoelen 38
5.3 Externe invulling 39
5.4 Agenderen 40
5.5 Apart agenderen 41
5.6 Bevlogen docent, kernfunctionaris 42
5.7 Docenten: ongemak, sensitiviteit, opleiding 43
5.8 Concurrentie - samenwerking 45
5.9 Lesmateriaal en omstreden standpunten 46
5.10 Directie: draagvlak, commitment, zichtbaarheid 46
6 **De observaties in discussie** 49
6.1 Inleiding 49
6.2 Is de aandacht vanzelfsprekend? 49
6.3 Lhbti-leerlingen, hun advies 50
6.4 Lhbti-leerlingen, hun behoefte 50
6.5 Docenten en leerdoelgericht denken 51
6.5.1 Pedagogisch “onbewust bekwaam” 51
6.5.2 Uitwerking van leerdoelen 52
6.5.3 Professionals willen werken aan houding 53

6.6 Docenten en reflectie op eigen normatieve opvattingen 54
6.7 Expliciete aandacht voor “homopesten” 55
6.8 Samenwerkend netwerk, binnen en buiten de school 57
7 **Bevorderende factoren** 59
7.1 Zijn we er nu, met de kerndoelen en de Wet veiligheid op school? 59
7.2 Bevorderende factoren en bouwstenen voor sociale veiligheid 59
8 **Geraadpleegde literatuur** 63
Bijlage I: Wetgeving 66
Bijlage II: Leidvragen 67
Bijlage III: Gevoerde gesprekken 69
Bijlage IV: Werving, ontwerp en verloop van de gesprekken 71

1 Inleiding

1.1 Sociale veiligheid op school knelt bij seksuele diversiteit

Dat het op po- en vo-scholen in Nederland voor leerlingen die lesbisch, homoseksueel, biseksueel, transgender zijn of een intersekse conditie hebben (vanaf hier: lhbti-leerlingen) onveiliger is dan voor andere groepen leerlingen, blijkt uit tal van landelijke en regionale onderzoeken. Leerlingen zijn tijdens die leeftijdsperiode hun seksuele identiteit aan het ontdekken en ontwikkelen. Toch zegt slechts een kwart van de leerlingen dat je het op school eerlijk kunt zeggen wanneer je seksuele oriëntatie afwijkt van de (heteroseksuele) norm.

Veel leerlingen stellen hun coming-out daarom bewust uit tot na de middelbare schooltijd. Daarnaast bestaat er veel sociale afstand tussen leerlingen en lhbt-medeleerlingen of leerlingen die gender non-conform gedrag vertonen. Eén op de vijf leerlingen wil liever geen vriendschap sluiten met lhbt-leerlingen en éénderde van de leerlingen wil in de klas liever naast iemand anders zitten. Het schelden met “homo” staat bovenaan de lijst van scheld- en pestgedrag. 25 procent van de lhb-leerlingen die wekelijks gepest worden, denkt aan suïcide en lhb-leerlingen doen viereneenhalf keer vaker een poging tot suïcide dan andere leerlingen (vgl. www.gayandschool.nl).

Scholen zijn zich ervan bewust dat leerlingen goed kunnen leren in een veilige omgeving. Sinds 2006 laat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (hierna: OC&W) sociale veiligheid op school landelijk monitoren. Sinds augustus 2015 is de vernieuwde Wet veiligheid op school van kracht en in december 2016 verschenen de eerste uitkomsten van de monitoring sedertdien. Deze lieten zien dat de veiligheidsbeleving van leerlingen in het algemeen hoog was gebleven, maar dat lhbti-leerlingen zich onveiliger voelen en meer te maken hebben met pesten en geweldsincidenten dan andere groepen (OC&W 2016/1117307; Scholte et al. 2016). In zijn reactie uitte de Staatssecretaris onder andere de wens van het ministerie om kennis te nemen van de bevorderende (en belemmerende) factoren op het snijvlak van het werk maken van sociale veiligheid en van de kerndoelen over seksuele diversiteit (OC&W 2016/1045278). De Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit stelt in dit rapport die factoren vast.

1.2 Maatschappelijke paradox

Scholen willen dus een veilige school zijn, maar slagen daar op het gebied van seksuele diversiteit onvoldoende in. Die dubbelheid heeft een maatschappelijke basis. Tijdens de Riek Stienstralezing van januari 2017 gaf onderzoeker Laurens Buijs aan dat enerzijds in Nederland de acceptatie van seksuele diversiteit sociaal wenselijk is en dat Nederland als een superster uit de bus komt bij allerlei internationale vraaglijstonderzoeken naar lhbt-acceptatie. Anderzijds is er op straat nog altijd veel fysiek geweld, neemt discriminatie niet af en is de sociale wenselijkheid in de praktijk van alledag moeilijk vol te houden. Buijs noemt dit moderne homofobie.

> We zien dat er nog altijd veel maatschappelijke druk op LHBT’s wordt gelegd om de diversiteit die zij ervaren op het gebied van seksualiteit en gender niet teveel uit te stralen. Zo weten we uit onderzoek dat homojongeren ook na hun coming-out nog allerlei krampachtige pogingen ondernemen om ‘typisch homogedrag’ te ontlopen en geregeld nadrukkelijk afstand nemen van ‘nichterig’ en ‘verwijfd’ gedrag (Buijs 2017).

Die paradox ziet Buijs weerspiegeld in de manier waarop lhbti-emancipatie in Nederland maatschappelijk wordt gedragen. De wettelijke verplichting van 2012 tot voorlichting over seksuele

diversiteit leidde tot veel politieke steun, maar het gesprek over inhoud en methode werd nauwelijks gevoerd. De schooltijd is de ideale periode om het probleem van moderne homofobie aan te pakken. Dán ontwikkelen jongeren hun seksuele identiteit. In die tijd wordt de basis gelegd voor de weerstand die vooral mannen later blijven ervaren wanneer ze met seksuele- of genderdiversiteit geconfronteerd worden.

Het korte, maar hevige maatschappelijke debat naar aanleiding van een geweldsincident in april 2017 illustreert deze ambiguïteit bij uitstek. Twee jonge homoseksuele mannen liepen hand in hand en werden in elkaar geslagen. Hoewel niet duidelijk werd of er daadwerkelijk sprake was van een homofoob motief, riep dit incident een golf van maatschappelijke verontwaardiging op. Homogeweld stond breed op de agenda. In *De Volkskrant* (8 april 2017) werd onder andere Nanda Oudejans, rechtsfilosofe en voorzitter van de medezeggenschapsraad op een basisschool, geciteerd. De Volkskrant:

> Ze zette het onderwerp deze week op de agenda van de MR-vergadering, onder verwijzing naar de Wet Medezeggenschap op Scholen die stelt dat de MR 'openheid moet bevorderen en moet waken tegen discriminatie op welke grond dan ook'. Oudejans: 'Het bevorderen van de acceptatie van homo's, biseksuelen en transgenders hoort daarbij, lijkt me'.
>
> 'Tijdens de MR-bijeenkomst bleek dat leerkrachten geen structurele aandacht besteden aan homoseksualiteit. Een leerkracht vertelde dat zij altijd benoemt dat jongens verliefd kunnen worden op jongens, en meisjes op meisjes. Dat is natuurlijk goed, maar het betekent ook dat het van de persoonlijke houding van een leraar afhangt hoe daarover wordt lesgegeven.'
>
> Oudejans vermoedt dat dezelfde situatie geldt voor veel Nederlandse scholen. 'De heteroseksuele norm domineert. We vragen ons te weinig af hoe dat is voor kinderen met homoseksuele ouders, of voor kinderen die zelf homoseksuele gevoelens hebben.' Ze roept daarom alle ouders in een medezeggenschapsraad op het onderwerp te agenderen bij de schooldirectie, onder verwijzing naar hun wettelijke taak. 'Je seksuele en genderidentiteit is wezenlijk voor wie je bent. Scholen horen een veilige omgeving te zijn waarin kinderen zichzelf kunnen zijn. Daar hoort het normaliseren van verschillen in identiteit bij.'

De hierboven geschetste paradox tussen wettelijke kaders enerzijds en lhbti-acceptatie in de dagelijkse maatschappelijke praktijk anderzijds vormt de achtergrond waartegen scholen een sociaal veilig klimaat trachten te creëren.

1.3 Achtergronden voor het onderwijs

Sinds de herziening van de kerndoelen in 2012 zijn scholen verplicht met hun leerlingen te werken aan een respectvolle houding met betrekking tot seksuele diversiteit. De veiligheid van alle leerlingen hangt hiermee samen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat een veilige sfeer een belangrijke voorwaarde is voor een open gesprek over seksuele diversiteit, en dat een open gesprek het beginpunt is van leren te midden van een diversiteit aan meningen onder leerlingen (Bucx & Van der Sman 2015). Anderzijds is seksuele diversiteit een graadmeter voor de omgang met sociale veiligheid op school. Vaak wordt het onderwerp vermeden onder het motto: 'Wanneer je iedereen gelijk behandelt, komt het voor iedereen vanzelf goed'. Dat lhbti-leerlingen diversiteit ervaren in hun gender en seksuele oriëntatie en -expressie, blijft echter vaak onopgemerkt. Hoewel scholen en stakeholders in het onderwijsveld de beste intenties hebben, onttrekt een groot deel van de beleving van lhbti-leerlingen zich door deze gelijke behandeling aan hun blikveld.

Onze opdracht is nagaan welke factoren scholen stimuleren of hinderen om werk te maken van seksuele diversiteit binnen het kader van de zorg voor sociale veiligheid. Geregeld ervaren scholen maatschappelijke druk om werk te maken van thema's die voor spanning in de samenleving zorgen. Impliciet of expliciet wordt een beroep op scholen gedaan in discussies over bijvoorbeeld waarden en normen, democratisch burgerschap en seksuele diversiteit. Het referentiekader – bestaande uit

maatschappelijke krachten enerzijds en binnen schoolse factoren anderzijds – waarbinnen wij de bevorderende factoren in het onderwijs in kaart brengen, wordt hieronder geschetst.

1. *Wetgeving*: de Wet tot 'bevordering van actief burgerschap en sociale integratie' (sinds 2005, vgl. Bron et al. 2009), de kerndoelen voor seksualiteit en (seksuele) diversiteit en de Wet veiligheid op school. Wetten bepalen *dat* scholen iets moeten doen, niet *hoe* ze dit moeten invullen.
2. *Algemeen maatschappelijk aanvaarde waarden en normen:* hoe Nederlanders zich verhouden tot en zich gedragen ten opzichte van wat afwijkt van de traditionele norm van heteroseksualiteit. Wat binnen de school vaak onuitgesproken wordt aanvaard met betrekking tot waarden en normen, kan bij scholen onderling zeer verschillen. De volgende factoren spelen daarbij een rol: regionale verschillen, verschillen in persoonlijke opvattingen van schoolpersoneel, verschillen in attitude bij leerlingen van een verschillend schooltype en verschillen in culturele en religieuze achtergrond van leerlingen, ouders en personeel. Dit is een complex van wisselende verhoudingen. Er is nooit een één op één relatie tussen één van die factoren en respect voor of weerstand tegen seksuele diversiteit. Bovendien is het raadzaam de aard van het respect te onderscheiden in houding en gedrag; ze hangen samen, maar zijn niet hetzelfde.
3. *Visie van een school:* een school is een samenleving in het klein, die zich bewust een visie dient te vormen op grond van de democratische beginselen ten aanzien van meningsverschillen en conflicten. Het bewust uitdragen van deze visie en het handhaven van de hieruit voortvloeiende omgangsnormen en -vormen zorgt ervoor dat scholen niet "blijven steken" bij een (vrijblijvende) bespreekbaarheid van conflicten en dilemma's, maar ook tot gedragen afspraken komen en bewuste keuzes maken voor hun pedagogische taak, in plaats van zich onbewust te laten leiden door persoonlijke opvattingen.
4. *Afspraken binnen het schoolteam:* de visie van een school is bepalend voor de afspraken die het team maakt over het tegemoetkomen aan specifiek maatschappelijke behoeften, zoals het aanleren van een respectvolle houding ten opzichte van minderheden en de emancipatie van lhbti-jongeren. Het team bepaalt hoe de school invulling geeft aan haar pedagogische taak met betrekking tot een seksuele opvoeding van de leerlingen die inclusief is voor diversiteit en hoe de school wenst om te gaan met interne weerstand.
5. *Houding van de individuele docent:* de persoonlijke, intrinsieke betrokkenheid bij zijn of haar leerlingen. Bovendien gaat het om de professionele vaardigheid om te kunnen reflecteren op persoonlijke opvattingen die een pedagogisch-didactische houding naar alle leerlingen, ook lhbti-leerlingen, bevorderen of belemmeren.
6. *Vangnet voor de leerlingen:* wat ervoor zorgt dat alle leerlingen zich sociaal veilig voelen om goed te kunnen leren, inclusief de ruimte om hun eigen (seksuele) identiteit te ontwikkelen. Maar ook dat leerlingen die moeite ervaren met seksuele diversiteit, geholpen worden bij een respectvolle houding. Schoolprofessionals hebben voldoende expertise om kenmerken van (seksuele) identiteitsontwikkeling en uitsluitingsmechanismen te herkennen en op beide adequaat te reageren. Ook hebben ze de ruimte in uren en taken om leerlingen daarop te kunnen begeleiden en toetsen.

1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 beschrijven we de opdracht waarvoor we staan, in de context van wat er aan activiteiten, wettelijke bepalingen en onderzoek voorafging en met welk vooruitzicht we de opdracht uitvoeren. Hoofdstuk 3 beschrijft het kader en aanpak van ons onderzoek, en de wijze waarop we dit in het veld hebben kunnen realiseren.

In hoofdstuk 4 en 5 komt vooral het perspectief van de scholen tot uitdrukking. Hoofdstuk 4 vormt de kern van dit rapport; daarin beschrijven we onze observaties van de goede praktijken bij de scholen. Hoofdstuk 5 sluit daarop aan met een blik van buiten: hierin beschrijven we een algemener beeld van praktijken door de bril van verschillende soorten externe partners.

In de hoofdstukken 6 en 7 verschuift het perspectief. In hoofdstuk 6 beschrijven we wat we van deze observaties vinden. In hoofdstuk 7 stellen we de factoren vast die voor de goede praktijken bevorderend werken.

2 Context

2.1 Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit

De Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit vertegenwoordigt verschillende belangen. Stichting School & Veiligheid ondersteunt scholen bij het creëren van een sociaal veilig klimaat. Deze participatie onderstreept dat aandacht voor seksuele diversiteit niet alleen educatieve invulling van de kerndoelen behelst, maar vooral ook de pedagogische houding van de school. De maatschappelijk gevoelige onderwerpen die leerlingen mee naar school nemen, raken immers juist daar ook de sociale veiligheid. De deelname van COC Nederland versterkt het perspectief met de ervaringen en wensen van lhbti-leerlingen. Hierdoor kunnen we de veiligheidsbeleving en integratie van specifieke empowerment of zorg voor lhbti-leerlingen agenderen. EduDivers voedt het perspectief met kennis uit onderzoek en praktijkervaring met betrekking tot werkzame elementen die de schoolcultuur positief beïnvloeden. De vakbonden AOb en CNV Onderwijs bewaken daarbij de belangen en het perspectief van de professionals in het onderwijs.

Gezamenlijk brengen we in kaart hoe scholen werk maken van seksuele diversiteit in het kader van zorg voor een sociaal veilig klimaat. In discussies laten we zien hoe een samenhang van interventies op schoolniveau leidt tot een integrale aanpak die effect heeft op de veiligheid van leerlingen en een respectvolle houding ten aanzien van seksuele diversiteit. De uitkomsten daarvan bespreken we in duurzame relatie met landelijke expertorganisaties voor jongeren en seksuele diversiteit en met stakeholders in het onderwijsveld, zoals de sectorraden en de beroepsverenigingen van het onderwijs. We willen hen van dienst zijn door onze inzichten te delen over thema's waarop scholen extra ondersteuning nodig hebben, we willen scholen nieuwe handelingsperspectieven bieden, en we willen opleidingen en externe aanbieders inzicht bieden waar zij extra ondersteuning zouden kunnen initiëren.

2.2 Terugblik Onderwijsalliantie

Aan dit rapport over aandacht voor seksuele diversiteit in het onderwijs gaat een geschiedenis van bijna 50 jaar activiteiten vooraf. Sinds de jaren '70 verzorgen lhbt-vrijwilligers gastlessen in het voortgezet onderwijs (vgl. Dankmeijer et al. 1994; Blaauw & Schouten 2010) en vanaf 2001 ondersteunt OC&W diverse projectinitiatieven. Het eerste project dat niet alleen lhbt-organisaties, maar ook de samenwerking met reguliere onderwijsorganisaties bevorderde, was de Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit in 2008.

Aanvankelijk lag het accent op het mobiliseren van organisaties met een besturende, belangenbehartigende of ondersteunende relatie tot scholen, mede via lokale gemeenten en in gesprek met de sectorraden, PO-Raad en VO-raad. In een latere fase (2012-2014) verschoof de aandacht naar sleutelfiguren op de scholen zelf en werd met hen besproken welke regionale ondersteuning zij nodig hebben bij de invulling van de nieuwe kerndoelen over seksuele diversiteit. De zogenaamde MijnID-campagne sloot inhoudelijk aan bij een breder kader van identiteitsontwikkeling, waarbinnen aandacht voor seksuele diversiteit vanzelfsprekend kon worden meegenomen. Het zwaartepunt lag bij het contact met tweehonderd veiligheids- en zorgcoördinatoren in elf Regenbooggemeenten, die door het ministerie werden gestimuleerd tot lhbt-beleid om tot lokale samenwerkingsverbanden van gemeente, belangenvereniging en scholen te komen.

2.3 Terugblik wetgeving

In december 2012 werden de kerndoelen voor het onderwijs aangepast. Scholen zijn verplicht hun leerlingen een respectvolle houding aan te leren ten aanzien van seksuele diversiteit. De kerndoelen zijn opgenomen in bijlage I van dit rapport.

Kort daarna ontstond een maatschappelijke en politieke discussie over pesten. Dit leidde in augustus 2015 tot de vernieuwde Wet veiligheid op school. In de nieuwe, huidige situatie hebben scholen een expliciete inspanningsverplichting om te zorgen voor een sociaal veilige leeromgeving, kan de Inspectie hierin handhavend optreden, is monitoring van de veiligheidsbeleving verplicht en hebben scholen een vaste coördinator van het anti-pestbeleid. Overzicht van oude en nieuwe situatie is opgenomen in bijlage I van dit rapport.

De kerndoelen in het curriculum verplichten scholen om werk te maken van seksuele diversiteit. Maar, zoals Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) in de uitwerking van de kerndoelen tot een leerplandoel aangeeft, de kerndoelen staan in de context van een veilige schoolomgeving. Het onderwijs over thema's die zowel raken aan identiteitsontwikkeling als onderwerpen die maatschappelijke wrijving veroorzaken, vraagt om een veilige omgeving (SLO 2015). De Wet veiligheid op school heeft geleid tot striktere voorwaarden, die de Inspectie een beter zicht geven op de implementatie en beleving van het werken aan sociale veiligheid op scholen.

Zodoende heeft de wet ruimte gegeven aan een verschuiving van een curatieve (antipest) aanpak naar een meer preventieve aanpak. Een preventieve aanpak is gericht op het creëren en voortdurend bewaken van de voorwaarden in het systeem én de processen van de school om een open en veilige cultuur te bevorderen. Hoe leerlingen de veiligheid beleven wordt daarmee een primaire toetssteen. Enerzijds kan dit voor lhbti-leerlingen bevorderend werken, anderzijds kan hun veiligheidsbeleving wederom het ijkpunt zijn of en hoe het werken aan sociale veiligheid ook voor hen goed uitpakt.

2.4 Terugblik toetsmomenten kerndoelen

Na de aanpassing van de kerndoelen is op twee momenten getoetst hoe scholen hieraan invulling geven.

In het schooljaar 2012-2013 werkten 132 scholen in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs met behulp van financiële ondersteuning doelbewust aan de invulling van de kerndoelen in de pilot "Sociale veiligheid lhbt-jongeren op school". Scholen dienden tegemoet te komen aan minstens zes aandachtspunten: externe voorlichting, lessen omgangsvormen voor leerlingen, training omgangsvormen voor leraren, aandacht voor seksuele en genderdiversiteit in het bestaande lesprogramma, nazorg op school en ouderbetrokkenheid (vgl. Bucx & Van der Sman 2014: 23). De meeste scholen slaagden er echter niet in alle zes elementen in hun programma op te nemen, maakten meer gebruik van externe ondersteuning (zoals gastlessen) dan een school-integrale benadering, en de pilot droeg nauwelijks effect, waarschijnlijk omdat de proeftijd te kort was.

De uitkomsten van de effecten voor sociale veiligheid waren opvallend. Eenderde van de basisschoolleerkrachten gaf aan dat de school voor lhbt'ers veiliger was geworden en dat er minder met "homo" werd gescholden. Bovendien vond veertig procent van de leerlingen dat er in de klas minder werd gepest en voelde een derde van de leerlingen zich veiliger.

Tegelijkertijd nam volgens de leerlingen het schelden met "homo" toe en werden er voor en na de pilot geen verschillen geconstateerd in hoeverre leerkrachten of medeleerlingen daar iets van zeggen. In het voortgezet onderwijs nam slechts twintig procent van de docenten en leerlingen positieve veranderingen in de klas waar, hoewel lhb-leerlingen zich vaker veilig voelden. Ook hier zien we een toename van schelden met "homo". De verschillen in beleefde en feitelijke veiligheid laten zich lastig

verklaren, behalve misschien dat lhbt-leerlingen zich meer gesteund voelden door de initiatieven van de school. Het bescheiden effect is volgens het oordeel van de onderzoekscommissie te begrijpen vanuit het feit dat houdingen, emoties en gedrag tijd nodig hebben te veranderen en dat een lhbt-onvriendelijk klimaat niet alleen van binnenuit wordt geconstitueerd, maar ook vanuit de samenleving hinder ondervindt van opvattingen in de omgeving bij vrienden en ouders of in de media.

In 2016 onderzocht de Inspectie van het Onderwijs (hierna: Inspectie) door middel van gesprekken met (een steekproef van) 67 scholen en een enquête onder tweehonderd scholen op welke wijze zij invulling geven aan de kerndoelen. Zij stelde vast dat die invulling bescheiden plaatsvindt, zonder significante verschillen vanuit regio, denominatie of diverse leerlingenpopulatie. De aandacht van een gemiddelde school schetste de Inspectie als volgt:

> Maar waar en hoe dat onderwerp wordt ingevuld, is niet gemakkelijk te zeggen. Ook de school zelf kan dat niet precies aangeven. De school doet er zeker iets aan. Er is wel eens een project, en het komt soms aan de orde in een les (bijvoorbeeld bij biologie of maatschappijleer, of in een mentoruur, of groep 7 of 8) maar niet vaak. Wat daar behandeld wordt weten andere leraren en de directeur niet precies; dat ligt bij de betrokken leraar of wordt overgelaten aan het vak. De invulling van respectvol leren omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit hangt af van wat de leraar ervan maakt en hoe betrokken die zich voelt. Een plan of leerdoelen heeft de school eigenlijk niet (Inspectie 2016/1: 7).

De Inspectie concludeerde dat de aandacht voor seksuele diversiteit minimaal en incidenteel plaatsvindt, dat daarmee de impact niet voldoende is om tegemoet te komen aan de reikwijdte van het kerndoel en de kwaliteit van het onderwijs daarmee te wensen overlaat. Om dat wel te bereiken, suggereerde ze inbedding in een doorlopende leerlijn. Omdat zo'n leerlijn door meerdere docenten gedragen dient te worden, was haar voorstel dat de schoolleider hierin sturend zou moeten zijn.

2.5 Blik vooruit

De kerndoelen van 2012 en de Wet veiligheid op school van 2015 zijn de wettelijke piketpalen waarbinnen we op zoek zijn naar bevorderende factoren. Maar bij de framing van deze factoren en voor een bijpassend perspectief van actie zijn ook de kerndoelen over de bevordering van burgerschapscompetenties bij leerlingen (sinds 2006) van belang. In december 2016 presenteerde de Inspectie een evaluatie van de invulling van deze kerndoelen. Daarbij kwam zij tot een soortgelijke conclusie als bij de kerndoelen over seksuele diversiteit: scholen geven aan de invulling incidenteel aandacht en het ontbreekt aan kwaliteit vanwege een gebrek aan doorlopende samenhang (Inspectie 2016/2). In de kerndoelen worden burgerschapscompetenties gedefinieerd als: kennis, vaardigheden en houdingen van scholieren die kunnen bijdragen aan een respectvolle omgang met anderen, in het bijzonder mensen met een andere sociale of culturele achtergrond.

De discussie over burgerschapsvorming binnen het kader van Onderwijs2032 raakt tevens aan werk maken van respect voor seksuele diversiteit; de ontwikkeling van ieders seksuele identiteit is verbonden met de opvoeding tot een betrokken en kritisch burger, die ook met betrekking tot lhbti-mensen op respectvolle wijze omgaat. Bovendien kan daarmee het verband met ervaren discriminatie door minderheidsgroepen van andere sociale of culturele achtergronden geagendeerd worden.

3 Kader en aanpak

3.1 Inleiding

In dit rapport spiegelen we de praktijken van scholen aan de kerndoelen over seksuele diversiteit en de Wet veiligheid op school. Het eerste kader vraagt van scholen dat zij alle leerlingen een respectvolle houding leren ten aanzien van seksuele diversiteit, als onderdeel van de diversiteit in de samenleving. Het tweede kader vraagt van scholen dat zij ervoor zorgen dat alle leerlingen, dus ook lhbti-leerlingen, zich veilig voelen.

Uit eerdere onderzoeken blijkt dat het aanleren van een respectvolle houding tijd kost en een sociaal veilige omgeving verlangt. In een sociaal veilige school krijgen leerlingen de ruimte om zichzelf te ontdekken en te worden wie ze zijn. Dit gebeurt in interactie met medeleerlingen, door hun identiteit te tonen, door te leren om zonder oordeel te luisteren naar wat de ander inbrengt en te zien wat zij daarvan meenemen. Sociale veiligheid en (respect voor) seksuele identiteitsontwikkeling hangen daarom samen.

3.2 De reikwijdte van sociale veiligheid

Sinds 1 augustus 2015 zijn scholen verplicht om een actief veiligheidsbeleid te voeren. Het *Actieplan sociale veiligheid op school*, waarmee de sectorraden en Stichting School & Veiligheid scholen ondersteunen bij de invulling van de wet, gaat ervan uit dat sociale veiligheid meer is dan slechts het tegengaan van onveilige situaties (PO-Raad/VO-raad 2014). Preventieve maatregelen en een proactieve inzet staan centraal. Sociale veiligheid is

> een belangrijke voorwaarde voor het leren en opgroeien van kinderen en jongeren, en raakt zodoende de pedagogische ruimte voor leerlingen om te mogen ontdekken, grenzen te verkennen, fouten te maken, verantwoordelijkheid te nemen en daarop te worden aangesproken. Voor leerlingen is de school niet alleen de plek waar kennis en kunde opgedaan wordt in vakken die er worden onderwezen. Het is voor hen ook de plek waar zij leeftijdsgenoten ontmoeten en waar zij kennismaken met de samenleving en verschillen in normen, waarden en omgangsvormen op gebieden als respectvolle omgang, seksualiteit, identiteit en seksuele en culturele diversiteit. Goed onderwijs behelst meer dan alleen het ontwikkelen van kennis en vaardigheden (kwalificatie). Het gaat ook om het voorbereiden op deelname aan de samenleving (socialisatie) en persoonlijke vorming tot autonome, kritische en verantwoordelijke individuen (subjectificatie) (website van Stichting School & Veiligheid, 16/5/2017).

Om deze preventieve en proactieve inzet bij scholen te herkennen, heeft School & Veiligheid bouwstenen ontwikkeld; deze zijn gebruikt als kader voor dit onderzoek. De eerste drie bouwstenen vormen het fundament van sociale veiligheid, het tweede drietal bouwstenen de praktische uitwerking daarvan.

Bouwstenen van sociale veiligheid

1. *Gezamenlijk ontwikkelde en gekende visie, kernwaarden, doelen, regels en afspraken.* Een school is een omgeving waar veel verschillende mensen werken en leren, met allemaal een andere achtergrond en een persoonlijk normen-en-waardenkader. Eén van de sleutels voor sociale veiligheid is een gezamenlijk ontwikkelde en gedragen visie met bijbehorende gedragsregels. De visie op sociale veiligheid wordt niet van bovenaf opgelegd; er wordt gezamenlijk en continu aan gewerkt. Daardoor weet iedereen wat er verwacht wordt en waar men op aangesproken kan worden.
2. *Inzicht in veiligheidsbeleving, incidenten en mogelijke risico's; audits en monitoring.* Een belangrijke stap om de sociale veiligheid te verbeteren is om inzicht te krijgen in de veiligheidsbeleving van leerlingen en deze te monitoren. Door te weten wat er speelt, kunnen knelpunten gesignaleerd worden en kan daarop beleid worden aangepast. Het gaat hier dus om een proactieve monitoring: het alert zijn op de groepsprocessen die spelen. Elke leraar moet zijn voelsprieten uit hebben staan en moet signalen van welbevinden kunnen signaleren en duiden. Daarbij gaat het ook om een stap verder: het leren herkennen van signalen, deze agenderen als ze schoolrelevant zijn en ze vastleggen in documenten.
3. *Scheppen van voorwaarden, beleggen van taken, samenwerken met partners binnen en buiten de school.* Het is voor de docent belangrijk om te weten dat hij er niet alleen voor staat. Taken zijn belegd en er is een (zorg)netwerk binnen en buiten de school dat kan bijstaan wanneer een probleem de reikwijdte van de taak overschrijdt. Toch is het belangrijk dat de docent altijd zijn verantwoordelijkheid blijft nemen ten opzichte van bijvoorbeeld een leerling, ook al is de zorg overgegaan naar een derde.
4. *Positief pedagogisch handelen; ondersteunende houding, voorbeeldgedrag en verbindende relaties.* Een relatie aangaan met de individuele leerlingen in de klas, zodat elke leerling zich gezien, gehoord en geaccepteerd voelt, en het werken aan de groepsdynamiek, vraagt van de docent pedagogische basisvaardigheden, om een prettig klassenklimaat te bewerkstelligen. Het uitdragen van de waarden en normen is een verantwoordelijkheid van iedere docent en zijn voorbeeldgedrag is daarbij van cruciaal belang. Maar dit houdt niet op bij de deur van het klassenlokaal. Bij pedagogisch vakmanschap draait het ook om het samen goed oppakken en de aanwezigheid van collegiale intervisie.
5. *Preventieve activiteiten en programma's in de school, gericht op leerlingen, ouders en personeel.* Voor sociale veiligheid is het van belang om schoolbreed activiteiten en programma's aan te bieden die gericht zijn op het ontwikkelen van een sociaal veilig klimaat. Het gaat hier om het bevorderen van gewenst gedrag, en het werken aan weerbaarheid, sociale vaardigheden en burgerschapsvorming. Het is belangrijk dat bekend is wat de afspraken binnen de school zijn over bijvoorbeeld de antipestmethode of burgerschapsvorming, en hoe deze met elkaar samenhangen. Belangrijk element daarbij is ook ouderbetrokkenheid.
6. *Signaleren en effectief handelen bij signalen, grensoverschrijdend gedrag en incidenten door leerlingen, ouders en personeel.* Naast proactief en preventief werken, gaat het bij sociale veiligheid ook om curatief handelen bij grensoverschrijdend gedrag. Het gaat om het kunnen signaleren van grensoverschrijdend gedrag, ook als dit buiten de klas plaatsvindt of niet direct in de eigen les. Docenten moeten ook leerlingen of collega's kunnen aanspreken om hun verantwoordelijkheid te pakken. Zij dienen niet handelingsverlegen te zijn, maar te weten dat ze op basis van een gedeelde visie en gedragen regels kunnen en moeten handelen. Vervolgens kan uiteraard worden doorverwezen (zie bouwsteen 3). Daarbij is van belang dat er altijd afhandeling, nazorg en terugkoppeling is van een incident. Alleen dan kan er door de hele school geleerd worden en kan de cyclus die in de zes bouwstenen zit tot uiting komen.

Bron: School & Veiligheid 2015

3.3 Leidvragen

Op basis van deze bouwstenen zijn leidvragen geformuleerd. Vanuit de leidvragen zijn vervolgvragen vastgesteld, aan de hand waarvan weer kon worden doorgevraagd naar elementen van de bouwstenen voor sociale veiligheid. Het overzicht van de leidvragen is als bijlage opgenomen.

3.4 Goede praktijken en bevorderende factoren

Kijkend naar de praktijkvoorbeelden is het goed om te realiseren dat scholen zelfstandig kunnen bepalen op welke wijze zij invulling geven aan de kerndoelen en de zorgplicht voor sociale veiligheid. Bovendien zijn goede praktijken geen perfecte praktijken. In eerste instantie is ieder voorbeeld goed; de verteller laat immers altijd zien *hoe* hij aan seksuele diversiteit aandacht geeft. In de tweede plaats is de context medebepalend. Een school op Islamitische grondslag bijvoorbeeld, die nooit eerder iets aan seksuele diversiteit deed en dan “peer education” inzet van een lhbt-, Joodse en Islamitische leeftijdsgenoot, zet een flinke stap vooruit in de schoolcultuur. Ook kan een interventie in het ene jaar of voor de ene groep wel effect hebben, maar in het andere jaar of de andere groep niet. Doorvragen waarom iets wel gebeurt of juist niet werkt, bleek interessanter te zijn voor het vinden van goede voorbeelden dan het slechts vaststellen van goede praktijken. Ten derde kan de verteller (aspecten van) zijn voorbeeld gebruiken als verbeterpunt voor een volgende keer.

De leid- en vervolgvragen vormen een systematiek waarmee goed op de verhalen en voorbeelden doorgevraagd kan worden. Op deze wijze komen knelpunten bovendrijven (“Wat ging er minder?” “Waar liep het (een beetje) vast?”) en kan vastgesteld worden waarom iets wel of niet gebeurt, wat er in de voorbeelden wel en niet heeft gewerkt (“Waartoe heeft het geleid?”).

3.5 Gesprekken met en in het veld

We hebben ons onderzoek langs drie pijlers willen organiseren: het gesprek met docenten tijdens regionale inspiratiebijeenkomsten; een enquête onder lhbti-leerlingen en het gesprek met de COC Youth Council naar aanleiding daarvan; en spiegelgesprekken van leerlingen en docenten van scholen die betrokken waren bij een eerder schoolproject met betrekking tot sociale veiligheid en seksuele diversiteit. Dit ontwerp is uitgelopen op de volgende aanpak.

a. We hebben ons geconcentreerd op regio’s en scholen waarvan bekend is dat daar praktijken zijn ontstaan om de aandacht voor seksuele diversiteit op school te integreren. We hebben regio’s geselecteerd waar een vorm van continue schoolbegeleiding rond het onderwerp is ontstaan, dan wel een schoollocatie waar een uitgebreid ondersteuningsproject rond het onderwerp nog liep of reeds was gedaan.
b. Voor een dergelijke regio hebben we in samenwerking met de lokale partij, verantwoordelijk voor de externe schoolbegeleiding, het personeel van scholen uitgenodigd voor een inspiratiebijeenkomst. Deze bijeenkomst was voor de deelnemers een moment om leerervaringen uit te wisselen. Tegelijkertijd hebben we daardoor antwoorden op onze vragen kunnen krijgen. Wanneer het niet is gelukt om deze bijeenkomsten te organiseren, hebben we een gesprek gevoerd op locatie van scholen die belangstelling toonden.
c. Voor individuele scholen waren we van plan om een spiegelgesprek op locatie te organiseren. In een spiegelgesprek wordt eerst leerlingen gevraagd terwijl docenten alleen luisteren. Daarna vragen docenten bij de leerlingen door. De scholen konden door middel van deze gesprekken veel feedback van leerlingen ontvangen voor hun beleid en praktijk van lesgeven. Een dergelijk gesprek is voor een school een aanzienlijke logistieke klus. Daarom zijn we één keer goed en één keer

gedeeltelijk geslaagd dit te organiseren. Wanneer de organisatie van spiegelgesprekken überhaupt niet mogelijk was, hebben we een gesprek gevoerd op locatie van de school.

d. Parallel daaraan hebben 237 leerlingen gereageerd op online vragen over sociale veiligheid, seksuele diversiteit en de rol van de schoolleiding. Deze uitkomsten zijn door de COC Youth Council samengevat in een nieuwe standaard voor scholen. Daarover hebben wij met deze raad het gesprek gevoerd.
e. Deze uitkomsten zijn verrijkt met de uitkomsten van vijf interactieve werksessies op conferenties voor docenten. Daarnaast hebben we meegelopen met twee basisscholen en twee vso scholen bij de AOb consulentgesprekken met schoolleiders.
f. Ook hebben we externe aanbieders gevraagd naar hun ervaringen met de toegang tot scholen en de uitvoering van hun interventies op scholen.

De aantallen en de gesprekspartners, en ook werving, ontwerp en verloop van de gevoerde gesprekken, zijn opgenomen als bijlagen bij dit rapport (III en IV).

4 Observaties bij scholen

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we onze waarnemingen tijdens de individuele en teamgesprekken, de intervisiebijeenkomsten, de spiegelgesprekken en de interactieve workshops. Gedurende deze sessies werden deelnemers ook aan het denken gezet. Daardoor kregen ze het karakter van actieonderzoek. Bij de spiegelgesprekken, waarin docenten met leerlingen in gesprek gingen, gebeurde dat met nog meer vanzelfsprekendheid. Voor de beschrijving van onze observaties bij scholen hebben we daarom gekozen voor een etnografische beschrijving (vgl. Ybema et al. 2009).

Het was onze intentie om de observaties te typeren naar regio en type leerlingen. Omdat de input hiervoor echter te divers en complex is gebleken, hebben we hiervan afgezien; bovendien vonden we enige ondersteuning in het feit dat het recente onderzoek van de Inspectie ook geen significante verschillen waarnam in schooltype, urbanisatiegraad, denominatie, schoolgrootte en samenstelling van leerlingenpopulatie (Inspectie 2016/1: 19).

We beginnen bij de ervaringen van lhbti-leerlingen met betrekking tot veiligheid op school, gevolgd door hun wensen en meningen over de lesinhoud. Hun specifieke ervaringen geven immers weer hoe veilig het onderwerp seksuele diversiteit op hun school is en bieden inzicht in reeds beschreven of veronderstelde goede praktijken en knelpunten.

Daarop volgt de beschrijving van het grote spiegelgesprek tussen leerlingen en docenten van één school: een leerzaam voorbeeld, dat hun ontwikkeling ter plekke laat zien in het denken over waar ze vandaan komen en welke richting hun school op zou moeten. Het kortere spiegelgesprek levert verhelderende inzichten bij het grote spiegelgesprek en bij wat lhbti-leerlingen schrijven.

Vervolgens beschrijven en analyseren we hoe professionals aankijken tegen hun praktijk van lesgeven, pedagogische interventies en professionaliteit, op basis van observaties tijdens verschillende workshops en intervisiebijeenkomsten met docenten.

Deze praktijken laten zien hoe specifieke aandacht voor seksuele diversiteit al dan niet is ingebed in de interactie tussen docent en leerlingen. Ze roepen ook de vraag op hoe de zorg voor de individuele leerling die in de kast zit of uit de kast wil komen, daarmee verbonden is. We beschrijven die individuele zorg bij een coming-out in het perspectief van sociale veiligheid.

We vervolgen de analyse met observaties over veilige plekken voor lhbti-leerlingen binnen de school en hoe deze zich verhouden tot de gehele schoolomgeving. Daarna bespreken we de reflecties van docenten op zichzelf of op hun team als rolmodel. Ten slotte verslaan we onze waarnemingen van de visie en rol van de schoolleider als afzijdige of aanwezige.

4.2 Lhbti-leerlingen: wanneer is een school veilig?

Om vast te stellen hoe lhbti-leerlingen de sociale veiligheid van hun school ervaren, vroegen we 237 lhbti-leerlingen online naar hun advies. Deze leerlingen rekenen zichzelf tot een breed spectrum van seksuele diversiteit; met name havo/vwo-leerlingen willen worden aangeduid als lhbtiqap+: lesbisch, homoseksueel, biseksueel, transgender, met intersekse conditie, queer, aseksueel, panseksueel, en wat nog meer is. Voor het gemak korten we dit af tot het gangbare “lhbti”. In het verslag maken we

onderscheid tussen leerlingen van het vmbo en van havo/vwo (cultuurverschillen bestaan ook tussen havo en vwo, maar zijn groter tussen vmbo en havo/vwo).

4.2.1 Vmbo

Zowel vmbo- als havo/vwo-leerlingen hebben zeer genuanceerde opvattingen over wat een school veilig maakt. Voor vmbo-leerlingen staat *normaliseren* bovenaan: alles wat gericht is op begrip en respect bij medeleerlingen 'zonder dat men de community hoeft te omhelzen', zich kunnen thuisvoelen, en 'dat het niet erg is' voor de lhbti-leerlingen. Praten over verschillen in seksuele oriëntatie is daarbij het sleutelwoord. Parallel aan normaliseren noemen de leerlingen specifieke lessen over seksualiteit en seksuele diversiteit, heel soms ook dat deze moeten gaan over het gehele spectrum van gender en seksuele diversiteit. Deze twee worden direct gevolgd door maatregelen om pesten tegen te gaan, die volgens hen bestaan uit meer beleid, duidelijker regels, hardere aanpak, betere controle ('Er is veel ruzie dat leraren niet opvalt') en duidelijk maken dat discriminatie niet mag. Van pestgevallen zou een school moeten leren: als iemand bijvoorbeeld vanwege een handicap wordt gepest, moeten alle klassen uitleg krijgen over de handicap, op initiatief van de directeur. Daarnaast wordt een school volgens hen veiliger doordat iedereen beter voor elkaar zorgt. Mensen op school zouden meer voor elkaar moeten opkomen, er zou meer aandacht moeten zijn voor mensen die zich niet goed voelen en meer zorg voor lhbti-leerlingen. Ten slotte noemen enkele leerlingen specifieke activiteiten, zoals het oprichten van een groep voor lhbti-leerlingen, het organiseren van Paarse Vrijdag of genderneutrale toiletten, die helpen om de veiligheid een duwtje in de rug te geven.

4.2.2 Havo/vwo

Ook bij havo/vwo-leerlingen staan specifieke lessen over seksuele diversiteit en heldere maatregelen tegen pesten bovenaan hun lijst voor sociale veiligheid op school. De reflectie van deze leerlingen leidt tot een gedifferentieerder advies dan bij hun vmbo-leeftijdsgenoten. Zij betreuren het dat voorlichting over seksuele diversiteit – als die al wordt gegeven – teveel de hokjes 'homoseksueel' en 'lesbisch' benadrukt. Zij willen dat het totale spectrum aan de orde komt, niet alleen van seksuele (biseksueel, panseksueel, aseksueel), maar ook van genderdiversiteit (naast cisgender ook transgender, demigender en "misgenderen"). Dit citaat illustreert de kern van een ergernis die de leerlingen herhaaldelijk (40 keer) benoemen:

> Er is nergens uitleg over. Jongeren van mijn school weten alleen wat ze van anderen horen, leugen of niet. Dus gaan er vaak negatieve geruchten over mensen rond, zoals: 'De vieze trans', over de jongen die nu lang haar heeft en nagellak draagt. Er word gewoon niets over verschillende genders verteld. Dat is erg jammer. (15 jaar)

Die voorlichting moet niet eenmalig, maar in alle jaren plaatsvinden, zodat het onderwerp normaal wordt. Bovendien gaat het niet alleen om specifieke inhoud, vaak [12 keer] noemen de leerlingen dat je ook met je mentor moet kunnen praten over 'wie je bent', 'Dat je weet dat het oké is als je het allemaal nog niet weet'. Uit alle opmerkingen valt op te maken dat leerlingen op zoek zijn naar begrip en inzicht 'dat het normaal is om niet normaal te zijn', zoals één van hen schrijft.

We hebben bij de jongeren van de COC Youth Council nagevraagd hoe zij de antwoorden op die eerste vraag interpreteren; hoe voorlichting over het totale spectrum van seksuele diversiteit ook de veiligheid van andere jongeren kan bevorderen. Een jongere vat samen:

> Als je uitdraagt dat je diversiteit voorstaat, of het nu seksueel is, of religieus, dan profiteert iedereen daarvan. Iedereen heeft last van de hetero/cisgender-norm. Het kan ook [werken tegen] jodenhaat, moslimhaat, [en] diversiteit in het algemeen gunstig beïnvloeden.

Meer kennis over diversiteit in alle vormen leidt volgens hen tot begrip en respect, omdat die tot het inzicht leidt dat je met alle verschillen toch tot één groep behoort. Voorlichting dient daarom volgens uiteindelijk te gaan over diversiteit.

> Laat als schoolleiding en docenten met meer aandacht zien dat je geaccepteerd wordt en dat ze je serieus nemen wanneer medeleerlingen je niet accepteren omdat je anders bent. Dit geeft een veiliger gevoel. Ik heb dat gemist en mis dit in mijn laatste jaar nog altijd. In de klassen zelf heb ik me niet onveilig gevoeld, omdat ik toevallig geluk had met mijn klassen. Ik kon goed met negatief commentaar omgaan en hield gepaste afstand van mensen die mij niet accepteerden. Maar als ik over de gang loop, hoor ik door vooral de lagere klassen veel schelden met: 'Kankerhomo', 'Ben je gay of zo?', 'Fag' en 'Vieze lesbo'. Dat maakt mij boos. Het zijn de meest gebruikte scheldwoorden op school en de schoolleiding, docenten zouden er meer in moeten corrigeren. (16 jaar)

4.2.3 Pesten en schelden

Begrip en inzicht is ook het doel dat de leerlingen zoeken bij duidelijke sancties in geval van pesten en schelden. Er moet niet alleen gepraat worden met pesters, maar ook consequent geëscaleerd worden: goed beleid, betere regels, meer surveillance, erop aanspreken als mensen 'naar' doen, schorsen bij doorgaan, en 'zero tolerance' bij 'hate comments' ("kuthomo" en "faggot" niet meer accepteren) en 'pesten op grond van discriminatie'. Die aanpak draagt er volgens de leerlingen toe bij dat 'de norm wordt, dat er verschil is'. Aan de basis van de door hen gewenste correctie vinden we evenwel ook de opmerking dat iedereen moet weten dat iedereen fouten maakt, dat deze altijd zijn op te lossen, zodat ze weten dat het niet erg is om fouten te maken. Alle uitleg is erop gericht om te leren beseffen 'dat uitschelden stom is', omdat medeleerlingen zich gaan realiseren dat ze niet meer pesten als ze iemand 'kennen'. Het bedoelde begrip draait er dus om dat medeleerlingen weten wat het betekent om lhbti te zijn, dat dit iemand niet anders maakt, dat het oké is om op die manier jezelf te zijn, dat daardoor openheid ontstaat voor diversiteit, dat vervolgens iedereen gelijk behandeld wordt en dat daardoor ook iedereen zich gelijkwaardig voelt, en dat je de ander met rust laat als je die niet mag (in een dergelijke volgorde).

4.2.4 Samenhang met andere aandachtspunten

De adviezen gaan nog verder. De leerlingen suggereren dat aandacht voor seksuele diversiteit goed gekoppeld kan worden aan het bespreken van veilige seks als daar dan ook alle vormen van seks(ualiteit) aan de orde komen, 'zodat er uiteindelijk geen labels meer op sommige vormen geplakt worden'. Ook stellen ze voor dat het gelinkt wordt met de acceptatie van individualiteit, zodat ook huidskleur, kledingstijl en andere onderdelen daarvan vanzelfsprekend ter sprake komen, in samenhang met hoe je als jongere in je puberteit verandert en gaandeweg je identiteit ontdekt. Het kan er ook over gaan wanneer je op school gesprekken voert over álle moeilijke onderwerpen, gericht op hoe je je mening als leerling kan vormen en verwoorden, hoe je elkaar kan leren respecteren en compromissen kan sluiten.

Dat betekent voor hen ook dat docenten het onderwerp serieuzer moeten nemen. Zij dienen volgens de leerlingen te werken aan hun vooroordelen, geen ongepaste opmerkingen of grappen erover te maken, zorgvuldiger met geheimen om te gaan.

> De docenten moeten de leerlingen volledig accepteren hoe ze zijn. Dit klinkt logisch, maar ik merk toch best vaak dat een vriend (die op jongens valt) een verbaasde blik krijgt toegeworpen. Hierdoor wordt onbewust aandacht gevestigd op het feit dat iemand 'anders' is dan de rest, terwijl dit niet zo is. (17 jaar)

Hun gevoel van veiligheid wordt volgens hen ook bevorderd wanneer de school duidelijk maakt dat bijvoorbeeld de vertrouwenspersoon er ook is voor deze zaken ('Bij ons werd namelijk vooral gezegd dat de vertrouwenspersoon er is voor als je problemen hebt met andere mensen') of een contactpersoon, misschien zelfs een specialist, of een aantal leraren dat aanspreekpunt is, zodat leerlingen het gevoel hebben dat ze begrepen worden. De leerlingen zijn helder over het doel: dat er wordt opgelet dat iedereen goed in zijn vel zit.

> Dingen die ons als pubers erg dwarszitten of boeien gaan volledig langs mentoren heen. Het is voor mij belangrijk dat er niet alleen meer aandacht aan de persoonlijkheid van de leerling wordt besteed, maar dat er ook meer ondersteuning is dat leerlingen zich ontwikkelen tot volwassenen, met een identiteit. (14 jaar)

> Zorg er als school voor dat het onderwerp niet alleen maar als politiek correct wordt geaccepteerd, maar dat het ook invoelbaar is voor iedereen. Waar ik op school zat, was iedereen het er wel mee eens dat het geaccepteerd moest zijn. Daarom hoefde er verder niet over gepraat te worden. Dat is geen goede houding, omdat het voor veel mensen, LBTGQ of niet, tóch een moeilijk issue is. (20 jaar)

Iets vaker benoemen zij ook hun behoefte aan een "safe space", een plek waar je over je gevoelens kan praten, zoals een Gay & Straight Alliance (GSA). De meeste leerlingen die op de enquête reageerden, zijn lid van een GSA. Een havoleerling (16 jaar) vertelt dat hij op een school zit met één van de grootste GSA's, maar geen vrienden heeft. Hij vraagt zich af waarom medeleerlingen zo focussen op het deel van het menszijn dat met seksualiteit te maken heeft. Zelf wordt hij niet gepest, maar anderen wel 'omdat ze geen cisgender zijn'.

4.2.5 Zichtbaarheid, activiteiten en timing

Ten slotte, minder vaak, benoemen de leerlingen zichtbaarheidsactiviteiten als posters, regenboogvlaggen en speciale dagen, zoals Paarse Vrijdag. Tijdens het verkorte spiegelgesprek op een andere school komt Paarse Vrijdag uitvoeriger ter sprake, omdat de leerlingenraad die recentelijk voor het eerst heeft georganiseerd. Vooral lhbti-leerlingen geven aan dat ze zich gesteund voelen omdat die dag aanleiding was voor gesprekken over het onderwerp. Niet alle reacties waren echter positief en sommige leerlingen suggereren dat de dag prima is zolang hij voorziet in de behoefte van een aantal (lees: lhbti-) leerlingen. Tijdens het spiegelgesprek wordt dan ook bekeken hoe de school nog meer activiteiten kan organiseren zodat het onderwerp méér ter sprake kan komen zonder dat het verder geïsoleerd komt te staan, maar juist zodanig ingebed dat de school daarin kan groeien (andere activiteiten, themaweek over sociale veiligheid). Tijdens dit spiegelgesprek komen de deelnemende leerlingen en docenten ook tot het inzicht dat tolerantie volgens hen iets anders is dan acceptatie. In eerste instantie lijkt hun school geen problemen te kennen voor lhbti-leerlingen, wat men afleidt uit het feit dat er niet specifiek op hen gelet wordt; homoseksualiteit lijkt geen rol te spelen, omdat men er niet voor wegkijkt. Toch blijken tussen leerlingen hierover nauwelijks gesprekken mogelijk te zijn. Deze constatering leidt tot een uitwisseling over geschikte interventies om dat gesprek op gang te brengen en gaande te houden, zoals: aandacht voor diversiteit wanneer het thema 'liefde' bij moderne talen aan de orde komt; aandacht voor het onderwerp in kleine gespreksgroepjes tijdens mentorles;

tijdens vakdidactische momenten explicieter aandacht voor het spectrum van gender- en seksuele diversiteit; garanderen dat het onderwerp in ieder leerjaar terugkomt; en sociale veiligheid als kader en thema-inclusief agenderen in leerlingenraad en een aparte schoolstudiedag.

Wanneer de jongeren van de COC Youth Council reflecterend op de uitkomsten van de enquête reageren op de suggesties voor de antipest-aanpak, stellen zij daarbij een volgorde voor: er zou begonnen moeten worden met les in burgerschap, als een voorwaardelijk kader hoe we met elkaar kunnen omgaan. Op grond daarvan moet je met elkaar binnen de school afspraken maken. Pas op basis daarvan komt een pestprotocol (die vinden ze voor aanpak van uitsluiting wel lastig, 'want als je dan afspraken hebt hoe je als jongen en meisje met elkaar omgaat, dan vallen anderen er weer buiten'). Ten slotte komt na het pestprotocol de monitoring van inzicht in de veiligheidsbeleving. De jongeren praten er met elkaar over door hoe de monitoring meer inclusief is te krijgen, in het licht van hun eerdere opmerking dat wanneer je sommigen insluit, daarbij anderen weer uitsluit. Uiteindelijk concluderen zij dat identiteit en seksuele oriëntatie twee thema's zijn die in hun samenhang belangrijk zijn voor de veiligheidsbeleving van alle leerlingen. Volgens hen kunnen zij in die meting ook niet facultatief zijn, omdat er een directe relatie is tussen identiteit en sociale veiligheid. Wel zouden scholen zich er dan ook van bewust moeten zijn dat die twee (identiteit en sociale veiligheid) met elkaar samenhangen, zo stellen de jongeren. Dan is het voor de school ook inzichtelijk waarom zij deze zouden moeten monitoren.

4.3 Lhbti-leerlingen: waarover moeten de lessen gaan?

Het relatief hoge bewustzijn van de lhbti-leerlingen dat we opmerken bij hun ideeën over sociale veiligheid, is ook te zien bij hun advies waar de lessen op gericht moeten zijn. Al bij de eerste vraag haasten zij zich om opnieuw specifieke voorlichting over seksuele diversiteit te noemen, maar hier gaan ze nog een treetje dieper. Voor vmbo-leerlingen moeten de lessen primair als doel hebben dat iedereen inziet dat je je er niet voor hoeft te schamen wie je bent en op wie je valt. Daarop volgt in frequentie: dat het niets uitmaakt wat je doet en dat leerlingen te weten komen hoe je normaal kunt omgaan met lhbti-mensen. Sommigen zeggen dat je een klein beetje moet weten van het spectrum – deze leerlingen noemen het "soorten" – anderen zeggen: zoveel mogelijk, zodat begrip en acceptatie groeien. Leerlingen moeten weten hoe lhbti-leerlingen zich voelen, maar de lessen zouden er ook op gericht moeten zijn hoe je er zelf mee omgaat als je je anders voelt. Behalve voor begrip, vraagt een aantal leerlingen ook de aandacht voor vaardigheden: 'Wat je moet doen als je merkt dat iemand er vervelende opmerkingen over maakt', 'Wat je kunt doen als iemand er moeite mee heeft dat hij anders is' en 'Wat de gevolgen zijn van het daar verkeerd mee omgaan'.

4.3.1 Gevarieerde kennisoverdracht

Havo/vwo-leerlingen zijn op het eerste gezicht meer gericht op gevarieerde kennisoverdracht. Zij vragen de meeste aandacht voor voorlichting voorbij de 'gender tweeledigheid' (33 keer): dat niet iedereen een jongen of een meisje is, dat je je ook niet volledig jongen of meisje hoeft te voelen, en dat om dat te bereiken iedereen geïnformeerd zou moeten worden over genderfluïditeit, maar ook genderdysforie, transgender en de intersekse conditie. Uit deze wens maken we op dat ze hierover voorlichting missen. In iets mindere mate, maar toch vaak (23 keer) wordt hetzelfde gevraagd voor informatie over de verschillende seksuele oriëntaties. Aan deze behoefte aan gevarieerde kennisoverdracht liggen een aantal andere behoeften ten grondslag. Deze zijn dat gevoeld wordt dat

niet iedereen hetzelfde hoeft te zijn, dat dit normaal is, dat je daarin dus ook niet alleen bent, dat je met deze diverse voorlichting geholpen wordt om jezelf te kunnen identificeren, dat het prima is als je nog niet weet wie je bent, omdat er geen formule bestaat om daar achter te komen, dat dit proces van zoeken naar je seksualiteit ook weer helemaal bij de puberteit hoort en dat we daarin hetzelfde, namelijk mensen, zijn. Dat de kennisoverdracht zo breed mogelijk moet zijn, heeft als onderliggende behoefte dat alle leerlingen in het scala aan vormen hetzelfde leren herkennen. Hoe meer verschil, des te minder punt ervan gemaakt zou moeten worden.

> Er moet vooral niet een heel groot punt gemaakt worden van dat er veel verschil is. Want hierdoor voelen kinderen zich snel buitengesloten. Liefde is liefde, daar gaat het om. Iedereen is zichzelf. Wees niet bang voor elkaar, want we zijn allemaal mens. (17 jaar)

> Wat mij belangrijk lijkt Is dat het verschil tussen heteroseksualiteit en alles uit het lgbtq+ spectrum wat kleiner wordt gemaakt. Door voorbeelden en vergelijkingen te maken. Laat heteroseksuele mensen begrijpen dat ze ons kunnen begrijpen! (20 jaar)

4.3.2 Open gesprekken

Kennis van al die variaties zien de leerlingen ook wel als een voorwaarde om in de klas een open gesprek te kunnen voeren. Enerzijds willen de havo/vwo-leerlingen leren begrijpen wat er in hun hoofd omgaat, wat ze kunnen verwachten en hoe ze het kunnen merken als ze anders zijn. Anderzijds vinden ze daarin weer taal om met de andere leerlingen over hun seksualiteit te spreken. Voorlichting – sommigen vinden dat lhbti-leerlingen zelf die informatiesessies zouden kunnen geven – moet leiden tot bespreekbaarheid. Die bespreekbaarheid is de dialoog tussen de leerlingen met als doel ‘dat er gevoel van vertrouwen ontstaat tussen de leerlingen en de docenten’ en ‘ook de standpunten goed worden gevormd’. Voor die fase van het klassengesprek verlangen de leerlingen dat docenten kunnen vragen naar meningen en kunnen doorvragen naar het waarom achter de mening. Ook daardoor kunnen leerlingen zich leren verplaatsen in lhbti-leerlingen. Ten slotte noemen sommige leerlingen dat het in deze gesprekken ook over veilige seks en soorten relaties moet gaan. Voorlichting door anderen, van buitenaf, wordt opvallend weinig (3 keer) genoemd, en ook de jongeren van de COC Youth Council benadrukken dat die vooral uit de school zelf moet komen, omdat de relatie tussen docent en leerling hierin zo van belang is.

In hun respons op de enquête doen de leerlingen geen suggesties over de verdeling van de aandacht voor seksuele diversiteit over de leerjaren. De jongeren van de COC Youth Council blijken daar wél een visie op te hebben:

> ‘Van groep 7/8 tot en met de 3e klas zou de insteek moeten zijn: relaties en liefde. Want je stapt in een relatie zonder dat je weet wat dat is, behalve dat je dat van de media hoort. Het is belangrijk om daarin te leren, anders blijf je nog in je “kinder bubble” zitten. En dan moet het gaan over alle relaties, dus ook vriendschap en sociale omgang, niet alleen liefde.’

4.4 Leerlingen en docenten: inzichten door spiegelgesprekken

Het spiegelgesprek toont hoe een school in korte tijd tot een gemeenschappelijke en genuanceerde visie kan komen over de omgang met seksuele diversiteit. Tijdens de eerste ronde zitten zeventien leerlingen in een halve kring tegenover negen docenten en de rector. Van de zeventien zijn ongeveer tien leerlingen uit de kast als lesbisch, homoseksueel, biseksueel, transgender of panseksueel. Van de negen docenten zijn er vier die uitgesproken lesbisch of homoseksueel zijn. De gespreksleider heeft

deze ronde eerder voorbereid met de leerlingen, zodat ze zich tegenover de docenten zekerder kunnen voelen.

De leerlingen constateren dat hun mentor wel serieus naar hun problemen kijkt, maar zij moeten er zelf mee komen als ze in de knoop zitten. Sommige docenten, zoals van biologie, maatschappijleer en levensbeschouwelijke vorming weten veel van seksuele diversiteit af, maar niet alle docenten zijn daar vaardig in. Toen een aantal van hen Paarse Vrijdag organiseerde, vroegen andere leerlingen zich af waar dat voor nodig was. De organiserende (lhbti-)leerlingen deden hun best om het hen uit te leggen, maar daarop gingen opnieuw andere leerlingen ertegenin. De lhbti-leerlingen waren licht teleurgesteld dat de docent die er op dat moment bij was 'niet echt zijn eigen mening durfde zeggen'. De leerlingen ervaren het als een geluk dat zij met 'dit groepje' – dat deelneemt aan het spiegelgesprek en in de startblokken van een GSA staat – zijn: zij hebben steun aan elkaar. Maar ze merken ook dat sommige lhbti-leerlingen in vriendengroepen zitten die seksuele diversiteit veel minder accepteren. 'Binnen dat soort vriendengroepen is heel veel sociale druk om niet naar zo'n lhbti-jongere toe te gaan.' Boos zijn ze niet, in het gesprek zoeken ze naar een oplossing. Volgens sommigen heeft het veel met opvoeding en religie te maken dat andere leerlingen er anders tegenaan kijken en dan niet begrijpen 'dat je het zou moeten accepteren'. Meningsverschillen zullen ook blijven, volgens hen. Je kunt mensen informeren, maar een standpunt kun je niet veranderen. Als je anders bent, vertellen ze, dan kijken mensen raar naar je, en dat geldt nog meer als je niet tot hun vriendenkring hoort. Wat normaal is, is heteroseksualiteit; 'eigenlijk zou normaal-zijn uit heteroseksualiteit gehaald moeten worden'. Anderzijds heersen er stereotype beelden over hoe lhbti-leerlingen zich zouden moeten gedragen; maar een lesbisch meisje kan zich ook vrouwelijk gedragen.

Vooral bij de onderbouwleerlingen worden de lhbti-leerlingen veel met homoschelden geconfronteerd. Over grapjes op de gang, in de klas en in de kantine zijn ze opvallend genuanceerd. Meestal zijn ze niet bedoeld om te kwetsen, maar bedoelt de medeleerling oprecht grappig te zijn. Toch moet daar volgens hen iets aan gebeuren. Sommige leerlingen maken grappen over seksuele diversiteit omdat ze niet goed weten hoe ze er vragen over moeten stellen. Meer erover praten zou helpen: het zorgt voor minder grapjes uit onwetendheid en vriendschappelijker grapjes.

> Als je er heel streng op gaat zijn dat er geen grappen over gemaakt mogen worden, dan gaat het onderwerp meteen dicht. Dan denken leerlingen: hier mag ik niet over praten, want dan kom ik homofoob over. Terwijl ze het helemaal niet zijn. Je moet het heel luchtig houden. Het erover praten moet een feest zijn.

De leerlingen zijn ervan overtuigd dat hun medeleerlingen oprecht nieuwsgierig zijn en niet haatdragend. Negatieve uitingen komen volgens hen voort uit onbegrip of onzekerheid.

4.4.1 Gedragsregels passend in de schoolcultuur

Bij het tweede, kortere spiegelgesprek geven de lhbti-leerlingen bovendien aan dat de straatcultuur en straattaal, die zij veel beter kennen dan docenten, soms humor met zich meebrengen waarvan leerlingen de nuance kunnen aanvoelen en benoemen. Enerzijds betekent dit dat leerlingen 'flauwe homograpjes' beter kunnen peilen, anderzijds dat docenten zich ongemakkelijk en onzeker voelen wanneer ze daarbij moeten ingrijpen. Gaandeweg het gesprek vragen ook leerlingen zich welke rol de school moet vervullen om jezelf als leerling veilig te voelen. Het advies dat ze elkaar en de school geven, is een lijst met casussen van diverse situaties binnen en buiten de lessen samen te stellen, deze met leerlingen en docenten te analyseren en te bespreken hoe men daarmee binnen de school omgaat. Zo ontstaat er een repertoire dat bij de school past over hoe men omgaat met homograpjes.

Dit advies brengt leerlingen en docenten tot de bredere wens om samen met de leerlingen algemene gedragsregels te formuleren. Cultuur en taal zijn immers voortdurend in ontwikkeling en aan verandering onderhevig, niet alleen door de samenstelling van mensen op de school, maar ook doordat maatschappelijke gebeurtenissen zorgen voor veranderde beelden.

4.4.2 Sensitieve, geïnformeerde docenten

Gaandeweg het eerste spiegelgesprek worden de leerlingen genuanceerder over wat ze op hun school willen terugzien. Mentoren zouden pro-actiever moeten laten weten dat ze hulp kunnen bieden aan leerlingen die lhbti of in dubio zijn, zij moeten het minder op z'n beloop laten. Het is ook niet prettig wanneer de mentor er specifiek naar vraagt, dat zou weer ongemakkelijk voelen; door ervoor open te staan en voorbeelden te noemen weet de leerling dat hij bij hem terecht kan. Leeftijdsgenoten die aanspreekpunt zijn, bijvoorbeeld oudere leerlingen, zijn ook welkom. Maar uitgebreider gaan de leerlingen erop in dat in feite alle docenten iets over het onderwerp dienen te weten, zodat zij ook weten waarover de leerling (lhbti of in dubio) het heeft als deze met vragen bij hem komt. De docent met wie zij zich vertrouwd voelen, is volgens hen niet per se de mentor of de vertrouwenspersoon. Bovendien vinden zij dat docenten een belangrijke rol spelen in hun ontwikkeling. Maar mocht het zo zijn dat je jezelf als docent niet senang voelt bij het onderwerp, dan nog moet je iets van het onderwerp af weten, om de leerlingen te kunnen respecteren en te kunnen doorverwijzen. Voorlichting voor docenten zien de leerlingen dus als basis voor meer vertrouwen naar hen toe.

Voorlichting voor alle leerlingen zien zij als de belangrijkste voedingsbodem voor meer begrip. Over de invulling daarvan hebben de leerlingen – zoals de leerlingen in hun respons op de enquête – genuanceerde ideeën. Eigenlijk moet er al op de basisschool mee begonnen worden.

> Als je als kind al meekrijgt dat het heel normaal is dat je je anders identificeert, dan kun je je dat laten inzinken ook, dus eigenlijk al bij de basisschool, of in ieder geval tijdens de eerste klas. Zelfs als je het dan niet accepteert, dan snap je het wel dat twee mensen zich daar fijner bij voelen, dan houd je al meer rekening met de gevoelens van zo'n persoon.

4.4.3 Vakdocent of lhbti-specialist?

Vakdocenten zouden alles moeten afweten van het spectrum aan variaties, omdat er tot nu toe te summier en te zwart wit over verteld wordt (alleen homoseksueel, lesbisch en trans komt ter sprake). Meer uitleg zou helpen voor meer begrip, dan worden er minder grappen over gemaakt en dan wordt het ook veiliger om jezelf erover uit te spreken. Bovendien vinden leerlingen dan een klankbord wanneer ze uit de kast willen komen. Een paar 'lhbti-specialisten' is genoeg, maar wel moeten alle docenten er *iets* vanaf weten, zodat ze het toevallige gesprek erover kunnen leiden. Enerzijds moet dat volgens hen in alle leerjaren opnieuw, omdat hun ontwikkeling erg snel gaat. Dan moet het ook gaan over relaties en niet alleen over de technische of biologische kant ervan. Anderzijds in vakken waar het echt bij hoort. De leerlingen benadrukken dat het niet iets heel groots moet worden, 'niet iets voor tentamens, dan komt er weerstand en creëer je opnieuw een taboe'. Het moet iets zijn waar je vanzelfsprekend over praat. Bovendien moeten ook leerlingen die zich er niet prettig bij voelen, zich kunnen uiten. 'We moeten er ook oog voor blijven houden dat de sociale veiligheid ook voor die leerlingen er is.'

Het is opvallend hoe in de loop van het gesprek de mening van de leerlingen zich ontwikkelt van de gedachte: 'sommige docenten moeten alles over het onderwerp weten', tot de idee: 'alle docenten

dienen er iets over te weten'. De leerlingen onderzoeken hoe meer kennis bij docenten kan leiden tot meer openheid over het onderwerp en hoe die kennis over het docententeam verspreid zou kunnen worden, zodat het zowel past bij functie als persoonlijke opvattingen. Daarbij gaat het niet alleen om kennis. De leerlingen zoeken ook naar een vanzelfsprekendheid. Sterk beleid maken op het bespreken van het onderwerp en tegengaan van homopesten kan het probleem groter maken dan het is. Ze zoeken naar een vorm waardoor je mag zijn wie je bent en om negatief gedrag te voorkomen. Daarbij gaat het hen ook om sociale vaardigheden. De lhbti-leerlingen begrijpen het wanneer leerlingen die vanuit opvoeding of geloof moeite hebben met seksuele diversiteit, niet begrijpen waarom ze het zouden moeten accepteren. Daarmee laten ze zien dat over en weer goed naar elkaar geluisterd moet worden.

De jongeren van de COC Youth Council stellen dat overigens ook vast. Handig is het als docenten iets over seksuele diversiteit weten, omdat leerlingen ook niet alles hoeven te weten. Wel is volgens hen belangrijk dat conciërge en baliemedewerkers er genoeg van afweten om met de leerlingen hierover een goed gesprek te voeren. Het gaat hen meer om de persoonlijke band die een leerling met de docent heeft (die zij basis vinden voor de een goede werking van de mentorfunctie om voor hun persoonlijke vragen open te staan). Een mentor moet volgens hen de basiscompetentie hebben om zich in het onderwerp te verdiepen. De basiskennis die dan van hem verwacht wordt heeft volgens hen tot doel dat je leerlingen niet in hokjes stopt (van homoseksueel of lesbisch).

Dat gevoel voor spreiding in het team wordt nog een keer bevestigd tijdens het tweede spiegelgesprek. De leerlingen op deze school verwachten van docenten dat ze niet wegkijken en het ontwijken, maar erop inspelen en het benoemen op het moment dat het aan de orde is. Daarbij is de nuance zo belangrijk dat iedere docent haar of zijn manier daarin moet vinden, zodat het niet geforceerd wordt en er een rijk repertoire voor de docenten ontstaat om met de verschillende situaties om te gaan.

4.4.4 Acceptatie als voorwaarde?

Twee docenten, onder wie één lesbische docente, schrikken ervan dat leerlingen lijken te pleiten voor acceptatie van leerlingen die anders denken over seksuele diversiteit, zo blijkt in de tweede ronde, waarbij docenten bij de leerlingen mogen doorvragen. De leerlingen beroepen zich hier op de opvoeding van huis uit.

> Ik vind zelf wel dat iedereen het zou moeten accepteren. Maar als je tot je twaalfde van je ouders hebt gehoord dat je seksuele diversiteit niet moet accepteren, dan kost het heel veel moed om het wél te accepteren. Sommige leerlingen hebben die moed, maar er zijn ook leerlingen die die moed niet hebben. Dan is het nog steeds belangrijk om ervoor te zorgen dat de leerlingen die acceptatie wel gaan krijgen, maar de acceptatie komt alleen vanuit de leerling zelf. En je moet niet iemand gaan buitensluiten omdat hij niet vanuit thuis of zijn persoonlijkheid tot die acceptatie kan komen.

Begrip moet er wel zijn, volgens de leerlingen – dat ze weten wat "het" is en dát er mensen zijn die lhbti zijn – maar op een gegeven moment zal je ook moeten accepteren wanneer de leerling het niet fijn vindt als hij twee mannen met elkaar ziet zoenen. Het accepteren van een andere mening zien de leerlingen als voorwaarde voor de openheid die nodig is voor bespreekbaarheid.

> Als je iemand meteen afkapt in het hebben van een mening die afwijkt, dan gaat de acceptatie daarna ook nooit meer komen. Mijn beste vriendin was ooit hartstikke homofoob, toen begon ze *One Direction* leuk te vinden, toen begon ze *Gay Fan Picture* te lezen, en nu is dat voorbij. Dat kost gewoon een paar jaar. Sommigen

zijn inderdaad twaalf dat ze dat vinden en komt de acceptatie als ze in de vijfde klas zitten en bij sommigen komt dat pas wanneer ze dertig zijn.

De leerlingen zien dat als een voorwaarde voor leren. Bovendien kan het ook zijn dat de leerling het er oprecht niet mee eens is, maar dat betekent nog niet dat die leerling geen goed persoon zou zijn. Zolang er maar sprake is van respectvol gedrag en dat kan ook zijn: weglopen of wegkijken als je twee personen van hetzelfde geslacht ziet zoenen.

4.4.5 Rol van de school, rol van de ouders

Docenten en leerlingen bespreken met elkaar in hoeverre de school leerlingen dient op te voeden over dit onderwerp. Leerlingen zeiden immers van andere leerlingen dat je hun mening niet (gemakkelijk) kunt veranderen wanneer ze tot 12e daarin anders zijn opgevoed. Docenten blijken het nog niet te weten. Sommigen vinden dat kennis erover hoort bij de opvoeding van de ouders, anderen denken dat het hoort bij de pedagogische taak van de school maar weten nog niet goed op welke manier. Een leerling vertelt dat zij van huis uit heeft meegemaakt dat het niet geaccepteerd werd en dat zij er daarom mee geholpen zou zijn als de school er aandacht aan geeft. Een andere leerling valt bij dat zij juist haar ouders heeft moeten uitleggen wat het hele spectrum van seksuele diversiteit inhoudt. Op school is het soms makkelijker om uit de kast te komen dan thuis, maar dat betekent ook weer dat de school voldoende ruimte moet geven om dat te kunnen wanneer het thuis niet kan (en dat kan op deze school en dat is fijn). Ouders moeten er volgens de leerlingen dan wel bij betrokken worden, maar verder moet je je als jongere zelf kunnen vormen. Dat de school in veiligheid het verschil kan uitmaken met betrekking tot de thuissituatie horen we regelmatig terug, niet alleen bij moslim-leerlingen die uit de kast willen komen en daarmee thuis zeer voorzichtig moeten zijn, maar ook bij seculiere leerlingen die zich in de gemeenschap van de school meer gestimuleerd voelen om uit de kast te komen.

De leerlingen van het eerste spiegelgesprek gaan nog een stukje verder in hun advies. Omdat het voor docenten nog niet helemaal duidelijk is waar de pedagogische functie van de school ligt, moet de school het volgens de leerlingen met de ouders hebben over hun rollen in opvoeding. Bovendien zou de school de ouders handvatten moeten geven om met hun kinderen het gesprek te kunnen voeren. De leerlingen zien de opvoedkundige taak van de school als één die niet los kan staan van de oorspronkelijke taak van de ouders; de taak van de school impliceert een verantwoordelijkheid naar de ouders toe.

4.4.6 Eye-openers

De docenten zijn verrast door de openheid en genuanceerdheid van de leerlingen. De lhbti-coördinator dacht dat de school de afgelopen jaren veel voor het onderwerp heeft gedaan, maar nu hij de leerlingen hoort, vindt hij dat nog weinig en wil hij graag blijven spiegelen met deze leerlingen. Een docent zegt dat hij vanaf nu voor de leerlingen meer aanspreekbaar wil zijn, maar is er ook nog verlegen over op welke manier hij meer aandacht kan geven aan seksuele diversiteit. Hij lijkt enigszins geïntimideerd door het gesprek wanneer hij zegt dat hij ook daarover met de leerlingen wil doorpraten. De zorgcoördinator is geschrokken van een pestsituatie rondom een transseksuele leerling, waarbij het gesprek met de mentor beperkt bleef tot de uitleg dat het om een grap ging. De zorgcoördinator wil scherper zicht krijgen op dit soort situaties en op de rol van de vertrouwenspersoon hierbij. De lesbische docente zou graag een rolmodel voor de leerlingen willen zijn omdat ze dat in haar eigen jeugd heeft gemist, de andere lesbische docente reageert dat ze dat

juist eng vindt. De leerlingen zeggen dat dat niet per se hoeft. Uit alles blijkt dat de docenten willen leren van de behoeften en ideeën van de leerlingen. Toch blijken zij dat moeilijk te kunnen vertalen naar plannen en leunen ze daarbij sterk op de leerlingen.

4.5 Docenten, hun curriculum

Wanneer we in sessies met docenten reflecteren op hun praktijk van lesgeven, vallen ons drie dingen op: een vakdidactische focus op het onderwerp seksuele diversiteit, een relatief kwantitatieve opvatting over de aandacht aan seksuele diversiteit en verlegenheid wat betreft het moeilijke klassengesprek. In feite lopen deze aandachtspunten parallel met de bekende indeling van formeel curriculum (vakken en methoden), doorlopend curriculum (het plan van de school hoe het onderwerp is verweven met vakinhoud en leerjaren) en verborgen curriculum (hoe de gesprekken tussen docenten en leerlingen over het onderwerp verlopen).

4.5.1 Formeel en doorlopend curriculum

De vakdidactische focus van docenten valt samen met de voorstellen van lhbti-leerlingen over waar het onderwerp ter sprake moet komen. Het valt op dat deze leerlingen genuanceerder dan docenten aangeven wat vakdocenten aan de orde moeten stellen en waaruit de taak van andere docenten bestaat. Wanneer we inventariseren waar het onderwerp aandacht krijgt, dan denken de docenten vooral aan vakinhoud. Eén van de workshops openen we met een toelichting op de psychoseksuele ontwikkeling van jongeren en een schets over algemene en lhbti-specifieke aandachtspunten die daarop kunnen aansluiten. Daarna brengen we met de deelnemers in kaart welke doelen zij met de leerlingen willen bereiken aan het einde van de schoolloopbaan en splitsen dit in kennis, houding, vaardigheden en gedrag.

Kennis	*Houding*	*Vaardigheden*	*Gedrag*
Wat 'lhbti' betekent Dat 'het' aangeboren is en geen ziekte Dat het oké is om l, h, b of t te zijn (zelfacceptatie, als doel voor lhbti-leerlingen)	Respectvolle houding = ruimte geven, ernaar kunnen streven om niet bevooroordeeld te zijn Actief, zonder oordeel luisteren Zelfverzekerd over zichzelf zijn	Met een 'andere bril' kunnen kijken, kunnen wisselen van 'ik-perspectief' naar 'jij-perspectief' Ondersteuning kunnen geven aan gediscrimineerde groepen	Naar elkaar luisteren Tijd en ruimte weten om je mening te kunnen ventileren Respectvol taalgebruik hanteren, dus niet schelden met 'homo'

De deelnemers zijn enigszins pessimistisch over wat er op hun school gebeurt. Volgens de docente biologie komt het onderwerp door tijdgebrek bij slechts één les aan de orde, maar volgens de biologiedocente die daarnaast ook mentor is, past het onderwerp ook beter bij de mentorles. De aandacht ervoor is echter verre van proactief: wanneer de leerlingen er zelf mee komen – als voorbeeld noemt zij het exclusief voorbeeld van de coming-out van een jongen. Het belang om het onderwerp vanzelfsprekendheid mee te geven zien de docenten in, zoals de docent economie die er rekening mee houdt in zijn rekenvoorbeelden. De docente Duits geeft echter alleen voorbeelden van homoseksuele schrijvers of teksten op het moment dat ze de indruk heeft dat dit leerlingen zou kunnen aanspreken. Daarnaast organiseert hun school een projectdag met voorlichting over seksuele diversiteit (door het COC), over handicap, over de psychologische aspecten van anorexia en een toneelstuk waarbij leerlingen de rol aannemen van iemand die anders is. Over de plaats in het curriculum van deze dag,

die georganiseerd wordt voor een 2 vmbo-klas, is niet nagedacht; ze is toevallig georganiseerd vanwege persoonlijke interesse van de mentor van die klas. Een inventarisatie van de integratie van seksuele diversiteit in de educatieve aanpak komt zodoende neer op een optelsom van concrete activiteiten, zoals: een klein vakdidactisch onderdeel, vaak afhankelijk van hoeveel aandacht de methode eraan geeft en daarna van de beschikbare tijd; een gastles; een onderdeel van een project; een eigenstandig project. Een doorlopende leerlijn zien de docenten als gewenst, maar kunnen zij zich lastig voorstellen.

Op een andere manier nemen we wel parallellen waar tussen wat leerlingen voorstellen en wat docenten en mentoren in het algemeen zien als hun taak. Voor de werksessies voor docenten over het curriculum melden zich niet alleen docenten aan van vakken die voor de hand liggen, zoals biologie, maatschappijleer, levensbeschouwelijke vorming, maar ook docenten Duits, Economie, Nederlands of Frans. Die interesse geeft aan dat zij denken dat hen rond het onderwerp iets te doen staat. Dat uit zich in het verwachtingspatroon van docenten ten opzichte van gastlessen van het COC en in belangstelling voor het aangaan van het zogenaamde moeilijke gesprek.

Gastlessen van het COC zijn een interventie die docenten graag toepassen. Daarmee brengen ze hun leerlingen in contact met ervaringsverhalen die grote indruk op leerlingen maken. Bovendien zijn ze effectief voor een houding van empathie en begrip wanneer leerlingen zich kunnen identificeren met elementen van een dergelijk persoonlijk verhaal, zoals de eerste romance en eerste kus. Lokale voorlichtersgroepen gebruiken tijdens hun lessen wisselende werkvormen. In sommige regio's gebruiken de voorlichters verschillende lesmodules, met een eigen invalshoek en thematiek die op de verschillende leerjaren zijn toegespitst. Hoewel dit een vorm van een doorlopende lhbti-leerlijn is waarvan scholen in eerste instantie dankbaar gebruik maken, blijken scholen met deze aanbodgerichte aanpak later toch weer ontevreden. Een teamleider van een vmbo vertelt tijdens een intervisiebijeenkomst dat op zijn school eerst in alle jaren gastlessen werden gegeven. Leerlingen gaven als feedback dat seksualiteit 'toch ieder zijn eigen ding is dat niet steeds hoeft te worden uitgelicht'. Het leerlingenparlement stelde in een reactie dat het thema bij een groter thema zoals respect zou passen. De school organiseert daarom een eigen – niet aansluitend op de landelijke – 'week van respect'. Een ander bezwaar komt tijdens een van de werksessies naar boven. Deelnemers geven aan dat het COC gastlessen in de bovenbouw verzorgt en nu afspraken zijn gemaakt om ze ook voor de onderbouw in te plannen. Maar de docenten aarzelen bij dat laatste enigszins omdat ze die voorlichting 'te rationeel' vinden.

Beide signalen geven aan dat zowel leerlingen als docenten beseffen dat het bij aandacht voor seksuele diversiteit om meer gaat dan kennis van andersoortige relaties. Zoals de lhbti-leerlingen uit het vmbo op de enquête antwoorden dat ze tijdens de lessen begrip en aanvaarding 'dat het normaal is' willen bereiken, lijken ook de vmbo-leerlingen die 'niet meer van hetzelfde' willen, dit te bedoelen omdat ze het onderwerp willen begrijpen vanuit respect voor iedereen. Docenten lijken zich te realiseren dat er meer nodig is dan biologische of maatschappelijke kennisoverdracht. Dat zien we onderstreept op de school waar de cultuur heerst dat gesprekjes over seksuele diversiteit op een vanzelfsprekende manier worden gevoerd en leerlingen die uit de kast zijn, geen behoefte hebben om zich aan te sluiten bij de aanwezige GSA, omdat voor hen de totale omgeving van de school met een veilige sfeer samenvalt. Op die school wordt voorlichting van buiten tijdens een speciale studiedag voor tweedejaars leerlingen over seksualiteit en seksuele diversiteit ervaren als de kers op de taart.

4.5.2 Het verborgen curriculum

Enerzijds weten we dat docenten het bespreken van seksuele diversiteit doorgaans liever beperken tot een gastles. Anderzijds merken we dat docenten geïnteresseerd zijn in trainingen en werksessies die hen emoties leren hanteren tijdens gesprekken over gevoelige onderwerpen. In feite komt hier de interesse van docenten boven water voor wat we ook wel het verborgen curriculum noemen. Dat die interesse aanwezig maar niet onverdeeld is, ervaart ook alliantiepartner School & Veiligheid in de uitvoering van trainingen die docenten technieken leren waarmee zij persoonlijk en professioneel het klassengesprek durven aangaan. Sommige docenten starten de training met een hoge verwachting van hun eigen voorkennis van het onderwerp en worstelen ermee dat dit in het gesprek juist tegenwerkt. Anderen willen graag bevestigd worden in wat zij al doen, weer anderen willen groeien in het toepassen van hun competenties met het oog op nieuwe, maatschappelijk gevoelige onderwerpen. Het is ook de ervaring bij trainingen van alliantiepartner EduDivers waarin docenten reflecteren op hun eigen normatieve vooronderstellingen ten aanzien van seksuele diversiteit, en ervaren hoe zij met pedagogische interventies de angel van homofobie kunnen wegnemen uit de soms heftige emoties tijdens de klasgesprekken over seksuele diversiteit. Docenten die aan deze trainingen deelnemen, zijn allen geïnteresseerd in hoe ze kunnen omgaan met vooroordelen, weerstand en afwijzende opvattingen onder leerlingen met betrekking tot seksuele diversiteit. Ze reageren echter verschillend wanneer ze tijdens dat leerproces geconfronteerd worden met hun eigen vooroordelen, weerstand en normatieve opvattingen. Hetzelfde komen we tegen tijdens een aantal van de eigen brainstormsessies met docenten over het omgaan met heftige reacties, wanneer je deze plaatst binnen de context van de impliciete norm van heteroseksualiteit bij leerlingen, hun omgeving en dus vaak ook bij docenten zelf.

Wanneer we tijdens interactieve werksessies docenten laten reflecteren op hoe zij met heftige emoties in de klas kunnen omgaan, komt het hele repertoire aan suggesties van de lhbti-leerlingen wat betreft sociale veiligheid en educatie over seksuele diversiteit terug in de emoties en de ideeën van de docenten zelf. Ze benoemen dat vooroordelen bij leerlingen vaak zijn ingegeven door onwetendheid, maar ook dat kennis vaak niet voldoende is om leerlingen meer respectvol te doen worden. Daarbij missen zij bij leerlingen soms de basisvaardigheden om fatsoenlijk met elkaar om te gaan; leerlingen lijken soms te denken dat je rauwe en beledigende emoties altijd kunt uiten onder het mom van het ‘recht van vrije meningsuiting’, volgens de docenten afgekeken van populistische politici. Havo/vwo-leerlingen zijn minder heftig in hun uitspraken, maar tonen zich volgens de docenten ook minder geïnteresseerd. Deelnemers vinden dan ook dat er meer aandacht voor zou moeten zijn hoe je als leraar en team kunt werken aan attitudes van leerlingen en een visie op de doelen en grenzen van de gesprekken die je over gevoelige onderwerpen voert.

4.5.3 Stereotype en normatieve opvattingen

We bespreken met docenten hoe stereotype en normatieve opvattingen kunnen schuilgaan achter de heftige emoties van leerlingen ten aanzien van seksuele diversiteit. De deelnemers lijken snel geconfronteerd met hun eigen vooroordelen en opvattingen. Sommigen tonen weerstand om daarover verder na te denken. Anderen duiken enigszins weg met een voorbeeld zoals de coming-out op hun school van een – volgens hen meestal zichtbaar gender non-conforme – leerling: ‘We hebben nu een tweede transgender leerling en dat gaat prima’; ‘Er is een homoseksuele leerling in mijn klas en dat is wel duidelijk te zien, maar iedereen accepteert hem’. Weer anderen komen tot belangrijke

conclusies. Zij zien in dat het in gesprek met leerlingen niet alleen gaat om individuele attitude en opvattingen, maar dat leerlingen ook beïnvloed worden door de normen van de groep – de kleinere groep van vrienden, de grotere groep van de klas en de nog grotere kringen van school, wijk, dorp of stad en samenleving – die er weer voor zorgen dat processen van uitsluiting ontstaan. Daar ligt volgens hen ook het verband tussen uitsluiting omdat een jongen 'zich meisjesachtig gedraagt' en uitsluiting vanwege andere afwijkende kenmerken. Ze constateren dat 'de school' daarom meer zou moeten leren omgaan met groepsnormen en processen van uitsluiting. Bovendien, zo stellen ze vast, is de persoonlijke opvatting van de docent over de heteroseksuele norm van invloed op het omgaan met die normen en processen. Kortom, in de interactie met leerlingen over dit onderwerp dienen docenten te leren hoe ze zowel met hun eigen emoties als die van leerlingen moeten omgaan. Uiteindelijk vraagt die interactie van docenten dat ze bekwaam kunnen schakelen tussen emoties, de reflectie op de eigen houding, een eigen persoonlijke inbreng, het sturen van de dialoog en het verstrekken van informatie.

4.6 Coming-out: incidentgerichte aanpak

Tijdens één werksessie merken docenten op 'ze alle leerlingen op dezelfde manier willen behandelen'. Daarmee laten ze zien dat ze geen uitzondering willen maken in de zorg voor hun leerlingen. Tegelijkertijd merkt een aantal deelnemers op dat ze voorzichtig wil zijn met de coming-out van leerlingen die anders dan heteroseksueel zijn. Dit roept de vraag op hoe bij een dergelijk geval dan sprake is van een aan heteroseksuele leerlingen gelijke behandeling ('Wat zou je doen als een heteroseksuele leerling bij je komt met een vraag over verliefdheid?') Hierop antwoordt een docent met lichte verontwaardiging dat openlijk seksueel gedrag op school niet is toegestaan. Het kan betekenen dat de coming-out van een lhbti-leerling niet als vanzelfsprekend wordt ervaren, maar ook dat openheid over seksualiteit voor deze docent überhaupt niet ter sprake is. Zijn collega's uiten na de sessie hun ongenoegen dat hun collega dit zo schaamteloos heeft geuit. Het voorbeeld laat zien dat sommige docenten het vooroordeel kunnen koesteren dat een coming-out provocerend is, terwijl zij tegelijkertijd kunnen denken alle leerlingen gelijk te behandelen. Bovendien toont het dat docententeams hierover niet per definitie een afgesproken en gedragen visie hebben. Ten slotte betekent het dat docenten van één school in de interactie met leerlingen verschillende signalen kunnen afgeven. Aan het einde van een intervisiebijeenkomst concludeert een docent ook:

> Ik heb steun van mijn collega's nodig, zonder hen kan ik het niet. Maar daarvoor moet ik hen eerst voorlichten. Want mijn collega's hebben zelf ook verschillende meningen over dit onderwerp. Als we dat gesprek niet kunnen voeren, hoe kunnen we het dan wel goed doen naar de leerlingen? Kennen wij elkaar eigenlijk wel goed in de school? Hoe spreken wij elkaar op elkaars gedrag aan?

Die interesse bij docenten om wel of niet sensitief te zijn voor de seksuele identiteitsontwikkeling bij leerlingen kunnen we illustreren met een ander voorval. Tijdens één van de sessies bespreken we met de docenten of het moeilijker is om leerlingen die afkomstig zijn uit een cultuur van eerwraak aan te spreken op emoties. Docenten die dergelijke leerlingen niet in hun klas hebben, antwoorden dat het niet uitmaakt of in ieder geval niet zou moeten uitmaken. Docenten die deze leerlingen wel in hun groep hebben, blijken geïnteresseerd in de discussie hoe je deze leerlingen kunt benaderen via gedrag, respect, norm, eer en schaamte. Hoe specifieker de leerlingen zijn in de zichtbaarheid van hun identiteit, hoe meer interesse de docenten hebben om hun zorg voor hen daarop te richten en hoe meer interesse er ook is om gelijke behandeling in de interactie dermate specifiek toe te passen dat iedere leerling zich ook gelijk behandeld voelt.

Lhbti-leerlingen van de school met het tweede spiegelgesprek geven aan dat zij hun seksuele voorkeur niet altijd kenbaar maken, omdat zij bang zijn voor de reacties van groepen in de school die naar hun indruk minder tolerant zijn ten opzichte van seksuele diversiteit, zoals de sportklassen en de leerlingen met een migratie-achtergrond. Hoewel men bij beide leerlingenprofielen minder openheid waarneemt, durven de leerlingen het vooral te hebben over de groepsdynamiek in de sportklassen. Leerlingen komen elkaar toch tegen buiten de lessen om, in de gangen, op het schoolplein, tijdens de pauzes, en de lhbti-leerlingen geven aan dat ze incidenten proberen te voorkomen door zich 'minder expliciet lhbti' te uiten. Opvallend genoeg benoemen ze dit gelijktijdig met de uitspraak dat er veel gedaan wordt om pesten te voorkomen, maar dat leerlingen ook vaak niet weten of niet ervaren dat ze voor zeer persoonlijke ervaringen bij mentor of vertrouwenspersoon terecht kunnen.

Het baart docenten in het algemeen zorgen dat veel leerlingen niet uit de kast komen voordat ze school verlaten: 'Pas als ze voor hun studie verhuizen naar de stad'. Een coming-out zien docenten dan ook als een bijzonder incident, terwijl lhbti-leerlingen graag willen dat die binnen de school niet teveel nadruk krijgt. Opvallend genoeg noemen veel docenten de coming-out van een transgender leerling als eerste voorbeeld wanneer we hen vragen hoe veilig de school is voor lhbti-leerlingen. Bijna altijd vormt deze coming-out voor de andere leerlingen geen probleem en trekken docenten de conclusie dat hun school veilig genoeg is. Zo had een school bij één van onze intervisiebijeenkomsten te maken met de transitie van een leerling. Tijdens de tweewekelijkse leerlingenbespreking kwam de situatie van deze leerling regelmatig ter sprake: hoe zij begeleid kon worden bij de moeite die haar ouders ermee hadden of over de binnenschoolse afspraken waar de leerling zich kon omkleden. Maar deze besprekingen van leerlingen vinden alleen plaats wanneer specifieke situaties die extra aandacht vragen, zo geeft de docent te kennen.

Meestal vraagt een school zich niet af wat zo'n coming-out kan betekenen voor een preventieve aanpak die ten gunste komt van leerlingen die "in dubio" zijn over hun gender of seksuele identiteit; want het proces van identiteitsontwikkeling werkt kennelijk belemmerend of bevorderend bij hun leren. Dat wordt geïmpliceerd met het voorbeeld van een andere school, waar de coming-out van een transgender leerling de aanleiding vormde om de school door te lichten met de vraag waar de aandacht voor seksuele diversiteit kan worden versterkt. Het moment van de coming-out kan andere leerlingen die in de kast zitten stimuleren ook uit de kast te komen, maar sluit niet (zichtbaar of onzichtbaar) pestgedrag van een transgender leerling uit, zoals blijkt uit wat de lhbti-leerlingen (in de respons op de enquête) zeggen te zien. Bovendien valt een transgender leerling in de categorie van zichtbaar gender non-conform gedrag en dienen we ons af te vragen hoe andere leerlingen zich belemmerd voelen om uit de kast te komen en daarmee leerbelemmerende stress opbouwen en voeden. Ook de deelnemers van een intervisiebijeenkomst concluderen met elkaar dat de aandacht van de school zich vaak richt op individuele zorgcasussen, niet zozeer op preventie en het creëren van een positief leerklimaat.

4.7 Veilige plekken binnen de school

Gay & Straight Alliances (GSA's) zijn plaatsen waar leerlingen zich veilig voelen om onbegrensd te kunnen uitvinden hoe zij hun identiteit willen benoemen, zelfs als ze buiten die kring worden gepest. Dat blijkt uit de respons van lhbti-leerlingen op de enquête en uit het feit dat het aantal GSA's ieder jaar toeneemt. Die kern maakt ook dat iedere GSA zelf uitwerkt wat ze binnen de school wil zijn en doen. De ondersteuning van COC Nederland betekent een facilitering op maat, geflankeerd door tips

die de groepen kunnen uitvoeren om het actiebereik van de GSA binnen de school te vergroten, zoals het initiëren en organiseren van Paarse Vrijdag of het geven van voorlichting aan (lagere) klassen. Die tips vallen onder een voorgestelde missie dat een GSA zorgdraagt voor een veilige school voor alle leerlingen. De praktijk is gevarieerder, juist omdat GSA's zelf bepalen wat ze binnen de school willen zijn en doen. Tijdens een intervisiebijeenkomst gaf een beleidsmaker van een regionale COC aan dat hij jongeren die lid zijn van hun Jong&Out-groep (een empowerment groep voor 18min lhbti-jongeren), soms vraagt of ze zich willen aansluiten bij een GSA-groep op hun school. Sommige jongeren geven dan aan dat ze dat niet altijd durven, omdat ze bang zijn dat ze daarvoor worden gepest. GSA's ontstaan (in die regio) ook vaak op initiatief van (heteroseksuele) meisjes, pas later sluiten jongens zich aan. Tijdens een andere workshop (in die regio) zegt een leerling dat leerlingen wel op de havo/vwo-afdeling voor de GSA durfden te flyeren, maar niet bij het vmbo, uit angst gepest te worden, wat overigens weer niet betekent dat GSA's alleen op havo/vwo's zijn terug te vinden.

Docenten zijn in het algemeen enthousiast over de ondersteunende rol die GSA's voor leerlingen kunnen vervullen en willen een dergelijke groep op hun school graag stimuleren. Typerend is dat docenten een GSA vaak als de oplossing zien om voor leerlingen een veilige sfeer te creëren. De genoemde beleidsmedewerker van een regionale COC krijgt van sommige docenten weleens de vraag of hij de schoolleiding niet kan bewegen die docenten meer uren te geven om een GSA te ondersteunen. Anderzijds merkt hij dat het voortbestaan van een GSA afhankelijk is van de ondersteunende rol van één of meerdere docenten (om reden waarvan COC Nederland ook een GSA-docenten-netwerk ondersteunt). Het algemene gevoel is tijdens het gesprek dat een open houding onder de docenten voorwaardelijk is voor het ontstaan van een GSA.

4.7.1 Twee voorbeelden

Twee situaties onderstrepen dit laatste. Het eerste is het voorval waarbij een docent voorwaarden creëert voor het ontstaan van een GSA. Aan het einde van het spiegelgesprek is de lhbti-coördinator zeer onder de indruk van de nuances die de leerlingen aanbrengen in hun veiligheidsbeleving en hun adviezen daarover aan de aanwezige docenten. De coördinator wil de veiligheid beschermen die de leerlingen hebben ervaren doordat zij zich op kwetsbare wijze hebben kunnen uiten. Daarom doet hij twee dingen. Hij stelt voor om een GSA te vormen en nodigt de aanwezige leerlingen uit om daarin mee te doen. Door die volgorde geeft hij leerlingen de vrijheid om te kiezen voor een omgeving waarin hun openheid en kwetsbaarheid beschermd en gekoesterd wordt. Daarna stelt hij voor dat deze groep geregeld aan de docenten spiegelt. Zo waardeert hij de leerlingen optimaal voor hun openheid en stelt hij op zijn school het proces in werking om blijvend te leren en te verbeteren, voorwaarde om die openheid te blijven onderhouden. Wanneer we overigens de jongeren van de COC Youth Council voorleggen of een GSA een geschikt platform kan zijn om voor docenten te spiegelen hoe de lhbti-leerlingen de veiligheid op school ervaren, geven zij aan dat dit afhangt van hoe de GSA is ingericht. Beter zou volgens hen zijn om de leerlingenraad dit te laten doen, omdat die raad een GSA meestal gunstig gezind is en heel soms de GSA onderdeel daarvan is.

Het tweede voorval betreft de genoemde (havo/vwo) school, waar de leerlingen die openlijk uit de kast zijn, geen behoefte hebben om zich bij de bestaande GSA aan te sluiten. We voeren dit gesprek met de teamleider van de bovenbouw havo (docent biologie en zelf openlijk homoseksueel), docent geschiedenis, de directeur van de brugklaslocatie en drie ouderejaars lh-leerlingen. De vierdejaars leerling geeft aan dat een GSA op zijn vorige school harder nodig was, omdat iedereen wist wie er uit

de kast was gekomen. Op deze school is een coming-out bijna niet te merken. Tijdens de dag voor seksualiteit (die ieder jaar voor tweedejaars georganiseerd wordt) komt hij uit de kast:

> Ik was er in de tweede nog niet echt mee bezig. Ik dacht wel: Misschien gaat dit wel over mij. Ik was een beetje zenuwachtig die dag. Ik dacht "Ah help!", voordat ik uit de kast kwam. Maar daarna heb ik er nooit meer iets over gehoord. Er hoeft niet veel aan gedaan te worden, als het maar geen taboe is. Het hoort geen probleem te zijn.

De andere leerlingen bevestigen dat, in onderscheid met de school waar zij voorheen leerling zijn geweest. In het gesprek dat daarop volgt, wordt een aantal factoren zichtbaar dat hieraan lijkt bij te dragen. De directeur zegt dat zij een leerling meteen erop aanspreekt wanneer iemand met "homo" scheldt: 'Wanneer je daar vanaf de brugklas op handhaaft, merk je dat in de hogere jaren'. De biologiedocent valt haar bij: 'Het zit in de genen van de school om er op te reageren' (en dat de directeur zich hierover uitspreekt, voelt hij als beslissend). De geschiedenisdocent: 'Ik zie het als mijn gewetenstaak om erop in te gaan'. Humor kan daarbij een goed middel zijn: 'Als ze "homo" zeggen, zeg ik gewoon: Riep je mij?' (de homoseksuele docent). Als één van de leerlingen tijdens het gesprek zegt dat hij eigenlijk nog nooit van de GSA heeft gehoord, zegt de homoseksuele docent dat het ook oké is om je niet bij de GSA aan te sluiten, omdat je jezelf daarmee als homo in de kijker speelt. Zelf zegt hij zich over zijn seksuele oriëntatie uit te spreken als leerlingen ernaar vragen. Toch blijkt hij in de praktijk rolmodel en coach voor leerlingen die uit de kast willen komen. Initiatieven worden ook niet afgewimpeld: toen leerlingen op Coming-Out Dag een regenboogvlag wilden hijsen werd dat gedaan, en toen GSA-leerlingen vroegen om tijdens biologie ook over andere varianten voor te lichten, honoreerde hij dat.

4.8 Docenten als rolmodel

4.8.1 De lhbti-docent als rolmodel?

Een lesbische docente geeft tijdens het spiegelgesprek aan de leerlingen terug dat ze graag rolmodel zou willen zijn, omdat ze dat zelf in haar jeugd heeft gemist. De leerlingen lijken de geste van de docente heel aardig te vinden, maar vinden niet per se dat de één of andere docent een rolmodel hoeft te zijn. Juist omdat zij herhaaldelijk aangeven dat hun behoefte voor identificatie ligt bij een spectrum van variaties en vormen, is het goed te volgen dat zij de zin van één enkel rolmodel niet kunnen plaatsen. Misschien willen zij in hun advies ook voorzichtig zijn omdat de andere openlijk lesbische docente nadrukkelijk aangeeft geen rolmodel te willen zijn.

Voor de leerlingen ligt het ankerpunt van een voorbeeldfunctie meer bij een zo breed mogelijke diversiteit, dan bij een duidelijk te identificeren homoseksuele of lesbische docent. Voor docenten is het nieuw om erover na te denken hoe hun identiteit een rol speelt bij hun voorbeeldfunctie, laat staan hoe het gehele docententeam voor de leerlingen een rolmodel kan zijn om zich veilig te voelen en zichzelf te kunnen zijn. Uit de interactieve werksessies die we geven voor docenten van scholen van verschillende schooltypes en met diverse leerlingenpopulaties, komt een wisselend beeld. Bij een vmbo-school is het team een goede afspiegeling van de leerlingenpopulatie: goede verdeling in leeftijd, gender en culturen, maar op een andere school, waar de helft van de leerlingenpopulatie van Turkse en Marokkaanse achtergrond is, is het team van docenten helemaal blank. Bewust beleid daarachter ontbreekt. Tijdens de werksessie ontstaat een geanimeerd gesprek hoe open een docent eigenlijk moet zijn over zijn privé-situatie. De deelnemers stellen uiteindelijk vast dat de graadmeter daarvoor misschien de mate is waarin iemand zich wel of niet belemmerd voelt om over iets uit zijn

privéleven te praten. Tegelijk vinden zij dat individuele docenten bewuste keuzes daarin kunnen maken. Een Nederlandse docent van Turkse komaf zegt dat hij liever geen rolmodel is, omdat hij niet als een Turkse Nederlander maar als Nederlander wil overkomen. Dat helpt de leerlingen het beste verder. De teamleider van een AOC (vmbo) uit Goes – met veel religieuze collega's – stelt hem de vraag of het de leerlingen juist niet helpt om hen alles te laten zien hoe je als docent geworden bent.

4.8.2 Diversiteit in het team: de relevantie van de eigen identiteit

Het gesprek tijdens de tweede werksessie met docenten richten we trapsgewijs in, zodat de deelnemers steeds specifieker bij zichzelf toetsen in welke aspecten van diversiteit zij rolmodel willen zijn. De stellingen waar we achtereenvolgens over praten wat betreft de voorbeeldfunctie van een docent zijn: speelt gender een rol? speelt je ras een rol? speelt je sociaal milieu een rol? speelt je seksuele voorkeur een rol? biedt je team een diversiteit aan rolmodellen? is er onderlinge persoonlijke interesse? biedt je team voldoende diversiteit en wederzijdse samenwerking om een collectief rolmodel van diversiteit te zijn? Deelnemers van beide werksessies zien de waarde in van diversiteit binnen hun team. Bij aanvang van de eerste sessie vertelt een vrouwelijke coördinator voor kwaliteitszorg hoe haar team in het begin veel vrouwen had, maar nu veel mannen heeft. Die verandering vindt ze prettig omdat 'er zo minder gepraat wordt en men sneller aan de slag gaat'. Maar aan het einde van de sessie stelt zij: 'Docenten zijn mensen met een sterke eigen mening, daar zijn ze goed in. Maar ik denk dat er nog een wereld is te winnen voor meer openheid binnen het team'. Tijdens de tweede sessie geven de deelnemers aan dat ze wel rolmodel willen zijn, maar liever niet specifiek. Als het gaat om gender is volgens de deelnemers sprake van een functionele waarde van gender ('Als man grijp ik beter fysiek in bij jongens dan bij meisjes') en hebben bepaalde eigenschappen die als genderspecifiek worden ervaren, soms de voorkeur ('De mentor moet voor mij een aardige docent zijn, geen bruut figuur'). Maar het zou ook weer geen rol moeten spelen. Sterker nog, een leerlingenbegeleider moet leerlingen kunnen leren hoe ze met iemand van een andere sekse omgaan. Binnen het team is geen verschil in kleur, maar evenmin onder leerlingen; de school is een dorpsschool en vanuit nabijgelegen plaatsen komen leerlingen die niet met gekleurde leerlingen op school willen. Sociaal milieu en seksuele voorkeur willen ze geen rol laten spelen. 'Seksuele voorkeur mag niet meespelen, als je daarover nadenkt, ben je al fout bezig, het ene is namelijk niet anders dan het andere. Ik probeer het daarom niet te laten doorschemeren.' Dat docenten daarin niet expliciet willen zijn, heeft misschien, zo merkt een docent op, te maken met de regio, dat lhbti-docenten zich aanpassen. Voor het team komen zij wel uit de kast, maar voor leerlingen niet: 'Ze lopen er niet mee te koop, ze profileren zich niet en passen zich aan'. Afgezien van de functionaliteit van gender vinden de deelnemers dat voor de leerlingen ook niet zo belangrijk: een leerling moet zich veilig voelen bij iemand die begrip voor hem heeft, dat hoeft niet een rolmodel voor identiteit te zijn. De laatste stelling verlegt de functie van voorbeeld van identiteitsontwikkeling naar burgerschapsvorming. Zij snijdt aan of het team voldoende diversiteit en wederzijdse samenwerking geeft om een collectief rolmodel van diversiteit te zijn. De deelnemers constateren dat het team wel een afspiegeling van de samenleving van de regio is, maar niet van de maatschappij als geheel. Uiteindelijk concluderen ze dat ze zich ervan bewust zijn geworden dat ze altijd rolmodel zijn en dat dit voor hen betekent dat ze er bewuster mee willen omgaan hoe ze op de leerlingen overkomen.

4.9 De schoolleider, aanwezig, afzijdig

Gevraagd naar wat de schoolleiding zou moeten doen, antwoorden lhbti-leerlingen unaniem: het opvolgen van hun eigen suggesties voor een veilige school en lessen over gender- en seksuele diversiteit; zorgen dat de lessen gegeven worden, dat pesten wordt aangepakt, dat van pesten geleerd wordt, dat de zorg voor lhbti-leerlingen op orde is, etc. De vraag naar goede praktijken hierin gaat er uiteraard over hoe schoolleiders het één en ander realiseren. We voeren gesprekken met twee basisschooldirecteuren en één directeur van een vso-school (cluster 4). Uit deze gesprekken wordt tevens zichtbaar hoe basisscholen de zorg voor sociale veiligheid en aandacht voor seksuele diversiteit combineren. Wanneer we hiernaar aan het begin van ieder gesprek vragen, zijn de verschillen in antwoorden veelzeggend.

4.9.1 Kernwaarden

De schoolleider van de vso-school (vanwege de sociaal-emotionele leeftijd van de leerlingen enigszins met het basisonderwijs vergelijkbaar) steekt niet onder stoelen of banken dat hij het klimaat van het Nederlandse onderwijs van vroeger mist.

> Jaren geleden namen we aan het einde van de dag met een groepje de dag door (ook het mooie van het speciaal onderwijs). Maar in de loop van de jaren zijn de eisen steeds hoger geworden en lopen we alleen maar te administreren. Er was veel ruimte om met elkaar in gesprek te gaan. Ik probeer het weer terug te krijgen door middel van het programma De Vreedzame School.

Voor hem zijn de kernwaarden in zijn leidinggeven vertrouwen en professionaliteit, twee waarden die juist de autonomie van de professional beschermen. Vertrouwen in de mensen die het werk doen, hen dan ook de vrijheid geven, en tegelijkertijd coach van het team te zijn: zoals de docent er is voor de leerlingen, zo is de schoolleider er voor het team. Als schoolleider gaat hij de klassen langs, observeert hij, bespreekt hij wat hij ziet met de docenten en daaruit komen de thema's waarop ze als team willen samenwerken. De basishouding van de docent moet volgens hem zijn dat het een eer is om kinderen te begeleiden in hun ontwikkeling: 'Ik zit er omdat ik de kinderen wil helpen, vraag me dan niet om aan het einde van de dag velletjes in te vullen hoe we onze doelen hebben gehaald'.

Volgens de schoolleider is het op orde hebben van een dergelijke openheid de basis om op een natuurlijke manier met schelden voor "homo" om te gaan. Dat schelden komt op zijn school relatief veel voor, maar hoe meer aandacht je daaraan geeft, hoe interessanter het voor de leerling wordt. Voor hem is prioriteit om leerlingen 'respect aan de basis' te leren, te leren dat iedereen anders is, zodat het niet meer interessant is om mensen met die woorden te benoemen. Ook de zorg voor de lhbti-leerling komt vanuit die open houding op een vanzelfsprekende manier naar boven: 'Docenten zien het wel aan de leerlingen, zolang je maar geïnteresseerd bent in de individuele leerling. Als je daarbij ook normaal doet en er geen grapjes over maakt.'

4.9.2 Pedagogisch optimisme

De schoolleider van de basisschool licht na de vraag hoe de school zorg voor sociale veiligheid en aandacht voor seksuele diversiteit combineert, meteen toe dat de visie van zijn school pedagogisch optimisme inhoudt. De eerste tien weken van ieder schooljaar zijn erop gericht om van een neutraal naar een positief en dus veilig schoolklimaat te komen. Vanuit pedagogisch optimisme komt de school tot het gewenste gedrag: bij collega's, bij de kinderen, bij ouders. Daarna bepaalt de school: Wat

hebben we daarvoor nodig? De school heeft geen antipest-protocol, maar een gedragsprotocol en past de no-blame-aanpak consequent toe op ieder pestgeval. Ouders worden bij iedere pestsituatie betrokken, omdat de verhouding tussen ouder, kind en school aan de basis staat van de cultuur zoals de schoolleider op zijn school wil realiseren. Ouders zijn in die verhouding betrokken vanuit het gezamenlijk bewustzijn dat het kind de gemeenschappelijke grond is: de veiligheid van kinderen staat centraal. Vindt de school dat die veiligheid bedreigd wordt door de houding of het gedrag van ouders, dan neemt de school daarvoor ook de maatregelen. Maar de positieve insteek is dat de school met de ouders een educatief partnerschap aangaat, waarin talenten van ouders worden benut voor de educatie van de kinderen, bijvoorbeeld door een leerbezoek aan het laboratorium van één van de ouders. Onder collega's heerst een professionele cultuur. Ze staan klaar om over seksuele diversiteit te spreken wanneer leerlingen dat willen, zoals wanneer een leerling zei: 'Leraar, mijn broer was eerst een zus'. Die cultuur komt ook tot uiting in de wijze waarop specifieke aandacht voor seksuele diversiteit een plek in het curriculum krijgt. Ieder jaar wordt in maart de Week van de Lentekriebels in alle leerjaren (1 tot en met 8) gevierd. Daarbij gaan de leerkrachten met de leerlingen de dialoog aan en is een voorbeeldvraag daarbij wie van hen iemand kent die lhbti is. Omdat alle leerkrachten daarmee bezig zijn, is de dialoog met elkaar over dit onderwerp in de lerarenkamer levendig.

Het optimisme dat we zien bij het betrekken van de ouders en de pedagogische houding van de leerkrachten, is ook zichtbaar in de positieve houding waarmee samen wordt opgelopen met Haagse onderwijsinitiatieven. Bij de maatschappelijke en politieke discussie over "evidence based" antipest-programma's is een keuze gemaakt uit één van de goedgekeurde programma's. Nu burgerschapsvorming weer op de agenda staat onderzoekt de school wat zij al doet aan burgerschap om te zien waar aanvulling nodig is, waarbij aandacht voor seksuele diversiteit wordt meegenomen.

4.9.3 Ambiguïteit

Kunnen we de houding van deze schoolleiders typeren als betrokken en aanwezig, het antwoord van de derde schoolleider laat iets meer ambiguïteit zien. Haar eerste antwoord op de vraag hoe de school aan het kerndoel tegemoetkomt, betreft de programma's die de school gebruikt: De Vreedzame School en de Week van de Lentekriebels alleen in groep 8. Voor alle leerkrachten in het team is seksuele diversiteit volgens haar de normaalste zaak van de wereld, en onlangs kwam in groep 8 een meisje uit de kast. Maar voor sommige leerlingen is "het" juist niet de normaalste zaak van de wereld en dat krijgen ze van huis uit mee. Daarop reageert de school met lessen waarin wordt verteld hoe 'wij daarover in onze samenleving denken', maar die lessen liggen best gevoelig, omdat sommige kinderen niet willen dat hun ouders van die lessen afweten. Toen een jongen zich voor schooltheater verkleedde, zei een vader: 'Je maakt van mijn kind toch geen homo?' Het antwoord van de school was: 'Toch stoppen we daarom niet met die verkleding'. Anderzijds gaat een onderliggend thema als de ongelijkheid tussen man en vrouw volgens de schoolleider slechts over maatschappelijke kansen, en ligt genderdiversiteit te gevoelig om als school aan te snijden. Voor de schoolleider ligt daar dan ook de intuïtieve grens; intuïtief, omdat ze toegeeft er tot dan toe niet intensief bij te hebben stilgestaan. We zien hier een grotere voorzichtigheid en afzijdigheid, waarin de schoolleider tijdens het gesprek weer getriggerd wordt.

4.9.4 Betekenis voor leerlingen

Hoe positief een aansturende rol van de schoolleider kan uitpakken, blijkt ook uit het gesprek op een school met de drie lhbti-leerlingen, de homoseksuele docent, docent van Marokkaans-Nederlandse achtergrond en de teamleider onderbouw. In eerste instantie benadrukt de teamleider dat hun school geen expliciet beleid heeft wat betreft seksuele diversiteit. Maar waarin ligt dan het geheim van de open schoolcultuur, zoals we die opmerken? Gaandeweg het gesprek komt een aantal concrete acties naar boven die daar kennelijk aan bijdragen: tweewekelijks stuurt de directeur een goed gelezen nieuwsbrief naar zijn collega's, waarin hij met hen bespreekt hoe een maatschappelijke actualiteit van belang is voor de burgerschapsvorming van de leerlingen; alle secties wordt gevraagd wat zij met leerlingen doen aan democratisch burgerschap (zo is ook de behoefte ontstaan aan trainingen voor het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen); iedere twee weken hebben de mentoren met hun teamleider overleg (waarbij veel ruimte is voor het bespreken van casussen) en de directeur loopt wekelijks bij de docenten naar binnen om te kijken hoe de les verloopt. De docenten geven bij het gesprek aan dat het hun primaire taak is om leerlingen op te voeden en de directeur bevestigt dat hierin het commitment van het team merkbaar is. Volgens een leerling zijn er zowel actieve als minder actieve mentoren, maar toen zijn mentor hem aan het begin van het jaar vroeg of hij over zijn seksuele oriëntatie wilde praten, voelde hij zich gehoord toen hij aangaf daar geen behoefte aan te hebben. In de onderbouw besteden mentoren veel aandacht aan hoe men met elkaar omgaat. Alle mentoren van de brugklas zijn daarin getraind. Een leerling:

> Dan kreeg je mentorlessen over acceptatie en omgaan met elkaar. Ik vond het toen niet zo belangrijk, maar merk nu dat het wel ingeslepen is. Ik vond in de brugklas al die regels suf maar nu snap ik het wel. Ik ervaar ook geen autoriteit bij docenten. Ze staan niet boven ons. Ik heb geen zenuwen om een docent aan te spreken.

Een andere leerling:

> Het voelt alsof je het samen doet. Je mag overal voor komen maar je hebt niet het gevoel dat je in de spotlight staat. Iedereen is wel oké.

Op deze school heeft de leiding hoge verwachtingen van het team: er kan heel veel, maar er moet ook hard worden gewerkt. Maar de docenten wordt professionele ruimte gegeven. De schoolleiding is bezig met het managen van doelen, niet hoe docenten deze doelen bereiken. Dat is volgens haar de sleutel tot de cultuur van haar school waarin zowel op een vanzelfsprekende als zorgvuldige manier aandacht is voor seksuele diversiteit onder de leerlingen.

5 Observaties bij externe partners

5.1 Inleiding

Om zicht te krijgen op factoren die een school stimuleren of hinderen bij de aandacht voor seksuele diversiteit spraken we met externe organisaties en individuele aanbieders van programma's, interventies, adviezen of voorlichtingen op het gebied van seksuele diversiteit op scholen. In dit hoofdstuk worden standpunten en ervaringen weergegeven zoals vertegenwoordigers vanuit het buitenperspectief deze verwoord hebben tijdens de interviews. We beschrijven ze vanuit de vraag welke betekenis ze hebben voor hoe scholen hun verantwoordelijkheid nemen in het werk maken van seksuele diversiteit.

In een tiental gesprekken zijn we op zoek gegaan naar dilemma's, strategieën en goede praktijken die een rol spelen bij het structureel bespreekbaar maken van het thema op scholen, al dan niet in het kader van de zorg voor sociale veiligheid. De gesprekspartners vertegenwoordigen een divers aanbod zoals voorlichting, theater, lesmateriaal, film en workshops. We hebben gesproken met drie schoolbegeleiders, twee voorlichters, drie aanbieders met specifieke inzet (theatervoorstellingen, workshops over gender, films over islam en homoseksualiteit), een vertegenwoordiger van inzet op bredere maatschappelijke thema's, en een uitgever van lesmateriaal voor het basisonderwijs. Voor sommigen vormt seksuele diversiteit de kern van hun product of aanbod, bij anderen is het thema ingebed in een bredere benadering van bijvoorbeeld sociale veiligheid.

De meeste respondenten zijn actief in het voortgezet onderwijs; de meeste uitspraken in dit hoofdstuk hebben dan ook grotendeels betrekking op het voortgezet onderwijs. Eén schoolbegeleider en een uitgever spreken over hun ervaringen in het primair onderwijs. Daarnaast hebben de verschillende externe partners hun contacten op verschillende niveaus in de school; waar de één uitgebreide ervaring heeft in het werken met leerlingen en docenten, spreekt de ander vanuit samenwerking op directie- of bestuursniveau. Hun ervaringen in de benadering van, en interactie met scholen op deze verschillende niveaus biedt niet alleen inzicht in de rol van de school zelf, maar ook in schooloverstijgende drempels en voorwaarden.

5.2 Overheid, kerndoelen

Verschillende aanbieders beklagen zich over de 'lossigheid' en de vrijblijvendheid waarmee op dit moment de wettelijke eisen zijn geformuleerd over het aandacht besteden aan seksuele diversiteit en genderidentiteit. Voor sommige scholen zijn de kerndoelen de belangrijkste drijfveer om de aanbieders in te schakelen zodat ze een vinkje kunnen zetten. Dat scholen het kerndoel vrij mogen invullen betekent echter ook dat ze soms nu eenmaal geen prijs stellen op het aanbod; soms wil een gemeente nog weleens informeren of alle scholen wel meedoen met de voorlichting, maar regelmatig voelen de aanbieders en coördinatoren zich eerder gefrustreerd dan gesteund door de wetgeving. Bovendien zien ze scholen ook worstelen met het invullen van het onderwerp; iets meer pressie vanuit de overheid in algemene zin, en duidelijker richtlijnen over de elementen die de leerstof minstens zou moeten bevatten en de timing van verschillende onderwerpen per leerjaar achten de respondenten zeer wenselijk. Eén schoolbegeleider vermoedt dat het forceren van de eerste stap bij wat conservatievere scholen aan het einde van de rit minder energie kost, omdat er dan in elk geval een gezamenlijk gesprek

gevoerd zal moeten worden over de aanpak, weerstand of niet. Ten slotte wordt de suggestie genoemd om budgetten te oormerken, zodat bepaalde moeilijke thema's binnen school daaruit bespreekbaar kunnen worden gemaakt.

Een respondent suggereert een positieve prikkel in de concurrentie om excellente school te worden: het schijnt mogelijk te zijn om excellente school te worden op een bepaald deelgebied, zoals polarisatie.

> Ga eens een school zoeken die op dit thema excellent is. Leuke aanbeveling voor de staatssecretaris.

5.3 Externe invulling

Sommige aanbieders zien met lede ogen aan dat scholen met de inzet van hun aanbod kunnen 'afvinken' dat ze aandacht hebben besteed aan seksuele diversiteit en daarmee voldaan hebben aan de kerndoelen. Een workshop invliegen beschouwen de externe partners als een makkelijke oplossing, waarmee scholen geen recht doen aan het onderwerp en geen recht doen aan hun produkt. Bovendien laten sommige scholen daarmee kansen liggen om zelf, van binnenuit, het thema breder te integreren. Eén coördinator van voorlichtingen ervaart dit anders: het uitnodigen van externe voorlichters en het apart inroosteren van lessen over seksuele diversiteit levert een school immers meer werk op dan wanneer de docent het zelf zou meenemen in een eigen les. Bovendien moet hier ook gezegd worden dat de externe partners en aanbieders vermoedelijk onvoldoende zicht hebben op de inzet van een school búiten hun specifieke aanbod.

Verschillende voorlichters en aanbieders die in de klas komen, vermoeden dat leerlingen bij hun eigen docent niet het achterste van hun tong laten zien; zij merken dat ze in de andere setting met docenten of trainers van buitenaf juist openhartiger zijn dan in klassenverband. Een schoolbegeleider constateert dat het voor hen als buitenstaander vaak makkelijker is om bepaalde knelpunten of gevoelige onderwerpen bij teamleiders of management onder de aandacht te brengen, dan voor een docent.

Het onvermogen van docenten om het onderwerp seksuele diversiteit in de les aan bod te laten komen, wordt regelmatig genoemd als argument om aanbod van buitenaf in te schakelen. Daarbij noemen de respondenten enerzijds het gebrek aan kennis en sensitiviteit bij de docenten, wat het delen van hun specifieke expertise en achtergrondkennis wenselijk maakt. Anderzijds signaleren ze een ongemakkelijkheid bij docenten om seksuele diversiteit aan te snijden, omdat ze bang zijn dat een al te positieve houding ten aanzien van het onderwerp de relatie met de leerlingen en hun positie als docent bedreigt. Ook daarom zijn aanbieders van buitenaf extra geliefd.

> Ik denk dat docenten bang zijn omdat zij met die leerlingen nog een heel jaar door moeten. En op hemoment dat zij zich iets te open of iets te positief over dit onderwerp hebben uitgelaten, dat dat misschien aan hun gaat kleven, en dat ze daar.. dat dat hun relatie met de leerlingen kan vertroebelen. Op het moment dat je iemand van buitenaf haalt, dan is dat, dan zit daar een soort buffertje tussen.

Zo bezien lijkt het wel alsof leerlingen de grootste bedreiging vormen voor een leraar of gastdocent. De aanbieders van voorlichtingen of workshops, die zelf in de klassen met leerlingen werken, weerspreken dit. Ze zien beslist peer pressure, hormonen, onverschilligheid, weerstand en heftige reacties. Maar ook zien ze betrokkenheid, openhartigheid en het zelf-corrigerend vermogen van een groep. Maakt iemand het te bont in zijn reactie, dan roept de klas hem tot de orde: normaal doen, niet stom doen.

> Zeker als wij gaan begeleiden, van: wie wil daarop reageren? Dus op een gegeven moment worden de

uitschieters wel wat minder, en dan heb je wel consensus en dan raak je ook echt met elkaar in gesprek.

Als krachtig element binnen hun eigen interventies noemen de aanbieders de mogelijkheid tot identificatie. Je raakt pas echt gegrepen als leerling, wanneer je merkt dat het over jou gaat. De brede benadering van het genderspectrum, aangereikt via de metafoor van koekjes bakken, laat zien hoe succesvol die herkenning is.

> Terwijl onze workshop gaat over iedereen in de klas. Het gaat over wat is gender, wat is genderdiversiteit. Dat heb je in iedere klas. En wat is seksuele diversiteit. Dat gaat over je hele school, over de hele maatschappij.

Andere respondenten noemen bovendien het bespreken van universele onderwerpen: menselijke gevoelens, verliefdheid. Zowel een schoolbegeleider als een voorlichter benadrukken dat een luchtige en simpele aanpak laagdrempelig werkt; juist als je het onderwerp niet teveel opblaast, blijven zowel docenten als ouders 'aan boord' en kan er van alles besproken worden.

Voor christelijke jongeren is het gesprek met een jongere uit hun eigen achterban waardevol, omdat de vragen over de kerk en het geloof vanuit affiniteit met diezelfde achterban beantwoord kunnen worden. Wat culturele diversiteit betreft waarschuwen enkele respondenten voor de naïeve aanname dat 'een klas vol Ghanezen zich kan identificeren met een Turk voor de klas'. In cultureel diverse groepen is het veel zinvoller om de brede benadering te kiezen, zoals eerder besproken.

> Je zou denken: oh, Marokkanen, die kunnen elkaar begrijpen, maar die Marokkaanse jongeren zien hem eerder als een homo dan als een Marokkaan, waardoor er dus minder aansluiting is.

Het ter sprake brengen van seksuele diversiteit gaat de aanbieders vanzelfsprekend gemakkelijk af. Het is voor sommigen hun core business, of ze werken met trainers die gewend zijn lastige onderwerpen in lastige groepen te behandelen. Wat ze veel docenten gunnen, en in sommige gevallen ook kunnen aanbieden, is hierin ook van elkaar te leren.

> Tijd om met elkaar te praten over lastige thema's in de klas: hoe doe je dit nou eigenlijk met je leerlingen of met je studenten. Sommigen zijn daar al heel ver in, dat ze soort van experimenteren met verschillende manieren van aanpak. En anderen helemaal niet. Tijd creëren, bewustwording faciliteren en luiken openen bij docenten en schoolleiding is cruciaal. Maar jij hoe handel jij bij een grensoverschrijdende opmerking? Confronteer je de leerlingen? Of werk je toe naar een wereldbeeld verbreden van de leerling? En wat werkt er dan bij jou?

Een bevorderende factor is een situatie waarin docenten in teamverband kunnen en durven uitspreken dat zij vragen of moeilijkheden hebben ten aanzien van het thema seksuele diversiteit. Wanneer het gesprek op school daadwerkelijk gefaciliteerd en gevoerd wordt, hetzij met externe hulp, hetzij door teamleiders, dan kunnen docenten door deze uitwisseling beter inspelen op de (mogelijke) behoeften van hun leerlingen ten aanzien van seksualiteit en seksuele diversiteit.

5.4 Agenderen

In veel gesprekken wordt duidelijk dat het thema seksuele diversiteit bij lang niet alle scholen automatisch op het netvlies staat. In gesprekken tussen scholen en aanbieders met het bredere perspectief komt het niet vanzelf als onderwerp op tafel. Probeert een externe partner het gesprek op seksuele diversiteit te brengen, dan is een veelgehoorde reactie: 'Het speelt hier niet'. De beste reactie is vooralsnog doorvragen, blijven aanbieden en 'blijven wroeten'.

Vaak zijn er een paar telefoontjes nodig om eraan herinnerd te worden dat het weer tijd is voor de jaarlijkse voorlichting. En de telefoontjes of mails worden niet altijd beantwoord; de voorlichters betreuren dit, omdat ze dan ook niet weten waaróm er geen respons komt.

> En is het dan een thema, durf je het niet, is er geen geld, is er geen tijd, zit je in een reorganisatie of is je medewerker overspannen? Het kan van alles zijn!

De impuls moet volgens verschillende respondenten van buitenaf komen, of het nu een uitnodiging is voor een inspiratiedag of een verzoek om voorlichtingen in te roosteren. De ambassadeur sociale veiligheid, die bij uitstek wordt ingeschakeld als er sprake is van calamiteiten, verwondert zich erover.

> Er is nooit een calamiteit geweest die iets met homoseksualiteit of zo te maken had. En die zíjn er wel. En we weten ook nog, dat als het gaat om de relatie tussen pesten, suïcide en homoseksualiteit, dat daar bij homoseksualiteit een grotere kans is, hè. (…) Dus je mag wel constateren dat het interessant is dat het niet op de agenda staat bij die gesprekken. En het is ook interessant dat ik niet bij ieder gesprek denk: dat moet ik eens even navragen. Dus dat zegt ook iets over mijn gerichtheid, zeg maar, bij die gesprekken.

Toch zien veel aanbieders ook dat docenten en schoolleiding zelf de urgentie ervaren om in de school seksuele diversiteit en genderidentiteit aan de slag te gaan. Aandacht in de media maakt bijvoorbeeld dat het thema veelbesproken is in de klas.

Soms vormt een homonegatief incident de aanleiding voor een school om extern aanbod in te schakelen. Twee gesprekspartners noemen het pesten van een homoseksuele docent, in één geval zelfs met vertrek van de docent tot gevolg, dat de directie ertoe aanzet om actie te ondernemen. Ook gepeste lhbti leerlingen in de school zijn vaak de reden dat docenten contact opnemen met bijvoorbeeld het COC voor een voorlichtingsles. Dat een negatief incident de aanleiding is voor hun inzet betreuren de voorlichters, al noemt één gesprekspartner het ‘eervol’ om als probleemoplosser te mogen optreden.

Vaak noemen de respondenten de individuele coming-out van een leerling als trigger voor een school om met het thema seksuele diversiteit aan de slag te gaan; het kan opmerkelijk genoemd worden dat een coming-out kennelijk als ‘incident’ wordt opgevat. Eén voorlichter op de christelijke scholen stelt vast dat er eigenlijk geen incidenten meer zijn; iedereen kent immers tegenwoordig wel een homo of een lesbo, de aanwezigheid van een homoseksuele medeleerling werd vroeger als een incident beschouwd.

Ná een coming-out speelt het thema ineens extra op scholen, wat maakt dat docenten of directie met gerichte vragen bij de aanbieder komen.

> We vinden het ontzettend fijn als scholen dat doen, want dat betekent dat ze echt al een paar stappen vóór zijn. Dat er een zo veilig klimaat is dat een leerling dat durft uit te spreken.

Het komt ook voor dat een leerling bij de vertrouwenspersoon of mentor aangeeft uit de kast te willen komen, maar juist naar een aanleiding zoekt. De externe voorlichting wordt dan aangegrepen als zetje in de rug en desgewenst al wat naar voren gehaald in het schooljaar. Daarnaast noemen zowel een schoolbegeleider als een voorlichter dat zij waar mogelijk maatwerk leveren aan scholen; de vraag vanuit de school om kennisoverdracht aan docenten of bewustwording in een bepaalde klas is dan leidend voor hun interventie.

5.5 Apart agenderen

Verschillende aanbieders stellen ter discussie of het wenselijk is om seksuele diversiteit als thema apart te agenderen. Zowel onderling als individueel komen ze moeilijk tot consensus.

Enerzijds breken ze een lans voor een brede, inclusieve benadering. Sociale veiligheid kan als overkoepelende insteek versterkend werken, om verschillende redenen. Voor docenten, over wie

regelmatig wordt gezegd dat ze al zoveel moeten (genoemd worden o.a. omgaan met geld, drugs, cultuurverschillen, loverboys, radicalisering), kan het verlichting geven als seksuele diversiteit niet als een apart thema bij het takenpakket wordt gevoegd, maar is opgenomen in een overstijgende aanpak van sociale veiligheid op school. Het bezwaar dat de tijd die voor een les (of workshop of voorstelling) over seksuele diversiteit wordt ingeruimd van de lesstof afgaat, volgens een voorlichter een kwestie van 'verkeerde' prioriteiten, wordt vaak weerlegd doordat docenten zich terdege bewust zijn van de noodzaak om iets te doen aan het thema sociale veiligheid.

Daarnaast wordt dan ook de vraag naar de competentie van docenten om het thema aan de orde te stellen niet beperkt tot seksuele diversiteit, aldus een schoolbegeleider, maar verbreedt die zich. Verschillende respondenten signaleren ongemak en handelingsverlegenheid bij docenten, beslist niet alleen ten aanzien van seksuele diversiteit, maar ook ten aanzien van andere 'moeilijk bespreekbare thema's'.

> Als docenten handelingsverlegen zijn, zijn ze dat vaak niet op één thema. Als ze daar wat makkelijker in worden, gaan ze ook makkelijker met dit thema om, en ook makkelijker met polarisering of radicalisering.

Eén voorlichter constateert 'homo-moeheid' bij scholen, een schoolbegeleider noemt het thema 'niet sexy'. Inbedding in een aanpak met betrekking tot sociale veiligheid wordt geregeld als oplossing voor dergelijke drempels genoemd; toch is dat wellicht een vorm van symptoombestrijding die voorbijgaat aan de schroom om het thema daadwerkelijk – en expliciet – onderdeel van het schoolbeleid te maken.

Onder leerlingen met een migratie-achtergrond ziet de maker van een film over homoseksualiteit en islam die op verschillende middelbare scholen is vertoond, dat het behandelen van verschillende thema's tot een grotere bereidheid leidt om het thema seksuele diversiteit te bespreken, als het onderdeel is van een bewustwordingsproces ten aanzien van discriminatie van verschillende soorten minderheden.

> En homoseksualiteit bespreekbaar maken, dat wordt echt als iets Nederlands gezien. Dus als je het ook hebt over die andere onderwerpjes, die dan ook op hun betrekking hebben, dan wordt het iets meer misschien geaccepteerd als van: oh ja, dat is inderdaad ook een punt waarop mensen gediscrimineerd worden, laten we het daar ook over hebben.

Anderzijds maken voorbeelden uit de gesprekken duidelijk dat als het thema seksuele diversiteit niet actief geagendeerd wordt, het over het hoofd wordt gezien. Dat scholen regelmatig aangeven dat het 'niet speelt' onderstreept dit. Ook noemen enkele respondenten dat een reminder van hun kant doorgaans zeer wordt gewaardeerd door de scholen, omdat het thema anders toch onbedoeld van de radar af raakt.

5.6 Bevlogen docent, kernfunctionaris

Naast de constatering dat de impuls vaak van buitenaf moet komen, stellen de respondenten ook vast dat de aandacht voor seksuele diversiteit binnen een school vaak gebonden is aan een individuele bevlogen docent, de 'excuushomo in het docententeam', zoals een respondent het verwoordt. Deze docenten zijn vaak degenen die het initiatief nemen om bijvoorbeeld een GSA op te richten, een Paarse Vrijdag te organiseren of een externe aanbieder op de school uit te nodigen. Daarbij vinden ze niet altijd evenveel medestand binnen de school, zowel ten aanzien van het onderwerp als met betrekking tot het budget dat er soms mee gemoeid is.

> En godzijdank zat naast hem een collega van scheikunde, die zelf homo is, en die zei: "weet je, zo'n GSA met een constante zichtbaarheid op school, dat heeft nog wel wat voordelen hoor."

Die ene bevlogen docent wordt als zowel een krachtige als een kwetsbare factor gezien. Lukt het wél om het team mee te krijgen en budget vrij te maken om met het thema aan de slag te gaan, dan brengt hij vaak veel in beweging binnen een school. Dat kan de start van een GSA zijn of de ingang naar het docententeam om een workshop te gaan doen. Laat de docent het aan zijn aandacht ontsnappen, of gaat hij weg, dan verdwijnt daarmee ook de inzet van de school als geheel. Aanbieders van bijvoorbeeld voorlichtingen merken pas in het schooljaar daarna dat ze niet benaderd zijn.

De externe aanbieders hebben veel houvast aan een vaste contactpersoon die hun aanbod op de school coördineert, soms jaren achtereen. Soms is dat de eerder genoemde bevlogen docent, soms juist iemand aan wie het specifiek is toegewezen, vaak als kernfunctionaris sociale veiligheid.

> Maar er staat gewoon een mevrouw op en die organiseert het, want het is bij haar ondergebracht, nou, en dan gebeurt het.

Op het moment dat de voorlichtingen, workshops of voorstellingen regulier zijn ondergebracht bij een zorgcoördinator, onderbouwcoördinator of teamleider, ontstaan er ook minder snel hiaten in het contact, constateren de aanbieders. Vindt er dan een personeelswisseling plaats, dan is er sprake van een duidelijke overdracht waarin de aandacht voor seksuele diversiteit vanzelfsprekend wordt meegenomen.

5.7 Docenten: ongemak, sensitiviteit, opleiding

Zoals gezegd signaleren de respondenten regelmatig onwetendheid, ongemak en handelingsverlegenheid bij veel docenten, al geven zij aan dat dat zeer uiteenlopend en docentgebonden is. Voorbeelden die worden genoemd zijn wegkijken (pesten of onrust in de klas niet zien), een voorlichtingsles compleet ondermijnen door onbewust een vooroordeel te uiten, of het bespreken van het onderwerp in de klas vermijden (het betreffende hoofdstuk thuis laten doorlezen).

> Wat ik ook wel eens hoor, van: mijn klas is er nog niet aan toe. Dan bedoelen ze eigenlijk: ik ben er zelf nog niet aan toe. Dus mijn leerlingen zijn er niet aan toe, want ik weet niet zo goed wat de reactie gaat zijn, dus laat maar. Want ik ga het niet over een taboe onderwerp hebben in mijn klas.

Toch zien de respondenten ook dat de docenten ervaren dat ze er *iets* mee moeten, en reiken ze hen allerhande tips en mogelijkheden aan. Juist als de klas een vooroordeel dreigt over te nemen door een goedbedoelde maar ongelukkige interventie van de docent, grijpt een voorlichter dit aan om een bepaalde spelvorm te doen waarbij het vooroordeel kan worden ontkracht. Er worden schriftelijke tips achtergelaten na de les, met verwijzingen naar websites en organisaties waar meer informatie te vinden is. De docenten worden, als het even kan, net als de leerlingen meegenomen in de workshop, waardoor zij ook vragen kunnen stellen en nieuwe dingen kunnen leren. Soms helpt het om de docenten aan te spreken op hun professionaliteit, hun beroepshouding. Twee schoolbegeleiders hebben goede ervaringen met lhbti-specifieke trainingen voor docenten en mentoren. Veel aanbieders die in de klas komen, benadrukken het creëren van een open sfeer en een onbevangen houding bij leerlingen én docenten. Zo ontstaat een sfeer waarin iedereen onwetend en nieuwsgierig mag zijn, en waarin uitwisseling mogelijk is.

> En we hadden zoiets van: dat normaal zijn is misschien niet het beste om na te streven. Want wat is eigenlijk normaal? Wij wilden een inclusieve setting creëren. Dat het over iedereen ging. Reflectie, interactie, dialoog. In plaats van aanhoren, ontvangen, en acceptatie of tolerantie. We vragen ook wat van mensen, dus je moet ook wel wat laten zien. Mensen daar op een luchtige manier naartoe trekken is erg bevorderend voor de

bredere dialoog.

Regelmatig kijken respondenten op van het verschil in opvatting over wat de (maatschappelijke) norm is; wanneer docenten nog het woord 'homofiel' of 'ombouwen' gebruiken, het zelfs niet kunnen opbrengen om bij een filmvertoning in de les aanwezig te zijn, of – in het geval van een aantal orthodox-christelijke scholen – een ander standpunt hebben ten aanzien van het hebben van een relatie dan de voorlichters zelf. Niet alle docenten zijn zo open-minded als we zouden willen, merkt een schoolbegeleider op. Een ander schrikt van wat docenten kennelijk normaal gedrag vinden van hun leerlingen tijdens het nagesprek:

> Ja, wat weleens heel frappant is, als wij echt denken van oh man, wat heftig! Dat zo'n docent zegt: nou, het ging echt goed, hè!? (*lacht*) En dat je echt denkt: néé! Maar dan kan een docent soms al blij zijn dat iedereen is blijven zitten. Ook al worden er kokhalzende geluiden gemaakt, en... maar dat mensen niet weggelopen zijn.

Voorbeelden van goed geïnformeerde, sensitieve en gemotiveerde docenten zijn er echter ook te over. Vaak is het dan niet eens een themaspecifieke sensibiliteit, al helpt het als een docent 'toevallig' zelf homo is of vaker in het roze circuit verkeert. Algemene eigenschappen die de respondenten noemen in dit verband zijn empathie, openheid, betrouwbaarheid, relativeringsvermogen, benaderbaarheid. Ook zijn de vaak speciaal getrainde mentoren, zorgcoördinatoren of GSA-docenten beter op de hoogte en sensitief, aldus de respondenten. De band met leerlingen wordt vaak benadrukt als een belangrijke factor voor sociale veiligheid; een goede relatie tussen docent/mentor en leerling bevordert de leerprestaties, verlaagt de drempel om persoonlijke kwesties aan te kaarten en verhoogt de veiligheid in een klas en de mate waarin 'gevoelige thema's' besproken kunnen worden.

> Wat mij aan haar zo ontzettend inspireerde, was dat ze haar leerlingen als mensen behandelde. Niet als iemand waar ze verantwoordelijkheid over had, of moest opleiden, maar als mensen. Zij zag echt de mens.'

Hoezeer dit ook voor de hand lijkt te liggen, de respondenten noemen ook voorbeelden van docenten die zo'n relatie met leerlingen hun niet kunnen of willen hebben, en daarmee kansen mislopen. De focus in het onderwijs lijkt vooral te liggen op kennisoverdracht en leerprestaties, waardoor de eisen aan docenten ook primair bestaan uit vakkennis en didactische vaardigheden. De kritische vraag of docenten 'slechts' vakdeskundigen zijn of ook een moreel-pedagogisch kompas voor hun leerlingen, stellen vrijwel alle respondenten zichzelf hardop.

Er zijn wel scholen die docenten aannemen die geen mentor willen zijn. Dan denk ik: hoe kan het, dat je docent wil worden op een school, en dat je in het sollicitatiegesprek zegt: Ik wil geen mentor zijn. Die docent hoef ik niet. Die mist interesse in leerlingen. Nou, volgens mij is het vak het middel en niet het doel.

Daartegenover staat de docent die zijn pedagogische opdracht breder neemt dan alleen zijn eigen vakgebied.

> De docent die zegt: ik geef een vak als onderdeel om jongeren wereldwijs de wereld in te helpen. En dan vallen thema's die buiten jouw lesstof vallen maar wél in jouw les gebeuren, of waarmee ze komen vanuit een vorige les of vanuit de gang, die komen in je les. En die leraren zijn heel erg bereid om dat stukje mee te nemen.

De vraag hoever de pedagogische opdracht van de docent reikt mag volgens een enkeling wel wat vaker gesteld worden op scholen; één respondent pleit zelfs voor een radicale switch in het onderwijs. Enige teleurstelling in de jongere generatie docenten is er ook. De respondenten vragen zich af wat er onderwezen wordt op de docentenopleidingen. Ze missen zowel algemene competenties ten aanzien van het behandelen van gevoelige kwesties als specifieke kennis over lhbti. Een respondent werd in de

gelegenheid gesteld op een docentenopleiding een pilot te draaien met aanbod voor aankomende docenten geschiedenis.

> Het was een eyeopener voor mij, ik heb die zelf gegeven, en er kwamen allemaal vragen op het niveau van vragen die we krijgen in het voortgezet onderwijs. Van scholieren in het tweede, derde jaar van het voortgezet onderwijs. Ik denk: hallo, weet je wel. Jullie zijn toekomstige docenten.

Eén schoolbegeleider ziet veel verschillende organisaties, ook buiten het onderwijs, en merkt op dat in andere organisaties de HR-kant veel professioneler is opgebouwd dan in het onderwijs. Dat is een interessante constatering. Juist waar het niet alleen gaat over de juiste mensen op de juiste positie, maar ook over ontwikkeling en scholing van professionals, kunnen docenten nog een flinke slag maken; dat vraagt echter wel om de juiste organisatorische uitrusting van de scholen.

5.8 Concurrentie - samenwerking

Sommige aanbieders ervaren in het contact met scholen (onbedoeld) concurrentie van andere partijen. Uit de argumenten die scholen aanhalen blijkt dat dikwijls financiële overwegingen een rol spelen; er wordt dan bijvoorbeeld gekozen voor een serie voorlichtingen van het COC of ondersteuning door een gesubsidieerde instelling, en niet voor een workshop of voorstelling van een commerciële aanbieder. Dat het inhoudelijk om een heel ander produkt met een andere aanpak en een andere boodschap gaat, wordt niet altijd onderkend. Ook frustreert het weleens dat scholen en gemeenten geen zicht lijken te hebben op de kwaliteit of de effectiviteit van de geboden interventie, en liever investeren in een regionaal of lokaal initiatief waarvan het succes nog moet blijken. Sommige COC's ervaren het omgekeerde, als scholen buiten hun werkgebied een beroep doen op de voorlichting, omdat ze daar meer over te spreken zijn. Alle aanbieders noemen deze situatie onwenselijk en streven naar meer samenhang en minder concurrentie. Uiteindelijk hebben ze immers hetzelfde doel voor ogen.

In enkele regio's zijn in de loop der jaren sterke samenwerkingsverbanden ontstaan. Tussen GGD, gemeente en scholen, maar ook tussen verschillende organisaties met aanbod over seksuele diversiteit. Hierover spreken de betrokken partners met trots en tevredenheid. Commitment van de gemeente betekent ook een financiële borging, waarmee continuïteit van lhbti-beleid op scholen vrijwel gegarandeerd is, in één geval zelfs al 17 jaar lang. Doordat partners en organisaties elk vanuit hun eigen invalshoek samenwerken, ontstaat werkelijk een integrale aanpak van beleid, zorg, educatie en zichtbaarheid. De respondenten noemen de positieve energie die hiermee gepaard gaat en de stijgende resultaten in de monitor van de GGD als het gaat om lhbti-acceptatie.

> Want juist omdat wij geen concurrenten van elkaar zijn, omdat het echt appels en peren zijn, maar met elkaar maak je wel een leuke fruitschaal, en daar gaat het om.

Ook spelen sleutelfiguren dikwijls een rol bij een succesvolle samenwerking; zo inspireren of beïnvloeden bovenschools directeuren elkaar om, bijvoorbeeld, tóch overstag te gaan voor die voorlichtingslessen. Het online plaatsen van foto's met regenboogvlaggen bij scholen op Coming Out Day werkt als een positieve prikkel om mee te doen, niemand wil tenslotte achterblijven.

Samenwerking tussen verschillende aanbieders heeft geleid tot een handzaam overzicht voor scholen, waarop ze in één oogopslag kunnen zien welke interventie of workshop ze kunnen inzetten, over welk thema, in welk leerjaar. De ervaring van de aanbieders leert dat scholen op deze manier gemakkelijk een doorlopende leerlijn kunnen aanbieden in alle leerjaren, zonder dat afzonderlijke mentoren of coördinatoren op zoek moeten naar materiaal of aanbod voor hun eigen klassen. Als de impuls dan toch van buitenaf moet komen, dan maken dit soort samenwerkingsverbanden en

overzichten het wel zeer laagdrempelig voor de scholen, die er dan ook dankbaar gebruik van maken. Daartegenover ontbreken intern commitment en samenhang, wanneer het externe aanbod bepaalt hoe de leerlijn eruit ziet.

5.9 Lesmateriaal en omstreden standpunten

In verschillende gesprekken komt, al dan niet zijdelings, het onderwerp lesmateriaal ter sprake. Veel respondenten zouden graag zien dat seksuele diversiteit terloops wordt aangestipt, diagonaal door alle leerjaren en door alle kennisvakken heen. Zo moeilijk kan het niet zijn om een filmpje met twee vrouwen te kiezen om iets te laten uitleggen, of de klas een som te laten maken waarin twee vaders een uitstapje met hun kinderen maken. Voorbeelden te over in de fantasie van vele aanbieders. De uitgever van de zaakvakken in het basisonderwijs heeft daar echter een andere visie op, die ook bevestigd is door onderwijskundig onderzoek. Het inleiden van – bijvoorbeeld – rekenopdrachten met een verhaaltje is niet meer van deze tijd, omdat het de leerlingen zou afleiden van de eigenlijke opdracht. Dat zulke voorbeelden in de lesmethoden niet voorkomen weerspiegelt geen weerstand tegen seksuele diversiteit, maar een onderwijskundige opvatting over effectief leren.

> Die verhaaltjes zijn sowieso al veel minder, maar als je zegt: ik doe twee vaders, dat soort dingen, dan gaan die kinderen daarover vragen stellen. En dat leidt af van het uiteindelijke doel van de rekenles. Homoseksualiteit kan nogal, dat kan nog wel een beetje in veel klassen in de taboesfeer liggen, dus als het dan opeens die richting uitgaat, dan is die leerkracht, die heeft niks meer aan de rekenles.

Over het lesmateriaal ontstaat zo nu en dan ook wat onrust in streng christelijke kringen. Enkele jaren geleden constateerde de uitgever een terugloop in de verkoop toen seksuele diversiteit een duidelijker plaats kreeg in de lesmethode. Een groep reformatorische scholen screent de lesmethoden zeer kritisch ten aanzien van een aantal onderwerpen, zoals de evolutietheorie, seksualiteit in het algemeen, en seksuele diversiteit. Daarbij is vooral het schetsen van een kader waarin het praktizeren van een homoseksuele relatie wordt aangemoedigd voor de scholen niet acceptabel – juist die twee vaders met hun kinderen zijn dan een ongelukkige keuze.

De voorlichter op christelijke scholen herkent de discussie over het ‘relatiestandpunt’. Het is de reden dat hij wel wordt uitgenodigd op gereformeerde scholen, maar niet bij reformatorische scholen binnenkomt. Op de scholen waar hij voorlichting geeft merkt hij dat het voor de leerlingen geen issue is. De voorlichters vertellen als het zo uitkomt dat zij een relatie hebben, of dat ze er graag een zouden willen; als het al problematisch ligt, dan speelt dat vooral op beleidsniveau of onder de wat oudere generatie docenten.

> Wij zijn niet expliciet in het afwijzen van relaties. Wij vinden dat mensen dat zelf moeten besluiten, en volgens sommigen is de bijbel daar duidelijk in, dat het niet mag. Daar ben ik het persoonlijk niet mee eens. Als organisatie proberen we daar neutraal in te staan, maar voor reformatorische scholen is dat niet genoeg. Die willen dat je expliciet een standpunt inneemt.

5.10 Directie: draagvlak, commitment, zichtbaarheid

Dat commitment en draagvlak bij directie en management onmisbaar zijn, blijkt uit talloze voorbeelden. Het faciliteren van een GSA, het aansporen van een zorgcoördinator om voorlichtingen te organiseren, het opnemen van seksuele diversiteit in het curriculum en jaarplanning; steun van de directeur is voorwaardelijk. Is een school al wat langer bezig met het agenderen van seksuele

diversiteit, dan wordt het vanzelf een breed gedragen thema waarvan iedereen binnen de school het belang onderkent. Dan is 'de weg naar het borgen in beleid geplaveid door kennis en ervaring', aldus een schoolbegeleider.

Ook het samenstellen van een docententeam dat een divers en veilig collectief vormt is een belangrijke verantwoordelijkheid van de schoolleiding, niet in de laatste plaats als voorbeeld voor de leerlingen.

> Als jij van een paar docenten weet: dat is meester Willem en die is homo, die is supertof en die geeft dit-en-dit vak, dat draagt gewoon heel erg bij aan de ontwikkeling van die roze leerlingen zelf.

Zorgvuldige samenstelling en professionele ontwikkeling van het team – waarbij nadrukkelijk wordt gezegd dat het niet alleen de docenten betreft, maar iedereen binnen de school – wordt als een sleutel genoemd voor het creëren van een veilige schoolomgeving. Dat betekent dat een training over sociale veiligheid of de teambuilding na een fusie zodanig wordt ingericht dat niet alleen de vakdocenten meedoen, maar ook de receptionist, de conciërge en de kantinejuffrouw. De schoolbegeleiders hameren op het belang van teambuilding en intervisiegesprekken; de schoolleiding moet dit niet alleen initiëren maar ook zelf deelnemen.

> Schoolleiders moeten ook echt bereid zijn om te luisteren. En zij moeten zich wel kwetsbaar op durven stellen. Ze moeten echt oprecht willen horen en erkennen waar hun collega-docenten of conciërges eigenlijk daadwerkelijk tegenaan lopen. En wat er speelt onder jongeren op school.

Behalve investeren in vorming en training van de docenten noemen de respondenten ook het actief werken aan de groepsdynamiek onder leerlingen in de eerste schoolweken van het jaar. Het gezamenlijk opstellen van gedragsregels in de vorm van een convenant of gedragscontract, en deze ook consequent naleven, maakt dat docenten en leerlingen elkaar er daadwerkelijk sneller op aanspreken wanneer er 'homo' wordt geroepen in de gang. Eén van de voorlichters is bijna lyrisch over het klimaat op een aantal Vrije Scholen – daar zijn de diversiteit in het docententeam, de open cultuur en het consequent navolgen van de gedragsregels buitengewoon succesvol.

> De Vrije Scholen, die zijn echt, die zijn zó homo-minded, de voorlichters zeggen dan tegen mij: wat moeten we daar nog gaan doen, het is gewoon zo'n warm bad als je daar komt.

Een open schoolcultuur is een belangrijke bepalende factor, zo benadrukt ook één van de schoolbegeleiders.

> Het gaat over een goede schoolleider, het gaat over goede docenten die interesse hebben in hun leerlingen, die hun vak als middel gebruiken om tot contact te komen. Het gaat om een cultuur waarin je die missie tot in de haarvaten voelt.

Schoolbegeleiders en voorlichters noemen de concrete, fysieke zichtbaarheid van activiteiten rondom seksuele diversiteit in een school als een bevestiging dat het breed gedragen is. Binnenkomen op een open dag en overal GSA-posters zien hangen, of regenboogvlaggen op de dag dat de voorlichtingen gepland zijn, wijst op een zeker commitment.

Gevraagd naar goede voorbeelden en gunstige omstandigheden in scholen noemen de schoolbegeleiders verschillende factoren. De persoonlijke, intrinsieke motivatie van een directeur of docent is dikwijls bepalend voor wat er in een school gebeurt, zeker als het gaat om verankering van beleid. Als de meerderheid van de docenten en teamleiders het een belangrijk onderwerp vindt, treden zij op als een soort ambassadeurs en ontstaat er een 'sneeuwbal-effect'. Wanneer een school eenmaal bepaalde keuzes heeft gemaakt – financieel, om jaarlijks externe ondersteuning in te kopen, maar ook met betrekking tot het curriculum – zien de respondenten dat er een vanzelfsprekendheid ontstaat die

door de hele school voelbaar is.

Als ze het opgenomen hebben in beleid, als ze een doorlopende leerlijn hebben in educatie, want dat willen we graag, in alle leerjaren aandacht voor het thema. En niet alleen ingevlogen van buitenaf, maar ook gewoon door de docenten zelf. Als er aandacht is voor zichtbaarheid, als dat goed geregeld is, en als het opgenomen is in het zorgplan van de school. Dan gaat het goed. Dus als het op alle pijlers geborgd is.

6 De observaties in discussie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden zowel de observaties in de scholen als de waarnemingen van externe partners geduid in relatie tot eerdere onderzoeken. Zo plaatsen we goede praktijken in een bredere context en zijn we in staat om bevorderende factoren vast te stellen. Ondanks de kerndoelen over seksuele diversiteit en de Wet veiligheid op school lijkt de aandacht voor seksuele diversiteit bij schoolpersoneel over het algemeen niet vanzelfsprekend te zijn. Daarom nemen we de ervaringen van lhbti-leerlingen als uitgangspunt. Zij tonen waar het goed gaat, wat er ontbreekt en waar het knelt. De uitkomsten vragen om meer leerdoelgericht denken en handelen. Daarbij gaat het niet alleen over kennisoverdracht, maar ook over houding en gedrag, en over een open pedagogische cultuur waarin docenten bewust omgaan met hun eigen normatieve opvattingen.

In de tweede plaats wordt vastgesteld dat men om het stellen van leerdoelen, een uitgebalanceerd stimuleren van pedagogisch handelen en de bewuste omgang met normatieve opvattingen goed te faciliteren, bewust dient te kijken hoe het netwerk van professionals binnen én buiten de school daarop aansluit. Vervolgens wordt gemarkeerd dat scholen vaak niet doelbewust omgaan met specifiek homoschelden en -pesten. De mogelijke voorwaarden waaronder bewust handelen tegen deze vorm van discriminatie gestimuleerd kan worden verkend. We sluiten af met de blik vooruit welke mogelijkheden er zijn om scholen te ondersteunen bij de invulling van de kerndoelen over seksuele diversiteit en de Wet veiligheid op school.

6.2 Is de aandacht vanzelfsprekend?

De verzamelde praktijken bij scholen geven geen uitputtend beeld, maar wel inkijkjes in wat scholen doen in de aandacht voor seksuele diversiteit binnen het kader van de zorg voor sociale veiligheid. De moeilijke toegang tot scholen wanneer het gaat over seksuele diversiteit, is een signaal. De ervaring bij eerdere projecten, bedoeld om de inbedding van het thema te stimuleren, is dat scholen het moeilijk vinden om daar tijd voor vrij te maken. Ter illustratie: bij het meest recente onderzoek naar de invulling van de kerndoelen over seksuele diversiteit van de Inspectie gaf slechts 34 procent van de geselecteerde vo- en 28 procent van de geselecteerde po-scholen respons.

Bij de uitkomsten van het onderzoek van de Inspectie roept dat bijvoorbeeld de vraag op wat de geringe respons van scholen (28-34 procent) om aan te geven of ze invulling geeft aan de kerndoelen betekent. Van deze scholen geeft 80 procent aan werk te maken van seksuele diversiteit. Dit is slechts een kwart van alle scholen: hoe doen de overige scholen het? Daarnaast zijn in dit onderzoek de geïnterviewde docenten door hun schoolleiders geselecteerd uit de vaksecties biologie, maatschappijleer en levensbeschouwelijke vorming, waarmee een bijna exclusief vakdidactische opvatting over het kerndoel is gesuggereerd. Externe partners hebben aangeven dat zij waarnemen dat de impuls daartoe meestal van buitenaf komt, doordat het onderwerp hoog op de agenda van het nieuws staat of omdat de coming-out van een leerling aanleiding of reden is. Bij de weging van de goede praktijken vinden we het belangrijk deze overweging mee te nemen.

Bovendien nemen we in de uitkomsten van het onderzoek van de Inspectie verschillen waar tussen de ervaringen van leerlingen en de meningen van teamleiders en docenten. Docenten beoordelen hun tegemoetkoming aan de kerndoelen positief, maar leerlingen weten desgevraagd nauwelijks aan te geven waarover tijdens de lessen over het onderwerp is gesproken. De docenten in het rapport van de

Inspectie beoordelen zichzelf relatief positief met betrekking tot aanwezige kennis, terwijl lhbti-leerlingen (zowel in onze online enquête als in de spiegelgesprekken) aangeven dat docenten te weinig weten over seksuele diversiteit. Veelzeggender is de discrepantie met betrekking tot de beleving van sociale veiligheid. Teamleiders en docenten vinden over het algemeen dat de school veilig genoeg zou moeten zijn om uit de kast te kunnen komen, terwijl van de lhbti-leerlingen elf procent van mening is dat de school daarvoor daadwerkelijk veilig genoeg is (Kuyper & Ross 2015; vgl. Inspectie 2009 en Dankmeijer et al. 2009).

6.3 Lhbti-leerlingen, hun advies

De tegenstrijdigheid tussen het beeld bij de schoolleiding en de ervaring van leerlingen onderstreept dat het verstandig is om de ervaringen van lhbti-leerlingen als uitgangspunt te nemen voor het signaleren van goede praktijken. Schoolleiders en docenten zullen zeggen dat zij hun werk 'voor de leerlingen doen', maar in visie en beleid blijkt dat niet per definitie wordt getoetst of hun aandacht voor sociale veiligheid en seksuele diversiteit ook die gewenste impact heeft. Door leerlingen consequent als doelgroep te zien, ontstaat gemakkelijker de bereidheid om gezamenlijk vast te stellen welke doelen men voor de leerlingen wil bereiken. De school is niet de doelgroep, maar de uitvoerder. Om uitvoering te geven aan de doelen voor leerlingen, moet je dan ook als uitvoerder (schoolleider en -personeel dus) intrinsiek betrokken zijn bij het programma dat je daarvoor bedenkt en uitvoert. Voor intrinsieke betrokkenheid is zelfreflectie nodig, zowel individueel als in teamverband. Alleen op die manier kan zowel een gezamenlijke visie ontstaan, als helder worden welke persoonlijke hindernissen het personeel ten aanzien van de aandacht voor seksuele diversiteit moet nemen, welke professionele houding men daarbij inneemt en welke vaardigheden men hiervoor oefent.

Bij het luisteren naar wat lhbti-leerlingen zeggen over sociale veiligheid en aandacht voor seksuele diversiteit gaat het daarom vooral om te horen wat hun idealen zijn, wat zij met het onderwijs en tijdens hun schoolcarrière willen bereiken. Uit hun verhalen komen gemeenschappelijke doelen zonder veel moeite boven water. Het is wel de taak van schoolleiders en docenten dat ook te doen. Goede gelegenheden hiervoor zijn sociale ruimtes zoals GSA's, waar lhbti-leerlingen zich veilig genoeg voelen om zichzelf te zijn en te worden, en na te denken over wat voor school zij willen vormen. Ook inputgesprekken tussen personeel en leerlingen zijn waardevol, bijvoorbeeld door middel van een spiegelgesprek of door de leerlingen- of medezeggenschapsraad proactief te betrekken.

Lhbti-leerlingen leggen veel nadruk op het bespreekbaar maken van de diversiteit die zij ervaren bij hun eigen seksuele oriëntatie, spreiding van die bespreekbaarheid over vakken en docenten, een normatief kader, een heldere en duidelijke aanpak tegen homopesten en een schoolleider die bij dat alles het voortouw neemt. De laatste twee betreffen organisatie en taakverdeling, de eerste drie zijn relevant om vast te stellen wat men met de leerlingen op school wil bereiken.

6.4 Lhbti-leerlingen, hun behoefte

Het veelkleurige spectrum van seksuele diversiteit en genderidentiteit zoals genoemd in hoofdstuk 4 blijkt lhbti-leerlingen te helpen in hun zoektocht naar identiteit. Dat gebeurt op twee manieren: enerzijds door het gegeven dat er veel mogelijk is en zij zich niet aan "een hokje" hoeven te binden, anderzijds door tegelijkertijd daaraan houvast te ervaren bij de grote variatie aan gevoelens en oriëntaties die zij bij zichzelf waarnemen tegenover het traditionele discours van cisgender heteroseksualiteit én homoseksualiteit. Van daaruit is goed te begrijpen dat zij voor alle leerlingen voorlichting wensen met dat lhbtiqap+ perspectief. Daarmee willen zij bereiken: begrip (dus inzicht) en respect (dus een positieve houding en positief gedrag) van medeleerlingen voor hoe zij zelf zijn.

Inzicht dat “homo’s en lesbo’s” zo verschillend zijn, zou volgens hen bij hun heteroseksuele medeleerlingen moeten leiden tot de conclusie dat iedereen verschillend is, dat verschillen dus de norm bepalen en dat buitensluiting op grond van verschillen daarom zinloos is.

We kunnen dit vergelijken met een ander voorbeeld van identiteit, waarbij een open houding minstens zo belangrijk is. Sommige wetenschappers pleiten voor meer kennisoverdracht van verschillende religies om bijvoorbeeld moslimleerlingen, die lhbti-jongeren in ervaren discriminatie volgen, het gevoel te geven “dat zij erbij horen”. Door die bespreekbaarheid zouden zij minder bang zijn om voor hun geloofsbeleving uit te komen, aangezien zij ervoor gediscrimineerd worden, waardoor ze gedwongen worden een wezenlijk deel van hun persoonlijkheid te onderdrukken. Wanneer leerlingen hun opvattingen en twijfels niet durven uit te wisselen, kunnen ze zichzelf niet alleen moeilijker uiten, maar ook moeilijker ontwikkelen (Pels 2011; vgl. Bouma et al. 2015). Tot vergelijking met uitsluiting op grond van die vorm van identiteit worden we getriggerd wanneer we de leerlingen tijdens één van de spiegelgesprekken horen zeggen dat leerlingen met van huis uit een andere mening over seksuele diversiteit, niet overtuigd kunnen worden. De leerlingen kunnen zich voorstellen dat je ook die leerlingen de ruimte geeft om hun mening te uiten en de tijd geeft om hun mening over seksuele diversiteit wel of niet bij te stellen. Het kader dat die ruimte veilig genoeg maakt, is niet het doorlopende gesprek zelf, maar het aanleren en oefenen van respectvol gedrag. Welke weg daarnaartoe leidt, kunnen de leerlingen niet goed aangeven. Andere wetenschappers benadrukken dat specifieke voorlichting over geloofsrituelen geen effect heeft voor de acceptatie van andersgelovigen, terwijl specifieke voorlichting over gender en seksuele voorkeur wel effect lijkt te hebben voor de acceptatie van seksuele diversiteit (vgl. De Graaf et al. 2003). Mogelijk is dit het geval wanneer sprake is van een open dialoog, die begrip bevordert over wat leerlingen met elkaar delen, zoals mensenrechten.

6.5 Docenten en leerdoelgericht denken

Schoolleiders en docenten hebben de taak om de contouren die de leerlingen schetsen, te articuleren en uit te werken. In de bijeenkomsten en gesprekken zeggen docenten desgevraagd te weten wat ze met de leerlingen willen bereiken (zoals in de werksessie over het curriculum), maar zijn ze daar niet vanuit zichzelf mee bezig (zoals is gebleken in het spiegelgesprek). Ook veronderstellen docenten vaak dat ze bij leerlingen niet veel meer kunnen bereiken dan hen uit te dagen om na te denken. Dit is een goed beginpunt, maar vraagt om meer visie en strategie hoe je als docent aan de houding en vaardigheden van de leerlingen kunt werken. In onze observaties zien we dit op verschillende manieren bevestigd.

6.5.1 Pedagogisch “onbewust bekwaam”

Naar analogie van de vier leerfasen van de psycholoog Abraham Maslow, van onbewust onbekwaam naar bewust bekwaam, stelt Frits Prior dat scholen in hun bewustzijn ten aanzien van een sociaal veilige school voor lhbti-leerlingen in vier kwadranten kunnen verkeren.

(1) onbewust onveilig (er vindt geen actie plaats),
(2) bewust onveilig (er is sprake van visievorming en een plan),
(3) bewust betrokken (er is een gemeenschappelijk bewustzijn en er zijn concrete acties) en
(4) onbewust betrokken (alles “gaat als vanzelf”) (Prior 2005).

Dit is meer een situatiebeschrijving dan een stappenplan. Bovendien verschillen scholen sterk in het tempo en de formaliteit waarmee ze van de ene naar de andere situatie overgaan. Met het oog op de waargenomen praktijken zijn de meeste scholen in te delen bij kwadrant één en vier. Tijdens de

spiegelgesprekken laten scholen ook zien dat ze vanuit een bewuste betrokkenheid tot nieuwe ideeën komen en nieuwe concrete acties bedenken (kwadrant drie). In kwadrant vier herkennen we de scholen waar een open pedagogisch klimaat heerst, dat voor hen tevens een vanzelfsprekende betrokkenheid betekent voor lhbti-leerlingen. Er heerst een zekere vanzelfsprekendheid om het onderwerp, ook op verzoek van leerlingen, ter sprake te brengen. Uit een aantal praktijkervaringen blijkt dat een bewust uitgewerkte pedagogische visie, organisatorisch ondersteund, ook positieve impact heeft op het stimuleren van een respectvolle houding naar seksuele diversiteit zonder dat een specifiek plan dat in beweging heeft gezet of men daarop expliciet reflecteert. Zo'n cultuur lijkt een noodzakelijke voorwaarde om doelen van inzicht, onderling begrip en een respectvolle houding te behalen.

Garandeert een veilige, open pedagogische schoolcultuur voldoende aandacht voor seksuele diversiteit? Enerzijds lijkt er een aanjagende werking uit te gaan van verbreding van het perspectief, anderzijds wordt daarbij het onderwerp seksuele diversiteit tóch gemakkelijk vergeten. Scholen lijken onder de paraplu van sociale veiligheid of maatschappelijk gevoelige onderwerpen eerder geneigd om in competentietrainingen en intervisie ook werk te maken van seksuele diversiteit; wanneer docenten handelingsverlegen zijn op één moeilijk onderwerp, dan zijn zij dit meestal (ook) op meerdere van die onderwerpen. Tegelijkertijd lijken scholen op het specifieke onderwerp van seksuele diversiteit soms ambivalent: enerzijds waarderen ze de agendering van seksuele diversiteit door externe partners omdat ze anders zelf de aandacht weer verliezen, anderzijds vertonen ze daarbij een soort "homo-vermoeidheid".

6.5.2 Uitwerking van leerdoelen

De Inspectie heeft geconcludeerd dat het onderwijsaanbod om aan de kerndoelen invulling te geven nu vaak incidenteel is. Scholen stellen geen leerdoelen en hebben geen zicht op resultaten of effectiviteit. Het ontbreekt aan een samenhangend onderwijsaanbod, zowel bij schoolleiders als bij docenten, ongeacht de achtergrondkenmerken van de school (zoals grootte, leerlingenpopulatie, denominatie en stedelijkheid). Overigens moet worden opgemerkt dat de vraagstelling naar doelen in de enquête enigszins algemeen was; schoolleiders en docenten konden selecteren op: bewustwording, bespreekbaar maken, kennisoverdracht, voorlichting, stimuleren van discussie, bevorderen van veiligheid, tegengaan van vooroordelen en tegengaan van pestgedrag.

Hoe vager doelen geformuleerd worden, hoe minder effect kan worden gesorteerd. Wanneer bovendien onderliggende emoties en houdingen niet worden aangesproken, zal kennisoverdracht alleen gebruikt worden om de eigen houding te versterken. Kennisoverdracht alléén is niet voldoende om een negatieve houding om te zetten in een positieve houding (Enzerink 2013). Hoewel het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO in 2015 de kerndoelen rond seksuele diversiteit heeft uitgewerkt in een leerplanvoorstel voor houding, vaardigheden en kennis van leerlingen, ontbreekt bij schoolteams een bewuste uitwerking en doorontwikkeling daarvan. De extern aangereikte leermiddelen blijven vaak beperkt tot leerlingen te laten reflecteren op diversiteit (zodoende het type "kennis" aansprekend) en bij uitgevers blijkt onduidelijkheid en onzekerheid over wat leerlingen zowel minimaal als optioneel moeten leren (vgl. voor een uitgebreidere toelichting hierop: Dankmeijer & Bron 2014, hfdst. 2). In de eigen klas laten docenten over het algemeen een grote mate van vasthoudendheid zien in het volgen van de educatieve methoden. Bovendien vraagt het werken aan houdingsdoelen veel vakkundigheid alsook afstemming binnen het team om de kerndoelen uit te werken naar een vakoverstijgend en leerjaren doorlopend leerplan.

Om te werken aan houdingsdoelen met betrekking tot seksuele diversiteit – de kerndoelen leggen niet voor niets de aandacht bij een respectvolle houding – is binnen het onderwijs nog een wereld te

winnen. De potentie is aanwezig, zoals blijkt uit brainstormsessies met docenten over welke doelen zij met leerlingen wil bereiken. Een preciezere uitwerking daarvan leidt tot een meer bewuste inzet van interventies tijdens lessen en daarbuiten, zoals die weer werkzaam blijken te zijn voor het bereiken van specifieke doelen. Werkzame elementen zijn reeds in kaart gebracht (Felten et al. 2015, vgl. Vonk 2016 en de matrix voor aspecten en niveaus in aandacht voor seksuele diversiteit, uitgaande van de taxonomie van onderwijsdoelen van Benjamin Bloom en David Krathwohl, in Enzerink 2013). Veelal blijken ze nog niet bekend bij scholen of bewust in de lespraktijk en dagelijkse omgang op scholen worden ingevlochten. Met de bovenstaande handreikingen, ontwikkeld op basis van werkzame elementen, hebben scholen een kader in handen waarmee zij doelgerichte keuzes kunnen maken in wat zij met hun leerlingen willen bereiken. Scholen dienen zelf te beoordelen wat geschikt is om te vertalen naar visie en praktijk van hun school. Maar er is veel voor te zeggen dat het behoort tot de professionaliteit van de school om met behulp van een dergelijk kader te komen tot een helikoptervisie, als onderdeel van haar professionalisering ten aanzien van het werk maken van sociale veiligheid en seksuele diversiteit.

6.5.3 Professionals willen werken aan houding

De insteek bij het exploreren van doelen sluit bovendien goed aan bij de cultuur van professionaliteit waarbij docenten niet in detail wordt voorgeschreven wat ze dienen te doen, maar geholpen worden om hun eigen keuzes te maken. Zoals de gemeenteambtenaar, met tientallen jaren ervaring in de samenwerking met scholen, opmerkt:

> Als mijn doelen voor de leerlingen zijn: wensen en grenzen helder krijgen, goede informatie geven, een veilige sfeer creëren, enz., dan moet ik de scholen ook op die manier benaderen. Ik merk dat scholen dat een verademing vinden. Dan komt hun intrinsieke motivatie op gang. En als docenten twijfelen, is het belangrijk om te appelleren aan hun intrinsieke motivatie. Dan stel je de vraag: wat gun je jouw leerlingen? Wat moeten leerlingen kunnen, wat moeten ze leren, wat gun je ze op die terreinen? En hoe vertaal je dat naar de handeling die je morgen kunt doen? Als docenten via deze vragen het gevoel krijgen dat ze een doel voor ogen hebben, dan is er al veel bereikt.

Ook uit de uitkomsten van de pilot “Sociale veiligheid lhbt-jongeren op school” bleek dat sommige scholen worstelden met de te grote mate van vrijheid die ze hadden wanneer ze niet hadden gereflecteerd op wat ze wilden bereiken, ondanks een aantal heldere voorwaarden die waren vastgesteld om aan de pilot invulling te geven. Kennelijk zijn scholen of docenten geneigd te kiezen voor de eenvoudige oplossing om een aantal losse acties uit te voeren. Het nadeel daarvan kan zijn dat slechts de voor de hand liggende ideeën op tafel komen en worden uitgevoerd (Bucx & Van der Sman 2014: 100). De consequentie daarvan is dat het effect van de aandacht voor seksuele diversiteit niet kan worden gemeten (Inspectie 2016/1: 75-6) en dat samenhang nauwelijks zichtbaar is. Een positief voorbeeld is dat van een basisschool, waar de schoolleider een werkgroep in het leven riep met docenten en ouders om gezamenlijk te brainstormen over een doorlopende leerlijn rond relaties en seksualiteit inclusief seksuele diversiteit. De schoolleider:

> Mijn insteek is vooral (…) dat de doodsteek voor het onderwijs is dat je te weinig in samenhang aanbiedt. Dus een beetje van dit, een beetje van dat, een projectje zus, lentekriebels zo. Van alles een beetje. Het gevolg is dat alles half wordt gedaan en niet beklijft (Bucx & Van de Sman 2014: 102).

De vorming van een dergelijke groep kan ook de sleutel vormen om draagvlak te vergroten en weerstand weg te nemen. Op die manier kunnen immers gezamenlijk plannen worden bedacht en ontwikkeld. Uitwerking naar concretere doelen op houding en gedrag leidt ertoe dat meningsverschillen binnen het team zichtbaar worden. Er zijn werkzame methoden voorhanden om met weerstanden om te gaan of de wijsheid van de minderheid in de beslissing van de meerderheid mee te nemen. Een dergelijke werkgroep – of de inzet van het hele team – vormt tevens de verbinding

tussen het vaststellen welke doelen de school (en ouders) met de leerlingen wil bereiken enerzijds, en de wijze waarop die doelen bereikt dienen te worden anderzijds. Bij het laatstgenoemde gaat het over hoever de taak van de school reikt en wie van de school welke verantwoordelijkheid neemt voor de uitvoering (vgl. een uitgebreide, onderbouwde beschrijving hoe dit is te realiseren, met goede voorbeelden van uitvoering in: Dankmeijer et al. 2012). Ten slotte geeft zo'n gezamenlijke aanpak perspectief voor twee andere knelpunten die we in onze observaties van praktijken waarnemen.

6.6 Docenten en reflectie op eigen normatieve opvattingen

Het eerste knelpunt betreft de bespreekbaarheid van seksuele diversiteit. Het klasgesprek over seksuele diversiteit wordt in de praktijk nogal eens afgeschoven naar de taak van vakdocenten of gastlessen van ervaringsdeskundigen. Externe partners nemen hierbij waar dat docenten vaak gemotiveerd worden door het idee dat het hun positie als docent en de goede verhouding met de leerlingen in gevaar zou brengen wanneer zij het onderwerp zelf aansnijden, terwijl de externe partners zelf bij de leerlingen bereidheid zien om er over te praten. Bovendien kan de school zich realiseren dat wanneer gastlessen niet worden ingebed, bij leerlingen de indruk kan ontstaan dat alleen met buitenstaanders over het onderwerp kan worden gepraat en de school hiervoor wellicht toch geen veilige plek is (Brucx & Van der Sman 2014: 115). Wanneer we veronderstellen dat externe aanbieders bedrevener zijn in bespreekbaarheid, betekent dit dat individuele docenten zich niet bekwaam voelen om het onderwerp te bespreken, in de zin van "bewust onbekwaam".

We kunnen constateren dat de zelfreflectie van individuele docenten meer specifieke ondersteuning verdient. Eerder werd reeds het gebrek aan reflectie genoemd op hoe het team tegemoetkomt aan gezamenlijk vastgestelde doelen voor de leerlingen, en het gebrek aan kennis van werkzame elementen van interventies. Vervolgens kan er (zoals blijkt uit de praktijkervaring van alliantiepartner School & Veiligheid) sprake zijn van een algemeen professioneel tekort aan pedagogisch-didactische vaardigheden om maatschappelijk gevoelige onderwerpen te bespreken. In de praktijken die we hebben waargenomen, merken we een nog meer specifieke oorzaak. Deze betreft het normatief ongemak dat docenten ervaren wanneer ze reflecteren op hun persoonlijke mening en houding ten aanzien van seksuele diversiteit. Docenten voelen zich desgevraagd geconfronteerd met eigen, maar ook maatschappelijk bepaalde, normatieve opvattingen ten aanzien van: seksuele identiteit (ervan uitgaande dat ieder een heteroseksuele voorkeur heeft tot het tegendeel blijkt), sekse identiteit (ervan uitgaande dat ieder mens een man of een vrouw is en zich dienovereenkomstig dient te gedragen), leefstijlen (ervan uitgaande dat ieder mens een langdurige, monogame relatie dient te hebben), en openheid en uitsluiting (ervan uitgaande dat gedrag dat afwijkt van de waarden van de gemeenschap onzichtbaar dient te blijven en/of uitsluiting op grond daarvan dient te worden gerechtvaardigd) (vgl. Enzerink 2013). Wanneer docenten zich van dergelijke persoonlijke opvattingen niet bewust worden en die bovendien niet in teamverband durven bespreken, kunnen ook geen duidelijke professionele keuzes worden gemaakt, hoe, wanneer en door wie het onderwerp binnen de school wordt besproken. Zo kunnen docenten bereid zijn pesten te voorkomen of aan te pakken, maar wel reageren in termen als: 'Wanneer jongens zich verwijfd gedragen, lokken ze eigenlijk zelf reacties uit'. Of: 'Coming-out is prima, als we de jongens maar niet zien zoenen op school' –terwijl er geen bezwaar heerst tegen zoenen van heteroleerlingen. Juist omdat dit verschil in normatieve veronderstellingen vaak onbewust speelt, is expliciete openheid binnen het team hierover gewenst. Zulke openheid biedt de ruimte om tegemoet te komen aan de genuanceerde ideeën die (lhbti-)leerlingen hebben over hoe het onderwerp in verschillende gradaties en intensiteit aan de orde kan komen, vanuit verschillende vaksecties, in mentorlessen en in verschillende leerjaren. Bovendien ontstaat ruimte voor bewustwording in hoeverre de samenstelling van het team ten opzichte van haar

leerlingen de voorbeeldfunctie van rolmodel heeft en hoe haar eenzijdigheid daarin kan aanvullen. Een dergelijk gesprek vraagt om leiding.

Bij een dergelijk gesprek dient de school vast te stellen wat haar eigen ethische kader is. Lhbti-leerlingen vragen er in meerderheid om dat de school normen stelt aan wat acceptabel is in uitspraken en gedrag. Omdat scholen te maken hebben met een diversiteit aan opvattingen over waarden en normen (van ouders en schoolpersoneel), kunnen ze geneigd zijn keuzes achterwege te laten, zeker wanneer het onderwerpen betreft die maatschappelijk gevoelig liggen. Bovendien wil de school geen mensen en overtuigingen uitsluiten en verhoudt de pedagogische ruimte die de school wil creëren zich spanningsvol met het paal en perk stellen aan een vrije meningsuiting. Zonder een bewuste visievorming zal de ene of andere minderheidsgroep discriminatie blijven ervaren.

6.7 Expliciete aandacht voor “homopesten”

Dit kan worden verhelderd aan de hand van het voorbeeld van “homopesten”. In de waargenomen praktijken hebben we gezien dat gewerkt wordt aan de verbinding van een open en veilig pedagogisch klimaat met concrete acties rond seksuele diversiteit. Dat blijkt een belangrijk effect te hebben op de veiligheidsbeleving van lhbti-leerlingen. Waarom die verbinding belangrijk is komt aan het licht wanneer leerlingen met de docenten doorpraten over de ruimte die ze pesters willen geven om zich bewust te worden van hun daden en van het verschil tussen plagen en pesten. Lhbti-leerlingen voelen zelf goed aan wanneer iets grappig of vriendschappelijk is bedoeld en wanneer discriminerend, maar het gegeven dat alleen zij dat aanvoelen, maakt duidelijk dat het gesprek daarover binnen de school noodzakelijk is. Veel docenten twijfelen of ze moeten ingrijpen bij het schelden voor homo ‘omdat het toch ook vriendschappelijk bedoeld kan zijn’. Tegelijkertijd realiseren ze zich dat leerlingen zich vaak niet bewust zijn van de impact van hun grappen en scheldwoorden. Die verwarring is goed te verklaren vanuit het gegeven dat “homo” binnen groepen zonder open acceptatie van seksuele diversiteit, alleen vriendschappelijk kan worden opgevat bij zeer goede vriendschap, waarbij de jongen die wordt aangesproken, weet dat iedereen weet dat hij geen homo is. Ook dan is de term dus negatief bedoeld en wordt ze gebruikt om op subtiele wijze de masculiniteit van de vrienden te bevestigen (wat onderstreept wordt door het feit dat meisjes nooit op deze manier worden aangesproken). Lhbti-leerlingen geven aan dat ook docenten met deze vorm van masculinisering kunnen meedoen, terwijl ze dit zelf, vaak dus onbewust, kunnen beschouwen als ‘leerlingen een beetje leuk voor paal zetten’.

Zoals we constateerden blijft de sociale veiligheid van lhbti-leerlingen blijkens herhaaldelijke onderzoeken van het afgelopen decennium, significant lager dan bij andere leerlingen. Niet alleen worden zij meer gepest, maar ook is de sociale afstand naar lhbti-leerlingen groter. Subtiele vormen van uitsluiting komen veelvuldiger voor dan openlijke vormen van lhbti-discriminatie, zoals: de angst van heteroseksuele jongeren om lhbti-jongeren te benaderen, vooral vanwege hun eigen zoektocht naar en onzekerheid over gender- en seksuele identiteit; hun heteronormatieve opvattingen, vanwege een maatschappelijke context waarin zij verkeren en waarvan zij de idealen als ijkpunt overnemen; en het onderwerp van seksuele diversiteit als een gevoelig en niet óók normaal thema te beschouwen (DeWaele 2010). Lhbti-jongeren internaliseren die homonegativiteit, en dat patroon van stille aanvaarding maakt signaleren nog lastiger. Die internalisering houdt namelijk in dat lhbti-jongeren discriminatie vergoelijken omdat veel “homo’s” zich toch abnormaal (lees: verwijfd) gedragen, dat ze een negatief toekomstbeeld koesteren omdat men denkt dat een lhbti’er een leven alleen in eenzaamheid kan doorbrengen, of dat ze de neiging hebben zich aan te passen aan de gendernorm die in de directe omgeving heerst. Sociaal veilige ruimtes om zichzelf te kunnen zijn, zoals GSA’s (of buiten de schoolomgeving: Jong&Out-groepen), kunnen die internalisering doorbreken. Maar het geeft ook aan dat die specifieke beleving van onveiligheid leren op school negatief beïnvloedt. Bovendien hebben we gezien dat sociaal veilige ruimtes binnen de school niet kunnen verhinderen dat leerlingen

buiten die cirkels en nog steeds binnen dezelfde school, op hun hoede zijn. We vragen ons af of een generalisering van dit probleem tot generieke aandacht voor sociale veiligheid voldoende werkt. Ter vergelijking: ook moslimleerlingen worden meer gepest (lees: gediscrimineerd). Waar diversiteitsbeleid geen expliciete invloed heeft op veiligheidsbeleid, kan het gebeuren dat zelfs docenten bij pestgedrag naar leerlingen van deze minderheden meelachen of wegkijken (Bouma et al. 2015). Het tweede rapport van het "Network of Experts working on the Social Dimension of Education and Training" (NESET, opgericht op initiatief van de Europese Commissie) over pesten onderstreept dit. Dit rapport suggereert dat de (holistische) benadering door die sociale omgeving van een school te willen hervormen met behulp van duidelijke gedragsregels tegen pesten contraproductief kan werken omdat de verschillende behoeften en specifieke context niet worden aangesproken (NESET: 48-9). Holistische schoolbenaderingen zijn volgens het rapport vaak nog te smal: alleen gericht op sociale competenties, burgerschapsvorming en culturele expressie en bewustwording, terwijl het bij de specifieke vormen die ontstaan door bijvoorbeeld maatschappelijke ongelijkheid tevens gaat om emotionele behoeften en bewustwording (NESET: 38, 50). Een holistische schoolbenadering voor sociale veiligheid en tegen pesten, zodat ze ook werkzaam is in context van ongelijkheid van minderheden, zou beter kunnen betekenen dat er gewerkt wordt binnen

> a social-ecological framework of treating the students, school and connections to parents as being part of an interconnected system of relations (Bronfenbrenner, 1979; Espelage and Swearer, 2010). This systemic dimension interrogating school climate, institutional culture and relationships is an important broadening of perspective beyond simply treating bullying as a problem of individuals (NESET: 34).

Tot nu toe wordt aan homopesten vaak gewerkt met een uitsluitend generiek perspectief, waarbij incidenten zeker worden aangepakt, maar acties rond seksuele diversiteit incidenteel zijn, hetzij als follow-up van een dergelijk incident, hetzij als invulling van de wettelijke verplichtingen.

Dat lhbti-leerlingen vragen om een expliciete aanpak van homopesten verdient aandacht, zeker wanneer we ons realiseren dat zij vaker worden gepest, vaker te maken hebben met geweld en vaker denken aan suïcide. Homopesten heeft een aantal eigen determinanten ten opzichte van pesten in het algemeen, waarvan de belangrijkste zijn dat de afwijzing van de dader, die vaak ligt bij gender niet-conform gedrag, voorkomt uit een breder gedragen, normatieve afkeer en daardoor een maatschappelijk aanvaarde context heeft (pesten in het algemeen wordt in geen enkele maatschappelijke context aanvaard); en dat onzekerheid over gender, relaties en seksualiteit een mede veroorzakend motief is. Deze overwegingen dient de school mee te nemen in hoe zij leert van incidenten rond homopesten. Daarnaast bevestigt het rapport van de Inspectie dat scholen vaak wel een idee hebben hoe seksuele diversiteit onder hun leerlingen leeft, maar weinig inzicht hebben in de sociale veiligheidsbeleving van lhbti-leerlingen. Die laatste is vaak op algemene indrukken gebaseerd, waarbij leerlingenzorg een rol speelt (Inspectie 2016/1: 27, 29). Maar ook die bestrijkt, zoals we zagen, meestal slechts situaties van coming-out en incidenten aan de oppervlakte. De jongeren van de COC Youth Council benadrukken terecht de samenhang tussen sociale veiligheid, identiteit en seksuele oriëntatie. Die samenhang geldt alle leerlingen. Daarom vinden wij dat ze expliciet onderdeel zou moeten vormen van de verplichte monitoring voor sociale veiligheid. Door specifieke vragen op te nemen over minderheidsgroepen en gendermechanismen kan de school een expliciet beeld krijgen van de variatie in pesten en op grond daarvan een inclusief sociaal veiligheidsbeleid vormgeven, op maat van de eigen school. Onderzoek wijst uit dat leerlingen van scholen waarbij antipest-beleid een aanpak van homofobie expliciet insluit, zich veiliger voelen (Palmer et al. 2017; Russell et al. 2010). Daarnaast stimuleert dit docenten om direct in te grijpen bij homopesten. Bovendien durven lhbti-leerlingen eerder uit de kast te komen, omdat ze zich gesteund voelen (Wagaman 2016). Zij zullen ook, wanneer ze gepest worden, eerder een klacht indienen. Ook helpt het andere leerlingen, mits goed gecommuniceerd, te ontmoedigen in homopesten (Laub & Burdge, 2017). Ten slotte geeft het de

school een expliciete aanleiding om bij de gezamenlijke gedragsafspraken aan het begin van ieder schooljaar, situaties van onveiligheid rond identiteit en seksuele oriëntatie te bespreken.

Het perspectief voor een zorgvuldige omgang met de smalle overgang van plagen naar schelden lijkt dus te liggen bij leerlingen leren empathie te ontwikkelen. Bij jongens komt daarbij, flexibeler leren omgaan met masculiniteit en te leren oefenen met praktische vaardigheden voor respect en het vinden van een positie in de groep zonder mee te gaan in normen die uitsluitend zijn, of pesten of geweld in de hand werken. Het laatstgenoemde komt neer op het ontwikkelen van eigenwaarde en weerstand kunnen bieden aan groepsnormen. Omdat dit een type houdingsdoel is, leren leerlingen dit niet op een achternamiddag (waarbij virtuele interacties, zoals films, rollenspelen en interactief theater, en, onder bepaalde voorwaarden, persoonlijke verhalen van ervaringsdeskundigen, effectieve interventies zijn). Leerlingen empathisch vermogen bijbrengen en helpen weerbaar te worden, dient daarom ingebed te worden, ingebed bij een pedagogisch beleid waarbij leerlingen fouten mogen maken teneinde te leren, en zodoende gepaard gaande met een no-blame antipest-aanpak. Zo'n pedagogisch beleid en aanpak impliceren zodoende ook dat onderscheid wordt gemaakt tussen intentie en impact. Dat onderscheid vormt de sleutel voor een duurzame aanpak van homoschelden.

6.8 Samenwerkend netwerk, binnen en buiten de school

We constateerden dat het schoolteam wat betreft de aandacht voor seksuele diversiteit met elkaar bewust dient te reflecteren op eigen normatieve opvattingen, het ethisch kader dat men wil stellen, en de doelen van houding en gedrag die men met elkaar bij de leerlingen willen bereiken. Die nodige team effort raakt aan het tweede knelpunt dat we waarnemen. Lhbti-leerlingen geven niet alleen aan dat de educatieve aandacht voor seksuele diversiteit gespreid kan worden over verschillende leerjaren en vakken, maar ook dat de zorg voor hen, en voor een omringend sociaal veilig klimaat, rust op een samenwerkend netwerk van mensen binnen en buiten de school. Wat de educatieve aandacht betreft, geven externe partners vaak aan dat een bevlogen docent ervoor zorgt dat hun aanbod over seksuele diversiteit de school binnenkomt. Tegelijkertijd benoemen zij dat een dergelijke docent in het meest positieve geval binnen de school een toonbeeld is van inspiratie en daadkracht om collega's mee te krijgen. Dat betekent dat de continuïteit afhankelijk is van hoe lang die docent op school is. Maar ook blijft het aanbod op die manier meer vanuit externe partijen gedefinieerd, dan dat de school zelf haar eigen ondersteuningsvraag formuleert. Verantwoordelijkheid, inhoud en timing blijven zodoende bij de externe partners liggen. Wanneer de coördinatie van het werk maken van seksuele diversiteit – al dan niet in breder verband van sociale veiligheid – belegd is bij een functionaris binnen de school wordt meer continuïteit gegenereerd. Maar, zoals we zagen, blijkt ook dan de behoefte aan een prikkel van buitenaf, omdat anders de aandacht verslapt.

Ook breder, voor een sociaal veilig en lhbti-inclusief schoolklimaat, blijkt uit onze praktijken dat het formele bestaan van een coördinator voor sociale veiligheid of zorg niet voldoende is. Niet altijd zijn zij in staat om incidenten van homopesten te signaleren, omdat mentoren niet weten wanneer ze moeten doorverwijzen, of omdat ze voor leerlingen niet genoeg zichtbaar zijn dat leerlingen ook met vragen rond seksuele diversiteit bij hen terecht kunnen. Leerlingen bevestigen dat laatste, en zij voegen eraan toe dat ze voor dergelijke vragen liever eerst aan de deur van hun mentor dan aan die van de vertrouwenspersoon kloppen, en nog liever hun verhaal doen bij een docent die zij vertrouwen en die voor hen een natuurlijke rol van mentorschap vervult. Functionarissen binnen de school die verbonden zijn met kolommen van wettelijk verplichte aandacht binnen de school, zoals vertrouwenskwesties (vertrouwenspersoon), zorg (zorgcoördinator) of veiligheid (antipest-coördinator), of zelfs seksuele diversiteit, blijken vaak actief te zijn in het oplossen van incidenten en minder actief op de dagelijkse monitoring bij collega's, het creëren van bewustwording van een natuurlijke taakverdeling en het vormgeven van praktisch beleid. Spiegelen aan de behoeften van de

leerlingen en aan de doelen die de school met de leerlingen wil bereiken, kan een goed beginpunt zijn bij de pedagogische kerntaken die iedere docent zou moeten vervullen ten aanzien van het aanleren van een respectvolle houding ten aanzien van seksuele diversiteit en de zorg voor lhbti-leerlingen. Vandaaruit kan gezamenlijk worden vastgesteld wanneer de mentor in beeld komt en hoe de specifieke taken voor zorg, veiligheid en vertrouwen erop kunnen aansluiten en het kernproces tussen docent en leerlingen kunnen ondersteunen. Op scholen waar de schoolleider daarin bewust het voortouw neemt, zien we reeds de cultuur ontstaan die daarvoor nodig is. Met name bij po-scholen, maar in afgeleide zin ook geldend voor vo-scholen, worden ouders daarbij betrokken niet als aanhangsel van, maar als behorend tot dat netwerk van ondersteuning op zorg en veiligheid, eveneens vanuit de insteek om voor de leerlingen gezamenlijke doelen vast te kunnen stellen. Zoals de genoemde gemeenteambtenaar vanuit die insteek constateert:

> In de samenwerking met ouders ligt de sleutel bij "ontzorgen". Je kunt als school of als instelling een deel van de zorg overnemen die ouders zelf niet kunnen pakken. Dus in plaats van seksualiteit op school als risicofactor te zien in verband met reactie van ouders, kun je aangeven dat je een oplossing biedt voor de onzekerheid van ouders op dit gebied.

Ten slotte blijkt intrinsieke betrokkenheid van zowel schoolleider als docenten cruciaal om het onderwerp te blijven agenderen, zodat scholen er eigenaarschap over gaan voelen en uitoefenen. Sommige externe partners onderstrepen dat scholen aan die "drive" en professionaliteit eisen zouden kunnen stellen in hun HR-beleid, gezien het belang voor de leerlingen dat er, wettelijke ondersteund, mee gemoeid is.

Lhbti-inclusief beleid voor hoe het netwerk van schoolpersoneel en ouders samenwerkt aan doelen ten bate van een respectvolle houding voor seksuele diversiteit, werkt bevorderend voor de sociale veiligheid van lhbti-leerlingen. Wanneer het beleid niet lhbti-inclusief is, maakt het in het meest positieve geval een aanwezig, open pedagogisch klimaat niet af, waardoor men voor specifieke belemmeringen terugschrikt. Per definitie van de samenwerking waarvan met zo'n netwerk sprake is, is zo'n beleid niet een protocol, maar praktisch en uitvoerend van aard. En daardoor komen leerlingen te weten dat zij voor seksuele diversiteit bij hun docent terecht kunnen en dat achter die docent een weloverwogen vangnet van anderen klaarstaat.

7 Bevorderende factoren

7.1 Zijn we er nu, met de kerndoelen en de Wet veiligheid op school?

In de goede praktijken die we hebben waargenomen, zien we een aantal knelpunten dat scholen verhindert om door te pakken bij de invulling van de kerndoelen over seksuele diversiteit en een consequente uitwerking van sociale veiligheid voor alle leerlingen. Het draait om zaken die op zichzelf niet zijn af te dwingen, zoals de intrinsieke betrokkenheid van schoolleiding en docenten, die zich vertaalt in zelfreflectie, reflectie van het gehele team en het gezamenlijk vaststellen van het gemeenschappelijk normatief kader en de doelen die men met de leerlingen wil bereiken. Wel tekenen zich condities af die aangescherpt en mismatches die uit de weg geruimd kunnen worden. Zo hebben we de mogelijkheden vastgesteld wat betreft sturing op visiebepaling van het schoolteam met betrekking tot onderwerpen die normatief in de maatschappij gevoelig liggen, de veiligheidsmonitoring ook betrekking te laten hebben op identiteit en seksuele oriëntatie, het proces om leerdoelen voor leerlingen niet alleen op kennis, maar ook op houding, vaardigheden en gedrag, vast te stellen, bij veiligheidsbeleid expliciet na te laten denken over de implicaties van verschillende vormen van pestgedrag – en bij al deze aandachtspunten aan te kunnen tonen hoe seksuele diversiteit erin is meegenomen.

Ondersteuning van buitenaf kan de nodige energie en expertise toevoegen, als stimulans of als tegemoetkoming op het moment dat scholen in vlakken van “bewust onbekwaam” terecht komen. Wat dit betreft kan winst geboekt worden door te werken aan focus op de beginsituatie en behoeften van scholen. Daarmee worden zij gesteund in het bewustzijn dat ze de hoge, landelijke doelen niet instant hoeven – want niet kunnen – behalen, maar zich daar terdege van bewust aan kunnen werken, middels cyclisch leren. Op dit moment lijken de externe interventies wat betreft seksuele diversiteit vooral gericht op bewustwording en kennisoverdracht, of atomistisch gericht op educatie of lessen. Er zal meer gezocht kunnen worden naar een minder aanbod- en meer vraaggerichte dienstverlening en productie. Aansluitend bij meer algemene kaders die scholen in eerste instantie aanvoelen en begrijpen, zoals sociaal-emotionele vorming, sociale veiligheid (sociale competenties) en burgerschapsvorming, of dwarsverbanden, zoals polarisatie en maatschappelijk moeilijke onderwerpen, zijn de mogelijkheden nog bij lange na niet uitgeput.

Laatstgenoemde benadering biedt ook op landelijk, strategisch niveau mogelijkheden, vergelijkbaar met die door het NESET op Europees niveau zijn voorgesteld. In zijn rapport pleit het netwerk voor verbinding tussen onderwijs en welzijn wil een antipest-aanpak ook werkzaam zijn voor minderheden in de context van ongelijkheid. Dat roept de vraag op welke kansen samenwerking biedt tussen onderwijs, gezondheidsbevordering en sociale zaken. Een dergelijke holistische aanpak ondersteunt en faciliteert op macroniveau wat we hebben geconstateerd dat werkzaam is op het microniveau van de school om doelgerichte interventies te ontwikkelen waarmee de school zowel haar zorgplicht als de wettelijke verplichting tot het creëren van een sociaal veilig klimaat verder invulling kan geven en kan verbinden met de kerndoelen over diversiteit, seksualiteit en seksuele diversiteit (vgl. NESET: 61).

7.2 Bevorderende factoren en bouwstenen voor sociale veiligheid

Op basis van de observaties en discussiepunten in het vorige hoofdstuk kan worden vastgesteld welke factoren een samenhangende invulling aan de kerndoelen over seksuele diversiteit en aan de Wet

veiligheid op school bevorderen. De factoren worden zichtbaar in cumulatieve en gelaagde vorm op de volgende zes niveaus. Ze versterken elkaar trapsgewijs.

1. De opleiding van aankomende docenten.
2. De intrinsieke betrokkenheid van schoolleiding en -personeel.
3. Het creëren van inzicht.
4. De bewustwording van wat de school met de leerlingen wil bereiken.
5. De samenwerking van het gehele team.
6. Doorlopende deskundigheidsbevordering van de professionals binnen de school en een externe netwerkstructuur van ondersteuning op maat.

Rijke praktijken zijn geen perfecte praktijken, maar praktijken waardoor scholen gestimuleerd worden om te beginnen binnen het kader en de energie van de eigen school, praktijken waarbij scholen cyclisch leren. De factoren dienen daarom gelezen te worden als een idealiter standaard, waarvan scholen zich bewust zijn en waaraan ze voortdurend werken. Het werken aan seksuele diversiteit kan voor scholen worden vergemakkelijkt door de relatie tussen de bevorderende factoren op alle niveaus en de bouwstenen voor sociale veiligheid (zie hoofdstuk 3) inzichtelijk te maken. De bevorderende factoren worden hierna besproken, waar mogelijk met vermelding van de aansluiting op de bouwstenen.

Professionele kerncompetenties voor beginnende docenten

1. Afgestudeerde studenten van pabo's en lerarenopleidingen kunnen de kerncompetenties hanteren die nodig zijn om een sociaal veilig klimaat te creëren voor alle leerlingen. Ze hebben daardoor de persoonlijke moed verworven om een open pedagogische houding toe te passen op onderwerpen die maatschappelijk gevoelig liggen en zowel in de verhouding tussen persoonlijke opvattingen en professionaliteit als in de interactie met de leerlingen lastig zijn te organiseren. Seksuele diversiteit is een graadmeter omdat het een onderwerp is dat gemakkelijk wordt vermeden.

Intrinsieke betrokkenheid van schoolleiders en docenten

Deze bevorderende factor sluit aan op bouwsteen 1: gezamenlijk ontwikkelde en gekende visie, kernwaarden, doelen, regels en afspraken. Ook is er samenhang met bouwsteen 4: positief pedagogisch handelen, ondersteunende houding, voorbeeldgedrag en verbindende relaties.

2. Schoolleiders zijn ervan overtuigd dat zij leider zijn in het pedagogisch vakmanschap dat zij dagelijks samen met hun personeel naar de leerlingen toe uitoefenen. Zij zijn daarin een voorbeeld van intrinsieke betrokkenheid bij hun personeel, zoals hun personeel op die manier betrokken is naar de leerlingen.

3. Schoolbestuur en -leiding zijn ervan overtuigd dat het zorgdragen voor seksuele identiteit en diversiteit hoort bij dit pedagogisch vakmanschap. Ze lopen er, hoe dan ook, niet voor weg.

4. Schoolleiders zijn in staat om beleid vast te stellen over sociale veiligheid in samenhang met burgerschapsvorming rond maatschappelijk gevoelige onderwerpen, die intuïtief gemakkelijk worden vermeden. Zij zijn competent om ten aanzien hiervan initiatief te nemen, draagvlak te creëren, met weerstanden om te gaan en wijsheid van minderheden mee te nemen in de beslissing van de meerderheid. De schoolleiding ontkent, vaak niet geuite, weerstand niet, maar verkent mogelijke angst en vooroordelen, zodat zij daarmee goed kan omgaan wanneer zij met het team aan de slag gaat. De schoolleiding gaat hier constructief mee om: bij angst dat onrust zou ontstaan wanneer aan het onderwerp seksuele diversiteit expliciet aandacht wordt besteed, waardoor de

sfeer op school onveiliger wordt; bij angst voor bezwaren van ouders; en bij angst bij docenten voor heftige reacties van leerlingen.

5. Schoolleiders nemen er geen genoegen mee wanneer sommige docenten niet met het onderwerp aan de slag willen. Schoolleiders zorgen ervoor dat het team samen aan de slag durft te gaan.

6. Docenten zijn betrokken bij het onderwerp. Daarbij komt het team, op basis van de democratische beginselen, met een (gedeelde en gedragen) pedagogische visie voor een cultuur die open is ten opzichte van diversiteit, om leerlingen te vormen tot kritische en betrokken burgers. In de cultuur van de school heerst vanzelfsprekendheid om seksuele diversiteit te bespreken en situaties rond seksuele diversiteit niet te vermijden maar onder ogen te zien. Dit is een noodzakelijke, geen voldoende voorwaarde.

7. Ouderbetrokkenheid is een essentieel onderdeel bij het vaststellen van de pedagogische visie van de school. Daarom is pedagogisch partnerschap en expliciete samenwerking, zoals bij het vaststellen van leerdoelen, wenselijk.

Creëren van inzicht in samenhang van veiligheid en identiteit

Deze bevorderende factor sluit aan bij bouwsteen 2: inzicht in veiligheidsbeleving, incidenten en mogelijke risico's; audits en monitoring.

8. Er is sprake van expliciete monitoring van de veiligheidsbeleving van lhbti-leerlingen. Door dit op te tillen naar het niveau van "diversiteit in identiteit en seksuele oriëntatie" is ze generiek en toch specifiek genoeg om betrekking te hebben op alle leerlingen

9. Docenten en teamleiders spiegelen met regelmaat hun beeld over sociale veiligheid en aandacht aan seksuele diversiteit aan hoe leerlingen de veiligheid beleven en het gesprek over gender- en seksuele diversiteit binnen de school willen voeren. Bij voorkeur met een gemengde groep van zowel heteroseksuele als lhbti-leerlingen, zodat de brainstorm ingebed wordt bij aandacht voor identiteit en seksuele oriëntatie (bijvoorbeeld doordat een GSA is ingebed bij de leerlingenraad). Dit krijgt binnen het lerarenteam follow-up voor doorvertaling naar schoolomgeving en onderwijs.

Bewustwording wat de school met de leerlingen wil bereiken

Deze bevorderende factor hangt samen met bouwsteen 5: preventieve activiteiten en programma's in de school, gericht op leerlingen, ouders en personeel.

10. Teambreed is sprake van bewustzijn hoe het schoolpersoneel bij leerlingen aan gedrags- én houdingsdoelen wat betreft seksuele diversiteit kan werken (kerndoel: 'respectvolle *houding*'). Docenten duiken er niet voor weg om expliciet doelen van houding bij leerlingen vast te stellen, die vallen binnen het democratisch kader. Houdingsdoelen: wat betreft lessen en leerlijn bijvoorbeeld aan de hand van de taxonomie van Krathwohl; wat betreft groepsin- en uitsluiting bijvoorbeeld aan de hand van de intergroup contact-theorie van Allport. Teambreed heerst ook bewustzijn hoe men die doelen kan relateren aan de sociaal-emotionele en psychoseksuele ontwikkeling van alle leerlingen.

11. Vanuit de kerndoelen stelt de school voor de leerlingen leerdoelen vast, liefst samen met de ouders, dus ook vanuit de kerndoelen met betrekking tot burgerschap, diversiteit, seksualiteit en seksuele diversiteit. Dit schoolbreed en vakoverstijgend, met de vraag: wat hebben de leerlingen nodig en hoe kunnen wij als school dat aan? Concreet te verwerken in: pedagogische aandachtspunten, gedragscode, doorlopende leerlijn en leerlingenzorg (laatste twee met uitwerking naar taakverdeling).

Samenwerking van het hele team

Deze bevorderende factor sluit aan op bouwsteen 3: scheppen van voorwaarden, beleggen van taken, samenwerken met partners binnen en buiten de school.

12. Er is sprake van een (systemische, culturele en protocollaire) inbedding van een infrastructuur dat docenten, mentoren en kernfunctionarissen met elkaar samenwerken op de gezamenlijk vastgestelde leerdoelen voor een respectvolle houding met betrekking tot seksuele diversiteit. Iemand coördineert dit en krijgt daarvoor ondersteuning in de vorm van uren en training in procesverandering en vaardigheid in het bedenken en toepassen van specifieke interventies (vgl. Brucx & Van de Sman 2014: 98-99). Eventueel ondergebracht bij een bestaande kernfunctionaris.

13. Kernfunctionarissen op zorg, veiligheid en vertrouwenszaken passen enerzijds hun taakstelling aan ter ondersteuning van de pedagogische kerntaak van docent en mentor. Anderzijds voeren zij hun taak proactiever uit dan alleen incidentgericht of gericht op afhandeling van incident. Zij vatten incidenten op voor leerprocessen binnen de school en vernieuwing van het beleid. Zij ontvangen hiervoor training, ook met het oog op specifieke zorg voor lhbt-leerlingen.

Verantwoordelijkheidsbesef voor behoefte aan externe ondersteuning

Deze bevorderende factor hangt samen met bouwsteen 5: preventieve activiteiten en programma's in de school, gericht op leerlingen, ouders en personeel.

14. De school neemt verantwoordelijkheid om vast te stellen welke externe ondersteuning nodig is. Dat begint met de intrinsieke motivatie dat individuele docenten of het team bereid zijn om vast te stellen dat en wanneer men 'niet weet hoe iets aan te pakken'. Scholen agenderen die ondersteuningsvraag, liefst bij een samenwerkingsverband op lokaal niveau. Externe partners volgen die beweging door scholen te willen ondersteunen bij leerdoelgericht werken.

15. Docenten zijn teambreed getraind in (een modulaire opbouw van) pedagogisch vakmanschap voor burgerschapsvorming van leerlingen, het kunnen en durven bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen en de reflectie op professioneel handelen in relatie tot eigen normatieve overtuigingen wat betreft gender- en seksuele diversiteit. Training heeft follow-up in regelmatig terugkerende intervisie. Docenten worden hierin zelfstandig en compenseren hun handelingsonbekwaamheid niet met externe voorlichting.

8 Geraadpleegde literatuur

Alex Wagaman, M. (2016). Promoting empowerment among LGBTQ youth: A social justice youth development approach. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(5), 395-405.

Bouma, S. & Ruig, L. de (2015). *Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek onder docenten*. Amsterdam: Anne Frank Stichting, Forum en Panteia.

Bron, J. , Lodeweges, J. & Volkering, C. (2014). *Seksuele diversiteit. Leermiddelenanalyse*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Bron, Jeroen & Loenen, Sigrid & Haverkamp, Martha & Van Vliet, Eddie (2015). *Seksualiteit en seksuele diversiteit in de kerndoelen. Een leerplanvoorstel en voorbeeldlesmateriaal*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Bron, Jeroen & Veugelers, W. & Van Vliet, Eddie (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Bucx, Freek & Van der Sman, Femke (2015). *Anders in de klas. Evaluatie van de pilot Sociale veiligheid lhbt-jongeren op school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Buijs, Laurens (2017). "Niet overtuigen, maar raken". Pleidooi voor een eigentijdse aanpak van LHBT-voorlichting op middelbare scholen. Riek Stienstralezing 2017. Amsterdam: EduDivers.

Dankmeijer, P., & Schouten, M.A. (2013). *Mietjes moeten we niet: Stereotypen over gender en seksuele diversiteit onder jongeren en homo's, lesbiennes en biseksuelen in Nederland*. Amsterdam: EduDivers.

Dankmeijer, P., Koppers, B. & Schouten, M.A. (2012). *Op school is iedereen aan zet. Directeuren, docenten en leerlingen in Amsterdam integreren seksuele diversiteit (2007-2011)*. Amsterdam: EduDivers.

Dankmeijer, Peter & Bron, Jeroen (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, Peter & Olders, Pepijn & Schouten, Marinus (2009). *Mooie woorden. De inschatting van schoolleiders in het voortgezet onderwijs over diversiteitbeleid en de aanpak van homonegativiteit anno 2009*. Amsterdam: Empowerment Lifestyle Services.

Dankmeijer, Peter (2014). Open & Out. 10 regenboogsleutels voor scholen. Zo werkt u effectief aan een veilige school waar iedereen zichzelf kan zijn. Amsterdam: EduDivers/Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit.

Dewaele, A. & Houtte, M. van (2010). Zichtbaarheid- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren. Hasselt: Universiteit Hasselt.

Downes, P. & Cefai, C. (2016). *How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools. NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi: 10.2766/0799.

Enzerink, Suzanne (2013). *Seksuele diversiteit in lesmateriaal. Een beoordelingsmodel en enkele recensies*. Amsterdam: EduDivers.

Expreszo & COC Youth Council (2016). *Zwartboek Slechte Voorlichting over Seksuele Diversiteit. Meldpunt Slechte Voorlichting 2014-2016*. Amsterdam: COC Nederland.

Felten, Hanneke & Emmen, Michelle & Keuzenkamp, Saskia (2015). *Do the right thing. De plausibiliteit van interventies voor vergroting van acceptatie van homoseksualiteit*. Utrecht: Movisie.

Graaf, H. de, Meerendonk, B. van de, Vennix, P. & Vanwesenbeeck, I. (2003). *Beter voor de klas, beter voor de school. Werkbeleving en gezondheid van homo- en biseksuele mannen en vrouwen in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht: COC Nederland, AOb, APS.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *Weerbaar en divers. Een onderzoek naar seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid in het onderwijs*. Utrecht: auteur.

Inspectie van het Onderwijs (2016/1). *Omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit. Een beschrijving van het onderwijsaanbod van scholen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Inspectie van het Onderwijs (2016/2). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Isa de Waal (2014). *Inzetbaar of machteloos? Onderzoek naar de belemmerende en stimulerende factoren die de MijnID ambassadeurs tegenkomen in hun schoolpraktijk*. Amsterdam: EduDivers.

Kleijwegt, Margalith (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Kuyper, Lisette & Ross, Julian (2015). *Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Laub, C., & Burdge, H. (2017). The use of research in policy and advocacy for creating safe schools for LGBTQ students. In S. T. Russell, & S. S. Horn (Eds.), *Sexual orientation, gender identity, and schooling: The nexus of research, practice, and policy* (pp. 310-353). New York: Oxford University Press.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2016). "Monitor sociale veiligheid in en rond scholen". Brief d.d. 22 december 2016 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal (kenmerk 1117307). Den Haag: auteur.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2016). "Reactie inspectierapport kerndoelen seksualiteit en seksuele diversiteit". Brief d.d. 2 september 2016 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal (kenmerk 1045278). Den Haag: auteur.

Mooij, Ton & Fettelaar, Daan (2012). *Voorlichtingslessen seksuele diversiteit in het voortgezet onderwijs. Pilot onderzoek: observatie van LHBT-voorlichting*. Nijmegen: ITS.

Palmer, N. A., Ksociw, J. G., Greytak, E. A., & Boesen, M. J. (2017). Disrupting hetero gender-normativity: The complex role of LGBT affirmative supports at school. In S. T. Russell, & S. S. Horn (Eds.), *Sexual orientation, gender identity, and schooling: The nexus of research, practice, and policy* (pp. 58-74). New York: Oxford University Press.

Pels, Trees (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut

PO-Raad & VO-raad (2014). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Utrecht: auteur.

Prior, Frits (2005). *Het doet hier alles. Bewust omgaan met hetero-, homo- en biseksualiteit in het onderwijs*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.

Radstake, Hester (2016). *Je hebt makkelijk praten. Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas*. Utrecht: Stichting School & Veiligheid.

Rivers, Ian (2011). *Homophobic Bullying. Research and Theoretical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Russell, S. T., Horn, S. S., Saewyc, E., & Kosciw, J. G. (2010). Safe schools policy for LGBTQ students. *Social Policy Report*, 24(4), 3-17.

Scholte, dr. R., Nelen, W., Wit, W. de & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen, primair (Speciaal) Onderwijs 2010-2016, voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2016*. Nijmegen: Praktikon.

Schouten, M.A. & Blaauw, J. (2011). *LHBT voorlichtingsgroepen van Nederland anno 2011*. Amsterdam: EduDivers/COC Nederland.

Schouten, M.A. & Dankmeijer, Peter (2008). *De roze draad in veiligheid op school. Seksuele diversiteit in een brede aanpak van omgangsvormen: een handreiking voor schoolleiders*. Amsterdam: Empowerment Lifestyle Services.

Schouten, M.A. (2016). "Van het recht om homo te zijn naar een cruciale rol bij de polarisatie", rede uitgesproken tijdens Shakespeare Club 2016 t.g.v. 70-jarig bestaan van COC Nederland. Amsterdam: auteur.

Stichting School & Veiligheid (2015). *Toegerust op sociale veiligheid. Vervolgonderzoek naar de toerusting van aankomende leraren door pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen op het gebied van sociale veiligheid. Eindrapportage*. Utrecht: auteur.

Van der Velden, Chana (2012). *Gay Straight Alliance. Een kwalitatief onderzoek naar de impact van GSA's op scholen in Nederland*. Utrecht: Nederlandse Jeugdraad.

Vonk, Remco (2016). "That's so Gay". An overview of actions schools can take to increase LGBT youth's wellbeing. Amsterdam: University of Amsterdam.

Ybema, S., Yanow, D., Wels, H. & Kamsteeg, F. (ed.) (2009). *Organizational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life*. London: Sage.

Bijlage I: Wetgeving

Kerndoelen over seksuele diversiteit

Kerndoel 38 voor het primair onderwijs

De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

Kerndoel 43 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs

De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

Kerndoel 53 voor het speciaal onderwijs

De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

Wet veiligheid op school

Oude situatie	*Wettelijke aanpassing*	*Nieuwe implicaties*
Sociaal veilige leeromgeving is impliciet verplicht. Inspectie kan niet handhavend optreden.	Expliciete inspannings-verplichting om te zorgen voor een sociaal veilige leeromgeving.	Inspectie kan handhavend optreden.
Monitoring van de veiligheidsbeleving van leerlingen is vrijblijvend. Delen van de resultaten met de Inspectie is niet verplicht.	Verplichte monitoring van de veiligheidsbeleving van leerlingen.	Monitoring met een instrument dat een actueel en representatief beeld geeft.
Veel scholen hebben een aanspreekpunt voor leerlingen en ouders. Dat is niet verplicht.	Beleggen bij een persoon; aanspreekpunt voor leerlingen en ouders en coördinatie van anti-pestbeleid.	Er is een vaste coördinator van het anti-pestbeleid.

Bijlage II: Leidvragen

Leidvragen voor goede praktijken		
	Hoofdvraag: **Waarom gebeurt iets wél of níet?**	
Bouwsteen	*Leidvraag*	*Uitwerking*
Visie	Hoe toon je leiderschap bij het integreren van seksuele diversiteit in de school?	Wat heeft ertoe geleid dat de school oog heeft voor lhbti – en leiding neemt? Hoe betrek je leerlingen, docenten en ouders bij de visie van de school? Waardoor is er aandacht voor het borgen van de aandacht voor lhbti? Hoe is het zover gekomen dat die aandacht echt gedragen wordt en dat ze is meegenomen in de visie? Hoe wordt het gesprek zó gevoerd dat er ruimte is voor persoonlijke opvattingen?
Inzicht	Hoe monitor je de veiligheid van lhbti-leerlingen en hoe maak je op basis daarvan beleid? Hoe is de terugkoppeling daarover geregeld?	Hoe wordt gevraagd naar de veiligheidsbeleving van lhbti-leerlingen (waardoor is men dit gaan doen?) en hoe signaleert het personeel wat er speelt? Voorbeelden: vragen monitor, kaartspelletje, scoren, redenen. Wat maakt dat een docent de sensitiviteit rond lhbti-leerlingen oppikt?
Voorwaarden	Hoe plan je integratie van seksuele diversiteit in je scholen en hoe ga je om met weerstand tegen verandering?	Hoe is de intervisie met betrekking tot seksuele diversiteit georganiseerd? Hoe is duidelijkheid over verschillende taken ontstaan en hoe die daarna verdeeld? Hoe worden kernfunctionarissen voor sociale veiligheid (vertrouwenspersoon, veiligheidscoördinator, antipestcoördinator) in staat gesteld om seksuele diversiteit te integreren? Kan een kernfunctionaris het personeel aanspreken om ervoor te zorgen dat de aandacht in de praktijk wordt besteed? Hoe heeft de school samenwerking met partners buiten de school opgezet om aandacht te geven aan seksuele diversiteit, waarom is ze hierin succesvol of niet?
Pedagogisch	Hoe gaan docenten om met anders-zijn van individuele leerlingen binnen de groep, met signalen van seksuele diversiteit? Hoe gaan docenten daarbij om met hun persoonlijke opvattingen en wat zien zij daarbij hun verantwoordelijkheid als docent?	Hoe zijn docenten getraind? Hoe gaan ze om met eigen en andermans ongemak bij de bespreking van seksuele diversiteit? Gaan ze bewust om met zowel de individuele basisbehoeften van lhbti-jongeren als die van jongeren die lhbti-onvriendelijk of –onzeker zijn? Hoe hebben ze zich in staat gesteld om groepsvorming te begeleiden of te stimuleren en daarbij lhbti-discriminatie uit te sluiten? Hoe hebben ze grenzen aan de vrijheid van meningsuiting kunnen stellen als die niet meer strookt met het recht van minderheden om er te zijn en zich te uiten? Hoe hebben ze op al deze onderdelen intervisie kunnen organiseren?

Preventief	Hoe organiseert de school effectieve voorlichting en maatregelen over seksuele diversiteit? Voorbeelden: - Gouden weken - Doorlopende leerlijn - Anti-pestbeleid	Welke expliciete voorlichting geeft de school, hoe heeft ze dit naar seksuele diversiteit uitgewerkt? Welke positieve effecten ziet men? Welke negatieve effecten ziet men? Hoe zorgt de school dat leerlingen ten opzichte van diversiteit en seksualiteit een open en positieve houding hebben?
Incidenten	Hoe gaat de school om met homonegatieve incidenten en met homo/bi/trans coming-out?	Wat beschouwt men als lhbti-negatieve incidenten, op welke manier is men het daarover eens geworden? Hoe is de goede teamaanpak rond lhbti-incidenten tot stand gekomen? Wat heeft men afgesproken te doen naar lhbti-leerlingen, die out zijn of niet? Wat heeft men afgesproken te doen naar leerlingen die incidenteel of problematisch negatief zijn ten opzichte van seksuele diversiteit? Hoe hanteert men straffen en hoe hanteert men een no-blame aanpak?

Spanningen bij de integratie van seksuele diversiteit in het onderwijs

In september 2014 stelde de Onderwijsalliantie, met behulp van experts, spanningen vast die bij de integratie van seksuele diversiteit in het onderwijs een rol spelen. Deze vormden de basis voor de leidvragen.

1. *Terughoudendheid voor leiderschap*. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het beleid voor omgangsvormen en diversiteit wordt steeds vanaf ieder niveau in het onderwijs gedelegeerd totdat iedere school en docent, onder de noemer van autonomie en professionaliteit, zelf aan integratie vorm moet geven. Waar en wanneer is gewenst leiderschap te nemen?
2. *Vrijheid van meningsuiting en gevoel.* Mag of moet het onderwijs diepgewortelde houdingen van leerlingen beïnvloeden? Vaak zet een klein aantal luidruchtig negatieve leerlingen de toon. Of hebben conservatieve ouders een onevenredig grote invloed op de inhoud van leermethoden. Waar ligt de grens bij vrijheid van levensovertuiging en meningsuiting?
3. *Verhouding tussen zichtbaarheid van lhbti'ers en verbetering van sociale veiligheid.* GSA's ondersteunen lhbti-leerlingen om zichzelf te zijn en stimuleren hen om samen met heteroleerlingen zichtbaarheidsacties op te zetten. Zichtbaarheid geeft een boost aan het zelfvertrouwen van lhbti'ers, maar wordt de school hierdoor sociaal veiliger? Lhbti-activisten zien zichtbaarheid vaak als één van de belangrijkste sleutels tot acceptatie en veiligheid. Onder welke voorwaarden is inzet op zichtbaarheidsactiviteiten vruchtbaar?
4. *Of normaal-zijn of diversiteit de toon aangeeft?* Moet educatie benadrukken dat lhbti-mensen "normaal" of "verschillend" zijn? Moet ze de overeenkomsten benadrukken of de diversiteit normaliseren?
5. *Routinebarricade.* Vaak is op school een aantal mensen enthousiast, worden met steun van buitenaf mooie dingen ontwikkeld, maar is het moeizaam om de goede voorbeelden in te bedden bij de aandacht van het hele team en de reguliere werkwijze. Gebrek aan tijd, werkdruk, roosterroutine en de noodzaak om direct in te grijpen bij talloze incidenten belemmert de impact onder docenten en directies. Wat is daaraan te doen?

Bijlage III: Gevoerde gesprekken

Overzicht van de gevoerde gesprekken				
Type gesprek	*Aantal*	*Schooltypen*	*Deelnemers*	*Gesprekspartners*
Binnenperspectief				
Inspiratiebijeenkomst	1		11	
Groot spiegelgesprek	1	havo/vwo	27	1e jaars (3), 2e jaars (1), 3e jaars (3), 4e jaars (1), 5e jaars (7), 6e jaars leerlingen (2) en 10 personeelsleden (3x biologie, 2x Frans, levensbeschouwing, wiskunde, maatschappijleer, beeldende vorming, rector)
Verkorte spiegelgesprek	1	havo/vwo	10	4e jaars (4), 6e jaars leerlingen (2), docent filosofie en aardrijkskunde, docente kunstgeschiedenis en bv, docente Engels en docent Frans
Ronde tafelgesprek	1	havo/vwo	6	Directeur brugkaslocatie, teamleider en docent biologie, docenten geschiedenis, homoseksuele leerling (6 vwo), homoseksuele leerling (4 vwo), biseksuele leerlinge (4 vwo)
Interview	2	vso	2	Directeur van vso-school
	2	po	2	Directeur van een po-school
Interactieve workshop over diversiteit in het team	1	po/vmbo/ mbo	9	Docente en schoolleider (vmbo), docente biologie, coördinator kwaliteitszorg (2x, mbo), onderwijsondersteunend medewerker (mbo), pedagogisch medewerker, teamleider (vmbo/AOC), teamleider po
	1	havo/vwo	5	Vier docenten, leerling
Interactieve workshop over omgaan met heftige reacties	1	vmbo/havo/ vwo	40	Docenten
	1	vmbo/havo/ vwo	20	Docenten
Interactieve workshop over invulling van het curriculum	1	vmbo/havo/ vwo	5	Docenten Duits, Economie, Biologie (2x) en Levensbeschouwelijke vorming

Buitenperspectief				
Interview	3	po/vmbo/havo/vwo	1	schoolbegeleiders
	2	vmbo/havo/vwo	1	voorlichters in de klas
	1	vmbo/havo/vwo	1	theatermaker
	1	havo/vwo	1	filmmaker
	1	vmbo/havo/vwo	1	ontwikkelaar genderworkshops
	1	vmbo/havo/vwo	1	projectleider confrontatie-containers
	1	po	1	uitgever
Totaal	**23**		**144**	

Bijlage IV: Werving, ontwerp en verloop van de gesprekken

De verschillende gesprekken zijn als volgt ontworpen en verlopen. De leidvragen zijn – zoals de naam al aangeeft – bij iedere bijeenkomst leidend voor het gesprek, niet enquêterend; de gesprekken verliepen steeds beginnend bij de inbreng van de deelnemers en de vragen hielpen de begeleiders om door te vragen of andere perspectieven in te brengen.

a. We lieten de werving van scholen verlopen via regio's en scholen waarvan we wisten dat zij bewust iets te vertellen hadden. In de praktijk stuitte dit op moeilijkheden. In een regio met een lange traditie van externe schoolbegeleiding, waar scholen gewend zijn om over de aandacht voor seksuele diversiteit na te denken, liep een eerste poging stuk op te weinig belangstelling. Een tweede poging, als een extra moment van intervisie voor de scholen, slaagde evenmin. In beide regio's werden deelnemers uitgenodigd om tijdens de bijeenkomst naast het delen van de ervaringen ook de kennis over de aanpak van het onderwerp te vergroten.

b. We leidden de inspiratiebijeenkomst in met een filmpje over de ups-and-downs in het functioneren van een docententeam, vervolgden met een toelichting op de doelstelling van de alliantie om goede praktijken op te halen en lichtten daarna de radertjes van sociale veiligheid toe als een kader voor de deelnemers om die praktijken te herkennen en voor ons als alliantiepartners een vorm om antwoorden op de leidvragen te vinden. Daarna deelden de deelnemers, in twee rondes en met kleine groepjes, eerst hun verhalen en vervolgens gingen zij met elkaar in gesprek over welke droom iedereen van zijn school heeft. Ten slotte werd van die dromen plenair besproken wat haalbaar zou zijn.

c. De spiegelgesprekken zouden vier maal georganiseerd worden op scholen die hebben meegedaan aan de pilot "Sociale veiligheid lhbt-jongeren op school". Deze scholen zouden naar verwachting rijk zijn aan ervaring en konden het gesprek tevens aangrijpen als moment om inzicht te verkrijgen in de stand van zaken. Op die manier zou het gesprek een leerzaam onderdeel zijn van de verplichte monitoring naar de veiligheidsbeleving van leerlingen. In de uitnodigende mails en telefoongesprekken werd daarom herhaaldelijk aangegeven dat de gesprekken behalve inzicht in de veiligheidsbeleving ook ideeën zouden opleveren voor kwaliteitsverbetering en nieuwe handelingsperspectieven. Bovendien werd hen een bedrag van vijfhonderd euro beloofd, te besteden voor een specifieke ondersteuningsactiviteit. Tijdens de werving bleek dat in de meeste gevallen de scholen op een lager pitje dan tijdens de pilot met het onderwerp seksuele diversiteit bezig waren, desgevraagd wel met eigen ontevredenheid. Op de mogelijkheid van spiegelgesprekken reageerden scholen dan ook enthousiast, maar omdat de tijdsinvestering (een dagdeel, inclusief een voorgesprek) teveel inbreuk deed op lesrooster en lesuitval van een selecte groep leerlingen en docenten, haakten toch bijna alle scholen af, ook ondanks het aanvullende voorstel om het spiegelgesprek aan het einde van de dag, inclusief catering, te organiseren. Daarnaast lag een knelpunt bij de coördinatie binnen de scholen. De coördinatoren van de pilot waren niet in alle gevallen dezelfde personen als bij wie het onderwerp op het moment van onze uitnodiging belegd was. In die gevallen was het lastiger om via de schoolleiding bij de juiste personen terecht te komen en die voor te lichten over het voordeel van een dergelijk gesprek. Uiteindelijk zijn twee spiegelgesprekken georganiseerd, één in uitgebreidere en één in kortere versie.

d. Spiegelgesprekken hebben in principe een aantal rondes. Tijdens de eerste ronde (45 minuten) praten leerlingen in een binnenring, docenten en schoolleiding zitten daaromheen en luisteren zonder interrumperen. Tijdens de tweede ronde (30 minuten) zitten de leerlingen tegenover docenten en schoolleiding; docenten en schoolleiding stellen verhelderende vragen en vragen door. Tijdens de derde ronde (45 minuten) praten docenten en schoolleiding in een binnenkring, en leerlingen luisteren deze keer. Tijdens de vierde ronde (30 minuten) vormen docenten, leerlingen en schoolleiding subgroepen en formuleren zij aanbevelingen voor een vernieuwde aanpak. De vijfde ronde (30 minuten) is voor feedback en feed-forward met docenten en schoolleiding. Dat we het spiegelgesprek op één school in zijn geheel konden uitvoeren, dankten we voor een groot deel aan de inzet die gegeven kon worden dankzij de functie van een specifieke coördinator "gezonde school en lhbt". Hij selecteerde een heterogene groep van lhbti- en niet-lhbti-leerlingen. Deze werden door een externe, ervaren trainster vooraf, tijdens een aparte bijeenkomst, op het spiegelgesprek voorbereid. De trainster presenteerde zowel tijdens het voorgesprek als tijdens het spiegelgesprek zelf de leidvragen van de alliantie steeds als kader en vroeg tijdens de gesprekken ook door vanuit deze vragen.

e. De interactieve workshops gaven we vorm afhankelijk van het thema dat werd besproken. Twee van deze workshops werden gegeven op het Lerarencongres 2016 en drie op een bovenschoolse studiedag. Een workshop, gepland tijdens het Lerarencongres, was uitdrukkelijk bedoeld voor leerkrachten vanuit het primair onderwijs. Deze ging niet door vanwege gebrek aan belangstelling. Misschien was het korte gesprek met de leerkracht die bij de deur kwam kijken, enigszins illustratief hiervoor:

> Leerkracht (L): 'Ik denk niet dat ik hier goed ben, dit geldt niet voor het basisonderwijs'.
> Alliantiepartner (A): 'Ja, dit kerndoel is ook waaraan het basisonderwijs moet voldoen. Het gaat erover dat je leerlingen een respectvolle houding aanleert met betrekking tot seksuele diversiteit'.
> L: 'Ja, maar ik geef geen les in de bovenbouw'.
> A: 'Het kerndoel geldt alle leergangen, ook de onderbouw en de middenbouw van het basisonderwijs'.
> L: 'Maar dan ga ik met mijn kinderen toch niet over seksualiteit praten!'

f. De andere workshops op het Lerarencongres gingen over "Omgaan met heftige reacties" (hoe ga je als docent om met de vrees van heftige reacties bij leerlingen bij het bespreekbaar maken van seksuele diversiteit) en "Hoe diverser je team, hoe veiliger voor leerlingen" (over de rolmodel-functie van het docententeam). Laatstgenoemde workshop bestond uit een gesprek aan de hand van drie vragen: hoe divers het team is; waardoor het komt dat de school wel of niet zo divers is? en welke rolmodelfunctie docenten hebben. De eerste workshop begonnen we met een triggerfilmpje waarin leerlingen heftig reageren op homoseksualiteit, en vervolgden we met een brainstorm over opmerkingen die leerlingen maken, een toelichting op het proces van uitsluiting en de norm van heteroseksualiteit en een gesprek over de verschillende soorten interventies die door docenten kunnen worden ingezet. Deze workshop gaven we ook op de bovenschoolse studiedag. Bovendien verzorgden we daar een workshop over diversiteit in het team, in de vorm van een gesprek aan de hand van stellingen. Ten slotte gaven we daar een workshop over het curriculum. Deze leidden we in met een overzicht van wat formeel, doorlopend en informeel curriculum met betrekking tot de aandacht voor seksuele diversiteit kan inhouden en daaropvolgend een gesprek hoe dit op school wordt ingevuld en wat daarbij de wensen zijn.

g. De gesprekken op locatie van de school hadden, nog meer dan de bijeenkomsten en workshops, een open karakter; ze duurden niet langer dan een uur. Ook hier gebruikten we de leidvragen om de vragen tijdens het gesprek te sturen. Naast een gesprek met een directeur, twee docenten en drie hb-leerlingen, dat was aangekondigd, voerden we, samen met een consulent van de

AOb, ook onaangekondigde gesprekken met drie directeuren, één van een vso-school, twee van een po-school, en een interne begeleider van een vso-school.

h. Onder leerlingen, die we wierven via het GSA-netwerk van COC Nederland, zetten we een enquête uit met de volgende vragen:

Wat moet jouw school doen om te zorgen dat jouw school veilig is voor iedereen?
Wat moet er in de les verteld worden over seksuele en gender diversiteit?
Wat moeten docenten over seksuele diversiteit weten en doen? En in welke vakken moet het aan de orde komen?
Wat moet de schoolleiding doen?
Wat gaat er nu al goed op jouw school, en wat niet?

De uitkomsten hiervan categoriseerden, analyseerden en bespraken we met zeven jongeren van de COC Youth Council. Dit gesprek voerden we aan de hand van een richtlijn voor lhbti-vriendelijke scholen, die zij bezig waren om vast te stellen.

i. De interviews met de externe partners waren zonder uitzondering één op één gesprekken. Ook voor de interviews waren de leidvragen richtinggevend, waarbij de inbreng van de respondenten uiteindelijk voorop stond. Door de uiteenlopende achtergronden en producten liggen de expertise en contacten van de partners in de scholen op zeer verschillende niveaus; geprobeerd is dan ook om vooral die ervaringen in kaart te brengen, daar waar de partners zelf het meeste ingevoerd en ervaren in zijn. Na een introductie per telefoon of e-mail om de achtergrond en bedoeling van de interviews toe te lichten, waren op een enkele uitzondering na de aanbieders bereid om af te spreken. De gesprekken vonden plaats op het kantoor van de betreffende organisatie dan wel de werkplek van de aanbieder; twee gesprekken vonden plaats in een (museum)café en één bij iemand thuis. In de openingsvraag werd de respondent verzocht om een algemene inleiding, die duidelijk maakte met welk aanbod en in welke rol de organisatie of de aanbieder op scholen komt, en hoe deze contacten doorgaans verlopen. Als conversatiehulp voor het interview fungeerden vervolgens de zes thema's van de leidvragen; in de vervolgvragen werd ingegaan op de leidvragen zelf, met het accent op dat terrein waar de betreffende respondent het meest actief is (docenten, integratie van beleid, incidenten...). De gesprekken werden opgenomen, getranscribeerd en vóór de analyse ter inzage aan de respondenten voorgelegd met de mogelijkheid te nuanceren of aan te vullen.