

Interventie

Gay-Straight Alliances op scholen

Samenvatting

Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep: LHBT-leerlingen in het voortgezet onderwijs. Intermediaire doelgroepen: leerlingen in voorgezet onderwijs (zowel LHBT als niet-LHBT), docenten en schoolleidingen.

Doel

Er is een positieve norm ten aanzien van seksuele- en genderdiversiteit (LHBT) waardoor het schoolklimaat voor LHBT-leerlingen veiliger is.

Aanpak

Leerlingen en docenten in het voortgezet onderwijs worden geactiveerd om zogenaamde Gay-Straight Alliances (GSA's) op te richten. GSA's zijn groepen van LHBT- en niet-LHBT-leerlingen die samen seksuele- en genderdiversiteit zichtbaar en bespreekbaar maken en acties uitvoeren die het schoolklimaat voor LHBT-leerlingen veiliger moeten maken. Leerlingen worden benaderd via sociale media, advertenties en COC's Jong&Out (voor LHBT's van 12 tot en met 18 jaar). Docenten worden benaderd middels GSA-docentendiscussies, op onderwijsbijeenkomsten en sociale media. Centrale boodschap in de activering is: er is een probleem, want LHBT-leerlingen voelen zich niet veilig op school. Daar kun je zelf gemakkelijk iets aan doen: start een GSA. Eerste stap daarvoor is het bestellen van een actiepakket op de campagnewebsite www.gaystraightalliance.nl. Het gratis actiepakket bevat opstartmateriaal (handleidingen en campagnemateriaal). Een leerling gaat dan op zoek naar andere leerlingen om de GSA te vormen, en een ondersteunende docent. Als het initiatief start bij een docent zal deze eerst leerlingen moeten vinden om een GSA te starten. De leerlingen en docent(en) komen bij elkaar en maken plannen voor activiteiten. Tips voor activiteiten kunnen ze vinden in de handleidingen en op de website. Als er plannen zijn gemaakt wordt de schoolleiding op de hoogte gebracht en kunnen eventueel met hun steun acties worden uitgevoerd. GSA's regelen of geven zelf voorlichting over seksuele- en genderdiversiteit, maken seksuele- en genderdiversiteit zichtbaar en bespreekbaar en bieden support aan LHBT-leerlingen. GSA's zijn autonoom en krijgen materiaal aangereikt om zelf aan de slag te gaan, en worden waar gewenst ondersteund door COC.

Materiaal

Campagnewebsite(s) met filmpjes, spel en informatie over GSA, actiepakketten met handleidingen voor leerlingen en docenten, factsheets voor vertrouwenspersonen, schoolleidingen en docenten, GSA-manifest, GSA-petitie, campagnemateriaal (posters, flyers, stickers, polsbandjes) en GSA-lespakket.

Onderbouwing

LHBT-jongeren hebben te maken met een onveilig schoolklimaat. Zij worden vaak negatief bejegend, kunnen niet open zijn over hun LHBT-zijn, hebben niet de mogelijkheid om hun ervaringen te delen en ontvangen geen steun vanuit hun schoolomgeving (Goodenow et al., 2006; Nicholas et al., 2006). Omgevingsgerichte theorieën over collectieve gedragsverandering laten zien dat de individuen die samen een gemeenschap vormen de aangewezen krachten zijn om door een proces van empowerment veranderingen in die gemeenschap te bewerkstelligen (Bartholomew et al., 2011; Zimmerman, 1990). Deze empowerment-theorie komt terug in de gehele aanpak, en start direct bij het bereiken en activeren van leerlingen en docenten om een GSA op te starten. Wanneer een GSA is opgestart zullen de leden activiteiten uitvoeren met als einddoel een veiliger schoolklimaat voor LHBT-leerlingen. Hiervoor moet het negatief bejegenen van LHBT-jongeren worden aangepakt (Bartholomew et al., 2011; Greytak et al., 2013; Kelleher, 2009; Link & Phelan, 2001; Meyer, 2003; Toomey et al., 2011), moet de sociale steun verbeterd worden en sociale netwerken gemobiliseerd (Bartholomew et al., 2011; Goodenow et al., 2006; Heaney & Israel, 2008 in Bartholomew et al., 2011; Mayberry, 2006; Szalacha, 2003), en moet de sociale norm zijn dat LHBT-

zijn en daar open voor uitkomen helemaal oké is (van Bergen & van Lisdonk, 2010; Bandura, 1997; Felten & Boote, 2012; Goodenow et al., 2006; Greytak et al., 2013; Heaney & Israel, 2008 in Bartholomew et al., 2011; Lee, 2002).

Onderzoek

Praktijkonderzoek laat zien dat de doelgroep goed wordt bereikt en dat de leerlingen tevreden zijn over het actie- en informatiemateriaal dat COC biedt (tot 2013 zijn 505 van de 680 vo-scholen in Nederland bereikt met de interventie). Wat als lastig wordt ervaren, is het vinden van voldoende leden, het verzinnen van creatieve nieuwe acties en het omgaan met negatieve reacties op de GSA (Enzerink, 2013; Ricardo, 2013; van der Velden, 2011). Amerikaanse effectiviteitsstudies naar de GSA laten correlatie zien tussen de aanwezigheid van GSA's op high schools en het meemaken van pesten of geweld vanwege seksuele- of genderidentiteit (Goodenow et al., 2006; Greytak et al., 2013; Szalacha, 2003) dat significant minder is, schoolverzuim vanwege angstgevoelens dat eveneens significant minder is (Goodenow et al., 2006; Greytak et al., 2013; Toomey et al., 2011) en psychosociaal welbevinden dat significant hoger is (Heck et al., 2011; Toomey et al., 2011).

Erkenning

Erkend door

Deelcommissie jeugdgezondheidszorg, preventie en gezondheidsbevordering d.d 24-07-2014

Oordeel: Goed onderbouwd

Toelichting:

Gay Straight Alliances helpt LHBT-leerlingen om zichzelf te mobiliseren en te empoweren.

1. Probleemomschrijving

1.1 Probleem

Lesbisch, homo, bi of transgender (LHBT) zijn op de middelbare school kan in Nederland behoorlijk lastig zijn. In de afgelopen jaren is uit onderzoek gebleken hoe precair de situatie voor LHBT-leerlingen is. In een onveilig schoolklimaat voor LHBT-leerlingen is sprake van een negatieve houding en gedrag rondom seksuele- en genderdiversiteit (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Veel van de onderzoeken waarnaar we hieronder verwijzen zijn met name gericht op homo/biseksualiteit, er is minder bekend over de situatie van transgenderjongeren. We zullen hieronder steeds aangeven of deze gegevens voor de hele groep LHBT's gelden of voor slechts een deel hiervan.

Scholen in het voortgezet onderwijs zijn sinds december 2012 verplicht om in de onderbouw aandacht te besteden aan seksuele -en genderdiversiteit. Uit onderzoek blijkt echter dat voorlichting vaak teveel op zichzelf staat, niet structureel is en te weinig samenhang kent met de rest van het curriculum, waardoor het onderwerp seksuele- en genderdiversiteit niet ingebed is in de schoolcontext en het schoolbeleid (Mooij, 2012). Betere concrete invulling van dat school(veiligheid)beleid kan volgens Mooij (2012) door leerlingen te laten participeren, bijvoorbeeld in het vaststellen en naleven van school- en gedragsregels.

Ongeveer 18 procent van de vrouwen zegt zich (ook) seksueel aangetrokken te voelen tot vrouwen. Van de mannen zegt 13 procent zich (ook) seksueel aangetrokken te voelen tot mannen. Zo'n 13 procent van de vrouwen en 13 procent van de mannen heeft wel eens seks met iemand van hetzelfde geslacht gehad. Ongeveer 4 procent van de mannen noemt zich homo en 3 procent van de mannen noemt zich bi. Zo'n 3 procent van de vrouwen noemt zich lesbisch en 3 procent noemt zich bi (Keuzenkamp, 2006). Op een school met 1000 leerlingen en de verdeling jongens / meisjes ongeveer 50/50 is, voelen ongeveer 90 meisjes zich (ook) aangetrokken tot meisjes, zullen ongeveer 30 meisjes zich (later) lesbisch of bi noemen, voelen ongeveer 65 jongens zich (ook) aangetrokken tot jongens en zullen 35 jongens zich (later) homo of bi noemen (Felten, 2012).

Onderzoek onder scholieren laat zien dat zij in grote getale moeite hebben met homoseksualiteit; slechts 5% van alle leerlingen zegt dat je voor iedereen op school uit de kast kunt komen (Keuzenkamp, 2010). Heck et al. (2011) benoemen dat het ervaren van negatieve reacties op school samenhangt met gevoelens van onveiligheid. Veel LHB-jongeren in Nederland worden op school geconfronteerd met een onveilig schoolklimaat (Keuzenkamp, 2011). Inspectie van het Onderwijs (2005) sluit zich hierbij aan en stelt dat deze jongeren te maken krijgen met discriminatie rondom hun homoseksualiteit, wat resulteert in een onveilig klimaat op school. Deze onveiligheid maakt dat de ontwikkeling van LHB-jongeren bedreigd wordt.

Het pesten van LHB-leerlingen vanwege hun LHB-zijn levert een belangrijke bijdrage aan een onveilig schoolklimaat. Ongeveer driekwart van de LHB-jongeren heeft te maken met pesten en andere homofobe uitingen. 'Homo' is bijvoorbeeld één van de meest gebruikte scheldwoorden op de middelbare school. Zeker als homojongens zich erg vrouwelijk gedragen en lesbo-meisjes juist erg mannelijk, zijn ze het doelwit van negatieve uitingen (Keuzenkamp et al., 2010). LHB-leerlingen ervaren naast het pesten ook significant méér geweld op school dan niet-LHB-leerlingen en er is de laatste jaren sprake van een toename van dat geweld (Mooij,2012).

LHBT-leerlingen ervaren vooral onveiligheid om zichzelf te zijn. Openheid over hun LHBT-zijn, hun coming-out, stellen ze uit; gemiddeld duurt het ruim drie jaar na de eerste ontdekking van het lesbisch, homo of bi-zijn voor ze uit de kast durven te komen als lesbisch, homo of biseksueel (Keuzenkamp et. al., 2010). Homo- en bi-jongeren zijn gemiddeld 12,6 wanneer ze zich voor het eerst bewust worden van hun seksuele voorkeur en lesbische en bi-meisjes 13,5 jaar (van Bergen & van Lisdonk, 2010). Transgendervolwassenen die als jongen zijn geboren waren gemiddeld 14,1 jaar en de personen die als meisje zijn geboren 12,4 jaar oud toen ze zich realiseerden dat hun genderidentiteit anders is dan hun geboortegeslacht (Keuzenkamp, 2012).

LHB-jongeren geven aan dat de problemen die zij ervaren vooral in de schoolomgeving plaatsvinden (Keuzenkamp et. al., 2010). De schoolleiding is zich vaak onvoldoende bewust van de problemen van LHBT-leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2009). LHBT-leerlingen zijn voor hen niet zichtbaar en de problemen waar deze leerlingen mee worstelen worden onvoldoende bij hen onder de aandacht gebracht. Immers, als leerlingen in de kast blijven, zoals we eerder noemden, zullen zij de onveiligheid die ze ervaren omtrent hun seksuele geaardheid of genderidentiteit niet (kunnen) benoemen.

1.2 Spreiding

Leerlingen op ongeveer de helft van de middelbare scholen zeggen dat zij homoseksualiteit niet openlijk willen bespreken en minstens een derde van de middelbare scholen heeft te maken met incidenten rondom seksuele- en genderdiversiteit (Inspectie van het Onderwijs, 2009).

Er zijn aanwijzingen (GGD Rotterdam, 2005; GGD Amsterdam, 2012) dat het gevoel van onveiligheid voor bepaalde groepen groter is dan voor andere: leerlingen met een etnische achtergrond, leerlingen met een religieuze achtergrond, leerlingen met een lager opleidingsniveau. Ook staan jongens vaak negatiever ten opzichte van seksuele en genderdiversiteit dan meisjes (GGD Rotterdam, 2005, GGD Amsterdam, 2012). Uit verschillende onderzoeken gedaan in de grote steden blijkt dat relatief veel jongeren negatief staan tegenover lesbo's, bi's, homo's en transgenders. Hierbij zien we dat de cijfers voor allochtone leerlingen, en specifiek Turkse en Marokkaanse leerlingen verschillen met die van autochtone leerlingen. In Rotterdam blijken allochtone jongeren minder positief te staan tegenover homoseksualiteit dan autochtone (GGD Rotterdam, 2005). In vergelijkbaar onderzoek in Amsterdam bleken Turkse en Marokkaanse jongeren vier tot vijf keer vaker een negatieve houding tegenover homoseksualiteit te hebben dan autochtone jongeren (GGD Amsterdam, 2012). In Amsterdam blijken ook vmbo-leerlingen een negatievere houding tegenover homoseksualiteit te hebben dan havo-leerlingen (GGD Amsterdam, 2012). Dit zou impliceren dat de gevoelens van onveiligheid onder LHBT-leerlingen op vmbo's groter is dan onder LHBT-leerlingen op havo's en vwo's. Opvallend daarbij is dat LHB-jongeren met een hoog opleidingsniveau een lagere zelfacceptatie hebben dan de lager opgeleide LHB-jongeren (Van Bergen & Van Lisdonk, 2010).

Er is nauwelijks kwantitatief onderzoek beschikbaar ten aanzien van LHBT-jongeren met een multiculturele achtergrond. Wel komt naar voren uit de diverse projecten gedaan op dit terrein dat deze groep jongeren vaak te maken heeft met ernstige problematiek waaronder eer gerelateerd geweld vanuit de familie (Pierik en Meinster, 2008; Felten & Bakker, 2012).

1.3 Gevolgen

De onveilige sfeer die LHBT's binnen de school ervaren doordat zij niet open kunnen zijn, gepest worden en zich niet gesteund voelen, wordt geassocieerd met negatieve effecten op het psychisch welbevinden, fysieke gezondheid en schoolprestaties (Toomey et al., 2011). Heck et al. (2011) benoemen dat het ervaren van negatieve reacties op school bijdraagt aan het ontwikkelen van psychische problematiek zoals stress, depressie of suïcide.

Jonge LHBT's ervaren spanning en stress omdat ze om moeten leren gaan met minderheidsstress (Meyer, 2003; Kuyper, 2011). Zij moeten immers hun weg zien te vinden binnen een school waarin zij niet de norm zijn. En dat heeft gevolgen voor hun psychisch welbevinden. Een derde van de homoseksuele en biseksuele jongens en een tiende van de lesbische en biseksuele meisjes zegt liever geen LHB zijn (De Graaf, Kruijer, Van Acker, & Meijer, 2012).

Onder LHBT-jongeren komen depressie en ook suïcidaal gedrag vaker voor (Felten & Boote, 2012). Zo blijkt uit het SCP-rapport Steeds gewoner, nooit gewoon (Van Bergen & van Lisdonk, 2010) dat 50% van alle lesbische, homo- en bi-jongeren weleens suïcidale gedachten heeft gehad. 9% van alle homo- en bi-jongeren en 16% van de lesbische en biseksuele meisjes heeft daadwerkelijk een suïcidepoging achter de rug. In vergelijking met een Nederlandse studie onder 18- tot 25-jarigen uit 2006: 11,2% van de jongeren heeft weleens aan zelfmoord gedacht en 3% heeft een poging ondernomen. Naar transgenderjongeren is in Nederland geen onderzoek gedaan maar onderzoek uit Frankrijk toont aan dat 69% van de transgenderjongeren weleens heeft gedacht aan suïcide, en dat 34% weleens een zelfmoordpoging heeft gedaan. Uit de cijfers van volwassen transgenders blijkt dat meer dan twee derde ooit er aan gedacht heeft om uit het leven te stappen en 21% deed ooit een zelfmoordpoging (Keuzenkamp, 2012).

Het American Journal of Public Health heeft een Nederlands onderzoek gepubliceerd waaruit blijkt dat er bij LHBT-jongeren een duidelijk verband bestaat tussen pesten en zelfmoordplannen en -pogingen van LHBT-jongeren (Van Bergen et al., 2013). Jongeren met een laag zelfbeeld, jongensachtige meisjes en meisjesachtige jongens, biseksuele jongeren en jongeren met een religieuze opvoeding denken vaker aan zelfmoord (Keuzenkamp, 2010).

2. Beschrijving interventie

2.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

LHBT-leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn de einddoelgroep van de interventie. Het schoolklimaat moet voor hen veiliger worden.

Intermediaire doelgroep

1. Leerlingen in het voortgezet onderwijs in het algemeen:

- a. Hetero- en cisgenderleerlingen (niet-transgenderleerlingen)
- b. LHBT-leerlingen

De interventie richt zich uiteindelijk op een klimaat waarin LHBT-leerlingen zich veilig voelen. Om dit doel te bereiken richten we ons op alle leerlingen in het voortgezet onderwijs die zich willen uitspreken voor een veilig schoolklimaat voor LHBT-leerlingen. Dit kunnen dus zowel LHBT-leerlingen als niet-LHBT-leerlingen zijn.

2. Docenten in het voortgezet onderwijs en ander onderwijspersoneel

Docenten worden in de interventie ingezet om de alliantie van leerlingen te activeren, begeleiden en ondersteunen. Naast de begeleiding van de GSA zijn zij binnen de interventie ook degenen die gaan over de inhoud van hun eigen lessen, het al dan niet aanbieden van voorlichting in hun eigen lessen door COC's of GSA's zelf en het gebruik maken van het GSA-lespakket. We richten ons voornamelijk op docenten, maar ander onderwijspersoneel zoals zorgcoördinatoren, conciërges of roostermakers kunnen ook de rol van GSA-ondersteuner oppakken.

3. Schoolleidingen van middelbare scholen

Het is belangrijk dat de GSA's kunnen rekenen op draagvlak bij en steun van de schoolleiding. Het doel is om de schoolleiding zich te laten uitspreken tegen LHBT-discriminatie en ook in beleid in te gaan op een LHBT-vriendelijk schoolklimaat, zoals bijvoorbeeld het structureel aanbieden van voorlichting over seksuele- en genderdiversiteit of het schoolbreed gebruik maken van het GSA-lespakket. De schoolleiding kan de GSA ook ondersteunen met financiële middelen.

Selectie van doelgroepen

Er zijn geen contra-indicaties. De interventie is zo ingericht dat verschillende groepen jongeren hiermee aan de slag kunnen. De informatie die we bieden is uitgebreid genoeg voor havo/vwo-leerlingen en simpel genoeg voor praktijkonderwijs/vmbo. In de praktijk bepalen GSA's hun eigen doelen. Leerlingen van het praktijkonderwijs/vmbo zullen meer bij de hand worden genomen dan havo/vwo-leerlingen (door GSA-ondersteuners). In de afgelopen jaren zijn in alle types onderwijs GSA's ontstaan. Er is bijvoorbeeld ook een dovenschool met een GSA. Voor internationale scholen is het materiaal in het Engels vertaald. Zowel brugklassers, 3vmbo- als 6vwo-leerlingen maken gebruik van het materiaal dat COC aanbiedt.

2.2 Doel

Hoofddoel

Er is een positieve norm ten aanzien van seksuele- en genderdiversiteit (LHBT) waardoor het schoolklimaat voor LHBT-leerlingen veiliger is.

Subdoelen

Leerlingniveau

LHBT-leerlingen

1. hebben een sociaal netwerk binnen de school
2. hebben een LHBT-netwerk voor het delen van ervaringen en herkenning
3. accepteren hun eigen seksuele- en genderdiversiteit en durven hier open over te zijn
4. hebben goede sociale vaardigheden
5. weten hoe om te gaan met negatieve bejegeningen
6. vragen om hulp

Niet-LHBT-leerlingen

7. uiten zich positief over seksuele- en genderdiversiteit (LHBT's)
8. weten meer over seksuele- en genderdiversiteit (LHBT)
9. kennen LHBT's op school
10. weten beter hoe te reageren op seksuele- en genderdiversiteit (LHBT's)
11. steunen LHBT's op school

Schoolniveau

Schoolleiding/docenten

12. weten meer over seksuele- en genderdiversiteit en waar LHBT-leerlingen tegenaan lopen
13. tolereren het pesten en stigmatiseren van LHBT leerlingen niet
14. interveniëren bij (grensoverschrijdende) reacties en gedrag jegens LHBT-leerlingen
15. maken LHBT-issues zichtbaar en bespreekbaar tijdens de lessen en spreken zich daarbij positief uit jegens LHBT's / seksuele- en genderdiversiteit
16. organiseren sociale steun voor LHBT-leerlingen

2.3 Aanpak

Opzet van de interventie

De interventie heeft als doel om leerlingen (en docenten) te activeren, ondersteunen, helpen en bij elkaar te brengen om hen zelf seksuele en gender diversiteit zichtbaar en bespreekbaar te laten maken in hun eigen schoolomgeving. Dit doen zij als Gay-Straight Alliances (GSA's): clubs van LHBT- en niet-LHBT-leerlingen ondersteund door docenten of ander onderwijsondersteunend personeel. Deze GSA's kunnen verschillende activiteiten ondernemen die passen bij de redenen waarom zij de GSA's hebben opgericht. Deze activiteiten kunnen we in drie categorieën uiteenzetten: (1) activiteiten die gericht zijn op voorlichting over seksuele- en genderdiversiteit, (2) activiteiten gericht op zichtbaarheid en bespreekbaarheid van seksuele en genderdiversiteit, en (3) support voor LHBT-leerlingen. GSA's functioneren vooral op het niveau van de leerlingen; zij gaan het gesprek met elkaar aan. GSA's worden door leerlingen en docenten zelf opgezet. COC houdt een doorlopende campagne om leerlingen en docenten in het voortgezet onderwijs bekend te maken met de interventie en activeert hen een GSA op te zetten. Daarnaast biedt COC ondersteuning aan GSA's door hen van fysiek materiaal te voorzien, advies te geven (direct en middels websites), kennis te bieden (COC-voorlichting, lespakket) en GSA's met elkaar in contact te laten komen door bijvoorbeeld GSA-dagen te organiseren.

In de bijlage is de opzet van de interventie beschreven middels drie flow charts. De eerste flow chart beschrijft het proces van activering van de leerlingen en docenten. De tweede beschrijft het opstarten van een GSA door een leerling of een docent. De laatste beschrijft voorbeelden van activiteiten van de GSA's en de mogelijke ondersteuning die COC biedt.

De flow charts (zie bijlage) geven aan hoe het proces verloopt van het moment van activering tot het uitvoeren van activiteiten door GSA's zelf. Hoe lang het duurt voor leerlingen en docenten om een GSA op te zetten, te komen tot activiteiten en het aantal activiteiten dat GSA's uitvoeren loopt erg uiteen. Het proces is afhankelijk van verschillende factoren als: hoeveel leerlingen zijn er bereid om aan de GSA mee te doen? Zijn er al LHBT-jongeren uit de kast op school? In hoeverre werkt de schoolleiding mee en is zij ondersteunend? Daarnaast is de GSA zeer nadrukkelijk een kader waarbinnen leerlingen en docenten naar eigen inzicht kunnen werken. Het doel is om hen zelf verantwoordelijkheid te laten nemen om zich in te zetten het klimaat rondom seksuele- en genderdiversiteit te verbeteren en daarmee bij te dragen aan een veiligere omgeving voor LHBT's. Dit betekent dat GSA's hun eigen doelen bepalen. Sommige GSA's zullen dus meer gericht zijn op kennisoverdracht, anderen zullen 'activistischer' zijn en acties houden en weer anderen zullen de nadruk leggen op support van LHBT's. Hoe lang een GSA stand houdt kan ook erg verschillen. Sommige GSA's voeren één grote actie uit en sommige GSA's blijven langer bestaan. Vaak zijn de initiatiefnemers in die gevallen al van school af en wordt de GSA in stand gehouden door de begeleidende docent, die vervolgens weer op zoek gaat naar nieuwe leerlingen die de GSA willen vormen.

Locatie en uitvoerders

De interventie wordt uitgevoerd door 3 groepen:

o Leerlingen (locatie: middelbare school)

Leerlingen zijn in deze interventie de hoofduitvoerder. Zij zullen samen met de begeleidende/ondersteunende docenten met hun omgeving (de middelbare school) het gesprek aangaan over seksuele- en genderdiversiteit. De leerlingen vormen samen met de begeleidende/ondersteunende docenten de GSA's.

o Docenten (en ander onderwijsondersteunend personeel) (locatie: middelbare school)

Ook docenten hebben voornamelijk een ondersteunende en faciliterende rol. Docenten activeren, helpen, ondersteunen en begeleiden GSA's op de school zelf. We richten ons op docenten, maar ook conciërges, roostermakers, zorgcoördinatoren of ander onderwijsondersteunend personeel kunnen deze rol vervullen.

o COC's of andere ondersteunde organisaties

De interventie wordt ondersteund door COC's en kan ook door andere maatschappelijke organisaties worden ondersteund. COC's en andere belangenorganisaties activeren, ondersteunen, helpen en begeleiden jongeren op afstand. Deze ondersteuning vindt plaats buiten de schoolomgeving.

Inhoud van de interventie

De inhoud van de interventie is hieronder beschreven aan de hand van de drie flow charts op de voorgaande pagina's:

1. Bereiken en activeren van leerlingen en docenten om een GSA te starten
2. Het opstarten van een GSA
3. De activiteiten van GSA's
4. De ondersteuning van GSA's

1. Bereiken en activeren van leerlingen en docenten om een GSA te starten

Om leerlingen en docenten zover te krijgen dat zij een GSA starten worden ze via verschillende kanalen op de hoogte gebracht van het concept waarbij de centrale boodschap luidt: er is een probleem, want LHBT-leerlingen voelen zich niet altijd veilig op school. Direct gevolgd door: maar daar kan jij, zelf, samen met anderen iets aan doen, en dat is absoluut niet moeilijk.

Leerlingen

Leerlingen komen achter het bestaan van GSA door gerichte communicatie, afgestemd op de doelgroep en luchtig maar direct, op plaatsen waar de doelgroep zich offline en online bevindt. LHBT-leerlingen worden met name bereikt via Jong&Out; het netwerk voor LHBT-jongeren tot en met 18 jaar (deze wordt ondersteund door COC Nederland). Dit is een van de belangrijkste kanalen om jongeren te activeren; de uiteindelijke doelgroep is immers de groep die het meest het probleem ervaart en daarom het snelst bereid is om in actie te komen. Naast het specifiek richten op LHBT-leerlingen worden alle leerlingen (LHBT en niet-LHBT) bereikt via campagnes via sociale media (Facebook/Twitter/Instagram), advertenties in jongerenmedia en posters die al verspreid zijn via COC's, jongerencentra en eventueel al op scholen hangen. Deze methode wordt *persuasive communication* genoemd (Kok et al., 1996 in Bartholomew et al., 2011) en wordt gecombineerd met empowerment in de vorm van *collective problem solving* (Zimmerman, 1990): leerlingen en docenten worden aangemoedigd om zelf in actie te komen en collectief regie te nemen over de veiligheid in hun school. Ze worden daartoe aangezet door in de communicatie te benadrukken dat een GSA oprichten en daarmee in actie komen gemakkelijk is.

Docenten

Docenten worden middels soortgelijke middelen bereikt als leerlingen. Ook voor deze groep wordt geadverteerd (in onderwijsmedia) en er wordt gebruik gemaakt van sociale media. Daarnaast worden onderwijsbijeenkomsten georganiseerd en zijn er in het land GSA-docentendiscussies. Deze bijeenkomsten worden geleid door COC en twee docenten die al met de GSA werken. Deze methode wordt modeling genoemd (Bandura, 1997; McAlister et al., 2008; Rogers, 2003 in Bartholomew et al., 2011) en betekent voor de GSA aanpak dat aan de hand van goede voorbeelden die voor deze doelgroep herkenbaar zijn, de gewenste actie duidelijk wordt gemaakt. Tijdens de GSA-docentendiscussies wordt gesproken over wat je zou kunnen doen om seksuele- en genderdiversiteit bespreekbaar te maken op school waarin door de aanwezige GSA-docenten voorbeelden gegeven worden. De bijeenkomsten zijn luchtig van toon en zijn bedoeld om docenten te activeren een GSA te ondersteunen op zijn of haar school.

Website

Geïnteresseerde leerlingen en docenten worden naar de campagnewebsite www.gaystraightalliance.nl verwezen en zien daar drie filmpjes waarin andere jongeren uitleg geven over waarom een GSA op te starten én een spel over wat een GSA is. Dit is een combinatie van twee methoden, namelijk informatieoverdracht door de filmpjes (Schaalma en Kok, 2010 in Bartholomew et al., 2011) en actief leren (Bandura, 1986) door het spel. Op de site staat alle informatie die leerlingen en docenten nodig hebben om een GSA op te starten, van een stappenplan tot voorbeeldactiviteiten. Deze voorbeeldactiviteiten laten zien wat een GSA kan doen en hebben de vorm van 36 good practices die aangedragen en ontwikkeld zijn door én voor jongeren. De toegepaste methode heet modeling: aan de hand van praktijkervaringen en tips van betrokken leerlingen en docenten wordt inzichtelijk gemaakt waarom een GSA belangrijk is, wat het inhoudt en hoe jij je er zelf heel gemakkelijk voor in kunt zetten. Tenslotte kunnen GSA's zich aanmelden op een landkaart en hiermee met andere GSA's in het land in contact komen. Volgens de sociaal cognitieve leertheorieën is deze techniek, eveneens modeling, door het inzetten van een overzicht van wie er al meedoen een geschikte manier om tot actie aan te zetten (Bandura, 1997; McAlister et al., 2008; Rogers, 2003 in Bartholomew et al., 2011).

Aanvragen van het actiepakket

Bezoekers kunnen op www.gaystraightalliance.nl een GSA-actiepakket aanvragen, wat de eerste echte stap is om daadwerkelijk een GSA op te richten. Het GSA-actiepakket bevat al het materiaal om te kunnen starten met een Gay-Straight Alliance (zie hoofdstuk 4 voor een overzicht).

De handleiding voor leerlingen en docenten kent de vorm van een 5-stappenplan aangevuld met tips van GSA-jongeren. Het stappenplan luidt: (1) maak een groep, (2) plan een bijeenkomst, (3) maak samen plannen, (4) informeer de schoolleiding en (5) voer je plannen uit. Het 5-stappenplan komt voor de leerlingen in de vorm van een strip waarin de opstartfase van een GSA wordt uitgebeeld. Deze strip is een vorm van behavioural journalism (McAllister, 1991; McAlister et al., 2000; Ramirez et al., 1995, 1999; Reiniger et al., 2009 in Bartholomew et al., 2011); verhalen van rolmodellen worden ingezet om de gewenste actie te laten zien. De GSA-petitie en het GSA-manifest zijn methoden die zich richten op agenda setting (Cobb & Elder, 1983; Sabatier, 2003; Weible, 2008; Weible et al., 2009 in Bartholomew et al., 2011) en advocacy and lobbying (Christoffel, 2000; Galer-Unti et al., 2004; Kingdon, 2003; Wallack et al., 1993; Weible & Sabatier, 2009 in Bartholomew et al., 2011). Advocacy and lobbying door gebruik te maken van de GSA-petitie en/of het GSA-manifest betekent dat GSA's door te argumenteren en te mobiliseren actief steun verzamelen voor hun standpunt tegen het discrimineren en pesten van LHBT's. Aan agenda setting doet een GSA door het thema LHBT op de 'agenda' van zowel leerlingen als docenten en schoolleiding te zetten.

Posters, stickers en flyers in het actiepakket maken mogelijk dat leerlingen en docenten aan de slag gaan om de sociale norm binnen de school te veranderen door het toepassen van entertainment-education ofwel edutainment (Bandura, 1997; Bouman et al., 1998; Moyer-Guse, 2008; Petraglia, 2007; Rogers, 2003; Wilkin et al., 2007 in Bartholomew et al., 2011). De boodschappen op de posters, stickers en flyers zijn educatief maar luchtig tegelijk. Dat is wat educatief entertainment is: communicatie die aansluit bij de doelgroep en tegelijkertijd serieus en luchtig is.

Daarnaast bevat het actiepakket factsheets met tips voor docenten, vertrouwenspersonen en schoolleiding over hoe om te gaan met seksuele- en genderdiversiteit op gebied van beleid, wat te doen in lessen, hoe om te gaan met vragen van LHBT-leerlingen, etc. Deze methode kan worden ingezet om sociale normen te veranderen en heet dan mobilizing social networks: sociale netwerken aanmoedigen om steun te verstrekken, in het geval van de GSA in de vorm van informatie, emotionele support en aanmoediging (Heaney & Israel, 2008 in Bartholomew et al., 2011).

De Roze Olifant

Leerlingen die zich (nog) niet veilig genoeg voelen om uit de kast te komen en zelf in actie te komen kunnen terecht bij de Roze Olifant. De Roze Olifant gaat namens de leerling het gesprek aan met de schoolleiding waarbij de leerling anoniem blijft. Met het verhaal van de leerling probeert de Roze Olifant een proces te starten op de school dat er uiteindelijk toe leidt dat de school zelf in actie komt tegen homofobie. In veel gevallen durft na verloop van tijd de leerling zelf uit de kast te komen en daarbij probeert de Roze Olifant de jongere te activeren op school ook een GSA te starten. Deze kan dan een GSA-actiepakket opvragen. De Roze Olifant is als methode gebaseerd op de sociaal cognitieve theorie over facilitation (Bandura, 1986): het creëren van een omgeving waarin tot actie komen gemakkelijker wordt.

2. Oprichten Gay-Straight Alliance

De aanvraag van het actiepakket kan gelden als de start van het proces om een GSA te beginnen. Als het initiatief voor een GSA begint bij een docent zal deze op zoek moeten gaan naar leerlingen (en eventueel andere ondersteunende docenten) die de GSA willen vormen. Docenten zijn immers ondersteunend binnen de GSA. Leerlingen die een GSA willen beginnen zullen op zoek moeten gaan naar andere leerlingen, LHBT- en niet-LHBT, om een startgroep te vormen. Dat kunnen ze doen door met een oproep de klassen langs te gaan, een oproep te plaatsen op intranet of het prikbord en natuurlijk met het actiemateriaal uit het GSA-pakket. De groep (LHBT-leerlingen, niet LHBT-leerlingen en docent(en)) komt bij elkaar en zal plannen bedenken. Hiervoor kunnen ze materiaal uit het actiepakket gebruiken, de website met voorbeeldactiviteiten raadplegen, de handleidingen raadplegen, en zelf nieuwe acties bedenken. Als de plannen bedacht zijn is het verstandig voor een GSA om de schoolleiding op de hoogte te brengen van de plannen. Zij kunnen immers zorgen voor eventuele ondersteuning en goedkeuring geven voor zichtbaarheidsacties in de school. Nu de GSA plannen heeft gemaakt en de schoolleiding op de hoogte is gebracht kunnen de plannen worden uitgevoerd. Deze aanpak is een combinatie van de methoden participatory problem solving (Butterfoss, Kegler & Francisco, 2008; Cummings & Worley, 2009; Minkler, Wallerstein & Wilson, 2008 in Bartholomew et al., 2011) en het vormen van een alliantie (Butterfoss, 2007; Butterfoss & Kegler, 2009 in Bartholomew et al., 2011) om samen met een gezamenlijk doel actie te ondernemen.

3. Activiteiten GSA's

Uiteindelijk draait het in de interventie om wat hier gebeurt: de activiteiten die de GSA's zelf uitvoeren. De activiteiten van de GSA's zelf richten zich op normverandering in de school. Met alle tools die hen worden aangereikt kunnen zij de gendernorm en heteronorm aanpakken. Ze maken seksuele- en genderdiversiteit zichtbaar en komen op voor LHBT-jongeren. De

activiteiten zijn onderverdeeld in drie categorieën. Om de doelen van de interventie te bereiken, is het belangrijk dat de GSA's in iedere categorie minstens één actie uitvoeren. Zij kunnen daarbij zelf kiezen welke actie zij ondernemen, de leerlingen (en docenten) van de GSA weten immers zelf het best welke actie in hun omgeving het beste werkt.

1. Activiteiten in het kader van voorlichting

GSA's kunnen zelf voorlichting geven of dit laten doen door COC-voorlichters. Voorlichters van COC kunnen hiervoor worden uitgenodigd om lessen te geven over seksuele- en genderdiversiteit. Deze beide lessen zijn gericht op kennis over seksuele- en genderdiversiteit en attitude. Voorlichters vertellen hun eigen, persoonlijke verhaal en gaan het gesprek aan middels verschillende discussiewerkvormen. Deze methode combineert empathy training (Batson et al., 2002 in Bartholomew et al., 2011) met interpersonal contact (Pettigrow & Tropp, 2006 in Bartholomew et al., 2011). Empathy training is een methode om stigma te reduceren en richt zich op het stimuleren van mensen om zich in te leven in de gestigmatiseerde persoon (in dit geval LHBT) door het delen van persoonlijke verhalen. Interpersonal contact vindt plaats tijdens die voorlichting, omdat daarin niet-LHBT-leerlingen in contact komen met personen uit de gestigmatiseerde groep LHBT's. Wanneer de GSA voorlichting verzorgt, spreken we bovendien van modeling Bandura, 1997; McAlister et al., 2008; Rogers, 2003 in Bartholomew et al., 2011) omdat rolmodellen worden ingezet om eigen ervaringen te delen. Deze rolmodellen kunnen bovendien zorgen dat sociale steun en sociale netwerken versterkt worden, omdat zij beschouwd worden als natural helpers (Eng et al., 2009 in Bartholomew et al., 2011) ofwel koplopers.

2. Activiteiten in het kader van zichtbaarheid en bespreekbaarheid van seksuele- en genderdiversiteit

Dit kunnen allerlei activiteiten zijn waarmee de GSA de dialoog met hun omgeving aangaat zoals het aanbieden van de GSA-petitie aan medeleerlingen of het GSA-manifest aan de schoolleiding. De GSA kan op Staoptegenhomofobie.nl door middel van filmpjes leren van hoe andere GSA's zich uitspreken tegen LHBT-discriminatie. Deze aanpak gaat uit van modeling (Bandura, 1997; McAlister et al., 2008; Rogers, 2003 in Bartholomew et al., 2011). Het aanbieden van een petitie en/of manifest baseert zich op advocacy en lobbying in de vorm van de dialoog (Petty et al., 2009 in Bartholomew et al., 2011). Omgevingsgerichte gedragstheorieën laten zien dat het aangaan van een dialoog en beargumenteren een methode is om verandering te bewerkstelligen (Christoffel, 2000; Galer-Unti et al., 2004; Kingdon, 2003; Wallack et al., 1993; Weible & Sabatier, 2009 in Bartholomew et al., 2011). GSA's kunnen daarnaast meedoen met landelijke acties als de populaire Paarse Vrijdag waarop GSA's op scholen actie voeren om hun medeleerlingen en -docenten paars te laten dragen als statement tegen homofobie. Dit is een combinatie van de methode social action (Minkler & Wallerstein, 2004, 2008; Rothman, 2004 in Bartholomew et al., 2011) en mobilizing social networks (Heany & Israel, 2008 in Bartholomew et al., 2011). GSA's kunnen aan de slag gaan met GSA-posters en eigen campagne materiaal om te laten dat je zowel op mannen als vrouwen kunt vallen en dat dat beide oké is. Deze methode, gericht op het veranderen van de sociale norm, is het toepassen van entertainment-education ofwel edutainment (Bandura, 1997; Bouman et al., 1998; Moyer-Guse, 2008; Petraglia, 2007; Rogers, 2003; Wilkin et al., 2007 in Bartholomew et al., 2011): educatief entertainment dat aansluit bij doelgroep en tegelijkertijd serieus en luchtig is.

3. Activiteiten in het kader van support voor LHBT-leerlingen

Leerlingen zijn als GSA vaak een support group voor LHBT-leerlingen. De GSA is een veilige plek voor LHBT-leerlingen om uit de kast te komen en te kunnen praten met anderen over seksuele- en genderdiversiteit. In veel gevallen zorgt de GSA voor leden die LHBT-leerlingen bijstaan in de school. De meeste GSA's hebben bijvoorbeeld een eigen e-mailadres waarop ze benaderd kunnen worden voor vragen. GSA's houden regelmatig bijeenkomsten waar er openlijk gesproken kan worden over wat deelnemers meemaken op school. Sommige GSA's hebben zelfs een buddy-project opgezet voor jongeren die uit de kast willen komen op school. Theorieën over het vergroten van sociale netwerken en sociale steun noemen vier manieren om sociale steun te versterken, waarvan het ontwikkelen van nieuwe netwerk linkages (Heany & Israel, 2008 in Bartholomew et al., 2011) er één is, bijvoorbeeld in de vorm van een support group waarin emotionele steun wordt geboden. Een tweede manier om sociale steun te vergroten is door bestaande netwerk linkages te versterken (Heaney & Israel, 2008 in Bartholomew et al., 2011) en dat kan goed door natural helpers (Eng et al., 2009 in Bartholomew et al., 2011) in te zetten: individuen met opinion leader status binnen de school die zich positief uitspreken over en steun bieden aan LHBT-leerlingen. GSA's gaan door hun aanwezigheid als GSA veel de dialoog aan over seksuele- en genderdiversiteit. Ze spreken jongeren aan als er gescholden wordt met 'homo' en uiten zich positief over LHBT's naar andere leerlingen in de school.

GSA-raden

Er zijn 2 GSA-raden: de GSA Docentenraad en de GSA Leerlingenraad. In deze raden zitten leerlingen en docenten die zich actief inzetten voor de GSA op hun school en hulp bieden aan andere GSA's. De GSA-raden zijn bereikbaar voor ondersteuning en advies aan leerlingen en docenten die een GSA op willen zetten of hebben opgezet, zijn als het ware ambassadeurs door actief uit te dragen dat als je op school iets wil doen om homo- en transfobie te bestrijden je een GSA kan oprichten en vormen ook een klankbordgroep voor COC. De GSA-raden komen beide 3 a 4 keer per jaar samen. COC is ook bij deze bijeenkomsten aanwezig. De GSA-raden geven richting aan de ondersteuning die COC biedt door mee te denken over welke ondersteuning nodig is en deze te beoordelen. De GSA Docentenraad houdt zich actief bezig met de organisatie van

docentendiscussies in het land. De GSA Leerlingenraad houdt zich ook actief bezig met promotionele activiteiten van de GSA op bijvoorbeeld sociale media.

4. Ondersteunen van GSA's

Als GSA's zijn opgericht zal COC deze GSA's proberen te ondersteunen om zo effectief mogelijk te kunnen werken. COC draagt kennis over, zorgt ervoor dat er ondersteunend materiaal bij de GSA's terecht komt, geeft advies aan GSA's over wat ze kunnen doen en zorgt dat leerlingen kennis en ervaringen kunnen uitwisselen. COC heeft hiervoor materialen en ondersteuners beschikbaar. Deze ondersteuning kan ook geboden worden door maatschappelijke organisaties.

1. Kennisoverdracht

Scholen kunnen allereerst gebruik maken van de COC-voorlichting. Daarnaast kunnen zij ook het GSA-lespakket inzetten, dat aansluit op de COC-voorlichting. Het GSA-lespakket bestaat uit 4 modules van 25 minuten en biedt volledige informatie over seksuele- en genderdiversiteit. Middels het lespakket onderzoeken leerlingen de positie van LHBT's op hun eigen school, gaan zij na in hoeverre je werkelijk jezelf kan zijn op school, wordt ingegaan op mannelijkheid en vrouwelijkheid, de liefde, acceptatie van LHBT's en moeten leerlingen zelf een GSA-activiteit bedenken. Het GSA-pakket is een combinatie van actief leren (Bandura, 1986) door de digitale en interactieve opzet van het GSA-lespakket en coöperatief leren (Paluck & Green, 2006 in Bartholomew et al., 2011) in de groep. Voor info bij het maken van werkstukken kunnen docenten verwijzen naar de website homogeschiedenis.nl.

2. Geld en Fysiek materiaal

Voor GSA's is er een GSA-fonds waarbij GSA's kleine financiële bijdrages kunnen ontvangen voor activiteiten. Daarnaast is er uiteraard het al eerder beschreven GSA-actiepakket. Voor landelijke acties als GSA Week en Paarse Vrijdag heeft COC ook actiepakketten beschikbaar.

3. Advies

Bij COC Nederland werken verschillende GSA-ondersteuners. Deze medewerkers geven zowel leerlingen als docenten die een GSA willen opstarten of een GSA hebben, advies en beantwoorden vragen over uiteenlopende zaken die met de GSA te maken hebben. Via gaystraightalliance.nl worden vele good practices gedeeld waarmee leerlingen en docenten aan de slag kunnen. Het grootste deel van deze voorbeeldactiviteiten zijn in samenwerking met leerlingen ontwikkeld.

4. Kennis- en ervaringsuitwisseling

Twee keer per jaar organiseert COC een landelijke GSA-dag waarop GSA's samenkomen (en eventueel leerlingen en docenten die nog geen GSA hebben opgestart) om kennis en ervaringen uit te wisselen. De dagen worden altijd op verschillende scholen georganiseerd in samenwerking met een lokale GSA. Samen met hen wordt het programma samengesteld waarbij er altijd voor docenten en leerlingen een apart programma is dat uiteindelijk samenkomt. Middels de landkaart op www.gaystraightalliance.nl kunnen GSA's met elkaar in contact komen om kennis en ervaringen uit te wisselen.

2.4 Ontwikkelgeschiedenis

Betrokkenheid doelgroep

De interventie GSA gaat helemaal uit van een bottom-up benadering. Deze benadering is compleet anders dan de top-down aanpak gericht op schoolleiders, die COC, de interventie-eigenaar, voorheen hanteerde, en richt zich juist op de leerlingen op school zelf. Deze veranderde benadering is een direct gevolg van eerdere ervaringen van COC in projecten op het gebied van onderwijs; scholen veranderen door de schoolleiding aan te spreken bleek heel lastig, zeer kostbaar en onvoldoende duurzaam. Schoolleidingen zagen het probleem niet en hadden soms zelfs het idee dat homoseksualiteit op hun school niet voorkwam. Sociale acceptatie op school, zo leert de ervaring, is niet top-down te organiseren. Bovendien geldt in het geval van LHBT-leerlingen en hun issues op school het gezegde 'onbekend maakt onbemind'. LHBT-leerlingen -en docenten zouden zelf de schoolomgeving aan moeten spreken op haar verantwoordelijkheid om ook voor LHBT-leerlingen een veilige leeromgeving te garanderen. Dat aanspreken vraagt om het nodige lef om seksuele -en genderdiversiteit zichtbaar en bespreekbaar te maken. De aanpak van GSA richt zich dan ook op het ondersteunen van de weerbaarheid van LHBT's, wat leidt tot zichtbaarheid van seksuele- en genderdiversiteit binnen de school, bespreekbaarheid met zich meebrengt en bijdraagt aan sociale acceptatie. COC heeft haar focus als interventie-eigenaar verlegd naar het agenderen van de problematiek en het activeren van de doelgroep om daar zelf mee aan de slag te gaan. Achterliggende gedachte is dat de doelgroep zelf tot de meest effectieve aanpak van de geagendeerde issues komt.

Parallel aan de ontwikkeling van de nieuwe benadering van interventie-eigenaar COC is de Jong&Out community, de online en offline ontmoetingsmogelijkheden van LHBT's tussen 12 en 18 jaar, gestart. Jong&Out komt in essentie voort uit het verzoek van een enkele homoseksuele jongen van, destijds, 14 jaar. Danny Hoekzema had zelf niet zo'n probleem met weerbaarheid,

maar hij voelde zich wel alleen. Hij wist dat er meer LHBT-jongeren van zijn leeftijd moesten zijn, maar hij kon ze niet vinden. LHBT-jongeren waren niet zichtbaar en er was geen infrastructuur voor hen om elkaar te vinden. Samen met Danny startte COC Nederland de Jong&Out-community. Er bleek een grote behoefte te zijn aan deze infrastructuur want de community groeide in korte tijd uit een grote groep initiatiefrijke en ideeënvolle LHBT-jongeren, die zelf de leiding over de community namen. COC faciliteerde en ondersteunde maar Jong&Out was daadwerkelijk een initiatief voor en door jongeren. Binnen de Jong&Out-community ondersteunden de jongeren elkaar bij het ontwikkelen van weerbaarheid en bespraken zij de problemen waar zij tegen aan liepen. Steeds weer kwam het gesprek uit op de school, en dan ging het niet alleen over waar zij tegen aan liepen, maar vooral ook over wat zij daar zelf aan wilden doen.

In 2008 begon COC Nederland met het activeren van jongeren en docenten om Gay-Straight Alliances te starten, naar Amerikaans concept. In navolging van de nieuwe benadering, die COC de inside-out methode noemt, richt GSA zich op de 'insiders' in de gemeenschap, de homo's, lesbo's, bi's en transgenders die dagelijks te maken hebben met de belemmeringen op hun eigen middelbare school. Het COC gelooft namelijk in de kracht van mensen zelf. Het COC activeert, ondersteunt en brengt mensen samen. Het COC is aanjager en faciliteert, maar de mensen die direct belang hebben bij het emancipatieproces geven zelf leiding aan dat proces. Zij hebben een intrinsieke motivatie om actief te worden, zij zijn de motor achter het proces. Zij zijn ook de deskundigen, zij hebben de 'inside' kennis van de issues die er spelen, zij hebben directe ervaring met de belemmeringen die er zijn, maar ook met de kansen op verbetering, zij kennen de cultuur en taal en codes waarbinnen duurzame verandering kan worden bewerkstelligd.

De GSA's zijn zeer nadrukkelijk autonoom. Deze autonomie is een noodzakelijke voorwaarde binnen de inside-out methode. Activeren betekent: verantwoordelijkheid geven. De insiders bepalen hoe het proces er uit moet zien, zij kennen hun omgeving het best en kunnen bepalen wat er op hun school moet gebeuren zodat het schoolklimaat veiliger wordt voor LHBT's. COC Nederland heeft de ambitie GSA's te activeren en te stimuleren, maar heeft nadrukkelijk niet de intentie de GSA's inhoudelijk aan te sturen. Het staat elke school en groep initiatiefnemers vrij de activiteiten van de GSA naar eigen inzicht in te vullen.

Buitenlandse interventie

De GSA-interventie is ontwikkeld in de Verenigde Staten waar al sinds 1988 Gay-Straight Alliances actief zijn en het concept Gay-Straight Alliance erg bekend is. Er zijn meer dan 4000 GSA's geregistreerd bij GLSEN, de organisatie die GSA's in de VS ondersteunt. Een GSA werkt op een soortgelijke manier als in Nederland. De schoolsituatie voor Amerikaanse jongeren is echter verschillend: op scholen die vergelijkbaar zijn met onze middelbare scholen worden veel schoolclubs opgericht. Leerlingen worden aangemoedigd om deel te nemen aan groepen die buitenschoolse activiteiten organiseren, en in sommige gevallen verplicht. Er zijn educatieve clubs, zoals de wiskunde- of 'science'-club, culturele clubs zoals groepen van Joodse of Aziatische leerlingen, sportclubs, theater en kunstclubs, en ook clubs die in het kader staan van een goed doel. Dat kan gaan om fondsenwerving voor goede doelen of om aandacht te vragen voor misstanden of ziektes. Gay-Straight Alliances vallen ook onder deze schoolgroepen. GSA's zijn, net als in Nederland, clubs die steun bieden aan LHBT's in de school, zorgen voor zichtbaarheid en bespreekbaarheid van seksuele- en genderdiversiteit en zorgen voor meer kennis over dat onderwerp. Net als in Nederland bepalen GSA's hun eigen doelen en zien er dus op iedere school weer anders uit. Wat ze ook gemeen hebben met de Nederlandse GSA's is dat veel GSA's meedoen aan landelijke campagnes van ondersteunende organisatie GLSEN.

Bij de start van het inzetten van de interventie is vooral gekeken naar het kader waarin de GSA's functioneren. Voor COC is de GSA een perfecte manier om te werken volgens de inside-out methode, waarin het uitgangspunt is dat je de direct betrokkenen in een omgeving ondersteunt om te zorgen voor zichtbaarheid en bespreekbaarheid van seksuele- en genderdiversiteit. De aanname is dat dit zal leiden tot meer acceptatie van LHBT's. Het concept van een schoolclub met LHBT's en niet-LHBT's die samen steun bieden en opkomen voor LHBT's is direct overgenomen. Een Amerikaanse GSA functioneert echter anders dan een Nederlandse GSA. Omdat een schoolclub oprichten in Nederland niet vanzelfsprekend is, is vanuit COC Nederland veel meer ingezet op campagne, en is meer ingegaan op het zelf in actie komen tegen homofobie. De werkwijze die GLSEN voert is niet overgenomen. Hier is bij de start van de interventie ook niet veel naar gekeken, alhoewel na vijf jaar werken geconstateerd kan worden dat deze veel overeenkomsten vertoont. De GSA-interventie startte als pilotproject. Dit gaf enerzijds de mogelijkheid om gaandeweg te onderzoeken wat goede methodes waren en anderzijds de mogelijkheid om samen met de leerlingen die waren geactiveerd om een GSA op te richten de interventie verder te ontwikkelen.

In de VS zijn er handboeken gemaakt van meer dan 100 pagina's over hoe een GSA is op te zetten. COC Nederland heeft dit soort handboeken bekeken en heeft ervoor gekozen om op een andere manier te werken. De Nederlandse GSA-handleidingen beschrijven niet stapsgewijs wat jongeren moeten doen. Het doel is immers om jongeren te activeren om zelf in actie te komen, en ze niet volledig voor te kauwen wat te doen. Daarnaast heeft COC vooral samen met jongeren uitgezocht hoe een GSA tot stand komt en hoe het Nederlandse model voor een GSA zou kunnen werken. Het aanbod van voorbeeldactiviteiten, het GSA-stappenplan en de grote landelijke GSA-acties zijn hierdoor samen met GSA-leerlingen ontwikkeld, door de jaren heen.

2.5 Vergelijkbare interventies

In Nederland uitgevoerd

In de diverse databanken effectieve interventies zijn momenteel geen interventies met hetzelfde doel beschreven, noch zijn dergelijke interventies bij ons bekend.

Overeenkomsten en verschillen

Niet van toepassing

Toegevoegde waarde

Niet van toepassing

3. Onderbouwing

3.1 Oorzaken

LHBT-jongeren hebben te maken met een onveilig schoolklimaat. Zij worden veelal geconfronteerd met negatieve bejegeningen, kunnen niet open zijn over hun LHBT-zijn, hebben niet de mogelijkheid om hun ervaringen te delen en ontvangen geen steun vanuit hun schoolomgeving. Een gebrek aan veiligheid houdt voor deze jongeren in dat zij zich niet of niet voldoende beschermd voelen tegen gevaar dat veroorzaakt wordt door of dreigt van de kant van menselijk handelen in de openbare ruimte van de school. Goodenow et al. (2006) en Nicholas et al. (2011) benoemen dat het gevoel van onveiligheid voor LHBT's binnen de school bepaald wordt door de aanwezigheid van victimization (verbaal en fysiek pesten en geweld) en de afwezigheid van sociale steun.

Uit onderzoek blijkt dat er verschillende risico- en beschermende factoren te benoemen zijn, zowel op individueel als op schoolniveau, die de kans op onveiligheid voor LHBT-leerlingen vergroten dan wel verkleinen.

Risicofactoren

Op het niveau van LHBT-leerlingen is (1) de verwachting dat als je uitkomt voor je LHBT-zijn, de mensen om je heen negatief zullen reageren een risicofactor. Deze leerlingen verbergen hun LHBT-identiteit en zijn niet open omdat ze bang zijn voor teleurstelling en afwijzing (van Bergen en van Lisdonk, 2010; Meyer, 2003). (2) Ouders die niet accepteren dat hun kind LHBT is, zijn eveneens een risicofactor op individueel niveau (Ryan et al., 2009). Naast de verwachting dat anderen negatief zullen reageren op je coming out kampen LHBT-jongeren zelf ook met (3) geïnternaliseerde homonegativiteit (Meyer, 2003). Zelf accepteren dat je LHBT bent is een proces (Felten & Boote, 2012) en niet iedere LHBT-leerling komt tot die zelfacceptatie (Lee, 2002). Dat kan resulteren in negatieve gevoelens over de eigen geaardheid en die van andere LHBT's en weinig zelfrespect (van Bergen en van Lisdonk, 2010). (4) Onderzoek laat daarbij zien dat LHBT-jongeren vaak niet goed weten hoe ze om moeten gaan met negatieve bejegeningen, en geen antwoorden paraat hebben. Toomey et al. (2011) concluderen dat er sprake is van een gebrek aan weerbaarheid. (5) Tenslotte is een risicofactor op individueel niveau het hebben van weinig interpersoonlijke relaties binnen de school met andere leerlingen (Lee, 2002; Mayberry, 2006; Toomey et al, 2011).

Op het niveau van niet-LHBT-leerlingen is onbekend zijn met LHBT's een risicofactor. Jongeren die zeer negatief denken over homoseksualiteit, geven aan geen homo- en biseksuele jongeren te willen leren kennen (6) en niet open te staan voor hun persoonlijke verhalen (Keuzenkamp et. al., 2010). De afwezigheid van kennis over seksuele- en genderdiversiteit is ook een risicofactor. Uit het onderzoek van Buijs (2008) naar de oorzaken van antihomoseksueel geweld blijkt dat daders van antihomoseksueel geweld onsamenhangende ideeën en weinig kennis (7) hebben over seksuele- en genderdiversiteit.

Eén van de risicofactoren op schoolniveau die de kans op onveiligheid voor een LHBT-leerling vergroot, is (8) het bezoeken van een grote school in een stedelijk gebied omdat op deze scholen in het algemeen meer gepest wordt en het gevoel van veiligheid kleiner is (Anderman & Kimweli, 1997 in Goodenow et al., 2006). (9) Daarnaast heeft het ervaren van negatieve reacties op hun LHBT-zijn directe gevolgen voor het gevoel van veiligheid van LHBT's, zo schrijft Kelleher (2009). Deze negatieve reacties kunnen de vorm aannemen van stigmatisering, pesten, van verbaal en fysiek geweld en grensoverschrijdend gedrag (Meyer, 2003; Kelleher, 2009; Toomey et al., 2011). Ook (10) missen LHBT-jongeren herkenning en hebben ze daardoor vaak het gevoel de enige te zijn. Van Bergen et al. (2013) wijten dat aan een gebrek aan zichtbaarheid van LHBT's. Wanneer deze jongeren wel open zijn over hun LHBT-zijn is er geen ruimte voor (11) het delen van ervaringen, omdat de omgeving vaak niet weet hoe ze moeten reageren (Felten & Boote, 2012). Volgens Lee (2002) heeft dat te maken met een (12) gebrek aan kennis bij schoolleiding, docenten en leerlingen over seksuele en genderdiversiteit en de issues die LHBT's binnen de school tegenkomen.

Beschermende factoren

Op het niveau van LHBT-leerlingen is (1) het hebben van een sociaal netwerk binnen de school, contact met leeftijdsgenoten om daarmee te praten over ervaringen en problemen, een beschermende factor (Bool & Dijkstra, 2009). Het hebben van een netwerk binnen de school vergroot het gevoel verbonden te zijn aan de school (Goodenow et al., 2006). (2) Het hebben van goede sociale vaardigheden is daarvoor een voorwaarde. (3) Daarnaast is het hebben van een LHBT-sociaal netwerk belangrijk, om aansluiting te vinden, sociale steun te krijgen van jongeren in hetzelfde schuitje en om ervaringen uit te wisselen en herkenning bij elkaar te vinden (Felten & Boote, 2012; Kuyper, 2011; Meyer, 2003). (4) Open durven zijn over je seksuele geaardheid is daarvoor een belangrijke voorwaarde (Eisenberg en Resnick, 2006 & Haas et al, 2011), evenals (5) de capaciteit om steun te kunnen vragen in je omgeving. Tenslotte is (6) de weerbaarheid van LHBT-leerlingen zelf een belangrijke beschermende factor: LHBT-jongeren die weten hoe ze om moeten gaan met negatieve bejegeningen en antwoorden paraat hebben kunnen zich beter redden (Toomey et al., 2011).

Op het niveau van niet-LHBT-leerlingen is direct contact met LHBT's een beschermende factor. Volgens Kuyper en Bakker (2006) is er een grote kans dat hetero's positiever staan ten tegenover homo- en biseksualiteit (7) als zij LHB's in hun directe familie- of vriendenkring hebben. Seksuele weerbaarheid van heterojongens is ook een beschermende factor. Jongens die meer seksueel weerbaar zijn hebben minder angst hebben om beïnvloed of seksueel benaderd worden door LHB's (Felten, 2008). Sociaalpsycholoog Gordon Allport (1954) stelt in zijn contacttheorie dat conflicten tussen verschillende groepen of mensen zullen afnemen als zij regelmatig contact met elkaar zullen hebben. Volgens deze redenering is (8) contact tussen LHBT's en niet-LHBT's een middel om negatieve stereotyperingen bij te stellen. Als niet-LHBT-leerlingen een negatieve houding hebben t.a.v. LHBT's, komt dit vooral voort uit negatieve stereotyperingen. Scholieren ergeren zich bijvoorbeeld vooral aan homo's omdat ze zich niet mannelijk genoeg gedragen en aan lesbiennes omdat ze zich niet vrouwelijk genoeg gedragen (Dankmeijer & Schouten, 2013). Feiten aandragen (9) over seksuele- en genderdiversiteit kunnen vooroordelen ontkrachten. Zichtbaarheid (10) van LHBT's die niet voldoen aan door scholieren als negatief beschouwde stereotypen kan hier ook aan bijdragen (Mooij & Fettelaar 2012). Allport (1979) erkent echter ook dat alleen persoonlijk contact met 'de onbekende ander' ontoereikend is om vooroordelen te verminderen. Om negatieve stereotyperingen tegen te gaan en vooroordelen bij te stellen, is het belangrijk voor mensen om een interpretatief cognitief kader te hebben om nieuwe informatie op te nemen. Dit laat het belang zien van het geven van (11) de juiste kennis over seksuele- en genderdiversiteit om homo- en transfobie te verminderen (Lingiardi et al, 2005).

Een veelgenoemde beschermende factor op schoolniveau die de kans op onveiligheid voor LHBT-leerlingen verkleint, is (12) sociale steun ontvangen vanuit de sociale omgeving (Goodenow et al., 2006). Die sociale steun kan emotioneel, instrumenteel, informatief en aanmoedigend van aard zijn en komt van leerlingen, docenten en schoolleiding die samen de community van de school vormen (Bartholomew et al., 2011). Schoolleiding en docenten die zich bewust zijn van de aanwezigheid en specifieke problemen van LHBT-leerlingen en hieraan uiting geven, verkleinen de kans op onveiligheid volgens Goodenow et al., 2006. Docenten die daarnaast (13) interveniëren bij pesten, die (14) openlijk LHBT-issues aansnijden binnen de school en (15) LHBT-onderwerpen in hun lessen opnemen verkleinen de kans op onveiligheid (Greytak et al, 2013). (16) Wanneer diezelfde docenten zich positief uitspreken over LHBT's heeft dat een positieve invloed (Szalacha, 2003; Greytak et al., 2013). Meer specifiek vormt (17) het niet tolereren van pesten en stigmatiseren van LHBT-leerlingen door de andere leerlingen een beschermende factor (Szalacha, 2003; Toomey et al., 2011). (18) De schoolleiding kan invloed uitoefenen op het opnemen van LHBT-thema's in het curriculum (Greytak et al., 2013). (19) Een beschermende factor die daarop aansluit is het voeren van de dialoog binnen school over seksuele- en genderdiversiteit. Een schoolcultuur waarin seksuele en genderdiversiteit geaccepteerd worden is een beschermende factor (Goodenow et al, 2006). (20) Daarbij zijn rolmodellen in de schoolomgeving een beschermende factor, omdat die zichtbaarheid geven aan LHBT's en als positief voorbeeld kunnen dienen (Dewaele, 2006). (21) Bij dit alles is het verruimen van de kennis over seksuele -en genderdiversiteit onder docenten en schoolleiding (Goodenow et al., 2006) een voorwaarde.

3.2 Aan te pakken factoren

De interventie heeft als einddoel: er is een positieve norm ten aanzien van seksuele- en genderdiversiteit (LHBT) waardoor het schoolklimaat voor LHBT-leerlingen veiliger is. Beïnvloedbare factoren die de GSA-interventie aanpakt, zijn:

Op het niveau van LHBT-leerlingen

- . Het hebben van een sociaal netwerk binnen de school, LHBT of niet-LHBT, waarin steun geboden wordt (Bool & Dijkstra, 2009; Goodenow et al., 2006; Lee, 2002; Mayberry, 2006; Toomey et al., 2011) (1, 2, 7, 11).
- . Het weerbaar zijn van LHBT-leerlingen, zodat ze weten hoe ze om kunnen gaan met negatieve bejegeningen (Toomey et al., 2011) (4, 5, 6)).
- . Het open kunnen zijn over LHBT-zijn (van Bergen & van Lisdonk, 2010; Eisenberg & Resnick, 2006 in Haas et al., 2011; Kerkhof & van Luyn, 2010; Meyer, 2003) (3).
- . Het delen van ervaringen en vinden van aansluiting bij LHBT-leerlingen in hetzelfde schuitje (Dewaele, 2006; Kuyper, 2011;

Meyer, 2003) (2, 3, 6).

Op het niveau van Niet-LHBT-leerlingen

. Het bekend zijn met LHBT's (Keuzenkamp et al., 2010; Kuypers & Bakker, 2006) en contact tussen LHBT's en niet-LHBT's (contacttheorie van Allport 1954) (9).

. Allport (1997) en Lingardi et al., (2005) laten echter ook zien dat alleen het kennen van LHBT's niet toereikend is. Het hebben van de juiste kennis over seksuele- en genderdiversiteit is daarom ook essentieel om homo- en transfobie tegen te gaan (8).

. Seksuele weerbaarheid van heterojongens vermindert hun angst om beïnvloed of seksueel benaderd te worden door homo's en bi's. (Felten, 2008) (10).

Op schoolniveau

. Het voeren van een dialoog over seksuele- en genderdiversiteit waarin LHBT-leerlingen hun ervaringen kunnen delen (Felten & Boote, 2012; Goodenow et al., 2006; Greytak et al., 2013; Lee, 2002) (12, 15).

. Het niet tolereren van verbaal of fysiek pesten en geweld op grond van LHBT-zijn (Greytak et al., 2013; Kelleher, 2009; Meyer, 2003; Toomey et al., 2011) (13).

. Het hebben van een schoolcultuur waarin LHBT's geaccepteerd worden (Goodenow et al., 2006; van Bergen et al., 2013) (14, 15).

. Het bieden van sociale steun aan LHBT-leerlingen (Bartholomew et al., 2011; Goodenow et al., 2006; Szalacha, 2003) (1, 2, 16).

3.3 Verantwoording

1. Bereiken en activeren van leerlingen en docenten & opstarten GSA

Omgevingsgerichte theorieën over collectieve gedragsverandering laten zien dat de individuen die samen een gemeenschap vormen de aangewezen krachten zijn om door een proces van empowerment veranderingen in die gemeenschap te bewerkstelligen (Bartholomew et al., 2011; Zimmerman, 1990). Deze empowermenttheorie komt terug in de gehele aanpak van GSA, en start direct bij de eerste drie onderdelen zoals beschreven onder 2.3, te weten (1) het bereiken van leerlingen en docenten, (2) het activeren van leerlingen en docenten om een GSA op te starten en (3) het opstarten van een GSA. Deze drie onderdelen zijn voorwaarde om te komen tot het uitvoeren van activiteiten waarmee een GSA gaat werken aan de subdoelen zoals geformuleerd onder 2.2.

2. In actie komen GSA

Wanneer een GSA is opgestart zullen de leden overgaan tot het uitvoeren van activiteiten met als gezamenlijk einddoel een veiliger schoolklimaat voor LHBT-leerlingen. Op schoolniveau richten we ons op het hebben van kennis over seksuele- en genderdiversiteit, het niet tolereren van anti-LHBT-uitingen en interveniëren bij grensoverschrijdend gedrag, seksuele- en genderdiversiteit zichtbaar maken en sociale steun voor LHBT's. Op leerlingniveau richten we ons op het vergroten van het eigen (LHBT-) netwerk op school, zelfacceptatie en vaardigheden. Niet LHBT's worden in contact gebracht met LHBT's en leren op deze wijze meer over seksuele- en genderdiversiteit. Ook vragen we hen LHBT's actief te steunen.

Subdoelen, aanpak en methoden zijn niet een-op-een naast elkaar te leggen. Om het negatief bejegenen van LHBT-jongeren aan te pakken worden richt je je volgens Meyer (2003) en Bartholomew et al. (2011) bijvoorbeeld op het verminderen van stigmatisering (Link & Phelan, 2001). De oorzaak van die stigmatisering ligt in het gedrag van schoolleiding, docenten en leerlingen die etiketteren, uitsluiten en discrimineren (Mahajan et al., 2008 in Bartholomew et al., 2011). Naast het verminderen van negatieve bejegening van LHBT-jongeren richt en we ons op sociale steun van LHBT's op school. Volgens de omgevingsgerichte gedragstheorieën richt je je hierbij op het verbeteren van de sociale steun en meer specifiek op het mobiliseren van de sociale netwerken die de basis van sociale steun vormen (Heaney & Israel, 2008; Eng et al., 2009 in Bartholomew et al., 2011). Deze sociale netwerken moedig je in je aanpak aan om emotionele steun te bieden, positieve feedback te geven en om steun te bieden in de vorm van informatie. Voor het veranderen van de sociale norm dat het helemaal oké is voor LHBT's om uit te kast te komen is het mobiliseren van sociale netwerken eveneens van belang (Heaney & Israel, 2008 in Bartholomew et al., 2011), naast modeling door middel van communicatie uitingen (Bandura, 1997). De relatie tussen de bovenstaande gebruikte methoden, subdoelen en aanpak worden in tabel 3.1 (in de bijlage) duidelijk gemaakt.

3. Mogelijke ongewenste (neven)effecten

Aangezien we weten dat ongeveer driekwart van de LHB-jongeren te maken heeft met pesten en andere homofobie uitingen (Keuzenkamp et al., 2010) en tegelijkertijd ook weten dat het onderwerp seksuele- en genderdiversiteit niet altijd zichtbaar is op school, kan men redeneren dat het eventueel ook onveiliger zou worden voor LHB-jongeren al het onderwerp besproken wordt. Aandacht voor seksuele- en genderdiversiteit op scholen kan ook eventuele problemen op school zichtbaar maken. Als LHBT-leerlingen zich te onveilig voelen om uit de kast te komen, zal de problematiek van onveiligheid onder deze groep ook

niet zichtbaar worden voor docenten of schoolleiding. Zichtbaarheid van LHBT-leerlingen op school kan dus ook zichtbaarheid geven aan de problematiek van deze groep. Hierdoor kan ook het beeld ontstaan dat deze beschouwde onveiligheid verband houdt met de aandacht voor seksuele- en genderdiversiteit op school. Het is echter de ervaring van COC dat door GSA's problematiek van LHBT's vaak zichtbaar wordt gemaakt voor docenten en schoolleiding. Het recente onderzoek 'Anders in de klas' (Buckx et al., 2014), een evaluatie van activiteiten die door scholen zijn uitgevoerd in het kader van de aanpassing van de kerndoelen in het vo en po waarin aandacht voor seksuele- en genderdiversiteit verplicht is gesteld voor scholen, laat zien dat aandacht voor seksuele- en genderdiversiteit geen ongunstig effect had. In het po zorgde aandacht voor seksuele- en genderdiversiteit voor een verhoogde sociale acceptatie onder niet-LHBT-leerlingen, en in het vo voor een groter veiligheidsgevoel onder LHB-leerlingen. Ongunstige effecten werden niet gemeten.

3.4 Werkzame elementen

. Uiteindelijke doelgroep van de GSA-interventie zijn LHBT-leerlingen, maar alle andere groepen binnen de school (schoolleiding, docenten en leerlingen) worden als intermediaire doelgroep betrokken en actief aangesproken om mee te doen en samen het schoolklimaat voor LHBT-leerlingen veiliger te maken. Ofwel het mobiliseren van sociale netwerken, ook door de combinatie LHBT en niet-LHBT leerlingen in één alliantie (2, 3, 5, 6)

. Het doel van de GSA-interventie is zeer nadrukkelijk om leerlingen (ondersteund door docenten) zelf verantwoordelijkheid te laten nemen om zich in te zetten voor een veiliger schoolklimaat. Bottom-up veranderen dus, en inside-out. Het materiaal dat COC Nederland beschikbaar stelt geeft een kader, maar GSA's zijn volledig autonoom en leerlingen hebben de leiding: ze bepalen zelf wat in hun school geschikte doelen en bijpassende activiteiten zijn (2, 3, 5)

. Naast leerlingen worden ook docenten actief benaderd via communicatie en op docentendiscussies door het land, omdat die een belangrijke bijdrage kunnen leveren door de GSA te ondersteunen, zich positief uit te spreken over seksuele- en genderdiversiteit of door het GSA-lespakket in de klas te introduceren (2, 3, 5, 6)

. Het materiaal dat COC Nederland gratis beschikbaar stelt aan de GSA's is toegespitst op de doelgroep, maakt veel gebruik van modeling, is luchtig maar direct en veelal samen met jongeren opgesteld. Er worden veel good practices en tips gedeeld, in filmpjes en tekst, die door jongeren zelf zijn aangeleverd. Het GSA-materiaal wordt hoog gewaardeerd door de gebruikers (2, 3, 5)

. In het bereiken en activeren van LHBT- en niet-LHBT-leerlingen wordt in wervende filmpjes, fotostrips en verhalen duidelijk gemaakt dat er een probleem is (LHBT-leerlingen voelen zich onveilig op school), waarbij tegelijkertijd duidelijk wordt gemaakt hoe je daar zelf gemakkelijk iets aan kunt doen. Door het op de doelgroep gericht inzetten van modeling maken leerlingen kennis met de GSA en zien hoe gemakkelijk het is om er één op te starten (2, 3, 5)

. Leerlingen en docenten gaan zelf de dialoog aan met hun omgeving en laten zien dat zij tegen het pesten van LHBT-leerlingen zijn. Zij staan op voor hun medeleerlingen. (2, 3, 5, 6)

Betekenis scores:

2 = Veronderstelling in de aanpak

3 = Onderbouwing

5 = Praktijkervaringen

6 = Effectonderzoek

4. Uitvoering

4.1 Materialen

Om leerlingen en docenten te activeren, te informeren en te ondersteunen is een drietal websites beschikbaar. Allereerst is dat de GSA-website www.gaystraightalliance.nl. Op deze website staan filmpjes die de noodzaak van een GSA laten zien en uitleg geven over hoe je een GSA kan opstarten, zijn er links naar onze verschillende socialemedia-kanalen, kunnen leerlingen en docenten tips en good practices lezen, kunnen ze zich aanmelden en in contact komen met andere GSA's en het gratis actiepakket opvragen. Naast deze site maken we ook gebruik van onze campagnesite www.staoptegenhomofobie.nl, waar leerlingen filmpjes plaatsen met statements tegen homofobie, en de website www.homogeschiedenis.nl die informatie biedt voor leerlingen om werkstukken te maken over seksuele- en genderdiversiteit en docenten informatie geeft om tijdens hun lessen te gebruiken.

Leerlingen en docenten kunnen bij COC Nederland kosteloos een GSA-actiepakket bestellen. Dit actiepakket bevat:

- een begeleidende brief

- het GSA-manifest
- de GSA-petitie
- fact-sheets voor de schoolleiding, vertrouwenspersonen en docenten
- de GSA-leerlingenhandleiding
- de GSA-docentenhandleiding
- 5 verschillende GSA-posters
- GSA-stickers
- materiaal van andere partijen en projecten, zoals flyers van iedereen.nl en jongenout.nl
- een flyer met gegevens over het GSA-lespakket.

Naast deze materialen is het gratis GSA-lespakket beschikbaar. Dit digitale lespakket is ontwikkeld in samenwerking met Codename Future. Naast onze eigen kanalen zorgen zij ook voor de distributie van het lespakket. Het lespakket is speciaal gemaakt voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs omdat de in 2012 verplichte voorlichting over seksuele en -genderidentiteit ook alleen betrekking heeft op de onderbouw van het vo.

Naast het standaard actiepakket biedt COC Nederland ook materiaal voor de jaarlijkse Paarse Vrijdag. Tijdens Paarse Vrijdag, dé grote jaarlijkse actie van het GSA-Netwerk, vragen GSA's hun medeleerlingen paars te dragen tegen homofobie. COC ondersteunt de Paarse Vrijdag met materialen en een campagne rondom deze dag. Leerlingen kunnen kosteloos het campagnemateriaal bij ons opvragen dat bestaat uit:

- 250 polsbandjes
- 15 posters
- 100 GSA-stickers
- een verkleind GSA-actiepakket met 1 GSA-leerlingenhandleiding en 1 GSA-docentenhandleiding
- een begeleidende brief met uitleg over de Paarse Vrijdag
- een lijst met tips en adviezen hoe je een Paarse Vrijdag op je school organiseert.

Sinds 2013 biedt COC Nederland ook materiaal voor een tweede landelijke actie: International Day of Silence. Tijdens deze actie, waar GSA's uit de VS, Canada, Australië en Nieuw Zeeland aan meedoen, houden leerlingen een dag hun mond om stil te staan bij de gevolgen van pesten. Leerlingen vragen aandacht voor de gevolgen van pesten en uiten op deze manier hun steun voor leerlingen die minder makkelijk voor zichzelf opkomen. GSA's kunnen ook voor deze actie kosteloos campagnemateriaal opvragen. Dit bestaat uit:

- 'praatkaarten' (visitekaartjes waarop staat beschreven waarom de deelnemer zijn/haar mond houdt)
- een rol International Day of Silence-tape (leerlingen kunnen deze gebruiken om over hun mond te plakken als statement en tevens wordt deze gebruikt bij het maken van de posters; leerlingen ontvangen een instructie hoe zelf posters te maken en hoe ze de tape kunnen gebruiken)
- stickers
- een verkleind GSA-actiepakket met 1 GSA-leerlingenhandleiding en 1 GSA-docentenhandleiding
- een begeleidende brief met uitleg over International Day of Silence
- brieven voor schoolleiding en docenten met uitleg over de actie
- een lijst met tips en adviezen hoe je International Day of Silence op je school organiseert.

Naast de materialen die gebruikt worden voor leerlingen is in 2013 ook een brochure verschenen over de inside out methode in het Engels. Deze brochure is een flow chart die de methodiek uitlegt en informatie geeft over COC's onderwijsprogramma van Jong&Out tot de Gay-Straight Alliances op scholen. De brochure wordt internationaal gebruikt en verspreid op conferenties en bijeenkomsten waar COC's onderwijsteam of COC's internationale medewerkers aanwezig zijn.

4.2 Type organisatie

De GSA's zijn actief op middelbare scholen in Nederland. De activering en ondersteuning van GSA's gebeurt door COC en maatschappelijke organisaties. GSA's zijn er door heel het land op alle soorten scholen. Ook buiten het voortgezet onderwijs ontstaan soms GSA's, zoals op mbo's en hbo's. Vooral de GSA-actie Paarse Vrijdag wordt ook op veel mbo's in Nederland gehouden.

Het is moeilijk na te gaan hoeveel GSA's er in Nederland werkelijk zijn. COC heeft in de eerste vijf jaar van de interventie leerlingen (en docenten) van 505 (Ricardo, 2013) van de 680 middelbare scholen in Nederland een GSA-actiepakket toegezonden (dat zij zelf hebben opgevraagd). Dit leidt echter niet automatisch tot de opstart van een GSA. Op de website stonden in 2013 127 GSA's (Ricardo, 2013) geregistreerd die anno 2013 bestonden. Het is lastig om tot een schatting te komen van het werkelijke aantal GSA's omdat GSA's immers niet verplicht zijn om zich aan te melden als GSA op de website. Het aantal GSA's ligt dus ergens tussen de 127 en 505. GSA's zijn veelal in Randstedelijke gebieden aanwezig (Van der Velden, 2011) en daarnaast kent Limburg ook een relatief groot aantal GSA's. Dit heeft te maken met de ondersteuning die

COC Limburg biedt aan deze GSA's: het Limburgse COC heeft de GSA-aanpak volledig geïntegreerd in haar onderwijsaanpak.

Paarse Vrijdag is de GSA-actie met het grootste bereik. Bij de eerste Paarse Vrijdag in 2010 hebben leerlingen en docenten van 150 scholen een speciaal Paarse Vrijdag-actiepakket besteld en waren er 100 beschikbaar. In 2011 waren dat er 340 en waren er 300 beschikbaar. In 2012 waren er 450 pakketten beschikbaar maar wilden leerlingen en docenten van 607 scholen een actiepakket hebben.

4.3 Opleidingen en competenties

Er wordt geen specifieke opleiding, training of competenties van de uitvoerders vereist. Alle leerlingen kunnen met de GSA aan de slag. Het materiaal is simpel genoeg voor leerlingen in het praktijkonderwijs/vmbo, en biedt voldoende mogelijkheden tot verdieping voor bijvoorbeeld vwo-leerlingen. Alle docenten binnen de genoemde onderwijsinstellingen kunnen de leerlingen uit de GSA's begeleiden. In sommige gevallen is de begeleider een vertrouwenspersoon of de roostermaker. Als de conciërge het zou willen doen, kan dat bijvoorbeeld ook.

Leerlingen en docenten kunnen advies en begeleiding krijgen van het COC en/of lokale maatschappelijke organisaties en er zijn twee keer per jaar landelijke GSA-dagen waarop ervaringen uitgewisseld kunnen worden. Hiervoor zijn geen eisen gesteld aan opleiding. Wel is het van belang dat uitvoerders specifieke competenties hebben. Ze moeten goed om kunnen gaan met jongeren en het proces vooral bij hen laten. COC ziet daarnaast liever jongerenwerkers met de GSA aan de slag gaan dan beleidsmakers; uitvoerders moeten het proces niet sturen, GSA's sturen zichzelf. Uitvoerders moeten de rol als ondersteuner, activator en facilitator op zich kunnen nemen.

4.4 Kwaliteitsbewaking

Monitoring en evaluatie

COC monitort en evalueert de GSA-aanpak op de volgende manieren:

1. Doorlopende enquête onder aanvragers van GSA-actiepakketten (12 x per jaar)
2. Evaluatie door middel van digitale enquête voor jaarlijkse actie: Paarse Vrijdag
3. Evaluatie door middel van digitale enquête voor jaarlijkse actie: International Day Of Silence
4. Drie thematische focusgroepgesprekken per jaar.
5. Evaluatie van activiteiten met GSA Leerlingenraad
6. Evaluatie van activiteiten met GSA Docentenraad
7. Jaarlijkse rapportage.

In de vragenlijsten aan de bestellers van reguliere GSA-pakketten (1) en de actiepakketten voor Paarse Vrijdag (2) en International Day of Silence (3) wordt ingegaan op de bruikbaarheid van het materiaal, de informatiebehoefte van de gebruiker, wat de gebruiker uiteindelijk met het materiaal gedaan heeft, hoe de gebruiker tot een bestelling is gekomen en waar de gebruiker heeft gehoord over de GSA en het actiepakket. Naast de structurele evaluatie van actiepakketten en nationale acties middels enquêtes wordt jaarlijks driemaal een gesprek met een focusgroep gehouden (4). Deze gesprekken zullen alleen een thematische insteek hebben en is afhankelijk van de onderwerpen die dan spelen. Het kan hier bijvoorbeeld gaan om de aanpak op vmbo's te versterken (focusgroep met vmbo-leerlingen) of bijvoorbeeld een groep waarin wordt ingegaan op specifieke behoeftes van transgender leerlingen. Naast de focusgesprekken houdt COC ook structurele gesprekken met leerlingen in de GSA Leerlingenraad (5) en docenten in de GSA Docentenraad (6). De GSA-raden zijn ook een bron van feedback. Beide komen zo'n 3 a vier keer samen met aanwezigheid van COC. Met de inbreng van de LHBT-leerlingen en -docenten weet COC welke ondersteuningsacties volgens hen effectief zijn. Jaarlijks zal COC rapporteren over de GSA-aanpak (7).

Doorlopend contact met de doelgroep

Naast de gestructureerde monitoringsaanpak onderhoudt COC intensief contact met zowel docenten als LHBT-leerlingen die actief zijn binnen een GSA. Terugkoppeling vindt ook plaats tijdens gestructureerde momenten zoals de docentendiscussies (10 per jaar), GSA-dagen (2 x per jaar), brainstormsessies zoals bij de ontwikkeling van het GSA-lespakket en inpakmiddagen voor GSA-actiepakketten (gemiddeld 4 per jaar). COC heeft ook veel contact met de docenten en LHBT-leerlingen die zij zoekt voor het beantwoorden van mediaverzoeken. Veel contact loopt via onze Facebookpagina, waar COC regelmatig inbreng en advies vraagt aan haar volgers. Ook middels Jong&Out, dat door COC Nederland wordt gecoördineerd, onderhoudt COC contact met de doelgroep. De afstand tussen COC en de doelgroep is zeer klein. GSA's monitoren momenteel niet hun eigen activiteiten. Door middel van de gesprekken met de doelgroep wordt het project gestuurd. Welke acties we houden, wat de inhoud wordt van nieuw materiaal, al deze zaken komen aan de orde in het contact met de doelgroep. In de toekomst is COC voornemens een evaluatietool te ontwikkelen voor GSA's. COC zal ervoor proberen te zorgen dat evaluaties van activiteiten teruggekoppeld worden naar COC Nederland.

4.5 Randvoorwaarden

1. Leerlingeninitiatief

Het initiatief voor een GSA kan zowel bij een leerling als een docent ontstaan. Een GSA is uiteindelijk een groep leerlingen die zelf het gesprek aangaat over seksuele- en genderdiversiteit in hun eigen omgeving, waarin een of meerdere docenten activerend, begeleidend, ondersteunend en faciliterend functioneren. Het proces waar de GSA zich op richt wordt dus geleid door de leerlingen zelf. Een GSA kan niet top-down worden georganiseerd. Een schoolleiding kan niet starten met een GSA of een GSA-actie. Het gesprek aangaan met elkaar is peer-to-peer.

2. Draagvlak

Het is belangrijk dat een GSA draagvlak heeft bij en ondersteund wordt door de schoolleiding. In principe zou iedere jongere een GSA mogen oprichten op school, het is immers geen formeel instituut. Je kunt een club zijn die support biedt aan LHBT's en het gesprek aangaat over pesten en discriminatie met je omgeving. Draagvlak van de school kan betekenen dat er acties op school mogen worden georganiseerd, dat er posters opgehangen mogen worden, dat er voorlichting gegeven kan worden, etc.

3. Deelname docent aan een GSA

An sich is dit geen harde vereiste om een GSA te starten, maar het verhoogt de effectiviteit van een GSA. Docenten ondersteunen leerlingen in de school. Deze ondersteuning is veel directer dan de ondersteuning van maatschappelijke organisaties. Docenten kunnen er ook voor zorgen dat GSA's op scholen kunnen blijven bestaan. Als de actieve leerlingen van school gaan, kunnen docenten immers binnen de school op zoek gaan naar nieuwe actieve leerlingen die de GSA op school willen leiden.

4. Minimale activiteiten

Als de GSA gedragen wordt door leerlingen (met ondersteuning van docenten en draagvlak van de schoolleiding), kunnen activiteiten worden uitgevoerd. De GSA is nadrukkelijk een kader waarbinnen leerlingen (en docenten) zelf werken aan de doelen die voor hen belangrijk zijn. COC biedt voorbeelden en ondersteuning voor activiteiten in het kader van (1) voorlichting, in het kader van (2) zichtbaar en bespreekbaar maken van seksuele- en genderdiversiteit, en activiteiten in het kader van (3) support voor andere LHBT's. GSA's kunnen zich op al deze doelen richten, of op enkele doelen: door bijvoorbeeld alleen te zorgen voor voorlichting of educatie over seksuele- en genderdiversiteit, of door zich enkel te richten op support van LHBT's in school. De GSA-methode gaat ervan uit dat leerlingen zelf hun doelen bepalen en als experts van hun eigen omgeving zelf kunnen bepalen wat hiervoor nodig is. Het is onduidelijk om te kunnen zeggen hoeveel er nodig is om effect te bereiken, dit hangt namelijk volledig samen met de doelen die leerlingen (en docenten) zelf kiezen. COC spreekt van een GSA als het een leerlingeninitiatief betreft dat ondersteund wordt door minstens 1 docent, draagvlak vindt binnen de schoolleiding en minstens 1 GSA-activiteit uitvoert.

4.6 Implementatie

Niet van toepassing. Scholen kunnen de GSA niet als beleidsinstrument inzetten, het is immers niet de bedoeling dat scholen zelf GSA's opzetten. GSA's worden van onderaf gestart, door leerlingen zelf. Hoe COC de aanpak onder de aandacht brengt van leerlingen en docenten is beschreven in de aanpak.

4.7 Kosten

Een GSA functioneert autonoom en de betrokkenen bepalen zelf waar zij zich op willen richten. Een GSA die in een jaar een musical opzet, of een GSA die op Paarse Vrijdag een groot evenement organiseren zullen andere kosten hebben dan een GSA die zich meer inzet op het steunen van andere LHBT-leerlingen, of een GSA die alle klassen afgaat om voorlichting te geven. De behoefte van iedere GSA is anders.

Zolang COC subsidie heeft om ondersteuning te bieden, is er materiaal beschikbaar voor GSA's. GSA's krijgen alle hier eerder genoemde materialen gratis van COC Nederland. Om deze reden hoeft het een school niets te kosten om een GSA op te richten. We willen scholen wel adviseren om docenten uren te geven om met de GSA te werken. Er zijn voorbeelden van scholen bekend die docenten uren hebben gegeven om met de GSA aan de slag te gaan. Uit ervaring weten we dat docenten ongeveer drie uur per week besteden aan hun werkzaamheden voor de GSA. Als we uitgaan dat docenten 40 werkweken per jaar hebben kunnen we uitgaan van 120 uur op jaarbasis voor de ondersteuning van een GSA. Naast docenten zijn uiteraard ook andere schoolmedewerkers geschikt om een GSA te kunnen ondersteunen. Een functie waarbinnen de ondersteuningstaken van een GSA goed onder zouden kunnen vallen is bijvoorbeeld de functie van zorgcoördinator. GSA-ondersteuning zou ook in het takenpakket van zorgcoördinatoren kunnen meegenomen kunnen worden.

5. Onderzoek naar praktijkervaringen

1. Procevaluatie naar praktijkervaringen met de GSA interventie

A. Ricardo, M.L. (2013). Intern, niet gepubliceerd onderzoek

B. Dit onderzoek betreft een procesevaluatie naar de huidige versie van de interventie Gay Straight Alliance (GSA). De procesevaluatie bestond enerzijds uit het onderzoeken van (1) het bereik van de doelgroep door het analyseren van gegevens met betrekking tot bestelde producten en anderzijds uit het onderzoeken van (2) de praktische toepasbaarheid van de interventie, (3) de succes- en faalfactoren van de interventie en (4) de beoordeling van activiteiten en materialen door het ondervragen van gebruikers in een digitale enquête en een groepsinterview. De doelgroep betrof middelbare scholieren die actief zijn of actief geweest zijn in een GSA.

Tijdens het onderzoek heeft er één groepsinterview plaatsgevonden met zes doelgroep representatieve jongeren. De ervaringen die geuit zijn tijdens het interview zijn verzameld met behulp van een flip over, post-its en een logboek. De digitale enquête is door 119 jongeren ingevuld. De enquête is via email (een selectie van 100 adressen) en via Facebook uitgezet. De enquête was interactief, dit betekent dat sommige vragen zichtbaar waren afhankelijk van het antwoord gegeven op de vorige vraag. Daarnaast hebben 45 respondenten de vragenlijst vroegtijdig afgebroken. Alle vragenlijsten zijn meegenomen in het onderzoek. Bijna alle afgebroken vragenlijsten zijn halverwege afgebroken waardoor een groot deel van de antwoorden nog bruikbaar waren.

C. De doelgroep van de interventie - middelbare scholieren - wordt goed bereikt door de interventie. Nieuwe GSA's ontstaan vaak nadat een groep deel heeft genomen aan de Paarse Vrijdag of indirect via het GSA Netwerk of via een ander homojongeren netwerk dat vernomen heeft over het bestaan van GSA's. Dit leidt ertoe dat een veel LHBT's contact komt met het bestaan van GSA's, maar niet-LHBT-jongeren minder. In totaal zijn er met de Paarse Vrijdag-actiepakketten en GSA-actiepakketten 505 unieke middelbare scholen (er zijn 680 middelbare scholen in Nederland) bereikt.

Er zijn verschillende succes- en faalfactoren door de jongeren aangewezen. Als succesfactoren ervaren ze: 1) de eenvoud in het opstarten van een GSA, 2) het promotie- en informatiemateriaal die beschikbaar is, 3) de goede ondersteuning bij het opzetten van de Paarse Vrijdag actie, 4) de communicatie tussen COC Nederland en GSA leden via Facebook en dat 5) jongeren de leiding hebben over wat er in de GSA gebeurt. Als faalfactoren en aandachtspunten zijn omschreven: 1) weinig concrete voorbeelden voor acties, 2) geen uitwisseling van tips voor acties tussen bestaande GSA's, en dat 3) GSA nog niet landelijk bekend is bij iedereen, waardoor er steeds uitgelegd moet worden wat het inhoudt.

De volgende aanbevelingen worden gedaan: 1) meer aandacht besteden aan jongeren die niet direct in contact komen met de bestaande homojongeren netwerken, 2) met LHBT-jongeren meedenken over het ontwikkelen van actiemateriaal die gemakkelijk te downloaden en uit te printen zijn, 3) meedenken over de invoer van een 'GSA bestuur' die scholieren zelf kunnen starten op hun school dat als vaste kern kan dienen gedurende een 'GSA bestuursjaar', 4) meer onderzoek doen naar de relatie tussen de interventie en de veiligheidsgevoel van LHBT-jongeren op middelbare school.

COC Nederland heeft aangegeven de aanbevelingen op te volgen door respectievelijk 1) meer te werken aan campagne buiten de eigen netwerken, 2) eenvoudig uit te printen actiemateriaal beschikbaar te stellen, 3) de GSA Raad die sinds augustus 2013 actief is in te zetten om leerlingen te 'binden' aan de GSA. De GSA Raad is een nieuw onderdeel van de interventie die recent toegevoegd is, 4) heeft het voornemen een onderzoek te (laten) doen naar de effectiviteit van de interventie.

2. Kwalitatief onderzoek naar de impact van GSA op deelnemers en hun omgeving

A. Van der Velden, C. (2011), onderzoek gepubliceerd door NJR het bureau

B. Dit onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek naar de impact van de GSA op de deelnemers en hun omgeving.

De data voor dit onderzoek is in 2011 verzameld door middel van een korte literatuurstudie, focusgesprekken en de reflectie van de onderzoekers. Er hebben vijf focusgesprekken plaatsgevonden met 3 - 6 deelnemers (n=22). De jongeren waren tussen de 12 en 18 jaar en alle seksuele geaardheden en genderidentiteiten waren vertegenwoordigd (LHBT en hetero/cisgender).

C. GSA's hebben vooral impact op de deelnemers. Deze jongeren ervaren veel steun, krijgen meer zelfvertrouwen en durven gemakkelijker voor hun seksuele geaardheid uit te komen. De acties van de GSA's zetten het onderwerp homoseksualiteit op de agenda. GSA's kunnen de veiligheidsperceptie van LHBT-deelnemers positief beïnvloeden. Of andere leerlingen op school zich ook veiliger voelen is niet onderzocht.

De ervaren effectiviteit van GSA's is erg afhankelijk van de betrokkenheid en de continuïteit van leden. GSA's hebben een grote waarde als supportgroepen voor LHBT's. Jongeren ervaren dat de aanwezigheid van een GSA een homovriendelijk schoolklimaat schept. Hierdoor wordt de coming-out van LHBT-jongeren bevorderd.

Daarnaast ontwikkelen GSA-deelnemers naar eigen zeggen veel vaardigheden. Dit leidt tot 'empowerment' en heeft een positieve impact op relaties met peers en docenten.

Acties van GSA's zijn vooral gericht op zichtbaarheid, voorlichting en het maken van statements. Invloed van GSA's op homotolerantie is afhankelijk van het functioneren van GSA's. Startende GSA's ervaren nog veel negatieve reacties, GSA's die langer bestaan en meer hebben gedaan weten meer tolerantie te bewerkstelligen.

Betrokkenheid bij een GSA resulteert in een sterke identificatie van de deelnemers met de school.

De respondenten waren vooral actief bij GSA's in de Randstedelijke gebieden. Vaak havo/vwo en een redelijke liberaal/progressief schoolklimaat.

De volgende aanbevelingen worden gedaan en zijn door COC Nederland overgenomen: 1) ondersteunen van GSA's bij het opzetten van acties (COC zorgt voor materiaal en advies bij acties), 2) meer inzetten op voorlichting en gastlessen (COC heeft inmiddels een lespakket gemaakt, een succesvolle lobby gedaan om educatie over seksuele- en genderdiversiteit in de kerndoelen van het onderwijs op te nemen en heeft een project om voorlichters te versterken), 3) GSA's meer tools geven om seksuele- en genderdiversiteit bespreekbaar te maken (COC geeft steeds meer good practices), 4) ondersteun peer-to-peer coaching (middels workshops tijdens de GSA-dag komt dit aan de orde), 5) maken van aantrekkelijk communicatiemateriaal (COC heeft veel nieuw actiemateriaal laten maken), 6) stimuleer ludieke acties (COC stimuleert ludieke acties), 7) aanbieden van kleine subsidies voor acties, 8) zorg dragen voor meer onderlinge kennisuitwisseling tussen GSA's (COC zorgt voor kennisuitwisseling tijdens GSA-dagen en op de website), 9) stimuleer vmbo-scholen en scholen op het platteland om een GSA op te richten (COC richt zich in dit traject met name op docenten die vmbo-scholieren kunnen ondersteunen), 10) zorg dragen dat GSA's een partnership aangaan met docenten (COC zet in op de betrokkenheid van docenten bij GSA's), 11) zorg dragen dat er binnen scholen rolmodellen zijn die de GSA ondersteunen (COC stimuleert zichtbaarheid van GSA-leerlingen op scholen), 12) zorg voor informatie over samenwerking en structuur & organisatie (COC biedt leerlingen hiervoor mogelijkheden tijdens GSA-dagen, op de website en in handleidingen), 13) advies geven over het werven van een diverse groep aan leden (COC geeft hierover advies).

3. Kwalitatief onderzoek naar motieven, kenmerken en belemmeringen deelname GSA

A. Enzerink, S. (2013) Masterscriptie Onderwijskunde UvA 2012 - 2013

B. Dit onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek naar de motieven, kenmerken en belemmeringen van LHBT-leerlingen en hun medestanders bij deelname aan Gay-Straight Alliances op middelbare scholen. Het keuzeproces dat leidt tot GSA-deelname stond centraal.

De data voor dit onderzoek is in 2013 verzameld door middel van interviews met leerlingen (n=32) van 7 verschillende middelbare scholen in 5 verschillende provincies. Met 10 jongeren zijn individuele interviews gehouden. De andere 22 jongeren namen deel aan groepsinterviews. De jongeren waren tussen de 13 en 19 jaar. De participanten aan de individuele interviews waren zeer divers, alle seksuele geaardheden waren vertegenwoordigd, zowel cisgender als transgender, en waren divers in onderwijsniveau (vmbo, havo en vwo). Zij waren allen actief binnen een GSA. De participanten aan de groepsinterviews waren allen havoleerlingen. Zij deden mee aan een GSA-projectweek en zaten in het keuze proces of zij na de GSA-projectweek verder wilden gaan met de GSA.

C. Uit het onderzoek komen een aantal motieven, kenmerken en belemmeringen voor het actief worden in een GSA én manieren om deze weg te nemen naar voren. Deze kunnen worden beschouwd als factoren die een rol spelen in het keuzeproces ten aanzien van GSA-deelname. Leerlingen die deelnemen aan een GSA onderscheiden zich met een aantal kenmerken van hun medeleerlingen. Persoonlijke kenmerken die kunnen bijdragen aan motieven voor GSA-deelname bevinden zich op het gebied van: probleem ervaren; LHBT-zijn; kennen van een LHBT-persoon; persoonlijkheid; opvoeding. Van deze kenmerken leidt vooral 'probleem ervaren' direct tot motieven voor GSA deelname. Leerlingen hebben verschillende motieven voor GSA-deelname: anderen helpen; pesten, schelden en homofobie stoppen; een steunpunt voor LHBT-leerlingen. Gemotiveerde leerlingen ervaren belemmeringen die zij moeten wegnemen voordat zij daadwerkelijk overgaan tot GSA-deelname. Belangrijke belemmeringen kunnen zijn: geen kennis over de GSA; bang zijn voor de gevolgen; twijfel aan de eigen capaciteit. Deze belemmeringen kunnen leerlingen overwinnen doordat zij steun, hulp en informatie zoeken of doordat zij deze krijgen van docenten of de GSA. Op dat moment is er sprake van, respectievelijk: kennis over de GSA; bestand zijn tegen mogelijke gevolgen; zelfvertrouwen.

Ondanks gemengde resultaten van voorlichting door LHBT-personen (Athanases & Larrabee, 2003; Kwon & Hugelshofer, 2012; Mooij et al., 2012; Rye et al., 2007; Span, 2011; Walch et al., 2012), wijst het huidige onderzoek erop dat dit voor GSA-deelname wel degelijk een positief effect kan hebben. Wellicht speelt hierin mee dat de voorlichters zelf medeleerlingen zijn, in tegenstelling tot volwassen, externe voorlichters. Het is voor te stellen dat leerlingen zich er hierdoor eerder van bewust worden dat het probleem zich daadwerkelijk in hun eigen omgeving afspeelt, wat een belangrijke factor bleek te zijn, en dat zij voor medeleerlingen een ander soort sympathie hebben dan voor volwassenen die zij verder nooit meer tegenkomen. Zo bezien kan contact met en voorlichting door LHBT-personen niet alleen een rol spelen in Kennis over de GSA, maar ook in Probleem ervaren en een LHBT-persoon kennen, aangezien sommige GSA-leden zich identificeren als LHBT.

Daarnaast kwam in dit onderzoek naar voren dat docenten eraan kunnen bijdragen dat leerlingen minder bang zijn voor gevolgen. Zo bevestigt dit onderzoek bevindingen uit eerder onderzoek, waarin naar voren kwam dat docenten door het uitdragen van een open houding ten aanzien van seksuele- en genderdiversiteit een positief effect kunnen hebben op leerlingen (Adelman & Woods, 2006; Wernick et al., 2012), onder andere doordat zij eerder bij de GSA durven gaan (Kosciw et al., 2012).

Tot slot laat het onderzoek zien dat empowerment tot meer empowerment leidt. Enzerink geeft aan dat empowerment vooral een uitkomst van GSA-deelname is (Russell et al., 2010; Van der Velden, 2011). Uit het huidige onderzoek blijkt dat empowerment ook een rol speelt in het keuzeproces dat vooraf gaat aan GSA-deelname.

6. Onderzoek naar effectiviteit

6.1 Onderzoek in Nederland

Er is in Nederland nog geen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van Gay-Straight Alliances op scholen.

6.2 Onderzoek naar vergelijkbare interventies

GSA's in Nederland lijken zeer veel op GSA's in de VS. De interventie in Nederland werkt daarom op een soortgelijke manier als die in de Verenigde Staten, zoals in onderdeel 2.4 valt te lezen. Verschillend is de schoolsituatie van Amerikaanse en van Nederlandse jongeren: op scholen die vergelijkbaar zijn met onze middelbare scholen worden veel schoolclubs opgericht. Omdat een schoolclub oprichten in Nederland niet vanzelfsprekend is, en om dat de GSA een relatief nieuw concept is in Nederland, wordt in de Nederlandse aanpak meer dan in de V.S. ingezet op campagne om leerlingen en docenten te bereiken en te activeren een GSA op te starten. Het activeren van leerlingen en docenten is lastiger in Nederland, maar als een GSA eenmaal 'in leven is', is wat Amerikaanse GSA's en Nederlandse GSA's doen soortgelijk, en lijkt de ondersteuning die geboden wordt door Amerikaanse organisaties erg op de ondersteuning die momenteel in Nederland wordt geboden. De onderzoeken die hieronder worden aangegeven, bieden dan ook een indicatie van de effectiviteit van GSA's in Nederland.

1. Veiligheid van sexual minority adolescents

A. Goodenow, C., Szalacha, L., Westheimer, K. (2006).

B. In dit onderzoek is data gebruikt van het Massachusetts Youth Risk Behavior Survey (Massachusetts Department of Education, 2000), samen met data op schoolniveau om de veiligheid van LHB-leerlingen op 52 scholen, geselecteerd op basis van een gestratificeerde random steekproef, met en zonder supportgroepen van LHB-leerlingen te vergelijken. In totaal hebben 3.637 jongeren deelgenomen aan de survey, waarvan er 202 tot een sexual minority behoren. De 202 LHB-leerlingen bezochten in 53,9% van de gevallen een school mét een support group, voor niet LHB-leerlingen is dat percentage 54,5%.

C. Resultaten survey:

De aanwezigheid van een GSA of een support group heeft een significant effect op het gevoel van veiligheid van LHB-leerlingen, ook na correctie op demografische kenmerken van de leerling en kenmerken van de school, zo stellen Goodenow et al. (2006). LHB-leerlingen op scholen mét GSA's of support groups hebben maar ongeveer de helft zoveel kans op dating violence, bedreigd en verwond worden op school, of spijbelen omdat ze bang zijn (OR = respectievelijk .48, .47 en .43) ten opzichte van LHB-leerlingen op scholen zonder support groups. Daarnaast lopen deze LHB-leerlingen ongeveer een derde minder het risico suïcidepogingen te ondernemen (OR = .29). Naast de support groups zijn ook school staff members van significant belang: LHB-leerlingen die het idee hebben bij schoolmedewerkers terecht te kunnen over problemen hebben ongeveer een derde minder kans om bedreigd en verwond te worden op school (OR = .36) of om suïcidepogingen te ondernemen (OR = .34) dan LHB-leerlingen die niet het gevoel hebben dat ze bij schoolmedewerkers terecht kunnen.

2. GSA in relatie tot schoolprestaties en mentaal welbevinden LGBT Youth

A. Heck, N. C., Flentje, A., Cochran, B. N. (2011).

B. Er is een survey gehouden onder 145 LHBT-jongeren tussen de 18 en 20 jaar, geworven via LHBT-initiatieven op *colleges* en universiteiten, waarin onderzocht is of het bezoeken van een *high school* mét GSA geassocieerd kan worden met meer positieve schoolervaringen en beter mentaal welbevinden. Heck et al. (2011) combineren de uitkomsten van deze survey met een literatuurstudie.

C. *Resultaten survey:*

LHBT-jongeren die een high school met GSA hebben bezocht (GSA+), scoren significant hoger op de factor school belonging dan LHBT-jongeren die een high school zonder GSA bezochten (GSA-). Heck et al. (2011) illustreren dit met een gemiddelde score van 20,92 voor GSA+ ten opzichte van een gemiddelde van 17,98 voor GSA-, met $p=0.003$. Daarnaast hebben Heck et al. (2011) gekeken naar alcohol gebruik van de respondenten, met als uitkomst een gemiddelde score van 3.94 voor GSA+ respondenten en een gemiddelde van 6,72 voor GSA- respondenten, met $p=$ respondenten significant positievere uitkomsten zijn als het gaat om depressiviteit en bedroefdheid: GSA+ scoort een gemiddelde van 10,79 ten opzichte van een gemiddelde van 15,18 voor GSA- respondenten, met $p=0.030$.

Resultaten literatuurstudie:

De aanwezigheid van GSA's in scholen kan bijdragen aan een veiligere sfeer voor LHBT-jongeren door te laten zien dat hate speech en victimization niet getolereerd worden (GLSE, 2007). Dit wordt bevestigd door Szalacha (2003): leerlingen die een high school met een GSA bezochten hoorden minder homofobe opmerkingen op school vergeleken met leerlingen die een school zonder GSA bezochten. Lee (2002) heeft interviews gehouden met 7 leerlingen die aangaven zich veiliger te voelen en minder vaak werden lastig gevallen omdat zij deelnamen aan een GSA. Dit wordt ondersteund door onderzoek dat gerelateerd is aan het bezoeken van scholen met GSA's (Kosciw & Diaz, 2006; Walls, et al., 2010). Scholen met een GSA zijn plekken waar LHBT-jongeren zich gesteund voelen (GLSEN, 2007). LHBT-leerlingen die een school bezoeken met een GSA spijbelen minder vaak omdat zij zich niet veilig voelen in vergelijking met LHBT-leerlingen op scholen zonder GSA (Kosciw & Diaz, 2006; Walls, et al., 2010).

3. GSA in relatie tot Young Adult Well-Being

A. Toomey, R.B., Ryan, C., Diaz, R.M., Russel, S.T. (2011).

B. Dit onderzoek baseert zich op een survey onder 245 LHBT-jongeren tussen 21 en 25 jaar, waarbij de leidende onderzoeksvraag is: in hoeverre is er een verband tussen het bezoeken van een high school met GSA en psychosociaal welbevinden in young adulthood. De respondenten zijn in 2005 geworven op locaties die door jonge LHBT's bezocht worden in de regio San Francisco Bay Area. 86 van de 245 respondenten (35,10%) bezochten een high school met GSA, waarbij 55 (63,95%) van hen aangaf op één of andere wijze geparticipeerd te hebben in die GSA.

C. De aanwezigheid van een GSA tijdens high school wordt significant geassocieerd met het psychosociaal welbevinden en het opleidingsniveau van de respondenten: de aanwezigheid van een GSA kent een negatief verband (-3.24 met $p=$ met depressie en een positief verband (0.12 met $p=$ met zelfvertrouwen). Daarnaast is er een positief significant verband gevonden tussen GSA aanwezigheid en opleidingsniveau: een verband van 2.15 met $p=$ hebben ook gekeken naar de effecten van deelname aan een GSA, maar concluderen in aanvulling op eerder onderzoek (e.g. Walls et al., 2010) dat de aanwezigheid van een GSA binnen de school een betere voorspeller is voor het welbevinden van LHBT-leerlingen dan participatie aan GSA.

4. De baten van LGBT-related School Resources voor transgenderjongeren

A. Greytak, E.A., Kosciw, J.G., Boesen, M.J. (2013).

B. In dit kwantitatieve onderzoek met als onderzoeksmethode een survey werd LHBT-gerelateerd materiaal, beleid en activiteiten (zoals GSA's) voor scholen onderzocht op hun effectiviteit en beschikbaarheid voor transgenderjongeren ($n=409$), vergeleken met cisgenderjongeren ($n=6,444$). Deze gebruikte data komt uit een eerder onderzoek uit 2010 naar schoolervaringen van LHBT-jeugd (Kosciw et al., 2010). Voor die survey is geworven via maatschappelijke organisaties die met LHBT-jongeren werken, via LHBT-mailingen, op LHBT-websites en via twee socialemedia-websites, te weten Myspace en Facebook. De deelnemers waren tussen de 13 en 21 jaar oud en kwamen uit alle staten van de VS.

C. 216 van de 409 transgenderjongeren (52,9%) geven aan een GSA te hebben (gehad) op school, ten opzichte van 44% van de cisgenderjongeren (2.835). Greytak et al. (2013) concluderen op basis van hun onderzoek dat GSA's de beste uitkomsten

laten zien voor LHBT-jongeren, en meer kunnen betekenen voor deze jongeren dan een LHBT-inclusief curriculum, steunende docenten en een anti-pestbeleid. Negatieve correlaties zijn gevonden tussen de aanwezigheid van een GSA en victimization op basis van seksuele oriëntatie: $r = -.172$ met $p = .196$ met $p = .221$ met $p >$

5. GLSEN 2011 National Climate Survey naar ervaringen van LHBT-leerlingen

A. Kosciw, J.G., Greytak, E.A., Bartkiewicz, M.J., Boesen, M.J., & Palmer, N.A. (2012).

B. Het Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN) in de VS onderzoekt tweejaarlijks de veiligheid op Amerikaanse scholen in het National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools. GLSEN heeft in 2011 een enquête gehouden onder LHBT-jongeren tussen 13 en 20 jaar oud ($n=8.584$). Dit waren jongeren van alle 50 staten in de VS. In het onderzoek is specifiek in gegaan op GSA's op scholen. 45,7% van deze leerlingen gaven aan dat er een GSA op hun school aanwezig was.

Het tweejaarlijkse onderzoek verkent de prevalentie van anti-LHBT-uitingen, de mate van victimization, het effect van deze negatieve ervaringen op het welzijn en de schoolprestaties van LHBT-leerlingen en het effect van interventies die op een veiliger schoolklimaat voor LHBT's gericht zijn.

C. Uit het onderzoek blijkt dat Amerikaanse scholen een onveilige plek zijn voor LHBT's. Een grote meerderheid heeft te maken met anti-LHBT-uitingen. 84,9% van de leerlingen gaf aan dat het woord 'gay' op een negatieve manier gebruikt werd in de school en 71,3% gaf aan homofobe opmerkingen te horen. 91,4% van de leerlingen gaf aan hier verdrietig van te worden. LHBT-leerlingen zijn vaker absent vanwege negatieve ervaringen rondom hun LHBT-zijn (leerlingen die een hogere mate van victimization aangaven om hun seksuele oriëntatie hadden drie keer zoveel kans dat zij een dag school gemist hadden in e afgelopen maand dan LHBT's die een lagere mate aangaven. 57.9% vs. 19.6%) en de negatieve ervaringen op school leiden ook tot verslechterde schoolprestaties (leerlingen die vaker werden lastig gevallen om hun seksuele geaardheid of genderidentiteit hadden lagere cijfers dan leerlingen die aangaven minder vaak te zijn lastig gevallen. 2.9 vs 3.2). GSA's worden in het onderzoek als een oplossing gepresenteerd. GSA's en soortgelijke groepen kunnen veiligheid bevorderen en vormen een belangrijke steun voor LHBT-leerlingen. GSA's dragen ook bij aan het creëren van een 'gastvrij' schoolklimaat.

- Op scholen met een GSA hoorden leerlingen minder vaak homofobe opmerkingen dan scholen zonder GSA. (77,5% van de leerlingen op scholen zonder GSA tegenover 64,5% van de leerlingen op scholen met een GSA gaven aan homofobe opmerkingen te horen)

- Op scholen met een GSA werd vaker gerapporteerd dat schoolpersoneel ingreep bij homofobe opmerkingen dan scholen zonder een GSA. 19.8% van de leerlingen op scholen met een GSA en 12.0% van de leerlingen op scholen zonder een GSA gaf aan dat schoolpersoneel 'meestal' of 'altijd' ingreep.

- Leerlingen met een GSA ervoeren minder victimization gerelateerd aan hun seksuele oriëntatie en genderidentiteit. 23% van de leerlingen met een GSA ervoeren een hogere mate van victimization omtrent hun seksuele oriëntatie en genderidentiteit tegenover 38,5% van de leerlingen zonder GSA.

- Leerlingen met een GSA voelden zich minder vaak onveilig omtrent hun seksuele geaardheid dan leerlingen op scholen zonder een GSA. (54.9% vs. 70.6%)

- Leerlingen binnen GSA's hebben een sterkere band met hun schoolgemeenschap dan leerlingen die niet betrokken waren bij een GSA.

6. Strategien om suicide-ideatie, suicidepogingen en discriminatie onder lesbische, biseksuele, homoseksuele en heteroseksuele adolescenten op scholen in westelijk Canada te verminderen.

A. Saewyc, E.M., Konishi, C., Roze, H.A., Homma, Y. (2014)

B. Dit onderzoek heeft de correlatie verkend tussen de aanwezigheid en duur (lengte in tijd) sinds de implementatie van Gay-Straight Alliances op school en beleid dat expliciet is gericht op homofob pestgedrag in secondary schools in het Canadese British Columbia, en ervaringen van lesbische, homoseksuele, biseksuele, 'vooral heteroseksuele' en 'uitsluitend heteroseksuele' leerlingen met homodiscriminatie, suicide-ideatie en suicidepogingen. Het onderzoek is gedaan door een analyse te maken uit gegevens van het British Columbia Adolescent Health Survey ($n=21,708$), onder leerlingen uit scholen met een GSA of beleid tegen homofobie dat sinds drie jaar geïmplementeerd is of korter dan drie jaar, met leerlingen uit scholen zonder GSA of beleid tegen homofobie.

C. Lesbische, homoseksuele en biseksuele leerlingen hadden een lagere kans om gediscrimineerd te worden, suicidegedachten en -pogingen, vooral wanneer er beleid was en een GSA voor meer dan drie jaar. Beleid had een minder consistent effect dan GSA's. Heteroseksuele jongens (dit werd niet bevonden bij heteroseksuele meisjes), hadden ook een lagere kans op suicide-ideatie en -pogingen in scholen waarin al langer beleid en GSA's aanwezig waren.

7. Overige informatie

7.1 Ontwikkeld door

COC Nederland

8. Aangehaalde literatuur

- Adelman, M., & Woods, K. (2006). Identification without intervention: Transforming the anti-LGBTQ school climate. In: *Journal of Poverty*, 10(2), 5-26.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Boston: Beacon Press
- Athanases, S.Z., & Larrabee, T.G. (2003). Toward a consistent stance in teaching for equity: Learning to advocate for lesbian- and gay-identified youth. In: *Teaching and Teacher Education*, 19, 237-261.
- Bartholomew, L.K., Parcel, G.S., Kok, G., Gottlieb, N.H. & Fernández, M.E. (2011). *Planning health promotion programs: An intervention mapping Approach*. San Francisco: Josey-Bass.
- Boel, M. & Dijkstra M. (2010). *Factsheet preventie van suicidaliteit*. Utrecht: Trimbos-Instituut.
- Boote, M. & Felten, H. (2012). *Ik wou dat ik dood was. 10 vragen van professionals over suïcidepreventie onder lesbische, homo-, bi- en transgenderjongeren*. Utrecht: MOVISIE.
- Bucx, F., Sman, F. van der, Jalvingh, C. (2014) *Anders in de klas*. Sociaal en Cultureel Planbureau: Den Haag
- Buijs, L., Hekma, G., & Duyvendak, J.W. (2009). *Als ze maar van me afblijven: Een onderzoek naar antihomoseksueel geweld in Amsterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dankmeijer, P. en M. Schouten (2013). *Mietjes moeten we niet. Stereotypen over gender en seksuele- en genderdiversiteit onder jongeren, lesbiennes, homo's, biseksuelen en transgenders in Nederland*. Amsterdam: EduDivers
- Enzerink, S. (2013) *Rainbow Warriors. Waarom lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgenderleerlingen en hun medestanders actief zijn in Gay-Straight Alliances*. Masterscriptie Onderwijskunde UvA 2012 - 2013
- Felten, H. & Bakker, H. (2012). *Seksuele- en genderdiversiteit en eegerelateerd geweld*. Utrecht: MOVISIE.
- Felten, H. & Boote, M. (2012). *Ik wou dat ik doos was. 10 vragen van professionals over suicidepreventie onder lesbische, homo-, bi- en transgenderjongeren*. Utrecht: MOVISIE.
- Dewaale, A. (2006). *Het discourse van jongeren over gender en holebiseksualiteit: over flexen, players en metroseksuelen*. Hasselt: Instituut voor Gelijke Kansen.
- GGD Amsterdam (2012). *Zo gezond zijn Amsterdamse jongeren*. Amsterdam: GGD Amsterdam
- GGD Rotterdam en omstreken (2005). *Homo(in)tolerantie*. Rotterdam: GGD Rotterdam
- GLSEN. (2007). *Gay-straight alliances: Creating safer schools for LGBT students and their allies*. (GLSEN Research Brief). New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Goodenow, C., Szalacha, L. & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. In: *Psychology in the school*, vol. 43 (5), 573-589. DOI: 10.1002/pits.20173
- Graaf, H. de, Kruijer, H., Acker, J. van, & Meijer, S. (2012). *Seks onder je 25e 2: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2012*. Delft: Eburon.
- Greytak, E.A., Kosciw, J.G., Boesen, M.J. (2013). Putting the "T" in "Resource": The Benefits for LGBT-Related School Resources for Transgender Youth. In: *Journal of LGBT Youth*, vol. 10, 45-63. DOI: 10.1080/19361653.2012.718522
- Haas, A.P., Eliason, M., Mays, V.M., Mathy, R.M., Cochran, S.D., D'Augelly, A.R., Clayton, P.J. (2011). Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual and transgender populations: review and recommendations. In: *Journal of Homosexuality*, vol. 58, 10-51.
- Heck, N. C., Flentje, A., & Cochran, B. N. (2011) Offsetting Risks: High School Gay-Straight Alliances and Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) Youth. In: *School Psychology Quarterly*, Vol 26(2), Jun 2011, 161-174. doi: 10.1037/a0023226
- Inspectie van het onderwijs. (2005). *Onderwijsverslag 2003-2004*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Kelleher, C. (2009). Minority stress and health: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) Young people. In: *Counselling Psychology Quarterly*, vol. 22 (4), 373-379.
- Keuzenkamp, S., D. Bos, J.W. Duyvendak en G. Hekma (2006). *Gewoon doen. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. (scp-publicatie 2006/15).
- Keuzenkamp, S., et. al. (2010). *Steeds gewoner, nooit gewoon*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. (scp-publicatie 2010/15).
- Keuzenkamp, S. (2011) *Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland 2011. Internationale vergelijking, ontwikkelingen en actuele situatie Den Haag*, Sociaal en Cultureel Planbureau
- Keuzenkamp, S. (2012) *Worden wie je bent*. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau
- Kosciw, J. G., & Diaz, E. M. (2006). 2005 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools. New York: Gay Lesbian and Straight Education Network.
- Kosciw, J., Greytak, E., Diaz, E., & Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of*

- lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools. New York, NY: GLSEN.
- Kuyper, L. & Bakker, F. (2006) De houding ten opzichte van homoseksualiteit. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kuyper, L. (2011). Sexual Orientation and Health. General and minority stress factors explaining health differences between lesbian, gay, bisexual and heterosexual individuals. Proefschrift Universiteit Utrecht, Sociale Wetenschappen.
- Kwon, P., & Hugelshofer, D.S. (2012). Lesbian, gay, and bisexual speaker panels lead to attitude change among heterosexual college students. In: *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 24, 62-79.
- Lee, C. (2002). The impact of belonging to a high school gay/straight alliance. In: *The High School Journal*, feb/mar, 13-26. DOI: 10.1353/hsj.2002.0005
- Lingiardi, L., Falanga, S. & D'augelli, R. The Evaluation of Homophobia in an Italian Sample. (2005) In: *Archives of Sexual Behavior*, Vol. 34, No. 1, February 2005, pp. 81-93 (C _ 2005) DOI: 10.1007/s10508-005-1002.
- Link, B.G. & Phelan, J.C. (2001). Conceptualizing stigma. In: *Annual Review of Sociology*, vol. 27, 363-385.
- Massachusetts Department of Education. (2000). 1999 Massachusetts Youth Risk Behavior Survey Results. Malden, MA.
- Mayberry, M. (2006). The story of a Salt Lake City gay-straight alliance: Identity work and LGBT Youth. In: *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, vol. 4, 13-31. DOI: 10.1300/J367v04n01_03
- Metselaar, M. (2008) Vrolijke scholen? Een onderzoek naar de invloed van de school als protectieve factor op het verminderen of voorkomen van psychosociale problemen bij jongeren met een Same Sex Attraction. Masterscriptie Opvoedingsondersteuning. Amsterdam, UvA
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. In: *Psychological Bulletin*, vol 129(5), 674-697. doi: 10.1037/0033-2909.129.5.674.
- Mooij, T., Fettleaer, D., & Wit, W. de (2012). Sociale onveiligheid van LHB personeel en LHB leerlingen: Onderzoeksverslag. Nijmegen: ITS.
- Nicholas, C., Heck, A.F. & Cochran, B. (2011). Offsetting Risks: High School Gay-Straight Alliances and Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Youth. In: *School Psychology Quarterly*, vol. 26, no. 2, 161-174. DOI: 10.1037/a0023226
- Pierik, C. & Meinster, N. (2008). Dubbel en dwars. Naar hulpverlening-op-maat voor allochtone jongeren (m/v) met homoseksuele gevoelens. Utrecht: MOVISIE
- Ricardo, M.L. (2013). Procesevaluatie Gay-Straight Alliances op scholen. Onderzoek naar de praktijkervaringen van jongeren met het inzetten van Gay-Straight Alliance. Intern, niet gepubliceerd onderzoek.
- Russell, S.T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school Gay-Straight Alliances. In: *Journal of Youth Adolescence*, 38(7), 891-903.
- Ryan, C., Huebner, D., Diaz, R.M. & Sanchez, J. (2009). Family rejection as a predictor of negative health outcomes in White and Latino lesbian, gay, bisexual young adults. In: *Pediatrics*, vol. 123, 346-352. DOI: 10.1542/peds.2007-3524
- Rye, B.J., Chalmers, A., & Elmslie, P. (2007). Meeting a transsexual person: Experience within a classroom setting. *Canadian Online Journal of Queer Studies in Education*, 3(1).
- Saewyc, E.M., Konishi, C., Roze, H.A., Homma, Y. (2014). School-based strategies to reduce suicidal ideation, suicide attempts, and discrimination among sexual minority and heterosexual adolescents in western Canada. In: *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 1:89-112.
- Span, S.A. (2011). Addressing university students' anti-gay bias: An extension of the contact hypothesis. In: *American Journal of Sexuality Education*, 6(2), 192-205.
- Szalacha, L.A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts Safe Schools Program for Gay and Lesbian Students. In: *American Journal of Education*, vol. 110 (1), 58-88. DOI: 10.1086/377673
- Toomey, R.B., Ryan, C., Diaz, R.M. & Russell, S.T. (2011). High School Gay-Straight Alliances (GSAs) and Young Adult Well-Being: An Examination of GSA Presence, Participation, and Perceived Effectiveness. In: *Applied Developmental Science*, vol. 15 (4), 175-185.
- Van der Velden, C. (zonder jaar). Een kwalitatief onderzoek naar de impact van GSA's op scholen in Nederland. Utrecht: NJR het Bureau.
- Van Bergen, D.D. & van Lisdonk, J. (2010). Psychisch welbevinden en zelfacceptatie van homojongeren. In: *Steeds gewoner, nooit gewoon*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Van Bergen, D.D. van, Bos, H.M.W., Lisdonk, J. van, Keuzenkamp, S. & Sandfort, T.G.M. (2013). Victimization and suicidality among Dutch lesbian, gay and bisexual youths. In: *American Journal of Public Health*, 103(1), 70-72.
- Walch, S.E., Sinkkanen, K.A., Swain, E.M., Francisco, J., Breaux, C.A., & Sjoberg, M.D. (2012). Using intergroup contact theory to reduce stigma against transgender individuals: Impact of a transgender speaker panel presentation. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2583-2605.
- Walls, N. E., Kane, S. B., & Wisneski, H. (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth and Society*, 41, 307-332. doi:10.1177/0044118X09334957
- Wernick, L.J., Kulick, A., & Inglehart, M.H. (2012). Factors predicting student intervention when witnessing anti-LGBTQ harassment: The influence of peers, teachers, and climate. *Children and Youth Services Review* (2012).

Zimmerman, M.A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conception. In: *American Journal of Community Psychology*, vol. 18, 169-177.

Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ), het Nederlands Instituut voor Sport en Bewegen (NISB) en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

