

De wetenschap over respectvol omgaan met seksuele diversiteit op scholen



Effectieve elementen in het LHBTI vriendelijk maken van scholen

Peter Dankmeijer

Inhoud

Wat werkt als goed LHBTI beleid op scholen	3
Mythen ontrafeld	4
Discussie over effectieve aanpakken	4
Effectieve aanpak: meteen afspraken maken	5
Mythe: voorlichting meest effectieve aanpak	5
Binnen drie weken	5
Welke regels maakt niet uit	6
Bij voorkeur niet meer dan vier positieve regels	6
Zijn LHBTI specifieke regels nodig?	7
Algemene regels blijken genoeg	8
Effectieve voorlichting	9
Effectieve elementen	9
Tekort aan tijd: doorlopende leerlijn en ontschotting	11
Voorlichting via schoolboeken	11
Voorlichting door vrijwilligers	12
Effectieve leerlingenzorg	15
Wat er speelt	15
Leerlingenzorg voor lhbt leerlingen	17
Leerlingenzorg voor LHBTI-fobe leerlingen	18
Gay/Straight Alliances	19
Het betrekken van leerlingen bij het schoolbeleid	20
Schoolleiderschap voor LHBTI schoolbeleid	22
Wat is leiderschap	22
Weten wat er speelt	23
Doelen stellen	25
Inspiratie en aansturing	26
Het creëren van urgentie bij schoolleiders	29
Seksuele diversiteit is niet een geïsoleerd beleidsthema	30
Belemmerende overtuigingen	31
Frustratie over weerstand	32
Overtuigingen op individueel en op organisatorisch niveau	32
1. Gebrek aan betrokkenheid	33
2. Persoonlijke heteronormativiteit	34
3. Persoonlijke risico-inschatting	36
4. Gebrek aan vaardigheid	37
Organisatorische belemmeringen	38
5. Disfunctioneel leiderschap	39
6. Organisatorische normativiteit	40
7. Tijdgebrek	42
8. Laissez-faire beleid	43
Literatuur	45
Colofon	55



Wat werkt als goed LHBTI beleid op scholen

In 2012 werd voor het basis- en voertgezet onderwijs een kerndoel aangescherpt: scholen moeten nu ernaar streven dat leerlingen "respectvol omgaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit". Dat blijkt nog niet mee te vallen. In 2016 publiceerde de Onderwijsinspectie een rapport over de uitvoering van het kerndoel, en constateerde dat er wel meer voorlichting wordt gegeven, maar dat het doorgaans beperkt blijft tot een incidentele les. De kwaliteit van de lessen wisselt en volgens de inspectie mag niet verwacht worden dat deze magere invulling leidt tot het gewenste "respectvol omgaan".

De Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit is al 10 jaar in gesprek met het onderwijsveld, van scholen tot en met sectorraden (verenigingen van schoolbesturen) en het ministerie van onderwijs. Met name de laatste twee jaar is de alliantie in dialoog met het veld over waarom de invoering van aandacht voor seksuele diversiteit zo moeizaam verloopt en wat we kunnen doen om dit te verbeteren. In dit kader publiceerde de COC Youth Council een jongerenadvies en de Onderwijsalliantie als geheel kwam met een rapport dat in bespreking is met de sectorraden en landelijke aanbieders van programma's op het gebied van seksualiteit en seksuele diversiteit.

EduDivers neemt deel aan de Onderwijsalliantie als kenniscentrum rond onderwijs en seksuele diversiteit. In 2016 en 2017 publiceerde EduDivers op haar website een serie populair wetenschappelijke artikelen over wat werkt en wat niet werkt als effectieve maatregelen en in lessen die LHBTI emancipatie bevorderen. In de afgelopen jaren heeft EduDivers veel onderzoek gedaan naar zogenaamde “werkzame elementen” in lespakketten, anti-pest maatregelen en leerlingenondersteuning. “Werkzame elementen” zijn de aspecten van zulke maatregelen die effect blijken te hebben. In de filmclip [Doelgericht naar een LHBTI vriendelijke school](#) geeft EduDivers een samenvatting van de belangrijkste werkzame elementen. Deze brochure is een bundeling van de artikelen en een bijdrage aan de discussie over wat verder nodig is.

Mythen ontrafeld

Door wereldwijd onderzoek naar effectieve methoden te analyseren, heeft EduDivers op een rijtje gezet welke werkzame elementen er het meest toe doen. Dat gaat om onderzoek naar LHBTI emancipatie, maar ook om onderzoek naar discriminatie in bredere zin, naar pesten, sociale veiligheid, sociaal-emotionele vorming, naar seksuele vorming en naar gedragsverandering en naar verandering van houding in het algemeen.

Daar komen soms verrassende conclusies uit naar voren, die lang bestaande mythes over LHBTI voorlichting onderuit halen. Zoals dat “meer kennis” vooroordelen zou tegengaan of dat “voorlichting” de belangrijkste of zelfs de enige manier zou zijn om discriminatie tegen te gaan. Een van de belangrijkste conclusies is dat een school niet LHBTI vriendelijk wordt door één maatregel of voorlichting. Het meeste effect gaat uit van een optimale combinatie van maatregelen.

Discussie over effectieve aanpakken

De serie artikelen staat in het kader van de strategie van de Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit om good practices te verzamelen en te verspreiden. Een ander onderdeel van deze strategie is om concrete voorbeelden van de aanpak van scholen te verzamelen en te “verrijken”. In dat kader zal de Onderwijsalliantie dit jaar een serie bijeenkomsten organiseren waarin scholen en anderen hoe goede voorbeelden kunnen uitwisselen en bespreken. Ook kunnen scholen en lokale instellingen hun goede voorbeelden insturen naar www.onderwijsalliantie.nl of met medewerkers van EduDivers bespreken (info@edudivers.nl of bellen met 020-737 2959).



Afspraken over omgangsvormen +60% effect

Effectieve aanpak: meteen afspraken maken

In dit artikel beschrijven we de meest effectieve methode: maak meteen aan het begin van het schooljaar duidelijke afspraken over hoe je met elkaar omgaat. Omdat sommige leerlingen denken dat homoseksuelen niet onder de normale regels vallen, is het belangrijk om duidelijk te maken dat de regels voor iedereen gelden en specifieke voorbeelden te geven.

Mythe: voorlichting meest effectieve aanpak

Veel mensen denken dat "voorlichting geven" de meest effectieve manier is om LHBTI emancipatie op scholen te bereiken. In de praktijk blijkt dat echter niet het geval te zijn. Zelfs de meest effectieve lespakketten bereiken over het algemeen een maximaal effect van circa 15% gedragsverandering. Dat geldt doorgaans niet voor LHBTI lespakketten of gastlessen. Die verhogen wel het niveau van kennis en dragen soms enigszins bij aan een betere houding, maar gedragsverandering is nog niet aangetoond.

Binnen drie weken

Ton Mooij, een onderzoeker aan de Radboud Universiteit, heeft uitgezocht wat dan wel werkt. Hij deed dat overigens niet specifiek voor LHBT maar voor het tegengaan van pesten en agressie in het algemeen. Hij liet een aantal scholen een experiment doen. Scholen

mochten zelf experimenteren met mogelijkheden om pesten tegen te gaan. Uit het experiment bleek dat er maar één manier echt boven alles uitsprong qua effect: met de leerlingen afspraken maken over hoe je in de rest van het jaar met elkaar om zal gaan. En dat was niet het enige. Het bleek noodzakelijk om die afspraken binnen drie weken na het begin van het schooljaar te maken. Als je het later doet, dan heeft het nauwelijks zin meer. Het groepspectief dat iedereen het zelf maar moet uitzoeken, is dan al gezet en bijna niet meer te corrigeren.

Welke regels maakt niet uit

Het onderzoek van Ton Mooij had nog een andere verrassende uitkomst: het maakt niets uit welke regels er precies worden afgesproken. Blijkbaar gaat het er meer om dat regels worden afgesproken, dan welke precies. Dit principe wordt in het basisonderwijs al jaren herkend. Daar spreekt men soms over de eerste weken van het jaar als "gouden weken". In dit weken leren leerlingen elkaar kennen, bouwen ze onderlinge verhoudingen op en creëren ze een groeps cultuur met elkaar. Scholen en docenten kunnen op die groepsvorming een actieve invloed hebben. Ze kunnen in die weken het elkaar leren kennen begeleiden en ervoor zorgen dat leerlingen die meer timide zijn, niet overheerst worden door meer agressieve of assertieve leerlingen. Het past ook in dat groepsvormingsproces om ook expliciete afspraken te maken over hoe je met elkaar omgaat.



Bij voorkeur niet meer dan vier positieve regels

Het maakt dus niet uit welke regels worden afgesproken, maar het lijkt wel uit te maken hoe je ze formuleert. Door diverse onderwijskundigen is erop gewezen dat veel scholen hun regels op een weinig motiverende manier formuleren, en vaak ook nog zonder en dan nog commitment van de leerlingen zelf. In zulke gevallen ziet men bijvoorbeeld een lijst van 30 regels, die bijna allemaal negatief geformuleerd zijn: jas uit, in de les geen mobiele telefoon

gebruiken, niet eten of drinken in de klas (de docent vaak uitgezonderd!). Uit onderzoek naar geheugen blijkt dat de meeste mensen er moeite mee hebben om lijstjes te onthouden die meer dan vier of vijf items hebben. Het is niet voor niets dat een pincode doorgaans uit vier cijfers bestaat. Daarom adviseren onderwijskundigen vaak om maximaal vier hoofdregels te formuleren, en die als dragers te hanteren voor een cultuur van omgangsvormen en gewenst gedrag. Een voorbeeld hiervan is gegeven door Frits Prior, oud adviseur van het APS:

1. We zijn *respectvol*. Iedereen heeft het recht om zich veilig te voelen.
2. We gaan *niet over de streep*. We maken duidelijke afspraken over wat we acceptabel vinden.
3. We gebruiken *geen geweld*. Conflicten worden op school zonder geweld opgelost.
4. We zijn *aanspreekbaar*. We helpen elkaar om ons aan de afspraken te houden en spreken elkaar aan wanneer dat niet lukt.

Het werkt ook beter om die vier regels positief te formuleren, dan kan de leraar een constructieve opdracht geven in plaats van alleen verbieden. Zo zouden de tweede en de derde regel van Prior ook kunnen zijn: "we blijven binnen afgesproken grenzen" en "we zijn vreedzaam".

Zijn LHBTI specifieke regels nodig?

Vanuit de LHBTI beweging stelt men vaak de vraag (of eis) dat er specifieke aandacht moet zijn voor seksuele diversiteit. Het is de ervaring van de LHBTI beweging dat als men dat niet expliciet doet, docenten of leerlingen het niet gaan doen. Nu is het de vraag om er een LHBTI specifieke regels moeten zijn op scholen. Als we naar beschikbaar onderzoek kijken, zitten daar twee kanten aan.

Aan de ene kant zijn er onderzoeken die onderschrijven dat specifieke aandacht noodzakelijk is. Zo bleek al jaren geleden dat potenrammers (jongens die homoseksuelen in elkaar slaan) na hun arrestatie oprecht verbaasd waren dat de politie hen erop wees dat het in elkaar slaan van homo's niet toegestaan is. Dat hebben zij in hun vriendenkring of familie vaak nooit geleerd. In sommige bevolkingsgroepen heerst nog steeds het idee dat "homo's van een flat gegoooid moeten worden" en "minder dan een varken (dus geen mens) zijn", dus in zo'n perspectief valt minder gewelddadig negatief gedrag nog reuze mee. Dat de politie deze jongens helder vertelde wat wel en niet mag, was voor hen een stevige educatie.

Algemene regels blijken genoeg

Aan de andere kant blijkt dat scholen waar men alleen maar algemene regels heeft, en die regels door iedereen in een goede sfeer worden nageleefd, er vrijwel altijd een positief leefklimaat is, waarin iedereen inclusief minderheden en LHBT, goed kunnen leven, werken of leren. Sterker: het blijkt dat in zulke organisaties de homo- en lesbische werknemers een nog betere gezondheid en welzijn ervaren dan hun heterocollega's. Dat zou dus ondersteunen dat LHBTI specifieke regels *niet* nodig zijn.

Op mij komt het over alsof allebei de invalshoeken kloppen en elkaar ook niet uitsluiten. In een algemene veilige en prettige sfeer, waarin iedereen zichzelf kan zijn, zijn LHBTI specifieke regels *de facto* niet meer nodig, want de positieve cultuur is // echt // en geldt voor iedereen. Maar in een omgangscultuur waar omgaan met diversiteit niet vanzelfsprekend is, moet je wel specifiek aandacht besteden aan diverse minderheden, juist omdat dan het niet vanzelfsprekend is dat iedereen onder de algemene regels valt. Dat geldt in die gevallen nog sterker voor LHBTI dan voor een aantal anderen minderheden, gezien de neiging om hen te benoemen als submenselijk of de allergie die sommigen hebben om het erover te hebben. Ik adviseer scholen dan ook altijd om in de gouden weken en bij het afspraken van schoolregels en omgangsvormen, altijd het omgaan met LHBTI en andere mensen die *anders zijn* dan je misschien verwacht, expliciet te bespreken. Zelf op een veilige school hou je op die manier je inclusieve aanpak levend en actueel.



LHBT voorlichtings- programma's +15% effect

Effectieve voorlichting

Dit artikel gaat over voorlichting. In het begin van deze brochure is al opgemerkt dat "voorlichting" op zich niet de meest effectieve interventie is; van zeer effectieve voorlichting mag maximaal ongeveer 15% effect op gedrag worden verwacht. We gaan eerst in op wat we weten uit de wetenschap over wat werkt, dan op wat er nu in schoolboeken staat en ten slotte wat we weten over voorlichting door vrijwilligers.

Effectieve elementen

Het percentage van circa 15% is een gemiddelde van het effect dat onderzoekers zien na zeer goed onderbouwde en geteste voorlichtingsprogramma's. Dan gaat het bijvoorbeeld over programma's tegen roken, seksuele vorming (condoomgebruik) en programma's ter voorkoming van stress. Er bestaan nog nauwelijks programma's over seksuele diversiteit die op effect zijn getest. In Nederland is er maar een programma dat op effect is onderzocht (op één gereformeerde school): "Homo in de klas" van het Christelijke LCC project. Die methode bleek wel enige relatief kleine effecten te hebben, maar vooral op houding en niet op gedrag en niet in alle klassen (in dit geval HAVO en VWO).

MOVISIE heeft een literatuuronderzoek gedaan van effectieve interventies op het terrein van LHBT-emancipatie. Dit richt zich vooral op effectieve elementen van voorlichting. De

belangrijkste conclusie is dat het opwekken van "empathie" een van de weinige elementen is waarvan we onderzoeksmatig kunnen zeggen dat het werkt. Het gaat dus niet zozeer over het bieden van kennis of het corrigeren van vooroordelen, maar om een pedagogische benadering op een wat dieper niveau: medeleven. Het idee is dat als jongeren zich kunnen verplaatsen in de positie van een gemarginaliseerde minderheid, ze beseffen dat negatief gedrag gemeen en onterecht is. "Empathie" kan je opwekken door het vertellen van een eigen verhaal, maar het laten zien van een (goede) video blijkt vrijwel even effectief te zijn. Het verwekken van empathie hangt nauw samen met role modelling. Uit allerlei onderzoek blijkt dat het leren kennen van mensen die je tot dan toe niet kende of misschien zelfs verafschuwde, kan leiden tot meer begrip en empathie. Dit is wel aan voorwaarden verbonden. Het rolmodel (*live* of in de film) moet je aanspreken. Rolmodellen die *iets* ouder zijn en een *iets* hogere status hebben dan de voorgelichte groep - terwijl ze toch qua achtergrond en karakter aansluiten bij de groep, werken het best. Verhalen met alleen maar ellende of alleen maar successen werken niet zo goed. Het best werken verhalen waarin het rolmodel in een slechte situatie zat, zich met enige moeite daardoorheen heeft gewerkt en nu met meer zelfbewustzijn en succes terugkijkt.

EduDivers maakt daarnaast nog enkele kanttekeningen bij deze op onderzoek gebaseerde conclusies. In de praktijk blijkt - maar dit is nog niet goed onderzocht - dat empathie niet altijd goed werkt. Zo reageren jongens in het VMBO bijvoorbeeld niet zo goed op de film [Ruben](#) waarin een enigszins feminie jongens gepest wordt en bijna zelfmoord pleegt. Jongens vinden dat deels zijn eigen schuld, terwijl de meisjes soms bij dezelfde film in tranen uitbarsten. Diverse onderzoekers hebben dit soort effecten ook opgemerkt bij andere typen lessen. Er wordt gesuggereerd dat jongens en vooral jongens uit een straatcultuur "empathie" beschouwen als iets vrouwelijks en zwaks, en het is in macho- of straatculturen onvergefelijk om je emoties op die manier te laten zien. Dus reageren ze afwijzend en verwijten het slachtoffer dat hij niet van zich afbijt. Voor zulke groepen zullen andere werkzame elementen moeten worden aangesproken die meer aansluiten bij masculiniteit en niet direct appelleren aan emoties. In een andere voorlichtingsvideo, [Uitgesproken](#), gebeurt dit op een slimme manier. Een macho jongen ontdekt dat zijn beste vriend homo is en moet kiezen tussen zijn straatcultuur vrienden of zijn vriendschap. Natuurlijk spelen in deze film emoties een rol, maar ze worden niet uitgedrukt op een "vrouwelijke" manier. We maken de stille interne strijd van de hetero hoofdpersoon mee. In dit geval is de heterojongen het rolmodel dat voor een probleem wordt geplaatst en dat uiteindelijk oplost. In deze film zijn de homo's eigenlijk bijfiguren, maar ze zijn zelfbewust en trots, ondanks de bedreigingen.

Tekort aan tijd: doorlopende leerlijn en ontschotting

Een ander punt dat we moeten aanstippen is de tijd die besteed wordt aan voorlichting. Doorgaans is dit maar een uurtje, soms twee. Uit onderzoek blijkt dat van zulke kortdurende voorlichting geen duurzaam effect mag worden verwacht. Voor zover we uit onderzoek kunnen beoordelen, begint een *houdingseffect* van voorlichting pas naar minimaal 10 uur voorlichting en kunnen gedragseffecten alleen verwacht worden als er parallel aan het voorlichtingsprogramma maatregelen worden getroffen om het gedrag in de dagelijkse praktijk af te spreken en te coachen. Dit is bijvoorbeeld de reden waarom een anti-poest programma als KiVa (voor basisonderwijs althans) structurele gedragseffecten heeft. Overigens is er in het KiVa programma tot nu toe nog geen aandacht voor pesten in de vorm van discriminatie of voor homo-pesting. Daar wordt in samenwerking met EduDivers aan gewerkt.

Een andere conclusie die we hieruit kunnen trekken is dat een diepgaander effectieve voorlichting alleen mogelijk is als seksuele diversiteit en vooral de vaardigheden om respectvol gedrag te vertonen (zoals niet schelden en samenwerken met LHBTI) worden geïntegreerd in een doorlopende leerlijn, die in totaal meer uren over meerdere leerjaren kan bevatten. Omdat het niet mogelijk en misschien ook wel onwenselijk is om een "aparte" leerlijn over seksuele diversiteit te ontwikkelen, is het nodig dit zichtbaar en effectief te integreren in een bredere leerlijn. Dat zou - op grond van onderzoek - bij voorkeur een leerlijn over sociaal-emotionele vorming, pro-sociaal gedrag/anti-pesting, omgaan met diversiteit, seksuele vorming en burgerschap moeten zijn. De schotten tussen de huidige aparte programma's over deze topics zouden moeten worden doorbroken door te kijken naar welke steun jongeren nodig hebben.

Voorlichting via schoolboeken

In 2014 deden EduDivers en het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO een onderzoek naar hoe seksuele diversiteit voorkomt in reguliere schoolboeken en een leermiddelenanalyse van enkele representatieve schoolboeken. Naar aanleiding van het onderzoek kwam er een handreiking uit voor educatieve uitgeverij en voor docenten. In de handreiking wordt geconstateerd dat er in schoolboeken eigenlijk maar weinig aandacht is voor seksuele diversiteit. Als het er al is, dan ligt de nadruk op relatief oppervlakkige kennis (wat is homo, lesbisch, maar nauwelijks aandacht voor biseksualiteit, transgender en helemaal niet voor intersekse). Er wordt vaak vermeld dat LHBTI niet gediscrimineerd mogen worden en dat het huwelijk open is voor paren van gelijk geslacht, maar andere vragen die

leerlingen doorgaans hebben blijven onbeantwoord. Dit ontbreken van aandacht voor seksuele diversiteit werd in 2016 onderschreven door LHBTI leerlingen in hun meldingen aan het COC Meldpunt Slechte Voorlichting.

Het grootste knelpunt is wel dat de schoolboeken vaak wel vragen dat leerlingen "reflecteren op hun mening", maar dat er noch richting leerlingen, noch richting leraren een zinvolle aanpak is om de houding positief bij te stellen. EduDivers beveelt aan (en die aanbeveling werd door de sectorraden onderschreven) dat scholen een duidelijk besluit nemen over wenselijk gedrag en doelen om dat gedrag te bevorderen. Zulke gedrag kan je alleen maar aanleren als je daar open voor staat, dus hieruit volgt dat een school ook heldere houdingsdoelen stelt. Dat durven scholen nu vaak niet omdat ze bang zijn dat het eisen van een respectvolle houding naar LHBTI te controversieel is en ze niemand voor het hoofd willen stoten. Het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO geeft in de leermiddelenanalyse een lijstje van uitgewerkte wenselijke doelen voor lessen over seksuele diversiteit. Ook daarin zijn de houdingsdoelen nog beperkt geformuleerd, gezien wat we nu weten over "werkzame elementen".



Voorlichting door vrijwilligers

Over het effect van peer-voorlichting is in Nederland weinig bekend. In 2010 weigerden de voorlichtingsgroepen een aanbod van EduDivers en COC Nederland om onafhankelijk effectonderzoek te laten doen. Als alternatief werd er toen gekozen voor het extern laten observeren van voorlichtingslessen en op basis daarvan te komen tot aanbevelingen voor verbetering. In het rapport van het ITS/Radboud universiteit over die observaties (2012) werd geconstateerd dat de manier van voorlichten sterk afhankelijk is van de individuele

voorlichters en er wordt in zachte bewoordingen geconcludeerd dat sommige voorlichters sterk normatief (en daardoor minder effectief kunnen) zijn. De onderzoekers bevelen in bedekte termen aan om meer inhoudelijke lijn aan te brengen in de voorlichtingsmethode. Daarnaast constateren de onderzoekers dat peer-voorlichters het vaak ontbreekt aan pedagogische (opvoedings-) vaardigheden en didactische vaardigheden (organiseren van werkvormen en discussies in klassen) ontbreekt. Het is onduidelijk of en hoe er sinds die tijd aan deze valkuilen gewerkt is.

Uit de al eerder genoemde evaluatie van de "Homo in de klas" methode, waarin een voorlichting door Christelijke homo/bi/lesbische voorlichters centraal staat, blijkt dat circa 10% van de leerlingen direct na de lessen hun *mening* verandert, maar dat de lessen geen effect hebben op *gedrag* (in dit geval gemeten als schelden) en dat veel leerlingen na enige tijd de lessen geheel vergeten zijn. In 2014 werd een groot onderzoek gepubliceerd naar pilots rond effectief schoolbeleid rond LHBTI. Hoewel de pilots bedoeld waren als experimenten met integraal schoolbeleid, beperkten de meeste scholen zich tot het inhuren van externe voorlichters. Dit had in het basisonderwijs wel enig effect op *kennis en houding*, maar in het voortgezet onderwijs waren er geen significante effecten. Daartegen nam de feitelijke onveiligheid toe (20% meer schelden).

In de VS wordt niet op dezelfde manier als in Nederland voorgelicht; [volgens GALE is voorlichting door vrijwilligers een vrij typische Europese methode|http://www.gale.info/doc/gale-products/GALE_COMMITTEE_GUIDE.pdf]. In de VS doen ze we af en toe een paneldiscussie voor een zaal van eerstejaars universitaire studenten; en zulke voorlichtingen worden dan soms meteen ook op effect onderzocht. Daaruit blijkt dat studenten vaak wel van // mening // (houding) veranderen. Het is alleen niet duidelijk waarom, omdat net als in Nederland de panellisten hun eigen coming-out verhaal vertellen en vragen op een eigen manier beantwoorden. Dan kan je eigenlijk niet spreken van een specifieke interventie, maar van een grabbelton van persoonlijke interventies. Dit sluit overigens aan op onderzoeken naar het effect van docenten. Daaruit komt vaak dat de persoonlijkheid van de docent een belangrijke rol speelt bij diens impact.

Daarom lijkt het er toe nu toe op dat het - met de huidige werkwijze en niveau van peer-voorlichting - niet zoveel uitmaakt wat je precies zegt, als je het maar op een persoonlijk geloofwaardige manier doet.

Uit een al ouder [onderzoek naar de organisatie van voorlichtingsgroepen|onderwijsbeleid/onderzoek/dankmeijer_1994b] (1994) bleek dat de beste van zulke groepen wel een aantal richtlijnen hanteren voor de selectie van voorlichters. Zulke richtlijnen zijn bijvoorbeeld dat je je eigen coming-out achter de rug moet hebben, je zeker voelt en tegen negatieve opmerkingen kunt, en dat je een positief zelfbeeld hebt dat je over kunt brengen. Ook dat sluit aan op de indruk dat het effect van peer-voorlichting vooral rust op authentieke voorlichters die rustig en zelfbewust met leerlingengroepen kunnen omgaan.

Desondanks wordt er in de internationale trainingen van GALE voor vrijwilligers en docenten ook aandacht besteed aan meer inhoudelijke criteria voor een beter effect. Zo bekritiseert GALE dat veel voorlichters maar weinig kennis hebben over seksuele diversiteit en dat ze soms op eigen indrukken gebaseerde antwoorden verzinnen als ze vragen krijgen die ze niet kunnen beantwoorden. GALE meent ook dat vrijwilligers, net als docenten, meer aandacht moeten besteden aan het nuanceren van hun eigen normativiteit en dat het doel van voorlichting niet moet zijn dat leerlingen "LHBTI meer accepteren" maar dat "leerlingen leren beter met verschillen om te gaan". Als rolmodel moet je dan daarin natuurlijk dan ook keigoed zijn.



Begeleiding van LHBTI-leerlingen +5% effect

Effectieve leerlingenzorg

In dit artikel gaan we in op de leerlingenzorg en de leerlingenparticipatie. Hoewel we inschatten dat het effect van leerlingenzorg op de totale LHBTI-vriendelijkheid beperkt is tot circa 5%, is het wel belangrijk om extreem slachtofferschap te voorkomen, extreme homofobie de kop in te drukken en om de LHBTI leerlingen het gevoel te geven dat hun school er ook voor hen is.

Wat er speelt

Als er op school een LHBTI-negatieve en heteronormatieve sfeer is, dan heeft dit negatieve gevolgen voor LHBTI leerlingen en voor heteroseksuele leerlingen die niet typisch mannelijk of vrouwelijk overkomen. Wereldwijd en ook in Nederland is herhaaldelijk aangetoond dat dit negatieve gevolgen heeft voor het welzijn en de gezondheid van jongeren. Ze gaan zich onzeker en gestrest voelen, ze gaan ongezonder leven, ze worden meer gepest en ze plegen tot vijf maal zoveel zelfmoord.

Het grootste deel van deze negatieve gevolgen spelen zich in stilte af. De schaamte om LHBTI te zijn of af te wijken van de heteronorm is zo groot dat de meeste jongeren er niet over praten. Hoewel homoschelden op bijna alle scholen vaak en openlijk voorkomt, vindt het meer harde gepest veelal plaats op plekken waar de leraren het niet zien of online.

In het merendeel van de gevallen proberen LHBTI leerlingen te voorkomen dat ze gepest of gemarginaliseerd worden door er niet voor uit te komen. Ook dat heeft negatieve gevolgen, want dan moeten ze voortdurend op hun hoede zijn voor ontdekking. Deze voortdurende staat van alertheid (met de bijkomende productie van stresshormonen en verstrakking van lichaamsfuncties en emoties) wordt wel "minderheidsstress" genoemd. Het langdurige last hebben van deze "lage" vorm van stress kan op den duur leiden tot een plotselinge burn-out of uitbarsting van opgekropte emoties. Omdat de oorzaak hiervan zelfs voor het slachtoffer zelf vaak niet duidelijk is, komt dat vaak als een verrassing.

Sommige leraren vragen zich af waarom LHBTI leerlingen zelfmoord plegen. Zeker als ze er niet zo openlijk voor uitkomen, dan hebben ze toch geen last van discriminatie? Soms worden leerlingen ook aangeraden om er niet voor uit te komen om problemen te voorkomen. "Laat het maar langs je heen glijden". Vooral jongeren in de adolescentie hebben een grote behoefte aan sociaal contact. Ze leren "te leven" door om te gaan en zich te spiegelen aan andere jongeren. Dit proces heeft Sanders (1977) wel het "samen jong zijn" genoemd. Jongeren die worden uitgesloten - of die door er uit angst voor repercussies niet voor uit te komen zichzelf uitsluiten - bouwen langzamerhand een gevoel van eenzaamheid op. Dat gevoel van eenzaamheid kan in de puberteit oplopen tot een enorm gevoel van wanhoop dat het nooit meer goed zal komen. In zo'n situatie kan zelfmoord gezien worden als een realistische optie om te ontsnappen. Scholen moeten leren begrijpen dat de sfeer op school een belangrijke factor is hoe jongeren hiermee omgaan. Uit onderzoek blijkt dat in Nederland de negatieve sfeer op school de tweede factor voor LHBTI zelfmoord is, meteen na een negatieve sfeer en (dreigende) uitstoting uit het gezin.

Gelukkig is seksuele diversiteit in de maatschappij als geheel steeds meer geaccepteerd en zichtbaar. Er zijn de laatste tien jaar ook meer ontmoetingsmogelijkheden voor minderjarige LHBTI jongeren. Daardoor voelen steeds meer LHBTI jongeren zich veiliger en wat zekerder. Het is dus zaak om



seksuele diversiteit niet per definitie meteen te problematiseren.

Zeker jongeren die meedoen aan Gay/Straight Alliances zullen een hekel hebben aan problematisering. Als je er eenmaal voor uit bent gekomen, wil je immers niet als slachtoffer gezien worden - zelfs al heb je misschien nog wel problemen. Uit een klein onderzoek naar lesbische meiden in Amsterdam bleek bijvoorbeeld dat een van de geïnterviewde meisjes het huis uit was gezet en afwisselend sliep bij haar vriendinnen, dat ze geen geld had, dat ze problemen met drugs had, maar dat ze van zichzelf vond dat alles prima ging, want "ik ben een sterke lesbische vrouw die van zich afbijt". Dit was wel een extreem geval. Maar het onderzoekje concludeerde dat lesbische meiden net als lesbische vrouwen in het algemeen graag gezien willen worden als sterk en zelfstandig en een hekel hebben aan afhankelijkheid of slachtofferschap. Bij LHBTI leerlingenzorg is het belangrijk sensitief te zijn voor dit soort mechanismen.

Leerlingenzorg voor lhbtI leerlingen

Het belangrijkste van effectieve leerlingenzorg voor LHBTI leerlingen is dat de mentoren er open voor staan. Dat ziet een leerling niet zomaar, dus u moet enige moeite doen om dat zichtbaar te maken. Dat kan een leraar doen door af en toe terloops positieve opmerkingen te maken, wat de LHBTI zullen opvatten als een vorm van sensitiviteit en openheid. Dat soort opmerkingen draagt ook bij aan een algemene ondersteunende sfeer. De school kan de steun ook zichtbaar maken door er expliciet naar te verwijzen in de school- of leerlingenbrochure, door een poster op te hangen of door LHBTI acties mee te doen.

Bij leerlingenzorg voor LHBTI leerlingen wordt wel onderscheid gemaakt tussen "ongecomplieerde" en "gecomplieerde" problematiek. Ongecomplieerde problematiek draait om zelfontdekking, coming-in en coming-out. LHBTI leerlingen wijken af van hetero- en cisgender¹ leerlingen doordat ze op een gegeven moment het gevoel hebben "anders" te zijn (dan heteronormatieve verwachtingen). Dit anders zijn benoemen, op zoek gaan naar gevoelsgenoten en hen ontmoeten ("coming-in") en ervoor uitkomen naar de omgeving ("coming-out") zijn weliswaar ongewone, maar in een heteronormatieve omgeving niet zwaar problematische processen. Van mentoren en leerlingenbegeleiders zou professioneel gezien mogen worden verwacht dat ze deze ongecomplieerde problematiek kunnen herkennen en begeleiden. Uit onderzoek blijkt echter dat dit vaak nog niet zo is. De bereidheid om er iets mee te doen is wel toegenomen in het afgelopen decennium, maar de deskundigheid veelal

¹ cisgender: leerlingen die zich identificeren met hun biologische gender, het tegenovergestelde van transgender

niet. De begeleiding van LHBTI leerlingen wordt nog steeds vaak afgeschoven naar LHBTI leraren of verwezen naar een Gay/Straight Alliance.

Voor sommige leerlingen verloopt hun zelfontdekking, coming-in en coming-out erg moeizaam. Dat kan liggen aan een streng religieuze of culturele achtergrond, aan structureel pesten of uitsluiting of aan andere achtergrondproblemen zoals handicap, armoede of immigratiestatus. Voor zulke leerlingen kan zelferkenning, coming-in en coming-out ervaren worden als een onmogelijk dilemma en de stress kan zo hoog oplopen dat er een reeks van bijkomende problemen ontstaan zoals verslaving, op straat leven, prostitutie, soa en aidsproblemen en eerwraak. Zulke gecompliceerde problematiek ligt buiten de professionaliteit van leraren. De school heeft voor het omgaan met gecompliceerde problematiek een verwijssysteem nodig naar relevante psychosociale begeleiding. Maar tegelijkertijd is er binnen de school specifieke aandacht nodig om zulke leerlingen binnenboord te houden. Het beleid en de middelen voor Passend Onderwijs zijn hier in principe voor beschikbaar, maar in de praktijk vaak niet. In 2016 publiceerden EduDivers en GALE een discussiebrochure over Passend Onderwijs en Seksuele Diversiteit, maar publicatie daarvan op de landelijke website voor Passend Onderwijs werd geweigerd omdat het thema niet relevant zou zijn.

In principe kunnen leerlingen met klachten terecht bij de schoolleiding en de vertrouwenspersoon. In de meeste scholen weten de leerlingen niet of er een vertrouwenspersoon is en wie dat is, en voor wat soort klachten ze daar terecht kunnen. Sommige scholen zien het klachtenprotocol meer als een wettelijk vereiste en iets voor in de la voor de inspectie, dan als een middel om continue welkome feedback te krijgen, te leren en de school te verbeteren. Als dit het geval is, kan het goed zijn om toe te werken naar een "levend" meld- en verbeterstelsel, te beginnen bij het goed bekend maken onder leerlingen.

Leerlingenzorg voor LHBTI-fobe leerlingen

Het is een misverstand om te denken dat LHBTI leerlingenzorg alleen voor LHBTI leerlingen is. Ook homofobe en transfobe leerlingen hebben begeleiding nodig. Uit onderzoek blijkt dat jongeren met zeer sterke homofobe gevoelens last kunnen hebben van "onvolwassen defensiemechanismen". Volwassen defensiemechanismen worden geacht vooral zelfvertrouwen te ondersteunen (bijvoorbeeld heteronormatieve mensen die homoseksualiteit, biseksualiteit of transseksualiteit afwijzen vanuit het gevoel dat dit hun heteroseksualiteit zou beschermen), terwijl onvolwassen defensiemechanismen gekenmerkt

worden door rigide en extreme verdraaiing van feiten om een gevoel van eigen integriteit te kunnen behouden. Onvolwassen defensiemechanismen leiden vaak tot persoonlijk disfunctioneren. Naast onvolwassen defensiemechanismen hebben sterk homofobe leerlingen ook last van idealisatie, een neurotisch defensiemechanisme. Idealisatie komt in dit kader tot uiting door het hoog waarderen van extreme masculiniteit en het minachten van vrouwelijkheid, vooral in mannen. Zulke extreem fobische leerlingen zijn niet alleen homo- of transfoob maar hebben vaak ook andere problemen vanwege hun rigide houding waarmee zij zich moeilijk aanpassen aan nieuwe situaties of aan diversiteit. Daarom kan het nodig zijn om zulke leerlingen niet zozeer te straffen, maar om hen persoonlijk te begeleiden om op een meer volwassen manier om te gaan met diversiteit en specifiek met seksuele diversiteit. het kan genoeg zijn om hen daarop aan te spreken of een beroep te doen op hun eer ten opzichte van hun peergroup en hun familie. Maar mogelijk is het nodig om een beroep te doen op een psycholoog, een goede veldwerker of een goede imam of predikant om zulke jongeren met meer impact te kunnen aanspreken of te begeleiden.

Gay/Straight Alliances

In de VS zijn op scholen Gay/Straight Alliances (GSA's) ontstaan, clubs van LHBTI en heteroseksuele leerlingen. Volgens Amerikaans onderzoek hebben GSA's potentieel 3 functies: een veilige haven bieden voor kwetsbare leerlingen, zichtbaarheid creëren rond seksuele diversiteit en acties (lobby naar de schoolleiding) voor een beter schoolbeleid. Onderzoek naar het effect van GSA's in de VS laten ambigue resultaten zien. Er is wel een correlatie tussen de veiligheid van scholen en het aanwezig zijn van een GSA, maar het is niet duidelijk of de veiligheid toe te schrijven is aan de GSA, of dat de GSA's een gevolg zijn van de al veiligere sfeer. Een ander punt waarom de resultaten nogal ambigue zijn, is dat GSA's soms maar een van de drie functies hebben, soms meerdere en vaak ook daarin fluctueren. Consistent blijkt dat deelname aan een GSA voor LHBTI leerlingen bijdraagt aan hun zelfvertrouwen, coming-in en coming-out. Het is minder duidelijk in hoeverre GSA's een structurele bijdrage leveren aan de veiligheid van de school. GSA-leerlingen doen geregeld aan zichtbaarheidacties die



kunnen leiden tot meer bewustzijn van de aanwezigheid van LHBTI op school. Maar er zijn nog weinig voorbeelden bekend van GSA's die structureel invloed hebben op het schoolbeleid.

In Nederland stimuleert COC Nederland sinds 2008 het ontstaan van GSA's. In de loop der jaren is er een sterke nadruk ontstaan op het vieren van Paarse Vrijdag. Paarse Vrijdag draait om het zichtbaar maken van solidariteit tegen homofobie door een paars shirt of paarse polsbandjes te dragen. Er worden ook andere lokale en landelijke acties geïnitieerd, maar die slaan tot nu toe minder aan.

De indruk bestaat dat de GSA's in Nederland meer voorkomen op het HAVO en VWO dan op VMBO's. Dat sluit aan op de Amerikaanse bevinding dat er een correlatie is tussen veiligheid en GSA's. In Nederland is door de Nationale Jeugdraad (NJR) een onderzoek gedaan naar GSA's. Dit was een beperkt onderzoek door middel van interviews met de meest actieve GSA-leden. De indruk was dat de GSA's net als in de VS bijdragen aan hun zelfvertrouwen, coming-in en coming-out. De vrijheid om te zijn wie je bent wordt echter beperkt door de heteronormatieve sfeer onder jongeren op school. Veel GSA's bleken in de opstartfase. Veel GSA's dreigen na verloop van tijd in te storten omdat het aantal en de diversiteit van leerlingen in leeftijd en achtergrond beperkt is. Naast gezelligheid richten veel GSA's zich op zichtbaarheidacties, die hand in hand gaan met promotie van de GSA. De actiegerichtheid uit zich vaak door zelf er in de klas ervoor uit te komen of voorlichting te geven. Daarvoor hebben de GSA-leden nog wel extra steun nodig. Het NJR rapport komt daarnaast nog met 12 andere aanbevelingen voor verbetering van GSA's.

Het betrekken van leerlingen bij het schoolbeleid

EduDivers ziet de worsteling van GSA's met de stap richting activisme. Net als veel andere activisten kiezen zij als snel voor het middel "voorlichting" als ideale oplossing om homofobie en heteronormativiteit aan te pakken, ondanks dat andere methoden meer impact hebben. De GSA-leden leiden net als anderen dus onder een gebrek aan kennis over wat werkt. Om dit te verhelpen, begon EduDivers in 2016 een project "Gay OK teams" dat gefinancierd werd door het Schorer Fonds. In de gebruikte methodiek doen leerlingen eerst een informatieve workshop in de vorm van een quiz, waarbij de vragen zowel gaan over seksuele diversiteit als over hoe je een school kunt veranderen. Daarna worden de leerlingen begeleid bij het doen van een "schoolvisite" . In de schoolvisite doen ze onder meer een enquête, interviews met leerlingen, ze observeren een les met een groepsdiscussie over seksuele diversiteit , ze maken aanbevelingen en bespreken die met de schoolleiding. Daarna worden

de leerlingen geassisteerd bij het zelf uitvoeren of bewaken dat de schoolleiding of leraren de overeengekomen aanbevelingen ook echt uitvoeren. De methodiek sluit perfect aan op de begin 2017 opgenomen eis in de Wet op het Voortgezet Onderwijs dat scholen verplicht zijn om leerlingenparticipatie te regelen. In het project wordt vergeleken hoe dit initiatief uitwerkt als het geïnitieerd wordt door een leerlingenraad, een GSA of door docenten op een school zonder leerlingenparticipatie. Het project wordt eind 2017 afgerond, een voorlopige handreiking komt in juni 2017 uit.



**Een heldere visie op
LHBT emancipatie
+20% effect**

Schoolleiderschap voor LHBTI schoolbeleid

In dit artikel gaan we in op "leiderschap". Goed leiderschap van de schoolleider is naar schatting goed voor 20% van het effect om een 100% LHBTI vriendelijke school te bewerkstelligen. Met de kanttekening dat leiderschap nooit los staat van andere interventies, juist omdat leiderschap zorgt dat die andere dingen ook echt en samenhangend gebeuren.

Wat is leiderschap

Het lijkt een open deur om te stellen dat leiderschap nodig is om seksuele diversiteit goed te integreren in scholen. Dat is echter niet overbodig; sterker, er zou meer aandacht voor moeten komen. Het is immers niet voor niets dat de Onderwijsinspectie constateert dat scholen zich nu vooral beperken tot incidentele lessen, die dan vaak nog uitbesteed worden ook. In andere artikelen van deze serie werd al duidelijk dat het maken van afspraken over goed gedrag en die consequent handhaven een teamsamenwerking vereist, en dat effectieve voorlichting meerdere uren en een dieper niveau (en dus een doorlopende leerlijn) vereist. Zulke zaken kunnen alleen "geregeld" worden als iemand het team daartoe motiveert, de uitvoering ondersteunt en in de gaten houdt of het ook gebeurt.

Het is niet voor niets dat we in dit artikel spreken over "schoolleiders" en niet over schoolmanagers of locatiedirecteuren. Het begeleiden van een team om gezamenlijk te werken aan een missie is niet een managementklusje. In dit geval is het een missie van de school om te zorgen dat de school volledig inclusief wordt, ook rond seksuele diversiteit. Niet iedereen in de school zal hier de noodzaak van inzien en sommige zullen daar zelfs bezwaar tegen hebben. Een "leider" overzicht dit krachtenveld en laat het belang van de (in dit geval LHBTI) leerlingen het zwaarst wegen. De leider zet een inspirerende missie uit en neemt het team mee in de uitvoering van die missie.

Helaas is op dit moment een meerderheid van de schoolleiders geen "leider" op het punt van seksuele diversiteit. Sommigen zijn alleen maar managers die zorgen dat er een gebouw, docenten en een rooster is, en laten de rest aan de professionaliteit van het team over. Omdat de vernieuwende krachten in zo'n situatie doorgaans even groot zijn als de tegenwerkende krachten, komt er onder zulk management geen structurele verbetering tot stand. Andere directeuren richten zich op - volgens hun perspectief - "belangrijker" zaken. Ze richten zich op het zich profileren met een bepaalde onderwijsfilosofie of werkwijze, als sport school of als religieus georiënteerde school. Zulke directeuren laten het schoolimago prevaleren boven de inclusiviteit. Ze hebben niet door dat inclusiviteit een onderdeel kan zijn van de missie van hun school.

Het overtuigen van schoolmanagers dat seksuele diversiteit een noodzakelijk onderdeel zou moeten zijn van hun leiderschap is een vak op zich. Daarover volgt een ander artikel. Dit artikel gaat over wat schoolleiders doen als ze effectief zijn. Om het samen te vatten: ze monitoren de situatie, stellen doelen, ze inspireren het team en sturen het verbeterproces aan, en ze houden rekening met de situatie van de leerlingen, het team en de schoolomgeving.

Weten wat er speelt

Uit onderzoek blijkt dat een verandering alleen tot stand komt als men zich bewust is van een probleem, de situatie wil verbeteren en zich voornemens maakt. De meest scholen zien geen probleem. LHBTI jongeren veroorzaken geen onrust en zijn niet of nauwelijks zichtbaar. Er zijn nog steeds schoolmanagers die zeggen dat er een LHBTI leerlingen zijn. Of als ze er zijn, zijn ze "trots" dat er één transleerling is, dat ze die goed begeleid hebben, en dat dit geen probleem opleverde. Een andere directeur die EduDivers sprak zei: "Homoseksualiteit is hier geen enkel probleem. Er is een homojongen die het uitstekend doet, hij heeft een hele stoet vriendinnen en vermaakt zich prima in de textielles. Er is een

meisje, dat is wel een beetje een probleem, die benadrukt heel erg dat ze lesbisch is. Ze snijdt zichzelf ook. Die heeft dus een persoonlijk probleem." Deze school heeft 1000 leerlingen. Een lesbische docent probeerde te regelen dat er docententraining zou komen, maar dit werd tegengewerkt. De lesbische docent is na 2 jaar vertrokken.

Dit zijn enkele voorbeelden van nogal zelfgenoegzame schoolmanagers die zelfs bij relatief duidelijke signalen van sociale uitsluiting en negatieve gevolgen daarvan, geen reden zien om actie te ondernemen. De LHBTI beweging signaleert wel vaker dat slechts een enkele school echt structurele actie onderneemt en dat dit vaak pas gebeurt na extreme vormen van pesten of na een zelfmoord.

Als een schoolleider serieus de situatie op school in de gaten houdt, die de leider zich bewust van de signalen die kunnen wijzen op een negatief klimaat rond seksuele diversiteit. Oppervlakkig gezien zijn de afwezigheid van openlijke LHBTI leerlingen en de mate van homoschelden al goede indicaties. Door middel van gesprekken met mentoren en vertrouwenspersonen komen vaak meer signalen op tafel. Soms vereist dit goede begeleiding omdat veel leraren signalen niet oppikken. Zo heeft EduDivers meegemaakt dat het pesten van een homoleerling jarenlang werd genegeerd, hoewel iedereen het zag. Zelf toen de leerling met zijn hoofd in een WC-pot werd geduwd, meenden leraren die dat zagen dat het "een grapje was, jongens onder elkaar weet je".

Nog beter is het als de school periodiek onderzoek doet of laat doen. Sommige scholen doen mee aan de landelijke schoolveiligheidmonitor of de GGD jeugdgezondheidmonitor. Beide bevatten enkele vragen over seksuele diversiteit. De school moet wel vragen om een schoolspecifieke rapportage op die specifieke vragen, anders kan de school geen diagnose stellen.

Veel scholen gebruiken andere onderzoeksinstrumenten: extern aangeboden of zelf gemaakt; het is immers sinds de Wet Veiligheid op School verplicht om de veiligheid te monitoren. er zijn echter geen kwaliteitseisen aan zulke instrumenten. Hoewel de regering door het ITS een "model" voor de te stellen vragen heeft laten maken (waarin seksuele diversiteit in opgenomen), komen in veel zelfgemaakte en commerciële enquêtes geen vragen over seksuele diversiteit voor.

Een tijdlang is er in Nederland stevig gediscussieerd over de op scholen verplichte systemen voor incidentenregistratie. De politiek wilde daarvoor één landelijk en vergelijkbaar systeem.

Dat kwam er niet door vanwege de weerstand van de scholen en hun sectorraden. Voor de registratie van incidenten rond seksuele diversiteit is dit misschien niet eens zo erg. Op de meeste scholen worden homofobe en seksistische incidenten over het hoofd gezien of als te onbelangrijk gezien om te registreren ("ze schelden hier elkaar 400 keer per dag uit voor homo, moet ik dat dan allemaal gaan opschrijven?"). In veel registratiesystemen is het ook niet mogelijk om homofobe of seksistische incidenten met een code te markeren. De kans dat een registratiesysteem zal leiden tot een verbetering van een LHBTI-fobisch schoolklimaat is dan ook gering.

Ook de periodieke tevredenheidmetingen onder docenten (vaak zelfgemaakt) en leerlingen (steeds meer wordt de LAKS - landelijke vereniging van leerlingenraden - monitor gebruikt) bieden kansen om negatieve ervaringen van LHBTI te meten. Maar ook hier ontbreekt structureel aandacht voor seksuele diversiteit. EduDivers spreekt het LAKS al meer dan 5 jaar zonder succes aan over zo'n verbetering van de LAKS monitor.

Een inhoudelijk onderzoeksprobleem bij het monitoren van veiligheid van LHBTI leerlingen is dat een groot deel in de kast zit. Als je in de kast zit, word je niet of minder gepest. Dus als men simpelweg vraagt naar hoeveel leerlingen gepest worden, kan het aantal gepeste LHBTI leerlingen laag uitvallen, omdat alleen de paar openlijke leerlingen, of de leerlingen die afwijken van de norm van heteroseksualiteit negatieve ervaringen hebben. Hoeveel leerlingen in de kast zitten, zou meegeteld moeten worden als negatieve ervaring, wil men een duidelijker beeld hebben.

Doelen stellen

Monitoring levert potentieel gegevens op over de veiligheid op school, maar feiten of signalen leiden niet automatisch tot beleid. De signalen moeten besproken worden, er moet een inschatting worden gemaakt van wat er nodig is om de sfeer te verbeteren en doelen moeten worden gesteld. Daarna is het pas zinnig om maatregelen te bedenken.

Op dit moment wordt te snel besloten tot "voorlichting". Maar zoals we al eerder hebben gezien, helpt (de huidige) voorlichting niet om leerlingen uit de kast te laten komen of om homoschelden te voorkomen. Eerder zijn er indicaties dat meer zichtbaarheid meer homonegativiteit tot gevolg heeft. Dat feit kan natuurlijk niet leiden tot de conclusie dat LHBTI leerlingen of homofobie dan maar onzichtbaar moet worden gehouden. Het vereist wel dat de school hierover nadenkt, haalbare doelen stelt en een effectieve strategie bedenkt. Hoe die uitvallen, zal voor elke school net iets anders zijn. Hoewel de effectieve elementen uit

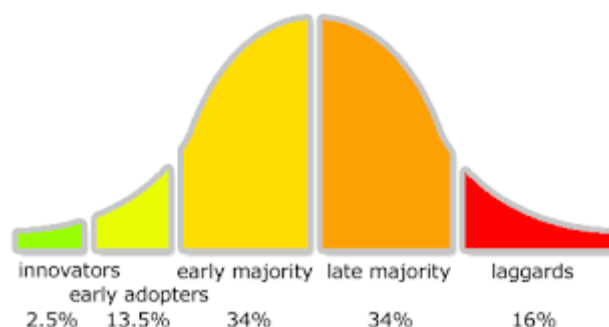
deze artikelen altijd onderdeel zullen zijn van zulke strategieën. Op het gebied van leiderschap betekent dit dat de schoolleider met een werkgroep bespreekt wat de betekenis van de onderzoeksgegevens is, welke doelen men wil stellen en welke strategieën haalbaar en aantrekkelijk zijn voor de school.

Inspiratie en aansturing

Uit onderzoek naar organisatieverandering blijkt dat de manier waarop organisaties veranderen geen toeval mis of een persoonlijke bijdrage van een perfecte leider. Het is een proces, dat geleid en gemanaged moet worden. De meeste organisatie innovatietheorieën geven aan dat er drie globale fasen zijn. De eerste fase is dat de leiders moeten worden overtuigd dat er een noodzaak is voor verbetering. De tweede fase is dat men een plan maakt en dingen uitprobeert. De derde fase is dat de goed werkende innovaties geïntegreerd worden in de reguliere routine van de organisatie.

In relatief "platte" organisaties als scholen kan de leiding niet zelf "bewust" worden en dan een verandering bevelen. Een "platte" organisatie werkt met professionals die een hoge mate van eigen vrijheid en verantwoordelijkheid hebben. Docenten zijn zulke professionals. Vroeger werd wel gezegd dat docenten zo autonoom zijn, dat de "koning in eigen klas" waren. Tegenwoordig ligt er ook veel nadruk op de autonomie en professionaliteit van leraren, maar tegelijkertijd is steeds duidelijker dat leraren als team moeten opereren. De ouderwetse eigengereide lesstijl van docenten kom je tegenwoordig dan ook vooral nog tegen bij wat oudere docenten die qua leeftijd bijna met pensioen gaan. De jongere leraren zijn meer gewend aan samenwerking en zien daar ook de noodzaak meer van in.

De organisatieonderzoeker Everett Rogers beschrijft hoe er in organisaties altijd medewerkers zijn die uiteenlopend staan tegenover verandering. Er zijn altijd een paar "innovators" die altijd alle nieuwe dingen willen uitproberen. "Early adopters" houden ook van nieuwe dingen, maar gaan ze liever gebruiken als er een kans is dat het ook werkt. De "early majority" gaat met innovaties mee als ze denken dat het een trend wordt, dus ze reageren niet zozeer op de innovatie zelf maar op de sociale druk om mee te doen. De "late majority" is enigszins lui en conservatief en houdt niet van verandering. Maar ook zij gaan mee met een verandering als ze zien dat de meerderheid het doet. De "laggards" zijn mensen die helemaal niet



van verandering houden en alles in het werk stellen om veranderingen tegen te houden. Volgens Rogers is het de kunst van de verandering om eerst de meest enthousiaste groepen mee te krijgen en langzamerhand het draagvlak en de implementatie te vergroten. Als de late majority meegaat, is de innovatie geslaagd. In het geval dat de laggards dwars blijven liggen, moeten ze in zo'n positie worden gezet dat ze de nieuwe routine niet verstoren of moet de organisatie ze laten gaan.

Dit proces werkt ook in scholen. In de schoolbegeleiding door EduDivers speelt vaak de vraag van de schoolleider hoe dit innovatiespel gespeeld kan worden. In grote lijnen is het antwoord hetzelfde als Rogers al zei: werk eerst samen met de innovators en breid dan geleidelijk het draagvlak uit. Zo kan men eerst de innovators en early adopters binnen de vaksecties waar seksuele diversiteit vakinhoudelijk het meest relevant en interessant is uitnodigen voor een werkgroep die een praktisch plan voorbereidt. De innovators en early adopters kunnen na hun eigen ervaringen daarna hun early majority collega's helpen. De rol van de schoolleider is om dit proces te faciliteren.



Een andere organisatieonderzoeker en -begeleider, John Kotter, gaat dieper in op hoe externe adviseurs dit proces kunnen begeleiden. Hij onderscheidt acht fasen, met een breekpunt na de 3e fase. In de bovenstaande afbeelding zien we een door EduDivers voor het onderwijs aangepaste versie van de Kotter-fasen. Zoals in elke innovatietheorie begint het proces met een gevoel van urgentie bij de schoolleider. Kotter beschrijft hoe er daarna een werkgroep moet worden gevormd. In de schoolbegeleiding door EduDivers stuit dit vaak op weerstand. Men vraagt zich af of het de moeite waard is om voor het onderwerp seksuele diversiteit een werkgroep in te stellen. Een oplossing kan zijn om het onderwerp te laten meelopen in een al bestaande werkgroep die verbeteringen nastreeft, zoals een "paraplugroep" (voor seksuele vorming en welzijn van leerlingen), een zorgcoördinatiegroep of een andere schoolspecifieke verbetergroep. Punt is wel dat EduDivers alle trajecten

waarin *geen* werkgroep werd ingesteld tot nu toe heeft zien mislukken. De werkgroep zorgt voor het bijeenbrengen van deskundigheid, ontwikkelt een visie en globaal plan, zorgt voor een vaste plaats waar dingen besproken worden en bewaakt de continuïteit. De schoolleider moet wel persoonlijk zorgen dat het thema op de agenda van de werkgroep blijft en dat er voortgang is in het innovatieproces.

Het breekpunt is als de visie geformuleerd is en deze besproken wordt met de rest van de school. Het is belangrijk dat de aanpak van seksuele diversiteit niet wordt gezien als een "apart" minithema dat aangestuurd wordt door een belangengroep, maar als een onderdeel van de brede schoolvisie. Zo kunnen religieuze scholen formuleren hoe LHBTI ook onderdeel van God's schepping zijn, en kunnen "sport" scholen kunnen uitwerken hoe "sportiviteit" niet alleen competitie is maar ook teamwork en respect voor de individuele leden van teams ongeacht hun gender identiteit of seksuele voorkeur. Zo heeft elke school een identiteit, en in elke school met een democratische en pedagogische identiteit zal respect en belangstelling voor diversiteit een plaats kunnen vinden. De visie moet aantrekkelijk of op zijn minst acceptabel zijn voor de grote meerderheid van het team en de leerlingen. Zo formuleerde een multiculturele school in een Amsterdamse achterstandswijk als missie: "Alle leerlingen zijn welkom en krijgen respect op onze school, ongeacht hun (en dan volgen alle grond van de wet gelijke behandeling)". Als maatregel werd bedacht om deze verklaring te laten ondertekenen door alle leraren, leerlingen en hun ouders. Op deze multiculturele school had een dergelijke verklaring over diversiteit 100% draagvlak. Toen in een later stadium Islamitische ouders klaagden over lessen over homoseksualiteit, ging de school een gesprek aan op basis van de verklaring. Daardoor begrepen die ouders dat respect voor diversiteit niet éénrichtingsverkeer is.

Op basis van de visie wordt het een stuk makkelijker om te bedenken welke maatregelen een school wil treffen. Als je afspraken over gedrag wilt maken, hoe doe je dat dan en welke afspraken worden het precies? Als je voorlichting gaat geven, wat is dat precies het effect dat je wilt bereiken? Wat wil je zelf doen en wat wil je uitbesteden? Welke steun hebben leraren nodig om de maatregelen uit te voeren? hebben ze behoefte aan leerlingenmateriaal, instructies, training of coaching? Voldoet extern aanbod van bijvoorbeeld het COC of rond seksuele vorming aan de gekozen richting en werkwijze of moet daar een aanpassing in plaatsvinden? De werkgroep heeft hierin een signalerende en voorstellende rol, terwijl de schoolleider zorgt dat voorstellen worden goedgekeurd, gefaciliteerd, uitgevoerd en als ze goed bevallen, verankerd in het kwaliteitssysteem van de school.



Het creëren van urgentie bij schoolleiders

In het vorige artikel bespraken we de invloed van goed leiderschap bij het tot stand komen van een LHBTI vriendelijke school. Een groot deel van dit artikel heeft een positieve toonzetting en het laat zien wat schoolleiders, voor zover we weten uit onderzoek, effectief kunnen doen.

Helaas is het zo dat er nog maar een zeer beperkt aantal schoolleiders is dat bereid is meerjarig te werken aan structurele inbedding van seksuele diversiteit in hun beleid en lessen. Een van de grote openliggende vragen is daarom hoe de Nederlandse samenleving schoolleiders kan bewegen dit op te pakken. Om met John Kotter te spreken: om het gevoel van urgentie bij schoolleiders te verhogen.

Waarom zouden we de nadruk zo leggen bij schoolleiders? Is het niet makkelijker en effectiever om te beginnen bij de leraren door hen lesmateriaal te geven of hen te trainen, of de leerlingen, door hen steun het bij opzetten van een GSA te bieden? EduDivers meent van niet. De strekking van wat we weten uit de wetenschap is dat de veiligheid van een school alleen tot stand komt via een combinatie van maatregelen, acties en teamwork. Zulk teamwork moet aangezet worden door degene die daar verantwoordelijk voor is: de locatiedirecteuren. Zij zijn de *gatekeepers* voor het praktische schoolbeleid rond seksuele diversiteit. Als men hen niet meekrijgt, blijven alle andere interventies ad hoc en druppels op een gloeiende plaat.

Daarom is het een cruciale vraag hoe men schoolleiders zo kan aanspreken dat zij de urgentie voelen om de situatie van LHBTI leerlingen te verbeteren. Daarop gaan we in dit artikel in.

Hierover is overigens in de internationale literatuur geen informatie te vinden. De LHBTI-emancipatie staat nog te veel in de kinderschoenen en er is nog geen onderzoek gedaan naar hoe men onder schoolleiders een gevoel van urgentie kan creëren. Peter Dankmeijer (directeur EduDivers) nam het initiatief om honderden verslagen van de gesprekken van EduDivers met scholen in de afgelopen 20 jaar te analyseren. Hij ontdekte een serie van zowel negatieve maar ook positieve houdingen en argumenten die schoolleiders en docenten noemen. In dit artikel gaan we in op die overtuigingen. Het artikel is geschreven als handleiding voor hoe adviseurs kunnen opereren in eerste gesprekken met schoolleiders.



Seksuele diversiteit is niet een geïsoleerd beleidsthema

Een van de belangrijkste bevindingen is dat (een gebrek aan) aandacht voor seksuele diversiteit niet als geïsoleerd thema kan worden gezien. Als een adviseur een school benadert, is vaak binnen de eerste paar minuten duidelijk of een school meer in het algemeen open en divers, of onverschillig, slordig en asociaal is.

Soms kom je een school binnen en wordt je direct ontvangen door een vriendelijke receptionist, een rondlopende leraar of zelfs een leerling, die je vraagt voor wie je komt. In een concreet geval werd ik benaderd door een rondlopende leerling die me een kopje cappuccino aanbod en een plaats om te zitten en daarna de contactpersoon gaat zoeken. De school zit er fris, geborgen en gezellig uit.

Soms kom je op een school die volgekalkt is met graffiti. De deur is op slot. Een macho jongen staat voor de deur te roken. Je gaat naast hem zitten en hij spuugt naast zich, vlak naast je jas. Je vraagt hoe je de school binnenkomt en waar je contactpersoon te vinden is. Hij kijkt je aan alsof je een rare vraag hebt gesteld en zegt uiteindelijk met tegenzin dat je op

de bel moet drukken die door de graffiti bijna niet te zien is, en dat het hem niet kan schelen. Je drukt op de bel, en de deur gaat open. In de entreehal is niemand. Een leraar loopt langs maar negeert je. Je spreekt hem aan en geïrriteerd zegt hij dat je contactpersoon waarschijnlijk in zijn kamer zit. Je moet nog een keer vragen voor hij bereid is de weg te wijzen waar die kamer is. De toiletten zijn smerig.

Deze twee voorbeelden zijn redelijk extreem, maar allebei echt gebeurt en recent. Je binnenkomst geeft vaak een indicatie voor de sfeer in de school. Uit onderzoek blijkt dat rotzooi en slordigheid van anderen een sfeer creëert waarin zelf goedwillende mensen ook slordig en minder sociaal worden. Schoolleiders zijn verantwoordelijk voor het gebouw en hebben deze sfeer dus gecreëerd of laten ontstaan. De schoolleider zelf en hun lerarenteam zijn mogelijk persoonlijk een iets andere mening toegedaan, maar als de sfeer eenmaal ontstaan is, stimuleert die de mensen in het gebouw ook om prosociaal of juist asociaal te zijn.

Belemmerende overtuigingen

Eenmaal in het gesprek heeft de adviseur te maken met de persoonlijkheid en context van de schoolleider. De overtuigingen van de schoolleider ten opzicht van veiligheid, burgerschap en seksuele diversiteit kunnen variëren van positief, via onverschillig naar negatief. Voor de adviseur is het belangrijk om snel hoogte te krijgen van deze overtuigingen.

In de jaren 2003-2005 vond in Nederland voor het eerst een groot project plaats waarin scholen *niet* benaderd werden voor concrete voorlichtingen of lespakketten, maar getraind en begeleid werden om integraal schoolbeleid rond seksuele diversiteit te maken. Tijdens dat eerste project door EduDivers en het APS bleek direct wat adviseurs ruim tien jaar later nog steeds tegenkomen. Zelfs als scholen een het aanbod krijgen om gratis begeleid te worden en soms zelfs nog geld of gratis aanbod erbij krijgen, is het nog lastig om hen te bewegen om expliciete aandacht aan seksuele diversiteit te besteden. LHBTI belangenorganisaties hebben de neiging dit te benoemen als homofobie en weerstand, maar de in het project betrokken (heteroseksuele) schoolbegeleider Frits Prior vond dit niet een erg uitnodigende manier om met scholen in gesprek te komen. Toch moest benoemd worden wat er gebeurde als schoolleiders met allerlei tegenwerpingen kwamen. Frits Prior labelde die opmerkingen als “belemmerende overtuigingen”. Met dit label maakte Prior duidelijk dat het gaat om valkuilen op de weg naar meer kwaliteit van scholen en niet om een beschuldiging van onwil.

Frustratie over weerstand

Hoe meer ervaren adviseurs rond seksuele diversiteit op school worden, hoe sneller ze signalen kunnen duiden als diverse soorten belemmerende overtuigingen. Een gevaar is en blijft dat de adviseur de schoolleider, zorgcoördinator of contactleraar als "vijand" gaat zien. Zeker als je tientallen of zelf honderden van dit soort gesprekken voert, is het onvermijdelijk dat je als adviseur soms gefrustreerd, wanhopig of boos wordt. Maar hoe hoog dit gevoel ook kan oplopen, het is altijd disfunctioneel om dat te laten merken.

Een schoolleider heeft altijd het gevoel dat ze zelf het best weten wat op school speelt. Een goede schoolleider laat zich geen externe belangen aanpraten. Daarom kan een adviseur niet zomaar met kritische feedback of met een kant-en-klaar advies aankomen. In eerste instantie is het al onhandig om kritische vragen te stellen. Eerst moet de adviseur een vertrouwensverhouding met de schoolleider creëren. Dan ontstaat een veilig gesprek waarin een kritische dialoog wel mogelijk is. Dit gaat natuurlijk sneller bij schoolleiders met een open houding dan bij schoolleiders met een defensieve houding.

Op grond van haar eigen ervaringen, meent EduDivers dat je in een gemiddelde regio 80% defensieve schoolleiders en 20% min of meer open schoolleiders mag verwachten. Seksuele diversiteit is dus bepaald niet een "markt" waar een behoefte is aan schoolverbetering. Dit betekent dat een adviseur rond seksuele diversiteit overwegend negatieve of afwerende feedback zal krijgen. Zulke voortdurende negatieve ervaringen vormen na verloop van tijd, zelfs als je erg professioneel bent, een risico op frustratie en burn-out. EduDivers raadt adviseurs rond seksuele diversiteit daarom aan om voor zichzelf supervisie of intervisie te organiseren, zodat zij de ervaringen van tijd tot tijd kunnen uitwisselen, frustraties kunnen uiten, en om een gebalanceerd perspectief en hun professionaliteit te kunnen behouden.

Overtuigingen op individueel en op organisatorisch niveau

In navolging van Frits Prior hebben we het in dit artikel ook over **belemmerende overtuigingen** als het gaat om tegenwerpingen waarom men *niet* aan de slag kan met seksuele diversiteit. Daarnaast zijn er ook scholen die dat wel willen doen. Zij komen met een meer positieve houding en argumenten. Die noemen we hier **proactieve overtuigingen**. Het is de taak van een adviseur om schoolleiders af te helpen van belemmerende overtuigingen en die bij te sturen naar proactieve overtuigingen.

Hoewel veel mensen over homofobie, bi-fobie en transfobie denken in termen van persoonlijke negatieve overtuigingen, hebben we in de loop van 20 jaar schoolbegeleiding

ontdekt dat minstens de helft van de bezwaren niet op persoonlijk niveau liggen, maar op het niveau van de organisatie van de school. In dit artikel benoemen we 4 belemmerende overtuigingen en hun proactieve spiegelbeeld op individueel niveau, en 4 belemmerende overtuigingen en hun proactieve spiegelbeeld op organisatorisch niveau. In de praktijk is het vaak lastig om de opmerkingen en overtuigingen zo strak te onderscheiden omdat ze vaak door elkaar heen lopen en omdat belemmerende - maar sociaal onwenselijke - persoonlijke opvattingen vaak verborgen worden onder organisatorische argumenten. Op zich is dit een signaal van een gebrek aan professionaliteit, maar ook daar hebben we als adviseur mee te maken.

Een samenvatting van de belemmerende overtuigingen:

Individuele belemmerende overtuigingen	Organisatorische belemmerende overtuigingen
1. gebrek aan betrokkenheid	5. disfunctioneel leiderschap
2. persoonlijke heteronormativiteit	6. organisatorische normativiteit
3. negatieve risico-inschatting	7. tijdgebrek
4. gebrek aan vaardigheid	8. laissez-faire beleid

De organisatorische belemmerende overtuigingen zijn het organisatorische spiegelbeeld van de persoonlijke belemmerende overtuigingen. Soms zijn ze het gevolg van persoonlijke tekorten, maar het kan ook zijn dat de schoolleider door overweldigende omstandigheden in de context zich gedwongen voelt om ook persoonlijk "belemmerend" te handelen. Dat is voorn de schoolleider zelf vaak niet zo duidelijk; hij/zij staat immers met de "voeten in de modder" en kan daardoor soms geen afstand nemen van de eigen situatie. Een goede adviseur weet daarmee sensitief om te gaan en helpt de schoolleider te reflecteren op zowel de eigen overtuigingen en gedrag als de context.

1. Gebrek aan betrokkenheid

Als de schoolleider zich niet persoonlijk betrokken voelt bij seksuele diversiteit is dat een serieuze belemmerende factor. Uit ervaringen blijkt keer op keer dat als mensen zelf homoseksuele of transgender kennissen hebben, ze veel beter door hebben welke problemen dat men zich meebrengt en meer bereid zijn om mee te werken aan oplossingen. Als schoolleiders zich niet betrokken voelen, zullen ze dat niet snel openlijk zeggen, want dat is sociaal onwenselijk en ze zijn doorgaans te hoog opgeleid om hun gevoelens direct te uiten. De argumenten die men dan gebruikt zijn meestal organisatorisch: "er is geen tijd

voor", "we moeten al zoveel doen", of als ze onwillekeurig iets meer laten doorschijnen: ""het is een detailonderwerp".

Docenten en schoolleiders die meer proactief zijn, zeggen daarentegen: "het hoort er gewoon bij". Vooral de schoolleiders die zich betrokken voelen omdat zij zelf LHBTI kennissen hebben en concrete LHBTI negatieve ervaringen op school hebben meegemaakt die hun gevoel voor medemenselijkheid/rechtvaardigheid aantasten, zijn proactief.

Maar omdat seksuele diversiteit grotendeels onzichtbaar en deels taboe is, hebben veel schoolleiders zulke ervaringen niet. Hanneke Felten (MOVISIE) heeft duidelijk gemaakt dat dit gevoel van persoonlijke betrokkenheid in zulke gevallen ook vergroot kan worden door mensen persoonlijke verhalen te vertellen of door een film te laten zien die dit gevoel opwekt. Als een adviseur het gevoel van urgentie bij een schoolleider wil vergroten, kan hij/zij het best vragen stellen over de school en concrete gebeurtenissen. De adviseur kan doorvragen naar de gevoelens van de betrokken personen en op die manier empathie opwekken. Uit de verhalen die de schoolleider vertelt, kan de adviseur al vragend signalen van onveiligheid en punten voor verbetering putten.

Uiteindelijk is het de verantwoordelijkheid van de schoolleider om de veiligheid op school te waarborgen, te zorgen dat de school inclusief is en om leerlingen adequate sociale en burgerschapsvaardigheden aan te leren. De adviseur kan aan die verantwoordelijkheden (de "pedagogische opdracht van de school") appelleren om de schoolleider te bewegen een meer proactief standpunt in te nemen.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
te druk, niet belangrijk genoeg	verhalen laten vertellen, benadrukken pedagogische opdracht, persoonlijke belangstelling stimuleren	het is belangrijk om nader te kijken wat er speelt

2. Persoonlijke heteronormativiteit

Iedereen heeft waarden en normen, ook professionals, docenten en schoolleiders. Heteronormatieve overtuigingen kunnen proactiviteit tegenwerken. Als docenten of schoolleiders belemmerende heteronormatieve opvattingen, vragen ze bijvoorbeeld: "waarom

moeten we (zulke specifieke) aandacht voor seksuele diversiteit hebben", "Als ze gewoon doen dan heeft niemand er toch last van?" en "Al te veel nadruk levert toch alleen maar weerstand op" en "Specifieke uitingen van seksuele diversiteit (hierbij komt de Amsterdamse Canal Parade al snel als schrikbeeld naar voren) zijn onnodig provocerend".

Docenten of schoolleiders met een meer proactieve houding zullen meer stimulerende dingen zeggen, zoals; "seksuele diversiteit is een van de vormen van diversiteit", "ergernis daarover komt omdat anderen zich storen aan afwijkingen van de norm van heteroseksualiteit", "ik wil dit gesprek aangaan", "ik wil heteronormativiteit doorbreken of nuanceren".

Hoe kan een adviseur zulke leraren of schoolleiders meekrijgen om hun belemmerende normen te laten varen en meer aandacht te hebben voor diversiteit? Het is goed om te weten dat het aanvallen van disfunctionele normativiteit // nooit // werkt. Het is een natuurlijk defensiemechanisme om de eigen waarden en normen te verdedigen tegen aanvallen daarop. Abraham Lincoln zei:

"Dicteer wat een man moet vinden, commandeer zijn actie, of label hem als slecht, en hij zal zich terugtrekken in zichzelf, alle wegen naar zijn hoofd en hart afsluiten. En zelfs al is uw zaak de naakte waarheid zelf, omgevormd tot de zwaarste lans en harder als staal, scherper dan staal kan worden gemaakt, en hoewel u hem met meer dan Herculische kracht en precisie werpt, u zult hem net zo min kunnen doorboren dan een strootje het harde schild van een schildpad kan doorboren."

Lincoln had echter ook een advies voor hoe men hiermee kan omgaan:

"Als u een man voor uw zaak wilt winnen, overtuig hem eerst dat u zijn waarachtige vriend bent. Daarin ligt een druppel honing die zijn hart vangt, die aansluitend op wat hij wil, de oprijlaan naar zijn rede is, en als dit is bereikt, dan zult u maar weinig problemen ervaren om hem te overtuigen dat zijn oordeel in overeenstemming is met de rechtvaardigheid van uw zaak."

In termen van heteronormatieve opvattingen van een schoolleider zou men dit kunnen vertalen als dat een adviseur een open ondersteunende houding moet innemen naar schoolleiders, moet informeren naar wat hij/zij wil en wat diens gevoel van rechtvaardigheid inhoudt. Als je het doel van integratie van aandacht voor seksuele diversiteit dan presenteert

in termen van de doelen en het gevoel van rechtvaardigheid van de schoolleider, dan kan je hem/haar meekrijgen. Het is daarbij zaak om aan te sluiten bij de openheid die een schoolleider al heeft, en diens gevoel van verantwoordelijkheid. Zo kan een adviseur het gesprek brengen op hoe de schoolleider omgaat met ouders, leerlingen of leraren die andere normen hebben, en hoe hij/zij vindt dat leerlingen moeten leren omgaan met zulke diversiteit. Daarna kan het gesprek gaan over hoe de schoolleider daar leiding aan geeft. Vaak vinden schoolleiders dat enigszins lastig en zijn ze op zoek. Daar zit dan de mogelijkheid om effectief te adviseren, en terloops op te merken dat zulke oplossingen ook goed zijn ten behoeve van LHBTI leerlingen.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
liever geen aandacht die weerstand opwekt	gesprek sturen richting management van verschillen op school, appelleren aan verantwoordelijkheid van schoolleider om daar effectief mee om te gaan	ik wil dit gesprek aangaan en normen bespreken

3. Persoonlijke risico-inschatting

Schoolleiders kunnen een negatieve inschatting hebben van de risico's die aandacht voor seksuele diversiteit met zich meebrengt. Signalen hiervan zijn dat schoolleiders zeggen: "als ik hiermee aan de slag ga, dan krijg ik kritiek van (ouders, managers, het bestuur)". Soms voel je dat er onder dit argument de angst ligt dat het de positie van de LHBTI leerlingen of van de schoolleider zelf in gevaar kan brengen.

Signalen dat schoolleiders meer proactief zijn, is als ze zeggen: "ik zie risico's, en vat die op als een bewijs van een onveilige situatie waar we samen wat aan moeten doen, dus ik moet mensen aanspreken".

Voor adviseurs is het goed om het aanvoeren van risico's niet automatisch weg te wuiven als weerstand en afschuiven van verantwoordelijkheid. Het is belangrijk te zien dat er werkelijk risico's kunnen zijn en dat de schoolleider die mee moet wegen in diens beoordeling van een

strategie. Als de strategie echter is om *niets* te doen, dan is het argument disfunctioneel. Als schoolleiders op grond van een risico-inschatting geen actie willen ondernemen, is het voor de adviseur zaak om samen met de schoolleider uit te zoeken hoe de risico's weggenomen of omzeild kunnen worden. Daarbij speelt de (doorgaans verborgen) angst van de schoolleider voor problemen een rol. Het gaat in het gesprek dus niet alleen om het zakelijk verkennen van risico's en strategieën, maar ook om het wegnemen van angst. De adviseur kan in eerste instantie doorvragen naar hoe de schoolleider in vergelijkbare gevallen met risico's is omgegaan. Eigen goede ervaringen zijn de sterkste motivator om angst te overwinnen. Het helpt ook als de adviseurs een reeks van risico-oplossende strategieën kent en concrete good practices. Deze kunnen genoemd worden en er kan overlegd worden of zulke strategieën werkbaar zijn in de situatie van de schoolleider.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
als ik seksuele diversiteit aan de orde stel, komen er problemen	wegnemen van angst, verkennen risico-oplossende strategieën, goede voorbeelden	risico's zijn een signaal van onveiligheid die ik wil aanpakken

4. Gebrek aan vaardigheid

Heteroseksuele schoolleiders hebben doorgaans niet vaak nagedacht over seksuele diversiteit. Maar ze worden soms wel geconfronteerd met negatieve opmerkingen. Hoewel ze als schoolleiders vaak wel getraind zijn om met conflicten en weerstanden om te gaan, kan het zijn dat ze niet weten hoe ze met vooroordelen of grof gedrag rond seksuele diversiteit moeten omgaan. Dan hebben ze dus een gebrek aan specifieke vaardigheid op dat punt. In gesprekken zeggen ze dan soms: "ik weet niet hoe ik met negatieve opmerkingen of met bepaalde vragen kan omgaan, dus ik kan dit beter niet doen, mogelijk maak ik het alleen maar erger", of "we zijn (ik ben) er nog niet klaar voor".

Meer proactieve schoolleiders zien de mogelijke tegenwerpingen juist als uitdaging. Ze kunnen dingen zeggen zoals: "ik vind het wel spannend en opwindend als er onverwachte vragen of opmerkingen zijn", "alle typen opmerkingen zijn toegestaan – hoe meer openheid, hoe meer dialoog", als we maar open naar elkaar staan, kunnen de we uitdaging samen aangaan en van elkaar leren".

Net als bij risico-inschattingen speelt angst een rol. Als schoolleiders een gebrek aan vaardigheden hebben, is dat vaak een combinatie van angst dat het mis zal gaan, gebrek aan ervaring met concrete situaties en gebrek aan kennis waardoor ze niet begrijpen wat er precies gebeurt en daardoor het gevoel hebben er geen greep op te hebben. En net als bij andere overtuigingen zullen de meer defensieve schoolleiders dit liever niet toegeven en mogelijk afschermen met andere argumenten. Een adviseur kan verbinding maken met de schoolleider door begrip te hebben. Men kan aangeven dat het inderdaad ingewikkeld is en eventueel ervaringen van zichzelf en van anderen delen om de schoolleider te laten merken dat hij/zij niet alleen is. Aanvullend kan de adviseur suggereren hoe de schoolleider met lastige situaties kan omgaan op grond van eigen en andermans voorbeelden. Bij het omgaan met angst kan het helpen om te vertellen dat "homofobe tegenstanders" ook last hebben van angst dat hun wereldbeeld zal worden aangetast of een gebrek aan vaardigheden om met diversiteit om te gaan. De adviseur kan zichzelf aanbieden als steun om te reflecteren op lastige situaties zodat de schoolleider daarop beter voorbereid is, of om in enkele als extreem moeilijke ervaren situaties een gesprek te faciliteren. In het geval van angstige en onervaren leraren kan het bijvoorbeeld helpen om als adviseur zelf een les voor te doen ("role modelling"). Dan blijkt vaak dat de angst voor wanorde veel groter is dan in werkelijkheid gebeurt of dat de leerlingen juist enthousiast zijn over lessen. Dat vergroot het zelfvertrouwen om het de volgende keer zelf te doen. Schoolleiders vinden het soms ook fijn als de adviseur een eerste gesprek met het team leidt.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
ik weet niet hoe ik hiermee moet omgaan	begrip hebben voor angst en moeilijkheidsgraad, aanbieden te helpen reflecteren, role modelling	ik vind het een uitdaging om hiermee om te gaan

Organisatorische belemmeringen

Ook op organisatorisch niveau merken we belemmerende overtuigingen. Die zijn vaak lastiger aan te pakken omdat ze deels worden gedragen door personen, maar deels ook ingewoven zijn in organisatieculturen, functionele verhoudingen en soms ook ingebakken in regels en routines. Een concreet voorbeeld is dat een school mogelijk de regel heeft dat ouders worden ingelicht over het lidmaatschap van een schoolclub of deelname aan een

schoolactiviteit. Dat is een goedbedoelde regel in het kader van integriteit en transparantie. Maar zo'n regel kan schadelijk uitpakken voor een homo- of lesbische jongere die lid wil worden van een GSA, terwijl zij/hij thuis nog niet verteld heeft over zijn/haar seksuele gevoelens. Voor het goed werken van de GSA moet de school dan besluiten of ze de regel aanpassen of een onderbouwde uitzondering maken.

Hoewel het soms overkomt alsof organisaties en procedures bepalend zijn voor hoe individuen zich gedragen, kunnen we in algemene zin zeggen dat organisaties er in principe zijn om onze doelen beter te realiseren en ons leven te vergemakkelijken. Dus als de organisatie verbetering in de weg staat, zullen adviseurs de schoolleider moeten helpen dit te onderkennen en te ondersteunen hoe de organisatie kan worden verbeterd.

5. Disfunctioneel leiderschap

Het kan zijn dat een schoolleider vindt dat het niet zijn/haar positie is om ethisch of moreel leiding te geven. Ze zeggen dan bijvoorbeeld: "het is niet mijn positie om te vertellen wat onze leerlingen, of mijn leraren moeten doen", "wij werken marktgericht/vraag gestuurd", of "we streven naar autonomie, eigenaarschap en eigen keuzes van leraren". Dezelfde argumenten kunnen ook spelen op het niveau van leraren die vinden dat hun leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun mening en gedrag, of op hoger niveau tussen schoolbesturen en locatieleiders, tussen sectorraden en schoolbesturen en tussen het ministerie en landelijke vertegenwoordigers van scholen. Als in de keten van verantwoordelijkheden niemand moreel leiderschap wil nemen, of zelfs als in de keten één niveau van moreel leiding nemen ontbreekt, zal de invoering van adequate aandacht voor LHBTI emancipatie stokken.

Meer proactieve schoolleiders zullen signalen afgeven als: "wij zijn de locomotief van de trein", "wij trekken ons team/de laag onder ons mee zonder iets op te leggen maar wel door een richting aan te geven", "wij nemen situationeel/samenwerkend leiderschap", "wij creëren ruimte voor eigenaarschap en eigen invulling maar staan niet toe dat mensen er niets aan doen", "het is mijn verantwoordelijkheid en professionaliteit om ook op seksuele diversiteit een trekker te zijn".

Voor de adviseur ligt hier een taak om duidelijk te maken dat de schoolleider een "leider" is en als hij/zij niets doet, de organisatie structureel zal verslechteren door gebrek aan rechtvaardigheid en actie om die te handhaven. Zowel op het niveau van schoolleiders als leraren speelt vaak de vrees dat de school leraren of leerlingen zal indoctrineren of bepaalde meningen tegen de zin zal afdwingen. Op het niveau van leerlingen wordt dit benoemd als

"respect voor hun vrijheid van meningsuiting", op het niveau van de schoolleider als "respect voor de autonomie van leraren" (en op hogere niveau respect voor de autonomie van scholen om eigen keuzes te maken).

EduDivers heeft gemerkt dat het in de advisering vaak helpt om de discussie over functionaliteit te plaatsen in het kader van democratie. Hoe gaan we in een democratie om met tegenstellingen en conflicten? De hoofdregel is dat de meerderheid beslist, maar een democratie is niet alleen een dictatuur van de meerderheid. Een belangrijke nevenregel is dat er in een democratie respect en ruimte is voor minderheden. En de hoeksteen is dat in een democratie niemand belemmerd mag worden een eigen mening te uiten zolang dit de rechten van anderen niet in de weg staat. Concreet vertaald naar de school en de pedagogische opdracht betekent dit dat er respect en ruimte is voor uiting van LHBTI en dat marginaliserend gedrag en mechanismen moeten worden aangepakt. Binnen deze grenzen mag iedereen eigen meningen uiten, ook als die negatief zijn over homoseksualiteit of over transgenderisme. Het overschrijdt democratische grenzen als LHBTI uitingen bedreigend worden of als de heteronorm zo drukkend wordt dat de sfeer voor LHBTI verpest wordt, bijvoorbeeld als zijn er niet meer voor uit kunnen komen. Het is geen dictatoriale indoctrinatie om homofobe of transfobe leerlingen te leren dat ze zich aan zulke democratische gedragsnormen moeten houden. Het helpt dat adviseurs schoolleiders dit uitleggen, zodat ze een valide argumentatie hebben om hun functie adequaat in te vullen.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
het is niet mijn positie richting aan te geven	de schoolleider herinneren aan de pedagogische opdracht op democratische burgers te vormen	ik neem situationeel leiderschap

6. Organisatorische normativiteit

Niet alleen personen, maar ook organisaties kunnen heteronormatief zijn. Daarbij kan men niet alleen denken aan het verplicht registreren van kinderen als alleen mannelijk of vrouwelijk, of het negeren van kinderen van lesbische ouders bij Vaderdag, maar ook aan schoolculturele regels en opvattingen over wat hoort en wat niet hoort. Zo hebben reformatorische scholen de opdracht om achter de rug van de betreffende leerling de ouders te waarschuwen als een homoleerling laat merken een vriendje te hebben.

Schoolleiders die met zulke belemmerende organisatorische regels of opvattingen leven, zullen tegen een adviseur dingen zeggen als: "seksuele diversiteit of bepaalde uitingen daarvan passen niet binnen onze missie/identiteit", "we kunnen dit soort uitingen niet (zoveel) ruimte geven of aan de orde stellen". Vaak wordt organisatorische normativiteit benoemd als praktisch probleem in plaats van een normatieve belemmering. Op een basisschool waar lessen werden gedaan over gezinsvormen mocht een kind van een lesbisch gezin daarover geen eigen collage maken omdat er volgens de lerares "geen kastdeuren meer over waren voor een extra gezinsvorm om de collage op te hangen". De schoolleider tilde dit naar een organisatorisch niveau door de lerares te dekken in haar aanpak.

Meer proactieve schoolleiders zullen ook te maken hebben met dezelfde organisatorische belemmeringen, maar daar anders mee omgaan. Zo kunnen zij zeggen: "traditioneel wrikt aandacht voor seksuele diversiteit met onze missie, maar we staan midden in de maatschappij en we begeleiden onze leerlingen bij het omgaan met de diversiteit die ze gaan tegenkomen", "we zoeken we naar een vorm van sociale veiligheid en onderwijs die zowel tegemoet komt aan ons richtsnoer als aan de realiteit van de maatschappij".

De sleutel om organisatorische normativiteit te doorbreken zit in de bereidheid van de schoolleider om te onderzoeken of organisatorische of schoolculturele maatregelen ten goede komen aan alle kinderen of dat ze die dwars zitten. De adviseur kan de schoolleider herinneren aan diens verantwoordelijkheid om te zorgen voor een inclusieve school en de zorg voor alle kinderen. Als het systeem, dat in principe bedoeld is voor het welzijn en opvoeding van de leerlingen, op bepaalde punten niet voldoet, zal kritisch gekeken moeten worden naar hoe het systeem verbeterd kan worden. Het spreekt vanzelf dat dit lastiger is bij een schoolleider die zowel persoonlijk heteronormatief is én in een sterk heteronormatieve organisatie werkt.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
onze identiteit laat dit niet toe, er is geen ruimte voor	herinner de schoolleider aan diens verantwoordelijkheid voor het welzijn van jongeren	onze identiteit/sfeer maakt dit moeilijk, maar we zoeken een weg

7. Tijdgebrek

We horen het veel in de media en van scholen zelf: er is veel bureaucratie en er wordt op scholen door honderden organisatie een beroep gedaan voor allerlei maatschappelijke belangen. Je hoort defensieve schoolleiders dan ook regelmatig zeggen: "we zijn overbezet", "we worden overvraagd", "iedereen wil dat het onderwijs alle maatschappelijke problemen oplost en daar zijn we niet voor", "we doen al 6 projecten dit jaar, dit kan er echt niet bij", "het is een detailonderwerp, het is geïntegreerd in seksuele vorming", "het speelt hier niet", "het heeft geen prioriteit", "we geven al sociaal-emotionele vorming en dat is voor iedereen dus dat is genoeg".

Proactieve schoolleiders proberen de boot niet af te houden. Ze zeggen dingen als: "we hebben veel op ons bord, maar dit thema hoort erbij", "het thema hoort in seksuele vorming (of sociaal-emotionele vorming, burgerschap, of een ander thema of een methode) maar het komt marginaal aan de orde en zou verbeterd kunnen worden", "als school horen we bij de maatschappij en hebben we een verantwoordelijkheid om leerlingen te leren hoe ze daar een goede bijdrage aan moeten leveren" en "ons team bestaat uit rolmodellen, maar hoe leven we dit voor?", "we zien wel mogelijkheden om het te integreren".

Voor adviseurs is dit een lastige belemmering om mee om te gaan. De werkdruk is objectief hoog. Als adviseur specifiek over seksuele diversiteit kan je daar weinig aan doen. Blijkbaar zijn er in dezelfde regio vergelijkbare scholen waar de schoolleiding het permanent veel te druk heeft om aandacht te geven aan het welzijn van LHBTI leerlingen, terwijl dit op andere scholen wel kan. Om hier effectief op te adviseren, zou je eigenlijk met de schoolleider moeten kijken naar de efficiëntie en effectiviteit van diens management.

Als er echt sprake is van tijdgebrek en een strijd om prioriteiten, ligt de oplossing in het laten meelopen van aandacht voor seksuele diversiteit in een ander traject dat te maken heeft met sociale omgang en diversiteit. Deze link is praktisch gezien altijd wel te maken. Hij is alleen moeilijk te leggen als er niet alleen sprake is van tijdgebrek maar een combinatie met andere belemmeringen.

In veel gevallen gebruiken schoolleiders tijdgebrek als defensie tegen elke vorm van bemoeienis. Sommige schoolleiders geven hun receptie opdracht om adviseurs en aanbieders altijd te zeggen dat de directeur in overleg is. In elke regio zijn er wel een of twee scholen waar de algemene telefoon nooit wordt opgenomen.

Voor een adviseur is het een eerste zaak om uit te vinden of een schoolleider werkelijk overbezet is, is "prioriteitenpaniek" (teveel op het bord hebben en vanwege emotionele druk

alle "extra" dingen afwijzen) is of tijdgebrek gebruikt als smoes. Dat kan men doen door excuses te maken voor de overlast, te benoemen dat je zo efficiënt mogelijk wilt werken, te benoemen dat je steun biedt voor een bij de wet (kerndoel) verplicht thema, en dat je advies mogelijk tijd kan besparen. Als de schoolleider werkelijk overbezet is op dat moment, kan je een afspraak uitstellen tot een rustiger moment. Spreek wel af wanneer je gaat terug bellen. Als je de indruk krijgt dat de schoolleider leidt onder prioriteitenpaniek, kan je hem/haar gerust stellen en een op een rustig moment een reflectiegesprek plannen. Je kunt aanbieden een luisterend oor te hebben en te kunnen adviseren over stroomlijning van prioriteiten, waarin seksuele diversiteit kan meelopen. Aan het gebruik van tijdgebrek als smoes kan je niet veel doen. Dan zul je eerst op een of andere manier toch contact moeten zien te maken en dan op zoek te gaan naar de onderliggende belemmerende overtuigingen.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
we zijn overbezet, geen prioriteit	uitzoeken smoes of echt overbezet, rustig moment kiezen, zoeken naar integratie in breder traject	we hebben het druk maar dit hoort erbij

8. Laissez-faire beleid

De organisatorische tegenhanger van een persoonlijk gebrek aan vaardigheid is "laissez-faire" beleid. In de negatieve betekenis is laissez-faire beleid een soort professionele anarchie waarin de spelers zich slechts aan minimale voorwaarden hoeven te houden en waarin niemand zich verantwoordelijk voelt of hoeft te voelen voor het collectieve doel. Schoolleiders die een laissez-faire beleid aanhangen, zeggen bijvoorbeeld: "we laten dit aan de individuele leerlingen / docenten over", "we hebben een GSA", "er is geen draagvlak in het team", "er zijn spanningen in het team (en/of de omgeving van de school)." Laissez-faire beleid komt ook voor op hogere bovenschoolse beleidsniveaus.

De proactieve tegenhanger van laissez-faire beleid is "minimal management". Dit betekent dat een organisatie overmatige controle en bureaucratie probeert te vermijden door de verantwoordelijkheid voor werkprocessen zo laag mogelijk in de organisatie neer te leggen. Omdat een school al een erg platte organisatie is, ligt de verantwoordelijkheid dat de facto bij de leraren, en in sommige schooltypen bij de leerlingen. "Minimal management" vereist echter wel duidelijke afspraken over wie waarvoor verantwoordelijk is, professionalisering

van leraren en goed teamwork. Schoolleiders die "minimal management" constructief hanteren, zeggen dingen als: "we geven ruimte aan samenwerking en stimuleren dat", "we zorgen dat (het team, de partners) door middel van coaching en grenzen een gezamenlijk doel en werkwijze hebben die leidt tot goede samenwerking", "op meer controversiële thema's zoals seksuele diversiteit bewaken we samen dat dit thema er niet uitvalt maar dat het team (of de partners) zich van de problematiek bewust worden", "we betrekken iedereen bij het bedenken van oplossingen en bij de uitvoering daarvan binnen hun eigen verantwoordelijkheid en middelen", "we trainen en faciliteren het team en haar leden als het niet op eigen kracht lukt".

Bij schoolleiders die laissez-faire argumenten gebruiken om weinig of niets te doen aan schoolbeleid rond seksuele diversiteit kan de adviseur uitzoeken of niet alleen de schoolleider een gebrek aan vaardigheden heeft, maar ook in de organisatie de routines en afspraken ontbreken om te zorgen voor een optimale omgeving voor LHBTI leerlingen. Men moet er in eerste instantie van uitgaan dat de schoolleider in principe de intentie heeft om "minimaal" te managen en niet dat hij/zij te lui is om de organisatie goed te leiden. De adviseur kan dan vragen stellen over hoe de persoonlijk autonomie van leraren of van leerlingen leidt tot een positieve inclusieve sfeer en welke signalen er zijn dat LHBTI leerlingen daar ook van profiteren, of toch misschien niet. Als de schoolleiders open zijn en de persoonlijke vaardigheden hebben, zullen ze bereid zijn te kijken naar de mogelijke zwakheden in een "minimal management" systeem. Maar als ze een laissez-faire beleid hanteren omdat er in de organisatie een cultuur heerst waarin niemand verantwoordelijkheid wil of kan nemen, dan zal de adviseur dit bredere probleem moeten aankaarten. Soms is het mogelijk om binnen een laissez-faire beleid seksuele diversiteit als topic toch tot een tijdelijke prioriteit te maken, maar zonder een bredere organisatieverandering zal het toch al snel weer verdwijnen als er niet een of meer invloedrijke trekkers zijn.

Samenvatting:

belemmerende signalen	manier van adviseren	proactieve signalen
we laten dit over aan de docenten (of leerlingen)	overgang van laissez-faire beleid naar minimal management stimuleren	we stimuleren en faciliteren het team om seksuele diversiteit adequaat op te pakken

Literatuur

Akker (van den), Annet (1996) *Een hoorn des overvloeds zonder exotische vruchten*, Utrecht GGD Utrecht

Anhalt, K. & Morris, T. L. (1998). Developmental and adjustment issues of gay, lesbian, anbisexual adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 215–230.

Bakker, F., & Vanwesenbeeck, I. (2005). *Need for and Evaluation of a Manual on Sexual Diversity and Cultural Differences in Education and Counselling: Main Study Findings*. Rutgers Nisso Groep (2005) On: <http://www.diversity-in-europe.org> > Research >

Bedford, T. (2012). *Towards GLBTQ Equity in schools*. Lambert Academic Publishing.

Belling, P.; Bolter, F.; Dankmeijer, P.; Enders, M.; Graglia, M.; Kraan, K.; Timmermanns, S.; Wilhelm, W., *Dubbel Divers. Routeplanner voor het omgaan met seksuele diversiteit en cultuurverschillen in onderwijs en hulpverlening*, Ministerie voor Gezondheid, Sociale Zaken, Vrouwen en Familie van de deelstaat Noordrijn-Westfalen, Düsseldorf, 2004 (www.diversity-in-europe.org)

Bieleman, Lisa, van Dijk, Ingeborg; Langezaal, Lavinia; Verheggen, Nathalie (2014) *Basisschoolkeuze door roze ouders. Adviesrapport aan EduDivers*. Leiden/Amsterdam: Hogeschool Leiden/EduDivers

Bijsterveldt (van), Marc (ed.) (2005) *Receptenboek homoseksualiteit in het onderwijs*, COC Nederland, AOOb, APS, Amsterdam/Utrecht, april 2005

Bink, Mark (2002) *Homo O.K.? Leeronderzoek Cool Places; jeugdculturen in de stad*, scriptie Universiteit van Amsterdam, faculteit sociologie (juni 2002)

Bochenek, M. & Widney Brown, A. (2001), *Hatred in the Hallways. Violence and Discrimination Against Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Students in U.S. Schools*, Human Rights Watch, U.S.A., May 2001 (www.hrw.org/reports/2001/uslgbt/toc.htm)

Boersma, Henriëtte (2013). *Homo in de klas. Een onderzoek naar de effectiviteit van een lesmethode rond seksuele diversiteit*. Veenendaal: Penta Nova

Bond, B.J; Lowenstern, N. (2014). "Employing Memory Narratives to Dissect the Well-Being of Lesbian, Gay and Bisexual Adolescents", in: // Journal of LGBT Youth //, 11:189-211, 2014

Bongardt, D. van (2008). *Teaching Sexuality Education in the Netherlands: Just another topic...?* Ongepubliceerde master thesis. Amsterdam: International School for Humanities and Social Sciences/Universiteit van Amsterdam.

Bongardt, D. van, Mouthaan, I., & Bos, H. (2009). Seksuele en relationele vorming in het voortgezet onderwijs. *Pedagogiek*, 29, 60-78.

Bos, Henny; Sandfort, Theo (1998), *Seksuele voorkeur en werk: een vergelijking tussen homo- en heteroseksuele personen*, Zoetermeer, ABVAKABO

Bos, H.M.W., Sandfort, T.G.M., de Bruyn, E.H. & Hakvoort, E.M. (2008) Same-Sex Attraction, Social Relationships, Psychosocial Functioning, and School Performance in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 44 (1), 59–68

Bron, J., Lodeweges, J., Volkering, C. (2014). *Seksuele diversiteit. Leermiddelenanalyse*. Enschede: Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling SLO

Brugman, Emily; Goedhart, Hans; Vogels, Ton; Zessen, Gertjan van (1995) *Jeugd en seks 95*, Utrecht, SWP

Buijs, Laurens; Hekma, Gert; Duyvendak, Prof. Dr. Jan Willem (2008), *Als ze maar van me afblijven. Een onderzoek naar antihomoseksueel geweld in Amsterdam*, Universiteit van Amsterdam/Amsterdam University Press, november 2008

COC Nederland (2003) *Potten en flikkers de klas uit...Hoe tolerant is jouw school?*, Amsterdam, COC Nederland (5 euro)

Coppejans, Lieven (1988), *Effectevaluatie van Framed Youth* (scriptie), Amsterdam, Universiteit van Amsterdam

Dankmeijer, Peter (1992), *Gay & Lesbian? Sex Education. Criteria for Proper Education About Homosexuality in Schools*, Amsterdam, HOSVO

Dankmeijer, Peter (1993), "The Construction of Identities as a Means of Survival: Case of Gay and Lesbian Teachers", in: *De Cecco, John; Elia, John P., "If You Seduce a Straight Person, Can You Make Them Gay? Issues in Biological Essentialism versus Social Constructionism in Gay and Lesbian Identities"*, Binghamton New York, Harrington Park Press

Dankmeijer, Peter (1994a), *Vies niet, homo wel, ervaringen van homo- en lesbische docenten*, Utrecht, Interfacultaire Werkgroep Homostudies

Dankmeijer, Peter (1994b), *De organisatie van voorlichtingsgroepen over homoseksualiteit in Nederland*, Empowerment Lifestyle Services

Dankmeijer, Peter (1994c) *Gay and lesbian education in Dutch schools*, in: *Promotion & Education*, Vol.I, No.4

Dankmeijer, Peter (1997) *Ongezonde Twijfels. Werkdocument voor de expert meeting over psychosociale gezondheid en welzijn van homo- en lesbische scholieren door de Schorerstichting en het NIGZ*, Unhealthy Doubts. Working Document for the Expert Meeting on Psychosocial Health and Well Being of Gay and Lesbian Students by the Schorer Foundation and the NIGZ – National Expertise Centre for Health Promotion and Education", Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services

Dankmeijer, Peter (1997) *Unhealthy Doubts. Working Document for the Expert Meeting on Psychosocial Health and Well Being of Gay and Lesbian Students by the Schorer Foundation and the NIGZ – National Expertise Centre for Health Promotion and Education*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services

Dankmeijer, Peter (2000a) *Diversiteit en verschillen in leefwijzen in het primair onderwijs*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services

Dankmeijer, Peter (2000b) *Effectief homobeleid voor het onderwijs. 25 concrete suggesties*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services

Dankmeijer, P. (2001). *Gerapporteerde onveiligheid door homojongeren vergeleken met heterojongeren*. Amsterdam: Empowerment Lifestyle Services.

Dankmeijer, Peter (2001b) *Adelmond doet 7 toezeggingen voor homobeleid* in: *Feit & Vooroordeel* 12, 30 juli 2001 (www.tolerantescholen.net)

Dankmeijer, Peter (2001c) *Amsterdamse reflectie op lesbische en homo-emancipatie in het onderwijs. Werkdocument expert meeting 22 november 2001*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services (www.tolerantescholen.net)

Dankmeijer, Peter (2002a) *Een Vrolijke School. Tips voor een prettige sfeer rond homoseksualiteit op uw school*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services, mei 2002 (www.tolerantescholen.net)

Dankmeijer, Peter (2002b) *Lullige grapjes veroorzaken negatieve sfeer op school*, Gay Krant, nummer 451, 19 augustus 2002

Dankmeijer, Peter (2002c), *Wanneer voelen homoseksuele leerlingen en docenten zich veilig?*, in: handboek De Veilige School, B3080, november 2002

Dankmeijer, Peter (2002d), *Lesbian and Gay Emancipation in Dutch Schools*, in: Jukka Lehtonen (ed.), "Sexual and gender Minorities at Work", Stakes - The National Development Centre for Welfare and Health in Finland, August 2002

Dankmeijer, Peter (2003a) *Iedereen is anders. Een handreiking van de Inspectie van het Onderwijs om scholen veilig te maken, in het bijzonder voor homoseksuele leerlingen en docenten*, Inspectie van het Onderwijs, Utrecht, september 2003

Dankmeijer, Peter (2003b) *Is dit een tolerante school?* (poster), Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services, september 2003

Dankmeijer, Peter (2003c) *Vrolijke Scholen Test*, (folder, internettest: www.vrolijkescholentest.nl), Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services, oktober 2003

Dankmeijer, Peter (2003d) *Vrolijke Scholen Campagne - draaiboek*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services, oktober 2003

Dankmeijer, Peter (2003e) *HOMO OK - de vraagmethode*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services, oktober 2003

Dankmeijer, Peter (2005), *Zwakke schakels in homo-emancipatie. Verkenning naar de ketenkwaliteit van het beleid rond homoseksualiteit in het onderwijs*, Kenniscentrum Lesbisch en Homo-emancipatiebeleid, Amsterdam, augustus 2005

Dankmeijer, P. (2009), Schoolbegeleiding over homo-emancipatie in Amsterdam. Wat houdt dat nu in?, in: *Evaluatie project Veiligheid en Seksuele Diversiteit VO Amsterdam*. Notitie voor de Gemeentelijke Commissie Onderwijs Amsterdam. Amsterdam: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling.

Dankmeijer, P.; Olders, P.; Schouten, M. (2009), *Mooie woorden. De inschatting van schoolleiders in het voortgezet onderwijs over diversiteitsbeleid en de aanpak van homonegativiteit anno 2009*. Amsterdam: Empowerment Lifestyle Services

Dankmeijer, Peter (editor) (2011). *GALE Toolkit Working with Schools 1.0. Tools for school consultants, principals, teachers, students and parents to integrate adequate attention of lesbian, gay, bisexual and transgender topics in curricula and school policies*. Amsterdam: GALE The Global Alliance for LGBT Education. Downloaded from www.lgbt-education.info.

Dankmeijer, Peter (2013) *GeenID Test. Online test van het schoolbeleid rond seksuele diversiteit met 20 adviezen*. Online sinds 1 augustus 2013 via <http://www.edudivers.nl/mijn-id/geenid-test>

Dankmeijer, Peter; Schouten, Marinus (2013). *Mietjes moeten we niet. Stereotypen over gender en seksuele diversiteit onder jongeren en homo's, lesbiennes en biseksuelen in Nederland*. Peter Dankmeijer en Marinus Schouten - Amsterdam: EduDivers

Dankmeijer, Peter; Schouten, Marinus. (2013). *What do we do with the sissies? Homophobia, gender, stereotypes and emancipation strategies among young and LGBT people in the Netherlands*. Peter Dankmeijer en Marinus Schouten - Amsterdam: GALE

Dankmeijer, Peter (2012) *Advocate for Sexual Diversity Education. A Guide to Advocate for Enhanced Quality of Education Dealing with Sexual Diversity*. Amsterdam: Global Alliance for LGBT Education (GALE)

Dankmeijer, Peter (2012) *Full development of the human personality and respect for human rights. A Guide to Monitor the Right to Education and Strategy Development for Sexual Diversity. Version 1*. Amsterdam: Global Alliance for LGBT Education (GALE)

Dankmeijer, Peter (2012). *What do we do with the sissies? Homophobia, gender, stereotypes and emancipation strategies among young and LGBT people in the Netherlands*. Amsterdam: Global Alliance for LGBT Education (GALE)

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

Dankmeijer, P. (2012), "LGBT, to be or not to be? Education about Sexual Preferences and Gender Identities Worldwide", in: Meiners, Erica and Quinn, Therese (eds) *Sexualities in Education: A Reader*. New York: Peter Lang. (chapter 23)

Dankmeijer, Peter; Bron, Jeroen (2014). *Gewoon DOEN! Een handreiking voor docenten en uitgevers over de integratie van seksuele diversiteit in leermiddelen en in pedagogisch handelen*. Amsterdam: EduDivers/Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling SLO

Dankmeijer, Peter; Van Tuijl, Myrthe; Vezzelli, Valentina; Potalivo, Elisa; Schouten, Marinus (2015), *A need for enhanced focus. A needs assessment among students and teachers of three progressive schools in Italy, the Netherlands and Basque Country*. Amsterdam: GALE (checked at <http://www.gale.info/doc/legoproject/GALE-2015-A-need-for-enhanced-focus-LeGoP-survey-report.pdf> on 23 July 2016)

Dankmeijer, Peter (2014) *The Implementation of the Right to Education and LGBT People: First Attempts to Monitor, Analyze, Advocate and Cooperate to Improve the Quality of Schools*. Zeitschrift für Inklusion, No. 3, 13 November 2014 (checked at <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/234/232> on 5 February 2015)

Dankmeijer, Peter (2016), *Passend onderwijs, uitsluiting en diversiteitsbeleid. Goede voorbeelden van het omgaan met sociale inclusie op school*. Amsterdam, GALE/EduDivers

Dankmeijer, Peter (2016), *Combating SOGI-phobia in Schools. E-course for teachers*. Amsterdam, GALE (accessed 31 August 2016 from www.lgbt-learning.org)

Dankmeijer, Peter (2016), *Seksuele Diversiteit voor Beginners. E-cursus voor docenten*. Amsterdam, GALE (accessed 31 August 2016 from www.lgbt-learning.org)

Dankmeijer, Peter (2017). *How LGBTIQ Activists Can Develop a High Impact Education Strategy: The GALE Committee Guide*, Amsterdam: Global Alliance for LGBT Education (GALE)

D'Augelli, Hershberger & Pilkington (2001) Suicidality patterns and sexual orientation related factors among lesbian, gay, and bisexual youths. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31(3) 149-158

Dercksen (1992), *Vertrouwenpersonen en homoseksualiteit in arbeidssituaties*, Den Haag, VUGA

Derriks, M; De Kat, E (1999) *Mij maakt het niets uit*, Amsterdam, SCO/Kohnstamm Instituut

Drift, René van der; Dankmeijer, Peter (1999) *Leefvormen. Suggesties voor het stapsgewijs werken aan verbetering van omgangsvormen en respect jegens diverse leefwijzen in het primair onderwijs*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services

Downes, Paul; Cefai, Carmel (2016). *NESET II. How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence. Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and safe Schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (www.gale.info/doc/database/EU-2017-NESET-II-AntiBullying-Report.pdf; retrieved on 28-4-2017)

Eenentwintig leerlingen uit Amsterdam (2009), *HéHolebi. Tips voor leerlingenacties tegen fobie*. Empowerment Lifestyle Services, Amsterdam, augustus 2009

Empowerment Lifestyle Services, i.s.m. landelijke onderwijsalliantie (2008) *Benchmark effectief lokaal homobeleid in het onderwijs*, Amsterdam: Empowerment Lifestyle Services

Evans E, K. Hawton, K. Rodham & J. Deeks (2005) The prevalence of suicidal phenomena in adolescents: a systematic review of population-based studies. *Suicide Life Threatening Behavior*, 35, (3) 239-50.

Expreszo & COC Youth Council (2016). *Zwartboek Slechte Voorlichting over Seksuele Diversiteit. Meldpunt Slechte Voorlichting 2014-2016*. Amsterdam: COC Nederland. (gedownload van <http://www.edudivers.nl/doc/onderzoek/NL-2016-Zwartboek-Slechte-Voorlichting-Seksuele-Diversiteit-Expreszo-COC-Youth-Council.pdf>)

Eyermann, T., & Sanlo, R., (2002). Documenting their existence: lesbian, gay, bisexual and transgender students on campus. In R. Sanlo, S. Rankin, & R. Schoenberg. (2002). *Our place on campus: LGBT services and programs in higher education*. Westpo

Faulkner, A. H. & Cranston, K. (1998) Correlates of same-sex sexual behaviour in a random sample of Massachusetts high school students. *American journal of public health*, 88, 262-266

Fekkes, Ellen; Huitema, René; Pauwels, Anca (2003) *Een regenboog van kansen. Vergroten van tolerantie ten opzichte van homo- en biseksualiteit*, Van APS/Amerongen, Utrecht

Felten, H.; Emmen, M.; Keuzenkamp, S. (2015). *Do the right thing. De plausibiliteit van interventies voor vergroting van acceptatie van homoseksualiteit*. Utrecht: MOVISIE

Felten, H. (2008) *Als een homo op je valt... Acceptatie van homoseksualiteit onder Utrechtse (hetero)jongeren*. Utrecht: MOVISIE, juni 2008

Felten, H., Brants, L. & Janssen, K. (2009) *Seksualisering: je denkt dat het normaal is. Onderzoek naar beleving van jongeren*. Utrecht: Movisie.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J. & Beautrais, A. L. (1999). Is sexual orientation related to mental health problems and suicidality among young people? *Archives of general psychiatry*, 56, 876-880.

Franssens, Dirk; Koning, Maaïke; Hospers, Harm, (2007) *Outcomes. Deelrapport 1 Homojongenscohort*. Universiteit Maastricht, september 2007

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights, (2013). *EU LGBT Survey. European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: results at a glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013

Fulpen, M. van, Bakker, F., Breeman, I., Poelman, J., Schaatsma, H. & Vanwesenbeeck, I (2002). *Vmbo-scholieren, seksualiteit en seksuele vorming: Een effectonderzoek naar de vernieuwde versie van het lespakket 'Lang leven de liefde'*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep

Garber, Linda (ed.) (1994), *Tilting the Tower*. Routledge, New York/London, 1994

Garofalo, R. Wolf, R. C., Kessel, S., Palfrey, J. & DuRant, R. H. (1998) The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents. *Pediatrics*, 101(5), 895-902

GGD Nijmegen (2005) *Tussentijdse evaluatie onderwijs traject voortgezet onderwijs en homoseksualiteit ...op weg naar de implementatie*, GGD Nijmegen, januari 2005

GGD Nijmegen (2007) *Traject Voortgezet onderwijs en homoseksualiteit. Jaarverslag 2007*. GGD Nijmegen

Gekeler, Corina (2005) *Enabling Safety for LesBiGay Teachers. Publieksverslag*, COC Nederland, AOOb, APS, Amsterdam/Utrecht, mei 2005

Gerretsen, Lammers, Parlevliet, Verschuren & Zegerman (1985) *Juf is ook zo!*, Amsterdam, SUA

Graaf, H. de; Sandfort, T. (2000) *De maatschappelijke positie van homoseksuele mannen en lesbische vrouwen*, Nederlands Instituut voor Sociaal Sexuologisch Onderzoek, Uitgeverij Eburon, Utrecht/Delft, 2000

Graaf, H. de; Meerendonk, B. van de; Vennix, P.; Vanwesenbeeck, I. (2003) *Healthy Teacher, Healthy School. Assessment of the Work Environment and Health of Gay and Bisexual Men and Women in Schools*, Enabling Safety for Lesbian Teachers/RutgersNissoGroep, Dekkers, Utrecht

Graaf, H. de; Meerendonk, B. van de; Vennix, P.; Vanwesenbeeck, I. (2003) *Beter voor de klas, beter voor de school. Werkbeleving en gezondheid van homo- en biseksuele mannen en vrouwen in het onderwijs*, Enabling Safety for Lesbian Teachers/RutgersNissoGroep, Dekkers, Utrecht (volledige publicatie te verkrijgen bij RutgersNissoGroep, samenvatting bij COC Nederland)

Graaf, H. de; Meijer, S.; Poelman, J.; Vanwesenbeeck, I. (2005) *Seks onder je 25e*, Rutgers Nisso Groep/Soa Aids Nederland, Utrecht, 8 september 2005
(http://www.rutgersnissogroep.nl/rutgersniso_groep/rng/ektronlink?uid=0536575662f9813c2a17026792494ba8)

Green, Shelly; Dixon, Paul; Gold-Neill, Valerie (1993), The Effects of a Gay/Lesbian Panel Discussion on College Student Attitudes Toward Gay men. Lesbians, and person with AIDS (PWA's). In: *Journal of Sex Education and Therapy*, Vol. 19, No. 1, 1993, pp. 47-63.

Grossman, A.H. & Kerner, M.S. (1998) Self-Esteem and supportiveness as predictors of emotional distress in gay male and lesbian youth. *Journal of Homosexuality*, 35(2), 25-39

Heeringen Van, C.; Vincke, J. (2000) *Suicidal acts and ideation in homosexual and bisexual young people: a study of prevalence and risk factors*. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology
[12,4% van de homojongens onderneemt een zelfmoordpoging. Dat is dubbel zoveel als bij heterojongens. Bij lesbische meisjes onderneemt 25% een zelfmoordpoging. Dat is vijfmaal zoveel dan heteromeisjes.]

Hendrix, L., & Snijders, H. (2007). "Het probleem komt vanzelf de klas in." Omgaan met moeilijk bespreekbare kwesties in de klas. Amsterdam: Diversion.

Hospers, H., Roos, E. & Zuillhof, W. (2009). *Schorer Monitor 2009*. Amsterdam: Schorer.

Inspectie van het Onderwijs (1999), *Onderwijsverslag over het jaar 1998*, Den Haag, SDU

Inspectie van het Onderwijs (2003), *Iedereen is anders. Een handreiking van de Inspectie van het Onderwijs om scholen veilig te maken, in het bijzonder voor homoseksuele leerlingen en docenten*, Inspectie van het Onderwijs, Utrecht, september 2003 (te bestellen via APS afdeling VODA, Postbus 85475, 3508 AL Utrecht of via fax 030-285 6776 o.v.v. nr. 100.108. De brochure is ook te downloaden via http://www.edudivers.nl/doc/peters_publicaties/ledereen%20is%20anders.pdf. De Engelse informele vertaling is te vinden op http://www.edudivers.nl/doc/peters_publicaties/Everybody%20is%20Different%20%282003%29.DOC

Inspectie van het Onderwijs (2004), *Onderwijsverslag over het jaar 2003-2004*, Den Haag, SDU

Inspectie van het Onderwijs (2006), *Onderwijsverslag over het jaar 2005-2006*, Den Haag, SDU

Inspectie van het Onderwijs (2007), *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over het jaar 2006-2007*, Den Haag, SDU

Inspectie van het Onderwijs (2009a). *Anders zijn is van iedereen. Gesprekken met schoolgaande jeugd over hetero- en homoseksualiteit*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

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

Kamps, Leonie; Dankmeijer, Peter (2010). *Wat moeten we doen om scholen echt homovriendelijker te maken? Intervention mapping toegepast op homo-emancipatie in Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs*. Amsterdam: EduDivers

Keiller, S.W. (2010) Masculine norms as correlates of heterosexual men's attitudes toward gay men and lesbian women. *Psychology of Men and Masculinity*, 11(1), 38–52

Kersten, Anne; Sandfort, Theo (1994) *Lesbische en homoseksuele adolescenten in de schoolsituatie*, Utrecht, Interfacultaire Werkgroep Homostudies

Kersten, Anne, (1991) Openheid op school. Enkele resultaten van een onderzoek, in: Keilson-Lauritz, Van Kerkhof, Romeny, *Homoseksualiteit voor beginners*, Amsterdam, Schorer Imprint

Kessel, N. van & R. Sikkes (2007). *'De goede naam van de school' vier jaar later. Tweede agressie- en geweldsenquête onder onderwijspersoneel. Metingen 2003-2007 vergeleken*. Nijmegen: ITS ; Utrecht: Aob.

Korte, Bernadette; Leurink, Anne; Lodeweges, José; Ridderink, Merleen (2001), *Quick scan homoseksualiteit in leermiddelen*, Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen, SLO Enschede, november 2001

Keuzenkamp, S., Bos, D., Duyvendak, J.W. & Hekma, G. (2006) *Gewoon doen. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Keuzenkamp, S. (2010) *Steeds gewoner, nooit gewoon. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Keuzenkamp, S. (red.), Kooiman, Niels; van Lisdonk, Jantine (2012). *Niet te ver uit de kast. Ervaringen van homo- en biseksuelen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Knotts, Greg & Gregorio, Dominic (2011). Confronting Homophobia at School: High School Students and the Gay Men's Chorus of Los Angeles. In: *Journal of LGBT Youth*, Volume 8, Number 1, pp 66-84

Kotter, John and D. Cohen (2002), *The Heart of Change*, Boston: Harvard Business School Press

Kuyper, L., Vanwesenbeeck, I., Dankmeijer, P. (2007). *Nameting Adelmund pilots*, Utrecht: Rutgers Nisso Groep, november 2007

Lewis, Andrew J.; White, Jennifer (2009). *Brief report: The defense mechanisms of homophobic adolescent males: A descriptive discriminant analysis*. In: Journal of Adolescence, 32 (2009) 435-441

Marcanti College (2003), *Beleidsplan homo-emancipatie Marcanti College*, powerpoint presentatie voor een Amsterdamse conferentie over homo-emancipatie in scholen, Amsterdam: Marcanti College

Mellink, E.C. (1989) *Seksuele vorming en AIDS-voorlichting. Een inventariserend onderzoek naar de stand van zaken met betrekking tot seksuele vorming en AIDS-voorlichting in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO (rapport 203)

Metselaar, Marijke, (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 Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, juli 2008

Meyer, Elizabeth (2009). *Gender, Bullying, and Harassment. Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. New York: Teachers College Colombia University. ISBN 987-0-8077-4953-1 (paperback)

Morin, Stephen, (1974), Educational Programs as a Means of Changing Attitudes Toward Gay People. In: *Homosexual Counseling Journal*, Vol. 1, No. 4, October 1974

Mooij, Ton (2001), *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag in het voortgezet onderwijs. Evaluatie van de campagne 'de veilige school'*, Nijmegen, ITS

Mooij, Ton (2007), *Discriminatie in en rond de school: rapport. Secundaire analyse van gegevens verkregen met de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006*, Nijmegen, ITS, juli 2007

Mooij, Ton; Fettelaar, Daan (2012), *Voorlichtingslessen seksuele diversiteit in het Voortgezet Onderwijs. Pilot onderzoek: observatie van LHBT-voorlichting* Nijmegen, ITS, februari 2012

Mooij, Ton; Fettelaar, Daan; de Wit, Wouter (2012). *Sociale onveiligheid van LHB schoolpersoneel en LHB leerlingen*. Nijmegen: ITS

Nationale Jeugdraad/Rebel, Sheila (2006), *Seksualiteit en tolerantie. Homo-emancipatie op school*. Nationale Jeugdraad, Utrecht, juli 2006

Overbeek, Nique van & Renkens, José (1998) *De heteroseksuele school*, Nijmegen, Wetenschapswinkel Nijmegen

Pelleriaux K.; van Ouytsel J. (2003) *De houding van Vlaamse scholieren tegenover homobisexualiteit (scholierenenquête 2003)*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2004.- 142 p. (Samenvatting op [http://212.3.252.145/udk/ONDERZOEKSBESLUIT%20\(website\).pdf](http://212.3.252.145/udk/ONDERZOEKSBESLUIT%20(website).pdf))

Picavet, Charles (1999) *The political implications of deproblematizing by lesbian and gay teenagers* (scriptie), Nijmegen, Universiteit van Nijmegen

Pierik, Charlotte; Felten, Hanneke (2013) *Regenboog onder de loep. Verkenning van interventies seksuele diversiteit*, Utrecht: MOVISIE

- Porter, J. D. (1998). Leadership Development for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Student Organizations. In R. Sanlo, (Ed.). (1998). *Working with LGBT College Students: A Handbook for Faculty and Administrators*. Westport, CT: Greenwood Press, pp. 30
- Prior, Frits (2005) *Het doet hier alles. Bewust omgaan met hetero-, homo- en biseksualiteit in het onderwijs*, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Utrecht, maart 2005
- Redde, Harald; Kruijer, Hans; Wijssen, Ciel; Mouthaan, Ineke (2009). *Een kwestie van persoonlijkheid? Aandacht voor homoseksualiteit in het voortgezet onderwijs*, Rutgers Nisso Groep, 2009)
- Sanlo, R. (2000, Spring). The LGBT Campus Resource Center Director: The New Profession in Student Affairs. Washington, DC: *NASPA (National Association of Student Personnel Administrators) Journal*, 37(3). 485-495.
- Sanlo, R. (2000, Nov/Dec.). Lavender Graduation: Acknowledging the Lives and Achievements of LGBT College Students. In: *Journal of College Student Development*, 41(6).
- Sanlo, R. L., Rankin, S., & Schoenberg, R. (2002). *Our place on campus: LGBT services and programs in higher education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Schilthuis, Barbara (2008) Hé juf, zijn dat de homo's? In: *Zij aan Zij, november*
- Schoenmakers, Mariet (2003) *Homo-emancipatie in het voortgezet onderwijs in Amsterdam. Homo-emancipatie een hype of taboe?*, Enschede, SLO, december 2003
- Schoenmakers, M. (2004). *Homo-emancipatie in het Voortgezet Onderwijs in Amsterdam. Is expliciete aandacht voor homo-emancipatie gewenst?* Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Schouten, M, Dankmeijer, P. (2008), *De roze draad in veiligheid op school. Seksuele diversiteit in ene brede aanpak van omgangsvormen: een handreiking voor schoolleiders* Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services, februari 2008
- Schouten, Marinus (2009), *HéHolebi. De ontwikkeling van een lokale denktank van hetero- en homoseksuele leerlingen*. Empowerment Lifestyle Services, Amsterdam, augustus 2009
- Schouten, Marinus (2011), *De LHBT voorlichtergroepen in Nederland*, Edudivers, Amsterdam
- Sears, James (ed) (2005). *Youth , education and sexualities: an international encyclopedia* Westport: Greenwood Press
- Stichting Different (2006), *Docentenhandleiding Helemaal anders. Een project over de thematiek homoseksualiteit voor de bovenbouw van HAVO/VWO vanuit een Christelijke visie op relaties en seksualiteit*, Amsterdam, Stichting Different in samenwerking met Driestar Educatief, april 2006
- Stichting Outway (2005) *Onderzoek naar homoseksualiteit in Brabant*, Stichting Outway, 2005
- Stukker, Pierre; Dankmeijer, Peter (1995) *Handleiding voor de coördinatie van voorlichtingsgroepen over homoseksualiteit*, Amsterdam, Empowerment Lifestyle Services
- Takács, J., (2006), *Social Exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*, ILGA-Europe and IGLYO, Brussels, April 2006

Tielman, Rob; Kersten, Anne & Van der Ploeg, (1990) *Homoseksualiteit in het onderwijs: de positie en ervaringen van lesbische vrouwen en homoseksuele mannen in het onderwijs*, Utrecht, Interfacultaire Werkgroep Homostudies

Timmerman, G. (2009). Seksuele vorming en de persoonlijkheid van de leraar. In: *Pedagogiek*, 29, 45-60.

Timmermans, Stefan (2003). *Keine Angst, die Beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen*. Aachen: Jugendnetzwerk Lambda NRW e.V.

Trappolin, Luca & Motterle, Tatiana; *One Step Beyond: Researching Homophobia in Italian Society*, in: Trappolin, Luca; Gasparini, Alessandro; Wintemute, Robert (Ed.), 2012. *Confronting Homophobia in Europe. Social and Legal Perspectives*. Portland, Oregon: Hart Publishing (page 21-50)

United nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. (checked on 9 November 2014 at <http://www.un.org/en/documents/udhr/>)

United Nations (2014). *UN at a glance*. (checked on 9 November 2014 at <http://www.un.org/en/aboutun/index.shtml>)

UNESCO (2011). *Review of Homophobic Bullying on Educational Institutions*. Prepared for the International Consultation on Homophobic Bullying In Educational Institutions, Rio de Janeiro, Brazil, 6-9 December 2011. Paris: UNESCO (http://www.lgbt-education.info/doc/unesco/UNESCO_2011_Review_of_Homophobic_Bullying_in_Educational_Institutions.pdf)

UNESCO (2012). *Educational Sector Responses to Homophobic Bullying*. Good Policy and Practice in HIV and Health Education, Booklet 8. Paris: UNESCO (http://www.lgbt-education.info/doc/unesco/UNESCO_Homophobic_bullying_2012.pdf)

UNESCO (2016). *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation or gender identity/expression. Summary Report*. Paris: UNESCO

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

Versteegen, Jos (2009). Nijmeegse scholieren hebben steeds minder moeite met homo's. In: *MO/Samenlevingsopbouw*, 28^e jaargang, nr. 222, herfst 2009

Vogels, Ton; Vliet, Ron van der (1990) *Jeugd en seks*, Den Haag, SDU

Vries, I. de (1998). *Verschillen verkend: Een inventarisatie van de houding van allochtone leerlingen en ouders ten opzichte van homoseksualiteit*. Utrecht: Forum.

VWS (Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport) (2001) *Paars over roze. Nota Homo-emancipatiebeleid*, Rijswijk

Wijk, van E., Van de Meerendonk, B., Bakker, F. & Vanwesenbeeck, I. (2005). Moderne homonegativiteit. De constructie van een meetinstrument voor het meten van hedendaagse reacties op zichtbare homoseksualiteit in Nederland. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 29, 19-27

Williams, T., Connolly, J., Pepler, D. & Craig, W. (2005). Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, No. 5, 471-482.

Wit, de Ria (2005). *Jongeren accepteren homoseksualiteit steeds minder*, in: Nieuw Rotterdams Tij, jg. 2005, editie 9 (http://www.nieuwrotterdamstij.mediarotterdam.nl/archief/read/oktober2005/Homo_intolerantie.html)

Wonderen, R. van (2004). *Agressie en geweld in het onderwijs*. Eindrapport. Een onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Leiden: Research voor Beleid bv.

Zwolle, Onderzoek & Statistiek (2007), *Jongerenonderzoek homo-emancipatie, resultaten*, Gemeente Zwolle, 4 april 2007

Colofon

Dankmeijer, Peter (2017). *De wetenschap over respectvol omgaan met seksuele diversiteit. Effectieve elementen in het LHBTI vriendelijk maken van scholen*. Amsterdam: EduDivers