



Het Gaynergy-label

Een manier om het energieniveau van het antipestbeleid van middelbare scholen te bepalen en de aanpak te verdiepen.

Gaynergy!





Inhoud

Introductie	4
1.1. Waarom een Gaynergy label?	4
1.2. Wat is het Gaynergy label?	5
1.3. Wat staat er in deze handleiding?	5
1.4. Hoe gebruik je deze handleiding?	6
1. Wanneer is een school veilig?	7
2.1. Wat bedoel je met veilig?	7
2.2. Effectieve elementen.....	8
1. Het begeleiden van groepsvorming.....	8
2. Het vaststellen van regels voor omgangsvormen	9
3. Het begrijpen van hoe pesten werkt	10
4. Focus op positief gedrag.....	11
5. Een gedeelde pedagogische visie	13
6. Systematisch creëren van commitment	14
2.3. Diversiteit.....	18
1. Hoog begaafden, laagbegaafden en handicap	19
2. Lichaamsbeeld	19
3. Gender	20
4. Seksuele voorkeur	22
5. Ras.....	24
6. Cultuur	25
7. Antisemitisme	26
8. Armoede	27
9. Roma, Sinti en andere rondtrekkende groepen	27
10. Immigranten en populisme	28
3. Het Gaynergy proces	30
3.1. Verzameling van documenten.....	31
3.2. Onderzoek met enquêtes	32



3.3. Leerlingenvisitatie.....	33
3.4. Workshop personeel	33
3.5. Voorstellen door de schoolleiding.....	37
4. De Gaynergy-label checklist.....	40
4.1. Pedagogische cultuur	41
1. Zicht houden op schoolveiligheid	41
2. Visie op schoolveiligheid.....	43
3. De prosociale en antipeststrategie.....	44
4.2. Preventie.....	45
4. Regels voor Omgangsvormen.....	45
5. Lessen over pest- en discriminatieprocessen	46
4.3. Snelle aanpak.....	47
6. Snappen dat straf niet echt werkt	47
7. Restauratieve aanpak	49
8. Duidelijke stappen bij het oplossen van conflicten	50
4.4. Aanpak van ingewikkelde zaken.....	51
9. Zich herhalend vervelend gedrag	51
10. Structurele uitsluiting en discriminatie	54
5. Gegevensbescherming.....	57
5.1. Passieve instemming vragen	57
5.2. Anonimiteit	57
5.3. Controversiële thema's.....	58
5.4. Ontkenning en angst.....	60
6. Downloads	61
Het Gaynergy-label.....	61
Behulpzame bijlagen	61
7. Literatuur	62
Colofon	72



Introductie

1.1. Waarom een Gaynergy label?

Al jaren zoekt de lesbische, homo, biseksuele, transgender, intersekse en queer (LHBTIQ) beweging in Nederland naar een manier om scholen meer LHBTIQ-vriendelijk te maken. Het COC heeft geprobeerd dit “af te dwingen” door een verplichting om er aandacht aan te besteden in de kerndoelen, maar de Onderwijsinspectie gaf al aan dat dit niet zo goed werkt omdat de meeste scholen zich er te makkelijk vanaf maken. Daarnaast weten we uit onderzoek dat “voorlichting” niet de meest effectieve manier is om scholen veiliger te maken. Dat zit meer in het maken en handhaven van goed afspraken rond omgangsvormen.

LHBTIQ-veiligheid en emancipatie moet daarom goed worden ingebed in het school veiligheidsbeleid. In het Europese Anti-Bullying Certification (ABC) project (2017-2020) is een manier ontwikkeld waarmee middelbare scholen zichzelf kunnen onderzoeken en beoordelen op de kwaliteit van hun beleid. In deze methode staat centraal dat alle betrokkenen in de school hun zegje kunnen doen over hoe het beleid moet verbeteren. De methode geeft suggesties voor wat een goed beleid is, maar die worden niet opgelegd, want elke school is anders. Toch geven we wel een oordeel over de keuzes. Dat doen we via een checklist die geïnspireerd is op de manier hoe het Europese energielabel de kwaliteit van energiezuinigheid aangeeft.

Hoewel deze methode inclusief was opgesteld – dus met aandacht voor minderheden – bleek toch dat de aandacht voor diversiteit al snel weg valt als de school niet sensitief genoeg is. GALE (de Global Alliance for LGBT Education) heeft daarom deze methode bijgesteld op een manier die zeker stelt dat seksuele en genderdiversiteit aandacht krijgen. Om dit te benadrukken hebben we deze versie van de methode het “Gaynergy” label genoemd.

In Nederland is het taboe om kwaliteitseisen te stellen aan het antipestbeleid in scholen. De landelijke besturenraden zijn er tegen en de politici hebben na de vruchteloze strijd om een goede antipestwet (2015) het opgegeven hier verbetering in te brengen. Verbetering komt in Nederland niet van boven, het moet van de scholen zelf komen. Wij hopen dat scholen deze methode gaan gebruiken om hun veiligheid van LHBTIQ-leerlingen, maar ook hun veiligheid in het algemeen, te verbeteren.



1.2. Wat is het Gaynergy label?

Het Gaynergy label is een beoordeling van de kwaliteit van hele schoolveiligheidsbeleid met specifieke aandacht voor LHBTIQ-leerlingen. Het feitelijke label is een checklist waarmee de school zichzelf kan scoren, of onafhankelijk kan laten scoren. De checklist is gebaseerd op de werkwijze van scholen en wetenschappelijke onderzoeken naar wat werkt om een school veilig te maken.

De sensitiviteit van een school voor seksuele en genderdiversiteit kan je niet vaststellen door alleen het papieren beleid te controleren. Daarom kan de score voor het Gaynergy label alleen worden gemaakt op basis van aanbevelingen van iedereen die in de school aanwezig is, en een zekere consensus over dat dit de situatie is. Het doorlopen van het Gaynergy werkproces is niet alleen bedoeld om tot een eindscore te komen, maar ook om tijdens het proces de sensitiviteit voor seksuele en genderdiversiteit te ontwikkelen en om tot echte gedragen aanbevelingen voor verbetering te komen.

Praktisch gezien bestaat het Gaynergy werkproces uit vijf stappen:

1. Verzameling van het papieren beleid
2. Onderzoek door middel van enquêtes onder leerlingen en personeel
3. Zelfevaluatie door leerlingen
4. Zelfevaluatie door personeel
5. Analyse en voorstel door het schoolmanagement

1.3. Wat staat er in deze handleiding?

Deze handleiding bestaat uit drie hoofdstukken en een aantal bijlagen. De hoofdstukken zijn vooral achtergrondinformatie, terwijl de bijlagen praktische hulpmiddelen zijn om in het Gaynergy proces de gebruiken.

In dit hoofdstuk (1) krijg je een korte globale indruk van het Gaynergy het label en het gebruik van dit boekje.

In hoofdstuk twee gaan we uitgebreid in op wanneer de school veilig is en ook specifiek veilig voor LHBTIQ-leerlingen. En natuurlijk ook voor LHBTIQ-docenten en -personeel, maar we gaan er vanuit dat als de sfeer op school veilig is voor de leerlingen, dat hij ook veilig is voor docenten. In dit hoofdstuk gaan we eerst in op zes aspecten die bepalen of een schoolbeleid effectief is. Daarna gaan we in op verschillende minderheden en hoe de school waar sensitief voor kan zijn. We beperken ons daarbij niet tot LHBTIQ-leerlingen, omdat we willen laten zien dat sensitiviteit voor diversiteit van verschillende groepen verschillende aandachtspunten nodig heeft. Je hebt immers ook lesbische leerlingen met een Marokkaanse achtergrond, dikke homojongens, of gehandicapte transgender leerlingen. Zulke leerlingen krijgen te maken met uitsluiting of discriminatie vanuit verschillende hoeken. Daar moet je ook rekening mee houden, en zulke sensitiviteit noem je een intersectionele benadering.

In hoofdstuk drie gaan we uitgebreider in op hoe je het Gaynergy proces organiseert. We geven instructies en suggesties voor hoe je kunt omgaan met dingen die je tijdens het proces tegenkomt. De vragenlijsten, de



programma's van de bijeenkomsten en de scorelijsten vind je in de bijlagen en kunnen ook worden gedownload van de GALE-website.

In hoofdstuk vier gaan we in op privacyoverwegingen. Circa 50% van de Nederlandse LHBTIQ-leerlingen zegt in onderzoek dat ze er op school voor uit komen, maar in de praktijk doen ze dat vaak alleen naar hun beste vrienden. Gezien de sfeer op Nederlandse scholen is het vaak nog ronduit risicovol voor je sociale status of zelfs gevaarlijk om meer openlijk te zijn. Daarom is het belangrijk dat iedereen, maar vooral de privacy van LHBTIQ-leerlingen goed beschermd wordt. Ook kan het zijn dat ouders of buurtorganisaties het storend vinden als er aandacht wordt besteed aan seksuele diversiteit. Moet je hen hierover van tevoren inlichten of toestemming vragen? Het gaat tenslotte om minderjarigen. Ook daarop gaat hoofdstuk vier in.

1.4. Hoe gebruik je deze handleiding?

Als je nog weinig weet over seksuele en genderdiversiteit en over hoe een school kwaliteitsbeleid kan maken dan raden we aan om dit boekje van voor naar achter te lezen.

Als je meteen aan de slag wilt, kun je beter hoofdstuk drie doorlezen en daarna met behulp van de bijlagen direct aan de slag gaan.

De handleiding gaat we er vanuit dat je het Gaynergy proces vanuit de school zelf organiseert en uitvoert. Maar we weten uit de pilots die we in het kader van diverse projecten hebben opgedaan, dat scholen het niet altijd makkelijk vinden om dit helemaal zelf te doen; vaak hebben ze te weinig tijd en ze hebben behoefte aan advies. Sommige scholen stellen er ook prijs op om een externe beoordeling of kritische feedback te krijgen. Daarvoor kunnen ze een beroep doen op GALE. Meer informatie hierover kun je vinden op de website van GALE (<https://www.gale.info/nl/projects/mijnid>).



1. Wanneer is een school veilig?

2.1. Wat bedoel je met veilig?

Voordat je aan een beoordeling van scholen begint, is het goed om jezelf af te vragen wat je bedoelt met veiligheid, emancipatie, of met “beleid”.

Veel antipestbeleid is erop gericht om het aantal negatieve incidenten en school te verminderen. Dat is een bepaalde visie op schoolveiligheid die we erg beperkt vinden. Veel scholen hebben ook te maken met de negatieve sfeer, die ten grondslag ligt aan incidenten. Je kan de incidenten zelf wel tegengaan, maar dat doe je nog niet altijd ook niet aan de sfeer. Dat is met name voor LHBTIQ-leerlingen belangrijk. Als de sfeer negatief is, blijven ze in de kast. Dan zijn er weinig incidenten, en zegt de school: “dat komt hier niet voor, daar hebben we geen last van”. Zo school kan verbaasd zijn dat na jarenlange rotopmerkingen en geniepige vormen van uitsluiting, een LHBTIQ-leerling “zomaar” zelfmoord pleegt. Zo’n “incident” voorkom je dus niet door een poster over een anti-zelfmoordlijn op te hangen. Veiligheid heeft in onze visie meer te maken met de sfeer dan met de oppervlakkige incidenten.

Een op het wegwerken van incidenten gericht beleid heeft nog een ander probleem: is een beleid succesvol als er geen incidenten meer zijn? Dit het nadeel van een negatief perspectief. Misschien werk je wel iets weg, maar de vraag is wat er voor in de plaats komt. Daar denken te weinig mensen over na. Wij denken dat er een positief klimaat voor in de plaats moet komen, waarin mensen met elkaar bevriend zijn en elkaar helpen als ze dat nodig hebben. Dit wordt ook wel prosocialiteit genoemd. Ook het negatieve en positieve perspectief zijn extra relevant voor LHBTIQ-leerlingen. Vanuit activisten wordt vaak gepleit voor het tegengaan van anti-LHBTIQ-geweld. Dat is nuttig maar niet genoeg, want het beleid is niet succesvol als er geen positief gedrag voor in de plaats komt. Er wordt in de wetenschap wel een onderscheid gemaakt tussen traditionele homofobie en moderne homofobie. Traditionele homofobie is een rechtstreekse en openlijke afwijzing van homoseksualiteit (en van seksuele en genderdiversiteit). Moderne homofobie is op een oppervlakkig niveau tolerant, maar op een dieper niveau is er weerstand die men niet wil toegeven. In de praktijk komt het erop neer dat men niet “tegen LHBTIQ is”, maar dat men toch bij voorkeur een beetje afstand houdt en dat men in het geval dat een LHBTIQ-persoon steun nodig heeft, die niet geeft. In wetenschappelijke termen noemen we dit *sociale afstand* en (gebrek aan) *sociale steun*. Onze visie is dat als een school LHBTIQ-vriendelijk is, dit in de praktijk tot uiting komt door een kleine sociale afstand en grote sociale steun van heteroseksuele en cisgender¹ leerlingen naar LHBTIQ-leerlingen.

Als we het hebben over seksuele en gender diversiteit, gebruiken we vaak het woord emancipatie. Meestal betekent dit dat een bepaalde groep gelijke rechten krijgt. In Nederland hebben LHBTIQ-leerlingen op de meeste gebieden al gelijke rechten, maar ze worden sociaal gezien nog altijd niet gezien als gelijkwaardig. Emancipatie betekent voor ons daarom dat LHBTIQ-leerlingen op school openlijk kunnen zijn en dan gelijkwaardig worden behandeld met en door heteroseksuele en cisgender leerlingen en personeel.

¹ Mensen van wie de genderidentiteit overeenkomt met hun geboortegeslacht, dus mannen die tevreden zijn met hun mannelijkheid en vrouwen die tevreden zijn met hun vrouwelijkheid.



Over het wordt beleid bestaan ook vaak misverstanden. Sommige mensen denken dat een lijstje met gedragsregels op een poster hetzelfde is als een beleid. Of dat een expliciet verbod op discriminatie van LHBTIQ het kernpunt van een beleid is. Dat zijn beperkte opvattingen. Een beleid is een gemeenschappelijk gedragen idee voor hoe je bepaalde zaken strategisch aanpakt in de school. Dat idee is tot op zekere hoogte uitgewerkt in uitgangspunten, doelen, regels en procedures. Als de doelen helder zijn, kun je meten of een beleid effectief is. Het doel van het Gaynergy proces is om te komen tot een gemeenschappelijk beleid op het gebied van schoolveiligheid en het welzijn van LHBTIQ-leerlingen. De ijkpunten voor succes van het beleid zijn of er een lage sociale afstand is tot LHBTIQ-leerlingen en een hoge sociale steun; en of het beleid effectief is om deze situatie te bereiken.

2.2. Effectieve elementen

Scholen vragen vaak wat ze moeten doen om hun antipestbeleid beleid effectiever te maken. Dit kan een vraag zijn naar concrete maatregelen en interventies. Maar achter dergelijke vragen is er meestal een diepere behoefte om meer te weten over welke methoden een grote impact hebben. Het kan ook voorkomen dat scholen al allerlei projecten uitvoeren, maar nog steeds niet genoeg effect zien.

Er is veel onderzoek gedaan naar antipestmethoden. Een probleem is dat het meeste onderzoek naar methoden gaat over commerciële programma's die niet de inhoud van hun programma's willen vrijgeven. En de meeste "effectief" beoordeelde programma's bestaan niet uit één enkele methode, maar uit een combinatie van verschillende activiteiten.

GALE wil graag weten welke elementen uit die programma's nu echt de "effectieve" elementen zijn die voorspellen of een schoolbeleid ook echt effect zal hebben. Daarom doen we voortdurend onderzoek naar mogelijke effectieve elementen. Op basis daarvan stelden we een lijst op van 6 "effectieve elementen" van antipestgedrag en prosociaal beleid.

1. Het begeleiden van groepsvorming

De allerbelangrijkste maatregel is dat het jaar start met het creëren van veilige groepen (klassen) en het daarbij samen verantwoordelijkheid nemen voor de sfeer in de groep.

Dit effectieve element is gebaseerd op onderzoeken van Bruce Tuckman en van Ton Mooij. Bruce Tuckman ontdekte dat een groep veilig wordt als de groepsvorming goed wordt begeleid. Hij onderscheidt 4 groepsfasen: vorming, bestorming, normering, en presteren (forming, storming, norming en performing). In de vormingsfase houden mensen zich meestal stil en kijken rond waar deze nieuwe groep over gaat. De stormfase begint wanneer de meer dominante individuen naar voren stappen en een statuspositie claimen in de groep. Er ontstaat een groepscompetitie waarin de groep vaststelt wie meer en minder invloed heeft en wie verschillende rollen in de groep speelt. Wanneer deze "orde" is vastgesteld, ontwikkelt de groep informele en soms formele normen voor interactie binnen de groep en voor buitenstaanders. Dit wordt "normering" genoemd. De "presterende" fase is de



fase waarin de normen en basisregels zijn gestabiliseerd. In een evenwichtige en prosociale groep zijn de verhoudingen constructief en coöperatief. In een groep waar de machtsverdeling onevenwichtig is of waar "leiders" hun macht uitoefenen op een egoïstische of uitsluitende manier, kan asociaal en negatief gedrag de norm worden.

Onderzoek naar diversiteit en naar pesten wijst uit dat de pestkop vaak de meest populaire types uit de klas zijn, en dat het pesten vooral gebeurt richting de minder populaire leerlingen omdat de pestkop die het makkelijkst kunnen aanpakken zonder dat ze kritiek krijgen van andere "omstanders". De minder populaire leerlingen zijn vaak de leerlingen die een beetje afwijken van de norm. LHBTIQ-leerlingen die niet voldoen aan de heteroseksuele norm in de klas worden daardoor pisaaltjes en hebben meer last van pesten en discriminatie. Het is dus belangrijk dat juist ook dit soort leerlingen in de bestorming- en normeringfase door de leerkrachten betrokken worden in het groepsproces en dat de populariteit van heteronormatieve leerlingen niet doorslaat naar een totalitaire heteroseksuele norm in de klas en in de school.

2. Het vaststellen van regels voor omgangsvormen

Ton Mooij van de Radboud Universiteit ontdekte dat succesvolle scholen in de eerste 6 weken van het schooljaar afspraken maakten met de leerlingen over de spelregels. Het maakte niet uit welke regels dat precies waren. Maar als dit later dan zes weken in het jaar wordt gedaan, is het te laat. Dit is het tweede effectieve element.

De bevinding van Ton Mooij sluit aan bij wat Tuckman zegt, maar maakt het nog meer specifiek: de cruciale veiligheid ontstaat in de normeringsfase. Sensitieve leerkrachten kunnen ervoor zorgen dat in de door de klas gemaakte spelregels er expliciet aandacht wordt besteed aan discriminatie en uitsluiting van leerlingen die tijdelijk minder populair zijn.

Soms hebben scholen een lange lijst met gedetailleerde regels. De lijst is vaak te lang om uit je hoofd te leren. Onderzoek toont aan dat de meeste mensen een lijst van 4 of 5 items kunnen onthouden, als de lijst langer wordt, wordt het te moeilijk. Dat is waarom pincodes meestal vier en soms vijf cijfers hebben. Het is dus beter om een korte lijst met 4 school-basisregels te hebben en met docenten en leerlingen te bespreken hoe deze "basisprincipes" uitwerken in meer gedetailleerde normen voor sociaal gedrag.

We krijgen vaak vragen van scholen welke vier regels dan kunnen worden geformuleerd. Zoals Ton Mooij al opmerkte, maakt dit niet echt uit. Wanneer een groep leerlingen of docenten dit bespreekt, komen ze meestal met vergelijkbare soorten basisregels. Frits Prior, een zeer ervaren Nederlandse schooladviseur, formuleerde een lijstje met 4 sleutelprincipes die altijd terug lijken te komen:

1. **Respect:** we hebben ruimte om onze eigen identiteit en mening te uiten en we zijn tolerant en beleefd tegenover anderen
2. **Binnen grenzen:** we hebben allemaal grenzen en sommige grenzen zijn groepsnormen; we zijn hier gevoelig voor en gaan niet over de schreef
3. **Vreedzaam:** we brengen onze behoeften op een vreedzame manier tot uitdrukking, we gebruiken geen fysiek, verbaal of mentaal geweld
4. **Toegankelijk:** we erkennen dat iedereen fouten maakt, maar we staan altijd open voor feedback



Frits Prior waarschuwt ervoor om deze vier regels niet letterlijk over te nemen. De waarde van basisregels is dat ze in dialoog worden geformuleerd en dat ieders hart erin zit, of zoals Prior zegt: "je moet er verliefd op zijn".

De vier regels zijn generiek (algemeen) geformuleerd, dus in de regels is er dus niet specifieke aandacht voor seksuele en genderdiversiteit. Het is wel belangrijk dat iedereen begrijpt dat de regels inclusief bedoeld zijn. In de discussies in klassen moet dit daarom als voorbeelden van de toepassing expliciet aan de orde komen. Omdat uit onderzoek blijkt dat leerkrachten dit over het algemeen vergeten of niet aandurven, is een specifieke training nodig op hoe leerkrachten dit aan de orde kunnen stellen en hoe ze kunnen omgaan met de opmerkingen die gemaakt kunnen worden binnen deze specifieke activiteit om afspraken te maken.

Er is ook een hele reeks onderzoeken waaruit bleek dat niet alleen het bestaan van regels zelf belangrijk is, maar ook hoe deze consequent worden toegepast.

Er is veel onderzoek onder leerlingen waaruit blijkt dat het leerlingen ernstig stoort als de regels niet consequent en eerlijk worden toegepast. Soms hebben leraren verschillende manieren om de uitvoering van de regels te interpreteren. Dit geeft leerlingen de indruk dat dergelijke regels meer voorkeuren van leraren zijn dan onderdeel van de schoolcultuur. De willekeur brengt ze in verwarring, of het nodigt ze uit om de grenzen van leraren uit te proberen en om vrijstellingen te "onderhandelen" met specifieke leraren. Dit lukt populaire leerlingen vaak beter dan minder populaire leerlingen, en willekeur door leerkrachten pakt daarom altijd negatiever uit voor minderheden. In de relatieve anarchie die door inconsequente toepassing van regels ontstaat, is er vaak ook minder solidariteit en onderlinge zorg in de groep, wat een andere reden is voor versterkte uitsluiting en slechte behandeling van minderheden.

Onderzoek laat ook zien dat leerlingen het buitengewoon irriteert als leraren de regels "oneerlijk" toepassen. De meeste leerlingen zijn juist voor duidelijke regels, zolang ze maar consistent en eerlijk worden uitgevoerd, en liefst ook samen worden vastgesteld.

3. Het begrijpen van hoe pesten werkt

Het derde effectieve element is dat men uitlegt aan leerlingen en aan leerkrachten wat pesten is, en bespreekt hoe zulke negatieve groepsprocessen kunnen worden bijgesteld in een prosociale richting.

De twee antipestprogramma's die als het meest effectief zijn getest, zijn het Olweus Bullying Prevention Program en KiVa. Beide programma's zijn combinaties van activiteiten, maar ze hebben gemeenschappelijk dat ze zich richten op het uitleggen hoe pesten werkt. Veel mensen denken dat "pesten" gemeen gedrag is van één slechte "pester" jegens één onschuldig "slachtoffer". Olweus ontdekte dat de pestkop meestal niet slechts één "slechte" leerling is die een andere leerling op een negatieve manier behandelt, maar dat dit negatieve gedrag deel uitmaakt van een sociaal mechanisme waarin de pestkop vaak juist een populaire en dominante persoon is en zich vergezelt van "hulpjes" in hun strategie om de macht te behouden. Hij ontdekte ook dat er veel "omstanders" zijn die het geweld toelaten door niets te doen of door de pestkop aandacht te geven. Dat doen ze door hun fascinatie met het geweld, maar ook om te voorkomen dat ze zelf slachtoffer worden. Ook is er niet altijd een duidelijk onderscheid tussen "slechte" daders en "onschuldige" slachtoffers; veel daders zijn voormalige



slachtoffers die “preventief” anderen aanvallen zodat ze dan zelf minder kwetsbaar zijn of lijken. Olweus zegt dat focussen op alleen daders en slachtoffers niet werkt, omdat alles draait om de sociale posities van de populaire types en de minder populaire types in de groep. Ook de omstanders spelen daarbij een cruciale rol.

De programma's Olweus en KiVa zijn vooral effectief omdat ze zich richten op het beïnvloeden van de omstanders. Ze doen dit door docenten uit te leggen en leerlingen lessen te geven over hoe deze processen voor daders, slachtoffers, hulpjes en toekijkers werken, en met hen te bespreken hoe ze *als groep* kunnen samenwerken om elkaar te “normeren” naar prosociaal gedrag. Dit kun je in elke klas nog specifieker maken door van elke groep geregeld een sociogram te maken. Dan wordt heel concreet wie de populaire en minder populaire leerlingen zijn en hoe hun vriendengroepen samenhangen. Zo’n sociogram kan de mentor helpen voorspellen welke meer geïsoleerde leerlingen het risico lopen om gepest of uitgesloten te worden. Een bespreking in de klas worden daardoor heel concreet: je hebt het niet meer over pesten in het algemeen of over discriminatie, maar over het concrete gedrag van top-bitch Hannah en haar vriendinnen naar Liselotte.

4. Focus op positief gedrag

Het vierde effectieve element is om de aandacht te richten op positief gedrag. We beschouwen daarom positieve dingen zoals complimenteren, belonen en “no-blame”-benaderingen effectiever dan negatieve methoden, zoals het beschuldigen van pestkoppen, veel aandacht voor “lastige leerlingen” en straf geven.

Uit een groot aantal onderzoeken blijkt dat *straf* niet werkt om prosociaal gedrag te bevorderen. Het belangrijkste effect van straf is dat mensen zulk gedrag voortaan niet meer doen onder het oog van de autoriteiten. Het duwt gedrag dus ondergronds in plaats van het te stoppen. Straffen kan op korte termijn wel leiden tot slaafs gedrag, maar alleen als er voortdurende controle is. Maar een school met een gevangenisachtige discipline geeft jongeren niet het goede voorbeeld van hoe ze mondige en democratische burgers kunnen worden. Scholen moeten zich afvragen of ze niet beter andere methoden kunnen inzetten om tot een respectvolle omgeving te komen.

Welke andere methoden zijn dat dan? Onderzoek toont aan dat *complimenten geven* een sterke motivator is en dat het mensen het gevoel geeft dat ze gelukkig kunnen zijn, eigen keuzes kunnen maken en daarvoor beloond worden. Veel scholen nemen dit principe over door negatieve kritiek te vermijden en ervoor te zorgen dat leerlingen zo vaak mogelijk complimenten krijgen voor dingen die ze goed doen, of voor de moeite die ze erin steken. Dit kan vreemd aanvoelen voor leerkrachten als ze daar niet aan gewend zijn. Vooral als men gewend is aan een wereld waar concurrentie en kritiek “normaal” zijn. Maar scholen die consequent positieve aandacht en complimenten geven, merken een snelle groei in persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en in respectvol gedrag doordat de positieve rolmodellen van leerkrachten worden overgenomen door leerlingen. Dit laat ook zien dat echt goed onderwijs nooit overgenomen kan worden door computerprogramma.

Naast complimenten geven is brede ondersteuning van positief gedrag erg effectief. In de “Positieve Gedragsondersteuning” (Positive Behavior Support, PBS) methode wordt een uitgebreide reeks maatregelen beschreven over hoe leerlingen met conflicten kunnen omgaan en hoe leerkrachten en scholen met verschillende niveaus van negatief gedrag kunnen omgaan (Colly & Sprague). Het idee daarbij is dat de school op een feitelijke manier kijkt naar waarom positief of negatief gedrag optreedt en strategieën ontwikkelt voor verschillende



niveaus van gedragsproblemen. De PBS-methode onderscheidt 3 niveaus van grensoverschrijdend gedrag. Het eerste niveau is niet problematisch, vrijwel alle leerlingen (en leerkrachten) maken wel eens een fout. Zulke regelmatige uitglijdende leerlingen kunnen leerkrachten en leerlingen zelf aanpakken door elkaar erop aan te spreken en duidelijk te maken dat het vervelend en storend is als de afgesproken regels worden genegeerd. Het belangrijkste is dus dat er sfeer en de school is waarin men elkaar durft aan te spreken en naast complimenten ook kan omgaan met kritische feedback. Het tweede niveau is dat sommige leerlingen (5-10%) vaker moeilijk of grensoverschrijdend gedrag hebben, maar niet de hele tijd. De leerkrachten moeten samen met deze leerlingen en andere leerlingen proberen afspraken te maken om te zorgen dat deze terugkerende voorvallen niet structurele gedragsproblemen worden. Enkele leerlingen (0-5%) hebben ernstige gedragsproblemen die niet alleen voortkomen uit groepsprocessen op school maar ook uit hun sociale en psychologische voorgeschiedenis en hun situatie. Zulke leerlingen hebben specifieke en intensieve begeleiding nodig, waarbij ook de andere leerlingen en de ouders, en vaak ook hulpverleners worden betrokken. De PBS-methode benadrukt dat docenten niet te veel aandacht moeten besteden aan negatief gedrag, omdat dat impliciet fungeert als een "beloning" voor leerlingen die (onbewust) negatief gedrag gebruiken om aandacht te trekken. Ze moeten leren dat negatief gedrag niet wordt beloond, maar positief gedrag wel.

Positieve gedragsondersteuning is ook relevant voor LHBTIQ-leerlingen en voor homofobe en transfobe leerlingen. Op het eerste niveau van de uitglijdende, moeten leerlingen en leerkrachten consequent reageren op micro-discriminatie. Homoschelden en seksistische uitspraken zijn voorbeelden van negatief gedrag waarvan leerlingen vaak zeggen dat ze er niks kwaads mee bedoelen. Dit moet in de kiem gesmoord worden om te zorgen dat er een positief schoolklimaat blijft, waarin dit soort marginalisering van homo's, mietjes, softies en jongens met "meidengedrag" (wat dus blijkbaar minder waard is dan jongensgedrag) geen plaats meer heeft. Op het tweede niveau van regelmatig voorkomende homofobe en transfobe gedragingen, kan het zijn dat de leerlingen die dit doen extra aandacht nodig hebben om te beseffen dat ze de verkeerde kant opgaan. Door afspraken in een klas en de goede begeleiding van een leerkracht, kan dit soort uit de hand lopende gedrag gedimd worden. Zowel homofobe en transfobe als LHBTIQ-leerlingen kunnen ernstig problematisch zijn vanwege een achtergrond met gecompliceerde problemen. Vaak spelen moeilijke omstandigheden thuis, alcohol en drugsgebruik, wanhoop en boosheid een rol. Het voert hier te ver om in detail aan te geven wat je aangedaan kan worden, maar samenvattend kunnen we zeggen dat er samen met de betreffende leerlingen en hun omgeving en vaak met experts een plan moet worden gemaakt waarbij de leerlingen met problemen met kleine stapjes naar betere situatie worden begeleid.

Naast complimenten geven en meer brede positieve ondersteuning van gedrag zijn er nog andere manieren om opbouwend met conflicten en negatief gedrag om te gaan. Deze methoden worden "herstellend" of "restauratief" genoemd en ze hebben een niet-de-schuld-geven ("no-blame") perspectief (Zehr, Claassen). "No-blame" betekent dat de school begrijpt dat pesten en uitsluiting te wijten is aan groepsmechanismen en mogelijk aan persoonlijk trauma, en dat het niet werkt als men de dader de schuld geeft. Het probleem en gedrag moeten in context worden opgelost. Restauratieve methoden proberen de beschadigde en niet-constructieve verhouding tussen conflicterende personen te "herstellen" door de sociale omgeving erbij te betrekken, zoals andere leerlingen, leerkrachten, ouders en soms ook de buurt. De initiatiefnemers van conflicten of negatief gedrag krijgen niet de schuld, maar worden betrokken als medeontwikkelaars van oplossingen. De beweging voor geweldloze communicatie heeft een "spel" ontwikkeld waarmee leerlingen samen in een aantal stappen een conflict geweldloos



kunnen oplossen. De stappen houden focussen op het aan elkaar vertellen hoe je jezelf voelt en naar elkaar te luisteren. Vaak lost dit al veel op, maar als dat niet het geval is kunnen ze elkaar “verzoeken” doen. Als ze die van elkaar niet accepteren moet de niet-accepteerder een acceptabel alternatief verzinnen. De methode kan ook gebruik worden voor conflicten met docenten. Een andere populaire herstellmethode is het houden van “Echt Recht” sessies (Real Justice Sessions) waarbij de daders en slachtoffers, hun leeftijdsgenoten en verantwoordelijke volwassenen bij elkaar komen in een of meer sessies om te bespreken en te beslissen hoe “gerechtigheid” tot stand kan worden gebracht in geëscaleerde conflicten. Een andere methode is “Undercover Teams”; kleine teams van leerlingen die “in het geheim” samenwerken om problematische situaties in hun klas op te lossen. Zowel pestkop als slachtoffer maken deel uit van het team, samen met enkele invloedrijke klasgenoten. De leerlingen in het team bedenken oplossingen en voeren die ook uit. In Australië zijn Echt Recht Sessies en Undercover Teams ontstaan uit conflicten en discriminatie rond aboriginal leerlingen, en in de verdere toepassing bleek dat ook homofobe conflicten op een herstellende manier kunnen worden opgelost.

5. Een gedeelde pedagogische visie

Een goed schoolbeleid richt zich minstens zo veel op preventie (het creëren van een positief schoolklimaat, niet alleen het voorkomen van negatief gedrag) als op het afhandelen van incidenten. Incidenten zullen altijd plaatsvinden, maar moeten we zien in de bredere context van kleine en grotere groepsprocessen en de invloed van het grotere schoolsysteem/routine.

Er zijn twee onderzoekscholen die zich hierop richten. Eén onderzoekschool richt zich op “prosociaal gedrag” of “prosocialiteit”. Deze theorie stelt dat mensen een natuurlijke neiging hebben om sociaal en wederzijds ondersteunend te zijn, en meer specifiek om dingen te delen, elkaar te helpen en te troosten wanneer iemand anders in nood is (Dunfield, Gulshkova). Om de een of andere reden worden dergelijke “prosociale” neigingen later in het leven uitgehold en nemen meer egoïstische neigingen de overhand. De prosociale pedagogische benadering stelt dat kinderen zowel *kennis* moeten leren (weten wanneer te delen, of mensen hulp nodig hebben), *motivatie* (geneigd zijn om te delen, hulp bieden wanneer anderen dat nodig hebben) en *vaardigheden* (om te kunnen beoordelen wanneer ze kunnen delen, helpen of troosten en of dit de behoefte oplost als men dit in specifieke situaties doet). De prosociale methode onderzoekt dus op welke punten de leerlingen verbetering nodig hebben en biedt dan lesactiviteiten op maat om die vaardigheden te leren.

De prosociale pedagogiek houdt er rekening mee dat dit niet alleen binnen een school kan; de school maakt deel uit van een bredere gemeenschap en de sociale en culturele normen in de omgeving zijn natuurlijk van invloed op de mate en manier waarop je prosocialiteit kunt leren binnen school. Als er buiten de school een hoge mate van seksisme, homofobie en transfobie heerst, kan de school dit niet alleen oplossen met een lesje, en zelfs ook niet met een doorlopende leerlijn. De prosociale benadering houdt daarom ook in de school het initiatief neemt tot een lokale “pedagogische gemeenschap” waarin de school samenwerkt met ouders en lokale organisaties.

Een tweede onderzoekschool op dit gebied doet onderzoek naar een gemeenschapsaanpak (“community approach”). Deze aanpak brengt het idee van een pedagogische gemeenschap nog een stap verder. In de meeste community approaches is *leren* niet meer het hoofddoel, maar wordt het gezien als een van de instrumenten



voor ultieme doelen zoals vrede, conflictoplossing, klimaatduurzaamheid, armoedebestrijding, empowerment van de gemeenschap, gezondheid en welzijn. Het hoofdaandachtspunt in gemeenschapsbenaderingen is dialoog met verschillende belanghebbenden om tot een gezamenlijke visie en praktische vormen van samenwerking tussen de school en de gemeenschap te komen. In Nederland zijn de activiteiten in het kader van de dialoog tussen religieuze groepen en LHBTIQ over grondrechten daar een voorbeeld van.

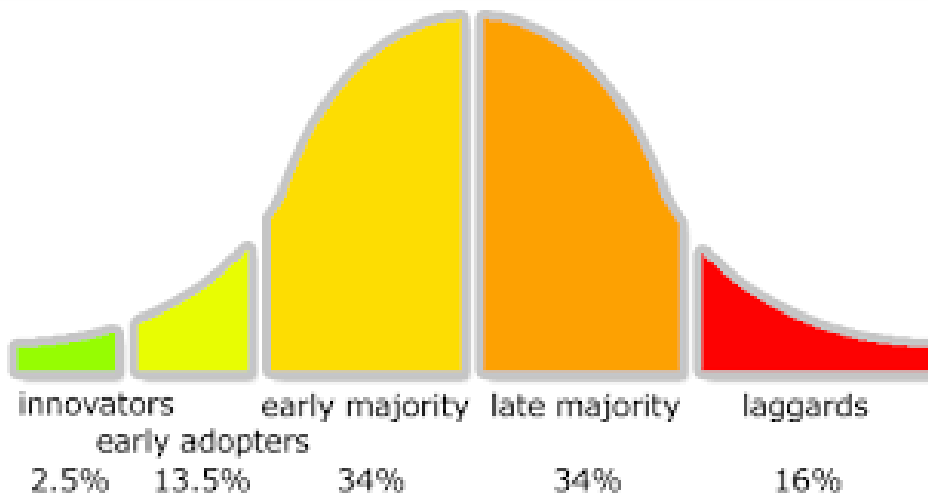
6. Systematisch creëren van commitment

Het zesde effectieve element is dat een schoolbeleid effectiever is als alle deelnemers in de school betrokken zijn bij de invoering, ontwikkeling en het onderhoud van het beleid.

Dit effectieve element is gebaseerd op een verzameling onderzoeken naar hoe organisaties zichzelf kunnen verbeteren. We baseerden ons vooral op de publicaties van Everett Rogers en John Kotter. Everett Rogers is een onderzoeker die onderzocht hoe organisaties veranderen vanuit een wetenschappelijk perspectief. Hij ontdekte dat elke organisatie een min of meer standaard samenstelling of staf of deelnemers heeft, die vooruitstrevend of conservatief zijn ten opzichte van innovatie.



In zijn standaardwerk "Adoption of innovations" onderscheidt hij vernieuwers (innovators), vroege overnemers (early adopters), een vroege en een late meerderheid en achterblijvers (laggards). Vernieuwers zijn de mensen die in een organisatie altijd het initiatief nemen om te experimenteren met verbetering. Ze zijn niet bang om risico's te nemen. Bijvoorbeeld een leerling die een GSA begint ondanks de homofobe sfeer op school. Vroege overnemers zijn ook voor innovatie, maar volgen de vernieuwers wanneer ze de indruk hebben dat een innovatie kan werken. Ze beoordelen dus al de kans op succesvolle verandering. Denk aan een docent die een GSA ondersteunt als een leerling daarom vraagt, maar zelf niet het initiatief zou nemen. De deelnemers uit de vroege meerderheid en de late meerderheid nemen dergelijke initiatieven niet. Ze zijn in principe niet zo voor innovatie maar volgen het voorbeeld als een nieuw initiatief goed of aantrekkelijk lijkt. De vroege meerderheid is meer bereid en zal een vernieuwer of vroege overnemer volgen zonder veel weerstand. De late meerderheid is vaak terughoudend, wil bewijs zien dat iets werkt voordat ze het overnemen, gaat risico's uit de weg en gaat vaak alleen mee omdat "iedereen het doet" (sociale normering) in plaats van mee te gaan vanwege intrinsieke interesse. De achterblijvers zijn de mensen die tegen verandering blijven, zelfs als de meerderheid het overneemt. Denk aan docenten of leerlingen die uit religieuze overwegingen niet willen meewerken aan een verbetering van



de sfeer op school. Zulke mensen claimen vaak een uitzonderingspositie door middel van een vrijstelling van de nieuwe routine (denk aan weigerambtenaren) of ze verlaten de organisatie.

Enkele lessen die we kunnen trekken uit Rogers' werk zijn:

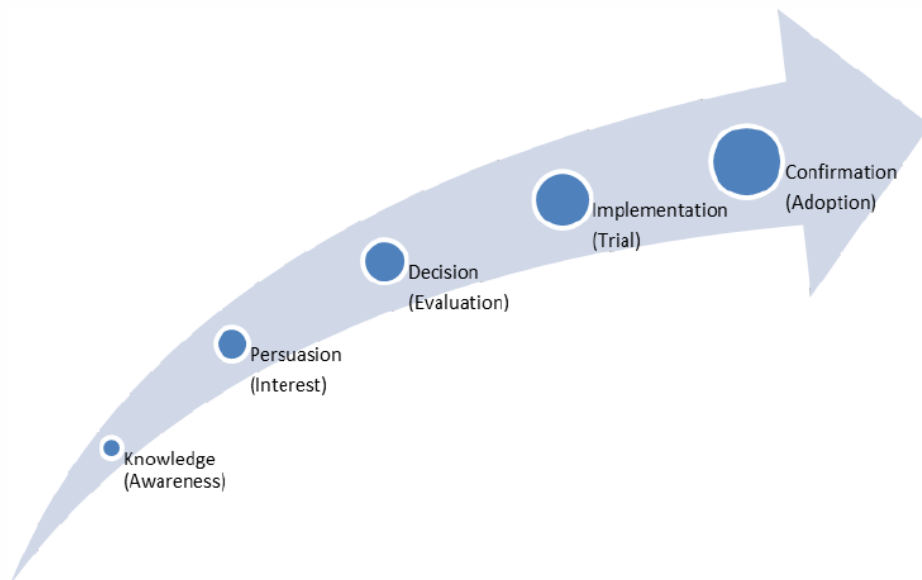
- De schoolmanager moet eerst vernieuwers inschakelen en vervolgens de teambetrokkenheid geleidelijk moet uitbreiden naar een groter deel van het personeel en andere belanghebbenden.
- Het loont voor de organisatieverandering niet om je te concentreren op het overtuigen van dwarsliggende achterblijvers.

Rogers zegt ook het een en ander over hoe je dit kunt organiseren. In de eerste plaats moeten mensen op school weten dat er een probleem dat moet worden aangepakt. Vervolgens moeten de leiders (het schoolmanagement dus) ervan worden overtuigd dat er een verandering nodig is. Als de schoolleiding overtuigd is, neemt het managementteam een beslissing. Volgens Rogers ligt deze beslissing meestal ergens halverwege de overname van de vernieuwing door de groep vroege overnemers. Hij noemt dit de "gat" omdat veel nieuwe initiatieven



zoals LHBTIQ-beleid in scholen mislukken er nog niet genoeg docenten en leerlingen zijn die de nieuwe initiatieven in het begin ondersteunen. Goede ideeën vallen dan in de “gat” van andere dagelijkse besommeringen en prioriteiten.

Als de beslissing eenmaal is genomen, worden de voorgestelde ideeën uitgetoetst (“implementatie”) en aangepast om succesvol een vast onderdeel te worden in de school. De slotfase van Rogers is bevestiging (confirmation); dat is als de meerderheid van het personeel en leerlingen de nieuwe routines overneemt.

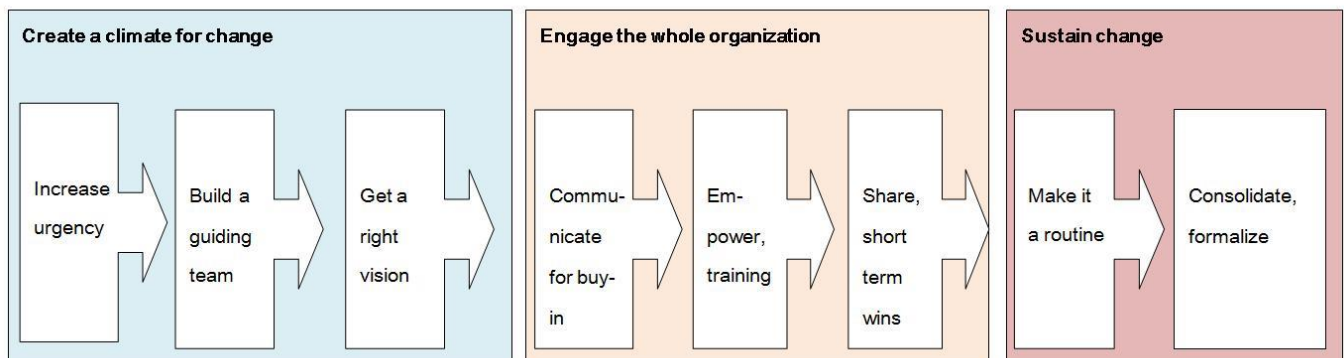


Het andere onderzoek waarop we dit “effectieve element” baseren, is van John Kotter. Kotter is adviseur over organisatieverandering in commerciële organisaties. Zijn werk is zowel gebaseerd op onderzoek als op zijn uitgebreide ervaring als adviseur van bedrijven. De Nederlandse organisatie EduDivers paste deze theorie aan voor scholen en experimenteerde ermee in meer dan 100 basisscholen en middelbare scholen.

Kotter denkt dat de sleutel tot organisatieverandering is dat *je hart erin moet zitten*. Innovatie kan geen truc, methode of techniek zijn; *commitment* is het hart van verandering. Vanuit deze visie besteedt hij veel aandacht aan de motivatie van zowel organisatieleiders als medewerkers of deelnemers (in dit geval leerlingen). Anders dan Rogers, denkt hij dat het stellen van prioriteiten voor verandering geen kwestie of *overtuiging* is, maar van *intrinsieke motivatie gebaseerd op echte behoeften*. Zijn kijk op het proces van innovatie heeft meer aandacht voor hoe “het hart” van alle teamleden bij de innovatie kan worden betrokken door ze allemaal in verschillende stappen en op hun eigen niveau bij de ontwikkeling te betrekken. Hij beschrijft 8 stappen, die in 3 fasen worden onderverdeeld.



Kotter's 8 stages of organizational change



De eerste fase is gericht op het creëren van een prioriteit. Dit begint met het creëren van een gevoel van urgentie, bijvoorbeeld door onderzoek te doen en serieuze bewijzen te hebben voor een behoefte aan verandering. In het geval van verbetering van de situatie rond seksuele en genderdiversiteit moet je dus eerst duidelijk laten zien hoe dit speelt op school en dat het zo slecht is dat er NU verandering nodig is (urgentie). Een enkel signaal is meestal niet genoeg; niet iedereen raakt gemotiveerd om initiatief te nemen op basis van een enkel signaal of individuele behoefte.

Een tweede stap is het samenstellen van een organisatiegroep dat bestaat uit vernieuwers en vroege overnemers. Samen of in overleg met de schoolleiding ontwikkelt deze groep als derde stap concrete doelen en een aantrekkelijke visie die de vroege meerderheid kan motiveren om met de verbetering te experimenteren. In Nederlandse scholen kan het zorgteam dit er als taak bij nemen. Het is dan wel zaak dat het zorgteam er LHBTIQ-docenten en leerlingen en promotors van LHBTIQ-beleid bij betreft, anders zal het initiatief inzakken. Ook initiatieven die geen steun van de schoolleiding hebben, zullen gedoemd zijn om beperkt te blijven tot hobby's van enthousiastelingen; ze worden geen "beleid".

De tweede fase is om de inzet van de hele organisatie te krijgen, of in ieder geval de vroege en een deel van de late meerderheid. Dit begint met een campagne naar het hele personeel en alle leerlingen over de nieuwe ideeën en de voordelen van de verbetering. Dit kan niet alleen een top-down campagne zijn. Het moet een dialoog worden over hoe verbetering van de veiligheid en LHBTIQ-emancipatie er praktisch uit ziet. Sommige leerkrachten en leerlingen voelen zich misschien onzeker of niet goed in staat om het te doen. Voor hen is een motiverende bijeenkomst of een vaardigheidstraining en coaching de oplossing.

Als je nieuwe ideeën rond veiligheid of rond LHBTIQ-emancipatie voorstelt, zullen er zeker een aantal tegenslagen zijn die je niet verwacht. Die moeten worden opgelost. Mogelijk meer training nodig zodat docenten betere vaardigheden krijgen, bijvoorbeeld over hoe om te gaan met lastige situaties zoals homoschelden, of interculturele conflicten rond seksualiteit of religieuze bezwaren. Omdat leerkrachten medewerkers niet van elkaar zien wat ze in de klas doen, zijn hun succeservaringen misschien onzichtbaar voor de anderen. Daardoor



kan het lijken alsof de vernieuwing niet werkt. Dit kan je oplossen door de successen uit te wisselen en vooral door te belichten hoe de voorkomende problemen zijn opgelost.

De laatste fase is ervoor te zorgen dat het nieuwe veiligheids- en LHBTIQ-beleid een duurzaam onderdeel van de organisatie wordt. Een schoolleider kan bijvoorbeeld plannen dat de nieuwe regels en lessen geen los project blijven, maar ook volgend jaar en het jaar daarna een vast onderdeel worden. Er kan budget beschikbaar worden gesteld en de veranderingen kunnen worden geconsolideerd door ze in te bedden in een doorlopende leerlijn en in de kwaliteitsprocedures en richtlijnen. Nieuwe leerlingen en docenten kunnen in de nieuwe anti-pestrichtlijnen worden geïntroduceerd en getraind.

2.3. Diversiteit

In de vorige paragrafen suggereerden we dat pesten, uitsluitingsmechanismen en discriminatie intrinsiek met elkaar verband houden. Het meeste schoolbeleid blijft echter op een algemeen niveau hangen. Hoewel zulk algemeen beleid nuttig is als kader, moet het in de praktijk ook worden vertaald en aangepast aan specifieke situaties en groepen.

Dit is vooral relevant wanneer een school in haar anti-pestbeleid ook gevoelig wil zijn voor diversiteit. Of liever gezegd, naar verschillende vormen van diversiteit. Er zijn veel vormen van diversiteit die van elkaar verschillen. Uit onderzoek blijkt dat er een duidelijke hiërarchie van soorten discriminatie bestaat. We noemen Europa als voorbeeld. Alle Europese staten accepteren (formeel) dat discriminatie op grond van *geslacht* en *ras* verboden is. Er is een Europese richtlijn die discriminatie op deze onderwerpen verbiedt en alle EU-landen hebben deze richtlijn in hun nationale wetgeving omgezet. Andere discriminatiegronden, zoals *religie*, *burgerlijke staat*, *handicap*, *Roma*, *seksuele geaardheid* en *genderidentiteit*, worden in Europa soms alleen op het gebied van werkgelegenheid beschermd. Dit verschilt per staat. Discriminatiegronden zoals *religie*, *cultuur* en *burgerlijke staat* worden vrij breed beschermd, maar bescherming van sommige *handicaps* en van *immigratie / verblijfsstatus* worden betwist, terwijl de rechten van *Roma* en *LHBTIQ* in Europa nog steeds vaak worden genegeerd.

Als een school een onderzoek zou doen naar verschillende soorten discriminatie en sociale uitsluiting, zouden dergelijke verschillen ook op de schoolwerkvloer zichtbaar worden. Uit zulk onderzoek blijkt vaak dat een aantal leerlingen en personeelsleden sommige vormen van discriminatie zelf accepteren of ondersteunen. Zo blijkt uit onderzoeksresultaten van EduDivers en GALE in Nederlandse scholen dat een hoog percentage leerlingen enquêtevragen over LHBTIQ weigert te beantwoorden. Dat wijst erop dat dit thema taboe is en zelfs in een anonieme enquête verlegenheid oproept. Het is duidelijk dat (alleen) een algemene benadering van anti-pest en prosocialiteit niet voldoende is om diepere effecten te krijgen die ook goed uitwerken voor minderheidsgroepen, of rond seksediscriminatie. “Diepe diversiteit” vereist specifieke aandacht voor specifieke risico’s en kansen.



In de volgende paragrafen geven we enkele (niet uitputtende) aanwijzingen over hoe "diepe diversiteit" praktisch kan worden geïntegreerd in het schoolbeleid. Sommige suggesties voor een bepaalde groep zijn ook geldig voor andere groepen, maar we hebben ze op deze manier ingedeeld om de lezers bewust te maken van de belangrijkste problemen en mogelijke oplossingen. De volgorde van de thema's/doelgroepen is gebaseerd op hoe vaak leerlingen discriminatie op deze gronden noemen in enquêtes. Dit is niet hetzelfde als de echte hoeveelheid of de ernst van de discriminatie. Uit onderzoek blijkt dat racisme en antisemitisme het meeste voorkomt, en dat transfobie, homofobie en Roma-discriminatie het meest ernstig is.

1. Hoog begaafden, laagbegaafden en handicap

Onderzoek naar pesten laat zien dat "iets even goed als anderen kunnen doen" een van de belangrijkste redenen is voor negatief gedrag van leerlingen. Discriminatie op het gebied van bekwaamheid omvat een breed scala aan problemen. In klassen of scholen waar van alle leerlingen wordt verwacht dat ze hetzelfde niveau van bekwaamheid hebben, terwijl alle leerlingen daarin verschillend zijn, is het duidelijk dat sommige leerlingen onvermijdelijk buiten het middensegment vallen. De oorzaak voor deze vorm van uitsluiting of conflict ligt dus in dit systeem van de school, en werkt uit zowel naar leerlingen die achterop raken, als naar leerlingen die systematisch achterlopen door een mentale of lichamelijke handicap, en ook naar leerlingen met een hoger niveau van bekwaamheid en die gemiddelde lessen saai vinden maar niet mogen werken aan meer uitdagende taken.

De basis voor prosocialiteit in de context van bekwaamheid is om verschillen in bekwaamheid niet te veroordelen, maar te waarderen, en om zoveel mogelijk ruimte te creëren om de leerlingen in hun eigen tempo te laten werken. Wanneer dit deel uitmaakt van de schoolcultuur en organisatie, is er voor leerlingen (en docenten) minder reden om leerlingen die langzamer of sneller dan gemiddeld zijn als irritant te behandelen.

Enkele concrete suggesties:

- Werk veel met afgestemde werkpakketten.
- Laat leerlingen in hun eigen tempo werken, deels digitaal werken kan dit vergemakkelijken.
- Focus niet alleen op academische maar ook op emotionele en sociale vaardigheden.
- Heb meer aandacht voor leerlingen die hulp nodig hebben.
- Organiseer dat academisch snellere of beter presterende leerlingen anderen helpen; dit bevordert de cohesie in de groep en helpt intelligente leerlingen om hun sociale vaardigheden te ontwikkelen.
- Bestudeer hoe u gehandicapte leerlingen kunt helpen, eventueel deskundig advies kunt vragen, zodat de school over voldoende middelen beschikt om leren door gehandicapte leerlingen mogelijk te maken.

2. Lichaamsbeeld

Naast bekwaamheid is lichaamsbeeld de meest genoemde reden voor pesten en uitsluiting door leerlingen. Vooral leerlingen met overgewicht kunnen het doelwit zijn. Maar ook leerlingen met andere ongebruikelijke lichaamsdelen, zoals een bril, grote oren of rood haar kunnen het slachtoffer worden van negatief gedrag.



Enkele suggesties om hiermee om te gaan:

- Zorg ervoor dat de leerlingen elkaar leren kennen en een ondersteunende groep vormen in de klas. Verschillen in lichaamsbeeld vallen dan al snel weg of worden sensitiever behandeld als leerlingen elkaar echt kennen.
- Als leerlingen een voedingsprobleem hebben of als hun lichaamsbeeld wordt gevormd vanwege een biologisch probleem, bespreek dit dan in de klas en bepaal samen hoe de groep ermee om kan gaan.
- Als sommige lichaamsbeeldaspecten als “slecht” worden bestempeld, kan de leerkracht ze opnieuw labelen als “goed” of “bijzonder”, iedereen heeft wel lichamelijke aspecten die “anders” zijn.

3. Gender

Gender is misschien de vorm van diversiteit die bijna elk proces beïnvloedt. Ten eerste zijn er aanwijzingen dat de manier waarop meisjes en jongens leren anders is, voor een klein deel vanwege hun biologische verschillen, maar vooral ook omdat er zulke verschillende sociale verwachtingen zijn van jongens en meisjes. Vooral in de puberteit ervaren jongens en meisjes de invloed van hormonen die hun lichaam veranderen en hen aanmoedigen om actiever en alerter te worden. Sociale verwachtingen vertellen hen dat jongens dit vooral op lichamelijk (lichamelijk actief, mentaal passief) en meisjes vooral op mentaal (fysiek passief, mentaal actief) moeten aanpakken.

De experimenten hiermee van jongeren, zowel sociaal, erotisch als seksueel, kunnen leiden tot het overschrijden van grenzen van anderen. Sommige sociale waarden moedigen jongens zelfs aan om dergelijke grenzen met opzet te overschrijden om hun mannelijkheid en status te “bewijzen”.

Een dilemma is hoe hiermee om te gaan. Moeten we proberen de verschillen uit te roeien om “gelijke” prosociale samenwerking mogelijk te maken? Of moeten we onze prosociale pedagogie baseren op de verschillen en jongens en meisjes leren hoe ze er adequaat mee kunnen omgaan? Geen van beide keuzes is ideaal. Het opheffen van verschillen is waarschijnlijk niet mogelijk en misschien niet wenselijk als we verschillen willen waarderen. Maar het leren omgaan met verschillen kan de valkuil opleveren dat men stereotypen versterkt en niet-sociale “seksistische” praktijken in stand houdt.

Een andere vraag is hoe men het best transgender leerlingen en leerlingen met een interseksuele aandoening kan steunen. Transgender betekent dat een leerling ontdekt dat hun biologische geslacht niet overeenkomt met hun gevoelens en dat ze overwegen of besluiten hun geslacht te veranderen. Men kan ook worden geboren met een interseksuele aandoening, wat betekent dat hun geslacht bij de geboorte niet volledig mannelijk of vrouwelijk is. Jongeren met een intersekse conditie hebben mogelijk “corrigerende” operaties ondergaan. Veel leraren hebben nog nooit van interseksualiteit gehoord. Voor sommige mensen is het concept transgender controversieel omdat het buiten de traditionele genderwaarden valt. Maar het wordt in Nederland steeds meer geaccepteerd dat zelfs op de basisschool kinderen al ontdekken dat ze transgender zijn. In Nederland kunnen transkinderen puberteitsremmers krijgen die de puberteit vertragen. Dit is niet schadelijk voor hen, maar maakt een operatie voor geslachtsaanpassingen op hun 18e veel gemakkelijker. Trans-leerlingen willen zich op de middelbare school misschien kleden en gedragen zoals hun gewenste geslacht en scholen moeten beslissen hoe hiermee om te gaan.



Een prosociale benadering hiervan zou kunnen zijn om de gender-gerelateerde praktijken te herkennen die niet-functioneel en nadelig zijn voor (een deel van) de leerlingen en deze aan te passen om de prosocialiteit te maximaliseren. Dit hangt natuurlijk sterk af van wat een school als “functioneel” beschouwt, omdat die verwachtingen ook “gender-gerelateerd” zijn.

Hier geven we een aantal suggesties die een school zou kunnen overwegen voor het omgaan met traditionele genderrelaties:

- Schooluniformen, sportkleding en dagelijkse kleding zijn vaak gender-gerelateerd en gender-neutrale kleding wordt door sommigen veroordeeld. De school moet nadenken over wat functioneel is en hoe leerlingen zich voelen als ze bepaalde kledingstukken dragen. Een prosociale benadering geeft leerlingen zoveel mogelijk ruimte om hun identiteit te uiten, en zorgt voor dialoog wanneer leerlingen de grenzen zoeken van wat sociaal “de norm” lijkt.
- De school moet voorzichtig zijn in het adviseren van leerlingen over loopbaankeuzes. Deze zijn vaak gender-gerelateerd of stereotiep. Door voorbeelden te geven van niet-stereotiepe carrièrekeuzes geeft de school leerlingen meer mogelijkheden om een keuze te maken die bij hen past. Dit kan ook door te kiezen voor alternatieve voorbeelden (in lessen of schoolboeken) of door (bijvoorbeeld) vrouwelijke ingenieurs of mannelijke verpleegkundigen uit te nodigen om in de klas te spreken.
- Tegen de tijd dat ze op de middelbare school zitten, hebben jongens en meisjes zich anders ontwikkeld, en dit men accepteren. Maar bij extreme vormen van mannelijk en vrouwelijk gedrag kan vaak de vraag worden gesteld of ze nog prosociaal, aantrekkelijk en functioneel zijn. Omdat jongens en meisjes zich anders gedragen en van verschillende dingen houden, is het goed om sommige activiteiten apart te doen zodat ze zich veilig en comfortabel voelen. Maar tegelijkertijd hebben adolescenten een intensieve interesse in het andere geslacht en het helpt als de leerkrachten en de school ook activiteiten organiseert waar jongens en meisjes elkaar beter kunnen leren kennen en daardoor minder stereotiepe verwachtingen opbouwen.
- Een goede seksuele voorlichting die niet alleen gericht is op hygiëne, zwangerschap en soa's, is ook gericht op vriendschappen en relaties tussen jongens, tussen meisjes en tussen jongens en meisjes. De leerlingen kunnen de verschillende fasen van dating en erotische experimenten bespreken en men concrete voorbeelden of rolmodellen geven van hoe men deze ontdekkingen op een prosociale manier kan doen en hoe jongeren kunnen zorgen dat dit leuk is, en daarbij niet elkaars grenzen overschrijden.
- De commerciële wereld zit vol extreme en onrealistische stereotypen van mannen en vrouwen. Docenten kunnen met leerlingen samenwerken om dit te onderzoeken en te bespreken, met als doel kritisch te zijn ten opzichte van stereotypen en zich functioneel en prosociaal te gedragen tegenover elkaar.

Hier zijn enkele aanvullende suggesties voor het omgaan met transgender leerlingen en leerlingen met intersekse condities:

- Een trans-leerling dwingen om schoolkleding te dragen die niet past bij het gewenste geslacht is beledigend voor die leerling. We adviseren om hen de ruimte te geven om kleding van het gewenste geslacht te dragen of gender-neutrale kleding toe te staan.



- De school kan overwegen om (sommige) sekseneutrale toiletten te hebben. Als dit niet mogelijk is, moet men een regeling treffen om een trans-leerling veilig en zonder bespotting naar een toilet te laten gaan. Geef ze in zo'n geval bijvoorbeeld toestemming om gebruik te maken van een lerarentoilet.
- Veel landen eisen dat scholen een leerling inschrijven als man *of* als vrouw, zonder transseksuele optie. Dit is helaas ook in Nederland nog steeds het geval. Scholen moeten nadenken over hoe ze dit structurele probleem ad hoc kunnen oplossen. Een oplossing kan zijn om een leerling te registreren op basis van diens biologische geslacht als het gaat om de formele rapportage aan het ministerie, maar om de registratie gedurende het jaar tijdelijk te wijzigen in het gewenste geslacht zodat de leerlingen in correspondentie niet verkeerd worden aangesproken.
- Maak goede afspraken voor sportlessen. Men zou gesloten douchecabines kunnen hebben of een trans-leerling zich laten omkleden en douchen buiten de gemeenschappelijke kleedkamers.
- Als leerlingen van geslacht veranderen en andere leerlingen dit misschien weten omdat ze de leerling van de basisschool kennen of de leerling van geslacht verandert tijdens de middelbare school, moet de school nadenken over voorlichting voor andere leerlingen en mogelijk ook voor de ouders. Zulke voorlichting kan informatie geven over het transitieproces, maar het moet vooral gaan over hoe de school wil dat anderen zich prosociaal gedragen naar de trans-leerling.
- Door hormonale behandeling kan de trans-leerling stemmingswisselingen ervaren en zich bijvoorbeeld soms extreem gedragen naar het door hen gewenste geslacht. De scholen moeten deze processen op een gevoelige manier en met respect coachen.
- Sommige leerlingen met intersekse-aandoeningen hebben mogelijk herhaalde operaties nodig. Vanwege schaamte gebeurt dit vaak tijdens vakanties, waardoor de leerling wordt beroofd van de ontspannende tijd die ze nodig hebben. Dit kan leiden tot vermoeidheid en disfunctioneel gedrag op school. Een school moet hier gevoelig voor zijn en met de leerling en ouders bespreken wat de leerling nodig heeft.
- Veel suggesties om het stigma van lesbische, homo- en biseksuele leerlingen tegen te gaan (zie hieronder) zijn ook bruikbaar voor trans- en intersekse leerlingen omdat hun discriminatie voortvloeit uit hetzelfde soort vooroordelen over gender en seksualiteit (heteronormativiteit).

4. Seksuele voorkeur

De discriminatie van leerlingen met een homoseksuele, biseksuele of lesbische seksuele geaardheid hangt (op scholen) nauw samen met geslacht. Heteroseksuele cisgender leerlingen raken het meest van streek over lesbische meiden of homojongens als die zich niet gedragen volgens de verwachte genderstereotypen. Uit onderzoek blijkt dat van "vrouwelijke" jongens al snel wordt verwacht dat ze homo zijn en dat ze op grond daarvan gediscrimineerd worden. Die discriminatie wordt nog ernstiger uit als ze daadwerkelijk homo blijken te zijn. Dit geldt tot op zekere hoogte ook voor lesbische meisjes. Een andere relatie met gender is dat veel leerlingen gender verwarren met seksuele geaardheid: niet-mannelijke jongens moeten wel homo zijn en meisjes met een sterke wil moeten wel lesbisch zijn. Veel aanstootgevende uitdrukkingen en scheldwoorden hebben hierop betrekking: een niet-mannelijke jongen wordt vaak "mietje" genoemd (als synoniem voor "zwak", "als een meisje" en "homo").

Een ander aspect van discriminatie van seksuele geaardheid is de verwachting dat iedereen heteroseksueel is. Dat blijkt eruit dat het vanzelfsprekend is dat iemand een relatie met een ander geslacht heeft of zoekt, terwijl homoseksuele en lesbische mensen hun "andere" voorkeur moeten *uitleggen*. Deze uitleg wordt coming-out



genoemd. Heteroseksuele leerlingen voelen zich misschien "verraden" wanneer een medeleerling er uiteindelijk mee naar buiten komt, maar ze beseffen niet dat hun eigen "genderpolitie" -gedrag een omgeving heeft gecreëerd waarin LHBTIQ-leerlingen zich niet veilig voelen genoeg om naar buiten te komen.

Biseksuele leerlingen hebben te maken met de verwachting dat ze ervoor *moeten kiezen* zich aangetrokken te voelen tot een man of tot een vrouw. Als ze zich tot beide aangetrokken voelen, kan dit moeilijk te begrijpen zijn voor leerlingen die zich identificeren als heteroseksueel of als duidelijk homo of lesbisch. Soms vinden leerlingen het moeilijker om te gaan met wat zij als dubbelzinnigheid ervaren in seksuele geaardheid dan om te gaan met een duidelijk label.

Lesbische, homo- en biseksuele leerlingen doorlopen dezelfde ontwikkelingsstadia als heteroseksuele leerlingen. Dat wil zeggen: in de puberteit ontdekken ze hun seksuele gevoelens en in de puberteit experimenteren ze met daten, zoenen en uiteindelijk met seks. Een groot deel van deze experimenten valt binnen de middelbare schoolperiode. Als die omgeving (en hun thuisomgeving) te onveilig is proberen ze in de eerste jaren vaak hun seksuele gevoelens te ontkennen. Of, als ze hun gevoelens herkennen, kunnen ze die verbergen. De meer "uit" leerling kan zichzelf labelen met verschillende labels: homo, lesbisch bi, maar ook panseksueel, demiseksueel of queer (zie ook <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2013/01/a-comprehensive-list-of-lgbtq-term-definitions/> voor een uitgebreide lijst). Onderzoek toont aan hoe het verbergen van seksuele voorkeur leidt tot stress, spijbelen en zelfs zelfmoord. Maar het alternatief: uit de kast komen, kan het risico op openlijke discriminatie of sociale uitsluiting vergroten, wat ook leidt tot stress, spijbelen en in gevallen van ernstig pesten tot zelfmoord. Op *onveilige* scholen kunnen LHBTI-leerlingen dus geen gezonde keuze maken.



Hier zijn een paar suggesties wat een school kan doen om de prosocialiteit naar lesbische, homo- en biseksuele leerlingen te bevorderen:

- Homoseksuele of biseksuele oriëntatie kan in sommige gemeenschappen een gevoelig onderwerp zijn. Grote religies veroordelen homoseksueel gedrag. Sociale uitsluiting en discriminatie kan daarom worden ondersteund door kerken, moskeeën en openbare instellingen. De school moet bespreken hoe ze zich hiermee kunnen verhouden en hoe de school met de risico's zal omgaan. Een prosociale school ziet zichzelf hierin niet alleen als een passieve partner, maar als een actieve pedagogische actor die prosocialiteit, volledig burgerschap en democratie bevordert voor alle mensen in de gemeenschap, inclusief LHBTIQ-leerlingen.
- Omdat de standaard verwachting is dat een niet heteroseksuele seksuele voorkeur wordt afgewezen, moet de school *expliciet* duidelijk maken dat alle leerlingen welkom zijn en dat dit ook LHBTIQ jongeren omvat.
- Homoschelden is een van de meest voorkomende vormen van negatief gedrag op scholen. Ook als de school al een beleid heeft tegen schelden, moet het specifiek zijn in de manier waarop *homoschelden* wordt bestreden. Veel leerlingen en zelfs leraren zullen beweren dat ze elkaar "homo" of "mietje" noemen, "normaal" is of niet bedoeld als discriminerend. Deze vorm van schelden moet echter worden beschouwd als "genderpolitie": het probeert jongeren te dwingen zich stereotiepe als "echte" jongen, als "echt" meisje en als hetero te gedragen. Genderpolitie-gedrag is beslist geen sociaal gedrag. De school moet maatregelen nemen om dit tegen te gaan.
- Coming-out kan gemakkelijk zijn, maar ook riskant en problematisch op scholen. Mentoren en counselors moeten voorbereid en ondersteunend zijn voor de keuzes van LGB-leerlingen en hen helpen omgaan met de risico's. Eigenlijk geldt dit dus voor alle docenten en personeel. En als docenten zelf er op school niet voor uit kunnen komen dat ze homo, lesbisch of biseksueel zijn, is dit een duidelijk signaal voor leerlingen dat zij dit zeker niet kunnen.
- In sommige landen werken leerlingen samen met leraren om "Gay / Straight Alliances" of "Gender & Sexuality Alliances" op te zetten. Daarin zitten zowel LHBTIQ- als heteroseksuele leerlingen die werken aan het bieden van een veilige ruimte voor LHBTIQ-leerlingen en aan het LHBTIQ-vriendelijker maken van de schoolcultuur. Let op: het hebben van een GSA is geen bewijs dat de school veilig is en dat er geen maatregelen meer nodig zijn. In sommige gevallen is het zelf een excuus om verder niets meer te doen aan de veiligheid.
- Naast het stoppen van negatief gedrag en het bieden van veilige ruimtes in een onveilige school, moet de school nadenken over hoe het hele schoolklimaat structureel veiliger kan worden gemaakt voor LHBTIQ. Dit is een inspanning die breder is dan alleen seksuele geaardheid. Maar een generieke inspanning op het gebied van "diversiteit" zal mislukken als die niet specifiek gevoelig is voor seksuele geaardheid. Zo is inclusieve seksuele voorlichting essentieel op een veilige school voor LHBTIQ jongeren. Seksuele vorming is niet voldoende positief als het basisuitgangspunt is dat je een heteroseksuele relatie wilt, of wanneer de lessen "homoseksualiteit" behandelen als iets apart en problematisch.

5. Ras

Discriminatie op basis van ras is wijdverbreid. Uit onderzoek blijkt dat in bijna alle scholen en samenlevingen zowel openlijk als impliciet racisme plaatsvindt. Racisme is diep ingeburgerd in westerse samenlevingen en wordt



mede gevormd door de koloniale geschiedenis. Openbare instellingen en kerken zijn hierin medeplichtig, en racisme wordt soms nog steeds verdedigd met religieuze citaten. Maar er zijn ook pogingen om te “bewijzen” dat zwarte of anders (niet wit) gekleurde mensen minder intelligent of minder hardwerkend zijn dan “blanke” mensen.

Enkele suggesties om expliciet of impliciet racisme op scholen te bestrijden:

- Erken dat racisme op jouw school kan bestaan, ook al is men dat misschien niet van plan en is men tegen racisme.
- Onderzoek je eigen impliciete vooroordeel, bijvoorbeeld door een van de tests hier te doen: <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>
- Ontdek hoe racisme wordt gevormd door de geschiedenis en in de huidige situatie van niet-witgekleurde mensen in uw gemeenschap; zijn ze bijvoorbeeld armer dan gemiddeld en waarom? Wat zijn hun sociale en carrièremogelijkheden? Hoe worden leerlingen hierdoor beïnvloed?
- Let op of er op school racistische scheldpartijen of sociale uitsluiting voorkomt van niet-witgekleurde mensen en bespreek (met hen) hoe dit meer pro sociaal kan worden gemaakt.
- Bekijk of de geschiedenislessen een neokoloniale invalshoek hebben, of koloniale misdaden negeren. Corrigeer dat door de feiten en de context van kolonialisme te analyseren. Overweeg ook in hoeverre geschiedenislessen Eurocentrisch zijn, door de even interessante geschiedenissen van Azië, Afrika en Latijns-Amerika weg te laten.

6. Cultuur

Leerlingen kunnen van streek raken of geïrriteerd raken door andere culturen. In een school of klas met veel verschillende culturen, kan elke groep zich ongemakkelijk voelen bij andere groepen of zelfs in conflict raken vanwege irritatie of culturele misverstanden. In een school of klas met één dominante cultuur en andere minderheidsculturen bestaat het risico dat de minderheidsgroepen worden uitgesloten of mishandeld.

Op pro sociale scholen is het nodig om de verschillen tussen verschillende culturen te overbruggen. Veel traditionele programma's over “multiculturaliteit” proberen dit te doen door te onderwijzen over *verschillen tussen culturen*, in de hoop dat dit meer begrip zal opleveren. Onderzoek toont aan dat dit soort programma's dubbelzinnige resultaten heeft. Het informatieniveau gaat doorgaans omhoog, maar de tolerantie gaat soms omlaag. Informatie is niet hetzelfde als acceptatie. Andere programma's richten zich op de *overeenkomsten tussen culturen*, bijvoorbeeld hoe culturen pro socialiteit proberen te creëren. Deze benadering wordt ook wel “interculturaliteit” genoemd. Verschillen worden onderzocht, maar de focus ligt op wat ons verbindt.

Enkele suggesties om meer intercultureel te worden op scholen:

- Focus op interculturaliteit in plaats van multiculturaliteit, dat is effectiever.
- Leer een goede dialoog te hebben. Een dialoog is een uitwisseling van ervaringen en standpunten tussen gelijken, met respect voor elkaar, met als doel een gemeenschappelijke basis te verkennen. Het is niet



hetzelfde als een discussie (die meningen uitwisselt en beargumenteert, voor verschillende doeleinden), en zeker geen debat (dat gericht is op winnen door overtuiging).

- Organiseer activiteiten om andere culturen te leren kennen. Ga naar een moskee, een cultureel centrum, verschillende soorten kerken of gemeenschappen. Praat met de mensen daar over wat ze waarderen en ga in dialoog met elkaar om gevoelens en ervaringen te vergelijken.
- Sommige kwesties zijn moeilijk te bespreken. Het is okay om hierover te zwijgen en op die manier pijnlijke situaties te vermijden. Het moet wel duidelijk zijn dat een dergelijke stilte niet bedoeld is om een gebrek aan respect voor anderen te respecteren. Men mag daarbij ook niet ervan uitgaan dat bepaalde culturele of religieuze waarden voorrang hebben boven algemene mensenrechten; we mogen de rechten van anderen niet schenden.

7. Antisemitisme

Antisemitisme (Jodenhaat) in het voortgezet onderwijs kent verschillende verschijningsvormen. Van de docenten geeft 40% aan hier eenmalig of meerdere keren mee te maken hebben gehad. Een deel van antisemitisme in school komt voort uit rivaliteit tussen fans van verschillende voetbalclubs. Antisemitische opmerkingen komen ook naar voren in gesprekken over het Midden-Oostenconflict. Een op de vijf docenten rapporteert beledigingen van Joden in deze context. Holocaustontkenning of –bagatellisering komt daarbij regelmatig voor. Onderzoek laat zien dat een op de tien docenten het afgelopen jaar hiermee is geconfronteerd.

De meerderheid van de daders van antisemitisme zijn autochtone jongens; dit heeft vooral te maken met voetbalrivaliteit. Een minderheid is van Marokkaanse en Turkse afkomst; hun antisemitisme heeft vaker te maken met het Midden-Oosten conflict.

Suggesties om antisemitisme aan te pakken:

- Geef goede geschiedenislessen over de Tweede Wereldoorlog en over de Holocaust. Bespreek Holocaustontkenning en ga fake nieuws hierover tegen. Laat weten dat Sultan Mohammed V weigerde zijn joodse onderdanen uit te leveren aan de Duitsers en dat Marokkanen meevochten aan de kant van de geallieerden. Laat het niet bij woorden, maar gebruik ook aansprekend beeldmateriaal, zoals de film Schindler's List.
- Bespreek het Midden-Oosten conflict en geef leerlingen daarbij de opdracht om verschillende gebeurtenissen en nieuwsberichten zoveel mogelijk feitelijk te onderzoeken en te beoordelen. Bespreek hoe je in extreem gepolariseerde conflicten toch kunt beweren om geweldloze oplossingen te vinden.
- Bespreek antisemitisme in spreekkoren tijdens voetbalwedstrijden en commentaar online. Zet dit ook in context van massaal groepsgegedrag en andere vormen van discriminatie (zo komt homofobie ook vaak voor in spreekkoren). Ga na wat individuen kunnen doen als er massale groepsdruk is om aan antisemitische of homofobe spreekkoren mee te doen.
- In aansluiting op de vorige suggestie: doe oefeningen waarin groepsdruk duidelijk wordt en waarin geoefend wordt om deze te weerstaan.



8. Armoede

Er is overweldigend bewijs dat een lagere sociaaleconomische status (LSES) een negatieve impact heeft op de toegang tot en de prestaties van leerlingen op school. Armoede is niet een automatische reden voor het falen in het onderwijs. Er zijn altijd kinderen die, ondanks zeer ongunstige levensomstandigheden, erin slagen te slagen. Maar niet alle kinderen zijn zo veerkrachtig.

Enkele suggesties om de armoededruk op scholen te verlichten:

- Onderzoek toont aan dat armere kinderen minder aandacht krijgen omdat ze minder goed presteren; een vicieuze cirkel dus. Train de leerkrachten om zich bewust te zijn van dergelijke effecten en hoe ze de aandacht gelijk kunnen blijven verdelen.
- Onderzoek toont aan dat de verwachting van leraren dat arme kinderen minder goed presteren vaak leidt tot een selffulfilling prophecy. Probeer zulke impliciete vooroordelen bij leraren te verminderen.
- Armere leerlingen zijn vaker moe en lopen meer risico op misbruik. Armoede creëert stressvolle thuissituaties, die kunnen leiden tot een opvoeding die leren moeilijk maakt. Probeer zulke dingen op “herstellende” manier op te lossen.
- Over het algemeen moeten leerlingen met prestatieproblemen een zo stimulerend en uitdagend mogelijk lesprogramma krijgen. De ontwikkeling van basisvaardigheden moet worden geïntegreerd met meer gevorderde vaardigheden. Leren je werk onder te verdelen in kleine stappen, werken met heterogene (intern verschillende) groepen, bouwen op de al bestaande kennis van leerlingen, begeleiding door medeleerlingen en cognitieve coaching (dingen helpen snappen) lijken allemaal veelbelovend (Slavin, 1994; Stein, Leinhardt, & Bickel, 1989). Bijlessen lijken niet bijzonder effectief (Levin, 2010).
- Vind meer concrete suggesties van William Parrett en Kathleen Budge (2015)

9. Roma, Sinti en andere rondtrekkende groepen

Roma en Sinti-leerlingen en kinderen van zwervers hebben vaak een achtergrond van systematische uitsluiting. Wantrouwen en stereotypen tegen Roma, Sinti en zwervers zijn vaak zo sterk en duren al zo lang, dat generaties van hen geen goed onderwijs kregen. Door die geschiedenis hebben hun gemeenschappen vaak een cultureel wantrouwen tegenover anderen en naar regulier onderwijs. Mogelijk vinden ouders dat het Nederlandse schoolstelsel hun waarden als Roma of Sinti niet overbrengt. Leerlingen uit deze gemeenschappen krijgen daardoor mogelijk minder steun van hun ouders om naar school te gaan. Tegelijkertijd kunnen veel mensen op scholen Roma, Sinti en zwervkinderen nog steeds stereotyperen als smerig, lui, dom en als potentieel misdadig. Dit kan pesten en discriminatie in de hand werken. Als leerlingen niet op hetzelfde niveau presteren als andere leerlingen, krijgen ze mogelijk minder aandacht, wat hun situatie verslechtert. Dat kan een gevoel van machteloosheid en agressie en negatief gedrag opwekken.

Enkele suggesties om meer inclusief te worden voor Roma-, Sinti- en zwervkinderen:

- Houd Roma-, Sinti- en zwervkinderen niet apart en plaats ze niet in een klas of school voor speciale behoeften.
- Informeer jezelf over de achtergrond van Roma, Sinti en zwervkinderen; als ze problemen hebben, neem dan maatregelen om dit te corrigeren.



- De steun van de ouders en de gemeenschap is cruciaal, maar ontbreekt mogelijk; het is de moeite waard om wat tijd te investeren in het bezoeken van de ouders, naar hun zorgen te luisteren en een vertrouwde relatie op te bouwen; dit zal de pedagogische samenwerking vergemakkelijken. Deze relatie kan gaan over zeer basale vaardigheden en gewoonten, zoals ouders leren dat boeken belangrijk zijn voor hun kinderen, hoe ze voor schoolboeken moeten zorgen, hoe ze huiswerk moeten maken en hoe ze bemoedigend moeten zijn. Bedenk dat ouders mogelijk niet goed kunnen lezen of schrijven en mogelijk een culturele weerstand hebben tegen scholing.
- Roma-, Sinti- en zwervkinderen kunnen wantrouwen jegens anderen hebben en anderen kunnen wantrouwen jegens hen hebben. De school moet hun zelfvertrouwen opbouwen en andere leerlingen aanmoedigen om vooroordelen te overwinnen en samen te werken.
- Roma-, Sinti- en zwervkinderen zijn misschien niet gewend aan “formeel” leren; de school moet misschien een manier bedenken om hen "te leren leren" en te zorgen dat leren leuk is. Een van de manieren om dit te doen is door meer formele manieren van leren te combineren met informele manieren van spelen en dingen uitzoeken. Dit is trouwens ook aan te bevelen voor alle leerlingen.

10. Immigranten en populisme

In het huidige Europa is er veel te doen over immigratie. Terwijl Europa in de jaren zestig en zeventig veel immigranten uitnodigde om de economie in stand te houden, ziet een aanzienlijk aantal mensen immigratie en vluchtelingen tegenwoordig (onterecht) als een bedreiging voor banen en nationale culturen. Dit vindt plaats in een Europese context van (veel) minder immigratie dan tien jaar geleden. Dit met uitzondering van de mediterrane landen, waar vluchtelingen vastzitten omdat de noordelijke staten ze niet willen accepteren.

De context van deze situatie is dat in de afgelopen twee decennia de inkomensverschillen tussen de hogere en midden- en lagere klassen in Europa groter zijn geworden. Midden- en lagere klassen hebben meer moeite om hun manier van leven in stand te houden en beginnen zich bedreigd te voelen in hun welzijn. Populistische partijen spelen in op dit gevoel door de schuld te geven van immigratie in plaats van aan het economische beleid van de afgelopen decennia. Populistische politici beweren dat als er geen of minder immigranten of vluchtelingen zouden zijn, de Europese staten zouden kunnen terugkeren naar een “wit” verleden, waarin we prosociaal "onder elkaar" zouden kunnen zijn. De radicalere vleugels van die partijen nemen openlijk fascistische en nazistische visies over. Dit staat haaks op de basiswaarden van democratie en respect voor minderheden. Voor scholen en leerkrachten kan het lastig zijn om met dergelijke krachten om te gaan en om een prosociale schoolcultuur na te streven. In landen waar populistische partijen al verkiezingen hebben gewonnen en deel uitmaken van lokale of nationale autoriteiten wordt dit nog moeilijker. Scholen lopen misschien zelfs het risico beschuldigd te worden van "het bevorderen van radicaal-linkse" (in werkelijkheid democratische en prosociale) waarden. Zo richtte Forum van Democratie in maart 2019 een meldpunt voor linkse indoctrinatie op scholen op. Leerlingen kunnen de mening van hun ouders hierover overnemen of worden beïnvloed door populistische zelf.

Enkele suggesties om xenofobie en populistische anti-immigrantenretoriek op scholen te bestrijden:

- De school moet een duidelijke visie ontwikkelen over hoe zij zich willen positioneren in relatie tot burgerschap, democratie en tolerantie. Het bevorderen van prosocialiteit in een democratische samenleving is een krachtige motor om zo'n visie te sturen.



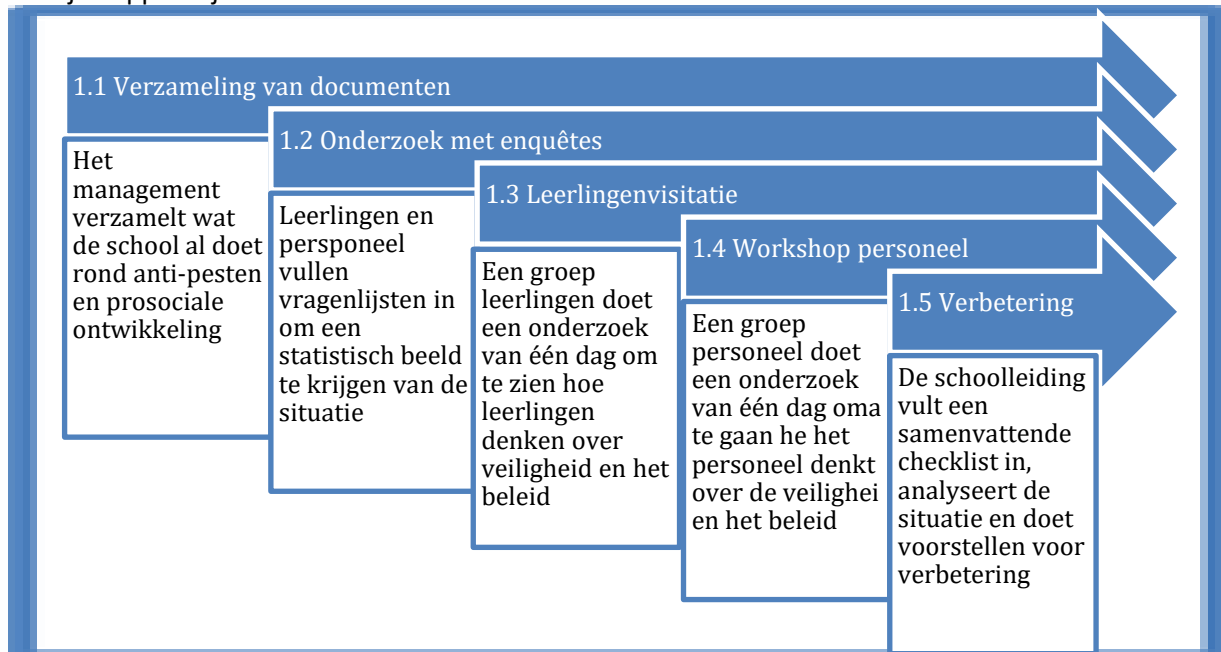
- Biedt leerlingen een omgeving, schoolcultuur en leerplan waarin kritisch denken wordt bevorderd en ondersteund. Dit zal hun eigen keuzes versterken en het risico verminderen dat ze worden meegesleurd door oppervlakkige of valse argumenten, zoals dat immigranten banen en welzijn zouden bedreigen.
- In plaats van de politiek uit de weg te gaan, kan men leerlingen juist uitnodigen om politiek te onderzoeken, te analyseren en te bespreken.
- De school kan alle politieke standpunten toestaan, maar eisen dat deze op een juiste manier worden verdedigd, op basis van bewezen feiten, een degelijke analyse en dat ze worden besproken in respectvolle discussies. “Een mening is niet genoeg om een argument te ondersteunen.”
- De school moet beseffen dat populistische bewegingen afhankelijk zijn van het bespelen van emoties en vooral van “fight or flight” instincten. De school kan hier iets tegen doen door goede sociaal-emotionele vorming te bieden. Dit toont opnieuw aan hoe noodzakelijk het is dat scholen niet alleen academische vakken onderwijzen, maar ook leert hoe om te gaan met emoties en hoe democratische en tolerante attitudes te vormen.
- Leerlingen met populistische attitudes die dergelijke meningen uiten op een manier die niet pro sociaal is, zouden betrokken moeten worden bij een discussie over pro socialiteit. Als ze dat niet willen, kunnen medewerkers naar hen luisteren en met hen in gesprek gaan over wat hen blokkeert om pro sociaal te zijn. Leerlingen die de grenzen van overeengekomen basisregels voor pro socialiteit overschrijden, moeten worden gecorrigeerd, bij voorkeur door herstelmethoden (niet straf, maar het betrekken van de omgeving bij een oplossing).



3. Het Gaynergy proces

Het Gaynergy proces bestaat uit vijf stappen. De stappen zijn bedoeld om informatie te verzamelen en om alle betrokkenen (schoolmanagement, medewerkers, leerlingen) bij het proces te betrekken. Door alle belanghebbenden bij de hele zelfevaluatie te betrekken, legt de school meteen een basis voor commitment en voor gezamenlijk "eigenaarschap" van het beleid.

De vijf stappen zijn:





3.1. Verzameling van documenten

Elke school heeft al een anti-pestbeleid, of minstens enkele regels voor discipline. De eerste stap om de kwaliteit van het anti-pest- en prosociaal schoolbeleid te beoordelen, is het verzamelen van de documenten die er al zijn.

De documenten die de school mogelijk heeft zijn: (men kan dit gebruiken als checklist)

- Een beleidsdocument: schoolvisie, de grondgedachte achter het beleid, doelen, belangrijkste manieren om pesten te voorkomen en prosociaal gedrag te bevorderen; zo'n document wordt vaak gepubliceerd op de website van de school (in Nederland is het een wettelijke vereiste om een schoolplan en een specifiek veiligheidsplan te hebben)
- Een strategiedocument waarin wordt uiteengezet wat er concreet wordt gedaan om het beleid uit te voeren, wie waarvoor verantwoordelijk is en een overzicht van educatieve procedures en procedures rond het schoolklimaat om de doelstellingen te verwezenlijken
- Basisregels voor leerlingen
- Basisregels voor personeel
- Een gegevensbeschermingsbeleid (in Europese landen is dit – een AVG – een wettelijke vereiste)
- Een procedure voor het omgaan met overtredingen van basisregels
- Een procedure voor tijdelijke of permanente schorsing van leerlingen
- Een procedure voor het omgaan met (vermoedelijke) seksuele intimidatie
- Een procedure voor samenwerking met de politie
- Een of meer procedures voor het handelen in noodsituaties (brand, schietpartijen, heftige reacties van leerlingen op politieke, culturele of sociale evenementen)
- Een richtlijn voor het omgaan met media-aandacht (tv, radio, internet)
- Een procedure / tool voor het melden van vervelende incidenten
- Een enquête over welzijn / negatief gedrag van leerlingen
- Een enquête over gezondheid en welzijn van personeel
- Een klachtenprocedure
- Een rehabilitatieprocedure voor ten onrechte beklaagden
- Een lijst of lijst van methoden, projecten of interventies om prosociaal gedrag te bevorderen en discriminatie te bestrijden, mogelijk in de meer systematische vorm van een beschrijving van een doorlopende leerlijn
- Een mechanisme voor leerlingen om leraren te evalueren
- Een mechanisme om democratische deelname aan schoolbeslissingen te reguleren
- Het kan zijn dat een deel van de documentatie niet goed bekend is bij de hele schoolbevolking. In de volgende stappen is het nodig dat leerlingen en medewerkers op de hoogte zijn van het bestaande beleid. Misschien bestaat het “beleid” uit een groot aantal bekend of minder bekende documenten. Het is nuttig om het bestaande beleid en de strategieën samen te vatten in een korte PowerPoint presentatie (van maximaal 10 minuten, 10 dia's) die men kan gebruiken om het beleid voor anderen samen te vatten.



3.2. Onderzoek met enquêtes

De tweede stap is het laten invullen van enquêtes. GALE en EduDivers ontwikkelden twee enquêtes over pesten en prosociaal gedrag: één voor leerlingen en één voor personeel. De enquêtes zijn anoniem zodat iedereen zich veilig voelt om eerlijk te zijn (zie ook hoofdstuk 4). De enquêtes staan in de bijlagen. Je kunt de vragen met Google Forms online zetten en ze laten invullen. Veel scholen vinden het te tijdrovend en te moeilijk om de gegevens te analyseren en zelf een verslag met goede conclusies te maken. Je kunt de steun van GALE inschakelen om dit voor je te doen.

Het is nodig om zoveel mogelijk van de leerlingen en van het personeel de enquêtes te laten invullen. Als je alleen gegevens hebt van een klein deel van de docenten, of van slechts een paar klassen, zullen controversiële resultaten worden aangevochten. Als je niet van *alle* leerlingen en medewerkers gegevens kunt verzamelen, zorg dan tenminste voor gegevens van een *representatieve* groep.

Houd er rekening mee dat sommige leerlingen of personeelsleden de hele lijst of sommige vragen op provocerende of badinerende manier beantwoorden en daarmee de enquête niet serieus nemen. Het kan zijn dat ze de vragen zo raar beantwoorden dat ze het onderzoek onbetrouwbaar maken. Je kunt proberen na te gaan of dit is gebeurd door in het gegevensbestand te bekijken of specifieke respondenten (bijna) alle vragen op een rare of obstructieve manier beantwoorden. Er zijn verschillende open vragen waar respondenten opmerkingen kunnen maken. Als dergelijke opmerkingen aangeven dat men de enquête niet serieus heeft ingevuld, kun je ervoor kiezen om die respondent uit de gegevens te verwijderen. Wees hier echter voorzichtig mee. Het kan zijn dat men *sommige* vragen serieus beantwoordt maar gefrustreerd raakt door andere. In dat geval kan je de respondent niet weghalen.

Aan het einde van de vragenlijst hebben we een veld voor opmerkingen van respondenten toegevoegd. Hierdoor kunnen ze om hulp of ondersteuning vragen, bijvoorbeeld als ze gepest worden of te maken hebben met seksuele intimidatie. De school kan eventueel verwijzings- en assistentie-informatie aan het einde van de enquêtes bewerken.

De leerlingen- en personeelsenquêtes hebben een aantal vragen die bijna gelijk zijn. Daarmee kunnen we de verschillende opvattingen over de situatie op school vergelijken. Het komt vaak voor dat schoolleiders, docenten en leerlingen andere visies of belevenissen hebben. Hoe groter zulke verschillen zijn, hoe meer noodzaak er is om het anti-pest- en prosociaal beleid van de school te verbeteren. Een effectief anti-pest- en prosociaal beleid steunt immers op een gezamenlijke visie en heeft een hoog commitment van alle belanghebbenden.



3.3. Leerlingenvisitatie

De derde stap is het organiseren van een “visitatie” door leerlingen. Dit is een dag met discussie en onderzoeksactiviteiten die leerlingen een beeld geven van hoe leerlingen in brede zin denken over veiligheid op school.

Om de leerlingenvisitatie te organiseren, moet de schoolleiding of een leerkracht een paar leerlingen selecteren voor een leerlingenvisitatiegroep. Ongeveer 10 leerlingen is een goed aantal, bij voorkeur van verschillende leeftijden en eventueel van verschillende studieniveaus of richtingen. Deze leerlingen moeten één dag van het rooster worden gehaald. Daarnaast moet de schoolleiding het personeel informeren dat de visitatieleerlingen tijdens de visitatiedag in de school rondlopen en dat leerlingen kunnen worden gevraagd om te worden geïnterviewd en dat ze daarvoor even de les uit mogen.

In de ochtend maken ze kennis, bekijken ze de informatie uit stap 1 en 2 en doen interviews met andere leerlingen om meer te weten te komen. Door de interviews krijgen ze meer zicht op hoe ze de statistische resultaten moeten interpreteren. De interviews duren elk ongeveer 10-15 minuten en duren gezamenlijk één tot twee uur, vóór en mogelijk tijdens de lunch. In totaal worden ongeveer 30 interviews afgenomen. Het personeel kan de onderzoekende leerlingen zelf geïnterviewde leerlingen laten kiezen, door tijdens lessen deze leerlingen even uit de les te halen. Als dit te storend is, kan de schoolleiding van tevoren beslissen wie er wordt geïnterviewd en een daarbij een representatieve steekproef van leerlingen kiezen.

's Middags analyseren ze alle indrukken. Ze inventariseren positieve en negatieve aspecten van de school, bespreken welke negatieve aspecten het meest prioriteit verdienen om aangepakt te worden, en bedenken welke praktische acties ondernomen kunnen worden om de prioriteiten uit te voeren. De dag eindigt met een beperkt aantal uitvoerbare aanbevelingen voor de schoolleiding.

Sommige van deze aanbevelingen kunnen voorspelbaar zijn voor leraren, maar andere kunnen nieuw of zelfs nogal schokkend zijn (als leerlingen kritiek hebben op leraren). Tijdens de het testen van de visitatie hebben we gezien dat sommige leraren de neiging hebben om aanbevelingen die kritiek impliceren te willen bagatelliseren. “Komt dit advies van leerling X? Ik begrijp het, hij heeft thuis wat problemen, dit maakt hem boos en hij maakt vaak zulke provocerende opmerkingen om zijn frustratie te uiten.” Wees voorbereid op kritiek, gooi dit niet meteen weg en voel jezelf niet beledigd. Neem leerlingen serieus en overweeg hun argumenten en aanbevelingen zorgvuldig.

Het gedetailleerde programma van de dag is beschikbaar als bijlage. Het is raadzaam dat er ten minste één medewerker beschikbaar is om het proces te begeleiden en een verslag van de visitatie te maken, waarin in ieder geval de aanbevelingen zijn opgenomen. Zorg ervoor dat de visitatieleerlingen het eens zijn met het rapport. Als de school geen medewerker beschikbaar heeft die de visitatiedag kan begeleiden zonder de mening van de leerlingen te beïnvloeden, kan ook de hulp van GALE worden ingeroepen om de visitatiedag te begeleiden.

3.4. Workshop personeel

De vierde stap is een reflectie op het beleid door het personeel. Deze reflectie heeft de vorm van een of twee workshops, samen in totaal 5-6 uur. De workshops kunnen worden bijgewoond door een representatieve



steekproef van het personeelsteam, of de school kan ervoor kiezen om (bijna) het hele team bij het proces te betrekken, afhankelijk van hoe participatief het management het proces wil zijn.

Het eerste deel van de workshop bestaat uit een trigger om de interesse van het personeel te wekken. Dit kan een video zijn met een aantal pestscènes waarin wordt besproken hoe personeel hiermee omgaat, of de korte bespreking van een docentendilemma.

Een presentatie van de resultaten van de voorgaande eerste drie stappen van de zelfevaluatie werkt ook perfect om de aandacht te trekken of naar een dieper niveau te brengen. Vooral de meer opmerkelijke resultaten van de onderzoeken en de aanbevelingen van leerlingen zullen de interesse wekken van personeelsteams die gericht zijn op het welzijn van leerlingen. Geef het personeel wat ruimte om hierop te reageren, maar zorg ervoor dat dit deel van de review niet de hele tijd van de review workshop in beslag neemt (dit onderdeel heeft de neiging om uit te lopen). Bedenk dat potentiële bedreigende resultaten (kritiek op het gedrag van docenten bijvoorbeeld) kunnen leiden tot diskwalificatie van de bevindingen op basis van argumenten als "de gegevens zijn niet representatief" en: "deze aanbeveling van de leerling is bevooroordeeld omdat ...". Bedenk van tevoren hoe je met dergelijke bezwaren omgaat. De beste manier is dergelijke opmerkingen gewoon te "ontvangen" zonder ze aan te vechten of het ermee eens te zijn. Daarna kun je vragen of het team de algemene richting van de bevindingen en aanbevelingen serieus neemt, als één van de bijdragen aan de dialoog. Ook kan de begeleider bespreken dat de docenten kunnen proberen zich niet beledigd te voelen en de resultaten mee te nemen als leerervaring.

Leraren hebben wellicht training nodig in het tegengaan van pesten. Zo zullen veel leraren de "effectieve elementen van anti-pestbeleid" niet kennen. GALE biedt voor zulke training hulpmiddelen zoals een PowerPoint presentatie.

Net als bij de leerlingen kan het tweede deel van de workshop kan worden toegespitst op het bespreken van hoe het personeel het schoolbeleid op het gebied van pesten en prosociaal gedrag zou willen verbeteren. Ervaring uit onze pilots leert dat dit het beste werkt wanneer je subgroepen vormt op basis van de belangrijkste aanbevelingen op basis van de enquêtes en van de leerlingen.

Voorbeelden van onderwerpen, die vaak uit de enquêtes naar voren komen, zijn:

Laag zelfvertrouwen. Het kan zijn dat een aanzienlijk percentage van de leerlingen een laag zelfbeeld heeft en weinig assertiviteit. Dit kan hun motivatie en aandacht ondermijnen, frustratie en negatief gedrag veroorzaken.

Streetwise gedrag. Het kan zijn dat leerlingen een hoog niveau van negatief gedrag rapporteren, maar melden dat ze dit niet zo vervelend vinden, maar "normaal". Dit kan duiden op een cultuur van ruw gedrag die gebruikelijk en wenselijk is op straat, maar ongewenst in middenklasse omgevingen zoals klaslokalen en in toekomstige werkomgevingen.

Plagen, uitdagen en voor paal zetten. Het kan zijn dat leerlingen weinig harde vormen van pesten rapporteren. In Nederland wordt serieus pesten gemiddeld slechts gerapporteerd door 3% van de leerlingen (2018). Maar mogelijk rapporteren leerlingen wel veel "plagen" en vervelende opmerkingen, waarbij "grappen", elkaar uitdagen en elkaar voor paal zetten regelmatig voorkomen. Voor de helderheid: "plagen" is elkaar uitdagen *zonder* kwaadardige bedoeling. De grens tussen plagen en echt onaangenaam gedrag of zelfs pesten (*geregeld*



vervelend gedrag vertonen andere *met* een kwaadaardige bedoeling) is vaak niet helder en wordt vaak door docenten niet goed opgemerkt. Denk bijvoorbeeld aan jongens die *homo* naar elkaar roepen. Zelf zeggen jongeren bijna altijd dat dit niet discriminerend bedoeld is, maar als men zou doorvragen, blijkt duidelijk dat dit zeker niet bedoeld is als compliment. Het is een voorbeeld van een incident dat leerlingen en docenten vaak benoemen als plagen, terwijl het duidelijk bijdraagt aan een negatieve sfeer: aan genderpolitie-gedrag om van jongens en meisjes stereotype gendergedrag af te dwingen. Uit eerder onderzoek blijkt dat ook leraren er vaak van houden om leerlingen te plagen en uit te dagen, of “een beetje voor paal te zetten”. Dat doen ze enerzijds om de discipline te handhaven en anderzijds om de aandacht van de leerling te trekken en ze wakker te houden. In de pilots klaagden veel leerlingen over leraren die hen “voor paal zetten”, was ze hoog opnamen, zeker als hun eigen zelfvertrouwen al niet zo hoog was.

Omgaan met diversiteit. Uit de enquêtes kan blijken dat sommige diversiteitsachtergronden minder worden geaccepteerd dan andere. Dit blijkt bijvoorbeeld door de percentages maar soms ook omdat leerlingen weigeren vragen over sommige topics te beantwoorden; dat wijst op een taboe. Zulke effecten kunnen onderdeel zijn van de schoolcultuur (dat is het geval als hoge percentages van de leerlingen dit negatieve gedrag ondersteunen of “niet erg vinden”) of het kan blijken dat specifieke groepen leerlingen of medewerkers last hebben van denigrerend of discriminerend gedrag. Uit de personeelsenquête kan blijken dat docenten weinig problemen zien op het gebied van diversiteit, terwijl uit de enquête onder leerlingen blijkt dat dit wel degelijk het geval is.

Emoties en meningen uiten. Het kan zijn dat een flink percentage van de leerlingen (en leraren?) denkt dat het moeilijk is om te gaan met sterke emoties die in de klas of elders op school kunnen voorkomen. Denk aan reacties op discriminatie, vooroordelen over anderen en gepolariseerde discussies.

We stellen voor om elke werkgroep maximaal drie leidende vragen stellen om de discussie in banen te leiden en ervoor te zorgen dat de subgroepen niet verdwalen in privéreflecties, maar gefocust blijven op het doel om aanbevelingen namens het personeel te maken.

Drie voorbeeldvragen die zouden kunnen werken zijn:

1. Wat is uw mening over de resultaten van de enquêtes en de aanbevelingen van de leerlingen met betrekking tot het thema van deze werkgroep?
2. Wat kunnen docenten/het personeel doen om de situatie rond het thema te verbeteren? Denk ook aan competenties die leerkrachten nodig hebben om dit te kunnen doen, en of deze competenties al aanwezig zijn of dat ze mogelijk aanvullende training of coaching nodig hebben.
3. Wat kunnen anderen dan leerkrachten doen om de situatie rond het thema te verbeteren? Denk aan gewenste acties door leerlingen, door niet onderwijzend personeel, managers, ouders, en denk aan mogelijke externe steun vanuit de wijk, stad of politieke steun.

Vraag de werkgroepen om aan de plenaire groep te rapporteren over hun werk en om commentaar te geven. Maak een lijst met personeelsaanbevelingen over de geselecteerde onderwerpen en een lijst van mogelijke taken voor verschillende belanghebbenden.

Een sjabloon kan zijn:



Thema's	Managers	Personeel	Leerlingen	Ouders, anderen
Thema 1				
Thema 2				
Thema 3				



3.5. Voorstellen door de schoolleiding

De laatste fase van de zelfevaluatie is het slotgesprek van de schoolleiding waarin de bevindingen van de voorgaande stappen worden geanalyseerd. De beste manier is om de rapporten in één document te verzamelen en aan de schoolleiding te geven om te bestuderen. Onze aanbeveling is om dit samenvattende document niet al te lang te maken. Als het dossier te lang of te ingewikkeld wordt, kan het zijn dat een druk management niet de tijd heeft om het goed te beoordelen. In de bijlage staan sjablonen om een dergelijke samenvatting te maken.

De schoolleiding kan de laatste analysebijeenkomst voorbereiden door de zelfevaluatiechecklist voorafgaand aan de vergadering individueel in te vullen. Als de schoolleiding uit slechts één directeur bestaat en het is niet mogelijk om een eindgesprek te voeren met een managementteam, kan een adviseur of de projectleider van de evaluatie de checklist met de manager doornemen.

Een discussie in het managementteam kan de volgende agenda hebben:

1. **Eerste indrukken:** eerste indrukken uitwisselen zonder oordeel of discussie over details.
2. **Algemene richting van de verbetering:** het vergelijken van de scores op de checklist en in het algemeen bespreken op welk niveau van innovatie-draagvlak de managers denken dat de school is en een gezamenlijke visie vormen op de algemene richting om het beleid te verbeteren.
3. **Gedetailleerde voorstellen:** het management bespreekt de belangrijkste vragen één voor één en kijkt naar de meer gedetailleerde "voorbereidende" vragen. Dit leidt tot een reeks meer gedetailleerde voorstellen voor een strategie om het gewenste geactualiseerde beleid praktisch uit te voeren. Bij de detaillering is het wenselijk om de logica van de nieuwe routines inzichtelijk te maken door middel van procedurebeschrijvingen.



Procedures die we in ieder geval aanbevelen zijn:



- 1. Hoe basisregels voor omgangsvormen vast te stellen.** Deze procedure kan elementen bevatten zoals hoe leerlingen en medewerkers hierbij worden betrokken, hoe participatie wordt vertaald in school breed beleid, hoe rigide of flexibel regels worden geïmplementeerd, hoe men ervoor zorgt dat regels eerlijk en billijk worden toegepast en hoe voorkomen wordt dat sommige schooldeelnemers (zoals leraren) meer rechten krijgen dan andere (zoals leerlingen) zonder objectieve reden.
- 2. Hoe nieuwe leerlingen, hun ouders en nieuwe medewerkers te introduceren in het anti-pestbeleid.** Deze procedure kan elementen bevatten zoals hoe ze moeten worden geïnformeerd, hoe ze er zeker van kunnen zijn dat ze het ermee eens zijn, hoe om te gaan met protesten tegen de overeenkomsten op een later tijdstip.
- 3. Hoe medewerkers en leerlingen trainen in prosocialiteit, pesten en discriminatie bestrijden.** Deze procedure kan elementen bevatten zoals hoe de trainingsbehoeften kunnen worden geïnventariseerd, hoe trainingsprogramma's kunnen worden ontwikkeld om ze aan de werkelijke behoeften aan te passen, hoe te beoordelen of de training de gewenste impact had, hoe nascholing te bieden in het geval dat de initiële training onvoldoende aandacht heeft gegeven aan pesten en discriminatie.
- 4. Hoe om te gaan met conflicten, pesten en discriminatie.** Deze procedure kan elementen bevatten zoals hoe te signaleren en wanneer incidenten moeten worden gemeld, hoe te beoordelen wat voor soort negatief gedrag het is, hoe te beslissen welke strategie moet worden gekozen, wanneer een herstellende aanpak moet worden gekozen en wanneer moet worden overgegaan tot schorsing of bestraffing, welke handeling of ritueel sluit het incident af, wanneer of hoe een archief van incidenten te bewaren, hoe te voldoen aan AVG / privacy-eisen.
- 5. Hoe een preventiestrategie (her) ontwerpen.** Deze procedure kan elementen bevatten zoals hoe de risico's in de schoolbevolking en de context kunnen worden onderzocht, hoe een plan onderbouwd kan worden ontwikkeld, op grond waarvan een hoge impact mag worden verwacht, en hoe de impact van de strategie en onderliggende preventieprogramma's zullen worden geëvalueerd.
- 6. Hoe de procedure voor interventies op maat te (her) ontwerpen.** Deze procedure kan elementen bevatten zoals hoe de specifieke achtergrond en problemen van een leerling realistisch in te schatten, hoe men een persoonlijk plan maakt voor de (coaching van) de leerling, hoe de leerling te betrekken bij de analyse, doelen en uitvoering van het plan, en hoe de voortgang van de leerling te beoordelen bij interventies op maat. Inspiratie en voorbeelden hiervoor zijn te vinden in het Positive Behavior Support programma en in de ABC-toolkit.
- 7. Hoe klachten te behandelen.** Deze procedure kan elementen bevatten zoals hoe en bij wie een klacht wordt ingediend, minimale informatie die nodig is bij het melden van klachten, waar de klager (onafhankelijke) ondersteuning kan krijgen, de stappen en het tijdschema voor de afhandeling van klachten, wie beslist over klachten, of en hoe er beroep kan worden aangetekend tegen beslissingen, en een procedure om mensen die ten onrechte zijn beschuldigd te rehabiliteren.
- 8. Hoe duurzaam schoolbeleid van hoge kwaliteit te (her) ontwerpen.** Alle eerder genoemde procedures moeten van tijd tot tijd opnieuw worden geëvalueerd. De algemene kwaliteitsprocedure van de school beschrijft hoe vaak een herziening van het volledige schoolbeleid (of van het anti-pestbeleid) zal plaatsvinden en welke stappen



zullen worden ondernomen. Deze certificeringsprocedure is een voorbeeld voor hoe dit kan worden gedaan voor het beleid tegen pesten.



4. De Gaynergy-label checklist

Hoe stellen we vast dat we school een bepaald label verdient? Daarvoor hebben we een checklist samengesteld. De checklist biedt hulp bij het vaststellen van een niveau van anti-pesting of een label, en baseert zich daarbij zoveel mogelijk op cijfers uit de enquêtes.

Op basis van een aantal effectieve elementen van anti-pestbeleid hebben we een checklist van 10 punten gemaakt. In de enquêtes voor leerlingen en docenten wordt voor elk van de elementen gevraagd om ze te scoren hoeveel draagvlak hebben onder directie, personeel, leerlingen of ouders, waarbij ervan uitgegaan wordt dat het draagvlak zich pas systematisch kan verbreden als de directie erachter gaat staan, vervolgens de leerlingen en vervolgens de ouders het met elkaar eens worden en het beleid ondersteunen.

Met behulp van de resultaten uit de enquêtes en de workshops voor leerlingen en docenten kan de directie een inschatting maken van hoe de uiteindelijke checklist in te vullen.



Gaynergy Label Checklist

1. sommigen
2. vooral managers/coördinatoren
3. +m eeste docenten
4. +meeste leerlingen
5. +meeste ouders

Pedagogische cultuur

1. ...weten waar de schoolveiligheid kan worden verbeterd					
2. ...hebben dezelfde visie op schoolveiligheid					
3. ...kennen het plan voor praktische aanpak voor schoolveiligheid					

Preventie

4. ...zijn het eens over de schoolregels voor omgangsvormen					
5. ...geven lessen over wat je kunt doen als slachtoffer, toekijker en dader					

Snelle aanpak

6. ...snappen dat straffen niet echt helpt om pesten te voorkomen					
7. ...werken mee aan een restauratieve aanpak (er samen uitkomen)					
8. ... volgen duidelijke stappen bij het oplossen van conflicten					

Aanpak van ingewikkelde zaken

9. ...zijn het eens over hoe je ingewikkelde vervelende voorvallen aanpakt					
10. ...zijn het eens over hoe je discriminatie en uitsluiting aanpakt					

Totalen	0	0	0	0	0
Label	E	D	C	B	A
Gemiddeld	0,00				



De totaalscores geven een indicatie van waar het zwaartepunt van het beleid zich bevindt. Het is normaal dat binnen scholen de directie, het personeel en de leerlingen (en eventueel de ouders) van mening verschillen over de situatie op school. Dit zal dus tot discussie leiden. In de onderstaande toelichting op de checklist wordt elke “niveau-vraag” voorafgegaan door enkele “voorbereidende vragen” die bedoeld zijn om te controleren of scholen maatregelen hebben getroffen en om de discussie op gang te brengen in het schoolmanagement en onder de rest van de schoolgemeenschap.

Als de inschattingen zeer uiteenlopen, is dat duidelijk een zorgpunt en mogelijk een reden om de school op niveau E te scoren.

In de enquêtes wordt de vraag naar draagvlak op de 10 checkpunten overigens twee keer gesteld; een keer voor het veiligheidsbeleid in het algemeen en een keer voor LHBTIQ specifieke aandacht. Over het algemeen zal het algemene beleid veel hoger scoren dan het specifieke beleid. Maar dat betekent dat het generieke beleid niet voldoende uitwerkt voor alle schooldeelnemers. Daarom zou het “Gaynergy” label gebaseerd moeten zijn op de scores van de LHBTIQ specifieke vragen, en overeen moeten komen met algemene vragen.

Het kan trouwens ook zijn dat er op een school in het geheel geen aandacht is voor LHBTIQ aspecten, of sterker, dat neutrale of positieve aandacht hiervoor zelfs taboe of verboden is. In dat geval bevelen we aan om een F (geen aandacht) en G (repressieve aandacht) label toe te voegen. Omdat dit in een generiek beleid waarschijnlijk nooit voorkomen, zijn deze labels alleen relevant voor gebrek aan aandacht voor (in dit geval LHBTIQ) diversiteit.

4.1. Pedagogische cultuur

De “pedagogische cultuur” verwijst naar hoe de school zich bewust is van hoe de schoolcultuur prosociaal, minder sociaal en pestgedrag beïnvloedt, en hoe ze probeert een aangenaam, ondersteunend en stimulerend leer- en leefklimaat te organiseren, inclusief sociaal leren. Zonder zo'n positieve cultuur vallen specifieke maatregelen of campagnes in onvruchtbare aarde.

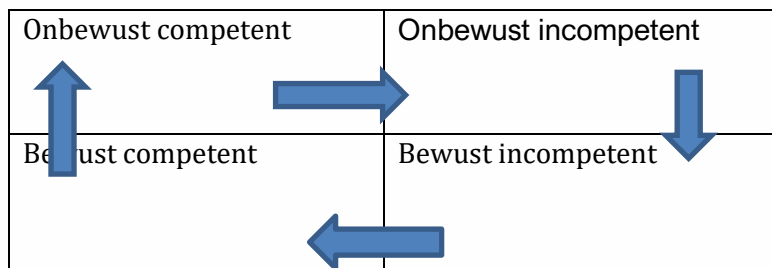
1. Zicht houden op schoolveiligheid

Als een school weet wat er gebeurt, heeft ze een beter uitgangspunt om aspecten te verbeteren die nog niet perfect zijn. We zijn van mening dat er altijd iets te verbeteren valt. In dit verband verwijzen we naar het competentiekwadrant van Maslow. Volgens Maslow kunnen organisaties 4 fasen van (in)competentie doorlopen. Vaak zijn mensen zich niet bewust van hun incompetentie op een bepaald gebied. In deze fase is het noodzakelijk om bewustmakingswerk te doen. Wanneer mensen zich bewust worden van een uitdaging, worden ze “bewust incompetent”, wat een motivator is om te verbeteren. In deze fase willen mensen leren en innoveren. Dit leidt er na verloop van tijd toe dat mensen “bewust competent” worden, goed worden in wat ze doen en zich daar expliciet van bewust zijn. In deze fase is het belangrijk waakzaam te blijven en niet zelfgenoegzaam te worden. Uiteindelijk wordt de competentie een routine en neemt het bewustzijn ervan af. Dan komt men in een fase van “onbewuste competentie”. In deze fase is het belangrijk alert te blijven en het onderdeel te maken van de routinematige kwaliteitssystemen om de situatie periodiek te herzien. Het risico is dat deze fase weer geleidelijk overgaat in “onbewuste incompetentie”. Dat is een situatie waarin men zelfgenoegzaam is, zegt dat alles goed



gaat, maar geen moeite meer doet om dit te checken of bij te houden. Als de routines niet meer goed werken, heeft men dat ook niet door.

Competentiekwadrant van Maslow



Kortom, kwaliteitsbeleid kan worden gezien als een continue cyclus. Monitoronderzoek helpt alert te blijven, om herziene analyses te maken en oplossingen te vinden voor elk van deze fasen.

Vorbereidende vragen:

- Voert de school een periodiek onderzoek uit om de veiligheid en motivatie van leerlingen om te leren te meten? (ja - niet zeker - nee)
- Voert de school een periodiek onderzoek uit om de veiligheid en het comfort van het personeel op school te meten? (ja - niet zeker - nee)
- Worden onaangenaam gedrag of attitudes ten opzichte van specifieke minderheden in de enquêtes opgenomen? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een systeem om onaangename incidenten vast te leggen? (ja - niet zeker - nee)
- Wie kan incidenten aan het systeem melden? (management, personeel, leerlingen, ouders)
- Heeft u de indruk dat het incidentenregistratiesysteem een representatief beeld geeft van incidenten die de veiligheid op school weerspiegelen? (ja - niet zeker - nee)
- Worden seksistisch, racistisch, antisemitisch, islamofob, xenofob, homofob en ander uitsluitingsgedrag adequaat gerapporteerd? (ja - niet zeker - nee)
- Worden de resultaten van deze onderzoeken besproken met het personeel? (ja - niet zeker - nee)
- Worden de resultaten van deze onderzoeken besproken met de leerlingen? (ja - niet zeker - nee)
- Worden de resultaten van deze onderzoeken besproken met de ouders / verzorgers van leerlingen? (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:



1. In hoeverre is de schoolgemeenschap zich bewust van de veiligheid en motivatie van leerlingen om te leren?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand is zich bewust van de veiligheid van LHBTIQ (of andere minderheden)

Niveau G: het is verboden of taboe om de veiligheid van LHBTIQ (of andere minderheden) in kaart te brengen

2. Visie op schoolveiligheid

Anti-pestbeleid is niet alleen een reeks afzonderlijke maatregelen of programma's, het is ook geen kwestie van het toepassen van enkele "trucs". Als een goed recept is het een combinatie van dingen. Een belangrijk element is dat alle belanghebbenden op school het gevoel moeten hebben dat ze deel uitmaken van dit recept, dat ze het beleid "mede-eigenaar" zijn. Dit mede-eigendom komt tot uiting in een gezamenlijke visie op wat een prosociale omgeving is, en hoe u gemotiveerd bent om daar te leren.

Vorbereidende vragen:

- Heeft de school een visiedocument? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft het visiedocument eerder een positieve kijk dan een negatieve kijk? (ja - niet zeker - nee)
- Geeft het document voldoende weer wat schoolveiligheid is? (ja - niet zeker - nee)
- Geeft het document voldoende weer waarom en hoe de school een motiverende leeromgeving is? (ja - niet zeker - nee)
- Op welk niveau van participatie is de visie met medewerkers ontwikkeld? (ja - niet zeker - nee)
- Op welk niveau van participatie is de visie ontwikkeld met leerlingen? (ja - niet zeker - nee)
- Op welk niveau van participatie is de visie met ouders ontwikkeld? (ja - niet zeker - nee)
- Is de visie goed verdeeld over alle stakeholders (management, staf, leerlingen, ouders / verzorgers) (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:



2. In hoeverre heeft de school een gezamenlijke visie op schoolveiligheid en leermotivatie?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand heeft een visie op LHBTIQ veiligheid/motivatie (of andere minderheden)

Niveau G: het is verboden of taboe om een visie te geven op LHBTIQ veiligheid en motivatie (of voor andere minderheden)

3. De prosociale en antipeststrategie

Een strategie is een overzicht van de algemene keuzes die de school maakt om prosocialiteit en anti-pestgedrag te bevorderen. Het geeft een beschrijving van de huidige situatie van de school, doelen voor de komende jaren en algemene perspectieven en oplossingen om die doelen te bereiken. De strategie kan verwijzen naar specifieke maatregelen, procedures en programma's. Een schoolbeleid / -strategie wordt effectiever wanneer meer belanghebbenden op participatieve wijze zijn betrokken bij de ontwikkeling en het onderhoud ervan en wanneer zij zich er meer voor inzetten, dit geldt binnen de school, maar ook met het oog op een gemeenschappelijke aanpak in de stad of wijk.

Vorbereidende vragen:

- Heeft de school een definitie van gewenst (pro) sociaal gedrag? (ja - niet zeker - nee)
Heeft de school een duidelijk beeld wat optimaal en gewenst gedrag is, afhankelijk van de context, ongewenst en onaanvaardbaar gedrag? (ja - niet zeker - nee)
- Omvat dit beeld online gedrag? (ja - niet zeker - nee)
- Omvat deze opvatting structurele vormen van uitsluiting of discriminatie? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een definitie van "pesten"? (ja - niet zeker - nee)
- Maakt deze definitie onderscheid tussen plagen, pesten, intimidatie en discriminatie? (ja - niet zeker - nee)
- Is er aandacht voor verschillende vormen van seksuele intimidatie of sekse-ongelijkheid? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school duidelijke uitgangspunten om prosocialiteit te bevorderen? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school duidelijke algemene richtlijnen voor het omgaan met onaangenaam gedrag? (ja - niet zeker - nee)



- Is hierover een discussie gaande tussen leerlingen, medewerkers en ouders? (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:

3. In hoeverre heeft de school een gezamenlijke strategie om de veiligheid en motivatie van leerlingen om te leren te bevorderen?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand besteedt aandacht aan LHBTIQ veiligheid/motivatie (of andere minderheden)

Niveau G: het is verboden of taboe om positieve aandacht te hebben voor LHBTIQ (of andere minderheden)

4.2. Preventie

"Preventie" verwijst naar meer specifieke maatregelen en programma's ter bevordering van prosocialiteit en anti-pestgedrag.

4. Regels voor Omgangsvormen

Onderzoek toont aan dat het begin van het jaar met het stellen van prosociale regels en het creëren van veilige groepen essentieel is voor het creëren van veiligere scholen.

Vorbereidende vragen:

- Organiseert de school dat leerlingen elkaar leren kennen? (ja - niet zeker - nee)
- Organiseert de school een proces van groepsopbouw in klassen? (ja - niet zeker - nee)
- Leiden de groepsopbouwprocessen tot vertrouwende en samenwerkende klassen? (ja - niet zeker - nee)
- Organiseert de school discussies over basisregels voor sociaal gedrag in klassen? (ja - niet zeker - nee)
- Is het een schoolroutine om leerlingen te complimenteren met hun prestaties? (ja - niet zeker - nee)
- Is het een schoolroutine voor medewerkers om voorzichtig te zijn met het plagen van leerlingen die dit als aanstootgevend en vernederend kunnen beschouwen? (ja - niet zeker - nee)
- Bespreekt de school de basisregels voor leerlingen en medewerkers in het personeelsteam? (ja - niet zeker - nee)



- Worden de basisregels elk jaar aangepast? (ja - niet zeker - nee)
- Op welk niveau van deelname worden de basisregels bepaald? (gedicteerd door schoolleiding, door schoolleiding na vraag informatie, in beperkt overleg, in intensief overleg, via representatieve democratie, met een veto door leerlingen)
- Is iedereen op en rond de school op de hoogte van de basisregels? (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:

4. In hoeverre is de school het eens over basisregels voor sociaal gedrag?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand besteedt aandacht aan hoe men met LHBTIQ om moet gaan (of met andere minderheden)

Niveau G: het is regel om negatief om te gaan met LHBTIQ (of specifieke andere minderheden)

5. Lessen over pest- en discriminatieprocessen

Uitleggen aan leerlingen en bespreken wat pesten is en hoe groepsprocessen werken, is erg belangrijk. Daarin staat centraal wat je kunt doen als toekijker of meeloper, omdat je vanuit die rol het schoolklimaat beïnvloedt en ruimte geeft aan daders om slachtoffers te maken. Zulke voorlichting kan niet beperkt worden tot een lesje maar moet worden ingebed in een doorlopende leerlijn voor de langere termijn en geïntegreerd in de schoolsysteem en in routines om op een duurzame manier effectief te zijn. Dit item omvat eisen aan training voor personeel en participatieve lessen voor leerlingen.

Vorbereidende vragen:

- Heeft de school een of meer expliciete programma's ter bevordering en ondersteuning van prosociaal gedrag? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een of meer expliciete programma's om onaangenaam gedrag en pesten te voorkomen? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een of meer expliciete programma's om sociale uitsluiting en discriminatie te voorkomen? (ja - niet zeker - nee)



- Als u op de vorige vraag ja hebt geantwoord, omvatten uw programma's dan aandacht voor specifieke behoeften op basis van geslacht / geslacht, handicap, ras, cultuur, religie, armoede, Roma, LHBTI?
- Welke programma's zijn door wie ontwikkeld of geselecteerd (vergelijk met de participatieladder: (niet-participatie, informatie, overleg, engagement, representatieve democratie, jongerencontrole)?
- Worden de programma's genoemd enkele lessen of korte projecten, of onderdeel van een spiraalvormig curriculum (systematisch en evoluerend onderwijs gedurende de beschikbare schooljaren en in verschillende vakken) (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:

5. Is iedereen op school zich bewust van de lessen en vaardigheden uit de lessen over pesten en discriminatie?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand besteedt aandacht in lessen aan pesten of discriminatie van LHBTIQ (of andere minderheden)

Niveau G: het is verboden of taboe om les te geven over pesten of discriminatie van LHBTIQ (of andere minderheden)

4.3. Snelle aanpak

Incidenten zullen altijd voorkomen, omdat leerlingen zich in een ontwikkelings- en leerproces bevinden, personeel minder ervaren is en leerlingen of personeel van mening kunnen verschillen wat tot conflicten kan leiden. De meeste van deze incidenten zijn - in een positieve en ondersteunende schoolomgeving - relatief snel op te lossen met eenvoudige snelle maatregelen waarmee de meeste mensen met een zijn. Deze items gaan over deze relatief eenvoudig op te lossen incidenten. De meeste zijn gebaseerd op onderzoek naar wat effectieve elementen van het anti-pestbeleid blijken te zijn.

6. Snappen dat straf niet echt werkt

Onderzoek toont aan dat straf niet goed werkt om prosociaal gedrag te bevorderen of zelfs om onaangenaam gedrag te corrigeren. We moeten onderscheid maken tussen het stoppen van geweld en het straffen van daders. In veel scholen loopt dit te automatisch in elkaar over.



Verwijdering van leerlingen komt regelmatig voor. De docent moet zich bewust zijn van waarom men dit doet. Verwijdering kan op drie manieren worden ingezet: als straf, als afkoelingsperiode (time-out) of om ruimte te creëren voor pedagogische interventie. Verwijdering als straf werkt vaak niet omdat de dader van de vrije tijd zal genieten of zich ten onrechte buitengesloten voelt en mogelijk bozer wordt. De andere twee redenen zijn geen straffen. Een time-out zonder een opdracht te geven om na te denken en met verbetervoorstellen te komen, is tijdverspilling. Met een “pedagogische interventie” bedoelen we dat de docent de leerling helpt om minder destructief of beter om te gaan met gedrag dat storend is voor anderen. Zo’n manier moet niet overkomen als iemand de schuld geven of als straf, maar als een manier om te helpen dingen beter te maken.

In enquêtes onder leerlingen klagen leerlingen vaak dat ze denken dat straf vaak oneerlijk en op verschillende manieren door het personeel wordt geleverd. Ze hebben ook vaak het gevoel dat ze niet kunnen protesteren tegen oneerlijke straffen.

Niet straffen in gevallen van discriminatie kan pijnlijk zijn en op de slachtoffers overkomen als onrechtvaardig. Maar discriminatie is vaak het gevolg van slechte informatie, vooroordelen, de wil om populair te zijn ten koste van anderen, of groepsdruk. Al deze redenen kunnen niet worden verholpen door straf. Bovendien moeten we ernaar streven dat de gediscrimineerde leerlingen na het incident weer samen met de daders kan samenleven en samenwerken.

Vorbereidende vragen:

- Maakt de school gebruik van straf om leerlingen zich aan de basisregels houden? (ja - niet zeker - nee)
- Gebruikt de school straf voor andere doelen (ja - niet zeker - nee). Zo ja, welke doelen?
- Zijn er expliciete regels en richtlijnen voor straf (ja - niet zeker - nee) Worden formele straffen gelijkmatig uitgevoerd door alle medewerkers (ja - niet zeker - nee)
- Is verwijdering uit de klas en van school gebonden aan specifieke regels? (ja - niet zeker - nee)
- Gaat verwijdering uit de klas of van school gepaard met pedagogische interventies? (ja - niet zeker - nee)
- Bestraften medewerkers leerlingen op informelere manieren (beschuldigingen, “voor paal zetten”, vernederende opmerkingen, het zwijgen opleggen) (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school effectieve manieren om leerlingen te stoppen wanneer ze obstructief gedrag (dat lessen moeilijk maakt) of gewelddadig zijn? (ja - niet zeker - nee)
- Vinden de leerlingen dat het personeel gerechtigheid en gelijke behandeling biedt bij het stoppen van obstructief gedrag of geweld? (ja - niet zeker - nee)
- Weten docenten hoe ze discriminerend gedrag op een restauratieve manier kunnen corrigeren? (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:

6. In hoeverre begrijpt de school de nadelen



van straf en ondersteunt zij effectievere alternatieven?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand onderneemt actie om vervelend gedrag naar LHBTIQ (of andere minderheden) te corrigeren

Niveau G: het is verboden of taboe om vervelend gedrag naar LHBTIQ (of andere minderheden) te corrigeren

7. Restauratieve aanpak

Met dit item verwijzen we naar een “geen schuld” en naar een “herstellende aanpak”. Daders niet de schuld geven van onaangenaam gedrag, maar proberen hun sociale fouten te corrigeren door hen te coachen naar meer pro sociaal gedrag, wordt een no-blame-benadering genoemd. Deze aanpak maakt het gemakkelijker om hen te betrekken bij constructieve oplossingen. Een herstellende aanpak is een uitbreiding van het “no-blame”-perspectief. Het lijkt mensen die sociale fouten hebben gemaakt te coachen door hun omgeving te betrekken bij gezamenlijke oplossingen; andere leerlingen, ouders.

Vorbereidende vragen:

- Heeft de school een “no blame”-perspectief? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een herstellende aanpak (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:

7. In hoeverre ondersteunt de school een herstellende aanpak?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel



Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand steunt restauratieve methoden om vervelend gedrag naar LHBTIQ (of andere minderheden) te corrigeren

Niveau G: het is verboden of taboe om restauratieve methoden om vervelend gedrag naar LHBTIQ (of andere minderheden) te corrigeren

8. Duidelijke stappen bij het oplossen van conflicten

Het helpt de consistentie van het afhandelen van incidenten door personeel wanneer de school hiervoor een duidelijke procedure of stappenplan heeft. Dit helpt leerlingen ook om mechanismen te begrijpen en om zelf te handelen of om mee te werken aan schoolprocedures. Procedures kunnen variëren van eenvoudige richtlijnen voor leerlingen over het omgaan met conflicten tot meer uitgebreide formele procedures. In het programma Positive Behavior Support leren leerlingen bijvoorbeeld in 3 eenvoudige stappen te reageren op vervelend gedrag:

1. STOP: zeg “stop dit, ik vind het niet leuk”
2. WEG: als het doorgaat, loop dan weg
3. HULP: als het nog steeds aanhoudt, vraag dan om hulp

De school zou ook voor docenten zulke regels kunnen formuleren, zodat er een consistente aanpak komt van problemen. Overigens spreken we in dit vertrekpunt van “conflicten” omdat we willen voorkomen dat leerlingen alleen gezien worden als veroorzakers van problemen, terwijl men zulke voorvallen nog kan zien als conflicten tussen leerlingen onderling of conflicten tussen leerlingen en docenten. Dit is vruchtbaarder omdat er dan een perspectief is op manieren om dit in gezamenlijkheid op te lossen.

Vooral grotere scholen hebben behoefte aan heldere afspraken over de aanpak. Er zijn dan honderden leraren en misschien meer 1000 leerlingen die allemaal stappen moeten kennen.

Vorbereidende vragen:

- Heeft de school richtlijnen voor leerlingen over hoe om te gaan met conflicten? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school richtlijnen voor personeel over hoe om te gaan met conflicten, onaangenaam gedrag of overtredingen van basisregels? (ja - niet zeker - nee)
- Implementeert het personeel deze richtlijnen consequent? (ja - niet zeker - nee)
- Gaat de school anders om met eenmalige incidenten en herhaalde incidenten? (ja - niet zeker - nee)
- Houdt de school bij incidenten specifiek rekening met door haat gedreven / discriminerend gedrag? (ja - niet zeker - nee)
- Vallen schelden als “homo”, “zwartje”, “hoer” of vernederende verwijzingen naar gehandicapten, immigranten of Roma (etc.) hieronder? Wat wel en wat niet en waarom?
- Beschouwt de school iets als “door haat gedreven gedrag” op basis van de mening van de dader, het slachtoffer of van het interveniërende personeel? (dader - slachtoffer - interveniërend personeel)



- Heeft de school een klachtenprocedure? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een vertrouwenspersoon om klagers te ondersteunen? (ja - niet zeker - nee)
- Is iedereen op en rond de school op de hoogte van de klachtenprocedure? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een rehabilitatieprocedure voor ten onrechte beklaagden? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een gegevensbeschermingsbeleid? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft iedereen op en rond de school toegang tot het gegevensbeschermingsbeleid? (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:

8. In hoeverre heeft de school een duidelijk stappenplan voor het omgaan met incidenten?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand onderneemt stappen om vervelend gedrag naar LHBTIQ (of andere minderheden) te corrigeren

Niveau G: het is verboden of taboe om vervelend gedrag naar LHBTIQ (of andere minderheden) te corrigeren

4.4. Aanpak van ingewikkelde zaken

De “aanpak van ingewikkelde zaken” verwijst naar hoe om te gaan met incidenten die zich herhaaldelijk voordoen en een patroon worden dat moet worden gecorrigeerd. Daarvoor zijn algemene maatregelen of oplossingen niet genoeg; er is maatwerk nodig. Patronen van negatief gedrag kunnen worden gezien bij leerlingen of personeel en ingewikkelde achtergrond hebben. Mogelijk worden ze veroorzaakt door persoonlijk trauma, problemen thuis enzovoorts. Maar het kan ook zijn dat personen of groepen van personen in de school last hebben van een structureel onvriendelijke omgeving, zoals culturele en sociale uitsluiting.

9. Zich herhalend vervelend gedrag

Leerlingen die regelmatig de grens overschrijden van acceptabel gedrag kunnen hiervoor verschillende redenen hebben. Meestal is het nodig om hun gedrag te analyseren en voor dergelijke leerlingen een specifiek ondersteuningsplan te ontwikkelen. Het programma Positive Behavior Support beschrijft bijvoorbeeld in detail stappen die een school kan nemen om dit effectief te doen.



Elementen in deze aanpak zijn:

- Om de leerling te betrekken en erachter te komen wat hij / zij wil
- Niet alleen eindoplossingen formuleren, maar ook kleine stapjes ernaartoe die de leerling aankan
- De kleine stappen van de leerling volgen en belonen
- Organiseer ondersteuning van ouders, mededocenten en leerlingen die helpen steunen
- Om efficiënt te zijn in het organiseren van dit ondersteuningsproces en er voldoende tijd aan besteden, maar tegelijkertijd er niet al uw energie in te stoppen

Externe expertise of ondersteuning door een psycholoog kan hierbij helpen.

Het programma Positive Behavior Support is wel sterk gericht op gedragsbeïnvloeding van individuele leerlingen. Mogelijk is het niet geschikt genoeg om bredere negatieve sociale effecten op school, zoals discriminatie en polarisering, aan te pakken. Dat aspect komt verder aan de orde in checkpoint 10.



Vorbereidende vragen:

- Beschouwt het personeel herhaalde "daders" als probleemgevallen of als tieners die hulp nodig hebben? (problemen - hulp nodig)
- Voelen de leerkrachten zich uitgerust om leerlingen die herhaaldelijk over de grens blijven gaan, te coachen? (ja - niet zeker - nee)
- Zijn er in of rond de school specialisten die systematische coaching van zulke "lastige leerlingen" kunnen organiseren? (ja - niet zeker - nee)
- Worden "lastige leerlingen" gecoacht met een herstellende aanpak? (ja - niet zeker - nee)
- Maakt de school gebruik van (tijdelijke of permanente) verwijdering van leerlingen om anderen te beschermen tegen gevaarlijk gedrag? (ja - niet zeker - nee)
- Wanneer betreft de school de politie of justitie?
- Is het voor leerlingen en ouders duidelijk wanneer er autoriteiten buiten school betrokken zijn? (ja - niet zeker - nee)

NIVEAU definiërende vraag:

9. In hoeverre heeft de school een gezamenlijke aanpak bij het omgaan met zich herhalend vervelend gedrag?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand weet hoe je met herhaald homofoob/transfoob of ander discriminerend gedrag omgaat

Niveau G: het is verboden of taboe om herhaald homofoob/transfoob of ander discriminerend gedrag omgaat te stoppen



10. Structurele uitsluiting en discriminatie

De school is geen eiland en heeft meestal te maken met een aantal invloeden die van ouders, de gemeenschap of een deel van de gemeenschap komen, of van nationale en internationale ontwikkelingen. In een globaliserende wereld kan een massale schietpartij in een moskee of school over de hele wereld resoneren. Populistische en fascistische opvattingen kunnen sociale processen op school beïnvloeden. Lokale politieke of religieuze opvattingen en normen kunnen zowel insluiting als uitsluiting stimuleren. Dit item gaat over hoe om te gaan met die problemen.

Vorbereidende vragen:

- Heeft de school last van terugkerende discriminatie onder leerlingen of personeel? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school last van terugkerende incidenten rond polarisatie onder leerlingen of personeel? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een visie over hoe om te gaan met terugkerende negatieve maatschappelijke patronen? (ja - niet zeker - nee)
- Heeft de school een visie over hoe om te gaan met homofobie, lesbofobie, bi-fobie en transfobie? (ja - niet zeker - nee)



Breng in kaart hoe verschillende vormen van discriminatie een rol spelen in uw school. Let op: discriminatie is niet alleen geweld maar omvat ook stereotyperen en het nemen van sociale afstand. U kunt de volgende vragen in het algemeen beantwoorden, maar het zou nog beter zijn als u ze voor elke vermeldingsgroep afzonderlijk beantwoordt, omdat vooroordelen en vooroordelen sterk kunnen verschillen (zie scorematrix).

Tabel om aandacht voor diversiteit te scoren

Ja = +, Onzeker = ?, Nee = -

vragen	Sekse/ gender	Compe- tentie/ Handi- cap	Ras	Cultuur of religie	Immi- gratie en popu- lisme	Armoede	Roma, Sinti	LHBTIQ
Speelt deze uitsluiting in uw school?								
Is het personeel zich ervan bewust van?								
Is het personeel bereid er iets aan te doen?								
Zijn de leerlingen zich er bewust van?								
Zijn leerlingen bereid er iets aan te doen?								
Wordt uitsluiting ondersteund door machtige sociaal politieke krachten?								
Heeft u een analyse gemaakt van hoe u deze vorm van uitsluiting effectief kunt tegengaan?								
Biedt u specifieke steun en herstellende coaching aan slachtoffers, daders, en toekijkers?								



NIVEAU definiërende vraag:

10. In hoeverre heeft de school een ondersteunde strategie om uitsluitingsmechanismen aan te pakken?

Niveau A: de meeste ouders, leerlingen en personeel

Niveau B: de meeste leerlingen en medewerkers

Niveau C: het merendeel van het personeel

Niveau D: het management en een paar medewerkers

Niveau E: een paar individuen, maar niet het management

Niveau F: niemand heeft een strategie om LHBTIQ uitsluiting aan te pakken (of uitsluiting van andere minderheden)

Niveau G: het is verboden of taboe om een strategie te ontwikkelen om LHBTIQ uitsluiting aan te pakken (of uitsluiting van andere minderheden)



5. Gegevensbescherming

Tijdens het Gaynergy proces worden gegevens verzameld en sommige resultaten kunnen gevoelig zijn. Het is belangrijk om alle belanghebbenden, inclusief ouders en verzorgers, te informeren over het initiatief voor de procedure en te schetsen hoe met gegevens zal worden omgegaan. Bovendien vereist de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) dat de school privacygevoelige gegevens beschermt en actieve toestemming verzamelt om dergelijke gegevens te gebruiken. In deze context kunnen we het verschil maken tussen actieve toestemming en passieve toestemming.

Actieve toestemming vereist dat deelnemers een klik op een vak ondertekenen om het gebruik van gegevens binnen specifieke beperkingen toe te staan, zoals vastgelegd in de GDPR of Privacyverklaring van de school. De AVG vereist actieve toestemming voor privacygevoelige informatie die mogelijk een risico vormt voor het welzijn van de deelnemer.

Passieve toestemming houdt in dat u deelnemers informeert en hen toestaat zich terug te trekken uit de gegevensverzameling of samenwerking. Passieve toestemming wordt door scholen vaak gebruikt voor routinematige activiteiten die deel uitmaken van het kwaliteitsbeleid van de school en waarbij gegevens geen risico vormen voor individuele deelnemers.

Omdat de meeste leerlingen op middelbare scholen minderjarig zijn, is het wettelijk verplicht om ook toestemming te vragen aan de ouders. Het kan logistiek erg lastig zijn om alle ouders om actieve toestemming te vragen. Wij stellen daarom voor dat het verzamelen van gegevens anoniem gebeurt. Daardoor is het risico van het lekken van data over individuele deelnemers minimaal en is het acceptabel om voor de enquêtes alleen passieve toestemming vragen. De school kan de deelnemers en de ouders informeren en hen daarbij in staat stellen hun medewerking naar eigen keuze in te trekken.

5.1. Passieve instemming vragen

We raden aan om passieve toestemming te vragen door er een artikel over te publiceren in de schoolniewsbrief of om een persoonlijke brief te sturen naar ouders, leerlingen en personeel. Voorbeeldartikelen en -brieven zijn als bijlagen aan deze handleiding toegevoegd. Benadruk dat alle verzamelde gegevens anoniem zijn en dat iedereen vrij is om zijn mening te geven zonder gevolgen. Bied de mogelijkheid om een formele klacht in te dienen als deelnemers van mening zijn dat deze beloften niet zijn nagekomen. Bied ouders ook de mogelijkheid om hun kind vrij te stellen van deelname aan de enquête of interviews als ze hierom verzoeken.

5.2. Anonimiteit

Een manier om de anonimiteit te waarborgen, is door bij elke stap na te gaan hoe de anonimiteit en vrijheid om te durven spreken kunnen worden beschermd zonder gevolgen voor de deelnemers. Als je een rapport maakt, vermeld dan opmerkingen van de respondenten zonder de namen van de deelnemers die de opmerkingen



hebben gegeven. Vermijd ook verwijzingen die deelnemers herkenbaar kunnen maken, bijvoorbeeld niet "opmerking van een zwart gehandicapt meisje uit het derde leerjaar".

De enquêtes zijn anoniem en de resultaten zijn statistische gemiddelden en geen individuele weergaven. Koppel opmerkingen uit de enquêtes niet aan specifieke leerlingen of medewerkers. Het kan zijn dat sommige docenten dit graag willen om een beter begrip te krijgen van hoe ze de resultaten moeten interpreteren of opmerkingen moet plaatsen. Maar in het belang van de privacy kunt u deze link niet maken.

5.3. Controversiële thema's

Tijdens de pilot van de enquêtes heeft een school het bezwaar geuit dat de school geen vragen zou kunnen stellen over seksuele intimidatie, seksueel misbruik of lesbische, homoseksuele biseksuele, transgender of interseksuele (LHBTIQ) onderwerpen. Er werden twee redenen gegeven: (1) als een school informatie heeft over seksuele intimidatie, moet dit worden gemeld, en (2) onderwerpen kunnen controversieel en onaanvaardbaar zijn voor de "gemeenschap".

Wij zijn het ermee eens dat als een school op de hoogte is van specifieke gevallen van seksuele intimidatie, de school dit moet melden aan de inspectie (dat is in Nederland ook wettelijk verplicht). In de Gaynergy onderzoeken wordt informatie echter anoniem verzameld, zodat de school geen informatie heeft over specifieke gevallen.

Het kan wel zijn dat de school zich zorgen maakt over de slachtoffers en daarom liefst de naam zou willen weten. Toch zal het slachtoffer zich niet geholpen voelen als de school haar toezegging om de resultaten anoniem te houden, niet nakomt. Dergelijk gedrag zou alle antwoorden op toekomstige enquêtes ongeldig maken, als bekend wordt dat enquêtes niet echt anoniem zijn. De enige realistische oplossing is om respondenten – als ze dergelijke vragen invullen - informatie te geven over hoe ze misbruik of discriminatie op een andere manier kunnen melden.

Er is een groeiende ontwikkeling in Europese landen waar rechtse en vooral populistische partijen scholen proberen te censureren om progressieve meningen te uiten. Omdat pesten nauw verband houdt met discriminatie en een effectief beleid tegen pesten niet mogelijk is zonder aandacht voor diversiteit en discriminatie, moet de school zich voorbereiden op bezwaren tegen een eerlijke aandacht voor diversiteit. We bieden enkele suggesties voor het omgaan met bezwaren, als belangengroepen bepaalde onderwerpen "te controversieel" vinden:

1. Ontwikkel als school een duidelijke kijk op hoe de school denkt over diversiteit. Het helpt vaak om niet alleen een generiek standpunt te geven (zoals "iedereen is welkom en zich veilig moet voelen"), maar om sterk te staan moet de school ook haar houding ten opzichte van specifieke kwesties expliciet maken (zoals: hoe kijkt de school naar gehandicapte leerlingen die meer aandacht nodig hebben dan andere leerlingen, zijn alle culturen vertegenwoordigd in deze school even gewaardeerd, kan een homo-leerling naar school komen?). Een goed voorbeeld is het Marcanti College in Amsterdam, dat - na enkele jaren van discussie - een verklaring heeft opgesteld waarin staat dat alle leerlingen op school worden verwelkomd en gelijk worden behandeld, inclusief jongens, meisjes, mensen uit verschillende culturen, leerlingen met verschillende vaardigheden en LHBTI-leerlingen. De school vraagt alle leerlingen die zich voor de school



aanmelden en hun ouders deze verklaring te ondertekenen en komt hierop terug als er later bezwaren kwamen om dat diversiteitsbeleid echt toe te passen, wat in deze “zwarte school” wel voorkwam. Nog belangrijker: deze school besloot het voor lief te nemen als ouders vanwege deze verklaring zouden besluiten hun kind *niet* in te schrijven. Dit was een natuurlijk een risicovolle beslissing omdat het budget van de school afhangt van het aantal leerlingen.

2. Als mensen met bezwaren komen, luister dan goed en maak duidelijk dat je ze hebt gehoord en begrepen. Je kunt dit doen door samen te vatten en te vragen of je het goed begrepen hebt. Dit laat zien dat je ze niet afwijst, maar open staat voor een verbinding en dialoog over hun zorgen.
3. Blijf waarderen wat de persoon nastreeft en bereikt, zelfs als het niets te maken heeft met het controversiële onderwerp. Laat jouw eigen missie (staan voor diversiteit) je niet in de weg staan om contact en verbinding tussen jou en de persoon met bezwaren op te bouwen. Als een “tegenstander” goede praktijken noemt en ze interessant zijn, vraag dan of je ze op school kunt delen. Bouw verbinding op en voorkom dat je in een vijandelijke positie komt.
4. Als de persoon ergens bang voor is (een teken dat ze je tot op zekere hoogte vertrouwen), vermeld dan dat ze hierin niet de enige zijn omdat jij met anderen of scholen hebt gesproken die met vergelijkbare uitdagingen te maken hebben. Veel mensen willen aandacht voor diversiteit stoppen als die voor hen ongemakkelijk aanvoelt, mogelijk voelen ze zich zelfs “gediscrimineerd” vanwege dit ongemak. Autochtone ouders kunnen zich bijvoorbeeld “bedreigd” voelen door immigranten, of religieuze ouders kunnen zich “bedreigd” voelen door LHBTIQ-gelijkheid. Misschien drukken ze hun vrees eerder uit als woede dan als angst. Probeer te zoeken naar de onderliggende emotionele redenen van hun bezwaren, en naar manieren om voor beide partijen het ongemak te verminderen, maar tegelijkertijd sterk te blijven focussen op aandacht en gelijkheid voor alle vormen van diversiteit.
5. Erken dat veel scholen zich niet met het controversiële onderwerp willen bezighouden omdat ze bang zijn voor kritische feedback of zelfs aanvallen van leerlingen, ouders of autoriteiten. Zeg dat je dit onderkent, maar dat als de school een onderwerp taboe zou maken, het de kracht van de school om leerlingen te leren omgaan met echte problemen zou beperken. Vraag of je een dialoog kunt aangaan over het oplossen van echte schoolproblemen en bespreek hoe je risico's kunt vermijden of minimaliseren.



5.4. Ontkenning en angst

De resultaten van de onderzoeken en de aanbevelingen van leerlingen of leraren kunnen verrassend of zelfs controversieel zijn. Het is normaal dat leerlingen andere opvattingen geven over schoolbeleid dan het personeel of de schoolleiding. Soms kunnen dergelijke verschillen in het begin schokkend zijn, vooral als de school hierover nooit een interne dialoog heeft gehad. Een dergelijke schok kan gemakkelijk leiden tot ontkenning door sommige medewerkers of door het de schoolleiding. Wees daarop voorbereid. We adviseren om verschillende opvattingen en kritiek te beschouwen als interessante stof tot nadenken en als mogelijke triggers voor verbetering, in plaats van er bang voor te zijn.

Sommige scholen beschouwen minder gunstige resultaten van onderzoeken als een bedreiging voor het imago van de school. Dit kan echt of ingebeeld zijn. We adviseren om goed na te denken hoe hiermee om te gaan. Als uit de resultaten van het Gaynergy proces blijkt dat verbetering nodig is, moet de prioriteit liggen bij het ontwikkelen van manieren om dit te doen. Als de stappen voor verbetering duidelijk zijn, is het makkelijker om hierover te communiceren met interne of externe belangstellenden. Geen enkele school is perfect, er is altijd ruimte voor verbetering en openheid voor verbetering is het bewijs van de zelflerende kwaliteit van de school.

De school kan ook beslissen dat externe communicatie niet gerechtvaardigd is of zorgvuldig moet gebeuren zonder alle detailgegevens bekend te maken. Dit kan nodig zijn als een contraproductieve terugslag wordt verwacht. We raden de school echter aan om zo transparant mogelijk te zijn. Het doel is om commitment en samenwerking te creëren rond het anti-pestbeleid. Transparantie ondersteunt een dergelijke samenwerking, terwijl het verbergen van feiten tot wantrouwen kan leiden. Het verbergen van gegevens kan zelfs leiden tot escalatie van wantrouwen wanneer verborgen gegevens uitlekken.



6. Downloads

De documenten die u kunt gebruiken bij het bepalen van een Gaynergy-label kunt u downloaden van <https://www.gale.info/doc/mijnid/downloads>.

Het Gaynergy-label

Handleiding voor het vaststellen van een Gaynergy-label
Enquête voor leerlingen
Enquête voor docenten/personeel
Enquête voor ouders/verzorgers
Programma schoolvisite
Interviewvragen schoolvisite
Programma docentenworkshop

Behulpzame bijlagen

Artikel voor nieuwsbrief/brief aan ouders/verzorgers
Brief aan personeel
Brief naar leerlingen
Sjabloon voor enquêterapport
Sjabloon voor rapport leerlingensite
Sjabloon voor docentenworkshop
Sjabloon voor samenvatting voor schoolleiding
Sjabloon voor definitief voorstel schoolleiding



7. Literatuur

Artz, S., Riecken, T., MacIntyre, B., Lam, E., & Maczewski, M. (2000). "Theorizing Gender Differences in Receptivity to Violence Prevention Programming in Schools". *The BC Counsellor*, 22(1): 1-32.

Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (2008). "Observations of Bullying in the Classroom". *American Journal of Educational Research*, 92(2): pp.86-99.

Bakshy, Eytan; Messing, Solomon; Adamic, Lada A. (2015). Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. In: *Science* 5 Jun 2015: Vol. 348, Issue 6239, pp. 1130-1132

DOI: 10.1126/science.aaa1160

Bartholomew Eldridge, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G., & Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs; an Intervention Mapping approach*, 4th Ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bergen van, D. D., Bos, H. M., van Lisdonk, J., Keuzenkamp, S., & Sandfort, T. G. (2013). Victimization and suicidality among Dutch lesbian, gay, and bisexual youths. *American journal of public health*, 103(1), 70–72. doi:10.2105/AJPH.2012.300797

Besag, V.E. (2019). *Bullies and Victims in Schools: A Guide to Understanding and Management*. England: Open University Press.

Boldrini, F. & Dankmeijer, P (2019). *Lesgeven in Prosocialiteit in Middelbare Scholen*, Città di Castello/Amsterdam: GALE ([https://www.edudivers.nl/doc/dankmeijer-publicaties/Boldrini&Dankmeijer-Lesgeven-in-Prosocialiteit-in-Middelbare-Scholen-\(Mei2019\).pdf](https://www.edudivers.nl/doc/dankmeijer-publicaties/Boldrini&Dankmeijer-Lesgeven-in-Prosocialiteit-in-Middelbare-Scholen-(Mei2019).pdf))

Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M. & Schuengel, C. (2002). *Bullying and Victimization Among School-Age Children: Stability and Links to Proactive and Reactive Aggression*. USA: Blackwell Publishers, Ltd.



Cannon, Walter (1932). *Wisdom of the Body*. United States: W.W. Norton & Company. ISBN 978-0393002058.

Capezza, N.M. Integr. psych. behav. (2007) 41: 248. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9033-8>

Carvacho, H., Zick, A., Haye, A., González, R., Manzi, J., Kocik, C., & Bertl, M. (2013). On the relation between social class and prejudice: The roles of education, income, and ideological attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 45, 272–285.

Casey-Cannon, S., Hayward, C. & Gowan, K. (2011). "Middle-School Girls' Reports of Peer Victimization: Concerns, Consequences, and Implications". *Professional School Counselling*, 5(2): 138-148.

Catalano, R. F., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Berglund, L. & Olson, J. J. (2018). "Comprehensive Community- and School- Based Interventions to Prevent Antisocial Behaviour". In Loeber, R. and Farrington, D. (Eds). *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 248-283.

Claassen, Ron (1995). *Restorative Justice Principles: Fundamental Principles*. Presented May 1995 at NCPCR; revised May 1996 at UN Alliance of NGOs Working Party on Restorative Justice. Retrieved from http://restorativejusticediscipline.com/library/RJ_Prin_w_Copyright.pdf on 8-12-2019

Craig, W., & Pepler, D. (2007). *Naturalistic Observations of Bullying and Victimization on the Playground*. LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution, York University. Unpublished report.

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

Dankmeijer, P. & Picavet (2017). *Gay OK Youth teams. Guide for youth teams that promote pleasant manners and a safe coming-out*. Amsterdam: EduDivers/All That Chas



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

Dankmeijer, P. (2017b). *GALE European Report 2017 on the Implementation of the Right to Education for Students who are Disadvantaged because of their Expression of Sexual Preference Or Gendered Identity*. Amsterdam: GALE

Dankmeijer, P. & Picavet, C. (2017). *Gay OK Youth teams. Guide for youth teams that promote pleasant manners and a safe coming-out*. Amsterdam: EduDivers/All That Chas (accessed on 1-9-2018 from <https://www.gale.info/doc/gale-products/GALE-2018-Gay-OK-Youth-Teams.pdf>)

Dodge, Kenneth (1980). "Social cognition and children's aggressive behavior". In: *Journal of Child Development*. **51** (1): 162–170. doi:10.2307/1129603. JSTOR 1129603.

Dolci, Danilo (1973). The maieutic approach: The plan of a new educational centre at Partinico. *Prospects* (1973) 3: 137. <https://doi.org/10.1007/BF02197421>

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

Dunfield, Kristen A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology, Volume 5, Article 958*, pp. 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00958

Eslea, M. & Smith, P. K. "The Long-Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary Schools". *Educational Research*, 40(2): 203-218.

Espelage, D. L., Bosworth, K. & Simon, T. R. (2000). "Examining the Social Context of Bullying Behaviours in Early Adolescence". *Journal of Counselling & Development*, 78: 326-333.



Galloway, D. & Roland, E. (2004). "Is the Direct Approach to Reducing Bullying Always the Best?" In Peter Smith, Debra Pepler and Ken Rigby (Eds.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* United Kingdom: University Press, pp.307-324.

Gielen, A., & Klooster, E. (2010). '*Gelijk=Gelijk?*': *Onderzoek naar de effecten en aansluiting van een antidiscriminatieprogramma op Zeeburgse basisscholen*. A.G. Advies & Stichting Voorbeeld. Retrieved from www.agadvies.com/publicaties on 7-12-2019

Greenwald, Anthony G, et al. (1998). "Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test." In: *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, no. 6, 1998, pp. 1464–1480., faculty.washington.edu/agw/pdf/Gwald_McGh_Schw_JPSP_1998.OCR.pdf.

Glover, D., Cartwright, N., Gough, G. & Johnson, M.. "The Introduction of Anti-Bullying Policies: Do Policies Help in the Management of Change". *School Leadership & Management*, 18(1): 89-106.

Glover, D., Gough, G., & Johnson, M. with Cartwright, N. (2017). "Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention". *Educational Research*, 42(2), pp.141-156.

Glushkova, Todorka; Zoakoi, Anna; Boldrini, Fabrizio; Bracchini, Maria-Rita; Marconi, Virginia (2013). *Prosociality for Integration and Multiculturalism. Pedagogic and Didactic Prosocial Model*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/271812695_Prosociality_for_Integration_and_Multiculturalism_Pedagogic_and_Didactic_Prosocial_Model on 8-12-2029

Goffman, Erving (1961). Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates. Anchor Books.

Gormley, Barbara & Lopez, Frederick G. (2010). Authoritarian and Homophobic Attitudes: Gender and Adult Attachment Style Differences, In: *Journal of Homosexuality*, 57:4, 525-538, DOI: 10.1080/00918361003608715



Graaf, Hanneke de; Borne, Marieke van den; Nikkelen, Sanne; Twisk, Denise & Meijer, Suzanne (2017). *Seks onder je 25^e. Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2017*. Utrecht: Uitgeverij Eburon/Rutgers & SOA-AIDS Nederland (ISBN 978-90-77289-09-9)

Haas, A., Eliason, M., Mays, V., Mathy, R., Cochran, S., D'Angelli, A., & Clayton, P. (2011). Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual, and transgender populations: Review and recommendations. In: *Journal of Homosexuality*, 58(1), 10–51.

Hart, Roger (2008). 'Stepping back from "The ladder": Reflections on a model of participatory work with children'. *Participation and learning: developing perspectives on education and the environment, health and sustainability.*, Chapter: 2, Sage, Editors: Jensen, Reid, pp.19-31. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316118875_Stepping_back_from_The_ladder_Reflections_on_a_model_of_participatory_work_with_children on 8-12-2019

Hart, Sura; Kindle Hodson, Victoria (2008). *The No-Fault Classroom. Tools to Resolve Conflict & Foster Relationship Intelligence*. Encinitas: Poddledancer Press

Haynie, D. L., Hansel, T., Eitel, P., Davis Crump, A., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (February 2001). "Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth." *Journal of Early Adolescence*, 21(1): 29-49.

Hoover, J.H., & Oliver, R. (2006). *The Bullying Prevention Handbook: a Guide for Principals, Teachers, and Counsellors*. Bloomington, IN: National Educational Service.

ILGA, RIWI & LOGO (2016). *The ILGA-RIWI 2016 Global Attitudes Survey on LGBTI People in partnership with LOGO*. Brussels: ILGA

ILGA - International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association: Mendos, L.R. (2019). *State Sponsored Homophobia 2019*. Geneva; ILGA, May 2017

Jäger, T., Bradley, C. & Rasmussen, M. (Eds.). (2003). *Violence Prevention In School Using the Internet: A European Perspective*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.



Kazdin, A.E. (1989). *Behavior modification in applied settings* (4th ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Kamps, Leonie; Dankmeijer, Peter; Kok, Gerjo; Bos, Arjan; Koppers, Bas; Schouten, Marinus (2010). *Effectief werken aan acceptatie van seksuele diversiteit in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: EduDivers

Kjaran, Jón Ingvar (2017) The Institutionalization of Heteronormativity in Schools. In: *Constructing Sexualities and Gendered Bodies in School Spaces. Queer Studies and Education*. Palgrave Macmillan, New York

Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2014). Social identity complexity, cross-ethnic friendships, and intergroup attitudes in urban middle schools. *Child development*, 85(2), 709–721. doi:10.1111/cdev.12157

Kotter, J.; Cohen, D. (2002). *The Heart of Change*. Boston: Harvard School Press

Kuyper, Lisette & Bakker, Floor (2006). *De houding ten opzichte van homoseksualiteit. Een beschrijvende literatuurstudie*. Den Haag: SCP

Kuyper, Lisette; Vanwesenbeeck, Ine; Dankmeijer, Peter (2007). *Nameting Adelmund pilots*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep

Limber, Susan P. (2004). "Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned from the Field." In *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, edited by Dorothy L. Espelage and Susan M. Swearer, 351–63. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Lekunze, Lucy M. George; Strom, B.Ivan (2017). Bullying and Victimisation Dynamics in High School: An Exploratory Case Study. In: *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 19, no. 1, pp. 147-163, 2017. DOI: 10.1515/jtes-2017-0010



Ma, X., Stewin, Len L., & Mah, D. (2001). "Bullying in School: Nature, Effects and Remedies". *Research Papers in Education*, 16(3): 247-270.

Martens, B.K., & Meller, P.J. (1990). The application of behavioral principles to educational settings. In T.B. Gutkin & C.R.Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology (2nd ed.)* (pp. 612-634). New York: John Wiley & Sons.

Mayer, G.R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 467-492.

Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697. doi:10.1037/0033-2909.129.5.674

Rich, Adrienne (1980). "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5:631-60, 1980.

Mooij, T. (1999a). Promoting prosocial pupil behaviour: 1: A multilevel theoretical model. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 469-478.

Mooij, T. (1999b). Promoting prosocial pupil behaviour: 2: Secondary school intervention and pupil effects. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 479-504.

Ohlrichs, Yuri; van der Vlugt, Ineke; van de Walle, Robert (2013). *Seksuele vorming in onderwijsmethoden voor het voortgezet onderwijs onder de loep*. Utrecht: Rutgers WPF. Retrieved from https://www.rutgers.nl/sites/rutgersnl/files/PDF/rapportage_screening_reguliere_lesmethoden_seksuele%20vorming_0.pdf on 7-12-2019

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing: USA.



Olweus, Dan. (1997). "Bullying/Victim Problems in School: Facts and Intervention." *European Journal of Psychology of Education* 12, no. 4 (1997): 495–510.

Pellegrini, A.D. (2002). "Bullying, Victimization, and Sexual Harassment during the Transition to Middle School". *Educational Psychologist*: 37(3), 151-163.

Pepler, D., Smith, P., & Rigby, K. (2004). "Looking Back and Looking Forward: Implications for Making Interventions Work Effectively". In Peter Smith, Debra Pepler and Ken Rigby (Eds.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* United Kingdom: University Press, pp.307-324.

Reid, Graeme (2013). *The Trouble With Tradition. When "Values" Trample Over Rights*. New York: Human Rights Watch. Retrieved from <http://www.hrw.org/world-report/2013/essays/trouble-tradition?page=1> on 17-12-2019.

Redde, Harald; Kruijer, Hans; Wijssen, Ciel; Mouthaan, Ineke (2009). *Een kwestie van persoonlijkheid? Aandacht voor homoseksualiteit in het voortgezet onderwijs*, Rutgers Nisso Groep, 2009)

Rogers. Everett (1985). *Adoption of innovations*. New York: The Free Press

Roland, E. & Galloway, D. (Winter 2012). "Classroom Influences on Bullying". *Educational Research*, 44(3): 299-312.

Rosenberg, Marshall (2003) *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Second Edition. Encinitas, CA:PuddleDancer Press. [ISBN 1-892005-03-4](https://www.puddle-dancer.com/products/nonviolent-communication)

Rosenberg, Marshall (2005). *Teaching Children Compassionately. How Students and Teachers Can Succeed with Mutual Understanding*. Encinitas, CA USA: PuddleDancer Press ISBN: 978-1-892005-11-



Sprague, J. R., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R., & Shannon, T. (2002). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on key indicators of school safety and discipline. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495-511.

Sprague, J. R.; Golly, Annemieke (2004). Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools. Longmont, Colorado USA: Sopris West

Rubin, Gayle. "Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality". In: *Vance, Carol (1993). Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*

Russell, Stephen T.; Joyner, Kara (2001). "Adolescent Sexual Orientation and Suicide Risk: Evidence From a National Study". In: American Journal of Public Health. 91 (8): 1276–1281.
doi:10.2105/AJPH.91.8.1276. PMC 1446760. PMID 11499118.

Salmivalli, Christina; Poskiparta, Elisa (2012). KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, Vol. 6 (2) 2012, pp. 294 – 302

Sanders, Geert (1977), *Het gewone en het bijzondere van de homoseksuele leefsituatie*, Deventer: Van Loghum Slaterus

Shemetov, Maxim (2018). Expression Abridged. A Legal Analysis of Anti-LGBT propaganda Laws. London/Brussels: Thomson-Reuters Foundation/IGLYO

Skiba, R. & Peterson, R. "The Dark Side of Zero Tolerance". *Phi Delta Kappan*, 80(5): 372-379.

Slee, P. (1995). "Peer Victimization and Its Relationship to Depression among Australian

Smith, P. K. & Shu, S. (2000). "What Good Schools Can Do About Bullying: Findings From a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action". *Childhood*, 7(2): 193-212.

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



Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. In: *Psychological Bulletin* 63 (6), 384-399

UNESCO (2012). Education sector responses to homophobic bullying. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Publication 216493e)

UNESCO (2017)). *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identityt/expressio. Summary report.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Publication 244756e)

UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach.* Publication 52389. Paris: UNESCO

Vik, Ingrid; Stensvold, Anne; Moe, Christian (2013). Lobbying for Faith and Family: A Study of Religious NGOs at the United Nations. Oslo: Scanteam

Wagenaar, Willem; Dinsbach, Wies (2014). *Antisemitisme in het Voortgezet Onderwijs. Achtergronden van daders en de aanpak door docenten. Verslag van een kwalitatieve verkenning.* Amsterdam: Anne Frank Stichting

Waghid, Yusef (2014). *Pedagogy Out of Bounds: Untamed Variations of Democratic Education.* Rotterdam/Boston/Taipei: SensePublishers

Warner, Michael (1991). "Introduction: Fear of a Queer Planet". *Social Text*; 9 (4 [29]): 3–17

Wilkinson, Wayne W. (2004). RESEARCH: Religiosity, Authoritarianism, and Homophobia: A Multidimensional Approach, In: *The International Journal for the Psychology of Religion*, 14:1, 55-67, DOI: 10.1207/s15327582ijpr1401_5

Wolf, Eva; Berger, Jurriaan; De Ruijg, Lannart (2013). *Antisemitisme in het voortgezet Onderwijs.* Zoetermeer: Pantheia (retrieved 18-5-2020 from https://www.annefrank.org/nl/downloads/filer_public/11/b8/11b818a9-a282-4dc0-a2bd-4d6b484a0c76/rapportpanteiajuli13.pdf)



Zimmerman, M. A. & Arunkumar, R. "Resiliency Research: Implications for Schools and Policy". *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 8(4): 1-19.

Zehr, Howard (1990), *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. Waterloo, Ontario Canada: Herald Press

Zehr, Howard (2004). *The Little Book of Restorative Justice*.

Colofon

Dankmeijer, Peter (2020). *Het Gaynergy-label. Een manier om het energieniveau van het antipestbeleid van middelbare scholen te bepalen en de aanpak te verdiepen*. Amsterdam: GALE/EduDivers

Trefwoorden: anti pesten, sociaal-emotionele vorming, middelbare scholen, beleid, seksuele diversiteit, gender, leerlingenparticipatie



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

"Het Gaynergy-label" is gebaseerd op het European Anti-Bullying Certification (ABC) project (2017-1-NL01-KA201-035172), dat mede gefinancierd werd door het Erasmus+ programma.

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie vormt geen goedkeuring van de inhoud, die alleen de mening van de auteurs weergeeft. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor enig gebruik dat kan worden gemaakt van de informatie die erin is vervat.