

# **De houding van basisschoolleerlingen ten opzichte van transgenderpersonen**

*Een kwalitatief en exploratief onderzoek bij Nederlandse basisschoolleerlingen tussen de acht en tien jaar.*

Silke van der Tempel (S4024605)

Begeleiders: dr. D. van Bergen & dr. S. Parlevliet

2<sup>o</sup> beoordelaar: prof. dr. L. Batstra

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2023

8347 woorden

## Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie ter afronding van de studie Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. De afgelopen maanden heb ik mij mogen verdiepen in de houding van basisschoolleerlingen ten opzichte van transgenderpersonen. Ik heb tijdens het gehele onderzoeksproces veel geleerd en ik kijk er tevreden op terug.

Hoewel het schrijven van een scriptie een individueel proces is, had ik mijn scriptie niet kunnen schrijven zonder de hulp en steun van een aantal mensen. Allereerst wil ik dan ook mijn scriptiebegeleiders, Diana van Bergen en Sanne Parlevliet bedanken voor hun feedback en begeleiding. Het schrijven van mijn scriptie was niet mogelijk geweest zonder hun hulp en deskundigheid. Daarnaast wil ik graag het team van de school waar ik de interviews af mocht nemen bedanken. Dankzij hun inzet en flexibiliteit heb ik tijdig de interviews af kunnen nemen. Het afnemen van de interviews was natuurlijk ook niet mogelijk geweest zonder de leerlingen, hen wil ik dan ook bedanken voor de interessante gesprekken die ik met hen heb mogen voeren. Als laatste wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun steun tijdens mijn gehele studie.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Silke van der Tempel

Groningen, 2 juni 2023

### **Abstract**

As of 2012, primary schools in The Netherlands have been required to pay attention to gender diversity. To develop a well-aligned lesson plan, it is necessary to examine the attitudes of primary school students towards transgender individuals. Therefore, this thesis examined the attitudes of seven primary school students between the ages of eight and ten towards transgender individuals at two primary schools. This was done by conducting seven semi-structured interviews using vignettes about cis- and transgender children. The interview data were transcribed and then analysed through both inductive and deductive coding. The results of this study indicate a relatively positive attitude among primary school students towards transgender individuals. However, there is still room for improvement in terms of their understanding of the experiences of transgender people.

<b>Inhoudsopgave</b>	
<b>Voorwoord</b>	2
<b>Abstract</b>	3
<b>Inleiding</b>	5
<b>Theoretisch Kader</b>	7
Gender, Genderdivers, Transgender	7
Ontwikkeling van Genderidentiteit	8
Houding	10
Recent Onderzoek	12
Huidig Onderzoek	13
<b>Methode</b>	15
Onderzoeksdesign	15
Proefpersonen en Procedure	15
Onderzoeksinstrument	16
Data-analyse	17
Databewaking	18
<b>Resultaten</b>	19
Achtergrond	19
Begrip	20
Gevoel	21
Gedragsintentie	22
<b>Conclusie</b>	23
<b>Discussie</b>	25
Interpretatie van de Resultaten	25
Beperkingen van het Onderzoek	26
Aanbevelingen voor de Praktijk en Vervolgonderzoek	27
<b>Referenties</b>	29
<b>Bijlagen</b>	34
Bijlage 1: Interviewleidraad	34
Bijlage 2: Visuele ondersteuning	37
Bijlage 3: Codeboom	40
Bijlage 4: Codeboek	41

## Inleiding

In Nederland wordt genderdiversiteit steeds meer geaccepteerd en besproken, de meerderheid (60%) van de Nederlandse volwassenen heeft ondertussen een positieve houding ten opzichte van genderdiverse mensen (Huijnk, 2022). Maar deze meerderheid blijkt niet genoeg, want toch blijven transgender- en genderdiverse personen een kwetsbare groep. Zo blijkt uit een rapport van het Sociaal Cultureel Planbureau (Hub, 2017) dat transgenderpersonen in Nederland vaak te maken hebben met negatieve ervaringen, zoals buitensluitingen, discriminatie en geweld. Veel genderdiverse leerlingen ervaren een negatief school klimaat waar sprake is van pesten en discriminatie (Baams et al., 2017; Heck et al., 2016; Kosciw et al., 2016; Russell et al., 2021). Schoolpersoneel en klasgenoten grijpen nauwelijks in als ze zien dat genderdiverse leerlingen worden gepest (Baams et al., 2017; Kosciw et al., 2016). Het gevolg van een negatief schoolklimaat is dat dit kan zorgen voor meer gezondheidsproblemen en het behalen van slechtere school prestaties (Russell et al., 2021).

Er zijn initiatieven in Nederland om de acceptatie van genderdiversiteit te vergroten. Door het wijzigen van kerndoel 38 voor basisscholen in Nederland in 2012, zijn basisscholen in Nederland verplicht om kinderen op een positieve manier kennis te laten maken met diversiteit binnen de samenleving (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2020). Onder dit kerndoel valt ook genderdiversiteit. Daarnaast gelden er per augustus 2021 nieuwe eisen rond de wet bevordering van burgerschap. Scholen hebben nu een wettelijke opdracht om actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Het op een positieve manier onderwijzen over genderdiversiteit zou de sociale cohesie kunnen bevorderen.

Op het gebied van gender zijn veel termen en begrippen. Genderidentiteit is een multidimensionaal construct dat slaat op hoe mannelijk of vrouwelijk iemand zich voelt (APA, 2014; Leman et al., 2019). Genderdiversiteit gaat over de verschillende uitingen en ervaringen die iemand kan hebben op het gebied van genderidentiteit en genderexpressie (Huijnk, 2022). Binnen genderdiversiteit bestaat de term transgender. Dit is een paraplueterm, deze term wordt gebruikt voor mensen waarbij hun genderidentiteit en/of genderexpressie niet overeenkomt met het geslacht die bij de geboorte werd toegewezen (Chew et al., 2020; Huijnk, 2022).

De houding van een leerling kan op verschillende manieren worden gedefinieerd. In dit onderzoek wordt houding uitgedrukt in de kennis die de leerlingen hebben over transgenderpersonen, in de gevoelens die transgenderpersonen bij de leerlingen oproepen en

in de gedragsintenties die de leerlingen hebben ten opzichte van transgenderpersonen (Bohner & Wanke, 2014; Hodges & Logan, 2012).

Om de houding van kinderen ten opzichte van transgenderpersonen te verbeteren is het belangrijk om ze op een positieve manier met genderdiversiteit kennis te laten maken. Ouders, opvoeders en leerkrachten spelen een rol bij het vormen van de houding van kinderen ten opzichte van genderdiversiteit (Bucher et al., 1997; Olufemi, 2012). Onderzoek van Haines et al. (2016) toont aan dat ouders die een positieve attitude hebben ten opzichte van genderdiversiteit, hun kinderen ook vaker een positieve attitude aanleren. Ook scholen kunnen een rol spelen in het verbeteren van de attitude tegenover transgenderpersonen. Zo zijn (basis)scholen die les geven over genderdiversiteit gerelateerd aan het hebben van een lager pestklimaat (Russell et al., 2021; Vilkin et al., 2020). Kerndoel 38 (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2020) biedt de gelegenheid om kinderen een positieve attitude ten opzichte van genderdiversiteit te laten vormen, door kinderen op een positieve manier kennis te laten maken met genderdiversiteit. Door het vormen van positieve attitudes kan acceptatie van genderdiversiteit bevorderd worden (Motmans, 2008). Les over genderdiversiteit zou dus helpend kunnen zijn om een beter klimaat voor genderdiverse leerlingen te creëren.

Scholen hebben zelf de vrijheid om te beslissen hoe het thema diversiteit, inclusief genderdiversiteit, wordt opgenomen in de lesplannen. Om een inclusief lesplan te ontwikkelen dat aansluit bij de kennis en behoeftes van leerlingen is het van belang om te weten hoe de basisschoolleerlingen op dit moment tegen genderdiversiteit aankijken. Het doel van dit onderzoek is dan ook om de houding van basisschoolleerlingen ten opzichte van transgenderpersonen te achterhalen.

## Theoretisch Kader

### Gender, Genderdivers, Transgender

Om in dit onderzoek verder in te gaan op de term transgender, is het eerst van belang dat de concepten gender, sekse en geslacht worden gedefinieerd. Hoewel geslacht en sekse vaak als synoniem worden gezien, verschillen ze qua definitie toch van elkaar. Iemands geslacht duidt op de genitale geslachtskenmerken die iemand heeft. Sekse verwijst naar iemands biologische en fysieke kenmerken (Leman et al., 2019). Dit gaat bijvoorbeeld over verschillen in hormoonhuishouding, chromosomen en lichaamsbouw bij mannen en vrouwen. Gender is een sociaal en cultureel construct en slaat op de sociale en cognitieve opvattingen die een persoon over zijn sekse kan hebben (Dahlhaus, 2008; Leman et al., 2019; Wood & Eagly, 2012). Hierbij gaat het onder andere over bepaalde gedragingen, uitingen, standaarden, normen en waarden die als geschikt worden gezien voor mannen en vrouwen binnen een bepaalde cultuur. Gender is echter geen binair concept van man en vrouw, omdat er veel manieren zijn waarop gender kan worden ervaren en geuit.

Genderdivers is een overkoepelende term die gaat over mensen die een genderidentiteit of -expressie hebben die afwijkt van de norm in een bepaalde samenleving (APA, 2015). Waarbij gender wordt gezien als iets dat een complex en divers begrip is. Genderidentiteit gaat over iemands interne gevoel van hoe mannelijk, vrouwelijk of daartussen iemand zich voelt (APA, 2014; Leman et al., 2019). Het bestaat uit de cognities en motivaties die een persoon heeft om bij een bepaald gender te horen (Perry et al., 2019). Genderexpressie gaat over hoe iemand zijn gender laat zien aan de wereld (APA, 2014). Dit kan onder andere door kleding, haarstijl en gedrag. De term genderdivers omvat personen die zichzelf identificeren als, non-binair, genderqueer, transgender en andere genderidentiteiten die buiten de binaire categorieën vallen. De term non-binair wordt gebruikt voor mensen die gender zien als iets wat niet binair (man of vrouw) is (Chew et al., 2020; Richards et al., 2016). Zij zijn niet slechts man of slechts vrouw. Genderqueer personen kunnen zich identificeren als zowel man als vrouw, als geen van beide, als fluïde (het bewegen tussen genders) of ze identificeren zich met een ander gender (APA, 2015; Richards et al., 2016).

Transgender is een paraplueterm en verwijst naar mensen waarbij het geslacht dat bij de geboorte is toegewezen niet overeenkomt met hun genderidentiteit of -expressie (APA, 2015; Chew et al., 2020; Huijnk, 2022). Transgenderpersonen kunnen zich onder andere identificeren als man, vrouw, non-binair of genderqueer. Naast transgender is er ook de term cisgender. Cisgendermensen zijn mensen waarbij hun genderidentiteit overeenkomt met het geslacht dat bij de geboorte is toebedeeld (APA, 2015). Sommige transgenderpersonen kiezen

ervoor om in transitie te gaan. Dit betekent dat het persoon volgens het gewenste geslacht of gender gaat leven. Transitie kan door medische interventies, zoals hormoontherapie of een geslachtsaanpassende operatie. Maar transitie kan ook sociaal (het aanpassen van genderexpressie) of juridisch zijn.

Hoewel er overlap zit tussen de termen non-binair/genderqueer en transgender, is het belangrijk om op te merken dat niet iedereen die transgender is, zich ook identificeert als non-binair/genderqueer. En dat niet iedereen die non-binair/genderqueer is, zich ook identificeert als transgender.

Uit onderzoek naar de ervaringen van genderdiverse mensen blijkt dat zij vaak te maken hebben met discriminatie, geweld en stigmatisering (Bockting et al., 2013; Testa et al., 2015). Daarnaast kunnen ze problemen ervaren met genderexpressie, zoals het vinden van kleding die bij hen past en het gebruiken van publieke toiletten (Richards et al., 2016). Uit onderzoek (Stotzer, 2009) blijkt ook dat transgenderpersonen een verhoogd risico hebben om slachtoffer te worden van seksueel misbruik. Zo toont onderzoek van Cense et al. (2017) aan dat één op de drie transgenderpersonen in Nederland slachtoffer is geweest van seksueel misbruik. Bij de meeste deelnemers vond dit plaats toen ze een leeftijd tussen de 16 en 25 hadden.

### **Ontwikkeling van Genderidentiteit**

De ontwikkeling van genderidentiteit begint al vroeg in de kindertijd en gaat door tot de adolescentie. Er zijn verschillende theorieën over hoe de genderidentiteit bij kinderen ontwikkelt. Deze kunnen worden opgedeeld in drie stromingen, de essentialistische stroming, de ontwikkelingsstroming en de socialisatie stroming (Brinkman et al., 2014). Deze verschillende stromingen verschillen sterk van elkaar, ze hebben allemaal een andere verklaring over hoe genderidentiteit zich vormt en hoe dit vervolgens ontwikkelt.

De essentialistische stroming stelt dat mannen en vrouwen door biologische verschillen, zoals hormonen, niet tot dezelfde groep kunnen behoren (Dar-Nimrod & Heine, 2011). Deze overtuigingen stellen een binair model van gender, waarbij sekse en gender als hetzelfde worden gezien. Iemands gender wordt bepaald door hun biologische en fysieke kenmerken (Delphy, 1992). Genderidentiteit wordt in deze stroming gezien als iets dat aangeboren is en vaststaat (Gelman & Taylor, 2000). Dit beeld past echter niet bij de ervaringen van genderdiverse mensen, zij ervaren namelijk een ruimer beeld van genderidentiteit (Read et al., 2020). Er valt dus te zeggen dat er binnen de essentialistische stroming geen ruimte is voor genderdiversiteit.



De ontwikkelingsstroming stelt dat genderidentiteit ontwikkelt over de jaren heen in voorspelbare en normatieve stadia (Brinkman et al., 2014). De theorieën binnen deze stroming stellen dat als kinderen ouder worden, zij de regels en normen over gender internaliseren (Brinkman et al., 2014). De cognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg past bijvoorbeeld binnen deze stroming. In deze theorie stelt Kohlberg (1966) dat kinderen door opvattingen uit de omgeving over gender, een onderscheid maken in genderrollen en zichzelf vroeg in hun leven typeren als een bepaald gender. Hierbij speelt de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden een ondersteunende rol bij het ontwikkelen van gender.

In de derde stroming wordt ervanuit gegaan dat genderidentiteit zich vormt door socialisatie. Kinderen krijgen zowel directe als indirecte signalen van hoe zij zich horen te gedragen (Brinkman et al., 2014), zoals wat geschikt gedrag is voor jongens en meisjes en hoe volwassenen in hun omgeving zich vormen in genderrollen. Een voorbeeld van een theorie binnen deze stroming is de gender-schema theorie. Deze theorie stelt dat kinderen informatie over gender gebruiken om een cognitief schema te ontwikkelen dat hen helpt bij het begrijpen en categoriseren van informatie over gender (Bem, 1981; Martin & Ruble, 2004). Deze schema's beïnvloeden hoe kinderen hun eigen genderidentiteit en genderrollen interpreteren. Brinkman et al., (2014) stellen in hun onderzoek dat de ontwikkeling van genderidentiteit bij kinderen een dynamisch proces is, waarbij kinderen een actieve rol hebben. Volgens hen maken kinderen actief een afweging over de kosten die erbij komen kijken als zij zich niet volgens de gendernormen ontwikkelen.

De ontwikkeling van genderidentiteit bij kinderen is dus een complex proces dat wordt beïnvloed door biologische, psychologische en sociale factoren. Hoewel de verschillende stromingen verschillende perspectieven bieden op de ontwikkeling van genderidentiteit, is het belangrijk om te erkennen dat gender een complex en veelzijdig construct is dat niet kan worden gereduceerd tot één enkele factor.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een combinatie van de tweede en derde stroming. Er zijn over de gehele ontwikkeling stadia te herkennen die voor veel kinderen ongeveer hetzelfde zijn. Deze ontwikkelingsstadia zouden echter niet zo zwart-wit moeten worden geïnterpreteerd als binnen de ontwikkelingsstroming. Want voor ieder kind is de ontwikkeling van genderidentiteit anders, ze ervaren de wereld allemaal op hun eigen manier en komen allemaal uit een unieke omgeving. Wat ervoor zorgt dat zij de ontwikkelingsstadia niet allemaal op dezelfde manier doorlopen. Bij het lezen over de verschillende ontwikkelingsstadia is het dus belangrijk om deze niet te star te interpreteren.

Volgens de cognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg (1966) gaan kinderen door drie fasen van ontwikkeling over hun begrip van gender. In de eerste fase (2-3 jaar) hebben kinderen een oppervlakkig begrip van gender, ze herkennen dat zij een geslacht hebben en kunnen het geslacht benoemen van hunzelf en van anderen. In de tweede fase (4-5 jaar) krijgen ze het begrip dat gender stabiel lijkt te zijn, jongens blijven jongens en meisjes blijven meisjes. Ze hebben hier echter nog niet het begrip dat gender onveranderbaar is. In deze fase leren ze ook dat jongens en meisjes verschillende rollen hebben. In de derde fase (6-7 jaar) leren kinderen dat gender onveranderbaar is, ze leren dat kleine verschillen in bijvoorbeeld uiterlijk of activiteiten er nog niet voor zorgen dat iemands gender compleet verandert. In deze periode kunnen ideeën rond genderrollen erg star zijn (Leman et al., 2019). Vanaf een jaar of acht nemen de sterke traditionele ideeën rondom genderrollen weer af (Dessens & Cohen-Kettenis, 2004). Rond deze leeftijd neemt de voorkeur voor het eigen geslacht sterker toe (de Graaf et al., 2009). In de (pre-)puberfase worden kinderen op cognitief gebied flexibeler rond genderontwikkeling, maar de sociale druk onder leeftijdsgenoten neemt toe (de Graaf et al., 2009). De tienerfase is ook een fase waar kinderen erg gevoelig zijn voor hun omgeving, ze zijn dan erg beïnvloedbaar (Gevers, 2010). Deze periode biedt ook de kans om een invloed te hebben op de attitude van de kinderen richting genderdiverse mensen. Kinderen internaliseren de opvattingen over genderdiversiteit die ze in hun omgeving tegenkomen.

Bij sommige kinderen kan genderdysforie optreden, de genderontwikkeling verloopt dan afwijkend van de norm. Genderdysforie wordt gekenmerkt door een sterke ontevredenheid met eigen geslachtskenmerken en een sterk durend verlangen om een ander geslacht of gender te zijn (de Vries & Cohen-Kettenis, 2012; Ristori & Steensma, 2016). Dit gaat dan ook vaak gepaard met een voorkeur voor kleding en activiteiten die geassocieerd worden met een ander geslacht of gender. Genderdysforie kan vrij vroeg optreden, het komt al bij kinderen van kleuterleeftijd voor (Burke, 2014; Dessens & Cohen-Kettenis, 2004). Bij veel kinderen gaat genderdysforie weer over. De beginfase van de adolescentie, tussen 10 en 13 jaar, lijkt een belangrijke periode te zijn bij het al dan niet aanhouden van genderdysforie, vaak wordt dan duidelijk in welke richting kinderen zich ontwikkelen (Steensma et al., 2013).

## **Houding**

Het begrip “houding” of “attitude” wordt in de literatuur vaak omschreven als de evaluatie of beoordeling van een object, idee of concept (Bohner & Wanke, 2014; Deleu & Wante, 2008; Eagly & Chaiken, 1993; Perloff, 2010). Ook Hodges & Logan, (2012) hanteren

zo'n definitie, zij schrijven het volgende over attitude: "Attitude refers to feelings, beliefs, and reactions of an individual towards an event, phenomenon, object or person." (Hodges & Logan, 2012, p. vii). Attitudes hebben verschillende kenmerken waaronder, richting, stabiliteit en intensiteit (Hodges & Logan, 2012; Perloff, 2010). Attitudes hebben een richting ze kunnen negatief, positief of neutraal zijn. Daarnaast kunnen attitudes wel veranderen maar vaak hebben attitudes de neiging om vrij stabiel te zijn over de tijd en situaties heen. Attitudes kunnen ook variëren in intensiteit, afhankelijk van iemands reactie kan iemand een sterke of minder sterke attitude vormen.

Attitude wordt vaak opgedeeld in drie componenten, een gedrags-, een cognitief en een affectief component (Bohner & Wanke, 2014; Deleu & Wante, 2008; Hodges & Logan, 2012; Perloff, 2010). De cognitieve component van attitude verwijst naar de overtuigingen, kennis en begrip die een persoon heeft. De affectieve component van attitude verwijst naar de gevoelens en emoties die worden opgeroepen. De gedragsmatige component van attitude verwijst naar de acties die iemand onderneemt en de gedragsintenties die iemand heeft.

Attitudes zijn niet aangeboren, maar worden aangeleerd (Olufemi, 2012; Perloff, 2010). Eén van de manieren waarop attitudes worden gevormd is door sociale invloeden. Ouders spelen een belangrijke rol bij het aanleren van attitudes bij kinderen, zij vormen voor kinderen de eerste voorbeeldrol (Olufemi, 2012). Later komen hier onder andere ook leeftijdsgenoten en de media bij (Olufemi, 2012). Cultuur speelt ook een belangrijke rol bij de vorming van attitudes. Attitudes ten opzichte van bepaalde ideeën en gedragingen kunnen verschillen afhankelijk van de culturele achtergrond. In sommige culturen worden bepaalde ideeën en gedragingen meer gewaardeerd dan in andere culturen (Deleu & Wante, 2008).

Kinderen vormen attitudes door middel van socialisatie (Olufemi, 2012; Perloff, 2010). De kennis, overtuigingen, normen en waarden die basisschoolleerlingen aangeboden krijgen, hebben invloed op de vorming van hun attitudes. Zowel op het moment dat ze hier in aanraking mee komen, maar ook later in hun leven. Ouders en leerkrachten hebben een voorbeeldrol in het aanleren van de attitudes (Bucher et al., 1997; Olufemi, 2012). Leerkrachten kunnen doormiddel van attitudevorming leerlingen voorbereiden op persoonlijke groei en deelname aan de samenleving (Vergauwen & Deserrano, 2005). Leerkrachten kunnen meehelpen aan het vormen van een positieve attitude van basisschoolleerlingen tegenover transgenderpersonen door hen op een positieve manier kennis te laten maken met genderdiversiteit. Hiermee kan ook bijdrage geleverd worden aan de wettelijke opdracht voor scholen om actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021).

## Recent Onderzoek

Er is niet veel onderzoek naar de houding van basisschoolkinderen ten opzichte van genderdiversiteit. In 2018 hebben Gülgöz et al. (2018) twee onderzoeken gedaan naar de houding van kinderen ten opzichte van transgenderkinderen. Uit het eerste onderzoek bleek dat hoewel kinderen een positieve houding hadden ten opzichte van transgenderkinderen, ze een voorkeur hadden voor cisgenderkinderen die hetzelfde geslacht als hen hadden. Maar uit het tweede onderzoek met een nieuwe steekproef, bleek dat kinderen geen voorkeur voor cisgenderkinderen hebben. Hier hadden kinderen wel een voorkeur voor kinderen met hetzelfde geslacht als hen, maar maakten ze geen onderscheid tussen cis- en transgenderkinderen. Dit verschil is te verklaren uit het feit dat er in het tweede onderzoek een uitgebreidere omschrijving werd gegeven over het personage. In het tweede onderzoek werd naast een omschrijving van het gender van het personage ook een omschrijving gegeven van waar het personage graag mee speelde en hoe die zich voelde over diens naam en voornaamwoorden (Gülgöz et al., 2018).

Ook in Nederland is nog niet veel onderzoek gedaan naar de attitude van kinderen ten opzichte van transgenderpersonen. Wel heeft Huitema (2022) een scriptie geschreven over dit onderwerp. Hieruit bleek dat Nederlandse basisschoolleerlingen over het algemeen een positieve attitude hebben ten opzichte van transgenderpersonen (Huitema, 2022). Maar dat er wel verschillen zitten in de attitudes per bouw, middenbouwleerlingen hadden namelijk een minder positieve attitude dan leerlingen uit de onder- of bovenbouw. Deze verschillen konden volgens Huitema (2022) worden verklaard aan de hand van de verschillende ontwikkelingsstadia van genderidentiteit, kinderen uit de middenbouw zitten nog in de fase met sterke genderstereotype ideeën.

De essentialistische stroming heeft invloed op de houding van kinderen ten opzichte van gender (Read et al., 2020). Voor de meeste cisgenderkinderen geldt dat gender en geslacht als hetzelfde wordt gezien en dat zij dit ook zien als iets dat stabiel is (Taylor, 1996; Taylor et al., 2009). Deze manier van denken sluit aan op de essentialistische stroming en dit zorgt voor een tegenstelling met hoe transgenderkinderen hierover denken. Zij hebben namelijk minder het idee dat iemands geslacht hun hele leven hetzelfde blijft (Fast & Olson, 2018; Gülgöz et al., 2021) en ze hebben een ruimer en inclusiever beeld over genderidentiteit (Read et al., 2020). Deze tegenstelling in de manier van denken over gender bij cis- en transgenderkinderen geeft ruimte voor het anders laten voelen van de genderdiverse gemeenschap (Read et al., 2020). Zo bleek uit onderzoek van Gülgöz et al. (2018) dat cisgenderkinderen die gender als essentieel zien en daardoor transgenderkinderen

categoriseren op basis van geslacht in plaats van genderidentiteit, minder positief waren over transgenderpersonen.

Er is wel onderzoek gedaan naar de ervaringen van transgenderkinderen in Nederland. Onderzoek van Kuyper (2015) toont aan dat Nederlandse transgenderjongeren pestgedrag ervaren vanwege hun identiteit. Daarnaast blijkt uit het onderzoek (Kuyper, 2015) dat transgenderjongeren negatiever over hun mentale en fysieke gezondheid rapporteren dan hun cisgender leeftijdsgenoten. Transgenderkinderen krijgen vaak te maken met pesten (Baams et al., 2017). Op het voorgezet onderwijs krijgen ze substantieel vaker te maken met pesten dan hun cisgender klasgenoten (Scholte et al., 2016). Onderzoek van, van Beusekom & Kuyper (2018) deelt dit resultaat, één op de tien cisgenderjongeren gaf aan voor hun zestiende (heel) vaak gepest te worden, terwijl dit bij transgenderjongeren één op de vijf is. Naast pesten hebben transgenderleerlingen ook vaker te maken met seksueel, lichamelijk, sociaal, materieel en verbaal geweld dan hun cisgenderleeftijdsgenoten (Scholte et al., 2016). Transgenderkinderen maken dus vaker negatieve ervaringen mee dan hun cisgenderleeftijdsgenoten, dit zegt mogelijk iets over de attitude tegenover genderdiversiteit bij deze cisgenderleeftijdsgenoten.

### **Huidig Onderzoek**

Er is nog weinig bekend over de houding van basisschoolkinderen ten opzichte van transgenderpersonen. In Nederland is hier nauwelijks onderzoek naar gedaan. Het is van belang om onderwijs over genderdiversiteit een plek te geven in het curriculum, zodat de negatieve houding ten opzichte van transgenderpersonen kan worden veranderd. En zodat er aansluiting is met kerndoel 38 (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2020). Om te zorgen dat het onderwijs aansluit bij de behoeften en kennis van de basisschoolleerlingen is het nodig om te kijken naar hun houding tegenover transgenderpersonen. De bedoeling van dit onderzoek is om erachter te komen wat de houding is van basisschoolleerlingen ten opzichte van transgenderpersonen.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om onderzoek te doen naar de houding van basisschoolleerlingen tussen de acht en tien jaar. Dit lijkt namelijk een geschikte leeftijd om een positieve attitude bij te vormen. Bij de meeste kinderen nemen sterke genderstereotypen namelijk weer af rond acht jaar (Dessens & Cohen-Kettenis, 2004). Daarnaast heeft de omgeving bij kinderen in deze leeftijdsklasse een sterke invloed (Gevers, 2010).

De volgende onderzoeksvraag is opgesteld: *Wat is de houding van basisschoolleerlingen tussen acht en tien jaar ten opzichte van transgenderpersonen?* Als ondersteuning voor de onderzoeksvraag, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- *Wat voor kennis hebben basisschoolleerlingen tussen acht en tien jaar over transgenderpersonen?*
- *Wat voor gevoelens hebben basisschoolleerlingen tussen acht en tien jaar over transgenderpersonen?*
- *Wat zijn de gedragsintenties van basisschoolleerlingen tussen acht en tien jaar ten opzichte van transgenderpersonen?*

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

Dit onderzoek was een cross-sectioneel onderzoek, waarbij een verkennend en kwalitatief karakter centraal stond. In het onderzoek zijn semigestructureerde interviews afgenomen bij leerlingen tussen de acht en tien jaar oud.

### **Proefpersonen en Procedure**

Om een antwoord te vormen op de onderzoeksvraag werd er bij zeven leerlingen een interview afgenomen op basis van meerdere vignetten. De tijd die ieder interview in beslag nam varieerde tussen de negentien en zevenentwintig minuten. Basisscholen in de omgeving van Groningen, Leeuwarden en Heerenveen waren benaderd voor medewerking aan het onderzoek. Het bleek echter erg lastig te zijn om een basisschool te vinden die bereid was om mee te werken met het onderzoek. Veel scholen gaven aan dat ze het erg druk hadden en daardoor niet mee konden doen. Daarnaast waren er ook een paar scholen die afzagen van de medewerking door het thema van het onderzoek. Het vinden van een basisschool die mee wilde werken duurde dan ook langer dan verwacht. Uiteindelijk is binnen het netwerk van één van de scriptiebegeleiders een basisschool in Noord-Holland gevonden.

De ouders van de leerlingen uit groep vijf zijn door één van de leerkrachten benaderd via een digitale schoolomgeving om toestemming te geven voor deelname van hun kind. Ouders waren op de hoogte gesteld van het doel van het onderzoek, vervolgens konden zij digitaal toestemming geven voor deelname van hun kind(eren) via een vragenlijst. Vier leerlingen uit groep vijf kregen toestemming van hun ouders om deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens waren de ouders uit groep vier ook benaderd om toestemming te geven voor deelname. Dit leverde één extra respondent op. Ook had de leerkracht van groep vijf aan de ouders van één leerling gevraagd of diens zus uit groep zes ook mee mocht doen met het onderzoek. Hier gaven de ouders toestemming voor. Binnen deze school hadden dus uiteindelijk zes leerlingen toestemming gekregen van hun ouders voor deelname aan het onderzoek. Alle leerlingen waarvan hun ouders toestemming hebben gegeven voor deelname, waren geselecteerd om deel te nemen aan het onderzoek. Om de steekproef te vergroten is er nog één losse deelnemer uit Friesland uit het eigen netwerk meegenomen. Bij ongeveer zeven deelnemers zou de saturatie namelijk bereikt kunnen zijn (Guest et al., 2006). Bij deze deelnemer is ook eerst geïnformeerde toestemming van de ouders gevraagd.

De leerlingen konden te allen tijde, zonder reden kenbaar te hoeven maken, aangeven dat ze niet (meer) mee wilden doen met het interview. Halverwege het interview is aan het

kind gevraagd of deze nog door wilde gaan. Daarnaast werd er tijdens het gehele interview gelet op signalen van weerstand bij de leerling. De leerlingen zijn op 20 april 2023 geïnterviewd op hun school. De interviews werden in een aparte afgesloten ruimte afgenomen. De extra respondent is op 28 april 2023 bij haar thuis geïnterviewd in een aparte ruimte.

Voor de start van de uitvoering van het onderzoek en de werving van de scholen werd het onderzoeksvoorstel door de scriptiebegeleiders aangemeld bij de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappij wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

### **Onderzoeksinstrument**

De interviews werden afgenomen aan de hand van eerder opgestelde vignetten en interviewleidraad uit de thesis van Huitema (Huitema, 2022). Hier is voor gekozen zodat de resultaten uit dit onderzoek en het onderzoek van Huitema (2022) met elkaar konden worden vergeleken. Door de interviews zo gelijk mogelijk te houden kon er beter worden vergeleken en hierdoor kon de criteriumvaliditeit gewaarborgd worden. De interviewleidraad is door Huitema (2022) getest door middel van twee pilotinterviews. Dit draagt ook bij aan het waarborgen van de validiteit (Roulston, 2010).

De vignetten opgesteld door Huitema (2022) zijn vrij gebaseerd op de vignetten uit het onderzoek van Gülgöz et al. (2018). In dit onderzoek (Gülgöz et al., 2018) werden meerdere scenario's aan de deelnemers voorgelegd, waaronder bijvoorbeeld een kind dat met de geslachtskenmerken van een meisje geboren wordt, maar voelt dat die een jongen is. Er is door Huitema (2022) gekozen voor het werken met vignetten zodat de vragen minder bedreigend en persoonlijk overkwamen dan zonder vignetten, dit resulteert namelijk in eerlijkere antwoorden (Veenma et al., 2004). Bij de vignetten zijn tekeningen (Bijlage 2) opgesteld voor visuele ondersteuning van de vignetten (Huitema, 2022).

De bestaande interviewleidraad (Bijlage 1) bevatte vier vignetten over trans- en cisgenderkinderen. Er zijn enkele demografische vragen toegevoegd aan de leidraad, zodat er een goed beeld van de steekproef geschetst kon worden. Deze vragen gingen bijvoorbeeld over de leeftijd en het gender van de deelnemers. In de leidraad waren per vignet vragen opgesteld. Deze waren opgedeeld in de drie componenten van attitude, namelijk de kennis ('Hoe heet het kind uit het verhaaltje nu?'), gevoelens ('Heb jij jezelf wel eens zo gevoeld?') en gedragsintenties ('Zou je met het kind uit het verhaaltje willen samenwerken? Waarom wel/niet?') van de deelnemers (Bohner & Wanke, 2014; Deleu & Wante, 2008; Hodges &



Logan, 2012; Perloff, 2010). Doordat het interview semigestructureerd was, was er ruimte om door te vragen op wat er door de leerlingen gezegd werd.

### **Data-analyse**

De data die uit de interviews kwam is geanalyseerd via de “Constant Comparative Method (CCM)” (Boeije, 2002). Het doel van CCM is om een theorie te ontwikkelen door middel van het ontdekken van patronen in de data (Boeije, 2002). Deze patronen worden ontdekt door teksten te coderen en deze codes vervolgens met elkaar te vergelijken. Hoewel het opstellen van een nieuwe theorie geen doel van dit onderzoek is, kan deze methode toch helpen om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag.

Na het afnemen van de interviews zijn de opnames verbatim getranscribeerd. Vervolgens werden de transcripten gecodeerd in het programma Atlas.ti. De data zijn op thematische wijze gecodeerd. Tijdens het codeer proces is er zowel inductief als deductief gecodeerd. Eerst is er deductief gecodeerd, de codes die tijdens deze fase zijn gebruikt kwamen uit het codeboek opgesteld in de thesis van Huitema (2022). Hiervoor is gekozen zodat de resultaten beter te vergelijken waren en hierdoor de criteriumvaliditeit gewaarborgd kon worden. Alle codes uit het codeboek waren overgenomen in Atlas.ti en vervolgens waren alle transcripten met deze codes deductief gecodeerd. De deductieve codes waren opgedeeld in drie categorieën, begrip, gevoel en gedragsintentie. Onder deze categorieën waren hoofdcodes en subcodes opgesteld. Een voorbeeld van een hoofdcode bij de categorie begrip was “uitleg transitie” hier viel dan onder andere de subcode “gevoel transkind” onder.

Na de deductieve fase is er inductief gecodeerd. Hierbij zijn ter aanvulling van de bestaande codes, nieuwe codes opgesteld. Bij de hoofdcode “positief gevoel” is bijvoorbeeld de subcode “zelfde gender” toegevoegd. Daarnaast zijn er codes vervangen met nieuwe codes. Zo is bijvoorbeeld de code “omgang transkind positief” vervangen door de codes “spelen plein transkind”, “thuis transkind”, “samenwerken transkind” en “nieuwe naam/voornaamwoord”. Hierdoor kon er beter gekeken worden of er mogelijke verschillen tussen de acties zaten. Ook de hoofdcode “Actie vaag” is vervangen door “Actie misschien”, hier is voor gekozen omdat er in het woord “vaag” een waardeoordeel zit. Ditzelfde geldt voor het vervangen van de hoofdcode “gek gevoel” met de hoofdcode “ander gevoel”. Daarnaast is bij iedere categorie de hoofdcode “overig” toegevoegd, onder deze code viel de subcode “weet ik niet”. Een volledig overzicht van het codeboek is te vinden in Bijlage 4. In het codeboek zijn ook het aantal fragmenten per subcode en voorbeelden van subcodes opgenomen.

Tijdens het coderen zijn de codes weergegeven in een codeboom (Bijlage 3), deze is tijdens het codeerproces aangevuld en aangescherpt. Gedurende het codeerproces is ook een logboek bijgehouden. Hierin is per codeersessie genoteerd welke codes er aangepast waren. Door het bijhouden van een logboek kon de betrouwbaarheid van het onderzoek worden gewaarborgd. In dit onderzoek zijn de eerste twee stappen van CCM gedaan (Boeije, 2002). Er is vergeleken binnen de interviews en tussen de interviews.

### **Databewaking**

Vanwege informatie-veiligheid werd alle verzamelde data opgeslagen in een beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen, waar ze voor tien jaar bewaard blijven. De opnames van de interviews zijn na het transcriberen verwijderd. Verder werden er geen namen of andere persoonlijke gegevens van de kinderen vastgelegd en verzameld. Ook de naam van de basisschool is vanwege informatieveiligheid niet vermeld.

## Resultaten

### Achtergrond

In totaal hebben er zeven kinderen deelgenomen aan dit onderzoek. Twee deelnemers hebben het interview niet geheel afgemaakt, één deelnemer is gestopt op de helft en één deelnemer is gestopt na driekwart van het interview. De data van deze interviews is wel meegenomen in dit onderzoek. De kenmerken van de respondenten zijn weergegeven in Tabel 1.

**Tabel 1**

*Kenmerken respondenten*

Kenmerken		Aantal
Groep	Groep 4	1
	Groep 5	4
	Groep 6	2
Leeftijd	Acht	4
	Negen	1
	Tien	2
Gender	Jongen	2
	Meisje	4
	Anders	1
Bekend met transgenderpersonen	Wel bekend	5
	Niet bekend	2
Voorkeur gender	Geen voorkeur	4
	Voorkeur eigen gender	3

Op de verdeling van de kenmerken van de deelnemers is in de steekproef geen invloed uitgeoefend, het is wel mogelijk dat de verdeling invloed heeft op de resultaten. In Tabel 1 is te zien dat vijf kinderen al bekend waren met transgenderpersonen, zij kenden iemand die zich zo voelde of ze hadden er wel eens van gehoord. Dit kan een invloed hebben op de attitude, omdat zij wellicht al meer begrip hebben over transgenderpersonen dan deelnemers die niet bekend waren met transgenderpersonen.

De resultaten uit de interviews worden per facet van het begrip attitude beschreven. Het eerste facet is *begrip*, hierbij gaat het om wat de leerlingen weten en begrijpen over gender en transgenderpersonen. Een teken van begrip is bijvoorbeeld het gebruiken van de

nieuwe voornaamwoorden bij de verhaaltjes over de transgenderpersonen. Het gaat hier ook om het kunnen benoemen van wat iemand een jongen of meisje maakt. Onbegrip kan blijken door het niet weten van een antwoord op de vraag. Bij het facet *emotie* wordt gekeken naar hoe de leerlingen zich voelen over transgenderpersonen. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen negatieve, positieve en andere gevoelens. Positieve gevoelens zijn bijvoorbeeld het personage aardig vinden of aangeven dat het prima is om te zijn wie je bent. Negatieve gevoelens kunnen slaan op het niet aardig vinden van het personage. Als een kind het verhaaltje raar vond wordt dit gezien als een ander gevoel. Bij het facet *gedragsintentie* gaat het om de omgang van de respondent met de persoon uit het verhaaltje. Er wordt gekeken of de respondent met het kind wil spelen en wat die zou doen als een transgenderkind gepest wordt.

Er is voor gekozen om niet te kwantificeren bij het beschrijven van de resultaten, in plaats daarvan is er gekozen voor een meer kwalitatieve beschrijving. Dit lijkt meer passend bij de omvang van de data.

### **Begrip**

Er zaten wat verschillen in de antwoorden bij het benoemen van de naam en het gender van de transgenderkinderen. Sommige respondenten antwoordden dat het transgenderpersonage de nieuwe naam en het nieuwe gender had. Maar sommige kinderen benoemden ook beide namen en genders. Wel werd hier dan altijd bij benoemd dat er een verandering was geweest en het transgenderpersonage bijvoorbeeld “Eerst Tom maar dan Anna.” heette. De respondenten noemden vaker dat het personage beide genders had dan dat ze noemden dat het personage beide namen had. Ook waren er twee respondenten die bij het eerste verhaaltje nog de oude naam noemden.

Veel respondenten vonden het lastig om te bedenken waaraan je het kon merken dat het transgenderpersonage zich anders voelde. Ze moesten vaak wel even nadenken en een paar leerlingen wisten op deze vragen ook geen antwoord te geven. De leerlingen die wel een antwoord hadden noemden allemaal dat je dit kon merken door het gevoel van het personage. Dit duidt dan zowel op de emotie van het transgenderpersonage, zo werd er genoemd “dat hij een beetje sip was”. Maar het duidt ook op het niet voelen zoals het oude gender, het kind “voelde zich niet als een jongen.”. Verder werd nog het speelgedrag, het veranderen in uiterlijk en het veranderen van de voornaamwoorden door de respondenten genoemd als punten waaraan andere kinderen in de klas zouden kunnen merken dat het transgenderpersonage zich anders voelt.

Bijna alle respondenten noemden het uiterlijk als iets waaraan je kon herkennen dat iemand een jongen of meisje was. Soms was dit antwoord algemeen en werd er bijvoorbeeld gezegd dat het kind uit het verhaaltje “lijkt op een jongen”. Daarnaast werd ook het haar, de kleding en het hebben van oorbellen genoemd. Eén respondent merkte op dat Donna “twee knotjes” heeft en dat “meisjes [vaak meer chique kleding aanhebben]”. Ook werd door sommige deelnemers het hebben van een jongens- of meisjeslichaam genoemd als iets waaraan herkend kan worden of iemand een jongen of meisje is. Naast uiterlijke kenmerken werden ook innerlijke kenmerken genoemd. Deze kenmerken zijn het verschil in karakter en interesses tussen jongens en meisjes. Zo zei één respondent dat Donna zich hetzelfde voelt als andere meisjes “Omdat ze tekent en dat vindt ze leuk en dat vinden jongens vaak niet leuk. Die zijn beter in voetbal.” Ook het gevoel werd vaak genoemd als een kenmerk. Iemand voelt zich volgens de respondenten als een jongen of meisje. Milan wist dat hij een jongen was omdat hij “zichzelf als een jongen voelde.” Maar gevoel gaat ook over hoe de personages zich voelden over hun gender. Er werd bijvoorbeeld door een respondent gezegd dat “de tekst zei dat hij heel vrolijk was”. Verder werden nog de naam en voornaamwoorden die de personages hebben genoemd als kenmerk.

### **Gevoel**

De respondenten waren veelal positief over de transgenderkinderen in de verhaaltjes. Alle respondenten gaven aan dat de transgenderkinderen hun wel aardig leken. Wel vonden een paar respondenten het lastig om na te denken over wat ze van de verhaaltjes vonden of wisten ze niet zo goed wat ze ervan vonden dat het transgenderpersonage een ander gender wilde. Een paar respondenten wisten hier ook geen antwoord op te geven. De meeste andere respondenten hadden een positief gevoel bij deze vraag. Meestal was het antwoord dat ze het “wel prima” of “goed” vonden. Eén respondent zei: “Dat vind ik wel goed eigenlijk van hem dat hij dat eerlijk zegt en dan niet steeds verdrietig blijft”. Een paar leerlingen toonden ook veel medeleven voor de transgenderpersonages. Ze vonden het “zielig” en “oneerlijk” voor het transgenderkind dat deze was geboren in het verkeerde lichaam. Er waren geen respondenten met negatieve gevoelens, wel zeiden een paar respondenten dat ze het raar vonden. Eén respondent vond het raar “dat hij eigenlijk een jongen was maar toen veranderde hij een soort van in een meisje.”.

Bij de vraag hoe de respondenten het zouden vinden dat hun vriendje of vriendinnetje dezelfde gevoelens zou hebben als het transgenderpersonage, waren slechts positieve antwoorden. Ze vonden het vaak wel goed en wilden dan nog steeds samen spelen. Enkele

kinderen toonden ook hier medeleven door hun vriendje of vriendinnetje dan te willen helpen. Zo vertelde één respondent: “dan zou ik hem niet meer [NAAM] noemen, maar als die een zij wil genoemd worden, dan zeg ik het wel tegen iedereen. En dan kan hij, ja, dan kan hij zij worden genoemd, want dan is hij wel vrolijker.”

### **Gedragsintentie**

De meeste respondenten antwoordden positief bij de vragen of ze met de transgenderkinderen uit de verhaaltjes wilden spelen. Meestal was het antwoord “ja” en veel minder vaak was het antwoord misschien of nee. Er was nauwelijks een verschil in de gedragsintentie bij de cisgenderpersonages en de transgenderpersonages. Vaak gaven de respondenten een overeenstemming in interesses als reden om al dan niet te willen spelen. Zo gaf één van de respondenten bijvoorbeeld aan wel met Anna samen te willen spelen “omdat hij vaak buiten speelt en met mensen gaat spelen.”. Bij één respondent speelde medeleven ook een rol bij de positieve gedragsintentie, zo zei hij bijvoorbeeld “eigenlijk is het dan zielig voor het kind als niemand met hem wil samenwerken.”. Naast interesses waren er ook nog andere niet persoonlijke redenen om niet te willen spelen met het personage. Eén respondent zei dat hij al voldoende vrienden had, een andere respondent speelde liever alleen en nog een andere respondent speelde liever met haar broertje.

Tijdens de interviews is ook aan de kinderen gevraagd of ze liever met een jongen of een meisje speelden. Vier van de respondenten gaf aan dat dit hen niet uitmaakte. De andere respondenten gaven aan dat zij liever speelden met een kind van hetzelfde gender. Bij de vragen over spelen met de personages waren er twee respondenten die expliciet een voorkeur aangaven voor hun eigen gender. Zij noemden dan het gender van het personage als reden om er wel mee te willen spelen.

Ook gaven alle deelnemers aan de transgenderkinderen wel bij de nieuwe naam een voornaamwoorden te noemen. Eén respondent gaf hierbij aan dat hij misschien wel nog per ongeluk fouten zou maken, maar dat hij het wel wilde proberen. Als het transgenderkind zou worden gepest zouden bijna alle leerlingen actie ondernemen. Dit kan zijn in de vorm van troosten, opkomen voor het kind en hulp zoeken bij de leerkracht of ouders. Zo zei één respondent: “Dan zou ik haar troosten of zeggen dat ik dat niet echt leuk vind dat zij hem haar pesten.”. Eén deelnemer zou niet iets doen als het transgenderkind gepest werd, maar wist hier geen reden voor te noemen.

### Conclusie

In dit onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de volgende vraag: *Wat is de houding van basisschoolleerlingen tussen acht en tien jaar ten opzichte van transgenderpersonen?* Hiervoor is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd aan de hand van interviews met basisschoolleerlingen. De resultaten worden per deelvraag besproken. Vervolgens zal er een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag.

Op basis van de onderzoeksresultaten lijkt er een goed begrip te zijn onder leerlingen van verschillen tussen jongens en meisjes. Hierbij worden zowel innerlijke als uiterlijke kenmerken genoemd. De respondenten hebben over het algemeen ook een goed begrip van de transitie en wat dit inhoudt. Hoewel beide namen of genders nog wel regelmatig worden genoemd, is het bij de meeste deelnemers wel duidelijk dat er een verandering plaats heeft gevonden. Waar de respondenten nog wel redelijke moeite mee lijken te hebben is het inleven in de beleving van het transgenderpersonage. Ze vonden het vaak lastig om te benoemen waaraan het transgenderpersonage kon merken dat deze zich anders voelde, sommige respondenten wisten hier helemaal geen antwoord op te geven. Over het algemeen hebben de respondenten dus een goed begrip rondom gender en transgenderpersonen, maar vinden ze het nog lastig om te begrijpen hoe het voelt om transgender te zijn.

Het gevoel van de deelnemers tegenover transgenderpersonen kan worden gezien als vrij positief. Zo waren alle deelnemers steunend en positief over het idee als een vriend of vriendin transgender zou zijn. Een paar respondenten vonden het echter wel lastig om te verwoorden hoe ze zich voelden over de transgenderpersonages en hun transitie en wisten soms geen antwoord te geven. Desondanks hadden de respondenten die dit wel wisten veelal een positief antwoord. Er waren geen respondenten met negatieve gevoelens, maar wel enkele respondenten die de transitie raar vonden.

De meeste respondenten hadden positieve gedragsintenties ten aanzien van de transgenderpersonages. Uit de resultaten was niet op te maken dat deelnemers niet met een personage wilden spelen omdat deze transgender was. Redenen om met iemand te spelen waren vaak het hebben van dezelfde interesses of andere niet persoonlijke redenen. Wel hadden enkele deelnemers een voorkeur voor hun eigen gender bij het spelen met anderen. Verder zouden ook bijna alle respondenten hulp bieden als het transgenderpersonage gepest werd. Hierbij is het wel van belang om te bedenken dat dit gaat om een intentie en niet om een daadwerkelijke actie.

Uit de reeds beschreven resultaten kan worden opgemaakt dat er een redelijk positieve houding ten opzichte van transgenderpersonen is bij de deelnemers. Gezien de antwoorden

overwegend positief waren. Ondanks de positieve attitude waren er wel een paar vragen die veel respondenten lastig vonden. Hoewel er wel degelijk een zekere mate van begrip is, bleek het lastig om te benoemen waaraan het transgenderpersonage kon voelen dat die zich anders voelt. Ook vonden de deelnemers het lastig om te benoemen hoe ze zich voelden over de transitie van de transgenderpersonages uit de vignetten.



## Discussie

### Interpretatie van de Resultaten

In vergelijking met de resultaten van de leerlingen van de middenbouw uit de these van Huitema (2022) blijkt de attitude van de leerlingen uit dit onderzoek positiever. Waar er bij Huitema (2022) ook sprake was van negatieve gevoelens onder de middenbouwleerlingen over de transgenderpersonages en hun transitie, kwam dit bij de deelnemers uit dit onderzoek niet aan bod. Daarnaast waren de gedragsintenties van de deelnemers uit dit onderzoek ook positiever. Ook is het opvallend dat bij het benoemen van de ervaringen van de transgenderpersonages, het gevoel van een transgenderpersonage in dit onderzoek wel aan bod kwam tijdens de interviews, terwijl dit bij de middenbouwleerlingen van Huitema (2022) niet zo was. Echter is het wel belangrijk op te merken dat resultaten niet één op één te vergelijken vallen. In dit huidige onderzoek zijn leerlingen uit groep vier, vijf en zes geïnterviewd, terwijl bij Huitema (2022) de middenbouw bestaat uit groep drie, vier en vijf. Hier zit dus een leeftijdsverschil in, de deelnemers uit dit onderzoek zitten net op de grens met de middenbouw en de bovenbouw. Het zou kunnen dat het feit dat de kinderen in het onderzoek iets ouder waren maakt dat de resultaten niet geheel overeenkomen. Als de resultaten van dit onderzoek namelijk worden vergeleken met die van de bovenbouwleerlingen van Huitema (2022), is er veel meer gelijkheid. Vooral op de gebieden van gevoel en gedragsintentie zitten de deelnemers uit het huidige onderzoek en het onderzoek van Huitema (2022) op één lijn.

Uit voorgaand onderzoek over de attitude van kinderen ten opzichte van transgenderkinderen door Gülgöz et al. (2018) komt naar voren dat kinderen tussen de vijf en tien jaar een voorkeur hebben voor hun eigen geslacht, als zij moesten kiezen met wie ze wilden spelen. Hierbij werd geen onderscheid gemaakt tussen cisgender en transgenderpersonages door de deelnemers. Hoewel enkele kinderen in dit huidige onderzoek wel een expliciete voorkeur toonden voor personages van hun eigen gender, was dit lang niet bij alle deelnemers zo. De meeste kinderen hadden niet een duidelijke voorkeur voor één van de personages. Bij de kinderen waar wel een voorkeur was, werd net als in het onderzoek van Gülgöz et al. (2018) geen onderscheid gemaakt tussen cisgender- en transgenderpersonages. Voor het afnemen van de inhoudelijke vragen is nog wel aan alle deelnemers gevraagd of zij liever met een jongen of meisje speelden. Iets minder dan de helft van de deelnemers gaf aan liever met iemand van hun eigen gender te spelen. Recent onderzoek toont aan dat kinderen in deze leeftijdsgroep voorkeur de geven aan spelen met iemand van hetzelfde gender, maar dat hier ook enige variabiliteit is (Albiero et al., 2021; De Castro Menezes & Brito, 2013; Martin

& Fabes, 2020). Sommige kinderen speelden ook met kinderen van beide genders (Albiero et al., 2021; Martin & Fabes, 2020). Hoewel in dit huidige onderzoek dus iets meer leerlingen geen voorkeur toonden, komt dit wel aardig overeen met het recente onderzoek.

Een opvallend resultaat in dit onderzoek is, dat het feit dat iemand transgender is geen reden voor de deelnemers lijkt om al dan niet met het personage te spelen. De deelnemers in dit onderzoek letten bij het willen spelen met een personage met name op het hebben van dezelfde interesses. Dit komt overeen met onderzoek van Rubin et al. (2014) waaruit blijkt dat kinderen bij het kiezen van vrienden onder andere letten op het hebben van dezelfde interesses.

### **Beperkingen van het Onderzoek**

Het is met dit onderzoek lastig om iets te zeggen over de attitude van de gehele populatie basisschoolleerlingen tussen acht en tien jaar oud. Er zijn namelijk enige beperkingen bij de steekproef waardoor generaliseren lastig is. Ten eerste is de steekproef niet groot genoeg. Er waren slechts zeven deelnemers en deze kwamen op één na, allemaal van dezelfde school. Om een representatiever beeld te krijgen van de attitude, zouden er op meerdere scholen meer leerlingen moeten worden geïnterviewd (Flick, 2018). Daarnaast zijn de deelnemers geselecteerd op basis van de toestemming van hun ouders. Dit kan er tot leiden dat er een bepaalde bias in de steekproef zit, waardoor een vertekend beeld van de attitude ontstaat. Het zou namelijk mogelijk kunnen zijn dat de kinderen die geen toestemming hebben gekregen een andere attitude zouden hebben. Verder is de verdeling over de leeftijd niet gelijk, meer dan de helft van de participanten was acht jaar. Ook zaten er een broer en zus in de steekproef, dit kan ook zorgen voor een vertekend beeld omdat dit de onafhankelijkheid van de resultaten aantast. Zij delen immers een gemeenschappelijke achtergrond wat kan leiden tot vergelijkbare attitudes.

Hoewel de resultaten van dit onderzoek erg positief blijken, is het wel belangrijk om rekening te houden met de mate van sociaal wenselijke antwoorden. Het geven van sociaal wenselijke antwoorden komt namelijk al bij vrij jonge kinderen voor (Ford, 1970; Miller et al., 2015). Er bestaat een aannemelijke kans dat er in dit onderzoek sociaal wenselijke antwoorden gegeven zijn. Zeker bij de vragen over de gedragsintenties en de vragen over het gevoel van de deelnemers over de transitie van de transgenderpersonages is er veel potentie voor sociaal wenselijke antwoorden. Mensen hebben bij dit soort vragen namelijk de neiging om antwoorden te geven die zij zien als sociaal acceptabel (Krumpal, 2013). Deze sociaal wenselijke antwoorden hebben invloed op de resultaten van het onderzoek. Het kan best zo

zijn dat de werkelijke attitude dus minder positief is dan dat blijkt uit de resultaten van dit onderzoek.

Er moet kritisch gekeken worden naar de analyse van de data. De data-analyse is namelijk enkel door mij uitgevoerd. Hierdoor kan er sprake zijn van een onderzoekersbias bij de resultaten (Flick, 2018). Doordat er niet door nog een onderzoeker is gecodeerd kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Dit betekent echter niet dat de analyse persé onbetrouwbaar is, er is namelijk al eerder met het codeboek gewerkt in de thesis van Huitema (2022). Daarnaast is er wel in meerdere sessies gecodeerd en een logboek bijgehouden, ook dit draagt bij aan de waarborging van de betrouwbaarheid.

### **Aanbevelingen voor de Praktijk en Vervolgonderzoek**

Met dit onderzoek is getracht om meer kennis te vergaren over de attitude van basisschoolleerlingen ten opzichte van transgenderpersonen. Hoewel er waardevolle resultaten uit dit onderzoek zijn gekomen, is er meer onderzoek nodig om een daadwerkelijke uitspraak te kunnen doen. Ten eerste zou hetzelfde onderzoek kunnen worden gerepliceerd, echter dan met een grotere steekproef. Door op meerdere scholen in Nederland meerdere leerlingen per groep te interviewen kan er met meer kracht een uitspraak worden gedaan. Daarnaast zou het baten om bij een grootschaliger onderzoek ook gebruik te maken van meerdere onderzoeksmethodes, bijvoorbeeld interviews en vragenlijsten. Het is voor de kwaliteit en betrouwbaarheid van het onderzoek namelijk goed wanneer er gebruik gemaakt wordt van triangulatie (Flick, 2018).

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de vignetten uit het onderzoek van Huitema (2022). Deze zijn gebaseerd op de vignetten uit het onderzoek van Gülgöz et al. (2018). In de vignetten is gebruik gemaakt van fictieve personages. Hierdoor is in dit onderzoek ook veel de attitude ten opzichte van transgenderpersonages gemeten in plaats van transgenderpersonen in het werkelijke leven. Echter is er in het onderzoek ook gevraagd naar hypothetische situaties met personen uit de omgeving van de deelnemer. Bij deze vragen waren de antwoorden niet meer of minder positief dan bij de vragen over de fictieve personages. Het is dus de vraag of er daadwerkelijk een verschil zit in de attitude tegenover fictieve transgenderpersonages en werkelijke transgenderpersonen. Hier zou verder onderzoek naar gedaan moeten worden.

Daarnaast kan het van waarde zijn om in vervolgonderzoek ook onderzoek te doen naar de attitude van basisschoolleerlingen ten opzichte van genderdiverse personen. In eerste instantie was het de bedoeling dat dit in het huidige onderzoek werd meegenomen, maar hier

bleek het onderzoeksinstrument niet geschikt voor. De vragen zouden dan minder binair gesteld moeten worden, wat erg lastig bleek te zijn. Daarnaast waren er twijfels over of het op die manier niet te lastig zou worden voor de doelgroep. Desalniettemin is het wel waardevol om onderzoek te doen naar dit onderwerp. Echter zou dit dan in een andere vorm moeten dan met het huidige instrument. Er zou bijvoorbeeld gebruik gemaakt kunnen worden van een boek over genderdiverse personen, waarbij vervolgens een interviewleidraad wordt gemaakt op basis van de drie componenten van attitude, begrip: gevoel en gedragsintentie (Bohner & Wanke, 2014; Hodges & Logan, 2012).

Uit de resultaten is op te maken dat er nog enige onbekendheid is over de beleving van transgenderpersonen. Scholen zouden in hun lesplannen aandacht kunnen besteden aan de ervaringen van transgenderpersonen, door bijvoorbeeld een boek met de klas te lezen over een transgenderpersoon. Kinderen via een fictief boek kennis laten maken met transgenderpersonen kan zorgen voor meer begrip en empathie (Crisp et al., 2009; Keen, 2006; Koopman, 2016; Liebkind et al., 2019). Zo kan er voor worden gezorgd dat de deelnemers meer bekendheid hebben met de beleving van transgenderpersonen.

### Referenties

- Albiero, P., Toso, S., Molinar, R., & Menegatto, M. (2021). Sex differences in playmate preferences in childhood: A replication study of the classic Maccoby and Jacklin (1974) investigation. *Sex Roles, 84*(5–6), 330–342.
- American Psychological Association. (2014, December 1). *Answers to your questions about transgender people, gender identity, and gender expression*.  
<https://www.apa.org/topics/lgbtq/transgender-people-gender-identity-gender-expression>
- American Psychological Association. (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist, 70*(9), 832–864.  
<https://doi.org/10.1037/a0039906>
- Baams, L., Dubas, J., & Van Aken, M. (2017). Comprehensive sexuality education as a longitudinal predictor of lgbtq name-calling and perceived willingness to intervene in school. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication, 46*(5), 931–942.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88*(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bockting, W. O., Miner, M. H., Swinburne Romine, R. E., Hamilton, A., & Coleman, E. (2013). Stigma, Mental Health, and Resilience in an Online Sample of the US Transgender Population. *American Journal of Public Health, 103*(5), 943–951.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301241>
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. In *Quality & Quantity* (Vol. 36).
- Bohner, G., & Wanke, M. (2014). *Attitudes and Attitude Change* (1st ed.). Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9781315784786>
- Brinkman, B. G., Rabenstein, K. L., Rosén, L. A., & Zimmerman, T. S. (2014). Children’s Gender Identity Development: The Dynamic Negotiation Process Between Conformity and Authenticity. *Youth and Society, 46*(6), 835–852.  
<https://doi.org/10.1177/0044118X12455025>
- Bucher, H. C., Guyatt, G. H., Griffith, L. E., & Walter, S. D. (1997). The results of direct and indirect treatment comparisons in meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Clinical Epidemiology, 50*(6), 683–691. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(97\)00049-8](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(97)00049-8)
- Burke, S. M. (2014). Hersenonderzoek bij kinderen en adolescenten met genderdysforie – eerste bevindingen. *Neuropraxis, 18*(6). <https://doi.org/10.1007/s12474-014-0065-9>
- Cense, M., de Haas, S., & Doorduyn, T. (2017). Sexual victimisation of transgender people in the Netherlands: Prevalence, risk factors and health consequences. *Journal of Gender-Based Violence, 1*(2), 235–252. <https://doi.org/10.1332/239868017X15009036473945>
- Chew, D., Tollit, M. A., Poulakis, Z., Zwickl, S., Cheung, A. S., & Pang, K. C. (2020). Youths with a non-binary gender identity: a review of their sociodemographic and

- clinical profile. In *The Lancet Child and Adolescent Health* (Vol. 4, Issue 4, pp. 322–330). Elsevier B.V. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30403-1)
- Crisp, R. J., Stathi, S., Turner, R. N., & Husnu, S. (2009). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00155.x>
- Dahlhaus, E. W. M. (2008). Op het lijf geschreven: seksualiteit, sekse en gender. *Bijblijven*, 24(7), 29–34. <https://doi.org/10.1007/BF03076370>
- Dar-Nimrod, L., & Heine, S. J. (2011). Genetic essentialism: On the deceptive determinism of DNA. *Psychological Bulletin*, 137, 800–818.
- De Castro Menezes, A. B., & Brito, R. C. S. (2013). Gender differences in children's peer and play preferences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 193–201. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100021>
- de Graaf, H., Neeleman, A., & de Haas, S. (2009). 6 De seksuele levensloop. In *Seksuologie*. [https://doi.org/10.1007/978-90-313-6806-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-90-313-6806-8_6)
- de Vries, A. L. C., & Cohen-Kettenis, P. T. (2012). Clinical Management of Gender Dysphoria in Children and Adolescents: The Dutch Approach. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/00918369.2012.653300>
- Deleu, A., & Wante, D. (2008). *Puzzelen aan een uitdagende leeromgeving. Basisdidactiek voor de leraar lager onderwijs*. Plantyn.
- Delphy, C. (1992). Rethinking sex and gender. *Women's Studies International Journal*, 16(1), 1–9.
- Dessens, A., & Cohen-Kettenis, P. (2004). Problemen op het gebied van de genderidentiteit en genderrol. *Kind & Adolescent Praktijk*, 3(3), 65–72. <https://doi.org/10.1007/BF03059513>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes* (1st ed.). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fast, A. A., & Olson, K. R. (2018). Gender Development in Transgender Preschool Children. *Child Development*, 89(2), 620–637. <https://doi.org/10.1111/cdev.12758>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Ford, L. H. (1970). A social desirability questionnaire for young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(2), 195–204. <https://doi.org/10.1037/h0030042>
- Gelman, S., & Taylor, M. G. (2000). Gender essentialism in cognitive development. In P. H. Miller & E. K. Scholnick (Eds.), *Toward a feminist developmental psychology* (pp. 169–190). Taylor & Frances.
- Gevers, C. (2010). De adolescentie is een unieke levensfase: *Kind & Adolescent Praktijk*, 9(4). <https://doi.org/10.1007/s12454-010-0049-8>

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, *18*(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gülgöz, S., Alonso, D. J., Olson, K. R., & Gelman, S. A. (2021). Transgender and cisgender children's essentialist beliefs about sex and gender identity. *Developmental Science*, *24*(6). <https://doi.org/10.1111/desc.13115>
- Gülgöz, S., Gomez, E. M., DeMeules, M. R., & Olson, K. R. (2018). Children's evaluation and categorisation of transgender children. *Journal of Cognition and Development*, *19*, 325–344.
- Haines, E. L., Deaux, K., & Lofaro, N. (2016). The Times They Are a-Changing ... or Are They Not? A Comparison of Gender Stereotypes, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*, *40*(3), 353–363. <https://doi.org/10.1177/0361684316634081>
- Heck, N. C., Poteat, V. P., & Goodenow, C. S. (2016). Advances in research with LGBTQ youth in schools. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *3*(4), 381–385. <https://doi.org/10.1037/sgd0000206>
- Hodges, M. I., & Logan, C. D. (2012). *Psychology of Attitudes*. Nova Science Publishers, Inc.
- Hub, A. (2017). *Transgender personen in Nederland*. [www.scp.nl](http://www.scp.nl)
- Huijnk, W. (2022). *Opvattingen over seksuele en genderdiversiteit in Nederland en Europa 2022*.
- Huitema, H. (2022). *De attitude van Nederlandse basisschoolleerlingen tegenover transgenderisme*.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, *14*(3), 207–236.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. (pp. 82–173). Stanford University Press.
- Koopman, E. M. (2016). *Reading Suffering. An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. In *Quality and Quantity* (Vol. 47, Issue 4). <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Kuyper, L. (2015). *Jongeren en seksuele oriëntatie: Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*.
- Leman, P., Bremner, A., Parke, R. D., & Gauvain, M. (2019). Social Identities: Gender, Gender roles and Ethnicity. In *Developmental Psychology* (2nd ed., pp. 391–416). McGraw-Hill Education.

- Liebkind, K., Mäkinen, V., Jasinskaja-Lahti, I., Renvik, T. A., & Solheim, E. F. (2019). Improving outgroup attitudes in schools: First steps toward a teacher-led vicarious contact intervention. *Scandinavian Journal of Psychology*, *60*(1), 77–86. <https://doi.org/10.1111/sjop.12505>
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2020). The development of gender stereotypes and gender-typed preferences. *Child Development*, *91*(6), 1888–1904.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2004). Children's search for gender cues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*, 67–70.
- Miller, P. H., Baxter, S. D., Royer, J. A., Hitchcock, D. B., Smith, A. F., Collins, K. L., Guinn, C. H., Smith, A. L., Puryear, M. P., Vaadi, K. K., & Finney, C. J. (2015). Children's social desirability: Effects of test assessment mode. *Personality and Individual Differences*, *83*, 85–90. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2015.03.039>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 1 juli). *Wettelijke opdracht burgerschap*. Burgerschap | Inspectie van het onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht>
- Motmans, J. (2008). Gender in de blender: een impressie. *Uitgelezen*, *14*(4), 9–11.
- Olufemi, T. D. (2012). Theories of Attitudes. In C. D. Logan & M. I. Hodges (Eds.), *Psychology of attitudes* (pp. 61–78). Nova Science Publishers, Inc.
- Perloff, R. M. (2010). *The dynamics of persuasion: Communication and attitudes in the 21st century* (4th ed.). Routledge.
- Perry, D. G., Pauletti, R. E., & Cooper, P. J. (2019). Gender identity in childhood: A review of the literature. *International Journal of Behavioral Development*, *43*(4), 289–304.
- Read, J., Sargeant, C., & Wright, S. (2020). What beliefs influence children and young people's attitudes towards the transgender population? In *Educational & Child Psychology* (Vol. 37, Issue 1).
- Richards, C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O., & T'Sjoen, G. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, *28*(1), 95–102. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1106446>
- Ristori, J., & Steensma, T. D. (2016). Gender dysphoria in childhood. In *International Review of Psychiatry* (Vol. 28, Issue 1). <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1115754>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, *10*(2).
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2014). Peer interactions, relationships, and groups. In Eisenberg N. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 571–645). Wiley.
- Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I., & Ioverno, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *8*(2), 160–166. <https://doi.org/10.1177/23727322211031938>
- Scholte, R., Nelen, W., de Wit, W., & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen*.



- Steensma, T. D., Kreukels, B. P. C., de Vries, A. L. C., & Cohen-Kettenis, P. T. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and Behavior*, *64*(2), 288–297. <https://doi.org/10.1016/J.YHBEH.2013.02.020>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2020). *Oriëntatie op jezelf en de wereld - Mens en samenleving - kerndoel 38 - Toelichting en verantwoording*. <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/orientatie-jezelf-wereld/kerndoel-38/?mode=toelichting-en-verantwoording>
- Stotzer, R. L. (2009). Violence against transgender people: A review of United States data. *Aggression and Violent Behavior*, *14*, 170–179.
- Taylor, M. G. (1996). The Development of Children's Beliefs about Social and Biological Aspects of Gender Differences. *Child Development*, *67*(4), 1555. <https://doi.org/10.2307/1131718>
- Taylor, M. G., Rhodes, M., & Gelman, S. A. (2009). Boys Will Be Boys; Cows Will Be Cows: Children's Essentialist Reasoning About Gender Categories and Animal Species. *Child Development*, *80*(2), 461–481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01272.x>
- Testa, R. J., Habarth, J., Peta, J., Balsam, K., & Bockting, W. (2015). Development of the Gender Minority Stress and Resilience Measure. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *2*(1), 65–77. <https://doi.org/10.1037/sgd0000081>
- van Beusekom, G., & Kuyper, L. (2018). *LHBT-monitor 2018*.
- Veenma, K. S., Batenburg, R. S., & Breedveld, E. J. (2004). *De vignetmethode. Een praktische handleiding bij beleidsonderzoek*.
- Vergauwen, G., & Deserrano, G. (2005). *Attitudes evalueren. Een zeiltocht*. Garant.
- Vilkin, E., Einhorn, L., Satyanarayana, S., Eisu, A., Kimport, K., & Flentje, A. (2020). Elementary students' gender beliefs and attitudes following a 12-week arts curriculum focused on gender. . . *Journal of LGBT Youth*, *17*(1), 70–88.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2012). *Biosocial Construction of Sex Differences and Similarities in Behavior* (pp. 55–123). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00002-7>

## Bijlagen

### Bijlage 1: Interviewleidraad

#### Demografische vragen

1. In welke groep zit je?
2. Hoe oud ben je?
3. Sommige mensen voelen zich als jongen, anderen voelen zich als meisje en anderen voelen zich misschien nog wel anders. Hoe voel jij je?
4. Als je moest kiezen zou je dan liever spelen met een jongen of met een meisje? Of maakt het je niet uit?

#### Vignetten

##### 1.

Op een dag werd er een baby geboren. De naam van de baby was Tom, want hij had een jongenslichaam. De papa en mama waren heel blij met hun kindje. Toen Tom wat ouder werd, speelde Tom vaak buiten en hij hield erg van puzzelen. Toch merkten papa en mama dat Tom vaak verdrietig was. De moeder van Tom vroeg aan hem: "Wat is er Tom, waarom ben je niet blij, net zoals andere jongens?" Tom zei: "Mama, ik ben geen jongen. Ik wil niet dat mensen mij "hij" noemen en ik wil ook geen Tom heten, want ik ben een meisje." De papa en mama van Tom vonden het vervelend dat hij zo verdrietig was. Tom wist dat hij een meisje was, maar hij had een jongensnaam en iedereen noemde hem "hij" en niet "zij". Dus vroeg Tom aan zijn papa en mama of hij zijn naam mocht veranderen naar Anna, omdat Anna een meisjesnaam is. Toms papa en mama zeiden: "Natuurlijk, we zullen je vanaf nu Anna noemen". Anna was veel blijer nu ze Anna genoemd werd. Ze was blij dat ze niet meer Tom genoemd hoefde te worden. Ze was heel gelukkig.

#### Begrip

1. Hoe heet het kind uit het verhaaltje nu?
2. Is het kind uit het verhaaltje een jongetje of een meisje?
3. Heb je wel eens iemand gezien of ontmoet die zich ook zo voelde als Anna?
4. Waaraan merkte Anna dat ze zich anders voelde dan andere jongens denk je?
5. Waaraan zouden de kinderen in haar klas dat kunnen merken?

#### Emotie

6. Heb jij je zelf wel eens zo gevoeld?
7. Wat voor gevoelens krijg je van dit verhaal?
8. Hoe voelt het voor jou dat Tom geen jongen wil zijn, maar een meisje?
9. Heb jij een vriendje in de klas? Wat zou je ervan vinden als hij/zij zich een meisje/jongetje zou voelen?
10. Lijkt het kind uit het verhaaltje je aardig? Waarom wel/niet?

#### Gedragsintentie

11. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen spelen op het plein? Waarom wel/niet?
12. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen samenwerken? Waarom wel/niet?
13. Zou je het kind uit het verhaaltje bij je thuis uitnodigen? Waarom wel/niet?
14. Zou je jouw vriendje in de klas ook bij de nieuwe naam en voornaamwoorden noemen als hij/zij daarom zou vragen?
15. Wat zou je doen als Anna een klasgenootje van jou was, en andere kinderen zouden haar pesten omdat ze eerst als jongen naar school ging?

##### 2.

Op een dag werd er een baby geboren. De naam van de baby was Milan, want hij had een jongenslichaam. De papa en mama van waren heel blij met hun kindje. Toen Milan wat ouder werd, ging hij graag buiten fietsen of binnen een spelletje doen. De ouders van Milan waren blij, want Milan was een vrolijk kind. Milan wist dat hij een jongen was, en hij had ook een jongensnaam. Iedereen noemde hem "hij" en niet "zij". Milan was heel gelukkig.

### **Begrip**

1. Hoe heet het kind uit het verhaaltje nu?
2. Is het kind uit het verhaaltje een jongetje of een meisje?
3. Waaraan merkt Milan dat hij zich hetzelfde voelt als andere jongens denk je?
4. Waaraan zouden de kinderen in zijn klas dat kunnen merken?

### **Emotie**

5. Wat voor gevoel krijg je van dit verhaal?
6. Hoe voelt het voor jou dat Milan een jongetje is?
7. Lijkt het kind uit het verhaaltje je aardig? Waarom wel/niet?

### **Gedragsintentie**

8. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen spelen op het plein? Waarom wel/niet?
9. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen samenwerken? Waarom wel/niet?
10. Zou je het kind uit het verhaaltje bij je thuis uitnodigen? Waarom wel/niet?

## **3.**

Op een dag werd er een baby geboren. De naam van de baby was Donna, want ze had een meisjeslichaam. De papa en mama van waren heel blij met hun kindje. Toen Donna wat ouder werd, ging ze graag buiten verstopperijtje spelen met de kinderen uit de buurt of binnen tekenen. De ouders van Donna waren blij, want Donna was een vrolijk kind. Donna wist dat ze een meisje was, en ze had ook een meisjesnaam. Iedereen noemde haar "zij" en niet "hij". Donna was heel gelukkig.

### **Begrip**

1. Hoe heet het kind uit het verhaaltje nu?
2. Is het kind uit het verhaaltje een jongetje of een meisje?
3. Waaraan merkt Donna dat zij zich hetzelfde voelt als andere meisjes denk je?
4. Waaraan zouden de kinderen in haar klas dat kunnen merken?

### **Emotie**

5. Wat voor gevoel krijg je van dit verhaal?
6. Lijkt het kind uit het verhaaltje je aardig? Waarom wel/niet?
7. Hoe voelt het voor jou dat Donna een meisje is?

### **Gedragsintentie**

8. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen spelen op het plein? Waarom wel/niet?
9. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen samenwerken? Waarom wel/niet?
10. Zou je het kind uit het verhaaltje bij je thuis uitnodigen? Waarom wel/niet?

## **4.**

Op een dag werd er een baby geboren. De naam van de baby was Lola, want ze had een meisjeslichaam. De papa en mama waren heel blij met hun kindje. Toen Lola wat ouder werd, ging ze vaak knutselen of filmpjes kijken op de televisie. Toch merkten papa en mama dat Lola vaak verdrietig was. De moeder van Lola vroeg aan haar: "Wat is er Lola, waarom ben je niet blij, net zoals andere meisjes?" Lola zei: "Mama, ik ben geen meisje. Ik wil niet dat mensen mij "zij" noemen en ik wil ook geen Lola heten, want ik ben een jongen." De papa en mama van Lola vonden het vervelend dat ze zo verdrietig was. Lola wist dat ze een jongen

was, maar ze had een meisjesnaam en iedereen noemde haar “zij” en niet “hij”. Dus vroeg Lola aan haar papa en mama of ze haar naam mocht veranderen naar Bas, omdat Bas een jongensnaam is. Lola's papa en mama zeiden: “Natuurlijk, we zullen je vanaf nu Bas noemen”. Bas was veel blijer nu hij Bas genoemd werd. Hij was blij dat hij niet meer Lola genoemd hoefde te worden. Hij was heel gelukkig.

### **Begrip**

1. Hoe heet het kind uit het verhaaltje nu?
2. Is het kind uit het verhaaltje een jongetje of een meisje?
3. Heb je wel eens iemand gezien of ontmoet die zich ook zo voelde als Bas?
4. Waaraan merkte Bas dat hij zich anders voelde dan andere meisjes denk je?
5. Waaraan zouden kinderen in zijn klas dat kunnen merken?

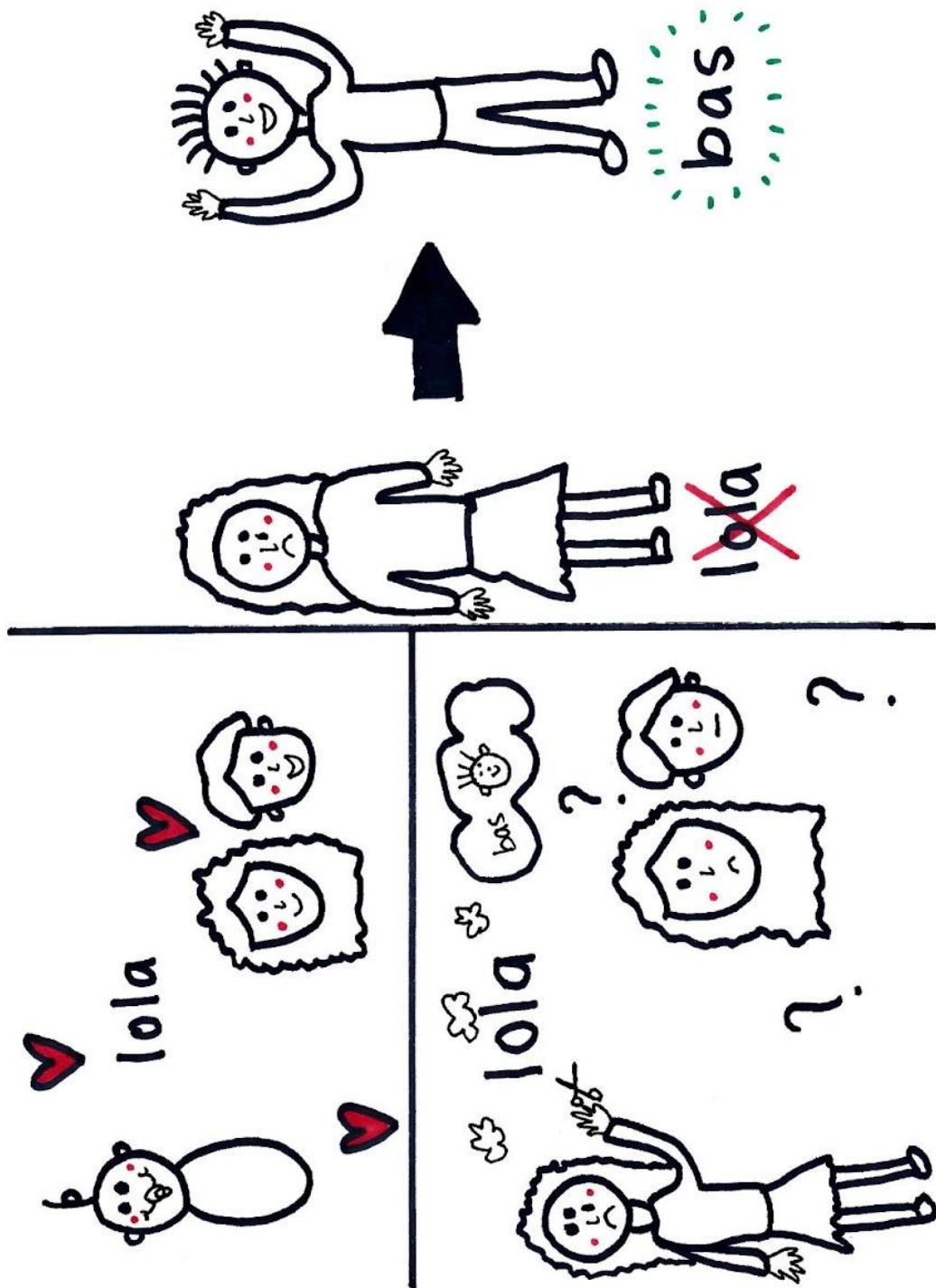
### **Emotie**

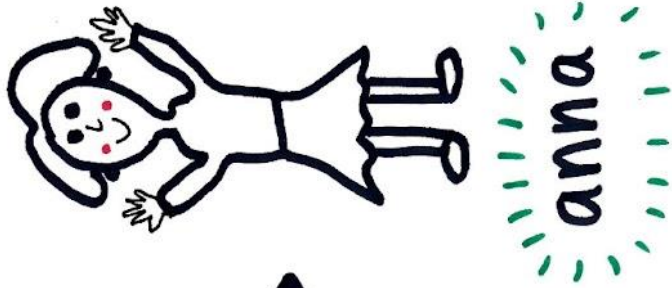
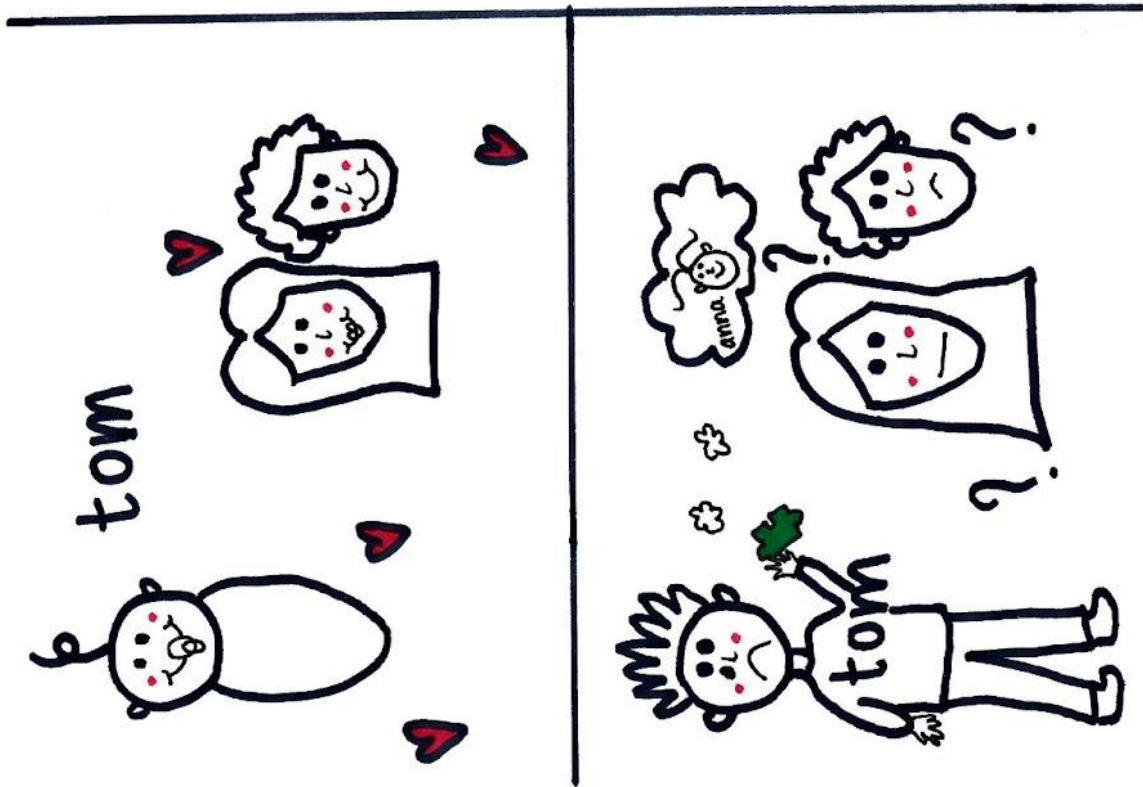
6. Lijkt het kind uit het verhaaltje je aardig? Waarom wel/niet?
7. Wat voor gevoel krijg je van dit verhaal?
8. Hoe voelt het voor jou dat Lola geen meisje wil zijn, maar een jongen?

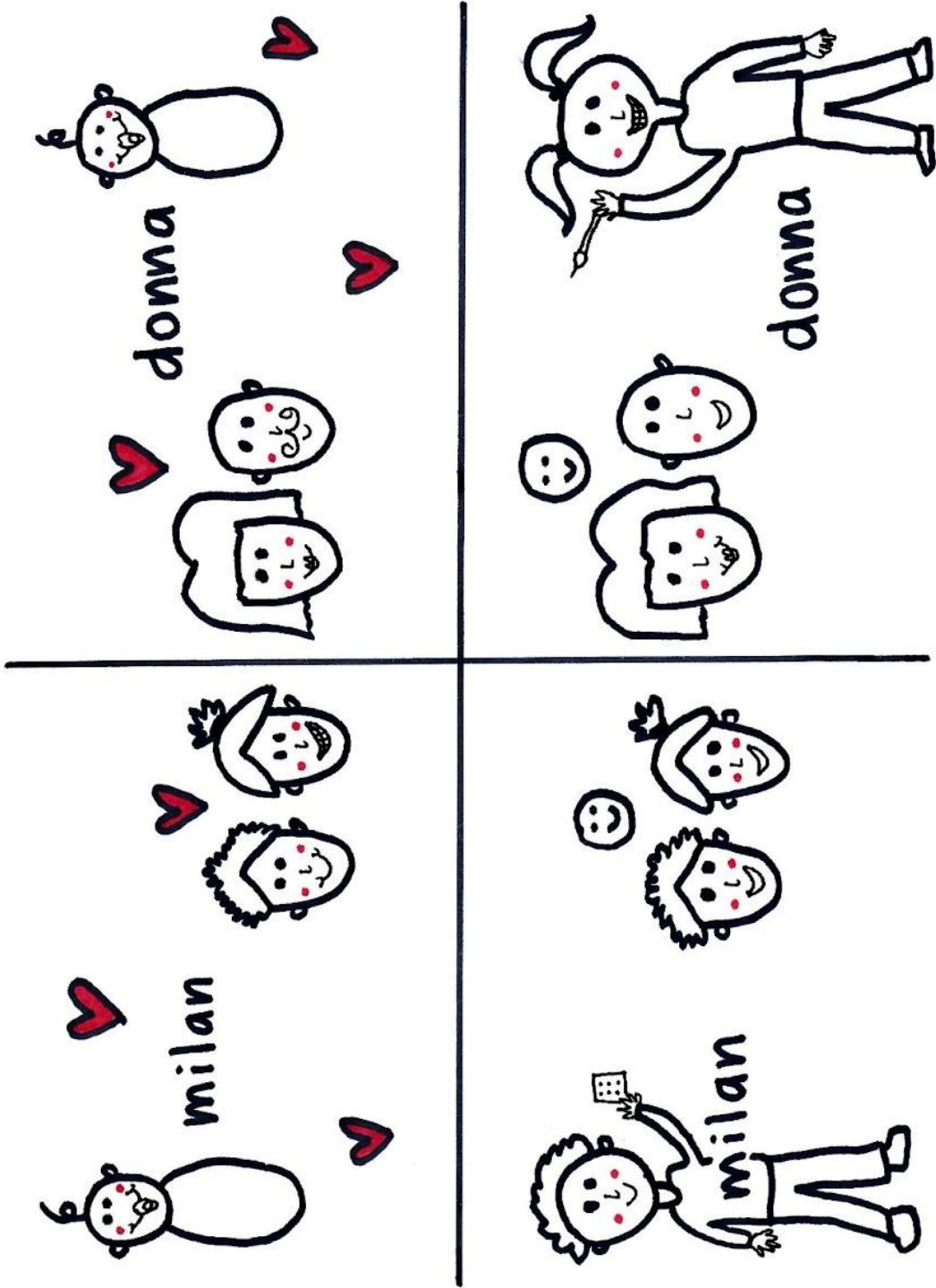
### **Gedragsintentie**

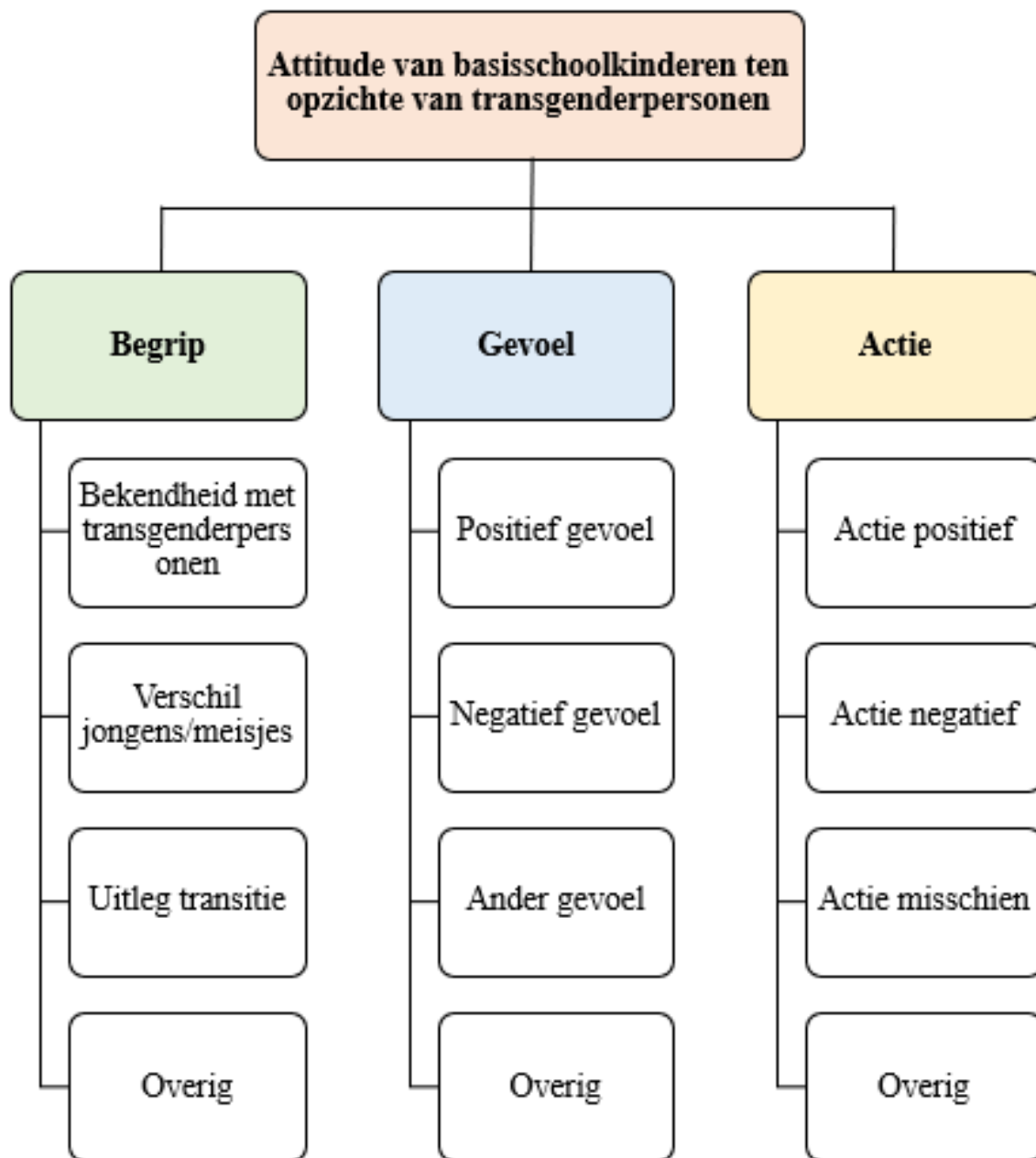
9. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen spelen op het plein? Waarom wel/niet?
10. Zou je met het kind uit het verhaaltje willen samenwerken? Waarom wel/niet?
11. Zou je het kind uit het verhaaltje bij je thuis uitnodigen? Waarom wel/niet?

Bijlage 2: Visuele Ondersteuning







**Bijlage 3: Codeboom**



**Bijlage 4: Codeboek**

Construct	Categorie	Definitie	Code	Subcode	Voorbeeld quote	Frequentie
Attitude van basisschoolkinderen ten opzichte van transgenderpersonen	Begrip	Begrip en kennis over transgenderpersonen en gender	Bekendheid met transgenderpersonen	Bekend	<i>“Eh ja, want mijn vader en moeder die hebben vrienden en die hebben een meisje en die wil een jonge zijn en ze heet nu [NAAM].”</i>	6
				Niet bekend	<i>“Nee, niet echt.”</i>	2
			Verschil jongens/meisjes	Uiterlijk	<i>“Hij ziet eruit als een jongen”</i>	9
				Interesses	<i>“Hij speelt veel buiten”</i>	6
				Karakter	<i>“Dat ze stil is”</i>	4
				Naam	<i>“Omdat hij een jongensnaam heeft.”</i>	2
				Voornaamwoorden	<i>“Omdat iedereen hem hij noemt en niet zij.”</i>	1
				Lichaam	<i>“Omdat hij een jongenslichaam heeft.”</i>	4
				Gevoel	<i>“[Omdat ze] zich voelt als een meisje.”</i>	9
			Uitleg transitie	Naam veranderd	<i>“Anna.”</i>	7
				Naam niet veranderd	<i>“Tom”</i>	2
				Beide namen	<i>“Eerst Tom maar dan Anna.”</i>	3
				Beide genders	<i>“Eerst een jongetje en</i>	8

					<i>daarna een meisje.</i>	
				Gender veranderd	<i>“Een jongen.”</i>	5
				Gender niet veranderd		0
				Gevoel transkind	<i>“Dat ze altijd niet echt blij is.”</i>	12
				Correctie voornaamwo orden	<i>“Dan zou ik hem, ehm dan zou ik haar”</i>	5
				Gedrag transkind	<i>“[Omdat] hij niet zo graag speelde met andere jongens, maar meer met meisjes.”</i>	4
				Verschil in uiterlijk	<i>“Omdat ij nu lijkt op een jongen.”</i>	3
				Gevoel ciskind	<i>“Omdat hij niet bijvoorbeeld bij het andere verhaal eh ehm een meisje voelde.”</i>	2
				Voornaamwo orden	<i>“Omdat zij niet hij wilde genoemd worden.”</i>	2
			Overig	Weet ik niet	<i>“Dat weet ik niet.”</i>	12
	Gevoel	Gevoel over verhaaltjes en de personages uit de verhaaltjes	Positief gevoel	Personage transkind positief	<i>“En ook hij lijkt wel een aardige jongen.”</i>	30
				Personage ciskind positief	<i>“Hij lijkt wel slim.”</i>	26
				Verhaal ciskind positief	<i>“Hier krijg ik een blij gevoel van</i>	11

					<i>dat hij niet zo verdrietig is en hij vindt zijn leven gewoon leuk."</i>	
				Verhaal transkind positief	<i>"Ik vond het wel leuk, ik vind heel veel verhaaltjes wel leuk."</i>	5
				Eigen ervaring positief	<i>"Dan zou ik gewoon nog steeds met hem spelen."</i>	9
				Meeleven	<i>"Eigenlijk niet leuk voor hem dat hij eigenlijk een jongen is."</i>	7
				Maakt niet uit	<i>"Dat het gewoon prima is als je wil veranderen."</i>	4
				Zelfde gender	<i>"Ehm omdat ik ook een jongen ben."</i>	2
			Negatief gevoel	Verhaal ciskind negatief		0
				Verhaalt transkind negatief		0
				Personage ciskind negatief		0
				Personage transkind negatief		0
				Eigen ervaringen negatief		0

			Ander gevoel	Verhaal transkind anders	<i>“Heel raar eigenlijk.”</i>	3
				Personage transkind anders	<i>“Ja best wel raar dus.”</i>	1
			Overig	Weet ik niet	<i>“Dat weet ik niet.”</i>	14
	Actie	Gedragsintenties naar de personages uit de verhaaltjes	Actie positief	Spelen plein transkind	<i>“Ja.”</i>	10
				Thuis transkind	<i>“Jawel, ik weet niet waarom.”</i>	6
				Samenwerken transkind	<i>“Ja.”</i>	8
				Nieuwe naam/voornaamwoord	<i>“Ja dan zou ik hem gewoon Anna noemen. Haar Anna noemen.”</i>	13
				Spelen plein ciskind	<i>“Jawel.”</i>	13
				Thuis ciskind	<i>“Jawel.”</i>	8
				Samenwerken ciskind	<i>“Ja.”</i>	11
				Steun positief	<i>“Dan zou ik haar troosten. Of zeggen dat ik dat niet echt leuk vind dat zij hem haar pesten.”</i>	15
				Zelfde interesse	<i>“Omdat hij spelletjes leuk vindt.”</i>	8
				Meeleven	<i>“Eigenlijk is het dan zielig voor het kind dat niemand met hem wil samenwerken.”</i>	4
				Zelfde gender	<i>“Want hij is een jongen.”</i>	4

			Actie negatief	Spelen plein transkind	<i>“Nee.”</i>	1
				Thuis transkind	<i>“Nee.”</i>	2
				Samenwerken transkind	<i>“Nee, ik weet niet waarom.”</i>	1
				Nieuwe naam/voornaamwoord		0
				Spelen plein ciskind		0
				Thuis ciskind	<i>“Ik denk het niet.”</i>	4
				Samenwerken ciskind		0
				Niet persoonlijke reden	<i>“Nou ik schrijf ook een boek en daar moet ik ook veel concentratie voor hebben.”</i>	5
				Steun negatief	<i>“Ehm, ik denk niet heel veel.”</i>	1
			Actie misschien	Niet persoonlijke reden	<i>“Nou ik speel eigenlijk meestal alleen dus.”</i>	1
				Spelen plein transkind	<i>“Tussen de ja en tussen de nee.”</i>	2
				Thuis transkind	<i>“Tussen de ja en tussen de nee.”</i>	1
				Samenwerken transkind	<i>“Als het moet dan wel, maar als het niet moet dan misschien wel maar misschien wil ik het dan ook gewoon niet.”</i>	3
				Nieuwe naam/		0

				voornaamwoord		
				Spelen plein ciskind	<i>“Tussen de ja en tussen de nee.”</i>	1
				Thuis ciskind	<i>“Tussen de ja en tussen de nee.”</i>	1
				Samenwerken ciskind	<i>“Ehm, misschien.”</i>	3
			Overig	Reden weet ik niet	<i>“Ik weet het niet echt.”</i>	10