



Door de ogen van een GSA-docent

*Kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van GSA-docenten,
betreffende het hebben van een GSA-initiatief op school en hun eigen
rol binnen de GSA.*

Naam:	Rosanne van Doorn
Studentnummer:	S4864964
Materopleiding:	Orthopedagogiek
Faculteit:	Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Universiteit:	Rijksuniversiteit Groningen
Naam eerste beoordelaar:	L. Baams
Naam tweede beoordelaar:	S. Damen
Datum:	31-05-2024
Aantal woorden:	8185 woorden

Abstract

The acceptance of LGBTQ+ youth is still not a given, resulting in significant mental health issues among this group (Huijnk & Van Beusekom, 2021). Research shows that Gender and Sexuality Alliances (GSA's) in schools can have a positive impact on reducing these negative effects (Colvin et al., 2019). However, the perspective of GSA teachers has not yet been fully explored, and there is little know about their role. This forms the basis for the following research question: 'What are the experiences of GSA teachers regarding the presence of a GSA in school and the role they play?' To investigate this, semi-structured interviews were conducted with twenty GSA teachers. The results show that GSA teachers observe the positive effects of GSAs in practice, with their coaching and supportive roles appearing to have positive influence. However, in some schools, GSA teachers take more initiative than students, which most GSA teachers would like to see change. Despite their preference for a more supportive role, change is not always possible. GSA teachers indicate a need for more available hours, assistance from other teachers, regional collaboration, and more support from management to increase the visibility of GSAs.

Samenvatting

De acceptatie van LHBTI+ jongeren is nog steeds niet vanzelfsprekend, waardoor LHBTI+ jongeren veel geestelijke gezondheidsproblemen ervaren (Huijnk & Van Beusekom, 2021). Onderzoek toont aan dat Gender en Sexuality Alliances (GSA's) op scholen een positieve invloed kunnen hebben op het verminderen van deze negatieve gevolgen (Colvin et al., 2019). Hierbij is alleen nog niet eerder het perspectief van de GSA-docenten meegenomen en is er weinig bekend over hun rol. Dit maakt dat de volgende onderzoeksvraag is opgesteld: *'Wat zijn de ervaringen van GSA-docenten, betreffende het hebben van een GSA op school en de rol die zij innemen?'* Om dit te onderzoeken zijn er bij twintig GSA-docenten semi-gestructureerde interviews afgenomen. Uit de resultaten blijkt dat GSA-docenten de positieve effecten van GSA's zien terugkomen in de praktijk, waarbij hun coachende en ondersteunende rol een positieve invloed lijkt te hebben. Op sommige scholen nemen GSA-docenten echter vaker het initiatief dan leerlingen, wat de meeste GSA-docenten graag anders zouden willen zien. Ondanks hun voorkeur voor een meer ondersteunende rol, is verandering niet altijd mogelijk. GSA-docenten geven aan behoefte te hebben aan meer beschikbare uren, hulp van andere docenten, regionale samenwerking en meer steun vanuit het management om de zichtbaarheid van GSA's te kunnen vergroten.

Inleiding

Acceptatie LHBTI+

LHBTI+ is een afkorting die staat voor lesbisch, homoseksueel, biseksueel, transgender en intersekse, waarbij de plus staat voor andere vormen van seksuele oriëntatie en genderidentiteit die niet heteroseksueel of cisgender zijn (Nederlands Jeugdinstituut, 2023). De afkorting duidt de diversiteit op het gebied van gender en seksualiteit binnen de maatschappij aan. De acceptatie van homo- en biseksualiteit is in Nederland één van de hoogste ter wereld en Nederland was een voorloper bij de invoering van vele wettelijke maatregelen om gelijkheid te bevorderen (Huijnk, 2022). Zo was Nederland het eerste land ter wereld dat het homohuwelijk legaliseerde in 2001, waardoor mensen van hetzelfde geslacht legaal kunnen trouwen (Van de Kaa, 2013). Echter, tonen recente incidenten dat de inclusie en acceptatie van seksuele- en genderdiverse personen, nog steeds niet vanzelfsprekend zijn (Huijnk, 2022). Voorbeelden vanuit de media zijn dat Frederique in elkaar geslagen werd vanwege haar (vermeende) genderidentiteit (Volkskrant, 2021), Lars geen nagellak mocht dragen achter de kassa (NOS, 2021) en een groep LHBTI+ jongeren belaagd werden op het moment dat ze deelnamen aan een LHBTI+ bijeenkomst (AD, 2023). Hoe er gedacht wordt over seksuele- en genderdiverse personen is niet alleen van belang als indicatie van het maatschappelijk klimaat, maar is ook direct van invloed op uitsluiting en discriminatie en daarmee op de leefsituatie en het welzijn van LHBTI+ personen (Hatzenbuehler et al., 2014; Parrott, 2008).

Negatieve gevolgen jongeren

Uit onderzoek aangaande seksuele- en genderdiverse personen, komt naar voren dat jongeren de meest kwetsbare positie innemen ten opzichte van gevoelens van onveiligheid en het meemaken van geweldsdelicten (Huijnk, Damen & van Kampen, 2022). Dit gegeven brengt veel negatieve gevolgen met zich mee, waaronder een verminderd psychisch welzijn binnen deze groep jongeren (Rice et al., 2019; Mongelli et al., 2019). LHBTI+ jongeren hebben bijvoorbeeld vaker te maken met depressieve klachten dan heteroseksuele jongeren (Poteat et al., 2023) en lopen een hoger risico op suïcidaliteit (De lange et al., 2022). Suïcidepogingen komen onder LHBTI+ jongeren 4,5 keer vaker voor dan onder heteroseksuele leeftijdsgenoten (Joho et al., 2023). Daarnaast blijkt dat LHBTI+ jongeren minder gelukkig zijn, minder tevreden zijn met hun leven, zich minder gezond voelen en meer psychosomatische, emotionele en gedragsproblemen ervaren (Huijnk & van Beusekom, 2021; Kuypers, 2015).

De gezinssituatie en ervaringen op school spelen hierbij een rol. De schoolomgeving wordt als het meest kritisch beschouwd, vanwege de enorme hoeveelheid tijd die leerlingen op school doorbrengen. LHBTI+ jongeren lopen een groot risico op sociaal-emotionele en academische uitdagingen, wanneer scholen er niet in slagen een veilige en ondersteunende omgeving te bieden (Swanson & Gettinger, 2016). Uit onderzoek blijkt dat LHBTI+ jongeren nog steeds geconfronteerd worden met een negatieve houding, discriminatie en pesten op school (Kaufman & Baams, 2021). Dit leidt er toe dat LHBTI+ jongeren zich in de klas minder veilig voelen, minder het gevoel hebben erbij te horen en meer negatieve ervaringen meemaken (Bucx en Van der Sman, 2014; Pizmony-Levy, 2018).

Op het gebied van acceptatie en (sociale) veiligheid binnen het schoolklimaat kunnen docenten en het management een belangrijke rol spelen. Met training en ondersteuning vanuit de school en de overheid, kunnen docenten positieve veranderingen teweegbrengen (Van Bergen et al., 2022). Zo kan onder andere het gevoel van veiligheid bij LHBTI+ jongeren vergroot worden, op het moment dat docenten interveniëren bij homofobe uitlatingen, omdat de houding van de docent medebepalend is voor de houding van leerlingen ten opzichte van LHBTI+ (Kwok, 2018). Hiervoor moeten docenten wel over voldoende kennis beschikken over seksuele diversiteit, zodat zij een gesprek aan kunnen gaan (Van Bergen et al., 2022). Het sociaal en cultureel planbureau pleit dan ook voor doelgericht en passend beleid, zodat de welzijnsproblematiek onder LHBTI+ jongeren verminderd kan worden (Huijnk & Van Beusekom, 2021).

Gender & Sexuality Alliance

Een organisatie die zich inzet voor de aanpak van de welzijnsproblematiek onder LHBTI+ jongeren, is het COC. Zij pleiten voor een diverse en inclusieve samenleving, waarbij ze opkomen voor de emancipatie, acceptatie en gelijke rechten voor alle LHBTI+ personen. Hiervoor zijn ze bij verschillende initiatieven betrokken, waaronder Gender & Sexuality Alliances (GSA's) op het voortgezet onderwijs (VO) en op het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) (COC, 2023). GSA's zijn allianties tussen LHBTI+ leerlingen en niet LHBTI+ leerlingen die zich samen inzetten voor een schoolklimaat waarin iedereen zichzelf kan zijn (Kaufman et al., 2024). Met eventuele ondersteuning van een GSA-docent, richten GSA's zich op het geven van informatie over seksuele- en genderdiversiteit (voorlichting), het zichtbaar en bespreekbaar maken van dit onderwerp (landelijke GSA-acties) en het bieden van steun aan LHBTI+ leerlingen (Poteat et al., 2017). Het hoofddoel van de GSA is om LHBTI+ leerlingen zich prettig en veilig te laten op school, waarbij

verwacht wordt dat GSA's zullen bijdragen aan het verminderen van minderheidsstress, doordat ze LHBTI+ leerlingen een veilige haven en een sociaal netwerk bieden (NJI, 2020). Daarnaast hebben de LHBTI+ leerlingen ook de mogelijkheid om ervaringen te delen, open te zijn over hun seksuele oriëntatie en genderidentiteit en draagt het bij aan hun weerbaarheid (Poteat et al., 2019)

Betrokkenheid GSA

Voor het organiseren van de GSA zijn drie groepen betrokken: leerlingen, docenten en het COC. Binnen de GSA is er sprake van een 'inside-out principe', waarbij gesteld wordt dat je het beste een verandering teweeg kan brengen vanuit de leerlingen zelf, door hun zichtbaarheid te vergroten in de school (NJI, 2020). Wanneer de zichtbaarheid vergroot wordt van LHBTI+ leerlingen, waarbij andere scholieren zien dat ze niet voldoen aan die negatief beschouwde stereotypen, dan kunnen vooroordelen ontkracht worden (Mooij & Fettelaar, 2012). Binnen de GSA zijn de leerlingen dan ook de hoofdvoerders.

De leerlingen worden ondersteund door een docent. De docenten hebben voornamelijk een ondersteunende en faciliterende rol. Ze kunnen ervoor zorgen dat de GSA's blijven bestaan op de scholen, door de leerlingen te helpen om steun te krijgen vanuit de schoolleiding. Daarnaast kunnen ze hun grote netwerk gebruiken om nieuwe leerlingen te werven voor de GSA en verschillende niveaus en jaarlagen te verbinden. De betrokkenheid van een docent en de steun vanuit het schoolbestuur, verhoogt de effectiviteit van de GSA, maar is geen noodzakelijke voorwaarde voor het opstarten van een GSA (NJI, 2020).

De ondersteuning van docenten is veel directer dan de ondersteuning vanuit het COC. Het COC biedt materiaal, kennis en steun aan de GSA en probeert door middel van promotie leerlingen te stimuleren, zodat het 'inside-out mechanisme' gaat werken. Zo komt de verandering niet van buitenaf, maar juist van binnenuit (NJI, 2020).

Effecten GSA

Om te kijken welke effecten GSA's op scholen teweegbrengen, zijn er verschillende onderzoeken gedaan. Hieruit komt naar voren dat het hebben van een GSA op school een positief effect kan hebben op de geestelijke gezondheid van LHBTI+ leerlingen (Colvin et al., 2019). LHBTI+ leerlingen voelen zich op een school met een GSA meer thuis, worden vaker geaccepteerd en spijbelen minder vaak van school (Pizmony-Levy, 2018). Daarnaast tonen resultaten aan dat leerlingen toleranter zijn ten aanzien van homoseksualiteit dan scholen zonder GSA en wordt de schoolcultuur vaker als homovriendelijk geschat (Peeters

et al., 2016). Leerlingen voelen meer veiligheid op school (Loverno et al., 2016). Ook in het onderzoek van Felten & Vijlbrief (2018) komt naar voren dat GSA's in het vmbo een belangrijke meerwaarde hebben voor LHBTI+ leerlingen die eraan deelnemen. Echter, komt er in dit onderzoek ook een aandachtspunt naar voren, namelijk dat een GSA het imago 'homoclubje' kan hebben en dit wordt niet als positief ervaren. Dit heeft mogelijk het gevolg dat minder mensen willen participeren binnen de GSA's (Felten & Vijlbrief, 2018).

Huidig onderzoek

Uit bovenstaande informatie blijkt dat het hebben van een GSA op school veel positieve bevindingen met zich mee kan dragen, betreffende het verminderen van de welzijnsproblematiek onder LHBTI+ jongeren. Echter, er ontbreekt nog informatie over wat relevant kan zijn voor het vormgeven van GSA's op scholen. In de onderzoeken waarbij de effecten van GSA's in kaart werden gebracht, is er gekeken naar de ervaringen van de jongeren, maar er is nog weinig literatuur over de bevindingen en ervaringen van de GSA-docenten. Het is tot heden onbekend hoe de rol van Nederlandse GSA-docenten tot uiting komt in de praktijk en hoe zij het hebben van een GSA op school ervaren. Deze informatie kan bijdragen aan het evalueren en verbeteren van de GSA's op scholen en daarmee ook op de positieve effecten die een GSA teweeg kan brengen. Om deze reden wordt er met dit onderzoek getracht inzicht te verschaffen in de rol die de GSA-docenten innemen in de praktijk, om de GSA op een succesvolle manier bij te laten dragen aan een veilig schoolklimaat. Daarnaast wordt er ook stilgestaan bij de mening van GSA docenten betreffende het hebben van een GSA op school, waarbij onder andere ingezoomd wordt op het belang van de GSA, de belangrijkste functies van de GSA, effecten en eventuele verbeterpunten. Hierdoor kan er gekeken worden of er bepaalde zaken anders vormgegeven dienen te worden. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat, is:

“Wat zijn de ervaringen van GSA-docenten, betreffende het hebben van een GSA op school en de rol die zij hierin innemen?”

Om een antwoord te kunnen formuleren op de centrale onderzoeksvraag zijn er twee deelvragen opgesteld, namelijk:

1. Op welke manier kijken GSA-docenten aan tegen het hebben van een GSA op school?
2. Welke rol hebben GSA-docenten in het ondersteunen van de leerlingen die betrokken zijn bij het vormgeven van een GSA op school?

Methode

Onderzoeksdesign en onderzoeksinstrumenten

Voor dit onderzoek wordt er gebruikgemaakt van een kwalitatief onderzoeksdesign, waarbij semigestructureerde interviews zijn ingezet. Bij een semi-gestructureerd interview wordt er gewerkt met een mix van gesloten en open vragen, welke vaak gevolgd worden door vragen over het hoe en waarom (Adams, 2015).

De interviews zijn afgenomen aan de hand van een interview leidraad, welke wordt weergegeven in bijlage A. De interviewleidraad is opgesteld in samenwerking met een medestudent die een onderzoek uitvoert, wat in het verlengde ligt van dit huidige onderzoek. Voor beide onderzoeken zou dezelfde onderzoekspopulatie worden gebruikt, waardoor er is besloten om de interviewleidraden te combineren. Hierdoor hoefden de participanten niet herhaaldelijk deel te nemen aan de interviews en kon de terughoudendheid om deel te nemen worden verminderd.

De interviewleidraad bestaat uit vijf verschillende thema's, namelijk: de GSA in het algemeen, mening GSA, rol GSA-docent, strategieën en beleid. De thema's die relevant zijn voor het huidige onderzoek zijn de 'GSA in het algemeen' om zo een compleet mogelijk beeld te krijgen van de context, 'mening GSA' om een antwoord te kunnen formuleren op de eerste deelvraag en 'rol GSA-docent' om de tweede deelvraag te kunnen beantwoorden. De overige thema's 'strategieën' en 'beleid' zijn niet uitgewerkt, omdat deze niet relevant zijn voor het huidige onderzoek. De vragen die gesteld worden binnen de thema's zijn opgesteld op basis van de verworven literatuur en de onderzoeksvragen.

Om de validiteit en betrouwbaarheid van de interviewleidraad te verhogen, is de interviewleidraad gecontroleerd door twee wetenschappers. Vervolgens is de gegeven feedback verwerkt en is de interviewleidraad getest door middel van een proefinterview. Nadat geconstateerd werd dat het proefinterview succesvol was verlopen, is de interviewleidraad goedgekeurd en kon er gestart worden met de dataverzameling.

Participanten

De onderzoekspopulatie bestaat uit docenten die betrokken zijn bij het vormgeven van een GSA op het VO of een MBO in Nederland, hierna ook wel te noemen 'GSA-docenten'. Voor dit onderzoek zijn twintig respondenten geïnterviewd. Na inclusie van N = twintig participanten is er een redelijk goed verzadigingsniveau bereikt in het verkrijgen van nieuwe informatie. De participanten bestaan uit een redelijk gevarieerde onderzoeksgroep en worden weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1*Demografische gegevens participanten*

Participant	Gender	Type school	Omgeving school	*LHBTI+
1	Vrouw	VO	Stedelijk	Ja
2	Vrouw	MBO	Stedelijk	Nee
3	Vrouw	VO	Landelijk	Ja
4	Man	MBO	Stedelijk	Nee
5	Vrouw	VO	Landelijk	Nee
6	Vrouw	MBO	Landelijk	Nee
7	Man	VO	Stedelijk	Ja
8	Vrouw	VO	Stedelijk	Ja
9	Vrouw	VO	Landelijk	Ja
10	Vrouw	VO	Stedelijk	Nee
11	Vrouw	VO	Stedelijk	Nee
12	Vrouw	VO	Landelijk	Nee
13	Vrouw	VO	Landelijk	Nee
14	Vrouw	VO	Landelijk	Nee
15	Vrouw	MBO	Stedelijk	Ja
16	Man	VO	Stedelijk	Nee
17	Vrouw	VO	Stedelijk	Ja
18	Vrouw	VO	Landelijk	Nee
19	Man	MBO	Stedelijk	Ja
20	Vrouw	VO	Landelijk	Ja
Totaal:	Vrouw: (n=16: 80%) Man: (n=4: 20%)	VO: (n=15: 75%) MBO: (n=5: 25%)	Stedelijk: (n=11: 55%) Landelijk: (n=9: 45%)	Ja: (n=9: 45%) Nee: (n=11: 55%)

*Participanten die zich identificeren onder de LHBTI+ community worden aangeduid met 'Ja' en de participanten die zichzelf identificeren als 'cisgender heteroseksueel' worden aangeduid met 'Nee'.

Om de privacy van de participanten te waarborgen, is er besloten om de demografische gegevens per participant dusdanig te beperken dat het achterhalen van een participant niet mogelijk is. Voor de overige informatie met betrekking tot de demografische gegevens geldt dat van de twintig scholen, zestien scholen uit meer dan 1000 leerlingen bestaat, wat wordt geschaald onder een grote school (80%). Vier scholen hebben minder dan 1000 leerlingen, wat wordt geschaald onder een kleine school (20%). Verder variëren de GSA's op de scholen

in duur van bestaan. Dertien GSA's bestaan langer dan drie jaar (65%), vijf GSA's bestaan korter dan drie jaar (25%) en van twee GSA's is de duur van het bestaan onbekend.

Procedure dataverzameling

Het onderzoeksvoorstel is voorgelegd aan de Ethische Commissie van Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de faculteit van Gedrags- en Maatschappijwetenschappen aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Na aanvang van goedkeuring van de Ethische Commissie, is de werving van participanten van start gegaan. Hierbij is er samengewerkt met het COC, omdat zij beschikken over een groot netwerk aan GSA-docenten. GSA-docenten die eerder hadden aangegeven open te staan voor een interview, zijn benaderd via de mail. Aan deze mail is een informatiebrief (zie bijlage B) en toestemmingsformulier (zie bijlage C) toegevoegd met daarin: informatie over het onderzoek, dat er sprake is van een vrijwillig deelname en hoe de gegevens worden verwerkt. Hieruit kwamen een aantal participanten naar voren. Met deze participanten is een afspraak gemaakt voor een interview, waarbij ze voorafgaand aan het interview het toestemmingsformulier hebben ondertekend en teruggestuurd.

Om meer participanten te werven is er gebruikgemaakt van snowball sampling. Bij snowball sampling vraag je aan de participanten of zij nog andere mensen kennen die ook voldoen aan de participatiecriteria (Baarda et al., 2021). Hierbij is er wel opgelet dat de participanten niet van dezelfde scholen komen, om sampling bias te voorkomen. Ook naar de participanten vanuit de snowball sampling, die hebben aangegeven open te staan voor een interview, is dezelfde mail gestuurd met daarin de informatiebrief en toestemmingsformulier.

De interviews zijn vervolgens online via beeldbellen afgenomen door de onderzoeker (n = 10) en medestudent (n = 10), waarbij het kortste interview een half uur duurde en het langste interview een uur. Aan het begin van de interviews is nogmaals belangrijke informatie voor de participant herhaald, waaronder dat het gesprek wordt opgenomen en dat de anonimiteit zal worden gewaarborgd.

Kort na afname van de interviews zijn de geluidsopnames zorgvuldig getranscribeerd met behulp van het programma Microsoft Word, door de onderzoeker (n = 10) en medestudent (n=10). Daarna zijn de opnamen verwijderd. De transcripten zijn volledig geanonimiseerd en worden bewaard binnen een beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyse

De transcripties vormen de basis voor de analyse van de kwalitatieve data. De data is door de onderzoeker gecategoriseerd en gestructureerd door middel van de software ATLAS.ti, waarbij er gebruik is gemaakt van een thematische analyse. Dit heeft een inductief karakter, wat inhoudt dat er naar een bepaalde structuur wordt gezocht in de data en dat er dus geen van tevoren opgestelde theorie wordt getoetst (Swanborn, 2010). Voor de uitvoering van de thematische analyse is er eerst open gecodeerd, vervolgens axiaal gecodeerd en tot slot selectief gecodeerd, waarbij overkoepelende codes zijn samengebracht tot de belangrijkste hoofdcodes (Verhoeven, 2011). De hoofdcodes zijn weergegeven in een codeboek (zie bijlage D). Aan de hand van de hoofdcodes wordt de data uit de interviews samengevat en weergegeven in de resultatensectie. Vervolgens zijn de resultaten vergeleken en verbonden met de literatuur en is er getracht een antwoord te geven op de onderzoeksvragen, wat beschreven wordt in de conclusiesectie.

Resultaten

Deelvraag 1: Op welke manier kijken GSA-docenten aan tegen het hebben van een GSA op school?

Belang GSA

Vanuit de interviews kwam naar voren dat alle participanten het erg van belang achten dat er een GSA is op hun school. Daarnaast benoemen ook drie GSA-docenten dat ze het jammer vinden dat het nodig is en dat het eigenlijk niet nodig zou moeten zijn. Zo benoemde participant 7: *‘Dat het nodig is vind ik jammer, want dat betekent dat leerlingen zich nog steeds niet 100% gezien, gehoord en gerespecteerd voelen’*. Door de GSA-docenten worden er meerdere redenen genoemd, waarom ze de GSA van belang achten en deze worden weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Hoofdcodes: Redenen noodzaak GSA

Hoofdcode	Subcodes	Aantallen subcodes
Redenen noodzaak GSA	Veilige plek (n=6)	6
	Steun (n=4)	4
	Zichtbare acceptatie (n=4)	4
	Onveilig klimaat (n=2)	2
	Houding maatschappij (n=3)	3

Zes GSA-docenten geven aan dat ze het hebben van een GSA noodzakelijk vinden, omdat leerlingen een veilige plek nodig hebben waar ze zichzelf kunnen zijn. Hierbij wordt ook meerdere keren (n=3) benoemd, dat het hebben van een GSA zeker belangrijk is voor leerlingen die in een moeilijke thuissituatie verkeren, waarin ze niet worden geaccepteerd. Daarnaast wordt er door vier GSA-docenten aangegeven dat ze het noodzakelijk vinden dat leerlingen steun ervaren, waarbij leerlingen hun verhaal kwijt kunnen bij een groep vrienden. Participant 9 zegt bijvoorbeeld in het interview: *‘Vooral als je een hele lastige thuissituatie hebt, dan is het cruciaal om een groep vrienden te hebben, waar je even je ei bij kwijt kan’*. Ook geven vier GSA-docenten aan dat ze het belangrijk vinden dat er sprake is van een zichtbare acceptatie voor de leerlingen en dat hier aandacht voor is. Een andere reden dat het hebben van een GSA op school noodzakelijk wordt geacht volgens twee GSA docenten is dat er sprake is van een

onveilig klimaat op scholen. Deze onveiligheid uit zich in de vorm van negatieve reacties, waarbij onder andere wordt gescholden en dingen stuk worden gemaakt. Verder benoemen drie GSA-docenten dat ze het momenteel ook erg belangrijk vinden, omdat ze een verschuiving van houding lijken te zien in de maatschappij, waarbij er minder sprake is van acceptatie. Zo zegt participant 6: *‘Mensen willen zich veel meer uitspreken tegen andere mensen, het voelt alsof er veel meer een soort antisociale omgang is’*. Dit wordt door de desbetreffende GSA-docenten gerelateerd aan de invloeden van de politiek en de sociale media.

Belangrijkste functies GSA

Aan de GSA-docenten is gevraagd wat zij de belangrijkste functie vinden van de GSA. Hieruit komen vier overkoepelende functies naar voren die weergegeven worden in Tabel 3.

Tabel 3

Hoofdcode: Belangrijkste functies

Hoofdcode	Subcodes	Aantallen subcodes
Belangrijkste functies	Veiligheid	7
	Zichtbaar en bespreekbaar maken onderwerpen	4
	Juiste zorg bieden	2
	Sociaal netwerk met gelijkgestemden	3

De belangrijkste functie van de GSA wordt door zeven GSA docenten beschouwd als het bieden van veiligheid. Dit wordt geboden door een veilige plek te creëren, waar de leerlingen zich gesteund voelen en terecht kunnen als ze ergens mee zitten. Vier GSA-docenten geven aan dat zij het zichtbaar en bespreekbaar maken van onderwerpen met betrekking tot LHBTI+ kwesties, als belangrijkste functie achten. Participant 7 vertelt bijvoorbeeld: *‘Het uitdragen dat iedereen het waard is om gelijk behandeld te worden, ongeacht wat voor achtergrond je hebt of seksuele oriëntatie of gender en daar als GSA, als je ziet dat het niet gebeurt, op te handelen’*. Een andere belangrijke functie die door twee GSA-docenten wordt genoemd is het bieden van de juiste zorg. Participant 10 geeft aan: *‘De belangrijkste functie is denk ik de verbinding en de informatieverstrekking, dus dat we ook leerlingen die met een bepaalde problematiek rondlopen of twijfels of vragen, dat we die bij de juiste persoon weten te brengen’*. Als laatste wordt genoemd door drie GSA-docenten dat het sociale netwerk met gelijkgestemden de belangrijkste functie is. Hierbij wordt genoemd dat de saamhorigheid een

belangrijke factor is, waarbij leerlingen zien dat ze er niet alleen voor staan en niet als enige tegen dingen aanlopen.

Effecten van de GSA volgens GSA docenten

Naast de belangrijke functies van de GSA, benoemen de GSA docenten ook effecten van de GSA die ze terugzien bij de leerlingen. GSA-docenten geven aan positieve veranderingen te zien bij de leerlingen, nadat ze zijn aangesloten bij de GSA. Deze positieve veranderingen worden weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4

Hoofdcode: Effecten van de GSA

Hoofdcode	Subcodes	Aantallen subcodes
Effecten van de GSA	Verbondenheid	5
	Ontwikkeling zelfbeeld en eigenwaarde	7
	Hogere schoolprestaties	2
	Reden om naar school te komen	1
	Ontstaan vriendschappen	2
	Gezien en gehoord voelen	2

Vijf GSA-docenten benoemen dat sommige leerlingen voor de GSA erg eenzaam waren en dat ze door de GSA, onderdeel zijn geworden van een grotere groep en zich hiermee verbonden voelen. Door zeven GSA-docenten wordt er ook een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld en de eigenwaarde opgemerkt. Leerlingen lijken volgens de GSA docenten op te bloeien nadat ze onderdeel zijn geworden van de GSA. Daarnaast geven twee GSA-docenten aan dat ze opmerken dat leerlingen hogere schoolprestaties krijgen. *‘Ik zie ook leerlingen die enorm gepest waren of zich heel alleen voelden, dat ze echt een groep hebben gevonden, waar ze bij horen en onvoorwaardelijk hun zelf kunnen zijn. Daardoor krijgen ze ook een betere positie in de klas en gaan leerresultaten omhoog. Ja, en ook dat ze een beetje wat stoerder worden en gezelliger en gewoon grapjes kunnen maken of kunnen lachen dat ja, dat doet wel echt iets heel moois’*, aldus participant 8. Verder benoemen twee GSA-docenten dat ze zien dat er nieuwe vriendschappen ontstaan en twee andere GSA-docenten dat leerlingen zich gezien en gehoord voelen. Als laatste wordt er nog door participant 3 benoemt dat de GSA voor sommige leerlingen een reden was om (weer) naar school te komen, omdat ze weer een doel hadden waar ze zich voor wilden inzetten.

Verbeterpunten GSA

Naast de belangrijke functies en positieve effecten die een GSA te weeg kan brengen, zien GSA-docenten ook mogelijkheden voor verbetering in het hebben van een GSA op school. Gedurende de interviews benoemen GSA-docenten meerdere verbeterpunten met betrekking tot de GSA's en deze worden weergegeven in Tabel 5.

Tabel 5

Hoofdcode: Verbeterpunten

Hoofdcode	Subcodes	Aantallen subcodes
Verbeterpunten	Steun management	6
	Zichtbaarheid	9
	Samenwerking regionaal	10
	Meer voorlichting	6

Zes GSA-docenten zijn van mening dat de steun vanuit het management verbeterd dient te worden. De GSA-docenten lopen ertegenaan dat ze zich niet volledig gesteund voelen door het management. Dit uit zich in dat bepaalde dingen niet mogen, zoals het standaard laten wapperen van de LHBTI-vlag of budget dat niet wordt vrijgegeven. Ook merken de GSA-docenten op dat het management voorzichtig is: *'Ze hebben zoiets van, het mag er zijn, maar het mag niet te veel plek innemen. We willen niet dat we er lastige keuzes in moeten maken'*, aldus participant 13. De GSA-docenten geven aan dat het nodig is dat het management onvoorwaardelijk achter ze staat.

Een ander verbeterpunt wat de GSA-docenten graag zouden willen bewerkstellingen, is het vergroten van de zichtbaarheid. Zo benoemen negen GSA-docenten dat ze graag zouden willen dat meer leerlingen en docenten weten, wat de GSA inhoudt. Ook zijn GSA-docenten van mening dat er zowel vanuit het COC, als vanuit de school, ook wat meer gepromoot mag worden, in de hoop dat de GSA's groter worden, wat helpt om LHBTI+ zijn te normaliseren.

Ook werd er door de GSA-docenten benoemd dat ze graag zouden willen dat er meer wordt samengewerkt op regionaal niveau. Tien GSA-docenten benoemen dat ze graag meer zouden willen samenwerken met andere scholen, zodat ze informatie kunnen uitwisselen, scholen van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen helpen. Participant 9 benoemt: *'Breder materiaal delen, dat we een keer een project dag konden opzetten of als er een keer een maatschappelijk probleem is waar we aandacht aan willen besteden, dat we daar met zijn allen aan kunnen werken, dat zou heel mooi zijn'*.

Verder wordt er nog als verbeterpunt genoemd door zes GSA-docenten, dat er meer voorlichtingen gegeven dienen te worden. Hierbij wordt er met name voorlichting aan andere docenten benoemd. GSA-docenten merken op dat andere docenten niet goed weten hoe ze het gesprek aan moeten gaan met de leerlingen en dat ze over te weinig kennis beschikken. Dit wordt wel van belang geacht, aangezien van andere docenten soms wordt verwacht dat ze in de mentorles een presentatie geven over de GSA. Deze kant en klare presentatie wordt niet door elke docent in dank afgenomen. GSA-docenten denken dat een voorlichting aan de docenten hierbij kan helpen.

Deelvraag 2: Welke rol hebben GSA docenten in het ondersteunen van de leerlingen die betrokken zijn bij het vormgeven van een GSA op school?

Werkzaamheden

Aan GSA-docenten is gevraagd om hun rol als GSA-docent te beschrijven. Hieruit zijn verschillende werkzaamheden naar voren gekomen. In Tabel 6 worden de belangrijkste werkzaamheden weergegeven, welke door de GSA-docenten benoemd worden.

Tabel 6

Hoofdcode: Werkzaamheden GSA docenten

Hoofdcode	Subcodes	Aantallen subcodes
Werkzaamheden GSA-docenten	Coachen en ondersteunen	16
	Aanspreekpunt	13
	Faciliteren	15
	Monitoren	10
	Planning	7
	Leiding bijeenkomsten	10
	Veilige sfeer creëren	12
	Netwerken	5

Bijna alle GSA-docenten (n=16) noemen een coachende en ondersteunende rol te hebben. Hiervoor zijn de GSA-docenten zoveel mogelijk bij de bijeenkomsten aanwezig en proberen ze naast een luisterend oor te bieden, ook vragen te stellen en vragen te beantwoorden waar de leerlingen intern niet uitkomen. Participant 6 verwoordt het als volgt naar haar leerlingen: *‘Hoe kan ik jullie helpen om door te gaan met de dingen die jullie zouden willen*

organiseren?'. Participant 16 geeft aan dat het voornamelijk een leerling gestuurde organisatie is, maar dat het wel fijn voor ze is, als ze vanuit het schoolteam ook voelen dat zij achter hen staan en dat het schoolteam helpt om lastigere dingen op te zetten.

Naast de coachende en ondersteunende rol, zijn GSA-docenten ook een aanspreekpunt voor leerlingen, docenten, het management en het COC. Dertien GSA-docenten geven aan een aanspreekpunt te zijn, waarbij ze een brug vormen tussen de verschillende partijen. De GSA-docenten beheren een e-mailadres, waarop ze regelmatig vragen gesteld krijgen of nieuwe aanmeldingen ontvangen van andere docenten en hier wordt door de GSA-docenten op gereageerd.

Een werkzaamheid waar GSA-docenten (15) ook mee te maken krijgen is een faciliterende rol. GSA-docenten geven aan dat als de leerlingen spullen nodig hebben, dat zij dit voor de leerlingen kunnen faciliteren. Ook kunnen de GSA-docenten financiële middelen regelen voor de leerlingen. Bij deze faciliterende rol komt ook vaak een monitorende rol kijken. Zo geven tien GSA-docenten aan de leerlingen te monitoren. *Studenten hebben niet altijd het overzicht over wat er kan en mag binnen de school, dat maakt het voor hen soms lastig om iets te regelen of te organiseren*, aldus participant 2. Ook participant 3 geeft dit aan en benoemt dat je als GSA-docent soms moet ingrijpen. Een situatie die zich voordeed was dat leerlingen de school wilde versieren voor 10.000 euro op paarse vrijdag.

Een andere werkzaamheid die door zeven GSA docenten wordt genoemd, is de planning. GSA-docenten geven aan veelal de bijeenkomsten te moeten plannen en daarnaast houden ze de jaarplanning goed in de gaten, zodat acties op tijd worden geregeld. Daarbij komt dat tien GSA-docenten aangeven de leiding te nemen in de bijeenkomsten door bijvoorbeeld een agenda te maken en het gesprek te starten met de leerlingen. Participant 10 benoemt: *'We beginnen vaak eventjes met een incheck, dus dan kijken we eventjes: hoe staat iedereen erin? Heb je nog iets meegemaakt? Is er nog iets gebeurd? Zijn er belangrijke dingen die we moeten bespreken? Meestal hebben we dan ook wel een agendaatje'*.

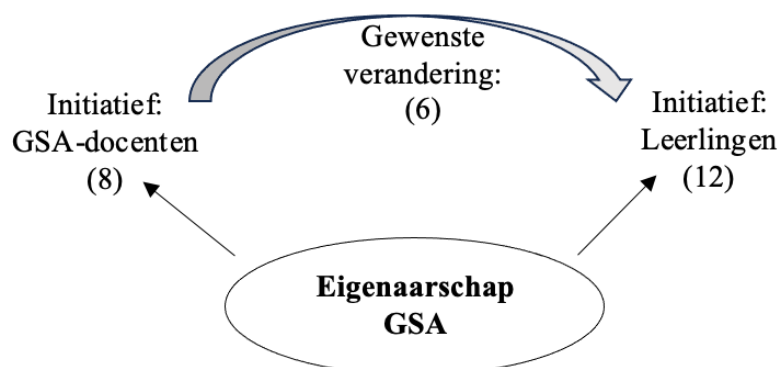
Verder benoemen twaalf GSA-docenten dat het creëren van een veilige sfeer ook een werkzaamheid is die zij oppakken. Hierbij proberen de GSA-docenten ervoor te zorgen dat de ruimte waar de bijeenkomsten plaatsvinden aangenaam voelt, door bijvoorbeeld een bank te plaatsen en te zorgen voor eten en drinken. Daarnaast proberen de GSA-docenten zorgelijke signalen op te pakken en de leerlingen voor negatieve reacties te behoeden. Als laatste benoemen vijf GSA-docenten dat ze bezig zijn met netwerken. Hierbij leggen de GSA-docenten contact met gastsprekers en andere organisaties, om samen te kijken wat ze kunnen doen om de LHBTI+ community meer te normaliseren.

Eigenaarschap

Om inzicht te krijgen in de verantwoordelijkheden en taakverdeling binnen de GSA, is er gevraagd naar hoe taken binnen de GSA verdeeld worden en hoe deze verdeling tot stand is gekomen. Hieruit is naar voren gekomen dat bij twaalf GSA's het initiatief voornamelijk vanuit de leerlingen komt en dat de GSA-docenten meer een ondersteunende functie hebben op de achtergrond. De GSA-docenten proberen zoveel mogelijk het eigenaarschap bij de leerlingen te laten liggen. Zo benoemt participant 4 naar de leerlingen: *'Jullie zijn de werkers en ik ben de medewerker, dus ik steun zowaar jullie initiatieven waar het kan'*. Ook wordt er door de GSA-docenten aangegeven dat ze het belangrijk vinden dat het initiatief bij de leerlingen ligt, omdat de leerlingen leren hoe ze een vergadering moeten voorzitten, samenwerken en hoe ze dingen moeten organiseren. Participant 9 benoemt hierbij dat ze merkte dat wanneer ze zelf meer ging organiseren en forceren, dat dit averechts werkten bij het enthousiasme van de leerlingen. Dit leiden ertoe dat er minder leerlingen kwamen opdagen.

Bij acht GSA's merken GSA-docenten dat zij meer het voortouw nemen binnen de GSA. *'Ik denk dat wij iets van 80% of zo doen van alles rondom de GSA en dat 20% zo 'n beetje door de studenten gebeurt'*, aldus participant 2. Ook participant 5 benoemt: *'Het komt meestal op mij en mijn collega neer, maar ik zou het heel graag anders zien en ik vind het heel moeilijk om dat te veranderen'*. Er worden door de GSA-docenten een aantal redenen genoemd, waarom ze het lastig vinden dit te veranderen, namelijk: sommige leerlingen zijn passief (n=4), sommige leerlingen hebben veel sturing nodig (n=2), sommige leerlingen hebben al te maken met een te hoge belastbaarheid (n=2), sommige leerlingen zijn timide (n=1) en leerlingen hebben niet altijd toegang tot alle faciliteiten (n=1). Van de acht GSA-docenten, geven zes GSA-docenten aan dit graag anders te willen zien. Zij hebben liever dat het initiatief meer vanuit de leerlingen komt. Hoe dit zich tot elkaar verhoudt wordt inzichtelijk gemaakt in Figuur 1.

Figuur 1
Eigenaarschap GSA



Gewenste verbeterpunten

Aan de GSA-docenten is gevraagd in welke mate zij tevreden zijn met hun rol als GSA-docent. Hieruit komt naar voren dat negen GSA-docenten tevreden zijn met hun rol, zes GSA-docenten redelijk tevreden zijn en vijf GSA-docenten ontevreden zijn met hun rol als GSA-docent. Ondanks dat de tevredenheid redelijk hoog is, worden er relatief veel verbeterpunten genoemd door de GSA-docenten. Deze verbeterpunten worden weergegeven in Tabel 8.

Tabel 8

Hoofdcode: Verbeterpunten rol

Hoofdcode	Subcodes	Aantallen subcodes
Verbeterpunten rol	Meer uren	13
	Meer organiseren	16
	Inzet andere docenten	3
	Roosterplanning	7
	Waardering	1

Dertien GSA-docenten geven aan graag uren, of meer uren, te willen krijgen voor de GSA. De GSA-docenten merken dat de GSA meer tijd kost, dan het aantal uren dat ervoor wordt vrijgemaakt vanuit het management. Hierdoor doen de GSA-docenten veel van de taken rondom de GSA in hun eigen tijd. Ondanks dat ze het in hun eigen tijd moeten doen, blijven ze wel gemotiveerd om het te doen, omdat ze zien hoe belangrijk het is voor de leerlingen. Zo zegt participant 20: *‘Ik vind het gewoon belangrijk dat het er überhaupt is en of dat nou wat meer uren kost dan wat ik daarvoor krijg, het maakt niet uit’*.

Wanneer de GSA-docenten meer uren beschikbaar gesteld krijgen, kunnen de GSA-docenten ook grotere projecten oppakken en meer dingen organiseren. Zes GSA-docenten geven aan dit graag te willen. Ze hebben het idee dat ze nog te weinig doen en dat maakt dat ze niet helemaal tevreden zijn met hun rol. Een andere verbeterpunt die in het verlengde ligt is dat drie GSA-docenten noemen ook graag meer inzet en hulp te willen hebben van andere docenten.

Tevens wordt er door zeven GSA-docenten genoemd dat ze moeite hebben met het inplannen van de bijeenkomsten. Dit komt omdat de roosters van zowel leerlingen als docenten niet op elkaar aansluiten. *‘Ik merk dat veel leerlingen niet komen opdagen omdat ze nog les hebben bijvoorbeeld en ik moet nu heel erg aan de randen van hun rooster gaan werken en dan wordt het laat op de middag, soms laat op de vrijdagmiddag’*, aldus participant 9. Volgens de GSA-docenten is dit een eeuwig uitdaging.

Als laatste wordt er nog door één GSA-docent genoemd dat ze als verbeterpunt meer waardering zou willen ontvangen vanuit het management. De GSA-docent merkt op dat er ‘gewoon’ vanuit wordt gegaan dat je zoveel doet als docent en zou het prettig vinden als dit meer wordt gezien en erkent.

Conclusie

Tot op heden was het onbekend hoe GSA-docenten aankijken tegen het hebben van een GSA op school en hoe de rol van de GSA-docenten tot uiting komt in de praktijk. Om hier inzicht in te verlenen, is met dit huidige onderzoek de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *‘Wat zijn de ervaringen van GSA-docenten, betreffende het hebben van een GSA op school en de rol die zij hierin innemen?’* Vanuit de verzamelde data kan geconcludeerd worden dat alle GSA-docenten het hebben van een GSA op school erg van belang achten. Dit komt mede door het onveilige klimaat voor LHBTI+ leerlingen dat op veel scholen nog steeds heerst (Kaufman & Baams, 2021). De GSA-docenten zijn van mening dat het hebben van een GSA op school van grote meerwaarde is voor het welbevinden van LHBTI+ leerlingen, doordat het een veilige plek biedt en onderwerpen bespreekbaar maakt. De coachende en ondersteunende rol van de GSA-docenten lijkt hieraan positief bij te dragen, waarbij ze de leerlingen faciliteren waar dat nodig is. Op het moment dat de leerlingen weinig initiatieven nemen binnen de GSA, nemen de GSA-docenten het eigenaarschap van de GSA op zich. De GSA-docenten zien het belang van de GSA in en willen dat deze blijft voortbestaan. Echter, is er wel sprake van ongenoegen bij een deel van de GSA-docenten. Van de scholen waarop de GSA-docenten met name het initiatief nemen en de sturende factor zijn, wenst 75% van de GSA-docenten hierin verandering. Zij wensen meer een rol op de achtergrond binnen de GSA, zoals deze ook naar voren komt vanuit de literatuur (NJI, 2020). Het is alleen niet altijd mogelijk voor de leerlingen om het initiatief te nemen, waardoor GSA-docenten verbetering wensen in beschikbare uren, hulp van andere docenten, samenwerking op regionaal vlak en meer steun vanuit het management. GSA-docenten kunnen op deze manier meer acties organiseren en de zichtbaarheid vergroten, wat bijdraagt aan het normaliseren van de LHBTI+ community.

Onderstaand zal de conclusie verder worden toegelicht, door de belangrijkste bevindingen te beschrijven. Hierbij wordt de data vanuit de interviews gekoppeld aan de eerder beschreven literatuur vanuit de inleiding. Vervolgens worden de limitaties en de sterke punten van het onderzoek ter discussie gesteld en worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk en eventueel vervolgonderzoek.

Mening betreft het hebben van een GSA

Om de ervaringen van GSA-docenten te onderzoeken, wordt er in de eerste deelvraag stil gestaan bij hoe GSA-docenten aankijken tegen het hebben van een GSA op school. Vanuit de resultaten kan geconcludeerd worden dat alle GSA-docenten het hebben van een GSA op

school erg van belang achten, omdat er op veel scholen nog steeds sprake is van een onveilig klimaat voor LHBTI+ leerlingen. Dat is nog steeds sprake is van een onveilig klimaat wordt ook bevestigd vanuit de literatuur (Kaufman & Baams, 2021). Leerlingen lopen hierdoor een groot risico op sociaal-emotionele en academische uitdagingen (Swanson en Gettinger, 2016). Om het op scholen veiliger te maken zijn de GSA-docenten van mening dat een GSA een veilige plek kan bieden, waar de leerlingen naar toe kunnen als ze ergens mee zitten en veel steun uit kunnen halen. Hierbij wordt saamhorigheid genoemd als belangrijke factor, waarbij leerlingen voelen dat ze er niet alleen voor staan en niet als enige tegen dingen aanlopen. Dit sluit aan bij het hoofddoel van de GSA om LHBTI+ leerlingen zich prettig en veilig te laten voelen op school (NJI, 2020). Dit brengt volgens de GSA-docenten alleen maar positieve effecten met zich mee, waarbij ze zien dat de leerlingen minder eenzaam zijn, zich gezien en gehoord voelen, een reden voelen om naar school te komen, hogere schoolprestaties behalen en de leerlingen positief zien veranderen in hun gedrag. Eerder, kwantitatief, onderzoek laat zien dat een GSA op school een positief effect kan hebben op de geestelijke gezondheid van LHBTI+ leerlingen en dat leerlingen zich meer thuis voelen op school, vaker worden geaccepteerd en minder vaak spijbelen van school (Colvin et al., 2019). Deze uitkomsten komen overeen met de praktijk. Dit maakt dat geconcludeerd kan worden dat ook vanuit docenten gezien wordt dat het hebben van een GSA van grote meerwaarde is voor LHBTI+ leerlingen.

Ondanks dat de GSA-docenten erg te spreken zijn over het hebben van een GSA op school, lopen de GSA-docenten ook tegen verschillende uitdagingen aan en zien zij ruimte voor verbetering. Volgens GSA-docenten zou onder andere de zichtbaarheid van de GSA vergroot dienen te worden. Door meer promotie, weten docenten en leerlingen beter wat de GSA inhoudt, wat kan bijdragen aan het normaliseren van LHBTI+. Dit sluit ook aan bij de bevindingen vanuit de literatuur, waarin gesteld wordt dat vooroordelen ontkracht kunnen worden, door de zichtbaarheid van LHBTI+ leerlingen te vergroten (Mooij & Fettelaar, 2012). GSA-docenten wensen hierbij meer steun vanuit het management. Zo ervaren GSA-docenten dat bepaalde acties niet mogen en is het management voorzichtig. Terwijl steun vanuit het schoolbestuur de effectiviteit van de GSA verhoogd (NJI, 2020). Verder willen GSA-docenten meer voorlichtingen, met name voor collega's. GSA docenten merken op dat hun collega's te weinig kennis beschikken om gesprekken te kunnen voeren met leerlingen over dit onderwerp. Dit komt ook overeen met de literatuur, waarbij verondersteld wordt dat docenten over voldoende kennis moeten beschikken, om het gesprek over seksuele diversiteit aan te kunnen gaan (Van Bergen et al., 2022). Verder missen de GSA-docenten samenwerking op regionaal gebied,

waarbij ze informatie kunnen uitwisselen, van andere scholen kunnen leren en elkaar kunnen helpen om de positieve effecten van de GSA te versterken.

De rol van de GSA-docent

Door middel van de tweede deelvraag is er onderzocht welke rol GSA-docenten hebben in het ondersteunen van de leerlingen die betrokken zijn bij het vormgeven van een GSA op school. Vanuit de resultaten blijkt dat de GSA-docenten met name een ondersteunende en coachende rol hebben, waarbij de leraren veel aanwezig zijn om een luisterend oor te bieden, kritische vragen te stellen en vragen van de leerlingen te beantwoorden. Tevens blijkt dat de GSA-docenten niet alleen de vragen van de leerlingen beantwoorden, maar ook een aanspreekpunt vormen voor andere partijen, zoals docenten, het schoolbestuur en het COC. De GSA-docenten proberen als aanspreekpunt een brug te vormen tussen de diverse partijen. Verder dienen de GSA-docenten als facilitator, waarbij ze zorgen dat de leerlingen over voldoende spullen en financiële middelen bezitten. Een ondersteunende en faciliterende rol, die bij alle GSA-docenten lijkt voor te komen, wordt ook onderschreven vanuit de literatuur en draagt bij aan de effectiviteit die een GSA te weeg kan brengen (NJI, 2020).

Echter, blijkt in de praktijk dat bij bijna de helft van de GSA-docenten, naast deze ondersteunende en faciliterende rol, de rol wordt aangevuld met werkzaamheden die betrekking hebben tot planning, monitoren, leiding nemen bijeenkomsten, veilige sfeer creëren en netwerken. Deze GSA-docenten ervaren dat zij degene zijn die het initiatief nemen en de aansturende kracht zijn, in plaats van de leerlingen. Vanuit de theorie is dit niet het uitgangspunt. Hierin staat beschreven dat er wordt gewerkt middels het ‘inside-out principe’. Bij het inside-out principe wordt gesteld dat je het beste een verandering teweeg kan brengen vanuit de leerlingen zelf (NJI, 2020). Een groot aantal van de GSA-docenten (75%) wil dan ook graag verandering, waarbij ze meer een rol op de achtergrond innemen en de leerlingen het initiatief laten nemen. Er zijn verschillende redenen waarom dit ondanks de wens, nog niet in de praktijk tot uitvoering komt. GSA-docenten merken dat sommige leerlingen passief zijn, veel sturing nodig hebben, timide zijn, geen toegang hebben tot bepaalde faciliteiten en dat de belastbaarheid van leerlingen al erg hoog is. Hierdoor vinden GSA-docenten het lastig om hier verandering in te brengen. Doordat dit veel tijd met zich meedraagt, wensen GSA-docenten verbetering in beschikbare uren, hulp van andere docenten en meer mogelijkheden op het gebied van de roosterplanning. Tezamen met de reeds eerdergenoemde verbeterpunten: meer voorlichtingen, samenwerking op regionaal vlak en meer steun vanuit het management, kunnen

GSA-docenten meer acties organiseren en de zichtbaarheid vergroten, wat bijdraagt aan het normaliseren van de LHBTI+ community.

Limitaties, sterke punten en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het huidige onderzoek kent zowel een aantal methodologische beperkingen als sterke punten. Ten eerste is er sprake van een beperkte generaliseerbaarheid, doordat het onderzoek gebaseerd is op een relatief kleine steekproef (N=20). Ondanks dat er door het interviewen van twintig GSA-docenten een redelijk verzadigingsniveau van informatie bereikt lijkt te zijn, dient er een nuance aangebracht te worden in de generaliseerbaarheid van de uitspraken en conclusies. De ervaringen en meningen van de participanten zijn mogelijk niet representatief voor alle GSA-docenten in Nederland of daarbuiten. Demografische factoren, zoals de omgeving van de school, de grootte van de school en het algemene klimaat rondom LHBTI+ acceptatie in regio's kunnen van invloed zijn op de bevindingen. Hierdoor moeten de resultaten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd en kunnen zij niet eenvoudigweg gegeneraliseerd worden naar alle scholen of GSA-docenten.

Ten tweede is er een mogelijkheid op selectiebias, doordat de docenten zelf hebben aangegeven mee te willen doen aan het onderzoek op voorhand of gedurende de snowball sampling. Dit kan ertoe leiden dat er een oververtegenwoordiging is van bijvoorbeeld GSA-docenten die zich meer betrokken voelen of positiever ingesteld zijn ten opzichte van GSA's dan hun collega's die niet hebben deelgenomen. Dit kan de representativiteit van de resultaten beïnvloeden. Toekomstig onderzoek zou kunnen overwegen een grotere en meer willekeurige steekproef van GSA-docenten te selecteren om deze beperking te verminderen.

Ten derde kan er een beperking zijn in de diepte en breedte van de onderzoeksvragen. Ondanks dat semi-gestructureerde interviews inzicht bieden in de ervaringen en perspectieven van de GSA-docenten, kan het zijn dat sommige belangrijke aspecten niet aan bod zijn gekomen. Zeker doordat de interviews zijn afgenomen door twee verschillende onderzoekers, kan de diepte van de informatie die wordt verkregen variëren. Sommige GSA-docenten kunnen diepgaandere antwoorden geven, terwijl anderen mogelijk korter van stof zijn. Dit kan leiden tot variatie in de kwaliteit en kwantiteit van de data, wat de consistentie van de analyse kan beïnvloeden. Om dit zoveel mogelijk te voorkomen, is er gewerkt met een interviewleidraad en is er voorafgaand een proefinterview gehouden. Door deze maatregelen werd gestreefd naar uniformiteit in de dataverzameling en het verhogen van de betrouwbaarheid van de bevindingen.

Naast het houden van een proefinterview en het werken met een interviewleidraad om de betrouwbaarheid te verhogen, zijn er ook een aantal andere sterke punten aanwezig in dit onderzoek. Een ander sterk punt is dat er gebruik is gemaakt van semi-gestructureerde interviews. Een voordeel van semi-gestructureerde interviews is dat je kan ingaan op de achterliggende gedachten, meningen, behoeften en motivaties van respondenten, wat goed aansluit op het onderzoeksdoel van dit onderzoek (Adams, 2015; DeJonckheere & Vaughn, 2019). Door deze methode kon er door de onderzoekers flexibel ingespeeld worden op onverwachte antwoorden, wat resulteert in diepere en rijkere data.

Ook is er met dit onderzoek aandacht besteed aan het verminderen van sociaal wenselijke antwoorden. Dit is aangepakt door de interviews te anonimiseren en voorafgaand aan het interview informatie te geven over het belang van eerlijke en oprechte antwoorden. Deze maatregelen helpen de betrouwbaarheid en validiteit van de kwalitatieve data te waarborgen door ervoor te zorgen dat respondenten zich comfortabel voelen om hun eerlijke gedachten en ervaringen te delen (Krumpal, 2011).

Verder zijn er ook een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Eerder werd al genoemd dat het gebruik van een grote steekproef met een willekeurige sampling in toekomstig onderzoek van belang is om de representativiteit te vergroten. Daarnaast zou kwantitatief onderzoek ook kunnen bijdragen aan het toetsen van hypothesen die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Een interessant aspect om te toetsen is of de cijfers met betrekking tot eigenaarschap van de GSA en de wens tot verandering op grote schaal consistent zijn. Door middel van kwantitatief onderzoek, kan dit verder uitgediept worden. Een laatste aanbeveling voor vervolgonderzoek is het in kaart brengen van de perspectieven van andere stakeholders, zoals het schoolbestuur en docenten die geen deel uitmaken van de GSA. Dit zou inzicht kunnen geven in hoe de zichtbaarheid en effectiviteit van GSA's verbeterd kunnen worden, passend bij de mogelijkheden en wensen. In dit onderzoek zijn deze perspectieven niet meegenomen, maar deze data kan waardevol zijn voor een alomvattende benadering van LHBTI+ ondersteuning op scholen.

Aanbevelingen voor de praktijk

Door middel van het huidige onderzoek, zijn er een aantal verbeterpunten vanuit de GSA-docenten naar voren gekomen, welke kunnen bijdragen aan het verbeteren van de GSA's op scholen en daarmee ook op de positieve effecten die een GSA te weeg kan brengen. Hieruit zijn een aantal aanbevelingen naar voren gekomen voor de praktijk.

Een belangrijke aanbeveling is om meer beschikbare uren in te roosteren voor GSA-docenten. Veel GSA-docenten gaven aan behoefte te hebben aan (extra) tijd om de leerlingen goed te kunnen ondersteunen bij het vormgeven van de GSA. Daarnaast kunnen er met meer beschikbare uren ook grotere projecten worden opgepakt, wat bijdraagt aan het vergroten van de zichtbaarheid van de GSA. Naast het beschikbaar stellen van meer uren, wordt er ook aanbevolen om andere docenten actief te betrekken bij de GSA. Dit zorgt voor een breder draagvlak, waarbij GSA-docenten hun werk kunnen verdelen. Daarnaast wordt er aanbevolen om regelmatig voorlichtingen te organiseren voor niet alleen leerlingen, maar ook voor docenten. Wanneer docenten over voldoende kennis beschikken, kunnen zij gemakkelijker gesprekken aangaan over LHBTI+ kwesties, wat bijdraagt aan de acceptatie van LHBTI+ leerlingen (Van Bergen et al., 2022). Ook wordt er meer regionale samenwerking aanbevolen. Dit kan GSA's op scholen helpen om van elkaar te leren en elkaar te ondersteunen. Als laatste is het van belang dat het schoolmanagement de GSA steunt, zodat GSA-activiteiten doorgevoerd kunnen worden.

Bij het interpreteren van de aanbevelingen is het van belang om rekening te houden dat deze aanbevelingen niet voor elke GSA van toepassing zijn. Op sommige scholen wordt er al wel voldaan aan deze aanbevelingen. Hierdoor wordt het van belang geacht dat GSA-docenten samen met het schoolbestuur kijken, wat er intern nodig en mogelijk is, om een effectiviteit van de GSA te versterken, zodat de welzijnsproblematiek onder LHBTI+ jongeren verminderd kan worden.

Referenties

- AD. (2023, 9 april). *LHBTI-jongeren belaagd tijdens bijeenkomst in Eindhoven, belangenorganisatie verdenkt voetbalsupporters*. <https://www.ad.nl/binnenland/lhbtijongeren-belaagd-tijdens-bijeenkomst-in-eindhoven-belangenorganisatie-verdenkt-voetbalsupporters~acc1242d/>
- Baarda, D. B., Bakker, E., Boullart, A., Fischer, T., Kostelijk, E., Julsing, M., Van Der Velden, T., & Peters, V. (2021). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*.
- Bucx, F. en F. van der Sman (2014). *Anders in de klas. Evaluatie van de pilot Sociale veiligheid LHBT-jongeren op school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- COC. (2023, 9 november). *Veiligheid en lhbt+*. <https://coc.nl/thema/veiligheid/>
- Colvin, S., Egan, J. E., & Coulter, R. W. S. (2019). School climate & Sexual and Gender Minority adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 1938–1951. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01108-w>
- De Lange, J., Baams, L., Van Bergen, D. D., Bos, H. M., & Bosker, R. J. (2022). Minority Stress and Suicidal Ideation and Suicide Attempts Among LGBT Adolescents and Young Adults: A Meta-Analysis. *LGBT Health*, 9(4), 222–237. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2021.0106>
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family Medicine And Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research* (6de editie). SAGE Publications Limited.
- Hatzenbuehler, M.L., A. Bellatorre, Y. Lee, B.K. Finch, P. Muennig en K. Fiscella (2014). Structural stigma and all-cause mortality in sexual minority populations. In: *Social Science and Medicine*, jg. 103, p. 33-41.
- Huijnk, W. (2022, 17 mei). *Opvattingen over seksuele en genderdiversiteit in Nederland en Europa 2022*. Publicatie | Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 11 november 2023, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2022/05/17/opvattingen-over-seksuele-en-genderdiversiteit-in-nederland-en-europa-2022>
- Huijnk, W., Damen, R., & Van Kampen, L. (2022). *LHBT-monitor 2022: De leefsituatie van lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender personen in Nederland*. Sociaal en

- Cultureel Planbureau. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2022/07/05/lhbt-monitor-2022>
- Huijnk, W., & Van Beusekom, G. (2021, 10 december). *Wat maakt het verschil?* Publicatie | Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd op 15 november 2023, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2021/12/10/wat-maakt-het-verschil>
- Joho, J., Kromhout, M., Jak, L., Van Den Broek, L., Thissen, L., Charlot Pierik, & Joey Poerwoatmodjo. (2023). Kunstmatige intelligentie en lhbt+ emancipatie: een verkenning van kansen en risico's, stakeholders en mogelijke interventies in vier maatschappelijke deelgebieden. In D. Nomden (Red.), *Movisie*. <https://app.1848.nl/static/pdf/31/d9/31d9ab5c4b53aca1cca4f179625d911203cc6446.pdf>
- Kaufman, T. M. L., Kiekens, W. J., Baams, L., Bos, H. M. W., & De Looze, M. E. (2024). Gender Sexuality Alliances and School Safety: Who Benefits Most, and Do Additive School-Led Practices Strengthen the Link? *Journal Of Youth And Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01957-0>
- Kaufman, T. M., & Baams, L. (2021). Disparities in Perpetrators, Locations, and Reports of Victimization for Sexual and Gender Minority Adolescents. *Journal Of Adolescent Health, 70*(1), 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.06.024>
- Krumpal, I. (2011). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality And Quantity, 47*(4), 2025–2047. <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*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kwok, D. K. (2018). Training educators to support sexual minority students: views of Chinese teachers. *Sex Education, 19*(3), 346-360. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1530649>
- Ioverno, S., Belser, A. B., Baiocco, R., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2016). The protective role of gay–straight alliances for lesbian, gay, bisexual, and questioning students: A prospective analysis. *Psychology Of Sexual Orientation And Gender Diversity, 3*(4), 397–406. <https://doi.org/10.1037/sgd0000193>
- Mongelli, F., Perrone, D., Balducci, J., Sacchetti, A., Ferrari, S., Mattei, G., & Galeazzi, G. M. (2019). Minority stress and Mental health among LGBT Populations: An update on the evidence. *Minerva psichiatrica, 60*(1).

- <https://doi.org/10.23736/s0391-1772.18.01995-7>
- Mooij, T., Fettelaar, D., & Wit, W. de (2012). *Sociale onveiligheid van LHB personeel en LHB leerlingen: Onderzoeksverslag*. Nijmegen: ITS.
- Nederlands Jeugdinstituut (NJI). (2020). *Interventie Gender en Sexuality Alliances op scholen*. <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Uitgebreide-beschrijving-Gay-Straight-Alliances-op-scholen.pdf>
- Nederlands Jeugdinstituut (NJI). (2023). *Wat betekent Lhbtqia+?* Geraadpleegd op 9 november 2023, van <https://www.nji.nl/seksualiteit-en-gender/meer-informatie-en-advies-over-lhbtqia>
- NOS (2021). Lars (18) is met gelakte nagels niet welkom achter de kassa. In: nos, 12 augustus 2021.
- Parrott, D.J. (2008). A theoretical framework for antigay aggression: Review of established hypothesized effects within the context of the general aggression model. In: *Clinical Psychology Review*, jg. 28, nr. 6, p. 933-951.
- Peeters, L., Fettelaar, D., & Verbakel, E. (2016). *Gay and Straight Allianties op scholen: meer homotolerantie en een veiliger klimaat voor LHB-leerlingen?* Radbound University. Geraadpleegd op 5 april 2024, van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/157876/157876.pdf>
- Pizmony-Levy, O. (2018). *The 2018 Dutch National School Climate Survey Report*. Teachers College, Columbia University. <https://www.coc.nl/wp-content/uploads/2018/12/The-2018-Dutch-National-School-Climate-Survey-Report.pdf>
- Poteat, V. P., Yoshikawa, H., Calzo, J. P., Russell, S. T., & Horn, S. (2017). Gay-Straight Alliances as Settings for Youth Inclusion and Development: Future Conceptual and Methodological Directions for Research on These and Other Student Groups in Schools. *Educational Researcher*, 46(9), 508–516. <https://doi.org/10.3102/0013189x17738760>
- Poteat, V. P., Calzo, J. P., Yoshikawa, H., Lipkin, A., Ceccolini, C. J., Rosenbach, S. B., O'Brien, M. D., Marx, R. A., Murchison, G. R., & Burson, E. (2019). Greater Engagement in Gender-Sexuality Alliances (GSAs) and GSA Characteristics Predict Youth Empowerment and Reduced Mental Health Concerns. *Child Development*, 91(5), 1509–1528. <https://doi.org/10.1111/cdev.13345>
- Poteat, V. P., Yoshikawa, H., Rosenbach, S. B., Sherwood, S. H., Finch, E. K., & Calzo, J. P. (2023). GSA Advocacy Predicts Reduced Depression Disparities Between LGBQ+ and

- Heterosexual Youth in Schools. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/15374416.2023.2169924>
- Rice, C. E., Vasilenko, S. A., Fish, J. N., & Lanza, S. T. (2019). Sexual minority health disparities: an examination of age-related trends across adulthood in a national cross-sectional sample. *Annals Of Epidemiology*, 31, 20–25. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2019.01.001>
- Swanborn, P.G. (2010). *Basisboek sociaal onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Swanson, K., & Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: relationship to Gay-Straight alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of Lgbt Youth*, 13(4), 326–351. <https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>
- Van Bergen, D., Van Der Vaart, M., Parlevliet, S., Stiekema, E., & De Jong, W. (2022). Lief, liever, liefst. Een systematische literatuurstudie ten behoeve van een jeugdliteratuur-interventie in het voortgezet onderwijs die een positieve houding over seksuele diversiteit wil stimuleren. *Pedagogiek*, 42(1), 8–35. <https://doi.org/10.5117/ped2022.1.002.berg>
- Van de Kaa, D. (2013). *Homohuwelijk in opmars: steeds rijkere keuze aan partnerrelaties*. Royal Netherlands Academy Of Arts And Sciences (KNAW). <https://pure.knaw.nl/portal/en/publications/homohuwelijk-in-opmars-steeds-rijkere-keuze-aan-partnerrelaties>
- Vijlbrief, A., & Felten, H. (2018). *Samen sterk met een GSA: Onderzoek naar de ervaren baat van GSA's onder LHBT-leerlingen op het vmbo*. Movisie. <https://www.movisie.nl/sites/movisie.nl/files/2018-08/Rapport-GSA-onderzoek.pdf>
- Volkskrant (2021). Bij alle aandacht voor Frédérique kunnen naamloze slachtoffers van andere misdrijven zich verlaten voelen. In: de Volkskrant, 1 augustus 2021.

Bijlage A

Interviewleidraad

Deel I: Introductie

Allereerst wat fijn dat u wil meewerken aan het onderzoek. Mijn naam is Rosanne van Doorn en ik ben bezig met de master Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Voor deze opleiding doe ik samen met een medestudent onderzoek naar GSA's op scholen en staan wij stil bij de ervaring van GSA-docenten en de rol die GSA-docenten hebben en zouden willen hebben binnen de GSA's. Door middel van dit interview willen we dit in kaart gaan brengen.

Voorafgaand aan dit interview hebben wij u informatie toegestuurd via de mail met daarin belangrijke informatie voor u. Hierin staat beschreven dat dit een vrijwillige deelname is en dat u altijd tussentijds mag stoppen of het interview mag beëindigen. Daarnaast staat hierin ook beschreven dat wij het interview graag zouden willen opnemen, om de informatie goed te kunnen verwerken. Heeft u hierover nog vragen?

Geeft u hierbij toestemming dat ik de opname voor het interview mag gaan starten?

We zullen het interview starten met een paar algemene vragen over de school en de GSA en vervolgens zullen we dieper ingaan op uw mening, uw rol, de strategieën en het beleid.

Deel II: Persoonlijke kenmerken

- a. Is de school waar u werkt in een stedelijk of landelijk gebied?
- b. Wat is het voor type school? (Religieus of openbaar)
- c. Hoe groot is de school?
- d. Aan wat voor klassen geeft u les? (Jaar en type)
- e. Hoeveel jaar werkervaring heeft u als docent?
- f. Zou ik mogen vragen wat uw genderidentiteit is?
→ Bijvoorbeeld of u man, vrouw of nonbinair bent?
- g. Zou ik mogen vragen wat uw seksuele oriëntatie is?
→ Bijvoorbeeld, of u hetero, biseksueel, of homo bent? Als u dit liever niet deelt is dat geen probleem.

Deel III: Inhoudelijk

1. Algemeen de GSA

- a. Hoe lang bestaat de GSA bij u op school?
- b. Hoe lang bent u betrokken bij de GSA op uw school?
- c. Kunt u wat meer vertellen over hoe de GSA eruitziet binnen de school?
→ Zichtbaarheid, bijeenkomsten, voorbeeld
- d. Wie zijn er allemaal betrokken bij de GSA op school?
→ Aantal leerlingen (diversiteit), aantal docenten?
- e. Worden er in de GSA dingen gedaan om de school veiliger te maken?
→ Kunt u hiervan een voorbeeld noemen?
→ Informatie geven, zichtbaar en bespreekbaar maken onderwerp, steun bieden

2. Mening GSA

- a. Wat vindt u ervan dat er een GSA op school is?
→ Kunt u hier een voorbeeld van geven?
→ En wat vinden leerlingen hiervan? Waar merkt u dat aan? (Effecten)
→ In welke mate vindt u het hebben van een GSA op school noodzakelijk?
→ Wat is volgens u de belangrijkste functie van jullie GSA? (Verbeterpunten en sterke punten)
- b. Hoe wordt er op de GSA gereageerd door andere docenten, leerlingen, ouders en het schoolbestuur?
→ Negatieve reacties? Zo ja, hoe gaat u hiermee om? En de leerlingen?

3. Rol GSA-docent

- a. Kunt u beschrijven hoe uw rol eruitziet als GSA-docent?
→ Werkzaamheden, verantwoordelijkheden, ondersteuning, tevredenheid
→ verbeterpunten, hoe zou u het anders willen?
- b. Hoe ziet uw dag en/of bijeenkomst als GSA docent eruit?
→ Welke taken pakt u op zich en welke taken pakken de leerlingen op?
→ Waarom is hiervoor gekozen?
- c. Wat maakt dat u ervoor gekozen heeft om betrokken te zijn bij de GSA?
- d. In welke mate bent u tevreden met hoe uw rol als GSA-docent momenteel is ingericht?

→ Waarom? Zijn er nog verbeterpunten? Wat gaat er goed? (Behoeften, erkenning, waardering)

→ Is dit voor u nu voldoende gerealiseerd?

4. Strategieën

a) Hoe creëert u een veilig en inclusief schoolklimaat? (Strategieën)

→ Kunt u hier een voorbeeld van geven? Hoe ziet dit eruit?

b) Heeft u ook een succesverhaal hierover?

→ Loopt u hierbij ook tegen uitdagingen aan?

c) Hoe ziet de samenwerking eruit met collega's?

→ Voorbeeld

5. Beleid

a) Ervaart u uw school als veilig en inclusief voor medewerkers?

→ En hoe is dit voor leerlingen?

→ Voorbeeld

b) Hoe vindt u dat het beleid rondom de GSA is vormgegeven?

→ Waar merkt u dat aan?

→ Visie (verbeterpunten)

→ Hoe zou u het anders willen?

→ Denkt u mee in het beleid? (Voorbeeld, proces, rol)

Zijn er nog dingen die we niet besproken hebben, die voor u wel belangrijk zijn?

Dan zijn we nu aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen of opmerkingen? En hoe vond u het om deel te nemen?

Hartelijk dank!

Bijlage B

Informatiebrief

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

“GSA-DOCENTEN OP MIDDELBARE SCHOLEN EN HET MBO”

➤ **Doel van het onderzoek en deze informatiebrief.**

Omdat u lesgeeft op een middelbare school of MBO, hebben wij u uitgenodigd deel te nemen aan ons onderzoek naar uw betrokkenheid bij het ondersteunen en/of oprichten van een GSA op uw school. Bedankt voor uw interesse!

GSAs zijn belangrijk voor het verbeteren van het schoolklimaat voor LHBTI+ leerlingen. Wij zijn benieuwd naar uw ervaringen met het ondersteunen van GSA leerlingen. Wat heeft u daarvoor nodig en waar loopt u eventueel tegenaan? Wij willen daarom graag een interview met u afnemen. Dit zal worden gedaan door Kimberley Arling of Rosanne van Doorn, masterstudenten van de Rijksuniversiteit Groningen. Bij het verwerken en analyseren van de interviews worden zij begeleid door twee onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen, Laura Baams en Ruby van Vliet.

➤ **Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?**

Nadat u de tijd heeft gehad deze informatiebrief goed te kunnen doorlezen zullen wij u benaderen om te vragen of u mee wilt doen aan ons onderzoek en, zo ja, om een afspraak voor het interview te maken. Het interview duurt ongeveer 1 uur en vindt plaats op een locatie die voor u gemakkelijk is. Voorafgaand aan het interview vragen wij u het toestemmingsformulier te ondertekenen. Een voorbeeld hiervan vindt u in de andere bijlage van deze e-mail.

Tijdens het interview vragen wij u eerst een aantal persoonlijke gegevens met ons te delen. Bijvoorbeeld over het soort onderwijs wat u verzorgt, uw aantal jaren ervaring en uw eigen gender- en seksuele identiteit. U kunt deze vragen ook overslaan. Verderop in deze brief leest u meer over hoe deze gegevens worden bewaard en verwerkt.

Het interview volgt met vragen over uw rol als GSA-docent. Wat zijn uw ervaringen? Hoe ondersteunt u de leerlingen? En wat heeft u daar eventueel bij nodig?

Een voorwaarde om aan ons onderzoek te kunnen deelnemen is dat u ons toestemming geeft het interview te kunnen opnemen. Dat is omdat we uw ervaringen zo goed mogelijk willen begrijpen en het interview daarom willen kunnen terugluisteren. Direct nadat de opname van het interview is uitgeschreven, wordt de opname vernietigd.

➤ **Welke gevolgen kan deelname hebben?**

Het kan zijn dat deelname aan het onderzoek u herinnert aan situaties die u zelf als onprettig heeft ervaren. Mocht u uw deelname willen stoppen, dan kunt u op elk moment tijdens het interview pauzeren of u terugtrekken van deelname.

Terugtrekken van deelname aan het onderzoek kan tot 01-05-2024. Al uw (bijzondere) persoonsgegevens en de opname van het interview of de transcriptie hiervan worden dan vernietigd.

➤ **Hoe gaan we met uw gegevens om?**

Uw persoonsgegevens (naam en emailadres, naam van de school) worden losgekoppeld van de opname en transcriptie van uw interview en apart van elkaar bewaard. Op basis van het uitgeschreven interview is uw identiteit niet te herleiden.

Alleen de eerder genoemde onderzoekers (Kimberley Arling, Rosanne van Doorn, Laura Baams en Ruby van Vliet) hebben de mogelijkheid uw persoonsgegevens aan het interview te koppelen. Nadat alle interviews zijn afgenomen, getranscribeerd en geanalyseerd, wordt de code sleutel waarmee zij de gegevens kunnen koppelen vernietigd. De informatie die u tijdens het interview met ons deelt, wordt gepseudonimiseerd verwerkt in twee masterscripties en later eventueel in wetenschappelijke publicaties.

Het is een voorwaarde voor deelname aan het onderzoek dat wij uw persoonsgegevens (naam en emailadres, naam van de school) mogen verwerken. U heeft tot 01-05-2024 recht op inzage in uw persoonsgegevens en tot dan kunt u onjuiste persoonsgegevens laten corrigeren en u terugtrekken uit het onderzoek. De transcripten van de interviews wordt gedurende tien jaar op een beveiligde server van de Rijksuniversiteit Groningen bewaard waar alleen het onderzoeksteam toegang toe heeft. De onderzoekers zullen nooit privacygevoelige informatie doorgeven aan derden.

➤ **Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Ook nadat u hebt ingestemd met deelname aan het onderzoek kunt u zonder opgave van redenen besluiten te stoppen, dit kan tot en met 01-05-2024. Daarna hebben wij uw interview verwerkt en kunt u zich dus niet langer terugtrekken.

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen (outinschool@rug.nl) of door de aanwezige onderzoeker aan te spreken.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

Bijlage C
Toestemmingsformulier

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“GSA-DOCENTEN OP MIDDELBARE SCHOLEN EN HET MBO”

Bijbehorende EC code

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen, tot 01-05-2024. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor deelname; ik kan deze toestemming tot 01-05-2024 intrekken

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio-opnames tijdens het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor het maken van een audio-opname.

Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van een audio-opname.

Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens:

Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ook geef ik toestemming voor het verwerken van mijn bijzondere persoonsgegevens zoals mijn gender- en seksuele identiteit. Ik weet dat ik tot 01-05-2024 kan vragen om mijn gegevens te laten verwijderen. Ook als ik besluit om te stoppen met deelname, kan ik hierom vragen.

Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.

Toestemming voor het gebruiken van citaten in publicaties:

Ja, ik geef toestemming voor het gebruiken van gepseudonimiseerde citaten uit mijn interview voor publicaties.

Nee, ik geef geen toestemming voor het gebruiken van gepseudonimiseerde citaten uit mijn interview voor publicaties.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Bijlage D
Codeboek

Hoofdcodes	Subcodes	Beschrijving
Noodzaak GSA	Veilige plek	Er is een veilige plek nodig waar leerlingen zichzelf kunnen zijn.
	Steun	Groep vrienden waar je je verhaal bij kwijt kan
	Zichtbare acceptatie	Laten zien op de school dat iedereen er mag zijn.
	Onveilig klimaat	Er is nog steeds sprake van een onveilig klimaat
Belangrijkste functies	Houding maatschappij	Er lijkt zich een minder accepterende houding binnen de maatschappij te ontwikkelen.
	Veiligheid	Het geeft leerlingen een veilig gevoel en een veilige plek
	Zichtbaar en bespreekbaar maken onderwerpen	Het zichtbaar en bespreekbaar maken van LHBTI+ kwesties
	Juiste zorg bieden	Informatie verstrekken aan leerlingen en/of doorverwijzen.
Effecten GSA	Sociaal netwerk met gelijkgestemden	Saamhorigheid, waarbij leerlingen voelen dat ze er niet alleen voor staan.
	Verbondenheid	Leerlingen voelen zich minder eenzaam, doordat ze zich verbonden voelen met een groep.
	Positieve gedragsverandering	Leerlingen lijken meer op te bloeien en op te veren.
	Hogere schoolprestaties	De schoolresultaten gaan omhoog bij de leerlingen.
	Reden om naar school te komen	Leerlingen voelen weer een reden om naar school te komen, doordat ze zich ergens voor kunnen inzetten.
	Ontstaan vriendschappen	Er ontstaan nieuwe vriendschappen tussen leerlingen die aangesloten zijn bij de GSA.

	Gehoord en gezien voelen	Leerlingen voelen zich gehoord en gezien.
Verbeterpunten	Steun management	GSA-docenten geven aan zich niet volledig gesteund te voelen door het management.
	Zichtbaarheid	De zichtbaarheid van de GSA dient vergroot te worden, waarbij meer mensen weten wat de GSA inhoudt.
	Samenwerking regionaal	Meer overkoepelende samenwerkingen regionaal, waarbij informatie uitgewisseld kan worden.
	Meer voorlichting	Meer voorlichting aan docenten over de GSA en hoe je het gesprek aan kan gaan met leerlingen.
Werkzaamheden	Coachen en ondersteunen	GSA-docenten nemen een coachende en ondersteunende rol aan richting de leerlingen, waarbij ze een luistert oor bieden, vragen stellen en beantwoorden.
	Aanspreekpunt	GSA-docenten zijn een aanspreekpunt voor alle partijen rondom de GSA (leerlingen, docenten, schoolbestuur, COC) en vormt hierin een brug.
	Faciliteren	GSA-docenten hebben een faciliterende rol, waarbij ze financiële middelen en spullen verzorgen.
	Monitoren	GSA-docenten houden overzicht over de activiteiten en de organisatie daarvan dat geregeld wordt door de leerlingen
	Planning	GSA-docenten plannen de GSA-bijeenkomsten in en houden de jaarplanning in de gaten.
	Leiding bijeenkomsten	GSA-docenten nemen de leiding in de bijeenkomsten door een voorzitterschapsrol op zich te pakken.
	Veilige sfeer creëren	GSA-docenten creëren een veilige sfeer voor de leerlingen door de ruimte aangenaam te maken en een signalerende functie aan te nemen.

	Netwerken	GSA-docenten leggen contact met gastspreker en andere organisaties voor activiteiten rondom de GSA.
Eigenaarschap	Initiatief GSA-docent	De GSA-docenten nemen voornamelijk het initiatief binnen de bijeenkomsten en activiteiten en dragen de verantwoordelijkheid van de uitvoering van de GSA
	Initiatief leerlingen	De leerlingen nemen voornamelijk het initiatief binnen de bijeenkomsten en in de activiteiten van de GSA en voelen zich verantwoordelijk voor de taken.
	Gewenste verandering	GSA docenten wensen een verandering, waarbij het initiatief van de GSA-docent verschuift naar het initiatief vanuit de leerlingen.
Redenen initiatief docenten	Leerlingen passief	Leerlingen nemen weinig initiatief, waardoor er weinig van de grond komt.
	Sturing nodig	Leerlingen hebben veel sturing nodig in het organiseren van activiteiten, waarbij het nodig is dat het samen wordt gedaan met de GSA-docent.
	Belastbaarheid leerlingen	Leerlingen hebben al een hoge belastbaarheid door huiswerk en op sociaal-emotioneel vlak.
	Toegang faciliteiten	GSA-docenten geven aan zelf gemakkelijker faciliteiten te kunnen regelen, zoals een lokaal, dan de leerlingen.
	Timide leerlingen	Leerlingen hebben een timide houding, waardoor ze het moeilijk vinden om de leiding te pakken.
Tevredenheid rol	Wel tevreden	Tevreden met de rol en geen tot minimale verbeterpunten.
	Redelijk tevreden	Redelijk tevreden met de rol, maar er zijn wel een aantal verbeterpunten.

	Niet tevreden	Niet tevreden met de rol, er moeten dingen anders.
Verbeterpunten	Meer uren	Docenten krijgen geen of weinig uren voor de GSA en zouden graag meer uren willen.
	Meer organiseren	Behoeft om veel meer te willen doen voor de GSA, maar gebrek aan tijd en uren.
	Inzet andere docenten	Meer collega's die helpen met de ondersteuning van de GSA.
	Roosterplanning	Door de verschillende rooster, is het moeilijk om bij elkaar te komen.
	Waardering	Zou graag meer waardering willen ontvangen vanuit het management.