

Krachten bundelen

Een kwalitatief onderzoek naar het perspectief op GSA-docenten om ondersteuning te kunnen bieden om een veilige schoolcultuur te bevorderen.

Naam: Kimberley Arling
Studentnummer: S571677
Masteropleiding: Orthopedagogiek
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen
Eerste beoordelaar: Laura Baams & Ruby van Vliet
Tweede beoordelaar: Saskia Damen
Afstudeerjaar: 2023/2024
Aantal woorden: 10082

Inhoudsopgave

Abstract	3
Samenvatting	4
Inleiding en theoretisch kader	5
Methode	9
Resultaten	12
Conclusie en discussie	22
Literatuurlijst	28
Bijlage 1: uitnodiging Whatsapp	33
Bijlage 2: interviewleidraad	34
Bijlage 3: uitnodigingsbrief	37
Bijlage 4: codeboek	38
Bijlage 5: toestemmingsformulier	42
Bijlage 6: informatiebrief	44
Bijlage 7: tabellen kenmerken scholen en participanten	47

Abstract

According to the Netherlands Institute for Social Research (2022), it is crucial to prioritize the needs of lesbian, gay, bisexual, transgender, intersex, asexual, and queer students (LGBTQIA+) as they are at risk of harassment and discrimination (Russel & Fish, 2016). A Gender Sexuality Alliance (GSA) addresses this by providing a safe and supportive space for LGBTQIA+ students and their allies to come together, support each other, and advocate for inclusivity and equality, often in collaboration with GSA teachers (Dutch Youth Institute, 2023). GSA teachers are essential for creating a safe and inclusive school environment (GSA Network, 2023).

This qualitative study aims to explore the perspectives of GSA teachers of the support they can offer within GSAs and the necessary conditions for their effectiveness. Findings suggest that GSA teachers strive to actively support LGBTQIA+ youth through policy influence, collaboration, education, visibility, training, and improving conditions. To promote inclusivity and safety in schools, it is recommended to actively involve GSA teachers in the development and implementation of policies.

Creating conducive conditions, such as training, support, a strong support network, is crucial to empower GSA teachers as facilitators of a safe and inclusive school environment. Strategies such as education, role modeling, dialogue, and visibility can contribute to an inclusive and safe school climate, with the principles of social support theory at the forefront. It is essential to recognize and empower the role of GSA teachers to promote a supportive educational environment.

Samenvatting

Volgens het Sociaal en Cultureel Planbureau (2022) is het belangrijk om aandacht te besteden aan lesbische, homoseksuele, biseksuele, transgender, interseksuele, aseksuele en queer leerlingen (LHBTQIA+) aangezien zij een groter risico hebben op intimidatie en discriminatie (Russel & Fish, 2016). Een Gender Sexuality Alliance (GSA) besteed hier aandacht aan door een veilige en ondersteunende ruimte voor LHBTQIA+ leerlingen en hun bondgenoten te bieden waar zij kunnen samen komen, elkaar kunnen (onder)steunen en opkomen voor inclusiviteit, veiligheid en gelijkheid. Dit gaat vaak in samenwerking met (GSA)-docenten (Nederlands Jeugdinstuut, 2023). GSA-docenten zijn essentieel voor het creëren van een veilige en inclusieve schoolomgeving (GSA Netwerk, 2023).

Dit kwalitatieve onderzoek heeft als doel de perspectieven van GSA-docenten te verkennen over de ondersteuning die zij bieden en de randvoorwaarden voor hun effectiviteit. De bevindingen suggereren dat GSA-docenten actief streven naar de ondersteuning van LHBTQIA+ leerlingen door middel van beleidsbeïnvloeding, samenwerking, educatie, zichtbaarheid, training en het verbeteren van omstandigheden. Om de inclusiviteit en veiligheid op scholen te bevorderen, wordt aanbevolen om GSA-docenten actiever te betrekken bij de ontwikkeling en implementatie van beleid.

Het creëren van gunstige omstandigheden, zoals training, ondersteuning, een sterk netwerk van steun, is belangrijk om GSA-docenten te versterken als voorvechter van een veilige en inclusieve schoolomgeving. Strategieën zoals educatie, rolmodellering, dialoog en zichtbaarheid kunnen bijdragen aan een inclusief en veilig schoolklimaat, waarbij de principes van sociale ondersteuningstheorie centraal staan. Het is essentieel om de rol van GSA-docenten te erkennen en te versterken om een ondersteunende onderwijsomgeving te bevorderen.

Inleiding en theoretisch kader

Volgens het Sociaal en Cultureel Planbureau (2022) is er aandacht nodig voor LHBTQIA+ leerlingen op scholen. De afkorting LHBTQIA+ staat voor lesbische, homoseksuele, biseksuele, transgender, interseksuele, aseksuele en queer personen. Er zijn meer vormen van seksuele oriëntaties en genderidentiteiten die niet heteroseksueel of cisgender zijn, daarom wordt de + toegevoegd (Nederlands Jeugdinstituut, 2023). Cisgender betekent dat iemand het geslacht wat die bij de geboorte toegewezen heeft gekregen vindt passen bij zichzelf (GSA Netwerk, 2023).

Uit Canadees onderzoek blijkt dat 48% van deze groep leerlingen zich regelmatig onveilig voelt op school vergeleken met 4% van de cisgender-heteroseksuele leerlingen (Peter et al., 2021). In Nederland wordt gemeld dat 60,7% homofobe opmerkingen te horen krijgt of negatieve opmerkingen over gender expressie 53,2% (Kaufman & Baams, 2022). De adolescentie is voor alle leerlingen ongeacht hun seksuele oriëntatie of genderidentiteit een belangrijke tijd in het leven, waarin ze bezig zijn met het vormen van de eigen identiteit, aangaan van vriendschappen en oriënteren op de toekomst (Nederlands Jeugdinstituut, 2023). Deze tijd wordt voor LHBTQIA+ leerlingen gekleurd door onveilige ervaringen en onbegrip van de mensen om hen heen, omdat deze leerlingen een grotere kans hebben om slachtoffer te worden van pesten, intimidatie en geweld (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2022). Zij ervaren tegelijkertijd discriminatie en uitsluiting wat resulteert in negatieve effecten op het welzijn en de gezondheid (Adriaansen, 2022). Daarbij is het gebrek aan zelfacceptatie en acceptatie door de omgeving een veelvoorkomend probleem (Movisie, 2021).

Doordat leerlingen veel tijd op school doorbrengen, heeft de school en het schoolpersoneel een belangrijke taak om een ondersteuningsaanbod te faciliteren, juist voor deze groep leerlingen (Russell & Fish, 2016). Hoewel het merendeel van intimidatie en/of discriminatie wordt gepleegd door leeftijdsgenoten, kunnen docenten en schoolpersoneel dit expliciet en impliciet versterken door dit gedrag niet tegen te gaan (Dragowski, McCabe en Rubinson 2016). Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat 30% van de Amerikaanse LHBTQIA+ leerlingen geen melding maakt van intimidatie of mishandeling, omdat zij geloofden dat personeelsleden op hun school homofob of transfoob waren (Kosciw et al., 2020).

Als reactie op de negatieve ervaringen op scholen en om daar het veiligheidsgevoel van de LHBTQIA+ leerlingen te verbeteren zijn er richtlijnen opgesteld voor een zogenaamd 'veilig en inclusief school klimaat' (Sociaal Cultureel Planbureau, 2022). Een veilig en inclusief schoolklimaat betekent dat er een klimaat wordt gecreëerd voor alle leerlingen, en dus inclusief LHBTQIA+ leerlingen, die als ondersteunend en gastvrij wordt ervaren en waar zij zich vrij voelen van angst of vervolging (Sadowski, 2016). Door gezamenlijke inspanningen van schoolpersoneel, ouders en leerlingen kan zo'n omgeving worden gecreëerd waarin iedereen zich welkom en gerespecteerd voelt (Kilgo, 2020). Ondanks het bestaan van veilige en inclusieve schoolorganisaties blijven scholen een van de meest voorkomende plekken waar LHBTQIA+ leerlingen te maken krijgen met fysiek en verbaal geweld, discriminatie en sociale uitsluiting (Nederlands Jeugdinstituut, 2023).

Sociale Ondersteuningstheorie

De sociale ondersteuningstheorie is van groot belang voor het creëren van een veilig en inclusief schoolklimaat door het bevorderen van wederzijdse steun en verbindingen binnen een school (Song et al., 2023). Deze theorie benadrukt dat mensen die sterke sociale steun ervaren, beter in staat zijn om stressvolle situaties het hoofd te bieden en over het algemeen een betere mentale en fysieke gezondheid hebben (Watson et al., 2019). Deze sociale steun omvat verschillende vormen, zoals emotionele, informatieve, en instrumentele ondersteuning, die bijdragen aan zelfrespect, eigenwaarde en sociale integratie (Huisman, 2023; Watson et al., 2019).

Vanuit deze theorie zijn er drie ondersteuningsvormen relevant voor de LHBTQIA+ leerlingen: (a) het ontwikkelen van beleid tegen pesten dat seksuele oriëntatie en genderidentiteit omvat, (b) het aanbieden van schoolondersteuning voor docenten en (c) het opzetten van Gender Sexuality Aliances (GSAs) (Day et al., 2020). Het ontwikkelen van een beleid op school om intimidatie op basis van seksuele oriëntatie of genderexpressie tegen te gaan is essentieel voor een veilige en inclusieve omgeving voor LHBTQIA+ leerlingen (Day et al., 2020; Russell & McGuire, 2008). Dit beleid biedt docenten een kader voor acceptatie en respect, terwijl trainingen en gespreksvaardigheden (schoolondersteuning) hun capaciteit vergroten om bij pesten of intimidatie in te grijpen (Russell et al., 2010). Er ontstaat hierdoor een positief klimaat waarin alle leerlingen, ongeacht hun seksuele oriëntatie of genderidentiteit, zich gewaardeerd en veilig voelen en waar tegelijkertijd sociale steun geboden kan worden vanuit docenten en het schoolpersoneel (Day et al., 2020; Greytak, Kosciw, & Boesen, 2013). Een derde vorm van ondersteuning omvat de oprichting van GSAs, die bijdragen aan een veiligere, inclusieve en meer ondersteunende schoolomgeving door een plek te bieden voor LHBTQIA+ leerlingen om elkaar te ontmoeten, steun te vinden en zich verbonden te voelen (Walls et al., 2010; Toomey, et al., 2011).

Gender Sexuality Alliance

Een Gender and Sexuality Alliance (GSA) is een door studenten geleide organisatie op scholen die een veilige en ondersteunende ruimte biedt voor LHBTQIA+, niet LHBTQIA+ leerlingen en hun bondgenoten om samen te komen, elkaar te steunen en te pleiten voor veiligheid, inclusiviteit en gelijkheid, vaak in samenwerking met (GSA)docenten en schoolpersoneel (Nederlands Jeugdinstituut, 2023). Het betreft een samenwerkingsverband waarbij de aanwezigheid van een betrokken docent essentieel is voor begeleiding en ondersteuning van de leden (Nederlands Jeugdinstituut, 2020). Voorheen bekend als de 'Gay Straight Alliance', heeft de GSA in april 2016 haar naam veranderd naar Gender Sexuality Alliance om een meer inclusieve en allesomvattende benaming te hebben (GSA Network, 2016).

De GSA fungeert als een belangrijk onderdeel voor het bevorderen van acceptatie en veiligheid binnen scholen door het creëren van veilige ruimtes waar leerlingen kunnen ontdekken en zich kunnen uiten met betrekking tot hun seksuele- en genderidentiteiten (Peeters et al., 2016). De doelstelling van de GSA omvat het verminderen van negativiteit rondom LHBTQIA+ kwesties, het creëren van een

veilig en inclusief schoolklimaat, met een specifieke focus op LHBTQIA+ leerlingen en het empoweren van deze leerlingen om zichzelf te zijn en eventueel hun identiteit met anderen te delen (coming-out) (Peeters et al., 2016). Leden van de GSA komen regelmatig bij elkaar tijdens of na schooltijd om elkaar te ondersteunen en zich in te zetten voor hun medeleerlingen (Poteat et al., 2017). Hoe invulling te geven aan de GSA is per school verschillend, hier is geen vaste richtlijn voor (GSA Netwerk, 2023).

De positieve effecten van het hebben van een GSA op scholen is te wijten aan de drie functies die een GSA heeft (Gower et al., 2020). Ten eerste bieden GSAs directe ondersteuning en een handreiking naar ondersteuningsmogelijkheden voor LHBTQIA+ leerlingen, waardoor ze beter kunnen leren omgaan met zowel minderheidsstress, zoals stigmatisering en discriminatie, als met de algemene uitdagingen van de adolescentie, waaronder het omgaan met vriendschappen en familie- en romantische relaties (Porta et al. 2017; Poteat et al. 2019). Ten tweede kunnen GSAs de schoolomgeving rechtstreeks beïnvloeden door het organiseren van activiteiten om de bewustwording te vergroten (bijv. Paarse vrijdag, Coming Out dag en Day of Silence) (GSA Netwerk, 2023) en aandringen op administratieve en beleidsveranderingen (Poteat et al. 2015). Ten slotte kan de aanwezigheid van de GSA een meer ondersteunend schoolklimaat schetsen en indirect de pro-LHBTQIA+ normen aanmoedigen (Day et al., 2020).

De positieve impact op scholen wordt bevestigd door een meta-analyse (Marx & Kettrey, 2016) die aantoont dat leerlingen op scholen met GSAs zich veiliger voelen en minder homofobe opmerkingen en ervaringen melden. LHBTQIA+ leerlingen op scholen met een GSA tonen een grotere verbondenheid met de school, een betere geestelijke gezondheid en vertonen minder risicovol gedrag (Colvin, Egan & Coulter, 2019; Poteat et al., 2018; Wachs & Gamez-Guadix, 2022). Daarnaast ervaren zij meer steun van het personeel, docenten en medeleerlingen (Fetner & Elafros, 2015), waarbij gemeld wordt dat specifiek GSA-docenten waarschijnlijk sneller ingrijpen bij homofobe opmerkingen (Kosciw et al., 2016).

Rol van de GSA-Docent

Het GSA Netwerk (2023) is een Nederlandse organisatie die een belangrijke rol speelt in het ondersteunen van scholen, GSAs en GSA-docenten met het organiseren van GSA bijeenkomsten. Zij beschrijven de rol van de GSA-docent aan de hand van vier bouwstenen: informeren (1), support geven (2), evalueren (3) en actievoeren (4). Steck & Perry (2016) erkennen de cruciale rol van GSA-docenten als begeleider en ondersteuner, zij kunnen het maken of breken. Deze docent ondersteunt de leerlingen bij het plannen van activiteiten, vergaderingen en evenementen, en biedt tevens (emotionele) ondersteuning, waarbij een veilige ruimte wordt gecreëerd voor open discussies tussen leerlingen onderling en met docenten. De docent kan een educatieve rol hebben door de schoolgemeenschap te informeren over genderidentiteit en seksuele oriëntatie, met als doel bewustzijn te vergroten en stereotypen te doorbreken binnen de school (Nederlands Jeugdinstituut, 2020; Steck & Perry, 2016; Swanson & Gettinger, 2016).

GSA-docenten zijn cruciaal voor het stimuleren van inclusiviteit en veiligheid op school, en zorgen ervoor dat elke jongere zich geaccepteerd voelt (Steck & Perry, 2016). Ze werken samen met collega-docenten en schoolpersoneel om dit schoolbreed te realiseren en verbinden met externe organisaties ter ondersteuning van GSA-doelstellingen (Nederlands Jeugdinstituut, 2020). Daarnaast bevorderen ze gelijke rechten voor LHBTQIA+ leerlingen en moedigen ze deelname aan inclusieve activiteiten aan, wat hun sleutelrol in een inclusieve schoolcultuur onderstreept (Nederlands Jeugdinstituut, 2020; GSA Netwerk, z.d.). GSA-docenten zijn van belang voor het welzijn van LHBTQIA+ leerlingen, waarbij een veilige schoolomgeving (Swanson & Gettinger, 2016) zoals ondersteund door sociale ondersteuningstheorie (Kosciw et al., 2013). Het is essentieel voor het verminderen van risico's op academisch en mentaal gebied. De effectiviteit van een GSA hangt niet alleen af van de aanwezigheid ervan, maar vooral van de positieve steun en houding van de docenten binnen de GSA (Swanson & Gettinger, 2016).

Er is tot op heden nog weinig bekend over de benodigde randvoorwaarden voor GSA-docenten om effectief bij te dragen aan de GSA en hoe zij hun rol zien, ondanks de bekende noodzaak van hun bijdrage. Tegelijkertijd is het wetenschappelijk onduidelijk hoe de ondersteuning van een GSA-docent vormgegeven zou moeten worden vanuit het perspectief van de GSA-docent. Met dit onderzoek wordt getracht het perspectief van GSA-docenten in kaart te brengen over welke wijze van ondersteuning zij willen/kunnen bieden binnen de GSA en welke randvoorwaarden hierbij noodzakelijk zijn. De hoofdvraag die hiervoor wordt onderzocht is: *Op welke wijze willen GSA-docenten LHBTQIA+ leerlingen ondersteunen om een inclusief en veilig schoolklimaat te bevorderen?* Om deze hoofdvraag te beantwoorden zal op drie deelvragen een antwoord worden gegeven:

- Op welke manieren willen GSA-docenten invloed hebben op het beleid (en besluitvormingsprocessen) van de school met betrekking tot inclusiviteit en veiligheid?
- Welke strategieën willen GSA-docenten gebruiken om een inclusief en veilig schoolklimaat op te zetten of te behouden?
- Welke randvoorwaarden zijn noodzakelijk voor GSA-docenten om te willen ondersteunen en integreren betreffende een veilig schoolklimaat?

Methode

Onderzoeksdesign en Onderzoeksinstrumenten

Dit onderzoek richt zich op de vraag: *Op welke wijze willen GSA-docenten LHBTIQA+ leerlingen ondersteunen om een inclusief en veilig schoolcultuur te bevorderen?* Na het opzetten van een theoretische basis, zoals beschreven in de inleiding, zijn de perspectieven op GSA-docenten verdiept via kwalitatief onderzoek met semigestructureerde interviews. Er is gekozen voor een kwalitatieve benadering, waardoor het mogelijk is om de ervaringen, belevingen, attitudes en visies van de participanten te onderzoeken (Hennink et al., 2020; Baarda et al., 2021). Voorafgaande het interviewen is er een set vragen geformuleerd als leidraad (bijlage 2) van het interview waar ruimte is voor diepgaande verkenning van onderwerpen die tijdens het gesprek naar voren komen. Door deze benadering ontstaat er een open dialoog aan tussen de onderzoeker en de participant, wat kan resulteren in een dieper begrip van de onderliggende ervaringen, opvattingen en perspectieven van de participanten. Door de combinatie van structuur en flexibiliteit stellen deze semigestructureerde interviews de onderzoeker in staat om rijke en gedetailleerde data te verzamelen, die een bijdrage leveren aan de beantwoording van de onderzoeksvraag (Baarda et al., 2021).

De interviewleidraad is samengesteld met een reeks van basis- en doorvraagvragen. Deze leidraad, die in eerste instantie te veel en te complexe vragen bevatte, is in overleg met de begeleiders van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) herzien en aangepast aan de behoeften van het onderzoek. Bovendien waren de vragen in de tweede versie te complex in wetenschappelijke termen geformuleerd, waardoor het gesprek mogelijk niet soepel zou verlopen. Om deze redenen is de leidraad vereenvoudigd en meer afgestemd op de doelgroep. De derde, definitieve versie werd tijdens twee proefinterviews getest en bleek werkbaar te zijn. De vragen konden door GSA-docenten worden beantwoord. De leidraad is opgebouwd in meerdere secties die elk een ander thema besloegen. Deze thema's omvatten persoonlijke kenmerken van de participanten, algemene inzichten in de werking van de GSA, de percepties en meningen over de GSA, de specifieke rol die GSA-docenten vervullen, en de strategieën en het beleid dat zij hanteren. De vragen binnen de thema's zijn samengesteld met behulp van de verworven literatuur en de onderzoeksvragen. Binnen elk van deze secties waren er een aantal vaste vragen die bedoeld waren om het gesprek op gang te brengen, gevolgd door doorvraagvragen die de interviewer in staat stelden om dieper in te gaan op het onderwerp. Deze systematische aanpak zorgde ervoor dat alle thema's grondig konden worden uitgediept en besproken tijdens de interviews.

Steekproef

Het COC Nederland organiseert GSA-netwerkbijeenkomsten voor zowel GSA-leerlingen als docenten. De onderzoekspopulatie richt zich op GSA-docenten. Het verzoek tot contact met het COC verliep via de betrokken RUG begeleiders. Tijdens een online bijeenkomst werd een kort overzicht van het onderzoek gegeven en het verzoek uitgesproken om aan te sluiten bij een fysieke netwerkbijeenkomst. Gedurende de netwerkbijeenkomst, deze bijeenkomst duurde twee uur, is door een van de onderzoekers een korte toelichting over het onderzoek gedeeld en gevraagd of de GSA-docenten

hieraan wilden deelnemen. Een lijst werd achtergelaten waarop participanten hun contactgegevens konden achterlaten, wat resulteerde in veertien participanten. De participanten werden vervolgens per e-mail benaderd met een uitnodigingsbrief (bijlage 3), die begin februari werd verstuurd. Binnen twee weken kwamen de reacties binnen, waarna afspraken konden worden gepland. Daarnaast werd via een WhatsApp-groep voor GSA-docenten een bericht (bijlage 1) geplaatst met een toelichting en uitnodiging voor het onderzoek, wat twee participanten opleverde. Deze wervingsmethode past het beste bij een gemakssteekproef, waarbij individuen worden geselecteerd op basis van hun gemakkelijke toegankelijkheid, zonder gebruik te maken van een gestructureerde selectieprocedure (Baarda et al., 2021).

Aangezien de respons na de bijeenkomst en het WhatsApp-bericht niet voldoende was, werd de sneeuwbal methode toegepast. Hierbij werden participanten gevraagd of ze nog andere potentiële participanten kenden. Bovendien boden drie participanten aan om binnen hun eigen netwerk te informeren. Het COC plaatste daarbij een oproep op Instagram van het GSA Netwerk en dit leverde acht participanten op, wat eveneens past bij de sneeuwbal methode. Dit is een via-via benadering, waarbij de onderzoeker begint met het interviewen van enkele participanten die aan bepaalde criteria voldoen, waarna deze participanten andere potentiële participanten aanbevelen (Scheepers & Tobi, 2021). Hierdoor was de onderzoeker bekend bij sommige participanten van de netwerk dag, terwijl anderen de onderzoeker niet kenden. In totaal zijn er twintig participanten geïnterviewd.

Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie betreft twintig GSA-docenten verspreid door Nederland. Omdat er onderzoek naar de verdiepende en achterliggende gedachte omtrent visie, attitude en ervaringen wordt gedaan in plaats van generaliseerbare resultaten, lijkt twintig een voldoende en verzadigd aantal om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Alle participanten komen uit Nederland en vertegenwoordigen verschillende scholen. In de tabellen (bijlage 7) worden kenmerken van de scholen en participanten weergegeven.

Procedure

Alvorens het starten van het onderzoek is het onderzoeksvoorstel en de interviewleidraad gedeeld met de Ethische Commissie van de Rijksuniversiteit Groningen. Deze zijn goedgekeurd waarna gestart kon worden met dit onderzoek. De participanten zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Zij hebben een toelichting van het onderzoek op de GSA-netwerkdag gekregen. Daarnaast is een uitnodigingsbrief gestuurd (bijlage 3) en na akkoord is er een toestemmingsformulier (bijlage 5) gedeeld en ondertekend samen met een informatiebrief (bijlage 6) (informed consent). In beide bijlages worden de rechten en plichten gedeeld van de participant.

De interviews vonden plaats tussen 14 februari en 21 maart via een online platform, Google Meet, waarbij audio-opnamen werden gemaakt. Na afronding van de dataverzameling werden de opnames getranscribeerd met behulp van het programma F4. De duur van de interviews varieerde van 30 minuten tot 90 minuten. Voor een uur audio-opname was 3 tot 4 uur tijd aan transcriptie nodig. De

laatste twee interviews zijn uitbesteed aan Amberscript vanwege de tijdsbesparing. Amberscript is een bedrijf dat automatische transcriptiediensten aanbiedt, waarmee gesproken audio- en videobestanden worden omgezet naar tekst (Amberscript, z.d.).

Analyseplan

Na het transcriberen zijn de gegevens geanalyseerd met behulp van ATLAS.ti om patronen, thema's en betekenissen te identificeren (Cassandra & Shang, 2019). Er is thematisch geanalyseerd (Braun, 2022). In de voorbereidingsfase zijn de gegevens grondig verkend. Het open coderen is toegepast, waarbij gegevens systematisch zijn geanalyseerd en gelabeld met relevante codes voor specifieke onderwerpen, concepten of patronen. Deze codes zijn georganiseerd en gegroepeerd in bredere thema's op basis van overeenkomsten, verschillen en relaties, zoals weergegeven in het codeboek (bijlage 4). Relevante gegevens voor onderzoeksvragen zijn opgenomen in het codeboek na herhaalde revisies en herzieningen om tot een alomvattend schema van thema's te komen. Geïdentificeerde thema's zijn geanalyseerd en geïnterpreteerd om hun betekenis te verfijnen, met ontwikkeling van duidelijke definities en onderzoek naar onderlinge relaties (Cassandra & Shang, 2019). De analyse werd uitgevoerd door de onderzoeker zelf. Het coderingsproces was inductief, gebaseerd op de data zelf. De belangrijkste bevindingen zijn vanuit het codeboek samengevoegd per deelvraag in de resultatensectie. De data vanuit de interviews is per deelvraag samengevat en voor iedere vraag is gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen de interviews en de beschikbare literatuur. Er is hierna geprobeerd middels de resultaten een antwoord te geven op de onderzoeksvragen.

De data is op een Y-schijf geplaatst waar alleen de onderzoekers en RUG-begeleiders toegang tot hebben. De gegevens van de participanten worden volledig gepseudonimiseerd, de (school)namen worden weggehaald en in de transcripties vervangen door 'naam'.

Resultaten

Deelvraag 1: ‘Op welke manieren willen GSA-docenten invloed op het beleid (en besluitvormingsprocessen) van de school met betrekking tot veiligheid en veiligheid?’

De helft van de GSA-docenten in dit onderzoek geeft aan dat zij proberen invloed uit te oefenen op het schoolbeleid betreffende veiligheid en inclusiviteit door actief mee te denken, contact te zoeken met het management en/of samen na te denken wat belangrijk is voor het beleid. Ze onderstrepen daarbij de noodzaak van beleid voor continuïteit, pleiten voor overheidsbeleid voor seksuele- en genderdiversiteit en willen het bestaande schoolbeleid uitbreiden en concretiseren. De huidige vorm van besluitvorming over het beleid wordt niet altijd als gemakkelijk ervaren, omdat er vaak gebrek is aan inspraak vanuit de GSA-docent en samenwerking binnen de school. De GSA-docenten in dit onderzoek benoemen ook dat zij het belangrijk vinden dat GSA-leerlingen betrokken worden bij deze besluitvorming. Ze zeggen daarnaast beleid te willen omzetten in concrete acties en streven naar een inclusiever beleid, los van heteronormatieve perspectieven, om de veiligheid en inclusiviteit voor LHBTQIA+ leerlingen te verbeteren. GSA-docenten geven verschillende redenen waarom zij beleid noodzakelijk vinden, zoals weergegeven in onderstaande Tabel 1.

Tabel 1

Codes Resultaten vanuit Interviews 14 februari tot 21 maart

Hoofdcode	Subcodes
Noodzaak beleid	GSA verdedigen
	Beleid van bovenaf
	Kaders en regels
	Niet noodzakelijk
	Zou niet nodig moeten zijn

Noodzaak Beleid

Vijf van de GSA-docenten in dit onderzoek benoemen het belang van opstellen en handhaven van beleid voor het behouden van de GSA. Zij zijn van mening dat beleid kan dienen als referentiepunt voor de kernwaarden van de school en de activiteiten die nodig zijn om deze waarden te bevorderen. In situaties waar negatieve reacties of veiligheidskwesties zich voordoen, kan het beleid helpen als leidraad: "Als je als school vindt dat iedereen, ... welkom moet zijn en zich dus veilig moet kunnen voelen, dan vind ik dat je vanuit ... maar dus ook daar regels aan kan stellen" (Participant 3). Daarnaast benoemen zij dat verankering in beleid ook een mogelijkheid biedt om de continuïteit van de GSA, veiligheid en inclusiviteit te (waar)borgen, zelfs bij veranderingen in schoolbestuur.

Drie van de GSA-docenten in dit onderzoek benadrukken de behoefte aan overheidsbeleid met betrekking tot dit onderwerp. Ze zijn van mening dat de huidige vrijheid voor scholen om al dan niet

beleid te voeren resulteert in inconsistenties, bijvoorbeeld wanneer de ene school uitgebreide veiligheids- en inclusiviteitsmaatregelen heeft terwijl een andere school minimaal beleid heeft op deze onderwerpen. Zij zouden graag zien dat er wettelijke verplichtingen met betrekking tot onder andere seksuele- en genderdiversiteit in het onderwijs worden ingevoerd. Dit zou volgens hun bijdragen aan bredere acceptatie binnen scholen. Dit vereist echter controle op de naleving van het beleid: "Als er overheidsbeleid zou zijn, wat niet bindend zou zijn, maar ook niet echt urgentie naar uitgaat, dan kachelt mijn school gewoon lekker door", aldus participant 5.

Beleid wordt ook beschreven als een mogelijkheid om helderheid over de betekenis van inclusiviteit, veiligheid en de rol van de GSA te verschaffen, aldus vijf GSA-docenten. Het stelt namelijk een definitie vast waar iedereen zich aan moet houden, ongeacht individuele (culturele) achtergronden of visies. Vijf GSA-docenten in dit onderzoek merken ook op dat de maatschappelijke opvattingen veranderen in de media en publieke opinie waardoor zij het implementeren van beleid als belangrijk beschouwen.

Twee GSA-docenten uiten hun teleurstelling dat beleid nodig is om veiligheid en inclusiviteit te bevorderen. Zij benoemen dat deze concepten eigenlijk vanzelfsprekend zouden moeten zijn binnen een schoolcontext. Hoewel beleid wenselijk is, zou het in een ideale situatie niet nodig moeten zijn, geven ze aan.

Aanwezigheid en Afwezigheid Beleid

Naast het erkennen van de noodzaak van beleid voor veiligheid en inclusiviteit, is onderzocht of dit beleid daadwerkelijk aanwezig of afwezig is. Veertien GSA-docenten in dit onderzoek bevestigen de aanwezigheid van dergelijk beleid. In Tabel 2 worden subcodes hiervan weergegeven.

Tabel 2

Codes Resultaten vanuit Interviews 14 februari tot 21 maart

Hoofdcode	Subcodes
Aanwezigheid en afwezigheid beleid	Protocollen Samenwerking GSA richtlijnen en doelstellingen Minimaal Vertaling beleid naar praktijk Geen LHBTQIA+ richtlijnen en protocollen Voorbeeldplannen

Aanwezigheid van protocollen voor (anti)pesten, veiligheid en inclusiviteit op school, die vaak te vinden zijn op de schoolwebsite(s), wordt in dit onderzoek door zeven GSA-docenten gemeld. Deze protocollen bevatten informatie over de algemene veiligheid en *zero-tolerance* voor pesten, maar

vermelden de LHBTQIA+ gemeenschap niet expliciet. Vijf GSA-docenten geven aan dat de GSA vaak wordt gezien als onderdeel van de sociale veiligheid, wat maakt dat de GSA indirect wordt vermeld binnen het beleid. Ze zien dat de aanwezige protocollen dienen als praktische richtlijnen voor het omgaan met onveilige situaties ($n = 4$).

Twee GSA-docenten geven in dit onderzoek aan dat er binnen het bestaande beleid samengewerkt wordt met meerdere collega's binnen de school, zoals managers, collega-docenten, leerjaarcoördinatoren en mentoren. Deze collega's mogen ingrijpen bij onveilige situaties of wanneer er niet inclusief gehandeld wordt. Beide GSA-docenten geven ook aan dat dit in het aanwezige beleid is vermeld. Hier staat tegenover dat maar één van de GSA-docenten in dit onderzoek meldt dat de GSA de algemene richtlijnen en doelstellingen vanuit het schoolbeleid als uitgangspunt heeft genomen.

Het bestaande beleid binnen de school wordt door drie GSA-docenten als minimaal beschouwd en zou volgens hen uitgebreider en specifiekere mogen zijn. Ze wensen het beleid uit te breiden en concreter te formuleren, aangezien ze momenteel het gevoel hebben dat het slechts een oppervlakkige weergave is van de gewenste schoolidentiteit en -waarden, participant 10 benadrukt dit: "Behalve kopieer, knip en plakwerk, vanuit 'dit is wat het zou moeten zijn', staat er niet zoveel in." Er wordt door drie GSA-docenten opgemerkt dat het niet duidelijk is hoe het bestaande beleid in de praktijk wordt toegepast en dat het meer lijkt op een idealistische visie dan op concrete actierichtlijnen, waardoor de GSA-docenten de effectiviteit ervan in twijfel trekken.

Zes GSA-docenten geven in dit onderzoek aan dat er binnen de school geen specifiek beleid bestaat met betrekking tot veiligheid, inclusiviteit en de GSA. Hoewel algemene schoolregels van toepassing zijn, zijn deze niet specifiek gericht op LHBTQIA+ veiligheid en inclusiviteit. LHBTQIA+ richtlijnen en protocollen ontbreken volledig. Deze GSA-docenten beschrijven de afwezigheid van beleid als een tekortkoming en geven aan dat ze graag verandering hierin zouden zien. Ze zouden het hebben van voorbeeldplannen en voorbeelden van beleidsdocumenten als helpend ervaren om zo tot verandering te komen. Ze benadrukken daarbij de behoefte aan externe ondersteuning bij het formuleren van dergelijke beleidsstukken.

Rol GSA Docent Beleid

Nadat de aan- en afwezigheid van het beleid in kaart is gebracht is gevraagd naar welke rol en invloed de GSA-docenten hierin ervaren. Aan de hand hiervan is gevraagd dit toe te lichten. De bijbehorende subcodes zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Codes Resultaten vanuit Interviews 14 februari tot 21 maart

Hoofdcode	Subcodes
Rol GSA-docent beleid	Geen rol of invloed Wens tot rol en invloed

Wel een rol en invloed Betrekken van leerlingen

Vier GSA-docenten in dit onderzoek wijzen op een gebrek aan betrokkenheid en invloed in het besluitvormingsproces met betrekking tot veiligheid en inclusiviteit op school. Zij benoemen dat het management/bestuur verantwoordelijk is voor het opstellen van het beleid en zij uitdragen hoe dit moet worden uitgevoerd. Hoewel de beleidsdocumenten worden gedeeld met de GSA-docenten, merken zij ($n = 4$) op dat deze documenten vaak naar de achtergrond verdwijnen omdat ze niet als 'eigen' worden ervaren. De wens om inspraak te hebben in zowel de ontwikkeling als de uitvoering van het beleid wordt geuit, maar wordt gezien als een extracurriculaire activiteit ($n = 2$) waardoor zij keuzes moeten maken in welke activiteiten zij uitvoeren: of de GSA of iets anders.

Er is een wens geuit om actief bij te dragen aan het vormgeven van het beleid door de vijf GSA-docenten. Deze docenten benoemen dat het beleid moet worden bepaald door mensen vanuit de GSA, inclusief de GSA-leerlingen. Op één school hebben de leerlingen de leiding gekregen, waarbij de GSA-docenten ondersteunen. GSA-docenten ($n = 5$) vinden dat leerlingen de leiding moeten hebben omdat de GSA een initiatief vanuit leerlingen is. Drie GSA-docenten geven in dit onderzoek aan dat wanneer een leerling actief deelnemen aan de GSA, dat dit een makkelijkere vertaling naar de praktijk mogelijk maakt. Wanneer het beleid wordt geschreven door een managementlid, wordt dit ervaren als een meer algemene beschrijving, vanwege de minimale kennis over (werking van) de GSA ($n = 1$).

Vier GSA-docenten benoemen in dit onderzoek wel een rol te hebben in het beleidsproces. Ze zien het als een uitdaging om het beleid te vertalen naar concrete acties. Ze denken na over hoe het beleid inclusiever kan worden geformuleerd, weg van het veelal gehanteerde heteronormatieve perspectief: "Als iets heel heteronormatief opgeschreven was, dat ik me daarmee bemoeide: 'misschien moeten we dat anders opschrijven, want dat past niet voor iedereen...'" (Participant 2).

Deelvraag 2: 'Welke strategieën willen GSA-docenten gebruiken om een inclusief en veilig schoolklimaat op te zetten of te behouden?'

GSA-docenten in dit onderzoek ($n = 16$) beschrijven verschillende strategieën om een inclusief en veilig schoolklimaat op te zetten of te behouden. Ze geven voorlichting over de GSA en de LHBTQIA+ gemeenschap. Het integreren van gerelateerde onderwerpen in het onderwijs wordt door 10 GSA-docenten als strategie gerapporteerd. De GSA-docenten in dit onderzoek geven aan de zichtbaarheid van de GSA te willen vergroten door middel van het inzetten van symbolen en het organiseren van activiteiten ($n = 10$). Daarnaast wordt benoemd dat ze een dialoog voeren met alle betrokkenen ($n = 13$) en ondersteuning bieden aan leerlingen ($n = 16$). De ingezette strategieën worden in Tabel 4 nader toegelicht met subcodes.

Tabel 4

Codes Resultaten vanuit Interviews 14 februari tot 21 maart

Hoofdcode	Subcodes
Strategieën	Voorlichting
	Voorbeeldfunctie
	Integratie onderwijs
	Dialogoog
	Zichtbaarheid
	Steun
	Ondersteunend
	Aanspreekpunt

Om inclusiviteit en veiligheid op te zetten en te behouden is het volgens dertien GSA-docenten belangrijk om het dialoog te voeren met alle betrokkenen, dus zowel met leerlingen als docenten en het management. Zij geven aan dat ze hopen dat hierdoor onderlinge samenwerking en wederzijds begrip tot stand komt. Een GSA-docent geeft aan dat zij de dialoog aangaat op onder andere de Paarse Vrijdag wanneer iemand de Paarse Pen niet wil aannemen en men hier in het algemeen iets van vindt. "Zeg niet te snel, mensen zijn heel negatief, want ze lopen gewoon door. Kom op, die mensen zijn aan het werk en hebben het recht om gewoon te zeggen van goh nu even niet." (Participant 1). Wanneer er negatieve reacties of gedragingen aanwezig zijn, proberen tien GSA-docenten het gesprek hierover aan te gaan en lichten ze toe waarom het noodzakelijk is dat er een GSA aanwezig is. Participant 2 licht dit nader toe: "Ik geef ze meestal wat vraagstellingen of een bepaalde casus, bepaalde situatie. Stel je nou eens voor... en dan draai je het om, stel dat jij nou...?"

Dertien GSA-docenten werken aan het bevorderen van een veilig en inclusief schoolklimaat door voorlichting te geven over de GSA en de LHBTQIA+ gemeenschap. Deze voorlichting wordt vaak gezamenlijk of door leerlingen gegeven, met zelfs één GSA-docent die aangeeft een verplichte workshop te hebben ontwikkeld voor alle onderwijsteams. Het geven van voorlichting over de GSA en de LHBTQIA+ gemeenschap wordt als positief aangemerkt door tien GSA-docenten. Ze geven aan dat ze nadien meer steun, meer acceptatie en minder negativiteit zien. GSA-docenten benoemen GSA-docenten benoemen dat leerlingen die de klassen langsgaan om uitleg te geven over de GSA en LHBTQIA+ ook positief worden ontvangen, zelfs door de jongste leerlingen (n = 2). Twee GSA-docenten zien dit als kans om de zichtbaarheid en bekendheid van de GSA te vergroten.

In totaal geven 18 GSA-docenten aan dat zij zichtbaarheid actief bevorderen, onder meer door het dragen van een regenboog keycord, integratie van LHBTQIA+ onderwerpen in lessen, en het gebruik van symbolen zoals paarse whiteboard markers, GSA-koffiemokken en regenboogvlaggen. Zij proberen het gesprek over LHBTQIA+ onderwerpen hierdoor te stimuleren. Deze zichtbaarheid wordt door zeven GSA-docenten gekoppeld aan het fungeren als een voorbeeldfunctie. Zij vinden het belangrijk om

onderwerpen als diversiteit en inclusie te betrekken in hun lessen, participant 6 geeft hier een voorbeeld van: "En ik draag het actief uit. Met m'n keycord, d'r staat een queer vlag op een bureautje ... Bij burgerschap geef ik een les over inclusie in de klas, ... en ik corrigeer ... en ik faciliteer ze ook."

Ondanks inzet van de strategieën erkennen zes GSA-docenten in dit onderzoek dat deze negatieve reacties jegens de LHBTQIA+ doelgroep niet volledig kunnen worden geëlimineerd. Drie GSA-docenten geven aan dat het realiseren van een volledig veilig en inclusief schoolklimaat een uitdaging is, en zelfs wellicht een utopie. Daarentegen noemen alle GSA-docenten steun te bieden aan elkaar en aan de leerlingen, door naar elkaar te luisteren en elkaar te helpen. Alle GSA-docenten geven ook aan dat zij dit als hun taak zien en/of een link met de GSA te hebben vanuit een eigen overtuiging en/of ervaring.

Het hebben van een ondersteunende rol als GSA docent wordt dan ook door zestien docenten aangemerkt als strategie. De GSA-docenten in dit onderzoek benoemen deze rol als coachend: luisteren naar de leerlingen, oog hebben voor hun (ondersteunings-)behoeften zodat zij hierop kunnen reageren. Zij zeggen in dialoog te gaan met de leerlingen en maken een taakverdeling, maar stimuleren het initiatief vanuit de leerlingen. Dertien GSA-docenten benoemen het aanspreekpunt binnen de GSA als de schakel naar het onderwijs te zien, waarbij deze persoon beschikbaar is om vragen te beantwoorden, informatie te verstrekken en assistentie en ondersteuning te verlenen aan andere docenten en leerlingen. Zij zeggen zichzelf als centraal persoon voor hulp en advies binnen de GSA te zien. Ze proberen andere docenten en leerlingen aan te horen, het gesprek aan te gaan, zaken te regelen, overname van de leerlingen indien nodig en de vertaling naar het onderwijs te maken. "Ik ben een soort GSA moeder, ik probeer hun steunpilaar te zijn en hun problemen door te spelen naar het management" (Participant 5). Het waarborgen van veiligheid wordt door twaalf GSA-docenten als belangrijke rol aangemerkt. Zij spreken collega's aan bij negatieve uitingen en gedragingen en gaan hierover het gesprek aan. Indien nodig melden zij dit aan teamleiders en management. Om de veiligheid te waarborgen, geven zij inclusieve voorbeelden in lessen om integratie en normalisatie te bevorderen.

Om veiligheid en inclusiviteit te bevorderen, benadrukken dertien GSA-docenten het belang van integratie van LHBTQIA+ onderwerpen in het onderwijs. Dit omvat het bespreekbaar maken van LHBTQIA+ onderwerpen in (mentor)lessen, het gebruik van inclusief voorlichtingsmateriaal, het opnemen van LHBTQIA+ thema's als vast onderdeel in het curriculum, en het stimuleren van samenwerking tussen LHBTQIA+ en niet-LHBTQIA+ studenten. Een voorbeeld hiervan is de samenwerking tussen de mode- en visagieopleiding en de GSA, waarbij make-uptips worden gedeeld en outfits worden gemaakt voor dragoptredens (Participant 1). Participant 6 licht integratie nader toe: "Ik heb toevallig net mijn pedagogische didactische getuigschrift gehaald, onderwijs bevoegdheid. Een opdracht was: maak een les voor je medestudenten en die heb ik gedaan over hoe ga je het gesprek over diversiteit en inclusie in je klas aan? " Daarbij noemen sommige GSA-docenten dat situaties van pestgedrag aangepakt worden door een spiegel voor te houden bij de pester ($n = 4$) en dat er geprobeerd wordt om bewustwording te creëren over de impact van het gedrag van de pester ($n = 4$). Tot slot delen

een aantal GSA-docenten in dit onderzoek ($n = 3$) die zelf binnen de LHBTQIA+ gemeenschap vallen bewust hun persoonlijke situatie, met als beweegreden om te normaliseren en begrip en acceptatie te bevorderen.

Deelvraag 3: ‘Welke randvoorwaarden zijn noodzakelijk voor GSA-docenten om te willen ondersteunen en integreren betreffende een veilig schoolklimaat?’

Alle GSA-docenten in dit onderzoek geven aan vrijwillig bereid te zijn om deel te nemen aan de GSA vanuit verschillende beweegredenen variërend van een situatie in het privéleven tot het signaleren van onveiligheid. Zij hebben verbinding met de LHBTQIA+ gemeenschap. De wil om te ondersteunen richting een veilig(er) schoolklimaat lijkt op voorhand aanwezig te zijn. Er worden op voorhand geen specifieke randvoorwaarde(n) benoemd om te willen ondersteunen, wel wensen zij randvoorwaarden om te continueren en het voor nieuwe GSA-docenten makkelijker te maken. Er wordt ook door alle GSA-docenten in dit onderzoek onveiligheid gesignaleerd op school: pestgedrag, geen inclusieve benaderingswijze, negatieve reacties en geen acceptatie. Zij geven allen aan dat het als plicht voelt om GSA leerlingen te ondersteunen. Hoewel er bij enkele GSA-docenten in dit onderzoek lichte tevredenheid ($n = 3$) heerst over de huidige randvoorwaarden, noemen alle GSA docenten dat er ook ruimte is voor verbetering. Ze geven bijvoorbeeld aan dat steun en betrokkenheid van collega's en het management noodzakelijk is om de rol als GSA-docent goed te vervullen. Om als GSA-docent effectief te zijn, is het volgens hen noodzakelijk om steun en betrokkenheid van collega's en het management te krijgen. Het is ook belangrijk dat er duidelijke richtlijnen zijn en trainingen worden gegeven hoe om te gaan met verschillende situaties. Daarnaast zijn praktische zaken zoals budget, beschikbare tijd en een eigen ruimte van groot belang om GSA-activiteiten te organiseren en de betrokkenheid en initiatieven van de leerlingen te stimuleren.

Randvoorwaarden GSA-Docent

In de interviews worden verschillende randvoorwaarden ingebracht die noodzakelijk zijn om de rol als GSA-docent goed te kunnen uitvoeren en te continueren. De bijbehorende codes worden weergegeven in Tabel 5.

Tabel 5

Codes Resultaten vanuit Interviews 14 februari tot 21 maart

Hoofdcode	Subcodes	
Randvoorwaarden GSA-docent	Randvoorwaarden niet in orde	Aansturende rol
	Associatie GSA	Onvoldoende adequaat
	Onveiligheid en niet inclusief	Meer GSA activiteiten willen organiseren
	Integratie in het onderwijs	Vaste directie
	Betrokken van het COC	Bestaanszekerheid

Voorlichting	Samenwerking met andere GSA's
Onwetendheid	Borging
Aanspreekpunt	Training gespreksvaardigheden
Randvoorwaarden zijn in orde	Gemakkelijk proces
Praktische zaken	Negatieve reacties
Breder betrokken draagvlak	Voldoende collega's
Gesprek aangaan met docenten en leerlingen	

Om de rol als GSA-docent effectief te vervullen ter bevordering van een veilig en inclusief schoolklimaat is het volgens enkele docenten ($n = 2$) noodzakelijk om voldoende ondersteuning en steun van collega's te krijgen. "Het schoolbestuur is daar blij mee dat het GSA, ... inclusie dan moet je ook kunnen aantonen dat je daarmee bezig bent. En de GSA is daar één van de vormen van ... inderdaad een geaccepteerd orgaan en wordt ondersteund." (Participant 4). Negatieve reacties over de GSA van zowel docenten, management als leerlingen wordt door bijna alle GSA-docenten in dit onderzoek ($n = 17$) als uitdagend beschreven. Voorbeelden van deze reacties variëren van het gooien van parse pennen op de grond tot het verscheuren van posters van de muren, van naroeppen en schelden tot het weigeren van het ophangen van de regenboogvlag. Deze uitingen van pest- en provocerend gedrag vormen een bron van ongemak bij deze GSA-docenten. Dertien GSA-docenten in dit onderzoek geven aan dat het gesprek aangaan over onder andere deze negatieve reacties lastig is. Het wordt vooral gecompliceerd wanneer emoties een rol spelen en wanneer de kwestie hen persoonlijk raakt. Participant 6 merkt op: "Tussen mij en die andere collega is het dan ingewikkeld, want die heeft ook wel eens hardop gezegd dat die als die letters ingewikkeld vindt, of wel die vlaggen."

Een groot deel van de GSA-docenten in dit onderzoek ($n = 15$) noemt dat het noodzakelijk is om de verantwoordelijkheden te kunnen delen en dragen met meerdere betrokken docenten om zo de GSA en de rol van de GSA docent te handhaven. Vijf GSA-docenten bevestigen dit met een aanvullend argument, als de GSA-docent als kartrekker, aanspreekpunt, facilitator of aanstuurder uitvalt, dan kan een andere docent deze rol op zich nemen. Het is voor enkele GSA-docenten in dit onderzoek ($n = 3$) lastig om hun rol te definiëren en te vervullen. Ze voelen zich soms inadequaar omtrent het functioneren als GSA-docent en weten niet altijd hoe te handelen in bepaalde situaties. Participant 19 bekrachtigt dit: "Ik krijg soms kritische vragen van ouders ... die blij zijn dat er een GSA is. Soms kunnen leerlingen je verhalen vertellen waar ik dan zelf op dat moment niet zo goed weet wat ik ermee moet." Het zou volgens vier GSA-docenten helpend zijn om training te krijgen hoe om te gaan met bepaalde situaties waarbij er tegelijkertijd samen gewerkt kan worden met andere GSAs uit de omgeving om tips en materialen uit te wisselen.

Het organiseren van voldoende GSA-activiteiten om bij te dragen aan veiligheid en inclusiviteit op scholen wordt in dit onderzoek door zes GSA-docenten opgemerkt als belangrijk. Ze vinden dat zij op dit moment zelf te weinig GSA-activiteiten organiseren, mede door tijdgebrek, en beamen dat er meer gedaan kan worden. De kleinschalige GSA-bijeenkomsten vinden meestal plaats tijdens pauzes, waarbij de betrokken GSA-docenten les moeten geven en niet aanwezig kunnen zijn, waardoor ze niet kunnen bijdragen aan het proces. Zes docenten geven aan dat door het gebrek van hun aanwezigheid, de GSA genoodzaakt is om door leerlingen gecontinueerd te worden, waardoor maar weinig activiteiten (kunnen) worden uitgevoerd, vaak beperkt tot Paarse Vrijdag. Docenten noemen dat zij zelf en hun leerlingen graag meer zouden doen ($n = 6$). "Ik zou het wel een vijfje geven", aldus participant 5.

Vijf GSA-docenten noemen dat zij ontevreden zijn met hun rol omdat ze het gevoel hebben dat ze de GSA teveel moeten (aan)sturen en initiëren. Ze willen graag zien dat leerlingen meer initiatief nemen en zeggen dat ze te veel moeten doen om de GSA draaiende te houden. Zij zouden graag een verschuiving zien, een verschuiving naar meer initiatief vanuit de leerlingen en minder vanuit de GSA docent. "We zijn als school bezig om het algehele onderwijs veel meer zelfstandiger te maken ... Dus ik wil juist die zelfstandigheid bij leerlingen blijven stimuleren onder een stukje ondernemerschap..." (Participant 7). Om tot deze verschuiving te komen worden praktische zaken als noodzakelijk geacht, aldus vier GSA-docenten in dit onderzoek. Deze praktische zaken betreffen het hebben van voldoende GSA-uren, een GSA-budget, voldoende ondersteuning van collega's en een beschikbare ruimte voor de GSA. Participant 20 benadrukt dit met de opmerking: "Onze school faciliteert en ondersteunt eigenlijk de GSA best stevig. We hebben ook een flink budget. We hebben 1500 euro per jaar, net zoveel als onze leerlingenraad krijgt." Participant 17 merkt op: "Ik doe te veel en als dat beter wordt verdeeld, maar in december wordt ik gillend gek, Paarse Vrijdag, Sinterklaas, en dan flikker ik die (paarse) Kerst door de school.... Het zou fijn zijn als iemand Paarse Vrijdag kan overnemen."

Het vertrekken van leerlingen en het gebrek aan voldoende docentenondersteuning wordt in dit onderzoek door tien GSA-docenten als een uitdaging rondom het voortbestaan van de GSA gezien. Deze onzekerheid wordt versterkt door tekortkomingen in budget, uren en ruimte ($n = 10$). Ze geven daarbij aan te worstelen met de vrijwillige tijdsinzet die de deelname aan de GSA met zich meebrengt, echter zien zij de noodzaak voor de GSA en de leerlingen. Om de vrijwillige inzet door te zetten, vinden ze het belangrijk dat er op het gebied van beleid veranderingen worden doorgevoerd, zoals de aanstelling van een vaste coördinator, om zo de continuïteit van de GSA te waarborgen. Drie GSA-docenten merken ook op dat zij naast de rol van GSA-docent een taak hebben als vertrouwenspersoon, mentor en vakdocent. Doordat de betreffende GSAs nog klein zijn is er een nauwe band tussen docenten en leerlingen. Docenten en leerlingen weten elkaar daardoor te vinden. Leerlingen nemen in deze GSAs initiatief waardoor de docent dit als een gemakkelijk proces beschrijft. Het organiseren en vieren van Paarse vrijdag wordt als positief gezien doordat men elkaar goed weet te vinden en er onderlinge afspraken zijn. De docent hoeft hier niet continu aan te sturen en/of het initiatief te nemen.

Voorlichting en definiëring van de GSA wordt als belangrijk gezien om veiligheid en inclusiviteit te waarborgen. In dit onderzoek benoemen vier GSA-docenten namelijk dat het betrokken zijn bij een GSA, snel wordt geassocieerd met homo- of biseksualiteit. Wanneer een docent of leerling de GSA steunt of actief betrokken is, wordt men zichtbaar en ontstaat bij anderen het idee dat zij misschien bij de LHBTQIA+ gemeenschap horen. Deze vier GSA-docenten geven aan dat ze het idee hebben dat velen daarom afstand willen houden en/of geen standpunt (durven/willen) innemen gezien de angst om te worden geassocieerd met de LHBTQIA+ gemeenschap. Deze docenten zeggen dit als problematisch te ervaren, aangezien dit de legitimiteit en veiligheid van de GSA beïnvloed. Ze benoemen dat onveiligheid toeneemt doordat steun niet geboden kan worden omdat men zich niet openlijk durft uit te spreken. Naast deze genoemde associatie wordt er door een aantal GSA-docenten ook opgemerkt ($n = 5$) dat sommige leerlingen, management én hun collega-docenten vaak niet weten wat de onderwerpen LHBTQIA+ en de bijbehorende GSA inhouden, waardoor er een mate van onwetendheid aanwezig is. Drie GSA-docenten noemen ook dat zij bang zijn om een fout te maken en het verkeerde te zeggen. Het is voor hen bijvoorbeeld onduidelijk welk voornaamwoord ze moeten hanteren bij de leerlingen. In totaal noemen acht GSA-docenten in onderzoek dat het belangrijk dat deze signalen aandacht krijgen.

In dit onderzoek noemen maar twee GSA-docenten volledige tevredenheid over de randvoorwaarden. Zij zien geen verbeterpunten en continueren graag met waar zij mee bezig zijn. Ze merken op dat de randvoorwaarden in orde zijn, zoals voldoende ondersteunende docenten, beschikbare uren en budget voor de GSA, initiatief van de leerlingen, positieve reacties van andere betrokkenen en steun van het management. Doordat deze randvoorwaarden voor hen zijn gerealiseerd kunnen zij hun rol goed uitvoeren, namelijk de school en leerlingen ondersteunen naar een veilig en inclusief schoolklimaat.

Conclusie en discussie

Er is tot op heden vanuit wetenschap nog weinig bekend over de benodigde randvoorwaarden voor GSA-docenten om de GSA te willen ondersteunen, evenals hoe zij hun rol zien. Tegelijkertijd is het onduidelijk hoe deze ondersteuning van een GSA-docent vormgegeven zou moeten worden vanuit het perspectief van de GSA-docent. Dit onderzoek heeft daarom als doelstelling om in kaart te brengen op welke wijze zij ondersteuning (gericht op veiligheid en inclusiviteit) zouden willen bieden binnen de GSA. Met dit onderzoek is getracht een antwoord te formuleren op de volgende onderzoeksvraag: *Op welke wijze willen GSA-docenten LHBTQIA+ leerlingen ondersteunen om een inclusief en veilig schoolcultuur te bevorderen?*

Vanuit de resultaten kan geconcludeerd worden dat het volgens GSA-docenten belangrijk is om schoolbeleid omtrent veiligheid en inclusiviteit op te stellen en te handhaven. Beleid fungeert namelijk als een leidraad voor de definiëring en effectiviteit van GSAs, vooral in situaties waar negatieve reacties of veiligheidskwesties zich voordoen. Beleidsvorming is voor GSA-docenten belangrijk om te ondersteunen, omdat het houvast geeft in hoe te handelen en het schept helderheid in taken en verwachtingen. Sommige GSA-docenten pleiten zelfs voor overheidsbeleid om meer acceptatie binnen scholen te realiseren. Het implementeren van wettelijke verplichtingen met betrekking tot seksuele- en genderdiversiteit wordt door hen gezien als een stap in de richting van bredere acceptatie en inclusie in het onderwijssysteem. Desondanks uiten enkele GSA-docenten teleurstelling over de noodzaak van beleid voor zaken die eigenlijk als vanzelfsprekend zouden moeten zijn binnen een school. GSA-docenten pleiten daarom voor een samenhangende aanpak om veiligheid en inclusiviteit voor LHBTQIA+ leerlingen te waarborgen en een verbeterd schoolklimaat te creëren.

GSA-docenten zetten belangrijke strategieën in om de GSA te (willen) ondersteunen en veiligheid en inclusiviteit binnen scholen te bevorderen, zoals het voeren van een open dialoog, het geven van voorlichting en het creëren van zichtbaarheid en voorbeeldfuncties. Het delen van persoonlijke ervaringen en het integreren van LHBTQIA+ onderwerpen in het onderwijs spelen een essentiële rol bij het bevorderen van begrip, acceptatie en inclusie op school. Het is dan ook belangrijk dat GSA-docenten voldoende ondersteuning en steun van collega's krijgen om de taak als GSA-docent te volbrengen en te continueren. Daarbij achten zij het noodzakelijk dat er voorlichting en bewustwording over de GSA en de LHBTQIA+ gemeenschap plaatsvindt met als doel om een breder draagvlak en meer acceptatie te realiseren. Het creëren van een veilige en inclusieve schoolomgeving vereist constante inzet, dialoog en educatie van alle betrokkenen en zou volgens hen niet moeten afhangen van de individuele GSA-docent.

De belangrijkste bevindingen zullen per deelvraag worden uitgewerkt en zullen worden verbonden met de eerder besproken literatuur in de inleiding. Vervolgens zullen de beperkingen en sterke punten van dit onderzoek worden besproken, gevolgd door aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor toekomstig onderzoek.

Beleid Inclusiviteit en Veiligheid

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat er behoefte is aan een actievere rol en invloed vanuit GSA-docenten bij het beleidsproces op scholen. Het creëren van een veilige en inclusieve schoolomgeving hangt niet alleen af van het hebben van beleid, maar vereist ook actieve deelname, samenwerking en betrokkenheid van alle betrokkenen. Volgens de GSA-docenten moet het beleid zich niet in algemeenheid richten op veiligheid en inclusiviteit, maar ook daadwerkelijk bijdragen aan een positieve verandering voor alle leerlingen, met specifieke aandacht voor de LHBTQIA+ doelgroep. De sociale ondersteuningstheorie bevestigt dit, aangezien deze benadrukt dat beleid rondom LHBTQIA+ onderwerpen kan helpen bij het tegengaan van intimidatie en discriminatie jegens LHBTQIA+ leerlingen (Day et al., 2020; Russell & McGuire, 2008). Uit de resultaten blijkt echter dat sommige GSA-docenten *geen* rol hebben in het besluitvormingsproces en dat sommige scholen *geen* beleid hebben op dit gebied. Beleid wordt dan bepaald door het management waardoor er niet wordt voldaan aan samenwerking. Dit staat haaks op theoretische verwachtingen vanuit de sociale ondersteuningstheorie, die het leggen van verbindingen en wederzijdse steun – oftewel samenwerking – centraal stelt bij het ontwerp en de implementatie van beleid (Watson et al., 2019).

De GSA-docenten in dit onderzoek merken negatieve ervaringen en onveiligheid op binnen hun scholen. In 2022 is er een richtlijn opgesteld, ‘veilig en inclusief schoolklimaat’ om deze negatieve ervaringen op scholen te verminderen en het veiligheidsgevoel van LHBTQIA+ leerlingen te verbeteren (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2022). Ondanks deze richtlijnen wijst de huidige afwezigheid van beleid voor LHBTQIA+ veiligheid en inclusiviteit op een belangrijke tekortkoming binnen veel scholen. Dit onderstreept dan ook de noodzaak van duidelijke richtlijnen en beleidsplannen die specifiek gericht zijn op het bevorderen van veiligheid en inclusiviteit voor LHBTQIA+ leerlingen. Het ontbreken van dergelijk beleid kan leiden tot onduidelijkheid, handelingsverlegenheid, inconsistentie en onvoldoende bescherming van LHBTQIA+ leerlingen en medewerkers. Daarom is het van groot belang dat scholen actief streven naar het opstellen en implementeren van het beleid zodat deze groep leerlingen ondersteund en beschermd wordt. Dit benadrukt het belang om GSA-docenten te betrekken en inspraak te geven bij zowel de ontwikkeling als de implementatie van het beleid. Door aan dit belang te voldoen, kan schoolbreed veiligheid en inclusiviteit worden gerealiseerd gezien er bredere samenwerking tussen schoolpersoneel is (Nederlands Jeugdinstituut, 2020). Het beleid moet niet alleen op papier staan, maar ook daadwerkelijk worden toegepast om deze veiligheid en inclusiviteit te bevorderen. Constante betrokkenheid van GSA-docenten en monitoring van de implementatie van het beleid zijn daarom cruciaal. De literatuur ondersteunt dit, aangezien uit onderzoek blijkt dat GSA-docenten essentieel zijn voor het stimuleren van inclusiviteit en veiligheid op school (Steck & Perry, 2016).

Strategieën

De tweede deelvraag richt zich op welke strategieën GSA-docenten willen toepassen om een veilig en inclusief schoolklimaat te behouden en creëren. Vanuit de resultaten kan geconcludeerd

worden dat GSA-docenten verschillende strategieën gebruiken om dit te bevorderen en te behouden. Deze strategieën, zoals voorlichting geven, fungeren als voorbeeldfunctie, steun bieden, dialogen voeren en zichtbaarheid creëren voor de GSA, zijn impliciet verbonden met de principes van de sociale ondersteuningstheorie en zijn drie ondersteuningsvormen. Binnen deze theorie staan wederzijdse steun en verbindingen leggen binnen de school centraal, zoals sociale integratie, emotionele, informatieve en instrumentele ondersteuning centraal (Huisman, 2023; Watson et al., 2019; Song et al., 2023). Een concreet voorbeeld van deze strategieën in de praktijk is te zien in de integratie van LHBTQIA+ onderwerpen binnen het onderwijscurriculum. GSA-docenten hebben hierbij de rol om relevante en inclusieve lesmaterialen te selecteren en deze onderwerpen op een respectvolle en educatieve wijze te presenteren. Door deze integratie wordt niet alleen begrip en acceptatie bevorderd, maar worden LHBTQIA+ leerlingen ook erkend en gesteund in hun identiteit en ervaringen. Literatuur bevestigt de noodzaak van het inzetten van strategieën gezien docenten en schoolpersoneel de belangrijke taak hebben om deze leerlingen te faciliteren in ondersteuning. Wanneer zij dit niet bieden en/of ingrijpen bij onveiligheid, kunnen zij indirect intimidatie en discriminatie versterken (Russel & Fish; Draquowski et al., 2016).

De actieve inzet vanuit GSA-docenten voor het creëren van onderlinge steun en verbondenheid binnen de schoolgemeenschap heeft als doel een omgeving te scheppen waarin alle leerlingen zich gewaardeerd, geaccepteerd en gesteund voelen (Kosciw et al., 2013; Watson et al., 2019; Huisman, 2023; Song et al., 2023). GSA-docenten fungeren als rolmodellen die een positieve invloed hebben op de schoolcultuur, met name door zichtbaar te zijn voor LHBTQIA+ leerlingen (Day et al., 2020; Greytak, Kosciw, & Boesen, 2013). In dit onderzoek beschouwen de docenten dit als een voorbeeldfunctie. De resultaten geven een weergave van strategieën die vanuit de sociale ondersteuningstheorie ingezet worden. Door bewust de brug te slaan tussen inzet van de huidige strategieën van GSA-docenten en de principes van de sociale ondersteuningstheorie, kunnen scholen effectiever werken aan het creëren van een inclusieve en ondersteunende omgeving waarin alle leerlingen de ruimte hebben om zichzelf te zijn.

Randvoorwaarden

De derde deelvraag richt zich op welke randvoorwaarden noodzakelijk zijn om als GSA-docent te willen ondersteunen richting een veilig en inclusief schoolklimaat. Vanuit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de rol van GSA-docenten cruciaal is bij het opzetten en behouden van een veilig en inclusief schoolklimaat. Dit wordt onderstreept vanuit de literatuur waar de rol van GSA-docenten als voorvechters voor gelijke rechten en voor het creëren van een veilige en inclusieve schoolomgeving worden gekenmerkt (Nederlands Jeugdinstuut, 2020; GSA Netwerk, 2023). Tot op heden is er weinig bekend over welke randvoorwaarden noodzakelijk worden geacht door GSA-docenten. Vanuit de resultaten kan gesteld worden dat randvoorwaarden niet noodzakelijk zijn alvorens zij willen ondersteunen bij de GSA. Alle GSA-docenten hebben enige vorm van binding met LHBTQIA+ gerelateerde onderwerpen waardoor enkele docenten het als een plicht zien en anderen zich

verbazen over de negatieve reacties en gedragingen jegens de LHBTQIA+ doelgroep. Vanuit deze verbazing zijn zij bereid om zich (vrijwillig) in te zetten. Ondanks dat er geen randvoorwaarden alvorens noodzakelijk zijn, zien GSA-docenten verbeterpunten om hun rol beter te kunnen uitvoeren om zo een veiliger en inclusiever schoolklimaat te bevorderen.

Om als GSA-docent effectief bij te kunnen dragen aan een veilig en inclusief schoolklimaat voor LHBTQIA+ leerlingen, moeten er duidelijke randvoorwaarden worden gesteld en nageleefd. Deze omvatten training, voldoende middelen (budget en tijd), en een sterk netwerk van steun binnen en buiten de school. De aanwezigheid van een betrokken schoolmanagement en een schoolcultuur die diversiteit waardeert en viert, zijn van groot belang voor de continuïteit van de GSA. Daarnaast is het belangrijk dat GSA-docenten zich gesteund voelen door het beleid van de school, zodat zij openlijk kunnen staan voor de ondersteuning van LHBTQIA+ leerlingen. Het aangaan van samenwerkingen met organisaties zoals het COC kan de GSA-docent ondersteunen en sterken. De, door de GSA-docenten, aangedragen randvoorwaarden, komen overeen met de eerste twee ondersteuningsvormen vanuit de sociale ondersteuningstheorie: (a) het ontwikkelen van beleid tegen pesten dat seksuele oriëntatie en genderidentiteit omvat, (b) het aanbieden van schoolondersteuning voor docenten (Day et al., 2020). Door te zorgen voor een stevige basis die deze randvoorwaarden omvat, kunnen GSA-docenten een sleutelrol spelen in het vormen van een schoolomgeving waar elke leerling, ongeacht genderidentiteit en seksuele oriëntatie, zich veilig, gerespecteerd en geaccepteerd voelt. Het is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle betrokkenen in het onderwijs om de nodige stappen te nemen en steun te tonen aan het bevorderen van acceptatie en gelijkheid, waarbij de rol van GSA-docenten als ondersteuner en voorvechter van deze waarden wordt erkend en versterkt (Nederlands Jeugdinstituut, 2020).

Beperkingen en Sterke Punten

Bij dit kwalitatieve onderzoek onder twintig GSA-docenten zijn er verschillende belangrijke overwegingen en beperkingen. Allereerst kan de neiging tot sociaal wenselijke antwoorden een rol spelen, vooral bij gevoelige onderwerpen zoals inclusiviteit en veiligheid binnen scholen. Participanten kunnen geneigd zijn om antwoorden te geven die zij denken dat de onderzoeker wil horen, in plaats van hun werkelijke ervaringen en opvattingen te delen. Dit kan leiden tot vertekening van de resultaten en beperking van de diepgang en eerlijkheid van de verzamelde gegevens. Om dit zoveel als mogelijk te voorkomen is de anonimiteit van de participant benadrukt en is er een mix van vraagtypen gebruikt, zowel open als gesloten. Daarbij zijn er controlevragen toegepast waarbij de onderzoeker controleert of men de participant goed heeft begrepen waardoor er ruimte ontstaat waar de participant nog kan aanvullen en/of wijzigen. Ook is er bij het bespreken van de gevoelige onderwerpen bewust gekozen voor een empathische benadering. Hierdoor ontstond een veilige ruimte waarin participanten zich vrij voelden om hun ervaringen en perspectieven op een open en eerlijke manier te delen.

Hoewel het onderwerp gevoelig is, waarbij de ervaringen en perspectieven van GSA-docenten sterk kunnen variëren, was een steekproefgrootte van twintig participanten voldoende om een representatief en verzadigd beeld te krijgen. De diversiteit aan standpunten en ervaringen binnen deze groep kan goed worden weergegeven. Belangrijke nuances en variaties in opvattingen over inclusiviteit en veiligheid zouden naar verwachting goed inzichtelijk gemaakt kunnen worden.

Naast de beperkingen heeft dit onderzoek ook sterke punten. Allereerst biedt dit type onderzoek een diepgaand inzicht in de perspectieven, ervaringen en meningen van de docenten, mogelijk gemaakt door semi-gestructureerde interviews die een gedetailleerd beeld geven van hun streven naar inclusiviteit en veiligheid. Daarnaast verschaft kwalitatief onderzoek contextueel begrip door de specifieke uitdagingen binnen het onderwerp te belichten, wat belangrijk is voor het begrijpen van de situatie. Verder heeft het huidige onderzoek geleid tot aanbevelingen voor de praktijk, waardoor de eerste stappen kunnen worden gezet naar een inclusieve en veilige schoolcultuur. Semigestructureerde interviews dragen bij aan de validiteit en betrouwbaarheid van een onderzoek doordat ze een goede balans bieden tussen vastgelegde structuur en flexibiliteit. Door gebruik te maken van een vaste lijst met vragen, komen alle belangrijke onderwerpen aan bod, wat de betrouwbaarheid van de gegevens verhoogt. Tegelijkertijd is er ruimte voor spontane en diepgaande antwoorden, wat de validiteit versterkt. Dit betekent dat er ingespeeld kan worden op onverwachte reacties en nieuwe inzichten verkend kunnen worden, terwijl de kernvragen consistent worden behandeld. Deze aanpak zorgt ervoor dat de verzamelde informatie zowel gedetailleerd als consistent is, wat de kwaliteit van het onderzoek ten goede komt. Tot slot biedt het onderzoek praktische relevantie door zich te richten op concrete randvoorwaarden en strategieën die direct toepasbaar zijn in de praktijk. Hierdoor is het van meerwaarde voor het schoolmanagement, docenten en leerlingen die streven naar een inclusieve en veilige omgeving voor LHBTQIA+ leerlingen. De combinatie van deze sterke punten draagt bij aan het belang en de mogelijke impact van het onderzoek binnen de scholen.

Aanbevelingen voor de Praktijk en Wetenschap

Voor de praktijk is het aan te bevelen om GSA-docenten een actievere rol en invloed te geven bij het beleidsproces op scholen. Dit kan gerealiseerd worden door meer specifiek en uitgebreid beleid te ontwikkelen dat gericht is op het bevorderen van veiligheid en inclusiviteit voor LHBTQIA+ leerlingen, waarbij de betrokkenheid en inspraak van GSA-docenten van groot belang is. Het is belangrijk dat het beleid niet alleen op papier bestaat, maar ook daadwerkelijk wordt toegepast en gemonitord om een positieve verandering in de schoolomgeving te realiseren.

Daarnaast is het noodzakelijk om randvoorwaarden te creëren, zoals adequate scholing en training, steun, voldoende middelen (tijd en budget) en een sterk netwerk van steun, om GSA-docenten te ondersteunen in hun rol als voorvechters van een veilige en inclusieve schoolomgeving. Strategieën zoals voorlichting geven, fungeren als rolmodel, dialogen voeren en zichtbaarheid creëren voor de GSA, kunnen helpen bij het bevorderen van een inclusief en veilig schoolklimaat, waarbij de principes van sociale ondersteuningstheorie centraal staan. Het is van groot belang dat alle betrokkenen in het

onderwijs zich inzetten voor het bevorderen van acceptatie, veiligheid, inclusiviteit en gelijkheid, waarbij de cruciale rol van GSA-docenten wordt erkend en versterkt. Het is daarbij belangrijk om de betrokkenen erkenning te geven voor de inzet.

Tot slot, om een uitgebreider en diepgaander begrip te verkrijgen van kwesties met betrekking tot inclusiviteit en veiligheid binnen de scholen, is het van belang om vervolginterviews te houden met schoolmanagement en beleidsmakers. Deze interviews zullen niet alleen helpen bij het verkrijgen van waardevolle inzichten vanuit het perspectief van het schoolmanagement, maar zullen ook bijdragen aan het identificeren van beleidsmatige en structurele verbeteringen die kunnen worden doorgevoerd. Door middel van deze vervolginterviews kan er een meer alomvattend beeld gevormd worden van de uitdagingen en mogelijkheden op het gebied van inclusiviteit en veiligheid in scholen en kan er gezamenlijk gewerkt worden aan het creëren van een veilige en inclusieve omgeving voor alle leerlingen en medewerkers.

Literatuurlijst

- Adriaansen, M. (2022). Oog voor lhbti . *Tvz - Verpleegkunde in Praktijk En Wetenschap*, 132(3), 15–16. <https://doi.org/10.1007/s41184-022-1135-8>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Kostelijk, E., & Velden, T. v. d. (2021). *Basisboek kwalitatief onderzoek : handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (Vijfde druk). Noordhoff.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Chandra, Y., & Shang, L. (2019). *Qualitative research using R : a systematic approach*. Springer.
- 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>
- Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2020). Gay-straight alliances, inclusive policy, and school climate: lgbtq youths’ experiences of social support and bullying. *Journal of Research on Adolescence*, 30, 418–430. <https://doi.org/10.1111/jora.12487>
- Dragowski, E. A., McCabe, P. C., & Rubinson, F. (2016). Educators’ Reports on Incidence of Harassment and Advocacy toward LGBTQ Students. *Psychology in the Schools*, 53(2), 127–142. doi:10.1002/pits.21895
- Fetner, T. & Elafros, A. (2015). *The Gsa Difference: Lgbtq and Ally Experiences in High Schools with and without Gay-Straight Alliances*, 4(3), 563–581. <https://doi.org/10.3390/socsci4030563>
- Gower, A. L., Watson, R. J., Erickson, D. J., Saewyc, E. M., & Eisenberg, M. E. (2020). Lgbq youth’s experiences of general and bias-based bullying victimization: the buffering role of supportive school and community environments. *International Journal of Bullying Prevention : An Official Publication of the International Bullying Prevention Association*, 3(2), 91–101. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00065-4>
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Diaz, E. M., & Gay, Lesbian, and Straight Education Network. (2009). *Harsh realities : the experiences of transgender youth in our nation’s schools*. GLESN.
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Boesen, M. J. (2013). Putting the “T” in “resource”: The benefits of LGBT-related school resources for transgender youth. *Journal of LGBT Youth*, 10, 1–19. doi:10.1080/19361653.2012.718522

- GSA Netwerk. (2023.). GSA Actieboek. Geraadpleegd op 3-2-2024 van, <https://drive.google.com/file/d/13JRIcJP0AsaDij1lrsg-aBC4e7iRc9cN/view>
- GSA Netwerk (2023). Sekse, gender en seksuele oriëntatie. Geraadpleegd op 3-1-2024 van, <https://www.gsanetwerk.nl/gender-en-seksuele-diversiteit/>
- GSA Network. (2016). G.S.A. Takes On A New Meaning. Geraadpleegd op 3-2-2024, van <https://gsanetwork.org/updates/g-s-a-takes-on-a-new-meaning/#:~:text=With%20the%20support%20and%20guidance,to%20Genders%20%26%20Sexualities%20Alliance%20Network>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods* (2de ed.). Thousand Oaks, Canada: SAGE Publications.
- Huisman, D. M. (2023). *Social power and communicating social support : how stigma and marginalization affect our ability to help*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003144823>
- Kaufman, T. M. L., & Baams, L. (2022). 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>
- Kilgo C. A. (2020). *Supporting success for LGBTQ + students: Tools for inclusive campus practice*. University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition.
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The Effect of Negative School Climate on Academic Outcomes for LGBT Youth and the Role of In-School Supports. *Journal of School Violence, 12*(1), 45–63.
- Kosciw, J. G., Kull, R. M., Greytak, E. A., & Villenas, C. (2016). Effectiveness of school district antibullying policies in improving lgbt youths' school climate. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 3*(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/sgd0000196>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey : The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools : A Report from GLSEN*. GLSEN.
- Marx, R. A., & Kettrey, H. H. (2016). Gay-Straight Alliances are associated with lower levels of school-based victimization of LGBTQ+ youth: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(7), 1269–1282. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0501-7>
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in u.s. adolescents: results from the

national comorbidity survey replication-adolescent supplement (ncs-a). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989.

Movisie (2021). Handreiking LHBTI-Emancipatie. *Feiten en cijfers op een rij*. Geraadpleegd op 29-1-2024 van, [https://www.movisie.nl/sites/movisie.nl/files/2023-](https://www.movisie.nl/sites/movisie.nl/files/2023-01/Handreiking%20lhbti%2B%20Feiten%20en%20cijfers%20-%202022.pdf)

01/Handreiking%20lhbti%2B%20Feiten%20en%20cijfers%20-%202022.pdf

Nederlands Jeugdinstituut. (2020). Interventie. *Gender & Sexuality Alliances op scholen*. Geraadpleegd op 3-2-2024 van, <https://www.nji.nl/interventies/gender-sexuality-alliances-op-scholen>

Nederlands Jeugdinstituut. (2023). *Een veilige omgeving voor lhbtqia+-leerlingen*. Geraadpleegd op 18 november, van <https://www.nji.nl/pesten/een-veilige-schoolomgeving-voor-lhbtq-leerlingen#veiligheidsmonitor-onderwijs-2020-2021>

Peeters, L., Fettelaar, D., & Verbakel, E. (2016). Gay and Straight Alliances op scholen: meer homotolerantie en veiliger klimaat voor LHB-leerlingen? *Tijdschrift voor Seksuologie*, 40(2), 89-95.

Peter T., Campbell C. & Taylor C. (2021). *Still every class in every school: Final report on the second climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*.

Porta, C. M., Singer, E., Mehus, C. J., Gower, A. L., Saewyc, E., Fredkove, W., & Eisenberg, M. E. (2017). LGBTQ youth's views on Gay-Straight Alliances: building community, providing gateways, and representing safety and support. *Journal of School Health*, 87(7), 489–497. <https://doi.org/10.1111/josh.12517>.

Poteat, V. P., Scheer, J. R., Marx, R. A., Calzo, J. P., & Yoshikawa, H. (2015). Gay-straight alliances vary on dimensions of youth socializing and advocacy: factors accounting for individual and settinglevel differences. *American Journal of Community Psychology*, 55, 422–432. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9722-2>.

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, 508–516. <https://doi.org/10.3102/0013189x17738760>

Poteat, V. P., Calzo, J. P., & Yoshikawa, H. (n.d.). Gay-Straight Alliance involvement and youths' participation in civic engagement, advocacy, and awareness-raising. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 56, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.01.001>

Poteat, V. P., Calzo, J. P., Yoshikawa, H., Rosenbach, S. B., Ceccolini, C. J., & Marx, R. A. (2019). Extracurricular settings as a space to address sociopolitical crises: the case of discussing immigration

in Gender-Sexuality Alliances following the 2016 US presidential election. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2262–2294

- Robinson, K. H., & Ferfolja, T. (2002). A reflection of resistance: Discourses of heterosexism and homophobia in teacher training classrooms. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14, 55–64. doi:10.1300/J041v14n02_05
- Russell, S. T., & McGuire, J. K. (2008). The school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) students. In M. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.), *Changing schools and community organizations to foster positive youth development* (pp. 133–158). Oxford: Oxford University Press
- Russell, S. T., Horn, S., Kosciw, J., & Saewyc, E. (2010). Safe schools policy for lgbtq students and commentaries. *Social Policy Report*, 24(4), 1–25. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2010.tb00065.x>
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (lgbt) youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12, 465–487. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153>
- Sadowski, M. 2016. *Safe Is Not Enough: Better Schools for LGBTQ Students*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Scheepers, P., & Tobi, H. (2021). *Onderzoeksmethoden* (Tiende druk). Uitgeverij Boom.
- Shelton, S. A. (2018). Queering Intersectional Literacies to Redefine Female Sexualities: A Case Study. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 67(1), 228–243. <https://doi.org/10.1177/2381336918786737>
- Sociaal Cultureel Planbureau. (2022). *LHBT-monitor 2022. De leefsituatie van lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgenderpersonen in Nederland*.
- Sociaal Cultureel Planbureau. (2022). *Opvattingen over seksuele en genderdiversiteit in Nederland en Europa 2022*.
- Song, C., Pang, Y., Wang, J., & Fu, Z. (2023). Sources of Social Support, Self-Esteem and Psychological Distress among Chinese Lesbian, Gay and Bisexual People. *International Journal of Sexual Health*, 35(1), 130–138. <https://doi.org/10.1080/19317611.2022.2157920>
- Steck, A. K., & Perry, D. R. (n.d.). Fostering safe and inclusive spaces for LGBTQ students: Phenomenographic exploration of high school administrators' perceptions about GSAs. *Journal of LGBT Youth*, 13(4), 352–377. <https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185759>
- 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.

- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., & Russell, S. T. (2011). Gender-Nonconforming Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: School Victimization and Young Adult Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, *46*(6), 1580–1589.
- Van Engelen, M., Ham, M., & Rensen, P. (2017). De Gay-Straight Alliance ‘Zonder GSA zou ik een andere schooltijd hebben beleefd’. In Engelen, M. van., Ham, M., & Rensen, P. (2017). *Bezielende Interventies: Wat sociaal werk succesvol maakt*. (pp. 79-102). Amsterdam: Van Genneep.
- Wright, M. F., Wachs, S., & Gámez-Guadix, M. (2022). The role of perceived gay-straight alliance social support in the longitudinal association between homophobic cyberbullying and lgbtqia adolescents’ depressive and anxiety symptoms. *Journal of Youth and Adolescence : A Multidisciplinary Research Publication*, *51*(7), 1388–1396. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01585-6>
- Walls, N. E., Kane, S. B., & Wisneski, H. (2010). Gay—Straight Alliances and School Experiences of Sexual Minority Youth. *Youth & Society*, *41*(3), 307–332. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334957>
- Watson, R. J., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019). Sources of social support and mental health among lgb youth. *Youth & Society*, *51*(1), 30–48. <https://doi.org/10.1177/0044118X16660110>

Bijlage 1: uitnodiging Whatsapp

Hoi allemaal,

Nogmaals dank dat we afgelopen zaterdag bij jullie docentensessie aanwezig mochten zijn. Ik heb een aantal mailadressen mogen noteren voor ons onderzoek. Samen met mijn mede onderzoeker Rosanne zijn we nog opzoek naar een aantal, dit om een breder en vollediger beeld te krijgen

Zijn er nog mensen geïnteresseerd om mee te doen? We willen onderzoek doen naar de beweegredenen van GSA-docenten, maar daarin ook het stuk beleidsvoering en cultuur meenemen. Er is namelijk al veel onderzoek gedaan vanuit de rol van leerlingen, mede daarom dat er nu vanuit het perspectief van de docenten wordt onderzocht. We willen graag in januari/februari gaan interviewen, in december willen we dan contact met jullie leggen om ook duidelijk de onderzoeksvragen uit te leggen. Wij hopen dat we nog een aantal mensen te kunnen interviewen. Als er vragen zijn, stel ze gerust. Fijne dag allemaal.

Groeten,

Kimberley

Bijlage 2: interviewleidraad

Interview

Deel I: Introductie

Allereerst wat fijn dat u wil meewerken aan het onderzoek. Mijn naam is ... en ik ben bezig met de master Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Voor deze opleiding doe ik samen met een medestudent onderzoek naar GSAs 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 GSAs. 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

- . Is de school waar u werkt in een stedelijk of landelijk gebied?
- . Wat is het voor type school? (Religieus of openbaar)
- . Hoe groot is de school?
- . Aan wat voor klassen geeft u les? (Jaar en type)
- . Hoeveel jaar werkervaring heeft u als docent?
- . 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:

1. Algemeen de GSA

- . Hoe lang bestaat de GSA bij u op school?
- . Hoe lang bent u betrokken bij de GSA op uw school?
- . Kunt u wat meer vertellen over hoe de GSA eruit ziet 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

- . 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

- . Kunt u beschrijven hoe uw rol eruit ziet 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

- . 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

- . 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 3: uitnodigingsbrief

Goedendag,

Op 11 november 2023 heeft het GSA congres plaatsgevonden in Hilversum op het Lucent College. Tijdens het congres heeft u informatie gekregen over een onderzoek, over de ervaringen van GSA docenten, vanuit de Rijksuniversiteit Groningen door medestudenten Rosanne van Doorn en Kimberley Arling.

U heeft aangegeven interesse te hebben in ons onderzoek, wat ontzettend fijn! Uw mening en visie helpen ons erg bij het inzichtelijk krijgen van de wensen van GSA docenten. Wij hopen hiermee een antwoord te kunnen vinden op onze onderzoeksvraag en dit in de praktijk te kunnen brengen.

In de bijlage vindt u een informatiebrief over het onderzoek. We willen u vragen deze goed door te nemen en mocht u nog steeds willen deelnemen, dan horen we graag op welke data het interview voor u uitkomt. We hopen met u een afspraak te kunnen plannen vanaf 12 februari tot 15 maart.

De interviews zullen online (videobellen) plaatsvinden en maximaal een uur duren.

Mocht u nog vragen en/of opmerkingen hebben, laat het ons vooral weten.

Met vriendelijke groet,

Kimberley Arling
k.arling@student.rug.nl

Rosanne van Doorn
R.F.van.doorn@student.rug.nl

Bijlage 4: codeboek

Codeboek

Hoofdcode	Subcodes	Beschrijving
Aanwezigheid beleid	GSA richtlijnen en doelstellingen	Beleid verhoudt zich wel/niet tegenover GSA richtlijnen en doelstellingen.
	Protocollen	Aanwezigheid van beleid in de vorm van protocollen.
	Minimaal	Minimale aanwezigheid van beleid, nietszeggend.
	Vertaling	De vertaalslag van praktijk naar beleidsvoering.
Afwezigheid beleid	Geen LHBT+ richtlijnen en protocollen	Het beleid specificeert zich niet rondom de LHBT+ doelgroep.
	Voorbeeldplannen	Wens om voorbeeldplannen rondom thema beleid in bezit te hebben.
Rol in het beleid	Geen rol of invloed	Geen rol en invloed in het beleid opstellen en/of uitvoeren.
	Wel een rol en invloed	Wel rol en invloed in het beleid opstellen en/of uitvoeren.
	Wens tot rol en invloed	Wens rol en invloed in het beleid opstellen en/of uitvoeren.
	Betrekken van leerlingen	GSA-docenten benoemen dat leerlingen hier ook bij betrokken moeten worden.
Noodzaak beleid	GSA verdedigen	Beleid kan bestaansrecht en betekenis van de GSA verdedigen tegenover anderen.
	Beleid van bovenaf	Overheidsbeleid wordt noodzakelijk geacht.

	Kaders en regels	Beleid verschaft kaders en regels waar een ieder naar te handelen heeft.
	Niet noodzakelijk	Beleid is niet noodzakelijk.
	Zou niet nodig moeten zijn	Het zou niet nodig moeten zijn om beleid te hebben.
Randvoorwaarden	Integratie in het onderwijs	LHBT+ onderwerpen inbedden in het onderwijsprogramma/curriculum. Denk hierbij aan lesmaterialen ontwikkelen.
	Breder (betrokken) draagvlak	GSA als GSA docent/begeleider niet alleen hoeven dragen, maar betrokkenheid schoolbreed (alle lagen)
	Betrekken van het COC	COC meer om hulp vragen en/of meer mee laten kijken.
	Voorlichting	Voorlichting over de GSA en verwante onderwerpen schoolbreed.
	Zichtbaarheid	Zichtbaarheid van de GSA in de school verbeteren.
	Onwetendheid	Het is niet voor iedereen bekend wat een GSA betekent en LHBT+ inhoudt.
	Borging	Vertrek van GSA collega's en leerlingen, hoe borg je de GSA dan?
	Training gespreksvaardigheden	Gespreksvaardigheden hoe je omgaat met negativiteit van leerlingen en docenten richting de GSA.
	Beleid	Beleid om zo de GSA te kunnen verdedigen en verantwoorden.
	Samenwerking met andere GSAs	Samenwerking met andere GSAs om o.a. tips met elkaar te delen.
	Praktische zaken	Lokaal, andere indeling van de 'feestdagen', voldoende betrokken collega's.
	Bestaanszekerheid	Zekerheid hebben, door o.a. vastlegging in het beleid dat de GSA mag bestaan.
	Vaste directie	Vaste directie die achter de GSA staat zodat deze strijd niet gevoerd hoeft te worden.

Voldoende collega's	Er is voldoende achtervang voor de GSA docent, er wordt een breder gedragen gevoel ervaren.
Randvoorwaarden zijn in orde	Er zijn uren voor de GSA docent beschikbaar om de rol te kunnen vervullen, evenals een vast lokaal en een budget.
Meer GSA activiteiten willen organiseren	Men ervaart te weinig te kunnen doen en wil meer GSA activiteiten organiseren en tegelijkertijd in het bredere inclusiviteit perspectief.
Onvoldoende adequaat	De docent voelt zich inadequaat om de rol te vervullen; weet niet hoe om te gaan met het organiseren van, omgaan met leerlingen, activeren van leerlingen en het omgaan met negativiteit.
Aansturende rol	De docenten sturen de GSA aan, terwijl zij de wens hebben dat de leerlingen doen. Ze vinden dat ze zelf te veel doen.
Randvoorwaarden niet in orde	Geen GSA uren, onvoldoende betrokken collega's, geen budget, geen vast lokaal.
Negatieve reacties	Negatieve reacties over de GSA vanuit alle lagen.
Gesprek aangaan met docenten en leerlingen.	Niet weten hoe je het gesprek aangaat wanneer er negativiteit aanwezig is.
Associatie GSA	Er heerst een gedachte dat als je bij de GSA hoort, dat je automatisch onderdeel bent van de community. Dit weerhoud sommigen ervan.
Onveiligheid en niet inclusief	De school wordt als niet veilig en inclusief ervaren voor medewerkers en leerlingen.
Breder betrokken draagvlak	De GSA wordt niet door alle docenten en leerkrachten gedragen met daarbij een mindere mate van betrokkenheid.
Praktische zaken	GSA uren, voldoende mankracht, lokaal, budget zijn geregeld.

	Breder betrokken draagvlak	De GSA wordt voldoende gesteund door anderen (leerlingen, docenten, bestuur, e.d.).
Strategie docent	Voorlichting	Uitleg verschaffen over wat de GSA is en waarom het belangrijk is.
	Voorbeeldfunctie	Actief uitdragen waar je voor staat; regenboog vlag opspelden, regenboog achtergrond e.d.
	Integratie onderwijs	LHBT+ voorbeelden gebruiken in het onderwijs. Inzet op inclusiviteit.
	In dialoog	Inzet op het gesprek met anderen; spiegelen, vragen stellen, e.d.
	Zichtbaarheid	Zichtbaarheid benadrukken als een regenboogtrap, opkomen voor gender neutrale toiletten, regenboog vlag hangen.
	Ondersteunend	GSA leerlingen (meer) initiatief en leiding, docent ondersteund waar nodig.
	Aanspreekpunt	De GSA docent is aanspreekpunt van de GSA voor de leerlingen en andere betrokkenen van de school.
	Steun	Directe steun bieden aan GSA leerlingen en docenten.

Bijlage 5: 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 6: 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 reden 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 7: tabellen kenmerken scholen en participanten

Tabel 1*Kenmerken Scholen*

Scholen ($N = 20$)	
MBO scholen	5
Middelbare scholen	15
Stedelijk	11
Landelijk	9
Bestaan GSA onbekend	3
Bestaan GSA < 5 jaar	9
Bestaan GSA > 5 jaar	8

Tabel 2*Kenmerken Participanten*

GSA-docenten ($N = 20$)	
Participant 1	MBO school, stedelijk, vrouw, wel LHBTQIA+
Participant 2	MBO school, stedelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 3	Middelbare school, stedelijk, vrouw niet LHBTQIA+
Participant 4	MBO, stedelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 5	Middelbare school, landelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 6	MBO, stedelijk, man, wel LHBTQIA+
Participant 7	Middelbare school, stedelijk, man, wel LHBTQIA+
Participant 8	Middelbare school, stedelijk, vrouw, wel LHBTQIA+
Participant 9	Middelbare school, landelijk, vrouw, wel LHBTQIA+
Participant 10	Middelbare school, stedelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 11	Middelbare school, landelijk, vrouw, wel LHBTQIA+
Participant 12	Middelbare school, stedelijk, vrouw, wel LHBTQIA+
Participant 13	Middelbare school, landelijk, vrouw, wel LHBTQIA+
Participant 14	MBO school, landelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 15	Middelbare school, landelijk, vrouw, niet LHBTQIA+

Participant 16	Middelbare school, stedelijk, man, niet LHBTQIA+
Participant 17	Middelbare school, landelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 18	Middelbare school, landelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 19	Middelbare school, landelijk, vrouw, niet LHBTQIA+
Participant 20	Middelbare school, stedelijk, vrouw, niet LHBTQIA+

**Om de privacy van de deelnemers te waarborgen is ervoor gekozen om de seksuele oriëntatie als wel/niet LHBTQIA+ aan te duiden, waardoor de deelnemers niet individueel te identificeren zijn.*