



Samen sterk met een GSA

Onderzoek naar de ervaren baat van GSA's
onder LHBT-leerlingen op het vmbo



kennis en aanpak van
sociale vraagstukken



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Auteurs: Afiah Vijlbrief & Hanneke Felten
Datum: Utrecht, augustus 2018



Movisie: kennis en aanpak van sociale vraagstukken

Movisie is het landelijke kennisinstituut en adviesbureau voor toepasbare kennis, adviezen en oplossingen bij de aanpak van sociale vraagstukken op het terrein van welzijn, participatie, sociale zorg en sociale veiligheid. Onze activiteiten zijn georganiseerd in vier actuele programma's: effectiviteit en vakmanschap, zelfredzaamheid, participatie, veiligheid en huiselijk/seksueel geweld.

We investeren in de kracht en de onderlinge verbinding van burgers. We doen dit door maatschappelijke organisaties, overheden, maatschappelijk betrokken bedrijven en burgerinitiatieven te ondersteunen, te adviseren én met hen samen te werken. Lokaal of landelijk, toegesneden op het vraagstuk en de organisatie. Zo kunnen deze organisaties en hun professionals hun werk voor de samenleving zo goed mogelijk doen.

Kijk voor meer informatie op www.movisie.nl.

COLOFON

Auteurs: Afiah Vijlbrief & Hanneke Felten. Samen met: Henny Bos (UvA), Clous Holleman (Movisie).
Tekstredactie: Mariette Hermans
Met dank aan: Joke Martens en Paul van Yperen

Met speciale dank aan: Geert-Jan Edelenbosch (COC Nederland – GSA netwerk) voor de werving.
Projectnummer: 1137
Datum: augustus 2018
© Movisie
www.movisie.nl

Dit rapport is tot stand gekomen uit subsidie van FWOS en het ministerie van OCW.
Dit project en bijbehorend rapport is een samenwerkingsproject met de Universiteit van Amsterdam (UvA).

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksrapport *Samen sterk met een GSA; Onderzoek naar de ervaren baat van GSA's onder LHBT-leerlingen op het vmbo*. Medio 2017 zijn wij, onderzoekers van Movisie, in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam (UvA), gestart met een evaluatieonderzoek naar LHBT-jongeren (lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender jongeren) die zowel op het vmbo zitten (of zaten) en participeren (of participeerden) in een GSA in Nederland. Deze Nederlandse context is nog weinig onderzocht, waarop dit rapport een welkom alternatief biedt. Dit rapport geeft een volledige beschrijving van dit onderzoek en presenteert ook de rijke onderzoeksresultaten.

Voor de totstandkoming van dit rapport danken wij allereerst mw. prof. H. Bos, hoogleraar op de Faculteit der Maatschappij & Gedragwetenschappen aan de UvA (professor gender and sexual diversity in families) voor haar kritische en waardevolle meedenken en feedback. Ten tweede danken wij Clous Holleman, projectmedewerker bij Movisie, die actief heeft meegewerkt aan de totstandkoming én verslaglegging van de focusgroepen met GSA's op locatie. En we bedanken de experts uit de expertmeeting: Brenda Langezaal, Marinus Schouten (School en Veiligheid), Marianne Cense (Rutgers), Geert Jan Edelenbosch (COC Nederland), Daphne Heijmering (COC Nederland) en Laura Baams (RUG). In het bijzonder danken wij alle respondenten voor hun tijd en bereidheid. Heel hartelijk dank voor jullie openhartigheid!

Movisie

Afiah Vijlbrief & Hanneke Felten

Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	5
1.1	Doelen van de onderzochte interventie: de GSA's op scholen	5
1.2	Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie	6
1.3	Eerder onderzoek naar het effect van GSA's	6
1.4	Onderzoeksvragen.....	7
1.5	Leeswijzer	7
2	Onderzoeksopzet.....	8
2.1	Theoretisch kader	8
2.2	Onderzoeksmethode.....	9
2.3	Respondenten, werving en respons	10
2.4	Data-analyse	12
3	Empirische bevindingen.....	14
3.1	Verschillende doelen.....	14
3.2	Sociale steun.....	14
3.3	Zelfvertrouwen en identiteit	17
3.4	Netwerk en andere (sterke) banden	20
3.5	Schoolklimaat ten opzichte van LHBT's.....	21
3.6	Activiteiten	23
4	Discussie.....	25
5	Conclusie	31
	Literatuur.....	33
	Bijlage 1: Topiclijst diepte-interview	38
	Bijlage 2: Topiclijst focusgroep	41

1 Inleiding

Het uit de Verenigde Staten overgewaaid concept *Gender-Sexuality Alliance* ofwel GSA heeft de afgelopen jaren veel aan populariteit gewonnen, ook in Nederland. Sinds 2008 zijn er in Nederland GSA's opgezet (Van Engelen et al., 2017). Waar voorheen het fenomeen beter bekend was als *Gay-Straight Alliance*, wordt er steeds meer gesproken over *Gender-Sexuality Alliance* in het kader van diversiteit en inclusiviteit. Zoals de naam doet vermoeden, is de interventie ooit gestart als samenwerkingsverband tussen verschillende zowel *gay* als *straight* leerlingen (en soms ook docenten), met als doel [1] homonegativiteit te doen afnemen, [2] het creëren van een prettig middelbare schoolklimaat voor alle leerlingen (maar met een specifieke focus op seksuele minderheden (Russell et al. 2011; Walls et al. 2010)) en [3] LHB's empoweren om zichzelf te kunnen zijn en zelfs hun coming-out durven te maken (Peeters et al. 2016). De GSA zou een veilige plek zijn (Fetner et al., 2012), ook voor jongeren om hun identiteit in eerste instantie te exploreren (Matthews & Salazar, 2012).

De laatste jaren zijn de GSA's breder ingestoken. Er is nu meer aandacht voor genderdiversiteit. Dat betekent dat verschillende LHBTI+ (lesbisch, homo, bi, transgender, queer en/of intersekse personen¹ en meer) inclusief heteroseksuelen en/of cis-personen² zijn vertegenwoordigd in de GSA. Los van materiaal, zoals posters en stickers, dat GSA-leden gratis kunnen bestellen via het [GSA-netwerk](#) (COC Nederland), staat het per GSA vrij hoe de activiteiten in te vullen. Voorbeelden hiervan zijn: het organiseren van een schooldebat, een 'day of silence' organiseren (stilstaan bij de gevolgen van pesten door gezamenlijk 24 uur stil te zijn), een film- of theaterevenement, LHBT-voorlichting etc. (Poteat et al., 2012).

Dit onderzoeksrapport gaat over een evaluatie van GSA's in Nederland. Het betreft een onderzoek naar wat deze GSA's betekenen voor LHBT-jongeren zelf: wat zij voor baat ervaren van deze samenwerkingsverbanden binnen de school. Hierbij hebben we specifiek gekeken naar jongeren op het vmbo.

1.1 Doelen van de onderzochte interventie: de GSA's op scholen

Door de jaren heen is de interventie verder ontwikkeld en in 2016 zijn in de interventiebeschrijving van het NJi³ de volgende doelen geformuleerd voor zowel LHBT-jongeren⁴, niet-LHBT-jongeren, als docenten. Het hoofddoel van de interventie is om een positieve norm ten aanzien van seksuele en genderdiversiteit (LHBT) te creëren waardoor het schoolklimaat voor LHBT-leerlingen veiliger is.

¹ Intersekse verwijst naar de ervaringen van mensen die geboren zijn met een lichaam dat niet past binnen de normatieve definities van man en vrouw. Intersekse gaat níét over seksuele oriëntatie of genderidentiteit. Voor meer informatie zie '10 keer vraag en antwoord over intersekse'.

² Cis-gender is Latijn voor 'aan dezelfde kant' (Aultman 2014). Hiermee wordt gerefereerd naar de identificatie die iemand heeft met de biologisch toegewezen sekse. Dit betekent dat genderervaring en -expressie (e.g. gedrag) overeenkomt met deze sekse en de sociaal-culturele normen en verwachtingen.

³ <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Gay-Straight-Alliances-op-scholen>

⁴ Onder LHBT-leerlingen bedoelden we in dit onderzoek alle leerlingen die zich niet als zowel heteroseksueel als mede als cis-gender identificeren en daarmee een of meerdere identiteiten hebben die meestal niet de norm zijn op school.

Als het specifiek gaat om LHBT-jongeren, waar dit onderzoek zich op richt, zijn er daarnaast de volgende doelen:

- het hebben van een sociaal netwerk binnen de school;
- het hebben van een LHBT-netwerk voor het delen van ervaringen en herkenning;
- het accepteren van de eigen seksuele en/of genderdiversiteit en hierover open durven te zijn;
- het hebben van goede sociale vaardigheden;
- weten hoe om te gaan met negatieve bejegeningen;
- vragen om hulp.

1.2 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Ondanks een redelijke positieve houding van Nederlandse jongeren ten aanzien van LHBT-thema's, is de situatie voor LHBT-leerlingen verre van perfect. Volgens buitenlands onderzoek (e.g. Kosciw et al., 2010; Toomey & Russel 2011; Walls et al., 2010) blijken met name middelbare onderwijsinstututen (zeer) stressvolle omgevingen voor LHBT-jongeren – of diegenen die als LHBT bestempeld worden door peers –, omdat juist daar problemen als pesten of homofobisch geweld op de loer liggen.

Voornamelijk binnen het vmbo komt een negatievere houding tegenover LHBT's meer voor, zo weten we uit Nederlands onderzoek (Roos et al., 2014; Kuyper, 2015). Deze houding leidt tot *minderheidsstress* (Meyer et al., 2003 in Baams et al., 2015), hetgeen op zijn beurt leidt tot *coming-out stress* (Baams et al., 2015). Deze minderheidsstress komt op verschillende niveaus voor – eco-, micro- en macroniveau (Toomey & Russell, 2011) – waardoor leerlingen zich ook mogelijk op school niet veilig (genoeg) voelen om hun seksuele voorkeur uit te spreken, dus niet uit de kast durven komen. Dit zou dan weer bijdragen aan een slechtere psychische gezondheid onder LHBT's (Baams et al., 2015). Van de transgenderjongeren in de leeftijdscategorie 16 tot 24 jaar kampt 73 procent met psychische problemen (Keuzenkamp, 2012).

Suïcidaal gedrag is ook een groot probleem onder LHBT-jongeren (Baams et al., 2015; Toomey & Russel 2011). Zo heeft 9 procent van de Nederlandse LHB-jongeren wel eens een zelfmoordpoging gedaan. Daarmee ligt het aantal zelfmoordpogingen 4,5 keer zo hoog ten opzichte van heteroseksuele jongeren (Boss & Felten, 2017; Kuyper, 2015). Van Nederlandse transgender volwassenen weten we dat 21 procent wel eens een poging tot zelfdoding heeft gedaan, waarbij ook jongeren vanaf 16 jaar zijn meegeteld (Keuzenkamp, 2012). Belangrijk is dat dergelijke problemen de jongeren niet louter tijdens de adolescentie, dus de schooltijd, raken. Uit onderzoek blijkt dat homofobische discriminatie zo diep geworteld zit dat het verstrekkende gevolgen heeft tijdens hun verdere volwassen leven, denk bijvoorbeeld aan langdurig middelengebruik (Russell et al., 2011).

1.3 Eerder onderzoek naar het effect van GSA's

Er zijn verschillende Noord-Amerikaanse onderzoeken waaruit aanwijzingen komen over de effectiviteit van de GSA's. Zo is bekend dat GSA's op scholen samengaan met een beter welbevinden onder LHBT's (zie o.a. McCormick, et al., 2014; Toomey et al., 2011; Walls et al., 2010). Daarnaast is bekend dat het hebben van een GSA op school samengaat met bijvoorbeeld meer zelfacceptatie en betere schoolprestaties van LHBT's, aldus cross-sectioneel onderzoek in de Verenigde Staten (Toomey & Russell, 2011). Uit kwalitatief onderzoek onder GSA-deelnemers in de VS blijkt ook dat zij

simultaan individuele en collectieve empowerment ervaren (Russell et al., 2009). Zo ervaren zij op beide niveaus een goed gevoel, *voicing* (het hebben van een stem) en meer *agency* (zelfregie). Een recente meta-analyse van vijftien Noord-Amerikaanse studies met 62.923 respondenten naar GSA's laat zien dat de aanwezigheid van een GSA gepaard gaat met significant lagere niveaus van antihomo-geweld gemeld door leerlingen. Ook gaan GSA's gepaard met minder angst voor onveiligheid en het horen van antihomo-opmerkingen. Uitkomsten van deze studies waren niet afhankelijk van demografische factoren zoals leeftijd en huidskleur (Marx & Kettrey, 2016).

In Nederland is door de Nederlandse Jeugd Raad (NJR) eerder onderzoek gedaan onder hoog opgeleide GSA-leerlingen door middel van vijf focusgroepen (Van der Velden, 2011), en meer recent naar de motieven van leerlingen om actief te worden in een GSA (Enzerink et al., 2015). Uit het onderzoek van de NJR kwam onder meer naar voren dat deze met name havo- en vwo-jongeren veel steun ervaren, meer zelfvertrouwen krijgen en gemakkelijker voor hun seksuele geaardheid uit durven te komen (Van der Velden, 2011). Daarnaast ontwikkelen GSA-deelnemers naar eigen zeggen veel vaardigheden, wat mogelijk bijdraagt aan empowerment (Van der Velden, 2011). Daarnaast is een kwantitatieve, cross-sectionele, studie gedaan door Peeters, Fettelaar en Verbakel (2016). Daaruit bleek dat leerlingen op scholen met een GSA toleranter zijn ten aanzien van homoseksualiteit dan leerlingen op scholen zonder GSA. En dat LHB-leerlingen op scholen met een GSA de schoolcultuur vaker als homovriendelijk inschatten. Er werd geen bewijs gevonden dat GSA's ook in hun derde doel slagen: dat LHB-leerlingen vaker op school uit de kast zouden durven komen (Peeters, et al., 2016).

Het onderzoek waarover dit rapport gaat, is in Nederland het eerste specifieke onderzoek naar vmbo-jongeren die betrokken zijn bij GSA's. Dit is relevant omdat de acceptatie van LHBT onder jongeren niet volledig is en LHBT-jongeren te maken krijgen met negatieve reacties op hun LHBT-zijn (zie o.a. Kuyper, 2015; Keuzenkamp, 2012). Daarnaast betreft dit het eerste onderzoek in Nederland dat focust op de ervaren baat van GSA's voor de LHBT-jongeren die eraan meedoen. Het perspectief van LHBT-vmbo-leerlingen staat in dit onderzoek dus voorop.

1.4 Onderzoeksvragen

Vanuit de 'ervaren baat'-benadering van Machielse (2015), poogt dit onderzoek de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden: [1] Wat is de ervaren baat van de GSA's zoals die ervaren wordt door LHBT-leerlingen die actief zijn in een GSA? en [2] Welke activiteiten zijn realiseerbaar en succesvol en dragen bij aan dit effect?

1.5 Leeswijzer

In dit rapport is het volledige onderzoek naar de GSA's opgenomen. Het onderzoek valt in de volgende onderdelen uiteen. In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksopzet verder beschreven, met een overzicht van de belangrijkste concepten. In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten van dit onderzoek. In hoofdstuk 4, de discussie, vergelijken we de resultaten met bestaande wetenschappelijke inzichten waarbij we ook ingaan op de beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Ten slotte trekken we in hoofdstuk 5 conclusies en doen we een aantal aanbevelingen.

2 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk gaan we in op de onderzoeksopzet, het veldwerk en het methodologische design. Dit hoofdstuk verantwoordt de volgende onderdelen: [1] het type onderzoek, [2] de werving en [3] de uiteindelijke data-analyse. Dit GSA-onderzoek is tot stand gekomen in de periode maart 2017 tot en met juli 2018. De data van de 25 diepte-interviews en 4 focusgroepen zijn verzameld in de periode juli 2017 tot en met mei 2018. Dit resulteert in een zeer rijke dataset.

2.1 Theoretisch kader

In dit onderzoek gaan we na in hoeverre LHBT-leerlingen op het vmbo baat hebben bij deelname aan een GSA, in relatie tot onder meer hun seksuele en genderidentiteit, de stress en spanningen die zij daardoor ervaren als minderheid op school en de copingstrategieën die zij hanteren om daar mee om te gaan. Dit doen we gebaseerd op het minderheidsstressmodel van Meyer (2003). Minderheidsstress is de wetenschappelijke benaming voor de extra stress of spanning waar je mee te maken krijgt als je een minderheid bent. Volgens Meyer leiden deze stress en spanning tot een verminderde gezondheid.

Het gaat om stress onder meer vanwege:

[1] Ervaringen met uitsluiting en discriminatie

Negatieve ervaringen en geweld vanwege je seksuele voorkeur of genderidentiteit gaan gepaard met een verminderde gezondheid van jongeren, zo toont buitenlands onderzoek aan (Russell & Fish, 2016). Uit onderzoek onder onder meer Nederlandse jongeren blijkt dat negatief bejegend worden door leeftijdgenoten vanwege je seksuele oriëntatie of genderidentiteit/genderexpressie samenhangt met verminderde psychische gezondheid, meer schoolgerelateerde problemen en meer middelengebruik (Van Beusekom et al., 2014; Collier, Van Beusekom, Bos & Sandfort, 2013). Ook gender non-conform zijn betekent meer negatieve reacties krijgen en dit hangt samen met een lagere mate van psychologisch welzijn dat verklaard wordt door de stigmatiserende ervaringen (Baams & Bos, 2014).

[2] De angst voor uitsluiting en discriminatie

Net zoals uit buitenlands onderzoek blijkt (Russell & Fish, (2016), gaat angst voor afwijzing vanwege je seksuele voorkeur of genderidentiteit bij Nederlandse lesbische, homo- en biseksuele jongeren gepaard met verminderde gezondheid, zo toonden Baams, Bos en Jonas (2014) aan.

[3] Het verbergen van het LHBT-zijn

Het verbergen van de eigen seksuele voorkeur of genderidentiteit – het ‘in de kast zitten’ – kan een negatieve impact hebben op de gezondheid; het kan stressvol zijn om steeds op te moeten letten dat je jezelf niet prijs geeft. Echter, het kan ook stressvol zijn om uit de kast te komen: het vergroot de kans op afwijzing en geweld (Bocking et al. 2013; Corrigan & Matthews, 2003). Zoals gesteld wordt in het Nederlandse rapport van het SCP onder lesbische, homo- en biseksuele jongeren, heeft uit de kast komen zowel voor- als nadelen: “In de kast zitten biedt bescherming tegen negatieve reacties; deze jongeren rapporteren minder negatieve ervaringen, minder schelden en minder aanpassing van hun gedrag. Zij hebben echter minder toegang tot steun van gelijkgestemden en een negatievere houding ten opzichte van hun eigen seksualiteit.” (Kuyper, 2015).

[4] Geïnternaliseerde homofobie, bi-fobie of transfobie

Uit buitenlandse onderzoeken (Harcourt, 2013; Russell & Fish, 2016) en uit Nederlands onderzoek van het SCP komt naar voren dat geïnternaliseerde homonegativiteit, gepaard gaat met een slechtere gezondheid (Baams, Bos & Jonas, 2014; Kuyper, 2015).

In dit onderzoek wordt gekeken of en hoe GSA's minderheidsstress kunnen verminderen wanneer we dit bekijken door de ogen van LHBT-jongeren zelf.

2.2 Onderzoeksmethode

We hebben in dit onderzoek gekozen voor de 'ervaren baat'-benadering. Deze onderzoeksbenadering is geschikt voor het beoordelen van interventies voor doelgroepen met complexe thematiek (Machielse, 2015), waarbij de uitvoerders niet volgens een duidelijk omschreven protocol kunnen werken. Dit is namelijk het geval bij GSA's: de leerlingen bepalen zelf de activiteiten. Een ervaren baat-benadering biedt een dieper inzicht in opbrengsten van een interventie dan mogelijk is met een meer objectieve effectmeting waarin wordt beoordeeld of de beoogde doelstellingen worden bereikt. Het belangrijkste verschil is dat het domein waarop de resultaten van de interventie worden gemeten, breder is. Het gaat niet alleen om de oplossing van problemen, maar vooral om de subjectieve beleving van de doelgroep. Onder meer in onderzoek naar een interventie voor eenzame ouderen (Machielse, 2015) en in onderzoek naar de ervaringen van cliënten van het maatschappelijk werk (Melief, et al. 2001; Flikweert et al. 2002) heeft deze onderzoeksbenadering meerwaarde gehad.

2.2.1 Dataverzameling

Aan de hand van de ervaren baat-benadering uit het onderzoek van Machielse (2015), zijn 25 semigestructureerde interviews afgenomen. De topics van de interviews vallen uiteen onder de hoofdthema's van de onderzoeksvragen: [a] de ervaren baat en [b] de implementatie-effectiviteit. Bij de ervaren baat is met name gekeken naar de thema's uit het minderheidsstressmodel (Meyer, 2003) zoals hierboven beschreven. Daarbij krijgen respondenten ruimte om onderwerpen te noemen die zij relevant achten als het gaat over hun 'ervaren baat', en daarover te praten. Zoals passend bij semigestructureerde interviews dienden de interviewvragen slechts als richtlijnen, en was er ruimte voor eigen inbreng van de respondent. Wel zijn alle 'standaard' thema's aan de orde gesteld in een vergelijkbare structuur, in vergelijkbare taal en woorden, in elk volgend interview (Bryman, 2008).

Naast interviews is gekozen voor vier verschillende focusgroepen bij GSA's op vier verschillende scholen (focusgroep 1: $n=6$, focusgroep 2: $n=5$, focusgroep 3: $n=5$ en focusgroep 4: $n=4$). De focusgroep dient in dit onderzoek als complementaire dataverzamelmethode om de interne validiteit te vergroten. Daarbij zijn focusgroepen georganiseerd om de hypothesen nog eens te checken in groepsverband. Het ging dan ook om onderwerpen die meermaals in de interviews naar voren kwamen en die wij nogmaals uitvroegen in de groepen.

2.3 Respondenten, werving en respons

2.3.1 Kenmerken van de respondenten

Er waren drie hoofdcriteria om mee te doen aan een interview, namelijk:

[1] deelname aan GSA;

[2] LHBTI+ identiteit; hiermee bedoelen we alle jongeren die zich in het brede LHBTI-spectrum identificeren en jongeren die nog twijfelen over wie ze zijn. De doelgroep waarop we ons dus niet richtten zijn leerlingen die zowel hetero als niet-transgender (ook wel cis-gender) zijn;

[3] vmbo-student.

Daarnaast is geprobeerd om een zo divers mogelijke groep respondenten (wat betreft religie, etnische achtergrond, LHBT, vmbo-stroming en regio) te werven.

Uiteindelijk hebben we 25 verschillende jongeren geïnterviewd van 24 verschillende GSA's. Een aantal feiten op een rij over de respondenten en hun kenmerken:

- Van de 25 respondenten waren 4 gelovig (christelijk/katholiek). Opvallend is dat er geen moslim of Hindoeestaanse jongeren hebben meegedaan aan het onderzoek.
- Uitgaande van de genderidentiteit van de jongeren zoals zij die zelf aangaven, zijn er 12 meisjes geïnterviewd, 10 jongens en 3 jongeren die niet direct in het hokje 'meisje' of 'jongen' ingedeeld kunnen worden, maar daar twijfels over hebben of er tussenin zitten.
- Qua seksualiteit is er veel diversiteit: de grootste groep was biseksueel, gevolgd door homoseksueel en panseksueel, en daarna door lesbisch en 'questioning'. Dit laatste betekent dat de jongeren (nog) niet een eenduidige seksuele voorkeur hebben. Ook waren er jongeren die zich identificeerde als aseksueel en queer. Sommige jongeren benoemden meerdere identiteiten: bijvoorbeeld een combinatie van 'queer' en 'questioning'.
- Wat betreft genderidentiteit: 4 van de 25 geïnterviewden en 1 deelnemer aan de focusgroepen identificeren zich als transgender.⁵
- Er waren in totaal 18 bi-culturele jongeren, dat wil zeggen jongeren die een andere achtergrond hebben dan (alleen) de Nederlandse.
- Het overgrote deel van de respondenten volgt de theoretische leerweg (TL), namelijk 18. Daarvan maakt een van de deelnemers de overstap naar kaderberoepsgerichte leerweg (KB) per volgend schooljaar. Daarnaast:
 - volgen 5 leerlingen de kaderberoepsgerichte leerweg (KB) waarvan ook weer 1 het volgende schooljaar de overstap maakt naar de gemengde leerweg (GL);
 - volgt een van de jongeren momenteel de gemengde leerweg (GL);
 - volgt een respondent de basisberoepsgerichte leerweg (BB).
- Wat betreft regio's: uit de provincies Zeeland, Friesland, Groningen, Overijssel en Drenthe zijn geen GSA-jongeren geïnterviewd. Uit de volgende provincies zijn wel jongeren geïnterviewd, van meest naar minst: Noord-Holland (n=8), Zuid-Holland (n=5), Utrecht (n=5), Gelderland (n=3), Noord-Brabant (n=1) en Limburg (n=1).

De samenstelling van de focusgroepen komt qua identiteitskenmerken overeen met die van de individuele interviews. Zo is het merendeel van de deelnemers van Nederlandse origine en enkelen hebben een migratie-achtergrond (Surinaams-Hindoeestaans, Chinees, Moluks, Indonesisch, Brits).

⁵ De geïnterviewden die meededen in dit onderzoek identificeren zich of als 'klassieke' binaire transpersoon (FtM of MtF) of als non-binaire transpersoon.

Opvallend is dat ook het merendeel van de deelnemers (cis-) meisje is. Een overgrote meerderheid identificeert zich met een LHBT-identiteit, maar 3 (cis-) meisjes zijn heteroseksueel en noemen zichzelf een 'ally' (bondgenoot). Ook in de focusgroepen zijn de jongeren niet religieus, op één deelnemer na. En ook binnen de focusgroepen zijn transjongeren ondervertegenwoordigd. In de groepen deed 2 keer een transjongere mee.

Tot slot, voor de focusgroepen is gekozen voor een mix aan schoolniveaus – dus niet alleen vmbo – om tegenover louter vmbo'ers een holistisch beeld te krijgen. Dit was voorafgaand besloten, om ook uitsluiting van deelname te voorkomen. In GSA's op scholen waar onderwijs op verschillende niveaus aangeboden wordt, werken leerlingen van verschillende niveaus vaak samen. Dit betekent binnen dit onderzoek het volgende: 2 focusgroepen bestond uit alleen (ex-) vmbo'ers (totaal aantal vmbo-leerlingen: 14 van de in totaal 20 deelnemers), de overige 2 groepen waren gemengd (inclusief havo en vwo).

2.3.2 Werving van respondenten voor een interview

Om tot deze onderzoeksgroep te komen, is in eerste instantie geworven middels een oproep op de website van het landelijke [GSA-netwerk \(www.gsanetwerk.nl\)](http://www.gsanetwerk.nl). Vanwege hun expertise op het gebied van sociale media, maar ook omdat werving op deze manier het meest voor de hand leek, is de verantwoordelijkheid voor de werving bij het GSA-netwerk neergelegd. Aanmeldingen kwamen via de website van het netwerk binnen bij de onderzoekers van Movisie.

Er is vervolgens gekozen voor een *purposive, theoretical sampling* (Charmaz, 2014), omdat er doelmatig moest worden geworven op jongeren die specifiek antwoord konden geven op de onderzoeksvragen. Daarnaast is tijdens de interviewfase gebruik gemaakt van *snowball sampling*. Dat betekent dat respondenten is gevraagd of zij andere potentiële kandidaten konden aanleveren voor dit onderzoek (Saunders et al., 2009). Dit is drie keer gelukt, hetgeen, met het oog op bias, in verhouding staat tot het totaal van 25 geïnterviewden. Via die *snowball sampling* hebben ook kandidaten zich aangemeld die hoorden van dit onderzoek via de GSA-groepsapp.

2.3.3 Topiclijst voor het interview

Voor de interviews is een topiclijst gehanteerd (zie bijlage 1 *Topiclijst diepte-interview*). We hebben gewerkt volgens de *Grounded Theory* (GT) en zoals deze methode voorschrijft, zijn de interviewvragen tijdens het interviewproces aangescherpt aan de hand van de concepten, categorieën en hypothesen die uit eerdere interviews naar voren kwamen. Om tot de ervaren baat te komen is in eerste instantie ingezet op drie onderwerpen: [1] de seksuele identiteit, [2] de ervaringen daarmee in schoolcontext (e.g. ervaren stress) en [3] copingstrategieën.

Na het bijstellen van de vragen is eerst een blokje vragen over *zichtbaarheid* toegevoegd. Op een later moment zijn vragen over de *samenstelling van de GSA* en over de *effecten van de GSA op het individu* toegevoegd. Ook blijken *de activiteiten* en *het welbevinden* nog te weinig bevraagd. Deze vragen zijn op een later moment toegevoegd.

2.3.4 Werving van respondenten voor een focusgroep

Voor de werving van de focusgroepen is eveneens het netwerk van de GSA gebruikt. Op eenzelfde manier kwamen meldingen binnen bij de Movisie-onderzoeker via de website van het GSA-netwerk. Tevens geldt ook hier dat respondenten via de GSA-groepsapp achter de oproep kwamen en zich vervolgens aanmeldden.

2.3.5 Topiclijst voor de focusgroep

Voor de focusgroep is ook een topiclijst gehanteerd die weer gebaseerd is op die van de individuele interviews. Hoewel deze een andere insteek heeft, kwamen dezelfde onderwerpen aan bod als in de individuele interviews. Middels vrije associatie hebben we de hoofdcategorieën zo neutraal mogelijk getest. In bijlage 2 (*Topiclijst focusgroep*) is te zien hoe deze topiclijst is georganiseerd en hoe de topics uitgevraagd zijn.

2.3.6 Ethische commissie

De gehele onderzoeksopzet is voorgelegd aan de ethische commissie van de Universiteit van Amsterdam. Er is toestemming gevraagd om jongeren te interviewen jonger dan 16 jaar. De reden daarvoor is, kort samengevat, dat een deel van de ouders vaak niet weet van het LHBT-zijn van hun kind (zie o.a. Kuyper, 2015). Dat betekent dat wanneer jongeren hun ouders om toestemming moeten vragen om deel te nemen aan het onderzoek, deze jongeren ongewenst 'geout' zouden worden naar hun ouders. Wanneer het onderzoek zich alleen zou richten op jongeren die al thuis uit de kast zijn, betekent dit een ernstige vertekening van het onderzoek. Om die reden hebben de onderzoekers gepleit voor het niet-betrekken van de ouders.

Op 2 juli 2017 is deze aanvraag goedgekeurd onder vermelding van het nummer '2017-CDE-7700'.

2.4 Data-analyse

Hoewel het onderzoek oog heeft voor het minderheidsstressmodel (Meyer, 2003), zijn daarnaast ook de principes van de onderzoeksstrategie *Grounded Theory* (GT) gehanteerd. GT is een methode afkomstig van Glaser & Strauss (1976), die zowel inductief als deductief is (King & Horrocks, 2010). Er worden namelijk kwalitatieve data verzameld in de natuurlijke omgeving (inductivisme), maar er wordt ook systematisch aan theorievorming gedaan door hypothesen te stellen (deductivisme), om deze vervolgens in elk volgend interview te testen en/of bij te stellen en/of nieuwe hypothesen te formuleren. Dit iteratieve proces⁶ geldt overigens tijdens het gehele interviewproces. Dit betekent dat er een herhalende cyclus van dataverzameling loopt, een eerste data-analyse en daarop meteen een reflectie (Charmaz, 2014).

Concreet betekent dit dat we als volgt te werk zijn gegaan:

- Alle interviews zijn opgenomen op een voicerecorder en kort na afname getranscribeerd. De focusgroepen zijn niet opgenomen. Tijdens de focusgroepgesprekken heeft een tweede Movisie-onderzoeker zo letterlijk mogelijk verslag gemaakt.
- De interviews zijn vervolgens gecodeerd. Allereerst is er gecodeerd op woorden en passages die refereren naar de theoretische concepten van minderheidsstress. Om interne validiteit te verbeteren, is er ook gecodeerd door een externe, onafhankelijke onderzoeker van de Universiteit van Amsterdam (UvA). Deze codes hebben gezorgd voor een uitbreiding van hypothesen. Hypothesen worden gevormd richting de onderzoeksvragen en vallen uiteen onder [1] de ervaren baat en [2] de implementatie-effectiviteit.
- Deze hypothesen zijn weer getest in de vier focusgroepen. Uiteindelijk zijn vanuit deze grove codering patronen en thema's zichtbaar.

⁶ Staat voor een cyclus dataverzameling en data-analyse. Het gaat hierbij om de wisselwerking waarbij een constante vergelijking wordt gehanteerd (Charmaz, 2014).

- Op basis van zowel de eerste codering van de Movisie-onderzoekers als die van de UvA-onderzoeker is de empirie beschreven zoals te lezen in het volgende hoofdstuk.
- Als laatste stap heeft toetsing van de bevindingen op de wetenschappelijke literatuur plaats gevonden.

De resultaten van de analyse zijn te lezen in het volgende hoofdstuk.

3 Empirische bevindingen

In dit hoofdstuk beschrijven we de belangrijkste bevindingen uit de 25 interviews en 4 focusgroepen. Tijdens de dataverzameling en de analyse daarvan kwamen vijf thema's naar voren als het gaat om de ervaringen van de jongeren: [1] sociale steun, [2] zelfvertrouwen, [3] netwerk, [4] schoolklimaat tegenover LHBT's en [5] activiteiten. Deze thema's worden hierna achtereenvolgens beschreven. Maar eerst beschrijven we nog de doelen van de GSA's die de respondenten zelf noemden. Let op: in het kader van anonimiteit noemen we de respondenten niet bij hun originele namen.

3.1 Verschillende doelen

De GSA is ooit in het leven geroepen om het schoolklimaat veilig(er) te maken voor zowel LHBT als niet-LHBT-leerlingen. Naast deze algemene doelstelling is tijdens dit onderzoek ook andere (verwante) 'baat' geformuleerd. Meerdere jongeren in de interviews en in de focusgroepen benoemen de volgende doelen:

- vergroten van LHBT-acceptatie en LHBT-emancipatie;
- kennis over LHBT-thema's verspreiden/vergroten;
- anderen LHBT-jongeren helpen (bijvoorbeeld steunen als het gaat om praten over (LHBT)gevoelens of helpen uit de kast te komen);
- verminderen van homo- en transfobisch geweld/schelden;
- het creëren van een veilige plek.

In de focusgroepen kwam het doel van de GSA ook expliciet naar voren. Het is zowel vooraf open gevraagd aan de deelnemers alsmede in loop van het gesprek. In de loop van het gesprek checkten we hoe hun GSA daarover denkt, en of het voor hun GSA ook geldt.

Een opvallend doel dat één van de geïnterviewden aangeeft, is, naast het vergroten van acceptatie en emancipatie van LHBT-jongeren, het stigma van vmbo in relatie tot LHBT (en andere minderheden) weghalen:

“Er heerst best een negatief beeld over vmbo. Ze zeggen altijd dat vmbo een laag niveau is. Er zitten allemaal Turken op ofzo ... En iedereen zou tegen LHBT zijn ... Dat hoor je weleens. Dat hoor ik zelfs hier op school. Ik had als ideaalbeeld bedacht voor mezelf: onze GSA zorgt ervoor dat het allemaal weer goed komt.” [Lynn]

Of de doelen ook worden bereikt, wordt duidelijk uit wat de jongeren benoemen als 'ervaren baat' van de GSA. Die 'ervaren baat' wordt hieronder beschreven.

3.2 Sociale steun

3.2.1 Steun krijgen van peers

Meermaals komt uit de interviews naar voren dat de GSA als enorme steun ervaren wordt. Dit geldt met name voor jongeren die homo- en transnegativiteit meemaken of hebben meegemaakt. De GSA lijkt een welkom copingsmechanisme. Zo voelen velen zich gesterkt door de GSA. Ze hebben het gevoel dat anderen voor hen klaar staan en ze kunnen ook gemakkelijker praten over hun gevoelens.

Zo antwoordt een jongere, op de vraag wat de GSA voor hem doet: “Vooral steun. Ja. Vooral steun als er wat met mij is, dat ik naar ze toe kan. Dat ik gewoon met ze kan praten als er wat is.” [Mitchel]. Ook andere jongeren onderschrijven het ervaren van steun, zoals blijkt uit de volgende opmerkingen.

“Op het moment dat je bijvoorbeeld echt heel down bent en je denkt van, jongens ik ga niet naar school en ze zien het maar allemaal gebeuren en je opent je telefoon en je klikt zo’n groepsapp en je zegt, jongens het gaat niet goed. Dan heb je al heel snel van 100 mensen heb je een berichtje van, oh, kom nou gewoon hiernaartoe of zo en we zijn er voor je en dat soort dingen.” [Jonah]

“Want ik heb nou [sinds GSA] meer het gevoel dat ik mijn verhaal kwijt kan. Want ik kan er wel over praten met mijn moeder bijvoorbeeld, met mijn vader, maar dat is toch anders, omdat ik meer ervaring heb qua, ja hoe zeg je dat, qua ik ben biseksueel dus ik heb meer ervaring met hoe het is als je een meisje leuk vindt of allebei tegelijk.” [Beau]

“Kijk die leerlingen die er aan mee doen [aan GSA] staan behoorlijk open, dus ze begrijpen wat het nou eigenlijk is, LHBT, en het doet mij veel dat het mensen kan aangrijpen. Het helpt dat ze daardoor open staan. Je voelt je gesterkt.” [Fileine]

“Mensen begrijpen alle struggles die bij een coming-out kunnen komen kijken en hebben sowieso veel begrip voor je situatie.” [deelnemer focusgroep 4]

De GSA gaat dus niet alleen over het krijgen van steun van anderen, maar ook dat die steun komt van mensen die in eenzelfde situatie zitten, vergelijkbare dingen hebben meegemaakt of dezelfde gevoelens hebben.

Een jongere die deelnam aan een GSA op een scholengemeenschap – dus met zowel vmbo, havo als vwo – voelde zich minder gesteund. Ook merken enkele jongeren op dat er een stigma ligt op vmbo, dat mogelijk het gebrek aan steun van deze jongere kan verklaren.

3.2.2 Steun krijgen van docenten

Dat gevoel gesterkt te worden in bijvoorbeeld je LHBT-identiteit blijkt niet alleen te komen door steun vanuit mede GSA-leerlingen, maar evenzeer vanuit docenten die zich inzetten, soms zelf actief zijn binnen de GSA. Zo legt een deelnemer van een focusgroep uit dat hij gevraagd werd voor de GSA door een docent vanwege zijn transgender-identiteit. Hij vond het heel fijn dat de docent hier oog voor had en achter hem stond.

In een andere GSA voelde een jongere zich ook gesteund door een docent. Onder haar begeleiding is hij uit de kast gekomen tegenover de klas: “Ja. En anders had ik het niet gedaan... Had ik niet uit de kast gekomen.” [Liv]. In het verlengde van die steun door een docent vertelt een jongere die een transfobisch incident heeft meegemaakt op school: “Als er iets aan de hand is, kun je gewoon naar het zorgteam [op school] gaan. Of naar de leraren van de GSA gaan.” [Aiden]. Uit het verhaal van Aiden blijkt later dat docenten op zijn school zich actief inzetten om homo- en transfobisch geweld en pesten in het algemeen tegen te gaan. Uit een aantal andere interviews blijkt hetzelfde.

“Ik ben out en ik word gesteund door mijn GSA-vrienden, maar ook door de leraren. Ik vind dat ik door de leraren serieus word genomen en ook beschermd ofzo. Dat is heel fijn en belangrijk. Dat geeft mij nog meer een gesterkt gevoel. Ik sta dus letterlijk niet alleen, daar was ik bang voor, maar dat blijkt dus heel erg mee te vallen.” [Sophie]

“Ik kwam altijd zeg maar met de beste ideeën en ik deed met alles mee en zo is het eigenlijk gekomen dat ik ... Ik heb ook een presentatie gehouden, over dat wij heel graag een genderneutraal toilet zouden hebben en die is er nu gekomen. Ja, die is op de vijfde verdieping. En sindsdien mag de directrice mij ook heel erg. Elke keer komt ze ook naar me toe en vraagt ze hoe het gaat met de GSA, omdat ... ik heb heel veel docenten daarmee ingepakt en ik weet hoe ik dat moet doen ... Bijvoorbeeld mijn mentor van vorig jaar en mijn mentor van nu en docenten die mij gewoon heel erg mogen. Ja, die steunen het wel altijd, ook met de GSA.” [Quincy]

“Er zijn meer mensen bij de GSA gekomen, door die Paarse Vrijdag. Dat mensen mij of [naam] vroegen of ze in de groepschat konden omdat ze zich ermee identificeren. Er waren twee mensen bij gekomen. Ook de leraren. We hebben ook een leuke leraar, die geeft geslachtloos ... Hij heeft er een heel mooi woord voor. Geslachtloos les. Je hebt een kind, die heeft twee vaders. Gewoon zo. Daar doet hij dan heel normaal over. Hij zegt ook niet man of vrouw, of jongens of meisjes. Hij zegt namelijk passagiers van het lokaal. Dat is omdat hij niet weet of er iemand in zit, die zich niet identificeert als jongen of meisje.” [Tim]

Tegelijkertijd werkt niet elke GSA hetzelfde en zijn er ook verhalen verteld over jongeren die zich niet (zo) gesteund voelden door de leraren. Zo vertelt Mick bijvoorbeeld dat er wel een docent in de GSA zit, maar dat hij zelf weinig steun van deze docent ervaart. De docent zou de activiteiten niet op tijd organiseren en is vaak afwezig. Bovendien wordt de GSA tegengewerkt door de directeur die genderneutrale wc's niet snapt en niet goed begrijpt waarom Mick niet naar de meisjes-wc gaat, terwijl Mick graag naar de jongens-wc gaat. Een andere jongere denkt dat de GSA en haar activiteiten steeds meer uit elkaar vallen sinds één van de docenten, die wél pro-GSA was, van school weg is:

“Wij hadden dit jaar Paarse Vrijdag. Het was een beetje mislukt, want natuurlijk die andere docent was er niet meer bij.” [Teddy].

Eén van de deelnemers uit een focusgroep ervaart hetzelfde:

“Leraren maken er soms ook grapjes over [over LHBT's]. Ze bedoelen het niet serieus, maar het komt wel hard aan. Een leraar zei, nou 'er was dan zo'n *ding* in de ICI Paris, met veel make-up op (een jongen die make-up droeg), dat gaat met toch te ver.” [deelnemer focusgroep 3]

Kortom: terwijl steun en acties in GSA's worden ervaren als belangrijk voor een GSA, hebben leerlingen in GSA's soms ook last van docenten die negatief reageren op LHBT-thema's.

3.2.3 Steun geven

Behalve het ontvangen van steun kan ook juist jezelf inzetten voor anderen een grote motivatie zijn om deel te nemen aan de GSA. Het bieden van sociale steun kan voor sommige jongeren zelfs één van de doelen zijn voor deelname. GSA's worden ook vaak gestart vanuit het verlangen om andere LHBT-jongeren te helpen. Verschillende jongeren vertelden dat ze het belangrijk vinden iemand anders te kunnen helpen en dat ze daar zelf ook weer baat bij ervaren. Zo zegt Marijn bijvoorbeeld: “Ik draag iets bij voor anderen. Het geeft mij dan ook een positief gevoel.” Anderen vertelden:

“Ik weet dat mensen mij vertrouwen en dat ze naar mij toe zouden komen als er iets zou zijn. Dat vind ik fijn.” [Ezra]

“Ja, ik bedoel ... ja, wat heb ik er zelf aan? Kijk, ik vind het gewoon leuk om te doen! Maar ik denk ook vaak wat kan ik voor anderen doen? Ik weet dat heel veel vrienden van me het heel lastig hebben op school en dan denk ik eigenlijk gewoon van ... dus dan is dit [oprichten en hebben van GSA] een klein stapje in de goeie richting. Misschien over een paar jaar dat kinderen op school zich niet meer zo hoeven te voelen. Dat vind ik gewoon belangrijk.” [Nine]

“Nou ja, eigenlijk toen ik er in kwam, was het GSA een beetje, eigenlijk, het bestond niet heel erg. En dat wouden we graag veranderen, omdat het wel eigenlijk een heel goed ding is dat jongeren er voor andere jongeren willen zijn.” [Jaimy]

“Ik wil graag mensen helpen, ik wil het graag voor andere mensen doen.” [Sean]

“We willen graag een veilige plek bieden voor LHBT's, maar ook voor iedereen. We moeten mensen helpen die het moeilijk vinden om uit de kast te komen.” [deelnemer focusgroep 2]

Tot slot ervaart ook een deelnemer uit de laatste focusgroep steun. Zij legt uit dat het tweerichtings-verkeer is. Enerzijds ervaart ze steun bijvoorbeeld als het gaat om te kunnen praten over problemen en anderzijds geeft zij (nog liever) steun aan anderen. Wanneer we in de focusgroep discussiëren over het praten over gevoelens vertelt de deelnemer het volgende:

“Ik zou eerder naar mensen uit GSA gaan, als ik het over coming-out-gerelateerde problemen had willen hebben. GSA-mensen snappen het meer dan m'n vrienden buiten de GSA. Maar ik geef eigenlijk liever hulp dan dat ik het krijg.” [deelnemer focusgroep 4]

GSA's lijken dus een manier voor LHBT-jongeren om zich in te kunnen zetten voor een ander en dit lijkt gepaard te gaan met positieve gevoelens dat ze een ander kunnen helpen.

3.3 Zelfvertrouwen en identiteit

3.3.1 Gelijkgestemden op een veilige plek

Jongeren ervaren zelf dat het meedoen aan een GSA hen sterker of 'veerkrachtiger' maakt. Door de steun, maar ook door met gelijkgestemden op een veilige, besloten plek te zijn, ervaren de jongeren meer moed. Zij durven zichzelf meer open te stellen en soms zelfs meer assertief te zijn, zo wordt verteld. Dit komt uit verschillende interviews naar voren:

“Sinds de GSA ben ik wel wat actiever. Ik ben buiten school ook wat actiever. In de klas sta ik sindsdien wat meer vooraan en zeg ik ook hey ja dat of dat klopt niet ... zus en zo. Je zou kunnen zeggen dat ik wat meer durf.” [Fileine]

“Ik hoef niet bang te zijn, dat ik iets verkeerd doe. Dat je beschermd wordt, geeft mij meer zelfvertrouwen. Ook als je out bent...”

“GSA geeft mij meer zelfvertrouwen. Ik voel mij veiliger in 'wie ik ben'. We zitten allemaal in het circuit. We zijn allemaal een en allemaal anders.” [deelnemers focusgroep 1]

Om op een GSA af te stappen kan soms ook wel zelfvertrouwen vereisen, zo ervaren enkele deelnemers. Maar deelname versterkt vervolgens dat zelfvertrouwen verder, zo wordt ervaren:

“Eén van mijn vrienden die accepteerden dat [LHBT-identiteit] niet en zo, dus ik had het hem wel verteld. Maar ik was er toch nog heel erg onzeker over. En ik hoorde over de GSA en ik dacht van; dat is hartstikke leuk en zo om dat te doen. Maar toen had ik echt veel te veel aan mijn hoofd, dus toen kon ik er niet in [overplaatsing naar andere klas i.v.m. pesten]. En toen ben ik naar een mentor gegaan, naar de coördinator. En die heeft toen gezegd van: weet je, ik plaats je wel in de klas samen met je vriendin van basisschool. En nu, toen zat ik in die klas en het is steeds meer zelfvertrouwen, dus toen uiteindelijk aan het eind van het jaar dacht ik: ik ga gewoon die GSA in ... En dat gaf mij echt heel veel zelfvertrouwen want het was, ja, het was eindelijk een groep, zeg maar, die mij 100 procent accepteerde.” [Teddy]

“Ja ik krijg die reacties sowieso vaak als ‘oh ja, ik ben niet gay, dus ik kan niet bij de GSA’. Het stigma van het homo-clubje blijft. Ook al zeg je dat dat niet zo is, het blijft. En ja, ik sta m’n mannetje wel, maar wat als je gay bent ... of niet, je wilt graag bij de GSA, maar je durft niet ... wat dan?” [Nine]

Tot slot komt uit focusgroep 4 ook naar voren dat de jongeren enerzijds ervaren sterker in hun schoenen te staan door de GSA, maar ook een zekere mate van die kracht nodig hebben om zich aan te sluiten bij de GSA. “Anderen denken al snel dat je bij dat homo clubje hoort.” Volgens de deelnemers van deze focusgroep is dat ook de reden waarom niet-LHBT leerlingen zich niet aansluiten bij de GSA. Dit wordt door deze deelnemer als negatief ervaren. Tegelijkertijd ervaart deze deelnemer dusdanige steun uit de GSA: “... het maakt me niet uit wat anderen dan van mij denken.”

3.3.2 Exploreren van eigen identiteit

Door deelname aan de GSA voelen jongeren vaker dat ze hun eigen seksuele en genderidentiteit beter ontdekken, zo komt naar voren uit de interviews. Dit ervaren de jongeren als positief. Kelly bijvoorbeeld vertelt dat ze het heel prettig vond dat ze via de GSA informatie kon krijgen over haar eigen genderidentiteit en seksualiteit, en informatieboekjes meekreeg voor haar ouders zodat die haar beter konden begrijpen. Ook andere jongeren zien dit zoekproces meestal wel positief, al geven ze wel aan het eerder ook lastig te hebben gevonden:

“Ja, toen vond ik het nogal moeilijk van goh, wat ben ik nou? Ik dacht dat ... er zijn maar twee keuzes en eigenlijk maakt het me niet heel veel uit. Ik bedoel, het gaat toch uiteindelijk om de persoon, dus ik zou ook nog demi-seksueel kunnen zijn.” [Tara]

“Op de havo, toen ik die GSA opzette, toen wist ik zelf ook niet dat je zoiets hebt als queer. Toen kwam ik erachter wat queer was en dacht ik, dat is wat ik ben.” [Lynn]

“Ik denk dat ik daarom misschien ook daar in zit. Omdat ik het zelf dus niet heel erg goed weet. En als ik nou andermans verhalen misschien hoor of zo. En een beetje in contact kom met andere dingen bijvoorbeeld. Ik weet niet, zoals ‘t COC of zo. Geen idee. Of met, er was nog iets. Ik weet niet meer precies hoe heette. Er was nog zo’n jongerenwebsite of iets... oh ja ook het hojo-kamp en dat soort dingen. Dat soort dingen hoor ik ook allemaal van. Dus ja, misschien helpt dat op de één of andere manier gewoon voor mezelf om uit te zoeken wat ik nou, of wie ik nou ben of zo.” [Jaimy]

Bij de zoektocht naar identiteit geldt eveneens dat jongeren zich gesterkt voelen door hun GSA en zelfs trots zijn om er onderdeel van te zijn. Dit wordt voornamelijk duidelijk wanneer de jongeren spreken over de activiteiten die zij organiseren en hoe zij dit ervaren:

“Omdat ik ... net als vandaag ging ik de posters ophangen, toen was ik wel heel trots van dat heb ik mogen doen, dat voelt fijn.” [Beau]

“Omdat het één van de eerste activiteiten was die we organiseerden en daar was ik toen heel trots op.” [Ezra]

“Nou, omdat er dan Parse Vrijdag bij ons op de school ook, maar ook door het hele land heen. Ik zie feesten en dat soort dingen. En dat mensen met de bandjes lopen van ‘Ik accepteer mensen’. En ook op social media staat helemaal vol met ‘Ik accepteer die’ en ‘Ik ben trots op je!’ ... Dat is gewoon leuk om te zien en dat doet me goed.” [Kelly]

Ook in het interview met Julia kwam trots naar voren. Wanneer wij spreken over hoe om te gaan met negativiteit, legt zij uit hoe ze de GSA ook als copingsmechanisme ervaart:

“Ergens heeft de GSA wel invloed in hoe ik met vervelende reacties kan omgaan. De GSA staat niet alleen maar voor ‘heb respect voor wat voor seksuele geaardheid dan ook en wees niet bang om het te laten zien’, maar het staat ook een stukje voor: ‘Wees trots op jezelf en laat anderen je niet zomaar naar beneden halen, want dat zegt meer over hun dan dat het zegt over jou’.” [Julia]

Kortom, LHBT-jongeren hebben het gevoel dat zij door een GSA niet alleen hun eigen identiteit kunnen exploreren, maar ook trots mogen zijn op hun seksuele of genderidentiteit. De volgende paragraaf gaat verder in op het omgaan met (homo/trans/bi-) negativiteit.

3.3.3 Tips hoe om te gaan met homonegativiteit

De GSA blijkt een plek waar je tips en *tricks* verzamelt als het gaat om weerbaarheid. In algemene zin ervaren sommige jongeren de GSA dus als een plek waar je hulp kunt geven, maar zeker ook om hulp kunt vragen. Een aantal geïnterviewden ervaren negativiteit ten aanzien van hun LHB- of T-identiteit. Andere GSA-leden kunnen, mede op basis van eigen ervaringen, meedenken hoe hier mee om te gaan. De GSA heeft in dat geval dus ook een adviesfunctie. Zo stelt één van de jongeren dat hij door de GSA geleerd heeft om negativiteit te negeren: “Je moet het monster nooit eten geven, dan komt het terug voor eten.” Andere geïnterviewden vertellen het volgende:

“Nou, sommige mensen [GSA-leden] zeiden van, als ze dan manwif zeggen, gewoon zeggen: wat is daar mis mee? Of ik ben gewoon een meisje of als je dan een jongen bent: ik ben gewoon een jongen. Of als je gewoon pot wordt genoemd of vieze homo of dat soort dingen, dat je gewoon vraagt: waarom is dat vies dan, wat is er erg aan? Gewoon rustig de discussie aangaan of het gewoon negeren.” [Quincy]

“Ik heb nu meer zelfvertrouwen, ook gewoon bij mij in de straat. Ik was eerst bang om door de straat te lopen, want er wonen veel homofobe mensen. Ik weet gewoon dat ik steun heb, en nu durf ik over straat. Iemand uit de GSA zei, gewoon laten gaan en anders kom ik wel een keertje mee. Ik heb nu een regenboogcape die doe ik soms om.” [deelnemer focusgroep 3]

LHBT-jongeren ervaren dat zij door deelname aan een GSA beter in staat zijn om om te gaan met de negatieve reacties waarmee zij te maken krijgen. Zij krijgen meer vaardigheden om zich weerbaar op te stellen.

3.4 Netwerk en andere (sterke) banden

Het sociale netwerk van jongeren blijkt een belangrijk thema in relatie tot de GSA. Voor sommige jongeren betekent de GSA het aangaan van nieuwe contacten, voor anderen gaat het om het versterken van al bestaande banden. Veel respondenten ervaren dat hun netwerk uitgebreid is door de GSA. Kortom, de GSA is een gepaste plek waar toenadering kan worden gezocht met andere gelijkgestemden.

“Ik heb er een heel sterk netwerk in de school door kunnen opbouwen. Maar ook gewoon met mijn docenten.” [Evi]

“Nou ja, ik ben uit de kast gekomen voordat de GSA überhaupt was opgericht. Maar ja, ik merk wel van, ik heb nu wel wat meer vrienden door, zeg maar, door de GSA, want ik kende hun eerst helemaal niet. Nu kan ik gewoon tegen mijn ouders zeggen, ik ga naar die. En dan weten ze ook wel naar wie ik ga.” [Mitchel]

“We kenden elkaar wel al. Het is hechter geworden voor mij. Doordat je die dingen samen doet. Veel leuker als je dingen samen doet.” [deelnemer focusgroep 1]

Behalve het groeien of versterken van het ‘algemene’ netwerk (kennissen, medeleerlingen) vertellen jongeren ook over nieuwe diepgaande banden. Jonah spreekt zelfs over ‘familie’ wanneer hij over de GSA spreekt. Andere jongeren ervaren ook sterke en diepe relaties en spreken over het aangaan van nieuwe vriendschappen:

“Ik kan over mijn seksualiteit praten, maar ik heb ook vrienden gemaakt. Dus alle twee eigenlijk een beetje, m’n vriendinnen en ik hebben soms ook gesprekken waarvan ik denk van, ja, dat voelt gewoon fijn.” [Dionne]

Ondanks dat alle jongeren via de GSA nieuwe contacten aangaan, zijn er ook jongeren die (oude) vrienden verliezen door zich bij de GSA aan te sluiten en/of uit de kast te komen als LHB of T. Zij krijgen er wel andere vriendschappen voor terug:

“Zeg maar, ik ben nu niet meer, zeg maar, onzeker over dat ik gay ben of zo. Maar er zijn wel gewoon andere dingen, dat ik vrienden ben kwijtgeraakt hierdoor en dat soort dingen, dat me nog wel steeds ... waar ik, zeg maar, nog wel steeds mee zit, maar nee, niet meer zozeer over LGBT zelf of zo ...

... Nou ja, dus wat ik net al zei, ik praat best wel goed gewoon met de mensen uit de GSA. Dus als ik me ergens onzeker over voel of niet fijn of zo, dan kan ik gewoon bij hun terecht. Dus dat is wel fijn. Ik heb nieuwe vrienden gekregen, zeg maar.” [Quincy]

Actief worden bij een GSA kan dus soms betekenen dat je vrienden verliest want niet alle leerlingen staan positief tegenover LHBT. Tegelijkertijd kan het nieuwe vrienden opleveren en dit ervaren LHBT-leerlingen als zeer positief.

3.5 Schoolklimaat ten opzichte van LHBT's

Aan de jongeren is gevraagd hoe zij het klimaat tegenover LHBT's op school ervaren. Antwoorden hierop variëren erg. Sommige jongeren beoordelen het klimaat op school tegenover LHBT's als 'goed', andere ervaren het als veel 'minder goed'. Uit de meeste interviews komt naar voren dat de jongeren een mix zien aan leerlingen en docenten die erg 'open minded en acceptierend zijn' tegenover leerlingen en docenten die dat niet, of een stuk minder zijn. Jessa legt uit dat zij op een fijne school zit, die heel gezellig is en dat er altijd een goede sfeer hangt. Iedereen is oké met LHBT's. Eén leraar ervoer Jessa als negatief tegenover haar trans-zijn. Uiteindelijk heeft één van de actiedagen (Paarse Vrijdag) bijgedragen aan een algehele positieve houding, zelfs van die leraar, tegenover LHBT's.

Jaimy daartegenover ervaart het schoolklimaat als 'slecht'. Jaimy vindt dat veel leerlingen zich kinderachtig gedragen als het om LHBT gaat. Volgens Jaimy heeft dit te maken met het feit dat de GSA de schooldirectie nog niet voldoende achter zich heeft. Jaimy's GSA strijdt ervoor daar door middel van activiteiten verandering in te brengen en het thema überhaupt meer onder de aandacht te brengen bij leerlingen en school. Andere reacties omtrent het ervaren klimaat:

"Hoe er over LHBT gedacht wordt? Tsja, het is vooral gemengd. De ene persoon vindt het oké en de ander denkt van gadverdamme." [Tara]

"Sommige kinderen accepteren het, anderen weer niet ... In de hogere niveaus zijn de meeste mensen in LGBT toch meer geaccepteerd. Wij [de GSA] willen vooral laten zien dat het ook op de lagere niveau-scholen gewoon geaccepteerd moet worden. Niet dat er veel te accepteren valt. Dat mensen gewoon moeten accepteren dat die mensen [LHBT's] er zijn, die zich zo identificeren. Dat het gewoon zo is." [Tim]

"Op het [naam van school] college is het best wel acceptierend. Nog niet voor iedereen, jammer genoeg, maar daar zijn we dus mee bezig [refererend naar de GSA]." [Fileine]

Veel geïnterviewden denken dat een negatieve sfeer ook te maken heeft met onder meer het niveau van de opleiding (vmbo, havo, vwo) en de leeftijd. Een aantal jongeren die eerder op de havo zaten of deelnemen aan een GSA op een scholengemeenschap (dus met havo en vwo) hebben het idee dat het op het vmbo slechter is gesteld met de acceptatie.

Tevens is gevraagd of de GSA invloed heeft op het schoolklimaat en welke activiteiten volgens hen het meest zinvol bijdragen in het behalen van de doelen, zoals genoemd aan het begin van dit hoofdstuk.

Volgens de jongeren kan meer zichtbaarheid het beste bereikt worden door het organiseren van grote acties, zoals op nationale dagen als Paarse Vrijdag. Ondanks wisselende negatieve en positieve reacties van medeleerlingen op zulke dagen, ervaren de meeste jongeren wel dat er een (licht) positieve verschuiving is in het schoolklimaat door de acties. Het vergroten van LHBT-acceptatie wordt dan ook, volgens hen, eveneens het best behaald door 'grote' acties die veel *exposure*

genereren. Zo komt uit interviews meermaals het woord 'respect' naar voren. Een respondent vertelt bijvoorbeeld over een actie waarbij er met krijt een regenboogmuur is gemaakt op het schoolplein en een regenboogloper naar de ingang van de school:

“En mensen konden dus dan dingen opschrijven en dat ging dus echt van docenten tot aan leerlingen. En op onze school hadden we ook een internationale klas, dus die spraken geen Nederlands. Er was wat in het Arabisch opgezet en ik helemaal in paniek. Ik dacht dat er een scheldwoord stond, ofzo. Dus ik heb een foto gemaakt en naar vrienden gestuurd die dat kunnen lezen. En toen stond daar iets op van: voordat ik hier op school kwam, wist ik er niets van en uiteindelijk heb ik respect voor iedereen. Zoiets stond er. Toen dacht ik wow, dat had ik niet verwacht en dat stond er wel op ...” [Daniël]

Ook vertelt Daniël dat hij merkt dat homoschelden sinds de GSA en haar acties is verminderd:

“Ja, het is niet van 100 procent schelden naar 50 procent gegaan, maar ik denk dat er toch wel 10 of 15 procent minder mee gescholden wordt. In mijn bijzijn in ieder geval. Wat er buiten mijn bijzijn gebeurde weet ik niet, maar in mijn bijzijn wel.” [Daniël]

Een aantal andere jongeren ervaren dat hetzelfde.

Uit veel interviews, maar zeker ook uit de vier focusgroepen, komt naar voren dat het effect van de GSA sterk afhankelijk is van de sociale norm (docenten) en de algehele mentaliteit van de school. Daarmee wordt bedoeld wat de heersende ideeën zijn, in dit geval over LHBT, op school. De jongeren ervaren een sterke invloed die leraren op leerlingen kunnen uitoefenen.

Eén van de deelnemers van een focusgroep bevestigt dit. Zij ervaart dat wanneer docenten achter haar staan – zowel docenten die participeren in de GSA als diegenen die dat niet doen – het halve werk al is gedaan. De jongeren zien dat de docenten een voorbeeldfunctie hebben en de juiste toon kunnen zetten. Volgens een aantal van hen moet dit dan niet een schijnnorm of schijntolerantie worden, maar moet het gaan om leraren die zich daadwerkelijk inzetten voor de GSA en de positieve boodschap actief uitdragen. Ter illustratie een citaat van de laatste focusgroep:

“Tolereren is niet accepteren. De school is heel open en modern. Het lijkt dan al meer normaal om LHBT te tolereren. Er wordt niet zomaar iemand in elkaar geslagen, maar dat zegt niet zoveel, want tegelijkertijd is er ook niet veel acceptatie. Er wordt nog steeds vaak *awkward* over gedaan. Sommige leraren vinden het ook moeilijk om het erover te hebben.” [deelnemer focusgroep 4]

De sfeer op school tegenover LHBT's wordt door de respondenten dus verschillend ervaren. Sommigen zijn positief en sommigen minder positief, maar de meeste jongeren ervaren de houding van leerlingen tegenover LHBT gemengd. De één/ene groep accepteert het meer dan de ander/andere groep. Wel heeft een aantal respondenten het idee dat activiteiten bijdragen aan vermindering van negatief gedrag ten aanzien van LHBT-leerlingen.

3.6 Activiteiten

3.6.1 Algemene activiteiten

Naast GSA-meetings komen de jongeren voor acties als GSA samen. Een scala aan activiteiten worden in de Nederlandse GSA's georganiseerd. Zo worden 'standaard' acties als Paarse Vrijdag, Day of Silence en activiteiten rond Gay Pride georganiseerd. Met het doel voor ogen – acceptatie en emancipatie van LHBT's – worden dagen georganiseerd om meer zichtbaarheid te creëren, maar ook om eventuele nieuwe leden te werven. Daarnaast hebben de acties ook tot doel de acceptatie van LHBT's te vergroten.

3.6.2 Daden van activisme

Behalve 'vaste' dagen waarop de GSA actie onderneemt, zijn er ook onafhankelijke, 'kleinere' acties die dienen om sociale verandering teweeg te brengen. Voorbeelden hiervan zijn: posters van het GSA-netwerk ophangen in de school ('welkom in onze tijd'), informatiefolders uitdelen, een handtekeningenactie organiseren om je uit te spreken voor LHBT en tegen vervolging van LHBT's in landen waar dit illegaal is, regenboogstickers in de aula plakken, enzovoorts.

"Nou, ik had al ideeën: foldertjes bij de administratie leggen. Dus die astronaut foldertjes⁷ gewoon, en überhaupt gewoon foldertjes uitdelen in de klas. En genderneutrale stickers op de wc plakken. Niet dat wij hier genderneutrale mensen hebben, denk ik. Maar stel, het is wel zo, dan wil ik dat iedereen zich welkom voelt en ik zet me daar graag voor in." [Liv]

Volgens de deelnemers van de laatste focusgroep is het mogelijk verandering teweeg te brengen door vooral veel kennis te verspreiden over LHBT-onderwerpen. Dit bevestigt wat ook in interviews veelvuldig naar voren kwam. Veel jongeren ervaren dat ze LHBT non-acceptatie of -negativiteit alleen te lijf kunnen gaan middels voorlichting en educatie; zij zijn bang dat de 'fun'-activiteiten te weinig impact hebben. In de volgende paragrafen gaan we hier verder op in.

3.6.3 Fun en educatie

Bij het doorvragen naar de activiteiten die de GSA's organiseren, wordt duidelijk dat de acties kunnen worden ingedeeld in grofweg twee hoofdcategorieën. Hoewel beide hetzelfde doel kunnen dienen, onderscheiden we 'fun'-activiteiten en educatieve activiteiten. Uiteraard kunnen fun en educatie door elkaar lopen. Voorbeelden van fun-activiteiten zijn het uitdelen van paarse cupcakes en polsbandjes op Paarse Vrijdag, een regenboogvlag zichtbaar ophangen in de school of rozen uitdelen op Valentijnsdag. Bij educatieve activiteiten moet gedacht worden aan bijvoorbeeld kennis verspreiden via een hand-out en/of een presentatie of voorlichting geven.

"Ja, ik denk ook eigenlijk dat wat er ook tegen mij werd verteld dat er meer is dan alleen man en vrouw, en dat er ook meer is dan homo, lesbi of bi of hetero. Dat is toch wel veel groters dan dat de meeste mensen denken ... die kennis zeg maar. Ja ... met die voorlichting wil ik ook echt kennis overdagen aan anderen." [Marijn]

⁷ Zie hier de [gender astronaut flyer](#) van [gayandschool.nl](#).

“Er is veel aandacht voor LHBT-dingen, maar het gaat uiteindelijk om iedereen die zich niet veilig voelt of bijvoorbeeld problemen heeft op school. Daar willen we voor staan, dat zichtbaar en bespreekbaar maken. Daarom moet ook de voorlichting over gender en seksueel diverse onderwerpen gewoon standaard worden en niet zo één zinnetje tijdens biologie ofzo. Wij vinden dat diversiteit gewoon zichtbaar moet zijn voor iedereen. Dat iedereen daar kennis over heeft en niet zomaar z’n mond open trekt als het over die onderwerpen gaat.” [Sophie]

Hoewel fun en educatie beide als belangrijk worden ervaren en soms door elkaar lopen, neigen de jongeren toch meer naar educatieve acties. Deze worden als effectiever ervaren in het behalen van het doel. Fun-activiteiten worden voornamelijk beschreven als complementaire, leuke en luchtige acties.

4 Discussie

In dit onderzoek is onderzocht wat de *ervaren baat* (Machielse, 2015) is van de GSA's op scholen voor LHBT-jongeren die hieraan deelnemen. We hebben hierbij specifiek gekeken naar hun seksuele en genderidentiteit, de stress en spanningen die zij daardoor ervaren als een minderheid op school en de copingstrategieën die zij hanteren om daarmee om te gaan. Dit doen we gebaseerd op het minderheidsstressmodel van Meyer (2003).

Minderheidsstress is de wetenschappelijke benaming voor de extra stress of spanning waar je mee te maken krijgt als je een minderheid bent. Het gaat om stress onder meer vanwege [1] ervaringen met uitsluiting en discriminatie, [2] de angst voor uitsluiting en discriminatie, [3] het verbergen van het LHBT-zijn en [4] geïnternaliseerde homofobie, bi-fobie of transfobie (Baams, Grossman, Russell, 2015; Meyer, 2003).

Hieronder beschrijven we de resultaten kort en noemen we aanknopingspunten voor verder onderzoek. Hierbij reflecteren we in het bijzonder op het minderheidsstressmodel van Meyer (2003). We beargumenteren dat het aannemelijk is dat GSA's een bijdrage leveren aan het verminderen van minderheidsstress. Vervolgens geven we ook de beperkingen van het onderzoek aan en komen we tot slot tot een aantal praktische aanbevelingen.

Sociale steun ontvangen en krijgen

Volgens LHBT-leerlingen op het vmbo die deelnemen aan een GSA zorgt de GSA voor *sociale steun*, zoals ook eerder naar voren kwam uit onderzoek van Engelen (et al., 2017) en van Toomey en Russell (2011). Jongeren die deelnemen aan een GSA geven elkaar steun door bijvoorbeeld te luisteren naar elkaar en hulp te bieden aangaande issues waar zij tegenaan lopen, zoals homonegativiteit. Daarnaast nemen er ook docenten deel aan de GSA: hun deelname wordt door de GSA-leerlingen erg belangrijk gevonden, niet alleen voor de steun, maar ook in praktische zin loopt een GSA minder goed zonder de betrokkenheid van actieve leraren. Ook kunnen docenten een positieve sociale norm uitdragen als het gaat om seksuele en genderdiversiteit. Docenten lijken dus een cruciale rol te spelen bij de GSA's.

Steun ontvangen is een belangrijke meerwaarde van een GSA volgens de jongeren zelf en dat is belangrijk, want in eerder onderzoek is gevonden dat het ontvangen van sociale steun als LHBT-jongere gepaard gaat met een betere psychische gezondheid, in het bijzonder als het gaat om steun op het gebied van LHBT-zijn, zoals het geval is bij de GSA's (Baams et al. 2014; Kwon, 2013; Sheets & Mohr, 2009). Steun ontvangen als LHBT-jongere is dus een belangrijke beschermingsfactor tegen minderheidsstress, zoals naar voren komt uit de review van Russell en Fish uit 2016.

Naast het ontvangen van steun, ervaren de jongeren het geven van steun ook als positief effect. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Enzerink, Volman en Bos (2015) waaruit bleek dat anderen willen helpen een motivatie kan vormen om actief te worden in een GSA. Gesteld zou kunnen worden dat dit zowel de individuele als collectieve empowerment ten goede komt zoals Russell et al. (2009) ook stellen. Mogelijk bevordert dit ook het welzijn van jongeren, want uit studies op andere thema's en onder andere doelgroepen, komt een positieve relatie naar voren tussen *helpen* en *je goed voelen* (bijvoorbeeld Weinstein & Ryan, 2010; Borgonovi, 2008; Post, 2005). Andere jongeren helpen door middel van een GSA, zou dus een gezonde copingstrategie kunnen zijn. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen in hoeverre deze strategie minderheidsstress inderdaad vermindert en op welke manier dit proces verloopt.

Zelfvertrouwen en identiteit

De jongeren ervaren krachtiger te staan door het samen zijn met andere gelijken (Toomey & Russell, 2011). Dus ook samen komen op een veilige plek – een *safe space* – is van belang in het kader van die empowerment (Fetner et al., 2012). De GSA als *safe space* is juist op school belangrijk, want vmbo-leerlingen vinden het klimaat ten aanzien van seksuele en genderdiversiteit vaak negatief. Dat maakt de GSA een belangrijke interventie; in een relatief onveilige situatie, de school, wordt een veilige situatie gecreëerd.

Net zoals Peeters et al. (2016) concluderen, kunnen jongeren in een GSA meer 'zichzelf zijn' en ervaren ze meer zelfvertrouwen. Echter, om deel te nemen aan een GSA, is soms flink wat zelfvertrouwen nodig. Niet alle jongeren durven het (meteen) en het vraagt soms tijd. En zeker wanneer een GSA op school wordt gezien als 'homoclubje', kan de drempel hoog zijn om deel te nemen.

Jongeren in een GSA op een scholengemeenschap en jongeren die eerder havo deden, vinden de sfeer op het vmbo minder positief, wat in eerder onderzoek ook is aangetoond (Roos, Kuyper & Idema, 2014). Bovendien is het mogelijk dat LHBT-jongeren op het vmbo ook last hebben van het stigma ten aanzien van vmbo-leerlingen, wat de *safe space*-ervaring op school kan verminderen. De GSA biedt erkenning en herkenning voor mensen die met dezelfde issues zitten. Dit kan om LHBT-gerelateerde onderwerpen gaan voor LHBT-jongeren en hun *allies* (hetero's die steun bieden), alsmede om andere onderwerpen, zoals onzekerheid, verliefdheid, vriendschappen. In dat opzicht is een GSA een goed alternatief op de heteronormatieve omgeving waarbinnen leerlingen zich bewegen (Matthews & Salazar, 2012). Bovendien geeft een GSA jongeren de mogelijkheid om hun identiteit te exploreren, bijvoorbeeld wanneer ze (nog) niet zeker zijn van hun LHBT-identiteit (Matthews & Salazar, 2010).

GSA's zijn ook een manier om vaardigheden op te doen waarmee jongeren kunnen reageren op negatieve reacties ten aanzien van LHBT-zijn. In dit onderzoek komt naar voren dat jongeren daarover onderling tips uitwisselen. Bovendien kan een GSA zorgen voor trots op je seksuele en genderidentiteit, zo blijkt uit dit onderzoek. Uit eerder onderzoek bleek al dat een positieve LHBT-identiteit samengaat met een betere psychische gezondheid (Riggle, et al. 2014; Rugle et al. 2008; Mohr & Kendra, 2011).

Netwerk en vriendschappen

Door deelname aan de GSA wordt het *netwerk* vaak als vanzelf verbreed met nieuwe contacten. Velen van de jongeren zijn door de GSA zelfs nieuwe vriendschappen aangegaan. Dat is des te belangrijker als deelnemers vrienden verliezen door deel te nemen aan een GSA en/of uit de kast te komen, wat soms het geval is. Het verlies van vriendschappen is belangrijk om op te vangen: dat de psychische gezondheid van LHB-jongeren gemiddeld slechter is, is te verklaren door hun slechtere relaties met onder meer leeftijdgenoten (Bos, Sandfort, De Bruyn & Hakvoort, 2008). Een GSA vangt dan deels het verlies van vriendschappen op waarmee jongeren te maken krijgen. Uit de review van Russell en Fish (2016) komt naar voren dat vrienden krijgen nadat je uit de kast bent gekomen, een belangrijke beschermingsfactor is tegen minderheidsstress. Een GSA kan die rol vervullen zo blijkt duidelijk uit dit onderzoek. Een respondent noemt de GSA-leden zelfs familie. Dit is in overeenstemming met onderzoeken naar LHBT's en hun zogeheten 'zelfgekozen familie' (Riggle et al. 2008; Dewaele, et al. 2011). Voor vervolgonderzoek is interessant om te onderzoeken of GSA's ook zorgen voor vriendschappen op de lange termijn en daarmee een stabiele vorm van zelfgekozen familie bieden.

Activiteiten om het schoolklimaat te verbeteren

Vanuit het oogpunt van het verminderen van minderheidsstress, vormen de meetings de kern van een GSA: het samenzijn van de leden. Wanneer de leden samen komen, kunnen ze elkaar steunen, kunnen ze echt zichzelf zijn en voor elkaar fungeren als *safe space*. Daarnaast ondernemen alle GSA's verschillende acties om LHBT zichtbaar te maken op school en het klimaat op school voor LHBT's te verbeteren (Van Engelen et al. 2017; Walls et al., 2010). Een scala aan verschillende acties zijn in deze studie de revue gepasseerd. De acties verschillen in vorm, grootte en effect, maar ook de ervaringen van de acties verschillen. Afhankelijk van het doel en de context vindt de ene jongere een knuffelactie 'leuk' om te doen (*fun*), en de andere voorlichting belangrijk (*educatie*) of juist een dag zoals Paarse Vrijdag of nationale Coming-Out Dag (*combinatie fun + educatie*).

Veel jongeren denken dat zij het schoolklimaat deels positief beïnvloeden, maar twijfelen soms of dat wat ze doen wel voldoende effect heeft. Dit terwijl eerder onderzoek heeft aangegeven dat GSA's wel degelijk het klimaat positief kunnen beïnvloeden op scholen (zie o.a. Peeters et al., 2016). Om de effectiviteit van de GSA's te vergroten in de beleving van de LHBT-jongeren die er aan deelnemen, hebben zij meer informatie nodig over het mogelijke effect van de activiteiten die zij ondernemen. Tegelijkertijd hoeven zij zich ook niet verantwoordelijk te voelen voor een veilig schoolklimaat omtrent seksuele en genderdiversiteit: zorgen voor zo'n veilig klimaat blijft de verantwoordelijkheid van de docenten en bestuurders van de school.

Doelen behaald?

De LHBT-leerlingen zien met name de volgende doelen voor GSA's: vergroten van LHBT-acceptatie en LHBT-emancipatie, kennis over LHBT-thema's verspreiden/vergroten, andere LHBT-jongeren helpen, verminderen van homo- en transfobisch geweld/schelden en het creëren van een veilige plek. Ze ervaren dat ze meestal slagen in het creëren van een veilige plek en in het helpen van andere jongeren. Als het gaat om het vergroten van de acceptatie van de LHBT, kennis bieden en verminderen van geweld en schelden hebben ze het gevoel deels te slagen. Soms lukt het bijvoorbeeld in de klas, maar de hele school is nog niet zo LHBT-vriendelijk als de GSA-leerlingen zouden willen.

Vermindering minderheidsstress door deelname GSA

Op basis van de uitkomsten van ons onderzoek achten we het aannemelijk dat een GSA minderheidsstress – zoals onder meer beschreven door Meyer (2003) – kan verminderen:

- LHBT-jongeren ervaren dat zij meer vaardigheden krijgen om te reageren op negatieve reacties, uitsluiting en discriminatie [1], zo komt uit dit onderzoek. Dit zou mogelijk de impact van deze negatieve reacties kunnen verminderen. Als jongeren het gevoel hebben dat ze beter kunnen omgaan met negatieve reacties en weerbaarder zijn, heeft het waarschijnlijk minder negatieve gevolgen voor hun psychische gezondheid. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat er een relatie bestaat tussen weerbaarheid als LHBT-persoon en het hebben van een betere gezondheid (zie o.a. McElroy, et al. 2016; Scandurra et al. 2017). Bovendien ervaren jongeren dat zij door deelname aan een GSA een nieuw steunend netwerk opbouwen en zelfs nieuwe vriendschappen sluiten. De steun zou mogelijk ook de impact van deze negatieve reacties kunnen verminderen, zoals onder meer voortkomt uit onderzoek van Doty et al. (2010) en Kwon (2013). En indien de negatieve reacties afkomstig zijn van vrienden – zoals in de praktijk gebeurt wanneer jongeren uit de kast komen of bij een GSA gaan – kunnen de nieuwe GSA-vrienden het verlies van de oude mogelijk opvangen.
- Mogelijk wordt ook de angst voor negatieve reacties verminderd [2] door deelname aan een GSA: wanneer jongeren het gevoel hebben gesteund te worden door hun nieuwe netwerk, zoals naar

voren komt uit dit onderzoek, zijn zij mogelijk minder bang voor negatieve reacties. In onderzoek van Baams et al. (2014) was te zien hoe romantische relaties een buffer vormden tegen de angst op negatieve reacties. Mogelijk dat een GSA zo ook een buffer vormt tegen de angst voor negatieve reacties. Ook kan het zijn dat LHBT-jongeren minder bang worden om vrienden te verliezen, omdat ze er nieuwe bij krijgen door de GSA. Daarnaast kan een groter vertrouwen in zichzelf om goed om te gaan met negatieve reacties er mogelijk toe leiden dat zij minder bang zijn voor de negatieve reacties van anderen.

- Of een GSA ook bijdraagt aan het eerder uit de kast komen [3], is minder duidelijk. Er zijn voorbeelden van jongeren die uit de kast kwamen met hulp van een GSA, maar er zijn ook jongeren die aangeven dat ze eerst uit de kast kwamen en zich daarna aansloten bij een GSA. Wel geven de jongeren aan meer zekerheid te krijgen over hun seksuele of genderidentiteit door deelname aan een GSA, dit lijkt voor hen belangrijker dan hun identiteit naar buiten onthullen. Misschien is voor deze generatie jongeren uit de kast komen minder belangrijker geworden, zoals eerder werd geconstateerd voor bi-culturele jonge LHBT's (Cense & Ganzevoort, 2017). Ook kan uit de kast komen minder belangrijk zijn voor deze onderzoeksgroep, omdat er relatief veel biseksuele en panseksuele jongeren zijn geïnterviewd en die zijn terughoudender met het onthullen van hun seksuele voorkeur (Van Lisdonk, 2018).
Indirect is er mogelijk wel een relatie met uit de kast komen: de jongeren geven aan dat zij een sterke identiteit ontwikkelen en dat zou hen een gevoel van zekerheid kunnen geven dat eraan bij zou kunnen dragen dat ze ook eerder uit de kast komen. In verschillende wetenschappelijk modellen over de LHBT-identiteitsontwikkeling, zoals van Cass (1979) en van McCarn en Fassinger (1996), wordt er vanuit gegaan dat meer zelfkennis over de eigen seksuele identiteit vooraf gaat aan het bepalen bij wie en wanneer je uit de kast komt. In die zin zou het kunnen zijn dat GSA's via deze weg een bijdrage leveren aan de coming-out.
- GSA's zorgen voor meer zelfvertrouwen, zo ervaren de jongeren in dit onderzoek. Het geeft ook meer zekerheid over de eigen identiteit en soms zelfs een zekere trots op die identiteit. GSA's zouden dus geïnternaliseerde homofobie, bi-fobie of transfobie kunnen verminderen [4] – een belangrijk onderdeel van minderheidsstress. Deze aspecten (zelfvertrouwen, duidelijkheid over de eigen identiteit en trots op de eigen identiteit) hangen nauw met elkaar samen: uit eerder onderzoek van Toomey, Anhalt en Shramko (2016) weten we dat een positieve identiteit hebben als LHBT-persoon en de vastberadenheid (of het *commitment*) over de eigen LHBT-identiteit samengaan met minder geïnternaliseerde homofobie en meer zelfvertrouwen. GSA's lijken deze aspecten dus te stimuleren, waarbij nog niet duidelijk is hoe de causaliteit in elkaar steekt. Longitudinaal onderzoek onder actieve GSA-leerlingen op het vmbo in Nederland zou hier meer zicht op kunnen geven.
- Nog onduidelijk is of en in hoeverre het gevoel anderen te kunnen helpen via deelname aan een GSA, invloed heeft op minderheidsstress. Mogelijk versterkt dit verder het zelfvertrouwen van de deelnemende jongeren.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Uit bovenstaande komt een model naar voren over hoe GSA's minderheidsstress kunnen verminderen. In vervolgonderzoek zou dit model nader getest moeten worden. Via kwantitatief onderzoek onder grote groepen LHBT-leerlingen die deelnemen aan een GSA kan worden nagegaan of de veronderstelde wegen inderdaad een bijdrage leveren aan het verminderen van minderheidsstress of het verminderen van de impact van deze stress. Bijzondere aandacht hierbij verdient het verschil tussen vmbo-leerlingen enerzijds en havo- en vwo-leerlingen anderzijds: draagt een GSA voor hen op dezelfde manier bij aan het verminderen van de (impact van) minderheidsstress?

In ons onderzoek valt op dat datgene wat havo- en vwo-jongeren als positief ervaren aan een GSA, zoals onderzocht door Van der Velden et al. (2011) en Enzerink, Volman en Bos (2015), vrij sterk overeenkomt met wat vmbo-leerlingen ervaren als baat van de GSA. Dit ondanks dat het klimaat op een vmbo-school ten aanzien van LHBT's vaak niet erg positief is.

Daarnaast blijft de vraag in hoeverre GSA's een bijdrage leveren aan de coming-out. Peeters et al. (2016) vond geen bewijs hiervan, maar mogelijk verloopt dit via het versterken van de eigen identiteit door deelname aan een GSA. Verder onderzoek zou dit kunnen uitwijzen. Bij alle gevonden opbrengsten van de GSA, is daarnaast de vraag relevant in hoeverre deze ook op de lange termijn standhouden. Ook zou uitgezocht moeten worden, in hoeverre het gevoel anderen te helpen door deelname aan een GSA ook minderheidsstress kan verminderen. Tot slot lijkt longitudinaal onderzoek onder LHBT-leerlingen die actief zijn in GSA's voor de hand liggend, om meer zicht te krijgen op de causaliteit van de verschillende processen zoals hierboven beschreven.

Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek is kwalitatief van aard en gaat daarmee over de beleving van jongeren zelf. Daarmee valt niet uit te sluiten dat hun beleving anders is dan de praktijk. Bijvoorbeeld: jongeren ervaren dat hun zelfvertrouwen is vergroot door een GSA, maar het is niet uit te sluiten dat dit ligt aan andere factoren. Een andere beperking is dat de jongeren zelf zijn gevraagd om deel te nemen: de kans bestaat daardoor dat er alleen jongeren hebben deelgenomen die positief zijn over de GSA. Dat dit niet altijd het geval hoeft te zijn, blijkt uit een van de focusgroepen waarin een jongere aangaf geen baat te hebben ervaren bij de GSA. Specifiek onderzoek naar LHBT-jongeren die op een school zitten met een GSA maar daar niet aan deelnemen, zou daarom relevant zijn: zijn zij misschien afgehaakt? Of is voor hen de drempel te hoog om deel te nemen?

Een andere beperking van dit onderzoek is de diversiteit van de steekproef. Aan de start van dit onderzoek hadden we een duidelijk doel voor ogen met betrekking tot de werving, namelijk een zo divers mogelijke groep jongeren te laten deelnemen aan deze studie. Dat streven is gedeeltelijk behaald, maar toch blijven jongeren uit etnische minderheidsgroepen onder-gerepresenteerd. Ondanks dat er wel een aantal bi-culturele jongeren zijn gesproken, zijn er bijvoorbeeld geen moslim-jongeren geïnterviewd. In de praktijk lijken zij beduidend minder te participeren in GSA's. Een andere beperking als het gaat om de diversiteit van de steekproef is dat er uit sommige provincies geen leerlingen zijn geïnterviewd. Onduidelijk is of dit de steekproef heeft gekleurd, maar bekend is dat in Zeeland en Overijssel relatief veel actieve kerkgangers wonen (CBS, 2016), gemiddeld is daar de acceptatie lager (Huijnk, 2014), en daar zijn geen jongeren geïnterviewd. Specifiek onderzoek over GSA's in de *biblebelt* is daarom aan te raden.

Tevens zijn er in dit onderzoek relatief weinig jongeren meegenomen van de laagste niveaus van het vmbo, bijvoorbeeld van het praktijkonderwijs. Vervolgonderzoek zou zich specifiek kunnen richten op deze groep en de onderzoeksmethoden zouden daarbij aangepast moeten worden op de verbale en cognitieve vaardigheden van deze groep.

Tot slot: dit onderzoek richtte zich op LHBT-jongeren op het vmbo die deelnemen aan een GSA en wat het hen oplevert. Maar wat levert het de niet-LHBT-jongeren op? Wat hebben zij aan een GSA? Verder onderzoek zou hier licht op kunnen werpen.

Praktische aanbevelingen

Uit dit onderzoek is gebleken dat GSA's op het vmbo een belangrijke meerwaarde hebben voor LHBT-jongeren die eraan deelnemen. Extra investeringen in GSA's op vmbo's waar nog geen GSA's zijn, ligt daarmee voor de hand: de interventie lijkt de gezondheid en de situatie van LHBT-jongeren te kunnen verbeteren.

Een aandachtspunt is de participatie van moslim-jongeren. Zij lijken nog weinig te participeren in GSA's op het vmbo. Een belangrijke praktische aanbeveling is daarom om te bekijken hoe deze groep betrokken kan worden.

Een ander aandachtspunt is dat een GSA op het vmbo het imago kan hebben van 'homoclubje', en dat dit niet als positief wordt ervaren. Uit de antwoorden van de jongeren horen we dat dit een probleem blijft voor het imago en consequenties heeft voor de samenstelling. Het zijn dan nog steeds voor het merendeel LHBT-jongeren die in de GSA meedoen. Door dit hoogdrempelige imago is het voorstelbaar dat andere (potentiële) LHBT's niet participeren, en ook niet-LHBT jongeren niet meedoen, omdat zij denken dat het niet 'hun' club zou zijn.

Tot slot is relevant dat LHBT-jongeren in GSA's nog niet altijd het gevoel hebben dat wat zij doen, effect heeft op het schoolklimaat, terwijl verschillende onderzoeken uitwijzen dat dit effect er waarschijnlijk wel is (zie o.a. Peeters et al. 2016). Door LHBT-jongeren in GSA's nog meer of beter te informeren over het effect van verschillende methoden die zij kunnen inzetten, zou hun vertrouwen vergroot kunnen worden in hun eigen positieve invloed als GSA op het schoolklimaat. Juist op het vmbo is dit van belang: niet alleen wijzen de cijfers uit dat het klimaat daar niet altijd positief is ten aanzien van seksuele en genderidentiteit, de LHBT-leerlingen ervaren dat ook vaak zo.

5 Conclusie

Een GSA is een interventie voor en door jongeren zelf: GSA's zijn netwerken van LHBT-leerlingen en niet-LHBT-leerlingen – al dan niet met steun van docenten – die samenwerken aan een positief schoolklimaat op hun school. In dit kwalitatieve onderzoek naar de 'ervaren baat' onder LHBT-jongeren die meedoen in een GSA, zijn in totaal 25 semigestructureerde interviews afgenomen en 4 focusgroepen waaraan twintig GSA-leden deelnamen. Hieronder worden de twee onderzoeksvragen beantwoord.

Antwoord op onderzoeksvraag 1: Wat is de ervaren baat van de GSA zoals die ervaren wordt door LHBT-leerlingen die actief zijn in GSA's?

LHBT-jongeren op het vmbo ervaren baat bij GSA's omdat het hen volgende oplevert:

[1] Sociale steun: zij ervaren steun van hun leeftijdgenoten die hetzelfde voelen of dezelfde ervaringen hebben. Ook krijgen zij vaak steun van docenten en dat ervaren de leerlingen als erg positief. Tevens hebben zij het gevoel dat zij bij een GSA's anderen kunnen helpen.

[2] Zelfvertrouwen en een duidelijkere identiteit: de GSA wordt in het algemeen ervaren als een *safe space*, een veilige plek waar jongeren met gelijkgestemden 'zichzelf' kunnen zijn. Ze voelen zich hierdoor krachtiger. Tegelijkertijd kan er soms ook zelfvertrouwen voor nodig zijn om deel te nemen aan een GSA, zeker als het, zoals op sommige vmbo's, het stigma draagt van een 'homoclubje'. Maar in een GSA ervaren jongeren vaak meer vaardigheden op te doen om te reageren op negatieve reacties ten aanzien van hun LHBT-zijn. Tevens biedt de GSA een mogelijkheid om de eigen seksuele of genderidentiteit te ontdekken: jongeren ervaren dat ze hierdoor beter weten wie zij zijn en vinden dat prettig. Sommigen ervaren zelfs een gevoel van trots op hun seksuele of genderidentiteit. Dit terwijl het klimaat op het vmbo ten aanzien van LHBT niet vaak als positief wordt ervaren.

[3] Netwerk en vriendschap: sommige jongeren vinden dat hun bestaande netwerk versterkt is sinds de GSA. De meeste jongeren verbreden hun netwerk door het opdoen van nieuwe contacten. Die nieuwe contacten kunnen zelfs uitmonden in intensief contact en vriendschappen. Dat is belangrijk want meedoen aan de GSA en/of uit de kast komen, kan ook het verlies van vriendschappen betekenen. We verwachten dat hiermee de GSA's een bijdrage leveren aan het verminderen van minderheidsstress onder LHBT-jongeren op het vmbo.

Antwoord op onderzoeksvraag 2: Welke activiteiten zijn realiseerbaar en succesvol en dragen bij aan dit effect?

Het hebben van een groep leerlingen waar je terecht kan, die je begrijpen en die je echt steunen en waar je echt 'jezelf mag zijn', is voor LHBT-leerlingen op het vmbo die deelnemen aan een GSA erg belangrijk. De GSA-meetings – het samen zijn met de andere GSA-leden – vormen daarmee de kern van de interventie vanuit het oogpunt van het verminderen van minderheidsstress.

Maar als je aan leerlingen zelf vraagt welke activiteiten zij het meest zinvol vinden, refereren zij aan de activiteiten waarvan zij verwachten dat die het schoolklimaat veranderen. Alhoewel de data gemixte bevindingen laten zien als het gaat om de beoordeling van de activiteiten door de jongeren, ervaren zij met name educatieve acties die voor veel *exposure* zorgen als baat. Vaak zijn dit 'standaard' dagen die vanuit het landelijke GSA-netwerk worden ondersteund. Denk aan Paarse Vrijdag en Coming-Out Dag. Tijdens die dagen is een combinatie van fun en educatie belangrijk. De GSA wil immers veel verschillende leerlingen (en docenten) meekrijgen. Tegelijkertijd ervaren jongeren dat ze LHBT non-acceptatie of -negativiteit alleen te lijf kunnen gaan middels voorlichting en educatie. Met name van



kennis overdragen verwachten zij dat het het beste werkt in het positief veranderen of verbeteren van het schoolklimaat tegenover LHBT's.

Literatuur

Baams, L., & Bos, H. (2014). Genderonconformiteit, stigmatisering, en psychologisch welzijn van Nederlandse lesbische, homoseksuele en biseksuele jongeren. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 38(2), 86-94.

Baams, L., Russell, S.T., & Grossman, A.H. (2015). Minority Stress and Mechanisms of Risk for Depression and Suicidal Ideation Among Lesbian, Gay & Bisexual Youth. *Developmental Psychology*, 55(5), 688-696.

Baams, L., Bos, H. M., & Jonas, K. J. (2014). How a romantic relationship can protect same-sex attracted youth and young adults from the impact of expected rejection. *Journal of adolescence*, 37(8), 1293-1302.

Bockting, W. O., Miner, M. H., Swinburne Romine, R. E., Hamilton, A., & Coleman, E. (2013). Stigma, mental health, and resilience in an online sample of the US transgender population. *American journal of public health*, 103(5), 943-951.

Borgonovi, F. (2008). Doing well by doing good. The relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness. *Social science & medicine*, 66(11), 2321-2334.

Boss, E., & Felten, H. (2017). *Handreiking LHBT-emancipatie: Feiten en cijfers op een rij*. Utrecht: Movisie.

Bos, H. M., Sandfort, T. G., De Bruyn, E. H., & Hakvoort, E. M. (2008). Same-sex attraction, social relationships, psychosocial functioning, and school performance in early adolescence. *Developmental psychology*, 44(1), 59.

Cass, V. C. (1979). Homosexuality identity formation: A theoretical model. *Journal of homosexuality*, 4(3), 219-235.

CBS (2016). [De religieuze kaart van Nederland](#). Den Haag: CBS.

Cense, M., & Ganzevoort, R. R. (2017). Navigating identities: subtle and public agency of bicultural gay youth. *Journal of homosexuality*, 64(5), 654-670.

Collier, K. L., Van Beusekom, G., Bos, H. M., & Sandfort, T. G. (2013). Sexual orientation and gender identity/expression related peer victimization in adolescence: A systematic review of associated psychosocial and health outcomes. *Journal of sex research*, 50(3-4), 299-317.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.

Corrigan, P., & Matthews, A. (2003). Stigma and disclosure: Implications for coming out of the closet. *Journal of mental health*, 12(3), 235-248.

- Dewaele, A., Cox, N., Van den Berghe, W., & Vincke, J. (2011). Families of choice? Exploring the supportive networks of lesbians, gay men, and bisexuals. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(2), 312-331.
- Doty, N. D., Willoughby, B. L. B., Lindahl, K. M., & Malik, N. M. (2010). Sexuality related social support among lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1134-1147.
- Enzerink, S. (2013) *Rainbow Warriors: waarom lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgenderleerlingen en hun medestanders actief zijn in Gay-Straight Alliances*. Masterscriptie Onderwijskunde UvA.
- Fetner, T., Elafros, A., Bortolin, S., & Drechsler, C. (2012). Safe Spaces: gay-straight alliances in high schools. *Canadian Review of Sociology, 49*(2):188-207.
- Harcourt, J. (2013). Sexual identity distress, social support, and the health of gay, lesbian, and bisexual youth. *Current Issues in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Health* (pp. 97-126). Routledge.
- Hershberger, S. L., & D'augelli, A. R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths. *Developmental psychology, 31*(1), 65.
- Huijnk, W. (2014). *De acceptatie van homoseksualiteit door etnische en religieuze groepen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Keuzenkamp, S. (2012). *Worden wie je bent. Transgenders in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- King, N. and Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kosciw, J.G., Greytalk, E.A., & Diaz, E.M. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's school*. New York: GLSEN.
- Kuyper, L. (2015). *Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kwon, P. (2013). Resilience in lesbian, gay, and bisexual individuals. *Personality and Social Psychology Review, 17*(4), 371-383.
- Machielse, A. (2015). *Ouderen in sociaal isolement. Ervaren baat van hulp*. Utrecht: Movisie.
- 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, 1-14*.

- Matthews, C.H., & Salazar, C.F. (2012). An Integrative, Empowerment Model for Helping Lesbian, Gay, and Bisexual Youth Negotiate the Coming-Out Process. *Journal of LGBT issues in Counseling*, 6(2), 96-117.
- Mayberry, M. (2012). Gay-Straight Alliances: Youth Empowerment and Working toward Reducing Stigma of LGBT Youth. *Humanity & Society*, 37(1), 35-54.
- McCarn, S. R., & Fassinger, R. E. (1996). Revisioning sexual minority identity formation: A new model of lesbian identity and its implications for counseling and research. *The Counseling Psychologist*, 24(3), 508-534.
- McCormick, A., Schmidt, K., & Clifton, E. (2014). Gay-Straight Alliances: Understanding Their Impact on the Academic and Social Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning High School Students. *Children & Schools*, Volume 37, Issue 2, 1 April 2015, 71-77.
- McElroy, J. A., Wintemberg, J. J., Cronk, N. J., & Everett, K. D. (2016). The association of resilience, perceived stress and predictors of depressive symptoms in sexual and gender minority youths and adults. *Psychology & Sexuality*, 7(2), 116-130.
- Meyer, I. (2003). *Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence*, Psychol Bull. 2003 Sep; 129(5): 674-697.
- Mims, M., Hof, D.D., Dinsmore, J.A., & Wielechowski, L. (2016). Empowering LGBT Teens: A School-Based Advocacy Program. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2016*. American Counseling Association, 2-12.
- Mims, M.J., Hof, D.D., Dinsmore, J.A., & Wielechowski, L. (2016). Empowering LGBT Teens: A School-Based Advocacy Program. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2016*. American Counseling Association.
- Mohr, J. J., & Kendra, M. S. (2011). Revision and extension of a multidimensional measure of sexual minority identity: the Lesbian, Gay, and Bisexual Identity Scale. *Journal of counseling psychology*, 58(2), 234.
- 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.
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International journal of behavioral medicine*, 12(2), 66-77.
- Poteat, P., DiGiovanni, G.D., Russel, S.T., Sinclair, K.O., & Koenig, B.W. (2012). Gay Straight Alliances are associated with student health. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 319-330.
- Poteat, P., Scheer, J.R., Marx, R.A., Calzo, J.P. (2015). Gay-Straight Alliances Vary on Dimensions of Youth Socializing and Advocacy: Factors Accounting for Individual and Setting level Differences. *American Journal Community Psychology*. 55(3-4), 422-432.

Riggle, E. D. B., Whitman, J. S., Olson, A., Rostosky, S. S., & Strong, S. (2008). The positive aspects of being a lesbian or gay man. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 210-217.

Riggle, E. D., Mohr, J. J., Rostosky, S. S., Fingerhut, A. W., & Balsam, K. F. (2014). A multifactor Lesbian, Gay, and Bisexual Positive Identity Measure (LGB-PIM). *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 398.

Roos, D. S., Kuyper, L., & Ledema, J. (2014). "Ik vind het vies als twee jongens met elkaar zoenen." Houding ten opzichte van lesbische, homoseksuele en biseksuele jongeren onder Nederlandse scholieren. *Tijdschrift voor de seksuologie*, 28(2), 58-67.

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.

Russell, S.T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R.M., & Sanchez, J. (2011). Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender adolescent school victimization: implications for young adult health and adjustment. *Journal of School Health*, 81(5), 223-230.

Russell, S.T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth Empowerment and High School Gay-Straight Alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 891-903.

Scandurra, C., Amodeo, A. L., Valerio, P., Bochicchio, V., & Frost, D. M. (2017). Minority stress, resilience, and mental health: A study of Italian transgender people. *Journal of Social Issues*, 73(3), 563-585.

Sheets Jr, R. L., & Mohr, J. J. (2009). Perceived social support from friends and family and psychosocial functioning in bisexual young adult college students. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 152.

Toomey, R., & Russell, S.T. (2011). Gay-Straight Alliances, Social Justice Involvement and School Victimization of Lesbian, Gay, Bisexual, and Queer Youth: Implications for School Well-Being and Plans to Vote.

Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., & Russell, S. T. (2011). High school gay-straight alliances (GSAs) and young adult wellbeing: An examination of GSA presence, participation, and perceived effectiveness. *Applied developmental science*, 15(4), 175-185.

Van der Gaag, N., & Nimwegen, van, N. (2017). Hij en/of zij: transgenders en intersekse in Nederland. *Demos: bulletin over bevolking en samenleving*, 33(10), 1-3.

Van der Velden, C. (2011). *Een kwalitatief onderzoek naar de impact van GSA's op scholen in Nederland*. Utrecht: NJR het Bureau.

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.

Van Lisdonk, J. T. A. van (2018). *Uncomfortable encounters: Dutch same-sex oriented young people's experiences and the relation with gender nonconformity in a heteronormative, tolerant society*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

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.

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222.

Bijlage 1: Topiclijst diepte-interview

HET INTERVIEW		
Aangepast op 29-08-2017		
Aangepast op 8-11-2017		
	Wat te doen	Tijd
Introductie Interview	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uitzetten telefoon. 2. Uitleg geven over het onderzoek, anonimiteit en het verslag (zoals beschreven in FAQ). 3. Uitleg geven over band opname. 4. Uitleg geven over cadeaubon (dat gehele interview moet worden afgemaakt). 5. Ontvangen toestemmingsformulier. Indien de jongere dit nog niet heeft ondertekend, vragen dit te ondertekenen voordat het interview start. Indien dit <u>niet</u> getekend wordt, gaat het interview <u>niet</u> door. 6. Uitleg over thematische vragen over de invloed van de GSA op jongere. 7. Duur van het interview nogmaals benoemen. 	5 min.
Afnemen van het interview	<p>Afnemen van het interview aan de hand van de volgende topics en bijhorende voorbeeldvragen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Deelname aan activiteiten van de GSA</u> Voorbeeldvragen: <ul style="list-style-type: none"> o Welke activiteiten organiseert de GSA waarvan jij weet hebt? o Aan welke activiteiten van deze activiteiten neem jij deel? o Wat is je motivatie om hier aan deel te nemen? o Hoe waardeer jij de activiteiten van de GSA? o Bij welke activiteiten voel jij jezelf het meest prettig? o Steun ervaring? Wanneer? Wat draagt bij aan het ervaren van steun? 2. Samenstelling GSA <ul style="list-style-type: none"> o Met wie zit je in de GSA? o Wat voor identiteiten? LHBT, CIS? 3. <u>Zichtbaarheid</u> <ul style="list-style-type: none"> o Hoe groot is de GSA op jouw school? o Weten andere leerlingen van het bestaan van de GSA af? o Hoe weten ze dit? o Activiteiten > expliciet of impliciet? o Wat is de reactie daarop? o Wat is gevolg van wel of niet zichtbaar zijn? o Mits niet zichtbaar: wat kan je daar aan doen? 	30 min.

	<p>4. <u>Ervaren invloed van de GSA op de <i>beschrijving van de eigen seksuele en genderidentiteit</i>.</u> Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hoe zou jij jouw eigen seksuele voorkeur beschrijven? En hoe jouw genderidentiteit? ○ Is deze omschrijving veranderd door deelname aan de GSA? Oftewel: vind je of denk je dat de GSA invloed heeft of heeft gehad op hoe jij je eigen seksuele oriëntatie en/of genderidentiteit omschrijft? <p>5. <u>Ervaren invloed van de GSA op de <i>eigen houding ten aanzien van de eigen seksuele en genderidentiteit</i>.</u> Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wat is jouw houding tegenover je eigen seksuele voorkeur en/of genderidentiteit? Oftewel: Ben je er tevreden mee of juist niet? ○ Is deze houding veranderd door deelname aan de GSA denk jij? Oftewel: welke invloed heeft de GSA denk jij gehad op jouw houding tegenover eigen seksuele oriëntatie en/of genderidentiteit? <p>6. <u>Ervaren invloed van de GSA op <i>welbevinden</i></u> Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hoe voelt het om bij de GSA te zitten? ○ Voelde je je daarvoor anders? Hoe voelde je je daarvoor? ○ Wat doet de GSA voor je? ○ Is dit veranderd door deelname aan de GSA denk jij? Oftewel: welke invloed heeft de GSA gehad op jouw welbevinden? <p>7. <u>Ervaren invloed van de GSA op <i>stress vanwege (angst voor) negatieve reacties op seksuele voorkeur of genderidentiteit</i></u> Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ervaar je wel eens stress door het meemaken van negatieve reacties op jouw seksuele voorkeur of genderidentiteit? ○ Ervaar je wel eens stress door de angst voor negatieve reacties? ○ Is dit veranderd door deelname aan de GSA denk jij? Oftewel: welke invloed heeft de GSA gehad op jouw stress m.b.t. negatieve reacties en de angst hiervoor? 	
--	--	--

	<p>8. <u>Ervaren invloed van de GSA op stress vanwege in de kast zitten</u> Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ervaar je wel eens stress over de vraag of je in de kast of uit de kast moet zijn? Zo ja, kun je dit omschrijven? ○ Is dit veranderd door deelname aan de GSA? Oftewel: heeft de GSA invloed gehad op jouw stress m.b.t. in of uit de kast zijn? <p>9. <u>Ervaren invloed van de GSA op coping strategieën</u> Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wat doe jij om eventuele stress te verminderen vanwege je seksuele voorkeur of genderidentiteit? ○ Is dit veranderd door deelname aan de GSA denk jij? Oftewel: welke invloed heeft de GSA gehad op jouw omgang met stress? <p>10. Effecten van GSA op individu</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wanneer is de GSA in jouw ogen geslaagd? ○ Kun je een voorbeeld geven van wanneer je vond dat je veel baat had van de GSA? <p>11. <u>Ervaren baat van de GSA op het schoolklimaat ten aanzien van LHBT</u> Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hoe ervaar je het klimaat op school ten aanzien van seksuele voorkeur en genderidentiteit? ○ Is dit klimaat veranderd doordat de GSA er is denk jij? Oftewel: in hoeverre heeft de GSA invloed gehad op het klimaat op school? 	
<p>Afsluiting van het interview</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aangeven waar en wanneer eventuele vragen gesteld of klachten ingediend kunnen worden over het onderzoek en dit op papier meegeven. 2. Aangeven waar professionele hulpverlening kan worden gevraagd met betrekking tot LHBT-zijn (en dit ook op papier meegeven). 3. Aangeven waar meer informatie over LHBT-zijn gevonden kan worden; kaarten van iedereen.nl meegeven. 4. Bedanken en overhandigen cadeaubon en tekenen voor ontvangt. 	<p>10 min.</p>

Bijlage 2: Topiclijst focusgroep

OPZET FOCUSGROEP	
School	...
Locatie	...
Aantal deelnemers	...
Tijd	...
Benodigdheden	
<input type="checkbox"/> Frisdrankjes (flessen cola, 1 pak sap/ice tea) <input type="checkbox"/> Snacks <input type="checkbox"/> Plastic bekera <input type="checkbox"/> Bakjes voor snacks <input type="checkbox"/> Flappen > papier <input type="checkbox"/> Stiften <input type="checkbox"/> Pennen <input type="checkbox"/> Tape <input type="checkbox"/> Post-its <input type="checkbox"/> Badges (...X) <input type="checkbox"/> Telefoon met muziek <input type="checkbox"/> Boxjes (+ lader)	FORMULIEREN <input type="checkbox"/> Reiskostenvergoedingsformulieren <input type="checkbox"/> Toestemmingsformulieren <input type="checkbox"/> Topiclijst focusgroep > 2x geprint <input type="checkbox"/> Persoonsgegevensformulieren meenemen en uitprinten <input type="checkbox"/> Cadeaubonnen meenemen <input type="checkbox"/> Visitekaartjes <input type="checkbox"/> Bedankkaartjes (+cadeaubonnen)
<u>HOOFDCATEGORIEËN (per flap)</u>	
<input type="checkbox"/> Sociale steun <input type="checkbox"/> Betere sfeer t.o.v. LHBT <input type="checkbox"/> Zelfvertrouwen <input type="checkbox"/> Nieuwe contacten <input type="checkbox"/> Kunnen praten over je gevoelens <input type="checkbox"/> Activiteiten: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Zichtbare acties (bijvoorbeeld vlag hijsen op Paarse Vrijdag)</i> ○ <i>Educatie binnen de school (bijvoorbeeld voorlichting in de les)</i> ○ <i>Educatie buiten de school</i> ○ <i>Onderling contact</i> 	
Algemene vragen	
Wat vind je van de GSA?	
Waarom zit je bij de GSA?	
Wat doe je bij de GSA?	
Wat heb je aan de GSA?	
Wat organiseren jullie met de GSA?	
Welke activiteit was het meest effectief? Welke activiteit was het best gelukt?	

PROGRAMMA FOCUSGOEP	
Tijd	Onderdeel
10 min.	Aanvang met muziek > snacks, drinken etc.
5 min.	Energiser: het ijs breken met een energiser als start.
10 min.	<u>Start</u> Verwelkom deelnemers > badges met namen Bedank mensen voor hun komst Wat gaan we vandaag doen > focusgroep Stel jezelf voor: naam > Leeftijd > Sinds wanneer bij de GSA
10 min.	<u>Wat gaan we doen</u> Uitleg focusgroep (grote lijnen) <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Onderdeel GSA onderzoek <input type="checkbox"/> Doel <input type="checkbox"/> Tijd <input type="checkbox"/> Uitleg programma <input type="checkbox"/> Spelregels: dit komt ook op flipover of bord... <i>Wat wel & niet</i> <ul style="list-style-type: none"> > Iedereens mening telt > Niet door elkaar spreken > Eén iemand aan het woord > Anonimiteit > Focusgroep wordt niet opgenomen, maar wij maken aantekeningen Invullen van kaartjes (info over LHBT-letter, afkomst, religie etc.) Invullen van toestemmingsformulieren
5 min.	Energizer
30 min.	<u>DEEL I</u> : Associëren per hoofdcategorie + doorvragen Flappen per thema (bijvoorbeeld eerste 3)
15 min.	Pauze + muziek
30 min.	<u>DEEL II</u> : Associëren per hoofdcategorie + doorvragen Flappen per thema (bijvoorbeeld laatste 3)
5 min.	Energiser (bijvoorbeeld na pauze > bewegen)
30 min.	Algemene vragen Open vragen > doorvragen
10 min.	<u>Afsluiter</u> Wat vond je van de middag? Hoe ga je naar huis? Bedanken, uitdelen van de cadeaubonnen + administratie

