

Observaties bij het theaterstuk 'Leef'

Van inleving tot sociale norm



Colofon

Auteurs: René Broekroelofs, Zsuzsa Kovács en Hanneke Felten

Met dank aan: Afiah Vijlbrief, Theater AanZ en School & Veiligheid.

Foto omslag: 123RF

Projectnummer: 1272

Augustus 2020

© Movisie



kennis en aanpak van
sociale vraagstukken

Te downloaden via: www.movisie.nl

Dit evaluatierapport is mede tot stand gekomen met subsidie van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap

Movisie: kennis en aanpak van sociale vraagstukken

Movisie is hét landelijk kennisinstituut voor een samenhangende aanpak van sociale vraagstukken.

Samen met de praktijk ontwikkelen we kennis over wat echt goed werkt en passen we die kennis toe. De unieke rol van Movisie is het versnellen van leerprocessen. We zijn alleen tevreden als we een duurzame positieve verandering voor mensen in een kwetsbare positie realiseren.

Kijk voor meer informatie op www.movisie.nl

INHOUDSOPGAVE

1	Inleiding	4
1.1	Opbouw van het rapport	4
1.2	Theoretisch kader	5
1.3	Doelstelling en onderzoeksvragen	8
1.4	Onderzoeksmethode	9
2	Resultaten	12
2.1	Reacties van studenten tijdens en voor de voorstelling	12
2.2	het nagesprek	14
3	Discussie: de observaties vergeleken met de literatuur	29
3.1	Inleving en empathie	29
3.2	Sociale normen	29
3.3	Stereotypen	30
3.4	Rolmodellen	30
3.5	Polarisatie?	31
3.6	Minderheidsstress?	31
4	Conclusies en aanbevelingen	32
5	Bronnenlijst	35

1 INLEIDING

Om respectvol gedrag ten aanzien van seksuele en genderdiversiteit te vergroten onder jongeren op het mbo, zijn COC Nederland, Theater AanZ en School & Veiligheid al een aantal jaar bezig om ROC's toe te rusten op dit thema (Elfering, Leest, & Rossen, 2016). Uit eerder onderzoek van de Radboud Universiteit (Elfering, Leest, & Rossen, 2016) blijkt dat de scholen hun werk op dit gebied waarderen. Op basis van eerdere ervaringen is een nieuwe interventie ontwikkeld in 2019 en 2020. Deze interventie met de titel 'Begrenzen en uitnodigen' is op 19 scholen uitgevoerd.

De doelgroep van deze interventie zijn allereerst (1) de docenten: de bedoeling is dat zij door dit traject voldoende worden toegerust om respectvol om te gaan met seksuele en genderdiversiteit en dit respectvolle gedrag ook stimuleren bij studenten. Zij leren om studenten uit te nodigen voor een respectvol gesprek over seksuele en genderdiversiteit en andere gevoelig liggende thema's. Ook leren ze te begrenzen wanneer het gesprek onder studenten niet meer respectvol verloopt. Daarnaast zijn de (2) niet-lhbt¹-studenten de doelgroep: de bedoeling is dat hun houding positiever wordt ten aanzien van lhbt's en dat zij zich respectvoller gaan gedragen naar lhbt's. De twee belangrijkste onderdelen van de interventie zijn (a) een training voor docenten: de training is onder meer gericht op het vergroten van kennis over lhbt en vaardigheden om in te grijpen bij gedrag dat niet respectvol is ten aanzien van seksuele en genderdiversiteit. Het andere belangrijke onderdeel is (b) het theaterstuk genaamd "Leef" van Theater AanZ uitgevoerd voor de studenten met een nagesprek. Dit nagesprek wordt begeleid door een gespreksleider van Theater AanZ. De acteurs doen ook mee in dit nagesprek.

De bedoeling is dat deze interventie meerdere jaren uitgevoerd zal worden op mbo's. Daarom is het van belang om inzicht te krijgen in de werkzaamheid en effectiviteit van deze interventie. Met dit inzicht kan de interventie waar nodig verder aangescherpt worden. We zijn daarom in het bijzonder geïnteresseerd in de werkzame mechanismen van de interventie: de processen die ertoe leiden of eraan bijdragen dat de gewenste effecten optreden (Bool, Rensen, & Felten, 2019). Wanneer we meer inzicht hebben in de werking van deze processen, dan kunnen deze processen op basis van de uitkomsten geoptimaliseerd worden.

Dit rapport richt zich specifiek op de theaterstuk en het nagesprek en de werkzame elementen daarin die een bijdrage leveren aan de gewenste effecten. Het volgende rapport zal de training aan de docenten behandelen.

1.1 OPBOUW VAN HET RAPPORT

In deze inleiding wordt het theoretisch kader beschreven en de hypothese die daar uit voortvloeit. Vervolgens beschrijven wij de doelstelling van het onderzoek, de onderzoeksvragen en de onderzoeksmethode. In hoofdstuk 2 worden de resultaten gepresenteerd: hierin wordt beschreven wat we hebben geobserveerd tijdens het theaterstuk. In hoofdstuk 3 duiden we deze resultaten aan de hand van de bestaande wetenschappelijke kennis om op basis daarvan conclusies te trekken in hoofdstuk 4. Op basis van die conclusies doen we in hoofdstuk 4 ook een aantal aanbevelingen voor het theaterstuk en het nagesprek.

¹ LHBT staat voor lesbische vrouwen, homoseksuele mannen, biseksuelen en transgender personen.

1.2 THEORETISCH KADER

In deze paragraaf zal beschreven worden op welke problemen de interventie gericht is, hoe de interventie deze problemen aanpakt en welke veronderstelde werkzame mechanismen hier aan het werk zijn. Hier vloeit vervolgens een hypothese uit.

1.2.1 Problemen waar de interventie op gericht is

De interventie richt zich op twee problemen die met elkaar verbonden zijn. Het theaterstuk richt zich met name op het tegengaan van het eerste probleem.

(1) Negatief gedrag ten aanzien van lhbt-studenten op het mbo

Jongeren denken steeds positiever over lhbt (De Graaf, Verbeek, Van den Borne & Meijer, 2018). Bij sommige groepen jongeren loopt de acceptatie gemiddeld achter. Onder meer is dit het geval bij jongens, jongeren op het mbo, religieuze jongeren en bij jongeren uit etnische minderheidsgroepen (Colier et al. 2015; Huijnk, 2014; De Roos et al., 2014; Kuyper, 2015). Voor het mbo heeft dit als gevolg dat in veel gevallen de acceptatie van lhbt daar gemiddeld gezien lager zal zijn in vergelijking met bijvoorbeeld leeftijdsgenoten op het hbo of de universiteit²³. De monitor sociale veiligheid op het mbo (Van Toly, Bijman & Kans, 2018) bevestigt dit. Het blijkt dat homoseksuele biseksuele en transgender studenten samen twee tot drie keer vaker slachtoffer te zijn van alle vormen van psychisch of fysiek geweld dan heteroseksuele studenten. Het gaat om één op de vijf lhbt-studenten die met deze vormen van geweld te maken krijgt. Bijna één op de zes lhbt-studenten heeft te maken met discriminatie of pesten. Bij heteroseksuele studenten is dit laatste één op de 18. Ruim zes procent van de LHB-studenten heeft te maken gehad met bedreiging en 11 procent is ongewenst seksueel benaderd (Van Toly et al., 2018).

gaat

(2) Gebrek aan aandacht voor lhbt op het mbo

Uit onderzoek van ITS (Elfering, Leest en Rossen, 2016) naar een voorloper van de huidige interventie, blijkt dat draagvlak bij de manager (bijvoorbeeld de teamleider of sectormanager) voor structurele aandacht voor seksuele en genderdiversiteit ontbreekt. Volgens het onderzoek wordt niet altijd prioriteit aan dit onderwerp gegeven. Het draagvlak bij docenten is eveneens wisselend en lang niet altijd zijn vaardigheden aanwezig om moeilijke thema's als seksuele en genderdiversiteit te bespreken. Soms vinden docenten het lastig om het onderwerp te bespreken of zien er om andere redenen liever vanaf.

Een instellingsbrede beleidsvisie op het gebied van seksuele gender diversiteit is bij de mbo's niet aanwezig. Het hangt bij sommige scholen enkel van de docent af of het thema een plek krijgt. Er zijn ook opleidingen, die kunnen omgaan met (seksuele) diversiteit een essentieel onderdeel van de professionele beroepshouding van medewerkers in de welzijnssector beschouwen en daarom in hun curriculum ruimte maken voor omgang met (seksuele) diversiteit (Elfering, Leest en Rossen, 2016).

In dezelfde lijn constateerde de Inspectie van het onderwijs in 2016 dat het "omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit vaak incidenteel van karakter is, weinig doelgericht en leraar afhankelijk". Ook constateerde de inspectie dat het aanbod niet verankerd is in het curriculum en niet georganiseerd vanuit doorlopende lijnen. Vaker gaat om losse lessen, die daar apart voor worden gegeven en weinig verbinding hebben met het overige onderwijs. "Al met al komt het onderwerp vaak slechts beperkt aan de orde", zo stelt de inspectie. Het middelbaar beroepsonderwijs geeft in vergelijking met het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs, (nog) minder invulling aan het thema seksuele en genderdiversiteit. Zo

² Er zitten meer jongens dan meisjes op het mbo: <https://www.vhto.nl/cijfers-onderzoek/cijfers/cijfers-vmbo/>

³ Er zitten relatief veel jongeren met een niet-Westerse achtergrond op het mbo: zie jaarrapportage 'Integratie' CBS, 2016.

geeft 43% van de mbo's aan geen aandacht te besteden aan seksuele diversiteit (Inspectie van Onderwijs, 2016). Dat zal mogelijk gaan veranderen. Aandacht besteden aan seksuele en genderdiversiteit is namelijk inmiddels wettelijk verplicht⁴ geworden voor het mbo.

1.2.2 Hoe pakt de interventie deze problemen aan?

De twee hierboven beschreven problemen worden als volgt aangepakt.

(1) Negatief gedrag ten aanzien van lhbt-studenten op het mbo

De interventie zet in op het verminderen van vooroordelen en stereotypen door middel van een theaterstuk dat inleving en empathie bevordert ten aanzien van lhbt's.

Het gaat zowel om het verminderen van impliciete als expliciete vooroordelen en stereotypen. Onder vooroordelen wordt verstaan: (negatieve) affecties ten opzichte van een of meerdere personen, omdat deze personen deel uitmaken van een bepaalde (gestigmatiseerde) groep of meerdere groepen⁵. Tal van onderzoeken laten zien dat mensen eerder discrimineren als ze vooroordelen hebben (Pager & Quillian, 2005; Schütz & Six, 1996) en vooroordelen zijn daarmee een belangrijke determinant van discriminatie. Door vooroordelen te voorkomen, wordt de kans op discriminatie dus kleiner. Datzelfde geldt voor stereotypen (Cuddy, Fiske & Glick, 2007; Talaska, Fiske & Chaiken, 2008). Vaak gebruiken we stereotypen als synoniem voor vooroordelen, maar ze hebben verschillende betekenissen. Stereotypen zijn alle kenmerken die worden toegeschreven aan mensen uit een bepaalde groep (Gordijn & Wigboldus, 2013) en zijn een voorspeller van discriminatie (Amodio & Devine, 2006; Cuddy, Fiske & Glick, 2007; Talaska, Fiske & Chaiken, 2008). Dus terwijl vooroordelen gaan over negatieve gevoelens als reactie op mensen die je ziet als behorende tot een andere groep, gaan stereotypen over cognitieve opvattingen en culturele overtuigingen ten aanzien van andere groepen (Amodio & Devine, 2006). Simpel gezegd: vooroordelen gaan over wat je voelt, en stereotypen over wat je denkt.

Vooroordelen en stereotypen zijn niet altijd bewust; we spreken dan ook wel van 'impliciet'. Impliciete vooroordelen zijn vooroordelen die manifest worden in gedrag of oordelen die gecontroleerd worden door automatisch geactiveerde evaluaties, zonder dat de persoon zich daar zelf van bewust hoeft te zijn of dat het opzettelijk is (Gawronski, & Bodenhausen 2006; Greenwald, & Banaji, 1995; Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998). Simpler gezegd: iemand kan zich niet bewust zijn van zijn of haar vooroordelen ten aanzien van een bepaalde groep maar daar wel naar handelen en deze groep wel onterecht anders behandelen (discrimineren). Expliciete vooroordelen daarentegen zijn opzettelijke, min of meer bewuste, overwogen vooroordelen (Dovidio, Kawakami, & Gaertner, 2002). Net als van vooroordelen zijn mensen zich vaak niet bewust van hun stereotiepe opvattingen of staan ze er niet bij stil. Zij hebben hierdoor niet in de gaten dat ze ernaar kunnen handelen. We spreken dan over 'impliciete stereotypen' (Amodio & Devine, 2006).

(2) Gebrek aan aandacht voor seksuele en genderdiversiteit in het mbo

De interventie pakt het probleem van een gebrek aan aandacht voor seksuele – en genderdiversiteit in het mbo aan door docenten een cursus aan te bieden. In deze cursus krijgen ze kennis over seksuele en genderdiversiteit maar in het bijzonder krijgen zij vaardigheden aangeleerd om respectvol gedrag ten aanzien van lhbt's te bevorderen. De bedoeling is dat docenten leren studenten uit te nodigen voor een respectvol gesprek over seksuele en genderdiversiteit en andere gevoelig liggende thema's. Daarnaast leren de docenten te begrenzen wanneer het gesprek onder studenten niet meer respectvol verloopt. Op deze

⁴ Zie: <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2018/12/07/mbo-scholen-moeten-aandacht-besteden-aan-alle-vormen-van-diversiteit>

⁵ Aldus de definitie van de toonaangevende American Psychology Association <https://www.apa.org/about/policy/prejudice.pdf>

manier wil de interventie bevorderen dat het thema aandacht krijgt op het mbo. Indien de docenten de cursus al hebben gekregen voordat het theaterstuk plaats vindt, dan krijgen de docenten door middel van het nagesprek van het theaterstuk de mogelijkheid om te oefenen met het begeleiden van het gesprek over een soms lastig bespreekbaar thema: seksuele en genderdiversiteit.

1.2.3 Veronderstelde werkzame mechanisme

In dit onderzoek willen we bekijken welke werkzame mechanismen aan het werk zijn. Passend bij de aard van een kwalitatief onderzoek en 'grounded theory', wordt oog gehouden voor verschillende mogelijke mechanismen. Juist ook verassingen of dingen die niet verwacht werden, worden geanalyseerd, wat bijdraagt aan de kwaliteit van kwalitatief evaluatieonderzoek (Lub, 2014). Tegelijkertijd zijn er wel op basis van de theorie, vooraf al enkele veronderstellingen over wat mogelijk werkzame mechanismen zijn. In dit geval betreft het één veronderstelling: we verwachten dat het theaterstuk 'Leef' zorgt voor inleving en empathie bij de studenten en vermindert daardoor hun vooroordelen.

Een verhaal → Inleving → (empathie) → minder vooroordelen

Vooroordelen en stereotypen kunnen verminderd worden via inlevingsvermogen en empathie in drie stappen. Deze stappen worden hieronder beschreven⁶.

1) Een verhaal over discriminatie vanuit het perspectief van de persoon die gediscrimineerd leidt tot inleven in het perspectief van de persoon die wordt gediscrimineerd

Wanneer een verhaal wordt verteld over een onrechtvaardige situatie, vanuit het perspectief van een persoon uit een gestigmatiseerde groep, kunnen mensen, die niet tot die groep behoren, zich hierin inleven (Dovidio et al. 2004; Vescio, Sechrist en Paolucci, 2003). Dit kan omdat de luisteraar of kijker zich gaat identificeren met de hoofdpersoon (Moyer-Gusé, 2008; Moyer-Gusé & Nabi, 2010; Slater & Rouner, 2002). Doordat men zich identificeert met diens karakter, verandert iemands overtuiging (Batson & Ahmed, 2009; Igartua & Barrios, 2012; Igartua, 2010). Als mensen zich identificeren met de hoofdpersoon, met de hoofdpersoon meeleven en de doelen van de hoofdpersoon onderschrijven, vermindert dit de weerstand om hun houding te veranderen. Dit komt omdat ze, als het ware, helemaal 'in het verhaal zitten' (Cohen, in Igartua, 2010). In andere woorden: het gaat er om dat mensen zich emotioneel binden aan een hoofdpersoon en zowel emotioneel als cognitief betrokken worden bij zijn of haar verhaal (Green, Brock en Kaufman, 2004; Igartua & Frutos, 2017; Johnson, 2013). Belangrijk is wel dat het verhaal niet te 'luchtig' is: het laten zien van hoe onrechtvaardig of moeilijk de situatie is van de persoon uit de gestigmatiseerde groep door het stigma wat ervaren wordt, is een belangrijke voorwaarde voor een positief effect van inleven of empathie (Dovidio, et al. 2004; Vesico et al. 2003; Todd & Gallinsky, 2014).

Een verhaal over discriminatie kan op verschillende manieren verteld worden: allereerst door een persoon die 'live' aanwezig is tussen de personen die luisteren naar het verhaal (Geasler, Croteau, Heineman, Edlund, 1995; Pettigrew & Tropp, 2006). Maar het verhaal kan ook worden gelezen (Bruneau & Saxe, 2012) of het verhaal kan verwerkt zijn in een theaterstuk, film of tv-serie (Igartua & Frutos, 2017; Schiappa, Gregg & Hewes, 2005, 2006; Vescio, et al. 2003). Wanneer iemand zijn verhaal 'live' vertelt dan kan dit als nadeel hebben dat de luisteraar of kijker vooral nadenkt (vaak onbewust) over hoe de ander over hem of haar denkt, waardoor de luisteraar niet 'opgaat' in het verhaal zelf (Vorauer en Sasaki, 2009; 2014). Juist bij theater en film kunnen kijkers echt omgaan in het verhaal.

⁶ Deze stappen zijn overgenomen uit het 'Wat werkt dossier' van Kennisplatform Integratie en Samenleving (KIS) over discriminatie: <https://www.kis.nl/publicatie/wat-werkt-bij-het-verminderen-van-discriminatie>

(2) Inleven in het perspectief van de persoon die gediscrimineerd wordt leidt tot empathie

Inleven in de situatie van een ander leidt tot empathie voor de 'ander' en voor de groep waar deze persoon bij hoort (Batson, Chang, Orr, Rowland, 2002; Coke, Batson & McDavis, 1978; Shih, Wang, Bucher, Stozler 2009). Door inleven ga je als het ware meevoelen met de ander of hetzelfde voelen als de ander. Dat noemen we empathie (Batson & Ahmad, 2009). Empathie blijkt een verklaring waarom inleven in een ander tot een betere houding leidt richting mensen uit gediscrimineerde groepen (Vescio, et al. 2003).

Inleven in een ander, an sich, levert ook al positieve resultaten op: dit hoeft niet altijd via empathie te gaan. Je inleven in een ander vermindert namelijk stereotypen (Dovidio, et al. 2004; Galinsky & Moskowitz, 2000; Todd, Galinsky, Bodenhausen, 2012) en zorgt voor een positievere houding (Broockman & Kalla, 2016; Hillman & Martin, 2002; Tompkins, Shields, Hillman, White, 2015; Wang, Kenneth, Ku, Galinsky, 2014). Dit geldt zowel voor de impliciete als expliciete houding (Todd & Galinsky, 2014).

(3) Empathie leidt tot minder vooroordelen en stereotypen

Empathie voor een persoon uit een gestigmatiseerde groep leidt tot minder vooroordelen over deze groep (Batson & Ahmad, 2009; Batson, Polycarpou, Harmon-Jones, Imhoff & Mitchener, 1997; Berthold, Leicht, Methner en Gaum, 2013; Eisenberg, Eggum, Di Giunta, 2010; Finlay & Stephan, 2000; Hodson, Choma, Costello, 2009, Shih, Wang, Bucher, Stozler, 2009). Dat geldt voor mensen met een andere afkomst dan de eigen afkomst (Shih, et al. All 2009), dat geldt voor homoseksuelen (zie bijvoorbeeld Hodson et al. 2009) maar ook bijvoorbeeld ten aanzien van vrouwen (Becker & Swim, 2011).

Dat empathie leidt tot minder vooroordelen en stereotypen blijkt ook uit de 'contacttheorie'. De 'contacttheorie' is de theorie dat ontmoetingen tussen verschillende groepen leidt tot minder vooroordelen, mits dit onder de juiste voorwaarden gebeurt (Allport, 1954). Deze theorie is goed onderzocht en blijkt inderdaad te werken in de praktijk (Brown & Hewstone, 2005; Martin et al. 2017; Paluck & Green, 2009; Pettigrew & Tropp, 2006; Smith, Axelton, Saucier 2009; Taschler & West, 2017) voor zowel het verminderen van vooroordelen als stereotypen.

1.2.4 Hypothese op basis van de theorie

Onze hypothese is dus als volgt:

Studenten gaan zich tijdens het kijken naar het verhaal inleven in de homoseksuele karakters in het stuk en/of gaan empathie ervaren voor de homoseksuele karakters.

1.3 DOELSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Dit onderzoek en dit rapport gaan alleen over het theaterstuk en het nagesprek; later volgt het onderzoeksrapport over de cursussen voor de docenten.

Het doel van het onderzoek is om meer inzicht te krijgen in (a) de werkzame mechanismen van de theaterstuk en het nagesprek en (b) concrete aanbevelingen te formuleren voor optimalisering van dit onderdeel van de interventie.

De onderzoeksvragen zijn:

1. Welke mogelijke veranderingen zijn er zichtbaar bij niet-lhbt-jongeren tijdens het bekijken van het theaterstuk en het nagesprek? (vraag 1)

2. Onder welke omstandigheden ontvouwt het veronderstelde mechanisme van inleving en empathie zich in de praktijk? (vraag 2)
3. Welke andere werkzame mechanismen lijken een bijdrage te leveren aan de zichtbare verandering bij niet-lhbt-jongeren tijdens het bekijken van het theaterstuk en het nagesprek? En onder welke randvoorwaarden ontvouwen deze zich? (vraag 3)

Toelichting op de vraagstelling

Werkzame mechanismen zijn die processen die ertoe leiden of eraan bijdragen dat een gewenst effect optreedt. Werkzame mechanismen van een interventie kunnen met bewust georganiseerde handwijzen, technieken of maatregelen in gang worden gezet. Werkzame mechanismen kunnen gericht zijn op een proces bij een persoon en een proces tussen personen. Het kan zelfs gaan om het veranderen van omstandigheden die personen beïnvloeden. Werkzame mechanismen bieden een verklaring voor de werkzaamheid van interventies. Simpel gezegd geven werkzame mechanisme dus antwoord op de vraag: *waaróm werkt het?* (Pawson et al. 2005; Rensen, Bool en Felten, 2019; Lub, 2014; Stame, 2004).

1.4 ONDERZOEKSMETHODE

Er is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksbenadering. Kwalitatief onderzoek geeft namelijk inzicht in processen die op gang worden gebracht door een interventie en geeft zicht op waarom dit gebeurt (Omlo, 2011; Lub, 2014). Kwalitatief onderzoek biedt dus geen causale beschrijving of causale gevolgtrekkingen maar wel causale verklaringen. Het geeft inzicht in de causale processen die ten grond liggen aan de effecten van een interventie en inzicht in de werkzame mechanismen van de interventie (Lub, 2014). Daarmee voorziet kwalitatief onderzoek in een feedbackfunctie (Omlo, 2011): het geeft uitvoerders van interventies aanwijzingen over hoe zij hun interventie kunnen verbeteren.

Voor dit onderzoek hebben we de methode (open niet-participerende) observatie tijdens de theatervoorstellingen en de nagesprekken toegepast. Zoals Lub (2014) stelt, biedt observeren de mogelijkheid om veronderstelde causale mechanismen te onderzoeken. Bij observeren wordt gekeken naar het waarneembare gedrag van de jongeren. Nagegaan kan worden of de veronderstelde veranderingen op gang worden gebracht en hoe dat gebeurt. Totaal hebben zijn er 16 observaties gedaan op 11 verschillende mbo scholen in Nederland.

1.4.1 Procedure

Drie verschillende onderzoekers hebben de observaties uitgevoerd. De onderzoeker of de gespreksleider maakte aan het begin van het theaterstuk kenbaar dat de onderzoeker bij het theaterstuk aanwezig zou zijn, niets zou zeggen en aantekeningen zou maken zonder namen van de studenten te noteren. Gevraagd werd of er studenten waren die hier bezwaar tegen hadden. Dat was in geen enkele situatie het geval. De onderzoeker is vervolgens begonnen de introductie van de gespreksleider en/of docent op het theaterstuk, het theaterstuk zelf en de reacties hierop van de studenten en het nagesprek te observeren. Na afloop heeft de onderzoeker meestal nog even kort gepraat met de acteurs, gespreksleiders en / of docenten.

1.4.2 Analyse

Bij de observaties is uitgegaan van 'grounded theory'. Deze aanpak is passend wanneer de onderzoeker meer wil weten over een sociaal fenomeen, in dit geval een interventie, in een bepaalde context (Starks & Trinidad, 2007). 'Grounded theory' is zowel inductief als deductief. Er wordt 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 observatie te testen en/of bij te stellen en/of nieuwe hypothesen te formuleren. Dit iteratieve proces geldt overigens tijdens het

gehele observatieproces. Dit betekent dat er een herhalende cyclus van dataverzameling loopt, een eerste dataanalyse en daarop meteen een reflectie (Charmaz, 2014).

'Grounded theory' betekent onder meer dat coderen en analyseren al gebeurt gedurende het gehele onderzoeksproces. Thema's die tussentijds geïndiceerd waren, werden weer meegenomen in de volgende observaties of interviews (Starks & Trinidad, 2007). Ook betekent deze aanpak dat we starten met meer 'open coderen' (eerste indeling in concepten en thema's), vervolgens 'axiaal coderen' (vergelijken en verbinden van concepten met thema's) en ten slotte 'selectief coderen' (identificeren meest belangrijke thema's en concepten), zodat er uiteindelijk duidelijke thema's en hypothesen uit voortkomen (Starks & Trinidad, 2007).

1.4.3 Opbouw van het theaterstuk

Het theaterstuk 'Leef' is gebaseerd op de waargebeurde verhalen van drie jongeren met diverse achtergronden. Zij strijden voor hun vrijheid, geluk en (seksuele) identiteit in een maatschappij die verhardt en polariseert. De drie verhalen worden vanuit het perspectief van de hoofdpersonen gespeeld en lopen wisselend door elkaar heen tijdens de interactieve voorstelling, afgewisseld met muziek en liedjes. De drie verhalen zijn de volgende:

- Het verhaal van Aïsha gaat over een Islamitische meisje dat ontdekt dat ze lesbisch is en verliefd wordt. De kijker ziet Aïsha niet alleen verliefd worden maar ziet ook haar worsteling met haar gevoelens en de wensen van haar familie en haar coming out naar haar moeder toe. Het perspectief van de moeder wordt ook verteld: moeder vertelt onder meer over de druk van de familie.
- Het verhaal van Carlos, een jonge man van Braziliaanse afkomst, gaat met name over een intern (cultureel) identiteitsconflict met betrekking tot zijn homoseksualiteit. Enerzijds presenteert hij zich naar de buitenwereld als een macho hetero man met een hetero relatie, anderzijds heeft hij experimentele seksuele ervaringen met mannen, en krijgt hij een relatie met een man. Ook in dit verhaal spelen de verwachtingen van zijn Braziliaanse familie een rol. Aan het einde van de voorstelling weet hij nog steeds niet zo goed wat hij met zijn seksuele identiteit moet.
- Het verhaal van Sander, is een verhaal van een 'witte' jongen die te maken krijgt met fysiek en verbaal geweld binnen zijn gezin. Omdat hij in de ogen van anderen zich 'vrouwelijk' gedraagt wordt hij gepest en mishandeld door zijn vader en broer. Zijn moeder en zusje kijken toe en doen niks, waarna hij zijn gezin ontvlucht.

De voorstelling duurt drie kwartier. De verhalen worden vanuit het perspectief van verschillende mensen gespeeld door drie acteurs. De acteurs spelen ook verschillende rollen in het verhaal. Er wordt tijdens de voorstelling steeds gewisseld van verhaal. Aan het einde van de voorstelling wanneer de verhalen compleet verteld zijn, komen de personages samen. Tijdens de voorstelling spreken de acteurs in de rol van hun personage het publiek en elkaar rechtstreeks aan. Dit kan reflectie zijn op het verhaal wat zich afspeelt of een vraag zijn aan het publiek.

Het theaterstuk wordt gevolgd door een nagesprek van een uur. Het gesprek wordt begeleid door een gespreksleider van Theater AanZ. In de introductie worden de studenten uitgenodigd om hun mening over de voorstelling te geven en wordt de opzet van het nagesprek uitgelegd. Vervolgens krijgen studenten de opdracht hun eerste indrukken en hun ervaringen in groepjes met elkaar te bespreken. Daarna volgt een plenair discussie, die door een gespreksleider gefaciliteerd wordt. Docenten en acteurs krijgen de mogelijkheid om bij te dragen aan de discussie.

In de voorstelling zijn er alleen homo en lesbische karakters en niet expliciet biseksuele of transgender karakters. Het nagesprek gaat echter wel over lhbt in de breedte. De term intersekse komt zowel tijdens de voorstelling als het nagesprek niet aan bod.

2 RESULTATEN

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat er geobserveerd is tijdens de voorstelling en het nagesprek. In de eerste paragraaf wordt ingegaan op de reacties van de studenten tijdens de voorstelling en in de tweede paragraaf wordt het nagesprek beschreven.

2.1 REACTIES VAN STUDENTEN TIJDENS EN VOOR DE VOORSTELLING

2.1.1 Introductie op de voorstelling

De voorstelling wordt geïntroduceerd door een docent en vervolgens door de publieksbegeleider⁷. Dit gebeurt meestal in de gang. Voordat de studenten naar binnen gaan wordt verteld dat zij een stoel moeten pakken en waar ze deze moeten neerzetten. Andere regels zoals niet eten en drinken, worden ook uitgelegd. Als de voorstelling op de gang wordt geïntroduceerd geven studenten soms aan het niet verstaan te hebben.

Op enkele scholen wordt tijdens de introductie benadrukt dat de school het thema seksuele en gender diversiteit of homoseksualiteit belangrijk vindt en waarom deze voorstelling en nagesprek worden georganiseerd. Als de term 'seksuele en genderdiversiteit' dan gebruikt wordt, levert dit vaak geen reacties op: mogelijk weten de studenten niet wat dit betekent. Als de term 'homoseksualiteit' wordt gebruikt komen er soms wel reacties; met name negatieve reacties zoals: "Als het over homo's gaat, ga ik weg" of er wordt gescholden met 'gay' en 'homo'.

Enkele keren wordt er aan de groep gevraagd waar zij zelf denken dat de voorstelling over zal gaan. Hierop volgen reacties als "diversiteit", "homo's", "gay", ; "transgenders", "biseksualiteit" en "dat je mag zijn wie je bent". Het woord 'homo' wordt meestal op dezelfde manier uitgesproken alsof het wordt gebruikt als scheldwoord.

Wanneer de docenten of gespreksleiders bij de introductie vertellen wat studenten kunnen verwachten over hoe de voorstelling in elkaar zit (verhaallijnen die door elkaar lopen) lijkt dit de studenten te helpen de aandacht bij de voorstelling te houden; sommige studenten vinden het door elkaar lopen van de verhaallijnen namelijk moeilijk te volgen.

2.1.2 Aandacht en concentratie tijdens de voorstelling

De concentratie en aandacht van de studenten lijkt heen en weer te bewegen tijdens de voorstelling. Dit lijkt te worden beïnvloed door de afwisselende scènes, muziek en het interactieve karakter van de voorstelling. Zo zakt de aandacht bij bepaalde scènes waarna een emotionele of heftige scène of een liedje hun aandacht weer terugpakt: studenten zijn dan stil en kijken naar de voorstelling. Bij muziek beginnen de studenten regelmatig te bewegen – deinen, klappen en meezingen – waardoor meer energie komt in de zaal. De meeste studenten vertellen ook achteraf dat de muziek "mooi" of "goed gespeeld" was. Ook

⁷ De publieksbegeleider is bij het nagesprek ook de gespreksbegeleider.

wanneer studenten aangesproken worden door de acteurs tijdens de scènes blijkt dit faciliterend te werken bij het terugpakken van de aandacht van de hele groep.

De verschillende verhaallijnen die door elkaar heen lopen lijkt voor een deel van deze studenten minder goed te volgen. Een aantal studenten vertelt aan de docent dat ze niet meer wisten waar de voorstelling over ging: “Ze liepen overal heen, de verhalen”.

Daarnaast valt bij ongeveer de helft van de voorstellingen op dat het voor sommige studenten een uitdaging is om hun concentratie te behouden en stil te zitten. Dit heeft te maken met de lengte van de voorstelling. Minder concentratie en verslachte aandacht zijn vooral te merken in de tweede helft van de voorstelling en blijken uit gedragsuitingen zoals gapen, meer bewegen, friemelen, telefoons pakken en wegkijken.

2.1.3 Interactie tijdens de voorstelling

Op verschillende momenten in het theaterstuk is er interactie tussen het publiek en de personages. In een deel van die interactie vragen de acteurs om bevestiging op uitspraken waarin negatief wordt gepraat over de homoseksuele personages van de voorstelling of over homoseksualiteit in het algemeen zoals “Wij hebben allemaal een anti-homo mening. Dat is vrijheid van meningsuiting, toch?”, “Ik vind homo een vies woord. Het is gewoon verboden, toch?” of “welke man laat zich naaien door een man?”. De reacties vanuit de studenten zijn vooral lacherig, sarcastisch en bevestigend.

Carlos schreeuwt: “HOMO, homoseksualiteit, het is verboden, het is een zonde, wat een stichting of organisatie ook zegt” Reactie van jongen na die schreeuw (fluisterend): “Homo... huh...”

Carlos vraagt bevestiging bij diezelfde jongen: “Ja is toch zo” en geeft een box. Jongen zegt “Ja” en lacht

De studenten bevestigen vaak de negatieve uitspraken van de acteurs over de homoseksuele personen of over homoseksualiteit. Het komt veel minder vaak voor dat studenten deze negatieve uitspraken van de acteurs afkeuren in hun reactie. Een uitzondering hierop is een klas met volwassen deelnemers die Zorg en Welzijn studeren en een andere groep waar veel lhb⁸-studenten tussen zaten.

Naast anti-homo-uitspraken, vragen de acteurs ook om bevestiging als het gaat om negatieve uitspraken over de wens van Aïsha om (in eerste instantie) niet ‘uit de kast’ te komen. Een van de acteurs zegt: “Het is achterlijk toch?” Met ‘het’ wordt bedoeld dat Aïsha niet open wil zijn naar haar familie over haar seksuele voorkeur. Sommige studenten antwoorden hier bevestigend op, anderen weten het niet en anderen zeggen dingen als ‘Maar je moet elkaar respecteren toch?’

Naast deze interactie is er ook nog een interactief element als er een bal over het publiek heen wordt getrapt. Hierdoor veren de studenten op. Over het algemeen lijkt het erop dat de interacties bijdragen aan de betrokkenheid van het publiek. Studenten reageren en de aandacht lijkt versterkt te worden.

2.1.4 Fysieke en verbale reacties tijdens de voorstelling

Studenten reageren tijdens het stuk met name verbaal of fysiek tijdens de volgende onderdelen: als er duidelijke negatieve anti-homomening wordt gegeven vanuit een van de personages, scènes met geweld, een scène waarin twee personages verliefd doen of scènes waarin de acteurs expliciet over seks praten. Meestal is de reactie in de vorm van een knikje, een lach, grote ogen (wat lijkt te duiden op een schrikreactie), de acteurs intensiever gaan volgen, snikken, tranen in de ogen, gaan verzitten, hand voor de mond houden, mond opendoen of wegkijken.

⁸ Lhb staat voor lesbische vrouwen, homoseksuele mannen en biseksuelen personen.

Verandering in mimiek is in het bijzonder goed zichtbaar tijdens scènes waarin de hoofdpersonen vervelende situaties meemaken: bijvoorbeeld bij de scène waarin het personage Sander wordt gepest en uit wordt gemaakt voor meisje.

Er wordt gelachen om scènes die geweld tonen tegen de personages of wanneer negatief wordt gesproken over homoseksuele personages. De scène waarin Sander in elkaar wordt geslagen leidt bijvoorbeeld soms tot gelach. Ook bij de andere scènes met Sander wordt veel gelachen; in het bijzonder als het gaat over dat Sander dingen doet die door anderen worden gezien als 'vrouwelijk'. Als er expliciet gesproken wordt over seksualiteit of homoseksualiteit wordt er ook vaak gelachen. De scènes van Carlos waarin hij zegt dat hij zijn geslachtsdelen aan een vrouw toont of als hij vertelt dat hij toch naar mannen kijkt, zijn hier voorbeelden van.

Als Carlos vertelt dat hij verliefd op een man is, komen er regelmatig negatieve reacties uit de zaal. Bij de romantische scène tussen twee vrouwelijke personages (tussen Aïsha en Carlijn) komen die reacties nauwelijks en zijn de studenten juist geboeid aan het kijken. Bij de coming out scènes krijgen studenten vaak tranen in hun ogen. De muziek en liedjes helpen mee om mee te leven met de personages.

In enkele gevallen is er bij studenten tijdens intieme scènes te zien dat zij wegstaren, hun hand voor hun ogen houden of naar de grond kijken. Deze studenten vertellen later dat homoseksualiteit niet mag vanuit hun geloofsovertuiging.

2.1.5 Samenvatting

- Introductie van de voorstelling: het woord homoseksualiteit kan direct negatieve reacties oproepen. Bij het begrip seksuele en gender diversiteit is dat niet het geval, maar mogelijk is dat omdat de studenten niet weten wat dat betekent.
- Aandacht en concentratie tijdens de voorstelling: de aandacht en concentratie schommelt. Muziek of emotioneel heftige scènes zorgen ervoor dat de leerlingen geboeid blijven. De afwisseling van verhalen kan goed werken maar kan soms juist afleidend zijn. Zo geven studenten aan het door de afwisseling niet te kunnen volgen. De voorstelling is volgens de studenten wel aan de lange kant.
- Interactie tijdens de voorstelling: vanuit de personages wordt regelmatig om bevestiging gevraagd. De bevestiging wordt meestal gevraagd na negatieve uitingen of denkbeelden over lhbt die de hoofdpersonages over zichzelf hebben. Dit leidt vaak tot negatieve reacties van het publiek over lhbt.
- Fysieke en verbale reacties: heftige scènes roepen heftige emoties op. Zoals het geweld tegen Sander maar ook scènes waarin het expliciet gaat over seks of verliefdheid. Deze reacties kunnen zowel positief als negatief worden geïnterpreteerd. Scènes waarin de coming out van de personages gespeeld wordt roepen ook emoties op. Er wordt zowel fysiek als verbaal gereageerd tijdens de voorstelling. De liedjes lijken de emoties van de studenten te beïnvloeden.

2.2 HET NAGESPREK

In deze paragraaf beschrijven we hoe het nagesprek is verlopen en of en in hoeverre dit het negatieve gedrag ten aanzien van lhbt-jongeren lijkt te verminderen (doelstelling van de interventie). Het nagesprek wordt geleid door de gespreksleider van Theater AanZ. Tijdens onze observaties hebben wij drie verschillende gespreksleiders gezien. Elke gespreksleider pakt het nagesprek weer iets anders aan.

2.2.1 Introductie nagesprek

Gespreksleiders en docenten doen afwisselend een introductie voor de studenten bij het nagesprek.. De gespreksleider herhaalt vaak dat de verhalen echt zijn. Dat roept soms reacties op bij de studenten: De gespreksleider begint met vertellen dat de drie verhalen echt waar zijn. Verhalen die echt hebben plaats gevonden. De gespreksleider zegt dat hij wil dat de studenten zich hiervan bewust zijn tijdens het nabespreken. Reactie van een meisje aan de andere kant van de zaal: "WOW OMG, echt, dat beseft ik nu pas..." Bij de introductie worden ook de gespreksregels uitgelegd. Zoals: aandachtig naar elkaar luisteren, elkaar uit laten praten en met wederzijds respect met elkaar omgaan. Er wordt bijvoorbeeld benadrukt dat "iedereen zichzelf mag zijn". Op enkele wordt de mogelijkheid gegeven om later met de vertrouwenspersoon van de school te praten. Welke huisregels precies worden genoemd verschilt per voorstelling.

Daarnaast benadrukt de gespreksleider vaak dat je alle meningen en gevoelens - ook negatief - mag uiten:

"Iedereen mag alles vinden, ook als je een minder positieve mening hebt. Die willen we ook graag horen, dan kunnen we in gesprek". Hieruit lijkt dat vooral de vrijheid van meningsuiting voorop staat tijdens het nagesprek.

In vrijwel ieder nagesprek wordt benadrukt dat iedereen zijn mening mag uiten.

2.2.2 Eerste reacties studenten voorstelling

Het nagesprek begint in meestal met een korte discussie waarin studenten in kleine groepen hun eerste indrukken van de voorstelling te bespreken. Daarna volgt een plenair discussie. Zowel de groepsdiscussie als de plenaire discussie begint met een open vraag vanuit de gespreksleider: "Wat maakte het meeste indruk?", "welke scène raakte jou?" of "wat vond jij van de voorstelling?". Op deze vragen reageren studenten regelmatig door aan te geven dat zij geraakt zijn door de muziek of dat zij de voorstelling in het algemeen of bepaalde scènes "heftig", "erg", "triest" of "zelig" vonden. Een van de meisjes zei bijvoorbeeld rechtstreeks na de voorstelling dat zij "even moet aarden". Er wordt soms ook inhoudelijk gereageerd:

"Ik vond het moment dat ze met z'n drieën begonnen te praten, dat je homo's mag haten. En het viel stil daarna en niemand zei iets. Dat vind ik heftig dat niemand iets zegt, ik voelde dat ik iets wilde zeggen maar deed het niet."

Drie meisjes uit een andere groep moeten huilen tijdens het gezamenlijk nabespreken en geven hun reactie op hetzelfde scène:

Student 1: "Ik vind het echt heel erg"

Student 2: "Ik snap het echt niet, heftig"

Naast deze eerste, algemene indrukken komen diverse thema's naar voren waardoor een gesprek ontstaat. Dit gebeurt op verschillende manieren: de studenten benoemen bijvoorbeeld concrete scènes waardoor zij geraakt zijn of de gespreksleider presenteert een stelling of doet een peiling met handopsteken over iets uit de voorstelling. Het benoemen van concrete scènes zorgt er vaak voor dat de thema's in de scènes besproken worden.

Op de vraag "om welke thema's gaat de voorstelling?" benoemen studenten meer abstracte thema's. Er wordt ingegaan op deze thema's door ze te verbinden met een scène waardoor een gesprek ontstaat over dat thema. Hier een voorbeeld:

De gespreksleider stelt als eerste de vraag: “Welke thema’s zitten hierin?”

Student: “Acceptatie van familie”. “Dus ook uitsluiting”, zegt de gespreksleider als antwoord daarop.

Een andere student zegt “discriminatie”. Wanneer een volgende student actief wordt gevraagd door de gespreksleider zegt ze: “Ik weet het niet”. Daarna zegt ze “cultuur”. Een andere jongen zegt “Ontkenning”. De gespreksleider vraagt “Wat bedoel je? Dat je er niet voor uit wil komen zoals Carlos?” “Ja”, zegt de jongen. Hierna volgt een gesprek over de beslissing van het personage rondom ‘uit de kast’ komen.

De studenten lijken dus in het algemeen de inhoud van het theaterstuk goed te hebben meegekregen; zij kunnen verschillende thema’s benoemen. Ook blijkt dat het theaterstuk de studenten veelal “raakt”.

2.2.3 Reacties op het thema LHB

De studenten reflecteren op vragen van de gespreksleider. Soms wordt er expliciet gevraagd naar de mening of denkbeelden van de studenten over homoseksualiteit. Er worden ook inlevingsvragen gesteld, zoals “wat zou jij in zijn situatie doen?” (zie paragraaf 2.2.4). Mening van studenten worden vaak teruggekoppeld aan de groep met de vraag of ze het met de ander eens zijn of niet, of er iemand op wil reageren. Hierbij komen zowel positieve als meer negatieve reacties naar boven.

In het nagesprek gaat het behalve over homoseksualiteit ook vaak over de thema's biseksualiteit en transgender zijn. Zo zegt een student:

“Waarom gaat het niet over transgenders of biseksuelen. Er zijn ook homo en lesbische mensen die negatief denken over biseksuelen.”

Niet alleen de studenten en docenten beginnen over biseksualiteit en transgender zijn, ook de acteurs doen dat door middel van hun coming out: zie paragraaf 2.2.5.

Positievare reacties

De studenten stellen regelmatig dat ze vinden dat homoseksualiteit geaccepteerd moet worden: “Het is toch prima, dat iemand lesbisch is, ik zou dat bevestigen”. Het thema lhbt-acceptatie wordt vaak gekoppeld aan de collectieve waarde van vrijheid, aan Nederland en aan jezelf mogen zijn:

Student 1: “Ja, kan toch gewoon. Je bent toch gewoon vrij. Dat je gewoon kan doen wat je zelf wil en kan zijn wie je bent. Ik vind het gewoon normaal”.

Student 2: “Ik denk er niet meer zoveel over na tegenwoordig, ik vind het gewoon normaal” Docent en studenten maken een instemmend geluid. “Ik dacht dat dit meer van vroeger zou zijn, bij mij thuis worden we vrij opgevoed en mijn vrienden zouden er geen problemen mee hebben.”

Vanuit de waarden vrijheid en jezelf mogen zijn denken studenten na en leven mee met de personages uit de voorstelling die niet geaccepteerd zijn:

Voorbeeld 1:

Gespreksleider: “Zijn er meer mensen die zo denken dat het geaccepteerd is?”

Student: “Ja” Gespreksleider: “Heb je er dan wat aan?”

Student: “Ja, vond het wel heftig, vooral van Sander dat die geen veilige plek heeft thuis.”

Voorbeeld 2:

Gespreksleider: “Waarom kon Carlos niet zichzelf zijn?”

Student: “Iedereen in Nederland heeft een mening, je mag alles wel hier maar er zijn altijd mensen die nee zeggen, ik wil zo weinig mogelijk opvallen”

Gespreksleider: “Hoe kan je iemand helpen om vrij genoeg te zijn om iemand te zijn?”

Student: “Het zit ook in iemands hoofd dat mensen vinden dat ik raar ben, gedachten uit hoofd halen door subtiele dingen”

Gespreksleider: “Hoe?”

Student: “Leuke complimenten geven maar niet gedwongen, hier op school gebeurt het wel.”

De groep lijkt elkaar te beïnvloeden tijdens het groepsgesprek. Wanneer de gespreksleider vraagt wie vindt dat homoseksualiteit of genderdiversiteit geaccepteerd moet worden, of het normaal is of wie het belangrijk vindt om zichzelf te mogen zijn, steken de meeste studenten hun vinger op. Ook wanneer studenten zich positief uitspreken over homoseksualiteit wordt hier positief op gereageerd door anderen.

Een meisje zegt: “Laast zag ik een transgender in de bus. En toen gingen we elkaar aantikken. Maar nu zeggen we dat het normaal is”. Een jongen reageert hierop: “Ik accepteer het. Maar het is wel anders dan normaal is. Normaal is man - vrouw. Maar het wordt wel geaccepteerd. Het zou makkelijker zijn voor de mensen als het normaler was”.

In een ander voorbeeld wordt aan het begin van het nagesprek studenten gevraagd zich positief uit te spreken ten aanzien van homoseksuele personen. Vervolgens is te zien dat de andere antwoorden dezelfde richting op gaan:

Student :”Eigen geluk en mensen accepteren is belangrijk, kwam uit de voorstelling. Heb veel gezien, niet een specifiek moment, maar dat je jezelf moet zijn.”

Gespreksleider: “Carlos’ ouders willen dat hij trouwt met een vrouw, wat zou je tegen hem zeggen?”

Student: “Ik zou zeggen, eerlijk zijn, ik val op mannen.”

Gespreksleider: “En als zijn ouders dan zeggen dat de relatie wordt verbroken?”

Student: “Altijd eigen geluk.”

Gespreksleider: “Wie kiest voor eigen geluk?”

Meeste studenten steken vingers op, sommigen twijfelen.

In de nagesprekken die positief beginnen ten aanzien van lhbt, zet deze positieve lijn zich vaak voort in de rest van het gesprek. In die situatie geven studenten ook aan wat zij zouden doen in de situatie van de homoseksuele karakters. Zij lijken zich dus in de situatie in te leven en in de homoseksuele karakters (zie ook paragraaf 2.2.5).

De positieve reacties op lhbt worden soms ook gestimuleerd door de gespreksleider. Gespreksleiders vragen regelmatig studenten om hun vinger op te steken als reactie op een stelling. In het volgende voorbeeld maakt de gespreksleider gebruik van een situatie waarin meerdere studenten uitspreken dat het belangrijk is om jezelf te mogen zijn. Door de studenten vervolgens te vragen te stemmen wordt de positieve houding ten aanzien van lhbt-personen bevestigd onder de groep.

Gespreksleider: “Wie vindt het belangrijk dat je jezelf mag zijn?”

[Iedereen steekt zijn vinger op]

Gespreksleider: “Alle anderen op de wereld ook?”

[Iedereen steekt zijn vinger op]

Gespreksleider: “Wat doet deze school dat je je vrij voelt om jezelf te zijn?”

Student: “Door de creativiteit, mensen denken breder dan alleen dit, daardoor denk ik vrijer.”

Gespreksleider: “Is iedereen het er mee eens dat je jezelf mag zijn op school?”

[Meeste mensen steken hun vinger op.]

Negatievere reacties

Alhoewel in veel nagesprekken door de studenten wordt besproken dat lhbt zijn ‘gewoon’ geaccepteerd moet worden, zijn er ook studenten die erg negatief zijn. De studenten wijden dat soms zelf aan hun geloof of hun cultuur. De negatieve reacties komen vaker van jongens dan van meisjes. Ook bij het zien van lichamelijke seksualiteit tijdens de voorstelling kwamen veel negatieve reacties; zowel van studenten met als zonder migratie-achtergrond.

Gespreksleider: “Toen ze verliefd deden, voelde het ongemakkelijk in de zaal.”

Student 1: “Ik vind dat je het wel mag zijn maar niet voor mijn gezicht. Ik heb respect maar ik vind dit niet normaal, het is toch ook niet normaal als iemand met een hond zoent. Ik vind het hetzelfde als een hond, die doet ook geen mensendingen”

Student 2” “Dat is toch niet eenzelfde vergelijking.”

Gespreksleider: “Wat vindt de rest hiervan, de vergelijking met een hond?”

Student 2: ”Ik vind het ook ongemakkelijk om een zoent te zien, maar dat mogen mensen zelf weten, eigen keuze, maar ik hoef het ook niet te zien.”

In dit voorbeeld maar ook in andere voorbeelden, is te zien dat de gespreksleider doorvraagt op de negatieve meningen ("Wat vindt de rest hiervan, de vergelijking met een hond?"). Als de gespreksleider dit doet, leidt dit tot meer negativiteit ten aanzien van lhbt-personen. Ook in andere voorbeelden is dit te zien.

Voorbeeld 1:

Gespreksleider: "En wat als je twee mannen zou zien zoenen?"
Student: "Niet mijn ding, ieew."
Docent: "Maar de vraag is niet of jij het wilt, maar of je het oké vindt."
Student: "Ze mogen het wel doen, maar dan kijk ik even weg."
Gespreksleider: "Wie denkt daar ook zo over?"
Bijna alle vingers omhoog.

Voorbeeld 2:

Gespreksleider: "Kun jij mij uitleggen waarom je dat niet normaal vindt?"
Student: "Komt door mijn opvoeding. Vrienden, kennissen. En ikzelf, ikzelf vind dat niet normaal. Stel maar, laat maar. Ik ga het gewoon zeggen. Als mijn broertje zo wordt, ga ik actie ondernemen."
Gespreksleider: "Wat voor actie?"
Student: "Ik zou hem meenemen naar de hoeren."

Voorbeeld 3:

Student: "Kan ik mij niet voorstellen. Ik heb geen homo's in mijn omgeving".
Gespreksleider: "Maar zou je dat kunnen accepteren?"
Student: "Ik weet niet."
Gespreksleider: "Waarom weet je dat niet? Hebben meer mensen dat?"
STILTE er wordt niks gezegd.
Gespreksleider tegen diezelfde student: "Ik heb het gevoel dat jij er moeite mee hebt". "Als jij dat vindt", zegt de student. "Maar wil het niet voor je invullen", zegt de gespreksleider.

Voorbeeld 4:

Gespreksleider: "Hebben er meer mensen moeite met homoseksualiteit?"
STILTE
Acteur: "Je mag alles zeggen."
Student steekt zijn hand op en zegt: "In verband met mijn cultuur."
Gespreksleider: "Je mag alles zeggen."
Student vertelt uiteindelijk over hoe negatief hij denkt over homoseksualiteit en op de vraag van de gespreksleider wat hij dan doet als zijn broertje homo is, vertelt hij dat hij dan afstand neemt van zijn broertje.

Verschillende malen gaan gespreksleiders en acteurs dus zelf actief op zoek naar negatieve meningen. Er worden soms ook expliciet stereotiepe beelden bevestigd. "Een homo die zich mannelijk gedraagt is anders dan een homo die vrouwelijk is, wordt vaak gezegd. Is dat anders?" vraagt de gespreksleider. De gespreksleider vraagt om handen op te steken.

Als gevolg van de vragen van de gespreksleider naar de negatieve houding, komen er vaak meer negatieve meningen naar voren of wordt zichtbaar dat studenten negatief denken. Het gesprek wordt dan negatiever ten aanzien van lhbt-personen. In sommige gevallen vraagt de gespreksleider ook extra door op de negatieve ideeën.

Echter, er zijn ook situaties waarin de gespreksleider juist de negatieve reacties begrenst door aandacht te vragen voor de situatie van lhbt-personen. Een voorbeeld van begrenzen komt voor in een situatie waarin een actrice vertelt dat zij biseksueel is en er gelachen wordt door de deelnemers. De gespreksleider reageert hierop met "ik ben verbaasd over de opmerkingen die hier gemaakt worden. Je zult maar in een lokaal zitten, dan zou ik hier niet 'uit de kast' durven komen". Hierop stoppen de negatieve reacties. Ook begrenzen studenten elkaar soms. Vooral als er extreem negatieve uitlatingen worden gedaan over homo's dan zijn er verschillende studenten die hier iets van zeggen. Docenten begrenzen minder vaak; zij reageren meestal niet op negatieve reacties.

2.2.4 Herkenning en inleving

Studenten lijken mee te leven met verschillende karakters uit de voorstelling. Dit kan zijn met homoseksuele personages, zowel als ze zelf hetero zijn als wanneer ze lhbt zijn. Ook herkennen studenten in de verhalen deels eigen culturele aspecten of kunnen ze zich aan het verhaal relateren door hun geloofsovertuiging die christelijk of islamitisch is.

Inleven in lhbt-personen

Studenten laten op verschillende momenten in het nagesprek merken dat zij zich hebben ingeleefd in de homoseksuele karakters in het stuk. Ze laten bijvoorbeeld merken dat bepaalde scènes hen erg hebben geraakt. Hier wordt vaak het verhaal van Sander genoemd. Specifiek het geweld tegen Sander en dat hij geen bescherming thuis vindt, raakt de studenten.

"Ik werd verdrietig bij het verhaal van Sander, je wordt onderdrukt, dat is heel makkelijk, maar hoe het echt is, is goed neergezet, dat raakte me enorm."

Het verhaal van Aïsha en dat haar moeder haar naar het buitenland wil sturen maakt ook veel indruk. Hier wordt veelal gereflecteerd op de rol van de moeder. In het algemeen maakt de worsteling en het niet geaccepteerd worden grote indruk op de studenten.

Verschiedende studenten vergelijken zichzelf ook met de homoseksuele-karakters in het theaterstuk: zij noemen ervaringen uit hun eigen leven die ze herkennen in wat de homoseksuele-karakters in het stuk meemaken. Zoals fysiek pesten, wat gebeurt bij Sander. Ook worden situaties uit de voorstelling herkend vanuit de eigen omgeving.

"Mijn broer is homo, mijn broer wordt uitgescholden en kan niet hand in hand lopen, het raakte mij ook, want ik heb een vriend en dat wordt wel geaccepteerd, en dat vind ik moeilijk"

Er worden ook inlevingsvragen gesteld door de gespreksleider. Deze zijn op te delen in verschillende categorieën: vragen over hoe het personage zich zou voelen of wat die zou denken, vragen over hoe het zou zijn als je zelf niet geaccepteerd zou worden of vragen over advies of tips aan een van de homoseksuele personages uit de voorstelling.

Gespreksleider stelt de vraag: "Hoe zou jij je voelen als mensen jou niet accepteren?"
De jongen zegt: "Ik zou het wel vervelend vinden."

Studenten laten ook merken dat zij meeleven met Aïsha bij wie de moeder haar lesbisch zijn niet accepteert. Het niet accepteren van ouders of zelfs geweld niet tegenhouden vanwege de homoseksualiteit roept veel reacties op.

“Dat de moeder zegt: hoe moet ik jou nu nog beschermen, heftig, moet er niet aan denken dat mijn moeder dat zegt, dat voelt bijna alsof je geen moeder hebt”

Lhbt in de eigen omgeving

De gespreksleiders vragen ook verschillende malen expliciet aan de studenten wat zij zouden doen als iemand uit hun eigen omgeving homoseksueel zou zijn. Dit lokt zowel positieve als negatieve reacties uit.

Gespreksleider: “Wat zou jij doen als het in jouw omgeving gebeurt of je broertje gepest wordt?”

Jongen: “Ik zou het voor hem opnemen. Ik zou het juist doen als ie homo is. Misschien is het wennen omdat het anders is, maar hallo dat is je broer.”

De vragen van de gespreksleider over de omgang met mogelijke lhbt-personen in hun omgeving leidt dus in verschillende gevallen tot het voornemen van de studenten om zich positief te gedragen naar lhbt-personen. Dat is echter niet altijd het geval; er zijn ook studenten die aangeven dat ze bijvoorbeeld afstand zouden nemen van hun broer.

Studenten geven tijdens het nagesprek soms ook aan dat zij zich herkennen in de pester maar laten wel merken dat ze vinden dat het anders moet. Een jongen vertelt dat hij en zijn vrienden vaak ‘homo’ als scheldwoord gebruiken wanneer een homoseksuele vriend daar ook bij is: “Ik snap dat het lastig is voor hem. Het is eigenlijk niet denigrerend bedoeld.” Er lijkt dan een soort zelfreflectie te ontstaan. Dat is zeker niet in alle situaties het geval: soms ontkennen studenten hun discriminerende gedrag door te zeggen dat het niet serieus bedoeld is of dat het niet meer voorkomt op hun school. Maar wanneer de gespreksleider de studenten confronteert met de gevolgen van hun gedrag, komt wel vaak naar voren dat ze het gedrag eigenlijk ook niet goed vinden:

Acteur: “Wordt hier op school veel gescholden of het woord homo gezegd?”

Iedereen praat door elkaar. “Jaaaa” nee, “ja hoor, wel.”

Gespreksleider: “Bij binnenkomst hoorden we het ook. Wordt daar mee gescholden dus?”

Student: “Ja, soms wel. Het is niet leuk misschien, maar je staat er niet bij stil. En we bedoelen het niet slecht.”

Gespreksleider: “Maar het kan wel vervelend overkomen. Denken jullie daar wel eens bij na?”

Er ontstaat geroezemoes.

Een jongen: “Ja, het is ook niet leuk. Het is net als wanneer je een zwart iemand neger noemt, zo werkt het ook met homo.”

Gespreksleider: “Niet leuk dus, niet oké”

De confrontatie door de gespreksleider lijkt dus als doel te hebben dat de studenten het homofob gedrag gaan veroordelen.

Inleven in niet-lhbt-karakter

In sommige gevallen hebben vragen over het inleven in een niet-lhbt-karakter ook een negatieve reactie ten aanzien van het homoseksuele-karakter tot gevolg. Dat is met name het geval wanneer wordt gevraagd aan studenten om zich in te leven in een niet-lhbt-karakter die een homoseksueel-karakter slecht behandelt:

Acteur: “Snapt iemand ook hoe die vader deed?”

Student: "Ja. Is misschien niet leuk voor Sander, maar ik snap die vader wel. Hij heeft moeite met accepteren"

De meer open vragen ("Wat vindt je van wat de moeder doet") leveren juist vaak meer positieve reacties ten aanzien van het homoseksuele -karakter, dan vragen waarbij wordt gevraagd naar waarom een niet-lhbt-karakter zich negatief gedroeg ten opzichte van een homoseksueel-karakter.

Vanuit het perspectief van lhbt(t)'ers

Bij een aantal nagesprekken werd duidelijk dat er een aantal lhbt-studenten in de zaal zaten. De voorstelling werd hierdoor heftiger ervaren. Dit werd zichtbaar wanneer de voorstelling afgelopen was. Er vindt ook op een andere manier herkenning plaats in de verschillende verhalen. Er wordt daarbij een link gelegd van het verhaal van Aïsha (islamitisch) naar de eigen situatie (Orthodox christelijk).

Student: "Over acceptatie, ik heb een vriendin, en ik kom uit een super christelijke familie. Zij vinden het erg, ze denken nu dat ik naar de hel ga, dat maakt het heel ingewikkeld, ze accepteren het niet." De student moet huilen.

Een student vraagt: "Ik wil weten hoe het met je gaat, ben je nu oké?" Andere studenten leven mee en maken een instemmend geluid.

Student: "Vond het verhaal heftig, het verhaal van Aïsha, lijkt op mijn verhaal, ik kom net uit een relatie, met een vriendin, christelijk, hetzelfde verhaal, daar zit frustratie, en dan gaat het over de ouders, terwijl daar mijn frustratie zit."

De reactie van de omgeving van de personages wordt ook anders geïnterpreteerd dan bij heteroseksuele studenten. Zo is er meer herkenning in hoe er omgegaan wordt met de homoseksualiteit van de personages.

Student: "Ik snap het wel, ik ben lesbisch, en mijn moeder moet daar ook nog aan wennen, ze vinden het niet erg maar het is anders, het verwachtingspatroon is anders, dus ik snap het wel"

Bij twee van de geobserveerde voorstellingen kwamen er ook studenten 'uit de kast'. Hier werd meestal niet op gereageerd door andere studenten.

Student 1 : "Ik ben biseksueel, en ik kan vanuit mijn eigen ervaring zeggen dat ik zo geboren ben.

Student 2: "Mijn ouders zeiden: Je wordt verliefd, op iemand, iemands opvoeding maar niet op een geslacht. Ik werd verdrietig bij het verhaal van Sander, je wordt onderdrukt, dat is heel makkelijk, maar hoe het echt is, is goed neergezet, dat raakte me enorm."

Voor de (open) lhbt-studenten zelf is de voorstelling dus vaak een heftige ervaring omdat ze veel herkennen in de verhalen uit de voorstelling.

Herkenning en reflectie vanuit geloof en gemeenschap

Verschillende studenten reflecteren op de voorstelling vanuit hun geloofsovertuiging en herkennen zich in de situatie van Aïsha. Het gaat zowel om islamitische als om christelijke jongeren. Hierin neemt de ene student meer stelling dan de ander. Zo "mag je geen homo zijn" terwijl de andere gelovige student het een persoonlijke kwestie vindt van de persoon. Studenten bevragen elkaar ook op hun geloofsstandpunt op dit thema.

Student 1 (christelijk): "Ik vind het ook niet kunnen. Ik ben christelijk. Je mag homo zijn. Maar je mag het niet doen. Je mag het niet in de praktijk brengen. Dat is niet de bedoeling van God".

Student 2 (islamitisch): “Ik heb een belangrijke vraag (aan de christelijke jongen), van jouw geloof mag iemand homo zijn, maar je mag niks doen?”

Student 3 (islamitisch): “Ik snap dat niet. Mag je dan wel trouwen?”

In deze gesprekken blijkt vaak uiteindelijk dat het niet gaat om geloof maar om de context in de omgeving. Zo wordt bij een van de groepen aangehaald dat het te maken heeft met de gemeenschap waarin mensen zich begeven met de daarbij horen de normen, waarden en gewoontes.

Student: “Ik ben islamitisch, en heb ook vriendinnen in Amsterdam, ook al is het daar groot, het gaat over de gemeenschap, die is daar ook klein. Het gaat niet over het geloof, dat is een bijzaak, maar het gaat over de verwachting en schaamte en bang zijn voor de omgeving. Dat is ook in een dorp.”

Het is dus niet altijd de religie *an sich* maar meer de gemeenschap eromheen die acceptatie lastig maakt.

Studenten die vanuit hun geloof homoseksualiteit afwijzen, lijken desondanks wel verschillende malen enig begrip te hebben voor homoseksuelen of geven aan zich in hun te kunnen inleven. Alleen acceptatie is daarbij niet realistisch volgens de studenten.

Student 1: “Ik ben het er echt niet mee eens, met dit onderwerp. Ik heb niks tegen homo's of lesbo's. Maar moslim zijn kun je niet combineren met homo zijn.”

Student 2: “Tuurlijk kan dat. We zijn allemaal gewoon mensen, mensen hebben alle gevoelens. Ongeacht je identiteit. Bij mij thuis zou het ook niet oké zijn, maar eerder een teleurstelling. Niet of je moslim bent of christelijk. Ik denk niet dat dat er mee te maken heeft.”

Student 1: “Je kan het wel zijn, maar je mag er niet naar handelen”

Student 3: ‘Nee dat is iets anders, het kan wel, maar het wordt niet geaccepteerd.’”

Ook verschillende religieuze studenten lijken dus mee te kunnen leven met de homoseksuele karakters. Echter, door de druk van de gemeenschap verwachten zij dat er geen ruimte is voor acceptatie. Enkele studenten wijzen homoseksualiteit geheel af vanuit religieuze motieven. In hoeverre dit de druk van de gemeenschap is of hun eigen overtuiging blijft de vraag.

2.2.5 Eigen verhaal van de acteurs en gespreksleider(s)

In het nagesprek zit vaak een moment waarop de studenten vragen mogen stellen aan de acteurs. Meerdere malen wordt de vraag gesteld of de acteurs zelf lhb zijn:

Student: “Zijn jullie homo of hetero?”

Gespreksleider: “Ik ben homo.”

Student: “Ja ,dacht ik wel. Ik zie het gewoon aan je outfit haha.”

Gespreksleider: “Wat denken jullie van de acteurs?”

Gemixte reacties vanuit zaal: “Ik weet niet...” Er wordt “biseksueel” en “hetero” geroepen

Acteur die Carlos speelt: “Ik ben lesbisch, haha”

Student: “Haha ja, je valt dus op vrouwen.”

Student: “Ik dacht van jou wel misschien ben je lesbisch”

Actrice die Aïsha speelt: “Oh waarom dan?”

Student: “Ja gewoon ook jouw kleding”

Actrice die Aïsha speelt: “Maar dit zijn mijn toneelkleren”

Student: “Oké, dan gewoon je hoofd...”

Dit 'uit de kast' komen van de acteurs en gespreksleider leidt tot verschillende reacties. Zo zegt een student tegen een mannelijke acteur als hij vertelt dat hij op vrouwen valt, "Gelukkig dan ben je gewoon normaal." Maar het 'uit de kast' komen leidt er ook vaak toe dat de studenten (en soms ook docenten) vragen gaan stellen aan de lhb-acteurs; met name om te checken of hun stereotiepe beelden kloppen. Zo vraagt een docent aan de biseksuele actrices hoe het kan dat zij er niet mannelijk uitzien:

Docent: "De meeste lesbiennes die ik ken zijn best masculien. Jullie vertonen feminiene trekken. Dus dat viel mij ook op."

De actrice legt dan uit aan de docent dat lang niet alle vrouwen die op vrouwen vallen er lesbisch uit zien en dat je dat soms kan denken omdat de vrouwen die er enigszins 'masculien' uitzien het meest zichtbaar zijn. Een vergelijkbare situatie is wanneer een docent aan de actrice vraagt of zij als biseksueel dan ook twee relaties wil. Ook dan legt de actrice uit hoe het werkelijk zit en dat biseksueel zijn niet per definitie betekent twee relaties te willen. De reacties lijken wat milder en positiever te worden als de actrices vertellen over zichzelf. Vaak wordt er geïnteresseerd geluisterd en begripvol geknikt of luistergeluiden gemaakt. Naast het corrigeren van verkeerde beelden, zorgen de gespreksleiders of acteurs die zelf lhb zijn er ook voor dat de gevoelens van lhb-personen meer belicht worden:

Student: "Wat vinden jullie er zelf van als mensen jullie niet accepteren?"

Gespreksleider: "Hoe zou jij dat voelen?"

Student: "Ik zou het wel vervelend vinden."

Gespreksleider: "Als zestienjarige was ik kapot verdrietig geweest. Maar ik ben blij dat we er over mogen praten. Omdat ik geloof dat ik zo geboren ben."

Maar niet alleen de acteurs en gespreksleiders die lhb zijn zorgen voor verandering; dat geldt ook voor de acteur of gespreksleider die aangeven juist hetero te zijn. Dit leidt een paar keer tot statements van de mannelijke hetero acteurs over acceptatie van homoseksualiteit of over de overeenkomsten tussen zichzelf en homomannen:

Vraag aan hetero acteur van een student: "Vind je het als heteroseksuele jongen niet moeilijk om een 'twijfelende homo' (handen in de lucht, quote marks) te spelen?"

Acteur: "Nee, ik vind het juist cool om dat te spelen en ben trots om hierover te praten. Ik vind homoseksualiteit namelijk helemaal geen moeilijk ding en ik herken namelijk veel van zijn struggle uit mijn eigen leven. Qua cultuur en geloof bijvoorbeeld. Het is goed om hier over na te denken en met elkaar over te praten."

Acteur (hetero): "Ik ben zelf Braziliaans. Ik kom zelf uit een mannencultuur. In de theaterwereld ben ik een van de weinige hetero's. Toen kwam ik er pas erachter hoe het was om een minderheid te zijn. Ik ben daarvan geschrokken. Ik had zelf moeite met homoseksualiteit. En nu denk ik, het sloeg helemaal nergens op."

De hetero acteur laat expliciet blijken dat hij geen moeite heeft met homoseksualiteit. Soms vertelt hij daarbij ook dat hij dat vroeger wel had maar dat hij is veranderd daarin.

Tijdens dit gesprek wordt er ook vaak gevraagd hoe het afgelopen is met de personages uit de voorstelling. De waargebeurde verhalen laten hier zien dat zij van meerwaarde zijn ten opzicht van fictieve verhalen. Ook laat het mogelijk zien dat de studenten echt begaan zijn met de karakters uit het stuk; ze zijn benieuwd naar hoe hun leven is verder gegaan.

2.2.6 Overige gespreksonderwerpen en discussies

Tijdens het nagesprek komen ook nog andere onderwerpen aan bod: onder meer 'wij-zij denken' 'vrouwelijkheid' versus 'mannelijkheid', of homoseksualiteit aangeboren of aangeleerd is en bisexualiteit.

Wij-zij denken

Een aantal keren krijgen de gesprekken over Aïsha een wending waarin studenten de niet-acceptatie van de personage door de ouders aan de islamitische cultuur toeschrijven. Ze zeggen dat dit vooral in "buitenlandse families" en "andere culturen" voorkomt en dat het "toch geaccepteerd is in Nederland" of "je mag zeker in Nederland doen wat je wilt doen". Hierdoor wordt er een stereotiep en negatief beeld neergezet van mensen met een migratieachtergrond en / of moslims. Dat geldt in het bijzonder in de gesprekken met studenten die voor het merendeel 'wit' zijn en waarbij de studenten met een migratieachtergrond in de minderheid zijn. Het verhaal van Aïsha lijkt vooral gezien te worden als een verhaal waarin het verschil zich aftekent tussen moslims en niet-moslims.

Student: "Je mag toch in Nederland zijn wie je bent. Het komt door die andere cultuur dat mensen het niet accepteren. Hoe kun je dat nou veranderen, in die andere cultuur, dat het daar niet wordt afgekeurd, het [de non-acceptatie] zit niet in Nederland maar in die andere cultuur."

Soms wordt dit stereotiep beeld van migrantengroepen ontkracht door een volwassene uit de zaal door aandacht te vragen voor Sander en zijn verhaal waarin de Nederlandse familie hem niet accepteert. En wanneer er ook studenten zijn met een migratieachtergrond, verzetten zij zich soms tegen het stereotiep beeld dat afwijzing van homoseksualiteit alleen bij moslims zou voorkomen:

Student (met migratieachtergrond): "Maar we hebben het nu over moslims en zo omdat Aïsha dat is toch? Maar wat als het een religieuze gemeente is hier in Nederland? Stel je voor de pastoor zijn kind is gay. Jij [de pastoor] bent leuke verhaaltjes aan het vertellen maar je eigen zoon is zelf ook party's aan het pakken. Dus mensen gaan het tegen je gebruiken. Dat is toch hetzelfde?"

Actrice: "'Goed punt, het hoeft zeker niet alleen in islamitische gemeenschappen voor te komen."

Doordat twee verhalen over niet-witte Nederlanders gaan, kan er dus soms wij-zij denken ontstaan in het nagesprek.

Mannen en vrouwen

Als het over het personage Sander gaat, gaat het gesprek vaak over zijn 'vrouwelijke' expressie. Het dansen op 'vrouwenmuziek' en het verkleden als meisje. Hierdoor gaat het gesprek soms over wat mannelijk en vrouwelijk is. Zo is er een student die opmerkt dat zij het niet goed vindt dat er gepraat wordt over 'vrouwenmuziek' tijdens de voorstelling want waarom is dat 'vrouwenmuziek'?

Ook de gespreksleider snijdt het onderwerp vaak zelf aan. Zo wordt gestuurd met de vraag wat het verschil is tussen Sander en Carlos. Vrouwelijkheid en mannelijkheid wordt hierbij tegenover elkaar gezet waardoor het gesprek ook gaat over eigen vooroordelen en beeldvorming.

Student: "Ik denk dat wij ook vooroordelen hebben over homo's dat zij zich als meisje gedragen. Wat we hier zien, zien wij niet, dat moet naar buiten komen, via beeldvorming zoals de Gay Pride."

Bij een van de gesprekken over vrouwelijke homo's vroeg de gespreksleider: "Soms wordt gezegd dat homo's niet zo verwijfd moeten doen, wat vind je daarvan?" Waarop een jongen zegt dat alle homo's gewoon moeten zijn wie ze zijn. Als er echter dieper op de vrouwelijke kant van homomannen wordt ingegaan, verandert de toon en geven mannelijke studenten aan liever geen vrienden te zijn met een vrouwelijke homo. Bij lesbische vrouwen werkt dit op een andere manier (zie paragraaf 2.2.7 Verschillen in gender). Kortom, door te vragen naar 'vrouwelijkheid' bij homomannen (of 'verwijfdheid') wordt er negatiever gepraat en geoordeeld over homomannen en -jongens.

Homoseksualiteit aangeboren of aangeleerd

De vraag of seksualiteit een keuze is hevig bediscussieerd in verschillende groepen en verdeelt studenten in hun overtuiging. Zo heerst onder een deel van de studenten tijdens discussie regelmatig het stereotiepe beeld dat seksualiteit een keuze is. Een student geeft bijvoorbeeld aan dat een vrouw zelf kiest om een relatie te hebben met een andere vrouw en dat zij het zo aanleert dat zij homoseksueel is. Het andere deel van de groep vindt dat homoseksualiteit niet aangeleerd is, dat homoseksualiteit in “iemand's hart zit”, dat het “niet een keuze is”. Soms beïnvloeden studenten elkaar wel tijdens het gesprek of ontstaat er een debat dat een stuk genuanceerder is dan het uitspreken van twee tegengestelde overtuigingen. Echter, heel vaak blijven de studenten bij hun standpunt.

Tijdens een van de gesprekken vraagt de gespreksleider bijvoorbeeld of homoseksualiteit aangeleerd is. Studenten proberen te stemmen maar dit lukt niet en de discussie gaat verder. De gespreksleider kapt de discussie op een gegeven moment af door te zeggen dat homoseksualiteit ook bij dieren voorkomt. En dat je er als kind of ouder niet voor kiest om homo te zijn. Daarna gaat het nog door over dat ouders hun kind een bepaalde richting op stimuleren en dat homo zijn een fase kan zijn. Uiteindelijk vertelt de gespreksleider zijn ‘coming out’ verhaal waardoor de discussie ophoudt, iedereen is stil en luistert. Hierna worden vragen gesteld over de ‘coming out’ van de acteur. Het ervaringsverhaal lijkt dus een einde te maken aan de discussie.

Biseksualiteit

Zowel studenten als docenten doen uitspraken tijdens de discussie die eraan wijst dat zij stereotiepe beelden hebben over biseksualiteit. Zo vraagt bijvoorbeeld een van de docenten van een biseksuele acteur of hij twee relaties wil. Een andere docent reageert op het ‘uit de kast’ komen van de actrice als biseksueel met “Het wordt steeds gekker”.

Soms zijn er echter ook studenten bij die zelf ‘uit de kast’ durven komen en daardoor deze stereotiepe beelden kunnen ontkrachten:

Student 1. “De hele voorstelling gaat over homoseksualiteit, hoe zit het dan bij biseksualiteit, hoe zit dat dan, vanuit jezelf of dat het iets is vanuit jezelf?”

Student 2. “Weet niet of het bestaat”

Student 3. “Ik ben biseksueel, en ik kan zeggen dat ik zo geboren ben, vanuit mijn eigen ervaring”

Student 4. “Mijn ouders zeiden: Je wordt verliefd, op iemand, iemand's opvoeding maar niet op een geslacht.”

Net als in het voorbeeld van de gespreksleider die een einde maakt aan een discussie over of homoseksualiteit aangeleerd of aangeboren is, zien we hier dat de ervaring van lhbt-personen zelf die ingebracht wordt in het gesprek ervoor zorgt dat de discussie stopt en er een ander positiever en minder stereotiep beeld lijkt te ontstaan in de groep.

2.2.7 Verschillen in gender

Zoals beschreven in paragraaf 2.1.4 is er een duidelijk verschil in reactie tijdens het stuk wanneer het gaat over het mannelijke personage (Carlos) dan wanneer de romantische scène tussen twee vrouwelijke personages zich afspeelt (tussen Aïsha en Carlijn). Bij Carlos komen er meer afkeurende reacties uit de zaal. Studenten zeggen in het nagesprek ook de romantische scène tussen de twee vrouwen “ontroerend” en “mooi” te vinden en geven aan dat zij geraakt zijn. In meerdere nagesprekken wordt het door studenten dan ook expliciet benoemd dat lesbische seksualiteit meer wordt geaccepteerd dan homoseksualiteit:

Student: “Ik weet niet of dat echt zo is maar ik heb ook het idee dat lesbische vrouwen, dat het meer geaccepteerd is.”

Gelach tussen jongens.

Student: "Voor vrouwen is het makkelijker. Het is leuk als twee vrouwen wat doen."

Gespreksleider: "Is het minder prettig om te kijken als twee mannen zoenen dan wanneer twee vrouwen zoenen?"

Vrijwel alle handen gaan omhoog.

Wanneer studenten de vraag krijgen voor te stellen dat een mannelijke klasgenoot of iemand onder hun vrienden homoseksueel is, geven ze veel positieve antwoorden. Voorbeelden hiervan zijn: "het is niet erg" of "geen probleem." Ze reageren echter ook negatief zoals "Ik wil niet geassocieerd worden met een homo", "Ik zou het ongemakkelijk vinden", "Ik wil niet dat ze aan me zitten". Deze negatieve reacties komen vaker van mannelijke dan van vrouwelijke studenten. Niet alleen vooroordelen maar ook stereotypen komen sterker naar voren in verband met de seksualiteit van homoseksuele mannen: "Als je homo wordt wil je toch seks met mannen, ik denk dat homo zijn alleen over seks hebben gaat".

Vrouwelijke studenten geven aan minder moeite te hebben als er een vriendin lesbisch is dan mannelijke studenten, als zij een homoseksuele vriend hebben. Het verschilt per groep hoe heftig of niet-acceptabel ze een lhbt- vriend vinden. Een hetero meisje geeft aan dat ze het prima vindt om met een lesbische vriendin te knuffelen. Mannelijke studenten keuren lichamelijk contact met een homo man vaker stellig af: "Ze moeten niet aan me komen". Bij beide seksen is er angst dat de vriend of vriendin verliefd op hen kan worden. Als het een familielid is, is dit anders want die kan niet verliefd op je worden.

2.2.8 Samenvatting

- Studenten worden in het nagesprek uitgenodigd om zowel positieve als negatieve ideeën en meningen te uiten. Deze ideeën worden soms herhaald als het gesprek niet op gang komt. Soms wordt ook expliciet gevraagd naar negatieve meningen. Dit leidt dan inderdaad tot negatieve uitspraken over homoseksualiteit of homoseksuele mensen.
- De voorstelling roepen veel emoties op, zoals huilen, geraakt zijn en herkenning in de personages of de situaties. Als eerste reactie geven studenten dan ook vaak aan geraakt te zijn door de muziek of dat zij bepaalde scènes zielig, heftig of triest vonden.
- Vooral de heftige scènes met geweld of waarin duidelijke afwijzing te zien is van het homoseksuele personage zorgen ervoor dat studenten zich lijken in te leven. Studenten herkennen zich in de gebeurtenissen als lhbt'er en niet- lhbt'er. Of ze zien gelijkenissen uit hun omgeving. Zoals bij een vriend of broer of zus die homo is.
- Het gesprek ontstaat meestal door het benoemen van concrete scènes door studenten of de door de gespreksleider die een vraag stelt, een stelling presenteert of die vraagt om de mening door handen te laten opsteken.
- Tijdens het groeps gesprek lijken de studenten gevoelig voor elkaars mening: als een iemand positief is dan volgen positieve reacties. Bij negatieve reacties ontstaan er vaak meer negatieve reacties maar ook meer discussie.
- Op de negatieve reacties ten aanzien van lhbt- personen wordt vaker doorgevraagd door de gespreksleider waardoor het gesprek een negatieve kant opgaat en er meer afkeuring komt ten aanzien van lhbt- personen.
- Soms worden de negatieve uitspraken ten aanzien van lhbt-personen begrensd door de gespreksleider, maar lang niet altijd. Er is vrijwel niet opgemerkt dat docenten negatieve uitspraken ten aanzien van lhbt-personen begrenzen.
- De gespreksleider stelt op verschillende momenten inlevingsvragen. Dit leidt tot meer medeleven met de personages. De inlevingsvragen over de homoseksuele personages lijken tot empathie te leiden.
- De vragen van de gespreksleider over de omgang met mogelijke lhbt-personen in de omgeving van de studenten leidt vaak tot het voornemen van de studenten om zich positief te gedragen richting lhbt-personen.

- Wanneer de gespreksleider studenten confronteert met de gevolgen van anti-homogedrag, komt wel vaak naar voren dat de studenten dit gedrag eigenlijk ook niet goed vinden en dat zij dit gedrag af keuren.
- Op lhbt-personen in de zaal komt de voorstelling heftiger binnen. Zij vertonen meer emoties en herkennen soms wat er gebeurt. Er wordt vaak een link gelegd met hun eigen situatie en de situaties in de verhalen.
- De aanwezigheid van lhbt-personen in het groepsgesprek (acteurs of studenten) zorgt ervoor dat er een positiever en minder stereotiepbeeld ontstaat bij de studenten.
- Het 'uit de kast' komen van de acteurs als niet-lhbt zorgt ervoor dat deze acteurs laten zien dat niet-lhbt-personen zich kunnen inzetten voor lhbt-personen.
- Het verhaal van Aïsha kan er bij groepen studenten die in de meerderheid geen migratieachtergrond hebben ('witte' scholen), toe leiden dat de non-acceptatie van lhbt wordt toegeschreven aan (enkel) moslims of iets "van die andere cultuur".
- Het verhaal van Aïsha lijkt ook te leiden tot herkenning bij religieuze studenten; niet alleen bij moslimstudenten maar soms ook bij christelijke studenten. Hierin betrekken de studenten de verhalen op hun eigen leven en hoe er gereageerd zou worden.
- Zowel verschillende studenten als docenten geven expliciet negatieve reacties over bisexualiteit; dit wordt vaak milder door het 'uit de kast' komen van de actrices als biseksueel.
- Het uitgebreid ingaan op de meer 'vrouwelijke' genderexpressie van Sander lijkt te leiden tot een negatiever beeld van vrouwelijke homo's bij de studenten.
- Er wordt vaak bediscussieerd of homoseksualiteit aangeleerd of aangeboren is. Deze discussie leidt er vaak niet toe dat studenten van standpunt veranderen. Wel leidt het vaak tot het benoemen van stereotypen ten aanzien van lhbt-personen. Deze discussie stopt als een lhbt'er zijn of haar eigen verhaal deelt.
- De scènes waarin het over twee mannen gaat krijgen negatievere reacties dan de scènes die gaan over twee vrouwen. Wel geven zowel vrouwelijke als mannelijke studenten er blijk van bang te zijn dat een LHB vriend verliefd op hen wordt.

3 DISCUSSIE: DE OBSERVATIES VERGELEKEN MET DE LITERATUUR

In deze studie zijn er 16 observaties gedaan op 11 scholen bij de uitvoering van het theaterstuk 'Leef' van theater AanZ. Dit theaterstuk is uitgevoerd als onderdeel van de interventie "Begrenzen en uitnodigen". Deze interventie heeft onder meer als doel negatief gedrag ten aanzien van lhbt-personen op het mbo te verminderen. In deze discussie vergelijken we de resultaten met wetenschappelijke literatuur zodat we meer duiding kunnen geven aan de resultaten. Ook gaan we in op de hypothese die we hadden, namelijk dat het theaterstuk 'Leef' leidt tot inleving en empathie bij de studenten ten aanzien van lhbt-personen.

3.1 INLEVING EN EMPATHIE

Onze hypothese was dat (een deel van) de studenten zich tijdens het kijken naar de voorstelling zich in zou leven in de homoseksuele karakters en empathie zou gaan ervaren voor de homoseksuele karakters. Onze kwalitatieve onderzoeksmethode kan niet definitief vaststellen of dit inderdaad zo is gegaan (daarvoor is een effectmeting nodig) maar kwalitatief onderzoek kan wel inzicht geven in of de veronderstelde werkzame mechanismen (in dit geval die van inleving en empathie) zichtbaar op gang worden gebracht. Dat lijkt in inderdaad het geval te zijn. Te zien is namelijk dat alhoewel de concentratie wisselt, een groot deel van de jongeren naar het theaterstuk kijkt en luistert. De jongeren reageren ook vaak fysiek op 'heftige' scènes en doen hierbij bijvoorbeeld hun hand voor hun mond. Soms gaan jongeren zelfs huilen. In het nagesprek is uit te zien dat de reacties op te maken dat een deel van de jongeren zich in heeft geleefd in de homoseksuele karakters. Er wordt bijvoorbeeld gevraagd hoe het nu gaat met de mensen wiens verhaal zij hebben gezien of er worden reacties gegeven waarin de jongeren zeggen wat zij zouden hebben gedaan in de situatie van het homoseksuele karakter. Deze inlevende reacties komen ook voort uit vragen die de gespreksleiders stelt; inleving in homoseksuele karakters wordt dus actief gestimuleerd door de gespreksleider. Een andere aanwijzing dat er sprake is van inleving is dat de situaties van de personages uit de voorstelling worden geprojecteerd op het eigen leven van de studenten, zo blijkt uit de reacties tijdens het nagesprek. Hierbij worden vergelijkingen gemaakt met de situatie, gemeenschap of eigen (lhbt)identiteit. De situatie of de achtergrond van het personage uit de voorstelling hoeft daarvoor niet een op een te kloppen. Zo herkennen ook christelijke studenten zich in het verhaal van het islamitische meisje. Het lijkt er dus op dat het om de situatie en de context gaat. Ook niet-lhbt-studenten kunnen zich duidelijk herkennen in het verhaal en zien overeenkomsten met zichzelf zoals: zij willen ook graag "zichzelf zijn". Het lijkt erop dat zij de homoseksuele karakters in het stuk niet (meer) heel anders vinden dan zij zelf. Dat is een positieve ontwikkeling omdat juist de overlapping van het zelfbeeld met het beeld van 'de ander' (in dit geval homoseksuele mensen) vormt de verklaring voor het effect van inleving en empathie. Het beeld van de ander en van jezelf komen dicht bij elkaar (Galinsky & Moskowitz, 2000; Galinsky, Ku & Wang, 2005; Todd, Bodenhausen & Galinsky, 2012; Todd & Galinsky, 2014; Todd & Burgmer, 2013; Wang, Ku, Tai en Galinsky, 2014;). Omdat veel mensen dus een positieve associatie hebben bij zichzelf, krijgen ze, door zich in te leven in de ander, ook een positieve associatie van de ander.

3.2 SOCIALE NORMEN

In het nagesprek is te zien dat negatieve reacties over lhbt-personen leiden tot meer negatieve reacties. Gespreksleiders vragen soms actief naar deze negatieve reacties waardoor er nog meer negatieve reacties komen over lhbt-personen. Wanneer wij kijken naar de wetenschappelijke literatuur, is dit mogelijk

verklaarbaar door de werking van *sociale normen*. Met sociale normen wordt bedoeld hetgeen dat mensen denken wat anderen vinden of denken. Simpel gezegd: hoe je denkt dat 'het hoort' in bijvoorbeeld jouw klas. Dit werkzame mechanisme is beschreven in 'Wat werkt bij het verminderen' van discriminatie' (Felten, et al. 2020). De sociale norm heeft een sterke invloed op het gedrag van mensen (Tankard & Paluck, 2016). Voorbeeld: wanneer iemand denkt dat vrienden of klasgenoten roken of drinken van alcohol afkeuren, is de kans een stuk kleiner dat diegene gaat roken of alcohol gaat drinken (Perkins, 2003). Met discriminatie werkt het vergelijkbaar: wanneer mensen denken dat anderen om hen heen (vrienden, klasgenoten, collega's, buurtgenoten, hun stads-of landgenoten) discriminatie afkeuren dan gaan ze minder discrimineren (Bennett & Sekaquaptewa, 2014; Munger, 2017; Wittenbrink & Henly, 2006 ; Sechrist & Milford, 2007). Wat dus te zien is in het nagesprek van het theaterstuk is dat er meer negatieve meningen komen wanneer er doorgevraagd wordt op negatieve meningen ten aanzien van lhbt-personen zoals de gespreksleider verschillend malen doet. Dat heeft niet alleen op het moment zelf invloed, maar verandert mogelijk ook op lange termijn de houding van de jongeren ten aanzien van lhbt in de negatieve richting: verschillende studies laten zien dat hoe we denken dat anderen uit onze omgeving denken over minderheidsgroepen, de houding ook een week of zelfs maanden later nog (negatief of positief) kan beïnvloeden (Bennett & Sekaquaptewa, 2014; Stangor, Sechrist, & Jost, 2001; Zitek & Hebl, 2007). Sociale normen hebben op de lange termijn ook sterke invloed op de impliciete houding van mensen ten aanzien van minderheidsgroepen (Vuletic & Payne, 2019) zoals lhbt-personen. Dat betekent dat niet aan te raden is dat de gespreksleider de studenten stimuleert om hun negatieve meningen te uiten ten aanzien van lhbt-personen. Dat kan mogelijk de acceptatie van homoseksualiteit doen afnemen in plaats van doen toenemen.

Het mechanisme van sociale normen werkt in het nagesprek soms ook de positieve kant op; bijvoorbeeld als de gespreksleider vraagt aan de jongeren "wie het ook belangrijk vindt om zichzelf te zijn". Dan steken vrijwel alle jongeren hun hand op en wordt er op deze manier een positieve sociale norm neergezet ten aanzien van lhbt personen.

3.3 STEREOTYPEN

In het gesprek over de 'vrouwelijkheid' van Sander en in het gesprek over of homoseksualiteit aangeboren of aangeleerd is, worden veel stereotiepe beelden benoemd door de studenten. Het herhalen van stereotypen zorgt ervoor dat jongeren op een negatievere manier over LHBT personen gaan praten. De gespreksleider herhaalt het stereotype en vervolgens gaat het gesprek een negatievere kant op. Dit sluit aan bij wetenschappelijke studies die aantonen dat bespreken van stereotypen vaak leidt tot sterkere stereotypen. Stereotypen worden namelijk actief in je brein, vaak zonder dat je dat zelf in de gaten hebt. Het gaat als het ware automatisch (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Negatieve stereotypen benoemen (of zelfs proberen te weerleggen) werkt vaak juist niet (Gawronski et al., 2008): wanneer je een stereotype benoemt, wordt deze weer actief in je brein en daardoor sterker.

3.4 ROLMODELLEN

In het nagesprek komen er vaak vragen van de studenten aan de acteurs/gespreksleider over of zij zelf lhbt zijn of niet. Dit levert in vrijwel alle gevallen een interessant gesprek op: zowel bij de acteurs of gespreksleider die niet lhbt zijn als bij de acteurs of gespreksleider die wel lhb zijn. De acteur of gespreksleider die lhb is, krijgt vaak de kans om iets te vertellen over de eigen ervaringen. Het valt op dat de jongeren dan stil zijn, aandachtig luisteren en kijken en inlevende vragen stellen. Het werkzame mechanisme van inleving en empathie lijkt zich dan te ontploegen. Ook delen de lhb-acteurs of gespreksleider vaak hun kennis over het onderwerp en vertellen zij bijvoorbeeld wat biseksualiteit eigenlijk wel is. Bij de acteurs die niet lhbt blijken te zijn, ontstaat er de situatie dat de acteur actief uitdraagt dat hij (meestal was dit een man) als heteroseksueel helemaal oké is met homoseksualiteit. Dit is wat in de wetenschappelijke literatuur 'vicarious contact' wordt genoemd en dit kan vooroordelen verminderen

(Vezzali, Hewstone, Capozza, Giovannini & Wölfer, 2014). 'Vicarious contact' betekent dat je getuige bent van de goede band tussen iemand die je ziet als 'eigen' met iemand van een gediscrimineerde groep. Het positieve effect hiervan kan verklaard worden doordat het denken over de sociale normen in de eigen groep verandert. Men bedenkt dat de eigen groep (in dit geval heteroseksuele mensen) het oké vindt om, om te gaan met mensen uit de andere groep (in dit geval homoseksuelen) (Tezanos-Pinto, Bratt & Brown, 2010). Dit effect werkt dus waarschijnlijk via het mechanisme van sociale normen; je krijgt het goede voorbeeld te zien. Of dit effect ook daadwerkelijk plaatsvond in het nagesprek is door onze onderzoeksmethode niet met zekerheid te zeggen. Wel was te zien dat er vaak vragen opkwamen van de studenten en dat er goed werd geluisterd. Dit geeft de indruk dat dit een goede strategie is die mogelijk verder uitgebouwd kan worden.

3.5 POLARISATIE?

Het verhaal van Aïsha kan er bij studentengroepen die in de meerderheid geen migratieachtergrond hebben, toe leiden dat de non-acceptatie van lhbt wordt toegeschreven aan (enkel) moslims. Dit was niet in alle groepen het geval; zeker niet bij de groepen waar het merendeel van de studenten bestond uit studenten met een migratieachtergrond. Maar wanneer het met name 'witte' studenten betrof, werd er verschillende malen op het verhaal van Aïsha gereageerd alsof het niet accepteren van lhbt-personen iets typisch is voor moslims en niet voorkomt bij de rest van Nederland. Studenten die zelf een migratieachtergrond hebben of docenten geven hier dan wel vaak een reactie op en wijzen er terecht op dat in het theaterstuk het homoseksuele-karakter Sander ook niet wordt geaccepteerd door zijn ouders. Het theaterstuk zelf zet dus een divers beeld neer. Desalniettemin interpreteert een deel van de studenten het verhaal van Aïsha als een verhaal dat bewijst dat moslims niet lhbt-tolerant zijn en zichzelf, als niet moslims, wel.

Mogelijk kan het verhaal van Aïsha moslims sterker stereotyperen of kan het een polariserende werking hebben op studentengroepen die voornamelijk bestaan uit 'witte' studenten die zelf geen moslim zijn. Met polarisatie wordt bedoeld 'de verscherping van tegenstellingen tussen groepen in de samenleving'. Deze polarisatie kan soms resulteren in spanningen tussen deze groepen en toename van segregatie. (definitie van de Rijksoverheid in Verloove, Van Wonderen en Felten, 2020). Risico is dus dat er een beeld ontstaat van de 'wij' versus 'zij' waarin de ene groep wel lhbt-vriendelijk is en de andere juist niet. De strategie van een aantal studenten en docenten om te laten zien dat er binnen die 'wij' en 'zij' juist onderlinge verschillen zijn (dat er ook niet-islamitische Nederlanders zijn die lhbt niet accepteren) is een strategie die ook voortkomt uit de wetenschappelijke theorie als mogelijk effectieve manier om polarisatie tegen te gaan (zie Verloove, Van Wonderen en Felten, 2020).

3.6 MINDERHEIDSSTRESS?

Tijdens het nagesprek komt in verschillende groepen naar voren dat een aantal studenten zelf openlijk lhbt is. Voor deze studenten is het theaterstuk vaak heftig, zo vertellen zij vaak dat ze de pijnlijke ervaringen van de karakters zoals Sander en Aïsha herkennen. Uit de wetenschappelijke literatuur komt naar voren dat het stress en spanningen kan vergroten wanneer lhbt-personen zich er meer bewust van worden dat zij gediscrimineerd (kunnen) worden (Breslow, et al. 2015; Norcini Pala et al. 2017). Dit sluit aan op het minderheidsstressmodel van Meyer (2003) dat er vanuit gaat lhbt-personen meer stress en spanningen hebben dan anderen en daardoor een slechtere gezondheidssituatie hebben. Studenten krijgen echter soms ook positieve reacties van hun medestudenten op het delen van hun ervaringen. Dit kan hun gezondheidssituatie juist verbeteren. Uit verschillende studies komt een verband naar voren tussen sociale steun ontvangen als lhbt-persoon en een betere gezondheid (Baams et al., 2014, Kwon, 2013 en Sheets & Mohr, 2009). Het stimuleren van die positieve reacties van medestudenten zou dus een aandachtspunt kunnen zijn voor de interventie.

4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Het theaterstuk 'Leef' van theater AanZ laat een positieve verandering zien bij mbo studenten: het kijken naar en praten over de voorstelling lijkt te leiden tot inleving en empathie ten aanzien van homoseksuele personen. Het lijkt daarmee waarschijnlijk dat dit theaterstuk de acceptatie van homoseksuele personen onder mbo-studenten vergroot.

Deze inleving en empathie lijkt met name tot stand te komen bij scènes 'die raken' en scènes met heftige emoties. Ook lijkt inleving tot stand te komen door vragen die de gespreksleider stelt waarin studenten worden uitgedaagd om zich te verplaatsen in de positie van homoseksuele personen. De acteurs en gespreksleiders die in het nagesprek 'uit de kast' komen als lhbt lijken ook inleving en empathie op te roepen bij de studenten doordat zij hun persoonlijke ervaringen delen. De in eerste instantie negatieve of stereotiepe reacties op bisexualiteit (niet alleen van studenten maar ook van docenten) lijken daardoor wat milder te worden. Wanneer studenten homofobe uitspraken doen, confronteert de gespreksleider ze soms met de gevolgen daarvan voor lhbt-personen ("Hoe denk je dat dit voor hem zou voelen?"). Dan is te zien dat de jongeren aangeven dat het homofobe gedrag niet wenselijk is.

Wat maakt dat een scène raakt?

Vanuit de observatie is te zien dat de heftigere scènes veel emoties losmaken bij de studenten. Dit zijn de scènes waarin (huiselijk) geweld voorkomt. De scènes waarin gepest wordt omwille van de lhbt-identiteit zorgen waarschijnlijk ook voor empathie. Studenten geven aan dat zij dit kunnen relateren aan hun eigen leven. Het laten zien wat het met het personage doet, draagt bij aan deze associatie met hun eigen leven. Dat de context anders is, lijkt inleving niet in de weg te staan. Herkenning in de context van het opgroeien in een gemeenschap (christelijk, islamitisch of een dorp) kan ook mogelijk bijdragen aan het inleven in de hoofdpersonages en het perspectief begrijpen van het personage. Andere scènes die veel emoties lijken los te maken zijn scènes waarin de homoseksuele karakters niet geaccepteerd worden door hun ouders.

Een mogelijk ander element dat een positief effect heeft op de acceptatie van lhbt is het 'uit de kast' komen van de heteroseksuele acteur. Hij vertelt zelf geen moeite (meer) te hebben met homoseksualiteit en is hierdoor mogelijk een positief rolmodel voor de heteroseksuele jongens op het mbo. Hij laat als hetero man zien hoe je op je gemak kan zijn met lhbt. Dit lijkt dus een onderdeel van het nagesprek dat waardevol is om te behouden en te koesteren. Dit geldt ook voor de vragen in het nagesprek waarin de gespreksleider aan de studenten vraagt om zich in te leven in de situatie waarin een vriend, vriendin of iemand uit de eigen familie lhbt is. Deze vragen leiden vaak bij de studenten tot het uitspreken van het voornemen om zich positief te gedragen richting lhbt-personen ("Ik zou het voor hem opnemen"). Samengevat, omdat de volgende elementen lijken te zorgen voor een positieve(re) houding en gedrag van de studenten ten aanzien van lhbt-personen, is het aan te bevelen deze te behouden:

1. De scènes die 'raken'
2. Vragen van de gespreksleider in het nagesprek gericht op inleving
3. Het 'uit de kast' komen als lhbt of als hetero van de acteurs en gespreksleider
4. Het confronteren van de studenten met de gevolgen van homofobie

Naast de bovenstaande elementen, zijn er een aantal punten te benoemen die verbeterd kunnen worden om het effect van de voorstelling en het nagesprek te vergroten. Het gaat ten eerste om aandachtspunten gericht op het voorkomen van negatieve sociale normen ten aanzien van lhbt-personen. Uit

wetenschappelijke onderzoeken is bekend dat de kans groter is dat je zelf discrimineert of je negatief uitlaat over minderheidsgroepen wanneer je denkt of merkt dat discriminatie of negatieve uitlatingen ten aanzien van minderheidsgroepen normaal zijn of vaak voorkomen in jouw omgeving of 'peer group'. Daarom is het van belang dat de negatieve reacties op lhbt -personen niet de boventoon voeren in het nagesprek; dit kan immers acceptatie van lhbt-personen verminderen. Vanuit die kennis zijn er de volgende tips:

- *Stel geen bevestigende negatieve vragen in het theaterstuk*
Tijdens de voorstelling worden er door de acteurs enkele keren vragen gesteld aan de studenten waarmee naar bevestiging van een negatieve houding ten aanzien van lhbt-personen wordt gevraagd ("Wij hebben allemaal een anti-homo mening. Dat is vrijheid van meningsuiting, toch?"). Deze vragen lokken weer negatieve reacties ten aanzien van lhbt-personen van de studenten uit en versterken daarmee mogelijk een negatieve sociale norm ten aanzien van lhbt-personen.
- *Vraag niet door op negatieve meningen ten aanzien van lhbt-personen en vraag wel door op positieve meningen ten aanzien van lhbt-personen* Wanneer de gespreksleider doorvraagt op negatieve meningen over lhbt-personen, komen er meer van deze negatieve meningen en ontstaat er een negatief gesprek over lhbt-personen. Wanneer daarentegen het nagesprek positief begint over lhbt, wordt deze lijn vastgehouden en komen er meer positieve reacties ten aanzien van lhbt zijn. In die situatie geven studenten ook aan wat zij zouden doen in de situatie van de homoseksuele karakters. Zij lijken zich dan in die situatie en in de homoseksuele karakters in te leven, wat juist de acceptatie van lhbt kan bevorderen.
- *Stel bij de introductie niet expliciet dat het stuk gaat over homoseksualiteit*
Hierdoor komen er vaak al meteen negatieve reacties los op het stuk waardoor een negatieve toon gezet kan worden ten aanzien van lhbt-personen.
- *Benadruk niet dat het personage Sander meer een 'vrouwelijke' homo is en Carlos meer een 'mannelijke' homo*
Het lijkt erop dat dit ervoor zorgt dat mannelijke studenten negatiever over homoseksuele mannen gaan praten. Vanuit de theorie is ook bekend dat het herhalen van stereotiepe beelden en deze vervolgens ontkrachten niet een goed idee is.

Een andere mogelijk verbeterpunt heeft betrekking op de verhaallijn van Aïsha: juist deze verhaallijn over een lesbisch meisje van Marokkaanse afkomst die geen relatie mag hebben met een vrouw van haar moeder, raakt de studenten en maakt veel los. Echter, tegelijkertijd kan deze verhaallijn bij groepen studenten die voor het merendeel zelf geen migratieachtergrond hebben ertoe leiden dat zij de afwijzing van homoseksualiteit benoemen als iets "typisch voor andere culturen" of moslims, wat mogelijk polarisatie ('wij versus zij') en stigmatisering van moslims en/of mensen met een migratieachtergrond versterkt of in de hand werkt. Een aanbeveling zou daarom de volgende zijn:

- *Ga na hoe bij het verhaal van Aïsha het 'wij versus zij' denken en stereotypering ten aanzien van moslims (of mensen uit 'andere culturen') kan worden voorkomen*
Een optie is om de gespreksleider expliciet te laten uitleggen dat er ook --moslims zijn die geen moeite hebben met lhbt (of dit zelfs te laten zien door een acteur die meespeelt en zelf hetero en moslim is en lhbt personen accepteert). De gespreksleider kan ook expliciet uitleggen dat er afwijzing van lhbt-personen bestaat in families die niet moslim zijn. Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt namelijk dat verschillen laten zien binnen 'groepen' stereotypen en polarisatie kan verminderen. Een andere optie is om het verhaal van Aïsha aan te passen op scholen waar de studenten grotendeels geen migratieachtergrond hebben. De verhaallijn kan dan worden vervangen door het verhaal van iemand uit een Orthodox christelijke of andere familie zonder migratieachtergrond waarin een lhbt-relatie niet wordt geaccepteerd.

Een ander verbeterpunt is om te kijken naar de mogelijkheid om biseksuele en transgender karakters op te nemen in het stuk. Verschillende studenten geven aan dat zij dit missen. Daarbij worden er zo nu en dan

regelmatig negatieve stereotiepe beelden benoemd door studenten en docenten in het nagesprek ten aanzien van biseksuele personen. Aandacht besteden aan homoseksualiteit lijkt er dus niet automatisch toe te leiden dat de studenten (en docenten) ook positiever gaan denken over biseksuele personen.

Daarnaast zijn er uit de evaluatie de volgende tips gekomen voor praktische randvoorwaarden:

- *Leg aan het begin van het theaterstuk uit dat het stuk meerdere verhaallijnen bevat die door elkaar worden gespeeld en dat de acteurs meerdere rollen spelen*

Dit lijkt de concentratie tijdens het stuk te verhogen.

- *Maak het stuk minder lang voor de meer praktische niveaus van het mbo*

Voor sommige studentengroepen lijkt het stuk net iets te lang om de concentratie van de studenten te kunnen vasthouden.

Tot slot: alhoewel de bedoeling van het theaterstuk is om de acceptatie van lhbt te stimuleren onder niet-lhbt-studenten, is de vraag ook relevant wat er gedaan kan worden voor de lhbt-studenten. Het lijkt erop dat deze studenten nog intenser meeleven met de voorstelling dan anderen en ook meer geraakt zijn. Daarom kan het goed zijn om aan het einde uit te leggen hoe het met de personages in het echt is afgelopen zodat zij een positief toekomstperspectief meekrijgen. Dit kan perspectief bieden voor jongeren die nog in de kast zitten. Ook kan gestimuleerd worden dat niet-lhbt-studenten, de lhbt-studenten steunen.

5 BRONNENLIJST

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison. Wesley.

Amodio, D. M., & Devine, P. G. (2006). Stereotyping and evaluation in implicit race bias: evidence for independent constructs and unique effects on behavior. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 652.

Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177.

Batson, C. D., Chang, J., Orr, R., & Rowland, J. (2002). Empathy, attitudes, and action: Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1656-1666.

Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., Klein & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 105.

Becker, J. C., & Swim, J. K. (2011). Seeing the unseen: Attention to daily encounters with sexism as way to reduce sexist beliefs. *Psychology of Women Quarterly*, 35(2), 227-242.

Berthold, A., Leicht, C., Methner, N., & Gaum, P. (2013). Seeing the world with the eyes of the outgroup—The impact of perspective taking on the prototypicality of the ingroup relative to the outgroup. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(6), 1034-1041.

Bool, M., Felten, H., & Rensen, P. (2019). *Wat verandert: de waarde van werkzame mechanismen voor de praktijk van sociaal werk*. Utrecht: Movisie

Breslow, A. S., Brewster, M. E., Velez, B. L., Wong, S., Geiger, E., & Soderstrom, B. (2015). Resilience and collective action: Exploring buffers against minority stress for transgender individuals. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 253.

Broockman, D., & Kalla, J. (2016). Durably reducing transphobia: A field experiment on door-to-door canvassing. *Science*, 352(6282), 220-224.

Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255-343.

Bruneau, E. G., & Saxe, R. (2012). The power of being heard: The benefits of 'perspective-giving' in the context of intergroup conflict. *Journal of experimental social psychology*, 48(4), 855-866.

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

Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: a two-stage model. *Journal of personality and social psychology*, 36(7), 752.

Collier, K. L., Horn, S. S., Bos, H. M., & Sandfort, T. G. (2015). Attitudes toward lesbians and gays among American and Dutch adolescents. *The Journal of Sex Research*, 52(2), 140-150.

Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631.

De Graaf, H., Verbeek, M., Van den Borne, M., & Meijer, S. (2018). Offline and Online Sexual Risk Behavior among Youth in the Netherlands: Findings from "Sex under the Age of 25". *Frontiers in Public Health*, 6, 72

- De Roos, S., Kuyper, L. & Iedema, 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 Seksuologie*, 38(2), 58-67.
- Dovidio, J. F., Ten Vergert, M., Stewart, T. L., Gaertner, S. L., Johnson, J. D., Esses, V. M., Riek, B. M., & Pearson, A. R. (2004). Perspective and prejudice: Antecedents and mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1537-1549.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review*, 4(1), 143-180.
- Elfering, S., Leest, B. & Rossen, L. (2016). *Heeft seksuele diversiteit in het mbo (g)een gezicht? De verankering van de aandacht voor seksuele diversiteit in het mbo*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen
- Finlay, K. A., & Stephan, W. G. (2000). Improving Intergroup Relations: The Effects of Empathy on Racial Attitudes 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1720-1737.
- for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 77-92.
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group processes & intergroup relations*, 8(2), 109-124. *Group processes & intergroup relations*, 8(2), 109-124.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 708.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132(5), 692.
- Geasler, M. J., Croteau, J. M., Heineman, C. J., & Edlund, C. J. (1995). A qualitative study of students' expressions of change after attending panel presentations by lesbian, gay, and bisexual speakers. *Journal of College Student Development*.
- Gordijn, E. & Wigboldus, D. (2013). Stereotypen. In: *Sociale psychologie*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14(4), 311-327.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological review*, 102(1), 4.
- Hijink, W. (2014). *De acceptatie van homoseksualiteit door etnische en religieuze groepen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Hillman, J., & Martin, R. A. (2002). Lessons about gay and lesbian lives: A spaceship exercise. *Teaching of Psychology*, 29(4), 308-311.
- Hodson, G., Choma, B. L., & Costello, K. (2009). Experiencing alienation: Effects of a simulation intervention on attitudes toward homosexuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 974-978.
- Igartua, J. J. (2010). Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films. *Communications*, 35(4), 347-373.
- Igartua, J. J., & Barrios, I. (2012). Changing real-world beliefs with controversial movies: Processes and mechanisms of narrative persuasion. *Journal of Communication*, 62(3), 514-531.
- Igartua, J. J., & Frutos, F. J. (2017). Enhancing attitudes toward stigmatized groups with movies: Mediating and moderating processes of narrative persuasion. *International Journal of Communication*, 11, 20.
- Inspectie van Onderwijs (2016). *Themaonderzoek Omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit, een beschrijving van het onderwijsaanbod van scholen* Den Haag: Inspectie van het onderwijs

- Johnson, D. R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy
- Kuyper, L. (2015). *Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Lub, V. (2014). *Kwalitatief evalueren in het sociale domein: Mogelijkheden en beperkingen*, Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Gaertner, B., Miller, C. F., Foster, S., & Updegraff, K. A. (2017). Using an intergroup contact approach to improve gender relationships: A case study of a classroom-based intervention. *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents*, 437-454.
- Moyer-Gusé, E. (2008). Toward a theory of entertainment persuasion: Explaining the persuasive effects of entertainment education messages. *Communication Theory*, 18, 407-425.
- Moyer-Gusé, E., Nabi, R. L. (2010) Explaining the effects of narrative in an entertainment television program: Overcoming resistance to persuasion. *Human Communication Research*. 2010; 36:26-52
- Norcini Pala, A., Dell'Amore, F., Steca, P., Clinton, L., Sandfort, T., & Rael, C. (2017). Validation of the Minority Stress Scale among Italian gay and bisexual men. *Psychology of sexual orientation and gender diversity*, 4(4), 451.
- Omlo, J. (2011). Waar zijn we nu eigenlijk mee bezig. *Kwalitatief onderzoek maakt sociale interventies beter. Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken*, 65(10), 26-29.
- Pager, D., & Quillian, L. (2005). Walking the talk? What employers say versus what they do. *American Sociological Review*, 70(3), 355-380.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, 60, 339-367.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review-a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of health services research & policy*, 10(1_suppl), 21-34.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751.
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), 92-115.
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2006). Can one TV show make a difference? A Will & Grace and the parasocial contact hypothesis. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 15-37.
- Schütz, H., & Six, B. (1996). How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 441-462.
- Shih, M., Wang, E., Bucher, A., & Stotzer, R. (2009). Perspective taking: Reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(5), 565-577.
- Slater, M. D., & Rouner, D. (2002). Entertainment-education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173-191.
- Smith, S. J., Axelton, A. M., & Saucier, D. A. (2009). The effects of contact on sexual prejudice: A metaanalysis. *Sex Roles*, 61(3-4), 178-191
- Stame, N. (2004). Theory-based evaluation and types of complexity. *Evaluation*, 10(1), 58-76.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research*, 17(10), 1372-1380.

Talaska, C. A., Fiske, S. T., & Chaiken, S. (2008). Legitimizing racial discrimination: Emotions, not beliefs, best predict discrimination in a meta-analysis. *Social justice research*, 21(3), 263-296.

Taschler, M., & West, K. (2017). Contact with counter-stereotypical women predicts less sexism, less rape myth acceptance, less intention to rape (in men) and less projected enjoyment of rape (in women). *Sex roles*, 76(7-8), 473-484.

De Tezanos-Pinto, P., Bratt, C., & Brown, R. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49(3), 507-523.

Todd, A. R., & Burgmer, P. (2013). Perspective taking and automatic intergroup evaluation change: Testing an associative self-anchoring account. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(5), 786.

Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-Taking as a Strategy for Improving Intergroup Relations: Evidence, Mechanisms, and Qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374-387.

Todd, A. R., Galinsky, A. D., & Bodenhausen, G. V. (2012). Perspective taking undermines stereotype maintenance processes: Evidence from social memory, behavior explanation, and information solicitation. *Social Cognition*, 30(1), 94-108.

Tompkins, T. L., Shields, C. N., Hillman, K. M., & White, K. (2015). Reducing stigma toward the transgender community: An evaluation of a humanizing and perspective-taking intervention. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 34.

Van Toly, R., Bijman, D., & Kans, K. (2018). *Monitor Sociale Veiligheid in de mbo-sector 2017-2018. Deel 1: Studenten*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsopleiding.

Verloove, J., Van Wonderen, R., Felten, H. (2020). *Theorieën en aanpakken van polarisatie. Uitgebreide rapportage* Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving

Vescio, T. K., Sechrist, G. B., & Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33, 455-472.

Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 314-389.

Vorauer, J. D., & Sasaki, S. J. (2009). Helpful only in the abstract? Ironic effects of empathy in intergroup interaction. *Psychological Science*, 20, 191-197.

Vorauer, J. D., & Sasaki, S. J. (2014). Distinct Effects of Imagine-Other Versus Imagine-Self Perspective-Taking on Prejudice Reduction. *Social Cognition*, 32(2), 130-147.

Wang, C. S., Kenneth, T., Ku, G., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking increases willingness to engage in intergroup contact. *PloS one*, 9(1), e85681.