



Ervaringen en aanpak van pestgedrag tegenover lhbtqi+ jongeren in het voortgezet onderwijs

Onderzoeksrapport



Colofon

Auteurs: Jolien Geerlings, Yara Noordewier, Mayke Kromhout en Niels van Kleef
Foto omslag: Movisie

Oktober 2022

© Movisie

Te downloaden via: www.movisie.nl



kennis en aanpak van
sociale vraagstukken



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap (OCW)

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

Samenvatting	5
Inleiding	6
Onderzoeksvragen en doelstelling	6
Onderzoeksmethode	7
Opbouw van het rapport	11
1 Theoretisch kader	12
1.1 Ervaringen met pestgedrag lhbtqi+ leerlingen	12
1.1.1 Verschillen met betrekking tot type dader, locatie en omstandigheden	12
1.1.2 Vormen van pestgedrag	13
1.2 Gevolgen van pestgedrag	13
1.3 Verklaringen voor pestgedrag	14
1.3.1 Pestgedrag – algemeen	14
1.3.2 Pestgedrag ten opzichte van lhbtqi+ personen	15
1.4 Aanpak van pestgedrag	16
1.4.1 Lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs	16
1.4.2 Veilig voelen en melden en verminderen van pestgedrag	16
1.4.3 Schoolklimaat	17
1.4.4 Interventies rondom pestgedrag	19
2 Resultaten interviews en focusgroep	23
2.1 Ervaringen met pesten	23
2.1.1 Ervaringen met medeleerlingen	23
2.1.2 Ervaringen met docenten	24
2.1.3 Ervaringen met ondersteunend personeel	25
2.2 Welbevinden	25
2.2.1 Mentale gezondheid	25
2.2.2 Relatie met familie/vrienden/anderen	26
2.2.3 Schoolprestaties/functioneren op school	27
2.2.4 Fysieke gezondheid	27
2.3 Veiligheid op school	28
2.3.1 Wat draag bij aan een veiliger gevoel op school?	28
2.3.2 Wat ondermijnt veiligheid op school?	28
2.4 Melden van pestgedrag	29
2.4.1 Redenen voor wel/niet melden	29
2.4.2 Bij wie melden en waarom daar?	30
2.4.3 Obstakels bij melden	31
2.4.4 (ontbrekende) Actie na melding	33
2.5 Aanpak van pestgedrag	34
2.5.1 Aanpak van pestgedrag in het algemeen	34
2.5.2 Aanpak van lhbtqi+ pestgedrag	36

3 Conclusies	38
4 Concrete handelingsperspectieven	45
Bijlage I	48
Literatuur	50

SAMENVATTING

Lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs worden vaker gepest dan heteroseksuele cisgender leerlingen. Ze worden meer gepest door medeleerlingen, maar ook door docenten en ondersteunend personeel. In dit onderzoek hebben we individuele gesprekken gevoerd met negen lhbtqi+ leerlingen en drie groeps gesprekken met GSA's verspreid over het land. Doel van deze gesprekken was om de ervaringen van de leerlingen in kaart te brengen en hun perspectief te bevragen over wat zij nodig zouden hebben om zich veiliger te voelen op school. Het onderzoek toont aan dat lhbtqi+ leerlingen pestgedrag ervaren van medeleerlingen en docenten en dat dit zwaarwegende gevolgen heeft voor hun mentale welbevinden en gevoel van veiligheid. Toch is de bereidheid om pestgedrag te melden laag: lhbtqi+ leerlingen bagatelliseren het pestgedrag uit zelfbescherming en ervaren angst voor repercussies van medeleerlingen na het maken van een melding. Ook het grote gebrek aan ingrijpen door docenten bij pestgedrag geeft de lhbtqi+ leerlingen een onveilige gevoel. En lhbtqi+ leerlingen hebben regelmatig weinig vertrouwen in een mentor of vertrouwenspersoon, vooral wanneer leerlingen ervaren dat hun probleem zonder toestemming gedeeld wordt met ouders of andere docenten. Het serieus nemen van meldingen, terugkoppelen van wat er met de melding gebeurt, en leerlingen de controle geven hoe het probleem moet worden aangepakt, zijn belangrijk om een veilig gevoel te herstellen. Daarnaast moet er duidelijker beleid worden ontwikkeld op scholen om de acceptatie van lhbtqi+ personen onder leerlingen en docenten te vergroten. Ook hier is inspraak van leerlingen van belang om vertrouwen in het beleid te vergroten.

INLEIDING

De sociale veiligheid van lesbische, homoseksuele, biseksuele, transgender, intersekse en queer leerlingen (hierna: lhbtqi+ leerlingen) in het voortgezet onderwijs is onveilig dan voor andere groepen leerlingen. Leerlingen zijn tijdens die leeftijdsperiode hun seksuele identiteit aan het ontdekken en ontwikkelen. Toch zegt slechts een kwart van de leerlingen dat je het op school eerlijk kunt zeggen wanneer je seksuele oriëntatie afwijkt van de (heteroseksuele) norm. Veel leerlingen stellen hun coming-out daarom bewust uit tot na de middelbare schooltijd. Daarnaast bestaat er veel sociale afstand tussen leerlingen en lhbtqi+ medeleerlingen of leerlingen die gender non-conform gedrag vertonen. Eén op de vijf leerlingen wil liever geen vriendschap sluiten met lhbtqi+ leerlingen en één derde van de leerlingen wil in de klas liever naast iemand anders zitten. Het schelden met 'homo' staat bovenaan de lijst van scheld- en pestgedrag. 25 procent van de lhbtqi+ leerlingen die wekelijks gepest worden, denkt aan suïcide en lhb-leerlingen doen viereneenhalf keer vaker een poging tot suïcide dan andere leerlingen (Schouten & Kluit; Stichting School en Veiligheid, 2017).

Bij het bespreken van onderzoeken zullen we variëren in de gebruikte afkortingen (lhbti+, lhbt, lhb etc.). Dit heeft ermee te maken dat er in onderzoek regelmatig alleen specifieke groepen meedoen of gevraagd worden mee te doen; er is relatief meer onderzoek naar lesbische, homoseksuele en biseksuele personen, en minder naar trans, intersekse of anderszins queer identiteiten. De gebruikte letters geven dus weer onder welke groep respondenten het onderzoek heeft plaatsgevonden. Wanneer we geen specifiek onderzoek bespreken, hebben we het over het volledige bereik aan seksuele en genderdiversiteit en spreken we van lhbtqi+ personen.

In een vorig jaar gepubliceerd onderzoek van de Universiteit Utrecht en Rijksuniversiteit Groningen (Kaufman & Braams, 2021) komt naar voren dat lhbtqi+ leerlingen vaker dan hetero-leerlingen worden gepest door schoolpersoneel. In het onderzoek gaf een kwart tot een derde van de lhbtqi+ leerlingen aan gepest te worden, tegenover 13 procent van de heterojongeren. Het onderzoek kreeg veel aandacht in de media en binnen de politiek. Ook uit ander onderzoek (Veiligheidsmonitor 2020-2021: van den Broek, Ramakers, Cuppen & Brukx, 2022) blijkt dat het veiligheidsgevoel van lhbtqi+ leerlingen is verslechterd ten opzichte van de veiligheidsmonitor uit 2018 (Nelen et al., 2018): 15 procent van alle pestgedrag in het voortgezet onderwijs blijkt lhb gerelateerd tegenover 11 procent in 2018. De pestcijfers geven reden tot zorgen: niet alleen vanwege de toename van het geweld door leeftijdgenoten, ook dat leerkrachten zich hieraan schuldig blijken te maken.

Onderzoeksvragen en doelstelling

Het **doel** van dit onderzoek is om het pesten van lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs te duiden, de ervaringen met pestgedrag van de slachtoffers zelf op te halen, leerlingen te vragen wat zij nodig hebben om de sociale veiligheid in het onderwijs te bevorderen en concrete maatregelen te formuleren voor het aanpakken van het pestgedrag ten aanzien van lhbtqi+ leerlingen.

De **onderzoeksvragen** die centraal staan in dit onderzoek zijn:

1. Welke ervaringen hebben lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs met pestgedrag op school?
 - a. Welke vormen van pesten zijn te onderscheiden, naar type dader en locatie? Onder welke omstandigheden vindt welke vorm van pesten plaats?
 - b. Op welke manieren ervaren gepeste leerlingen pestgedrag door docenten en medeleerlingen? Welke verschillen ervaren zij hierbij?
2. Wat is volgens de gepeste lhbtqi+ leerlingen de invloed van het pestgedrag op hun gevoel van welbevinden?
3. Wat is volgens gepeste lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs nodig zodat zij zich veiliger voelen op school?
4. Welke omstandigheden zijn volgens gepeste lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs bevorderlijk voor het veilig melden van pestgedrag?
5. Wat zijn volgens gepeste lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs effectieve manieren om pestgedrag op school te verminderen?
 - a. In hoeverre ervaren leerlingen huidig pestbeleid en beleid rondom lhbti problemen op hun school als toereikend? Wat zou er kunnen worden verbeterd?
 - b. Hoe ervaren de leerlingen de invloed van het bespreekbaar/zichtbaar maken van seksuele en genderdiversiteit op school op het pestgedrag?
6. Welke concrete maatregelen kunnen op basis van het onderzoek worden geformuleerd voor de aanpak van pestgedrag ten aanzien van lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs?

Onderzoeksmethode

We hebben allereerst een literatuuronderzoek gedaan. De literatuurstudie was bedoeld als wetenschappelijke onderbouwing voor de vragen die tijdens de face-to-face interviews met lhbtqi+ leerlingen op het voortgezet onderwijs. We hebben hierbij aandacht besteed aan de ervaringen van pestgedrag van lhbtqi+ leerlingen, met daarbij een focus op de aard en de vormen van pestgedrag en ook naar de verschillende daders van pestgedrag. We hebben daarbij ook pestgedrag vanuit docenten onderzocht en we hebben in kaart gebracht wat er in de literatuur bekend is over de impact en gevolgen van pesten voor lhbti jongeren. Tot slot zochten we naar effectieve aanpakken en succesvolle interventies om pesten van lhbtqi+ leerlingen te verminderen.

Op basis van deze literatuurstudie hebben we een interviewgide opgesteld voor de face-to-face interviews met leerlingen. Deze interviewgide hebben we voorgelegd aan een Klankbordgroep van relevante partijen die vooral ook kennis hadden van de ervaringen van jongeren. We wilden in deze klankbordgroep verifiëren of alle relevante onderwerpen werden besproken en of de type vragen aansloten bij de belevingswereld van de jongeren. We hebben in deze Klankbordgroep feedback opgehaald vanuit Stichting School en Veiligheid, LCC+, COC/GSA Netwerk, School's Out en de Rainbow Academy.

Vervolgens hebben we kwalitatieve interviews gehouden met lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deze interviews werden face-to-face afgenomen bij negen leerlingen, en daarnaast hebben

we ook GSA's¹ op drie verschillende scholen gesproken. De focus in de individuele interviews lag op de persoonlijke ervaringen met pesten van de leerlingen. In de GSA's hebben we een groepsinterview gehouden om zicht te krijgen op het pestbeleid en beleid ten opzichte van lhbtq+ leerlingen op de school, hoe dat wordt ervaren en waar er mogelijkheden tot verbetering zijn. Daarbij hebben we ook bevindingen uit de individuele interviews voorgelegd aan de GSA's om te zien of deze bevindingen herkenbaar waren. Ook deze groepsinterviews hadden een semigestructureerde vorm. We hebben gekozen voor semigestructureerde kwalitatieve interviews, omdat we een uitgebreid beeld wilden krijgen van de verschillende ervaringen van de jongeren en van de factoren die meespelen in het pesten van deze jongeren op school. Bovendien wilden we meer inzicht krijgen in de beleving van de jongeren over de aanpak van pesten, en lhbtq+ pesten in het bijzonder, bij hen op school; wat ontbreekt er in de aanpak, wat gaat goed, hoe kan de aanpak versterkt worden? Semigestructureerde kwalitatieve interviews zijn hiervoor zeer geschikt, omdat leerlingen hierbij vrij zijn om hun perspectief te bespreken, zonder daarbij beperkt te worden door vaststaande antwoordmogelijkheden. Maar tegelijkertijd biedt het semigestructureerde format van het interview wel de nodige structuur om visies met elkaar te kunnen vergelijken. Op basis van deze interviews hebben we een eerste analyse gemaakt van de belangrijkste bevindingen en overeenkomsten bij de leerlingen. Deze bevindingen hebben we vervolgens voorgelegd aan de Klankbordgroep, om feedback te krijgen op hoe we deze bevindingen moeten duiden.

Dataverzameling

De leerlingen zijn geworven via online oproepen. We hebben hiervoor een oproep opgesteld en aan ons netwerk van lhbtq+ organisaties gevraagd om deze oproep te delen. We hebben daarbij nagedacht over de diversiteit van deze organisaties. Daarom hebben we organisaties benaderd die een diverse groep lhbtq+ personen bedienen, bijvoorbeeld in termen van religieuze en culturele achtergrond.

Op deze oproep hebben we in totaal negentien reacties gekregen. Daaronder waren ook twee jongeren die niet tot de doelgroep van het onderzoek behoorden omdat ze op een mbo zaten. Ook zijn er twee jongeren afgevallen omdat ze jonger waren dan 16 jaar en geen toestemming kregen van ouders om deel te nemen aan het onderzoek. Met de overgebleven vijftien jongeren is contact opgenomen voor een afspraak. Hierbij hebben enkele jongeren aangegeven toch liever niet mee te willen doen. Met drie jongeren is geprobeerd om een datum en tijd af te spreken, maar is het niet gelukt de afspraak te maken. Hierdoor hebben we uiteindelijk met negen jongeren individuele interviews afgenomen.

¹ De letters staan voor Gender and Sexuality Alliance. De GSA is een groep scholieren die vindt dat iedereen op hun school de vrijheid heeft te kunnen zijn wie ze zijn, zonder zich daarvoor te hoeven schamen of te verantwoorden. Een GSA is een verbond tussen allerlei seksuele oriëntaties, sekses, gender identiteiten en gender expressies. Een GSA kan gestart worden door leerlingen zelf, maar kan ook door docenten worden opgericht. In Nederland bestaat een GSA meestal uit 3 tot 15 leerlingen, en doorgaans zijn er 1 of 2 docenten betrokken die de leerlingen hierbij ondersteunen. GSA's worden ondersteund door COC Nederland, de belangenvereniging voor lesbische, homoseksuele, biseksuele, transgender en interseksue personen in Nederland. Het COC ondersteunt GSA's met gratis actiemateriaal, lokale ondersteuning door GSA-coördinatoren, regionale en landelijke GSA-dagen en landelijke campagnes zoals Paarse Vrijdag of de International Day of Silence.

De GSA's zijn geworven vanuit het persoonlijk netwerk van de onderzoekers en collega's. We hebben daarvoor docenten op middelbare scholen gevraagd of hun school een GSA had, en of we in contact zouden mogen komen met de docent die betrokken was bij de GSA. Daarop is met deze GSA begeleiders contact opgenomen en hebben we op drie scholen een afspraak kunnen maken met de GSA voor een groepsinterview.

Pesten is een gevoelig onderwerp waardoor leerlingen moeite hebben hierover te spreken. Door hier extra aandacht aan toe te kennen zal de betrouwbaarheid van de informatie zoveel mogelijk gewaarborgd worden (Baarda et al., 2005). Tijdens het afnemen van de interviews is daarom extra aandacht besteed aan het winnen van het vertrouwen van de leerlingen. Dit hebben we gedaan door de interviews te laten afnemen door jonge lhbtq+ onderzoekers, die vanuit hun ervaringsdeskundigheid ook de essentiële sensitiviteit hebben kunnen bieden om leerlingen in de interviews respectvol en ondersteunend tegemoet te treden. Ook is de locatie van het interviews met instemming van leerlingen gekozen, zodat ze zich veilig genoeg zouden voelen om zich vrijelijk te uiten.

Alle betrokken jongeren hebben een informatiebrief gekregen over het onderzoek. Daarin stond vermeldt wat het doel was van het onderzoek en wat voor vragen er zouden worden gesteld. Ook stond daarin te lezen hoe er met de gegevens van het onderzoek wordt omgegaan, dat alle data anoniem worden verwerkt en dat de gegevens alleen door de onderzoekers beschikbaar zijn. Jongeren van 16 jaar en ouder hebben na het lezen van de informatie zelf getekend voor toestemming aan deelname met het onderzoek. Voor jongeren onder de 16 jaar hebben de ouders hiervoor toestemming gegeven. De interviews zijn opgenomen met een voice-recorder, om zo na te kunnen gaan of de belangrijke punten uit het interview zijn genoteerd.

Respondenten

In totaal hebben we negen jongeren individueel gesproken. Deze jongeren waren tussen de 15 en 19 jaar, woonden in de provincies Zeeland, Zuid-Holland, Gelderland, Limburg en Overijssel, zowel in rurale plekken als in steden. Ze kregen les op verschillende onderwijsniveaus, van praktijkonderwijs tot gymnasium. In termen van hun seksuele en genderdiversiteit was deze groep zeer divers; cis-gender, genderfluïde, genderqueer, transgender, non-binair en aseksueel, panseksueel, homoseksueel, lesbisch en biseksueel. Twee van de jongeren hebben een christelijke opvoeding gehad. Op twee van de scholen van deze jongeren was geen GSA actief.

Naast deze negen respondenten voor de individuele interviews zijn er ook groepsinterviews afgenomen met GSA's op drie verschillende scholen. Deze scholen bevonden zich in een ruraal dorp, een kleine stad en middelgrote stad en hadden geen specifieke denominatie. De leerling populatie op deze scholen bestond overwegend uit leerlingen zonder migratieachtergrond. In het totaal deden op deze scholen dertien leerlingen mee met de groepsinterviews.

In totaal hebben we met dit onderzoek de perspectieven van 22 leerlingen opgetekend. En de groep is divers in hun lhbtq+ achtergrond, geografische spreiding, onderwijsniveau en aanwezigheid in GSA op school. Bij kwalitatief onderzoek draait het erom een goede representatieve of juist unieke casus vormen en minder om het aantal respondenten. Dat betekent de onderzoeker tussentijds analyseert en net zo lang doorgaat met interviews tot er nieuwe of unieke informatie meer

naar voren komt uit de interviews. Dit wordt het punt van verzadiging genoemd (Guest, Bunce en Johnson, 2006). Wanneer dit punt optreedt verschilt per onderzoek omdat de situatie, locatie de groep of personen de kwaliteit van je onderzoek bepalen. In dit onderzoek haalden we na de zevende leerling geen nieuwe informatie boven tafel. Voor de inhoudelijke representativiteit hebben we daarom de resultaten uit de interviews voorgelegd aan tien leerlingen uit de eerste twee GSA's. Ook in deze gesprekken werd duidelijk dat de verhalen en ervaringen van leerlingen heel veel overeenkomsten vertoonden. Toen ook uit de daarop volgende twee individuele interviews en een derde GSA interview de verhalen vergelijkbaar bleken en konden we definitief concluderen dat verzadiging had opgetreden.

We hebben de bevindingen van de individuele interviews getoetst bij de GSA's en de Klankbordgroep en daaruit bleek veel herkenning en overeenstemming in de ervaringen, problemen en mogelijke aanpakken. Door deze combinatie van verschillende methoden en perspectieven (triangulatie) durven we te stellen dat we met deze groep respondenten een punt van verzadiging hebben bereikt, waardoor we een goed beeld hebben gekregen van de ervaringen van lhbtq+ leerlingen. Onze groep respondenten is ondervertegenwoordigd op het gebied van culturele diversiteit. Hierdoor is het lastig om iets te concluderen over de ervaringen van leerlingen die meerdere minderheden-statussen bezitten (bijv. lhbtq+ en cultureel divers). Intersectioneel onderzoek naar ervaringen vanuit een intersectie aan minderheden ervaringen laat vaak zien dat dit discriminatie en uitsluiting doorgaans versterkt. Maar hiernaar hebben we geen onderzoek kunnen doen.

Data-analyse

Zowel de interviews als het groepsgespreken met de GSA's zijn geanalyseerd met behulp van thematische kwalitatieve analyse (Verhoeven, 2020). De thematische analyse is een praktisch, stapsgewijs instrument om patronen (bestaande uit codes en thema's) in kwalitatieve gegevens te ontdekken met als resultaat een overzicht en contextuele interpretatie van deze gegevens als antwoord op de onderzoeksvraag, aldus Verhoeven (2020). In lijn met deze methode hebben we de volgende stappen genomen. Eerst zijn alle interviews getranscribeerd. Vervolgens hebben we tekstfragmenten gecodeerd. Hierbij richt de analyse zich op het toekennen van codes die zijn gebaseerd op de thematische elementen die in de onderzoeksvragen centraal staan. Daarnaast worden er nieuwe codes toegekend aan informatie die nog niet in de onderzoeksvragen naar voren kwam. Vervolgens zijn deze codes gegroepeerd onder bredere thema's en werden patronen gezocht in hoe deze thema's met elkaar samenhangen en welke contextuele kenmerken deze samenhang beïnvloeden. Op basis van deze analyse geven we een antwoord op de onderzoeksvragen, en benoemen we opvallende factoren die door respondenten werden benoemd. Deze manier van kwalitatieve analyse is gestoeld op de Grounded Theory. Hierbij hoort een iteratief proces van dataverzameling. Dit betekent dat er een herhalende cyclus van dataverzameling loopt, een eerste data-analyse en daarop meteen een reflectie (Charmaz, 2014). Bij Grounded Theory is de bedoeling om dit proces net zo lang te herhalen tot er 'saturatie' (ook wel 'verzadiging' genoemd) plaatsvindt. Dit is het punt waarop in de interviews eigenlijk geen nieuwe informatie meer wordt verzameld, maar steeds dezelfde grote lijnen naar voren komen. Voor de analyse van de data hebben we gebruik gemaakt van MAXQDA, een programma om kwalitatieve data te coderen.

Opbouw van het rapport

In het *eerste hoofdstuk* beschrijven we het onderzoek dat we hebben gedaan in de wetenschappelijke literatuur om antwoord te geven op onderzoeksvraag 1 tot en met 5. We onderzochten wat er uit wetenschappelijke publicaties bekend is over de ervaringen met pestgedrag van lhbtq+ leerlingen op het voortgezet onderwijs, welke gevolgen dat heeft voor het welbevinden van lhbtq+ leerlingen, hoe dit pestgedrag verklaard kan worden en wat voor aanpak en schoolbeleid gestimuleerd kan worden om pesten, en meer specifiek pesten van lhbtq+ jongeren, tegen te gaan. In *hoofdstuk 2* beschrijven we de resultaten van de individuele interviews met lhbtq+ leerlingen en groepsinterviews met GSA's en beschrijven we de belangrijkste thema's en onderwerpen die daaruit naar voren kwamen. Daarbij hebben we hen gevraagd naar hun ervaringen met pestgedrag (2.1) uitgesplitst naar ervaringen met medeleerlingen, docenten en ondersteund personeel, welke gevolgen dat pesten heeft voor hun welbevinden (2.2). Vervolgens hebben we gevraagd naar het gevoel van veiligheid op school (2.3) en de meldingsbereidheid bij pestgedrag (2.4). Hierbij ligt de focus op de evaluatie vanuit leerlingen over welke factoren hun veiligheidsgevoel en meldingsbereidheid inperken of juist ondersteunen. Tot slot vroegen we leerlingen naar hun ervaringen met de aanpak van hun school op het gebied van pestgedrag in het algemeen en pestgedrag t.o.v. lhbtq+ leerlingen in het bijzonder (2.5). In het *derde hoofdstuk* vergelijken we de resultaten uit hoofdstuk 2 met de resultaten van het literatuuronderzoek uit hoofdstuk 1. Hieruit trekken we vervolgens conclusies voor onderzoeksvraag 1 tot en met 5. In *hoofdstuk 4* vertalen we de conclusies in handelingsperspectieven voor (a) docenten en ondersteunend personeel; (b) mentoren/vertrouwenspersonen; (c) schoolleiding en (d) landelijke overheid. Op die manier wordt ook onderzoeksvraag 6 beantwoord.

1 THEORETISCH KADER

1.1 ERVARINGEN MET PESTGEDRAG LHBTIQ+ LEERLINGEN

Pesten kan worden gedefinieerd als herhaalde blootstelling aan negatieve acties, waarbij een of meer leerlingen een andere leerling met opzet schade willen toebrengen. De negatieve handelingen zijn structureel tegen dezelfde persoon gericht en er is sprake van machtsongelijkheid, waarbij de gepeste leerling zich meestal niet kan verdedigen (Olweus, 1993). Pestgedrag richting lhbtqi+ personen kan worden getypeerd als opzettelijke of ervaren acties die zijn gericht op het denigreren of discrimineren van personen vanwege hun seksuele of genderidentiteit (Meyer, 2008). Pesten gebeurt vaak in een specifieke groepscontext die zich kenmerkt door een onveilige en negatieve basissfeer in de groep (Stichting School en Veiligheid, n.d.)

Het percentage lesbische, homoseksuele en biseksuele (lhb) leerlingen dat wekelijks, of zelfs dagelijks, door leeftijdsgenoten wordt gepest is twee keer hoger dan het percentage heteroseksuele leerlingen dat te maken krijgt met pesterijen (Scholte et al., 2016). Dit geldt ook voor transgender jongeren. Zo geeft één op de vijf transgender jongeren aan voor hun zestiende (heel) vaak te zijn gepest, tegenover één op de tien cisgender jongeren (de Graaf & Wijsen, 2017). Dit wordt tevens bevestigd in de landelijke veiligheidsmonitor van 2020-2021 die is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Van den Broek et al., 2022). Hieruit blijkt dat tien procent van de pesterijen onder leerlingen gebeurt vanwege seksuele geaardheid en vier procent vanwege het transgender zijn. Daarnaast blijkt dat, als het pesten eenmaal is begonnen, de kans om hieruit te ontsnappen voor lhb-jongeren aanzienlijk kleiner is dan voor heteroseksuele jongeren. lhb-jongeren hebben dus niet alleen een verhoogde kans om gepest te worden, maar ook om langdurig gepest te worden (Kaufman et al., 2020). Ook uit de landelijke veiligheidsmonitor 2020-2021 blijkt dat één op de vijf leerlingen die stelselmatig wordt gepest, aangeeft dat dit is vanwege hun seksuele geaardheid (Van den Broek et al., 2022).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dus dat lhbtqi+ leerlingen meer ervaringen hebben met pestgedrag dan hun heteroseksuele cisgender leeftijdsgenoten. In deze paragraaf wordt hier nader op ingegaan. Allereerst wordt gekeken naar de verschillen zijn met betrekking tot type dader, locatie of omstandigheden. Vervolgens wordt uiteengezet met welke vormen van pestgedrag deze groep te maken heeft.

1.1.1 Verschillen met betrekking tot type dader, locatie en omstandigheden

Lhbtqi+ leerlingen rapporteren relatief vaker dan heteroseksuele, cisgender leerlingen dat zij pestgedrag ervaren door docenten en schoolpersoneel (Kaufman & Baams, 2021). Verder worden lhbtqi+ leerlingen in vergelijking met heteroseksuele, cisgender leerlingen vaker gepest in semi-publieke locaties, zoals in een kleedkamer, op een parkeerplaats, of thuis. Transgender en non-binaire leerlingen worden vaker gepest in kleedkamers of toiletten dan cisgender leeftijdsgenoten (Kaufman & Baams, 2021). Bovendien blijkt uit onderzoek dat lhbtqi+ leerlingen vaker dan heteroseksuele, cisgender leerlingen online gepest worden (Kaufman & Baams, 2021; De

Kinderombudsman, 2022). Onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau (2021) ondersteunt dit. Zo blijkt dat 9% van de LHB-jongeren aangeeft online gepest te zijn in de laatste paar maanden, tegenover 4% van de heteroseksuele scholieren.

1.1.2 Vormen van pestgedrag

Bij pesten kan een onderscheid worden gemaakt tussen verbaal misbruik (plagen, schelden), relationeel pesten (buitensluiten, isoleren) en fysieke vormen van pesten (slaan, duwen), materieel pesten (spullen kwijt of kapot maken) en digitaal pesten (op social media, in whatsapp groepen) (Bacchini et al., 2020). Uit de landelijke veiligheidsmonitor 2020-2021 (van den Broek et al., 2022) blijkt dat lhbt leerlingen niet alleen een groter risico hebben om gepest te worden, maar ook om slachtoffer te worden van een geweldsincident op- of rondom school. Daarnaast blijkt dat lhbt leerlingen afgelopen jaar vaker opzettelijk lastig worden gevallen door anderen in vergelijking met de cijfers uit 2018. Zo wordt deze groep leerlingen vaker uitgescholden, expres gestoord of lastig gevallen door anderen. Dit is opvallend, omdat deze trendverschillen afwijken voor leerlingen in het algemeen. Daarvoor is te zien dat deze trend, waarschijnlijk door het gedeeltelijke online onderwijs, juist is afgenomen (Van den Broek et al., 2022). Verder is uit een onderzoek onder een kleine groep transgender jongeren gebleken dat zij onder meer te maken krijgen met roddelen, flauwe opmerkingen, schelden, negatieve opmerkingen online, staren, negeren, buitensluiten en fysieke aanvallen vanwege hun genderidentiteit (Thio et al., 2015).

1.2 GEVOLGEN VAN PESTGEDRAG

Pestgedrag tegenover lhbtq+ jongeren heeft een grote impact op hun gevoel van welbevinden en veiligheid. Het negatief bejegenen van jongeren vanwege hun seksuele of genderidentiteit door leeftijdsgenoten gaat samen met een verminderde psychische gezondheid, meer school-gerelateerde problemen en meer drugsgebruik (van Beusekom, et al. 2014; Collier, et al. 2013). Daarnaast komt zelfdoding onder lesbische, homoseksuele en biseksuele jongeren 4,5 keer vaker voor dan onder heteroseksuele jongeren (Kuyper, 2015). Negatieve reacties van leeftijdgenoten op school blijken, meer dan negatieve reacties van gezinsleden en vreemden, de belangrijkste voorspeller (Bergen en Spiegel, 2015).

Uit de landelijke veiligheidsmonitor 2020-2021 blijkt dat het veiligheidsgevoel van leerlingen die homoseksueel, lesbisch, biseksueel of transgender zijn is verslechterd (Van den Broek et al., 2022). Uit een onderzoek van De Kinderombudsman (2021) blijkt deze groep zich ook minder veilig te voelen om aan schoolpersoneel of ouders te vertellen over hun pestervaringen. Hierbij lijkt dat met name de twijfel over zichzelf ten aanzien van seksuele gerichtheid meespeelt bij het niet praten over het pesten. Ook wordt in dit onderzoek aangegeven dat gepeste kinderen die hun leven een onvoldoende geven vaker worden gepest vanwege hun seksuele oriëntatie en dat met name homoseksuele en biseksuele meisjes zich ongelukkig voelen. Hierbij hebben het niet praten over pesten en het niet oplossen ervan de grootste invloed. Deze bevindingen lijken samen te hangen. Als leerlingen minder vaak melden te worden gepest is de kans groter dat het pesten aanhoudt, wat van invloed is op het levensgeluk.

Pesten door docenten en schoolpersoneel kan specifiek een grote impact hebben op het veiligheidsgevoel van lhbtq+ leerlingen. Het is namelijk de verantwoordelijkheid van de docenten en andere volwassenen om te zorgen voor een veilig schoolklimaat voor leerlingen. Het (pest)gedrag van docenten kan het signaal geven dat soort gedrag geaccepteerd is binnen de school, wat een negatief effect heeft op de impact van interventies en inclusieve curricula. Uit onderzoek uit het buitenland is bekend dat pesten door docenten een directe impact kan hebben op het vermogen van lhbtq+ leerlingen om te leren op school (Dessel et al., 2017). Ditzelfde onderzoek laat ook zien dat meerdere aspecten van docent-student relaties significante voorspellende factoren zijn van zelfvertrouwen bij leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn het gebruik van inclusieve taal door leraren, het publieke ingrijpen bij anti- lhbtq+ pesten en ervaren comfort in gesprekken met docenten.

1.3 VERKLARINGEN VOOR PESTGEDRAG

1.3.1 Pestgedrag – algemeen

Cook et al. (2010) beschrijven een aantal typerende kenmerken voor zowel pesters als de slachtoffers. Zij stellen dat pesters vaak gekenmerkt worden door uitdagend en agressief gedrag, sociale en academische uitdagingen hebben, en gevoelig zijn voor negatieve beïnvloeding van leeftijdsgenoten. Daarnaast stellen zij dat de slachtoffers van pestgedrag vaak internaliserende symptomen vertonen, moeite hebben met sociale vaardigheden en een negatief zelfbeeld hebben. Klijakovic & Hunt (2016) hebben in een meta analyse naar pesten en slachtofferschap voor beide vormen vier voorspellers gevonden. Zo zijn gedragsproblemen, sociale problemen, leeftijd en schoolproblemen indicatoren voor pesten. Voor slachtofferschap zijn tevens gedragsproblemen en sociale problemen, en daarnaast het internaliseren van problemen en eerdere ervaringen met pesten voorspellers. Deze voorspellers, en met name gedragsproblemen en sociale problemen, kunnen richting geven voor een mogelijke focus voor interventies om pesten aan te pakken.

In de literatuur lopen de meningen nogal uiteen over wat de meest voorkomende motieven zijn voor pesten. Pesters stellen zelf dat wraak het voornaamste motief is, waarmee ze hun gedrag willen rechtvaardigen, gevolgd door sadisme en macht. Slachtoffers zien daarentegen juist vaker dat het pesten hen overkomt zonder reden of dat ze dader hen pest om het willen verkrijgen van macht (Fluck, 2014). Door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) (2022) worden vier motieven van pesten beschreven. Allereerst stelt het NJI dat kinderen of jongeren pesten vanwege hun *sociale positie*. Hierbij wordt ook het gevoel van macht als motief genoemd, doordat de status binnen de groep wordt vergroot door anderen te kleineren. Als tweede reden wordt genoemd dat de pester het leuk of *spannend* kan vinden om een sterke reactie uit te lokken. Hierbij speelt vaak mee dat zij zich niet goed kunnen inleven in de gevoelens of minder geraakt wordt door de emoties van de ander. Een andere mogelijke reden voor pesten kan reactief gedrag zijn, zoals het moeite hebben met emoties reguleren op een provocatie, angst of woede. Tot slot noemt het NJI als motief dat kinderen of jongeren kunnen pesten omdat zij zelf zijn gepest, wat in de literatuur 'bully-victims' wordt genoemd.

1.3.2 Pestgedrag ten opzichte van lhbtqi+ personen

Naast de motieven voor pesten die hierboven zijn beschreven kan voor pestgedrag richting lhbtqi+ personen een aantal specifieke motieven worden beschreven. Allereerst kunnen negatieve vooroordelen of stereotypen de reden voor het pestgedrag zijn. Verder kunnen ook hetero- en cismnormatieve attitudes worden onderscheiden als motief. Tot slot kan de angst voor het afwijken van deze norm een reden zijn voor pestgedrag ten opzichte van lhbtqi+ personen.

Negatieve vooroordelen en stereotypen

Een van de redenen voor pestgedrag richting lhbtqi+ personen kunnen negatieve vooroordelen en stigmatisering zijn met betrekken tot gender- en seksuele identiteit (Earnshaw et al., 2018). Het pestgedrag wordt hiermee in verband gebracht met sociaal lager gewaardeerde identiteiten of kenmerken. Stigma en vooroordelen van lhbtqi+ personen manifesteert zich zowel op systematische (wetten en beleid), interpersoonlijke (discriminatie) en persoonlijk (zelfstigma) niveau (Earnshaw et al., 2017). Opvallend daarbij is dat pestgedrag dat is gebaseerd op stigma en vooroordelen sterker wordt geassocieerd met (mentale) gezondheidsproblemen bij het slachtoffer dan bij andere vormen van pesten (Russel et al., 2012).

Hetero- en cismnormatieve normen

Een van de verklaringen voor pestgedrag tegenover lhbtqi+ personen kan de invloed van de heersende hetero- en cismnormatieve sociale normen zijn. Hierbij worden personen die van die normen afwijken als inferieur gezien ten opzichte van heteroseksuele, cismgender personen (Kaufman en Baams, 2022). Bovendien beschouwen lhbtqi+ personen zichzelf vaker als gender non-conform dan heteroseksuele cismgender personen. Hoewel heteronormatieve dynamieken kenmerkend zijn voor veel sociale contexten, zijn scholen kritieke plaatsen waar dergelijke attitudes worden afgedwongen (Espelage, et al., 2018; Poteat, 2007). Gender non-conform zijn kan gepaard gaan met meer negatieve bejegening door leeftijdsgenoten. Zo worden meisjes die worden gezien als 'mannelijk' en jongens die worden gezien als 'vrouwelijk' vaker gepest dan andere leerlingen (Scholte et al., 2016). Ander onderzoek wijst erop dat lhb jongeren tot een minderheidsgroep behoren. Voor heteroseksuele jongeren kan pestgedrag verminderen als ze naar een andere context (lokaal, school) gaan. lhb jongeren lopen een groter risico om in meerdere contexten gepest te worden, omdat hun minderheidspositie in stand blijft, ook als de context verandert (Kaufman & Baams, 2022).

Angst bij afwijken van de gender- en hetero-norm

Doordat mannelijke eigenschappen traditioneel gezien meer gewaardeerd worden dan vrouwelijke eigenschappen worden met name jongens die 'normatieve' mannelijke kenmerken schenden afgekeurd door hun leeftijdsgenoten (Espelage et al., 2018). Hiermee wordt heteronormativiteit en heteroseksuele mannelijkheid gehandhaafd en versterkt (Tucker et al., 2016). Zo ondervonden Romeo & Horn (2017) dat jongeren die genderstereotypen onderschreven homofobe intimidatie een acceptabele reactie vinden op 'vrouwelijk' gedrag van mannen. Het vasthouden aan traditionele genderrollen en de angst om hiervan af te wijken lijkt dus bij te dragen aan pestgedrag richting lhbtqi+ personen. Pestgedrag ten aanzien van deze groep komt vaker voor bij jongens dan bij meisjes. Uit de literatuur over sekseverschillen bij pesten en homofoob uitschelden blijkt consequent dat jongens dit gedrag vaker vertonen dan meisjes (Poteat & DiGiovanni, 2010). Zo is uit een onderzoek gebleken dat

homofobe scheldwoorden voor jongens op de middelbare school toenamen, maar in dezelfde periode voor meisjes afnamen (Poteat, O'Dwyer & Mereisch, 2012).

1.4 AANPAK VAN PESTGEDRAG

1.4.1 Lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs

Uit een Europees onderzoek onder lhbtj jongeren komt naar voren dat van de Nederlandse respondenten tussen 18 en 24 jaar ruim twee op de vijf (41%) hun seksuele of genderidentiteit verbergt op school. Voor de groep tussen 15 en 17 jaar oud zegt 16% hetzelfde te doen. Iets meer dan de helft (52%) van de Nederlandse transgender respondenten tussen de 15 en 17 jaar geeft aan nooit of zelden open te zijn over hun genderidentiteit (EU Fundamental Rights Agency, 2020). In vergelijking met eerdere onderzoeken laat de monitor 'sociale veiligheid in en rond scholen' uit 2018 zien dat meer jongeren het zouden durven vertellen als ze homoseksueel of lesbisch zouden zijn (Nelen et al., 2018). Op de vraag "kan iemand op jouw school eerlijk vertellen dat hij of zij homoseksueel/lesbisch is" zegt 30% van de jongeren dat iemand tegen iedereen op school zou kunnen vertellen. Volgens 11% kan dit in de eigen klas, volgens 18% in de eigen vriendenkring, en volgens 7% zou dit helemaal niet op school verteld kunnen worden. Opvallend is wel dat het aandeel leerlingen dat aangeeft dat ze het aan iedereen zouden kunnen vertellen kleiner is als gevraagd wordt of zij het ook zelf zouden vertellen als ze homoseksueel of lesbisch zouden zijn. Dan geeft 16% aan dit te durven, tegenover de eerder genoemde 30%. Ook in de landelijke veiligheidsmonitor van 2020-2021 wordt dit opvallende verschil in openheid over persoonlijke seksuele of genderidentiteit en die van medeleerlingen beschreven. Hieruit blijkt dat circa vier van de tien leerlingen vindt dat iemand op school kan vertellen homoseksueel, lesbisch of transgender te zijn, maar slechts een kwart geeft aan hier zelf voor uit te willen komen op school (Van den Broek et al., 2022).

In de landelijke veiligheidsmonitor 2020-2021 is ook de mate van lhbt acceptatie van leerlingen beschreven. Ongeveer 15% van de leerlingen gaf aan liever niet bevriend te zijn met lesbische, homoseksuele of transgender leerlingen. De leerlingen blijken het minst tolerant te zijn tegenover transgender jongeren, gevolgd door homoseksuele jongens en lesbische meisjes. In de veiligheidsmonitor 2020-2021 is tevens het beleid ten aanzien van het vergroten lhbt acceptatie onderzocht. Hierbij kwam naar voren dat een kwart van de scholen geen of weinig beleid voert om het respect ten aanzien van bisexualiteit en transgender personen te vergroten (Van den Broek et al., 2022). Dergelijk beleid kan van invloed zijn op de mate waarin leerlingen seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar en zichtbaar maken. Zo blijkt dat leerlingen op een school met een GSA hun school als homovriendelijker beschouwen en vaker van mening zijn dat ze kunnen vertellen dat zij homoseksueel of lesbisch zijn (Huijnk & van Beusekom, 2021).

1.4.2 Veilig voelen en melden en verminderen van pestgedrag

Leerlingen die worden gepest vanwege hun seksuele of genderidentiteit zijn meer dan twee keer minder geneigd om het pestgedrag te melden bij ouders dan heteroseksuele leerlingen. Deze groep meldt het echter sneller bij de politie of bij de conciërge op school. Redenen hiervoor zijn dat deze

groep leerlingen het niet aandurft of niet weet bij wie ze het pestgedrag kunnen melden. De leerlingen die het pestgedrag wel hebben gemeld, hadden vaker het gevoel dat er weinig actie werd ondernomen en dat het pestgedrag bleef aanhouden. Ook had deze groep minder het gevoel dat ze op steun van hun ouders konden rekenen (Kaufman & Baams, 2022).

Lhbt-jongeren willen dat docenten ingrijpen bij pesten en bewust nadenken over welke taal ze gebruiken. Ook vinden deze jongeren het belangrijk dat docenten erkennen dat heteroseksuele jongeren ook nadelen ondervinden van een schoolklimaat waarin pesten getoond wordt (Dessel et al., 2017). Gower et al. (2018) stellen dat zowel heteroseksuele als lhbt-leerlingen minder pestgedrag vertonen in scholen waar meer steunmaatregelen voor lhbt-jongeren aanwezig zijn. Dit ondersteunt de stelling dat maatregelen om het schoolklimaat en de veiligheid voor lhbtq+ jongeren te verbeteren een positief effect hebben op de gehele schoolpopulatie, dus ook heteroseksuele, cisgender jongeren.

Ook steun vanuit medeleerlingen bij pesten is belangrijk. Als jongeren gepest worden op school omdat ze (ook) vallen op jongeren van hetzelfde geslacht, maar steun krijgen van een medeleerling, dan hebben zij meer zelfwaardering (Bergen & Spiegel, 2015). Daarnaast stellen Vijlbrief & Felten (2018) dat een GSA minderheidsstress kan verminderen, doordat lhbt-jongeren ervaren dat zij meer vaardigheden hebben om te reageren op negatieve reacties, uitsluiting en discriminatie. Dit kan de mogelijke impact van deze negatieve reacties verminderen. Als jongeren het gevoel hebben dat ze beter kunnen omgaan met negatieve reacties en weerbaarder zijn, heeft het waarschijnlijk minder negatieve gevolgen voor hun psychische gezondheid.

Een GSA en op lhbtq gerichte programma's worden geassocieerd met minder pesten en een hogere waargenomen steun van klasgenoten en leraren (Day et al., 2020; Huijnk & van Beusekom, 2021). Met name voor jongeren die homo- of transnegativiteit meemaken of hebben meegemaakt voelen zich gesterkt door een GSA (Vijlbrief & Felten, 2018). Een GSA biedt een platform voor het verzamelen en opdoen van tips en tricks voor weerbaarheid. Deze jongeren ervaren dat het hen sterker of veerkrachtiger maakt, kunnen gemakkelijker praten over hun gevoelens, durven zich assertiever op te stellen en hebben het gevoel dat anderen voor hen klaarstaan. Het ingrijpen van anderen kan de beloning die ouders ervaren gedurende het pesten verminderen en het pestgedrag stoppen (Kaufman, Baams & Veenstra, 2020). Daarnaast grijpt schoolpersoneel op scholen met een GSA eerder in als ze homofobe opmerkingen horen (Day et al., 2020).

1.4.3 Schoolklimaat

Door het creëren van een ondersteunend schoolklimaat kan pestgedrag ten aanzien van lhbtq+ leerlingen worden aangepakt. In deze paragraaf wordt ten eerste ingegaan op de invloed die GSA's hierbij hebben. Vervolgens wordt beschreven wat de rol van schoolpersoneel kan zijn om bij te dragen aan het ondersteunende schoolklimaat. Tot slot wordt ingegaan op de wetgeving voor scholen ten aanzien van beleid over pesten en veiligheid.

Rol van GSA's

Leerlingen op een school met een GSA hebben significant positievere opvattingen over homoseksualiteit dan leerlingen op een school zonder GSA. Op scholen met een GSA zijn de ervaringen met pesten, houdingen tegenover homoseksualiteit en de perceptie van acceptatie

positiever. Opvattingen over homoseksualiteit zijn positiever en leerlingen op een school met een GSA geven aan dat leerlingen uit de kast kunnen komen (Huijnk & van Beusekom, 2021). Leerlingen op een school met een GSA beschouwen hun school als homovriendelijker en zijn vaker van mening dat ze kunnen vertellen dat zij homoseksueel of lesbisch zijn (Huijnk & van Beusekom, 2021). Scholen met een GSA en op lhbtj-jongeren gericht beleid worden in verband gebracht met sterkere gevoelens van veiligheid, minder risicovol en suïcidaal gedrag, minder psychologische problemen en een groter algemeen welzijn onder lhbtj-jongeren (Day et al., 2020). Uit onderzoek van Vijlbrief & Felten (2018) blijkt dat het effect van een GSA sterk afhankelijk is van de sociale norm en de algehele mentaliteit van de school. Hiermee wordt bedoeld op wat de heersende ideeën zijn over, in dit geval lhbtq+, op school. De jongeren ervaren dat leraren hierbij een sterke invloed kunnen uitoefenen op leerlingen. Volgens jongeren kan het organiseren van grote acties, zoals op nationale dagen als Paarse Vrijdag, het beste meer zichtbaarheid bereikt worden. Ondanks wisselende negatieve en positieve reacties van medeleerlingen op zulke dagen, ervaren de meeste jongeren wel dat er een (licht) positieve verschuiving is in het schoolklimaat door de acties (Vijlbrief & Felten, 2018).

Ondersteuning vanuit schoolpersoneel

In het onderzoek van Gower et al. (2018) rapporteren schoolbestuurders over zes praktijken die verband houden met het creëren van een ondersteunend lhbt-schoolklimaat. Hierbij werd benoemd dat het hebben van een aanspreekpunt voor lhbt-leerlingen, het weergeven van seksuele oriëntatie-specifieke inhoud, het hebben van GSA, het bespreken van pesten op basis van seksuele oriëntatie en het bieden van professionele ontwikkeling rond lhbt-inclusie en lhbt-studentenkwesties kunnen bijdragen. Dit onderzoek toont aan dat studenten die naar scholen gingen met een meer ondersteunend lhbt-klimaat een lagere kans hebben op relationeel pesten, fysiek pesten en intimidatie die is gebaseerd op seksuele oriëntatie, in vergelijking met studenten op scholen met een minder ondersteunend lhbt-klimaat. Daarbij werken lhbt ondersteunende praktijken beschermend voor alle studenten, ongeacht hun seksuele oriëntatie, en kunnen dus bijdragen aan een bredere pestpreventiestrategie.

Leraren spelen een belangrijke rol bij het creëren van een positief schoolklimaat. Het gebrek aan acceptatie van en contact met lhbtj personen onder leerkrachten kan ervoor zorgen dat het pestgedrag richting deze doelgroep makkelijker te legitimeren wordt en dus minder goed aan te pakken is (Zotti et al., 2019). Positieve leraar-leerling relaties worden geassocieerd met een grotere betrokkenheid bij de school en betere academische prestaties en een algemeen beter sociaal-emotioneel welzijn van leerlingen. Leraren vormen ook de schakel tussen de implementatie van schoolbeleid en directe interacties met leerlingen (Day et al., 2020). Abreu et al. (2016) stellen dat het schoolbeleid zich onder andere kan richten op lesplannen voor het aanpakken van pestgedrag richting lhbtq+ personen, het ontwikkelen van veilige methoden en omgeving voor het melden van pestgedrag door zowel leerlingen als leraren en het opbouwen van relaties met (lokale) organisaties die zich richten op deze doelgroep. Ook het NJi (2022) beschrijft welke rol schoolpersoneel en andere betrokken professionals hebben bij het omgaan met pestgedrag. Zo stellen zij dat het kan helpen om te werken aan de groepsnorm voor het afkeuren van pestgedrag, zodat de beloning voor pesters wegvalt. Ook kan het helpen om empathie te stimuleren door uit te leggen wat de gevolgen zijn voor het slachtoffer en het inzicht in elkaars gevoelens te verbeteren. Hierbij wordt benadrukt om rekening te houden met de socialemotionele en communicatieve vaardigheden van de betrokken leerlingen.

Wat voor wetgeving is er al voor scholen?

Scholen zijn verplicht beleid te voeren op het aanpakken en voorkomen van pesten: dat staat in de Wet Veiligheid op school. De wet heeft tot doel om de veiligheid van leerlingen op school te garanderen. Op basis van deze wet, worden scholen verplicht om:

1. Een actief veiligheidsbeleid te voeren gericht op het tegengaan van pesten.
2. Er zorg voor te dragen dat bij een persoon ten minste de volgende taken zijn belegd:
 - het coördineren van het beleid in het kader van het tegengaan van pesten;
 - het fungeren als aanspreekpunt in het kader van pesten.
3. De veiligheidsbeleving van leerlingen te monitoren met een instrument dat een representatief en actueel beeld geeft.

De Inspectie van het Onderwijs controleert of onderwijsinstellingen maatregelen nemen voor een veilige omgeving. Het gaat dan om een veilige omgeving voor zowel leerlingen en studenten als het onderwijspersoneel. De Inspectie let er vooral op of scholen de sociale veiligheid van hun leerlingen monitoren. Scholen kiezen hoe zij meten, als zij maar aan de wettelijke eisen voldoen. Ook controleert de Inspectie of er op scholen een vast aanspreekpunt voor pesten is. Leerlingen en ouders die met pesten te maken krijgen moeten altijd met hun verhaal bij iemand terecht kunnen op school. Indien nodig, moet de school het veiligheidsbeleid aanpassen. Het schoolbestuur is hiervoor verantwoordelijk. (Rijksoverheid, Wet Veiligheid op School)

De Wet Veiligheid op school is in 2021 geëvalueerd, te zien hoe de wet in de praktijk geïmplementeerd wordt. De evaluatie liet zien dat met name onder leerlingen het veiligheidsbeleid van de scholen nog onvoldoende zichtbaar is. Ook werd duidelijk dat scholen maar in beperkte mate vragen om inspraak onder leerlingen. Een van de aanbevelingen van de evaluatie is dan ook om periodieke evaluatie van het veiligheidsbeleid op scholen te verplichten waarbij er input wordt gevraagd van leerlingen en onderwijspersoneel. Belangrijk is het, volgens de evaluatie, dat er een cultuuromslag gaat plaatsvinden waarbij het veiligheidsbeleid geen papieren richtlijn is, maar ontstaat vanuit een goed gesprek met leerlingen en onderwijspersoneel en vanuit de intrinsieke motivatie om de veiligheid op school hoog op de agenda heeft staan (Wartenbergh-Cras, Bendig-Jacobs & van der Valk, 2021).

1.4.4 Interventies rondom pestgedrag

Pesten - algemeen

Er zijn veel studies gedaan die hebben bekeken welke factoren eraan bijdragen dat een programma of training om pesten te verminderen effectief is en pesten ook daadwerkelijk verminderd. Hierbij is het belangrijk om op te merken dat veel van deze programma's zich richten op de basisschool, ook omdat studies aantonen dat anti-pestprogramma's meer effect hebben bij jonge kinderen (Orobio de Castro et al., 2018). Programma's die in het basisonderwijs succesvol zijn gebleken richten zich op een aantal factoren:

1. Groepsdynamiek aanpakken; waarbij leerlingen oefenen met respectvol gedrag en functioneren in de groep. Hierbij ligt de nadruk op het stimuleren van positief gedrag. Sociale vaardigheden spelen hierin een grote rol.
2. Pesten herkennen en vaardigheden over hoe je kan ingrijpen.

3. Sociale norm veranderen: door steeds meer leerlingen in de groep zover te krijgen dat ze slachtoffers gaan steunen verandert de sociale norm in de klas naar dat de norm dat leerlingen elkaar ondersteunen, en pesten niet toestaan.
4. Leerkrachten dienen als rolmodel door zelf het gewenste gedrag te laten zien in de klas.

Omdat de docent een belangrijke autoriteitsfiguur is in de klas, heeft deze ook veel invloed op de sociale normen in de klas en op de groepsdynamiek. Onderzoek laat zien dat als de leerkracht, als autoriteitsfiguur in de klas, de sociale norm stelt dat pesten niet acceptabel is, dit ook doorwerkt in de groepsdynamiek van de klas (Veenstra et al, 2014). Meer recent onderzoek laat zien dat het nog beter werkt wanneer leerkrachten zich niet alleen uitspreken over pesten in de klas, maar ook het gedrag bij de pester corrigeren; wanneer er door de leerkracht actief wordt opgetreden tegen pesten, komt er ook minder pestgedrag voor in de klas. Dit komt omdat leerlingen hun gedrag modelleren naar het gedrag van de docent (Demol, Verschueren, Salmivalli, & Colpin, 2020).

Randvoorwaarden die belangrijk zijn om interventies succes te laten slagen: (Nji, Franken, 2018; op basis van onderzoeken van Hawley en Williford, 2015, Orobio de Castro et al., 2018, Saarento et al., 2018; en Thomas et al., 2018):

- De aanpak moet langdurig worden ingezet op school, en niet bestaan uit enkele lessen.
- Al het personeel moet erbij betrokken worden (ook onderwijsondersteunend personeel, conciërges, interne begeleiders, etc.).
- Waarden als gelijkheid zijn erg belangrijk in het voorkomen van pesten. Als jongeren elkaar als gelijke zien om pesten terug te dringen. Als er grappen of opmerkingen worden gemaakt over verschillen tussen minderheden, jongens en meisjes dan neemt de geloofwaardigheid van die waarde binnen school af.
- Leerlingen moeten zich gesteund voelen. Pesten heeft minder negatieve impact op leerlingen wanneer ze gesteund worden door medeleerlingen of docenten.
- Ouders spelen een belangrijk rol, met name in het aanpakken van online pesten.

Er zijn ook aanpakken waarvan onderzoek geen of nauwelijks effectieve gevolgen heeft kunnen aantonen, of soms zelf negatieve gevolgen. Een onderzoek van Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai en Hedberg (2012) naar verschillende manieren van disciplineren na pestgedrag liet zien dat de meeste van deze straffen, zoals nablijven of schorsen, geen effect hebben op het terugdringen van pestgedrag. Er was wel enige aanwijzing dat het ontnemen van privileges en een bespreking tussen de docent en ouders (met de pestende leerling) mogelijk wel effectief is.

Een andere vorm van correctief optreden kan worden gevonden in interventies die gebruik maken met steungroepen of community conferencing (Smith et al., 2003). Hierbij wordt het pesten gezien als conflict tussen twee partijen waarbij er naar een gezamenlijke oplossing wordt gezocht. Dat kan door direct het gesprek tussen pester en gepeste op gang te brengen (gesteund door vrienden, familie, of anderen), of door via de steungroepen (voor pester en gepeste) een gemedieerd gesprek aan te gaan. Dit proces wordt door beide 'partijen' goed geëvalueerd omdat beiden zij ondersteund en zich gehoord voelen. Meer onderzoek is nodig om te zien of het pesten ook effectief terugdringt.

Ander onderzoek (Nickerson & Rigby, 2017) laat zien dat een klassikale aanpak ook negatieve effecten kan hebben als er al veel pestgedrag speelt. Door het pestgedrag klassikaal te bespreken,

bijvoorbeeld wanneer er een incident is geweest, is er een risico dat de groep zich keert tegen de gepeste leerling omdat deze zich tegen de sociale norm in de klas (dat pesten geoorloofd of zelf populair is) in beweegt door aan te kaarten dat pesten niet mag.

Pesten van lhbtqi+ personen

Veel van de aanpakken die gericht zijn op het tegengaan van pesten zouden ook effectief moeten zijn in het tegengaan van pesten van lhbtqi+ personen. Maar bij het pesten van lhbtqi+ personen spelen stereotypen, vooroordelen en negatieve attitudes ook vaak een rol in het pesten. De aanpak van pesten op basis van lhbtqi+ achtergrond zal daarom ook aandacht moeten besteden aan de bespreekbaarheid en acceptatie van lhbtqi+ personen. Vooroordelen en stereotypen zijn voorspellers voor discriminerend gedag, wat de acceptatie in de weg zit (Felten, Taouanza, Broekroelofs, Vijlbrief & Cankor, 2020). We behandelen hier twee manier om die de acceptatie kunnen vergroten en vooroordelen en stereotypen kunnen verminderen, namelijk: (1) Inzetten op inleving en empathie en het (2) Inzetten van sociale normen.

Wanneer interventies zich inzetten om de **empathie** met lhbtqi+ personen te vergroten, is het de bedoeling dat de deelnemers zich inleven in de ander. Daaruit ontstaan empathische gevoelens voor een ander. Hierbij kun je je inleven hoe het voor de ander zou zijn of je kunt het je voorstellen hoe jij het zou vinden als je in de schoenen van de ander zou staan. Dit zorgt ervoor dat vooroordelen en stereotypen verminderen (Batson & Ahmed, 2009). Inleving en empathie werken om vooroordelen te verminderen ten aanzien van mensen uit verschillende gediscrimineerde en gestigmatiseerde groepen en is ook specifiek aangetoond als een manier om vooroordelen te verminderen ten aanzien van mensen die homoseksueel zijn (Batson & Ahmed, 2009; Hodson, Choma, Costello, 2009) en mensen die transgender zijn (Broockman en Kalla, 2016; Tompkins, Shields, Hillman, White, 2015). Ook zijn er een aantal bescheiden aanwijzingen dat inleving en empathie kan werken om vooroordelen te verminderen ten aanzien van mensen die bi+ zijn (Burke et al. 2017; Geasler, Croteau, Heineman, Edlund, 1995; Mallett, Huntsinger, Sinclair, Swim, 2008). Voorbeelden van hoe empathie gestimuleerd kan worden is door direct contact met lhbtqi+ personen. Door open gesprek en *dialogo* aan te gaan, kunnen mensen meer begrip voor elkaar krijgen en zich beter in de ander verplaatsen (Paluck en Green (2009). Ook het *delen van verhalen* (bijv. door middel van films, series, en andere media) kan helpen om de ander te leren kennen en daar een positief beeld van te krijgen (Massey, Wong, Barbati, 2021).

Een andere manier om de acceptatie van lhbtqi+ personen te vergroten is door het inzetten van **sociale normen**. Bij het verminderen van vooroordelen en stereotypen is vooral de perceptie van de sociale normen belangrijk. Met andere woorden: het gaat erom wat iemand denkt dat normaal gedrag is binnen een groep. Die normen wordt dan vervolgens in gedrag gevolgd en nageleefd door anderen in de groep (Tankard & Paluck, 2016). Een semi-experimentele studie (Monheim & Ratcliff, 2021) onder studenten laat zien dat sociale normen ook invloed hebben op de acceptatie van transgender personen. In het experiment werden mensen minder transfoob en waren meer bereid om hun gedrag aan te passen als wanneer ze geconfronteerd werden met de norm dat de meeste mensen positief staan ten aanzien van gender inclusieve toiletten. Manieren om de sociale norm aan te passen is door *groepsconversaties* te starten om de sociale norm te bespreken en te veranderen; het kan met name belangrijk zijn om hierbij de invloedrijke personen in de groep mee te krijgen. Ook het geven van

feedback wanneer iemand niet aan de norm voldoet kan goed werken omdat mensen zich daardoor zullen proberen meer aan de norm aan te passen (Cislaghi & Heise, 2018).

Naast het literatuuronderzoek hebben we ook een overzicht gemaakt van interventies die worden aangeboden voor scholen in het voortgezet onderwijs om pesten in het algemeen en pesten van lhbtq+ personen in het bijzonder tegen te gaan. Daaronder vallen interventies voor leerlingen, docenten, mentoren, vertrouwenspersonen, etc. Op basis van de beschrijving van de interventies hebben we een grove indeling gemaakt naar wat het doel van de training is, op welk onderwerp deze ingezet kan worden, en wie de doelgroep van de interventie is. Dit overzicht is beschikbaar in bijlage I.

2 RESULTATEN INTERVIEWS EN FOCUSGROEP

2.1 ERVARINGEN MET PESTEN

2.1.1 Ervaringen met medeleerlingen

In totaal hebben alle negen van de geïnterviewde jongeren ervaringen met pestgedrag van één of meerdere medeleerlingen. Bij vijf van de respondenten ging het om klasgenoten. Zes van de geïnterviewden heeft ervaringen met pestgedrag door medeleerlingen die niet in dezelfde klas zaten, voornamelijk ouderejaars. De frequentie waarmee het pestgedrag plaatsvond varieerde daarbij doorgaans van dagelijks bij twee geïnterviewden tot wekelijks bij vijf geïnterviewden. Bij twee respondenten vond het pestgedrag door enkele medeleerlingen slechts zelden of af en toe plaats. Het type pestgedrag vanuit medeleerlingen was voornamelijk verbaal. Alle geïnterviewden hebben dit ervaren.

“Jij vuile homo, jij kan niks, jij gaat niks bereiken. Ja en allemaal andere dingen, maar die ga ik niet herhalen.” (resp. 5)

Daarnaast beschreven zeven respondenten vormen van relationeel en vier respondenten vormen van digitaal pesten.

“Jongens die maakten dan weleens een appgroep aan en die probeerden mij dan hetero te maken. En die stuurden dan allemaal foto’s van piemels en mensen die het met elkaar aan het doen waren die hetero waren.” (resp. 8)

Het pestgedrag van medeleerlingen vond voornamelijk plaats binnen het klaslokaal. Zeven van de respondenten beschreven situaties waarin zij dit hebben ervaren.

“Of vaak ook tijdens seksuele voorlichting keek ze me heel bitchy aan, als het dan over, ja, over homoseksualiteit, biseksualiteit en panseksualiteit, eigenlijk alles gingen hebben, dan keek ze me echt zo aan, echt op zo’n manier van: oh, dat ben jij, dat is echt vies.” (resp. 8)

Ook de gangen binnen school is een veelvoorkomende locatie waar de respondenten het pestgedrag van medeleerlingen meemaakten.

“En af en toe was het dat ze naar mijn kluis komen van ‘ja beter ga je je gewoon gedragen en gedraag je je als een man.’” (resp. 1)

De omschreven situaties waarin het pestgedrag van medeleerlingen plaatsvond was vaak in aanwezigheid van docenten of andere medeleerlingen. Weinig respondenten konden voorbeelden geven waarbij er een docent ingreep tijdens een pestsituatie.

“Docenten grijpen bij ons over het algemeen niet echt in.” (resp. 2)

“Dan zei die andere docent er verder ook niks van of zo, dus het werd een beetje gewoon genegeerd als ze het dan wel wisten.” (resp. 6)

De geïnterviewden beschreven variërende aanleidingen of redenen voor het pestgedrag. Enkele geïnterviewden vertelden dat zij het idee hebben dat de reden soms simpelweg is dat de pester het leuk vindt om te doen.

“Ik denk vanuit zijn eigen, dat hij het leuk vindt om te doen. [...] hij doet het bij meerdere mensen op school, dus ja. Dan heb je wel het gevoel dat hij het leuk vindt.” (resp. 5)

Verder werd door meerdere respondenten een lhbtq+ gerelateerd onderwerp als aanleiding omschreven, zoals de kleiding van het slachtoffer of tijdens een les over seksuele voorlichting.

“Ik heb altijd mijn armbandjes om, dus ik vermoed dat ze die gezien hebben.” (resp. 6)

2.1.2 Ervaringen met docenten

In totaal hebben vijf van de geïnterviewde jongeren ervaringen met pestgedrag van docenten. Het type pestgedrag vanuit de docenten was voornamelijk verbaal. Bij meerdere respondenten had dit betrekking op het verkeerd gebruiken van voornaamwoorden.

“Hij gebruikte ook niet de juiste dingen, het was gewoon van ja, die daar. [...] het is meer de manier waarop. Er zit een verschil tussen ‘die’ of ‘die daar’. [...] Toen was er toch al gezeik met het transitietraject zeg maar, waardoor ik al continu mezelf moest dead-namen op formulieren [...] dus ik werd er al kots ziek van om mezelf de hele tijd te mis-genderen en dan doet hij het ook nog, dus toen had ik zoiets van ... [...] dit trek ik niet meer, dus ik wil of een andere docent of hij gaat het goed doen.” (resp. 6)

Het meest voorkomende pestgedrag van docenten vond voornamelijk plaats binnen het klaslokaal, in bijzijn van medeleerlingen en was relationeel van aard.

“... gewoon in de les zit en dan gaat alle aandacht gewoon naar jou.” (resp. 3)

“Ik kreeg meer een soort bijles, buiten de reguliere lessen om. Dus dan waren we vaak met een stuk of zes of zo. [...] en die andere leerlingen reageerden dan gewoon niet. Ik weet ook niet of ze me kenden, dus wat ga je er dan van zeggen.” (resp. 6)

Het beeld dat ontstaat uit deze ervaringen is dat het pesten door docenten vaak een meer indirecte, minder expliciete vorm heeft. Het gaat vaak over de manier waarop de leerkracht de dynamiek in de klas beïnvloedt. Dat kan zijn door de voornaamwoorden die docenten gebruiken, maar ook door de aandacht die docenten aan een leerling kunnen geven, vanwege hun machtspositie voor de klas. Door veel (negatieve) aandacht aan een leerling te schenken in de groep, raakt de leerling gemakkelijker geïsoleerd en buiten de groep gesteld. Dat kan het pestgedrag in de hand werken.

“Ik was ver in de kast, ergens achter, dus ik kende mezelf niet [...]. In de tijd dat ik heel erg gepest werd, hadden docenten daar ook wel een handje van omdat het toch wel opviel dat het zo was. En als mensen dan heel erg hard in gaan hakken, en dingen over jou lijken te weten die jij zelf nog niet weet. [...] dus ik werd niet per direct echt gepest. Wel dat docenten niet helemaal op kunnen vatten wat er nou eigenlijk aan de hand is, en dan gewoon door blijven gaan. Dat in situaties dus... Dat een beetje publiekelijke schandpaal, dat een beetje. Dat doen docenten heel erg onopgemerkt wel vaak.” (resp. 1, GSA 2)

Een opvallende en zeer bedreigende ervaring met een docent, werd beschreven door een geïnterviewde leerling die vertelde over een ervaring met fysiek pestgedrag door een docent.

“Hij heeft mij eens een keer ook nog fysiek, lopen duwen de hele tijd tegen de kluisjes aan. Hij heeft me bijna eens een keer van de trap af geduwd, [...] en gelukkig kon ik me tegenhouden. [...] hij deed het vooral heel sneaky [...] wij hebben wel camera’s op school, maar niet op de plekken dat het is gebeurd.” (resp. 5)

Waarom deze docent op deze fysieke manier de leerling aanviel is voor de geïnterviewde leerling niet duidelijk.

“Ik weet wel: hij is religieus [...] Of dat er iets mee te maken had, ja het kan. Het kan, maar het kan ook niet.” (resp. 5)

2.1.3 Ervaringen met ondersteunend personeel

Van de geïnterviewden heeft één persoon ervaring met pestgedrag vanuit het ondersteunend personeel op school. Deze respondent heeft meerdere keren een aanvaring gehad met de conciërge. Daarnaast heeft ze gemerkt dat de conciërge flauwe grappen maakt over een transgenderjongen bij haar op school. Hierdoor vermijdt ze de conciërge bewust. Ze voelt zich bijvoorbeeld niet veilig om pauze te houden in de aula, maar doet dit ergens in een klaslokaal.

Uit de GSA gesprekken komt naar voren dat er met ondersteunend personeel zowel positieve als negatieve ervaringen kunnen zijn. Op een van de scholen zijn de ervaringen erg positief, omdat conciërges ingrijpen als er vervelende opmerkingen worden gemaakt naar lhbtq+ personen.

“Onze conciërges zijn wel prachtige mensen. Die zeiden van: ‘als er iets gezegd wordt, dan moet je het zeggen hè’. En er zijn ook wel echt mensen op aangesproken. En dan heb je ook wel gewoon het idee dat er toch nog wel een autoritair persoon naast je staat.” (resp. 1, GSA 2)

Er wordt ook gesproken over minder positieve ervaringen met conciërges:

“We hadden [na het weekend] allemaal posters voor de Coming Out week opgehangen en toen hadden ze ze woensdag eraf gehaald. Ik was daar naartoe gegaan, van ‘op zich duurt de week tot vrijdag’, toen mochten we ze met moeite soort van terug hangen of laten hangen wat er nog niet was afgehaald, maar moesten we het wel vrijdagmiddag echt eraf halen en dat mocht dan niet maandag, dat moest er echt af. Terwijl er hangen ook nog drie weken posters van het theater terwijl het theater al twee weken is geweest.” (resp. 1 GSA 1)

2.2 WELBEVINDEN

2.2.1 Mentale gezondheid

Alle negen geïnterviewden hebben aangegeven dat het pestgedrag gevolgen heeft gehad voor hun mentale gezondheid. Zes respondenten gaven aan dat zij als gevolg van het pestgedrag in een depressie hebben gezeten of terugkerende depressieve gevoelens hebben.

“Het was vooral dat ik, ja dat ik nooit meer echt blij en vrolijk naar school ging of van school kwam, dat ik altijd wel echt in een diepe dip zat, zeg maar. Een beetje depressief wel en dat ik eigenlijk nooit meer echt lol had in dingen.” (resp. 1)

Daarbij beschreven enkelen dat dit ook nadelige gevolgen had voor hun schoolprestaties.

“Toen ik 16 was [...] ben ik wel thuis komen te zitten met gewoon, nou gewoon, met depressieve gedachten en zelfmoordneigingen, en, ook heel lang voor in therapie geweest, dus een jaar school moeten missen, vandaar dat ik ben blijven zitten.” (resp. 4)

Ook gaven drie respondenten aan last te hebben van onzekerheid, een verlaagd zelfvertrouwen of een laag zelfbeeld.

“Ik heb ook een zelfbeeld van nul en ik heb nul, hoe zeg je dat, assertiviteit zeg maar, daar werk ik wel aan, maar dat is zeer laag.” (resp. 6)

“Ik merk toch dat ik gewoon heel onzeker ben naar leeftijdsgenoten toe en ook met afspreken. Ik ben heel awkward meestal.” (resp. 8)

Twee respondenten gaven echter ook aan dat ze inmiddels sterk in hun schoenen staan en een grote motivatie hebben om anderen met soortgelijke ervaringen te willen helpen.

“Ik heb heel veel dingen meegemaakt zeg maar. Daar probeer ik steeds meer mijn verhaal over te doen. Om ook andere mensen ervoor te laten zorgen dat ze hetzelfde gaan denken hoe ik op dit moment denk.” (resp. 5)

“Ik heb er zelf genoeg mee te maken gehad en ik weet wat voor invloed het kan hebben op je mentale gezondheid en dat het mentale gevolgen kan hebben voor je fysieke gezondheid en alle regeltjes en dingetjes, dus ik heb echt zoiets van, ik wil gewoon niet dat anderen dat ook mee moeten maken.” (resp. 6)

2.2.2 Relatie met familie/vrienden/anderen

Van de geïnterviewden gaven zeven aan dat het pestgedrag gevolgen heeft gehad voor de relaties die zij met anderen hebben. Dit heeft voornamelijk betrekken op de relaties met vrienden en ouders, maar ook met partners. Zo vertelden vijf respondenten dat zij zich meer inhouden en meer gesloten naar hun naasten opstellen.

“Ik had altijd dat ik heel erg op mijn kamer zat, dat ik mij altijd heel erg dichthield, dat ik nooit meer echt heel erg open werd over dingen, dat ik nooit meer echt met iemand een diepgaand gesprek kon voeren, dat ik altijd heel gesloten was. En ook de band met vrienden of met docenten of met mijn ouders, ja ze zagen me wel een soort van, ja aftakelen naar een heel, ja verlegen persoon.” (resp. 1)

Ook merkten drie van de geïnterviewden dat zij zich meer teruggetrokken opstelden over hun seksuele en/of genderidentiteit.

“Het is wel denk ik de oorzaak ervan geweest dat ik nu een beetje low key probeer te blijven als zijnde een queer iemand.” (resp. 4)

“Ik bleef niet slapen bij vriendinnetjes meer, omdat ik zoiets had van: ja, dadelijk denken ze dat ik meer wil. Dus daar heb ik me ook heel erg aan aangepast, dat soort dingen. En ik hield heel veel afstand op een gegeven moment van mensen, want ik had zoiets van: ja, ik heb geen zin dat ze weer dat gaan denken over mij.” (resp. 8)

Daarnaast werd door twee respondenten een gevoel van wantrouwen richting anderen beschreven.

“Nou, ik vertrouw echt bijna niemand, als in, ik denk nog steeds, en ik heb echt al ruim een jaar een relatie met mijn vriend nu, en ik denk nog steeds om de haverklap dat hij boos op me is dat hij echt zoiets heeft van, waar haal je dat vandaan?” (resp. 6)

2.2.3 Schoolprestaties/functioneren op school

Bijna alle geïnterviewden beschreven dat het pestgedrag gevolgen heeft gehad voor hun prestaties en/of functioneren op school. Zo gaven vier van de geïnterviewden aan dat zij als gevolg van het pesten weinig motivatie hadden om naar school te gaan en hierdoor, of vanuit angst, spijbelden.

“Toen dacht ik van: ach, moet ik weer naar school. Werd ik wakker, dacht ik van: ah, het wordt weer zo'n dag waarschijnlijk.” (resp. 1)

“Maar het had wel echt heel veel gevolgen, dat ik niet meer naar school durfde te gaan.” (resp. 8)

Ook vertelden vier respondenten dat het pestgedrag van invloed was op de cijfers die ze haalden.

“Dus toen heb ik bijvoorbeeld twee keer gewoon een 1 op laten schrijven, omdat ik zoiets had van, ik wil niet eens die toets maken.” (resp. 6)

Naast de schoolprestaties is het pesten ook van invloed op het algemeen functioneren en gevoel op school van de geïnterviewden. Zo merkten vijf respondenten dat zij zich onzeker voelen in bepaalde situaties op school en zich meer terughoudend opstellen.

“En bij een vraag stellen [...] dat wel een beetje met vertrouwen doordat ze zo negatief naar me zijn. Dat ik toch gewoon bang ben dat mensen eerder gaan lachen.” (resp. 3)

“Ik vind het gewoon klote om daar te zijn, omdat het, zeg maar, als mensen me aankijken, dan voelt het al alsof ik iets fout gedaan heb of alsof het allemaal niet goed is en dan keldert mijn zelfvertrouwen meteen.” (resp. 4)

2.2.4 Fysieke gezondheid

Zes geïnterviewden beschreven dat het pestgedrag van invloed is geweest op hun lichamelijke gezondheid. Meerdere respondenten omschreven dat zij lichamelijke klachten ontwikkelden als gevolg van stress. Zo gaven drie respondenten aan dat zij last kregen van eetproblemen en één respondent van uitval van menstruatie.

“En door de stress ben ik best wel een beetje begonnen met stress-eten, zeg maar, dus ik werd ook steeds voller en op een gegeven moment werd ik echt wel, ja gewoon dik.” (resp. 1)

“Ja, door stress valt je menstruatie ook uit, dat heb ik ook gemerkt.” (resp. 8)

Ook werd door drie respondenten gevoelens van vermoeidheid en slapeloosheid omschreven als gevolg van het pesten.

“Ik merk dat het lichamelijk ook wel een beetje invloed heeft, maar met slecht slapen vooral. Ik lig 's nachts gewoon heel lang te piekeren [...] dat maakt het ook wel lastig om dan weer de motivatie te houden om op tijd naar bed te gaan, want ja, als ik toch niet slaap, waarom zou ik dan op tijd naar bed gaan?” (resp. 4)

“Nou ja, ik ga geen uren met de hond lopen [...] Dus het is meer gewoon voor bepaalde dingen, dat ik gewoon geen lichamelijke energie meer heb.” (resp. 6)

2.3 VEILIGHEID OP SCHOOL

2.3.1 Wat draag bij aan een veiliger gevoel op school?

De geïnterviewden gaven verschillende voorbeelden van situaties die bijdragen aan een veiliger gevoel op school. Zo gaven enkelen aan dat het voor hen opkomen van medeleerlingen of docenten of alert zijn op ingrijpen van schoolpersoneel hieraan kan bijdragen.

“Doordat er zoveel aanspreekpunten zijn voor leerlingen en dan ook bijvoorbeeld conciërges die dan vaak lopen door de kantine of door de aula heen. En als er dan zoiets gebeurt, dan zeggen zij er ook 9 van de 10 keer wat van. En voelen ze denk ik van ja, weet je, hele tijd op mijn kop krijgen, vind ik ook niet leuk. En dan zie je wel echt dat ze daarmee stoppen.” (resp. 1)

“Dat ze er gewoon meer op gaan letten en dat ze, dat zij dan zelf zo gewoon zien, zo van ja, dat is echt niet oké. En dat ze dan gewoon eerder ingrijpen.” (resp. 3)

Verder gaven vier respondenten aan zich veiliger te voelen, omdat zij er niet alleen voor staan doordat er meer en merkbaar actie wordt ondernomen na meldingen van pestgedrag.

“Als er iets is dat je het ook ergens kan laten weten en dat er ook iets mee wordt gedaan en dat je niet aan je lot wordt overgelaten.” (resp. 6)

Ook gaven enkele geïnterviewden aan voor een veiliger gevoel behoefte te hebben aan een docent, mentor of aanspreekpunt binnen school waarbij ze hun verhaal kwijt kunnen, of met iemand te kunnen praten die soortgelijk pestgedrag heeft ervaren die hen handvatten kan bieden om ermee om te gaan.

“Dat ook docenten je kunnen supporten in de momenten die je hebt. Ik kan elk moment binnenkomen, even langs met haar praten, maakt ze tijd voor me vrij.” (resp. 5)

“Iemand die ervaring heeft met zulk soort dingen waarmee je dan erover kan praten.” (resp. 5)

“Ik denk toch voor iedereen één keer in de maand een gesprek met de mentor. Vragen hoe het gaat en hoe het is op school.” (resp. 8)

Tot slot beschreven twee respondenten dat een beter antipestbeleid en/of het meer bespreekbaar maken van lhbtqi+ gerelateerde onderwerpen kan bijdragen aan een veiliger gevoel op school.

“Vooral het heel erg bespreekbaar maken van überhaupt pesten en de hele lhbt gemeenschap. Gewoon bespreekbaar maken daarvan, dat zorgt er wel echt gewoon voor dat meer mensen begrip hebben en er meer vanaf weten, waardoor ze het minder snel zullen doen.” (resp. 1)

2.3.2 Wat ondermijnt veiligheid op school?

Zes van de geïnterviewden hebben situaties omschreven waarbij hun gevoel van veiligheid op school werd ondermijnd doordat omstanders, soms zelfs vrienden, niet ingrepen tijdens pestsituaties en ze geen steun ervoeren.

“En er was niemand die er echt iets van zei, terwijl één van mijn vriendinnen zat gewoon achter me.” (resp. 4)

Daarnaast vertelden enkele respondenten dat zij zich minder veilig voelen op school wanneer zij groepjes leerlingen tegenkomen waardoor zij zich geïntimideerd voelen. Dit geldt met name als er geen docenten of ondersteunend personeel in de buurt is.

“Van die stoere jongens buiten het schoolplein wachtten, want buiten het schoolplein, ja dat is dan niet echt onder ogen van docenten en van schoolpersoneel. [...] Of groepjes jongens überhaupt ergens, dat vind ik sowieso niet heel erg prettig om daar langs te lopen bijvoorbeeld. Maar ik loop liever een heel stuk om dan dat ik daar echt doorheen moet en weet dat ze iets gaan zeggen.” (resp. 1)

“Of als je dus door de gangen loopt en er komt zo’n groep jongens aan, dan voel ik me ook wel wat minder veilig. Dus die maken het wel echt onveilig gewoon, die groepen.” (resp. 7)

Ook kan het niet gehoord voelen door docenten of schoolpersoneel bijdragen aan een onveilig gevoel. Zo beschreef één van de respondenten een onveilig gevoel te krijgen door de directeur tijdens een aangevraagd gesprek over lhbtq+ gerelateerde onderwerpen.

“Hij heeft mij toen niet direct misgendered of weet ik veel wat, maar dat was meer in algemene zin over hoe dat hij omgaat met mensen die trans zijn of die gay zijn of wat dan ook, dus dat gaf vooral een heel onveilig gevoel, een gevoel van, eigenlijk ben ik hier niet welkom, maar omdat hij mijn directeur is, kan hij mij moeilijk zeggen van, nee ik ga niet met je in gesprek, zeg maar.” (resp. 6)

2.4 MELDEN VAN PESTGEDRAG

2.4.1 Redenen voor wel/niet melden

De meest genoemde reden om pestgedrag niet te melden is het gebrek aan vertrouwen dat de jongeren ervaren in de goede afloop van het proces; dit wordt door 6 van de jongeren genoemd. Dat gebrek aan vertrouwen vindt zijn oorsprong in verschillende zaken. Ten eerste merken bijna alle jongeren op dat kleine pestgedragingen door docenten niet worden gesignaleerd als pesten, waardoor ze niets met de melding zouden doen:

“... ik denk dat dat niet echt hielp, helpt dan. Het is niet alsof de docenten dan opeens een straf voor ze gaan bedenken, ofzo. Want, waarschijnlijk zien ze het niet eens als pesten.” (resp. 3)

Eerdere negatieve ervaringen met melden spelen ook een rol. Wanneer leerlingen eerder een melding hebben gedaan, waar niet of zelfs negatief op werd gereageerd, zorgt dit er ook voor dat leerlingen nieuw pestgedrag niet melden.

“Als je dan [...] als je je niet prettig voelde naar een docent te stappen, dan werd je gewoon keihard in je gezicht uitgelachen, ja dan ga je het helemaal niet melden als iemand je loopt te pesten, want er wordt toch niets mee gedaan. Of er wordt gezegd, wat ik net al zei, jullie moeten ermee stoppen. Ja, dat gaat geen invloed hebben.” (resp. 6)

Daarnaast speelt mee dat leerlingen bang zijn dat medeleerlingen erachter komen dat zij een melding hebben gemaakt.

“Ik had het anoniem gemeld, maar toch wist de hele klas dat ik dat was. Dus dat was ook niet heel prettig. En ik weet ook niet hoe ze erachter zijn gekomen dat ik dat was.” (resp. 2 GSA 1)

Drie leerlingen beschrijven in de interviews dat ze bang zijn voor de reacties van medeleerlingen als uitkomt dat zij er melding van hebben gemaakt:

‘De gevolgen ervan als iemand erachter komt. Wat gaat er gebeuren? Dat is de grootste angst die je hebt. Wat gaat die persoon doen, is die wat van plan?’ (resp. 5)

Maar niet alleen de mogelijke reacties van medeleerlingen, ook die van ouders of docenten kunnen door leerlingen worden gevreesd:

‘[...] daarom is het zo moeilijk om daar een ouder of een autoritair figuur bij te betrekken, omdat je dan toch wel een beetje idee hebt van oh, maar wat als ze het door gaan hebben, en me toch niet mogen.’ (resp. 3 in GSA 2)

Wat hier ook mee samenhangt is de behoefte van de jongeren om zelf de regie te hebben; om zelf te kiezen bij wie ze melding maken, maar ook over welke vervolgstappen er worden genoemd. Dit werd door 4 van de jongeren genoemd. Dit is ook een belangrijke reden om het pesten niet te melden bij ouders. Veel ouders hebben de neiging bij pestgedrag meteen iets te willen doen. Maar de jongeren zien het niet altijd zitten als dat gebeurt:

‘Ik bespreek het eigenlijk niet echt met mijn ouders, omdat ik bang ben dat ze dan in zullen grijpen, en ik wil het het liefst zelf in de hand houden.’ (resp. 4)

In het melden van pesten wordt door drie leerlingen opgemerkt dat het gemakkelijker wordt om melding te maken als dat kan samen met vrienden. Deze vrienden overtuigen de leerling er dan van om toch melding te doen, en gaan soms ook mee naar het gesprek met een mentor of docent om steun te bieden aan het slachtoffer.

‘... nadat ik het verhaal had gedaan, durfde ze het ook te vertellen en zo zijn wij met z’n allen naar de directie gestapt. En de stappen durven te ondernemen.’ (resp. 5)

2.4.2 Bij wie melden en waarom daar?

De jongeren die we hebben gesproken voelen zich buiten school het meest comfortabel om het pestgedrag te melden bij hun ouders of bij vrienden (respectievelijk door 8 en door 7 jongeren genoemd).

Binnen school wordt de mentor door alle leerlingen genoemd als het aanspreekpunt rondom pesten. Wanneer er een goede band is met de mentor is de mentor voor jongeren een fijn aanspreekpunt. Die goede band ontstaat als leerlingen een gevoel van vertrouwen hebben ten opzichte van de docent:

‘Omdat ik denk dat ze er goed mee om zullen gaan. Omdat ik, de mensen met wie ik het erover heb, die vertrouw ik ook wel, dus ... Ja.’ (resp. 4)

Vertrouwen in de mentor groeit ook doordat leerlingen een gevoel van regie behouden in hun gesprekken met de mentor. Wanneer de leerling het gevoel krijgt dat de informatie die ze aan de mentor vertellen bij deze mentor blijft en niet aan anderen wordt doorgespeeld zonder hun toestemming, houdt de leerling zelf de regie en wordt er een veilige vertrouwensrelatie gecreëerd.

‘Zij gaat heel goed om met mijn informatie die ik geef aan haar. En als ze dat doet dan vraagt ze altijd mijn toestemming. Ze heeft me wel de laatste keer gevraagd van: zullen we een keer

op gesprek gaan met je ouders? En toen zei ik van: 'nee, dat hoeft niet, dank je wel.' En toen heeft ze dat volgens mij gewoon laten liggen, dus dat is wel heel fijn." (resp. 7)

Dat vertrouwen kan ook ontstaan doordat de docent zich expliciet inzet voor lhbtq+ diversiteit op school. Hiermee krijgt de leerling het gevoel echt gezien en begrepen te worden:

"Ik had één docent, dat was mijn mentor, die had toen extra voor mij en m'n vriendin, had ze een les gegeven speciaal over homoseksualiteit en biseksualiteit. En toen had ze echt erbij gezegd van: 'het is gewoon normaal en het moet kunnen.' Dus toen voelde de klas zich wel aangesproken. Dus toen keken ze me wel zo aan van: heeft zij hier wat mee te maken? En daar had ik ook wel wat mee te maken. Aan de andere kant voelde ik mij schuldig. Aan de andere kant had ik zoiets van: ik vind het wel echt tof van die docent dat ze het zo erg voor me opneemt. Maar dat was ook echt de enige docent voor mij die ... Waarvan ik dacht van: zij begrijpt mij." (resp. 8)

Vertrouwenspersonen worden weinig genoemd als persoon bij wie leerlingen problemen komen melden. Deels komt dat omdat beleid of protocol vaak voorschrijft dat de mentor het eerste aanspreekpunt is. Leerlingen weten ook vaak niet wie de vertrouwenspersoon bij hen op school is. Dat 'niet kennen' van de vertrouwenspersoon maakt de stap om hier naartoe te gaan groter. Ook daarbij speelt vertrouwen een grote rol. Bij enkele leerlingen bestond de vrees dat de vertrouwenspersoon alsnog contact had met de mentor over hun probleem.

"Stel je zou meneer R. een heel fijn vertrouwenspersoon vinden, dan kan je toch ook rechtstreeks naar hem toe gaan?" (resp. 3, GSA 1) *"Ja, maar dan gaat hij wel weer dat communiceren met je mentor."* (resp. 2, GSA 1) *"Maar dan is het toch geen vertrouwenspersoon? Dat klopt niet."* (resp. 3, GSA 1)

Ook hierbij is het gebrek aan eigen regie over wie welke informatie krijgt te horen dus een belangrijke voorwaarde voor onderling vertrouwen. Juist omdat vertrouwenspersonen verder van de leerlingen af staan, is het belangrijk dat leerlingen het gevoel krijgen dat hun verhaal veilig is bij deze persoon. Dat is vooral ook belangrijk omdat de vertrouwenspersoon vaak gecontacteerd wordt op het moment dat het meer directe aanspreekpunt, de mentor, bewust en expliciet niet gecontacteerd wordt, omdat de leerling zich niet comfortabel voelt bij deze persoon. Wanneer leerlingen dan van anderen horen, of zelf ervaren dat de vertrouwenspersoon toch gaat praten met de mentor, zonder medeweten van de leerling, is het vertrouwen direct geschaad.

2.4.3 Obstakels bij melden

Leerlingen beschrijven regelmatig dat het voor hen *onduidelijk* is bij wie ze hun problemen kunnen melden, met name als ze dat niet bij hun mentor willen doen.

"Ik denk wel dat het voor sommige mensen ook gewoon onduidelijk is waar je heen moet. Want ik heb het daar een keertje over gehad met mensen in m'n omgeving en dat sommige mensen ook zeiden 'ik zou eigenlijk niet echt weten waar ik heen moet', [...] maar als je nu met je mentor wil praten, is het eigenlijk voor niemand duidelijk waar je dan heen moet. Dat kan ook een situatie zijn met je mentor. Ja ..." (resp. 1, GSA 1)

In de gesprekken met de drie GSA's kwam bovendien naar voren dat niet iedereen zich prettig voelt bij diens mentor. In dat geval kiezen leerlingen vaak een andere docent of coördinator om hun probleem bij te melden. Maar leerlingen worden dan in de meeste gevallen terug verwezen naar de mentor.

“Dan zeggen ze: ‘ja, dat moet je toch eerst bij je mentor melden’.” (resp. 2, GSA 3)

Maar omdat dat voor de leerlingen geen optie is, blijven de problemen verder onbesproken.

Een ander obstakel dat in vier van de gesprekken naar voren kwam, is dat er vaak geen keuze is over bij wie je terecht kan, vooral als de leerling niet wil melden bij de mentor en dus een ander persoon voor de melding zoekt. Vaak is het dan, volgens het pestprotocol, de bedoeling dat er een vertrouwenspersoon wordt benaderd. Op de scholen van de geïnterviewde leerlingen was er doorgaans één vertrouwenspersoon aangesteld. Dat maakt het soms lastig voor leerling om een meldpunt te vinden, omdat ze zich bij deze vertrouwenspersoon niet comfortabel voelen. Persoonskenmerken van de vertrouwenspersoon kunnen hierbij een rol spelen, juist ook omdat leerlingen deze persoon niet kennen en dus deels afgaan op persoonskenmerken om een afweging te maken over hoe comfortabel ze zich bij deze persoon voelen:

“Ja, en toen kreeg ik een mannelijke maatschappelijk werker. Ja, en dat vind ik moeilijker. Dat vind ik een beetje moeilijker om het daarmee te hebben over geaardheid enzovoorts. Met een man vind ik dat wel wat moeilijker om te doen.” (resp. 8)

Een gebrek aan sensitiviteit ten opzichte van lhbtq+ diversiteit bij mentoren of vertrouwenspersonen speelt ook een rol. Respondent 6 vertelde over een ervaring met zijn docent die niet de juiste voornaamwoorden gebruikte om die aan te spreken. Die heeft dat gemeld bij de leerling coördinator die de docent hierop heeft aangesproken, waarna de docent de juiste voornaamwoorden ging gebruiken. Deze leerling wilde hierover eigenlijk nog in gesprek met de docent, juist omdat deze docent ook de vertrouwenspersoon is, maar dat gesprek werd afgehouden door de docent. Het gebrek aan kennis en de bereidwilligheid om erover te praten werd door deze leerling als problematisch ervaren:

“Ik vind het sowieso geen prettig idee dat hij dus per vertrouwenspersoon is en er blijkbaar vrij weinig over weet dat ik denk van, ik ben niet de enige bij ons op school.” (resp. 6)

Een ander punt dat drie keer werd genoemd door leerlingen is dat er soms een fysiek meldpunt is, bijvoorbeeld een kantoor van een vertrouwenspersoon. Maar als dit kantoor of fysiek meldpunt heel zichtbaar is, bijvoorbeeld omdat je als leerling langs veel klassen met ramen moet lopen om daar te komen, kan dit ook een obstakel opwerpen, omdat leerlingen niet willen dat ze gezien worden door anderen bij het melden van pesten. Leerlingen zijn, zoals al beschreven in paragraaf 2.4.1, ook bang voor de reacties van medeleerlingen.

“... dan moet je langs alle lokalen. En al die lokalen hebben ramen [...] Dus ik heb toen gezegd van jongens, kunnen we dat niet verplaatsen naar dat het links van de decanen zit, daar. Zodat je er makkelijker naar toe kan lopen, en even kan zeggen van hé. Want daar zit ook een zorgcoördinator, dus dat is dan mooi [...]” (resp. 1, GSA 2)

2.4.4 (ontbrekende) Actie na melding

Alle leerlingen ervaren dat er in overgrote mate niet wordt opgetreden als het pestgedrag plaatsvindt. En ook als wanneer er door de leerlingen melding wordt gemaakt van pestgedrag, beschrijven meer dan de helft van leerlingen dat er niets met de melding wordt gedaan. In één van de GSA's werd een tekenend voorval beschreven. Een van de leerlingen vertelt over een situatie waarbij klasgenoten na de gymles in zijn tas waren gaan graven, daar een pak sap uit hadden gehaald en dat door het doucheputje hadden laten lopen.

Resp. 2: *“Dus ik dat melden bij de docent en m'n coach. De coach zei tegen mij dat ik naar de docent toe moest gaan en de docent zegt: 'Ik zal het er wel met ze over hebben.' Is nooit gebeurd [...], maar daar is gewoon geen actie ondernomen.”*

Resp. 3: *“Ik heb het idee dat de docenten af en toe niet de urgentie inzien als leerlingen iets melden. Het is gewoon echt kut als er met je dingen gegooid worden, en als je spullen weg worden gehaald. Dan zegt zo iemand van ja, het is maar een pak drinken.”*

Resp. 2: *“Ja. Maar ze zijn nog steeds door m'n spullen heen gegaan. Wat de fuck.”*

Resp. 3: *“Het is wel je eigendom. En dat zien docenten dan niet in. Ja, sommigen momenten zien docenten dat dan niet in als een probleem, en dat is ook vervelend. Want als jij het aankaat van het is wel een probleem, dan is het een probleem, per definitie.” (GSA 2)*

De leerlingen ervaren dit alsof hun ervaring niet serieus wordt genomen. Het pestgedrag blijft hierdoor bestaan, en leerlingen hebben er in het vervolg ook minder vertrouwen in dat er iets met hun melding gebeurd.

Gelukkig zijn er in de interviews ook veel ervaringen gedeeld over situaties waarin actie werd ondernomen op een melding. Alle leerlingen hebben ook meegemaakt dat hun melding tot acties van docenten of mentoren leidden. De meest voorkomende aanpak is een gesprek met de dader en het slachtoffer van pesten (genoemd door 8 respondenten).

“Het was een paar weken dat ie dat deed en toen was iemand zo van: ja, dit kan eigenlijk echt niet. En toen ermee naar de adjunct-directrice gegaan. Dat we het wel snappen dat 'ie dat helemaal doet, maar dat 'ie veel te heftig reageert. Dus toen was het van: 'ja, snap ik. We gaan in gesprek met hem.' Sindsdien is het niet meer gebeurd, heel fijn.” (resp. 7)

Naast een gesprek met de dader, wordt er ook ingezet (4 keer) op de voorlichting (voor docenten en leerlingen)

“Dus ik heb wel veel aan haar verteld over mijn ervaring met pesten op de middelbare school. Die heeft ook gelijk af en toe ook wel eens een soort, ja meeting gehad met alle docenten van de school en ander personeel, directrices en heel de mikmak zeg maar, om te vertellen van dit gebeurt bij ons op school, let erop, we hebben een GSA op school, dus als u meer wil weten, kunt u daar ook naartoe.” (resp. 1)

Ook schorsing en ontslag (van een docent) zijn elk twee keer genoemd door de leerlingen. Hierbij ging het ook om ernstige vormen van pesten, die door de schooldirectie werden opgepakt.

Er worden verschillende dingen genoemd die leerlingen goed of minder goed vinden aan de reactie op hun melding van pestgedrag. Het meest genoemde positieve punt is het eigenaarschap van leerlingen in het proces (door 6 leerlingen):

“Dus toen hebben we eigenlijk, heb ik eigenlijk gezegd van: dit lijkt me de beste oplossing en dat is ze er ook mee gaan doen.” (resp. 4)

Toch valt er ook nog een en ander te verbeteren aan de acties na melding. Nazorg en monitoren van hoe de situatie zich ontwikkelt, wordt door 4 leerlingen benoemd. Het is daarbij voor de leerlingen vooral belangrijk dat ze iets terug horen over welke actie ondernomen is:

“Dat had ik wel chill gevonden, ja. Want ik heb het hun toch in vertrouwen verteld, en dan heb je ook graag dat hun jou in vertrouwen terug vertellen wat hun ermee hebben gedaan.” (resp. 8)

De duidelijkheid over waar ze hun verhaal kunnen melden wordt daarnaast genoemd als verbeterpunt (4 leerlingen).

“We hebben wel een vertrouwenspersoon, maar ik zou geen idee waar, ik heb, ik weet niet wie dat is en waar die zou zitten.” (resp. 3)

Van de 6 leerlingen die iets over de afloop van hun melding hebben beschreven, hebben 4 personen een goede ervaring bij de impact ervan op het pesten (daarna stopte het pesten). Twee leerlingen beschreven dat hun melding, en de actie om deze op te lossen, wat hen betreft geen enkele impact had (pesten ging gewoon door).

2.5 AANPAK VAN PESTGEDRAG

2.5.1 Aanpak van pestgedrag in het algemeen

Activiteiten

Het was voor de leerlingen best moeilijk om activiteiten te bedenken die op hun school werden georganiseerd om pesten tegen te gaan. Na lang nadenken konden ze zich vaak nog wel enkele momenten herinneren waarop het onderwerp ‘pesten’ op school werd besproken. Daarbij werd de Dag/Week tegen Pesten regelmatig benoemd, waarbij, met name in de onderbouw, wel lessen werden georganiseerd waarin pesten besproken werd, bijvoorbeeld bij het vak maatschappijleer. Twee leerlingen hebben een les gehad waarbij middels theater onderwerpen als pesten, racisme en lhbtq+ diversiteit werden aangesneden. Bij twee andere leerling lag de focus op online pesten en mediawijsheid. Maar 1 leerling kon zich herinneren dat ze ook aan groepsvorming en ‘elkaar leren kennen’ deden.

“We hadden ook in de eerste zo’n soort van Over de Streep, maar dan in de klas.” (resp. 1, GSA 1)

Gesprekken over de gedragsregels in de klas, het gezamenlijk maken van gedragsafspraken, of over gevoelens uiten naar elkaar worden niet genoemd door de respondenten.

In gesprek met docenten, na afloop van de GSA interviews, bleek dat er vaak meer aandacht is voor de preventie van pesten dan uit de gesprekken met leerlingen naar voren kwam; de leerlingen waren een aantal van de lessen of activiteiten blijkbaar al snel weer vergeten. Wat hiermee samenhangt is dat de aandacht voor pesten zich voor veel scholen focust op de Week tegen Pesten, of aan het begin

van het schooljaar en ook gericht is op de brugklas of onderbouw. Er waren geen leerlingen die de ervaring hadden dat pesten en groepsvorming op meerdere momenten in het jaar en/of in alle leerjaren werd besproken.

“Het was toen ik in de brugklas zat en daarna is er nooit meer wat over gezegd, er is niks over te vinden, ja er zal vast op de site in een hoekje wel ergens iets over te vinden zijn, want dat zijn ze verplicht te doen, maar er wordt nooit iets over gezegd, er hangt niks op.” (resp. 6)

Leerlingen benoemen niet het anti-pest protocol dat op alle scholen wèl aanwezig is. In de pestprotocol staan onder andere beschreven bij wie leerlingen terecht kunnen voor meldingen van pesten, en welke stappen er kunnen worden genomen om het pesten aan te pakken. Ondanks het niet benoemen van het protocol, vertellen vijf leerlingen dat het voor hen wel helder wie ze moeten benaderen in geval van pesten: alle leerlingen noemen de mentor als belangrijkste en eerste aanspreekpunt voor pesten in de school. Pestcoördinatoren en vertrouwenspersonen staan duidelijker verder van de leerlingen af, en ze weten vaak ook niet precies wie dit zijn.

Wat wordt als onprettig ervaren?

Een *klassikale aanpak* in situaties waarin er gepest is in een klas en daar melding van is gemaakt, wordt door twee leerlingen genoemd als iets wat voor hen niet werkt:

“Dan zeggen ze: ja, we kunnen dit in de klassen, in de les bespreken met de hele klas en dan denk je: alsjeblieft niet, want dan weet iedereen meteen van wie het komt en dan wordt het alleen maar erger, want meestal als je het pesten, zeg maar, in de klas, les, klassikaal zeg maar, onder de aandacht brengt, terwijl iedereen weet van wie het komt, wordt het eigenlijk erger.” (resp. 4)

De onbekendheid van vertrouwenspersonen en pest- of leerlingcoördinatoren wordt door vijf respondenten genoemd als iets wat in de aanpak van school verbeterd zou kunnen worden.

“Die had ik sinds de brugklas nooit meer gezien, dus ja, daar ga je dan ook niet een random heen en dan weet je ook niet hoe diegene reageert. Die was ook al wat ouder, ja een hartstikke aardige mevrouw in principe, maar ik weet niet hoe ze tegenover dit onderwerp staat.” (resp. 6)

Ook werd bij de bespreking van de aanpak nogmaals benadrukt dat het terugkoppelen van welke stappen er zijn genomen na melding van een incident belangrijk is. Maar, in het verlengde hiervan, wordt ook inspraak in het pestbeleid door leerlingen als een gemiste kans gezien.

“Dan gewoon wat meer helpen met ideeën bedenken, wat kan helpen enzo. En dan niet dat ze zo zitten van ja, we gaan nu praten met die kinderen enzo, want dan zou ik me ook wel onveilig voelen.” (resp. 3)

Wat wordt wel als prettig ervaren?

Vier leerlingen benoemen dat op hun school de docenten heel benaderbaar zijn.

“Het enige wat ik wel heel fijn vind, is dat het personeel er heel erg voor open staat om, zeg maar, ze zijn allemaal zeg maar aan te spreken. Dus dat is fijn.” (resp. 4)

2.5.2 Aanpak van lhbtqi+ pestgedrag

Activiteiten

De belangrijkste factor in het organiseren van activiteiten rondom lhbtqi+ diversiteit is de aanwezigheid van een GSA. Alle leerlingen die zelf in een GSA zaten of op een school met een GSA konden vrij gemakkelijk een aantal activiteiten noemen die op school worden georganiseerd. De leerlingen beschrijven veel verschillende activiteiten op scholen die bijdragen aan de acceptatie van lhbtqi+ personen en de aanpak van lhbtqi+ pesten. Voorlichting wordt hierbij door 8 leerlingen en in alle 3 de GSA's genoemd als een belangrijke activiteit. Deze voorlichting wordt soms gegeven door mensen van het COC. Maar vaker zijn het mensen van de GSA zelf die voorlichting geven in de onderbouw klassen.

“Wij geven voorlichting in de onderbouw, we organiseren activiteiten voor onderbouw en bovenbouw. We proberen docenten zoveel mogelijk te stimuleren om het er gewoon normaal over te hebben in de klas.” (resp. 2)

Een van de leerlingen die betrokken is bij een heel actieve GSA beschrijft dat ze de voorlichting ook expliciet gaan richten op docenten:

“Volgend jaar gaan we het ook met docenten hebben over voornaamwoorden, en over het algemeen lhbt-kwesties op school, hoe docenten het aangenamer kunnen maken. En niet alleen voor op onze school maar ook als zij weggaan, op andere scholen.” (resp. 2)

Daarnaast is er tijdens lessen over seksuele voorlichting bij biologie vaak ook enige aandacht voor lhbtqi+ diversiteit. Zo beschrijft een leerling op een school met een weinig actieve GSA, dat zij weinig voorlichting krijgen over lhbtqi+ diversiteit:

“Bij seksuele voorlichting hebben we wel wat stilgestaan bij intersekse, verschillende seksualiteiten, genderidentiteit, dus ja, ja, bij biologie vooral.” (resp. 3)

Naast voorlichting wordt de zichtbaarheid van lhbtqi+ diversiteit benoemd als een belangrijk onderdeel in de aanpak van lhbtqi+ pesten. Zichtbaarheid draagt namelijk ook uit dat lhbtqi+ acceptatie de norm is op school. Die zichtbaarheid wordt gecreëerd door aandacht te besteden aan Pride Month, Coming out day en Paarse vrijdag, waarbij GSA's activiteiten organiseren en de school versieren.

Twee leerlingen beschrijven daarnaast dat op hun school er beleid is ontwikkeld, ook op ingeven van de GSA op school, om aanspreekvormen meer genderneutraal te maken.

“Ik heb wel het idee dat mensen het een beetje zien als een soort van iets moeilijks of zo, terwijl het is niet zo moeilijk, maar dat zien zij wel zo. We hebben wel binnen school de afspraak dat alle brieven, alle aanspreekvormen genderneutraal zijn.” (resp. 1, GSA 1)

Wat werkt niet?

Het is opvallend dat vrijwel alle aanpakken op school voortkomen uit de GSA van de school. Maar de activiteiten van de GSA worden niet altijd ondersteund of gedragen door de docenten of de schoolleiding, dit wordt door vier leerlingen besproken als obstakel. Zo wordt er door sommige GSA's lesmateriaal beschikbaar gesteld om tijdens Paarse Vrijdag, Coming Out Day en Pride Month aandacht te kunnen besteden aan lhbtqi+ thema's in alle lessen, maar die worden lang niet door alle docenten gebruikt, bijvoorbeeld omdat de schoolleiding hier geen proactieve rol in speelt.

“We hebben voor Pride Month een lesprogramma naar voren geschoven, dat vervolgens pas weken later naar docenten werd verstuurd. [...] Dat wij toch zaten van ja, nu heeft het geen zin meer. Toen hebben we alsnog nergens reactie op gehad. Dus ik heb het idee dat het alleen maar doorgestuurd is naar een aantal leraren.” (resp. 1, GSA 2)

Er zijn ook scholen waarbij de schoolleiding activiteiten rondom lhbtq+ thema's actief tegenwerkt:

“De meeste docenten waren zo van, ja goed idee, gaan we doen. Maar die mogen ook niks natuurlijk, dus ja, dan kom je toch weer bij de directeur uit. En als de directeur dan zegt nee dat gaan we niet doen, ja dan houdt het op.” (resp. 6)

Op de school van deze leerling is ook geen GSA aanwezig omdat dit niet mag van de schoolleiding.

Ook een risico van het lhbtq+ beleid laten afhangen van de GSA is dat er soms niet voldoende *continuïteit* in de groep zit, met name als deze vrijwel uitsluitend door leerlingen wordt georganiseerd. Wanneer actieve leden (vaak ouderejaars) van school gaan na eindexamens, worden er door de groep wel zorgen geuit over de continuïteit van wat de GSA al had opgebouwd. Vandaar dat veel GSA's al meteen in de onderbouw beginnen met werven van nieuwe leden.

Wat werkt wel?

De leerlingen ervaren veel steun van de GSA's op hun school. En leerlingen geven aan dat dit belangrijk is voor hun welzijn op school:

“Ik heb ook wel echt gemerkt dat sinds de GSA bestaat, dat echt veel mensen veel gelukkiger zijn. Want ik bedoel, hier was iedereen door de school heen verspreid, allemaal mensen die zich iets voelen.” (resp. 7)

Een fenomeen dat door 8 leerlingen wordt benoemd is een vorm van backlash naar aanleiding van zichtbare activiteiten die worden georganiseerd op school door GSA's. Deze publieke, zichtbare evenementen, kunnen soms op stevige reacties rekenen van leerlingen die lhbtq+ diversiteit niet ondersteunen:

“Bij Paarse Vrijdag, [...] ik ben wel redelijk uitgescholden die dag. En dat was niet tof, maar ik ging niet met een verkeerd gevoel naar huis, want ik wist wel dat ik het goed had gedaan, of hoe ik stond. En ik stond met een hele groep, en dat geeft toch wel een veilig gevoel van we deden het met z'n allen. En dan mag hij lullig doen, maar ik sta hier.” (resp. 3, GSA 2)

3 CONCLUSIES

In onderstaande conclusie zullen we elk van de onderzoeksvragen beantwoorden.

Onderzoeksvraag 1:

Welke ervaringen hebben lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs met pestgedrag op school?

a. Welke vormen van pesten zijn te onderscheiden, naar type dader en locatie? Onder welke omstandigheden vindt welke vorm van pesten plaats?

De ervaringen met pestgedrag onder lhbtqi+ leerlingen, die in dit onderzoek worden beschreven, laten zien:

- Pesten van lhbtqi+ jongeren vindt zowel plaats door klasgenoten als leerlingen buiten de klas, ook oudere leerlingen maken zich daaraan schuldig. Dit pestgedrag uit zich vooral verbaal (schelden, vervelende opmerkingen), maar ook relationeel (buitensluiten, isoleren) en ook digitaal wordt er regelmatig gepest (opmerkingen of foto's in appgroepen bijvoorbeeld).
- Pesten van lhbtqi+ jongeren vindt plaats in de klas en op de gangen. Vrijwel altijd zijn daar medeleerlingen en docenten bij die dan niet ingrijpen.
- Aanleidingen zijn er vaak niet direct voor het pesten. Afwijkend uiterlijk en kleding vormen wel regelmatig aanleiding voor het pesten.
- Er zijn indicaties dat normen over genderrollen een rol spelen: als jongeren afwijken van de norm krijgen ze dit te horen en maakt dat hen kwetsbaar voor pesterijen.

Deze ervaringen zijn vergelijkbaar met het beeld dat ook naar voren kwam uit de Veiligheidsmonitor 2020-2021 (Van den Broek et al., 2022). Ook daarin wordt voornamelijk verbaal, relationeel en digitaal pesten genoemd, dat plaatsvindt in de klas en op de gang, en waarbij de aanleiding moeilijk vast te stellen is (hoewel ook hier uiterlijk en kleding regelmatig worden genoemd). Een belangrijke aanvullende bevinding uit het huidige onderzoek is:

- Veel pestgedrag wordt niet meer expliciet als zodanig benoemd door de jongeren: terloopse opmerkingen, non-verbaal gedrag als oogrollen en sis-geluiden negeren de jongeren liever, laten ze langs zich afglijden en creëren hiervoor een dikke huid. Uit zelfbescherming benoemen ze dit nauwelijks nog als pesten, en zullen hierover daarom geen melding maken.

In de Veiligheidsmonitor 2020-2021 (Van den Broek et al., 2022) blijkt ook dat 76% van de gepeste middelbare scholieren het niet nodig vinden om melding te maken van pestgedrag. Het is goed mogelijk dat hierdoor voor scholen onzichtbaar blijft hoeveel dagelijks (non-)verbaal pestgedrag er werkelijk plaatsvindt, en wat dit voor impact heeft op het welbevinden van lhbtqi+ leerlingen op school.

De Veiligheidsmonitor 2020-2021 (Van den Broek et al., 2022) vermeldt ook pestgedrag door docenten (7%). Onderzoek van Kaufman en Braam (2022) vond dat een kwart tot een derde van de lhbtqi+ jongeren ervaringen had met pesten door docenten. Ook in dit onderzoek blijken vijf van de 22 leerlingen ervaringen te hebben met pestgedrag van docenten of ondersteunend personeel. In aanvulling hierop laat dit onderzoek zien welke vormen van pesten het meest voorkomen bij docenten:

- Het pestgedrag door docenten heeft voornamelijk een verbale vorm. Het kan hierbij gaan om ongevoelige opmerkingen, maar ook het verkeerd gebruik van voornaamwoorden wordt genoemd als problematisch door leerlingen.
- Ook een belangrijke vorm van pestgedrag bij docenten is van relationele aard. De docent kan door diens (negatieve) aandacht of opmerkingen de leerling isoleren van de rest van de klas.
- Zorgwekkend is dat er ook een leerling ervaring heeft gehad met fysiek geweld door een docent.

b. Op welke manieren ervaren gepeste leerlingen pestgedrag door docenten en medeleerlingen? Welke verschillen ervaren zij hierbij?

Daar waar eerder onderzoek wel in kaart bracht (Van den Broek et al., 2022; Kaufman & Braams, 2022) dat lhbtq+ leerlingen vaker door docenten worden gepest, laat dit onderzoek ook zien hoe dit pestgedrag anders wordt ervaren dan pestgedrag door leerlingen.

- De ervaringen met docenten worden als erg pijnlijk ervaren, vooral omdat de docent hierbij alle focus op de leerling brengt en hen dat isoleert ten opzichte van de andere leerlingen.
- Doordat de docent een autoriteitsfiguur is, stelt de docent in de klas ook een sociale norm waarin pesten genormaliseerd wordt. Dit heeft ook negatieve gevolgen voor de groepsdynamiek in de klas, omdat het pesten hiermee gelegitimeerd wordt en dus kan verergeren.

Dit proces wordt ook onderschreven in literatuur over de rol van de docent bij pestgedrag in de klas. Omdat de docenten een autoriteitsfiguur is in de klas en op school, kan deze door diens manier van handelen een *sociale norm* uitdrukken over hoe er met pesten wordt omgegaan. Docenten kunnen hiermee een sociale norm stellen tegen pestgedrag door pestgedrag verbaal en in handelen te veroordelen (Demol et al., 2020; Veenstra et al. 2014). Maar een gebrek aan ingrijpen bij pestgedrag, of juist een legitimerende norm stellen in de klas (door zelf te pesten) kan ook pestgedrag tussen leerlingen in de hand werken.

Onderzoeksvraag 2:

Wat is volgens de gepeste lhbtq+ leerlingen de invloed van het pestgedrag op hun gevoel van welbevinden?

Eerder onderzoek heeft al laten zien dat met name de mentale gezondheid van lhbtq+ jongeren verminderd is ten opzichte van hetero en cisgender jongeren, en dat pesten hier een grote rol in speelt (van Beusekom, et al. 2014; Collier, et al. 2013; Kuyper, 2015; Bergen en Spiegel, 2015). De ervaringen in dit onderzoek sluiten aan bij deze eerdere bevindingen.

- Een van de belangrijkste gevolgen die lhbtq+ leerlingen ervaren als gevolg van pestgedrag, is dat hun mentale gezondheid achteruitgaat. Mentale gezondheid heeft er vooral erg onder te lijden; veel depressie, zelfmoordgedachten, psychologische hulp en therapie genoemd. Deze mentale problemen zijn ook een belangrijke oorzaak voor problemen met sociale contacten, en op school.

Ons onderzoek laat bovendien zien dat sociale contacten ook moeizamer kunnen verlopen door deze mentale gezondheid:

- Isolatie van sociale contacten (vrienden, romantische relaties) wordt genoemd als belangrijk probleem: door gebrek aan positief zelfbeeld is het ook moeilijk te geloven dat anderen je wel aardig vinden en tijd met je willen doorbrengen.

- De relatie met ouders, vrienden en anderen wordt genoemd als moeizaam. Zelfs als de leerlingen hun lhbtqi+ identiteit kunnen bespreken thuis, vinden ze het moeilijk het pesten thuis te bespreken, met name omdat dit pesten gebeurt op basis van hun lhbtqi+ identiteit en ze hier zelf nog onzekerheid over kunnen voelen. Het kan moeilijk zijn voor ouders en niet-lhbtqi+ vrienden om volledig te begrijpen en zich in te leven in de ervaring van lhbtqi+ leerlingen.

Ook de Kinderombudsman (2021) signaleerde recent dat lhbtqi+ jongeren zich weinig veilig voelen om ouders over hun pestervaringen te vertellen vanwege de twijfel over zichzelf ten aanzien van seksuele gerichtheid.

Het pesten heeft ook gevolgen voor het functioneren op school, zo blijkt uit dit onderzoek.

- Motivatie om op school te zijn, is door pesten laag (er is sprake van schooluitval door mentale klachten). Dat heeft ook effect op prestaties (want men gaat minder vaak naar school en heeft minder motivatie om zich in te zetten).

Dit is ook in lijn met eerder onderzoek waaruit blijkt dat pesten een directe impact kan hebben op het vermogen van lhbtqi+ leerlingen om te leren op school (Dessel et al., 2017). De geïnterviewde leerlingen geven in het huidige onderzoek wel blijk van een instrumentalistische motivatie om naar school te gaan:

- Leerlingen zijn soms wel gemotiveerd om van school af te zijn, en proberen daarom zo snel mogelijk naar het examen toe te werken.

Een andere bevinding van dit onderzoek is dat leerlingen ook een gevoel van veerkracht en empowerment kunnen ervaren.

- Enkele leerlingen hebben een manier gevonden om met het pestgedrag om te gaan. Ze hebben ervaren dat steun van vrienden en klasgenoten hierin erg belangrijk is, en willen ook graag een bron van ondersteuning zijn voor andere lhbtqi+ leerlingen. Dit doet men bijvoorbeeld door zich aan te sluiten bij de GSA op school.

Ook onderzoek van Vijlbrief en Felten (2018) heeft laten zien dat leerlingen die activiteiten organiseren met een GSA hier een gevoel van veerkracht en empowerment uit halen.

Onderzoeksvraag 3:

Wat is volgens gepeste lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs nodig zodat zij zich veiliger voelen op school?

Voor lhbtqi+ leerlingen zijn ondersteunende sociale contacten van groot belang om zich veiliger te voelen als ze gepest worden. Dit bleek uit onderzoek van Bergen en Spiegel (2015), waarin gepeste jongeren meer zelfwaardering ervoeren als zij zich gesteund voelden door medeleerlingen. Ook het huidige onderzoek bevestigt dit.

- Leerlingen voelen zich veiliger als ze een vriendengroep hebben die hen steunt, en/of als ze onderdeel zijn van een GSA. Een sociaal netwerk hebben is dus van belang voor een gevoel van veiligheid (zodat je niet alleen staat). Deze behoefte staat wel op gespannen voet met de sociale isolatie die ook vaak ontstaat bij ervaring met pesten; als leerlingen veel gepest worden, trekken ze zich vaak terug uit sociale contacten, waardoor het sociale netwerk ontbreekt om te ondersteunen in een peestsituatie. Daarmee kan de situatie steeds maar verslechteren.

Niet alleen medeleerlingen kunnen steun verlenen in peestsituaties, maar ook docenten en ondersteunend personeel. Eerder onderzoek liet al zien dat lhbt leerlingen willen dat hun docenten ingrijpen bij pesten (Dessel et al. 2017) en dat als er vaker wordt ingegrepen de sociale veiligheid op

school verbetert, niet alleen voor lhbt+ leerlingen, maar ook voor heteroseksuele, cisgender jongeren (Gower, 2018). In dat opzicht is het problematisch dat ons (en ander) onderzoek structureel aantoonde dat er weinig wordt opgetreden tegen pesten door docenten.

- Leerlingen ervaren heel regelmatig dat als ze een peestsituatie meemaken in het bijzijn van docenten, er niet wordt ingegrepen. Dat kan zijn omdat de situatie niet als pesten wordt herkend. Als het wel herkend wordt, wordt er ook niet altijd opgetreden. Dat zorgt voor een onveilig gevoel.

Onderzoeksvraag 4:

Welke omstandigheden zijn volgens gepeste lhbtq+ leerlingen in het voortgezet onderwijs bevorderlijk voor het veilig melden van pestgedrag?

Recent onderzoek naar het meldgedrag van lhbtq+ jongeren (Kaufman & Braams, 2022) heeft laten zien dat deze jongeren pestgedrag doorgaans melden bij ouders en mentoren. Toch maken lhbtq+ leerlingen minder melding van pestgedrag bij mentoren of ouders dan dat heteroseksuele cisgender jongeren dat doen. Lhbtq+ leerlingen bleken in dat onderzoek minder bereid om melding te maken omdat ze dat niet durfden of niet wisten bij wie ze het konden melden. In het huidige onderzoek komen vergelijkbare bevindingen naar voren:

- Als het pesten wordt gemeld, gebeurt dat bij ouders, vrienden en mentoren of anderszins vertrouwde personen op school.
- Binnen de scholen wordt de mentor gezien als het eerste aanspreekpunt om pesten aan te kaarten. Leerlingen hebben veel minder notie over bij wie, anders dan de mentor, in school ze aan zouden kunnen kloppen.

Ook het beeld dat leerlingen geen melding durven te maken komt sterk naar voren in dit onderzoek. uit de interviews komen verschillende redenen naar voren die angst om te melden versterken.

- Leerlingen zijn zeer huiverig om melding te maken van pestgedrag. Veel van het verbaal of relationeel pestgedrag wordt door leerlingen *gebagatelliseerd* uit *zelfbescherming*.
- Leerlingen zijn ook zeer voorzichtig met melden omdat zij bang zijn dat de klas erachter komt en er dan *negatieve sociale gevolgen of vergelding* plaatsvindt. De angst is dat het pesten dan alleen maar erger wordt.
- Leerlingen zijn bang ook om na melding de *controle en inspraak* te verliezen, waarbij ouders of docenten op een manier handelen waar ze niet achter staan, of niet in gekend zijn. Deze angst is niet ongegrond aangezien verschillende leerlingen hebben ervaren dat hun melding van pestgedrag door een mentor of vertrouwenspersoon zonder hun toestemming werd besproken met ouders of andere docenten.

Er is bekend dat 50 tot 60 procent van de jongeren die pestgedrag rapporteren het idee hebben dat er niets met hun melding is gebeurd (Van den Broek et al., 2022). Bovendien ervaren lhbtq+ leerlingen vaker dan heteroseksuele en cisgender jongeren dat er niets met hun melding gebeurd (Kaufman & Braams, 2022). Ook deze ervaring komt naar voren uit het huidige onderzoek. Maar belangrijker nog is dat de perceptie dat er niets met de melding gebeurt ook de bereidheid om in de toekomst melding te maken wordt aangetast.

- De wijdverbreide perceptie dat er *niets met de melding* is gebeurd zorgt er ook voor dat jongeren minder bereid zijn om te melden. Docenten *koppelen nauwelijks terug* of en wat er met de melding is gedaan, jongeren moeten hier zelf achteraan. Daardoor is de perceptie van jongeren dat er niets met meldingen wordt gedaan, en zien ze het nut van melden niet meer.

Een ander punt dat sterk naar voren komt, is dat onder de geïnterviewde leerlingen er soms een gebrek aan acceptatie en sensibiliteit ten opzichte van lhbtqi+ personen wordt ervaren. Dat maakt dat leerling ervoor kiezen soms niet naar een mentor te stappen, maar naar een andere docent, of vertrouwenspersoon. Leerlingen moeten een gevoel van vertrouwen en veiligheid ervaren bij degene bij wie ze een melding maken, en dat gevoel is er niet altijd.

- *Mentoren* hebben een *cruciale rol* voor leerlingen in het melden en bespreken van pesten op school. Als de mentor een goede band heeft met de leerlingen en sensitief is ten opzichte van pesten en lhbt issues, wordt het makkelijker om pesten te melden.
- *Vertrouwenspersonen* zijn vaak een belangrijke schakel in pestprotocollen om pesten aan te pakken. Maar deze vertrouwenspersonen staan *verder van leerlingen af*. Veel van de jongeren weten niet wie de vertrouwenspersoon op hun school is. Omdat vertrouwenspersonen verder van de leerlingen af staan, gebruiken leerlingen uiterlijke persoonskenmerken om een inschatting te maken van of deze persoon wel of niet sensitief zal zijn ten opzichte van hun lhbtqi+ status (waarbij er meer afstand wordt genomen tot heteroseksuele cisgender mannen). Doorgaans is er ook maar één vertrouwenspersoon op school. Als leerlingen zich daar niet veilig bij voelen, is er geen mogelijke keuze om naar een andere vertrouwenspersoon te gaan, en dat is opnieuw een obstakel op pesten aan te kaarten.

Recent onderzoek van het LAKS (Kreutzer, 2022) bevestigt dat vertrouwenspersonen in het algemeen (bij alle leerlingen) weinig bekend zijn in de school en daardoor weinig vertrouwen genieten. Ook wordt vermeld dat leerlingen graag twee vertrouwenspersonen zouden willen, een man en een vrouw. En dat het voor deze persoon belangrijk is om geen actie te ondernemen als de leerling dat niet wil. Ook in ons onderzoek blijkt dat de rol van de vertrouwenspersoon doorgaans niet duidelijk is en er daarom ook gebrekkig vertrouwen is in deze personen.

- Er is ook een *gebrek aan begrip* over wat de rol is van de vertrouwenspersoon en wat deze persoon aan informatie kan doorgeven aan ouders en anderen op school.
- Sommige leerlingen ervaren het ook als problematisch dat wanneer ze een melding maken van pestgedrag bij een docent, deze hen vaak *doorverwijst* naar de mentor. Als daar geen vertrouwensband mee is, meldt de leerling het pestgedrag vaak niet opnieuw.

Onderzoeksvraag 5:

Wat zijn volgens gepeste lhbtqi+ leerlingen in het voortgezet onderwijs effectieve manieren om pestgedrag op school te verminderen?

a. In hoeverre ervaren leerlingen huidig pestbeleid en beleid rondom lhbt problemen op hun school als toereikend? Wat zou er kunnen worden verbeterd?

De Wet Veiligheid op School schrijft scholen voor dat ze zorg moeten dragen voor de veiligheid voor leerlingen. Maar in de evaluatie van de wet kwam al naar voren dat de implementatie van veiligheidsbeleid op scholen nog wel te wensen overlaat. Leerlingen hebben weinig kennis van het veiligheidsbeleid op hun school, worden niet betrokken bij het opstellen van het veiligheidsbeleid, en de evaluatie door leerlingen van het beleid wordt weinig uitgevraagd of verwerkt in herziening van beleid (Wartenbergh-Cras et al. 2021).

Een zelfde beeld komt ook naar voren uit de gesprekken met leerlingen in dit onderzoek. Het pestbeleid van hun school wordt door geen van de leerlingen als toereikend ervaren. Leerlingen herinnerden zich doorgaans weinig van wat zij hebben ervaren aan pestbeleid op school.

- Er is op alle scholen wel algemeen pestbeleid. Hierbij worden vaak aan het begin van het jaar (meestal in de week tegen pesten) activiteiten georganiseerd (doorgaans vooral voor de onderbouw), zoals toneelstukken en voorlichting.
- Leerlingen ervaren geen inspraak in de aanpak van pesten. Ze zijn vaak kritisch over de effectiviteit van de activiteiten rondom pesten op school. Maar leerlingen ervaren weinig manieren om die kritiek te uiten, of hebben het idee dat er niets met hun input wordt gedaan. Adviezen van de leerlingenraad worden bijvoorbeeld genegeerd, of er wordt geen terugkoppeling gedaan naar leerlingen over vragenlijsten die ze invullen ter monitoring van de veiligheid op school.

Factoren in effectief anti-pestbeleid die naar voren kwamen uit de literatuur zijn: het stimuleren van een positieve en respectvolle groepsdynamiek, pesten herkennen en ingrijpen als het zich voordoet, de sociale norm van de groep veranderen, zodat leerlingen pesten niet toestaan maar afkeuren, en de leerkracht kan hierin een voorbeeldfunctie hebben (Orobio de Castro et al., 2018). In ons onderzoek blijken leerlingen weinig van deze factoren te benoemen.

- De aanpak van pesten wordt ervaren als sporadisch en eenmalig: leerlingen ervaren geen structurele bespreking van pesten of onderlinge groepsgesprekken tussen medeleerlingen gedurende het jaar over gedragsregels, of de dynamiek in de groep.
- Bij de weinige activiteiten die de leerlingen zich kunnen herinneren, draait het, volgens de leerlingen vaak om het zeggen “Je moet niet pesten”, maar ze ervaren weinig implementatie van deze gedragsregel omdat er weinig wordt ingegrepen als er gepest wordt. Hierdoor komt het veiligheidsbeleid niet effectief over.
- Een van de aanpakken die volgens de leerlingen niet goed werkt, is om het pesten klassikaal te bespreken omdat dan vaak meteen duidelijk is wie het pestgedrag heeft aangekaart, waardoor de klas zich tegen het slachtoffer kan keren.

Uit eerder onderzoek bleek dat leerlingen zich doorgaans veiliger voelen op een school met een GSA (Huijnk & van Beusekom, 2021), op scholen waar docenten en ondersteunend personeel acceptierend en ondersteunend zijn voor lhbtq+ diversiteit, en dit ook vanuit de schoolleiding wordt gesteund (Day et al., 2020; Zotti et al., 2019). Het belang van de GSA en ondersteunende docenten voor de veiligheid van lhbtq+ jongeren wordt ook in het huidige onderzoek onderschreven. Daarnaast komt uit dit onderzoek naar voren dat de scholen waarop de geïnterviewde leerlingen les krijgen doorgaans geen duidelijk beleid rondom de veiligheid van lhbtq+ leerlingen hebben. De GSA's spelen daarom een cruciale rol in de school.

- Er is op de meeste scholen geen duidelijk beleid op lhbtq+ thema's; GSA's spelen een belangrijke rol in het organiseren van activiteiten en voorlichting, maar ervaren hier weinig ondersteuning vanuit schoolleiding.
- Continuïteit van GSA is wel een punt van zorg voor betrokken leerlingen. Er zijn vaak ouderejaars die de kar trekken, en die vertrekken ook snel weer van school. De schaarse lhbtq+ activiteiten en ondersteuning kan daarmee kwetsbaar zijn; als de inzet van GSA leerlingen afneemt, is er ook geen zichtbaarheid meer voor het thema.

Omdat het gebrek aan lhbtq+ beleid een wijdverbreid fenomeen is op scholen, is er een GSA Onderwijsstandaard ontwikkeld. Hierin wordt ook benoemd dat structurele ondersteuning van de GSA op school van groot belang is om ook op de lange termijn lhbtq+ diversiteit bespreekbaar en veilig te houden.

Omdat lhbtqi+ leerlingen vaker worden gepest dan heteroseksuele en cisgender leerlingen, is het aannemelijk dat hierbij ook een bepaalde mate van negatieve vooroordelen en stereotypen aan ten grondslag liggen. Eerder onderzoek toont aan dat dergelijke vooroordelen het best kunnen worden bestreden door empathie ten opzichte van lhbtqi+ personen te stimuleren (Batson & Ahmed, 2009) en door een gezamenlijk een sterke sociale norm af te spreken waarin het pesten van lhbtqi+ personen wordt veroordeeld en acceptatie aangemoedigd (Monheim & Ratcliff, 2021). Deze factoren werden niet benoemd door leerlingen, maar zijn wel belangrijk om de acceptatie te vergroten van lhbtqi+ diversiteit onder medeleerlingen en docenten. Concrete aanbevelingen voor interventies om dit te bevorderen staan in bijlage I.

b. Hoe ervaren de leerlingen de invloed van het bespreekbaar/zichtbaar maken van seksuele en genderdiversiteit op school op het pestgedrag?

Het is bekend dat het organiseren van publieke activiteiten negatieve reacties kan oproepen bij medeleerlingen op school (Vijlbrief & Felten, 2018). De geïnterviewde leerlingen voor dit onderzoek die betrokken zijn bij GSA activiteiten rondom bijvoorbeeld Parse Vrijdag hebben vergelijkbare ervaringen.

- Publieke activiteiten van GSA kunnen negatieve reacties oproepen en ook pestgedrag uitlokken.
- Persoonlijke gesprekken/voorlichting vanuit GSA in klassikaal verband worden beter ontvangen; er zijn dan weinig negatieve reacties.
- Het is niet duidelijk of meer zichtbaarheid van het thema in de maatschappij of op school ook samenhangt met de melding van individuele ervaringen met pesten; de verhoogde zichtbaarheid (op school of in de samenleving) lijkt niet samen te hangen met meer pestgedrag naar individuele leerlingen. Een dergelijk beeld komt niet naar voren uit de gevoerde gesprekken.
- Mogelijk is het zo dat de maatschappelijke zichtbaarheid bijdraagt aan de weerbaarheid en emancipatie van lhbtqi+ jongeren, die zich gesterkt voelen zich duidelijker uit te spreken over ervaringen met pesten. In de interviews zien we twee tendensen, die vaak bij dezelfde persoon aanwezig kunnen zijn: leerlingen bagatelliseren hun ervaringen met verbaal en relationeel pesten uit zelfbescherming, maar tegelijkertijd zijn ze wel uitgesproken over het opkomen voor lhbtqi+ leerlingen in de school, doorgaans door zich aan te sluiten bij de GSA.

Deze bevindingen zijn in lijn met onderzoek van Vijlbrief en Felten (2018), waarin leerlingen aangeven via GSA's manieren te leren om met negatieve reacties om te gaan. Ook voelen leerlingen zich sterk omdat ze er samen aan werken om lhbtqi+ acceptatie op school te vergroten.

4 CONCRETE HANDELINGSPERSPECTIEVEN

Hieronder volgen concrete handelingsperspectieven voor (a) docenten en ondersteunend personeel; (b) mentoren/vertrouwens-personen; (c) schoolleiding en (d) landelijke overheid. Op deze manier wordt ook **onderzoeksvraag 6** beantwoord: **Welke concrete maatregelen kunnen op basis van het onderzoek worden geformuleerd voor de aanpak van pestgedrag ten aanzien van lhbtq+ leerlingen in het voortgezet onderwijs?**

In bijlage I is er bovendien een overzicht toegevoegd met interventies die ondersteunend kunnen werken voor deze handelingsperspectieven.

Docenten en ondersteunend personeel

Sociale norm versterken

- Leer de signalen van pesten *herkennen*. Gebruik hiervoor bijvoorbeeld de [Signaalkaart Pesten](#).
- Probeer *in te grijpen* als je pestgedrag ziet in de klas of daarbuiten. Als het niet lukt om direct te reageren in de klas, probeer dan een *ander moment te vinden* om aan de gepeste persoon te laten weten dat je het pesten hebt gezien, te vragen hoe deze persoon zich daaronder voelt en of er bij de gepeste leerling de wens is om iets tegen het pesten te ondernemen en hoe dan. Het is ook belangrijk om de pester aan te spreken op diens gedrag (in overleg met de gepeste persoon).
- Probeer in je pedagogisch handelen duidelijk te maken dat je tegen pesten verzetten de norm is in de klas. Leerlingen leren van een goed voorbeeld.
- Stimuleer het medestander effect. Spreek leerlingen en anderen aan op hun pestgedrag.
- Gebruik en stimuleer *gender inclusieve taal* in de klas.

Melden van pestgedrag serieus en sensitief afhandelen

- Als er melding bij jou wordt gemaakt van pesten, neem deze *melding dan serieus*. Besef dan dat het veel moed en durf vereist om de stap tot melden te maken. Ook als het gemelde incident triviaal lijkt, moet je dit signaal serieus nemen. Juist omdat er zo weinig melding wordt gemaakt, zijn meldingen die wel gemaakt worden per definitie significant voor de leerling.
- *Doorverwijzen* naar mentor of vertrouwenspersoon kan onderdeel zijn van de aanpak van de melding, maar dit moet overlegd worden met de leerling; deze kan goede redenen hebben om dit niet met deze persoon te willen bespreken. Zoek dan samen naar een alternatieve aanpak.

Lhbtq+ pesten tegengaan

- Zet je ervoor in om *lhbtq+ acceptatie en bespreekbaarheid* in je lessen en in de school te vergroten. Zet daarbij in op de volgende factoren: (1) voorlichting door lhbtq+ personen aan docenten(teams) om meer inleving en *empathie* met de doelgroep te voelen; (2) gesprekken binnen teams over de *sociale norm* binnen het team rondom lhbtq+ acceptatie; (3) oefenen met gesprekstechnieken voor moeilijk bespreekbare onderwerpen om de spanning over het gesprek in de klas te verminderen; (4) intervisie met collega's om ideeën voor het bespreekbaar maken uit te wisselen en goede voorbeelden te delen.

Mentoren/vertrouwenspersonen

Investeren in groepsdynamiek

- Het werkt goed om veel aandacht te besteden aan groepsvorming en groepsdynamiek. Op deze manier kan samen met de leerlingen een sociale norm ontstaan waarbij pesten niet geaccepteerd is, en optreden tegen pesten de norm wordt. Dit kan helpen om pesten te voorkomen. Gebruik hier ten minste de Gouden en Zilveren weken voor, maar beter is het om gedurende het hele jaar groepsdynamiek hoog op de agenda te zetten.
- Gebruik de mentorlessen effectief voor de hele klas. Individuele leerlingen hebben uiteraard ook ondersteuning nodig. Maar als de klas met elkaar een positieve groepsdynamiek heeft, en de leerlingen goede sociale vaardigheden ontwikkelen worden een aantal van de individuele problemen van leerlingen (bijv. sociale uitsluiting, stress) al beduidend minder problematisch. Sociale steun van medeleerlingen is namelijk essentieel om leerlingen meer weerbaar te maken tegen allerlei problemen en uitdagingen (zie bijv. Wat werkt bij het versterken van Weerbaarheid).

Investeren in vertrouwen

- Er zijn veel trainingsmogelijkheden om vaardigheden te ontwikkelen die je kunt gebruiken in je rol als mentor of vertrouwenspersoon. Voor een overzicht zie bijlage I.
- Reageer sensitief op meldingen van pesten. Hierbij is het van groot belang dat het *vertrouwen van de leerling niet geschaad wordt*, bijvoorbeeld door de situatie met anderen (bijv. mentoren/vertrouwenspersonen, andere docenten of ouders) te bespreken zonder dit met de leerling te overleggen. De leerling moet het vertrouwen hebben dat deze zelf bepaalt (in samenspraak met de mentor) hoe het pestgedrag wordt aangepakt (dit komt ook naar voren uit onderzoek van LAKS).
- Koppel terug aan leerlingen wat er met een melding is gedaan en wat mogelijke vervolgstappen zijn. Leerlingen krijgen anders het idee dat er niet is gereageerd op de melding. En dat tast opnieuw het vertrouwen in het proces van melden en in volwassenen binnen school aan.

Schoolleiding

Anti-pestbeleid aanscherpen en implementeren

- Zorg ervoor dat er keuze is in vertrouwenspersonen: door meerdere vertrouwenspersonen of pestcoördinatoren aan te stellen, kunnen leerlingen kiezen wie ze benaderen met hun melding en wordt de drempel om geen melding te doen verlaagd.
- Er is al duidelijk beleid op pesten binnen de meeste scholen: er zijn pestcoördinatoren, er is een pest protocol, er is een klachtenprocedure. Maar dit beleid is te weinig inzichtelijk voor leerlingen (en vaak ook docenten). Maak het pestprotocol zichtbaar in de school, bijvoorbeeld via posters op centrale plekken en maak het beleid onderdeel van gesprekken in de klas.
- Vraag leerlingen geregeld om feedback op het pestbeleid, zodat het gaat leven onder de leerlingen. Neem de feedback van leerlingen dan ook serieus en laat hen weten hoe de feedback is verwerkt. Het kan helpen om de gedragsregels tot stand te laten komen door gesprekken in de klas, waarbij leerlingen samen overeenkomen hoe ze in de klas met elkaar om willen gaan.
- De schoolleiding kan in het beleid een belangrijke nadruk leggen op het belang van de *sociale veiligheid* van leerlingen (omdat dit bijdraagt aan betere leerprestaties en welzijn). Daarbij is het belangrijk om te benadrukken dat docenten voldoende competenties moeten hebben om die sociale veiligheid te bieden (pedagogisch vakmanschap). Dit zou ook een sterker zwaartepunt

kunnen zijn in beoordeling en ontwikkelingsplannen van-/gesprekken met docenten.

- Stimuleer docenten en ondersteunend personeel om hun vaardigheden op het gebied van omgaan met pesten te versterken, door voldoende ruimte en mogelijkheden aan te bieden voor ontwikkeling van pedagogische vaardigheden (bijv. via de cursussen genoemd in het overzicht in bijlage I).
- Gebruik de checklist van de GSA onderwijsstandaard als inspiratie voor concrete maatregelen die de acceptatie en veiligheid van lhbtqi+ leerlingen op school kunnen vergroten.

Lhbtqi+ beleid ontwikkelen en implementeren

- Stel een duidelijk beleid op om lhbtqi+ acceptatie op school te verbeteren; vraag hierbij input van de lhbtqi+ docenten en leerlingen binnen de school.
- Stimuleer en ondersteun de GSA op school; maak tijd beschikbaar voor docenten die de groep kunnen ondersteunen, maak fondsen beschikbaar om activiteiten te organiseren.
- Maak tijd en ruimte voor training en intervisie rondom lhbtqi+ acceptatie en bespreekbaarheid voor docenten; docenten moeten sensitiviteit creëren en empathie ontwikkelen ten aanzien van lhbtqi+ leerlingen op school.
- Maak lhbtqi+ diversiteit permanent zichtbaar in de school. Daarmee wordt duidelijk gemaakt dat lhbtqi+ acceptatie de sociale norm op school is (bijv. door het dragen van regenboog bandjes, keycards).

Landelijke overheid

Beleid gericht op tegengaan van pesten op scholen

- Overheid kan vaststellen dat het verplicht is voor scholen om minimaal twee vertrouwenspersonen aan te stellen op scholen, zodat leerlingen een keuzemogelijkheid hebben bij het melden van pestgedrag.
- Omdat de rol van mentoren en vertrouwenspersonen cruciaal is, zou het goed zijn om ervoor te zorgen dat mentoren en vertrouwenspersonen de juiste competenties beheersen om hun taak te kunnen vervullen. De overheid zou hierin richtlijnen kunnen bieden over de training en mogelijk ook certificering van mentoren/vertrouwenspersonen.
- De overheid zou schoolleidingen kunnen stimuleren om hun beleid aan te passen, en vooral om beleid goed te implementeren, bijvoorbeeld door een campagne waarbij handvatten worden geboden voor hoe dergelijk beleid te ontwikkelen, en te implementeren. Het evaluatie rapport van de Wet Veiligheid op school biedt hiervoor ook sterke aanbevelingen.

Beleid gericht op veiligheid van lhbtqi+ leerlingen

- Ondanks dat scholen wettelijk verplicht zijn om lhbtqi+ leerlingen een veilige schoolomgeving te bezorgen, blijken scholen nauwelijks beleid te maken om lhbtqi+ leerlingen te ondersteunen. Het zou werken als er specifiek geld wordt geoordeeld dat scholen moeten besteden aan het bespreekbaar maken van lhbtqi+ diversiteit op scholen (zoals nu ook voor Gezonde School), dan moeten scholen er wel wat mee.
- De overheid zou programma's kunnen faciliteren met daarin bestaande interventies die de motivatie en acceptatie van seksuele en genderdiversiteit onder docenten vergroten.

BIJLAGE I

Hieronder een overzicht van enkele mogelijke interventies en handreikingen die passend kunnen zijn bij de aanbevelingen van hoofdstuk 4.

		Mogelijke aanpak				
	Doelgroep	Pesten algemeen	Interventie/handreiking	Specifiek lhbtq+	Interventies	
Sociale norm	Schoolleiding	Creëer beleid om pesten te bestrijden. Draag uit dat het een prioriteit is, zodat docenten hier ook mee aan de slag gaan.	Eindrapport Wat Werkt Tegen Pesten (nro.nl)	Creëer lhbtq+ beleid; schep randvoorwaarden om docenten hier ook mee aan de slag te gaan.	De Checklist - GSA Onderwijsstandaard	
	Mentoren/docenten	Herkennen van pestgedrag	Signaalkaart-Pesten-BO.pdf (nji.nl)	Gebruik inclusieve taal in de klas	Alles mag er zijn - Gendi	
		Ingrijpen wanneer er pestgedrag ontstaat.	Adviezen van jongeren reageren bij pesten Voor Scholen (stoppestennu.nl)		Lhbtq+ diversiteit bespreekbaar maken in het docententeam: gezamenlijke norm stellen	Gedragen Gedrag - Gendi
		Melding van leerling serieus nemen	Ook schijnbaar triviale pesterijen kunnen van groot belang zijn voor de leerling. Maak daarom van elke melding werk.			De Kijkroute - Gendi
		Terugkoppelen.	Laat leerlingen weten welke acties zijn genomen en wat de uitkomst daarvan was.			Theater AanZ
				Diversitool		

		Mogelijke aanpak					
	Doelgroep	Pesten algemeen	Interventie/handreiking	Specifiek lhbtq+	Interventies		
Empathie, sensitiviteit en vaardigheden	Mentoren/docenten	Groepsproces in de mentorgroep versterken; gericht op elkaar leren kennen, praten over gevoelens en grenzen aangeven.	JOIN us; trainingsprogramma uitsluitend over groepsdynamica, opgenomen in databank Effectieve sociale interventies.	Lhbtq+ diversiteit bespreekbaar maken in het docententeam: meer empathie met de doelgroep	Theater AanZ		
			Groepsdynamica in de klas - School en veiligheid			Docententrainingen • Theatergroep PlayBack	
			Studiedag: Pesten en Sociale Veiligheid				Voorlichting door GSA leerlingen
			Cursus Mentor zijn hoe doe je dat E-WISE				
		Niet zomaar doorverwijzen naar de mentor of andere persoon	Adviezen van jongeren reageren bij pesten Voor Scholen (stoppestennu.nl)	Ondersteunen van individuele leerling	Ondersteun een lhbtq+ leerling - Gendi		
		Leerling in controle laten van het proces		Vaardigheden ontwikkelen om lhbtq+ bespreekbaar te maken in de klas	Interventies Moeilijk Bespreekbare Onderwerpen Workshops voor professionals — Sexmatters Hoe gaan we LoS? - Leren over seks		

LITERATUUR

Abreu, R. L., Black, W. W., Mosley, D. V., & Fedewa, A. L. (2016). LGBTQ youth bullying experiences in schools: The role of school counselors within a system of oppression. *Journal of Creativity in Mental Health, 11*(3-4), 325-342.

Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. V. (2005). Basisboek kwalitatief onderzoek. *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, 300-301.

Bacchini, D., Esposito, C., Affuso, G., & Amodeo, A. L. (2021). The impact of personal values, gender stereotypes, and school climate on homophobic bullying: a multilevel analysis. *Sexuality Research and Social Policy, 18*(3), 598-611.

Van Bergen, D., & Spiegel, T. (2015). De moeite waard? Acceptatie van seksuele diversiteit op school en de zelfwaardering van lesbische, homoseksuele en biseksuele jongeren. *Pedagogiek, 35*(2), 167-181.

Van Beusekom, G., Collier, K., Bos, H., & Sandfort, T. (2014). Een literatuurstudie naar de psychosociale uitkomsten van negatieve bejegening door leeftijdgenoten gerelateerd aan de seksuele oriëntatie of genderidentiteit/expressie van jongeren. *Tijdschrift voor Seksuologie, 38*.

van den Broek, A., Ramakers, C., Cuppen, J. & Brukx, D. (2022). Veilig op school. Landelijke veiligheidsmonitor 2020-2021. Veiligheidsbeleid en veiligheidsbeleving in het primair en voortgezet onderwijs. Nijmegen: ResearchNed.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.

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

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly, 25*(2), 65.

Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2020). Gay-straight alliances, inclusive policy, and school climate: LGBTQ youths' experiences of social support and bullying. *Journal of research on adolescence, 30*, 418-430.

Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived teacher responses to bullying influence students' social cognitions. *Frontiers in psychology, 11*, 592582.

Dessel, A. B., Goodman, K. D., & Woodford, M. R. (2017). LGBT discrimination on campus and heterosexual bystanders: Understanding intentions to intervene. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(2), 101.

Earnshaw et al. (2017). [LGBTQ Bullying: Translating Research to Action in Pediatrics \(silverchair.com\)](#)

Earnshaw et al. (2018). [Stigma-Based Bullying Interventions: A Systematic Review - PubMed \(nih.gov\)](#)

Espelage, D. L., Hong, J. S., Merrin, G. J., Davis, J. P., Rose, C. A., & Little, T. D. (2018). A longitudinal examination of homophobic name-calling in middle school: Bullying, traditional masculinity, and sexual harassment as predictors. *Psychology of Violence*, 8(1), 57-66.

Fluck, J. (2017). Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. *Youth and Society*, 49(5), 567-587.

de Graaf, H., & Wijsen, C. (2017). *Seksuele gezondheid in Nederland 2017*. Utrecht: Rutgers.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400. doi:10.1016/S1359-1789(03)00033-8.

Huijnk, W., & Beusekom, G. V. (2021). *Wat maakt het verschil?*. Den Haag: SCP.

Kaufman, T. M., & Baams, L. (2022). Disparities in perpetrators, locations, and reports of victimization for sexual and gender minority adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 70(1), 99-107.

Kljakovic & Hunt [AMetaAnalysisOfPredictorsOfBullyingAndVictimisation_Revised.pdf \(mdx.ac.uk\)](#)

Kreutzer, P. (2022). *Rapport explorerend kwalitatief onderzoek naar vertrouwensbanden van leerlingen op de middelbare school*. Utrecht: LAKS.

Kuyper, L. (2015). *Jongeren en seksuele oriëntatie: Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570.

Nelen, W. B. L., Wit, W. D., Golbach, M. R., van Druten, L. J. G., Deen, C., & Scholte, R. H. J. (2018). Sociale veiligheid in en rond scholen: Primair (Speciaal) Onderwijs 2010-2018; Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2018.

NJi: [Waarom pesten kinderen en jongeren? | Nederlands Jeugdinstituut \(nji.nl\)](#)

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Poteat, V. P. (2007). Peer group socialization of homophobic attitudes and behavior during adolescence. *Child Development*, 78(6), 1830-1842.

Poteat, V. P., & DiGiovanni, C. D. (2010). When biased language use is associated with bullying and dominance behavior: The moderating effect of prejudice. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1123-1133.

Poteat, V. P., O'Dwyer, L. M., & Mereish, E. H. (2012). Changes in how students use and are called homophobic epithets over time: Patterns predicted by gender, bullying, and victimization status. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 393-406.

Romeo, K. E., & Horn, S. S. (2017). Adolescents' judgments of homophobic harassment toward male and female victims: The role of gender stereotypes. *Journal of Moral Education*, 46(2), 145-157.

Russel et al. (2012). Adolescent health and harassment based on discriminatory bias.

Scholte, R., Nelen, W., Wit, W. De & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen*. Nijmegen: Praktikon.

Thio, S., Bos, H., Wormgoor, T., & Kaufmann, R. (2015). Ervaren stigmatisering onder transgenderjongeren in Nederland. *Pedagogiek*, 35(2), 110-127.

Tucker, J. S., Ewing, B. A., Espelage, D. L., Green, H. D., de la Haye, K., & Pollard, M. S. (2016). Longitudinal associations of homophobic name-calling victimization with psychological distress and alcohol use during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 59(1), 110-115.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., and Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *J. Educ. Psychol.* 106, 1135-1143. doi: 10.1037/a0036110

Verhoeven, N. (2020). *Thematische Analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom

Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J. & van der Valk, I. (2021). *Evaluatie Wet Veiligheid op School – eindrapportage*. Utrecht: MOOZ

Zotti, D., Carnaghi, A., Piccoli, V. & Bianchi, M. (2019). Individual and contextual factors associated with school staff responses to homophobic bullying. *Sexuality Research and Social Policy*. 16 (4), 543-558