

Student: Marie Van Daele

Promotor: Luc De Droogh

Academiejaar 2016-2017

Bachelor in het Sociaal Werk: Sociaal-Cultureel Werk (SCW)

Do The Right Thing – ook in Vlaanderen

Suggesties voor het versterken van vormingen omtrent seksuele en genderdiversiteit in Vlaanderen (op basis van het Europees onderzoeksrapport *Do The Right Thing*) van Wel Jong Niet Hetero en Verkeerd Geparkeerd.



HoGent

Hogeschool Gent

Faculteit Mens & Welzijn

Opleiding Sociaal Werk

Campus Schoonmeersen

V. Vaerwyckweg 1 | 9000 Gent

What's a man now – what's a man mean?

Is he rough or is he rugged?

Is he cultural and clean?

Now it's all change – it's got to change more

'cause we think it's getting better

But nobody's really sure

- Joe Jackson, "Real Man"

Voorwoord

Vooraleer we naar de bachelorproef overgaan, wil ik in het bijzonder mijn stageplaats en de vele geëngageerde vrijwilligers in de scholenwerking van zowel Wel Jong Niet Hetero, Verkeerd Geparkeerd en andere lokale groepen bedanken. Dit niet enkel omwille van het bieden van vele leeransen tijdens en buiten de stage en het leveren van nieuwe impulsen tijdens de verschillende opleidingsweekends, maar ook omwille van de oprechte interesse in het onderwerp die me er meerdere malen aan herinnerde dat het resultaat van deze bachelorproef een waardevolle bijdrage voor de praktijk kan leveren.

Daarnaast wil ik ook in het bijzonder de experts Wannes Magits en Frank Cockx bedanken. Zij wierpen niet enkel een kritische blik op de reeds verzamelde resultaten binnen elk luik van de bachelorproef, maar boden ook een veelheid aan invalshoeken betreffende de ontwikkeling van nieuwe werkvormen en de organisatie van een vormingsmoment. Daarnaast onderschreven ook zij het belang van dit onderzoeksonderwerp.

Ten slotte verdient ook mijn promotor een woord van dank, niet enkel omwille van de bemoedigende woorden en constructieve feedback, maar ook om mij regelmatig te herinneren aan het belang van persoonlijke motivatie in de aanleiding van het onderzoek.

Ik hoop dan ook dat deze bachelorproef en de draaiboekbundel die ermee samenhangt de vormingsmomenten enerzijds en positie van de vormingswerker anderzijds zullen helpen versterken en op die manier bijdragen aan een verhoogde LHBT-acceptatie in de middelbare schoolcontext.

Inhoudsopgave

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Inleiding..... | 4 |
| Hoofdstuk 1: Onderzoeksopzet | 7 |
| 1.1. Probleemstelling en onderzoeksvraag | 7 |
| 1.1.1. Aanleiding | 7 |
| 1.1.2. Onderzoeksdoel | 7 |
| 1.1.3. Onderzoeksvraag | 7 |
| 1.1.4. Deelonderzoeksvragen..... | 7 |
| 1.2. Onderzoeksopzet..... | 8 |
| 1.2.1. Aanleiding keuze onderwerp | 8 |
| 1.2.2. Onderzoeksobject | 8 |
| 1.2.3. Belang van onderzoek..... | 8 |
| 1.2.4. Paradigma en onderzoeksbenadering | 13 |
| 1.3. Opbouw bachelorproef..... | 14 |
| Hoofdstuk 2: Intenties en strategieën van Wel Jong Niet Hetero m.b.t. scholenwerking .. | 15 |
| 2.1. Inleiding | 15 |
| 2.2. Doel en visie | 16 |
| 2.3. Strategie | 17 |
| 2.4. Conclusie..... | 18 |
| Hoofdstuk 3: Literatuuronderzoek: vaststellingen uit <i>Do The Right Thing</i> | 19 |
| 3.1. Inleiding | 19 |
| 3.2. Film & theater | 20 |
| 3.3. Raadspelen | 20 |
| 3.4. Kennisoverdracht..... | 21 |
| 3.5. Dialoog | 22 |
| 3.6. Conclusie..... | 23 |
| Hoofdstuk 4: Beoordeling van huidige educatieve pakketten en vormen | 24 |
| 4.1. Inleiding | 24 |
| 4.2. Gender in de Blender: educatief pakket over genderdiversiteit en transgender..... | 24 |
| 4.3. Bank Vooruit! Op naar een holebivriendelijke school | 27 |
| 4.4. Een blik in het praktijkveld..... | 29 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.4.1. Inleiding..... | 29 |
| 4.4.2. Verkeerd Geparkeerd | 29 |
| 4.4.3. Wel Jong Niet Hetero | 30 |
| 4.5. Conclusie..... | 35 |
| | |
| Hoofdstuk 5: Antwoord op een valkuil: empathie, goed of slecht? | 37 |
| 5.1. Problematiek..... | 37 |
| 5.2. Oplossing?..... | 38 |
| 5.3. Visie van experts | 41 |
| 5.3.1. Frank Cockx | 41 |
| 5.3.2. Wannes Magits..... | 41 |
| 5.4. Conclusie..... | 43 |
| | |
| Hoofdstuk 6: Antwoord op een valkuil: ‘Raad de hetero’ | 44 |
| 6.1. Inleiding | 44 |
| 6.2. Subtyping..... | 44 |
| 6.3. Raad de Hetero | 45 |
| 6.4. Praktijkevaluatie door Poelman..... | 46 |
| 6.5. Visie van experts | 47 |
| 6.5.1. Frank Cockx | 47 |
| 6.5.2. Wannes Magits..... | 48 |
| 6.6. Pilot in de eerste, tweede en derde graad..... | 49 |
| 6.7. Vernieuwde werkfiche..... | 50 |
| 6.8. Conclusie..... | 54 |
| | |
| Hoofdstuk 7: Antwoord op een valkuil: negatieve opmerkingen in dialoog..... | 55 |
| 7.1. Inleiding | 55 |
| 7.2. Vooraf aan vorming..... | 56 |
| 7.3. Tijdens vorming | 57 |
| 7.3.1. Resultaten van de brainstormsessie..... | 57 |
| 7.3.2. Stellingenspel..... | 59 |
| 7.4. Visie van experts | 60 |
| 7.4.1. Frank Cockx | 60 |
| 7.4.2. Wannes Magits..... | 62 |
| 7.5. Conclusie..... | 64 |

| | |
|-------------------------------------------------------------|--------|
| Hoofdstuk 8: Nieuwe evaluatiemethodiek | 65 |
| 8.1. Inleiding | 65 |
| 8.2. Literatuurstudie | 65 |
| 8.3. Eigen evaluatiemethodiek | 65 |
| 8.4. Pilot in de eerste, tweede en derde graad..... | 67 |
| 8.5. Conclusie | 68 |
| Hoofdstuk 9: Conclusie | 69 |
| Hoofdstuk 10: Eindreflecties..... | 70 |
| Hoofdstuk 11: Aanbevelingen..... | 71 |
| Bibliografie | 74 |
| Bijlagen | 77 |
| Bijlage 1: Werkvorm “Raad de Hetero” (versie 1)..... | 77 |
| Bijlage 2: Vragenlijst halfopen interview met experts | 79 |
| Bijlage 3: Theoretisch model CGG..... | 81 |
| Bijlage 4: Halfopen interview met Frank Cockx | 83 |
| Bijlage 5: Halfopen interview met Wannes Magits..... | 97 |
| Bijlage 6: Stellingen in de huidige draaiboeken..... | 110 |

Inleiding

De thematiek van seksuele en genderdiversiteit is brandend actueel. Vlaanderen en België hebben de jongste jaren juridisch en beleidsmatig stappen vooruitgezet, maar op wereldvlak is er nog steeds sprake van discriminatie – misschien zelfs van toenemende discriminatie. In sommige landen staat zelfs nog de doodstraf op homoseksualiteit. Seksuele en genderdiversiteit zijn maatschappelijk wel meer aanvaard dan enkele decennia geleden, toch blijkt uit veel onderzoek dat het welzijn van jongeren met vragen over hun seksuele of genderidentiteit vaak ronduit slecht is en er duiken regelmatig nog steeds berichten op over *gaybashing*. In onze steeds meer diverse samenleving op tal van dimensies is ook seksuele en genderdiversiteit één van de aspecten van diversiteit waarvoor in de nieuwe definitie van sociaal werk aandacht wordt gevraagd. Zoals vaker wordt dan onder meer ingezet op het onderwijs om dit thema meer bespreekbaar en zo ook meer aanvaard te maken in de samenleving. Concreet vertaalt zich dat enerzijds in het streven naar een holebivriendelijk schoolklimaat en anderzijds in specifieke vormingen omtrent seksuele en genderdiversiteit. Volgens zowel Cockx als Magits (2017) zijn beide – zeker in de huidige tendens van verrechtsing- noodzakelijk om aan een verhoging van de acceptatie ten aanzien van LGBT te werken.

“Die vormingen, dat is vooral om jongeren te informeren en kritisch te laten nadenken over: “hoe zit het met mijn eigen seksuele identiteitsbeleving?”, “hoe zit het met die van mijn buur?”,... Als het gaat over een holebivriendelijke school waarin je verschillende deelstrategieën inzet op langere termijn, dan ben je echt structureel aan het werken.” (Cockx, 2017)

“Die [RSV (relationele en seksuele vorming) en holebivriendelijk schoolklimaat] moeten naast elkaar bestaan en versterken elkaar zelfs. Hoe meer je in het ene gaat steken, hoe beter het andere gaat. Ze zijn allebei belangrijk, je kan niet zeggen van “dit is niet belangrijk, dit laten we achterwege”, ze zijn noodzakelijk als je eraan wil werken. Kan jij in je vorming werken aan holebiverdraagzaamheid als er op school nog altijd gepest wordt op de speelplaats? Dus die moeten zeker allebei voorzien zijn.” (Magits, 2017)

Een dik jaar geleden publiceerde Movisie (een landelijk kenniscentrum uit Nederland dat zich vaak met LHBT-gerelateerde vraagstukken bezighoudt) *Do The Right Thing*, het rapport van een grootschalig Europees onderzoek door Felten, Emmen, Keuzenkamp en Schuyf naar de werkzaamheid van vier verschillende werkvormen inzake het verhogen van LHBT-acceptatie in een middelbare schoolcontext. Felten e.a. doen daarvoor een theoriegestuurde evaluatie, waarbij ze aan elke werkvorm een verandertheorie koppelen en deze onderbouwen aan de hand van zo'n 150 onderzoeken. Felten e.a. gaan dus *niet* zelf de effectiviteit van de werkvormen na, maar doen wel uitspraken over de plausibiliteit van de effectiviteit en de voorwaarden waaraan best wordt voldaan aan de hand van een enorm arsenaal aan experimentele of effectstudies. (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015)

Dit onderwerp is mij allesbehalve vreemd, aangezien ik in het kader van mijn opleiding Sociaal-Cultureel Werk stage loop bij Wel Jong Niet Hetero vzw (hierna naar verwezen als 'WJNH'), dat net als enkele van haar lokale groepen, waaronder Verkeerd Geparkeerd (of 'VG') in Gent vormingsinterventies omtrent seksuele en genderdiversiteit in Vlaamse middelbare scholen aanbiedt.

Het is dan ook om diverse redenen dat ik de bevindingen van het Europees onderzoek heb meegenomen in mijn bachelorproef met volgende hoofdonderzoeksvraag:

“Hoe kunnen de bestaande vormingen omtrent seksuele en genderdiversiteit van Wel Jong Niet Hetero en Verkeerd Geparkeerd vanuit een evaluatie van werkvormen versterkt worden opdat seksuele en genderdiversiteit meer geaccepteerd zou worden?”

Zo had er tot nu toe nog geen evaluatie plaatsgevonden van het bestaand vormingsaanbod vanuit het perspectief van de leerlingen (i.t.t. dat van de vormingsmedewerker zelf), mede omwille van het feit dat WJNH pas dit jaar met haar eigen scholenwerking begint. Daarvoor baseert ze zich vanzelfsprekend op bestaand materiaal (draaiboeken, educatieve mappen) en praktijken (zoals die van Verkeerd Geparkeerd). Mijn bachelorproef heeft dan ook voornamelijk tot doel om de bestaande vormingen zelf te evalueren naar huidige inzichten en (waar nodig) bij te sturen, opdat zowel WJNH als VG zouden beschikken over hopelijk beter onderbouwde vormingen. Het vraagstuk rond effectiviteit van interventies kadert immers binnen de toenemende vraag naar verantwoording binnen sociaal werk (Van Lanen, 2013).

Hoe ging ik nu concreet te werk? Mijn startpunt was uiteraard het Europees rapport zelf, waarin Felten e.a. de waarschijnlijke effectiviteit van vier werkvormen inzake seksuele en genderdiversiteit in het middelbaar onderwijs onderzochten: klasdialoog, empathische werkvormen, raadspelen en kennisoverdracht. Elk van deze werkvormen streven een subdoel na dat bijdraagt aan het hoofddoel: de verhoging van LHBT-acceptatie. Felten e.a. kaarten bij elk van hen de sterktes, maar ook mogelijke valkuilen en risico's aan.

Bij drie van de vier werkvormen destilleerde ik een grote valkuil waarvoor Felten e.a. nog geen concrete oplossingen bieden. Daar ging ik dan verder mee aan de slag: “hoe kunnen we deze werkvorm blijven gebruiken, maar tegelijk een antwoord bieden op de valkuil die ermee samenhangt?”.

De drie concrete valkuilen zijn:

1. Het gebruik van een empathische werkvorm (bv. een kortfilm waarin een LHBT-jongere gepest wordt) kan de zelfacceptatie van de LHBT-jongere in de klas verhinderen.
2. Bij het gebruik van klasdialoog (bv. een stellingenspel) hebben negatieve meningen een zwaardere invloed op de sociale norm van de klasgroep dan positieve meningen.
3. Het gebruik van het raadspel ‘Raad de homo’ leidt niet tot minder stereotypen, wel tot de creatie van subgroepen (bv. ‘niet stereotype homo's’), wat acceptatie juist verhindert.

In mijn zoektocht naar antwoorden op deze valkuilen, stel ik een veelheid aan onderzoeksdaten opdat de oplossingen vormgegeven zouden worden vanuit verschillende invalshoeken: literatuuronderzoek van Belgische, Europese en Amerikaanse bronnen, documentanalyses van bestaande draaiboeken en educatieve pakketten rond seksuele en genderdiversiteit, praktijkanalyse vanuit participerende observatie als stagiair bij WJNH en vormingsvrijwilliger bij VG, groepsbrainstormsessies, informele gesprekken met vrijwilligers en educatief medewerkers, halfopen interviews met experts, etc.

Op die manier kom ik onder andere tot volgende vragen:

1. Kan de zelfacceptatie van de LHBT-jongere in de klasgroep (bij het gebruik van een empathische werkvorm) gewaarborgd worden, o.a. door verschillende werkvormen (waaronder zelfreflectie) met elkaar te combineren?
2. Kan de zwaardere invloed van negatieve meningen in klasdialoog verlicht worden op verschillende manieren?
3. Kan de ineffectiviteit van het 'Raad de homo'-spel kan omgekeerd worden door de ontwikkeling van een nieuw raadspel, nl. 'Raad de hetero'?

Ik laat op de voorlopige resultaten van mijn drieluik ook het licht schijnen van enkele experts: Wannes Magits (ontwikkelaar van educatief materiaal en expert inzake RSV bij Sensoa) en Frank Cockx (docent Sociaal Werk aan de UCLL). Samen met hen verken ik ook het vierde en laatste luik van de bachelorproef: de zoektocht naar een geschikte evaluatiemethodiek om de LHBT-acceptatie in klasgroepen van middelbare scholen na te gaan. Naast deze twee experts wordt voor twee afzonderlijke luiken van de bachelorproef ook nog een beroep gedaan ook Hanneke Felten (de auteur van 'Do The Right Thing') en Kaj Poelman (beleidswerker Onderwijs bij Çavaria).

Op basis van deze bachelorproef probeer ik enkele kritische besluiten te ontwikkelen, als ook concrete beleidsaanbevelingen inzake scholenwerking naar zowel WJNH als haar lokale groepen.

Hoofdstuk 1: Onderzoeksopzet

1.1. Probleemstelling en onderzoeksvraag

1.1.1. Aanleiding

Dé aanleiding voor deze bachelorproef is de publicatie van het Europees onderzoeksrapport 'Do The Right Thing' (2015) over de effectiviteit van werkvormen rond gender- en seksuele diversiteit in het middelbaar onderwijs. Onder andere aan de hand van dit onderzoeksrapport tracht ik de bestaande vormen in de Vlaamse context door Wel Jong Niet Hetero en Verkeerd Geparkeerd te versterken aangezien deze tot nu toe nog niet aan een kritisch onderzoek zijn onderworpen. Daarnaast vormt mijn eigen engagement om het welzijn van LHBT's te versterken ook een belangrijke aanleiding.

1.1.2. Onderzoeksdoel

Met mijn bachelorproef heb ik het doel om de bestaande vormen omtrent seksuele en genderdiversiteit van Wel Jong Niet Hetero en Verkeerd Geparkeerd vanuit een evaluatie van werkvormen te versterken opdat seksuele en genderdiversiteit meer geaccepteerd zou worden in Vlaamse middelbare scholen.

1.1.3. Onderzoeksvraag

Hoe kunnen de bestaande vormen omtrent seksuele en genderdiversiteit van Wel Jong Niet Hetero en Verkeerd Geparkeerd vanuit een evaluatie van werkvormen versterkt worden opdat seksuele en genderdiversiteit meer geaccepteerd zou worden in Vlaamse middelbare scholen?

1.1.4. Deelonderzoeksvragen

1. Wat is de visie van WJNH op het bijdragen tot de acceptatie van gender- en seksuele diversiteit?
2. Wat zijn de huidige strategieën van WJNH om tot optimale vormen te komen?
3. Welke valkuilen zijn er bij het komen tot een optimale vorming?
4. Wat zijn mogelijke antwoorden op de hiervoor ontdekte valkuilen?
5. Welke evaluatiemethodieken zijn geschikt om de LHBT-acceptatie bij de leerlingen van het middelbaar onderwijs na te gaan?
6. Wat is de visie van de experts op de didactische werkvormen en geschikte evaluatiemethodieken van vormen rond gender- en seksuele diversiteit in een middelbare onderwijscontext?

1.2. Onderzoeksopzet

1.2.1. Aanleiding keuze onderwerp

De keuze van dit onderwerp berust op verschillende redenen.

In de eerste plaats komt mijn keuze voor dit onderwerp voort uit de publicatie van het Europees onderzoeksrapport 'Do The Right Thing'. Het bestaan van dit rapport was bij de stageplaats reeds gekend, maar de bevindingen werden nog niet verder onderzocht en toegepast.

Naast deze eerste reden, zijn er ten tweede nog een aantal (eerder aangekaarte) zaken die mij ertoe aanzetten voor dit onderwerp te kiezen: het feit dat WJNH dit jaar met haar eigen scholenwerking begint en zich daarvoor ook op de bestaande vormingspraktijk baseert en het feit dat er tot nu toe nog geen evaluatiemethodiek werd gebruikt om de vormingsinterventies vanuit het perspectief van de leerlingen te toetsen. Het is dan ook van daaruit dat ik met mijn bachelorproef aanbevelingen wil geven voor het gebruik van werkvormen en toepassingen waarvan de effectiviteit wel reeds bewezen is, als ook de reden waarom ik zelf een evaluatiemethode ontwikkel en uitprobeer.

Aan de basis van mijn onderwerpkeuze ligt ten derde ook een persoonlijke motivatie, die verder reikt dan het willen meewerken aan een samenleving met respect voor diversiteiten. In middelbare opleidingen wordt vaak slechts een heel klein moment aandacht besteed aan seksuele en genderdiversiteit (wat zijn honderd minuten in een hele schoolloopbaan?). Gegeven deze realiteit, is het voor mij des te belangrijk om deze beperkte tijdspanne op een zo kwalitatief mogelijke manier in te richten opdat de vorming werkelijk een bijdrage zou kunnen leveren aan haar vooropgestelde doel: het verhogen van LHBT-acceptatie. Het feit dat WJNH één van de grootste aanbieders van dit soort vormingen in het middelbaar onderwijs is, draagt zeker bij tot die motivatie. Het is dan ook vanuit die motivatie dat ikzelf, als ook de vele mensen die hun steentje aan deze bachelorproef hebben bijgedragen, geïnteresseerd waren in de wijze waarop dit onderzoeksdoel kon worden bereikt.

1.2.2. Onderzoeksobject

Wat betreft het concrete onderzoeksobject, verwijst ik terug naar het onderzoeksdoel en de onderzoeks(deel)vragen (cf. supra).

1.2.3. Belang van onderzoek

Het belang van dit onderzoek situeert zich op verschillende niveaus.

Dit onderzoek heeft de intentie om bij te dragen aan de onderbouwing en bijsturing van de vormingsinterventies van WJNH om zo haar positie en scholenwerking te versterken, iets wat ik zelf beschouw als het 'organisatorisch belang' van het onderzoek. Aangezien mijn bachelorproef een vorm van praktijkgericht onderzoek is dat een bijdrage wil leveren aan de beroepspraktijk, is dit een doorslaggevend niveau in de verantwoording van dit onderzoek.

Hiernaast tracht deze bachelorproef een bijdrage te leveren aan het empowerment van de LHBT-jongeren enerzijds en het respect voor diversiteiten in de samenleving anderzijds. Het onderzoek hangt in die zin ook samen met mensenrechten (o.a. de vrijheid en

gelijkheid van mensen). Uit deze vaststelling blijkt ook meteen het belang van deze bachelorproef voor het sociaal werk zelf.

Ten derde komt mijn motivatie tot het voeren van dit onderzoek vooral voort uit het 'maatschappelijk belang' van mijn bachelorproef. Al realiseer ik me dat een bachelorproef nooit de reikwijdte heeft om de samenleving als geheel te veranderen, hoop ik toch dat ze een bijdrage kan leveren aan een meer accepterende samenleving t.a.v. LHBT-groepen door te beginnen bij de jeugd en ervoor te zorgen dat de beperkte tijdspanne voor vormingen rond diversiteit dan ook zo kwalitatief mogelijk worden ingericht. Mijn onderzoek kan dus ook rechtstreeks verbonden worden met waarden intrinsiek aan sociaal werk: sociale rechtvaardigheid, mensenrechten en in het bijzonder: respect voor diversiteiten.

Naast deze drie hoofdredenen, vermindert dit onderzoek ook de werklast van de (nieuwe) educatief medewerker van WJNH door de resultaten van toonaangevend Europees onderzoek om te zetten in concrete adviezen naar praktijkinterventies, één van de taken waarmee de scholenwerker van WJNH zich bezighoudt. Naar dit belang verwijs ik ook wel met de term 'persoonlijk belang', al is het voor mij zeker niet de hoofdreden voor dit onderzoek.

Wat het literatuuronderzoek betreft, is de verantwoording voor de literatuurkeuze natuurlijk niet ver te zoeken: aangezien dit onderzoek de doorontwikkeling van een Europees onderzoek betreft (dat op haar beurt steunt op enorm veel bronnenmateriaal), vormt voornoemd onderzoek dan ook een groot onderdeel van het gebruikt materie. Daarnaast doe ik in hoofdzaak een beroep op twee auteurs wiens theorieën toonaangevend zijn in de link tussen onderwijs en de LHBT-thematiek: Ilan Meyer en Alexis Dewaele. Zoals u zal merken, bevat deze bachelorproef een vrij uitgebreide bibliografie. Dat heeft er o.a. mee te maken dat Wel Jong Niet Hetero, Çavaria en Verkeerd Geparkeerd hun vormingspakketten en draaiboeken vaak expliciet uitschrijven. Aangezien deze vormen van literatuur net aan kritisch onderzoek onderworpen worden, zijn zij dus ook relevant bronnenmateriaal. Overige literatuur werd vooral gebruikt voor het verduidelijken van theorieën en problematieken, als ook het zoeken naar een praktijkoplossing van problemen die in het onderzoeksrapport werden aangekaart.

Hiernaast deed ik ook aan praktijkonderzoek. Voor het overzicht tracht ik deze onderzoeksdaeden in een schematische voorstelling te vatten:

| Onderzoeksmethode | Extra informatie | Data / tijdspanne | Databron |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Literatuuronderzoek | - | November-mei | Zie bibliografie |
| Documentanalyse | - | November-mei | Educatieve mappen (Gender in de Blender & Bank Vooruit!) Draaiboeken WJNH & VG |
| Schriftelijke bevraging | - | 13 februari 2017 | Hanneke Felten |
| Participerende observatie (praktijkanalyse) | Vorming van VG leren kennen | 15 februari 2017 | Verkeerd Geparkeerd 5 ^e Humane Wetenschappen |
| | Vorming van VG leren kennen | 15 februari 2017 | Verkeerd Geparkeerd 6 ^e Wetenschappen Wiskunde |
| | Vorming van WJNH leren kennen | 24 februari 2017 | Wel Jong Niet Hetero 5 ^e Toerisme |
| | Uitdrukkelijke doorverwijzing | | |
| | Vorming van WJNH leren kennen | 24 februari 2017 | Wel Jong Niet Hetero 5 ^e Kantoor |
| | Uitdrukkelijke doorverwijzing | | |
| | Vorming van WJNH leren kennen | 24 februari 2017 | Wel Jong Niet Hetero 5 ^e Sociale |
| | Uitdrukkelijke doorverwijzing | | |
| | Nieuwe stellingen op microniveau uitgetoet | 9 maart 2017 | Wel Jong Niet Hetero 7 ^e CZT |
| | Uitdrukkelijke doorverwijzing | | |
| | Uitdrukkelijke doorverwijzing | 16 maart 2017 | Wel Jong Niet Hetero 5 ^e Verzorging 5 ^e Gezondheids-wetenschappen |
| | Nieuwe stellingen op microniveau uitgetoet | 28 maart 2017 | Enig Verschil & Wel Jong Niet Hetero 3 ^e Latijn-Wetenschappen |
| Uitdrukkelijke doorverwijzing | | | |
| Nieuwe stellingen op microniveau uitgetoet | 28 maart 2017 | Enig Verschil & Wel Jong Niet Hetero 3 ^e Economie | |

| | | |
|---------------------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------------|
| Uitdrukkelijke doorverwijzing | | |
| Nieuwe stellingen op microniveau uitgeprobeerd | | |
| Uitdrukkelijke doorverwijzing | 18 april 2017 | Joen vzw & Wel Jong Niet Hetero 4 ^e Techniek |
| Nieuwe stellingen op microniveau uitgeprobeerd | | |
| Uitdrukkelijke doorverwijzing | 18 april 2017 | Joen vzw & Wel Jong Niet Hetero 4 ^e Techniek |
| Nieuwe evaluatiemethode uitgeprobeerd | | |
| Nieuwe stellingen op microniveau uitgeprobeerd | | |
| Uitdrukkelijke doorverwijzing | 18 april 2017 | Joen vzw & Wel Jong Niet Hetero 6 ^e Techniek |
| Nieuwe werkvorm "Raad de hetero" uitgeprobeerd | | |
| Nieuwe evaluatiemethode uitgeprobeerd | | |
| PICKASOR uitgeprobeerd | | |
| Empathische werkvorm (kortfilm) uitgeprobeerd | | |
| Stellingen i.v.m. genderdiversiteit uitgeprobeerd | 28 april 2017 | Wel Jong Niet Hetero 2 ^e Kantoor |
| Uitdrukkelijke doorverwijzing | | |
| PICKASOR uitgeprobeerd | | |
| Empathische werkvorm (kortfilm) uitgeprobeerd | | |
| Raad de hetero uitgeprobeerd | 28 april 2017 | Wel Jong Niet Hetero 2 ^e Voeding & Verzorging |
| Evaluatiemethode uitgeprobeerd | | |
| PICKASOR uitgeprobeerd | 5 mei 2017 | Wel Jong Niet |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Empathische werkvorm (kortfilm) uitgeprobeerd | | Hetero 3 ^e ASO |
| | Raad de hetero uitgeprobeerd | | |
| Groepsbrainstormsessie | - | 18 februari 2017 (Brussel) | Joeska Lievezoons Iris Rombouts Inke Gieghase Dries De Smet Bart Vandenbussche |
| Aanpassing "Raad de hetero" a.d.h.v. adviezen en pilot | - | 14 maart 2017 | Kaj Poelman Wannes Magits |
| Halfopen interviews | Zie vragenlijst in bijlage | 21 maart 2017 (Leuven) | Frank Cockx |
| | | 29 maart 2017 (Antwerpen) | Wannes Magits |

De keuze voor deze onderzoeksmethoden steunt op drie redenen, waarvan de belangrijkste het feit is dat ze binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma passen (cf. infra). Daarnaast is het de bedoeling van deze bachelorproef om de conclusies en aanbevelingen woordelijk te formuleren, wat betekent dat de resultaten bekomen door de onderzoeksmethoden dus ook in woorden gevat moeten kunnen worden. Ten slotte is het streven naar representativiteit *niet* mijn doel, wel het verkrijgen van verschillende ideeën en impulsen uit meerdere invalshoeken.

1.2.4. Paradigma en onderzoeksbenadering

Het onderzoeksparadigma van waaruit deze bachelorproef vertrekt, is het kritisch-empirisch paradigm. Het onderzoek zelf benoemen we bijgevolg met de term 'actieonderzoek'.

Deze keuze komt in de eerste plaats voort uit het feit dat ik binnen mijn bachelorproef op zoek ga naar betekenissen van vormen rond seksuele en genderdiversiteit voor de doelgroep, dit aan de hand van zowel primaire als secundaire bronnen. Op die manier tracht ik vooral te begrijpen, in tegenstelling tot verklaren. Het is namelijk zo dat de veelheid van betekenissen ons reeds een notie geeft van de bespreekbaarheid van dit thema, wat een wezenlijke doelstelling van dit onderzoek is. Een andere belangrijke reden waarom ik voor dit paradigma (en bijhorende onderzoeksbenadering) kies, is het feit dat mijn onderzoek gericht is op een verbetering van de praktijk binnen een specifieke organisatie en ten aanzien van een specifieke doelgroep. Het is dus niet mijn hoofddoel om veralgemeenbare uitspraken te doen die in elke context van toepassing zouden zijn, al lijkt het wel aangewezen dat concrete tips ook door gelijksoortige organisaties uitgetoetst kunnen worden. Als onderzoeker neem ik een perspectief van binnenuit in, als stagiair binnen WJNH en vormingsbegeleider binnen WJNH en Verkeerd Geparkeerd. De onderzoeksdaden die ik hier stel, vinden vaak plaats in de natuurlijke context van de onderzoekssubjecten en het onderzoeksproces zelf is eerder flexibel, open en circulair. Vanuit allerhande vaststellingen doorheen mijn onderzoek neem ik immers beslissingen tot bijsturing en verdieping. Ik tracht mijn resultaten dan ook te vatten in woorden (adviezen) in plaats van cijfers.

De reden waarom geopteerd wordt voor het kritisch-empirisch paradigm (i.t.t. het interpretatief paradigm), is de erkenning van het feit dat ik door mijn onderzoek (dat o.a. bestaat uit het uitproberen van nieuwe werkvormen en evaluatie-instrumenten, de bevraging van zowel doelgroep als praktijkwerkers, etc.) reeds een invloed uitoefen die met verandering gepaard gaat – een verandering die ik ook doelbewust nastreef vanuit mijn engagement ten aanzien van de doelgroep. Ik neem als onderzoeker dus allesbehalve een neutrale positie in en tracht de meningen niet zomaar te verkennen, maar ook actief te veranderen. Ik probeer dus tijdens het onderzoek zelf reeds doelbewust veranderingen uit qua opbouw en evaluatie van de vormen, wat net het cruciale van actieonderzoek is. Een belangrijk deel van mijn onderzoek is erop gericht om samen met de doelgroep en betrokkenen op zoek te gaan naar mogelijkheden tot verbetering van de praktijk. Naast het uitoefenen van een invloed wil ik dus ook een verandering introduceren in de vormingspraktijk die tot een beter resultaat voor de doelgroep moet leiden. Ik zie mijn bachelorproef en de praktijkverandering die ermee gepaard gaat niet als twee opeenvolgende en los van elkaar staande gegevens, maar besef dat deze in de praktijk met elkaar verweven zijn. Die inherente verwevenheid tussen onderzoek en verandering is dan ook de essentie van actie-onderzoek.

Ik kies hier dus uitdrukkelijk *niet* voor een kwantitatieve onderzoeksbenadering aangezien ik niet op zoek ben naar het 'meten' van bepaalde verschijnselen om deze te vatten in cijfermateriaal, statistische analyses, etc. Mijn onderzoeksproces is eerder open dan gesloten en ikzelf als onderzoeker ben allesbehalve afwezig binnen het onderzoeksopzet. (Migchelbrink, 2013)

Concreet komt mijn keuze voor het kritisch-empirisch paradigm tot uiting in de onderzoeksmethoden die ik doorheen mijn onderzoek hanteer: o.a. literatuurstudie,

praktijk- en documentanalyse, semi-gestructureerde interviews, informele gesprekken, participerende observatie en vooral het uitproberen van de op basis van voorgaande onderzoeksstappen ontwikkelde resultaten in scholen- die ik vervolgens ook evalueer.

1.3. Opbouw bachelorproef

Deze bachelorproef bestaat uit een tiental hoofdstukken. Starten doen we uiteraard met het literatuuronderzoek van het voornoemde onderzoeksrapport 'Do The Right Thing', waarin vier verschillende werkvormen tegen elkaar worden afgewogen en waar men duiding geeft aan gekende valkuilen per werkvorm. In een volgend hoofdstuk toetsen we de overeenstemming tussen het doel van het onderzoeksrapport enerzijds en dat van Wel Jong Niet Hetero als organisatie. Het is immers noodzakelijk dat beide op één lijn zitten, wil mijn bachelorproef relevant zijn.

Vanaf dit punt gaan we verder aan de slag met de inhoudelijke vaststellingen van het onderzoeksrapport. Zo bekijken we in het vierde hoofdstuk wat de verhouding van de verschillende werkvormen is in de educatieve pakketten die Wel Jong Niet Hetero en Verkeerd Geparkeerd tot beschikking van hun vormingsvrijwilligers stellen en de wijze waarop vormingsmedewerkers van beide organisaties hier in de praktijk mee aan de slag gaan. Op die manier krijgen we reeds een beeld van de meest en minst vooropgestelde werkvormen binnen het beschikbare 'grondmateriaal' voor een vorming.

Aangezien het grootste deel van de keuzes gemaakt worden in de praktijk, is het des te noodzakelijker om de valkuilen per werkvorm zoals aangekaart door het onderzoeksrapport, verder te onderzoeken en er eveneens antwoorden op te vinden. Dit gebeurt in de volgende drie hoofdstukken, waarin voor het vinden van concrete antwoorden niet enkel een beroep gedaan wordt op andere auteurs, maar ook op de visie van vrijwilligers, educatief medewerkers, scholenwerkers, experts en één van de onderzoekers van het Europees rapport. Ook de resultaten van deze hoofdstukken bieden concrete leidraden voor vormingsbegeleiders in de praktijk.

Gezien één van de aanleidingen van deze bachelorproef het huidig gebrek aan evaluatie van de vormingen vanuit het standpunt van de leerlingen is, zou het jammer zijn om in het kader van deze bachelorproef de kans te laten liggen tot het ontwikkelen (en uitproberen) van een nieuwe evaluatiemethode binnen de middelbare klascontext. De zoektocht en toepassing van deze methode vormt dan ook meteen het laatste hoofdstuk van de bachelorproef en heeft tot doel een blijvende praktijkevaluatie in de toekomst van de scholenwerking mogelijk te maken.

Afsluiten doen we uiteindelijk met een conclusie waarin teruggekoppeld wordt naar de onderzoeksvragen en een bijhorende draaiboekenbundel waarin een voorstel tot opbouw van een vorming van 50, 100 en 150 minuten wordt gedaan onder meer a.d.h.v. de vaststellingen van deze bachelorproef.

Hoofdstuk 2: Intenties en strategieën van Wel Jong Niet Hetero m.b.t. scholenwerking

2.1. Inleiding

Wel Jong Niet Hetero vzw is een landelijk georganiseerde jeugdvereniging die fungeert als koepel over tien lokale LHBT-jongerengroepen. Tot nu toe waren deze groepen verantwoordelijk voor het vormingsaanbod in middelbare scholen. Concreet houdt dat in dat zij door leerkrachten of scholen (in het kader van het behalen van de eindtermen) gecontacteerd worden om de leerlingen uit drie verschillende graden zowel kennis bij te brengen over de werking van hun organisatie als de LHBT-thematiek, als ook in dialoog te laten gaan over heersende opvattingen in onze samenleving en eigen gevoelens of ervaringen met betrekking tot deze thematiek. Het uiteindelijke doel hiervan is het verhogen van de acceptatie t.a.v. seksuele- en genderdiversiteit.

Vanaf dit jaar begint ook WJNH zelf met het aanbieden van een vormingsaanbod in middelbare scholen. Daarvoor baseert ze zich in de eerste plaats op de bestaande interventies en praktijken van de lokale jongerengroepen. Dit vormingsaanbod valt onder de algemene noemer 'RSV' oftewel 'relationele en seksuele vorming'. Aangezien ook het vormingsaanbod Sensoa (het Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid) onder deze noemer valt en zij specifieke expertise rond seks bij homomannen uitdragen in het onderwijs, wordt in deze bachelorproef ook een beroep gedaan op hun ontwikkelaar van educatief materiaal.

Enkele termen die in het kader van deze bachelorproef worden gehanteerd, vragen wat verdere toelichting:

“Seksuele en genderdiversiteit”: seksuele diversiteit verwijst, naast het verschil in biologische sekse/geslacht (m/v/x), ook naar verschillen in seksuele identiteit, verlangens en gedrag, waarbij we in hoofdzaak heteroseksueel, homoseksueel, lesbisch, bi- en asexueel onderscheiden. Genderdiversiteit duidt dan weer op onderlinge verschillen in genderidentiteit (zowel de wijze waarop je deze beleeft als uit) , terug te vinden onder noemers zoals 'cisgender' versus 'transgender', maar ook bijvoorbeeld gendervariant, cross-sekse, etc. Hierbij komt o.a. het onderscheid tussen genderrol, -identiteit, -expressie, etc. aan bod (Frans & Motmans, 2008).

“Kruispuntdenken” of “intersectionaliteit”: dit werd door Ella vzw in referentie naar Helma Lutz als volgt omschreven: “een manier van denken over verschil die vertrekt vanuit de samenhang en verwevenheid van kenmerken die mensen en groepen doen verschillen van elkaar. Dit perspectief stelt dat wij mensen geen maatschappelijk vrij-zwevende subjecten zijn, maar allen een maatschappelijke positie toegewezen krijgen aan de hand van factoren zoals gender, etniciteit, klasse, nationaliteit, seksualiteit,...” (Ella vzw, 2014, p. 17).

2.2. Doel en visie

Vooraleer we op zoek gaan naar de geschiktheid van verschillende werkvormen betreffende het verhogen van de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit in een middelbare schoolcontext, is het van belang om na te gaan of dit doel ook door Wel Jong Niet Hetero wordt nagestreefd en welke intenties en visie zij i.v.m. seksuele en genderdiversiteit hanteert.

De beleidsnota van WJNH waarop binnen deze bachelorproef gefocust wordt, is die van 2014-2017. Hier luidt de eerste strategische doelstelling als volgt: “Tegen het einde van de beleidsperiode is het vormings-, informatie- en sensibiliseringsaanbod volledig aangepast aan de doelgroepen van WJNH.” (Van Duyse, Denys, Stockman, & Boeynaems, 2012, p. 3). Ook in haar missie vinden we terug dat ze ervoor wil zorgen dat jongeren kunnen “groeien in een maatschappij zonder vooroordelen, ongeacht de wijze waarop ze hun seksualiteit en gender beleven” (Van Duyse, Denys, Stockman, & Boeynaems, 2012, p. 7). Ten slotte geven ook haar statutaire doelstellingen blijk van haar streven naar LHBT-acceptatie, zo wil ze “alternatieven voor heteroseksuele verwachtingspatronen in de maatschappij introduceren en vertrouwd maken” (Van Duyse, Denys, Stockman, & Boeynaems, 2012, p. 8). Naar de middelbare schoolcontext toe, streeft ze een holebivriendelijke school na, m.a.w. een school waar ook LHBT-jongeren zich thuis voelen en niet gestigmatiseerd worden.

WJNH ziet haar maatschappelijke opdracht niet enkel als het ondersteunen van holebi- en transjongeren, maar ook het verstrekken van informatie over seksuele en genderdiversiteit aan de heteroseksuele en cisgender jongeren. Op die manier wil ze bijdragen tot meer verdraagzaamheid en acceptatie t.a.v. verschillende seksuele en genderidentiteiten.

Ten slotte legt WJNH zelf een sterke nadruk op communicatie tussen haar personeel en vrijwilligers, in het bijzonder wat de organisatie van vormingsinterventies betreft. Dat is concreet zichtbaar in de online-ondersteuning, maar ook de opleidingsweekends die door WJNH op verschillende plaatsen in Vlaanderen worden georganiseerd. Het is dan ook mijn bedoeling met deze bachelorproef informatie te voorzien die naar de vormingsvrijwilligers kan worden gecommuniceerd.

Wanneer we een blik werpen op de toekomstige beleidsnota die vanaf 2018 in werking treedt, merken we op dat haar intenties op vlak van scholenwerking nog explicieter naar voor komen. Kijken we naar de concrete doelstellingen voor de toekomst, dan merken we dat haar tweede strategische doelstelling naadloos aansluit bij deze bachelorproef: “Wel Jong Niet Hetero is een expertisecentrum rond seksuele en genderdiversiteit bij jongeren” (Wel Jong Niet Hetero, 2017, p. 15). Hierbij heeft ze zowel aandacht voor sensibilisering door klasvormingen door vrijwilligers van aangesloten lokale groepen (zoals bv. Verkeerd Geparkeerd) als ook de positie van haar eigen vormingsvrijwilligers. Ze stelt zichzelf hierbij tot doel dat beide groepen vormingsbegeleiders een beroep kunnen doen op zowel inhoudelijke als praktische ondersteuning van Wel Jong Niet Hetero en concretiseert dit verder als volgt: “Wel Jong Niet Hetero voorziet jaarlijks een geactualiseerd ondersteuningsaanbod met een combinatie van vorming op maat, intervisie en coaching” (Wel Jong Niet Hetero vzw, 2016, p. 17). Ten slotte vermeldt ze ook nog dat ze, nu ze sinds 2016 haar eigen vormingsvrijwilligers heeft (naast die van aangesloten verenigingen), haar positie in het onderwijs kwalitatief wil versterken (Wel Jong Niet Hetero, 2017).

Besluitend kan gesteld worden dat dit onderzoek niet enkel voortkomt uit een concrete nood in de praktijk, maar ook perfect kadert binnen de huidige en toekomstige intenties van de organisatie.

2.3. Strategie

De eerste wijze waarop WJNH binnen de middelbare schoolcontext wil bijdragen aan de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit, wordt in haar beleidsnota reeds aangehaald en is enigszins paradoxaal: ze wil (o.a. via vormingen) tonen dat LHBT-jongeren helemaal niet zo anders zijn, maar dat diversiteit wel verrijkend is. Deze visie valt te rijmen met de visie van Hanneke Felten. Zo stelt zij dat het belangrijk is om informatie te geven over de biologische bepaaldheid van holebiseksualiteit, maar de nadruk niet te sterk gelegd mag worden op het 'anders' zijn. Ook Alexis Dewaele, een sociale wetenschapper aan UGent, meent dat er binnen de vormingscontext altijd gewezen moet worden op de rijkdom van het anders-zijn opdat de vorming effectief zou kunnen zijn.

Een tweede belangrijk aspect in het verhogen van acceptatie t.a.v. seksuele en genderdiversiteit, is het in vraag stellen van de heersende heteronormativiteit. Heteronormativiteit wordt door Dewaele omschreven als "institutes, praktijken en attitudes die heteroseksualiteit tot een geprivilegieerd systeem in de dominante cultuur maken" (Dewaele, 2009, p. 12). Concreet betekent dit dat heteroseksualiteit het meest zichtbaar en vanzelfsprekend is in de samenleving, en dat alles wat 'anders' is, wordt gestereotypeerd of onzichtbaar blijft, waardoor holebi-jongeren het moeilijker hebben een rolmodel te vinden dat hen kan ondersteunen in de ontwikkeling van hun eigen seksuele identiteit. Dit kan ertoe leiden dat holebi's zelf vaker homonegativiteit internaliseren (wat op zijn beurt een bedreiging van mentale gezondheid kan vormen). Simpelweg: "je bent hetero tot het tegendeel bewezen is" (Dewaele, 2009). Eenzelfde redenering geldt voor het gendernormatief denken in onze samenleving (het feit dat je je als vrouw of man op een bepaalde manier moet voelen, gedragen, etc.). Vormingswerkers kunnen hier concreet mee aan de slag via de tips en werkvormen in een recent gepubliceerde *toolkit* van het Europees LGBTQI-jongerenennetwerk 'Iglyo'. Dit leidt de vormingswerker in in o.a. hetero- en cisnormativiteit en biedt naast werkvormen (bv. "laat de leerlingen aan een alien uitleggen wat het verschil is tussen man en vrouw") bovendien aanwijzingen voor een 'inclusief taalgebruik' dat in de vormingen gehanteerd kan worden om deze normen in vraag te stellen (bv. 'transgender' in plaats van 'tranny') (Iglyo, 2015).

De meest concrete uitingsvormen van de wijze waarop WJNH haar doelen inzake haar vormingen tracht te bereiken, zijn haar draaiboeken en de educatieve pakketten en websites waarop zij de inrichting van de vormingen baseert. Daarnaast organiseert ze ook geregeld opleidingsweekends die de vormingsvrijwilligers van de nodige tools, tips & tricks voorzien om de educatieve momenten zelf in te richten en tot een goed einde te brengen. De draaiboeken en educatieve pakketten vormen op hun beurt één van de onderzoeksobjecten die door mij binnen deze bachelorproef aan documentanalyse onderworpen zullen worden, net als de concrete vormingen zelf vanuit participerende observatie. Zij zullen inhoudelijk dan ook verder worden toegelicht in die onderdelen. In haar vormingen tracht zij vooral de leerlingen te doen leren van elkaar in tegenstelling tot een overdrachtelijke vorm van leren. In die zin sluit zij aan bij de educatieve cultuur waarvan ook Frank Cockx een voorstander is: de "communicatorcultuur", waarbij mensen leren uit dialoog met elkaar in plaats van de "expertcultuur", waarbij 'de waarheid' wordt

uitgedragen door de vormingsmedewerker (Cockx, 2000). Het is dan ook om die reden dat Cockx één van de experts is op wie deze bachelorproef een beroep doet.

2.4. Conclusie

Alvorens we echt met de bachelorproef van start gaan, is er uitsluitend nodig over de compatibiliteit van het Europees onderzoek enerzijds en de visie, doelen en strategieën van WJNH anderzijds. In deze korte uiteenzetting is het al snel duidelijk dat het doel van het onderzoeksrapport en dat van WJNH gelijklopend is: het vergroten van de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit. Ook in de wijze waarop beide aan dat doel willen werken, zien we heel wat gelijkenissen. Zo stellen we vast dat WJNH in haar vormingen (en de draaiboeken en educatieve pakketten waarop deze gebaseerd zijn) gebruik maakt van alle werkvormen die in het Europees rapport worden besproken. Daarnaast hebben zowel WJNH als het onderzoeksrapport binnen het bereiken van dat doel zowel aandacht voor het informeren van de heterojongeren als voor het ondersteunen van de (eventueel aanwezige) holebi-jongeren.

Hoofdstuk 3: Literatuuronderzoek: vaststellingen uit *Do The Right Thing*

3.1. Inleiding

Het onderzoeksrapport 'Do The Right Thing', dat in 2015 gepubliceerd werd door Movisie en het resultaat is van een grootschalig onderzoek door o.a. Hanneke Felten, Michelle Emmen en Saskia Keuzenkamp, vertrekt van de vaststelling dat er tegenwoordig veel initiatieven op touw worden gezet die tot doel hebben de tolerantie t.a.v. LHBT's te vergroten, maar dat de geschiktheid van dit soort interventies achteraf vaak niet wordt nagegaan en bijgevolg ongekend blijft. Felten e.a. gaan door middel van theoriegestuurde evaluatie na welke werkvormen het meest geschikt zijn (en in welke omstandigheden deze ingericht dienen te worden) om een bijdrage te leveren aan de acceptatie van LHBT's in de samenleving. Ze doen dus zelf geen effectenonderzoek, maar toetsen de aannames die de grondslag vormen van een reeks interventies aan een enorm arsenaal van wetenschappelijke literatuur (hierbinnen vallen ook effectenstudies) om op die manier adviezen te kunnen bieden over de plausibiliteit van de effectiviteit van een interventie m.b.t. LHBT-acceptatie. Ze spreken dus vooral in termen van plausibiliteit en hopen dat vormingswerkers vanuit die vaststellingen hun praktijkinterventies kunnen bijsturen. (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015)

De hoofdonderzoeksvraag van het rapport luidt als volgt:

“Wat weten we over het effect van vier veel gehanteerde werkwijzen om de sociale acceptatie van LHBT's te vergroten en onder welke voorwaarden zijn deze werkwijzen kansrijk?” (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015, p. 6).

Felten e.a. nemen in dit onderzoek achtereenvolgens vier werkvormen op de loep die elk een eigen subdoel nastreven dat bijdraagt tot het hoofddoel: de verhoging van LHBT-acceptatie.

| Werkvorm | Subdoel | Hoofddoel |
|----------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|
| (1) Film & theater | Empathie opwekken | LHBT-acceptatie verhogen |
| (2) Raadspelen | Stereotypen ontcrachten | |
| (3) Kennisoverdracht | Inzicht dat geaardheid biologisch bepaald is | |
| (4) Klasdialoog | Sociale norm veranderen | |

Felten e.a. tonen bij elk van deze werkvormen de kwaliteit en het belang van het doel aan, als ook mogelijke risico's of valkuilen die met het gebruik van de werkvorm gepaard gaan. Voor die risico's bieden zij soms zelf al oplossingen en aanbevelingen, maar andere valkuilen blijven onderwerp van verder (en broodnodig) onderzoek. Deze bachelorproef focust zich dan ook specifiek op het vinden van oplossingen voor onbeantwoorde valkuilen door een beroep te doen op experts, document- en praktijkanalyse en participerende observatie waarbinnen zelf ontwikkelde oplossingen in de praktijk worden uitgetest.

3.2. Film & theater

Film en theater die de vele moeilijkheden waarmee LHBT-jongeren geconfronteerd worden (*coming out*, pestgedrag, etc.) tot onderwerp hebben, hebben tot doel om de andere jongeren binnen de klasgroep het perspectief van het hoofdpersonage te doen innemen en op die manier empathie op te wekken. Zo ervaren de leerlingen dat LHBT-jongeren helemaal niet zo anders zijn dan zij. Een schoolvoorbeeld (dat ook één van de werkvormen vormt binnen het 'Gender in de Blender'-vormingspakket van Çavaria) is de kortfilm *Ruben*.

De eerste en meteen belangrijkste vaststelling van Felten e.a., is dat empathie het meest kansrijk is in het bijdragen tot een positievere houding t.a.v. andere LHBT's. De logica daarachter blijkt o.a. uit de 'Jefferson Scale of Empathy' van Batson en Ahmed, die stelt dat empathie niet enkel zorgt voor een positievere houding t.a.v. een persoon in een noodsituatie, maar bovendien ook stereotypen over deze persoon doet afnemen (en dus bijdraagt tot een meer positieve houding t.a.v. de groep in het algemeen) (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015).

Dat deze werkvorm de meest plausibele blijkt te zijn in het vergroten van de acceptatie van LHBT-jongeren, was meteen een belangrijk gegeven voor mijn bachelorproef en vormingen. Toch is het minstens even relevant om de voorwaarden waaronder deze werkvorm het best gedijt, onder de loep te nemen. Ook met deze aanbevelingen wordt bij het versterken van bestaande vormingen rekening gehouden:

- De film / het toneelstuk dient werkelijk LHBT-specifiek te zijn
- De film / het toneelstuk dient a-politiek te zijn
- De klas wordt best niet expliciet verzocht om zich in te leven
- Er wordt best een gevoel van onrechtvaardigheid opgeroepen
- De film / het toneelstuk wordt best gevolgd door een nabespreking (bv. een aanvulling met de kennisoverdracht-methodiek) (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015).

Felten e.a. raken reeds kort aan een pijnpunt van deze werkvorm: het feit dat een film omtrent de worstelingen van een LHBT-jongere net het empowerment en de zelfacceptatie van zo'n jongere binnen de klasgroep kunnen bemoeilijken.

3.3. Raadspelen

Een raadspel in de context van vormingen rond seksuele diversiteit, is in veelvoorkomend geval het 'Raad de hetero'-spel. Dat bestaat simpelweg uit het laten zien van een aantal foto's van mensen en de klasgroep te laten raden wie de homoseksuele persoon is. De bedoeling is dat de persoon die zij kiezen (vaak gebaseerd op uiterlijke kenmerken of extra info die wordt meegegeven zoals o.a. interesses of jobs), net niet de homoseksuele persoon blijkt te zijn, waardoor de groep zich realiseert dat hun stereotypen over het algemeen niet kloppen. De vooronderstelling is dat stereotypen zouden afnemen en de acceptatie van LHBT's zou vergroten aangezien stereotypering samenhangt met discriminatie. (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015)

Wat blijkt uit het onderzoeksrapport, is dat deze aanname niet klopt. Dit type raadspel slaagt er dan wel in om de leerlingen te tonen dat seksualiteit en uiterlijke eigenschappen niet altijd met elkaar samenhangen, maar dat zorgt er niet noodzakelijk voor dat ze zich

realiseren dat hun stereotype beeld van LHBT's in het geheel niet klopt. Het zorgt er eerder voor dat hun vooroordeel blijft bestaan en ze de homoseksuele persoon binnen het raadspel als een 'uitzondering op de regel' gaan zien, een fenomeen dat wijder ook bekend staat als '*subtyping*' (iets wat niet voorkomt bij het gebruik van een empathische werkvorm).

Ook Dewaele (2009) stelt in zijn onderzoek naar het discours van jongeren over man-vrouwpatronen en holebiseksualiteit vast dat het 'Raad de homo'-raadspel als effectieve methodiek steeds meer in het gedrang dreigt te komen door de huidige maatschappelijke ontwikkelingen waarbij de grenzen van zowel gender als genderexpressie steeds meer vervagen. Exemplarisch hiervoor waren de bijzondere uitgaven van kranten en tijdschriften in het afgelopen jaar zoals De Morgen (februari 2017) en National Geographic (januari 2017), waarbij men genderdiversiteit bekend tracht te maken bij een breed publiek. Daarnaast wijst Dewaele (2008) ook op het feit dat holebi's de 'herkenbaarheid' van hun seksuele oriëntatie vaak bewust controleren (uitvergroten of verbergen; wat men met de termen 'zichtbaarheids- of discriminatiemanagement' benoemt).

Deze vaststelling is in het kader van mijn onderzoek van uitermate groot belang aangezien deze werkvorm binnen de huidige scholenwerking zeer vaak wordt gehanteerd. Dit is dan ook meteen één van de belangrijkste valkuilen bij het geven van vormingen omtrent seksuele en genderdiversiteit.

Als er toch gebruik zou worden gemaakt van deze werkvorm, geven Felten e.a. alweer een aantal aandachtspunten mee die het fenomeen van *subtyping* zo veel mogelijk proberen te reduceren, al geven ze zelf aan dat het weinig waarschijnlijk is dat dit raadspel ervoor zou kunnen zorgen dat stereotypen volledig verdwijnen:

- Zorg ervoor dat de weergegeven personen (zowel holebi als hetero) slechts licht afwijken van het stereotype
- Geef geen bijkomende achtergrondinformatie over de weergegeven personen (bv. hobby's)
- Toon aan dat er ook onderlinge verschillen (subgroepen) tussen homoseksuele personen bestaan (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015).

Een interessante noot hierbij is dat het bij het werken met jonge kinderen wél aangewezen is om sterk af te wijken van het stereotype, al is dat binnen het kader van mijn onderzoek en doelgroep minder van belang (bijvoorbeeld wel in het vormingspakket voor de lagere school).

3.4. Kennisoverdracht

Wanneer we spreken over kennisoverdracht in het kader van vormingen omtrent seksuele en genderdiversiteit, betreft het specifiek de kennis van de biologische bepaaldheid van seksuele oriëntaties. Het doel is hier dus om de klasgroep te doen beseffen dat geaardheid geen keuze is, wat zou bijdragen tot een grotere LBHT-acceptatie.

Wat blijkt uit het onderzoeksrapport, is dat deze aanname niet altijd even vanzelfsprekend is. Zo wordt inderdaad vastgesteld dat het besef van biologische bepaaldheid leidt tot de realisatie dat homoseksualiteit geen keuze is, maar zorgt dat niet in elk geval voor meer LBHT-acceptatie. Veel studies toonden inderdaad aan dat het besef van een 'oncontroleerbaar stigma' zorgde voor een positievere houding, maar er zijn evenzeer gevallen waarin werd aangetoond dat deze realisatie een negatieve houding net kan

versterken vanuit de overtuiging dat homo- en heteroseksuelen dus al van bij de geboorte intrinsiek zouden verschillen. Eenvoudigweg kunnen we dus stellen dat deze werkvorm meer de nadruk legt op verschil dan overeenkomst, wat een zeker risico met zich meebrengt (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015).

Wat de toepassing van deze werkvorm betreft, geven Felten e.a. een aantal richtlijnen mee opdat de kennisoverdracht niet zou leiden tot een versterking van een homonegatieve attitude:

- Let op je verwoording: het is beter om te spreken van een 'biologische bepaaldheid' dan van 'andere mensen'.
- Zorg dat je niet elke eigenschap vanuit de biologische bepaaldheid verklaart (dat zou net leiden tot een versterking van stereotypen).
- Gebruik de werkvorm zeker als je te maken hebt met een groep heteromannen die zich willen onderscheiden van homomannen (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015)

3.5. Dialoog

De vierde en laatste werkvorm die in het rapport besproken wordt, is de dialoog (hier op te vatten als een klassikaal gesprek). De essentie van dialoog is het luisteren naar elkaars mening (i.t.t. 'gelijk krijgen'), waardoor de sociale norm binnen de klasgroep verandert. Aangezien vele onderzoeken reeds aantoonde dat de sociale norm een belangrijke gedragsvoorspeller is, houdt deze werkvorm dus een groot potentieel in, o.a. wat betreft het pestgedrag t.a.v. LHBT-jongeren in de klas (De Brauwere, 2011). Het is dan ook niet verwonderlijk dat het vooral gebruikt wordt in groepen met een diverse samenstelling (bv. op vlak van afkomst). We herkennen ze in de praktijk vaak in de vorm van een stellingenspel, een methodiek die binnen WJNH en Verkeerd Geparkeerd vaak als basismethodiek wordt gebruikt.

Wat blijkt uit het Europees onderzoek, is dat dit de meest complexe werkvorm is omwille van diverse redenen. Zo bleek dat het luisteren naar elkaars mening inderdaad zorgt voor een meer positieve houding, maar dat dit vooral het geval is als men enkel positieve meningen te horen krijgt. Van negatieve meningen gaat een veel sterker effect uit op de sociale norm van de groep tenzij deze al sterk homopositief was, iets wat we niet a priori mogen/kunnen veronderstellen in een klascontext. Het is immers zo dat de leerlingen minder snel geneigd zullen zijn hun stereotypen aan te passen als ze beseffen dat deze door de rest van de groep worden gedeeld. Positieve meningen hebben dan weer een sterkere invloed als ze afkomstig zijn van iemand die 'goed ligt in de groep', in het bijzonder als men vooraf niet wist dat deze persoon een positieve mening was aangedaan. Het is bovendien zo dat men zich vooral zal laten beïnvloeden door argumenten van personen die dezelfde mening zijn aangedaan. (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015)

Een zeer interessante bevinding voor mijn bachelorproef is dat een determinerende factor voor meer positieve meningen en bijgevolg een grotere geschiktheid van de interventie naar LHBT-acceptatie toe, de zichtbare aanwezigheid van een LBHT-persoon is. Dit is een zwaarwegend argument bij twijfel over het delen van een persoonlijke getuigenis (o.a. een *coming-out* verhaal) als begeleider van de vorming. Deze bachelorproef zal daarom ook zoeken naar een geschikte volgorde van werkvormen om rekening te houden met de

andere opmerking uit het Europees rapport, namelijk dat de mening van iemand die door de klas reeds gekend is als homopositief, minder zwaar doorweegt op de groepsnorm.

Ten slotte bieden Felten e.a. ook hier een aantal concrete richtlijnen betreffende de toepassing van deze werkvorm:

- De aanwezigheid van een LHBT-persoon (bv. de vormingsmedewerker zelf).
- Zorg ervoor dat de klasgroep je aardig vindt.
- Gebruik deze methodiek niet in een groep met een gemiddeld homonegatieve houding (contacteer de school hier vooraf over).
- Combineer deze werkvorm met één of meerdere van de voorgaande.
- Gebruik de werkvorm zeker in een gemengde groep (mannen én vrouwen).
- Wijs de groep expliciet op de algemene sociale norm van gelijkwaardige behandeling.
- Breng standpunten in van mensen die niet fysiek aanwezig zijn (bv. een bekende persoon) om bij te dragen tot de sociale norm (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015).

3.6. Conclusie

Uit het Europees onderzoek blijkt dat de bestaande werkvormen in het werken rond seksuele en genderdiversiteit kwalitatief zijn en bijdragen tot subdoelen die samen leiden tot een hogere acceptatie ten aanzien van LHBT-personen. Desondanks gaan met elke werkvorm ook een aantal valkuilen of risico's gepaard. Voor enkele daaronder bieden Felten e.a. zelf al oplossingen, andere blijven vatbaar voor verder onderzoek. Het opzet van deze bachelorproef is dan ook om antwoorden op de belangrijkste valkuilen te zoeken vanuit diverse invalshoeken en databronnen.

De drie belangrijkste (en onbeantwoorde) valkuilen die ik uit het onderzoek van Felten e.a. destilleer, zijn de volgende:

1. Het gebruik van film & theater blijkt effectief in het opwekken van empathie bij de klasgroep, maar verhindert de zelfacceptatie van de LHBT-jongere die ook in de klas aanwezig is.
2. Een klasdialoog kan de sociale norm van de klas in positieve zin veranderen, maar het gevaar schuilt in de relatief zwaardere invloed van negatieve opmerkingen op de sociale norm.
3. Het 'Raad de homo'-spel wil stereotypen rond holebi's ontkrachten, maar zorgt net voor het *subtyping* fenomeen: de leerlingen zien de weergegeven holebipersonen als 'uitzondering op de regel', waardoor het stereotype in stand gehouden wordt.

In deze bachelorproef focus ik mij specifiek op de vraag hoe we tegemoet kunnen komen aan die valkuilen. Daarvoor zoek ik naar antwoorden in de literatuur, bij experts, in de praktijk, etc. Vanuit die vaststellingen ontwikkel ik alternatieven en in een later stadium probeer ik doe ook uit in de middelbare schoolcontext.

Hoofdstuk 4: Beoordeling van huidige educatieve pakketten en vormingen

4.1. Inleiding

Wanneer je als scholenwerker start bij WJNH of Verkeerd Geparkeerd, voorziet de organisatie je van een lijstje van educatieve pakketten en informatieve websites. Het is dan jouw persoonlijke vrijheid om (meestal in duo's) te bepalen welke werkvormen uit de pakketten je in de vorming aan bod laat komen (naargelang persoonlijke voorkeur of achtergrond, leerstijl, samenstelling, etc. van de klasgroep).

Wat de huidige educatieve pakketten voor de middelbare schoolcontext betreft, kunnen we een onderscheid maken tussen een pakket omtrent seksuele diversiteit enerzijds (Bank Vooruit!) en genderdiversiteit anderzijds (Gender in de Blender). Aangezien deze bachelorproef het zowel over seksuele als genderdiversiteit heeft, is het dan ook wenselijk om beide pakketten aan onderzoek te onderwerpen. Deze pakketten werden in de periode 2009-2010 door Çavaria in samenwerking met partnerorganisaties zoals de Genderstichting, Sensoa, de Holebifederatie, WJNH, etc. ontwikkeld en vormen het meest recente materiaal van waaruit de vormingen vertrekken. Beide pakketten bieden hierbij enerzijds een informatieluik (de essentiële info die in zo'n vorming aan bod dient te komen) en anderzijds een luik met methodieken om met de jongeren rond dit thema te werken. Aangezien dit de werkvormen zijn waaruit de begeleiders en leerkrachten kunnen kiezen, kunnen we het tweede luik van de mappen als het 'grondmateriaal' beschouwen van waaraan de vorming ontspruit.

Het is dan ook om deze reden dat deze bachelorproef een documentanalyse van beide pakketten maakt, met als doel het krijgen van een overzicht van de werkvormen waaraan meer of minder aandacht wordt geschonken. Deze documentanalyse wordt gevolgd door een praktijkanalyse, waar nagegaan wordt welke van die werkvormen het meest de voorkeur genieten van educatief medewerkers en vrijwillige vormingsbegeleiders en op welke manier ze in de praktijk worden gebracht.

4.2. Gender in de Blender: educatief pakket over genderdiversiteit en transgender

De educatieve map 'Gender in de Blender' gaat uit van het uniek-zijn van elk individu: iedereen is "een unieke combinatie van genderaspecten" (Frans & Motmans, 2008, p. 7). Het doel van dit pakket is dan ook om jongeren enerzijds meer vrijheid te bieden in de ontwikkeling van hun eigen genderidentiteit, maar ook bewust (en kritisch?) te maken van de sociale normen die bepaald genderconform gedrag opdringen. Jongeren ervaren immers vooral in deze levensperiode een enorme spanning tussen wie ze zijn en hoe de andere hen zien, het pakket wil dan ook een bijdrage leveren aan een genderneutrale en holebivriendelijke school en past dus binnen de algemene doelstelling van deze bachelorproef tot het optimaliseren van het educatief pakket dat bijdraagt tot de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit in de middelbare schoolcontext.

'Gender in de Blender' bestaat zowel uit een werkmap als een website. Deze bachelorproef beperkt zich tot de 23 werkvormen die in de werkmap naar voor worden

geschoven en waarvoor materiaal wordt voorzien. Op de website kunnen extra verwijzingen en materialen gevonden worden. De werkmap maakt zelf reeds een onderscheid naar moeilijkheidsgraad en de toepasbaarheid in een multiculturele klas. Ze geeft ook aan welke van de werkvormen interessant zijn bij groepen met een voorkeur voor visuele werkvormen (Frans & Motmans, 2008).

In de volgende tabel wordt een onderscheid gemaakt naar de vier hoofdcategorieën uit 'Do The Right Thing', met een korte uitleg van elke werkvorm.

| Categorie | Werkvorm | Informatie |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Empathie (4) | "Werken met getuigenissen" | Leerlingen lezen / horen de getuigenis van een genderdiverse jongere en bespreken van feitelijke vragen achteraf (bv. "Hoe reageerde zijn omgeving?") |
| | "Valentijn" | Documentaire over transmeisje en bespreken van feitelijke vragen achteraf (bv. "Wat is het moeilijkst voor Valentijn?") |
| | "For Today I Am A Boy" | Leerlingen beluisteren lied over jongen in transitie en lezen songtekst, reflecteren achteraf individueel over herkenbaarheid |
| | "Sisters" | Foto's en getuigenissen van jongeren in transitie bekijken |
| Raadspel (1) | "Gender en sekse" | Groepjes moeten raden of mensen op foto's homo- of heteroseksueel zijn |
| Kennisoverdracht (7) | "Sekse M/V" | Artikel over seksetest (biologische kennis) |
| | "Gender & sekse" | Uitleg geven dat sekse verwijst naar biologische aspecten en gender naar psychologische |
| | "Genderkwis" | Quiz met feitelijke vragen naar genderdiversiteit en transgender (bv. "Hoe oud ben je als je je bewust wordt van je genderidentiteit?") |
| | "Aardig divers" | Tekeningen om te bespreken hoe man en vrouw van elkaar verschillen |
| | "Hij is zwanger" | Artikel over een zwangere man, bespreken of iemand vrouw zou zijn omdat ze zwanger kan worden en info over Belgisch recht |
| | "Sekse / Gender / Oriëntatie" | Leerlingen leren a.d.h.v. 4 concentrische cirkels het onderscheid en situeren bekende personen hierbinnen (bv. oriëntatie is biologisch) |
| | "Genderverhalen in de wereld" | Leerlingen lezen verhalen over feit dat genderdiversiteit niet cultuurgebonden, wel –overschrijdend is |
| | Dialogoog (9) | "Hij is zwanger" |
| "Genderpaspoort" | | Jongeren beoordelen eigen lidkaarten op relevantie van geslachtsvermelding: "is het nodig dat die info gegeven wordt?" |
| "Genderknipsels en taal" | | Wat vinden de leerlingen van het man-vrouwonderscheid in onze taal? (geen derde optie, leidt tot categorisering) |
| "Genderbending" | | Leerlingen overleggen per twee wat ze in |

| | | |
|--------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zelfreflectie (4) | “Venus en Mars” | genderstereotype situaties zouden doen Leerlingen moeten in groepjes zo veel mogelijk argumenten bedenken waarom mythen over het man-vrouwverschil niet kloppen en hierover overleggen |
| | “Genderlabels” | Klasbespreking over voor- en nadelen van stereotype labels en seksedruk |
| | “Omgaan met genderdiversiteit” | Leerlingen bespreken genderstereotiep gedrag en negatieve situaties / reacties |
| | “Jo & Sam” | Klasgroep bespreekt opvattingen over mannen, vrouwen en seks |
| | “Hoe aanvaardbaar?” | Leerlingen moeten (niet-) genderconforme gedragingen samen op een aanvaardbaarheidsschaal plaatsen |
| | “In de spiegel” | O.b.v. een kinderfoto presenteert elke leerling een toekomstbeeld van zichzelf op vlak van gender en sekse |
| | “Van geslacht veranderen” | Leerlingen schrijven individueel op wat het effect van het zijn van het ander geslacht zou hebben op hun relaties, beroepskeuze, kledij,... en delen dit met elkaar |
| | “Gendercarrousel” | Individueel nadenken over hoe je gender en rol speelt in je ervaringen, delen met een andere |
| | “Opvoeding en boodschappen” | Leerling gaat na welke boodschappen (verplichting tot genderconform gedrag) ze al hebben gekregen en hoe ze daarmee omgaan |

De eerste en meest opvallende vaststelling, is dat er geen evenredige verdeling is tussen de verschillende werkvormen. De methodieken ‘dialogoog’ (9) en ‘kennisoverdracht’ (7) overheersen op zowel de raadspelen (1) als de empathische werkvormen (4). Dat is, vooral wat dat laatste betreft, in het licht van het onderzoeksrapport een spijtige vaststelling aangezien net deze werkvorm het grootste potentieel in zich droeg om aan een grotere acceptatie te werken. De mogelijkheid om deze werkvorm te gebruiken, is er dus nog steeds, maar de keuzemogelijkheden zijn beperkt. Dat is dan ook de reden waarom in een volgend deel van deze bachelorproef op zoek wordt gegaan naar bijkomende werkvormen binnen deze categorie die geschikt zijn om bij de werkmap gevoegd te worden (cf. infra). Op die manier heeft de begeleider ook een grotere vrijheid en kan hij bijvoorbeeld kiezen voor een kortfilm die aansluit bij de achtergrond van de klasgroep, wat identificatie bevordert. Wat het gebruik van de meest voorkomende methodieken in deze map betreft, moet in het achterhoofd worden gehouden dat deze moeten worden toegepast in omstandigheden zoals deze in de aanbevelingen (cf. supra) worden vermeld opdat ze zouden bijdragen tot de doelstelling van een grotere acceptatie van seksuele en genderdiversiteit.

Bij het onderverdelen van de verschillende werkvormen in categorieën, valt het op dat er een restgroep bestaat die verbonden is door het feit dat het telkens gaat om individuele zelfreflectie die niet noodzakelijk besproken of overlegd wordt met anderen. Naar mijn mening kan het inbrengen van deze werkvormen in een vorming, weliswaar gecombineerd met andere werkvormen helpen een antwoord te bieden op de problematiek die in het onderzoeksrapport werd aangekaart, waarbij de holebi-jongere in

de klasgroep gehinderd kan worden in zijn zelfacceptatie door zich qua werkvorm bijvoorbeeld louter te beperken tot een film die empathie moet opwekken voor zijn moeilijke situatie.

Zoals onder 4.2.4. besproken zal worden, kampt men in het praktijkveld met een sterk tijdstekort wat vormingen betreft. Vaak bestaan deze slechts uit 100 minuten, terwijl veel werkvormen op zich al minstens een uur in beslag nemen. Dat maakt het niet makkelijk om verschillende werkvormen met elkaar te combineren. In deze werkvormen wordt daar soms aan een aanzet toe gegeven, al zien we vooral combinaties tussen 'zelfreflectie' en 'dialoog', als ook 'kennisoverdracht' en 'dialoog'. Als we de bevindingen van het onderzoeksrapport hier toepassen, zou er meer gewerkt moeten worden aan de combinatie van een empathische werkvorm (bv. kortfilm) met dialoog over algemene stellingen, waar zich dat nu sterk beperkt tot feitelijke vragen over de specifieke casus zelf in plaats van de verbreding naar de leefwereld van de klasgroep. Besluitend kan hier gesteld worden dat, indien we deze werkmap als vertrekpunt zouden nemen, de meest effectieve interventie die zou zijn die een combinatie maakt tussen een empathische werkvorm (bv. de film 'Ruben', over de worstelingen van een homoseksuele jongen), zelfreflectie (bv. "denk na over hoe jouw ouders in die situatie zouden reageren"), wat tegemoet kan komen aan het de eerder aangekaarte holebispecifieke minderheidsstress, en dialoog over meer algemene stellingen (bv. "het is oké om grapjes te maken over iemands geaardheid").

4.3. Bank Vooruit! Op naar een holebivriendelijke school

Ook in deze educatieve map treffen we twee grote luiken aan: naast een eerste luik omtrent tips om aan een holebivriendelijke school te werken (bv. positie als leerkracht, aandachtspunten in lessen, etc.), vinden we alweer een tweede luik dat zich focust op werkvormen. Hiernaast biedt de werkmap ook nog een aantal boeken en films omtrent dit thema om binnen de les rond te werken, maar aangezien dit om werkvormen gaat die een langere tijdspanne dan een vormingsmoment innemen (bv. het boek "Zij en Haar" lezen in het kader van een les Nederlands), zijn die in het kader van dit onderzoek minder relevant.

Het aantal werkvormen om te werken rond seksuele diversiteit, is beperkter dan de vorige werkmap (zo'n negen werkvormen). De methodieken zijn hier bovendien onderverdeeld naar de verschillende graden in het middelbaar onderwijs in plaats van hun moeilijkheidsgehalte. Aangezien het onderzoeksrapport inzake de effectiviteit van werkvormen geen onderscheid maakt naargelang graad (enkel soms tussen kleine kinderen, waarvan binnen deze bachelorproef geen sprake is), wordt deze categorisering ook niet verder meegenomen.

Ook hier kunnen we een onderverdeling maken volgens de categorieën van het Europees onderzoeksrapport:

| Categorie | Werkvorm | Informatie |
|--------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Empathie (3) | Leila vertelt / Senne vertelt | Leerlingen lezen twee getuigenissen en beantwoorden vragen over holebithema zelf |
| | "Mijn beste vriend is holebi" | Leerlingen lezen tekst over beste vriend(in) die homo of lesbisch zou zijn en bespreken hou zij zouden |

| | | |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | reageren |
| | “Omgekeerde wereld” | Leerlingen lezen een casus waarin zij ‘het buitenbeentje’ zijn en brainstormen over acties om holebiseksualiteit meer aanvaard te krijgen |
| Raadspel (0) | - | - |
| Kennisoverdracht (1) | “Schaap vooruit!” | Bordspel met kennisvragen en stellingen (bv. “homo zijn is onnatuurlijk”, “een jongen die door een homokoppel wordt opgevoed, zal ook homo zijn”) |
| Dialogoog (2) | “Blikken en blozen” | Associatiespel: “is verliefheid hetzelfde bij holebi’s?” |
| | “Stoere homo!” | Leerlingen staan in groepjes stil bij vooroordelen in maatschappij |
| Zelfreflectie (2) | “De outcast” | Leerlingen denken individueel na over gevoelens bij minderheidspositie |
| | “Niet meer, niet minder!” | Leerlingen denken individueel na over gevoelens bij minderheidspositie en democratisch gehalte van eigen school |
| Andere (1) | “Holebirechten wereldwijd” | Les over holebirechten in verschillende landen en eigen presentatie voorbereiden (kennis, maar niet over biologische aanleg) |

De meest opvallende vaststelling na het doorlichten van deze educatieve map, is dat er geen enkel raadspel in de methodieken vervat zit. Dat is verwonderlijk, zeker omdat het net hier gaat over seksuele diversiteit (i.p.v. genderdiversiteit, cf. supra). Wat de andere werkvormen betreft, kunnen we twee belangrijke vaststellingen doen: alhoewel het absolute aantal werkvormen hier kleiner is, is er wel een meer evenredige verhouding tussen de verschillende werkvormen. Die evenredigheid is er bovendien ook wanneer we een blik werpen op de respectievelijke onderwijsgraden waarvoor de methodieken voorzien zijn. Zo stellen we bijvoorbeeld vast dat er bij elke graad aandacht wordt geschonken aan empathische werkvormen, iets wat in het licht van de resultaten van Felten e.a. zeker als positief kan worden beschouwd. Toch is het zo dat, net als bij ‘Gender in de Blender’, deze empathische werkvormen vaak niet gecombineerd worden met dialoog, dan wel met feitelijke vragen omtrent de casus zelf (bv. “wat vond je opvallend in het verhaal?”, “waarvoor staat holebi?”,...) of het bedenken van concrete (politieke) acties om holebiseksualiteit meer aanvaard te krijgen.

We leren nog meer uit de vergelijking met ‘Gender in de blender’: zo zien we dat er hier zeer weinig aandacht wordt besteed aan kennisoverdracht betreffende de biologische bepaaldheid van een geaardheid (slechts één werkvorm!) terwijl het Europees rapport deze kennis net als een zeer belangrijke factor in LHBT-acceptatie beschouwt. Onder de noemer ‘andere’ wordt dan ook een werkvorm gevat die ruim gezien onder ‘kennisoverdracht’ valt, maar zich uitsluitend bezighoudt met juridische informatie i.p.v. biologische.

Gelijkaardig als bij de analyse van ‘Gender in de Blender’, stellen we ook hier vast dat we te maken hebben met een restcategorie die onder de noemer ‘zelfreflectie’ gevat kan

worden. Hoewel deze ook hier soms gecombineerd wordt met een korte uitwisseling achteraf, kunnen we ze niet als 'dialogoog' beschouwen aangezien de nadruk sterk ligt op eigen gevoelens binnen de eigen leefwereld. Dit zou naar mijn mening een interessante vijfde werkvorm zijn geweest in het Europees onderzoeksrapport, in het bijzonder wat haar combinatie met andere werkvormen betreft.

4.4. Een blik in het praktijkveld

4.4.1. Inleiding

Zoals eerder vermeld, komt natuurlijk niet elke voornoemde werkvorm voor in de vormingen. Daarin zit net de persoonlijke vrijheid van elke scholenwerker of vrijwilliger. Maar welke werkvormen genieten nu eigenlijk het meeste de voorkeur? Om hiervan een beeld te krijgen, beroept deze bachelorproef zich zowel op participerende observatie (vormingen die ik zelf in duo's gegeven heb) en het basisdraaiboek dat aan de beginnende vormingsmedewerkers wordt meegegeven. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de vormingen door VG en WJNH, al is er in de praktijk geen verschil tussen hun visie, doelen en strategieën.

4.4.2. Verkeerd Geparkeerd

Voor informatie over de scholenwerking van Verkeerd Geparkeerd, baseerde ik me niet enkel op eigen vormingen, maar voerde ik ook informele gesprekken met hun vormingswerkers.

Het draaiboek dat door VG met haar vormingsvrijwilligers wordt gedeeld, bestaat uit een aantal onderdelen en start met een informatief luik m.b.t. de werking van VG en de PICKASOLL-regel (cf. supra). Hierna volgt een steekwoordenspel omtrent woorden als 'transgender vs transseksueel', 'regenboogvlag', 'homohuwelijk', etc. Ook een fotoronde krijgt haar plaats in dit draaiboek, maar hier herkennen we meteen het gevaar voor *subtyping*: er wordt niet met de klassieke 'Raad de homo'-werkvorm gewerkt, wel met een PowerPoint die per dia een onderscheid maakt tussen 'stereotype lesbiennes/homo's', 'niet-stereotype lesbiennes/homo's', etc. Nog meer dan het Raad de homo-spel, werkt deze fotoronde dus de onderverdeling in subgroepen in de hand, wat o.a. volgens Felten e.a. een grote hinderpaal in het komen tot LHBT-acceptatie is.

In een volgend onderdeel van het draaiboek wordt een stellingenronde vooropgesteld waarbij de stellingen in verschillende categorieën zijn onderverdeeld (bv. 'vriendengroep', 'relaties', 'transgender'). Daarnaast wordt ook nog een persoonlijke getuigenis van de vormingsvrijwilliger aanbevolen. Indien er tijd overblijft, kunnen de vormingsvrijwilligers ook een anonieme vragenronde inbouwen of "Time's Up!" spelen, een spel waarbij nagegaan wordt hoeveel feitelijke informatie door de klas onthouden werd (Verkeerd Geparkeerd, 2017).

Wat de praktijk betreft, zien we dat er al eens (vooral bij ervaren vormingsmedewerkers) wordt afgeweken van dit draaiboek. Daarbij wordt vooral geopteerd voor de volgende volgorde: een korte voorstelling van VG, een associatiespel op het bord (leerlingen schrijven woorden op die ze verbinden met 'holebi & trans, deze worden daarna besproken), en een stellingenspel (vaak de stellingen uit het draaiboek). Indien er nog tijd overblijft, volgt er vaak nog een anonieme vragenronde. Bij een gebrek aan tijd sneuvelen

vaak de doorverwijzingen naar werkingen waarbij de leerlingen bij verdere vragen terecht kunnen, al wordt het belang hiervan wel onderstreept in het draaiboek.

Als we terugkoppelen naar Felten e.a. en andere reeds aangekaarte auteurs en theorieën, herkennen we al snel een aantal mogelijkheden tot bijsturing. Zo wordt er in de eerste plaats bijvoorbeeld weinig gebruik gemaakt van empathische werkvormen, alhoewel er maandelijks kortfilms uitkomen die aansluiten bij de verschillende achtergronden van klasgroepen. Daarnaast trapt deze vorming in de valkuil van het 'Raad de homo'-spel door bij voorbaat een onderverdeling tussen 'stereotype' en 'niet-stereotype' homo's of lesbiennes door te voeren. Wat Felten e.a. sterk benadrukten, was dat er altijd voldoende informatie gegeven moet worden met betrekking tot de instanties waar de leerlingen bij vragen terecht kunnen. We zien dat hieraan niet altijd even veel aandacht gegeven wordt. Het gebruik van de dialoog-werkvorm in quasi elke vorming is op zich een positief gegeven, maar er is vaak een onzekerheid in de houding van de vormingsbegeleiders t.a.v. negatieve en respectloze opmerkingen. Dat houdt het risico in dat deze opmerkingen een grotere invloed hebben op de sociale norm van deze groep.

Het is niet mijn bedoeling om deze vorming van haar waarde te ontdoen. Zo herkennen we ook een aantal positieve punten uit het onderzoeksrapport en van andere onderzoekers en auteurs: het gebruik van een persoonlijke getuigenis (ook een soort empathische werkvorm) het feit dat er vooraf duidelijke afspraken gemaakt worden over het verloop van de dialoog aan de hand van de "PICKASOLL"-methode (al mag deze volgens mij in een gewijzigde vorm aan bod komen, cf. supra) en wordt er (vooral in de associatieronde) een 'gezonde' (lees: niet té sterke) nadruk gelegd op het feit dat seksuele oriëntatie voortkomt uit een biologische aanleg. Daarnaast wordt ook in quasi elke vorming aandacht geschonken aan dialoog in de vorm van een stellingenspel, wat volgens de onderzoeken een positieve invloed kan hebben op de sociale norm.

4.4.3. Wel Jong Niet Hetero

Het grootste deel van de vormingen die ik gegeven heb, gebeurden vanuit Wel Jong Niet Hetero. Ik begeleidde hierbij individueel de klas of samen met een andere vormingsvrijwilliger (cf. supra). Informele gesprekken over hoe deze momenten het best worden ingevuld, voerde ik met Bart Vandenbussche (educatief medewerker van WJNH).

Ook WJNH voorziet voor haar vormingsvrijwilligers een soort draaiboek dat vrij gelijkaardig is aan dat van Verkeerd Geparkeerd, al worden hier meer verschillende werkvormen voorgesteld om uit te kiezen. Ook hier wordt de vorming ingeleid met een korte voorstelling van de organisatie, de leerlingen zelf en de PICKASOLL-regel. Hierna volgt een werkvorm die tot doel heeft stereotypen te doorbreken door leerlingen de zin "een echte man/vrouw moet..." te laten aanvullen, waarna de andere leerlingen aangeven of zij akkoord gaan. Naast deze werkvorm komen ook hier de woordenwolk, getuigenis, stellingenspel en anonieme vragenronde aan bod (gelijkaardig aan het steekwoordenspel van Verkeerd Geparkeerd). Specifiek voor dit draaiboek is de 'Wat is Gay'-werkvorm, waarbij leerlingen in vier subgroepen overleggen rond vragen en stellingen, afkomstig van de bijhorende website. Ook dit draaiboek legt sterk de nadruk op de noodzaak aan doorverwijzing en zet er de vormingsvrijwilligers toe aan om zelfstandig flyers en posters mee te nemen om daar achter te laten (Wel Jong Niet Hetero, 2017).

Wat de praktijk van WJNH betreft, zien we veel gelijkenissen met die van VG. Zo is het gebrek aan gebruik van empathische werkvormen ook meteen zichtbaar in de vormingen

(er wordt geen gebruik gemaakt van kortfilms en de persoonlijke getuigenis is geen vast onderdeel) en wordt er in hoofdzaak gewerkt met een woordenwolk voor het informatief luik en een stellingenspel om klasdialoog op gang te brengen. Een verschil is wel dat er (wat de vormingen die ik bij beide heb mee gevolgd althans) meer belang gehecht wordt aan de anonieme vragenronde en (vaak bijhorende) getuigenis door de vormingswerker bij de vormingen van WJNH. De invloed van die getuigenis op de klassfeer en opmerkingen in dialoog, is van aanzienlijke grootte, wat de vaststelling van het onderzoeksrapport omtrent het effect van empathische werkvormen (waaronder een getuigenis eigenlijk ook thuishoort) onderbouwt. Een extra motivatie om de getuigenissen te blijven inbouwen als een vast onderdeel van elke vorming, vond ik bij de onderzoekers Batson en Ahmad, die in hun onderzoek de theoretische omkadering gaven voor het feit dat empathie niet enkel tot betere interpersoonlijke relaties kan leiden, maar ook tot een afname van stigmatisering en verhoging van acceptatie van een out-group. Zij stellen namelijk dat één van de meest effectieve manieren om dit te bereiken, het persoonlijk contact met één of meerdere out-groupleden is waarbij (in dit geval de LHBT-vormingsmedewerker) de nadruk legt op “stigma-related needs”, of dus ook wel op de gevoelens en reacties die met de *coming-out* gepaard gingen (Batson & Ahmad, 2009).

“Through such contact, members of one group are led to deal with members of the other group on a personal basis, not simply as one of *them*” (Batson & Ahmad, 2009, p. 149)

De paradoxale vaststelling die mijn onderzoek echter doet met betrekking tot het gebruiken van een persoonlijke getuigenis omtrent de *coming-out* van de vormingsmedewerker zelf, is dat hetzelfde Europees rapport stelt dat de mening van een openlijk LHBT-persoon van minder grote invloed is op de sociale norm aangezien de klas a priori veronderstelt dat deze homopositief zal zijn. In die zin maakt WJNH dus wel een juiste beslissing door dit soort empathische werkvorm pas naar het einde toe te gebruiken (aangezien de vormingsmedewerker tot daarvoor als een meer ‘neutrale’ actor werd gezien), maar laat men ook een potentieel onbenut in de eerste helft van de vorming. Het potentieel bestaat er uit dat de leerlingen door het zien of horen van een concrete situatie waarin een LHBT-persoon zich bevindt, vaker afwijken van hun (al dan niet religieuze) principes en waarden en gaan nadenken op een soort ‘microniveau’; oftewel een concrete situatie in hun eigen leefwereld in tegenstelling tot een abstracte stelling over de halebigeenschap in het algemeen.

In mijn ervaring als vormingsvrijwilliger was dit microniveau het niveau bij uitstek waarop aan LHBT-acceptatie gewerkt kon worden binnen een tijdspanne van 100 minuten. Deze realisatie was voor mij van enorm belang, in het bijzonder naar het concreet uitwerken van een nieuwe reeks stellingen in een overwegend homonegatieve klasgroep (cf. infra).

Vanuit voorgaande vaststellingen stelt mijn bachelorproef twee concrete richtlijnen voor vormingswerkers voorop: (1) het gebruiken van een empathische werkvorm bij wijze van inleiding op de vorming (iets wat ook door Cockx werd aanbevolen, cf. supra) en (2) het incorporeren van stellingen die het microniveau aanspreken in plaats van enkel te peilen naar algemene principes en waarden.

Wat dat eerste betreft, kiest de vormingsmedewerker het best voor een kortfilm. Dit niet enkel omwille van het tijdsaspect (in vergelijking met een toneelvoorstelling in het Europees rapport) maar ook omdat hierin zo’n grote diversiteit bestaat, dat het mogelijk is om het advies Felten (cf. supra) ter harte te nemen en op zoek te gaan naar een kortfilm die aansluit bij de achtergrond en leeftijd van de klas. Het probleem dat zich hier vaak

voordoet, is dat de vormingswerkers geen goed overzicht hebben van de beschikbare en geschikte films. Daartoe leverde mijn voorganger bij WJNH reeds mooi werk door in één document de tot nu toe gekende filmpjes (ongeveer 25) te verzamelen en deze bovendien in een YouTube-afspeellijst te vatten. Wanneer we deze lijst bekijken, merken we dat slechts een kleiner aandeel (slechts vijf) hiervan kortfilms zijn die inspelen op empathie (andere zijn eerder informatief, bv. “wat is interseks?” of reflectief, bv. “mag homo als scheldwoord gebruikt worden?”). Het is dan ook om die reden dat ik opzoekingswerk lever naar extra materiaal voor de vormingswerkers om uit te kiezen (naast de kortfilms die reeds in de educatieve pakketten worden voorgesteld). Bij deze keuze houd ik reeds rekening met de aanbevelingen van Hanneke Felten (cf. supra). Vanuit de eerdere vaststelling dat een empathische werkvorm het best aan (zelf)reflectieve vragen wordt gekoppeld, werd ook daar meteen een aanzet toe gedaan. Daarnaast werd aan elke kortfilm ook een stelling of dialoogvraag voor klasdialoog gekoppeld.

| Titel | Taal | Duur | Korte inhoud | Nabespreking |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Headspace (2017) | Engels | 04:06 | Toont de dagelijkse sociale worstelingen van transpersonen, maar geeft een positieve eindboodschap | <ul style="list-style-type: none"> - Wat zou je zelf het ergste probleem vinden als transpersoon? - Zijn er dingen die je niet meer zou kunnen doen als je trans was? - Hoe voelen de personen in de kortfilm zich? - Stelling: “transpersonen moeten het toilet van hun geboortegeslacht gebruiken”. |
| The Obstacle Course (2017) | Zonder tekst | 02:15 | Toont de pesterijen en de gesloten deuren waarmee je als holebi doorheen het leven te maken krijgt (gebruikt hiervoor de metafoor van een hindernisparcours) maar geeft een positieve eindboodschap aan holebi zelf. | <ul style="list-style-type: none"> - Welk gevoel riep deze film bij jullie op? - Herkennen jullie bepaalde situaties uit je eigen leven of dat van mensen die je kent? - Dialoogvraag: hoe zou je zelf reageren als je kind holebi was? |
| Aban + Khorshid (2016) <u>Best enkel 3^e graad</u> Locatie: Iran (ander geloof & afkomst) | Engelse ondertiteling | 13:00 | Twee jonge homoseksuele mannen worden gevangen genomen en ter dood veroordeeld omwille van hun geaardheid. De kortfilm bestaat uit flashbacks naar hun relatie, hun gevangename en dialogen in hun cel. | <ul style="list-style-type: none"> - Hoe denk je dat de jongens in de film zich voelden? - Dialoogvraag: denken jullie dat opsluiting de juiste oplossing is? |

| | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Closet (2016) | Engels (niet veel tekst) | 10:26 | Een jongen wordt door zijn voetbalteam en klasgenoten uitgescholden voor homo en letterlijk opgesloten in een kast (open einde). | <ul style="list-style-type: none"> - Hoe zou jij je voelen in de plaats van het hoofdpersoneel? - Weten jullie waarom er een kast gebruikt wordt? (m.a.w. waar staat deze symbool voor?) - Stelling: "homo mag gebruikt worden als scheldwoord" |
| Lloyd Neck (2012) | Engels | 15:38 | Een klein meisje (Alex) is verliefd op de beste vriend van haar broer, maar merkt dat er tussen beide jongens iets gaande is. | <ul style="list-style-type: none"> - Stel dat jij de kleine broer / zus was, zou je dan hetzelfde reageren als Alex? - Dialogovraag: hoe zou je reageren als jouw broer of zus vertelde dat hij/zij holebi was? |
| The Language of Love (2013) | Engels | 09:28 | Monoloog van een homojongen die heimelijk verliefd is op zijn beste vriend en worstelt met zijn gevoelens en gedachten. | <ul style="list-style-type: none"> - Als jouw vriend(in) verliefd op jou zou zijn, zou je dan willen dat hij / zij je dit vertelt? - Stelling "holebi's worden verliefd op al hun vrienden" |
| BOY (2014) | Engelse ondertitels | 16:00 | Emilia voelt zich een jongen, maar haar moeder weigert mee te gaan in dit verhaal. Emilia vindt steun bij haar grote broer, haar moeder draait uiteindelijk bij. | <ul style="list-style-type: none"> - Zouden jouw ouders reageren zoals de moeder in de film? - Zouden jullie zelf je broer of zus beschermen zoals de jongen in deze film? - Stelling: "trans zijn is een fase, dat gaat wel weer over" |
| Barbie Boy (2015) | Engels | 13:22 | Een 7-jarig jongentje voelt de (ouderlijke) druk om niet langer met poppen te spelen, terwijl dit hem net gelukkig maakt. | <ul style="list-style-type: none"> - Denken jullie dat, wanneer een jongen met poppen speelt (of een meisje met autootjes) dit een voorteken is van wie ze later zullen zijn? - Stelling: "als een jongentje met poppen speelt, wordt hij later zeker homo" |
| DRESS (2015) | Nederlands | 10:58 | De kleine Lucas verkleedt zich liever in een prinses dan een ridder, maar niet iedereen op het | <ul style="list-style-type: none"> - Wat zouden jullie als ouder zeggen als je kind in een jurkje komt aangelopen? |

verkleedfeestje is het daarmee eens.

- Stelling: "Het is normaler dat een meisje jongenskleren draagt dan omgekeerd"

Wat mijn tweede aanbeveling, nl. de stellingen op microniveau betreft, merkte ik dat (in het bijzonder voor klassen waar een overwegend homonegatieve attitude heerste) er veel meer verdeeldheid in meningen was wanneer een stelling rond een concrete situatie in dialoog gebracht werd. Aan hun antwoorden merkte ik vaak dat een bepaalde context het rechtvaardigde om een keuze te maken die inging tegen hun (al dan niet religieuze) principes. Het is dan ook om die reden dat in het kader van deze bachelorproef vijf concrete stellingen op 'microniveau' bedacht worden die in principe in elke klasgroep bruikbaar zijn maar in het bijzonder de dynamiek in de klasdialoog op gang kunnen brengen als het gaat om een klas waar er bijna geen verdeeldheid in meningen heerst (bv. eenduidig positief of negatief bij stellingen als "homo zijn is oké"). Wanneer we enkel stellingen op macroniveau gebruiken, kiezen de leerlingen namelijk gewoon vaak de kant die overeenstemt met het principe dat ze verkondigen. Het is soms pas door het zien van een concrete context dat ze naar eigen, gereflecteerde inzichten gaan handelen. Dit is volgens mij een potentiële stap richting LHBT-acceptatie omdat deze zich in het leven ook altijd manifesteert in concrete situaties.

Mijn eigen voorstellen zijn dan ook de volgende:

- *Je beste vriend(in) vertelt je op een dag dat hij/zij holebi is. Hij/zij is hier erg onzeker over en heeft er nog met niemand anders dan jou over durven praten, maar wil graag andere mensen leren kennen die ook holebi zijn. Hij/zij vraagt jou om één keer mee te gaan naar een holebifuij. Ga je mee of niet? (akkoord = ik ga mee; niet-akkoord = ik ga niet mee)*
- *Je dochter vertelt je dat ze zich niet helemaal thuis voelt in haar lichaam. Ze zou hier graag met een dokter over spreken, maar kan niet alleen naar het ziekenhuis gaan. Steun je je kind hierbij, ondanks het feit dat je het zelf niet (helemaal) begrijpt? (akkoord = ik ga mee; niet-akkoord = ik ga niet mee)*
- *Na een voetbaltraining (of andere teamsport, peil hier eerst naar) doucht jullie team altijd samen. Aangezien jullie naast een ploeg ook een hechte vriendengroep zijn, voelt één persoon zich veilig genoeg om jullie te vertellen dat hij/zij eigenlijk homo/lesbisch is. Douche je je nog steeds samen met het team? (akkoord = ik blijf me douchen met het team; niet-akkoord = ik douche me wel thuis)*
- *Een klasgenoot is de laatste tijd wat stiller dan normaal. Nadat je hem vraagt wat er scheelt, vertelt hij je in vertrouwen dat zijn ouders uit elkaar zijn en zijn vader een nieuwe relatie is begonnen met een andere man. Ga je hierover in gesprek met hem? (akkoord = ik steun hem; niet-akkoord = hier wil ik niet over spreken)*
- *Je broer speelt al een aantal jaar voetbal, maar neemt jou in vertrouwen over het feit dat hij dit helemaal niet graag doet. Hij heeft een film gezien over een jongen die ballet danst en wil dit liever doen, maar durft het niet aan zijn vader vertellen omdat die net zo trots is dat zijn zoon voetbalt. Hij vraagt je om hem te steunen in*

het gesprek met zijn vader. Steun je hem hierin? (akkoord = ik help hem in het gesprek met mijn vader; niet-akkoord = ballet dansen is niks voor jongens!)

Ik heb lang stilgestaan bij de mogelijke redenen waarom deze stellingen de acceptatie bij de leerlingen meer in de hand leken te werken en kwam daarbij tot de vaststelling dat deze stellingen de brug maken tussen de empathische werkvorm enerzijds en de dialoogvorm anderzijds omdat beide een beroep doen op het vermogen van de leerling om zich in "iemand anders' schoenen te verplaatsen", wat door het Europees rapport als één van de oorzaken werd gezien voor de hogere LHBT-acceptatie bij empathische werkvormen. (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015).

Het soort empathie waarvan hier sprake is, is de *cognitieve empathie*, waaronder het *imagine-self* en *imagine-other perspective* volgens het onderscheid van Batson en Ahmed vallen, aangezien zowel de reflectieve vragen als de stellingen op microniveau vooral de nadruk leggen om het *verbeelden* hoe de ander zich voelt, eerder dan het zelf effectief voelen. De effecten die volgens deze onderzoekers verbonden zijn met cognitieve empathie, zijn een afname van stereotypen en een meer positieve beoordeling van *out-group* leden en de *out-group* als geheel, wat perfect aansluit bij de doelstelling van dit onderzoek en onze huidige vormingen. Stellingen / vragen die inspelen op deze vormen van empathie (en dus ook best in vormingen worden gebruikt), beginnen dus best met "Hoe zou jij je voelen..." of "Hoe denk je dat deze persoon zich voelt...". Zoals deze onderzoekers stellen, gaat het om "imagining how one would think and feel in an out-group member's situation / imagining how an out-group member thinks and feels" (Batson & Ahmad, 2009, p. 143), waarna ze stellen dat het gevolg van het aanspreken van deze verbeeldingskracht de volgende is: "It humanizes individual out-group members" (Batson & Ahmad, 2009, p. 142).

De reden daarvoor zou volgens de onderzoekers Batson en Ahmed liggen in het feit dat, door zich in de situatie van één persoon in te leven, het 'probleem' (homo, lesbisch, biseksueel of trans zijn en de moeilijkheden die daarmee samenhangen) minder als iets wordt gezien dat de persoon over zichzelf heeft uitgeroepen en eerder iets lijkt waar de persoon zelf niks kan aan doen. Ook dit hangt samen met een meer positieve houding ten aanzien van de groep (in dit geval de LHBT-gemeenschap) als geheel (Batson & Ahmad, 2009). Hierin herkenden we meteen de drievoudige A-theorie die door Greet de Brauwere wordt gebruikt om te verklaren dat mensen in nood vooral geholpen worden indien men veronderstelt dat ze zelf geen schuld hebben aan de situatie. De *attributie* dat de persoon zelf geen controle heeft over zijn situatie, hangt immers samen met het *affect* van sympathie en medelijden en heeft de *actie* van hulpverlening tot gevolg (De Brauwere, 2011).

Dit alles bevestigt voor mij des te meer dat de combinatie van werkvormen, in het bijzonder de koppeling van een empathische werkvorm aan zelfreflectieve vragen en eventueel stellingen op microniveau om dialoog op gang te brengen, een groot potentieel in zich kan dragen inzake de verhoging van LHBT-acceptatie. Frank Cockx (2017) was het hiermee eens, al duidde hij ook op het belang om ook bij stellingen op microniveau de dialoog daarna open te trekken naar meer algemene uitspraken.

4.5. Conclusie

Tot nu toe hadden we enkel de vaststellingen van Felten e.a. van dichterbij bekeken. Een vanzelfsprekende volgende stap was het nagaan in welke mate zowel het educatief

'grondmateriaal' als de bestaande praktijkinterventies al tegemoetkwamen aan deze vaststellingen en na te gaan waar er nog ruimte was voor verbetering. Hiertoe doet deze bachelorproef zowel aan document- als praktijkanalyse door de twee belangrijkste educatieve pakketten waarover vormingswerkers beschikken, door te lichten, als ook door vanuit participerende observatie bij zowel WJNH als VG vaststellingen te doen over de wijze waarop de vormingen in de praktijk worden ingericht en op welke manier de werkvormen worden gehanteerd. Daarbij stellen we vast dat beide organisaties in hun vormingen sterke punten vertonen die dankzij dit Felten e.a. gelegitimeerd worden, maar dat ze soms ook in de valkuilen trappen die in hetzelfde onderzoeksrapport worden aangekaart. Dat zij hun vormingen dus optimaler zouden kunnen inrichten, is een belangrijke vaststelling in het kader van deze bachelorproef.

Hoofdstuk 5: Antwoord op een valkuil: empathie, goed of slecht?

If the aim is to decrease “stress” and to increase the “ego strength” of the victim, do they risk forgetting that it is the perpetrator, not the victim, who is the real problem? What political choices are they making in focusing on the problems of the oppressed rather than on the problem of the oppressor?

(Fox & Prilleltensky, 1997, p. 213)

5.1. Problematiek

Zoals eerder aangekaart, zijn de werkvormen die empathie bij de leerlingen opwekken (film, theater, getuigenissen) het meest effectief in het bevorderen van LHBT-acceptatie. Toch moet hierbij een kritische noot gemaakt worden: het effect op de zelfacceptatie van LHBT-leerlingen is niet eenduidig positief, in tegendeel: heel wat onderzoek (in het bijzonder binnen het domein van de psychologie) wees ondertussen aan dat het *empowerment* van deze leerlingen net verhinderd kan worden door de publieke confrontatie met worstelingen die zij in hun leven zullen of hebben meegemaakt. Twee toonaangevende auteurs in deze materie zijn Alexis Dewaele en Ilan Meyer.

Het gebruik van empathische werkvormen, die per definitie de nadruk leggen op de uitsluiting, stigmatisering en minderheidspositie van LHBT-jongeren, kan bij LBHT-leerlingen zelf iets teweegbrengen wat Meyer als “minority stress” en Dewaele “holebispecifieke minderheidsstress” omschrijven; oftewel: “the stress to which individuals from stigmatized social categories are exposed as a result of their social, often a minority, position” (Meyer, 2003). We kunnen dus stellen dat LHBT-jongeren een grotere stress ervaren dan hun heteroseksuele of cisgender klasgenoten. Die minderheidsstress is niet zonder gevolgen: zo verhindert ze niet enkel de zelfacceptatie, maar verhoogt ze voor deze jongeren ook het risico op mentale aandoeningen zoals verslavingsgevoeligheid of zelfmoordgedachten en neemt de kans op geïnternaliseerde homofobie en sociale stress toe (Meyer, 2003). Meyer wijst in zijn meest recente onderzoek in het bijzonder op de kwetsbaarheid van transjongeren (anders dan holebi-jongeren) vanuit de vaststelling dat de huidige maatschappelijke verbeteringen in het Westen (o.a. in huwelijkswetgeving) vooral de seksuele minderheden (holebi’s) ten goede kwamen in plaats van genderminderheden (transgenders).

Het is in deze context niet onbelangrijk om kort de logica achter deze redenering aan te stippen aangezien ze door verschillende onderzoekers (o.a. Cooley, Pettigrew en Allport) werd vastgesteld (zij het voor minderheidsstress in het algemeen, niet enkel die van LHBT-jongeren). Zo beschreef Allport dit probleem al in 1954 op een zeer eenvoudige wijze: “One’s reputation, whether false or true, cannot be hammered, hammered, hammered, into one’s head without doing something to one’s character” (Allport, 1954, p. 142). De oplossing voor dit probleem wordt (althans theoretisch) relatief simpel voorgesteld: als blootstelling aan uitsluiting en stigma vermindert, vermindert ook de stress van LHBT-jongeren t.a.v. hun klasgenoten en bijgevolg ook de negatieve effecten die hiermee gepaard gaan. (Meyer, 2016)

Dat het hier niet zomaar om een theorie gaat, wordt bewezen door het grootschalige onderzoek van Mark L. Hatzenbuehler bij zo'n 31 852 jongeren in Oregon. Hier toont hij door middel van kwantitatief onderzoek aan dat een sociale omgeving gekenmerkt door meer stigmatisering en uitsluiting t.a.v. holebi-jongeren, resulteert in hogere zelfdodingscijfers of zelfmoordpogingen binnen deze groep (zo'n 20% hoger). Het is vanuit deze vaststelling dat ook hij pleit voor meer structurele interventies (Hatzenbuehler, 2011). Een gelijkaardig resultaat werd in 2001 ook voor onze gebieden vastgesteld door de Graaf en Sandfort.

Een dieper inzicht in deze problematiek werd verkregen door het bijwonen van een vorming door het Geestelijk Gezondheidscentrum Adante rond suïcidepreventie bij LHBT-jongeren in de scholenwerking. Uit het theoretisch model dat zij aanhaalden (opgenomen in bijlage) bleek dat zowel de heersende heteronorm als homo- of transfobie twee onderscheiden determinanten zijn voor een zelfmoordpoging bij LHBT-jongeren en dat een veilige schoolomgeving en daartoe bijdragende vormingen een drempelverhogende factor kunnen zijn naar een eventuele poging (Dumon & Conserriere, Suïcidaliteit bij holebi- en transgenderjongeren, 2014). Aangezien het om twee verschillende determinanten gaat, is het dus belangrijk om zowel de heteronorm als homo- of transfobie aan te kaarten in de vorming, wat met de in het kader van dit onderzoek ontwikkelde werkvorm "Raad de hetero" in de praktijk wordt gebracht. Bovendien gaven de twee vormingswerkers in kwestie mee dat, indien een persoonlijke getuigenis binnen een vorming rond seksuele en genderdiversiteit een suïcidepoging bevat, de nadruk sterk gelegd moet worden op hulpbronnen en er niet gesproken mag worden over de wijze waarop men de poging ondernam om zo de veiligheid van kwetsbare leerlingen te waarborgen (Holemans & Aertsen, 2017). Ook deze vaststellingen zijn dus relevant in het kader van dit onderzoek.

Sociale stress is ook een belangrijk onderzoeksobject van Dewaele, die er in zijn onderzoek naar het zichtbaarheids- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren het begrip "stereotype threat" aan koppelt, wat slaat op het feit dat leden van deze minderheidsgroep door hun stigma slechtere prestaties leveren (door spijbelgedrag, slechte resultaten, blijven zitten,...) (Dewaele, 2008). We zien dus dat de gevolgen van het onvoldoende aandacht hebben voor de positie van de holebi-jongere binnen de vormingscontext niet enkel sociale en psychologische gevolgen heeft, maar ook de schoolprestaties nadelig kan beïnvloeden. (Dewaele, 2010)

Voorgaande vaststellingen zijn van uitermate groot belang aangezien we als sociaal werker net dit soort effecten willen vermijden of tegengaan via interventies. Aangezien onze sociale context sowieso hoofdzakelijk heteronormatief is en het bovendien de intentie van WJNH is om bewust en kritisch met deze norm om te gaan (cf. supra), moet een vorming net een tegengewicht kunnen bieden aan die heteronormativiteit en de nadelige effecten die ermee gepaard gaan. Het 'negeren' van het feit dat er LHBT-jongeren in de klasgroep aanwezig zijn om op die manier zelf niet te stigmatiseren, kan dus net voor problemen zorgen (in het bijzonder omdat de minderheidsstress hoger ligt bij jongeren die nog niet uit de kast gekomen zijn) en behoeft bijzondere aandacht.

5.2. Oplossing?

Een oplossing wordt door Meyer reeds gesuggereerd door het verwijzen naar copingstrategieën die LHBT-jongeren kunnen gebruiken om met deze minderheidsstress om te gaan. Op individueel niveau mogen we er niet a priori vanuit gaan dat de LHBT-

jongere hierover reeds beschikt, maar op niveau van de klasgroep zien we toch potentieel: door tijdens vormingen in te zetten op de ervaring van cohesie en afwezigheid van stigma's, kunnen we inzetten op iets wat Meyer zelf als "group-level coping" beschouwt (Meyer, 2003). Hij roept sociale wetenschappers er in zijn meest recente onderzoeken dan ook meer toe op om zich te focussen op de impact van de verandering van de sociale omgeving (waaronder stigma's, uitsluitingen en vooroordelen) op de minderheidsstress van LHBT-groepen (Meyer, 2016). Een aanzet hiertoe zou zijn om de empathische werkvorm te combineren met een stellingenspel na een methodiek die inzet op zelfreflectie, een idee waarvoor bevestiging zal worden gevonden in de doorlichting van de educatieve pakketten (cf. infra). Meyer zelf legt in dit pleidooi ook een zeer sterke nadruk op de aanwezigheid van rolmodellen.

Terwijl Meyer vooral aandacht heeft voor het probleem zelf en in vrij vage termen spreekt over mogelijke oplossingen (hij concretiseert zelf bijvoorbeeld niet hoe men aan zogenaamde "group-level coping" zou kunnen werken), gaat Dewaele hier sterker op in in zijn vergelijkende studies tussen de schoolloopbanen van hetero- en holebi-jongeren. Hier geeft hij vooral aan dat de school zelf tegemoet dient te komen aan de minderheidsstress die mede door de heteronormatieve norm in stand wordt gehouden. Het huidige schoolklimaat omschrijft hij dan zelf ook als een zogenaamde "flikkerideologie", o.a. gekenmerkt door het opzettelijk "verdacht maken" van jongens die homoseksueel lijken te zijn, de school zelf die blind lijkt te zijn voor dit soort homofobe acties en seksisme, homonegatieve opmerkingen door leerkrachten, etc. Hij ziet dan ook vooral een oplossing in een holebivriendelijke school; oftewel "een school waar de holebileerling steun ervaart van de leerkrachten en het gevoel heeft erbij te horen" (Dewaele, 2008, p. 19). Het is dan ook om die reden dat hij holebigroeperingen op school bepleit, als ook het feit dat directie en leerkrachten verantwoordelijkheid dienen te nemen voor de bescherming van holebi-leerlingen (bv. via een anti-pestcampagne).

Besluitend kan hier gesteld worden dat de aanwijzingen die door Dewaele en Meyer gegeven worden, vrij algemeen zijn en zich eerder focussen op het schoolklimaat zelf, iets wat ook door vormingswerkers gestimuleerd moet worden maar minder te maken heeft met mijn onderzoeksdoel betreffende de optimalisering van de vormingen door WJNH en Verkeerd Geparkeerd. Het is bovendien zo dat het educatief pakket 'Bank Vooruit!' en het project 'School uit de kast' reeds sterk inzetten op het vormen en bewustmaken van leerkrachten en op die manier bijdragen aan meer holebivriendelijke scholen. Een opmerking die wel van uitermate groot belang is, is die van Dewaele, die stelt dat het onverstandig zou zijn om een holebi-jongere in de klas voorop te stellen als rolmodel aangezien hij/zij daardoor een te kwetsbare positie inneemt. Dat versterkt naar mijn mening de bevinding van het Europees rapport dat stelt dat de positieve mening van iemand die door de klas reeds als holebi gekend is, weinig tot geen invloed heeft op de sociale norm van de klasgroep en daarom niet per definitie een meerwaarde vormt. Concluderend kunnen we hier dus stellen dat het gebruik van een getuigenis (bijvoorbeeld door de vormingsbegeleider zelf of de getuigenis van een derde) een meer verstandige optie is dan een getuigenis van een leerling bij het inzetten op empathie d.m.v. getuigenissen.

Het feit dat het Europees onderzoeksrapport deze valkuil zelf reeds aankaartte, zette mij ertoe aan de onderzoekster Hanneke Felten per e-mail te contacteren in verband met mijn vragen om zo samen te kunnen nadenken over manieren waarop in de concrete context van een vorming in een middelbare school gewerkt kan worden aan zelfacceptatie van de LHBT-jongere zonder daarbij de empathische werkvormen overboord te moeten gooien.

De belangrijkste vaststelling binnen de context van ons gesprek is het feit dat onze aanzet tot het incorporeren van zelfreflectie en een bijhorende dialoog na het hanteren van een empathische werkvorm, inderdaad een stap in de goede richting is. Felten meent dat de discriminatie die het onderwerp van de getuigenis, film of theaterstuk vormt, in de eerste plaats niet te dramatisch mag worden voorgesteld; zo vertoon je bijvoorbeeld best geen kortfilm waarin het LHBT-personage aan automutilatie doet of zelfs zelfmoord pleegt. Daarnaast wijst ze ook op het feit dat je als vormingsmedewerker best aandacht geeft aan de verschillende manieren waarop LHBT-jongeren goed omgaan met discriminatie (gelijkaardig aan wat Meyer de zogenaamde ‘copingstrategieën’ noemde). Hiernaast is een onmisbaar element in elke vorming volgens haar het schetsen van een positief toekomstbeeld van LHBT-jongeren, bijvoorbeeld door andere holebi’s te laten zien die gelukkige levens leiden. Ten slotte is het volgens haar ook onontbeerlijk om basisinformatie te verstrekken met betrekking tot de plaatsen waar de leerlingen hulp kunnen krijgen indien ze met de voorgestelde problematiek zouden worstelen.

In deze ‘brainstorm’ was ik zelf geïnspireerd door het eerder vermelde citaat van Fox en Prilleltensky en acht ik het ook waardevol om na het gebruik van een empathische werkvorm ook vragen te stellen over de negatieve reacties van de omgeving (bv. de reden waarom een pester een homoseksuele jongen zou slaan) in plaats van enkel te focussen op de negatieve gevoelens van de gepeste zelf.

De *do’s* & *don’ts* betreffende het vormen van een middelbare klasgroep met oog op het verhogen van de LHBT-acceptatie die we uit de correspondentie met Felten (2017) kunnen afleiden, zijn de volgende:

| DO’S | DONT’S |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ervoor zorgen dat er veel emoties in het ervaringsverhaal verwerkt zitten | Geen afspraken maken in debat (iedereen mag alles zeggen) |
| Ervoor zorgen dat religie, cultuur en leeftijd van de getuigenissen aansluiten bij de leerlingen | Associatiespelen (bestaande negatieve associaties worden hierdoor versterkt) |
| Als je zelf een getuigenis vertelt, jezelf duidelijk benoemen als lesbisch, homo, bi of trans (om het risico op <i>subtyping</i> te vermijden) | Een empathische werkvorm gebruiken die niet aansluit bij de leerlingen qua religie / cultuur / leeftijd / taal |
| Ervoor zorgen dat het een mooie film, serie, toneelstuk, etc. is | Theologische discussies |
| Films, theaterstukken, series, etc. inzetten waarin vriendschap tussen LHBT en niet-LHBT jongere wordt getoond | Te veel aandacht voor biologische bepaaldheid van holebiseksualiteit (te veel nadruk op anders-zijn) |
| De leerlingen zich laten voorstellen dat ze een positieve ontmoeting hebben met een LHBT alvorens je een LHBT aan hen voorstelt (zorgt voor een positievere houding) | Stereotypen onderuit proberen te halen a.d.h.v. één tegenstrijdig voorbeeld (zorgt voor subtyping) (gelijkaardig aan ‘raad de homo’) |
| Het LHBT-thema koppelen aan andere thema’s (bv. partnerkeuze, gender, mensenrechten) (zorgt voor meer inleving) | Jezelf als vormingsmedewerker voorstellen als “uitzondering op de regel” (vb. “ik ben lesbisch maar geen echte pot”) |
| Als je een ontmoeting met LHBT’s organiseert, zorg dan voor een aangename setting (muziek, eten) (zorgt voor een positieve associatie) | Indien weerstand tegen voorlichting, ervoor zorgen dat het LHBT-thema niet vooraf expliciet wordt aangekondigd (beter breder thema zoals ‘diversiteit’) |
| Ervoor zorgen dat populaire hetero-cis-jongeren homopositieve uitspraken doen (grote invloed op sociale norm) | |

5.3. Visie van experts

5.3.1. Frank Cockx

De visie van Cockx sluit sterk aan bij de eigen visie en die van Felten. Ook hij meent immers dat de empathische werkvorm het best gevolgd wordt door vragen die aanzetten tot zelfreflectie en het denken over gevoelens in plaats van feitelijkheden (iets wat momenteel nog niet altijd het geval is, cf. supra). Wanneer de kortfilm de nadruk legt op het lijden van de holebi-jongere (iets wat noodzakelijk is voor het opwekken van empathie volgens het Europees rapport) worden de vragen bovendien best gesteld vanuit een positieve invalshoek (Cockx, 2017). Daarnaast blijft duidelijke doorverwijzing via folders en adressen volgens Cockx een absolute must (Cockx, 2000). Ook in die opzichten loopt zijn mening dus parallel met die van Felten.

“Ik vind het heel belangrijk dat we niet alleen op het lijden, het afzien en de miserie focussen.” (Cockx, 2017)

Wat het geven van persoonlijke getuigenis door een holebi betreft, bewees Cockx door middel van een bevraging bij 23 personen dat deze een meerwaarde vormt in een vorming rond seksuele en genderdiversiteit (Cockx, 2000). Tijdens het interview gaf hij echter de belangrijke voorwaarde aan dat zo'n getuigenis duidelijk gekaderd moet worden binnen het geheel van het vormingsopzet: het is slechts één van de manieren om leerlingen een blik te laten werpen in de belevenis van een holebi, maar dit verhaal mag niet de hoofdmoot van de vorming worden.

“Het gaat hier niet over mij hé, het gaat over jullie, het gaat over wat wij hier in onze samenleving daarvan maken, mijn verhaal kan daar een deeltje van zijn maar ik sta niet *in the picture*” (Cockx, 2017)

Ook wat de volgorde betreft waarin de werkvormen aan bod komen, hanteert Cockx een duidelijke visie: schep bij aanvang van de vorming een zekere 'gevoeligheid' door het gebruik van een empathische werkvorm. Zo leren de leerlingen zich al inleven in het leven van een holebi-jongere en beschik je al over een aantal opmerkingen die je daarna in het stellingenspel kan laten terugkomen. Aangezien het Europees rapport uitwees dat de mening van een reeds gekende LGBT-persoon minder doorweegt op de sociale norm, wacht je met de persoonlijke getuigenis best tot na het stellingenspel aangezien de leerlingen je dan nog niet zien als 'per definitie homopositief', wat je invloed op de norm zou beperken.

5.3.2. Wannes Magits

“Als het echt een heel neerslachtige film is, dan zit je daar... Voor mensen die niet LHBT zijn, is dat misschien van: “wow, daar had ik nog niet bij stilgestaan” maar voor mensen die wel LHBT zijn... “fuck, mijn leven sukt” (lacht).” (Magits, 2017)

Er zijn heel wat raakvlakken tussen de visies van Cockx en Magits. Zo meent Magits ook dat de nabespreking na het gebruik van een empathische werkvorm best zo weinig mogelijk focust op feitelijkheden en zo veel mogelijk de gevoelens en ideeën van de

leerlingen verkent en verdiept. Hij heeft ook specifiek aandacht voor de invalshoek om te focussen op de omgeving (omstaanders, pesters,...) in plaats van het beperken van de vragen tot het slachtoffer. Op die manier wordt het probleem minder 'in de schoenen geschoven' van wie 'anders' is.

“Als je meningen wil van jongeren of betrokkenheid, dan lokken filmpjes veel meer uit dus ik zou het raar vinden om na een filmpje te gaan naar feitelijke informatie. Ik zou meer verkennende vragen stellen van “Wat gebeurde er in de video, wat heb je gezien,...?” zodat iedereen mee is, en dan “Hoe voelde het personage zich?”, “Waarom denk je dat pesters dit doen?”, “Denken jullie dat dit veel voorkomt?”, “Gebeurt dit enkel bij LHBT mensen?” en “Wat kan je doen als slachtoffer of omstaander?”. Dit zijn wel wat meer diepgaande vragen.” (Magits, 2017)

Magits voegt hier bovendien een extra mogelijkheid aan toe: het letterlijk inoefenen van vaardigheden die de leerlingen weerbaar leren maken tegen pestgedrag, door hen over concrete strategieën te laten nadenken en bovendien te laten uitproberen. Dat kadert vooral in de opzet van Sensoa om naast kennis en attitudes ook vaardigheden bij te brengen in de vorming en sluit aan bij de 'copingvaardigheden' die Meyer reeds aankaartte (cf. supra).

Wat betreft het soort kortfilms dat gebruikt wordt, opteert Magits voor de weergave van een mengeling van positieve en negatieve gevoelens aangezien beide kunnen bijdragen tot empathie bij de leerlingen. Net als Felten vindt hij het schetsen van een positief toekomstbeeld voor de holebi-jongere een zeer belangrijke factor voor de zelfacceptatie van de LHBT-leerling in de klasgroep en dient er ook voldoende aandacht geschonken te worden aan doorverwijzing en hulpverleningsinstanties. Dat kadert bovendien in de visie van Sensoa om zo veel mogelijk een positief verhaal uit te dragen, iets wat ook bij WJNH hoog in het vaandel gedragen wordt.

“Het leven van die jongere in die film is vaak heel negatief, maar het leven is niet één groot drama en is ook niet één *goed-nieuws-show*. Het zit er altijd ergens tussen en dat is voor iedereen zo. Dus ik zou een film kiezen of desnoods een ander fragment waarin LHBT-mensen ook blij zijn en trots zijn op wie ze zijn en zoiets hebben van “ik werd vroeger gepest, maar nu vind ik het niet meer belangrijk wat mensen over mij denken en die mogen doen wat ze willen, dat raakt me niet omdat ik weet wie ik ben.” (Magits, 2017)

Ook wat het geven van een persoonlijke getuigenis betreft, zijn er gelijkenissen met de visie van Cockx te vinden. Zo beschouwt ook Magits deze als een meerwaarde in de vorming (maar daarom geen noodzakelijkheid) omdat de leerlingen soms voor het eerst de kans krijgen om de persoonlijke beleving te horen van iemand die openlijk holebi is.

“Sommige jongeren hebben ook nog nooit iemand ontmoet die openlijk homo is en die hebben nog nooit iemand erover horen vertellen of over die beleving gehoord en ja.. Onbekend is onbemind en vreemd is vijand. Dus ik denk ik dat het wel kan zorgen dat je iets meer weet en je iets meer kunt inleven in die wereld en ik denk wel dat dat ervoor kan zorgen dat sommige mensen hun ideeën errond gaan bijsturen.” (Magits, 2017)

Tegelijk kaart ook hij meteen een belangrijk aandachtspunt aan dat ook door Cockx werd vooropgesteld: je doet best geen veralgemenende uitspraken op basis van die ene beleving en je kadert deze dan ook op die manier binnen het geheel van de vorming.

“Langs de andere kant blijft het ook maar één verhaal, één beleving. Het is heel gemakkelijk om net als bij het “Raad de homo”-spel te zeggen “het is een uitzondering”. Je mag er niet *te* veel van verwachten, geen veralgemeningen maken op basis van die ene persoon. Maar het toont wel wat voor emotionele impact zoiets kan hebben.” (Magits, 2017)

Wat de uiteindelijke volgorde van de vorming betreft, is Magits het eens met de volgorde die door Cockx werd vooropgesteld: een kortfilm, stellingenspel en daarna pas de persoonlijke getuigenis.

5.4. Conclusie

Concluderend kunnen we stellen dat de empathische werkvormen, die uit talrijk onderzoek het meest effectief bleken in het leveren van een bijdrage tot LHBT-acceptatie, ook mogelijke gevaren met zich meebrengen voor aanwezige holebi-jongeren in de klas. Dat probleem wordt in deze bachelorproef verkend aan de hand van zowel sociale als psychologische theorieën en zowel kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeken door toonaangevende onderzoekers zoals o.a. Dewaele en Meyer. Het zijn ook deze auteurs die in hun publicaties een aanzet geven tot mogelijke oplossingen die een antwoord kunnen bieden aan de gebreken van empathische werkvormen, al komen we pas echt concrete handelingswijzen waarmee hieraan tegemoet gekomen kan worden in een vormingscontext door het contacteren van Hanneke Felten. Zij geeft vier concrete richtlijnen en een aantal algemene tips mee, een groot aantal daarvan worden ook door de twee experts aangehaald of onderschreven. Deze experts komen bovendien ook met elkaar overeen inzake enkele punten: de meerwaarde van een getuigenis en het feit dat deze altijd gekaderd dient te worden binnen het geheel van de vorming, de geschikte volgorde van de vormingsopzet en het soort vragen waarop de nabespreking van een empathische werkvorm gebaseerd moet zijn.

Hoofdstuk 6: Antwoord op een valkuil: 'Raad de hetero'

"When people encounter a person who violates their stereotype of that person's group, they are surprised, much like they are when any other expectancy that they hold is violated. This surprise may trigger an attempt to explain away the violation. To this end, people may form hypotheses about possible factors that could make the person atypical of his or her group and therefore irrelevant to it."

(Kunda & Oleson, 1995, p. 566)

6.1. Inleiding

Gezien het aangrijpingspunt van deze bachelorproef het Europees onderzoeksrapport is, trachten we een antwoord te geven op drie valkuilen die door haar worden aangehaald. Eén van die valkuilen was het raadspel 'Raad de homo', waarbij er geen hoge effectiviteit werd vastgesteld inzake het verhogen van LHBT-acceptatie omwille van het feit dat deze werkvorm aanleiding zou geven tot 'subtyping'. Wat dit inhoudt, werd eerder kort aangestipt, maar wordt in dit onderdeel meer onderbouwd om van daaruit een voorstel tot een nieuwe, aangepaste werkvorm uit de doeken te doen, nl. 'Raad de hetero'. Vanuit acht aanbevelingen van Kaj Poelman, de beleidswerker onderwijs van Çavaria die de werkvorm reeds uitprobeerde, de visie van twee experts inzake RSV en een pilot in de eerste en derde graad, wordt uiteindelijk vorm gegeven aan de finale versie van de werkvorm met een bijhorende werkfiche voor de vormingsvrijwilligers.

6.2. Subtyping

Raadspelen hebben per definitie het doel om leerlingen te confronteren met de onjuistheid van hun stereotype opvattingen (voornamelijk wat betreft uiterlijk) in de verwachting dat deze daardoor zouden verdwijnen. Het meest gehanteerde raadspel is dan ook 'Raad de homo'.

Zoals eerder aangegeven, bleek de werkvorm 'Raad de homo' na verschillende onderzoeken niet effectief in de reductie van vooroordelen / stereotypen (en dus het verhogen van LHBT-acceptatie) omwille van het feit dat de leerlingen de homoseksuele persoon in de werkvorm gaan beschouwen als een uitzondering op het stereotype (de homoseksuele man in het spel is vaak net gekozen omwille van het feit dat zijn uiterlijke kenmerken / hobby's niet aan het stereotype voldoen). Deze persoon is in het spel dus een 'subtype', wat door Richards en Hewstone (2001) wordt beschreven als "[someone who is] represented as an atypical instance of a category, sharing few features with other members of the group". Bovendien is de werkvorm daardoor minder toepasbaar bij hogere graden aangezien zij al snel 'het addertje onder het gras' doorhebben en dus gewoon kiezen voor wie het minst aan het stereotype voldoet.

Het effect is immers dat de leerlingen cognitief een onderscheid creëren tussen 'homomannen die aan het stereotype voldoen' en 'homomannen die niet aan het stereotype voldoen' om op die manier hun vooroordeel of stereotype in stand te kunnen houden. Het fenomeen van 'subcategorieën' omvat zowel *subtypes* (individueel niveau) als *subgroepen* (groepsniveau). Zo ging een onderzoek in 2006 dieper in op de

stereotype overtuigingen van heterovrouwen over lesbische vrouwen, waaruit bleek dat er vaak een enorm arsenaal aan subgroepen wordt gecreëerd (o.a. “butch lesbian”, “lipstick lesbian”, “career-oriented feminist”, etc.). Beide dragen niet bij tot de ontcrachting van het stereotype beeld op zich en op die manier dus ook niet tot een grotere LBHT-acceptatie (Geiger, Harwood, & Hummert, 2006). Zo stelden Kunda en Oleson in 1995 reeds: “there is evidence that subtyping of stereotype-disconfirming group members may protect stereotypes from change” (Kunda & Oleson, 1995, p. 565).

Felten e.a. gaven aan dat ‘het wegwerken van stereotypen’ als doel van deze werkvorm om deze reden dan ook nooit volledig bereikt zou kunnen worden, al gaven ze het wel een aantal leidraden bij de uitvoering ervan, mocht men er dan toch voor kiezen (cf. supra). WJNH wil graag deze werkvorm blijven gebruiken, maar natuurlijk geen genoegen nemen met een onbereikbare doelstelling. Het is dan ook om die reden dat ik in november 2016 samen met Bart Vandenbussche (toenmalige educatief medewerker van WJNH) het nieuwe raadspel ‘Raad de Hetero’ uitwerkte, dat ik later heb aangepast tot een versie die in het vormingspakket van WJNH wordt opgenomen.

6.3. Raad de Hetero

Aangezien het probleem bij het ‘Raad de homo’-spel zich voornamelijk situeert in het feit dat de voorgestelde homoman vaak als een uitzondering wordt beschouwd, leek de meest logische denkrichting het creëren van een raadspel waarin de heteropersoon de uitzondering wordt en de homoseksuele mannen (of lesbische vrouwen) in de meerderheid zijn. In haar prototype vorm (zie de eerste versie van de werkfiche in bijlage) gaat het hier om een werkvorm die zo’n dertig minuten in beslag zou moeten nemen en voorgesteld wordt door middel van een PowerPoint met op elke slide zeven of acht foto’s van bekende mannen of vrouwen, waaronder telkens één heteroseksuele man of vrouw. Aangezien heteropersonen geen gestereotypeerde groep zijn, is het dus aannemelijk dat het fenomeen van *subtyping* hier zal afnemen. Om dat effect te versterken, creëerde ik bovendien enkele slides die geen heteroman bevatten en de leerlingen dus op een soort ‘dwaalspoor’ zetten.

Ik baseer me hierbij op een vaststelling die reeds in 1983 door Crocker en Weber werd gedaan, namelijk dat er minder verandering van stereotypen is wanneer de proefpersonen slechts met enkele ‘uitzonderingen’ geconfronteerd worden, maar dat stereotypen sneller veranderen als ze met zo’n groot aantal uitzonderingen geconfronteerd worden dat zij deze niet meer kunnen herleiden tot ‘een subtype’. Onderzoeken in de daarop volgende decennia staafden deze vaststelling (Crocker & Weber, 1983).

Vermeldenswaardig in deze context is dat het doel van deze werkvorm zich niet meer beperkt tot het doorbreken van stereotypen rond holebi’s, maar meer algemeen het herkennen en in vraag stellen van de heteronormativiteit en bijhorende gendernormen die onze samenleving kenmerken. De leerlingen gaan met andere woorden niet langer op zoek naar ‘wat iemand homo maakt’ en wel naar ‘wat iemand hetero maakt’. Dit komt overeen met één van de hoofddoelstellingen van het educatieve luik van WJNH en draagt bij tot LHBT-acceptatie (er werd immers bewezen dat afname van stereotypen verband houdt met minder discriminatie). Het is dus pas na het spel zelf dat we de jongeren een lijstje laten maken met redenen waarom de gekozen persoon heteroseksueel is. Aan de hand daarvan bespreken we erna de heteronorm *an sich*, waarna we bijkomende voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen bevragen. Op die manier reflecteren de

leerlingen over hun eigen heteronorm en de manier waarop dit ook hen in het leven kan beperken.

Een terugkoppeling naar de visie en de doelen van WJNH (cf. supra) is hier bevestigend naar de doelstelling van de werkvorm: zoals eerder aangegeven streeft WJNH een dubbel maatschappelijk doel na: enerzijds het verhogen van de vrijheid voor LHBT-jongeren of jongeren die zich niet helemaal vinden in de heteronorm, anderzijds ook het informeren van hetero en cis-jongeren (jongeren wiens geslacht overeenstemt met hun genderidentiteit) over seksuele en genderdiversiteit. Deze aangepaste werkvorm bewerkstelligt (meer dan de vorige) beide doelen door zowel stereotypes omtrent holebi's en de heteronorm niet enkel uit te leggen (informatief doel), maar ook kritisch te benaderen opdat er een grotere individuele vrijheid zou ontstaan op vlak van seksuele en genderidentiteit (ondersteuningsdoel).

6.4. Praktijkevaluatie door Poelman

Aangezien deze nieuwe werkvorm in november 2016 werd bedacht en daar mijn stage pas aanving in maart 2017, kon deze ondertussen al uitgetest worden Kaj Poelman, beleidswerker Onderwijs bij Çavaria. Ook hij is een expert op wie in het kader van deze bachelorproef een beroep wordt gedaan.

In het toepassen van de werkvorm, wilde hij soms afwijken van de oorspronkelijke fiche om deze aangenamer te maken voor zowel vormingsbegeleider als klasgroep. Vanuit deze vragen wordt de bestaande fiche aangepast opdat ook andere vormingswerkers deze werkvorm in haar ideale versie kunnen toepassen.

De vragen van Poelman waren de volgende:

| Vraag | Eigen opmerkingen / bedenkingen |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) Hij zou liever individuele foto's gebruiken in plaats van Powerpoints aangezien de leerlingen bij het gebruik van Powerpoints moet blijven zitten en naar een scherm kijken (vrij passief). | Individuele foto's kunnen zeker worden voorzien, maar er moet één bestand blijven bestaan met daarin alle foto's en bijhorende informatie om het werkbaar te houden voor de vormingsvrijwilligers. Hiervoor kan bijvoorbeeld met een pdf-document en genummerde foto's gewerkt worden. |
| (2) Hij zou liever "random" foto's van onbekende personen gebruiken omdat bij bekende personen het gevaar heerst dat de leerlingen het privéleven van die persoon betrekken in hun oordeel (in plaats van enkel uiterlijke karakteristieken) | Het is heel wat minder evident om willekeurige personen te gebruiken aangezien je dan ook niet kan aantonen of 'bewijzen' dat iemand die als hetero wordt beschouwd, eigenlijk homo is (vooroordeel wordt dus niet ontkracht). Om een middenweg te vinden, filter ik de bekendste personen uit de lijst en vul ik aan met andere minder bekende LHBT's en hetero's. Eruit: <ul style="list-style-type: none">▪ Kisten Seward▪ Miley Cyrus▪ Ellen DeGeneres▪ Wentworth Miller▪ Kate Winslet |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(3) Hij vraagt dat er bij de verbeterde werkvorm zeker nog minstens even veel foto's worden voorzien als dat er leerlingen in de klas zitten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Johnny Depp ▪ Jaiden Smith <p>Erin:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Harvey Levin ▪ Janet Mock ▪ Jane Velez-Mitchell ▪ Ben Smith ▪ Kasey Wilson ▪ Shahid Kapoor ▪ Joe Sugg <p>Aangezien WJNH werkt met klassen van maximaal 25 leerlingen, zal ik minimaal 25 foto's voorzien in de verbeterde werkvorm.</p> |
| <p>(4) Hij wil de foto's op de grond in het klaslokaal kunnen leggen, de leerlingen laten rondlopen en de foto's laten oppikken.</p> | <p>Via de nieuwe bestandsindeling (pdf) moet dit mogelijk zijn door vooraf de foto's uit te knippen.</p> |
| <p>(5) Hij wil de leerlingen een foto laten kiezen en vertellen aan de anderen waarom ze die foto kozen en niet een andere.</p> | <p>-</p> |
| <p>(6) Hij wil de heteronorm concreet maken door eigenschappen van mannen en vrouwen op te sommen op het bord aan de hand van de uitleg van de leerlingen.</p> | <p>-</p> |
| <p>(7) Hij wil de leerlingen doen reflecteren over de heteronorm.</p> | <p>Hiervoor kunnen reflectieve vragen worden opgesteld die ook benadrukken op welke manier de heteronorm ook hetero's zelf kan benadelen.</p> |

6.5. Visie van experts

6.5.1. Frank Cockx

Aangezien het raadspel voor Cockx een eerste kennismaking was, is zijn visie minder uitgebreid. Wat belangrijk is, is dat hij het een leuke, afwisselende werkvorm vindt die meer potentieel heeft naarmate de vormingswerker er meer tijd voor neemt. Het is dan ook om die reden dat Cockx meent dat de werkvorm best enkel voorkomt in een vorming van 100 of 150 minuten. In een vorming van 50 minuten dreigt de nabespreking immers in het gedrang te komen. Opdat de werkvorm haar effect zou hebben, stelt hij voor om er binnen elk vormingsopzet minstens 20 minuten voor vrij te maken.

Wat de opmerkingen van Kaj Poelman en de aangebrachte wijzigingen in de tweede versie van de werkfiche betreft, meent hij ook dat het gebruik van minder bekende personen het best is aangezien je raadspel haar legitimiteit behoudt (het gaat hier immers werkelijk om LGBT-personen) maar de leerlingen niet beïnvloed kunnen worden door het privéleven van de weergegeven persoon omdat ze die waarschijnlijk niet kennen. Hij keurt

het gebruik van willekeurige foto's bovendien af op basis van problemen met de Privacywet. Hij geeft besluitend aan volledig achter de nieuwste versie te staan.

6.5.2. Wannes Magits

Net als Cockx, gelooft ook Magits dat deze werkvorm een meerwaarde kan bieden in de vorming aangezien het het denken in termen van 'subtypes' kan ontcrachten, in het bijzonder wanneer het kruispuntdenken uitgespeeld zou worden in de werkvorm, iets waartoe hij ook zelf aanbevelingen doet (cf. infra).

Ik denk dat dat het denken in termen van subgroepen en dus *subtyping* kan tegengaan omdat je kijkt naar iedereen's diversiteit en je kijkt naar meer dan alleen seksuele oriëntatie; je kan ook kijken naar bijvoorbeeld afkomst of geslacht of genderexpressie,... Je kan daar allemaal naar kijken en veel meer assen. (Magits, 2017)

In tegenstelling tot Cockx, had Magits wel een aantal concrete verbeteringen en aanbevelingen om het "Raad de Hetero"-spel te optimaliseren opdat het *subtyping*-fenomeen zo veel mogelijk gereduceerd zou worden. Zijn aanbeveling bestaat uit de eerste plaats uit het helder krijgen van begripsverwarring in de vorige versie, waarin over heteronormativiteit gesproken wordt zonder dit expliciet te koppelen aan bijhorende gendernormen over wat 'mannelijk' en 'vrouwelijk' is. Heteronormativiteit gaat immers over de veronderstelling dat iemand vanzelfsprekend hetero is, de gendernormen die daaraan gekoppeld zijn, dienen dan apart vermeld te worden aangezien het in deze werkvorm niet enkel gaat over wat hetero of homo is, maar vooral over wat mannelijk en vrouwelijk is. Om deze begripsverwarring helder te krijgen, stelt Magits voor om bij aanvang van de werkvorm eerst klassikaal te spreken over gendernormen (wat is typisch 'mannelijk' of 'vrouwelijk'), om ervoor te zorgen dat de hele klas op één lijn zit tijdens het raadspel.

"Ik zou ook eerst de genderrollen en mannelijkheid-vrouwelijkheid uitleggen vooraleer je de mythe rond seksuele oriëntatie en gender bespreekt. Omdat het voor veel mensen... Die willen dat eerst concreet krijgen vooraleer ze erover kunnen nadenken, van "wat is dat dan: mannelijkheid-vrouwelijkheid?". Anders ga je vaak in het ijle discussiëren zonder dat je dezelfde termen of betekenis daaraan geeft. Dus ik zou eerst rond gender praten en dan pas rond holebiseksualiteit." (Magits, 2017)

Een bijkomende reden om de werkvorm op deze manier aan te pakken, is het feit dat Felten e.a. zelf al aanhalen dat stereotypen sneller onderuitgehaald kunnen worden als de leerlingen afgeleid zijn of niet doorhebben wat het eigenlijk doel van de werkvorm is (Felten, Emmen, Keuzenkamp, & Schuyf, 2015). Door bij aanvang niet meteen te spreken over 'holebi en hetero' maar wel over 'mannelijk en vrouwelijk' kan je dus terloops spreken over holebiseksualiteit en hebben de leerlingen minder snel door dat we hun stereotypen trachten te doorbreken.

De concrete verbeteringen van de werkvorm die Magits voorstelt, worden in dit deeltje kort toegelicht.

Magits vertrekt bij zijn ideeën van de aangepaste fiche (na het incorporeren van de antwoorden op Poelmans vragen) waarbij alle foto's in het lokaal verspreid liggen. Hij stelt

voor om de klas (eventueel in subgroepen) deze foto's in twee groepen te laten verdelen op basis van één kenmerk (of 'as' in het kruispuntdenken, cf. supra) zoals geslacht, afkomst,... (nog geen seksuele oriëntatie). Hierna laat je hen beide groepen foto's nog eens in twee verdelen op basis van mannelijkheid of vrouwelijkheid (zowel bij afbeeldingen van mannen als vrouwen). Vervolgens verschuift de vormingswerker de foto's naar de tweedeling homo-hetero en vraagt de klas naar hun ideeën: "Wie is er allemaal verschoven?", "Wie was heel mannelijk maar blijkt homoseksueel te zijn?", "Wie was eerder vrouwelijk maar blijkt heteroseksueel te zijn?". Aangezien de leerlingen aanvankelijk nog niet dachten aan het homo-hetero onderscheid, is het hier quasi onmogelijk om het 'addertje onder het gras' door te hebben zoals dat bij Raad de homo wel nog het geval was. In de nabespreking heb je maximaal aandacht voor de gelijkenissen tussen verschillende groepen (bv. mannen en vrouwen) en voor de verschillen binnen één groep (bv. homoseksuele mannen).

"Ik denk dat je eigenlijk, als je zo veel mogelijk diversiteit binnen elke groep toont en zo veel mogelijk gelijkenissen tussen twee groepen, dat je goed bezig bent en begint te zien van... Je moet ergens erkennen van: hokjesdenken, dat helpt. Dat komt ook uit onderzoek naar voor, dat helpt om dingen te herinneren en de wereld te begrijpen. Maar dat doet veel mensen hun individualiteit teniet en dat kwetst ook veel mensen. Ze moeten dus genuanceerder denken. En dan kan je beginnen met je verhaal van "Wat zijn groepen die in je opkomen?" en "Passen die hier eigenlijk wel in?" (Magits, 2017)

Zijn aandachtspunten hierbij zijn: ervoor zorgen dat er voldoende diversiteit in de foto's zit en dat de foto's licht afwijken van het stereotype, iets wat ook door het Europees rapport wordt aanbevolen (cf. supra).

Wat het soort foto's betreft, erkent hij dat het handiger zou zijn om met onbekende personen te werken (zoals Kaj Poelman voorstelde) maar dat dit niet mogelijk is omdat er wel degelijk en grond van waarheid dient te zijn omtrent de seksuele oriëntatie van de weergegeven persoon. Hij komt dus ook tot de conclusie dat 'minder bekende' bekende personen de beste optie zijn.

6.6. Pilot in de eerste, tweede en derde graad

In het kader van dit onderzoek werd de werkvorm gedurende april en mei in de praktijk gebracht in een klas uit de derde graad in Sint-Niklaas en uit de eerste en tweede graad in Gent. De concrete werkfiche waarop een beroep werd gedaan, was de versie die reeds aangepast was op basis van de visie van Poelman, Cockx en Magits.

De belangrijkste vaststellingen in het kader van deze pilot waren:

1. In één klas herkenden de leerlingen drie personen, in de andere klassen herkenden ze één persoon. In geen van de klassen konden de leerlingen echter een privéleven aan deze persoon verbinden om hun keuze op te baseren.
2. Bij het ontbreken van een inleiding over wat 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' inhouden, kwam het spel moeilijker op gang. Een goede voor- en nabespreking zorgden ervoor dat de leerlingen de concrete boodschap achter het spel achteraf begrepen en zelf konden herformuleren.

3. De leerlingen gingen als vanzelf in een cirkel rond de foto's zitten en duiden één of twee verantwoordelijken aan die de foto's verplaatsten volgens de instructies van de groep, wat het geheel overzichtelijk hield.
4. Het spel zorgde plots voor een andere sfeer in de klasgroep. Zo werd er plots veel meer in discussie gegaan en samengewerkt. Dat werd achteraf ook gestaafd door de kwalitatieve evaluatiemethode (cf. infra), waarbij de leerlingen quasi unaniem aangaven dat het een leuk vormingsmoment was geweest, iets wat in de andere klas van dezelfde school (waarbij de werkvorm nog niet werd toegepast) niet het geval was.
5. Tijdens de onderlinge dialoog tussen leerlingen bij het kiezen van foto's wordt veel dieper ingegaan op wat 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' inhouden dan bij een oplijsting aan het bord.
6. Leerlingen die zich tijdens het eerste deel van de vorming demonstratief terugtrokken vanuit een homonegatieve houding, waren plots zeer aanwezig tijdens het spel, mogelijks omdat ze minder het gevoel hebben dat ze ergens mee "akkoord" moeten gaan.
7. De nabespreking is makkelijker als je de leerlingen vier kolommen foto's laat vormen in plaats van groepen. Op die manier zien de leerlingen vanuit hun perspectief vier kolommen liggen en kan je per geslacht de verschuivingen maken per persoon. Het effect is meestal dat bijna elke persoon van kant verschuift, waardoor hun verbazing steeds meer toeneemt. Tot je aan het eind van elke kolom bent, heb je voldoende mensen kunnen verschuiven om een duidelijke conclusie met de klas te trekken: niet voldoen aan gendernormen betekent niet vanzelfsprekend dat je niet hetero zou zijn.
8. Bij het bespreken van verschillen tussen groepen en gelijkenissen binnen groepen, is het heel interessant om gender aan bod te laten komen (de vormingen betreffen immers zowel seksuele als genderdiversiteit). Aangezien veel leerlingen het idee hebben dat je 'kan zien wie trans is', is het altijd leuk om hen eens te laten zoeken. Ook daar zorgen de vaststellingen voor veel verbazing en onderlinge dialoog bij de leerlingen.

Op basis van voorgaande vaststellingen werd de werkfiche nog verder geoptimaliseerd waardoor ze nu bruikbaar is voor andere vormingswerkers in de praktijk.

6.7. Vernieuwde werkfiche

Op basis van de vragen en aanbevelingen van Poelman, Cockx en Magits enerzijds en een eigen pilot in de eerste, tweede en derde graad anderzijds, werd de werkfiche nog verder geoptimaliseerd waardoor ze nu hopelijk nog iets bruikbaarder is voor andere vormingswerkers in de praktijk.

Concrete wijzigingen in vergelijking met de eerste versie:

1. Het doel van de werkvorm wordt pas op het einde duidelijk omdat stereotypen volgens het Europees rapport makkelijker ontkracht kunnen worden als de

leerlingen afgeleid zijn. De klas bespreekt vooraf dus in hoofdzaak gendernormen, pas achteraf wordt die aan heteronormativiteit gekoppeld.

2. De voorbeelden wijken licht af van het stereotype, iets wat volgens het Europees rapport effectiever zou zijn in het voorkomen van *subtyping*.
3. Er is meer diversiteit in de voorbeelden (zowel holebi als hetero) op vlak van geslacht, afkomst, etniciteit, leeftijd, beroep en gender vanuit het principe van kruispuntdenken. Deze diversiteit wordt ook duidelijk gemaakt voor de vormingswerker in een extra kolom. Op die manier wordt ook tegemoet gekomen aan een aanbeveling van Felten e.a., namelijk om de diversiteit *binnen* subgroepen te benadrukken.
4. De werkvorm is actiever: de foto's liggen verspreid op de grond en de leerlingen verplaatsen deze zelf in vier kolommen.
5. De bekendste personen worden vervangen en er is meer evenwicht tussen holebi's en hetero's (12 holebi, 18 hetero).

Ook bij deze fiche hoort materiaal. Het bijhorend pdf-document is omwille van de omvang niet opgenomen in de bijlagen, maar kan wel afzonderlijk verkregen worden.

Fiche werkvorm 'Raad de Hetero' (versie 2)

Doel: Heteronormativiteit en gendernormen in de maatschappij herkennen en in vraag stellen (o.a. stereotypen over homoseksualiteit ontkrachten)

Duur: 30 minuten

Werkwijze:

- 1) Bespreek gendernormen met de leerlingen (spreek nog niet expliciet over holebi's)
 - a. Bevraag de klas: wat is een 'norm'? Wat is 'gender'?
 - b. Een 'gendernorm' is een norm over hoe een man of vrouw zich moet gedragen, kleden, er uit moet zien,...
 - c. Ga aan het bord staan en trek een streep door het midden van het bord. Schrijf links 'man' en rechts 'vrouw'
 - d. Geef één jongen en één meisje een krijtje en laat ze een kenmerk van het tegengestelde geslacht op het bord schrijven. Geef hen de instructie om het krijtje door te geven aan een andere leerling, etc.
 - e. Bespreek: zijn de leerlingen het eens met de woorden bij hun eigen / het andere geslacht? Zijn dit soort ideeën soms vervelend? (bv. "een meisje kan niet goed sporten, een jongen mag geen roze dragen,...")
- 2) Verspreid de foto's op de grond binnen de cirkel. Zorg dat er minstens even veel foto's liggen als er leerlingen in de klas zitten.
- 3) Vraag de leerlingen om de foto's op basis van geslacht in twee groepen te leggen. Laat hen hiervoor eventueel één of twee verantwoordelijken aanduiden die de foto's verplaatsen naar hun instructies.
- 4) Verdeel de klas in twee subgroepen en laat hen beide groepen foto's nog eens onderverdelen naar mannelijkheid-vrouwelijkheid in twee kolommen (zowel de mannen als

vrouwen, dus in het totaal vier kolommen)

- 5) Als alle foto's verdeeld zijn, overloop je de vier kolommen foto's en selecteer je enkele foto's die je bespreekt: waarom ligt hij/zij aan de mannelijke/vrouwelijke kant?
- 6) Je vertelt de klas nu dat je de foto's zal leggen in het onderscheid 'holebi' vs. 'hetero' en be vraagt: wat zou er veranderen? Vaak denken de leerlingen dat er niets zou veranderen omdat een 'vrouwelijke man' bijvoorbeeld vanzelfsprekend homo zou zijn. Na het verschuiven be vraag je: "Wie is er verschoven?", "Welke man was heel mannelijk maar blijkt holebi te zijn?", "Welke man was heel vrouwelijk maar blijkt hetero te zijn?"
- 7) Bespreek met de klas dat deze werkvorm een grote groep mensen letterlijk in 'hokjes' verdeelt. Dat hokjesdenken is normaal en helpt ons om de wereld te begrijpen, maar zorgt er eveneens voor dat we hun onderlinge verschillen en gelijkenissen op andere vlakken niet meer zien.
- 8) Be vraag de klas: wat zijn gelijkenissen *tussen* verschillende 'hokjes' of groepen foto's (bv. de heterovrouwen vs. de holebivrouwen)? Wat zijn verschillen *binnen* één hokje (bv. de holebimannen)? Focus hierbij op leeftijd, afkomst, huidskleur, beroep, geslacht, gender, oriëntatie,...
- 9) Leg uit wat de 'heteronorm' is
 - a. Een 'norm' gaat over iets wat je normaal of vanzelfsprekend vind. De 'heteronorm' slaat dus eigenlijk op het feit dat de meerderheid van de mensen hetero is en dus altijd van elkaar veronderstellen hetero te zijn. (bv. men vraagt een jongen altijd of hij al een vriendinnetje heeft)
 - b. Hierbinnen wordt een sterk onderscheid gemaakt tussen twee (tegengestelde) geslachten, die gekoppeld zouden zijn aan specifieke sociale rollen, uiterlijke kenmerken en geaardheid, de 'gendernormen' (bv. een man valt op vrouwen en ziet er 'mannelijk' uit).
 - c. Dat zorgt ervoor dat iedereen die niet aan gendernormen voldoet, er al snel van "verdacht" wordt holebi te zijn terwijl iedereen die er wel aan voldoet, verwacht wordt hetero te zijn. Dit spel toont aan dat die redenering niet bij elke persoon klopt.
 - d. Algemeen besluit: eigenlijk is er heel veel diversiteit binnen elke groep en zijn er heel veel gelijkenissen tussen de verschillende groepen. We moeten onze strikte 'gendernorm' en de 'heteronormativiteit' dus leren relativeren aangezien ze de eigenheid van een persoon kunnen overschaduwen.

Achtergrondinformatie voor de begeleider:

Mensen hebben heel stereotiepe beelden in hun hoofd van hoe een holebi eruit ziet. Die stereotiepe beelden zorgen ervoor dat mensen holebiseksualiteit raar vinden en het dus niet accepteren.

Raadspelen moeten leerlingen confronteren met de onjuistheid van hun stereotiepe opvattingen in de situatie dat deelnemers bij het raden afgaan op gezichtskenmerken. Aanvankelijk kenden we het 'Raad de homo-spel'. Na onderzoek bleek dat dit spel vaak een averechts effect heeft: wanneer een deelnemer informatie krijgt over een holebi die niet voldoet aan het stereotiepe beeld, ervaart de deelnemer meestal niet dat het stereotype onjuist is, maar gaat hij deze persoon net onderbrengen in een aparte categorie om zo zijn stereotype beeld toch in stand te kunnen houden. Het is dan ook om die reden dat de werkvorm werd omgevormd tot een 'Raad de hetero'-spel. Hierin wordt 'homo-zijn' niet meer als de uitzondering beschouwd en gaan leerlingen (vanuit het kruispuntdenken) op zoek naar gelijkenissen en verschillen tussen holebi's en hetero's.

Aan de hand van deze opdracht bespreken jongeren hun eigen gendernormen en maken ze kennis met de heteronorm die hier vaak aan gekoppeld wordt. Gedurende het spel zien ze in dat er eigenlijk een heel grote diversiteit is binnen de LHBT-gemeenschap en dat holebi's en hetero's veel met elkaar gemeen hebben. Je kan dus vaak niet aan iemands uiterlijk zien of hun/hij/zij hetero of holebi is en die seksualiteit blijft bovendien slechts één van de verschilpunten tussen verschillende mensen.

Op die manier gaat het (naast het ontcrachten van stereotypen over LHBT-personen) over iets wat iedereen aanbelangt: de heteronorm in de maatschappij herkennen, in vraag stellen en relativeren.

Materiaal:

- Zie PFD-document met twee foto's per A4 (makkelijk uit te knippen) met foto's in nummervolgorde
- Per persoon vind je het holebi-homo onderscheid, als ook een aantal eigenschappen die je kan gebruiken om gelijkenissen en verschillen binnen en tussen groepen aan te tonen

| Nr. | Naam | Seksuele oriëntatie | Belangrijke eigenschappen om verschil / gelijkenis aan te tonen |
|-----|--------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Jay Kelly | Hetero | Gender: transman Zoon van rapper R. Kelly Leeftijd: 16 jaar |
| 2 | Devon Allen | Hetero | Beroep: sporter (atletiek) Leeftijd: 22 jaar |
| 3 | Olly Alexander | Homo | Beroep: zanger |
| 4 | Laverne Cox | Hetero | Gender: transvrouw Beroep: actrice |
| 5 | Ruby Rose | Lesbisch | Gender: fluïde |
| 6 | Michelle Rodriguez | Biseksueel | Beroep: actrice Etniciteit: Latina |
| 7 | Ben Smith | Homo | Beroep: sporter (marathon) |
| 8 | George Takei | Homo | Beroep: acteur Afkomst: Japan Leeftijd: 80 jaar |
| 9 | Frank Ocean | Biseksueel | Beroep: zanger Huidskleur: donker |
| 10 | Hayley Kiyoko | Biseksueel | Beroep: zangeres Etniciteit: Japans-Schots |
| 11 | Cara Delevingne | Panseksueel | Beroep: model en actrice |
| 12 | Lauren Jauregui | Biseksueel | Beroep: zangeres Etniciteit: Cubaans |
| 13 | Ellen Page | Lesbisch | Beroep: actrice |
| 14 | Shahid Kapoor | Hetero | Beroep: acteur Afkomst: India |
| 15 | Gus Kenworthy | Homo | Beroep: sporter (freestyleskiër) Leeftijd: 25 jaar |
| 16 | Sam Smith | Homo | Beroep: zanger |
| 17 | Keegan Hirst | Homo | Beroep: sporter (rugby) Afkomst: Engeland |
| 18 | Hailey Baldwin | Biseksueel | Beroep: model Leeftijd: 20 jaar |
| 19 | Nyle Dimarco | Fluïde | Beroep: model en acteur Bijzonder: is doof |
| 20 | Skylar Kergil | Hetero | Gender: transman Beroep: zanger & YouTuber, activist Leeftijd: 25 jaar |
| 21 | Aiden Dowling | Hetero | Gender: transman Beroep: YouTuber Leeftijd: 27 jaar |
| 22 | Harvey Levin | Homo | Beroep: televisieproducent Leeftijd: 66 jaar |
| 23 | Javier Bardem | Hetero | Beroep: acteur Leeftijd: 48 jaar Afkomst: Spanje |
| 24 | Jessica Ennis | Hetero | Beroep: sporter (meerkamp) Afkomst: Groot-Brittannië |

| | | | |
|----|-------------------------|----------|------------------------------------------------------------------------|
| 25 | Janet Mock | Hetero | Gender: transvrouw Beroep: auteur & activist Huidskleur: donker |
| 26 | Joe Sugg | Hetero | Beroep: YouTuber Afkomst: Groot-Brittannië Leeftijd: 25 jaar |
| 27 | Ian McKellen | Homo | Beroep: acteur Leeftijd: bijna 80 jaar Afkomst: Engeland |
| 28 | Michael Ealy | Hetero | Beroep: Acteur Huidskleur: donker |
| 29 | Shelly-Ann Fraser-Pryce | Hetero | Beroep: sporter (sprintster) Huidskleur: donker Afkomst: Jamaica |
| 30 | Fara Williams | Lesbisch | Beroep: sporter (voetbalster) Afkomst: Engeland |

6.8. Conclusie

Eén van de belangrijkste valkuilen die in het Europees rapport werden aangehaald, was het huidige raadspel “Raad de homo”, dat ineffectief bleek in het ontcrachten van stereotypen over holebi’s omwille van een bekend fenomeen dat ‘*subtyping*’ heet en concreet tot uiting komt in het feit dat de leerlingen de weergegeven homopersoon als een ‘uitzondering op de regel’ beschouwen.

Om het raadspel-format te kunnen behouden en tegelijk tegengewicht aan dit fenomeen te kunnen bieden, werd het “Raad de hetero-spel ontwikkeld, waarin homo zijn de regel in plaats van de uitzondering is en leerlingen vooral aangezet worden om na te denken over wat iemand hetero maakt. Op die manier reflecteren ze ook over de heteronorm en bijhorende gendernormen die zowel holebi’s als hetero’s aanbelangen. Een eerste versie werd uitgewerkt in samenwerking met Bart Vandenbussche –educatief medewerker van WJNH- en werd later aangepast op basis van aanbevelingen van Kaj Poelman, beleidswerker Onderwijs bij Çavaria. Twee experts inzake vorming rond seksualiteit en relaties onderschreven deze nieuwe werkvorm, maar één van hen deed concrete aanbevelingen om de werkvorm aan te passen aan het kruispuntdenken en op deze manier diversiteit in al haar aspecten aan bod te laten komen. Op die manier zijn leerlingen bovendien minder op de hoogte van het doel van de werkvorm, wat volgens Felten e.a. (2017) haar effectiviteit zou verhogen. Op basis van die aanbevelingen en een pilot in de eerste, tweede en derde graad, werd de finale versie van de werkfiche uitgeschreven.

Hoofdstuk 7: Antwoord op een valkuil: negatieve opmerkingen in dialoog

“We are chameleons, and our partialities and prejudices change places with an easy and blessed facility, and we are soon wonted to the change and happy in it.”

- Mark Twain

7.1. Inleiding

Felten e.a. toonden aan dat, hoewel de dialoogmethodiek een zeer waardevolle werkvorm in het werken aan LHBT-acceptatie is, ze niet zonder gevaar is. Dat gevaar zit vooral in de negatieve opmerkingen die in de klasdiscussie worden gegeven, omwille van het feit dat deze zwaarder doorwegen op de sociale norm van de klasgroep. In een ideale situatie zouden we dus een klasdiscussie voeren waar quasi alle meningen positief zijn. Naast het feit dat deze situatie hoogst onrealistisch is, zou het ook de noodzaak aan vormingen rond seksuele en genderdiversiteit zelf in vraag stellen. De realiteit is dus dat we altijd te maken hebben met negatieve (en soms ronduit respectloze) opmerkingen. Die vaststelling noopt dan ook tot een gepaste wijze om hier als vormingswerker mee om te gaan opdat de invloed ervan op de sociale norm van de klasgroep tot een minimum beperkt blijft. De dialogische werkvorm is immers iets wat best behouden blijft in de vormingen aangezien leerlingen bij aanvang van de vorming (in het peilen naar verwachtingen) vaak aangeven dat ze elkaars mening hopen te leren kennen. Het onderzoek van Cockx in 2000 heeft dit bevestigd.

Wat we in de huidige vormingen vooral merken, is dat onder het mom van ‘vrije meningsuiting’ door de vormingswerkers vaak wordt voorbijgegaan aan negatieve reacties van de leerlingen door deze bijvoorbeeld ‘in de lucht te laten hangen’ in plaats van er dieper op in te gaan. Op die manier bevestigt de vormingsbegeleider de negatieve mening niet, maar ontkrachten doet hij evenmin. Nochtans biedt zelfreflectie door de leerlingen zoals eerder al werd aangekaart, de mogelijkheid dat die leerling vastloopt in zijn eigen redenering, waardoor de impact van dit soort opmerkingen beperkt zou kunnen blijven.

De grote tekortkoming van het Europees rapport in haar zoektocht naar een oplossing is het feit dat ze de meerwaarde van een goede vormingsmedewerker over het hoofd ziet. Deze kan –net door middel van zijn regierol en kritische blik- het gesprek verdiepen, sturen en bijsturen waar nodig, zowel voor als tijdens de dialoogmethodiek. Wannes Magits zegt hierover zelf het volgende:

“Ik heb dat onderzoek ook gelezen en bij dialoogmodel gezien dat de groepsnorm heel belangrijk is. Dat is ook zo, maar ik vond dat er heel weinig aandacht was voor de vormingswerker. Dat is precies gewoon een gesprek tussen jongeren en dat is niet de bedoeling. Een vormingswerker moet modereren en kritische vragen stellen zodat er meer persoonlijke groei is. Een klas kan al heel veel doen en [leerlingen] kunnen elkaar heel goed corrigeren, maar een goeie vormingswerker die weet hoe hij zich buiten de groep moet houden en ook weet wanneer hij of zij erin moet komen om iets te poneren of iets te vragen, is heel belangrijk.” (Magits, 2017)

7.2. Vooraf aan vorming

Zoals het spreekwoord zegt, is voorkomen beter dan genezen. Het is dan ook om die reden dat we een eerste potentieel tot het vermijden van al te negatieve reacties zien in het maken van duidelijke afspraken vooraleer de vorming aanvangt. WJNH speelt hier momenteel al op in door vooraf bij de leerkracht te peilen naar een eventuele homonegatieve attitude in de klasgroep. Dit wordt ook door Felten e.a. aanbevolen, al koppelt zij daar net het advies aan om (in geval van een overwegend homonegatieve houding) net geen dialoogmethodiek te gebruiken. Bij de vormingen van zowel WJNH als Verkeerd Geparkeerd vormt de stellingenronde een vast onderdeel van de vormingen waarvan weinig wordt afgeweken (cf. infra). Waar WJNH en VG bovendien ook een stap voor hebben, is dat hun vormingswerkers vaak zelf holebi zijn, wat volgens het Europees rapport zorgt voor minder negatieve opmerkingen in de klasdiscussie.

Eenmaal de vormingsmedewerker van WJNH of VG in de klas aanwezig is, maakt hij/zij gebruik van het "PICKASOLL"-acroniem om de geldende afspraken tijdens de vorming aan de klas duidelijk te maken. Vaak worden hier een vijftal minuten aan besteed, en geeft de vormingsmedewerker de volgende uitleg: (Sensoa, 2017)

| | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Privacy | Wat tijdens de vorming verteld wordt, blijft binnen de klas |
| Ik | Je vertelt enkel over je eigen ervaringen / gevoelens, niet over die van een klasgenoot |
| Cultuur | We houden rekening met het feit dat we uit verschillende culturen komen (niet enkel religieus of etnisch, ook bv. verschillen in opvoeding) |
| Keuze | Iedereen kiest of hij/zij al dan niet iets deelt, niemand wordt verplicht |
| Actief | Er wordt door de vormingsbegeleider veel initiatief van de leerlingen verwacht |
| Seksualiteit | Er zal gesproken worden over alle aspecten van seksualiteit (niet enkel seks zelf, ook gevoelens, verlangens, etc.) |
| Oriëntatie | Er zal gesproken worden over verschillende seksuele oriëntaties |
| Luisteren | We luisteren naar wat de ander te zeggen heeft, al zijn we het er niet mee eens |
| Lachen | Lachen mag, uitlachen niet |

Aangezien dit onderdeel van de vorming vaak het meest op overdrachtelijke wijze gebeurt in een zeer korte tijdspanne en bovendien op een moment waarop iedereen nog maar net neerzit, is er vaak weinig interesse van de klasgroep. Dat zorgt ervoor dat het potentieel van duidelijke afspraken niet altijd benut wordt, iets wat duidelijk kan worden in (soms extreem) respectloze en overdreven negatieve opmerkingen tijdens de groepsdiscussie. Het is dan ook van daaruit dat deze bachelorproef pleit voor twee duidelijke veranderingen: het vergroten van de tijd die voorzien is voor het maken van afspraken en een aanpassing van het acroniem.

Een concrete manier waarop er meer tijd voorzien zou kunnen worden voor deze werkvorm, is de leerlingen zelf voorstellen laten doen tot afspraken alvorens de PICKASOLL-regel wordt uitgelegd. Dat geeft hen bovendien meer inzicht in de noodzaak tot dit soort regels, waar ze anders afgeleid zijn door het ongekende woord "PICKASOLL", dat bovendien vaak onvoldoende gekaderd wordt (bv. het *waarom* en het *hoe* van deze regels komt vaak niet aan bod, waardoor de leerlingen er hun eigen voordeel niet in herkennen). Mijn concrete aanbeveling in dit kader is dus eerst de leerlingen hun eigen regels te laten benoemen (het gevoel van eigenaarschap kan ervoor zorgen dat ze zich er meer aan houden) en daarna het acroniem uit de doeken te doen door te wijzen op de bedoeling van het letterwoord en de wijze waarop we concreet aan elke regel gaan werken tijdens de vorming.

Een bijkomende optie zie ik ook in de aanpassing van het letterwoord. Daar zit men natuurlijk met de keuze welk woord men ‘laat gaan’ (of incorporeer in een ander woord) en het feit dat het acroniem als geheel nog steeds goed moet klinken (bv. simpelweg veranderen naar “PICKASOLLR” zou verwarring zaaien). Na het uitproberen van verschillende mogelijkheden, was dit het concrete resultaat:

| | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Privacy | Cf. supra |
| Ik | Cf. supra |
| Cultuur | Cf. supra |
| Keuze | Cf. supra |
| Actief | “Er wordt door de vormingsbegeleider veel initiatief van de leerlingen verwacht. Dat betekent wel dat, als iemand anders het woord neemt, de rest van de klas luistert. Er mag hierbij gelachen worden, maar uitlachen doen we vandaag niet.” |
| Seksualiteit | Cf. supra |
| Oriëntatie | Cf. supra |
| Respect | “Iedereen heeft recht op een eigen mening, maar daarbinnen houden we rekening met de gevoelens van de anderen en de regels die in onze samenleving gelden (bv. gelijkwaardigheid tussen mensen). Het gaat er hier minder om of je al het juiste taalgebruik kent, wel dat je bedoelingen goed zitten.” |

De redenen voor deze specifieke wijziging, zijn de volgende:

- Door de regel “respect” expliciet te benoemen, sluiten we aan bij de aanbeveling van het onderzoeksrapport om te wijzen op de algemene sociale norm van een gelijkwaardige behandeling. Dat zou een positieve invloed kunnen hebben op de dialoogmethodiek die daarna wordt gebruikt.
- Aangezien PICKASOLL een vrij lang acroniem was, was de aandacht van de klas meestal al verloren bij de laatste twee woorden.
- Zowel “lachen” en “luisteren” kunnen vrij eenvoudig begrepen worden binnen “actief”.
- Het laatste woord (‘respect’) blijft het langst hangen, wat belangrijk is naar dialoog toe.

7.3. Tijdens vorming

7.3.1. Resultaten van de brainstormsessie

Het is vaak pas tijdens de klasdialoog zelf dat negatieve (of respectloze) opmerkingen naar boven beginnen komen. Ook dan heb je als vormingswerker een rol te vervullen die soms verder reikt dan het simpelweg ‘aanduiden’ van verschillende leerlingen, al komt de rol van de vormingswerker daar in de huidige praktijken soms jammer genoeg vaak op neer vanuit een angst om een bepaalde mening op te leggen aan de klasgroep.

Een eerste aanzet in het zoeken naar een antwoord op de vraag naar de rol van de vormingsbegeleider in dit soort situaties, vinden we in een groepsgesprek met vier andere ervaren vormingsmedewerkers en de scholenwerker van WJNH in Brussel (in het kader van een vormingsweekend georganiseerd door WJNH). Hoewel het hier niet om een focusgroepsgesprek in de strikte zin van het woord gaat (er werden immers geen voorbereidende vragen opgesteld en het gesprek werd niet opgenomen), werden de deelnemers wel geïnformeerd over het opzet van deze bachelorproef en gaan zij akkoord met de vermelding van hun bijdrage en naam.

De personen aanwezig in dit groepsgesprek waren: Joeska Lievezoons, Iris Rombouts, Inke Gieghase, Dries De Smet en Bart Vandenbussche.

Het concrete thema waarrond we een uur hebben nagedacht was ‘hoe omgaan met weerstand?’. Eén van de concrete uitingvormen van weerstand zijn negatieve (en bij uitbreiding respectloze) opmerkingen afkomstig van de leerlingen. Bart Vandenbussche, die één van de meest ervaren scholenwerkers uit dit onderzoek is, maakte een selectie van de meest voorkomende negatieve opmerkingen waarmee een vormingsvrijwilliger in het werken rond seksuele en genderdiversiteit te maken krijgt. We bespraken in groep wat verschillende manieren konden zijn om met dit soort opmerkingen om te gaan, en kwamen zo tot drie concrete richtlijnen voor de vormingsvrijwilligers die met dit soort situaties in de praktijk worden geconfronteerd: (1) herkanaliseren, (2) erkennen en (3) grenzen stellen. Hieronder volgt een kleine uiteenzetting van wat we daaronder verstonden: (Vandenbussche, Lievezoons, Rombouts, Gieghase, & De Smet, 2017).

| Richtlijn | Concreet |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) herkanaliseren | <p>Negatieve opmerkingen herkanaliseren tot een positieve of op zijn minst neutrale opmerking door het stellen van zogenaamde ‘boomerangvragen’ of ‘reflectieve vragen’ (vaak open vragen), m.a.w. het doorvragen op de opmerking van de leerling tot deze in zijn eigen redenering vastloopt.</p> <p>Bv. Herkaderingsvraag <i>“Een kind heeft een moeder én een vader nodig” → “Wat zouden de voordelen van het hebben van twee moeders kunnen zijn?”</i></p> <p>Bv. Extern standpunt <i>“Als mijn zoon homo zou zijn, ik vermoord hem” → “Denk je dat je ouders dit ook over jou zouden zeggen?”</i></p> <p>Bv. Toekomstvraag <i>“Als mijn zoon homo zou zijn, ik vermoord hem” → “Denk je dat fysiek geweld op lange termijn het probleem zou oplossen?”</i></p> <p>Bv. Oplossingsgerichte vraag <i>“Homo’s zijn niet normaal” → “Stel dat iedereen aan elkaar gelijk was en niemand nog verschilde, zou je dat zelf leuk vinden?”</i></p> <p>Bv. Differentiërvraag <i>“Ik heb geen probleem met homo’s, maar ze moeten zich niet als janetten gedragen” → “Gedragen echt alle homo’s zich volgens jou dan vrouwelijk?”</i></p> <p>Bv. Absurde vergelijking <i>“Ik heb geen probleem met homo’s, maar ze moeten zich niet als janetten gedragen” → “Stoor je je dan ook aan andere ‘soorten’ mannen, bv. skaters, hippies, ...?”</i></p> |
| (2) erkennen | <p>Het erkennen van de gevoelens van de leerling die aan de basis van de negatieve opmerking kunnen liggen</p> <p>Bv. <i>“Als mijn zoon homo zou zijn, ik vermoord hem” → “Ik kan begrijpen dat het een grote schok zou zijn om zoiets over je zoon te weten te komen” of “Ik merk dat dit onderwerp iets met jou doet” of “Het onderwerp lijkt je erg kwaad te maken”</i></p> |

(3) grenzen verduidelijken

Tijdens de vorming duidelijk maken dat er een grens is tussen negatieve en respectloze opmerkingen en dan ook een duidelijke halt toeroepen aan die laatste

Bv. *“We gaan anderen niet afbreken omdat ze menselijk zijn” of “Deze houding past niet binnen onze samenleving en onze wetten”*

Een zeer belangrijk aandachtspunt in de context van het doorvragen, is dat de vormingsbegeleider best geen ‘waarom’-vragen stelt. Deze zijn vaak te direct en brengen vaak een defensieve houding bij de leerling teweeg. Beter is om die zin dan te starten met ‘Wat maakt dat je...’.

Met deze eerste aanzet tot concrete manieren om met negatieve opmerkingen om te gaan, wordt getracht duidelijk te maken dat er wel degelijk een alternatief bestaat voor het ‘in de lucht laten hangen’ van dit soort opmerkingen. De rol van een vormingswerker gaat volgens mij (zeker na het lezen van het Europees onderzoek) immers verder dan iemand die simpelweg mensen het woord geeft en enkel met elkaar in discussie laat gaan. Hij dient ook door te vragen, de leerlingen individueel en collectief te laten reflecteren en eventuele onjuistheden aan te kaarten. Het is dan ook om die reden dat in het onderdeel “7.4. Visie van experts” op zoek wordt gegaan naar concrete reflectieve vragen bij de meest voorkomende negatieve opmerkingen in de context van vormingen rond seksuele en genderdiversiteit in de middelbare school.

7.3.2. Stellingenspel

De wijze waarop zowel WJNH als VG een dialoog op gang trachten te brengen, is door middel van een stellingenspel waarbij de leerlingen actief in de ruimte bewegen door aan de ‘akkoord’ of ‘niet akkoord’ zijde te gaan staan en van daaruit met elkaar in dialoog te gaan. Deze dialogische methodiek wordt ook door Cockx aanbevolen in zijn publicatie van 2000 en valt onder de “ruimtelijke variant” van het stellingenspel (Cockx, 2000). Deze werkvorm wordt vaak aan het einde van de vormingsactiviteit gebruikt en zorgt ervoor dat de leerlingen actiever worden (tijdens dit spel worden er beduidend meer meningen gedeeld dan bij het blijven zitten in een cirkel). Ik ben dus zeker een voorstander van deze werkvorm, in het bijzonder omdat ze nuancering in de mening van de leerlingen mogelijk maakt door hen ook de optie te geven om in het midden te blijven staan. Toch blijft hier soms een zeker potentieel onbenut door het beperkte aanbod aan stellingen in het draaiboek waaruit de vormingsvrijwilliger tijdens te vorming kan kiezen (opgenomen in bijlage). Hiernaast acht ik sommige van die vooropgestelde stellingen niet zeer geschikt voor een stellingenspel omwille van diverse redenen:

- Het gaat niet om een “akkoord / niet-akkoord”-vraag, wat verwarring zaait bij de klasgroep (bv. *“Wat vind je ervan dat holebi zijn in sommige landen verboden is?”* of *“Hoe reageer je als je beste vriend zegt dat hij homo is?”*)
- Het gaat om een vrij typische vraag, waarbij de leerlingen de wenselijke kant kiezen (bv. *“Homo zijn is niet normaal / is een afwijking”*)
- Het gaat te sterk over seks (iets wat door de directie vaak niet gemaakt wordt) (bv. *“Hebben alle homo’s anale seks?”*)
- Het gaat over feiten (bv. *“Personen van hetzelfde geslacht mogen trouwen”*)
- De stellingen betreffen bijna uitsluitend seksuele diversiteit i.p.v. genderdiversiteit

Na het uitfilteren van deze stellingen, blijven er natuurlijk minder over om uit te kiezen. Het is dan ook om die reden dat ik in het kader van deze bachelorproef op zoek ga naar nieuwe stellingen waarover rijke discussies gevoerd kunnen worden en de meningen hoogstwaarschijnlijk verdeeld zullen zijn. Aangezien de oorspronkelijke stellingen bovendien sterk op seksuele diversiteit focusten, is er hierbij ook expliciet aandacht voor genderdiversiteit. Voor stellingen met betrekking tot seksuele diversiteit ga ik vooral af op eigen stellingen die voor veel dialoog zorgen in mijn eigen vormingen. Voor de stellingen m.b.t. genderdiversiteit wordt een beroep gedaan op het doctoraatschrift van Alexis Dewaele (2009).

| Stellingen m.b.t. seksuele diversiteit | Stellingen m.b.t. genderdiversiteit |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| "Het is in onze maatschappij lastiger om homo te zijn dan lesbisch" | "Het is normaal dat meisjes meer aandacht besteden aan hun uiterlijk dan jongens" |
| "Holebi's hebben veel meer seksuele contacten dan hetero's" | "Het is storend als een jongen zich gedraagt als een meisje / een meisje zich als een jongen gedraagt" |
| "Door een homo of lesbisch koppel opgevoed worden, heeft een invloed op het kind" | "Meisjes gebruiken vaak hun uiterlijk om iets gedaan te krijgen van jongens" |
| "Het onderscheid tussen homo en hetero zal in de komende decennia volledig verdwijnen" | "Een vrouw moet in de eerste plaats denken aan haar kinderen, daarna pas aan haar carrière" |
| "Holebi's hebben al gelijke rechten gekregen dus nu moet er niet meer zo veel aandacht aan worden besteed (bv. Gay Pride, tv-shows,...)" | "Een man is meer geneigd om gevaar en avontuur op te zoeken dan een vrouw" |
| "Het zijn net holebi's die zich van hetero's proberen onderscheiden" (bv. Pride, aparte fuiven,...)" | "Een man zonder zelfvertrouwen is een sukkel" |
| "Bisexualiteit is een fase" | "Een vrouw is nu eenmaal beter in huishoudelijke taken dan een man" |

7.4. Visie van experts

7.4.1. Frank Cockx

"Deelnemers die afwijzend staan tegenover het onderwerp, kun je negeren; nog beter is echter ze aan te sporen zich te verantwoorden" (Cockx, 2010, p. 25)

Zoals eerder aangekaart, is de visie van Cockx in de context van dit onderzoek onder andere relevant door zijn opvatting van een vorming als 'communicatorcultuur' (cf. supra). Daarnaast wijdde hij in 2000 bovendien een volledig doctoraatsproefschrift genaamd "Holebi's in beweging" aan de meest voorkomende negatieve opmerkingen en reikt hij manieren aan om deze te ontcrachten met rationele argumentatie. Ook Cockx is dus van mening dat negatieve en respectloze opmerkingen niet genegeerd mogen worden en dat de wijze waarop er door de vormingsmedewerker wordt op ingegaan, de impact op de groepsnorm kan beperken (Cockx, 2017).

Waar hij zich in zijn onderzoek beperkt tot negatieve opmerkingen, geeft hij in het interview ook duiding van het verschil met respectloze opmerkingen conform deze bachelorproef. Aan respectloze opmerkingen dient volgens hem tegemoet gekomen worden door middel van spiegeltechnieken: de vormingsmedewerker reageert via een ik-boodschap op grenzen en waarden en de wijze waarop een respectloze opmerking andere mensen kan doen voelen.

"Dat je zegt van "ik vind dat je nu even een grens overschrijdt" en probeer dat ook te duiden waarom je dat vindt, wat dat met je doet en probeer de anderen mee te krijgen

in “wat zou dat nu voor iemand anders betekenen, dat je daar zo over praat?” (Cockx, 2017)

Wat negatieve opmerkingen betreft, maakt hij een duidelijk onderscheid: hier moet er vooral doorgevraagd worden zonder een bepaalde ‘ethisch correcte’ mening op te dringen aan de leerling in kwestie.

“In dit geval zeggen van “kijk, ik vind dat dit niet kan”, dat is een stap te ver, want iedereen mag een mening hebben.” (Cockx, 2017)

Wat dat doorvragen zelf betreft, vinden we Cockx’ visie grotendeels terug in bovenvermeld boek. Daarin zien we duidelijk aansluiting bij het resultaat van de brainstormsessie:

“Probeer de redeneerwijzen van de deelnemers te achterhalen en te letten op inconsequenties en verborgen en onuitgesproken houdingen (homofobie, heteroseksisme, altruïsme,..)” (Cockx, 2000, p. 26)

Aangezien deze bachelorproef enkele concrete handvaten wil bieden voor vormingswerkers om met de meest voorkomende negatieve opmerkingen om te gaan, zoeken we in Cockx’ boek leidraden voor gepaste reacties. Daartoe stellen we verschillende reflectieve vragen op die vanuit meerdere invalshoeken de negatieve opmerking trachten te ontcrachten. De meest voorkomende vragen zijn afkomstig van Bart Vandebussche, de stellingen en technieken komen uit de publicatie van Cockx en de reflectieve reacties (opmerkingen of vragen) worden op basis van de technieken zelf ontworpen. Uit de tabel blijkt ook meteen dat de meest voorkomende opmerkingen zowel door Vandebussche als Cockx’ werden vastgesteld, zij het soms verschillend geformuleerd.

| Negatieve opmerking | Gelijkaardige stelling | Techniek | Reflectieve reactie |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Als mijn zoon homo zou zijn, ik vermoord hem” | “Ik zou het er moeilijk mee hebben als mijn (klein)kind homoseksueel is” | “Gebroken dromen relativieren” | “Wil je enkel een kind voor je eigen geluk of wil je ook dat je kind zelf gelukkig is?” |
| | | “Schuldgevoelens opzijzetten” | “Zou je het gevoel hebben dat het jouw schuld is?” |
| | | “Ook een coming-out doen” | “Zou je bang zijn om het zelf aan je vrienden of collega’s te vertellen?” |
| “Ik heb geen probleem met homo’s, maar ze moeten zich niet als janetten gedragen” | “Het stoort mij wanneer homo’s willen opvallen” | “Selectieve verontwaardiging” | “Je vindt het vervelend als een homo vrouwelijk gekleed is, maar bij Aalst carnaval maak je je er niet druk om?” |
| | | “Ludiek protest” | “Extravagant gedrag is vaak net een soort protest tegen de samenleving die hen zegt hoe ze zich moeten gedragen, zoals jij nu ook doet.” |
| | | “Culturele vrijheid” | “Iedereen moet zich kunnen gedragen en kleden zoals hij wil zonder daarvoor gediscrimineerd te worden.” |

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| "Het maakt mij niet uit of iemand homo is of niet, maar ik hoef het niet te zien" | "Je privéleven en seksuele voorkeur gaan niemand aan" | "Preventie van SOA's" | "Als we niet over seksualiteit mogen spreken, hoe kunnen we dan bijvoorbeeld SOA's voorkomen?" |
| | | "Persoonlijk welzijn" | "Als we niet mogen spreken over geaardheid, maken we er dan niet net een taboe van?" |
| | | "Maatschappelijk belang" | "Zou het spreken over holebiseksualiteit de samenleving net vooruit kunnen helpen?" |

7.4.2. Wannes Magits

"Het zou niet echt een dialoog zijn moest je gewoon zeggen van "ja, je mening doet er niet toe". Zo ga je enkel meer weerstand creëren." (Magits, 2017)

Ook Magits' visie ondersteunt eerder verworven inzichten, in het bijzonder die van de brainstormsessie. Hij kaart aan dat erkenning van gevoelens belangrijk blijft bij zowel negatieve als respectloze opmerkingen en dat op beide gereageerd dient te worden door middel van verkennende of verdiepende vragen. Bij respectloze opmerkingen dient bovendien extra aandacht geschonken te worden aan de PICKASOLL-regel die bij het begin van de vorming besproken werd. Het inbouwen van veiligheid door middel van het maken van afspraken over de wijze waarop een mening geuit mag worden, is voor hem dus een onmisbaar onderdeel van elke vorming. Het is in die context dus relevant geweest om de PICKASOLL-regel van dichterbij te bekijken en na te gaan op welke manier ze gewijzigd kon worden opdat 'respect' en meer prominent aanwezige regel zou zijn (cf. supra).

"Als je die regels in het begin kadert, dan kan je er ook op terugkomen. [...] die regels die zijn bedoeld om veiligheid te creëren voor iedereen in de groep. Als je niet reageert op respectloze opmerkingen, dan valt die veiligheid eigenlijk weg en dat wil je niet want dan, ja... Heb je je klas niet meer in de hand en voelen mensen zich niet veilig en ga je niet uit die groep krijgen wat je eruit wil krijgen." (Magits, 2017)

Magits geeft ook nog zijn visie mee op één van de richtlijnen uit het Europees onderzoek, namelijk dat het helpt om bij een homonegatieve klas de nadruk te leggen op het feit dat homoseksualiteit aangeboren is. Aangezien de wetenschap het hier nog steeds niet over eens is, lijkt het hem verstandiger om vooral te benadrukken dat LHBT-mensen dit als aangeboren of onveranderlijk ervaren.

Andere algemene richtlijnen bij het reageren op respectloze opmerkingen zijn volgens hem het tonen van diversiteit in de LHBT-gemeenschap zelf (wat ook tot uiting komt in zijn visie op "Raad de hetero" en gestoeld is op het kruispuntdenken). Daarnaast ziet hij ook het in vraag stellen van wat 'geslacht' precies is (bv. ten aanzien van "gender), als een interessante invalshoek.

"Ze hebben een bepaalde karakteristiek, namelijk dat ze valken op hetzelfde geslacht. Die is anders dan andere mensen, maar dat zorgt er niet voor dat het een compleet andere 'soort' is. Mensen verschillen op heel veel verschillende manieren van elkaar en dit is maar één aspect ervan. En dat verschil is niet groter of kleiner dan het is." (Magits, 2017)

Net als Cockx, heeft ook Magits een aantal concrete richtlijnen voor vormingsmedewerkers bedacht om om te gaan met de meest voorkomende negatieve opmerkingen. Ook hij gaat daarbij uit van het principe dat een mening daarbij ontvangen en erkend moet worden alvorens er dieper wordt op ingegaan met reflectieve vragen. Bij respectloze opmerkingen zorg je er volgens hem voor dat de leerling in een andere 'modus' terecht komt en dieper nadenkt dan normaal. Bij negatieve opmerkingen kan je door verdiepende vragen te stellen, de invloed ervan op de groepsnorm beperken.

"Ik denk vooral dat je die mening moet ontvangen en niet veroordelen, want dan merken ze dat jij eigenlijk zelf al een mening hebt, blokkeren ze en wordt het een contragesprek: één mening tegen de andere. Het is best om hun mening te ontvangen, een beetje bij stil te staan van "waarom zou die dat zeggen?" en bevragen van "Waarom zeg je dat? Wan waar komt dat?" of een beetje verdiepende vragen stellen." (Magits, 2017)

Een verschil tussen de reflectieve vragen van Cockx (cf. supra) en Magits, is dat ze bij Cockx meer gestoeld zijn op rationele argumentatie, terwijl Magits meer peilt naar gevoelens.

| Negatieve opmerking | Reflectieve reactie |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) "Als mijn zoon homo zou zijn, ik vermoord hem" | "Wat bedoel je met 'homo zijn'?" "Waarom is dat voor jou een reden om iemand te vermoorden?" "Denken anderen er ook zo over?" "Hoe zou jij je voelen als iemand zegt dat hij jou zou vermoorden omwille van wie jij bent, bv. o.b.v. geslacht, religie of afkomst?" |
| (2) "Ik heb geen probleem met homo's, maar ze moeten zich niet als janetten gedragen" | "Hoe gedragen janetten zich dan wel?" "Je hebt er dus geen probleem mee dat homomannen verliefd op elkaar worden of seks hebben met elkaar, maar je vindt het niet leuk om te zien wanneer ze zich niet 100% mannelijk gedragen?" "Wat voel je daar dan bij?" "Wat is dat dan, mannelijk of vrouwelijk gedrag?" "Zijn er dan mannelijke en vrouwelijke homo's?" "Denken sommigen daar anders over?" |
| (3) "Als twee meisjes kussen, is dat voor de lol. Als twee jongens kussen, zijn ze zeker homo" | "Als twee jongens kussen, doen ze dat dan niet voor de lol? Iedereen kust toch omdat ze het leuk vinden?" "Maakt het uit of het voor de grap is of ze verliefd zijn?" |
| (4) "Ik gebruik homo niet als scheldwoord, gewoon om te lachen" | "Denk je dat iedereen dat even grappig vindt? Waarom?" "Steek je niet altijd een beetje een negatieve waarde in dat woord?" "Dat ene mopje is inderdaad niet super schadelijk, maar als er een hele samenleving is die van die mopjes maakt, dan ontstaat er een atmosfeer die mensen wel naar beneden trekt." |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (5): “Het maakt mij niet uit of iemand homo is of niet, maar ik hoef het niet te zien” | “Hoe kan je zien of iemand homo is?” |
| | “Geeft dat je een raar gevoel?” |
| | “Denk iemand van de klas daar anders over?” |
| | “Iedereen heeft vrijheden, ook jullie zullen dingen doen waarmee andere mensen het niet eens zijn, maar dat betekent niet dat je het niet mag doen.” |

7.5. Conclusie

Een belangrijke vaststelling van Felten e.a., was dat de dialoogmethodiek zeer effectief kan zijn in het verhogen van LHBT-acceptatie maar bemoeilijkt wordt door de relatief zwaardere invloed van negatieve opmerkingen op de groepsnorm. Zelf zien zij als belangrijkste oplossing deze methodiek enkel te gebruiken in klasgroepen waarvan de groepsnorm a priori homopositief is, een vrij uitzonderlijke situatie dus. Wat Felten e.a. vreemd genoeg volledig over het hoofd zien, is de persoon van de vormingswerker en de verdiepende, kritische en sturende invloed die hij of zij in de klasdialoog kan hebben.

We kwamen tot algemene en concrete richtlijnen betreffende de geschikte houding van de vormingsmedewerker voor en tijdens het vormingsmoment aan de hand van literatuuronderzoek, een brainstormsessie met ervaren vormingsmedewerkers en halfopen interviews met twee experts inzake RSV. Aanbevelingen betreffen onder andere een aanpassing van de PICKASOLL-regel en een uitbreiding van beschikbare stellingen voor het stellingenspel, als ook een onderscheiden aanpak voor respectloze en negatieve opmerkingen afkomstig van de klasgroep. Beide opmerkingen dienen erkend en geherkanaliseerd te worden om de invloed ervan op de groepsnorm zo veel mogelijk te beperken. Daartoe formuleerden we een geheel aan reflectieve vragen bij de vijf meest voorkomende negatieve opmerkingen, waarbij zowel naar ratio als gevoel gepeild wordt. De belangrijkste aandachtspunten daarbij zijn dat er op regels en grenzen gewezen moet worden, maar dat de inbreng van de vormingswerker niet mag bestaan uit het opleggen van een eigen mening.

Hoofdstuk 8: Nieuwe evaluatiemethodiek

“Een goeie vormingswerker evalueert op het einde altijd even om te kijken of je het de volgende keer anders moet doen: wat vonden ze goed, wat vonden ze niet goed?”

(Cockx, 2017)

8.1. Inleiding

Zoals in de inleiding van deze bachelorproef reeds werd aangehaald, beschikken noch Wel Jong Niet Hetero noch Verkeerd Geparkeerd reeds over een evaluatiemethodiek om de invloed van hun vormingen op LHBT-acceptatie na te gaan. Dat, en het feit dat ik mijn eigen aanbevelingen uit vorige hoofdstukken in de praktijk wil toetsen, zet me ertoe aan een afzonderlijk luik in deze bachelorproef te voorzien voor een zoektocht naar een nieuwe evaluatiemethodiek die niet enkel maximale vrijheid geeft aan de respondenten, maar ook aangepast is aan de doelgroep van dit onderzoek.

8.2. Literatuurstudie

Wanneer we literatuur raadplegen om een zicht te krijgen op bestaande evaluatiemethodieken, merken we al snel dat er vaak teruggevallen wordt op (al dan niet geactualiseerde versies van) de zogenaamde “HAS” of “Homosexuality Attitude Scale”, dat door middel van stellingen gekoppeld aan een getal een score bepaalt per persoon die weergeeft in welke mate men vooroordelen koestert ten aanzien van homoseksuele personen. Deze evaluatiemethodiek is vaak schriftelijk en bestaat uit tien- of twintigtal stellingen (afhankelijk van de versie) waarop men zichzelf scoort van 1 (helemaal akkoord) tot 5 (helemaal niet akkoord) (Kite & Deaux, 1986). Een bekende variatie op deze methodiek in het kader van vormingen is het afnemen van deze stellingenlijst voor en na de vormingsinterventie. Ook WJNH beschikt over een werkvorm (“Hoe aanvaardbaar?”) die lijkt op deze wijze van evalueren en simpelweg nagaat hoe aanvaardbaar de leerlingen bepaalde (abstracte) stellingen vinden.

We kunnen twee kritische bedenkingen doen bij het simpelweg overnemen van deze evaluatiemethodiek: enerzijds neemt ze dubbel zo veel tijd in beslag in een vormingscontext aangezien je er zowel voor als na de vorming tijd voor moet vrijmaken. Daarnaast –en dat is het meest zwaarwegende argument- zijn de leerlingen zich bij deze wijze van evalueren zeer bewust van de verwachtingen van de onderzoeker, wat hun antwoorden mogelijk kan sturen en de betrouwbaarheid van de resultaten in het gedrang kan brengen. We worden in deze kritische bedenking gesterkt door een opmerking van Felten e.a., die stellen dat dat, als deelnemers niet of minder geïnformeerd zijn over de doelstelling van een interventie, ze meer vatbaar zijn voor attitudewijziging. In dit geval zijn ze zich minder (dan in de ‘tien stellingen voor en na’-evaluatiemethodiek) bewust van de ‘druk’ tot verandering. Hieruit leiden we af dat de nieuwe evaluatiemethodiek hun aandacht moet afleiden van mijn onderzoeksdoel: hun acceptatie ten aanzien van seksuele en genderdiversiteit nagaan.

8.3. Eigen evaluatiemethodiek

Voor dit onderdeel van de bachelorproef is contact met experts doorslaggevend in de keuze van een geschikte methodiek. Het is immers niet het opzet van deze bachelorproef

om zelf op kwantitatieve wijze de effectiviteit van onze vormingen na te gaan door de leerlingen concrete casussen of stellingen voor te leggen die zij dan scoren op aanvaardbaarheid (dat is een apart onderzoek op zich waard), wel om te peilen naar de ervaring van de inrichting en inhoud van de vorming vanuit het standpunt van de leerlingen zelf.

Uit overleg met Frank Cockx (2017) blijkt dat eenvoudig siert: een vier- of vijftal open vragen die peilen naar de beleving van de klasgroep zijn ruim voldoende om aan kwaliteitsbewaking te doen. Maar wat zijn dat concrete invullingen van dit soort vragen? Op welke wijze worden ze best gesteld en op welke manier kunnen de leerlingen reageren?

De twee belangrijkste aandachtspunten bij het zoeken van antwoorden op deze vragen zijn de maximale vrijheid van de leerling enerzijds en het rekening houden met hun favoriete wijzen van communiceren anderzijds. Daarnaast is het ook belangrijk om zo veel mogelijk respons te krijgen en dus ook een manier te vinden om de stillere leerlingen uit hun schulp te laten kruipen. Een eerste idee was dus om een schriftelijke bevraging af te nemen, maar daar botsten we al snel op een grens: schriftelijk een antwoord formuleren is naast tijdrovend ook minder aantrekkelijk, voornamelijk voor BSO- en TSO-klassen. Vanuit die realisatie komen we tot een evaluatiemethodiek die niet enkel gegevens vastlegt, maar ook aantrekkelijk is voor de leerlingen en bovendien iedereen aan bod laat komen: het ophangen van een roosvormige figuur waarbij de verschillende concentrische cirkels het spectrum tussen 'akkoord' en 'niet akkoord' voorstellen. De leerlingen krijgen hierbij gekleurde stickers (een afzonderlijke kleur per vraag) en plakken deze meer naar het midden naarmate ze meer akkoord zijn met de uitspraak en meer naar buiten naarmate ze minder akkoord zijn. Op die manier krijg je als vormingswerker niet enkel onmiddellijk een beeld van de beleving van de groep als geheel of de eventuele verdeeldheid, maar heb je ook een concreet aangrijpingspunt om deze vaststellingen met de klas te bespreken. Daarnaast is het ook gewoon eens leuk voor de leerlingen om recht te staan en zichzelf in een cirkel te situeren, een frisse vervanging voor het "scoor jezelf van 1 tot 5"-systeem.

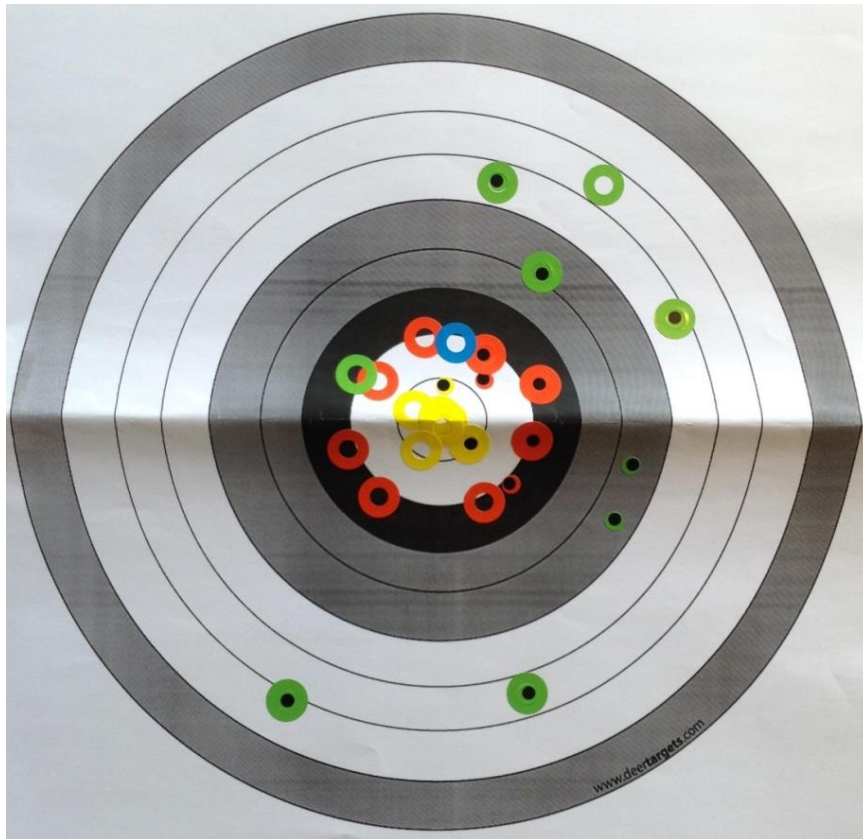
"Als je ziet dat de grote hoop zijn bolletjes aan de buitenkant plaatst, weet je van: "oei, het heeft blijkbaar niet het gehoopte effect". (Cockx, 2017)

Nu de methodiek min of meer op punt staat, is de volgende zoektocht uiteraard die naar geschikte vragen om de delen met de vormingswerkers. Op basis van de vragen die Cockx bij zijn eigen evaluaties gebruikt, kom ik tot de volgende drie uitspraken waarop leerlingen mogen reageren door zichzelf d.m.v. een gekleurde sticker een plaats te geven in de roos:

1. "Dit was een leuke vorming" (rood)
2. "Ik kijk nu anders naar het onderwerp 'holebi en trans' dan voor de vorming" (groen)
3. "Deze vorming is zinvol en moet een onderdeel blijven van het lespakket" (geel)

Na het kleven van de stickers kan de vormingswerker hier verder op ingaan door leerlingen hun plaats op de roos te laten verduidelijken.

"Stel gewoon open vragen, van: "waarom?", "Kan iemand uitleggen waarom hij zijn bolletje daar heeft geplakt?" Je houdt dan ook voor jezelf bij wat je volgende keer beter kan doen." (Cockx, 2017)



8.4. Pilot in de eerste, tweede en derde graad

De ontwikkelde evaluatiemethodiek werd gedurende de maanden april en mei uitgeprobeerd in één klas van de eerste graad, één klas van de tweede graad en twee klassen van de derde graad. De belangrijkste vaststellingen waren daarbij de volgende:

1. Het is het handigst om één roos (A3-formaat) in het midden van de cirkel op de grond te leggen en de leerlingen per vraag samen naar het midden te laten komen. Op die manier komen ze sneller en massaler van hun stoel dan wanneer ze gevraagd worden naar het bord te komen.
2. De vormingsmedewerker draait best zijn/haar stoel naar de buitenkant opdat hij/zij niet ziet waar elke leerling zijn sticker plakt. Op die manier trachten we sociaal wenselijke antwoorden te vermijden.
3. De roosvorm wordt best niet als cirkel uitgeknipt, maar als A3-formaat behouden. Op die manier krijgen leerlingen de kans om zichzelf buiten de cirkel te situeren (bv. bij de vraag of hun beeldvorming veranderd is). Ook dat kan een interessant aangrijpingspunt zijn voor een nabespreking omdat er een boodschap kan achter schuilen.
4. De drie opgestelde vragen leken omvattend: de spreiding bij elke kleur verschilde, wat eveneens kan duiden op weinig sociale wenselijkheid en het feit dat leerlingen echt stilstaan bij hun persoonlijke opvattingen.
5. Er wordt het best gewerkt met 1 roos (waarop de antwoorden op de drie vragen worden gekleefd) dan drie verschillende rozen. Op die manier kan je ook verschillen in spreiding bespreken (bv. "Bijna iedereen vond het een leuke

vorming, maar slechts een deel daarvan vindt dat het een onderdeel moet blijven van het lespakket. Aan wat zou dit kunnen liggen?”).

6. Wat inhoudelijke resultaten betreft, stellen we vast dat de leerlingen vrij unaniem zijn over het feit dat de vorming leuk was, als ook over meerwaarde van de vorming binnen hun opleiding (in het bijzonder in de klassen waar het ‘Raad de Hetero’-spel werd uitgetest). We zien de sterkste spreiding bij de vraag naar een verandering in beeldvorming, wat op zich geen probleem hoeft te zijn. Een verandering in beeldvorming of attitude bij elk lid van de klasgroep na een vorming van louter 100 minuten, zou immers een onhaalbaar doel zijn, iets wat ook Cockx en Magits reeds hadden aangegeven in hun pleidooi voor een meer structureel holebivriendelijk schoolklimaat. Daarnaast kan een situering aan de rand van de cirkel ook betekenen dat ze vooraf reeds een positief beeld van LHBT-personen hadden.
7. Bij de jongste leeftijdscategorie (13-14 jaar) kunnen dezelfde drie stellingen besproken worden, maar worden die best praktisch uitgelegd; bv.: “Hoe leuker je de vorming vond, hoe meer je je rode sticker in het midden mag plakken” of “Als je vindt dat deze les volgend jaar niet meer gegeven moet worden, mag je je gele sticker meer naar de buitenkant plakken”, etc. Dat omwille van het feit dat het concept van een “stelling” voor hen niet altijd even snel begrepen wordt.

8.5. Conclusie

Eén van de tekortkomingen van de huidige vormen bij zowel WJNH als VG, is het ontbreken van een evaluatiemethodiek die peilt naar de beleving van het vormingsmoment vanuit het standpunt van de leerlingen zelf (i.t.t. dat van de aanwezige leerkracht). In deze bachelorproef wordt een poging ondernomen om hieraan tegemoet te komen, rekening houdend met de diversiteit tussen en binnen klasgroepen en de wil om zowel een algemeen beeld van elke klas te kunnen vormen, als ook de mening van elke individuele leerling aan bod te laten komen.

Voor de ontwikkeling van een nieuwe evaluatiemethodiek werd eerst een beroep gedaan op bestaande literatuur over de evaluatie van LHBT-acceptatie in een schoolcontext. Daaruit bleek dat deze methodieken veelal kwantitatief van aard waren, wat niet aansloot bij het onderzoeksparadigma van deze bachelorproef. Vanuit een interview met Cockx, kwamen we uiteindelijk tot een *active reviewing*-methodiek die door middel van drie vragen met bijhorende stickers de leerlingen de kans geeft zichzelf te situeren op een roosvorm. Op die manier krijgt elke leerling de kans om zijn/haar beleving weer te geven op een actieve manier en krijgen we eveneens een algemeen beeld van de klas (en de spreiding daarbinnen).

Na een pilot in de eerste, tweede en derde graad, bleek dat deze evaluatiemethodiek geschikt is voor alle leeftijden, maar er wel meer praktische begeleiding moet worden voorzien naargelang het om een jongere leeftijdscategorie gaat. Een interessante bevinding was bovendien dat de resultaten beduidend positiever en eensgezinder waren in de klassen waar het Raad de hetero-spel (cf. supra) uitgeprobeerd werd.

Hoofdstuk 9: Conclusie

We vingen deze bachelorproef aan met de vaststelling dat –hoewel in onze contreien al grote stappen voorwaarts zijn gezet- discriminatie ten aanzien van LHBT-personen een actuele realiteit is, zowel in binnen- als buitenland. We haalden toen ook al aan dat het onderwijs een vaak gebruikt instrument is om dit thema meer bespreekbaar en bijgevolg ook meer aanvaard te maken in de samenleving. Aangezien ook seksuele en genderdiversiteit één van de aspecten van diversiteit is waarvoor aandacht wordt gevraagd in de internationale definitie van sociaal werk, zijn deze interventies nauw verweven met het sociaal werk en vertalen ze zich –naast het werken aan een halebivriendelijk schoolklimaat- ook in het organiseren van vormingsmomenten omtrent seksuele en genderdiversiteit.

Aan de basis van deze bachelorproef lag in de eerste plaats een persoonlijke motivatie tot een zo kwalitatief mogelijke invulling van (in tijdsduur beperkte) vormingsmomenten in het middelbaar onderwijs. Daarnaast waren ook het huidig gebrek aan evaluatie vanuit het perspectief van de leerlingen en de recente publicatie over de effectiviteit van mogelijke werkvormen extra stimulansen tot het voeren van dit onderzoek. Binnen het kader van een stage bij Wel Jong Niet Hetero, één van de grootste aanbieders van vormingen omtrent seksuele en genderdiversiteit dat vanaf dit jaar van start ging met een vormingsaanbod in middelbare scholen, konden de onderzoeksresultaten door middel van participerende observatie stapsgewijs in de praktijk worden geïmplementeerd en geëvalueerd.

Deze bachelorproef leverde resultaten op die per hoofdstuk werden gevat in een bijhorende conclusie. Eén van de belangrijkste vaststellingen was het belang van het microniveau in het werken aan LHBT-acceptatie. Dat werd duidelijk in een grotere verdeeldheid van de klasgroep bij het bediscussiëren van stellingen op microniveau, als ook in het succes van de in het kader van deze bachelorproef uitgewerkt spel “Raad de hetero”, dat de leerlingen d.m.v. concrete personen inzicht biedt in de heteronorm en de onjuistheid van stereotypen over LHBT-personen. Een andere belangrijke vaststelling, was het feit dat verschillende werkvormen best met elkaar gecombineerd worden om de kans op verhoogde LHBT-acceptatie te doen toenemen. In het bijzonder de empathische werkvormen en vragen die aanzetten tot zelfreflectie bleken daarbij een waardevolle combinatie

Naast de afzonderlijke aanbevelingen die deze bachelorproef aanreikt, werden de noodzakelijke veranderingen ook meteen gefaciliteerd door het opstellen van vijf verschillende draaiboeken, onderverdeeld naar een 1-, 2- of 3-uursvorming. De belangrijkste resultaten van de bachelorproef werden vanzelfsprekend in deze draaiboeken verwerkt opdat de vormingen die eruit voortkomen optimaal zouden bijdragen tot meer LHBT-acceptatie. Die inhoudelijke en vormelijke keuzes worden gestaafd in het onderdeel “Aanbevelingen”.

Hoofdstuk 10: Eindreflecties

De conclusies en aanbevelingen die voortkomen uit deze bachelorproef zijn belangrijk voor twee doelgroepen: de huidige en toekomstige scholenwerkers van WJNH en haar lokale groepen enerzijds en de klasgroepen die hun vormingen genieten anderzijds. Aan de vormingsvrijwilligers bieden de vaststellingen niet enkel een houvast tijdens de vormingen zelf, maar ze zorgen er ook voor dat er vooraf meer duidelijkheid is rond de concrete inrichting van een vormingsmoment, wat ervoor zorgt dat het vrijwillig engagement draaglijk blijft. Voor de leerlingen uit de middelbare school die zo'n vorming genieten, betekenen de resultaten van dit onderzoek meer zekerheid betreffende de verhoging van hun acceptatie ten aanzien van LHBT-personen, maar evenzeer dat ook hun stem nu gehoord wordt door een evaluatie na afloop van de vorming.

Wat de reikwijdte van deze bachelorproef betreft, maken we een belangrijke vaststelling: hoewel het onderzoek zich hoofdzakelijk baseert op het educatief materiaal van Wel Jong Niet Hetero en Verkeerd Geparkeerd, bleek doorheen het onderzoek en de stage dat in andere lokale groepen (Enig Verschil, Inderdaad,...) met dezelfde kwesties geworsteld wordt die in het vierde hoofdstuk worden aangekaart (cf. supra). Dat betekent concreet dat de aanbevelingen en het draaiboek dat in het kader van dit onderzoek ontwikkeld werden, ook voor hun vormingsmomenten relevant zijn en dus een meerwaarde kunnen vormen, in het bijzonder omdat vele lokale groepen tot nu toe meer nadruk leggen op seksuele in plaats van genderdiversiteit vanuit het gevoel niet sterk genoeg in de schoenen te staan bij dat tweede onderwerp.

Deze bachelorproef mag dan wel een zekere bijdrage leveren aan de praktijk, maar heeft ook haar beperkingen. Zo zijn haar vaststellingen betreffende de vormingspraktijk van zowel WJNH als VG gebaseerd op een beperkt aantal observaties binnen een afgebakende tijdsperiode. Daarnaast probeert dit onderzoek alles behalve een 'ultieme waarheid' naar voor te dragen. Een (kwantitatieve) effectenstudie met een controlegroep of voor- en nameting blijft in principe onontbeerlijk om werkelijk te kunnen spreken over effectiviteit, in het bijzonder wat betreft het ontwikkelde raadspeel, de stellingen op microniveau en de combinatie van werkvormen, maar ook ter bevestiging van de resultaten van de theoriegestuurde evaluatie door Felten e.a.. Op die manier zou ook de validiteit van deze onderzoeksresultaten verhoogd kunnen worden. Bovendien is het zo dat -aangezien de stageperiode en het vrijwillig engagement slechts een periode van een negental weken besloegen- de nieuw ontwikkelde werkvormen en aangepaste vormingen uiteraard slechts een beperkt aantal keer uitgeprobeerd werden. Om de duurzaamheid van deze vernieuwingen in de hand te werken, werd dan ook geopteerd voor het maken van een draaiboek dat momenteel reeds gebruikt wordt door scholenwerkers en daar bovendien goed onthaald wordt.

Hoofdstuk 11: Aanbevelingen

Het ultieme doel van deze bachelorproef is om concrete stappen vooruit te kunnen zetten om zo de kwaliteit van vormingen rond seksuele en genderdiversiteit (in het bijzonder bij WJNH en VG) te verhogen door specifiek te focussen op beperkingen die huidige vormingen en werkvormen met zich meebrachten. Daartoe werd vooral gekeken naar de aanbevolen verhouding van verschillende werkvormen, de wijze waarop deze het best in de praktijk worden gebracht en de aandachtspunten die de vormingswerker daarbij concreet in het achterhoofd dient te houden. Omdat dit een praktijkgericht onderzoek is, leek het mij het meest aangewezen om de aanbevelingen die eruit voortvloeien te vatten in een draaiboek dat meteen in de praktijk kan worden geïmplementeerd. Een andere optie was het delen van de resultaten op het volgende opleidingsweekend voor vormingsvrijwilligers, maar daarbij is er noch garantie op de aanwezigheid van alle vormingsmedewerkers, noch op de implementatie van de vaststellingen. Een draaiboek kan bovendien langer in de organisatie circuleren en heeft om die reden ook specifieke aandacht voor beginnende vormingsmedewerkers.

Ik kies bovendien voor het draaiboek-format omdat daar een groot deel van het huidig 'probleem' ligt: momenteel zijn er enorm veel draaiboeken in de omgang die verschillende werkvormen, volgordes en informatie vooropstellen. Dat brengt twee problemen met zich mee: sommige vormingswerkers zoeken houvast in een draaiboek, maar vinden deze niet door het gebrek aan uniformiteit van al die draaiboeken, die bovendien nog heel veel initiatief van de vormingswerker zelf vragen (bv. betekenis van woorden opzoeken). Andere scholenwerkers gaan door de vaagheid van huidige draaiboeken soms te los om met de inrichting van de vorming en laten (volgens dit onderzoek) essentiële onderdelen weg, zoals het inbouwen van veiligheid bij aanvang van de vorming. Het zijn deze zaken, niet noodzakelijk de persoon van de vormingswerker zelf, die de kwaliteit van de vorming in het gedrang kunnen brengen, wat noopt tot een eengemaakte en omvattende draaiboekbundel.

Gedurende het schrijven van deze bachelorproef ontwikkelde ik op basis van mijn vaststellingen vijf verschillende draaiboeken, onderverdeeld naar tijdspanne van de vorming en persoonlijke voorkeuren van de vormingsvrijwilliger. Ze houden rekening met zo veel mogelijk resultaten en worden momenteel verspreid over de scholenwerkers van zowel Wel Jong Niet Hetero als alle aangesloten lokale groepen. In mijn onderzoek heb ik me dus voornamelijk geconcentreerd op het huidige vormingsaanbod van WJNH en Verkeerd Geparkeerd omdat ik enkel bij hen aan participerende observatie kon doen, maar na contact met andere lokale groepen stelde ik vast dat ook zij vaak kampen met onduidelijkheden over hoe een vormingsmoment het best wordt ingevuld. De draaiboeken zijn dan ook bruikbaar voor al onze lokale groepen over heel Vlaanderen (momenteel zo'n tien) . Op die manier wordt dan ook maximaal aangesloten bij het onderzoeksdoel om het vormingsaanbod in Vlaanderen te versterken.

De draaiboekenbundel is apart verkrijgbaar, maar de aanbevelingen die aan haar basis liggen, worden hieronder verduidelijkt.

1. De verschillende werkvormen uit het onderzoek van Felten e.a. en de huidige educatieve pakketten worden met elkaar gecombineerd, wat zou leiden tot meer LHBT-acceptatie. Zo voorziet elk draaiboek een empathische werkvorm, kennisoverdracht en dialoog. In twee van de draaiboeken wordt ook het nieuw

ontwikkelde raadspel vooropgesteld. De empathische werkvorm wordt bovendien gecombineerd met vragen die aanzetten tot zelfreflectie en stellingen die in klasdialoog gebruikt kunnen worden.

2. PICKASOLL werd vervangen door PICKASOR opdat de vormingswerker beter zou kunnen omgaan met negatieve en respectloze opmerkingen.
3. Naar aanbeveling van Cockx en Magits werd in elk draaiboek voor dezelfde volgorde geopteerd: starten met een kortfilm (die een empathische gevoeligheid creëert), verder gaan met een klasdialoog (waarin de invloed van de vormingswerker op de sociale norm nog niet beperkt wordt en de leerlingen reeds een gevoeligheid bezitten) en eindigen met een persoonlijke getuigenis van de vormingswerker aangezien deze volgens hen ook een meerwaarde vormt in het vormingsopzet.
4. Bij de keuze van beschikbare empathische werkvormen (in hoofdzaak kortfilms) werd rekening gehouden met de aanbevelingen van Felten, Cockx en Magits opdat de veiligheid van de aanwezige LHBT-leerling gewaarborgd zou worden.
5. De vragen voor de nabespreking van een kortfilm, bieden naar aanbeveling van Magits en Felten een positieve invalshoek om de veiligheid van de aanwezige LHBT-jongere te waarborgen.
6. Bij de opbouw van de persoonlijke getuigenis werd rekening gehouden met de aanbevelingen van Felten, Cockx, Magits en het Centrum Geestelijke Gezondheidszorg opdat de veiligheid van de aanwezige LHBT-leerling gewaarborgd zou worden.
7. Er worden drie soorten stellingen voorzien: basisstellingen (o.a. gebaseerd op bestaande stellingen die kwaliteitsvol werden bevonden), stellingen op microniveau (voor klasgroepen die overwegend homonegatief zijn) en stellingen die focussen op genderdiversiteit.
8. Naar aanbeveling van Felten en Magits wordt een sterke nadruk gelegd op doorverwijzing met bijhorend materiaal.
9. Naar aanbeveling van Cockx en Magits wordt de vormingsmedewerker ertoe aangezet om op een verschillende manier in te gaan op respectloze en negatieve opmerkingen. De wijze waarop met de meest voorkomende negatieve opmerkingen omgegaan kan worden, zou het onderwerp kunnen zijn binnen het volgende opleidingsweekend voor vormingswerkers.
10. Het ontwikkelde raadspel "Raad de hetero" werd in twee van de vijf draaiboeken opgenomen in haar meest finale vorm (na aanbevelingen van Magits, Cockx en Poelman en na een pilot in de eerste, tweede en derde graad).
11. Naar aanbeveling van Felten wordt de vormingswerker gevraagd om in elke vorming het onderscheid tussen aangeboren seksualiteit en aangeleerde genderrol duidelijk te maken.

12. Naar aanbeveling van Felten, Dewaele en CGG Adante betreffen voorbeelden, stellingen, etc. niet enkel homomannen, maar ook lesbische en biseksuele meisjes om zo een tegengewicht te bieden aan de hogere kwetsbaarheid en het gebrek aan representatie bij deze groep.
13. Naar aanbeveling van Dewaele wordt de vormingswerker verzocht om te eindigen met de algemene boodschap dat diversiteit verrijkend is.
14. Aangezien er vroeger nog geen evaluatie plaatsvond vanuit het perspectief van de leerlingen, werd bij het laatste luik van elk draaiboek de ontwikkelde evaluatiemethodiek opgenomen zoals die tot stand kwam na aanbevelingen van Cockx en na pilots in de eerste, tweede en derde graad.

Bibliografie

- Allport, W. G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company .
- Batson, C. D., & Ahmad, A. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 141-177.
- Cockx, F. (2000). *Holebi's in beweging*. Leuven: Acco.
- Cockx, F. (2017, maart 21). Interview i.k.v. bachelorproef . (M. V. Daele, Interviewer)
- Crocker, J., & Weber, R. (1983). Cognitive Structure and Stereotype Change. *Advances in Consumer Research* , 459-463.
- De Brauwere, G. (2011). *Aspecten van de sociale psychologie* . Leuven: Acco.
- Dewaele, A. (2008). *De schoolloopbaan van holebi- en heterojongeren* . Gent: Steunpunt Gelijkekansenbeleid .
- Dewaele, A. (2009). *Het discours van jongeren over man-vrouwrolpatronen en holebiseksualiteit*. Gent: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dewaele, A. (2010). *Zichtbaarheid- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren* . Gent: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dumon, E., & Conserriere, I. (2014). Suïcidaliteit bij holebi- en transgenderjongeren. In K. Andriessen, K. Krysonska, & C. Andries, *Zelfdoding bij kinderen en jongeren: Preventie en hulpverlening bij suïcidaal gedrag* (pp. 286-303). Leuven: Lannoo.
- Dumon, E., Vanleirberghe, K., & Stessens, M. (2009). *Bank vooruit! Op naar een holebivriendelijke school*. Gent: Çavaria.
- Ella vzw. (2014). *Intersectioneel denken* . Retrieved from Ella vzw: <http://www.ellavzw.be/sites/default/files/Handleiding%20Intersectionaliteit%20ELLA%20VZW.pdf>
- Felten, H. (2017, februari 13). Hoe werken met een empathische werkvorm? (M. Van Daele, Interviewer)
- Felten, H., Emmen, M., Keuzenkamp, S., & Schuyf, J. (2015). *Do the right thing*. Utrecht: Movisie.
- Fox, D., & Prilleltensky, I. (1997). *Critical Psychology: An Introduction* . Londen: Sage Publications .
- Frans, E., & Motmans, J. (2008). *Gender in de blender* . Gent : Dienst Diversiteit en Gelijke Kansen .
- Geiger, W., Harwood, J., & Hummert, M. L. (2006). College Students' Multiple Stereotypes of Lesbians: A Cognitive Perspective. *Journal of Homosexuality* , 165-182.

- Hatzenbuehler, M. L. (2011). The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay and Bisexual Youth. *Pediatrics*, 896-903.
- Holemans, S., & Aertsen, C. (2017, maart 11). Suïcidepreventie in de scholenwerking. Hasselt, Limburg, België.
- Iglyo. (2015). *Norm Criticism Toolkit*. Retrieved februari 21, 2017, from Norm Critical Network: <http://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2016/02/Norm-Criticism-Toolkit.pdf>
- Kelleher, C. (2009). Minority Stress and Health: Implications for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ) Young People. *Counselling Psychology Quarterly*, 373-379.
- Kite, M., & Deaux, K. (1986). Attitudes toward homosexuality: Assessment and behavioral consequences. *Basic and Applied Social Psychology*, 137-162.
- Kunda, Z., & Oleson, K. C. (1995). Maintaining Stereotypes in the Face of Disconformation: Constructing Grounds for Subtyping Deviants. *Journal of Personality and Social Psychology*, 565-580.
- Magits, W. (2017, april 6). Interview i.k.v. bachelorproef. (M. V. Daele, Interviewer)
- Meyer, I. H. (2003). Pejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay and bisexual popularions: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 674-697.
- Meyer, I. H. (2016). Does an improved social environment for sexual and gender minorities have implications dor a new minority stress research agenda? *Psychology of Sexualities Review*, 81-90.
- Migchelbrink, F. (2013). *Handboek praktijkgericht onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Richards, Z., & Hewstone, M. (2001). Subtyping and Subgrouping: Processes for the Prevention and Promotion of Stereotype Change. *Personality and Social Psychology Review*, 52-73.
- Sensoa. (2017). *Veilig praten over seksualiteit met de PICKASOLL-afspraken*. Retrieved februari 22, 2017, from Seksuele Vorming: <http://www.seksuelevorming.be/praten-over-seks/praten-over-seks/veilig-praten-over-seksualiteit-met-de-pickasoll-afspraken>
- Van Daele, M., & Vandenbussche, B. (2016, november 24). Fiche: Raad de hetero. Gent, Oost-Vlaanderen, België.
- Van Duyse, J., Denys, J., Stockman, A.-S., & Boeynaems, D. (2012). *Beleidsnota 2014-2017 Wel Jong Niet Hetero* vzw.
- Van Lanen, M. (2013). *Wat doen sociaal werkers wanneer ze sociaal werk doen? Een etnografie van professionaliteit*. Delft: Eburon.
- Vandenbussche, B., Lievezoons, J., Rombouts, I., Gieghase, I., & De Smet, D. (2017, februari 18). Brainstormsessie rond omgaan met weerstand. Brussel, België.

Verkeerd Geparkeerd. (2017). Draaiboek Scholenwerking .

Wel Jong Niet Hetero. (2017). *Beleidsnota 2018-2021*. Gent.

Wel Jong Niet Hetero. (2017). Draaiboek Scholenwerking.

Wel Jong Niet Hetero vzw. (2016). Retrieved oktober 30, 2016, from Wel Jong Niet Hetero: <http://www.weljongniethetero.be/>

Bijlagen

Bijlage 1: Werkvorm “Raad de Hetero” (versie 1)

| Fiche werkvorm ‘Raad de hetero’ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doel: Heteronormativiteit in de maatschappij herkennen en in vraag stellen (o.a. stereotypen over homoseksualiteit ontkrachten) |
| Duur: 30 minuten |
| Werkwijze: <ol style="list-style-type: none">1) Toon de PowerPoint met slides met bekende jongeren / volwassenen.2) Laat de leerlingen per slide bespreken wie heteroseksueel zou kunnen zijn en wie niet3) Laat de leerlingen per slide één persoon kiezen4) Laat de jongeren redenen opsommen waarom die persoon heteroseksueel zou zijn.5) Leg uit wat de heteronorm is.<ol style="list-style-type: none">a) Een ‘norm’ gaat over wat je normaal of vanzelfsprekend vind. De ‘heteronorm’ slaat dus eigenlijk op het feit dat veel mensen heteroseksualiteit de natuurlijke of normale toestand van de mens vinden. Hierbij wordt enkel een onderscheid gemaakt tussen twee (tegengestelde) geslachten, die sterk gekoppeld zouden zijn aan specifieke sociale rollen, uitzicht en geaardheid (bv. een man gedraagt zich mannelijk en valt op vrouwen). Heteronormativiteit is zelfs zo vanzelfsprekend dat we ze vaak niet meer opmerken in ons dagelijks leven. Elk van ons hanteert soms (onbewust) die norm, bijvoorbeeld wanneer we denken dat we op basis van uiterlijke kenmerken iemands seksualiteit kunnen kennen. Dat wordt in dit spel aangetoond.6) Bevraag of de leerlingen dit herkennen in hun eigen leefwereld.<ol style="list-style-type: none">a) Een herkenbaar voorbeeld: het linken van de kleur ‘roze’ aan homoseksualiteit |
| Achtergrondinformatie voor de begeleider: <p>Mensen hebben heel stereotiepe beelden in hun hoofd van hoe een holebi eruit ziet. Die stereotiepe beelden zorgen ervoor dat mensen holebiseksualiteit raar vinden en het dus niet accepteren.</p> <p>Raadspellen moeten leerlingen confronteren met de onjuistheid van hun stereotiepe opvattingen in de situatie dat deelnemers bij het raden afgaan op gezichtskenmerken. Aanvankelijk kenden we het ‘Raad de holebi’-spel. Na onderzoek bleek dat dit spel vaak een averechts effect heeft: wanneer een deelnemer informatie krijgt over een holebi die niet voldoet aan het stereotiepe beeld, ervaart de deelnemer meestal niet dat het stereotype onjuist is, maar gaat hij deze persoon net onderbrengen in een aparte categorie om zo zijn stereotype beeld toch in stand te kunnen houden. Het is dan ook om die reden dat de werkvorm werd omgevormd tot een ‘Raad de hetero’-spel.</p> <p>Aan de hand van deze opdracht maken jongeren de heteronorm concreet en bespreken ze wie er overeenkomt met hun verwachtingen. Zo gaat het over iets wat iedereen aanbelangt: de heteronorm in de maatschappij herkennen en in vraag stellen.</p> |
| Materiaal: |

- Powerpoint met volgende bekende personen

1. Jay Kelly (transM)
2. Laverne Cox (transV)
3. Ruby Rose (genderfluïde)
4. Michelle Rodriguez (bi)
5. Kristen Stewart (pan)
6. Ellen DeGeneres (lesbisch)
7. Olly Alexander (homo)
8. George Takei (homo)
9. Frank Ocean (bi)
10. Miley Cyrus (pan)
11. Hayley Kiyoko (bi of lesbisch)
12. Cara Delevingne (pan)
13. Lauren Jauregui (bi)
14. Ellen Page (lesbisch)
15. Gus Kenworthy (homo)
16. Sam Smith (homo)
17. Keegan Hirst (homo)
18. Hailey Baldwin (bi)
19. Nyle Dimarco (fluïd)
20. Jaiden Smith (fluïd)
21. Wentworth Miller (homo)
22. Skylar Kergil (transM)
23. Aiden Dowling (transM)

Bijlage 2: Vragenlijst halfopen interview met experts

Visie op....

Concrete vragen

(1) De manier waarop tijdens vormingen in de middelbare school met negatieve opmerkingen moet worden omgegaan

- *Hoe reageer je als vormingswerker best op een negatieve opmerking t.a.v. LHBT (niet noodzakelijk respectloos)*
- *Hoe reageer je als vormingswerker best op een respectloze opmerking?*
- *Welke “boomerang”-vragen kunnen leiden tot dieper inzicht bij leerlingen bij de vier meest voorkomende negatieve opmerkingen? (cf. infra)*

(2) De manier waarop de zelfacceptatie van LHBT-jongeren zelf beschermd kan worden bij het gebruiken van een empathische werkvorm

- *Welk soort vragen worden best gesteld na het tonen van een kortfilm waarin een LHBT-personage bv. gepest wordt? (bv. feitelijk, zelfreflectie, hypothesen,...)*
- *Legt de empathische werkvorm best de nadruk op het ‘lijden’ van de LHBT-jongere of op de positieve kanten van holebi/trans zijn?*
- *Vormt een persoonlijke getuigenis van de vormingswerker (bv. coming-out) volgens u een meerwaarde voor de vorming?*

(3) Onze nieuwe werkvorm “Raad de hetero”

- *Vind u het gebruik van een raadspel (raad de homo / raad de hetero) een meerwaarde binnen een vorming?*
- *Gelooft u dat deze werkvorm het denken in termen van ‘subgroepen’ kan verminderen?*
- *Lijkt het u aangewezen om met bekende of net onbekende personen te werken?*

(4) Creatieve, open evaluatiemethodes voor vormingen rond seksuele en genderdiversiteit in een middelbare onderwijscontext (in het bijzonder in 3^e graad)

- *Wat is volgens u het belang / de zin van vormingen omtrent seksuele en genderdiversiteit in het onderwijs?*
- *Wat is voor u de relatieve verhouding van het belang van deze vormingen t.a.v. dat van een holebivriendelijke school?*
- *In welk soort evaluatiemethode (liefst binnen een kwartier) is de vrijheid van de leerlingen optimaal om hun houding t.a.v. seksuele en genderdiversiteit uit te drukken?*

Boomerangvragen (5)

Boomerangvragen of reflectieve vragen zijn vragen die de leerling zelf doen reflecteren / zijn standpunt verduidelijken en die (indien het om een negatieve / respectloze opmerking gaat) de negatieve invloed ervan op de sociale norm binnen de klas, helpen te ondermijnen.

Meest voorkomende negatieve opmerkingen

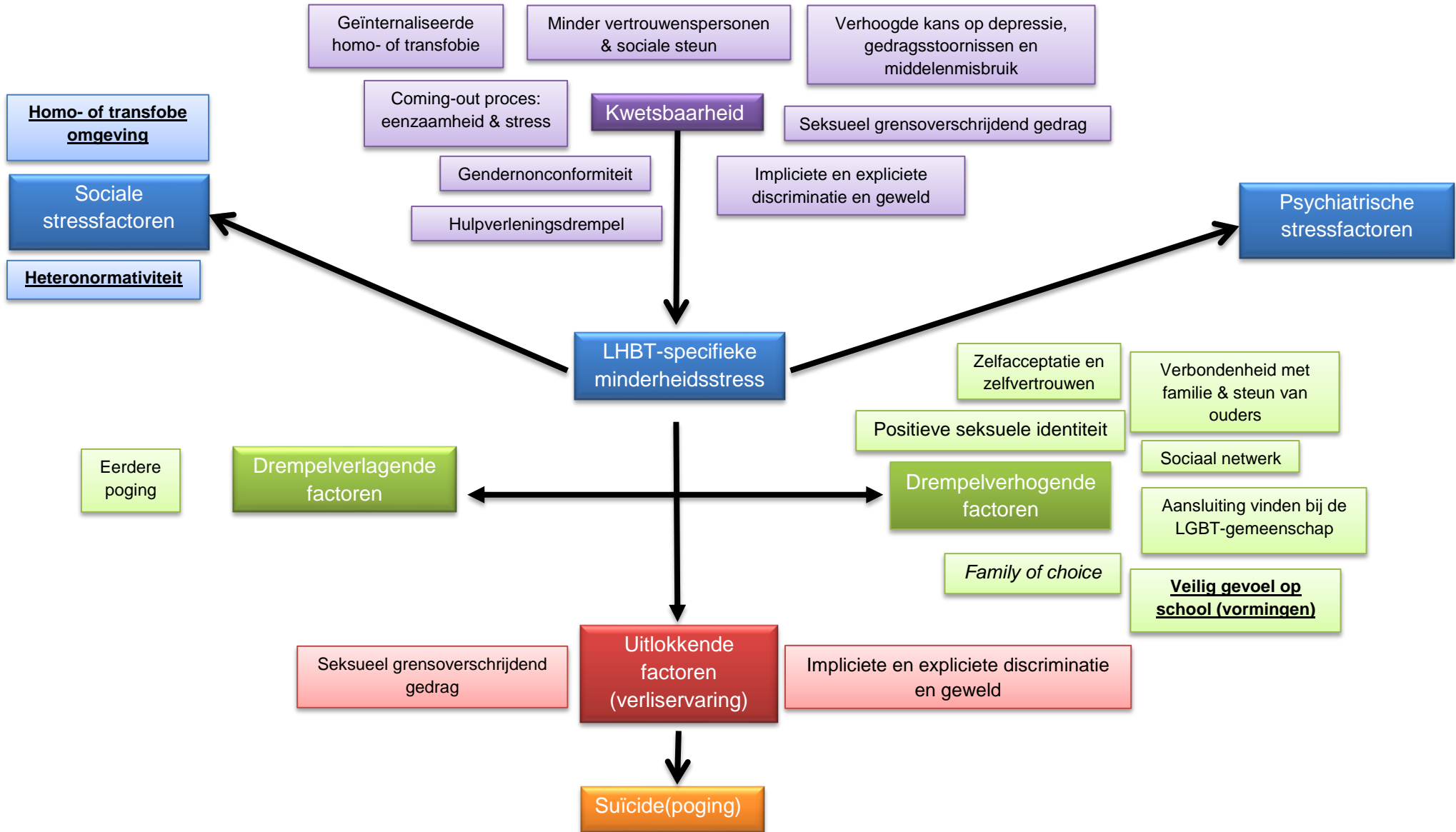
- (1) "Als mijn zoon homo zou zijn, ik vermoord hem"
- (2) "Ik heb geen probleem met homo's, maar ze moeten zich niet als janetten gedragen"
- (3) "Als twee meisjes kussen, is dat voor de lol. Als twee jongens kussen, zijn ze zeker homo"
- (4) "Ik gebruik homo niet als scheldwoord, gewoon om te lachen"
- (5): "Het maakt mij niet uit of iemand homo is of niet, maar ik hoef het niet te zien"

Bijlage 3: Theoretisch model CGG

Volgend theoretisch model is gebaseerd op het boek “Zelfdoding bij kinderen en jongeren” door Andriessen e.a., vervolledigd d.m.v. eigen notities tijdens een vorming door het Centrum Geestelijke Gezondheidszorg Adante op 10 maart 2017 In Hostel H (Hasselt) en beschrijft de beïnvloedende factoren bij een suïcide(poging), specifiek bij LHBT-jongeren.

De vaststellingen die relevant waren in het kader van dit onderzoek werden in het vet en onderstreept aangeduid.

(Dumon & Conserriere, Suïcidaliteit bij holebi- en transgenderjongeren, 2014)



Bijlage 4: Halfopen interview met Frank Cockx

Leuven, 21 maart 2017

Inleiding

Iter: Ik zal eerst uitleggen wat mijn onderzoek algemeen inhoudt.

Itee: Ja, wat de bedoeling is en waar je mee bezig bent

Iter: Ik heb mijn laptop mee voor het geval inderdaad als ik nog eens iets wil tonen, ik ga hem hier zetten. U hebt het document geprint?

Itee: Geprint ja.

Iter: Ideaal. Wel ja, ik zal bij het begin beginnen. Ik doe dus al een redelijke tijd scholenwerking bij Wel Jong Niet Hetero en bij een lokale groep. Ik weet niet in hoeverre je weet hoe Wel Jong Niet Hetero eruit ziet als organisatie?

Itee: Van vroeger weet ik dat nog ja, ik heb dat weten ontstaan.

Iter: Ja, toen is dat van onderuit ontstaan vanuit lokale groepen. Die lokale groepen zijn bijvoorbeeld verbonden aan Gent, of &Of, die bieden scholenwerking aan; dus educatieve activiteiten en vormingen, maar er is niet echt overeenstemming over hoe dit precies moet worden ingevuld die 100 minuten of 50 of 150 en de vrijwilligers doen daar hun eigen ding mee. Wij geven wel leidraden aan vanuit Wel Jong Niet Hetero maar omdat die vrij los zijn wordt daar vaak geen rekening mee gehouden en worden er vaak fouten gemaakt in de scholenwerking waarvan onderzoek zegt "dat mag je zeker niet doen in een educatieve activiteiten". Mijn doel was dan eigenlijk om een soort draaiboek te maken voor een vorming van 50, 100 en 150 minuten want dat zijn de vragen die binnekomen. Daarvoor moest ik op zoek naar het meest actuele onderzoek daarrond van "wat is er nu goed om zo'n moment in te richten want het zijn maar 100 minuten en dan had ik een Europees rapport dat vorig jaar of ja eind vorig jaar was uitgekomen en dat 'Do The Right Thing' heet en dat in het Nederlands gepubliceerd is. Mijn stageplaats had dat toen al aangegeven van "dat is interessant om te onderzoeken naar onze werking want wij hebben eigenlijk geen tijd voor de doorontwikkeling ervan naar onze werking. Het is eigenlijk een rapport waarin ze de verschillende werkvormen om aan seksuele en genderdiversiteit te werken in het onderwijs evalueren naar effectiviteit, bijvoorbeeld empathische werkvormen zoals een getuigenis of kortfilm blijkt heel goed te werken maar dan zijn er daar ook weer problemen mee zoals dat het heel slecht is voor de LGBT-jongere in de klas. Dus van elk van de vier werkvormen kijken ze van "werkt het in de eerste plaats, onder welke omstandigheden werkt het en welke valkuilen zijn er nog in toepassing". Ik neem sowieso de aanbevelingen mee die ze in het onderzoeksrapport zelf geven maar voor sommige valkuilen geven ze zelf nog geen antwoorden, ze kaarten gewoon aan van "dat is een probleem maar we hebben nog geen antwoord" en dat is wat ik in mijn bachelorproef ook nog probeer te doen, om niet puur te implementeren van dat onderzoeksrapport want dat zou vrij klein zijn voor een bachelorproef denk ik dus heb ik zo drie grote valkuilen eruit gehaald en die onderzoek ik nu, ja, onder andere met u, ook zo – ja het klinkt zo heel...- maar in principe kwam het neer op heel concrete zaken.

Iter: Ik zal anders eerst eens uitleggen wat die drie valkuilen zijn. Dat van die empathie, dus je toont bijvoorbeeld een kortfilm waarin een holebi-jongere gepest wordt. Dat blijkt heel goed te zijn om de acceptatie van LGBT te verhogen in de klas maar blijkt slecht te zijn voor de LGBT-jongere zelf dus is het zo van ja "we willen die empathische werkvorm behouden want ze blijkt zo effectief te zijn maar hoe kunnen we nu tegemoetkomen aan dat probleem dat ze bij die LGBT-jongere voordoet. Dat was ook iets waar Alexis Dewaele over had geschreven, zo "holebispecifieke minderheidsstress" en zo, dat hing daarmee samen dus van theorie was dat wel mooi. Daarvoor had ik dan al een van de onderzoekers van het Europees rapport zelf gecontacteerd had zij

bijvoorbeeld concrete manieren gegeven van “welke vragen stel je na het tonen van zo’n kortfilm”, “waar heb je zeker aandacht voor”, bijvoorbeeld doorverwijzing en zo. Dus dat was rond empathie, daar ga ik straks ook wat dingen over vragen. Een tweede werkvorm die ze evalueerden was het ‘Raad de homo’-spel. Dit is iets wat onze groepen veel doen, maar wij hebben er ‘Raad de hetero’ van gemaakt vanuit de vaststelling van dat rapport want ‘Raad de homo’ is zo...ja, je kent dat spel misschien?

Itee: Ik ken het niet.

Iter: Het is redelijk simpel: ze krijgen allemaal foto’s...

Itee: Zo van ‘wie is homo en wie is lesbisch’?

Iter: Ja, daar komt het meestal op neer. Maar je hebt bijvoorbeeld acht foto’s: zeven hetero’s en één homo en dan moeten zij kiezen wie homo is maar het is meestal niet de persoon die ze verwachten dus het stereotype is zogezegd weerlegd. Maar dat blijkt dus niet te werken omdat dat zorgt voor *subtyping*. Dus dat stereotype beeld blijft, maar ze hebben door dat er soms een uitzondering op de regel is. Dus dat werkt eigenlijk niet omdat ze te weinig uitzonderingen zien. Van daaruit hebben wij ‘Raad de hetero’ gemaakt. Allez, ik heb dat samen met Bart Vandebussche gemaakt, ik weet niet of je die kent maar die werkt nu bij Sensoa en dan op basis van, allez Çavaria heeft dat voor het eerst toegepast in haar scholenwerking en op basis van hun advies ben ik nu aan soort betere versie aan het werken en over die verbetering wil ik ook nog wat vragen stellen aan u. Dan de laatste valkuil is dat in een dialoog, bijvoorbeeld een stellingenspel de negatieve meningen veel zwaarder doorwegen op de groepsnorm dan positieve. Dus moet je op een bepaalde manier omgaan met die negatieve want wat wij zien in de scholenwerking is dat vrijwilliger of vormingsmedewerkers heel vaak negatieve opmerkingen laten liggen dus gaan ze er niet op in omdat ze zeggen “je moet er geen aandacht aan schenken” maar eigenlijk om de invloed te kunnen ontkrachten op de groepsnorm, zeg maar, moet daarop op een bepaalde manier gereageerd worden. We hebben daar dan een brainstormsessie over gedaan in Brussel en zijn zo tot een eerste aanzet gekomen rond de vijf meest voorkomende uitspraken en dan zo soort van interessante ‘comeback’ voor elke vraag dat je kan maken voor die vijf vragen. Dat als elke vormingswerker die kent, hij gepast kan reageren. Een typische is zo bijvoorbeeld de opmerking dat jongeren zeggen van “een homokoppel hun kind gaat zeker ook homo zijn want die ziet enkel dat” en dan zeggen van “ja een homoseksuele jongen is toch ook vaak het kind van een heteroseksueel koppel?” dus, ja zo, zo’n comeback en dan is de logica erachter zo kapot achter hun opmerking. Dus daar gaat het in hoofdzaak over.

Itee: Jij bent eigenlijk op dit moment meer specialist dan ik, dat is zo. Jij bent daarmee bezig jij bent daar... want... ik moet zeggen.. Ik ben tot 2005 bezig geweest rond holebithema, ik ben daar ook rond gedoctoreerd: in de eerste plaats was daar een welzijnsluik aan verbonden en een welzijnsbeleid en het andere dat was het theoretische luik waar ik gekeken heb naar “wat kan ik leren uit die mensen hun leven aan factoren die helpen in het leren van volwassenen in het algemeen” want ik heb sociale pedagogie gedaan dus dat is meer educatie. Ik heb dan drie perspectieven uitgetest maar goed, dat is vrij theoretisch. Daarna ben ik bij het steunpunt gaan werken, bij Socius, zegt je dat iets?

Iter: Ja, want ik denk dat Luc daar ook nog gewerkt heeft.

Itee: Die heeft daar nog even gewerkt. Maar dat was voor dat ik daar was

Iter: Daardoor dacht ik dat jullie elkaar misschien kenden.

Itee: Ik ken hem van toen ik aan de unief werkte, hij werkte bij Maria Debie. Hij was haar assistent en na hem werd Griet assistent en was hij naar de hogeschool gegaan. Hij is even terug naar de unief gegaan en zit hij nu weer op de hogeschool. Dus ik ken Griet en Luc al lang.

Itee: Rond het thema als dusdanig, was ik u hoor vertellen, eigenlijk weet je er al meer over dan ik.

Iter: Ja maar het is ook heel specifiek omdat ik weet dat u onderzoek doet en ik zo veel mogelijk verschillende meningen wil horen. Iets heel random is bijvoorbeeld dat ze bij Çavaria zeggen bij dat 'Raad de hetero'-spel "je gebruikt best geen bekende personen" maar dan heb ik zoiets van "ja, ik vind het heel vreemd om willekeurige foto's te gebruiken en te zeggen tegen die klas ja die was homo of hetero terwijl dat geen grond van waarheid heeft en je dit met een bekende persoon niet hebt. Maar puur mijn mening is niet zo waardevol als die van iemand die ook ervaring heeft.

Itee: Dus gaan we er nu al wat op ingaan, ja, hebben zij daar redenen voor gegeven?

Iter: Omdat -en dat versta ik- bij een bekende persoon kan je zijn privéleven verbinden aan je oordeel. Stel je voor dat ik er Jani Katzaltzis in stak dan was er geen raden meer naar want ze weten dat hij homo is; dat spel gaat over uiterlijke kenmerken waaraan je het "zou zien" of niet zou zien dus die uiterlijke kenmerken doen er niet meer toe als ze de persoon herkennen. Ik heb dus in een nieuwe versie onbekende bekende personen genomen omdat er nog steeds... ze zijn holebi, maar ik ga geen mensen gebruiken die niet holebi zijn, ik vind dat ook vreemd

Itee: Als die daar zelf niet voor uitkomen...

Iter: Ja ik zou dat raar vinden, ook foto's van vrienden zou ik raar vinden. Dus ik dacht: ik ga zo onbekend dat ze ze zeker niet kennen of daarop hun oordeel toch niet baseren maar wel bekend genoeg om te kunnen aantonen dat die personen toch wel holebi zijn.

Itee: Ja want daar, da zijn ze hier he? (kijkt op blad) Ik ken daar dus niemand niet van he.

Iter: Ja in de klas toets ik soms eens en meestal kennen zij ze ook niet

Iter: Maar het is wel waar dat in de oude versie, dit is de nieuwe versie, in de oude zaten er wat tussen... Zeker bij de hetero's had ik veel te simpel gekozen: Johnny Depp, iedereen weet dat hij niet homo is dus allez, op die manier (lacht).

Itee: Goh, maar dat zijn altijd moeilijke zaken he. Want je weet ook nooit he...

Iter: Dat is waar, maar dat is de werkvorm in principe...

Iter: Maar we zulle anders beginnen bij het begin

Itee: Ja, en als ik te ver afwijk, moet je het mij gewoon zeggen. Je hoort het misschien ook, ik ben door mijn neus aan het praten, ik ben al een week niet zo goed. Maar goed.

Deel 1: Visie op omgang met negatieve opmerkingen

Iter: Uhm, ja, we hebben eigenlijk voor de duidelijkheid een onderscheid gemaakt bij die eerste vraag tussen een negatieve en respectloze opmerking. In klassen maken we altijd heel duidelijk bij het begin aan de hand van PICKASOLL, ik weet niet of je dat kent. Dat is een acroniem om afspraken te maken van "wat kan en wat kan er niet" er daar maken we altijd duidelijk van "het is oké om ergens negatief tegenover te staan en je mag dat uiten maar het moet niet respectloos zijné. Er is een groot verschil tussen een uitspraak als "ik vind dat eigenlijk niet normaal, homo zijn" of dan, wat ik vorige week voorhad "als mijn zoon trans was, ik stak hem in de kelder". Allez, en je reageert verschillend op allebei en ik vind zeker, op respectloze mag je niet laten van te reageren.

Itee: Tuurlijk niet.

Iter: Dus, ja ik zou eens willen weten op welke manier dat je denkt dat je bijvoorbeeld in de eerste plaats op een respectloze opmerking reageert.

Itee: Hmmm. Ik heb het niet makkelijk om dat nu voor de geest te halen hoe ik ergens op reageerde. Maar dat zijn van die simpele regels, het gaat erover dat je spreekt in een ik-boodschap en dat je zegt van "ik vind dat je nu even een grens overschrijdt" en probeer dat ook te duiden waarom je dat vindt, wat dat met je doet en probeer de anderen mee te krijgen in "wat zou dat nu

voor iemand anders betekenen, dat je daar zo over praat?”. Dat is wat ze spiegelen noemen eigenlijk maar ik zou in de eerste plaat vanuit mezelf spreken, en dat doe ik ook, nu ook he. Ik begeleid nu studentengroepen en in de groepswerken zijn ze wat vrijer, ze krijgen een thema om rond te werken ik loop daar rond en ik hoorde twee of drie weken ook zo iemand tegen een andere zeggen “vuilen homo”. Dat was als grap bedoeld maar dat is niet grappig. Dan kom ik tussen en zeg ik “ik vind dat niet fijn dat je dat zo zegt, waarom zeg je dat zo? Wat steekt daarachter?”. Je begint hem te bevragen.

Iter: Ja dus, toch inderdaad vragen stellen. En zie je een verschil met iemand met een negatieve mening?

Itee: Goh, als die persoon zegt van “nee”,.. ik wil wel weten waarom die daar negatief tegenover staan. Maar in dit geval zeggen van “kijk, ik vind dat dit niet kan”, dat is een stap te ver, want iedereen mag een mening hebben.

Iter: Ja inderdaad. Het zou dom zijn om in het begin te zeggen van “ja je mag een negatieve mening hebben” en dan op het moment dat die komt zeggen van “nu zit je niet juist”.

Itee: Ja, inderdaad.

Iter: We merken wel vaak, als vormers dat doen, zo een beetje te veel het ethisch correcte in hun mond leggen, dat er vaak in de anonieme boodschappen op het einde zit van “jij mag mij niet vertellen hoe ik er tegenover moet staan” dus dan heeft dat toch geen effect. Ik ben het dus met u eens.

Iter: En dan; wij hebben zo bij die brainstormsessie dus de 5 meest voorkomende vragen of respectloze en negatieve opmerkingen gebundeld en vooral gesproken over werkwoord ‘kanaliseren’ van “wat doe je nu met die opmerkingen”. Je kanaliseert ze tot “wat zit er achter de uitspraak?” door een aantal vragen te stellen en dat kan aan de hand van een reflectieve vraag, toekomstgerichte vraag,.. dat heb ik ook op de computer staan mocht je een voorbeeld willen maar dat is bijvoorbeeld “als mij zoon homo zijn, ik vermoord hem”; daar hebben wij de vraag van “denk je dat fysiek geweld een invloed kan hebben op iemands geaardheid?”, zoiets. En we zoeken gewoon een beetje pakkende antwoorden, zeg maar, door vragen die niet enkel de persoon doen stilstaan bij de opmerking die hij gaf maar ook voor de klas die opmerkingen doen verminderen in kracht want die gaan daar dan zelf ook over nadenken zoals ik zei van “een kind wordt opgevoed door en homo- of heterokoppel” en dan denken die van “ja, eigenlijk, die opmerking van mijn klasgenoot houdt geen steek”. Uhm, daarvoor hebben we dus die vijf afgezonderd want die komen altijd in elke vorming terug. Dus het zou heel leuk zijn als we daarop zo gewoon voor die vijf een passende respons hebben en dat kunnen aanbieden aan de vormingswerkers.

Itee: Wel, ik ga ze nu niet allemaal een voor een aflopen he, maar ik heb in '97 een vormingsboekje gemaakt, “Holebi's in beweging”. Dat werkt aan de hand van stellingen want ik vind het wel bijzonder dat je zegt van “bij een stellingenspel weegt de negatieve mening meer door”, zo ver hebben wij daar toen niet over nagedacht. Ik heb dat samen gemaakt, ik werkte toen als assistent op KULeuven en maakte het samen met Driekant -dat is de volwassenvereniging hier-, Wel Jong Niet Hetero begon toen net met scholenwerking. Dat was allemaal, dat stond allemaal nog in zijn kinderschoenen en ze waren op zoek naar een manier van “hoe kunne we dit nu bespreekbaar maken in het onderwijs?” en de minister van Gelijke Kansen die heeft ons een budget gegeven en gezegd van: “jullie mogen een stellingenspel maken”. Ook dit hebben we uitgetest, er zijn... Hoeveel stellingen zijn het, zeven stellingen en bij elk van die stellingen vind je telkens een aantal argumenten die ze weerleggen en als ik dan kijk naar uw lijst hier, euh, “ik heb geen probleem met homo's maar ze moeten zich niet als janetten gedragen” of vijf: “het maakt mij niet uit of iemand homo is of niet, maar ik hoef het niet te zien” staan hier een aantal argumenten in, maar dat zijn rationele argumenten om te zeggen waarom het wél belangrijk is om daarmee naar buiten te komen. Hier in het geval van die laatste, heeft wat te maken met, zolang we niet open en vrij kunnen praten over seksualiteitsbeleving eender welke richting dit uitgaat, blijft er heel

veel verdoken en kan je weinig aan preventie doen. Bijvoorbeeld het aantal soa's is weer gestegen de laatste jaren als ik goed geïnformeerd ben, als we dat niet bespreekbaar maken of je ziet het niet, dan kan je daar weinig preventie rond doen dus dat is in het belang van iedereen dat wel het wél zien van elkaar. We moeten niet zien dat we met elkaar in bed duiken, maar dat is wat ik wil zeggen. En zo staat er hier van alles allerhande en ik heb het nu twee weken geleden nog eens gebruikt in een vorming voor studenten bij ons in het kader van Child & Youth Studies en ik selecteer dan zo wel één of twee stellingen. Ik laat hen daarover babbelen en ik probeer hun argumenten... Ik zeg: "je moet er één voor en één tegen kiezen" en ik noteer die en dan beginnen we de nabespreking. Ik wil die je trouwens, want aar steekt een Powerpoint achter, gerust eens opsturen.

Iter: Ja graag! Ik ging het boek sowieso zoeken in Gent maar in onze bib zullen ze het wel hebben.

Itee: Ja, dit is het exemplaar dat ik thuis heb staan. Vroeger hadden we er genoeg en smeed ik ermee rond. Wij hebben dat uitgetest in verschillende scholen en in volwassenenverenigingen, sociaal-cultureel werk. En zoals hier nu, bijvoorbeeld toen was er nog geen sprake van het homohuwelijk, dat was nog volop in politiek debat dus op dat punt is het verouderd en zouden we het kunnen aanpassen.

Iter: Meestal weten ze dit toch nog niet in de klassen, ik verschiet daar wel van. Soms komen ze samen tot het besluit dat homo's nooit het recht mogen krijgen om te trouwen, dan zeg ik "ze mogen al trouwen hoor".

Itee: Serieus, weten sommige jongeren dat niet?

Iter: Nee, in Brussel vooral verschiet ik soms van hoe weinig er nog geweten is, want je past er natuurlijk het niveau van de vorming aan aan. Soms praten we over niet-binaire genderidentiteiten en soms moet je uitleggen wat trans is, het niveau is dus van enorm verschil maar dezelfde argumenten komen altijd terug.

Itee: Nu, weet je wat op termijn het beste zou werken, dat je leerkrachten vormingen geeft. Zij zouden dit in hun opleiding toch moeten meekrijgen. Dat is in 16 jaar nog altijd niks veranderd.

Iter: Ja, maar ik heb twee weken geleden meegedaan aan een actie van Sensoa waarbij ik leerlingen van KA Voskenslaan in Gent heb opgeleid om zelf vormingen te geven aan hun eigen klas en de leerkrachten moesten erbij zijn als leerling om te zien dat dit geen moeilijk onderwerp is om over te spreken. Maar leerkrachten zelf, ik zie dat als ik op school ga en hierover spreek met leerkrachten van "vind je dat niet jammer dat je dat niet zelf geeft" zegen ze "nee dat is mijn positie niet als leerkracht, ik stel me zo te kwetsbaar op als ik over dat onderwerp spreek".

Itee: Dat is een andere opvatting over een goeie vormingswerker en een goeie educator. Wij zitten meer vanuit de richting sociaal werk, sociaal-cultureel werk te denken. Leerkrachten worden vaak opgeleid alsof zij de expert in hun domein moeten zijn, maar een goeie vormingswerker die weet zichzelf kwetsbaar op te stellen en wij leren dat in onze opleiding als sociaal werkers maar in de lerarenopleiding gebeurt dat weinig. Waarom zou je als volwassene geen mening kunnen hebben? Dit is de toekomstige generatie, je moet die toch wat gidsen, als is het maar laten nadenken over seksuele identiteitsvorming in onze samenleving.

Iter: Ja en ook, hoe veel zeg je op zo'n vorming uiteindelijk zelf? Ik vind dat zelf vaak eerder sturen, zeker in het informatieve luik haal je het eerst uit hen, van "wat weten jullie al" en dan vul je aan wat niet klopt maar in hoofdzaak leren zij toch van elkaar.

Itee: Nu ga ik dertig jaar terug he. Ik heb hier ook de academische lerarenopleiding gedaan en dat was bij jongeren in het technisch onderwijs en ik werkte toen rond, ja, migratie, dat was toen het thema begin de jaren '90 en dat was een basisvorming met dat boek van, ja ben haar naam kwijt, een politiekster, de eerste staatssecretaris voor immigratie denk ik, Paula Dhont, voilla. En ik ben in die klas... Maar ja dat gaat over jonge gasten, jonge meisjes en die hadden geweldige meningen

toen over de “vuile migranten” he, ja daar moet je mee omgaan. Voor mijn examenles ging ik een klasdiscussie doen. Hetzelfde zou over holebi’s kunnen he, van “we gaan een discussiespel doen”. Je moet voor die les al je doelstellingen, vragen, tot in detail neerschrijven en ik had daarin geschreven van “ja we maken een bordschema met voor en tegens en kijken welk besluit we kunnen treffen”. Ik mocht dat zo niet doen. Ik moest op voorhand de besluiten formuleren die die groep jongeren er ging uit halen. Ik zeg nee, zo werk ik niet, en het heeft niet veel gescholen of ik was gebuisd. Een stellingenspel is nu net, maar dat is mijn visie, en dan kom ik bij mijn drie perspectieven op leren: je kan als vormingswerker of educator zeggen van “we socialiseren mensen”, wij weten wat de antwoorden zijn en je leert ze ingroeien in het thema, net als er een aantal feiten en kennisgegevens zijn over holebi’s. Dat is het socialisatieperspectief. Daarnaast onderscheidde ik het thema ‘emancipatieperspectief’, dat gaat erover dat je mensen leert nadenken over hun handelings- en denkschema’s en daar kritisch leert mee omgaan, dat is emancipatiedenken zoals Freire indertijd. Dan heb ik een derde term, een derde soort leren dat meer te maken heeft met betekenis- en zingeving dat heb ik ‘ecocipatie’ genoemd, dat heeft niet zozeer met ecologie te maken maar heeft te maken met, je creëert als vormingswerker een ruimte waarin mensen ofwel iets leren ofwel niks leren. Dat heb je niet in de hand terwijl een leerkracht die wordt vooral in dat socialisatieperspectief grootgebracht, een kritisch pedagoog of vormingswerker meer het emancipatorisch perspectief maar vandaag zien we zo veel meningen en mensen moeten zo erg hun eigen identiteit construeren dat je zegt: “ik creëer een veilige ruimte waarbinnen mensen al dan niet kunnen leren”. een goede vormingswerker heeft de drie, kan alle drie. Maar ik bots daar regelmatig mee, ook rond dit thema.

Iter: Inderdaad, ik dacht dat een leerkracht zedenleer in het midden laag, maar nee

Itee: Nee inderdaad, ook zij moeten op voorhand definiëren van: “dat gaan ze vandaag zien, dat is de kennis en op het einde van de rit gaan we dat toetsen en krijgen ze een diploma”.

Iter: Dat is jammer, want in de klas leer ik zelf ook nog elke keer bij. We proberen die boodschap te zenden maar het is niet simpel. Het is zelfs zo dat een leerkracht moeite heeft om erbij te blijven in de ruimte ook terwijl ik graag zou hebben dat die gewoon meedoet. Als die dag een paar keer meemaakt, kan die dat zelf, denk ik.

Itee: Je wordt geconfronteerd met heel veel verschillende soorten geïnternaliseerde taboes, waarden, normen. Dat is een waardengeladen thema hé, maar veel thema’s zijn waardengeladen. Zelfs economie is waardengeladen als vak, als het gaat over sociaal rechtvaardig, duurzaam en ecologisch handelen. Daar moeten ze ook meer waarden ter discussie moeten stellen, maar dat gebeurt niet. Doorgaans hé. Het feit dat hier nu ruimte voor is en dat Wel Jong Niet Hetero daarmee kan rondgaan betekent dat men daar ook wel oog voor begint te krijgen.

Itee: Zelfs in het hoger onderwijs, studenten hebben mij twee jaar geleden gezegd, zeker in de richting Kinderen, Jongeren en Welzijn zeggen: wij zien in onze cursussen bijna niks over homo-ouders, lesbische koppels en dat zijn ook gezinssituaties waarin kinderen groot worden en waarin wij moeten interveniëren. Bovendien, hun leeftijd, die zitten misschien ook hier en daar te worstelen. Vanaf toen heb ik gezegd: “ik wil elk jaar -en ik krijg er geen punten of geld voor- een sessie inpalmen en we gaan daarrond werken”. En het zit daar stampvol!

Iter: Dat is logisch ook hé eigenlijk.

Itee: Ah ja, je zit hier toch op het hoger onderwijs.

Iter: Ja, Luc probeert daar in zijn inleidend vak ook aandacht aan te schenken.

Itee: Ik probeer ook mijn voorbeelden genoeg diversiteit te steken: dat gaat over het homohuwelijk, dat gaat over migranten, dat gaat over, ja, zo breed mogelijk, bejaarden vandaag de dag, singles,... Zeker in sociaal werk moeten wij wat mee zijn en soms vooruit gaan op de samenleving. Maar nu ben ik wat aan het uitweiden he. Maar goed, die argumenten tegen de stellingen moet je zeker eens bekijken.

Iter: Dat ga ik doen, ik zal het sowieso wel vinden.

Deel 2: Zelfacceptatie beschermen bij empathische werkvorm

Iter: Oké, ik kijk eens... ja. Dan gaat het bij het tweede deel vooral over "hoe bescherm je die LGBT-jongere die in de klas zit terwijl dat er een empathische werkvorm wordt gebruikt". Euhm, dus, wat ik zag als ik naar de -wij hebben wel zo een bestand van kortfilms waaruit de vormingswerkers kunnen kiezen en soms een aantal vragen die je erbij kan stellen uit educatieve pakketten, bijvoorbeeld Gender in de Blender- en de vragen die gesteld worden zijn vaak heel feitelijk, raar dat de vraag niet is "hoe veel stoelen stonden er aan de tafel waar de jongen zat", nooit echt vragen die aanzetten tot zelfreflectie bij de jongeren of die echt een vraag stellen naar de gevoelens van het personage.

Itee: Hoe komt dat? Zo'n pakketten zijn toch allemaal uitgetest? Of ik ga daar toch van uit.

Iter: Ik weet niet of Gender in de Blender is uitgetest, maar ik heb elke werkvorm doorgelicht en de vragen erbij bekeken en ik dacht: "er is zo veel meer potentieel met die vragen" en zeker ook, ik had eens een tekst gelezen van een psycholoog die zei van: "hoe kun je nu werken aan iemands ego strength als je enkel op de problemen van de persoon focust in plaats van problemen uit de omgeving. Dus zou je vragen kunnen stellen als: "waarom wordt hij gepest?", "wat zou die pester ertoe aanzetten om hem te slaan?". Ik heb dus vooral de aanzet gezocht in dat soort vragen achteraf, maar wie weet vind jij het niet nodig om veel diepgaande vragen te stellen na zo'n kortfilm of zeg je, zo'n feitelijke vragen zijn goed?

Itee: Nee, ik denk eerder dat het soort vragen waar jij op doelt, zo van "hoe voelt iemand zich", dat je op die manier leer je mensen empathisch kijken naar iemand anders en dat is ook belangrijk. Dat we niet alleen met onze eigen gevoelens bezig zijn maar ook met "wat voelt de andere?". er mag van mij dus zeker meer nadruk op liggen. Met feitelijke gegevens ben je niks.

Iter: Nee en ik denk ook dat het als vormingswerker niet aantrekkelijk is. Uiteindelijk hebben ze die vorming zo zelf in handen dat ze kiezen voor wat ze interessant vinden en ik denk, je hebt maar 100 minuten, dan ga je die vragen niet gebruiken, maar het probleem is, als je geen vragen stelt achteraf en je doet geen nabespreking dan zit je dus ten volle met het probleem uit het onderzoeksrapport en dat is dat het totaal niet gekaderd wordt. Bijvoorbeeld die onderzoekster uit Nederland, ik had haar gecontacteerd met "Oke, je weet, die werkvorm is slecht ten aanzien van LGBT-jongeren maar je geeft geen oplossing, denk je misschien dat er manieren kunnen zijn om toch een kortfilm te kunnen blijven gebruiken?" en dan zei zij van "ja, je moet erna bijvoorbeeld vragen van "welke copingstrategieën heb je herkend, hoe ging hij om met dag gespest, bij wie vindt hij steun", of wijzen op positieve toekomstbeelden voor holebi-jongeren dus vooral zo specifiek een positieve boodschap zenden. Maar omdat er daar nu vaak geen vragen voorhanden zijn, is er geen nabespreking in de mate dat er al een kortfilm gebruikt wordt. Het is dus vooral van daaruit dat ik een draaiboek maak. Ik ga niemand zeggen van "je moet dit en dit en dit doen in een vorming", maar wel een aantal vaste onderdelen waarvan ik vind dat ze moeten voorkomen in elke vorming.

Itee: Ik ben begonnen op YouTube en daar vind je ook van alles. Ik ben dit jaar begonnen met een filmpje van drie minuten of zoiets van een Nederlandse organisatie, het COC, rond homofobie en dat is een getuigenis van ik denk zes jongeren die iets zeggen over hoe zij geconfronteerd waren met homofobie en dan vraag ik aan de studenten: "wat heeft jullie nu geraakt in dat filmpje, wat raakt je?"

Iter: Ik ga dat filmpje ook opzoeken, dat is ook een ideale lengte.

Itee: Daar komt ook van alles uit, er zijn er die zeggen van "dat is niet plezant voor die jongen dat die daarvoor uitgelachen wordt", maar dan zijn er anderen die bijvoorbeeld daaruit halen "ja dat is precies toch nog veel taboe". Dus dan schrijf ik 'taboe' op dat bord, alles wat ze zeggen en dat komt nadien terug in het stellingenspel, dan kan ik zeggen: "je hebt het zelf ook gemerkt daarstraks..."

Iter: Voilla, daar zat ik ook nog mee: wanneer gebruik je die werkvorm best? Ik denk ook het begin, omdat je een gevoeligheid creëert waarbij dat je dan, als je bij stellingen op een abstract niveau gaat spreken, dat die gevoeligheid er wel al is. Want wat ik vaak merk, is dat als we beginnen met een stellingenspel en erna komt er bijvoorbeeld een getuigenis, dan..

Itee: ... dan is het al gepolariseerd

Iter: Ja, of ze hebben spijt of een gênant gevoel

Itee: Ja, dat is waar. En ik vind ook: het begint eigenlijk met twee geweldig kussende meisjes. Ik luister dan gewoon en dan hoor je al in die zaal want dat zijn 40 jongeren en dan begint da filmpje nogal blits, op zijn Nederlands hé, en dan hoor ik in die zaak 'eeih!'. Ik noteer dat direct. Dan zeggen ze: "we mogen geen vooroordelen hebben". En dan zeg ik: "en daarstraks, toen dat filmpje opstond, wat was toen jullie eerste reactie, ga daar eens op terug en denk er eens over na". "Er waren er 3 of 4 die 'eih' zeiden toen er gekust werd, ik wil wel eens weten vanwaar die 'eih' komt."

Iter: Het is inderdaad jammer als je merkt dat er iets onderliggend is en je voelt aan dat ze denken dat ze het niet mogen uitspreken. Ik heb ook altijd liever dat ze zeggen wat ze... ik heb wel al veel klassen gehad waar er al zeggen van "we gaan geen filmpjes kijken van kussende homo's he?"

Itee: (lacht)

Iter: In veel kortfilms komt het voor, ik ga dat ook niet wegsteken. Het is wel grappig dat ze al op hun hoede zijn.

Itee: Ja maar aan de hand hiervan kan je wel discussie beginnen, bijvoorbeeld "waarom stoort het je meer als twee mannen kussen dan twee vrouwen, wat maakt dat nu, hoe komt dat nu?" Als je jongens in de groep hebt, die zeggen "2 vrouwen die kussen, dat is sexy", maar die denken dus vooral aan zichzelf. Ik zeg dat dan ook zo hé: dat heeft nu te maken met het feit dat onze samenleving nog altijd tamelijk vrouwonvriendelijk is, eerder dan gelijkwaardig. Want van twee vrouwen nemen we dat meer aan omdat je er zelf een seksuele connotatie bij hebt, maar als je twee venten ziet kussen... Daar steekt van alles achter. Soms is dat selectieve verontwaardiging: van sommige zie je het, van andere niet, etc. Met Aalst carnaval vind iedereen het bijvoorbeeld wel leuk om verkleed te lopen. Als iemand zich daar goed bij voelt, laat die dan doen als die daar niemand mee schaadt. Daar staat ook mijn boekje mee vol.

Iter: Wij proberen ook wel de link te leggen met andere subgroepen: bv. "vind je het dan niet vervelend dat skaters met hun broek zo laag lopen", etc.

Itee: Ja, inderdaad.

Iter: Euhm, en dan, ja, vormt een persoonlijke getuigenis volgens u een meerwaarde, dus van de vormers zelf?

Itee: Dus een persoonlijke getuigenis van de vormers zelf? Goh, bij mij is dat iets, nu ga ik praten als vormingswerker he, ik ga dat niet uit de weg en ik voel ook, dat trekt echt wel hun aandacht, want daarin zijn ze wel geïnteresseerd hé.

Iter: Hoe concrete hoe beter?

Itee: Ja inderdaad, maar je moet hier als vormingswerker klaar voor zijn, je moet daar ook niet heel je leven uit de doeken doen en beseffen van "het gaat hier niet over mij hé, het gaat over jullie, het gaat over wat wij hier in onze samenleving daarvan maken, mijn verhaal kan daar een deeltje van zijn maar ik sta niet in de picture". Ik heb er moeite mee als het enkel een getuigenis is, dan is het bijna als in de dierentuin naar de aapjes gaan kijken.

Iter: Ik ben naar een vorming gegaan van het Centrum Geestelijke Gezondheidszorg waar ze het hadden over suïcidepreventie bij holebi-jongeren in scholenwerking waar ze zeiden van, omdat er

bij getuigenissen bij ons wel over zelfmoord word gesproken, heel duidelijke richtlijnen van “nooit spreken over manier waarop”, “spreken over hulpbronnen die je contacteerde” dus heel die getuigenis is echt iets, ik vind dat soms zo moeilijk dat wij vrijwilligers naar scholen sturen zonder dat zij echt goed weten wat ze mogen zeggen en wat niet. Sommige zijn bijvoorbeeld heel feitelijk, voorbeeld “zoveel procent van de holebi’s heeft zelfmoordgedachten”, maar dat is eigenlijk niet zo goed om te gebruiken. Daarom vind ik het belangrijk dat daar eens duidelijke afspraken over komen want als ik zo hoor van sommige vrijwilligers, die laten zo te pas en te onpas iets uit de vorming dat wel essentieel is om veiligheid in te bouwen dus probeer ik zo veel mogelijk, zeker bij die getuigenis want dat is wel iets kenmerkend in onze vorming en we houden dat er liefst ook in. Dus ik heb vooral gekeken naar “wat komt er best wel en niet aan bod in de getuigenis” en ook “wanneer doe je die getuigenis”. Want wat blijkt uit dat Europees rapport is dat ,als de klas weet dat iemand holebi is bij het begin van de vorming, dan zijn ze minder vatbaar voor die persoon zijn/haar uitspraken omdat ze toch al veronderstellen dat hij...

Itee: ...gekleurd gaat zijn?

Iter: Ja, homopositief zal zijn. Dus doen we dat liefst... we beginnen er best niet mee. Dus het zoeken in het draaiboek is ook echt zoeken naar een volgorde die klopt.

Itee: Ja ja ja!

Iter: Niet zomaar vijf werkvormen na elkaar, maar ons ook afvragen in welke volgorde ze best aan bod komen. En dan zit je natuurlijk met het probleem dat je graag voor het stellingenspel het persoonlijke zou doen omdat die gevoeligheid er dan komt, maar tegelijk zijn ze in dat stellingenspel dan wel minder vatbaar voor je mening als vormingswerker omdat ze weten dat je holebi bent. Dus dat is... snap je? Komt het voor of na de abstracte stellingen? Dat is moeilijk, tenzij je de kortfilm van die andere jongeren voor het stellingenspel gebruikt en erna de persoonlijke getuigenis.

Itee: Dat zou goed kunnen, ja.

Iter: Ik denk ook dat dat een van de betere combinaties is, dan. Wat ik ook merkte, vooral bij klassen die heel graag tonen dat ze homonegatief zijn, als je een stelling geeft die redelijk abstract is, denken ze: “wat is de negatieve kant?”, en dan gaan ze allemaal daar staan. Ze denken niet echt meer over de stelling na, ze staan gewoon aan de kant waar iedereen gaat staan... Als je dan eens stelling gebruikt die op een heel concreet niveau is, bijvoorbeeld “een van je klasgenoten of iemand van je voetbalploeg komt uit de kast en komt hiermee naar jou, hoe reageer je?” dan zie je dat ze soms afwijken van dat negatieve omdat ze zich een context voorstellen en dat maakt soms heel veel verschil, daarom heb ik aparte stellingen gemaakt die een context schetsen, meer dan enkel een uitspraak en ik zie dat er in negatieve klassen plots wel verdeeldheid is, dus dat is wel interessant. Dat verschilt ook niet in ASO, BSO of TSO.

Itee: Ja, als je het gesprek breed en open trekt kom je toch wel in aanraking met andere elementen die ermee te maken hebben, hoor. Maar inderdaad als ze vertrekken van iets concreet.

Iter: Er moeten natuurlijk ook abstracte stellingen bij blijven, zeker de uitspraak van “een kind wordt best opgevoed door een moeder en een vader”, dat is een hele mooie want je zegt enkel dat en in veel klassen gaan ze naar de akkoord-kant, en dan zeg je van “geldt dat ook voor eenoudergezinnen?” en dan zie je zo...

Itee: ... ze komen zo vaak van gescheiden ouders.

Iter: Ja, daarom zou ik die stelling zeker nooit laten vallen.

Itee: Heb je al tegengekomen dat jongeren op dat moment zeggen van “ik ben opgevoed door 2 mama’s of papa’s?”

Iter: Nee, wel veel die een broer of zus hebben die homo of lesbisch is, maar niet, nog nooit ouders.

Itee: Het begint eraan te komen hé.

Iter: Ik denk dat ook wel. En ik denk ook wel dat het er soms al tussen zit.

Itee: ...maar dat het niet geweten is.

Iter: Eens kijken he. Oh ja, wat ik ook nog wou vragen bij de empathische werkvorm: zeg bijvoorbeeld in een kortfilm en de vragen die daarop volgen, denk je, om die empathie op te wekken, dat er dan best nadruk wordt gelegd op dat lijden als holebi- of transjongere of net op de positieve kanten eraan? Vanuit welke kan bekijk je dat best?

Itee: Liefst zou ik op de positieve kant de nadruk leggen, omdat het lijden, dat is hetgeen wat de mensen meest appelleert en aanspreekt maar het is niet uit compassie dat mensen tolerant moeten zijn ten aanzien van holebi's. Dat is net iets van in de jaren '70 met de Roze Vlinder, een actiegroep, daar is veel commentaar op gekomen op de holebibeweging dat die op een bepaald moment veel te sterk meeding in politiek discours waarbij ze als probleemgroep behandeld werden. Het is het Roze Actiefront dat altijd de klemtoon legden op 'glad to be gay', de fierheid van het anders zijn, zelf niet mee willen heulen in dat burgerlijk huwelijk tussen twee persoontjes want dat is traditioneel burgerlijk. Dat is de andere kant hé. Dus ik vind dat heel belangrijk dat we niet alleen op het lijden, het afzien en de miserie focussen, in die zin zou het ook leuk zijn mocht je kortfilms vinden, ik weet niet of er zijn, maar waarin dat bijna geen topic is.

Iter: Dat zou inderdaad perfect geweest zijn. Die ene, 'Kiss me softly', eentje met veel bekende Vlaamse acteurs gaat over een schlagerzanger en zijn zoon is homo en het is heel licht ook, dat vind ik ook leuk. Maar dan denk ik altijd van "ja, heb ik dan nog een empathische werkvorm?"

Itee: Ja, het is een andere empathie want je werkt niet in op de compassie. Het is vooral een evenwicht zoeken en als je zorgt dat er na je empathische werkvorm ook iets van een persoonlijke getuigenis en een stellingenspel zit... Als het evenwicht maar goed zit. Maar alleen een empathische werkvorm, zou ik ook niet doen.

Iter: Neen inderdaad, anders zit je enkel met dat medelijden

Deel 3: 'Raad de hetero'

Iter: Ah ja, het Raad de hetero-spel. In de eerste plaats: vind je het een meerwaarde in een vorming, dit soort spel?

Itee: Ja, ik ken hét spel niet, ik heb het nog niet gelezen

Iter: Ik leg het anders nog even uit: de oude versie is wat gewoon bestaat, dat is niet per se aan Wel Jong Niet Hetero gebonden, dat is gewoon een algemeen spel. Dus: jongeren zien bijvoorbeeld acht foto's en dan mogen ze overleggen van "wie is nu de homo?", dan beslissen ze, het blijkt niet die persoon te zijn maar iemand die ze niet hadden verwacht "dus het stereotype is weerlegd" maar dat is eigenlijk niet zo, ze denken gewoon van "oké dat is dan een uitzondering op de regel" en nu hebben we het dus omgekeerd: we werken nu met foto's die op de grond liggen en zij lopen rond in de klas en mogen zelf kiezen wie volgens hen hetero is. Ze veranderen in gedachtengang in die zin dat ze bij het 'Raad de homo'-spel denken over wat iemand homo maakt, waardoor je het stereotype niet ontkracht, maar hier denken ze over "wat maakt iemand hetero", en op die manier werken we aan de heteronormativiteit, wat ook hen aanbelangt, ook een heteroperson kan last hebben van heteronormativiteit bijvoorbeeld een jongen die graag danst die gepest kan worden. We vinden het veel breder, maar het kan ook zijn dat jij zegt van: "als je al een stellingenspel hebt en een getuigenis en een persoonlijke getuigenis, heeft dit spel eigenlijk geen meerwaarde in het bewust worden".

Itee: Ja, als je honderd minuten hebt en je kan het erbij doen... Het is vooral een leuke denk ik. Ik heb het zelf nog nooit gespeeld of gedaan. Dus dit zijn nu in hoofdzaak holebi's, ken jij ze vanbuiten? Je kan het inderdaad niet weten op basis van hun uiterlijk.

Iter: Ja, trans, homo, trans, panseksueel, homo, lesbisch, homo, homo, panseksueel, lesbisch, lesbisch, lesbisch, hetero, bi, homo, homo, hetero, homo, trans, trans, hetero, trans, hetero en homo.

Itee: Nu ben ik ook aan het twijfelen.

Iter: Ik weet het, ik heb ze strategisch gekozen (lacht).

Itee: Dit is leuk hé!

Iter: Ja, het is ook gewoon leuker omdat het minder is van "die homo ziet er niet homo uit". Dat ben je nu kwijt, dus dat is eens iets anders.

Itee: Als je tijd hebt, waarom zou je dit dan niet doen? Hebben jullie nu... Je gaat maar één keer naar een klas of zeg je soms van "ik geef drie lessen na elkaar?"

Iter: Nee, we gaan een hele dag naar een school, en we geven twee uur les aan een klas, soms ook drie of één, maar één raden we af. Dan zou dat er beter niet in voorkomen?

Itee: Ja, want dat is heel kort. Je hebt het beste effect met het spel als je het langer kan spelen.

Iter: Ja, want dan kunnen we een onderscheid maken op het bord tussen man en vrouw en vragen van "wat maakt dat de persoon die je gekozen hebt, volgens jou hetero is?" Aan de hand daarvan kunnen we heteronormativiteit bespreken, dus dat duurt zeker 20 minuten, dat zou, denk ik, niet de moeite zijn om dan de helft van je 50 minuten daarin te steken als je ook nog die empathische werkvorm, het stellingenspel en zo hebt, in het bijzonder omdat het nog heel nieuw is. We hebben nog niet echt zekerheid over de mate waarin het werkt.

Itee: Die laatste vraag hier: lijkt het u aangeraden om bij een raadspel met gekende of net ongekende personen te werken? Eigenlijk zou je dan wel hun goedkeuring moeten hebben...

Iter: Eigenlijk wel, ja.

Itee: Want de wet op de privacy...

Iter: Ja, maar ze zijn openlijk holebi.

Itee: Ah, ze zijn openlijk holebi, ik zei het maar het want stel dat ze rechten vragen (lacht)

Iter: Nee nee, het Raad de homo-spel gaat al langer rond en bevat grotendeels de foto's van deze mensen, dus als er hiervoor nog nooit problemen zijn geweest...

Itee: Dan ben jij wat ingedekt (lacht).

Iter: Maar het zijn dus wel openlijk holebipersonen, ook vaak die net bekend zijn, zeker bij transpersonen, omdat ze trans zijn.

Itee: Ze zijn er ook mee naar buiten gekomen.

Iter: Ja, veel YouTubesterren bijvoorbeeld, het draait er voor een groot deel rond. Frank Ocean bijvoorbeeld ook, dat was toen zo'n grote bekendmaking maar is ondertussen al een paar jaar geleden, dus zestien-, zeventienjarigen kennen die niet. Daarom vond ik het ook vreemd om een foto te gebruiken, ik zou zelf niet weten waar ik dat zou moeten zoeken, van willekeurige personen en dan zeggen van "die was homo", dan zou ik niet echt begrijpen wat we aan het doen zijn.

Itee: Ja, behouden zoals het is.

Iter: Met minder bekende personen dus?

Itee: Ja.

Deel 4: Nieuwe evaluatiemethodiek

Iter: Dan nu het laatste, dit is eigenlijk iets apart, ik weet niet in welke mate ik dit ga uitwerken in het kader van mijn bachelorproef want ik denk dat ik bijna aan mijn maximum aantal pagina's zit, maar een deel van de motivatie voor de bachelorproef is dat de vormingen die we geven, omdat die telkens zo verschillend zijn afhankelijk van de vormingsmedewerker die hem geeft, dat er daar nooit echt een evaluatie van is geweest. We wisten dus niet van: "werken onze vormingen echt?", dat was de reden voor mij om te gaan kijken in bestaand onderzoek: wat werkt er? En dan passen we dat toe. En dan dacht ik: misschien kunnen wij op een eenvoudige manier, niet een grootschalig onderzoek, kijken van: "in welke mate hebben wij nu bijgedragen tot een verandering in die klas?". Het probleem is dat je hierbij heel snel op kwantitatief onderzoek stuit, en dat is niet het onderzoeksopzet van waaruit ik werk dus dacht ik om daar bijvoorbeeld ook met concrete casussen te werken; zoals ik al zei bij de stellingen: in plaats van een uitspraak te gebruiken als "een jongen draagt meisjeskleren", en dan mogen ze scoren van 1 tot 5 op aanvaardbaarheid, maar dat vind ik zo.. er is geen ruimte voor hun inbreng, maar ik weet niet of er een manier is om in een relatief beperkte tijdspanne want dat hoort binnen de vorming na te gaan: "is er iets veranderd?". Soms heb je wel dat de luidste van de klas zegt van: "ik heb iets geleerd", maar dat is niet evalueren. Ik zou dit maar een paar keer willen doen maar gewoon zien...

Itee: Sowieso, een goeie vormingswerker evalueert op het einde altijd even, om te kijken of je het de volgende keer anders moet doen: wat vonden ze goed, wat vonden ze niet goed... Je hebt maar weinig tijd he? Want meten, dat is echt al een onderzoek als je zegt van "ik wil het effect meten", dan zou je al moeten beginnen met een nulmeting voor je met de sessie start, je start de sessie en je laat misschien best de leerkracht al een week eerder een vragenlijst afnemen. Dan doe je je sessie, en op het einde evalueer je opnieuw, maar dan ben je echt al onderzoek aan het doen.

Iter: Ja, dat is een heel groot ding...

Itee: Ja, dat is echt een masterproef. Maar ik denk, als je vier, vijf open vragen stelt die je altijd meegeeft aan je vormingswerkers dat ze die op het einde even moeten stellen, desnoods met hand opsteken. Als ik nu evalueerde twee weken geleden, was dat gewoon van: "wat vond je er nu van, wie vond het goed, steek je hand op", of "waarom steek je je hand niet op, waarmee zou ik volgende keer rekening moeten houden?". Ik heb ook gevraagd van "kijken jullie nu anders?", "vonden jullie dit zinvol?" en dan kwam daaruit van "het is goed dat er nu eens over gepraat wordt". Of zij zelf dan veranderd zijn, dat weet ik niet natuurlijk. Maar dan heb ik gevraagd: "moet het volgend jaar terug in het programma?", en dan zeiden ze "zeker, zeker". Maar dat zijn dus heel open vragen dat ik even toch een beeld krijg van: "hoe is dat hier gelopen?".

Iter: Ja, dat is zo een concrete manier om feedback te krijgen, niet enkel over hoe de vorming is ingericht, maar ook wat hebben ze eraan gehad, want degene die dit vanzelf aangeven zijn meestal al de luidste. Het is goed om dat eens te horen, maar dat is ook maar één iemand van een klas van 25. Daarom dat ik dacht om het schriftelijk te doen omdat je dan wel van iedereen input hebt.

Itee: Ik zou hier wel mee oppassen want BSO, TSO,.. schrijven, daar kijken ze soms tegenop. Maar het is een mogelijkheid. In je pakketje kan je er meerdere voorzien. Wat ook soms gebruikt wordt, is dat je ze van die kleine ronde gekleurde stickertjes geeft, ken je dat? Ik heb er nu geen bij denk ik. Je geeft ze een roos: naarmate ze aan de buitenkant staan in de roos, zijn ze het minder eens met de uitspraak, naarmate ze aan de binnenkant staan, meer. Zo kan je die 4 vragen stellen en zeggen: ga nu allemaal een stickertje plakken, je voorziet dan 4 kleuren stickers, bijvoorbeeld voor de eerste vraag je geel stickertje plakken. En dan zie je, als ze het ermee eens zijn, plakken ze het in het midden, en zo niet meer naar buiten en dan krijg je direct een zicht op hoe het nu zit

in deze klas. Dat is ook een manier van evalueren. Ik heb dit al gebruikt op vormingen: je tekent een roos en zegt van “hier is het *niet mee eens*”, hier is het *helemaal eens*, en in het midden is *ik weet het niet*.”. Zoiets, niet te moeilijk maken. Als je ziet dat de grote hoop zijn bolletjes aan de buitenkant plaatst, weet je van ‘oei’, het heeft blijkbaar niet het gehoopte effect. Het is ook leuk want ze komen eens van hun bank af, kunnen eens rondlopen...

Iter: Het is ook anders dan 1 tot 5, want ik vind het moeilijk om gedachten om te zetten in een getal.

Itee: Ja, dit kan je op een eenvoudige manier gebruiken. Denk wel goed na over welke vragen je wil stellen en wat je te weten wil komen. En stel gewoon open vragen, van “waarom”, “kan iemand uitleggen waarom hij zijn bolletje daar heeft geplakt”, je houdt dan ook voor jezelf bij wat je volgende keer beter kan doen.

Iter: Dat is inderdaad leuk, en stickers plakken vinden ze sowieso leuk.

Itee: Ik denk zelf dat je ze in de vorm van smileys vindt. Daar kan je ook iets mee doen.

Iter: Dat is goed, dat lijkt me inderdaad een goede manier.

Iter: Nog een heel algemene vraag: wat is volgens u de zin van dit soort vormingen in het onderwijs?

Itee: Ja, er zijn verschillende redenen voor te geven: het gaat over het onderwijs, dat zou een beetje moeten een voorbereiding zijn op de toekomstige maatschappij, waar jongeren, je moet die niet op een eiland grootbrengen, die leven en staan zelf in de hedendaagse samenleving, die maken de toekomst maar staan er ook al in. Om hen daar wat weerbaar in te maken, het samenleven te verbeteren, daarom vind ik dat belangrijk, dat er minder discriminatie is, meer gevoeligheid daarvoor, dat ze ook het besef hebben van “mijn kind kan ook homo zijn”, misschien denken ze daar nu nog niet aan, maar het kan later wel zo zijn hé. Dat is belangrijk, vind ik.

Iter: Oké. En als je dan bijvoorbeeld onze vormingen hebt, want je zei daarnet al “waarom doen leerkrachten dit zelf in de eerste plaats niet”, dan zou dat eerder gaan over die holebivriendelijke school waar wij ook wel naar streven bij WJNH, niet enkel dat leerkrachten erover durven spreken op school maar ook dat er op school actief rond dat thema wordt gewerkt. Niet gewoon van “we staan open voor iedereen” maar ook dat er actief wordt aan gewerkt, zoals bijvoorbeeld ‘gay straight alliance’, ik weet niet of je dat kent, dat zijn kleine werkgroepjes op school die in activiteiten bijvoorbeeld extra aandacht voor holebithematiek zoals op Valentijn of misschien bij moeder- of vaderdag aandacht voor dat soort thema’s dus een school die echt wel actief is op dat vlak. Wat denk je dan dat het relatieve belang zou zijn van een vorming die één keer per jaar doorgaat of een holebivriendelijke school aan de andere kant, hoe verhouden die zich voor u tot elkaar?

Itee: Ja, die vormingen, dat is vooral om jongeren te informeren en kritisch te laten nadenken over “hoe zit het met mijn eigen seksuele identiteitsbeleving?”, “hoe zit het met die van mijn buur?”,... als je zegt, het gaat over een holebivriendelijke school waarin je verschillende deelstrategieën inzet op langere termijn, dan ben je echt structureel aan het werken in die school. Dat is het belang daarvan: dat het niet iets is van “je vliegt een uurtje op een jaar binnen en buiten en we hebben het gehad”. Je maakt er iets structureler van en dan hang eventueel de holebivlag uit, als je boeken aankoopt voor de klasbib ook eens zoeken naar een homoboek, het gaat over die dingen maar dat is structureler.

Iter: Dus voor u is het aanvullend? Niet zo van “als scholen holebivriendelijk zijn waren, dat vormingen niet meer nodig zouden zijn?”

Itee: Nee, dat denk ik zeker niet, want het is een zeer precair evenwicht. Dat is nu misschien een beetje uit een paniecreactie, maar als ik zie hoe de samenleving aan het verrechtsen is... Er moet niet veel gebeuren: nieuwe politieke constellaties en ze worden terug allemaal met een roze

driehoek de trein opgezet hé. Ik denk niet dat er veel moet gebeuren en daar moeten wij ons als samenleving sterk op maken en niet enkel de holebi's voor zichzelf, maar hetero's zouden de compagnons moeten zijn, in plaats van tegen elkaar. Allez, het is nu niet tegen elkaar maar, als je ziet dat in Amerika de president plots kan zeggen "jullie mogen het land niet meer binnen", zegt hij voor hetzelfde geld: "vanaf nu, alle homo's en lesbiennes het land uit". Dat is allemaal heel precair.

Afsluiting

Iter: Oké, ik denk dat we er zijn. Ik denk dat wel alles hebben gehad.

Itee: Heb ik goed geantwoord op wat je verwachtte? Want ik probeer vooral te redeneren vanuit mijn gezond verstand.

Iter: Ja, ik probeer zo veel mogelijk invalshoeken te vinden. Ik mag er niet vanuit gaan dat, als ik met een iemand spreek, dat ik denk "oké dat is het antwoord en dit verwerk ik in mijn bachelorproef". Het feit alleen al dat jij akkoord gaat met iets wat ik of iemand anders zegt, is op zich al een verhoging van de validiteit. In die zin is het sowieso belangrijk, ik ga ook nog met Wannes van Sensoa spreken, de ontwikkelaar van hun educatief materiaal. Het is een beetje een andere thematiek, maar ik zie dat het overlapt: ik zie dat zij vragen krijgen die in onze vormingen aanbod zouden moeten komen en omgekeerd ook. Bedankt voor het gesprek!

Bijlage 5: Halfopen interview met Wannes Magits

Antwerpen, 6 april 2017

Inleiding

Itee: Jij komt helemaal uit Gent nu?

Iter: Ja, maar dat is niet zo ver hé.

Iter: Ik weet niet in hoeverre... Amai... Je hebt dat allemaal al goed bekeken precies.

Itee: Ja, inderdaad, ik zal het meegeven achteraf.

Iter: Ja, dat is goed!

Itee: Je kunt eens nalezen. Dit zijn eigenlijk de opmerkingen die hier staan in het geel maar hier in het groot omdat die er niet helemaal op konden.

Iter: Ja amai, merci!

Itee: We zullen er sebiet eens doorgaan.

Da's goed.

Iter: Oké. Ik denk dat je het concept van de bachelorproef al goed begrijpt? Anders begin ik nog eens met uitleggen maar ik heb dat eigenlijk al eens gedaan in Brussel toen.

Itee: Ja.

Iter: Dus ik weet niet: misschien wil je al meteen aan de inhoudelijke vragen beginnen of wil je dat ik nog eens schets waar het over gaat?

Itee: Uhm, schets het nog eens kort.

Iter: Oké, dus, wij doen bij Wel Jong Niet Hetero vormingen rond seksuele en genderdiversiteit. Er is daar een Europees rapport rond uitgekomen in 2015, in het Nederlands waarin ze 150 effectstudies van dichterbekijken om te zien van: "welke van de 4 werkvormen werkt er goed of minder goed in het werken rond seksuele en genderdiversiteit?", "onder welke voorwaarden werken ze goed?", "welke problemen zijn er nog mee?" en voor sommige problemen geven ze zelf al een oplossing. Zo zeggen ze bijvoorbeeld "oké, dialoog, dat werkt niet goed in een homonegatieve klas dus peil vooraf of die klas homonegatief is, dan gebruik je dat niet bijvoorbeeld. Maar ze geven ook problemen waar ze geen oplossing voor bieden en daarvan heb ik de drie belangrijkste afgezonderd en daarvoor zoek ik antwoorden

Itee: Ja, oké. Efkes voor alle duidelijkheid: dit onderzoek, dat zegt niet precies of die zaken effectief zijn of niet...

Iter: ... ja, het gaat over plausibiliteit

Itee: Ja over plausibiliteit en de theorie erachter. Oké, ik wilde zeker zien dat dat duidelijk was.

Iter: Ja, maar het is zo... Zij doen zelf geen effectonderzoek, ze baseren zich op theorieën studies die al bestaan.

Itee: Ze baseren zich ook vaak niet op effectstudies maar op experimentenstudies om te kijken welke factoren samen correleren. Vaak zit er ook geen causaliteit tussen.

Iter: Ja, dat is waar.

Itee: Dat is ook belangrijk om te weten.

Iter: Vooral die verandertheorie zo...

Itee: Ja!

Iter: Ze zonderen een aantal aaneenschakelingen af en onderzoeken de verbanden ertussen.

Itee: Dus, ja gewoon om dit efkes duidelijk te maken. Dat zegt heel veel maar ook heel weinig, omdat het in de praktijk, in en gewone onderwijssetting ook anders zou kunnen zijn. Maar het geeft wel een goed inzicht in wat zou kunnen werken en waarom.

Iter: Ja, het is ook heel breed he. Heel veel studies die ze gebruiken gaan over minderheidsgroepen in het algemeen, niet per se over holebi en trans bijvoorbeeld. Maar omdat ze zo'n enorme hoeveelheid aan onderzoeken gebruiken vind ik het wel weer...

Itee: Ja..

Iter: Omdat het inderdaad effectstudies zijn.

Itee: Alright, wil jij beginnen met dit of dit? (wijst op blad)

Iter: Raad de hetero is een ander stukje dus ik doe het in deze volgorde.

Deel 1: Visie op omgang met negatieve opmerkingen

Iter: De eerste twee vragen hangen eigenlijk samen: in een vorming heb je soms... Je hebt een klas waar mensen negatieve opmerkingen kunnen geven maar ook respectloze. En heel vaak wordt er op beide niet ingegaan en als erop ingegaan wordt misschien op dezelfde manier terwijl, ik vind dat bijvoorbeeld vreemd. Ik vind dat je anders reageert op een respectloze opmerking dan een negatieve omdat wij vooraf zeggen dat een negatieve mening zeg maar, dat dat mag. Dus dan zou dat vreemd zijn om hierop hetzelfde te reageren als een respectloze dus ik wou gewoon open vragen van...

Itee: Ja. Ik ga nog eens efkes lezen wat ik heb geschreven. Ja, als je met negatief bedoel van "het is een opmerking die homoseksualiteit niet goedkeurt of wel afkeurt" maar op een respectvolle, normale, beleefde manier...

Iter: Ja.

Itee: Dan zijn wij daar niet tegen. Allez, dan vind ik dat er zeker ruimte voor moet zijn om dat naar voor te brengen. Het zou niet echt een dialoog zijn moest je gewoon zeggen van "ja, je mening doet er niet toe" en zo ga je enkel meer weerstand creëren. Nu, wat wij doen om ervoor te zorgen dat die meningen wel beleefd geuit worden, is de PICKASOLL-regel die is opgesteld. Daar zit ook de O van oriëntatie in en in het begin van de les staan we daarbij stil, bij dat iedereen een andere oriëntatie kan hebben en dat het ook belangrijk is dat je mag verschillen van mening maar dat je dat op een respectvolle manier moet doen. Dus iedereen mag zeggen van "ik ben niet akkoord met homo's, voor mij is dat iets wat *not done* is en eigenlijk wil ik er zo weinig mogelijk mee te maken hebben". Dat mag helemaal, zolang die niet zegt van "ja, voor mij moeten die zo snel mogelijk voor de muur worden neergeschoten", zo van die zaken. Als je die regels in het begin kadert, dan kan je er ook op terugkomen. Je moet je vorming ook aanpassen aan je groep, dus die regels die zijn bedoeld om veiligheid te creëren voor iedereen in de groep. Als je er niet op reageert, op respectloze opmerkingen dan valt die veiligheid eigenlijk weg en dat wil je niet want dan ja... Heb je je klas niet meer in de hand en voelen mensen zich niet veilig en ga je niet uit die groep krijgen wat je eruit wil krijgen.

Itee: Dus, je mag ze laten discussiëren en op elkaar laten reageren zolang dat opeen respectvolle manier gebeurt. We raden wel aan, als je klas overwegend negatief is ten aanzien van

homoseksualiteit of holebiseksualiteit, je best op voorhand goed te informeren over het onderwerp. In die tekst stond dat het ook helpt om te zeggen dat homoseksualiteit aangeboren is.

Iter: Ja, zolang je er niet té veel nadruk op legt.

Itee: Ja. Ik zou aanraden om te zeggen dat veel homoseksuelen het als aangeboren of onveranderlijk *ervaren*, los van het feit of het dan... want alle... in de wetenschap zijn er nog altijd pro- en tegenkampen over of dat aangeboren of is of niet. Maar als zij het zo ervaren, dan is dat ook al heel veel waard. En dan is het belangrijk om duidelijk te maken dat holebi's onderling een heel diverse groep zijn. Je kunt er niet zomaar één lijn in trekken, wat geldt voor alle groepen. Ze hebben een bepaalde karakteristiek, namelijk dat ze vaken op hetzelfde geslacht en die is anders dan andere mensen maar dat zorgt er niet voor dat da een compleet andere 'soort' is. Mensen verschillen op heel veel verschillende manieren van elkaar en dit is maar één aspect ervan. En dat verschil is niet groter of kleiner dan het is. Ja en dan is er nog het ding van, dat ook geslacht geen vast gegeven is. Dus euhm, je zegt van "ze vallen op hetzelfde geslacht" maar wat is dat eigenlijk, "geslacht"? Je kan dat ook in vraag beginnen stellen.

Itee: Over het reageren, denk ik vooral dat je moet die mening ontvangen en niet veroordelen want dan merken ze dat jij eigenlijk zelf al een mening hebt en dan blokkeren ze en dan wordt het een contragesprek, één mening tegen de andere. Het is best om hun mening te ontvangen, een beetje bij stil te staan van "waarom zou die dat zeggen" en bevragen van "waarom zeg je dat, van waar komt dat" of een beetje verdiepende vragen stellen. Vooral bij respectloze meningen is het zo, als ze respectloos worden gegeven is dat vooral om indruk te maken bij andere mensen of omdat het iets is wat ze hebben gehoord. En als je die jongere dan verdiepende vragen stelt, dan gaan ze eigenlijk in een andere modus dan ze gewoon zijn. En moeten ze beginnen nadenken over het thema en hun mening formuleren en vaak is dat dan dieper nadenken dan gewoon. Dus daar ligt eigenlijk een beetje de meerwaarde van de vormingswerker, om een beetje mee die verdieping te zoeken. Ik heb dat onderzoek ook gelezen en bij dialoogmodel gezien dat de groepsnorm heel belangrijk is en dat is ook zo, maar ik vond dat er heel weinig aandacht was voor de vormingswerker. Dat is precies gewoon een gesprek tussen jongeren en dat is ook niet de bedoeling. Een vormingswerker moet modereren en kritische vragen stellen zodat er meer persoonlijke groei is. Een klas kan al heel veel doen en kunnen elkaar heel goed corrigeren maar een goeie vormingswerker die weet hoe hij zich buiten de groep moet houden en ook weet wanneer hij of zij erin moet komen om iets te pomenen of iets te vragen, dat is ook heel belangrijk. Dus dat is mijn antwoord op de eerste vraag.

Iter: Dus zowel eigenlijk daarop ingaan, alle, door verder vragen te stellen, zowel bij respectloos als bij negatief?

Itee: Ja.

Iter: Oké, dat is goed.

Itee: Ja, het is belangrijk dat je, alle, niet meteen die mening afkaatst eigenlijk. Een mening is een mening en je kan bijvoorbeeld wel zeggen van "dat raakt mij" als die mening je echt kwetst en dan kan je terugrijpen naar die regels van "je mag een mening hebben maar je moet die op een goeie manier uiten".

Iter: Oké. Ja, dit is een beetje de moeilijkste vraag, namelijk de boomerang-vragen. Dat is iets wat Bart ook nog heeft aangereikt de week dat hij vertrok. Je hebt die vragen die het meest voorkomen gewoon en ik heb zo het gevoel als je één keer een comeback hoort op één van die vragen en je onthoudt die als vormingswerker dat je daar wel veel aan hebt in de vorming.

Itee: Ja.

Iter: Een gekende is zo, en dat heb je elke vorming, dat een leerling zegt van "ja, een kind dat opgevoed wordt door 2 mannen dat gaat zelf ook homo of lesbisch worden want het ziet maar dat

soort liefde" en dat je dan die comeback hebt van "ja maar een homojongen is toch ook vaak opgevoed door een heterokoppel?". Dus zo, je keert die logica om en dat is zo iets, eens je dat weet kan je voor altijd goed omgaan met die opmerking dus hebben we de 5 meest voorkomende en ik heb zo al vanuit het interview met Frank Cockx, die heeft daar ook een boek over geschreven, "Holebi's in beweging" en die had ook zo dan rationele argumenten bijvoorbeeld van "Het maakt mij niet uit of iemand homo is maar ik hoef het niet te zien" dat hij het vooral had over preventie, zo van "als we niet spreken over wat er in bed gebeurt, hoe kunnen we dan voorkomen dat ziektes zich verder verspreiden?".

Itee: Ja ja ja

Itee: En deze zijn er die jij hebt gehoord terwijl je zelf vorming gaf?

Iter: Ook, ja. En omdat Bart er het meest ervaring mee heeft, heeft hij die afgezonderd.

Itee: Oke, dus de eerste is: "Als mijn zoon homo zou zijn, ik vermoord hem". Uhm, ik heb geschreven: "wat bedoel je met homo zijn"? omdat je die dan opnieuw laat exploreren over wat hij juist bedoelt want homo zijn kan heel veel betekenen. Uhm, 'waarom is dat voor jou een reden om iemand te vermoorden?' "Denken anderen er ook zo over?", "Hoe zou jij je voelen indien iemand zegt dat hij jou zou vermoorden omwille van wie jij bent?", dus inspelen op dat empathische. Dan kan je zeggen bijvoorbeeld op basis van geslacht of religie of afkomst. Ik weet niet of je gekend bent met kruispuntdenken?

Iter: Ja.

Itee: Welja, dus mensen worden op heel veel verschillende gronden gediscrimineerd en bevooroordeeld en het is belangrijk om ook jongeren te laten inzien dat er meer is dan enkel homoseksualiteit waarop mensen worden gediscrimineerd en dat veel mensen ook zelf niet inzien welke factoren gelijk zijn... Er zijn mensen die veel racisme ondergaan maar wel zelf heel homofob zijn, homonegatief,... Dus dat zouden de vragen zijn die ik zou stellen.

Itee: Dan, de tweede is: "Ik heb geen probleem met homo's maar ze moeten zich niet als janetten gedragen" zou ik vragen "Hoe gedragen janetten zich dan wel?" en dan "Je hebt er dus geen probleem mee dat homomannen verliefd worden op elkaar of seks hebben met elkaar, maar je vindt het niet leuk om te zien wanneer ze zich niet 100% mannelijk gedragen?". En dan zou ik een beetje, allez, dieper... Ik zou vragen naar het gevoel dat hij of zij erbij krijgt. "Wat voel je dan, waarom voel je dat,..." Omdat, het kan zijn dat de reden waarom die dat voelt niet rationeel is of zo of niet juist volgens wat veel mensen zouden denken. Maar dat gevoel is wel *echt* en je moet dat ook wel erkennen en een plaats geven. En dan zou ik exploreren over "wat is dat dan, mannelijk en vrouwelijk gedrag?" En "Zijn er dan mannelijke homo's en vrouwelijke homo's en mannelijke hetero's en vrouwelijke hetero's?". Uhm, en dan ook de vraag stellen aan de klas van "Denken sommige mensen daar anders over?"

Itee: Dan: "Als 2 meisjes kussen is dat voor de lol, als 2 jongens kussen zijn ze zeker homo", dan heb ik geschreven: "Als 2 jongens kussen, doen ze dat dan niet voor de lol? Iedereen kust toch omdat ze dat leuk vinden?" (lacht). Of: "Maakt dat dan nog uit of dat voor de grap is of ze verliefd zijn?"

Iter: Ja, want da's een moeilijke omdat ik ook wel hun standpunt versta. De leerkracht gaat ook vaak aan de akkoord-kant staan als dit een stelling is. Ik versta ook wel vanwaar ze komen want ik kan me voorstellen dat het in veel gevallen klopt. Dan zeggen ze van "ja dat is niet mijn mening maar...". Maar dit is een mooie reactie inderdaad.

Itee: Op zich, er zit wel een categorisering in, maar er zit nog geen oordeel in per se. Maar waarschijnlijk als je het in een context hoort zit er wel meer een negatieve bijklank in.

Iter: Ja, inderdaad.

Itee: Uhm, en dan... "Ik gebruik homo niet als schelwoord, gewoon om te lachen". Ik heb geschreven: "Denk je dat iedereen dat even grappig vindt?", "Waarom denk je van wel of niet?" En dan zou ik zeggen van: "Je steekt er toch altijd een beetje een negatieve waarde in, in dat woord. Los van hoe je het bedoelt komt het heel negatief over zoals ook bijvoorbeeld "meisjesachtig" of "Marokkaan" een negatieve bijklank krijgen in de vorm van "mopjes" of dingen die grappig bedoeld worden maar dan eigenlijk hun zelfbeeld onderuit halen." Vaak is dat ook, dat ene mopje is waarschijnlijk niet zo super schadelijk, maar het is als er een hele samenleving, een hele cultuur is die allemaal van die mopjes maken, dat doet dat wel iets met een persoon en dat doet ook iets met heel veel personen dus voor één casus is dat niet zo super schadelijk maar er wordt een hele sfeer gecreëerd en dat kan mensen echt wel naar beneden trekken.

Itee: "Het maakt niet uit of iemand homo is of niet, maar ik hoef het niet te zien". Dan zou ik vragen: "Hoe kan je zien of iemand homo is?" en dan vragen naar het gevoel: "Geef je dat een raar gevoel?" en "Denkt iemand van de klas daar anders over?". Een dan zou ik een beetje zeggen van "iedereen heeft vrijheden en je gaat sowieso, maakt niet uit wat je doet, altijd mensen hebben die niet akkoord zijn met je. Of je geeft mensen een raar gevoel, dat kan. Dat betekent niet dat je dat niet mag doen. Veel leerkrachten die benadrukken dan nog eens van "in België hebben ze richtlijnen: "hier mag dat". Misschien is dat nuttig, ik weet dat niet, maar normaal zou dit moeten volstaan. Anderzijds is het misschien te belerend...

Iter: Ja, het is een dunne grens. Ik probeer ook altijd zo weinig mogelijk, alle, gewoon niet zo dat 'ethisch correcte' opleggen want ik denk dat ze daar heel behoedzaam voor zijn. In zo'n vorming al meer dan op andere momenten. En je merkt wel dat ze dat niet appreciëren als dat... Allez...

Itee: Ja, dat stond ook in het onderzoek hé, dat mensen van wie ze op voorhand weten welke mening ze hebben, minder serieus genomen worden. Bij dat onderzoek op 16 en 17-jarigen. Dus euh... Die hebben dat heel snel door, je merkt dat waarschijnlijk zelf wel als je vormingen geeft.

Iter: Ja, dat's een moeilijke. Dat is nu iets wat hier niet in staat maar ik heb het er ook met Frank Cockx over gehad, is dat wij bijvoorbeeld die empathische werkvorm willen blijven gebruiken omdat ze blijkbaar wel werkt of zou werken om die gevoeligheid te creëren zodat je in het stellingenspel, waarin je op een abstracter niveau spreekt, wel die gevoeligheid al hebt van het begin. Maar dan is het dus noodzakelijk dat de persoonlijke getuigenis van de vorm -die bij ons wel een redelijk vast onderdeel is- pas na het stellingenspel komt omdat ze anders in het stellingenspel...

Itee: Ja...

Iter: Ze weten dan te goed van "ah deze persoon is ook holebi". Dus het gaat ook over het vinden van een volgorde. Dat was zo een aspect waaraan ik aanvankelijk niet had gedacht maar is eigenlijk ook wel belangrijk.

Deel 2: Zelfacceptatie beschermen bij empathische werkvorm

Iter: Oké, het volgende gaat al over de empathische werkvormen. Wat ik had gezien, als ik zo "Gender in de blender" of "Bank vooruit" bekeek, is heel vaak, als er een kortfilm wordt getoond, dan zijn de vragen achteraf redelijk feitelijk over die specifieke casus in de kortfilm en ik vind dat jammer want ik heb het gevoel at er een potentieel niet benut wordt omdat er niet teruggekoppeld wordt naar de leerlingen zelf van "hoe denk je dat het hoofdpersonage zich moet gevoeld hebben", niet van "wat deden de pesters",...

Itee: Ah ja ja.

Iter: Ik weet niet of dit iets is waar je achter staat, of dat je zegt van: er wordt achteraf toch beter een ander soort vragen gesteld...

Itee: Om feitelijke informatie over te brengen, bijvoorbeeld over geslachtsorganen en zo is het heel handig om een schema of tekeningen te gebruiken. Als je meningen wil van jongeren of

betrokkenheid, dan lokken filmpjes veel meer uit dus ik zou het raar vinden om na een filmpje te gaan naar feitelijke informatie. Uhm, ik zou vragen, meer verkennende vragen van “Wat gebeurde er in de video, wat heb je gezien,...?” zodat iedereen mee is, en dan “Hoe voelde het personage zich?”, “Waarom denk je dat pesters dit doen?”, “Denken jullie dat dit veel voorkomt?”, “Gebeurt dit enkel bij LHBT mensen?” en “Wat kan je doen als slachtoffer of omstaander?”. Dit zijn wel wat meer diepgaande vragen.

Iter: Ja en ze gaan wel op voor quasi elke kortfilm want het is altijd wat hetzelfde thema. Ik vind het ook mooi dat je zo, uit het perspectief van bijvoorbeeld de pester of een omstaander spreekt omdat ik zelf ook, goh, dat was nu iets heel algemeen en niet enkel over holebi's, dat als je iemands *ego strenght* wil versterken, dan is het niet goed als je enkel focust op de persoon die al benadeeld wordt en is het dus goed als je kijkt van: “waarom doet die pester dat?” omdat je anders precies weer de schuld legt bij de persoon omdat hij anders is. Dat vind ik dus wel mooi.

Itee: In klascontext, als je praat over pesters, komen meestal wel meningen over waarom ze dat doen naar boven. En die zijn niet altijd even nobel en positief als de pester in hun hoofd hebben, dus dat doet al heel veel, denk ik.

Itee: Ja, wij werken normaal altijd aan kennis, attitudes en vaardigheden dus je zou erna nog kunne oefenen, letterlijk in lichaamshouding van “stop, ik vind dit niet leuk”, dat je oefent in aangeven om pesters weg te krijgen. Dan kun je er eventueel nog bij doen.

Iter: Ja. Dan het volgende: die empathische werkvorm, dat stond zo in dat onderzoek ook heel duidelijk van, dat dat schadelijk kan zijn voor de holebi of transjongere in de klas. Dus vandaar had ik zo de vraag van: ja, waar legt die werkvorm dan best de nadruk op? Want heel veel kortfilms -ik denk gewoon 90% ervan- is echt heel triest voor de holebi-jngere dus dan heb ik iets van: je wil een positievere kant tonen maar heb je dan nog wel een empatische werkvorm?

Itee: Ja, ja. Wel, ik denk dat er een beetje ruimte moet zijn voor beide kanten. Om empathie te creëren, dat kan je zowel met positieve als negatieve gevoelens doen. Het leven van die jongeren in die film is vaak heel negatief maar het leven is niet één groot drama en is ook niet één goed-nieuws-show. Het zit er altijd ergens tussen en dat is voor iedereen zo. Dus ik zou een film kiezen of desnoods een ander fragment waarin LHBT-mensen ook blij zijn en trots zijn op wie ze zijn en zoiets hebben van “ik werd vroeger gepest maar nu vind ik dat niet meer belangrijk wat mensen over mij denken en die mogen doen wat ze willen, dat raakt me niet omdat ik weet wie ik ben”, zoiets. Dus ik denk da het belangrijk is om beide kanten te zien. Bij Sensoa zijn we ook overtuigd van het positieve verhaal om het ook een beetje te tonen hoe je er wel positief mee kunt omgaan. En als het echt een heel neerslachtige film is, dan zit je daar... voor mensen die geen LHBT mensen zijn, is dat misschien van: “wow, daar had ik nog niet bij stilgestaan” maar voor mensen die wel LHBT zijn... “fuck, mijn leven suckt” (lacht).

Iter: Ja, het moeilijke is, als je aansluiting zoekt tussen het filmpje en de leeftijd van de klas, dat het hoofdpersonage vaak nog niet op dat punt is dat hij zegt van “nu trek ik mij daar niets meer van aan”.

Itee: Nee, inderdaad.

Iter: Maar, ik heb dan contact gehad met de auteur van het onderzoek en zij zei wel van: “Oké, als je dan toch een werkvorm gebruikt waarin de nadruk sterk op het lijden ligt omdat het nog een jongere is, leg je achteraf misschien best nadruk op “wat zijn positieve toekomstbeelden voor holebi's” en zeker ook doorverwijzing.

Itee: Ja ja ja.

Iter: Want, ik heb nu zelf ook een hele lijst van alle kortfilms die beschikbaar zijn en... 90% is toch wel lijden.

Itee: Ja ja.

Iter: Het is niet makkelijk, dus probeer ik ook gepaste vragen te vinden achteraf zodat dat toch opgevangen wordt. Het blijft zoeken, de grootste moeilijkheid is: je hebt echt supermooie kortfilms maar niet ondertiteld...

Itee:.. in het Nederlands

Iter: Dus dat blijft de moeilijkheid. Misschien eens zelf ondertitelen (lacht).

Itee: In het West-Vlaams of zo (lacht).

Iter: Ja pas op, we zijn onze vormingen in West-Vlaanderen aan het versterken dus wie weet, helpt dat (lacht).

Iter: En dan: vormt een persoonlijke getuigenis van een vormingsmedewerker volgens jou een meerwaarde voor de vormingen?

Itee: Uhm... Ik denk dat je perfect een vorming kan geven over seksuele oriëntatie zonder een getuigenis dus ik denk niet dat het een 'must' is maar het kan wel een meerwaarde zijn om iemand uit te nodigen of als je dat zelf bent en je coming-out achter de rug hebt, dat verhaal te vertellen over de beleving. Sommige jongeren hebben ook nog nooit iemand ontmoet die openlijk homo is en die hebben nog nooit iemand erover horen vertellen of over die beleving gehoord en ja.. Onbekend is onbemind en vreemd is vijand.. Dus ik denk ik dat opzicht dat het wel kan zorgen dat je iets meer weet en je iets meer kunt inleven in die wereld en ik denk wel dat dat ervoor kan zorgen dat sommige mensen hun ideeën errond gaan bijsturen. Of dat voor iedereen in de groep zo is, dat weet ik niet. Waarschijnlijk ga je een deel van die groep bijsturen en misschien een ander deel nog versterken in hun ideeën. En het is niet zo gemakkelijk om in te schatten.

Iter: Inderdaad. Het is wel zo, wat we soms wel hebben.. als je het stellingenspel doet komen er soms wel harde uitspraken en als je dan de getuigenis doet achteraf schrikken ze soms wel, maar ik weet dan ook niet: is dat goed, die confrontatie? Dat doet iets verschillend bij iedereen: sommigen komen misschien tot het besef van 'ik ben mis' en anderen kunnen vanuit die confrontatie ook net...

Itee: Ja, ja.

Iter: Dat is ook niet iets waarover het onderzoek spreekt, enkel over iemand van wie ze weten dat die holebi is maar over de getuigenis zelf wordt niet gepraat. Wij vinden dat wel een belangrijk onderdeel. Bij ons zit dat er redelijk vast in maar ik heb nu wel leidraden bijvoorbeeld als er over zelfmoord wordt gesproken, dat er niets wordt gezegd over de manier waarop, toch ook wel om die veiligheid erin te houden. We laten het sowieso open als keuze. We hebben bijvoorbeeld veel vormingswerkers die zelf niet per se holebi zijn dus soms hebben die stress of willen die een vorming doen met iemand die holebi is want "anders is de getuigenis er niet". Ik vind ook niet dat dat moet, maar de klas wil het natuurlijk wel graag weten.

Itee: Langs de andere kant blijft het ook maar één verhaal, één beleving. Het is heel gemakkelijk om net als bij het "Raad de homo"-spel te zeggen "het is een uitzondering". Je mag er niet té veel van verwachten, geen veralgemeningen maken op basis van die ene persoon. Maar het toont wel wat voor emotionele impact zoiets kan hebben.

Deel 3: 'Raad de hetero'

Iter: Ja, nu "Raad de hetero". Jij hebt nog de versie mee, de oorspronkelijke versie en dan had Kaj die gebruikt en nu is het eigenlijk gewoon de verandering eraan op basis van wat hij vroeg. Dat was vooral dat het geen PowerPoint meer is, de foto's liggen op de grond en zij lopen rond en kiezen elk een foto of gaan bij een foto staan van de persoon waarvan ze denken "die is hetero". Het interessantste aan die werkvorm is dat ze niet zo gefocust zijn op 'wat iemand homo maakt' en

wel op 'wat iemand hetero maakt', waardoor je afwijkt van die stereotypes bovenhalen en ook omdat, door rond heteronormativiteit te werken is dat ook iets wat de hetero's van de klas aanbelangt want daar zitten ook mensen tussen die ook wel hetero zijn maar niet aan de heteronorm voldoen en daar ook van afzien, zeg maar. Wat ook veranderd is, dat was een beetje een punt waar ik met Kaj minder overeenkom, dat hij zei van "ik zou liever werken met onbekende mensen" maar ik vind dat een heel moeilijke principe want wie gebruik je daar dan voor? Je kan dat moeilijk aan je vrienden vragen of foto's gebruiken die gewoon willekeurig zijn, ik denk niet eens dat dat mag en ik zou het ook raar vinden moest ik in een klas foto's verspreiden van mensen die ik niet ken om dan te zeggen van "ah ja, die en die zijn hetero" terwijl ik dat ook niet weet.

Itee: Ja, inderdaad.

Iter: Ik heb als tussenoplossing een zoektocht gedaan naar minder bekende bekende personen (lacht). Dus mensen die wel openlijk holebi of trans zijn maar die... dat zijn mensen die de leerlingen niet gaan kennen dus ze kunnen dat privéleven niet betrekken want het gaat in de werkvorm wel over uiterlijk.

Itee: Ja ja ja.

Iter: Dus de eerste vraag is eigenlijk: vind je het een meerwaarde in de vorming, dit spel, naast de andere werkvormen die we al doen?

Itee: Ik ga efkes zeggen wat ik heb voorbereid he. In dat onderzoek schuiven ze een aantal modellen naar voor en zijn ze vooral ingegaan op *subtyping*. Ik denk dat de diversiteit in de foto's zeer belangrijk is maar dat ook de extreme afwijkers nog worden gezien als deel van de groep en niet als uitzonderingen. De meeste zouden licht moeten afwijken van het stereotype, maar ik zou eigenlijk er een mix tussen steken van heteromannen en homomannen en heterovrouwen en lesbische vrouwen en ik zou vanuit kruispuntdenken dan, gewoon vragen aan verschillende groepjes, je deelt de klas dus op en je vraagt van "Leg die foto's nu eens... splits die foto's op in 2 groepen op basis van een categorie" en dan erna kan je eigenlijk vragen van "Deel die nu eens op in hoe mannelijk of hoe vrouwelijk ze zijn, zowel de jongens als de meisjes." En dan, "Wat verandert er nu als ik ze leg in de tweedeling homo en hetero?", "Wie verschuift er allemaal?", "Wie was er heel mannelijk maar blijkt homoseksueel te zijn?", "Wie was heel vrouwelijk en blijkt heteroseksueel te zijn?". Omdat ik denk dat, als je in dat hetero-homo zit, dan verlies je zo alle andere bagage dat die persoon ooit zou kunnen hebben precies. En dat kan heel goed werken omdat je het heel scherp krijgt, maar dat kan ook heel beperkend werken want als je die foto's ziet ja, dan denk je van, weet ik veel (lacht)

Iter: Ze zijn ook specifiek gekozen. Je wil ondersteunen wat je zegt, natuurlijk .

Itee: Dus ik zou voornamelijk zeggen, de enige overeenkomst tussen de homo's is hun geaardheid en ik zou zo wat zoeken naar gelijkenissen over die homo-heterogrens heen ook, zodat dat ook wat meer verbindt en ook naar verschillen binnen de groepen. Dus je kan zeggen "Wie is mannelijk en wie is vrouwelijk" en zien van "Waarom denk je dat die dat wel en is die andere niet" en ook zeggen van "Het blijkt dat deze homo is en niet hetero" dus er zitten wel grote verschillen binnen elke groep.

Itee: Je kan ook bijvoorbeeld opdelen per afkomst, bijvoorbeeld, en dan kan je ook zeggen van "Deel die groep nu eens op in mannelijk-vrouwelijk", of "Zie je gelijkenissen"

Iter: Dan focus je je inderdaad minder op uitzonderingen, ook wat hetero's betreft, dat is waar.

Itee: Ook omdat ze in het onderzoek zeiden van: "het is beter om het stereotype te ontcrachten als ze afgeleid zijn". Daarom denk ik ook dat dat een iets betere werkvorm is aangezien je jongeren de opdracht geeft die niet per se *draait* rond homo en hetero.

Iter: Ja, ja.

Itee: Dus je maakt dat zowat terloops duidelijk.

Itee: Nu, ik merkte wel dat er zo een beetje begripsverwarring was. Je hebt zo de heteronormativiteit maar je beschrijft vooral gendernormen over wat mannelijk en vrouwelijk is, niet over wat hetero of homo is. Dus ik denk dat je dat nog wat scherper moet krijgen want het gaat vooral over de mannelijkheid en vrouwelijkheid van homo- en heteroseksuelen.

Itee: Ik begrijp wat je bedoelt. Die namen komen in de eerste plaats wel van het eerder bestaande spel en dan vond ik het ook soms vreemd dat we, ik weet niet of het hier nog bij staat want ik heb het er in de tweede versie al uit gehaald, dat je dan bijvoorbeeld 'biseksueel, panseksueel, homoseksueel' hebt en dan plots 'genderfluïde'

Itee: Awel, dat heb ik ook geschreven, dat is geen seksuele oriëntatie.

Itee: Ja nee, inderdaad. Ik heb ook wel gedacht als ik hem verbeterde van "het moet dezelfde categorie zijn". Je spreekt over gender of oriëntatie.

Itee: Ja en ook omdat, als je genderfluïde erbij wilt betrekken, dat is een heel ander concept dat je dan in die les moet gaan betrekken.

Itee: Ja, het was vooral voor de vormers zelf, maar het is inderdaad niet... Je kan daar niet in elke klas over beginnen.

Itee: Ik denk, als je dat als leerling nog eens erbij krijgt van boodschap dat je iets hebt van "ik snap hier helemaal niks meer van" (lacht).

Itee: Ja, en dan heb ik eigenlijk vooral... Eens eefkes kijken...Dus die heteronormativiteit is zo verondersteld dat iemand of de meeste mensen hetero zijn en dan heb je die link met genderrollen. Ik zou ook eerst de genderrollen en mannelijkheid-vrouwelijkheid uitleggen vooraleer je de mythe rond seksuele oriëntatie en gender bespreekt. Omdat het voor veel mensen.. Die willen dat eerst concreet krijgen vooraleer ze erover kunnen nadenken, van "wat is dat dan: mannelijkheid-vrouwelijkheid", anders ga je vaak in het ijle discussiëren zonder dat je dezelfde termen of betekenis daaraan geeft. Dus ik zou eerst rond gender praten en dan pas rond halebiseksualiteit.

Itee: En voor de rest zijn het allemaal dingen die ik nog heb opgeschreven, ik weet niet of je die al kent. Je hebt zo de Kinsey-scale... (toont modellen op blad)

Itee: Ja!

Itee: En de schaal van Storms...

Itee: Die ken ik niet!

Itee: Deze (Kinsey) is eigenlijk heel eendimensionaal en als je minder hetero bent, ben je meer homo en omgekeerd terwijl je eigenlijk ook gewoon allebei kunt zijn. Of geen van de twee, aseksueel. En dan... Ah ja, van Diamond: seksuele oriëntatie kan veranderen doorheen de tijd. Veel mensen denken dat het een vaststaand gegeven is, dat is ook wel belangrijk, die fluïditeit van seksuele oriëntatie, vooral bij vrouwen maar komt ook voor bij mannen. Dat is ook belangrijk om te weten. Deze is ook belangrijk omdat, je moet weten over wat je het hebt, snap je?

Itee: Ja, wij werken ook met het genderkoekje voor deze zaken, anders is het ook weer zo dat je naast elkaar spreekt van "je hebt het over homoseksualiteit maar wat bedoel je daarmee?".

Itee: Ja, inderdaad. Ja en deze is nog een ander model, met eigenlijk ook nog veel andere dingen bijvoorbeeld "met wie kom je best overeen", dus die brengt nog meer factoren in rekening.

Itee: Eens kijken of ik nog iets heb geschreven. Je moet dit maar eens bekijken hé.

Itee: Ja, sowieso.

Itee: Dat was het voornaamste, denk ik.

Iter: Voor de rest, denk ik, is er niet zo veel.... De veranderingen gaan dus vooral over de verandering in personen maar het is mooi zo... Ik vind het ook wel leuker als ze in groepjes werken omdat, ja, je hebt normaal heel de klas en ze doen elk iets individueel... De context waarin wij vorming geven is vaak een projectdag, heel vaak de laatste dag voor de vakantie, ze zijn al... weet je wel?

Itee: Ja ja ja.

Iter: Ze willen snel gaan zitten... als ze iets alleen moeten doen, ik weet niet. In een ideale wereld hebben ze wel het enthousiasme om dat te doen maar het moet ook leuk zijn natuurlijk, ook voor de vormingswerker.

En ja dan nog de vraag van: geloof je dat deze werkvorm het denken in termen van subtypes kan doen afnemen? Omdat je niet meer zo met die ene uitzondering werkt, of dat dan een tegengewicht zou kunnen bieden. En zo dus ook meer de stereotypes kan ontcrachten.

Itee: Ik denk dat dat het denken in termen van subgroepen dus *subtyping*, kan tegengaan omdat je kijkt naar iedereen diversiteit en je kijkt naar meer dan alleen seksuele oriëntatie, je kan ook kijken naar bijvoorbeeld afkomst of geslacht of genderexpressie,... Je kan daar allemaal naar kijken en veel meer assen... Er gaan waarschijnlijk mensen zeggen van 'dat zijn sporters en die andere zingen', die zaken. Dus ik denk dat je eigenlijk, als je zo veel mogelijk diversiteit binnen elke groep toont en zo veel mogelijk gelijkenissen tussen twee groepen, dat je goed bezig bent en begint te zien van... Je moet ergens erkennen van: hokjesdenken, dat helpt. Dat komt ook uit onderzoek naar voor, dat helpt om dingen te herinneren en de wereld te begrijpen. Maar dat doet veel mensen hun individualiteit teniet en dat kwetst ook veel mensen. Ze moeten dus genuanceerder denken. En dan kan je beginnen met je verhaal van "Wat zijn groepen die in je opkomen" en "Passen die hier eigenlijk wel in?"

Iter: Ja, het doet me denken aan die ene Deense reclamespot...

Itee: Ja, inderdaad (lacht).

Iter: Dat is ook wat dat principe: iedereen komt uit zijn eigen hokje om dan samen een ander hokje te vormen. Aangezien dat zo een indruk naliet... Ik vind mij er ook wel in, in elk geval.

Iter: En dan ja, qua bekende of onbekende personen, wat denk je daar zelf over?

Itee: Awel, ik bedacht van "bekende mensen zullen misschien sneller als een uitzondering op de regel worden gezien omdat die sowieso al ver afstaan van de normale mensenwereld" en je kan eigenlijk niet zien of iemand homoseksueel is of niet dus maakt het op zich niet uit wie er juist op staat. Maar zoals je zelf zegt, om foto's te verzamelen, is het wel best dat het effectief zo is.

Iter: Het is moeilijk want ik zou ook liever foto's hebben, al is het iemand bekend, van iemand die gewoon in zijn zetel zit en er normaal uitziet in plaats van iemand op de rode loper maar ja... Ik zou niet weten welke grond van waarheid ik nog hebt moest iemand zeggen van "bewijs me nu eens dat die persoon effectief homo is".

Itee: Ja, dat is.

Iter: Dat zou het allemaal wat teniet doen, heb ik het gevoel. Maar ik versta wel de redenering erachter.

Itee: Het is natuurlijk ook... Als je weet dat Johnny Depp hetero is, ja... (lacht)

Iter: Hij is eruit nu (lacht)

Itee: Maar ik heb gezien dat je de foto's had aangepast.

Iter: Ja, inderdaad.

Iter: Wil je nog iets over Raad de hetero zeggen?

Itee: Ja, ik heb hier nog, voor ik op het idee van de subgroepjes kwam, dacht ik van: je kan ook op het bord schrijven van 'hetero-homo' en 'man-vrouw' en vragen van: wat zijn categorieën van vrouwelijkheid, bijvoorbeeld een heteroman moet aan sport doen, zoals rugby. En als je dan die rugbyspeler laat zien, kan je dat doorkrassen en hierbij schrijven (bij homo). En dat je zo probeert om voor alles wat je kan vinden, een tegenvoorbeeld te geven.

Iter: Ja, ja.

Itee: Bij homo's staat dan bijvoorbeeld 'zachte sport' en dan kan je laten zien van: er zijn misschien homo's die een zachte sport doen, maar ook andere sporten. Het is misschien beter om niet te schrappen, maar gewoon aan de andere kant ook bij te zetten. Voor mannen en vrouwen heb je dan een andere norm want die vrouwen moeten extra vrouwelijk zijn...

Itee: Alright.

Deel 4: Nieuwe evaluatiemethodiek

Iter: Oké, mooi. Dan het laatste: wat we bijna nooit inbouwen in een vorming, is op het einde nagaan van "Wat vonden jullie ervan?", "Heeft dit voor hen iets veranderd?". Dat heeft te maken met tijdsgebrek maar ook niet echt een geschikte manier hebben om dat te doen. We kunnen op het einde wel zeggen als we nog 5 minuten hebben zeggen van "Wat vond je daar nu van?" of "Denk je er anders over" en dan gaan de twee luidste van de klas wel iets zeggen maar je hebt geen beeld van de groep. Dus ik dacht eerst van: ik laat hen hun eerste reactie schriftelijk geven. Maar ja, iets schriftelijk... Dat gaat niet bij elke klas en zeker, ik merk dat ook wel, als je naar het BSO gaat soms, dat die, als die schrijven op het bord, ze schamen zich om schrijffouten te maken dus zij zijn daar niet zot van. Maar ik wil aan de andere kant wel een manier om iedereen in de evaluatie te betrekken dus dan zei Frank Cockx bijvoorbeeld van: je kan zo een roos ophangen en bijvoorbeeld 3 vragen stellen en ze krijgen elk 3 kleuren stickers en ze plakken die meer naar het centrum naarmate ze het meer eens zijn en achteraf kan je de spreiding bespreken met de klas.

Itee: Ja ja ja.

Iter: Dan heb je toch een beeld van iedereen. Het is zoiets waarnaar ik op zoek ben.

Itee: Alright, eerst dacht ik aan een schriftelijke enquête maar jongeren, als die naast elkaar zitten, krijgen veel die sociale druk en sociale wenselijkheid in hun antwoorden. Dus het is nuttig om die een beetje uit elkaar te trekken oftewel zoals je zegt op een bord waar je gewoon een sticker moet hangen en voor de rest niks moet zeggen, dat is makkelijk. Voor jongeren die zich minder goed schriftelijk kunnen uitdrukken, bestaat er zoiets als een visueel-analogue schaal, weet je wat dat is?

Iter: Nee.

Itee: Dat is heel simpel, dat is eigenlijk (tekent iets). Ze moeten gewoon hier ergens een kruisje aanduiden en achteraf meet je gewoon met een latje.. van ja, ze zitten op 8,2 cm en zo tel je alles op en dan heb je uiteindelijk een score.

Iter: Ik vind dat wel moeilijk omdat ja.. Jezelf scoren op een cijfer... Ik vind dat altijd moeilijk want de ene zegt 4 bij een bepaald gevoel en de ander 3 bij hetzelfde.

Itee: Ja, maar het zorgt ervoor dat je wel een algemeen beeld krijgt, je peilt niet naar de individuele beleving.

Iter: Ja, ik vind het wel handig dat je achteraf, zowel bij deze vorm als bij de roos, kan vragen van: "Ah ik zie dat er veel aan de buitenkant zitten, waarom zou iemand zich daar geplakt kunnen

hebben?”, omdat je niet vraagt van “wie heeft zich daar aan de buitenkant geplakt?” Ze hebben dan misschien minder het gevoel dat ze in eigen naam spreken.

Itee: Ja, ja

Iter: Maar dat is goed, als je daar ook achter staat dan is dat wel een manier die ik zou gebruiken. Ik wil het ook niet te moeilijk maken voor andere vormingswerkers, dat ze geen hopen materiaal moeten meenemen, dat het een eenvoudige manier van evalueren blijft. Dat lijkt me dan wel handig en ook, je kan daarzo lang en kort over doen als je wil. Voor iets schriftelijk moet je tijd nemen en als de bel gaat, heb je misschien half ingevulde fiches.

Itee: Ja, inderdaad.

Iter: Ik ben eigenlijk niet bij het begin begonnen: wat is volgens jou het belang van deze vormingen rond seksuele en genderdiversiteit in het middelbaar onderwijs?

Itee: Ja, die RSV is heel belangrijk en die is bewezen effectief als je die goed en voldoende uitgebreid incorporeert in het onderwijs, in een school. Ik denk dat de functie van werken rond seksuele en genderdiversiteit ... Het is heel belangrijk, maar het is maar één focus, één as op het kruispuntdenken, snap je? Er wordt bijvoorbeeld heel weinig gewerkt rond culturele diversiteit in die scholen terwijl ook dat heel belangrijk is. Voor mij draait het allemaal rond respect, verdraagzaamheid en leren samenleven en ik denk dat een vorming rond seksuele oriëntatie en zo, dat dat zeker kan helpen maar dat is niet het enige thema dat er is.

Iter: Inderdaad, dat is ook omdat het een officieel doel is in het onderwijs...

Itee: Inderdaad. Plus, wij redeneren van... één vormingsdag is goed, maar de langdurige effecten ervan zijn minimaal dus je moet dat elk jaar wat laten terugkomen een aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de groep. Dus dat is belangrijk. Daarnaast is het ook belangrijk, RSV - relationele en seksuele vorming- is maar één aspect. Het is een beetje het preventieve en educatieve deel, maar je hebt ook bijvoorbeeld zorgen voor het respect voor klimaat op school, werken aan beleid, aan duidelijke regels, bijvoorbeeld dat elke leerkracht weet hoe hij moet reageren op welk gedrag. Dat betekent ook dat ze weten hoe ze omgaan met mensen die gepest worden, bijvoorbeeld. Dus dat is veel meer dan enkel RSV hebben en vaak komt er pas reactie of schiet er pas iets in gang als er iets ergs gebeurt, wat jammer is natuurlijk. Elke school zou een vast beleid moeten hebben.

Iter: Dat sluit eigenlijk al aan bij mijn tweede vraag...

Itee: Inderdaad. Wat is voor u de relatieve verhouding van de vormingen ten aanzien van een holebivriendelijke school?

Iter: Ja, want zoals je zegt, je hebt dat structureel werken aan een schoolklimaat waarin er ook door leerkrachten wordt op ingespeeld en dan dat vormingsmoment van 100 minuten per jaar, wat verschilt per school. Sommigen doen dit gewoon niet. Met relatieve verhouding bedoel ik ook: is dat goed al die naast elkaar blijven bestaan, of ik het ene vervangbaar door het andere, zeg maar

Itee: Sowieso niet vervangbaar, nee. Die moeten naast elkaar bestaan en die versterken elkaar zelfs. Dus hoe meer je in het een gaat steken, hoe beter het andere gaat gaan. Ze zijn allebei belangrijk, je kan niet zeggen van “dit is niet belangrijk, dit laten we achterwege”, ze zijn noodzakelijk als je eraan wilt werken. Kan jij in je vorming werken aan holebiverdraagzaamheid als er op school nog altijd gepest wordt op de speelplaats? Dus die moeten zeker allebei voorzien zijn.

Afsluiting

Iter: Dan denk ik dat we er zijn, tenzij je nog opmerkingen hebt?

Itee: Nee, heel goed dat je dit doet.

Iter: Ik vind het zelf ook leuk. Ik ben nu ook draaiboeken aan het maken, we hebben veel nieuwe vrijwilligers bij WJNH want vroeger gaven we enkel vorming vanuit de lokale groepen en die hebben dan soms hun eigen mappen, maar sommige ook niet,... sommige gebruiken PICKASOLL niet, andere wel, dus heel verschillend. En nu er zo veel vrijwilligers bij ons komen die die vorming nog niet kennen, dan krijgen die zo een documentje waar er staat van “deze werkvormen kan je gebruiken” maar dat is zo 1 A4 en gewoon de naam van de werkvorm, er wordt wel nog veel initiatief van de vormingswerker verwacht. Ik wilde dus sowieso al een draaiboek uitschrijven, één voor 50, 100 en 150 minuten en hierin al alles wat uit dit onderzoek komt, steken. Ik heb ook wel het gevoel... Ik hoor wel echt veel mensen die wat sukkelen.

Itee: Ja, ja. Ik denk ook... Het zijn geen gemakkelijke onderwerpen. Zowel niet inhoudelijk -dat kan je aantonen met al die schemaatjes- als groepsdynamisch aangezien het een heel waardengeladen onderwerp is. Het vergt zeker wat oefening om je er helemaal thuis in te voelen en ik denk dat wat begeleiding daar wel handig in is en zeker een handleiding.

Iter: Ja, ook het materiaal en zo. Om het toch zo aangenaam mogelijk te maken. Anders, als je met een tekort aan vrijwilligers zit daarvoor, heeft dat daar misschien ook mee te maken. Het moet ook aantrekkelijk zijn om te doen.

Itee: Ik denk, zeker de opbouw, materiaal, uitleg van de werkvorm, dan nog wat vragen voor de nabespreking en dan wat opmerkingen over “let hierop” of “als je dat doet, kan het zijn dat je dit of dat in de hand gaat werken”. Zo wat tips voor de leerkracht, eigenlijk.

Iter: Merci om je zo goed voor te bereiden ook, had ik niet verwacht!

Itee: Graag gedaan, ik vond het interessant om te lezen ook!

Bijlage 6: Stellingen in de huidige draaiboeken

6.1. Verkeerd Geparkeerd

1. Geschiedenis
 - Nu zijn er meer holebi's dan vroeger?
 - Vanwaar de associatie van roze met homo?
 - Is een gaypride nodig?
 - Vanwaar een regenboogvlag?
2. Relaties
 - Als een meisje een meisje kust, is ze lesbisch.
 - Iemand die bi is kan niet kiezen tussen jongens en meisjes.
 - Wat zou je doen als iemand van hetzelfde geslacht met je flirt?
3. Transgender
 - Als je ziet dat iemand een transgender-vrouw is, zeg je dan mevrouw of meneer?
 - Als een transgender-vrouw samen is met een vrouw, is ze dan lesbisch of hetero?
 - Mag een transgender-vrouw naar een vrouwentoilet gaan?
 - Moet een transgender persoon een operatie ondergaan?
 - Wat vind je van mannen die vrouwenkleren dragen of vrouwen die mannenkleren dragen?
 - Hoe gebeurt een geslachtsoperatie?
4. Vriendengroep
 - Als iemand holebi is, dan wil ik (hetero) dat weten.
 - Een klasgenoot wordt regelmatig gepest omdat hij holebi is. Kom je voor hem/haar op?
 - Als je beste vriend(in) vertelt dat hij/zij homo/lesbisch is, hoe reageer je en ga je je dan anders gedragen tegenover hem/haar? (vb. denken dat hij/zij verliefd kan worden op jou en er daarom niet meer mee willen omgaan)
 - Als je weet dat er iemand homo/lesbisch is, ga je dan nog met hem/haar in de kleedkamer of onder de douche?
5. Familie
 - Een jongen opgevoed door homokoppel, zal ook homo worden!
 - Een kind heeft een papa én een mama nodig.
 - Personen van hetzelfde geslacht mogen trouwen en kinderen adopteren.
 - Kunnen 2 mensen van hetzelfde geslacht kinderen krijgen? (Hoe krijgen 2 mannen kinderen? Hoe krijgen 2 vrouwen kinderen?)
6. Coming out + ontdekking
 - Je kan holebi worden.
 - Een meisje weet pas dat ze lesbisch is, als ze het met een man heeft geprobeerd!
 - Aan de leerkracht: Wat zou jij doen als er een leerling aan jou vertelt dat hij/zij holebi is?
 - Aan wie zou je eerst vertellen dat je holebi bent?
 - "Holebi zijn is een keuze." Ben je het hiermee eens? Denk je dat er iemand hiervoor kiest?
 - (Hoe voelt het om holebi te zijn?) → vraag terugkoppelen: hoe voelt het voor jou om hetero te zijn?
7. Gender
 - Een jongen die met poppen speelt wordt later zeker homo.
 - In een relatie van een homo of lesbisch koppel is er steeds iemand die de "mannen- of vrouwenrol" opneemt.
 - Alle lesbische vrouwen zijn mannelijk.
 - Vrouwen die voetballen zijn lesbisch.

8. Coming – in / community
 - Het is goed dat er aparte fuis en verenigingen bestaan voor holebi's en hetero's.
 - Ga je mee met een vriend/vriendin naar een holebifuis?

9. Geloof/cultuur
 - Je kan niet én gelovig en holebi zijn!
 - Wist je dat holebi zijn in sommige landen verboden is? Wat vind je hier van?
 - Homo of lesbisch zijn is niet normaal.
 - Mag homo gebruikt worden als scheldwoord?

10. Media
 - Holebi's komen te veel op televisie.

11. Seks
 - Een lesbisch koppel kan geen seks hebben.
 - Hebben alle homo's anale seks?
 - Hoe zou je reageren als je broer/zus surft naar een website over homoseksualiteit?
 - Is 'de eerste keer' anders bij holebi's?

6.2. Wel Jong Niet Hetero

Volgende stellingen zijn niet afkomstig uit het draaiboek van WJNH (hierin worden immers geen stellingen vermeld), wel van de website www.schooluitdekast.be, waarnaar vormingswerkers van WJNH vaak doorverwezen worden.

- Heteroseksualiteit is de norm, holebiseksualiteit is een afwijking.
- Bekende holebi's hebben een voorbeeldfunctie, zij moeten hun geaardheid bekend maken.
- Als twee jongens arm in arm over straat lopen zijn het homo's. Wanneer 2 meisjes dit doen, zijn het vriendinnen.
- Holebi- en transjongerengroepen zijn noodzakelijk voor een goede coming out
- Als een meisje een meisje kust, is ze lesbisch.
- Alle homo's zijn verwijfd. Alle lesbiennes zijn mannelijk.
- Als je lief bi is, is iedereen concurrentie.
- Als iemand holebi is, moet die dat gewoon vertellen.
- Iedereen wordt biseksueel geboren
- Een jongen opgevoed door homokoppel, zal ook homo 'worden'.
- Een kind heeft een papa én een mama nodig.
- Je kan holebi worden.
- Een meisje weet pas dat ze lesbisch is, als ze het met een man heeft geprobeerd.
- Holebi zijn is een keuze.
- In een relatie van een homo of lesbisch koppel is er steeds iemand die de "mannen- of vrouwenrol" opneemt.
- Je kan én gelovig en holebi/transgender zijn.
- Je mag homo gebruiken als scheldwoord
- Ik ben bang dat 'de holebi van de klas' verliefd op mij wordt.
- Je mag holebi zijn, maar je mag het niet tonen.