

HETERONORMATIVITEIT IN DE LAGERE SCHOOL

Een kwalitatief onderzoek

Promotor: prof. dr. Paul Enzlin
Faculteit Geneeskunde
Departement Neurowetenschappen
Instituut voor Familiale en Seksuologische Wetenschappen

Thomas Wyns

Masterproef aangeboden tot het behalen van
de graad van Master in de seksuologie

HETERONORMATIVITEIT IN DE LAGERE SCHOOL

Een kwalitatief onderzoek

Promotor: prof. dr. Paul Enzlin
Faculteit Geneeskunde
Departement Neurowetenschappen
Instituut voor Familiale en Seksuologische
Wetenschappen

Thomas Wyns
Masterproef aangeboden tot het behalen van de
graad van Master in de seksuologie

© Copyright by KU Leuven

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden. Voor aanvragen tot of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, wendt u tot de KU Leuven, Faculteit Geneeskunde Campus gasthuisberg ON2, Herestraat 49 - bus 400, 3000 Leuven. Telefoon +32 (0)16 37 76 68.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden, producten, schakelingen en programma's voor industrieel of commercieel nut en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of

augustus 2018

wedstrijden.

Thomas Wyns, Heteronormativiteit in de lagere school. Een kwalitatief onderzoek.

Masterproef tot het behalen van de graad van Master in de Seksuologie, augustus 2018

Promotor: prof. dr. Paul Enzlin

In deze masterproef wordt eerst een overzicht gegeven van literatuur die het belang van LGBT-onderwerpen op school aankaart. Deze literatuur bevestigt dat scholen vaak heteronormatieve omgevingen zijn. Er wordt specifiek ingegaan op onderzoek dat zich richt op het belang van deze onderwerpen op de lagere school en op de risico's die het vermijden van LGBT-onderwerpen met zich meebrengen. Deze risico's worden vaak onderschat en verschillende onderzoeken naar risico van een heteronormatieve schoolomgeving rapporteren gevolgen gaande van lagere aanwezigheid op school tot hogere zelfmoordcijfers. De gebruikte literatuur kaart eveneens een tekort aan onderzoek dat zich richt op heteronormativiteit in de lagere school aan. In het kader van deze masterproef werd daarom een onderzoek ingesteld naar de ervaringen van leerkrachten met LGBT-onderwerpen op de lagere school. De gestelde onderzoeksvragen die de basis vormen voor het huidige onderzoek luiden: "Wat zijn de noden van leerkrachten lager onderwijs rond het aankaarten van LGBT-thema's in de klas? En hoe zit het met hun bereidheid dit te doen?".

Aanvullend op de literatuurstudie werd een exploratief kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Om informatie te bekomen die tot antwoorden op de onderzoeksvragen leidt, werd gekozen om met focusgroepen te werken. In totaal zijn twee focusgroepen georganiseerd, telkens bestaande uit zes deelnemers. De deelnemers van deze focusgroepen waren leerkrachten die op het moment van afname actief waren als leerkracht in het lager onderwijs. De deelnemersgroep werd via '*convenience sampling*' bekomen, er werd de keuze gemaakt om scholen te contacteren die gemakkelijk bereikbaar waren. Leerkrachten werden niet rechtstreeks gecontacteerd om deel te nemen aan de focusgroepen, eerst werd via een informatiebrief contact opgenomen met scholen. Wanneer de school affirmatief antwoordde, werd afgesproken wanneer geïnteresseerde leerkrachten konden deelnemen aan de focusgroep, die plaatsvond binnen de school. Elke focusgroep nam één uur in beslag en de deelnemende leerkrachten werd gevraagd een '*informed consent*' te tekenen voor de aanvang van het gesprek. Er werd voor het onderzoek een focusleidraad opgesteld die in beide focusgroepen op dezelfde manier werd gehanteerd. De focusgroepen werden opgenomen via audio-opname, deze werd na afname orthografisch getranscribeerd en na het transcriberen werden vernietigd. De transcriptie zorgde eveneens voor de anonimisering van persoonsgegevens. Voor de analyse van de data is gekozen voor een thematische analyse.

Deze resultaten zijn onderverdeeld in vier grote thema, namelijk 1. De leerkracht en thema LGBT, 2. Anti-discriminatie, 3. Attitude van de leerlingen en 4. Interventies. Deze zijn onderverdeeld in subthema's waarmee de grote hoeveelheid informatie, bekomen uit de focusgroepen, werden georganiseerd en uitgediept. Enkele resultaten wezen op het tekort in kennis van leerkrachten over de aanpak van het thema LGBT door hun collega's en de verschillende noden die zij stelden aan het werken met zulke thema's in de klas. Ook het gebrek aan ervaring met materiaal om LGBT in de klas aan te kaarten is één van de resultaten. Deze resultaten werden in de discussie gekoppeld aan de literatuur die als basis bij de start van het onderzoek, werd gebruikt. Waar sommige bevindingen uit het huidige onderzoek bevestigen wat in eerder onderzoek en literatuur werd gevonden, staan andere resultaten dan weer in schril contrast met eerdere bevindingen.

Thomas Wyns, Heteronormativity in primary school. A qualitative study.

Master thesis presented to obtain the degree of Master in de Seksuologie, august 2018.

Promotor: prof. dr. Paul Enzlin

This thesis starts with a review of literature on the importance of addressing LGBT topics in school. Literature confirms that school are often a heteronormative environment. Particular attention is given to research that focusses on the importance of these topics in primary school and the risks that accompany the avoidance of LGBT topics. These risks are often underestimated and several studies on the risks of a heteronormative school environment report consequences varying from lower school attendance to higher suicide rates. Previous research also reveals a shortage in study focusing on LGBT topics in primary school. This thesis aims to further research on LGBT topics in primary school. The research questions that guided the current study are: "What are teachers' needs in addressing LGBT topics in class? And how is there willingness to do this?".

Apart from the above mentioned literature study an exploratory, qualitative study was performed. To answer the research questions the choice was made to work with focus groups. In total two focus groups were done, each consisting of six participants. The participants of these focus groups were teachers who were active as primary school teachers. The group of participants was a result of convenience sampling, the choice was made to contact schools that were easily accessible. Teachers were not contacted directly to participate, first the school was contacted with an information letter. When the school had answered affirmatively, a moment was chosen at which the interested teachers could participate in the focus groups, which took place in the school. Each focus group lasted one hour and the participating teachers were asked to sign an informed consent before the discussion started. Before the focus group took place a focus guide was made, which was similarly used in both groups. The focus groups were recorded with an audio-recording, this recording was orthographically transcribed and then destroyed. The transcriptions were also anonymized by deleting all personal information from the participants. For the analysis of the collected data 'thematic analysis' was used.

The study revealed four major themes, i.e., 1. The teacher and LGBT topics; 2. Anti-discrimination; 3. The student's attitude; and 4. Interventions. These were then divided into sub-themes to better organize and explore the vast amount of information that resulted from the focus groups. A few results referred to a shortage in knowledge teachers had about the way their colleagues addressed LGBT topics and the needs participating teachers had to be able to address such topics in class. A shortage in experience with material that is helpful to address LGBT topics in class was also found. In the discussion the current results were linked with the available literature that inspired the current study. While some findings from the current study confirmed earlier research and literature, other results were challenging some of the earlier findings found in literature.

Woord vooraf

Bij het starten van deze masterproef bleek het schrijven en uitvoeren van het onderzoek een zwaardere opdracht dan gedacht. Ik heb het geluk gehad de kans te hebben gekregen om te kunnen werken aan een onderwerp waarin ik mij erg interesseer. Met oog op mijn doel, een diploma Master in de Seksuologie, heb ik geprobeerd om in een goed tempo en zo zelfstandig mogelijk deze masterproef tot een goed einde te brengen. Dit was echter niet mogelijk geweest zonder de hulp en steun van enkele mensen doorheen dit gehele proces.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor prof. dr. Paul Enzlin bedanken om mij de kans te hebben gegeven aan de slag te gaan met een masterproefonderwerp waardoor ik erg gepassioneerd ben. Daarnaast heeft hij mij als promotor de ruimte gegeven zelfstandig mijn weg te vinden doorheen het proces van het schrijven van deze masterproef, met gedetailleerde feedback om mijn werk bij te sturen waar nodig. Ik zou ook Sofia Prekatsounaki willen bedanken om mij te voorzien van antwoorden op praktische vragen wanneer ik door het bos de bomen niet meer zag.

Mijn onderzoek zou zonder deelnemers niet mogelijk zijn geweest. De deelnemende leerkrachten hebben meer dan een uur van hun vrije tijd opgegeven om mijn onderzoek te kunnen verwezenlijken. Ook de scholen waar ik welkom was, om focusgroepen te laten plaatsvinden hebben deze masterproef mogelijk gemaakt. De leerkrachten en directie van deze scholen hebben mee het resultaat van mijn thesis mogelijk gemaakt, waarvoor dank.

Verder wil ik mijn medestudenten bedanken, samen hebben we onze weg gevonden in het masterproef proces en in de gehele studie. In het bijzonder wil ik dan Lina Pluym, Charlotte Maertens en Jildou Van der Hoop bedanken om mij steeds bij te staan met praktische tips, mee na te denken over deze masterproef in zijn geheel en mij te voorzien van morele bijstand. Diane Frée verdient mijn dank omdat ze mij steeds extra wist te motiveren deze masterproef op tijd af te werken en ze steeds klaar stond met bemoedigende woorden wanneer ik zelf met twijfels zat. Ook mijn ouders verdienen uitgebreid mijn dank om mij de kans te geven aan deze studie te beginnen en mij steeds te motiveren om beter te doen. Tenslotte wil ik mijn zus Valérie Wyns en mijn vriend Sander Schmidt bedanken om mij bij te staan en keer op keer delen van mijn masterproef na te lezen.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	iv
Lijst van tabellen en figuren	vii
Inleiding	1
<i>Heteronormativiteit</i>	<i>1</i>
<i>Heteroseksisme</i>	<i>1</i>
<i>Homonegativiteit</i>	<i>2</i>
<i>LGBT op school</i>	<i>2</i>
Het onzichtbare probleem	4
Impact van pestgedrag	5
Positieve interventies	8
Niet enkel voor LGBT-jongeren	10
Moeilijkheden en problemen bij inclusie/implementatie	11
Hoe dan wel?	17
Bedenking	18
Huidig onderzoek	20
Methode	21
1. <i>Onderzoeksprocedure</i>	<i>21</i>
2. <i>Onderzoekspopulatie</i>	<i>24</i>
3. <i>Onderzoeksinstrumenten</i>	<i>26</i>
4. <i>Analyse</i>	<i>28</i>
Resultaten	30
1. <i>De leerkracht en thema LGBT</i>	<i>31</i>
1.1 Kennis	31
1.2 Gevoelens van de leerkrachten	34
1.3 Ervaringen	37
1.4 Motivatie	38
2. <i>Anti-discriminatie</i>	<i>41</i>
2.1 Anti-discriminatie rond LGBT	42
2.2 Anti-discriminatie algemeen	43
3. <i>Attitude van de leerlingen</i>	<i>43</i>
4. <i>Interventies</i>	<i>44</i>
4.1 Noden	44
4.2 Voorstellen voor interventies en implementatie	47
Discussie	49
<i>Samenvatting resultaten</i>	<i>49</i>
<i>Discussie</i>	<i>52</i>
<i>Conclusie</i>	<i>57</i>
Noden van de leerkrachten	57
Bereidheid van de leerkrachten	59
<i>Tekortkomingen van het onderzoek</i>	<i>60</i>
<i>Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek</i>	<i>60</i>
Referenties	63
Bijlagen	67

<i>Bijlage 1: Informatie brief</i>	67
<i>Bijlage 2: Informed consent</i>	68
<i>Bijlage 3: Ethische commissie</i>	69
<i>Bijlage 4: Focusleidraad</i>	71
<i>Bijlage 5: Definities focusleidraad</i>	72

Lijst van tabellen en figuren

Tabellen

Tabel 1: Deelnemers per focusgroep..... 25

Figuren

Figuur 1: King and King, de Haan en Nijland 2000.....12

Figuur 2: Opstelling professionele zaal, naar Mortelmans 2013.....27

Inleiding

Heteronormativiteit

Het uitgangspunt van deze masterproef is dat in de meeste scholen heteronormativiteit, m.n. het feit dat “hetero” zijn als standaard norm wordt voorgesteld, heerst. Onderzoek naar heteronormativiteit wordt overheerst door onderzoek naar dit gegeven op secundaire scholen (Renold 2002; Griffin en Ouellet, 2010). Griffin en Ouellet (2010) stelden dat onderzoek naar homofobie en heteronormativiteit weinig oog heeft voor de lagere school als een plaats waar ook deze heteronormativiteit heerst. Onderzoek op lagere scholen heeft echter aangetoond dat kinderen al op heel jonge leeftijd homofobisch gedrag leren (DePalma & Atkinson, 2010). Zo gebruiken jonge kinderen aan seksualiteit gerelateerde scheldwoorden om zaken als lelijk of vreemd te benoemen. Legg (2006) vond bijvoorbeeld dat kinderen al vanaf drie jaar homofobisch taalgebruik in de mond nemen. Leerlingen op de lagere school geven aan te ervaren dat dit soort van schelden door de leerkrachten wordt aanvaard. Leerkrachten geven op hun beurt aan deze scheldwoorden niet als homofobisch aan te kaarten omdat ze er van uitgaan dat de kinderen ze niet in deze betekenis gebruiken. Ze zouden deze scheldwoorden gebruiken zonder kennis van de betekenis (DePalma & Jennett, 2010). Het gebruik van woorden als “homo” om iets negatief aan te duiden, toont echter een diepgewortelde culturele veroordeling van homoseksualiteit. Leerlingen die zichzelf op jonge leeftijd (of in hun latere leven) als homoseksueel identificeren, worden op school dan constant geconfronteerd met de boodschap dat hun seksuele oriëntatie gelijk staat aan iets ongewenst en negatief.

Heteroseksisme

Verwant aan de term heteronormativiteit is de term heteroseksisme. Heteroseksisme werd door van de Ven (1996) gedefinieerd als de superioriteit van heteroseksualiteit boven andere vormen van seksualiteit. Dit houdt ook in dat het grenzen stelt aan wat deze heteroseksualiteit voor jonge kinderen inhoudt in termen van wat typisch gedrag is dat past bij iemand gender. Cowan et al. (2005) stellen dat heteroseksisme een hedendaags alternatief is voor homofobie om de onderdrukking en discriminatie van homoseksuelen aan te duiden. Er zijn twee grote vormen van heteroseksisme te onderscheiden, m.n. psychologisch en cultureel heteroseksisme. Psychologisch heteroseksisme speelt zich af op individueel niveau en komt tot uiting in iemands gedrag. Cultureel heteroseksisme speelt zich af op maatschappelijk niveau en komt tot uiting in gewoontes en beleid. Het gaat dus over

twee vormen van heteroseksisme die duidelijk te onderscheiden zijn, maar die niet van elkaar kunnen worden losgemaakt (Johnson, 2012; Fox, 2012). Bij het huidige onderzoek naar heteronormativiteit op de lagere school lijkt cultureel heteroseksisme bijzonder relevant om na te gaan hoe dit op een institutioneel niveau werkt. Cultureel heteroseksisme wordt gelinkt aan een hoger aantal zelfmoordpogingen onder jongeren (Fox, 2012). Cultureel heteroseksisme verwijst in deze context naar een falend openbaar beleid dat er niet is slaagt om mensen die omwille van hun seksuele oriëntatie worden gediscrimineerd, te beschermen. Het tekort komen van het beleid op dit vlak leidt tot pestgedrag, vijandigheid en fysieke agressie naar “niet hetero’s” toe (Rivers, 2004).

Homonegativiteit

Een derde belangrijk begrip is homonegativiteit, een term die gebruikt kan worden om de attitude naar homoseksualiteit te benoemen. Deze is op te splitsen in traditionele en moderne homonegativiteit (Adolfsen et al., 2010). Traditionele homonegativiteit is een expliciet negatieve attitude tegenover homoseksualiteit. Moderne homonegativiteit is veel subtieler en meer ingebed in de (westerse) samenleving. Doordat deze vorm van homonegativiteit moeilijker observeerbaar is, is deze vorm van homonegativiteit ook vaker aanvaard in onze maatschappij (Massey, 2009). Dit impliceert waarschijnlijk dat deze vorm van homonegativiteit ook op scholen (nog) wordt aanvaard. Een negatieve attitude tegenover homoseksualiteit is niet gelijk aan een negatieve attitude naar het hele spectrum binnen LGBT, maar kan gezien worden als een indicatie van een “moderne LGBT-negativiteit” in de samenleving en dus op scholen. Meyer (2010) stelt dat scholen zowel uitwendig waarneembaar (*overt*) als niet direct waarneembaar (*covert*) discriminerend gedrag moeten sanctioneren. De opsplitsing van discriminerend gedrag in *overt* en *covert* komt sterk overeen met wat Adolfsen et al. (2010) moderne en traditionele homonegativiteit noemen.

LGBT op school

In deze masterproef staat een kwalitatief onderzoek centraal rond de bereidheid van leerkrachten op de lagere school om LGBT-gerelateerde thema’s aan te kaarten in de klas en met als doel na te gaan wat de noden van leerkrachten zijn om deze thema’s werkelijk in de klas aan bod te laten komen. LGBT (in het Nederlands soms LHBT), een term die vaak aan bod zal komen, is de afkorting voor: lesbian, gay, bisexual and transgender en vat daarmee in één term de groep samen waar het huidig onderzoek zich op richt. Een uitgangspunt daarbij is dat seksualiteit en gender twee thema’s zijn die nauw verbonden zijn met elkaar. Waar het afwijken van klassieke genderrollen met iemands seksualiteit wordt geassocieerd, wordt iemands seksualiteit eveneens weerspiegeld in de genderrollen

waarvan verwacht wordt dat iemand ze inneemt. Waar het huidige onderzoek de focus voornamelijk legt op het aankaarten van seksualiteit in de lagere school, kan dit thema niet worden verkend zonder ook te gaan kijken naar de manier waarop er in de klas over gender wordt gesproken. Lasch stelde in 1979 al dat een goed educatief systeem één van de belangrijkste instituties is voor het vormen en trainen van “goede burgers”. Eén facet van een “goede burger” is volgens hem iemand die veelzijdig is en een veelzijdige kijk op de wereld heeft. Een ander facet is dat een goede burger zichzelf respecteert. Elia (2000) beschreef het anders en stelde dat scholen instituties zijn met als specifiek doel om kinderen voor te bereiden om volwaardige leden van de maatschappij te worden. Ondanks de andere verwoording lenen beide visies zich tot dezelfde interpretatie en laten ze toe om scholen te identificeren als een geschikte plaats om jongeren hun seksuele- en genderidentiteit in alle variabiliteit te leren aanvaarden.

Daarnaast is school een belangrijk element in het leven van een kind om stigma en vooroordelen tegen te gaan (Oskamp, 2000). Leerkrachten – bij wie kinderen een groot deel van hun tijd doorbrengen – spelen een cruciale rol in het aanpakken van vooroordelen rond seksuele oriëntatie. Het is de verantwoordelijkheid van leerkrachten om voor de leerlingen een gezonde schoolomgeving te voorzien, dat betekent onder andere een schoolomgeving waar discriminatie wordt besproken en inclusie wordt gepromoot. Hieruit volgt het idee dat goed opgeleide leerkrachten rond thema's als gender en seksualiteit één van de sleutelfactoren is in het tegengaan van heteronormativiteit op school (Griffin & Ouellett, 2003). Blaise (2005) stelt in zijn onderzoek dat de school een sleutelrol speelt in het overbrengen van de dominante waarden die in een cultuur aanwezig zijn. Dit geldt volgens hem in het bijzonder voor gender en seksualiteit. Kinderen hun geslacht wordt constant bevestigd door de verhalen die worden verteld, de spellen die zij aangeboden krijgen en de interactie die zij hebben met de leerkracht. Op school leren kinderen wat de samenleving van hen verwacht in termen van relaties die zij aangaan. Een gevolg hiervan is dat leerkrachten die stellen gender en seksualiteit in de lagere school niet willen aankaarten van omwille van de veronderstelde ‘onschuld van de leerlingen’ zich in feite beroepen op een ‘leeg argument’ (Meyer, 2010). Gender en seksualiteit zijn in het curriculum op school al sterk vertegenwoordigd, bijvoorbeeld wanneer over het gezin moet worden verteld, in de leerboeken die zij aangeboden krijgen en zelfs in de gemerkte bakken met speelgoed voor de “jongens” en de “meisjes”.

Heteronormativiteit is een sociaal structurerend systeem dat op basis van het veronderstelde binair zijn van gender en seksualiteit, bepaalde personen sanctioneert. Dit sanctioneren gebeurt doordat het systeem definieert wat in het dagelijks leven normaal is en dit bepalen

van wat 'normaal' is, impliceert dat wat daar niet aan voldoet 'abnormaal' is (Toomey et al., 2012). Concreet betekent dit dat heteronormativiteit op school verwijst naar de organisatorische structuren in scholen waarmee heteroseksualiteit als normaal wordt ondersteund en "de rest" als afwijkend (DePalma & Atkinson, 2010). Deze "rest" kan dan omschreven worden als personen die onder de LGBT-paraplu vallen. Ook Donelson en Rogers (2004) definieerden heteronormativiteit en stelden dat het gaat om de organisatorische structuur binnen de school die heteroseksualiteit bevestigt en alles wat niet-hetero is negeert. Het is belangrijk hierbij op te merken dat heteronormativiteit niet op zichzelf staat, maar dat de legitimering van homofobie daaruit voortvloeit, omdat wie van van deze norm afwijkt daarvoor mag en kan worden gestraft. Er wordt namelijk geïmpliceerd dat bijvoorbeeld jongens die te intiem omgaan met andere jongens ofwel 'meisjes' dan wel 'homo's' zijn. Kortom, diversiteit wordt afgestraft ten gevolge van een heteronormatieve ideologie (Forrest, 2006).

Homofobisch pestgedrag op de lagere school overkomt volgens het onderzoek van DePalma en Atkinson (2010) tot twee derde van de door hen geïnterviewde jongeren. Ook kinderen die zich als transgender identificeren, krijgen te maken met pestgedrag. Dit vindt zijn wortels in het niet conformeren aan de gestelde genderverwachtingen. Duncan (1999) stelt dat kinderen de druk van deze genderverwachtingen voelen en hun eigen heteroseksualiteit en gender bevestigd willen zien. Jongens gaan dit doen door homofob te reageren op jongens die de genderverwachtingen gekoppeld aan "man"-zijn niet (volledig) inlossen en gaan hen op jonge leeftijd al te labelen als "homo". Zulke omstandigheden op school dragen er toe bij dat LGBT jongeren zich hun schooltijd herinneren als een sterk negatieve gebeurtenis (Duncan, 1999).

Het onzichtbare probleem

"Amnestic heterosexism" is een nieuwe term die staat voor iemands overtuiging dat in de hedendaagse maatschappij seksuele minderheden (LGB) niet meer op basis van hun seksuele oriëntatie worden gediscrimineerd. Walls (2008) stelde deze term voor als een modern alternatief voor heteroseksisme. Het gaat uit van het idee dat mensen geloven dat de maatschappij eerlijk is en zijn deelnemers gelijk behandelt. Mensen die hoger scoren op *"amnestic heterosexism"*, voelen zich minder verantwoordelijk om in te grijpen wanneer iemand op basis van zijn/haar seksuele oriëntatie wordt gediscrimineerd. Een hogere score op *"amnestic heterosexism"* gaat eveneens gepaard met meer schuld leggen bij het slachtoffer. Een mogelijke verklaring voor deze twee bevindingen is dat mensen geconfronteerd met de ongelijke positie die iemand omwille van diens seksuele oriëntatie

wordt opgelegd een zekere cognitieve dissonantie ervaren. Door wat ze zien te negeren of de verantwoordelijkheid ervoor bij het slachtoffer te leggen kan het idee blijven bestaan dat de westerse maatschappij al zijn leden gelijk behandelt (Katz, Federici & Ramos-Dries, 2017). Het onderzoek van Katz et al. (2017) heeft niet aangetoond dat mensen met “*amnestic heterosexism*” rapporteren minder geneigd te zijn tot ingrijpen wanneer ze met een situatie worden geconfronteerd waarin iemand op basis van zijn seksuele oriëntatie wordt gediscrimineerd. Het onderzoek heeft echter wel aangetoond dat de mensen die hoog scoren op “*amnestic heterosexism*” een situatie minder snel als discriminerend inschatten en dus minder snel zullen ingrijpen. Het niet als homofob inschatten van scheldwoorden als “gay”, gebruikt door lagere schoolkinderen, zou een uiting kunnen zijn van “*amnestic heterosexism*” van leerkrachten. Het toont immers dat zij een situatie waarin uitdrukkelijk op basis van iemands seksuele oriëntatie wordt gescholden als niet-discriminerend of niet-homofob inschatten.

Er is een algemene onderschatting van de prevalentie en significantie van homofobie in de scholen. Dit is deels te wijten aan de relatieve onzichtbaarheid van LGBT-leerkrachten en ouders. DePalma en Atkinson (2009) geven in hun onderzoek aan dat van de 20 homoseksuele leerkrachten die zij interviewden er maar één open was over zijn seksualiteit op school. Leerkrachten gaven aan hun eigen homoseksualiteit en het onderwerp in het algemeen niet in de klas aan te kaarten uit angst voor de reactie van de ouders. Een spijtig gevolg van deze angst is dat er wel rekening wordt gehouden met de wensen van de (heteroseksuele) ouders die zo'n onderwerp niet aangekaart willen zien, en niet met de wensen van de LGBT-ouders die net nood hebben aan aandacht aan dit onderwerp op school. Leerkrachten geven zo toe aan de heteronormativiteit en maken de tekortkomingen omtrent LGBT inclusie van het educatief systeem zo mee onzichtbaar.

Impact van pestgedrag

a. School als negatieve ervaring

Verschillende onderzoekers hebben getracht de ernst van impact van homofobie, heteronormativiteit, homonegativiteit en seksuele discriminatie op studenten in de lagere school aan te tonen. Seksuele discriminatie verwijst niet alleen naar het discrimineren van één gender boven het andere, maar ook naar het discrimineren van iemand op basis van diens seksuele oriëntatie. Het verschil tussen pesten en seksuele discriminatie is dat pesten intentioneel gericht is op een bepaald individu. Seksuele discriminatie kan intentioneel of niet-intentioneel zijn en gaat uit van een bias van een groep mensen (Meyer, 2010). Eén van de redenen waarom LGBT-jongeren rapporteren dat ze zich hun schooltijd als sterk negatief herinneren, is dat ze school ervoeren als een vijandige plaats. Dit geldt niet alleen

voor LGBT-jongeren, hoewel zij hier een grote groep van uitmaken, maar voor alle kinderen die discriminatie ondervinden op school. Jongeren spenderen een groot deel van hun tijd op school, het is dan ook hier dat zij een groot deel van hun weerbaarheid opbouwen, iets wat voor LGBT-jongeren in een heteronormatieve omgeving een zware/moeilijke opdracht is (Van Wormer & McKinney, 2003). Ook Payne en Smith (2013) bevestigen dat school voor deze jongeren een negatieve plaats is waar angst maar al te vaak centraal staat. Angst die deels afkomstig is omdat ze niet goed beschermd worden door het educatief personeel en omdat ze te vaak, significant meer dan hun heteroseksuele peers, het slachtoffer zijn van agressie binnen de school. Van alle LGBT-leerlingen die in het onderzoek van Katz et al. (2017) werden ondervraagd, rapporteerde 82% verbaal gepest te zijn op school, gaande van schelden tot bedreigingen. Van de zich als LGBT identificerende leerlingen gaf 27% aan ook fysiek aangevallen te zijn omwille van hun seksuele oriëntatie, en dat dit gedrag meestal ook plaats vond op school.

b. Pestgedrag

Bij de jongeren op de lagere school die het slachtoffer zijn van homofoob pestgedrag, weet 80% niet bij welke volwassenen ze terecht kunnen voor steun (DePalma & Atkinson, 2010). Bovendien bleek uit onderzoek van Meyer (2010) dat leerkrachten aangeven een gebrek aan effectieve interventies te hebben om homofoob pestgedrag te doen stoppen, wat bevestigt dat jongeren nergens terecht kunnen. Jongeren die op school uit de kast zijn, rapporteren dan ook (bijna) altijd gepest te worden op school en gaven zelf aan dat pestgedrag of discriminatie omwille van gender en/of seksuele oriëntatie een vorm van pesten was die het minst door leerkrachten werd tegengehouden. Dit kan deels verklaard worden doordat fysieke aanvallen vaak sneller worden tegengehouden door leerkrachten dan psychologisch geweld en discriminatie op basis van gender of seksualiteit. Dit soort van pestgedrag heeft vaker de vorm van psychologisch geweld. Door echter niet op dit psychologisch geweld in te grijpen, ondersteunt de school (vaak zonder het te weten) de attitude onderliggend aan dit pestgedrag. De school tolereert daarmee impliciet deze attitude naar seksualiteit en gender toe die aanleiding geeft tot het ontstaan een vicieuze cirkel: een negatieve attitude leidt tot pestgedrag, pestgedrag wordt getolereerd en deze tolerantie leidt tot het ondersteunen van de attitude die aan de basis ligt. Onderzoek heeft aangetoond dat een schoolklimaat dat negatief of stilzwijgend staat tegenover issues als gender- en seksuele diversiteit een negatieve impact heeft op vele aspecten van het leven van een scholier, gaande van engagement op school tot algemeen psychologisch welzijn (Meyer, 2010). Uit deze gegevens komt duidelijk naar voor dat discriminatie op basis van seksuele oriëntatie een grote bezorgdheid dient te zijn voor scholen (Meyer, 2010).

c. Gevolgen

Wanneer jongeren zich op school onveilig voelen, heeft dit een negatieve impact op hun engagement op school. Gepest worden op school gaat in het algemeen gepaard met lagere academische slaagkans, hogere afwezigheidscijfers, drug- en alcoholmisbruik en verhoogde frequentie van suïcidaal gedrag (Meyer, 2010). Ook het verhoogd risico om minder geneigd te zijn een hogere opleiding af te ronden is één van de gevolgen van pesten (Kosciw et al., 2008). Van Wormer en McKinney (2003) halen aan dat de stijgende suïcide cijfers bij jongeren ertoe leiden dat er meer bezorgdheid is rond het aankaarten van LGBT-topics en het daarmee gepaard gaande pestgedrag. Het doel van interventies hierrond is dan ook in de eerste plaats het beschermen van LGBT-leerlingen. DePalma en Atkinson (2010) vonden eveneens dat LGBT-jongeren in een heteronormatieve schoolomgeving een hoger risico lopen op depressie, automutilatie en vaker stoppen met school. Kosciw et al. (2016) vonden dat kinderen die zich niet conformeren aan de dominante gender- en seksualiteitsnormen hiervoor door medeleerlingen vaak worden bestraft. Homofobisch pestgedrag zorgt er dus voor dat jongeren al vroeg hun genderexpressie en seksualiteit moeten aanpassen aan de opgelegde norm (Payne & Smith, 2013).

Leerlingen die zich agressief uitlaten naar zichzelf en anderen toe zijn niet zelden uitgesloten op school omwille van hun genderexpressie of hun (vermeende) seksuele oriëntatie (Kellner, 2009; Phillips, 2007). Een voorbeeld hiervan is Carl Walker-Hoover, een 11 jarige jongen die zelfmoord pleegde na het aanhoudend uitgemaakt worden als "gay" (McGuinness, 2009). Een tweede voorbeeld van extreem agressief gedrag naar aanleiding van iemands vermeende seksualiteit is de dood van Lawrence King door Brandon McInerney (Kellner, 2009). Deze twee voorbeelden tonen hoe extreem de gevolgen van pestgedrag omwille van gender of seksualiteit kunnen zijn en daarmee dus ook de nood om hier in te grijpen. Wanneer mensen sterven, is niets doen geen optie.

d. Cyberpesten

Pestgedrag door *peers* gebeurt de laatste jaren niet alleen meer binnen de schoolmuren, maar heeft zich uitgebreid naar de sociale media. Onderzoek toont aan dat 41% van de homoseksuele jongeren het afgelopen jaar het slachtoffer was van cyberpesten. Het is belangrijk om ook deze cijfers mee te nemen in onderzoek rond LGBT jongeren op school omdat aangetoond is dat cyberpesten sterk correleert met pesten op school. Meyer (2010) stelt dat het aankaarten van topics als gender en seksuele diversiteit op de lagere school een uitdaging vormt, maar dat het een belangrijke uitdaging is om aan te gaan.

Positieve interventies

a. "No outsiders" project

Dat het noodzakelijk is om onderzoek te doen naar heteronormativiteit in de schoolse omgeving blijkt uit de hierboven aangehaalde gevolgen ervan. Scholen zijn echter niet steeds passieve instituties die alleen maar ondergaan, er zijn al voorbeelden van positieve stappen vooruit op het vlak van inclusie, gepaste interventies en het promoten van acceptatie. DePalma en Atkinson (2010) halen het "no outsiders"-project aan waarin leerkrachten op zoek gingen naar manieren om LGBT-gelijkheid te promoten op scholen. Ze hielden hierbij rekening met hun eigen kunnen en kennen als leerkracht en de context van de maatschappij rond de school. Veel van deze leerkrachten namen het thema over gelijkheid rond seksualiteit op zoals ze het ook opnamen voor andere gediscrimineerde groepen. Er wordt hier dus geopteerd voor inclusie van niet-heteroseksuele koppels binnen boeken van verschillende vakken, net als de inclusie van mannen en vrouwen die niet de conventionele genderrollen op zich nemen. De leerkrachten die aan het "no outsiders"-project meewerkten trachtten eveneens veranderingen te verwezenlijken door de inclusie van het onderwerp van discriminatie op basis van gender en seksuele oriëntatie te integreren in al bestaande en geaccepteerde vormen van inclusie van minderheden. Het thema LGBT wordt dan mee ingevoerd tussen thema's als ethniciteit, SES, beperkingen en gezinssamenstelling. Een derde manier waarop een leerkracht van het project trachtte om inclusie te verwezenlijken was door in te pikken op de actualiteit. DePalma en Atkinson (2010) geven als voorbeeld een leerkracht uit het project die – wanneer het Eurovisie Songfestival in Servië plaatsvond – inpikte op de krantenkoppen van de weken in aanloop van het festival. Er heerste een grote dreiging dat alle homoseksuele mannen die naar het festival kwamen, in de straten van Servië zouden worden aangevallen. De leerkracht, die zelf ook naar het festival ging, gebruikte de aandacht in de media als een voorbeeld van homofobie om dit onderwerp in de klas op een bij de actualiteit passende manier aan te kaarten.

b. Beleid

Er zijn behalve het "no outsiders"-project nog andere stappen die scholen ondernemen om een inclusieve leeromgeving te voorzien voor hun studenten. Deze scholen trachten diversiteit, en daarmee alle leden van de schoolgemeenschap te vieren. Uit onderzoek (Meyer, 2010) blijkt dat scholen die een non-discriminatiebeleid hanteren, worden gekenmerkt door een curriculum met aandacht voor diversiteit (met inclusie van LGBT) en door leerkrachten die zich hier achter zetten en data dit een positieve impact heeft op de ervaring van alle leerlingen. Griffin en Ouellett (2010) merken op dat onderzoek naar wat dit inclusief curriculum inhoudt net iets te vaak over het hoofd wordt gezien. Behalve deze

beleidsmaatregelen haalt Meyer (2010) ook aan dat het openlijk omgaan met de eigen homoseksualiteit van leerkrachten een positieve manier is om seksuele diversiteit aan te brengen op school. Het openlijk “out” zijn van leerkrachten geeft de boodschap aan leerlingen dat het veilig is om de eigen seksualiteit te beleven op een andere manier dan hetero’s doen. Leerkrachten die hun eigen homoseksuele oriëntatie en de hiermee gepaard gaande ervaringen in de klas deelden, bleken een bijzonder waardevolle bijdrage te leveren in het tegengaan van vooroordelen. Deze leerkrachten gaven wel aan dat een moeilijkheid die ze daarbij ervoeren dat zij het gevoel hadden dat ouders zouden (kunnen) denken dat zij een persoonlijke ideologie opdrongen aan hun leerlingen. Heteroseksuele leerkrachten geven dan weer aan liever hun homoseksuele collega’s zulke onderwerpen te laten aankaarten uit angst zelf iets verkeerd te zeggen bij gebrek aan informatie (DePalma & Atkinson, 2009).

In de UK is er een nationaal school gebaseerde aanpak over seksistisch, seksueel en transfobisch pestgedrag. Deze aanpak richt zich over het algemeen vooral op individuele incidenten van dit soort pestgedrag om op in te grijpen en niet op de culturele en geïnstitutionaliseerde factoren die dit gedrag ondersteunen (DePalma & Atkinson, 2010). Geïnstitutionaliseerde homofobe of transfobe attitudes en daariuit voortvloeiend pestgedrag zijn zeker niet gelimiteerd tot de schoolomgeving, en het zou beperkend zijn om de breedte hiervan niet in te zien. Toch is meer onderzoek, gericht op educatie op lagere scholen, belangrijk om dit gedrag en deze attitude in deze lagere scholen te erkennen en uit te dagen.

c. Schoolklimaat

Uiteindelijk heeft een veilig en positief schoolklimaat een langdurigere en grotere impact op jongeren hun leven dan het occasioneel aanhalen van een LGBT-topic in het curriculum. Ondanks de grote impact van het schoolklimaat wordt deze factor in scholen nog vaak over het hoofd gezien en ligt de focus van veel scholen op het expliciet aanhalen van LGBT-topics in lessen rond verdraagzaamheid en diversiteit. Waar het expliciet aanhalen van LGBT-onderwerpen niet de grootste impact heeft op de attitude van leerlingen, heeft het ontwijken van het onderwerp negatieve gevolgen. Scholen die een curriculum hanteren zonder enige aandacht voor inclusie excluderen op deze manier diegenen die ingaan tegen de assumptie van een universele heteronormativiteit. Elia (2000) stelt dat de sleutel tot goede integratie van onderwerpen rond seksualiteit is om te werken op een manier die relevant is voor de levens van de leerlingen.

Niet enkel voor LGBT-jongeren

De veiligheid van leerlingen is de voornaamste reden om expliciet te spreken over een topic als seksuele oriëntatie. Pestgedrag omwille van gender en seksuele oriëntatie bereikt een piek in de lagere school en net daarom is het belangrijk het huidige onderzoek te voeren (Meyer, 2010). Dit pestgedrag overkomt niet alleen leerlingen die zich op dat moment, of later in hun leven, identificeren als homoseksueel, transeksueel, biseksueel, ..., het overkomt ook jongeren waarvan medeleerlingen denken of vermoeden dat zij zich in deze richting oriënteren. Het eerder vernoemde voorbeeld van de dood van Brandon McInerney is een voorbeeld van hoe ook pestgedrag omwille van een vermeende seksuele oriëntatie een grote impact kan hebben op iemands leven (Kellner, 2009). Ook jongeren wiens ouders tot de LGBT-gemeenschap horen, ondervinden hierdoor pestgedrag. Het is dus niet zo dat enkel jongeren die zich als niet-hetero identificeren, door het vergroten van de kennis en het tegengaan van stigma worden beschermd.

Een andere reden om in te zetten op het tegengaan van heteronormativiteit op school is om een positief klimaat te creëren voor alle leerlingen en zo het engagement op school te vergroten, wat op zich leidt tot grotere academische successen. Om een positief schoolklimaat te creëren dat voor alle leerlingen goed aanvoelt, is het belangrijk om informatie omtrent gender en seksuele diversiteit op te nemen op school (Meyer, 2010). Meyer (2010) stelt dat leerkrachten meer moeten doen dan alleen de fysieke dreiging van discriminerende agressie weg te nemen, maar ook actief moeten meewerken aan een positief schoolklimaat waar alle leerlingen zich welkom voelen. Hij geeft aan dat het aankaarten van onderwerpen als gender en seksuele diversiteit noodzakelijk opdat alle leerlingen hun academisch potentieel zouden kunnen verwezenlijken. DePalma en Jennett (2010) stellen eveneens dat het voorkomen van gerichte agressie niet voldoende is om diepgewortelde homofobie in een heteronormatief milieu te verminderen. Dat vergt een meer doorgedreven systematische en proactieve benadering. Kinderen werken hard aan het begrijpen van de categoriën van de samenleving en het lijkt alsof ze moeite hebben om de regels rond gender en seksuele diversiteit te begrijpen. Net om deze reden is het voor alle kinderen belangrijk om deze op school aangekaart te zien. Heteroseksualiteit als gegeven beschouwen, helpt kinderen niet bij het indelen van de werkelijkheid en geeft de boodschap dat afwijken van de heteroseksuele norm niet wordt gewaardeerd (Meyer, 2010).

Moeilijkheden en problemen bij inclusie/implementatie

a. De school als verkeerde plaats

“Seksuele vorming is één van de meest controversiële aspecten van een schoolcurriculum” (Elia, 2000, p.2 ; *eigen vertaling*). Deze quote toont aan dat seksuele vorming op school een moeilijk onderwerp is zelfs zonder in te zoomen op een subcategorie als seksuele oriëntatie. In sommige landen (bijv. Litouwen en Rusland) is het verboden om promotie te voeren voor de gelijke rechten van de LGBT-gemeenschap. Dit verbod geldt in de praktijk in het bijzonder voor een schoolcontext (DePalma & Atkinson, 2010). In deze landen is het bijna onmogelijk om inclusie te voorzien, zowel in de ruime maatschappij als achter de schoolpoorten. Hoewel er in België geen uitdrukkelijk verbod bestaat op het promoten van acceptatie naar de LGBT-gemeenschap toe, zal verder in dit onderzoek blijken dat dit niet wil zeggen dat inclusie voor de hand ligt. Een grote moeilijkheid bij het aankaarten van het algemene thema van seksualiteit is dat er een grote overtuiging heerst in de maatschappij dat seksualiteit iets heel persoonlijk is en dat er buiten de school genoeg bronnen van informatie zijn waar kinderen kennis kunnen opdoen over dit onderwerp. Er wordt door leerkrachten ook gevreesd dat het aankaarten van dit thema in de klas een discussie over seksuele normen met zich meebrengt die zou kunnen leiden tot leerlingen die openlijk hun aversie uiten naar wat volgens hen afwijkend is (DePalma & Atkinson, 2010).

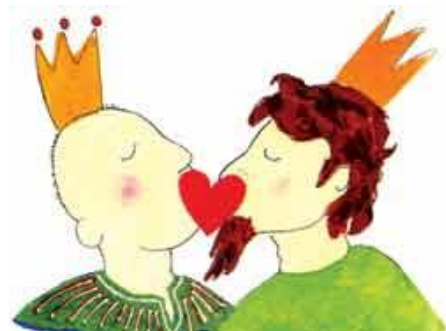
b. Overseksualisering van het thema

DePalma en Atkinson (2010) toonden aan dat veel leerkrachten bereid waren om in te grijpen op homofobisch pestgedrag, maar dat maar zeer weinig leerkrachten te vinden waren voor een curriculum gebaseerde integratie van LGBT als onderwerp. Er heerst bij veel leerkrachten de assumptie dat ouders afkeurend zullen reageren op het gebruik van boeken waar twee mannen als een koppel worden afgebeeld. Er heerst ook de assumptie dat LGBT-issues irrelevant zijn voor kinderen van een lagere school leeftijd. Leerkrachten rapporteren dat kinderen van deze leeftijd nog te jong zijn om het over seks te hebben. Hier wordt echter over het hoofd gezien dat in heteroseksualiteit ook het woord “seks” zit, en dat de confrontatie daarmee geen issue lijkt. Homoseksualiteit gaat, in tegenstelling tot de verwachtingen van vele leerkrachten, niet *per se* over seksualiteit. Het gaat over gender, gezinssamenstelling, liefde en diversiteit. Het hypergeseksualiseerd beeld van homoseksualiteit botst fel met het gevoel dat kinderen op de lagere school asexueel en onschuldig zijn, en vooral zo gehouden moeten worden. Fox (2012) stelt dat seksualiteit als onderwerp vaak wordt bekeken als iets dat enkel voor volwassenen geldt. Het onderwerp wordt dan ook vaak vermeden om het eerder aangehaalde idee dat kinderen onschuldig en onwetend moeten worden gehouden. Eerder werd al aangekaart dat de gevolgen van het

niet aankaarten er wel degelijk zijn. Kinderen hebben volgens dit idee bescherming nodig tegen de confrontatie met verschillende seksuele identiteiten, en zeker tegen deze die afwijken van de heteroseksuele norm. Die laatste worden bij gevolg als gevaarlijk en ongepast bestempeld. De nood om kinderen onschuldig te houden en de daaruit volgende angst voor het aankaarten van seksualiteit kan leiden tot het in stand houden van mythes rond seksuele identiteit en discriminatie van minderheden (Hooper, 2013). Goldblum en Espelage (2014) besluiten dat aan kinderen informatie geven omtrent menselijke seksualiteit met inclusie van alle vormen hiervan tot significant minder homofob gedrag leidt. Nog een reden waarom leerkrachten aangeven niet voor een curriculum gebaseerde integratie gewonnen te zijn, is omdat er, zoals eerder al werd aangegeven, te weinig onderzoek is naar dit eventuele curriculum. Leerkrachten kunnen zich vaak geen beeld vormen over deze integratie en gezien de leemte in onderzoek hieromtrent is het ook moeilijk hier adequate voorbeelden voor te voorzien (Griffin & Ouellett, 2010).

c. Heteronormativiteit schuilt overal

Kinderen worden vanaf jonge leeftijd overladen door beelden van kussende hetero's en daarvan wordt geen probleem gemaakt in de context van "te jong voor seks". DePalma en Atkinson (2010) halen hier het voorbeeld aan van de tekenfilm "Pocahontas" waarin een passionele kus te zien is tussen Pocahontas en John Smith, een tekenfilm die op vele lagere scholen getoond wordt. In de tekenfilm "The king and the king", die op sommige lagere scholen in het kader van inclusie wordt getoond, is een kus tussen twee mannen te zien. Deze kus wordt bedekt door een zorgvuldig geplaatst hartje. Het zijn dus niet alleen leerkrachten die hier aangeven dat lagere school kinderen te jong zijn om het over LGBT-topics te hebben, de media die zij ter beschikking hebben ondersteunen dit idee ook. Een gedetailleerde analyse, die gebeurde op de leerboeken die in Slovenië in de lagere school werden



Figuur 1 King and King, de Haan en Nijland 2000

gebruikt, illustreert hoe subtiel en toch al doordringend de heteronormativiteit op de lagere school kan zijn. Zo staan in het verbaal en visueel leermateriaal enkel heteroseksuele koppels afgebeeld, en zijn individuen zonder enige ambiguïteit te onderscheiden in man/vrouw categorieën (Mencin Ceplak, 2013). Dat de moeilijkheden rond inclusie enkel bij leerkrachten liggen, zou dus een verkeerde conclusie zijn. Culturele assumpties en taboes dragen er toe bij dat leerkrachten worden gehinderd in het exploreren van LGBT thema's en gender variaties in de klas. De maatschappelijke connotatie van deze topics met "seks" helpt leerkrachten niet om de relevantie, toelaatbaarheid en het nut van deze topics in te zien. In tegenstelling tot de populaire opinie heeft informatie rond gender en seksualiteit niet *per se*

te maken met het seksualiteit an sich. Daarom is het belangrijk, noodzakelijk zelfs, om het thema seksualiteit in al zijn facetten aan te bieden in plaats van het volledig te bannen uit de lagere school (DePalma & Atkinson, 2010).

d. Religie

In het verkennen van de moeilijkheden verbonden aan het aankaarten van seksualiteit op school verdient religie een aparte plaats. Christelijke fundamentalisten geloven dat homoseksualiteit aankaarten zonder in te gaan op de onaanvaardbaarheid ervan, gelijk is aan het promoten van deviant seksueel gedrag. Op deze manier zouden onschuldige kinderen het risico lopen om seksueel immoreel gedrag te stellen (Griffin & Ouellett, 2010). In de VS is het zo dat christelijke fundamentalisten nog steeds vechten om het onderwerp "homoseksualiteit" te bannen op school. Dit gaat zo ver dat ze voorstellen om een wettelijk kader te voorzien waarin staat dat het positief voorstellen van homoseksualiteit binnen een school verboden is. Religie en homoseksualiteit blijven een moeilijk te verzoenen paar. Dat blijkt ook uit het onderzoek van Grozelle (2017) die onderzoek deed naar het Anoka-Hennepin schooldistrict in Minnesota in de VS. In het onderzochte schooldistrict hebben in een tijdsspanne van twee jaar negen leerlingen zelfmoord gepleegd omdat ze gepest werden omwille van hun gender of seksuele oriëntatie. Het schooldistrict waarin deze schoolgemeenschap gelegen is, is een zeer conservatief religieuze samenleving. In deze gemeenschap werd homoseksualiteit gezien als een mentale stoornis die te genezen was door de kerk. Het beleid van de scholen binnen deze gemeenschap reflecteerde deze overtuigingen ook in hun reglementen (Grozelle 2017). Plugge-Foust en Stickland (2000) vonden op hun beurt eveneens een significant positieve correlatie tussen conservatieve geloofsovertuiging en irrationele overtuigingen rond homoseksualiteit. Het beleid van de scholen binnen het eerder vernoemde schooldistrict reflecteert niet toevallig de overtuigingen van de gemeenschap rondom. Leerkrachten en beleidsmakers hebben namelijk het gevoel dat gelijkheid van seksualiteit ingaat tegen iemands religie. Dit is één van de moeilijkheden bij het omgaan met sterk religieuze ouders. Het is hier belangrijk de bedenking te maken dat het thema homoseksualiteit wordt vermeden op basis van het idee dat het ingaat tegen andere keuzevrijheden (in dit geval religie). Homoseksualiteit is echter iets dat niet als vrije keuze behandeld dient te worden, zoals religie wel is, maar als een fundamenteel onderdeel van iemands persoonlijke identiteit (DePalma & Jennett, 2010).

e. Het onschuldige kind

Zoals eerder aangehaald is het bannen van expliciete informatie rond seksualiteit niet gelijk aan het totaal bannen van informatie rond seksualiteit. Heteroseksualiteit zit onbewust verweven in veel facetten van het schoolmilieu. De veronderstelde onschuld van lagere

schoolkinderen leidt ertoe dat het expliciet aankaarten van seksualiteit niet alleen afwezig is op vele scholen, maar dat het actief wordt geweerd uit de klas. Er wordt niet alleen verondersteld dat lagere school kinderen onschuldig en onwetend zijn over seksualiteit, dit is ook de verlangde staat die volwassen projecteren op deze kinderen. Het verlangen van onwetendheid van kinderen over dit onderwerp leidt tot verwarrende boodschappen (Epstein & Johnson, 1998). Renold (2000) stelt dat kinderen niet zo onschuldig en onwetend zijn en dat ze actief bijdragen bij de vorming van hun eigen seksualiteit en gender. Hij exploreerde ook het idee dat de lagere schooltijd een sleutelmoment, en daarmee de lagere school een sleutelplaats, is om een seksuele - en genderidentiteit te vormen. Als deze tijd en plaats een sleutelrol speelt in de vorming hiervan bij kinderen, dan is de constante assumptie van heteroseksualiteit en traditionele genderrollen een boodschap die tot grote verwarring kan leiden bij zij die hiervan afwijken. Deze hypothese wordt gesteund door onderzoek van Mencin Ceplak (2013) die stelde dat het uit de weg gaan van het thema seksualiteit de boodschap uitdraagt dat heteroseksualiteit de enige "normale" vorm van seksualiteit is. Het idee van een "typisch" gezin wordt aan kinderen impliciet meegegeven en er komt een hiërarchie tot stand die, weliswaar impliciet, goedkeuring geeft dat het gerechtvaardigd is om zij die hiervan afwijken te bestraffen of marginaliseren.

f. Neutraliteit als oplossing?

Biddulph (2008) haalt aan dat het onderwerp van seksualiteit doodzwijgen gezien zou kunnen worden als een neutrale aanpak van de school, maar argumenteert dat er impliciet een normalisatie plaatsvindt van de veroordeling wat niet heteroseksueel is. Onderzoek heeft aangetoond dat jongeren, die zich als LGBT identificeren, die in een land opgroeien waar geen inclusie van LGBT en gender topics op school is, een hogere kans hebben om een zelfmoordpoging te ondernemen dan jongeren die in een land opgroeien waar inclusie aanwezig is (Birkett et al., 2009). Het is niet zo dat westerse landen hier de landen zijn waar deze inclusie aanwezig is, zoals soms gedacht wordt. Zo recent als 2009 is er in Minnesota, VS nog een beleid ingevoerd onder de naam "*Sexual Orientation Curriculum Policy*" wat inhoudt dat LGBT-thema's in het school curriculum niet zijn toegelaten en dat leerkrachten en andere pedagogisch medewerkers neutraal moesten blijven wanneer er hierover vragen kwamen van leerlingen. Zoals eerder aangehaald is neutraal zelden echt neutraal en bevestigt het vaak impliciet de heersende heterosuperioriteit. Het leidt meer tot het negeren van niet-heteroseksualiteit in zijn geheel, dan dat het een neutrale omgeving creëert (Bolt, 2013). Het doel van dit beleid was leerkrachten het zwijgen op te leggen over homoseksualiteit (Grozelle 2017). Weber (2010) stelt dat er sinds de invoering van dit beleid negen leerlingen zelfmoord hebben gepleegd. Het beleid leidde tot meer gender- en seksualiteitsgerelateerd pestgedrag onder de leerlingen en tot het minimaliseren van dit

pestgedrag door leerkrachten en ander pedagogisch personeel (Bazelon, 2012). Het is dus te optimistisch om te denken dat de westerse maatschappij geëvolueerd is en dat de moeilijkheden rond integratie van seksuele diversiteit op school voorbij zijn.

g. Invloed van het beleid

Onderzoek van Meyer (2010) toont aan dat informele invloed van het bestuur en de beleidsmakers van scholen een impact heeft op de manier en frequentie van tussenkomst bij gender-gerelateerde discriminatie en pestgedrag. Hier gaat het niet om de invloed van het schoolbeleid zelf, maar van de persoonlijke waarden en professionele prioriteiten die door de beleidsmakers van de school worden uitgedragen. De manier waarop directies hun school runnen, heeft meer impact op (het gebrek aan) de interventies van leerkrachten dan het geschreven beleid. Als leerkrachten in hun manier van ingrijpen bij pestgedrag hierdoor worden beïnvloed, kan de vraag worden gesteld of deze invloed zich ook uit in hun bereidheid en mogelijkheid tot implementatie van LGBT thema's in de klas. Volgens het onderzoek van DePalma en Atkinson (2010) geven leerkrachten aan dat ze terugschrikken om zulke onderwerpen in de klas aan te kaarten uit angst om van bovenaf niet te worden gesteund. Leerkrachten verwachten minder steun te krijgen voor onderwerpen als variatie in seksualiteit en gender dan voor bijvoorbeeld een onderwerp als etniciteit. Ook uit het onderzoek van Mencin Ceplak (2013) blijkt dat leerkrachten, die zelf de ideologie hebben om in de klas gelijkheid te promoten, moeilijkheden hebben om daarvoor op school steun te vinden als zij, door deze overtuiging, negatieve respons krijgen van conservatieve leden van de maatschappij. Dit wordt in de hand gewerkt door het feit dat leerkrachten een groot deel van het curriculum rond seksuele voorlichting zelf mogen invullen. Onderwerpen als anatomie en fysiologie van seks zijn vanuit het beleid opgelegd, maar diversiteit in seksualiteit en gender zijn echter onderwerpen waar leerkrachten vaak vrij in zijn om ze al dan niet aan te kaarten. De verantwoordelijkheid die hiermee gepaard gaat, valt op deze manier ook op de schouders van de leerkrachten en van die van de beleidsmakers (Mencin Ceplak, 2013). De persoonlijke overtuiging van de leerkracht zelf schijnt ook door in de educatie die zij geven. Dit is de moeilijkheid bij het aankaarten van een onderwerp als seksualiteit in de klas (Elia, 2000). Leerkrachten dienen rond het onderwerp van seksualiteit een leeromgeving op te bouwen die alle kanten van dit onderwerp kritisch belicht, zonder hierin de eigen ideologie te laten doorschijnen. De vrijheid die leerkrachten momenteel hebben om dit onderwerp in de klas aan te kaarten, maakt het voor leerkrachten echter moeilijk om op deze manier tewerk te gaan. Zonder formeel curriculum rond onderwerpen van seksualiteit valt de leerkracht terug op zijn eigen initiatief, en dit is moeilijk zonder dat de eigen waarden hierin worden gereflecteerd.

Magic (2014) zag nog een gevaar in de wijze waarop de anatomie en fysiologie van seksualiteit aan bod kwam. Dit gevaar bestaat uit de trend om heteroseksualiteit aan te dragen bij het aankaarten van anatomie van seks, en diversiteit van seksualiteit aan te kaarten in de context van SOA's. Ook hier wordt, weer impliciet, een sterke boodschap naar de leerlingen gegeven. In Slovenië zagen beleidsmakers dat er nood was aan een topic rond seksuele diversiteit en kwam er een voorstel om hierover een onderwerp in het curriculum te implementeren. Dit thema zou onder de titel "diverse vormen van seksueel gedrag" worden aangekaart en zou bestaan uit de thema's homoseksualiteit, masochisme, fetishisme, verkrachting, incest, necrofilie, prostitutie, pedofilie en pornografie. "Normale" heteroseksualiteit komt hier dus niet aan bod, en homoseksualiteit wordt in een thema aangekaart samen met necrofilie, pedofilie en verkrachting. De boodschap die hiermee aan leerlingen wordt gegeven is, "normaal" is datgene wat niet aan bod komt binnen het thema "diverse vormen van seksueel gedrag" (Mencin Ceplak, 2013).

Homoseksuele leerkrachten rapporteren nog een invloed van de beleidsmakers die zij ervaren, die de heteronormativiteit op een school ondersteunt en zelfs versterkt. Deze leerkrachten rapporteren dat zij het gevoel hebben dat als zij uit de kast komen op het werk, hun job hierdoor in gevaar komt. Heteroseksuele leerkrachten spreken geregeld over hun man of vrouw, en maken hiermee onbewust hun heteroseksualiteit bekend. Homoseksuele leerkrachten geven aan dat zij dit niet doen uit angst voor hun job. Ze geven aan dat elke keer als een heteroseksuele leerkracht dit doet en zij zelf zwijgen, dit de assumptie van een heteronormatieve wereld naar de leerlingen toe bevestigt; een wereld waarin diegenen die anders zijn minder zichtbaar zijn, en vooral ook minder zijn (DePalma & Atkinson, 2010). Of de jobs van deze leerkrachten ook effectief bedreigd zijn als zij zich op het werk zouden *outen*, is hiermee niet gezegd en zeker niet bewezen. Maar het effect van hun gevoel bedreigd te zijn in hun werkzekerheid als zij zich *outen*, heeft wel degelijk een effect op het heteronormatieve milieu van een school. Verder in dit onderzoek zal nog aan bod komen dat het belang van leerkrachten die "out" zijn van onschatbare waarde is om het schoolmilieu te beïnvloeden.

Leerkrachten vrezen ook reacties van de ouders wanneer ze LGBT-thema's zouden aankaarten of inclusie in andere handboeken zouden promoten. Mencin Ceplak (2013) geeft een voorbeeld dat aantoont dat deze angst niet alleen in de assumptie van de leerkrachten zit. Het gaat hier over een initiatief van *Amnesty International* die workshops rond mensenrechten organiseren op scholen. Deze workshops kaarten gelijke rechten voor homoseksuelen aan. Tegen deze workshops is een enorme campagne gestart door een organisatie die traditionele familiewaarden promoot. Deze campagne beweerde dat *Amnesty*

International een campagne voerde op scholen voor homoseksualiteit tussen kinderen, dat de medewerkers die de workshop begeleidden, probeerden om kinderen te overtuigen hun homoseksualiteit te ontdekken, dat ze kinderen aanleerden dat er geen verschil was tussen man en vrouw en dat wie het met deze onvertuigingen onneens is homofob is en als crimineel vervolgd dient te worden. Waar er verschillende voorbeelden zijn van rechtzaken en campagnes tegen scholen die gendergelijkheid en seksuele diversiteit promoten, is het tekenend dat er geen enkel voorbeeld te vinden is van ouders die formeel klacht hebben ingediend over de heteronormativiteit op scholen.

Hoe dan wel?

Een eerste stap in het deconstrueren van heteronormativiteit op school is een grondige analyse van de representatie van homoseksuele mannen en lesbiennes in schoolmateriaal. Vervolgens dienen beleidsmakers en leerkrachten zich uitdrukkelijk uit te spreken voor de positieve representatie van deze groep in educatief materiaal. Ze dienen zich niet alleen uit te spreken voor de representatie van homoseksuele mannen en vrouwen, ook voor de representatie van personen die afwijken van de dominante genderrollen. Inclusie van seksuele oriëntatie binnen het anti-discriminatiebeleid van de school en een training voor de leerkrachten om de risico's en veiligheidsnoden van LGBT leerlingen in te schatten, zijn volgens DePalma en Jennett (2010) goede manieren om heteronormativiteit op school aan te pakken. De uitdrukkelijke opname van seksuele oriëntatie in het anti-discriminatiebeleid van een school is van toenemend belang (Grozelle, 2017). Een belangrijke strategie om de identificatie van seksualiteits- en gendergerichte discriminatie op school te verwezenlijken, is de overdracht van informatie, en het voorzien van praktische adviezen aan zowel leerkrachten als studenten. Het gaat om praktische adviezen rond het introduceren van topics gerelateerd aan deze discriminatie en hoe deze ook in hun subtielste vorm te herkennen en aan te pakken. Deze strategie houdt echter vooral of zelfs uitsluitend rekening met homoseksuele mannen en lesbische vrouwen. Er wordt zelden met biseksuelen en transgenders rekening gehouden, en nog minder met discriminatie op basis van gender (Mencin Ceplak, 2013). Kritische stemmen waarschuwen echter voor het gelimiteerde effect van dit soort aanpak. Het effect hiervan zou zich beperken tot de uitbreiding van wat "normaal" is om zo homoseksueel en lesbisch mee te omvatten. Vooroordelen en discriminatie verdwijnen echter niet door deze uitbreiding van normaliteit (Kirsch, 2006). De deconstructie van vooroordelen garandeert dan wel geen veranderingen in de negatieve gevoelens van mensen, maar samen met een liberale wetgeving kan het een impact hebben op het uitgeoefende stigma op de LGBT-gemeenschap (Herek, 2007). Ook dit effect blijft echter beperkt tot mensen die oor hebben naar argumenten voor gelijkheid. Mensen hebben

immers de neiging om informatie die niet strookt met hun gedrag en grotere wereldvisie te negeren om dissonantie te vermijden. Dit kan “gemotiveerde onwetendheid” worden genoemd en is de reden waarom informatie verstrekken op zich niet voldoende is om het probleem van vooroordelen rond diversiteit in seksualiteit op te lossen (Luhman, 1998). Dit kan echter wel een motivatie zijn om op jonge leeftijd te beginnen met de inclusie van LGBT en thema’s daarover op school, voor er een sterk gemotiveerde onwetendheid ontstaat over het onderwerp.

Goldblum en Espelage (2014) besluiten dat informatie krijgen over menselijke seksualiteit met de inclusie van LGBT tot significant minder homofobie leidt. Blootstelling aan diversiteit brengt met zich mee dat er een hogere tolerantie hier naartoe ontstaat. Rogers (2009) stelt dat er naar een curriculum op school dient te worden gestreefd dat verscheidenheid op alle vlakken aankaart. Dit is noodzakelijk om een schoolstructuur te organiseren die tot minder slachtoffers van gender- of seksualiteitsgerelateerde discriminatie of pestgedrag leidt.

Het is belangrijk dat educatie rond seksualiteit erkend wordt als een breed onderwerp. Het dient onderwezen te worden doorheen het gehele curriculum en kan gezien worden als een onderwerp binnen politiek, mensenrechten en vrijheid (Elia, 2000). Mencin Ceplak (2013) motiveert de plaats van het thema seksuele diversiteit binnen het onderwerp politiek op school, door te stellen dat keuzevrijheid rond seksualiteit een recht is en dat educatie over rechten zijn plaats heeft binnen politiek, en diversiteit in seksualiteit dus niet beperkt dient te worden tot zijn huidige plaats binnen educatie rond SOA’s (Magic, 2014). Leerkrachten en ander opvoedkundig personeel dienen er ook rekening mee te houden dat niet alle leerlingen even ver staan in hun kennis over een onderwerp als seksuele oriëntatie. Ook het niveau van comfort en zelfkennis hieromtrent is verschillend voor elke leerling. Een onderwerp als seksuele diversiteit in een klas succesvol aanbrengen, vraagt dus van de leerkracht om flexibel om te gaan met de inhoud hiervan (Meyer, 2010).

Bedenking

In deze inleiding is het belang van school en het gehele educatieve systeem in de aanpak van heteronormativiteit en de daarmee samenhangende aanpak van discriminatie uitgebreid besproken. Er wordt echter te vaak over het hoofd gezien dat de school niet de enige plaats is waar informatie over gender en seksualiteit wordt aangereikt. Er wordt op deze manier nogal kort door de bocht vanuit gegaan dat normen en de afwijking hiervan beoordeeld dienen te worden door de verantwoordelijken binnen het educatief systeem. De eerder aangehaalde negatieve gevolgen die uit pestgedrag op school voortkomen, dienen ook te worden begrepen als een gevolg van de bredere maatschappij rond de scholen. In

Minnesota hebben in minder dan twee jaar tijd negen jongeren uit hetzelfde schooldistrict zelfmoord gepleegd ten gevolge van homofobisch pestgedrag. Breder onderzoek naar het schoolklimaat wees uit dat de achterliggende maatschappij een sterk religieuze omgeving is die heteroseksualiteit als gouden regel ziet (Grozelle, 2017). Scholen reflecteren wat er leeft in de gemeenschap, en dit geldt ook voor heteroseksisme en homofobie (Walton, 2004). Deze scholen bewust maken van hun invloed op jongeren, in thema's zoals seksualiteit en gender, is dus noodzakelijk. Maar de school krijgt dan snel de verantwoordelijkheid om een oplossing te voorzien voor alle sociale problemen (Mencin Ceplak, 2013). Uit eerdere informatie over de gevolgen van het schoolmilieu blijkt wel dat school een belangrijk vertrekpunt is om heteronormativiteit uit te dagen, tolerantie te promoten en de juiste informatie te voorzien. Alle verantwoordelijkheid bij scholen leggen is dus niet eerlijk, maar de school zien als punt om tussen te komen in de vorming van waarden en normen is een goed startpunt. De invloed van school mag echter ook niet onderschat worden, want de school is dan niet de enige bron van kennis voor jongeren, het is wel één van de grootste. Birkett, Espelage en Koenig (2009) stellen dat school een van de meest invloedrijke zaken is in het leven van een kind met een grote invloed op hun mogelijkheid om relaties aan te gaan, op het vormen van hun zelfbeeld, op hun psychologische gezondheid en het succes in hun leven. Wanneer issues rond homofobie in de media of het beleid aan bod komen, gaat dit echter meestal over de middelbare school. De lagere school lijkt te ontsnappen aan een kritische blik over zulke onderwerpen (DePalma & Jennett, 2010). Het is dan ook belangrijk te onthouden dat bij onderzoek naar heteronormativiteit en homofobie op de lagere school de assumptie heerst dat dit geen relevante constructen zijn hier. Er heerst de veronderstelling dat kinderen op de lagere school niet bezig zijn met seksualiteit en er zeker nog niet door worden beïnvloed. Een assumptie die hier eerder al onderuit gehaald werd.

Het is van vitaal belang dat individuen die zich als LGBT identificeren, beschermd worden door een wettelijk kader, een kader dat meestal wel aanwezig is. Het is echter van even groot belang dat school een grote rol inneemt in het aanpakken van diepgewortelde vooroordelen op persoonlijk en institutioneel niveau (DePalma & Jennett, 2010). Homofobie is een cultureel fenomeen dat enkel tegengegaan kan worden door het doelbewust en openlijk promoten van gelijkheid voor alle oriëntaties binnen een school waar de diversiteit van alle kinderen gevierd wordt, besluiten DePalma en Jennett (2010). Het is volgens hen dus nodig om de gehele schoolcultuur om te gooien, en dit start bij de lagere - of zelfs kleuterschool. Leerkrachten hun onzekerheid in het consistent reageren op homofobische uitspraken produceert op zich een milieu waar homofobie wordt toegelaten. Het is te makkelijk om er vanuit te gaan dat homofobische uitspraken, ook in de lagere school, losgekoppeld kunnen worden van de boodschap naar seksualiteit en gender die ze in zich

dragen. Onderzoek bij kinderen heeft aangetoond dat slachtoffers van homofobisch pestgedrag zich bewust zijn van de waarde van deze woorden, en dat deze hun seksualiteit en mannelijk-/vrouwelijkheid in vraag stelden (DePalma & Jennett, 2010).

Huidig onderzoek

In deze inleiding zijn onderzoeken aangehaald die de nood aan het huidige onderzoek onderstrepen. Zo werd de term “amnestische heterosexisme” geïntroduceerd (Walls, 2008). Als deze overtuiging aanwezig zou zijn bij de leerkrachtenpopulatie zou de zich voordoende cognitieve dissonantie gevaren met zich mee kunnen brengen, zoals het blind zijn voor discriminatie op school. Verder werd getracht aan de hand van de beschreven onderzoeken de nood aan het huidige onderzoek aan te kaarten door de ernst van de impact van homofobie, heteronormativiteit, homonegativiteit en seksuele discriminatie op studenten in de lagere school aan te tonen. Deze gevolgen lopen van lagere academische slaagkans tot verhoogde frequentie in suïcide cijfers (Meyer, 2010). Eén van voorbeelden die gebruikt werd om de ernst van de gevolgen van homofobisch pestgedrag aan te doen was het voorbeeld van Carl Walker-Hoover, 11 jaar (McGuinness, 2009). De leeftijd van deze jongen toont nog een aan waarom het zo belangrijk is onderzoek te doen naar heteronormativiteit op de lagere school. Dit voorbeeld toont eveneens aan dat seksualiteit niet alleen leeft in het secundair onderwijs. Ook de moeilijkheden en problemen die gepaard gaan met de implementatie en inclusie van LGBT topics op school werden aangekaart om aan te tonen dat verder onderzoek hiernaar noodzakelijk is. Niet alleen de moeilijkheden en problemen werden aangehaald, ook de bestaande positieve interventies die in eerder onderzoek beschreven worden kregen een plaats in het uitdiepen van het gebied rond “LGBT op school”. Hier is het “*No outsiders*” project een voorbeeld van (DePalma & Atkinson, 2010). Huidig onderzoek poogt, door beroep te doen op de expertise van leerkrachten, inzicht te verkrijgen in hun noden om zo heteronormativiteit op school tegen te gaan. Dit heeft geleid tot het stellen van de onderzoeksvragen die de basis vormen voor het huidige onderzoek, namelijk “Wat zijn de noden van leerkrachten lager onderwijs bij het aankaarten van LGBT thema’s in de klas? En hoe zit het met hun bereidheid dit te doen?”.

Methode

In het hoofdstuk 'methode' wordt de methodologie van het uitgevoerde onderzoek beschreven. Het onderzoek is een empirische studie aan de hand van een kwalitatief onderzoek. De onderzoeksvraag die aan de basis ligt van het gehele onderzoek luidt: "Wat zijn de noden van leerkrachten lager onderwijs rond het aanpakken van LGBT-thema's in de klas? En hoe zit het met hun bereidheid dit te doen?" Een antwoord op deze vraag werd gezocht aan de hand van een exploratief onderzoek via focusgroepen. Focusgroeponderzoek wordt door Boendermaker et al. (2001) beschreven als een kwalitatieve onderzoeksmethode die toepasbaar is in het kader van explorerend onderzoek. Howitt (2010) beschrijft een focusgroep als een soort van collectief interview dat het interactief potentieel van de deelnemers gebruikt om tot een rijke dataset te komen. Het huidige onderzoek is een exploratief onderzoek om inzichten te verweven over een domein waar weinig over geweten is. Bestaand onderzoek in het veld van LGBT op school legt vooral de focus op de secundaire school, maar uit bovenstaand literatuurstudie blijkt dat onderzoek naar de implementatie van LGBT-thema's op de lagere school noodzakelijk is.

In dit hoofdstuk zal achtereenvolgens worden ingegaan op de keuze om dit soort onderzoek uit te voeren om een antwoord te verkrijgen op de gestelde onderzoeksvraag, waarom er met focusgroepen werd gewerkt en hoe de vragen hiervoor werden opgesteld. De rekrutering van deelnemers voor deze focusgroepen en de in- en exclusiecriteria zullen eveneens aan bod komen. Verder zal er uitgebreid ingegaan worden op de verwerking van de verkregen data en de analyse hiervan. De analyse van de data die verkregen werd uit het uitgevoerde onderzoek gebeurt aan de hand van een thematische analyse. Het gebruik van deze methode van analyse zal gemotiveerd worden en er zal kort worden ingegaan op de theoretische basis van hoe deze analyse dient te verlopen. Het is belangrijk om stil te staan bij de theorie van dit soort analyse om aan te tonen dat het genereren van thema's uit de data niet willekeurig gebeurt en het resultaat is van weloverwogen beslissingen die steunen op de theorie van thematische analyse zoals beschreven door Howitt (2010).

1. Onderzoeksprocedure

a. Onderzoekseenheid

Het onderzoek werd uitgevoerd bij leerkrachten lager onderwijs. Dit gebeurde aan de hand van focusgroepen waarbij de onderzoeker zelf als gespreksleider optrad. De keuze om te werken met focusgroepen als bron van informatie komt uit het boek van Mortelmans (2013). Hier komen onderzoeken aan bod die voordeel hebben bij dataverzameling via

focusgroeponderzoek. Eén van deze is onderzoek dat op zoek gaat naar het verkrijgen van inzichten van bepaalde mensen over een bepaald thema. Dit is van toepassing op het onderzoek omdat er gepoogd wordt inzicht te krijgen in de denkwijze van leerkrachten lager onderwijs omtrent het aanpakken van thema's als heteronormativiteit, heteroseksisme, homofobie en wat zij nodig hebben om deze onderwerpen in hun klas aan te pakken. Het opwekken van nieuwe creatieve ideeën, wat ook een doel is van het huidige onderzoek, is ook één van de voorgestelde onderzoeksdoelen die via een focusgroep kunnen worden bereikt (Mortelmans, 2013). In het artikel van Boendermaker et al. (2001) wordt het in kaart brengen van de meningen van deelnemers vooropgesteld als doel van een onderzoek aan de hand van focusgroepen. In een gedachtewisseling, die aan de basis ligt van focusgroeponderzoek, is het bereiken van consensus niet nodig en hoeft dus niet te worden nagestreefd door de onderzoeker. Howitt (2010) stelt dat focusgroepen tot rijke data leiden wanneer ze worden gebruikt om de gevoelens, meningen en ervaringen van deelnemers in kaart te brengen. Een focusgroep zou er immers toe leiden dat de focusgroepleider zijn eigen mening minder kan projecteren op de deelnemers dan bij een individueel interview. Doordat de mening van de focusgroepleider minder weegt op de discussie die in de focusgroep wordt gevoerd, zal er informatie naar voor komen met meer waarde dan bij een individueel interview. De beschrijving van Howitt (2010) en het voordeel dat hij aan het werken met focusgroepen verbindt, dragen eveneens bij tot de keuze om in het huidige onderzoek te werken met focusgroepen.

b. Rekrutering

Voor de samenstelling van de focusgroepen wordt gebruik gemaakt van *convenience sampling*, i.c. een pragmatische steekproef (Mortelmans, 2013). Dit is een steekproeftechniek die in kleinschalig onderzoek vaak wordt gebruikt. In dit onderzoek gaat hier om de keuze om scholen te contacteren die gemakkelijk te bereiken zijn. Gezien de eindtermen voor de Vlaamse lagere scholen gelijk zijn en ze onder hetzelfde wettelijk kader vallen, kan er van uit gegaan worden dat de cases redelijk homogeen zijn (Mortelmans, 2013). Het vinden van leerkrachten lager onderwijs om deel te nemen aan de focusgroepen voor het onderzoek staat hier centraal.

De rekrutering van de deelnemers aan de focusgroepen verloopt in eerste instantie niet via de eventuele deelnemende leerkrachten zelf maar via de directie van de school. Naar de school werd een informatiebrief verstuurd (bijlage 1) met in een e-mail de vraag of het mogelijk zou zijn leerkrachten van hun school te benaderen voor een focusgroep. Aan de directie werd duidelijk gemaakt dat het de bedoeling is dat deze focusgroepen doorgaan op de school. De keuze om de focusgroep op de school te laten doorgaan, is gemaakt om de

drempel om deel te nemen zo laag mogelijk te houden voor de eventuele deelnemers. Voor tijdstip van afname van de focusgroepen werd telkens aan de directie meegegeven dat dit kan wanneer de meeste leerkrachten zouden deelnemen. Wanneer de directie van een school aangaf te willen meewerken aan het onderzoek verstuurden zij de informatiebrief naar de leerkrachten met een voorstel van een datum en tijdstip.

Van de zeven gecontacteerde scholen hebben er twee positief gereageerd. In deze twee scholen heeft dan ook effectief een focusgroep plaats gevonden, telkens om 16 uur net na schooltijd. Voor elke focusgroep was het vooropgestelde doel om minstens zes deelnemers te hebben, een doel dat ook bereikt is in beide scholen. In school 1 hadden zeven leerkrachten op voorhand aangegeven te zullen deelnemen, uiteindelijk waren er zes aanwezig voor het gesprek. In school 2 hadden zes leerkrachten aangegeven deel te zullen nemen, alle zes waren aanwezig op het gesprek. Alle deelnemers die aan de focusgroep gestart zijn, hebben ook tot het einde meegewerkt. De focusgroepen hebben plaatsgevonden op donderdag 26 april 2018 en 3 mei 2018. De focusgroep in school 1 heeft 1u. 02min. geduurd en die in school 2 1u17min. Het doel dat vooropgesteld was voor deze focusgroep was om elke groep 1 uur te laten duren. Boenmaker, Schippers en Schuling (2014) stellen dat een focusgroep niet langer dan twee uur mag duren omdat je dan de aandacht van de groep kwijt bent. Zij stellen ook dat dat er, buiten deze limiet van twee uur, een grote variatie kan zijn in de duur van focusgroepen afhankelijk van het soort en het aantal vragen dat wordtgesteld. Gezien de gebruikte focusleidraad acht vragen bevat, is gekozen om 1 uur als doel te stellen. De duur van de focusgroep is ook beperkt om de drempel laag genoeg te houden voor leerkrachten om te willen deelnemen aan het onderzoek.

c. Ethische kant

Voor de start van het onderzoek is er een verzoek ingediend bij de ethische commissie om van start te gaan. Deze ethische commissie heeft bij de aanvraag in bijlage de *informed consent*, informatiebrief en focusleidraad gekregen. De reactie op het ingediende voorstel was positief en is te vinden als bijlage 3. Na aanpassing van de *informed consent* naar de aanbevelingen van de ethische commissie werd hiermee verder gegaan. Om van start te gaan met het onderzoek dient elke participant een *informed consent* (bijlage 2) te lezen en te ondertekenen. Elke participant krijgt bij aanvang van het gesprek twee exemplaren van dit document, één om ondertekend terug te geven aan de onderzoeker, één om zelf bij te houden. Deze *informed consent* vraagt toestemming aan de deelnemers om het verloop van de focusgroep op te nemen via audio-opname. Er wordt aan de deelnemers verzekerd dat deze audio-opname alleen door de onderzoekers zal worden beluisterd en bij verwerking

volledig wordt geanonimiseerd. Na verwerking van de audio-opnames worden deze meteen vernietigd.

2. Onderzoekspopulatie

Dit onderdeel zal ingaan op de in- en exclusiecriteria die gehanteerd worden bij het rekruteren van deelnemers voor de focusgroepen. Ook op het aantal participanten per focusgroep wordt verder ingegaan. In het onderdeel “onderzoekseenheid” kwam reeds aan bod dat het eerste inclusiecriteria voor deelnemers is dat ze leerkracht lager onderwijs moeten zijn. Het type van deelnemers zou bij dit onderzoek gecategoriseerd kunnen worden als “experts”. Dat was ook het doel van het werken met leerkrachten in het huidige onderzoek. Leerkrachten zijn geen experts over onderwerpen als LGBT of holebi, maar zijn wel experts in het voor de klas staan. Het onderzoek poogt dan ook een inzicht te verkrijgen in wat leerkrachten nodig hebben bij het includeren van LGBT als onderwerp in hun klas. Een eventueel besluit om een nieuw onderwerp in het curriculum te integreren moet voor leerkrachten haalbaar zijn, het zijn immers zij die het in de praktijk moeten omzetten. Boendermaker et al. (2010) stellen dat werken met focusgroepen best gebeurt met mensen die bij het onderwerp betrokken zijn. Dit is belangrijk omdat exploratief onderzoek poogt om de meningen en motieven van de deelnemers ten aanzien van een onderwerp in kaart te brengen. Hun betrokkenheid bij het onderwerp is van cruciaal belang om kwaliteitsvolle en nuttige informatie te bekomen.

Er is gekozen om te werken met leerkrachten die momenteel aan de slag zijn als leerkracht in het lager onderwijs en dus niet met mensen die vroeger actief zijn of in de toekomst in dit werkveld. De keuze om voor leerkrachten te gaan die momenteel als leerkracht lager onderwijs aan het werk zijn, is gemaakt om een bron van informatie te hebben die zo accuraat mogelijk een zicht kan geven op de huidige situatie, moeilijkheden, doelen en uitdagingen waar een leerkracht die vandaag actief is voor staat. Er werd geen leeftijds criterium gebruikt en ook geslacht is niet in rekening gebracht voor het huidige onderzoek om een zo natuurlijk mogelijke representatie van de verdeling hiervan op scholen na te bootsen in de focusgroepen. Hoewel geslacht geen criterium was, heeft er aan elke focusgroep één mannelijke leerkracht deelgenomen en vijf vrouwelijke. Eerder werd aangehaald dat de betrokkenheid van de deelnemers cruciaal is, een belangrijk begrip hierbij is homogeniteit. Een verschil in betrokkenheid bij het onderwerp tussen deelnemers aan de focusgroepen zou immers belemmerend kunnen zijn voor het bekomen van resultaten door het bemoeilijken van het gesprek in de focusgroep (Boendermaker et al., 2001).

Een minimum van zes deelnemers per focusgroep wordt aangehaald bij Mortelmans (2013) die stelt dat zeer kleine groepen soms moeilijk in gesprek blijven. Bij grote groepen dreigt het risico dat alleen de dominante persoonlijkheden gehoord worden en de kans bestaat dat de groep uiteen valt. Het optimaal aantal deelnemers dat hij voorstelt is tussen zes en tien. Zes is dan eerder een kleine focusgroep, maar ook hier is een reden voor. Deze ideeën rond de ideale focusgroepgrootte worden bevestigd door Boendermaker et al. (2001) die ook een minimum van zes deelnemers stellen en een absoluut maximum van twaalf. Wanneer deelnemers aan een focusgroep experts zijn, wat leerkrachten zijn in hun domein, is het volgens Mortelmans (2013) beter het aantal te beperken. Het aantal focusgroepen, in dit geval twee, is ook belangrijk. Het aantal focusgroepen dat afgenomen zal worden voor een onderzoek valt op voorhand moeilijk vast te leggen. Theoretische saturatie drijft het bepalen van het aantal focusgroepen voor een onderzoek. Wanneer theoretische saturatie optreedt, is elke focusgroep extra een verspilling van tijd. Mortelmans stelt dat een grens van minstens drie focusgroepen eerder indicatief is, in tegenstelling tot het aantal deelnemers per focusgroep. Boendermaker et al. (2001) en Howitt (2010) stellen eveneens dat het aantal focusgroepen dat afgenomen dient te worden voor een onderzoek moeilijk vast te leggen is. Zowel Boendermaker et al. (2001) als Mortelmans (2013) waarschuwen voor het gevaar van teveel focusgroepen als een verspilling van tijd en middelen. Wanneer het onderzoek teveel gesprekken vooropstelt als doel dan kan dit leiden tot “*redundancy*”, een punt van informatieverzadiging (Boendermaker et al. 2001). Gezien de lage respons van de gecontacteerde scholen en de grote overlap in informatie verkregen uit de twee afgenomen focusgroepen wordt in het huidige onderzoek gewerkt met de resultaten van deze twee.

Tabel 1 Deelnemers per focusgroep (klas, leeftijd, geslacht)

Focusgroep 1	Focusgroep 2
Leerkracht eerste leerjaar - 56 (V)	Leerkracht eerste leerjaar - 45 (V)
Leerkracht tweede leerjaar - 55 (V)	Leerkracht eerste leerjaar - 55 (V)
Leerkracht derde leerjaar - 32 (V)	Leerkracht tweede leerjaar - 41 (V)
Leerkracht vierde leerjaar - 40 (V)	Leerkracht vierde leerjaar - 54 (V)
Leerkracht vijfde leerjaar - 42 (M)	Leerkracht zedenleer - 37 (V)
Leerkracht zesde leerjaar - 52 (V)	Leerkracht godsdienst - 52 (M)

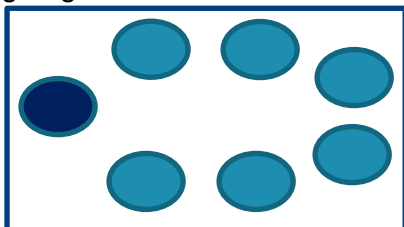
3. Onderzoeksinstrumenten

Om een antwoord te krijgen op de gestelde onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van een focusleidraad die werd opgesteld om deze specifieke vragen te beantwoorden. Deze focusleidraad (bijlage 4) werd opgesteld uit verschillende soorten vraagstelling die volgens Mortelmans (2013) geschikt zijn voor focusgroepen. Zo start de focusgroep met een “brainstorm”-oefening waarbij de participanten gevraagd wordt om invulling te geven aan twee concepten, namelijk “heteronormativiteit” en “heteroseksisme”. Na het samen nadenken over deze concepten krijgen de leerkrachten op papier een definitie hiervan. Alle leerkrachten, in elke focusgroep krijgen dezelfde definities om zo gestandaardiseerd mogelijk verder te gaan met de focusgroep na deze oefening. Een andere techniek om gegevens te verkrijgen gedurende de focusgroep is het forceren van keuzes. Zo wordt gesteld dat de leerkrachten moeten nadenken over een hypothetische situatie waarin zij geen keuze hebben over de implementatie van LGBT als onderwerp in hun klas. De leerkrachten wordt gevraagd in deze situatie een keuze te maken over hoe zij dit zouden doen, en wat zij nodig hebben in hun rol als leerkracht om zich zeker te voelen in de klas bij het aankaarten van dit onderwerp. Deze vraag luidt als volgt: “Als er van hogerop zou worden opgelegd dat er in de klas meer rond LGBT-gerelateerde onderwerpen zou moeten worden gedaan, wat heb je dan nodig om dit in de lessen te implementeren in de klas? Hoe zou je dat dan concreet aanpakken?”.

Verder wordt in de focusleidraad vooral gepeild naar de ervaring van leerkrachten en hun persoonlijk gevoel bij het aankaarten van een onderwerp als LGBT. Eerst wordt er als inleidende vraag gepeild naar anti-discriminatie in het algemeen in de klas, om zo een zicht te krijgen op hun aanpak en hun gevoel bij anti-discriminatie in zijn geheel. Vragen 3 en 4 peilen naar de bereidheid van leerkrachten voor het aankaarten van LGBT en brengt eveneens obstakels in beeld die deze bereidheid beïnvloeden. Niet alleen obstakels worden in beeld gebracht, ook motiverende elementen komen aan bod. Wat drijft leerkrachten om hun bereidheid te verhogen om dit thema aan te kaarten in de klas. Er wordt hier een beroep gedaan op de expertise van de leerkrachten in verband met deze mogelijk obstakels. “Hoe zouden volgens jullie deze obstakels ontweken of voorkomen kunnen worden?” is een vraag die werkbare oplossingen naar voor poogt te brengen vanuit het standpunt van zij die de implementatie van LGBT als onderwerp zouden moeten realiseren in de klas. Vraag 5 in de focusleidraad is een vraag die specifiek ingaat op de huidige aanpak van LGBT onderwerpen in de klas. De tools die leerkrachten nu al gebruiken om het onderwerp aan te kaarten in de klas moeten de vraag naar wat er nog gemist wordt mee helpen beantwoorden. Naar de bereidheid van de deelnemende leerkrachten wordt ook in vraag 7, “Als er via de school een

vorming zou worden aangeboden om LGBT-gerelateerde onderwerpen in de klas aan te kaarten, wat zijn goede redenen om hier aan deel te nemen? Wat zijn goede redenen om dat niet te doen?”, gepeild. Op het einde van de focusgroep wordt aan de deelnemende leerkrachten nog gevraagd naar zaken die niet aan bod zijn gekomen en die zij relevant vinden omtrent het besproken onderwerp. Op deze manier kunnen leerkrachten nog terugkomen op eerder gestelde vragen, ingaan op een onderwerp waarvan zij vinden dat het tijdens het gesprek niet genoeg belicht is of gedachten en ervaringen delen die eerder niet aan bod zijn kunnen komen.

Tijdens de focusgroepen werd een mobiele audiokit gebruikt om een audio-opname te maken van het gesprek. Naar aanbeveling van Boendermaker et al. (2001) worden er twee audio-opnames gemaakt tijdens de focusgroep om eventuele defecten of storingen die zich kunnen voordoen op te vangen. Deze audio-opnames werden na transcriptie vernietigd. In de *informed consent* die de participanten kregen voor hun deelname aan de focusgroep staat duidelijk vermeld dat deze opname gemaakt zal worden en dat ze hun deelname nog kunnen weigeren. Er staat eveneens in dat bij de verwerking van deze opname alle persoonsgegevens zullen worden geanonimiseerd en dat na deze verwerking de opname wordt vernietigd. Het gevolg van het maken van een audio-opname heeft als gevolg dat dit op zich een impact kan hebben op wat de deelnemers vertellen in de focusgroep. Net als het eventueel maken van nota's door de focusgroepleider. Wanneer de focusgroepleider ervoor kiest om tijdens de afname van de focusgroep nota's te maken, creëert dit een formelere sfeer voor de participanten. Deze formelere sfeer kan dan ook een invloed hebben op de informatie die naar voor komt in het focusgroeps gesprek (Howitt, 2010). In het huidige onderzoek is ervoor geopteerd om niet te werken met nota's tijdens de afname. Er werd voor gekozen geen nota's te nemen om de invloed van de focusgroepleider zo klein mogelijk te houden en de eventuele invloed op de verkregen informatie die zou voortvloeien van het werken met een audio-opname te beperken door geen extra factor toe te voegen die de sfeer en informatie zou kunnen beïnvloeden. Het lokaal waar de focusgroep doorgaat wordt georganiseerd naar het voorbeeld van een “professionele zaal” (Mortelmans, 2013).



Figuur 2. Opstelling professionele zaal, naar Mortelmans 2013.

4. Analyse

Voor de analyse werden de focusgroepen zo nauwkeurig mogelijk getranscribeerd. De transcriptie gebeurde zo snel als mogelijk na de afname van de focusgroep. Deze transcriptie gebeurde aan de hand van de audio-opnames die tijdens de focusgroepen werden gemaakt. De data in een kwalitatief onderzoek kan verschillende vormen aannemen, de meest voorkomende vorm van data voor dit soort onderzoek is “gesproken data”. Transcriptie maakt van deze data een meer bruikbare vorm van gegevens voor het analyseren van de resultaten van het onderzoek. Het nadeel van werken met transcripten van gesproken informatie is dat het transcript niet alle nuances van het gesproken woord kan vatten. Toch is het werken met transcripten het meest gebruikt binnen het veld van kwalitatief onderzoek. In het huidige onderzoek zal er gewerkt worden met een **orthografische transcriptie**. Dit houdt in dat de opgenomen interviews getranscribeerd worden met focus op wat er wordt gezegd en niet hoe het wordt gezegd (Howitt, 2010). Na de transcriptie van de gesprekken werden, zoals vermeld in de *informed consent*, de audio-opnames vernietigd. De transcriptie zorgt eveneens voor de anonimisering van persoonsgegevens. Transcriptie is niet alleen noodzakelijk voor de verwerking van de gesproken gegevens verkregen uit een focusgroep. Howitt (2010) stelt dat transcriptie de onderzoeker ook toelaat een eerste verkenning van de verkregen data te doen en hierop volgend hem in staat stelt de data beter te begrijpen voor hij overgaat tot de analyse van de data.

Voor de analyse van de verkregen data is gekozen voor een **thematische analyse**. De keuze voor dit type analyse vloeit voort uit het werken met een orthografische transcriptie aangezien dit soort analyse werkt met wat er tijdens de focusgroep is gezegd en niet met hoe het werd gezegd. Het werken met een meer gedetailleerde manier van transcriptie (bijv. Jefferson transcriptie) is niet nodig voor het werken met thematische analyse. Het doel bij een thematische analyse van de transcripten is het vinden van grote thema's die in de data aan bod komen. Thematische analyse is een nuttige analytische benadering wanneer de data bestaan uit informatie bekomen via interviews of focusgroepen en wanneer de datacollectie hieruit afgerond is (Howitt, 2010). De gebruikte methode van analyse, thematische analyse, is het best te omschrijven als een analysemethode die tracht de bekomen data weer te geven aan de hand van een beperkt aantal thema's. Thematische analyse kan onderverdeeld worden in drie cruciale stappen, startende bij de transcriptie van de data (Howitt, 2010). Hierop volgend komt de “*analytic effort*”, die cruciaal is om later over te gaan tot het identificeren van sub- en hoofdthema's. De “*analytic effort*” vertrekt vanuit het verkennen en begrijpen van de data die verkregen zijn uit de transcripten door de

onderzoeker gevolgd door het coderen van deze informatie. Het is belangrijk in deze stap dat de onderzoeker voldoende checkt of wat en hoe hij codeert overeenkomt met de eigenlijke data uit de transcripten. De vraag die de onderzoeker dient te stellen is of de informatie die uit de codering naar bovenkomt een goede representatie is van de data in het transcript. De derde stap bij een thematische analyse is het identificeren van sub- en hoofdthema's. Aangezien het identificeren van deze thema's steunt op de "*analytic effort*" van de onderzoeker zullen verschillende onderzoekers, die hetzelfde transcript bekijken tot verschillende thema's komen. De kwaliteit van de codering vormt bij een thematische analyse dus de basis voor het bekomen van representatieve thema's als eindproduct (Howitt, 2010).

Om via thematische analyse tot een kwalitatief eindproduct te komen, stelt Howitt (2010) dat een onderzoeker zes stappen dient te doorlopen met als einddoel het rapporteren van zijn bevindingen. De eerste stap is het verkennen en begrijpen van de data door de onderzoeker. Howitt (2010) stelt dat deze stap bijna automatisch gebeurt wanneer de onderzoeker zelf focusgroepen of interviews afneemt en nog eens plaatsvindt wanneer de onderzoeker deze transcribeert. Stap twee is een eerste codering toepassen op de transcripten. Deze eerste codering dient niet om de grote thema's in de data te identificeren maar om de data stuk per stuk beter te begrijpen in plaats van de data als één groot geheel te zien. Deze codering houdt het identificeren van kleine stukken tekst uit het transcript in die informatie bevatten met een bepaalde thematische inhoud. Na een eerste codering van de data wordt er op zoek gegaan naar thema's binnen deze codes. In de vierde stap zal de onderzoeker deze thema's vergelijken met de originele data en nagaan of de thema's goed gedefinieerd zijn. De originele data wordt in deze stap ook georganiseerd rond de geïdentificeerde thema's. Het is aan de onderzoeker om dan te zien of er binnen de originele data genoeg evidentie is om een thema te onderbouwen, wanneer dit niet het geval is, zal de onderzoeker dit thema moeten verlaten. De voorlaatste stap vraagt van de onderzoeker dat deze zijn geïdentificeerde thema's goed definieert en deze ook duidelijk onderscheidt van de andere geïdentificeerde thema's in de data. Het eindresultaat, stap zes van de thematische analyse, is het uitschrijven van de bevindingen aan de hand van de geïdentificeerde thema's in een resultatensectie. Bij de resultaten is de codeboom te vinden die de sub- en hoofdthema's van het huidige onderzoek schematisch in kaart brengen.

Resultaten

Om een antwoord te verkrijgen op de gestelde onderzoeksvraag werden twee focusgroepen afgenomen, getranscribeerd en vervolgens gecodeerd. Aan de hand van deze codering worden de uit het onderzoek bekomen resultaten hieronder besproken. Het doel van het onderzoek was de bereidheid van leerkrachten om LGBT als onderwerp aan te kaarten in de klas in beeld te brengen alsook te achterhalen wat hun noden zijn om dit effectief te doen. Om een goed idee te krijgen van het standpunt dat leerkrachten hierin innemen, werd eerst de huidige stand van zaken omtrent anti-discriminatie in de klas in kaart gebracht vanuit het standpunt van de leerkrachten. De ervaringen van leerkrachten omtrent het onderwerp gaan niet alleen over het aankaarten van LGBT als onderwerp in de klas, maar ook over op welke manier zij op school al met het onderwerp zijn geconfronteerd en dit dus eventueel hebben moeten opvangen voor de leerlingen. De leerkrachten hun motivatie om het onderwerp al dan niet aan te kaarten werd geëxploreerd om hun bereidheid te verkennen, ook hun gevoelens bij het onderwerp spelen hierin een cruciale rol. De huidige kennis van leerkrachten is als thema aangekaart om te exploreren of daar eventueel noden zijn om zekerder met het onderwerp te kunnen werken in de klas. Verder is ook de attitude van de leerlingen een thema dat in beide focusgroepen spontaan aan bod is gekomen en een factor die voor de leerkrachten een grote invloed had op hun bereidheid om het onderwerp LGBT in de klas aan te kaarten. Ten slotte worden de voorstellen die leerkrachten hebben, vanuit hun ervaringen en motivatie, om LGBT in de klas aan te kaarten weergegeven. Hierbij worden ook de noden die zij voelen om dit te verwezenlijken verder besproken.

1. De leerkracht en thema LGBT

1.1 Kennis

1.1.1 Goed

1.1.2 Gebrek

1.1.2.1 Gebrek aan kennis materiaal

1.1.2.2 Gebrek aan kennis over aanpak andere leerkrachten

1.1.2.3 Gebrek aan kennis over grenzen van het thema

1.2 Gevoelens

1.2.1 In de klas

1.2.1.1 Positief

1.2.1.2 Terughoudend

1.2.2 Algemeen

1.3 Ervaringen

1.3.1 Transgender op school

1.3.2 Homoseksualiteit op school

1.3.3 Ervaring met schoolmateriaal

1.4 Motivatie/redenen

1.4.1 Om met LGBT thema te werken

1.4.2 Om niet met LGBT thema te werken

2. Anti-discriminatie

2.1 LGBT

2.1.1 Huidig

2.1.2 Tekort

2.2 Algemeen

3. Attitude van leerlingen

4. Interventies

4.1 Noden

4.1.1 Nood aan begeleiding

4.1.2 Nood aan bescherming

4.1.3 Nood aan aanleiding in materiaal

4.1.4 Nood aan doelen

4.1.5 Nood aan achtergrond informatie en structuur

4.2 Voorstellen

1. De leerkracht en thema LGBT

Onder dit thema vallen enkele factoren omtrent het aankaarten van LGBT in de klas die eigen zijn aan de leerkracht en zijn expertise. Het gaat hier om de kennis van de leerkrachten omtrent het onderwerp, de gevoelens van de leerkrachten om hiermee te werken, hun ervaringen met het onderwerp en hun motivatie om actief met het onderwerp LGBT aan de slag te gaan.

1.1 Kennis

Het thema kennis slaat op de kennis die de leerkracht heeft omtrent het onderwerp LGBT. Naar deze kennis wordt expliciet gepeild met de vraag "Waaraan denken jullie bij de termen heteronormativiteit en heteroseksisme?". Het thema kennis komt ook aan bod bij redenen om het onderwerp LGBT niet aan te kaarten in de klas, of als reden om wel te kiezen voor een bijscholing omtrent dit onderwerp. Het gaat hier dus om kennis die de leerkrachten hebben en over eventuele tekortkomingen in hun kennis die tijdens de focusgroepen aan bod kwamen. De kennis van leerkrachten kan gezien worden als een basis om van te vertrekken bij het aankaarten van LGBT onderwerpen in de klas.

1.1.1 Goede kennis

Bij de eerste vraag gesteld tijdens de focusgroepen, “Waar denken jullie aan bij de termen heteronormativiteit en heteroseksisme?” werden verschillende antwoorden gegeven door de deelnemende leerkrachten die overeen kwamen met de definitie die later in de focusgroep zou worden uitgedeeld (bijlage 5). Bij heteronormativiteit kwamen antwoorden als *“Wat iedereen als de norm beschouwt, wat hetero’s zijn als norm”*, *“Ja, holebi’s, trans en andere dingen worden op die manier een beetje als uitzondering beschouwd.”* en *“Ja, dat homo’s niet de norm zijn dan, hé.”* Bij de term “heteroseksisme” kwamen antwoorden aan bod als *“Een onderscheid maken op basis van seks, ik denk aan seksisme”* en *“Dat men er altijd van uitgaat dat een seksuele relatie, tussen man en vrouw is. Maar dat men er eigenlijk niet bij stil staat dat het ook tussen man en man kan, en vrouw vrouw.”* Beide antwoorden leunen dicht aan bij de definitie waarmee in dit onderzoek wordt gewerkt. De deelnemers aan beide focusgroepen antwoordden in dezelfde lijn op deze eerste vraag die peilde naar de kennis over twee specifieke definities binnen het onderwerp LGBT. De eerste focusgroep werkte aftastend naar de focusgroep leider door hun antwoorden in vraagvorm te stellen, in FG1 *“Een negatieve houding daarop?”* en *“Wat de reactie is van anderen?”*. Waar dit bij FG1 eerder de regel was wanneer de deelnemers antwoordden, waren de deelnemers van FG2 spaarzamer in hun antwoorden en meer direct door bijvoorbeeld te antwoorden met *“Ja, dat homo’s niet de norm zijn hè”*. In beide focusgroepen kwamen dus gelijkaardige antwoorden naar voor die aantoont dat de deelnemende leerkrachten minstens een basisnotie hebben van deze begrippen.

Eén leerkracht van de in totaal twaalf deelnemers verspreid over twee focusgroepen kon enkele voorbeelden aanhalen van bruikbaar materiaal voor in de klas. Zelf gaf hij aan *“ik dacht het aan te kaarten in de les, maar andere dingen zijn er tussen gekomen”*. Het ging over het verhaal “De meester heeft een vriendje” en het filmpje “In a heartbeat”. Beide voorbeelden van leeftijdsadequaat materiaal om in verhaalvorm het thema te belichten waren onbekend voor de andere deelnemers van de focusgroep. In de andere focusgroep was geen vergelijkbare kennis bij de deelnemers of één van hen.

1.1.2 Gebrek aan kennis

1.1.2.1 Gebrek aan kennis materiaal

Startend bij de eerste vraag, waar in beide focusgroepen goede antwoorden op kwamen, was het toch ook opvallend dat FG1 twijfelde over hun collectieve kennis om de vraag te beantwoorden en ervoor kozen hun antwoorden als vragen terug te geven aan de focusgroep-begeleider. Deelnemers aan FG2 hadden dan weer de neiging om hun eventueel gebrek aan kennis gewoon aan te kaarten met antwoorden als *“Dat is een moeilijke...”* en

“Ja, ik weet het niet. Ik zou het niet direct kunnen zeggen eigenlijk”. Beide groepen hadden dus twijfels over hun kennis omtrent deze twee termen. Eén leerkracht stelde uitdrukkelijk de vraag *“Bestaat daar eigenlijk materiaal voor? Ik zou dat eigenlijk niet weten.”*, al snel beaamd door een collega die zei *“Dat is ook weer zo iets”*. Over homoseksualiteit zei een leerkracht uit FG2 *“Ik zou zelfs geen kinderboek als voorbeeld kunnen geven waar je dat kan gebruiken, het zou anders wel handig zijn.”*. Leerkrachten gaven hier dus aan dat, los van hun bereidheid om het onderwerp aan te kaarten, ze niet zouden weten wel materiaal er beschikbaar is om er dan mee aan de slag te gaan in de klas.

1.1.2.2 Gebrek aan kennis over aanpak andere leerkrachten

Een gebrek aan kennis was niet alleen te vinden bij het ontleden van termen, deelnemers aan beide focusgroepen gaven aan weinig kennis te hebben van wat er in andere leerjaren en vakken aan bod komt omtrent het onderwerp LGBT. Vragen als *“Zijn ze daar in zedenleer ook niet mee bezig?”* en *“Hoe doe je dat met seksuele voorlichting in jouw klas, met een briefje?”* tonen dit aan in FG1. In FG2 zijn enkele voorbeelden hiervan, wanneer de juffrouw van het eerste leerjaar zegt dat in het nieuwe zonnekindje (handboek) een onderwerp “gezin” aan bod komt met twee papa’s en twee mama. Andere leerkrachten hierop reageren met *“ah stond dat daar zo in?”* of *“Ik kan het niet zeggen, mijn collega in de klas geeft lessen van WO dus ik kan niet zeggen hoe het in het vierde aan bod gekomen is met de nieuwe methode”*. Een ander voorbeeld uit FG2 is, wanneer een juffrouw van het tweede leerjaar motiveert waarom het thema aankaarten in de klas een goede zaak zou zijn omdat er vragen zijn bij kinderen over de praktische kant. Een andere leerkracht reageert met *“Ahja, dan leeft dat toch echt daar?”*. Het gebrek aan kennis over elkaars manier van aanpak omtrent een onderwerp als LGBT, maar ook seksualiteit in het algemeen is een bevinding die uit beide focusgroepen naar voor is gekomen. Ook over een homoseksuele collega van de deelnemers uit FG1, wisten de leerkrachten niet of deze zijn seksualiteit eigenlijk meedeelde in de klas. Dit kwam tot uiting wanneer één leerkracht zei *“Ik denk dat het bij meester B wel anders is”* waarop drie andere leerkrachten meteen reageerden dat zij dachten dat B aan de kinderen niet laat weten wat zijn seksuele geaardheid of relationele status is. Een vierde leerkracht zei *“Als ze daar iets over vragen, gaat hij daarop antwoorden, denk ik”*. Geen enkele leerkracht wist dit met zekerheid. In FG2 waren de deelnemers wel op de hoogte van de mate van onthulling door hun homoseksuele collega in zijn klas.

1.1.2.3 Gebrek aan kennis over grenzen van het thema

In FG1 kwam nog een belangrijk punt aan bod dat best onder te brengen is onder dit thema. Wanneer de deelnemers werd gevraagd wat goede redenen waren om het thema LGBT niet

aan te kaarten in de klas, gaven twee van de zes leerkrachten aan dat ze zich de vraag stelden waar de grenzen liggen bij het aankaarten van zo'n onderwerp. Eén leerkracht zei *“Ja, hoever ga je daar in?”* waarop een andere volgde met *“Ja, welk recht heb je?”*. Deze vragen werden verduidelijkt door de leerkrachten die zich dus concreet afvroegen hoever je mag indringen in iemands persoonlijke waarden en gevoelens. *“Sommige mensen zullen liever niet praten over het onderwerp, andere wel”*. Leerkrachten gaven het gebrek aan kennis over de afgrenzing van dit onderwerp in de klas als één van de redenen om het onderwerp niet aan te kaarten in de klas. Dit maakt dat dit een belangrijk aandachtspunt is voor het beantwoorden van de gestelde onderzoeksvraag. Het kan zowel invloed hebben op de bereidheid van leerkrachten als op de noden die zij stellen.

1.2 Gevoelens van de leerkrachten

Het gaat hier om de gevoelens die leerkrachten hebben bij het ingaan op vragen uit de klas omtrent een topic als LGBT, hun gevoelens bij het expliciet aankaarten van het thema en hun algemene gevoelens rond LGBT als topic, maar ook als gemeenschap. Zoals in de inleiding van dit onderzoek wordt aangehaald zijn de persoonlijke gevoelens van de leerkrachten belangrijk in de boodschap die ze meegeven aan hun leerlingen. Vandaar wordt er een opdeling gemaakt in de gevoelens die leerkrachten hebben om met het topic om te gaan in de les en hun algemene gevoelens omtrent het onderwerp. Deze gevoelens zullen ook meespelen bij de motivatie die leerkrachten hebben om het onderwerp aan te kaarten en eventuele interventies uit te voeren om het onderwerp te implementeren in de klas.

1.2.1 In de klas

Dit thema komt in beide focusgroepen aan bod, zowel in het licht van algemene anti-discriminatie als over het werken met LGBT als thema en eventuele ervaringen hiermee. Sommige leerkrachten rapporteren hier positieve gevoelens over, andere geven aan gevoelens te ervaren die eerder leiden tot een terughoudendere houding naar het onderwerp toe. Beide zijn belangrijk om te rapporteren bij de resultaten van het onderzoek om tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag naar de bereidheid om het onderwerp aan te kaarten in de klas te komen. In FG1 kwam sterk naar voor dat de deelnemende leerkrachten allemaal het gevoel hadden dat kinderen zich eigenlijk niets aantrekken van iemands seksualiteit. Dit gevoel, dat later bij de motivatie van de leerkracht verder besproken zal worden, kwam doorheen heel de focusgroep aan bod en is zowel in te delen als een positief gevoel *“Kinderen aanvaarden dat allemaal”* als als terughoudend gevoel *“Ik denk dat je dat te speciaal maakt dan, je wilt het toch normaal”*.

1.2.1.1 Positief

De leerkrachten in beide focusgroepen geven aan er geen probleem mee te hebben om in de klas op het onderwerp LGBT in te gaan. Een goed voorbeeld van de positieve gevoelens die leerkrachten hebben over het aanpakken van LGBT in de klas komt uit FG1, *“Wij zijn opvoeders en wij moeten kinderen zo goed mogelijk met een wijde blik op de wereld met zoveel mogelijk respect voor anderen in de wereld zetten. Natuurlijk, elke klas zit op zijn niveau en je hebt altijd kinderen die qua seksualiteit... als het woord kussen valt die beginnen te giechelen. Hoe je daar op reageert, is ieder voor zich natuurlijk, naar mijn gevoel moet dat allemaal kunnen zo’n onderwerpen”*. In FG2 zei de juffrouw van het tweede leerjaar *“Ik denk dat je gevoel daarbij erg afhangt van hoe je daar zelf als leerkracht tegenover staat, persoonlijk heb ik daar geen probleem mee.”* Een standpunt dat daarna door de andere deelnemende leerkrachten werd beaamd. In FG2 deelde één van de leerkrachten een ervaring die zij in een vroegere school had opgedaan. Het ging over een leerling die transgender was en dat de school hierin werd begeleid. Hier werd door haar met een goed gevoel op teruggeblikt omdat deze ervaring een positief einde kende en ze zich degelijk begeleid voelde in de aanpak van de situatie *“Dat heeft eigenlijk geen problemen gegeven, waarschijnlijk omdat wij als school daarin begeleid zijn geweest”*. De positieve gevoelens kwamen ook naar voor in het taalgebruik van enkele leerkrachten die bijvoorbeeld zeiden *“Ik denk dat het tof is als je in de les kan werken met allemaal anders zijn en elkaar aanvaarden”* en *“Ik vind dat fijn, het wordt op een hele mooie manier gebracht (refererend naar een handboek dat met het thema werkt)”*. Verschillende leerkrachten geven ook aan om wanneer er vanuit de leerlingen vragen over komen open te willen omgaan met het onderwerp LGBT. Er werd gesproken over de verantwoordelijkheid die ze voelen als leerkracht om hier mee om te gaan.

1.2.1.2 Terughoudendheid

Naast de gerapporteerde positieve gevoelens die de leerkrachten hebben naar LGBT thema's in de klas zijn er ook terughoudende gevoelens. Het gaat hier om gevoelens die de leerkrachten hebben die eventueel zouden kunnen leiden tot motivaties om het thema niet aan te kaarten in de klas. Hun gevoelens, hier omschreven als terughoudend, om het thema aan te kaarten zouden kunnen wijzen op noden die leerkrachten hebben, die ze zelf niet omschrijven als “noden om het thema aan te kaarten in de klas”. In FG1 kwam bij de eerste vraag, rond het uitleggen van de twee termen, aan bod dat zo'n termen overbodig zouden zijn. *“Ik vind die woorden ver gezocht”* en *“naar mijn gevoel is homofobie een duidelijkere term en meer bruikbaar”* zijn enkele voorbeelden hiervan. Dit standpunt werd gevolgd door andere leerkrachten. In FG2 werden deze terughoudende gevoelens rond de termen niet

aangegeven. Er zijn dus uiteenlopende reacties vanuit de deelnemende leerkrachten te rapporteren. In FG2 kwamen de meeste terughoudende gevoelens van leerkrachten voort uit angst voor culturele verschillen. Dat in sommige landen homoseksualiteit nog steeds strafbaar is, is een feit dat de deelnemers van deze focusgroep zelf aanhaalden als bron van onzekerheid om vrij om te gaan met thema's als homoseksualiteit, transgender, etc. Onzekerheid over het omgaan met culturele verschillen was niet beperkt tot het thema LGBT.

In beide focusgroepen kwam terug dat niet alle leerkrachten het nodig vinden om het thema LGBT aan te kaarten in de klas. In FG2 kwam aan bod *“Het niet in de verf zetten, tenzij er een opmerking wordt gemaakt”*, *“Ze zijn nog klein hé”* en *“Hun leeftijd en leefwereld zijn nog niet zo”*. Vergelijkbare stellingen werden ingenomen in de FG1 *“Daar zijn ze niet mee bezig in mijn klas”*, *“Er les over geven maakt er iets speciaal van”* en *“Naar ouders toe is dat moeilijk te verantwoorden”*. Schrik voor de reactie van ouders is een gevoel dat ook in beide focusgroepen expliciet wordt aangekaart als bron van terughoudende gevoelens naar het aankaarten van het onderwerp toe. Geloof en etniciteit zouden hier volgens de leerkrachten een cruciale rol in spelen, *“Stel dat je veel moslim kinderen hebt, daar is homofilie volledig niet te bespreken, ik denk dat bepaalde leerkrachten daar toch een probleem gaan hebben”*. In beide focusgroepen kwamen verschillende vergelijkbare uitspraken aan bod. In FG1 zei één van de deelnemers *“Als je 20 razende vaders aan de deur hebt, dan denk ik dat je toch even bang bent en nadenkt voor je eraan begint”*. Ondanks de positieve gevoelens die geuit worden door de leerkrachten om het onderwerp aan te kaarten, komen deze terughoudende gevoelens geregeld aan bod doorheen de focusgroep.

1.2.2 Algemeen

Algemeen geven de leerkrachten unaniem aan een positief gevoel te hebben bij het onderwerp LGBT. Leerkrachten delen doorheen de focusgroep eigen ervaringen en gevoelens over verschillende zaken in hun persoonlijk leven waarbij zij in aanraking zijn gekomen met iemand die zich als homoseksueel, lesbische of biseksueel identificeert. Een voorbeeld hiervan is dat een leerkracht vertelt over de kinderen van haar beste vriend, waarvan één dochter lesbische is. Een andere leerkracht vertelt over hoe haar beste vriend homoseksueel is en haar kinderen opgegroeid zijn met een homo-man in hun omgeving, wat het voor hen allemaal normaal maakt. Er worden ook voorbeelden gedeeld door de leerkrachten die minder positief zijn en waar alle andere deelnemers dan ook misnoegd op reageren. Dit misnoegd reageren op een verhaal waarbij iemands homoseksualiteit niet is aanvaard, kan ook als een uiting van een persoonlijk positief gevoel over homoseksualiteit worden geïnterpreteerd.

1.3 Ervaringen

Met ervaringen van de leerkrachten worden ervaringen bedoeld die leerkrachten hadden met het thema LGBT op school. De eerder genoemde ervaringen in hun privéleven, die inzicht gaven in hun algemeen gevoel bij LGBT, worden bij dit thema niet betrokken.

1.3.1 Transgender op school

Wat opvallend was, was dat in beide focusgroepen doorheen het gesprek de leerkrachten ervaringen deelden omtrent transgender op school. Deze twee voorbeelden werden uitgebreid uitgelegd aan de focusgroepbegeleider en spontaan werd door de leerkrachten overgegaan naar een discussie over hoe deze situatie aangepakt is op school. Deze ervaringen leken noemenswaardiger dan de terloops vermelde gezinnen met twee papa's.

In FG1 hadden de leerkrachten op school te maken gekregen met een vader van twee van hun leerlingen die de transitie tot vrouw was gestart. Leerkrachten uit FG1 benoemden dit als *“wel een speciale situatie”*, maar waren het er over eens dat de kinderen op school daar weinig van maakten. *“Kinderen vinden veel normaal”, “Ja, voor hen is dat van... dat gebeurt”* en *“je hebt van die klassen die zich zo'n dingen niet aantrekken”* zijn enkele voorbeelden van uitspraken die deelnemende leerkrachten hierover deden. In de school waar de leerkrachten uit FG1 werkten, is niets bijzonder gebeurd om deze situatie aan te kaarten in de klas, de leerkrachten vonden dit niet nodig en gaven aan te denken dat de kinderen dat niet graag zouden gehad hebben want *“Ik heb schrik dat de kinderen dan gepest worden. Het is vaak zo na de anti-pestweek, dat er dan meer wordt gepest”*.

Eén van de deelnemende leerkrachten uit FG2 had ervaring met een leerling die een transitie doormaakte van jongen naar meisje tijdens haar lagere school carrière. Zij kaartte aan hier goed in begeleid te zijn door een team in Gent dat ook het meisje begeleidde in haar transitie. *“Men heeft dat eigenlijk via gesprekken in de klas uitgelegd”* en *“In samenspraak met die begeleiding werden stappen afgesproken”*.

In beide focusgroepen begonnen de leerkrachten zelf over of het onderwerp van transgender niet méér leefde bij de kinderen sinds het meer in de actualiteit komt, *“Hebben ze over Bo Van Spilbeek geen vragen gesteld?”*. Deze vragen werden dan gesteld door leerkrachten van de eerste graad van het lager onderwijs aan de leerkrachten uit de hogere graden. In beide focusgroepen was het antwoord hierop negatief, er komen volgens hen niet meer vragen over transgender als onderwerp sinds het meer in de media komt. In FG1 zei één leerkracht ook dat *“Het is een ver van mijn bed show voor hen.”* over transgender als thema. *“Ze kennen homo en lesbienne wel”*, ging ze daarna verder. Waar de leerkrachten dus zelf

het thema van transgender naar voor brengen als een significante ervaring die zij hadden met LGBT op school, hebben zij de ervaring dat kinderen dit onderwerp niet kennen en ook dat ze er niets van maken. Deze veronderstelling van onverschilligheid staat in contrast met de eerder geuite bezorgdheid dat het geven van informatie rond thema's als transgender zou leiden tot pestgedrag.

1.3.2 Homoseksualiteit op school

In FG2 werd terloops kort meegedeeld "*Wij hebben hier op school ook kleuters met twee mama's, daar doet ook niemand abnormal over.*" Het onderwerp homoseksualiteit zou volgens de leerkrachten sporadisch aan bod komen in de klas doordat leerlingen dingen zeggen als "*Mijn neef is homo.*". Homo en lesbische zijn thema's die dus soms spontaan opkomen bij de kinderen. Eén leerkracht deelde dat ze, om op dit thema in te gaan, een verhaal had over een jongen die een andere jongen naar het bal vroeg. Ze gaf dit aan als iets wat zij een goed einstek vond, omdat het zo tegen de verwachtingen van de kinderen zou ingaan. Deze leerkracht gaf aan getwijfeld te hebben het onderwerp van homoseksualiteit aan te brengen in de klas, maar het uiteindelijk toch niet te hebben gedaan. De reden waarom kon ze zich niet herinneren. Het gebrek aan effectieve ervaring met het aankaarten van het onderwerp zal verder onder thema 1.3.3 Ervaringen met schoolmateriaal, ingegaan worden.

1.3.3 Ervaringen met schoolmateriaal

Ervaring met schoolmateriaal omtrent deze onderwerpen was beperkt tot het werken met zonneland en zonnekind, waar enkele leerkrachten van aangaven dat deze sinds kort werken met gezinnen met twee mama's en papa's. De deelnemende leerkrachten gaven toe dat ze nog nooit effectief geprobeerd hadden een LGBT-onderwerp aan te brengen in de klas, en dat ze dus ook niet wisten hoe er effectief op gereageerd zou worden door leerlingen en ouders. Eerder kwam al aan bod dat een leerkracht wel een goed verhaal had om het onderwerp aan te kaarten en dat ze om onbekende reden dit toch niet had gedaan. Er was nog een leerkracht in FG2 die een geschikt voorbeeld had om het onderwerp aan te kaarten in de klas, deze leerkracht gaf aan "*Het is er niet van gekomen.*". Ervaringen met materiaal rond LGBT is dus afwezig bij de meeste deelnemende leerkrachten, ook wanneer ze beschikten over dit materiaal.

1.4 Motivatie

De motivatie van de leerkrachten kwam deels aan het bod onder het thema "gevoelens". In dit aparte thema "motivatie" wordt het geheel van de motivatie van de deelnemende

leerkrachten besproken om bij te dragen tot een antwoord op de onderzoeksvraag. De motivatie van de leerkrachten om het thema al dan niet aan te kaarten in de klas kwam gedurende de gehele focusgroep op verschillende manieren aan bod. Soms werden expliciete redenen aangegeven om het onderwerp aan te kaarten, bijv als antwoord op de vraag "Wat zijn goede redenen om LGBT in jullie klas als onderwerp aan te kaarten?". Soms gaven leerkrachten ook meer persoonlijke redenen aan zoals een gedeelde ervaring op school die hen motiveerde om eventueel te werken met het onderwerp in de klas. Hetzelfde geldt voor de redenen om het onderwerp niet aan te kaarten. Leerkrachten, als experts in voor de klas staan, hebben hun meningen en redenen om het onderwerp niet aan te kaarten in de klas. Zowel de motivatie om het wel aan te kaarten, als die om dat niet te doen zullen aan bod komen onder dit thema "motivatie".

1.4.1 Motivatie om met LGBT thema te werken

Zoals eerder aangegeven in deze resultaten rapporteren leerkrachten voornamelijk positieve gevoelens omtrent het thema LGBT, zowel in het algemeen (buiten de klas) als in de klas. Deze positieve gevoelens hebben mogelijks een positieve invloed op de motivatie van deze leerkrachten om het thema in de klas aan te kaarten. In beide focusgroepen kwam één reden overwegend aan bod als iets wat de leerkrachten unaniem motiveert om met het onderwerp te werken in de klas. Deze reden was, wanneer er iets gebeurt op school waardoor de leerlingen zelf met vragen komen. Een reden die in contrast staat met het eerder gerapporteerde idee van de leerkrachten dat leerlingen niet bezig zijn met deze onderwerpen. In beide focusgroepen kwam deze reden uitdrukkelijk naar voor als grootste motivator om het onderwerp op te pikken in de klas. In FG1 werd het volgende hypothetisch geformuleerd "*Moest het in de actualiteit komen en er zou iemand iets van zeggen in de klas, dat is een reden om het erover te hebben*" en "*Als het kind erover begint*". In FG2 kwam meteen het voorbeeld dat eerder werd aangehaald, van het transmeisje op school aan bod als motivator om het onderwerp aan te kaarten. Buiten wanneer leerkrachten ermee geconfronteerd werden door de leerlingen zelf was de media één van de grote motivators. Het voorbeeld van Bo Van Spilbeek kwam in beide focusgroepen aan bod als een reden om in de klas rond het onderwerp te werken, aangezien het in de media kwam. In FG2 zei één van de deelnemers "*Ja, nu kan je dat doen omdat ze het zien in de actualiteit, en dat je daarmee geconfronteerd wordt zodat erover gepraat kan worden*". De media zet hier dan de eerste stap, de leerkracht pikt in. In FG2 gaf een leerkracht ook aan dat wat dit verhaal in de samenleving teweeg bracht een motivator was voor haar om met het onderwerp aan de slag te gaan "*Want Bo Van Spilbeek, dat is een transvrouw. Ze zeggen dat er nog nooit zoveel mensen bij teleonthaal hulp zijn gaan zoeken. Zoveel mensen die zich aanmelden met dit*

probleem". De onderschatting van de prevalentie wordt dus door recente media belicht en dragen voor de leerkrachten bij tot motivatie om het onderwerp aan te kaarten in de klas.

Tijdens het gesprek van FG1 gaf een leerkracht aan dat het hun verantwoordelijkheid was om leerlingen te begeleiden tot mensen met zoveel mogelijk respect voor anderen. De verantwoordelijkheidszin van leerkrachten als opvoeders draagt ook bij tot hun motivatie. In het verlengde daarvan geeft een deelnemer van FG2 aan *"Eén van de redenen waarom ik het zou aanhalen, als ze later opgroeien en ze zitten in die situatie, dat ze weten dat dat niet abnormaal is"*. Waar onder de tussentitel "motivatie om niet met LGBT thema te werken" de leeftijd van de leerlingen een grote invloed heeft, stelt één leerkracht wel uitdrukkelijk dat kinderen op de lagere school op de hoogte gebracht moeten worden over het thema, want dat ze als twaalfjarige op de grote school er toch mee geconfronteerd zullen worden. In FG2 merkte de leerkrachten op dat in het eerste leerjaar een klas zit met *"veel kindjes met rugzakjes"* waarover besloten werd dat dit eigenlijk een ideaal klasje is om thema's over diversiteit in aan te kaarten. Dit zijn nog twee voorbeelden waarbij de leerkrachten hun verantwoordelijkheid als opvoedkundige geven als motivatie om de kinderen vertrouwd te maken met deze onderwerpen.

Ook om bijscholing te volgen rond 'LGBT in de klas' voelden de leerkrachten zich om allerlei redenen gemotiveerd. *"Ik zou wel willen weten hoe andere leerkrachten dit doen"* en *"Misschien staan anderen daar verder in, want dat weten wij niet he"* zijn enkele voorbeelden daarvan uit FG1. Leerkrachten zouden gemotiveerd zijn een bijscholing hierrond te volgen om beter in staat te zijn de vragen van leerlingen op te vangen. In FG2 verwoorde een leerkracht het als volgt, *"Onze kinderen zijn heel divers en vertegenwoordigen de volgende generatie, dus ze zijn alleen maar gebaat bij leerkrachten die aandacht hebben voor het thema"*. Dit was een antwoord op de vraag om redenen te geven een eventuele bijscholing rond 'LGBT in de klas' te volgen maar is ook te verbinden met de verantwoordelijkheid die leerkrachten voelen als opvoeders.

1.4.2 Motivatie om niet met LGBT thema te werken

Waar leerkrachten een positief gevoel rapporteren over het onderwerp LGBT worden er ook terughoudende gevoelens gerapporteerd die hun motivatie beïnvloeden om het thema aan te kaarten in de klas. De motivatie van de deelnemende leerkrachten om het thema aan te kaarten in de klas werd sterk beïnvloed door het feit dat het hier gaat om de lagere school. *"Seksualiteit zou ik sowieso niet bespreken voor ze in het middelbaar zitten"*, *"Hun leeftijd en leefwereld zijn nog zo niet"* en *"Ze zijn nog klein hè"* uit FG2, aangevuld door *"Daar is nog niemand mee bezig in mijn klas (6^{de} leerjaar)"* en *"Ik denk dat ouders daar aanstoot aan gaan nemen"* uit FG1. De deelnemende leerkrachten vonden het aankaarten van LGBT in de klas

over het algemeen iets voor het middelbaar. Eén leerkracht zei *“Misschien, zeker in 5 en 6 zou je het daar wel over moeten hebben”* waarop de leerkracht van het 6^{de} meedeelde dat het nergens in haar lessen aan bod komt.

De ouders als bron om het thema niet aan te kaarten in de klas kwam ook aan bod. Waar de meeste leerkrachten zeiden dat het hen niet zou mogen tegenhouden het te doen was het wel een zorg die zij hadden, *“Ik heb schrik voor de ouders”*. Beide focusgroepen gaven aan te verwachten daar weinig last mee te zullen hebben op de eigen school, maar dat scholen waar meer allochtone leerlingen zitten daar problemen mee zouden krijgen. Commentaar zou er wel komen, verwachten de deelnemende leerkrachten van beide scholen, maar *“Er komt altijd wel commentaar”*.

Een derde grote motivatie om het thema niet aan te kaarten in de klas was dat het thema behandelen tijdens de les het speciaal zou maken en zo verder zou marginaliseren. In FG1 stelde een leerkracht *“Als je er zo een les over geeft, maak je er iets speciaal van, het is toch eerder de bedoeling er iets gewoon van te maken”*. Een collega sprong in met *“Hoe meer richtbaarheid je aan iets geeft, hoe meer mensen erover gaan nadenken en als het dan bij de ouders komt, gaan kinderen er een beeld van vormen dat door de ouders gestuurd is”*. In FG2 zei één van de deelnemers dat ze het misschien niet zou aankaarten *“Om het niet in de verf te zetten, als er niets aan de hand is dan moet je dat niet speciaal maken door daar dan over te beginnen. Het zo extra in de verf zetten”*.

En een vierde factor die aangehaald werd was omdat er niet genoeg tijd is. Elk thema apart aankaarten in de klas, daarover zijn de leerkrachten uit FG1 het met elkaar eens, dat kan de bedoeling niet zijn. De tijd om dit apart te kaderen moet gezocht worden in het middelbaar volgens hen. Tijd speelde ook een belangrijke rol in het motiveren van leerkrachten om een eventuele bijscholing te volgen rond het onderwerp ‘LGBT in de klas’. Als zo’n bijscholing niet bestaat uit vijf keer terugkomen was het voor hen interessant, als het een tijdrovende bijscholing was gaven de deelnemende leerkrachten aan zich meer gemotiveerd te voelen om een bijscholing te volgen rond een problematiek waarvan ze het gevoel hebben dat deze meer voorkomt op school.

2. Anti-discriminatie

Onder dit thema komt de huidige stand van zaken aan bod zoals gerapporteerd door de leerkrachten die instaan voor de implementatie ervan. Het gaat dus niet over het anti-discriminatie beleid zoals het in het schoolreglement staat, maar over wat leerkrachten effectief doen. Er wordt voor het doel van het huidige onderzoek een onderscheid gemaakt

tussen anti-discriminatie rond homoseksualiteit en anti-discriminatie meer algemeen. Hierbij zijn vooral de resultaten rond homoseksualiteit nuttig voor het huidige onderzoek.

2.1 Anti-discriminatie rond LGBT

Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen hoe leerkrachten momenteel werken in de klas rond anti-discriminatie naar LGBT toe en de tekorten daarin die zij spontaan aankaarten.

2.1.1 Huidig

“In bepaalde leeslessen zijn er een voorbeeld van twee mannen die getrouwd zijn” is een voorbeeld van een antwoord dat meteen opkwam bij één van de leerkrachten. In de discussie die ontstond in FG1 rond het naar voor komen van voorbeelden over twee mama’s of twee papa’s waren leerkrachten van mening dat kinderen dit allemaal aanvaardden, dat ze veel normaal vinden, “Behalve als ze elkaar uitschelden”. Een deelnemende leerkracht uit FG1 heeft in haar klas vooraan een doos staan waar kinderen moppen en vragen mogen insteken. Deze worden voorgelezen in de klas, de juf zei daarover “Ik lees alles voor wat in de doos zit, behalve als het racistisch is”. Na de les seksuele opvoeding zat er een vraag in “Waarom hebben zoveel mensen iets tegen homo’s”, dan wordt dit besproken met heel de klas. Zonneland kwam in beide focusgroepen aan bod in het kader van dit thema. In FG2 waren twee leerkrachten die het thema belichten tijdens lessen rond gezinssamenstelling, dit in de eerste graad van de lagere school “*Daar worden dan evenveel voorbeelden gegeven over gezinnen met 2 papa’s of mama’s als andere voorbeelden zoals éénouder gezinnen*”. Verder wordt het thema van LGBT weinig aangeraakt binnen de klassen, behalve wanneer er zich een situatie voordoet die van de leerkracht vraagt hier ruimte voor te maken. Anti-discriminatie rond het onderwerp is dus beperkt tot de thema’s gezinssamenstelling en anders zijn.

2.1.2 Tekort

Het specifiek aanhalen van LGBT onderwerpen is iets wat de leerkrachten liever uit de weg gaan, terwijl andere minderheden wel een plaats krijgen in de klas als te bespreken onderwerp. Een voorbeeld uit FG2 om dat aan te tonen is “*Dat specifiek aanhalen doe ik niet echt. Andere zaken, zoals huidskleur enzo, dat komt wel aan bod*”. In FG1 gaven verschillende leerkrachten aan weinig of geen voorbeelden te kunnen geven van een LGBT-thema dat in deze context is aangekaart, een andere leerkracht zegt dan weer “*Twee vrouwen, dat komt eigenlijk niet aan bod, ik denk niet dat dat er tussen zit*”, deze leerkracht had eerder aangegeven een cursus te gebruiken waarin twee mannen als koppel aan bod kwamen. Zij vond het opvallend dat een lesbisch koppel ontbrak. Ook in FG2 zeiden de

meerderheid van de leerkrachten het thema nog niet tegen te zijn gekomen in dit kader. Dit terwijl één van de leerkrachten wel de tools had gevonden in zonneland.

2.2 Anti-discriminatie algemeen

Anti-discriminatie was voor alle deelnemers van beide focusgroepen een belangrijk onderwerp. De tweede vraag van de focusleidraad richtte zich erop om dit in kaart te brengen. Er kwamen verschillende voorbeelden naar voor over interventies, ideeën en werkmethoden die over de hele school gevolgd werden. Deze werden echter niet systematisch verbonden aan anti-discriminatie omwille van seksuele oriëntatie. Enkele voorbeelden van hoe de leerkrachten die deelnamen aan FG1 werkten rond anti-discriminatie zijn de klasregels op zich, waarbij iedereen respect moet hebben voor elkaar. Ook anderstalige namen komen steeds meer voor in de boeken van verschillende vakken. In het vak WO komt het thema expliciet aan bod in de klas. Een anti-pestweek werd ook elk jaar over heel de school georganiseerd, hier waren echter gemengde gevoelens over. Eén leerkracht zei *“Daarna wordt er altijd meer gepest”*. In FG2 kwam anti-discriminatie in de klassen aan bod door het thema *“iedereen is anders”*. Een andere leerkracht vertelt *“Ik heb thema’s waarin anders zijn als thema op zich behandeld wordt. Het anders zijn gaat dan over alle mogelijke manieren waarin kinderen anders zijn. Dat kan huidskleur zijn, dat kan kleur van ogen zijn, ook karakter. In principe kan dat ook over seksuele voorkeur. Verschillen qua seksuele voorkeur is voor die kinderen nog niet zo relevant”*. Met het thema ‘ik’ wordt vooral in de eerste graad gewerkt rond anti-discriminatie en respect. In het zonnekindje gebruikt op de school waar FG2 is afgenomen wordt gewerkt met alle vormen van anders zijn, en hierin worden ook gezinnen betrokken met twee vaders of moeders. Dus in deze werkvorm is de inclusie van het thema, binnen de brede waaier van anti-discriminatie gebeurd.

3. Attitude van de leerlingen

Tijdens de afname van de focusgroepen kwamen spontaan opmerkingen naar voor over de attitude die leerlingen hebben tegenover een onderwerp als homoseksualiteit. Aangezien in beide focusgroepen het vernoemen van deze attitudes spontaan gebeurde, kan worden aangenomen dat ze belangrijk zijn voor de leerkrachten die deelnamen aan de focusgroep. De attitude van de leerlingen naar LGBT toe wordt onderverdeeld in twee sub-thema’s. Het eerst gaat over positieve/aanvaarde attitudes zoals meegedeeld door de leerkrachten. Vervolgens zullen de negatieve attitudes besproken worden.

Over de eerder aangehaalde ervaring uit FG2, over het trans-meisje, wist de leerkracht te vertellen dat dat heel vlot is verlopen nadat het besproken is geweest in de klas. Een

leerkracht ging hierop in door te zeggen *“Ik denk dat het belangrijk is dat je het goed kadert naar de rest toe. Dat ze dan goed begrijpen wat er in het kind omgaat”*. In FG1 kwam er een meer uitgesproken mening naar voor dat de leerlingen onverschillig staan tegenover zulke zaken. Dit werd meestal positief bedoeld en aangehaald als reden om het onderwerp LGBT niet expliciet aan te kaarten in de klas. *“Er komt weinig reactie op”* stellen de leerkrachten over wanneer er iemand iets zegt over bv. twee papa’s. *“Kinderen vinden veel normaal”* en *“de klas vond dat eigenlijk normaal”* zijn hier nog twee voorbeelden van.

Negatieve attitudes van leerlingen worden alleen aangeraakt wanneer het gaat over pesten *“In mijn klas op de speelplaats gebeurt het regelmatig dat dat ze elkaar uitmaken voor homo”*. En wanneer de leerkrachten vrezen dat, wanneer ze informatie geven over LGBT thema’s er meer informatie zal komen vanuit de ouders naar de kinderen toe. De mening van de ouders zou volgens de leerkrachten wel kunnen leiden tot een meer negatieve attitude bij de leerlingen. De invloed van thuis wordt dus aangehaald, en ook hier weer is religie een zorg die de leerkrachten delen.

4. Interventies

Onder dit thema zullen zowel de noden als voorstellen van leerkrachten bij het aankaarten van LGB-thema’s in de klas aan bod komen. De noden van leerkrachten verkennen zal de tweede onderzoeksvraag proberen te beantwoorden. Eerder gerapporteerde resultaten hebben deze noden al proberen te achterhalen vanuit andere invalshoeken. Zoals de eventuele motivatie van leerkrachten om LGBT onderwerpen niet aan te kaarten in de klas. Het thema ‘interventies’ met als sub-thema de noden van de leerkrachten gaat in op de expliciet geuite noden van de leerkrachten om in de klas met dergelijke onderwerpen aan de slag te gaan. De voorstellen die leerkrachten hebben omtrent een implementatie van LGBT-topics op school zorgt voor een inzicht in wat bruikbaar is voor de leerkrachten. Leerkrachten zijn diegenen die moeten werken met de klas en zij hebben een uniek inzicht in welke werkvormen bruikbaar zijn en waar de kinderen positief op reageren. Dit idee heeft ook bijgedragen tot het werken met focusgroepen bestaande uit leerkrachten actief in het veld. Vandaar dat ook de voorstellen die zij hebben voor de integratie van LGBT-topics op school onder dit thema werd opgenomen.

4.1 Noden

Om aan de slag te gaan met eventuele interventies werd aan de deelnemende leerkrachten gevraagd wat zij nodig hadden om dit succesvol te doen. Dit resulteerde in het in kaart brengen van noden die leerkrachten stellen aan werken met LGBT als thema in de klas. Deze noden zijn onderverdeeld in vijf categorieën om een duidelijk onderscheid te maken in

de gestelde noden en op deze manier ook een verduidelijking te bieden van wat deze categorieën inhouden.

4.1.1 Nood aan begeleiding

In de weergave van de bekomen resultaten kwam het voorbeeld van het transmeisje al enkele keren aan bod. Bij het bespreken van deze ervaring maakte de leerkracht duidelijk dat in dit geval het een goede begeleiding van de leerkrachten was wat zorgde voor een goed verloop van deze verandering voor het kind, en voor alle kinderen van de klas. Op de vraag of ze als leerkrachten team zo goed zouden kunnen omgaan hebben met de situatie als de begeleiding afwezig was luidde het antwoord *"Ik denk dat dat toch moeilijker zou zijn geweest. Je kan wel informatie opdoen, maar daarom ben je nog niet voorbereid op alle vragen waarmee die kinderen zitten. Ik denk dat ik me op dat moment niet zo gemakkelijk gevoeld zou hebben, moest ik daar helemaal alleen hebben voorgestaan"*. Dat kinderen de situatie goed gekaderd moeten krijgen was een opmerking rond deze ervaring die een andere leerkracht eerder in het gesprek maakte "Dat ze goed begrijpen wat er in dat kind omgaat". Het is dus een nood, aangekaart door de leerkrachten van FG2 in dit concrete voorbeeld, om ondersteund te worden om deze nood van de kinderen te vervullen. Als leerkracht dient men goed begeleid te worden om daarop volgend de leerlingen goed te kunnen begeleiden en ze te laten begrijpen doorheen zo'n proces.

4.1.2 Nood aan bescherming

Eén van de factoren die de motivatie van leerkrachten beïnvloedden om het onderwerp LGBT niet aan te kaarten in de les waren eventueel de ouders. De negatieve reactie van ouders die op het aanklaarten van dit onderwerp zou kunnen volgen, was een zorg van de leerkrachten en toont een eventuele nood aan enige bescherming hiertegen aan. *"Ik heb schrik voor de ouders"* was hier een uitspraak rond uit FG1. De leerkrachten uit de afgenomen focusgroepen spraken over een hypothetische situatie waarbij er meer allochtone kinderen op school zaten, maar uitte daarrond wel hun bezorgdheid *"Ja, als je dan 20 razende vaders aan de deur hebt"*. Eén concreet voorbeeld werd gegeven van een ouder waarvan verwacht werd dat deze uitdrukkelijk negatief zou reageren moest de leerkracht het thema aanraken tijdens de les *"Begin met vader M daarover, daar krijg je commentaar. Je hebt homofoben, dat is daar een voorbeeld van."*

4.1.3 Nood aan een aanleiding in materiaal

Leerkrachten geven aan dat ze nood hebben aan materiaal dat het onderwerp al aankaart en ook kennis over wat er bestaat aan materiaal om op die manier dus niet hoeven te zeggen

“Vandaag hebben we het over homoseksualiteit”. Een aanleiding om over het onderwerp te beginnen, zo verwoorden de leerkrachten in beide focusgroepen deze nood. Nood aan andere taal- of rekenmethodes zijn daar voorbeelden van, waar meer voorbeelden in voorkomen die het onderwerp naar voor brengen.

4.1.4 *Nood aan doelen*

Ook een achterliggend doel werd als nood naar voor gebracht in FG1 *“Tot waar willen we komen? Puur informeren? En tot waar willen we gaan?”*. Deze leerkracht uitte de nood een houvast te willen als achtergrond waarop elke leerkracht zijn ding dan kon doen. Het belangrijkste hierin was *“We moeten vooral weten hoever je kan en mag gaan”*. De leerkrachten werken, bij het aanbrengen van hun noden om met het onderwerp aan de slag te gaan, onder het hypothetische idee dat het verplicht deel zou uitmaken van hun curriculum. Als dit het geval was, moest er dus een doel duidelijk gemaakt worden en ook andere leerkrachten beaamden dit *“Ja, niet alleen gewoon om erover te praten.”* Dit leunt aan bij de nood aan grenzen die in FG2 aangebracht werd door de deelnemers. Zoals eerder werd aangegeven waren een aantal leerkrachten op de hoogte van verhalen met betrekking tot LGBT als onderwerp. Ze waren er echter niet toe gekomen deze aan te brengen in de klas, deels bij gebrek aan een doel om dit te doen.

4.1.5 *Nood aan achtergrond informatie en structuur*

Er was in FG1 ook nood aan achtergrond informatie over het onderwerp *“Want het is voor ons ook nieuw om aan te pakken”* en *“Zodat je gewapend bent als er zich iets moest voordoen”*. In FG2 gaven leerkrachten deze nood aan achtergrondinformatie ook aan *“om kinderen tips te kunnen geven”*. In deze focusgroep evolueerde de discussie dan verder in de lijn van de nood om als leerkracht de tools te hebben om kinderen ook individueel beter te kunnen bijstaan. *“Stel u voor dat er één van uw leerlingen komt zeggen, ik voel mij aangetrokken tot jongens en ik durf dat thuis niet vertellen. Zo concrete tips van hoe moet ik daar mee omgaan, want dat zou ik echt niet weten”*. De nood aan het individueel bijstaan van leerlingen kwam in FG1 niet aan bod, terwijl FG2 hun noden en zorgen daarrond verscheidene keren naar voor brachten en dit gebeurde ook voor de verschillende deelnemers. Een heel specifieke nood van enkele leerkrachten uit FG1 was duidelijkheid rond moeder- en vaderdag. De leerkrachten konden het ook onder elkaar niet eens geraken over wat de juiste manier van werken was hierrond. Enige uniformiteit in de aanpak hiervan, was dus ook een geïdentificeerde nood van de leerkrachten op deze school.

4.2 Voorstellen voor interventies en implementatie

Leerkrachten in beide focusgroepen geven aan liever niet te werken met een expliciete les rond LGBT. Hoewel er door de leerkrachten ook redenen gegeven werden waarom dit wel een goed idee zou zijn, zoals het inlichten van de kinderen voor ze er in het middelbaar onvermijdelijk mee in aanraking zouden komen en het in aanraking brengen van jonge kinderen met het onderwerp zodat ze het normaal gaan vinden. Dit zou volgens hen eerder een negatieve attitude in de hand werken bij de leerlingen. Uit beide focusgroepen komt dan ook naar voor dat leerkrachten voorstander zijn van een implementatie van het onderwerp in de cursussen van andere vakken. Zoals dat volgens hen nu al gebeurt met andere etniciteit. Het normaliseren van LGBT is voor leerkrachten een belangrijker doel dan het geven van informatie. Het geven van informatie rond het onderwerp is iets dat voorbehouden is voor de middelbare school: *“Ook niet in het vijfde leerjaar, misschien op het einde van het zesde”*. Gewoon tussendoor, van kleins af aan het onderwerp overal terloops aanraken leek de leerkrachten een goede start.

Een ander, aansluitend voorstel was het werken in verhaalvorm. Leerkrachten vonden dat op deze manier een voorzet werd gegeven om het onderwerp aan te kaarten, zonder er apart les over te geven. Voorbeelden als het filmpje *‘In a heartbeat’* werden dan gegeven. Het was voor leerkrachten belangrijk hier niet in te gaan op seksualiteit, gezien de leeftijd van de kinderen. Het aanraken van LGBT-onderwerpen aan de hand van verhalen was iets dat de steun kreeg in beide focusgroepen en door leerkrachten van het eerste tot het zesde leerjaar. Een aanpassing in lesmateriaal en wat leuke praktijkvoorbeelden zouden volgens de leerkrachten al bijdragen om het thema niet te ontwijken. Hoewel verschillende leerkrachten voorbeelden konden geven van zo'n verhalen, was de implementatie ervan geen vanzelfsprekendheid en bekenden de leerkrachten ze nog niet te hebben gebruikt. Ook het voorzien van een handboek voor leerkrachten om met het onderwerp te werken was een voorstel. Het ging hier dan om iets dat het onderwerp opbouwt en wat al goedgekeurd is om van te vertrekken. Het was dus belangrijk als leerkracht de zekerheid te vinden in dit handboek, dat wat ze vertellen aan de kinderen leeftijdsadequaat en correct is.

Eén leerkracht uit FG2 had een studiedag gevolgd georganiseerd door Cavaria. Over deze studiedag kwam van haar uit uitsluitend positieve commentaar zoals “die was super” en “Een paar studiedagen door een bezielde lesgever, Cavaria was hierin geweldig”. Wanneer er gesproken werd over deze studiedag kwam ook de interesse van de gehele groep om zo'n studiedag te volgen. Er ontstond zelfs meteen een discussie of het hen zou lukken de directeur zover te krijgen dat het mogelijk was om voor alle leerkrachten deze studiedag te

voorzien. De leerkracht die deze had gevolgd, raadde dit zeker aan als manier om implementatie in de klas te vergemakkelijken.

In het hoofdstuk resultaten werd de informatie die bekomen is uit het onderzoek onderverdeeld in thema's die het mogelijk maken de bekomen informatie te structureren. Deze resultaten zijn bekomen en verwerkt zoals beschreven in het hoofdstuk methode. Waar het hoofdstuk resultaten nog geen interpretaties zijn gemaakt zal in het hoofdstuk discussie verder ingegaan worden op deze resultaten door deze te linken aan eerder onderzoek en literatuur. In dit hoofdstuk zal ook getracht te geven op de gestelde onderzoeksvraag, die aan de basis ligt van het huidige onderzoek.

Discussie

Samenvatting resultaten

Waar in het vorige hoofdstuk de resultaten van het uitgevoerde onderzoek werden besproken en toegelicht, zal hier een samenvatting gegeven worden van deze resultaten. Uit de resultaten van het uitgevoerde onderzoek bleek dat de deelnemers onzeker waren over hun theoretische kennis over een onderwerp als LGBT. Waar de ene focusgroep vlakaf aangaf sommige termen niet te kennen, antwoordde de andere focusgroep steeds in vraagvorm, wat in beide focusgroepen zou kunnen wijzen op een gebrek aan kennis of vertrouwen met het onderwerp. Kennis van bruikbare voorbeelden van bestaand materiaal om met het onderwerp aan de slag te gaan was er zeer weinig. Slechts één van twaalf deelnemers kon voorbeelden aanhalen. Dit wil dus zeggen dat over de twee focusgroepen elf van de twaalf deelnemers geen enkel voorbeeld van materiaal, specifiek voor het aankakten van LGBT in de klas, kon worden aangegeven. Bij de andere focusgroep was er één deelnemer die deze voorbeelden wel kon geven, de collega's van deze leerkracht waren dezelfde kennis niet rijk, wat een volgend resultaat uit het onderzoek naar voor brengt. Leerkrachten uit beide focusgroepen geven aan niet op de hoogte te zijn over wat en hoe hun collega's werken rond onderwerpen als seksualiteit, en dus ook LGBT. Hoe om te gaan met zo'n onderwerpen in de klas was dus een individueel gebeuren voor de leerkracht waarvoor geen afstemming gebeurde met collega's van andere klassen. Sommige leerkrachten gaven aan in andere vakken boeken te gebruiken waar LGBT wel sporadisch aan bod kwam, tot verbazing van sommige collega's. Ook over de persoonlijke omgang met het onderwerp in de klas was weinig tot geen kennis die de leerkrachten eerder gedeeld hadden met elkaar. Verder gaven de deelnemers aan dat ze voelden te weinig te weten over de grenzen om zo'n onderwerp aan te kaarten .

Over de gevoelens van leerkrachten omtrent LGBT in de klas gaven leerkrachten uitdrukkelijk aan een positief gevoel te hebben hier tegenover. De leerkrachten in beide focusgroepen vinden het hun verantwoordelijkheid kinderen met een thema als LGBT te leren omgaan en verwoorden hun standpunt ook met woorden die wijzen op positiviteit naar het onderwerp toe "Ik denk dat het tof is (...)". Ondanks dat leerkrachten uitdrukkelijk verwoorden een positief gevoel te hebben bij dit onderwerp in de klas werden in beide focusgroepen heel wat terughoudende gevoelens gerapporteerd. In het onderzoek aangereikte termen werden door enkele leerkrachten als vergezocht en overbodig gevonden en uitdrukkelijk lesgeven over LGBT zou volgens verschillende deelnemers leiden tot negatievere gevoelens bij de leerlingen. Een belangrijke bron van terughoudende gevoelens

naar het aankaarten van het onderwerp in de klas waren de ouders van de leerlingen. In beide focusgroepen werden zij geïdentificeerd als bron van terughoudende gevoelens. Een eventueel cultuurverschil zou deze gevoelens nog versterken volgens de leerkrachten. Over hun persoonlijke mening omtrent LGBT waren de leerkrachten van beide focusgroepen unaniem, ze droegen er een positief gevoel naar toe. Dit kwam ook naar voor in het toelichten van ervaringen die de leerkrachten hadden met LGBT op school en in de klas. Gezinnen met een homoseksueel ouderpaar waren geen probleem voor de leerkrachten en waren in het aankaarten van hun ervaringen ook niet noemenswaardig speciaal. Omgaan met transgender was dan weer iets wat spontaan in beide focusgroepen naar voor kwam en waar ook veel uitleg gegeven werd bij deze ervaring. Deze ervaringen gingen bij sommige leerkrachten gepaard met positieve gevoelens rond het verloop ervan, andere leerkrachten namen een afstandelijkere positie in bij het uitbreiden rond deze ervaringen.

De deelnemende leerkrachten voelen zich om verschillende redenen gemotiveerd om te werken met LGBT-thema's in de klas. De belangrijkste reden, die in beide focusgroepen aan bod kwam, was het inspelen op een gebeurtenis of een vraag van de leerlingen. Zo kwam het verhaal van Bo Van Spilbeeck in beide focusgroepen spontaan aan bod als voorbeeld van een gebeurtenis waarop in de klas zou kunnen worden ingegaan. Verantwoordelijkheidszin was ook iets wat de leerkrachten motiveerde om te werken met het thema. Maar tijdens de focusgroep kwamen niet alleen redenen aan bod om te werken met het thema, ook redenen om het niet aan te kaarten werden door de leerkrachten gerapporteerd. Eén van de leerkrachten gaf aan seksualiteit sowieso niet bespreken voor de middelbare school. Hierover was geen consensus met enkele leerkrachten die aangaven te vinden dat in het vijfde en zesde hier wel al mee gewerkt zou kunnen worden. Opnieuw kwamen ook de ouders aan bod als reden om het onderwerp niet aan te kaarten. Een derde reden om het onderwerp niet aan te kaarten in de klas was om het niet specialer te maken dan dat het is. Het aankaarten van het onderwerp zou volgens verschillende leerkrachten in beide focusgroepen kunnen leiden tot het afzonderen van deze groep als 'anders'. Het doel van de leerkrachten bij het eventueel implementeren van LGBT topics in de klas is het normaliseren, niet informeren.

Anti-discriminatie rond LGBT komt weinig specifiek aan bod volgens de leerkrachten, ze geven dan aan dat het raar zou zijn te zeggen "*Vandaag hebben we les over homoseksualiteit*". Terwijl in een andere focusgroep aan bod komt dat dit wel gebeurt over thema's als diversiteit in huidskleur en geloof. Het onderwerp LGBT wordt wel terloops aangeraakt in de lessen van verschillende leerkrachten, bijvoorbeeld binnen het thema gezinssamenstelling. Verschillende leerkrachten in beide focusgroepen geven aan geen

voorbeeld te kunnen geven van waar het thema aan bod zou komen in hun huidige methode. En de meerderheid van de leerkrachten benadrukt ook in het kader van anti-discriminatie, liever het specifiek aankaarten van het onderwerp uit te vermijden. Zoals eerder aangehaald vermijden leerkrachten dit rechtstreeks aankaarten liever vanuit het vermoeden dat dit LGBT 'speciaal' zou maken, terwijl ze normalisering als doel vooropstellen. Ook werd gevreesd door de leerkrachten dat wanneer er in de klas met het thema zou worden gewerkt, dit het thema naar boven brengt bij de ouders die eventueel negatieve attitudes zouden kunnen projecteren op hun kinderen. De huidige situatie van de leerlingen is volgens de deelnemende leerkrachten immers een voornamelijk positieve. Leerkrachten hun ervaring is dat leerlingen veel normaal vinden en weinig tillen aan LGB thema's. De uitzondering van het thema transgender was er wel. Hierbij was in FG2 een goede kadering naar de leerlingen toe, een interventie die als noodzakelijk werd gezien. In FG1 pleitten de leerkrachten eerder voor afwachten wat de reactie van de kinderen is op een situatie waarbij het thema transgender betrokken is. Negatieve attitudes van leerlingen kwamen tot uiting in schelden op de speelplaats.

Er werden in het onderzoek verschillende noden aangekaart die leerkrachten stellen naar het aankaarten van LGBT onderwerpen in de klas toe. In een situatie waarbij een leerling rechtstreeks betrokken is bij het onderwerp, stelde de leerkrachten van FG2 een goede begeleiding van de leerkrachten als nood. Achtergrondinformatie was ook iets waar de deelnemende leerkrachten nood aan hadden. Deze begeleiding en achtergrondinformatie kwam bij de leerkrachten uit FG2 vooral uit een nood om leerlingen individueel te kunnen begeleiden op de correcte manier. In FG1 was de nood aan informatie dan meer gericht op specifieke situaties, zoals vader- en moederdag. Leerkrachten willen ook weten wat het doel is achter het werken met LGBT als expliciet onderwerp in de klas. Niet enkel om erover te praten, maar erover praten en informeren met een doel voor ogen. De reactie van ouders werd aangehaald als reden om eventueel niet te werken rond het onderwerp in de klas, een vorm van bescherming daartegen is ook een geïdentificeerde nood bij de leerkrachten. Een andere nood om aan de slag te gaan met het onderwerp in de klas is kennis over het bestaande materiaal. Weinig tot geen leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek konden bestaand materiaal bedenken waarmee ze aan de slag zouden kunnen. Materiaal zou ook een goede afbakening moeten voorzien voor de leerkrachten. Een leerkracht benoemde de nood aan aangepast materiaal als achtergrond waarop elke leerkracht zijn ding kan doen. Ook zou dit materiaal de 'aanleiding' kunnen voorzien om over het onderwerp te beginnen praten (bv. een verhaal).

Om te kunnen werken rond het onderwerp hadden de leerkrachten enkele ideeën die voor hen realistisch zijn. Deze ideeën vertrekken in beide focusgroepen vanuit het idee liever niet te werken met expliciete lessen rond LGBT. Implementatie van het onderwerp in de methode van andere vakken is iets waar de leerkrachten zich achter zetten. Een ander idee dat door de deelnemers uit beide focusgroepen werd aangekaart, is het werken met verhalen die LGBT thema's aankaarten. Hier is het belangrijk op te merken dat leerkrachten verhalen identificeren als een goed bruikbare manier om rond het thema te werken, maar dat ze die om niet genoemde redenen nog niet gebruiken (ook niet wanneer ze er kennen). Eventueel een handboek voor leerkrachten was een ander voorstel, iets wat al goedgekeurd en leeftijdsadequaat is. Dit zou de deelnemende leerkrachten enige zekerheid geven over de informatie die zij geven aan hun leerlingen. Een laatste voorstel was dat leerkrachten een studiedag van bv. Cavaria zouden volgen om goed te kunnen werken met het thema in de klas, iets waar de andere leerkrachten uit deze focusgroep zich in konden vinden.

Discussie

In het huidige onderzoek werd gepoogd om een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag: Wat zijn de noden van leerkrachten lager onderwijs bij het aankaarten van LGBT thema's in de klas? En hoe zit het met hun bereidheid dit te doen? Over beide vragen is informatie gewonnen die bijdraagt tot het beantwoorden ervan. Niet alle bekomen resultaten uit de afgenomen focusgroepen komen overeen met bevindingen van eerder onderzoek. En ook niet alle informatie die door de leerkrachten naar voor werd gebracht, strookt met de theorie die in de inleiding werd aangehaald. Artikels en onderzoek dat zich specifiek richt op thema's als LGBT in de lagere school is schaars (Renold, 2002), dit omdat er de assumptie heerst dat het thema hier niet van toepassing zou zijn (Meyer, 2010), een assumptie die ook leeft bij leerkrachten in het huidige onderzoek. Onder deze assumptie richten veel onderzoeken zich op het middelbaar als startpunt voor interventies en implementatie van het onderwerp. Ook omtrent de aard van deze interventies en implementatie rond LGBT op school wordt deze in literatuur vooral voor de middelbare school gedefinieerd.

Niettemin ... Waar onderzoek dat zich wel richt op pre-puberale kinderen, bevindingen naar voor schuift die het belang van de lagere school onderstrepen. Zo stellen DePalma en Atkinson (2010) dat lagere school kinderen al op jonge leeftijd homofobisch gedrag leren. Het ging hier dan bijvoorbeeld over het gebruik van scheldwoorden die zich richten op seksualiteit. Ook (2006) vond dat kinderen op jonge leeftijd al homofobisch taalgebruik in de mond nemen en stelt zelfs dat dit al vanaf drie jaar het geval kan zijn. Waar onderzoek aantoont dat kinderen ook in de lagere school al gedrag stellen dat als homofobisch te

identificeren is, is stellen de leerkrachten die deelnamen aan de focusgroepen van het huidige onderzoek over het algemeen ook dat ze de leerlingen te jong vinden om LGBT als thema aan te brengen in de klas. Over het standpunt dat kinderen op de lagere school te jong zijn was er geen consensus, met enkele leerkrachten die de laatste graad van het lager onderwijs wel een gepaste leeftijd vonden. De meerderheid van de deelnemende leerkrachten waren echter van mening dat de lagere school nog niet het juiste moment is om kinderen expliciet te confronteren met LGBT onderwerpen. Renold (2000) stelt dat kinderen niet zo onschuldig en onwetend zijn en identificeerde de lagere school zelfs als een sleutelplaats om seksuele- en genderidentiteit te vormen. Het aanvoelen van de leerkrachten uit de focusgroepen kwam dus niet overeen met deze eerder gevonden resultaten. De resultaten van het huidige onderzoek tonen aan dat de meerderheid van de deelnemende leerkrachten de ervaring hebben dat kinderen veel gewoon vinden, dat ze over zaken als seksualiteit weinig maken en er dus eventueel een negatieve impact zou volgen wanneer het onderwerp expliciet aangekaart zou worden in de klas. Dit is een zorg die ook in onderzoek van DePalma en Atkinson (2010) aan bod kwam. McGuinness (2009) versloeg over de 11 jarige Carl Walker-Hoover, die zelfmoord pleegde op lagere schoolleeftijd ten gevolge van aanhoudende pesterijen met het woord "gay". Een casus die het vermoeden van leerkrachten uit huidig onderzoek, dat lagere school kinderen "er weinig van maken", tegenspreekt. Ook onderzoek van Birkett et al. (2009) toonde het belang aan van de inclusie van LGBT topics op school en verbonden het gebrek aan deze inclusie met een hogere kans, van zich als LGBT identificerende jongeren om zelfmoord te plegen. Leerkrachten uit het huidige onderzoek rapporteerden kort dat negatieve attitudes van de lagere school leerlingen beperkt bleven tot schelwoorden op de speelplaats. En gaven aan bezorgd te zijn dat aankaarten van LGBT topics in de klas zou kunnen leiden tot meer pestgedrag, een bezorgdheid die in schril contrast staat met de assumptie van de leerkrachten dat kinderen veel normaal vinden. DePalma en Jannett (2010) stellen dat het te makkelijk zou zijn om er vanuit te gaan dat homofobische uitspraken, ook in de lagere school, losgekoppeld kunnen worden van de boodschap van seksualiteit en gender die ze in zich dragen. Leerkrachten die deelnamen aan het huidig onderzoek belichtten voornamelijk dat leerlingen in de lagere school nog veel als "normaal" zien en er weinig problemen van maken. Deze leerlingen hebben vooral een neutrale tot positieve houding naar LGBT thema's toe volgens de leerkrachten. Dit met de uitzondering van schelden met woorden als homo. De bevindingen gerapporteerd in het huidige onderzoek vinden weinig steun in literatuur, waar de lagere school geïdentificeerd wordt als een plaats waar seksualiteit wel al zijn plaats heeft, met de eventuele negatieve attitudes van leerlingen die daaruit kunnen voortvloeien. Een eventuele verklaring voor de onverschillige of positieve inschatting van de attitude van leerlingen door

de deelnemende leerkrachten zou de aanwezigheid van “*amnestic heterosexism*” kunnen zijn. Dit is de overtuiging van mensen dat in de hedendaagse maatschappij seksuele minderheden niet meer gediscrimineerd worden op basis van hun seksuele oriëntatie (Walls, 2008). Een andere verklaring is dat in de maatschappij waarin de focusgroepen zijn afgenomen seksuele minderheden effectief als ‘normaler’ worden waargenomen dan in de cultuur waarop de literatuur is gebaseerd.

Dat leerkrachten de ouders van hun leerlingen identificeren als een mogelijke reden om het onderwerp niet aan te kaarten is een bevinding uit het huidige onderzoek die steun vindt in literatuur. Leerkrachten gaven niet alleen aan het onderwerp te ontwijken maar ook hun eigen seksualiteit te verbergen uit angst voor negatieve reacties van de ouders (DePalma & Atkinson, 2009). In het huidige onderzoek was er onduidelijkheid over de openheid van homoseksuele collega’s naar hun klas toe. De leerkrachten vermoeden dat er in de klas niet wordt op ingegaan en dat er alleen iets over wordt gezegd als er expliciet vragen over komen van de leerlingen. Moest dit vermoeden kloppen, is dit een gemiste kans om positief om te gaan met diversiteit binnen de school. Meyer (2010) stelt in zijn onderzoek dat het openlijk omgaan met de eigen homoseksualiteit van leerkrachten een positieve manier is om seksuele diversiteit aan te brengen op school. Waar leerkrachten de leerlingen vaak te jong vinden om te leren over LGBT thema’s wordt heteroseksualiteit impliciet wel al meegegeven als de norm. Heteroseksuele leerkrachten spreken immers geregeld over hun man/vrouw en kinderen en zetten zo de norm (DePalma & Atkinson, 2010).

In later onderzoek van DePalma en Atkinson (2010) kwam naar voor dat leerkrachten de assumptie hebben dat ouders afkeurend zullen reageren op het gebruik van boeken waarin twee mannen als koppel worden afgebeeld. In het huidige onderzoek werd, zonder er ervaring mee te hebben, deze assumptie ook gemaakt door de deelnemende leerkrachten. Deze assumptie vindt bevestiging in gerapporteerde gebeurtenissen waarin beschreven wordt dat het initiatief van *Amnesty International* om gelijke rechten van homoseksuelen aan te kaarten gevolgd werd door campagnes van ouders die beweerden dat *Amnesty International* campagne voerde voor homoseksualiteit tussen kinderen (Mencin Ceplak, 2013). Er zijn ook verscheidene voorbeelden van rechtszaken tegen scholen die gelijkheid en seksuele diversiteit promoten. Deze bevinding uit het huidige onderzoek blijkt dus niet alleen een aanvoelen van de deelnemende leerkrachten, maar een zorg die steun vindt in onderzoek. Uit het huidige onderzoek bleek ook dat leerkrachten een cultuurverschil aanvoelen als aparte factor in het rekening houden met de ouders. Een cultuurverschil zorgt voor meer angst bij de betrokken leerkracht om eventueel een thema als LGBT aan te kaarten in de klas. Ook deze bevinding vindt steun in eerder onderzoek waar Griffin en

Ouellett (2010) christelijk fundamentalisme als voorbeeld geven van een cultuur waarvan de leden geneigd zijn negatief te reageren op het positief aankaarten van LGBT onderwerpen in de klas. Ook in het onderzoek van Grozelle (2017) kwam aan bod dat religie en LGBT moeilijk te verzoenen zijn. In het huidige onderzoek rapporteerden enkele deelnemers ook dat de ouders, en een eventueel cultureel verschil geen reden mag zijn tot het vermijden van het onderwerp. Een stelling die gesteund wordt door DePalma en Jennett (2010).

Uit het onderzoek bleek dat de leerkrachten het niet aankaarten van LGBT thema's in de klas gedeeltelijk motiveerden door de reacties van de ouders aan te halen. Enkele leerkrachten besloten dat dit echter geen reden mocht zijn om het onderwerp uit de weg te gaan. Leerkrachten uit het onderzoek motiveerden het wel aankaarten van het onderwerp vanuit hun verantwoordelijkheid als opvoeders. De deelnemers van de afgenomen focusgroepen riepen spontaan hun verantwoordelijkheid naar de leerlingen toe op als belangrijke factor in de beslissing om te werken met een onderwerp als LGBT. Lasch stelde in 1979 al dat een goed educatief systeem één van de belangrijkste instituties is in het vormen van goede burgers. Hij legde op die manier deze verantwoordelijkheid ook bij de opvoeders die de basis vormen van dit systeem. Elia (2000) stelde dan weer dat scholen het specifieke doel hebben om hun leerlingen voor te bereiden volwaardige leden van de maatschappij te worden. De deelnemende leerkrachten hun gevoel van verantwoordelijkheid is dus van groot belang, dit niet alleen omdat eerdere literatuur het als dusdanig identificeerde, maar ook omdat de leerkrachten het zelf als motiverende factor aanhalen.

Leerkrachten motiveerden niet alleen hun bereidheid om al dan niet met LGBT als onderwerp te willen werken in de klas, het onderzoek peilde ook naar hun noden om dit effectief te doen. Bij één van de twee afgenomen focusgroepen kwam hier sterk naar voor dat er nood was aan het leren begeleiden van individuele leerlingen. De leerkrachten uit deze focusgroep voelden zich niet machtig in het rechtstreeks begeleiden van een leerling, moest deze met vragen of twijfels omtrent seksualiteit naar hen komen. Deze leerkrachten voelden dus niet alleen verantwoordelijkheid naar de gehele leerlingenpopulatie, maar voelde zich ook verantwoordelijk om individuele leerlingen te kunnen opvangen. Dit is een belangrijke bevinding gezien het hoge aantal slachtoffers van homofob pestgedrag dat in het onderzoek van DePalma en Atkinson (2010) werd aangehaald. Van deze gepeste jongeren wist 80% niet bij welke volwassenen zij terecht konden. De leerkrachten voelden de verantwoordelijkheid om deze persoon te kunnen zijn, en voelden de nood begeleid te worden om dit ook succesvol te doen. Meyer (2010) kaartte dit ook aan en stelde weinig effectieve interventies te hebben om bijvoorbeeld homofobisch pestgedrag te stoppen. DePalma en Jennett (2010) stellen dat leerkrachten trainen om de veiligheidsrisico's en

noden van LGBT leerlingen in de schatten goede manieren zijn om heteronormativiteit op school aan te pakken. Dit leunt aan bij de nood de leerkrachten om leerlingen individueel te kunnen helpen.

Een andere nood van leerkrachten om effectief te kunnen werken rond LGBT thema's in de klas was de nood aan een aanleiding. Zoals eerder aangegeven waren de leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek geen voorstander van het expliciet aankaarten van LGBT als onderwerp van een les in de klas. Ze vonden een aanleiding om hieraan te beginnen belangrijk en kaartten dit dus ook aan als nood om ermee aan de slag te gaan. Verhalen werden naar voor gebracht als mogelijkheid om deze aanleiding te geven. "*The King and the king*" was een voorbeeld uit het onderzoek van DePalma en Atkinson (2010) van zo'n verhaal. Leerkrachten uit het onderzoek die wisten van een verhaal waarin bijv. homoseksualiteit aan bod komt, gebruikten dit echter niet om onbekende redenen. Dus ondanks dat deze verhalen er zijn, sommige leerkrachten er weet van hebben, en ze door de leerkrachten zelf geïdentificeerd worden als goede manier om met het onderwerp aan de slag te gaan in de klas, worden ze niet gebruikt. Dit is een tegenstrijdigheid in de resultaten van het huidige onderzoek. In het onderzoek van DePalma en Atkinson (2010) wordt bevestigd dat inclusie in verhalen belangrijk is. Kinderen worden immers overladen door beelden en verhalen rond heteroseksualiteit waarvan geen probleem gemaakt wordt. Dit werkt heteronormativiteit in de hand, het werken met verhalen waarin LGBT thema's geïncorporeerd zijn is dus een interventie die steun vindt buiten het huidige onderzoek. Een andere manier om met het onderwerp te werken zonder er expliciet les over te geven is volgens de leerkrachten uit de focusgroepen de inclusie van het onderwerp in de methode van andere vakken. DePalma en Jennett (2010) stelden ook dat een deconstructie van heteronormativiteit op school kan starten met het analyseren van de representatie van (homoseksuele) mannen en vrouwen in schoolmateriaal. DePalma en Atkinson (2010) stellen dat in het kader van het '*no outsiders*'-project ook vaak geopteerd wordt voor de inclusie van niet heteroseksuele koppels in (leer)boeken van verschillende vakken. De nood van de leerkrachten in het huidige onderzoek aan een methode voor verschillende vakken waarin LGBT vertegenwoordigd is, is er één waar ook andere leerkrachten in ander onderzoek voorstander van zijn. In het '*no outsiders*'-project werd ook getracht inclusie te verwezenlijken door in te spelen op de actualiteit, een suggestie die ook in het huidige onderzoek naar voor kwam. Al was het ook hier het geval dat leerkrachten dit wel wilden doen maar het in de praktijk niet deden. Verder was er de nood van leerkrachten eventueel een handboek te hebben met kant en klare informatie die al beoordeeld was op zijn juistheid en leeftijdsadequaatheid. Een doel om naartoe te werken was ook een noodzaak die werd aangehaald. Lesgeven rond het thema, gewoon om erover te praten was niet voldoende. De

leerkrachten uit deze focusgroep vonden het noodzakelijk te weten wat het doel hierachter was. Eventueel een studiedag werd naar voor geschoven of een eventuele bijscholing rond het onderwerp. Omdat het onderwerp nieuw was, zou het volgens hen goed zijn achtergrond-informatie te hebben en te horen hoe collega's het aanpakken. Er startte, na het opperen van zo'n studiedag, een discussie rond het al dan niet gesteund worden door de directie hierin. Meyer (2010) toonde in zijn onderzoek al aan dat beleidsmakers en directie een invloed hebben op de manier van omgaan met discriminatie op school. De leerkrachten in het huidige onderzoek hielden ook rekening met de verwachting van de directie bij het bediscussiëren van de mogelijkheid van zo'n studiedag.

Conclusie

Het huidige onderzoek poogde een antwoord te vinden op de vragen: "Wat zijn de noden van leerkrachten om LGBT thema's in de klas aan te kaarten? En hoe zit het met hun bereidheid dit te doen?". Over beide vragen werden inzichten verworven aan de hand van focusgroepen met leerkrachten uit het lager onderwijs.

Noden van de leerkrachten

Het onderzoek geeft een inzicht in de noden die de deelnemende leerkrachten stellen om met LGBT onderwerpen aan de slag te gaan in de klas. Het onderzoek focust zich dan ook op leerkrachten als experts omdat zij er effectief mee aan de slag moeten. Wat uitdrukkelijk aan bod kwam in dit onderzoek was dat ze geen nood hadden aan expliciete lessen rond LGBT om te geven in de klas. Onder de deelnemende leerkrachten heerste er consensus dat een algemene implementatie van LGBT topics in het gehele curriculum betere resultaten voort zou brengen dan expliciete lessen rond het thema. Leerkrachten waren te vinden voor een algemene implementatie maar maar één leerkracht van de twaalf deelnemers kon een voorbeeld geven van bestaand materiaal om mee aan de slag te gaan in de klas. Van alle twaalf deelnemers ware er dus elf die naar voor brachten geen kennis te hebben over bestaand materiaal om het thema mee aan te kaarten in de klas. Later in één van de focusgroepen kwam nog een tweede leerkracht naar voor met een verhaal dat eventueel homoseksualiteit zou kunnen aankaarten in de klas. Ze had dit echter nog niet gebruikt om dit effectief te doen.

Deelnemende leerkrachten aan het onderzoek gaven aan nood te hebben aan methoden van verschillende vakken waar inclusie van homokoppels is. De leerkrachten geven aan dat de afgelopen jaren er meer en meer namen in de verschillende handboeken verschijnen die afwijken van de typische Vlaamse en dat er op deze manier ook inclusie van homoseksuele

koppels zou moeten gebeuren. Leerkrachten hebben nood aan deze inclusie omdat ze nood hebben aan een aanleiding om LGBT-onderwerpen aan te kaarten in de klas. Ze willen niet zomaar beginnen over “vandaag is er les over homoseksualiteit”. Naast implementatie in de methode van andere vakken werd ook de media aangehaald. De media zou hetzelfde nut kunnen hebben als de voorgestelde wijzigingen in de methode van verschillende vakken, het zou een aanleiding bieden. Ondanks dat leerkrachten de media zelf naar voor schuiven als een mogelijke oplossing voor hun noden, gaven ze eveneens aan deze kansen niet te grijpen en de media dus niet te gebruiken om LGBT topics aan te kaarten in de klas. Hetzelfde geldt voor verhalen om aanleiding te geven aan het topic. Enkele leerkrachten gaven een voorbeeld van zo’n verhaal, waar LGBT leeftijdsadequaate als thema aan bod komt. Diezelfde leerkrachten gaven aan gemotiveerd te zijn het topic aan te brengen in de klas, maar maakten toch geen gebruik van deze verhalen om aanleiding te creëren. Een eventuele verklaring hiervan kan zijn dat leerkrachten het gevoel hebben dat het probleem van een heteronormatief schoolmilieu niet zo groot is, en dat ze het gevoel hebben dat andere thema’s meer plaats verdienen in de klas. Een onderschatting van het probleem kwam aan bod wanneer leerkrachten gevraagd werden naar eventuele bijscholing rond LGBT op school en een reden om het niet te doen was omdat er problemen zijn die vaker aanwezig zijn op school.

Verder geven de deelnemende leerkrachten aan dat ze nood hadden aan een doel achter het aankaarten. Ze willen dus zicht hebben op de invloed van de werkvorm die ze zouden gebruiken. Het opleggen van een les rond LGBT zou door de leerkrachten niet zomaar gevolgd worden als daar geen doel achter zit. Verder kaarten de leerkrachten ook de nood aan bescherming aan, impliciet weliswaar. Ze vrezen de reacties van ouders en zijn onzeker over de mening van collega’s en bestuur. De onzekerheid over hun collega’s gaat niet alleen over hun mening maar ook over hun aanpak in de klas. Meer zekerheid rond het standpunt van het bestuur zou de bereidheid van de leerkrachten positief kunnen beïnvloeden door één van de redenen om LGBT niet aan te kaarten in de klas weg te nemen. Meer inzicht in het standpunt van het bestuur zou bij de leerkrachten in het huidige onderzoek ook kunnen leiden tot het gezamenlijk deelnemen aan een studiedag rond LGBT thema’s in de klas. De leerkrachten gaven redenen aan waarom ze hier nood aan zouden hebben, maar wisten niet of het bestuur hen hierin zou steunen. Deze studiedag sluit aan bij de gerapporteerde nood aan achtergrondinformatie om te kunnen werken met LGBT thema’s, een achtergrond die alle leerkrachten meekrijgen waarop ze zich kunnen baseren om hun eigen ding te doen in de klas. Een handboek met leeftijdsadequate informatie zou hier handig zijn volgens sommige leerkrachten.

De deelnemende leerkrachten zijn dus bereid om te werken met LGBT thema's in de klas. Ze hebben hun zorgen bij het aankaarten van deze thema's, maar hun gerapporteerde gevoel is overwegend positief om ermee aan de slag te gaan. De leerkrachten hebben verschillende noden om dit ook effectief te doen. Deze noden werden praktisch geformuleerd en zouden een basis kunnen vormen voor beleidsmakers om inclusie en implementatie van LGBT onderwerpen op de lagere school te verwezenlijken.

Bereidheid van de leerkrachten

De bereidheid van de deelnemende leerkrachten werd beïnvloed door verschillende factoren. Zo voelden de leerkrachten dat de verwachte reactie van ouders een negatieve invloed had op hun bereidheid, een bevinding die gesteund wordt door eerder onderzoek. Culturele verschillen tussen ouders en de schoolomgeving maken deze invloed sterker volgens de leerkrachten, en de invloed van cultuur is er ook één die steun vindt in literatuur.

De deelnemende leerkrachten haalden ook de jonge leeftijd van de leerlingen aan als reden om het onderwerp niet aan te kaarten in de klas. Sommige deelnemende leerkrachten vonden dat kinderen op de lagere school nog te jong zijn om les te krijgen over LGBT thema's. Ook vreesden enkele leerkrachten dat het werken rond een onderwerp als LGBT meer negativiteit in de hand zou werken, en zo zijn doel niet zou bereiken. Niet alle deelnemende leerkrachten deelde deze mening en een deel van hen gaf aan dat ze de laatste graad van de lagere school wel een geschikt moment vinden om het thema in de lagere school aan te kaarten.

Verder rapporteerden de deelnemende leerkrachten dat ze positief stonden tegenover LGBT thema's, zowel persoonlijk als in de klas. Deze positieve houding uitte zich echter niet in expliciet werken rond deze onderwerpen in de klas. Niet alleen uit gebrek aan materiaal, want ook de leerkrachten die wel voorbeelden naar voor konden brengen moesten toegeven hier niet mee te werken. De motivatie om deze toch niet te gebruiken was voor henzelf onbekend. Verder werd de bereidheid van de deelnemende leerkrachten beïnvloed door hun verantwoordelijkheidszin naar de gemeenschap en naar de kinderen toe. Leerkrachten voelden zich verantwoordelijkheid in hun rol als opvoeder om kinderen voor te bereiden op de huidige maatschappij en om hen individueel te kunnen voorhelpen. Elke focusgroep legde de focus van deze verantwoordelijkheid dan wel ergens anders, het verantwoordelijkheidsgevoel als motivatie om aan het thema te werken was gedeeld.

Tekortkomingen van het onderzoek

Het huidige onderzoek vertoont ook enkele tekortkomingen. Zo zijn de bevindingen niet zomaar veralgemeenbaar naar de volledige lagere schoolleerkrachten populatie. Het onderzoek vond plaats in een niet-stedelijke context in Vlaanderen. Waar leerkrachten uit het huidige onderzoek dus wel hypothetisch nadachten over werken met culturele verschillen op school is het huidige onderzoek afgenomen in een omgeving met relatief weinig culturele diversiteit. De twee focusgroepen zijn ook in dezelfde provincie afgenomen en de bevindingen hieruit zijn dus niet zomaar uit te breiden naar heel Vlaanderen. Hier volgt ook een aanbeveling voor toekomstig onderzoek uit.

Een andere mogelijke tekortkoming van het onderzoek was dat de onderzoeker, die ook als proefleider fungeerde zelf homoseksueel is. Dit is niet meegedeeld aan de deelnemers van het onderzoek maar zou eventueel een invloed kunnen gehad hebben bij het uiten van hun persoonlijke mening omtrent het onderwerp. De invloed van de geaardheid van de onderzoeker zou dus kunnen geleid hebben tot meer sociaal wenselijke antwoorden dan wanneer er een heteroseksuele gespreksleider de focusgroepen zou hebben afgenomen. De eventuele invloed van de seksuele oriëntatie van de gespreksleider is in dit geval onbekend, maar het is belangrijk deze aan te kaarten als mogelijke tekortkoming.

Verder was het aantal focusgroepen beperkt tot twee. Een derde focusgroep had eventueel nog extra informatie kunnen toevoegen aan de gevonden resultaten. Hierin speelt de moeilijkheid om scholen te vinden die bereid waren tijd vrij te maken voor het onderzoek een rol. Ook de tijdsdruk en het gebrek aan middelen waaronder het onderzoek is afgenomen heeft een impact op het beperkte aantal focusgroepen waarop het huidige onderzoek zich baseert. Er was veel overlap in de antwoorden die bekomen zijn uit de twee focusgroepen, echter gaf de tweede focusgroep nog nieuwe inzichten en informatie die niet in de eerste naar voor kwamen. Er was dus nog geen sprake van theoretische saturatie en een derde focusgroep had kunnen leiden tot rijkere resultaten.

Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Waar huidig onderzoek de noden van leerkrachten om het het onderwerp LGBT in de klas te werken te exploreren en vervolgens hun bereidheid dit te doen in kaart te brengen, zou toekomstig onderzoek zich verder kunnen richten op de motivatie van leerkrachten om niet met het onderwerp aan de slag te gaan. Uit het huidige onderzoek kwam naar voor dat de deelnemende leerkrachten soms weet hadden van oplossingen van enkele van hun noden, en ze deze toch niet gebruikten. Onderzoek naar deze terughoudendheid is noodzakelijk om

leerkrachten verder bij te staan in het succesvol implementeren van LGBT-thema's in de klas.

Ook onderzoek naar de attitude van leerlingen in de lagere scholen in België is belangrijk. Het huidige onderzoek heeft zich gebaseerd op literatuur uit voornamelijk westelijke landen, maar er is geen onderzoek gevonden dat cijfers of resultaten gaf over de stand van zaken in België. Bij de discussie kwam aan bod dat een mogelijke verklaring voor het gevoel van leerkrachten dat leerlingen het allemaal goed vinden, zou kunnen zijn dat ze het effectief ook allemaal goed vinden. Maar dit is een hypothese waar nog geen onderzoek naar gedaan is.

Onderzoek naar '*amnestie heteroseksisme*' bij de Belgische leerkrachtenpopulatie zou een bijdrage kunnen leveren in het beleid rond anti-discriminatie. Hoe het gesteld is met '*amnestie heteroseksisme*' in geheel Vlaanderen zou een startpunt kunnen zijn, en dan in verder onderzoek proberen te achterhalen hoe dit is voor de specifieke groep van leerkrachten lagere school. Verder focust het huidige onderzoek zich op leerkrachten, maar een gelijkaardig onderzoek zou kunnen gevoerd worden bij beleidsmakers en bij ouders. Beide groepen hebben volgens dit en ander onderzoek een impact op de motivatie en mogelijkheden van leerkrachten om rond LGBT-thema's te werken en beide zijn dan ook interessante populaties om te verkennen in deze context.

Een vierde aanbeveling voor toekomstig onderzoek is om de populatie van het huidige onderzoek uit te breiden zodat informatie over heel Vlaanderen of België bekomen kan worden. Focusgroepen met leerkrachten die werken in steden en in andere provincies zouden kunnen leiden tot rijkere resultaten die beter veralgemeenbaar zijn naar de gehele leerkrachten populatie. Het huidige onderzoek biedt een inzicht in de bereidheid van leerkrachten en hun noden, en waar de resultaten interessant en belangrijk zijn, geven ze maar inzicht in deze factoren bij een beperkte groep. Om in de toekomst eventuele interventies en manieren van implementatie op de resultaten van dit onderzoek te baseren, zijn resultaten van een gevarieerdere groep nodig om methodes te ontwikkelen die breed toepasbaar zijn voor de lagere schoolleerkrachten die aan de slag zijn in Vlaanderen.

Ten slotte zou er verder onderzoek gedaan moeten worden omtrent het thema transgender op school. Leerkrachten brachten dit thema zelf aan. Homoseksuele ouders en gezinnen werden meer als 'normaal' aanvoeld door de leerkrachten en volgens hen ook door de leerlingen. Transgender als belangrijk maatschappelijk thema verdient misschien een aparte plaats in het curriculum op school, los van LGB. Als het thema transseksualiteit bij leerlingen en/of leerkrachten een extra moeilijkheid zou vormen dan dient toekomstig onderzoek deze moeilijkheden in kaart te brengen om ook hier op in te kunnen spelen en anti-discriminatie op

school op een aangepaste manier te kunnen aanpakken. Ook apart onderzoek naar de gevolgen van het niet aankaarten van transgender en transseksualiteit zou noodzakelijk kunnen zijn bij het verder onderzoeken van transgender op school.

Referenties

- Adolfson, A. , Iedema, J., & Keuzenkamp, S. (2010). Multiple Dimensions of Attitudes About Homosexuality: Development of a Multifaceted Scale Measuring Attitudes Toward Homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 57(2), 1237-1257.
- Bazon, E. (2012). *A big win: The landmark settlement in a Minnesota bullying case and how it could help gay students everywhere*. Geraadpleegd op 16 februari 2018 via http://www.slate.com/articles/news_and_politics/bulle/2012/03/the_anoka_hennepin_settlement_a_big_win_in_the_fight_against_gay_bashing_bullies_.html
- Biddulph, M. (2008). Sexualities Equality in Schools: Why Every Lesbian, Gay, Bisexual or Transgender (LGBT) Child Matters. *Pastoral Care in Education*, 24(2), 15-21.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009) LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. New York: Routledge Press.
- Boendermaker, P. M., Schippers, M. E., & Schulling, J. (2001). Men neme tien deelnemers en één moderator... het recept voor het uitvoeren van focusgroeponderzoek. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 20(4), 147-152.
- Bolt, H. (2013). Anoka-Hennepin lawsuit: How anti-gay bullying was sex-based and neutrality created a hostile environment. *Harvard Human Rights Journal*, 26, 265-282.
- Ceplak, M. M. (2013). Heteronormativity: school, ideology, and politics. *Journal of pedagogy*, 4(2), 162-187.
- Cowan, G., Heiple, B., Marquez, C., Khatchadourian, D., & McNevin, M. (2005). Heterosexuals' attitudes toward hate crimes and hate speech against gays and lesbians. *Journal of Homosexuality*, 49(2), 67-82.
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2010). The nature of institutional heteronormativity in primary schools and practice-based responses. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1669-1676.
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2009). 'Permission to talk about it': LGB and straight teachers narratives of sexualities equality. *Qualitative Inquiry*, 7(8), 76-92.
- DePalma, R., & Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education*, 21(1), 15-26.

Donelson, R., & Rogers, T. (2004). Negotiating a research protocol for studying school-based gay and lesbian issues. *Theory into Practice*, 2(1), 28-35.

Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: the relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4(1), 45-55.

Elia, J. P. (2000). Democratic Sexuality Education: A Departure From Sexual Ideologies and Traditional Schooling. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25(2), 122-129.

Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham, PH: Open University Press.

Epstein, D., O'Flynn, S., & Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke on Trent: British ceramic society.

Forrest, S. (2006). Straight talking: challenges in teaching and learning about sexuality and homophobia in schools. *Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality, disability and social class*, 2(1), 11-33.

Fox, C. (2012). *Articulating sexuality*. Geraadpleegd op 16 februari 2018 via <http://digitalcommons.calpoly.edu/socssp/9>

Goldblum, P., & Espelage, D. L. (2014). *Youth suicide and bullying: challenges and strategies for prevention and intervention*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Griffin, P., & Ouellett, M. (2003). From silence to safety and beyond: Historical trends in addressing lesbian, gay, bisexual, transgender issues in K-12 schools. *Equity & Excellence in Education*, 36(2), 106-114.

Grozelle, R. S. (2017). Cultural heterosexism and silencing sexual diversity: Anoka-Hennepin school district. *Journal of LGBT Youth*, 14(4), 393-410.

Herek, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: theory and practice. *Journal of Social Issues*, 63(4), 905-925.

Hooper, J. (2013). Yes, Focus on the Family, let's get the conversation started: Your Day of Dialogue is 'ex-gay' advocacy. Geraadpleegd op 28 mei 2018 via <http://www.glaad.org/blog/yes-focusfamily-lets-get-conversation-started-your-daydialogue-ex-gay-advocacy>

Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Gosport, UK: Ashford Colour Press Ltd.

Johnson, W. S. (2012). *A time to embrace: same-sex relationships in religion, law and politics*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Pub. Co.

- Katz, J., Federici, D., & Ramos-Dries, T. (2017). Amnestic heterosexism and bystander responses to anti-gay bullying. *Journal of Homosexuality*, doi: 10.1080/00918369.2017.1395261
- Kellner, D. (2009). *Guys and guns amok*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Kirsch, M. (2006). Queer theory, late capitalism, and internalized homophobia. *Journal of Homosexuality*, 52(2), 19-45.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2016). *The 2015 National school survey: the experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. Geraadpleegd op 16 februari 2018 via <https://eric.ed.gov/?id=ED574780>
- Lasch, C (1979). *Culture of narcissism. American Life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton.
- Legg, J. (2006). Toddlers now using homophobic abuse, says union. *Times Educational Supplement*.
- Luhmann, S. (1998). *Queer theory in education*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Magic, J. (2014). Social and psychological factors influencing reporting of homophobic hate crime. *Socialno Delo*, 53(6), 321-334.
- Massey, S. (2006). Anti-homosexual prejudice. . . as opposed to what? Queer theory and the social psychology of anti-homosexual attitudes. *Journal of Homosexuality*, 52(2), 47–71.
- McGuinness, W. (2009). *School yard bully*. Geraadpleegd op 27 maart 2018 via http://www.advocate.com/exclusive_detail_ektid78827.asp
- Meyer, E. J. (2010). Introduction: why learn about gender and sexual diversity in schools?. *Gender and Sexual Diversity in Schools* (pp. 3-26). New York: Springer.
- Meyer, E. J. (2010). Transforming school cultures, *Gender and Sexual Diversity in Schools* (pp. 121-139). New York: Springer.
- Meyer, E. J. (2010). Understanding the impacts of the school environment, *Gender and Sexual Diversity in Schools* (pp. 101-119). New York: Springer.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, België: Acco.
- Oskamp, S. (2000). *Reducing prejudice and discrimination*. Hove, UK: Psychology Press.
- Payne, E., & Smith, M. (2013). LGBTQ kids, school safety, and missing the big picture: How the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systemic marginalization or...why we need to rethink LGBT bullying. *A journal in GLBTQ Worldmaking*, 1, 1-36.

- Phillips, D. A. (2007). Pinking and bullying: strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence, 22*(2), 158-178.
- Plugge-Foust, C., & Strickland, G. (2000). Homophobia, irrationality, and Christian ideology: does a relationship exist?. *Journal of Sex Education and Therapy, 25*(4), 240-244.
- Renold, E. (2004). 'Other boys': negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education, 16*(2), 247-265.
- Renold, E. (2002). Presumed innocence (hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood, 9*(4), 415-434.
- Renold, E. (2000). 'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education, 12*(3), 309-326.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis, 25*(4), 169-175.
- Rogers, A., McRee, N., & Arntz, D. L. (2009). Using a college human sexuality course to combat homophobia. *Sex Education, 9*(3), 211-225.
- Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russel, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence, 35*, 187-196.
- Van de ven, P. (1996). Combating heterosexism in schools: beyond short courses. *Schooling and sexualities, 187-201*
- Van Wormer, K., & McKinney, R. (2003). What schools can do to help gay/lesbian/bisexual youth: A harm reduction approach. *Adolescence, 38*(151), 409.
- Walls, N. E. (2008). Toward a multidimensional understanding of heterosexism: The changing nature of prejudice. *Journal of Homosexuality, 55*, 20-70.
- Walton, G. (2004). Bullying and homophobia in canadian schools. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 1*(4), 23-56.
- Weber, T. (2010). *Suicides have parents questioning district's policies*. Geraadpleegd op 27 maart 2018 via <http://mprnews.org/story/2010/09/23/anokahennepin-suicides>

Bijlagen

Bijlage 1: Informatie brief



Geachte leerkracht,

Met dit schrijven wensen we u uit te nodigen om deel te nemen aan een onderzoek over “[de bereidheid van leerkrachten tot het aankaarten van LGBT topics in de klas](#)”. Dit onderzoek gaat uit van het Instituut voor Familiale en Seksuologische Wetenschappen (IFSW) van de Katholieke Universiteit te Leuven. Het betreft een onderzoek waarmee we leerkrachten die actief zijn in het lager onderwijs willen bereiken.

Onderzoek toont aan dat de lagere school een belangrijke plaats is voor jongeren om hun ideeën over de maatschappij te vormen en hun eigen persoonlijkheid te ontwikkelen. De gevolgen van het schoolmilieu en zijn uitgangspunten rond gender en seksualiteit zijn onderzocht. Wat er verder mee dient te gebeuren is echter nog een vraag.

Het doel van dit onderzoek is m.a.w. om een inzicht te verwerven in de visie van leerkrachten over dit onderwerp en de ervaringen die zij hier mee hebben. Via een eenmalige focusgroep die ongeveer 1 uur duurt, wordt er gepeild naar de ervaringen, noden en beleving van leerkrachten omtrent het aankaarten van LGBT topics in de klas.

De focusgroepgesprekken gaan door met personen die als leerkracht actief zijn in het lager onderwijs. Het is niet noodzakelijk dat de deelnemende leerkrachten ervaring hebben met het aankaarten van gender en/of seksualiteit op school of in de klas.

Gezien de gevoeligheid van het onderwerp, en om deelnemers te bevorderen hun eerlijke mening en ervaring te delen, zullen willen we extra benadrukken dat de anonimiteit volledig gegarandeerd is en dat de verwerking van de bekomen gegevens met alle omzichtigheid verloopt.

In de hoop op een positieve reactie,

Met de meeste hoogachting,

Thomas Wyns
Student Master Seksuologie

Prof. P. Enzlin
Promotor

Bijlage 2: Informed consent

KU LEUVEN

Informed consent

Hierbij geef ik,

aan vrijwillig deel te nemen aan het onderzoek rond “de bereidheid van leerkrachten tot het aankaarten van LGBT topics in de klas”.

Het is belangrijk dat u weet dat u de vrijheid heeft om vragen te beantwoorden en dat u geen verplichting heeft om informatie, in het bijzijn van anderen, te delen die u zelf niet wil. U kan uw deelname op elk moment stop zetten tijdens het gesprek. Om het gesprek zo volledig mogelijk te kunnen verwerken, wordt uw toestemming gevraagd om de audio van het gesprek op te nemen. Deze opname wordt vernietigd na het afwerken van de verwerking van de studie. Deze opname zal vertrouwelijk worden behandeld en de verwerking ervan zal persoonsgegevens anonimiseren. Een focusgroepgesprek zal ongeveer 60 minuten in beslag nemen.

Indien u nog vragen heeft omtrent het onderzoek kan u contact opnemen via email (wys.thomas@student.kuleuven.be).

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Thomas Wyns

Ik ondergetekende,, verklaar hierbij dat ik, als participant de toestemming geef om deel te nemen aan het onderzoek “De bereidheid van leerkrachten om het LGBT thema’s aan te kaarten” binnen de opleiding Seksuologie (KuLeuven).

Hierbij verklaar ik dat ik:

- (1) de bovenstaande informatie heb gelezen, de informatie rustig kon overwegen, vragen kon stellen en deze vragen werden naar mijn tevredenheid beantwoord.
- (2) de toestemming geef aan Thomas Wyns om de resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.
- (3) hierbij toestemming geef om de audio van dit gesprek op te nemen, en ben op de hoogte dat deze audio opname vertrouwelijk behandeld zal worden door Thomas Wyns.

Gelezen en goedgekeurd te(plaats) op (datum)

Handtekening van de participant:

Handtekening testleider:

Dit toestemmingsformulier is in tweevoud verstrekt. Wij vragen u om één exemplaar te ondertekenen en aan de gespreksleider te geven. Het andere exemplaar kunt u behouden.

Het onderzoek gebeurt in samenwerking met prof. Paul Enzlin.

Bijlage 3: Ethische commissie



GROEP BIOMEDISCHE WETENSCHAPPEN
HERESTRAAT 49, O&N II – BUS 700
BE-3000 LEUVEN



[English version below.](#)

Ons kenmerk: MP004183

Uw kenmerk: Masterproef studie: De bereidheid van leerkrachten in het lager onderwijs om heteronormativiteit tegen te gaan

Leuven, 12-03-2018

DEFINITIEF GUNSTIG ADVIES

Geachte Paul Enzlin

Geachte Thomas Wyns

De Onderwijs-Begeleidings-Commissie voor Medische Ethiek (OBC) heeft in delegatie van het Ethisch Comité voor Onderzoek van de Universitaire Ziekenhuizen KU Leuven (EC) het vermeld protocol onderzocht en besproken op haar vergadering van 12-03-2018

De Commissie heeft geen bezwaar tegen het project mits vertrouwelijke behandeling van de gegevens en naleving van de Belgische wetgeving omtrent privacy.

De Commissie is van oordeel dat er vanuit ethisch standpunt geen bezwaren zijn bij de voorgestelde studie, zoals ze werd beschreven in het protocol. Ze verleent dan ook een gunstig advies over deze studie.

Dit gunstig advies van de Commissie houdt niet in dat zij de verantwoordelijkheid voor de geplande studie op zich neemt. U blijft hiervoor dus zelf verantwoordelijk. Bovendien dient u er over te waken dat uw mening als betrokken onderzoeker wordt weergegeven in publicaties, rapporten voor de overheid enz., die het resultaat zijn van dit onderzoek.

U wordt eraan herinnerd dat bij klinische studies iedere door u waargenomen ernstige verwikkeling onmiddellijk zowel aan de opdrachtgever (desgevallend de producent) als aan het Ethisch Comité moet worden gemeld, ook al is het oorzakelijke verband met de studie onduidelijk.

Dit gunstig advies betreft de indiening van 02-03-2018 en wordt gegeven voor de duur van de Masterproef van de betrokken student(en).

Elke wijziging aan het protocol doet dit gunstig advies vervallen. U dient in dat geval een amendement voor advies voor te leggen aan de commissie die eerder uw dossier goedkeurde.

Met vriendelijke groet,

Prof. Pascal Borry

Voorzitter

Onderwijs-Begeleidings-Commissie voor Medische Ethiek KU Leuven

Aandachtspunten (indien van toepassing)

Het Ethisch Comité wenst de hoofdonderzoeker/promotor van de studie te wijzen op zijn/haar verantwoordelijkheid betreft de privacy van de persoons-/patiëntgegevens bij contact met de patiënt en/of inzage in het elektronisch medisch dossier, inclusief de correcte implementatie hiervan door medewerkers en studenten. Het EC verwijst naar de richtlijnen van ICH/GCP hierover op de website, en benadrukt dat een GCP-opleiding van elke hoofdonderzoeker verwacht wordt. Het EC verwijst tevens naar de Belgische wetgeving (Wet van 8/12/1992 ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer en Wet van 22/8/2002 betreffende de rechten van de patiënt).

Bij gebruik van elektronisch medische gegevens is een formeel akkoord van de dienstraad vereist. De opdrachtgever is verantwoordelijk voor de conformiteit van de anderstalige documenten met de Nederlandstalige documenten.

Onderzoek op embryo's in vitro valt onder de wet van 11 mei 2003. Voor dergelijk onderzoek is er naast een positief advies van het Ethisch Comité ook een goedkeuring van de Federale Commissie voor medisch en wetenschappelijk onderzoek op embryo's in vitro noodzakelijk vooraleer dit onderzoeksproject kan doorgaan.

Vooraleer u dierexperimenten mag opstarten is een goedkeuring vereist van de Ethische Commissie Dierproeven (ECD). U dient zich bijgevolg aan te melden bij deze commissie voor het onderdeel met dierproeven en hun adviezen te volgen. Gelieve te noteren dat u het onderzoek pas mag starten nadat u een definitief gunstig advies van deze commissie heeft verkregen.

Onderzoek op humane cadavers vereist een goedkeuring van het Ethisch Comité voor Zorg en Begeleiding. U dient zich bijgevolg aan te melden bij deze commissie en hun adviezen te volgen. Gelieve te noteren dat u het onderzoek pas mag starten nadat u een definitief gunstig advies van deze commissie heeft verkregen.

Over de commissie

De Onderwijs-Begeleidings-Commissie voor Medische Ethiek is een subcommissie van het Ethisch Comité voor onderzoek van de Universitaire Ziekenhuizen KU Leuven.

De Commissie bevestigt dat, in geval van belangenconflict, de betrokken leden niet deelnemen aan de besluitvorming omtrent de studie.

Focusleidraad

Start gesprek:

Student stelt zichzelf voor aan de deelnemers van de focusgroep en overloopt de informed consent. Kort overlopen welke leerkracht in welke klas staat bij de deelnemers van de focusgroep.

Start focusgroep gesprek:

- 1) Waar denken jullie aan bij de termen heteronormativiteit en heteroseksisme in?
→ Definities meegeven, zodat elke participant nadenkt over dezelfde thema's.
- 2) Hoe komt anti-discriminatie tijdens de lessen aan bod in uw klas? (Hoe doe je dit als leerkracht? Hoe gaat dit in zijn werk? Hoe voel je je als leerkracht om dit aan te kaarten?)
- 3) Wat zijn goede redenen om LGBT als onderwerp tijdens de lessen aan te kaarten in uw klas? Wat zijn goede redenen om dan niet te doen?
- 4) Wat zijn goede redenen om dit thema nog meer in uw klas? Wat zijn goede redenen om dat niet te doen? + Hoe zouden volgens jullie deze obstakels ontweken of voorkomen kunnen worden?
- 5) Op welke manier kaarten jullie LGBT gerelateerde onderwerpen aan tijdens de lessen in uw klas? Hoe doen jullie dat nu? (aankaarten van LGBT onderwerpen in de klas)
- 6) Als er van hogerop zou worden opgelegd dat er in de klas meer rond LGBT-gerelateerde onderwerpen zou moeten worden gedaan, wat heb je dan nodig om dit in de lessen te implementeren in uw klas? Hoe zou je dat dan concreet aanpakken in uw klas?
- 7) Als er via de school een vorming zou worden aangeboden om LGBT-gerelateerde onderwerpen in de klas aan te kaarten, wat zijn goede redenen om hier aan deel te nemen? Wat zijn goede redenen om dit niet te doen?
- 8) Zijn er nog zaken die jullie willen toevoegen omtrent het werken rond LGBT-gerelateerde onderwerpen in uw klas en over wat we hier vandaag hebben besproken?

Bijlage 5: Definities focusleidraad

Heteronormativiteit: Heteronormativiteit is een sociaal structurerend systeem dat op basis van gender en seksualiteit, bepaalde personen sanctioneert. Dit sanctioneren gebeurt doordat het systeem definieert wat normaal is in de samenleving en met dit bepalen van “normaal” impliceert wat abnormaal is (Toomey et al., 2012). Concreet betekent dit dat heteronormativiteit op school verwijst naar de organisatorische structuren in de school waarmee heteroseksualiteit als normaal wordt ondersteund en “de rest” als afwijkend (DePalma & Atkinson, 2010).

Heteroseksisme: Heteroseksisme is gedefinieerd als de superioriteit van heteroseksualiteit boven andere vormen van seksualiteit (van de Ven, 1996) Dit houdt ook in dat het de grenzen stelt aan wat heteroseksualiteit inhoudt voor jonge kinderen in termen van wat typisch gedrag voor zijn/haar gender. Cowan et al. (2005) stellen heteroseksisme als een hedendaags alternatief voor homofobie om de onderdrukking en discriminatie van homoseksuelen aan te duiden.

