



**UvA-DARE (Digital Academic Repository)**

**Beyond the facts**

*Addressing gender-based violence through comprehensive sexuality education in schools in Ethiopia*

Le Mat, M.L.J.

[Link to publication](#)

*Creative Commons License (see <https://creativecommons.org/use-remix/cc-licenses/>):*

**Other**

*Citation for published version (APA):*

Le Mat, M. L. J. (2020). *Beyond the facts: Addressing gender-based violence through comprehensive sexuality education in schools in Ethiopia*.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## REFERENCES

- Ahmed, N., Flisher, A. J., Mathews, C., Mukoma, W., & Jansen, S. (2009). HIV education in South African schools: the dilemma and conflicts of educators. *Scandinavian Journal of public health*, 37(2), 48-54.
- Alhassan, Y.N., Barrett, H., Brown, K.E., & Kwah, K. (2016). Belief systems enforcing female genital mutilation in Europe. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 9(1), 29-40. <https://doi.org/10.1108/IJHRH-05-2015-0015>.
- Allen, L. (2005). 'Say everything': exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5(4), 389-404. DOI: 10.1080/14681810500278493.
- Allen, L. (2007). Examining dominant discourses of sexuality in sexuality education research. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 163-180.
- Allen, L. (2011). *Young People and Sexuality Education: Rethinking Key Debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Altinyelken, H.K. (2011a). Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualizations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137-160. DOI: 10.1080/02680939.2010.504886.
- Altinyelken, H.K. (2011b). Teachers as curriculum mediators: a study on the implementation of Social Studies curriculum in Turkey. *Progress in education*, 1-18.
- Altinyelken, H.K., & Le Mat, M.L.J. (2018). Sexual violence, schooling and silence: teacher narratives from a secondary school in Ethiopia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(4), 648-664. DOI: 10.1080/03057925.2017.1332517.
- Amnesty International. (2016). *Public Statement. Ethiopia: 25 years of human rights violations. Amnesty International*. Amnesty International Index: AFR 25/4178/2016.
- Ampofo, A.A., Beoku-Betts, J., Ngaruiya Njambi, W., & Osirim, M. (2004). Women's and gender studies in English-speaking Sub-Saharan Africa: A review of research in the social sciences. *Gender & Society*, 18(6), 685 – 714. DOI: 10.1177/0891243204269188.
- Assié-Lumumba, N.D.T. (2012). Cultural Foundations of the Idea and Practice of the Teaching Profession in Africa: Indigenous roots, colonial intrusion, and post-colonial reality. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 21-36.
- Assié-Lumumba, N.D.T. (2018). Conceptualizing Gender and Education in Africa from an Ubuntu Frame. In E.J. Takyi-Amoako & N.D.T. Assié-Lumumba (Eds.), *Re-Visioning Education in Africa: Ubuntu-Inspired Education for Humanity* (pp. 67-84). Switzerland: Palgrave Macmillan, Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70043-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70043-4_5).

- Bajaj, M. (2009). 'I have big things planned for my future': the limits and possibilities of transformative agency in Zambian schools. *Compare: a journal of comparative and international education*, 39(4), 551-568. DOI: 10.1080/03057920701844503.
- Ball, S.J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. 2012. *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Barker, G., & Ricardo, C. (2005). *Young Men and the Construction of Masculinity in sub-Saharan Africa: Implications for HIV/AIDS, Conflict and Violence*. Social Development Papers, Conflict Prevention and Reconstruction, paper no. 26. Washington: World Bank.
- Barrett, A.M. (2005). Teacher accountability in context: Tanzanian primary school teachers' perceptions of local community and education administration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(1), 43-61. DOI: 10.1080/03057920500033530.
- Bayer, A.M., Cabrera, L.Z., Gilman, R.H., Hindin, M.J., & Tsui, A.O. (2010). Adolescents can know best: Using concept mapping to identify factors and pathways driving adolescent sexuality in Lima, Peru. *Social Science & medicine*, 70(12), 2085-2095.
- Bekele, A.B. (2012). *Determinants of sexual violence among eastern Ethiopian secondary school students*. PhD dissertation. Utrecht University.
- Bennett, J. (2010). Rethinking gender and violence. *Feminist Africa*, 14, 1-6.
- Bhana, D. (2012). "Girls are not free" – In and out of the South African school. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 352-358. DOI:10.1016/j.ijedudev.2011.06.002.
- Bhana, D. (2015). When caring is not enough: The limits of teachers' support for South African primary school-girls in the context of sexual violence. *International Journal of Educational Development*, 41, 262-270.
- Bhana, D., de Lange, N., & Mitchell, C. (2009). Male teachers talk about gender violence: "Zulu men demand respect". *Educational Review*, 61(1), 49-62, DOI: 10.1080/00131910802684771.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Bott S. (2010). Sexual violence and coercion: implications for sexual and reproductive health. In S. Malarcher (Ed.), *Social determinants of sexual and reproductive health: informing programmes and future research*. Geneva: World Health Organization.
- Bracke, S., & Paternotte, D. (2016). Unpacking the sin of gender. *Religion and Gender*, 6(2), 143-154.
- Brady, M. (2005). Creating Safe Spaces and Building Social Assets for Young Women in the Developing World: A New Role For Sport. *Women's Studies Quarterly*, 33(1-2), 44-45.

- Braeken, D., & Cardinal, M. (2008). Comprehensive sexuality education as a means of promoting sexual health. *International Journal of Sexual Health*, 20(1-2), 50-62. DOI: 10.1080/19317610802157051.
- Browes, N.C. (2015). Comprehensive sexuality education, culture and gender: the effect of the cultural setting on a sexuality education programme in Ethiopia. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 15(6), 655-670.
- Central Statistical Agency (CSA) [Ethiopia] and Inner-City Fund (ICF) International (2017). *Ethiopia Demographic and Health Survey 2016*. Addis Ababa, Ethiopia, and Rockville, Maryland, USA: CSA and ICF.
- Chandra-Mouli, V., Lane, C., & Wong, S. (2015). What does not work in adolescent sexual and reproductive health: a review of evidence on interventions commonly accepted as best practices. *Global Health: Science and Practice*, 3(3), 333-340. <http://dx.doi.org/10.9745/GHSP-D-15-00126>
- Chau, K., Seck, A.T., Chandra-Mouli, V., & Svanemyr, J. (2016) Scaling up sexuality education in Senegal: integrating family life education into the national curriculum. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 16(5), 503-519. DOI: 10.1080/14681811.2015.1123148
- Chege, F.N. (2007). Education and empowerment of girls against gender-based violence. *Journal of International Cooperation in Education*, 10(1), 53-70.
- Chilisa, B. (2005). Educational research within postcolonial Africa: A critique of HIV/AIDS research in Botswana. *International journal of qualitative studies in education*, 18(6), 659-684.
- Chilisa, B., & Ntseane, G. (2010). Resisting dominant discourses: Implications of indigenous, African feminist theory and methods for gender and education research. *Gender and Education*, 22(6), 617-632.
- Clarke, D.J. (2008). *Heroes and villains: Teachers in the education response to HIV*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Connell, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity.
- Connell, R. (2011). Gender and social justice: Southern perspectives. *South African Review of Sociology*, 42(3), 103-115.
- Connell, R. (2012a). Gender, health and theory: conceptualizing the issue, in local and world perspective. *Social science & medicine*, 74(11), 1675-1683.
- Connell, R. (2012b). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
- Cornwall, A. (2003). Whose voices? Whose choices? Reflections on gender and participatory development. *World Development*, 31(8), 1325-1342.
- Crossouard, B., Dunne, M., & Durrani, N. (2017). Silencing youth sexuality in Senegal: intersections of medicine and morality. *Gender and Education*. DOI: 10.1080/09540253.2017.1296115.

- Dahlstrom, L., & Lemma, B. (2008). Critical perspectives on teacher education in neo-liberal times: Experiences from Ethiopia and Namibia. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 14 (1-2), 29-42.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. DOI: 10.1080/026809399286468.
- Datzberger, S., & Le Mat, M.L.J. (2018). Just add women and stir? Education, gender and peacebuilding in Uganda. *International journal of educational development*, 59, 61-69.
- De Haas, B. (2017). Sexuality education in Uganda: Teachers' reasoning in a 'morally upright' context. PhD Dissertation. *University of Groningen*.
- De Haas, B., & Hutter, I. (2018). Teachers' conflicting cultural schemas of teaching comprehensive school-based sexuality education in Kampala, Uganda. *Culture, Health & Sexuality*, 233-247. DOI: 10.1080/13691058.2018.1463455.
- DePalma, R., & Francis, D. (2014). Silence, nostalgia, violence, poverty ...: What does 'culture' mean for South African sexuality educators? *Culture, Health & Sexuality*, 16(5), 547-561. DOI: 10.1080/13691058.2014.891050.
- Development Assistance Group (DAG) Ethiopia. (2015). *Profiles of 41 Development Partners in Ethiopia 2009-2013*. DAG Ethiopia. [www.dagethiopia.org](http://www.dagethiopia.org).
- Dunne, M. (2007). Gender, sexuality, and schooling: everyday life in junior secondary schools in Botswana and Ghana. *International Journal of Educational Development*, 27, 499-511.
- Dunne, M. (2009). *Gender as an Entry Point for Addressing Social Exclusion and Multiple Disparities in Education*. Technical paper for the United Nations Girls' Education Initiative Global Advisory Committee. Available online: <http://sro.sussex.ac.uk/18246/>.
- Dunne, M., Humphreys, S., & Leach, F. (2006). Gender violence in schools in the developing world. *Gender and Education*, 18(1), 75-98. DOI: 10.1080/09540250500195143.
- Dunne, M., Leach, F., Chilisa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Dzama, F., & Assamoah, A. (2005). *Schools as gendered institutions: the impact on retention and achievement*, London: Department for International Development.
- Dupuy, K.E., Ron, J., & Prakash, A. (2015) Who survived? Ethiopia's regulatory crackdown on foreign-funded NGOs. *Review of International Political Economy*, 22(2), 419-456. DOI: 10.1080/09692290.2014.903854.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham, Open University Press.
- Family Watch International. [2016] *Groundbreaking new documentary exposes 'lie' of comprehensive sex-ed programs*. Published 23 March 2016. Retrieved from: <http://www.comprehensivesexualityeducation.org/groundbreaking-new-documentary-exposes-lie-of-comprehensive-sex-ed-programs/>.

- Fetene, G.T., & Dimitriadis, G. (2010). Globalization, public policy, and 'knowledge gap': Ethiopian youth and the HIV/AIDS pandemic. *Journal of Education Policy*, 25(4), 425-441. DOI: 10.1080/02680930903556323.
- Fonow, M., & Cook, J.A. (2005). Feminist methodology: New applications in the academy and public policy. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), 2211-2236.
- Francis, D.A., & DePalma, R. (2014). Teacher perspectives on abstinence and safe sex education in South Africa. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 14(1), 81-94.
- Geary, A.M. (2007). Culture as an object of ethical governance in AIDS prevention. *Cultural studies*, 21(4-5), 672-694.
- Gelaye, B., Arnold, D., Williams, M.A., Goshu, M., & Berhane, Y. (2009). Depressive symptoms among female college students experiencing gender-based violence in Awassa, Ethiopia. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(3), 464-481. DOI: 10.1177/0886260508317173.
- Glynn, J. R., Caraël, M., Auvert, B., Kahindo, M., Chege, J., Musonda, R. et al. (2001). Why do young women have a much higher prevalence of HIV than young men? A study in Kisumu, Kenya and Ndola, Zambia. *Aids*, 15, S51-S60.
- Gossaye, Y., Deyessa, N., Berhane, Y., Ellsberg, M., Emmelin, M., Ashenafi, M., et al. (2003). Butajira rural health program: Women's health and life events study in rural Ethiopia. *Ethiopian Journal of Health Development*, 17(2), 1-51.
- Government of Ethiopia. (2016). *Growth and Transformation Plan II*. Addis Ababa: Government of Ethiopia.
- Graneheim, U.H., Lindgren, B.M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29-34.
- Grewal, I., & Kaplan, C. (2001). Global identities: Theorizing transnational studies of sexuality. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 7(4), 663-679.
- Haberland, N. (2015). The Case for Addressing Gender and Power in Sexuality and HIV Education: A Comprehensive Review Of Evaluation Studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 41(1), 31-42. DOI: 10.1363/4103115.
- Haberland, N., and Rogow, D. (2015). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of adolescent health*, 56(1), S15-S21.
- Hague, F., Miedema, E.A.J., & Le Mat, M.L.J. (2018). *Understanding the 'Comprehensive' in Comprehensive Sexuality Education: A literature review*. University of Amsterdam. DOI: 13140/RG.2.2.24537.01121.
- Harrison, A. (2008). Hidden love: Sexual ideologies and relationship ideals among rural South African adolescents in the context of HIV/AIDS. *Culture, Health & Sexuality*, 10(2), 175-189.
- Harrison, L., & Hillier, L. (1999). What should be the 'subject' of sex education? *Discourse*, 20(2), 279-288.

- Haste, P. (2013). Sex education and masculinity: The 'problem' of boys. *Gender and Education*, 25(4), 515-527.
- Helleve, A., Flisher, A. J., Onya, H., Mukoma, W., & Klepp, K.I. (2009). South African teachers' reflections on the impact of culture on their teaching of sexuality and HIV/AIDS. *Culture, Health & Sexuality*, 11(2), 189-204.
- Heslop, J., Parkes, J., Januario, F., & Sabaa, S. (2017). Making meaning from data on school-related gender-based violence by examining discourse and practice: insights from a mixed methodology study in Ghana and Mozambique. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 64-80. DOI: 10.1080/03057925.2017.1385388.
- Heslop, J., Parkes, J., Januario, F., Sabaa, S., Oando, S., & Hess, T. (2015). Sexuality, sexual norms and schooling. In J. Parkes (Ed.), *Gender Violence in Poverty Contexts: The Educational Challenge*, (pp. 135-150). London: Routledge.
- Holden, J., Bell, E., and Schauerhammer, V. (2015). *We want to learn about good love: findings from a qualitative study assessing the links between comprehensive sexuality education and violence against women and girls*. London: Plan International UK and Social Development Direct.
- Hoot, J., Tadesse, S., & Abdella, R. (2006). Voices seldom heard: Child prostitutes in Ethiopia. *Journal of children and poverty*, 12(2), 129-139. DOI:10.1080/10796120600879558.
- Huaynoca, S., Chandra-Mouli, V., Yaqub Jr, N., & Denno, D.M. (2014). Scaling up comprehensive sexuality education in Nigeria: from national policy to nationwide application. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 14(2), 191-209. DOI: [10.1080/14681811.2013.856292](https://doi.org/10.1080/14681811.2013.856292).
- Humphreys, S. (2013). 'Doing identity' in the Botswana classroom: negotiating gendered institutional identities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 765-783. DOI: 10.1080/01596306.2013.728369.
- Ingham, R. (2005). 'We didn't cover that at school': Education against pleasure or education for pleasure? *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 5(4), 375-388.
- Ingham, R., & Mayhew, S. (2006). Research and policy in young people's sexual health. In R. Ingham and P. Aggleton (Eds.), *Promoting young people's sexual health: International perspectives* (pp. 209-225). London: Routledge.
- International Sexuality and HIV Curriculum Working Group. (2009). *It's All One Curriculum: Guidelines and Activities for a Unified Approach to Sexuality, Gender, HIV, and Human Rights Education*. Edited by Haberland, N. and D. Rogow. New York: Population Council.
- Iyer, P., & Aggleton, P. (2013). 'Sex education should be taught, fine...but we make sure they control themselves': teachers' beliefs and attitudes towards young people's sexual and reproductive health in a Ugandan secondary school. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13(1), 40-53. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2012.677184>.

- Jewkes, R., & Abrahams, N. (2002). The epidemiology of rape and sexual coercion in South Africa: an overview. *Social Science & Medicine*, 55(7), 1231-1244. [http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00242-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00242-8).
- Jewkes, R., Penn-Kekana, L., & Rose-Junius, H. (2005). “If they rape me, I can’t blame them”: Reflections on gender in the social context of child rape in South Africa and Namibia. *Social Science & Medicine*, 61, 1809-1820.
- Jewkes, R., Sen, P., & Garcia-Moreno, C. (2002). Sexual violence. In E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A.B. Zwi, & R. Lozano (Eds.), *World report on violence and health* (pp. 149-181). Geneva: World Health Organization.
- Jones, T. (2011). Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 11(4), 369-387.
- Kaoma, K.J. (2013). The marriage of convenience: the US Christian Right, African Christianity, and postcolonial politics of sexual identity. In M.L. Weiss and M.J. Bosia (Eds.), *Global Homophobia*. University of Illinois Press.
- Kebede, M.T., Hilden, P.K., & Middelthon, A.L. (2014). Negotiated silence: the management of the self as a moral subject in young Ethiopian women's discourse about sexuality. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 14(6), 666-678. DOI:10.1080/14681811.2014.924918.
- Kedir, A., & Admasachew, L. (2010). Violence against women in Ethiopia. *Gender, Place & Culture*, 17(4), 437-452.
- Khau, M. (2012). “Our culture does not allow that”: Exploring the challenges of sexuality education in rural communities. *Perspectives in education*, 30(1), 61-69.
- Kirby, D.B. (2008). The impact of abstinence and comprehensive sex and STD/HIV education programs on adolescent sexual behavior. *Sexuality Research & Social Policy*, 5(3), 18.
- Know Violence in Childhood. (2017). *Ending Violence in Childhood. Global Report 2017*. New Delhi, India: Know Violence in Childhood.
- Lalor, K. (2004). Child sexual abuse in sub-Saharan Africa: a literature review. *Child abuse & neglect*, 28(4), 439-460.
- Lamb, S. (2013). Just the facts? The separation of sex education from moral education. *Educational Theory*, 63(5), 443-460.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into practice*, 31(2), 87-99.
- Le Mat, M.L.J. (2016). “Sexual violence is not good for our country’s development”. Students’ interpretations of sexual violence in school in Ethiopia. *Gender and Education*. 28(4), 562-580, DOI: [10.1080/09540253.2015.1134768](https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1134768).



- Le Mat, M.L.J. (2017). (S)exclusion in the sexuality education classroom: young people on gender and power relations. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 17(4), 413-424. DOI: [10.1080/14681811.2017.1301252](https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1301252).
- Le Mat, M.L.J., Altinyelken, H.K., Bos, H.M.W., & Volman, M.L.L. (2019). Mechanisms of adopting and reformulating comprehensive sexuality education policy in Ethiopia. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1618918>.
- Leach, F. (2003). Learning to be violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(3), 385-400. DOI: 10.1080/0305792032000107812.
- Leach, F. (2006). Researching gender violence in schools: Methodological and ethical considerations. *World Development*, 34(6), 1129-1147.
- Leach, F., & Humphreys, S. (2007). Gender violence in schools: taking the 'girls-as-victims' discourse forward. *Gender & Development*, 15(1), 51-65. <http://dx.doi.org/10.1080/13552070601179003>.
- Leach, F., Dunne, M., & Salvi, F. (2014). *A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to school-related gender-based violence (SRGBV) for the education sector*. Background paper prepared for UNESCO. Paris: UNESCO.
- Leclerc-Madlala, S. (2003). Transactional sex and the pursuit of modernity. *Social dynamics*, 29(2), 213-233. DOI: 10.1080/02533950308628681.
- Leech, N.L., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: a call for data analysis triangulation. *School psychology quarterly*, 22(4), 557.
- Lesko, N. (2010). Feeling abstinent? Feeling comprehensive? Touching the affects of sexuality curricula. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 10(3), 281-297.
- Lewis, D. (2002). African Feminist Studies: 1980-2002. *Review essay for the African Gender Institute's "Strengthening Gender and Women's Studies for Africa's Social Transformation" project*. DOI: 10.13140/RG.2.2.21537.71523.
- Lucas, R. (2001). *Sex, sexuality, and the meaning of AIDS in Addis Ababa, Ethiopia.* PhD dissertation. Ann Arbor: University of Michigan.
- Maes, K., Closser, S., Vorel, E., & Tesfaye, Y. (2015). A women's development army: narratives of community health worker investment and empowerment in rural Ethiopia. *Studies in Comparative International Development*, 50(4), 455-478.
- Maganja, R.K., Maman, S., Groues, A., & Mkwambo, J.K. (2007). Skinning the goat and pulling the load: transactional sex among youth in Dar es Salaam, Tanzania. *AIDS Care*, 19(8), 974-981. DOI: 10.1080/09540120701294286.
- Mane, P., & Aggleton, P. (2001) Gender and HIV/AIDS. What do Men Have to Do with It? *Current Sociology*, 49(6), 23-37. DOI: 10.1177/0011392101496005.
- Masvawure, T.B. (2013). Sexual pleasure and the premarital sexual adventures of young women in Zimbabwe. In S. Wieringa and H. Sívori (Eds.), *The sexual history of the*

- Global South. Sexual politics in Africa, Asia, and Latin America* (pp. 244-262). London: Zed books.
- Measor, L. (2004). Young people's views of sex education: Gender, information and knowledge. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 4(2), 153-166.
- Meyer, E.J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570. DOI: 10.1080/09540250802213115.
- Miedema, E.A.J. (2013). Re-thinking education in a world with HIV and AIDS: a qualitative inquiry into HIV-and AIDS-related education in Mozambique. PhD dissertation. Institute of Education, University of London.
- Miedema, E.A.J. (2018). 'Culturespeak' is everywhere: an analysis of culturalist narratives in approaches to sexuality education in Mozambique. *Comparative Education*. 55(2), 220-242. DOI: 10.1080/03050068.2018.1541658.
- Miedema, E.A.J., Le Mat, M.L.J., & Amentie, S.A. (2017). *Moulding the sexuality education teacher: an analysis of comprehensive sexuality education in Ethiopia*. University of Amsterdam. DOI: 10.13140/RG.2.2.26214.73281.
- Miedema, E.A.J., Le Mat, M.L.J., and Hague, F. (under review). But is it *comprehensive*? Unpacking the 'comprehensive' in Comprehensive Sexuality Education.
- Miedema, E.A.J., Maxwell, C., & Aggleton, P. (2011). Education about HIV/AIDS – theoretical underpinnings for a practical response. *Health Education Research* 26(3), 516–525. DOI:10.1093/her/cyq088.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministry of Education. (2009). *The Education Sector Policy and Strategy on HIV&AIDS. Responding to the Challenges of HIV&AIDS in Ethiopia*. Addis Ababa: The Ministry of Education.
- Ministry of Education. (2016). *Education Sector Development Programme V*. Addis Ababa: The Ministry of Education.
- Ministry of Education. (2017). *Education Statistics Annual Abstract, 2009 E.C. (2016/17)*. EMIS and ICT Directorate. Addis Ababa: The Ministry of Education.
- Ministry of Health. (2006). *National Adolescent and Youth Health Strategy (2006-2015)*. Addis Ababa: The Ministry of Health.
- Ministry of Health. (2016a). *Health Sector Transformation Plan V*. Addis Ababa: The Ministry of Health.
- Ministry of Health. (2016b). *National Adolescent and Youth Health Strategy*. Addis Ababa: The Ministry of Health.

- Mirembe, R., & Davies, L. (2001). Is schooling a risk? Gender, power relations, and school culture in Uganda. *Gender and Education*, 13(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/09540250120081751>
- Mitchell, R. (2017). Democracy or control? The participation of management, teachers, students and parents in school leadership in Tigray, Ethiopia. *International Journal of Educational Development*, 55, 49-55.
- Mohanty, C.T. (1991). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Postcolonial Literature*, 259-263.
- Muhanguzi, F.K., & Ninsiima, A. (2011). Embracing teen sexuality: Teenagers' assessment of sexuality education in Uganda. *Agenda*, 25(3), 54-63.
- Mukoro, J. (2017). The need for culturally sensitive sexuality education in a pluralised Nigeria: But which kind? *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 17(5), 498-511.
- Mulugeta E., Kassaye M., & Berhane Y. (1998). Prevalence and outcomes of sexual violence among high school students. *Ethiopian Medical Journal*, 36(3), 167-174.
- Mulugeta, E. (2016). *Mapping Report for Young Lives Research Policy Program on Violence Affecting Children and Youth*. Addis Ababa University and Nia Centre for Children and Family Development.
- Nahar, P., van Reeuwijk, M., & Reis, R. (2013). Contextualising sexual harassment of adolescent girls in Bangladesh. *Reproductive Health Matters*, 21(41), 78-86. DOI: 10.1016/S0968-8080(13)41696-8.
- Ndijo, B. (2013). Sexuality and nationalist ideologies in post-colonial Cameroon. In S. Wieringa and H. Sívori (Eds.), *The sexual history of the Global South. Sexual politics in Africa, Asia, and Latin America* (pp. 120-143). London: Zed books.
- Nyanzi, S., Pool, R., & Kinsman, J. (2001). The negotiation of sexual relationships among school pupils in south-western Uganda. *Aids Care*, 13(1), 83-98. DOI: 10.1080/09540120020018206.
- Ollis, D. (2014). The role of teachers in delivering education about respectful relationships: exploring teacher and student perspectives. *Health Education Research*, 29(4), 702-713. <https://doi.org/10.1093/her/cyu032>.
- Omaar. R., & de Waal, A. (1994). Crimes without punishment: sexual harassment and violence against female students in schools and universities in Africa. *African Rights*. Discussion Paper No. 4.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *Development Aid at a glance: Statistics by region. Africa*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dac/stats/aid-at-a-glance.htm> on 20 March 2019.
- Oshi, D.C., Nakalema, S., & Oshi, L.L. (2005). Cultural and Social Aspects of HIV/AIDS Sex Education in Secondary Schools in Nigeria. *Journal of Biosocial Science*, 37, 175-183. DOI:10.1017/S0021932004006820.

- Østebø, M.T., & Haukanes, H. (2016). Shifting meanings of gender equality in development: Perspectives from Norway and Ethiopia. *Progress in Development Studies*, 16(1), 39-51.
- Østebø, M.T., & Østebø, T. (2014). Are Religious Leaders a Magic Bullet for Social/Societal Change? A Critical Look at Anti-FGM Interventions in Ethiopia. *Africa Today*, 60(3), 82-101.
- Panchaud, C., Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Motta, A., Sidze, E., & Monzón, A. S. (2018). Towards comprehensive sexuality education: a comparative analysis of the policy environment surrounding school-based sexuality education in Ghana, Peru, Kenya and Guatemala. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 19(3), 277-296.
- Pankhurst, A. (2014). *Child marriage and female circumcision (FGM/C): Evidence from Ethiopia*. Young Lives Policy Brief. Young Lives UK.
- Parkes, J. (2015). *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883960>.
- Parkes, J. (2016). The evolution of policy enactment on gender-based violence in schools. *Prospects*, 46(1), 93-107.
- Parkes, J., Heslop, J., Januario, F., Oando, S., and Sabaa, S. (2016). Between tradition and modernity: girls' talk about sexual relationships and violence in Kenya, Ghana and Mozambique. *Comparative Education*, 52(2), 157-176, DOI:10.1080/03050068.2016.1142741.
- Parkes, J., Heslop, J., Johnson Ross, F., Westerveld, R., & Unterhalter, E. (2016). *A Rigorous Review of Global Research Evidence on Policy and Practice on School-Related Gender-Based Violence*. UCL Institute of Education and UNICEF.
- Parkes, J., Heslop, J., Oando, S., Sabaa, S., Januario, F., Figue, A. (2013). Conceptualising gender and violence in research: Insights from studies in schools and communities in Kenya, Ghana and Mozambique. *International Journal of Educational Development*, 33, 546–556
- Parkes, J., Johnson Ross, F., Heslop, J., Westerveld, R., and Unterhalter, E. (2017). *Addressing School-Related Gender-Based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-country Report*. London: University College London Institute of Education.
- Pot, H. (2018). Public Servants as Development Brokers: The Shaping of INGOs' Reducing Teenage Pregnancy Projects in Malawi's Primary Education Sector. *Forum for Development Studies*, 46(1), 23-44.
- Rasmussen, M.L. (2012). Pleasure/desire, secularism and sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 12(4), 469-481.
- Rijsdijk, L.E., Lie, R. Bos, A.E.R., Leerlooijer, J.N. & Kok, G. (2013). Sexual and reproductive health and rights: implications for comprehensive sex education among young people in Uganda. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 13(4), 409-422.

- Ringeling, A.B. (2005). Instruments in Four: The Elements of Policy Design. In P. Eliadis, M. Hill & M. Howlett (Eds.), *Designing Government; From Instruments Choice to Governance* (pp. 185-202). Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Abingdon and New York: Routledge.
- Rogan, J.M. (2007). An uncertain harvest: A case study of implementation of innovation. *Journal of Curriculum studies*, 39(1), 97-121.
- Rogow, D., & Haberland, N. (2005). Sexuality and relationships education: Toward a social studies approach. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 5(4), 333-344.
- Roodsaz, R. (2018). Probing the politics of comprehensive sexuality education: 'Universality' versus 'Cultural Sensitivity': a Dutch–Bangladeshi collaboration on adolescent sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 18(1), 107-121. DOI: 10.1080/14681811.2017.1403894.
- Rose, P., & Tembon, M. (1999). Girls and Schooling in Ethiopia. In C. Heward & S. Bunwaree (Eds.), *Gender, education and development: Beyond access to empowerment* (pp. 85-100). London: Zed Books.
- Rutgers. (2018). *Adopting a gender-transformative approach in sexual and reproductive health and rights, and gender-based violence programmes. Module 1 Six interrelated components and the socio-ecological model*. Utrecht: Rutgers.
- Schaapveld, A. (2013). *Participation in sexuality education curricula: does it lead to local ownership? A Case Study in Ethiopia*. Master Thesis. University of Amsterdam.
- Shih, P., Worth, H., Travaglia, J., & Kelly-Hanku, A. (2017). "Good culture, bad culture": polygyny, cultural change and structural drivers of HIV in Papua New Guinea. *Culture, Health & Sexuality*, 19(9), 1024-1037. DOI: 10.1080/13691058.2017.1287957.
- Silova, I., & Abdushukurova, T. (2009). Global norms and local politics: uses and abuses of education gender quotas in Tajikistan. *Globalization, Societies and Education*, 7(3), 357-376, DOI: 10.1080/14767720903166376.
- Sommer, M., Ackatia-Armah, N., Connolly, S., & Smiles, D. (2015). A comparison of the menstruation and education experiences of girls in Tanzania, Ghana, Cambodia and Ethiopia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 589-609. DOI: 10.1080/03057925.2013.871399.
- Spronk, R. (2009). Sex, sexuality and negotiating Africanness in Nairobi. *Africa: The Journal of the International African Institute*, 79(4), 500-519.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665-678. DOI: 10.1080/03054980600976353.

- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167. DOI:10.1080/02188791.2013.875649.
- Stone, D. (2004). Transfer agents and global networks in the 'transnationalization' of policy. *Journal of European Public Policy*, 11(3), 545-566. DOI:10.1080/13501760410001694291.
- Stromquist, N.P. (2006). Gender, education and the possibility of transformative knowledge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 145-161. DOI: 10.1080/03057920600741131
- Stromquist, N.P., & Fischman, G.E. (2009). Introduction – From denouncing gender inequities to undoing gender in education: Practices and programmes toward change in the social relations of gender. *International Review of Education*, 55(5), 463-482.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25, 359-407. DOI:10.1016/j.ijedudev.2005.04.003.
- Sun Kim (2017). Culture matters in educational policy transfer: the case of curricular reforms in the two Koreas during the Soviet and US military occupation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 372-385, DOI: 10.1080/02680939.2016.1266034.
- Tamale, S. (2011). *African sexualities: A reader*. Fahamu/Pambazuka.
- Tessema, K.A. (2007). The teacher education reform process in Ethiopia: Some consequences on educators and its implications. *Teaching Education*, 18(1), 29-48.
- Thompson, A. (2003). Caring in context: Four feminist theories on gender and education. *Curriculum Inquiry*, 33(1), 9-65.
- Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative education*, 40(2), 173-198.
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2013). *Female Genital Mutilation/Cutting: A statistical overview and exploration of the dynamics of change*. New York: UNICEF.
- United Nations Development Programme. (2019). Open Data. <http://hdr.undp.org/en/data>. Accessed on 26 April 2019.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & United Nations Women. (2016). *Global Guidance on School-Related Gender-Based Violence*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). The International Technical Guidance on Sexuality Education. *An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Comprehensive Sexuality Education: the challenges and opportunities of scaling-up*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015a). *Emerging evidence, lessons and practice in Comprehensive Sexuality Education: A global review*. Paris: UNESCO.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015b). *Regional Module for Teacher Training on Comprehensive Sexuality Education for East and Southern Africa*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018a). *International Technical Guidelines on Sexuality Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018b). *Gross enrolment ratio by level of education*. Retrieved online via <http://data.uis.unesco.org/#>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). Open data. <http://data.uis.unesco.org/>. Accessed on 26 April 2019.
- United Nations Human Settlements Programme [UN-HABITAT]. (2008). *Ethiopia: Addis Ababa, Urban Profile*. Nairobi, Kenya: United Nations Office at Nairobi.
- United Nations Population Fund [UNFPA]. (2012). *Marrying too young: end child marriage*. New York: UNFPA.
- United Nations Women. (2014). *Preliminary Gender Profile of Ethiopia*. Addis Ababa: United Nations Women.
- Unterhalter, E. (2015). Education and international development: A history of the field. In McCowan, T., & Unterhalter, E. (Eds.), *Education and international development: An introduction* (pp. 13-30). London and New York: Bloomsbury Publishing.
- Unterhalter, E.S., & North, A. (2017). *Education, Poverty and Global Goals for Gender Equality How People Make Policy Happen*. Abingdon: Routledge.
- Van Blerk, L. (2008). Poverty, migration and sex work: youth transitions in Ethiopia. *Area*, 40(2): 245-253.
- Vanner, C. (2017). *'The gateway to everything': the relationship between gender safety, gender violence and learning processes in two primary schools in Kirinyaga County, Kenya*. PhD Dissertation. University of Ottawa.
- Vanner, C. (2018). 'This is a competition': The relationship between examination pressure and gender violence in primary schools in Kenya. *International Journal of Educational Development*, 62, 35-46.
- Vanwesenbeeck, I., Flink, I., van Reeuwijk, M., & Westeneng, J. (2018). Not by CSE alone... Furthering reflections on international cooperation in sex education. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 1-16.
- Vanwesenbeeck, I., Westeneng, J., de Boer, T., Reinders, J., & van Zorge, R. (2016). Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts With Me. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 16(5), 471-486.
- Varga, C.A. (2001). The Forgotten Fifty Per Cent: A Review of Sexual and Reproductive Health Research and Programs Focused on Boys and Young Men in Sub-Saharan Africa. *African Journal of Reproductive Health*, 5(3), 175-195.

- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H.K. (2018). Global education policy and international development: A revisited introduction. In A. Verger, M. Novelli, & H.K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (2<sup>nd</sup> edition) (pp. 1-34). London: Bloomsbury.
- Weiss, M.L., & Bosia, M.J. (2013). *Global homophobia: States, movements, and the politics of oppression*. University of Illinois Press.
- Wieringa, S. and Sívori, H. (2013). *The sexual history of the Global South. Sexual politics in Africa, Asia, and Latin America*. London: Zed books.
- Winter, B., Thompson, D., & Jeffreys, S. (2002). The UN Approach to Harmful Traditional Practices. *International Feminist Journal of Politics* 4(1), 72–94.
- Wood, K., Maforah, F., & Jewkes, R. (1998). “He forced me to love him”: putting violence on adolescent sexual health agendas. *Social Science & Medicine*, 47(2), 233 – 242.
- World Bank. (2018). *World Bank Data*. <https://data.worldbank.org/>.
- World Bank. (2019). Open data. <https://data.worldbank.org/indicator/DT.ODA.ODAT.XP.ZS?end=2013>. Accessed on 20 March 2019.
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. Edited by E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A.B. Zwi, and R. Lozano. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2005). *WHO multi-country study on women’s health and domestic violence against women: Summary report of initial results on prevalence, health outcomes and women’s responses*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2011). *Violence against women – Intimate partner and sexual violence against women*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2014). *Understanding and addressing violence against women. Fact Sheet*. Geneva: World Health Organization.
- Yigzaw T, Yibrie A, Kebede Y. (2004). Domestic violence around Gondar in northwest Ethiopia. *Ethiopian Journal of Health Development*, 18(3), 133-139.





## APPENDICES

### I. NEDERLANDSE SAMENVATTING [DUTCH SUMMARY]

#### *Seksuele voorlichting en gendergerelateerd geweld in het onderwijs in Ethiopië.*

##### **Inleiding**

In deze studie is onderzocht hoe *comprehensive sexuality education* (CSE) kan bijdragen aan het agenderen van gendergerelateerd geweld in het onderwijs in Ethiopië. Gendergerelateerd geweld is een groot probleem op scholen wereldwijd, maar er is weinig bekend over hoe dit het beste aangekaart kan worden in het onderwijs. Met gendergerelateerd geweld in het onderwijs wordt bedoeld: elke uiting van geweld die gebaseerd is op gender relaties, inclusief seksueel, fysiek, emotioneel en symbolisch geweld, alsmede angst voor geweld, binnen of gerelateerd aan onderwijsomgevingen. Zulke vormen van geweld zijn uitingen van complexe systemen van machtsrelaties en institutionele structuren, die worden beïnvloed door ongelijkheden en diezelfde ongelijkheden kunnen reproduceren. Een van de belangrijkste recente beleidsprioriteiten om gendergerelateerd geweld aan te pakken is CSE. CSE focust op het bevorderen van kennis, vaardigheden, en waarden, waarmee kinderen en jongeren beter geïnformeerde keuzes kunnen maken over hun gezondheid, welzijn, seksuele en sociale relaties, en kunnen opkomen voor hun rechten (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2018a; UNESCO and United Nations [UN] Women, 2016). Er is echter weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen CSE en het agenderen van gendergerelateerd geweld in het onderwijs. Dit onderzoek voorziet in die leemte en bestudeert de bijdrage van CSE aan het aanpakken van gendergerelateerd geweld op scholen in Ethiopië. Het onderzoek focust op de ervaringen met CSE van jongeren en docenten op scholen, en verbindt die ervaringen aan nationale en internationale beleidsontwikkelingen. Ethiopië is een interessante casus voor dit onderzoek, omdat het een van de landen is waar gendergerelateerd geweld het meest lijkt voor te komen (Know Violence in Childhood report, 2017), en waar CSE sterk gepromoot wordt door internationale organisaties en bilaterale donoren. Tegelijkertijd is CSE controversieel in Ethiopië, wat belangrijke inzichten kan geven in contextuele factoren die beïnvloeden hoe CSE kan bijdragen aan het aanpakken van gendergerelateerd geweld in het onderwijs.

De hoofdvraag van dit onderzoek is: *hoe zien jongeren, docenten, en stakeholders de bijdrage van CSE aan het aanpakken van gendergerelateerd geweld in het onderwijs in Ethiopië?* De studie heeft vijf deelvragen, en elke deelvraag wordt beantwoord in een apart hoofdstuk:

1. *Hoe definiëren, ervaren, en interpreteren middelbare scholieren gendergerelateerd geweld in het onderwijs en hoe denken zij dat het aangepakt moet worden?*
2. *Hoe is CSE geadopteerd en geherformuleerd als een nationaal beleid in Ethiopië?*
3. *Hoe geven CSE-docenten vorm aan het CSE-beleid op scholen in Ethiopië en welke factoren beïnvloeden hun uitvoering?*
4. *Hoe hebben gender- en machtsrelaties invloed op de manieren waarop CSE gendergerelateerd geweld in het onderwijs kan aanpakken, volgens scholieren en docenten?*
5. *Hoe is cultuur van invloed op de manier waarop CSE gendergerelateerd geweld in het onderwijs kan aanpakken, volgens scholieren en docenten?*

Om antwoord te geven op bovenstaande onderzoeksvragen wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de gender relaties theorie (Connell, 2002; 2012a). De gender relaties theorie stelt dat gender analyse niet alleen betrekking heeft op het vergelijken van mannen en vrouwen, maar ook gaat over de patronen in relaties tussen mannen en vrouwen. De patronen in gender relaties vormen een sociale structuur op scholen en in de maatschappij, en andersom beïnvloedt een sociale structuur ook weer de relaties tussen mensen. Het is belangrijk om die structuur, en de patronen die die structuur vormen, te begrijpen om de onderliggende oorzaken van gendergerelateerd geweld aan de orde te kunnen stellen. Daarnaast gebruikt dit onderzoek theorieën uit de vergelijkende onderwijswetenschappen (*comparative education studies*) om vragen met betrekking tot de adoptie en uitvoering van CSE-beleid in te bedden in het bredere academische veld rond onderwijs en internationale ontwikkeling. Er zijn namelijk veel economische en politieke factoren die invloed hebben op beleid in onderwijs en internationale ontwikkeling. Met het gebruik van theorieën uit de vergelijkende onderwijswetenschappen draagt dit onderzoek dus niet alleen bij aan het begrijpen van de bijdrage van CSE aan het agenderen van gendergerelateerd geweld in het onderwijs, maar ook aan bredere vragen over factoren die de adoptie en uitvoering van dit beleid beïnvloeden.

Dit onderzoek is uitgevoerd met kwalitatieve onderzoeksmethoden. De belangrijkste methoden voor dataverzameling waren semigestructureerde interviews, focus-groep-discussies (FGDs) en etnografische notities. Daarnaast zijn in vier scholen observaties uitgevoerd. In totaal hebben 183 participanten meegedaan aan dit onderzoek, waarvan 89 leerlingen (14-20 jaar oud), 48 docenten, en 46 stakeholders zoals beleidsmedewerkers en coördinatoren van CSE-implementatie in Ethiopië. Negen scholen hebben meegedaan, waarvan één school in de hoofdstad Addis Ababa, de andere acht in omliggende dorpen. Dataverzameling in Ethiopië is uitgevoerd met de hulp van een Ethiopische non-

gouvernementele organisatie (NGO), die expertise heeft op het gebied van CSE en de onderwijssector in het algemeen. In dit onderzoek is bewust gekozen voor een focus op de visies en ervaringen van scholieren en docenten, omdat zij direct betrokken zijn bij de uitvoering van het beleid op scholen, en dus ervaring hebben met de bijdragen die het beleid kan leveren aan het agenderen van gendergerelateerd geweld.

Het CSE-programma dat is bestudeerd in dit onderzoek is ontwikkeld door een NGO in West-Europa. Het wordt geïmplementeerd door een Ethiopische partner-NGO. Het programma bestaat uit 16 lessen, waarvan er één specifiek gaat over gendergerelateerd geweld. De lessen zijn gebouwd op vier thema's: zelfvertrouwen, sociale omgeving, seksuele gezondheid, en toekomstplannen. De lessen hebben een interactieve insteek; studenten leren door participatie en het oefenen van nieuwe vaardigheden (bijv. oefenen met 'nee' zeggen). De lessen zijn extra-curriculair, dat wil zeggen dat ze na schooltijd worden gegeven en geen onderdeel zijn van het standaard curriculum. Docenten die CSE geven krijgen een aparte training, zowel inhoudelijk als didactisch. Docenten krijgen niet betaald om de lessen te geven. CSE werd in eerste instantie alleen gegeven op middelbare scholen in Ethiopië, maar werd later uitgebreid naar de bovenbouw van de basisschool, die ook zijn meegenomen in dit onderzoek (hoofdstukken 3,4 en 5).

## **Resultaten**

### ***Onderzoeksvraag 1: Hoe definiëren, ervaren, en interpreteren middelbare scholieren gendergerelateerd geweld in het onderwijs en hoe denken zij dat het aangepakt moet worden?***

In hoofdstuk twee werd een relationele benadering van gendergerelateerd geweld in het onderwijs gebruikt om te onderzoeken hoe scholieren gendergerelateerd geweld in het onderwijs definiëren, ervaren en interpreteren, en hoe zij denken dat het aangepakt moet worden. De gender relaties benadering onderscheidt werk-, machts-, emotionele, en symbolische relaties. De analyse toonde een groot verschil aan tussen de ervaringen en interpretaties van mannelijke en vrouwelijke scholieren. Mannelijke scholieren hadden het vooral over gendergerelateerd geweld in de context van werkrelaties en economische ontwikkelingsuitkomsten, zij benadrukten bijvoorbeeld dat vrouwen tegenwoordig ook konden werken en zo konden bijdragen aan de economische ontwikkeling van hun land. Vrouwelijke scholieren benadrukten echter de emotionele en symbolische elementen van gendergerelateerd geweld, die gepaard gingen met angst en/of emotionele stress wat zelfuitsluiting veroorzaakte. Verder liet de analyse zien dat hoewel school een plek is waar seksuele gezondheid wordt gepromoot, seksueel (en gendergerelateerd) geweld tegelijkertijd getolereerd wordt door medescholieren, docenten en schoolbestuur. Scholieren rapporteerden dat CSE meer begrip bevorderde tussen jongens en meisjes, met name door middel van het promoten van 'vriendschappelijke' mixed-gender relaties. De analyse

suggereert ook dat aandacht voor kritisch nadenken over seksueel geweld en andere gender relaties versterkt en geïnstitutionaliseerd moet worden in de hele school.

***Onderzoeksvraag 2: Hoe is CSE geadopteerd en geherformuleerd als een nationaal beleid in Ethiopië?***

CSE is een sterk donorgestuurd beleid in Ethiopië. Dat wil zeggen dat internationale organisaties en bilaterale donoren het sterk promoten bij nationale overheidsinstanties door middel van disseminatie (het delen van positieve uitkomsten van het beleid) en harmonisatie (het creëren en bevorderen van een eenduidig beleid in heel sub-Sahara Afrika). Op basis van stakeholder-interviews en documentenanalyse blijkt echter dat zulke manieren om beleid te promoten door nationale actoren vaak gezien worden als het opleggen van CSE. Opponenten van het CSE-beleid benadrukten daarbij vooral de culturele verschillen tussen de Europese donoren en de ontwikkelaars van CSE enerzijds en de Ethiopische populatie anderzijds. Mede hierdoor werd CSE in het nationale beleid in Ethiopië geherformuleerd, als een aanpak die moet bijdragen aan gezondheids-, economische-, en ontwikkelingsdoelen ten koste van de mogelijkheden van CSE om een bijdrage te leveren aan het aanpakken van gendergerelateerd geweld. NGO's hebben weinig ruimte om macht uit te oefenen in het proces van beleid maken vanwege de wettelijke context in Ethiopië waarin NGO's zich niet mogen bezighouden met het bevorderen van rechten, inclusief gendergerelateerde vraagstukken. Als gevolg van deze factoren is het geherformuleerde beleid niet volledig in lijn met de behoeften van de doelgroep, i.e. jonge mannen en vrouwen (zie hoofdstukken 2 en 5). Dit heeft met name betrekking op het agenderen van gendergerelateerd geweld door middel van CSE. Jongeren gaven aan dit belangrijk te vinden, maar gendergerelateerd geweld wordt nauwelijks gekoppeld aan CSE in het nationale beleid in Ethiopië.

***Onderzoeksvraag 3: Hoe geven CSE-docenten vorm aan het CSE-beleid op scholen in Ethiopië en welke factoren beïnvloeden hun uitvoering?***

Een focus op de ervaringen van docenten liet zien hoe zij het CSE-beleid vormgeven op scholen en met welke factoren zij te maken krijgen die hun uitvoering beïnvloeden. Hoewel de ontwikkelaars van CSE-leraren zien als degenen die CSE 'faciliteren' in het onderwijs, liet de analyse zien dat leraren veel meer doen dan slechts faciliteren. Ze nemen namelijk belangrijke taken op zich als bemiddelaar tussen school, gemeenschap en de families van studenten. Leraren benadrukten dat het CSE-curriculum vaak waarden promoot die conflicterend lijken te zijn met de waarden van de gemeenschap en de familie van studenten. Tegelijkertijd vonden docenten het belangrijk om CSE te blijven geven zoals voorgeschreven is in de richtlijnen en het curriculum. Zo vormt het CSE-beleid de docenten als 'vrijwillige *advocates*'; Docenten zijn belangrijke voorvechters voor CSE binnen hun scholen en gemeenschappen, maar moeten een precare balans bewaren tussen het promoten van CSE

en CSE acceptabel houden voor de gemeenschap. Dit doen ze vaak door de controversiële componenten van CSE aan te passen. Zodoende benadrukken CSE-docenten de positieve gezondheids- en onderwijsuitkomsten waar CSE toe leidt meer dan andere componenten van CSE die controversiëler zijn. Mede hierdoor verdwijnt het agenderen van gendergerelateerd geweld naar de achtergrond, en CSE-docenten noemen gendergerelateerd geweld nauwelijks als prioriteit. Verder bleek ook dat CSE-docenten, waarschijnlijk door hun connecties met NGO's, vaak aanspreekpunt zijn om in economische behoeften van de schoolpopulatie te voorzien – wat niet altijd lukt. Docenten worden niet betaald om CSE te geven en de schaarste van de faciliteiten en materialen op scholen heeft een negatieve invloed op de uitvoering van CSE. De manier waarop CSE-docenten het beleid vormgeven wordt dus niet alleen beïnvloed door culturele factoren, maar ook door socio-economische factoren.

***Onderzoeksvraag 4: Hoe zien scholieren en docenten dat gender- en machtsrelaties invloed hebben op de manieren waarop CSE gendergerelateerd geweld in het onderwijs kan aanpakken?***

Gender- en machtsrelaties hebben invloed op de manier waarop CSE gendergerelateerd geweld kan agenderen in het onderwijs. Content analyse van interviews met scholieren en docenten liet zien dat er drie mechanismen zijn die een negatieve invloed hebben op het aanpakken van gendergerelateerd geweld en het bevorderen van positieve gender relaties. Deze mechanismen waren: 1) selectie om mee te mogen doen met CSE; 2) gender stereotype benadering van jonge mannen en jonge vrouwen; en 3) niet behandelen van onderwerpen die belangrijk zijn voor jonge mannen en jonge vrouwen, zoals liefde, relaties en seks. De analyse liet zien dat mannelijke en vrouwelijke scholieren veel waarde hechten aan gender, emoties en relaties. Door de bovengenoemde uitsluitingsmechanismen wordt relevante informatie soms echter niet gegeven aan jongeren. Sommige aspecten van het programma (bijv. seksuele onthouding) worden meer benadrukt ten koste van andere (bijv. veilige seks en relaties). Hierdoor worden slechts de oppervlakkige aspecten van gender relaties en gendergerelateerd geweld aan de orde gesteld in CSE. Gender- en machtsrelaties zouden dus een centralere plek in moeten nemen in het geven van CSE en het opleiden van CSE-docenten, zodat CSE beter kan bijdragen aan het aanpakken van gendergerelateerd geweld en aan het creëren van positieve gender relaties. Gender- en machtsrelaties hebben hierbij niet alleen betrekking op de relaties tussen mannelijke en vrouwelijke scholieren, maar ook op die tussen docenten, schoolbestuur, families, cultuur en maatschappij.

***Onderzoeksvraag 5: Hoe interpreteren docenten en scholieren dat cultuur van invloed is op de manier waarop CSE gendergerelateerd geweld in het onderwijs kan aanpakken?***

Een thema dat terugkwam binnen alle onderzoeksvragen was cultuur. Culturele verschillen waren vaak een reden voor weerstand tegen CSE, de herformulering ervan of de aanpassing van CSE in de uitvoering. Dit hoofdstuk presenteert een analyse van interviews met leerlingen en docenten over hun interpretaties van de invloed van cultuur, en hoe cultuur invloed heeft op de manier waarop CSE kan bijdragen aan het aanpakken van gendergerelateerd geweld. Veel theoretische benaderingen zien cultuur als fluïde en multidimensionaal. Docenten en scholieren hadden het echter over cultuur als iets wat in twee dimensies in te delen is: modern/traditioneel, en goed/slecht. Participanten waren van mening dat zowel moderne als traditionele culturen ‘goede’ en ‘slechte’ elementen hadden. Ze vonden over het algemeen dat CSE kan bijdragen aan het aan de orde stellen van gendergerelateerd geweld door scholieren te instrueren ‘slechte’ tradities af te wijzen (bijv. vroege huwelijken) en in plaats daarvan ‘goede’ moderne culturen aan te nemen (bijv. openlijk praten over reproductieve gezondheid). Door cultuur in dit soort categorische begrippen te vatten, worden ideeën omtrent het patriarchaat of idealen met betrekking tot vrouwelijke kuisheid, die ten grondslag liggen aan gender ongelijkheid en gendergerelateerd geweld, bijna nooit besproken. Dit beperkt de emancipatie van jonge vrouwen. Bovendien werden op deze manier genderongelijkheden gezien als iets puur (traditioneel-) cultureels, terwijl het vooral gaat om gender relaties. Op die manier loopt CSE het risico om imperialistische ideeën te bevestigen die ervan uitgaan dat ‘slechte tradities’ gecorrigeerd kunnen worden met ‘ontwikkeling’ (zoals gepromoot door Europa/Verenigde Staten). Daarnaast bevordert zo’n pragmatische aanbeveling om ‘slechte’ tradities met ‘goede’ moderne cultuur te vervangen ook niet de kritische denkvaardigheden die nodig zijn om te reflecteren op hoe iemand zelf een bepaalde cultuur kan bevorderen (of betwisten). Cultuur is dus niet slechts een factor die de uitvoering van CSE beïnvloedt maar een steeds veranderende realiteit die geïntegreerd zou moeten worden in CSE-lessen. Daarom is het belangrijk voor CSE om, in zowel beleid als in de uitvoering daarvan, manieren te vinden om de dialoog aan te gaan en om te gaan met verschillende waardesystemen die invloed hebben op ideeën omtrent gender en seksualiteit.

## **Conclusie**

Terugkomend op de hoofdvraag hoe CSE kan bijdragen aan het agenderen van gendergerelateerd geweld in het onderwijs, heeft dit onderzoek laten zien dat CSE mogelijkheden heeft gecreëerd om in het onderwijs op nieuwe manieren over gender relaties te praten. Tegelijkertijd blijft het risico bestaan dat bepaalde ongelijkheden en vormen van geweld aanhouden. De positieve bijdrage van CSE blijkt uit het feit dat jongeren zeggen dat ze meer zelfvertrouwen hebben opgebouwd, beter voor zichzelf kunnen opkomen, vaker vriendschappen aangaan of activiteiten ondernemen met klasgenoten van het andere geslacht zonder geseksualiseerde aannames en minder vaak geconfronteerd worden met geweld op

basis van hun geslacht. Scholieren benadrukten daarbij dat ze het vooral belangrijk vinden dat CSE-docenten zich kunnen inleven in de belevingswereld van jongeren en dat ze alle leerlingen gelijk behandelen. De manier waarop CSE heeft kunnen bijdragen aan het agenderen van gendergerelateerd geweld zijn opmerkelijk gezien de beperkte ruimte die CSE in Ethiopië krijgt binnen het nationale beleid en de restricties voor NGO's om CSE uit te voeren. Bovendien is de feitelijke informatie die gedeeld wordt binnen CSE zonder twijfel een belangrijke bijdrage aan een maatschappij waar bijvoorbeeld slechts 20% van de vrouwen en 38% van de mannen gedegen kennis hebben van HIV-overdracht en preventie (DHS, 2017).

Tegelijkertijd lijken de internationale richtlijnen, het nationale beleid en de institutionele steun op scholen onvoldoende support te bieden aan CSE-docenten om relationele elementen van seksualiteit en gender mee te nemen in hun CSE-lessen. Lessen over gendergerelateerd geweld lijken met name te focussen op pragmatische richtlijnen bijvoorbeeld, zonder aandacht te besteden aan onderliggende oorzaken zoals sociale hiërarchieën. Opvallend is dat gendergerelateerd geweld vooral gezien wordt als iets dat zich buiten de school en ver van de persoon zelf afspeelt; het wordt gepresenteerd als een probleem onder de 'slecht opgeleiden' en 'onderontwikkelde' delen van de maatschappij. In het verlengde hiervan suggereert CSE in de praktijk vooral ontwikkeling en moderniteit als oplossing voor gendergerelateerd geweld. Als gevolg daarvan wordt de complexiteit van gendergerelateerd geweld (dat zich op verschillende manieren uit in sociale hiërarchieën en machtsverhoudingen) versimpeld en wordt 'bewust' zijn van gendergerelateerd geweld gepresenteerd als sleuteloplossing. Door ontwikkelingshulp als oplossing te presenteren voor gendergerelateerd geweld, lijkt CSE in de huidige praktijk zowel een hiërarchie te reproduceren tussen 'ontwikkelde' en 'onderontwikkelde' klassen als (op wereldniveau) tussen het 'Noorden' en het 'Zuiden' (zie ook Lewis, 2002; Roodsaz, 2018; Tikly, 2004). Bovendien lijkt CSE belangrijke kansen te missen om bij te dragen aan emancipatie en sociale verandering, doordat het weinig aandacht heeft voor gender- en machtsstructuren en zich vooral focust op het delen van feitelijke informatie.

Desalniettemin zijn er (mede) dankzij CSE in Ethiopië belangrijke stappen gezet om seksuele gezondheid en gendergerelateerd geweld hoger op de agenda te zetten. De laatste twee decennia heeft CSE op internationaal beleidsniveau meer aandacht besteed aan het tegengaan van gendergerelateerd geweld. Ook gender- en machtsrelaties worden daarbij genoemd (zie bijv. UNESCO, 2018). Deze studie heeft laten zien dat die aandacht voor gender- en machtsrelaties meer zou moeten gaan over emotionele en symbolische relaties dan nu het geval is in Ethiopië. Het is belangrijk om daarbij te beseffen dat de manier waarop zulke gender relaties vorm krijgen kan verschillen tussen contexten. Daarom moet het internationale CSE-beleid ruimte geven om CSE aan te passen afhankelijk van de sociale



en economische context van een land of school. Daarbij moet ook meer aandacht zijn voor het in kaart brengen van genderstructuren binnen de klas en de school.

Tot slot heeft dit proefschrift inzichten geboden in manieren waarop CSE wordt gepromoot, geadopteerd en geherformuleerd als nationaal beleid, en hoe het uitgevoerd werd op scholen. Het onderzoek focuste daarbij op de vraag in hoeverre CSE kan bijdragen aan het agenderen van gendergerelateerd geweld in het onderwijs. Gendergerelateerd geweld in het onderwijs is een complex probleem en kan alleen volledig begrepen worden door gebruik te maken van interdisciplinaire benaderingen. In dit onderzoek is daarom gebruik gemaakt van onderwijskundige theorieën in combinatie met gender relaties theorie en is ook de invloed van sociaal-politieke factoren onderzocht. Deze interdisciplinaire opzet heeft er onder meer tot inzicht geleid in de vele factoren die invloed hebben op de bijdrage van CSE in het agenderen van gendergerelateerd geweld, zoals: uiteenlopende interpretaties van de doelen en rationale van CSE; de politieke en socio-economische context waarin het beleid wordt geadopteerd en uitgevoerd; de ambigue posities waar docenten mee te maken krijgen als ze pleiten voor CSE en CSE aanpassen; en de stilte over controversiële onderwerpen zoals gendergerelateerd geweld. Deze factoren hebben ertoe geleid dat het CSE-beleid in Ethiopië zich alleen richt op het verbeteren van gezondheids- en onderwijsresultaten. Onderwerpen zoals machtsrelaties, emotionele en symbolische elementen van gendergerelateerd geweld zijn daarmee naar de achtergrond verdwenen. Het onderzoek heeft bewust gebruik gemaakt van kwalitatieve methoden, wat tot beter inzicht heeft geleid in de ervaringen en interpretaties met betrekking tot CSE en gendergerelateerd geweld van met name jongeren zelf. Een belangrijk inzicht is hierbij dat jongeren het juist belangrijk vinden om meer te praten over gender- en machtsrelaties en de symbolische en emotionele kanten van gendergerelateerd geweld, terwijl die juist naar de achtergrond zijn verdwenen in het CSE-beleid in Ethiopië. Dit onderzoek liet zo zien dat het, om substantieel bij te dragen aan het agenderen van gendergerelateerd geweld, essentieel is om de ervaringen en inzichten van jonge mannen en jonge vrouwen centraal te stellen. Ook de visies van leraren zijn belangrijk, aangezien zij direct te maken hebben met de diverse en soms tegenstrijdige verwachtingen van CSE, hun school, leerlingen en de gemeenschap. Jongeren en docenten hebben zich in deze studie sterk uitgesproken dat gebrek aan actie tegen gendergerelateerd geweld – in welke vorm dan ook – leidt tot uitsluiting, frustratie, en angst. Dit is slecht voor het welzijn van scholieren en ook voor de sociale ontwikkeling van Ethiopië. Gezien vanuit dit perspectief is het welzijn van scholieren wellicht een aanknopingspunt om CSE in de huidige beleidsdebatten in Ethiopië te koppelen aan het agenderen van gendergerelateerd geweld. CSE-beleid moet verder gaan dan alleen het promoten van feitelijke kennis over seksuele en reproductieve gezondheid, zoals wereldwijd het geval is. Het zou juist ook moeten gaan over de meer complexe oorzaken van gendergerelateerd geweld zoals gender- en machtsrelaties. Alleen door die oorzaken te bespreken en huidige sociale hiërarchieën aan de orde te stellen

kan onderwijs jongeren inspireren om kritische denkers te worden die zelf kunnen bijdragen aan sociale verandering en rechtvaardigheid.



## II. COPY OF SUBMISSION TO ETHICAL REVIEW BOARD

### General

**Responsible researcher:** Prof. Dr. Monique L.L. Volman

**Who conducts the research:** Marielle L.J. Le Mat (MSc), PhD Candidate

**Research Location:** Schools in Addis Ababa and surrounding towns in Oromia region, Ethiopia

### **Project description:**

With this application we would like to request a statement from the AISSR Ethics Committee that the here described PhD project has been carried out according to AISSR's ethical guidelines. Over the past five years, the PhD Candidate has conducted four small-scale research projects on gender-based violence and sexuality education in Ethiopia. Having published two academic articles already and collected all data, the department of Child Development and Education decided to finance this PhD study with an additional two years to work on this full-time. In order to pursue this PhD degree, the candidate requires ethical approval, which was not the case for the smaller projects conducted previously. It is thus within that context, that we are now seeking a statement of ethical scientific research in order to be able to pursue this PhD completion.

The research is interdisciplinary drawing on fields in Educational sciences, International Development Studies, and Gender Studies. The main research question is how comprehensive sexuality education can address gender-based violence in schools in Ethiopia. The study engages with this question from a critical feminist approach, understanding gender relations as socially and historically constructed, and employs a qualitative interpretative research design. The researcher has interviewed and conducted focus group discussions (FGDs) with students, teachers, and stakeholders, adding up to a total of 183 participants. The PhD study engages with the following topics (reflecting the proposed outline of the manuscript):

- Young people's perspectives on gender-based violence in school
- The potential and limitations of CSE in addressing gender-based violence
- Discussing 'culture' in relation to gender-based violence in CSE
- Emerging roles of CSE teachers
- Analysis of education and health policies

***Expected duration of the project:***

Data were collected between April 2013 – May 2017 in several small-scale projects, now to be combined for PhD completion by December 2019. The projects the PhD study builds on, are: 1. Research Master thesis on gender-based violence in school in Ethiopia (two months fieldwork in April - May 2013); 2. Follow up study on comprehensive sexuality education in Ethiopia (four weeks fieldwork in April - May 2014); 3. Second follow up study on policies on sexuality education in Ethiopia (two weeks fieldwork in November 2016); 4. Case study on the role of teachers in giving sexuality education in Ethiopia (two weeks fieldwork in May 2017).

***Expected number of participants:*** 183

***The project is comparable with the following submitted project:*** N/A

**Ethics questions**

1. Recruitment

The majority of participants are teachers, students, and out of school youth. In addition, the sample of participants consists of key individuals at national and local ministries, other relevant international and national civil society organisations, and individuals in school management. Key individuals (or: stakeholders) working on education, gender, and sexuality in Ethiopia were approached via e-mail and/or telephone to participate in individual interviews. Contact details for all these individuals were obtained through partner NGO and earlier established contacts of the researcher.

For the school-based data collection, schools and institutes/projects were purposively selected by the researcher in collaboration with partner NGO. Selection was based on presence of the CSE programme in the school and availability and interest to participate from school management and key teachers. In addition to school-based data collection, the study also involved one out-of-school youth centre for which the project manager was approached for cooperation by the partner NGO. For school-based and the out-of-school youth centre, all participants were approached in person for participation.

The ages of youth participants ranged between 14-20. Appropriate age for participation was defined in discussion with partner NGO and does not contradict Ethiopia's National Research Ethics Review Guidelines, which sets a minimum of 12 years old. In order to create a safe environment for young women and young men, most FGDs were held in single sex set up. One FGD was held in mixed-sex set-up and the researcher and interpreter in that occasion kept particular eye on comfort and well-being of all student participants. Interviews were held mostly on individual basis. When youth indicated they

wanted to participate but preferred to be interviewed together with their friend, the interview was held as a duo-interview.

At first contact, the research was explained in detail to all participants. It was emphasised that there is no obligation for the individual or their institute to participate in the research. It was also made clear that there is no intention of the researcher to disturb ongoing school activity, and that the research is by no means an evaluation of the school, company, or individual's performance. The voluntary nature of the research was explained, and it was made clear that there was no monetary reward for participation. This did not seem to affect participants' willingness to speak to the researcher in an interview or FGD, as most participants considered the topic important or were generally willing to speak to the researcher. The researcher did offer drinks and snacks during FGDs. At start of each interview or FGD a time indication of duration was given by the researcher, and availability of participants was confirmed or the interview/FGD was re-scheduled. All participants will be informed prior to the start of an interview or group discussion that they are free to stop the interview or leave the discussion at any time.

## 2. Concerns of others

Gender-based violence as a sexual and reproductive health concern is an issue high on the agenda of Ethiopian government. Schools are seen as sites to promote gender equality and sexual health. As such, there were no major concerns with the research topic as it can be seen as supportive to government policy. However, gender-based violence is at the same time a highly sensitive and controversial issue, especially school-related gender-based violence. Therefore, particular care was taken in approaching and addressing these topics with school management and individual participants, reiterating that the research is no evaluation of school's or individual's performance, and stressing the importance of anonymity and confidentiality.

To address possible concerns of individuals, in each interview or FGD participants were invited to share any concerns or questions beforehand. By the end of the session, participants were asked again if they had additional ideas, concerns, or questions they wanted to raise. This way, participants were given space and opportunity to share possible issues about the research affecting their interests.

Given the highly sensitive topic, gender-based violence, the researcher took precautionary measures before, during and after data collection. For instance, the researcher looked out for participants' well-being during interviews, and after-care possibilities were put in place in case necessary.

## 3. Harmful research: no

## 4. Informed consent

Given the increasingly tense socio-political context that is directly affecting many of the participants in this research, as well as the sensitive topic of the research project, critical consideration was given to obtaining informed consent. The first deliberation considered the act of signing a consent form. In a context where education is highly political and admission to for instance higher education institutions often goes hand in hand with (forced) subscribing to the ruling political party (Molla, 2018), the signing of a consent form may cause discomfort, anxiety or suspicion that is rather to be avoided in this research. Due to the sensitive nature of the research topic, i.e. gender-based violence and sexuality education, receiving consent from a parent may be problematic for various reasons (see also Fisher, Arbeit, Dumont, Macapagal and Mustanski, 2016; Leach, 2006; Mustanski, 2011). In this regard the Ethiopia National Research Ethics Review Guideline states: 'In research related to sensitive topics like drug use and abuse, sexuality, reproduction, STIs, where obtaining consent from a parent, next-of-kin, or guardian is challenging and may be problematic to the minor because of the nature of the research, assent with waiver of consent may be applicable.' (Ethiopia National Research Ethics Review Guideline 2014, p 56). In this case, the societal relevance of this research was considered more important than seeking parental consent. As such, verbal consent of participants was sought at the start of each interview and FGD. All participants were also asked verbal consent to voice record the interview/FGD at the start of the session. If they did not agree to voice recording or wanted to switch off the voice recording during the interview/FGD, notes were taken. Participants were shown how to switch off the voice recorder so they would be able to do that themselves.

## 5. Vulnerability

In engaging with young people in resource-poor settings, particular attention was paid to not harming any of the participants. This entailed for instance developing interview and FGD guidelines that were mindful of possible sensitivities, for which the guidelines were shared with the partner NGO for their feedback. It also meant not raising false expectations about the outcomes of the research; the research listed the envisioned outputs of the research as well as their limitations. Most crucially, participants' willingness to participate was always checked before the start of the interview, because especially young people may be vulnerable for feeling pressured to participate.

## 6. Anonymity

Participants were informed about anonymity and confidentiality standards in the study. This means that in transcripts uploaded to the UvA data management system, all data overviews, and all outputs, no names of participants will appear, and no traceable information is written. The name of the schools will also remain anonymous, as well as for the name of the towns where the schools are located in the case of smaller towns where schools could be easily identifiable (the exception is Addis Ababa). Names of schools and important markers of

identity of key participants such as age, gender, and affiliation, will remain known only to the researcher for analysis purposes. Key stakeholders and their organisation affiliations will not be referred to directly, but a generic name is given for their position and affiliation (e.g. SRH expert at international organisation). This was also communicated to all participants. This is sufficient information for the research in question, as what is being analysed is the practice and people's interpretations of gender-based violence and the roles of sexuality education, and not so much the influence of participants' background characteristics.

Nevertheless, in the direct environment of participants, full anonymity could not be guaranteed due to the fact that they were interviewed in a school, office, or public environment, most of the time by reference of a teacher or partner NGO. Similarly, full confidentiality could not be guaranteed in the case of FGDs, given that these includes several participating members. Therefore, at the start of each FGD, participants were encouraged to keep the contributions to the discussion of their fellow participants confidential, though the researcher could not influence if this was acted upon.

## 7. Impact research

Being sensitive and not harming participants meant, in addition to ensuring their voluntary participation, that an eye was kept on possible emotional distress during the interview and FGD. If the researcher noticed signs of distress or discomfort, the interview or FGD was paused and the researcher inquired if the participant was still willing and comfortable enough to participate, wanted to pause their participation, or completely withdraw from participation. When necessary, the researcher could make use of referral to the partner NGO in case issues came up that needed attention that went beyond the capacity of the researcher, or when aftercare was needed. Participants were given contact details for possible follow-up.

## 8. Negative consequences

After-care possibilities were arranged for research participants in case issues came up that led to for instance emotional distress. The researcher took the lead in speaking to research assistants about their emotional well-being before and after interviews. Even though research assistants were familiar with the topic and contexts, the researcher considered it to be important to allow space for possible emotional support. Critical eye was also kept on working hours: research assistants were never requested to work more than 6 hours per day on interviewing/translating, and the lead researcher provided lunch and refreshments during breaks for the research assistants.

Travelling to Ethiopia for research about sexuality required attention to safety of the researcher, as the country has experienced an increase in clashes and political violence, including in the regions of study. Therefore, to protect the researchers' (and participants') safety, all travel plans were communicated with the partner NGO, and their advice and guidance was followed with regards to travel advice and security issues, even when this



meant cancelling trips for data collection. In addition, the researcher followed the advice of the Dutch Ministry of Foreign Affairs and registered all travels on the online portal of the Ministry.

#### 9. Data privacy

The researcher has not kept confidential data on her personal laptop or USB device, which are vulnerable to theft, for any longer than is absolutely necessary. All audio data were transcribed as soon as possible, in order to keep anonymised files only on devices that are worked with on a regular basis. In these anonymised files, no names or affiliations occur of the participants, but an overview of the school names will remain with the researcher only and stored with the audio files on an encrypted USB device. Anonymised transcripts will be stored on the Data Management Depository of the Research Institute of Child Development and Education (UvA) in due course.

#### 10. Publication ethics

Considerations regarding outputs and dissemination are twofold: the first relates to the ethics of writing about and representation of the study participants; the second to the importance of generating outputs relevant to e.g. policy makers and practitioners, given the topic and nature of the project. First, in line with concerns raised by African feminist scholars, post-colonial writers, and Southern theories (see e.g. Chilisa and Ntseane, 2010; Mohanty, 2003; Spivak, 1988), I find it important to pay attention to the representation of participants' views in academic and other outputs. Apart from being anonymous in all outputs, participants' views and interpretations were cross-checked during interviews, FGDs, and in some cases feedback workshops to be as adequate as possible. Second, directly related to highly sensitive topic of the study that requires action and attention, I attach great importance to the dissemination of findings as to increase capabilities of involved stakeholders to address issues of gender-based violence in and through education. Working closely with an NGO in Ethiopia that works in education and on SRH as stable and involved research partner, my intention is to report back findings in the form of a presentation and policy brief to them. In addition, time and funding permitting, I intend to develop a wider presentation of findings that could inform a broader group of stakeholders in Ethiopia and implementing partners internationally.

**2018-03-05 Project submitted for ERB review**

**2018-03-16 Project approved**

## References

- Chilisa, B., & Ntseane, G. (2010). Resisting dominant discourses: Implications of indigenous, African feminist theory and methods for gender and education research. *Gender and Education, 22*(6), 617-632.
- Ministry of Science and Technology. (2014). Ethiopia National Research Ethics Review Guideline 2014. Addis Ababa: Ministry of Science and Technology.
- Fisher, C. B., Arbeit, M. R., Dumont, M. S., Macapagal, K., & Mustanski, B. (2016). Self-consent for HIV prevention research involving sexual and gender minority youth: Reducing barriers through evidence-based ethics. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics, 11*(1), 3-14.
- Leach, F. (2006). Researching gender violence in schools: Methodological and ethical considerations. *World Development, 34*(6), 1129-1147.
- Mohanty, C. T. (2003). "Under western eyes" revisited: Feminist solidarity through anticapitalist struggles. *Signs: Journal of Women in culture and Society, 28*(2), 499-535.
- Molla, T. (2018). *Higher education in Ethiopia: Structural inequalities and policy responses* (Vol. 2). Springer.
- Mustanski, B. (2011). Ethical and regulatory issues with conducting sexuality research with LGBT adolescents: A call to action for a scientifically informed approach. *Archives of sexual behavior, 40*(4), 673.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? Marxism and the interpretation of culture. *Urbana: University of Illinois Press, 271-313*.



### III. CONTRIBUTIONS OF AUTHORS

#### Chapter 2

Based on: Le Mat, M.L.J. (2016). 'Sexual violence is not good for our country's development': Students' interpretations of sexual violence in a secondary school in Addis Ababa, Ethiopia. *Gender and Education*, 28(4), 562-580. DOI: 10.1080/09540253.2015.1134768.

*Marielle L.J. Le Mat*: conceptualisation, analysis, investigation, methodology, administration, writing: original draft and editing.

#### Chapter 3

Based on: Le Mat, M.L.J., Kosar-Altinyelken, H., Bos, H.M.W., & Volman, M.L.L. (2019). Mechanisms of adopting and reformulating comprehensive sexuality education policy in Ethiopia. *Journal of Education Policy*. DOI: 10.1080/02680939.2019.1618918.

*Marielle L.J. Le Mat*: conceptualisation, analysis, funding acquisition, investigation, methodology, administration, validation, writing: original draft and editing. *Hülya Kosar-Altinyelken*: conceptualisation, analysis, supervision, writing: review and editing. *Henny M.W. Bos*: conceptualisation, supervision, writing: review and editing. *Monique L.L. Volman*: conceptualisation, supervision, writing: review and editing.

#### Chapter 4

Based on: Le Mat, M.L.J., Miedema, E.A.J., Amentie, Siyane A., & Kosar-Altinyelken, H. (2019) Moulding the teacher: factors shaping teacher enactment of comprehensive sexuality education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: 10.1080/03057925.2019.1682967.

*Marielle L.J. Le Mat*: conceptualisation, analysis, funding acquisition, investigation, methodology, administration, writing: original draft and editing. *Esther A.J. Miedema*: conceptualisation, funding acquisition, investigation, methodology, administration, writing: review and editing. *Siyane Aniley Amentie*: investigation, administration, validation, writing: review and editing. *Hülya Kosar-Altinyelken*: conceptualisation, writing: review and editing.

## Chapter 5

Based on: Le Mat, M.L.J. (2017). (S)exclusion in the sexuality education classroom: young people on gender and power relations. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 17(4), 413-424. DOI: 10.1080/14681811.2017.1301252.

*Marielle L.J. Le Mat:* conceptualisation, analysis, funding acquisition, investigation, methodology, administration, writing: original draft and editing.

## Chapter 6

Based on: Le Mat, M.L.J., Kosar-Altinyelken, H., Bos, H.M.W., & Volman, M.L.L. (2019). Discussing culture and gender-based violence in comprehensive sexuality education in Ethiopia. *International Journal of Educational Development*, 65, 207-215. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2018.08.004.

*Marielle L.J. Le Mat:* conceptualisation, analysis, funding acquisition, investigation, methodology, administration, writing: original draft and editing. *Hülya Kosar-Altinyelken:* conceptualisation, supervision, writing: review and editing. *Henny M.W. Bos:* conceptualisation, supervision, writing: review and editing. *Monique L.L. Volman:* conceptualisation, supervision, writing: review and editing.