



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Rainbow warriors: Waarom leerlingen actief zijn in Gay-Straight Alliances

Enzerink, S.; Volman, M.; Bos, H.

DOI

[10.5117/PED2015.2.ENZE](https://doi.org/10.5117/PED2015.2.ENZE)

Publication date

2015

Document Version

Final published version

Published in

Pedagogiek

License

CC BY-NC-ND

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Enzerink, S., Volman, M., & Bos, H. (2015). Rainbow warriors: Waarom leerlingen actief zijn in Gay-Straight Alliances. *Pedagogiek*, 35(2), 208-226.
<https://doi.org/10.5117/PED2015.2.ENZE>

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.

Rainbow warriors: Waarom leerlingen actief zijn in Gay-Straight Alliances

Suzan Enzerink, Monique Volman en Henny Bos (Universiteit van Amsterdam)

URN:NBN:NL:UI:10-1-116872

Samenvatting

School vormt voor lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender (LHBT) leerlingen vaker een onveilige schoolomgeving dan voor niet-LHBT-leerlingen. Hun psychologisch welzijn en academische prestaties lijden hieronder. Sommige leerlingen komen echter op voor elkaar via Gay-Straight Alliances (GSA's), schoolgroepen voor LHBT-leerlingen. Het is onbekend wat maakt dat leerlingen zich op deze manier inzetten. Daarom werden in dit onderzoek kenmerken van GSA-deelnemers en motieven voor GSA-deelname verkend. Interviews met 32 leerlingen werden afgenomen. Hieruit verkregen data werden open, axiaal en selectief gecodeerd en geanalyseerd volgens principes uit de grounded theory.

Kenmerken van GSA-deelnemers waren: LHBT-vijandig gedrag als een probleem ervaren; LHBT zijn of LHBT-personen kennen; Persoonlijke afiniteit hebben met actievoeren; en Opgevoed zijn in een LHBT-steunende omgeving. Motieven voor GSA-deelname waren: Anderen willen helpen; Pesten en schelden willen stoppen; Gelijkheid nastreven; Het belangrijk vinden dat mensen zichzelf kunnen zijn; en Een steunpunt willen vormen. De resultaten zijn verwerkt in een model dat GSA-deelname verklaart.

Inleiding

Lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender leerlingen (LHBT-leerlingen) worden relatief vaak negatief bejegend (Inspectie van Onderwijs, 2009; Kosciw, Greytak, Palmer, & Boesen, 2013). Het is daarom niet verwonderlijk dat zij het schoolklimaat vaker als onveilig ervaren dan niet-LHBT-leerlingen, wat gerelateerd is aan een lagere mate van psychologisch welzijn en academische prestaties van LHBT-leerlingen (Kosciw et al., 2013).

■ Correspondentieadres: suzan.enzerink@gmail.com

Leerlingen kunnen echter voor zichzelf en elkaar opkomen (Griffin & Ouellett, 2003), bijvoorbeeld via deelname aan een Gay-Straight Alliance (GSA) (Fleming, 2012; Goldstein & Davis, 2010). GSA's zijn groepen van LHBT- en niet-LHBT-leerlingen die proberen een veiliger schoolklimaat voor LHBT-leerlingen te creëren (Friedman-Nimz et al., 2006; NJI, 2014).

Het is onbekend waarom deze leerlingen zich inzetten voor een LHBT-veilig schoolklimaat, terwijl hun medeleerlingen dat niet doen. Eerder onderzoek richtte zich nog niet op kenmerken en motieven van zowel LHBT- als niet-LHBT-leerlingen die deelnemen aan GSA's, terwijl hieraan wel behoefte is (Watson, Varjas, Meyers, & Graybill, 2010). Wanneer hierover meer bekend is, ontstaat inzicht in mogelijkheden om meer leerlingen te stimuleren tot GSA-deelname, waardoor steeds meer leerlingen zich kunnen inzetten voor een veilig schoolklimaat voor LHBT-leerlingen. Omdat bovengenoemde onderzoeken laten zien dat dit kan bijdragen aan het welzijn van leerlingen, heeft het huidige onderzoek als doel te verkennen wat GSA-deelnemers kenmerkt en wat hun motieven voor GSA-deelname zijn.

Het Schoolklimaat en LHBT-Leerlingen

Nederlanders scoren in vergelijking met inwoners uit andere landen hoog op het hebben van een positieve houding ten opzichte van seksuele diversiteit (Keuzenkamp, 2010; Kuyper, Iedema, & Keuzenkamp, 2013). Toch blijkt uit grootschalige, Nederlandse onderzoeken dat er nog steeds problemen zijn met LHBT-acceptatie. Een derde tot de helft van de LHB-jongeren vindt de eigen seksuele oriëntatie moeilijk of heeft er gemengde gevoelens over (De Graaf, Kruijer, Van Acker, & Meijer, 2012; Kuyper, 2015a). Het schaarse onderzoek dat naar transgenders is gedaan suggereert dat zij nog minder geaccepteerd zijn dan LHB's (Kuyper, 2015b).

Minstens een derde van de middelbare scholen heeft te maken met incidenten rondom seksuele diversiteit (Inspectie van Onderwijs, 2009). Onderzoeken uit Nederland en de Verenigde Staten laten zien dat een LHBT-onveilig schoolklimaat op verschillende manieren tot uiting komt. Zo is er homo- en transgendernegatief taalgebruik. Leerlingen schelden elkaar bijvoorbeeld uit met het woord "homo" of zeggen, negatief bedoeld, "dat is zo gay". Daarnaast voelen LHBT-leerlingen zich onveiliger dan niet-LHBT-leerlingen, worden ze vaker verbaal, fysiek of anderszins lastiggevalen en rapporteren ze deze problemen niet. Ook durven leerlingen niet uit de kast te komen of het onderwerp seksuele diversiteit openlijk te bespreken, ongeacht hun seksuele en genderidentiteit (Inspectie van Onderwijs, 2009; Keuzenkamp, 2012; Kosciw et al., 2013; Kosciw, Greytak, Palmer, & Boesen, 2014; Kuyper, 2015a; Mooij, Fettelaar, & De Wit, 2012). LHB-scholieren geven vier keer zoveel als heteroscholieren aan dat ze dagelijks tot wekelijks worden gepest (Kuyper, 2015a). Transgenderleerlingen hebben zelfs met een nog onveiliger schoolklimaat te maken dan LHB-leerlingen (Kosciw et al., 2014).

Een onveilig LHBT-schoolklimaat is negatief gerelateerd aan onder andere academische prestaties en schoolbetrokkenheid (Kosciw et al., 2013), en gezondheid en psychologisch welzijn (Collier, 2014; Kosciw et al., 2013). Daarnaast is een onveilig schoolklimaat in strijd met de opdracht van scholen om leerlingen een veilige omgeving te bieden en actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen (Inspectie van Onderwijs, 2009).

Betrokkenheid bij GSA's

Een GSA is een organisatie op een school bestaande uit LHBT- en niet-LHBT-leerlingen, en enkele docent-begeleiders. Het doel van een GSA is een veilig schoolklimaat creëren voor alle leerlingen en LHBT-leerlingen in het bijzonder (COC Nederland, 2012; Kosciw et al., 2013; NJI, 2014). Hierbij is *empowerment* het uitgangspunt: de doelgroep, in dit geval bestaande uit leerlingen, verbetert vooral zelf haar situatie (NJI, 2014). Binnen een GSA zetten leerlingen zich in door LHBT-leerlingen steun en een veilige plek te bieden (Kosciw et al., 2013; NJI, 2014). In Nederland doen GSA's dit door seksuele en genderdiversiteit zichtbaar en bespreekbaar te maken, bijvoorbeeld door hierover voorlichting te geven (COC Nederland, 2012; NJI, 2014). Bij de aanwezigheid van een GSA beseffen leerlingen mogelijk eerder dat er op school LHBT-leerlingen zijn. Leerlingen hebben hierdoor niet feitelijk meer, maar wel bewuster contact met LHBT-personen. Bovendien bieden GSA's voor andere leerlingen een voorbeeld van contact tussen LHBT-leerlingen en niet-LHBT-leerlingen.

Doordat GSA's op deze manier LHBT's zichtbaarder maken, kan de werking ervan geïnterpreteerd worden vanuit de contacttheorie (Allport, 1954). Volgens deze theorie verminderen vooroordelen tussen verschillende groepen wanneer leden hiervan met elkaar in contact komen, wat onderzoek bevestigt (Pettigrew & Tropp, 2006). Hoewel oorzaak en effect hierin niet altijd vaststaan (Heinze & Horn, 2009; Lewis, 2011), blijkt uit een overkoepelende studie dat zelfs als factoren in overweging worden genomen die zowel oorzaak als gevolg kunnen zijn, het kennen van een LHB een belangrijke factor is wat betreft de houding naar LHB-personen (Lewis, 2011).

De contacttheorie is oorspronkelijk niet gericht op LHBT's of jongeren, maar gaat ook voor hen op (Collier, Bos, & Sandfort, 2012; Heinze & Horn, 2009; Lewis, 2011; Pettigrew & Tropp, 2006; Rye, Chalmers, & Elmslie, 2007; Vonofakou, Hewstone, & Voci, 2007). Het kennen van een LHB-persoon hangt bijvoorbeeld positief samen met seksuele handelingen met iemand van hetzelfde geslacht acceptabel vinden en wetgeving voor homo-emancipatie ondersteunen (Lewis, 2011), en met GSA-deelname. In een onderzoek van Goldstein en Davis (2010) had 96% van GSA-deelnemers die niet-LHBT waren een LHBT-persoon in zijn of haar omgeving. Daarnaast blijkt uit een meta-analyse dat interventies die gericht zijn op informatieverstrekking en contactbevordering tussen LHB's en heteroseksuelen een middelgroot positief effect heeft op het reduceren van vooroordelen rondom homoseksualiteit bij heteroseksuelen (Bartos, Berger, &

Hegarty, 2014). Hoewel naar het effect van contact met transgenders relatief weinig onderzoek gedaan is (Walch et al., 2012), zijn er ook aanwijzingen dat contact met transgenders vooroordelen kan verminderen (Vonofakou et al., 2007).

Er is weinig onderzoek naar de effecten van GSA's. Wel is er een verband gevonden tussen de aanwezigheid van een GSA op school en positieve uitkomsten op allerlei gebieden, zoals het academische (Heck, Flentje, & Cochran, 2011; Lee, 2002; Van der Velden, 2011) en sociale (Lee, 2002; Van der Velden, 2011), en voor het psychologisch welzijn (Heck et al., 2011; Lee, 2002) en de schoolbetrokkenheid (Kosciw et al., 2013; Van der Velden, 2011) van leerlingen. Daarnaast rapporteerden GSA-deelnemers toegenomen *empowerment*, zelfvertrouwen en assertiviteit (Russell, Muraco, Subramaniam, & Laub, 2009; Van der Velden, 2011).

Concreet is te zien dat leerlingen minder vaak homonegatief taalgebruik horen als er een GSA op school is en grijpen docenten vaker in wanneer zij dit taalgebruik horen. Ook worden leerlingen minder vaak gepest vanwege hun seksuele en genderidentiteit, waardoor hun psychologisch welzijn verbetert (Kosciw et al., 2013).

Hoewel het GSA-concept oorspronkelijk uit de Verenigde Staten komt, zijn ook in Nederland sinds enkele jaren leerlingen actief in GSA's (Dankmeijer, Koppers, & Schouten, 2012). Verspreid door heel Nederland zijn er anno 2015 ruim 550 geregistreerde GSA's. Het merendeel hiervan is op middelbare scholen gevestigd (COC Nederland, 2012). De grootte van een GSA kan sterk uiteenlopen (COC Nederland, 2012); een GSA in het artikel van Lee (2002) had twintig leden en in een door Friedman-Nimz et al. (2006) genoemde GSA groeide het aantal leden binnen een schooljaar van drie naar honderd.

Wat maakt dat sommige leerlingen wel deelnemen aan GSA's terwijl anderen dat niet doen, is grotendeels onbekend. Het schaarse onderzoek dat er is, richt zich op andere vragen. Onderzoek naar motieven van leerlingen om af te zien van GSA-deelname laat zien dat gebrek aan interesse, tijdgebrek, bang zijn voor gevolgen en niet (openlijk) LHBT zijn daarbij een rol spelen (Heck, Lindquist, Stewart, Brennan, & Cochran, 2013). Ook heeft onderzoek zich gericht op de motieven van docenten die GSA's begeleiden (Valenti & Campbell, 2009; Watson et al., 2010) en van alleen niet-LHBT-leerlingen (Goldstein & Davis, 2010). Deze leerlingen gaven aan vooral bij de GSA te gaan om op te komen voor mensenrechten en LHBT-vrienden te ondersteunen (Goldstein & Davis, 2010).

Uit eerder onderzoek komt naar voren dat er ook behoefte is aan onderzoek naar kenmerken en motieven van LHBT- én niet-LHBT-leerlingen die *wel* deelnemen aan GSA's (Watson et al., 2010). Bovendien is twijfelachtig of de eerdere onderzoeken te generaliseren zijn naar de Nederlandse context, omdat het bestaande onderzoek kleinschalig is en uitgevoerd in de Verenigde Staten (Eaton, 2005; Goldstein & Davis, 2010). Door motieven en kenmerken van leerlingen met betrekking tot GSA-deelname te onderzoeken, ontstaat er een completer en rijker beeld van LHBT-leerlingen en hun medestanders. Ook wordt zo duidelijk

hoe leerlingen niet alleen op een succesvolle manier omgaan met een onprettig schoolklimaat, maar dit zelfs kunnen veranderen (Mayberry, 2007).

Methode

Onderzoeksdesign

In het onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksmethode gebruikt die gebaseerd is op de Grounded Theory-benadering, die als doel heeft theorie op inductieve wijze vanuit onderzoeksdata op te bouwen (Strauss & Corbin, 1998). Om inzicht te krijgen in de motieven en kenmerken van leerlingen in GSA's zijn individuele en groepinterviews gehouden met leerlingen waarin het keuzeproces dat leidt tot GSA-deelname centraal stond.

Participanten

Met een sneeuwbalmethode werd een groep leerlingen geworven die deelneemt aan GSA's op middelbare scholen. Op de website van Nederlandse GSA's (COC Nederland, 2012) registreren GSA's uit heel Nederland zich met de schoolnaam en contactinformatie. Op het moment van werving waren contactgegevens van 114 GSA's bekend en zij werden gemaïld. De ontvangers werd gevraagd de e-mail door te sturen aan andere leden van de GSA. Leerlingen werd verzocht contact op te nemen met de onderzoeker wanneer zij participant wilden zijn in het onderzoek. Wanneer zij dit deden, kregen zij per mail een brief voor hun ouders toegestuurd, waarin het onderzoek uiteen werd gezet en werd uitgelegd hoe ouders konden aangeven dat ze niet wilden dat hun kind hieraan meedeed. Participanten kregen, behalve iets te drinken en een kleine versnapering tijdens het interview, geen vergoeding.

In totaal werden 32 participanten geworven van zeven verschillende scholen en GSA's. Onder de 32 participanten waren 22 participanten van dezelfde school. Zij deden mee aan een GSA-projectweek. Deze participanten zaten in het keuzeproces of zij na de GSA-projectweek wilden deelnemen aan de GSA op hun school. Met deze GSA-projectweekleerlingen werden groepinterviews gehouden. Daarnaast waren er tien participanten van in totaal zes scholen die al aan een GSA deelnamen. Van hen werden acht leerlingen individueel geïnterviewd en twee leerlingen samen, maar dit wordt in de rest van het onderzoeksrapport ook als "individueel interview" vermeld, omdat de opzet hiervan hetzelfde was als bij de andere acht GSA-deelnemers. De scholen waren verdeeld over stedelijke en landelijke gebieden in vijf provincies. Het waren openbare en confessionele scholen die verschillende onderwijsniveaus vertegenwoordigden (Tabel 1).

De geïnterviewde participanten waren dertien tot negentien jaar ($M = 15.4$; $SD = 1.2$). Van de tien GSA-deelnemers identificeerden vijf leerlingen zich als meisje, drie als jongen en twee als transgender of gender-binair. Wat betreft

Tabel 1. Demografische en identiteitskenmerken van participanten

Categorische variabelen	Participanten individuele interviews (N=10) Aantal (%)	Participanten groepinterviews (N=22) Aantal (%)	Participanten Totaal (N=32) Aantal (%)
Genderidentiteit			
Vrouw	5 (50.00)	18 (81.82)	23 (71.88)
Man	3 (30.00)	4 (18.18)	7 (21.88)
Transgender of overig	2 (20.00)	-	2 (6.25)
Seksuele geaardheid			
LHB	8 (80.00)	-	8 (25.00)
	<i>L: 4</i>		
	<i>H: 2</i>		
	<i>B: 2</i>		
Hetero	2 (20.00)	-	2 (6.25)
Onbekend / Niet uit de kast	-	22 (100.00)	22 (68.75)
Participanten per provincie			
Gelderland	6 (60.00)	-	6 (18.75)
Groningen		22 (100.00)	22 (68.75)
Noord-Brabant	1 (10.00)	-	1 (3.13)
Noord-Holland	1 (10.00)	-	1 (3.13)
Zuid-Holland	2 (20.00)	-	2 (6.25)
Onderwijsniveau			
VMBO	2 (20.00)		2 (6.25)
HAVO	1 (10.00)	22 (100.00)	23 (71.88)
VWO	4 (40.00)		4 (12.50)
Onbekend	3 (30.00)		3 (14.29)

Noot. LHB staat voor respectievelijk lesbisch, homoseksueel en biseksueel. Tezamen met hetero zijn dit alle seksuele geaardheden die participanten hebben genoemd.

seksuele identiteit identificeerden twee GSA-deelnemers zich als hetero, vier als lesbisch, twee als homoseksueel en twee als biseksueel. De GSA-projectweekleerlingen hebben geen uitspraken gedaan over hun seksuele of genderidentiteit.

Voorafgaand aan de interviews met deze participanten heeft een voormalige GSA-leerling als proefparticipant meegedaan aan het onderzoek. Deze participant reageerde op de wervingsmail, maar bleek inmiddels oud-leerling te zijn. Hij was negentien jaar, identificeerde zich als homoseksuele jongen en had twee jaar aan een GSA deelgenomen. Op basis van het proefinterview is de opzet van de interviews hetzelfde gebleven. De antwoorden van de proefparticipant zijn niet meegenomen in de analyses.

Interviews

Data werden verzameld door middel van semigestructureerde individuele en focus-groepinterviews. De interviews werden afgenomen bij participanten thuis, op school of op openbare locaties, zoals een bibliotheek of café. Elke participant tekende aan het begin van het interview een toestemmingsverklaring waarin de vertrouwelijkheid werd gegarandeerd. Wanneer participanten uitspraken deden over hun seksuele of genderidentiteit deden ze dat op eigen initiatief, er is noch in de individuele noch in de focus-groepinterviews naar gevraagd.

De individuele interviews duurden 27 tot 65 minuten. In elk interview kwamen drie open vragen in ieder geval aan bod. Ten eerste: hoe was de leerling in contact gekomen met de GSA? Ten tweede: kon de leerling het keuzeproces om tot GSA-deelname te komen toelichten? Ten derde: wat waren de belangrijkste redenen voor GSA-deelname? Daarnaast werden steeds aanvullende vragen gesteld om dieper in te kunnen gaan op bepaalde onderwerpen, afhankelijk van informatie die individuele participanten gaven. In latere interviews werd ook naar onderwerpen gevraagd die in eerdere interviews naar voren kwamen. Toch bleef het open karakter van de interviews steeds behouden. Tot slot werden in elk interview enkele demografische gegevens verzameld: school, leerjaar, leeftijd en duur van GSA-deelname. Elk interview werd opgenomen en afgenomen door de onderzoeker.

De focus-groepinterviews werden gehouden in vier groepjes van vijf tot zes leerlingen. Deze interviews duurden 25 tot 37 minuten. Omdat pas vlak voor aankomst op de school bleek dat de leerlingen voorsnog alleen aan een GSA-projectweek meededen en (nog) geen GSA-deelnemers waren, werd ingezoomd op hun huidige keuzeproces. Zodoende werden drie andere vragen gesteld dan in de individuele interviews. Ten eerste werd aan de participanten gevraagd waarom zij tijdens de projectweek voor het GSA-project gekozen hadden. Ten tweede kregen participanten de vraag een lijstje te maken met drie redenen om wel bij de GSA te blijven en drie redenen om dat niet te doen. Participanten bespraken deze redenen vervolgens met elkaar tijdens het interview. Ten derde werd in elk groepje gevraagd of participanten na de projectweek door wilden gaan met de GSA. Daarnaast werden in elk interview enkele demografische gegevens verzameld: leerjaar en leeftijd. Elk interview werd opgenomen en afgenomen door de onderzoeker, en daarnaast was een notulist aanwezig.

Data-Analyse

Nadat een interview afgenomen was, werd de opname getranscribeerd en kregen participanten een alias om hun anonimiteit te waarborgen. Ook werd begonnen met coderen. Dit beïnvloedde in sommige gevallen de aandachtspunten in latere interviews. Wanneer in een eerder interview een concept belangrijk was voor een participant, en dit concept in een later interview ook naar voren kwam, vroeg de onderzoeker hier verder op door dan zij anders gedaan had.

Door eerdere interviews alvast te lezen werd dus een zekere alertheid ontwikkeld voor het belang van onderwerpen die participanten aandroegen in latere interviews.

Vervolgens werden de data open, axiaal en selectief gecodeerd (Strauss & Corbin, 1998). Tijdens het open coderen werden passages gemarkeerd waarin participanten een idee of concept verwoordden. Deze passages kregen een code waarmee het idee of concept samengevat werd (Strauss & Corbin, 1998). Bij het markeren van passages en het toewijzen van codes werd in het bijzonder gelet op concepten en ideeën uit het theoretisch kader. Ook werden passages gemarkeerd en gecodeerd waarin participanten expliciet aangaven dat bepaalde factoren een belangrijke rol hadden gespeeld in hun keuzeproces.

Tijdens het axiaal coderen werden codes samengevoegd in categorieën en ontstond een eerste structuur van belangrijke concepten. Concepten werden verder uitgewerkt, zodat een steeds duidelijker beeld van kenmerken en motieven ontstond.

Tijdens het selectief coderen werden op basis van deze codes en categorieën de belangrijkste concepten verfijnd en vastgesteld die in de beleving van de participanten invloed hadden op het keuzeproces (Strauss & Corbin, 1998).

Tijdens de data-analyse vond een voortdurende wisselwerking plaats tussen de data en de theorieontwikkeling. Regelmatig las de onderzoeker de transcripten opnieuw om de uiteindelijke theorie in de data gegrond te houden. Omdat het onderzoek als doel had de motieven van GSA-deelnemers te verkennen, werden de data van GSA-deelnemers, afkomstig uit individuele interviews, als uitgangspunt gebruikt. De data van leerlingen uit de GSA-projectweek, afkomstig uit focus-groepinterviews, vormden hierop een aanvulling en werden gebruikt om data uit individuele interviews in context te plaatsen. Om inzicht te geven in de data-analyse staat in het resultaatendeel onderaan elk citaat tussen haken welke codes hierin geïdentificeerd werden.

Validatie

Een voorlopige versie van het onderzoeksrapport werd aan de participanten uit de individuele (proef)interviews ($n = 11$) gemaild. De onderzoeker had alleen van hen contactgegevens. De zeven reagerende participanten bevestigden dat hun citaten en het rapport hun ervaringen adequaat weergaven.

Daarnaast heeft een onderzoeksbegeleider via een audit trail de validiteit beoordeeld. Zij heeft geanonimiseerde transcripten van twee individuele en één groepinterview bekeken. Zo kon zij controleren of het onderzoeksproces en de data op valide wijze in het onderzoeksverslag waren opgenomen (Van Zwieten & Willems, 2004).

Resultaten

Kenmerken van GSA-Leerlingen

Leerlingen die deelnemen aan GSA's hebben enkele kenmerken die hen lijken te onderscheiden van medeleerlingen die niet aan een GSA deelnemen. Participanten legden niet alleen uit *wat* deze kenmerken zijn, maar ook *hoe* deze eraan bijdragen dat zij de stap zetten naar daadwerkelijke GSA-deelname. Deze kenmerken hebben betrekking op: Probleem ervaren; LHBT zijn; LHBT-persoon kennen; Persoonlijkheid; en Opvoeding.

Probleem Ervaren

Eva (niet-LHBT): "Want soms, dan ga ik met [een homoseksuele vriend] de stad in. En dan komen we bij een hondjespark, dat is een parkje waar allemaal bankjes staan, altijd jongeren zitten daarzo en dan zijn ze een beetje aan het chillen. [...]. En dan hoor je al gelijk. 'O, daar heb je die homo weer, en dit en dat.' Nou, het slaat gewoon nergens op."

(Probleem ervaren; LHBT-persoon kennen)

Een probleem ervaren met betrekking tot LHBT-emancipatie is een cruciaal kenmerk van leerlingen die ervoor kiezen zich aan te sluiten bij een GSA. GSA-leerlingen ($n = 10$) zagen allemaal een probleem in hun persoonlijke omgeving. Zij merkten dat er op school leerlingen waren die een onveilige schoolomgeving creëerden voor LHBT-leerlingen. Zij signaleerden pesten, schelden, moeilijkheden zichzelf te zijn of "het te uiten [...] op school" (*Lisa*) en de afwezigheid van een steunpunt voor LHBT-leerlingen. Leerlingen bemerkten deze problemen doordat zij dit zelf ervoeren of doordat zij dit bij anderen zagen of hoorden. Daarentegen is het ervaren van een probleem voor GSA-projectweekleerlingen ($n = 22$) niet van toepassing gebleken; zij gaven aan in hun omgeving geen problemen te ervaren met betrekking tot LHBT-emancipatie.

LHBT Zijn

S: "En kun je me vertellen hoe je [bij de GSA] betrokken bent geraakt?"

Lisa: "Vanaf het begin. Oké. Ik kwam er zelf achter dat ik dus zelf lesbisch was. En [...] om het te uiten is soms moeilijk bij ons op school geweest eigenlijk."

(LHBT zijn; Probleem ervaren; Zichzelf zijn en uit de kast komen)

De LHBT-leerlingen in GSA's ($n = 8$) kenden een belangrijke rol toe aan hun seksuele en genderidentiteit als LHBT. Zij gaven aan dat zij hierdoor problemen ervoeren. Dit probleem kon enerzijds bestaan uit zelf gepest worden, het moeilijk vinden zichzelf te zijn of uit de kast te komen of geen plek hebben om naartoe te gaan met vragen over seksuele en genderdiversiteit. Anderzijds gaven deze LHBT-leerlingen aan dat niet altijd hun eigen problemen het belangrijkste

waren, maar soms juist de problemen van andere LHBT-leerlingen. In dat geval hadden de LHBT-leerlingen zelf geen problemen (meer), maar doordat zij LHBT waren, merkten zij eerder dat andere LHBT-leerlingen met problemen kampten.

Omdat leerlingen uit de GSA-projectweek geen uitspraak deden over hun seksuele en genderidentiteit is van hen niet bekend of dit hun GSA-deelname heeft beïnvloed.

LHBT-Persoon Kennen

Milou: "Mijn tantes zijn ook lesbisch. En vanaf dat ik jong was, vond ik het eigenlijk nooit raar. Het is nooit dat ik dacht van ieuw of iets dergelijks. [T]oen ik [...] voor het eerst hoorde, dat mensen daar echt moeite mee hadden, [...] vond ik dat juist weer raar. Eigenlijk dacht ik, waarom zou je daar nou weer moeite mee hebben? Het zijn gewoon twee mensen die van elkaar houden. [Zacht:] Waarom zou dat een probleem moeten zijn?"

(LHBT-persoon kennen; Respect en gelijkheid als waarde; Opvoeding)

Ongeacht de eigen seksuele en genderidentiteit gaven GSA-leerlingen ($n = 10$) aan dat het kennen van een LHBT-persoon een belangrijke rol speelde in de beslissing aan een GSA deel te nemen. Dit kenmerk gaf affiniteit met het onderwerp seksuele en genderdiversiteit en maakte dat leerlingen een probleem ervoeren.

Persoonlijkheid

Alina: "[I]k vind vergaderen en plannen bedenken en acties organiseren gewoon leuk om te doen."

(Persoonlijkheid)

De GSA-leerlingen ($n = 10$) gaven aan dat hun persoonlijkheid in het keuzeprocess een rol speelde. Een aantal persoonlijkheidskenmerken die bijdroegen aan hun GSA-deelname waren enthousiasme, eigenwijsheid, behulpzaamheid, veel nadenken en actievoeren leuk vinden.

Opvoeding

Lisa: "Zoals mijn ouders eigenlijk ook zeggen, mensen in Afrika hebben het lastig. En dat is een groot probleem. Maar als je bij de kleine problemen begint eigenlijk, nou ja problemen, maatschappelijke problemen een beetje, dat kan je aanpakken. En zo kan je het stapje bij stapje toch wel iets beter maken. En dan ben je natuurlijk heel klein en zit je maar bij een GSA, maar het is toch iets. [...] Dus, mijn ouders hebben er ook mee geholpen."

(Opvoeding; Anderen willen helpen; Probleem ervaren)

Ook de opvoeding is een kenmerk dat onderdeel kan zijn van het keuzeprocess. Ouders kunnen ten eerste waarden overdragen, zoals in bovenstaand citaat het aanpakken van maatschappelijke problemen. In bovenstaand citaat is tevens te zien hoe dit kenmerk bij kan dragen aan het motief Anderen willen helpen. Ten tweede kunnen ouders in de opvoeding laten merken dat zij de seksuele en genderidentiteit van hun kind steunen, zelfs als deze nog niet bekend of uitgesproken is. Op deze manier kan de opvoeding helpen bij het ontwikkelen van een positieve, open houding tegenover de eigen seksuele en genderidentiteit van LHBT-leerlingen, zoals in het volgende citaat:

Stephen: "Mijn moeder die heeft er altijd... je kan het altijd tegen ons vertellen als het zo is."

S: "Dat zei ze tijdens je opvoeding zeg maar?"

Stephen: "Ja. Tijdens de opvoeding van kleins af aan. Want later kwam ik er wel achter dat ze het altijd wel merkten en doorhadden."

(Opvoeding; LHBT zijn; Zichzelf zijn en uit de kast komen)

Motieven voor GSA-deelname

Participanten spraken in het interview over hun motieven voor GSA-deelname. Motieven om bij een GSA te gaan, zijn: Anderen willen helpen; Pesten en schelden willen stoppen; Zichzelf zijn en uit de kast komen; Respect en gelijkheid als waarde; en Steunpunt voor LHBT-leerlingen. De factoren zijn onderling en aan de eerder genoemde kenmerken gerelateerd.

Anderen willen helpen

Iris: "Waarom ik bij de GSA wilde? Om anderen te kunnen helpen [...]."
(Anderen willen helpen)

Anderen willen helpen was voor alle GSA-leerlingen ($n = 10$) een van de belangrijkste motieven voor GSA-deelname. Dit gold voor zowel LHBT- als niet-LHBT-leerlingen. Vijftien van de tweeëntwintig GSA-projectweekeerlingen noemden dit ook als motief om eventueel verder te gaan met de GSA. Dit motief was bijna altijd gekoppeld aan minstens één van de andere motieven. Als voorbeeld van anderen helpen noemden leerlingen onder andere voorkomen dat anderen gepest worden (zie Pesten en schelden willen stoppen), eraan bijdragen dat anderen zichzelf kunnen zijn (zie Zichzelf zijn en uit de kast komen) en andere, jongere leerlingen een steunpunt bieden dat zijzelf vroeger niet hadden (zie Steunpunt voor LHBT-leerlingen).

Pesten en schelden willen stoppen

Puck: "Ik ben wel behulpzaam en ik had op mijn oude school ook zelf meegemaakt dat ik... werd en uitgescholden en allerlei... en dat het niet altijd gezien werd door docenten, of eigenlijk nooit. En ik wilde voor-

komen dat het bij mij op school ook zou gebeuren. Dat het bij mij zou gebeuren was niet zo erg, maar ik wilde niet dat het ook bij anderen zou gebeuren. Als ik dat kon voorkomen, dan was dat al meer dan niks.”

(Pesten en schelden willen stoppen; Persoonlijkheid; LHBT zijn; Probleem ervaren; Anderen willen helpen)

Een tweede motief dat leerlingen noemden, is pesten en schelden willen stoppen. Leerlingen ervoeren in hun eigen omgeving een algemeen probleem met pesten, maar ook een specifiek probleem met pesten rondom seksuele en genderdiversiteit ($n = 8$). Of dit nu voor henzelf of voor anderen gold, zij zagen de ernst hiervan in. Vooral wanneer leerlingen zelf een LHBT-persoon kenden die gepest werd, was dit een urgente reden voor GSA-deelname.

Zichzelf zijn en uit de kast komen

Marley: “Dat je jezelf kan zijn, op school, gewoon in je leven. Dat het niet uitmaakt of je op jongens op meisjes valt, of roze haar hebt, of lekker blond. Dat je gewoon jezelf kan zijn. En dat vind ik belangrijk dat dat op school moet kunnen. [...] Omdat iedereen het recht heeft om zichzelf te zijn. Het is niet zo, je kan [je] niet [als] iemand anders gedragen. En ik [...] weet dat [het] hartstikke uitputtend is om je als iemand anders te [...] gedragen. [...] Ik ben er zelf doorheen geweest, dat je niet jezelf kan zijn en dat je je daardoor heel erg opgesloten voelt. Nu heb ik dat eindelijk niet meer en dat wil ik ook voor anderen.”

(Zichzelf zijn en uit de kast komen; Probleem ervaren; Respect en gelijkheid als waarde; Anderen willen helpen)

Willen bereiken dat leerlingen zichzelf kunnen zijn, vormde voor een aantal GSA-deelnemers ($n = 4$) een belangrijk motief om deel te nemen aan een GSA. Zij vonden dat LHBT-leerlingen het recht hebben om hun seksuele en genderidentiteit te uiten zonder hiervan hinder te ondervinden. Zij zagen een sterke relatie tussen jezelf kunnen zijn in het algemeen en uit de kast kunnen zijn. Leerlingen hadden hiermee zelf problemen (gehad) of zagen dat anderen dit probleem hadden.

Respect en gelijkheid als waarde

Milou: “[D]at ik er heel erg voor sta dat mensen gelijke rechten hebben. Soms ben ik een beetje verlegen, maar als het op dat soort dingen aankomt, dan heb ik er echt geen moeite mee om gewoon te zeggen wat ik ervan vind. [...] De belangrijkste reden [om bij de GSA te gaan] is denk ik gewoon om te laten zien dat homo’s en lesbi’s en biseksuelen allemaal gewoon net zo goed mensen zijn, dat ze net zo goed liefhebben.”

(Respect en gelijkheid als waarde; Persoonlijkheid)

Een vierde motief dat GSA-leerlingen noemden, is willen dat iedereen gelijkwaardig en met respect behandeld wordt. Hoewel veel GSA-leerlingen ($n = 8$)

deze waarde noemden, was het slechts voor twee leerlingen bepalend in hun keuze voor GSA-deelname. Leerlingen gaven aan dat deze waarde soms als gevolg van hun opvoeding erg belangrijk was. Ook rapporteerden leerlingen dat het kennen van LHBT-personen dit motief doorslaggevend maakte, terwijl het niet kennen van LHBT-personen dit motief minder bepalend maakte.

Steunpunt voor LHBT-leerlingen

Leon: "Volgens mij ben ik de enige homo in [plaatsnaam]."

Eva: "Nee joh."

Leon: "Nou ik zie nergens homo's."

(Steunpunt voor LHBT-leerlingen; LHBT zijn; Probleem ervaren)

LHBT-leerlingen gaven aan dat de GSA niet alleen draait om andere leerlingen beïnvloeden. De GSA kan voor LHBT-leerlingen zelf een direct steunpunt vormen ($n = 3$). Redenen voor dit motief zijn dat LHBT-leerlingen het idee kunnen hebben dat zij de enige LHBT-persoon in hun omgeving zijn, en dat zij geen goede plek hebben om vragen rondom seksuele en genderdiversiteit te stellen. Het bieden van zo'n steunpunt was voor bijvoorbeeld Iris een belangrijk motief, omdat zij het ontbreken hiervan als gemis ervoer toen zij zelf nog met haar seksualiteit worstelde:

Iris: "Maar het lijkt mij een stuk fijner om naar de GSA toe te kunnen met vragen. Mensen in je directe omgeving van 'hoe ben jij ermee omgegaan' en dat soort dingen. Terwijl, ik heb het zonder moeten doen. Maar ik zou het fijn vinden om mensen die nu in de eerste klas zitten te kunnen helpen [...] met hetzelfde als waar ik toen mee zat."

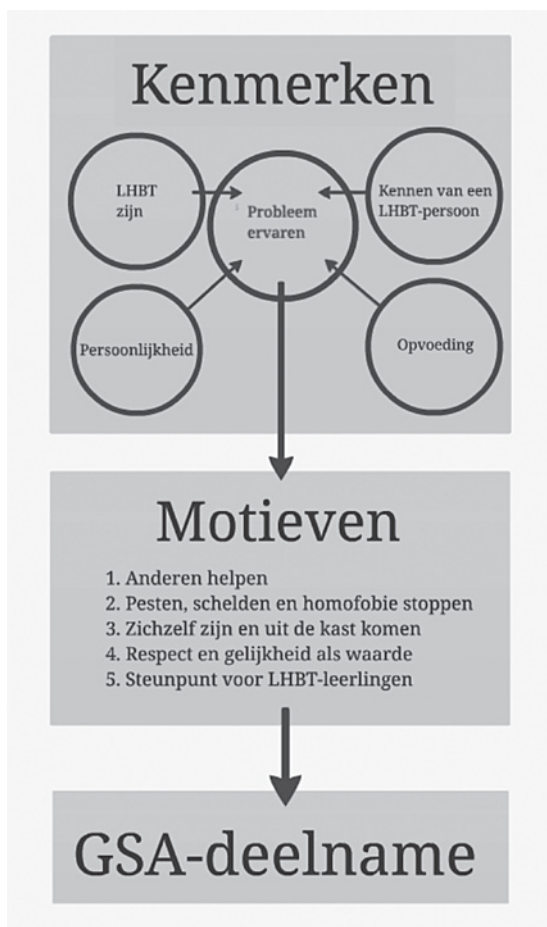
(Steunpunt voor LHBT-leerlingen; LHBT zijn; Probleem ervaren; Anderen willen helpen)

Discussie

Het doel van dit onderzoek was motieven en kenmerken verkennen van leerlingen die deelnemen aan een GSA. De gevonden motieven en kenmerken staan echter niet los van elkaar, maar zijn onderling gerelateerd (zie Figuur 1).

Het model laat om te beginnen kenmerken van GSA-leerlingen zien. Deze vormen de basis voor motieven die bijdragen aan GSA-deelname. Persoonlijke kenmerken betreffen ten eerste het gebied van een Probleem ervaren; GSA-leerlingen gaven aan dat medeleerlingen een onveilige schoolomgeving creëerden voor LHBT-leerlingen, onder andere door pesten en schelden. Ze merkten dat het voor LHBT-leerlingen moeilijk was zichzelf te zijn en dat er geen steunpunt voor LHBT-leerlingen was.

Een tweede kenmerk was LHBT zijn; GSA-leerlingen die zelf LHBT waren, gaven aan dat hun seksuele of genderidentiteit ervoor zorgde dat zijzelf problemen op school ervoeren, en dat zij hierdoor merkten dat dit ook voor andere LHBT-leerlingen gold, wat hen motiveerde deel te nemen aan een GSA.



Figuur 1. Model waarin de kenmerken van GSA-deelnemers uiteengezet worden, alsmede de motieven voor GSA-deelname.

Ten derde speelde het kennen van LHBT-personen voor GSA-leerlingen een grote rol in hun beslissing voor GSA-deelname, ongeacht de eigen seksuele en genderidentiteit. Ook de persoonlijkheid was van belang; GSA-leerlingen noemden verschillende eigenschappen, zoals enthousiasme en actievoeren leuk vinden, die bijdroegen aan hun GSA-deelname. Tot slot had ook de opvoeding volgens GSA-deelnemers hun keuze beïnvloed. Ze gaven aan dat hun ouders bepaalde waarden overdroegen en lieten merken dat zij hun kind steunen, wat diens seksuele en genderidentiteit ook is. Van deze kenmerken leidt vooral het ervaren van een probleem direct tot motieven voor GSA-deelname.

In het model zijn motieven voor GSA-deelname weergegeven onder de kenmerken. Een van de belangrijkste motieven voor deelname aan een GSA was voor alle GSA-leerlingen het willen helpen van anderen, wat altijd gekoppeld was aan een van de andere motieven, zoals het tweede motief: pesten en schel-

den willen stoppen. GSA-leerlingen wilden pesten en schelden stoppen, omdat zij opmerkten dat leerlingen, en in het bijzonder LHBT-leerlingen, gepest en uitgescholden worden. Ten derde wilde een aantal GSA-leerlingen er via de GSA aan bijdragen dat leerlingen zichzelf konden zijn op school; in het algemeen en wat betreft hun seksuele en genderidentiteit. Respect en gelijkwaardigheid als belangrijke waarden zien, werd genoemd als vierde motief voor GSA-deelname. Een deel van de leerlingen gaf aan dat deze waarden voortkwamen uit hun opvoeding. Een laatste motief was het willen bieden van een steunpunt voor LHBT-leerlingen, omdat deze leerlingen anders het idee kunnen hebben de enige LHBT-persoon in de omgeving te zijn of geen goede plek hebben om vragen te stellen rondom seksuele en genderdiversiteit.

Dat leerlingen zich via GSA's inzetten voor de veiligheid van LHBT-leerlingen was al langer bekend (Griffin & Ouellett, 2003). Waarom leerlingen deelnemen aan GSA's was echter nog grotendeels onbekend. Uit eerder onderzoek komt naar voren dat er behoefte is aan onderzoek naar kenmerken en motieven van LHBT- én niet-LHBT-leerlingen die deelnemen aan GSA's (Watson et al., 2010). In het huidige onderzoek zijn kenmerken en motieven van GSA-leerlingen verkend. Hiermee draagt het bij aan kennis over betrokkenheid van leerlingen bij een veilig schoolklimaat.

Opvallend is dat de kenmerken en motieven die niet-LHBT-leerlingen noemden in eerder onderzoek van Goldstein en Davis (2010) grotendeels overeenkomen met de motieven van zowel LHBT- als niet-LHBT-leerlingen in het hier gerapporteerde onderzoek. Het motief om op te komen voor mensenrechten vertoont veel gelijkenis met het motief Respect en gelijkheid als waarde dat gevonden werd in het huidige onderzoek. LHBT-vrienden steunen heeft raakvlakken met het hier gevonden kenmerk Kennen van een LHBT-persoon en de motieven Anderen helpen en Steunpunt voor LHBT-leerlingen faciliteren. Dat vrijwel alle niet-LHBT-leerlingen bij Goldstein en Davis (2010) een LHBT-persoon kenden, strookt met het kenmerk LHBT-persoon kennen dat alle GSA-deelnemers in het huidige onderzoek noemden. Het onderzoek naar niet-LHBT-leerlingen in GSA's is wat dat betreft bevestigd voor GSA-leerlingen in het algemeen. LHBT zijn is het enige kenmerk dat alleen voor LHBT-leerlingen gold, wat per definitie geen kenmerk is van niet-LHBT-leerlingen.

Met elk eerder onderzoek naar GSA-deelname bestaan overeenkomsten, maar het onderzoek naar de motieven en kenmerken van zowel LHBT- als niet-LHBT-leerlingen waarover hier wordt gerapporteerd heeft ook nieuwe factoren geïdentificeerd, of deze vanuit een nieuw perspectief belicht. Zo duidt het kenmerk Probleem ervaren op het belang van voorlichting door GSA's. Leerlingen zijn zich er blijkbaar niet altijd van bewust dat er problemen zijn. Een ander kenmerk dat in eerdere onderzoeken niet naar voren kwam, was persoonlijkheid, wat suggereert dat bij het werven van GSA-deelnemers ook aan leerlingen kan worden gedacht die actief zijn in bijvoorbeeld de leerlingenraad, omdat zij het, net als enkele participanten in dit onderzoek, in het algemeen leuk vinden om actie te voeren.

Met dit onderzoek werd aangesloten bij onderzoek op basis van de contacttheorie (Allport, 1954). Wat betreft de contacttheorie en LHBT-personen suggereert het huidige onderzoek niet alleen een relatie tussen contact en houding, maar ook tussen contact en gedrag. Bekend was al dat contact tussen LHBT's en niet-LHBT's een positieve relatie had met de houding van niet-LHBT's ten opzichte van LHBT's (o.a. Pettigrew & Tropp, 2006). In de beleving van participanten had het kennen van LHBT-personen een positief effect op hun inzet voor LHBT-emancipatie. Omdat contact met een LHBT-persoon leek aan te zetten tot GSA-deelname, en daarmee tot een bijdrage aan LHBT-emancipatie, blijkt onderzoek naar de effecten van GSA's andermaal urgent. Vanuit het perspectief van de contacttheorie is dan met name interessant of GSA's daadwerkelijk andere leerlingen ervan bewust maken dat zij contact hebben met LHBT-personen en of dat hun houdingen, en mogelijk zelfs gedrag, beïnvloedt.

Implicaties voor de Onderwijspraktijk

Omdat de aanwezigheid van GSA's op scholen samenhangt met positieve uitkomsten op allerlei gebieden, is het van belang te weten waarom leerlingen deelnemen aan GSA's. Kennis over de kenmerken en motieven van leerlingen in GSA's kan op de lange termijn GSA-deelname van andere leerlingen stimuleren. Leerlingen, schoolmedewerkers en belangenorganisaties als het COC kunnen aan de slag om randvoorwaarden te creëren die deze kenmerken en motieven bevorderen. Door je bijvoorbeeld als school uit te spreken voor een waarde als respect en gelijkheid of te benadrukken dat iedereen op school zichzelf moet kunnen zijn, laat je als school merken dat je achter leerlingen staat die deze motieven ook hebben. Zo creëer je randvoorwaarden voor leerlingen die vanuit deze motieven willen bijdragen aan een veiliger schoolklimaat.

Beperkingen en Toekomstig Onderzoek

Bij het uitvoeren van de huidige studie kwamen enkele beperkingen naar voren. Ten eerste bleek bij het werven van participanten dat sommige geregistreerde GSA's niet meer bestonden, terwijl andere actieve GSA's zich mogelijk nooit geregistreerd hebben. Ten tweede was het wat betreft de generaliseerbaarheid van het onderzoek nadelig dat er met name participanten uit de hogere onderwijsniveaus meededen en dat mogelijk alleen met de meest gemotiveerde GSA-leerlingen is gesproken, omdat deelname aan het onderzoek op vrijwillige basis geschiedde. Uit vervolgonderzoek moet blijken of de bevindingen te generaliseren zijn naar andere leerlingen en onderwijsniveaus in Nederland.

Ten derde bleek dat in de focus-groepinterviews minder diepgang werd bereikt dan in de individuele interviews; leerlingen antwoordden korter en deden bijvoorbeeld geen uitspraken over hun seksuele of genderidentiteit (in tegenstelling tot deelnemers van individuele interviews, terwijl hiernaar in geen van de interviews gevraagd werd). Dit kwam wellicht doordat de leerlingen in de groep-

interviews aangemoedigd werden om mee te doen door de docent die de GSA-projectweek begeleidde. Ook waren zij (nog) niet actief in een GSA, waardoor zij mogelijk minder diepgang konden bereiken. Daarnaast speelde mogelijk mee dat deze participanten over het algemeen jonger waren dan de participanten in de individuele interviews, en dat zij de groepssetting waarin medeleerlingen aanwezig waren als minder veilig kunnen hebben ervaren. Toch vormden de focus-groep-interviews een zinnige uitbreiding, verdieping en bevestiging van data uit de individuele interviews. Bijvoorbeeld doordat deze participanten midden in hun keuzeproces zaten, waardoor de motieven die een rol spelen in dit proces van nog dichterbij beschouwd konden worden dan wanneer dit proces al afgesloten was.

Dit onderzoek was het eerste dat de kenmerken en motieven van zowel LHBT- als niet-LHBT-leerlingen die deelnemen aan GSA's onderzocht. Gezien de verkennende aard en kleinschaligheid van dit onderzoek, zou in vervolgonderzoek vastgesteld moeten worden in hoeverre de hier gevonden kenmerken en motieven representatief zijn voor leerlingen op middelbare scholen. Ook kunnen de gevonden kenmerken en motieven diepgaander onderzocht worden, bijvoorbeeld: In hoeverre is het belang van het kenmerk Kennen van een LHBT-persoon afhankelijk van de aard van de relatie tussen een LHBT- en niet-LHBT-persoon? Hoe ontwikkelen de gevonden kenmerken en motieven zich? Ontwerponderzoek in de onderwijspraktijk zou zich kunnen richten op het ontwerpen en evalueren van activiteiten die eraan bijdragen dat meer leerlingen de motieven ontwikkelen die nu kenmerkend zijn voor leerlingen in GSA's.

Conclusie

Concluderend is een GSA uiteindelijk slechts een van de middelen waarmee leerlingen opkomen voor zichzelf en elkaar. Om hun weerbaarheid en positieve ontwikkeling verder te kunnen versterken, is het nuttig om te onderzoeken in hoeverre de bevindingen van dit onderzoek toepasbaar zijn buiten de context van een GSA. Uiteindelijk gaat het immers niet alleen om effectieve GSA's, en zelfs niet alleen om veilige scholen, maar om een veilige en prettige maatschappij waarin iedereen zichzelf kan en mag zijn. Zodat "[er] op een dag [...] geen racisme is of discriminatie, omdat jij net wat anders bent dan de rest. Want stiekem is de rest ook heel anders dan elkaar. En ik vind dat iedereen er vrij in moet zijn" (*Marley*).

Abstract

Lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) students experience unsafe school environments more often than their non LGBT peers. This affects their psychological wellbeing and academic achievements negatively. Yet some students make a stand for each other by joining Gay-Straight Alliances (GSAs), support groups for LGBT students. It is unknown why students participate in these groups. Therefore, the goal of this study was to identify student characteristics and motives with regard to GSA participation. This was done by conducting

interviews with 32 students. Interview data were coded and analyzed according to grounded theory principles.

Characteristics of GSA participants were: Experiencing animosity towards LGBTs as a problem; Being or knowing an LGBT person; Having personal affinity with campaigning; and Being raised in an LGBT-supportive environment. Motives for joining a GSA were: Helping others; Stopping bullying and name calling; Reaching equality; Valuing authenticity; and Offering support. A model for GSA participation was designed to reflect the results.

Referenties

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bartos, S. E., Berger, I., & Hegarty, P. (2014). Interventions to reduce sexual prejudice: A study-space analysis and meta-analytic review. *The Journal of Sex Research, 51*(4), 363-382.
- COC Nederland (2012). *Website van het Gay-Straight Alliances Netwerk*: www.gaystraightalliance.nl (bezocht in februari 2013).
- Collier, K. L. (2014). *Sexual and gender prejudice among adolescents and enacted stigma at school*. Verkregen via <http://dare.uva.nl>
- Collier, K. L., Bos, H. M. W., & Sandfort, T. G. (2012). Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of adolescence, 35*(4), 899-907.
- Dankmeijer, P., Koppers, B., & Schouten, M. (2012). *Op school is iedereen aan zet. Goede voorbeelden: directeuren, docenten en leerlingen in Amsterdam integreren seksuele diversiteit (2007-2011)*. Amsterdam: EduDivers.
- De Graaf, H., Kruijer, H., Van Acker, J., & Meijer, S. (2012). *Seks onder je 25: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2012*. Utrecht: Rutgers WPF.
- Eaton, L. E. (2005). *Constructing rainbow classrooms: Non-heterosexual students journey toward safer schools* (Masterthese). North Carolina State University, North Carolina.
- Fleming, J. (2012). Bullying and bias: Making schools safe for gay students. *Leadership, 41*(4), 12-14.
- Friedman-Nimz, R., Altman, J., Cain, S., Korn, S., Karger, M. J., Witsch, M. J., Muffly, S., & Weiss, M. (2006). Blending support and social action: The power of a Gay-Straight Alliance and PrideWorks Conference. *The Journal of Secondary Gifted Education, 17*(4), 257-264.
- Goldstein, S. B., & Davis, D. S. (2010). Heterosexual allies: A descriptive profile. *Equity & Excellence in Education, 43*(4), 478-494.
- 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.
- Heck, N. C., Flentje, A., & Cochran, B. N. (2011). Offsetting risks: High school Gay-Straight Alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 161-174.
- Heck, N. C., Lindquist, L. M., Stewart, B. T., Brennan, C., & Cochran, B. N. (2013). To join or not to join: Gay-Straight Student Alliances and the high school experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youths. *Journal of Gay & Lesbian Social Services, 25*(1), 77-101.
- Heinze, J. E., & Horn, S. S. (2009). Intergroup contact and beliefs about homosexuality. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 937-951.
- Inspectie van Onderwijs (2009). *Weerbaar en divers. Onderzoek naar seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid in het onderwijs*. Verkregen via www.minocw.nl

- Keuzenkamp, S. (Ed). (2010). *Steeds gewoner, nooit gewoon: Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Keuzenkamp, S. (2012). *Worden wie je bent: Het leven van transgenders in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2013). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. Verkregen via www.glsen.org
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. Verkregen via www.glsen.org
- Kuyper, L. (2015a). *Jongeren en seksuele oriëntatie: Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kuyper, L. (2015b). *Wel trouwen, niet zoeren: De houding van de Nederlandse bevolking tegenover lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender personen 2015*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kuyper, L., Iedema, J., & Keuzenkamp, S. (2013). *Towards tolerance: Exploring changes and explaining differences in attitudes towards homosexuality in Europe*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Lee, C. (2002). The impact of belonging to a high school Gay/Straight Alliance. *The High School Journal*, 85(3), 13-26.
- Lewis, G. B. (2011). The friends and family plan: Contact with gays and support for gay rights. *The Policy Studies Journal*, 39(2), 217-238.
- Mayberry, M. (2007). The story of a Salt Lake City Gay-Straight Alliance: Identity work and LGBT youth. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 4(1), 13-31.
- Mooij, T., Fettleaer, D., & De Wit, W. (2012). *Sociale onveiligheid van LHB personeel en LHB leerlingen: Onderzoeksverslag*. Nijmegen: ITS.
- NJI (2014). *Gay-Straight Alliances op scholen*. Verkregen via <http://nji.nl/nl/Databanken/Data-bank-Effectieve-Jeugdinterventies/Gay-Straight-Alliances-op-scholen>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school Gay-Straight Alliances. *Journal of Youth Adolescence*, 38(7), 891-903.
- Rye, B. J., Chalmers, A., & Elmslie, P. (2007). Meeting a transsexual person: Experience within a classroom setting. *Canadian Online Journal of Queer Studies in Education*, 3(1).
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londen: SAGE Publications.
- Valenti, M., & Campbell, R. (2009). Working with youth on LGBT issues: Why Gay-Straight Alliance advisors become involved. *Journal of Community Psychology*, 37(2), 228-248.
- Van der Velden, C. (2011). *Gay Straight Alliance: Een kwalitatief onderzoek naar de impact van GSA's op scholen in Nederland*. Verkregen via www.nji.nl
- Van Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts & Wetenschap*, 47(13), 631-635.
- Vonofakou, C., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Contact with out-group friends as predictor of meta-attitudinal strength and accessibility of attitudes towards gay men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 804-820.
- Walch, S. E., Sinkkanen, K. A., Swain, E. M., Francisco, J., Breaux, C. A., & Sjoberg, M. D. (2012). Using intergroup contact theory to reduce stigma against transgender individuals: Impact of a transgender speaker panel presentation. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2583-2605.
- Watson, L. B., Varjas, K., Meyers, J., & Graybill, E. C. (2010). Gay-Straight Alliance advisors: Negotiating multiple ecological systems when advocating for LGBTQ youth. *Journal of LGBT Youth*, 7(2), 100-128.