



GENDER, GEWELD, SEKSUALITEIT EN DISCRIMINATIE IN HET ONDERWIJS

Verkennd onderzoek naar kennis en noden van leerlingen en leerkrachten uit het secundair onderwijs met betrekking tot gender, geweld, seksualiteit en discriminatie

Elize Dierckx

Promotor: Colette van Laar
Copromotor: Karen Phalet
Datum: 28 mei 2019
Woordenaantal: 26 728
Klassieke masterproef

Dankwoord

Als jonge student pik je al snel verschillende geruchten op over die befaamde thesis. Studenten omschrijven het als een helse periode die ze met plezier achter zich laten. Na zes jaar studeren, was het dan ook mijn beurt. Met een bang hartje startte ik met mijn thesis. Ik zocht naar een geschikt onderwerp dat goed aansloot bij mijn vooropleiding als leerkracht. Ik zocht en vond. Na maanden aan deze thesis te hebben gewerkt, kan ik mijn voorgangers gelijk geven: een thesis schrijven, dat is geen lachertje. Gelukkig stond ik er niet alleen voor. Ik werd omringd door warme mensen met wijze raad. Deze mensen zou ik dan ook graag even willen bedanken.

Als eerste zeg ik graag 'dankjewel' aan mijn lieve vriend Stef die tijdens mijn momenten van 'ik zie het niet meer zitten' en 'ik kan het niet' me toch weer dat tikkeltje moed gaf om verder te zetten. Hij gaf deze grijze periode telkens wat meer kleur. Ook mijn ouders wil ik bedanken voor het geduld, de steun en, het moet gezegd worden, de financiële bijdrages. Ik besef dat het niet makkelijk is om vier kinderen groot te brengen en om deze vier dan ook allemaal te laten verder studeren. Ik ben blij dat ik dat cadeau heb mogen ontvangen. Ook daarom: dankjewel! Daarnaast verdienen mijn oma en opa ook een woordje van dank. Telkens opnieuw vroegen ze geïnteresseerd hoe het schrijven van mijn thesis vlotte. Het feit dat ze er telkens aan denken, gaf me keer op keer een warm gevoel. Ook mijn vrienden zijn een dikke 'merci' waard. Tussen het harde werken door kon ik elke keer weer op een gezellige babbel rekenen. Ze deden me er geregeld aan herinneren dat de boog niet altijd gespannen mag staan en ik 'dringend' vanachter mijn boeken en laptop vandaan moet komen.

Bij het schrijven van mijn thesis kon ik naast steun, ook op enkele wijze tips en raad rekenen. Zo kon ik terugvallen op mijn schoonzus in spe, Femke, die me haar thesis een tijdje uitleende of me tips gaf wanneer ik het nodig had. Ook mijn collega's van vzw Zijn, de organisatie waar ik stage liep, hebben me enorm geholpen. Vooral Jill in het bijzonder (mijn stagebegeleidster en projectmedewerker binnen het project EQUI-X) wil ik daarvoor bedanken. Daarnaast mag mijn promotor Colette van Laar zeker niet ontbreken binnen dit dankwoord. Ik ben haar zo dankbaar dat ze, ondanks haar drukke agenda en vele thesissen die ze moet nakijken, mij toch wilde begeleiden in dit proces. Met de juiste feedback heeft ze me enorm geholpen om deze thesis tot een goed einde te brengen.

Lieve allemaal, bedankt voor alles!

Elize

DANKWOORD	2
ABSTRACT	5
INLEIDING	6
THEORETISCH KADER	7
1. GENDER	7
1.1 <i>Het concept gender</i>	7
1.2 <i>Gendernormen</i>	9
1.3 <i>Masculinities</i>	10
1.4 <i>Thema gender in het onderwijs</i>	12
2. GEWELD.....	13
2.1 <i>Definities en cijfers</i>	13
2.2 <i>Geweldscyclus</i>	15
2.3 <i>Preventie van geweld</i>	16
2.4 <i>Hulp</i>	16
2.5 <i>Thema geweld in het onderwijs</i>	17
3. SEKSUALITEIT	18
3.1 <i>Seksuele ervaring bij jongeren</i>	18
3.2 <i>Seksualisering in de media</i>	20
3.3 <i>Het thema seksualiteit in het onderwijs</i>	20
4. DISCRIMINATIE	21
4.1 <i>Intersectionaliteit</i>	21
4.2 <i>Privilege</i>	22
4.3 <i>Racisme</i>	23
4.4 <i>Het thema discriminatie in het onderwijs</i>	23
METHODOLOGIE	25
1. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN	25
2. HYPOTHESES	25
3. VERZAMELING VAN PARTICIPANTEN.....	27
3.1 <i>Selectie van participanten</i>	27
3.2 <i>Onderzoeksgroep</i>	27
4. DATAVERZAMELING.....	29
4.1 <i>Semigestructureerd interview</i>	29
4.2 <i>Participerende observatie</i>	29
5. DATA-ANALYSE.....	29
RESULTATEN	31
1. GENDER IN HET ONDERWIJS	31
1.1 <i>Kennis en ervaringen van leerlingen</i>	31
1.2 <i>Kennis en noden van leerkrachten</i>	39
2. GEWELD IN HET ONDERWIJS.....	42
2.1 <i>Ervaringen van leerlingen</i>	42
2.2 <i>Kennis en noden van leerkrachten</i>	49
3. SEKSUALITEIT IN HET ONDERWIJS	50
3.1 <i>Kennis en ervaringen van leerlingen</i>	50
3.2 <i>Ervaringen en noden van leerkrachten</i>	52

4.	DISCRIMINATIE IN HET ONDERWIJS	53
4.1	<i>Ervaringen van leerlingen</i>	53
4.2	<i>Kennis, ervaringen en noden van leerkrachten</i>	55
5.	ALGEMENE NODEN EN BEDENKINGEN VAN LEERKRACHTEN	58
6.	EQUI-X IN HET ONDERWIJS	60
	DISCUSSIE	61
	CONCLUSIE	66
	REFERENTIES	68

Abstract

Het project EQUI-X is een Europees initiatief dat door middel van educatieve handleidingen gendergelijke attitudes bij jongeren wilt promoten en gendergerelateerd geweld wilt voorkomen. In België nam de organisatie vzw Zijn, in samenwerking met KULeuven, het voortouw. Om een kwalitatief lessenspakket te kunnen leveren, is het belangrijk om voldoende afgestemd te zijn op de kennis en noden van leerkrachten en leerlingen. Maar welke noodzaak is er binnen het Vlaams secundair onderwijs om lessen te geven rond gender, geweld, seksualiteit en discriminatie? Binnen dit verkennend onderzoek gaan we dieper in op deze vraag. We bekijken hierbij de ervaringen, kennis en noden met betrekking tot gender, geweld, seksualiteit en discriminatie bij zowel leerlingen als leerkrachten. We hanteren hiervoor een kwalitatieve methode. Met behulp van interviews bij leerkrachten en een participerende observatie bij een klasgroep willen we op een diepgaande manier inzicht verwerven in de kennis en noden van leerkrachten en leerlingen in het Vlaamse onderwijs.

Het EQUI-X project (EQUI-X, z.d.) is een Europees initiatief met vijf deelnemende landen waaronder Spanje, Portugal, Duitsland, Kroatië en België. Het doel van het project is om gendergelijke attitudes bij jongeren te promoten en om gendergerelateerd geweld te voorkomen. Om dit doel te bereiken, werken de verschillende landen binnen het project EQUI-X aan een handleiding met workshops. De methodieken binnen de handleidingen zijn gebaseerd op de H|M|D programma's, ontworpen door Promundo in Brazilië die jonge mannen mee betrokken in de preventie van gendergerelateerd geweld door middel van groepslessen. Binnen het project EQUI-X zijn er in elk land methodieken ontworpen die gebaseerd zijn op een gender-synchrone benadering tegenover de preventie van gendergerelateerd geweld bij jonge vrouwen en mannen. In totaal zijn er zes handleidingen ontworpen, vijf nationale en één Europese.

Europese academici en NGO's die gespecialiseerd zijn in de bewustmaking van gendergerelateerd geweld en preventieprogramma's leiden het project. In België nam de organisatie vzw Zijn, een organisatie die zich inzet voor de preventie van relationeel en seksueel geweld, het voortouw. Via dit project wilt vzw Zijn in België door middel van een educatieve handleiding de aandacht vestigen op gendergelijkheid, op de deconstructie van mannelijkheid en vrouwelijkheid, op seksuele gezondheid en – geweld. Vzw Zijn kon hierbij rekenen op de expertise van de KULeuven (EQUI-X, z.d.).

De handleiding in België omvat verschillende thema's zoals gender, geweld, seksualiteit en discriminatie en focust voornamelijk op de schoolcontext als een belangrijke context waar geweldpreventie mogelijk gemaakt kan worden. Soortgelijke preventieprogramma's zorgen voor een verhoogde kennis rond geweld en een groeiende signaalgevoeligheid bij jongeren en zijn dus ook in het onderwijs van belang (Diekstra, 2001). De handleiding in België zal bestaan uit lessen of workshops die binnen scholen gebruikt kunnen worden. Ook vormingswerkers kunnen ermee aan de slag. Naast de uitgebreide lessen en methodieken kunnen deze leerkrachten en vormingswerkers ook terugvallen op achtergrondinformatie omtrent gendergelijkheid en geweldpreventie.

Om een kwalitatief lessenkpakket te leveren, is het belangrijk om voldoende afgestemd te zijn op de kennis en noden van leerkrachten en leerlingen. Maar welke noodzaak is er binnen het Vlaams secundair onderwijs om lessen te geven rond gender, geweld, seksualiteit en discriminatie? Binnen dit verkennend onderzoek gaan we dieper in op deze vraag. We bekijken hierbij de ervaringen, kennis en noden met betrekking tot gender, geweld, seksualiteit en discriminatie bij zowel leerlingen als leerkrachten. We hanteren hiervoor een kwalitatieve methode. Met behulp van interviews bij leerkrachten en een participerende observatie bij een klasgroep willen we op een diepgaande manier inzicht verwerven in de kennis en noden van leerkrachten en leerlingen in het Vlaamse onderwijs.

Binnen deze thesis wordt eerst een theoretisch kader aangereikt waarin belangrijk begrippen en cijfers rond de vier verschillende thema's gender, geweld, seksualiteit en discriminatie terug te vinden zijn. Vervolgens wordt de gebruikte methodologie toegelicht. Daarna bespreken we de resultaten van dit onderzoek. Tot slot koppelen we de bevindingen uit de literatuur aan onze verkregen uitkomsten binnen de discussie. We eindigen met een conclusie.

1. Gender

De Belgische handleiding binnen het project EQUI-X neemt vier belangrijke thema's onder de loep, waaronder het thema gender. Maar wat houdt gender precies in? Binnen dit onderdeel bekijken we gender van naderbij. Ten eerste bespreken we het concept gender en enkele specifieke eigenschappen die het concept mee hebben vormgegeven. We bekijken gender als een sociaal geconstrueerd, performatief, complex en dynamisch gegeven. Vervolgens nemen we gendernormen onder de loep. Verder bestuderen we masculinities. Hierbij wordt hegemonische mannelijkheid toegelicht samen met verschillende nefaste gevolgen die hiermee gepaard kunnen gaan. Tot slot bekijken we hoe het thema gender momenteel in het Vlaams onderwijs ter sprake komt.

1.1 Het concept gender

We lijken in een wereld te leven waarbij de opdeling tussen man en vrouw bij de geboorte strikt wordt bepaald. Rollen, taken, interesses, dromen lijken daarbij op voorhand vastgelegd te zijn. We kunnen stellen dat deze voorgeschreven genderrichtlijnen het schrijven van een eigen levensgeschiedenis op deze manier beperkt. Feministen strijden tegen discriminatie en ongelijkheid als gevolg van deze nauwgezette gendernormen. Ze ijveren onder andere voor zelfbeschikkingsrecht over hun eigen lichaam, voor gelijkheid op de arbeidsmarkt en in rechten, tegen objectivering van het vrouwelijk lichaam en nog veel meer. Lang vormde gender een vrouwenprobleem, maar meer recent wijst men ook op de negatieve complicaties van gendernormen op het leven van mannen.

Gender lijkt iemands leven sterk te bepalen, maar wat is gender concreet? Het concept 'gender' kent voornamelijk zijn oorsprong in de tweede helft van de twintigste eeuw. Dit concept wijst op machtsmechanismen die de binaire opdeling man-vrouw in stand houden. Binnen dit hoofdstuk bekijken we gender als een sociaal construct, als een performatieve, complexe en dynamische realiteit.

Sociaal geconstrueerd

Simone De Beauvoir (1983) is één van de grondleggers die gender bestudeert als een sociaal construct. Ze beschrijft haar existentiële studie omtrent gender in haar boek 'le deuxième sexe' in 1949. De Beauvoir bekijkt het geslacht als een ideaal dat tot stand komt door een sociaal proces van objectivering. Doordat de man binnen wetenschap en politiek lang centraal heeft gestaan, wordt de vrouw regelmatig gereduceerd tot een object. Zo wordt de vrouw niet enkel voorgesteld als de andere, maar ook als de minderwaardige andere. De vrouw is daardoor niet zomaar het andere geslacht, maar ook het tweede geslacht.

Vanuit het sociaal constructivisme stelt De Beauvoir dat biologisch verschillen niet de oorzaak zijn van de inferieure status, maar dat deze verschillen worden aangewend om de vrouw te definiëren en te onderwerpen. Het zijn idealen, sociaal geconstrueerde realiteiten die worden voorgesteld als een onvermijdelijke natuurlijkheid. We kunnen met andere woorden stellen dat fysieke verschillen bestaan, maar dat ze niet de oorzaak zijn van de inferieure status. De oorzaak van dit verschil ligt in de betekenis die aan de geslachten gegeven wordt. Doordat 'de man' en 'de vrouw' sociaal geconstrueerd en dus idealen zijn, bestaat er volgens De Beauvoir geen essentie van deze geslachten.

De constructivistische theorie van De Beauvoir wordt bekeken als een scharniermoment in het feministische denken. Zo bouwen verschillende feministische denkers voort op haar visie, net zoals Zimmerman en West. Ze lanceren 'doing gender' in 1987. Met deze uitdrukking willen ze de wereld ervan bewust maken dat gender veel dynamischer en complexer is dan men oorspronkelijk dacht. Ze bekijken gender als een sociaal construct dat mogelijk gemaakt wordt door de mensen rondom ons. We produceren gender dagdagelijks door ons naar de patriarchale normen en structuren te gedragen. Binnen deze norm lijkt er enkel plaats te zijn voor mannelijkheid en vrouwelijkheid. Deze patriarchale structuren en normen maken macht en ongelijkheid realiteit. Wie binnen de lijntjes loopt wordt positief bevestigd, wie ervan afwijkt ondervindt sociale afkeuring (Zimmerman en West, 1997).

Volgens West en Zimmerman (1997) werd er voor de jaren tachtig een duidelijk onderscheid gemaakt tussen sekse en gender, waarbij sekse refereerden naar het biologische aspect en gender naar de sociaal geconstrueerde status. We kunnen echter stellen dat deze twee aspecten samenvallen, zo wordt het geconstrueerde als natuurlijk voorgesteld, maar ook omgekeerd wordt het natuurlijke verschil gebruikt om het sociaal geconstrueerde kracht bij te zetten. Ook hier wees De Beauvoir reeds op.

Performatief

Judith Butler bouwt in haar boek 'Gender Trouble' (1999) verder op het gedachtegoed van De Beauvoir, West en Zimmerman. Net zoals haar voorgangers is ze van mening dat gender wordt waargemaakt binnen sociale interacties en dat men daarom aan gender 'doet' in plaats van het te 'zijn'. Volgens haar heeft gender geen innerlijke essentie, maar is het iets dat geproduceerd wordt door herhalingen van handelingen volgens de heersende discoursen, als een 'ritualized repetition'. Door zich te gedragen naar de heersende normen en dit steeds opnieuw uit te voeren, gaat het gedrag als natuurlijk aanvoelen. Gender kan volgens haar dus bekeken worden als een 'performance', als het steeds opnieuw tonen van genderconform gedrag. Om vrouw te zijn wordt er zo bijvoorbeeld verwacht dat je je vrouwelijk gedraagt, er bestaat verder geen essentie van 'vrouw-' of 'man-zijn'. Ze beschrijft gender daarom als een 'performatief' gegeven.

Men kan bovendien ook afwijken van deze gendernormen. De afwijkingen kunnen bewust of onbewust plaatsvinden. De bewuste afwijkingen kunnen bekeken worden als een verzet, tegen de heersende normen in. Zo stellen dragqueens het natuurlijke karakter van gender in vraag door typische genderconforme gedragingen uit te vergroten en ermee te spelen. Dit subversieve karakter biedt mogelijkheden in het destabiliseren van gender. Toch zullen machtsstructuren gender mogelijk

blijven bepalen. Afwijkingen worden immers door sociale controle en afkeuringen aangepakt en gecorrigeerd (Butler, 1999).

Complex en dynamisch

Uit voorgaande paragrafen blijkt dat gender sociaal geconstrueerd en performatief is, daarnaast kunnen we gender ook complex noemen. In 2013 ontwikkelde Çavaria de genderkoek om hiermee de complexiteit van gender visueel voor te kunnen stellen. Deze genderkoek bestaat uit verschillende onderdelen zoals geslacht, genderexpressie, seksuele oriëntatie en genderidentiteit. Het *geslacht* verwijst hierbij naar lichamelijke kenmerken zoals hormonen, chromosomen, in- en uitwendige geslachtsdelen; *genderexpressie* gaat over hoe men zich gedraagt, kleedt en uitdrukt; *seksuele oriëntatie* over de seksuele aantrekking; en *genderidentiteit* over het gevoel dat men heeft. Alle vier staan ze los van elkaar. Zo is het niet noodzakelijk dat iemand met vrouwelijke geslachtskenmerken zich vrouw voelt, op mannen valt of zich vrouwelijk moet uitdrukken. Allerlei mogelijke combinaties zijn hiertussen mogelijk.

Bovendien stapt men binnen dit model af van de binaire opdelingen die deze complexiteit vernauwen. Zo wordt er binnen de categorie *geslacht* ook ruimte gemaakt voor geslachtsvariëaties; is er binnen *genderidentiteit* ook onder andere plaats voor genderfluïde personen en transgenders; en zo maakt men binnen *seksuele oriëntatie* een onderscheid tussen seksuele aantrekking en romantische aantrekking. Verschillende seksuele oriëntaties kunnen bovendien zijn: asexualiteit, pansexualiteit, bisexualiteit, heteroseksualiteit, homoseksualiteit, enzoverder.

Ook Diamond en Butterworth (2008) omschrijven in hun onderzoek deze complexiteit, maar benadrukken daarnaast ook het dynamische aspect van gender. Ze bevroegen vier personen die zichzelf als fluïde beschreven. Binnen deze interviews werd duidelijk dat de transitie een continu proces is in plaats van een tijdelijk gegeven. De respondenten binnen het onderzoek maakten voortdurend afwegingen in hoe ze zich willen representeren. De geïnterviewde personen beschrijven hoe zowel hun genderidentiteit als hun seksuele oriëntatie veranderd doorheen de tijd. Alle vier beschrijven ze hoe termen tekort schieten om hun veelzijdigheid bespreekbaar te maken. Diamond en Butterworths onderzoek maakt duidelijk dat iemands gender voortdurend in verandering is. Gender is dus complex, maar ook dynamisch.

1.2 Gendernormen

Gender heeft niet enkel te maken met uiterlijke kenmerken, met belevingen of identiteiten, het omvat ook specifieke normen. Onder gendernormen verstaan we de impliciete regels die gekoppeld zijn aan een bepaald geslacht. Zo wordt er van jongens verwacht dat ze actief, competitief en sterk zijn terwijl meisjes eerder gekenmerkt worden met een zekere passiviteit, meelevendheid, emotionaliteit en zwakheid. Normen rond mannelijkheid worden binnen het thema 'masculinities' verder uitgediept. Meisjes lijken deze gendernormen makkelijker uit te kunnen dagen. Zo stellen Yu et al. (2017) dat meisjes minder afkeuring ondervinden wanneer ze zich mannelijk kleden of gedragen dan wanneer jongens zich vrouwelijk uitdrukken. Volgens de onderzoekers zou dit te maken hebben met het feit dat meisjes die zich mannelijk gedragen, positieve kenmerken zoals macht en dominantie zullen uitstralen

doordat deze kenmerken gelinkt worden aan mannelijkheid, terwijl jongens die zich vrouwelijk gedragen eerder geassocieerd zullen worden met een lager prestige dat gekoppeld wordt aan vrouwelijkheid. De mannelijke standaarden genieten dus vaak van meer erkenning, waardoor het voor mannen moeilijker is om zich vrouwelijk te gedragen zonder vreemd bekeken te worden. Hierdoor zetten mannen zich vaak af tegen vrouwelijke eigenschappen, inclusief homo's (Engels et al., 2015).

Naast specifieke normen gekoppeld aan een bepaald geslacht, is er binnen onze samenleving ook sprake van normen rond de seksuele oriëntatie. Er heerst namelijk de verwachting dat iedereen heteroseksueel is. Dit wordt ook wel heteronormativiteit genoemd. De beginselen van het concept zijn reeds terug te vinden bij het idee van 'gedwongen heteroseksualiteit' van Adrienne Rich in 1975, maar werd in de jaren negentig verder uitgewerkt door Michael Warner in 'Fear of a Queer Planet' (Herz, & Johansson, 2015).

Niet enkel heteroseksualiteit is de heersende norm, ook het uiten van genderconform gedrag wordt binnen de samenleving verwacht. Zo omschrijft Dean (2010) in zijn onderzoek dat de samenleving niet expliciet tegen homoseksualiteit is, maar dat men zich wel tegen afzet tegen gendernonconform gedrag. Homoseksualiteit is dus aanvaardbaar, zolang deze persoon zich niet vrouwelijk gedraagt. Ook Motmans, T'Sjoen en Meier (2009) doen soortgelijke constatering. In hun onderzoek bestudeerden ze geweld tegen transpersonen in België. Hierbij werd echter duidelijk, dat niet enkel transgenders te maken krijgen met geweld, maar ook personen die gendernonconform gedrag vertonen.

1.3 Masculinities

Vanaf de jaren negentig werd ook mannelijkheid binnen feminisme steeds meer onder de loep genomen. Ongelijkheid zal immers steeds blijven bestaan, als het patriarchaal denken van de gehele maatschappij, en dus ook mannen, niet wordt aangepakt. Dit patriarchaal denken schaadt bovendien niet enkel vrouwen, ook mannen zijn er slachtoffer van (Van Tricht, 2018). Hooks (2003) beschrijft in zijn boek 'the Will to Change' hoe hij lang dacht dat de angst voor mannen een vrouwending was, maar sinds hij met andere mannen begon te spreken over liefde en gevoelens merkte hij dat ook mannen schrik hebben van (andere) mannen. Mannen die liefhebben, verstoppen vaak hun emotioneel bewustzijn, omdat ze schrik hebben om aangevallen of beschaamd te worden door andere mannen. Hooks stelt daarom dat de angst voor het patriarchale mannelijkheid alomtegenwoordig is, en dus niet enkel toepasbaar is op vrouwen.

In 1995 beschrijft Raewyn Connell mannelijkheid uitgebreid in haar boek 'masculinities'. Net zoals Zimmerman en West bekijkt Connell mannelijkheid als een sociaal construct dat betekenis krijgt binnen sociale interacties, als 'doing masculinity'. Er zijn volgens haar verschillende definities van mannelijkheid mogelijk, maar ze zijn niet allemaal even gelijkwaardig. Daarom spreekt ze over meerdere vormen van 'masculinities'. Binnen deze verschillende 'masculinities' wordt er onderscheid gemaakt tussen dominant en onderdrukte vormen van mannelijkheid, opnieuw door macht bepaald. Deze dominante vormen van mannelijkheid worden ook wel hegemone mannelijkheid genoemd.

Hegemonische mannelijkheid

De term 'hegemonie' werd voor het eerst gebruikt door Gramsci in de jaren dertig van de twintigste eeuw (Donaldson, 1993). In zijn boek 'Prison Notebooks' beschrijft hij hegemonie als de heersende groep die idealen, waarden en normen formuleert en deze oplegt aan een groot deel van de populatie. Men maakt gebruik van media en sociale instituties om de idealen als natuurlijk te doen overkomen (Donaldson, 1993). Gramsci als een marxistische denker paste hegemonie voornamelijk toe op klasse. Later gebruikt Connell (1996) het concept om de dominante vorm van mannelijkheid te benoemen. Het gaat hierbij over de productie en het bestendigen van een ideaalbeeld van mannelijkheid. Het omvat een standaard die slechts door een kleine minderheid van de mannen bereikt kan worden.

De dominante mannelijkheid is niet enkel hegemonisch in relatie tot andere mannelijkheden, maar ook in relatie tot gender als geheel (Connell, 1996). Vrouwelijkheid wordt zo bijvoorbeeld gedevalueerd binnen hegemonische mannelijkheid. Vrouwen, vrouwelijke eigenschappen en homoseksualiteit worden hierbij als minderwaardig beschouwd (Coston en Kimmel, 2012; Donaldson, 1993). Donaldson (1993) stelt tot slot dat homoseksualiteit bovendien ook kan bekeken worden als een counter-hegemonie dat over een subversieve potentie beschikt.

Nefaste gevolgen

Door deze hegemonische idealen lijken mannen meer kwetsbaar te zijn voor risico's die hun gezondheid in gevaar kunnen brengen. Ook in België zijn deze risico's merkbaar. Zo behalen mannen in België de gemiddelde leeftijd van 79 jaar terwijl vrouwen een gemiddelde leeftijd bereiken van 84 jaar (Statbel, 2017). Bovendien zijn mannen frequenter slachtoffer bij een duidelijk verkeersongeluk, zo'n 87% van de slachtoffers zouden namelijk mannelijke chauffeurs zijn (Statbel, z.d.). Daarnaast benutten mannen meer alcohol dan vrouwen. Onderzoek in Vlaanderen toont immers aan dat in 2015-2016 33% van de mannelijke studenten minstens één keer per maand aan *binge* drinken deed, terwijl dit bij slechts 15% van de vrouwen zou voorkomen (de druglijn, z.d.). Verder is de kans bij mannen hoger om aan een overdosis te sterven. Zo zijn er in het Vlaams Gewest tussen 2004 en 2014 vier keer meer mannen overleden dan vrouwen ten gevolge van illegale drugs (de druglijn, z.d.). Ook zelfmoord komt vaker bij mannen voor. In Vlaanderen pleegden vrouwen in 2015 twee tot drie keer minder zelfmoord. Bovendien vormt dit in Vlaanderen de meest voorkomende doodsoorzaak bij mannen tussen 15 en 19 jaar en tussen 25 en 49 jaar (Zelfmoordlijn, z.d.). Tot slot zoeken mannen minder professionele hulp bij psychische problemen (Ten Have, Schoemaker & Vollebergh, 2002).

Ook Bosson, Burnaford, Cohen, Vandello en Weaver (2008) stellen dat mannen extra kwetsbaar zijn. Volgens hen wordt dit veroorzaakt door het feit dat ze hun mannelijkheid steeds moeten bewijzen. Mannelijkheid wordt vaak gezien als hetgeen dat men moet verwerven, terwijl vrouwelijkheid als een natuurlijke capaciteit wordt beschouwd. Wanneer iemands mannelijkheid wordt uitgedaagd, gaat dit vaak gepaard met angstgevoelens ten aanzien van andere mannen. Mannen voelen zich vervolgens vaak gedwongen om hun mannelijkheid publiek te tonen door middel van fysieke actie zoals geweld. Deze gedragingen houden risico's in en maken mannen kwetsbaar. Bosson, Burnaford, Cohen, Vandello en Weaver noemen dit dan ook 'precarious manhood'.

Een andere benaming voor deze risicovolle mannelijkheid is 'toxic masculinity'. Kupers (2005) beschrijft toxische mannelijkheid als de vormen van mannelijkheid die sociaal destructief zijn. Het gaat hierbij om gewelddadige vormen van mannelijkheid waarbij bijvoorbeeld vrouwenhaat, homofobie, hebzucht en gewelddadige dominantie in voorkomen. Deze kenmerken van mannelijkheid worden binnen de maatschappij bovendien amper afgekeurd en zelfs gewaardeerd. Naast deze toxische vormen van mannelijkheid zijn er ook niet-toxische mannelijkheden te onderscheiden. Hegemonische mannelijkheid omvat vaak toxische kenmerken, in tegenstelling tot alternatieve, onderdrukte mannelijkheden die eerder niet-toxisch van aard zijn.

Zowel Bosson, Burnaford, Cohen, Vandello en Weaver (2008) met 'precarious manhood' als Kupers (2005) met 'toxische mannelijkheid' stellen dat mannelijkheid nefaste gevolgen kan inhouden voor mannen. Recente cijfers lijken deze theorieën bovendien te bevestigen (Statbel, 2017; Statbel, z.d.; WHO, 2004; de druglijn, z.d; Bertolote, & Fleischmann, 2002; Zelfmoordlijn, z.d.). Hiermee kunnen we vaststellen dat niet enkel meisjes baat hebben bij een genderperspectief, maar ook jongens dienen aangemoedigd worden om reflexief en kritisch na te denken over gender (Pattman, 2007).

1.4 Thema gender in het onderwijs

Binnen dit hoofdstuk analyseerden we het concept gender, maar hoe krijgt het thema vorm binnen het onderwijs? Van de Bongardt, Mouthaan en Bos (2009) bestudeerden in hun onderzoek de ervaringen van leerkrachten en ondervonden dat homoseksualiteit een lastig onderwerp is voor verschillende docenten. Hierbij gaven de geïnterviewde leerkrachten aan dat er heel wat negativiteit en misverstanden heersen rond homoseksualiteit, alsook rond biseksualiteit en transgenders. Vooral jongens zouden er moeilijkheden mee hebben. Ook Engels et al. (2015) ondervinden dat jongens in het Vlaams, secundair onderwijs vaak minder tolerant zijn tegenover holebi's. Bovendien zouden jongens frequent meer belang hechten aan traditionele genderrollen. Uit datzelfde onderzoek blijkt verder dat jongens dikwijls een grotere druk ervaren om zich te conformeren aan de gendernormen in tegenstelling tot meisjes. De druk neemt op het einde van de eerste graad bij jongens toe en blijft stijgen, terwijl diezelfde druk bij meisjes eerder daalt. Leerlingen die zichzelf overigens niet binnen de gendernormen vinden passen, scoren laag op studiemotivatie en schoolse doeltreffendheidsbeleving. Een laag zelfbeeld zou hier mogelijk aan de basis van liggen.

Deze negativiteit rond holebi's zorgt er tevens voor dat leerkrachten dit thema buiten beschouwing laten. Nochtans, kunnen deze misverstanden en vooroordelen erop wijzen dat jongeren een grote behoefte hebben naar meer informatie hierover (Van de Bongardt, Mouthaan en Bos, 2009). Ook Engels et al. (2015) raden aan om gender te integreren binnen het onderwijs. Op deze manier zou de druk om te conformeren aan gendernormen en het bijhorende pestgedrag verlaagd kunnen worden. Daarnaast is ook Connell (1996) van mening dat het onderwijs over een grote capaciteit beschikt om gender en actuele machtsstructuren te herformuleren. Het onderwijssysteem is namelijk een belangrijk instituut dat cultuur doorgeeft tussen generaties en een directe controle heeft op genderregimes. Ze verwijst hiervoor naar de geschiedenis van het feminisme waarbij onderwijs ook een belangrijke kracht vormde in het groeien van gendergelijkheid en een genderbewustzijn. Bovendien heeft onderwijs een enorme impact op het leven van jongeren. Het is daarom van belang

dat scholen en leerkrachten zich bewust zijn van gender, gendernormen en hegemonische mannelijkheid.

Ondanks het belang van gender in het onderwijs, is gender amper terug te vinden in de leerplannen van vakken die aangeboden worden in het secundair onderwijs. Daarnaast is de kennis van leerkrachten met betrekking tot gender eerder beperkt (Erden, 2009).

2. Geweld

Ten tweede vormt geweld een belangrijk onderdeel binnen het project EQUI-X. Geweld kan verschillende vormen aannemen. Zo bestaat er onder andere gendergerelateerd geweld, partnergeweld, seksueel geweld en eengerelateerd geweld. Binnen dit onderdeel worden deze verschillende soorten van geweld verder toegelicht met definities en cijfers. Vervolgens wordt de geweldscyclus uitgelegd. Ten derde bespreken we geweldspreventie. Daarna bekijken we hoe jongeren en mannen minder geneigd zijn om hulp te zoeken. Tot slot overlopen we hoe geweld binnen het onderwijs aan bod komt en welke noden er zijn.

2.1 Definities en cijfers

Gendergerelateerd geweld

Gendergerelateerd geweld is het geweld dat gericht is tegen personen omwille van het geslacht, genderidentiteit, genderexpressie of seksuele oriëntatie. Zoals bijvoorbeeld seksistisch, homofob en transfoob geweld. In 2009 toonde een Europese studie aan dat 79% van de Europese transgenderrespondenten in de publieke sfeer lastig werd gevallen. De incidenten gaan van transfobe commentaren tot fysiek of seksueel misbruik (Motmans, T'Sjoen, & Meier, 2009). Daarnaast kwamen ongeveer 90% van de holibirespondenten binnen een Vlaams onderzoek in aanraking met homofob geweld. Niet enkel holebi's, maar ook personen die gendernonconform gedrag vertonen krijgen te maken met soortgelijk geweld (D'haese, Dewaele, & Van Houtte, 2014).

Partnergeweld

Partnergeweld wordt vaak aanschouwd als een vorm van gendergerelateerd geweld. Het nationaal actieplan ter bestrijding van alle vormen van gendergerelateerd geweld 2015-2019 (FOGK, z.d.) omschrijft partnergeweld dan ook als volgt: "Onder partnergeweld verstaat men een geheel van gedragingen, handelingen en houdingen van één van de partners of ex-partners die erop gericht zijn de andere te controleren en te domineren. Het omvat fysieke, psychische, seksuele en economische agressie, bedreigingen of geweldplegingen die zich herhalen of kunnen herhalen en die de integriteit van de ander en zelfs zijn socio-professionele integratie aantasten. Er wordt gepreciseerd dat dit geweld ook andere leden van het gezin, waaronder de kinderen, treft." Partnergeweld heeft dus vaak een weerslag op het hele gezin, waardoor het ook onder de noemer 'familiaal geweld' geplaatst kan worden. Volgens de organisatie vzw Zijn (vzw Zijn, z.d.), een beweging tegen geweld, wordt

partnergeweld bovendien gekenmerkt door het machtsverschil. Elk koppel kan met elkaar in conflict gaan, maar wanneer één van de partijen de ander domineert, kleineert, controleert en hiervoor geweld gebruikt, is er sprake van partnergeweld.

In 2013 kwamen in België 162 mensen om het leven als een gevolg van partnergeweld, dit betekent zo'n drie doden per week (vzw Zijn, z.d.). In 2015 waren er in België 38.082 klachten van partnergeweld, 78% van de gevallen wordt echter niet aangegeven (Genderklik, z.d.). Vaak veronderstelt men dat enkel vrouwen slachtoffers zijn van dit soort geweld, maar omgekeerd kunnen vrouwen ook pleger zijn en mannen slachtoffer. Zo blijkt uit de cijfers van Instituut voor de Gelijkheid van Vrouwen en Mannen (2010) dat één op de tien mannen in België slachtoffer zijn van soortgelijk geweld. Bij vrouwen is dat één op zeven. Meestal is het een combinatie van psychisch en fysiek geweld, maar ook economisch of seksueel geweld komt voor. Bij de aangiftes voor fysiek geweld is 22% van de daders vrouwelijk. 56% van de mannelijke slachtoffers durft er bovendien met niemand over te praten, tegenover 34 % van de vrouwen.

Seksueel geweld

Seksueel geweld is volgens de Wereld Gezondheidsorganisatie (WHO, 2015) elke seksuele daad die tegen iemands wil wordt uitgevoerd. Seksueel geweld kan volgens hen door eender welke persoon uitgevoerd worden ongeacht de relatie tot het slachtoffer, in gelijk welke omgeving. Seksueel geweld (Sensoa, z.d.) wordt ook vaak 'seksueel misbruik' of 'seksueel grensoverschrijdend gedrag' genoemd. Bij seksueel misbruik gaat het om elke vorm van seksueel grensoverschrijdend gedrag waarbij duidelijk geen wederzijdse toestemming bestaat, waar er eventueel gebruik wordt gemaakt van dwang of waarbij het slachtoffer afhankelijk is van de pleger. Seksueel misbruik is zonder twijfel een vorm van seksueel grensoverschrijdend gedrag, maar niet elke vorm van seksueel grensoverschrijdend gedrag kan je bestempelen als misbruik. Zo kan een seksuele opmerking beschouwd worden als grensoverschrijdend gedrag, maar niet als seksueel misbruik.

Volgens van Hartingsveldt en van Ditzhuijzen (2018) gaat men bij seksueel geweld er vaak vanuit dat vrouwen het slachtoffer zijn. Deze veronderstelling vloeit voort uit de 'rape myth'. Deze verkrachtingsmythe hangt nauw samen met de genderrolstereotype waarbij de man wordt voorgesteld als dominant, competitief en seksueel gedreven, in tegenstelling tot de passieve, onderdanige vrouw. Vanuit dit denkbeeld wordt verwacht dat mannen steeds het initiatief nemen bij seksuele handelingen, vrouwen hebben vervolgens de keuze of ze hierin mee zullen gaan of niet. Deze theorie verklaart grotendeels waarom vrouwen steeds als slachtoffer en mannen steeds als pleger worden bekeken. Hierdoor zijn mannelijke slachtoffers van seksueel geweld vaak een onzichtbare groep.

Cijfers uit de Sexpert-studie in 2012 (Keygnaert, 2017) tonen aan dat 16,6% van de Vlaamse jongeren onder de 18 jaar reeds in aanraking kwam met seksueel grensoverschrijdend gedrag. Hiervan gaven 22,3% van de meisjes en 10,7% van de jongens aan dat ze te maken kregen met seksueel geweld. Meer en meer studies wijzen bovendien ook op kwetsbaarheid van jongens, mannen, transgenders, mensen met een niet-heteroseksuele oriëntatie en migranten. Vaak kennen de slachtoffer de geweldpleger.

Slechts bij gemiddeld 83,4% van de minderjarige slachtoffers gaat het om een gekend persoon zoals een familielid/huisgenoot (24.9%) of kennis (24.7%) (Buysse et al., 2013).

Meer recent is er ook sprake van digitale vormen van seksueel geweld. Het gaat hierbij om intimidatie, stalking en misbruik door een (dating)partner via technologie en sociale media. Dit houdt voornamelijk emotionele en psychologische vormen van misbruik in zoals iemand beledigen, bedreigen of (intieme) afbeeldingen ongewild verspreiden of doorsturen via sociale media. Jongeren die slachtoffer zijn van digitaal seksueel misbruik vormen daarnaast ook een risicogroep voor offline seksueel misbruik. Recente cijfers in de Verenigde Staten tonen aan dat één leerling op vijf dergelijk geweld meemaakt tijdens de middelbare schoolcarrière, zo stellen Ponnet, Temple, Van Ouytsel en Walrave (2016).

Seksueel geweld wordt door een overgrote meerderheid afgekeurd, toch krijgen slachtoffers vaak de schuld in hun schoenen geschoven. We spreken hierbij van 'victimblaming'. Uit onderzoek (van Hartingsveldt en van Ditzhuijzen, 2018) blijkt dat positieve attitudes tegenover victimblaming samenhangen met een conservatievere houding ten aanzien van vrouwen en gendernormen. Bovendien is er meer sprake van victimblaming bij mannelijke slachtoffers van seksueel geweld, omdat vrouwen vaker als slachtoffer worden aanschouwd. Om deze victimblaming te verminderen kunnen interventies deze genderrolstereotypen uitdagen.

Eergerelateerd geweld

Eergerelateerd geweld gaat volgens recent onderzoek in België (Beyens et al., 2011) om: "Geweldsvormen waarbij het voorkomen of het herstellen van een schending van de seksuele en familiale eer - waarvan de buitenwereld op de hoogte is of dreigt te geraken – het hoofdmotief vormt. Het kan daarbij gaan om de eer van een individu, de familie of de gemeenschap en het geweld kan uitgaan of ondersteund worden door meerdere personen en gericht zijn op meerdere slachtoffers." Kortom, gaat het om geweld dat wordt gesteld om een dreigende naamschending van de familie of persoon tegen te gaan. De betekenis van eer kan divers worden ingevuld. Toch zien we dat eer vaak in relatie tot een context of gemeenschap moet bekeken worden. Wie immers de 'eer wil hooghouden', heeft een omgeving nodig om deze aan af te meten. De betekenis van eer verschilt tussen individualistische - en groeps culturen. De betekenis van de omgeving en familie is binnen groeps culturen enorm van belang en vormen de eigenwaarde van individuen. Bij individuele culturen zijn het de kenmerken van de persoon zelf die de persoon maken tot wie hij is (Van Vossole, 2012).

De afgelopen jaren werden verschillende Europese landen geconfronteerd met gerucht makende zaken van eergerelateerd geweld. In België verklaarde de Cel Aggressie van de Federale Politie dat er zeventien eremoorden plaatsvonden tussen 2003 en 2008 (Van Vossole, 2012).

2.2 Geweldscyclus

Binnen de Belgische handleiding van het project EQUI-X vertrekt men vanuit volgende veronderstelling: 'wie als kind geweld mee maakte heeft een vergrote kans om later als ouder zelf geweld te plegen'. Dit wordt ook wel de cyclus van geweld genoemd. Men gaat er hierbij vanuit dat

de mishandelde kinderen van nu de plegers van de toekomst zullen worden. Geweld wordt immers vaak, net zoals waarden, normen en attitudes, overgenomen. Deze veronderstelling stelt geweld voor als een onoverkomelijk feit, maar hier is vanuit verschillende onderzoeken twijfel over. Het is daarom van belang om jonge slachtoffers te bekijken als een risicogroep die extra ondersteuning en zorg nodig heeft (Diekstra, 2001).

2.3 Preventie van geweld

De kans is dus groot dat geweld over generaties heen wordt doorgegeven, maar hoe kan deze geweldscyclus doorbroken worden? Preventieprogramma's kunnen hieraan positief bijdragen. Scholen vormen een belangrijke context waar geweldpreventie mogelijk kan gemaakt worden. Met preventieprogramma's in scholen kan een grote groep jongeren bereikt worden, bovendien zijn de resultaten uit voorgaand onderzoek positief. Preventieprogramma's zorgen immers voor meer kennis, een grotere bewustzijn en een toenemende signaalgevoeligheid (Diekstra, 2001). Verder vormen negatieve levenservaringen zoals geweld, verwaarlozing, misbruik en racisme risico's voor kinderen en jongeren. Het zorgt voor een grotere kans op druggebruik, gewelddadig gedrag, jeugdcriminaliteit, school dropouts, psychische problemen enzoverder. Om deze negatieve aspecten op te vangen binnen bijvoorbeeld preventieprogramma's, is het belangrijk om in te spelen op de veerkracht van jongeren. Veerkracht gaat om de vaardigheden die een persoon bezit om weerstand te bieden tegen de risico's die gepaard gaan met negatieve ervaringen. Het worden ook wel protectieve factoren genoemd. Individueel karakter, zelfbeeld, familiale condities en de ondersteuning van de gemeenschap vormen belangrijke beschermende factoren (Zolkoski, & Bullock, 2012). Ook hier wordt binnen de handleiding van het project EQUI-X op ingespeeld.

2.4 Hulp

Wanneer er sprake is van geweld, is het noodzakelijk dat men terug kan vallen op de juiste dienstverlening. Hulp zoeken is echter niet altijd evident. Dit komt grotendeels door de heersende stigma's en het gepercipieerde belang van zelfredzaamheid. Jongeren geven in onderzoek (Curtis, 2010) aan dat ze daarom eerder een kennis zullen helpen, dan dat ze voor zichzelf op zoek zullen gaan naar hulp. Het wordt daarom sterk aangeraden om hulpdiensten binnen de schoolcontext te promoten. Dit kan de drempel om hulp te zoeken voor jongeren immers verlagen. Deze hulpdiensten komen dan ook aan bod binnen de handleiding van het project EQUI-X.

Daarnaast is er een verschil merkbaar tussen mannen en vrouwen met betrekking tot het zoeken van hulp. Verschillende studies (Michael en Mahalik, 2003) tonen aan dat mannen gemiddeld minder hulp zoeken dan vrouwen, ondanks dat mannen meer geconfronteerd worden met specifieke problematieken zoals bijvoorbeeld de verhoogde kansen op zelfmoord. De genderrollen liggen mogelijks aan de basis van deze sekseverschillen. Van een man verwacht men dat hij stoer, competitief en emotioneel stabiel is. Een vrouw wordt daarentegen als emotioneel labiel en passief beschouwd. Dit stereotiep denken zorgt ervoor dat vrouwelijkheid gekoppeld wordt aan slachtofferschap en mannelijkheid aan ouderschap.

Deze opvattingen rond mannelijkheid zorgen ervoor dat mannen minder snel hulp zoeken, maar ook dat derden minder snel bereid zijn om de ernst van feiten van mannelijke slachtoffers in te zien. Dit zorgt er bijgevolg voor dat hulpverleners vrouwen vaker zien als slachtoffer en dat ze bij hen sneller misbruik vermoeden (van den Berg, Ekhart, & Woertman, 2004). Ook rechters en de politie worden door deze genderrollen beïnvloed. Zo zouden rechters dertien keer meer geneigd zijn om een tijdelijk contactverbod bij een vrouwelijke eiser toe te passen (van den Berg et al., 2004). De politie focust zich bovendien meer op mannelijke daders en op de noden van vrouwelijke slachtoffers (Muller, Desmarais, & Hamel, 2009).

Doordat derden minder geneigd zijn om mannelijk slachtoffers hulp te bieden door genderrolstereotypen, hebben mannelijke slachtoffer vaak schrik om afgewezen te worden. Dit heeft ook zijn effect op het raadplegen van hulp bij mannelijke slachtoffers van partnergeweld. Volgens een studie in Nederland (Drijber, Reijnders, & Ceelen, 2013) is de grootste reden om partnergeweld niet te melden aan de politie de angst om niet serieus genomen te worden, ook schaamte en het feit dat de politie niets kan doen zijn veel voorkomende argumenten. Ander onderzoek (Tsui, Cheung, & Leung, 2010) toont aan dat naast schaamte ook onaangepaste dienstverlening een reden kunnen zijn om het geweld niet te rapporteren.

2.5 Thema geweld in het onderwijs

Tot slot bekijken we binnen dit hoofdstuk hoe geweld ter sprake komt binnen het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat er binnen scholen weinig aandacht gaat naar geweldpreventie (Van Wonderen, 2004). Scholen werken aan heldere omgangsregels, maar preventiemaatregelen lijken minder aanwezig te zijn. Toch wijzen verschillende onderzoeken op het belang van geweldpreventie op school, met een bijzondere aandacht voor seksueel geweld (Ponnet et al., 2016; Mumford, Stein, Taylor en Woods, 2013; Smith en Sandhu, 2011). Het is binnen lessen rond geweld bovendien van belang om te werken aan emotionele vaardigheden zoals empathie en respect voor anderen; veerkracht van jongeren te versterken zoals het werken aan zelfvertrouwen en succes op school; en om contacten tussen studenten en hun familie, vrienden en school te doen vermeerderen (Smith en Sandhu, 2011). Daarnaast is het ook aangeraden om thema's zoals genderrollen en gezonde relaties hierbij te betrekken (Mumford et al., 2013).

Binnen seksueel geweld is het vervolgens essentieel om ook een openheid te bieden naar online seksueel geweld (Ponnet et al., 2016). Men dient als leerkracht bovendien op de hoogte te zijn van de vage scheidingslijn tussen online en offline in de leefwereld van jongeren. Daarnaast stelt het Nederlands Jeugdinstituut (Nikken, & de Graaf, 2011) dat jongeren die beelden in de media als realistisch beschouwen, sneller akkoord gaan met controversieel en grensoverschrijdend gedrag. Aandacht voor mediawijheid in het onderwijs is daarom essentieel. Tot slot blijkt hulp zoeken een grote drempel te zijn (Curtis, 2010). Hierdoor is het waardevol om hulpdiensten binnen de schoolcontext te promoten.

3. Seksualiteit

Een derde aspect binnen de Belgische handleiding van het project EQUI-X gaat over seksualiteit. Ook dit onderwerp bekijken we van naderbij. Als eerste nemen we de seksuele ervaringen van jongeren onder de loep. Het is belangrijk om deze ervaringen te bestuderen, om vervolgens na te gaan of de leerinhoud binnen het onderwijs gelijkloopt met de seksuele ontwikkeling van leerlingen. Hierbij worden cijfers omtrent de eerste tongzoen, de eerste keer geslachtsgemeenschap, masturbatie en pornogebruik weergegeven. Vervolgens lichten we seksualisering binnen de media toe. Tot slot leggen we uit hoe seksualiteit momenteel binnen het onderwijs wordt gedoceerd.

3.1 Seksuele ervaring bij jongeren

Eerste (tong)zoen

De eerste kus vindt gemiddeld plaats op twaalfjarige leeftijd (Beyers, 2014). De eerste tongzoen, daarentegen probeert men vaak later uit. Grootchalig onderzoek naar de seksuele gezondheid in Vlaanderen (Buysse et al., 2013) stelt dat de gemiddelde leeftijd waarbij men voor de eerste keer tongzoent gemiddeld vijftien jaar is. Als men echter focust op de leeftijd van de jongvolwassenen (19 tot 29 jaar) van vandaag de dag, zien we dat het gemiddelde cijfer lager ligt. Hierbij beleeft men de eerste tongzoen op een gemiddelde leeftijd van 14 jaar, in tegenstelling tot 65-plussers die een gemiddelde leeftijd van 18 jaar aangaven. Men lijkt dus systematisch vroeger aan tongzoenen te beginnen.

Binnen datzelfde onderzoek (Buysse et al., 2013) stelt men dat de eerste tongzoen een indicator is voor de eerste keer geslachtsgemeenschap. Zo bedraagt de gemiddelde tijd tussen de eerste tongzoen en de eerste keer geslachtsgemeenschap zo'n 2,7 jaar. Dit wil zeggen dat men er vaak voor kiest om 2,7 jaar te verkennen en te experimenteren alvorens men tot geslachtsgemeenschap overgaat. Jongeren die echter vroeger met seks starten, hebben vaak een kortere periode tussen de eerste tongzoen en de eerste keer geslachtsgemeenschap.

Eerste keer geslachtsgemeenschap

Volgens Buysse et al. (2013) beleven jongvolwassenen hun eerste keer gemiddeld op 16,7 jaar (vrouwen) en 19,9 jaar (mannen). Uit datzelfde onderzoek blijkt dat één op vier van de jongvolwassenen op hun vijftiende reeds geslachtsgemeenschap heeft. Ander onderzoek (Deforche en Hublet, 2014) toont aan dat 19% van de jongens en 17% van de meisjes seks hebben tussen hun vijftien en zestien jaar. 47% van de jongens en 52% van de meisjes hebben daarnaast voor de eerste keer geslachtsgemeenschap tussen hun zeventien en achttien jaar. Verder toont internationaal, alsook Vlaams onderzoek aan dat men steeds vroeger aan seks begint (Buysse et al, 2013). Vervolgens zou de eerste keer doorgaans op een positieve manier beleefd worden. Jongens zijn er echter vaak positiever over dan meisjes (Beyers, 2014). Binnen de categorie van veertien- tot zeventienjarigen zou bovendien zo'n 22% van de jongens en 40% van de meisjes een relatie hebben (Buysse et al, 2013).

Masturbatie

Bij masturbatie is er een verschil merkbaar tussen vrouwen en mannen. Uit het onderzoek naar de seksuele gezondheid in Vlaanderen (Buysse et al., 2013) blijkt dat mannen meer masturberen dan vrouwen. Zo masturberen mannen gemiddeld één tot meerdere keren per week terwijl vrouwen één tot meerdere keren per maand masturbeert. Daarnaast beginnen jongens hiermee vroeger te experimenteren. Ze starten gemiddeld op een leeftijd van 13,5 jaar, terwijl meisjes gemiddeld vanaf hun vijftien jaar aan zelfbevrediging doen (Beyers, 2014).

Porno

Het woord porno is afkorting van pornografie, een genre binnen de fotografie waarbij seksuele praktijken expliciet in beeld worden gebracht. Er heerst een soort taboe rond porno, alsof het een obscuur fenomeen is waar we zoveel mogelijk afstand van moeten nemen. Met porno is echter niets mis. Het kan je verschillende standjes en technieken leren, het kan helpen bij het matruberen en partners kunnen er samen plezier uit halen (allesoverseks.be, z.d.). De beeldvorming binnen porno kunnen we echter wel in vraag stellen. Zo is het merendeel van porno gericht op heteroseksuele mannen als doelpubliek. Vanuit de ogen van de man kijkt men naar de vrouw als seksueel object. De gefragmenteerde lichaamsdelen van de vrouw, het hoogtepunt en de macht van de man staan binnen porno dan ook vaak centraal. Catharine MacKinnon beschrijft porno daarom als volgt (Raes, 2010): “een grafische voorstelling die mannen een erectie wil doen bezorgen”. Tot slot wordt ook geweld binnen porno sterk genormaliseerd, zo zijn handelingen zoals spanken, deepthroaten of SM niet meer weg te denken uit de porno-industrie.

Het beeld dat porno ons schenkt over seks en relaties stroomt op deze manier niet gelijk met de realiteit. Deze onrealistische beelden en ideeën kunnen jongeren overnemen (Horvath et al., 2013). Uit onderzoek in Vlaanderen ‘Seks in Beeld’ (Elaut et al., 2017) blijkt bovendien dat jongeren gemiddeld drie keer per week naar internetporno kijken, even frequent als de groep van 50- tot 60-jarigen. Toch wordt porno amper besproken binnen lessen rond seksualiteit. Er is hierdoor nood aan een brede seksuele opvoeding waar er ook ruimte is voor meer praktische informatie zoals het gebruik van porno en seksuele normen. Jongeren geven zelf aan dat ze hier behoefte aan hebben (Horvath et al., 2013).

Let’s talk about sex

Het onderzoek naar de seksuele gezondheid in Vlaanderen (Buysse et al., 2013) geeft aan dat er binnen gezinnen van minstens één ouder en één kind gemiddeld een positief gezinsklimaat heerst waar men openlijk vragen over seks kan stellen en beantwoorden. Toch is de behoefte bij jongeren om erover te spreken eerder klein. Zo geeft 19% van de jongeren tussen 14 en 25 jaar hieraan behoefte te hebben. Toch voert zo’n 30% een gesprek met ouders over seks. Voor jongeren lijkt het meer toegankelijk om een gesprek te hebben over relaties. Zo’n veertig procent heeft behoefte aan dergelijke babbel. Zestig procent voert dan ook effectief een gesprek met ouders over relaties. Daarnaast zijn er ook jongeren onder 25 jaar (20%) en 25-plussers (40%) die bij niemand terecht kunnen met vragen over seks.

3.2 Seksualisering in de media

Naast deze individuele, seksuele ervaringen van jongeren, maken jongeren ook kennis met seks via de sociale media. De laatste jaren spreekt men meer en meer van 'seksualisering binnen de media'. Volgens Krijnen en Van Bauwel (2015) verwijst het concept seksualisering naar de maatschappelijk trend waarbij bijna alles aan seksualiteit wordt gelinkt. Steeds meer lijken erotische representaties te verschijnen in publieke ruimtes en in de media. Bovendien zorgen deze sociale media ervoor dat jongeren er meer voor worden blootgesteld. Deze beelden zouden een negatieve invloed hebben op het leven van jongeren. Voornamelijk meisjes worden aangeduid als slachtoffer, doordat (jonge) vrouwen binnen deze weergaves vaak worden geobjectiveerd. Een laag zelfbeeld, eetstoornissen en depressie zijn mogelijke negatieve effecten van deze beeldvorming.

Momenteel kan men binnen de wetenschap geen klaar en duidelijk antwoord geven of deze negatieve impact van erotische beelden in de populaire media ook daadwerkelijk het geval is. Verschillende onderzoekers constateren een effect, anderen spreken over een 'moral panic'. Zo zijn Dhaenens en Van Damme (2016) van mening dat het effect van seksualisering op jongeren overroepen is. Zij stellen in hun onderzoek dat de progressieve kijk op seks en seksualiteit binnen tienerfictie niet zomaar wordt overgenomen door jongeren. Daarnaast voelen jongeren volgens Krijnen en Van Bauwel (2015) zich vaak niet geschaad door pornografische, online inhoud.

Het Nederlands Jeugdinstituut (Nikken & de Graaf, 2011) stelt eveneens dat het niet simpel is om aan te geven of het mediagebruik van jongeren een invloed heeft op hun seksuele gedrag en attitudes tegenover seksualiteit. Volgens hen zijn er soms effecten zichtbaar, maar hangt het voornamelijk af van de jongere zelf. Daarnaast constateren ze dat jongens bepaalde grensoverschrijdende opvattingen vaker opzoeken. Bovendien zouden jongens meer akkoord gaan met grensoverschrijdende seksualiteit dan meisjes. Het Nederlands Jeugdinstituut is dan ook van mening dat men de kritische blik van jongeren meer moet bevorderen door bijvoorbeeld gebruik te maken van mediawijheid in het onderwijs.

3.3 Het thema seksualiteit in het onderwijs

Momenteel weten we dat jongeren op jonge leeftijd reeds in contact komen met seksualiteit, zowel door eigen fysieke ervaringen als door beelden binnen de sociale media. We stellen ons daarnaast de vraag hoe seksualiteit in het onderwijs voorkomt. Is het onderwijs afgestemd op deze ervaringen van jongeren en op trends van seksualisering binnen de media? Is er binnen lessen rond seksualiteit ruimte voor porno en masturbatie? En zijn leerkrachten voldoende voorbereid om deze lessen te geven?

Uit het Nederlands onderzoek van Van de Bongardt, Mouthaan en Bos (2009) blijkt dat leerkrachten zich vaak competent voelen, maar toch onbekwaam zijn om lessen te geven rond seksualiteit. Zo geven leerkrachten aan dat ze tegen verschillende moeilijkheden aanbotsen bij het geven van seksuele en relationele vorming, omdat ze bepaalde competenties missen. Een reden hiervan zou kunnen zijn dat er binnen de lerarenopleiding weinig aandacht naar seksualiteit toe gaat. Zo ligt de focus niet op het aanleren van vaardigheden die belangrijk zijn bij deze lessen, zoals het creëren van een veilige

klasomgeving, het leiden van discussies of het bewaken van persoonlijke grenzen. Om soortgelijke eigenschappen te ontwikkelen is een juiste opleiding vereist.

Naast de beperkingen die leerkrachten ondervinden bij het geven van deze thematiek, dient ook de inhoud bij seksuele en relationele opvoeding herbekeken te worden. Uit onderzoek van Horvath et al. (2013) blijkt immers dat jongeren een grote nood hebben aan meer praktische informatie zoals het bespreken van porno en seksuele normen. Deze bevinding geven jongeren in het onderzoek immers zelf aan. Verder zijn ook gerichte lessen rond mediawijsheid noodzakelijk binnen vormingen rond relaties en seksualiteit (Nikken & de Graaf, 2011).

4. Discriminatie

Tot slot wordt discriminatie binnen de Belgische handleiding van het project EQUI-X opgenomen. Discriminatie gaat over de oneerlijke behandeling van een persoon op basis van persoonlijke kenmerken. Het is een complex gebeuren dat opnieuw een grondige conceptualisatie vergt. Deze complexiteit wordt de laatste jaren verduidelijkt met het concept intersectionaliteit. Binnen dit onderdeel leggen we dit concept dan ook uit, alsook de mogelijke beperkingen. Vervolgens wordt privilege en racisme verder toegelicht. Tot slot bestuderen we hoe discriminatie plaatsvindt in schoolcontexten.

4.1 Intersectionaliteit

Het concept

Discriminatie wordt de laatste jaren steeds meer vanuit het idee van intersectionaliteit bestudeerd. Kimberlé Crenshaw introduceerde de term in 1989 (Romero, 2018). Met deze benadering wil ze duidelijk maken hoe verschillende gronden van discriminatie niet zomaar mogen opgeteld worden, maar hoe verschillende vormen van uitsluiting en ongelijkheid met elkaar interageren. Door de specificiteit van iemands sociale positie kunnen er nieuwe vormen van ongelijkheid ontstaan. Dit zorgt er bijvoorbeeld voor dat de ervaringen van witte vrouwen met betrekking tot discriminatie significant kunnen verschillen met die van zwarte vrouwen. De verwevenheid van ras en gender zorgt immers voor een nieuwe realiteit, voor nieuwe vormen van ongelijkheid. Naast ras en geslacht zijn er natuurlijk ook andere intersecties mogelijk (zoals bijvoorbeeld klasse, seksuele oriëntatie, handicap, enzoverder).

Crenshaw maakt volgens Romero (2018) een onderscheid tussen structurele en politieke Intersectionaliteit. De eerste vorm heeft betrekking tot een persoon die verschillende intersecties bevat en dus ook verschillende vormen van discriminatie kan ervaren. De tweede vorm van intersectionaliteit, namelijk politieke intersectionaliteit, heeft betrekking tot meer structurele vormen van discriminatie zoals bijvoorbeeld de onzichtbaarheid van bepaalde groepen in het beleid. Theorieën die maar één toegangspunt tot discriminatie bestuderen, zorgen ervoor dat bepaalde vrouwen worden gemarginaliseerd binnen racisme of seksisme. Een intersectionele benadering gaat tegen deze

uitsluiting in en zorgt ervoor dat men de specifieke kwetsbaarheid van personen binnen een gemarginaliseerd en eerder onzichtbare groep zal kunnen erkennen.

Intersectionaliteit wordt binnen feministische studies daarnaast ook gebruikt als een wetenschappelijke methode. Hierbij dient men te kijken naar hoe categorieën samenvloeien en hoe er op deze manier een nieuwe realiteit ontstaat (MacKinnon, 2013). Verder moeten we oog hebben voor de systemen die deze ongelijkheden waarmaken, zoals witte mannelijke dominantie. De analyse moet dus breder zijn dan enkel de optelsom van ongelijkheden of categorieën. Het richt zich op mensen en ervaringen, op sociale krachten en dynamieken die in een monoculaire visie over het hoofd worden gezien. Het gaat over realiteiten van meervoudige ongelijkheden. Hierbij is het niet mogelijk om zomaar variabelen toe te voegen om inclusief te kunnen zijn, je moet ook focussen op machtsrelaties en interacties op macro- en microniveau en rekening houden met institutionele systemen.

Beperkingen

Ondanks de vele voordelen die intersectionaliteit te bieden heeft, bevat het ook enkele beperkingen. Zo stelt Lutz (2015) dat men verder dient te kijken dan enkel gender, ras en klasse. Deze worden immers vaak als enige categorieën in acht genomen. Daarnaast moet men zich ervan bewust zijn dat de betekenis van categorieën kunnen verschillen in tijd en ruimte. Zo vormt ras een belangrijke categorie in de Verenigde Staten, terwijl in Europa etniciteit wordt verkozen.

Ook de Vries (2015) is van mening dat het model van Crenshaw op sommige vlakken te beperkt is. Intersectionaliteit gaat immers uit van een complexiteit aan onderdrukkingen. Hiervoor hebben we geen unitair model nodig, maar framework dat een range van posities bevat om de complexiteit van hiërarchieën in het sociale leven beter te kunnen begrijpen. De Vries stelt daarom een nieuw intersectioneel model voor bestaande uit twaalf vlakken, en dus ook twaalf categorieën, waarop machtsrelaties en discriminatie opereren. Om dichotomische, eenzijdige betekenissen te ondermijnen bevat elk vlak verschillende aspecten. Het is niet mogelijk om één zijde uit dit figuur te halen, ze zijn allemaal geconnecteerd met elkaar. Dit model kan gebruikt worden als een hulpmiddel om onderdrukking en privilege in kaart te brengen. Het kan zowel toegepast worden op de respondenten als op de onderzoeker zelf. De Vries vertrekt immers vanuit 'standpoint feminism', waarbij men ervan uitgaat dat kennis steeds gesitueerd is.

4.2 Privilege

Naast intersectionaliteit is ook privilege een onmisbaar concept als het over discriminatie gaat. McIntosh (1990) omschrijft privilege als een onzichtbare rugzak. Deze rugzak bevat heel wat voordelen en tools. Voor de persoon die hem draagt is de rugzak onzichtbaar. De mensen die deze voordelen niet hebben, kunnen de rugzak echter wel zien. Mannen dragen onder andere zo'n rugzak, maar ook mensen met een witte huidskleur of heteroseksuele personen, ze spreekt daarom van 'white privilege', 'male privilege' en 'heterosexual privilege'. McIntosh omschrijft hoe witte personen het privilege hebben om les te krijgen over hun eigen ras; het privilege hebben om het meeste van de tijd omringd

te zijn door personen van hetzelfde ras; het privilege hebben om je ras steeds in de media terug zien te komen; het privilege om niet op brieven te antwoorden zonder commentaar te krijgen dat je slechte waarden hebt meegekregen door je ras. Al deze privileges worden door witte personen als vanzelfsprekend aangenomen, terwijl dit niet voor iedereen geldt. Vanuit de meerderheidspositie is niet alles zichtbaar, het is daarom belangrijk om je bewust te zijn van het privilege dat je bezit.

4.3 Racisme

Racisme is een vorm van discriminatie die nog steeds alomtegenwoordig is. Toch leek de term 'ras' na de Tweede Wereldoorlog uit de wereld verbannen te zijn. Hoe komt het dan dat racisme niet verdwenen is? Volgens Lentin (2008) houdt ras en racisme veel meer in dan naturaliserende ideeën over vaststaande rasverschillen die kunnen leiden tot onrechtvaardigheid en exclusie, zoals dat in de Tweede Wereldoorlog het geval was. Ze spreekt over 'new racism' als het nieuwe fenomeen waarbij ook culturele aspecten als bedreigend worden ervaren. Deze culturele aspecten omvatten etniciteit, nationaliteit, alsook religie. Uitsluiting op basis van huidskleur is door de Tweede Wereldoorlog eerder een taboe geworden, toch blijft racisme inherent aanwezig in Europa binnen deze nieuwe, culturele vorm. Ras is met andere woorden een sociaal construct, dat nieuwe invullingen krijgt doorheen de tijd. Het gaat over het classificeren van mensen waarbij bepaalde mensen als niet-mensen aanschouwd worden.

4.4 Het thema discriminatie in het onderwijs

In wat vooraf ging hebben we belangrijke concepten zoals intersectionaliteit, privilege en racisme verder uitgediept. Binnen dit onderdeel kijken we vervolgens hoe discriminatie binnen het onderwijs aan bod komt. Uit onderzoek blijkt dat racisme een grote impact kan hebben om het psychosociaal welbevinden van jongeren. Het zou leiden tot een laag zelfvertrouwen, tot minder veerkracht en een daling van de motivatie voor school (D'hondt, Stevens en Van Houtte, 2015). Toch vindt er binnen scholen heel wat discriminatie plaats, zowel tussen leerlingen onderling, leerkrachten onderling als tussen leerlingen en leerkrachten. D'hondt, Stevens en Van Houtte (2015) onderzochten bij 1160 Vlaamse leerlingen met niet-West-Europese roots hun beleving met betrekking tot racisme. Volgens dit onderzoekervaarden 41,1 % van deze leerlingen racisme door hun medeleerlingen en/of door hun leerkrachten. Deze cijfers maken duidelijk dat niet enkel leerlingen racistische gedrag uitten, ook leerkrachten zijn er schuldig aan. Hierover heerst een taboe binnen het onderwijs. Het is daarom belangrijk om in te zetten op bijsturing en nascholing van leerkrachten. Daarnaast vergeleken D'hondt, Stevens en Van Houtte (2015) witte, gemengde en zwarte scholen met elkaar. Hieruit bleek dat racisme geen specifiek probleem is bij witte of zwarte scholen. Elke school wordt er immers mee geconfronteerd.

Niet enkel D'hondt, Stevens en Van Houtte (2015) doen deze constatering, ook Mooij (2007) doet soortgelijke bevindingen. Mooij (2007) stelt dat leerlingen die zich niet in hun land thuis voelen vaker discriminatie ervaren. Bovendien verhoogt ook de kans bij godsdienstige leerlingen. Mooij (2007) onderzocht verder ook de ervaringen van leerkrachten. Hierbij werd duidelijk dat leerkrachten die zich niet thuis voelen in hun land, godsdienstig -, vrouw -, homoseksueel of biseksueel zijn, meer discriminatie ervaren door hun mededocenten. Discriminatie lijkt dus aanwezig te zijn binnen

verschillende schoolcontexten. Het is daarom voor elke school van belang om in te spelen op discriminatie door middel van projectdagen, vormingsdagen, anti-discriminatiecampagnes om zowel leerlingen- als leerkrachtendiscriminatie tegen te gaan (D'hondt, Stevens en Van Houtte, 2015).

1. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Het project EQUI-X werkt aan een volwaardig lessenpakket voor leerkrachten en vormingswerkers om met thema's zoals gender, geweld, seksualiteit en discriminatie aan de slag te gaan. Zoals reeds werd aangehaald, wil men hiermee gendergelijke attitudes bij jongeren stimuleren om zo geweld te voorkomen. Om een kwalitatief lessenpakket te kunnen leveren, is het belangrijk om voldoende afgestemd te zijn op de kennis en noden van leerkrachten, alsook op de leefwereld van leerlingen. Maar welke noodzaak is er binnen het Vlaams secundair onderwijs om lessen te geven rond gender, geweld, seksualiteit en discriminatie? Binnen dit kwalitatief onderzoek willen we dan ook een antwoord bieden op volgende vragen:

Leerlingen:

- Welke kennis hebben leerlingen met betrekking tot gender, geweld, seksualiteit en discriminatie?
- Welke ervaringen hebben leerlingen met betrekking tot gender, geweld, seksualiteit en discriminatie?

Leerkrachten die deelnamen aan het project EQUI-X:

- Hoe ervaren de deelnemende leerkrachten het project EQUI-X?

Leerkrachten:

- Welke kennis hebben leerkrachten met betrekking tot gender, geweld, seksualiteit en discriminatie?
- Welke ervaringen hebben leerkrachten met betrekking tot gender, geweld, seksualiteit en discriminatie?
- Hoe komen gender, geweld, seksualiteit en discriminatie momenteel in hun les aan bod?
- Welke specifieke noden hebben leerkrachten met betrekking tot de thema's gender, geweld, seksualiteit en discriminatie?

2. Hypotheses

Zoals uit de literatuurstudie blijkt, bevatten homoseksualiteit, biseksualiteit en transgenders bij jongeren vaak een negatieve bijklank (Bongardt, Mouthaan en Bos, 2009). Ook gendernonconform gedrag wordt sterk afgekeurd (Dean, 2010). Vooral jongens die veel belang hechten aan het hegemonisch mannelijkheidsideaal zouden negatieve attitudes tegenover homoseksualiteit koesteren (Bongardt, Mouthaan en Bos, 2009). Er bestaan heel wat misverstanden rond deze seksuele voorkeuren en genderidentiteiten, waardoor leerkrachten deze thema's liever vermijden (Bongardt, Mouthaan en Bos, 2009). We verwachtten dan ook soortgelijke trends terug te vinden binnen onze resultaten. Ondanks deze bevindingen is het belangrijk om deze thema's bespreekbaar te maken. Zo kunnen vooroordelen en misvattingen het gevolg zijn van misinformatie (Bongardt, Mouthaan en Bos, 2009). Bovendien kunnen lessen rond gender ervoor zorgen dat de druk om te conformeren en het bijhorend pestgedrag verlaagd wordt (Engels et al., 2015).

Ook geweld is een thema dat de nodige aandacht verdient in het onderwijs. Zoals in de literatuurstudie reeds werd weergegeven, maken jongeren heel wat geweld mee. Zowel huiselijk geweld, gendergerelateerd geweld, eengerelateerd geweld, als seksueel geweld kunnen in het leven van jongeren plaatsvinden. Seksueel geweld zou zo bijvoorbeeld bij één op vijf meisjes en bij één op tien jongens voorkomen (Keygnaert, 2017). Ook digitaal seksueel geweld ondergaan jongeren. Eén leerling op vijf zou hiermee in aanraking komen (Ponnet, Temple, Van Ouytsel en Walrave, 2016). Ook binnen dit onderzoek voorspellen we soortgelijke bevindingen. Geweld wordt vaak van ouders op kinderen doorgegeven (Diekstra, 2001). Om deze cyclus te doorbreken is het belangrijk dat jonge slachtoffers de nodige ondersteuning en preventie krijgen aangeboden. Scholen vormen een waardevolle context om aan geweldpreventie te doen. Zo wijzen verschillende onderzoeken op het belang van geweldpreventie op school, met een bijzondere aandacht voor seksueel geweld (Ponnet et al., 2016; Mumford, Stein, Taylor en Woods, 2013; Smith en Sandhu, 2011). Bovendien is het ook aangeraden om thema's zoals genderrollen, gezonde relaties en mediawijsheid hierbij te betrekken (Curtis, 2010; Mumford et al., 2013). Toch gaat er weinig aandacht binnen scholen naar geweldpreventie (Van Wonderen, 2004). Ook deze hypothese trachten we binnen dit onderzoek te bestuderen.

Verder vermoeden we dat seksualiteit binnen de leefwereld Vlaamse jongeren in dit onderzoek sterk zal leven. Deze constatering is dan ook duidelijk terug te vinden binnen de literatuurstudie. Zo vindt de eerste kus gemiddeld plaats op twaalfjarige leeftijd (Beyers, 2014); tongzoent men gemiddeld voor het eerst op vijftien jaar; start men met zelfbevrediging op 13,5 jaar (jongens) en 15 jaar (meisjes) en heeft men voor de eerste keer geslachtsgemeenschap op de gemiddelde leeftijd van 16,7 jaar (meisjes) en 19,9 jaar (jongens) (Buysse et al., 2013). Bovendien begint men steeds vroeger aan seks (Buysse et al., 2013). Daarnaast blijkt dat jongeren drie keer per week naar porno kijken (Elaut et al., 2017). Ondanks deze constatering wordt een uitgebreide relationele en seksuele vorming pas gegeven vanaf de tweede graad en worden meer praktische thema's zoals porno, gendernormen en mediawijsheid buiten beschouwing gelaten (Horvath et al., 2013; Nikken & de Graaf, 2011). Verder dienen ook leerkrachten de nodige ondersteuning te krijgen. Ze missen immers bepaalde competenties om rond dit thema les te geven. Binnen de lerarenopleiding dient hier dan ook meer aandacht aan te schenken (Van de Bongardt, Mouthaan en Bos, 2009).

Tot slot verwachten we dat discriminatie ook binnen het onderwijs plaatsvindt. Zowel leerlingen als leerkrachten ervaren discriminatie op basis van hun geslacht, seksuele oriëntatie, afkomst en religie (D'hondt, Stevens en Van Houtte, 2015; Mooij, 2007). Uit onderzoek blijkt dat zo'n 41,1 % van deze leerlingen racisme ervaren. Ook leerkrachten pleiten zich schuldig aan discriminatie, maar dat wordt frequent stilgehouden. Het is daarom van belang om in te zetten op bijsturing en nascholing van leerkrachten, maar ook in projectdagen, vormingsdagen en anti-discriminatiecampagnes voor leerlingen (D'hondt, Stevens en Van Houtte, 2015).

3. Verzameling van participanten

3.1 Selectie van participanten

Binnen kwalitatief onderzoek is het van belang dat de steekproef een diverse steekproef is (Jansen, 2012). Ook vanuit een intersectionele benadering wordt dit aangeraden (MacKinnon, 2013). Dit wil zeggen dat de steekproef de diversiteit binnen de populatie moet vertegenwoordigen. Het gaat hierbij dus om een kleine steekproef waarbij eenheden van elkaar verschillen. Elke eenheid bevat verschillende intersecties die de onderzoeker nauwkeurig in acht neemt. De participanten worden dan ook zorgvuldige uitgekozen.

Vanuit deze beredenering werd er binnen dit onderzoek op zoek gegaan naar een variëteit aan leerkrachten. Er werden verscheidene leerkrachten verzameld op basis van de verschillende onderwijsniveaus waarin ze lesgeven (ASO, TSO, BSO, KSO), verschillende graden (zowel eerste, tweede, als derde graad), verschillende vakken, vanuit verschillende steden en gemeenten, diverse leeftijden, geslachten, seksuele oriëntaties, etnische afkomst en religies. Omdat de thema's gender, geweld, seksualiteit en discriminatie niet verbonden zijn aan specifieke vakken, wilden we enthousiaste leerkrachten vinden die minstens één van de thema's reeds in hun les betreft of die hierover in de toekomst les zouden willen geven.

3.2 Onderzoeksgroep

Tien leerkrachten namen uiteindelijk aan dit onderzoek deel. Twee leerkrachten van deze steekproef werkten eerder met hun klas mee aan het project EQUI-X, de overige acht leerkrachten hadden geen kennis en ervaring met het project. De leerkrachten kregen elk een fictieve naam. Op deze manier kan de anonimiteit van de leerkrachten gewaarborgd worden. De leerkrachten en hun schoolcontext bevatten volgende kenmerken:

- Mevrouw Mechielsen: Ze nam eerder deel aan het project EQUI-X met haar klas. Ze geeft les in een katholieke, praktische/technische school in een stedelijke context. Ze is 38 jaar en omschrijft zich als een heteroseksuele vrouw. Ze geeft het vak 'project algemene vakken' in de tweede en derde graad. De klassen waaraan ze lesgeeft bestaan grotendeels uit jongens.
- Mevrouw Deleu: Ze nam met haar klas ook deel aan het project EQUI-X. Ze geeft les in het gemeenschapsonderwijs, in een stedelijke context. Ze is 33 jaar, geeft tien jaren les en omschrijft zichzelf als een heteroseksuele vrouw. Ze geeft voornamelijk sociaal technische vakken en voeding-verzorging in de tweede en derde graad.
- Meneer Mols: Hij staat momenteel al 31 jaar in het onderwijs en heeft binnen zijn carrière zowel aan BSO, TSO als ASO les gegeven. De laatste jaren geeft hij voornamelijk les aan ASO-richtingen. Hij geeft godsdienst, esthetica en filosofie in een katholieke school in een niet-stedelijke context. Hij omschrijft zichzelf als een heteroseksuele man.

- Mevrouw Molenbergs: Ze geeft momenteel godsdienst in het vierde en vijfde middelbaar bij zowel TSO als ASO-richtingen. Ze staat voor de klas in een katholieke school binnen een niet-stedelijke context. Momenteel geeft ze een jaar les. Ze omschrijft zichzelf als vrouwelijk en heteroseksueel.
- Meneer Van Geel: Hij is leerkracht bouw en informatica in de tweede graad binnen een technische, katholieke school in een stedelijke context. Hij is midden veertig en heeft eerst praktijkervaring opgedaan alvorens hij is gaan beginnen lesgeven. Hij omschrijft zichzelf als een homoseksuele man.
- Mevrouw Molier: Ze geeft momenteel zeven jaar les. Ze heeft zowel binnen ASO, TSO als BSO gestaan, maar geeft de laatste jaren voornamelijk les binnen ASO in de eerste en tweede graad. Ze geeft godsdienst en natuurwetenschappen in een katholieke school binnen een niet-stedelijke context. Ze omschrijft zichzelf als een heteroseksuele vrouw.
- Mevrouw Vanherck: Ze geeft godsdienst, geschiedenis, muziek en techniek in de eerste graad BSO (b-sroom) in een katholieke school binnen een niet-stedelijke context. Ze heeft twee jaar ervaring en omschrijft zichzelf als een heteroseksuele vrouw.
- Meneer Tahiri: Hij is leerkracht islam in een school binnen het gemeenschapsonderwijs en geeft les aan de hogere jaren (derde graad). Hij staat een tiental jaar in het onderwijs. Vooreerst gaf hij les in een stedelijke context, nu in een niet-stedelijke context. Hij omschrijft zichzelf als moslim, als Belg met Marokkaanse ouders en als een heteroseksuele man.
- Mevrouw Lommelen: Ze geeft sociale wetenschappen aan het derde, vijfde en zesde jaar sociaal technische wetenschappen in een katholieke school binnen een stedelijke context. Momenteel staat ze zeventien jaar in het onderwijs, daarvoor deed ze werkervaring op in de sociale sector. Ze omschrijft zichzelf als een heteroseksuele, maar niet typische, vrouw.
- Mevrouw Mangelschots: Ze geeft PAV in de eerste en tweede graad aan technische richtingen (BSO en TSO) binnen een katholieke school in een stedelijke context. Ze heeft voornamelijk jongens in haar klas, toch omschrijft ze ook een zeker diversiteit in haar klassen op basis van etnische afkomst. Ze identificeert zichzelf als een vrouw die op vrouwen valt. Ze geeft momenteel een jaar les.

Verder werd er ook een klas van leerlingen bestudeerd die deelnamen aan het project EQUI-X. De klas telde negentien leerlingen en bestond uit een diversiteit aan leerlingen op basis van geslacht, etnische afkomst en religie. De leerlingen zaten in het vijfde jaar boekhouden, informatica en logistiek (BSO).

4. Dataverzameling

4.1 Semigestructureerd interview

Binnen dit onderzoek werd een deel van de data verkregen door middel van semigestructureerde interviews. Deze interviews werden afgenomen bij verschillende leerkrachten. We kozen voor deze methode omdat we hiermee op zoek kunnen gaan naar de betekenissen, ervaringen, gevoelens en kennis van de docenten (Plochg, & Van Zwieten, 2007). Semigestructureerde interviews als onderzoeksmethode houden bovendien enkele voordelen in. Zo kunnen we de intonatie waarnemen waarmee het antwoord wordt gegeven, zo kunnen er mogelijks extra toelichtingen worden toegevoegd en kan de onderzoeker afwijken van de opgestelde vragen om zo meer informatie te verkrijgen. Semigestructureerd interviews bevatten ook enkele nadelen. Zo zou de validiteit lager zijn dan een gestructureerd interview. Binnen dit onderzoek houden we hier dan ook rekening mee.

Voor dit onderzoek werden twee aparte vragenlijsten opgesteld: één voor de groep leerkrachten die deelnamen aan het project EQUI-X, de andere voor leerkrachten die geen ervaring hadden met het project. Binnen deze interviews werd er gepeild naar ervaringen van leerkrachten over zichzelf als leerkracht, maar ook over ervaringen van leerkrachten met betrekking tot leerlingen in hun klas of school. De vragenlijst diende enkel als houvast, waardoor er een mogelijkheid was om extra vragen te stellen, afgestemd op de ervaringen van de leerkracht.

4.2 Participerende observatie

Naast de ervaringen van leerkrachten, wordt er binnen dit onderzoek ook gekeken naar de belevenissen van leerlingen. Hiervoor werd een participerende observatie als onderzoeksmethode gehanteerd. Door middel van een participerende observatie krijgt de onderzoeker inzichten in de alledaagse situaties van een groep. Doordat de onderzoeker zowel participeert als observeert, kunnen bepaalde zaken over het hoofd gezien worden, aandachtig kijken en luisteren was dan ook zeker een vereiste (Plochg, & Van Zwieten, 2007). Binnen deze studie liep de onderzoeker mee met een klasgroep die deelnam aan het project EQUI-X. Gedurende vijf halve schooldagen werd eenzelfde klasgroep geobserveerd. Daarnaast nam de onderzoeker ook actief deel aan debatten, opdrachten en kennisoverdracht binnen de groep. Na elke sessie werden gedachten uitgebreid genoteerd in een logboek met een aantal vaste vragen.

5. Data-analyse

Binnen dit onderzoek wordt een deductieve data-analyse gehanteerd. Hierbij werd er gebruik gemaakt van een vooropgesteld theoretische kader en meerder hypothesen. Doordat er bij de codering gebruik gemaakt werd van een aantal thema's die ook terug te vinden zijn in de literatuurstudie, wordt deze methode ook wel 'analyses from the top down' of coding down' genoemd (Evers & Van Staa, 2010). Deze deductieve manier van werken werd binnen dit onderzoek echter soepel toegepast. Zo is er

ruimte gelaten voor nieuwe thema's die uit de analyse voortkwamen. Op deze manier kunnen we niet spreken van een zuiver deductieve aanpak, de data-analyse bevatte immers ook enkele inductieve kenmerken (Evers & Van Staa, 2010).

1. Gender in het onderwijs

1.1 Kennis en ervaringen van leerlingen

Algemene kennis

Leerlingen lijken niet vertrouwd te zijn met de verschillende termen die te maken hebben met gender. Tijdens de participerende observatie viel al snel op dat termen zoals genderidentiteit, seksuele oriëntatie, cisgender, genderfluide en intersekse nieuwe termen waren voor leerlingen uit het vijfde middelbaar. Sommige leerlingen hadden zelfs moeite met het definiëren van homoseksualiteit, heteroseksualiteit en biseksualiteit. Deze onwetendheid kwam ook terug bij de verschillende interviews met leerkrachten. Zo legt mevrouw Michielsens uit hoe biseksualiteit voor sommige leerlingen in de hogere graad vaak moeilijk te begrijpen is. Ook transgender lijkt een onbekend begrip te zijn volgens mevrouw Michielsens, mevrouw Deleu en mevrouw Mangelschots.

“Iemand die voor de twee kiest, daar stellen ze zich soms dan wel vragen bij van ‘hoe, zijn die dan met drie?’.” – mevrouw Mechielsen

“Sommigen vallen dan ook uit de lucht dat er ook mannen zijn die zich laten ombouwen naar vrouw of omgekeerd. Er zijn leerlingen van zestien jaar die daar nog nooit van gehoord hebben.” - mevrouw Mechielsen

“Nu beginnen de leerlingen wel allemaal van ‘dat kan toch niet?’ (...) ‘wij hebben hier nu een jongen en die heet Sofie, dat kan toch niet?’.” - mevrouw Deleu

“Ik denk vooral dat die onwetendheid er is, van hoe kan dat nu dat ge als jongen zijnde een meisje wilt zijn of u zo voelt en dan is dikwijls de volgende vraag van ‘en valt ge dan op meisjes of jongens of... en wat zijt ge dan?’, ‘hoe moet ge u dan identificeren’, ik denk dat dat, die vragen bij mensen... en die onwetendheid dat dat zo nog... de reden is waarom dat dat nog zo een stap verder is. Denk ik.” – mevrouw Mangelschots

Bovendien zorgt deze onwetendheid er volgens mevrouw Molenbergs voor dat leerlingen lachen met personen die niet binnen de strikte gendernormen vallen.

“Ik heb dat van Bo Van Spilbeeck aangehaald, omdat dat iets totaal nieuw is. (...) Die zijn daar echt (...) volledig lacherig over als het daarover gaat. Die lachen eigenlijk gewoon de situatie uit. (...) Door het onbekende, denk ik, omdat dat iets is wat dat ze niet kennen en da's heel vreemd voor hen ook.” – mevrouw Molenbergs

De kennis die leerlingen overigens hebben, is vaak op 'niks' gebaseerd, zo stelt mevrouw Lommelen. Leerlingen maken kennis met gender via de media en gaan hierover te rade bij hun vrienden en familie. Hun mening berust dan ook frequent op de onbetrouwbare en subjectieve informatie van hun naasten.

“Als dat op sociale media is geweest of zo nog eens op nieuws is geweest, dan hoort ge leerlingen dat weleens zeggen, ja.” – mevrouw Molier

“Ge voelt ook heel vaak dat die meningen op niks gebaseerd zijn. Dus heel vaak komt dat van thuis, merk ik wel.” – mevrouw Lommelen

“Bij sommige leerlingen wel, zeker omdat die gewoon dikwijls dat van thuis uit gewoon horen van 'homo's zijn vuil' of 'lesbische dat zijn vieze mensen', dat die dat dikwijls gewoon van thuis meekrijgen en dat die eigenlijk niet weten dat dat ook maar gewone mensen zijn, zoals gij en ik.” – mevrouw Molier

“Die zijn vijftien en zestien jaar, die zijn heel afhankelijk van de mening van anderen, dus die gaan heel erg zeggen wat de rest zegt.” – mevrouw Molenbergs

“Ik denk voor de leerlingen ook heel moeilijk om hun eigen mening daarover te hebben want dan als die zeggen van, 'ja, ik vind dat eigenlijk oké', maar de coolste van de klas zegt 'nee, nee, dat zijn janetten', ja dan is dat voor hen ook heel moeilijk denk ik.” – mevrouw Vanherck

Homoseksualiteit

Homoseksuele leerlingen hebben het niet altijd makkelijk op school. Heteroseksualiteit is de heersende norm binnen schoolcontexten waardoor leerlingen vaak het gevoel hebben dat ze 'uit de kast moeten komen' ten aanzien van hun medeleerlingen. Dit gaat gepaard met gevoelens van angst en onzekerheid. Sommige leerlingen roepen hiervoor dan ook de hulp in van leerkrachten.

“En dan is er eens een meisje naar mij gekomen (...) die vroeg of dat ze eens kon babbelen en die dat dan vertelde dat ze met een heel vervelend gevoel zat dat ze dacht dat ze op meisjes viel (...). Ik heb dan eerst gevraagd of dat ze dat erg vond natuurlijk. (...) ‘Voelt ge u daar goed bij of niet?’ En toen zei ze van 'ja, ik denk niet dat dat een probleem zou zijn als ik een relatie had met een meisje' en dan heb ik gevraagd van 'waarom zit ge daar dan mee? Dat is toch eigenlijk niks dat fout is'. En toen zei ze wel dat ze bang had voor de reacties van anderen.” – mevrouw Molenbergs

“Twee jaar terug heb ik er eentje gehad dat daar zelf over heeft verteld en dat dat toen ook voor de eerste keer aan de klas heeft verteld dat hij homo was. En dan heeft hij dat het weekend daarvoor ook thuis aangebracht, maar toen had hij geen communicatie meer met de papa. Dus hij had het daar wel heel moeilijk mee, maar hij heeft dat toen wel in de klas verteld en dan had hij daar heel veel steun rond.” – mevrouw Molier

Mevrouw Deleu en mevrouw Molenbergs zijn van mening dat er een bepaald taboe rond homoseksualiteit hangt. Leerlingen vinden het moeilijk om erover te praten omdat het een persoonlijk gegeven is. Daarnaast zorgen de negatieve reacties ervoor dat het thema onbesproken blijft. Ook de schrik om zelf als homo aangeduid te worden, zorgt ervoor dat voornamelijk jongens liever niet over dit thema spreken.

“Maar ge merkt dat daar nog wel (...) dat er heel vaak wel zo een gêne over is. (...) Daar zijn ze echt heel gesloten over (...). Soms heb ik de indruk, allé, dat denken zij soms zo ‘da’s mijn seksualiteit... geaardheid, dat moet ik zelf uitzoeken’ en ‘oei, nee, blijft daar maar...’.” – mevrouw Deleu

“Daar hangt wel een taboe rond denk ik, ja. Omdat die echt zoiets hadden van, ja, hoe gaat de omgeving daarop reageren. Dat was denk ik het ergste... En ook, bij die jongen was dat ook (...) die wou dat direct zo van de tafel en de klas lacht daar dan maar mee, dus daar hangt wel een taboe rond, ja, dat wel.” – mevrouw Molenbergs

“En als het dan opeens over homoseksuele jongens ging, dan was het zo van ‘oeh, nee, daar wil ik niks mee te maken hebben’. Ik denk dat dat bij hen een beetje is ook, omdat ze nog vrij jong zijn en denken van ‘oei als ik daar te veel... over praat of dat te goed vind, dan gaan ze misschien denken dat ik dat ook ben’.” – mevrouw Vanherck

De meningen van de jongeren zijn vaak heel verdeeld. Er komen zowel negatieve als positieve reacties ten opzichte van homoseksualiteit voor. In eerste instantie lijken de negatieve reacties binnen dit onderzoek voornamelijk te domineren.

“Een tijdje terug was er een jongen in Antwerpen afgeslagen, zo ‘gaybashing’ en dan hoort ge daar sommige wel over zeggen ‘ja, maar ja, hij lokt het zelf uit, het is zijn eigen schuld’.” – mevrouw Molier

“En toen zei er een jongen: ‘Echt of wat? Gaat gij opkomen voor homo’s?’.” – mevrouw Molenbergs

Bovendien wordt homoseksualiteit frequent gebruikt als scheldwoord. Hierbij valt het op dat het woord nog steeds gekoppeld wordt aan een negatieve quotatie.

“Als ge hoort dat leerlingen en mensen ook op elkaar schelden met ‘janet’, dat is geen scheldwoord eh, maar zo wordt dat wel aanzien als iets negatief.” – mevrouw Molenbergs

“Er was een, een conflictje tussen twee leerlingen. (...) Ik heb die na de les efkes apart gehouden (...) en toen heeft hij ‘homo’ tegen hem gezegd. (...) Ik zeg (...) ‘gij scheldt hem daarmee uit, hoe denkt ge dat hij zich zou voelen?’. ‘Ja, niet goed’, zei hem.” – mevrouw Mangelschots

Toch zien we wanneer homoseksualiteit in hun naaste omgeving voorkomt (of zou voorkomen) dat leerlingen er op een meer positieve manier mee (zouden) kunnen omgaan. Homoseksuele leerkrachten lijken bovendien een positief effect te hebben op de mening van leerlingen ten aanzien van homoseksualiteit.

“Ze doen echt wel actief mee en zeker als ge het zo, ik zal zeggen, met bepaalde werkvormen en ge stelt die vragen 'Als, als uw vriend homo is? Wat gaat ge doen? Hoe gaat ge reageren?'. Dat ze vaak wel positiever reageren dan als ge gewoon 'wat vindt ge van een homo of een lesbische?'.” – meneer Tahiri

“Op onze school zijn er niet veel of is dat niet heel open... (...) ge hebt niemand om naar op te kijken en te zeggen van 'kijk, ik ben ook zo', dus ik denk dat het daarom wel moeilijk is.” – mevrouw Vanherck

“Ook omdat bij ons zijn er twee leerkrachten die daar heel openlijk over uitkomen en ik denk dat dat ook maakt dat, dat dat bij leerlingen ook bespreekbaar kan zijn.” – mevrouw Molier

“Sommigen zeggen zo van 'ja, dat maakt toch niet uit' (...). Sommigen zeggen 'ja, we hadden het wel gezien' of 'we hadden het gehoord' en daar blijft het bij. (...). Niet dat ik daar een belachelijke opmerking rond krijg.” – meneer Van Geel (zelf homo)

“Goed eigenlijk (...) die begonnen allemaal zo 'mevrouw, respect', 'da's kei tof'.” - mevrouw Mangelschots (zelf lesbisch)

Transgenders

Verschillende leerkrachten geven aan dat hun school leerlingen heeft die een transitie doormaken. Dit is een moeilijk proces, zo blijkt uit de getuigenis van meneer Mols.

“Ja, die heeft een heel raar parcours achter de rug. Dat wil zeggen, dat die efkes in Sint Maria gezeten heeft, dan is die gegaan naar Sint Jozef en daar werd die blijkbaar gepest, maar daar is heel weinig over gezegd. En dan is die teruggekomen, dit eerste semester naar ons in het vijfde jaar en die kon dat niet aan, qua capaciteiten of qua emoties zit ze te veel gewrongen met zichzelf (...). Ze is naar een andere richting gegaan, naar een ander school.” – meneer Mols

De reacties van de leerlingen op de transitie van hun medeleerling zijn vaak uiteenlopend. Sommige reageren positief op de transitie van deze jongere.

“Uhm, dat ging wel, dat werd besproken en die werd eigenlijk gewoon onthaald door iedereen. (...) In de klas ging dat wel, dat was oké. Die lag ook niet buiten de groep of zo.” – mevrouw Lommelen

Bij andere leerlingen staat vooral ongeloof centraal. De reacties waarover mevrouw Deleu sprak waren echter van leerlingen die niet bij de transjongen in de klas zaten.

“Nu beginnen de leerlingen wel allemaal van ‘dat kan toch niet?’ (...), ‘wij hebben hier nu een jongen en die heet Sofie, dat kan toch niet?’.” – mevrouw Deleu

Door sommige leerkrachten wordt het topic vermeden. Door de leerlingen wordt er verder niet over gesproken.

“Daar werd niet over gesproken. Daar is niemand die daar iets van zei en eigenlijk werd daar geen aandacht aan besteed.” – meneer Mols

De meningen van jongeren die geen transpersoon kennen, zijn vaak negatief ten aanzien van transgenders. Diezelfde negatieve reacties zijn ook terug te vinden bij leerkrachten. Hier wordt later nog op ingepikt.

“Het enige wat dat ik wel merk, (...), als het gaat over genderidentiteit, voor mensen dat niet gewoon man, vrouw zijn (...), vanaf het moment dat ge daar vanaf wijkt, hebben zij zoiets van ‘dat kan niet’, in hun wereld kan dat niet, dat is vies, dat is... Dus daar is zeker nog wel heel veel werk aan de winkel.” – mevrouw Mechielsen

“Die begrijpen niet dat dat iets is wat er al van kinds af aan in zit en dat dat er nu eindelijk uit is, dus dat dat voor die man die nu vrouw is een opluchting is, maar die vinden dat precies zo kamikaze, kent ge't? Dat die zo nu zijn eigen doodvonnis gemaakt heeft omdat er nu alleen nog maar mee gelachen wordt.” – mevrouw Molenbergs

De negatieve mening van leerlingen kan echter positief beïnvloed worden door er lessen rond te geven. Getuigenissen lijken hierbij uiterst belangrijk te zijn.

“Wij hebben ook zo'n project en dan, dan is er zo'n gastspreker. Eigenlijk komt er een, transgender zijn verhaal doen. (...). En dat vinden die ook heel tof en dan stellen die vragen enzovoort en ik heb toch altijd goeie ervaringen.” – meneer Tahiri

“Vaak hebben die daar geen begrip voor in het begin. Ik heb zo het gevoel bij transgender denken die van 'ja, die mankeren gewoon iets of zo' (...). Maar daarna hebt ge wel, als we de nabespreking doen, hebt ge toch het gevoel dat die meer begrip hebben voor de situatie.” – meneer Tahiri

Gendernonconform gedrag

Binnen de verschillende schoolcontexten zijn er ook leerlingen die gendernonconform gedrag tonen zonder hiervoor homoseksueel of transgender te zijn. Medeleerlingen kunnen hier negatief op reageren. Mevrouw Molier omschrijft hoe er sprake is van pestgedrag tegenover deze leerlingen.

“Bij ons op school is er een jongen die zich wat vrouwelijker gedraagt (...) en de leerlingen beginnen hem daarover aan te spreken en dan niet perse met geweld, maar het neigt wel zo op... naar een passieve manier van geweld om hem toch ook wel te kwetsen.” – mevrouw Molier

Ook mevrouw Vanherck heeft een leerling die gendernonconform gedrag toont. Deze leerling wordt echter wel goed onthaald. De leerling werd vanaf het begin aanzien als jongen, door de neutrale naam, jongenskledij en korte haarcoup. Door de jonge leeftijd (leerling uit de eerste graad) zijn de geslachtskenmerken echter nog niet zo duidelijk. Sinds kort heeft de leerling ook een vriendin. Volgens mevrouw Vanherck zouden de reacties eerder negatief geweest zijn moest de leerling op jongens vallen.

“Ja, op zich vrij goed, ik denk ook een beetje omdat die iedereen ook in het begin echt dacht dat dat een jongen was. (...) Omdat dat ja, echt heel moeilijk is om te zien en die ging dan met de jongens mee en die heeft ook zo een naam, ja, waar dat ge niet van weet 'is dat nu een jongen of een meisje?'.” – mevrouw Vanherck

“Ik denk... moest ze nu dan met een jongen samen zijn, dat zou lijken alsof dat dat... jongens samen zijn, dan denk ik dat ze het daar moeilijker mee hebben.” – mevrouw Vanherck

Manbox

Uit de participerende observatie bleek al snel dat jongens gevangen lijken te zitten in de gendernormen die de maatschappij hen oplegt. Hegemonische mannelijkheid lijkt enorm te spelen. Uit de participerende observatie kwam naar voor dat jongeren liever in deze ‘manbox’ blijven, dan dat ze zich verzetten tegen de heersende normen rond mannelijkheid. Ook in de interviews zien we soortgelijke mechanismen opduiken. Leerkrachten omschrijven dit gedrag als een ‘machocultuur’ of als ‘haantjesgedrag’. Deze gedragingen zijn binnen de interviews voornamelijk terug te vinden in scholen en richtingen waar bijna uitsluitend jongens aan deelnemen (zoals meer technische en sportieve richtingen). Binnen dit onderdeel rond de ‘manbox’ of mannelijkheid gaan we na hoe meisjes met hun ‘box’ omgaan in vergelijking met jongens, welk normen er bij jongens heersen rond emoties en geweld en hoe er binnen ‘machoculturen’ wordt omgegaan met homoseksualiteit en transgenders.

Manbox versus womanbox

In het algemeen lijken meisjes veel meer ruimte te hebben om met gendernormen te spelen. Zo stellen de jongens binnen de participerende observatie dat ze het idee hebben dat de maatschappij meer van hen verwacht. Ze beschreven de striktere richtlijnen en de grotere druk om binnen het hokje ‘man’ te passen. Toch voelen ze niet de drang om hier verandering in te brengen. Diezelfde constatering is ook terug te vinden binnen de interviews met leerkrachten. Zo tonen meisjes bijvoorbeeld meer begrip voor homoseksualiteit en transgenders. Ook het tonen van emoties en het aangaan van een homoseksuele relatie lijkt bij meisjes meer toegelaten te zijn (zie volgende).

“Ik heb wel het gevoel dat meisjes eigenlijk er meer begrip voor hebben en dat jongens wel diegene zijn die soms zo een beetje er iets doms uitflappen of zo. Dat gebeurt wel.” – meneer Tahiri

“Meisjes doen daar veel opener over en meisjes (...) hebben meer zoiets van 'da's wel oké en het is eigenlijk knap dat die persoon daarvoor uitkomt', terwijl dat jongens eerder zo van mening waren 'ik zou dat nooit doen en ik begrijp niet dat ge dat doet want heel uw leven is verpest', zo.” – mevrouw Molenbergs

Emoties

Binnen deze ‘machocultuur’, zoals dat leerkrachten het zelf noemen, lijkt er een taboe te heersen rond het uiten van emoties. Tijdens de participerende observatie gaven enkele jongens aan dat ze nooit huilen en dat lessen rond emoties eerder een ‘meisjesding’ zijn. Sommige jongens kunnen hun hart blootleggen bij hun neef of moeder, anderen willen er met niemand over praten. Bij meisjesgroepen lijkt het bovendien ook meer geapprecieerd te zijn om over gevoelens zoals verdriet te spreken dan bij jongensgroepen waar dit veel minder vanzelfsprekend is. Datzelfde taboe is ook terug te vinden binnen de interviews van leerkrachten. Leerlingen keuren emotionele reacties van anderen af of bouwen een muur rondom zich.

“En achteraf kwam er een jongen naar mij, een jongen in een LOS-klas en die zei, 'mevrouw, ik ben echt geraakt door die aflevering' en een andere jongen in die klas had dat gehoord en die begint 'wat zijt gij voor een homo, dat moet ge toch niet zeggen'.” – mevrouw Molenbergs

“Die jongens die houden zich heel stoer (...). En als iemand zich wat ongelukkiger voelt of iemand wilt babbelen, dat sommige leerlingen met iets zitten, maar die daar dan niet durven babbelen, die zich dan afzijdig houden en als ge daar dan mee in gesprek gaat, die dan wel wat opener worden of daar emotioneel over worden, maar die zich toch zo een blokkade, zo'n muur rondom hun bouwen om toch afstand te nemen, ja. Ge merkt dat wel.” – meneer Van Geel

Geweld

Geweld wordt binnen deze ‘machocultuur’ gebruikt om hun eigen eer hoog te houden. Door geweld te gebruiken, proberen ze hun kwetsbaarheden te verdoezelen en hun mannelijkheid te besteden. Deze vormen van geweld kunnen gekoppeld worden aan eengerelateerd geweld. Hierover wordt binnen het thema ‘geweld’ verder op ingegaan.

Homoseksualiteit en transgenders

Binnen deze ‘machocultuur’ is er vaak geen openheid naar homo’s en transgenders toe.

“Da's dan een hele jongensklas, daar is heel veel haantjesgedrag en machogedrag in en als ge dan filmpjes laat zien van homoseksuelen die daarvoor uitkomen, dan is dat direct zo van 'ah maar daar heb ik niks mee te maken en dat wil ik niet zijn of die wil ik niet kennen' en dan

komen daar wel reacties en scheldwoorden uit waar dat ik dan van denk 'oei, wat is dat nu?'.“
– mevrouw Vanherck

Deze ‘machocultuur’ zorgt ervoor dat leerlingen niet open over hun seksuele oriëntatie of genderidentiteit durven te spreken. In scholen of richtingen waar bijna uitsluitend jongens zijn, zijn er amper openlijk homoseksuele leerlingen of transjongeren. Leerkrachten vermoeden dat jongeren hier niet voor durven uitkomen door het negatief klimaat dat errond heerst.

“Nee, en moest het zo zijn, denk ik door de cultuur dat er op deze moment leeft, dat het ook wel weggestoken zal worden. (...) Ik denk als je in deze school uit de kast moet komen, dat ge heel veel lef moet hebben.” – mevrouw Mechielsen

“Jongens gaan daar niet voor uitkomen in mijn LOS-klas nu, omdat dat gewoon aanzien wordt als iets negatief.” – mevrouw Molenbergs

Een leerkracht getuigt bovendien over zijn ervaringen als homoseksuele jongen binnen een technische school. Hij besloot zijn seksuele oriëntatie geheim te houden tijdens zijn middelbare schoolcarrière.

“Heel moeilijk. Ik zat ook tussen jongens en voor mij was het gewoon, ik begon dat op mijn veertiende, vijftiende te voelen en ik zat toen in het derde middelbaar en ik zag daar in een ander afdeling een leerling die daar voor uitgekomen was en die werd enorm hard gepest.” – meneer Van Geel

De jongens binnen deze ‘machocultuur’ aanvaardden homoseksuele relatie tussen meisjes echter wel. Het wordt bovendien als aantrekkelijk beschouwd. Tenminste, als deze vrouwen niet van de gendernormen afwijken.

“Die vinden dat dan heel opwindend als er een lesbisch koppel is. Dat vinden die goed, als dat twee vrouwelijke meisjes zijn, want zo van die lesbische meisjes die er mannelijk uitzien daar moeten ze ook niks van weten.” – mevrouw Molenbergs

“Ze kunnen het niet aan, ‘man-man’, dat vinden ze echt verschrikkelijk, als het dan ‘vrouw-vrouw’ is, daar hebben ze dan een leuker beeld van.” – mevrouw Mechielsen

“Als ik het dan had over lesbiennes dan ging dat wel heel vlot en dan konden ze wel gewoon zeggen van, ja, zo en zo en als het dan opeens over de homoseksuele jongens ging, dan was het zo van 'oeh, nee, daar wil ik niks mee te maken hebben'.” – mevrouw Vanherck

Ook bij leerlingen binnen de zogenaamde ‘machocultuur’ kunnen lessen rond gender een positief effect hebben op hun denken. Toch verloopt het proces binnen deze klassen moeizaam. Een leerkracht die zelf open over zijn of haar homoseksuele voorkeur spreekt kan daarnaast ook een positieve bijdrage leveren. Zo reageerden alle leerlingen binnen een technische school goed op de homoseksualiteit van mevrouw Mangelschots en meneer Van Geel.

“Als het dan gaat over, het zijn allemaal jongens, over homo’s dan, (...) eerst voelt ge altijd heel veel tegenwerking, bijna alleen maar negatieve reacties, en dan uiteindelijk komen we wel tot een punt van zolang dat ze mij met rust laten is het oké.” – mevrouw Mechielsen

1.2 Kennis en noden van leerkrachten

Kennis

Leerkrachten hebben eerder een beperkte kennis met betrekking tot gender. Verschillende leerkrachten kenden het verschil tussen sekse en gender niet of wisten niet wat gendernormen inhielden. Ook genderexpressie, gendernonbinair, intersekse/DSD, cisgender, heteronormativiteit waren ongekend. Zelfs seksuele oriëntatie was voor sommige leerkrachten een nieuw begrip. Soms gebruikten leerkrachten oude termen zoals het woord transseksueel of genderdysforie in plaats van transgender. Bovendien maakte een leerkracht duidelijk dat hij niet goed wist wat het inhield om transgender te zijn, waardoor hij er ook zijn twijfels bij had. Sommige leerkrachten hebben zelfs het gevoel dat lessen rond transgenders aanstootgevend zouden werken.

“En ik moet eerlijk zeggen, ikzelf als homo zijnde, problemen heb ik daar niet mee, maar ik, ik ben daar zelf nog niet zo mee weg dat ik... (...) Ik heb het daar soms zelf moeilijk mee.” – meneer Van Geel

“Er zijn leerkrachten die ook zoiets hebben van 'doe maar gewoon, we moeten dat niet gaan uitlokken bij de leerlingen’.” – mevrouw Molier

“Een hoop leerkrachten die dat ook wel weer onnatuurlijk vinden van 'och ja, ze gooien weer iets binnen, er is weer een nieuwe hype, nu moeten we allemaal zo iemand hebben', terwijl ik dan zoiets heb van 'door het feit dat dat bespreekbaar wordt, gaan mensen durven zeggen - ik worstel er mee-', maar zij hebben zoiets van 'oké, ze horen het in het nieuws, dus nu hebben wij er ook'.” – mevrouw Lommelen

Leerkrachten geven aan dat ze binnen hun vooropleiding amper informatie over gender meekregen. Zelfs jonge leerkrachten die recent zijn afgestudeerd, vertellen dat ze hierover niet geïnformeerd werden in hun lerarenopleiding.

Door de beperkte kennis van leerkrachten met betrekking tot gender, zijn leerkrachten niet op de hoogte van de complexiteit die gender kan inhouden. Vaak zijn ze geneigd zelf labels op leerlingen te kleven. Leerlingen die zich gendernonconform gedragen krijgen hierdoor al snel een label als transgender of homo opgeplakt. Leerkrachten houden hierbij geen rekening met mogelijke genderfluiditeit of een biseksuele oriëntatie van jongeren.

“Bij ons op school is er een jongen die zich wat vrouwelijker gedraagt, maar hij is er nog niet voor uitgekomen dat hij homo is, maar iedereen zegt wel 'het is een homo' en nu begint dat bij hem ook meer en meer tot uiting te komen.” – mevrouw Molier

“Transgender niet, maar er is wel een meisje bij ons dat eigenlijk heel hard op een jongen lijkt als in iedereen dacht in het begin van het schooljaar dat dat een jongen was. Die kleedt zich ook als een jongen en die gedraagt zich ook als een jongen en die heeft wel ook een vriendin nu, dus die is, ja, in principe is die lesbisch.” – mevrouw Vanherck

“Soms merk ik dat als leerkracht, ge hebt dat heel rap door wie de vrouwelijk kant is of wie zich zou kunnen uiten later als homo, dat merkt ge wel heel hard.” – meneer Van Geel

Vaak vertrekken leerkrachten bovendien vanuit een heteronorm perspectief waardoor hun lesmaterialen niet inclusief genoeg zijn. Zo vertelde mevrouw Molenbergs dat de leerlingen bij RSV-dagen (relationele en seksuele vorming) een opdracht kregen om te omschrijven wat ze aantrekkelijk vinden aan het andere geslacht, zonder hierbij rekening te houden met de verschillende seksuele oriëntaties.

“Die moesten dan bijvoorbeeld hun eigen ideale lichaam tekenen van het andere geslacht.” – mevrouw Molenbergs

Noden

Uit de interviews blijkt dat slechts een minderheid van de leerkrachten en scholen actief aan de slag gaat met het thema ‘gender’. De scholen die er wel mee aan de slag gaan, zoals bijvoorbeeld de school van meneer Tahiri, organiseren projectdagen rond transgenders en holebi’s. Bij de andere leerkrachten uit de interviews komt gender af en toe ter sprake binnen de lessen, maar in beperkte mate.

“(…) dus zo is dat wel even aan bod gekomen. Maar meer ook niet, dat was, redelijk beperkt.” – mevrouw Molenbergs

“(…) da's de dag tegen of voor homoseksualiteit, biseksualiteit en zo de regenboogvlag en dan laat ik dat weleens rond die periode kort aan bod komen, maar ik heb daar nog nooit echt uitgebreid les over gegeven.” – mevrouw Molier

Gender lijkt volgens de leerkrachten in het algemeen een moeilijk thema te zijn om rond te werken zowel op klasniveau als binnen de schoolcontext. Leerkrachten vinden het bijvoorbeeld moeilijk om les te geven over deze thematiek doordat leerlingen er gesloten over zijn of omdat ze schrik hebben voor mogelijke negatieve reacties van leerlingen. Leerkrachten zijn op zoek naar de juiste werkvormen en didactische methoden om aan de slag te gaan met gender. Omdat ze deze tools vaak nog niet onder de knie hebben, stellen ze lessen rond gender uit.

“Daar zijn ze echt heel gesloten over. Ik vind dat zelf een moeilijker onderwerp om daarover te praten.” – mevrouw Deleu

“Dat blijft wel moeilijk om dat in de klas bespreekbaar te maken en om, ja voor onszelf ook, manieren te vinden dat het (...) we voelen altijd dat we zo een beetje, nog niet de juiste tools hebben om het...” – mevrouw Mechielsen

“Ik merkte dat dat heel moeilijk was om (...) daar op de juiste manier over te gaan praten en omdat er heel veel foutieve reacties op komen van de klas (...) en dan was dat soms wel moeilijk om wat dingen te zoeken van 'hoe moet ik nu aan hen duidelijk maken dat dat eigenlijk iets vrij normaal is en dat ze daar niet zo op moeten reageren', dus dat was wel moeilijk.” – mevrouw Vanherck

“Het was vooral de schrik van de reactie hoe dat de leerlingen gaan reageren en wat moeten we daar dan op zeggen, als iemand dan zegt 'eih, wat gebeurt er allemaal daar in die film (Girl)'. Wat moet ge daar dan op zeggen en daarom hebben toch wel een aantal leerkrachten gezegd van 'nee, we doen dat gewoon niet en dan zien we volgend jaar wel'.” – mevrouw Molier

Ook binnen de schoolcontext is het een moeilijk thema. Dikwijls is het een minderheid van de leerkrachten die aan de slag wil gaan met gender en gendergelijkheid als overkoepelend en vakoverschrijdend onderwerp binnen de school. Deze kleine groep enthousiaste leerkrachten hebben verder ook heel wat kritiek te slikken en botsen tegen de weerstand die hun collega's bieden. Het thema wordt hierdoor vaak stilgehouden binnen de schoolcontext.

“Ik merk zelf, ik ben een voorstander om heel veel dingen bespreekbaar te maken, maar ik merk in de leraarskamer, zoiets van 'daar hebt ge ze weer'. (...) 'Daar hebt ge ze weer met haar fantasieën en haar ideeën'.” – mevrouw Lommelen

“Dat was met een groepje van tien leerkrachten en dat (lesreeks rond film 'Girl') was heel moeilijk bespreekbaar... Daar zijn er ook gewoon een paar die, ja, niet echt... Ik had het gevoel niet echt openstaan voor dat onderwerp en die ook zoiets hebben van 'doe maar gewoon'. We moeten dat niet gaan uitlokken bij de leerlingen. Die hebben zoiets van 'dat is iets... laat maar gewoon in hun coconneke en doe maar gewoon en al die rariteiten, dat hoeft niet' en daardoor is er dat niet echt doorgekomen denk ik.”- mevrouw Molier

“Gelijk zo een complimentendag, dan staat heel het school overhoop, want dan kan iedereen complimentjes geven en dit en dat en eigenlijk als daar dan een andere dag is, zoals voor holebi's, dan blijft dat stil en dat zijn toch wel een beetje gemiste kansen denk ik.” – mevrouw Molenbergs

“Ik ben al drie keer bij de directie geweest om iets te kunnen doen. Eerst was het bij de 'coming out day' en dan bij het thema homoseksualiteit in mei, in de week van de diversiteit en ik word redelijk genegeerd. (...) Ik krijg geen reacties meer. (...) Ik zeg 'laten we de vlag hangen' en toen kreeg ik de reactie 'nee dat gaan we niet doen, we hebben geen paal'.” – mevrouw Lommelen

Ondanks de moeilijkheden vinden leerkrachten het belangrijk dat dit onderwerp bespreekbaar wordt gemaakt binnen het onderwijs. Ze zijn van mening dat leerlingen binnen de schoolcontext goed geïnformeerd moeten worden over deze thema's, zodat ze met een open blik naar de realiteit kunnen kijken. Of zoals mevrouw Mangelschots stelt: "Hoe meer ge weet, hoe normaler dat dat wordt, want het is normaal." Vandaag de dag zijn de meningen van de leerlingen immers vaak niet onderbouwd en gebaseerd op de meningen van ouders, vrienden en de media.

"Maar ik denk dat we zoiets ook niet uit de weg moeten gaan. Dat dat wel bespreekbaar moet zijn, zeker als dat van thuis uit wordt meegegeven van 'da's niet oké dat ge homo of lesbisch bent', dat dat wel bespreekbaar wordt gemaakt in de klas." – mevrouw Molenbergs

"Zeker omdat die gewoon dikwijls dat van thuis uit gewoon horen van 'homo's zijn vuil' of 'lesbische dat zijn vieze mensen', dat die dat dikwijls gewoon van thuis meekrijgen en dat die eigenlijk niet weten dat dat ook maar gewone mensen zijn, zoals gij en ik." – mevrouw Molier

"Ik denk dat dat een heel groot deel geworden is van de samenleving in het algemeen." – mevrouw Vanherck

"Daarnet ook met die transgenders, het is gewoon een gebrek aan informatie leidt ertoe dat dat voor velen nog moeilijk is om te aanvaarden of te zien hoe of wat dat dat is en hoe daarmee om te gaan of... wat te doen als ge u daarin herkent." – mevrouw Mangelschots

"Hoe meer dat ge weet, hoe meer dat dat ook voor... zeker jongeren, maar ook volwassenen, hoe normaler dat dat wordt, want het is normaal, het bestaat, het is zo, die mensen zijn zo geboren, die kunnen daar niks aan doen." – Mevrouw Mangelschots

"Omdat ze heel dikwijls ook niet goed weten wat dat het over gaat en ze vormen zichzelf een mening over dingen omdat ze dat ergens opgepikt hebben, of omdat ze dat daar misschien ook wat bang van zijn, omdat dat niet het normale is voor hun en ik denk, door zoiets te werken dat dat wel doorbroken kan worden en dat ze kunnen inzien van 'normaal is ook maar gewoon wat gij normaal vindt en als gij uwe normaal uitbreidt is dat... is daar niks raar meer aan'." – mevrouw Molenbergs

2. Geweld in het onderwijs

2.1 Ervaringen van leerlingen

Fysiek geweld

Fysiek geweld komt volgens leerkrachten zelden voor op school. Meneer Mols stelt zelfs dat geweld op de speelplaats doorheen de jaren significant is afgenomen.

“Er gebeuren bijna nooit vechtpartijen. Echt in die drie jaar heb ik nog nooit een vechtpartij meegemaakt hier op school.” – meneer Tahiri

“Goh, ja, ik zeg het, de gemoederen kunnen al weleens verhitten, zo. Uhm, maar het is niet dat hier dagelijks oorlog is op de speelplaats.” – mevrouw Mechielsen

“Er is veel minder expliciet geweld. (...) In de schoolcontext. (...) Het is zo dat als er vroeger, dertig jaar geleden op een speelplaats, had ge elke speeltijd weleens ineens een 'huj, huj, huj' die opging en dan stonden ze te vechten (...) en daar moest een leerkracht tussen komen (...). Dat gebeurt nooit meer.” – meneer Mols

Dit wil niet zeggen dat fysiek geweld tussen jongeren volledig verdwenen is. Fysieke aanvallen vinden nog steeds plaats, maar vaker buiten de schoolmuren zoals op fuiven en aan treinstations. Volgens enkele leerkrachten wordt geweld door de leerlingen genormaliseerd. Volgens meneer Mols wordt voornamelijk geweld dat door onbekenden wordt gepleegd als normaal geacht.

“Toch wel zo, dat dat er toch wel inzit, ja. (...) dat dat genormaliseerd wordt.” – meneer Van Geel

“Ze waren niet zo verontwaardigd, omdat... Als iets in hun directe omgeving zou gebeuren, dan zouden ze zeggen 'dit is fout, ze zijn verontwaardigd'. Maar ze waren eigenlijk niet verontwaardigd. Dus in die zin, misschien genormaliseerd.” – meneer Mol

Eergerelateerd geweld

Het geweld dat door jongeren wordt gebruikt, vindt dus voornamelijk plaats buiten de schoolmuren. Bovendien gaat dat geweld frequent om eergerelateerd geweld, zo blijkt uit de interviews met leerkrachten. Vooral bij jongens lijkt dit sterk voor te komen. Ze willen hun eer of mannelijkheid hooghouden en gebruiken hiervoor fysieke middelen. Zoals reeds aangehaald bij het thema gender (manbox en geweld) proberen voornamelijk jongens binnen de ‘machocultuur’ hun kwetsbaarheden hiermee te verdoezelen en hun eer te versterken. Leerkrachten spreken over geweld met waardeloze redenen, zoals bijvoorbeeld het morsen van bier als motief. Voor de jongeren zijn deze redenen echter niet waardeloos. Het gaat immers om hun eer die ze willen waarborgen.

“Dus die had wel gevochten en dat werd aanzien als iets tof. Dus dat was iets waar andere leerlingen naar opkeken (...), en als ge dan vroeg van 'hoe kwam dat?', 'ja, dieje had allemaal bier over mij gemorst', dus da's eigenlijk een heel prullerige reden eh.” – mevrouw Molenbergs

“Ik denk dat dat bij heel veel van hun ook is van 'ik moet zien dat ik een plaats heb in de wereld want ik ben... niet heel slim', dat zeggen ze ook van zichzelf altijd en 'ik moet zien dat ik ergens sta en dan kan ik beter de stoere zijn' (...). Dus ik denk dat dat een beetje compensatie is soms naar hun onzekerheden op school, dat ze daarin wel extra ja...” – mevrouw Vanherck

Ook binnen islamitische culturen (niet vanuit religie) komt soortgelijk geweld aan bod. Meneer Tahiri, een leerkracht islam, vertelt hoe islamitische mannen geweld gebruiken of dreigen met geweld om bijvoorbeeld de eer van meisjes en vrouwen te beschermen.

“Bij ons in de cultuur als die weten... Bijvoorbeeld een meisje die heeft een relatie gehad en die heeft seks gehad of zo, ja, dan is dat een grote kans dat velen zeggen van 'ja, daar wil ik niet meer met trouwen of zo'.” – meneer Tahiri

“Er is soms al geweld gebruikt als iemand, ik zal zeggen zijn dochter met iemand gaat en die stopt die relatie niet, het kan zijn dat de broer haar iets aandoet, dat is al gebeurd eh.” – meneer Tahiri

Deze islamitische cultuur wordt door meneer Tahiri ook beschreven als een macho-cultuur. Binnen machoculturen in het algemeen zien we echter dat het vaak enkel bij grote woorden blijft. Geweld vindt in het grootste deel van de gevallen dus niet plaats.

“Maar het wordt niet vaak toegepast. (...). Maar zeker bij de Marokkanen gaat ge heel veel die grote mond hebben 'als mijn zus dat doet, of dit of mijn nicht of weet ik veel', maar als het erop aankomt dan probeert men dat gewoon zo... te negeren.” – meneer Tahiri

“Ik zeg het, zowat haantjes en wat macho en als dat dan over geweld gaat als in dat iemand hen heeft aangedaan, dat gaan ze wel heel snel zeggen van 'ja, maar ik sla die straks wel in mekaar', maar het is wel vaak gewoon grote praat denk ik.” – mevrouw Vanherck

Partner geweld en familiaal geweld

Uit de participerende observatie bleek dat leerlingen frequent in contact komen met geweld. Vooral familiaal geweld kwam sterk aan bod. Een leerling gaf daarnaast aan dat het hem/haar niet veel meer doet, omdat hij/zij gewoon is geworden aan het geweld. Deze resultaten/antwoorden verontrustten de klas. Een leerling reageerde dat ze niet verwacht had dat er verschillende leerlingen in de klas hiermee te maken krijgen en dat ze het erg vond dat sommigen de moed lijken op te geven. Ook leerkrachten geven binnen de interviews aan dat verschillende leerlingen te maken krijgen met familiaal geweld. Sommige leerkrachten zijn hiervan op de hoogte, anderen helemaal niet. Vaak kennen leerkrachten de details niet, omdat dit enkel de bevoegdheid is van leerlingenbegeleiding.

“Wij hebben meegemaakt dat die papa van het gezin de mama heel hard, ja, slaag gaf van tijd. De oudste dochter die hier ook op school gezeten heeft, is het huis uit gevlicht. De andere kinderen zitten daar nog altijd. En die waren daar ook veel minder open over.” – mevrouw Deleu

“Een leerling heeft me weleens aangesproken dat die problemen had met de papa en dat die eens af en toe slaag kreeg en dat ze niet goed wist van, 'ja dat is al van sinds dat ik klein ben, dus is dat normaal of niet?', dus dat zij niet goed wist van 'klopt dat wel of niet?'.” – mevrouw Molier

“Zo heb ik nu een meisje van zestien die ineens aan mijn deur stond van... En dat is wel heel confronterend, (...), omdat (...) ergens denkt ge van 'dat gebeurt niet'. (...) omdat zij dus in een minder goed functionerend gezin zit. (...) Ja, nee, dus, dit is even heel confronterend.”
- mevrouw Lommelen

“Er zijn leerlingen die naar de leerlingbegeleiding gaan omdat er thuis naar hen toe wel geweld gebruikt wordt, maar dat wordt eigenlijk dan met de leerlingbegeleiding besproken en ik heb daar zelf niet echt... (...) Ik weet dat er een jongen is die dat nu bijvoorbeeld bij zijn broer woont omdat er thuis naar hem toe geweld gebruikt werd, maar meer weet ik daar eigenlijk ook niet veel over.” – mevrouw Molenbergs

“Ik heb wel één meisje, die wel zei dat ze helemaal geen contact niet meer had met haar vader, (...) Ik zei 'ja, het blijft een beetje uw vader', maar die zei van 'nee, wat dat die mijn moeder heeft aangedaan' (...) ik wou ook niet echt te veel details weten eerlijk gezegd en...”
– meneer Tahiri

“Het gaat nooit besproken worden in een klas. Ge weet dat het gebeurt en ge weet dat het vrij veel gebeurt, maar dat wordt besproken op de klassenraad, zonder dat dat expliciet gezegd wordt. 'Daar gaat het thuis moeilijk en zij heeft het thuis moeilijk', punt.” – meneer Mols

“Nog nooit echt gehoord. En daar wordt eigenlijk ook niet echt over gepraat, maar waarschijnlijk zal het wel...” – mevrouw Mechielsen

Seksueel geweld

Angst voor verkrachting

Binnen de participerende observatie ging het op een bepaald moment over hoe meisjes vaak schrik hebben voor seksueel geweld en hoe ze zich er 's nachts tegen beschermen. Een voorbeeld dat een meisje in de klas gaf, was dat ze zich beschermt door een sleutel tussen haar vingers te plaatsen. Het voorbeeld was herkenbaar bij andere meisjes. Ook uit de interviews met leerkrachten blijkt dat meisjes zich preventief beschermen tegen mogelijke verkrachtingen. Zo nemen meisjes een mannelijke houding aan op de fiets of houden ze hun smartphone dicht bij hen in de buurt.

“En wat ook heel vaak terugkomt is, omdat ik dat zelf had, ik kom ook uit die periode (Dutroux periode), (...), ik mocht dan wel alleen op stap gaan, maar ik nam, heel vreemd, maar een mannelijke houding aan op mijn fiets om me veilig te voelen en er begonnen paar leerlingen te lachen en die doen dat ook, dus die fietsen met hun benen breed en zo. Heel vreemd. Dus die stellen dat gedrag ook.” – mevrouw Lommelen

“Ze zijn allemaal heel bang. Ze zitten heel sterk met hun gsm eh, 'het is goed dat wij nu onze gsm hebben', maar ze zijn heel bang...” – meneer Mols

Jongeren hebben voornamelijk schrik voor de gewelddadige verkrachter. Ze zijn vooral bang voor onbekenden als dader en nemen hierbij niet in rekening dat ook hun naasten zoals vrienden en familie on gepaste handelingen kunnen stellen. Binnen de participerende observatie gaven we Michael Jackson als voorbeeld. Doordat zijn slachtoffers hem graag zagen, ontdekten ze pas vele jaren later dat de handelingen niet duldden. We legden uit dat het bij een verkrachting in de meeste gevallen om een goede vriend gaat. De leerlingen schrokken hiervan. Ook meneer Mols haalt deze constatering aan in zijn interview.

“Ze zijn vooral bang van de agressieve, extreme verkrachtingen. Waarbij dat ik heel duidelijk zeg 'daar moet ge niet zoveel schrik voor hebben, het zijn vooral de vrienden waar dat ge mee meerijdt, (...) een mens die dat ge vertrouwt, maar niet de extreem agressieve verkrachter’.” – meneer Mols

Strikte opvoeding bij meisjes

Deze angst om verkracht te worden heerst niet enkel bij jonge meisjes, ook hun ouders hebben er schrik voor. Het gevolg is dat meisjes strenger worden opgevoed om seksueel misbruik tegen te gaan, wat bij meisjes voor frustraties zorgt.

“Wat heel vaak terugkomt is van dat de broer anders wordt opgevoed dan de zus. (...) Ja. En het op stap gaan. Wat heel frustrerend is. (...) Alsof ze ja, dat zijn heel vaak ouders van het Dutroux tijdperk en dan hebben die zoiets van 'alsof mijn broer niet van de fiets kan worden getrokken'. – mevrouw Lommelen

“Dat het meisje toch meer beschermd wordt dan de jongen eh. En dat men altijd bang heeft dat dat meisje gewoon, ik zal zeggen, soort van gebruikt wordt, of misbruikt.” – meneer Tahiri

Misbruik bij mannen ongekend

Jongens hebben geen angst voor verkrachting, zo blijkt uit de interviews en de participerende observatie. Vele jongeren zijn zich zelfs niet bewust van het feit dat ook jongens slachtoffer kunnen zijn van seksueel geweld. Tijdens de participerende observatie ging het op een bepaald moment over mannelijke slachtoffers van seksueel geweld en werd opnieuw de link gelegd met Michael Jackson. Dit thema leek hun aandacht te trekken. Later gaven de leerlingen ook aan dat ze niet eerder hebben nagedacht over mannelijke slachtoffers van seksueel geweld. Ook meneer Mols doet deze vaststelling.

“Heel dikwijls, ook meisjes, heel dikwijls niet gelovend. Niet gelovend van 'nee, dat kan niet, ge zijt toch sterker'. (...) Dat is echt onbekend terrein.” – meneer Mols

Eveneens leerkrachten lijken mannelijke slachtoffers van seksueel geweld te vergeten. Tijdens de interviews wordt er bij slachtoffers van seksueel geweld enkel gesproken over meisjes en vrouwen.

Victim blaming

Bij de participerende observatie gaf een jongen op een bepaald moment de opmerking dat meisjes ongepaste gedragingen van mannen zelf uitlokken door zich uitdagend te kleden. Hierop kwam veel reactie van de meisjes. Ze vonden het erg dat er door de jongen zo gedacht werd. Het maakt volgens de meisjes niet uit wat je draagt. Vervolgens legden we de vraag voor aan de andere twee jongens van de klas. Eén had geen mening, de ander volgde de meningen van de meisjes. Deze vorm van victim blaming maakt duidelijk dat jongeren onvoldoende geïnformeerd zijn over seksueel geweld. Bovendien komt soortgelijke redenering ook terug bij leerkrachten. Dit wordt later verder besproken.

Online seksueel geweld

De laatste decennia heeft het leven van jongeren een nieuwe, digitale dimensie gekregen. Ook via deze weg is seksueel misbruik voelbaar. Tijdens de participerende observatie geven leerlingen aan dat er een platform 'Expose Gent' bestaat op Snapchat waar gevoelige foto's zoals bijvoorbeeld naaktfoto's van jonge slachtoffers publiek worden getoond. De leerlingen keuren het fenomeen af, toch zijn er enkele jongeren die dit platform volgen. Ook mevrouw Lommelen geeft aan dat online platforms een manier zijn om seksueel geweld mogelijk te maken. Ze beschrijft hoe meisjes 'dickpics' van onbekenden krijgen toegestuurd via Instagram en Snapchat. De leerlingen zelf vinden het lachwekkend, alsook zielig.

"Dat zij (...) heel vaak random naaktfoto's krijgen toegestuurd, kinderen, meisjes. (...) Van jongens. (...) Random, gewoon, mensen die ooit, in Oost-Vlaanderen of zo, die dan ineens... (...) Instagram en (...) Snapchat of zo. (...) Nee, nee, zij vinden dat een beetje lachwekkend. Ze vinden dat, ik had niet het gevoel dat zij dat intimiderend vonden, zo. Maar wel zielig, eerder zielig. Van 'allé, waar zijn ze hier mee bezig', zo." – mevrouw Lommelen

Eigen ervaringen van seksueel geweld

Leerkrachten tonen aan dat jongeren verontwaardigd zijn over seksueel geweld, maar vaak niet kritisch kijken naar hun eigen ervaringen. Zo stelt mevrouw Lommelen dat leerlingen van mening zijn dat ze goed hun grenzen kunnen stellen, tot ze verder doorvraagt. Leerlingen weten bovendien niet goed wat te doen bij ongepaste gedragingen. Ook meneer Mols doet dezelfde ondervinding. Hij stelt dat leerlingen verontwaardigd zijn over seksueel geweld als het in de media komt, maar als ze er zelf mee geconfronteerd worden op fuis, dan minimaliseren ze de feiten.

"En dan merkt ge soms wel dat leerlingen wel heel sterk hun grenzen durven aangeven als we aan het babbelen zijn, maar als ge dan ietsje doorgaat, dan zeiden ze toch ook ooit van, ja dat ze soms heel geaffronteerd zijn als ze bijvoorbeeld een hand op hun billen krijgen gelegd of zo en dat ze dan soms iemand slaan of wegduwen, en soms ook zo te lang gewacht hebben en dat ze dan achteraf zo boos zijn op zichzelf van 'waarom heb ik nu niet gereageerd'." – mevrouw Lommelen

“Ze zijn enerzijds heel verontwaardigd als dat gebeurt, natuurlijk in Keulen, als dat gebeurt via het nieuws en anderzijds is die verontwaardiging blijkbaar veel kleiner als er heel klein seksueel geweld gebeurt op een fuif en ze maken dat blijkbaar zeer veel mee.” – meneer Mols

Ook binnen de schoolmuren komt seksueel geweld voor. Zo omschrijft mevrouw Michielsens hoe meisjes op de speelplaats worden geïntimideerd door mannelijke leerlingen. Binnen haar school zijn meisjes een minderheid. Het gedrag wordt door de jongens als ‘normaal’ aanschouwd.

“Wat dat er hier wel al geweest is op de speelplaats, de weinige meisje die hier dan zitten die worden af en toe wel eens op de verkeerde manier nageroepen of... Allé, ik kan me dat inbeelden, als ik me probeer te verplaatsen in die meisjes, dat dat echt een beetje een jungle is hier bij ons op school. (...) Het gaat niet gewoon over roepen eh, de blikken, de manier waarop dat die... Dus ik denk hier, dat dat als meisje in de school, dat dat echt moeilijk is en dat ge nog altijd iets voelt van de jongens, dat die zoiets hebben van, ‘da’s oké’.” – mevrouw Michielsens

Niet enkel tussen leerlingen gebeurt er grensoverschrijdend gedrag, ook tussen leerkrachten en leerlingen. Meneer Mols getuigt binnen zijn interview hoe seksueel geweld vermoedelijk heeft plaatsgevonden binnen de school waar hij lesgeeft. Hij omschrijft hoe de school raampjes plaatste in de deuren van elk klaslokaal en hoe het onderwerp voor de rest in de doofpot werd gestoken.

“Op dit moment heeft men alle klassen (...) wel zo gemaakt dat er overal een raam is naar de gang toe. (...) En toen hebben ze mij gezegd van, dat heeft daar mee te maken, want er zijn een aantal leerlingen die... ja, die zich niet veilig voelen als... En er zouden een aantal klachten geweest zijn (...) Zou het een taboe zijn of zou er ooit iets gebeurd zijn waardoor dat ze het stil willen houden...? Dus dat zou ook wel kunnen zijn. (...) Er is blijkbaar wel iets gebeurd dat er...” – meneer Mols

Cyclus van geweld

Binnen het project EQUI-X vertrekt men van het idee dat kinderen die geweld meemaken later ook meer kans hebben om geweld te plegen. Deze veronderstelling werd door mevrouw Vanherck bekrachtigd. Volgens haar gebruiken jongeren met een moeilijke, gewelddadige thuissituatie zelf vaker fysiek geweld.

“Er zijn er heel veel met een moeilijker thuissituatie waarin wel vaak geweld voorkomt en wij hebben er ook op school, niet zo in hele erge mate, maar er zijn er wel die vrij snel fysiek... Allé, fysiek gaan omdat ze dat ook gewoon zijn van thuis. Ge merkt dat wel dat de kinderen die het moeilijker hebben thuis door bijvoorbeeld, ja, partnergeweld of zelfs fysiek geweld tegenover hen, dat die op school ook sneller, wel echt ook fysiek geweld zoeken met als ze ruzie hebben of als er problemen zijn.” – mevrouw Vanherck

2.2 Kennis en noden van leerkrachten

Kennis

Leerkrachten geven aan dat ze tijdens hun vooropleiding nooit les hebben gekregen over geweld. Hierdoor is de kennis van leerkrachten eerder beperkt en soms zelfs vrij radicaal. Zo is mevrouw Lommelen voor de pedagogische tik en doet meneer Mols aan victimblaming.

“Dat bespreek ik wel van 'wat vindt ge van de pedagogische tik?' en dan zelf heb ik zoiets van, ja, eigenlijk moet dat wel kunnen een pedagogische tik, want dat heb ik bij mijn kinderen ook gedaan zo op die handen kletsen, op die billen kletsen.”- mevrouw Lommelen

“Hoe moet ge gekleed zijn op een examen? Daar zeg ik heel duidelijk van ge komt u mondeling presenteren en dat wilt zeggen dat ge u mooier voordoet? Ja. Ge doet u mooier voor, ook in uw kledij. Maar wilt dat dan zeggen dat ge een grote décolleté moet aandoen, voor meisjes? En dat ge beter punten gaat hebben als ge een diepe décolleté aandoet, en daar heb ik maar verzonnen van 'ik moet het vele explicieter zeggen', namelijk 'wilt ge nu echt dat de leerkracht zit te gijlen op jullie décolleté?' eh, 'hoe zouden jullie uzelf daarbij voelen als dat zo zou zijn? En wat zou dat effect hebben op mij dat ik het niet meer weet?' Met als gevolg dat hun ogen wel opengaan. Als ge heel expliciet praat daarover, dan is het voor hen veel duidelijker.” – meneer Mols

Noden

Ondanks dat geweld, en meer specifiek seksueel en familiaal geweld, enorm speelt binnen het leven van jongeren, worden de thema's amper aangereikt in het secundair onderwijs, zo blijkt uit de interviews met leerkrachten. Zo wordt seksueel geweld bij de meerderheid van de leerkrachten kort en oppervlakkig betrokken in de lessen. Enkel mevrouw Deleu en mevrouw Mechielsen getuigen van lessen rond seksuele grenzen, andere leerkrachten gaan er nauwelijks mee aan de slag. Meneer Mols beschrijft de afwezigheid van seksueel geweld binnen de lessen dan ook als volgt: “het leeft en het leeft niet.” Jongens en mannen zijn bovendien een vergeten groep binnen deze thematiek.

“Ik denk dat er ook niks gebeurt rond seksuele agressie. Wel over transgenders, holebi, in het vierde jaar, maar voor de rest, overkoepelend gebeurt er niks over seksuele agressie.” – meneer Mols

“Maar rond de seksuele intimidatie denk ik niet uhm, dat ik al ooit toegespitst heb op jongens.” – mevrouw Lommelen

Leerkrachten zijn van mening dat er meer aandacht zou moeten gaan naar geweld in het algemeen, alsook seksueel geweld en familiaal geweld meer specifiek. Meer nog: het is een noodzaak. Volgens deze leerkrachten maken leerlingen geweld mee en dient erover gepraat te worden om zelf grenzen te kunnen stellen en om geweld te kunnen herkennen om vervolgens de juiste hulp te kunnen zoeken.

“Ik denk dat dat absoluut een noodzaak is om te bespreken.” – meneer Mols

“Dat zou wel meer mogen. (...) Zeker nu zo omdat dat ook weer via internet en zo sexting-toestanden en zo zit daar dan ook in en dat is wel iets wat ze... wel bewust mee bezig zijn ook van 'oei en mag ik die nu aanraken? En mag ik die nu knuffelen? En is dat oké als een leerkracht dit doet bij mij?' of zo van die dingen dat zijn wel, ja, zaken waar dat ze wel mee bezig zijn denk ik, dat dat wel.” – mevrouw Vanherck

“Sowieso, want ik denk dat er heel veel binnen kamers gebeurt en binnenshuis, binnen de vier muren en dat daar heel weinig los gelaten wordt door heel veel leerlingen. (...) Wanneer dat dat bespreekbaar maakt in de klas, dan gaan ze ook misschien rapper ervoor uitkomen.” – mevrouw Deleu

3. Seksualiteit in het onderwijs

3.1 Kennis en ervaringen van leerlingen

Invloed van sociale media

Sociale media lijken een belangrijke rol te spelen binnen de seksuele beleving van jongeren. Zo blijkt uit de participerende observatie dat jongeren niet meer face-to-face toenadering naar elkaar zoeken. We vroegen de leerlingen hoe ze aan een jongen of meisje laten weten dat ze geïnteresseerd zijn. Hun antwoord was in eerste instantie: ‘niet’. Ze vinden het blijkbaar moeilijk om dit duidelijk te maken. De gemakkelijkste weg is volgens hen online of via sms. Facetime is ook een manier die gebruikelijk is volgens hen. Daarnaast hebben jongeren volgens mevrouw Deleu een totaal verkeerd beeld van wat relaties inhouden. Vaak volgen ze de standaarden die via sociale media worden verspreid.

“Gewoon al, ze hebben een totaal verkeerd beeld over relaties. Een relatie moet zo en zo en zo zijn, omdat de media dat zo zegt, maar dat is zo niet.” – mevrouw Deleu

Groeiende preutsheid

Ondanks dat jongeren via de sociale media meer geconfronteerd worden met seks en pornografische beelden, lijkt er toch een groeiende preutsheid te ontstaan, zo stelt meneer Mols. Volgens hem is het de laatste jaren meer en meer taboe om expliciet over seksuele beleving te spreken.

“De leerlingen (...) praten op zeventien jaar nog altijd blijkbaar liever over de bloemetjes en de bijtjes dan over clitorissen en orgasmes en consorten en eigenlijk klopt dat niet. Eigenlijk zouden die daar op een deftige manier moeten kunnen over praten, op een wetenschappelijke manier.” – meneer Mols

Ook tijdens de participerende observatie viel het op dat er rond onderwerpen zoals masturbatie bijvoorbeeld een taboe heerst. De meeste leerlingen gaven aan dat ze hier met elkaar niet over praten. Sommigen begrepen zelfs niet goed waarom iemand zichzelf zou bevredigen.

Ook moslimjongeren toonden tijdens de participerende observatie een zekere terughoudendheid. Eén meisje vond daardoor de workshop niet aangenaam, wat haar ongemakkelijk en zelfs kwaad maakte. Meneer Tahiri legt in zijn interview uit wat het voor moslims betekent om een relatie aan te gaan, dat pornografische beelden verboden zijn en dat men tijdens lessen rond seksuele beleving rekening moet houden met de dynamieken tussen moslimjongens en –meisjes.

“Als ge er echt een relatie mee wilt, dan zou ge eigenlijk moeten omgaan met een meisje met de intentie van daarmee te trouwen eh, da's zo'n beetje bij ons de islamitische visie.” – meneer Tahiri

“Porno is bijvoorbeeld niet toegestaan (...) Dus als iemand bijvoorbeeld seks heeft, mag je eigenlijk niet toekijken. (...) Of bijvoorbeeld naar geslachtsdelen, (...), enkel als ge getrouwd bent mag je naar elkaars geslachtsdelen kijken.” – meneer Tahiri

“Ge moogt de dynamiek niet vergeten. Bijvoorbeeld een meisje, dan zijn er ook nog paar jongens, ook moslimjongens bijvoorbeeld en die zijn misschien familie van elkaar of goede vrienden of die kennen mekaar of burens of dit. Dat maakt het zelfs nog moeilijker. Moest dat bijvoorbeeld misschien alleen zijn zonder andere moslim... Dan gaat ze er misschien nog iets anders mee om dan...” – meneer Tahiri

Ongelijke seksuele ontwikkeling

De seksuele ontwikkeling loopt niet gelijk waardoor er binnen de participerende observatie veel verschillen aanwezig waren. Zo heeft bijvoorbeeld nog niet iedereen een lief gehad, wisten velen niet wat een ‘one night stand’ inhield en hadden verschillende leerlingen nog niet geëxperimenteerd met masturbatie, waardoor het soms moeilijk was om daarover in gesprek te gaan. Ook mevrouw Michielsen getuigt hierover. Doordat de leerlingen niet op eenzelfde lijn staan qua seksuele beleving, is het vaak moeilijk om het bespreekbaar te maken.

“Ik probeer daar wel openheid over te creëren, maar ge voelt ook in een klas als dat... Ja, bij zestien, zeventienjarigen, als eigenlijk nog meer dan de helft daar totaal geen ervaring mee heeft, dan komen er ook geen vragen of ook geen verhalen van leerlingen terug, dus da's moeilijk om daar dan heel diep op in te gaan en ge voelt ook dat dat heel moeilijk is voor hen om daar zich een beeld bij te vormen, want, ja, wat is dat, een relatie op uw zestien, allé. Dat is bij ons geen optie. (...) Dus ja, dat is wel een moeilijk onderwerp om aan te snijden, omdat, ja, het kan niet uit hen komen.” – mevrouw Michielsen

3.2 Ervaringen en noden van leerkrachten

Ervaring

Een aantal leerkrachten vinden het moeilijk om over seksualiteit les te geven. Zo vertelt mevrouw Michielsens dat leerlingen vaak niet over hun eigen seksuele ervaringen durven spreken doordat niet iedereen zich op een gelijk ontwikkelingsniveau bevindt (zie vorige). Meneer Tahiri vertelt daarnaast dat hij voornamelijk moeite heeft om over zijn eigen seksualiteit te getuigen. Ook meneer Van Geel vond dat in het begin lastig, hij wist eerst niet goed hoe hij deze onderwerpen moest aanpakken. Andere leerkrachten vinden het absoluut geen probleem om over het thema te spreken.

“Ik vind dat altijd wel heel moeilijk, want het is altijd wel de dochter van iemand enzovoort.(...) Ge moet rekening houden met wat dat ik uhm zeg voor de ouders hoe... Want soms hebben die misschien een strengere visie of zo voort.” – meneer Tahiri

“Ik moet nu ook zeggen, ik geef dat (RSV-dagen) nu al drie jaar, en de eerste keer dat ik dat gaf in mijn klas als klastitularis was dat ook vrij moeilijk. Hoe pakt ge zo iets aan?” – meneer Van Geel

“Dan waren er collega's die bijvoorbeeld klassen hadden waar dat ze echt moesten trekken en sleuren en dan was dat blijkaar... ja, veel moeilijker, maar bij mij ging dat eigenlijk heel vlot.” – mevrouw Molenbergs

Seksualiteit wordt binnen alle schoolcontexten van de ondervraagde leerkrachten onder de loep genomen. In de eerste graad krijgen leerlingen lessen over de bevruchting waarbij vooral de biologische aspecten aan bod komen. Vanaf het vierde middelbaar worden relaties en de seksuele beleving ter sprake gebracht. Vaak gebeurt dit binnen aparte projectdagen zoals relatie- of RSV-dagen (relationele en seksuele vorming).

Noden

Toch hebben leerkrachten kritiek op de manier hoe seksualiteit vandaag de dag aan bod komt binnen het onderwijs. Volgens verschillende leerkrachten komen thema's zoals relaties en seksuele beleving veel te laat aan bod. Leerlingen komen al vroeg in aanraking met pornografisch materiaal, zien onrealistische beelden met betrekking tot relaties in de media en krijgen thuis niet altijd een juist voorbeeld mee. Daarnaast is het onderwerp met hun ouders vaak niet bespreekbaar. Het is daarom noodzakelijk om vroeger aan de slag te gaan met seksuele beleving. Hierbij mogen geen taboes zoals masturbatie en porno uit de weg gegaan worden.

“Zelfs aan jongeren, aan zeventienjarigen is het nodig om toch expliciet te praten, want ze worden heel vroeg al geconfronteerd met seksualiteit, met porno, met allerlei beelden die soms fout zijn. Zij doen dat op twaalf, dertien jaar, waarbij dat wij in het onderwijs op twaalf, dertien jaar nog altijd over de bloemekes en de bijkes spraken.” – meneer Mols

“Ik vind persoonlijk dat dat meer kan en dat dat meer zal moeten. Zeker in sommige klassen als in zo de meer b-stroom klassen, die zijn daar al veel meer mee bezig en die hebben dat ook wel nodig omdat die heel vaak ook door hun moeilijke thuissituatie dat die daar een heel slecht voorbeeld van hebben denk ik. En dus, ik vind dat wel belangrijk dat dat misschien iets meer of iets... explicieter aan bod zou komen dan nu.” - mevrouw Vanherck

“Ik vind dat dat nu te laat komt, want nu krijgen ze dat bij ons op school, krijgen ze dat heel uitgebreid zo in het derde of het vierde, maar voor sommige gaat dat al te laat zijn en dan is dat al, ja... Vind ik dat was jammer dat ze dat niet nu al doen want op zich, ze zien toch al alles op internet, dus ik vind niet dat ze daar te jong voor zijn.” – mevrouw Vanherck

“Maar ja pas op, om porno bespreekbaar te maken is eigenlijk wel goed eh, (...), ik wil daar geen cijfer op plakken, maar ik denk dat er een heel grote meerderheid daarnaar kijkt eh, of dat wilt ontdekken.” – meneer Tahiri

“Ik vind dat sowieso wel iets heel belangrijk en iets dat, ja, eigenlijk altijd belang moet hebben, naar later toe. Ik heb onlangs een gesprek gehad met een leerling die zei van, ik had op een gegeven moment gezegd van ‘ge kunt misschien ook eens thuis op tafel gooien’ en die begon te lachen: ‘Thuis? Ik praat daar thuis niet over’.” – mevrouw Michielsen

4. Discriminatie in het onderwijs

4.1 Ervaringen van leerlingen

Als snel werd tijdens de participerende observatie duidelijk dat leerlingen discriminatie dagdagelijks meemaken op verschillende vlakken. Het thema leefde enorm in de groep. Enkele leerlingen geven aan dat er zowel vooroordelen in hun thuisland als in België voelbaar zijn. In beide landen worden ze niet gezien als authentieke burgers, dat vinden ze erg. Ook andere aspecten zoals hun studieniveau (BSO), naam, religie en huidskleur kwamen aan bod. Ze vinden het niet eerlijk dat ze daarop worden beoordeeld. Ook de geïnterviewde leerkrachten geven aan dat hun leerlingen frequent discriminatie meemaken. Binnen deze interviews vormen religie en nationaliteit de basis waarop ze beoordeeld worden.

“Ik zeg het, ik heb echt al wel van leerlingen gehoord ‘mevrouw, ik loop in de stad, een half uurtje, en ik word drie keer aangesproken door een politiemans om mijn paspoort te laten zien en mijn Belgische vriend geen ene keer’.” – mevrouw Michielsen

“Dat is wel iets dat eerlijk gezegd (...). Dat die toch wel het gevoel hebben dat ze een beetje scheef bekeken worden en zeker, ook niet vergeten, de laatste jaren was het ook heel actueel met die terreuraanslagen enzovoort. Dat ze ook als moslim scheef bekeken werden eh. (...). En dan waren er ook wel leerlingen die soms zo, ja, eigenlijk verkeerd reageerden als we dat dan wouden bespreken, was het ook soms van ja 'ze haten ons toch ook, waarom moet ik nu... sympathie hebben voor wat dat er met hen is gebeurd' of zo van die zaken. Dus ge had wel zo

even zo een tijdje zo een woede... door leerlingen die het gevoel hadden dat ze zo een beetje gediscrimineerd of anders behandeld werden.” – meneer Tahiri

“Dat hoofddoekenverbod, dat heeft ook wel... (...) Maar sinds dat dat is begonnen, eigenlijk is ingevoerd, hebben wel veel moslima's bijvoorbeeld het gevoel... en ook moslims eh, dat ze zo gediscrimineerd worden. Dat religie altijd geïseerd wordt.” – meneer Tahiri

Niet enkel afkomst en religie zijn aspecten waarop leerlingen zich gediscrimineerd voelen, ook de studierichting komt tijdens de participerende observatie en de interviews sterk naar voren. Tijdens de participerende observatie hadden leerlingen sterk het gevoel dat ze door andere leerlingen als minder worden aanschouwd, maar ook leerkrachten kijken op hun neer, omdat ze een beroepsgerichte studierichting uitoefenen. Dit heeft een effect op het waardigheidsgevoel en het zelfvertrouwen van de leerlingen.

“Heel veel leerlingen zouden op de laatste rij blijven staan (tijdens de privilege walk) (...) ‘hebben ouders gestudeerd?’ nee, ‘hebben die de taal van het onderwijs’ nee, allé dus, die volgen al BSO, die voelen zich sowieso heel minderwaardig, terwijl dat dat niet altijd moet eh.” – mevrouw Mechielsen

“Heel veel b-klassen, heel veel leerkrachten willen daar geen les aan geven, omdat die toch allemaal dom zijn en die zeggen dat dan ook zo en dan hebt ge in de les godsdienst dat kinderen beginnen te wenen bij mij en zeggen ‘ik ben dom en ik kan toch niks’.” – mevrouw Vanherck

Bovendien hebben leerlingen frequent het gevoel dat ze door leerkrachten worden geïseerd omwille van hun afkomst of huidskleur. Ze verdenken bepaalde leerkrachten van racisme. Of dit daadwerkelijk het geval is, kunnen de geïnterviewde leerkrachten moeilijk stellen. Meneer Tahiri is van mening dat leerlingen dit gevoel hebben omdat ze daadwerkelijk vaak een minderheid vormen op school of in de samenleving.

“Ik heb ooit ook een gesprek gehad met leerlingen die op voorhand al zoiets hadden van ‘dat zijn racisten’.” – mevrouw Michielsen

“Die ervaring heb ik zelf ook (...) dat er heel vaak gegrepen wordt naar ‘ah, zijt gij een racist?’. (...), dus dat vind ik wel vervelend, want wij doen er zo alles aan om tolerant te zijn en niet racistisch te zijn.” – mevrouw Mangelschots

“Ook zo bijvoorbeeld als die een incident hadden met een leerkracht dan werd er soms, allé, ik weet niet of dat dat nu terecht of onterecht, (...) dan werd dat weleens gemakkelijk gebruikt van ‘da’s een racist’ of zo. Dat die het gevoel hadden dat de leerkracht hen niet eerlijk beoordeelt of zo.” – meneer Tahiri

“Maar die hebben dan het gevoel dat ze geïseerd worden omdat ze... (...) De allochtonen zijn in de minderheid, dan gaan die sneller zo het gevoel hebben dat ze misschien geïseerd worden ook als is dat niet terecht eh.” – meneer Tahiri

Niet enkel ervaren leerlingen discriminatie, sommige leerlingen stellen zelf racistisch gedrag of doen zelf racistische uitspraken.

“Ik heb ooit een leerling gehad die openlijk in de klas zei dat hij vond dat moslims verantwoordelijk waren voor 9/11 (...).” – mevrouw Lommelen

“Ze zeggen heel vaak zo van 'als ge hier komt wonen moet ge u ook aanpassen aan wat er hier gebeurt' en ze vergeten eigenlijk dat dat voor die mensen ook belangrijk is om hun eigen cultuur te bewaren.” – mevrouw Molenbergs

4.2 Kennis, ervaringen en noden van leerkrachten

Kennis

Binnen de verschillende interviews met leerkrachten werd er gepeild naar de kennis van leerkrachten met betrekking tot intersectionaliteit en privilege. Voornamelijk intersectionaliteit was ongekend. Voor alle leerkrachten was het de eerste keer dat ze in aanraking kwamen met dit concept. Ook privilege is een vrij onbekend begrip voor leerkrachten. Velen kleefden er de term positieve discriminatie op en beschreven vervolgens positieve acties die worden ingevoerd zoals quota's. Een minderheid van de leerkrachten wist daadwerkelijk wat privileges inhouden. Daarnaast werd binnen een interview het racistische concept 'neger' door een leerkracht aangehaald. Deze leerkracht wist niet waarom dit begrip vandaag de dag niet meer gebruikt mag worden.

Ervaringen

Binnen de interviews kwam duidelijk aan bod dat leerkrachten of directieleden leerlingen niet altijd gelijk behandelen.

“Ik probeer altijd heel open te zijn tegen de leerlingen en soms hoort ge dat wel, 'oh, die leerkracht heeft het altijd op ons gemunt'. En ondertussen als ge na tien jaar altijd dezelfde namen hoort terugkomen, dan begint ge dat ook wel een beetje te geloven” – mevrouw Deleu

“Ik zie zeer duidelijk dat in zes ASO, uhm, dat dat overwegend blank is. Uhm, en dat zes TSO iets minder blank is, zes BSO is nog minder blank. En ik heb die vraag ooit gesteld via de directieraad en daar is toen van gezegd van 'daar maken we geen topic van'.” – meneer Mols

“Dat er nog altijd onderwijsongelijkheid is, blijkbaar, dat we ons daar niet van bewust zijn en dat we absoluut niet weten dat wij aan het discrimineren zijn, maar dat het wel zo is in de praktijk (...). Ik denk op dit moment in het zesde jaar hebben wij van de 120, 130 leerlingen vijf met een allochtonennaam...” – meneer Mols

“Die zoiets hebben van 'goh, ja, maar ja, die komt al van ergens anders die heeft toch een taalachterstand, dus die zal volgens jaar toch moeten afzakken' en die dan eigenlijk al in hun

achterhoofd hebben van 'oké, die halen het einde van het schooljaar wel, maar die gaan toch niet dezelfde richting kunnen blijven verder doen'. Dat hoor ik weleens en dan denk ik zo van 'allé, da's al knap wat dat hij eigenlijk kan', maar eigenlijk zit dat al in hun hoofd van 'het zal toch niet lukken'." – mevrouw Molier

"Het was oudercontact en er moest dan een zwart kindje komen en ik hoorde een leerkracht zeggen, 'die ga ik laatst zetten want die komen toch altijd te laat', bijvoorbeeld. (...) Die geeft dat ook al geen kans om te zeggen van 'ze zal wel op tijd zijn', nee. – mevrouw Molier

Zo wordt er door leerkrachten en scholen neergekeken op BSO-richtingen. Doordat deze leerlingen als minder worden beschouwd, krijgen ze ook minder kansen binnen de schoolcontext. Ze worden bijvoorbeeld uitgesloten voor bepaalde schoolactiviteiten.

"Maar dat gaat zelfs zo ver dat er... De bezinning is er in ASO, maar niet in TSO en BSO en wat dat ge daar ook van zegt er is ergens wel tegenkanting omdat daar niet te doen enzovoort. Met als gevolg dat ge een onderscheid creëert als school, ge creëert gewoon een onderscheid." – meneer Mols

"Heel veel nu b-klassen, heel veel leerkrachten willen daar geen les aan geven, omdat die toch allemaal dom zijn." – mevrouw Vanherck

"En dat is ook soms in de dingen die de school doet dat ik denk van... Gelijk nu, voor de vakantie, de laatste namiddag vrijdag. Gingen alle tweedejaars naar een dansvoorstelling kijken (...) en iedereen mocht mee behalve de b-stroom. (...) en dan was zo het ding van 'ja, maar dan was het te duur, dan moesten we te veel bussen inleggen' en dan denk ik van, 'ja, zoekt dan iets anders waar dat ge geen bus voor nodig hebt'." – mevrouw Vanherck

Daarnaast geven leerkrachten aan dat racistisch denken ook bij leerkrachten aan bod komt, maar dat de meeste leerkrachten hier voorzichtig mee weten om te gaan. De meerderheid beseft ook goed dat dit niet bij hun functie hoort. Anderen gaan er minder voorzichtig mee om in de leraarskamer.

"Dan kennen ze mij ook en dan zeggen ze 'oeh, Mieke is in de buurt, we moeten opletten eh wat we zeggen'. (...) Uhm, openlijk niet denk ik eh. Ik denk dat iedereen wel, die daar rondloopt, wel weet van 'dit wordt van mij verwacht'." – mevrouw Lommelen

"Ik zal zeggen, uhm... expliciet racistische praat of zo, nee dat hoort ge niet. Ik denk dat leerkrachten iets voorzichtiger zijn op dat vlak." – meneer Tahiri

"Ik heb al collega's racistische uitspraken horen doen, 'want het zijn altijd de die of de die'. En dan denk ik 'ja, dat is niet altijd juist eh natuurlijk'." – mevrouw Mechielsen

Niet enkel racistische, maar ook homofobe en transfobe uitspraken komen ter sprake bij leerkrachten, zo stelt mevrouw Lommelen.

“Als ze mij dan horen daarover babbelen, dan zeggen ze 'daar hebt ge ze weer, de voorvechter van de homo's' en dan denk ik van 'waarom is dat nu nodig? Is dat niet logisch?' Of als ze bijvoorbeeld op Chrysostomus. (...) Die jongens eh, die homoseksueel zijn, die staan dan op de dansvloer, met hun moves en dan heb ik al reacties gehad van leerkrachten van 'dat moest mijn zoon zijn, dat was niet waar geweest'.” – mevrouw Lommelen

“Een hoop leerkrachten die dat ook wel weer onnatuurlijk vinden van 'och ja, ze gooien weer iets binnen'.” – mevrouw Lommelen

Ondanks deze homofobe reacties ondervinden homoseksuele leerkrachten binnen dit onderzoek amper discriminatie. Zowel leerlingen als leerkrachten reageren op een positieve manier op hun seksuele oriëntatie. Mevrouw Mangelschots is hierover vanaf het begin open geweest. Meneer Van Geel daarentegen heeft dit even voor zich gehouden, omdat hij schrik had dat hij hierdoor niet vast benoemd zou geraken.

“Maar ik heb daar voor mijn eigen nooit problemen mee gehad, niet thuis, niet met mijn vrienden, nooit op school, niet als leerling, niet als leerkracht. Ik ben daar altijd heel open over, omdat dat ook niet... Dat is niet iets anders vind ik, da's... dat is nu eenmaal zo.” – mevrouw Mangelschots

“Dat gaat hier eigenlijk vrij goed, ik moet wel zeggen, ik heb dat de eerste jaren, zeker toen ik niet benoemd was, niet gezegd. Niet bewust, voor een stuk misschien bewust, en rustig aan beginnen vertellen tegen enkele collega's en nu is dat eigenlijk vrij goed ingeburgerd met de collega's en bij de leerlingen.” – meneer Van Geel

Noden

Enkele leerkrachten geven aan dat discriminatie aan bod komt in hun lessen. Bij sommige leerkrachten gebeurt dit niet, bij anderen te oppervlakkig. Verschillende leerkrachten geven dan ook aan dat dit meer aan bod zou mogen komen.

“Ja, daar zou ook eigenlijk... (...) Dat er eigenlijk meer over... Want soms wordt dat zo een beetje gerelativeerd ook eh, zo van 'ze klagen te snel' en dat ze... 'ge wordt te snel van racisme beschuldigd' of dit of dat...” – meneer Tahiri

“Volgens mij een beetje te vlak. Dikwijls nog. Ja. Volgens mij moet ge daar echt dieper op in en zo echt ervaringen van jongeren, leeftijdsgenoten, dat dat weer korter is bij de leefwereld.” – mevrouw Mangelschots

“Niet zo veel. Dat wordt zo wel aangehaald en daar doen ze eens een les over, maar dat is niet dat dat heel, heel uitgebreid of heel... Openlijk besproken wordt...” – mevrouw Vanherck

“Het mag echt wel een topic zijn. Ik merk dat dat een... Ik merk dat er een verschil is, punt.” – meneer Mols

Leerkrachten zijn bovendien van mening dat ze vaak te weinig kennis hebben over dit thema, omdat ze zelf amper discriminatie ondervinden. Een overgrote meerderheid van de leerkrachten heeft bovendien een witte huidskleur en is opgegroeid in een witte omgeving, waardoor ze niet concreet weten wat racisme daadwerkelijk inhoudt. Enkele leerkrachten voelen dit aan als een beperking en missen specifieke tools en informatie.

“Niet goed genoeg geïnformeerd in de zin van 'ik weet niet zo goed wat dat dat is, discriminatie', omdat, ja, ik heb daar niet zoveel last van gehad, nooit eigenlijk.” – mevrouw Vanherck

“Ik denk dan soms, dat is heel moeilijk om in mijn positie, ik ben iemand die dat nog nooit ervaren heeft, om daarover te...” – mevrouw Mechielsen

“Ik denk dat wij soms, hoe goed dat we het allemaal wel niet bedoelen, soms ongewild dingen zeggen dat wij eigenlijk, waar dat wij die leerlingen misschien mee kwetsen.” – mevrouw Mechielsen

5. Algemene noden en bedenkingen van leerkrachten

Verschillende leerkrachten stellen dat er in het algemeen veel nood is om thema's zoals geweld, gender, discriminatie en seksualiteit meer bespreekbaar te maken binnen het onderwijs. Onze maatschappij is volop in verandering en daar dient het onderwijs op in te spelen.

“Maar ik denk dat er gewoon op dat gebied toch een mentaliteitsverandering moet komen binnen het onderwijs, sowieso. (...) Algemeen. Over alles eigenlijk. Over... Wij leven niet meer in de maatschappij van, van het klassieke gezin eh.” – mevrouw Lommelen

“Ja, absoluut gewoon, omdat het ook meer in de actualiteit komt en ze gaan er sowieso vragen rond hebben eh.” – mevrouw Deleu

“In het algemeen vind ik wel dat de leerlingen eigenlijk, ja, dat dat wel helpt zal ik zeggen... die educatie enzovoort. Niet alleen van ons, maar ik bedoel, ge ziet dat op ook via tv enzovoort.” – meneer Tahiri

“Ja, natuurlijk, heel belangrijk! Omdat dat ook meer en meer opkomt.” – mevrouw Molenbergs

Doordat er momenteel in het onderwijs geen ruimte is voor een algemeen vak waarbij leerlingen inzichten kunnen verwerven in maatschappelijke thema's zoals bovenstaande besproken topics, moet het initiatief momenteel van de leerkrachten zelf komen. Niet alle leerkrachten hebben voldoende inzichten in de thema's, waardoor deze vaak niet aan bod komen, ondanks de nood ernaar. Vergeten thema's zijn voornamelijk gender, geweld en discriminatie. Een algemeen maatschappelijk vak, gegeven door goedopgeleide leerkrachten, kan dan ook een oplossing bieden voor dit probleem.

“Ik merk gewoon dat ik inderdaad veel meeneem, maar dat dat ook gewoon vaak vertrekt vanuit mijn persoonlijke interesse en dat dat niet iets is dat er standaard is, zo. (...) Want ik denk niet dat mijn collega bijvoorbeeld, dat allemaal er niet zo zou insteken, of die accenten zou leggen.” – mevrouw Lommelen

“Ge moet zelf de link leggen. Want ge kunt discriminatie heel klein zien en heel eng maken van 'oké, ik heb een andere huidskleur en ik word gediscrimineerd', maar ge kunt als leerkracht ook het zelf opentrekken naar andere vormen van discriminatie, maar dat moet ge wel zelf doen.” – mevrouw Molenbergs

“Als ik morgen over die metoo wil beginnen, dan kan ik dat perfect linken, maar ge moet het wel elke keer zelf doen.” – mevrouw Molenbergs

“Want ik doe dat nu bewust, maar misschien is dat door mijn eigen ervaringen.” – mevrouw Vanherck

Tot slot zijn enkele leerkrachten van mening dat er meer aandacht naar deze onderwerpen moet gaan binnen de lerarenopleiding.

“En ik denk als dat niet gedragen wordt door een volledig team, ik denk dat ge dat eerder in de lerarenopleiding moet gaan meegeven. (...) Omdat ik denk dat er nog heel veel discriminatie leeft. (...) En zo die weerslag van de confrontatie met nieuwe culturen, da's ook heel snel aan het gaan. Mensen zijn er ook niet klaar voor, dus ik denk dat sowieso beginnende leerkrachten daarin een nieuwe fris bad of een nieuwe douche moeten krijgen van 'hey, we zitten niet meer in die wereld van...'. ” – mevrouw Lommelen

“En ge kunt dat wel zeggen dat de ouders het fixen, maar de maatschappij is zelf zo veranderd. (...) En leerkrachten hebben zoiets van 'kom, gewoon lesgeven' en die oogkleppen nog altijd wel voor een stuk ophebben. (...) En als ze die dan net niet ophebben, dan zien ze dingen en weten ze niet wat ze ermee moeten doen, dus dan voelt ge u een beetje onbehouden en dan denkt ge soms misschien wel 'oeh, dan zie ik het misschien maar effe niet wat er allemaal gebeurt of wat er allemaal veranderd is'. Ik denk gewoon dat leerkrachten daar niet voor opgeleid zijn en dat ze dat wel missen.” – mevrouw Lommelen

“Leerkrachten weten ook heel vaak gewoon niet wat dat er speelt en waar dat het allemaal over gaat en dat die dingen bestaan eh (...) Maar als ge niet weet dat het bestaat, ja dan kunt ge er ook niet voor openstaan en dan kunt ge denken van... Dus ik denk dat dat wel voor allebei de partijen kan helpen, ja. Echt waar.” – mevrouw Molenbergs

6. EQUI-X in het onderwijs

Binnen het onderzoek werden twee leerkrachten bevestigd die met hun klas deelnemen aan het project EQUI-X. De leerlingen van deze leerkrachten volgden een tiental workshops, steeds zonder het bijzijn van de leerkracht. Mevrouw Deleu gaf aan dat de leerlingen de onderwerpen vernieuwend en interessant vonden. Bovendien zorgden de workshops voor een hechtere band. Daarnaast heeft een leerling door de workshops ook hulp durven zoeken bij het CLB voor haar problemen. Mevrouw Mechielsen heeft na de workshops hier niet veel van opgemerkt.

“Ik heb van één jongen te horen gekregen van ‘oh ik heb antwoorden gekregen op vragen waar ik dacht dat ik nooit antwoord op ging krijgen’.” – mevrouw Deleu

“Dus ik vraag altijd ‘en hoe was het?’, ‘Ja, het was wel interessant’, zeggen ze dan altijd.” – mevrouw Deleu

“Daarvoor was het een lange tijd geleden en die groep was zo terug zo, ja, zo, precies groepjes aan het vormen. En wanneer dat die workshops geweest zijn, is dat precies terug zo één groep.” – mevrouw Deleu

“Er was één meisje dat was gaan beginnen wenen had ik dan gehoord (...). Zij is dan wel daarover gaan praten bij de leerlingenbegeleiding.” – mevrouw Deleu

Gender

Uit dit onderzoek blijkt dat er een grote onwetendheid bij leerlingen heerst rond het thema gender. Leerlingen krijgen amper gegronde informatie over deze thematiek mee in het onderwijs, waardoor de kennis van de leerlingen afhankelijk is van wat ze in de media tegenkomen en wat hun omgeving hierover denkt. Doordat er zo'n onwetendheid is ten aanzien van gender, lachen jongeren met personen die buiten de gendernormen vallen, zo blijkt uit onze bevindingen. Ook Van de Bongardt, Mouthaan en Bos (2009) geven aan dat misverstanden en vooroordelen bij jongeren aantonen dat er een grote behoefte is naar meer informatie over gender. Daarnaast bevat homoseksualiteit en gendernonconform gedrag nog steeds een negatieve quotatie. Deze vaststelling is zowel binnen dit onderzoek, als binnen voorgaande studies terug te vinden (Bongardt, Mouthaan en Bos, 2009; Dean, 2010). Personen die gendernonconform gedrag vertonen, zoals bijvoorbeeld het transmeisje waar meneer Mols binnen zijn interview over vertelde, hebben het hierdoor moeilijk op school, waardoor hun studiemotivatie daalt (Engels et al., 2015). Getuigenissen van personen die buiten de gendernormen vallen en homoseksuele leerkrachten hebben volgens de geïnterviewde docenten bovendien een positief effect op het denken van de leerlingen.

Daarnaast vormt hegemonische mannelijkheid een ideaal waar vele mannelijke leerlingen naar streven. Voornamelijk in meer technische - en praktische scholen of richtingen zien we deze 'machocultuur' terugkomen. Jongens hebben vaak geen behoefte om uit de 'manbox' te treden en ervaren daarnaast een bepaalde druk om hieraan te conformeren. Diezelfde bevinding doen ook Engels et al. (2015) in hun onderzoek. Meisjes daarentegen lijken makkelijker met gendernormen te kunnen spelen, zo blijkt uit ons onderzoek, maar ook uit verschillende andere studies (Yu et al., 2017; Engels et al., 2015). Bovendien blijkt uit onze bevindingen en uit de literatuur (Engels et al., 2015) dat jongens minder tolerant zijn tegenover holebi's. Zowel het strikt conformeren aan gendernormen als homofobie zou te maken hebben met de onderwaardering van vrouwelijkheid. De mannelijke standaarden krijgen vaak meer erkenning, waardoor het voor mannen moeilijker is om zich vrouwelijk te gedragen zonder hiervoor kritiek te krijgen (Engels et al., 2015). Dit maakt het voor homoseksuele jongens binnen een school met een 'machocultuur' moeilijk om open over hun seksuele oriëntatie te kunnen spreken. Tot slot is geweld binnen deze machocultuur een manier om hun kwetsbaarheden te verdoezelen en om hun mannelijkheid te bewijzen. Ook dit vinden we terug binnen de literatuur. Van Bosson, Burnaford, Cohen, Vandello en Weaver (2008) omschrijven het fenomeen dan ook als 'precarious manhood'. Hiermee kunnen we vaststellen dat niet enkel meisjes baat hebben bij een genderperspectief, maar ook jongens dienen aangemoedigd worden om reflexief en kritisch na te denken over gender (Pattman, 2007). Lessen rond gender of getuigenissen hebben volgens de geïnterviewde leerkrachten dan ook een positief effect bij leerlingen binnen de zogenaamde 'machocultuur'.

Niet alleen de kennis van leerlingen is beperkt, leerkrachten ontbreken evenzeer heel wat informatie. Ook Erden (2009) doet deze vaststelling. Hierdoor vallen leerkrachten frequent terug op stereotype labels en heteronormativiteit, zo blijkt uit de interviews. Leerkrachten geven bovendien aan dat ze gender een moeilijk thema vinden om mee aan de slag te gaan, omdat ze onder andere schrik hebben voor mogelijke negatieve reacties van leerlingen. Ook van de Bongardt, Mouthaan en Bos (2009)

stellen dat leerkrachten door de negativiteit het onderwerp in hun klas vermeiden. Leerkrachten missen daarnaast tools en juiste informatie, zo stellen de geïnterviewde docenten. Bovendien staan niet alle leerkrachten achter het thema waardoor gemotiveerde docenten het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan.

Ondanks de moeilijkheden blijven leerkrachten gender een belangrijk thema vinden. Gender is immers niet meer weg te denken uit onze samenleving. Leerlingen moeten de kans dan ook krijgen om hierover juist geïnformeerd te worden. “Hoe meer de leerlingen erover weten, hoe positiever ze ertegenover zullen staan”, besluit een geïnterviewde leerkracht. Op deze manier kan de diversiteit binnen gender meer omarmt worden. Ook Engels et al. (2015) wijzen op dit belang. Hiermee kan immers ook de druk om te conformeren aan gendernormen en het bijhorende pestgedrag verlaagd worden.

Geweld

Vervolgens bestudeerden we binnen dit onderzoek ook de ervaringen met betrekking tot geweld. Ondanks dat fysiek geweld binnen de schoolmuren lijkt te minderen, is geweld toch nog steeds alomtegenwoordig in het dagdagelijkse leven van leerlingen. Zo zijn er verschillende jongeren die geweld plegen om hun eer te bestendigen of die aan seksuele intimidatie ten opzichte van medeleerlingen doen. Daarnaast zijn jongeren ook frequent het slachtoffer van geweld, zowel binnen huiselijk geweld als seksueel geweld. Bij seksueel geweld zien jongeren vaak pas later, enkele minuten of dagen na datum, de ernst van de feiten in. Omdat ze op het moment zelf deze ongepaste handelingen lieten gebeuren, voelen ze zich achteraf vaak zwak en machteloos. Andere leerlingen denken niet kritisch na over de ongepaste handelingen waardoor ze de ernst er nadien ook niet van inzien. Nochtans zijn ze wel gechoqueerd als diezelfde handelingen anderen overkomen en het nieuws halen. Daarenboven blijkt uit de interviews dat seksueel misbruik ook binnen de schoolcontext plaatsvindt. Ongepaste gedragingen worden door directies en leerkrachten echter regelmatig in de doofpot gestoken. Onderzoek hiernaar is onbestaand, maar klaarblijkelijk noodzakelijk.

Bij jonge meisjes heerst sterk de angst om verkracht te worden. Ze nemen daardoor voorzorgsmaatregelen wanneer ze 's nachts naar huis rijden, zoals een sleutel tussen de vingers als verdedigingswapen. Meisjes hebben voornamelijk schrik voor gruwelijke verkrachtingen gepleegd door onbekende mannen. Toch blijkt uit onderzoek dat de dader bij de meerderheid van de verkrachtingen een kennis of familielid is (Buysse et al., 2013). Ook ouders koesteren deze vrees en voeden daardoor hun dochters strenger op. Jongens lijken hiervan geen schrik te hebben. Het feit dat jongens ook slachtoffer kunnen zijn van seksueel geweld is echter ongekend bij jongeren. Volgens Hartingsveldt en van Ditzhuijzen (2018) komt dit door de ‘rape myth’, dit is de veronderstelling dat mannen steeds initiatief nemen bij seksuele handelingen. Hierdoor zijn mannelijke slachtoffers van seksueel geweld vaak een onzichtbare groep. Ook de meeste leerkrachten vergeten deze mannelijke populatie wanneer ze seksueel geweld bespreekbaar maken binnen hun lessen. Verder maken leerlingen volgens de geïnterviewde leerkrachten ook heel wat online seksueel geweld mee. Frequent weten jongeren niet wat ze hiermee moeten aanvangen. Ze zijn daardoor ongerust of lachen de situatie weg. Volgens Amerikaans onderzoek zou één leerling op vijf dergelijk seksueel geweld meemaken (Ponnet, Temple, Van Ouytsel en Walrave, 2016).

Ook radicale denkbeelden zoals victimblaming kwamen binnen dit onderzoek ter sprake. Zowel een leerling als een leerkracht deden binnen dit onderzoek uitspraken die hieraan gekoppeld kunnen worden. Interventies die genderrolstereotypen uitdagen zouden dit denken volgens van Hartingsveldt en van Ditzhuijzen (2018) kunnen doen verminderen.

Leerlingen maken heel wat geweld mee, toch komt geweld amper aan bod binnen de lessen. “Het leeft en het leeft niet”, zo stelt meneer Mols. Ook Van Wonderen deed deze vaststelling (2004). Uit deze studie blijkt daarenboven dat er een enorme noodzaak is naar lessen rond dit thema. Volgens leerkrachten maken leerlingen geweld mee en dient erover gepraat te worden om zelf grenzen te kunnen stellen en om geweld te kunnen herkennen om vervolgens de juiste hulp te kunnen zoeken. Ook verschillende internationale onderzoeken wijzen op het belang van geweldpreventie op school, met een bijzondere aandacht voor seksueel geweld (Ponnet et al., 2016; Mumford, Stein, Taylor en Woods, 2013; Smith en Sandhu, 2011). Er dient hierbij ook openheid te zijn voor het uitdagen van genderrolstereotypen, voor mediawijsheid en de doorverwijzing naar mogelijke hulpdiensten (van Hartingsveldt & van Ditzhuijzen, 2018; Nikken, & de Graaf, 2011; Curtis, 2010).

Seksualiteit

Verder werd het thema seksualiteit onder de loep genomen. Seksualiteit heeft de laatste jaren een heel nieuwe dimensie gekregen door de sociale media. Zo wordt men van jongs af aan reeds geconfronteerd met pornografische beelden en ontmoeten partners elkaar steeds meer via online platformen. Toch durven leerlingen niet goed expliciet over seksuele beleving te spreken. Mogelijke redenen zijn de ongelijke seksuele ontwikkeling van de leerlingen of hun religie en bijhorend gemeenschapsgevoel, wat bepalend is voor de dynamiek tussen jongens en meisjes in een klas.

Een andere mogelijke verklaring is het feit dat seksuele beleving laat aan bod komt binnen het onderwijs. Leerlingen krijgen in de eerste graad biologische informatie over de bevruchting, maar seksuele beleving komt gemiddeld pas in het vierde middelbaar ter sprake. Dit is volgens de bevraagde leerkrachten veel te laat. Leerlingen experimenteren immers al veel eerder (Beyers, 2014; Buysse et al, 2013) en komen al vroeger in aanraking met pornografisch materiaal en onrealistische beelden over seks en relaties in de media (Elaut et al., 2017). Bovendien krijgen ze thuis niet altijd het juiste voorbeeld mee of durven ze er thuis niet over te spreken. Zo’n 30% van de jongeren zou een gesprek met ouders voeren over seks (Buysse et al., 2013).

Lessen rond seksuele beleving moeten daardoor, zo stellen de geïnterviewde leerkrachten, al vroeger van start gaan. Hierbij mag men bovendien geen taboes uit de weg gaan zoals bijvoorbeeld porno en masturbatie. Verder moet er binnen deze lessen een openheid zijn naar mediawijsheid, om beelden over relaties en seks kritisch te kunnen beoordelen (Nikken & de Graaf, 2011). Voor deze lessen rond seksualiteit missen leerkrachten echter tools. Leerkrachten geven binnen dit onderzoek immers aan dat ze het moeilijk vinden om over seksualiteit les te geven. Ook binnen de literatuur zijn soortgelijke bevindingen terug te vinden (Horvath et al., 2013).

Discriminatie

Tot slot bestudeerden we binnen dit onderzoek de ervaring met betrekking tot het thema discriminatie. Uit onze bevindingen blijkt dat leerlingen heel wat discriminatie meemaken op verschillende vlakken: door naam, afkomst, religie, huidskleur, enzoverder. Religie, etniciteit en racisme lijken, net zoals Lentin in 2008 aangaf, ook binnen dit onderzoek nauw met elkaar verweven te zijn. Vooral het terrorisme dat de laatste jaren sterk is opgekomen, doet racisme ten aanzien van moslims stijgen. Dat maakt moslimjongeren boos en gefrustreerd.

Daarnaast doen zowel leerlingen als leerkrachten racistische en homofobe uitspraken. Deze constatering is echter niet uitzonderlijk. Zo stellen D'hondt, Stevens en Van Houtte (2015) dat 41,1% van de leerlingen racisme door hun medeleerlingen en/of door hun leerkrachten ervaart. Leerkrachten gaan er echter slim mee om, ze weten immers dat zo'n uitspraken niet bij hun functie passen. Het is daarom voor elke school van belang om in te spelen op discriminatie door middel van projectdagen, vormingsdagen, anti-discriminatiecampagnes om zowel leerlingen- als leerkrachtendiscriminatie tegen te gaan (D'hondt, Stevens en Van Houtte, 2015). Homoseksuele leerkrachten en een moslimleerkracht binnen dit onderzoek ervaren daarnaast amper discriminatie. Desondanks stelden eerdere studies dat homoseksuele en godsdienstige leerkrachten meer discriminatie zouden ondervinden (Mooij, 2007).

Uit de participerende observatie blijkt vervolgens dat leerlingen zich, naast etnische afkomst, religie en seksuele oriëntatie, ook vaak gediscrimineerd voelen omwille van hun beroepsgericht onderwijsniveau (BSO). Zowel leerlingen als leerkrachten kijken, volgens de deelnemers van de participerende observatie, op deze BSO-leerlingen neer, wat deze leerlingen minderwaardig doet voelen. Deze vaststelling werd tevens bevestigd door leerkrachten binnen de interviews, zo worden BSO-leerlingen bijvoorbeeld uitgesloten voor bepaalde uitstappen met school. Op deze manier creëert het onderwijs een extra verschil tussen jongeren, een extra kenmerk waarop gediscrimineerd kan worden. Aangezien dit nog niet eerder werd bestudeerd, is toekomstig onderzoek hierover aangeraden.

Leerkrachten zijn van mening dat het thema discriminatie op een meer diepgaande manier aan bod moet komen binnen het onderwijs. Om hieraan te werken, missen leerkrachten echter kennis. Doordat de meerderheid van de leerkrachten een witte huidskleur heeft en geworteld is in een witte context, weten vele leerkrachten niet wat racisme inhoudt. Het onderwijs lijkt ervaringsdeskundigen te missen die over racisme kunnen getuigen. Bij het thema rond 'gender' blijken homoseksuele leerkrachten een positief effect te hebben op het denken van leerlingen. Leerkrachten met niet-West-Europese roots zouden ook weleens het verschil kunnen betekenen binnen het onderwijs. Helaas vormen deze leerkrachten een absolute minderheid. De vraag is: waarom? Waarom zijn er zo weinig leerkrachten met niet-West-Europese roots in het onderwijs? Opnieuw is hiervoor verder onderzoek vereist.

Verder zouden nascholingen voor leerkrachten met betrekking tot discriminatie hieraan positief kunnen toe bijdragen (D'hondt, Stevens en Van Houtte, 2015).

Algemeen

Verschillende leerkrachten stellen dat er in het algemeen veel nood is om thema's zoals geweld, gender, discriminatie en seksualiteit meer bespreekbaar te maken binnen het onderwijs. De maatschappij is volop in verandering en daar dient het onderwijs zich voor aan te passen. Doordat er momenteel in het onderwijs geen ruimte is voor een algemeen vak waarbij leerlingen inzichten kunnen verwerven in maatschappelijke thema's zoals bovenstaande besproken topics, moet het initiatief momenteel van de leerkrachten zelf komen. Niet alle leerkrachten hebben voldoende inzichten in de thema's, waardoor deze vaak niet aan bod komen, ondanks de nood ernaar. Vergeten thema's zijn voornamelijk gender, geweld en discriminatie. Een algemeen maatschappelijk vak, gegeven door goedopgeleide leerkrachten, kunnen dan ook een oplossing bieden voor dit probleem. Het nieuwe vak 'mens en samenleving' dat vanaf volgend schooljaar van start zal gaan in het eerste middelbaar biedt daarom zeker mogelijkheden. Echter, hebben ook hogere jaren nood aan soortgelijk maatschappelijk vak. Bovendien kan ook het project EQUI-X hieraan positief bijdragen. Enkele leerkrachten zijn tot slot van mening dat er algemeen meer aandacht naar deze onderwerpen moet gaan binnen de lerarenopleiding zodat ze voldoende voorbereid zijn om over deze thema's les te geven.

Project EQUI-X

Binnen het onderzoek werden twee leerkrachten bevestigd die met hun klas deelnemen aan het project EQUI-X. De leerlingen van deze leerkrachten volgden een tiental workshops, steeds zonder het bijzijn van de leerkracht. Mevrouw Deleu gaf aan dat de leerlingen de onderwerpen vernieuwend en interessant vonden. Bovendien zorgden de workshops voor een hechtere band. Daarnaast heeft een leerling door de workshops ook hulp durven zoeken bij het CLB voor haar problemen. Mevrouw Mechielsen heeft na de workshops hier niet veel van opgemerkt.

Conclusie

Uit dit onderzoek is gebleken dat heel wat leerlingen informatie missen rond gender, geweld, seksualiteit en discriminatie. De onwetendheid rond gender zorgt voor misverstanden, vooroordelen en een negatieve beoordeling van homoseksualiteit. Dit laatste lijkt vooral bij jongens het geval te zijn. Dit kan grotendeels worden toegeschreven aan hegemonische mannelijkheid als een belangrijk ideaal voor vele mannelijke leerlingen. Voornamelijk in meer technische - en praktische scholen of studierichtingen is dit terug te vinden. Sommige jongens spreken dan ook van een bepaalde druk die ze ervaren om aan dat ideaal te voldoen. Ze gebruiken bijvoorbeeld geweld om hun mannelijkheid te bestendigen en hebben weinig openheid naar homoseksuele mannen toe. Dit toont aan dat ook jongens nood hebben aan een kritisch genderperspectief. Uit dit onderzoek blijkt dat lessen rond dit thema en getuigenissen een gunstig effect hebben op het denken van leerlingen. Hoe meer de leerlingen erover weten, hoe positiever ze ertegenover zullen staan. Toch stellen leerkrachten dat het niet evident is om gender in de lessen te bespreken. Ze missen immers de juiste tools en kennis. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten het onderwerp eerder vermeiden.

Daarnaast blijkt uit ons onderzoek dat jongeren heel wat geweld meemaken. Enkele vormen van geweld die tijdens de interviews en participerende observatie aan bod kwamen waren huiselijk geweld, eegerelateerd geweld en (digitaal) seksueel geweld. Opnieuw missen leerlingen heel wat informatie over geweld, voornamelijk met betrekking tot seksueel geweld. Zo weten leerlingen niet wanneer handelingen ongepast zijn, hebben ze vaak geen idee hoe ze erop moeten reageren, hebben ze een grote schrik voor verkrachtingen door onbekenden, doen sommigen aan victim blaming en zijn mannelijke slachtoffers van seksueel geweld eerder onbekend. Ook bij leerkrachten ontbreekt een bepaalde kennis. Zo wordt er ook door hen aan victim blaming gedaan en worden mannelijke slachtoffers van seksueel geweld over het hoofd gezien. Bovendien blijkt uit de interviews dat seksueel geweld van leerkrachten ten opzichte van leerlingen reëel is binnen schoolcontexten. Ondanks dat jongeren klaarblijkelijk heel wat geweld meemaken, komt het thema amper aan bod in het onderwijs. Het leeft en het leeft niet. Toch wijzen leerkrachten op de nood naar aangepaste lessen rond dit thema. Het onderwerp geweld dient bovendien open getrokken te worden naar het uitdagen van genderrolstereotypen, naar mediawijsheid en de doorverwijzing naar mogelijke hulpdiensten.

Ook seksualiteit in het onderwijs werd bestudeerd. Uit de resultaten blijkt dat jongeren het moeilijk vinden expliciet over seksuele beleving te spreken. De ongelijke seksuele ontwikkeling van de leerlingen, hun religie en bijhorend gemeenschapsgevoel vormen enkele mogelijke verklaringen. Een andere reden zou ook kunnen zijn dat seksuele beleving laat aan bod komt binnen het onderwijs. Binnen de meeste scholen vindt dit namelijk plaats in het vierde middelbaar. Dit is volgens de bevroegde leerkrachten veel te laat. Leerlingen komen immers al vroeger in aanraking met pornografisch materiaal en onrealistische beelden over seks en relaties in de media. Daarnaast krijgen ze thuis niet altijd het juiste voorbeeld mee of durven ze er thuis niet over te spreken. Bovendien tonen voorgaande studies aan dat jongeren al veel vroeger starten met het experimenteren van seksualiteit. Opnieuw geven leerkrachten aan dat ze kennis en tools missen om met het thema 'seksuele beleving' aan de slag te gaan.

Tot slot werden de ervaringen met betrekking tot discriminatie onderzocht. Leerlingen maken heel wat discriminatie mee, als slachtoffer of als pleger. Zo gebruiken leerlingen heel wat racistische en homofobe uitspraken. Ook leerkrachten pleiten zich hieraan schuldig. Bovendien lijkt BSO (beroepsgericht secundair onderwijs) een grond van discriminatie te vormen. De school creëert hiermee dus ongelijkheid. Uit deze bevindingen kunnen we concluderen dat het zowel voor leerlingen als voor leerkrachten van belang is om met het thema 'discriminatie' aan de slag te gaan. Wederom stellen leerkrachten dat ze zich hier niet klaar voor voelen. Ze geven in dit onderzoek zelf aan dat ze niet beschikken over voldoende kennis. Vaak zijn leerkrachten wit en weten ze dus bijvoorbeeld niet wat racisme concreet inhoudt. Nascholingen voor leerkrachten met betrekking tot discriminatie zouden hieraan positief kunnen toe bijdragen.

Algemeen kunnen we stellen dat er binnen het onderwijs weinig aandacht is voor gender, geweld, seksualiteit en discriminatie. Vooral gender, geweld en discriminatie lijken vergeten thema's te zijn. Binnen leerplannen is er bovendien weinig openheid hier naartoe. Of de thema's wel of niet aan bod komen, is hierdoor vaak afhankelijk van de leerkracht in kwestie. Het is dan ook belangrijk dat het onderwijs in de toekomst zich meer zal afstemmen op deze maatschappelijke thema's. Het vak 'mens en samenleving' dat volgend jaar zijn intrede zal doen in de eerste graad, is alvast een stap in de juiste richting. Ook het project EQUI-X kan hieraan bijdragen. Enkel door deze thema's bespreekbaar te maken, kunnen we leerlingen voorbereiden op de maatschappij van vandaag. Hierbij is het echter noodzakelijk dat leerkrachten kunnen genieten van een juiste opleiding met gefundeerde informatie.

Referenties

Allesoverseks.be [website] (z.d.). *Is porno goed of slecht?* Geraadpleegd via <https://www.allesoverseks.be/is-porno-goed-of-slecht>

Bertolote, J.M., & Fleischmann, A. (2002). A Global Perspective in the Epidemiology of Suicide. *Suicidologi*, 7(2), 6-8.

Bevens, K., Coene, G., Gilbert, E., Leye, E., Snacken, J., & Van Vossolle, A. (2011). Wetenschappelijk fenomeenonderzoek naar eengerelateerd geweld in België: Eindrapport. Geraadpleegd via: https://igvm-iefh.belgium.be/nl/publicaties/wetenschappelijk_fenomeenonderzoek_naar_eengerelateerd_geweld_in_belgi_

Beyers, W. (2014). Samenvatting van de gegevens uit het onderzoek over seksueel gedrag 2007-2013. [niet-gepubliceerde onderzoeksamenvatting].

Buyse, A., Caen, M., Dewaele, A., Enzlin, P., Lievens, J., T'Sjoen, G., Van Houtte, M., & Vermeersch, H. (2013). *Sexpert: basisgegevens van de survey naar seksuele gezondheid in Vlaanderen*. Gent: Academia Press.

Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York en Londen: Routledge.

Bosson, J. K., Burnaford, R. M., Cohen, D., Vandello, J. A., & Weaver, J. R. (2008). Precarious manhood. *Journal of personality and social psychology*, 95(6), 1325-1339.

Cavaria [website] (z.d.). Genderkoek: De eiken ijk. Geraadpleegd via https://cavaria.be/sites/default/files/genderkoek_2017rv.pdf

Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

Connell, R.W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teacher College Record*, 98(2), 206-235.

Coston, B. M., & Kimmel, M. (2012). Seeing privilege where it isn't: Marginalized masculinities and the intersectionality of privilege. *Journal of Social Issues*, 68(1), 97-111.

Courtenay, W.H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, 50(2000), 1385-1401.

Curtis, C. (2010). Youth perceptions of suicide and help-seeking: 'They'd think I was weak or "mental"'. *Journal of Youth Studies*, 13(6), 699-715, DOI: 10.1080/13676261003801747

Dean, J. J. (2010). Thinking Intersectionality: Sexualities and the Politics of Multiple Identities. In Y. Taylor, S. Hines, & M. E. Casey (Eds.), *Theorizing Intersectionality and Sexuality. Genders and Sexualities in the Social Sciences*. London: Palgrave Macmillan.

De Beauvoir, S. (1983). *Le deuxième sexe*. New York: Alfred A. Knopf.

De druglijn [website] (z.d.). *Alcohol: de cijfers*. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via www.druglijn.be/over-ons/schoolopdracht-drugs/cijfers-en-statistieken/alcohol

De druglijn [website] (z.d.). *Illegale drugs: de cijfers*. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via www.druglijn.be/over-ons/schoolopdracht-drugs/cijfers-en-statistieken/illegale-drugs

Deforche, B., & Hublet, A. (2014). Jongeren en gezondheid 2014: Seksualiteit en relaties. [factsheet over de HBSC-studie]. geraadpleegd via <http://www.jongeren-en-gezondheid.ugent.be/materialen/factsheets-vlaanderen/seksuele-gezondheid-en-relaties/>

de Vries, K. M. (2015). Transgender people of color at the center: Conceptualizing a new intersectional model. *Ethnicities*, 15(1), 3-27. doi:10.1177/1468796814547058

Dhaenens, F., & Van Damme, E. (2016). Schermen met seks (ualiteit): het emancipatorische belang van televisierepresentaties van seks en seksualiteit voor het jonge kijkpubliek. *Media, democratie en identiteit: de rol van media in een democratische samenleving*. 63-77. Academia Press.

D'haese, L., Dewaele, A., & Van Houtte, M. (2014) *Geweld tegenover holibi's: een online survey over ervaringen met holebigeweld in Vlaanderen en de nasleep ervan*. Gelijke Kansenbeleid.

D'hondt, F., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). Etnische discriminatie op school: ervaringen van adolescenten met een migratieachtergrond. *WELWIJS*, 26(4), 3-6.

Diamond, L. M., & Butterworth, M. (2008). Questioning gender and sexual identity: Dynamic links over time. *Sex roles*, 59(5-6), 365-376.

Diekstra, S. (2001). *Kinderen die getuigen zijn van geweld tussen hun ouders*. Geraadpleegd via www.huiselijkgeweld.nl/doc/feiten/sd_kinder_als_getuige.pdf

Drijber, B. C., Reijnders, U. J., & Ceelen, M. (2013). Male victims of domestic violence. *Journal of Family Violence*, 28(2), 173-178.

Donaldson, M. (1993). What Is Hegemonic Masculinity? *Theory and Society*, 22 (5), 643- 657.

Engels, N., Laevers, F., Lombaerts, Michalek, N., K., Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2015). *Gender & onderwijskwaliteit: Meer dan een jongens-meisjeskwestie*. LannooCampus.

Elaut, E., Cardon, A., Delentdecker, J., Dhoore, T., Geeraerts, G., Moernaut, L., & T'Sjoen, G. (2017). Seks in beeld: een onderzoek naar consumptie van internetporno in Vlaanderen. *UROBEL*, 45(1).

Erden, F.T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25, 409-414.

Evers, J., & Van Staa, A. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON. Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 43(1), 5-12.

EQUI-X [website] (z.d.). *Our project*. Geraadpleegd op 30 april 2019 via equiproject.eu/our-project/

FOGK (z.d.). Stop Geweld: Nationaal Actieplan ter bestrijding van alle vormen van gendergerelateerd geweld 2015-2019. Geraadpleegd op 26 april 2019 via https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/nap_2015-2019_lange_versie_0.pdf

Genderklik [website] (z.d.). *Gendergerelateerd geweld*. Geraadpleegd op 26 april 2019 via <https://genderklik.be/gendergerelateerd-geweld>

Herz, M., & Johansson, T. (2015). The normativity of the concept of heteronormativity. *Journal of Homosexuality*, 62(8), 1009-1020.

Hooks, B. (2003). *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*, 9.

Horvath, M.A.H., Alys, L., Massey, K., Pina, A.Scally, M., & Horvath, J.R.A. (2013) "Basically...porn is everywhere". A Rapid Evidence Assessment on the Effects that Access and Exposure to Pornography has on Children and Young People. *Office of the Children's Commissioner*, 1-88.

Instituto PROMUNDO (2002). *Working with Young Men Series: Project H*. Geraadpleegd op 18 november 2018 via <https://promundoglobal.org/resources/program-h-working-with-young-men/?lang=english>

Instituut voor de Gelijkheid van Vrouwen en Mannen (2010). *Ervaringen van vrouwen en mannen met psychologisch, fysiek en seksueel geweld*. Geraadpleegd op 26 april 2019 via https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/41%20-%20Dark%20number_NL.pdf

Jansen, H. (2012). Wat is kwalitatief in kwalitatief onderzoek? *KWALON: Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland en Vlaanderen*, 17(2), 6-12.

Keygnaert Ines (2017). *Seksueel geweld: wat is het en hoe gaan we er mee om? Informatiepakket voor deelnemers aan de ja²=sex campagne 2016-2017*. Universiteit Gent.

Kupers, T.A. (2005). Toxic Masculinity as a Barrier to Mental Health Treatment in Prison. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 713-72

Krijnen, T., & Van Bauwel, S. (2015). *Gender and media: representing, producing, consuming*. Oxon: Routledge

- Lentin, A. (2008). Europe and the Silence about Race. *European Journal of Social Theory*, 11(4), 487-503.
- Lutz, H. (2015). Intersectionality: Assembling and Disassembling the Roads. In Vertovec, S. (Ed.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies (Routledge International Handbooks)*, 362-370. London: Routledge.
- MacKinnon, C.A. (2013). Intersectionality: Theorizing Power, Empowering Theory. *Journal of Women in Culture and Society*, 38 (4), 1019-1030.
- McIntosh, P. (1990). Unpacking the knapsack of white privilege. *Independent School*, 49(2), 31-36.
- Motmans, J., T'Sjoen, G., & Meier, P. (2009). *Geweldervaringen van transpersonen in België*. Gelijke Kansenbeleid.
- Mooij, T. (2007). *Discriminatie in en rond school: Rapport en bijlagen. Secundaire analyse van gegevens verkregen met de Veiligheidsmonitor V (S) O 2006*. Radboud Universiteit Nijmegen
- Michael E.A., & Mahalik, J.R. (2003). Men, Masculinity, and the Contexts of Help Seeking. *American Psychologist*, 58(1), 5-14.
- Muller, H. J., Desmarais, S. L., & Hamel, J. M. (2009). Do judicial responses to restraining order requests discriminate against male victims of domestic violence? *Journal of Family Violence*, 24(8), 625-637.
- Mumford, E. A., Stein, N. D., Taylor, B. G., & Woods, D. (2013). Shifting boundaries: An experimental evaluation of a dating violence prevention program in middle schools. *Prevention science*, 14(1), 64-76.
- Nikken, P., & de Graaf, H. (2011). *Seks in de media: wat doen jongeren ermee? Een onderzoek met twee metingen*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Pattman, R. (2007). Working with boys. In M. Flood, J.K. Gardiner, B. Peas en K. Pringle (Red.), *International Encyclopedia of men and masculinities* (pp. 639-641). Routledge: New York en London.
- Ponnet, K., Temple, J., Van Ouytsel, J. en Walrave, M. (2016). *Digital Forms of Dating Violence: What School Nurses Need to Know*. Doi: 10.1177/1942602X16659907
- Plochg, T., & Van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. *Handboek gezondheidszorgonderzoek*, 77-93.
- Raes, K. (2010). Seksualiteit, lichaamsbeleving en de media in Vlaanderen: een verkenning. *Ethiek en maatschappij*, 13(1), 24-38.
- Romero, M. (2018). Where Does Intersectionality Come From? In M. Romero (Ed.), *Introducing Intersectionality* (pp. 38-60). Cambridge: Polity Press.

Schipper, M. (2007). Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theor Soc*, 36, 85-102.

Smith, D. C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 287-293.

Statbel (2017). *België in cijfers: Sterftetafels en levensverwachting*. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/sterfte-en-levensverwachting/sterftetafels-en-levensverwachting#figures

Statbel [website] (z.d.). *Verkeersongevallen*. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via statbel.fgov.be/nl/themas/mobiliteit/verkeer/verkeersongevallen

Ten Have, M., Schoemaker, C. Vollebergh, W. (2002). Genderverschillen in psychische stoornissen, consequenties en zorggebruik. Resultaten van de Netherlands Mental Health Survey and Incidence Study (nemesis). *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 44(6), 367-375.

Tsui, V., Cheung, M., & Leung, P. (2010). Help-seeking among male victims of partner abuse: Men's hard times. *Journal of Community Psychology*, 38(6), 769-780.

Van de Bongardt, D., Mouthaan, I., & Bos, H. (2009). Seksuele en relationele vorming in het voortgezet onderwijs. *Pedagogiek*, 29(1), 60-77.

van den Berg, J. W., Ekhart, T., & Woertman, L. (2004). De man als slachtoffer van seksueel misbruik: beïnvloedende factoren bij het toekennen van slachtofferstatus. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 28, 123-127.

van Hartingsveldt, C., & van Ditzhuijzen, J. (2018). De relatie tussen seksuele genderrol-stereotypen en het aanhangen van mythes rond seksueel grensoverschrijdend gedrag onder jongeren: Een pilotstudie. *Tijdschrift voor seksuologie*, 42(3).

Van Tricht, J. (2018). *Waarom feminisme goed is voor mannen*. Atlas Contact: Amsterdam.

Van Vossole, A. (2012). Eergerelateerd Geweld. *Handboek familiaal geweld*, 1-16.

Van Wonderen, R. (2004). Agressie en geweld in het onderwijs: Eindrapport. Research voor Beleid: Leiden.

Vzw Zijn [website] (z.d.). *Partnergeweld*. Geraadpleegd op 26 april 2019 via <http://www.vzwzijn.be/wat-is-geweld/themas/partnergeweld>

Vzw Zijn [website] (z.d.). *Enkele cijfers*. Geraadpleegd op 26 april 2019 via <http://www.vzwzijn.be/wat-is-geweld/enkele-cijfers>

West, C. en Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

WHO (2004). *Global Status Rapport on Alcohol*. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via www.who.int/substance_abuse/publications/global_status_report_2004_overview.pdf

WHO (2015). *Strengthening the medico-legal response to sexual violence*, Geneva.

Yu, C., Zuo, X., Blum, R. W., Tolman, D. L., Kågsten, A., Mmari, K., ... & Lian, Q. (2017). Marching to a different drummer: A cross-cultural comparison of young adolescents who challenge gender norms. *Journal of Adolescent Health, 61*(4), S48-S54.

Zelfmoordlijn [website] (z.d.). *Cijfers over suïcide en suïcidepogingen*. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via www.zelfmoord1813.be/feiten-en-cijfers/cijfers-over-su%C3%AFcide-en-su%C3%AFcidepogingen#Cijfers%20Su%C3%AFcides%20in%20Vlaanderen

Zolkoski, S.M., & Bullock, L.M. (2012). *Resilience in children and youth: A review*. z.n.

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) die met naam op de titelpagina is vermeld.