

# Seksuele vorming en de persoonlijkheid van de leraar

Greetje Timmerman

Seksuele opvoeding is in de opleiding tot leraar, basisonderwijs zowel als voortgezet onderwijs, een onderbelicht gebied. Toch werd er al in 1925 aandacht gevraagd voor 'het vraagstuk der sexuele voorlichting en opvoeding' in de opleiding tot leraren en andere opvoeders (Kohnstamm, Groenewegen & de Graaf, 1925, p. III). Het gemeentebestuur van Amsterdam en de Amsterdamse Universiteit vonden de seksuele opvoeding van de jeugd zo belangrijk, dat zij het de taak van de universiteit en van de kweekschool achtten, 'den a.s. opvoeders de problemen der sexuele opvoeding vóór te houden en met hen de oplossing daarvan te overwegen' (idem, p. VII). Er werden drie voordrachten georganiseerd als 'eerste schrede op den weg der daadwerkelijke universitaire voorlichting der opvoeders' (idem, p. VII). Voor een onverwacht volle zaal van driehonderd (a.s.) opvoeders behandelde prof. Ph. Kohnstamm, prof. dr. H.Y. Groenewegen en Mr. A. de Graaff respectievelijk de psychologie der puberteit, de 'sexuele ethiek' en de 'sexuele paedagogiek'. Van meet af aan werd de benodigde deskundigheid van professionals die de seksuele opvoeding van jeugdigen tot taak kregen, gezien als een mix van vakkennis en persoonlijke eigenschappen. Het stond echter buiten kijf dat de *persoonlijkheid van de leraar* in deze van het grootste gewicht was. Men kan veel kennis van zaken hebben, zo hield de Graaff zijn toehoorders voor, '.... veel boeken gelezen hebben en cursussen gevolgd, maar wat de meeste invloed uitoefent op het kind is wat door de persoonlijkheid van de leraar wordt *uitgestraald*, of wij willen of niet' (p. 159).

Vandaag de dag weten we echter nog steeds weinig van die invloed van de persoonlijkheid van de leraar op de seksuele vorming en opvoeding van kinderen en jongeren. Ook zijn er weinig andere studies uitgevoerd naar de onderwijspraktijk van seksuele vorming op Nederlandse scholen (SCO-Kohnstamm Instituut, 2000). In deze bijdrage geven we de belangrijkste resultaten weer van een tweetal kleinschalige onderzoeken naar seksuele vorming. Het eerste onderzoek be-

**M.C. Timmerman**, dr., Universitair Hoofddocent Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Grondslagen van de Pedagogiek

Correspondentieadres: **M.C. Timmerman**, Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Grondslagen van de Pedagogiek, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, e-mail: M.C.Timmerman@rug.nl

treft een leerlingenonderzoek (n=266) naar de onderwijspraktijk van seksuele vorming op een zevental scholen voor voortgezet onderwijs. Het tweede is een lerarenonderzoek (n=20), waarin we onderzochten wat voor Kohnstamm en zijn collega's in 1925 buiten kijf stond: het gewicht van de persoonlijkheid van de leraar in de seksuele opvoeding van jongeren.

## **Seksuele vorming in het Nederlandse voortgezet onderwijs**

In het buitenland bestaat al jarenlang grote waardering voor de manier waarop in ons land aan de seksuele opvoeding van jongeren vorm en inhoud wordt gegeven. In tegenstelling tot Engeland bijvoorbeeld zou er in het Nederlandse onderwijs een positief, open klimaat heersen, waarbinnen een breed scala aan onderwerpen bespreekbaar is, ook de meer persoonlijke (Braeken, 1994; Lewis & Knijn, 2003). Dit beeld wordt geplaast tegenover de taboe-sfeer die het Engelse seksuele vormingsonderwijs zou kenmerken. In deze klassen zouden schuttingtaal, grove grappen, bravour, de boventoon voeren. En al eerder, in een publicatie van de Engelse onderwijswetenschappers Epstein & Johnson uit 1998 werd de loftrumpet gestoken over het Nederlandse seksuele vormingsonderwijs. Dit onderwijs zou aanmerkelijk liberaler zijn dan in Engeland. Nederlandse meisjes zouden minder negatief zijn over hun eerste seksuele ervaringen, Nederlandse jongens zouden veel meer belang hechten aan het sociaal-emotionele en relationele aspect dan Engelse jongens en ook zouden beide seksen meer respect hebben voor elkaar dan in het buitenland. Dit alles maakt nieuwsgierig naar de lessen seksuele vorming op Nederlandse scholen en met name naar de docenten. Hoe fixen die docenten dat?

Seksuele vorming is in het Nederlandse onderwijs geen apart vak en het is aan weinig regels en voorschriften gebonden. Richtinggevend kader zijn de met de basisvorming in 1993 ingevoerde kerndoelen voor de vakken biologie, verzorging en lichamelijke opvoeding (Ministerie van OC&W, 1998). Naar aanleiding van kritiek op de basisvorming, met name op de overladenheid van het programma werden in de loop van de jaren 90 de omvang (280), pretenties en gedetailleerdheid van de kerndoelen aanzienlijk teruggeschoefd. Het aantal kerndoelen werd vastgesteld op 58 en scholen mogen zelf keuzes maken voor het ordenen van vakken en leergebieden (Taakgroep Herziening Basisvorming, 2004). Ook kregen scholen weer meer eigen inbreng in de pedagogisch-didactische aanpak en de gewenste niveaus. Voor seksuele vorming betekende dit dat het leergebied werd ondergebracht in het domein Mens en Natuur, dat elementen omvat uit de biologie, natuur- en scheikunde, techniek en verzorging. Voor dit domein werden 8 kerndoelen geformuleerd (nr. 28 t/m 35), waarvan de laatste twee relevant waren voor seksuele vorming:

34. De leerling leert hoofdzaken te begrijpen van bouw en functie van het menselijk lichaam, verbanden te leggen met het bevorderen van lichamelijke en psychische gezondheid en daarin een eigen verantwoordelijkheid te nemen.
35. De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, positief kan beïnvloeden).

Daarnaast bood het domein bewegen en sport mogelijkheden tot seksuele vorming van leerlingen.

Het onderzoek heeft plaats gevonden in 2004/2005, toen de herziening van de kerndoelen net van kracht was. De kerndoelen moeten gezien worden als niet meer dan richtinggevend. Scholen hebben veel vrijheid om het seksuele vormingsonderwijs naar eigen voorkeur in te richten.

### Empirisch onderzoek naar seksuele vorming

Onderzoek naar seksuele vorming in het Nederlandse onderwijs is schaars. Behalve enkele evaluatie-onderzoeken naar het effect van interventieprogramma's als 'Lang leve de liefde' (Rutgers Nisso Groep, 2002) zijn er weinig studies gedaan naar de vorm en inhoud van het seksuele vormingsonderwijs en nog minder naar de opvattingen en ervaringen van de leerlingen, c.q. de leraren. Dat seksuele vorming op school ertoe doet, was echter al eerder bekend. Uit een grootschalig survey-onderzoek eind jaren '90 uitgevoerd onder 2808 Nederlandse scholieren naar jongeren en relaties, waaronder 'ongewenste seksuele relaties', kwam al een interessant resultaat naar voren: jongeren die kwalitatief goede seksuele vorming hadden gehad konden gemakkelijker over ongewenste seksuele ervaringen praten dan jongeren die dat niet hadden gehad (Bajema & Timmerman, 1999; Timmerman, 2004). Dat gold zowel voor het praten over het onderwerp in het algemeen, als met iemand van school, zie Tabel 1.

Tabel 1. Spearman Correlaties tussen Schoolklimaat en het praten over ongewenste seksuele ervaringen op school

Seksuele vorming	Praten in het algemeen (N=495)	Praten met schoolpersoneel (N=248)
Zinvol	.12**	.14*;
Goed gepresenteerd	.10*	.32**
Nieuwe informatie gekregen	.07	.14*
Discussie	.12**	.13*

\*:  $p < 0.05$ ; \*\*:  $p < 0.01$

Hoewel geen heel sterke verbanden, is de tendens duidelijk dat kwalitatief goede seksuele vorming (zinnig, goed gepresenteerd, informatief en interactieve werkvormen) het bespreekbaar maken van seksualiteit vergemakkelijkt. Maar wat vinden leerlingen zinvolle seksuele vorming en welke informatie is voor hen 'nieuw'? Het survey-onderzoek liet nog veel vragen open. Daarom zijn in 2004/2005 een tweetal kleinschalige vervolgstudies opgezet naar vorm en inhoud van seksuele vorming in het voortgezet onderwijs, zowel vanuit het perspectief van de leerling als vanuit dat van de leraren. Het doel van deze opzet was om de leraren te kunnen voorleggen wat de leerlingen van de lessen seksuele vorming vonden.

### ***De respondenten***

Voor het leerlingenonderzoek hebben 269 leerlingen een schriftelijke enquête ingevuld. De leerlingen waren afkomstig uit 11 (tweede en derde) klassen van 5 scholen uit verschillende plaatsen (Groningen 2x, Apeldoorn, Haren en Woldendorp). Het betrof een gymnasium, 2 VMBO scholen, 1 scholengemeenschap HAVO/VWO en 1 brede scholengemeenschap. Drie van deze scholen waren christelijke, in 2 gevallen betrof het openbare scholen.

Voor het docentenonderzoek zijn 20 docenten geïnterviewd. Dit waren deels de docenten van de klassen waarvan ook de leerlingen waren ondervraagd, aangevuld met docenten van scholen(gemeenschappen) uit Drachten, Ermelo, Leeuwarden, Lelystad en Oude Pekela. Aan het onderzoek deden ongeveer evenveel vrouwelijke als mannelijke docenten mee (9 mannen, 11 vrouwen), maar meer biologie dan verzorgingsdocenten: van de mannelijke docenten gaven er 7 biologie en 2 verzorging, van de vrouwelijke docenten gaven er 4 biologie, 5 verzorging en 2 docenten gaven zowel biologie als verzorging. De gemiddelde leeftijd was 47 jaar en allen hadden de Nederlandse nationaliteit.

### ***Onderzoeksinstrumenten***

Het onderzoeksinstrument bestond uit een speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde vragenlijst, inclusief een voorblad met invulinstructie. De vragenlijst bestond uit verschillende soorten vragen; invulvragen, meerkeuzevragen, open en gesloten vragen. De enquête bestond uit vier onderdelen: algemene vragen, vragen inhoud en vorm van de lessen seksuele vorming (onderwerpen, werkvormen, hoeveelheid tijd besteed aan seksuele vorming, docenten, materialen, verloop van de lessen, gebruik van internet). De leerlingen werd eerst gevraagd naar de praktijk van de lessen seksuele vorming op al deze punten en vervolgens naar hun waardering. Tenslotte zijn de leerlingen gevraagd naar hun wensen: hoe zouden zij het liefst seksuele vorming krijgen.

De docenten zijn geïnterviewd aan de hand van een topiclijst. Deze topiclijst omvatte de volgende onderwerpen: doelen van seksuele vorming, gebruikte methoden, inhoud van de lessen, vormgeving, seksuele vorming docent, ervaringen met het lesgeven, omgaan met diversiteit, socialisatie leerlingen met

betrekking tot seksuele vorming, pedagogische taak van de school. De topiclijst omvatte één meerkeuze vraag over de onderwerpen, die hij/zij behandelde in de lessen seksuele vorming. Een aantal uitkomsten van het leerlingenonderzoek is voorgelegd aan de docenten en hen is gevraagd naar een reactie hierop.

## **Procedure**

De enquêtes zijn afgenomen door een onderzoeksgroep van de Rijksuniversiteit Groningen, aangevuld met enkele (Master)studenten Pedagogische Wetenschappen. Op de scholen werden de onderzoekers geïntroduceerd door een docent die daarna vertrok en in verband met de anonimiteit onderzoekers alleen liet met de leerlingen. Het invullen van de vragenlijst kostte ongeveer 15 à 20 minuten. Na het invullen van de enquêtes hebben de onderzoekers ze ingenomen, zonder tussenkomst van de docenten. De interviews met de docenten zijn op alle scholen door dezelfde onderzoeksgroep afgenomen. Alle interviews zijn door middel van een taperecorder opgenomen op cassettebandjes na eerst toestemming hiervoor te hebben gevraagd van de geïnterviewde docent. Het afnemen van de interviews duurde ongeveer 45 – 60 minuten.

## **Verwerking**

De gegevens van de enquête zijn ingevoerd en verwerkt met SPSS. Bij de meeste vragen zijn de antwoorden weergegeven in frequenties, in sommige gevallen zijn gemiddelden berekend. Dit was mogelijk bij vragen met een schaalverdeling of als leerlingen zelf behandelde onderwerpen of schoolvakken in een volgorde mochten zetten. Vervolgens is er middels een t-toets ( $p < 0.05$ ) gekeken naar significante verschillen tussen de antwoorden van de jongens en de meisjes. Van de interviews zijn transcripten gemaakt. Vervolgens is eerst van elk interview een samenvatting gemaakt, daarna zijn samenvattingen gemaakt per school. De derde stap in de verwerking was een samenvatting van alle 20 interviews, per onderdeel van de vragenlijst. De antwoorden van de algemene vragen zijn verwerkt in SPSS. Op het eerste deel van de vraag, over hoe belangrijk de docenten de onderwerpen vonden, zijn een Mann-Whitney en een chi-kwadraattoets uitgevoerd. De variabelen waaraan de antwoorden zijn getoetst zijn de volgende: geslacht, identiteit van de school en het vak dat de docent geeft.

## **Onderzoeksresultaten**

### Het leerlingenonderzoek (n=269)

#### **Bronnen van seksuele voorlichting**

We presenteren hier alleen de resultaten uit het leerlingenonderzoek waarop een reactie van de docenten is gevraagd. Dit betrof allereerst de vraag van wie leerlingen seksuele voorlichting krijgen. Een relevante vraag, omdat veelal verondersteld wordt dat jongeren in het huidige informatie-tijdperk voldoende in-

formatie, op welk terrein dan ook, van internet (kunnen) halen. De school zou, zeker als het gaat om kennis over op het terrein van seksualiteit, hier weinig aan kunnen toevoegen. Onbekend is echter in hoeverre dit een juist vermoeden is. Halen jongeren inderdaad hun informatie over seksualiteitskwesities vooral van het net? Anderzijds wordt de noodzaak van seksuele vorming op school ook vaak gerelativeerd doordat in de common-sense het idee sterk leeft dat jongeren informatie over seksualiteit vooral met elkaar uitwisselen. We legden jongeren daarom voor waar of van wie zij seksuele voorlichting krijgen en vervolgens vroegen we hen van wie zij idealiter seksuele voorlichting zouden willen hebben: van hun ouders, van school, van hun vrienden/leeftijdgenoten, of via de media (internet, tv). Zie Tabel 2.

Tabel 2. Bronnen van seksuele voorlichting\*

<b>Bron</b> <b>1=belangrijkst</b> <b>5=minst belangrijk</b>	<b>Situatie nu</b>	<b>Voorkeur</b>
1	School (47%)	School (66%)
2	Ouders (21%)	Ouders (18%)
3	Media (18%)	Media (12%)
4	Leeftijdgenoten (11.5%)	Leeftijdgenoten (13.5%)
5	Anders (2,%)	Anders (1%)

\* meerdere antwoorden mogelijk

De scholieren noemen niet alleen de school als belangrijkste bron van informatie, de school is ook de bron waar deze jongeren in ruime meerderheid het liefst hun voorlichting van krijgen. Zowel in de huidige als in de ideale situatie is naar de mening van de scholieren *de school* de meest aangewezen instantie is om seksuele vorming te geven.

### ***Inhoud van de seksuele voorlichting op school***

De leerlingen kregen een lijstje voorgelegd met onderwerpen en gevraagd aan te geven welke onderwerpen zij behandeld zagen in de les. Vervolgens werd de jongeren gevraagd aan te geven of zij van bepaalde onderwerpen vonden of deze te weinig, te veel, of juist voldoende aandacht kregen. Zie Tabel 3.

Tabel 3. Inhoud van de seksuele voorlichting op school

<b>Behandeld (N=265)</b>		<b>Voorkeur leerlingen (5=meest interessant, 1=minst interessant)</b>	
1. voorbehoedmiddelen	89%	1. voorbehoedmiddelen	(3,90)
2. aids en andere soa's	85%	2. aids en andere soa's	(3,78)
3. voortplanting	81%	3. voortplanting	(3,74)
4. menstruatie	77%	4. verliefdheid en versieren	(3,34)
5. verschillen j/m	72%	5. verschillen j/m	(3,12)
6. vrijen en seksualiteit	72%	6. ongewenst seksueel gedrag	(3,11)
7. homoseksualiteit	52%	7. abortus	(2,89)
8. verliefdheid en versieren	43%	8. gevoelens	(2,87)
9. abortus	32%	9. menstruatie	(2,85)
10. religie en seksualiteit	27%	10. religie en seksualiteit	(2,55)
11. ongewenst seksueel gedrag	27%	11. homo- en heteroseksualiteit	(2,16)

Opvallend is dat leerlingen en de school elkaar alleen vinden wat betreft de eerste drie onderwerpen, die alle drie in het *technisch/cognitieve* domein liggen. Voorbehoedmiddelen, aids en andere seksueel overdraagbare aandoeningen en kennis over de voortplanting worden het vaakst behandeld en hebben ook de meeste interesse van de leerlingen. Dat ligt anders voor onderwerpen die in het *sociaal-emotionele en relationele domein* liggen: hiervoor is er van de kant van leerlingen duidelijk meer belangstelling dan de school ervoor heeft. Leerlingen zetten het onderwerp 'verliefdheid en versieren' op de 4<sup>de</sup> plaats, de school op de 8<sup>ste</sup>. Sekse-verschillen staat op beide lijstjes op de 5<sup>de</sup> plaats). Ook 'ongewenst seksueel gedrag' (minst behandelde onderwerp, plaats 11) heeft meer de interesse van leerlingen (plaats 6) dan van de school. Anderzijds zijn er ook onderwerpen die naar de belangstelling van de leerlingen te veel aandacht krijgen, zoals menstruatie (4<sup>de</sup> plaats van behandelde onderwerpen) en homo- en heteroseksualiteit (7<sup>de</sup> plaats). Deze beide onderwerpen belanden onder aan het interesselijstje van de leerlingen. Ten slotte wordt aan 'religie en seksualiteit' weinig aandacht besteed en dat is in overeenstemming met hoe weinig interessant de leerlingen dit zelf ook vinden.

#### Het lerarenonderzoek (n=20)

Interessant is om de indruk van de docenten naast die van hun leerlingen te zetten. Weten zij hoe belangrijk de seksuele voorlichting via de school is voor de leerlingen? Wat is hun indruk van de wegen waarlangs jongeren hun informatie krijgen of zouden willen krijgen? Zie Tabel 4.

Tabel 4. Belangrijkste informatiebron van seksuele voorlichting volgens docent

- 
1. peergroup
  2. media
  3. gezin
  4. school
- 

Vanuit het perspectief van de docenten is het belang van de diverse bronnen van seksuele voorlichting totaal anders dan de leerlingen aangaven. De peergroup is volgens de docenten de belangrijkste informatiebron, terwijl dat volgens de scholieren de minst belangrijke is. Opmerkelijk is hoezeer de docenten het belang van de school relativeren.

### ***Inhoud seksuele vorming***

Vervolgens zijn de docenten gevraagd *te reageren* op de door de leerlingen aangegeven behoefte aan meer aandacht voor sociale en relationele onderwerpen in de lessen seksuele vorming. Bijna alle docenten herkenden dat wel, maar slechts een kleine minderheid probeerde die wens van leerlingen ook te honoreren. Alle anderen gaven in hun lespraktijk de voorkeur aan het behandelen van vooral de technisch-cognitieve aspecten van seksuele vorming. Deze docenten bewaken de vakinhoud, zoals een van hen zegt:

*“ik probeer wel die biologische component in de gaten te houden. Dat klinkt dan wel een beetje afstandelijk maar ik denk wel, ja, je geeft een schoolvak en ik zit niet in het jeugdwerk.”*

De meeste docenten (14) kiezen ervoor om *eerst de cognitieve feitenkennis* te presenteren (anatomie, voortplanting, geslachtsziekten). De ene helft van deze groep laat het hierbij, de andere helft stapt wanneer de cognitieve basis is gelegd over ‘ik begin altijd cognitief, en dan komt dat affectieve later wel’. Voor een start met het cognitieve wordt gekozen op grond van verschillende didactische overwegingen. Sommige docenten vinden de kennisoverdracht het belangrijkste onderwijsdoel, andere beschouwen het als een voorwaarde om te kunnen praten over de sociaal-emotionele en relationele aspecten van seksualiteit, weer andere docenten zijn van mening dat je voor het aan de orde stellen van de affectieve aspecten eerst een veilige en vertrouwde omgeving moet creëren in de klas. Een groep van 6 docenten begint de lessen seksuele vorming juist niet met de cognitieve feitenkennis (“de cognitie pikken we mee”). Zij laten de vragen en behoeften van leerlingen helemaal prevaleren en dat betekent meestal aandacht voor *affectieve* aspecten: ‘ze zitten daar met vlinders in hun buik, zijn vooral geïnteresseerd in de liefde, in seksualiteit, dus daar besteed ik dan veel aandacht aan’.



Behalve didactische overwegingen speelt ook de persoon van de leraar zelf een rol in diens keuze voor een meer op de cognitieve vakinhoud gerichte seksuele vorming.

### *De persoon(lijkheid) van de leraar*

In onderzoek naar het leraarschap wordt veelal een onderscheid gemaakt tussen professionele en persoonlijke competenties (Beijaard, 2004). Hoewel er geen consensus in de literatuur is over wat nu precies de invloed is van de persoon van de leraar in het primaire onderwijsproces, bijvoorbeeld op de leerprestaties van leerlingen, wordt er in toenemende mate verondersteld dat persoonlijke eigenschappen, opvattingen en ervaringen van leraren een rol spelen in de praktijk van het lesgeven (Clandinin, 2006; Beijaard, 2004 ; Goodson & Numan, 2002). De afgelopen jaren zijn er tal van studies verschenen naar de relatie tussen onderwijsdoelen, de keuze van specifieke vakinhouden, taakopvattingen, de voorkeur voor bepaalde werkvormen, de didactische aanpak, docerestijlen, en de persoon van de leraar (Goodson, 1992; Knowles & Reynolds, 1991; Opdenakker & Van Damme, 2006; Smith, 2005).

De wijze waarop persoonlijke ervaringen van leraren een rol spelen in hun manier van lesgeven is met betrekking tot seksuele vorming vooral onderzocht door Kehily (2002). Aan de hand van interviews met leraren liet zij zien hoe bijvoorbeeld de manier waarop docenten zelf seksuele voorlichting hebben gekregen, de inhoud van seksuele voorlichting op school (en later in de opleiding tot leraar) en de openheid waarmee er over seksualiteit binnen het gezin werd gesproken doorwerkten in de pedagogische visies van deze leraren op het seksuele vormingsonderwijs en op de manier waarop zij lesgeven (Kehily, 2002). Zo plaatsten docenten die in hun eigen peergroup voorbeelden hadden gezien van ongewenste tienerzwangerschappen mede om die reden kennis over contraceptie en zwangerschap in het hart van hun lessen seksuele vorming.

Om de samenhang tussen pedagogische opvattingen over en didactiek van het seksuele vormingsonderwijs enerzijds en de persoon van de leraar anderzijds te exploreren is in de interviews met de docenten biologie en verzorging aandacht besteed aan de volgende drie 'persoonlijke' aspecten': (a) de persoonlijkheid van de leraar, (b) persoonlijke ervaringen met seksuele opvoeding of voorlichting in gezin en op school en (c) persoonlijke competenties, waarover een docent seksuele vorming zou moeten beschikken.

#### *a) de persoonlijkheid van de leraar*

Op allerlei manieren geven de docenten in dit onderzoek er blijk van dat ze de aanpak van hun lessen niet alleen baseren op wat de kerndoelen voorschrijven, of wat er in de hoofdstukken van de methode staat, maar vooral ook op wat het beste bij henzelf past. Opmerkelijk is dat de leraren zelf zo duidelijk die samenhang met de eigen persoonlijkheid benoemen:

- 'Hoe ik seksuele vorming geef, dat is heel sterk bepaald door hoe ik zelf ben ... en ik vind het niet makkelijk om met compleet vreemde mensen te praten over seks.'
- 'Het draait uiteindelijk om de leraar als persoon.'
- 'Je moet kiezen voor de stijl die het beste bij je past.'
- 'Je kiest de didactiek die het beste bij je past.'
- 'Het is vooral je eigen persoonlijkheid.'
- 'Mijn didactische aanpak is beïnvloed door Rogers, leren in vrijheid. Dat is wel een beetje ouderwets, nu, maar het past het beste bij mij.'

Veel docenten geven aan dat de voorkeur voor het technisch-cognitieve domein in de lessen seksuele vorming een keuze is die ook te maken heeft met hun eigen opvattingen en ideeën over hoe persoonlijk een docent met zijn of haar klas kan (en mag) worden. De een neemt geen blad voor de mond, de ander heeft grote aarzelingen:

*“Maar moet je eens nagaan: je zit dus feitelijk in een hele vreemde groep...je kent elkaar wel, maar wat ken je mekaar nou eigenlijk?...en dan moet je praten over, over, feitelijk het allerintiemste wat een mens heeft...Dan moet je dat doen.”*

Verschillen in persoonlijkheid komen vooral uiting in een verschillende *doceerstijl*.

Bijna de helft van de docenten (9) zegt een 'open' houding aan te nemen in de klas, graag alles bespreekbaar te willen maken, die persoonlijke competenties als 'openheid' heel erg belangrijk vindt voor een docent seksuele vorming, en die zichzelf ook omschrijven als (heel) open' ('ik praat daar heel gemakkelijk over', 'ik voel daar zelf geen remmingen bij')...'. De omvang en openheid van deze interviews geven hier ook blijk van: deze docenten vertellen honderduit en komen aan met tal van voorbeelden waaruit blijkt dat zij 'er geen doekjes omwinden'.

Deze docenten brachten hun *open* attitude in de klas zelf direct in verband met hun persoonlijkheid ('Ik kan er vrij gemakkelijk over praten'; 'daarin heb ik geen belemmeringen'). Ook anderen geven aan dat het voor lessen seksuele vorming belangrijk is dat je goed van de tongriem bent gesneden: 'je moet wel in staat zijn er over te spreken zonder over je woorden te struikelen, dat is in het begin moeilijker dan op den duur', je moet 'niet verlegen zijn' en 'durven, niet bang zijn om het te doen', 'niet bang zijn om over je eigen emoties en ervaringen te vertellen', 'als je zelf heel geremd bent is het moeilijk om leerlingen over de brug te krijgen'.

Ook docenten met een wat zakelijker, *afstandelijke doceerstijl* (n=11) schrijven aan hun persoonlijkheid een grote rol toe: 'Ik ben een schoolmeester, met een krijtje en zo. Ik kan me daar het meest in vinden'. Dat ze niet zo goed zijn in het behandelen van persoonlijke en sociaal-emotionele is verweven met hun eigen persoonlijkheid: 'daar ben ik niet zo goed in', en 'ik ben wel een beetje afstandelijk, de juf voor de klas...dat heeft te maken met je eigen persoonlijkheid. Ik ben zelf niet zo goed in klasse-gesprekken'. Ongeveer een kwart van

deze docenten geeft aan er gewoon niet de *persoon* voor te zijn om open over seksualiteit te praten en kiest daarom liever voor een klassikale aanpak dan voor open discussies bijvoorbeeld.

Samenvattend kan een typologie gemaakt worden van de samenhang tussen de persoonlijkheid van de leraar in termen van meer of minder 'open' dan wel 'afstandelijk' gerelateerd worden aan hun keuze in de lessen voor een meer of minder cognitieve dan wel sociaal-emotionele vakinhoud, zie tabel 2.

Tabel 2 Typologie docenten naar keuze voor cognitieve of sociaal-emotionele aspecten en docerstijl

Type	Keuze voor cognitieve of sociaal-emotionele aspecten	Docerstijl
1 (6 docenten)	Sociaal-emotioneel	Open
2 (11 docenten)	Cognitief	Afstandelijk
3 (3 docenten)	Cognitief	Open

#### (b) Persoonlijke ervaringen

Een wat kleinere groep docenten ziet de eigen docerstijl niet zozeer in het verlengde van persoonlijkheid, maar geeft wel aan dat *persoonlijke ervaringen* van invloed kunnen zijn. Allereerst heeft ruim de helft van de docenten zelf in het eigen *gezin* op een meer of minder 'open' manier seksuele vorming gehad: 'Ik denk dat de open manier waarop ik lesgeef te maken heeft met mijn opvoeding. Mijn ouders waren heel open'. Meestal was het de moeder die de seksuele voorlichting gaf:

*'ik denk dat de open manier waarmee ik lesgeef over seksualiteit het resultaat is van mijn opvoeding. Mijn ouders waren altijd heel open, ik kon met mijn moeder over seksualiteit praten toen ik 11, 12 oud was.'*

Als docent seksuele vorming hebben zij veel gehad aan deze open houding van huis uit. In het *onderwijs* (voornamelijk voortgezet onderwijs) was er soms ook een 'vooruitstrevende' of 'moderne leerkracht' die seksuele vorming gaf, of moest 'een jong broekje, docent klassieke talen, eraan geloven. Die stond met een rooie kleur voor de klas, maar ik vond het erg goed'. Soms werd er iemand van buitenaf aangetrokken om lessen seksuele vorming te verzorgen, bijvoorbeeld een NVSH-deskundige, of een mevrouw uit de buurt:

*'onze lessen in seksuele vorming werden niet gegeven door onze leraar, maar door iemand van buiten. Ze was geen echte leraar, maar woonde hier in het dorp en iedereen kende haar, een vrije vrouw die door onze leraar was gevraagd ons seksuele voorlichting te komen geven. Ze sprak er heel gemakkelijk en open over, het was voor mij een eye-opener. Later besepte ik dat mijn eigen voorkeur voor een open manier van lesgeven over dit onderwerp te maken heeft met haar openheid toen.'*

De meeste docenten hebben deze 'open' aanpak van de seksuele vorming als positief ervaren. Echter, een paar docenten die zelf een wat afstandelijker docerestijl prefereren, geven aan dat ze niet goed uit de voeten konden met een al te vrije aanpak. Zo schetst een docent dat ze in de opleiding tot leraar biologie te horen kreeg dat ze de les over seksualiteit het beste heel 'open' kon beginnen:

*'ik ben zelf niet goed in klasse-gesprekken...we doen ook veel doe-dingen...maar als het aan de orde is, dan is het wel belangrijk dat kinderen ook zelf hun mond open doen en dat ze met verhalen komen. Maar – ik ben zelf opgegroeid in de tijd van de seksuele revolutie – toen was het modern dat je met z'n allen schuttingwoorden op het bord ging schrijven. Toen heb ik gezegd: dat doe ik nooit, dat vond ik zo'n stomme opdracht...Dus ja, hoe kom ik door dat onderwerp heen?'*

Behalve de seksuele vorming die zij zelf in gezin of onderwijs hebben genoten, vertellen ook enkele docenten hoe een *ingrijpende gebeurtenis* van invloed is geweest op de manier waarop zij hun docentschap invullen en ervaren. Zo verklaart een mannelijke docent biologie zijn wat afstandelijke docerestijl doordat een hele klas meisjes hem afwees, in het begin van zijn leraarschap:

*'Ik vind het moeilijk...Dat komt misschien ook, omdat ik ooit toen ik pas begon met biologie, toen had ik een klas met alleen maar meiden. Toen kwam dit hoofdstuk ter sprake en...zij wilden er niet over praten. Zij zaten met alleen maar meiden en ik was een man, dat vonden sommigen bedreigend. Misschien dat daarom...Ze zeiden heel expliciet: daar doen we niet aan mee.'*

Persoonlijke ervaringen hoeven geen blijvende invloed hebben, noch in positieve noch in negatieve zin. Een kwart van de docenten is namelijk van mening dat de *ervaring* die je met het lesgeven in seksuele vorming opbouwt, de eigen praktijkkennis dus, een belangrijke factor is die van invloed is op de te ontwikkelen docerestijl. Ook als de persoonlijkheid de docent wat in de weg staat, en dat blijkt vooral in de eerste jaren van het lesgeven ('hoe zorg ik ervoor dat ik geen rood hoofd krijg'), is het door veel ervaring mogelijk uiteindelijk toch een goede docerestijl te vinden:

*'hoe je er zelf in staat, ja, voor een deel zal het meespelen, maar nu denk ik van ja, ik geef het al zoveel jaren...de ervaring bepaalt dan toch hoe je seksuele vorming geeft. In het begin is het nog niet 'frank en vrij', maar dat leer je wel.'*

### *(c) Persoonlijke competenties*

Vanuit de veronderstelling dat de persoonlijkheid van de docent een rol speelt bij de keuze voor een vakdidactische aanpak van seksuele vorming, is de docenten gevraagd naar *persoonlijke* competenties die zij van belang achten voor het lesgeven in seksuele vorming, anders of meer dan bij andere vakken. Hoewel de meeste docenten aangeven dat een docent seksuele vorming niet over andere

eigenschappen hoeft te beschikken dan andere docenten, wordt een aantal persoonlijke competenties naar voren gebracht waarvan wordt gezegd dat deze in ieder geval voor de docent seksuele vorming van belang zijn:

*Openheid.* Dit is een van de twee meest genoemde competenties (10 docenten). Benadrukt wordt dat een docent seksuele vorming in staat moet zijn om seksuele vorming op een open manier te behandelen. De docent moet zelf niet 'verlegen', of 'geremd' zijn.

*Communicatieve competentie.* Ook 10 docenten vinden het belangrijk dat de docent seksuele vorming communicatieve competentie bezit. Zowel verbaal, de docent moet goed kunnen praten ('zonder over je woorden te struikelen'), als non-verbaal ('goed kunnen luisteren', 'signalen kunnen opvangen').

*Veilige, vertrouwde sfeer creëren.* Door een kwart van de docenten wordt de sociale competentie genoemd van het kunnen creëren van een vertrouwde sfeer ('dan doen we de deur dicht').

*Inlevingsvermogen.* Je moet in staat zijn een goed contact met de leerlingen, met de klas te krijgen, leerlingen aanvoelen en weten wat er onder hen leeft. Deze vaardigheid wordt door 6 docenten benadrukt. Zij staan het liefst midden in de klas, tussen de leerlingen: 'je moet een met de leerlingen willen zijn, niet er boven staan', 'ik ben kind met de kinderen'.

Naast bovenstaande zijn nog de volgende competenties enkele malen genoemd: humor, niet te persoonlijk zijn, niet te direct zijn ('slaan ze dicht') en ruimdenkendheid ('soepelheid van geest').

## Conclusie en discussie

Bijna een eeuw geleden werd de persoonlijkheid van de leraar een belangrijke rol toegedacht bij het vakonderdeel seksuele vorming. In hun aanzet tot de contouren van het nieuwe vakgebied van de seksuele opvoeding van leerlingen in het voortgezet onderwijs benadrukten pedagogische en psychologische co-ryfeeën uit die tijd de uitstraling van de persoonlijkheid van de leraar, '...of wij willen of niet' (De Graaff, p. 159).

Hedentendage is het niet anders. Ook de 20 geïnterviewde docenten benadrukken het belang van de persoon van de leerkracht bij dit vakonderdeel en geven aan dat onderwijs in seksuele vorming voor een belangrijk deel berust op specifieke persoonlijke eigenschappen, kwaliteiten en ervaringen. Daarmee sluiten de resultaten van dit onderzoek aan bij Fenstermacher (1999) die het belang van de persoonlijke stijl van de docent benadrukte, maar er tegelijkertijd op wees dat deze in onderzoek naar de professionaliteit van de leerkracht onderbelicht blijft.

De persoonlijkheid van de docent speelt een rol in de stijl waarin hij of zij de vakinhoud presenteert. Zowel een open als een meer afstandelijker docerstijl is behalve een kwestie van vakinhoudelijk beargumenteerde keuze ook uitdrukking van de persoonlijkheid van de docent. Docenten met een open docerstijl benadrukken veelal persoonlijke competenties als 'openheid' en vinden van

zichzelf dat zij over dergelijke eigenschappen beschikken. Men kiest de docerstijl 'die bij je past'. Dit geldt ook voor de docenten met een meer afstandelijker docerstijl. Zij 'kiezen' ook de stijl die bij hun persoonlijkheid past, ook al vinden zij vaak dat openheid een belangrijke persoonlijke competentie is voor een docent seksuele vorming. Maar liever wat minder open, dan niet 'echt'.

Naarmate docenten meer gericht zijn op de affectieve vakinhoud, hanteren zij een open docerstijl; docenten die meer op de cognitieve vakinhoud zijn gericht, hanteren een meer afstandelijker docerstijl.

Hoewel de onderzoeksresultaten gelden voor slechts 20 docenten, menen we toch een aantal aanbevelingen te kunnen doen voor de professionele ontwikkeling van leraren (in opleiding). Gezien het belang van de persoonlijkheid en persoonlijke ervaringen en competenties van de docent lijkt het zinvol dat docenten in hun opleiding reflecteren op de wijze waarop hun persoonlijke biografie door kan werken in de docerstijl en de keuze voor bepaalde – cognitieve of affectieve – vakinhoud (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Daarnaast zouden lerarenopleidingen (meer) aandacht moeten besteden aan kennis van de leefwereld van jongeren. Voor zover deze opleidingen dat doen betreft het voornamelijk adolescentiepsychologie. Hoewel kennis over de persoonlijke (seksuele) ontwikkeling van adolescenten natuurlijk van belang is voor docenten biologie en verzorging, is dit niet voldoende om relatievorming en peer-groepcultuur te begrijpen. Zoals ook uit dit onderzoek blijkt, hebben docenten en leerlingen een ander idee over de inhoud van de lessen seksuele vorming. Docenten kiezen primair voor feitelijke kennis over de biologie, de voortplanting, seksueel overdraagbare aandoeningen, etc. Leerlingen willen graag feitelijke informatie, maar hebben ook heel veel vragen over emoties, relaties en seks. Docenten denken dat leerlingen hun kennis op het terrein van de seksualiteit vooral bij elkaar vandaan halen en dat zij daar weinig aan toe te voegen hebben, terwijl leerlingen hun leraren zien als de belangrijkste informatiebron. Er blijken dus nogal wat misvattingen te bestaan tussen docenten en leerlingen. Inzicht in de leefwereld van jongeren kan die misvattingen voorkomen, waardoor docenten de inhoud van de lessen seksuele vorming gerichter kunnen afstemmen op de kennis die leerlingen verwachten op school te krijgen. Recent Amerikaans onderzoek (Bearman, Moody & Stovel, 2004) laat bijvoorbeeld zien hoe de (seksuele)relatiepatronen er op een middelbare school uitzien. Dit is relevante kennis, niet zonder meer, maar omdat op basis van dergelijke kennis adequate interventieprogramma's ontwikkeld kunnen worden. Inzicht in dit jeugddomein krijgen docenten niet door te proberen de afstand te overbruggen en een-met-de-leerlingen te worden, en ook niet door eigen seksuele ervaringen tot onderdeel van de lesstof te maken. Leerlingen ontwikkelen hun seksualiteit in relaties met leeftijdgenoten en verwachten van leraren en ouders dat zij leraren en ouders zijn, die hen vanuit die (volwassen) positie de kennis en de vaardigheden bijbrengen, die zij nodig hebben.

## Literatuur

- Bajema, Cristien & Timmerman, Greetje. (1999). *Ongewenst seksueel gedrag in het voortgezet onderwijs; omvang, copinggedrag, klachten en gevolgen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Universitair Centrum Genderstudies.
- Beijaard, D. (2004). Reconsidering teachers on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies* 20, 2, 107-128.
- Bearman, P.S., Moody, J. & Stovel, K. (2004). Chains of affection: the structure of adolescent romantic and sexual networks. *The American Journal of Sociology* 1, 44-91.
- Braeken, D. (1994). Sex education in the Netherlands: a fairy tale? *Forum for Family Planning; can we learn from the Dutch?* London: FPA.
- Clandinin, J.D. (2006). *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and do*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Driel, J. van & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën* 75, 225-237.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Fenstermacher, G. (1999). *Method, style and manner in classroom teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Goodson, I. F. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge
- Goodson, I.F. & Numan, U. (2002). Teacher's Life Worlds, Agency and Policy Contexts. *Teachers and teaching: theory and practice* 8, 269-278.
- Graaff, A. de. Sexuele paedagogiek, pp. 149-168 in: Kohnstamm, Ph., Groenewegen, H.Y & Graaff, A. de. (eds) (1925). *Paedagogische en ethische vragen op het gebied van het sexuele leven*. Zeist: Ploegsma.
- Kehily, M. (2002). *Sexuality, gender and schooling: shifting agendas in social learning*. London: Routledge.
- Kohnstamm, Ph., Groenewegen, H.Y & Graaff, A. de. (1925). *Paedagogische en ethische vragen op het gebied van het sexuele leven*. [Pedagogical and ethical questions about sexuality]. Zeist: Ploegsma.
- Knowles, J.G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice education. *Teachers College Record* 93, 87-113.
- Lewis, J. & Knijn, T. (2003). Sex education materials in the Netherlands and in England and Wales: a comparison of content, use and teaching practice. *Oxford Review of Education* 29, 1, 113-132.
- Ministerie van OC en W. (1998). *Kerndoelen basisvorming, 1998-2003*. Over de relaties tussen de algemene doelen en de kerndoelen per vak. Den Haag: Sdu.
- Opendakker, M. & Damme, J. van. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 22, 1-22.
- Smith, L.K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11, 5-36.
- Taakgroep Herziening Basisvorming. (2004). *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren in het voortgezet onderwijs. Hoofdrapport*. Assen: Van Gorcum, 2004.
- Timmerman, Greetje. (2004). *Professioneel handelen van docenten seksuele vorming*. Groningen, Universitair Centrum Genderstudies.



# Seksuele en relationele vorming in het voortgezet onderwijs<sup>1</sup>

*Daphne van de Bongardt, Ineke Mouthaan & Henny Bos*

---

In the international literature, the Netherlands are seen as a role model when it comes to the organization of sexuality education in schools. The aim of this study was to explore the content and the approach of sexuality education within secondary schools, the practical experiences of teachers with the discussion of the theme, and the competences they need for that. Through interviews with 23 teachers of different schools, the researchers have tried to sketch how these teachers approach sexuality education; which topics they teach, and which topics they find difficult to discuss; which differences they observe between pupils concerning their cultural background, education level, age, and gender; and which competences they consider important for teaching sexuality education. The results indicate that concerning the approach and the quality of sexuality education within secondary schools -even in the Netherlands- there is room for improvement.

---

“Seks Moraal van jeugd is abnormaal” (Algemeen Dagblad, november 2008), “Jongeren hebben een verknipt beeld van seksualiteit” (De Volkskrant, december 2008), “Jongeren hebben betere seksuele voorlichting nodig in deze van seks doordrenkte samenleving” (NRC Handelsblad, november 2008). Een kleine selectie uitspraken die het afgelopen jaar zijn verschenen in de Nederlandse

**D. van de Bongardt**, drs., afgestudeerd aan de International School for Humanities and Social Sciences (ISHSS) research master student aan de afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

**I. Mouthaan**, drs., consultant/onderzoeker Rutgers Nisso Groep, kenniscentrum seksualiteit, afdeling Interventieontwikkeling & Implementatie.

**H.M.W. Bos**, dr., Universitair Docent Universiteit van Amsterdam, afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen.

Correspondentieadres: **D. van de Bongardt**, drs., Research Master Educational Sciences, Universiteit van Amsterdam, afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Nieuwe Prinsengracht 130, 1018 VZ Amsterdam, e-mail: Daphne.vandeBongardt@student.uva.nl

1 Dit artikel is een bewerking van de masterscriptie van de masterscriptie *‘Teaching sexuality education in the Netherlands: Just another topic ...?’* voor de master Gender, Sexuality and Society (ISHSS).



media. Deze 'oneliners' wijzen erop dat men zich zorgen maakt om de seksuele en relationele vorming van Nederlandse jongeren. Aandacht voor seksuele en relationele vorming binnen het onderwijs, en in het bijzonder voor het verhogen van de weerbaarheid van jongeren, is dan ook één van de speerpunten van Balkende IV (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007).

Met leerlingen praten over seksualiteit en relaties kan lastig zijn voor docenten, zeker als het verder moet gaan dan alleen de biologische en technische kanten van deze onderwerpen. De inhoud en benadering van seksuele en relationele vorming in het voortgezet onderwijs, de praktijkervaringen van docenten met het behandelen van dit thema, en de competenties die zij daarvoor nodig hebben zijn de onderwerpen van dit artikel

In Nederland is seksuele en relationele vorming geen apart vak, maar wordt het behandeld als thema binnen andere vakken. In het afgelopen decennium gebeurde dit voornamelijk binnen de vakken biologie en verzorging<sup>2</sup>, en deels bij maatschappijleer<sup>3</sup> (Lewis & Knijn, 2002, 2003). Daarnaast vormt het thema in de onderbouw ook steeds vaker een onderdeel van de relatief nieuwe leergebiedvakken zoals 'mens en natuur' en 'mens en gezondheid', waarin de vakken biologie en verzorging worden gecombineerd. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn er binnen de 58 kerndoelen<sup>4</sup> echter geen expliciete richtlijnen voor het curriculum van seksuele en relationele vorming (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden 316, 2006). Hoewel enkele kerndoelen aanknopingspunten bevatten voor het thema, is het geven van seksuele en relationele vorming aan leerlingen in de eerste twee of drie jaar van de middelbare school volgens deze kerndoelen niet verplicht. Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is alleen voor het vak biologie één duidelijke exameneis voorgeschreven die betrekking heeft op seksuele en relationele vorming (Centrale Financiën Instellingen, 2007). Voor het VMBO spitst deze exameneis zich toe op het kunnen beschrijven van de voortplanting van organismen en gereleerd seksueel gedrag. HAVO- en VWO-leerlingen moeten volgens deze exameneis de menselijke voortplanting en methoden van anticonceptie begrijpen, alsmede hun mening kunnen geven over de betekenis van seksualiteit op een biologisch, medisch, sociaal, en persoonlijk niveau.<sup>5</sup>

Ondanks dat seksuele en relationele vorming geen apart vak is en er beperkte richtlijnen zijn, blijkt dat er op veel Nederlandse middelbare scholen wel aandacht aan wordt besteed (Weaver, Smith, & Kippax, 2005). Uit het onderzoek 'Seks onder je 25e' (De Graaf, Meijer, Poelman, & Vanwesenbeeck, 2005) blijkt dat 93% van de jongeren informatie over seksualiteit ontvangt op school. Er

2 Een onderbouwvak

3 Een bovenbouwvak

4 Deze kerndoelen beschrijven wat alle leerlingen in Nederland in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moeten leren.

5 Er is één verschil in deze biologie-exameneis tussen de HAVO en het VWO, namelijk dat VWO-leerlingen ook de hormonale regulatie van de menselijke voortplanting en ontwikkeling moeten kennen.

zijn echter geen recente studies (de laatste dateert uit 1995) gedaan naar de kwaliteit van het onderwijs in seksuele en relationele vorming. Desondanks krijgt Nederland internationaal veel lof voor de wijze waarop onderwerpen als seksualiteit en relaties geïntegreerd zijn in het onderwijs (Schalet, 2000, 2004; Weaver et al., 2005). Daarbij wordt een verband gelegd tussen de aandacht die er op Nederlandse scholen is voor seksualiteit en het feit dat de Nederlandse jeugd een relatief goede seksuele gezondheid heeft, wat zich onder andere reflecteert in de lage prevalentie van tienerzwangerschappen, SOA's en abortussen (Lewis & Knijn, 2002, 2003; Weaver et al., 2005). Dit staat in contrast met de hoge aantallen tienerzwangerschappen, SOA's en abortussen in landen waar geen aandacht is voor seksuele en relationele vorming, of waar de nadruk ligt op 'onthouding tot het huwelijk' ('abstinence-only'), zoals op veel scholen in de Verenigde Staten (Dodge, Sandfort, Yarber, & De Wit, 2005; Hampton, 2008; Weaver et al., 2005).

Het gaat er echter niet alleen om *dat* er aandacht is voor seksuele en relationele vorming. De wijze waarop aan het thema vorm gegeven wordt is eveneens relevant. De Nieuw-Zeelandse onderzoeker Louisa Allen (2001) stelt dat jongeren kennis en vaardigheden met betrekking tot het onderwerp seksualiteit alleen internaliseren en omzetten in gedrag als de manier van kennisoverdracht gekoppeld is aan hun persoonlijke ervaringen ('primary source'). De informatie beklijft minder als het louter gaat om overdracht van kennis van de docent of materiaal uit lesboeken ('secondary source'). Allen pleit er dan ook voor om seksuele en relationele vorming te benaderen vanuit een 'discourse of erotics' waarbij aandacht en ruimte is voor persoonlijke ervaringen, en waarin onderwerpen worden besproken zoals 'hoe vraag je iemand uit', 'wanneer gaat daten over in seks', 'wanneer vind je iemand een goede seks partner' en 'hoe ga ik om met grensoverschrijdend gedrag' (Allen, 2001). Ook Nederlandse jongeren blijken graag meer te willen weten over onderwerpen als 'hoe je het vrijen leuker of lekkerder kunt maken', 'versieren' en 'relaties' (De Graaf et al., 2005). Volgens Allen (2001, 2005) zal de kennis die jongeren aangereikt krijgen door het aansnijden van dergelijke onderwerpen eerder terug te zien zijn in hun gedrag. Wanneer deze onderwerpen buiten beschouwing worden gelaten ontstaat volgens haar de vaak besproken kloof tussen de kennis die jongeren hebben en hun daadwerkelijke gedrag, en als gevolg van deze kloof onveilige seks, resulterend in SOA's en ongeplande tienerzwangerschappen (Allen, 2001; Rodden, Crawford, Kippax, & French, 1996). Ook in Nederland blijkt deze kloof te bestaan: De Graaf et al. (2005) constateren dat de mate waarin Nederlandse jongeren informatie krijgen via school nauwelijks samenhangt met hun seksuele gedrag en gezondheid. De onderzoekers concluderen dan ook dat de hoeveelheid informatie geen garantie is voor de effectiviteit van seksuele en relationele vorming, maar dat de inhoud en de aanpak -waarbij ook aandacht is voor vaardigheden, attitudes, en sociale normen en waarden- veel belangrijker zijn.

Om seksuele en relationele vorming binnen het onderwijs te benaderen vanuit een 'discourse of erotics' hebben docenten heel andere competenties nodig

dan wanneer zij jongeren enkel informeren en kennis overdragen (Allen, 2001). Uit de (internationale) literatuur is bekend dat docenten voor het geven van seksuele en relationele vorming waarin aandacht is voor persoonlijke ervaringen moeten beschikken over eigenschappen als zelf gemakkelijk over seksualiteit kunnen praten, in staat zijn om contact te maken met leerlingen, goed kunnen luisteren, toegankelijk zijn, flexibel zijn, een open en positieve houding hebben ten opzichte van seksualiteit van jongeren en ten aanzien van seksuele diversiteit (Allen, 2005; Milton, et al., 2001). Wanneer docenten binnen het thema seksuele en relationele vorming meer aandacht hebben voor persoonlijke ervaringen zullen leerlingen hen eerder benaderen met persoonlijke vragen of problemen op het gebied van seks of relaties. Het is daarom belangrijk dat deze docenten ook over vaardigheden beschikken om met leerlingen over dergelijke vragen of problemen te kunnen praten (Greenberg, 1989), en vooral ook om hen zo nodig te kunnen doorverwijzen naar de juiste instanties. Daarnaast moeten docenten ook voldoende kennis hebben over de seksuele ontwikkeling van jongeren en onderwerpen zoals SOA's/HIV/AIDS en anticonceptiemethoden (Greenberg, 1989). Bovendien is het in de toenemend multiculturele klassen in Nederlandse scholen steeds belangrijker dat docenten weten hoe er in verschillende culturen met seksualiteit wordt omgegaan (Mouthaan & De Neef, 2003; Vanwesenbeeck, et al., 2003). Vanwesenbeeck et al. (2003) concluderen in hun onderzoek onder VMBO-leerlingen ook dat het thema 'op maat' moet worden aangeboden; niet alleen cultuur-specifiek en sekse-specifiek, maar bovendien ook toegepast op het onderwijsniveau (VMBO, HAVO, VWO) waarbinnen het wordt behandeld.

Om te bereiken dat docenten over bovenstaande competenties beschikken zijn goede opleidingen en professionele trainingen van groot belang (Lindau, Tetteh, Kasza, & Gilliam, 2008; McKay & Barret, 1999). Binnen de zeven bekwaamheidseisen voor docenten die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel, 2004) is echter geen aandacht voor de competenties die docenten nodig hebben voor het geven van seksuele en relationele vorming. Er zijn geen landelijke onderzoeksgegevens bekend over de mate waarin en de manier waarop seksuele gezondheidsbevordering binnen de tweedegraads lerarenopleidingen aandacht krijgt. Een quick-scan bij de lerarenopleidingen Biologie (Vierbergen-Schuit, 2001) en een aantal oriënterende gesprekken met docenten van de lerarenopleidingen Biologie, Gezondheidszorg en Welzijn en Maatschappijleer lieten wel zien dat er belangstelling bestond voor een lesmodule Seksuele Gezondheidsbevordering. Dit, en de bevinding dat docenten in het voortgezet onderwijs zich niet altijd voldoende toegerust voelen om seksuele en relationele vorming vorm te geven (Höing & Mouthaan, 2007), was voor de Rutgers Nisso Groep de aanleiding om (met financiering van ZonMw) voor HBO lerarenopleidingen een nieuwe lesmodule te ontwikkelen, waarbinnen specifiek aandacht wordt besteed aan de competenties die docenten nodig hebben voor seksuele en relationele vorming. Daarvoor moest er echter eerst een beeld zijn van hoe docenten binnen het

Nederlandse voorgezet onderwijs invulling geven aan het thema. Door middel van interviews met 23 docenten hebben we getracht een beeld krijgen van de manier waarop deze docenten het thema benaderen; welke onderwerpen zij behandelen; welke onderwerpen zij lastig vinden om te bespreken; welke verschillen docenten observeren bij het geven van seksuele en relationele vorming tussen leerlingen wat betreft hun culturele achtergrond, onderwijsniveau, leeftijd, en gender; en wat voor competenties (kennis, vaardigheden en attitude) docenten belangrijk vinden voor het geven van dit thema.

## **Methode**

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Rutgers Nisso Groep. Seksuele en relationele vorming valt bij de Rutgers Nisso Groep binnen het programma Seksuele Ontwikkeling & Opvoeding. Doelstelling van dit programma is het bijdragen aan een positieve seksuele ontwikkeling en relatievorming, een positieve seksualiteitsbeleving en gezond seksueel gedrag van kinderen en jongeren van 0 tot 24 jaar (Rutgers Nisso Groep, 2008).

### ***Instrument***

Om inzicht te krijgen in de praktijken, ervaringen en meningen van docenten die binnen het voorgezet onderwijs betrokken zijn bij seksuele en relationele vorming, zijn semigestructureerde interviews afgenomen. De interviews waren thematisch gestructureerd rondom de volgende onderwerpen: (1) Inhoud en curriculum van het thema seksuele en relationele vorming, (2) Lastige onderwerpen, (3) De verschillen tussen leerlingen wat betreft culturele achtergrond, onderwijsniveau, leeftijd en gender, en (4) Benodigde competenties (kennis, vaardigheden en attitudes). De interviewvragen waren gebaseerd op een literatuur studie (Van de Bongardt, 2008), en zijn voorafgaand aan de interviews doorgesproken met twee experts. De vragen zijn zo open mogelijk gesteld, zodat de geïnterviewde docenten in hun eigen woorden hun verhaal konden doen. Alle interviews zijn face to face afgenomen en (met toestemming van de docent) opgenomen.

### ***Participanten***

*Werving.* Het doel was om een groep docenten samen te stellen die gevarieerd zou zijn op verschillende aspecten, zoals regio (scholen binnen en buiten de Randstad, in grotere en kleinere plaatsen), onderwijsniveau (VMBO en HAVO/VWO), en de vakken waarin zij seksuele en relationele vorming geven. In eerste instantie zijn 35 scholen benaderd met het verzoek om namen en contactgegevens te geven van de docenten die seksuele en relationele vorming in hun takenpakket hadden, zodat deze docenten persoonlijk kon worden gevraagd of zij bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek. Deze 35 scholen waren random getrokken uit het adressenbestand van de Centrale Financiën Instellingen (CFI), en 22 scholen waren ook bereid om ons verder te helpen. De 7 scholen die niet mee wilden werken zeiden op het moment van werving aan geen

enkel onderzoek mee te willen doen in verband met 'onderzoeksverzadiging' en werkdruk van docenten. In totaal zijn 58 docenten persoonlijk benaderd, waarvan 23 uiteindelijk bereid waren om mee te doen. De 35 docenten die niet wilden meedoen gaven hoge werkdruk als voornaamste reden. De 23 docenten die zijn geïnterviewd waren werkzaam op 15 verschillende scholen.

*Achtergrondgegevens.* In Tabel 1 is te zien dat van de 23 docenten (15 vrouwen en 8 mannen, variërend in leeftijd van 22 tot en met 60 jaar) de meesten les gaven binnen het VMBO. Tien docenten behandelden het thema seksuele en relationele vorming binnen het vak biologie; de andere docenten gaven verzorging of maatschappijleer, of overige vakken, zoals bijvoorbeeld 'mens en gezondheid'. Op 3 van de 15 scholen schatten de docenten dat meer dan de helft van de leerlingen van allochtone afkomst was. In de tabel is ook af te lezen hoe de 15 scholen verspreid waren over het land (8 scholen binnen de Randstad en 7 daarbuiten), en wat de grondslag van de scholen was (6 openbare en 9 bijzondere scholen).

Tabel 1 Gegevens van de geïnterviewde docenten en hun scholen

	aantal/ gemiddelde (SD)		aantal/ gemiddelde (SD)
<i>Kenmerken docenten</i>		<i>Kenmerken scholen</i>	
Geslacht		Urbanisatie	
Vrouwen	15	Randstad	8
Mannen	8	Buiten Randstad	7
Leeftijd		Grondslag	
<i>gemiddelde</i>	41.1	Openbaar	6
<i>SD</i>	11.0	Bijzonder	9
Aantal jaren ervaring		Percentage allochtone leerlingen	
<i>gemiddelde</i>	10.9	< 50%	12
<i>SD</i>	9.8	> 50%	3
Vakken <sup>1</sup>			
Biologie	10	<sup>1</sup> Vijf docenten gaven meer dan één vak.	
Verzorging	4	<sup>2</sup> Overige vakken waren bijvoorbeeld Zorg en Welzijn, Filosofie, ethiek en levensbeschouwing, of leergebiedvakken Mens en Gezondheid en Mens en Natuur.	
Maatschappijleer	3		
Overig <sup>2</sup>	11		
Onderwijsniveaus			
VMBO	15		
HAVO/VWO	3		
VMBO/HAVO/VWO	5		

## Analyse

De interviews zijn uitgetypt. Uit de interviewtranscripten zijn alle uitspraken van de docenten geselecteerd die gerelateerd waren aan de vier eerdergenoemde onderwerpen. Deze selectie is geordend per onderwerp, waarna tendensen in de antwoorden van de docenten zijn geïdentificeerd. Dit bracht zowel overeenkomsten als verschillen tussen de ervaringen van docenten naar voren. Vervolgens zijn bij de belangrijke tendensen treffende, toelichtende citaten uit de oorspronkelijke interviews gezocht; dit om recht te doen aan de specifieke en persoonlijke ervaringen van de docenten.

## Resultaten

### Inhoud en curriculum

De geïnterviewde docenten vertelden dat het vak waarbinnen seksuele en relationele vorming behandeld wordt de inhoud (het curriculum) en de benadering van het thema bepaalt. Volgens diverse biologie docenten ging het in hun vak voornamelijk om kennisoverdracht en werden vooral de biologische, fysieke en medische kanten van seksualiteit behandeld. Eén van de biologie docenten zei hierover:

*“Uiteindelijk moet iedereen zich toch voortplanten (...) biologisch gezien. (...) Zo evolutionistisch ben ik wel weer, dat ik dat romantische vaak weglaat, en zuiver een biologische achtergrond... (...) Maar dat deed mijn docent op de lerarenopleiding ook. (...) Dat heb ik gewoon overgenomen.”*

Deze visie werd niet gedeeld door de docenten die seksuele en relationele vorming gaven binnen verzorging of maatschappijleer. Zij belichtten juist de relationele en sociaal-emotionele aspecten van het thema, met daarin meer aandacht voor de persoonlijke ervaringen van de leerlingen. Voor docenten van de nieuwe leergebiedvakken, zoals ‘mens en gezondheid’, was het soms onduidelijk hoe zij het thema moesten benaderen. Eén van de geïnterviewde docenten die noch was opgeleid in biologie, noch in verzorging kreeg toch de verantwoordelijkheid over een leergebiedvak dat beide disciplines combineerde. Deze docent voelde zich min of meer voor het blok gezet:

*“Vorig jaar (...) werden we er gewoon mee geconfronteerd als zijnde: dit onderdeel [seksuele en relationele vorming] moeten jullie ook doen. Dus succes.”*

Binnen de verschillende vakken bespraken de docenten diverse onderwerpen bij het thema. Tabel 2 laat een overzicht zien van de onderwerpen die de 23 geïnterviewde docenten naar eigen zeggen behandelden.<sup>5</sup> De onderwerpen zijn

5 Omdat seksuele en relationele vorming het afgelopen decennium voornamelijk werd behandeld binnen de vakken biologie, verzorging en maatschappijleer, zijn de onderwerpen die de docenten behandelen in tabel 2 verdeeld onder deze drie vakken.

ondergebracht onder de noemers 'het lichaam, voorplanting en pubertijd', 'relaties, seksualiteit en veilig vrijen', 'seksuele en culturele diversiteit', 'weerbaarheid' en 'overige onderwerpen'. Afhankelijk van het vak waarin seksuele en relationele vorming gegeven werd kwamen deze onderwerpen al dan niet en meer of minder aan de orde.

### **Lastige onderwerpen**

De onderwerpen die de geïnterviewde docenten het lastigst vonden om te behandelen binnen het thema waren: homoseksualiteit (vanwege vooroordelen en misverstanden), maagdelijkheid (wegens de misverstanden en de belangrijke culturele en religieuze betekenis), seksueel misbruik en incest (wanneer een leerling in de klas een dergelijke ervaring had), persoonlijke ervaringen (om te bespreken in een groepssetting), emoties (om te bespreken met pubers) en masturbatie (omdat het een intiem onderwerp is).

Hoewel alle docenten het thema homoseksualiteit bespraken, vonden zij vrijwel allemaal dat homoseksualiteit het meest lastige onderwerp was. De belangrijkste reden hiervoor was de homonegativiteit die alle docenten onder leerlingen constateerden. Het ging daarbij om negatieve ideeën en uitlatingen over mannelijke homoseksualiteit, vooral van jongens en in het bijzonder van allochtone jongens. Expliciete homonegatieve uitlatingen waren voor veel docenten een lastige ervaring. Een docent vertelde:

*"Ik heb (...) een rolpatroon filmpje (...) Maar owee, in dat voorstukje komen ook twee jongens die elkaar dan zoenen, nou echt waar, je wilt niet weten wat er door de klas gaat dan."*

De geïnterviewden vonden het bespreken van homoseksualiteit ook lastig vanwege de vele misverstanden over dit onderwerp (en over seksuele diversiteit in brede zin) die zij bij veel jongeren observeerden. Zo merkten veel docenten dat hun leerlingen homoseksualiteit vaak in verband brengen met het hebben van meerdere sekspartners, geen kinderen kunnen krijgen en HIV/AIDS. Enkele docenten erkenden dat zij zich soms machteloos voelden om dergelijke misverstanden en vooroordelen te corrigeren. Eén docent zei: *"Dat zit gewoon van huis uit (...) ik heb niet de illusie dat ik dat [homonegativiteit] kan ombuigen"*.

Een aantal geïnterviewde docenten brachten onderwerpen als biseksualiteit en vooral transseksualiteit überhaupt niet ter sprake, mede omdat zij hierover nog meer misverstanden en onbegrip waarnamen bij leerlingen.

*"(...) biseksueel en homofilie, dat behandel ik, maar transseksueel, nou, dat (...) vinden ze allemaal zo raar en gek, en hoef je ook niet... dat wordt één grote lachbende. Dat twee mannen met elkaar kunnen trouwen en twee vrouwen vinden ze al zeer ver... [gaan]."*

Tabel 2. Door de geïnterviewde docenten behandelde onderwerpen binnen het thema seksuele en relationele vorming

	<b>Biologie</b>	<b>Verzorging</b>	<b>Maatschappijleer</b>
1. Het lichaam, voortplanting, en pubertijd	<u>Altijd:</u> - Hormonen, conceptie, zwangerschap - Menstruatiecyclus - Fysieke ontwikkeling pubertijd - Voortplantingsorganen - Mannelijke/vrouwelijke geslachtsdelen - Anatomie <u>Soms:</u> - Emoties	<u>Altijd:</u> - Hormonen, conceptie, zwangerschap - Menstruatiecyclus - Fysieke en emotionele ontwikkeling pubertijd - Gezondheid <u>Vaak:</u> - Voortplantingsorganen - Mannelijke/vrouwelijke geslachtsdelen	-
2. Relaties, seksualiteit, en veilig vrijen	<u>Altijd:</u> - Geslachtsgemeenschap - SOA's/HIV/AIDS, ongewenste zwangerschap, voorbehoedsmiddelen (demonstratie), abortus <u>Soms:</u> - Plezierige seks, orgasme, masturbatie - Intimiteit	<u>Altijd:</u> - Geslachtsgemeenschap - SOA's/HIV/AIDS, ongewenste zwangerschap, voorbehoedsmiddelen (demonstratie), abortus - Plezierige seks, orgasme, masturbatie - De eerste keer - Vriendschap en romantische relaties, verliefd worden/zijn <u>Soms:</u> - Intimiteit	<u>Altijd:</u> - SOA's/HIV/AIDS, ongewenste zwangerschap, voorbehoedsmiddelen, abortus <u>Soms:</u> - Geslachtsgemeenschap - Plezierige seks
3. Seksuele en culturele diversiteit	<u>Altijd:</u> - Homo- en heteroseksualiteit <u>Soms:</u> - Biseksualiteit - Multiculturaliteit <u>Zelden:</u> - Transseksualiteit	<u>Altijd:</u> - Homo-, hetero-, en biseksualiteit - Multiculturaliteit, ideeën over seksualiteit en relaties, verschillende normen en waarden <u>Soms:</u> - Transseksualiteit	<u>Altijd:</u> - Homo- en heteroseksualiteit - Multiculturaliteit, ideeën over seksualiteit en relaties, verschillende normen en waarden <u>Soms:</u> - Biseksualiteit <u>Zelden:</u> - Transseksualiteit
4. Weerbaarheid	<u>Soms:</u> - Grenzen (in relatie tot loverboys, alcohol/drugs, druk/dwang,)	<u>Altijd:</u> - Grenzen (in relatie tot loverboys, one night stands)	<u>Altijd:</u> - Grenzen (in relatie tot loverboys, alcohol/drugs, one night stands)
5. Overige onderwerpen	<u>Soms:</u> - Actuele onderwerpen/media (loverboys, tienerzwangerschap)	<u>Altijd:</u> - Actuele onderwerpen, normen en waarden, verantwoordelijkheid, alcohol/drugs, uiterlijk/hygiëne, persoonlijke ervaringen, gender rollen (verschillende ervaringen mannen en vrouwen), pesten	<u>Altijd:</u> - Actuele onderwerpen/media (loverboys, tienerzwangerschap, SOA's, one night stands), normen en waarden, verantwoordelijkheid, respect



Uit de gesprekken kwam naar voren dat de docenten vonden dat de onderwerpen homoseksualiteit, menstruatie en maagdelijkheid vooral lastig te behandelen waren in multiculturele klassen. Zo vertelde één docent dat een paar allochtone jongens een afbeelding van twee zoenende jongens in hun leerboek hadden bekrast. Daarnaast hadden enkele docenten sterk de indruk dat veel allochtone jongens onjuiste ideeën hebben over menstruatie, bijvoorbeeld dat het vies en onhygiënisch is, of dat het een hele maand duurt. Ook gaven docenten aan in hun klassen waar te nemen dat allochtone (voornamelijk Islamitische) jongens een sterke mening hebben over maagdelijkheid: ze vinden vaak dat Islamitische meisjes maagd moeten blijven tot het huwelijk, terwijl zij dat zelf niet hoeven. Verschillende docenten vertelden dat het maagdenvlies voor hen een lastig onderwerp was om te bespreken vanwege de gevoeligheid van het onderwerp voor Islamitische meisjes. Eén van de docenten vertelde dat de Marokkaanse meisjes in haar klas vaak geschokt reageerden wanneer de biologische feiten rondom het maagdenvlies werden behandeld, omdat deze feiten niet stroken met hun culturele opvattingen over het maagdenvlies en maagdelijkheid. Ze zei daarover:

*“Dat is lastig. Niet voor mij om te bespreken, maar wel hoe ik dat goed kan doen, zodat ik hun in hun waarde laat, maar wel gewoon een goed beeld van de situatie geef.”*

### **Culturele achtergrond, onderwijsniveau, leeftijd en gender van leerlingen**

*Culturele achtergrond.* De docenten noemden tijdens de interviews een aantal verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen die zij opmerkten bij het behandelen van seksuele en relationele vorming. Docenten observeerden bij allochtone leerlingen over het algemeen minder kennis over de onderwerpen die worden besproken dan bij autochtone leerlingen. Islamitische meiden zouden de minste kennis hebben. Daarnaast constateerden zij dat allochtone leerlingen minder open en meer terughoudend zijn in het praten over seksualiteit en intimiteit. Volgens de docenten waren deze verschillen onder andere toe te schrijven aan het feit dat allochtone leerlingen thuis met hun ouders minder communiceren over seksualiteit en relaties dan autochtone leerlingen.

*Onderwijsniveau.* De docenten observeerden bij het geven van seksuele en relationele vorming ook duidelijke verschillen tussen de onderwijsniveaus VMBO, HAVO en VWO. Docenten zeiden dat VMBO-leerlingen vaak verder zijn in hun lichamelijke en emotionele ontwikkeling, en eerder ervaring hebben met relaties en seksualiteit dan HAVO/VWO-leerlingen van dezelfde leeftijd. Daarnaast zouden VMBO-leerlingen meer open en direct zijn over seksualiteit en relaties dan HAVO/VWO-leerlingen. Volgens sommige docenten zijn VMBO-leerlingen meer bevooroordeeld, bijvoorbeeld over homoseksualiteit, terwijl HAVO/VWO-leerlingen over het algemeen genuanceerder zijn. Eén docent zei daarover:

*“Hoe hoger het onderwijstype, des te geremder en genuanceerder de leerlingen bepaalde dingen bespreken.”*

HAVO/VWO-leerlingen krijgen volgens veel docenten thuis vaak meer informatie over seksualiteit en relaties dan VMBO-leerlingen, waardoor zij meer achtergrondkennis hebben, en de docent dieper in kan gaan op het thema. Door deze verschillen hadden veel docenten andere doelstellingen voor seksuele en relationele vorming voor de verschillende onderwijsniveaus: vaker kennisoverdracht voor HAVO/VWO, en vaker het bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en het sturen van gedrag voor VMBO.

*Leeftijd.* De geïnterviewde docenten gaven ook diverse verschillen aan tussen de onderbouw en de bovenbouw wat betreft de benadering van seksuele en relationele vorming en de reacties van de leerlingen op het thema. In de onderbouw zijn leerlingen -zeker in het begin- vaak lacherig en onrustig. Deze reactie werd door de docenten toegeschreven aan het feit dat deze (jonge) leerlingen het thema leuk en spannend vinden, maar ook vaak nerveus zijn voor wat komen gaat. Eén docent omschreef:

*“Jongeren vinden het nog gewoon leuk, grappig. En dat voortdurend bladeren in het boek als je net begint: ah, dat is zo geweldig.”*

De oudere leerlingen in de bovenbouw gaan over het algemeen serieuzer om met het thema. Dat had volgens de docenten te maken met het feit dat veel leerlingen in die leeftijdsgroep zelf ervaringen hebben met relaties en seksualiteit. Zoals één docent verwoordde:

*“In de bovenbouw zijn ze ervaringsdeskundige en komen ze met hele bewuste vragen waar ze tegenaan lopen, en in de onderbouw zijn ze enorm zoekend, enorm uitproberend.”*

De docenten zeiden het jammer te vinden dat de inhoud van de lesmaterialen voor de bovenbouw hen vaak geen ruimte laat om aan te sluiten bij deze specifieke informatiebehoefte van oudere leerlingen. De lesboeken benaderen seksualiteit (vooral bij het vak biologie) vaak vrij technisch en volgens verschillende docenten ook te weinig, en bieden bovendien weinig flexibiliteit bij de vormgeving van het thema. Oudere leerlingen hebben volgens de docenten echter juist behoefte aan het bespreken van verschillende aspecten van seksualiteit, dus ook relationele en sociaal-emotionele aspecten. Zoals een docent zei over leerlingen in de bovenbouw:

*“Dan zijn ze wat ouder hè, zo van: wat ga je [doen], wat mag je, wat moet je nou wel accepteren, wat niet, en hoe ver ga je nou wel en hoe ver ga je nou niet, en wat is nou normaal in een seksuele relatie? (...) Meer richting, ja, de relationele sfeer dan.”*

*Gender.* Bijna alle docenten gaven aan dat zij bij het behandelen van de verschillende onderwerpen – zowel in de onderbouw als de bovenbouw – duidelijk

verschillen merkten tussen jongens en meiden. Meiden zijn volgens hen over het algemeen meer volwassen (doordat ze meer ervaring hebben met relaties en seks dan jongens van dezelfde leeftijd), hebben meer kennis (doordat ze voorlichting krijgen wanneer ze ongesteld worden), zijn meer open, en communiceren vaak makkelijker (in een groepssetting) dan jongens. Daarnaast zijn meiden volgens veel geïnterviewden vaak meer gericht op de relationele en emotionele aspecten van seksualiteit, en jongens meer op de technische en fysieke aspecten, wat zich vaak uit in verschillend taalgebruik. Bovendien zijn meiden meestal minder negatief over seksuele diversiteit (homoseksualiteit) dan jongens. Tot slot werden meiden door de docenten vaak gezien als kwetsbaarder dan jongens, vooral in relatie tot het onderwerp 'loverboys'. Eén docent besteedde wel expliciet aandacht aan weerbaarheid voor zowel meiden als jongens, door haar leerlingen duidelijk te maken dat ze *“altijd het recht houden om nee te zeggen, en ook als jongen zijnde.”*

### **Benodigde competenties: kennis, vaardigheden en attitudes**

Volgens de geïnterviewden moeten docenten die seksuele en relationele vorming geven beschikken over zowel biologische als sociaal-culturele kennis over de onderwerpen die zij bespreken. Daarbij noemden zij het belang van kennis over het lichaam, seksualiteit, voorbehoedsmiddelen en SOA's/ HIV/AIDS, maar ook kennis over seksuele en relationele diversiteit (hetero-/homo-/bi-/transseksualiteit), culturele en religieuze diversiteit met betrekking tot verschillende onderwerpen binnen het thema, en kennis over de doelgroep: jongeren (jongerencultuur, seksuele ontwikkeling en gezondheid van jongeren).

Wat betreft de vaardigheden waarover docenten moeten beschikken, zeiden de geïnterviewden ten eerste dat docenten in staat moeten zijn om een veilige en positieve sfeer in de klas te kunnen creëren. Dit zagen alle docenten als een absolute basisvaardigheid, omdat een veilige omgeving volgens hen een voorwaarde is om persoonlijke en soms beladen onderwerpen als seksualiteit en relaties te kunnen bespreken in een groepssetting. Ook moeten ze vaardigheden hebben om onderwerpen binnen dit thema openlijk, met juist taalgebruik en gedoseerde humor te kunnen bespreken, om discussies te leiden, maar ook om te kunnen luisteren naar leerlingen. Het kunnen omgaan met persoonlijke vragen van de leerlingen en daarbij persoonlijke grenzen kunnen stellen en bewaken is een andere vaardigheid die door vrijwel alle docenten genoemd werd. Alle docenten hadden regelmatig ervaring met persoonlijke vragen van leerlingen. Enkele docenten zeiden dergelijke vragen nooit te beantwoorden, maar de meesten zeiden dit (in gepaste, beperkte mate) wel te doen. Zij beargumenteerden:

*“Hoe kun je verwachten dat leerlingen eerlijk en open zijn over seksualiteit en relaties als hun docent dat niet is.”*

Het is bij deze openheid echter wel van belang dat docenten hun eigen grenzen kunnen stellen en bewaken. Veel docenten zeiden het belangrijk te vinden om

met al deze vaardigheden te kunnen oefenen, bijvoorbeeld tijdens een stage binnen de lerarenopleiding.

Openheid en tolerantie ten opzichte van verschillende overtuigingen over seksualiteit en relaties, en zonder schaamte of verlegenheid kunnen praten over deze onderwerpen werden gezien als belangrijke attitudes voor docenten die seksuele en relationele vorming geven. Ook vonden de geïnterviewden dat docenten een positieve attitude moeten hebben ten opzichte van seksualiteit (onder jongeren), en dat zij het thema belangrijk, interessant en vooral ook leuk moeten vinden. Eén docent zei: *“Ik denk dat (...) je je wel happy moet voelen bij dit onderwerp.”* Een andere docent benadrukte: *“Ik verheug me wel op die lessen van: hoe zal het dit jaar worden?”*

De meeste docenten vertelden dat er tijdens hun lerarenopleiding weinig of geen aandacht was besteed aan voorbereiding op het geven van seksuele en relationele vorming. Zij gaven aan daar (achteraf) ook geen behoefte aan te hebben gehad. Opvallend was echter dat bijna alle geïnterviewde docenten wel vonden dat er voor degenen die momenteel of in de toekomst worden opgeleid tot docent binnen de lerarenopleidingen meer aandacht besteed moet worden aan de competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) die belangrijk zijn voor het geven van seksuele en relationele vorming.

## Conclusie

De internationale literatuur beschouwt Nederland al decennia lang als een voorbeeld voor andere landen als het gaat om de houding ten opzichte van de seksualiteit van jongeren, en de invulling van seksuele en relationele vorming binnen het onderwijs. Dit is een opvallend imago, aangezien er eigenlijk maar weinig onderzoek is gedaan naar de kwaliteit van seksuele en relationele vorming binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs. Deze studie naar de daadwerkelijke praktijkervaringen van docenten met seksuele en relationele vorming is dan ook een belangrijke verkenning.

Uit de resultaten blijkt dat de manier waarop de 23 docenten het thema seksuele en relationele vorming benaderden verschilde per vak. Biologie docenten richtten zich vooral op biologische, fysieke en medische kennis over seksualiteit; docenten verzorging en maatschappijleer belichtten voornamelijk de relationele en sociaal-emotionele aspecten van seksualiteit. Voor docenten van de nieuwe leergebiedvakken was het soms onduidelijk hoe zij het thema moesten vormgeven, deels omdat deze docenten niet altijd waren opgeleid in de componenten van het leergebiedvak waar seksuele en relationele vorming normaliter binnen valt (zoals biologie of verzorging). Dit is een belangrijke bevinding, aangezien middelbare scholen steeds meer ruimte krijgen om vakken als verzorging en biologie te vervangen door de nieuwe leergebiedvakken (Onderwijsraad, 2004), waardoor het thema ook steeds vaker binnen deze vakken komt te vallen.

De geïnterviewde docenten behandelden diverse onderwerpen binnen het thema. Ook daarin zijn de verschillen te zien tussen de vakken. Sommige on-

derwerpen waren voor de docenten lastig om te behandelen, zoals persoonlijke ervaringen met seksualiteit, emoties of masturbatie. Het is opvallend dat dit bij uitstek onderwerpen zijn die vallen binnen een 'discourse of erotics', dat juist de ruimte en de mogelijkheden biedt om de besproken onderwerpen te koppelen aan de eigen belevingswereld en persoonlijke ervaringen van jongeren, waardoor zij de opgedane kennis sneller en beter kunnen omzetten naar gedrag (Allen, 2001). Het meest lastige onderwerp voor alle docenten was homoseksualiteit. Bijna alle geïnterviewden observeerden onder de leerlingen (vooral onder jongens) binnen hun klassen en binnen de school homonegativiteit en misverstanden over homoseksualiteit. Terwijl alle docenten homoseksualiteit bespraken, waren de vooroordelen en misverstanden voor sommige docenten redenen om biseksualiteit en transseksualiteit buiten beschouwing te laten. Het zou echter zo kunnen zijn dat deze vooroordelen en misverstanden juist een reflectie zijn van de behoefte aan meer informatie en communicatie.

Vooraf allochtone jongens zijn volgens de docenten negatief over homoseksualiteit. Ook uit de literatuur komt naar voren dat jongeren met een niet-westerse culturele achtergrond negatiever denken over homoseksuele mannen en lesbische vrouwen dan jongeren met een westerse achtergrond (Bos, Picavet, & Sandfort, in voorbereiding). Recent onderzoek heeft tevens aangetoond dat met name Marokkaanse jongens en mannen oververtegenwoordigd zijn in de groep daders van anti-homogeweld (Buijs, Duyvendak, & Hekma, 2008). Deze bevindingen maken de observaties van de docenten in deze studie van homonegativiteit onder allochtone jongens extra relevant. Daarnaast hebben allochtone jongens volgens de geïnterviewde docenten vaak onjuiste ideeën over menstruatie en sterke overtuigingen over maagdelijkheid. Voor allochtone meiden is het maagdenvlies een gevoelig onderwerp door het culturele belang dat zij eraan hechten, waardoor het voor sommige docenten lastig was om in multiculturele klassen de biologische feiten omtrent het maagdenvlies te bespreken. Ook deze onderwerpen blijken soms lastig te koppelen aan de persoonlijke ervaringen en opvattingen van leerlingen, zoals in een 'discourse of erotics' het streven is.

Bij het behandelen van seksuele en relationele vorming observeerden de docenten enkele relevante verschillen tussen leerlingen voortkomend uit hun culturele achtergrond, onderwijsniveau, leeftijd en gender. Met betrekking tot culturele achtergrond observeerden de docenten dat allochtone leerlingen vaak minder kennis hebben dan autochtone leerlingen over de onderwerpen die binnen het thema worden besproken. Het verschil in kennis over seksualiteit tussen etnische groepen komt ook duidelijk naar voren uit het onderzoek 'Seks onder je 25' (De Graaf et al., 2005). Ook de reden die docenten zelf aandroegen voor het kennisverschil, en het verschil in openheid over seksualiteit, namelijk dat allochtone leerlingen thuis minder zouden communiceren over seksualiteit, komt overeen met de bevindingen van De Graaf et al. (2005).

De docenten constateerden ook dat er verschillen waren tussen VMBO- en HAVO/VWO-leerlingen. Deze verschillen kunnen wellicht deels worden verklaard door het hogere percentage allochtone leerlingen binnen het VMBO.

Deze observaties pleiten ook voor een toespitsing van de invulling van seksuele en relationele vorming op onderwijsniveau, zoals ook in de literatuur wordt gedaan (Vanwesenbeeck et al., 2003). Veel geïnterviewde docenten leken dit uit zichzelf al te doen, en hadden andere doelstellingen voor seksuele en relationele vorming voor HAVO/VWO-leerlingen (kennisoverdracht) dan voor VMBO-leerlingen (sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag).

Veel docenten vonden het jammer dat zij in de bovenbouw wat betreft curriculum en benadering vaak werden beperkt door de lesmaterialen (die zich richten op examenstof). Zij waren van mening dat de oudere leerlingen in de bovenbouw, doordat zij meer ervaringen hebben met relaties en seksualiteit, juist behoefte hebben aan de ruimte om het thema te benaderen vanuit een 'discourse of erotics'.

Met betrekking tot gender observeerden de docenten ook verschillen. Het verschil in kennis tussen jongens en meiden is ook terug te vinden in de literatuur (De Graaf et al., 2005). Opvallend was dat, hoewel zij duidelijk meer kennis hebben, vooral meiden door de docenten werden gezien als kwetsbaar, meer dan jongens. Verhogen van weerbaarheid was dan ook met name op meiden gericht, terwijl de overheid pleit voor het verhogen van weerbaarheid van zowel meiden als jongens (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007). Samenvattend kan worden geconcludeerd dat allochtone leerlingen, VMBO-leerlingen, oudere leerlingen, en jongens de vier groepen vormen die het meest behoefte lijken te hebben aan kennis, vaardigheden en attitudevorming op het gebied van seksualiteit en relaties.

Uit de literatuur is gebleken dat docenten bepaalde competenties nodig hebben om seksuele en relationele vorming te benaderen vanuit een 'discourse of erotics' (Allen 2001, 2005; Greenberg, 1989; Milton et al., 2001; Mouthaan & De Neef, 2003). Bij kennis wordt in de literatuur gerefereerd aan kennis over de seksuele ontwikkeling van jongeren, SOA's, HIV/AIDS, anticonceptiemiddelen en culturele diversiteit. Onder de noemer vaardigheden vallen onder andere goed over seksualiteit kunnen communiceren en om kunnen gaan met persoonlijke vragen of problemen. Belangrijke attitudes die in de literatuur worden genoemd zijn toegankelijkheid, flexibiliteit, en een open en positieve houding ten opzichte van seksualiteit van jongeren en seksuele en culturele diversiteit. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat docenten *zelf* vinden dat ze naast bovengenoemde competenties zowel biologische als sociaal-culturele kennis nodig hebben over het lichaam, seksualiteit, seksuele en relationele diversiteit, en over jongeren. Daarnaast vonden de geïnterviewde docenten het belangrijk om over vaardigheden te beschikken als een veilige en positieve sfeer in de klas kunnen creëren, discussies kunnen leiden, en het kunnen stellen en bewaken van persoonlijke grenzen. Het kunnen oefenen van deze vaardigheden werd door veel docenten belangrijk gevonden, bijvoorbeeld tijdens stages binnen de lerarenopleiding. Volgens de geïnterviewden was het bovendien belangrijk dat docenten geen schaamte of verlegenheid ervaren bij het praten over seksuali-

teit, en dat zij seksuele en relationele vorming belangrijk, interessant en vooral ook leuk vinden.

Om dergelijke competenties te verwerven hebben docenten een goede opleiding nodig (Lindau et al., 2008; McKay & Barret, 1999). Uit de interviews bleek echter dat de 23 docenten binnen hun eigen lerarenopleiding weinig of geen opleiding hadden gehad op het gebied van seksuele en relationele vorming. Door het ontbreken richtlijnen voor de specifieke competenties die docenten nodig hebben voor het behandelen van dit thema is het onduidelijk wat studenten (toekomstige docenten) binnen de lerarenopleidingen (Biologie, Maatschappijleer, Gezondheidszorg en Welzijn) hiervoor zouden moeten leren. Binnen veel van deze opleidingen ontbreekt daardoor een module waarin specifiek aandacht is voor seksualiteit. Opvallend was dat de meeste geïnterviewde docenten van mening waren dat zij de benodigde competenties voor seksuele en relationele vorming niet hadden hoeven leren tijdens hun lerarenopleiding. Echter, terwijl ze zich bijna allemaal competent voelden voor het behandelen van seksuele en relationele vorming, is uit hun ervaringen gebleken dat zij in de praktijk weldegelijk tegen lastige situaties aanlopen bij het geven van seksuele en relationele vorming, en dat zij ook naar eigen zeggen niet altijd de competenties bezitten om met die situaties om te gaan. Een nieuwe module, waarin aandacht wordt besteed aan de competenties die docenten nodig hebben voor het geven van seksuele en relationele vorming kan een waardevolle aanvulling zijn voor alle HBO lerarenopleidingen waar docenten worden opgeleid die dit thema zullen behandelen binnen hun vak.

Dit onderzoek heeft enkele beperkingen. De bevindingen komen voort uit interviews met een kleine groep docenten, wat betekent dat de resultaten niet als representatief kunnen worden beschouwd voor alle docenten en scholen in Nederland. Daarnaast is er door de manier van werven wellicht een bias ontstaan in de groep geïnterviewde docenten, doordat voornamelijk die docenten mee wilden doen die seksuele en relationele vorming belangrijk vinden, er veel aandacht en tijd aan besteden, en er graag over willen praten. Deze studie had echter als doelstelling om een *verkennend* beeld te schetsen van de inhoud en de benadering van seksuele en relationele vorming binnen het voortgezet onderwijs in Nederland, en van de praktijkervaringen van docenten met het behandelen van dit thema. Toekomstig onderzoek moet een beter, grootschaliger, en meer representatief beeld schetsen van de vormgeving en de kwaliteit van seksuele en relationele vorming binnen het voortgezet onderwijs.

Op basis van de resultaten van deze verkennende studie kan worden geconcludeerd dat er -ook in Nederland- weldegelijk verbeteringen mogelijk zijn wat betreft de (doelgroep-specifieke) invulling van seksuele en relationele vorming, de omgang met lastige situaties bij het behandelen van dit thema, en de competenties van docenten. Daar zouden zowel docenten als leerlingen (en specifiek allochtone, VMBO-, oudere, en mannelijke leerlingen) baat bij hebben. Meer aandacht voor de competenties die docenten nodig hebben voor het behande-



len van dit thema binnen de lerarenopleidingen zou een goede eerste stap zijn richting het verbeteren van de kwaliteit van seksuele en relationele vorming in het Nederlandse voortgezet onderwijs.

Met dank aan : dr. Gert Hekma (UvA/ISHSS) en dr. Ineke van der Vlucht (Rutgers Nisso Groep, kenniscentrum seksualiteit) voor het mogelijk maken van dit onderzoek, en alle geïnterviewde docenten en experts voor hun medewerking.

## Literatuur

- Allen, L. (2001). Closing sexuality education's knowledge/practice gap: The reconceptualisation of young people's sexual knowledge. *Sexuality Education, 1*, 109-122.
- Allen, L. (2005). 'Say everything': Exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sexuality Education, 5*, 389-404.
- Bos, H.M.W., Picavet, C., & Sandfort, T.G.M. (in voorbereiding). Ethnicity, gender role beliefs, and attitudes toward gay men and lesbian women among children.
- Buijs, L., Duyvendak, J.W., & Hekma, G. (2008). *Als ze maar van me afblijven. Een onderzoek naar antihomoseksueel geweld in Amsterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Centrale Financiën Instellingen (CFI) (2007). *Regeling vaststelling examenprogramma's v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o. en v.b.o.* Van het internet gehaald op 05 februari, 2009, [http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/CFINL07wk23VOOK200713731\\_tcm2-89352.pdf](http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/CFINL07wk23VOOK200713731_tcm2-89352.pdf).
- Dodge, B., Sandfort, Th. G. M., Yarber, W. L., & de Wit, J. (2005). Sexual health among male college students in the United States and the Netherlands. *American Journal of Health Behavior, 29*, 172-182.
- De Graaf, H., Meijer, S., Poelman, J., & Vanwesenbeeck, I. (2005). *Seks onder je 25<sup>e</sup>. Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2005*. Utrecht: Uitgeverij Eburon.
- Greenberg, J.S. (1989). Preparing teachers for sexuality education. *Theory into Practice, 28*, 227-232.
- Hampton, T. (2008). Abstinence-only programs under fire. *Journal of the American Medical Association, 299*, 2013-2015.
- Höing, M., & Mouthaan, I. (2007). *Evaluatie pilot Let's Talk. Dvd met handleiding*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep.
- Lewis, J., & Knijn, T. (2002). The Politics of Sex Education Policy in England and Wales and The Netherlands since the 1980's. *Journal of Social Policy, 31*, 669-694.
- Lewis, J., & Knijn, T. (2003). Sex Education Materials in The Netherlands and in England and Wales: a comparison of content, use and teaching practice. *Oxford Review of Education, 29*, 113-132.
- Lindau, S.T., Tetteh, A.S., Kasza, K., & Gilliam, M. (2008). What schools teach our patients about sex, content, quality, and influences on sexuality education. *Obstetrics & Gynecology, 111*, 256-266.
- McKay, A., & Barrett, M. (1999). Pre-service sexual health education training of elementary, secondary, and physical health education teachers in Canadian faculties of education. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 8*, 91-101.
- Milton, J., Berne, L., Peppard, J., Patton, W., Hunt, L., & Wright, S. (2001). Teaching sexuality education in high schools: What qualities do Australian teachers value? *Sexuality Education, 1*, 175-186.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Meer kansen voor vrouwen. Emancipatiebeleid 2008-2011*. Van het internet gehaald op 04 februari, 2009, [http://www.minocw.nl/documenten/emancipatienota\\_def\\_versie.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/emancipatienota_def_versie.pdf).



- Mouthaan, I., & De Neef, M. (2003). *Als je van niets weet, krijg je problemen. Haalbaarheidsstudie seksuele voorlichting en vorming in internationale schakelklassen*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep/Stichting Pharos.
- Onderwijsraad (2004). *Koers voortgezet onderwijs: nieuw vertrouwen. Advies over Koers VO: de leerling geboeid, de school ontketend*. Van het internet gehaald op 24 februari, 2009, <http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2004-doc-46280a.pdf>.
- Porno kennen ze, seks zegt hun weinig (28 november, 2008). *NRC Handelsblad*.
- Rodden, P., Crawford, J., Kippax, S., & French, J. (1996). Sexual practice and understandings of safe sex: assessing change among 18- to 19-year-old Australian tertiary students, 1988 to 1994. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 20, 643-649.
- Rutgers Nisso Groep (2008). *Activiteitenplan 2009*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep.
- Seksmoraal van jeugd is abnormaal (2008, 10 november). *Algemeen Dagblad*.
- Schalet, A. (2000). Raging Hormones, Regulated Love: Adolescent Sexuality and the Constitution of the Modern Individual in the United States and the Netherlands. *Body & Society*, 6, 75-105.
- Schalet, A. (2004). Must We Fear Adolescent Sexuality? *Medscape General Medicine*, 6. Van het internet gehaald op 05 februari, 2009, <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1480590>.
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden 316 (11 juli, 2006). *Besluit kerndoelen onderbouw VO. (7 juni 2006)*. Van het internet gehaald op 05 augustus, 2008, [http://www.minocw.nl/documenten/kerndoelenbesluit\\_2006\\_316a.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/kerndoelenbesluit_2006_316a.pdf).
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) (2004). *Bekwaamheidseisen leraren*. Van het internet gehaald op 05 februari, 2009, <http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/VOBVE20mei.doc>.
- Van de Bongardt, D. (2008). *Teaching Sexuality Education in the Netherlands: Just another topic...?* Ongepubliceerde master thesis, Amsterdam: International School for Humanities and Social Sciences / Universiteit van Amsterdam.
- Vanwesenbeeck, I., Bakker, F., Van Fulpen, M., Paulussen, T., Poelman, J., & Schaalma, H. (2003). Seks en seksuele risico's bij vmbo-scholieren anno 2002. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 27, 30-39.
- Vierbergen-Schuit, K. (2001). *Voorgelicht! Maar voorbereid...? Stageverslag. Ontwikkelen 'Quickscan' Seksuele en relationele vorming voor de lerarenopleidingen Biologie voor het Voortgezet Onderwijs*. Woerden: NIGZ.
- Weaver, H., Smith, G., & Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: a comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex Education*, 5, 171-188.
- Zulke korte rokjes, dan vragen ze erom (20 december, 2008). *De Volkskrant*.