

**Let's talk about SEX!**

*A critical analysis of the level of diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch secondary schools by researching the promotion of heteronormative and homonormative frameworks*

*Cassandra Douw*

*5975115*

*MA Gender Studies*

*First Reader: Layal Ftouni*

*Second Reader: Marieke Borren*

*15-08-2017*

*Words: 14.323*

## **Abstract**

This thesis researches the level of diversity and inclusivity of sexuality education at Dutch secondary schools through critical discourse analysis of the two dominant teaching methods (*Nectar* and *Biologie voor Jou*) and the conduction of in-depth interviews with both students and teachers. By elaborating upon the existence of heteronormative and homonormative frameworks within sexuality education, I hope to be able to criticize but also compliment sexuality education at Dutch secondary schools. Some themes explored in this thesis are: the way sexuality education centres around and almost solely focuses on procreation, the problematic definition of ‘official sex’, the promotion of only monogamous relationships and the policing of girls (female bodies) for expressing (sexually) deviant behaviour and finally, the problematic nature of the glorification of scientific objectivity. I believe this research to be of great importance since education is a regulative institution that plays a crucial role in shaping adolescents’ understandings of sexuality. So without further ado: let’s talk about sex!

## **Acknowledgements**

I have no words to describe how much I have changed during this one year Master-programme. I want to thank all my teachers and the faculty for providing me with new insights and teaching me to be critical of not only the world around me, but also of myself.

A special thank you to Layal Ftouni, my mentor, for guiding me through this intense process as well as inspiring me to be more creative. Also thank you to Marieke Borren, my second reader.

I want to thank my family, Elzemieke, Mathieu, Jan en Angelique for listening to me in times of crisis and for teaching me to have a positive outlook no matter what. Special thanks to my parents who came to the rescue when I felt hopeless. They helped me with taking a step back and approaching my research from another perspective.

A warm thank you and a lot of love goes out to the inspiring women I am happy to know or to have known. Angelique, Elzemieke, Jeannie, Lida, Rhea and Elisa. You are the reason I am who I am and this thesis would not be the same without you. Eternal gratitude goes out to Alex, my thesis-writing buddy for providing me with advice and supporting gifts. You kept me going!

Lastly I want to thank my interviewees for being open and honest. You helped me in a great way!

## **Table of content**

<b>Introduction</b>	<b>5-7</b>
<b>Chapter 1: Theoretical Framework</b>	<b>8-13</b>
1.1 <i>Feminist Standpoint Theory and the Social Order of Things</i>	8-10
1.2 <i>Objectivity and the Relationship between the Subject and Object of Knowledge</i>	10-11
1.3 <i>Power Structures: Biopower, Heteronormativity and Homonormativity</i>	12-13
<b>Chapter 2: Methodology</b>	<b>14-19</b>
2.1 <i>Post-structuralism and the Production of Knowledge</i>	14-16
2.2 <i>An Intersectional Approach</i>	16-18
2.3 <i>Methods: Critical Discourse Analysis and In-depth Interviews with Male Participants</i>	18-19
2.4 <i>Limitations</i>	19
<b>Chapter 3: Analysis</b>	<b>20-29</b>
3.1 <i>Objects of analysis</i>	20-21
3.2 <i>Sexuality Education and the Promotion of Heteronormativity</i>	22-25
3.3 <i>The Whiteness of Sex-ed at Dutch Secondary Schools</i>	25-26
3.4 <i>Non-heterosexuality and Homonormative Frameworks</i>	26-28
3.5 <i>The Student-teacher relationship and Over-Reflexivity</i>	28-29
<b>Conclusion</b>	<b>30-31</b>
<b>References</b>	<b>32-33</b>
<b>Appendix</b>	<b>34-67</b>
<i>Transcript 01 “Thomas de Boer”</i>	34-38
<i>Transcript 02 “John van Veen”</i>	39-45
<i>Transcript 03 “Jasper van Wijk”</i>	46-53
<i>Transcript 04 “Alex de Jong”</i>	54-55
<i>Transcript 05 “Michael Wieringa”</i>	55-67

## Introduction

*A thin mattress positioned in the middle of a big, cold, dark empty room. A thousand conflicting thoughts flowing through my mind. Is this going to hurt? Am I old enough? Will I be any good? Is he the one I should do this with? Like many other girls, my first time having sex was not the best experience. I was unprepared. I remember being scared. I remember being emotional. I remember wishing it would be over quick. I remember the green digits on his alarm clock. Just a few minutes after midnight. A bedroom that once felt so safe, unrecognizable. Sheets that used to feel so comfortable were suffocating me. Two people so close together in one moment, yet I felt so alone. I waited, anticipating pain but also intimacy. A feeling of regret came over and more questions arose in my mind. What will my friends and family think of me? Do people actually enjoy this? I remember thinking it was nothing like in the movies. It felt nothing like people described it would feel. A wave of pain welled over me. And then it was gone. Over. Finished. I looked over at the alarm clock. Three minutes had passed. He rolled over to his side and fell asleep immediately. But I stayed awake the whole night. Regret in my mind, emptiness in my stomach. I felt dirty thinking there was no way back. Never again.*

“You are allowed to say no if you don’t want to have sex.” This is the one sentence that comes to my mind when I think about the sexuality education I endured when I was in high school. I can even go as far and state that this sentence actually represents and summarizes everything I (and most of my female friends) learned during ‘sex-ed’ class in the second year of secondary education. Of course I also remember learning about the fertile female body, menstruation, ovulation and child bearing. But when it comes to actual sex education, the word ‘no’ embodies it all. ‘No’ to sexually transmittable diseases, ‘no’ to openly talking about sex and above all: ‘no’ to having sex. Now, years later, I understand the problematic nature of the restrictive level of sexuality education at my high school. Let alone the (non-existent) level of diversity and inclusivity, when my biology teacher talked about topics like gender and sexual-identity. Of course this is my experience from roughly ten years ago. Today sexuality education in Dutch secondary schools is supposed to be different. Since the implementation of the new attainment goal regarding sexuality education in 2012, secondary schools are required to offer ‘diverse and inclusive’ sexuality education to all students (Rutgers WPF 5).<sup>1</sup> This new attainment goal emerged after a reformulation of multiple attainment goals (for secondary education) and makes it compulsory for schools to teach students about topics relating to sexual diversity. Because secondary schools are free to teach about sexual diverse topics of their own choice, sexuality education at Dutch high schools is executed in many different ways and at many different levels.

---

<sup>1</sup> Attainment goal 43 was added to the already existing attainment goals 34 and 36 and requires secondary schools to teach students about similarities, differences and changes in Dutch culture. High schools are obliged to teach students to reflect upon their own way of life and how that interplays with life-styles of other Dutch citizens. Lastly this attainment goal requires secondary schools to teach students about the importance of respect for other ways of living as preferred by other Dutch citizens (Rutgers WPF 5).

Some public schools have used this new attainment goal to celebrate diversity (for example: the existence and relevance of gay-straight alliances (GSA) at several Dutch high schools). But the implementation of this new attainment goal also allows highly conservative schools to teach that sexual diversity exists, but that it should not be practiced (Rutgers WPF 5). Understandably, this causes sexuality education in the Netherlands to be very inconsistent and sometimes contradictory.

Research conducted by Dutch organisation Rutgers (Institute for sexuality in the Netherlands) in 2012 shows the lack of available information regarding sexuality education at Dutch secondary schools by stating that the most recent research regarding this topic stems from 2007 (Rutgers WPF 5). The fact that attainment goal 43 was implemented after 2007 (2012), leads me to believe that it is time to re-visit and re-analyse Dutch sexuality education. Even though Rutgers labels the sexual health of Dutch adolescents as “reasonable and good”, the organisations’ research highlights some problematic facts. According to Rutgers 22% of Dutch adolescent girls experience feelings of regret after having sex for the first time. 1 in 4 Dutch adolescent girls never experience an orgasm but 1 in 2 girls do experience “mild to heavy” pain during sexual practices. Dutch adolescent boys are generally sixteen years old when they come out as homosexual to their family and friends but almost 50% of them don’t feel safe being openly gay (Rutgers WPF 5). These numbers are used here to paint a picture but also relate to the fact that both Rutgers and I share the belief that sexuality education is a key factor in the shaping of adolescent’s understandings of topics like gender and sex. I have become interested in the level of diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch high schools, because I believe this to be a crucial element within sexuality education. I want to highlight the importance of high-quality, sexuality education I believe every high school student is entitled to. Because there are not a lot of (feminist) studies concerned with the engagement of Dutch students and sexuality education and the latest research on this topic dates from 2007, I believe my research can bring some new understandings to light (Rutgers WPF 5). This brings me to the core of my thesis: the research question. With the research conducted by me, I hope to answer the following question: to what extent does the level of diversity and inclusivity of sexuality education at Dutch secondary schools regulates students’ understanding of sexuality?

In order to offer a clear and distinctive overview of the diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch high schools, I choose to look at two of the most popular teaching methods used by Dutch schools to engage with topics like gender and sexuality. Although Dutch schools are free in their choice of teaching methods, research has shown that *Nectar* and *Biologie voor jou* are two of the most used teaching methods in Dutch secondary education. Together with *Biologie Actief*, *Nectar* and *Biologie voor jou* make out 90% of the market share (Rutgers WPF 7). Out of these three teaching methods *Nectar* and *Biologie voor jou* are the most important market leaders (Rutgers WPF 7).<sup>2</sup> I have

---

<sup>2</sup> Even though *Biologie Actief*, *Nectar* and *Biologie voor jou* hold 90% of the market share, *Nectar* and *Biologie voor jou* are the market leaders (Rutgers WPF 5). For this reason and the fact that the distribution of the teaching method *Biologie Actief* is decreasing, I have chosen to only analyse *Nectar* and *Biologie voor jou* in this thesis.

to note that I am not only interested in analysing these two popular teaching methods, but even so in analysing the engagement of the students and teachers with these teaching methods. In order to research this engagement I visited two secondary schools in the mid-region of the Netherlands where teaching methods and *Biologie voor jou* are used. During my visits I interviewed several biology/sexuality education teachers and students from both schools and obtained the material (the second year handbooks of *Nectar* and *Biologie voor jou*) used by the teachers during sex-ed class.

I have to elaborate upon the different chapters of this thesis before focusing on my analysis of the two teaching methods *Nectar* and *Biologie voor jou* and the in-depth interviews I conducted with both teachers and students from two Dutch secondary schools. The first chapter of this thesis contains my theoretical framework. I have chosen to ‘split’ my research question into several sections and I will elaborate upon each section accompanied by the key concepts and theories that are at the heart of this thesis. Firstly, I will use feminist standpoint theory to ground my research and elaborate upon my own position as a researcher conducting this kind of research. Secondly, I use Harding’s notion of “strong objectivity” to talk about the relationship between me as a researcher and my object of knowledge. Lastly, I use Foucault’s concept of “biopower” to explain the promotion of heteronormative and homonormative frameworks in sexuality education at Dutch high schools. I use my second chapter to elaborate upon my methodology and research methods. I will also use this section to talk about the limitations of this thesis. My third chapter contains the analysis of the teaching methods *Nectar* and *Biologie voor jou* as well as the in-depth interviews I conducted with the teachers and students engaging with these teaching methods. In this analysis I elaborate upon the promotion of heteronormative and homonormative frameworks. I talk about the importance of intersectionality in relation to sexuality education and discuss the interesting student-teacher dynamic I came across while conducting my research. Lastly, there is the conclusion where I offer a clear and distinct overview of the theoretical framework, methodology and analysis this thesis holds.

## **Chapter 1: Theoretical Framework**

### **1.1 Feminist Standpoint Theory and the Social Order of Things**

In order to make sense of this theoretical framework, I have chosen to split my research questions into different sections. I will use each section separately to talk through crucial theories and concepts used in this thesis. I will start of this theoretical framework with an introduction to Feminist standpoint theory to ground my research. In order to use feminist standpoint theory to analyse sexuality education in Dutch secondary schools, it is important to define the concept thoroughly. Because feminist standpoint theory is an immense and broad termination, it has to be noted that it is a challenge to present a full and coherent definition in only one part of this thesis. In order to attempt and create an understanding of what is meant by feminist standpoint theory, I will use this section as an exposition of what I consider to be the key principles of this term.

As noted by Hartsock feminist standpoint theory has strong connections to Marxist theory (Hartsock 36). Hartsock argues that the Marxist belief of the proletariat having experiences and views on society that are fundamentally different from those of the elite translates to the fundamental differences between male and female experiences (Hartsock 36). According to Hartsock women have a particular and privileged vantage point on male supremacy in the same way that the proletariat has a privileged vantage point on the elite in Marxist theory. Hartsock uses this claim to support the notion that the perspective of the underprivileged is valuable in combatting oppressive (social) mechanisms (Hartsock 36). To elaborate on this perspective of the underprivileged, I turn to Smith and her critique on sociology and the way in which women's perspectives have been excluded from the field. She argues that sociology is based on and built up within a male social universe (Smith 22). Smith criticises the notion of objectivity in relation to sociology because it is used as a tool to separate "the knower from what he or she knows" (Smith 24). The masculine forces shaping sociology allow male sociologists an air of transcendence that women are not allowed. It is within this male framework that the female body is viewed as an obstacle whose specific limitations prevent her from seeing objectively, in the way that men arguably can (Smith 25). This leads Smith to calling the possibility of objective knowledge into question and as a result she proposes a reform in sociology that allows the acknowledgement of its situated-ness (Smith 29). She touches upon the idea that there are several ways in which every person's knowledge of the world is mediated (Smith 31). I use Smith's claim as an illustration to show how systems of knowledge production can be shaped by certain perspectives and are therefore biased and exclusionary towards other perspectives.

Generally speaking, standpoint theories argue that what we do in our social relations both enables and limits what we can know (Harding, "Strong Objectivity" 341). The explanation for this claim lays in the fact that standpoint theories begin from the recognition of social inequality; their models of society are conflict models. Within standpoint theory, every human thought is perceived as

only partial, as one side of the whole story. This is because every human thought is always limited by having only a particular historical location (Harding, “Strong Objectivity” 341). Harding explains this as follows: “. . .of not being able to be everywhere and see everything, and of being contained by cultural assumptions that become visible only from outside that culture” (Harding, “Strong Objectivity” 341). The point that Harding makes about cultural assumptions that become visible only from ‘outside’ culture is vital here. In order to gain a critical view of the interests and values that derive from the dominant conceptual projects, one has to start with looking and thinking from outside those conceptual schemes and activities that generate them. One must start from the lives excluded, from marginal lives (Harding, “Strong Objectivity” 342). It has to be noted that standpoint theory is not necessarily only about marginal lives and about how to get a less limited understanding of marginal lives, but one has to start thinking and researching off from such locations. In this way one can find an explanation for not only those lives but also for the rest of the micro and macro social order (Harding, “Strong Objectivity” 342). Harding argues that the standpoint of women such as Smith and Hartsock enables one to understand women’s lives, men’s lives, and the relations between the two through concepts and hypotheses arising from women’s lives. She states that “the point is to produce systematic causal accounts of how the natural and social orders are organized such that the everyday lives of women and men, our activities and beliefs, end up in the forms that they do” (Harding, “Strong Objectivity” 342). Addressing this is vital to my thesis because I research heteronormative and homonormative frameworks that have strong connections to the way natural and social orders are organized.

When Harding talks about women’s lives or women’s experiences, this can be read in an empiricist way such that these experiences are assumed to be constituted prior to the social. Standpoint theory challenges this kind of reading by stating that the dominant ideology restricts what everyone is permitted to see and therefore shapes everybody’s consciousness (Harding, “Strong Objectivity” 343). By means of clarification, Harding offers two examples: “men have had to learn to think of sexual harassment not as a matter of “boys will be boys”, but as a violation of women’s civil rights. Her second example is about the fact that marital rape was a legal and, for most people, conceptual impossibility until collective political struggle and theorizing resulted in its articulation in the law” (Harding, “Strong Objectivity” 343). I choose to quote Harding here to make it clear that standpoint theorists are not making the claim that feminist work simply flows from women’s experiences. Adding to that, standpoint theory is not stating that there is one kind of essential, universal woman’s life from which feminist should start their thinking and their research. Harding argues that “in any particular research situation, one is to start off research from the lives of those who have been disadvantaged by, excluded from the benefits of, the dominant conceptual frameworks” (Harding, “Strong Objectivity” 344). Instead, she encourages researchers to question what can be learned from particular frameworks by starting from marginalized lives whose natures and activities are defined as inferior (Harding, “Strong Objectivity” 344). Harding talks about how the ‘matrix theory’, as developed by women of

colour, enables us to “think how each of us has a determinate social location in the matrix of social relations that is constituted by gender, class, race, sexuality and other macro forces that shape our particular part of the social order” (Harding, “Strong Objectivity” 344).<sup>3</sup> Standpoint theory argues that the social world in effect provides a kind of laboratory for experiments that can enable one to observe and explain patterns in the relations between social power and the production of knowledge claims (Harding, “Comment on Hekman’s “Truth and Method” 384). Standpoint theorists use the naturally occurring relations of class, gender, race and sexuality (amongst others) in the world around us to research in what way different locations in such relations tends to generate distinctive accounts of nature and social relations. As Harding puts it: “Thus, the kinds of daily life activities socially assigned to different genders or classes or races within local social systems can provide illuminating possibilities for observing and explaining systemic relations between “what one does” and “what one can know” (Harding, “Comment on Hekman’s “Truth and Method” 384). Observing these differing relations provides different opportunities (and limitations) for understanding how the social order works. In this way societies provide a sort of natural experiment enabling account of how knowledge claims are always socially situated (Harding, “Comment on Hekman’s “Truth and Method” 384). Harding makes the claim that feminist standpoint theory follows the ideal that knowledge should be produced in an ethical way and rooted in equality. I use this claim to argue that feminist standpoint theory can thus be used to disrupt hegemonic power structures. I want to make clear that feminist standpoint theory is therefore at the heart of this thesis. It is the place my research starts from and it makes out the theoretical framework in which it is situated. I will use feminist standpoint theory again in my methodology chapter to position myself, but it is important to note the importance of feminist standpoint theory for this thesis in its whole.

## **1.2 Objectivity and the Relationship between the Subject and Object of Knowledge**

Because feminist standpoint theory makes out the most part of my theoretical framework, the notion of objectivity has to be taken into account. Harding talks about how the term objectivity can be updated and post-modernized to make it useful for contemporary knowledge-seeking projects. She argues that “objectivism defends and legitimates the institutions and practices through which the distortions and their often exploitative consequences are generated” (Harding, “Strong Objectivity” 337). Objectivity certifies as value-neutral, normal and natural the policies and practices through which powerful groups can gain the information and explanations that they need to advance their priorities (Harding, “Strong Objectivity” 337). Harding illustrates the problematic nature of objectivity by elaborating on four problems revolving around the notion. She argues that first of all, objectivity has no single reference in prevailing discussions: “objectivity, or the incapacity for it, has been attributed to individuals, or groups of them, as in, women are more emotional, less impartial, less

---

<sup>3</sup> It is important to understand that the matrix theory as a concept is originally used in relation to women of colour.

capable of objective judgements” (Harding, “Strong Objectivity” 332). Secondly, Harding points out that objectivity has been attributed to knowledge claims, where it does not seem to add anything to the assertion that a claim is better supported by evidence than its competitors. Thirdly, Harding argues that “objectivity is also attributed to methods or procedures that are fair: statistical, or experimental, or repeated procedures are more objective because they maximize standardization, impersonality or some other quality assumed to contribute to fairness (Harding, “Strong Objectivity” 332). The fourth problem with the notion of objectivity is the idea that objectivity is attributed to certain kinds of knowledge-seeking communities (Harding, “Strong Objectivity” 332). Harding offers a solution to the problematic nature of objectivity: strong objectivity. Strong objectivity draws on standpoint epistemologies to provide a kind of method for increasing the ability to block the maximization of objectivity. Harding states that maximizing objectivity is often viewed as maximizing neutrality, when this is not at all the case (Harding, “Strong Objectivity” 334). Harding’s notion of strong objectivity requires a dissolution of the hierarchy between subjects and objects of knowledge. She states that the embodied nature of the subject of knowledge makes it no different from the object of knowledge: “we should assume causal symmetry in the sense that the same kinds of social forces that shape objects of knowledge also shape knowers and their scientific projects” (Harding, “Rethinking Standpoint Epistemology” 133).

The objects of knowledge in this thesis are made out of two teaching methods and five in-depth interviews, which will be analysed thoroughly. Because the five participants I interviewed all identify as male, it is important to devote a section of my methodology chapter to theories that shine light on the interplay of feminist theory and male or masculine objects of research. So feminist standpoint theory argues that women’s historical location of subordination within a hierarchal system creates conditions for them to see operations of the male as the norm (Kronsell 289). Kronsell states that even though power relations constitute the conditions of knowledge, a central and useful aspect of feminist standpoint theory is the claim that important knowledge is generated through the struggle of the deprived and the less privileged (Kronsell 289). As mentioned before in this theoretical framework, knowledge is produced through the dynamics of the experience of being oppressed. So knowledge grounded in women’s experiences (or any other marginalized group) can provide situated knowledge in which to challenge and disrupt dominant and repressive social structures and practices. But according to Kronsell, it is not only what women experience as they go through life, but also the insight and consciousness they gain from their interactions in a gendered world, that produces knowledge. These interactions help women discover the structures and oppressive relationships of which they are a part. Kronsell argues that research grounded in feminist standpoint theory is about one’s critical perception of one’s social location (Kronsell 289). In this way, the researcher can be feminist not because of an automatic function of their identity, but because of their conscious struggle with dominant practices that produce knowledge about the structure and meaning of those practices (Kronsell 289). I use Kronsell’s claim here to position myself as a feminist researcher using feminist

standpoint theory despite the fact that my research objects are not part of a marginalized group in society. I will elaborate more on this in my methodology chapter.

### **1.3 Power Structures: Biopower, Heteronormativity and Homonormativity**

The fact that my research question centers around the regulation of student's sexuality through Dutch sexuality education calls for a theoretical framework that follows Foucault's notion of biopower as well as his understanding of (dominant) power structures in society. I use this section to elaborate on this Foucauldian thinking in relation to the concepts heteronormativity and homonormativity. To understand Foucault's notion of biopower, the concept has to be placed within a certain timeframe: the nineteenth century. According to Foucault one of the basic phenomena of the nineteenth century can be explained as "power's hold over life or the acquisition of power over man as a living being" (Foucault 239). This period in time is characterized by an emergence of techniques of power that were essentially centered on the (individual) body. This included all devices that were used to ensure the spatial distribution of individual bodies: their separation, their alignment, their serialization and their surveillance (Foucault 242). According to Foucault "the biological came under State control" and this led him to coining the term biopower. Biopower can be used to refer to the dominant system of social control in modern Western society. Foucault claims that over the past few centuries, Western society has witnessed a decrease in coercive mechanisms of control and an increase in social control through self-discipline (Foucault 251). Biopower, inherent in social relationships, is embedded in a network of practices, institutions and technologies that operates on the micro-levels of everyday life. I argue that education also falls into this categorization of regulative institutions.

It is important to note that according to Foucault biopower operates on our bodies, regulating them through self-disciplinary practices and thereby subjugating ourselves (Foucault 251; in Douw 3)<sup>4</sup>. In this case individuals control themselves voluntarily by self-imposing conformity to cultural norms through self-surveillance and self-disciplinary practices involving the body, such as the self-regulation of health, hygiene and also sexuality (Foucault 251; in Douw 3). Foucault uses the notion of biopower to state that "sexuality exists at the point where body and population meet, and so it is a matter for discipline, but also for regularization" (Foucault 251; in Douw 3). He argues that on the one hand, sexuality is a matter for individualizing disciplinary controls that take the form of permanent surveillance, but because it has procreative effects, sexuality is also inscribed in broad biological processes that concern not the bodies of individuals but the multiple unity of the population (Foucault 251; in Douw 3). On the one hand Foucault argues that this is the reason why sexuality represents the precise point where the disciplinary and the regulatory, the body and the population, are articulated come together. But he states that there is one element that circulates between the disciplinary and the

---

<sup>4</sup> This explanation of Foucault's notion of Biopower is inspired by a paper I wrote earlier this year on Monogamy as a form of biopower. In this paper I provided a clear and distinct explanation of Foucault's concept. Instead of rewriting my own words and thereby changing my explanation of biopower I chose to quote my own work in this section.

regulatory, which makes it possible to control both the disciplinary order of the body and the events that occur in biological multiplicity: the norm (Foucault 252; in Douw 3). In line with Foucault's statement I argue that when the norm is applied, the normalizing society is a society in which the norm of discipline and the norm of regulation intersect. Through this process of normalization I state that power is both totalizing and individualizing because it controls all aspects of life by creating the pressure to conform to norms and because those who fall outside the norm targeted with disciplinary strategies to neutralize their behavior.

Inspired by Foucault, Sumara and Davis elaborate upon the notion of the heterosexual bribe: "that is the cultural rewards afforded those whose public performances of self are contained within that narrow band of behaviors considered proper to a heterosexual identity" (Sumara and Davis 192). They state that heterosexual identities continually experience disparity between (lived) experiences of pleasure and desire and culturally determined expressions of heterosexuality (Sumara and Davis 193). McNeill highlights the problematic nature of the state's increasingly explicit promotion and regulation of heterosexuality through state activity (marriage, family life, education and so on). She states that national identity and full citizenship are intertwined with heteronormative familial ideas (McNeill 828). It is important to understand that in addition to articulating a heterosexual norm, heteronormativity is rooted in a white supremacist, racial logic that simultaneously regulates sexuality, gender, race and class. In this thesis, I follow McNeill's conceptualization of heteronormativity: "heteronormativity promotes the norm of social life as not only heterosexual but also married, monogamous, white, and upper middle class" (McNeill 828). I have to point out that heteronormativity is not the equivalent of heterosexuality; it should rather be characterized as a specific normative form of heterosexuality that also regulates heterosexuals (McNeill 828). Neoliberal frameworks of power and culture in the twenty-first century have produced new ways of understanding sexual identity. Unfortunately, this also means the birth of new forms of exclusion that make certain subjects more vulnerable than others by the introduction of new social comparisons and contrasts (Cover e.a. 9). This leads me to the introduction of the last concept of this theoretical framework: homonormativity. This term, firstly coined by Duggan can be explained as follows: "a politics that does not contest dominant heteronormative assumptions and institutions, but upholds and sustains them, while promising the possibility of a demobilized gay constituency and a privatized, depoliticized gay culture anchored in domesticity and consumption (Duggan 180). The use of homonormativity as a concept asks one to think through the way that sexuality structures relationships among individuals, groups and state (Cover e.a. 5). Homonormativity is problematic because it produces the normalization of a particular form of expression of non-heterosexuals while excluding other expressions. This imposes a norm upon the expression of sexuality by non-heterosexuals. By analyzing heteronormative and homonormative frameworks that exist within sexuality education, I can make sense of the level of inclusivity and diversity of the sexuality education in Dutch high schools.

## Chapter 2: Methodology

### 2.1 Post-structuralism and the Production of Knowledge

I consider methodology to be an essential part of this thesis. Methodology refers to the relations between different elements in the research process. In many ways, the methodology section of this thesis can be seen as the link between used research methods and broader theoretical questions of epistemology and ontology. This includes certain epistemological assumptions including the impact of who is researching, with what prior knowledge and positionality, and the relevance of the topics studied. Therefore, it has to be clear that the methods used while conducting research eventually influence the outcome of this thesis. Having previously outlined the theoretical framework and defined its core concepts, what follows now will be a description of the methodology used in this research. In order to present a valid and sufficient methodology section, I will first outline the postmodernist climate in which my research exists. This is important because postmodernism, and especially post-structuralism (a specific way of postmodernist thinking), makes out the methodological framework in which my research comes to life. Elaborating on the combination of postmodernism and post-structuralism as a framework will also allow me to position myself as a researcher within this thesis.

Being a researcher within a postmodernist climate provides me with a multitude of approaches to knowing and telling that exist side by side. The core of postmodernism is the doubt that any method or theory has a universal and general claim as the 'right' form of knowledge. Instead, postmodernism suspects all truth claims of serving interests in cultural and political struggles (Richardson 929). It has to be noted that postmodernism does not reject conventional research methods as false or 'wrong' but it opens those standard methods to inquiry, and introduces new methods that are also subjects to critique. I already mentioned the importance of post-structuralism; a specific kind of postmodernist thinking that also lives at the core of this research. Post-structuralism combines language, subjectivity, social organization and power. Language is considered the centrepiece here because it does not reflect social reality, but produces meaning and therefor creates social reality. Richardson illustrates the connection between language and post-structuralism: "different languages and different discourses within a given language divide up the world and give it meaning in ways that are not reducible to one another" (Richardson 929). Language is how social organization and power are defined and contested and the place where our sense of selves, our subjectivity, is constructed. Understanding language as competing discourses and as competing ways of giving meaning to the world thus makes language a valid site of exploration. It has to be clear that post-structuralism points to the continual co-creation of the self and social science: each is known through the other (Richardson 929). This means that knowing the self and knowing about the research subject are intertwined knowledges. In this way, post-structuralism invites the researcher to reflect upon themselves and upon the used methods to explore new ways of knowing. Post-structuralism thus directs the researcher to understand themselves as someone writing from particular positions at specific times.

Inspired by this notion of post-structuralism, I use this section to position myself as a researcher writing from a feminist standpoint. Being a gender studies student with passion for certain theorizations means that I have to make clear that I do not wish to universalize or canonize the theorizations and methodologies used in this thesis. The theories and methodologies used in this thesis should therefore be seen as a combination that could have been made differently by other researchers with other research topics. Choosing in-depth interviews and critical discourse analysis as the main methods used in this thesis means that I also have to position myself in relation to my research objects (in this case being the male students and teachers I interviewed and the handbooks *Nectar* and *Biologie voor jou*). I am aware that me being a female researcher interviewing men creates a power imbalance. I was fully aware of this power imbalance during the conversations I had with the male interviewees. It is interesting to see that how my awareness of this imbalance shaped the interviews I conducted. Because my passion and interest for the topic of my thesis is rooted in my own problematic experiences (as a woman) with sexuality education in secondary school, I felt the need to explain myself over and over again when asking the male participants certain questions. Adding to that I also felt the need to constantly speak out of my own experiences, to try and make the male participants gain understanding of my position as a woman in relation to my thesis topic. Hearn talks more about this power imbalance stating that it illustrates the shifting and shifted nature of power in research relationships and the agency of the researcher in mediating power dynamics (Hearn 33). Hearn argues that differentiations in the positioning of the researcher in relation to this topic are partly matters of individual choices and decisions. He categorizes six possible kinds of relationships that researchers and their researched objects can have in regards to the topic of female researchers interviewing men: “absence, alliance and attachment, subversion and separation, ambivalence, alterity and critique” (Hearn 33).<sup>5</sup> Hearn’s category of ‘critique’ is applicable in this thesis. A critical relationship between the researcher and the researched is born from a situation where the researcher is critical and reflexively engages with both themselves and the researched topic, within an emancipatory context (Hearn 33). Self-reflexivity of the researcher is key here. I follow Hearn’s advice to account for me interviewing male participants within a theoretical framework where feminist standpoint theory is the most crucial theory. This means that I have to take into account the following matters: being self-reflexive as a researcher within my research topic, be aware of my own social locations as well as the interviewed participants’ social locations, consider the social bases of both my knowledge as well as the interviewees knowledge and being committed to the political emancipation of both women and men in relation to my research topic (Hearn 33). I want to finish this section of my theoretical

---

<sup>5</sup> The six possible relations between the researcher and the researched (in relation to female researchers interviewing male participants) as according to Hearn are: *absence* where there is fixed presence and avoidance in which either topic or author are absent, avoided or present yet non-problematic; *alliance and attachment* in which both topic and author are present, yet both or either remain non-problematic; *subversion and separation* in which both topic and author are problematic and subverted; *ambivalence* in which topic and other are problematic and ambivalent; *alterity* in which topic and author are problematic and made other and lastly *critique* in which the author critically and reflexively engages with both themselves and the topic, within an emancipatory context (Hearn 33).

framework by noting once again that feminist standpoint theory is a crucial factor in ensuring that the positioning of the researcher is essential in the construction and implementation of the research, and that I am fully aware of this. Pease sums this up as follows: “in this way knowledge is situated, embodied and pluri-vocal, as opposed to being universal, abstract and categorical” (Pini and Pease 43).

Instead of conceptualizing the knowledge generated from the interviews I conducted to be about gender and sexual difference, I categorize the generated knowledge to be about gender norms, gender practices and power structures obtained in active interaction. Although men have epistemic authority due to their social position within institutions (like education), women have epistemic privilege and specific knowledge as ‘outsiders’ within that institutional setting (Kronsell 290). This means that I (as a woman) am situated in a way that enables me to perceive structures of power within institutions in a different way than men in the same situation. I use this claim to state that the interaction between the male interviewees and me creates an all-encompassing form of knowledge. I want to conclude this section of positioning myself with highlighting my privilege as a white, middle class, heterosexual University student. I am aware of the fact that my position in society enables me to execute this form of research and this motivates me to write this thesis in the best way that I can.

## **2.2 An Intersectional Approach**

In this thesis I follow Lykke’s reformulation of Crenshaw’s notion of intersectionality. It must be understood that intersectionality can be considered as both a theoretical and methodological tool to analyse how specific kinds of power differentials and constraining normativities, based on discursively and institutionally constructed socio-cultural categorizations such as gender, ethnicity, race, class, sexuality, age, ability, nationality and so on, interact (Lykke 50). Feminist research has highlighted the importance of intersectional power relations throughout the research process. This includes questions of epistemology, ethics, location, relations and reflexivity between researchers and the researched (Hearn 26). Because methodological issues also apply to research involving male interviewees, I will use this section to make myself accountable for researching from an intersectional approach. I will start by outlining the interpretation of intersectionality as methodology. It has to be noted that there are many interpretations of the term intersectionality within the field of Gender Studies.<sup>6</sup> In this thesis I follow Lykke’s interpretation as mentioned in *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*: “a broad and umbrella-like definition, which can encompass some key dimensions that many feminist theorists would agree upon even though they might disagree in other ways and have different entrance points to the theorizing of intersections of gender and other

---

<sup>6</sup> It is important to understand that intersectionality is a term originally coined by Crenshaw to denote the various ways in which race and gender interact to shape the multiple dimensions of Black women’s experiences. Crenshaw’s objective is to illustrate that many of the experiences that Black women face are not subsumed within the traditional boundaries of race or gender-discrimination as these boundaries are currently understood and that the intersection of racism and sexism factors into Black women’s lives in ways that cannot be captured wholly by looking at the race or gender-dimensions of those experiences separately (Crenshaw 1244).

sociocultural categorizations” (Lykke 50). Following Lykke’s definition, intersectionality can be considered as both a theoretical and methodological tool to analyse how specific kinds of power differentials and constraining normativities, based on discursively and institutionally constructed socio-cultural categorizations such as gender, ethnicity, race, class, sexuality, age, ability, nationality and so on, interact (Lykke 50). Using intersectionality as a methodological tool thus produces different kinds of social inequalities and discursive social relations. Because I follow Lykke’s definition of intersectionality as an umbrella-term, it is essential to point out that the societal mechanisms discussed here are defined in different ways by different branches of feminist theorists. Depending on the theoretical framework, these mechanisms can be theorized as power/disempowerment, privilege/lack, majoritizing/minoritizing, and so forth (Lykke 50). In addition to using intersectionality as a methodological entrance point to understand power differentials and normativities, Lykke argues that intersectionality as a tool can be used to analyse how “power differentials and normativities are being built around a resignification of categorizations and normative identity markers...and how individual subjects negotiate the power-laden social relations and conditions in which they are embedded” (Lykke 50). Adding to this general definition of intersectionality, it is important to note that the point is to analyse how different categorizations such as gender, race, ethnicity, class and sexuality are interwoven. As mentioned before in my theoretical framework, I have to underline the importance of viewing intersectional interplays between categorizations as mutual and intertwined processes of transformation instead of additions of ‘new’ categories like gender, class, ethnicity and so on. I want to make clear that my post-structuralistic framework orders me to emphasize that different power differentials and categorizations are based on different logics. This is in line with specific feminist ways of theorizing (social) categorizations as ‘doings’ or as effects of processes of interpersonal communication rather than as fixed identities that individuals ‘have’ or ‘are’. Intersectionality, as used in this thesis is thus described with reference to the intertwining of processes like racializing, sexualizing, genderizing and so forth.

Using intersectionality as a research method within a post-structuralistic framework forces me to acknowledge Puar’s criticism of Crenshaw’s explanation of the concept. As mentioned before, Crenshaw’s formulation of intersectionality emerged from the struggles of second wave feminism as a crucial black feminist intervention challenging hegemonic rubrics or race, class, and gender within white feminist frames. But Puar argues that precisely the act of performing this intervention produces an ironic recitation of sexual difference as the foundational category that needs to be disrupted (Puar 373). Puar states that sexual and gender difference are understood as the constant categories from which there are variants: “the theory of intersectionality argues that all identities are lived and experienced as intersectional, in such a way that identity categories themselves are cut through and unstable, and that all subjects are intersectional whether or not they recognize themselves as such” (Puar 373). Following an intersectional approach and taking Puar’s criticism into account means that I

have to be critical of the dynamic between the categories 'gender' and 'sex' and other categories (race, class and ability).

### **2.3 Methods: Critical Discourse Analysis and In-depth Interviews with Male Participants**

Critical discourse analysis and in-depth interviews are the two research methods used in this thesis to generate knowledge and understanding of the level of diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch secondary education. It has to be understood that these researchers methods were chosen carefully, specifically and line with the research objects and the research topic of this thesis. As noted before my research involves the encounter of a female researcher with male participants as illustrative of, and embedded in, the social relations of power, included gendered power. The power imbalance I have elaborated upon before forces me to question how gender is performed by me as a researcher as well as by the researched (interviewees). This forces me to consider the implication of my findings. In detailing the experiences of research including men, I as a feminist scholar have to draw upon the assumptions of feminist research methodologies. Adding to this Pease has emphasized the importance of qualitative research methods because these are the methods that provide the best insight into how men present themselves as gendered beings (Pini and Pease 27). He labels in-depth interviews to be the best research method used in this situation by stating that "the proper interview of the traditional methodological texts, which necessitates distance and hierarchy, is distinct from the feminist interview which requires reciprocity and equality" (Pini and Pease 7). According to Pease few writers have moved beyond the process of identifying the multiple and overlapping methodological conundrums of women undertaking feminist research including men. When this situation occurs female researchers have to take on the following methodological principles; they have to engage in critical dialogue and dialectic of control (Pini and Pease 7). He argues that the feminist aim for generating knowledge may be difficult in research where standpoints differ and where moments of difference and disjuncture may occur, but this does not negate the potential to engage with male participants. Female researchers can work at interpretive rapport to gain an inter-subjective and hermeneutical understanding of extra-feminist worlds (Pini and Pease 7). Dialectic of control suggests the recognition of agency as always-already present and political: "underpinning this principle is an understanding of power in research as multi-dimensional and fluid rather than singular and fixed, so that the gendered power relationship of female researcher and male researched is rendered visible in all its dimensions" (Pini and Pease 7).

Critical discourse analysis translates to the notion of constructed practices that produce meaning. This ties in with Foucault's use of the term discourse as "the unwritten rules and structures which produce particular utterances and statements" (Rabinow 53). According to Foucault we can only think about the relationship between material objects and the world as a whole through discourse and the structures it imposes on our thinking. These discourses privilege some and exclude others as they are closely connected to power structures (Rabinow 73). According to Foucault every society has its own regimes of truth and discourses which it accepts as true: "discourses consist of rules according

to which the true and false are separated and specific effects of power attached to the true” (Rabinow 74). Deriving from that, I argue that Foucault’s notion of discourse can be linked to feminist standpoint theory through the belief that knowledge is not something that exists externally but it is in fact constructed within societies. By speaking of regimes of truth (as a plural), Foucault acknowledges that knowledge production (that what is and what is not considered true) differs from society to society. His argument for reformulating the regime of truth relates to feminist standpoint theory by stating that the entire concept of objective knowledge is problematic. Performing critical discourse analysis in relation to the two handbooks, but especially in relation to the in-depth interviews I conducted, will provide me with insights into socially constructed knowledge. Language is key here because it does not reflect social reality (in contrast to popular belief), but it produces meaning and therefore creates social reality. Different language-choices and discourses within a given language divide up the world and give it meaning (Richardson 929). Language is how social organization and power are defined and contested and the place where one’s sense of selves, one’s subjectivity, is constructed. Understanding language as competing discourses and as competing ways of giving meaning to the world thus will eventually provide me with an insight in the level of diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch secondary schools. Because I am interested in more than only textual analysis, I will keep focussing on the way the students’ language-choices, the teacher’s language-choices and the language-choices in the handbooks engage with each other.

## **2.4 Limitations**

I will use this section of my methodology to elaborate upon the limitations I encountered while conducting my research and writing this thesis. First of all there is the unfavourable timing of me researching sexuality education in secondary schools, as many schools were about to start their summer breaks. This is the reason why I could not find the desired amount of teachers and students I originally wanted to interview. It also prevented me from being able to experience and observe sex-ed classes at different schools. This limits me because my original idea for this thesis relied on a ‘triangular method:’ interviewing students, teachers and executing ethnographic research within the classroom. Unfortunately, I was not able to do this and was forced to take my research into another directions. Secondly, I did not set out to interview only (white, straight, middle class) men, as I aspired to write from marginalized perspectives and situated knowledges. But due to the timeframe of my thesis and again summer break, these were the only participants I could find. Even though this was not my initial idea, I try to make it work by being self-reflexive and dividing a section in this methodology chapter to the power imbalance I experienced. Lastly, I want to note the somewhat problematic nature of conducting interviews in Dutch as well as analysing two Dutch handbooks. The fact that I am writing this thesis in English means that some things might be lost in translation. I am fully aware of this and try to stay as close to the meanings of the Dutch words used as possible

## Chapter 3: Analysis

### 3.1 Objects of analysis

Before I jump into my analysis, it is important for me to elaborate upon the hierarchal system of Dutch secondary schools in which sexuality education exists. Dutch secondary schools provide education for adolescents in the age category 12 to 18 and with the duration of either 4, 5 or 6 years.<sup>7</sup> Dutch secondary education is divided into two sections: “onderbouw” and “bovenbouw.” Onderbouw marks the first two or three years of high school and bovenbouw marks the last few years. It is important to note that students in the onderbouw all follow the same subjects and the same classes, while students in the bovenbouw get the option to “choose” the subjects they are interested in. Of course there are certain mandatory subjects like mathematics, Dutch language and English language. The subject biology is however not mandatory which means that students are able to drop this subject after the second year of secondary education (Nuffic 6). Because sexuality education is not a stand-alone, independent subject taught in Dutch high schools, it is often brought under the subject biology where sexuality education is taught in the second year and the fifth year. This means that students, who drop the subject biology after the second year, will not endure the sexuality education provided in the fifth year of secondary education. This led me to make the decision to analyse sexuality education in relation to second year students (interviewing second year students, teachers who teach in the second year of high school and analysing handbooks used in the second year as well).

It is also important to explain the hierarchal nature of Dutch secondary education, which is divided into different ‘levels.’ These levels are hierarchal in the sense that ‘higher levels’ provide students with more theoretical-laden subjects, while ‘lower levels’ focus more on the development of practical skills of the students.<sup>8</sup> These levels also affect the level of higher education students can apply for once they finish secondary school. Gymnasium and Athenaeum are considered the highest levels on secondary education and students that graduate from these levels are able to apply to Dutch universities and Dutch higher education (HBO) and MBO. Gymnasium and Athenaeum both have the duration of six years. Students that follow the HAVO-level in Dutch secondary schools are in high school for approximately five years. After graduation they will be able to apply to Dutch higher education including (HBO) and MBO. Students that follow the level VMBO will be in school for four years and will be able to apply for MBO after graduation (Nuffic 6).<sup>9</sup> The hierarchal nature of Dutch secondary education in itself can be considered problematic due to the fact that a lot of schools choose

---

<sup>7</sup> Adolescents up to the age of 16 are obliged to endure education (Nuffic 6).

<sup>8</sup> I use the categories ‘high levels’ and ‘low levels’ here in a social context, playing into the socially constructed belief that students from higher levels like Gymnasium and Atheneum can apply to a wider variety of higher education right away when students from ‘lower levels’ will have to go through more lengths before they can apply to Dutch universities.

<sup>9</sup> The durations of the different levels of Dutch secondary education that are presented here do not take into consideration that students can also fail one or more of the school years, meaning that they will have to re-take the same classes at the same level before they can move on to the next year of education. This is the reason duration of different levels can differentiate from 5 years up to 7 years.

to separate students following the lowest level (VMBO) from students following higher levels (HAVO Athenaeum, Gymnasium) by making use of different buildings and locations. Even though I find this to be extremely interesting, this goes beyond the scope of my thesis. But I encourage readers to think about the problematic nature of the hierarchal system and challenge them to conduct research on this matter.

The handbooks *Nectar* and *Biologie voor jou*, as analysed in this thesis, are both books that are used in the second year of secondary education on the levels HAVO and Atheneum. As mentioned before these books can be considered the market leaders when it comes to Biology teaching-methods providing chapters on sexuality. Important information to my analysis is the fact that *Nectar* is created by three female authors, while *Biologie voor jou* is the product of two male authors. I am interested to see how this relates to the level of inclusivity and diversity of sexuality education as researched in this thesis. I also want to use this section to explain how my objects of research can be seen as divided into two sets. Firstly, there is the teaching method *Nectar* and the second year biology teachers John and Jasper and student Thomas. Whenever I quote one of these people it will be followed by (I) to highlight that these are the people working with the teaching method *Nectar*. Whenever I quote second year biology teacher Michael or student Alex it has to be clear that these are people engaging with teaching method *Biologie voor Jou*. This will be highlighted by (II).<sup>10</sup>

Lastly, I want to elaborate upon the research conducted by Rutgers in 2012 that inspired this thesis. In the 55 pages long, online-available rapport, Rutgers tries to provide an overview of different teaching-methods used in Dutch secondary education in relation to the topic sexuality (Rutgers 7). For this purpose, Rutgers screened six different teaching methods used in Dutch high schools including *Nectar* and *Biologie voor jou*. Rutgers gives an overview of the structure of different chapters in these handbooks where the topic sexuality is present. Rutgers also interviewed several students that are working with or have worked with *Nectar* and/or *Biologie voor jou* to assess which teaching-method is most user-friendly (Rutgers 8). Although Rutgers' rapport has definitely helped me a great deal by providing a clear overview of the different chapters within the handbooks where the topic sexuality is present, I feel like my thesis can contribute to the work that Rutgers started. Even though Rutgers rapport is also inspired by the implementation of the new attainment goal in 2012, I feel like they have not researched the impact of this new attainment goal on the actual level of diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch high schools (Rutgers 5). I hope that my research can be used to fill this gap of knowledge.

---

<sup>10</sup> These are pseudonym names for the interviewed participants. Even though the interviewees consented and allowed me to use their real names, due to ethical reasons and because these are all students and teachers that work together, I chose to make use of pseudonyms

### 3.2 Sexuality Education and the Promotion of Heteronormativity

As explained in my theoretical framework, Foucault uses the notion of biopower to state that “sexuality exists at the point where body and population meet, and so it is a matter for discipline, but also for regularization” (Foucault 251). This regularization of sexuality can be recognized through the emphasis on heteronormative values that are reproduced in sexuality education. This is problematic because heteronormativity promotes the norm of social life as not only heterosexual, but also as married, monogamous, white and upper middle class (McNeill 828). It is important to understand that heteronormativity is not the same as heterosexuality because heterosexuals are also regulated by heteronormativity (McNeill 828). In order to assess the level of diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch secondary schools, it is important to have an understanding of the heteronormative frameworks that exist and are reproduced by both the handbooks and the teachers. What follows now is an analysis of the handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor jou* (II) and the interviews conducted with the teachers and students using these handbooks. By analysing particular linguistic-choices made by the authors of the handbooks and the interviewees, I try to put emphasis upon the heteronormative frameworks that are promoted over and over again within Dutch sexuality education.

Firstly, I want to discuss the emphasis on procreation within sexuality education. It is of course understandable that both handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor jou* (II) dedicate a lot of pages to procreation (since they are essentially Biology handbooks). But it becomes problematic when sexuality education is entirely centred around it. The immense focus on procreation (including topics like reproductive organs, ovulation, menstruation and pregnancy) is highlighted again and again by both the teachers and students I interviewed. When I asked the students to summarize the sexuality education they endured at their high school, both students answered with “ovulation and pregnancy.” Teacher John (I) defined sexuality education as “teaching students about the technical side of sex, reproductive organs and the hormonal system”, thereby also highlighting the emphasis on procreation. Even though teacher Michael (II) seemed to be aware of the immense focus on procreation, he again admitted to it by explaining the structure of his sex-ed classes: “at the start of the school year we focus on primary and secondary gender characteristics. To do this we have to approach sexuality from a biological and anatomical starting point.” As stated before, the focus on biology and anatomy is understandable as sexuality education is part of the subject Biology. It is however problematic because it teaches students that sex and sexuality is in fact about sex between two heterosexuals. By focusing so much on procreation (as the result of intercourse between a male and a female), non-heterosexualities are neglected. Adding to that, both handbooks never mention the subject of procreation in relation to non-heterosexuals. Next to promoting this heteronormative idea, it also imposes traditional values upon students by showing reproduction is the biggest and most important reason to have sex (instead of for example pleasure).

When asked about the ‘official’ definition of sex, handbook *Nectar* (I) uses the word intercourse (Nectar 67). Handbook *Biologie voor jou* (II) states that “caressing can lead to cuddling

which then eventually can lead to intercourse” (Biologie voor jou 168). This is problematic because intercourse is labelled as the one and only definition of sex here (by *Nectar*) and it is presented as the ‘final goal’ in the hierarchy of sexual intimacy in *Biologie voor jou*. This plays into three things: first of all the ‘official’ definition and way of having sex (penis inserted in vagina) is not the same for everyone for example non-heterosexuals. By addressing this as the official definition of sex, other definitions of sex for non-heterosexuals are neglected. Secondly, it also plays into the idea of ‘losing one’s virginity. If virginity is something someone can only lose through having sexual intercourse (and a penis is inserted into a vagina), does this mean that non-heterosexuals cannot lose their virginity unless they engage in heterosexual sex? And even more problematic: does this mean that sex between non-heterosexuals is not considered actual sex? Thirdly, this ties into the idea that sexual intercourse is a final stop, a stage one has to get to by performing other sex acts. This is also problematic for non-heterosexuals since they may not engage in heterosexual sex. Using these kind of words to describe sexual contact upholds a heteronormative framework about the act of having sex and imposes this upon students.

There is a second problematic aspect of sexuality education, which plays into the promotion of heteronormativity, that also arises out of the fact that both handbooks approach everything from a biological starting point. I am talking about the glorification of scientific objectivity. Both handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor jou* (II) make use of multiple statistics, tables and claims that are legitimized through scientific research. This plays into the idea that scientific objectivity is considered value-neutral, normal and natural and is certifies the policies and practices through which powerful groups can gain information and explanations they need to advance their priorities (Harding, “Strong Objectivity” 337). The problematic nature of the glorification of scientific objectivity becomes clear in handbook *Biologie voor jou* (II), where primary gender characteristics (such as penis and vagina) are listed as the “crucial characteristics that define and distinguishes men and women” (Biologie voor jou 166). This plays into the belief that there are only two ‘natural’ existing genders, namely male and female, labelling different genders as “other” deviating from this norm. Harding explains this by stating that objectivity is attributed to methods and procedures that are deemed fair. Emphasizing the belief that statistical, experimental or repeated procedures are more objective because they maximize standardization, impersonality or some other quality assumed to contribute to fairness (Harding, “Strong Objectivity” 332). Glorifying scientific knowledge due to its roots in objectivity also causes the importance of the social aspect of gender and sexuality to be neglected. When in fact it is the social world that enables one to observe and explain patterns in the relation between social power, the production of knowledge claims and the construction of different genders and sexualities.

Another form of promoting heteronormativity that I have come across is the emphasis on monogamy. In handbook *Biologie voor jou* (II) there is a paragraph dedicated to “puberty and psychological phases adolescents go through”, where the focus on monogamy becomes clear through specific linguistic-choices: “when you go through puberty you can find yourself being attracted to *one*

special person. You can *fall in love* with that person which can result in you starting a *relationship*. This can then lead to *sexual intercourse*” (Biologie voor jou 168). This explanation of the changing psyches of adolescents in relation to sexual intercourse is literally promoting monogamy because the words “one, fall in love, relationship and sexual intercourse” are actually in bold and coloured blue in the handbook. This can be interpreted as a visually, illustrated promotion of the heteronormative framework that centres around the idea that sexual intercourse should be between two (heterosexual) people who are in a (monogamous) relationship. It also emphasizes the idea that having sex is related to being in love rather than being in lust. This is an idea, which I expected to encounter many times within my analysis of sexuality education, but I have to say this is the only time that connection was made.

Related to the promotion of heterosexual, monogamous relationships is the stereotypical labelling of boys as “sexual predators” and girls as “being in need of saving.” This also plays into the idea of boys being more sexually active than girls, which of course has to do with the praise boys (and men) get for having many sexual partners and having engaged in many sexual practices and the ‘punishment’ and slut-shaming girls (and women) have to endure when they have many sexual partners or engage in many sexual practices. Teacher Michael (II) paints a picture by describing the situation in the classroom when he teaches the students about contraceptive methods. When he asks the students if they want to try and put a condom on a plastic penis, almost all boys are very excited and loudly engage in the exercise. The girls however are hesitant. According to Michael (II) this is a difficult situation for the girls because if they seem to be good at putting the condom on the plastic penis they might be called a slut. He states: “in this situation, girls have to be very confident will they not be affected by these claims...but for boys it is naturally different.” Michael (II) is aware of the way this plays into stereotypical, normative ideas of what it means to be a woman or a man and what sort of behavioural patterns and practices are considered typically male and typically female. However, he still admits to contributing to the reproduction of these heteronormative beliefs: “this is something that is deeply imbedded in our society, it is hard to fight it.”

This policing of girls (and women) for sexual behaviour is a theme that is also present in the handbook *Biologie voor jou* (II). One illustration called “Puberty?” shows a teenage girl holding a magazine with a woman dressed in revealing clothing on the cover. The teenage girl is dressed the same way: mini-skirt, high heels and crop top which shows a lot of skin. Standing next to her is an angry looking, older man wearing a suit (he seems to be her father). He holds up an outfit that he deems more appropriate for his daughter: mid-length, white skirt and a sweater with long sleeves and a high neck (Biologie voor jou 168). On the one hand this illustration highlights the sexual objectification of women in the media (in this case a magazine). On the other hand it is implying that dressing provocatively is just a phase teenage girls go through because they want to rebel against their parents (father in this case). It is also important to note that it is the father criticizing and policing his daughter in this image. Since, there is no explanatory text about the illustration in the book, I can’t

argue about the authors' viewpoints and beliefs about this illustration. However, the fact that the illustration focuses on a rebellious girl dressing provocatively and getting criticized by her father, normalises the idea that it is accepted to judge and police female bodies.

### 3.3 The Whiteness of Sex-ed at Dutch Secondary Schools

In this thesis I follow Lykke's reformulation of Crenshaw's notion of intersectionality. It must be understood that intersectionality can be considered as both a theoretical and methodological tool to analyse how specific kinds of power differentials and constraining normativities, based on discursively and institutionally constructed socio-cultural categorizations such as gender, ethnicity, race, class, sexuality, age, ability, nationality and so on, interact (Lykke 50). Crenshaw maps out three forms of intersectional analysis she believes to be crucial: structural, political and representational (Crenshaw 1245).<sup>11</sup> I choose to focus on representational intersectional analysis because it addresses the intersection of racial stereotypes and gender stereotypes. From an intersectional point of view I can argue that these stereotypes are definitely present in the handbooks and in the conversations I had with the teachers about sexuality education. From an intersectional perspective I have to note that in both handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor jou* (II), there are no representation of people of colour. All bodies depicted in the handbooks (both photographs of actual people and also drawn bodies) are white. No representation of bodies (or people) of colour damages the level of inclusivity and diversity of sexuality education considerably. I did find one representation of a Latina woman in the handbook *Biologie voor jou* (II). On page 177 an advertisement for the perfume 'Glow by JLO' is pictured next to singer and actress Jennifer Lopez. The photo is titled "sex pictured as lust experience" and shows a seductively looking Jennifer Lopez and her naked body. I want to emphasize again that this is the only instance where a non-white person/body is represented in both handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor jou* (II) and it is the context of experiencing sex and sexuality in relation to lust. This first of all plays into the objectification of women as lust objects. Secondly it plays into the racialization and objectification of Latina women (and non-white women in general), as being an "exotic other." Adding to this, this photograph of Jennifer Lopez is clearly altered and retouched, as her skin looks extremely fair. Therefore, I argue that this image and especially the title attached to it, is extremely problematic on different levels. The representation of people of colour is not the only thing that is lacking in the handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor jou* (II). There are also no visible or textual representations of people with disabilities in relation to sexuality. This is problematic because I believe acknowledgement is key.

It is often overlooked that sexuality education is about more than sex and gender. Other categories like race, class, and ability are neglected or touched upon after discussing the topics sex and

---

<sup>11</sup> Crenshaw's three forms of intersectional analysis explained: *structural* addresses the intersection of racism and patriarchy in relation to battering and rape of women; *political* addresses the intersection of anti-racist organizing and feminist organizing; and *representational* addresses the intersection of racial stereotypes and gender stereotypes (Crenshaw 1245)

gender independently. This ties into Puar's criticism on Crenshaw's notion of sexuality: "sexual and gender difference are understood as the constant categories from which there are variants" (Puar 373). The way this translates to my analysis is the fact that the categories class and race did come up in my conversations with teachers and students, but only at the end (and only briefly). As mentioned before there is a hierarchal system of different high school levels operative in Dutch secondary education. Teacher Michael (II) states that Havo-students and Atheneum-students are considerably similar. However, vmbo-students are a different case and follow a different programme (including a different form of sexuality education). Students following this level are often separated from Havo and Atheneum-students either by having a different entrance into the school, or having a completely separate building. While the problematic nature of this hierarchal system goes beyond the scope of my research, I find it extremely interesting. Teacher Jasper (I) talks about teaching sexuality education in relation to his school's demographic: "this is luckily a white school, and I am teaching Havo and Atheneum-students." He makes this statement to contextualize the environment in which certain topics related to sex are taught. He puts emphasis upon the fact that "there are a lot more students with different backgrounds, ethnicities and religions in contrast to the overall white-students at Havo and Atheneum." Michael (II) and Jasper (I) both highlight the fact that they can speak more freely about certain topics because of the demographic of their schools and their classes. This is where the categories class and race come into play within sexuality education. These statements made by the teachers highlight the fact that they understand and acknowledge the different social dynamics that exist on different levels within secondary education.

### **3.4 Non-heterosexuality and Homonormative Frameworks**

To gain understanding of the level of diversity and inclusivity of sexuality education in Dutch secondary schools, it is important to be critical of the way high school students are taught about non-heterosexualities. Do teachers discuss the notion of sexual and gender-fluidity with their students? Or are topics like gender and sexuality discussed within 'hard' and set frameworks? Both students Alex (II) and Thomas (I) recall discussing homosexuality in their sex-ed classes. Unfortunately, sexual and gender-fluidity means nothing to them in relation to the sexuality education they endured. When asked about teaching about other sexualities besides heterosexuality, teacher Jasper (I) stated: "it is not like I ignore or avoid that topic but it has no priority within the classes I teach. It is not a set topic we discuss." Teacher John (I) acknowledges this as well but he explains that organisation COC visits the school once a year and they provide students with lectures from speakers with a variety of different genders and sexualities. Teacher Michael (II) approaches this topic differently. He does discuss the possibility of identifying as something else than heterosexual with his students. When I asked about the atmosphere in the classroom during these discussions, he praises the students for being open and considerate. He thinks that the reason for this positive response from his students is due to the fact that

a few teachers at his school are openly gay (or non-heterosexual). This seems to have a big (but positive influence on the students at his school).

Handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor jou* (II) seem to have significantly similar ways of approaching the topic homosexuality. Both handbooks teach students that approximately 5% of all people are homosexual. Then the students are asked to calculate how many people in their school and in their particular class should be gay according to this rule. This is problematic on two different levels. First of all, this is again a situation in the handbooks where sexuality is converted to statistics, leaving out the crucial social aspect surrounding the topic. Second of all, research has proven this exercise to be harmful to students identifying as homosexual (Van Twaalf tot Achttien 19). These students may not be comfortable being put on the spot in their own classroom. Even when they might not be openly out, of the closet they are outed in a way due to this exercise. Even though this is proven to make non-heterosexual students uncomfortable, it seems to be a popular method of approaching the topic of homosexuality.

Looking at representations of homosexual people in the handbooks I discover another similarity: The three gay couples depicted in *Biologie voor jou* (II) and the two gay couples depicted in *Nectar* (I) are all white, western looking people (*Biologie voor jou* 176, 177 ; *Nectar* 63). Adding to that the photograph of the one lesbian couple in *Biologie voor jou* (II) shows two stereotypical ‘Butch’ lesbian women with short hair and dressed in ‘manly’-clothing.<sup>12</sup> This rather stereotypical depiction of homosexual couples plays into the notion of homonormativity. As explained before homonormativity does not contest dominant heteronormative assumptions but upholds and sustains them, while promising the possibility of a demobilized gay constituency and a privatized, depoliticized gay culture anchored in domesticity and consumption (Duggan 180). The use of homonormativity as a concept asks one to think through the way that sexuality structures relationships among individuals, groups and state (Cover e.a. 5). The way in which both handbooks (and also the teachers by following the 5% exercise in the classroom) try to produce a normalized non-heterosexuality actually results into producing exclusion and erasure by presenting students with a stereotypical depiction of white, western-looking homosexuals. This imposes a norm upon the expression of sexuality by non-heterosexuals.

Lastly, I want to elaborate upon the negative representation of trans-people in the handbook *Nectar* (I). While *Biologie voor* (II) does not discuss the existence of trans-people, *Nectar* (I) uses one page titled “Wrong Body” to talk about trans-genders and trans-sexuals. In this section students are supposed to answer the question “explain what is wrong with someone who has a identity-disorder?” (*Nectar* 64). Needless to explain, this negative approach is extremely problematic. Talking about trans-people and using words like “wrong-body” and “disorder” label being-trans as a disorder rather than an identity. Unfortunately, this is emphasized even more by teacher John (I): “we do talk about

---

<sup>12</sup> According to *Urban Dictionary* ‘Butch’ relates to someone who identifies as a woman, and is romantically and sexually interested in other women and who dresses, acts, or speaks in ways that many people in society consider ‘masculine.’

transgender people and also what you can do about it when you are like that. But we only talk about this topic in year 5 because we approach from a biological and hormonal perspective and that is considered advanced knowledge for older students.” Imaginably, I was surprised when all three of the teachers told me that Purple Friday is celebrated at their schools. On this holiday that celebrates the existence of trans-people, students and teacher wear purple clothing out of solidarity and to raise awareness for the trans-community. This initiative, however seemed to come from the students instead of from the teachers.

### **3.5 The Student-teacher Relationship and Over-reflexivity**

I want to conclude my analysis by elaborating on the interesting dynamic between students and teachers in relation to this topic. The interview with teacher Jasper (I) sparked my interest in this topic. In the interview, he reflected multiple times upon his position as a teacher, teaching underage students about sexuality. He acknowledges the difficulties he experiences in the classroom and highlights the fact that he is afraid of being open and vulnerable because he does not want to be labelled “perverted.” Jasper (I) goes even further by stating that this has to do with the fact that he is a male teacher teaching underage students about these topics: “if you look at the way men are portrayed in the media in relation to underage children...both girls and boys, it sketches an image. Honestly, I am afraid to be labelled perverted.” Of course being reflexive is mostly a positive trait. However, it becomes problematic when this teacher experiences discomfort in his own classroom. This prohibits him from really interrogating his positions and results in him shying away from talking about certain topics and certain elements of sexuality education. Jasper (I) states that these uncomfortable thoughts cause him to feel limited in his ability to teach students about sexuality: “I am keeping more distance between me and my students during the lessons about these topics in relation to other topics that I also teach. Especially the underage female students...it just does not feel right discussing topics like sex with them.” Jasper (I) is admitting that he feels limited and this effects his teaching-mannerisms in the classroom. But I argue that by shying away from discussing certain topics with certain students, he is actually conforming to a normative framework of sexuality. He is complicit in the system and in this case there is a consequence. Related to this topic, Sultana argues that there are critical disjunctures between aspects of everyday behaviour in the field and institutional frameworks that aim to guide and enforce good ethical practices (Sultana 374). According to Sultana it is important to pay attention to issues of reflexivity, positionality and power relations in the field in order to be ethical (Sultana 374). I argue that this not only occurs in Sultana’s object of study (fieldwork), but it also relates to what is happening in Jasper’s classroom. Over-concern about positionality and reflexivity appear to have paralyzed Jasper (I) into avoiding certain topics and neglecting certain students and cause him to reproduce problematic, heteronormative frameworks even though is aware this. Sultana believes that being reflexive is about “reflection on how one is inserted in grids of power relations and how that influences methods, interpretations, and knowledge production” (Sultana 375). Of course this is also

implicated in how Jasper (I) relates to his students and what can or cannot be said and done within the context of institutional and social realities. In this way being reflexive and aware is actually integral to being ethical (Sultana 375). But the fact he is acknowledging his positionality and subjectivity should not mean that he is abandoning certain topics that actually need to be discussed.

In some kind of way teacher Michael (II) experiences the same issue. He admits to feeling uncomfortable about discussing certain topics with his students but he also states that this feeling passes with time and experience. His answer to the un-comfortableness is keeping the conversation with his students “plastisch”.<sup>13</sup> Notably, Michael (II) and Jasper (I) both relate their feeling of un-comfortableness to them being male teachers teaching sex-ed. This poses the question to what extent gender-identity and sexual-identity influences this subject? Allen elaborates upon the impact of a researcher’s sexuality on the production of knowledge by asking if heterosexual identity reinscribes heterosexual normative status, failing to subvert a hegemonic identity (Allen 148). Allen argues that one’s identity in fact determines how one produces knowledge but that what mediates the production of (hetero)normative knowledge is heteronormativity and that is not bound to particular identity categories (Allen 149). She states that identity categories can be exclusionary and regulating normative modes of being (Allen 156). This once again ties into the notion of heteronormativity. Allen defines this concept as “organizing all patterns of thought, awareness, and belief around the presumptions of a universal heterosexual desire, behaviour and identity” (Allen 158). As stated before in my theoretical framework heteronormativity inheres in institutions (like education), meanings and practices that render heterosexuality not only coherent but also privileged. This privileging occurs through a sex/gender binary, which maintains the idea that sexual desire occurs primarily between women and men (Allen 158). I praise Allen for defining heteronormativity as “the social are that we breathe” (Allen 158). I feel like this description paints a clear picture of the atmosphere in the classroom regulated by the teachers and the handbooks. I use the word regulated here because the students I interviewed both described very different experiences when asked about the student-teacher relationship in contrast to the teachers. Both Thomas (I) and Alex (II) claimed to feel at ease during sex-ed classes. Thomas (I) stated that “of course it can be weird to talk to your teacher about certain topics, but it does not have to be weird.” Alex (II) clearly shares his feelings: “it is just school...teachers have to teach us about these things.” The student-teacher dynamic is something I find extremely interesting and I would argue this to be my most surprising finding throughout the course of my research. I believe it is too important to know how both ‘sides’ (students and teachers) perceive the social dynamic in the classroom because this is the place where knowledge comes to life and where understandings about gender and sexuality are shaped.

---

<sup>13</sup> I use the Dutch word ‘plastich’ here on purpose since I cannot find an English translation that holds the same tone as the original claim in Dutch. ‘Plastisch’ will often be translated as ‘superficial’, but I find this term to be too negative for the context.

## Conclusion

In this thesis I tried to analyse the level of inclusivity and diversity of sexuality education at Dutch high schools by recognizing heteronormative and homonormative frameworks and the way that these frameworks regulates students' understanding of sexuality. Following Foucault's notion of Biopower, I elaborated on the position education (as a regulative institution) holds in society. I believe it to be of great importance to not underestimate the regulative qualities of education. In my theoretical framework I grounded my research within Feminist Standpoint Theory. I also elaborate upon the the relationship between the subject and object of knowledge by using Harding's notion of strong objectivity. Finally I addressed the way in which heteronormative and homonormative frameworks come into being and why it is important to analyse them in relation to my research topic.

Heteronormativity promotes the norm of social life as not only heterosexual but also married, monogamous, white, and upper class, whereas homonormativity is problematic because it produces the normalization of a particular form of expression of non-heterosexuals. In my second chapter I elaborated upon the methodologies that exist at the heart of this thesis: post-structuralism and intersectionality. I also used that chapter to account for my choice of critical discourse analysis and in-depth interviews as my research method. Because my research is grounded within feminist standpoint theory, but my interviewees are only male, I felt the need to dedicate a section in my methodology chapter to that as well. Finally I used that chapter to position myself and to reflect upon the limitations of this research. In my analysis chapter I tried to highlight the importance of my research once again by referring to the study conducted by Rutgers in 2012. I then moved on elaborate upon the promotion of heteronormative and homonormative frameworks within sexuality education. My findings included: the way sexuality education centres around and almost solely focuses on procreation, the problematic definition of 'official sex', the promotion of only monogamous relationships and the policing of girls (female bodies) for expressing (sexually) deviant behaviour. I also talked about the problematic nature of the glorification of scientific objectivity. I tried to identify homonormative structures within the two biology handbooks by analysing the content on same-sex couples as depicted in those books.

Unsurprisingly yet problematic, I only encountered white, western (and somewhat stereotypical) depictions of non-heterosexuality. This ties into the next aspect of my analysis: the whiteness of sexuality education as I encountered it within this research. No representation of bodies of colour in both handbooks apart from one image that shows the sexual objectification of Jennifer Lopez. Needless to say, these findings cause me to be very disappointed in both handbooks *Nectar* (I) and *Biologie voor Jou* (II). I would say that *Nectar* (I) offers a bit more diversity because there is less promotion of heteronormative frameworks in relation to *Biologie voor Jou* (II). This might be due to the fact that *Nectar* (I) is written by three female authors who write from a different perspective in relation to the two male authors of *Biologie voor Jou* (II). The last thing I want to reflect upon in this conclusion is the aspect of this thesis I find most interesting: the student-teacher relationship. I discovered there is a difference in the way students' experience this relationship and the way teachers' experience this

relationship. It seems that topics addressed within sexuality education cause teachers to be over-reflexive and this can effect the provided education in several ways: teachers shying away from certain topics, teachers not sharing anything personal (or over-sharing), an overall feeling of uncomfortable-ness and the problematic reproducing of heteronormative frameworks. The students however experience sexuality education in a whole different way stating that they know some topics are strange to discuss with teachers but seeing the necessity of it. Overall, I have to admit that I hoped to encounter more diverse and inclusive sexuality education as result of the implementation of the attainment goal in 2012. But I hold the handbooks accountable for this. It seemed to me that the teachers' understandings of gender and sexuality are a lot less heteronormative than the handbooks' understandings of these topics. I see potential in the way the teachers engage with their students about these topics but I argue that the handbooks are preventing them from offering the most inclusive and diverse education they can offer their students.

## References

- Akkerman, Trijnie, Marjan Hertog, and Lidie Hulst. *Nectar*. 4th ed. Noordhoff Uitgevers, 2013. Print.
- Allen, Louisa. "Queer(y)Ing the Straight Researcher: The Relationship(?) Between Researcher Identity and Anti-Normative Knowledge". *Feminism & Psychology* 20.2 (2010): 147–165. *SAGE Journals*. Web.
- Cover, Rob e.a. "Progress in question: the temporalities of politics, support and belonging in gender- and sexually-diverse pedagogies". *Continuum* 0.0 (2017): 1–17. *Taylor and Francis+NEJM*. Web.
- Crenshaw, Kimberle. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review* 43.6 (1991): 1241–1299. *JSTOR*. Web.
- Douw, Cassandra. "Monogamy: A Form of Biopower." University Utrecht, 2017: 1-10.
- Duggan, Lisa. "The New Homonormativity: The Sexual Politics of Neoliberalism". *Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics*. Duke University Press, 2002. 175–194. Print.
- Foucault, Michel. "Chapter 11". *"Society Must Be Defended": Lectures at the Collège de France, 1975-1976*. Vertaald door David Macey. Reprint edition. New York: Picador, 2003. 239–264. Print.
- Harding, Sandra. "Comment on Hekman's 'Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited': Whose Standpoint Needs the Regimes of Truth and Reality?" *Signs* 22.2 (1997): 382–391. Print.
- Harding, Sandra. "Rethinking Standpoint Epistemology: What is 'Strong Objectivity?'" *The Centennial Review* 36.3 (1992): 21–33. Print.
- Harding, Sandra. "'Strong Objectivity': A Response to the New Objectivity Question". *Synthese* 104.3 (1995): 331–349. *link-springer-com.proxy.library.uu.nl*. Web.
- Hartsock, Nancy C. M. "The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism". *Discovering Reality*. Springer, Dordrecht, 1983. 283–310. *link.springer.com*. Web. 5 jul. 2017. Synthese Library.
- Hearn, Jeff. "Methods and Methodologies in Critical Studies on Men and Masculinities". *Men, Masculinities and Methodologies*. Springer, 2013. 26–38. *link-springer-com.proxy.library.uu.nl*. Web. 6 aug. 2017.
- Kronsell, Annica. "Gendered practices in institutions of hegemonic masculinity". *International Feminist Journal of Politics* 7.2 (2005): 280–298. *EBSCOhost*. Web.
- Lykke, Nina. *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. Routledge, 2010. Print.
- McNeill, Tanya. "Sex Education and the Promotion of Heteronormativity". *Sexualities* 16.7 (2013): 826–846. *SAGE Journals*. Web.
- Nuffic. "Het Onderwijssysteem van Nederland Beschreven." 2011: n. pag. Print.

- Olrichs, Yuri. “Seksuele Vorming in Onderwijsmethoden Voor Het Voortgezet Onderwijs Kritisch Onder de Loep!” 2013. Web.
- Pini, B., en B. Pease. *Men, Masculinities and Methodologies*. Springer, 2013. Print.
- Puar, Jasbir K. “‘I would rather be a cyborg than a goddess’: Becoming-Intersectional in Assemblage Theory”. *philoSOPHIA* 2.1 (2012): 371–390. Print.
- Rabinow, Paul. “The Foucault Reader”. *eweb:50998* (1984): 51–74. Print.
- Richardson, John T. E., red. *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Malden, Mass.: British Psychological Society, 1996. Print.
- Rutgers WPF. “Een Onderzoek Naar Seksuele Voorlichtingslessen Onder Leerlingen Uit de Onderbouw van Het Nederlands Voortgezet Onderwijs.” Apr. 2013. Web.
- Smith, Dorothy E. “Women’s Perspective as a Radical Critique of Sociology\*?”. *Sociological Inquiry* 44.1 (1974): 21–33. *Wiley Online Library*. Web.
- Smits, Gerard, and Ben Waas. *Biologie Voor Jou 2/3 Handboek HAVO/VWO*. 5th ed. Malmberg B.V. Print.
- Sultana, Farhana. “Reflexivity, Positionality and Participatory Ethics: Negotiating Fieldwork Dilemmas in International Research”. *ACME: An International Journal for Critical Geographies* 6.3 (2007): 374–385. Print.
- Sumara, Dennis, en Brent Davis. “Interrupting Heteronormativity: Toward a Queer Curriculum Theory”. *Curriculum Inquiry* 29.2 (1999): 191–208. *Taylor and Francis+NEJM*. Web.
- Valk, Renske. “School En Seksuele Diversiteit.” *Van Twaalf tot Achttien* 6 (2017): 1–30. Print.

## Appendix

### Transcript 01

Leerling/Student

Naam: Thomas de Boer

Leeftijd: 17 jaar

School/locatie: Zaltbommel

Klas: VWO 5 (E&M)

*27 Juni 2017*

*Utrecht*

*00:13:11*

Vind je het goed als dit gesprek wordt opgenomen?

“Ja hoor.”

Zou ik je volledige naam mogen gebruiken in mijn onderzoek?

“Is goed.”

Op welke school heb je gezeten en welke richting heb je gedaan?

“Cambium College in Zaltbommel, VWO Economie en Maatschappij. Ik zit in de vijfde.”

In welk jaar heb je seksuele voorlichting gehad of verzorging of een dergelijk vak?

“Ik weet het niet zeker meer maar in de tweede klas of de derde tijdens biologie behandeld. Het was niet een apart vak.”

Welk lesmateriaal werd er gebruikt tijdens de seksuele voorlichting/biologie?

“Kan ik me niet herinneren. Volgens mij iets in de richting van uitgeverij Wolters.”

Wie was je docent?

“Meneer Muller.”

Wat is het eerste wat je je nu herinnert als je aan seksuele voorlichting denkt?

“Ovulatie.”

Kun je enkele onderwerpen noemen die tijdens de seksuele voorlichting zijn behandeld?

“Eh we gingen voornamelijk in op dingen als ongesteldheid, ovulatie en de eisprong. Dat soort dingen. En de lichaamsdelen die je hebt daarbeneden. We hebben uitleg gekregen over voortplanting en seks maar we hebben niet bijvoorbeeld de dingen gezien die je normaal in boeken en films ziet van hoe je een condoom om een banaan heen moet doen als oefening ofzo. Dat hebben we helemaal niet gehad zeg maar.”

Werd het onderwerp anticonceptie behandeld?

“Anticonceptie hebben we gehad.”

Heeft de docent anticonceptie-middelen laten zien?

“Nee volgens mij niet.”

Zijn er onderwerpen behandeld die je opvallend vond of waar je toen nog niet veel over wist?

“Nou ja toen was ik nog best wel jong. Ik kende de meeste dingen wel al van naam, maar het is best wel raar om over dat soort dingen te horen.”

Hoe was de sfeer in de klas?

“De jongens waren voornamelijk aan het lachen. Sommige meisjes trokken rood aan. Zij hebben natuurlijk ook zelf te maken met ongesteldheid en dat soort dingen. Sommige mensen namen het ook serieus.”

Heb je het gevoel dat je veel nieuwe dingen hebt geleerd tijdens de seksuele voorlichting?

“Nou dat ligt aan de persoon die je bent denk ik. Ik heb zelf niet echt het gevoel dat ik er veel aan gehad heb. Omdat ik toen zelf al wel ervaring had met seks. Ik was daardoor al bekend met veel van de onderwerpen. Maar over dingen als ovulatie hoorde ik toen wel voor het eerst. “

had je gevoel dat je je seksuele voorlichting-docent alles kon vragen over de behandelde onderwerpen?

“Ja dat kon wel. Maar dan niet in de klas. Wel privé. Want dat zouden de anderen in de klas niet serieus nemen. “

Naar wie zou je gaan met vragen over seks/seksuele voorlichting?

“Ik zou in de eerste plaats naar de leraar gaan. En ander naar de vertrouwenspersoon. Maar ik weet zo eigenlijk niet eens wie dat is op mijn school.”

Voelde je je ‘veilig’ tijdens de seksuele voorlichting?

“Ja ik voelde me wel veilig.”

Denk je dat seksuele voorlichting op het voortgezet onderwijs belangrijk is?

“Ja dat is heel belangrijk. Dat mensen ermee om kunnen gaan. Zoals je veel ziet tegenwoordig, meisjes worden heel snel bezwangerd en worden vroeg moeder en hebben geen tijd meer voor studie. Dus dat is wel echt heel belangrijk. Als je daar jonger over leert kun je daar denk ik ook beter mee omgaan. Zodat het niet fout kan gaan of zodat je in ieder geval de opties weet als het fout gaat.”

Omdat ik je persoonlijk ken, kan ik je deze persoonlijke vraag stellen. Ik weet dat je je identificeert als hetero jongen/man. Denk je dat leerlingen die zich niet identificeren als hetero of jongen/man de seksuele voorlichting anders hebben ervaren dan jij?

“Ja dat denk ik wel. Omdat de lessen erg hetero waren. Het is simpel: de docent zegt letterlijk man steekt in vrouw en dat is het.”

Heb je tijdens de seksuele voorlichting geleerd over andere seksualiteiten dan heteroseksualiteit?

“We hebben de definities geleerd, als in homo's vallen op hetzelfde geslacht maar we zijn daar niet diep op in gegaan nee.”

Ik ga nu wat onderwerpen aan je voorleggen om te toetsen of deze behandeld zijn tijdens de seksuele voorlichting op jouw school. Weet je bijvoorbeeld wat consent is?

“Nee.”

We spreken van consent wanneer mensen die met elkaar seks gaan hebben beide ermee instemmen om seksuele handelingen uit te voeren. Je weet dan dus zeker van elkaar dat je seks met elkaar wilt.

“Daar heb ik niks over geleerd.”

De LHBTQ+-community?

“Ken ik wel, maar heb ik niks over geleerd tijdens de seksuele voorlichting.”

Is het onderwerp veilige seks behandeld?

“Ja dat wel, samen met anticonceptie.”

Heb je iets geleerd over SOA's?

“Ja, de bekendste vormen van SOA's zijn behandeld. Maar dat was niet tijdens de les. We hebben een soort van cursus gehad genaamd 'Dance 4Life'. En dan komen er een paar mensen praten die ervaring hebben met SOA's zoals bijvoorbeeld Aids. Die komen dan in de gymzaal spreken en we doen ook activiteiten om geld in te zamelen voor goede doelen die met deze onderwerpen te maken hebben.

Best veel mensen moesten er om lachen maar er waren ook mensen die het serieus namen want het is

echt een heftig onderwerp. Ze zeiden namelijk dingen als: elke zoveel seconde sterven er mensen aan Aids, en dan aan het einde van de presentatie: er zijn nu dus zoveel mensen gestorven aan Aids tijdens deze presentatie. Dat is heel heftig. Dat was wel de enige week/cursus die ik me herinner.”

Dit zijn best negatieve onderwerpen en consequenties rondom seks?

“Ja tijdens seksuele voorlichting behandelde we sowieso alleen de negatieve consequenties van seks. En dat je het veilig moet doen.”

Is de rol van social media binnen seksuele voorlichting besproken tijdens de voorlichting?

“Ja we hebben het gehad over intimideren via social media en over dingen sturen. Sexting. Over naakfoto's sturen. Maar niet heel uitgebreid. Er werd gezegd dat het beter is als je het niet doet. Maar als je het wel doet, zorg dan ervoor dat je niet herkenbaar bent op de foto. Dat je puur je geslachtsdeel fotografeert maar niet je hoofd erop. Voor de veiligheid.”

Is Paarse Vrijdag behandeld?

“Nee. Er waren wel leerlingen die paars droegen op de Paarse Vrijdag. Maar er werd verder vanuit school niks aan gedaan.”

Als je iets zou kunnen veranderen aan de seksuele voorlichting die jij gehad hebt, wat zou je dan veranderen? Waar had je nog meer over willen leren?

“Nou ik vind het goed dat Dance 4Life er is maar ik vind dat de docent het er ook wel over moet hebben wat de consequenties zijn van onveilige seks in de les. Gewoon dat ze zwart op wit een lijst hebben met dingen die kunnen gebeuren, waar je op moet letten. Een soort Veilige-Seks-Wijzer ofzo.”

Ik krijg het gevoel dat er erg veel negatieve onderwerpen behandeld zijn tijdens de seksuele voorlichting? Zijn er ook positieve onderwerpen behandeld?

“Ja er is ook behandeld dat seks leuk zijn als je van elkaar houdt. Of elkaar echt heel leuk vindt. Als je in een relatie bent.”

Heeft de leraar interactieve onderdelen gebruikt tijdens de seksuele voorlichting?

“Eh ja, half. We hebben niet over onze eigen ontwikkelingen video's bekeken maar we hebben het wel gekeken over bijvoorbeeld andere zoogdieren. Waarbij het op dezelfde manier gaat. We zijn toen met een schooltje naar de dierentuin gegaan en hebben toen een video gezien over hoe het bij pinguïns gaat. Dat is ook een soort van voorlichting.”

Heeft je leraren je bronnen/websites gegeven die je kan raadplegen als je vragen hebt over deze onderwerpen?

“Niet dat ik me kan herinneren. Ik denk het niet.”

Hoeveel lessen seksuele voorlichting heb je gehad?

“Dat ik me kan herinneren 1 les. En daarna thuis huiswerk maken en dan de volgende les bespreken en dan klaar. Het huiswerk ging vooral over voortplanting. Vragen zoals: wat gebeurt op de dertigste dag van de ovulatie? De antwoorden besprak de docent dan in de volgende les klassikaal.”

Het huiswerk bevatte dus geen persoonlijke vragen?

“Nou wel een paar maar die kun je als docent in de les natuurlijk niet behandelen.”

Heeft de docent zelf ooit iets persoonlijks gedeeld? Of een leerling?

“Nee de docent niet. De leerlingen ook niet in de les. In mijn jaar zat ook niemand waarvan ik wist dat die persoon homoseksueel of lesbisch of iets is. Ik heb dat nooit opgemerkt. Volgens mij waren alle docenten ook hetero voor zover ik weet. Maar volgens mij is de sociale acceptatie op mijn school beter dan eerst. Ik ken bijvoorbeeld een jongen die heeft ook een handtas gekocht en draagt ook make-up en dat wordt gewoon geaccepteerd.”

Wat zijn de 3 woorden die nu in je opkomen als je terugdenkt aan de seksuele voorlichting?

“Ovulatie. Condoom en SOA.”

Was er een GSA op je school? Weet je wat dit is?

“Nee. Maar na je uitleg denk ik wel dat dat heel goed zou zijn op mijn school.”

Heel erg bedankt!

“Graag gedaan.”

## **Transcript 02**

Docent/Teacher

John van Veen

School en locatie: Zaltbommel

Klas: Biologie docent (klas 2 en klas 5)

*27 Juni 2017*

*Zaltbommel*

*00:23:41*

Vind u het goed als dit gesprek opgenomen wordt?

“Jazeker.”

Ik doe onderzoek naar verschillen middelbare scholen in Nederland en hoe de seksuele voorlichting daar ingericht is. Daarbij ga ik verder niet op persoonlijke zaken van u als docent of van de leerlingen, maar puur hoe de seksuele voorlichting gestructureerd is. En dat vergelijk ik dan van verschillende scholen in Nederland. Om te zien hoe het niveau en de inclusiviteit en diversiteit van seksuele voorlichting op het voortgezet onderwijs is hier in Nederland.

Welk lesmateriaal gebruikt u voor seksuele voorlichting?

“Seksuele voorlichting valt op deze school onder het vak biologie, waarbij wij meer de technische kant van seksuele voorlichting behandelen. Wij gebruikten tot vorig jaar NECTAR en komen jaar gaan we beginnen met 10voorBiologie. De reden voor die switch is tweeledig. We werken in de bovenbouw al met 10voorBiologie en dat bevat goed en in de onderbouw krijgen ze volgend jaar allemaal een laptop. Dus dan wordt alles digitaal en 10voorBiologie is een digitale methode. Alles daarbij is digitaal beschikbaar. De opdrachten en de tekst, dus het is heel makkelijk om die switch te maken en dan is het ook gelijk wat toekomstbestendig. We passen de gebruikte methode ook steeds aan op de nieuwste inzichten. Elk jaar evalueren we dat.”

In de tweede klas geeft u seksuele voorlichting, hoe zijn de lessen ingedeeld, hoeveel tijd besteed u aan seksuele voorlichting?

“Ik ga dat even aan je laten zien. Ik heb mijn materiaal online beschikbaar en zal ook de link naar je sturen zodat je dat kunt zien. In de tweede klas hebben we het thema voortplanting en dat is dit jaar wel een beetje op de schop omdat wij over gaan stappen naar een andere methode. Het verschil op dit thema in de andere methode is bij mij nog niet bekend. Dat bekijk ik gaandeweg het jaar. We gebruiken daarbij ook online-platform Bioplek. Ik zie wel dat al het materiaal dat we gebruiken al

redelijk oud is. 2013 en 2015 zie ik hier. Het licht eraan wat jij verstaan onder voorlichting. Hier hebben wij bijvoorbeeld de rol van hormonen, de puberteit, de relaties. Dat zit erin.”

Ik ben eigenlijk benieuwd naar wat u verstaat onder voorlichting?

“Ik vind het hele thema eigenlijk voorlichting. Dat gaat van hoe zien de geslachtsorganen eruit, hoe werken de geslachtsorganen, hoe werkt de hormonale regulatie daarbij, Voor de vrouw behandelen we het in de tweede klas. Voor de man eigenlijk...minder. En dan heb ik het over VWO niveau nu.”

Waarom wordt dat minder behandeld?

“Die van de man is eigenlijk eenvoudiger geregeld dan die van de vrouw. Maar we hebben dan wel over testosteron en secundaire geslachtskenmerken maar niet de negatieve terugkoppeling daarin. En dat doen we wel bij eh, doe ik tenminste wel bij de vrouw, de menstruatiecyclus. Die behandel ik helemaal.”

Ik vroeg een leerling in 1 woord te omschrijven wat hij/zij herinnerde van de seksuele voorlichting in de tweede klas en ik kreeg het woord Ovulatie.

“Ovulatie, dat is natuurlijk wel een belangrijk moment haha. Want als je dat niet op orde hebt dan, als je niet wanneer dat gebeurt dan kunnen er wel eens wat dingetjes fout gaan.”

Dus als ik het zo zie behandeld u meer biologische thema's zoals voortplanting?

“Ja dat is het vooral inderdaad, maar er zit ook SOA's en voorbehoedsmiddelen in. Anticonceptie ook en SOA's dus.”

Hoe is de seksuele voorlichting klassikaal gezien gestructureerd? Geeft u alle informatie of werken de leerlingen in groepjes en zijn ze zelf aan het woord? Kunnen ze hierover praten met elkaar?

“Dat ligt eraan hoe je dat als docent zelf doet. Ik doet dat meestal in de eerste les eh...laat ik ze gewoon roepen. Dus, kom maar op met al jullie woorden. Dan krijg je alle synoniemen over de geslachtsorganen die krijg je langs. Nou de ene klas die doet dat spontaan en die beginnen te roepen en thuis gaan ze er nog op door en gaan ze het aan de keukentafel bespreken en dan: heb jij nog woorden? En er zijn er ook daar komt niks uit terug. Dat is heel wisselend. Maar dan heb je in ieder geval dat, dat uit de lucht is. Dan maken we ook gewoon afspraken over welke woorden je dan gebruikt in de les. Je mag gewoon wel penis en vagina zeggen. Je mag ook lul en je mag ook kut zeggen, dat mag maar wel op de normale toon. En we gaan niet in de giechel-stand alle woorden door elkaar gebruiken. Dat doen we niet.”

Dus u merkt wel dat u eerst die ongemakkelijkheid of lolligheid weg moet halen?

“Ja die is er zeker op die leeftijd. Dat doet iedere docent anders.”

Ik herinner me dat ik een apart vak seksuele voorlichting heb gehad in de tweede klas onder de naam 'Verzorging', waarom is dit vak afgeschaft en waarom is seksuele voorlichting nu onder gebracht bij biologie?

“Nou dit is er gekomen (wijst naar de biologie en techniek-vleugel van de school): het Technasium. En dan moet je ergens je uren vandaan halen en een van de dingen die is weggehaald is verzorging. Seksuele voorlichting zat überhaupt eerst al bij biologie erin, het is daar toen weggehaald en daar is verzorging van gemaakt. Toen heeft biologie minder uren gekregen, maar dat is al heel lang geleden. En nu is het enige waar seksuele voorlichting behandeld wordt nog bij biologie. Maar we hebben daar niet de tijd voor erbij gekregen. Dus daar moet je dan een beetje in schipperen.”

Maakt u gebruik van gast-sprekers of gast-organisaties tijdens de seksuele voorlichting?

“Ja er zijn wel wat projecten, maar van die projecten weet ik eigenlijk zo even niet wat daar allemaal in gebeurd. We hebben ook een Loverboy-project een tijd lang gehad. En we hebben inderdaad een voorlichtings-project gehad maar dat gaat niet via mij als (biologie)-docent.”

Bent u ook het aanspreekpunt voor leerlingen als ze vragen hebben over dit soort onderwerpen of moeten ze dan naar een mentor of een vertrouwenspersoon gaan?

“Er is een vertrouwenspersoon waar ze naar toe kunnen. En er is een mentor waar ze naar toe kunnen. Maar ik geef wel altijd aan dat als er iets is...je mag het altijd vragen en zeggen, ook al is het misschien wat ongemakkelijk. Maar ik heb dat wel eens ooit aan de hand gehad ja. Niet veel leerlingen komen naar me toe, maar ik heb het wel eens ooit aan de hand gehad dat een meisje inderdaad onveilig gevreeën had en...ja wat moet ik nu doen, zeg maar. Dat heb ik niet zelf opgelost toen.”

Heeft u dat aan de ouders verteld?

“Nou die mochten het natuurlijk niet weten, dus ik heb het toen doorgegeven aan de toenmalige afdelingsleider en ja dat was een vrouw. Toen heb ik gezegd van kom even mee en toen zijn ze samen daarover gaan praten. Maar dat meisje had dus wel het gevoel dat ze mij vragen kon stellen. Maar dat kom niet veel voor hoor en ik denk dat de drempel echt wel hoog is.”

Wat is volgens u het onderwerp waar nog het meeste onbegrip rondom heerst?

“Nou ik denk dat ze zich het ongemakkelijkste voelen bij zaken als het gaat over seksualiteit. Daar zitten ze natuurlijk zelf midden in. In die ontdekkingsrace van wie ben ik en dan als je daar dingen over zegt of getallen over noemt...dan zie je mensen ongemakkelijk worden. En ze hoeven daar verder ook niks mee, als ze maar weten dat het zo is. Als je maar weet dat 1 op de 10 ongeveer eh homoseksualiteit heeft en dat het bij vrouwen meer voorkomt dan bij mannen en dat vrouwen ook

vaker biseksueel zijn. Dat soort dingen bespreek ik wel, maar ik verwacht daar geen reactie op. Het is meer van ik geef informatie. Leerlingen zelf spreken in de les dus eigenlijk zelden. Daar hebben we niet veel tijd voor, nee. Dat is eigenlijk niet handig maar...”

Ik weet dat sommige middelbare scholen werken met een GSA, ik weet niet of u daar bekend mee bent? (Nee-uitleg)

“Dat is hier helemaal niet nee. Je weet van sommige leerlingen wel wat de geaardheid is. Gewoon aan de hand van hoe ze zich gedragen ook en dat komt er vaak later pas uit. Soms zie je dat, soms merk je dat, of heb je een vermoeden.”

En de relatie met pesten en de pest-cultuur?

“Pesten heeft vooral te maken met hoe je zelf erin staat en dan komt onzekerheid erbij kijken. Sommige (leerlingen met een andere seksualiteit dan heteroseksualiteit), hebben daar helemaal geen last van. Het pesten heeft dan meer met onzekerheid van leerlingen te maken dan met seksualiteit.”

Is er huiswerk/opdrachten voor de leerlingen die seksuele voorlichting krijgen?

“Ja er is wel huiswerk, maar dat heeft zoals ik al zei meer te maken met de technische kant.”

Opmerkelijk dat u dat de technische kant noemt.

“Hoe zou jij het noemen dan? Ah meer de voorlichting kant bedoel jij. Wij hebben afgelopen jaren iets gehad. Dat hebben we afgelopen jaar niet gedaan. Maar we hebben een videoband. Heel ouderwets haha. We hebben een hele goeie videoband dat heet Wegwijzer in de Seks en daar lieten ze via een tekenfilm al die sociale dingetjes zien. En daarmee heb je het persoonlijke eraf zeg maar, van dat de docent het vertelt. Dan kunnen leerlingen kijken dan kunnen ze ook, vind ik, wat meer in hun eigen wereld zitten zeg maar en dan hoeven ze niet op dat moment interactie aan te gaan. En dan kunnen ze dat toch tot zich krijgen en dat ging ook over seksuele handelingen. De videoband wordt nu omgezet naar een DVD. Er is heel veel digitaal en je moet zoeken naar goed materiaal en ik heb het nog niet, ik heb het nog niet van die kwaliteit gevonden. Het is een tekenfilm.”

Als u zegt dat de film al redelijk oud is, kan ik me voorstellen dat de film niet zo divers is en misschien overheersend heteroseksueel is?

“Nee hoor, daar zat heteroseksualiteit en homoseksualiteit in, maar er kwamen ook dingen naar voren als een natte droom. Wat is dat en hoe ga ik daarmee om? Het was allemaal heel suf verteld, maar wel duidelijk. En daarmee wordt de lol eraf gehaald zeg maar en daardoor zat ook dat giechelinge er helemaal niet meer aan.”

In hoeverre kunt u als docent iets toevoegen aan het lesmateriaal? Moet u het boek aanhouden?

“Nee dat hoeft ik niet. Nee in de onderbouw ben je heel vrij, de kerndoelen voor de onderbouw zijn eigenlijk nauwelijks vastomlijnd. Als je ze leest denk je nou ik kan alle kanten uit. Je zou biologie bij wijze van spreken af kunnen schaffen en het onderbrengen onder Mens en Natuur en dan daar iets technisch van maken. Sommige scholen hebben dat ook. Maar je kunt het dus op allerlei manieren inrichten. Dat ligt niet zo strak vast. Hoe je seksuele voorlichting vormgeeft is zo vaag omschreven in de kerndoelen voor leerlingen dat je er alle kanten mee op kan. In de bovenbouw is het anders. Daar ligt het vast, de eindtermen liggen vast. Daar heb je veel minder spelings-ruimte.”

Wordt seksuele voorlichting getoetst op het examen van biologie?

“Niet seksuele voorlichting, wel over voortplanting en anticonceptie en hormonale regulatie.”

In hoeverre vindt u dat seksuele voorlichting een taak van de ouders is in plaats van die van de school?

“Ik vind het wel een taak van de ouders om je kind sociale omgang bij te brengen. Dat is natuurlijk ook best wel ongemakkelijk, maar ja aan de andere kant als je kinderen hebt... ik bedoel ik sta ook onder douche en mijn kinderen lopen natuurlijk ook gewoon de douche in en als je 4 bent heb je ook vragen, daar kun je toch ook op in gaan?”

Ik wilde nog wat onderwerpen voorstellen om te toetsen of ze aan bod komen tijdens uw seksuele voorlichting-lessen

“Noem ze eens.”

Het eerste onderwerp is consent, als u weet wat dat is

(Uitleg)

“In die zin, komt dat in de video bijvoorbeeld duidelijk aan de orde dat je het natuurlijk alleen maar doet als het fijn is en als er nee gezegd wordt dat het dan ook nee is. En dat is aan twee kanten, en dan komt het weer op die film terecht. De poppetjes in de film, staan een jongen en een meisje naakt naast elkaar. Het is getekend, dus het ziet er een beetje suf uit. En dan knijpt die jongen in haar borsten en dan zie je hoe dat meisje reageert. En dat gebeurt ook bij die jongen bij zijn ballen. Dus het is wel heen en weer steeds.”

Het onderwerp Gender?

“Ja, nou ja een onderwerp. Het komt ook aan bod. Het is ook niet uitgebreid hoor. SOA's komt uitgebreider aan bod en veilige seks ook.”

En de rol van social media? Is nu natuurlijk groter dan ooit tevoren?

“Daar zijn projecten voor bij ons. Dat komt niet in mijn les voor.”

Paarse vrijdag wordt dat hier gevierd?

“Nee...oh jawel, laatst hadden een paar leerlingen daar iets mee gedaan. Al die kleuren heb je tegenwoordig. Volgens mij hebben wij...nou ja ik weet het niet eens. Maar vieren vind ik een groot woord. Afgelopen jaar hadden we een kleur-dag, ik weet niet meer welke kleur. Ik heb daar zelf niks aan gedaan en totaal geen aandacht aan besteed. Ik moet eerlijk zeggen dat ik daar persoonlijk niet zoveel mee heb met dat soort dagen om daar uitgebreid op die manier aandacht aan te geven. Dan kun je elke dag wel overal aandacht aan besteden. Want dit is een topic, maar je hebt zoveel topics waar je dan aandacht aan kan besteden.”

Als laatste voorgestelde onderwerp: lhbtq+-community?

“Er wordt aandacht aan besteed maar dat is maar minimaal. Er wordt aangegeven dat het zo is, dat mensen zich zo kunnen voelen en ook wat je eraan kan doen.”

Wat je eraan kan doen?

“Nou als jij je bijvoorbeeld een jongen voelt in een vrouwenlichaam of andersom. Dat daar wel mogelijkheden zijn om daar aan tegemoet te komen. Maar dat heb ik in de onderbouw nooit besproken, nee nooit. In de bovenbouw wel. Er wordt in de tweede klas specifiek seksuele voorlichting gegeven maar voortplanting en seksualiteit is wel een onderwerp in de bovenbouw ook bij biologie. Dan ga je ook in op de hormonale regulatie daarvan.”

Heeft u zelf verbeteringen die u zou willen zien bij het vak seksuele voorlichting?

“Nou ik zou wel iets uitgebreider daar een project van willen maken. Of liever gezegd in de lessen daar meer aandacht aan willen besteden, aan de sociale kant. Maar daar is gewoon niet zoveel ruimte voor. Er zijn niet genoeg uren voor. En je hebt ook andere onderwerpen die je moet en wil bespreken.”

Denkt u dat het dan niet beter is om seksuele voorlichting toch een apart vak te maken?

“Nou dat ligt echt aan de docent. Wij hebben toen een paar jaar een hele goede ‘Verzorging’-docent gehad. Maar er zijn ook mensen die hebben daar maar wat mee gedaan. En dat is met elk vak natuurlijk, dat is heel afhankelijk van je docent. Wij laten in de lessen bij biologie nu ook anticonceptie zien en voelen. Er zijn dan een paar van die haantjes die dat wel even willen doen. En ik heb collega’s die laten iedereen het doen. Maar daarvoor geldt, je moet ze wel ergens vandaan halen. Vroeger kreeg je anticonceptie voor het voortgezet onderwijs gratis, dat is nu niet meer zo. Die moet je tegenwoordig zelf kopen, dat is dan een kostenpost. Dus het is niet zo dat iedere leerling een vorm van anticonceptie of condoom mee naar huis krijgt. Dat was bij mij vroeger op de middelbare school wel gewoon. Of gewoon, ja iedereen kreeg een ‘vrijkaartje’, zo heette dat toen haha. Dat kreeg iedereen mee maar dat is nu niet meer. Maar ik laat wel alle voorbehoedsmiddelen zien, zodat ze

kunnen kijken en voelen hoe dat eruit ziet. Ja en sommige voorbehoedsmiddelen zijn eigenlijk zo ouderwets. Nuvaring, pessarium, spiraaltje, zaaddodende pasta's, verschillende pilvormen.”

Dus niet alleen voorbehoedsmiddelen die vrouwen moeten gebruiken?

“Nee, want de pil is daar natuurlijk maar een deel van. Ook de prikpil laten we zien, implantaat hebben we ook liggen. Een neppert natuurlijk. In de bovenbouw wordt ook wel gesproken over hormonale anticonceptie voor mannen, wat daar de ontwikkelingen in zijn. Maar die zijn nog zo minimaal. En tegenwoordig ook weer een nieuwe met het inbrengen van een propje in de eileider. Dat soort dingetjes komen ook aan bod. En ook steriliseren van mannen en vrouwen komt ook aan bod.”

Bedankt voor het beantwoorden van mijn vragen!

“Geen probleem.”

### **Transcript 03**

Docent/teacher

Jasper van Wijk

School en locatie: Zaltbommel

Klas: Biologie docent (klas 2 en klas 5)

*04 Juli 2017*

*Zaltbommel*

*01:06:22*

Vind je het goed als dit interview opgenomen wordt?

“Jazeker.”

In welk jaar wordt seksuele voorlichting behandeld als onderdeel van het vak biologie? Jouw collega meneer Muller vertelde mij in jaar 2 en jaar 5.

“Dat klopt. Dat geldt dan voor Havo en VWO en niet voor TL. Ik pak nu in ieder geval het boek erbij. Het gaat in ieder geval om twee hoofdstukken. Hoofdstuk 12 gaat echt over voortplanting en hoofdstuk 8 dat gaat meer over seksualiteit. Dat is meer waar jij denk ik in geïnteresseerd bent. Of zou het allebei zijn?”

Nou, ik kijk eigenlijk meer naar wat scholen zelf zien als seksuele voorlichting. Want elke school vult dat weer anders in. En ik vind het wel heel interessant om te zien hoe jullie dat hier doen? Er is in 2012 een kerndoel aan de leerdoelen toegevoegd dat zegt dat seksuele voorlichting op middelbare scholen divers en inclusief moet zijn. En ik ben nu aan het kijken hoe divers en inclusief de voorlichting is op verschillende scholen.

“Kun jij mij helpen met wat er bedoeld wordt met divers en inclusief? Want zo heb ik het eigenlijk niet eh... wij doen eigenlijk altijd wat we altijd al doen. Maar wel, ook wel met het idee dat het divers is en dat we niet dingen weglaten ofzo.”

Laten we dan beginnen met bespreken waarom biologie geen opzichzelfstaand vak meer is. Ik heb namelijk als tweedeklasser verzorging gehad, maar nu is seksuele voorlichting onder biologie gebracht.

“Seksuele voorlichting is uit de lessentabel gehaald. Omdat er teveel overlap was met biologie, dus er moest heel veel afstemming komen. Terwijl hetgene dat bij verzorging gegeven werd niet heel veel meerwaarde had ten opzichte van wat biologie al deed. Dus eigenlijk is toen het vak verzorging verdwenen, volgens mij ook op andere scholen, omdat het niet onderscheidend genoeg was om het

echt een apart vak te laten zijn. Ik heb zelf ook verzorging gegeven dus daarin wist ik uit eigen ervaringen dat drie hoofdstukken gingen over biologie en een hoofdstuk over economie. En ja met die biologie kwam ik wel uit de voeten maar met economie wat minder. Maar dat kan ook aan mijn invulling gelegen hebben.”

Ja want je mag als docent zelf invulling geven aan de lesstructuur? Of moet je het handboek aanhouden?

“Dat is meer wat je zelf afspreekt met elkaar. Wat je zegt met kerndoelen, daar moet je aan voldoen. Met welk boek of zelfs met zelfgeschreven materiaal, daar ben je redelijk vrij in. Maar goed wij moeten natuurlijk wel een soort verantwoording afleggen dat die kerndoelen wel allemaal in ons programma zit. En als je er eindexamen in doet, dat je dat ook hebt en dat je dat ook kunt laten zien dat je dat doel kunt halen.”

Zit er iets wat onder seksuele voorlichting valt in het eindexamen?

“Ja, voortplanting. Maar geen seksualiteit. Dus als je kijkt naar de vragen die echt eindexamenniveau zijn, dan is dat echt voortplanting en dan is het... nou ja ik noem het een beetje de echte biologie van voortplanting.”

Je collega noemde het de “technische kant.”

“De technische kant inderdaad, dat is wel zo.”

Hoeveel lessen worden in jaar 2 en jaar 5 waar seksuele voorlichting behandeld wordt, besteed aan de voorlichting?

“Het zijn twee hoofdstukken, maar van deze doen we niet alles. Maar van het hoofdstuk voortplanting doen we wel alles. En dan heb je het over een les of 14, 7 weken. Ja dat is best veel, het is een belangrijk onderwerp.”

Hoe heb jij de lessen gestructureerd? Geef jij veel informatie als docent of laat je de leerlingen ook zelf dingen vertellen of ervaringen delen?

“allebei, maar er zit best wel een drempel daar. Er zit persoonlijk een drempel. Als ik kijk naar dat de man uitlegt en vertelt en vraagt naar seksuele ervaring rond het thema, ligt best wel gevoelig in de huidige maatschappij. Dus dat merk ik. Je praat als man niet makkelijk met meisjes of met jongens over seksualiteit omdat je dan snel als pedo gezien wordt. Dat heb je tegen je. Ik heb ook wel het persoonlijke dat het gaat over iets wat je zelf ook zou moeten ontdekken. Het is ook persoonlijk, het gaat wel over duidelijke bescherming en voorbehoedsmiddelen is wel een heel duidelijk onderwerp. Het voorkomen van een zwangerschap en het voorkomen van een geslachtsziekte daar ligt wel heel veel nadruk op. Dus het zit wel in preventie, waar we veel aan doen.”

Laat je ook voorbehoedsmiddelen zien aan de leerlingen?

“Ja. We hebben natuurlijk de koffer. Ik weet niet of dat een algemeen begrip is maar we hebben de koffer. Daar zit van alles in. Daar zitten alle voorbehoedsmiddelen in. De leerlingen krijgen geen middelen mee naar huis. Er zijn volgens mij wel bepaalde acties waarmee je daar aandacht aan besteed en dan delen we die uit. Maar het is niet alsof we nu duizend condooms hebben en die mee kunnen geven. Verschillende organisaties organiseren wel dat soort acties. Op eigen initiatief werken we wel samen met organisaties die ons middelen geven of die op school over bepaalde onderwerpen komen vertellen. Er is bijvoorbeeld dit jaar een dag geweest dat het COC hier op school wat komt vertellen. Dat is gekoppeld aan dit hoofdstuk en die vertellen dan ook veel over homoseksualiteit en biseksualiteit, maar ook over transgenders en zo. Daar geven we op die manier dus ook wel aandacht aan. En tegelijkertijd ook een vroedvrouw of kraamhulp komen ook meer vertellen en dan vooral bij TL omdat dat ook een beroep zou kunnen zijn tot waar zij zich kunnen opleiden. Maar dat is echt op eigen initiatief.”

Hoe zit het met de diversiteit van de seksuele voorlichting? Worden andere seksualiteit naast heteroseksualiteit en andere genders naast man en vrouw ook besproken in de lessen?

“Het is niet dat we die onderwerpen ontwijken, maar het is niet gelijk een vast onderdeel in de zin van dat we het gelijk bij hoofdstuk een bespreken. Maar het komt wel terug bij bijvoorbeeld die COC dag. Daar ligt de aandacht dan meer ook op. Daar zit natuurlijk ook heel veel meningsvorming zeg maar. En wij trekken dan meer het uitleggedeelte van de technische kant naar ons toe. Het is moeilijk, want wat natuurlijk in de media ook aangegeven wordt, dat het een moeilijk onderwerp is om te bespreken, ja dat geldt hier ook.”

Hoe merk je dat in de klas? Wat merk je aan het gedrag van de leerlingen of de spanning tijdens deze les / lessen?

“Het heeft heel veel te maken met hoe je er zelf op reageert. Want een deel van de leerlingen wil jou choqueren om te kijken hoe jij daar in staat. Dan laat je maken dat je daar niet zo snel gechoqueerd van raakt. Een aantal jongens gaan natuurlijk porno-taal en wat ze allemaal op internet vinden roepen om te kijken of jij dat ook kent. Dus dat is een beetje een spelletje en dat geeft ook aan wat de verhouding is die je daarvoor al had. Ik denk dat ongemerkt, het verhaal dat dingen niet bespreekbaar zijn rondom seksualiteit met kinderen want dat ligt gevoelig, dat, dat heel erg speelt. Dat, dat voor mij als docent heel moeilijk is. Ik zou dan ook niet snel persoonlijke dingen over mezelf vertellen, en ik ben heel open dus ik zou me er niet voor schamen dus daar wel een serieus gesprek over kunnen voeren. Maar je wil nooit je zo kwetsbaar opstellen dat dat tegen je gebruikt kan worden of dat je snel gezien wordt als een viezerik.”

Denk je dat je snel gezien wordt als een viezerik?

“Misschien is het mijn angst. Maar als is het er maar eentje...de impact is heel erg groot. Dat is het misschien wel, mijn angst dan. Als een leerling...je hoort best wel veel als je een leerling later nog iets zou willen zeggen of het staat op social media...dus ik ben er voorzichtig in laat ik het zo zeggen. Ik weet niet of dat voor andere docenten ook geldt. Ik denk wel dat het ook te maken heeft met dat ik een man ben, ik denk dat een vrouwelijke docent dit niet zo snel zou hebben. Maar het is juist heel belangrijk dat mannen ook deze lessen geven. Maar je merkt gewoon heel veel in de media gaat over pedofielen en gaat over dat opzoeken en eigen rechter spelen. Maar goed dit is ook door leerlingen wel eens gezegd naar mij toe, wel op een grappige manier maar dat triggert je wel. Of dat je iets zegt tegen een leerling...en ik voel me niet geremd hoor, nu ook niet, alleen bij dit onderwerp voel ik me wel geremd. Is het enige onderwerp waar ik me geremd voel. Ik kan het goed uitleggen, dus ik denk niet dat de leerlingen zullen merken dat de lessen niet goed zijn maar het speelt bij mij in mijn hoofd mee dat er een afstand moet zijn tussen leerlingen en docenten die namelijk normaal gesproken in de lessen er niet zo is. Want ik ben best wel close met leerlingen maar dit onderwerp past dan niet. “

In hoeverre denk je dat de omgeving waar leerlingen vandaan komen en opgegroeid (families) te maken heeft met de manier waarop ze met de seksuele voorlichting op school omgaan?

“Veel. En ik denk niet dat je van ouders terug wil krijgen van wat staat die docent daar allemaal nou te vertellen. Ik heb dat zelf nog nooit gehad, ik ben daar ook niet bang voor. Maar er gebeuren hier natuurlijk ook geen dingen die niet zouden kunnen ook. Maar kijk, je gaat niet zo makkelijk iets vertellen van wat je eigen ervaringen zijn. Ik kan niet zo makkelijk aan een meisje vragen iets over haar seksleven weet je wel. Nou als ze veertien zijn hebben ze dat als het goed is nog niet. Maar het feit dat je naar zoiets zou vragen, zou al een grens over gaan zeg maar.”

Komen er leerlingen naar jou met vragen over dit soort onderwerpen?

“Ja hoor, maar dat beantwoord ik ook. Ze komen naar me toe in de les en buiten de les. Ik moet wel zeggen dat het niet zo heel veel gebeurt, maar misschien is dat weer dat persoonlijke. Ik denk dat het niet zo zeer afhangt van wie deze lessen geeft maar meer van een persoon waar ze het gevoel bij hebben dat ze dat kunnen delen.”

Gebruik je interactief lesmateriaal of alleen het handboek?

“Ja, ‘BioBits’ bijvoorbeeld, dat is van SchoolTV en dat zijn videofragmenten en daar zitten ook hele videos bij met, nou ja het gaat allemaal over seksualiteit. Ik laat dan ook echt een deel zien over seksualiteit. En dat gaat bijvoorbeeld dan over relaties en eerste keer doen maar ook filmpjes echt over de voortplanting.”

Ik wilde nog wat onderwerpen toetsen of die tijdens jou lessen wel of niet behandeld worden. Veilige seks en SOA's heb je al toegezegd dat dat onderwerpen zijn die aan bod komen. En de rol van social media bijvoorbeeld?

“Bijvoorbeeld sexting... we hebben het nu iets anders georganiseerd. We hebben nu allemaal weken waar je allemaal bepaalde projecten hebt. Dus veel dingen die we in de lessen deden zijn nu verplaatst naar projecten en een van die projecten is bijvoorbeeld sexting. En dat is dus ook met politie en of het strafbaar is en wat er gebeurd en gevolgen.”

En consent? Wordt dat echt als los onderwerp behandeld en hoe wordt dat behandeld?

“Toestemming geven bedoel je? Nee het begrip is niet een apart onderwerp, het is dat ik weet wat het ongeveer betekent maar het is niet iets wat hier terugkomt. Dat is een beetje aan de invulling van de docent. Want dit boek is bijvoorbeeld al twee jaar oud en dan zie je in het nieuwste boek begrippen in staan die nog hier nog niet in stonden. Dit woord is nu te nieuw in relatie tot wat hier in het boek staat dus dan is het echt aan de docent zelf wat er in de les aangeboden wordt en wat de docent daaraan toevoegt. Wij proberen wel de studiewijzer elk jaar te vernieuwen. Maar dat consent is dat nu omdat er het idee is van als je een kort rokje aan hebt dan mag je er iets over zeggen of zit dat op meer vlakken dan?”

Het komt vanuit situaties waarbij seksuele handeling verricht zijn waar de ene persoon dat wel wilde en ook deed en de andere persoon, vaak meisjes, het niet wilde en dat gaf dus aandacht aan de vraag of het woord nee nou echt nee betekent. Die lijn wordt vaak overschreven, dus zijn er nu veel campagnes die oproepen om duidelijk consent te geven en vragen voordat een seksuele handeling verricht wordt. Jongeren blijken nog niet zo goed te zijn in het duidelijk geven en vragen naar consent maar dat kan misschien ook met schaamte te maken hebben. Hoe is de schaamte van de leerlingen tijdens jouw lessen?

“Ja. Maar het verbaast mij want ik heb nu tweedeklassers en dan laat ik filmpjes zien en dan denk ik van nou volgens mij heb je wel op internet al eerder zulke dingen gezien en tienduizend keer erger. En dan staan ze nu hier van oh nee dat wil ik niet zien. Maar misschien is dat ook wel de setting van het klaslokaal. Maar dat ik echt denk van jemig waar hebben we het over jongens. En je merkt heel erg het verschil dat... ik kan het bijvoorbeeld over homoseksualiteit hebben en dat is natuurlijk een gevoelig onderwerp... en je kan leerlingen hebben die dan even zeggen van he homo dit, of he homo dat... nou daar treden we natuurlijk tegen op. En dan heb je zo'n COC dag waarin al die leerlingen ook eigenlijk zeggen van dat ze dat helemaal niet zo bedoelen en dat ze eigenlijk best wel open zijn, want er is niemand die dan zegt van ik vind het helemaal niks of het moet niet kunnen maar dan de volgende dag kun je net zo hard weer homo dit en homo dat horen. “

Zijn de leerlingen tegenwoordig wel meer open op school over seksualiteit en uitingen van seksualiteit in tegenstelling tot een paar jaar geleden? Wordt bijvoorbeeld Paarse Vrijdag door de leerlingen op deze school gevierd?

“Ja wij hebben dat niet georganiseerd maar er wel leerlingen die dat deden. Dat waren niet mijn leerlingen waar dat uit gekomen is. Dus misschien is dat soms ook wel de drempel...ik bedoel ik zou er wel open voor staan, het is niet zo dat ik zeg ik doe daar niet aan mee. Maar dat moet ook wel vanuit de leerlingen komen, als zij daarmee komen dan zou ik daar zeker wel aan mee willen doen of zelfs willen organiseren. Heb ik eigenlijk niet zo over na gedacht.”

Dat is wel iets wat de seksuele voorlichting inclusiever zou maken, zulke dagen vieren of aandacht aan besteden.

“Ik denk ook dat ook wij als docenten ook niet zo goed weten wat we met bepaalde onderwerpen moeten. Bijvoorbeeld als ik kijk naar als ik het over homoseksualiteit heb en daar kan ik het ook prima over hebben...maar dan zitten we hier nog op een witte school met relatief weinig mensen die daar niet zo afwijzend tegenover zijn maar ik kan me voorstellen dat als jij op een moslim school zit dat je daar moeite hebt om dat te vertellen. Zou ik ook moeite mee hebben.”

Ik kan me ook voorstellen dat het moeilijk is om leerlingen informatie te geven over seksualiteiten of genders waar je jezelf niet mee identificeert?

“Ja maar daar is zo'n COC dag voor. Ze spelen daar bijvoorbeeld een spelletje met stellingen (kan je als homo...), en ik zou dat wel kunnen doen met de leerlingen, want die vragen zijn natuurlijk gewoon vragen...maar dat iemand dat doet die daar voor uitkomt en over kan over vertellen en zijn persoonlijke verhaal over kan vertellen...want dat doen ze natuurlijk, ze maken het persoonlijk. Ik kan dat niet, ik kan die verhalen niet vertellen en ik kan me storen aan degene die daar niet open genoeg over is en dan krijg je een hele andere sfeer. Zij kunnen ook heel makkelijk wel accepteren dat een leerling dat niks vindt, terwijl ik dat bijvoorbeeld heel moeilijk vind. Daarom is het heel goed dat we dat soort dingen organiseren zodat de leerlingen ook andere verhalen horen. Je triggert me wel moet ik zeggen door te denk dat er is misschien wel meer dan dit boek, maar er is misschien ook wel meer dan wat wij al doen.”

Wat ik op andere scholen tegen ben gekomen is het bestaan van een GSA, waar leerlingen veel aan hebben, bestaat dat op deze school.

“Nee dat hebben we volgens mij niet en ik weet ook niet precies zeker wat het is. Als jij iets zou kunnen knippen en plakken en naar me zou kunnen mailen met tips dan zou dat heel erg fijn zijn. En nu vraag ik me af...omdat je zegt dat je nog niet van veel andere docenten gehoord heb dat ze zich zo voelen over dit onderwerp...zou dit komen omdat het een taboe is, of komt het omdat ik me meer getriiggerd voel dan een ander. Want ik heb het idee dat seksualiteit bespreken een moeilijker

onderwerp is dan wat het misschien jaren geleden was. Ik denk dat het onderwerp seksualiteit ook in de media moeilijker is geworden. Want het gaat ook vaak over andere culturen en andere culturen zijn daar ook best wel minder open in en het voelt of er minder vrijheid is om daar makkelijker over te praten.”

Misschien was het vroeger makkelijker, maar het was beslist minder divers. En ik denk dat er daardoor veel minder begrip was voor bepaalde dingen die nu wel in ieder geval kenbaar zijn. “Ik vind dit het leukste en het interessantste onderwerp van het hele jaar. Maar wat zou volgens jou dan een veilige setting zijn voor mij als docent en voor leerlingen want ik wil daar echt ook over praten, maar ik voel me soms geremd omdat ik niet in het licht wil komen te staan van een vieze man. En misschien zit dat teveel in mijn hoofd maar het is beeld wat ik heb gekregen door berichten over mannen die in de kinderdagopvang werken, mannen die met kinderen werken. Het zit al snel in de hoek van je wil iets van die kinderen. Hoe kun je dat dan veiliger maken? Want ik realiseer me echt wel dat ik hierin duidelijk iets kan betekenen, juist als man en juist als persoon die hier open voor staat.”

Ik vind het heel moeilijk om hier iets over te zeggen, ik studeer niet expliciet iets dat te maken heeft met educatie of les geven. Ik denk als eerste aan de les samen geven met andere mensen die zich identificeren met andere seksualiteit en genders dan jijzelf. Waardoor je de onderwerpen verdeeld en mensen laat spreken die zich ook echt identificeren met de bepaalde onderwerpen die besproken worden. Verder denk ik dat het goed is dat je kritisch en reflexief bent maar wellicht is de angst groter in je hoofd dan in werkelijkheid vraag ik me af. Ik bedoel het is jouw recht om als docent dit naar de leerlingen over te brengen. Maar ik probeer het te begrijpen en vind het vervelend voor je dat je zo voelt over dit onderwerp.

“Ja oké, misschien moet ik me minder van die drempel aantrekken. En misschien moet ik meer proberen de discussie op gang te brengen met de leerlingen. En toch vraag ik me af wat voor impact je hebt op het leven van je leerlingen. Hoe je ze vormt. Je onthoud je leraren en ook wie een positieve impact hebben gehad en wie een negatieve.”

Ja ik denk niet dat je moet onderschatten hoeveel invloed leraren en school hebben op het vormen van leerlingen. Ik weet bijvoorbeeld nog heel goed dat het enige wat ik geleerd heb tijdens seksuele opvoeding is dat ik als meisje nee mag zeggen en dat heeft zoveel impact op mij gehad.

“Nou dat is niet geheel onbelangrijk ook haha. Wel grappig ook, kun je nagaan.”

Toch denk ik dat leerlingen en jongeren vandaag de dag wel meer weten dan ik toen.

“Nou ik denk dat het ook te maken heeft met de wetenschap en dat de wetenschap nu ook veel meer een verklaring heeft voor transgenders en zo. Dat maakt het uitleggen wel makkelijker. Dus het is niet

alleen maar van je bent ziek of afwijkend, er is natuurlijk nu ook veel meer een verhaal te vertellen en dat was vroeger natuurlijk minder. Dus daarin merk je ook wel dat het nu makkelijk geaccepteerd wordt. Het is niet meer zo van je kiest ervoor of je kiest er niet voor, dat was vroeger zeg maar het idee. En je merkt nu meer van het is helemaal geen keuze. Dat is nu de discussie niet meer.”

Ja maar het is toch belangrijk om bewust in de lessen bezig te zijn met bepaalde onderwerpen wanneer er ook leerlingen met verschillende seksualiteiten in de klas kunnen zitten. Sommige leraren gebruiken namelijk veel feiten en nummers en zeggen dan dingen als, een op de zoveel mensen zijn homoseksueel... dus in deze klas zitten drie homo's. En dat is aan de ene kant zodat leerlingen bewust worden van het aantal homoseksuele leerlingen die er zijn maar studies hebben laten blijken dat, dat juist heel averechts werkt omdat leerlingen die homoseksueel zijn in de klas zich op dat moment heel ongemakkelijk voelen en eigenlijk uit de kast gehaald voelen en heel kwetsbaar. Taalgebruik is in dit opzicht heel belangrijk. Ik denk dat je inmiddels al mijn vragen wel beantwoord hebt. Heel erg bedankt!

“Graag gedaan.”

## **Transcript 04**

Leerling/Student

Alex de Jong

Leeftijd: 17 jaar

School en locatie: Culemborg

Klas: VWO 5 (E&M)

*25 Juli 2017*

*Utrecht*

*00:10:29*

Vind je het goed dat dit gesprek opgenomen wordt?

“Ja hoor.”

In welk jaar en bij welk vak wordt het onderwerp seksuele voorlichting behandeld op jouw school?

“Seksuele voorlichting valt op mijn school onder het vak biologie. We kregen de voorlichting in het tweede jaar, maar dat was echt maar een paar lessen.”

Welk boek/les-materiaal werd daarbij gebruikt? Maakte de docent naast een boek ook nog gebruik van interactief lesmateriaal zoals video's?

“Het boek heette volgens mij Biologie voor jou. Er werden verder korte filmpjes laten zien door de leraar die ik had. Maar alles bij elkaar was de seksuele voorlichting zeker niet uitgebreid.”

Waar denk je nu als eerste aan of wat herinner je je van de seksuele voorlichting op jouw school?

“Eh...dat je het en hoe je het veilig moet doen. Dat herinner ik me.”

Welke onderwerpen werden er tijdens de seksuele voorlichting behandeld door je docent? Kun je enkele onderwerpen noemen die nu in je op komen?

“Als ik nadenk denk ik vooral aan het gebruiken van preventie middelen en SOA's. Dat was het ongeveer wel.”

Ik wil graag wat onderwerpen aan je voorleggen en zo toetsen of deze onderwerpen tijdens de seksuele voorlichting op jouw school behandeld werden? Werd er tijdens seksuele voorlichting gesproken over voortplanting, anticonceptie, consent, LHBTQ?

“Voortplanting was een groot onderwerpen. Anticonceptie ook. Consent heb ik niks over geleerd, LHBTQ ook niet. SOA’s werden veel besproken en ook social media en seks kwam aan bod tijdens de lessen.”

Had je tijdens de les het gevoel dat je je docent vragen kon stellen over dit soort onderwerpen?  
Werden al je vragen beantwoord?

“Er kwamen een aantal vragen over homoseksualiteit... van de leerlingen dan, en die werden zonder schaamte door de docent toen beantwoord. Verder kan ik me geen vragen herinneren.”

Hoe was de sfeer in de klas tijdens de voorlichtingslessen?

“De sfeer... nou ja we waren allemaal net tweedeklassers dus hier en daar werd er wel ongemakkelijk gedaan. Maar toch was de sfeer voor mij wel redelijk aangenaam.”

Denk je dat seksuele voorlichting op de middelbare school belangrijk is, ja of nee?

“Nou ja eigenlijk heb ik niet het gevoel gehad, en dan praat ik namens veel leerlingen, dat ik er iets van heb geleerd.”

Denk je dat seksuele voorlichting anders is voor leerlingen die anders zijn dan jij? Bijvoorbeeld voor meisjes of leerlingen die niet hetero zijn?

“Ik denk dat het voor die mensen hetzelfde is.”

Wat zou er beter kunnen aan seksuele voorlichting op jouw school?

“Nou in de eerste plaats dat ik de les uit komt met het gevoel dat ik daadwerkelijk iets geleerd heb. En dat er meer onderwerpen dan voortplanting en SOA’s behandeld worden.”

Wordt er op jouw school een seksualiteit-dag gehouden? Wa vind je daar van?

“Nee volgens mij niet. Of wacht ja wel... maar daar is me heel weinig van bij gebleven dus dat zegt ook wel genoeg.”

Bedankt voor het meewerken aan mijn onderzoek en fijn dat ik je wat vragen mocht stellen!

“Graag gedaan.”

## **Transcript 05**

Docent/Teacher

Michael Wieringa

School en locatie: Culemborg

Klas: Biologie docent (klas 2 en klas 5)

*04 Juli 2017*

*Culemborg*

*00:57:25*

Vind je het goed als dit gesprek opgenomen wordt?

“Ja.”

Welke methode wordt er gebruikt op deze school?

“Biologie voor jou. Dit is de grootste methode. Ik denk dat deze 80% van de markt heeft. Dat je van andere methoden hebt gehoord, is meer toeval. Biologie voor jou is de meest gebruikte.”

Hoe is seksuele voorlichting gestructureerd op deze school en in relatie tot het handboek?

“Eigenlijk zijn er twee dingen die wij doen. Wij hebben het hoofdstuk seksualiteit en dat is heel erg biologie en daar voortplanting. Maar dat betekent ook dat je de geslachtsdelen behandelt, dus de anatomie. En dat hoort echt niet echt bij seksuele voorlichting, tenminste niet helemaal... daar zit een scheiding in toch? In het boek gaat het ook over seksualiteit, wat verandert er in de puberteit en noem maar op. En hoe lang we er mee bezig zijn, dat zal zes weken zijn ongeveer. Of vier weken misschien. Het komt ook terug in de vijfde maar dan nog meer biologisch. In de bovenbouw gaat het dan over hormonen en dan is het geen seksuele voorlichting meer. Wij hebben dus in de tweede het hoofdstuk seksualiteit en we hebben dan ook docenten die veel aandacht besteden aan seksualiteit dus die durven dat wel. Ik weet dat ik vroeger op de middelbare school een docent had die dat allemaal spannend vond en die dat liever gewoon vertelde van zo ziet het er uit en leer het maar. We hebben aan het eind van het blok... en dat is wel een zinvolle dag... een seksualiteit-dag. Aan het einde van het jaar. Voor alle tweede klassen. En dat is een hele dag en dan komt het COC langs en dan gaan we het hebben over sexting, social media en we hebben een theatergroep die een theatervoorstelling doet over seksualiteit en over wanneer je daaraan kunt beginnen en de spanning en noem het maar op. En we doen het Aids-beker spel. Het Aids-beker spel is actief dus dan kunnen ze wat doen anders moeten ze wel heel veel luisteren. Dat gaat over Aids, ze krijgen een film over Aids en HIV en ze krijgen een bekertje met water en een karakter. Een bekertje heeft zetmeel en ze moeten doen wat er op dat karakter staat. Dus veilig doen of niet veilig doen en hoe seksueel actief ze zijn. En seks hebben is het verdelen van het water in de bekertjes waarvan eentje zetmeel heeft. En aan het eind gaat er een

druppel jodium in en dan kleurt het water met zetmeel. En dan zie je dus hoe makkelijk dat ene bekertje zich verspreidt.”

Dat klinkt als een leuk interactief en leerzaam spel!

“Ja en het COC zelf wordt ook heel erg gewaardeerd. COC krijgt een 7.5 van de leerlingen gemiddeld. Ze zijn ook altijd stil en echt aan het luisteren. COC levert natuurlijk voorlichters die of lesbisch of homo of transgender of wat dan ook zijn. Dus dat is bijzonder interessant.”

Hoe behandel jij in jouw les onderwerpen die gaan over andere seksualiteiten en genders dan heteroseksualiteit en man en vrouw? Heb jij gastsprekers of gastdocenten in jouw les?

“Nee, dat is logistiek heel moeilijk, dus dat hebben we zo met die COC les gedaan. Dus we weten dat aan het einde van het jaar het COC langskomt en dat het gesprek er dus wel komt. En bijvoorbeeld Je Zal Het Maar Hebben daar gaan we een aflevering van kijken. Dat is dus wel tijdens de les. En dan gaat daar het gesprek over.”

Je opent dan ook echt het gesprek met de leerlingen?

“Ja, het gaat voornamelijk over dan over acceptatie. COC kan bijvoorbeeld veel beter vertellen over uit de kast komen. Daar hebben we het in de les wel over maar dat is mijn verhaal en ik ben niet uit de kast gekomen dus dat is een veel minder interessant verhaal dan als ik zeg ik ken iemand die...COC doet dat veel beter, daar kom ik niet eens bij in de buurt. Maar we kunnen het wel hebben over acceptatie. Bijvoorbeeld, homo is het meest gebruikte scheldwoord bij de leerlingen. Dat is nog steeds en dat betekent dat je dat gesprek kan voeren.”

En hoe reageren de leerlingen daar dan op?

“Ja dat is wel heel grappig. Dat is heel moeilijk er uit te komen. Ze zeggen allemaal, en dat merk je elk jaar weer, van maar we bedoelen het niet zo en dat is een vriend van mij. Ze weten dus wel dat daar iets zit, maar ze gebruiken het toch. En het is heel moeilijk om daar iets aan te doen. Ik zou niet kunnen zeggen dat het na de lessen ook afneemt maar ik hoop dat ze er gewoon iets meer bewust van zijn. Die film kan helpen, het COC kan helpen maar je krijgt het er nooit meer helemaal uit. En vooral ook omdat zij vinden dat het onschuldig is...sommige dingen worden nooit gezegd in een ruzie. Terwijl dat voor mensen die nog niet uit de kast zijn het wel kwetsend kan zijn. Die denken, ik kijk nog wel eventjes goed uit.”

Hoe is de sfeer in de klas überhaupt? Andere leraren vertelde me dat er vaak lacherig wordt gedaan en er ook een groot gevoel van schaamte heerst. Moet je daar doorheen breken?

“Ja daar moet je wel doorheen breken. Wat ik in het begin doe is dat ze alles mogen opschrijven, alles waarbij ze denken aan seks in de brede zin van het woord. Genitaliën, maar ook neuken en alles

standjes die ze kennen en wat ze ooit ergens hebben opgepikt. We deden dat eerst met voorlezen en noemen maar dan heb je maar vijf leerlingen die dat doen. We doen dat nu met een appje en dan moet je dat invullen en dat betekent dat dertig leerlingen bezig zijn en dan krijg je ook woorden als liefde. Die die vijf jongens niet noemen. Liefde seks...oh ja dat is natuurlijk een combinatie. En dan maken we afspraken over wat bijvoorbeeld wel en niet mag. En dat werkt wel goed. En wat ze zien is...het boeit mij allemaal niet heel erg en dat helpt ze enorm en doordat het mij niet zo heel veel doet is op gegeven moment het lacherige eraf. En ik benoem het ook als ze bijvoorbeeld lul noemen in plaats van penis. Dan zeg ik lul is niet onze anatomische naam voor dat geslachtsorgaan.”

Dus in de eerste les haalt dat de spanning eraf? En hoe zit het met de inbreng van de leerlingen in de les?

“Ja en dan gaat het een stukje makkelijker. Sommige leerlingen zeggen veel anderen ook niet. Dat is ook een beetje het probleem he, sommige wel en anderen zijn helemaal stil. En wat mijn collega bijvoorbeeld doet om ervoor te zorgen dat die stille leerlingen wel wat kunnen zeggen is op een briefje schrijven...vragen opschrijven. Dus alle leerlingen mogen dan vragen opschrijven, die mogen ze indienen en hij gaat ze allemaal behandelen. Allemaal. Zo heb je de mogelijkheid om vragen van leerlingen die ze anders niet durven te stellen...die kunnen ze nu wel stellen want die hoeven ze nu dus niet klassikaal te stellen. En bijvoorbeeld dit is ook een hele mooie om discussie te voeren over bijvoorbeeld of abortus wel of niet mag.”

Mag je ook afwijken van de gebruikte methoden en boeken?

“Ja dat mag wel, daar zijn we op zich vrij in. Dus abortus is bijvoorbeeld een onderwerp in het boek. Maar die discussie doen we zelf.”

Seksualiteit is niet altijd even bespreekbaar voor de leerlingen en hun familie. Merk je in de les dat het werk wat jij in de les doet, thuis niet voortgezet wordt?

“Ja dat merk ik wel, maar dat komt denk ik ook omdat heel veel leerlingen er ook niet over willen praten. Dus dat is wel een probleem, en natuurlijk zijn er ook een heleboel leerlingen die hier op school niet over durven praten. Het gaat natuurlijk ook om de tweede klas. In het hoofd speelt het wel maar ze zijn er nog niet heel erg mee bezig.”

Waarom wordt dit vak in het tweede jaar behandeld? Is dat landelijk?

“Nee. In die zin volg je dus wel een beetje het boek. Wij hebben gewoon tot en met de tweede klas biologie. En als een leerling daarna geen biologie meer kiest dan hebben ze het niet meer. Dus we moeten het in de tweede doen. We hebben het ook ooit in de eerste gedaan maar toen vonden we ze ook, zeker op atheneum te jong voor. Dus toen in de tweede, want dan hebben we ze namelijk allemaal te pakken. Doen we het in de tweede niet, derde hebben ze sowieso geen biologie en in de

vierde moeten ze ervoor kiezen. Op havo en vmbo is het ongeveer hetzelfde, maar de docenten zijn niet hetzelfde. Havo en vwo hebben veel overlap. Zij doen bijvoorbeeld mee aan de seksualiteit-dag en vmbo doet daar niet aan mee.”

Waarom doet vmbo niet mee aan de seksualiteit-dag?

“Nou we hebben dus vijf locaties, en er is enige afstand tussen die locaties. Havo en vwo lijken nog veel op elkaar. Ook docenten die gaan over en weer. En IBB, onze vmbo locatie heeft een eigen programma.”

Is die afscheiding dan een goed idee voor de leerlingen?

“Nou het zorgt wel voor een scheiding. Want de vmbo locatie is wel echt een vmbo locatie. Dus dat heeft ook wel zo zijn nadelen. En de communicatie ja...als je fysiek van elkaar gescheiden bent...zorgt voor een scheiding. Dus dat betekent wel dat de communicatie soms iets beter kan, ook op het vlak van biologie. COC komt wel ook op het IBB.”

Ben jij ook het aanspreekpunt voor de leerlingen die vragen hebben over seksualiteit en gerelateerde onderwerpen?

“Ja dat ligt er dus aan. Bijvoorbeeld een vraag zoals kun je de pil doorslikken die komt dan bij mij. Die durven ze nog wel te stellen. Maar op het moment dat zij...ergens mee in de war zijn...zullen ze eerder naar de mentor gaan of naar de vertrouwenspersoon. Ze zien mij denk ik toch meer als de biologie docent en dan ook meer als het gaat om de theorie. Als ik vragen krijg, krijg ik meer vragen over wat doen die hormonen dan...en dat soort vragen. Maar ik merk wel dat leerlingen bij me komen. Dus de drempel om iets te vragen is niet heel hoog maar de drempel om dingen te vragen die heel erg persoonlijk zijn, die wel. Dan zullen ze minder snel bij mij komen.”

In het kader van inclusiviteit en diversiteit...besteden jullie op deze school ook aandacht aan dagen als Paarse Vrijdag?

“Ja, dat is het initiatief van één docent, waarbij ook gezegd werd dat we allemaal in het paars moesten komen. De een doet dat meer dan de ander, maar op die manier krijgt het aandacht. Dat komt bijvoorbeeld doordat wij hebben een homoseksuele teamleider die daar open in is en die dat samen met leerlingen heeft geïnitieerd. Dat was een teamleider van de havo locatie. Maar het initiatief lag het wel bij die leerling. En die teamleider, die ook de biologie docent was van diegene...die vond dat leuk en deed daar iets mee.”

Merk je dat er voor dat soort dingen ruimte is op deze school?

“Ja.”

Het onderwerp anticonceptie wordt ook behandeld tijdens de les?

“Ja, we hebben een koffer, een doos. De koffer. Ik laat ze ook altijd condooms om een penis doen, een plastic penis. Dat is een beetje een spel element en daardoor komen toch veel leerlingen in aanraking daarmee. Niet allemaal, sommige willen het niet doen en vinden het heel erg ongemakkelijk. Ik dwing leerlingen niet om dat te doen als ze het niet willen. Dat zeggen we in het begin ook altijd heel erg, we zijn bezig met spannende onderwerpen en we proberen het ook juist zo theoretisch mogelijk te brengen. Het moet niet te gevoelig worden. En niks hoeft. Het zijn vaak jongens die het willen, soms een paar meisjes die dan die condooms om die penis willen doen.”

Waarom denk je dat het vooral jongens zijn die dat willen doen?

“Ja, die vinden dat geweldig. Het zijn echt van die jongensachtige...die macho's en die schamen zich er ook niet voor. En die meisjes wel. En ook wel, dat bij meisjes moet je altijd wel een heel klein beetje uitkijken dat als je het te goed doet...dat je dan niet wordt uitgemaakt voor slet of wat dan ook. Dus je moet wel redelijk stevig in je schoenen staan wil je dat voor de klas doen...en voor een jongen is dat natuurlijk heel anders.”

Een andere docent die ik gesproken heb gaf aan het heel moeilijk te geven om seksuele voorlichting te geven als man aan meisjes?

“Nee, dat heb ik niet. In het begin vond ik het moeilijker...want toen dacht ik, zit je daar een beetje over seks te praten met al die leerlingen. Maar op gegeven moment wordt het duidelijk je benadert het toch vanuit de biologie. Seks benader je toch vanuit de biologie. Je hebt het niet over de plastische dingen...Leerlingen kunnen natuurlijk vragen stellen bijvoorbeeld hoe doen homo's dat dan en dan wordt het persoonlijker, want dan gaat het echt over seks. Maar verder ga je het daar niet over hebben. Het wordt niet te plastisch?”

Deel je als docent wel persoonlijke dingen met je leerlingen?

“Nee ik vertel nooit wat over mezelf. Ik vertel wel wat ik weet over wat er wordt gedaan. Eh...maar alleen over, en dat doe ik wel eens van mezelf, dat vind ik nog wel...bijvoorbeeld eh zwangerschap wat je daarvan mee maakt. En wat ik soms ook wel eens doe op het moment dat het om een zwangerschap gaat of over een bevalling dat ik dan vertel over ik ken iemand die. Ik ga er geen persoonlijk dingetje van maken.”

Als je dat zo zegt dat seks benadert wordt vanuit de biologie dan denk ik meteen aan het idee dat heteroseksualiteit en voortplanting dus voornamelijk en ook als eerste behandeld wordt. Hoe gaat dat met onderwerpen, seksualiteiten en genders die afwijken van de norm?

“Nou ja we beginnen met geslachtskenmerken en we beginnen met puberteit dus dat betekent dat is niet per se jongen meisje en dan komt het ook aan bod de ontwikkeling op wie je valt. Maar op

gegeven moment gaat het over secundaire geslachtskenmerken en dat betekent dat je over man en vrouw praat dus dan wordt het heel erg voortplanting en anatomie.”

Die verhoudingen houd je dus ook echt zo man en vrouw? En daarna komen er andere onderwerpen aan bod?

“Nou ja voortplanting...de man heeft voortplantingsorganen en de vrouw dus dan zit je heel erg snel op die man vrouw verhouding. Daar kun je niet zo makkelijk van af wijken. Transgender bijvoorbeeld...dat komt later wel, daar gaan we niet mee beginnen. Dus wat jij net zegt, die afwijkingen van de norm die komen later, dat klopt wel. Ik vind het ook niet schadelijk dat dit de volgorde is. Het zou niet uit moeten maken qua volgorde die je doet. Het is wel goed om te weten als je het bijvoorbeeld gaat hebben over transgender, hoe de anatomie van de man en de vrouw eruit ziet. Dus ik denk dat het heel logisch is. Als je het hebt over transgender kun je de vraag krijgen...ja maar hoe zit het dan met vruchtbaarheid? Hoe kunnen zij kinderen krijgen? En hoe zit het dan met die baarmoeder? Noem het maar op, dan is denk ik de eerste hoofdstukken daarover is een logische volgorde.”

Behandel je het onderwerp transgender vanuit hormonen, vanuit biologie?

“Niet in eerste instantie, maar dat komt er wel bij kijken. We proberen wel aan te geven dat iemand zich...als een man of als een vrouw kan voelen of andersom.”

En het onderwerp gender, of genderrollen kan ik beter zeggen?

“Dat komt wel een beetje aan bod, maar dat ligt heel erg aan de docent. We hebben het op gegeven moment over primaire en secundaire geslachtskenmerken en dan benadrukken we het verschil tussen een man en een vrouw, dat wordt wel door mij genoemd. Je bent heel erg afhankelijk van wat de docent er van maakt.”

Ja ik merk echt uit dit gesprek en mijn andere gesprekken met leraren dat het toch echt de docent is die het vak vormgeeft.

“Absoluut. Daar zal een wereld van verschil in zitten qua docenten. En wat je nu ook noemt, dat is heel erg nu aan het spelen. Ondanks het feit dat die onderzoek die daar over gaan, over het verschil tussen man en vrouw, die zijn al tientallen jaren oud, maar wij zitten nog heel erg vast in dat denkpatroon wat het verschil is tussen mannen en vrouwen. Dat de man beter dit kan, dat de vrouw beter dat kan. Ondanks het feit dat uit allerlei onderzoeken blijkt dat dat door ons is vormgegeven en dat het genetische component daarin niet terug te vinden is. Dat is heel hardnekkig en ik denk dat je dat in de lessen niet terug zal vinden.”

Ik snap dat dit dingen zijn die ik zelf ook pas op de universiteit heb behandeld, en verwacht ook niet per se dit terug te vinden in de lessen op een middelbare school. Maar misschien wel goed om daar bewust van te zijn?

“Ja zeker en het komt ook steeds meer. Maar als je om je heen kijkt denk ik dat heel veel mensen daar op die manier niet mee bezig zijn. Alleen al als je gaat kijken naar hoe mannen en vrouwen werken dat is eigenlijk ook een onderwerp...behandelen we niet hoor...maar het feit hoe je ziet dat mannen en vrouwen ander werk hebben. Vrouwen nog steeds de grootste zijn in het opvoeden van de kinderen en hoe er nog steeds heel veel bedrijven zijn waar mannen niet parttime kunnen werken. Er wordt gewoon gezegd als je carrière wil maken moet je fulltime werken. Dus het is nog zo ingebed in deze samenleving. Daar zijn nog best wel stappen in te behalen.”

Zou je dit dan überhaupt onder biologie vinden horen vallen?

“Ja, maar niet alleen. Ook maatschappijleer kan daar een grote rol in hebben.”

Maar als ik terug denk aan wat je zei over leerlingen een condoom om laten doen en hoe er dan gereageerd wordt op meisjes die dat bijvoorbeeld heel goed kunnen...dat hoort daar dan wel ook bij, omdat het in essentie een vorm van slut-shaming is.

“Ja dat klopt, maar je kunt het zover trekken...er zijn nog zoveel andere onderwerpen. Dit krijgt dan inderdaad wel heel weinig aandacht. Op gegeven moment hebben we een onderwerp zoals sexting...op de seksualiteit-dag en daar komen zulke onderwerpen wel aan bod. Daar laten ze ook een filmpje zien waarbij eigenlijk het meisje de schuld krijgt en de jongen is in principe stoer want hij heeft het voor elkaar gekregen om een foto binnen te krijgen. En het meisje die verliefd was op die jongen, die is de naïeve vrouw die dat heeft verstuurd. Dit komt dan aan bod. En ja het verschil waarop mannen en vrouwen benaderd worden op het gebied van seksualiteit...daar kun je lessen aan besteden. Maar dat gebeurt dus bij ons niet.”

Ja maar er gebeurt hier op deze school al veel meer in tegenstelling tot wat ik op andere scholen tegen kom.

“Ja maar als je er nu zo over praat zie ik ook wel waar er nog iets te behalen valt. Ja ik vind het benadrukken van het verschil tussen man en vrouw eigenlijk wel een goeie. Dat dat misschien wat meer aandacht zou moeten krijgen. Als je gaat kijken naar wat de gemiddelde docent koppelt aan het man zijn, testosteron, dus dat Y chromosoom en we kunnen er niks aan doen, dus het is een gegeven. Ik denk dat het gros nog op die manier denkt en daar in mee gaat. Want er is geen vanzelfsprekendheid dat die verschillen veel kleiner zijn dan wij altijd hebben gedacht. Dus je moet daar als docent echt over lezen. Want de meeste docenten nu, toen zij een opleiding hebben gehad, toen was de genetica met DNA nog niet zo ver, dus heel veel informatie komt uit de gedragspsychologie. En nu zien we dat die verschillen helemaal niet zo groot zijn.”

Is er dan voor jou wel ruimte voor innovatie en verandering van het vak?

“Ja, ja als we dat soort artikelen daarover lezen, dat proberen we dan ook te delen en dat kan dan ook wel aandacht krijgen.”

Is er een GSA op deze school?

“Nee en ik weet ook niet precies wat dat is. Daar heb ik niet van gehoord, dus dat zullen we niet hebben. Wat wel helpt is we hebben een aantal docenten die ervoor uit komen dat ze homoseksueel zijn en dat helpt wel. Bij de COC dag moesten de leerlingen bijvoorbeeld ook noemen, ken je iemand die homoseksueel is. En de meesten kenden wel iemand, sommige ook niet. Maar de voorlichter zei op gegeven moment: je mag nu niet die docent noemen. Want ze wilden nieuwe mensen hebben. Maar dan merk je dus wel dat dat een voorbeeldfunctie heeft.”

Dus die open sfeer op school hier helpt wel?

“Ja dat helpt want...en dat is dus geen probleem, ze kennen altijd iemand. En hebben ook les van die persoon gehad. Die COC voorlichters weten heel goed...het is natuurlijk een heel persoonlijk verhaal...de leraren hier zouden dat ook kunnen maar dan zouden ze naar een andere school moeten gaan want het is wel een persoonlijk verhaal en dat wil je niet van je docenten horen. Dan is het goed om enige afstand te bewaren.”

Dus jij zegt afstand is goed, maar je moet de leerlingen wel op hun gemak laten voelen?

“Ja. Ik wil er natuurlijk wel open in zijn, niet geheimzinnig doen, maar je gaat ook niet het achterste van je tong laten zien. Zoals we dat allemaal niet doen met ons privéleven. Dat blijft gewoon privé.”

Merk je dat er op deze school openlijk leerlingen uit de kast zijn?

“Ja. Verschillende keren. Er is een klas bij mij die daar echt even een moment van maakte. Dat was mijn klas, niet in mijn les, maar tijdens de mentor-les. En een leerling wel tijdens mijn les maar gewoon tussen neus en lippen door. Niet eens zo van: oh ik wil nog even wat zeggen...maar gewoon ik heb een vriend. En dat vond ik wel heel mooi eigenlijk, want op zo'n manier...de klas reageerde niet daarop...op een andere manier dan anders. Ik dacht dat zal dus al bekend zijn. Toen vroeg ik het later aan de mentor en die zei: nee dat is nog helemaal niet bekend. Dat was zo vanzelfsprekend...van dit vond ik echt...zo zou het moeten zijn. Ik heb dat nog nooit eerder zo meegemaakt maar ik vond dit wel heel fijn...dit vond ik de situatie zoals het zou moeten zijn op gegeven moment...dat er niet meer van wordt opgekeken en dat dat gewoon een van de opties is.”

Ik denk dat leerlingen ook kijken naar jouw reactie als docent op dat moment. Als jij wellicht op een hele uitgesproken manier had gereageerd...hadden de leerlingen ook anders gereageerd.

“Ja, maar omdat ik het ook niet wist reageerde ik zo. Dus ik vond het niet per se de makkelijkste situatie... omdat het voor mij helemaal nieuw was. Maar ik ging er maar gewoon even vanuit op dat moment dat ik gewoon wat had gemist.”

Wel bijzonder dat een leerling zich zo veilig voelde om dat zo te doen in jouw les.

“Ja maar een keer gebeurd. En het gebeurd wel vaker, maar ik geef natuurlijk les in de tweede, dus dat is nog redelijk vroeg. In de bovenbouw gebeurd het wel vaker. Ik denk dat heel veel leerlingen in de tweede zich er helemaal niet van bewust zijn. Die zijn daar nog mee aan het worstelen. Je ziet dan jongetjes en die zijn nog helemaal niet verliefd. Er zitten er genoeg bij mij in de tweede van het atheneum en die zijn stiekem verliefd maar die hebben echt nog nul ervaring met een jongen of een meisje. Dus het is nog vroeg voor die tweede-klassers, vooral voor jongetjes denk ik.”

Klopt hier dan denk je het argument dat jongetjes daarin achterlopen op meisjes?

“De meisjes komen wel volwassener over. Soms zitten er ook echt nog hele kleine jongetjes bij, die zijn speelser. Maar er zitten ook genoeg oudere waarvan ik denk oh jij bent al veel verder... er zit gewoon veel verschil in de tweede klas. Alles ligt nog heel ongelijk. Sommige kijken ook uit naar het hoofdstuk seksualiteit die krijgen het boek en die kunnen niet wachten. Dan ben ik bezig met voeding en dan zijn zij al bezig met seksualiteit en naar de plaatjes aan het kijken. Maar ik heb ook wel eens leerlingen gehoord die zeggen ik wil eigenlijk het liefste dit hoofdstuk overslaan. Die zijn daar helemaal niet mee bezig en nog niet aan toe. En die hebben daar geen zin in en die vinden het heel ongemakkelijk.”

Probeer je je les dan ook af te stemmen op alle leerlingen zodat niemand zich ongemakkelijk voelt maar andere leerlingen toch genoeg uitleg krijgen? Dat lijkt me heel moeilijk.

“Ja en dat betekent dat je daar goed over na moet denken. Wij hebben een heel handig dingetje in de klas en dan druk je daar op en dan gaat hij door de namen heen en komt er de naam van degene die antwoord moet geven... maar bij seksualiteit doe ik dat niet. Omdat niet iedereen daar antwoord op wil geven en dat sommige leerlingen het überhaupt moeilijk vinden om penis te zeggen. Dat ga ik ze dan ook niet vragen.”

Om toch nog even terug te komen op die genderrollen... ik merk dat op veel scholen, en ook uit eigen ervaring, dat seksuele voorlichting vaak juist vanuit die genderrollen gegeven wordt en het erg heteronormatief is.

“Ja maar het klopt ook vaak wel dat het voor meisjes anders is dan jongens en jongens daar bijvoorbeeld vrijer in zijn. Maar dat dat dan door ons wordt bevestigd... ja dat is wel moeilijk. Het wordt door ons bevestigd en door de meisjes in bescherming te nemen wordt dat nogmaals door ons bevestigd. Maar tegelijkertijd is het wel zo dat... daar zit wel een verschil in. Kijk die verschillen

tussen jongens en meisjes...die zijn er. De vraag is alleen, is het een verschil dat wij hebben opgelegd en wat er niet zou moeten zijn...oké prima, dat wil ik geloven. Maar dat neemt niet weg dat die verschillen er zijn.”

Maar dan vraag ik me af wanneer je dus een onderwerp als consent behandelt...en het dus vaak gaat over vraag een meisje wat ze wil, vraag een meisje of ze aangeraakt wil worden...doe je dat dan ook bewust andersom? Gebruik je bijvoorbeeld woorden als vraag aan elkaar wat jullie willen? Dat je dat niet heel erg gendered door je woordkeuze?

“Weet je dit is iets...ik snap wat je zegt en volgens mij gaat dit zo automatisch. Dat ik denk dat je heel snel de meisjes al gaat beschermen. En dat je heel bewust moet zijn om dat neutraal te houden en dat die neutraliteit eigenlijk niet vanzelfsprekend is. Ook in de gesprekken die je hebt met leerlingen, daar ben je niet neutraal in en zit je al in je achterhoofd...er is een verschil tussen jongetjes die seks willen en meisjes die eigenlijk willen wachten. Ik kan het zo niet terughalen, maar ik denk dat ik daar niet neutraal in ben en in handel.”

Bewust hiervan zijn is natuurlijk de eerste stap.

“Ja, dat ben ik nu, nu je dit zegt. Ja ik snap wat je zegt en ik snap dat dit in de meest ideale situatie anders zou moeten zijn. Maar daar handel ik niet naar. Het gebeurt al met alle grapjes die worden gemaakt. Dat bevestigt dat. Ik heb een dochter en zij had gisteren een verjaardag. En daar was ook een vader bij met twee jongens. En daar werden dan dus opmerkingen gemaakt van...ja wacht maar...over zestien jaar staan ze bij jou op de stoep. Want ik heb twee jongens dus...En dat zijn grapjes, waar we om kunnen lachen en allemaal heel leuk. Maar je merkt dat dat toch een beetje het idee is. Als je twee jongens hebt, hoef je je daar geen zorgen over te maken. Als je twee meisjes hebt eh heb je knuppel maar onder de tafel want elke brommer die bij mij voor de deur komt...En dat is een grapje...Maar het is zo hardnekkig. Het zit in de hele samenleving, dus dat krijg je er ook niet zomaar uit. Dus dat is echt heel moeilijk...Toevallig in de krant vorige week stond het boek Tyrannosaurus Seks. Dat past helemaal in het onderwerp waar jij nu mee bezig bent. Is een nieuw onderzoek geschreven door een psycholoog en die gaat over de verschillen tussen man en vrouw en in hoeverre dat natuurlijke verschillen zijn. Een populair wetenschappelijk boek wat daar dus over geschreven is. Maar dat geeft wel een beetje aan...en het stond ook in de Volkskrant...dat betekent dat het even wat aandacht gaat krijgen. Dus het gaat de komende tijd ook wel aandacht krijgen. Maar het is zo hardnekkig...En ik vind het interessant en ik heb dat boek ook op mijn kastje liggen dus ik ga dat lezen. Maar in mijn hoofd merk ik...is het te makkelijk. Maar niet voor niks, ik kan me geen periode in de geschiedenis herinneren waarbij de vrouw en man gelijkwaardig waren.”

Het is ook heel moeilijk om dat af te leren ja.

“Ja, en dan hebben we het bijvoorbeeld over secundaire geslachtskenmerken en dan zeg je ook dat niet iedereen dat heeft. Maar alle meisjes in mijn klas, die hebben lang haar. Het is heel logisch, maar het

gebeurd allemaal wel. En we kunnen er ook niet van af wijken omdat er dan op een andere manier naar ons wordt gekeken. En het haar...mannen en vrouwen hebben die keus en dat is iets wat ook heel hardnekkig is en waar we onderscheid in maken.”

Ik denk dat die sociale dingen toch veel meer invloed hebben dan dat het aandacht krijgt.

“Ja, kijk naar wat voor cadeautjes er wordt gegeven aan baby’s die als een jongetje en een meisje. En probeer dat maar eens genderneutraal te gaan doen. Dat krijg je niet voor elkaar. Dat is heel erg hardnekkig. Je moet daar zo extreem in zijn, dat mensen je vervelend gaan vinden. Wil je dat eruit halen. Want er worden autootjes gegeven aan de jongens en er worden poppen gegeven aan de meisjes.”

Ik merk zelf dat als je consistent dat soort dingen probeert aan te vechten bij de mensen om je heen. Dat dat toch impact heeft en dat mensen gaan nadenken over wat ze zeggen. Zo heb ik zelf een broertje zeventien die in een periode zit dat hij ieder meisje een slet noemt. Inmiddels, na veel gesprekken met mij zegt hij al ik weet dat ik dit niet moet zeggen en dat het geen goed woord is maar...dat meisje is wel echt een slet. Er zit daar dan toch een stukje bewustwording ook al is het nog lang niet waar het moet zijn.

“Ja precies. Ja mijn zoontje vindt bijvoorbeeld nagellak leuk. En die krijgt dan op gegeven moment opmerkingen in de kleuterklas...en dan is het ook gelijk klaar. En een jongetje die droeg jurken en dan zeggen ouders van oh nee...En hij mocht wel naar school met zijn jurkjes maar dan merk je dat mensen bang zijn dat hij gepest gaat worden. En ze hebben het redelijk snel door...dus op gegeven moment komt dan het argument ja je hebt meisjeskleren aan. En heel veel ouders vinden het prima...nou ja er zit wel verschil in...maar veel ouders vinden het prima zo van nou oké als hij een jurkje wil dragen moet hij een jurkje dragen. Maar ze vinden het niet prima dat hij gepest wordt en als dat de consequentie is dan verbieden we het jurkje.”

Merk je dat leerlingen hier op school uitgesproken zijn qua kleding?

“Nou jongens die met make-up bezig zijn...en dat gebeurt vaker...die zijn zich daar ook heel bewust van en dat is dan ook een bepaalde uitstraling die ze willen hebben en dat wordt ook geaccepteerd.”

Want dat valt ook weer binnen een bepaalde categorie, die mensen begrijpen...

“Juist, en jongens die het bijvoorbeeld echt fijn vinden om vrouwenkleren te dragen dat hebben we hier niet. Tenminste die jongens zullen we wel hebben...maar die zullen daar niet mee op school komen.”

Wat ik van andere leraren heb gehoord is dat ze in de les statistieken gebruiken als, een op de zoveel leerlingen is homoseksueel. Er zitten dus hier een X aantal homoseksuelen in deze klas.

“Nou wat we wel willen benadrukken is dat er meer mensen homoseksueel zijn, dan je denkt. Dus we geven wel die cijfers aan. En ook bijvoorbeeld om de vraag in te luiden... wie ken je? Dat doet het COC ook, maar dat doe ik in de les ook. En alle mensen kennen dan wel iemand. En soms is het ook wel een beetje stoer om iemand te kennen. Het is ook wel spannend om homoseksueel te zijn, maar het is wel stoer om iemand te kennen.”

Is Culemborg überhaupt een conservatieve omgeving?

“De leerlingen komen vaak van dorpen hier uit de buurt, maar ik denk dat dat wel meevalt. En we hebben het wel over twee atheneum. Gemiddeld heb je meer kans op hoger opgeleide ouders. Daar zitten wel verschillen in met als je naar het vmbo gaat kijken. Wij hebben bijvoorbeeld bijna geen allochtone leerlingen hier. Dus ook bijna geen allochtone ouders. Maar dat heb je op het IBB, onze vmbo locatie wel meer. Ik heb dat zelf amper, wel wat, maar vaak ook met hogeropgeleide ouders. Bij mij in de klas zit ook iemand die... ik weet niet eens waarvandaan maar met hoogopgeleide ouders... die hebben allebei gestudeerd. COC die bij ons komt heeft het ook redelijk makkelijk op deze locatie. En dat is op de vmbo locatie wel wat ingewikkelder. Ja en als jij uit een cultuur komt waarbij gezegd wordt dat homoseksualiteit niet mag, dat wordt dan een heel stuk moeilijker als je dat mee krijgt van je ouders. En dat is hier gemiddeld genomen een minder groot probleem dan op de vmbo locatie. Dus wij hebben in die zin een redelijk makkelijke doelgroep.”

Ik denk dat inmiddels al mijn vragen beantwoord zijn en nog veel meer. Ik kan hier zeker wat mee. Heel erg bedankt!

“Graag gedaan. Als je nog meer wilt weten, mail maar.”