



‘Gewoon’ met elkaar in gesprek gaan

Positieve en inclusieve seksuele vorming in het voortgezet onderwijs:
barrières en succesvolle benaderingen van docenten

Margreet de Looze, Susan Meijburg, Manouk Vermeulen, Rêve Lips, Jenneke van Ditzhuijzen



Universiteit
Utrecht



seksueel
welzijn
nl



Expertisecentrum
seksualiteit



‘Gewoon’ met elkaar in gesprek gaan

Positieve en inclusieve seksuele vorming in het voortgezet onderwijs:
barrières en succesvolle benaderingen van docenten

Margreet de Looze, Susan Meijburg, Manouk Vermeulen, Rêve Lips, Jenneke van Ditzhuijzen

COLOFON

PROJECTLEIDING

Margreet de Looze en Jenneke van Ditzhuijzen

AUTEURS

Margreet de Looze (Universiteit Utrecht), Susan Meijburg (Seksueel Welzijn Nederland), Manouk Vermeulen (Rutgers Expertisecentrum Seksualiteit), Rêve Lips (Universiteit Utrecht) & Jenneke van Ditzhuijzen (Universiteit Utrecht & Amsterdam AMC)

MET DANK AAN

Dit onderzoek is gefinancierd door het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek Seksualiteit (FWOS; projectnummer 21.006)

EINDREDACTIE

Margreet de Looze en Jenneke van Ditzhuijzen

VORMGEVING

Taluut Ontwerp Remke Sierevelt (Universiteit Utrecht)

ISBN: 978-90-393-7620-1

Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Interdisciplinaire Sociale Wetenschap, Sjoerd Groenmangebouw, Padualaan 14, 3584 CH Utrecht, 030-2539054 © 2023, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande toestemming van de Universiteit Utrecht.

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Summary in English	7
1 Inleiding	11
1.1 Waarom dit onderzoek?	11
1.2 Doel en onderzoeksvragen	12
1.3 Opzet van dit rapport	12
2 Methode van onderzoek en beschrijving van de steekproef	13
2.1 De vragenlijst voor docenten	13
2.2 Focusgroepen met docenten en leerlingen	15
2.3 Ethische aspecten van het onderzoek	16
3 Seksuele vorming in het voortgezet onderwijs anno 2023	17
4 Een definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming	20
5 Kennis, attitudes en vaardigheden van docenten	22
5.1 Kennis	22
5.2 Attitudes	24
5.3 Vaardigheden	26
5.4 Verschillen tussen docenten	28
5.5 Verschillen tussen scholen	29
6 Barrières en <i>best practices</i>	31
6.1 Structureel: Barrières op organisatie- en beleidsniveau	32
6.2 De docent: Persoonlijke barrières	37
6.3 In de klas: Barrières in de interactie met leerlingen	40
7 Conclusie	47
7.1 Definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming	48
7.2 Kennis, attitudes en vaardigheden van docenten	48
7.3 Barrières en succesvolle benaderingen	50
7.4 Implicaties en aanbevelingen voor beleid	52
7.5 Methodologische overwegingen	54
8 Dankwoord	55
9 Literatuur	56

Samenvatting

Achtergrond

Nederland staat internationaal bekend om de relatief goede seksuele gezondheid van jongeren, waar een hoge kwaliteit van seksuele vorming op scholen aan zou bijdragen. Toch zijn er anno 2023 zorgen over een afname in kennis over seksualiteit en seksuele gezondheid (De Graaf e.a., 2017), is er een daling in condoomgebruik (Boer e.a., 2023), en vindt discriminatie van LHBTI+ers nog steeds plaats (Van Beusekom & Kuijper, 2018). Bovendien wordt steeds meer bekend over de mate waarin jongeren te maken krijgen met seksueel grensoverschrijdend gedrag en zijn er zorgen rondom de onrealistische representatie van seks en lichamen in de media en de effecten hiervan op het zelfbeeld van jongeren.

Seksuele vorming op scholen kan een belangrijke rol vervullen bij het verbeteren van de seksuele gezondheid en het seksueel welzijn van jongeren. Jongeren geven in onderzoek nadrukkelijk aan dat zij, zowel in de onder- als de bovenbouw, meer aandacht willen voor het bespreken van plezier, consent, en LHBTI+ diversiteit (Cense e.a., 2019). Positieve en inclusieve seksuele vorming kan dit bieden; in plaats van de risico's als uitgangspunt te nemen, ligt de nadruk hierbij op seksueel plezier, respect en gelijkwaardigheid. Toch is dit wat meestal nog niet gebeurt op middelbare scholen. Seksuele vorming is nog vaak eenmalig en voornamelijk gericht op het voorkomen van risico's; zo besteedt slechts 22% aandacht aan seksueel plezier (Rutgers & DUO, 2021).

Eén van de redenen waarom scholen en docenten terughoudend kunnen zijn bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming, is de verwachting dat zij op weerstand kunnen stuiten van leerlingen en soms ook van ouders. Het belichten van de positieve kanten van relaties en seksualiteit in seksuele vorming op school kan bijzonder gevoelig liggen, zoals bijvoorbeeld duidelijk werd in de Week van de Lentekriebels in 2023, waarin veel basisscholen aandacht besteedden aan seksuele vorming en waarbij 'Wat vind ik fijn?' als kernthema centraal stond. In het huidige onderzoek belichten we de kant van docenten; we brengen kennis, vaardigheden en attitudes van docenten ten aanzien van positieve en inclusieve seksuele vorming in kaart, onderzoeken waar eventuele weerstanden mee samenhangen en ook welke manieren om hiermee om te gaan, succesvol zijn gebleken.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is driedelig: 1) het opstellen van een definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming waar docenten en leerlingen zich in kunnen vinden; 2) het in kaart brengen van de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten op het gebied van positieve en inclusieve seksuele vorming; en 3) het identificeren van barrières en *best practices* van docenten bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming op scholen met een cultureel diverse leerlingenpopulatie.

Methode van onderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een *mixed methods* onderzoek uitgevoerd, bestaande uit een digitale vragenlijst onder docenten seksuele vorming en focusgroepen met docenten en leerlingen.

Vragenlijst

De digitale vragenlijst is ontwikkeld door onderzoekers van de Universiteit Utrecht in samenwerking met Rutgers, Soa Aids Nederland en Stichting Seksueel Welzijn Nederland. Op basis van literatuuronderzoek, meerdere rondes expertconsultatie, en pretesten met deelnemers uit de doelgroep is op zorgvuldige wijze gekomen tot een vragenlijst. In november 2022 heeft DUO onderzoek en advies de vragenlijst uitgezet in een nationale steekproef van middelbare schooldocenten die seksuele vorming geven. In totaal is de vragenlijst compleet ingevuld door 508 docenten seksuele vorming.

Focusgroepen

De focusgroepen dienden om meer inzicht te krijgen in de barrières en ondersteuningsbehoeftes die docenten seksuele vorming ervaren en om zogenaamde *best practices* te identificeren in het seksuele vormingsonderwijs. De focus lag hier vooral op het behandelen van thema's die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming, zoals diversiteit, seksueel plezier en consent (wensen en grenzen). Er zijn in totaal acht focusgroepen gehouden met docenten en vijf focusgroepen met leerlingen, van scholen met een cultureel diverse leerlingpopulatie in Almere (2x), Amsterdam, Drachten, Heemstede, Oldenzaal, Rotterdam, Tilburg en Utrecht (2x). In totaal hebben 25 docenten en 35 leerlingen deelgenomen aan de focusgroepen.

Bevindingen

Wat verstaan docenten en leerlingen onder positieve en inclusieve seksuele vorming?

We hebben een definitie aan docenten en leerlingen voorgelegd, zowel in de vragenlijst als in de focusgroepen, en hen gevraagd om feedback. Dit heeft geleid tot de volgende concept definitie:

In positieve seksuele vorming hebben docenten een positieve houding ten aanzien van seksualiteit. Dit houdt in dat zij relaties en seksualiteit zien als een belangrijk en positief onderdeel van het leven en dat zij leerlingen op een leeftijdsadequate manier ondersteunen in hun relationele en seksuele ontwikkeling.

Het uitgangspunt van positieve en inclusieve seksuele vorming is dat relaties en seks plaatsvinden in een context van gelijkwaardigheid, vrijwilligheid, veiligheid en plezier. Dit omvat onder meer het bespreken van respectvolle omgangsvormen, het omarmen van diversiteit en het normaliseren en bespreekbaar maken van seksualiteit. Daarnaast omvat het kritisch leren kijken naar de vaak onrealistische beeldvorming van lichamen en seks in de media en het bespreken van de aan seks gerelateerde risico's en de manieren waarop jongeren zich kunnen beschermen tegen ongewenste zwangerschap en soa's.

Welke kennis, attitudes en vaardigheden hebben docenten op het gebied van thema's die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming?

De kennis van docenten is op veel vlakken toereikend, maar er is zeker ruimte voor verbetering, bijvoorbeeld op het gebied van kennis over interseksualiteit en de vrouwelijke seksuele anatomie, de clitoris in het bijzonder. Attitudes van docenten ten aanzien van plezier en gelijkheid, maar ook ten aanzien van LHBTI+ diversiteit waren over het algemeen behoorlijk positief. Ook schatten docenten hun vaardigheden positief in, maar hebben tegelijk ook behoefte aan ondersteuning, bijvoorbeeld rond het inzetten van werkvormen.

Welke kenmerken op individueel niveau hangen samen met deze kennis, attitudes en vaardigheden?

Op basis van multivariate analyses waarbij gecontroleerd is voor relevante achtergrondvariabelen, is gevonden dat de volgende kenmerken ertoe doen:

- **Leeftijd:** jongere docenten hebben iets meer kennis dan oudere docenten.
- **Gender/ sekse:** Cisgender mannen hebben conservatievere attitudes dan cisgender vrouwen en niet-cisgender personen. Ook scoren zij lager op kennis ten aanzien van seksueel plezier en gelijkheid (maar niet op kennis ten aanzien van LHBTI+ diversiteit).
- **Religieuze achtergrond:** Docenten die een geloofsovertuiging hebben (en deze belangrijk vinden) scoren significant lager wat betreft kennis en attitudes, ten aanzien van zowel seksueel plezier en gelijkheid als LHBTI+ diversiteit.
- **Vak:** Biologie docenten hebben meer kennis over de biologie van seksueel plezier, maar hebben op andere vlakken geen voorsprong op andere docenten die seksuele vorming geven.
- **Seksuele oriëntatie:** Kennis over LHBTI+ diversiteit is groter bij docenten die zelf niet heteroseksueel zijn. De seksuele oriëntatie van de docent speelt geen rol bij kennis over seksueel plezier en seksuele gelijkheid, attitudes en vaardigheden.
- **Kennis:** Kennis hangt sterk samen met zowel attitudes als vaardigheden: hoe meer kennis, hoe ruimdenkender de attitudes en hoe groter de vaardigheden om seksualiteit bespreekbaar te maken in de klas.

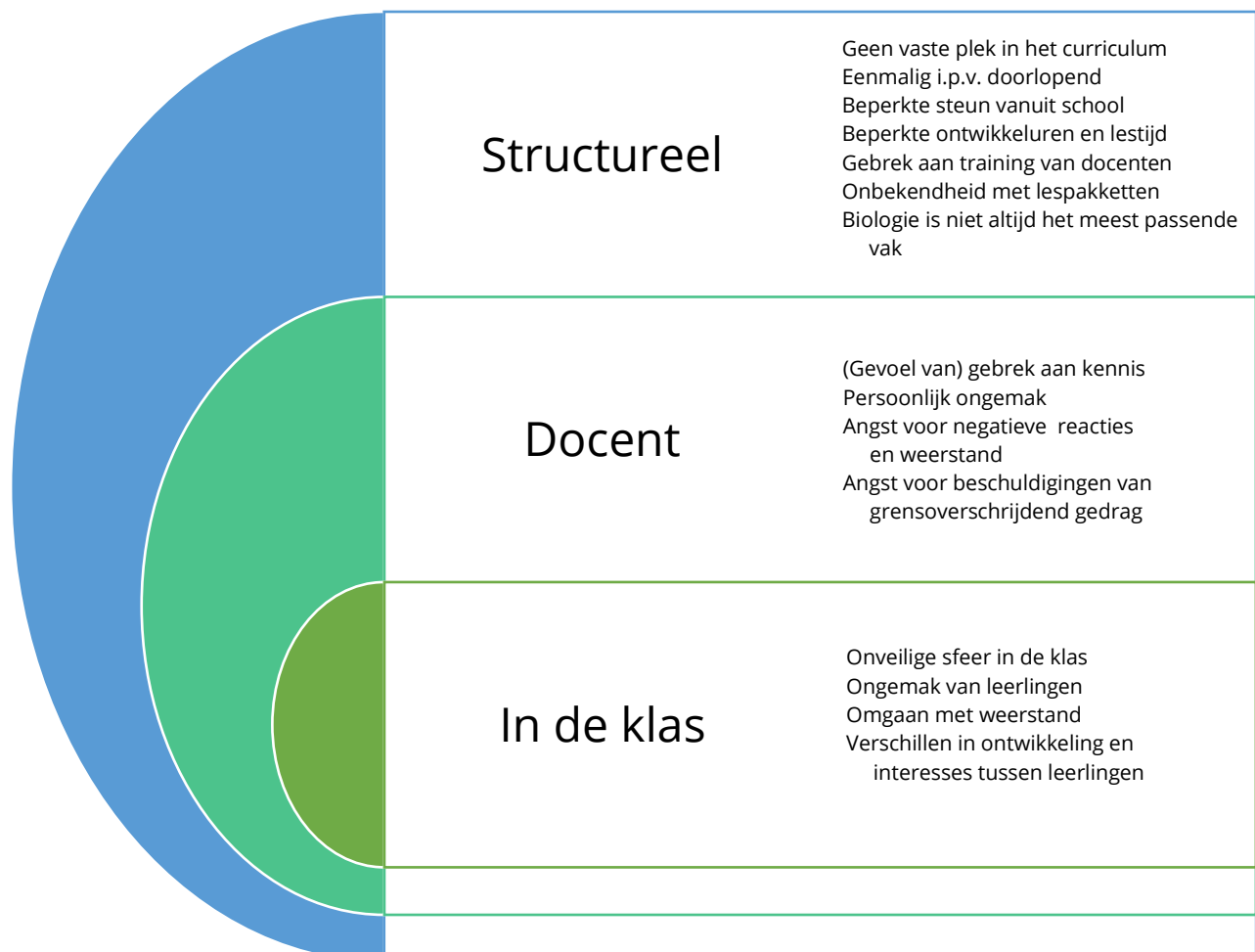
Welke kenmerken op schoolniveau hangen samen met deze kennis, attitudes en vaardigheden?

De multivariate analyses laten zien dat de volgende kenmerken op schoolniveau een verschil maken:

- **Cultureel diverse scholen:** Docenten op scholen met meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond zijn beter onderlegd qua kennis en vaardigheden en hebben ruimdenkender attitudes, ondanks dat deze scholen óók een lagere mate van borging en ondersteuning van seksuele vorming kennen.
- **Religieuze denominatie:** Docenten op scholen met een religieuze denominatie hebben niet zozeer minder kennis, maar wel significant minder ruimdenkende attitudes op het gebied van seksueel plezier, seksuele gelijkheid en LHBTI+ diversiteit.
- **Borging:** Op scholen met meer borging en ondersteuning vanuit het schoolbestuur hebben docenten betere vaardigheden om seksualiteit bespreekbaar te maken in de klas.

Welke barrières ervaren docenten bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming?

Docenten seksuele vorming op cultureel diverse scholen noemden diverse barrières bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming. Deze zijn thematisch geanalyseerd en ondergebracht in drie niveaus: het structurele niveau (de school, het onderwijssysteem of de overheid), het persoonlijke niveau van docent gerelateerde barrières, en het niveau van de leerlingen zelf in de klas. De belangrijkste barrières zijn in onderstaande figuur weergegeven.



Welke benaderingen zijn succesvol, volgens docenten?

De laatste onderzoeksvraag was gericht op het identificeren van succesvolle benaderingen, oftewel *best practices*, bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming en bij het omgaan met weerstand in het bijzonder. Hoewel structurele barrières beperkend zijn, toonden docenten zich vaak bijzonder flexibel en creatief in het vinden van manieren om het seksuele vormingsonderwijs te organiseren. De belangrijkste succesvolle benaderingen die uit de focusgroepen naar voren kwamen, zijn:

- Het actief betrekken van de ouders bij de (inhoud van de) lessen.
- Leerlingen die niet mee willen doen of weerstand tonen, zeker niet dwingen om toch mee te doen, maar hen in de klas iets anders laten doen, terwijl ze ondertussen toch een beetje kunnen meeluisteren. Zo pikken ze soms toch iets op, zonder dat het voor hen ongemakkelijk of te confronterend wordt.
- De lessen langzaam opbouwen en leerlingen niet overvallen met het thema.
- Het gebruiken van interactieve werkvormen zoals een 'seksbox' waarin jongeren anoniem vragen over seksualiteit kunnen doen die de docent vervolgens behandelt.
- Het onderzoeken en actief in de les inzetten van persoonlijk ongemak, onzekerheid en angsten, in plaats van deze te negeren of om die reden de seksuele vorming uit de weg te gaan.
- Het omarmen van de giechel en het ongemak bij leerlingen en het ruimte geven aan hun gevoelens en humor. Dit kan helpen om leerlingen actief te laten meedoen en hun kennis of vragen te durven delen.

Implicaties en aanbevelingen voor beleid

Dit onderzoek laat zien dat de huidige invulling van het seksuele vormingsonderwijs in Nederland sterk docentafhankelijk is, waardoor er grote verschillen bestaan in de kwaliteit en kwantiteit van de seksuele vorming die leerlingen krijgen. Omdat leerlingen in het voortgezet onderwijs in een cruciale levensfase zitten voor de ontwikkeling van relaties, identiteit en seksualiteit, is het van groot belang om docenten structureel te ondersteunen bij de organisatie en het geven van seksuele vormingslessen. De belangrijkste implicaties en aanbevelingen voor beleid, op basis van dit onderzoek, zijn:

- Een vaste plaats voor seksuele vorming in het curriculum. Door concrete kerndoelen te ontwikkelen op het gebied van relaties, identiteit en seksualiteit, zowel voor de onderbouw als de bovenbouw, worden docenten en scholen gefaciliteerd om het seksuele vormingsonderwijs op een duurzame manier vorm te geven.
- Meer aandacht voor (onderzoek naar) de ontwikkeling van positief en inclusief lesmateriaal. Hoewel er al verschillende goede materialen beschikbaar zijn, ontbreekt het ontwikkelaars vaak aan (financiële) mogelijkheden om deze sekspositiever en inclusiever te maken en/of om hun effectiviteit te onderzoeken. Bovendien zouden docenten beter toegang moeten krijgen tot deze lesmaterialen.
- Duurzaam investeren in de opleiding van docenten seksuele vorming, alsook in hun bijscholing. Meer aandacht in docentenopleidingen voor het geven van seksuele vorming, waarbij niet alleen wordt ingegaan op de inhoud, maar ook op mogelijke persoonlijke en leerling-gerelateerde barrières waar docenten tegenaan kunnen lopen, is een basisvoorwaarde voor het realiseren van kwalitatief goed seksueel vormingsonderwijs in Nederland.
- Het faciliteren van intervisie en het uitwisselen van ervaringen. Docenten ervaren het als waardevol om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren.
- Een stuurgroep seksuele vorming op elke middelbare school. Een stuurgroep, bestaande uit een diverse groep vakdocenten met affiniteit met het thema seksualiteit, wordt gefaciliteerd om het seksuele vormingsonderwijs op school te organiseren en te ontwikkelen en zorg te dragen voor de training van docenten. Aanbevolen wordt dat de stuurgroep nauw samenwerkt met leerlingen van de school, die zowel als klankbord als samenwerkingspartner (bijvoorbeeld in de vorm van een GSA) kunnen bijdragen. Bovendien is het belangrijk om alle docenten op de school te betrekken en zo te kunnen werken aan een positieve en inclusieve schoolcultuur.

Summary in English

'Just' get into the conversation. Positive and inclusive sex education in Dutch secondary schools: teachers' perspectives on challenges and best practices.

The Netherlands is internationally known for the relatively good sexual health of young people, to which a high quality of sex education in schools is believed to contribute. Yet, in 2023, there are concerns about the sexual health and well-being of Dutch youth. Declines have been observed in condom use (Boer e.a., 2023) and in young people's knowledge about sexuality and sexual health (De Graaf e.a., 2017). Furthermore, discrimination against LGBTI+ youth still occurs (Van Beusekom & Kuijper, 2018) and there are concerns about the extent to which young people experience sexual violence and how they are affected by the often unrealistic representation of sex and bodies in the media.

Sex education in schools can play an important role in improving young people's sexual health and well-being. Research shows that young people want more attention to discussing pleasure, consent, and LGBTI+ diversity, both in lower and higher grades of secondary schools (Cense e.a., 2019). Positive and inclusive sex education can provide this; rather than focusing on risks as the starting point, it emphasizes the importance of sexual pleasure, respect, and equality. Yet, sex education in secondary schools is still often one-off and mainly focused on risk prevention; for example, only 22% pay attention to sexual pleasure (Rutgers & DUO, 2021).

One reason why schools and teachers may be reluctant to provide positive and inclusive sex education is the expectation of encountering resistance or opposition from students and/or parents. Addressing the positive sides of relationships and sexuality particularly can be a sensitive issue, as was evident from the reactions to the Dutch 'Week of Spring Fever' (Week van de Lentekriebels) in 2023, when many primary schools provided sex education and the core theme was "What do I like?". In the current study, we aim to identify teachers' knowledge, skills and attitudes toward positive and inclusive sex education; to explore teachers' experience with resistance to sex education; and examine what ways of dealing with this resistance have proven successful.

Aim of the study

The aim of this study is threefold: 1) to establish a definition of positive and inclusive sex education in collaboration with teachers and students; 2) to map teachers' knowledge, attitudes and skills regarding positive and inclusive sex education; and 3) to identify barriers experienced by sex education teachers in schools with culturally diverse student populations and to provide an overview of what they consider 'best practices' regarding the provision of positive and inclusive sex education and, in particular, dealing with resistance.

Method of research

To answer the research questions, a *mixed methods* study was conducted, consisting of a digital questionnaire among sex education teachers and focus groups with teachers and students.

Questionnaire

The digital questionnaire was developed by researchers at Utrecht University in collaboration with Rutgers, Soa Aids Netherlands and Stichting Seksueel Welzijn Nederland. The questionnaire was carefully crafted based on a literature review, multiple rounds of expert consultation and piloting among sex education teachers. In November 2022, DUO research and consultancy distributed the questionnaire among a national sample of secondary school teachers in the Netherlands. In total, 508 sex education teachers completed the questionnaire.

Focus groups

The focus groups served to better understand the barriers and support needs experienced by sex education teachers and to identify so-called best practices in sex education. The focus here was primarily on addressing themes central to positive and inclusive sex education, such as diversity, sexual pleasure and consent (desires and boundaries). A total of eight focus groups were held with teachers and five focus groups with students, from schools with a culturally diverse student population in Almere (2x),

Amsterdam, Drachten, Heemstede, Oldenzaal, Rotterdam, Tilburg and Utrecht (2x). A total of 25 teachers and 35 students participated in the focus groups.

Findings

What do teachers and students understand by positive and inclusive sex education?

We presented a definition to teachers and students, both in the questionnaire and in the focus groups, and asked for feedback. This led to the following draft definition:

In positive sex education, teachers have a positive attitude toward sexuality. This includes seeing relationships and sexuality as an important and positive part of life and supporting students in an age-appropriate way in their relational and sexual development.

The premise of positive and inclusive sex education is that relationships and sex take place in a context of equality, voluntariness, safety and fun. This includes discussing respectful manners, embracing diversity and normalizing conversations about sexuality. It also includes learning to be critical towards the often unrealistic portrayal of bodies and sex in the media and discussing ways young people can protect themselves from unwanted pregnancy and STIs.

What knowledge, attitudes and skills do teachers have on topics central to positive and inclusive sex education?

Teachers' knowledge is adequate in many areas, but there is certainly room for improvement, for example regarding issues such as the clitoris size and intersexuality. Attitudes of teachers toward pleasure and equality, as well as LGBTI+ diversity, were generally quite positive. Teachers also rate their skills positively, but at the same time request more support, for example regarding the use of interactive teaching methods.

What individual-level characteristics are associated with teachers' knowledge, attitudes and skills?

Multivariate analyses controlling for relevant background variables, show that the following characteristics are associated with teachers' knowledge, attitudes and skills:

- **Age:** younger teachers have slightly more knowledge than older teachers.
- **Gender/sex:** Cisgender men have more conservative attitudes than cisgender women and non-cisgender individuals. They also score lower on knowledge regarding sexual pleasure and equality (but not knowledge regarding LGBTI+ diversity).
- **Religious background:** Teachers who have religious beliefs (and consider them important) score significantly lower in terms of knowledge and attitudes, both regarding sexual pleasure and equality and LGBTI+ diversity.
- **Subject:** Biology teachers are more knowledgeable regarding the biology of sexual pleasure, but are not ahead of other teachers regarding knowledge on LGBTI+ diversity, nor do they have different attitudes or skills.
- **Sexual orientation:** Teachers who are not heterosexual themselves have more knowledge about LGBTI+ diversity. Teacher's own sexual orientation does not play a role regarding knowledge on sexual pleasure and equality, attitudes or skills.
- **Knowledge:** Knowledge is strongly related to both attitudes and skills: the more knowledge, the more open-minded the attitudes and the greater the skills to discuss sexuality in the classroom.

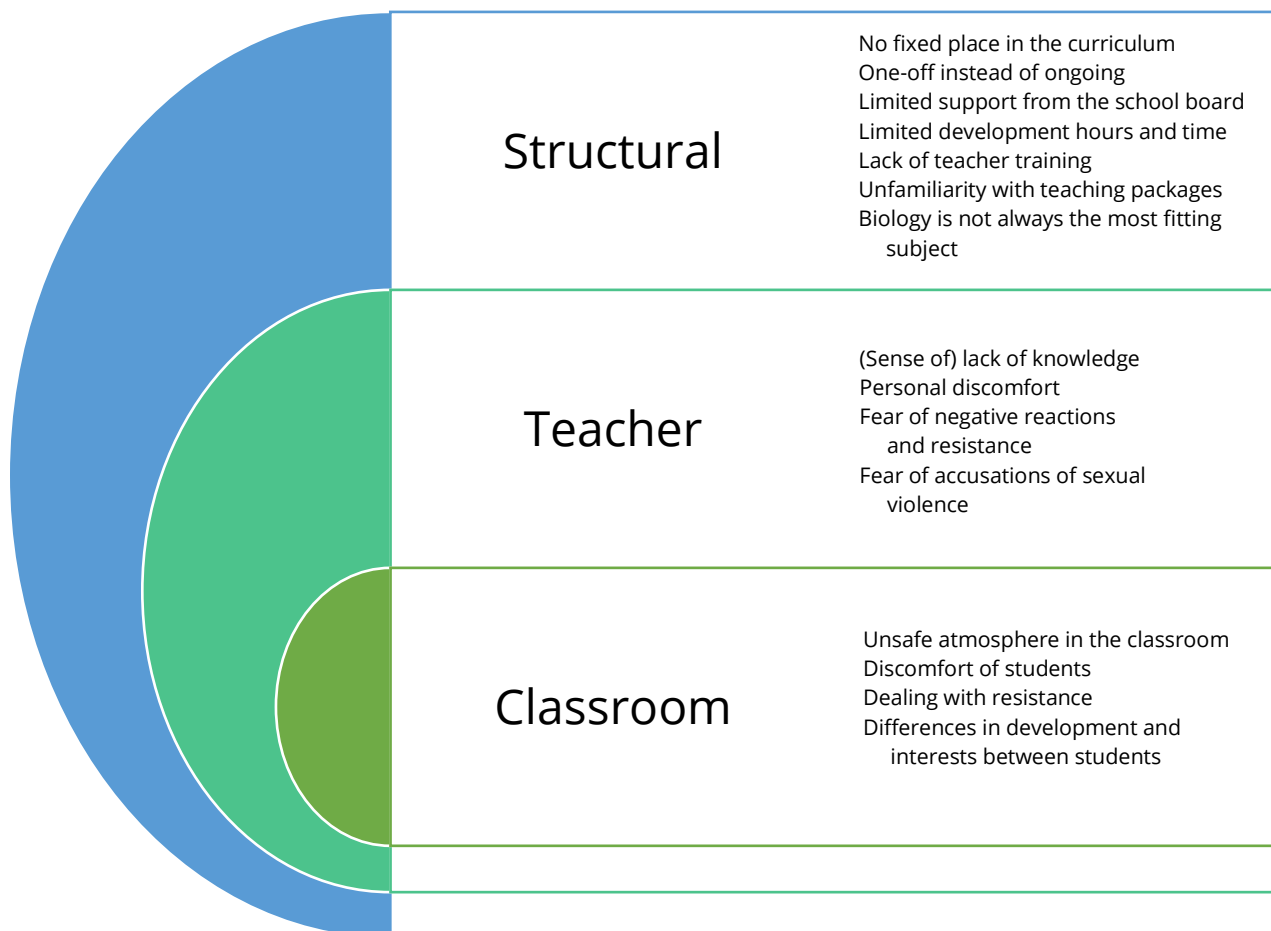
What school-level characteristics are associated with teachers' knowledge, attitudes and skills?

The multivariate analyses reveal some differences between schools in the following characteristics:

- **Culturally diverse schools:** Teachers in schools with more than 30% students with an immigrant background are better equipped in terms of knowledge and skills, and have more open-minded attitudes, even though these schools have lower levels of safeguarding and support for sex education at the school-policy level.
- **Religious denomination:** Teachers in schools with a religious denomination have similar levels of knowledge as compared to teachers at non-religious schools. However, they have less open-minded attitudes regarding sexual pleasure, equality and LGBT+ diversity.
- **Safeguarding sexuality education:** In schools where there is more safeguarding and support from the school board, teachers have better skills to discuss sexuality in the classroom.

Which barriers do teachers experience in providing positive and inclusive sex education?

Sex education teachers in culturally diverse schools mentioned several barriers in the provision of positive and inclusive sex education. These were analyzed thematically and categorized into three levels: the structural level (the school, education system or government), the personal level (teacher-related barriers) and the classroom level. The main barriers are shown in the figure below.



What approaches are successful?

The final research question focused on identifying successful approaches, or best practices, in teaching positive and inclusive sex education and, in particular, in dealing with resistance:

- Actively involving the parents.
- Students who are unwilling to participate, should not be forced to participate against their wishes; instead, they can be offered alternative activities while staying in the classroom. This way, they can observe and listen, and may still pick up on things without feeling uncomfortable.
- Avoiding overwhelming students with activities that may trigger resistance; introduce these topics gradually, build up slowly, and provide students with time and space to become more comfortable.
- Interactive teaching methods such as a "sex box" in which young people can anonymously submit questions about sexuality that the teacher then addresses, have yielded positive results.
- Exploring and actively bringing personal discomfort, insecurity and fears into the classroom instead of ignoring them or avoiding sex education for that reason.
- Embracing the giggles and discomfort in students and giving space to their feelings and humor can help students actively participate and dare to share knowledge and questions.

Implications and recommendations for policy

This research shows that the current interpretation of sex education in the Netherlands is highly teacher-dependent, resulting in large differences in the quality and quantity of sex education students receive. As secondary school students are at a crucial stage of life for the development of relationships, identity and sexuality, it is of great importance that they all receive good sex education at school. The current study shows that sex education teachers in the Netherlands would benefit from more structural support and training. Based on their experiences, we formulate the following policy recommendations:

- A permanent place for sex education in the curriculum. By developing concrete core objectives in the area of relationships, identity and sexuality, both for junior and senior grades, teachers and schools will be facilitated to organize sex education in a more sustainable way.
- More attention to (research on) the development of positive and inclusive teaching materials. Although several good materials are already available, developers often lack the (financial) ability to make them more sex-positive and inclusive and/or to examine their effectiveness. In addition, teachers should have better access to these teaching materials.
- Sustainable investment in the training of sex education teachers, as well as in their in-service training. Greater focus in teacher training on the delivery of sex education, addressing not only the content but also possible personal and student-related barriers that teachers may encounter, is a basic prerequisite for achieving quality sex education instruction.
- Facilitating peer review and exchange of experiences. Teachers found it valuable to exchange experiences and learn from each other.
- A sexual education steering committee at every secondary school. A steering committee, consisting of a diverse group of teachers with an affinity for the topic of sexuality, is facilitated to address the organization and development of the sex education curriculum and teacher training. It is recommended that the steering committee works closely with students and involves all other teachers at the school towards a positive and inclusive school culture.

1 Inleiding

1.1 Waarom dit onderzoek?

Scholieren willen seksuele voorlichting veranderen: veel meer dan alleen voortplanting (AD, 9 oktober 2019)

Docenten willen meer aandacht voor seksuele vorming in onderwijs (NOS Nieuws, 14 februari 2022)

Ondanks onrust meer voorlichtingslessen gegeven in Week van de Lentekriebels (NOS Nieuws, 31 maart 2023)

Seksuele vorming en de seksuele gezondheid van jongeren staan veel in de belangstelling. Hoewel Nederland internationaal bekend staat om de relatief hoge kwaliteit van seksuele vorming op scholen en de goede seksuele gezondheid van jongeren (Vanwesenbeeck, 2021), zijn er anno 2023 zorgen over de seksuele gezondheid van onze jeugd. Zo is hun kennis over seksualiteit en seksuele gezondheid in de afgelopen jaren afgenomen (De Graaf e.a., 2017) en is er een daling waargenomen in hun condoomgebruik (Boer e.a., 2023). Hoewel de acceptatie van LHB (lesbische, homoseksuele en biseksuele) jongeren, zeker onder jongeren zelf, duidelijk is toegenomen, vindt discriminatie van minderheden op het gebied van hun sekse, gender of seksuele voorkeur nog steeds op grote schaal plaats (Van Beusekom & Kuijper, 2018). Bovendien wordt steeds meer bekend over de mate waarin jongeren te maken krijgen met seksueel grensoverschrijdend gedrag en zijn er zorgen over de onrealistische presentaties van lichamen en seks in de media en de impact die dit heeft op het zelfbeeld van jongeren.

Positieve en inclusieve seksuele vorming op school speelt een belangrijke rol in het bevorderen van de seksuele gezondheid van jongeren. In plaats van de risico's van seks als uitgangspunt te nemen, ligt de nadruk bij positieve seksuele vorming op seksueel plezier, respect en gelijkwaardigheid, met als aanname dat deze aspecten een goede seksuele gezondheid bevorderen. Hoewel er nog maar weinig onderzoek is dat solide steun biedt aan het idee dat positieve en inclusieve seksuele vorming sterkere positieve effecten heeft dan de meer reguliere vormen van seksuele vorming (Overeem & Van Ditzhuijzen, ingediend ter publicatie; Zaneva e.a., 2022), zijn er wel degelijk aanwijzingen dat het de autonomie van jongeren vergroot en zowel de seksuele gezondheid als de gezondheid in het algemeen bevordert (Laan e.a., 2021; Mark e.a., 2021; Starrs e.a., 2018).

Hoewel steeds meer scholen positieve en inclusieve seksuele vorming nastreven, is seksuele vorming op veel middelbare scholen nog steeds vaak eenmalig en voornamelijk gericht op voortplanting en de risico's van (hetero-) seks. Zo zegt slechts 22% van de schoolleiders van middelbare scholen die seksuele vorming aanbieden, aandacht te besteden aan seksueel plezier. Voor het thema consent is dat 43% en voor seksuele- en genderdiversiteit respectievelijk 68% en 58% (Rutgers & DUO, 2021; 2022). Dit staat in contrast met de wens van veel scholieren, die nadrukkelijk aangeven dat zij, zowel in de onderbouw als in de bovenbouw, meer aandacht in de les willen voor het bespreken van thema's zoals wensen en grenzen (consent), plezier en seksuele en genderdiversiteit (Cense e.a., 2019).

Eén van de redenen waarom scholen terughoudend zijn bij positieve en inclusieve seksuele vorming – naast praktische bezwaren zoals de hoge werkdruk en een gebrek aan tijd – is mogelijk de weerstand van leerlingen en/of ouders waar docenten mee geconfronteerd kunnen worden. Waar seksuele vorming op zichzelf al tot ongemak of weerstand in de klas kan leiden vanwege het intieme karakter ervan, liggen bepaalde thema's die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming in het bijzonder gevoelig. Dit werd pijnlijk duidelijk in de Week van de Lentekriebels eerder dit jaar, waarin docenten en ontwikkelaars van lesmateriaal bedreigd werden vanwege het thema 'Wat vind ik fijn?'. Scholen met een cultureel diverse leerlingenpopulatie in het bijzonder kunnen barrières ervaren bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming, omdat het bespreekbaar maken van thema's zoals seksueel plezier, gelijkheid en diversiteit zeer gevoelig ligt bij leerlingen met sterk religieuze opvattingen. Hoewel de houding ten aanzien van seksueel-ethische aspecten over het algemeen permissiever lijkt te worden (Muis e.a., 2019), lijken Nederlandse moslims met een migratie-achtergrond die in conservatief-religieuze gemeenschappen gesocialiseerd worden, er juist vaker sterk negatieve attitudes ten aanzien van homoseksualiteit op na te houden (Röder & Spierings, 2021). Dit zou kunnen botsen wanneer in de klas dit onderwerp besproken wordt. Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan inzicht rondom de implementatie van positieve en inclusieve seksuele vorming in Nederland. Wat verstaan docenten en leerlingen om te beginnen onder de term 'positieve en inclusieve seksuele vorming'? In hoeverre hebben docenten de

kennis, attitudes en vaardigheden die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming? Tegen welke barrières lopen docenten op scholen met een cultureel diverse leerlingpopulatie aan bij het geven van hun seksuele vormingslessen, en welke *best practices* raden zij aan? Wij hopen met dit onderzoek docenten en scholen te inspireren en te ondersteunen bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming. Bovendien hopen wij dat dit onderzoek bijdraagt aan structurele verbeteringen die nodig zijn om te kunnen garanderen dat alle jongeren in Nederland toegang krijgen tot goede seksuele vorming.

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is driedelig: 1) het opstellen van een definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming waar docenten en leerlingen zich in kunnen vinden; 2) het in kaart brengen van de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten op het gebied van positieve en inclusieve seksuele vorming; en 3) het identificeren van barrières en *best practices* van docenten op scholen met een cultureel diverse leerlingpopulatie. De volgende onderzoeksvragen staan centraal in dit onderzoek:

1. Definitie positieve en inclusieve seksuele vorming

- a) Wat verstaan docenten en leerlingen onder positieve en inclusieve seksuele vorming?

2. Kennis, attitudes en vaardigheden van docenten

- a) Welke kennis, attitudes en vaardigheden hebben docenten op het gebied van thema's die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming?
- b) Welke kenmerken op individueel niveau hangen samen met deze kennis, attitudes en vaardigheden?
- c) Welke kenmerken op schoolniveau hangen samen met deze kennis, attitudes en vaardigheden?

3. Barrières en *best practices*

- a) Welke barrières en ontwikkelbehoeftes ervaren docenten bij het geven van positieve inclusieve seksuele vorming op hun school?
- b) Welke benaderingen zijn succesvol in het omgaan met weerstand?

Omdat docenten op scholen met een cultureel diverse leerlingpopulatie mogelijk vaker geconfronteerd worden met weerstand tegen positieve en inclusieve seksuele vorming, richt onderzoeksvraag 3 zich in het bijzonder op docenten die lesgeven op cultureel diverse scholen. Bovendien is er in het gehele onderzoek specifieke aandacht voor seksuele vorming in de bovenbouw.

1.3 Opzet van dit rapport

Voordat we overgaan tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen, beschrijven we eerst de methoden van onderzoek (hoofdstuk 2) en de stand van zaken van het seksuele vormingsonderwijs anno nu (hoofdstuk 3). Vervolgens worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. In hoofdstuk 4 wordt beschreven wat docenten en leerlingen verstaan onder positieve en inclusieve seksuele vorming. Hoofdstuk 5 beschrijft de resultaten met betrekking tot de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten. Hoofdstuk 6 geeft inzicht in de barrières die docenten ervaren, hun ondersteuningsbehoeften en *best practices* met betrekking tot het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming op cultureel diverse scholen. In hoofdstuk 7 worden de belangrijkste resultaten, conclusies en implicaties van dit onderzoek beschreven.

2 Methode van onderzoek en beschrijving van de steekproef

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een *mixed methods* onderzoek uitgevoerd, bestaande uit een digitale vragenlijst onder docenten seksuele vorming en focusgroepen met docenten en leerlingen. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe beide onderzoeken zijn uitgevoerd, hoe de steekproeven zijn samengesteld en welke analyses voor dit rapport zijn uitgevoerd.

2.1 De vragenlijst voor docenten

Ontwikkeling van de vragenlijst

Het doel van de vragenlijst was om de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten te meten ten aanzien van positieve en inclusieve seksuele vorming. De vragenlijst is ontwikkeld door onderzoekers van de Universiteit Utrecht, in samenwerking met Rutgers, Soa Aids Nederland en Stichting Seksueel Welzijn Nederland. Op basis van een literatuurreview zijn bestaande schalen en items geïdentificeerd. Daarnaast zijn aanvullende items ontwikkeld. De vragenlijst is voorgelegd voor advies aan vijf externe experts: twee wetenschappers en drie docenten seksuele vorming, in de vorm van cognitieve interviews. Op basis hiervan zijn nog enkele aanpassingen gedaan.

Werving en procedure

Respondenten zijn geworven via een (geografisch representatief) panel en de onderwijsdatabase van DUO Onderzoek en Advies. Alle respondenten waren docenten in het voortgezet onderwijs die seksuele vorming geven. Respondenten zijn benaderd via een e-mail met een link naar de vragenlijst. Er zijn maximaal drie herinneringen gestuurd. De vragenlijst was actief gedurende 4 weken in de maand november 2022.

In totaal zijn 809 personen aan de vragenlijst begonnen. Van hen kwamen 185 docenten niet in aanmerking voor deelname, omdat ze geen seksueel vormingsonderwijs gaven. Van de 624 docenten die door de selectiecriteria kwamen, zijn 116 personen voortijdig gestopt met de vragenlijst, waarschijnlijk vanwege de lengte van de vragenlijst. Uiteindelijk hebben 508 personen de vragenlijst compleet ingevuld. Het invullen van de vragenlijst duurde gemiddeld 23 minuten.

Beschrijving van de steekproef

De 508 deelnemende docenten waren in de leeftijd van 19 tot 66 jaar (zie Tabel 1). De gemiddelde leeftijd was 42,8 jaar ($SD=11,34$). Ruim de helft van de respondenten was vrouw, en 13% had een eerste of tweede generatie migratieachtergrond. Van de deelnemende docenten gaf 31% aan een levens- of geloofsovertuiging te hebben, en voor 72 personen (14%) was religie belangrijk of zeer belangrijk. 82% van de deelnemende docenten was heteroseksueel. De overgrote meerderheid (86%) was docent biologie, en meer dan de helft had meer dan 10 jaar ervaring met het geven van lessen relationele en seksuele vorming. Ruim de helft van de docenten gaf aan dat de school waarop zij werken openbaar of algemeen bijzonder was ($n=296$); de overige docenten ($n=225$) werkten op een school met een religieuze denominatie. Slechts een kwart van de docenten werkte op een school waar meer dan 30% leerlingen een migratieachtergrond had. Van de deelnemende docenten gaf 56% (onder meer) les aan VMBO (basis/kader/theoretisch/gemengde leerweg) of praktijkonderwijs, en 72% aan HAVO en/of VWO.

Tabel 1 Beschrijving van de respondentgroep (n=508).

	n	%
Kenmerken van docenten		
Leeftijd		
Jonger dan 30	56	11
30-39	181	36
40-49	104	21
50 of ouder	167	33
Gender		
Cisgender vrouw	288	57
Cisgender man	215	42
Non-cisgender	5	1
Migratieachtergrond (CBS-definitie)		
Eerste generatie migratieachtergrond	22	4
Tweede generatie migratieachtergrond	44	9
Geen migratieachtergrond	441	87
Weet niet/ wil niet zeggen	1	0
Geloofsovertuiging		
Geen	353	70
(Rooms-) katholiek	60	12
Protestants/ Gereformeerd/ Hervormd christelijk	59	12
Islamitisch	6	1
Anders	30	6
Seksuele voorkeur		
Heteroseksueel	318	82
Biseksueel	68	13
Homoseksueel	12	2
Queer, 'questioning', geen antwoord	10	2
Docent in vak waarin seksuele vorming een plek heeft¹		
Biologie	439	86
Maatschappijleer	49	10
Mentorlessen	125	25
Anders (burgerschap, levensbeschouwing, verzorging, e.d.)	31	6
Ervaring met lessen relationele seksuele vorming		
Meer dan 10 jaar	283	56
5 tot 10 jaar	130	26
Minder dan 5 jaar	95	18
Kenmerken van de scholen waar de docenten werkzaam zijn		
Schooldenominatie¹		
Openbaar	261	51
Algemeen bijzonder (montessori, dalton, vrije school, jenaplan)	35	7
Rooms-katholiek	117	23
Protestants-christelijk	97	19
Reformatorisch	8	2
Islamitisch	2	0
Joods	1	0
Percentage leerlingen met een migratieachtergrond		
0-29%	372	73
30-59%	101	20
60-100%	35	7

¹ Meerdere opties mogelijk, vandaar dat de percentages niet optellen tot 100%.

Noot: Overige percentages tellen soms niet op tot precies 100%, vanwege afrondingsverschillen.

Analyse

Naast descriptieve analyses zijn in dit rapport verbanden geanalyseerd tussen de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten aan de ene kant en kenmerken van docenten en scholen aan de andere kant. Verschillen tussen docenten en tussen scholen zijn eerst getoetst met bivariate analyses. Kenmerken die significant gerelateerd waren aan tenminste een van de uitkomstmaten zijn vervolgens meegenomen in de multivariate analyses. Met multivariate regressieanalyses kan de unieke bijdrage van een bepaald kenmerk, zoals het aantal jaren dat een docent ervaring heeft met het geven van lessen seksuele vorming, worden onderzocht, terwijl rekening wordt gehouden met de invloed van andere kenmerken die hiermee samenhangen, zoals leeftijd. De gevonden verbanden van de ervaring van de docent op een bepaalde uitkomst (kennis, attitudes of vaardigheden) kunnen dan niet toegeschreven worden aan het feit dat docenten die ouder zijn vaak meer ervaring hebben met het geven van lessen seksuele vorming.

2.2 Focusgroepen met docenten en leerlingen

Ontwikkeling van de topiclijst

De topiclijsten voor de focusgroepen zijn opgesteld op basis van de onderzoeksvragen en bestaande literatuur. De focusgroepen dienden om meer inzicht te krijgen in de barrières en ondersteuningsbehoefte die docenten seksuele vorming ervaren en om zogenaamde *best practices* te identificeren in het seksuele vormingsonderwijs. De focus lag hier vooral op het behandelen van thema's die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming, zoals diversiteit, seksueel plezier en consent (wensen en grenzen). In de focusgroepen met de leerlingen zijn dezelfde onderwerpen besproken. Er werd dieper ingegaan op de ervaringen van leerlingen met het krijgen van (positieve) seksuele vorming en hen werd gevraagd welk advies zij voor hun docenten hadden voor het geven van meer inclusieve en positieve seksuele vorming.

Werving en procedure

Om een zo divers mogelijk beeld te krijgen van de scholen in Nederland is gezocht naar scholen met een geografische spreiding en diverse leerlingenpopulaties. Het overgrote deel van de scholen is benaderd via persoonlijker en professionele netwerken (incl. een oproep op LinkedIn). Daarnaast zijn er scholen via internet opgezocht en telefonisch of via email benaderd. Docenten die hebben meegedaan via de LinkedIn oproep hebben ons zelf benaderd en vanuit daar is telefonisch contact gelegd. Er zijn in totaal acht focusgroepen gehouden met docenten en vijf focusgroepen met leerlingen. De focusgroepen duurden gemiddeld een uur. Op twee online focusgroepen na, zijn alle focusgroepen op de scholen zelf gehouden. De focusgroepen werden op elke school begeleid door twee leden van het onderzoeksteam. In Tabel 2 staan de kenmerken van de scholen die meededen aan de focusgroepen. Deze scholen staan in Almere (2x), Amsterdam, Drachten, Heemstede, Oldenzaal, Rotterdam, Tilburg en Utrecht (2x). Vanwege mogelijke herleidbaarheid zijn de geografische locaties niet opgenomen in de tabel.

Beschrijving van de steekproef

In totaal hebben 25 docenten deelgenomen aan een focusgroep (16 vrouwen en 9 mannen). Zij waren in de leeftijd van 21 tot en met 60 jaar oud ($M = 39$ jaar). Zij hadden tussen de 2 en 30 jaar ervaring met het geven van seksuele vorming ($M = 13,3$ jaar ervaring). De groep leerlingen bestond uit 35 respondenten (16 vrouw, 12 man en 7 anders) in de leeftijd van 12 tot en met 18 jaar ($M = 15,4$ jaar).

Analyse

Alle focusgroepen zijn verbatim getranscribeerd en thematisch geanalyseerd met behulp van NVivo 12. De transcripten van de docenten zijn door drie onderzoekers gecodeerd. Nadat er regelmatig meetings hebben plaatsgevonden en er overeenstemming was bereikt zijn twee onderzoekers verder gegaan met het coderen. De transcripten van de leerlingen zijn door twee onderzoekers gecodeerd. Er is gebruik gemaakt van open en axiaal coderen. Daarnaast zijn er op basis van de vragen uit de topiclijsten hoofdcodes opgesteld voorafgaand aan het coderen; deze dienden meer als leidraad dan als definitieve hoofdcodes. Zo zijn er hoofdcodes toegevoegd en is ook een aantal codes verwijderd omdat deze niet relevant bleken of omdat ze niet terugkwamen in de focusgroep.

Tabel 2 Kenmerken van deelnemende scholen aan de focusgroepen

Schoolnummer	Denominatie	Schoolniveau	Aantal leerlingen
1	Protestants-christelijk	Vmbo, havo & vwo	500 - 1000
2	Openbaar	Praktijkonderwijs, vmbo, havo & vwo	500 - 1000
3	Eucomenisch	Gymnasium	500 - 1000
4	Openbaar	Vmbo, havo, vwo	500 - 1000
5	Rooms-katholiek	Vwo	1000 - 1500
6	Openbaar	Vmbo, havo & vwo	> 1500
7	Openbaar	Vmbo, havo & vwo	500 - 1000
8	Samenwerking protestants-christelijk/ rooms-katholiek	Vmbo, havo & vwo	> 1500
9	Internationale school	Vwo	< 500
10	Rooms-katholiek	Havo & vwo	> 1500

2.3 Ethische aspecten van het onderzoek

Het onderzoeksvorstel is ingediend bij de Facultaire Ethische Toetsingscommissie van de Faculteit der Sociale en Gedragwetenschappen (FETC) van de Universiteit Utrecht. De commissie heeft goedkeuring verleend voor de uitvoering van het onderzoek, onder nummers 22-0219 (vragenlijst) en 22-0316 (focusgroepen).

Respondenten zijn voorafgaand aan hun deelname aan het onderzoek geïnformeerd over het doel en de procedure van het onderzoek. Daarnaast is aangegeven dat deelname aan het onderzoek vrijwillig was en dat zij vragen onbeantwoord konden laten wanneer zij hierop geen antwoord wilden geven. Zij gaven verbaal (bij focusgroepen) of online (vragenlijst) expliciet toestemming voor hun deelname. Hoewel veel leerlingen die deelnamen aan het onderzoek 16 jaar of ouder waren, heeft ook een aantal leerlingen meegedaan die jonger waren dan 16 jaar. Voor deze leerlingen is via de school toestemming verkregen van hun ouders. Alle data in dit rapport zijn geanonimiseerd.

3 Seksuele vorming in het voortgezet onderwijs anno 2023

Sinds eind 2012 zijn scholen verplicht om aandacht te besteden aan seksualiteit en diversiteit. Scholen zijn echter vrij om hier zelf invulling aan te geven. Het ontbreekt voornamelijk aan duidelijke richtlijnen waar het curriculum aan moet voldoen of welke onderwerpen aan bod moeten komen. De verplichting om aandacht te besteden aan seksualiteit en diversiteit geldt bovendien alleen voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs. Voor de bovenbouw geldt (nog) geen verplichting. Wat betekenen deze richtlijnen voor de organisatie van het seksuele vormingsonderwijs in Nederland?

In 2022 is door Rutgers in samenwerking met DUO een peiling gehouden onder middelbare schoolleiders (Rutgers & DUO, 2022). Hieruit kwam naar voren dat vrijwel alle scholen (96%) seksuele vorming in het curriculum hebben, maar dat slechts 22% hierin aandacht besteedt aan seksueel plezier.

Bij welk vak is seksuele vorming ondergebracht?

Op de scholen die deelnamen aan dit onderzoek wordt het seksuele vormingsonderwijs op veel verschillende manieren ingevuld. Dat bleek zowel uit de vragenlijst als uit de focusgroepen. Op veel scholen vindt seksuele vorming plaats binnen het vak biologie. Dit is het enige schoolvak waarin binnen het curriculum verplicht aandacht wordt besteed aan biologische aspecten van seksualiteit. Seksuele vorming binnen het vak biologie zit in het curriculum van het tweede en vierde leerjaar, waardoor in de bovenbouw slechts een deel van de leerlingen deze lessen krijgt. Omdat de eindtermen van het vak biologie vooral de nadruk leggen op anatomie, voortplanting en anticonceptie, is het aan docenten zelf om er psychosociale thema's (zoals seksueel plezier, consent en diversiteit) aan toe te voegen. Omdat dit niet in de eindtermen staat, docenten het al druk genoeg hebben, en niet alle biologiedocenten deze psychosociale thema's bij het vak vinden passen, besteden lang niet alle biologiedocenten aandacht hieraan.

Op sommige scholen worden de biologielessen aangevuld met projecten in andere leerjaren; op andere scholen gebeurt dit niet. Daarnaast hebben docenten op een aantal scholen 'helemaal zelf, zonder methode' vakken ontwikkeld waarin positieve en inclusieve seksuele vorming aan bod komt. Enkele voorbeelden van deze vakken zijn: mens en natuur, mens en gezondheid, wereldwijd (mix van filosofie, maatschappijleer en levensbeschouwing), maatschappijwetenschappen, verzorging, burgerschap, ontmoeten en verbinden.

Naast het vakonderwijs, thematische projecten en zelfontwikkelde vakken waarin seksuele vorming aan bod komt, worden op sommige scholen activiteiten georganiseerd rondom bepaalde dagen, zoals Paarse Vrijdag. Zo'n dag wordt dan aangegrepen om thema's zoals diversiteit en discriminatie te behandelen. Ook komt het thema op sommige scholen tijdens mentoruur aan bod.

Grote verschillen in coördinatie op schoolniveau

Waar het seksuele vormingsonderwijs op sommige scholen goed gecoördineerd is, is er op andere scholen juist een gebrek aan coördinatie en zijn docenten soms niet eens op de hoogte van welke andere vakdocenten ook aandacht besteden aan seksualiteit:

Het zit niet in het schoolbeleid. Het is niet zo dat alle mentoren er niks mee doen, maar wat ze precies doen weet ik niet. Het is niet georganiseerd als echt een onderdeel in de school (School 7, docent 1)

Wij als docenten weten niet van elkaar wat we doen. Ik weet niet wat mijn collega's doen en mijn collega's weten niet wat ik doe. (School 6, docent 2)

Daar tegenover staan scholen die een werkgroep seksuele vorming hebben, die al het seksuele vormingsonderwijs op school coördineert. Zo'n werkgroep kan bestaan uit de docenten van de biologiesectie, maar vaker bestaat deze uit docenten van allerlei vakken die affiniteit hebben met het thema seksualiteit.

Ik zit er dan in als afdelingsleider, de zorg coördinator, de biologiedocent, de maatschappijleerdocent zit erbij en de wiskundedocent, want die vond dat leuk. Die had affiniteit met het onderwerp. (School 5, docent 1)

Invulling is sterk docentafhankelijk

Waar seksuele vorming op sommige scholen automatisch op het bordje van biologiedocenten komt, kunnen docenten op andere scholen vrijwillig aangeven betrokken te willen zijn bij seksuele vormingslessen. Het kan voor ongemakkelijke situaties zorgen als biologiedocenten seksuele vorming krijgen toegewezen omdat hun expertise ligt bij anatomie en voortplanting en niet per se ook bij thema's zoals genderidentiteit en discriminatie.

Mij is het gewoon toegewezen, dat wil zeggen ik heb biologie natuurlijk op me genomen, maar we merken wel dat ehm.. het hangt er een beetje vanaf welke collega je spreekt, maar het is in een aantal gevallen gewoon shit, ja het staat in het boekje ik moet hierover wat doen, en ehm sommigen vinden het heel leuk. (School 8, docent 3)

Omdat er zo weinig richtlijnen zijn, geven docenten die seksuele vorming belangrijk vinden en het graag doen uitgebreider les over bepaalde thema's dan anderen. Onderstaand citaat is afkomstig van een docent die graag seksuele vorming geeft, maar die er tegenaan loopt dat hier te weinig lestijd voor is tijdens de biologielessen. Zij lost dit op door een deel van haar mentoruren hiervoor te gebruiken, maar is zich ervan bewust dat niet alle mentoren dit doen:

“Wat ik heel lastig vind, is dat we bij het vak biologie aandacht hebben voor de technische kant van alles. Dat is belangrijk en daar hoort ook voortplanting en voorkomen daarvan en van ziektes bij. Maar daardoor wordt seksuele vorming zo ondergeschoven. Maar wij hebben de afgelopen jaren alleen maar minder lessen gekregen. Ik geef nu seksuele vorming in de bovenbouw, maar dat is in de mentorlessen en op eigen initiatief. Dat houdt in dat niet elke leerlingen dat krijgt.” (quote uit de vragenlijst)

Ook op andere scholen werd het sentiment gedeeld dat seksuele vorming sterk docentafhankelijk is:

Het is heel individueel hoe je je rol als seksuele vormingsdocent oppikt. (School 6, docent 2).

Het is puur als docent waar je prioriteit ligt. Als jij als docent zegt: seksualiteit vind ik heel belangrijk, dus dat krijgt meer tijd. Dan maar een practicum minder bij de bloedsomloop, dan kun je dat doen. Maar ja, een andere docent doet dat misschien niet. (School 4, docent 1)

Leerlingen bevestigen deze grote verschillen tussen docenten:

Wij hebben één docent die het echt wel heel goed doet. Maar ja, je moet daar dan maar net geluk mee hebben dat je die krijgt'. (School 1, leerling 6)

Bovenstaand citaat geeft niet alleen aan dat docenten de seksuele vormingslessen op verschillende manieren invullen; het benadrukt ook dat de ene docent (in de ogen van leerlingen) dit beter doet dan de andere.

Samenwerking met gastsprekers en leerlingen van de GSA

Sommige scholen werken samen met gastdocenten en/of met leerlingen in de vorm van een GSA (Gender and Sexuality Alliance). Gastsprekers kunnen docenten binnen dezelfde school zijn, maar sommige scholen nodigen ook externe gastsprekers uit, bijvoorbeeld sprekers die gespecialiseerd zijn in seksuele vorming, vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (bijvoorbeeld het COC) en theatergroepen. Hoewel veel leerlingen het fijn vinden om seksuele vorming van hun eigen docent te krijgen, worden externe gastdocenten, als aanvulling op lessen van de eigen docent, veelal als positief ervaren. Het feit dat leerlingen de gastsprekers niet kennen, kan er bij sommige leerlingen toe leiden dat zij zich opener durven op te stellen. Zo vertelt een docent:

Dat is wel echt een aanrader, omdat je dan... je weet: dat is hun specialisme. Ja, vreemde ogen dwingen. Dan durf je misschien toch andere dingen te zeggen dan bij je eigen docenten, waar je misschien net mot mee hebt gehad. (School 1, docent 3)

Ook samenwerking met leerlingen van de GSA wordt veelal als positief ervaren, zowel door de leerlingen als door de docenten. De volgende quote van een docent illustreert hoe die samenwerking er bijvoorbeeld uit kan zien:

Nu is er een volle les die gaat over gender en seksualiteit en dan begin ik met het uitnodigen van leden van de GSA. De leden van de GSA gaan dan vertellen aan de brugklas wat de GSA is, en wat ze doen en waarom ze dat doen, om er een beetje feeling voor te krijgen en ook een oproep: sluit je aan als je er affiniteit mee hebt. En dan vervolgens pak ik het zelf over en dan gaan we het over seksualiteit en gender hebben. (School 5, docent 3)

Borging

De resultaten van de vragenlijst laten zien dat slechts de helft (52%) van de docenten zich goed tot uitvoerig ondersteund voelt door de werkgever in het geven van seksuele vorming. Een vijfde (20%) voelt zich niet of nauwelijks ondersteund. De belangrijkste aspecten die veelal lijken te missen, volgens deze docenten, zijn bijscholing en intervisie voor seksuele vorming.

Op een aantal aspecten van borging doen scholen in Nederland het goed. Zo is seksuele vorming een vast onderdeel in het curriculum in de onderbouw bij 8 op de 10 scholen. Slechts bij 6 op de 10 scholen is dit ook het geval in de bovenbouw. Op het gebied van diversiteit hebben 6 van de 10 scholen een GSA (Gender and Sexuality Alliance). Daarnaast doen 9 op de 10 scholen mee met het vieren van Paarse Vrijdag.

Tabel 3 Aspecten van borging op scholen van deelnemende docenten (n=508).

	Ja (n)	%
De school heeft een GSA of andere leerlingorganisatie rondom LHBTI+ diversiteit	310	61,0
De school doet mee aan 'paarse vrijdag'	456	89,8
De school heeft een vertrouwenspersoon of zorgcoördinator waar leerlingen naartoe kunnen met vragen rond seksualiteit	461	90,7
De school maakt duidelijk waar leerlingen naartoe moeten met vragen of klachten over seksueel grensoverschrijdend gedrag of pesten/uitsluiting gebaseerd op LHBTI+	306	60,2
De school doet aan bijscholing voor docenten die seksuele vorming geven	87	17,1
Er zijn overlegstructuren of intervisiemogelijkheden voor docenten, specifiek voor seksuele vorming	61	12,0
Seksuele vorming is een vast onderdeel in het curriculum in de onderbouw	418	82,3
... en in de bovenbouw	295	58,1

Hoewel 9 op de 10 scholen een zorgcoördinator of vertrouwenspersoon hebben waar leerlingen naartoe kunnen met vragen over seksualiteit, waren leerlingen in de focusgroepen vaak kritisch over de rol van de vertrouwenspersoon. Ze voelen de vertrouwensband met vertrouwenspersonen vaak niet omdat zij hen niet dagelijks zien en zijn eerder geneigd om bijvoorbeeld mentoren vragen te stellen over seksualiteit, mits de mentor hiertoe uitnodigt en veiligheid creëert.

Uit deze resultaten blijkt dat docenten vooral ondersteuning missen op het individuele niveau. Hoewel structurele evenementen of voorzieningen vaak aanwezig zijn voor leerlingen (zoals een GSA of een vertrouwenspersoon), geven veel docenten aan het gevoel te hebben alleen te staan bij het vormgeven en invullen van hun lessen seksuele vorming.

4 Een definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming

Zowel in de vragenlijst als de focusgroepen is aan docenten de vraag voorgelegd wat zij verstaan onder positieve seksuele vorming. In de vragenlijst werd hen de volgende definitie voorgelegd:

“In positieve seksuele vorming ligt de focus op de positieve kanten van seksualiteit en op inclusie van seksuele, sekse- en genderdiversiteit (LHBTI+). Hoewel de risico’s van onveilige seks ook worden besproken, ligt de nadruk op seksueel plezier, respect en gelijkwaardigheid. Daar hoort bij hoe je lichaam reageert op seksuele prikkels (opwinding), maar ook dat seks moet plaatsvinden op basis van vrijwilligheid (consent) en gewenstheid, en dat er aandacht is voor diversiteit op het gebied van seksuele oriëntatie en gender. Het gaat dus niet om seksstandjes en dergelijke, maar wel om het bespreken van de voorwaarden voor fijne seks voor iedereen.”

Op de vraag of deze definitie lijkt op wat men al (ongeveer) dacht, antwoordde 85% van de docenten ‘ja’, 11% ‘een beetje’, 1% (n=7) ‘nee’, en 2% (n=12) ‘weet ik niet’. Alle respondenten die géén ‘ja’ hadden geantwoord (n=51), is vervolgens gevraagd wat ze zelf verstaan onder positieve seksuele vorming. Hun antwoorden zijn thematisch geanalyseerd. De volgende thema’s kwamen naar voren:

1. **(Nog) meer nadruk op het normaliseren van praten over seksualiteit, wensen en grenzen en sociale veiligheid:** Het idee dat seks iets normaal is waar je van mag genieten; dat het belangrijk is om trouw te zijn aan jezelf; dat een veilige sfeer belangrijk is om seks bespreekbaar te maken; en dat de focus moet liggen je eigen wensen en grenzen leren kennen en het respecteren van die van de ander.
2. **De biologische aspecten en risico’s moeten niet verdwijnen uit seksuele vorming:** Een aantal docenten gaf aan dat de aandacht voor soa’s en zwangerschap niet naar de achtergrond mag verdwijnen.
3. **Er is teveel nadruk op LHBTI+ diversiteit in deze definitie:** Een aantal docenten vond dat ‘alle aandacht nu uitgaat naar minderheden, terwijl de meerderheid heteroseksueel is.’
4. **Aspecten als intimiteit, verbinding, liefde, trouw en waarden missen in deze definitie:** Een aantal docenten zag seksualiteit als iets kwetsbaars en moois binnen een monogame en langdurige relatie. Plezier is minder belangrijk. Een behoorlijk aantal respondenten noemde hierbij ook het belang van Christelijke waarden.

Ook in de focusgroepen is gevraagd naar wat docenten verstaan onder positieve seksuele vorming. Ook hier werd het normaliseren van ‘praten over seksualiteit en diversiteit’ als leerdoel genoemd:

En ik denk dat het leerdoel dan ook vooral is dat je leerlingen ook leert om er zelf over te praten en woorden aan te geven en dat het gewoon iets is waar je het met iemand over kan hebben. Ja, ik denk dat dat de vaardigheid van praten over je seksuele ontwikkeling of over seksualiteit, dat dat gewoon normaler moet. (School 4, docent 2)

Leren praten over seks kan er volgens docenten toe leiden dat taboes doorbroken worden, en hierdoor kan het bijdragen aan een positiever zelfbeeld bij leerlingen:

We hebben de modellen van de clitoris, en we leggen uitgebreid uit hoe de anatomie van de clitoris er uit ziet en de overeenkomsten tussen mannen en vrouwen in dat geval, qua opstelling, qua voorspel. Masturberen krijgt er ook een plek in, wordt ook eigenlijk een beetje genormaliseerd. Er worden allerlei voorbeelden genoemd van masturberen, waarom het zo lang een taboe was, waarom het nog steeds een taboe is [...] Ook diversiteit, als in vulvadiversiteit of penisdiversiteit, dus eigenlijk komt alles aanbod om een beetje te normaliseren, mensen een prettiger zelfbeeld te geven, ja, dat zijn een beetje dingen die we dan doen. (School 9, docent 1)

Naast een positiever zelfbeeld, kan het leerlingen ook helpen in hun autonomie en het kan hen beschermen tegen onvrijwillige seks:

Dat het belangrijk is om erover te communiceren en ook bijvoorbeeld grenzen aangeven is dan natuurlijk ook een onderdeel daarvan. Dat je dat dus gewoon kan aangeven. (School 4, docent 2)

Een docent op een andere school benadrukt dat leren praten over seks, en leren praten over wat je wel en niet fijn vindt, niet alleen belangrijk is voor een goede seksuele gezondheid, maar dat het eigenlijk veel verder gaat dan dat:

Nee is nee. Wil je een knuffel geven, bijvoorbeeld. Dan zie je soms ouders hun kinderen forceren om bijvoorbeeld oma een knuffel te geven, maar niet iedereen vindt dat prettig. En dat soort dingen, dat dat echt heel erg belangrijk is: nee is nee, luister naar elkaar, heb respect voor elkaar. Niet alleen als het te maken heeft met seks, maar ook gewoon in het dagelijks leven. Luister naar de ander. (School 1, leerling 6)

Naast leren communiceren over seksualiteit werd het ‘mediawijs’ maken van leerlingen ook genoemd als een belangrijk onderdeel van positieve seksuele vorming:

Ja en ik denk een stukje: waar kun je goede informatie vinden? Want ja, je kan nooit in die één, twee, drie lessen die je doet, kun je ook nooit alles kwijt. Dus laat ze ook vooral weten van hé, heb je nog vragen? Nou dan is dit een goede website. [...] Dus zorg ook dat leerlingen die plekken weten te vinden als ze daar behoefte aan hebben. (School 4, docent 1)

Het mediawijs maken van leerlingen houdt echter niet alleen in dat zij leren waar ze goede en betrouwbare informatie kunnen vinden. Wat minstens zo belangrijk is, volgens docenten, is dat leerlingen onderscheid leren maken tussen realistische seksualiteit en lichamen, en de representaties hiervan in de media en in de maatschappij.

Toevallig hebben we een dildo hier op school, die is zo groot [doet met diens handen een lengte voor] en dat is abnormaal groot eigenlijk. Maar als ze het zien, dan denken die jongens: oh dat zal iedereen zo hebben, maar zo vertekend is dat eigenlijk. Dus daarmee start ik ook: ‘dit is het niet’. En denk niet aan die films [porno] ofzo wat daar te zien is, want dat is niet de realiteit. (School 1, docent 1)

Als je ‘fast and the furious’ kijkt, dan kan je daarna ook niet auto rijden, dus waarom zou je als je porno ziet denken van ‘oh zo gaat het dus, nu kan ik het’? Daar hebben we het ook over. (School 9, docent 1)

Hoewel een aantal leerlingen aangaf dat ook ‘hoe seks fijn en leuk kan zijn’ onderdeel moet zijn van positieve seksuele vorming, zijn docenten hier terughoudender in.

Je merkt gewoon: het is echt een stappenplan waar je naartoe moet werken binnen school, voor dat je überhaupt daar aankomt. En ja, grensoverschrijdend gedrag, gelijkheid, ja, dat dat zijn nog stappen die je blijkbaar eerst moet nemen voordat je het gewoon over plezier kunt hebben. [...] Maar uiteindelijk hoop ik vooral dat het juist daarover mag gaan. (School 3, docent 1)

Op basis van de resultaten uit zowel de vragenlijst als de focusgroepen is de definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming als volgt aangescherpt:

“In positieve seksuele vorming hebben docenten een positieve houding ten aanzien van seksualiteit. Dit houdt in dat zij relaties en seksualiteit zien als een belangrijk en positief onderdeel van het leven en dat zij leerlingen op een leeftijdsadequate manier ondersteunen in hun relationele en seksuele ontwikkeling.

Het uitgangspunt van positieve en inclusieve seksuele vorming is dat relaties en seks plaatsvinden in een context van gelijkwaardigheid, vrijwilligheid, veiligheid en plezier. Dit omvat onder meer het bespreken van respectvolle omgangsvormen, het omarmen van diversiteit en het bespreekbaar leren maken van zowel de positieve als de negatieve kanten van seksualiteit. Daarnaast omvat het kritisch leren kijken naar de vaak onrealistische beeldvorming van lichamen en seks in de media en het bespreken van de aan seks gerelateerde risico’s en de manieren waarop jongeren zich kunnen beschermen tegen ongewenste zwangerschap en soa’s. ”

5 Kennis, attitudes en vaardigheden van docenten

5.1 Kennis

Om een beeld te krijgen van de mate waarin docenten kennis hebben van thema's die centraal staan in positieve seksuele vorming is hen 18 stellingen voorgelegd. De eerste tien stellingen gingen over seksueel plezier en seksuele gelijkheid (zie ook Tabel 4); de overige acht gingen over LHBTI+ diversiteit (zie ook Tabel 5). Bij elke stelling konden docenten aangeven of zij dachten dat ze 'waar' of 'niet waar' waren. Zij hadden ook de optie om aan te geven dat zij het niet wisten.

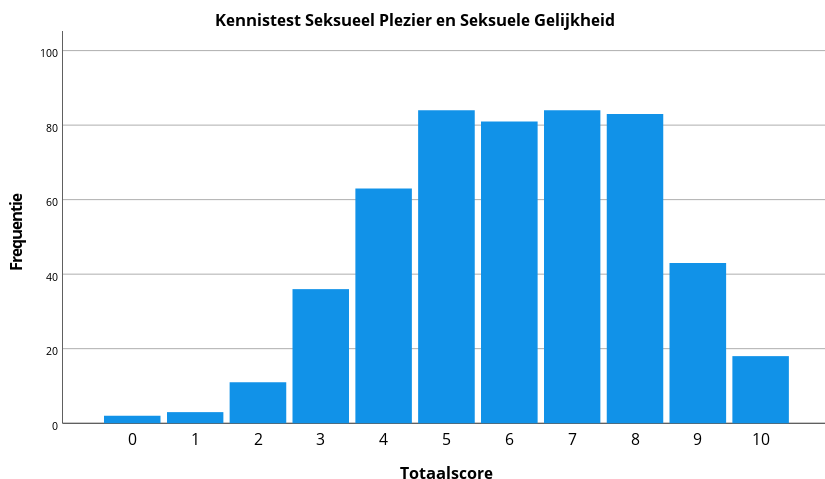
Tabel 4 Kennis over seksueel plezier en seksuele gelijkheid (n=508).

	Correct antwoord	% correct	% weet niet
1. De clitoris bestaat uit een klein knopje bovenaan de kleine vulvalippen bij vrouwen	Niet waar	64	1
2. De clitoris is in opgewonden toestand ongeveer even groot als een penis	Waar	38	9
3. Mannen hebben van nature meer behoefte aan seks dan vrouwen	Niet waar	61	11
4. Het bespreekbaar maken van seksueel plezier bevordert het gebruik van voorbehoedsmiddelen	Waar	67	24
5. Als mannen eenmaal opgewonden raken, moeten ze ook klaarkomen; anders kunnen ze pijn krijgen in hun testikels	Niet waar	89	6
6. Vrouwen hebben meer tijd nodig om opgewonden te raken dan mannen	Waar	64	7
7. Vrouwen komen minder vaak klaar van masturberen dan mannen	Niet waar	62	18
8. Vrouwen verlangen evenveel naar seks als mannen	Waar	68	13
9. De vagina is één van de gevoeligste organen van een vrouw	Niet waar	55	4
10. Lesbische vrouwen komen tijdens de seks met een partner vaker klaar dan heteroseksuele vrouwen	Waar	45	43

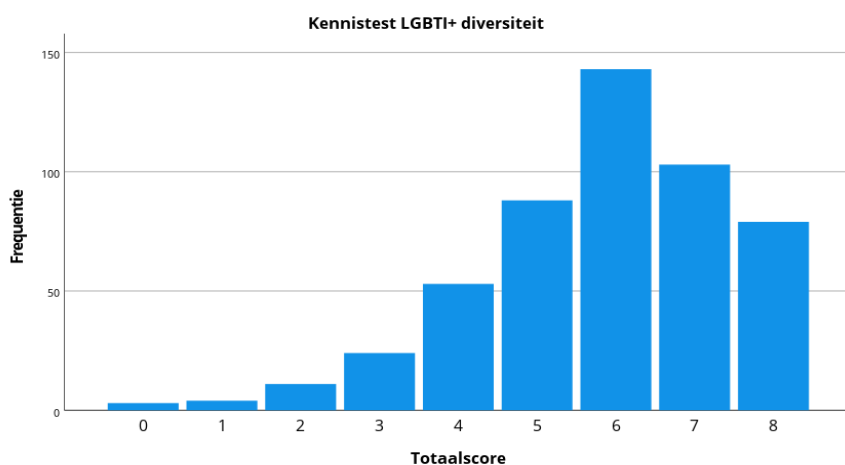
Van de tien stellingen over **seksueel plezier en seksuele gelijkheid** bleek het 'makkelijkste' item te gaan over het idee dat mannen zouden moeten ejaculeren bij opwinding (item 5); de meerderheid van de docenten wist dat dit niet correct was. Toch wist slechts 38% van de docenten (waaronder biologiesectie) dat de clitoris in opgewonden toestand ongeveer even groot is als een penis. Opvallend was dat het item over lesbische vrouwen door bijna net zoveel mensen met 'weet ik niet' was beantwoord als met 'waar'. Er is een totaalscore berekend door de correcte antwoorden op te tellen. De gemiddelde score was 6,12 (SD=2,02) op een schaal van 1-10. Het aantal mensen dat een 5, 6, 7 of 8 scoorde was redelijk gelijk (rond de 16%, zie Figuur 1).

Aanvullend op de stellingen over seksueel plezier en seksuele gelijkheid is aan docenten gevraagd om een inschatting te geven van het percentage mannen en vrouwen dat kan klaarkomen door alleen penetratie. Docenten dachten gemiddeld dat 72,3% (SD=29,3) van de mannen kan klaarkomen door alleen penetratie. Voor vrouwen was dit 26,3% (SD=17,0). Het gemiddelde verschil is 47,6% (SD=26,4). Voor in totaal 15 docenten (3%) was de verschillscore negatief: zij dachten dat een hoger percentage vrouwen klaarkomt door penetratie dan mannen. Nog eens 17 docenten (4%) dachten dat er geen verschil was. De overige docenten (93%) schatten het percentage van mannen hoger in dan dat van vrouwen en leek dus bekend met de orgasmekloof. Het verschil werd iets groter ingeschat dan uit onderzoek (Frederick e.a., 2018) naar voren komt.

Figuur 1 Gemiddelde kennisscores seksueel plezier en seksuele gelijkheid (1-10, n=508).



Figuur 2 Gemiddelde totaalscores op de kennistest LHBTI+ diversiteit (1-8, n=508)



Van de stellingen over **LHBTI+ diversiteit** werd de stelling over interseks (item 4) het minst vaak correct beantwoord. Een relatief groot aandeel (29%) wist niet dat homoseksuele en lesbische personen relatief vaker last hebben van angst en depressie in vergelijking met heteroseksuele personen. Ook hier is een totaalscore berekend door de correcte antwoorden op te tellen. De gemiddelde score was 5,8 (SD=1,6) op een schaal van 1-8 (zie ook Figuur 2).

Tabel 5 Kennis over LHBTI+ diversiteit (n=508).

	Correct antwoord	% correct	% weet niet
1. Biseksueel betekent dat iemand op twee mensen tegelijkertijd verliefd kan worden	Niet waar	88	3
2. Een transpersoon is iemand die een geslachtsverandering heeft ondergaan	Niet waar	62	3
3. Het woord gender verwijst naar iemands geslacht, dus of iemand een penis of vagina heeft	Niet waar	72	3
4. Iemand is interseks wanneer deze persoon zich geen man of vrouw voelt	Niet waar	46	9
5. Een leerling die heteroseksueel is, heeft het in de meeste gevallen makkelijker in de wereld dan een leerling die homoseksueel is	Waar	93	4
6. Homoseksuele en lesbische personen hebben vaker last van angst en depressie in vergelijking met heteroseksuele personen	Waar	64	29
7. Biseksuele personen zijn er nog niet uit wat hun seksuele voorkeur is	Niet waar	95	4
8. Queer betekent dat je je niet in een hokje wil laten duwen wat betreft je seksuele geaardheid, geslacht of gender	Waar	63	16

5.2 Attitudes

Om inzicht te krijgen in de attitudes die docenten hebben ten aanzien van seksueel plezier en seksuele gelijkheid en LHBTI+ diversiteit, is docenten gevraagd te reageren op een aantal stellingen. Antwoordcategorieën varieerden van 1 (helemaal oneens) tot 7 (helemaal eens).

Wat betreft de attitudes ten aanzien van **seksueel plezier en seksuele gelijkheid** (Tabel 6) zien we dat de grote meerderheid van docenten er attitudes op na houden die passen bij een positieve en inclusieve houding ten aanzien van seksualiteit. Docenten waren het meest eens met de stelling 'Ik vind dat seksueel plezier net zo belangrijk is voor meiden als voor jongens' (6,81 op een schaal van 1 tot 7). De laagste score werd gegeven aan het item 'Ik ben van mening dat mannen en vrouwen heel andere dingen willen als het op seks aankomt' (4,45 op een schaal van 1 tot 7). Op dit item scoorden respondenten meer in het midden van de schaal. Opvallend is dat er nauwelijks een verschil was in hoe docenten aankijken tegen heteroseksuele mannen versus heteroseksuele vrouwen die met veel partners naar bed gaan (item 12 en 13).

Tabel 6 Attitudes ten aanzien van seksueel plezier en seksuele gelijkheid (gemiddelde scores; n=508).

	Gemiddelde score ¹	SD ²
1. Ik vind dat het in heteroseksuele relaties de rol van de man is om seks te initiëren	6,42	0,93
2. Door met iemand naar huis te gaan na het stappen, vind ik dat je het signaal afgeeft dat je seks wil	5,44	1,62
3. Ik vind het normaal om seksuele fantasieën te hebben	6,53	0,81
4. Ik vind masturberen een goede manier om je lichaam te leren kennen	6,37	1,03
5. Ik vind dat het bereiken van een orgasme voor vrouwen minder belangrijk is dan voor mannen	6,45	0,96
6. Ik vind dat seks vooral bedoeld is voor voortplanting	6,58	0,73
7. Ik vind penetratie (penis in vagina) het belangrijkste onderdeel van heteroseksuele seks	5,34	1,61
8. Ik vind dat seksueel plezier net zo belangrijk is voor meiden als voor jongens	6,81	0,60
9. Ik vind het belangrijk om af te blijven stemmen of je partner wel seks wil, ook binnen een relatie	6,62	0,79
10. Ik vind het normaal om je partner te vragen om jou de stimulatie te geven die je wil	5,78	1,24
11. Wanneer iemand geen duidelijke grenzen aangeeft, vind ik dat je het een ander niet kan verwijten als die er overheen gaat ³	5,65	1,44
12. Ik vind dat een heteroseksuele vrouw die met veel mannen naar bed gaat, weinig zelfrespect heeft	5,45	1,63
13. Ik vind dat een heteroseksuele man die met veel vrouwen naar bed gaat, weinig zelfrespect heeft	5,38	1,64
14. Ik ben van mening dat mannen en vrouwen heel andere dingen willen als het op seks aankomt	4,45	1,52
15. Ik vind het voor mannen normaler om te masturberen dan voor vrouwen	6,28	1,07
Totaalscore³	5,97	0,56

¹Op een schaal van 1 (helemaal niet mee eens) tot 7 (helemaal mee eens), waarbij de items in cursief zijn omgescoord zodat een hogere score staat voor meer positieve/ plezier-inclusieve attitudes.

²SD = standaarddeviatie. ³Cronbach's alpha=0,72.

Wat betreft de attitudes ten aanzien van **LHBTI+ diversiteit** (Tabel 7) zien we dat docenten gemiddeld genomen diversiteit omarmen. Er zijn echter wel stellingen waar een deel van de docenten minder positief op reageerde. Zo was een aantal docenten het eens met de stelling 'Ik vind dat een kind als jongen óf meisje moet opgroeien en niet als iets er tussenin.' (5,2 op een schaal van 1-7).

In de schaal voor attitudes ten aanzien van LHBTI+ diversiteit is ook een stelling opgenomen over hoe aanstootgevend respondenten het vinden als een man en een vrouw in het openbaar met elkaar zoenen. Omdat een deel van de mensen het *an sich* aanstootgevend vindt als mensen in het openbaar zoenen, is het van belang om ook deze stelling uit te vragen. Als respondenten het minder aanstootgevend vinden als een man en een vrouw in het openbaar zoenen dan als twee mannen of twee vrouwen met elkaar zoenen, dan is het duidelijk dat de weerstand niet alleen te maken heeft met het zoenen zelf, maar ook met wie er zoenen. De resultaten laten zien dat er gemiddeld genomen geen verschillen zijn in de houding van respondenten ten aanzien van het zoenen in het openbaar van een man en een vrouw, twee mannen of twee vrouwen. Omdat het hier specifiek gaat over attitudes ten aanzien van LHBTI+ diversiteit, en niet over attitudes ten aanzien van openlijke intimiteit (zoenen) op straat, is het item over het heterokoppel verwijderd in de totale schaal, die daarom uiteindelijk 15 items bevat.

Op beide attitudeschalen is ondanks de ruime 7-puntsschaal behoorlijk scheef gescoord; er lijkt sprake te zijn van plafond effecten. Dit kan betekenen dat de attitudes over het algemeen zeer positief zijn, maar het is ook mogelijk dat sprake is van sociale wenselijkheid.

Tabel 7 Attitudes ten aanzien van LHBTI+ diversiteit (gemiddelde scores; n=508).

	Gemiddelde score ¹	SD ²
1. Er is iets mis met mensen die zich geen man of vrouw voelen	6,23	1,35
2. Ik vind dat een kind als jongen óf meisje moet opgroeien en niet als iets er tussenin	5,22	1,84
3. Ik vind dat aandacht voor intersekse/ transgender/ non-binaire personen een hype is	4,65	1,86
4. Ik vind dat homoseksuele paren dezelfde rechten moeten hebben als heteroseksuele paren bij het adopteren van kinderen ²	6,22	1,50
5. Ik vind het aanstootgevend als een man en een vrouw in het openbaar zoenen ³	5,62	1,61
6. Ik vind het aanstootgevend als twee vrouwen in het openbaar zoenen	5,63	1,64
7. Ik vind het aanstootgevend als twee mannen in het openbaar zoenen	5,57	1,67
8. Ik zou het een probleem vinden als mijn kind sporttraining krijgt van een homoseksuele coach	6,70	0,74
9. Ik zou bevriend kunnen zijn met een biseksueel persoon	6,71	0,74
10. Ik ga liever niet om met mensen van wie niet duidelijk is of ze man of vrouw zijn	6,56	0,83
11. Als iemand er zeker van is dat die van geslacht wil veranderen, dan vind ik een operatie een goed idee	5,72	1,40
12. Operaties en behandelingen om van geslacht te veranderen zouden mensen zelf moeten betalen	5,34	1,66
13. Als iemand met de voornaamwoorden die/hen aangesproken wil worden, moet iedereen daar ook echt hun best voor doen	5,17	1,67
14. Ik vind het overdreven als mensen expliciet die/hen	4,34	1,90
15. Ik vind dat je niet altijd hoeft in te grijpen als leerlingen schelden met 'is, want het is niet per se kwetsend bedoeld	6,05	1,29
16. Ik denk dat biseksuele personen niet in staat zijn om monogame relaties te hebben	6,48	0,93
Totaalscore (exclusief item 5)⁴	5,74	0,89

¹Op een schaal van 1 (helemaal niet mee eens) tot 7 (helemaal mee eens), waarbij de items in cursief zijn omgescoord zodat een hogere score staat voor meer LHBTI+ inclusieve attitudes.

²SD = standaarddeviatie.

³Item 5 is verwijderd uit de totale schaal, maar is ter vergelijking met item 6 en 7.

⁴Cronbach's alpha=0,86.

In aanvulling op de stellingen zijn aan docenten ook de Eurobarometer items (Europese Commissie, 2019) voorgelegd. Deze items meten de sociale acceptatie van LHBTI personen in de directe omgeving. Zo werd gevraagd in hoeverre men er moeite mee zou hebben als een collega of de partner van een eigen kind homoseksueel, intersekse of transgender zou zijn.

Docenten seksuele vorming hebben relatief weinig moeite met LHBTI collega's: de overgrote meerderheid geeft aan hier helemaal geen moeite mee te hebben (van 84% voor transgender personen tot 93% voor LHB personen). Wanneer het dichterbij komt en om 'de partner van uw kind' gaat, heeft 53 tot 70% er helemaal geen moeite mee. Net als in ander onderzoek is de moeite met transgender personen het grootst, daarna die met intersekse personen, en heeft men het minste moeite met LHB personen. De docenten die deelnamen aan het huidige onderzoek reageerden op vergelijkbare wijze op de items als respondenten van het representatieve Eurobarometer (Europese Commissie, 2019) en het representatieve intersekse onderzoek (Van Ditzhuijzen & Motmans, 2020).

5.3 Vaardigheden

Opleiding

Vóórdat in kaart is gebracht hoe docenten zelf hun vaardigheden inschatten als het gaat om het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming, is aan hen gevraagd in hoeverre het geven van seksuele vorming aan bod is gekomen in hun eigen docentenopleiding. Voor meer dan de helft van de respondenten (53%) geldt dat het geven van seksuele vorming niet of nauwelijks in de opleiding aan bod is gekomen. Bijna een kwart (22%) geeft aan dat het goed tot uitvoerig aan bod is gekomen in de eigen opleiding.

Eigen inschatting vaardighedenniveau

Vervolgens zijn vaardigheden die belangrijk worden geacht voor het geven van seksuele vorming uitgevraagd in 13 stellingen, waarop respondenten met een 7-puntsschaal konden aangeven in hoeverre zij het hiermee eens waren (zie ook Tabel 8 op de volgende pagina). In het algemeen achten docenten zich behoorlijk vaardig in het creëren van een veilige sfeer in de klas. De vaardigheid waarop het hoogst gescoord werd, was *“Voorafgaand aan een les seksuele vorming maak ik duidelijke regels en afspraken met leerlingen over de omgang met elkaar”*.

Handelingsperspectieven

In de vragenlijst is ook aan docenten gevraagd hoe zij denken dat zij zouden reageren in bepaalde situaties. Vergeleken met de eigen inschatting van vaardigheden ligt sociale wenselijkheid bij deze vragen iets minder voor de hand. Bovendien sluiten de handelingsperspectieven goed aan bij de dagelijkse praktijk. Gevraagd werd hoe men zou reageren in twee situaties. De eerste situatie was: *“U loopt door de gang en hoort een leerling tegen een ander “Hé homo!” roepen. De toon is vriendelijk en speels en de andere leerlingen lachen erom. Zegt u hier wat van?”* De meerderheid (77%) van de respondenten gaf aan dat ze de leerling aan zouden spreken en een duidelijke grens aan zouden geven door te zeggen dat homo niet als scheldwoord gebruikt dient te worden. Toch gaf ook 20% aan dat ze het zouden laten gaan, omdat de leerling een grapje maakt en er geen probleem van wordt gemaakt. De tweede situatie was *“Een leerling van 13 jaar loopt door school met een heel kort rokje en naveltruitje. Zegt u hier iets van?”* Hiervan zei de meerderheid (68%) dat ze het zouden laten gaan, omdat het haar manier kan zijn om haar identiteit uit te drukken of te onderzoeken. Bijna een kwart (24%) zou de leerling wel aanspreken, en zeggen dat ze andere kleding aan moet trekken naar school.

De meerderheid van de docenten handelt dus in lijn met wat we zien bij de attitudes, maar er is ook een forse minderheid die niet ingrijpt als er een discriminerende opmerking wordt gemaakt. Daarnaast vindt een deel van de docenten dat naveltruitjes niet kunnen op school. Deze opvatting draagt niet bij aan sociale veiligheid en gendergelijkheid binnen school, omdat hiermee impliciet de verantwoordelijkheid voor ongewenst (verbaal of fysiek) gedrag bij meiden wordt gelegd. Er lijkt dus ruimte voor verbetering wat betreft handelingsperspectieven voor situaties waarin verschillende belangen moeten worden afgewogen in het moment zelf. Docenten hebben mogelijk niet altijd scherp wat het effect is van een handeling (of het gebrek daaraan) op een leerling, of hebben niet altijd handelingsperspectieven paraat die helpend kunnen zijn voor de seksuele ontwikkeling van leerlingen.

Tabel 8 Eigen inschatting van vaardigheden gerelateerd aan het geven van seksuele vormingslessen (n=508).

	Gemiddelde score ¹	SD ²
1. Ik vind het ongemakkelijk als er vaak wordt gelachen tijdens de les seksuele vorming	5,73	1,33
2. Voorafgaand aan een les seksuele vorming maak ik duidelijke regels en afspraken met leerlingen over de omgang met elkaar	6,07	1,18
3. Leerlingen met diverse seksuele voorkeuren (bv. homoseksueel, biseksueel, queer, etc.) durven zich te uiten tijdens mijn les als ze dat willen	5,09	1,33
4. Tijdens mijn lessen gaan leerlingen met elkaar in gesprek over verschillende opvattingen, leefstijlen en denkbeelden rond seksualiteit	5,25	1,38
5. Ik vind het lastig om met respectloos/ homonegatief gedrag om te gaan	4,88	1,73
6. Ik weet hoe ik moet reageren als een leerling aan mij vertelt dat die slachtoffer is van seksueel grensoverschrijdend gedrag	5,35	1,46
7. Ik kan hulp bieden wanneer ik zie dat leerlingen van mij worstelen met hun seksuele geaardheid, of weet waar ik ze naar door moet verwijzen	5,50	1,32
8. Bij negatieve reacties van collega's en ouders ga ik met ze in gesprek over het belang van seksuele vorming	5,50	1,32
9. In mijn lessen seksuele vorming besteed ik meer aandacht aan de overeenkomsten tussen jongens en meisjes dan aan de verschillen ³	4,07	1,47
10. Ik vind het ongemakkelijk om over seksueel plezier te praten	5,49	1,58
11. Ik weet niet hoe ik moet reageren wanneer een leerling vraagt hoe je moet masturberen	5,32	1,66
12. Ik verdiep mij in voor mijn leerlingen bekende LHBTI+ personen, zoals Billie Eilish, Måneskin, Thorn Roos de Vries en Nikkie Tutorials	3,93	1,86
13. Als ik persoonlijke vragen krijg over mijn eigen seksleven, dan weet ik hoe ik hiermee om kan gaan	5,86	1,36
Totaalscore⁴	5,32	0,75

¹ Op een schaal van 1 (helemaal niet mee eens) tot 7 (helemaal mee eens), waarbij de items in cursief zijn omgescoord zodat een hogere score staat voor een hoger vaardigheidsniveau; ² SD = standaarddeviatie; ³ Dit item maakt geen deel uit van de totale schaal omdat het in onvoldoende mate samenhangt met de andere items; ⁴ Cronbach's alpha=0,67

Ondersteuningsbehoeftes

Tenslotte is gevraagd voor welke vaardigheden docenten meer ondersteuning zouden willen. Bijna een kwart (22%) gaf aan helemaal geen behoefte aan ondersteuning te hebben. De vaardigheid waarvoor de behoefte aan ondersteuning het grootst was, was het inzetten van verschillende werkvormen in de klas (28%), gevolgd door het begeleiden van leerlingen naar juiste hulp bij problemen (23%), en het signaleren van problemen en probleemgedrag (22%). De behoefte aan praktische handvatten lijkt dus groter dan aan leren hoe men een neutrale houding aanneemt in de les of hoe men problemen bespreekt met een leerling (zie ook Tabel 9).

Tabel 9 Vaardigheden waarvoor ondersteuning gewenst is (n=508).

	Ondersteuning gewenst (%)
Verschillende werkvormen inzetten in de les	27,6
Leerlingen begeleiden naar juiste hulp bij problemen	22,6
Problemen en probleemgedrag signaleren bij leerling	22,0
Rekening houden met seksuele- en genderdiversiteit onder mijn leerlingen	21,9
Omgaan met lastige situaties in de les	20,7
Creëren van een veilig leerklimaat	20,5
Omgaan met negativiteit van ouders en collega's over seksuele vorming	20,5
Makkelijk over seksueel plezier praten voor de klas	18,7
Problemen bespreken met leerling	9,4
Uitleg kunnen geven over consent en waarom dit belangrijk is	9,1
Nieuwsgierige houding naar leefwereld leerlingen	8,7
Opstellen als vertrouwenspersoon voor leerlingen	7,9
Neutrale houding aannemen in de les	6,1
<i>Geen van bovenstaande</i>	22,2

5.4 Verschillen tussen docenten

Om inzicht te krijgen in verschillen in kennis, attitudes en vaardigheden tussen docenten en tussen scholen, is gekeken naar de samenhang met verschillende docent- en schoolkenmerken. In een eerste stap zijn bivariate analyses uitgevoerd. In bivariate analyses worden twee of meer groepen met elkaar vergeleken zonder dat daarbij rekening wordt gehouden met andere variabelen. Als er significante verschillen werden gevonden voor minimaal één van de uitkomstmaten (kennis, attitudes, vaardigheden) dan werden de kenmerken meegenomen in de multivariate analyses. De multivariate analyses laten zien in hoeverre docent- en schoolkenmerken samenhangen met de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten seksuele vorming, waarbij rekening gehouden met de onderlinge samenhang tussen deze kenmerken (Tabel 10).

Tabel 10 Kennis, attitudes en vaardigheden van docenten: samenhang met docent- en schoolkenmerken (n=508)

	Kennis		Attitudes		Vaardigheden
	Seksueel plezier en seksuele gelijkheid	LHBTI+ diversiteit	Seksueel plezier en seksuele gelijkheid	LHBTI+ diversiteit	
	β	β	β	β	β
Docentkenmerken¹					
Leeftijd	-.16**	-.21***	.06	.08	.03
Cisgender man (ref = anders) ²	-.12**	.03	-.16***	-.17***	-.04
Belang van religie (1-5) ³	-.13**	-.15***	-.26***	-.34***	.08
LHB+ (ref = heteroseksueel)	-.04	.10*	.03	.02	.03
Biologiedocent (ref = geeft seksuele vorming in ander vak)	.15***	.08	-.01	-.05	-.05
Meer dan 10 jaar ervaring (ref = minder dan 10 jaar ervaring)	.05	-.13*	-.07	-.03	.12
Kennis seksueel plezier en seksuele gelijkheid	n/a	n/a	.17***	.07	.07
Kennis LHBTI+ diversiteit	n/a	n/a	.10*	.28***	.10*
Schoolkenmerken					
Borging (0-8)	.06	.05	.08	.05	.38***
Cultureel diverse school (0-1)	.09*	.01	.11**	.11**	.15***
Religieuze school (0-1)	-.03	.12**	-.10*	-.04	-.04

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

¹ Van alle docent- en schoolkenmerken was alleen migratieachtergrond niet gerelateerd aan de uitkomstmaten. Deze variabele is daarom niet meegenomen in de multivariate analyses.

² De analyses zijn ook gedaan met een referentiegroep van alleen cisgender vrouwen waarbij niet-cisgender personen zijn uitgesloten, hiermee veranderden de resultaten niet. We hebben hier wel de referentiegroep 'anders' (dat wil zeggen, cisgender vrouwen én niet-cisgender personen), omdat we anders de vijf niet-cisgender personen uit de gehele analyse zouden verwijderen. niet.

³ Aan docenten is gevraagd of zij een levens- of geloofsovertuiging hebben, en zo ja, in hoeverre deze belangrijk voor hen is. Docenten die aangaven geen levens-of geloofsovertuiging te hebben, hebben waarde 1 op deze variabele (niet belangrijk/geen geloofsovertuiging).

De resultaten laten zien dat de **geloofsovertuiging** van docenten van alle kenmerken het sterkst samenhangt met hun kennis en attitudes. (Religieuze) docenten die aangeven dat hun geloofsovertuiging (in enige mate) belangrijk voor hen is, hebben een minder positieve houding ten aanzien van seksueel plezier en gelijkheid en ten aanzien van LHBTI+ diversiteit, vergeleken met docenten voor wie hun geloofsovertuiging niet of in mindere mate belangrijk is. Bovendien hebben religieuze docenten minder kennis over seksueel plezier en seksuele gelijkheid.

Ook **gender** hangt samen met attitudes en met kennis rond seksueel plezier en seksuele gelijkheid. Voor attitudes vormt het de tweede factor van belang: Vergeleken met (cis)vrouwen en noncis-persoon tezamen, hebben (cis)mannen een minder positieve houding ten aanzien van seksueel plezier en seksuele gelijkheid en ten aanzien van LHBTI+ diversiteit.

In Tabel 11 is te zien dat de verschillen naar geloofsovertuiging en gender weliswaar significant, maar relatief klein zijn in absolute zin. Dat wil zeggen: de gemiddelde scores zitten allemaal aan de positieve kant van het spectrum, maar niet-religieuze docenten en (cis)vrouwen scoren net iets hoger dan religieuze docenten en (cis)mannen.

Tabel 11 Kennis, attitudes en vaardigheden naar religie en gender van docenten¹

	Religieus		Gender ³	
	Ja (n=137)	Nee ² (n=371)	Cisman (n=215)	Cisvrouw (n=288)
Kennis				
Seksueel plezier en seksuele gelijkheid (0-10)	5,58	6,32	5,80	6,42
LHBTI+ diversiteit (0-8)	5,40	5,99	5,82	5,84
Attitudes				
Seksueel plezier en seksuele gelijkheid (1-7)	5,68	6,08	5,84	6,07
LHBTI+ diversiteit (1-7)	5,25	5,92	5,52	5,90
Vaardigheden (1-7)	5,39	5,29	5,28	5,35

¹vet = verschil tussen de twee groepen die vergeleken worden is significant ($p < .05$)

² Geen levens- of geloofsovertuiging, of wel met levens- of geloofsovertuiging maar deze is 'helemaal niet belangrijk'.

³ De groep non-cisgender personen is helaas te klein ($n = 5$) om te kunnen vergelijken met cisgender mannen en vrouwen, en dus beschrijven we deze ook niet.

Naast geloofsovertuiging en gender hangt de **leeftijd** van docenten samen met hun kennis: hoe ouder docenten zijn, hoe minder kennis zij hebben van zowel seksueel plezier als seksuele gelijkheid als diversiteit. Tot slot zijn er docentkenmerken die voor één van de uitkomstmaten van belang zijn, maar niet voor de andere. Zo hebben **LHB+ personen**, niet geheel onverwacht, een hoger niveau van kennis dan heteroseksuele personen over LHBTI+ diversiteit (gemiddeld 6,24 versus 5,74), maar voor de andere uitkomstmaten is deze factor niet van belang. **Biologiedocenten** hebben een hoger niveau van kennis van seksueel plezier en gelijkheid, vergeleken met docenten die seksuele vorming in een ander vak geven (gemiddeld 6,26 versus 5,21). Dit verschil kan mogelijk verklaard worden doordat een aantal kennisvragen over anatomie of biologische verschillen gaan. Tot slot scoren docenten die **meer dan 10 jaar ervaring** hebben met het geven van seksuele vorming lager op kennis over LHBTI+ diversiteit dan docenten met minder dan 10 jaar ervaring (5,51 versus 6,21).

Kennis hangt tot slot sterk samen met attitudes: hoe meer kennis, des te positiever de attitudes. Kennis van LHBTI+ diversiteit is daarnaast ook nog geassocieerd met vaardigheden om seksualiteit in de klas bespreekbaar te maken.

5.5 Verschillen tussen scholen

In Tabel 12 is te zien dat ook een aantal schoolkenmerken samenhangt met de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten seksuele vorming. Op scholen met relatief veel **borgingselementen** (zoals een GSA of verankerde seksuele vorming in het curriculum) schatten docenten hun vaardigheden met betrekking tot het geven van seksuele vorming positiever in. Docenten op **cultureel diverse scholen** (i.e., scholen met meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond) hebben bovendien meer kennis, positievere attitudes en een hoger niveau van vaardigheden, ondanks dat er gemiddeld genomen juist minder aspecten van borging op deze scholen zijn (4,46 versus 4,80 op een schaal van 0-8). We hebben ook gekeken naar scholen met meer dan 60% leerlingen met een migratieachtergrond. Deze verdiepende analyses lieten zien dat voor bijna alle uitkomstmaten geldt: hoe cultureel diverser de school, des te groter de kennis en des te positiever de attitudes. Docenten die op scholen met een **religieuze denominatie** werken, hebben tot slot traditionelere attitudes ten aanzien van seksueel plezier en seksuele gelijkheid en diversiteit, vergeleken met docenten op scholen zonder religieuze denominatie. Wat betreft kennis scoren religieuze scholen ook lager, maar deze verschillen zijn in deze steekproef niet significant. Tabel 12 geeft een overzicht van de gemiddelde scores van de verschillende groepen.

Tabel 12. Kennis, attitudes en vaardigheden naar schoolkenmerken¹

	Cultureel diverse school: >30% van de leerlingen met een migratieachtergrond		Religieuze denominatie ²		Borging	
	Wel (n=136)	Niet (n=372)	Wel (n=217)	Niet (n=291)	Hoog (5-8) (n=294)	Laag (1-4) (n=214)
Kennis						
Seksueel plezier en seksuele gelijkheid (0-10)	6,48	5,99	5,93	6,26	6,19	6,02
LHBTI+ diversiteit (0-8)	5,95	5,78	5,89	5,78	5,78	5,90
Attitudes						
Seksueel plezier en seksuele gelijkheid (1-7)	6,14	5,91	5,84	6,07	5,99	5,95
LHBTI+ diversiteit (1-7)	6,00	5,64	5,59	5,85	5,73	5,75
Vaardigheden (1-7)	5,45	5,27	5,31	5,33	5,52	5,05

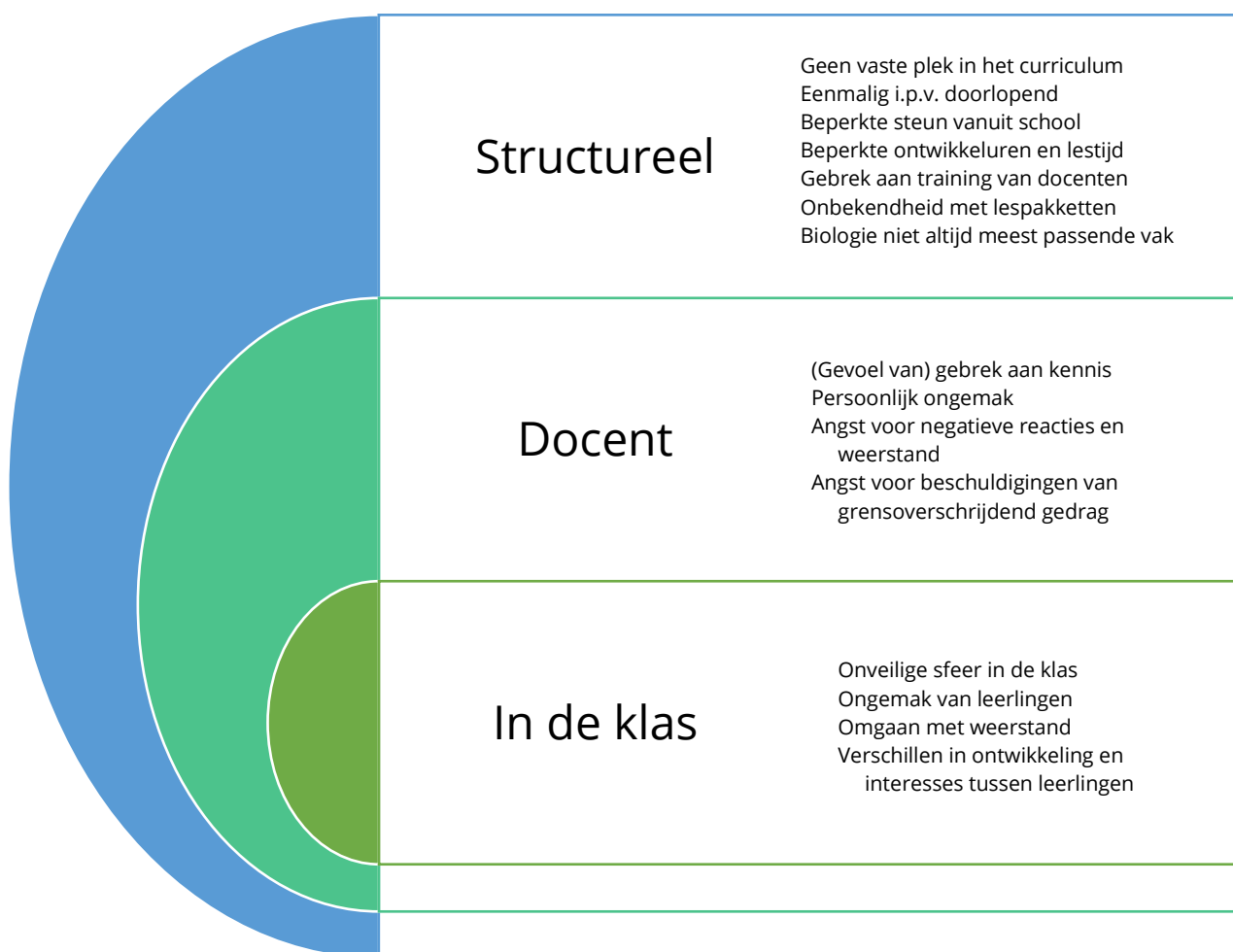
¹vet = verschil tussen de twee groepen die vergeleken worden is significant (p < .05)

²Rooms-katholiek, Protestants-christelijk, Reformatorisch, Islamitisch, of Joods

6 Barrières en *best practices*

In de focusgroepen is aan docenten en leerlingen gevraagd welke barrières zij ervaren bij het geven of leskrijgen in seksuele vorming. Dit hoofdstuk geeft een overzicht van deze barrières op drie verschillende niveaus: het structurele niveau (van de school, het onderwijssysteem in ruimere zin of de overheid), het niveau van de docent en het niveau van de leerlingen of de klas (zie Figuur 3). Docenten en leerlingen gaven ook tips over hoe om te gaan met deze barrières. Het is belangrijk om hierbij te realiseren dat sommige tips niet per se bijdragen aan een oplossing, maar het probleem ook in stand kunnen houden. In de conclusie van dit rapport komen wij hierop terug.

Figuur 3 Niveaus van ervaren barrières ten behoeve van positieve en inclusieve seksuele vorming



6.1 Structureel: Barrières op organisatie- en beleidsniveau

6.1.1 Seksuele vorming heeft geen vaste plek in het curriculum

Seksuele vorming heeft op dit moment in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs geen vaste plek in het curriculum. Volgens docenten seksuele vorming is dit een basisvoorwaarde om goede seksuele vorming te kunnen organiseren, en ligt hier een actieve taak voor de overheid:

Dat is eigenlijk het probleem, er zijn geen leerdoelen voor de bovenbouw, geen kern. Dus ik denk dat het daarbij begint [...] De noodzaak moet er zijn. En ik denk dat als de overheid aangeeft dat die noodzaak er is, dus als er een verplicht karakter aan komt, net als met leerdoelen of kerndoelen voor de onderbouw [...], ik denk dat dat het eerste is wat nodig is. Dan zien docenten ook meer de noodzaak om daarmee aan de slag te gaan. (School 9, docent 1)

Als seksuele vorming een vaste plek krijgt in het curriculum, kan dit volgens docenten bijdragen aan het verkleinen van de verschillen tussen scholen en docenten in hoe zij seksuele vorming aanpakken.

Een collega zei laatst: We hebben al een heel vol jaar en ik heb maar twee lessen, dus ik denk dat ik seksualiteit gewoon even niet zo uitgebreid doe dit jaar. En dan merk je dat het vanuit het curriculum gewoon geen, nou ja, niet een heel belangrijk onderwerp is wat dat betreft. Want ja, als je gaat kijken wat je aan het einde van het jaar af moet hebben, zeker in de bovenbouw klassen die naar hun examen toe werken... Als je vanuit je eigen persoon niet heel erg belang hecht aan dat die voorlichting goed gebeurt, dat is het toch een makkelijk onderwerp om het minimale te doen, ja of zelfs te skippen. Dus het gaat echt om hoeveel belang het krijgt binnen het curriculum. (School 4, docent 1)

Kortom, als seksuele vorming een vaste plek krijgt in het curriculum, zien scholen meer de noodzaak om het structureel te gaan organiseren. Een direct gevolg hiervan is dat seksuele vorming dan minder docentafhankelijk wordt.

6.1.2 Seksuele vorming is vaak eenmalig

Doordat seksuele vorming geen vaste plek heeft in het curriculum, is het op een aantal scholen beperkt tot een eenmalige les, die vaak in het tweede leerjaar plaatsvindt bij biologie. Docenten geven aan dat het beter zou zijn als seksuele vorming elk jaar terug zou keren in het curriculum.

'Ik denk dat juist die continuïteit heel erg belangrijk is. Nu hebben leerlingen die geen biologie hebben gekozen, in leerjaar 2 voor het laatst seksuele vorming, daarna nooit meer. Dat vind ik echt een gemiste kans.' (School 10, docent 1)

Een belangrijke reden om leerlingen in alle jaren seksuele vorming aan te bieden, volgens docenten, is dat de thema's die behandeld worden dan beter aansluiten bij de ontwikkelbehoeftes van leerlingen. Ter illustratie: de helft van de jongeren in Nederland wordt pas na hun 18^e levensjaar seksueel actief (De Graaf e.a., 2017). Als leerlingen in hun tweede leerjaar, dus als zij ongeveer 14 jaar oud zijn, voor het laatst seksuele vorming krijgen (die zich vooral richt op de biologische kanten van seks en op het gebruik van anticonceptie), dan zit er voor een grote groep jongeren (minimaal) vier jaar tussen het moment waarop zij leren over anticonceptie en het moment waarop deze kennis voor hen relevant wordt. Tegelijkertijd zijn er thema's die bij leerlingen in de lagere leerjaren juist erg spelen, terwijl er in het huidige curriculum weinig ruimte is om deze thema's te behandelen.

In de onderbouw, dan hoef je het nog niet over seks te hebben. Maar thema's zoals consent, grenzen aangeven en respecteren, zijn wel relevant (School 8, docent 2)

In de brugklas [...] hebben we ook gevraagd over welke onderwerpen willen jullie leren en daar komt veel uit dat leerlingen ook heel graag meer over vriendschap, verliefdheid, zoenen, puber lichaamsveranderingen, daar ligt meer de focus op [...]. En bij bovenbouw merk je dan dat het ook meer gaat over eerste keer, onveilig seks, vragen over diversiteit, dus dat speelt daar weer wat meer. (School 9, docent 1)

Naast het beter aansluiten bij de behoeftes van leerlingen, draagt een doorlopende leerlijn in alle jaren volgens docenten ook bij aan het normaliseren van praten over seksualiteit.

Als zij vanaf de brugklas gewend zijn dat hier aandacht voor is, dan is het ook geen shock meer als je er later weer een les over geeft, want dat zijn ze dan gewend. (School 9, docent 1)

Kijk, als je het maar 1 keer doet, dan vergeten ze het ook weer of wordt het weer onbespreekbaar. Dus het zou wel iets in mijn ogen zijn wat handig is als terugkomt. (School 2, docent 1)

Het leren praten over relaties, intimiteit, identiteit en seksualiteit wordt door docenten ook wel gezien als een leerdoel op zich. In hoofdstuk 3 werd dit ook als belangrijkste aanvulling gezien op de gegeven definitie van positieve en inclusieve vorming in de vragenlijst. Docenten lijken veelal de nadruk op vaardigheden en leerdoelen te leggen, wat in lijn is met hoe ons onderwijssysteem is georganiseerd. In die zin kan het zinvol zijn om het normaliseren van gesprek over seks ook expliciet onderdeel te maken van positieve en inclusieve vorming. Dit wordt onder andere geïllustreerd door onderstaand citaat.

Ik denk dat het leerdoel dan ook vooral is dat je leerlingen ook leert om er zelf over te praten en er woorden aan te geven en dat het gewoon iets is waar je het met iemand over kan hebben. Ja, het gaat om de vaardigheid van praten over je seksuele ontwikkeling of over seksualiteit. (School 4, docent 2)

Het normaliseren van praten over relaties, intimiteit, identiteit en seksualiteit kan volgens docenten bijdragen aan een schoolklimaat waarin iedereen zichzelf kan zijn, doordat leerlingen en docenten met respect met elkaar omgaan en onderlinge verschillen waarderen of accepteren. Dit kan leiden tot minder weerstand en ook tot meer onderling begrip ten aanzien van seksuele en genderdiversiteit.

6.1.3 Beperkte steun vanuit school

Op veel scholen ontbreekt een goed overzicht van wat er in welke vakken en in welke leerjaren onderwezen wordt aan seksuele vorming. Veel docenten geven aan dat organisatorische ondersteuning vanuit de schoolleiding cruciaal is om een doorlopende leerlijn in het seksuele vormingsonderwijs aan te kunnen bieden.

Wij hebben ondersteuning nodig in de organisatie, niet in de inhoud. Dat school dus zegt: we vinden dit belangrijk, wij organiseren het op dat moment in het jaar, we organiseren tijd die jullie eraan kunnen besteden, of dat wordt extern ingevuld. Dat je als school daar duidelijk over nadenkt: we willen dit graag meegeven aan onze leerlingen en we reserveren daar tijd voor, we plannen dat goed. En dat wij dan van tevoren weten wanneer het is en wat er van ons verwacht wordt. (School 4, docent 1)

Een aantal docenten suggereerde om een team aan te stellen op elke school dat de organisatie van het seksuele vormingsonderwijs in alle leerjaren op zich neemt. Dit team ontwikkelt een plan voor een doorlopende leerlijn in seksuele vorming en wordt hierin gefaciliteerd door het bestuur.

Docent 1: Misschien dat de scholen dan binnen hun school iemand zouden moeten vragen van joh, wie voelt zich geroepen om zich daar meer in te gaan verdiepen? Ik durf te wedden dat elke school echt wel een of twee mensen heeft die daar wel open in zijn om dat te gaan doen. Dan is het ook niet meer vakafhankelijk en dan kan je het ook samen met een groepje leerlingen oppakken. Dat het echt een kleine rol wordt van die docenten.

Docent 2: Ja, maar dan zou je er ook ondersteuning en uren en et cetera voor moeten krijgen (School 1)

Op een andere school bestond zo'n team al en waren de ervaringen van zowel docenten als leerlingen positief. Om de stabiliteit en duurzaamheid te waarborgen, geven docenten wel aan dat het belangrijk is dat zo'n team uit een groter aantal docenten bestaat en dat het niet neerkomt op één of twee personen. Als de schoolleiding dit team in uren en training faciliteert, voelen zij zich ondersteund en geeft de schoolleiding de boodschap af dat zij belang hecht aan goede seksuele vorming.

6.1.4 Beperkte ontwikkeluren en lestijd

Als seksuele vorming een vaste plek krijgt in het curriculum en de schoolleiding een team van docenten ondersteunt in de organisatie van een doorlopende leerlijn, dan is het vervolgens van belang dat docenten tijd krijgen om de lessen te ontwikkelen en te geven. Deze tijd ontbreekt nu vaak.

Ik zou het heel leuk vinden om dingen rondom gender te bespreken, maar dat is niet.. we hebben al heel veel tijdgebrek, dus ja, dat doen we niet.' (School 8, docent 2)

Een bijkomende uitdaging hierbij is dat van scholen in toenemende mate wordt verwacht om, naast seksuele vorming, ook andere belangrijke maatschappelijk relevante thema's te behandelen. Omdat voor deze thema's óók geen duidelijke richtlijnen bestaan, zijn docenten genoodzaakt zelf de belangen van deze thema's af te wegen, binnen het bestaande curriculum van hun vak. Hierdoor komt de tijd die zij aan seksuele vorming kunnen besteden, nog meer onder druk te staan.

Tuurlijk moet je als docent altijd weer kijken van: hoe kan ik mijn lessen verbeteren of kan ik het beter aansluiten op de actualiteit. Maar er zijn duizend dingen. Klimaat is ook belangrijk, duurzaamheid, drugs, alcohol... Allemaal onderwerpen die ook belangrijk zijn. (School 4, docent 2)

Als ik dubbel zoveel tijd zou hebben, zou ik meer aan die positiviteit... dan zou ik in ieder geval aandacht besteden aan genderdiversiteit en discriminatie. Dat is nu in mijn les minder belangrijk dan rechtsstaat en democratie. Dat is een keuze, die ik maar maak. (School 8, docent 2)

Kortom, docenten vinden het niet reëel om te verwachten dat thema's die centraal staan binnen positieve en inclusieve seksuele vorming binnen de bestaande lestijd behandeld worden. Daar hebben zij zowel ontwikkeluren als meer lestijd voor nodig.

6.1.5 Onbekendheid met lespakketten en een gebrek aan training van docenten

Positieve en inclusieve seksuele vorming gaat over een groot aantal (vaak persoonlijk of maatschappelijk gevoelige) thema's. Docenten geven vaak aan niet bekend te zijn met goed lesmateriaal waarin deze thema's aan bod komen. Zij werken veelal met een vaste methode, bijvoorbeeld bij biologie, en daarin is weinig plaats voor thema's zoals plezier, consent en seksuele en genderdiversiteit.

Docent 2: Er is wel een paragraaf die gaat over seksualiteit en over seksuele diversiteit, maar daar ligt niet de nadruk op. En ik vind het in het boek altijd ook zo... Gewoon een beetje plat, droog.

Docent 3: Ja, zo van: oh dat moet er ook bij.

Docent 4: Ja, er is dan wel zo'n extra paragraaf, die je alleen doet als er tijd over is. Ik weet wel dat we vorig jaar best een hele lange periode hebben gehad om het met leerlingen uit klas 2 over seksualiteit te hebben... toen hebben we echt veel tijd en ook wel aandacht eraan besteed. Maar dan moet je wel alles zelf bedenken. (School 5)

Een docent op een andere school vat het als volgt samen: *We scharrelen alles maar een beetje bij elkaar.* (School 7, docent 2). Omdat veel docenten nu zelf hun lessen in elkaar zetten, wat veel tijd kost, geven zij aan graag een concrete lesmethode te krijgen, waar zij zelf niet of nauwelijks aan hoeven te sleutelen.

Docent 3: Gewoon echt een kant-en-klaar pakket.

Docent 2: Voor elk leerjaar, van de brugklas tot de examenklas.

Docent 3: Ja en lesbrieven erbij, van een les van ongeveer 40-50 minuten dat dat er echt bij staat. Leerdoelen en werkvormen erbij. Dat je echt gewoon een pakketje hebt. (School 1)

Ik zou het heel fijn vinden als ik voor mijn mentorlessen, laten we zeggen een ijzersterke lessenserie heb van een les of drie/vier waar ik gewoon echt dat thema een keer goed kan neerzetten en wat mij een basis verschaft voor de rest van het jaar. (School 7, Docent 1)

Opvallend was dat, hoewel een aantal docenten al met bestaande lespakketten werkt, veel docenten niet op de hoogte zijn van het bestaan van deze pakketten. Tijdens focusgroepen vroegen docenten regelmatig om links en tips voor goed lesmateriaal. Nadat een onderzoeker tijdens een focusgroep lespakketten noemde die ontwikkeld zijn voor positieve en inclusieve seksuele vorming, zei een docent:

Wat ik jammer vind, die dingen bestáán, mensen hebben zoveel werk en er is zoveel geld besteed vanuit de overheid naar die doelgroep. Waarom wordt dit niet naar de methodes gebracht? Naar de methode-schrijvers, dát zijn de belangrijke mensen, want daar houden we ons allemaal aan. Als we een methode kiezen en het staat in het boek, dan ben je geneigd om het toch te gaan behandelen. Ik weet niet waar het te vinden is, wat je nu noemt. (School 1, docent 1)

Dit citaat illustreert precies waar de schoen wringt. Docenten hebben behoefte aan heldere leerdoelen en richtlijnen en bijpassend lesmateriaal. Hoewel er online wel materialen en modules te vinden zijn, hebben docenten zo beperkt tijd voor seksuele vorming (in de orde van grootte van enkele uren), dat zij het veelal bij de reguliere onderwijsmethoden houden. Ze krijgen niet de tijd om zich erin te verdiepen. Er zijn wel stimuleringsregelingen, bijvoorbeeld vanuit de Gezonde School, maar niet alle scholen weten dit te vinden. Bovendien is de looptijd van dit soort regelingen vaak een jaar, wat te kort lijkt om structurele veranderingen door te voeren. Het gevolg is dat docenten zelfstandig 'alles maar een beetje bij elkaar scharrelen', vaak in hun eigen tijd, wat de verschillen tussen scholen en individuele docenten verder vergroot.

Gerelateerd aan concrete lesmodules noemden docenten ook de behoefte aan (bij)scholing, zodat zij hun eigen kennis en vaardigheden omtrent positieve en inclusieve seksuele vorming kunnen vergroten:

Ik denk zeker dat we er ook in opgeleid moeten worden. Nu ik dit vak geef, heb ik ook trainingen aangevraagd die ik kan doen, waar ik in word gefaciliteerd, dus dat is super natuurlijk. Maar ik denk wel als je kijkt naar de gemiddelde lerarenopleiding, dan wordt er ook veel te weinig aandacht aan besteed.' (School 9, docent 1)

Hoewel sommige lerarenopleidingen meer aandacht besteden aan het trainen van docenten in seksuele vorming, bestaan ook nu nog grote verschillen tussen opleidingen; zo stellen docenten. Daarnaast lijken vooral de wat oudere docenten meer behoefte te hebben aan bijscholing, omdat er tijdens hun lerarenopleiding helemaal geen, of zeer weinig, aandacht werd besteed aan seksuele vorming.

6.1.6 Biologie is niet altijd het meest passende vak

Hoewel op veel scholen de verantwoordelijkheid voor seksuele vorming bij biologiedocenten ligt, geven docenten aan dat het team seksuele vormingsdocenten zich expliciet *niet* zou moeten beperken tot docenten uit de biologiesectie. Dit omdat veel van de thema's die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming niet noodzakelijk aansluiten bij het biologiecurriculum en de expertise van biologiedocenten. Zo vertelde een docent:

Een heel simpel voorbeeld, als we het over hormonen en menstruatie hebben, dan moet je echt een biologiedocent hebben want die heeft die kennis. Maar het stukje seksuele diversiteit, je grenzen aangeven en wat vind je wel normaal en wat vind je niet normaal, in principe kan een docent Engels dat ook doen. (School 10, docent 1)

Leerlingen bevestigen het idee dat vakdocenten met affiniteit voor thema's rondom seksuele vorming een meerwaarde hebben in het seksuele vormingsonderwijs. Zo noemden zij op één school de mogelijkheid om hun drama- of gymdocent te betrekken bij het behandelen van thema's zoals consent.

Leerling 1: We hebben het wel de hele tijd over biologiedocenten, maar als je dingen gaat uitspelen is misschien een dramadocent ook wel een goede optie.

Leerling 2: Zeker als je het hebt over je grenzen aangeven en een ander in zijn waarde laten.

Leerling 6: Dat het meer een combinatie wordt. De dramadocent die wij hebben, hij is heel goed in dat soort opdrachten bedenken. We moesten ook een paar keer opdrachten doen van: hoe sta je stevig in je schoenen? Dan moest je heel dicht bij elkaar staan en elkaar blijven aankijken. Ja, hij zou best wel goed dat soort opdrachten kunnen bedenken en hij weet ook hoe hij dat moet doen dat het veilig gaat en dat iemand zich op zijn plek voelt. (School 8)

Andere leerlingen noemden de mentor als aangewezen persoon voor gesprekken over consent, aangezien daar over het algemeen meer sprake is van enige vertrouwensband.

Ik denk dat dat in een mentorles wel goed past. We hebben het daar ook over pesten, en dat sluit eigenlijk wel mooi aan bij je grenzen leren aangeven. Want bij nee zeggen gaat het er niet alleen om dat je nee zegt, maar ook dat je leert van: hoe moet je op iemand anders letten? Dat je weet dat degene met wie je naar bed gaat, dat die het prettig vindt. En met pesten is het eigenlijk hetzelfde; nee is nee; ook in vriendschappen: als iemand iets doet wat je niet prettig vindt, dan stop je. (School 1, leerling 6)

Op verschillende scholen hebben wij kunst-, wiskunde en taaldocenten gesproken die actief betrokken zijn bij het seksuele vormingsonderwijs. Zij benadrukken dat er bij de aanstelling van docenten die seksuele vorming (moeten) geven rekening moet worden gehouden met hun affiniteit met het thema. Docenten zouden het, volgens hen, ook moeten kunnen aangeven als zij géén seksuele vorming willen geven, ook al is (een deel van) de seksuele vorming ondergebracht in hun vak.

Docent 3: De vraag is: kun je dat wel van iedereen verwachten? Want het kan ook zijn dat een docent zelf heel graag biologie wil geven, maar bij dat onderwerp altijd een beetje met klotsende oksels het lokaal in gaat. Ik denk dat dat voor sommigen echt een beperking is. En ook niet elke mentor voelt zich er prettig bij om consent en communicatie te bespreken met leerlingen. En nou ja, dat wil je wel respecteren.

Docent 2: en je gunt het ook leerlingen dat ze iemand hebben die dat goed kan en zich daar goed bij voelt. (School 8)

Zet docenten vooral in hun kracht waar ze goed in zijn; één zal zich willen storten op de digitale wereld omdat dat hun ding is, en er zullen ook wel docenten zijn die zeggen van: dit heeft mijn passie, hier wil ik mee verder. Dat je dat ook mogelijk maakt als school. (School 9, docent 2)

Een docent gaf aan dat het ook belangrijk is dat docenten seksuele vorming een positieve houding hebben ten aanzien van de thema's die centraal staan in positieve en inclusieve seksuele vorming.

Ik vind dat als je lesgeeft over zo'n onderwerp als seksuele diversiteit, dat je dat dan zelf ook moet omarmen als iets positiefs. En ik vind het zelf gewoon niet zo'n goed idee als docenten die daar de meerwaarde en de positieve kanten niet van inzien, dat die het dan dus met leerlingen daarover hebben. (School 4, docent 1)

Kortom, om individuele wensen van docenten te respecteren en leerlingen kwalitatief hoogwaardige lessen te kunnen bieden, geven docenten aan dat het van belang is dat alle docenten die affiniteit hebben met het thema seksualiteit zich vrijwillig kunnen opgeven voor het geven van seksuele vormingslessen en/of de coördinatie ervan op schoolniveau, en dat niemand dit opgelegd krijgt. Daarnaast gaf een aantal docenten aan dat docenten die oncomfortabel zijn, maar het wel graag zouden willen leren, ondersteuning zouden moeten krijgen, zodat zij op de langere termijn toch zelf les kunnen geven in seksuele vorming.

6.2 De docent: Persoonlijke barrières

6.2.1 (Gevoel van) gebrek aan kennis: Niet weten wat je precies moet behandelen

Uit het vragenlijstonderzoek bleek dat het kennisniveau van docenten rond seksueel plezier en seksuele gelijkheid vrij goed was, maar dat het hier en daar nog tekort schoot. Voor LHBTI+ inclusie was het kennisniveau iets hoger, maar ook daar waren lacunes. Uit de focusgroepen kwam naar voren dat docenten nog veel vragen hebben over de kennis die zij zouden moeten hebben en hoe ze deze kennis in een les zouden kunnen overbrengen. Vooral bij de thema's seksueel plezier en consent hebben docenten vragen over wat zij dan precies zouden moeten behandelen, en op welke manier. Door het ontbreken van (toegang tot) goed lesmateriaal over deze thema's voelen zij zich vaak op zichzelf aangewezen. Op een school waar nog géén positieve seksuele vorming wordt gegeven, lijken docenten geen idee te hebben hoe ze dit zouden moeten aanpakken.

Onderzoeker: Stel, jullie gaan straks les gegeven op seksueel plezier, hoe zou je dat gaan aanpakken?

Docent 3: Oh ja geen flauw idee.

Docent 4: Ik ook niet.

Docent 3: Nee, dan verwacht ik gewoon echt wel een soort training, minimaal. (School 3)

Docenten geven aan dat een concrete lesmodule met bijbehorende training nodig zijn om deze thema's goed op de kaart te zetten en te kunnen bespreken met hun leerlingen. Opvallend is echter dat zowel docenten als leerlingen tegelijkertijd aangaven dat docenten niet per se alles hoeven te weten; een open houding en goed luisteren naar leerlingen vinden zij belangrijker.

Nou ja, ik heb gewoon een open houding en bij mij mogen ze alles vragen. Of ik altijd antwoord geef, dat is punt twee. Of ik zeg ook eerlijk van: ja, daar weet ik gewoon niks van, dus dan kan ik je vraag ook niet beantwoorden. (School 3, docent 5)

Een andere docent vertelde over hoe hij leerlingen zelf het woord gaf en zijn eigen ideeën bijstelde op het gebied van bepaalde thema's:

We hebben best wel een grote non-binaire groep in de vijfde. Het is een soort groepsdruk dacht ik aan de ene kant. Die was het, dan weer die ander. Toen had ik een meisje en dan vertel ik mijn verhaal en dan komt zij, en ze zei van: meneer, dat is niet zo. Toen heb ik haar de eer gegeven, ik heb in de groep gevraagd: zouden jullie het fijn vinden dat ik haar volgende keer de les laat geven over feiten waar zij zich meer in heeft verdiept dan ikzelf? En dat vonden ze wel fijn. En ze heeft het zo keurig gedaan. Dus dat vind ik ook belangrijk om die groep leerlingen ook aan het woord te laten. [...] Ik weet ook niet alles en ik heb ook veel geleerd. (School 1, docent 1)

Kortom, hoewel het vergroten van kennis en het trainen van docenten belangrijke voorwaarden zijn voor het kunnen organiseren van goede positieve en inclusieve seksuele vorming, lijkt het minstens zo belangrijk dat docenten zich bewust worden van het feit dat zij niet alles hoeven te weten en dat zij worden geholpen bij het aannemen van een open houding zoals hierboven beschreven.

6.2.2 Persoonlijk ongemak

Seksualiteit is nog steeds een onderwerp dat door veel mensen als een taboe wordt beschouwd. Docenten kunnen zich ongemakkelijk voelen bij het bespreken van seksuele onderwerpen vanwege persoonlijke overtuigingen, eigen negatieve seksuele ervaringen, culturele normen, maar ook het eerder genoemde gebrek aan eigen kennis en ervaring met lesgeven over bepaalde thema's. Dit ongemak kan bij positieve en inclusieve seksuele vorming groter zijn dan bij seksuele vorming die zich beperkt tot de risico's van seks, omdat het van docenten vraagt om een groter aantal thema's te behandelen die gevoelig kunnen

liggen. Dit kan hen belemmeren om met leerlingen het gesprek aan te gaan. Zo vertelt een docent het lastig te vinden wanneer het verder gaat dan het eigen vakgebied, in dit geval de biologie.

Dat is gewoon best ongemakkelijk. Ik vind het biologische aspect hartstikke interessant dus daar weet ik ook prima raad mee, maar op het moment dat het om dit soort dingen gaat die eigenlijk voor mijn gevoel veel minder met biologie te maken hebben, maar iets in de maatschappij [zoals seksuele en genderdiversiteit, consent, seksueel plezier en grensoverschrijdend gedrag], ja dat is dan toch wel lastiger merk ik. (School 8, docent 3)

Twee docenten geven aan dat zij zich onzeker voelen, omdat zij vanwege hun leeftijd minder aansluiting hebben bij de leefwereld van hun leerlingen, en zich hierdoor minder geschikt voelen om seksuele vorming te geven. Het feit dat jongeren soms zelf méér van bepaalde thema's weten dan docenten, kan docenten onzeker maken:

In onze tijd hè, 20-25 jaar terug, hadden wij helemaal niks qua voorlichting, maar nu kunnen ze heel veel zelf zoeken op de telefoon, die kinderen. Dat zie ik ook: dat ze al aan het zoeken zijn en dan vragen ze dingen die ik niet weet. En dan zeggen ze: meneer, kijk hier. (School 1, docent 1)

Voor docenten die het ongemakkelijk vinden om seksuele vorming te geven, geven docenten en leerlingen verschillende tips aan om beter om te gaan met dit persoonlijke ongemak. Eén daarvan is om te kiezen voor werkvormen waarbij de docent wat meer op de achtergrond blijft:

Docent 2: Je hoeft als docent niet alles te vertellen. Je kunt ook het gesprek leiden, dat maakt het al iets veiliger dat je er zelf buiten blijft.

Docent 1: En dat je het misschien meer algemeen houdt, maar dat er wel resources zijn. Ja, zoals filmpjes, of websites, of weet ik veel wat. (School 2)

Hieruit blijkt dat docenten zoekende zijn naar manieren om het ongemak te voorkomen, door zelf wat meer buiten de interactie te blijven. Een andere benadering van omgaan met ongemak is niet het wegnemen van ongemak, maar juist het kunnen accepteren om omarmen ervan en het inzetten in de les. Ook kan het goed zijn om te onderzoeken waar het ongemak precies vandaan komt:

Ik denk voor collega's die er minder comfortabel mee zijn, ga voor jezelf na op welk punt jij je er oncomfortabel bij voelt. Is dat misschien omdat je sommige dingen niet weet? Dat leerlingen allerlei woorden en termen roepen en dat je niet weet waar het over gaat? Je zou jezelf er misschien wat meer in kunnen verdiepen zodat je wat meer weet van het onderwerp. [...]

Maar ook, ja, als je je oncomfortabel voelt als het bijvoorbeeld heel persoonlijk naar jou gaat, kijk dan voor jezelf oké, waar liggen mijn grenzen? Zorg ervoor dat je die voor jezelf heel duidelijk weet voordat je de les in stapt, zodat je voorkomt dat je op het punt komt dat je je oncomfortabel voelt. En weet dat je echt geen persoonlijke dingen hoeft te delen met leerlingen. (School 3, docent 1)

Deze docent geeft hiermee dus ook een inkijkje in waar het persoonlijke ongemak nog meer mee te maken kan hebben. Aan de ene kant gaat het over kennis en toegang tot de leefwereld van jongeren (op het niveau van de inhoudsbetrekking), aan de andere kant gaat het over de angst om persoonlijke vragen te krijgen (op het niveau van de persoonlijke betrekking).

6.2.3 Angst voor negatieve reacties en weerstand

Een aantal docenten gaf aan bang te zijn voor negatieve reacties van ouders, leerlingen of de schoolleiding naar aanleiding van de thema's die zij behandelen in de klas, omdat deze erg gevoelig liggen.

Waar ik soms moeite mee heb als biologiedocent: ik weet soms niet hoe ver ik mag gaan. De perken van het biologieonderwijs. Als ik iets vertel, ben ik heel erg bang dat er bij thuiskomst wordt gezegd van: wie ben jij om over seks te praten? Kijk, ik laat een film zien over hoe de geboorte plaatsvindt, en dan komt de vagina

van een vrouw echt in beeld, en dat vinden ze best heftig. Kinderen doen dit [doet handen voor ogen] en ik denk dan: Mag dat eigenlijk wel? (School 1, docent 1)

Weerstand en negatieve reacties kunnen gerelateerd zijn aan het bespreken of laten zien van expliciet materiaal op het gebied van seksualiteit, zoals hierboven beschreven, maar het kan ook gerelateerd zijn aan uitspraken over maatschappelijk gevoelige thema's.

Als je het dan hebt over genderdiversiteit bijvoorbeeld, ja dan kreeg ik ook echt een klacht van een moeder die zwaar gelovig was, waarom wij dit in de les behandelen. (School 7, docent 2)

De persoonlijke omgeving van leerlingen (zowel de gezinssituatie als leeftijdsgenoten) lijkt een grote rol te spelen in hoe leerlingen reageren op lessen in seksuele vorming. Docenten hebben niet altijd zicht op hoe er thuis over deze onderwerpen wordt gedacht en gesproken, waardoor het soms lastig is zich te verhouden tot de belevingswereld van de leerling. Leerlingen kunnen in een soort spagaat zitten als hun docent over bepaalde onderwerpen wil praten, terwijl hun ouders juist niet willen dat erover gesproken wordt. Dit spanningsveld kan lastig zijn voor zowel de leerling als de docent:

Schaamte en aversie spelen een grote rol bij leerlingen, maar vooral de druk vanuit hun eigen persoonlijke omgeving. Als ze iets doen wat vanuit huis niet mag, is de angst groot dat ze het thuis te horen krijgen. Angst en peer pressure spelen een hele grote rol. (School 6, docent 1)

Het vieren van Paarse Vrijdag in het bijzonder roept op veel scholen veel reacties op. Zo leidt Paarse Vrijdag op veel scholen tot hevige discussies en zijn er leerlingen die zich dan openlijk uitspreken tegen homoseksualiteit en genderdiversiteit.

Docent 1: We hebben twee lessen in aanloop naar de Paarse Vrijdag gegeven.

Docent 3: Ja, toen kwam dus superveel weerstand, ja gewoon alle kinderen met een moslimachtergrond, werd er gezegd van: "ja, een kind wordt al op de basisschool geïndoctrineerd, vanaf groep 1 al", en er kwam zoveel herres [chaos] van, waarbij wij zoiets hadden van: "huh, waar komt dit vandaan?" (School 3)

Hoewel islamitische leerlingen door een aantal docenten specifiek werden genoemd als een groep die weerstand biedt aan (bepaalde onderdelen van) seksuele vorming en het vieren van sekse- en genderdiversiteit, benadrukte een andere docent dat weerstand niet beperkt is tot leerlingen met bepaalde culturele of religieuze achtergronden:

We hadden een soort regenboog armbandjes gemaakt met de GSA. En dan zijn het ook net zo goed gewoon de stoere witte jochies om het zo maar te zeggen die dat beleefd weigeren, dus het zit niet alleen maar bij die islamitische kids. Maar bij hen is het meer vanuit religie - volgens mij - ingegeven, en dat is bij de witte westerse jochies, zeg maar om het zo even te noemen, is het meer misschien gewoon omdat ze het niet kennen, een beetje stoerdoenerij. (School 8, docent 1)

Hoewel docenten zeer creatief zijn in het omgaan met weerstand en het betrekken van alle leerlingen bij de lessen (zie ook sectie 6.3.3), kan de angst voor weerstand of negatieve reacties docenten terughoudend maken om uitgebreid en inclusief te zijn bij het behandelen van seksuele thema's.

6.2.4 Angst voor beschuldigingen van grensoverschrijdend gedrag

Een aantal mannelijke docenten noemt specifiek de angst dat praten over consent en plezier hen in een kwetsbare positie brengt, zeker na #metoo, omdat hun woorden of acties verkeerd kunnen worden opgevat. De angst bestaat dat dit kan leiden tot beschuldigingen van grensoverschrijdend gedrag door leerlingen en/of ouders.

Mijn grootste drempel is denk ik dat ik man ben [...]. Ik zou het spannend vinden om met vrouwen, meiden, hier les in te geven gewoon omdat dat tegenwoordig heel ingewikkeld is, ja, het wordt toch snel verkeerd opgevat. Daar zou ik vooral een grens voelen, dus: hoe ver mag ik daar dan in gaan zonder dat ik misschien in de problemen kom daardoor? (School 8, docent 2)

Sommige docenten geven ook aan dat zij terughoudender zijn geworden in hun fysieke contact met leerlingen om aantijgingen van ongewenste intimiteiten te voorkomen.

Docent 1: Als ik een gesprek heb met een vrouwelijke leerling: de deur staat wagenwijd open. Iedereen kan ons zien. Dat is echt zo veranderd. [...] Ja natuurlijk ook omdat er inderdaad mannen zijn die niet normaal kunnen omgaan met vrouwen. Dat is ook wel zo. Maar voor de rest is het dan ook gelijk dat de bijsmaak is dat het niet meer zo veilig is. Iedereen loopt op eieren.

Docent 3: ik heb wel eens een huilende mentorleerling gehad dat ik dacht: Nou, volgens mij heb je een arm om je schouder nodig. Maar ik ga het niet doen. (School 7)

Andere docenten, die deze angst minder voelen, benadrukken dat er nog steeds ruimte is voor fysiek contact, maar dat het belangrijk is hier van tevoren toestemming voor te vragen.

Docent 2: ja ik heb ook wel eens een huilende mentorleerling. Dan help ik ze; ik ben 26 en zij zijn 17, ik kan me voorstellen dat het misschien ook weer anders voelt. En als ze echt in tranen zijn, dan vraag ik wel altijd van: wil je een knuffel? En dan als ze 'nee' zeggen, dan oke, dan niet. En als ze 'ja' zeggen, ja dan geef ik ze wel gewoon een beetje een quick hug zeg maar. (School 7)

Het is opvallend dat de angst groot is juist bij het behandelen van thema's zoals consent. Wat hier een rol lijkt te spelen, is dat docenten vaak niet weten wat ze precies moeten of kunnen behandelen, geen lesmethoden beschikbaar hebben en juist op dit vlak geen training of begeleiding hebben gehad. Bovendien is er op veel scholen geen gedragsprotocol of beleid op het gebied van seksuele integriteit en vinden veel docenten het lastig om de sociale veiligheid binnen de school bespreekbaar te maken.

6.3 In de klas: Barrières in de interactie met leerlingen

6.3.1 Onveilige sfeer in de klas

Docenten geven aan dat een onveilige sfeer in de klas één van de grootste barrières is bij het geven van (positieve en inclusieve) seksuele vorming. Een onveilige sfeer kan docenten ervan weerhouden om maatschappelijk gevoelige thema's te behandelen. Zo leidt Paarse Vrijdag op veel scholen tot hevige discussies en zijn er leerlingen die zich openlijk uitspreken tegen homoseksualiteit en genderdiversiteit. Hierdoor kan het voor andere leerlingen onveilig voelen om hun eigen mening te geven en voor docenten kan het onveilig voelen om een open gesprek aan te gaan in de klas:

In mavo 3 is het voor mij niet veilig om dat gesprek te voeren, omdat bijna heel de klas negatief op elkaar reageert. (School 6, docent 2)

De combinatie van leerlingen in de klas, hun overtuigingen en gedrag en de manier waarop zij op elkaar reageren hebben invloed op de sfeer in de klas en de ruimte die docenten voelen om gevoelige thema's aan te snijden. Een aantal docenten had het idee dat sociale media de afgelopen jaren een extra dimensie hebben toegevoegd aan de (on)veilige sfeer in de klas; zij denken dat jongeren zich minder vrij durven te uiten in de klas omdat wat zij zeggen mogelijk later op online platforms tegen hen kan worden gebruikt. Welke benaderingen werken volgens docenten wél om de sfeer in de klas veilig(er) te maken?

Een eerste stap is volgens docenten om de sfeer in de klas bespreekbaar te maken, en om samen met de leerlingen gedragsregels af te spreken. Respect voor elkaar is hierbij het uitgangspunt, óók (of juist) als je het niet met elkaar eens bent.

Docent 2: Ik denk dat je eerst moet focussen op het respect hebben voor elkaar in wat voor maat dan ook. En dat je dan pas verder kan. (School 1)

Docent 1: Ik denk dat het wel heel belangrijk is dat je, voordat je ergens aan begint, echt heel duidelijke afspraken maakt over hoe je met elkaar omgaat tijdens die lessen. Die veilige sfeer is extra belangrijk, omdat er best wel onbegrip kan ontstaan met leerlingen die vanuit huis uit hele andere normen en waarden meekrijgen dan anderen. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze niet uitgelachen of door

andere veroordeeld worden voor dingen die ze misschien doen. Dus: er wordt niet door elkaar heen gepraat of gegiecheld als iemand iets zegt. En als zo iets wel gebeurt daar ook heel duidelijk om handelen, van dit wil ik absoluut niet hebben, dit hebben we afgesproken, en nou ja, wat voor sanctie daar dan bij vindt passen, je kan bijvoorbeeld vragen of een leerling even tijdelijk de klas verlaat en terugkomt als die rustig is. Daar dus echt heel duidelijk op handelen, dat het voor leerlingen duidelijk is: dit is het gedrag wat we niet of wel accepteren in deze les. (School 4, docent 1)

Uit dit citaat komt naar voren dat het belangrijk is dat docenten er continu alert op blijven dat iedereen zich aan de gedragsregels houdt. Een andere docent beaamt dit:

Als je dan maar iets hoort waarvan je denkt: nee dat kan niet, dat je het niet laat gaan maar dat je het dan ook bespreekt. Er was laatst iets met discriminatie, iemand die werd een aap genoemd, dat was dan een grapje, het was niet zo bedoeld. Maar dan denk ik: als ik dat nu laat gaan, dan denken ze dat alles kan, dus we hebben dat echt met de hele klas besproken. Of als er wordt gescholden ofzo dat ik denk van: hup, erop af, want ik wil wel dat ze dan dus merken: dat kan niet zomaar. (School 9, docent 1)

Deze twee citaten suggereren dat respectvolle omgangsregels eigenlijk in het bredere schoolklimaat zouden moeten worden vastgelegd, wat zou betekenen dat alle docenten op school – niet alleen docenten seksuele vorming – voor deze regels instaan en ze hanteren. Want bovenstaande praktijken kunnen óók voorkomen tijdens het wisselen van de lessen, in de pauze, tijdens de gymles en op andere momenten waarop leerlingen wel op het schoolterrein zijn maar geen les hebben. Bovendien moeten leerlingen ervan uitgaan dat, wat zij tijdens een les zeggen of doen, niet alleen tijdens die les gerespecteerd wordt, maar ook buiten die les.

Wat volgens docenten kan bijdragen aan een respectvolle houding naar elkaar, is om te benadrukken dat iedereen anders is (zonder daarbij expliciete verschillen te benoemen) en dat die verschillen er mogen zijn.

Docent 1: Heel erg benadrukken dat iedereen anders is en dat dat oké is. En dat we niemand gaan vertellen: jij moet dit op een bepaalde manier doen, dus voel vooral de vrijheid om te zijn wie jij bent. Wie je wil zijn.

Docent 2: Wat ik vaak doe, is: ik probeer aan te geven hoe mensen er verschillend tegenaan kunnen kijken. Dus gewoon van: je kan er dus zo mee omgaan en zo tegenaan kijken, of je kan er zo mee omgaan en er zo tegenaan kijken.

Docent 1: Dus dat ze niet allemaal hetzelfde hoeven te vinden en te doen. Zoek vooral lekker uit wat bij jou past en waar jij gelukkig van wordt. En dat hoeft ook niet per se hetzelfde te zijn als wat jouw ouders zeggen. Ik bedoel: je bent een eigen persoon en je mag ook jezelf daarin ontwikkelen. (School 6)

Of zoals een leerling het verwoordde:

Iedereen mag een eigen mening hebben, maar wees respectvol. (School 2, leerling 6)

Door te benadrukken dat iedereen anders is en dat dit oké is, kan wellicht ook een stukje weerstand weggenomen worden bij sommige leerlingen. Hierdoor wordt expliciet gemaakt dat het géén doel is van seksuele vorming om hen te indoctrineren of aan te vallen op hun denkbeelden. Het geven van ruimte aan verschillen kan zo bijdragen aan meer onderling begrip en minder polarisatie in de klas.

Door ruimte te geven aan verschillende denkbeelden, kan het echter wel voorkomen dat leerlingen denkbeelden uiten die andere leerlingen kwetsen of veroordelen. Wanneer de denkbeelden van leerlingen botsen, kan het volgens docenten helpen om het inlevingsvermogen van leerlingen aan te spreken:

Wat dan voor mij wel heel erg helpt, is een fragment laten zien, bijvoorbeeld van Uit De Kast. En dan vragen aan de leerlingen van: leef je eens in in een van de personages. Kun jij je voorstellen hoe hij reageerde? Waarom ging die jongen eigenlijk huilen toen zijn vriend vertelde dat hij op jongens valt? Nou, dat was wel een goeie vraag, want toen konden ze zich een beetje inleven, van ja, hij huilde omdat hij ervan schrok en omdat hij toch zo iets had van: he, je valt opeens op jongens? Dat had ik nooit verwacht. Nou, en dan heb je daar opeens een gesprek over. En ik weet nog dat toen één van mijn leerlingen zei, dat vond ik de allermooiste, die zei: ja, maar als [noemt naam van leerling] opeens zou zeggen dat hij op jongens valt, dan zou ik hem echt supporten hoor juf. (School 4, docent 2)

Ook het gebruiken van werkvormen waarin leerlingen een thema niet direct hoeven te betrekken op zichzelf, maar als omstander, wordt door docenten genoemd als een manier om het voor leerlingen veiliger te maken om bepaalde thema's te bespreken:

We hebben bijvoorbeeld een workshop gegeven over catcalling. Toen moesten leerlingen een situatie nabootsen waarbij je iemand had die grensoverschrijdend gedrag vertoonde, een toevallige voorbijganger die dan de slachtoffer was, en een derde persoon die kon ingrijpen. En dan merk je, als je de persoon bent die het grensoverschrijdend gedrag moet vertonen, dan zeggen die kinderen gelijk: dat zou ik gewoon niet doen! Dat betrekken ze op zichzelf, dat is heel vervelend en niet veilig. Maar als je een situatie hebt waar ze mogen ingrijpen, dan ging het ineens wel. Dus de rol aannemen van medestander, dat helpt toch om afstand te creëren, dat doen we dan wel altijd. (School 9, docent 1)

Een docent gaf tot slot aan dat het gemakkelijker is om een veilige sfeer in de klas te bewerkstelligen als docenten de leerlingen in een kortere tijd vaker zien. Dit hoeft niet per se te betekenen dat er meer uren worden ingeroosterd:

Vorig jaar had ik ze één uur in de week een heel jaar lang. Nou, in één uur in de week, ja daar kun je ook best wel lastig bouwen vind ik zelf. Nu heb ik de tweede klassen een half jaar 2 uur in de week. Dan zie je ze wat meer dan kun je wat meer bouwen, ook aan die veiligheid binnen de klas. En ik kan makkelijker voortborduren in de volgende les. Ik merkte dat het dit jaar echt anders ging dan het jaar ervoor. (School 9, docent 2)

Kortom, een onveilige sfeer in de klas is een substantiële uitdaging voor docenten seksuele vorming. Wat volgens docenten helpt bij het bouwen aan die veiligheid is het vaststellen van respectvolle omgangsregels, het expliciet maken dat er in de klas ruimte is voor iedereen en dat iedereen anders is, en het inzetten op het inlevingsvermogen van leerlingen. Een open, niet-oordelende houding van de docent is daarbij van essentieel belang. Structurele factoren, zoals de manier waarop de lestijd is ingepland, kunnen tenslotte ook bijdragen aan een veilige(re) sfeer in de klas.

6.3.2 Ongemak van leerlingen

Het is bijna inherent aan seksuele vormingslessen dat er leerlingen in de klas zitten die het ongemakkelijk vinden om het met hun docent en medeleerlingen over persoonlijke en maatschappelijk gevoelig liggende thema's te hebben. Succesvolle benaderingen om deze leerlingen toch mee te krijgen in de les, hebben met elkaar gemeen dat docenten het ongemak van hun leerlingen omarmen. Ruimte geven aan ongemak en ook humor lijkt een belangrijke voorwaarde voor leerlingen en docenten om op een prettige manier over deze thema's in gesprek te gaan.

De twee onderstaande citaten illustreren hoe docenten 'de giechels eruit krijgen' en het ijs breken door leerlingen in het begin van de lessenreeks op een open manier vragen te laten stellen en te laten vertellen wat zij al wél weten over bepaalde onderwerpen:

Ik deed altijd een les met de tweede klas, de eerste les dat het gaat over voortplanting en seksualiteit. Dan krijgt elk groepje een A3 vel en dan mogen ze daar alle woorden opschrijven die zij met seks associëren. En dan echt alles, ook ballen en batsen en weet ik veel. En dan krijg je de giechels eruit in de eerste les. Fantastisch, dat werkt super goed. En je ziet dan ook vaak hoe ver ze zijn. [...] En dat is dan altijd een hilarische les, maar een perfect begin en het creëert ook altijd veel veiligheid, want ik heb daarna veel vragen gehad. (School 5, docent 4)

Bij ons is het ook, aan het begin is het eigenlijk heel vaak.... Dan zijn ze heel schuchter en een beetje giechelend en wat ik dan altijd deed was de anonieme seksbox. Dan konden ze de vragen opschrijven en die erin doen en het ging echt alle kanten op. Dan deed ik elke les daar een paar vragen uit beantwoorden. En echt van de meest schunnige tot... nou, ik heb gewoon alles beantwoord en dan aan het einde, dan zijn ze vaak allemaal aan het kletsen. (School 3, docent 1)

Ook het gebruiken van actieve werkvormen kan helpen het ongemak onder leerlingen weg te nemen. Zowel docenten als leerlingen geven aan dat variatie in interactieve werkvormen goed werkt. Een leerling verwoordt het als volgt:

Het is gewoon bewezen bij leerlingen: je vertelt iets, het gaat het ene oor in en het andere weer uit. Misschien blijft 20-30% hangen. Ik denk dat wanneer je een oefening doet, het veel meer indruk maakt en dat het veel beter kan blijven hangen bij leerlingen. (School 5, leerling 2)

Docenten bevestigen dat actieve werkvormen goed werken:

De leerlingen blijven heel erg hangen als een docent alleen maar uitleg geeft. Ja, ik denk dat je daar juist zoveel mogelijk uit moet en dat leerlingen het zelf moeten onderzoeken. (School 3, docent 1)

Wat wij merken, is dat ze het prima vinden om even naar een instructie te luisteren. Ze zullen ook meedenken, maar op een gegeven moment dan willen ze iets doen. We hebben een spel, een soort memory, met begrippen en tekst en plaatjes en dan moeten ze allerlei begrippen die met seks te maken hebben combineren met de beschrijving. [...] Dat werkt heel laagdrempelig en heel goed. En dat vonden ze bij nader inzien ook heel leuk. (School 9, docent 1)

Die [het aidsbekerspel] gebruiken we ook in de bovenbouw voor klas 4. Die is echt heel goed, omdat leerlingen dan echt zelf in gesprek gaan over seksualiteit en over hoe je daar tegenaan kan kijken. (School 4, docent 2)

Het ervaren van dingen in de klas (en dus niet alleen luisteren) is volgens docenten belangrijk om tot inzichten te komen. Dit werd in het bijzonder vaak genoemd in de context van het bespreken van consent en het aangeven van wensen en grenzen:

Docent 3: Als je het hebt over consent of over grenzen aangeven, dat er dan een leerling op de gang geplaatst wordt en dat die dan terugkomt [...] en dat iedereen dan begint te klappen voor je en dat gaat gewoon door totdat die zijn grens aangeeft. En dat iemand dan dus daar voor de klas staat en echt niet weet wat die ermee moet doen en dat het maar doorgaat en doorgaat, terwijl je het net daarvoor in de klas hebt gehad over grenzen aangeven, van: als je het niet meer fijn vindt wat er gebeurt, dan geef je je grens aan. En dat lukt dan niet.

Docent 1: Ik denk dat het een hele mooie manier is om te leren dat het moeilijk kan zijn, je grens aangeven. (School 8)

Kortom, ruimte geven aan de emoties en gevoelens van leerlingen, het gebruik van humor en het gebruik van actieve werkvormen dragen er volgens docenten aan bij dat leerlingen (een beetje) over hun ongemak heen kunnen stappen, gemotiveerd raken en betrokken blijven bij de les.

6.3.3 Weerstand tegen seksuele vorming

Docenten seksuele vorming krijgen soms te maken met weerstand van leerlingen of hun ouders tegen seksuele vormingslessen. Zij benadrukken hierbij dat weerstand niet beperkt is tot leerlingen met bepaalde culturele of religieuze achtergronden. Vaak is de weerstand impliciet; docenten vermoeden soms dat een aantal ziekmeldingen samenhangt met de inhoud van seksuele vormingslessen (of workshops die op een bepaalde dag georganiseerd zijn), maar zij weten dit niet zeker en vinden het lastig om dit bij de leerlingen en/of hun ouders aan te kaarten.

Docenten noemen het tijdig en duidelijk informeren van ouders en leerlingen als een methode die kan helpen om een stukje weerstand weg te nemen:

Sommige ouders die vinden het – kunnen het ook een beetje lastig vinden zo'n onderwerp dat dat behandeld wordt op school, dus er gaat altijd vooraf een brief uit aan ouders, van: de komende tijd dan besteden we aandacht aan de seksuele vorming en alles wat er bij komt kijken. (School 9, docent 2)

Belangrijk hierbij is wel de manier waarop de informatie gecommuniceerd wordt; live informatie tijdens een ouderavond lijkt beter te werken dan beknopte informatie via de schoolapp of email. Docenten geven aan dat het belangrijk is om leerlingen en hun ouders 'mee te nemen' en om ruimte te geven aan mogelijke weerstand en deze bespreekbaar te maken.

Als docenten geconfronteerd worden met leerlingen die zelf aangeven niet naar de les te willen komen, lossen sommige docenten dit op door met subgroepjes te werken. Dan kunnen alleen leerlingen die aangeven erbij te willen zijn, deelnemen:

Soms doen we het ook op intake, want dan heb je alleen maar klanten. Dat is fantastisch, dan is het top, dan heb je alleen maar mensen die dat willen. Maar we hebben ook wel eens gewoon gezegd we gaan nu voor alle havo 3 die workshop doen. (School 9, docent 1)

Hoewel in bovenstaande situatie de wensen van de leerling gerespecteerd worden, zijn het vaak juist deze leerlingen die thuis ook geen seksuele vorming krijgen (De Graaf e.a., 2017). Andere docenten geven daarom aan dat het oké is als sommige leerlingen niet (echt) meedoen in de les, zolang ze er maar wel bij zijn:

Ik verwacht niet van elke leerling dat ze heel actief participeren in een discussie of een gesprek. Waar je dat bij onderwerpen die meer cognitief zijn misschien wel wil, vind ik dat bij dit onderwerp lastiger, omdat je er misschien als leerling op dit moment nog niet zo mee bezig bent, je pikt misschien wel wat dingen op die voorbijkomen. Maar als jij je er niet comfortabel bij voelt om je in een discussie te mengen, dan ga ik jou nu ook niet de beurt geven en vragen wat vind je hiervan? Want ik vind wel dat leerlingen moeten kunnen meedoen wanneer en hoe zij zich erbij prettig bij voelen. En ook al zitten ze je glazig aan te kijken, dan komen er vast toch wat dingen binnen. (School 4, docent 1)

Over de puberteit heb ik zo'n lijnenspel, het is een soort van over de streep, maar niet zo heftig als op de televisie, nou op zo'n moment kan ik er voor kiezen om bepaalde vragen wel te stellen en bepaalde vragen niet te stellen, bijvoorbeeld. En dat is los van het feit dat leerlingen bij mij altijd de keuze krijgen, van: als je niet wil antwoorden, dan blijf je gewoon staan, dat is ook een antwoord. (School 9, docent 2)

Als leerlingen met weerstand toch naar de les komen, geven docenten aan dat een rustige opbouw cruciaal is. Het volgende citaat illustreert hoe een docent dit aanpakt:

Wij beginnen vaak met menstruatie les, een soort taboevrije menstruatie les, en daarna gaan we naar seksuele vorming. Dan merk je wel dat die overgang helpt, want menstruatie is niet per se iets seksueels en dat heeft iedereen, en daar merk je, dat is een soort van opwarmertje, dan want dat doen we ook met de jongens, en dan merk je dat ze een beetje zo die interesse krijgen, of vragen juist. En dan als die ruimte er is en die veiligheid, dan gaat het daarna meestal met seksuele vorming ook wat beter. Ik heb wel gemerkt dat de weerstand er wat vaker is als het zo'n uit de lucht gevallen workshop is. (School 5, docent 1)

Een veilige sfeer in de klas en het gevoel dat er ruimte is voor verschillende denkbeelden, zoals hierboven beschreven, zullen mogelijk ook bijdragen aan het verkleinen van de weerstand.

Opvallend is dat slechts een minderheid van de docenten aangeeft echt het gesprek aan te gaan met leerlingen (of ouders) die weerstand bieden. Gebrek aan tijd, persoonlijk ongemak en de angst om iets verkeerd te zeggen kunnen dit mogelijk (deels) verklaren. Ook is er op veel scholen geen protocol op dit gebied, zoals blijkt uit het volgende citaat. Het komt er dan wederom op neer dat individuele docenten doen wat zij denken dat goed is.

Docent 2: Als het voor zou komen, dan hebben we daar geen protocol voor. Maar dan ga je gewoon als docent met die leerling in gesprek. Want he, wat speelt er dan? Of dan ga je gewoon eens polsen bij die leerling wat ze al zelf van huis uit meekrijgt en dan hoeft zo'n leerling wat mij betreft niet een alternatieve opdracht te doen ofzo.

Docent 1: Nee, maar meer, ik zou ook niet willen zeggen dat ze dan helemaal niet meer hoeft te komen. Maar juist te praten over van: wat vind je dan wél belangrijk en waar kan ik jou wel verder mee ondersteunen? (School 4)

Leerlingen beamen dat in gesprek gaan met leerlingen die weerstand bieden een goede benadering is:

Leerling 6: Je moet niet pushen, want dan gaan ze juist zeggen van; zie je wel dat het slecht is, want jullie gaan mij nu pushen. Dan krijgen ze juist een negatief beeld.

[..]

Leerling 7: Ik denk dat het belangrijkste is: ga dan in gesprek, oké, je hebt een andere mening, maar ik denk dat leerlingen over het algemeen, leerlingen willen gezien worden. Ze willen gehoord worden voor wat zij denken, wat zij vinden en ik denk juist, weet je, je hoeft niet te zeggen van ik ga jou nu overhalen, want dat is niet zo, maar het is wel van: oké wat is jouw mening dan? Gewoon rustig in gesprek.

Onderzoeker: Zou dat dan beter gaan met dat kleine clubje apart?

Leerling 7: Ik zou het sowieso eerst in een klein clubje doen, ja. (School 3)

Goed om op te merken is dat op de scholen van zowel de docenten als de leerlingen uit bovenstaande citaten vrij weinig ervaring was met weerstand. 'Gewoon' met elkaar in gesprek gaan kan soms erg lastig zijn als denkbeelden erg uit elkaar liggen. Op scholen waar meer weerstand is, gaven docenten vaker aan vaker met kleine groepjes te werken. Docenten op deze scholen gaven aan dat druk van leeftijdgenoten een grote rol speelt en dat de sfeer verandert als je met kleine groepjes leerlingen werkt:

Docent 1: Schaamte speelt een rol. Aversie speelt een rol. Maar vooral de druk van hun eigen persoonlijke omgeving. Als ze buiten het boekje treden, van wat ze hebben meegekregen, en de angst dat als ze het thuis te horen krijgen, nou dan zwaait er wat. Angst speelt een hele grote rol, peer pressure.

Docent 2: Heel erg. Wat vindt mijn groep ervan?

Onderzoeker: Met groep, wie bedoel je daar precies mee?

Docent 1: De thuisomgeving.

Docent 2: En de straatcultuur met name. (School 6)

Door leerlingen in kleinere groepjes apart te nemen, valt de druk van leeftijdgenoten weg en wordt 'gewoon een goed en rustig gesprek' gemakkelijker.

Samenvattend, docenten worstelen met hoe om te gaan met weerstand van leerlingen (en indirect ook ouders) tegen seksuele vorming. Er lijkt geen gouden standaard te bestaan; elke situatie en elke leerling is anders. Waar docenten wel tegenaan lopen, is dat zij weinig ondersteuning ervaren vanuit het schoolbestuur en dat er vaak geen protocol is op school over hoe om te gaan met weerstand in de klas en vanuit ouders. Bovendien houden sommige 'oplossingen', zoals het uiteengaan in kleine groepjes, in dat docenten dit grotendeels in hun eigen tijd moeten doen omdat er binnen de reguliere lessen geen tijd voor is. Een rustig, open gesprek kost tijd, en dat hebben de meeste docenten niet.

6.3.4 Verschillen in seksuele ontwikkeling en interesses van leerlingen

Een barrière waar docenten tegenaan lopen, is dat elke klas anders is, en ook binnen klassen bestaan grote verschillen in de seksuele ontwikkeling en interesses van jongeren:

Niet iedereen's voorkennis is gelijk. Dus waar de ene het misschien aan de keukentafel over allerlei dingen heeft gehad, zal een ander met een hele andere voorkennis komen. (School 4, docent 1)

Hierdoor kan het voor docenten lastig zijn om te bepalen op welke manier en over welke thema's zij les moeten geven. Een tip die docenten elkaar vaak gaven, was om aan leerlingen zelf te vragen welke onderwerpen zij willen bespreken. Op deze manier blijven docenten actief de behoeften van verschillende groepen leerlingen in kaart brengen en kunnen zij hierop inspelen:

Ik laat het uit de groep komen waar ik aandacht aan besteed of waar ik bij stilsta. (School 6, docent 2)

Ik denk ook vooral: luister ook naar je leerlingen, waar zij behoefte aan hebben, want je kan natuurlijk wel een hele lessenserie draaien waarvan je als docent denkt dit is belangrijk om te weten, maar het gaat vooral om wat willen zij leren. Dus luister goed naar je leerlingen, bouw in je les momenten in dat je ook informatie van hun ophaalt om dat vervolgens er wat mee te kunnen doen. [...] Want elke groep is weer anders en bij elke groep heersen er weer andere thema's op dat moment. Misschien is er wel net iets in de school gebeurd, bijvoorbeeld dat er een naaktfoto is gestuurd van een schoolgenoot dat ze het daar dan over hebben. Er kan natuurlijk van alles spelen waardoor je er op dat moment meer aandacht aan zou willen besteden. Dus vooral luisteren. (School 4, docent 1)

Sommige docenten maken een aantal stellingen of vragen, en laten leerlingen stemmen op welke onderwerp zij willen behandelen. Een andere manier is om te werken met een anonieme 'seksbox' waarbij leerlingen vragen kunnen deponeren in een doos, die de docent vervolgens in de klas behandelt. Leerlingen geven zelf ook aan dit een fijne methode te vinden.

Naast het afstemmen van bepaalde thema's die in de klas behandeld worden, kunnen ook bepaalde werkvormen in de ene klas beter aanslaan dan in de andere, omdat ook de groepsdynamiek verschilt tussen klassen.

We hebben ook wel geconstateerd dat het echt goed is om verschillende werkvormen van verschillende niveaus te hebben, als in dat je daarin kan differentiëren. Dat je goed kan aanvoelen: oké bij deze klas, dit gesprek, dat loopt leuk, dus dan gooi ik deze werkvorm erin want dan moet je wat meer met elkaar het gesprek aan. En dat je bij een andere klas dan juist kan inschatten: oeh, dit ligt gevoelig, dan doe ik het op die manier. (School 8, docent 1)

Dit kan ook betekenen dat de klas op sommige momenten opgesplitst wordt:

Vorig jaar, toen wilde ik het aan het einde van het jaar nog een keer over seks hebben. Toen dacht ik oké, dan ga ik twee dingen doen: je mag een kleur kiezen. De ene groep gaat nu naar buiten [...]. ze moesten dan drie verschillende bloemen fotograferen [...]. Dus ze moesten een rondje gaan lopen. En toen ging ik met die jongens, zij wilden over condooms praten. Dus ben ik met een groepje van zes/zeven jongens daarmee bezig geweest en ze gingen gek doen en lachen, maar ook opeens allemaal vragen stellen: Zit er een botje in een penis? En wat doe je nou als je verliefd bent ofzo? Toen dacht ik: dit is een klein groepje en daar kan ik dan even wat mee. (School 10, docent 2)

Kortom, de soms grote verschillen die binnen klassen en tussen klassen bestaan op het gebied van de interesses en behoeftes van leerlingen, vragen een bepaalde mate van flexibiliteit van docenten. Hoewel het goed is om bepaalde thema's, zoals consent en LHBTI+ diversiteit, sowieso te behandelen, geven docenten aan dat actieve input van leerlingen daarnaast belangrijk is bij het vormgeven van de lessen.

7 Conclusie

Dit onderzoek laat zien dat veel docenten seksuele vorming op de middelbare school welwillend staan tegenover het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming, maar dat zij tegen verschillende barrières aanlopen bij het realiseren daarvan. Voordat meer in detail wordt gegaan op de resultaten van dit onderzoek, vatten we eerst de belangrijkste bevindingen samen.

Allereerst bevestigt dit onderzoek de resultaten van eerder onderzoek (DUO/Rutgers, 2022) dat laat zien dat er grote verschillen zijn in de organisatie en uitvoering van seksuele vormingslessen op middelbare scholen. Zo verschillen de borging en de mate waarin het schoolbestuur seksuele vorming actief coördineert enorm. Binnen scholen hangen de kwaliteit en kwantiteit van seksuele vorming in sterke mate af van individuele docenten, waardoor leerlingen aangeven 'dat je maar net geluk moet hebben met wie jouw docent seksuele vorming is'.

Wanneer docenten wordt gevraagd wat zij onder positieve en inclusieve seksuele vorming verstaan, worden veel verschillende antwoorden gegeven. Dit illustreert het feit dat er nog geen algemeen geaccepteerde definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming is, terwijl het wel een steeds gangbaardere term is in zowel onderzoek als de praktijk. Dit speelt misvattingen en weerstand in de hand. Op basis van de literatuur en de input van docenten in dit onderzoek hebben wij getracht een duidelijke definitie te formuleren van positieve en inclusieve seksuele vorming (zie sectie 7.1).

Uit het vragenlijstonderzoek komt naar voren dat de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten op het gebied van positieve en inclusieve seksuele vorming toereikend zijn, maar dat er ook ruimte is voor verbetering. Bovendien bestaan er verschillen tussen docenten. Zo hebben docenten die religieus en ouder zijn, minder kennis dan docenten die niet religieus en jonger zijn. Ook hebben docenten die zich tot de LHBTI+ gemeenschap rekenen meer kennis op het gebied van seksuele en genderdiversiteit vergeleken met heteroseksuele docenten. Daarnaast hebben biologiedocenten meer kennis over (de biologische en fysiologische aspecten van) seksueel plezier, vergeleken met docenten die vanuit een ander vak seksuele vormingslessen geven. Opvallend is dat (cisgender) mannen en religieuze docenten iets traditionelere attitudes hebben dan andere genders en niet-religieuze docenten. Ook tussen scholen zien we duidelijke verschillen. Zo zijn docenten op scholen met een cultureel diversere leerlingenpopulatie beter onderlegd en hebben zij progressievere attitudes ten aanzien van seksueel plezier, seksuele gelijkheid en LHBTI+ diversiteit, vergeleken met docenten op scholen met een minder diverse leerlingenpopulatie. Docenten op scholen met een religieuze denominatie zijn juist iets minder progressief, vergeleken met docenten op andere middelbare scholen.

Uit de focusgroepen komt naar voren dat docenten bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming tegen barrières aanlopen op verschillende niveaus: het structurele niveau (van de school, het onderwijssysteem in ruimere zin of de overheid), het persoonlijke niveau (docent-gerelateerde barrières) en het niveau van de leerlingen of de klas. Hoewel docenten bijzonder flexibel omgaan met deze barrières en een grote verscheidenheid aan *best practices* aanraden, lijken de structurele barrières in sterke mate bepalend voor het verschil tussen de lessen zoals docenten ze geven en zoals zij ze graag zouden willen geven. Als een docent zich door de school ondersteund voelt, voldoende tijd krijgt om seksuele vorming te geven én er ruimte is voor de eigen ontwikkeling hierin, zijn er immers ook meer mogelijkheden om barrières te doorbreken die te maken hebben met eigen kennis en ongemak of met het omgaan met weerstand bij leerlingen.

In het hiernavolgende bespreken we de resultaten in meer detail. We geven ook mogelijke verklaringen voor de bevindingen. Ten slotte bespreken we de implicaties van onze bevindingen en gaan we in op de belangrijkste beperkingen van ons onderzoek.

7.1 Definitie van positieve en inclusieve seksuele vorming

We begonnen dit onderzoek met de volgende definitie van positieve seksuele vorming: *“In positieve seksuele vorming ligt de focus op de positieve kanten van seksualiteit en op inclusie van seksuele, sekse- en genderdiversiteit (LHBTI+). Hoewel de risico’s van onveilige seks ook worden besproken, ligt de nadruk op seksueel plezier, respect en gelijkwaardigheid. Daar hoort bij hoe je lichaam reageert op seksuele prikkels (opwinding), maar ook dat seks moet plaatsvinden op basis van vrijwilligheid (consent) en gewenstheid, en dat er aandacht is voor diversiteit op het gebied van seksuele oriëntatie en gender. Het gaat dus niet om seksstandjes en dergelijke, maar wel om het bespreken van de voorwaarden voor fijne seks voor iedereen.”*

Hoewel de meerderheid van de docenten, zowel in het vragenlijstonderzoek als in de focusgroepen, zich kon vinden in deze definitie, is deze op basis van feedback van docenten aangescherpt. Docenten gaven aan dat het normaliseren van praten over seksualiteit een belangrijk aanvullend leerdoel is, en dat positieve seksuele vorming leerlingen kan helpen onderscheid te leren maken tussen realistische seksualiteit en lichamen en seks zoals deze in media geportretteerd worden. Daarnaast gaven zij aan dat de biologische aspecten van seks en de risico’s niet ten koste mogen gaan van de positieve en inclusieve aspecten van de seksuele vorming, en dat er voldoende aandacht moet blijven voor heteroseksualiteit aangezien de meerderheid van de leerlingen zich daarmee identificeert. De feedback van docenten resulteerde in de volgende (nieuwe) definitie:

In positieve seksuele vorming hebben docenten een positieve houding ten aanzien van seksualiteit. Dit houdt in dat zij relaties en seksualiteit zien als een belangrijk en positief onderdeel van het leven en dat zij leerlingen op een leeftijdsadequate manier ondersteunen in hun relationele en seksuele ontwikkeling.

Het uitgangspunt van positieve en inclusieve seksuele vorming is dat relaties en seks plaatsvinden in een context van gelijkwaardigheid, vrijwilligheid, veiligheid en plezier. Dit omvat onder meer het bespreken van respectvolle omgangsvormen, het omarmen van diversiteit en het normaliseren en bespreekbaar maken van seksualiteit. Daarnaast omvat het kritisch leren kijken naar de vaak onrealistische beeldvorming van lichamen en seks in de media en het bespreken van manieren waarop jongeren zich kunnen beschermen tegen ongewenste zwangerschap en soa’s.

7.2 Kennis, attitudes en vaardigheden van docenten

Kennis van docenten is op veel vlakken toereikend, maar het kan beter

Kennis over de positieve component (seksueel plezier en seksuele gelijkheid) was redelijk of net voldoende; gemiddeld een 6,2 op een schaal van 1-10. Over de grootte van de clitoris en verschillen in orgasmefrequentie tussen heteroseksuele en lesbische vrouwen was de kennis nog wel onder de maat. Kennis over de inclusieve component (LHBTI+) lag wat hoger met gemiddeld een 7,3. Kennis over intersekse personen was echter onvoldoende.

Attitudes ten aanzien van positieve en inclusieve seksuele vorming behoorlijk positief

De attitudes van docenten ten aanzien van seksueel plezier en seksuele gelijkheid waren behoorlijk positief. Er leek sprake te zijn van plafond effecten, maar dit kan ook komen door sterke sociale wenselijkheid. Hetzelfde patroon zagen we bij de attitudes ten aanzien van seksuele- en genderdiversiteit.

Docenten schatten vaardigheden positief in, maar hebben ook behoefte aan ondersteuning

Hoewel seksuele vorming vaak kort, nauwelijks of niet aan bod komt in de opleiding van docenten, vinden docenten zichzelf over het algemeen redelijk vaardig in het bespreekbaar maken van seksualiteit. De vaardigheden waar docenten nog ondersteuning voor wensten, zijn voor een deel praktisch van aard (bijv. het inzetten van verschillende werkvormen, het signaleren van problemen en het begeleiden en verwijzen van leerlingen met problemen), maar voor een deel ook gerelateerd aan de gevoeligheid van de thematiek en omgaan met weerstand (rekening houden met seksuele- en genderdiversiteit onder leerlingen, omgaan met lastige situaties, veilig leerklimaat creëren, omgaan met negativiteit van ouders en collega’s).

Verschillen tussen docenten

De multivariate analyses laten zien dat de leeftijd, gender, religie, vakspecialisatie en seksuele voorkeur van docenten samenhangt met hun kennis en attitudes met betrekking tot positieve en inclusieve seksuele vorming. Bovendien hangt hun kennis sterk samen met hun attitudes en vaardigheden.

Jongere docenten hebben iets meer kennis

Hoe jonger de docent, des te meer kennis zij hebben op zowel het gebied van seksueel plezier en seksuele gelijkheid als het gebied van LHBTI+ diversiteit. Leeftijd had echter geen invloed op attitudes en vaardigheden, wanneer rekening gehouden werd met het niveau van kennis. Opvallend was ook dat het aantal jaren ervaring met lesgeven negatief gerelateerd was aan kennis over LHBTIQA+ diversiteit: docenten met meer dan 10 jaar ervaring met het geven van seksuele vorming, hadden minder kennis op dit gebied vergeleken met docenten die minder dan 10 jaar ervaring hadden. Ervaring lijkt kennis dus niet te vergroten. Wellicht is de kennis bij minder ervaren docenten groter, omdat zij zich recenter hebben verdiept in de materie, terwijl ervaren docenten meer vertrouwen op kennis die zij jaren eerder hebben opgedaan.

Cisgender mannen hebben iets conservatievere attitudes

Cisgender mannen scoren lager dan cisgender vrouwen en niet-cisgender personen op kennis over seksueel plezier en gelijkheid, maar niet op kennis over LHBTI+ diversiteit. Ook hebben cisgender mannen significant vaker conservatieve attitudes ten aanzien van zowel seksueel plezier en seksuele gelijkheid als LHBTI+ diversiteit, al gaat het wel om kleine verschillen in absolute zin.

Religieuze achtergrond hangt sterk samen met kennis en attitudes

Docenten die een geloofsovertuiging hebben (en die belangrijk vinden), scoren significant lager wat betreft kennis op het gebied van seksueel plezier en seksuele gelijkheid en LHBTI+ diversiteit. Zij hebben daarnaast conservatievere attitudes, ook wanneer rekening gehouden wordt met het lagere niveau van kennis. Ter illustratie: docenten met een geloofsovertuiging scoorden een 5,25 op de attitudeschaal over LHBTI+ diversiteit, terwijl docenten zonder geloofsovertuiging een 5,92 scoorden (op een schaal van 1-7).

Biologiedocenten hebben meer kennis over (de biologie van) seksueel plezier

In vergelijking met docenten die seksuele vorming vanuit andere vakken geven, scoren biologiedocenten hoger wat betreft hun kennis op het gebied van seksueel plezier en seksuele gelijkheid, maar niet op het gebied van LHBTI+ diversiteit. Dit is wellicht niet vreemd, omdat biologiedocenten ook meer vakinhoudelijke kennis zouden moeten hebben, bijvoorbeeld over de vrouwelijke anatomie. Gangbare lesmethoden hebben in de afgelopen jaren in hun biologieboeken ook meer aandacht besteed aan een correcte representatie van de volledige clitoris, wat een belangrijke aanpassing is in het kader van positieve en inclusieve seksuele vorming omdat het bijdraagt aan seksuele gelijkheid. Hoewel biologiedocenten een voorsprong hebben wat betreft hun biologische of anatomische kennis, is het belangrijk te benadrukken dat er naast biologische en fysiologische kennis ook psychosociale kennis van belang is bij het geven van positieve seksuele vorming. Biologiedocenten zijn dus niet vanzelfsprekend, puur en alleen vanwege hun voorsprong in biologische en anatomische kennis, de beste docenten voor het geven van seksuele vorming.

Seksuele oriëntatie van de docent speelt alleen een rol bij kennis over seksuele en genderdiversiteit

Docenten die zichzelf tot de LHBTI+ gemeenschap rekenen, scoren hoger op hun kennis over LHBTI+ diversiteit, vergeleken met heteroseksuele personen, maar er is tussen deze groepen geen verschil wat betreft hun kennis op het gebied van seksueel plezier en seksuele gelijkheid. Ook wat betreft attitudes of vaardigheden zijn er geen significante verschillen tussen docenten die zich tot de LHBTI+ gemeenschap rekenen en heteroseksuele docenten. De 'voorsprong' van docenten met een niet-heteroseksuele oriëntatie is dus beperkt tot hun kennis over LHBTI+ diversiteit.

Kennis hangt sterk samen met attitudes en vaardigheden

Kennis hangt in sterke mate samen met attitudes: hoe meer kennis docenten hebben over seksueel plezier en gelijkheid of over LHBTI+ diversiteit, des te progressiever zijn hun attitudes over deze onderwerpen. Kennis over LHBTI+ diversiteit hangt ook samen met de vaardigheden van docenten, bijvoorbeeld om seksualiteit bespreekbaar te maken in de klas.

Verschillen tussen scholen

Ook schoolkenmerken kunnen bepalend zijn voor de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten seksuele vorming. Uit de multivariate analyses komt naar voren dat er verschillen zijn tussen scholen op basis van het percentage leerlingen op school met een migratieachtergrond, de denominatie van de school en de mate waarin sprake is van borging van het seksuele vormingsonderwijs.

Docenten op cultureel diverse scholen zijn beter onderlegd en hebben ruimdenkender attitudes

Docenten op scholen met meer dan 30% leerlingen met een migratieachtergrond doen het significant beter dan scholen met een minder cultureel diverse populatie wat betreft kennis van seksueel plezier en gelijkheid, en ze hebben ook een hoger niveau van vaardigheden om seksualiteit bespreekbaar te maken. Ook hebben zij progressievere opvattingen over zowel seksueel plezier en gelijkheid als LHBTI+ diversiteit. Opvallend is dat cultureel diverse scholen volgens docenten juist een lagere mate van borging hebben. Het zou kunnen dat docenten op cultureel diverse scholen compenseren voor een lagere mate van borging op die scholen door bijvoorbeeld zelf op te zoek gaan naar goede informatie, waardoor hun kennis, vaardigheden en attitudes kunnen veranderen. Maar het zou ook kunnen dat docenten op cultureel diverse scholen al iets anders zijn qua achtergrond of idealistische instelling en dat dat juist een reden is waarom zij ervoor kiezen op een dergelijke school te werken. Zo kunnen zij het juist aantrekkelijk vinden om in een uitdagende en diverse omgeving te werken waar ze mogelijk een groot verschil kunnen maken. Opvallend is in elk geval dat deze docenten het beter lijken te doen; en in die zin een voorbeeld kunnen zijn voor docenten op andere scholen.

Docenten op scholen met een religieuze denominatie zijn iets conservatiever

Docenten die werken op middelbare scholen met een religieuze denominatie conservatievere attitudes op het gebied van seksueel plezier, seksuele gelijkheid en LHBTI+ diversiteit. Er zijn geen verschillen tussen docenten op religieuze versus niet-religieuze scholen wat betreft hun kennis en vaardigheden.

Borging hangt sterk samen met vaardigheden

Op scholen waar meer sprake is van borging van het seksuele vormingsonderwijs is het vaardighedeniveau van docenten hoger. Op scholen waar dus meer aspecten van borging aanwezig zijn, bijvoorbeeld in de vorm van intervisie voor docenten seksuele vorming, een GSA en een doorlopende leerlijn, vinden docenten dat ze over betere vaardigheden beschikken om seksuele vorming te geven.

7.3 Barrières en succesvolle benaderingen

In de focusgroepen met docenten op cultureel diverse scholen zijn verschillende barrières ter sprake gekomen. Deze konden worden ingedeeld in drie niveaus: het structurele niveau (van de school, het onderwijssysteem in ruimere zin of de overheid), het persoonlijke niveau (docent-gerelateerde barrières) en het niveau van de leerlingen of de klas. De structurele barrières die genoemd werden door docenten lijken in sterke mate bepalend voor in hoeverre er barrières op andere domeinen voorkomen; ze staan vaak aan de basis. Als een docent door de school ondersteund en gesteund wordt, voldoende tijd krijgt om seksuele vorming te geven, én er ruimte is voor de eigen ontwikkeling hierin, zijn er immers ook meer mogelijkheden om barrières te doorbreken die te maken hebben met eigen kennis en ongemak, of met het omgaan met weerstand bij leerlingen. Wanneer deze structurele ondersteuning ontbreekt, dan kunnen docenten nog zoveel *best practices* hebben of getalenteerd en gemotiveerd zijn, maar dan blijft seksuele vorming docentafhankelijk en is er weinig garantie dat leerlingen goede seksuele vorming krijgen.

Structurele barrières op organisatie- en beleidsniveau

Een belangrijke structurele barrière waar docenten tegenaan lopen in (de organisatie van) het seksuele vormingsonderwijs, is het feit dat seksuele vorming geen vaste plek heeft in het curriculum. Directe gevolgen hiervan zijn dat er op veel scholen geen doorlopende leerlijn is wat betreft relaties en seksualiteit; dat ontwikkeluren en lestijd beperkt zijn; en dat er een gebrek is aan (bekendheid met) lesmodules en trainingen onder docenten. Bovendien is er vaak slechts beperkte steun vanuit het schoolbestuur. Ook wordt seksuele vorming vaak ondergebracht bij het vak biologie, terwijl dit niet per se voor alle thema's binnen positieve en inclusieve seksuele vorming (zoals consent, gelijkheid en diversiteit) het meest passende vak is.

Een direct gevolg van het ontbreken van structurele ondersteuning bij het coördineren, borgen, voorbereiden en uitvoeren van seksuele vormingslessen heeft ertoe geleid dat de kwaliteit en kwantiteit van seksuele vorming op veel scholen sterk afhangt van individuele docenten. Vooral in de bovenbouw zijn de verschillen enorm, terwijl veel leerlingen in deze leeftijdsfase juist hun eerste ervaringen opdoen met (experimenteren met) romantische relaties en seksueel gedrag.

Docenten seksuele vorming toonden zich bijzonder flexibel en creatief in het vinden van oplossingen om toch, ondanks alle structurele beperkingen, het seksuele vormingsonderwijs op hun school te organiseren. Het aanstellen van een stuurgroep bestaande uit een diverse groep vakdocenten met affiniteit voor het thema was hier één van. Het onderbrengen van seksuele vorming in bestaande vakken was een tweede. Echter, ook voor deze 'oplossingen' geldt: zolang seksuele vorming niet wordt opgenomen in het curriculum, met duidelijke kerndoelen voor zowel de onderbouw als de bovenbouw, blijft het lastig om goede seksuele vorming te realiseren, omdat het niet officieel gefaciliteerd wordt. Dit betekent dat docenten een deel van hun werk buiten werktijd moeten verrichten, waardoor de toch al grote verschillen tussen docenten en scholen verder versterkt worden.

Persoonlijke barrières van docenten

De barrières die docenten ervaren op het niveau van hun eigen functioneren lijken met name te maken te hebben met onzekerheid, ongemak en angst. De gebieden waarop deze onzekerheden, ongemakken of angsten spelen zijn inhoudelijke en actuele kennis, zich kwetsbaar of persoonlijk opstellen, en omgaan met weerstand van leerlingen, ouders en collega's. Opvallend is dat deze resultaten geheel in lijn zijn met de resultaten van het vragenlijstonderzoek: toen docenten werd gevraagd aan welk soort ondersteuning zij vooral behoefte hebben, was dit ondersteuning op het gebied van de gevoeligheid van de thematiek en omgaan met weerstand. De onzekerheden, ongemakken en angst die docenten ervaren kunnen een belemmerende werking hebben op de kwaliteit van de seksuele vorming die docenten geven.

Een belangrijke *best practice* die door docenten genoemd werd, was om persoonlijke angsten en onzekerheden te onderzoeken (waar komen ze precies vandaan?) en juist actief in te zetten in de les. Zo werd bijvoorbeeld genoemd dat het prima is om bij leerlingen aan te geven als je het antwoord op een vraag niet weet; een open houding was volgens veel docenten belangrijker dan kennis per se. De bewustwording hiervan zou een deel van de angst en het ongemak weg kunnen nemen.

Barrières in de klas

Ook op klassenniveau lopen docenten tegen een aantal barrières aan. Uit de focusgroepen kwamen op dit niveau vier concrete barrières naar voren: 1) een onveilige sfeer in de klas; 2) ongemak van leerlingen; 3) weerstand van leerlingen en/of ouders; en 4) grote verschillen in interesses en ervaringen tussen leerlingen binnen dezelfde klas.

Een veilige sfeer werd door vrijwel alle docenten genoemd als een basisvoorwaarde voor het slagen van seksuele vorming. Wat doen docenten om zo'n veilige sfeer te creëren? Veel docenten spreken gedragsregels in de klas af. Om een veilige sfeer te creëren is het belangrijk dat de docent erop toeziet dat deze regels ook daadwerkelijk worden nageleefd. Daarnaast wordt aangeraden om in de klas te benadrukken dat leerlingen het niet altijd met elkaar eens hoeven te zijn; belangrijker is om respectvol met elkaar om te gaan. Om de impact van deze normen te vergroten, zouden deze omgangsregels niet alleen in de klas moeten gelden, maar in de gehele school (en dus ook bijvoorbeeld tijdens andere lessen en de pauzes). Borging is dus ook hier essentieel. Tot slot kan het regelmatig zien van leerlingen (i.e. meerdere keren per week in een korte tijdsperiode, in plaats van een keer per week in een langere tijdsperiode) gevoelens van veiligheid onder leerlingen vergroten.

Ongemakkelijke, schuchtere en giechelende leerlingen tijdens lessen seksuele vorming zijn van alle tijden. Het omarmen van het ongemak van leerlingen en het geven van ruimte aan hun gevoelens en emoties, en ook humor, werd door docenten genoemd als *best practice* om leerlingen toch mee te krijgen en actief te laten deelnemen aan de les.

Docenten worden regelmatig geconfronteerd met weerstand tegen seksuele vormingslessen. Vaak is deze weerstand impliciet; docenten vermoeden soms dat een aantal ziekmeldingen samenhangt met de inhoud van seksuele vormingslessen (of workshops die op een bepaalde dag georganiseerd zijn), maar zij weten dit niet zeker en vinden het lastig om dit bij de leerlingen en/of hun ouders aan te kaarten. Het tijdig en

duidelijk informeren van leerlingen en hun ouders, waarbij het ook weer belangrijk is om ruimte te geven aan hun gevoelens en emoties, kan helpen om misvattingen over positieve en inclusieve seksuele vorming aan de kaak te stellen en weerstand te verkleinen. Hoewel het gesprek aangaan met leerlingen en docenten dus als uitermate belangrijk wordt gezien om weerstand te verkleinen, geven veel docenten aan juist dit lastig te vinden. Het zou helpen als scholen een protocol zouden hebben op dit vlak; veel scholen hebben dit (nog) niet.

Wat verder kan bijdragen aan het verminderen van weerstand in de klas, is een veilige sfeer en een rustige opbouw van de lessen, waarbij leerlingen niet 'vanuit het niets' geconfronteerd worden met het behandelen van intieme onderwerpen. Leerlingen die niet mee willen doen of weerstand tonen, moeten niet gedwongen worden om toch mee te doen; docenten raden aan om deze leerlingen de ruimte te geven om niet mee te doen, maar hen wel in de klas te houden. Zij kunnen bijvoorbeeld iets anders gaan doen, maar ondertussen toch meeluisteren met wat er in de klas behandeld wordt. De ervaring van docenten is dat deze leerlingen zo toch dingen kunnen oppikken, zonder dat het ongemakkelijk voor hen wordt.

Een laatste uitdaging waar docenten seksuele vorming mee te maken krijgen, is dat er soms grote verschillen bestaan in de (relationele en seksuele) interesses en ervaringen van leerlingen in een klas. Docenten geven vrij unaniem aan dat het belangrijk is om hierbij in te spelen op de behoeften of vragen van de leerlingen. Door interactieve en actieve werkvormen toe te passen, zoals bijvoorbeeld een 'seksbox' waarbij leerlingen anoniem vragen mogen stellen, proberen docenten dit te realiseren.

Welke benaderingen zijn succesvol, volgens docenten?

Hoewel structurele barrières dus beperkend zijn, toonden docenten zich vaak bijzonder flexibel en creatief in het vinden van manieren om het seksuele vormingsonderwijs te organiseren. De belangrijkste succesvolle benaderingen bij het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming – en in het bijzonder het omgaan met weerstand – die uit de focusgroepen naar voren kwamen, zijn:

- Het actief betrekken van de ouders bij de (inhoud van de) lessen.
- Leerlingen die niet mee willen doen of weerstand tonen, zeker niet dwingen om toch mee te doen, maar hen in de klas iets anders laten doen, terwijl ze ondertussen toch een beetje kunnen meeluisteren. Zo pikken ze soms toch iets op, zonder dat het voor hen ongemakkelijk of te confronterend wordt.
- De lessen langzaam opbouwen en leerlingen niet overvallen met het thema.
- Het gebruiken van interactieve werkvormen zoals een 'seksbox' waarin jongeren anoniem vragen over seksualiteit kunnen doen die de docent vervolgens behandelt.
- Het onderzoeken en actief in de les inzetten van persoonlijk ongemak, onzekerheid en angsten, in plaats van deze te negeren of om die reden de seksuele vorming uit de weg te gaan.
- Het omarmen van gegiechel en ongemak bij leerlingen en het ruimte geven aan hun gevoelens en humor. Dit helpt om leerlingen actief te laten meedoen en hun kennis of vragen te durven delen.

7.4 Implicaties en aanbevelingen voor beleid

Hoewel veel docenten welwillend staan ten opzichte van het geven van positieve en inclusieve seksuele vorming op de middelbare school en hoewel hun kennis, attitudes en vaardigheden op dit gebied vrij goed zijn, is er ruimte voor verbetering. Bovendien bestaan er grote verschillen tussen individuele docenten en tussen scholen en lopen docenten op allerlei niveaus (structureel, persoonlijk en in de klas) tegen barrières aan die het aanbieden van positieve en inclusieve seksuele vorming in de weg staan. Omdat middelbare scholieren in een cruciale levensfase zitten voor de ontwikkeling van hun relaties, identiteit en seksualiteit (Cense e.a., 2019; De Graaf e.a., 2017), is het van groot belang om docenten beter te ondersteunen bij het geven van hun seksuele vormingslessen. In deze sectie wordt beschreven wat de implicaties zijn van dit onderzoek voor beleid en worden concrete aanbevelingen gedaan.

Veranderingen op beleidsniveau zijn essentieel: seksuele vorming in het curriculum

Sinds 2012 zijn scholen verplicht aandacht te besteden aan seksualiteit en diversiteit, maar scholen zijn vrij om hier zelf invulling aan te geven. Dit vertaalt zich in de praktijk in een grote variatie tussen wat scholen en individuele docenten aanbieden. Omdat de kerndoelen niet concreet zijn, is de aandacht voor seksualiteit en diversiteit op veel scholen zeer beperkt. Voor de bovenbouw geldt bovendien niet de

verplichting om aandacht te besteden aan deze thema's, terwijl jongeren op deze leeftijd juist actiever worden op het gebied van relaties en seksualiteit.

Omdat concrete kerndoelen ontbreken, krijgen docenten, zeker in de bovenbouw, weinig of geen tijd voor het voorbereiden en het geven van seksuele vormingslessen. Docenten geven aan dat ze niet precies weten wat er van hen verwacht wordt en op welke manier ze het beste les kunnen geven over specifieke onderwerpen die ze wél belangrijk achten, zoals consent. Bovendien zijn zij niet goed bekend met bestaande lesmodules en trainingen. Het gebrek aan structurele aandacht voor positieve en inclusieve seksuele vorming resulteert in grote verschillen tussen docenten en scholen wat betreft het seksuele vormingsonderwijs dat zij aanbieden. Door relaties en seksualiteit in de kerndoelen van zowel de onderbouw als de bovenbouw op te nemen, worden docenten en scholen duurzaam gefaciliteerd om een doorlopende leerlijn in seksuele vorming op te zetten.

Meer aandacht voor (onderzoek naar) de ontwikkeling van positief en inclusief lesmateriaal

Docenten geven in dit onderzoek aan graag lesmaterialen te willen voor positieve en inclusieve seksuele vorming. Er zijn al verschillende goede materialen beschikbaar, maar het ontbreekt ontwikkelaars vaak aan (financiële) mogelijkheden om deze sekspositiever en inclusiever te maken en/of om hun effectiviteit te onderzoeken. Het zou wenselijk zijn als hier landelijk financiële ondersteuning voor komt.

Duurzaam investeren in de opleiding van docenten seksuele vorming

Slechts 22 procent van de docenten in ons vragenlijstonderzoek gaf aan dat seksuele vorming goed tot uitvoerig aan bod is gekomen in de eigen opleiding. Hoewel er binnen de lerarenopleiding biologie steeds meer aandacht is voor seksuele vorming (Olofsen e.a., 2021), geldt voor de meerderheid van de docenten in het huidige onderzoek dat het geven van seksuele vorming niet of nauwelijks aan bod was gekomen in hun opleiding. Het gevoel van een gebrek aan adequate kennis kan leiden tot gevoelens van ongemak, die vervolgens het lesgeven kunnen hinderen. Meer aandacht in docentenopleidingen voor het geven van seksuele vorming, waarbij niet alleen wordt ingegaan op de inhoud, maar ook op mogelijke persoonlijke en leerling-gerelateerde barrières waar docenten tegenaan kunnen lopen, lijkt een basisvoorwaarde voor het realiseren van kwalitatief goed seksueel vormingsonderwijs in Nederland.

Naast aandacht in de docentenopleiding kan bijscholing de kennis en vaardigheden van docenten, in het bijzonder docenten die lang geleden zijn afgestudeerd, verbeteren. De meeste scholen hebben echter nauwelijks middelen om al hun docenten seksuele vorming regelmatig bij te scholen. Hoewel er regelingen bestaan voor scholen om subsidie te krijgen voor het seksuele vormingsonderwijs, maken lang niet alle scholen hier gebruik van. Bovendien zijn de regelingen vaak niet duurzaam, maar tijdelijk. Meer structurele investeringen in (bekendheid met mogelijkheden voor) bijscholing zullen bijdragen aan een hoger niveau van kennis en vaardigheden van docenten seksuele vorming.

Het belang van intervisie en het uitwisselen van ervaringen

Docenten ervaren het als waardevol om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren. Docenten op cultureel diverse scholen blijken beter onderlegd te zijn qua kennis over de positieve en LHBTI+ inclusieve componenten van seksuele vorming en rapporteren een hoger niveau van vaardigheden om seksualiteit bespreekbaar te maken in de klas. Het zou waardevol kunnen zijn als docenten met ervaring met het omgaan met weerstand hun ervaringen delen met andere docenten, zowel binnen de eigen school als daarbuiten.

Een stuurgroep seksuele vorming op elke middelbare school

Om duurzame verbetering van positieve en inclusieve seksuele vorming te realiseren, lijkt het niet voldoende om uitsluitend beleidsmatige veranderingen door te voeren in de opleiding en training van docenten; het is belangrijk dat er op iedere school een stuurgroep is die de ruimte krijgt om aandacht te besteden aan intervisie, kennisontwikkeling en training van docenten en wellicht ook vertrouwenspersonen. Op basis van het huidige onderzoek is ons advies om deze stuurgroep te laten bestaan uit een diverse groep vakdocenten met affilatie met het thema seksualiteit (i.e., zet docenten in hun kracht). Bovendien is het belangrijk dat de stuurgroep nauw samenwerkt met leerlingen van de school, die zowel als klankbord als samenwerkingspartner (bijvoorbeeld in de vorm van een GSA) kunnen bijdragen.

7.5 Methodologische overwegingen

Door zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden te gebruiken, konden we in dit onderzoek verschillende soorten vragen adresseren en beantwoorden. Hoewel het vragenlijstonderzoek andere vragen trachtte te beantwoorden dan het focusgroeponderzoek, zijn de resultaten van de twee onderdelen in lijn met elkaar en vullen zij elkaar mooi aan. Hierdoor zijn we in staat een beeld te schetsen van de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten op het gebied van positieve en inclusieve seksuele vorming, van de meest voorkomende barrières waar zij tegenaan lopen bij het geven hiervan en de *best practices* die zij in de praktijk hebben ontwikkeld. Dit onderzoek kent echter ook enkele methodologische beperkingen die belangrijk zijn voor de interpretatie van de resultaten.

Allereerst, hoewel een groot aantal docenten deel heeft genomen aan ons vragenlijstonderzoek, kunnen wij niet garanderen dat onze steekproef representatief is. En hoewel ook bij de focusgroepen is getracht om docenten uit heel Nederland te betrekken en dit vrij goed gelukt is, kunnen we met 11 scholen geen representatief beeld geven van alle scholen met een cultureel diverse leerlingenpopulatie in Nederland. Het focusgroep onderzoek had echter vooral als doel om ervaringen, attitudes en inzichten van docenten uit te diepen. Hoewel er flinke variatie was tussen scholen in de mate en vorm waarin seksuele vorming werd vormgegeven, trad wel verzadiging op bij het coderen en waren de kwalitatieve resultaten van de focusgroepen in lijn met de kwantitatieve resultaten van de vragenlijst.

Omdat er nog geen vragenlijst bestond die de kennis, attitudes en vaardigheden van docenten meet op het gebied van positieve en inclusieve seksuele vorming, hebben wij deze vragenlijst zelf ontwikkeld. De vragenlijst is met grote zorgvuldigheid samengesteld, op basis van wetenschappelijke literatuur, consultatie van experts en pilots met docenten. In een reactie op de vragenlijst, na afname, merkte een aantal docenten op dat bepaalde thema's, zoals intimiteit en verbinding, consent en (on)realistische beeldvorming van seks in de media (te) weinig aan bod kwamen in de vragenlijst. Ook lag de nadruk bij de items over gelijkheid vooral op gelijkheid tussen (cisgender) mannen en (cisgender) vrouwen en was er minder aandacht voor niet-heteroseksuele relaties en niet-cisgender personen.

Een derde beperking van het vragenlijstonderzoek is dat de gegevens zijn verkregen door middel van zelfrapportage. Dit wil zeggen dat docenten zelf hebben aangegeven wat hun attitudes zijn en hoe zij hun vaardigheden inschatten. Een nadeel van zelfrapportage is dat docenten mogelijk geneigd zijn om sociaal wenselijke antwoorden te geven, oftewel een gunstiger beeld schetsen over zichzelf dan in werkelijkheid het geval is (Krumpal, 2013). We hebben geprobeerd dit te voorkomen door expliciet aan te geven dat deelname aan het onderzoek anoniem is. Toch zagen we met name bij de attitudes van docenten plafondeffecten of scheef verdeelde schalen. Ondanks de plafondeffecten hebben we toch betekenisvolle verschillen tussen groepen gevonden, wat aangeeft dat de schalen toch meer differentiëren dan op basis van de plafondeffecten zou kunnen worden aangenomen.

Ook bij de focusgroepen kan sociale wenselijkheid een rol hebben gespeeld, bijvoorbeeld omdat docenten of leerlingen niet durfden toe te geven dat ze een bepaalde mening hadden of dat ze uit schaamte bepaalde ervaringen niet durfden te delen. Ook aan deelnemers van de focusgroepen is echter benadrukt dat hun gegevens anoniem verwerkt werden. Bovendien hebben we veel aandacht besteed aan het creëren van een veilige sfeer tijdens de focusgroepen. De focusgroepen bestonden veelal uit docenten met affiniteit voor seksuele vorming, wat mogelijk tot een bias kan hebben geleid.

Een laatste beperking van het vragenlijstonderzoek is dat het cross-sectioneel is, waardoor geen causale uitspraken kunnen worden gedaan over de richting van effecten. De gevonden samenhang tussen kennis en attitudes kan dus betekenen dat kennis attitudes vormt, maar het is ook mogelijk dat mensen met een meer open houding actiever op zoek gaan naar kennis.

8 Dankwoord

Aan dit onderzoek hebben meerdere mensen meegewerkt, die wij graag willen bedanken. Als eerste Lisette Schutte van Soa Aids Nederland, die heeft meegedacht over de opzet van het onderzoek, en Marieke van den Borne van Soa Aids Nederland, die feedback gaf op een conceptversie van voorliggend eindrapport. Studenten Janneke van der Avoort, Vera Cup en Amely Overeem hebben meegewerkt aan het ontwikkelen en piloten van de vragenlijst, het werven van scholen voor focusgroepen, het verzamelen van data en het transcriberen, waarvoor veel dank. Promovendus Pascal Heiligenberg danken wij voor het meewerken aan het transcriberen en coderen van de kwalitatieve data. Tenslotte zijn wij uiteraard alle docenten en leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek zeer dankbaar voor hun bijdrage.

9 Literatuur

Algemeen Dagblad (2019, 9 oktober). *Scholieren willen seksuele voorlichting veranderen: veel meer dan alleen voortplanting*. Geraadpleegd op 1 september 2023 via https://www.ad.nl/binnenland/scholieren-willen-seksuele-voorlichting-veranderen-veel-meer-dan-alleen-voortplanting~a8d2be1b/?auth_rd=1

Boer, M., van Dorsselaer, S., de Looze, M., de Roos, S., Brons, H., van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijnk, W., ter Bogt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2022). *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Cense, M., de Grauw, S., & Vermeulen, M. (2019). *Gewoon het taboe eraf halen. Wat leerlingen willen van seksuele vorming*. Utrecht: Rutgers.

De Graaf, H., van den Borne, M., Nikkelen, S., Twisk, D., & Meijer, S. (2017). *Seks onder je 25e. Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2017*. Utrecht: Rutgers en Soa Aids Nederland.

Europese Commissie (2019). *Eurobarometer on the social acceptance of LGBTI people in the EU*. Geraadpleegd op 1 september 2023 via https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/lesbian-gay-bi-trans-and-intersex-equality/eurobarometer-social-acceptance-lgbtq-people-eu-2019_en

Frederick, D., St. John, H.K., Garcia, J., Lloyd, E.A. (2018). Differences in orgasm frequency among gay, lesbian, bisexual, and heterosexual men and women in a U.S. national sample. *Archives of Sexual Behavior*, 47(1), 273–288. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-0939-z>

Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>

Laan, E.T.M., Klein, V., Werner, M.A. van Lunsen, R.H.W., & Janssen, E. (2021): In pursuit of pleasure: a biopsychosocial perspective on sexual pleasure and gender. *International Journal of Sexual Health*, 33(4), 516–536. <https://doi.org/10.1080/19317611.2021.1965689>

Mark, K., Corona-Vargas, E., & Cruz, M. (2021). Integrating sexual pleasure for quality & inclusive comprehensive sexuality education. *International Journal of Sexual Health*, 33(4), 555–564. <https://doi.org/10.1080/19317611.2021.1921894>

Muis, Q., Sieben, I., Reeskens, T., & Halman, L. (2019). Seksueel-ethische permissiviteit: trends in Nederland 1981–2017. *Mens en Maatschappij*, 94(4), 429–458. <https://doi.org/10.5117/MEM2019.4.004.MUIS>

NOS Nieuws. (2022, 14 februari). *Docenten willen meer aandacht voor seksuele vorming in onderwijs*. Geraadpleegd op 1 september 2023 via <https://nos.nl/artikel/2417218-docenten-willen-meer-aandacht-voor-seksuele-vorming-in-onderwijs>

NOS Nieuws. (2023, 31 maart). *Ondanks onrust meer voorlichtingslessen gegeven in Week van de Lentekriebels*. Geraadpleegd op 1 september 2023 via <https://nos.nl/artikel/2469670-ondanks-onrust-meer-voorlichtingslessen-gegeven-in-week-van-de-lentekriebels>

Olofsen, S., Coehoorn, I., Verloop, J., & Reitzema, E. (2021). *Seksuele en relationele vorming en integriteit. Lerarenopleiding Biologie. Ervaring van aankomende en beginnende docenten*. Utrecht: Rutgers en Stichting School & Veiligheid.

Overeem, A., Van Ditzhuijzen, J (ingediend). Does learning to say ‘yes!’ help to say ‘no’? The impact of pleasure inclusive sex education on sexual wellbeing of youth and the role of sexual autonomy: A systematic review. Pre-print beschikbaar via <https://osf.io/2nf8s>

Röder, A., & Spierings, N. (2021). What shapes attitudes towards homosexuality among European Muslims? The role of religiosity and destination hostility. *International Migration Review*, 56(2), 533–561. <https://doi.org/10.1177/01979183211041288>

- Rutgers & DUO (2021). Rapportage omnibusonderzoek. Geraadpleegd op 1 september 2023 via <https://rutgers.nl/wp-content/uploads/2022/02/Rapportage-Omnibusonderzoek-Rutgers-22-december-2021.pdf>
- Rutgers & DUO (2022). Onderzoek: Relationele en seksuele vorming in het VO. Geraadpleegd op 1 september 2023 via <https://rutgers.nl/wp-content/uploads/2022/02/Rapportage-Rutgers-Relationele-en-seksuele-vorming-in-het-VO-7-februari-2022-DEF.pdf>
- Starrs, A., Ezeh, A., Barker, G., Basu, A., Bertrand, J. T., Blum, R. W., Coll-Seck, A. M., Grover, A., Laski, L., Roa, M., Sathar, Z. A., Say, L., Serour, G. I., Singh, S., Stenberg, K., Temmerman, M., Biddlecom, A., Popinchalk, A., Summers, C., & Ashford, L. S. (2018). Accelerate progress—sexual and reproductive health and rights for all: report of the Guttmacher–Lancet Commission. *The Lancet*, 391(10140), 2642–2692. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)30293-9](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)30293-9)
- Van Beusekom, G. & Kuijper, L. (2018). *LHBT-monitor 2018. De leefsituatie van lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender personen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Van Ditzhuijzen, J., & Motmans, J. (2020). *Kennis en opvattingen over intersekse: Een nulmeting in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht: Rutgers & UZ Gent.
- Vanwesenbeeck, I., Cense, M., Van Reeuwijk, M., & Westeneng, J. (2021). Understanding sexual agency. Implications for sexual health programming. *Sexes*, 2(4), 378–396. <https://doi.org/10.3390/sexes2040030>
- Zaneva, M., Philpott, A., Singh, A., Larsson, G., & Gonsalves, L. (2022). What is the added value of incorporating pleasure in sexual health interventions? A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 17(2), e0261034. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261034>