

Seksuele en relationele vorming in het voortgezet onderwijs¹

Daphne van de Bongardt, Ineke Mouthaan & Henny Bos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In Nederland is seksuele en relationele vorming geen apart vak, maar wordt het behandeld als thema binnen andere vakken. In het afgelopen decennium gebeurde dit voornamelijk binnen de vakken biologie en verzorging², en deels bij maatschappijleer³ (Lewis & Knijn, 2002, 2003). Daarnaast vormt het thema in de onderbouw ook steeds vaker een onderdeel van de relatief nieuwe leergebiedvakken zoals 'mens en natuur' en 'mens en gezondheid', waarin de vakken biologie en verzorging worden gecombineerd. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn er binnen de 58 kerndoelen⁴ echter geen expliciete richtlijnen voor het curriculum van seksuele en relationele vorming (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden 316, 2006). Hoewel enkele kerndoelen aanknopingspunten bevatten voor het thema, is het geven van seksuele en relationele vorming aan leerlingen in de eerste twee of drie jaar van de middelbare school volgens deze kerndoelen niet verplicht. Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is alleen voor het vak biologie één duidelijke exameneis voorgeschreven die betrekking heeft op seksuele en relationele vorming (Centrale Financiën Instellingen, 2007). Voor het VMBO spitst deze exameneis zich toe op het kunnen beschrijven van de voortplanting van organismen en gereleerd seksueel gedrag. HAVO- en VWO-leerlingen moeten volgens deze exameneis de menselijke voortplanting en methoden van anticonceptie begrijpen, alsmede hun mening kunnen geven over de betekenis van seksualiteit op een biologisch, medisch, sociaal, en persoonlijk niveau.⁵

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

2 Een onderbouwvak

3 Een bovenbouwvak

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

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

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

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

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

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

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

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

Methode

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

Instrument

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

Participanten

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

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

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

Tabel 1 Gegevens van de geïnterviewde docenten en hun scholen

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

Analyse

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

Resultaten

Inhoud en curriculum

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

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

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

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

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

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

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

Lastige onderwerpen

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

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

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

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

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

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

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

	Biologie	Verzorging	Maatschappijleer
1. Het lichaam, voortplanting, en pubertijd	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hormonen, conceptie, zwangerschap - Menstruatiecyclus - Fysieke ontwikkeling pubertijd - Voortplantingsorganen - Mannelijke/vrouwelijke geslachtsdelen - Anatomie <p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Emoties 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hormonen, conceptie, zwangerschap - Menstruatiecyclus - Fysieke en emotionele ontwikkeling pubertijd - Gezondheid <p><u>Vaak:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Voortplantingsorganen - Mannelijke/vrouwelijke geslachtsdelen 	-
2. Relaties, seksualiteit, en veilig vrijen	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Geslachtsgemeenschap - SOA's/HIV/AIDS, ongewenste zwangerschap, voorbehoedsmiddelen (demonstratie), abortus <p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Plezierige seks, orgasme, masturbatie - Intimiteit 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Geslachtsgemeenschap - SOA's/HIV/AIDS, ongewenste zwangerschap, voorbehoedsmiddelen (demonstratie), abortus - Plezierige seks, orgasme, masturbatie - De eerste keer - Vriendschap en romantische relaties, verliefd worden/zijn) <p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intimiteit 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - SOA's/HIV/AIDS, ongewenste zwangerschap, voorbehoedsmiddelen, abortus <p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Geslachtsgemeenschap - Plezierige seks
3. Seksuele en culturele diversiteit	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Homo- en heteroseksualiteit <p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Biseksualiteit - Multiculturaliteit <p><u>Zelden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transseksualiteit 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Homo-, hetero-, en biseksualiteit - Multiculturaliteit, ideeën over seksualiteit en relaties, verschillende normen en waarden <p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transseksualiteit 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Homo- en heteroseksualiteit - Multiculturaliteit, ideeën over seksualiteit en relaties, verschillende normen en waarden <p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Biseksualiteit <p><u>Zelden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transseksualiteit
4. Weerbaarheid	<p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grenzen (in relatie tot loverboys, alcohol/drugs, druk/dwang,) 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grenzen (in relatie tot loverboys, one night stands) 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grenzen (in relatie tot loverboys, alcohol/drugs, one night stands)
5. Overige onderwerpen	<p><u>Soms:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actuele onderwerpen/media (loverboys, tienerzwangerschap) 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actuele onderwerpen, normen en waarden, verantwoordelijkheid, alcohol/drugs, uiterlijk/hygiëne, persoonlijke ervaringen, gender rollen (verschillende ervaringen mannen en vrouwen), pesten 	<p><u>Altijd:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actuele onderwerpen/media (loverboys, tienerzwangerschap, SOA's, one night stands), normen en waarden, verantwoordelijkheid, respect

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

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

Culturele achtergrond, onderwijsniveau, leeftijd en gender van leerlingen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Benodigde competenties: kennis, vaardigheden en attitudes

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

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

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

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

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

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

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

Conclusie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatuur

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

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