

DE POSITIEVE KANTEN VAN SEKS ONDER SCHOOLSTOELEN EN -BANKEN GESCHOVEN?

Een kwalitatief onderzoek naar een seks-positieve benadering binnen RSV in aso-scholen in Vlaanderen

Promotor: prof. dr. Paul ENZLIN
Faculteit Geneeskunde
Departement Neurowetenschappen
Instituut voor Familiale en Seksuologische Wetenschappen

Silke Van Dijck

Masterproef aangeboden tot het behalen van de graad van Master in de seksuologie

DE POSITIEVE KANTEN VAN SEKS ONDER SCHOOLSTOELEN EN -BANKEN GESCHOVEN?

Een kwalitatief onderzoek naar een seks-positieve benadering binnen RSV in aso-scholen in Vlaanderen

Promotor: prof. dr. Paul ENZLIN
Faculteit Geneeskunde
Departement Neurowetenschappen
Instituut voor Familiale en Seksuologische Wetenschappen

Silke Van Dijck

Masterproef aangeboden tot het behalen van de graad van Master in de seksuologie

Disclaimer

Een gedeelte van de voorbereiding en afwerking van deze masterproef gebeurde in de periode waarin COVID-19-maatregelen van kracht waren (van toepassing vanaf 13/3/2020). In het kader van de maatregelen die binnen de KU Leuven werden getroffen, was het afwerken van de gegevensverzameling voor deze masterproef niet mogelijk en diende de verwerking te gebeuren op basis van beperkte resultaten. Hiermee dient rekening gehouden te worden bij de lectuur van dit document.

© Copyright by KU Leuven

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeeltes ervan verboden. Voor aanvragen tot of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeeltes uit deze publicatie, wendt u tot de KU Leuven, Faculteit Geneeskunde Campus gasthuisberg ON2, Herestraat 49 - bus 400, 3000 Leuven. Telefoon +32 (0)16 37 76 68.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden, producten, schakelingen en programma's voor industrieel of commercieel nut en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

Silke Van Dijck, De positieve kanten van seks onder schoolstoelen en -banken geschoven? Een kwalitatief onderzoek naar een seks-positieve benadering binnen RSV in aso-scholen in Vlaanderen

Masterproef tot het behalen van de graad van Master in de Seksuologie, mei 2020.

Promotor: prof. dr. Paul Enzlin

In deze masterproef wordt de visie van leerkrachten omtrent een seks-positieve benadering in het kader van seksuele en relationele vorming (RSV) onderzocht.

In de loop van de geschiedenis vertrok seksuele voorlichting voornamelijk vanuit een negatief perspectief op seksualiteit, maar ook heden worden in zowel onderzoek als vormingspraktijk de positieve kanten van seks nog vaak vergeten. Recente maatschappelijke veranderingen nopen tot nadenken over een meer positieve aanpak. Dat is niet nieuw: Vern Bullough introduceerde in 1979 als eerste het idee van een "seks-positieve benadering", een benadering die naast risico's en gevaren, ook de positieve aspecten en complexiteit van seksualiteit erkent. Ondertussen hebben internationale en Europese organisaties die roep naar een meer positieve aanpak in hun beleid en in richtlijnen vertaald. Leerlingen pleiten eveneens voor een seks-positieve benadering binnen RSV. In Vlaanderen is het nog niet duidelijk of deze visie in de onderwijspraktijk wordt geïmplementeerd. Het RSV-landschap in het onderwijs is erg uiteenlopend en de Vlaamse eindtermen voor het secundair zijn niet zonder meer eenvoudig te interpreteren. Deze masterproef wilt een eerste stap zetten in het aftoetsen van de seks-positieve benadering binnen RSV in het algemeen secundair onderwijs (aso) in Vlaanderen.

Gezien leerkrachten een cruciale schakel vormen bij het implementeren van beleid naar praktijk, zijn zij de focus van dit onderzoek. Het empirische onderzoek dat in het kader van deze masterproef werd verricht, vertrok vanuit volgende onderzoeksvraag:

Hoe kijken leerkrachten naar een seks-positieve benadering rond RSV? Hoe trachten leerkrachten een seks-positieve benadering rond relaties en seksualiteit te realiseren binnen seksuele voorlichting op middelbare aso-scholen in Vlaanderen?

Het onderzoek betreft een tweeledig kwalitatief onderzoek. De analyses vertrekken vanuit een conceptueel kader ontwikkeld op basis van de eigenschappen van een seks-positieve benadering zoals beschreven in de literatuur. Het eerste deel bestaat uit een exploratief data-onderzoek van de Vlaamse eindtermen. Deze eindtermen vormen namelijk de basis waarop leerkrachten hun onderwijs moeten baseren. Het tweede deel van het onderzoek bestaat uit drie focusgroepen met leerkrachten die zelf RSV geven. Thematische analyse gebeurt volgens een hybride methode, waarbij inductie en deductie worden gecombineerd (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Uit de analyse blijkt dat elementen van een seks-positieve benadering in de Vlaamse eindtermen eerder indirect aan bod komen. Leerkrachten moeten zelf specifieke eindtermen selecteren en vervolgens toepassen op seksualiteit. De implementatie van de seks-positieve benadering hangt dus af van de bereidheid en veerkracht van de leerkracht. Uit de analyse van de focusgroepsgesprekken blijkt dat er reeds veel seks-positieve eigenschappen aanwezig zijn in de visie van de participanten. Niettemin kwam ook naar voor dat ze bepaalde onderwerpen nog eerder vanuit een seks-negatieve reflex benaderen. De leerkrachten staan erg positief ten opzichte van de benadering en zien het als een potentiële basis voor seksuele vorming, een basis die ze tot op heden nog missen. Ze zouden de benadering als een "ideaal streefdoel" of "richtingsaanwijzer" willen hanteren. Ze is namelijk zodanig breed en *open-minded* dat het niet mogelijk is om alle onderwerpen aan bod te laten komen en alle doelgroepen te bereiken.

Silke Van Dijck, The positive sides of sex hidden under school chairs and -benches? A qualitative study on a sex-positive approach in sex education in high schools in Flanders

Master's thesis presented to obtain the degree of Master in de Seksuologie, May 2020.

Promotor: prof. dr. Paul Enzlin

In this master's thesis, we examine high school teachers' views on using a "sex-positive approach" during sex education.

In the past, sex education started mostly from a "negative view" on sexuality. Even in recent times, most research on, and the practice of, sex education forgot to include the pleasurable sides of sex in their objectives. Since social norms and human behaviour in our society changed significantly, there is an increasing need for a more positive approach. This approach is not new, though. Vern Bullough coined the idea of a "sex-positive perspective" already in 1979. This approach recognises possible risks and dangers but tries to focus on the pleasurable sides and complexity of sexuality even more. In the meantime, international and European organizations already adapted their guidelines to include a more positive perspective. Research suggests that this is not only theoretical: students actively declare their need for a more positive approach in sex education. How this need is translated into practice in Flanders, remains unexplored. Sex education is taught differently in every school as the Flemish curriculum guidelines are not yet agreed upon. This master's thesis wants to take a first step towards the possibility of implementing a more positive approach in Flemish sex education.

High school teachers play a crucial role in the conversion of policy into practice, therefore they will be the subject of this research. The empirical research in context of this master's thesis started from the following research question:

What are high school teachers' views towards a sex positive approach in Flemish secondary schools? How do they try to realise this approach in practice?

This research consists of two qualitative studies. Both start from a conceptual framework that is developed based on the characteristics of a sex-positive approach that were found in recent literature. The first study is an exploratory data analysis that looks into the current Flemish curriculum guidelines. These guidelines serve as building blocks for high school education and must be used by all teachers. The second study consists of three focus groups with teachers who give sex education themselves. For both parts, a thematic analysis is performed using a hybrid approach in which both induction and deduction are combined (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

The data analysis shows that a sex positive approach is only indirectly mentioned in the Flemish curriculum guidelines. High school teachers must personally select specific parts of the curriculum and try to apply them to the subject "sexuality" themselves. The implementation of a sex-positive approach depends on the willingness and resilience of the teachers. The analysis of the focus group discussion shows that a lot of the sex-positive characteristics are reflected in the views of the participants. However, they still view some subjects from a more sex-negative angle. When the sex-positive approach was introduced in the focus groups, the participating teachers all reacted enthusiastically. They see potential in it as a foundation for sex education in high school, which is something they had missed until now. They propose the approach as an "ideal target" or a "direction to work towards", not as something that is fully achievable. This sex-positive perspective is actually so wide and open-minded that it seems impossible for teachers to cover all topics or to reach all target groups at once.

Dankwoord

De laatste hand aan deze masterproef werd gelegd in een uitzonderlijke tijd waar steun en zorg door het coronavirus meer dan voorheen aan belang wonnen. Ik wil mijn werk dan ook starten met een woordje van dank aan ieder die mij een hart onder de riem stak, mijn ouders en vrienden, mijn vriend en zijn gezin.

Ook mijn Promotor, Prof. Dr. Paul Enzlin, draag ik een warm hart toe. Hij hielp me met zijn immer uitgebreide en gerichte feedback meerdere obstakels overbruggen.

Uiteraard was het schrijven van dit werk niet mogelijk geweest zonder de scholen en leerkrachten die aan het praktijkonderzoek meewerkten. Ook hen dank ik voor hun open en enthousiaste interactie. Hadewijch Pecceu en Jente Van Oevelen hielpen me deze interacties met een opmerkelijk oog in goede banen leiden. Ik wil hen, als co-begeleiders van de focusgroepen, danken voor hun tijd en inzicht.

Tot slot ook dank aan de lezers en in het bijzonder aan Philippe Perneel die met een scherpe blik de laatste fouten uit deze masterproef haalde.

Deze masterproef is het “eindstuk” van een driejarig traject tot master in de seksuologie, een traject dat ik met veel bewondering en nieuwe inzichten heb doorlopen. Ik stel u dan ook graag mijn masterproef voor tot het behalen van de graad van Master in de Seksuologie:

De positieve kanten van seks onder schoolstoelen en -banken geschoven?
Een onderzoek naar een seks-positieve benadering binnen RSV in aso-scholen in Vlaanderen

Inhoudsopgave

Dankwoord	iii
Lijst met afkortingen	vi
Lijst van tabellen	vii
Lijst van figuren	viii
1 Inleiding	1
1.1 Probleemstelling	1
1.2 Doelstelling en Vraagstelling	4
2 Literatuurstudie	5
2.1 Een seks-positieve benadering	5
2.2 Begripsomschrijving	9
2.3 De geschiedenis van formele seksuele voorlichting in Vlaanderen	10
2.4 Huidige richtlijnen voor formele RSV	13
2.5 Vlaamse eindtermen omtrent seksuele voorlichting	16
2.6 Wat verwachten leerlingen?	19
2.7 Seksuele voorlichting: In de praktijk	21
2.8 Visie van de leerkracht	25
2.9 Van literatuur naar praktijk	27
3 Onderzoeksdesign	28
3.1 Onderzoeksmethode	28
3.2 Selectie Vlaamse eindtermen	29
3.3 Focusgroepen	29
3.3.1 Inclusiecriteria participanten	29
3.3.2 Rekrutering participanten	30
3.3.3 Data-verzameling	31
3.4 Data-analyse	32
3.5 Ethische aspecten	35
3.5.1 Bij data-verzameling	35
3.5.2 Bij data-analyse	36
4 Resultaten	38
4.1 Een seks-positieve benadering in de Vlaamse eindtermen	38
4.2 Focusgroepen met leerkrachten	43
Deel I: Seks-positieve elementen aanwezig in het denken van de leerkracht	43
1.1 Accepterende en veilige omgeving	43
1.2 Open en eerlijke Communicatie	44

1.2.1 Communicatie in de klas	44
1.2.2 Boodschappen rond communicatie	46
1.2.2.1 <i>Consent</i>	46
1.2.2.2 Humaniseren	47
1.3 Risico's en gevaren	48
1.4 Welzijn en geluk	49
1.5 Divers en uniek	53
1.5.1 Een uniek individueel pad bewandelen	53
1.5.2 Veelzijdig en divers	55
1.6 De bredere maatschappelijke context	56
Deel II: Een seks-positieve benadering: Het oordeel van de leerkrachten	60
Deel III: De Praktijk	61
3.1 Hiaten	61
3.2 Aanpak en curriculum	64
5 Discussie	69
5.1 Interpretatie resultaten	70
5.1.1 De Vlaamse eindtermen	70
5.1.2 Focusgroepen	71
5.2 Beperkingen	75
5.3 Aanbevelingen	77
5.3.1 Aanbevelingen voor de praktijk	77
5.3.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek	78
6 Conclusie	80
Referenties	81
Bijlagen	87
Bijlage 1: Rekruteringsfiche	88
Bijlage 2: Informatiebrief	89
Bijlage 3: Informed consent	91
Bijlage 4: Focusgroepprotocol	107
Bijlage 5: Werkinstrument focusgroep: Beschrijving "seks-positieve benadering"	111
Bijlage 6: Codeboom	112
Bijlage 7: Goedkeuring Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven	117

Lijst met afkortingen

AHOVOKS	Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen
AKOV	Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
aso	algemeen secundair onderwijs
bsO	beroepssecundair onderwijs
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
DCA	Directed Content Analyse
FLCPF	Fédération Laïque de Centres de Planning Familial
RSV	Relationele en Seksuele Vorming
tso	technisch secundair onderwijs
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
VOETen	VakOverschrijdende EindTermen

Lijst van tabellen

Tabel 1: elementen van een seks-positieve benadering.....	8
---	---

Lijst van figuren

Figuur 1: schematische voorstelling ordeningskader VOETen (AKOV,2019).....	18
Figuur 2: Treemap van gecodeerde seks-positieve eigenschappen.....	73

1 Inleiding

1.1 Probleemstelling

Seksualiteit bij jongeren is sinds jaar en dag een erg omstreden onderwerp. Ons lichaam kent tijdens de puberteit, buiten het eerste levensjaar gerekend, de grootste veranderingen binnen dergelijke korte tijdsperiode (de Graaf & Enzlin, 2018). Hoewel de meeste van deze veranderingen vooral gericht zijn op het ontwikkelen van seksualiteit, relaties en voortplanting, werd seks bij (zich ontwikkelende) jongeren lange tijd als moreel onjuist gedrag beschouwd. Deze deviante en problematische visie is zowel binnen de maatschappij als binnen wetenschappelijk onderzoek nog vaak erg bepalend (Harden, 2014).

Onderzoek naar seksualiteit bij jongeren focust zich meestal op de risico's die seks met zich meebrengt. Ook bij onderzoek naar de psychische gevolgen van seksualiteitsbeleving vertrekken onderzoekers voornamelijk vanuit een negatief discours. Tot slot wordt seksualiteit erg vaak als een gedrag, en veel minder als een verlangen of in termen van relaties, gedefinieerd (Harden, 2014).

De informatie omtrent seksualiteit die jongeren maatschappelijk gezien bereikt, is vooral gericht op preventie van soa's en zwangerschappen. Plezier en genot komen daarbij nauwelijks aan bod (Harden, 2014; Pound et al., 2017). Gezien deze negatief gepercipieerde benadering van seks, wordt, zeker binnen het Amerikaanse voorlichtingsdiscours, onthouding of een negatieve attitude t.o.v. seksualiteit gepromoot. Seksualiteit zou volgens deze redenering, zo beschrijft Harden (2014), pas een zuiver gegeven zijn als het binnen een heteroseksueel huwelijk wordt beleefd.

Deze heteroseksuele monogame huwelijksvisie valt nog moeilijk te verenigen met de hedendaagse realiteit. Tot 70% van de Amerikaanse adolescenten heeft bij het bereiken van de leeftijd van 19 jaar seksuele ervaring (Martinez, Copen & Abma, 2011). In België ligt de gemiddelde leeftijd voor het eerste seksuele contact op 17 jaar (de Graaf & Enzlin, 2018). Afwezigheid van seks vóór het huwelijk is dus niet meer de algemene norm. Daarbij komt dat anticonceptie en het legaliseren van abortus ervoor zorgen dat seksualiteit zich losweekt van zijn pure reproductieve waarde (Harden, 2014). Bijna de helft van de vrouwen krijgt hun eerste kind nog voor ze getrouwd zijn (Hymowitz, Carroll, Wilcox & Kaye, 2013). In België is sinds 1 juni 2003 ook het homohuwelijk gelegaliseerd (Justitie, 2003). Daarnaast zorgt het internet ervoor dat jongeren veel meer met seksualiteit in aanraking komen (Pound et al., 2017; WHO & BZgA, 2010a) en is er sprake van een duidelijk veranderende attitude ten opzichte van

seksualiteit (Pound et al., 2017; WHO & BZgA, 2010a). Bovendien laten de afgelopen decennia zich kenmerken door enorme veranderingen op het vlak van globalisering en migratie en dus uiteenlopende visies (WHO & BZgA, 2010a). Al deze tendensen uit zich in het meer zichtbaar worden van grote variaties in seksueel gedrag en de versterkte nadruk op gendergelijkheid (Pound et al., 2017).

De traditionele seksuele ethiek, waarbij seks gelinkt is aan voorplanting en in een context van een heteroseksueel huwelijk plaatsvindt, is niet langer de maatstaaf van onze huidige maatschappij (Harden, 2014). De bestaande negatieve benadering omtrent seksualiteit is dus duidelijk aan vernieuwing toe.

Het was Vern Bullough die in 1979 maatschappijen voor het eerst onderverdeelde volgens een seks-positieve of een seks-negatieve benadering (Williams, Prior & Wegner, 2013; Williams, Thomas, Prior & Walters, 2015). Een seks-negatieve benadering focust zich dan vooral op de risico's en gevaren van seks en is gelinkt met elementen zoals seksisme, racisme, homofobie en *age-ism*. Een seks-positieve benadering daarentegen erkent wel de risico's en zorgen die seksualiteit met zich mee kan brengen, maar geeft ook ruimte aan een breder beeld omtrent seksualiteit waarbinnen ook diversiteit, genot en vrijheid een plaats krijgen (Williams et al., 2013; Williams et al., 2015).

In het kader van het hierboven beschreven veranderend denkkader zien we dat er de laatste 10 jaar binnen onderzoek al iets meer oog is voor de positieve kanten van seksualiteit. Zo vormen zaken zoals seksuele satisfactie, seksueel zelfvertrouwen en plezier belangrijke *power tools* binnen verschillende dimensies van gezondheid. Deze winst kwam er onder andere doordat de WHO haar definitie voor seksuele gezondheid in een positief benaderd daglicht stelde (Anderson, 2013). Deze definitie luidt als volgt:

“a state of physical, emotional, mental and social well-being related to sexuality; it is not merely the absence of disease, dysfunction, or infirmity. Sexual health requires a positive and respectful approach to sexuality and sexual relationships, as well as the possibility of having pleasurable and safe sexual experiences, free of coercion, discrimination and violence. For sexual health to be maintained, the sexual rights of all persons must be respected, protected, and fulfilled” (WHO, 2006, p.5).

In deze definitie zien we inderdaad de positieve benadering heel erg naar voor komen. Seksuele gezondheid gaat niet langer enkel over de afwezigheid van problemen, het draait ook om andere, meer positieve aspecten van seksualiteit.

Met dit gegeven in het achterhoofd stelde de Europese Afdeling van de World Health Organization (WHO) samen met *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (BZgA) in 2010 richtlijnen op omtrent seksuele en relationele vorming (RSV) voor Europa. Deze *guideline* wil de leemtes aan richtinggevend beleid opvullen en voor de praktijk binnen deze regio een algemeen brede en samenhangende visie omtrent RSV voorstellen. Deze visie streeft niet enkel naar het benoemen van seksueel gevaar en het voorkomen van seksuele problemen, maar richt zich vooral op een meer effectief en realistisch oogpunt, aan de hand van een positieve benadering. Op die manier tracht de WHO en BZgA (2010a) seksuele gezondheid bij jongeren te bevorderen en pleiten zij ervoor dat daarvoor zowel informele als formele RSV noodzakelijk is. Een van de belangrijkste wegen tot formele informatieverstrekking zijn scholen, met daarbinnen de leerkrachten als spilfiguren.

Pound et al. (2017) geven aan dat seksuele gezondheid inderdaad aan de hand van “*school-based*” seksuele en relationele vorming kan worden nagestreefd. Uit hun onderzoek in Engeland blijkt dat jongeren graag een meer seks-positieve benadering willen binnen hun seksuele voorlichtingslessen, maar dat die tot nu toe nog vaak ontbreekt. De jongeren geven aan dat de lessen tot nu toe de grote diversiteit aan seksualiteit negeren en erg hetero- en gender-normatief zijn. Ze zouden graag meer open discussie omtrent seks en seksuele handelingen aan bod zien komen. Ze halen aan geïnteresseerd te zijn in de leuke kanten van seks, in hoe je er voldoening uit kan halen in relaties en de emoties die ermee gepaard gaan. Daarnaast drukken ze uit meer erkenning voor hun autonomie en verantwoordelijkheid te willen zien. Ze hebben nood aan accurate, relevante informatie zonder *bias*. Onderwerpen zoals masturbatie, homoseksualiteit, stereotypen en vrouwelijk genot dienen niet uit de weg gegaan te worden.

We zien de eerder aangehaalde maatschappelijke veranderingen, die om een meer positieve benadering van RSV vragen, ook weerspiegeld in de mening van jongeren op de schoolbanken. Deze jongere populatie wordt als geen ander geconfronteerd met een steeds groeiende openheid en diversiteit rond seksualiteit in hun omgeving. De WHO en BZgA (2010a) trachten daarom de richtlijnen binnen het onderwijs op deze prangende nood af te stemmen. Formele RSV kan namelijk een goede toegangspoort vormen om jongeren op een positieve manier te informeren rond relaties en seksualiteit (WHO & BZgA, 2010a; Pound et al., 2017), maar sijpelt deze positieve visie ook door tot in de praktijk?

Het RSV-landschap in Vlaanderen is echter sterk verdeeld en gevarieerd (Parker, Wellings & Lazarus, 2009). Het secundair aso-onderwijs wordt vanuit de overheid gereguleerd, gestuurd en geëvalueerd aan de hand van eindtermen. Vanaf de 2^e graad wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen. De meeste eindtermen die

met relaties en seksualiteit te maken hebben, zijn van het laatst genoemde type. Dit houdt in dat scholen deze wel moeten nastreven, maar dat er geen bindende vorm of evaluatie aan vast hangt. Scholen zijn met andere woorden vrij om seksuele en relationele vorming naar eigen ideeën en mogelijkheden in te vullen (Descamps & Vancoppenolle, 2010; Sensoa, 2020). Dat roept de vraag op: 'Heeft binnen het verbrokkelde RSV-landschap in Vlaanderen een seks-positieve benadering al een plaats?'

1.2 Doelstelling en Vraagstelling

Zoals hierboven aangehaald is een seks-positieve benadering binnen RSV maatschappelijk relevant. Williams et al. (2015) geven aan dat een seks-positieve visie zowel binnen onderzoek, praktijk als educatie zinvol kan zijn. WHO en BZgA (2010a) en Pound et al. (2017) vermelden dat "school-based" RSV een belangrijke schakel kan zijn in de groei naar seksuele gezondheid en naar een meer seks-positieve kijk. De leerkrachten kunnen binnen een schoolse context als sleutelfiguur fungeren voor RSV. In Vlaanderen is er tot op heden echter erg weinig duidelijkheid omtrent de stand van zaken binnen het RSV-landschap in het algemeen, laat staan omtrent de aanwezigheid van een positieve benadering of positief ideeëngoed rond RSV binnen scholen en onder leerkrachten. Vanuit deze achtergrond staat in deze masterproef de volgende onderzoeksvraag centraal:

Hoe kijken leerkrachten naar een seks-positieve benadering rond RSV? Hoe trachten leerkrachten een seks-positieve benadering rond relaties en seksualiteit te realiseren binnen seksuele voorlichting op middelbare aso-scholen in Vlaanderen?

Deze masterproef heeft als doel een eerste stap te zetten in het aftoetsen van de aanwezigheid van een seks-positieve benadering in het RSV-aanbod in middelbare aso-scholen in Vlaanderen. Daartoe zullen we ons in dit werk op twee aspecten van het RSV-onderwijs richten. Als eerste willen we nagaan wat een seks-positieve benadering binnen seksuele voorlichting kan betekenen en hoe deze reeds terug te vinden is in de eindtermen en leerdoelen vooropgesteld door de Vlaamse overheid. Dit is namelijk de basis van waaruit vele scholen en leerkrachten handelen. Daartoe zullen wetenschappelijke literatuur en de analyse van Sensoa (2020) omtrent seksualiteit/seksuele voorlichting binnen de Vlaamse eindtermen naast elkaar worden gelegd. Vervolgens willen we in dit werk de (kwaliteit van de) implementatie in de praktijk toetsen. Dit zullen we doen aan de hand van focusgroepen met leerkrachten uit het middelbaar aso-onderwijs. Hierin zal nagegaan worden wat leerkrachten onder een seks-positieve benadering verstaan, of ze dit gegeven kennen en hoe dit eventueel in hun lessen aan bod komt en hoe ze hun seksuele en relationele vorming zelf indelen of zien.

Er wordt vooral gefocust op hun mening ten opzichte van dit ideeëngoed en de plaats die het tot nu toe al heeft of zou kunnen hebben binnen hun lessen en vormingen.

2 Literatuurstudie

Voorafgaand aan het effectieve onderzoek wordt hier de relevante literatuur beschreven. Dit deel biedt een inleiding en basis waarop het empirisch onderzoek voortbouwt.

Via de online databanken, Pubmed en Limo, werd het onderwerp verder onderzocht. Daarbij werd gebruik gemaakt van de volgende zoektermen: seksuele voorlichting, seksuele vorming, sex education, sex education AND Belgium, Geschiedenis AND seksuele voorlichting, sex education AND pleasure, positive sexuality, sex-positive approach, seks-positive approach AND sex education, sex education AND adolescents' view, sex education AND teachers' view, sex education AND outcomes, sex education AND practice. Eén masterproef werd opgevraagd uit het archief van de bibliotheek van faculteit geneeskunde. Internationale richtlijnen en de Vlaamse eindtermen werden opgezocht via de zoekmachine, Google.

Een eerste selectie van interessante literatuur gebeurde op basis van titel en abstract. Vervolgens werd relevante informatie geselecteerd en samengebundeld tot dit overzicht.

We starten met een duidelijke begripsafbakening van zowel een seks-positieve benadering (2.1) als van seksuele vorming op school (2.2). Vervolgens duiken we de geschiedenis van de seksuele vorming in en wordt duidelijk dat een seks-negatieve benadering lange tijd de norm was (2.3). Dit staat in sterk contrast met de visie die naar voor geschoven wordt in de huidige internationale richtlijnen die in 2.4 worden beschreven. Ook de Vlaamse eindtermen worden vervolgens beschreven met een focus op het thema seksualiteit (2.5). Gezien beleid zich dient te vertalen in de praktijk worden vervolgens de verwachtingen van de leerlingen (2.6) en de implementatie in de praktijk onderzocht (2.7). We sluiten af met relevante literatuur omtrent de visie van de leerkrachten (2.8).

2.1 Een seks-positieve benadering

Alvorens we beleid en praktijk, wat betreft hun seks-positieve kenmerken, onder de loep kunnen nemen, is een duidelijke afbakening van dit begrip noodzakelijk. Er zijn heel wat verschillende versies van een definitie voor een "seks-positieve benadering" in omloop, waarbij er tussen de definities veel overlap bestaat. Seks-positivisme wordt soms aanschouwd als een louter pro-seks benadering, maar velen vinden dat onder andere ook diversiteit, keuzevrijheid en zelfbeschikking er mee in vervat zitten (Williams et al., 2015).

In deze masterproef wordt ervoor gekozen een zo breed mogelijke definitie van het begrip “seks-positieve benadering” te hanteren. Op die manier kan zowel binnen het bestuderen van de richtlijnen/eindtermen als bij het onderzoek met focusgroepen een breed perspectief worden aangenomen. Dit breed perspectief wordt bekomen door de gebruikte definities in de bestaande literatuur samen te leggen, overlap in kaart te brengen en alle gevonden eigenschappen te integreren tot een breed kader.

Hieronder volgt een korte situering van het begrip binnen de literatuur.

Een seks-positieve benadering wil naast het vermijden van risico's en gevaren gepaard gaan met seksualiteit, ook de positieve aspecten ervan naar waarde schatten (Harden, 2014; Williams et al., 2013). Seksualiteit draagt in het kader van deze benadering bij tot het geluk en welzijn van de individuele persoon (Casu, 2018; Williams et al., 2015) en dit vanuit de sterktes van de eigen persoonlijkheid (Williams et al., 2015). Seksuele ontwikkeling is namelijk een normale en cruciale dimensie binnen de weg naar volwassenheid (Casu, 2018; Harden, 2014) en kan vanuit deze ontwikkeling ook positieve gevolgen hebben zoals het ervaren van plezier en genot (Harden, 2014; Williams et al., 2013).

Binnen een seks-positieve benadering wordt seksualiteit in zijn gehele breedte waargenomen en gewaardeerd. De benadering stelt dat seksualiteit op meerdere vlakken divers en veelzijdig is (Pound et al., 2017). Seksualiteit bestaat uit een brede waaier aan identiteiten, expressievormen, oriëntaties, voorkeuren, relaties, fantasieën, verlangens en manieren van genot (Williams et al., 2015). Daarnaast is seksualiteit ook aanwezig binnen veel domeinen van de menselijke ontwikkeling, bijvoorbeeld emotionele, cognitieve en fysieke ontwikkeling en dit uit zich in gedrag (Harden, 2014; Williams et al., 2013). Verder staat de seksuele ontwikkeling onder invloed van zowel religie, cultuur, biologie, psychologie, het sociale, economie, recht, ethiek, etc. (Williams et al., 2015). Tot slot bevat seksualiteit zowel externe als interne factoren en de verschillende aspecten kunnen als fluïde of vaststaand ervaren worden (Williams et al., 2015).

Er bestaat dan ook niet één juiste weg om seksualiteit te beleven of te ervaren. Het gaat eerder om een uniek pad dat door iemand wordt bewandeld, een individuele keuze (Casu, 2018; Harden, 2014; Williams et al., 2013; Williams et al., 2015). Seksualiteit dient niet alleen in al zijn diversiteit naar de nood en wil van de persoon in kwestie te worden aanvaard, ook tussen actoren is communicatie van cruciaal belang (Williams et al., 2015). Deze benadering stelt een open en eerlijke communicatie voorop als sleutel voor een gezonde seksualiteitsbeleving (Casu, 2018; Pound et al., 2017; Williams et al., 2013; Williams et al., 2015). Pound et al. (2017) halen daarbij ook het belang van toestemming en begrip aan. Daarnaast mag binnen

de context van deze communicatie nooit aan stigmatisering of stereotypering gedaan worden. Er wordt geopteerd voor een humaniserende woordkeuze, want hoewel het soms om het oplossen van problemen gaat, dient de menselijke aard ervan nooit uit het oog verloren te worden (Williams et al., 2015). Binnen de context van dit taalgebruik, maar eveneens veel breder, moedigen Williams et al. (2015) ook een vredelievend perspectief aan. Seksualiteit vraagt om een veilige en accepterende omgeving (Williams et al., 2013; Williams et al., 2015).

Seksualiteit dringt door tot alle aspecten van ons zijn en vormt mee onze persoonlijkheid, daarom zullen in een seks-positieve benadering ook altijd ethische aspecten verweven zitten (Williams et al., 2015). Daarnaast geven Williams et al. (2015) ook aan dat seksualiteit in alle lagen van de sociale structuur, zowel op micro-, meso- als macroniveau aanwezig is en dat het vanuit verschillende disciplines en met verschillende methoden dient te worden bestudeerd.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillende karakteristieken die in verschillende artikels naar voor komen. De tabel toont ook de overlap aan *qua* gehanteerde definities/karakteristieken door de verschillende auteurs. De thema's die in deze tabel naar voor komen, vormen de basis voor verdere analyse van de eindtermen en van de focusgroepen van onze studie.

Tabel 1: Elementen voor een sekspositieve benadering

	Harden 2014	Pound et al. 2017	Williams et al. 2013	Williams et al. 2015	Casu 2018
Vermijden risico's en gevaar	X			X	
Welzijn en geluk	X		X	X	X
1. Normaal/ normale ontwikkeling	X				X
2. Positieve gevolgen/plezier	X		X		
Unieke individuele keuze	X		X	X	X
Veelzijdig en divers	X	X	X	X	X
1. Verschillende uitingsvormen					
2. Verschillende domeinen					
3. Verschillende invloeden					
Open en eerlijke communicatie		X	X	X	X
Consent		X			
Humaniserende woordkeuze		X		X	
Meerdere invalshoeken qua kennis				X	X
Ethiek				X	
Veilige omgeving			X	X	
Alle sociale structuren				X	

2.2 Begripsomschrijving

Seksuele voorlichting in Europa kent sinds 2008 richtlijnen vanuit de *World Health Organization* (WHO) en *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (BZgA). Deze richtlijnen stellen dat het belangrijk is dat kinderen en jongeren seksuele en relationele voorlichting krijgen zowel op informeel als formeel vlak. Met informeel wordt verwezen naar de kennisoverdracht uit hun omgeving, zoals door ouders tijdens de jonge kinderjaren. Formele voorlichting gebeurt daarentegen binnen een meer professionele context, zoals op school (WHO & BzG, 2010a). Dit doen ze met als doel het nastreven van een positieve seksualiteitsontwikkeling en het hebben van een seksuele gezondheid (WHO & BZgA, 2010a). De WHO hanteert volgende definitie omtrent seksuele gezondheid:

“Seksuele gezondheid is een met seksualiteit verbonden toestand van fysiek, emotioneel, mentaal en sociaal welzijn. Seksuele gezondheid is dus meer dan de afwezigheid van ziekte, disfunctie of zwakte. Seksuele gezondheid biedt een positieve en respectvolle benadering van seksualiteit en seksuele relaties en de mogelijkheid om plezierige en veilige seksuele ervaringen op te doen zonder dwang, discriminatie en geweld. Om seksuele gezondheid te bereiken en te behouden moeten de seksuele rechten van ieder mens worden gerespecteerd, beschermd en uitgevoerd” (WHO & BZgA, 2010a, p. 23-24).

Het nastreven van seksuele gezondheid is het doel van zowel seksuele voorlichting, seksuele opvoeding of educatie als seksuele en relationele vorming ect. ... In België worden deze woorden vaak door elkaar gebruikt. Dit gebeurt zowel tekstueel als in de praktijk. Hoewel ze hetzelfde doel voor ogen hebben, kennen de begrippen voorlichting, opvoeding en vorming enkele belangrijke nuances die binnen het kader van deze masterproef van belang kunnen zijn.

Het woord voorlichting wordt volgens Van Dale (2019) letterlijk gedefinieerd als “het verstrekken van informatie”. Bij **seksuele voorlichting** ligt de klemtoon veeleer op feitelijke kennis- en informatieoverdracht. **Seksuele opvoeding** verwijst dan weer naar de totaliteit van informatie en waarden die mensen vanuit hun omgeving opnemen of meekrijgen. Dit gaat onder andere om normen, waarden, opvattingen over het lichaam, de liefde, over relaties of seksualiteit (Mevissen, Reinders & Kok, 2018). Bij **Seksuele vorming** gaat het dan weer om een breder gegeven waarbij naast informatieoverdracht ook aandacht is voor meningsvorming, omgang met culturele en religieuze invloeden en vaardigheden (Mevissen et al., 2018). Deze bredere kijk wordt duidelijk wanneer we de definitie van de WHO voor seksuele en relationele vorming (RSV) lezen:

“Seksuele en relationele vorming houdt in het leren over de cognitieve, emotionele, sociale, interactieve en fysieke aspecten van seksualiteit. Seksuele en relationele vorming begint in de vroege kinderjaren en zet zich voort gedurende de puberteit en volwassenheid. Voor kinderen en jonge mensen is het doel om steun en bescherming te bieden in hun seksuele ontwikkeling. Gaandeweg worden kinderen en jonge mensen uitgerust met kennis, vaardigheden en positieve waarden die hen in staat stellen om te genieten van hun eigen seksualiteit, veilige en bevredigende relaties aan te gaan en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen en andermans seksuele gezondheid en welzijn. Het stelt hen in staat keuzen te maken die de kwaliteit van hun leven verhoogt en die bijdragen aan een barmhartige en rechtvaardige maatschappij” (WHO & BZgA, 2010a, p. 27).

In Engelstalige wetenschappelijke literatuur wordt hoofdzakelijk de term **sex(uality) education** gebruikt. Deze term sluit linguïstisch meer aan bij de term opvoeding, maar de definitie en vertaling volgens de WHO staan gelijk aan hogergenoemde “vormingskijk” (WHO & BzG, 2010b).

Er heeft zich doorheen de tijd een evolutie voorgedaan in de wijze van formele overdracht van informatie over seksualiteit waarbij er steeds meer een tendens was van een voorlichtingsbenadering naar een vormingsbenadering. Een vormingsbenadering sluit mooi aan bij een seks-positieve benadering, maar of deze benadering in de praktijk ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd, blijft een onbeantwoorde vraag in Vlaanderen. Abbott, Ellis en Abbott (2015) tonen met hun onderzoek op basis van semigestructureerde interviews met leerkrachten aan hoe leerkrachten in het Verenigd Koninkrijk nog vaak een voorlichtingsbenadering hanteren en heteronormativiteit onderschrijven. Dit was in de geschiedenis van de formele voorlichting in Vlaanderen ook lang het geval.

2.3 De geschiedenis van formele seksuele voorlichting in Vlaanderen

De negatieve en preventieve kant van seks speelt al lang een erg belangrijke rol binnen de relationele en seksuele vorming. In Europa kent de seks-positieve/negatieve kijk op voorlichting een hobbelig parcours ...

In de Middeleeuwen was seks een gewoon deel van het dagelijkse leven. Gezinnen leefden samen op kleine oppervlakten, ouders deelden vaak de slaapkamer en/of het bed met een of meerdere kinderen, kinderen groeiden op middenin de praktijk van seks, zowel bij mens als dier. Ze werden als het ware behandeld als kleine volwassenen (Vergauwen, 2006). Seksualiteit werd dus als een normaal deel van het leven beschouwd, een eigenschap die we

ook in de seks-positieve benadering terugvinden. Dit veranderde in de loop van de geschiedenis.

Na de middeleeuwen kwam de invloed van het Katholicisme sterk op de voorgrond te staan. Nergens anders in West-Europa, behalve in Ierland, was de Katholieke kerk zo invloedrijk als in België. De kerk bepaalde norm en wet en dit tot een stuk na de Tweede Wereldoorlog (Dupont, 2018). De norm schreef voor dat seks onlosmakelijk verbonden was met huwelijk en voortplanting. In het verlengde hiervan, werd dan ook elke vorm van anticonceptie verboden, enkel coïtus interruptus ontglipte aan de mazen van het doctrinaire kerknet (Dupont, 2018). Voorlichting, het spreken over seks, had in deze kerkelijke context paradoxaal tot doel het vermijden van seksueel gedrag (Dieleman, 2016; Vergauwen, 2006). Kinderen werden niet langer als “kleine volwassenen” aanzien, maar eerder als onwetende en onschuldige jonge individuen die nog niet toe zijn aan de grote volwassenwereld van seksualiteit (Vergauwen, 2006). In deze periode erkennen we bijgevolg een zeer seks-negatieve benadering ten aanzien van seksuele voorlichting voor jongeren.

Toch kreeg deze beperkende en negatieve visie reeds vóór de Tweede Wereldoorlog al tegenwind uit verschillende hoeken. In 1905 schreef Sigmund Freud, de psychoanalyticus, bijvoorbeeld reeds over de seksuele ontwikkeling in verschillende fasen beginnend van baby, het jonge kind tot volwassene (Marion, 2016). Daarnaast werd reeds in 1912 een eerste Belgische organisatie opgericht omtrent seksuele voorlichting, “Belgische Verbond ter regeling van het Kindertal”, die sterk aanleunde bij de Neo-Malthusiaanse Bond van Nederland (Alderweireldt, 1996).

In de jaren '40 en '50 krijgt het seks-negatief perspectief van de kerk pas echt deuken. Het echte leven sprak de kerkelijke visie namelijk tegen; zo bewees Kinsey (1948, 1953) met zijn uitgaven, “The sexual behavior of the human male” (1948) en “The sexual behavior of the human female” (1953). Hij wees op alle seksuele variëteit in de wereld (Indiana University, 2019). Ook Trommelmans (2006) bespreekt in zijn boek hoe ook in Vlaanderen homoseksualiteit in het geniep plaats vond, masturbatie geen onbekend gegeven was voor de Vlaming en dat tot 97% van de Vlaamse paren in de jaren '40 aan geboorteregeling deden.

De ontdekkingen van onder andere Kinsey zetten heel wat in beweging en worden nog steeds “revolutionair” genoemd (Bullough, 1998). Kinsey wordt door velen dan ook aanschouwd als de “vader van de seksuele revolutie” (Indiana University, 2019). Deze revolutie zou ook op het vlak van voorlichting belangrijke gevolgen hebben (Trommelmans, 2006). Na de Tweede Wereldoorlog kent Europa een sterke groei en bloei zowel op economisch, cultureel als wetenschappelijk vlak. Seksualiteit zou ook in Vlaanderen langzaam steeds meer als een

basisbehoefte beschouwd worden (Trommelmans, 2006). We zouden deze revolutie als een eerste opmars van de seks-positieve benadering kunnen beschouwen. Toch bleef gedurende de jaren '50 de kerk veel druk uitoefenen, de seksuele revolutie was er wel maar had veel moeite om onder de stoflaag van kerkelijke doctrine vandaan te komen. "De jaren stillekes", zoals Dieleman (2016) ze noemde, kenden dus veel protest in beide richtingen.

Een voorbeeld van deze stille seksuele opmars is de oprichting van de "Belgische Vereniging voor Seksuele voorlichting" (BVSV). Deze organisatie werd in 1955 onafhankelijk van zijn moederorganisatie in Nederland en hield zich zowel met seksuele voorlichting als daadwerkelijke hulpverlening via medische consultatiebureaus bezig. De eerste bureaus vestigden zich in Gent, Antwerpen en Brussel. De organisatie kende chaos van bij de start. De Activiteiten van de BVSV hadden toen nog een illegale bijmaak want de wet stipuleerde dat voorlichting omtrent contraceptie gelijk stond aan openbare zedenschennis. Dit veranderde in de jaren '70 nadat deze wetgeving omtrent voorlichting over anticonceptie werd geschrapt. Voorlichting is sindsdien legaal. De vereniging veranderde doorheen de jaren ook meermaals van naam. In 1981 werd ze een laatste keer omgedoopt tot "Federatie der Centra voor Geboorteregeling en Seksuele opvoeding" (CGSO). Een breder gamma aan thema's komt nu aan bod: contraceptie, fertiliteit, huwelijks- en relatieproblemen, voorlichting en seksuele opvoeding (Alderweireldt, 1996).

De veranderingen binnen het CGSO in de jaren '60, '70 en '80 kaderden binnen een groter maatschappelijk gebeuren. Er kwam een breuk in de religieuze en sociale voorschriften die vrije seksualiteit bemoeilijkten onder andere door secularisatie en het op de markt komen van de anticonceptiepil (de Wit & Picavet, 2009). Mensen werden zich steeds meer bewust van eigen grenzen, rechten en keuzemogelijkheden. Vrijheden kwamen op de voorgrond te staan. Ook jongeren leerden die vrijheden zien en het besef kwam dat ze op seksueel gebied ook eigen keuzemogelijkheden hadden. Ze ervoeren voor het eerst seksuele autonomie. De verandering in RSV in de jaren '70 lag hierbij mee aan de basis. Seksualiteit werd niet meer louter technisch besproken, maar ook relationele en belevingsaspecten kwamen nu aan bod (Vergauwen, 2006). Een seks-positief perspectief krijgt hier voor het eerst meer gehoor in het maatschappelijk gebeuren.

Paradoxaal genoeg moest de open visie omtrent seks terzelfdertijd weer plaats maken voor de alom gekende seksuele vrees en taboe, ditmaal niet vanuit de hoek van kerk en wet, maar dankzij de opkomst van de hiv-epidemie (de Wit & Picavet, 2009). Negatieve thema's zoals incest, daderhulp en aids komen binnen seksuele voorlichting op de voorgrond te staan (Alderweireldt, 1996).

Kortom, de openbare interesse voor seksualiteit is door de jaren heen gegroeid. Een meer positieve kijk ten aanzien van seksualiteit kreeg zijn eerste wortels net na WOII, eerst nog onder de radar, later ook openbaar. Toch krijgt de negatieve kijk ten opzichte van seksualiteit in de loop van de geschiedenis van RSV in Vlaanderen de bovenhand. Seks kent eerst vanuit kerkelijke hoek (hetero-normatieve huwelijksmoraal), later vanuit medisch (hiv) en gerechtelijke standpunt (incest, misbruik en seksueel geweld) een negatieve connotatie.

2.4 Huidige richtlijnen voor formele RSV

Het seks-negatief perspectief dat de geschiedenis van RSV in Vlaanderen domineert, staat in sterk contrast met de huidige internationale richtlijnen. Zo vernieuwde *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) in 2018 zijn *International technical guidance on sexuality education* (UNESCO, 2018). Naast preventie in functie van reproductie en soa's, staan ze vanaf nu ook meer stil bij een positieve en respectvolle benadering van seksualiteit. Dat is duidelijk te merken aan de kernvisie waarop ze hun richtlijnen baseren, namelijk *Comprehensive Sexuality Education*:

“Comprehensive sexuality education (CSE) is a curriculum-based process of teaching and learning about the cognitive, emotional, physical and social aspects of sexuality. It aims to equip children and young people with knowledge, skills, attitudes and values that will empower them to: realize their health, well-being and dignity; develop respectful social and sexual relationships; consider how their choices affect their own well-being and that of others; and, understand and ensure the protection of their rights throughout their lives” (UNESCO, 2018, p.16).

De UNESCO is echter niet de eerste instantie die “seks-positief-vriendelijke” richtlijnen opstelt. Zoals hierboven reeds vermeld bracht de Europese tak van de WHO samen met BZgA al in 2010 richtlijnen met betrekking tot relationele en seksuele vorming voor Europa uit. Deze zouden vooral als een raamwerk dienen met enerzijds het oog op belangenbehartiging (overheden, instanties, beleidsmakers, etc. overtuigen van het belang van RSV of het verbreden van de courante benadering) en anderzijds met als doel een leidraad vormen bij het ontwikkelen van leerplannen (WHO & BZgA, 2010a). WHO en BzG (2010a) vermeldden zelf dat professionals nog te vaak focussen op problemen en manieren om deze te voorkomen. In hun inleiding spreken ze dan ook duidelijk van een “roep om een meer positieve benadering, die niet alleen effectiever is, maar ook realistischer” (p.11). Ze willen meer tegemoetkomen aan de nieuwsgierigheid, interesses, behoeften en ervaringen van de jongeren zelf.

De richtlijnen van de WHO en BZgA (2010a) voor een brede seksuele en relationele vorming vertrekken vanuit zeven principes:

1. *“Seksuele en relationele vorming is toegesneden op de leeftijd en de verschillende ontwikkelingsfasen van jonge mensen. Het houdt rekening met de culturele en sociale context en is gender-sensitief. Het sluit aan bij de belevingswereld van jonge mensen.*
2. *Seksuele en relationele vorming gaat uit van een mensenrechtenbenadering (seksuele en reproductieve rechten)*
3. *Seksuele en relationele vorming is gebaseerd op een samenhangende visie op seksueel welzijn en welbevinden, waar seksuele gezondheid deel van uit maakt.*
4. *Seksuele en relationele vorming is sterk gebaseerd op het uitgangspunt dat iedereen gelijkwaardig is en het recht heeft op zelfbeschikking, en diversiteit wordt omarmd.*
5. *Seksuele en relationele vorming start vanaf de geboorte.*
6. *Seksuele en relationele vorming gaat uit van de opvatting dat het bijdraagt aan een rechtvaardige en barmhartige samenleving door het individu en de gemeenschap weerbaar te maken.*
7. *Seksuele en relationele vorming is gebaseerd op wetenschappelijk bewezen inzichten.” (WHO & BZgA, 2010a; p. 40).*

Verder doelen ze op volgende resultaten:

1. *“Bijdragen aan een sociaal klimaat waarin men tolerant, open en respectvol is ten aanzien van seksualiteit, verschillende leefstijlen, attituden, waarden en normen.*
2. *Respecteren van seksuele diversiteit en verschillen tussen de seksen en zich bewust te zijn van seksuele identiteit en verschillende gender-rollen.*
3. *De zelfredzaamheid van jongeren vergroten zodat zij weloverwogen keuzen kunnen maken gebaseerd op respectvol en verantwoordelijk gedrag richting zichzelf en hun partner.*
4. *Jongeren kennis en bewustzijn bijbrengen over de functies en seksuele ontwikkeling van het eigen lichaam.*
5. *In staat zijn zich te ontwikkelen als een seksueel wezen, waarin men manieren vindt om gevoelens en behoeften te uiten, seksualiteit op een plezierige manier te beleven en eigen gender-rollen en een eigen seksuele identiteit te ontwikkelen.*
6. *Beschikken over relevante informatie over de fysieke, sociale, emotionele en culturele aspecten van seksualiteit, anticonceptie en preventiemogelijkheden van soa, hiv, ongewenste zwangerschap en seksuele dwang.*
7. *Beschikken over de levensvaardigheden om met alle aspecten van seksualiteit en relaties om te kunnen gaan.*
8. *Beschikken over kennis van en toegang tot advies- en hulpvoorzieningen, vooral bij seksuele vragen of problemen.*

9. *In staat zijn te reflecteren op seksualiteit en verschillende waarden en normen vanuit oogpunt van mensenrechten zodat jongeren in staat zijn een persoonlijke en kritische houding te ontwikkelen.*
10. *In staat zijn (seksuele) relaties op te bouwen waar ruimte is voor wederzijds begrip en respect voor ieders wensen en grenzen en men gelijkwaardige relaties kan aangaan. Dit draagt bij aan preventie van seksueel misbruik en geweld.*
11. *In staat zijn te communiceren over seksualiteit, emoties en relaties en beschikken over de nodige taal om dit tot uiting te brengen” (WHO & BZgA, 2010a; p.40-41).*

In boven vernoemde principes en resultaten zijn heel wat kenmerken van een “seks-positieve benadering” terug te vinden. De concrete toepassing werken WHO en BZgA (2010a) uit in een matrix volgens acht hoofdthema’s en opgedeeld per leeftijdscategorie. Deze hoofdthema’s werken ze vervolgens verder uit in termen van kennis, vaardigheden en attitudes waaruit we kunnen afleiden dat ook de WHO eerder een “vormingsbenadering” verkiest boven een “voorlichtingsbenadering” met louter kennisoverdracht.

Hoewel de richtlijnen van de WHO op alle Europese Landen gericht zijn (WHO & BZgA, 2010a), is er in Europa heel wat verscheidenheid op het vlak van relationele en seksuele vorming/voorlichting. Parker et al. (2009) tonen die verscheidenheid in didactische methoden en beleidsmaatregelen aan op basis van een vergelijking tussen de verschillende Europese landen. Zowel (1) het gemak waarmee RSV binnen een curriculum wordt geïmplementeerd, als (2) de leeftijden waarop seksuele voorlichting aan bod komt tot (3) de vorm waarin ze wordt gegeven, zijn duidelijk verschillend van land tot land.

Ook België verschilt van andere Europese landen en toont zelfs binnen eigen grenzen grote verschillen qua invulling tussen de verschillende gemeenschappen (Parker et al., 2009). Sinds de grondwetswijziging van 8 augustus 1989 valt het onderwijsbeleid bijna volledig onder de verantwoordelijkheid van de drie gemeenschappen (Descamps & Vancoppenolle, 2010). Voor Vlaanderen betekent dit dat de richtlijnen omtrent seksuele voorlichting sinds 2000 terug te vinden zijn in de eindtermen (Parker et al., 2009). Deze zitten vanaf de tweede graad voornamelijk in VakOverschrijdende EindTermen (VOETen) vervat (Sensoa, 2020). In Vlaanderen werken vakgebonden eindtermen met een resultaatsverbintenis. Dit betekent dat de Vlaamse overheid controleert of de einddoelen daadwerkelijk door de leerlingen worden gehaald. Bij Vakoverschrijdende eindtermen wordt een inspanningsverbintenis gehandhaafd en dat betekent dat de overheid het behalen van de VOETen niet controleert. Scholen moeten bij een doorlichting enkel kunnen aantonen dat ze moeite doen om de VOETen te integreren in het schoolgebeuren. Over hoe deze integratie gebeurt, kunnen de school en/of de onderwijskoepels zelf beslissen (Elchardus, Op de Beeck, Duquet & Roggemans, 2008). Dit kan uiteraard leiden tot een erg heterogene aanpak. In Frans- en Duitstalig België wordt

voorlichting gegeven vanuit de centra voor Gezinsplanning, die door de *Francophone IPPF Member Association*, FLCPF, worden beheerd (Parker et al., 2009). Zowel de kwaliteit als de beschikbaarheid van relationele en seksuele vorming zijn in België dus afhankelijk van individuele aanbieders en schoolbeleid (Parker et al., 2009).

2.5 Vlaamse eindtermen omtrent seksuele voorlichting

We zagen reeds dat in België de geschiedenis op het vlak van seksuele voorlichting eerder negatief gekleurd is. Dit staat in sterk contrast met de internationale richtlijnen omtrent RSV. De Vlaamse overheid daarentegen schrijft geen specifieke richtlijnen uit. Als we hun visie omtrent seksuele voorlichting willen nagaan, moeten we een analyse maken van de Vlaamse eindtermen.

Sensoa (2020) deed reeds zo'n analyse van de Vlaamse eindtermen. Hun doel hierbij was het identificeren van de verschillende eindtermen die het onderwerp seksualiteit omvatten. Gezien er geen concreet vak "seksuele voorlichting" bestaat, is het thema seksualiteit slechts verspreid terug te vinden doorheen de verschillende eindtermen. De oplijsting van Sensoa (2020) is dus erg handig. Uit hun analyse blijkt dat seksualiteit zowel in de vakgebonden als in de vakoverschrijdende eindtermen indirect aan bod komt. Hieronder volgt een opsomming van deze eindtermen, aangevuld met een aantal eigen bevindingen.

Sinds 1 september 2019 zijn er voor de eerste graad nieuwe eindtermen. Een aantal daarvan zijn resultaatgebonden eindtermen die specifiek over seksualiteit gaan (Sensoa, 2020), met name eindterm 1.7 en 1.8.

"1.7 De leerlingen verklaren mentale en lichamelijke ontwikkelingen binnen de puberteit.

- *Morfologische ontwikkelingen binnen de puberteit*
- *Gepercipieerd lichaamsbeeld versus ideaalbeeld*
- *Seksuele oriëntatie, identiteit en gender"* (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen [AHOVOKS], 2019)

"1.8 De leerlingen beschrijven hoe om te gaan met relationele en seksuele gezondheid en integriteit, seksueel en relationeel gedrag, met aandacht voor toestemming, vrijwilligheid, gelijkwaardigheid, passend bij de leeftijd, passend in de context, zelfrespect

- *Relationele en seksuele ontwikkeling en beleving*
- *Organisaties voor informatie en hulpverlening*
- *Vruchtbaarheid, anticonceptie, preventie van SOA's"* (AHOVOKS, 2019)

Kennis omtrent de voortplanting wordt behaald via volgende eindterm (Sensoa, 2020):

“6.30 De leerlingen leggen het verloop van de voortplanting bij de mens uit.

- Organen van het voortplantingsstelsel

- Ligging en functie van de organen van het voortplantingsstelsel”I (AHOVOKS, 2019)

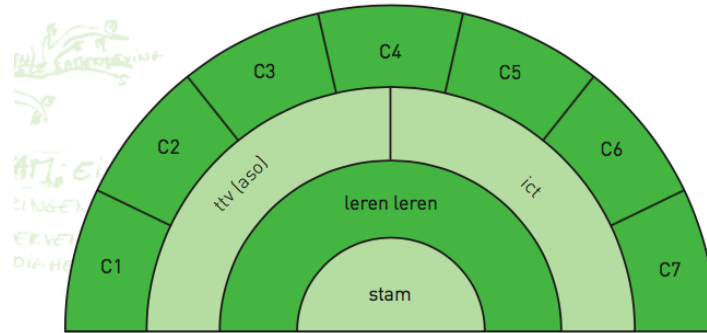
Sensoa (2020) waarschuwt hierbij wel dat je voortplanting niet gelijk kan stellen aan seksualiteit.

Verder benoemen ze nog een aantal eindtermen uit de eerste graad die in het kader van seksuele vorming kunnen ingezet worden. Dit zijn eindtermen omtrent mediawijsheid (4.5, 4.6, 4.7) en de eindtermen onder “5. Sociale-Relationele competenties” (Sensoa, 2020). Uit onze evaluatie van de eindtermen merken we op dat ook de eindtermen met betrekking tot “burgerschap met inbegrip van competenties inzake samenleving” (7.1-7.18) competenties bevatten die kunnen kaderen binnen seksuele vorming (AHOVOKS, 2019). Hierbij moet wel duidelijk gesteld worden dat zowel de eindtermen rond “mediawijsheid” en “sociale-relationale competenties” als diegene rond “burgerschap” niet specifiek gevormd zijn met het oog op seksualiteit. Desalniettemin kunnen ze een aanknopingspunt vormen om seksuele vorming op voort te bouwen.

Voor de tweede en derde graad dienen we te kijken naar de eindtermen uit 2010. We zullen hierbij, gezien de onderzoeksvraag, enkel de eindtermen geldend voor het aso beschrijven (Sensoa, 2020).

Vakgebonden eindtermen toepasbaar voor seksualiteit zijn enkel terug te vinden in de eindtermen van het vak natuurwetenschappen (Sensoa, 2020). De verschillende orgaanstelsels en hun onderlinge samenhang worden hierin belicht. Ook de interactie tussen organismen van dezelfde soort komt aan bod.

In de tweede en derde graad zitten de meeste competenties op het vlak van seksualiteit vervat in de VakOverschrijdende EindTermen (VOETen) (Sensoa, 2020). VOETen zijn opgesteld volgens een ordeningskader. Dit kader omvat een gemeenschappelijke stam waaraan zeven contexten zijn gekoppeld. De gemeenschappelijke stam omvat algemene eindtermen die dienen als sleutelcompetenties. Enkele voorbeelden zijn: communicatievermogen, creativiteit, doorzettingsvermogen, empathie, etc. ... De zeven contexten daarentegen omvatten eindtermen die vasthangen aan een specifieke context. Figuur 1 geeft de structuur schematisch weer (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming [AKOV], 2009).



Figuur 1: Schematische voorstelling ordeningskader van de VOETen (AKOV, 2009, p. 14)

Volgende contexten kunnen volgens Sensoa (2020) in het kader van seksualiteit en relaties gebruikt worden:

- “context 1: lichamelijke gezondheid en veiligheid*
- context 2: mentale gezondheid*
- context 3: socio-relatieve ontwikkeling*
- context 5: politiek-juridische samenleving*
- context 7: socioculturele samenleving” (Sensoa, 2020)*

Context 1, 2 en 3 hebben een gemeenschappelijke omschrijving. Deze omschrijving is gebaseerd op de driedelige definitie van de WHO-definitie van gezondheid (AKOV, 2009):

“Contexten 1, 2 en 3 vormen samen de driedelige definitie van gezondheid zoals die door de Wereldgezondheidsorganisatie is geformuleerd: “gezondheid is een toestand van een zo optimaal mogelijk fysiek, mentaal en sociaal welzijn, waarbij iedereen de kans moet hebben om als mens capaciteiten te ontwikkelen en te gebruiken met een maximum aantal vrijheidsgraden en keuzemogelijkheden.”.3 De invulling van gezondheid is dus ruim, dynamisch, relatief en emancipatorisch.” (AKOV, 200, p. 9)

De VOETen vervat in context 1, 2 en 3 omvatten competenties die volgens de overheid belangrijk zijn in de uitbouw van een persoonlijk leven (AKOV, 2009):

- “- persoonlijke lichaamsverzorging en hygiënisch gedrag in de brede zin: decibel beperking, stemgebruik, straling van gsm, besmettingsgevaar, enz;*
- houding, evenwicht tussen werk en ontspanning met accent op ergonomie én op variatie*
- voeding en beweging als noodzakelijke combinatie, vanuit de dynamische voedingsdriehoek*
- genotmiddelen, geneesmiddelen en assertiviteit in aanbodsituaties*
- veiligheid op de werkvloer, in het verkeer en in contacten met mens en dier in het algemeen*
- eerste hulp en het kunnen toedienen van cpr, wat zelfs in zijn eenvoudige vorm levensreddend kan zijn*
- stress en emoties*
- **seksuele gezondheid en seksualiteit** [Bold toegevoegd]*
- zelfbeeld, weerbaarheid en veerkracht*

- *communicatie en relaties in brede zin: professionele en samenwerkingsrelaties, vriendschappen, intieme relaties, zakenrelaties, enz.;*
- *impressie en expressie als kansen op welbevinden en sociale interactie; - omgangsvormen en diversiteit, authenticiteit en verdraagzaamheid.” (AKOV, 2009, p. 10)*

De Overheid includeert in de VOETen van context 1, 2 en 3 “seksuele gezondheid en seksualiteit”. Ze zien seksualiteit dus als een belangrijk aspect van de persoonlijke ontwikkeling. Deze bepaling samen met eindtermen 1.7 en 1.8 (zie supra) zijn de enige letterlijke vermeldingen van seksualiteit in de Vlaamse eindtermen.

Voorafgaande omschrijving vormt de basis voor de selectie van de eindtermen die verder in het praktijkonderzoek zullen worden geanalyseerd.

2.6 Wat verwachten leerlingen?

In onze zoektocht naar een seks-positieve invulling van RSV is het niet alleen zinvol om na te gaan wat de richtlijnen omtrent de inhoud van voorlichting opleggen. Minstens even belangrijk is de stem van het doelpubliek. Wat vinden de leerlingen zelf van seksuele vorming op school? Wat verwachten ze? O’Higgins en Gabhainn (2010) geven aan dat seksuele vorming nog veel te weinig op de noden van de leerlingen zelf wordt afgestemd. Tieners worden in onze huidige samenleving als volwaardige en competente sociale personen gezien. Ze zijn bijgevolg ook in staat om eigen beslissingen te nemen (O’Higgins & Gabhainn, 2010). Seksuele vorming is in het leven geroepen om te voldoen aan de noden van de jongeren in kwestie. Hun mening is dus van groot belang.

In de kwantitatieve studie van Benni et al. (2015) geven Italiaanse jongeren aan dat seksuele vorming noodzakelijk is. Hun voorkeur gaat uit naar interactieve methoden waarbij ze een actieve rol kunnen spelen, maar dit missen ze nog vaak. In de interviews die Gardner (2015) afnam van Engelse jongeren komen nog heel wat andere negatieve aspecten van seksuele vorming naar voor. Voornamelijk de aanhoudende negatieve houding ten opzichte van seksueel actieve jongeren steekt hen de ogen uit. De jongeren vinden eveneens dat er in het curriculum onvoldoende tijd en ruimte wordt gemaakt voor seksuele voorlichting. “Bangmakerij” en het wijzen op de ineffectiviteit van contraceptie zijn volgens hen misplaatst. Een synthese van kwalitatieve studies, die polsen naar de visie van jongeren van over de hele wereld, bevestigt dit inderdaad (Pound, Langford & Campell, 2016). Scholen vinden het, volgens deze synthese, soms moeilijk te aanvaarden dat jongeren reeds seksueel actief zijn. Dit heeft tot gevolg dat de seksuele voorlichting onvoldoende op de leefwereld van de jongeren zelf is afgestemd. De studenten geven aan dat seksuele vorming op school soms heteronormatief, gender-gerelateerd, cultuur-insensitief en negatief gekleurd is (Pound et al.,

2016; Pound et al., 2017). Daarnaast vinden ze het lastig wanneer leerkrachten slechts vage grenzen opstellen, anonimiteit niet respecteren, slecht opgeleid zijn of schaamte onderschrijven (Pound et al., 2016).

Leerlingen hebben nood aan een meer neutrale kijk op seksualiteit, een kijk waarbij wordt aanvaard dat ze reeds seksueel actief zijn (Gardner, 2015). Als je in de mening van de leerlingen op zoek gaat naar wat ze van een voor hen “ideale RSV” verwachten, komt een rijke waaier aan vereisten aan bod. Als eerste willen de leerlingen graag volledige informatie omtrent contraceptie, soa's en zwangerschap. Ze willen die kennis ook op een interactieve manier beoefenen en een realistische beeld krijgen van de gevolgen van seksuele keuzes (Gardner, 2015; O'Higgins & Gabhainn, 2010, Pound et al., 2017). Een tweede belangrijk onderwerp zijn romantische relaties. Leerlingen geven aan dat ze willen bijleren over de emotionele aspecten van seksualiteit. Onderwerpen zoals communicatie en wederzijds respect vinden ze belangrijk (Gardner, 2015; O'Higgins & Gabhainn, 2010; Pound et al., 2017). Ter aanvulling hierbij willen leerlingen ten derde ook leren hoe ze best onder elkaar en naar ouders en leerkrachten toe over dit onderwerp kunnen communiceren. Ze willen schaamte wegwerken (O'higgins & Gabhainn, 2010). Als vierde halen de leerlingen aan dat ze ook omtrent de positieve kanten van seksualiteit willen bijleren. Hoe kan ik plezier beleven aan seksualiteit en hoe kan ik anderen plezieren? Wat is masturberen? (Gardner, 2015; O'Higgins & Gabhainn, 2010; Pound et al., 2017). Ten vijfde hopen ze op een neutrale, niet beoordelende omgeving. Ze vinden het belangrijk dat seksuele vorming in een open en positieve sfeer plaats vindt. Vertrouwen en veiligheid spelen hierbij een belangrijke rol (Gardner, 2015; Pound et al., 2017). Als zesde punt geven sommige leerlingen ook aan dat mythes moeten worden ontkracht (Gardner, 2015). De voorlaatste vereiste omvat het bespreken van een wijde waaier aan seksuele topics. Ze willen zich niet beperken tot kennis, maar willen juist “*the full picture*” te zien krijgen (Gardner, 2015). Tot slot vinden ze het belangrijk dat leerkrachten het unieke karakter van het onderwerp seksualiteit erkennen. Seksuele vorming moet aan hun leeftijd en omgeving aangepast zijn.

Deze voorwaarden vertalen zich ook in een aantal kwaliteiten waaraan een goede RSV-lesgever moet voldoen. Uit de onderzoeken van O'Higgins & Gabhainn (2010), Pound et al. (2016) en Pound et al. (2017) blijkt dat leerlingen volgende eigenschappen toeschrijven aan een goede RSV-educator. Een leerkracht dient betrouwbaar te zijn en ook betrouwbaar om te gaan met intieme informatie. Ze dienen zich niet te schamen over seksuele onderwerpen en moeten recht door zee hierover kunnen praten. Daarnaast is kennis van zaken noodzakelijk. Een goede lesgever vindt het ook leuk om seksuele vorming te geven en stelt zich

aanspreekbaar op. Tot slot moeten ze jongeren en hun seksualiteit kunnen respecteren zonder hierbij beoordelend te zijn. Ze dienen de jongeren als gelijke gesprekpartners te behandelen.

Als we de omschrijving van de “ideale RSV” en de “ideale leerkracht” bekijken, kunnen we heel wat eigenschappen van een seks-positieve benadering (zie tabel 1) terugvinden. Het vermijden van “*risico’s en gevaren*”, het nastreven van “*seksueel welzijn*” onder de vorm van “*plezier en genot*” en volgens je “*eigen ontwikkelingsfase*”, het erkennen van seksualiteit als “*veelzijdige en divers*”, “*open en eerlijke communicatie*”, “*consent*” in de vorm van respect en het kiezen voor een “*humaniserende woordkeuze*” door het vermijden van stereotypen komen alle aan bod. De noden van de leerlingen leunen aan bij een seks-positieve benadering. Deze woorden nemen Pound et al. (2016) ook letterlijk in de mond. Naar hun mening moet seksuele vorming seks-positief worden benaderd.

2.7 Seksuele voorlichting: In de praktijk

De richtlijnen op internationaal en Europees niveau benadrukken duidelijk een seks-positieve benadering (zie 2.4). Ook het doelpubliek, de leerlingen, geeft aan een positief gekleurde seksuele vorming te verkiezen (zie 2.6). Een positieve kijk implementeren, is dus belangrijk. De hamvraag hierbij blijft echter of dit zich in de praktijk vertaalt.

Er is nog geen onderzoek verricht waarbij gekeken wordt of een seks-positieve visie terug te vinden is in de lessen RSV. Wel is er onderzoek gedaan naar de uitkomsten van verschillende aanpakken en, in mindere mate, naar de inclusie van “seksueel plezier”.

De benadering in de **VS** wordt vandaag de dag nog steeds gekenmerkt door een *Absistence-Only-Until-Marriage* (AOUM) aanpak (Lindenberg & Maddow-Zimet, 2012). Tot een derde van de middelbare scholen in de VS hanteert uitsluitend deze visie (Gardner, 2015). Uit meerdere onderzoeken blijkt intussen dat deze methode ineffectief is (Lindenberg & Maddow-Zimet, 2012) zowel op het vlak van (1) soa-preventie, (2) het voorkomen van seks voor het huwelijk alsook voor (3) de preventie van tienerzwangerschappen (Oster, 2008). Carr en Packham (2016) vonden in hun studie eveneens dat *absistence-based* programma’s geen effect hebben op de geboortecijfer of de abortuscijfer bij tieners. Bepaalde studies tonen zelfs een positieve correlatie tussen AOUM en de kans op soa’s en tienerzwangerschap (Stanger-Hall & Hall, 2011). Critici voegen hieraan toe dat dergelijke aanpak onterecht bepaalde ideologieën over de functie van menselijke seksualiteit in onze samenleving promoot (Gardner, 2015). President Barack Obama pleitte er daarom voor om geen financiering meer toe te kennen aan programma’s waarvan de efficiëntie niet *evidence-based* gegrond is. Toch heeft “*the US Congress*” in 2010 nog 50 miljoen dollar vrijgemaakt met het oog op financiering van de staten

die een AOUM-aanpak wilden blijven hanteren (Lamba, Lustig & Graling, 2013). De scholen die seksuele voorlichting wel breder dan enkel “seks uitstellen tot na het huwelijk” opvatten, hanteren meestal een “*comprehensive program*”. Deze programma’s bevatten een meer uitgebreide waaier aan preventietactieken (Carr & Packham, 2016). Ook *comprehensive sex education programs* vertrekken in de VS vaak vanuit het idee dat onthouding de meest effectieve manier is om zwangerschap en soa’s te voorkomen (Koepsel, 2016), maar hebben als doel om naast onthouding ook veilige seks te promoten (Oster, 2008). Ze besteden bijvoorbeeld meer aandacht aan de kennis en attitudes omtrent anticonceptie en zouden een beter effect hebben op het bereiken van geboortecontrole en soa-preventie (Carr & Packham, 2016; Gardner, 2015). Oster (2008) spreekt hierbij vooral over een “*scientifically-based research approach*”. De effecten van de verschillende voorlichtingsprogramma’s zijn in de VS inderdaad wetenschappelijk onderzocht. Deze onderzoeken hebben telkens gelijkaardige uitkomstvariabelen die hoofdzakelijk risicogedrag meten. Ze focussen zich meestal op: 1) Het voorkomen van tienerzwangerschappen; 2) Het voorkomen van seksueel overdraagbare aandoeningen; 3) Het uitstellen van de eerste coitus tot na het huwelijk (Carr & Packham, 2016; Lindenberg & Maddow-Zimet, 2012; Oster, 2008; Stanger-Hall & Hall, 2011). De positieve kanten van seks zijn een stuk moeilijker te meten en komen weinig tot niet aan bod bij het beoordelen van de voorlichtingsprogramma’s. Plezier en genot worden in uitkomstenonderzoek zelden beschreven. Komen deze aspecten dan wel aan bod in de praktijk? Deze vraag stelden Lamb et al. (2013) zich ook. Zij onderzochten met een kwalitatieve thematische analyse de verschillende curricula in de VS op zoek naar seksueel plezier. Uit hun analyse blijkt dat seksueel plezier in de vorm van drie thema’s naar voor komt. Ten eerste wordt seksueel plezier aangehaald bij de beschrijving van reproductie, inclusief de bijpassende lichaamsdelen en seksuele mechanismen. Hierbij wordt plezier gelinkt aan zijn anatomische verwekkers. Maar veel curricula zijn heteronormatief en slagen er dus niet in om niet-heteroseksueel plezier een waardige plaats te geven. Ten tweede komt seksueel plezier aan bod als een probleem. Plezier wordt dan veeleer gezien als een obstakel dat de weg naar onthouding en goede gezondheid bemoeilijkt en wordt niet zozeer in functie van zelfkennis en eigen seksuele ontwikkeling besproken. Plezier wordt hier gelinkt aan risico en gevaar en gezien als oncontroleerbaar. Ten derde vonden Lamb et al. (2013) ook positieve seksualiteit terug binnen de curricula van zowel *AOUM* als *comprehensive approaches*, maar dan wel steeds in de context van monogame liefdesrelaties en seks binnen het huwelijk. Hierbij ontbreekt steevast een discours waarbij ook seksualiteit los van het huwelijk wordt besproken. Kortom, in de curricula van de VS is er dus eerder aandacht voor de negatieve kanten van seksualiteit. Dat bevestigt ook Koepsel (2016) wanneer ze stelt dat de huidige aanpak in de VS een negatieve representatie van seksualiteit vooropstelt en hierbij niet tegemoetkomt aan het bevorderen van de seksuele gezondheid, als belangrijk deel van de algemene gezondheid,

van haar leerlingen. Haar werk wil daarom toegankelijke en praktische handvaten aanreiken waarmee professionele opvoeders het plezieraspect in de bestaande lespakketten kunnen integreren.

Ook in **Europa** worden voorlichtingsprogramma's voornamelijk aan de hand van resultaten op het niveau van volksgezondheid geëvalueerd en daarbij wordt seksueel genot eveneens vaak over het hoofd gezien (Harden, 2014; Ingham, 2005). Benni et al. (2015) onderzochten bijvoorbeeld via een *mixed-method* studie de kennis en het gedrag van Italiaanse leerlingen na een interactieve voorlichtingssessie. Wanneer je de vragenlijsten en gedragsuitkomsten van naderbij bekijkt, wordt al snel duidelijk dat ze zich voornamelijk op anticonceptiegebruik en soa-preventie focussen. Van Rossem et al. (2010) focusten zich in hun Vlaams onderzoek op de kennis omtrent hiv en de leeftijd waarop jongeren seksueel actief worden. In Ierland wilden Bourke, Boduszek, Kelleher, McBride en Morgan (2014) een stapje verder gaan. Ze onderzochten naast de directe gevolgen ook de effecten op lange termijn, maar gebruikten daarbij vooral ook seks-negatieve parameters om de latere seksuele gezondheid te meten, met name contraceptiegebruik, crisiszwangerschappen en het afnemen van soa-tests. Kortom, in Europa dienen we ons eveneens de vraag te stellen of uitkomstonderzoek een goede representatie is van wat in werkelijkheid in Europese scholen gebeurt. Europa is, zoals eerder al aangehaald, qua aanpak en beleid op dit gebied erg verdeeld (Parker et al., 2009). Zo bleek uit het onderzoek van Sundaram en Sauntson in 2016 dat het Verenigd Koninkrijk een nog vrij seks-negatieve aanpak hanteerde. Sundaram en Sauntson (2016) vonden, uit een analyse van de toen meest recente nationale richtlijnen aangevuld met verhalen uit focusgroepsgesprekken met jonge vrouwen, dat binnen de seksuele educatie in de UK seksueel plezier bijna niet aan bod komt. Deze seksuele voorlichting karakteriseerde zich verder door erg heteronormatieve en genderstereotype opvattingen wat betreft seksuele keuzevrijheid, autonomie, etc. Daarnaast werden relaties en de gevoelens hieromtrent amper besproken. Als reactie hierop kent de UK steeds meer initiatieven en projecten die seksueel plezier op een meer holistische manier binnen seksuele vorming willen integreren (Hirst, Wilson, Wood & Burns-O'Connell, 2017; Wood, Hirst, Wilson & Burns-O'Connell, 2019). Dit initiatief wordt "*the pleasure project*" genoemd en bestaat uit verschillende projecten waaronder een conferentie, een handleiding en tweedaagse trainingen voor lesgevers. De UK erkent dus het belang van een positieve benadering en gaat hiermee aan de slag (Hirst et al., 2017). Toch zijn er uit een andere hoek ook bedenkingen rond deze seks-positievere aanpak. Wood et al. (2019) waarschuwen in reactie hierop voor de impact van de "*pleasure imperative*". Ze maken zich immers zorgen over de normalisatie van seksueel plezier omdat dit een drukkend effect op de jonge mensen zou kunnen hebben waarbij plezier en genot als een soort van doel dat "moet" worden bereikt voorop zou komen te staan. Hirst et al. (2017) pleiten

daarom voor een voorstelling van plezier als een “optie” en geen “vereiste”. Ook in de Scandinavische landen wordt geprobeerd om seksualiteit in een meer positief daglicht te stellen. Zweden bijvoorbeeld wordt vaak aanzien als een eerder seksueel “vrij” land. Er is vanuit de overheid weinig weerstand om aan volwaardige seksuele vorming te doen en men streeft er een vrije en gelijkwaardige seksuele cultuur na. Dit uit zich ook op school. Seksuele educatie komt zowel in biologie, sociale wetenschappen als godsdienst en ethiek aan bod. De leerkrachten vertrekken vanuit de veronderstelling dat hun leerlingen zullen experimenteren en doorheen het leven meerdere sekspartners kunnen hebben. Ze willen hun leerlingen voorzien van correcte informatie ook omtrent plezier (Svendsen, 2012). Toch duidt Svendsen (2012) ook op een aantal knelpunten. Seksuele handelingen tussen personen van hetzelfde geslacht blijven nog opvallend afwezig binnen het onderwijs en ook seksuele handelingen anders dan puur “coïtus” komen vaak niet aan bod. Al bij al kunnen we dus, in tegenstelling tot waar effectenonderzoek omtrent seksuele voorlichting zich op focust, opmerken dat positieve seksualiteit ook langzaamaan een zekere maar toch nog eerder beperkte plaats heeft verworven in bepaalde Europese curricula.

In **België** werd nog weinig onderzoek verricht naar de plaats van positieve seksualiteit binnen seksuele vorming. Een aantal organisaties in Vlaanderen zijn echter wel actief bezig met het vormgeven aan seksuele vorming binnen het schoolgebeuren. Sensoa, als Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid, probeert dan ook leerkrachten, opvoeders, instellingen, etc. te ondersteunen bij het op poten zetten van seksuele vorming op maat. In hun RSV-wijzer, een Vlaamse visie op seksuele en relationele vorming, vertrekken ze expliciet van een seks-positief kader (Sensoa, s.a.):

“Dit document wil beknopt en in een heldere taal een concept voor relationele en seksuele vorming toelichten dat steunt op drie pijlers: begeleiding van de seksuele ontwikkeling, de ontwikkeling van waarden en normen en het vermijden van risico’s. Dit concept [...] vertrekt van een positieve visie op seksualiteit en is van toepassing op relationele en seksuele vorming voor kinderen en jongeren van 0 tot 25 jaar.” (p.3; Sensoa, s.a.)

Ook Pimento houdt zich in Vlaanderen bezig met vorming, het ontwikkelen van educatief materiaal en ondersteuning bij beleidswerk omtrent seksuele vorming. In hun visie is er eveneens aandacht voor de positieve kanten van seksualiteit (Pimento, 2020).

Er is vanuit verschillende organisaties wel aandacht voor positieve seksualiteit, maar of dit zich ook al daadwerkelijk in de vormingspraktijk in het onderwijs vertaalt, blijft voorlopig een onbeantwoorde vraag.

2.8 Visie van de leerkracht

Vanuit internationale richtlijnen (2.4) en de doelgroep (2.6) komt de nood aan een seks-positieve benadering duidelijk naar voor. Hoe dit zich in de praktijk vertaalt, is niet altijd duidelijk. Terwijl RSV in de VS nog sterk vanuit een zeer seks-negatieve visie vertrekt, hanteert men in Europa stilaan een meer positieve aanpak. België blijft op dat vlak een weinig bestudeerd terrein (2.7). Bij het omzetten van advies en beleid naar de praktijk zijn leerkrachten een onmisbare schakel en komen we bij de vraag: ‘Hoe staan zij zelf tegenover een seks-positief perspectief?’.

Onderzoek naar de visie van leerkrachten en directies op seksuele vorming in Vlaanderen dateert uit het jaar 1994. Van Oost, Csincsak en De Bourdeaudhuij (1994) gingen toen na hoe lesgevers tegenover seksuele voorlichting stonden. Op dat moment had seksuele opvoeding op school sinds vier jaar een legaal karakter. In totaal gaf 95% van de 180 deelnemende directeurs aan de nood van seksuele opvoeding te erkennen en vond dat dit in schoolcontext moest worden georganiseerd. Volgens de leerkrachten en directies (n = 957) waren de belangrijkste doelen van seksuele voorlichting op dat moment “het aanleren van een verantwoordelijke houding ten opzichte van seksualiteit” en “de preventie van soa’s, ongewilde zwangerschap en abortus”. Doelen zoals “het ontwikkelen van communicatie*skills* tussen leerlingen en/of tussen leerlingen en hun ouders” en “het verminderen van schaamte en angst” werden als minst belangrijk aangeduid. Deze mening van de ‘uitvoerders’ bepaalt uiteraard mee de inhoud van seksuele voorlichting. De directie zag de leerkracht namelijk als dé centrale persoon om de leerlingen van RSV te voorzien. De leerkrachten vonden zelf dat seksuele voorlichting te weinig tijd kreeg binnen het curriculum en dat de gehanteerde methodes niet interactief genoeg waren. Van Oost et al. (1994) geven aan dat de leerkrachten met de methoden die ze gebruikten, de doelen die ze voor ogen hadden onmogelijk konden bereiken. In de beginjaren van seksuele voorlichting in Vlaanderen valt een positieve benadering dus nog niet te bespeuren. De perceptie van leerkrachten is seks-negatief gekleurd.

Onderzoek van Pound et al. uit 2017 toont een verandering in deze visie aan. Hun onderzoek naar “*best practice*” RSV is gebaseerd op eigen onderzoek met betrokkenen (leerkrachten en leerlingen) uit de UK en reeds bestaand onderzoek van over heel de wereld. Deze synthese toont aan dat leerkrachten het er in het algemeen over eens zijn dat een onthoudingsbenadering binnen seksuele voorlichting moet worden vermeden. Een meer positieve benadering krijgt de voorkeur. Seksuele voorlichting moet naar hun mening ingebed worden in een holistische schoolcontext, waarbij de school bepaalde normen en waarden belichaamt en meegeeft aan zijn leerlingen. Seksuele voorlichting wordt vaak te laat gegeven.

De leerkrachten vinden het belangrijk om RSV aan te passen aan de omgeving. Verschillende schoolstructuren, klasgroepen, leeftijden verdienen een verschillende aanpak. In dit kader pleiten ze voor meer tijd en meer herhaling. Ze willen ook een veilige en vertrouwelijke omgeving nastreven. Toch geven de leerkrachten ook aan dat ze een risico-benadering erg belangrijk blijven vinden. De leerlingen spreken hun ongenoegen hierover uit. Ze geven aan dat de leerkrachten risico's en gevaren belichten zonder daarbij positieve en plezierige aspecten aan te halen. Hoewel leerkrachten in deze review al veel meer neigen naar een seks-positieve benadering, blijft het spreken over plezier een moeilijk punt (Pound et al., 2017). Leerkrachten ervaren hierbij namelijk een aantal barrières (Wood et al., 2019). Het grootste obstakel blijkt de visie van de overheid te zijn. Het beleid focust hoofdzakelijk op risicopreventie. Leerkrachten ervaren een druk om bepaalde gezondheidsdoelen te bereiken en voelen zich daarom minder geneigd om ook over plezier te praten. Een tweede obstakel komt voort uit de maatschappelijke opinie die gelooft dat het praten over plezier in direct conflict staat met het beschermen van jongeren tegen seksuele gevaren. Leerkrachten zijn bang voor de reacties van de ouders. Tot slot halen heel wat leerkrachten aan zich onzeker te voelen gezien ze onvoldoende training of educatie over dit onderwerp hebben gehad (Wood et al., 2019).

Niet alleen bij het spreken over plezier en genot zijn er barrières, ook in het algemeen bij het geven van seksuele opvoeding ervaren leerkrachten een aantal obstakels. Het eerder vernoemde "gebrek aan training" is er daar één van. Daarnaast maakt een gebrek aan tijd het includeren van seksualiteit in het curriculum moeilijker (Garcia-Vazques, Ordonez & Arias-Magadan, 2014; Martínez et al., 2012). Een andere barrière is het gebrek aan regels vanuit de wet of het beleid. Het feit dat in Spanje, net zoals in België, seksuele voorlichting een cross-curriculair onderwerp is (en dus niet verplicht in één vak moet worden gegeven) maakt het voor de leerkrachten moeilijk (Martínez et al., 2012). Butler, Sorace en Beach (2017) geven aan dat administratieve hulp, technische assistentie en training leerkrachten zou kunnen helpen bij het implementeren van seksuele vorming in de curricula.

2.9 Van literatuur naar praktijk

We zijn dit literatuuroverzicht gestart met een brede begripsomschrijving van een seks-positieve benadering (2.1). Deze zal de aanzet zijn voor verdere analyse in het praktijkonderzoek. Vervolgens hebben we ook de begrippen omtrent RSV gespecificeerd (2.2).

De paragraaf omtrent geschiedenis maakt duidelijk dat seksualiteit lange tijd door een seks-negatieve bril werd benaderd (2.3). Gezien de maatschappelijke veranderingen in onze huidige maatschappij, valt deze visie niet langer te verantwoorden. Globalisering, internationale migratie, internet en veranderde attitudes ten aanzien van seksualiteit vragen om een meer positieve kijk, zo zagen we in de probleemstelling (1.1). Internationale instanties zoals UNESCO en de WHO pikken deze nood op. Dit zien we vertaald in de huidige internationale richtlijnen (2.4). Ook de leerlingen vragen om een meer seks-positieve benadering binnen RSV (2.6). Toch is dit in praktijk nog niet altijd het geval (2.7). Leerkrachten zijn de spilfiguren voor het vertalen van beleid in praktijk. De leerkrachten in Europa hebben hun visie omtrent seksuele vorming reeds aangepast, maar ervaren hierbij nog steeds een aantal barrières. Deze obstakels bemoeilijken de implementatie van seksuele vorming in het algemeen en de positieve kanten van seks in het bijzonder (2.8).

Onderzoek naar de implementatie van een seks-positieve benadering is beperkt in omvang en in Vlaamse context bijna niet bestaande. Daarnaast geeft de Vlaamse overheid geen concrete richtlijnen mee in verband met seksuele voorlichting (2.5). Verder is het onderzoek naar de visie van Vlaamse leerkrachten omtrent seksuele vorming schaars.

Voorafgaand theoretisch kader brengt ons daarom tot volgende onderzoeksvraag:

Hoe kijken leerkrachten naar een seks-positieve benadering rond RSV? Hoe trachten leerkrachten een seks-positieve benadering rond relaties en seksualiteit te realiseren binnen seksuele voorlichting op middelbare aso-scholen in Vlaanderen?

Dit is het uitgangspunt voor verder praktijkonderzoek.

3 Onderzoeksdesign

Na een overzicht van de relevante literatuur volgt hier een beschrijving van een praktijkonderzoek dat in het kader van deze masterproef werd gedaan. Dit onderzoek bestaat uit twee delen: m.n. een exploratief data-onderzoek naar de inhoud van de Vlaamse eindtermen en een kwalitatief onderzoek bij leerkrachten uit het algemeen secundair onderwijs aan de hand van focusgroepen.

3.1 Onderzoeksmethode

Het onderzoek is tweeledig van aard. Het eerste deel bestaat uit een exploratief data-onderzoek. Hierbij worden de huidige eindtermen van het secundair aso-onderwijs onder de loep genomen en worden deze getoetst aan de bovengenoemde criteria voor een seks-positieve benadering uit de literatuur (zie Tabel 1). Deze criteria werden opgesteld door de definities van een seks-positieve benadering uit de literatuur naast elkaar te leggen. Er wordt voor gekozen om een zo uitgebreid mogelijke definitie te hanteren, zodat deze alle elementen van de verschillende definities dekt. Deze criteria zullen worden vergeleken met de eindtermen die van toepassing zijn voor seksuele en relationele vorming (zie 2.5).

Het tweede luik bestaat uit een kwalitatief onderzoek bij leerkrachten omtrent hun visie op seksuele voorlichting en de plaats van een seks-positieve benadering daarin. Het onderzoek wordt gevoerd aan de hand van focusgroepen, *single-category design*, bestaande uit telkens vier tot zes leerkrachten. Howitt (2016) wijst erop dat een goede focusgroep enerzijds voldoende input moet hebben, maar anderzijds ook niet te groot mag zijn om individuele gesprekstijd te kunnen garanderen. Er wordt bedoeld op drie tot vier gesprekken. Afhankelijk van het moment van verzadiging kunnen dit er meer (of minder) zijn (Howitt, 2016).

Het onderzoeksdesign in de vorm van focusgroepen heeft als voordeel dat de verkregen data rechtstreeks van de participanten afkomstig zijn. Een focusgroep biedt een extra dimensie gezien de sociale interactie in de groep informatie en gesprekstof op de voorgrond kan brengen die binnen een individueel gesprek misschien niet ter sprake zouden komen. Deze groepsdynamiek dient dus ook steeds in acht genomen te worden. Howitt (2016) geeft ook aan dat focusgroepen een ideale manier zijn om meer inzicht te krijgen in onderwerpen die in de bestaande literatuur nog weinig aan bod zijn gekomen.

3.2 Selectie Vlaamse eindtermen

Alvorens vergelijking met de eigenschappen van een seks-positieve benadering kan plaatsvinden, moet een selectie gemaakt worden van relevante eindtermen omtrent seksualiteit. Deze is gebaseerd op de analyse van Sensoa (2020), zoals beschreven in “2.5 Vlaamse eindtermen omtrent seksuele vorming”. Alle vakgebonden eindtermen en VOETen, die volgens deze analyse seksuele vorming onderschrijven, worden geïnccludeerd voor verdere analyse. Naast de selectie van Sensoa worden ook de eindtermen omtrent “*burgerschap met inbegrip van competenties inzake samenleving (7.1-7.18)*” en alle eigenschappen uit de stam van de VOETen geïnccludeerd. Zij bevatten namelijk ook relevante competenties voor relationele en seksuele vorming.

Alle boven vernoemde geïnccludeerde vakgebonden eindtermen en hun beschrijvingen worden overgenomen van “*www.onderwijsdoelen.be*”, de officiële website van de Vlaamse Overheid en het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS, 2010, 2019). De Vakoverschrijdende eindtermen worden overgenomen uit “*VOET @ 2010, Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*”, de informatiebundel van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) uit 2009.

3.3 Focusgroepen

3.3.1 Inclusiecriteria participanten

Het onderzoeksopzet doelt op 4 focusgroepen bestaande uit telkens 4 tot 6 leerkrachten uit het secundair onderwijs. De inclusiecriteria kunnen als volgt worden omschreven:

1. Leerkrachten
2. Te werk gesteld binnen het aso-onderwijs
3. Geven zelf RSV tijdens hun lessen of tijdens vormingsdagen of halen het thema seksualiteit en/of relaties aan binnen hun vakgebied.
4. Deze lessen vonden plaats binnen een tijdspanne van 5 jaar voorafgaand aan het onderzoek
5. De participanten nemen geïnformeerd en vrijwillig deel aan de studie (*informed consent*).

De keuze om dit onderzoek te beperken tot leerkrachten uit het aso-onderwijs heeft verschillende redenen. Ten eerste verschillen vanaf de tweede graad de eindtermen rond seksuele voorlichting per onderwijstype (aso, tso, kso, bso) (AHOVOKS, 2010; Sensoa, 2020), waardoor deze dus niet zomaar vergeleken kunnen worden.

Ten tweede merk je dat, wanneer je deze onderwijstypes opdeelt in hogere statusscholen (aso) en minder hoge statusscholen (zoals bso en tso), in deze laatste meer leerlingen seksueel risico lopen dan in het aso (Van Rossem, Berten & Van Tuyckom, 2010). Daarbij komt dat ze vaak minder kennis omtrent seksuele thema's hebben (Van Rossem et al., 2010). Ook de schoolcultuur en de manier van lesgeven heeft een andere vorm en dynamiek per onderwijstype. Binnen tso- en bso-scholen zijn minderheidsgroepen in groter aantal vertegenwoordigd dan in aso-groepen, andere godsdiensten vragen bijvoorbeeld om een andere aanpak. Tot slot zijn leerlingen uit tso en bso vaker schoolmoe (Van Rossem et al. 2010). Van Rossem et al. (2010) concluderen dat seksuele voorlichting aan het onderwijstype aangepast dient te worden om zo aan de noden van de leerlingen zoveel mogelijk tegemoet te komen. Zo kan men in het aso op een meer academische manier te werk gaan, terwijl de leerlingen van het tso en bso bijvoorbeeld meer praktijk gericht dienen te worden benaderd. Gezien aso, bso of tso andere noden en invullingen hebben betreffende seksuele vorming, kunnen ze niet zomaar onderling worden vergeleken. Voor het onderzoek in het kader van deze masterproef werd er vanuit deze redenering voor geopteerd om leerkrachten uit eenzelfde onderwijstype samen te zetten in de focusgroepen.

Betreffende de exclusiecriteria geldt binnen dit onderzoek dat gezaghebbende en leidinggevende figuren, binnen een werkomgeving waar andere participanten uit de focusgroep deel van uitmaken, omwille van eventuele machtsverhoudingen niet kunnen deelnemen.

3.3.2 Rekrutering participanten

Het bereiken van leerkrachten gebeurde op verschillende manieren. Als eerste werden voor het verzamelen van participanten secundaire scholen aangeschreven via e-mail of werden ze telefonisch gecontacteerd. Hierbij volgde een korte uitleg omtrent het onderzoek en de vraag of er in desbetreffende school leerkrachten binnen dit profiel in aanmerking komen en bereid zouden zijn mee te werken. Daarnaast werd er ook aan leerkrachten, die niet aan het profiel voldoen, gevraagd om eventuele collega's/kennissen binnen hun netwerk die wel aan de inclusiecriteria voldoen te contacteren. Tot slot werd er ook een algemene oproep gedaan. Hierbij werd er gedoeld op het online forum voor onderwijs, Klasse, en eventuele andere fora/ onderwijs-gerelateerde contactmedia. Verder werden *online* media, zoals Facebook, gebruikt voor rekrutering. De rekruteringsfiche is terug te vinden in bijlage 1.

De leerkrachten die interesse toonden om aan het onderzoek deel te nemen, kregen verder een persoonlijke en individuele begeleiding. Hierbij kregen ze, na het aftoetsen van de inclusiecriteria, via e-mail een informatiebrief toegestuurd (zie bijlage 2) waarin het algemene

onderwerp, de doelstelling, duur en het verloop van het onderzoek werd uitgelegd. De informatiebrief bevatte bewust nog geen verwijzingen naar een “seks-positieve benadering”. Dit onderzoek tracht echter een zo eerlijk mogelijk zicht te krijgen op de visie van de leerkrachten omtrent dit onderwerp en wil hierbij eventuele beïnvloeding vooraf vermijden. Vervolgens werden er concrete afspraken gemaakt omtrent de planning van de focusgroep waar de participant aan zal deelnemen. Dit gebeurde afhankelijk van tijd, plaats en profiel.

De uiteindelijke rekrutering bestond uit drie focusgroepen. Twaalf leerkrachten uit vijf verschillende scholen namen deel. Alle participanten voldoen aan de inclusiecriteria.

De eerste focusgroep was voorzien op zes deelnemers, maar wegens ziekte moest één participant afzeggen. Deze eerste groep bestond uit een godsdienstleerkracht, een aardrijkskunde leerkracht en drie wetenschappers (biologie, fysica, chemie, wiskunde). De zesde ontbrekende leerkracht gaf gedrags- en cultuurwetenschappen. De leerkrachten uit deze groep gaven allen les op dezelfde school.

Ook in de tweede focusgroep, waaraan vier leerkrachten deelnamen, waren alle leerkrachten afkomstig van dezelfde school. Onder hen was opnieuw een godsdienstleerkracht, een humane wetenschapper en twee wetenschappers.

De derde groep bestond tot slot uit een godsdienstleerkracht en twee biologieleerkrachten. Ook in deze groep kon de vierde leerkracht wegens overmacht niet meer deelnemen. Eén van de leerkrachten behaalde een bachelor in de industriële wetenschappen gevolgd door een lerarenopleiding. Deze leerkrachten kenden elkaar niet.

De eerste plannen en contacten voor een vierde focusgroep lagen op tafel, maar deze vond omwille van overmacht, in het kader van de covid19-maatregelen, niet meer plaats.

3.3.3 Data-verzameling

Deelnemende leerkrachten kregen zeven dagen vóór aanvang van het gesprek een herinnering via e-mail toegestuurd. Het informed consent (zie bijlage 3) werd reeds mee verstuurd om zo de participanten voldoende tijd te geven om dit document grondig na te lezen. Bij aanvang van de focusgroepen werd een papieren exemplaar aan elke participant in tweevoud overhandigd; dit werd in groep overlopen en bij onduidelijkheden toegelicht. De doelstelling, methode, duur, en de implicaties van het onderzoek werden nogmaals vermeld. In deze toelichting werd de positieve kant van seksualiteit nog niet benoemd. Via het informed consent kreeg de deelnemer de mogelijkheid aan te geven graag kennis te krijgen van de resultaten van deze masterproef na afloop. Er werd zowel schriftelijk als mondeling benadrukt dat dit onderzoek steeds op vrijwillige basis gebeurt en dat de participant op elk ogenblik de kans had om zijn toestemming in te trekken. Indien de toestemming niet (meer) werd verleend,

zou de participant hiervan geen enkel negatief gevolg ondervinden en zouden de eventuele reeds verzamelde data niet geïncorporeerd worden in de data-analyse. Verder kreeg de participant te horen hoe er om zal gegaan worden met opnames gemaakt tijdens de focusgroep. Pas na het ondertekenen van dit informed consent, werd de opname-apparatuur ingeschakeld en kon het groepsgesprek van start gaan.

De focusgroep werd in goede banen geleid door de gespreksleider en co-begeleider. Deze tweede begeleider stond mee in voor een vlot verloop, praktische aangelegenheden tijdens het gesprek en observaties van non-verbaal gedrag. Het focusgroepprotocol, dat hierbij als leidraad werd gebruikt, is terug te vinden in bijlage 4. Het gesprek bestond globaal gezien uit twee delen. Het eerste deel van het gesprek toetste naar de mening, visie en perspectief van de leerkrachten op de invulling van seksuele voorlichting op school. Een tweede deel toetste of de leerkrachten de term "seks-positieve" benadering kenden, wat ze hier zelf onder zouden verstaan en wat ze, na het lezen van een uitgebreide definitie op papier, vonden van dergelijk perspectief. De definitie die tijdens de focusgroepen als werkinstrument wordt gebruikt, is gebaseerd op de beschrijving van een seks-positieve benadering uit de literatuurstudie. De definitie werd aan meerdere relevante beoordeelaars voorgelegd. Na de verwerking van hun input kwam een hanteerbare en begrijpelijke beschrijving tot stand. Het werkinstrument is terug te vinden in bijlage 5. Na afloop van het gesprek volgde een debriefing.

3.4 Data-analyse

Alvorens we tot analyse overgaan, werden de opnames van de focusgroepen orthografisch getranscribeerd (Howitt, 2016). Via thematische analyse worden de grote thema's uit de verkregen data geanalyseerd. Voor deze analyse baseren we ons op de richtlijnen voor een systematische benadering van thematische analyse van Braun en Clarke (2006) zoals uitgewerkt door Howitt (2016) aangevuld met kennis uit het werk van Fereday en Muir-Cochran (2006), Van Lanen (2010) en van Staa en de Vries (2014). De thema's zijn van semantische aard, met andere woorden descriptief en niet interpretatief (Braun & Clarke, 2006). Het doel is om een rijke beschrijving van groepsgesprekken te bekomen, zodat deze een accuraat beeld scheidt van de gehele dataset (Braun & Clarke, 2006). Braun en Clarke (2006) maken het onderscheid tussen twee analysemethodes, een inductieve benadering en een deductieve methode. Gezien we in deze masterproef specifiek op zoek gaan naar aspecten van een seks-positieve benadering in de datasets, wordt geadviseerd voor een top-down aanpak. We spreken van *theoretical thematic analysis*. Zowel de analyse van de eindtermen als de analyse van de transcripten wordt verricht aan de hand van het kwalitatief data softwarepakket Nvivo (versie 12.6.0, QRS International, 2018).

Voor de **analyse van de eindtermen** wordt een puur deductieve methode gebruikt. De eigenschappen van een seks-positieve benadering, zoals beschreven in tabel 1, worden als codes in Nvivo ingebracht. De eindtermen en hun beschrijving worden vervolgens hiermee vergeleken. Gezien het doel van deze analyse een vergelijking tussen twee tekstuele concepten is, volstaat deze methode.

Voor de **analyse van de focusgroep** wordt er een onderscheid gemaakt tussen het eerste deel van de focusgroep, waar de leerkrachten nog geen kennis hadden van een seks-positieve benadering, en het tweede deel waar dit wel het geval is.

Bij de analyse van het eerste deel van de focusgroepen geniet een **hybride benadering** de voorkeur (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Er wordt meer bepaald gebruik gemaakt van een *Directed content analyse (DCA)* (van Staa & de Vries, 2014). Hierbij wordt een deductieve aanpak gecombineerd met een inductieve invulling. Door beide methoden te combineren, wordt het mogelijk een centrale focus te leggen aan de hand van een sturend conceptueel kader en deze toch met een open blik in te vullen (Van Lanen, 2010). Het gebruik van dergelijk conceptueel kader daagt de onderzoeker uit om de data met een kritisch perspectief en meer in de diepte te analyseren (van Staa & de Vries, 2014). Een hybride methode wordt voornamelijk gebruikt voor onderzoek kaderend binnen de sociale wetenschappen. Het wordt gebruikt om na te gaan of en hoe een bepaalde theorie aanwezig is in kwalitatieve data (Fereday & Muir-cochrane, 2006; van Staa & de Vries, 2014). Binnen de seksuologie is DCA een tamelijk onbekende methode. Onze onderzoeksvraag is specifiek toegespitst op het aftoetsen van een seks-positieve benadering in de groepsgesprekken van de leerkrachten. DCA sluit hier bijgevolg perfect bij aan. We dienen hierbij de opmerking te maken dat binnen het vakgebied seksuologie theorievorming schaars is. Een seks-positieve benadering dient gezien te worden als een conceptueel kader en vormt geen echte theorie. We zullen ons conceptueel kader dus niet letterlijk gebruiken om via de data op zoek te gaan naar bevestiging of weerlegging, zoals van Staa en de Vries (2014) deden. We zullen het kader wel als een centrale focus gebruiken die ons helpt om de data te analyseren, naar het voorbeeld van van Lanen (2010).

Van Staa en de Vries (2014) onderscheiden in hun analytisch werk omtrent DCA drie fasen: de voorbereidende fase, de organisatiefase en de rapportagefase.

In de voorbereidingsfase worden de eenheden van analyse gekozen (van Staa & de Vries, 2014). In dit onderzoek zijn dit de transcripten van de drie focusgroepen. Deze worden, na transcriptie, meermaals doorgelezen en vervolgens in Nvivo geplaatst (deze stap verschilt dus niet van de eerste stap bij een inductieve thematische analyse).

Tijdens de organisatiefase worden de data gecodeerd. Dit gebeurt aan de hand van een aantal vooraf opgemaakte codes (van Staa & de Vries, 2014). De kenmerken van een seks-positieve benadering, uit tabel 1, vormen de basis van de analyse en bezorgen ons de basisthema's waaruit de analyse zich verder zal ontwikkelen. De verschillende eigenschappen zijn afgetoetst in meerdere artikels omtrent het thema "seks-positieve benadering". We opteren ervoor al deze thema's te includeren gezien we ogen op een zo breed mogelijke definitie van een seks-positieve benadering als basis voor analyse. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de invulling van de verschillende eigenschappen/ het conceptueel kader niet vooraf te coderen. De eigenschappen, opgemaakt uit de literatuur, vormen namelijk slechts een beginpunt tijdens de analyse om zo de focus op het seks-positieve uitgangspunt te leggen. Ze zijn vervolgens nog sterk onderhevig aan verandering doorheen het proces. Tijdens het coderen van de transcripten zal de invulling, verhouding en rangschikking van de thema's bepaald worden door bottom-up analyse. De manier waarop dit gebeurt is gelijk aan de inductieve methode die hieronder zal worden beschreven. De verschillende eigenschappen kunnen worden verfijnd, opgesplitst en gecategoriseerd. Daarnaast kunnen er zich ook nieuwe thema's vanuit de data ontwikkelen, losstaand van de reeds aanwezige eigenschappen (van Staa & de Vries, 2014).

De laatste fase, de rapportagefase stemt opnieuw overeen met deze van inductieve thematische analyse. De data worden beschreven en geduid via citaten.

Naast de hybride methode, die voornamelijk voor het eerste deel van de focusgroepen van toepassing is, wordt er in dit deel ook volledig inductief gecodeerd. Dit is het geval bij thema's die niet gelabeld konden worden aan de hand van het vooraf opgesteld conceptueel kader. Deze worden apart gezet en via inductie verder gecodeerd. Op deze manier vermijden we dat waardevolle data, die vanuit de participanten worden genereerd, verloren gaan.

Het tweede deel van de focusgroepen, dat polst naar de mening van de leerkrachten omtrent de seks-positieve benadering, wordt voornamelijk inductief gecodeerd. Deze **bottom-up analyse** gebeurt aan de hand van de zes stappen beschreven in het werk van Braun en Clarke (2006). Deze methode werd ook gehanteerd bij de inductieve invulling van de thema's en het genereren van nieuwe thema's in het eerste deel.

Stap 1 heeft tot doel vertrouwd te raken met de data. Het lezen en herlezen van transcripten is een belangrijk proces in het beginstadium van data-analyse. In dit onderzoek gebeuren data-verzameling, transcriptie en analyse door éénzelfde persoon. Dit heeft het grote voordeel dat de onderzoeker reeds erg vertrouwd is met de data. Los hiervan worden de transcripten nog tweemaal volledig herlezen. Deze stap komt overeen met de voorbereidingsfase uit DCA en wordt bijgevolg samengenomen. In stap 2 worden de initiële codes gegenereerd. Hierbij is het de bedoeling om de transcripten regel per regel te voorzien van een bijpassende code. In stap

3 worden de codes gegroepeerd volgens de relevante thema's. Deze worden georiënteerd en georganiseerd in het kader van de reeds bestaande codeboom. We onderzoeken hierbij ook de mogelijke verbanden tussen de codes en tussen de thema's uit de gehele analyse. Tot slot worden de thema's in verschillende hiërarchische niveaus geplaatst. Stap 4 omvat het "reviewen" van de verschillende thema's. Dit gebeurt op twee manieren. Eerst wordt nagegaan of de verschillende codes die onder een bepaald thema vallen een coherent geheel vormen. Vervolgens wordt de coherentie van de verschillende thema's met de volledige dataset nagegaan. Stap 5 vraagt van de onderzoeker "*defining and refining*". Elk thema krijgt een gepaste naam en de betekenis binnen het breder narratief geheel wordt nagegaan. Tot slot volgt in stap 6 het uitschrijven van de bekomen resultaten. Deze laatste stap is opnieuw gelijk aan de rapportagefase van de hybride methode. Howitt (2016) haalt aan dat in praktijk deze zes verschillende stappen geen strikte volgorde kennen. Ook de hybride en inductieve methode zijn geen losstaande concepten, maar worden in de praktijk complementair uitgewerkt. Het analytisch proces verloopt met vooruitgang en terugval.

De analyse resulteert uiteindelijk in een codeboom bestaande uit drie hoofdthema's/delen. Het eerste deel beschrijft hoe een seks-positieve benadering al dan niet terug te vinden is in het denken van de participanten. Dit deel omvat zes subthema's waarin de oorspronkelijk deductief ontwikkelde eigenschappen verwerkt zitten, soms samen gecategoriseerd, soms opgesplitst en alle verder uitgewerkt via inductieve codering. De twee daaropvolgende delen zijn inductief gegenereerd en omvatten de visie van de leerkrachten op een sekspositieve benadering en hun idee omtrent het praktijkgebeuren van seksuele voorlichting. De uiteindelijke codeboom is terug te vinden in bijlage 6.

3.5 Ethische aspecten

Dit onderzoek werd goedgekeurd door de Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven. Het bewijs van gunstig advies is terug te vinden in bijlage 7.

3.5.1 Bij data-verzameling

Om de veiligheid van de deelnemers zo veel mogelijk te garanderen, werden er binnen deze masterproef enkele maatregelen toegepast.

De participanten konden in de informatiebrief, waarvan elk van hen een exemplaar heeft ontvangen, het e-mailadres van zowel de masterproefstudent als de promotor van de masterproef terugvinden. Zij fungeerden als aanspreekpunt bij vragen vóór en na de focusgroepen.

Indien de participanten na de focusgroepen nood hadden aan een verder gesprek, zouden opnieuw dezelfde personen en gegevens dienst doen als informatiepunt.

Gezien het groepsgesprek over een gevoelig en intiem thema ging, namelijk seksualiteit, kon dit *adverse events* met zich meebrengen. Deelnemers zouden kunnen worstelen met bepaalde thema's op het vlak van seksualiteit in het heden of verleden en door het gesprek hiermee geconfronteerd worden. Indien er zich dergelijk *adverse event* merkbaar voordeed of achteraf gemeld werd, werd steeds de promotor, professor Paul Enzlin, hiervan op de hoogte gesteld. Deze zou indien nodig verdere opvolging in goede banen hebben geleid.

Verder is de masterstudente, die het onderzoek voerde, via haar inschrijving aan de KU Leuven aangesloten bij een ongevallenpolis en een polis burgerlijke aansprakelijkheid voor studentgebonden aangelegenheden zoals lichamelijke en materiële schade die een student door zijn fout aan derden berokkent tijdens een studieactiviteit in België of in het buitenland.

KU Leuven, als opdrachtgever van deze studie, heeft met het oog op mogelijke schade door deelname ook een verzekeringscontract afgesloten (*Amlin Corporate Insurance, polisnr. 299.053.700, contactgegevens makelaar: Vanbreda Risk & Benefits, Plantin en Moretuslei 297, 2140 Antwerpen*).

Gezien bij focusgroepen meerdere participanten tegelijkertijd aan het gesprek deelnemen, is de privacy onderling moeilijk te verwezenlijken. Daarom is het belangrijk om op voorhand goede afspraken te maken binnen de groep. Zo dienden de deelnemers elkaar en elkaars mening te allen tijde te respecteren en werd er voor het gesprek startte, benadrukt dat er met informatie en kennis, vergaard tijdens het groepsgesprek, op een confidentiële en veilige manier moest worden omgegaan.

Verder is het belangrijk in acht te nemen dat binnen een groep er ook machtsverhoudingen kunnen bestaan. Daarom opteerde de onderzoeker er voor enkel onderling gelijken binnen een zelfde groep te includeren. De focusgroepen werden zo samengesteld dat directieleden die en/of ander personeel dat boven de leerkrachten in kwestie stonden niet aan dezelfde focusgroep deelnamen.

Het was de taak van de gespreksleider om ervoor te zorgen dat het gesprek in goede banen werd geleid. Indien één of meerdere participanten het gesprek dreigden te domineren, was het dan ook zijn of haar taak deze in bedwang te houden.

3.5.2 Bij data-analyse

Bij het transcriberen werd gebruik gemaakt van een matrix waarbij de schuilnaam, gehanteerd in de transcripties, ook een code toegekend kreeg, bestaande uit een cijfer (volgnummer van de focusgroep) en een letter (volgnummer van de participant binnen die focusgroep). Zo wordt

de privacy gegarandeerd en kunnen te allen tijde de juiste demografische gegevens aan de juiste persoon binnen het gesprek worden gelinkt.

Alle persoonlijke gegevens en data van participanten werden steeds met de nodige vertrouwelijkheid behandeld. De groepsgesprekken werden via geluidsopnames opgenomen, video-materiaal werd niet gemaakt. Enkel de onderzoeker heeft de opnames gehanteerd en gebruikt, en dit enkel met als doel het transcriberen en analyseren van de data nodig voor het behalen van de doelstellingen van het onderzoek. De transcripten werden volledig geanonimiseerd en ook de gebruikte citaten in de masterproef zelf kennen enkel een anonieme benaming. Tijdens het onderzoek werden zowel de geluidsopnames als de anonieme transcripten op een veilige manier bewaard en kon er enkel toegang tot deze data verkregen worden via het invoeren van een paswoord. Ook de computer waarop de data bewaard werden, is beveiligd met een paswoord. De identificatiegegevens werden steeds op een andere plaats bewaard, zodat de mogelijkheid om data te linken aan deze gegevens werd vermeden. Na het indienen en slagen voor deze masterproef zullen de identificatiegegevens, interviewopnames en persoonlijke notities van de interviewer worden verwijderd. De transcripten komen na afloop van de masterproef bij de promotor terecht en zullen verder veilig bewaard worden, dit gedurende 5 jaar conform het beleid van de KU Leuven.

4 Resultaten

Zowel de eindtermen als de transcripten van de focusgroepen werden geanalyseerd in het licht van een seks-positieve benadering. In dit deel worden resultaten van deze analyses besproken.

4.1 Een seks-positieve benadering in de Vlaamse eindtermen

Sensoa (2020) nam de Vlaamse eindtermen reeds onder de loep. Hun doel was het identificeren van de verschillende eindtermen die het onderwerp seksualiteit omvatten. Dit onderzoek wil het werk van Sensoa uitbreiden door binnen de eindtermen ook op zoek te gaan naar verwijzingen naar een seks-positieve benadering in die Vlaamde eindtermen.

In wat volgt wordt een vergelijking gemaakt tussen de eigenschappen van een seks-positieve benadering (zie 2.1) en de Vlaamse eindtermen omtrent seksualiteit (Zie 2.5).

Risico's en gevaren komen aan bod in eindterm 1.8. Een van de competenties waarop deze eindterm doelt, is het verwerven van kennis omtrent vruchtbaarheid, anticonceptie en de preventie van soa's. Daarnaast komen risico's van eigen en andermans mediagedrag aan bod in eindterm 4.7 omtrent mediawijsheid. Eindterm 7.6 verwijst tot slot naar het leren onderscheiden van onverdraagzaamheid en discriminatie in de samenleving.

Ook **welzijn en geluk** kunnen we terugvinden bij het bestuderen van de eindtermen. Contexten 1, 2 en 3 vatten namelijk de driedelige WHO-definitie van gezondheid samen: een fysieke, mentale en sociale gezondheid (AKOV, 2009). Deze drie contexten sommen in hun beschrijving belangrijke aspecten bij het uitbouwen van het persoonlijk leven op. Seksuele gezondheid en seksualiteit worden meegenomen in deze opsomming. Relationele en seksuele gezondheid komen ook terug in eindterm 1.8, zie supra. Bij het nastreven van seksueel welzijn wordt in de eindtermen voornamelijk aandacht besteed aan de "**normale ontwikkeling**" van de leerlingen, zeker in de eindtermen voor natuurwetenschappen of biologie. Zowel fysieke als mentale ontwikkeling komen aan bod, hoofdzakelijk in het kader van de puberteit. Maar in de eindtermen worden seksueel **plezier en genot**, evenzeer als de "**normaliteit**" van **seksualiteit** niet vermeld.

Een persoon bewandelt volgens de definitie van een seks-positieve benadering **een individueel en uniek pad** op het gebied van seksualiteit. Omtrent identiteitsontwikkeling komen de Vlaamse eindtermen hieraan tegemoet. Eindterm 7.1 omvat namelijk de

gelaagdheid en de dynamiek van identiteiten en neemt hierbij de eigen achtergrond en persoonlijke beleving in acht:

“7.1 De leerlingen lichten de gelaagdheid en de dynamiek van identiteiten en de mogelijke gevolgen ervan voor relaties met anderen toe. (transversaal)

- *Gelaagdheid van identiteiten, met aandacht voor verschillende aspecten van identiteiten zoals gender, sociale, culturele, economische, regionale, nationale en internationale aspecten*
- *Dynamiek van identiteiten doorheen ruimte en tijd, met aandacht voor de eigen achtergrond en de persoonlijke beleving van tijd en ruimte*
- *Relationeel karakter van identiteiten” (AHOVOKS, 2019).*

Ook contexten 1, 2 en 3 doelen, zoals hoger aangehaald, op het uitbouwen van een persoonlijk leven. Hoger gernoemde eindtermen verwijzen naar een algemeen uniek en individueel pad tijdens de ontwikkeling, maar zijn niet concreet toegespitst op seksualiteit.

Uitingsvormen zoals gender, seksuele oriëntatie en identiteit worden vernoemd in eindtermen 1.7 en 7.1. Ook **verschillende invloedsferen** krijgen een duidelijk accent doorheen de Vlaamse eindtermen. Zo wordt er in eindterm 7.1 bij het bespreken van de gelaagdheid van identiteiten aangehaald dat deze door verschillende aspecten beïnvloed wordt, met name: gender, sociale, culturele, regionale, nationale en internationale aspecten. Ruimte en tijd en het relationele karakter van identiteiten komen daarbij ook aan bod. Daarnaast komt de invloed van media meermaals aangehaald, bijvoorbeeld onder eindterm 4.5:

“leerlingen lichten de invloed van digitale en niet-digitale media op mens en samenleving toe. (transversaal)” (AHOVOKS, 2019).

Ook de invloeden van en in een maatschappij komen naar voor:

“7.14: De leerlingen illustreren wederzijdse beïnvloeding tussen maatschappelijke domeinen. (transversaal)” (AHOVOKS, 2019).

Tot slot vormen de contexten 5 (Politiek-juridische samenleving), 6 (socio-economische samenleving) en 7 (socioculturele samenleving) invloedsferen op zich. Dit illustreert een voorbeeld uit de beschrijving van context 7:

“- de samenlevingscultuur als een dynamisch gegeven en als resultaat van een sociale interactie tussen mensen en groepen en beleid
- samenleving als realiteit van diverse subgroepen en van onderlinge verschillen tussen mensen”
(AKOV, 2009)

De ontwikkeling van een persoon doet zich volgens de eindtermen ook in **verschillende domeinen** voor. Dit zagen we reeds in eindterm 1.7, waar ze zowel de lichamelijke als de

mentale ontwikkelingen tijdens de puberteit in acht nemen. Ook eindterm 7.3 duidt op verschillende ontwikkelingsdomeinen:

“7.3 De leerlingen hanteren strategieën om respectvol en constructief om te gaan met individuen en groepen in een diverse samenleving. (transversaal)

- Diversiteit in de samenleving, met aandacht voor meerdere aspecten van diversiteit zoals fysieke, cognitieve, sociale, culturele aspecten” (AHOVOKS, 2019).

Veelzijdigheid en diversiteit komen op het vlak van uitingsvormen, invloedsferen en ontwikkelingsdomeinen zeker aan bod in de eindtermen, maar opnieuw met eenzelfde opmerking: Deze eindtermen zijn niet concreet op seksualiteit gericht, maar hebben een algemene vorm toepasbaar op meerdere thema's.

Dit is ook het geval wat betreft **open communicatie**. Meerdere eindtermen omvatten richtlijnen voor goede interactie, geen van hen specifiek toegespitst op het thema seksualiteit. De leerkracht dient dus zelf voldoende voorbeelden te geven in het kader van seksuele interactie (Sensoa, 2020). Voorbeelden zijn:

“5.4 De leerlingen demonstreren in informele en formele relaties geschikte sociale vaardigheden. (transversaal)

- Formele en informele relaties

- Leefregels en afspraken - Empathie

- Strategieën om sociale vaardigheden in formele en informele relaties te hanteren

- Strategieën om grenzen te stellen en te bewaken via aanvaardbaar verbaal en non-verbaal gedrag”

(AHOVOKS, 2019)

Sleutelcompetenties uit de stam:

- “empathie in de zin van inlevingsvermogen en responsiviteit, het vermogen af te stemmen op de gesprekspartner en relationele gerichtheid

- een open en constructieve houding tonen in de zin van ruimdenkend, maar ook belang- stellend en relationeel gericht;” (AKOV, 2009)

Competenties uit contexten 1,2 en 3:

- “communicatie en relaties in brede zin: professionele en samenwerkingsrelaties, vriendschappen, intieme relaties, zakenrelaties, enz.” (AKOV, 2009)

Ook digitale communicatie komt aan bod:

“4.6 De leerlingen passen aangereikte regels van de digitale wereld toe. (transversaal)

- Privacyregels

- Principes van auteurs- en portretrecht

- Ethisch en sociaal aanvaardbare gedragsregels binnen de context van het medium, het publiek en de wettelijke bepalingen” (AHOVOKS, 2019)

Consent kent duidelijk zijn plaats in de omschrijving van eindterm 1.7. Hierbij wordt rekening gehouden met:

“- Seksueel en relationeel gedrag, met aandacht voor toestemming, vrijwilligheid, gelijkwaardigheid, passend bij de leeftijd, passend in de context, zelfrespect” (AHOVOKS, 2019).

In de context van consent wordt ook er aandacht besteed aan het bewaken van grenzen:

“5.1 De leerlingen bewaken in interacties hun eigen fysieke en mentale grenzen. (transversaal - attitudinaal)” (AHOVOKS, 2019)

De eindtermen zetten daarnaast ook in op het ontwikkelen van een **veilige en accepterende omgeving** waarin open communicatie mogelijk is. Ze doen dit door niet enkel de grenzen van de eigen persoon te bewaken, maar ook de fysieke en mentale grenzen van een ander persoon. Daarnaast zetten ze in op een respectvolle en constructieve omgang met elkaar:

“5.3 De leerlingen demonstreren hoe ze respectvol reageren tegen pest- en uitsluitingsgedrag. (transversaal)” (AHOVOKS, 2019).

“7.2 De leerlingen gaan respectvol en constructief om met individuen en groepen in een diverse samenleving. (transversaal - attitudinaal)” (AHOVOKS, 2019).

Ook volgende sleutelcompetenties uit de stam zetten in op een veilige en accepterende omgeving:

“empathie in de zin van inlevingsvermogen en responsiviteit, het vermogen af te stemmen op de gesprekspartner en relationele gerichtheid;” (AKOV, 2009)

“een open en constructieve houding tonen in de zin van ruimdenkend, maar ook belang- stellend en relationeel gericht;” (AKOV, 2009)

Wat betreft een **humaniserende** omgangsvorm en woordkeuze zetten de eindtermen vooral in op respect en het vermijden van vooroordelen:

“7.2 De leerlingen gaan respectvol en constructief om met individuen en groepen in een diverse samenleving. (transversaal - attitudinaal)” (AHOVOKS, 2019)

“7.4 De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe. (transversaal)” (AHOVOKS, 2019)

De seks-positieve benadering wijst er ook op dat seksualiteit vanuit verschillende disciplines moet worden benaderd. Dit wordt in de eindtermen nergens letterlijk verwoord. Wel zit seksuele gezondheid vervat in de doelstellingen voor context 1, 2 en 3. Gezien dit om

vakoverschrijdende eindtermen gaat, betekent dit impliciet dat seksualiteit vanuit **meerdere invalshoeken qua kennis** kan worden benaderd .

Het **ethisch** denken zit dan weer vervat in een van de sleutelcompetenties van de stam:

“respect in de zin van verdraagzaamheid, hoffelijkheid, ethisch denken en handelen, verbondenheid met de eigen leefwereld en de ruimere samenlevingscontext, verantwoordelijkheid” (AKOV, 2009)

Het gaat hierbij opnieuw niet specifiek over seksualiteit, maar om een algemene vaardigheid.

Tot slot geldt dat seksualiteit, volgens een seks-positieve benadering, aanwezig is in **alle sociale structuren** en lagen van de samenleving. Deze verschillende lagen kennen ook een duidelijke weerspiegeling in de eindtermen, weliswaar uiteraard ook hier niet concreet toegespitst op seksualiteit:

“De eindtermen in context 7 (de ‘socioculturele samenleving’) verwijzen naar hetgeen maatschappelijk en onderwijskundig belangrijk wordt geacht voor het samenleven in een multiculturele en democratische samenleving als de onze. Volgende thema’s staan daarbij voorop:

- de samenlevingscultuur als een dynamisch gegeven en als resultaat van een sociale interactie tussen mensen en groepen en beleid;*
- samenleving als realiteit van diverse subgroepen en van onderlinge verschillen tussen mensen;*
- herinneringseducatie als middel om vanuit een leerzaam omzien naar negatieve en positieve gebeurtenissen uit het eigen verleden en dat van samenlevingen elders in Europa of de wereld, te leren hoe het met de samenleving verder moet;*
- betekenis van conflicten, zowel mondiaal als cultuurgebonden;*
- kunstgerelateerde cultuurexploratie als onderdeel van een sociale identiteit, sociale interactie en maatschappelijke participatie. Door bewust om te gaan met kunst, media en erfgoed vat krijgen op zowel individuele als sociale leerprocessen, is hierbij de boodschap.” (AKOV, 2009)*

Kortom, deze analyse toont dat heel wat seks-positieve eigenschappen (zie 2.1) direct of indirect vervat zitten in de huidige Vlaamse eindtermen. De eigenschappen die letterlijk en toegepast op seksualiteit aan bod komen zijn “risico’s en gevaren”, “welzijn en geluk”, de “verschillende uitingsvormen” en “consent”. De meeste eindtermen komen echter indirect en in een breder kader aan bod. De “normale ontwikkeling”, een “uniek en individueel pad”, “veelzijdigheid en diversiteit” in termen van “verschillende invloedsferen” en “ontwikkelingsdomeinen”, “open communicatie”, een “veilige en accepterende omgeving”, een “humaniserende woordkeuze”, “meerdere invalshoeken qua kennis”, “ethisch denken” en tot slot de aanwezigheid van “alle sociale structuren” komen allen aan bod, maar worden niet specifiek toegepast op seksualiteit. De eigenschappen “seksueel genot” en “normaliteit van seksualiteit” worden nergens vernoemd in de eindtermen.

4.2 Focusgroepen met leerkrachten

In wat volgt komen de resultaten van de focusgroepanalyses aan bod. In het eerste deel van deze resultaatbeschrijving wordt nagegaan hoe de eigenschappen van een seks-positieve benadering al dan niet aanwezig zijn in de gedachtegang van de leerkrachten tijdens het gesprek. Het tweede deel gaat verder in op hoe de leerkrachten het begrip seks-positieve benadering zelf zouden invullen en wat ze van dit begrip vinden. Tot slot komt het onderwerp “seksuele vorming in de praktijk” aan bod.

Deel I: Seks-positieve elementen aanwezig in het denken van de leerkracht

Het focusgroepprotocol (bijlage 4) is op zo'n manier opgebouwd dat het begrip “een seks-positieve benadering” pas in het laatste deel van het gesprek aan bod komt. Dit maakt het mogelijk om na te gaan of en hoe deze benadering verweven zit in de onbevooroordeelde ideeën en visies van de leerkrachten omtrent seksuele vorming. De verschillende eigenschappen van een seks-positieve benadering kwamen als volgt aan bod:

1.1 Accepterende en veilige omgeving

Het idee dat een veilige omgeving noodzakelijk is, komt binnen de visie van de leerkrachten als een omkaderend gegeven naar voor. Uit de gesprekken valt op te maken dat ze dit zien als een primaire voorwaarde alvorens communicatie over seksualiteit (in klasverband) mogelijk is. Leerkrachten spreken over vertrouwen, openheid en een veilige sfeer. De aanwezigheid van dergelijke omgeving opent, volgens de leerkrachten, de mogelijkheid tot vragenstellen.

“En dat merk je vooral als ze in het tweede ... als ze dan natuurlijk veel lessen na elkaar hebben ... ik heb een heel trimester dat ik daar aan aan het werken ben ... dat je zo echt een sfeer van vertrouwen creëert en dat zelfs pas halverwege het semester de echte vragen komen.” (1D)

De verschillende participanten (en hun scholen) proberen elk op hun eigen manier deze sfeer te creëren. Zo wordt er in een eerste school geopteerd om RSV in de eerste graad voor meisjes en jongens apart te organiseren. Een andere aanpak die naar voor kwam is om de seksuele vorming te laten begeleiden door een leerkracht die niet dagelijks lesgeeft aan de jongere, bijvoorbeeld een leerkracht uit een hoger jaar. Sommige leerkrachten dragen de privacy van hun leerlingen hoog in het vaandel en kiezen voor de mogelijkheid om ook anoniem vragen te kunnen stellen, bijvoorbeeld via een vragendoos. Anderen gebruiken een strategie waarbij ze zaken zelf openlijk benoemen of vragen van leerlingen uit vorige jaren aanhalen om zo de weg tot communiceren te effenen. Hierbij houden ze rekening met de individuen voor zich.

“Ook door het te benoemen, krijgt het een gewone normaliteit. Bij mij is het ook, ik voel me daar zo op mijn gemak bij dat ik met mijn ogen kijk ... Wie zie ik wat ongemakkelijk kijken en moet ik zorgen dat ik hier of daar wat nuanceer. Allé, niet gas terugneem, maar een paar dingen plaats meer, dat ze zich daar ook veilig in voelen zo.” (2G)

Naast een voorwaarde voor communicatie over seksualiteit, zien ze een veilige omgeving ook als een voorwaarde voor seksualiteit in haar bredere context. Hierbij komen respect en een veilige relatie naar voor.

“1B: Je kan toch ook een seksuele relatie hebben zonder dat je iemand graag ziet?

1A: Ah jaajajajaja

1D: Ma nee, maar ik bedoel ... Het gaat dan vooral over wat oké is tussen elkaar. Het belangrijkste is wat je graag ziet en wat je uitspreekt.

1A: Respectvol van beide kanten”

“Ah ik probeer het ook vaak te hebben zo over de eerste keer. En dan raad ik hun aan zo van, allé, ik ga gewoon zeggen van je wacht best tot dat je in een veilige relatie zit en zo omdat dat vaak kan tegenvallen door stress en zo. Probeer dat uit te leggen van vergelijk dat nu eens als je dat met een one-night-stand hebt en dan zie je elkaar wat dat van gevoel achter blijft zo. Dat probeer ik er altijd in te steken.” (2F)

Een accepterende en veilige omgeving dient dus als een voorwaarde voor communicatie, de mogelijkheid tot vragen stellen en meer algemeen voor het beleven van seksualiteit. Toch erkennen de leerkrachten ook dat het creëren van dergelijke sfeer niet altijd evident is en door de reacties van de leerlingen onderling kan worden bemoeilijkt.

1.2 Open en eerlijke Communicatie

Een open en veilige sfeer maakt het spreken over seksualiteit mogelijk. Die open communicatie vinden de participanten uit alle groepen juist erg belangrijk. Ze erkennen de waarde hiervan zowel in een klascontext als in een seksuele relatie of tussen leerlingen onderling. Communicatie vormt hiermee, naast een veilige sfeer, een tweede omkaderend gegeven.

1.2.1 Communicatie in de klas

Leerkrachten zien de klas en zichzelf als een voorbeeld voor de leerlingen omtrent open communicatie in andere situaties.

“1B: Ik denk dat ons streefdoel is dat we zover geraken dat onze leerlingen zo'n gesprek met elkaar kunnen hebben.

GL: Ja

1D: Maar op een goede manier, op een positieve ...”

“Ik vind het ook belangrijk dat je zelf als leerkracht daar heel open over bent. En hoe opener, in onze lessen als dat ter sprake komt, van “oke dat is evident dat ik daar ook over praat” en dan beginnen ze eerst te giechelen en euhmmm.. Maar ja dan konden we ... Dat vind ik zeer zeer belangrijk.” (1E)

“(…) Ja eigenlijk is vaak wat er niet in de cursus staat belangrijker dan wat er wel in de cursus staat. Eigenlijk een stukje attitude, een houding beetje te geven om daar openlijk over te proberen praten ook. Iets dat zeker in het tweede middelbaar in het begin heel, heel moeilijk is. Maar je merkt wel door de loop van het trimester dat dat wel steeds beter en beter begint te lopen altijd.” (3L)

Ze zien zichzelf daarbij eerder de rol van moderator opnemen. Hun eigen mening en privéleven is minder van belang. Vooral de mogelijkheid tot spreken in groep is het beoogde doel. Humor vormt een tool om het gesprek omtrent seksualiteit aangenaam te maken in de context van een klasgroep. Lachen kan en moet kunnen zolang het op een respectvolle manier gebeurt, zo verduidelijkt een leerkracht. Het valt op dat de leerkrachten ook onderling tijdens de groepsgesprekken al grappend met elkaar omgaan.

Heel wat leerkrachten geven aan het leuk te vinden om over seksualiteit te praten. Woorden zoals “tof”, “hetzelfde als andere vakken”, “op mijn gemak” en “heel aangenaam” maken duidelijk dat deze leerkrachten weinig moeite hebben met het bespreken van dit onderwerp. Toch voelt communicatie niet bij elke leerkracht of in elke situatie even gemakkelijk aan. Hiervoor zijn verschillende redenen. Leerkrachten ervaren zelf soms een “gezonde stress” of wat “schroom” wanneer het tijd is om seksualiteit aan bod te laten komen. Hierin zit wel een evolutie, merken de leerkrachten op. In de begin jaren van hun RSV-carrière is dit meer aanwezig dan wanneer je het langere tijd doet. Je raakt enerzijds meer gewoon aan dit onderwerp en anderzijds ben je ook meer vertrouwd met de theoretische kennis. Een andere reden die communicatie soms bemoeilijkt, is het verschil in leeftijd tussen hen en de leerlingen. De oudere leerkrachten geven aan zich niet meer op hun plaats te voelen om aan de jongste leerlingen seksuele vorming te geven of voelen dat ze minder goed mee kunnen met woordgebruik en *social media*. De jongste participant bevestigt dit door aan te geven dat ze het kleinere verschil in leeftijd als een groot pluspunt ervaart. Een derde factor die meespeelt in hoe vlot de communicatie verloopt volgens de leerkrachten, is de groep die ze voor zich hebben. Een mannelijke leerkracht geeft bijvoorbeeld aan meer moeite te ondervinden wanneer hij voor een klas met alleen maar vrouwen staat. Ook hoe de klas zich opstelt en openstelt is belangrijk:

“(…) Dus ik denk dat het ook qua u comfortabel voelen als leerkracht zelf om erover te praten ook wel wat zal afhangen van wat voor groep heb je voor u he. Als dat allemaal van die leerlingen zijn die constant de boel op stelten zetten en eigenlijk niet luisteren en bij alles lachen en het woord seks horen en al beginnen te lachen en te doen. Dat is anders dan dat je een groep voor u hebt die echt dingen wilt te weten komen over, ja dan is dat nu juist he...” (3J)

Een laatste oorzaak van twijfel bij de leerkracht is de eventuele discrepantie met de thuissituatie van de leerlingen. Sommige ouders zijn niet altijd akkoord met wat er in de klas aan bod komt en leerkrachten vinden het soms moeilijk om tussen deze twee vuren te staan. Ook voor leerlingen is het niet altijd evident om hierover te praten. Dit herkennen de leerkrachten ook. Elke persoon heeft dan ook het recht zelf te bepalen hoeveel of hoe weinig men daarover wil of kan spreken:

“Dat is niet voor iedereen vanzelfsprekend, dat je daar zo open over kan zijn he. Iedereen heeft zo'n beetje zijn veilige cocon. Iedereen bepaalt de sfeer voor zichzelf hoe ze daar over willen praten.” (2H)

1.2.2 Boodschappen rond communicatie

1.2.2.1 Consent

Wanneer we kijken naar welke boodschappen omtrent communicatie als lesinhoud naar voor komen, is *consent* hier zeker één van. In elke focusgroep vinden de leerkrachten het belangrijk om hun leerlingen te leren dat neen zeggen mag, kan en soms moet. Dit wordt als een cruciaal aspect van seksualiteit gezien:

“Ik zeg ook altijd: “Alles is normaal zolang je er niemand mee kwetst en iedereen er mee instemt.” (1B)

“Ik zie mezelf te graag om nu seks te hebben en als jij dat niet oké vindt, dan is daar de deur, want... Ik kies. Het is mijn keuze.” (3J)

De verschillende scholen gebruiken in deze context het vlaggensysteem van Sensoa. Dit systeem biedt, naast aandacht voor vrije wil, ook aandacht aan de sociale omgeving waarin die vrije wil kan geuit worden. Zo geeft het aan wat kan en wat grensoverschrijdend is:

“Dat is eigenlijk een rooster en daar met bepaalde criteria zoals context, leeftijd, vrije wil, ... Het zijn zo zeven of acht, denk ik, criteria en zo kan je eigenlijk een situatie bekijken. Dus een jongen van 15 jaar bekijkt porno op zijn kamer? Ja, hij doet dat uit vrije wil, het is een veilige omgeving, qua leeftijd is ook redelijk normaal... Om te kijken is dat nu een groene vlag: “normale situatie”, geel: van “hog, hmm dat is wel een beetje gek, maar oké”, rood: “het is echt niet oké” of zwart: van “dees is echt erover”. En zo bespreken we toch een bepaald aantal taboes of ja situaties om aan te geven van veel is normaal maar door de wereld rondom u is dat iets waar niet over gesproken mag worden en dat aankarten vinden we wel heel belangrijk. Dus dat is een beetje de kern van heel de dag bij ons.” (3J)

Leerkrachten maken zich, sinds de opkomende trend van seksualiteitsbeleving via het internet, ook veel meer zorgen rond *consent* en grenzen stellen binnen *social media* context en *sexting*:

“Ja ... en dus ik denk dat we daar allemaal nog wel heel wat missen en zeker als dan die social media dat dat daar dan ook nog verdwijnt he.... hoe zeg je nee? Waar trek je grenzen? Hoe word je allemaal met

van alles geconfronteerd? Ik denk dat we daar nog veel meer gaan moeten doen om hen te beschermen. “
(2G)

1.2.2.2 Humaniseren

Naast consent is een tweede belangrijke boodschap voor hun leerlingen het ontcrachten van mythes, clichés en stereotypen:

“Ik vind het ook heel belangrijk dat je die clichés doorprikken, want allé euh how, “iedereen heeft seks gehad in het vijfde middelbaar” euh allé ... (1C en 1A: ja, hmmm, ja) Ja maar sommigen zijn daar heel angstig rond van “ja ik ben abnormaal”, dat dat ook ter sprake kan komen, zo al die clichés” (1E)

De stereotypen die binnen de les aangekaart worden gaan over genderrollen, het onrealistische beeld van media en pornografie, het normaal of abnormaal zijn, het aantal partners etc. ... Hoewel de leerkrachten zelf aangeven deze te willen doorprikken, is hun gedachtengang en communicatie ook zelf niet altijd vrij van *bias*. Leerkrachten maken de opmerking dat ze vaak nog niet genderneutraal genoeg te werk gaan. Daarnaast wordt er af en toe nog te weinig nadruk gelegd op andere relatievormen buiten het stereotype “man-vrouw”-gegeven, een voorbeeld:

“1E: Ik heb wel van een oud-leerling een mail gekregen die zich nadien geout heeft ook en gezegd heeft “wij zijn hier in zes jaar tijd veel te weinig.... Ale Wij zijn altijd stereotyp bezig he.” Ja ik merk dat ook bij mezelf als we over relaties praten is het man vrouw. Zo dat dat veel te weinig nog bewust gemaakt wordt van het is evident dat je lesbisch bent, het is evident dat je homo bent. Ik merk dat ook, ik ben ook zo opgevoed, dat is ook heel moeilijk he. Ik ga één voorval geven: Er was een leerling die zei “ja mijn mama heeft zelfmoord gepleegd en mijn mama is daar boos rond.” en ik, ik verstond het niet goed.

1A: vragend: heuh .. De mama heeft zelfmoord gepleegd en de mama is ..?

1E: Ja

1B: Ja twee mama's he

1E: Ja twee mama's

1A: Ah jajaja ja

1E: Maar ik had dat niet door. En ik zei: “Twee mama's hoe kan jij nu twee mama's hebben, is je mama dan gescheiden?” en echt dat gevraagd allé “Is je mama gescheiden?”. En opnieuw en dan ineens “Ze zijn lesbisch.”. Oh en ik zakke in de grond van schaamte. Miljaaaaaar dat zit nog echt niet ... Oké.”

Zeker wanneer men vertrekt vanuit de biologische kant van seks is dit het geval, bijvoorbeeld in de biologieles:

“3J: Want uiteindelijk als wij het.. We proberen daar dan wel op ingegaan. maar er wordt nog altijd gezien seks is tussen een jongen en een meisje

(...)

3L: Zeker als het vanuit de biologie wordt gebracht natuurlijk.

3K: Ja

3L: En dat is gekoppeld aan de voortplanting he. Dus dan gaat dat inderdaad over een jongen en een meisje inderdaad.”

Ook vertrekken de leerkrachten nog heel vaak vanuit het perspectief dat seksualiteit zich uitsluitend in de context van een liefdesrelatie voordoet. Niemand is ooit volledig vrij van stereotiep denken zo blijkt en die stereotypen kunnen ook leerlingen beïnvloeden.

Toch toont het feit dat leerkrachten hun *bias* wat betreft relatievormen en/of gender opmerken aan dat ze bezig zijn met hoe communicatie verloopt en welke boodschappen ze hun leerlingen willen meegeven.

De twee omkaderende begrippen, een veilige sfeer en open communicatie, die leerkrachten als belangrijk naar voor schuiven, maken het mogelijk om thema's zoals risico's, genot, normale ontwikkeling etc. op tafel, of beter gezegd op de schoolbanken, te leggen. Ze zitten dan ook constant verweven in de rest van dit verhaal.

1.3 Risico's en gevaren

Als er gesproken wordt over de invulling van voorlichtingsdagen op school komen er ook steeds een aantal risico's en gevaren aan bod. Leerkrachten vinden het zeker belangrijk dit te bespreken. Ze motiveren dit standpunt met voorbeelden uit de praktijk die duidelijk wijzen op de aanwezigheid van deze gevaren, ook in een schoolcontext. Het woord "beschermen" wordt hierbij door meerdere leerkrachten in de mond genomen.

"(...) Want we zien wel dat dat echt nodig is om over die dingen te praten en ook de gevaren van seksualiteit en seks en heel dat gebeuren. Want ja ... Het kan ook wel een beetje uitgebuit worden als ze er niet klaar voor zijn." (3J)

"2G: Er zijn leerlingen die hier op de speelplaats zwanger raken.

2H: Huh?

2G: Wij hebben leerlingen die hier op de speelplaats zwanger raken.

2I: Huuhhhhhhh (geschrokken)

2F: Huh, meen jij dat?

2G: Ik heb ooit met iemand moeten proberen de vraag te begeleiden wat ze ermee ging doen. Ja, meer kan ik daar niet over zeggen."

Verschillende risico-onderwerpen komen in alle focusgroepen naar voor. Onderwerpen die steevast aan bod komen zijn anticonceptie in het kader van zwangerschapspreventie, soa's en soa-preventie. De verschillende leerkrachten brengen dit onderwerp allen op een interactieve manier aan in hun lessen, met voorbeeldmateriaal en/of een toepassingsoefening

(condoom over een banaan). Een enkele leerkracht vertelt zelfs hoe haar school een open sfeer omtrent dit thema ook doortrekt buiten de les:

“We hebben daar ook een schuif met condooms. Ja beter dat we iets meegeven dan dat ze het onveilig doen. Dus er zijn echt al leerlingen, dat ik daar heb gezeten aan het werken was, die vroegen van "Ja mevrouw mag ik eens een paar condooms komen halen" en dat zijn er gratis van Sensoa en dan geven wij dat mee en zo creëer je ook wel een bepaalde openheid en dat is wel fijn, want ik heb dan liever dat ze aan mij een paar condooms komen vragen, ook al weet ik dan wat ze dat weekend gaan doen, dan dat het onveilig is he, omdat ze niet naar de apotheker durven te rijden of zo.” (3J)

Een gevaar dat in hun ogen de laatste jaren heel erg op de voorgrond kwam te staan is dat van media en pornografie. Dit onderwerp komt doorheen de focusgroepen telkens terug en ook binnen elk gesprek meermaals aan bod. Hierbij komt enerzijds de invloed van seksuele beelden in de media naar voor. Leerkrachten geven aan het belangrijk te vinden de leerlingen er op te wijzen dat bijvoorbeeld pornografie geen realistisch beeld geeft van de wereld. Anderzijds baart de nieuw opkomende trend van “sexting” hen ernstig zorgen. Elke school kent hier problemen mee, maar de manier van aanpakken blijft voorlopig voor hen nog een onduidelijk gegeven. De leerkrachten ervaren dit als een prangend probleem.

“Bij onze school vorig jaar hebben we ook zes leerlingen op een heel korte tijd daarvan vernomen dat ze naaktfoto's doorstuurden om toch... Dus ja” (3J)

“Nu dit jaar bij ons op school ook een incident gehad ... allé een incident gehad rond ... Dat was een incident rond een jongen die de eerste keer seks had en die zonder medeweten van het meisjes dat gefilmd heeft. Dus ja als het gaat over respect is dat...” (3L)

“en ik wil er langs de ene kant ook wel meer over praten, maar ik heb ook wel het gevoel van ja ... Ik zou zelfs niet echt weten hoe ik het zou moeten aanpakken waarbij dat je het probleem zou GOED oplossen. Gewoon omdat je weet van hoe meer dat ik het ga zeggen “Doe het niet.”, hoe meer dat ze het gaan doen.” (1D)

Andere risico's en gevaren kennen eerder naar eigen invulling en aanvoelen van de leerkracht in kwestie hun plaats binnen seksuele voorlichting. Voorbeelden hiervan zijn abortus(preventie) en zelfonderzoek van de teelballen of de borsten.

1.4 Welzijn en geluk

Seksualiteit draagt bij tot het geluk en welzijn van de individuele persoon, zo luidt het in de literatuur. Hierbij komt seksualiteit naar voor als een normaal gegeven dat kadert binnen een normale ontwikkeling en ook plezier en genot tot gevolg kan hebben.

Als we binnen de gesprekken van de leerkrachten op zoek gaan naar het “normale” aspect van seksualiteit kunnen we dat terugvinden in drie thema’s. Als eerste ondersteunen de participanten in hun denkwijze het idee dat seksualiteit in zijn geheel een normaal onderdeel is van het dagelijkse leven en een belangrijke plaats kan innemen in een mensenleven. Het inleidend verhaal van een van de participanten is een mooi voorbeeld van deze gedachte:

“Ga misschien beginnen met te vertellen met wat ik in het vierde jaar als inleiding altijd geef, want dat misschien een beetje een kader van hoe ik daar tegenover sta en ik vermoed mijn collega’s ook. (GL: hmm) Ik begin altijd met hetzelfde verhaal. Ik kwam vanmorgen of vanmiddag binnen in de lerarenkamer en ik heb de vraag gesteld aan mijn collega’s “En heb je goed geslapen vannacht?” En dan komt er een heel verhaal: “Ik heb wel goed geslapen, niet goed geslapen, ik heb daarover gedroomd.... Pumpumpum”. Dat is allemaal geen enkel probleem. Een Tweede vraag: “En wat heb je dan gisteravond gegeten?”. Heel de menu voorgesteld. Dat is ook geen enkel probleem. En dan zeg ik aan de collega’s en als ik dan zou vragen “En heb je goede seks gehad vannacht?”. Dan de leerlingen die ogen gaan open (GL: lacht) ... Ik zeg tegen hen “dat is blijkbaar de vraag die je niet stelt ... Maar nochtans is het net zoals rust, slapen, eten, seksualiteit een van de basisbehoeften van het mens zijn” ... En dan zeg ik “Ja als dat een basisbehoefte is, dan moet je daar ook open en eerlijk over kunnen vertellen. Wat je erover wilt vertellen of wat je erover wilt weten. Zonder dat je angst moet hebben om een vraag te stellen en zonder dat je jezelf bloot moet geven letterlijk of figuurlijk.” En dat is zo’n beetje hoe ik daar tegenover sta...” (1B)

Een tweede thema dat binnen deze context naar voor komt zijn de verschillende geaardheden:

“Ja dat versta ik er toch inderdaad een beetje onder. En dat het dan inderdaad altijd oké is. Zo van ja, we hebben allemaal een andere geaardheid, prima. En niet “Oeps jij bent homo, dat mag niet of dat is raar”. Dat wie je ook bent, naar ieder zijn identiteit toe. Dat jezelf zijn altijd nog wel oké is. Tenzij het iets strafbaars is natuurlijk.” (2H)

Het laatste en meest frequent aangehaalde punt in het kader van normaliteit gaat over de diversiteit aan lichamelijke vormen. De leerkrachten willen aan de leerlingen duidelijk maken hoe divers een mensenlichaam, en daarbij ook zijn seksuele delen, kan zijn:

“We bespreken verschillende vormen van seksualiteit, maar ja, we overlopen ook foto’s waar dat allemaal penissen naast elkaar staan en lichamen, omdat heel veel jongeren denken van “Is mijn lichaam wel normaal?”. Maar wat is normaal? Ik vind dat ook heel belangrijk.” (3J)

Leerkrachten vinden het belangrijk om hun studenten de normale aard van seksualiteit bij te brengen en proberen dit te doen aan de hand van een relativerende boodschap en het mikken op realistische verwachtingen. Ze willen naar de woorden van participant 2H aantonen “hoe gewoontjes” seks eigenlijk soms is en aanzien daarbij de pornografische wereld als een wereld die een “abnormaal” beeld schept. De beïnvloeding van media en pornografie komt hier opnieuw als een sterke zorg naar voor.

“De lat ligt in de samenleving altijd ZO hoog voor wat iedereen allemaal moet kunnen. Ook zo het idee dat seksualiteitsbeleving dat dat niet heel uw leven alleen maar als een soort lijn omhoog gaat, maar dat dat met pieken en dalen en evengoed hele periodes niet kan gaan. En dat mensen daar gewoon gelukkig in kunnen zijn. En niet dat dat altijd vanzelf loopt en altijd nodig is. Ook zo het besef dat een aantal mensen voldaan zijn zonder dat die ooit zelf een orgasme hebben.” (2G)

In bovenstaand voorbeeld komt ook duidelijk naar voor dat leerkrachten seksualiteit als een deel van de normale ontwikkeling doorheen het menselijk leven beschouwen, met *ups* en *downs*. Daarnaast merken ze ook op dat seksuele ontwikkeling al in de kinderschoenen start:

(...) En toen hebben we eigenlijk gezien dat het van aan de lagere school al heel belangrijk is om bepaalde zaken aan te kaarten en dat pakket is dan ook ontworpen voor leerlingen vanaf het zesde leerjaar, tot eigenlijk het vijfde, zesde middelbaar. Omdat ja, wat wij toen hebben gezien is, van eigenlijk kijk, ze gaan daar alleen maar jonger en jonger mee bezig zijn.” (3J)

In hun lessen besteden ze op het vlak van ontwikkeling voornamelijk aandacht aan de puberteit, gezien de relevantie voor hun doelpubliek. Ze focussen hier vaak op de biologie (lichaamsvormen zie supra, hormonen etc.), maar ook emotionele en cognitieve veranderingen komen aan bod. Een ander aspect dat hun oog voor “normale ontwikkeling” duidelijk naar voor doet komen, is het feit dat ze veel bekommernissen en zorgen hebben omtrent de timing van hun lessen binnen het curriculum. Ze zijn regelmatig bezig met het verschuiven van de seksuele vormingsdagen doorheen de verschillende jaren. Een opvallende trend in de drie groepen is dat men de nood voelt om seksuele vorming vroeger aan bod te laten komen. Daarnaast valt het hen op dat vele mensen op seksueel vlak op verschillende snelheden evolueren en ontwikkelen. Een groep houdt hierbij een pleidooi voor herhaling. Ze zien daarbij in de confrontatie met deze verschillende snelheden ook een kans om het “normale” van deze verschillen opnieuw te benoemen.

“En dat is, vind ik, wel nuttig aan die voorlichting en aan het delen van meningen. Dat ze van elkaar doorhebben dat iedereen zo'n beetje op een andere snelheid daarmee bezig is en dat er geen normaal is en dat er geen standaard snelheid is, waar iedereen zich aan moet houden zagezgd.” (2H)

Kort maar krachtig samengevat:

“Mensen beknootten in hun seksuele ontwikkeling zorgt alleen maar voor problemen.” (1B)

Het onderdeel van plezier en genot is een iets meer omstreden onderwerp tijdens de gesprekken. Wanneer we het hebben over de invulling van seksuele voorlichting komt naar voor dat dit onderwerp niet meer wordt vermeden. Het thema komt vaak aan bod naar aanleiding van vragen vanuit de leerlingen. De leerkrachten benoemen dit thema ook bijvoorbeeld aan de hand van het uitleggen van woorden zoals beffen of masturberen. In focusgroep 1 komt naar voor dat het belangrijk is dat seksualiteit niet draait om puur penetratie,

maar dat ook voorspel hier aan te pas dient te komen. Het is opvallend dat juist de jongste deelnemer onder de participanten, uit focusgroep 3, het minste moeite heeft om het te hebben over plezier en genot.

Anderzijds valt bij een aantal leerkrachten toch nog wat schroom te bemerken. Ze kaarten hierbij voornamelijk hun eigen privacy aan en vinden het moeilijk om het hier op persoonlijk vlak over te hebben. Dit onderwerp komt dan ook, toeval of niet, vaak in de vorm van beeldmateriaal aan bod. Sommige leerkrachten geven ook zelf aan dat dit stuk soms nog te weinig aan bod komt in hun lessen, zeker in het licht van homoseksualiteit. Over het algemeen wordt “het zelf ontdekken” en “experimenteren” sterk in de verf gezet. Ze wijzen hierbij op het individuele karakter van genot en plezier.

“1D: Je trekt het open in die zin dat je zegt van “Alles is normaal” en voor de rest moet je ...

1A: ALS als ...

1D: Als het met respect gebeurt enzovoort ... En dan voor de rest moet je ervan uitgaan dat ze het zelf zullen moeten ontdekken, want het is veel te individueel. Het verschilt ...”

Hoewel het erg persoonsgebonden is hoe vlot hierover gepraat wordt, wordt het onderwerp niet helemaal van tafel geveegd. Leerkrachten zien zichzelf, ter bescherming van hun eigen privacy, eerder als een moderator van een gesprek. Zo komt het onderwerp wel aan bod en wisselen de leerlingen bijvoorbeeld ideeën uit met elkaar. Leerlingen hebben op die manier toch voldoende handvaten om “zelf te gaan ontdekken”. Daarnaast worden websites zoals www.allesoverseks.be als extra ontdekkingstool meegegeven.

“2F: Maar als je het ... allé ik bedoel ik ben daar geen grijze muis in, maar ik wil juist daarom ook daar niet over praten met leerlingen.

2H: Ja

2F: Aleja

2I: Ja, maar je kunt als moderator ook gewoon de vraag stellen zonder deel te nemen he.

2F: Jajaja dat wel he

2I: Zij discussiëren daarover en je hoeft daar geen mening over te hebben.

2H: Ja dat is waar.

2I: En de discussie mag ook onbeantwoord blijven, het gaat er gewoon over dat ze het erover hebben.”

Een onderwerp dat vanuit de leerkrachten zelf heel vaak naar voor geschoven wordt, is het thema “relaties”. De participanten linken dit ook aan seksueel welzijn en geluk en zien een liefdesrelatie vaak als de veilige context, zie 1.1, waarin seksualiteit kan bestaan of zien seksualiteit als een uitkomst van liefde. Het thema komt bij alle godsdienstleerkrachten in hun les naar voor, maar ook tijdens seksuele vorming hechten ze veel belang aan relaties. Zo noemen de seksuele vormingsdagen op de school van focusgroep 2 “relatiedagen” en komt er ook een spreker onder andere hechtingstheorieën toelichten. Daarnaast wordt het thema

ook toegespitst op de actuele omgeving en leeftijd van de studenten. Er wordt gesproken over “verkering” “het uitmaken” “verliefd zijn” etc. ... De boodschap van leerkrachten heeft vaak het idee in zich dat seksualiteit in de context van een relatie moet plaatsvinden.

“Allé ik weet niet, maar iedereen die seks heeft gehad, vindt dat toch tof. Als je dat met iemand doet die je graag ziet en dat is om te tonen dat je die graag ziet, dat is iets leuk. Dus misschien het bekijken vanuit dat standpunt. Natuurlijk het biologische is ook belangrijk, maar kijken naar het genot dat er achter zit. Want Allé... Dat is bij de mens toch vaak de hoofdreden waarom dat ze seks hebben. Tenzij ze echt een kind willen direct. Allé, want dat is ook de redenen waarom dat jongeren zo vroeg beginnen soms, want ze zien iemand graag en ze willen die toffe handeling doen met hun partner. ik weet niet ...” (3J)

Dit kwam naar voor in de drie groepsgesprekken. Er is slechts één leerkracht die hierover een andere mening had:

*“1E: En ook dat seksualiteit een uiting is van liefde op de een of andere manier. Ja...
1B: Ik vind dat dat niet waar is.
1E: Ja wel toch hopelijks...
1B: Ik vind dat niet.
1C: Maja toch
1B: dat staat los van elkaar.
1C: dat staat toch niet los van elkaar.
1B: Ik vind dat dat los van elkaar staat.
1C: Te allen tijde?
1B: Nee, maar je kan dat los van elkaar zien.
1C: Ja het kan los van elkaar, ja ja dat wel. Het kan los van elkaar, maar...
1E: Maar ik vind ...
1B: Ik vind het nog altijd beter dat je seksualiteit kan beleven zonder dat je in een relatie bent. Nog altijd beter dan gefrustreerd rondlopen ... dat je er behoefte en nood aan hebt en dan gaan er dingen gebeuren.
1E: Ja das waar, ja dat wel, maar...”*

Ook binnen een niet-liefdesrelatie blijft “de veilige omgeving” in de ogen van de leerkracht een voorwaarde, met name onder de vorm van respect.

1.5 Divers en uniek

1.5.1 Een uniek individueel pad bewandelen

Zoals hierboven beschreven, merken leerkrachten zelf op dat elke leerling een eigen snelheid aanneemt qua ontwikkeling. Dit wijst erop dat ze zich bewust zijn van het unieke karakter van seksualiteit per individu. Dit komt ook letterlijk aan bod tijdens de gesprekken:

“Als je praat over alle verschillende mogelijke manieren van seks hebben en zo dan eindig ik altijd met dat is voor iedereen anders. Zie vooral dat je praat met je partner (...)” (2F)

Leerkrachten halen heel wat grote verschillen tussen leerlingen aan. Ze benoemen doorheen het gesprek het verschil in ervaring. Sommige leerlingen weten al heel veel en anderen voelen zich nog niet klaar om met seksualiteit bezig te zijn. Ook verschillen tussen meisjes en jongens, studierichting, seksuele voorkeuren en het verschil in “durf” om te vragen en communiceren komen vaak terug. Gezien de grote individuele variatie vinden de leerkrachten het soms moeilijk om voor iedereen “goed te doen”.

“Ja dat is als leerkracht heel moeilijk, want je hebt een heel diverse groep en je moet eigenlijk met iedereen rekening houden, maar sommige zijn daar niet klaar voor en andere vinden dat echt moeilijk om te praten over zo'n dingen (...).” (3J)

Hoewel seksuele vorming op school in groepsverband gebeurt, merken leerkrachten de verschillen wel op en ze proberen hiermee rekening te houden. Ze passen zich aan de groep die ze voor zich hebben aan en willen de leerlingen als belangrijke boodschap meegeven dat ze ook individueel achteraf bij hen terecht kunnen met vragen of bezorgdheden. Een zeer duidelijk voorbeeld van hoe de individualiteit van elke leerling toch in een groep aan bod kan komen is volgende anekdote:

“Wij hadden zelfs een jongen, den (naam blinde leerling), en die is volledig blind en dat is een hele uitdaging hé. Dan zijn wij echt bij Sensoa vrouwelijke vormen gaan halen om eens te voelen en allé echt van "Wauw en ik moet mijn penis daar insteken? ah en ...". Daar ging een hele wereld open hé, want die heeft nooit kunnen zien, dus die heeft totaal nooit beseft hoe dat een vrouwelijke vorm eruit ziet, dus ... Dan hebben we ook wel extra middagen met hem samengezeten, allé om zijn beurt een beetje, want die voelde zich bij iedereen wel goed. Om het daarover te hebben, want ja nu hebben we het over gewoon leerlingen die kunnen zien en die kunnen horen en "standaard leerlingen". Maar stel je eens voor dat je heel je leven blind bent.” (3J)

Ook het thema “wie ben ik” komt in de lessen godsdienst aan bod. Het zelfbeeld en hoe anderen je zien, maar ook hoe je zelf in verhouding staat tot anderen komt bijvoorbeeld aan bod in de lessen of vormingsdagen. Eén leerkracht vindt dit thema minstens even belangrijk binnen je ontwikkeling en seksualiteit en merkt hieromtrent het volgende op:

“Wat ik wel opmerk is dat euhm dat men heel vaak heel veel over seksualiteit bezig is, maar in het vierde dan bijvoorbeeld, als ik dan begin over zelfrespect en jezelf worden, bezig praat he... zo van “wie je zelf bent dat straal je uit”. Dat dat toch nog altijd op een zeer laag pitje zit he (lacht een beetje). Dus dat die seksualiteit te rollen al oké, maar dat men niet durft uitkomen wat zijn mijn positieve kanten, wat zijn mijn negatieve kanten.” (1E)

1.5.2 Veelzijdig en divers

Hoewel ieder persoon op seksueel vlak een individueel en uniek pad bewandelt, is dit pad niet vrij van invloeden. Ook dit ontgaat de leerkrachten niet. Vanuit de literatuur komen de drie veelzijdige thema's aan bod, het één al wat duidelijker vertegenwoordigd tijdens de focusgroepen dan het ander. Voornamelijk de verschillende invloedsferen komen sterk naar voor in de mening van de leerkrachten. Eén van de koplopers hierbij is, zoals eerder reeds vermeld, de invloed van media en pornografie. Deze deelt zijn troon met de invloeden van religie en cultuur. Ook de invloeden van de maatschappij in zijn geheel en de invloed van het recht komen wel eens ter sprake, maar dit in opvallend mindere mate. De invloed van economie bijvoorbeeld komt zo goed als niet aan bod, tenzij in het kader van terugbetaling van anticonceptie of abortus. Wat erg opvalt, is dat leerkrachten de verschillende invloedsferen, zowel religie als cultuur en zeker media, hoofdzakelijk als negatief ervaren. Slechts eenmaal komt een positieve invloed ter sprake:

“3J: Ik denk ook door de openheid verdaan door de sociale media enzovoort dat er ook wel een bepaalde beweging is gegaan naar die benadering toe en dat seks ook wel een belangrijker thema wordt waar dat meerdere mensen durven over praten. Allé ook al door die LGBTQ... euh allé dat is lang... die protesten en die ... ik denk dat het een beetje uit de taboesfeer aan het komen is en daar ben ik wel blij om.

3K: Er zijn wel sommige die dat er terug willen induwen he.

3J: Ja er zijn twee heel huh...

3K: Ja er zijn twee stromingen he”.

Leerkrachten vinden het soms moeilijk om leerlingen van andere culturen en religies te bereiken omtrent seksualiteit. Opvallend is dat de participanten niet enkel de invloed van vreemde culturen erkennen, maar ook die van eigen religie en cultuur, vroeger en nu. In het tweede groepsgesprek komt volgende opmerking aan bod:

“Dus dat wilt zeggen, we kunnen ... wat is dat dan ethnocentrisme dan zeker. Ervan uitgaan dat onze maatschappij het aan het rechte eind heeft. Zoals je zegt het is een maatschappelijk fenomeen. Dus dan zeggen ja kijk het moet zo ... en jullie, namelijk het bestaat in jullie cultuur, jullie zijn fout dat is eigenlijk ook niet de bedoeling. Ja, ik vind het ook zelf een beetje op de tippen van de tenen lopen soms he.” (2H)

Toch gaan volgens deze leerkracht sommige principes over de grenzen van cultuur heen:

“En dat vind ik hier is dat ethische .. Je hebt wel degelijk nood aan respect voor een cultuur, maar als ik die fundamenteel vanuit mijn ethisch aanvoelen discriminerend en soms gevaarlijk als gevolg vindt. Dan vind ik moet ik daar heel wat over zeggen.” (2G)

Wat betreft de verschillende uitingsvormen komen voornamelijk de onderwerpen rond geaardheid (homoseksualiteit etc..) en genderdysforie naar voor. Scholen geven aan hier al

veel rond te doen. Verschillende scholen werken al met een LGBT-werkgroep of laten een LGBT-spreker komen om dit onderwerp aan te kaarten. Toch komen deze thema's ook vaak op als antwoord op de vraag "waar zouden jullie graag nog meer op ingaan binnen seksuele voorlichting?". De leerkrachten stellen ook nog een aantal stukken omtrent dit thema te missen in hun lessen (hierover later meer). Ook het onderwerp "identiteiten" krijgt zijn plaats binnen de godsdienstles onder het thema "wie ben ik" (zie supra) en binnen humane wetenschappen vanuit een genderperspectief. Verschillen in fantasieën en verlangens komen zelden tot nooit aan bod.

De verschillen in ontwikkelingsdomeinen komen minder uitgesproken aan bod in het gesprek en omvatten voornamelijk de puberteit en zijn hormonale, emotionele, relationele en fysieke invloed. Eén leerkracht humane wetenschappen geeft ook theorie omtrent psychoseksuele ontwikkeling van Freud. Het onderwerp ontwikkeling is hierboven (zie 1.4) reeds uitvoerig besproken.

1.6 De bredere maatschappelijke context

In de brede definitie van een seks-positieve benadering komt naar voor dat seksualiteit op verschillende niveaus van onze samenleving een rol speelt. Williams et al. (2015) geven aan "dat seksualiteit aanwezig is binnen alle lagen van de sociale structuur, zowel op micro-, meso- als macroniveau en dient vanuit verschillende disciplines en methoden bestudeerd te worden" (zie p.7). Gezien de leerkrachten uit de focusgroepen allen verschillende achtergronden hebben, wordt aan dit laatste als het ware in schoolcontext al tegemoet gekomen. De lessen waarin seksualiteit aan bod komt, hebben een wetenschappelijke (biologie, natuurwetenschappen, etc.), religieuze (godsdienst), sociale (humane wetenschappen: gedrags- en cultuurwetenschappen) of zelfs in een enkel geval een antropologische insteek. Leerkrachten uit verschillen uiteenlopende vakgebieden geven vormingsdagen (fysica, natuurwetenschappen, godsdienst, aardrijkskunde, etc...). Seksualiteit wordt in de participerende scholen dus niet meer enkel toegekend aan de biologische, hoewel de meerderheid van de participanten wel een wetenschappelijke achtergrond heeft. De wetenschappers verwoorden dat ze op een heel andere manier in de klas staan wanneer ze seksuele vorming geven dan wanneer ze bijvoorbeeld de mitose uitleggen. Toch geven de participanten ook aan dat er verschillen zijn in aanpak naargelang je academische achtergrond:

"Ik denk niet dat dat vanuit je denkgebied komt, maar uit je persoon en je persoon hangt vast aan het vak dat je geeft." (1B)

"Ik bedoelde dus ook niet vanuit de Katholieke sfeer, maar eerder vanuit het feit dat jullie op andere manieren met relatie bezig zijn dan dat wij en ook omdat wij op een andere manier met een groep omgaan als wetenschapper dan dat een godsdienstleerkracht dat doet." (1D)

Leerkrachten erkennen zelf ook de meerwaarde van de verschillende insteken:

"Nu het is daarom dat het ook goed is dat er niet één verantwoordelijken is voor RSV die dat over heel de school doet. Want dat heb je natuurlijk ook in sommige scholen dat er maar een is die dat geeft." (1D)

Ze zouden het erg nuttig vinden die verschillende invalshoeken nog meer uit te werken in de toekomst door overleg of door feitelijke samenwerking:

"Ik heb echt zoiets van "Oh mijn co-titularis geeft ook godsdienst en geeft relatie in het vijfde jaar, ik ga daar eens over babbelen. Zo eens samen een spreekuurtje". (lacht)." (3K)

"1D: Maar dat is nog iets om over na te denken of dat we bij die RSV dan een keer niet ook een godsdienstleerkracht en een keer iets doen dat we gewoon afwisselen tussen wetenschapper en een godsdienstleerkracht?"

1B: Ja

1E: Ik zou dat ook wel interessant vinden.

1D: Of gewoon zelfs met tweeën.

1C: Dat je er een voormiddag van maakt.

1D: Samen voor de klas staan."

Het aspect omtrent de verschillende sociale structuren valt minder direct af te leiden uit de focusgroepen. De verschillende lagen van de samenleving zijn bij nader analyseren wel te herkennen. Elke persoon wordt als individu in zijn ontwikkeling erkend, zo zagen we reeds in het deel omtrent welzijn en geluk (zie 1.4). Ook relaties komen daarin aan bod als een veel besproken onderwerp binnen het lesgebeuren (microniveau). Je merkt echter dat de leerkrachten ook naar bredere structuren dan enkel een individu of een relatie kijken. De klas en de school op zich zijn al een grotere structuur, maar ook het concept "Gezin" komt bijvoorbeeld meermaals ter sprake (mesoniveau):

"Dat herhaal ik wel vaak, zeker in het zesde. Hoe dat een maatschappij er uitziet, het gaat dan over het instituut gezin. Welke rol het gezin op dit moment nog heeft, wetende dat twee op de drie of wat was het, zij die getrouwd zijn in 2009, dat die twee op drie kans hadden dat die gaan scheiden. Dus met andere woorden de norm die vervangen is van kerngezin naar de gescheiden gezinnen en ook alle andere vormen. Dus opnieuw die diversiteit. Maar ik dacht dat dat in het zesde ook wel wat meer voor kwam tijdens die dag van (naam) of wat zei je?" (2H)

Het gezin is niet alleen onderwerp van discussie in de les, het komt ook meermaals in persoonlijke context naar voor. Leerkrachten spreken hun ervaringen omtrent communiceren over seksualiteit in hun eigen gezin of hun gezin van herkomst uit en vergelijken dit vaak met

hoe het nu bij hun leerlingen in de klas gebeurt. Ze erkennen dus dat dit onderwerp in verschillende structuren van waarde is en dat die verschillende structuren met elkaar in verbinding staan, elkaar ook beïnvloeden. Ze verwoorden enerzijds hoe het gezinsleven invloed heeft op het communiceren over seks in een schoolcontext ...

“We hebben ook gemerkt vroeger dat collega's die in het vierde jaar wel een aantal jaar relatiedagen meededen. Dat mensen die zelf in een scheiding zitten of zo, dat die zeggen van ik voel me daar nu te kwetsbaar voor. Ik wil nu dat ook niet thematiseren naar leerlingen toe. Ik vind dat moet je ook respecteren als mensen zich daar op zekere moment kwetsbaar mee voelen. Dat is ook wie je bent he. Mijn echtgenoot loopt hier ook op school rond. Ik ga daar niet de meeste privé-dingen aan iedereen zijn neus hangen, want dat zijn hun zaken niet ... Maar tegelijk kan ik daar wel op mijn gemak over babbelen, denk ik.” (2G)

... maar anderzijds ook omgekeerd hoe het schoolleven binnen de huiselijke sfeer veranderingen met zich meebrengt:

“En allé, door zo van die vragen te krijgen en dan ben ik daar thuis met mijn dochter, en omdat ze dan ook wel eens mee kwam kijken als ik ... Zij is nu 21, maar zo in de loop van de jaren, ja, je bent dan met die voorbereidingen bezig op uw computer en met uw PowerPoint en dingen aan te passen en ja je vertelt dan al eens iets grappig, zoals ik juist zo vertel, zo van "Moet je nu eens weten wat die zegt?". En daardoor ben ik heel open met haar daarover kunnen gaan praten. Omdat dat dan precies eerst altijd over die leerlingen is en dan durft ze zelf daar ook gemakkelijker over praten. En nu zegt ze iedere keer als ik zo de vraagjes uit de doos krijg "Ah mama mag ik de vraagjes eens". Allé zo... en dan "Ja mama daar moet je zeker over spreken". Dat is echt ... (lacht). Op die manier ... en dan.” (3K)

Daarnaast merken ze vaak op dat de gezinssituatie van de leerlingen ook een belangrijke rol speelt in hun kijk naar seksualiteit en hun ontwikkeling hierin. De leerkrachten vinden het een stuk hun taak om de leerlingen op te voeden, ook op het vlak van seksualiteit. Dit heeft echter een belangrijke kanttekening:

“1B: Ja we zijn ook maar de school he. We zijn niet thuis. We zijn niet de maatschappij.

1E: Ja nee

1B: We zijn een steentje van het gebouw.”

Het opvoeden en seksueel ontwikkelen kadert in een breder geheel. Niet alleen de leerkrachten zijn hiervoor verantwoordelijk, maar even goed kan het gezin antwoorden bieden wanneer een leerling vragen heeft, de huisarts bij het voorschrijven van de pil of de maatschappij in zijn geheel (macroniveau). Seksualiteit speelt zich op al deze niveaus af en wordt door al deze niveaus beïnvloed. En laat dat nu net de kern van het idee “alle sociale structuren” zijn.

Tot slot erkent de leerkracht ook de ethische vraagstukken die seksualiteit in zijn brede maatschappelijke context met zich meedraagt. Dit thema komt hoofdzakelijk in de les

godsdienst aan bod. Thema's zoals abortus en *consent* komen hierbij aan bod. Leerkrachten worden op school echter ook zelf met ethische vraagstukken geconfronteerd:

1C: Ja ik vond dan wel he, bijvoorbeeld vorig jaar naar Londen hé, dat er een lesbisch koppel mee was.

1E: Euh ja

1C: die dan heel... Ze mochten niet samen slapen. En ze vonden dat zo niet kunnen.

1E: "Discriminerend" vonden ze dat.

1C: Discriminerend omdat ... omdat we zeggen van wij behandelen jullie als koppel en een ander koppel mag ook niet samen slapen. Is dat nu een heterokoppel, jullie zijn een lesbisch koppel ... Naar anderen toe.

1B: Dat is net niet discriminerend.

1C: Willen we net niet discriminerend ...

1E: Zij vonden dat wel

1C: En zij vonden het wel discriminerend omdat ... Het waren twee meisjes en de andere meisjes mogen samenslapen en zij niet en ze verstonden het niet."

Ook rond het thema *social media* en *sexting* en rond het verschil in cultuur, zoals in vorige delen reeds aangehaald, steken er zich ethische kwesties de kop op. Verder vormt ethiek niet echt een groot onderwerp tijdens de gesprekken.

Uit deel I van de analyse kunnen we concluderen de leerkrachten een "*veilige omgeving*" en "*open communicatie*" belangrijke omkaderende voorwaarden vinden om andere aspecten van seksualiteit te kunnen aankaarten. Hoewel het niet altijd evident is deze open sfeer te creëren, streven ze deze wel na. Twee van deze aspecten zijn "*consent*" en het "*ontkrachten van mythes*". De participanten vinden dit belangrijke boodschappen. Toch denken ze zelf ook soms nog erg stereotiep. Ook "*Risico's en gevaren*" komen duidelijk aan bod. Het meest opvallende onderwerp hierbij is *sexting*. Terwijl leerkrachten de "*normale seksuele ontwikkeling*" en de "*normaliteit van seksualiteit*" volledig onderschrijven, zijn "*plezier en genot*" meer omstreden onderwerpen. Daarnaast voegen ze ook "*relaties*" toe als een belangrijk aspect van welzijn en geluk. Het "*unieke pad*" dat "*veelzijdig en divers*" wordt beïnvloed, komt ook duidelijk aan bod tijdens de gesprekken. Tot slot hebben de "*verschillende sociale structuren*", "*de verschillende invalshoeken*" en het "*ethisch denken*" eerder een indirecte insteek.

Deel II: Een seks-positieve benadering: Het oordeel van de leerkrachten

Nadat de mening van de leerkrachten omtrent de invulling van de huidige seksuele vorming tijdens het groeps gesprek uitvoerig is besproken, komt het begrip “seks-positieve benadering” voor het eerst de kop opsteken. De vraag “*wat ze onder dit begrip zouden verstaan*” werd letterlijk aan de participanten gesteld. De participanten hebben hierop als antwoord heel wat ideeën. Ze spreken onder andere over het bespreekbaar maken van seksualiteit, consent en respect, diversiteit in de vorm van verscheidene genders en geaardheden, maar ook het zien van seks als iets “tof” waarbij genot een plaats krijgt. Ook de normaliteit van seks komt opnieuw meermaals aan bod. Daarnaast is de verwijzing naar hoe er vroeger met seksualiteit werd omgegaan, opvallend aanwezig in elke groep. De participanten verstaan onder seks-positief het wegvegen van de schaamte en het taboe dat er vroeger rond hing. Het gaat niet meer enkel om oppassen en waarschuwen, maar eerder en vooral om het durven benoemen. Al deze vernoemde eigenschappen leunen dicht aan bij de eigenschappen van een seks-positieve benadering uit de literatuur. Alle groepen zijn, na het lezen van de omschrijving van het begrip, dan ook van mening dat ze veel zaken juist hadden ingeschat. Daarnaast merken de leerkrachten op dat ze al vrij seks-positief te werk gaan binnen hun lessen:

“Awel als ik dat heb doorlopen en ik zag die vetgedrukte dingen, dacht ik wel oké we gaan, we zijn toch in de juiste richting bezig. Er zijn veel dingen die wel terugkomen op een of andere manier.” (3L)

Het lezen van de benadering stelt hen dan ook ergens gerust, omdat het naar hun aanvoelen wel vergelijkbaar is met wat ze in de praktijk proberen te verwezenlijken. Ze kunnen zich vinden in deze omschrijving en vinden dergelijke benadering belangrijk en concreet toepasbaar voor seksuele vorming. Ze geven hierbij wel drie beperkingen op. Gezien de veelzijdigheid vertelt een eerste leerkracht dat je hoe hard je ook je best doet, je altijd wel een groep leerlingen mist, omdat ze bijvoorbeeld te verlegen zijn of er nog niet klaar voor zijn. Een tweede opmerking luidt als volgt:

“Nu die seks-positieve benadering is heel open-minded he, maar niet iedereen is zo open-minded, en dan ook puntje twee dan he, die menselijke ontwikkeling, iedereen ontwikkelt zich anders, dus ik vind zelfs in een zesdejaars, nog niet iedereen open-minded genoeg om daar ... om ... Als je het doet zoals het zich voorstelt he die seks-positieve benadering gaan er nog altijd een aantal zijn voor wie dat een brug te ver is eigenlijk he. (2H)

Tot slot kwam de opmerking dat leerkrachten dit zeker proberen na te streven, maar dat seksualiteit zodanig veel omvat dat ze het onmogelijk allemaal kunnen bespreken:

“Ja ik denk dat ik mijn best doe om daaraan te voldoen. Natuurlijk zijn er dingen die voor verbetering vatbaar zijn he. Maar ja... Het moet ook mogelijk zijn binnen de tijd die je hebt he. Je probeert om dat zo veel mogelijk te doen en toe te passen binnen die lessen in de mate en het mogelijke.” (3L)

“1B: Ik denk dat wij dat echt wel proberen te doen

1D: Hmmm jaa

GL: Ja?

1C: Ik denk dat het er overal wel al een beetje inzit.

1B: Ik zeg niet dat we het realiseren he, maar we doen toch al een poging om dat te realiseren.”

Een seks-positieve benadering is voor sommige mensen misschien te open, omvat heel erg veel en ook de verschillen in groepen en mensen maken het verwezenlijken niet makkelijker. Hiermee moet rekening gehouden worden. Net de complexiteit ervan maakt de positieve benadering tot wat ze is. De leerkrachten erkennen deze complexiteit omtrent seksualiteit maar al te goed:

“Ja, maar hoe complex is het wel niet voor jongeren om seksualiteit te ontwikkelen. Dat is toch gek. Ja, geen wonder dat ze zich onzeker voelen en niet weten wie dat ze zijn en in de knoop zitten met zichzelf. Er zijn zoveel invloeden die het zo moeilijk maken.” (3J)

De participanten geven aan de omschrijving van een seks-positieve benadering een goede basis te vinden voor seksuele voorlichting en nemen dit idee ook mee uit het groepsgesprek.

Kortom, deel II van de focusgroep-analyse toont aan dat de leerkrachten positief staan tegenover de seks-positieve benadering. Ze zien dit, mits een aantal opmerkingen, als een veelbelovend concept dat kan dienen als basis voor seksuele voorlichting.

Deel III: De Praktijk

Niet onbelangrijk in dit hele verhaal is de mening van de leerkrachten omtrent seksuele voorlichting in de praktijk. Eerst worden de tekortkomingen benoemd. Vervolgens worden het curriculum en de aanpak besproken.

3.1 Hiaten

Leerkrachten proberen veel van het complexe geheel dat seksualiteit omvat te verwerken, maar geven doorheen het gesprek ook aan dat er een aantal thema's onderbelicht blijven. Zoals duidelijk werd in deel I, komt genot zeker aan bod, maar vinden een aantal leerkrachten dat dit nog wat uitgebreider zou moeten gebeuren. In de biologieles bijvoorbeeld komt dit enkel via vragen aan bod. Fantasieën komen helemaal niet ter sprake.

Een tweede pijnpunt is een tekort aan kennis, zo omschrijft deze leerkracht met een voorbeeld:

“Maar als ik dus in vijf bijvoorbeeld, als ik begin over mijn thema ethiek. Ik heb het dan ook over abortus en ik vraag altijd in mijn klas of zo van euhm ... in vier, vijf klassen na elkaar “Zeg niets elkaar nu voor maar ...” Allé jongens op een rij. “Hoe kan je nu weten wanneer een vrouw vruchtbaar zou kunnen zijn? Gaat dat over dagen, weken? Wat dan ook.” Wel de laatste drie jaar heb ik dat dus telkens in vier of vijf klassen gevraagd en dat is schrikwekkend bijna geen een van die jongens kan daar een zinnig antwoord op geven en zelfs een deel van de meisjes niet. “Tijdens de dinges, hoe heet het dan?”. Ze weten niet eens het woord menstruatie dan of sommige tijdens ... “Maar weet ik hoe lang ... misschien een half uur.” En diegene die het meest in de richting gaan, maar dan fout zitten komen altijd met de 14e dag van de cyclus af. En zelfs bij de meisjes heb ik er dikwijls maar één of twee van de hele klas die het juist hebben.” (2G)

Ze pleit hierbij voor een systeem waarbij herhaling de voorkeur krijgt. Een derde hiaat in de leerstof blijkt het bespreken van culturele invloed te zijn:

“ (...) Wat er in het eerste wordt aangereikt qua PowerPoint vind ik eigenlijk redelijk klassiek. Het zijn ook allemaal blanke mannen en vrouwen die daar staan en zo. En dan zo heel kort een slidetje over homo's en lesbiennes. Dus dat mocht wel wat moderner denk ik.” (2F)

We merken doorheen deel I op dat de leerkrachten zich duidelijk bewust zijn van culturele invloeden. Toch geven de participanten aan dit te weinig in hun les te verwerken. Dit hoofdzakelijk doordat ze les geven op vrij “blanke” scholen. Eén leerkracht haalt aan dat seksuele vorming waarschijnlijk helemaal andere accenten heeft in een stad als Brussel of Gent, juist omdat er met de aanwezige culturen rekening gehouden moet worden.

De thema's die volgens de leerkrachten binnen het curriculum de grootste aandacht verdienen, komen overeen met thema's die ook binnen de samenleving de laatste jaren steeds meer onder de aandacht komen. Genderdysforie en diversiteit in geaardheid zijn hier voorbeelden van. Verschillende scholen doen hier, zoals hierboven reeds vermeld, al redelijk wat voor. Er komen sprekers of er is een werkgroep die dit thema op school aankaart en/of een aanspreekpunt vormt. Toch hebben de leerkrachten zelf soms nog *bias*. Ook leerlingen wijzen hen soms op die tekortkoming:

“1E: Ik heb wel van een oud-leerling een mail gekregen die nadien zich geout heeft ook en gezegd heeft “wij zijn hier in zes jaar tijd veel te weinig.... Ale Wij zijn altijd stereotiep bezig he.” Ja ik merk dat ook bij mezelf als we over relaties praten is het man vrouw. Zo dat dat veel te weinig nog bewust gemaakt wordt van het is evident dat je lesbisch bent, het is evident dat je homo bent. Ik merk dat ook, ik ben ook zo opgevoed, dat is ook heel moeilijk he.”

Leerkrachten voelen de nood om hier nog verder op in te gaan en dit uitgebreider uit te werken. Iets dat binnen het kader van het bespreken van homoseksualiteit nog te weinig naar boven komt, is bijvoorbeeld het genotsaspect:

“3J: Bij ons was er wel een jongen die vroeg van ja “Ik en mijn vriend, hoe moeten wij dat dan doen? Hoe pak je dat eigenlijk aan?”.

3K: Ja

3J: Ja ik zou het zelf niet weten, maar allé, we zoeken dat dan wel op en we proberen daar dan wel op in te gaan. Maar het is eigenlijk heel moeilijk, ik kan me niet voorstellen hoe moeilijk dat het is voor die jongeren om in groep te zeggen ... “Ja, ik en mijn vriend dan”. Dat is eigenlijk niet de stap van hen dat ze moeten zeggen. Wij moeten eigenlijk dat al aanbieden en de drempel verlagen waardoor dat zij die informatie ook krijgen. Zonder dat ze zich gegeneerd moeten voelen en ja... Dat is moeilijk he. Want zo zijn er tegenwoordig heel veel verschillende... Er zijn heel veel verschillende vormen aan het opkomen en de laatste jaren en dat is moeilijk om op in te spelen natuurlijk he. Maar ja ...

3L: Nee maar dat is een hele goede, een hele goede opmerking en inderdaad omdat dat van het biologische wordt aangepakt is dat echt...”

Een andere leerkracht merkt op dat er bij de uitleg omtrent voorbehoedsmiddelen geen aandacht besteed wordt aan homoseksuele en lesbische koppels. Ze willen naast de moeite die ze doen, toch nog een aantal verbeteringen aanbrengen. Ook rond gender wordt er steeds meer gewerkt in de scholen en is de wens er om dit nog meer door te trekken doorheen het gehele curriculum, bijvoorbeeld aan de hand van de LGBT+werkgroep.

Een ander thema dat recent in de media en onze maatschappij meer aandacht krijgt is *sexting*. Dit onderwerp is binnen de schoolmuren niet meer weg te denken, zo werd reeds duidelijk. De nood dit onderwerp meer in de lessen aan bod te doen komen, benoemen de leerkrachten dan ook als prangend. Dit komt in alle focusgroepen naar voor. De leerkrachten zien *sexting* als een fenomeen dat ingaat tegen een seks-positief perspectief:

“1B: Het is eigenlijk het laatste (verwijst naar laatste paragraaf definitie) ontkennen he. Want het is geen open en eerlijke communicatie, het is zonder toestemming, zonder begrip. Het is niet ethisch.

(...)

1B: Ja, het is niet vredelievend. Het is niet veilig.

1D: Het is eigenlijk een vorm van aanranding he.”

Niemand merkt positieve aspecten op. De boodschap die ze hun leerlingen willen meegeven omvat de waarschuwing nooit naaktfoto's door te sturen. Hoewel ze dit onderwerp wel proberen aan te snijden, merken de participanten dat ze niet goed in hun opzet slagen en weten ze niet hoe het verder aan te pakken. Ze voelen zich voornamelijk een soort preker in deze context. De generatiekloof werkt dit gevoel enkel in de hand.

“En het is daar dat het wringt en terwijl bij al de rest heb je het gevoel dat je geloofwaardig overkomt naar hen toe en dat je echt een goed gesprek aan het doen zijt. En daar ben je aan het preken.” (1D)

“Wel het ding is ook, zelfs ik ook, ik heb nog net de smartphones geweten, ik was al aan mijn hogere jaren, en ik vind, ik voel zelfs dan de generatieklok. En ik voel dat niet veel, maar dat zijn zo de momenten dat ik zeg van ... ik kan ik wel zeggen “Je moet die foto's niet nemen en je moet die foto's niet online zetten” en

al die dingen, maar je voelt dat zij net in dat tijdperk leven waar foto's veel meer genomen worden dan dat ik dat ooit gedaan heb. En ik voel dat ik op dat vlak niet klik en niet meer 100% kan voorstellen, ik kan me niet voorstellen dat ik dat ooit zou gedaan hebben.” (1D)

De verschillende leerkrachten uit focusgroep 1 zijn duidelijk bezig met het uitzoeken van methoden om dit onderwerp op een goede manier aan te snijden. Eén leerkracht denkt er aan dit onderwerp uit te besteden. Ze zou graag een persoon bij de politie of een psycholoog met kennis omtrent dit onderwerp hierover op school laten spreken. Een andere leerkracht haalt de mogelijkheid aan om beeldmateriaal uit reportages zoals “*Help! mijn borsten staan online*” te gebruiken. Volgens haar zouden getuigenissen van leeftijdsgenoten meer effect hebben. Eén van haar collega's beaamt dat een “shockeffect” inderdaad de enige effectieve methode is. Deze leerkrachten willen het onderwerp ook uitbreiden naar *grooming* en andere *social media* aangelegenheden. Dit laatste voorstel vindt ook steun in de andere focusgroepen. In focusgroep 2 spreken ze van een “*social media dag*”. In de laatste focusgroep wordt aangehaald zeker de communicatie omtrent dit onderwerp zo vroeg mogelijk te introduceren.

3.2 Aanpak en curriculum

De aanpak van RSV kent veel verschillende vormen in de praktijk. Elke school verschilt hierin.

“Maar iedere school is uniek en volgt een individueel plan dus...” (1B)

Niet alleen de scholen, maar ook de leerkrachten zelf hanteren elk een eigen visie. Deze fragmentatie heeft volgens de mening van deze leerkracht zeker een meerwaarde:

“Aan de andere kant, vind ik dat fragmentaire ook mooi, want niemand heeft zo per se de grote waarheid. Dus als een klas bij mij andere dingen hoort dan een jaar later bij u... kan iedereen zo zijn eigen juiste waarheden voor zichzelf oppikken.” (2F)

De participanten merken daarbij op dat de ene leerkracht het onderwerp seksualiteit waarschijnlijk uitgebreider aan bod zal laten komen dan de andere. Vanuit hun opleiding hebben ze namelijk geen richtlijnen meegekregen. Het onderwerp kwam er niet aan bod, waardoor ze weinig voorkennis hebben. Bij het geven van deze lessen steunen ze vooral op kennis die ze opdeden via zelfstudie en opzoekingswerk.

“Ja ik weet dat dat zeker vier jaar geleden het onderwerp is geweest waar ik me toch wel het hardste in verdiept heb. Eén, ik heb daar niet echt een vooropleiding in gehad en ja er waren gewoon ... het aantal vragen die er komen is immens en elk jaar opnieuw word je nog verrast door vragen dat je denkt "amai dat heb ik nu nog nooit iemand weten vragen" en euhm, ja, je probeert toch wel aan te geven dat ze eigenlijk wel alles mogen vragen en dat er dingen zijn die je zelf niet zeker weet en die je dan wel gaat nakijken en dan volgende week en zo verder.” (3L)

Ook volgens het leerplan moeten ze dit onderwerp niet aan bod laten komen, zo klinkt het meermaals doorheen de gesprekken:

“3K: (...) Want er is niets in dat leerplan dat daar eigenlijk... Wat jij zegt over gevoelens en zo te gaan praten. Dat staat echt niet in mijn leerplan hé. (lacht)

3L: Nee dat zijn niet de ...

3K: Nee dat staat er echt niet in. Dat moet ik niet doen he. En ik bedoel dat hangt er vanaf van u als leerkracht als je daar wilt op ingaan of niet eigenlijk, maar dat is eigenlijk niet wat er volgens leerplan van u verwacht wordt.”

De leerkrachten in het groepsgesprek geven dan ook aan dat ze omtrent dit onderwerp heel vaak afwijken van de strikte leerstof opgelegd van bovenhand:

“dat is soms jammer, dat je dan ... Dat je dan moet afronden, want van mij is dat ook een leerplan en ik weet het leerplan is zeer... Ik ga daar voor een stuk buiten, zeker naar praktijk en relatie gerichte dingen, gewoon omdat ik dat belangrijk vind ook.” (1A)

“Bij mij komt dat nu voor in mijn lessen, maar ik probeer toch vaak van het lesonderwerp af te wijken als ik weet dat ik hun daarmee wat kan vormen.” (2H)

“Ja zeker en vast he. Ja ik zeg het, wij proberen ja, de cursus vind ik op de moment, maar dat is mijn persoonlijke mening hé, is iets minder belangrijk. Natuurlijk moeten ze daar bepaalde zaken uit meekrijgen, maar ja, de ruimte om te praten is natuurlijk groot. Als je echt wilt in het tweede middelbaar, dat is een invulcursus, ja als je dat wilt, dan vlam je daar door en is die op drie lessen heb je dat ingevuld en heb je alles verteld wat je zou moeten vertellen. Door te spreiden over een achttal weken, ja heb je gewoon de ruimte om veel meer te vertellen dan al wat er nodig is.” (3L)

Ze laten zich hierbij hoofzakelijk leiden door de vraag van de leerlingen. De groepen geven aan dat de leerlingen vol vragen zitten en dat ze het ook belangrijk vinden hiervoor ruimte en antwoord te bieden. Ze zien het als hun doel om vragen stellen mogelijk te maken, niet alleen nu tijdens de les, maar ook later. De verscheidenheid aan vragen zorgt ervoor dat de leerstof er elk jaar opnieuw anders uit ziet. De leerkrachten weten nooit op voorhand waar ze uitkomen:

“1D: En weet je, het is ook een onderwerp dat gemakkelijk bloeit en dat is het leukste om te doen.

1B: Je weet ook nooit waar je eindigt.

1D: Je weet nooit waar je eindigt.

1B: Je begint met wat je voor ogen hebt en dan loopt het helemaal anders.

Uit de groep : Jaa

1D: Je hebt zo een onderwerp

1C: Ja zo die vragen zo

1D: Zo in het vierde ... Je begint iets en je doet wat kapstokken en dan kijk je wat je klas ermee doet en dan ben je soms een half uur bezig over iets dat je maar 10 minuten voor gepland had, omdat er veel vragen komen en dan iets dat je denkt van nu gaan daar veel vragen over komen dat vliegt er door en ...”

Gezien de vele vragen vinden de leerkrachten het erg belangrijk hier veel tijd aan te besteden. Dit staat in contrast met het feit dat ze erg weinig tijd hebben. Het tijdsgebrek wordt maar liefst 18 keer vernoemd tijdens de gesprekken. Ze hebben nooit tien minuten over en voelen veel druk gezien de curricula ook op andere vlakken erg vol zitten. Zo moeten de studenten in het zesde jaar via hun lessen biologie voorbereid worden op verder studeren en een eventueel toegangsexamen, evenmin niet onbelangrijk. Ze moeten vragen dus altijd een beetje afremmen, wat voor wroeging kan zorgen:

“ja je kunt het altijd blijven doen. Je kunt altijd vragen blijven ... En dat is ook het irritante hé, want langs de andere kant ze zitten wel met die vragen en dat is dan soms het slechte gevoel dat je krijgt achter die twee uurkes RSV van je hebt het gevoel dat er eigenlijk wel nog vragen en nog dingen zouden zijn dat...”
(1D)

De participanten proberen de vele vragen, gezien het tijdsgebrek, op een andere manier op te vangen. Ze reiken de studenten voldoende handvaten aan, zodat ze ook zelf verder op zoek kunnen gaan naar antwoorden. Dit doen ze door een veilige sfeer en open communicatie, de twee primaire voorwaarden, te promoten. Zo willen ze ervoor zorgen dat leerlingen ook na de lessen met hun vragen of bezorgdheden bij hen of iemand anders terecht kunnen. Daarnaast geven ze de studenten ook handige en informatieve websites mee. Deze webadressen zijn ook online beschikbaar voor hen via het schoolplatform. Eén van de leerkrachten uit de laatste focusgroep zorgt ervoor dat er extra informatie onder aan de PowerPoints komt te staan. Ze voegt hier ook verwijzingen naar filmpjes en websites aan toe.

“3L: Ja dat is inderdaad. Het is wel onze rol om ook diegene die in zo'n klasgroep geen vragen durven te stellen, om die naast hun ouders wel een aantal kanalen aan te bieden waar ze wel met die vragen terecht kunnen zoals Sensoa en dat soort zaken.

3J: Ja ja

3L: Hun bewust te maken van, je zit met vragen dat is normaal en zelfs als dat moeilijk is kan je dat gaan opzoeken op het internet of je kan gaan babbelen met iemand. Dat je een aantal andere opties opent echt. Want niet inderdaad, niet in elk gezin is dat even evident. Dat hangt ook af van de situatie van de mama en de papa en allé ...

“3K: Dan staat dat allemaal bij ons op smartschool. Ik zeg dat ook kijk als er een vraag is die ik niet in de klas uitgebreid genoeg beantwoord hebt, je mag ze ook altijd aan mij stellen in de les of na de les, maar kijk ook nog een keer in die notities, want ja soms is dat ook dat dat dat u ontgaat he in die moment. Die had nog zo'n vraag en ... dan ben je er weeral aan voorbij.”

Doorheen het gesprek wordt duidelijk dat de leerkrachten seksuele voorlichting graag wat beter georganiseerd zouden zien. Twee van de drie groepen geven daarom ook aan dit gesprek erg nuttig te vinden. Overleg met andere leerkrachten doet hen deugd en biedt hen perspectief. De andere groep overlegt op geregelde basis met elkaar en vindt dit ook erg belangrijk.

"2F: Want ik vind zo het spreken op zich gewoon wel interessant.

2I: Ja

2F: Zo een aantal dingen dat je denkt ah ja dat was ik eigenlijk aan het vergeten om in mijn relatiedagen systematisch te doen en zo dat je aan elkaar hebt of iets ..."

"3K: Ja en ook wel eens interessant en zo om eens vanuit een ander vak en een andere leeftijdsgroep te horen.

3L: Ja ik ben blij dat we alle drie vanuit een andere... allé

3J: Richting komen

3L + 3K: Jaaaa"

We merkten reeds op dat de deelnemers geregeld nadenken over en verschuivingen aanbrengen in de plaats van seksuele vorming doorheen de schoolloopbaan. De leerkrachten geven hierbij ook aan dat er soms een jaar door de mazen van het net glipt op voorlichtingsvlak. In de ene school is dat het vierde jaar, in een andere is dat de tweede graad. Ze missen een algemene aanpak van hogerhand ...

"Vanuit een schoolproject eigenlijk. Vanuit de visie van de school is mij eigenlijk niet duidelijk. Want dat zijn eigenlijk werkgroepen vooral he". (2H)

... en zouden graag een meer afgestemd verloop zien. Een meer afgelijnde aanpak zonder hierbij de diversiteit en eigenheid per leerkracht te verliezen.

"2H: Ik denk dat we op basis hiervan toch wel best een beetje moeten streven naar een verankering van seksuele opvoeding. Dat dat echt een leerlijn is."

"3L: (...) Maar het zijn vaak gewoon scholen die beslissen om dan "seksdagen" te organiseren of daar via godsdienst daarop in te pikken. Maar ik denk eigenlijk dat dat dan wel iets is dat breed binnen de leerplannen of de verplichting om daar meer rond ... rond te werken.

3K: Ik vind dat wel.

3J: Beleidswerk rond seks dat lijkt mij ook heel belangrijk. Maar ik denk niet met de vernieuwing van de leerplannen dat er iets extra gaat inzitten (lacht). Maar ja ..."

Een seks-positieve benadering biedt volgens de leerkrachten perspectief als basis voor dergelijke leerlijn:

"2H: Ik denk dat wij ... (naam collega) vroeg ook aan mij om iets gelijkaardig te doen met chapeau dus rond pesten op school ook eigenlijk he ... Dus de vraag is iedereen doet zo een beetje apart als we dat nu.. Als we daar een leerlijn van maken en zorgen dat er een globaal idee achter zit en zorgen dat je inderdaad dit bijvoorbeeld als basis kunt nemen hé, de definitie van seks-positief.

2F: Ja

2H: Je kunt daar wel altijd van afwijken hé en zeggen van kijk we gaan een aantal grenzen bewaken. Maar dat is precies toch iets, wat ik op basis van dit gesprek wel nodig vind in onze school."

Seksualiteit op school kent veel verandering en blijft een gevarieerd landschap. Leerkrachten voelen de nood om meer tijd te spenderen aan dit onderwerp en hopen dan ook vanuit het beleid meer mogelijkheden te krijgen. Of het toeval is dat eenzelfde grapje in twee focusgroepen terugkomt? Dat blijft nog maar de vraag.

"2H: De consensus is toch: "Hoe meer seksuele voorlichting, hoe beter."

2G: Hmmm

2F: We maken er een één-uurs-vak van.

(Groep lacht)

2I: Elke week."

"3K: Er is geen vak "seksualiteit" he op school

GL: Nee

3K: Dat bestaat niet he.

GL: Zou misschien geen slecht idee zijn he

(Groep lacht)

3K: Ja, we kunnen naar het beleid stappen. (lacht)."

Ter conclusie maakt Deel III duidelijk dat de leerkrachten gemotiveerd zijn om seksualiteit op school een plaats te geven. Toch heeft de huidige praktijk van seksuele vorming nog enkele hiaten. De participanten geven aan dat ze weinig richtlijnen hebben voor RSV, noch vanuit hun vooropleiding, noch vanuit beleid of schoolcontext. Ook het tijdsgebrek speelt hen parten. Desalniettemin vinden ze het belangrijk dit onderwerp een duidelijke plaats te geven in hun lessen. De participanten opteren voor een beter georganiseerde leerlijn waardoor een afgestemd verloop doorheen de jaren mogelijk wordt. Een seks-positieve benadering kan een belangrijke basis bieden voor het uitwerken van deze leerlijn. De leerkrachten staan, mits een aantal opmerkingen, erg positief ten opzichte van dit concept, zo zagen we reeds in deel II. De analyseresultaten in deel I maakten duidelijk dat de seks-positieve benadering reeds deels aanwezig is in de lessen en visie van de leerkrachten.

5 Discussie

Vern Bullough was de eerste die een onderscheid maakte tussen een seks-positieve en seks-negatieve benadering (Williams et al., 2013; Williams et al., 2015). In de literatuurbeschrijving valt te lezen hoe een seks-negatieve benadering doorheen de geschiedenis lang de voorkeur kreeg. Deze negatieve kijk strookt niet langer met maatschappelijke veranderingen, zoals aanvaarding van seks voor het huwelijk, het homohuwelijk, het internet, globalisering en migratie (Hymowitz et al., 2013; Martinez et al., 2011; Pound et al., 2017; WHO & BZgA, 2010a). Een seks-positieve benadering wint daardoor aan belang, ook in het onderwijs (Williams et al., 2015). Zowel internationale richtlijnen als de leerlingen zelf pleiten daarom voor een meer seks-positieve benadering. In Europa komt seksueel plezier in de RSV-praktijk al meer aan bod. Ook de leerkrachten nemen een aantal aspecten van deze benadering ter harte. Toch ervaren ze nog heel wat barrières om dit mogelijk te maken. In België is er weinig onderzoek omtrent de visie van leerkrachten op seksuele vorming. Een seks-positieve benadering in het Vlaams onderwijs is daarbij nog nooit onderzocht. Dit onderzoek startte daarom vanuit de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kijken leerkrachten naar een seks-positieve benadering rond RSV? Hoe trachten leerkrachten een seks-positieve benadering rond relaties en seksualiteit te realiseren binnen seksuele voorlichting op middelbare aso-scholen in Vlaanderen?

Met dit onderzoek hadden we tot doel een eerste stap te zetten in het aftoetsen van de aanwezigheid van een seks-positieve benadering in het RSV-aanbod in Vlaanderen. Leerkrachten zijn een sleutelfiguur bij het implementeren van theorie in de praktijk. Zij werden dan ook de focus van deze masterproef.

Om een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvraag werd een tweedelig onderzoek uitgevoerd. De analyses vertrekken vanuit een conceptueel kader beschreven in de literatuur: de eigenschappen van een seks-positieve benadering. Een eerste deel bestond uit de analyse van de Vlaamse eindtermen. Deze eindtermen vormen namelijk de basis waarop leerkrachten de invulling van hun les voortbouwen. Vervolgens onderzochten we de aanwezigheid van deze seks-positieve eigenschappen in de visie van de leerkrachten zelf aan de hand van focusgroepen.

In de discussie zullen we vanuit de resultaten van het onderzoek een antwoord formuleren op de vooraf gestelde onderzoeksvraag. We verbinden hierbij de resultaten opnieuw aan de literatuur. Vervolgens zullen de beperkingen van de gebruikte onderzoeksmethode besproken

worden. Om af te sluiten, worden aanbevelingen voor praktijk en verder onderzoek geformuleerd.

5.1 Interpretatie resultaten

5.1.1 De Vlaamse eindtermen

Wanneer we op zoek gaan naar seksualiteit binnen de Vlaamse eindtermen komen dit onderwerp slechts driemaal letterlijk aan bod.

- 1.) Eindterm 1.7 gaat over de mentale en lichamelijke ontwikkelingen van de puberteit.
- 2.) Eindterm 1.8 gaat over relationele en seksuele gezondheid en de integriteit van seksueel en relationeel gedrag.
- 3.) Contexten 1, 2 en 3 onderschrijven de gezondheidsdefinitie van de WHO en includeren hierbij seksuele gezondheid.

Uiteraard bevatten de eindtermen nog heel wat andere competenties die ook in het kader van relationele en seksuele vorming nuttig zijn. Geen enkele daarvan verwijst in zijn beschrijving specifiek naar seksualiteit of seksualiteitsbeleving.

De beknopte aanwezigheid van seksualiteit heeft tot gevolg dat slechts een beperkt aantal eigenschappen van een seks-positieve benadering letterlijk in het kader van seksualiteit in de eindtermen worden benoemd. Dit is het geval voor de eigenschappen "*vermijden van risico's en gevaren*", "*verschillende uitingsvormen*", "*consent*" en "*welzijn en geluk*". Deze laatste eigenschap, welzijn en geluk, wordt enkel in het kader van "*normale ontwikkeling*" beschreven. In de definitie van een seks-positieve benadering horen hier ook "*Positieve gevolgen: plezier en genot*" en "*de normaliteit van seksualiteit*" bij. Deze eigenschappen komen nergens in de eindtermen aan bod. Nochtans geven leerlingen zelf wel aan dat ze zowel het benoemen van plezier en genot als het accepteren dat jongeren seksueel actief kunnen zijn erg noodzakelijk vinden (Gardner, 2015; O'Higgins & Gabhainn, 2010; Pound et al., 2017).

Alle andere eigenschappen van een seks-positieve benadering ("*individueel en uniek pad*", "*verschillende invloedsferen en domeinen*", "*open en eerlijke communicatie*", "*een veilige omgeving*", "*humaniserende woordkeuze*", "*ethische aspecten*" en "*verschillende lagen van de sociale structuur*") zitten wel vervat in meer algemene competenties van de Vlaamse eindtermen, maar worden nooit letterlijk toegepast op seksualiteit. De leerkracht moet deze zelf toespitsen op het thema.

We kunnen besluiten dat een seks-positieve benadering slechts gedeeltelijk aan bod komt in de eindtermen. Er zijn geen duidelijke richtlijnen terug te vinden wat betreft RSV. Over hoe je seksuele vorming op een seks-positieve manier kan vullen, wordt al helemaal niet concreet gesproken. Leerkrachten kunnen wel een aantal handvaten uit de Vlaamse eindtermen gebruiken om op voort te bouwen. Deze moeten ze echter zelf bij elkaar leggen en met voorbeelden toegepast op seksualiteit onderbouwen. Het lot van een seks-positieve benadering binnen RSV in Vlaanderen ligt in hun handen en is dus afhankelijk van de veerkracht van de leerkracht ...

5.1.2 Focusgroepen

Aan de hand van focusgroepen toetst dit onderzoek de aanwezigheid van een seks-positieve kijk in de visie van leerkrachten af. In het eerste deel van het groepsgesprek brengen de leerkrachten hun mening nog onbevooroordeeld naar voor. Het woord “seks-positieve benadering” is namelijk op dat moment nog niet gevallen. De resultaten van deze analyse werden reeds uitgebreid beschreven in 5.2. Hier wordt specifiek gekeken naar de seks-positieve en seks-negatieve elementen aanwezig in de visie van de leerkrachten.

Bij het analyseren van de gesprekken worden heel wat **seks-positieve eigenschappen** duidelijk bevestigd in de visie van de leerkrachten. Zo vinden de leerkrachten het creëren van een “*veilige omgeving*” en “*open communicatie*” heel belangrijk. Ze halen dit aan als voorwaarden om seksuele vorming te kunnen geven. Deze eigenschappen komen ook in de literatuur naar voor. Zowel leerkrachten als leerlingen hechten er veel belang aan (Gardner, 2015; O’Higgins & Gabhainn, 2010; Pound et al., 2017). De participanten geven de leerlingen ook boodschappen mee zoals wederzijds respect, “*consent*” en het wegnemen van stereotypen (“*humaniserende woordkeuze*”). Dit zijn eveneens eigenschappen die in voorgaand onderzoek naar een seks-positieve benadering als belangrijk worden beschouwd (Pound et al., 2017; Williams et al., 2015). De eigenschap die er het meest uitsprong in de visie van de leerkrachten valt onder “*seksueel geluk en welzijn*”. De leerkrachten vinden het namelijk heel erg belangrijk om hun leerlingen duidelijk te maken dat seks een “*normaal aspect*” is van hun ontwikkeling en van het leven. Het woord “normaal” is maar liefst 49 keer vermeld tijdens de gesprekken. Daarbij aansluitend worden ook de individuele verschillen vaak aangehaald. Op die manier erkennen de leerkrachten dat ieder kind op een individueel tempo ontwikkelt en een “*individueel pad bewandelt*”. De deelnemende leerkrachten benoemen hierbij ook de “*verschillende invloedsferen*” die het te bewandelen pad mee bepalen. Ze erkennen diversiteit en veelzijdigheid van seksualiteit in “*verschillende uitingsvormen*”. De verschillende “*ontwikkelingsdomeinen*” komen minder aan bod in het gesprek, net zoals de

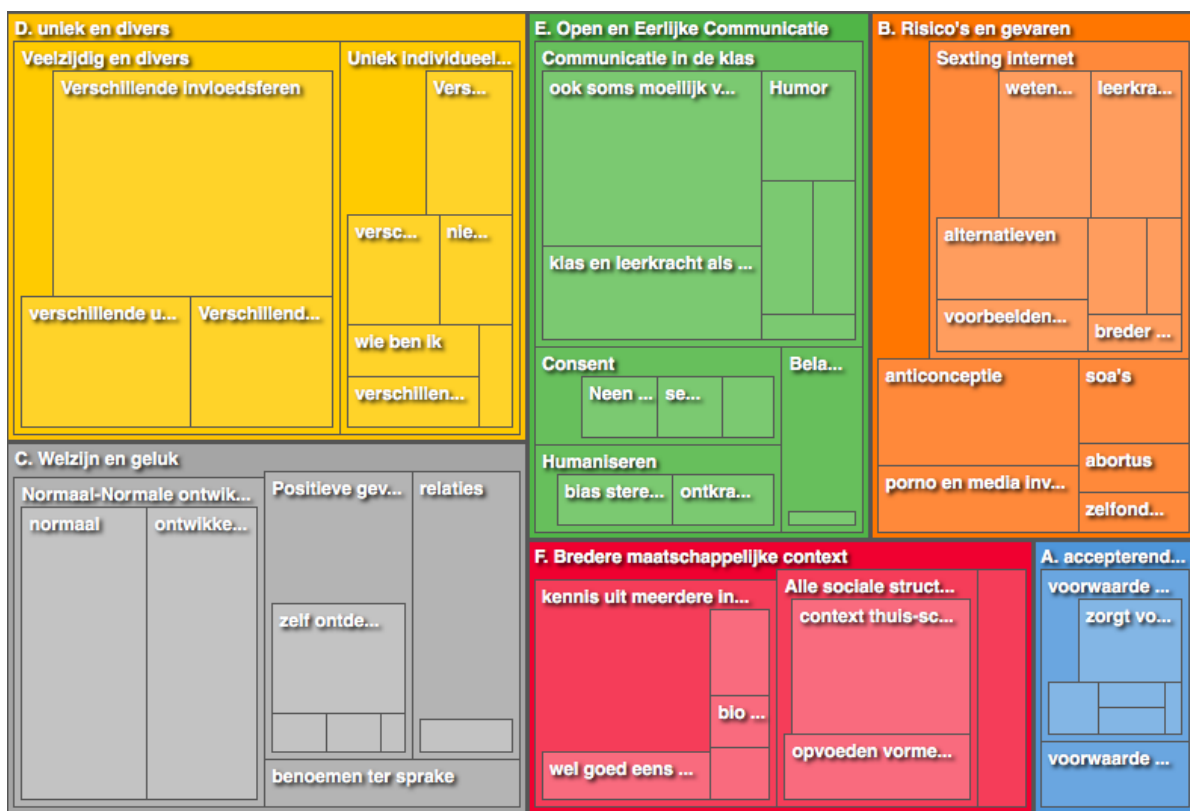
“*ethische aspecten*” van seksualiteit. Deze seks-positieve elementen zijn wel aanwezig en krijgen erkenning, maar in mindere mate dan de andere eigenschappen. Daarnaast wordt indirect ook duidelijk dat leerkrachten seksualiteit als een onderdeel van “*heel veel lagen in onze sociale structuur*” zien. Ze vinden seksuele vorming een taak die kadert binnen het opvoeden en helpen ontwikkelen van jongeren, maar zien dit niet als een exclusieve taak voor de leerkracht. Ook gezin en maatschappij dienen hieraan mee te werken. Tot slot wordt reeds bij de samenstelling van de groepen duidelijk dat seksualiteit niet meer enkel besproken wordt vanuit biologisch standpunt, maar dat de “*kennis uit meerdere invalshoeken*” komt.

Het thema “*plezier en genot*” is een wat complexer verhaal. Dit thema komt bij de leerkrachten wel naar voor en wordt niet meer onder schoolstoelen en -banken geschoven. Toch is dit thema niet voor iedereen even evident. Het bedreigt voor sommige leerkrachten een stuk de eigen privésfeer. Ze vinden het wel belangrijk om deze thema’s aan bod te laten komen, maar dan niet vanuit een persoonlijk verhaal. Ze hechten voornamelijk belang aan het benoemen van termen, het “zelf ontdekken”, het faciliteren van discussie tussen leerlingen en het aanreiken van handvaten zoals websites en andere informatiebronnen. Seksueel plezier is dus niet meer uit de RSV-les weg te denken, maar tegelijkertijd nog steeds met wat schroom omgeven.

Hoewel de seks-positieve benadering op heel wat vlakken duidelijk aan bod komt tijdens de groepsgesprekken, zijn hierbij enkele kanttekeningen te maken. Ook negatieve aspecten komen soms de kop opsteken. Williams et al. (2013, 2015) omschrijven een **seks-negatieve benadering** als een visie waarbij vooral gefocust wordt op risico’s en gevaren. Elementen zoals seksisme, racisme, homofobie en *age-ism* kunnen hieraan verbonden worden.

Het bespreken van risico’s en gevaren komt duidelijk naar voor tijdens de gesprekken in dit onderzoek. Dit is niet noodzakelijk negatief. Ook in een seks-positieve benadering moet er plaats zijn voor het bespreekbaar maken van de gevaren van seksualiteit, zolang dit niet het enige onderwerp is (Harden, 2014). In figuur 2 is een *tree-map* van de gecodeerde seks-positieve eigenschappen te zien. De thema’s krijgen een grotere omvang naarmate ze meer codes bevatten. Wanneer we deze *tree-map* bekijken, zien we dat het bespreken van risico’s en gevaren (oranje) een duidelijk aandeel heeft tijdens het gesprek. Langs de andere kant is het thema slechts een deel van het geheel aan rijke (en positieve) onderwerpen. Risico’s en gevaren nemen dus niet meer de bovenhand. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat leerlingen het ook noodzakelijk vinden om hierover correcte en eerlijke informatie te krijgen (Gardner, 2015; O’Higgins & Gabhainn, 2010; Pound et al., 2017). Gezien de leerkrachten soa’s en anticonceptie op een interactieve en wetenschappelijk correcte manier bespreken, wordt ook aan deze voorwaarde voldaan. Deze risico’s en gevaren kaderen dus eerder in een seks-

positieve benadering. Hierbij is één grote uitzondering op te merken: het gevaar van internet en *sexting*. De participanten zien *sexting* als een bedreiging voor hun leerlingen en kunnen hierover niets positiefs kwijt. Hun boodschap naar de leerlingen toe luidt als volgt: “doe dit niet!”. Als we de *tree-map* in figuur 2 bekijken, merken we op dat dit onderwerp ook het meest besproken risico is tijdens de groepsgesprekken. We zouden kunnen stellen dat deze negatieve kijk op *sexting* en internet voortkomt uit angst voor “het nieuwe”. We zagen reeds in “2.2 de geschiedenis van de formele seksuele voorlichting” dat maatschappelijke invloeden zoals de heteronormatieve huwelijksmoraal van de kerk en later ook de opkomst van hiv toegeschreven aan homoseksueel contact een negatieve invloed hebben op de visie omtrent seksualiteit (Alderweireldt, 1996; Dieleman, 2016; Vergauwen, 2006). Misschien is het gebruik van internet voor seksuele doeleinden een nieuwe onbekende maatschappelijke factor. Dit vermoeden wordt bevestigd doordat de leerkrachten de verschillende invloedsferen die ze aanhalen hoofdzakelijk als negatief ervaren. *Sexting* en internetgebruik vormen dus een eerste negatief aspect dat we opmerken in de visie van de leerkrachten.



Figuur 2: Tree-map van gecodeerde seks-positieve eigenschappen

Een tweede negatief aspect kadert in het thema van relaties. De leerkrachten zien relaties als een belangrijk onderwerp van seksuele voorlichting. Ze zien dit als een element dat bijdraagt tot het seksueel welzijn en geluk. Dat is op zich een seks-positief standpunt. Toch kennen de leerkrachten hierbij een *bias*. Ze zien seksualiteit voornamelijk passen in het kader van

romantische relaties. Dit botst met de eigenschap dat seksualiteit “veelzijdig en divers” beleefd kan worden. Slechts één leerkracht merkt doorheen het groepsgesprek meermaals op dat seksualiteit ook buiten relaties kan plaats vinden. De andere leerkrachten uit die groep gaan hier vervolgens mee akkoord.

Het derde negatieve punt halen de leerkrachten zelf aan. Ze geven toe dat ze af en toe nog heteronormatief en gendernormatief te werk gaan en vaak de eigen cultuur centraal stellen. Zeker in de context van een biologielees wordt vaak vertrokken vanuit een hetero-perspectief. Ook bij de uitleg omtrent genot en anticonceptie wordt vaak geen rekening gehouden met holebi-koppels. De leerlingen uit het onderzoek van Pound et al. (2016) en Pound et al. (2017) benoemen deze eigenschappen ook bij hun leerkrachten. Het feit dat de participanten uit ons onderzoek zich hiervan bewust zijn, pleit in hun voordeel. Niemand is echter vrij van stereotiep denken.

Tot slot geven de leerkrachten aan dat sommige barrières open communicatie kunnen bemoeilijken. Eén daarvan is twijfel omtrent de mening van de ouders over seksuele voorlichting. Dit argument brengen Wood et al. (2019) ook naar voor. Daarnaast ervaren de participanten soms moeilijkheden door een leeftijdsverschil en de dynamiek in de groep voor hen. Tot slot ervaren sommige leerkrachten ietwat schroom. Leerlingen uit het onderzoek van Pound et al. (2016) geven aan dat ze deze eigenschap juist niet graag zien bij een RSV-leerkracht. Dit is volgens de participanten echter zeer persoonsgebonden en evolueert positief doorheen de jaren.

We kunnen dus concluderen dat de meeste eigenschappen van een positieve benadering terug te vinden zijn in het denken van de leerkrachten. Toch is dit niet zonder uitzondering. Een aantal onderwerpen bekijken ze eerder vanuit een seks-negatief standpunt, maar dat erkennen de participanten aan dit onderzoek ook. Ze vinden dat ze al vrij seks-positief te werk gaan, hoewel er altijd ruimte is voor verbetering. Uit deel II en III van de resultaten komt naar voor dat de leerkrachten nood hebben aan meer en een betere organisatie omtrent seksuele vorming op de school. Ze hebben hierover geen voorkennis; de leerplannen, de koepels en hun directies geven hen geen sturing en ook tijd schiet hen te kort. Seksualiteit op school moet een gefundeerde basis krijgen. Een seks-positieve benadering kan hiervoor dienen, mits een aantal opmerkingen. De benadering is erg breed en *open-minded* waardoor je nooit alle doelgroepen zal bereiken en nooit alle onderwerpen zal kunnen aansnijden. Ze zien het conceptueel kader dus eerder als een ideaalbeeld om naar te streven, een richtingaanwijzer die hen goed op weg helpt.

5.2 Beperkingen

Omdat we in dit onderzoek op zoek gaan naar de mening en visie van leerkrachten, is er gekozen voor een kwalitatief onderzoeksdesign. Kwalitatief onderzoek kenmerkt zich door een specifiek onderwerp uit te spitten in de diepte en niet in de breedte. Dit levert rijke en waardevolle informatie op, maar heeft tot gevolg dat de conclusies niet generaliseerbaar zijn.

Een tweede beperking van dit onderzoek speelt zich af op het niveau van de rekrutering. Twee leerkrachten hebben *last minute* afgezegd. Hierdoor was focusgroep drie slechts beperkt in omvang. Gelukkige stond dit een vlotte discussie tussen de drie overgebleven leerkrachten niet in de weg, zo bleek tijdens het gesprek en achteraf uit de debriefing en het herbeluisteren van de opnames. Daarnaast kon door het coronavirus de laatste focusgroep niet meer georganiseerd worden. De drie focusgroepen die wel plaatsvonden, leverden rijke data op. De meeste thema's kwamen in de verschillende focusgroepen ook terug. Een vierde groep had dit extra kunnen bevestigen en had geholpen om te bekijken of er saturatie was van de data. Tot slot moeten we ervan uit gaan dat de leerkrachten en scholen die aan een focusgroepen rond RSV wensen deel te nemen van nature al meer open staan voor het praten over seksualiteit. Dit merkt volgende participant zelf op:

“3K: Nu ik denk ook, allé, we zitten hier met drie leerkrachten die naar hier gekomen zijn uit vrije wil omdat dat ons ook wel interesseert en zo verder ...

3J: Omdat wij dat belangrijk vinden

3K: Allé ik hoor dat toch dat we daar alle drie op onze manier ons best voor doen, laat ons zeggen, binnen de tijd en ruimte en alles wat er kan. Maar allé... “

De participerende leerkrachten zullen daarbij eerder geloven in een seks-positieve benadering dan leerkrachten die niet wensen deel te nemen aan een focusgroep omtrent RSV. Dit zorgt er opnieuw voor dat de data niet representatief zijn voor alle leerkrachten die seksuele vorming geven. Langs de andere kant toont het aan dat er wel degelijk leerkrachten zijn die open staan voor een brede seksuele vorming en zich hier ook voor inzetten.

Een focusgroep biedt een extra dimensie, namelijk de groepsdynamiek. Deze dynamiek zorgt ervoor dat er bepaalde onderwerpen naar voor kunnen komen die binnen een individueel gesprek misschien achterwege zouden blijven. In een focusgroep stellen de participanten vragen aan elkaar en wordt er gediscussieerd. Dit daagt de participanten uit om verder na te denken en andere perspectieven met een eigen visie te vergelijken. Zo kunnen er diepere inzichten tot stand komen dan bij een gewoon interview. Als een onderwerp nog weinig onderzocht is, biedt een focusgroep een uitstekende manier om een eerste aftoetsing te maken (Howitt, 2016). Gezien een seks-positieve benadering bij seksuele vorming in

Vlaanderen nog niet werd onderzocht, is deze methode gepast. De groepsdynamiek heeft ook een aantal beperkingen. Zo kunnen bepaalde perspectieven of meningen naar de achtergrond verschuiven door dominante visies. Om dit te voorkomen zorgden we ervoor dat er binnen de groepen geen machthebbende personen (zoals werkgeven/directeur) deelnamen. Daarnaast heeft de gespreksleider dit proberen voorkomen door tijdens de groepsgesprekken ervoor te zorgen dat iedereen het woord kon nemen wanneer hij of zij dat wou. Er was ook steeds een co-begeleider aanwezig die mee de non-verbale taal in acht nam en ingreep indien nodig. In de debriefing achteraf waren beide begeleiders het er over eens dat alle participanten zich comfortabel leken te voelen bij de groepsdynamiek en hun mening voldoende durfden uiten. Een tweede risico bij het gebruik van focusgroepen is dat participanten eerder sociaal wenselijk zullen antwoorden. Dit hebben we proberen opvangen door voor elke focusgroep te herhalen dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan en dat consensus niet het streefdoel is. Uit de debriefing kwam ook naar voor dat de leerkrachten discussie niet uit de weg gingen. Enkel in groep 1 liep de discussie soms hevig op waardoor niet iedereen uitgesproken raakte.

Twee van de drie groepen bestonden uit een team leerkrachten van dezelfde school. De laatste groep bestond uit drie leerkrachten die elkaar nog nooit eerder hadden gezien. Dit zorgde voor een andere groepsdynamiek en misschien ook andere resultaten. Dit bleek bij analyse niet het geval. Beide samenstellingen gaven aan het erg interessant te vinden om met andere leerkrachten over seksuele vorming te spreken.

De laatste beperking spitst zich toe op de analyse-methode. Bij de analyse van het eerste deel van de focusgroepen is er geopteerd voor een hybride methode waarbij inductie en deductie werden gecombineerd. Dit zorgt voor een combinatie van enerzijds een open onbevooroordeelde kijk op de data met anderzijds een centrale focus, een conceptueel sturend kader (Van Lanen, 2010). Dergelijke methode sluit aan bij onze specifieke onderzoeksvraag. Het was namelijk de bedoeling om specifiek op zoek te gaan naar wat de leerkrachten al dan niet vertelden omtrent de eigenschappen van een seks-positieve benadering. Het conceptueel kader, opgesteld op basis van de literatuur, zorgt ervoor dat je met een bepaalde focus de bekomen data benadert. Deze focus heeft uiteraard ook het gevaar van positieve *bias* in zich. Het is meer voor de hand liggend dat je de seks-positieve eigenschappen zullen bevestigd worden in de data. Je gaat er namelijk specifiek naar op zoek. We waren ons reeds bij aanvang hiervan bewust. Na afweging kreeg de methode toch de voorkeur. Van Staa en de Vries (2014) spreekt in deze context over "naïef inductivisme". Met dit concept doelen ze op het naïef geloof dat kwalitatieve data alleen via inductie kunnen verwerkt worden. Braun en Clarcke (2006) staan gekend voor hun hoogstaande methode van systematisch thematisch analyseren (Howitt, 2006). Ook zij halen in hun artikel aan dat

theoretische achtergrond tijdens het analyseren van data nooit volledig weg te denken is. Zelfs bij inductieve methodes zorgt voorafgaande kennis en theorie ervoor dat je “gestuurd” wordt doorheen je data. Dit onderzoek koos er voor deze sturing op een gecontroleerde manier uit te voeren. Door de verschillende thema’s vooraf op te stellen, kan je deze beter controleren. We namen daarbij maatregelen om positieve bias te vermijden. Tijdens het analyseren werd dit risico op positieve bias steeds ter harte genomen. De verschillende eigenschappen werden in Nvivo ingevoerd als een sturend kader, maar de invulling ervan bleef vooraf onbepaald. De onderzoeker ging hij het analyseren telkens op zoek naar of en hoe de leerkrachten zelf de verschillende eigenschappen invullen. Daarbij werd zowel de bevestigende als tegensprekende informatie gecodeerd. Een voorbeeld hiervan is het thema “humaniserende woordkeuze”. In de literatuur wordt hiermee gedoeld op een respectvolle woordkeuze die stereotypering uit de weg gaat (Williams et al., 2015). Tijdens het coderen deelde de onderzoeker dit thema in twee categorieën in. Eén waaruit bleek dat de leerkrachten het belangrijk vinden mythes de wereld uit te helpen en een andere categorie waaruit bleek dat de leerkrachten zelf toch nog stereotypen, zoals heteronormativiteit, onderschrijven. Een tweede maatregel die werd genomen om positieve bias te beperken, is het gebruik van pure inductie. Naast het analyseren van de data die bij de verschillende seks-positieve eigenschappen uit het eerste deel van het groeps gesprek passen, wordt er ook inductief gecodeerd. Dit zowel in het eerste deel als in het tweede deel van het gesprek (waar de seks-positieve benadering wel werd besproken). Op deze manier kregen andere thema’s ook de kans om vanuit de data te genereren. De verschillende hiaten die de leerkrachten aanhaalden, zoals *sexting* en homoseksualiteit, zijn hiervan een voorbeeld. Door het gebruik van een conceptueel deductief kader in combinatie met inductief coderen wordt de onderzoeker uitgedaagd om de data kritisch in de diepte te analyseren.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Aanbevelingen voor de praktijk

In de literatuur kwam reeds naar voor dat leerkrachten kennis en sturing missen omtrent de invulling van RSV op school (Wood et al., 2019). Ook de leerkrachten in de focusgroepen geven meermaals aan dat ze in hun vooropleiding hierover geen handvaten meekregen. Daarnaast is seksualiteit weinig expliciet en eerder indirect en verdoken opgenomen in de leerplannen. Uit de analyse van de Vlaamse eindtermen komt inderdaad naar voor dat er geen echte sturende richtlijnen zijn omtrent seksuele vorming in het aso-onderwijs. De leerkrachten lossen dit op door zelfstudie en kijken geregeld af van het voorgelegde leerplan om tijd te maken voor seksualiteit. Ze vullen de lessen naar eigen wil en weten in. Leerkrachten hebben

nood aan een meer georganiseerd en sturend kader. Het zou dus interessant zijn dat er op Vlaams niveau richtlijnen in dat verband worden uitgeschreven. Ook de onderwijskoepels en het schoolbeleid kunnen zorgen voor meer sturing aan de hand van een leerplan omtrent seksuele vorming over de verschillende jaren heen. De leerkrachten geven namelijk aan graag een meer continue leerlijn te willen gebruiken, waarbij ze rekening houden met de verschillende leeftijden en verschillende thema's. Ze willen op die manier voorkomen dat bepaalde thema's uit de boot vallen, terwijl andere thema's telkens opnieuw aan bod blijven komen. De seks-positieve benadering kan eventueel een basis vormen voor dergelijk leerplan. Hierbij werden echter wel een aantal kanttekeningen gemaakt. Het is bijgevolg belangrijk om de benadering eerder als een "ideaal doel" te zien en niet als een strikt "af te vinken" concept.

De participanten geven daarnaast ook aan overleg tussen verschillende leerkrachten uit verschillende invalshoeken erg interessant te vinden. Scholen zouden zo'n overleg bijvoorbeeld op geregelde basis kunnen organiseren. Verder willen leerkrachten graag meer tijd en ruimte krijgen voor seksuele vorming op school.

5.3.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek

De participanten gaven duidelijk aan dat relaties (in welke vorm dan ook) een belangrijk onderwerp zijn binnen seksuele vorming. Ze zien dit als een belangrijk element binnen seksueel welzijn en geluk. Uit het onderzoeken van Gardner (2015), O'Higgins en Gabhainn (2010) en Pound et al. (2017) blijkt dat leerlingen het thema "relaties" ook een belangrijk aspect van seksualiteit vinden. Het is naar de toekomst toe dus goed om te overwegen dit element eventueel op te nemen in de omschrijving van een seks-positieve benadering. Verder onderzoek hieromtrent is noodzakelijk.

Na analyse van de focusgroepen zagen we dat een seks-positieve benadering goed onthaald werd door de leerkrachten. Dit onderzoek was echter een eerste sprong in een totnogtoe niet ingezwommen vijver. Vooraleer we over kunnen gaan tot implementatie in de praktijk is verder onderzoek aangewezen, dit zowel in de breedte als in de diepte. Kwantitatief onderzoek kan een groter aantal leerkrachten en scholen bevragen. Daarnaast kan er kwalitatief afgetoetst worden wat de leerlingen zelf van deze benadering vinden. Verder kan er ook in de richting van beleid en de bredere context van leerlingen, zoals de ouders, gekeken worden.

In dit onderzoek werd een hybride analyse-methode gebruikt om een conceptueel kader af te toetsen in kwalitatieve data. Deze methode bleek efficiënt, mits voldoende aandacht voor het gevaar om in de analyse een positieve *bias* te gebruiken. Deze vorm van analyse is afkomstig uit de sociale wetenschappen en helpt de onderzoeker kwalitatieve data kritisch te analyseren.

De methode werd in seksuologisch onderzoek nog niet echt toegepast. Deze methode kan in de toekomst misschien ook binnen seksuologisch onderzoek nieuw perspectief bieden.

Tot slot zette dit onderzoek de trend van de laatste 10 jaar naar een meer positieve kijk op seksualiteit binnen onderzoek, zoals Anderson (2013) beschreef, verder. We bevelen dan ook aan om in toekomstig onderzoek naast de negatieve aspecten van seksualiteit, ook voldoende positieve aspecten te belichten.

6 Conclusie

We vertrokken dit onderzoek vanuit volgende onderzoeksvraag:

Hoe kijken leerkrachten naar een seks-positieve benadering rond RSV? Hoe trachten leerkrachten een seks-positieve benadering rond relaties en seksualiteit te realiseren binnen seksuele voorlichting op middelbare aso-scholen in Vlaanderen?

We trachten vanuit een tweeledig kwalitatief onderzoek hierop een antwoord te formuleren.

De Vlaamse eindtermen vormen de basis waarop leerkrachten hun lessen baseren. Na analyse van deze eindtermen werd duidelijk dat de eigenschappen van een seks-positieve benadering slechts beperkt aan bod komen. Leerkrachten moeten zelf de handen uit de mouwen steken om de benadering te implementeren. Uit de analyse van de focusgroepen blijkt dat leerkrachten dit onbewust wel degelijk doen. Ze onderschrijven al heel wat elementen van een seks-positieve visie in hun denken. Toch handelen ze rond sommige specifieke onderwerpen nog eerder vanuit een seks-negatieve reflex. Dit is bijvoorbeeld het geval rond het thema *sexting*. Daarnaast geven de leerkrachten ook aan soms nog ongewild heteronormatief te handelen.

De participanten staan, na het lezen van het werkinstrument, erg positief ten opzichte van de seks-positieve benadering. Ze vinden het een belangrijk concept dat als basis kan dienen voor seksuele vorming in het aso-onderwijs, een basis die ze tot op heden in de praktijk nog missen. Hierbij hoort wel een kanttekening. De seks-positieve benadering dient vooral een “richtingaanwijzer”, een “ideaal streefdoel” te zijn. De benadering is namelijk erg breed en voor sommige leerlingen misschien te *open-minded*. Bijgevolg kan je nooit alle doelgroepen bereiken en elk onderwerp bespreken. De benadering moet dus steeds aan de context van de groep aangepast worden. Net die aangepaste en unieke manier van lesgeven is kenmerkend voor een seks-positieve benadering.

Referenties

- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen [AHOVOKS]. (2010). Eindtermen secundair onderwijs tweede en derde graad. Opgehaald op 29 april 2020 van www.Onderwijsdoelen.be
- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen [AHOVOKS]. (2019). Eindtermen secundair onderwijs eerste graad. Opgehaald op 29 april 2020 van www.Onderwijsdoelen.be
- Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming [AKOV], Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (2009). *VOET @ 2010, Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel, België: Ludy Van Buyten
- Alderweireldt, K. (1996). Archief van de Federatie der Centra voor Geboortenregeling en Seksuele Opvoeding (Federatie CGSO). *Brood en Rozen: Tijdschrift voor de geschiedenis van sociale bewegingen*, 01 (1), 34-37. Opgehaald op 23 november van https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DzPvc9A_mpkJ:https://ojs.ugent.be/broodenrozen/article/download/2121/2049/+&cd=2&hl=nl&ct=clnk&gl=be&client=safari
- Anderson, R. M. (2013). Positive sexuality and its impact on overall well-being. *Bundesgesundheitsblatt*, 56, 208- 214. doi: 10.1007/s00103-012-1607-z
- Benni, A., Sacco, S., Bianchi, L., Carrara, R., Zanini, C., Comelli, M., Tenconi, M. T. & SISM educators group. (2015). Evaluation outcomes of a sex education strategy in high schools of Pavia (Italy). *Global health promotion*, 23 (2), 15-29. doi: 10.1177/1757975914558309
- Bourke, A., Boduszek, D., Kelleher, C., McBride, O. & Morgan, K. (2014). Sex education, first sex and sexual health outcomes in adulthood: findings from a nationally representative sexual health survey. *Sex Education*, 14 (3), 299-309. doi: 10.1080/14681811.2014.887008
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bullough, V. L. (1998). Alfred Kinsey and the Kinsey Report: Historical Overview and Lasting Contributions. *The Journal of Sex Research*, 35 (2), 127-131. doi: 10.1080/0022449980955kin1925
- Butler, R. S., Sorace, D. & Beach, K. H. (2017). Institutionalizing Sex Education in Diverse U.S. School Districts. *Journal of Adolescent Health*, 62, 149-156. doi: 10.1016/j.jadohealth.2017.08.025

- Carr, J. B. & Packham, A. (2016). The effects of state-mandated abstinence-based sex education on teen health outcomes. *Health Economics*, 26, 403-420. doi: 10.1002/hec.3315
- Casu, G. (2018). Development and initial validation of the Positive Sexuality Scale for female adults. *Journal of Clinical Nursing*, 28, 1289-1299. doi: 10.1111/jocn.14742
- de Graaf, H. & Enzlin, P. (2018). De seksuele levensloop. In: Gijs, L., Aerts, L., Dewitte, M., Enzlin, P., Georgiadis, J., Kreukels, B. & Meuleman, E. (Red.) (pp. 147-165). *Leerboek Seksuologie (derde druk)*. Houten: Bohn stafleu van loghum.
- de Wit, J. & Picavet, C. (2009). Preventie van seksueel overdraagbare aandoeningen en hiv. In: Gijs, L., Gianotten, W. L., Vanwesenbeeck, I. & Weijnenborg, P.T.M. (Red.), *Seksuologie* (tweede, herziene druk) (pp. 251-266). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Dieleman, K. (2016). *Seksuele voorlichting binnen vrijzinnige kringen in Vlaanderen, 1955-1977: De Belgische Vereniging voor Seksuele Voorlichting*. Niet-gepubliceerde masterproef, UAntwerpen, departement geschiedenis, Interuniversitaire Master Gender en Diversiteit.
- Dupont, W. (2018). Of Human Love: Catholics Campaigning for Sexual Aggiornamento in Postwar Belgium. In: Harris, A. (red.). *The Schism of '68: Catholicism, contraception and Humanae Vitae in Eurpoe, 1945-1975* (pp. 49-71). London, United Kingdom: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-319-70811-9_3
- Elchardus, M., Op De Beeck, S. Duquet, F. & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Brussel. Opgehaald op 2 november 2019 van: http://socipc1.vub.ac.be/torwebdat/publications/t2008_37.pdf
- Fereday, J. & Muir-Cochran, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1): 80-92. doi: 10.1177/160940690600500107
- Garcia-Vazques, J., Ordonez, A. L., & Arias-Magadan, S. (2014). Sex education: views and proposals of students and teachers in secondary schools in Asturias, Spain. *Glob Health Promot.*, 21 (4), 74-82. doi: 10.1177/1757975914528727
- Gardner, E. A. (2015). Abstinence-Only Sex Education: College Students' Evaluations and Responses. *American Journal of Sexuality Education*, 10, 115-139. doi: 10.1080/15546128.2015.1015760
- Harden, K. P. (2014). A sex-positive framework for research on adolescent sexuality. *Perspectives on Psychological Science*, 9, 455-469. doi: 10.1177/1745691614535934

- Hirst, J., Wilson, L., Wood, R. & Burns-O'Connell, G. (2017). *Initiatives to support the inclusion of pleasure in sexual health and sex education work with young people: An impact evaluation*. Project Report. Sheffield, Sheffield Hallam University. Opgehaald op 27 maart 2020 van <http://shura.shu.ac.uk/16764/>
- Howitt, D. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods in Psychology*. United Kingdom: Pearson.
- Hymowitz, K., Carroll, J. S., Wilcox, W. B. & Kaye, K. (2013). Knot yet: The benefits and costs of delayed marriage in America. Virginia: The National Marriage Project. Opgehaald op 9 april 2019 van [http://nationalmarriageproject.org/wpcontent/uploads/2013/03/KnotYet-FinalForWeb .pdf](http://nationalmarriageproject.org/wpcontent/uploads/2013/03/KnotYet-FinalForWeb.pdf)
- Indiana University, (2019). Dr. Alfred C. Kinsey. Opgehaald op 23 november 2019 van <https://kinseyinstitute.org/about/history/index.php>
- Ingham, R. (2005). 'We didn't cover that at school': education against pleasure or education for pleasure?. *Sex Education*, 5 (4), 375–388. doi: 10.1080/1468181050027845
- Justitie (2013). 13 februari 2003. Wet tot openstelling van het huwelijk voor personen van hetzelfde geslacht en tot wijziging van een aantal bepalingen van het Burgerlijk Wetboek. Opgehaald op 13 mei 2019 van: http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2003021336&table_name=wet
- Koepsel, E. R. (2016). The Power in Pleasure: Practical Implementation of Pleasure in Sex Education Classrooms, *American Journal of Sexuality Education*, 11 (3), 205-265. doi: 10.1080/15546128.2016.1209451
- Lamb, H., Lustig, K. & Graling, K. (2013). The use and misuse of pleasure in sex education curricula, *Sex Education*, 13 (3), 305-318. doi: 10.1080/14681811.2012.738604
- Lindenberg, L. D. & Maddow-Zimet, I. (2012). Consequences of Sex Education on Teen and Young Adult Sexual Behaviors and Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 51, 332-338. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.12.028
- Marion, P. (2016). Infantile sexuality and Freud's legacy. *The International Journal of Psychoanalysis*, 97 (3), 641-664. doi: 10.1111/1745-8315.12319
- Martínez, J. L., Carcedo, M. R., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A. & Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: teachers' views of obstacles. *Sex Education*, 12 (4), 425-436. doi: 10.1080/14681811.2012.691876

- Martinez, G., Copen, C. E. & Abma, J. C. (2011). Teenagers in the United States: Sexual Activity, Contraceptive Use, and Childbearing, 2006–2010. National Survey of Family Growth. *National Center for Health Statistics, Vital & Health Statistics*, 23 (31), 1-36. Opgehaald op 9 april 2019 van: https://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_23/sr23_031.pdf
- Mevissen, F., Reinders, J. & Kok, G. (2018). Voorlichting en preventie. In: Gijs, L., Aerts, L. Dewitte, M., Enzlin, P., Georgiadis, J., Kreukels, B. & Meuleman, E (Red.) *Leerboek Seksuologie (derde druk)* (pp.193-204). Houten: Bohn stafleu van loghum.
- O'Higgins, S. & Gabhainn, S. N. (2010). Youth participation in setting the agenda: learning outcomes for sex education in Ireland. *Sex Education*, 10 (4), 387-403. doi: 10.1080/14681811.2010.515096
- Oster, M. M. (2008). Saying One Thing and Doing Another: The Paradox of Best Practices and Sex Education, *American Journal of Sexuality Education*, 3 (2), 117-148. doi: 10.1080/15546120802104302
- Parker, R., Wellings, K. & Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies, *Sex Education*, 9 (3), 227-242. doi: 10.1080/14681810903059060
- Pimento. (2020). Thema relaties en seksualiteit. Opgehaald op 8 april 2020 van: <https://www.pimento.be/themas/relaties-en-seksualiteit/>
- Pound, P., Denford, S., Shucksmith, J., Tanton, C., Johnson, A. M., Owen, J., ... Campbell, R. (2017). What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders' views. *BMJ Open*, 7, 1-11. doi:10.1136/bmjopen-2016-014791
- Pound, P., Langford, R. & Campell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ Open*, 6, 1-14. doi: 10.1136/bmjopen-2016-011329
- QRS International (2018). Nvivo (12.6.0) [computerprogramma]. Opgehaald op 10 april 2020 van: <https://icts.kuleuven.be/sc/software/nvivo>
- Sensoa. (s.a.). RSV-Wijzer, Een vlaamse visie op relationele en seksuele vorming. Opgehaald op 8 april 2020 van: https://www.sensoa.be/sites/default/files/digitaal_materiaal/rsvwijzerfinal.pdf
- Sensoa. (2020). Relationele en seksuele vorming in de Vlaamse eindtermen. Opgehaald op 29 april 2020 van: <https://www.sensoa.be/relationele-en-seksuele-vorming-de-vlaamse-eindtermen>
- Stanger-Hall, K. F. & Hall, D. W. (2011). Abstinence-Only Education and Teen Pregnancy Rates: Why We Need Comprehensive Sex Education in the U.S. *PLoS ONE*, 6 (10), 1-11. doi:10.1371/journal.pone.0024658

- Sundaram, V. & Sauntson, H. (2016). Discursive silences: using critical linguistic and qualitative analysis to explore the continued absence of pleasure in sex and relationships education in England. *Sex Education*, 16 (3), 240-254. doi: 10.1080/14681811.2015.1058771
- Svendson, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education, *Sex Education*, 12 (4), 397-410. doi: 10.1080/14681811.2012.677209
- Trommelmans, W. (2006). *Vlaanderen vrijt! 50 jaar seks in Vlaanderen*. Leuven: Van Halewyck
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (revised edition). Parijs. Opgehaald op 9 november 2019 van: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjMnoHv8rXmAhhWBiVwKHU4rBFIQFJADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.unaids.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fmedia_asset%2FITGSE_en.pdf&usg=AOvVaw2YSS5T2p7kfg_pOpWOqXWE
- Van Dale, (2019). Betekenis voorlichting. Opgehaald op 11 november 2019 van: <https://www.vandale.nl/gratiswoordenboek/nederlands/betekenis/voorlichting#.XfU7TS3WDUo>
- Van Lanen, M. (2010). Inductief én deductief analyseren bij kwalitatief onderzoek: het geheel is meer dan de delen. *KWALON*, 15 (3), 36-42. Opgehaald op 9 april 2020 van: https://www.tijdschriftkwalon.nl/scripts/shared/artikel_pdf.php?id=KW-15-1-8
- Van Oost, P., Csincsak, M. & De Bourdeaudhuij, I. (1994). Principals' and teachers' views of sexuality education in Flanders. *Journal of school health*, 64 (3), 105-109. doi: 10.1111/j.1746-1561.1994.tb03270.x
- Van Rossem, R., Berten, H., & Van Tuyckom, C. (2010). AIDS knowledge and sexual activity among Flemish secondary school students: a multilevel analysis of the effects of type of education. *BMC Public Health*, 10 (30), 1-10. doi:10.1186/1471-2458-10-30
- van Staa, A. & de Vries, K. (2014). Directed content analysis: een meer deductieve dan inductieve aanpak bij kwalitatieve analyse. *KWALON*, 19 (3): 46-54. Opgehaald op 9 april 2020 van: https://www.tijdschriftkwalon.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/KW-19-3-46/Directed-content-analysis-een-meer-deductieve-dan-inductieve-aanpak-bij-kwalitatieve-analyse
- Vergauwen, S. (2006). *De mening van ouders over de noodzakelijkheid, het belang en de inhoud van relationele en seksuele vorming: een onderzoek in de drie laatste jaren van het secundair onderwijs*. Niet-gepubliceerde masterproef, KU Leuven, Faculteit Geneeskunde, Master in de Seksuologie, Leuven.

- Wood, R., Hirst, J., Wilson, L. & Burns-O'Connell, G. (2019). The pleasure imperative? Reflecting on sexual pleasure's inclusion in sex education and sexual health. *Sex Education*, 19 (1), 1-14. doi: 10.1080/14681811.2018.1468318
- World Health Organization [WHO]. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*. Geneva, Switzerland. Opgehaald op 7 april 2019 van: https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- World Health Organization [WHO] en Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]. (2010a). *Richtlijnen voor seksuele en relationele vorming in Europa: Raamwerk voor beleidmakers, onderwijs- en gezondheidsautoriteiten en deskundigen*. Keulen. Opgehaald op 12 april 2019 van: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/WHO_BZgA_Standards_dutch.pdf
- World Health Organization [WHO] en Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]. (2010b). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Keulen. Opgehaald op 15 april van: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf
- Williams, D. J., Prior, E. & Wegner, J. (2013). Resolving Social Problems Associated with Sexuality: Can a "Sex-Positive" Approach Help?. *National Association of Social Workers*, 58 (3), 273-276. doi: 10.1093/sw/swt024
- Williams, D. J., Thomas, J. N., Prior, E. E. & Walters, W. (2015). Introducing a multidisciplinary framework of positive sexuality. *Journal of Positive Sexuality*, 1, 6-11. Opgehaald op 12 april 2019 van: <http://journalofpositivesexuality.org/wp-content/uploads/2015/02/Introducing-Multidisciplinary-Framework-of-Positive-Sexuality-Williams-Thomas-Prior-Walters.pdf>

Bijlagen

Bijlage 1: Rekruteringsfiche

Bijlage 2: Informatiebrief

Bijlage 3: Informed Consent

Bijlage 4: focusgroepprotocol

Bijlage 5: Werkinstrument focusgroep: Beschrijving “seks-positieve benadering”

Bijlage 6: Codeboom

Bijlage 7: Goedkeuring Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven

Bijlage 1: Rekruteringsfiche

KU LEUVEN

FACULTEIT GENEESKUNDE
INSTITUUT VOOR FAMILIALE EN
SEKSUOLOGISCHE WETENSCHAPPEN

Leerkrachten
Seksuele voorlichting
Gezocht

- Bent u Leerkracht in het aso onderwijs?
- Hebt u de afgelopen 5 jaar seksuele voorlichting gegeven of komen de thema's seksualiteit/relaties/liefde etc... in uw lessen aan bod?
- Bent u bereid uw mening over deze lessen te delen met andere leerkrachten?

Dan bent u diegene die ik zoek!

Zin om deel te nemen aan een focusgroep in het kader van een onderzoek omtrent seksuele voorlichting binnen aso-onderwijs?

Contacteer Silke Van Dijk voor meer informatie:
Silke.vandijk@student.kuleuven.be

Bijlage 2: Informatiebrief



Seks onder stoelen en schoolbanken geschoven?

Onderzoek omtrent relationele en seksuele vorming in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen

Voor een wetenschappelijk onderzoek aan de KU Leuven in het kader van een masterproef voor het behalen van de master in de seksuologie ben ik, Silke Van Dijck, op zoek naar leerkrachten die willen deelnemen aan een groepsgesprek omtrent seksuele en relationele vorming in het secundair onderwijs. Met dit onderzoek tracht ik een helder beeld te scheppen van hoe relaties en seksualiteit aan bod komen tijdens lessen, binnen de leerstof en/ of tijdens vormingsdagen in het middelbaar onderwijs. Daarbij ben ik erg geïnteresseerd in de visie en blik van de leerkrachten die dit onderwerp in praktijk voor de klas brengen. Concreet gaat het om een groepsgesprek met 4 tot 6 leerkrachten die elk vanuit hun eigen invalshoek en perspectief hun ervaring met seksualiteit in educatieve vorm met elkaar delen. Dit gesprek zal ongeveer 1 uur en 30 minuten à 2 uur in beslag nemen. Datum en uur worden na onderling overleg en in functie van regio bepaald. Dit onderzoek kan u de kans bieden RSV vanuit verschillende invalshoeken te leren kennen. Echter heeft dit werk hoofdzakelijk het voordeel dat het nuttige gegevens kan opleveren met het oog op de toekomst van RSV binnen het onderwijs. Buiten de geïnvesteerde tijd en het intieme onderwerp (namelijk seksualiteit) worden er geen verdere risico's of nadelen ten gevolge van uw deelname verwacht.

Het onderzoek is van kwalitatieve aard en zal bestaan uit een opzet van vier focusgroepen (telkens met andere deelnemers) die alle stilstaan bij hetzelfde onderwerp en dezelfde vragen. Ik ben dus op zoek naar maximaal 24 leerkrachten die de afgelopen 5 jaar werkzaam waren/ zijn geweest binnen het secundair onderwijs en binnen hun lessen aandacht hebben gehad voor thema's zoals relaties, seksualiteit, homoseksualiteit, intimiteit, liefde etc... en hun ervaringen hierover willen delen.

Het onderzoek verloopt op geheel vrijwillige basis, deze wordt vooraf op papier bevestigd. Deelname kan te allen tijde zonder gevolg en zonder plicht tot het meedelen stop worden gezet. Hiervoor dient geen reden te worden gegeven.

Na afloop van de gesprekken, zullen de gegevens kwalitatief worden verwerkt en zal uit de conclusies een masterproef tot stand komen. Deze kan u, na afloop en goedkeuring van de masterproef, indien gewenst, elektronisch opgestuurd worden.

Bij deelname geeft u de onderzoekers de toestemming uw gegevens en mondelinge informatie te gebruiken voor de doeleinden van het onderzoek. Deze worden geanonimiseerd verwerkt en worden niet voor andere doelen gebruikt. Gegevens worden beveiligd bewaard en worden niet met derden gedeeld. Dit geldt evenzeer voor de geluidsopname van het groepsgesprek.

De geluidsopnames worden ten laatste 6 maanden na het slagen van de masterproef vernietigd. Transcripties kunnen tot maximaal 5 jaar na afname gearchiveerd worden binnen de KU Leuven.

Hierbij wil ik u alvast bedanken voor uw interesse in dit onderzoek.

Met vriendelijke groeten,

Silke Van Dijck

Bijlage 3: Informed consent

Exemplaar voor de deelnemer

Titel van de studie: Seks onder stoelen en schoolbanken geschoven?
Onderzoek omtrent relationele en seksuele vorming in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen

Onderzoeksinstituut: KU Leuven

Ethisch comité: EC Onderzoek UZ/KU Leuven

Onderzoekers: Silke Van Dijck, Seksuologie, silke.vandiick@student.kuleuven.be

Professor P. Enzlin, paul.enzlin@kuleuven.be

I Noodzakelijke informatie voor uw beslissing om deel te nemen

Inleiding

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek naar de visie van leerkrachten omtrent seksuele en relationele vorming op school. Om u te helpen beslissen of u al dan niet aan deze studie wenst deel te nemen, willen we u vragen even de tijd te nemen om onderstaande informatie voor deelnemers door te nemen, zodat u een welbewuste beslissing kunt nemen. Dit wordt een "geïnformeerde toestemming" genoemd.

Wij vragen u de volgende pagina's met informatie aandachtig te lezen. Hebt u vragen, dan kan u terecht bij de onderzoeker.

Dit document bestaat uit essentiële informatie die u nodig heeft voor het nemen van uw beslissing, uw schriftelijke toestemming en eventuele bijlagen waarin u meer details terugvindt over bepaalde onderdelen van de basisinformatie.

Als u aan deze studie deelneemt, moet u weten dat:

- Deze studie opgesteld is na evaluatie door de Ethische Commissie (EC) Onderzoek UZ/KU Leuven.
- Uw deelname is vrijwillig; er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. Voor deelname is uw ondertekende toestemming nodig. Ook nadat u hebt getekend, kan u de onderzoeker laten weten dat u uw deelname wilt stopzetten zonder hiervoor een reden op te geven.
- De gegevens die in het kader van uw deelname worden verzameld, zijn vertrouwelijk. Bij de publicatie van de resultaten is uw anonimiteit verzekerd.
- Indien u extra informatie wenst, kan u altijd contact opnemen met de onderzoekers.

Doelstellingen en verloop van de studie

Met deze studie trachten we een helder beeld te scheppen van hoe relaties en seksualiteit aan bod komen tijdens lessen, binnen de leerstof en/of tijdens vormingsdagen in het middelbaar onderwijs. Daarbij zijn we erg geïnteresseerd in de visie en blik van de leerkrachten die dit onderwerp in praktijk voor de klas brengen. Concreet gaat het om een groepsgesprek met 4 tot 6 leerkrachten die elk vanuit hun eigen invalshoek en perspectief hun ervaring met seksualiteit in educatieve vorm met elkaar delen.

Wij nodigen u uit om aan deze studie deel te nemen omdat u, op basis van uw profiel, lijkt in aanmerking te komen voor deelname van dit onderzoek en daarbij kan helpen met het bereiken van de doelstelling van deze studie.

Aan deze studie zullen ongeveer 16 tot 24 personen deelnemen. Om aan deze studie te kunnen deelnemen, moet u een leerkracht, te werk gesteld binnen het aso-onderwijs, zijn en dient u binnen uw lessen of in het kader van vormingsdagen relationele en seksuele vorming gegeven te hebben. De lessen/vormingsdag(en) in kwestie moet(en) binnen een tijdspanne van 5 jaar voorafgaand aan dit onderzoek vallen.

De onderzoeker zal u vragen deel te nemen aan een focusgroepgesprek waarmee wordt gepeild naar uw visie omtrent seksuele en relationele vorming op school. Deelname aan dit gesprek zal ongeveer 90 tot 120 minuten van uw tijd in beslag nemen en zal plaatsvinden op _____

(concrete tijdstip, plaats en uur worden ingevuld na afspraak met de participanten. Dit kan zowel in een lokaal van een school van een van de deelnemende leerkrachten als in een lokaal van de KU Leuven plaatsvinden).

Beschrijving van de risico's en van de voordelen

Deelname aan de studie zou echter een confrontatie kunnen zijn met een gevoelig thema. Indien u dit wenst, kan u steeds bij een zorgverlener terecht voor een ondersteunend gesprek, met name bij professor P. Enzlin, Seksuoloog en Promotor van deze masterproef, +32 16 34 80 00 of via mail paul.enzlin@kuleuven.be.

U heeft zelf geen voordeel van deelname aan dit onderzoek; u kan wel, door het delen van uw kennis en/of ervaringen, bijdragen aan het verzamelen van nuttige gegevens met het oog op de toekomst van relationele en seksuele vorming binnen het onderwijs. Daarnaast kan dialoog met andere leerkrachten u persoonlijk ook een kans bieden relationele en seksuele vorming vanuit verschillende invalshoeken te leren kennen. Buiten de geïnvesteerde tijd en het intieme onderwerp (namelijk seksualiteit) worden er geen verdere risico's of nadelen ten gevolge van uw deelname verwacht.

Intrekking van uw toestemming

U beslist zelf of u meedoet aan het onderzoek. Deelname is vrijwillig. Als u besluit niet mee te doen, hoeft u verder niets te doen. U hoeft niets te tekenen. U hoeft ook niet te zeggen waarom u niet wilt meedoen.

Als u wel meedoet, kan u zich altijd bedenken en toch stoppen, ook tijdens het onderzoek. U hoeft hiervoor geen reden te geven

Als u aan deze studie deelneemt, vragen wij om:

- Ten volle mee te werken voor een correct verloop van de studie.

Contact

Als u bijkomende informatie wenst, maar ook in geval van problemen of als u zich zorgen maakt, kan u contact opnemen met de onderzoeker Silke Van Dijck via het e-mailadres silke.vandijck@student.kuleuven.be of via het telefoonnummer +32 4 95 27 04 63 en de hoofdonderzoeker professor P. Enzlin via het telefoonnummer +32 16 34 80 00 (tijdens de werkuren) of via e-mail paul.enzlin@kuleuven.be.

Als u vragen hebt met betrekking tot uw rechten als deelnemer aan de studie, kan u contact opnemen met de Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven (ec@uzleuven.be; 016 34 86 00 (werkdagen tussen 10 en 11 uur)).

Titel van de studie: Seks onder stoelen en schoolbanken geschoven?
 Onderzoek omtrent relationele en seksuele vorming in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen

II Geïnformeerde toestemming

Deelnemer

Ik verklaar dat ik geïnformeerd ben over de aard, het doel, de duur, de eventuele voordelen en risico's van de studie en dat ik weet wat van mij wordt verwacht. Ik heb kennis genomen van het informatiedocument en de bijlagen ervan.

Ik heb voldoende tijd gehad om na te denken en indien gewenst met een door mij gekozen persoon te overleggen.

Ik heb alle vragen kunnen stellen die bij me opkwamen en ik heb een duidelijk antwoord gekregen op mijn vragen.

Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is en dat ik vrij ben mijn deelname aan deze studie stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden op te geven en ik weet dat er geen nadeel voor mij kan ontstaan.

Ik begrijp dat er tijdens mijn deelname aan deze studie gegevens over mij zullen worden verzameld en dat de onderzoekers de vertrouwelijkheid van deze gegevens verzekeren overeenkomstig de Europese en Belgische wetgeving ter zake.

Ik wil graag / Ik wil niet geïnformeerd worden over de algemene onderzoeksresultaten van de studie en wens deze dan te ontvangen via het volgende e-mailadres

Ik heb een exemplaar ontvangen van de informatie aan de deelnemer en de geïnformeerde toestemming.

Naam, voornaam, datum en handtekening van de deelnemer

Onderzoeker

Ik ondergetekende, Silke Van Dijck, onderzoeker, verklaar de benodigde informatie inzake deze studie mondeling te hebben verstrekt evenals een exemplaar van het informatiedocument aan de deelnemer te hebben verstrekt.

Ik bevestig dat geen enkele druk op de deelnemer is uitgeoefend om hem/haar te doen toestemmen met deelname aan de studie en ik ben bereid om op alle eventuele bijkomende vragen te antwoorden.

Ik bevestig dat ik werk in overeenstemming met de ethische beginselen zoals vermeld in de "Verklaring van Helsinki", de "Goede klinische praktijk" en de Belgische wet van 7 mei 2004 inzake experimenten op de menselijke persoon.

Naam, voornaam, datum en handtekening van de onderzoeker

Titel van de studie: Seks onder stoelen en schoolbanken geschoven?
 Onderzoek omtrent relationele en seksuele vorming in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen

III Aanvullende informatie

1: Aanvullende informatie over de bescherming en de rechten van de deelnemer aan een klinische studie

Ethisch comité

Deze studie werd geëvalueerd door een onafhankelijk ethisch comité, namelijk EC Onderzoek UZ/KU Leuven, dat een gunstig advies heeft uitgebracht. De ethische comités hebben als taak de personen die aan klinische studies deelnemen te beschermen.

U dient het positief advies van de Ethische Comités in geen geval te beschouwen als een aansporing om deel te nemen aan deze studie.

Vrijwillige deelname

Aarzel niet om alle vragen te stellen die u nuttig vindt voordat u tekent. Neem de tijd om er met een vertrouwenspersoon over te praten, als u dit wenst.

U heeft het recht om niet deel te nemen aan deze studie of met deze studie te stoppen zonder dat u hiervoor een reden hoeft te geven, zelfs al hebt u eerder toegestemd om aan deze studie deel te nemen. Uw beslissing zal in geen geval nadelige gevolgen hebben voor u.

Als u aanvaardt om aan deze studie deel te nemen, ondertekent u het toestemmingsformulier. De onderzoeker zal dit formulier ook ondertekenen en zal zo bevestigen dat hij u de noodzakelijke informatie voor deze studie heeft gegeven. U zult het voor u bestemde exemplaar ontvangen.

Kosten in verband met uw deelname

U zult geen vergoeding krijgen voor uw deelname aan deze studie. Uw deelname zal echter voor u geen bijkomende kosten met zich meebrengen.

Vertrouwelijkheidsgarantie

Uw deelname aan de studie betekent dat de onderzoekers gegevens over u verzamelen en gebruiken voor onderzoek en in het kader van wetenschappelijke en medische publicaties.

Uw gegevens zullen worden verwerkt overeenkomstig de Europese Algemene Verordening inzake Gegevensbescherming (AVG) en de Belgische Wetgeving betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking

van persoonsgegevens. KU Leuven is de verwerkingsverantwoordelijke voor uw gegevens.

U hebt het recht om aan de onderzoekers te vragen welke gegevens zij over u hebben verzameld en waarvoor ze gebruikt worden in het kader van de studie. U hebt het recht om deze gegevens in te kijken en om verbeteringen te laten aanbrengen indien ze foutief zouden zijn¹.

De onderzoekers zijn verplicht om deze verzamelde gegevens vertrouwelijk te behandelen.

Dit betekent dat zij zich ertoe verbinden om uw naam nooit bekend te maken in het kader van een publicatie of een conferentie en dat zij uw gegevens zullen coderen (uw identiteit zal worden vervangen door een identificatiecode in de studie). De overgedragen persoonlijke gegevens omvatten geen combinatie van elementen waarmee het mogelijk is u te identificeren².

De (gecodeerde) onderzoeksgegevens kunnen doorgegeven worden aan Belgische of andere regelgevende instanties, aan de ethische comités, aan andere onderzoekers en/of instellingen die samenwerken met de opdrachtgever. Dit gebeurt dan steeds in gecodeerde vorm.

De opdrachtgever verbindt zich ertoe om de verzamelde gegevens enkel in het kader van deze studie te gebruiken.

Indien u uw toestemming tot deelname aan de studie intrekt, zullen de gecodeerde gegevens die al verzameld waren vóór uw terugtrekking, bewaard worden. Hierdoor wordt de geldigheid van de studie gegarandeerd. Er zal geen enkel nieuw gegeven aan de opdrachtgever worden doorgegeven.

Indien u vragen hebt over hoe wij uw gegevens gebruiken of uw recht op inzage, correctie, eventueel stopzetting van de verdere verwerking wil uitoefenen, dan kan u hiervoor steeds terecht bij uw arts-onderzoeker op volgend contactadres : (verduidelijken). Indien u naderhand nog bijzondere aandachtspunten heeft of klacht wenst neer te leggen, kan u terecht bij het privacyteam van de KU Leuven op privacy@kuleuven.be

1 Deze rechten zijn bepaald door de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG), door de Belgische Wetgeving betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens en door de wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

2 De database met de resultaten van de studie zal dus geen elementen bevatten zoals uw initialen, uw geslacht en uw volledige geboortedatum (dd/mm/yyyy).

Tot slot, indien u een klacht heeft over de verwerking van uw gegevens, kunt u contact opnemen met de Belgische toezichhoudende instantie die toeziet op de naleving van de grondbeginselen van de bescherming van persoonsgegevens:

De Belgische toezichhoudende instantie heet:

Gegevensbeschermingsautoriteit (GBA)

Drukpersstraat 35,

1000 Brussel

Tel. +32 2 274 48 00

e-mail: [contact\(at\)apd-gba.be](mailto:contact(at)apd-gba.be)

Website: www.gegevensbeschermingsautoriteit.be

Exemplaar voor de onderzoeker

Titel van de studie: Seks onder stoelen en schoolbanken geschoven?
 Onderzoek omtrent relationele en seksuele vorming in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen

Onderzoeksinstelling: KU Leuven

Ethisch comité: EC Onderzoek UZ/KU Leuven

Onderzoekers: Silke Van Dijck, Seksuologie, silke.vandiick@student.kuleuven.be

Professor P. Enzlin, paul.enzlin@kuleuven.be

I Noodzakelijke informatie voor uw beslissing om deel te nemen

Inleiding

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek naar de visie van leerkrachten omtrent seksuele en relationele vorming op school. Om u te helpen beslissen of u al dan niet aan deze studie wenst deel te nemen, willen we u vragen even de tijd te nemen om onderstaande informatie voor deelnemers door te nemen, zodat u een welbewuste beslissing kunt nemen. Dit wordt een "geïnformeerde toestemming" genoemd.

Wij vragen u de volgende pagina's met informatie aandachtig te lezen. Hebt u vragen, dan kan u terecht bij de onderzoeker.

Dit document bestaat uit essentiële informatie die u nodig heeft voor het nemen van uw beslissing, uw schriftelijke toestemming en eventuele bijlagen waarin u meer details terugvindt over bepaalde onderdelen van de basisinformatie.

Als u aan deze studie deelneemt, moet u weten dat:

- Deze studie opgesteld is na evaluatie door de Ethische Commissie (EC) Onderzoek UZ/KU Leuven.
- Uw deelname is vrijwillig; er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. Voor deelname is uw ondertekende toestemming nodig. Ook nadat u hebt getekend, kan u de onderzoeker laten weten dat u uw deelname wilt stopzetten zonder hiervoor een reden op te geven.
- De gegevens die in het kader van uw deelname worden verzameld, zijn vertrouwelijk. Bij de publicatie van de resultaten is uw anonimiteit verzekerd.
- Indien u extra informatie wenst, kan u altijd contact opnemen met de onderzoekers.

Doelstellingen en verloop van de studie

Met deze studie trachten we een helder beeld te scheppen van hoe relaties en seksualiteit aan bod komen tijdens lessen, binnen de leerstof en/of tijdens vormingsdagen in het middelbaar onderwijs. Daarbij zijn we erg geïnteresseerd in de visie en blik van de leerkrachten die dit onderwerp in praktijk voor de klas brengen. Concreet gaat het om een groepsgesprek met 4 tot 6 leerkrachten die elk vanuit hun eigen invalshoek en perspectief hun ervaring met seksualiteit in educatieve vorm met elkaar delen.

Wij nodigen u uit om aan deze studie deel te nemen omdat u, op basis van uw profiel, lijkt in aanmerking te komen voor deelname van dit onderzoek en daarbij kan helpen met het bereiken van de doelstelling van deze studie.

Aan deze studie zullen ongeveer 16 tot 24 personen deelnemen. Om aan deze studie te kunnen deelnemen, moet u een leerkracht, te werk gesteld binnen het aso-onderwijs, zijn en dient u binnen uw lessen of in het kader van vormingsdagen relationele en seksuele vorming gegeven te hebben. De lessen/vormingsdag(en) in kwestie moet(en) binnen een tijdspanne van 5 jaar voorafgaand aan dit onderzoek vallen.

De onderzoeker zal u vragen deel te nemen aan een focusgroepgesprek waarmee wordt gepeild naar uw visie omtrent seksuele en relationele vorming op school. Deelname aan dit gesprek zal ongeveer 90 tot 120 minuten van uw tijd in beslag nemen en zal plaatsvinden op _____

(concrete tijdstip, plaats en uur worden ingevuld na afspraak met de participanten. Dit kan zowel in een lokaal van een school van een van de deelnemende leerkrachten als in een lokaal van de KU Leuven plaatsvinden).

Beschrijving van de risico's en van de voordelen

Deelname aan de studie zou echter een confrontatie kunnen zijn met een gevoelig thema. Indien u dit wenst, kan u steeds bij een zorgverlener terecht voor een ondersteunend gesprek, met name bij professor P. Enzlin, Seksuoloog en Promotor van deze masterproef, +32 16 34 80 00 of via mail paul.enzlin@kuleuven.be.

U heeft zelf geen voordeel van deelname aan dit onderzoek; u kan wel, door het delen van uw kennis en/of ervaringen, bijdragen aan het verzamelen van nuttige gegevens met het oog op de toekomst van relationele en seksuele vorming binnen het onderwijs. Daarnaast kan dialoog met andere leerkrachten u persoonlijk ook een kans bieden relationele en seksuele vorming vanuit verschillende invalshoeken te leren kennen. Buiten de geïnvesteerde tijd en het intieme onderwerp (namelijk seksualiteit) worden er geen verdere risico's of nadelen ten gevolge van uw deelname verwacht.

Intrekking van uw toestemming

U beslist zelf of u meedoet aan het onderzoek. Deelname is vrijwillig. Als u besluit niet mee te doen, hoeft u verder niets te doen. U hoeft niets te tekenen. U hoeft ook niet te zeggen waarom u niet wilt meedoen.

Als u wel meedoet, kan u zich altijd bedenken en toch stoppen, ook tijdens het onderzoek. U hoeft hiervoor geen reden te geven

Als u aan deze studie deelneemt, vragen wij om:

- Ten volle mee te werken voor een correct verloop van de studie.

Contact

Als u bijkomende informatie wenst, maar ook in geval van problemen of als u zich zorgen maakt, kan u contact opnemen met de onderzoeker Silke Van Dijck via het e-mailadres silke.vandijck@student.kuleuven.be of via het telefoonnummer +32 4 95 27 04 63 en de hoofdonderzoeker professor P. Enzlin via het telefoonnummer +32 16 34 80 00 (tijdens de werkuren) of via e-mail paul.enzlin@kuleuven.be.

Als u vragen hebt met betrekking tot uw rechten als deelnemer aan de studie, kan u contact opnemen met de Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven (ec@uzleuven.be; 016 34 86 00 (werkdagen tussen 10 en 11 uur)).

Titel van de studie: Seks onder stoelen en schoolbanken geschoven?
 Onderzoek omtrent relationele en seksuele vorming in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen

II Geïnfomeerde toestemming

Deelnemer

Ik verklaar dat ik geïnformeerd ben over de aard, het doel, de duur, de eventuele voordelen en risico's van de studie en dat ik weet wat van mij wordt verwacht. Ik heb kennis genomen van het informatiedocument en de bijlagen ervan.

Ik heb voldoende tijd gehad om na te denken en indien gewenst met een door mij gekozen persoon te overleggen.

Ik heb alle vragen kunnen stellen die bij me opkwamen en ik heb een duidelijk antwoord gekregen op mijn vragen.

Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is en dat ik vrij ben mijn deelname aan deze studie stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden op te geven en ik weet dat er geen nadeel voor mij kan ontstaan.

Ik begrijp dat er tijdens mijn deelname aan deze studie gegevens over mij zullen worden verzameld en dat de onderzoekers de vertrouwelijkheid van deze gegevens verzekeren overeenkomstig de Europese en Belgische wetgeving ter zake.

Ik wil graag / Ik wil niet geïnformeerd worden over de algemene onderzoeksresultaten van de studie en wens deze dan te ontvangen via het volgende e-mailadres

_____.

Ik heb een exemplaar ontvangen van de informatie aan de deelnemer en de geïnformeerde toestemming.

Naam, voornaam, datum en handtekening van de deelnemer

Onderzoeker

Ik ondergetekende, Silke Van Dijck, onderzoeker, verklaar de benodigde informatie inzake deze studie mondeling te hebben verstrekt evenals een exemplaar van het informatiedocument aan de deelnemer te hebben verstrekt.

Ik bevestig dat geen enkele druk op de deelnemer is uitgeoefend om hem/haar te doen toestemmen met deelname aan de studie en ik ben bereid om op alle eventuele bijkomende vragen te antwoorden.

Ik bevestig dat ik werk in overeenstemming met de ethische beginselen zoals vermeld in de "Verklaring van Helsinki", de "Goede klinische praktijk" en de Belgische wet van 7 mei 2004 inzake experimenten op de menselijke persoon.

Naam, voornaam, datum en handtekening van de onderzoeker

Titel van de studie: Seks onder stoelen en schoolbanken geschoven?
 Onderzoek omtrent relationele en seksuele vorming in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen

III Aanvullende informatie

1: Aanvullende informatie over de bescherming en de rechten van de deelnemer aan een klinische studie

Ethisch comité

Deze studie werd geëvalueerd door een onafhankelijk ethisch comité, namelijk EC Onderzoek UZ/KU Leuven, dat een gunstig advies heeft uitgebracht. De ethische comités hebben als taak de personen die aan klinische studies deelnemen te beschermen.

U dient het positief advies van de Ethische Comités in geen geval te beschouwen als een aansporing om deel te nemen aan deze studie.

Vrijwillige deelname

Aarzel niet om alle vragen te stellen die u nuttig vindt voordat u tekent. Neem de tijd om er met een vertrouwenspersoon over te praten, als u dit wenst.

U heeft het recht om niet deel te nemen aan deze studie of met deze studie te stoppen zonder dat u hiervoor een reden hoeft te geven, zelfs al hebt u eerder toegestemd om aan deze studie deel te nemen. Uw beslissing zal in geen geval nadelige gevolgen hebben voor u.

Als u aanvaardt om aan deze studie deel te nemen, ondertekent u het toestemmingsformulier. De onderzoeker zal dit formulier ook ondertekenen en zal zo bevestigen dat hij u de noodzakelijke informatie voor deze studie heeft gegeven. U zult het voor u bestemde exemplaar ontvangen.

Kosten in verband met uw deelname

U zult geen vergoeding krijgen voor uw deelname aan deze studie. Uw deelname zal echter voor u geen bijkomende kosten met zich meebrengen.

Vertrouwelijkheidsgarantie

Uw deelname aan de studie betekent dat de onderzoekers gegevens over u verzamelen en gebruiken voor onderzoek en in het kader van wetenschappelijke en medische publicaties.

Uw gegevens zullen worden verwerkt overeenkomstig de Europese Algemene Verordening inzake Gegevensbescherming (AVG) en de Belgische Wetgeving betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking

van persoonsgegevens. KU Leuven is de verwerkingsverantwoordelijke voor uw gegevens.

U hebt het recht om aan de onderzoekers te vragen welke gegevens zij over u hebben verzameld en waarvoor ze gebruikt worden in het kader van de studie. U hebt het recht om deze gegevens in te kijken en om verbeteringen te laten aanbrengen indien ze foutief zouden zijn³.

De onderzoekers zijn verplicht om deze verzamelde gegevens vertrouwelijk te behandelen.

Dit betekent dat zij zich ertoe verbinden om uw naam nooit bekend te maken in het kader van een publicatie of een conferentie en dat zij uw gegevens zullen coderen (uw identiteit zal worden vervangen door een identificatiecode in de studie). De overgedragen persoonlijke gegevens omvatten geen combinatie van elementen waarmee het mogelijk is u te identificeren⁴.

De (gecodeerde) onderzoeksgegevens kunnen doorgegeven worden aan Belgische of andere regelgevende instanties, aan de ethische comités, aan andere onderzoekers en/of instellingen die samenwerken met de opdrachtgever. Dit gebeurt dan steeds in gecodeerde vorm.

De opdrachtgever verbindt zich ertoe om de verzamelde gegevens enkel in het kader van deze studie te gebruiken.

Indien u uw toestemming tot deelname aan de studie intrekt, zullen de gecodeerde gegevens die al verzameld waren vóór uw terugtrekking, bewaard worden. Hierdoor wordt de geldigheid van de studie gegarandeerd. Er zal geen enkel nieuw gegeven aan de opdrachtgever worden doorgegeven.

Indien u vragen hebt over hoe wij uw gegevens gebruiken of uw recht op inzage, correctie, eventueel stopzetting van de verdere verwerking wil uitoefenen, dan kan u hiervoor steeds terecht bij uw arts-onderzoeker op volgend contactadres : (verduidelijken). Indien u naderhand nog bijzondere aandachtspunten heeft of klacht wenst neer te leggen, kan u terecht bij het privacyteam van de KU Leuven op privacy@kuleuven.be

³ Deze rechten zijn bepaald door de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG), door de Belgische Wetgeving betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens en door de wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

⁴ De database met de resultaten van de studie zal dus geen elementen bevatten zoals uw initialen, uw geslacht en uw volledige geboortedatum (dd/mm/jjjj).

Tot slot, indien u een klacht heeft over de verwerking van uw gegevens, kunt u contact opnemen met de Belgische toezichthoudende instantie die toeziet op de naleving van de grondbeginselen van de bescherming van persoonsgegevens.

De Belgische toezichthoudende instantie heet:

Gegevensbeschermingsautoriteit (GBA)

Drukpersstraat 35,

1000 Brussel

Tel. +32 2 274 48 00

e-mail: [contact\(at\)apd-gba.be](mailto:contact(at)apd-gba.be)

Website: www.gegevensbeschermingsautoriteit.be

Bijlage 4: Focusgroepprotocol

Algemene informatie

Onderzoeksvraag:

Hoe kijken leerkrachten naar een seks-positieve benadering rond RSV? Hoe trachten leerkrachten een seks-positieve benadering rond relaties en seksualiteit te realiseren binnen seksuele voorlichting op middelbare aso-scholen in Vlaanderen?

Participanten:

4 tot 6 participanten x 3 à 4 focusgroepen

1. Leerkrachten
2. Te werk gesteld binnen het aso-onderwijs
3. Geven zelf RSV tijdens hun lessen of tijdens vormingsdagen
4. RSV vond plaats binnen een tijdspanne van 5 jaar voorafgaand aan het onderzoek

Duur van het groepsgesprek:

1h30 tot 2h

Benodigdheden:

1. **Informatiebrief:** Deze bevat alle info over de masterproef, het doel van het onderzoek, het verloop en de duur van het gesprek. De brief wordt vooraf aan de participanten bezorgd via e-mail of op papier.
2. **Opname apparatuur:** Elk interview wordt zowel door een bandrecorder als door een elektronisch toestel (gsm of computer) opgenomen. Dit om mogelijke technische problemen te omzeilen. De opname apparatuur wordt vooraf opgeladen en getest.
3. **Informed consent + toelating opname:** deze wordt per deelnemer in tweevoud afgeprint, doorgenomen en ondertekend.
4. **Ruimte:** Een rustige gesloten ruimte met minimum 8 zitplaatsen en een aantal tafels ter beschikking. De ruimte dient zo gekozen te worden dat stoorzenders en inbreuk op de privacy worden vermeden.
5. **Notitiemateriaal:** Pen en papier voor enkele aantekeningen tijdens het gesprek
6. **Interviewprotocol:** Dit dient vooraf grondig te worden doorgenomen, zowel door de gespreksleider als door de co-begeleider, zodat beiden voldoende voeling hebben met het verloop en de inhoud van het komende gesprek.
7. **Drank + versnaperingen**

Context:

De ideale omgeving is een rustig lokaal, goed bereikbaar voor alle deelnemers. Het lokaal zou zich in een van de scholen van de participanten kunnen bevinden of kan een lokaal van de KU Leuven/ UGent of hogeschool aanwezig in de stad waar het groeps gesprek doorgaat (afhankelijk van de samenstelling van de groep) zijn. De omgeving dient een neutrale uitstraling te hebben, dient afgesloten te zijn (zodat niemand kan meeluisteren of onderbreken) en best een aangename temperatuur te hebben. Verder wordt alle lawaai, buiten het spreken van de groepsleden, best vermeden ten einde een goede opname te bekomen.

De gespreksleider tracht een aangename, rustige sfeer te creëren en laat ruimte om vertrouwen op te bouwen. Het is belangrijk dat het tempo en het gevoel van het gesprek bepaald wordt door de groep zelf en doorheen het gesprek ook gevolgd wordt. De interviewer probeert dan ook een open, accepterende en geïnteresseerde houding te onderhouden, zonder zelf veel inbreng te hebben, zodat de groepsdynamiek alle kansen krijgt om zich vanuit de participanten te ontplooiën.

Introductie

Welkom iedereen

Persoonlijke voorstelling onderzoeker

Ik wil jullie alvast bedanken om deel te nemen aan deze focusgroep die deel uit maakt van het onderzoek voor mijn masterproef. Alvorens we beginnen geef ik graag kort wat meer uitleg over wat we hier vandaag zullen doen.

Deze focusgroep heeft tot doel jullie mening en aanpak omtrent RSV, relationele en seksueel vorming, na te gaan. We zijn vooral geïnteresseerd in jullie visie en mening, ook jullie gedachtes, ervaringen en gevoel hieromtrent mogen in dit gesprek aan bod komen. Er bestaan geen juiste of foute antwoorden. Het gesprek zal ongeveer 1h30 tot maximum 2h duren.

Omwille van praktische redenen wordt dit interview opgenomen. De gegevens die uit de opnames voortkomen, worden daarentegen anoniem verwerkt. De opnames worden enkel beluisterd door de onderzoekers die meewerken aan deze opdracht en zullen met alle discretie behandeld worden. Na het indienen en slagen van de masterproef, worden deze opnames verwijderd. Persoonlijke gegevens worden niet aan derden meegedeeld. Ik heb hieromtrent voor ieder van jullie een Informed consent bij. Hierin vind je alle informatie die ik jullie net gaf nogmaals terug. Neem rustig de tijd om het informed consent door te lezen.

Voor we starten duiden we jullie graag nog even op onze basisregels om het gesprek vlot te laten verlopen:

- 1. Er is telkens slechts één persoon aan het woord. We proberen niet door elkaar te spreken.*
- 2. Consensus is geen doel van dit gesprek, we horen graag iedereen zijn mening en willen diversiteit aftoetsen. We verwachten eerder een waaier aan ervaringen.*
- 3. Er zijn geen juiste of foute antwoorden*

4. *We hebben respect voor elkaars mening en (ver)oordelen niet. Heb respect voor het privacy-gevoelig karakter van dit onderwerp.*

Als er geen vragen of opmerkingen meer zijn, kunnen we eraan beginnen. Iedereen mag zijn of haar naam – of de naam waarmee je tijdens dit interview wil aangesproken worden – op het kaartje, dat voor hem/haar op tafel ligt, schrijven.

Verzamelen informed consents + inschakelen opname apparatuur

Kick-off

Als start zou ik jullie graag vragen om jezelf in functie van deze groep even kort voor te stellen. Wie ben je? Welke studies heb je gevolgd? wat voor lessen geef je? Wat is jouw rol in het spreken over relaties en seksualiteit of seksuele voorlichting op school?

Hoofdvragen

1. Hoe staan jullie tegenover seksuele voorlichting binnen de context van het middelbaar onderwijs?

Wat is je eigen mening daaromtrent?

Hoe voel je je daarbij?

2. Wat is jullie perspectief op de invulling van deze seksuele voorlichting?

Wat doen jullie precies?

Wat is je eigen mening daarrond?

Welke onderwerpen?

Hoe voel je je bij die onderwerpen?

Wat denk je daarover?

3. Wat verstaan jullie onder een seks-positieve benadering?

Hebben jullie daar al van gehoord?

Hoe staan jullie daartegenover?

Doorheen het verloop van de 3^e hoofdvraag kan er indien gewenst een steekkaart met de omschrijving van het begrip “seks-positieve benadering” (opgesteld op basis van de literatuurstudie) als werkinstrument in het gesprek gebracht worden. Van hieruit kan er dan op deze inhoud verder gewerkt worden

4. Hoe krijgt naar jullie mening deze seks-positieve benadering een plaats binnen de lessen omtrent seksualiteit op school?

Wat doe je daaromtrent?

Hoe denk je daarover?

Wat voel je daarbij?

Hoe zou je dat zelf invullen?

Wat sluit daarbij aan/ niet bij aan binnen de lessen RSV?

Per hoofdvraag wordt er telkens samengevat wat er wordt gezegd. Vervolgens wordt er via een eventueel aanknooppunt overgegaan tot de volgende vraag.

Overgang maken naar het slot.

Reflectie en afsluiten

Ik denk dat we stilaan aan het einde van dit gesprek gekomen zijn. Ik wil iedereen alvast heel erg bedanken voor de medewerking. Jullie bijdrage levert dit onderzoek veel nuttige informatie op.

Wat vonden jullie zelf van het gesprek/ de dynamiek van het gesprek?

Wat zijn de zaken die je bijblijven?

Zijn er zaken die opvallend waren?

Dingen die je graag meeneemt?

Welke punten zou je veranderen binnen dergelijk gesprek omtrent dit thema?

Dank jullie wel! Ik wens jullie nog een veilige thuiskomst toe.

Afzetten opname apparatuur

Debriefing van Gespreksleider en co-begeleider

Bespreken van: *Opvallende zaken*

Lichaamstaal

Groepsdynamiek

Nota's

Eerste indruk en gevoel/ideeën

Bijlage 5: Werkinstrument focusgroep: Beschrijving “seks-positieve benadering”

Een seks-positieve benadering wilt, naast het **vermijden van risico's en gevaren** die met seksualiteitsbeleving gepaard gaan, ook **de positieve aspecten gevolgen** van seksualiteit, zoals plezier en genot, naar waarde schatten. Seksuele ontwikkeling wordt daarbij als een **normatief, normaal en cruciaal aspect** binnen de ontwikkeling naar volwassenheid gezien en er wordt erkend dat seksualiteitsbeleving een bijdrage kan leveren tot het **geluk en welzijn** van de individuele persoon.

Binnen een seks-positieve benadering wordt seksualiteit in zijn gehele breedte erkend en gewaardeerd en is er aandacht voor de **diversiteit en veelzijdigheid** die seksualiteit kenmerkt. Die diversiteit en veelzijdigheid toont zich in:

1. **verschillende uitingsvormen**: Seksualiteit kent een brede waaier aan identiteiten, expressievormen, oriëntaties, voorkeuren, relaties, fantasieën, verlangens en manieren van genotsbeleving;
2. **verschillende domeinen** van de menselijke ontwikkeling (zoals onder andere de emotionele, cognitieve, en lichamelijke ontwikkeling) die zich in (seksueel) gedrag vertalen;
3. **veelzijdige (sociale) invloedssferen** zoals religie, cultuur, biologie, psychologie, economie, recht, ethiek, etc.

Een seks-positieve benadering erkent dat er geen ‘juiste’ weg is om seksualiteit te beleven of te ervaren. De seksuele ontwikkeling is **een uniek en individueel pad** dat iemand bewandelt. De benadering stelt dan ook, zowel bij het bespreken als bij het beleven van seksualiteit, een **open en eerlijke communicatie** voorop als sleutel voor een gezonde seksualiteitsbeleving. Een seks-positieve benadering erkent hierbij het belang van **toestemming en begrip**, heeft aandacht voor de **ethische aspecten**, het **vermijden van stigmatisering en stereotypering** en het nastreven van een **humaniserende woordkeuze** in een **vredevol, veilige en accepterende omgeving**.

Bijlage 6: Codeboom

Deel I: Seks-positieve elementen aanwezig in het denken van de leerkracht

1: Accepterende veilige omgeving

1.1 Voorwaarde communicatie

Zorgt voor mogelijkheden vragen

Meisjes en Jongens apart

Minder gekende leerkracht

Privacy

Aanvoelen

1.2 Voorwaarde Seksualiteit

2: Risico's en gevaren

2.1 Abortus

2.2 Anticonceptie

2.3 Pornografie en media-invloeden

2.4 Sexting

2.5 Soa's

2.6 Zelfonderzoek

3: Welzijn en geluk

3.1 Benoemen/ ter sprake brengen

3.2 Normaal – Normale ontwikkeling

Normaal

Normaal: lichaamsvormen

Normaal: verschillende oriëntaties

Normaal: seksualiteit

Normale ontwikkeling

Plaats in tijdslijn

3.3 Positieve gevolgen: plezier en genot

Niet enkel penetratie

Niet opdringen

Privacy leerkracht

Zelf ontdekken

Handvaten aanreiken

3.4 Relaties

Seks moet kunnen zonder relatie

4: Uniek en Divers

4.1 Uniek individueel pad

Nog niets gezien vs. ervaren

Verschil jongens en meisjes

Verschil richtingen

Verschil in durven vragen

Verschil in voorkeur

Wie ben ik

4.2 Veelzijdig en divers

Verschillende domeinen

Verschillende invloedsferen

Cultuur

Maatschappij

Media

Pornografie

Recht

Religie

Verschillende uitingsvormen

5: Open en eerlijke communicatie

5.1 Belang open en eerlijke communicatie

Moet respectvol zijn

5.2 Communicatie in de klas

Humor

Moet respectvol zijn

Klas en leerkracht als voorbeeld/oefenruimte

In seksuele relatie

Onder leerlingen

Leuk om te doen

Ook soms moeilijk voor leerkrachten

Zit evolutie in

Leeftijdsverschil

Verschil groep voor je, diversiteit in de groep

Verschil met thuissituatie van leerlingen

Plaats van de leerkracht

Ook soms moeilijk voor leerlingen

Iedereen bepaalt voor zich zelf hoe open ze willen zijn

5.3 Boodschappen over communicatie

Consent

Neen zeggen

Sexting en internet

Vlaggensysteem

Humaniserende woordkeuze

Bias stereotypes leerkrachten zelf

Mythes ontkrachten

6: Brede maatschappelijke context

6.1 Alle sociale structuren

Context thuis school

Context leerkracht

Context leerling

Opvoeden en vormen: ook taak ouders en maatschappij

6.2 Ethiek

6.3 Kennis uit meerdere invalshoeken

Andere manier om voor de klas te staan los van eigen vakgebied

Erkennen Verschillende uitgangspunten

Andere insteek is iets goed

Meer samenwerken

Deel II: Een seks-positieve benadering

7: Seks-positieve benadering

7.1 Thema's

Bespreekbaar

Consent

Respect

Gelijkheid, diversiteit, gender en oriëntatie

Genot en plezier

Normaal gegeven

Taboe, schaamte, negatieve van vroeger weg

7.2 Belangrijk, basis

7.3 Complexiteit erkennen

7.4 Heeft beperkingen

7.5 Stelt hen gerust

7.6 We zijn goed bezig

Deel III: De Praktijk

8: Hiaten

8.1 Andere culturen

8.2 Bevrediging, genot

Fantasieën

8.3 Kennis ondermaats

Voorbeelden

8.4 Seksuele oriëntatie- Genderoriëntatie

8.5 Sexting en Internet

Alternatieven

Breder dan sexting

Leerkracht als preker

Niet positief

Voorbeelden op school

Weten niet goed hoe aan te pakken

9: Aanpak en curriculum

9.1 Verschil tussen scholen

9.2 Verschil tussen leerkrachten

9.3 Geen voorkennis

9.4 Niet in leerplan

9.5 Afwijken van eigen les

9.6 Vanuit vraag leerlingen

Belang vragen leerlingen

Doel mogelijk maken

Je weet nooit waar je eindigt

Voorbeeld vragen

9.7 Tijd

Belang: willen veel tijd en moeite in steken

Te weinig tijd

9.8 Handvaten aanreiken

9.9 Meer georganiseerd

Planning in tijdslijn

Overleg leerkrachten

Verankering in leerlijn

Bijlage 7: Goedkeuring Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven



GROEP BIOMEDISCHE WETENSCHAPPEN
HERESTRAAT 49, O&N II – BUS 700
BE-3000 LEUVEN



[English version below.](#)

Ons kenmerk: MP010311

Uw kenmerk: Masterproef studie: Een seks-positieve benadering binnen RSV in het middelbaar aso-onderwijs in Vlaanderen

Leuven, 13-11-2019

DEFINITIEF GUNSTIG ADVIES

Geachte Paul Enzlin
Geachte Silke Van Dijck

De Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven verleent hierbij een gunstig advies aan de voorgestelde studie, zoals ze werd beschreven in het protocol. De Commissie is van oordeel dat er vanuit ethisch standpunt geen bezwaren zijn bij de voorgestelde studie. De studie werd goedgekeurd op 13-11-2019

De Commissie heeft geen bezwaren op voorliggende studie. We merkten volgende kleine fout op: De geluidsopnames worden ten laatste 6 maanden na het slagen van de masterproef verwittigd. (moet zijn: vernietigd). Het ICF moet verder ook getekend worden do

Aangezien het om een Masterproefproject binnen de Groep Biomedische Wetenschappen van de KU Leuven gaat, werd de aanvraag tot de Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven ingediend via de Onderwijs-Begeleidings-Commissie.

De Commissie heeft geen bezwaar tegen het project mits vertrouwelijke behandeling van de gegevens en naleving van de Belgische wetgeving omtrent privacy. De Ethische Commissie Onderzoek UZ KU Leuven wenst de hoofdonderzoeker/promotor van de studie te wijzen op zijn/haar verantwoordelijkheid betreft de privacy van de persoons-/patiënt-gegevens bij contact met levende personen, patiënten en/of inzage in het elektronisch medisch dossier, inclusief de correcte implementatie hiervan door medewerkers en studenten.

Dit gunstig advies betreft de indiening van 21-10-2019 en wordt gegeven voor de duur van de Masterproef van de betrokken student(en). Elke wijziging aan het protocol doet dit gunstig advies vervallen. U dient in dat geval tijdig een amendement voor advies voor te leggen aan de commissie die eerder uw dossier goedkeurde.

De Commissie bevestigt dat ze werkt in overeenstemming met de ICH-GCP principes (International Conference on Harmonization Guidelines on Good Clinical Practice), met de meest recente versie van de Verklaring van Helsinki en met de van toepassing zijnde wetten en regelgeving.

De Commissie bevestigt dat in geval van belangenconflict, de betrokken leden niet deelnemen aan de besluitvorming omtrent de studie.

Met vriendelijke groet,

Prof. dr. Minne Casteels
Voorzitter
Ethische Commissie Onderzoek UZ/KU Leuven

