

“Aseksualiteit? Dat komt niet vaak aan bod, hé?”

Een kwalitatief onderzoek over de inclusie van aseksualiteit in het curriculum
van het Vlaams secundair onderwijs

Auteur: Lieze Berkein

Promotor: Prof. Dr. Wendelien Vantieghem

Academiejaar 2022 – 2023

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van
Master in Gender en Diversiteit

Ingediend op 27 mei 2023

Klassieke masterproef: 22053 woorden



“Aseksualiteit? Dat komt niet vaak aan bod, hé?”

Een kwalitatief onderzoek over de inclusie van aseksualiteit in het curriculum van het Vlaams secundair onderwijs

Een masterthesis door

Lieze Berkein

Disclaimer:

“Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) die met naam op de titelpagina is vermeld.”

Voorwoord

Voor u ligt de Masterproef *“Aseksualiteit? Dat komt niet vaak voor, he’?”* over aseksualiteit en andere LGBTQ+ thema’s in het Vlaams secundair onderwijs. Deze masterproef is geschreven als laatstejaarsproject voor de Master of Arts in Gender en Diversiteit, een interuniversitaire master van de Vlaamse universiteiten. Ik ben van oktober 2022 tot en met mei 2023 bezig geweest dit onderzoek uit te voeren en deze masterproef te schrijven.

In mijn vorige opleiding, een bachelor in het secundair onderwijs: Engels – Niet-Confessionele Zedenleer, merkte ik op dat mijn medestudenten die niet Niet-Confessionele Zedenleer volgden weinig leerden over LGBTQ+ thema’s. Als queer persoon had ik ook opgemerkt dat ik zelf heb moeten zoeken om informatie te vinden over aseksualiteit en wat deze identiteit inhoudt. Daarom wilde ik vanuit deze master onderzoeken hoe relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs veranderd is sinds ik begonnen ben aan mijn hogere studies en hoe de leerkrachten LGBTQ+ thema’s – en dan specifiek aseksualiteit behandelen.

Ik wil graag mijn promotor Prof. Dr. Wendelien Vantieghem bedanken om mij dit jaar te begeleiden en te ondersteunen bij het schrijven van deze thesis. Ze beantwoordde mijn vele vragen en mails met geduld en gaf grondige feedback om mijn masterproef tot een goed einde te brengen, waarvoor dank. Ik wil ook mijn mede-scriptiestudenten bedanken voor de vele feedback die ik van hen ontvangen heb.

Ten slotte wil ik mijn vrienden en familie bedanken om mij te steunen. Mijn mama en zus verdienen nog een extra benoeming, om mijn thesis na te lezen en mij op schrijffouten te wijzen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Lieze Berkein

Gent, 27 mei 2023

Abstract

In deze masterproef wordt er onderzocht hoe asexualiteit en andere LGBTQ+ thema's geïntegreerd worden in het curriculum van het Vlaams secundair onderwijs. Onderzoek toont namelijk aan dat het mentaal welzijn van asexuele en LGBTQ+ jongeren kan verbeteren als er les wordt gegeven over deze thema's (Hughes-Hassell et al., 2013; Mollet, 2021). Dit is onderzocht aan de hand van een kwalitatief onderzoek. De gehanteerde onderzoeksmethode in dit onderzoek was semigestructureerde diepte-interviews met leerkrachten Biologie, Natuurwetenschappen en levensbeschouwelijke vakken.

De resultaten van dit onderzoek geven aan dat de meeste leerkrachten hun best doen om LGBTQ+ thema's en in mindere mate ook asexualiteit in het curriculum te integreren. Hiervoor gebruiken de meeste graag al bestaande leermaterialen, maar deze voldoen niet altijd aan de vereisten van de leerkracht. Soms hebben de leerkrachten ook meer kennis nodig voor deze lessen. De leerkrachten vragen dan ook voor extra ondersteuning bij het geven van lessen over LGBTQ+ thema's en asexualiteit.

Inhoudstafel

1.	Inleiding.....	1
2.	Literatuurstudie.....	3
2.1.	De geschiedenis van het concept Aseksualiteit.....	3
2.2.	Aseksualiteit in de LGBTQ+ gemeenschap.....	5
2.3.	Psychisch welzijn van aseksuele personen.....	7
2.4.	De schoolcultuur en het effect op de inclusie van aseksualiteit.....	8
	Probleemanalyse op scholen.....	9
	Gesuggereerde oplossingen.....	12
2.5.	Conclusie literatuurstudie.....	13
3.	Methodologie.....	16
3.1.	Respondenten.....	16
3.2.	Ethiek.....	17
3.3.	Instrument en methode.....	17
3.4.	Analyseplan.....	18
3.5.	Positionaliteit.....	18
4.	Resultaten.....	20
4.1.	Hoe nemen leerkrachten LGBTQ+ thema's en aseksualiteit op in hun lessen?.....	20
	Eindtermen.....	20
	Leermateriaal.....	20
	Werkvormen en inhoud.....	21
	In welk jaar en vak?.....	22
	Inspiratie.....	23
	Aseksualiteit.....	24
4.2.	Hoe belangrijk vinden leerkrachten het om aseksualiteit en LGBTQ+ thema's te behandelen in hun lessen?.....	24
	Inhoud.....	24
	Nood van de lessen.....	25
	Vragen van leerlingen.....	25
4.3.	Hoe voorbereid voelen leerkrachten zich om thema's zoals aseksualiteit te behandelen in hun lessen?.....	26
	Hun opleiding.....	26
	Bijscholingen.....	26
	De school.....	27
	Drempels.....	28
	Wat is er nodig?.....	29

4.4.	Conclusie.....	30
5.	Discussie.....	32
5.1.	Toelichting resultaten.....	32
5.2.	Onderzoek en literatuur.....	33
5.3.	Limieten van het onderzoek.....	36
5.4.	Suggesties naar beleid en praktijk.....	36
6.	Conclusie.....	38
7.	Bronnenlijst.....	40
8.	Bijlagen.....	44
8.1.	Gebruikte codes.....	44

1. Inleiding

België probeert een pionier te zijn als het gaat over gelijke kansen voor de LGBTQ+¹ gemeenschap. Zo was België één van de eerste landen dat het homohuwelijk toeliet. Het Steunpunt Gelijkekansenbeleid in 2010 van Vlaanderen heeft ook een groot onderzoek uitgevoerd naar het welzijn en het leven van de LGBTQ+ gemeenschap waaruit bleek dat de mentale gezondheid van LGBTQ+ personen lager was dan dat van heteropersonen (Pirotte et al., 2018). Op het vlak van educatie en onderwijs scoort Vlaanderen ook redelijk positief. Pirotte et al. (2018) vermelden wel dat er vaak gepest wordt op scholen en dat het mentaal welzijn van LGBTQ+ leerlingen laag is. Dit komt overeen met de laatste metingen van Unia die plaatsvonden in 2018 (Unia., 2018).

Unia merkt op dat het onderzoek naar de schoolervaringen van LGBTQ+ leerlingen beperkt is. In internationaal onderzoek wordt er wel beaamd dat LGBTQ+ jongeren het op school moeilijk hebben, de schoolcultuur is veelal heteronormatief² (Steck & Perry, 2017) en dit kan zorgen voor isolatie bij queer jongeren (Harris et al., 2022). Nellis (2021) beaamt dat dit ook zo is in België. Hoewel LGBTQ+ identiteiten al redelijk geaccepteerd zijn in de samenleving, is dit niet gereflecteerd in het schoolcurriculum. Junkala et al. (2022) hebben in een Zweeds onderzoek opgemerkt dat aseksualiteit ook niet voorkomt in het schoolcurriculum. Seksualiteit is een belangrijk deel van de samenleving en aseksuele personen voelen ook de heteronormativiteit en het gevoel van isolatie dat dit kan creëren (Vares, 2022). Bijkomend voelen aseksuele personen zich niet altijd geaccepteerd in de LGBTQ+ gemeenschap (Mollet, 2021). Aseksualiteit is op zich een nieuwer onderzoeksdomein. Hierdoor is er nog minder onderzoek uitgevoerd naar aseksualiteit, aseksuele jongeren en de inclusie van de aseksuele identiteit op scholen, al is aseksueel onderzoek langzaam aan het groeien (Brotto & Milani, 2022; Przybylo, 2013).

In de literatuur die onderzocht is voor deze thesis, is er geen Vlaamse literatuur gevonden waar aseksualiteit besproken wordt in relatie tot het curriculum op school. Nochtans toont Amerikaans onderzoek wel aan dat aseksuele jongeren ook problemen hebben met hun mentaal welzijn en dat het curriculum hier effect kan op hebben (Simon et al., 2021). Ook internationaal is er weinig onderzoek naar aseksualiteit op secundaire scholen. Teut (2019) heeft wel al onderzoek gedaan naar hoger onderwijs en Hill et al. (2022) hebben de aseksuele identiteit deels opgenomen in hun onderzoek naar het mentaal welzijn bij LGBTQ+ jongeren, maar anders is de wetenschappelijke kennis eerder gering. Onderzoek naar aseksualiteit in België uitvoeren, kan aantonen hoe een land dat een pioniersrol opneemt als het gaat over de integratie van LGBTQ+ personen in de samenleving omgaat met aseksualiteit en geaardheid in het curriculum van het secundair onderwijs. Vlaanderen probeert al aan de hand van nieuwe eindtermen in de eerste graad meer aandacht te geven aan geaardheid en seksuele opvoeding³ en zo een inclusief curriculum aan te moedigen. Dit onderzoek in Vlaanderen kan dus een voorbeeld geven van hoe eventuele aandacht in de leerplannen leerkrachten aanmoedigt om geaardheid en identiteiten als aseksualiteit in de lessen te integreren.

Dit onderzoek heeft als doel om te onderzoeken wat de noden van leerkrachten zijn om zo aseksualiteit en LGBTQ+ thema's te integreren in hun lessen en hun leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen. Aan de hand van dit onderzoek kan er advies gegeven worden om leerkrachten te helpen in het werkveld. Dit onderzoek zal bijdragen aan de bestaande lectuur over aseksualiteit, LGBTQ+ inclusie in het onderwijs en de attitudes van leerkrachten tegenover LGBTQ+ thema's en

¹ Acroniem voor Lesbisch, Gay/homoseksueel, Biseksueel, Transgender, Queer, de + staat voor de andere romantische, seksuele en gender oriëntaties

² Het idee dat heteroseksueel de standaard is en andere geaardheden vallen buiten de norm.

³ <https://www.klasse.be/77686/relationele-en-seksuele-vorming-eindtermen-taak-elke-leraar/>

aseksualiteit. Het onderzoek zal aantonen in welke mate aseksualiteit al geïntegreerd wordt in de lessen in Vlaanderen, aan de hand van de onderzochte literatuur en interviews met leerkrachten.

In deze thesis wordt eerst de gevonden literatuur over aseksualiteit besproken, daarna wordt er gekeken naar hoe aseksualiteit past in de LGBTQ+ gemeenschap en dan hoe LGBTQ+ thema's en aseksualiteit geïntegreerd worden op secundaire scholen. Daarna wordt de methodologie van het uitgevoerde onderzoek besproken. Na de methodologie worden de gevonden resultaten besproken voordat deze resultaten vergeleken worden met de gevonden literatuur. Deze thesis wordt afgesloten met een conclusie over het onderzoek.

2. Literatuurstudie

2.1. De geschiedenis van het concept Aseksualiteit

Ondanks het feit dat aseksualiteit als een identiteit al volgens Przybylo (2013) sinds 2004 publiek erkend wordt, is er tot op heden nog geen consensus over een exacte definitie van aseksualiteit. Tot vandaag is er in wetenschappelijke studies ook nog maar beperkt onderzoek gedaan naar aseksualiteit (Reczek, 2020; Scherrer, 2008). Dit kan verklaren waarom een definitie vinden voor aseksualiteit een moeilijke opgave was, hoewel verschillende onderzoekers hier een poging toe hebben gedaan en er langzaam meer onderzoek over aseksualiteit komt (Vares, 2022). Hieronder gaan we in op enkele courant gebruikte definities van aseksualiteit en beargumenteren we welke definitie gehanteerd zal worden in dit onderzoek.

In een Nederlands artikel benoemen Raaijmakers et al. (2019) aseksualiteit als “het weinig of niet ervaren van seksueel verlangen”. Niet iedereen is het daarmee eens. Bogaert die als eerste aseksualiteit als een identiteit benoemde in de academische wereld, suggereerde dat aseksualiteit het niet hebben van een seksuele aantrekkings of interesse in anderen is (Bogaert, 2004, 2015). Hoewel dit dicht aansluit bij de definitie die Raaijmakers et al. geven, is dit niet volledig hetzelfde. Raaijmakers et al. (2019) geven aseksualiteit aan als het niet of weinig ervaren van seksuele aantrekkings terwijl Bogaert (2004) spreekt van helemaal geen seksuele aantrekkings. De definitie van Bogaert sluit dicht aan bij de definitie die AVEN⁴ gebruikt, namelijk aseksualiteit wil zeggen dat iemand geen seksuele aantrekkings ervaart naar wie dan ook. Pacho (2017) voegt aan deze discussie toe dat deze definitie en dit gevoel niet door iedereen gedeeld wordt die zich als aseksueel identificeert, of de term ‘ace’ – een afkorting van *asexual* – gebruikt. In een recent onderzoek besluit Catri (2021) dat aseksueel het best beschreven kan worden als mensen die zich als aseksueel definiëren en weinig tot geen seksuele aantrekkings, verlangen, interesse of fantasieën hebben. Deze definitie is niet door iedereen geaccepteerd omdat het heel breed is en zo ook niet altijd een duidelijke lijn trekt tussen andere aseksuele identiteiten waaronder *greysexual* dat later besproken zal worden, maar lijkt net doordat het veelomvattend is de meest inclusieve definitie te zijn (Catri, 2021). Deze definitie zal doorheen deze thesis gehanteerd worden.

Een reden waarom het zo moeilijk is om een goede definitie te vinden voor de aseksuele identiteit is omdat aseksualiteit een spectrum is. Catri (2021) spreekt ook over een grijze zone in de aseksuele identiteit, personen die wel soms seksuele aantrekkings voelen. Hierdoor kan aseksualiteit ook als een overkoepelende term gebruikt worden, waar ook deze grijzere zone bij hoort. Er kan veel nuance zijn in de aseksuele gemeenschap, gaat Chasin (2013) akkoord. Chasin spreekt over *gray-asexuals* en *demi-asexuals* die in sommige situaties wel seksuele aantrekkings kunnen ervaren en zich daarom niet volledig aseksueel voelen, maar wel een deel van de gemeenschap kunnen zijn. Dit geeft de mogelijkheid om een spectrum op te stellen. Przybylo (2019) stelt een seksueel-aseksueel spectrum voor, waarbij *gray-asexual* mensen dan eerder bij de aseksuele kant vallen. Przybylo spreekt ook over een aromantisch-romantisch spectrum als een aansluitend spectrum en Teut (2019) voegt hier nog andere spectrums aan toe, namelijk de wil om seks te hebben (seks positief, neutraal, negatief en afkeer). Mensen kunnen kiezen om andere termen te gebruiken, zoals de eerdergenoemde demi- of gray-aseksueel, om hun positie op dit spectrum te specificeren, maar dit is niet noodzakelijk. Copulsky en Hammack (2021) merken in hun onderzoek op dat seksuele en romantische attractie vaak samengaan, zo identificeren demi-aseksuele mensen zich ook vaak als demi-romantisch, maar seksuele en romantische attractie kan ook verschillen.

⁴ AVEN is het grootste online platform voor de aseksuele gemeenschap. AVEN staat voor the Asexual Visibility & Education Network.

Aseksualiteit en de facetten van de identiteit zoals die hierboven beschreven staan, zijn een recente ontwikkeling. Volgens Brotto en Milani (2022) werd tot 2004 aseksualiteit voornamelijk gebruikt om de reproductieve patronen van eencellige organismen te beschrijven. In een literatuurstudie over aseksualiteit beschrijft Przybylo (2013) de geschiedenis van de identiteit. Volgens haar schreven er wel al enkele auteurs terloops over wat nu aseksualiteit wordt genoemd, zoals bijvoorbeeld Freud die zei dat aseksualiteit een resultaat van repressie was. Aseksuele praktijken werden voornamelijk als een abnormaliteit gezien (Scott & Dawson, 2015). In het nieuwe millennium is aseksualiteit sociaal gezien een nieuw symptoom geworden van een mentale ziekte, schrijven Scott en Dawson (2015) in hun paper. Przybylo (2013) gaat akkoord dat aseksualiteit in de ontdekkingsfase zit. Nieuw onderzoek ontstaat om aseksualiteit te begrijpen en te bekijken of het echt bestaat. In de Westerse samenleving, zegt Bogaert (2015), wordt de afwezigheid van seks namelijk vaak gezien als een ziekte of een aandoening. Volgens Cerankowski en Milks (2014) bevestigt de oprichting van het online platform AVEN aseksualiteit als een identiteit. De paper van Bogaert (2004) gaf erkenning aan de aseksuele beweging en het platform, schrijft Przybylo (2013). In die paper besluit Bogaert dat 1% van de bevolking aseksueel is, Przybylo gaat hier tegenin en argumenteert dat de cijfers die Bogaert gebruikt niet betrouwbaar zijn. In een latere studie schatten Simon et al. (2021) dat tussen de 0,4% en 3,3% van de wereldbevolking aseksueel zou zijn. Dit is gebaseerd op een studie van Greaves et al. (2017) waar er met zelfidentificatie gewerkt werd in een questionnaire.

Een populair thema in de literatuur dat beschikbaar is over aseksualiteit is het *Hypoactive Sexual Desire disorder* of HSDD⁵. Zoals al eerder vermeld, wordt het gebrek aan seksueel verlangen vaak als een stoornis gezien. Aseksualiteit is zo een lange tijd als de seksuele dysfunctie HSDD benoemd. HSDD staat in het DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Disorders) samen met het *Female Sexual Arousal/Interest Disorder* (FSAID) (Association, 2013). Ondanks de gelijkenissen tussen aseksualiteit en HSDD en het feit dat aseksualiteit een lange tijd als HSDD gezien werd, zijn er wel verschillen tussen de stoornis en de identiteit. Zo geeft Bogaert (2015) aan dat mensen met HSDD hun gebrek aan seksueel verlangen een probleem vinden en dit verlangen wel willen hebben, terwijl aseksuele mensen geen probleem zouden hebben met hun gebrek aan seksueel verlangen. Flore (2013) bekritiseert dat het bestaan van HSDD en FSAID en dit opnemen in het DSM-5 ervoor zorgt dat seksueel verlangen hebben als de norm wordt gezien. Worthen en Laljer (2021) voegen hieraan toe dat dit ervoor kan zorgen dat aseksuele mensen gezien kunnen worden als mensen met HSDD of FSAID en zo een behandeling kunnen krijgen om hen te ‘genezen’ door bijvoorbeeld testosteron te injecteren, terwijl ze dit niet willen. Het houden van HSDD en FSAID in de DSM kan zorgen voor de exclusie van de aseksuele gemeenschap in de maatschappij. Het is nodig dat er meer kennis is over aseksualiteit in de maatschappij om verkeerde diagnoses en stigma tegenover aseksuele mensen tegen te gaan (Worthen & Laljer, 2021).

Aseksualiteit staat op een unieke plaats in de maatschappij. Niet alleen omdat, zoals MacNeela en Murphy (2015) zeggen, er nog steeds weinig zichtbaarheid is in de maatschappij, maar ook omdat het tegen de algemene geaccepteerde normen van “de natuurlijke seksuele mens” ingaat (Cerankowski & Milks, 2014). Het idee dat seks het hart is van romantische relaties en een belangrijk deel is van het ouder worden, is prevalent in Westerse samenlevingen. Het wordt door velen gezien als een centraal aspect in een gezonde levensstijl, bij intiem contact en het onderhouden van sociale banden (Przybylo, 2016). Pacho (2017) bespreekt ook de complexe relatie van de aseksuele identiteiten met de essentialistische noties van seksualiteit. Dit gaat ervan uit dat seksualiteit integraal menselijk is en aseksualiteit een uitzondering is. Hoewel aseksualiteit meer gezien wordt, merkt Mollet (2021) dat het alleen zichtbaar zijn van aseksualiteit niet genoeg is. MacNeela en

⁵ In het Nederlands wordt dit ook wel de Hypoactieve seksueel verlangen stoornis genoemd.

Murphy (2015) merkten in hun onderzoek ook op dat aseksuele mensen zich vaak onzeker voelden om zich te identificeren als aseksueel door de plaats van de identiteit in de maatschappij. Aseksualiteit wordt in de samenleving vaak gezien als iets dat mensen worden als ze verouderen of een beperking hebben (Przybylo, 2016), maar Foster et al. (2019) wijzen er ook op in een Amerikaans onderzoek dat hoewel de samenleving als seksueel gezien wordt, vaak vooral niet-witte lichamen, zoals zwarte en bruine lichamen, geseksualiseerd worden⁶. Dit maakt het voor zwarte en bruine aseksuele personen nog moeilijker om zich te identificeren als aseksueel. Niet seksueel zijn of geen seksuele aantrekking voelen, is wat volgens Scott en Dawson (2015) ervoor zorgt dat aseksuele mensen vaak als vreemd en anders gezien worden, seksuele mensen kunnen dit gebrek aan attractie namelijk niet begrijpen. Dit onbegrip en deze onzichtbaarheid maakt aseksuele mensen ook kwetsbaar in de seksuele maatschappij, soms ook de *sexusociety* genoemd. Omdat seksualiteit als normaal gezien wordt, zijn aseksuele mensen gevoeliger om niet gewilde of geforceerde seks te hebben, zeker in een relatie met seksuele partners. Przybylo (2016) voegt hier aan toe dat aseksuele mensen sneller isolatie en exclusie voelen omdat ze een romantische relatie willen en de gedachte hebben dat hiervoor seks van hen verwacht wordt. Voornamelijk de groep mensen die de term aseksualiteit nog niet kent, maar zich wel zo voelt, is vaak meer geïsoleerd, gestresseerd en het kwetsbaarst (Yule et al., 2015). Przybylo (2019) zegt dat een reden voor het niet zichtbaar zijn van aseksualiteit in de maatschappij, het gebrek van de identiteit in het onderwijs en het curriculum is. Ook op school, zegt Przybylo (2019), is er een onzichtbaar curriculum dat ervan uitgaat dat jongeren zullen opgroeien tot seksuele volwassenen. Dit is dan ook een gevolg van de seksuele maatschappij.

2.2. Aseksualiteit in de LGBTQ+ gemeenschap

Het gebrek aan kennis of een duidelijke definitie is niet het enige dat soms problemen kan geven bij onderzoek naar aseksualiteit. Binnen welke categorie of theorie onderzoek naar aseksualiteit valt, is niet altijd duidelijk. Zoals Cerankowski en Milks (2010) meedelen zijn er in de laatste decennia veel verschillende soorten studies begonnen, zoals gender-en seksualiteitsstudies. Aseksualiteit heeft niet zijn eigen studiedomein. Cerankowski en Milks merken op dat ondanks de duidelijke connectie met gender- en seksualiteitsstudies, onderzoek naar aseksualiteit voornamelijk in de sociale wetenschappen is gebleven. Dit is op te merken in het onderzoek van MacNeela en Murphy (2015) waar de *Identity Process Theory* gebruikt wordt om het zelfconcept van mensen die zich identificeren als aseksueel te bestuderen en hun positie in de maatschappij te bekijken. Met de *Symbolic Interactionst analysis* hebben Scott en Dawson (2015) dan weer gebruik gemaakt van methodes van de sociale wetenschap om het alledaagse leven van aseksuele personen te onderzoeken. Sinds 2010 zijn auteurs echter ook begonnen met de connectie te leggen tussen aseksualiteit en *Queer theory*⁷. Volgens Cerankowski en Milks (2014) is deze input van verschillende disciplines goed om meer zichtbaarheid te creëren. Przybylo (2019) pleit dan ook voor een queer en feministische benadering van aseksualiteit, zoals Cerankowski en Milks (2010) al eerder onderzochten. Er werd namelijk al aangeraden om feministische kritiek in de radicale theorie van seks te steken, want Cerankowski en Milks geloven dat aseksualiteit veel bestaande ideeën over gender en seksualiteit kan uitdagen. Przybylo (2019) begint met te redeneren dat queer en feministische theorie aseksualiteit kan verbreden door te bespreken hoe aseksualiteit gedefinieerd kan worden en de queerness in aseksualiteit te bekijken. Het spectrum van aseksualiteit valt immers ook buiten de heteroseksuele norm. Przybylo beargumenteert ook dat aseksualiteit past binnen de feministische en queer theorie omdat deze theorie het beeld van de echte aseksueel uitdaagt, onder andere dat niet alle aseksuele personen wit, vrolijk en levenslang aseksueel zijn. Ten derde kan aseksualiteit met de hulp van queer

⁶ Het is mogelijk dat dit in West-Europa anders is.

⁷ Queer is een algemene term die regelmatig gebruikt wordt om te verwijzen naar identiteiten die niet binnen de heteroseksuele en cisgender – iemand die zich identificeert met het geslacht van hun geboorte – norm past.

en feministische theorie ook in dialoog gaan met de grotere patronen van onrechtvaardigheid in de maatschappij. Zo kan aseksualiteit tegen de seksuele norm ingaan en de *sexusociety* in vraag stellen. Met het gebruik van feministische en queer benaderingen kan aseksualiteit het leed en de oppressie waar aseksuele mensen dagelijks mee te maken krijgen tegengaan (Przybylo, 2019). Het is echter ook belangrijk om rekening te houden met de geschiedenis van queer en feministisch activisme. Zoals Gressgård (2013) meedeelt kan aseksualiteit de queer kritiek op gender, seksuele identiteiten en heteronormativiteit nieuw leven in blazen, maar queer en feministische activisme heeft vaak bestaan met een focus op seks. Aseksualiteit kan samengaan met seks-positief activisme, maar Cerankowski en Milks (2014) zien hier maar een fragiele relatie.

Waar vanuit theoretisch oogpunt aseksualiteit niet altijd precies binnen de queer theorie past (Vares, 2022), voelen aseksuele personen zich ook niet altijd thuis in de queer of LGBTQ+ - gemeenschap⁸. Vares merkte in haar studie op dat een gemeenschap hebben goed kan zijn voor queer personen om weg te kunnen van de heteronormatieve samenleving die overal aanwezig is. Een gemeenschap kan als een schild werken, zeker als in de maatschappij en ook in de LGBTQ+ gemeenschap romantische en seksuele relaties alomtegenwoordig zijn. Aseksuele mensen kunnen zich daar vaak niet in vinden en daarom is soms de queer gemeenschap niet genoeg (Vares, 2022). Worthen en Laljer (2021) schrijven in hun studie dat maar 11,5% van de aseksuele mensen zich volledig welkom voelt in de LGBTQ+ gemeenschap. Uit een onderzoek van Mollet (2021) uit de Verenigde Staten komt de opmerking dat andere LGBTQ+ personen niet weten wat aseksualiteit is. Przybylo (2021) vermeldt in een paper ook dat de queer gemeenschap vaak aseksualiteit en aromantiek vergeet. Aseksuele personen moeten ook uitleggen wat aseksualiteit is, blijkt uit Mollet haar onderzoek. Andere participanten zeiden dat ze alleen tegen LGBTQ+ personen hun aseksuele identiteit meegaven, omdat er bij hen meer kans was om geaccepteerd te worden. Net zoals bij andere identiteiten is ook aseksualiteit geen keuze die een persoon kan maken (Pacho, 2017; Scherrer, 2008). In het onderzoek van Mollet (2021) komt ook boven dat zelfs bij mensen die kennis hebben over de aseksuele identiteit, problematische reacties mogelijk zijn die niet passen binnen hoe de aseksuele persoon zichzelf zag. Meerdere aseksuele mensen geven mee dat ze zich het meest geaccepteerd voelen in de BDSM⁹-gemeenschap, in deze gemeenschap wordt er namelijk meer gesproken over seks en waar iemand comfortabel mee is. In Vares (2022) haar onderzoek wordt de BDSM-gemeenschap ook als een van de meest inclusieve gemeenschappen gezien door het accepteren van grenzen en de focus op niet-genitale seks en intimiteit. De queer gemeenschap en beweging heeft immers ook een grote focus op seks, dit kan inclusie moeilijk maken (Gressgård, 2013). Aseksuele mensen hebben waarschijnlijk ook andere problemen en doelen dan andere LGBTQ+ personen, bespreken Worthen en Laljer (2021). Het is ook belangrijk om mee te delen dat aseksuele mensen hogere stigma en negatieve gevoelens vertonen tegenover lesbische, homoseksuele en biseksuele mensen dan andere LGBTQ+ personen, maar niet hoger tegenover transgender, non-binaire en queer mensen. Deze stigma is wel lager dan het stigma tegenover heteroseksuele en cisgender mensen. Hierbij moet er ook vermeld worden dat er een connectie is tussen het omarmen van hetero-cis-normativiteit en het stigma dat deze aseksuele personen voelen tegenover LGBTQ+ personen. Het is dus mogelijk dat er geïnternaliseerde homonegativiteit is als aseksuele personen veel waarde hechten aan hetero-cis-normen van de Westerse maatschappij (Worthen & Laljer, 2021). Przybylo (2021) vermeldt in een paper ook dat de queer gemeenschap vaak aseksualiteit en aromantiek vergeet.

⁸ Lesbisch, Gay/homoseksueel, biseksueel, transgender, Queer, de plus staat voor alle andere identiteiten die niet heteroseksueel of cisgender zijn, soms wordt LGBTQAI+ gebruikt om ook de letters van aromantisch/aseksueel en interseks toe te voegen.

⁹ Dit staat voor Bondage, Discipline, Dominance, Submission, Sadism en Masochism

Het hebben van een gemeenschap en verbintenis met andere personen is belangrijk, ook voor aseksuele personen. Foster et al. (2019) vermelden dat mensen zonder seksuele aantrekkingskracht en die nog geen gemeenschap gevonden hebben, vaak meer verward, geïsoleerd en gestresseerd zijn. Dit wordt ook door Yule et al. (2015) deels beaamd. Yule et al. zeggen dat mensen die aseksualiteit als een identiteit nog niet ontdekt hebben meer stress en een gevoel van isolatie voelen dan mensen die deel zijn van een aseksuele gemeenschap. Omdat een gemeenschap hebben belangrijk kan zijn (Rothblum et al., 2019), is een online gemeenschap een belangrijke bron van steun en helpt het in het assimileren van aseksualiteit, ondanks de sociale onzichtbaarheid en ontkenning van de identiteit, voegen MacNeela en Murphy (2015) toe. In het onderzoek van MacNeela en Murphy delen meerdere participanten mee dat de online gemeenschap hen geholpen heeft met het ontdekken dat er andere mensen bestaan die aseksueel zijn. Net zoals de gemeenschap heeft geholpen dat ze zich niet alleen voelen, of geloven gebroken of een freak te zijn. Er zijn ook andere manieren om een gemeenschap samen te brengen, zo bespreekt Przybylo (2021) zines¹⁰ als een manier om een gemeenschap te vormen en kennis te verspreiden. Een bekende aseksuele zine is *Taking the Cake*, waar de aseksuele gemeenschap een kans heeft om zichzelf te definiëren en een plaats voor zichzelf op te eisen. Cake kan gezien worden als een belangrijk deel van de aseksuele identiteit. Aseksuele mensen gebruiken vaak de symboliek van cake om seksualiteit te vervangen (Pacho, 2017). Het is ook een deel van activisme, aseksuele mensen vergelijken cake met seks om te tonen dat seks net zoals cake geen nood is maar iets extra om van te genieten. Zo is er op 20 mei ook een nationale cakedag in de gemeenschap om aseksualiteit zichtbaarder te proberen maken (Pacho, 2017). Het doel van aseksueel activisme lijkt dan ook meer gericht te zijn op zichtbaarheid en onderwijzen en niet het krijgen van rechten of herkenning op een legaal niveau (Worthen & Laljer, 2021). Aseksueel activisme is voornamelijk gefocust rond seksuele aantrekkingskracht en de suggestie dat dit niet een kernconcept van het mens zijn is (Przybylo, 2019). Veel aseksuele personen geloven dat het onderwijzen van de samenleving kan helpen in het zichtbaar maken van aseksualiteit, bespreekt Catri (2021). Desondanks merken Dawson et al. (2018) dat er weinig interesse is binnen de aseksuele gemeenschap in vormen van activisme. Ook niet bij aseksuele personen die discriminatie meegemaakt hebben. Przybylo (2016) pleit wel voor zichtbaarheid van de discriminatie waar aseksuele personen mee te maken krijgen, ook op politiek vlak.

2.3. Psychisch welzijn van aseksuele personen

Aseksuele jongeren rapporteren net zoals andere jongeren die tot seksuele minderheden behoren, een slechtere gezondheid dan heteroseksuele jongeren, bevonden Simon et al. (2021). Symptomen van depressie en een laag zelfbeeld werden allebei gerapporteerd door Simon et al. Individuen die deel uitmaken van een seksuele minderheid leiden vaak aan minority stress. Deze stress kan zorgen voor meer gezondheidsproblemen door discriminatie en angst om niet geaccepteerd te worden. Piroette et al. (2018) linken deze stress ook aan de mentale gezondheid van LGBTQ+ personen. Scherrer (2008) wijst erop dat de medische discours rond seksuele minderheden zoals aseksualiteit nog een relatief niet onderzocht onderwerp is. McInroy et al. (2021) zien dit als een pijnpunt, ze merken op dat veel aseksuele personen hun identiteit niet delen met medische professionals en vragen voor meer aseksuele kennis bij medische beroepen. Aseksuele personen zijn, zoals Przybylo (2016) al heeft aangegeven extra gevoelig voor geforceerde seks, omdat seks vaak iets is dat verwacht wordt in een romantische relatie. Brotto en Milani (2022) beschrijven dat aseksuele individuen vaak niet kunnen meepraten met hun vrienden als het gaat over seksuele zaken. Dit kan volgens hen aseksuele jongeren druk geven om toch mee te doen in het verwachte seksuele gedrag

¹⁰ Zines zijn magazines die vaak door leden van een gemeenschap gemaakt worden om mensen samen te brengen en kennis te delen.

dat als een ‘rite of passage’ gezien wordt in de puberteit. Seksueel gedrag is immers bijna altijd impliciet of expliciet verwacht bij jongeren, zegt ook Baugh (2019), en aseksuele jongeren maken geen deel uit van de ‘hook-up’ cultuur die met het opgroeien en jong zijn gerelateerd wordt. Deze seksuele normen kunnen een negatieve impact hebben op aseksuele mensen hun gevoel van identiteit (Foster et al., 2019). Een bijkomend probleem hierbij is ook dat aseksualiteit vaak gezien wordt als een gevolg van seksuele mishandeling, aanranding of gerelateerd trauma (Pacho, 2017).

Een andere aanleiding voor gevoelens van isolatie en verwarring vindt Baugh (2019) in het gebrek aan mediarepresentatie. In het onderzoek van Rothblum et al. (2019) wordt er door meerdere participanten het complete gebrek aan representatie ook aangehaald. Een positieve representatie in media kan zorgen voor een gevoel van inclusie en acceptatie (Hughes-Hassell et al., 2013). Zoals Cerankowski en Milks (2014) in hun boek schrijven, is de representatie van aseksualiteit in de media meestal niet van de aseksuele identiteit. Vaak is de representatie gelinkt aan trauma, seksuele mishandeling of abnormaliteit. Baugh (2019) voegt hieraan toe dat aseksualiteit in de huidige media meestal in een schadelijke context geplaatst wordt. De media tonen voornamelijk anti-aseksualiteit boodschappen. In een Vlaams onderzoek bevond Vanlee et al. (2020) dat er van 2001 tot 2016 maar één aseksueel personage in de Vlaamse media is verschenen. Representatie is nochtans heel belangrijk voor jongeren, dit is een manier om erkenning te krijgen. Baugh (2019), en Craig en McInroy (2014) merkten op dat media een belangrijke rol spelen in het proces van uit de kast komen. Het gebrek aan zichtbaarheid van aseksualiteit, maakt het proces van coming out moeilijker, deelt Mollet (2021) mee. Daarom kwamen een aantal participanten in het onderzoek van Mollet alleen uit de kast als queer in plaats van aseksueel. Een kleine meerderheid van aseksuele individuen identificeert zich met nog een andere queer oriëntatie (McInroy et al., 2021). De mogelijkheid op problematische reacties kan ook aseksuele personen weerhouden uit de kast te komen, zelfs tegenover hun partner (Vares, 2018). Indien aseksuele jongeren uit de kast komen, is het mogelijk dat ze minder steun krijgen van hun familie door negatieve ideeën over aseksualiteit (Simon et al., 2021). Volgens Mollet (2021) kunnen educatieve materialen helpen om stereotypen te doorbreken en meer zichtbaarheid te creëren. Dit kan ervoor zorgen dat jongeren die uit de kast komen als aseksueel niet ook hun identiteit moeten toelichten. Mollet (2021) waarschuwt ook wel dat alleen educatieve materialen niet zullen helpen en dat andere acties om zichtbaarheid te creëren ook ondernomen moeten worden. De school wordt aangewezen als de beste plaats om kennis, zichtbaarheid en educatie over de aseksuele identiteit te verspreiden.

2.4. De schoolcultuur en het effect op de inclusie van aseksualiteit

In Vlaanderen is er voornamelijk een positieve attitude tegenover mensen met LGBTQ+ identiteiten. Desondanks betekent dit niet dat alle problemen voor LGBTQ+-mensen van de baan zijn, zo rapporteren Pirotte et al. (2018) dat bijvoorbeeld 22% van Vlaamse LGBTQ+ personen geprobeerd heeft om een einde aan hun leven te maken. Op scholen is er ook nog onverdraagzaamheid volgens Nellis (2021). De Vlaamse onderwijsbarometer van Unia (2018) gaf aan dat er wel een verschil zit in de prestaties van LGBTQ+ jongeren en heteroseksuele jongeren. Lesbische meisjes zouden vooral kwetsbaarder zijn. De barometer geeft ook onenigheid aan op de schoolomgeving, maar de omgeving lijkt voornamelijk LGBTQ+ vriendelijk te zijn, ook al is er nog pestgedrag aanwezig. LGBTQ+ komt als thema volgens de barometer vaak niet aan bod in de lessen en leerkrachten komen vaak niet tussenbeide bij pestgedrag tegenover homoseksuele leerlingen. Wanneer leerlingen hun seksuele geaardheid zichtbaar maken, kan dit zorgen voor meer steun, merkt de barometer ook op, maar het is ook een risico om meer negatieve reacties uit te lokken. Het mentaal welbevinden van LGBTQ+ jongeren is dan ook lager dan bij niet-LGBTQ+ jongeren in Vlaanderen, net zoals in de rest van de wereld.

In Vlaanderen is er een beperkt aantal wetenschappelijke studies over LGBTQ+ onderwerpen in het secundair onderwijs beschikbaar. Daarom wordt er gebruik gemaakt van veel internationaal en vaak Amerikaans onderzoek. Het is belangrijk te vermelden dat het generaliseren van dit onderzoek naar de Vlaamse context niet altijd mogelijk is omdat er een verschil in context en situatie aanwezig kan zijn. Een eerste belangrijk verschil om op te merken is dat de onderwijsdoelen en eindtermen in Vlaanderen scholen en leerkrachten aansporen om met LGBTQ+ thema's aan de slag te gaan, en sinds de nieuwe onderwijsdoelen van de eerste graad, verschillende onderwijskoepels dit meer geïntegreerd hebben in hun leerplannen (*Onderwijsdoelen en leerplannen in het secundair onderwijs*, z.d.). Ondanks de nieuwe leerplannen in Vlaanderen wijst Nellis (2021) erop dat het inburgeren van deze thema's in het onderwijs niet vanzelfsprekend is, het beschikbare materiaal zoals educatieve pakketten schiet te kort en er blijft een heteronormatief verborgen curriculum bestaan. Andere verschillen tussen het internationaal onderzoek en de situatie in Vlaanderen zullen aangehaald worden wanneer dit van toepassing is.

Uiteindelijk is het ook belangrijk om te vermelden dat in de wetenschappelijke literatuur over LGBTQ+ thema's in het onderwijs, aseksualiteit zelden vermeld wordt. Veel van de artikels en literatuur zal gaan over LGBTQ+ thema's in het algemeen, zonder kennis over hoe dit anders kan zijn voor aseksuele jongeren of het thema van aseksualiteit.

Probleemanalyse op scholen

Heteronormativiteit

In internationaal onderzoek zoals dat van Belmont (2021) wordt er gesproken over een gemis aan representatie in het curriculum. Dit komt omdat het curriculum vaak heteronormatief is. Fantus en Newman (2021) vragen daarom voor een hervorming van het curriculum en handboeken, iets dat ook door Hughes-Hassell et al. (2013) in een eerder onderzoek aangehaald werd. Volgens Leung et al. (2022) missen leerkrachten vaak momenten om LGBTQ+ thema's op te nemen of een leerrijk moment in een inclusief curriculum te integreren. Dit kan komen door een rigide heteronormatief curriculum. Leerkrachten en leerlingen hebben ook een ander perspectief op welke LGBTQ+ thema's gegeven worden en hoe grondig deze behandeld worden (Sondag et al., 2022). Door het gebrek aan representatie in het curriculum worden LGBTQ+ jongeren als anders bestempeld en hebben ze op school last van isolatie (Harris et al., 2022). Dit kan zorgen voor cognitieve isolatie, omdat LGBTQ+ leerlingen geen informatie krijgen over LGBTQ+ zaken. Kolbert et al. (2015) voegen hier ook aan toe dat LGBTQ+ jongeren incidenten zoals pestgedrag vaak niet melden omdat ze zich niet gesteund voelen op school. Coulter et al. (2021) hebben het er in hun studie zelfs over hoe 64% van de LGBTQ+ studenten zich onveilig voelt op school. Meerdere studies wijzen er op dat een heteronormatieve schoolcultuur vaak een negatieve invloed heeft op de ervaringen van LGBTQ+ jongeren.

Heteronormativiteit blijft een grote factor in onderzoek naar LGBTQ+ zaken (Herz & Johansson, 2015). In het onderzoek van Herz en Johansson (2015) quoten de onderzoekers dat op scholen die inclusief zijn op het vlak van LGBTQ+ zaken LGBTQ+ jongeren beter zullen doen. Een warmere schoolcultuur en kritiek op heteronormativiteit is ook wat onderzoekers zoals Harris et al. (2022), Ioverno et al. (2021) en Leung et al. (2022) aanraden. Dit kan onder andere door meer niet-heteronormatieve representatie aan te bieden en in te grijpen bij incidenten zoals pestgedrag. In haar onderzoek bespreekt Belmont (2021) dat jongeren ook vragen voor inclusieve relationele en seksuele vorming (RSV).

In eerder onderzoek werd er al door onderzoekers zoals O'Higgins en Gabhainn (2010) gevraagd wat leerlingen in het secundair onderwijs willen in hun lessen over RSV. Hoewel inclusiviteit hier nog geen deel van was, werd een verfijning van de leerstof, meer expertise en een curriculum dat breder

is dan alleen seks al genoemd. RSV faalt in het delen van informatie over veilige sekspraktijken voor alle leerlingen, bespreekt Belmont in een Amerikaans onderzoek. Door het gebrek aan representatie in het curriculum worden LGBTQ+ jongeren als anders bestempeld en hebben ze op school last van isolatie (Harris et al., 2022). Kolbert et al. (2015) voegen hier ook aan toe dat LGBTQ+ jongeren incidenten zoals pestgedrag vaak niet melden omdat ze zich niet gesteund voelen op school. Coulter et al. (2021) hebben het er in hun studie zelfs over hoe 64% van de LGBTQ+ studenten zich onveilig voelt op school. Adelman en Woods (2006) ondervonden in hun onderzoek dat jongeren vaak wel willen ingrijpen bij pestgedrag tegenover LGBTQ+ leerlingen, maar niet weten hoe. Hierbij beaamen Adelman en Woods dat een verandering in attitude en curriculum kan helpen, maar waarschuwen ze ook dat dit een begin is en er nog meer komt bij kijken.

LGBTQ+ literatuur gebruiken is ook een manier om empathie aan te leren en discussies te houden over LGBTQ+ thema's (Burke & Greenfield, 2016). Gartley (2015) vult hierbij aan dat het beschikbaar stellen van LGBTQ+ literatuur en informatie of literatuur met deze thema's ook helpt om zichtbaarheid, inclusie en respect te creëren. Een andere manier om dit te doen is duidelijke richtlijnen en een inclusief beleid hebben (Belmont, 2021; Fantus & Newman, 2021). In internationaal onderzoek wordt hier vaak gesproken over schoolbibliotheken. In Vlaanderen zijn schoolbibliotheken minder aanwezig, maar literatuur wordt in Vlaanderen op scholen wel aangeboden. Walker en Bates (2016) zien schoolbibliotheken als belangrijke bronnen van informatie voor studenten en beklemtonen dat het belangrijk is om literatuur over LGBTQ+ thema's ter beschikking te stellen. Het belang van een inclusieve collectie wordt door Gartley (2015) beaamd. Inclusieve literatuur en materiaal kan leerkrachten helpen en samenwerking met LGBTQ+ organisaties aanmoedigen. Organisaties kunnen ondersteuning geven aan scholen en leerkrachten en helpen om inclusiviteit te promoten. In Vlaanderen is een van deze organisaties Çavaria. Buiten heteronormativiteit en weinig representatie kan ook het gebrek aan een connectie met leerkrachten en personeel en een minder warm schoolklimaat voor deze problemen zorgen (Leung et al., 2022).

Leerkrachten zijn niet altijd comfortabel met het bespreken van LGBTQ+ thema's (Sondag et al., 2022). Kolbert et al. (2015) tonen aan dat leerkrachten en personeel getraind moeten zijn om goed met LGBTQ+ leerlingen om te kunnen gaan. Leerkrachten hebben namelijk veel invloed op het klasgebeuren en de leerlingen in de klas en leerkrachten kunnen beslissen wat wel en niet in lessen besproken kan worden (Chojnicka & Pakuła, 2021). Daarom kunnen ze een belangrijke steun zijn in situaties waar er pestgedrag is (Aguirre et al., 2021). Het is dan ook belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van hun eigen ideeën, gevoelens en overtuigingen (Chojnicka & Pakuła, 2021; Fantus & Newman, 2021; Llewellyn, 2022). Het Amerikaanse onderzoek van Hughes-Hassell et al. (2013) geeft als probleempunt dat er op scholen weinig LGBTQ+ leerkrachten uit de kast komen, dit geeft LGBTQ+ jongeren minder volwassenen waar ze naar kunnen opkijken. Llewellyn (2022) voegt hieraan toe dat LGBTQ+ personeel zich comfortabeler voelt met het uit de kast komen naar ander personeel toe, maar nog niet naar hun leerlingen. Dit is met gemengde gevoelens voor de LGBTQ+ leerkrachten omdat ze niet helpen met een inclusiever beeld te geven. Niet elke leerkracht durft ook steun te tonen naar de LGBTQ+ gemeenschap toe, het onderzoek van Ladd (2021) toont aan dat er leerkrachten al berispt zijn voor het steunen van de LGBTQ+ gemeenschap. Dit onderzoek nam wel niet plaats in België en kan mogelijks niet gegeneraliseerd worden in de Belgische situatie. Unia toont echter wel aan dat er ook in België weinig LGBTQ+ leerkrachten uit de kast komen op school.

Pestgedrag

Heteronormativiteit komt ook in de alledaagse praktijken van het schoolgebeuren voor, zoals vriendschappen die op school gemaakt worden (Krebbekx, 2021). Dit maakt het uit de kast komen voor jongeren nog moeilijker omdat de angst van uitsluiting en pesten hierdoor groter gemaakt

wordt. Hoewel Kjaran en Kristinsdóttir (2015) zeggen dat hun studie niet veralgemeend kan worden, wordt er door hen ook besproken over hoe vooral lesbische meisjes druk kunnen voelen om te conformeren met de heteroseksuele normen die vaak een mannelijke visie hebben op seks en relaties. Enson (2015) voegt hieraan toe dat homoseksuele jongeren meer risico hebben om zichzelf te pijnigen of zelfdoding te plegen. Deze mentale problemen worden regelmatig besproken als het gaat over LGBTQ+ jongeren, maar Leung et al. (2022) geven ook mee dat LGBTQ+ jongeren ook meer risico hebben op educatieve problemen. Coulter et al. (2021) beamen dit ook met de mededeling dat LGBTQ+ jongeren vaak slechtere onderwijsuitkomsten hebben dan andere jongeren.

Een ander geval bij leerkrachten is dat niet-LGBTQ+ leerkrachten vaak de school inclusiever inschatten dan de leerlingen. Kolbert et al. (2015) hebben in hun studie duidelijk ondervonden dat LGBTQ+ leerkrachten een ander zicht hadden op de steun die LGBTQ+ leerlingen krijgen op school dan heteroseksuele leerkrachten. Heteroseksuele leerkrachten zien niet altijd dat de schoolomgeving niet even ondersteunend is voor de heteroseksuele en LGBTQ+ leerlingen. Kolbert et al. (2015) geven echter ook aan dat het mogelijk is dat de omgeving even ondersteunend is, maar een aantal leerkrachten en studenten veel vijandiger zijn naar LGBTQ+ jongeren dan heteroseksuele jongeren. Het gebrek aan training en het ongemak van de leerkrachten wordt ook in het onderzoek van Fantus en Newman (2021) opgemerkt, volgens hen geeft dit een verkeerd beeld naar de leerlingen toe dat pestgedrag mag. Leerkrachten hebben echter zelf al opgemerkt dat er meer training nodig is en willen deze thema's vaak ook behandelen (Ladd, 2021). Aguirre et al. (2021) hun studie bespreekt hoe de meeste leerkrachten geen training hebben gekregen over het aanpakken van homofobe situaties. De onderzoekers zeggen dat dit probleem aangepakt moet worden.

Focus op België

Unia (2018) toont aan dat in België heteronormativiteit ook te zien is op scholen, maar er wordt ook aangehaald dat hoewel niet alle jongeren de schoolomgeving LGBTQ+ vriendelijk vinden, dit weinig invloed lijkt te hebben. Er wordt in de onderwijsbarometer ook aangetoond dat LGBTQ+ zaken nog niet altijd opgenomen worden in het curriculum of dat deze in de les aan bod komen. Er is ook een recenter Vlaams onderzoek uitgevoerd naar inclusiviteit, Nellis (2021) geeft aan dat hoewel er weinig onderzoek uit Vlaanderen is, het curriculum wel inclusiviteit toelaat en aanmoedigt en de cijfers voor LGBTQ+ vriendelijkheid redelijk positief zijn. Nellis wijst er ook op dat een goede aanpak essentieel is en dit nog beter kan in Vlaanderen. Zoals Leung et al. (2022) al opmerkten in hun onderzoek, kan het curriculum soms rigide zijn en de cognitieve isolatie en *othering* (Harris et al., 2022) die hierdoor gecreëerd kan worden, is ook al eerder genoemd geweest. Er is dus nog nood aan een minder heteronormatief curriculum en een verandering in RSV (Burke & Greenfield, 2016; Koepsel, 2016). Het onderzoek van Nellis (2021) toont dus aan dat hoewel het Vlaamse curriculum inclusiviteit al toelaat, dit nog beter kan zijn.

Net zoals in internationaal onderzoek aangetoond wordt, wordt er ook in België niet altijd ingegrepen bij pestgedrag. Net zoals in het buitenlandse onderzoek van Kjaran en Kristinsdóttir (2015) toont Aerts (2013) aan dat in Vlaanderen LGB meisjes meer problemen hebben om zich thuis te voelen door hun seksuele oriëntatie. Aerts geeft als reden voor het verschil tussen jongens en meisjes dat meisjes mogelijk hun problemen voor zich houden. Unia beaamt ook dat lesbische meisjes een kwetsbare positie hebben en voegt hieraan toe dat dit ook bij biseksuele jongeren het geval is. Aerts (2013) vermeldt ook dat LGB meisjes meer kans hebben op slechtere resultaten op school en minder gemotiveerd zijn, dit kan het gevolg zijn van minderheidsstress. Pirotte et al. (2018) besluiten dat België een goede praktijk heeft op het vlak van LGBTQ+ rechten, maar dat er nog steeds discriminatie aanwezig is, zoals pestgedrag. Vaak hebben scholen bijvoorbeeld geen specifieke richtlijnen om pestgedrag tegenover LGBTQ+ jongeren aan te pakken.

Aseksualiteit

Hoewel er in deze eerdergenoemde onderzoeken niet over aseksualiteit gesproken wordt, is het opmerkelijk dat de symptomen die vermeld worden in onderzoek over de inclusie en exclusie van LGBTQ+ thema's in het onderwijs ook voorkomen bij aseksuele mensen die zich niet geïncludeerd voelen. In een studie van Hill et al. (2022) wordt aseksualiteit wel besproken. In deze studie is ook te zien dat aseksuele jongeren net zoals andere LGBTQ+ jongeren last hebben van suïcidale gedachten. In andere studies gefocust op aseksualiteit is dit ook te zien. Zo bespreken Simon et al. (2021) dat aseksuele jongeren zich ook minder veilig voelen op school en dat ze meer gevoelens van depressie hebben en zich minder geaccepteerd voelen. Terwijl in een onderzoek van Rothblum et al. (2019) respondenten eerst zeggen dat hun identiteit geen effect had op hun educatie, worden daarna zowel positieve als negatieve aspecten genoemd. Het is opmerkelijk dat zowel de positieve als negatieve aspecten die benoemd worden, breken met de heteronorm. Zo zijn positieve aspecten dat de respondenten minder afleiding hadden op school door relaties. Negatieve aspecten zijn dan weer de eenzaamheid en stress die daarbij konden komen omdat deze ervaringen niet gedeeld werden (Rothblum et al., 2019). Hill et al. (2022) bespreken in hun onderzoek dat inclusieve scholen met projecten om LGBTQ+ vriendelijk te zijn en het opnemen van LGBTQ+ thema's in het curriculum kunnen helpen om deze problemen tegen te gaan. Junkala et al. (2022) benoemen de heteronorm en de verwachtingen dat iedereen seks wil en zo het onzichtbaar maken van aseksualiteit problematisch.

Gesuggereerde oplossingen

Training voor leerkrachten

In de literatuur zijn er verschillende aanbevelingen te vinden om een school inclusiever te maken. Ook hier wordt aseksualiteit vaak niet vermeld, toch kan het interessant zijn om deze aanbevelingen te bekijken. De nood voor training wordt door verschillende onderzoeken aanbevolen (Adelman & Woods, 2006; Pennell, 2017; Sondag et al., 2022). Aguirre et al. (2021) spreken over hoe training aangeboden moet worden aan leerkrachten met tools en strategieën om alle leerlingen in en buiten een klaslokaal te helpen. Steck en Perry (2017) geven net zoals Aguirre et al. aan dat leerkrachten buiten training ook de hulpmiddelen moeten krijgen om LGBTQ+ thema's te behandelen, dit houdt zowel fysiek materiaal als werkvormen en extra informatie in. Een deel van deze training moet leerkrachten ook leren hoe ze moeten ingrijpen bij ongepast gedrag van leerlingen (Aguirre et al., 2021). Steck en Perry beklemtonen dat dit niet alleen van de leerkrachten kan komen, maar dat ook directeurs en andere leiders in het onderwijs hiervoor moeten zorgen. Anders dan Steck en Perry en Aguirre et al. focussen Coulter et al. (2021) meer op het feit dat training in het omgaan met LGBTQ+ thema's en leerlingen in de lerarenopleiding zou moeten zitten. Het Vlaamse onderzoek van Nellis (2021) bespreekt hoe nascholingen leerkrachten in het werkveld kunnen helpen om met deze onderwerpen om te gaan en educatief materiaal te introduceren. Fantus en Newman (2021) besluiten dat leerkrachten en schoolpersoneel training nodig hebben om te weten hoe ze het curriculum op school inclusief kunnen maken.

Inclusief curriculum

Een ander veel besproken onderwerp in literatuur is het curriculum inclusiever maken voor alle leerlingen (Belmont, 2021; Snapp, Burdge, et al., 2015; Sondag et al., 2022). Leung et al. (2022) hebben het in hun onderzoek over hoe een inclusief curriculum meestal in bepaalde lessen voorkomt, dit wordt beaamd door Snapp, McGuire, et al. (2015). Uit hun onderzoek blijkt dat LGBTQ+ thema's voornamelijk in lessen zoals RSV – al worden deze anders benoemd in Engelstalig en buitenlands onderzoek –, sociale wetenschappelijke vakken en lessen rond gezondheid gegeven worden. Het is belangrijk dat in deze lessen LGBTQ+ thema's besproken worden, zo vragen ook Cense et al. (2019) om RSV uit te breiden. Koepsel (2016) heeft het specifiek over het toevoegen van

seksueel plezier en genot in seksuele vorming, uit het onderzoek van Cense et al. (2019) en O'Higgins en Gabhainn (2010) kan afgeleid worden dat leerlingen dit ook willen.

Leung et al. (2022) vermelden ook dat een inclusief curriculum helpt om een authentieke klas te creëren, Schey (2021) voegt hieraan toe dat ook de positieve aspecten en ervaringen van LGBTQ+ thema's en personen besproken moeten worden. Het is belangrijk dat er geluisterd wordt naar de leerlingen en dat ze ook zelf informatie kunnen inbrengen om gesprekken te houden. In het Vlaamse onderzoek van Nellis (2021) wordt er ook benadrukt dat het belangrijk is om taboes te doorbreken, dialoog te stimuleren en de leerlingen te betrekken. Pearce en Cumming-Potvin (2017) gebruiken het begrip *Curricular Justice* om een inclusief curriculum aan te moedigen. *Curricular Justice* wijst op een curriculum dat georganiseerd is rond de minst geaccepteerde leden in de samenleving, in dit geval worden daarmee LGBTQ+ jongeren bedoeld. Pearce en Cumming-Potvin (2017) zien in hun onderzoek de mogelijkheid om een inclusief curriculum in andere vakken dan de eerdergenoemde toe te voegen. Zo bieden ze Engels als een vak waar LGBTQ+ thema's aangehaald kunnen worden, in de Vlaamse context zou dit gaan over het vak Nederlands, maar dit toont aan dat LGBTQ+ thema's ook in taalvakken kunnen voorkomen. Pearce en Cumming-Potvin (2017) zijn niet de enige onderzoekers die inclusievere lessen aanmoedigen (Aguirre et al., 2021; Fantus & Newman, 2021). Junkala et al. (2022) vragen dan ook specifiek voor meer inclusie in de Zweedse biologieboeken en Kjaran en Kristinsdóttir (2015) vragen voor meer zichtbaarheid en het respect dat daarbij kan komen.

Inclusief beleid

Een belangrijk deel van een inclusief beleid is voor Snapp, Burdge, et al. (2015) een inclusief anti-pest beleid, Kluit en Schouten (2017) en Enson (2015) zijn ook voor een duidelijk aanpak tegen pesten die homofobie uitsluit. Pesten moet zowel in de klas als buiten de klas tegengegaan worden (Aguirre et al., 2021), Pennell (2017) spreekt over het gebruik van positieve acties om ervoor te zorgen dat er minder pesten aanwezig is op scholen. Dit kan door aan te tonen dat de school LGBTQ+ leerlingen accepteert aan de hand van het uithangen van flyers en meer LGBTQ+ representatie op schoolmateriaal. Dit sluit ook aan bij wat Leung et al. (2022) voorstellen, namelijk dat leerkrachten en personeel verbaal LGBTQ+ leerlingen steunen. Er zijn nog manieren om de leerlingen meer te betrekken bij een inclusief en positief schoolklimaat. Kluit en Schouten (2017) bespreken in hun verslag dat het belangrijk is om in samenspraak met de leerlingen te werken. Een populaire manier, zeker in andere landen, zijn extracurriculaire activiteiten zoals Gay-Straight Alliances (GSA's) of andere LGBTQ+ groepen (Adelman & Woods, 2006; Snapp, Burdge, et al., 2015). Enson (2015) merkt op dat clubs effectief zijn in het helpen van LGBTQ+ leerlingen, Leung et al. (2022) bespreken ook hoe GSA's steun kunnen geven aan leerlingen. Een gemeenschap hebben helpt LGBTQ+ jongeren (Fantus & Newman, 2021) en Kluit en Schouten (2017) en Pennell (2017) gaan akkoord dat het helpt om bondgenoten te vinden en een netwerk te creëren. Een club geeft jongeren uiteindelijk ook een veilige plaats om zichzelf te zijn (Drevon et al., 2016).

Hoewel dit advies voornamelijk over LGBTQ+ leerlingen gaat en aseksualiteit maar weinig vermeld wordt, toont Teut (2019) aan dat dit advies ook geldt in verband met aseksuele jongeren. Zo bespreekt Teut (2019) ook veilige plaatsen, groepen en zichtbaarheid om meer inclusie te creëren. Deze zichtbaarheid kan op verschillende manieren behaald worden, zoals aseksuele vlaggen ophangen samen met andere vlaggen tijdens onder andere *pride month*. Materiaal en benodigdheden om aseksualiteit in het curriculum op te nemen en informatie te spreiden is ook iets dat Teut (2019) vermeldt.

2.5. Conclusie literatuurstudie

Aseksualiteit is een complexe identiteit, niet alleen omdat het gaat over een gebrek aan seksuele aantrekking, maar ook omdat er nog geen eenduidige definitie van is en door de connectie met de

stoornis HSDD. Door Simon et al. (2021) wordt er geschat dat tussen de 0,4 en 3,3% van de wereldbevolking aseksueel is. Toch is er veel stigma rond aseksualiteit dat ervoor zorgt dat aseksuele mensen gevoelig zijn om geforceerd te worden tot seksuele relaties met hun partner(s) (Scott & Dawson, 2015) en zich snel geïsoleerd voelen in deze seksuele maatschappij (Przybylo, 2016). De term aseksualiteit meer verspreiden kan zorgen voor minder isolatie, stress of kwetsbaarheid (Yule et al., 2015).

Het hebben van verbintenis en een gemeenschap kan aseksuele mensen ook helpen (Foster et al., 2019). De LGBTQ+ gemeenschap accepteert aseksualiteit echter nog niet volledig en kent de identiteit vaak ook niet (Mollet, 2021; Pacho, 2017). Aseksuele personen zoeken hun gemeenschap dan ook vaak online en ontdekken hun identiteit op online fora (MacNeela & Murphy, 2015). De disconnect met een gemeenschap en het gebrek aan kennis over de identiteit in de bredere maatschappij, kan er ook voor zorgen dat aseksuele mensen hun identiteit vaak niet meedelen aan medische professionals en een laag zelfbeeld hebben of symptomen van depressie tonen (McInroy et al., 2021; Pirotte et al., 2018; Simon et al., 2021). Het is dus belangrijk dat aseksualiteit beter zichtbaar wordt in de maatschappij en Mollet (2021) ziet educatief materiaal als een mogelijke tool hiervoor.

Ook in Vlaanderen is er onverdraagzaamheid in scholen geeft Nellis (2021) aan. En hoewel het schoolsysteem in Vlaanderen verschillend is van andere buitenlandse schoolsystemen, kunnen er wel gelijkenissen gezien worden. Een eerste factor dat in onderzoek gebleken is, is dat er een gemis is aan representatie in het curriculum (Belmont, 2021). Dit is ook zo in België, volgens de onderwijsbarometer van Unia (2018). Onderzoek in de Verenigde Staten toont aan dat aseksuele jongeren zich ook minder veilig voelen op school (Simon et al., 2021). LGBTQ+ thema's opnemen in het curriculum kan helpen om dit tegen gaan (Hill et al., 2022). Nellis (2021) geeft aan dat het curriculum in Vlaanderen inclusiviteit toelaat, maar dat een goede aanpak essentieel is en in Vlaanderen beter kan. Een tweede factor die benoemd wordt in literatuur is het trainen van leerkrachten om met aseksualiteit en LGBTQ+-thema's om te gaan (Aguirre et al., 2021; Nellis, 2021). De derde factor die vaak voorkomt is de nood aan inclusief beleid op school en in de klas (Aguirre et al., 2021). Een populaire manier, zeker in andere landen, zijn extracurriculaire activiteiten zoals GSA's of andere LGBTQ+ groepen (Adelman & Woods, 2006; Snapp, Burdge, et al., 2015). Teut (2019) toont aan dat hoewel dit advies voornamelijk gericht is op LGBTQ+-leerlingen in het algemeen, dit ook geldt in verband met aseksuele jongeren.

Om de onverdraagzaamheid op scholen te verminderen en ervoor te zorgen dat aseksuele leerlingen zich niet geïsoleerd voelen op school (Harris et al., 2022), raadt de literatuur aan om het curriculum inclusiever te maken en leerkrachten te trainen om met LGBTQ+ thema's en aseksualiteit om te gaan (Aguirre et al., 2021; Mollet, 2021). Om te onderzoeken hoe leerkrachten in Vlaanderen al dan niet aan de slag gaan met aseksualiteit, en hoe ze dit (zouden) aanpakken in hun lessen, zijn de volgende onderzoeksvraag en deelvragen opgesteld:

Hoe wordt aseksualiteit geïntegreerd in de lessen van het Vlaams secundair onderwijs om de leerlingen te ondersteunen tijdens hun ontwikkeling?

- *Hoe nemen leerkrachten LGBTQ+ thema's en aseksualiteit op in hun lessen?*
- *Hoe belangrijk vinden leerkrachten het om aseksualiteit en LGBTQ+ thema's te behandelen in hun lessen?*
- *Hoe voorbereid voelen leerkrachten zich om thema's zoals aseksualiteit te behandelen in hun lessen?*

Met deze onderzoeksvraag en deelvragen wordt er onderzocht of leerkrachten het belangrijk vinden om aseksualiteit en LGBTQ+-thema's op te nemen in hun lessen en hoe ze dit doen. Er wordt ook bekeken of de leerkrachten vinden dat ze voldoende training hebben gehad. Zo wordt er in het onderzoek ingegaan op de belangrijkste factoren die uit de literatuur kwamen, met name het inclusieve curriculum in lessen, het inclusieve beleid in de klas en de training van de leerkrachten.

3. Methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd gekozen voor kwalitatief onderzoek op basis van semigestructureerde diepte-interviews. Dit bood ons de kans om in gesprek te gaan met de leerkrachten. Het doel hiervan was om de leerkrachten ook meer op hun gemak te stellen en het interview niet al te formeel te laten zijn. Zo was er ook meer kans om door te kunnen vragen als er een interessante opmerking of stelling werd gemaakt. Hierdoor hebben we meer gedetailleerde informatie kunnen verzamelen.

3.1. Respondenten

Er werd gekozen om alle scholen te contacteren die behoren tot het Vlaams secundair onderwijs. De leerkrachten werken op scholen van de verschillende onderwijskoepels, zoals katholiek onderwijs, gemeenschapsonderwijs en stedelijk onderwijs. Deze leerkrachten volgen ook dezelfde eindtermen als het gaat over biologische vakken zoals Biologie en Natuurwetenschappen, wat ervoor zorgt dat er een goede vergelijking gemaakt kan worden. Levensbeschouwelijke vakken zoals Rooms-Katholieke Godsdienst (Godsdienst), Niet-Confessionele Zedenleer (NCZ) en Islamitische Godsdienst (Islam) hebben hun eigen leerplannen. Deze vakken zijn gekozen omdat verschillende bronnen (Cense et al., 2019; Junkala et al., 2022; Sondag et al., 2022) deze vakken aangeven als de vakken waarin er het meest over seksualiteit en LGBTQ+ thema's gesproken wordt. In deze vakken is er dan ook de beste mogelijkheid om aseksualiteit te bespreken.

De participanten voor de diepte-interviews werden gecontacteerd op verschillende manieren. Zes van de participanten werden gerekruteerd via kennissen van de auteur, maar geen enkele respondent was een kennis van de auteur. De meeste andere leerkrachten zijn gecontacteerd via Facebookgroepen van leerkrachten in het algemeen en leerkrachten Niet-Confessionele Zedenleer, en door het contacteren van alle Vlaamse scholen met de vraag of leerkrachten Biologie en levensbeschouwelijke vakken zouden willen deelnemen aan het onderzoek. Uiteindelijk werden er ook twee leerkrachten gerekruteerd via het snowball effect. Door een combinatie van deze verschillende methodes is er een poging gedaan om zoveel mogelijk diversiteit te creëren bij de respondenten.

De data werd verzameld vanaf 27 maart tot 24 april. De data werden verzameld via semigestructureerde interviews die ter plaatse of online via Teams werden afgenomen, afhankelijk van de keuze van de respondent. De interviews duurden minimaal 30 minuten en maximaal 1 uur 35 minuten. Tijdens deze interviews waren alleen de onderzoeker en de geïnterviewde leerkracht aanwezig. Gedurende deze periode heb ik 16 interviews afgenomen met verschillende leerkrachten van verschillende scholen in West-Vlaanderen en Oost-Vlaanderen. Drie keer gaven er twee leerkrachten les op dezelfde school, maar deze gaven een ander vak. Hierbij heb ik gezorgd voor een balans in het aantal leerkrachten van de gekozen vakken. Zes van deze interviews waren met leerkrachten Rooms-Katholieke Godsdienst. Vier leerkrachten waren leerkracht Natuurwetenschappen of Biologie en vijf leerkrachten gaven Niet-Confessionele Zedenleer. Ik heb ook één leerkracht Islam geïnterviewd. Bij deze interviews was er een balans in mannelijke en vrouwelijke leerkrachten en ook de leeftijden van de leerkrachten waren gevarieerd. Geen enkele respondent gaf aan deel uit te maken van de LGBTQ+ gemeenschap. Bij het afnemen van deze interviews kwam er uiteindelijk ook theoretische saturatie voor.

Sommige leerkrachten geven les op meerdere scholen of in meerdere richtingen, waardoor het totaal soms meer is dan de som van de geïnterviewde leerkrachten

Aantal	M	V	Jonger dan 35	35 of ouder
--------	---	---	---------------	-------------

Freinetschool	5	3	2	3	2
Katholieke school	9	6	3	2	7
Andere scholen	5	1	4	3	2
Totaal	19	/	/	/	/

	Aantal	M	V	Jonger dan 35	Ouder dan 35
BSO	9	5	4	5	4
ASO	12	4	8	5	7
TSO	8	4	4	5	3
KSO	2	1	1		2
Totaal	31				

	Aantal	M	V	Jonger dan 35	Ouder dan 35
Niet-confessionele zedenleer	5	2	3	3	2
Biologie/ Natuurwetenschappen	4	2	2	1	3
Islam	1		1	1	
Godsdienst	6	4	2	2	4
Totaal	16	8	8	7	9

3.2. Ethiek

Tijdens het afnemen en het bewaren van de data, is er zorg gedragen voor de bescherming van de deelnemers. Er is geen persoonlijke informatie bewaard van de geïnterviewde leerkrachten, en ook in welke specifieke school de leerkrachten werken is niet bijgehouden. De informatie die wel bewaard is, is de informatie die belangrijk is voor het onderzoek. Dit is onder andere de vakken die de leerkrachten geven, hoelang ze al leerkracht zijn, in welke jaren ze les geven en hun seksuele en gender oriëntatie als ze deze wilden geven. Tijdens het rekruteren van de respondenten werd er duidelijk gemaakt dat het mogelijk was om te weigeren. Alle respondenten hebben de informatiebrief en het toestemmingsformulier gekregen voordat het interview vastgelegd werd. Alle deelnemers hadden voor het interview hun geïnformeerde toestemming schriftelijk of mondeling gegeven en ze konden op elk moment van het interview en het onderzoek aangeven dat ze niet meer mee wilden doen en hun gegevens niet mochten toegevoegd worden aan de andere data in deze masterproef. De leerkrachten kregen op voorhand mee dat het onderzoek ging over LGBTQ+ thema's in het secundair onderwijs. Er was niet meegedeeld dat de focus van het onderzoek op aseksualiteit lag, om zo geen leerkrachten af te schrikken omdat ze de term bijvoorbeeld niet kennen. Alle interviews werden opgenomen, zodat deze op een later moment uitgeschreven konden worden. Hier hebben de geïnterviewde leerkrachten ook hun toestemming voor gegeven. De opnames van de interviews worden na het transcriberen bijgehouden op een externe harde schijf, zodat de informatie veilig bewaard is.

3.3. Instrument en methode

Er is gekozen om met semigestructureerde interviews te werken aan de hand van een interviewleidraad. Kwalitatief onderzoek geeft meer mogelijkheid om duidelijke antwoorden te

krijgen en ook de redenering achter de meningen en methodes van de leerkrachten mee te krijgen. Met interviews kon er doorgevraagd worden wanneer de leerkrachten iets zeiden dat interessant was en niet verduidelijkt werd. Het was dan mogelijk om even de structuur van de interviews en de vooraf opgestelde vragen aan de kant te leggen en verduidelijking te krijgen.

Door het gebruik van een kwalitatieve methode namelijk semigestructureerde interviews, is het onderzoek niet representatief. Het afnemen van interviews duurt langer, zowel voor de respondenten als voor de onderzoeker, waardoor er minder antwoorden verzameld kunnen worden. Het is ook mogelijk dat door de mening of houding van de onderzoeker, respondenten eventueel beïnvloed worden om sociaal wenselijk te antwoorden. Bij de positionaliteit zal dit nog verder besproken worden.

3.4. Analyseplan

Na het afleggen van de interviews werden deze getranscribeerd. De interviews werden woordelijk getranscribeerd, zodat de inhoud overgenomen wordt en de transcripten overzichtelijk zijn om te beginnen analyseren en coderen. Het coderen van de interviews werd gedaan via NVIVO. De interviews werden eerst apart en open gecodeerd. Deze codes waren ontstaan tijdens het lezen van de interviews en waren niet op voorhand opgesteld. Nadat alle interviews op deze manier gecodeerd waren, werd er axiaal gecodeerd. De codes werden in overkoepelende groepen ondergebracht, zoals werkvorm of lesinhoud. Daarna werden deze overkoepelende thema's nog eens gegroepeerd per onderzoeksvraag. Door de codes per deelvraag te groeperen werd alle informatie samengebracht en kon er een grondig antwoord op de onderzoeksvragen geformuleerd worden. Deze codes zijn terug te vinden in de bijlagen. Aan de hand van deze groepering konden de antwoorden tussen de leerkrachten geanalyseerd worden op basis van de kenmerken van de leerkrachten.

Tijdens het analyseren werd er rekening gehouden met mogelijk verkeerde interpretatie van de resultaten of projecties van de auteur. De antwoorden van de respondenten werden naast elkaar gelegd en vergeleken. Daarna zijn de resultaten terug omgezet naar de oorspronkelijke onderzoeksvragen en deelvragen. Aan de hand van deze vragen zijn de resultaten opnieuw geanalyseerd om te kijken of de onderzoeksvragen ook beantwoord konden worden met de verkregen resultaten. Dit is ook gebeurd aan de hand van de informatie in de literatuurstudie. Tijdens dit proces is er zoveel mogelijk voor gezorgd dat de resultaten correct geïnterpreteerd werden. Dit gebeurde door regelmatig terug te kijken naar het volledige interview en profiel van de respondent.

3.5. Positionaliteit

Het is belangrijk om rekening te houden met mijn positie als onderzoeker. Mijn bachelor diploma is leerkracht secundair onderwijs met als een van mijn vakken Niet-confessionele zedenleer. Hierdoor heb ik zelf al een mening ontwikkeld over wat er in dit vak behandeld moet worden en het is mogelijk dat andere leerkrachten deze mening niet volgen. Tijdens mijn bacheloropleiding heb ik namelijk zelf ook gezien wat voor kennis er meegegeven wordt aan leerkrachten. Hierdoor heb ik zelf ook al een mening ontwikkeld over wat ik belangrijk vind om mee te geven. Door deze mening heb ik er ook voor gekozen om dit onderzoek op te starten. Ik vind het namelijk belangrijk om leerkrachten op te leiden om met LGBTQ+-thema's in de klas aan de slag te gaan en dat leerkrachten dit dan ook doen. Zelf identificeer ik mij ook als aseksueel, waardoor dit onderwerp heel belangrijk voor mij is. In mijn jeugd heb ik zelf ervaren dat er in de maatschappij en in het onderwijs weinig zichtbaarheid is van deze identiteit. Dit heeft mij beïnvloed en ervoor gezorgd dat ik deze zichtbaarheid creëren belangrijk vind. Door mijn interviewleidraad te laten nalezen door meerdere personen en door een testinterview te doen, heb ik ervoor gezorgd dat mijn opgestelde vragen niet beïnvloed werden door mijn eigen persoonlijke belangen. Dit heeft ervoor gezorgd dat mijn vragen veel neutraler werden

opgesteld. De hoofdvragen werden meer verkennend, met bijvragen om te zorgen dat ik wel de nodige informatie kreeg. Tijdens mijn interviews heb ik ook altijd geprobeerd om mij neutraal op te stellen en de leerkrachten niet te beïnvloeden in mijn vraagstelling. Ik heb de leerkrachten voornamelijk zelf laten praten, en het gesprek geleid aan de hand van mijn vooraf opgestelde vragen en bijvragen.

4. Resultaten

Eerst zal er gesproken worden over de evolutie van RSV die de leerkrachten ondervonden, dan zal er besproken worden wat de leerlingen zien als belangrijke informatie bij het behandelen van RSV in de lessen. Daarna zal er uitgelegd worden wat de leerkrachten zelf behandelen in hun lessen, en hoe de leerlingen deze lessen ervaren. Dit gedeelte zal afgesloten worden met een overzicht over wat de leerkrachten zelf zien als noden die zij hebben en zaken die ze belangrijk vinden tijdens het geven van lessen RSV. Bij deze onderdelen zal er ook altijd stilgestaan worden bij hoe dit reflecteert op aseksualiteit.

4.1. Hoe nemen leerkrachten LGBTQ+ thema's en aseksualiteit op in hun lessen?

Eindtermen

Hoewel de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs zijn veranderd, geven de meeste respondenten aan dat ze geen groot verschil voelen voor hun lessen. Bij de leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken kan dit zijn omdat ze een apart leerplan hebben. Daarover volgt er straks meer. Enkele leerkrachten Biologie en Natuurwetenschappen gaven wel aan dat de verandering in de eindtermen een verschil maakte voor hen. Nu moeten ze meer les geven, ook over geaardheid en gender, in minder tijd. Een leerkracht geeft aan dat hij een uur minder heeft nu, waardoor hij veel meer leerstof moet stoppen in minder tijd en sneller over alles moet gaan. De Biologie leerkrachten zijn niet de enige die niet volledig tevreden zijn met de eindtermen. Andere opmerkingen van levensbeschouwelijke leerkrachten zijn dat het nog te veel gefocust is op seksualiteit als een probleem zoals SOA's, en anticonceptie en heteroseksuele relaties en niet genoeg op positieve seksbeleving. De meeste leerkrachten vinden dat het niet de eindtermen of leerplannen zijn die ervoor zorgen dat er meer gesproken wordt in de lessen over LGBTQ+ thema's. Het is voornamelijk de cultuur en de media die ervoor zorgen dat deze thema's nu wel behandeld worden, terwijl dit vroeger niet zo was.

Hoewel levensbeschouwelijke leerkrachten andere leerplannen gebruiken, geven ook zij aan dat deze thema's vaak niet in hun leerplannen zitten, en ze zelf moeten kiezen om dit een plaats te geven in hun curriculum. Ze geven aan dat hun leerplannen vaak ruim genoeg zijn waardoor ze een thema of leerdoel kunnen vinden om deze onderwerpen te geven, zoals het thema liefde en vriendschap bij Godsdienst en identiteit bij Niet-Confessionele Zedenleer.

"Dat is een beetje het probleem met die strakke leerplandoelen die we vandaag de dag hebben. Dat zal dus effectief zo zijn dat dat niet in alle klassen aan bod komt, maar het voordeel is dan weer dat je werkt vanuit de interesses van een groep en wat de gasten op hun honger mee zitten." – Respondent 1, leerkracht Godsdienst

Of LGBTQ+ thema's in levensbeschouwelijke vakken behandeld worden, hangt dan voornamelijk af van de leerkracht. Eén leerkracht godsdienst gaf bijvoorbeeld aan dat hij dit niet echt behandelt, omdat hij aanneemt dat jongeren dit zelf wel zullen ontdekken of opzoeken als ze er nood aan hebben.

Leermateriaal

Er zijn verschillende manieren voor leerkrachten om LGBTQ+ thema's en aseksualiteit in hun curriculum te integreren. Eén van deze manieren is het maken van het eigen leermateriaal en dit in hun cursus te verwerken. Een aantal leerkrachten hebben, alleen of met collega's, een eigen cursus ontwikkeld waar gender en geaardheid in voor komen. Dit zijn voornamelijk leerkrachten van levensbeschouwelijke vakken. Een andere manier is het gebruiken van al bestaande tools en

websites met informatie. Enkele leerkrachten die zelf hun eigen leer materiaal ontwikkelen, geven aan dat ze inspiratie halen van websites zoals Çavaria, Sensoa of Wel Jong, Niet Hetero. Deze sites hebben vaak veel informatie beschikbaar, maar sommige sites hebben zelf ook leer materiaal ontwikkeld. Leerkrachten die geen eigen leer materiaal ontwikkelen, gebruiken vaak deze toolboxes. Vooral Çavaria en Sensoa werden vaak vermeld als websites die goede instrumenten hadden. Bij Sensoa werd wel als minpunt aangegeven dat goede lespakketten vaak betalend waren. Een aantal leerkrachten gaven aan dat ze niet zeker waren of ze de school zouden kunnen overtuigen deze lespakketten aan te kopen. Niet elke leerkracht is ook overtuigd van de beschikbare toolboxes. Sommige leerkrachten vinden ze oppervlakkig, of ze passen niet bij de lesstijl van de leerkracht. Een aantal populaire spelen of toolboxes worden vaak gebruikt, maar vaak halen de leerkrachten ook gewoon inspiratie van de site en zetten ze dit naar hun eigen hand.

“Ik hoop dat zulke organisaties niet zeggen: we hebben hier een instrument en de kous is af. Nee, maak er 10, voor elke stijl een volledig andere manier. Laat dat doen met schrijf dingen naar elkaar, waarbij leerlingen iets kunnen schrijven want dat is veiliger dan wanneer ze iets zeggen? Ja. Ik haal er wel wat inspiratie uit en je past dat dan aan naar uw eigen les hé, maar dat is voor alles.” – Respondent 5, leerkracht Natuurwetenschappen

Werkvormen en inhoud

Er zijn verschillende manieren om deze thema's aan te pakken in de lessen. De meeste respondenten vinden het belangrijk om ervoor te zorgen dat de leerlingen eenzelfde basis hebben, voordat de leerkracht dieper op de inhoud ingaat. Woordverklaringen worden daarom vaak behandeld op een meer klassieke manier van lesgeven. Doceren of een onderwijsleergesprek wordt regelmatig aangehaald door de respondenten. Als ondersteuning bij het toelichten van termen en begrippen, zijn tools zoals de genderkoek behulpzaam. Als de leerkrachten aseksualiteit behandelen, wat niet iedereen doet, dan wordt de term vaak bij de woordverklaring vermeld en snel uitgelegd. Over aseksualiteit zal er straks ook meer gezegd worden. De leerkrachten vinden dat deze werkvorm vaak de beste manier is om gewoon extra theorie te geven, zodat alle leerlingen op hetzelfde niveau zitten voordat er dieper op LGBTQ+ thema's ingegaan wordt. Het valt echter wel op dat leerkrachten Biologie en Natuurwetenschappen niet altijd verder ingaan op deze thema's. Sommige geven aan ook wat stellingen of een klasgesprek te gebruiken, maar andere opperen dan weer dat ze niet genoeg tijd hebben om uit te breiden wat ze soms wel jammer vinden.

Een klasgesprek is een populaire werkvorm bij de leerkrachten. Bijna alle geïnterviewde leerkrachten gaven aan deze vorm vaak te gebruiken omdat alle leerlingen de mogelijkheid krijgen om deel te nemen aan het gesprek. Deze werkvorm laat echter ook toe dat leerlingen die liever zouden luisteren, dit kunnen doen. De leerkrachten geven aan dat het goed is dat de leerlingen zelf kunnen kiezen hoe actief ze deelnemen, omdat LGBTQ+ thema's vaak gevoelig kunnen liggen bij de leerlingen. Als er ongepast gedrag van leerlingen zou komen, zoals homofobische uitspraken, is het volgens een aantal leerkrachten dan ook gemakkelijker om deze in te snoeren. Niet elke leerkracht doet dit echter. Eén leerkracht Godsdienst, die LGBTQ+ onderwerpen meestal niet expliciet in zijn lessen steekt, zegt dat het niet nodig is om homofobische reacties dieper te gaan 'uitspitten' omdat iedereen in de klas toch al elkaars mening kent en hij daar niets aan zou kunnen toevoegen of veranderen. Voor andere leerkrachten is een klasgesprek wel een goed moment om seksualiteit en genderbeleving verder open te trekken. Hoe onderwerpen zoals transgender personen, genderexpressie en seksuele of romantische voorkeur benaderd worden hangt af van leerkracht tot leerkracht. Sommige leerkrachten starten van de persoon zelf en zijn gevoelens, anderen gebruiken graag een filmpje of een tekst om daarna een gesprek over het onderwerp te starten. Actualiteit is

ook soms een goed startpunt, al zeggen de leerkrachten dat het vaak een onverwacht gesprek of niet geplande les is.

Er worden ook nog andere werkvormen toegepast, al geeft één leerkracht Godsdienst wel aan dat de leerlingen soms vragen om het bij een gewoon klasgesprek te houden. Bij les over anticonceptie, SOA's of grensoverschrijdend gedrag worden vaak educatieve spelen gebruikt. De leerkrachten geven aan dat Sensoa, maar ook andere sites, een aantal goede spelen beschikbaar hebben zoals het vlaggenspel of *liever Safe than Soa*. En als dit materiaal al bestaat gebruiken de leerkrachten het graag in plaats van zelf alles te moeten maken. Sommige leerkrachten maken ook hun eigen spelen of laten leerlingen groepswerken maken om met deze thema's aan de slag te gaan. Discussies, debatten en stellingen werken ook om de leerlingen te laten nadenken over seksualiteit en geaardheid.

De leerkrachten vinden ook nog een aantal andere onderwerpen belangrijk om te bespreken binnen de ruime thema's van LGBTQ+, seksualiteit en geaardheid. Grensoverschrijdend gedrag, leeftijdsverschillen, sexting, grooming en seksstandjes werden ook vaak aangehaald. De leerkrachten zeggen ook dat thema's zoals subculturen en privileges vaak leiden tot gesprekken rond LGBTQ+ thema's.

"Enkel onderwijsleergesprek omdat ik dat een veilige werkvorm vind voor mezelf en voor de leerlingen. En als leerlingen zich bij dat onderwerp niet goed voelen of onwennig voelen, dan hoeven ze daar ook niets over te zeggen." – Respondent 14, leerkracht Natuurwetenschappen

"Al naargelang dus wat hun voorkennis is, moet je soms echt nog een keer heel erg de basics uitleggen." – Respondent 15, leerkracht NCZ

In welk jaar en vak?

De meeste leerkrachten gingen akkoord om RSV te behandelen in Biologie, Natuurwetenschappen en de levensbeschouwelijke vakken. Een aantal leerkrachten gaven aan dat ze het heel belangrijk vinden dat alle leerlingen RSV krijgen. Hierbij werd ook de opmerking gemaakt dat, hoewel RSV zeker in de levensbeschouwelijke vakken thuis hoort, de leerkrachten niet zeker zijn of dit in de verschillende vakken evenveel behandeld wordt. Veel leerkrachten gaven de opmerking dat ze het jammer vinden dat leerlingen die Islam volgen waarschijnlijk minder zien over LGBTQ+ thema's. Eén leerkracht Natuurwetenschappen zegt dat alle levensbeschouwelijke vakken één vak zouden mogen worden, zodat ook alle leerlingen goede RSV zouden krijgen. Een leerkracht NCZ zegt dat een apart vak voor RSV van haar zou mogen. Hoewel goede integratie van RSV in Biologie of Natuurwetenschappen er ook voor zou zorgen dat alle leerlingen zeker RSV krijgen, zegt behalve de leerkrachten Biologie en Natuurwetenschappen ook een leerkracht NCZ dat hij van de leerkrachten Biologie hoort dat ze niet genoeg tijd hebben om dit grondig te doen. Hoewel veel leerkrachten zeggen dat ze vinden dat RSV belangrijk is, hebben ze geen oplossing om ervoor te zorgen dat alle leerlingen hetzelfde zien. Een aantal levensbeschouwelijke leerkrachten geeft wel aan dat ze met elkaar kunnen afstemmen, zeker voor de Interlevensbeschouwelijke Competenties. De leerkracht Islam zei ook dat ze vindt dat er al wat afgestemd wordt, maar dat dit nog meer kan zijn, zeker voor LGBTQ+ thema's. Een aantal andere leerkrachten gaven aan dit te bespreken met hun collega Biologie of levensbeschouwing. Uiteindelijk gaven ook bijna alle leerkrachten aan dat ze vonden dat LGBTQ+ thema's in alle vakken aan bod konden komen, ook op een subtiele manier zoals een foto van een homokoppel in een handboek.

LGBTQ+ thema's mogen van de leerkrachten ook in alle jaren aan bod komen, al moet dit niet overal even uitgediept zijn. Wat er in de verschillende jaren aan bod komt is anders, niet elke leerling

ontwikkelt even snel en daar moet er rekening mee gehouden worden. De meeste leerkrachten gaan er mee akkoord dat er in de eerste graad vooral gepraat kan worden over het lichaam, identiteitsvorming en een basis aan seksuele voorlichting. In de tweede graad wordt er vaak gepraat over gender en geaardheid. Vanaf de tweede en de derde graad wordt er ook dieper ingegaan op deze thema's zoals praten over heteronormativiteit. Dit hangt af van in welke richting de leerlingen zitten. In het BSO en TSO worden er vaak andere onderwerpen behandeld, zo zegt een leerkracht dat ze in het BSO en het TSO wel seksuele voorlichting geeft en zwangerschap bespreekt en in het ASO dit aan de Biologie leerkrachten overlaat. Ze merkt wel op dat dit misschien verkeerd is van haar, ze gaf niet specifiek een reden hiervoor.

"Het zou wel goed zijn mocht het in een niet levensbeschouwelijk vak aan bod komen. Mensen van Islam of Rooms - Katholieke Godsdienst of Zedenleer gaan altijd een heel specifieke insteek hebben, denk ik. Dus zou het wel fijn zijn mocht er een vak zijn dat alle leerlingen bereikt, denk ik, maar ik weet niet wie. Want de mensen van Natuurwetenschappen en Biologie, die klagen al over een gebrek aan tijd." – Respondent 15, leerkracht NCZ

"Dus transgender doe ik in het derde ASO. Ik moet zeggen in het BSO wacht ik daar nog eventjes mee. Omdat dikwijls die abstractheid van identiteit, van uw expressie, genderexpressie nog te ingewikkeld is." – Respondent 12, leerkracht NCZ

Inspiratie

Als leerkrachten geen inspiratie halen uit informatieve websites of toolboxes, halen ze vaak inspiratie uit hun omgeving. Ook hier is de actualiteit weer een belangrijke factor voor verschillende leerkrachten. Zo zegt een leerkracht dat een abonnement op de krant nemen de beste manier is om mee te zijn met alles. Verschillende leerkrachten halen ook de media aan als een bron van inspiratie, zoals TikTok filmpjes die ook in de les getoond kunnen worden, of tv-programma's als een gespreksstarter voor zowel leerling als leerkracht. Een aantal leerkrachten gaven ook aan dat ze zélf geïnteresseerd waren in dit thema en dus inspiratie halen uit educatieve boeken, documentaires of podcasts die ze in hun vrije tijd lezen, bekijken of beluisteren. Bij leerkrachten Godsdienst of Islam kan de inspiratie uit de bijbel of de Koran komen, omdat deze boeken veel waarde hebben in het vak. Eén leerkracht gaf uiteindelijk ook aan dat er een leerling een gendertransitie onderging, en dat ze dit het jaar nadat deze leerling de school verliet, als inspiratie had genomen om gender te bespreken. Gewoon praten met collega's over LGBTQ+ thema's en soms over gebeurtenissen in de lessen, kan ook helpen om inspiratie te krijgen.

Het valt op dat het meestal levensbeschouwelijke leerkrachten zijn die inspiratie van andere minder educatieve plaatsen halen, dit kan mogelijks zijn omdat zij meer vrijheid hebben in de omgang met deze thema's.

"Leerlingen hebben daar behoefte aan om daarover te praten en ik geef die dan heel vaak sturing over een denkwijze daarover, dus dat komt wel zeker en vast aan bod." – Respondent 16, leerkracht Islam

"Ik hecht heel veel belang aan grote fundamentele waarheid die vooral in het leven van Jezus naar boven is gekomen." – Respondent 6, leerkracht Godsdienst

Aseksualiteit

De meeste leerkrachten die geïnterviewd werden kennen wel de aseksuele identiteit, maar dit werd niet door iedereen behandeld. Indien deze term wel behandeld wordt, wordt dit zoals eerder gezegd meestal in een woordverklaring gedaan. Dankzij de genderkoek kunnen ze dan meestal het spectrum van verschillende identiteiten bespreken, waar ook aseksualiteit aan bod kan komen. Een aantal leerkrachten geven wel aan er toch wat dieper op in te proberen gaan, zoals in een stellingenspel ook een stelling rond aseksualiteit steken. Soms wordt aseksualiteit ook behandeld in verband met andere thema's, zoals het celibaat of grensoverschrijdend gedrag. Dit kan dan zijn om te duiden waarom sommige mensen geen seks willen hebben, zoals trauma rond seksuele gebeurtenissen. Het kan ook zijn dat een leerkracht aseksualiteit niet benoemt. Een leerkracht Natuurwetenschappen geeft aan dat, hoewel hij zijn best doet om het te benoemen, hij er niet altijd het nut van inziet. Eén leerkracht zedenleer geeft aan vroeger niet veel tijd te hebben gestoken in aseksualiteit, maar sinds een vraag over de identiteit gekregen te hebben van een leerling, ze nu wel haar best doet om dieper op dit onderwerp in te gaan. Hoe aseksualiteit behandeld wordt in de lessen verschilt dus nog veel, en ook hier lijkt het af te hangen van de leerkracht die de les geeft.

“Als je het hebt over suiker, moet je het dan ook hebben over mensen die geen suiker eten? Die zijn al gezond bezig hé.” – Respondent 5, leerkracht Natuurwetenschappen

“[aseksualiteit] komt niet voor in mijn lessen. Ik ken het zelf wel en als het niet ter sprake moet komen in mijn lessen dan doe ik het niet, want dan denk ik dat het wel in een volgend jaar aan bod zal komen waar ik geen les aan geef. Ik heb het gevoel dat mijn leerlingen aseksualiteit niet kennen en ze kunnen zich waarschijnlijk nog niet inbeelden dat er zoiets ook bestaat.” – Respondent 7, leerkracht Godsdienst

4.2. Hoe belangrijk vinden leerkrachten het om aseksualiteit en LGBTQ+ thema's te behandelen in hun lessen?

Inhoud

Uit de interviews van de leerkrachten kwam de consensus dat de meeste leerkrachten RSV belangrijk vinden. In RSV moet er meer zitten dan alleen SOA's, anticonceptie en zwangerschap, de leerkrachten zeggen dat gender, geaardheid en positieve seksbeleving ook op school behandeld moeten worden. De meeste leerkrachten die al langer lesgeven zeggen dat ze een positieve evolutie zien in hoe deze andere thema's ook meer geïntegreerd worden in de lessen. Vroeger werd dit namelijk niet of weinig besproken in de lessen. Omdat alle jongeren naar school gaan, is school de ideale plaats om RSV te behandelen en iedereen te bereiken. De meeste leerkrachten gaan dan ook akkoord met elkaar dat het op school belangrijk is dat de jongeren worden voorbereid om te leven in de huidige maatschappij. Alles waar ze mee geconfronteerd kunnen worden in de maatschappij moet dus op school behandeld worden. Een andere reden dat de leerkrachten aangeven om RSV volledig en uitgebreid te behandelen, ook op basis van gevoelens en het spectrum van gender en geaardheid, is omdat de leerlingen hier in het middelbaar al mee bezig zijn. De leerkrachten zeggen dat het duidelijk is dat seks en seksualiteit al in de leefwereld van de jongeren zit.

“Het onderwijs moet echt een zeer transparante en een reële representatie zijn van de maatschappij. Dus wanneer wij bepaalde onderwerpen niet gaan behandelen die dan wel voor komen in de maatschappij, dan gaan we wel vaak te maken hebben met een vertekend werkelijkheidsbeeld.” – Respondent 16, leerkracht Islam

"In het eerste middelbare begin je zo al een aantal leerlingen te zien die toch daarmee bezig zijn. De belangrijkste informatie vind ik, die moet doorgegeven worden." – Respondent 9, leerkracht Godsdienst

Nood van de lessen

De geïnterviewde leerkrachten haalden ook andere verhalen aan voor het belang van de lessen. Behalve het aantonen van hoe divers de samenleving kan zijn, kan het bespreken van deze thema's ook LGBTQ+ jongeren helpen. Enkele leerkrachten zeiden dat ze tijdens of na een les over deze thema's, een leerling hebben gehad die uit de kast is gekomen als genderdivers¹¹. Een leerkracht godsdienst merkt op dat hij bij sommige jongeren die homofobische uitspraken deden, deze jongeren bezorgd waren voor wat de gevolgen van homoseksuele mensen konden zijn. Deze leerkracht merkte dan ook op dat deze lessen goed waren om naar de jongeren te luisteren en deze angsten te bespreken en recht te trekken. Zoals eerder vermeld, kunnen er homofobische uitspraken gedaan worden tijdens de lessen, en dit is voor vele leerkrachten ook een teken dat er een les over LGBTQ+ thema's gegeven moet worden. Deze lessen geven ook de jongeren de kans om vragen te stellen, want veel leerkrachten merken op dat jongeren nog weinig kennen over RSV onderwerpen.

"Wat mij soms bij blijft, is dat leerlingen weinig weten en dat ze thuis weinig mogen vragen." – Respondent 11, leerkracht Natuurwetenschappen

"Ik heb een meisje gehad dat uit de kast is gekomen. Het was de allereerste keer dat ze het had durven zeggen, tijdens die les." – Respondent 8, leerkracht NCZ

Vragen van leerlingen

Het kan gebeuren dat leerlingen zelf vragen naar lessen rond seksualiteit en geaardheid. Zoals eerder gezegd zijn de leerkrachten soms verbaasd over wat de leerlingen niet weten. De leerkrachten zeggen dan dat ze denken dat hun lessen wel redelijk compleet zijn om deze gaten in de kennis op te vullen. Wel zeggen de leerkrachten ook dat niet elke klas dezelfde informatie zal meekrijgen omdat het thema soms ook sporadisch aan bod komt als de leerlingen erover beginnen en andere klassen de informatie dan niet krijgen. Veel vragen van de leerlingen gaan over hun lichaam of seks zeggen de leerkrachten, maar soms wil een leerling ook iets delen over hun geaardheid of hoe ze zich voelen. De leerkrachten zeggen dat ze altijd hun best doen om de leerlingen zoveel mogelijk te begeleiden. Niet elke leerkracht krijgt evenveel vragen. Eén leerkracht zegt dat hij denkt dat het komt omdat hij een strenge uitstraling heeft. Ook dit lijkt af te hangen van persoon tot persoon en hoe de leerlingen zich op hun gemak voelen bij een bepaalde leerkracht.

"Er is wel elk jaar een leerling waar ik een zwangerschapstest mee moet doen." – Respondent 9, leerkracht Godsdienst

"Er was een jongen die mij plots vroeg: "Meneer mag ik eigenlijk mijn lief slaan?" [...] En dan heb ik een slim moment gehad en gevraagd: "Hoe zou je lief zich voelen om als kind behandeld te worden?" En dan begreep hij van ja, dat is eigenlijk wel een foute attitude van mij. [...] Ik ben blij dat moment de juiste manier kon vinden om te zeggen van klop niet op je lief alsjeblieft." – Respondent 10, leerkracht Godsdienst

¹¹ Niet als man of vrouw identificeren.

4.3. Hoe voorbereid voelen leerkrachten zich om thema’s zoals aseksualiteit te behandelen in hun lessen?

Hun opleiding

Het valt op dat bijna alle leerkrachten meedelen dat ze hun kennis niet uit hun vooropleiding halen. Een leerkracht Biologie van 50 jaar zegt bijvoorbeeld dat zij niets heeft geleerd en zegt dat dit waarschijnlijk aan haar leeftijd ligt. Ze zegt dat ze hoopt dat het nu wel gezien wordt, en voegt er dan ook aan toe dat ze weet dat het niet aan haar leeftijd ligt. Dit wordt beaamd door andere leerkrachten. De leerkrachten Natuurwetenschappen en Biologie geven aan dat ze wel het voortplantingsstelsel en bevruchting zien, maar dat er niets over gender, geaardheid en genderexpressie in de opleiding voorkomt. Andere leerkrachten zeggen dat ze zelf gekozen hebben om een project rond een LGBTQ+ thema te doen in hun opleiding, maar dat ze er anders ook niet over geleerd zouden hebben. Een paar leerkrachten geven aan dat ze wel wat informatie meekregen uit hun opleiding, maar dat dit heel erg basis was en hen niet lang is bijgebleven. Eén leerkracht godsdienst zegt dat homoseksualiteit wel aan bod kwam, maar dat zijn leerkracht dan plots heel conservatief was. Een leerkracht Islam zegt dat ze wel veel aan haar opleiding heeft gehad.

“Ik had een zeer fijne lector [...] Ik heb bijvoorbeeld zelf over genderdysforie een onderzoek verricht. In mijn opleiding moesten we allemaal verschillende actuele thema 's gaan behandelen, dus ook homoseksualiteit, ook genderdysforie. Wij hebben dat eigenlijk allemaal zelf ook onderzocht en zo dan besproken met de klas en er is een zeer groot kritisch denkvermogen gecreëerd, niet alles is zwartwit, er is een grijze zone.” – Respondent 16, leerkracht Islam

Wat de leerkrachten wel uit hun opleiding halen zijn theoretische kaders en werkmethodes die ze later nog gebruiken. PICKASOLL¹² wordt als voorbeeld aangehaald door een leerkracht NCZ.

“We hebben ook wel eens een theoretisch kader gekregen vanuit onze lerarenopleiding. Dus daar hou ik ook wel rekening mee. Hoe pak je dat aan die dingen? Dan was het met die PICKASOLL: respecteer de privacy etc van die dingen.” – Respondent 8, leerkracht NCZ

Bijscholingen

Aangezien de leerkrachten, ongeacht hun opleiding of gekozen vak, geen kennis uit hun studies meenemen om les te geven over LGBTQ+ thema's, is het belangrijk dat ze hun kennis ergens anders kunnen opdoen. Er is al aangegeven geweest dat educatieve sites zoals Sensoa leerkrachten helpen in het maken van hun lessen, maar er zijn ook andere opties om kennis te verkrijgen. Veel leerkrachten volgen bijscholingen of nascholingen. Een paar leerkrachten geven dan ook aan dat bijna al hun kennis van bijscholingen komt. Niet elke leerkracht volgt een bijscholing om rond deze thema's les te geven, maar uit de interviews is het wel duidelijk dat de optie bestaat als de leerkracht erin geïnteresseerd zou zijn. Eén leerkracht geeft aan dat er vanuit de school een nascholing georganiseerd was over diversiteit die haar wel wat had geholpen.

“Dat was echt fenomenaal. Dat was van de Europese Unie uit of de Europese Commissie. Dat was schitterend. Dat was echt een knuffel van een boek dat we kregen en daarin stond alles. Van aseksueel tot genderfluide tot queer ofzo. Ja, al die woorden die ik niet direct wist van ja, hoe zit dat nu daarmee? Dat stond daar allemaal mooi uitgelegd.” – Respondent 4, leerkracht NCZ

¹² PICKASOLL staat voor Privacy, Ik-persoon, Cultuur, Kiezen, Actief, Seksualiteit, Oriëntatie, Luisteren en Lachen

“Maar er waren daar wel handige tips op die nascholing zoals: maak er niet een afzonderlijk thema van altijd, integreer dat gewoon in alle thema, bijvoorbeeld foto's gebruiken. Zorg dat die diversiteit overal tot uiting komt in al uw thema 's hè?” – Respondent 12, leerkracht NCZ

De school

Zoals een van de respondenten al aangaf, kan de school waar een leerkracht lesgeeft ook helpen. Zowel om de leerkrachten informatie te geven zoals een nascholing, als om LGBTQ+ thema's aan te reiken. Nochtans geven de meeste leerkrachten aan dat ze niet naar de directie zouden (kunnen) gaan om om hulp te vragen als ze problemen hebben rond LGBTQ+ thema's of zaken. Enkele leerkrachten geven aan dat ze denken dat de directie wel zou luisteren als ze zeggen dat er nood is aan seksuele voorlichting, maar dit is de minderheid. De collega's van de leerkrachten, zowel op school als in de vakgroep, blijken wel een grote hulp te zijn voor leerkrachten. De collega's werden ook vaak en snel vermeld door de geïnterviewde leerkrachten, zowel bij het bespreken van lessen, gebeurtenissen in de klas als bij het bieden van hulp. Naast de collega's en de directie wordt ook de leerlingenbegeleiding een aantal keer vermeld. De leerlingenbegeleiding en ook het CLB¹³ kunnen een mogelijke hulp zijn en de leerkrachten zeggen dat ze ook regelmatig leerlingen doorverwijzen naar deze twee instanties. Uiteindelijk geeft een leerkracht ook nog aan dat ze op school ook een contactpersoon kunnen hebben om hulp te krijgen van organisaties of sprekers te hebben.

De school kan ook een project starten rond gender en geaardheid om zichtbaarheid te creëren en hun steun te tonen aan de LGBTQ+ leerlingen. Hoewel in de meeste scholen op de één of andere manier rond gender en geaardheid aan de slag wordt gegaan, wordt dit zelden gestart door de directie. Meestal wordt dit volgens de leerkrachten gestart door de leerlingenraad en soms starten ook een aantal leerkrachten een klein project op. Een groot deel Godsdiens leerkrachten geeft ook aan dat ze dit aan hun collega NCZ overlaten als ze deze hebben, omdat ze vinden dat het niet bij hun vak past. Andere Godsdiens leerkrachten doen wel hun best, maar niet altijd krijgen de leerkrachten de nodige steun. Dit kan ook het geval zijn bij niet-Godsdiens leerkrachten. Als er iets gebeurt dan is dat meestal rond 17 mei, de Internationale Dag tegen Homofobie en Transfobie of Paars. Eén leerkracht vermeldt bijvoorbeeld dat er affiches opgehangen worden dat diversiteit mag. Het is ook mogelijk dat er meer wordt gedaan. Zo wordt er door bepaalde leerkrachten vermeld dat een aantal toiletten genderinclusief is geworden, schooluniformregels zijn veranderd of dat er een kleine club is opgericht voor LGBTQ+ leerlingen.

Het valt wel op dat acties zoals deze ook weer afhangen van het engagement van de leerkrachten of de leerlingen. Er moeten genoeg personen willen meewerken om echt iets gedaan te krijgen.

“We hebben wel opnieuw een heel geëngageerde leerlingenraad, je ziet dan weer het heel uiterste. Je hebt dan een leerlingenraad die zich voor alles inzet, zoals de Paarse week.” – Respondent 3, leerkracht NCZ

“Ik denk echt dat zeker mijn collega's daar echt wel mee bezig zijn en dingen rond willen doen. Maar als de directie dan niet een beetje organisatie overneemt dan is dat zeer moeilijk.” – Respondent 6, leerkracht Godsdiens

“Ik denk dat dat opnieuw weer niet aan mij is om dat te doen. Er gaat heel veel reactie komen op een leerkracht Rooms-Katholieke Godsdiens. Pas op, het zou

¹³ Het Centrum voor LeerlingenBegeleiding, een externe dienst die bestaat naast de leerlingenbegeleiding op school.

een evolutie starten in het scholennet denk ik maar het is moeilijk, je blijft zo een beetje in je hokje geduwd worden, hè?” – Respondent 9, leerkracht Godsdienst

Drempels

Het is voor leerkrachten niet altijd gemakkelijk om te praten over thema's zoals seks, gender en geaardheid. Een aantal leerkrachten geeft dan ook aan dat ze het niet altijd even gemakkelijk vonden om les te geven over LGBTQ+ thema's. Eén leerkracht zegt specifiek dat ze dit altijd uit de weg is gegaan omdat ze voelde dat het thema gevoelig lag in de maatschappij. Nadat ze toch begonnen was met het thema te geven, heeft ze er geen grote problemen mee gehad. Enkele leerkrachten zeggen zelfs dat het absoluut niet door hen gegeven zou moeten worden, dat ze niet vinden dat ze daar de juiste competenties of kennis voor hebben. Zij geven dan aan dat andere leerkrachten wel de voeling hebben om met deze thema's om te gaan en de klas in een gesprek er rond te begeleiden. En sommige zeggen ook dat een expert mag of kan langskomen om ervoor te zorgen dat zeker alle gegeven kennis goed zit bij de leerlingen. Een paar leerkrachten zeggen dat het goed kan zijn om een expert dit thema volledig te laten behandelen. Voor de jongeren kan dit eventueel veiliger zijn omdat er iemand voor de klas staat dan die ze niet kennen en daarna niet meer moeten zien. Een expert weet meestal wel wat er behandeld moet worden en kan de zaken ook direct benoemen. Dit is iets waar een aantal leerkrachten aangeeft moeite mee te hebben. De meeste leerkrachten geven echter wel aan dat dit thema nog steeds beter door een vertrouwde leerkracht gegeven wordt die de klas ook kent. Een expert of gastspreker kan wel altijd een goede aanvulling zijn op de lessen van de leerkracht zelf. Dit thema zelf als leerkracht geven helpt volgens de respondenten wel om de veilige sfeer te bewaken, maar sommige leerkrachten geven wel aan dat ze schrik hebben om het verkeerde te zeggen of geen neutraliteit kunnen bewaren. Een leerkracht Godsdienst gaf ook aan angst te hebben voor de reacties van de ouders, omdat dit thema eigenlijk niet in de leerplandoelstellingen staat. Uiteindelijk was dit niet het geval en de leerkracht geeft ook aan dat ze denkt dat de leerlingen niet met hun ouders over deze thema's praten. Deze angst werd niet door andere leerkrachten gedeeld, maar een andere leerkracht op een katholieke school vertelde wel dat het aankopen van materiaal voor RSV-lessen niet door de beugel zou kunnen bij de ouders van de leerlingen.

“Ik herinner mij dat ik in mijn beginjaren echt wel gesukkeld heb om ook dingen direct te benoemen. Dat heeft zo een beetje een strategie nodig, hè? Al moet je echt eerst die veiligheid creëren voordat je eigenlijk kunt gaan werken rond seksualiteit en relaties en dat is een moeilijke.” – Respondent 10, leerkracht Godsdienst

“Ik denk dat dat ook veel afhangt van de leerkracht zelf. Wat ik wel een basisvoorwaarde vind om over die thema's te praten, is dat je genoeg verbinding hebt met de leerlingen en met de klas.” – Respondent 4, leerkracht NCZ

Als er bij de leerlingen duidelijk vooroordelen zijn, dan vinden leerkrachten het ook moeilijk om deze thema's aan te pakken. Om moeten gaan met duidelijke haat en onbegrip tegenover het lesonderwerp, kan ervoor zorgen dat de les al snel in het honderd loopt. Een leerling met heel haatdragende meningen tegenover de LGBTQ+ gemeenschap kan agressief worden of door het lint gaan als er een poging wordt gedaan om een gesprek aan te gaan. De leerkrachten zijn er zich meestal ook van bewust dat er LGBTQ+ leerlingen in de klas kunnen zitten, en ze willen niet dat deze leerlingen met zo'n haat te maken moeten krijgen. Leerkrachten die klassen met veel Moslimjongeren hebben, merken ook op dat dit soms tot *struggles* kan leiden. De leerkrachten merken op dat ze heel hard kunnen zijn tegenover LGBTQ+ thema's door hun geloof. Een klasgesprek

voeren kan dan helpen, het is belangrijk om naar de jongeren te luisteren merkt een leerkracht op, maar dat is niet altijd mogelijk. Een Islam leerkracht merkt ook op dat er frustraties of onbegrip kan zijn bij haar leerlingen tegenover de LGBTQ+ gemeenschap. Zowel vanuit het geloof van de jongeren, als hoe er met die bepaalde minderheden omgegaan wordt in de maatschappij. De LGBTQ+ gemeenschap wordt vaker in een positief licht gezet dan de moslim gemeenschap, waardoor er frustratie kan ontstaan. De Islam leerkracht geeft dit ook aan als een belangrijke reden waarom ze het thema van gaardheid en gender blijft bespreken. In de Godsdienstles kan dit ook voorkomen, geven een aantal Godsdienst leerkrachten aan. Er vragen regelmatig leerlingen naar hun mening over deze thema's, of ze tonen bijbelteksten waarin er zou staan dat homoseksualiteit niet mag.

Vooroordelen zijn niet het enige wat kan bovenkomen in een les rond seks, gender of gaardheid. Jongeren beginnen in RSV lessen vaak te lachen of giechelen als seks of relaties besproken worden. Dit is vaak omdat de jongeren zelf in de puberteit zitten en een identiteitscrisis kunnen hebben. Daarom moet het onderwerp zo laagdrempelig mogelijk gemaakt worden en moet er respect zijn, zeggen de leerkrachten.

“Dan kan [een homofobische opmerking] heel confronterend zijn, dan kan dat de deur van zijn kast die op een kiertje stond weer dichtslaan.” – Respondent 5, leerkracht Natuurwetenschappen

“Er is een bepaalde frustratie. Niet zozeer tegenover de LGBTQ community, maar tegenover de manieren waarop er wordt omgegaan met beide minderheden. Heel vaak is er heel veel begrip voor de LGBTQ community volgens de leerlingen en dan veel minder voor de moslimgemeenschap. En daar is een bepaald spanningsveld dat er zowel heerst de twee maten, twee gewichten die er worden gehanteerd tegenover de minderheden en van daaruit vertrekt dat ook heel vaak.” – Respondent 16, leerkracht Islam

Wat is er nodig?

Voor LGBTQ+ thema's

Iets dat veel terugkomt in de interviews, is dat veiligheid belangrijk is. Hieronder verstaat men het creëren van een veilige klassfeer en bewust zijn waar de leerlingen zelf staan rond deze thema's. Veel leerkrachten plaatsen deze lessen daarom later in het jaar, zoals in april of mei, omdat ze de leerlingen dan al beter kennen en de klas meer gehecht is aan elkaar. De leerlingen moeten een veilige omgeving hebben waarin ze zich vrij voelen om hun mening en gevoelens te uiten. PICKASOLL wordt door enkele leerkrachten gebruikt om regels vast te zetten aan het begin van de les om veiligheid te garanderen. Het is belangrijk om de leerlingen niet te forceren om te praten en om geen invasieve vragen te stellen aan de leerlingen. De les luchtig houden en met het onderwerp kunnen lachen, is ook nog aangeraden door enkele leerkrachten, net zoals het open minded zijn van de leerkracht zelf. Het is belangrijk dat de leerkracht zijn eigen gevoeligheid kent en weet waar hij wel en niet over wilt praten en kan praten. Als leerkracht mag je niet bang zijn om te praten over verschillende sekstandjes, wordt er als voorbeeld gegeven.

Een aantal leerkrachten gaf ook aan dat ze wel nog een aantal zaken nodig hebben om les te geven rond dit thema. Er is nood aan professionalisering, zoals workshops, een opleiding, good practices en voorbeelden van andere leerkrachten. Niet voor elke leerkracht is theoretische kennis een noodzaak, maar het is wel belangrijk om een basiskennis te hebben waar een leerkracht op kan terugvallen. Een andere vereiste die bij veel leerkrachten terugkwam is de nood aan meer materiaal, beeldmateriaal zoals getuigenissen vonden veel leerkrachten belangrijk maar ook sprekers en musea werden genoemd.

“Het is altijd ik die maar gewoon voor de klas sta te vertellen hè, voor hen is dat normaal, terwijl dat ik denk dat dat beter gaat blijven plakken als ze echt een keer ergens naartoe kunnen gaan en het daaraan kunnen linken. Dat vind ik belangrijk, dus schoolmateriaal of ja, een plek of zo een spel ontwikkelen of zo, dat je op een laagdrempelige manier over gevoelige thema's kunt babbelen. Dat is ook altijd wel leuk.” – Respondent 9, leerkracht godsdienst

“Ik beschouw mijzelf op dat gebied als open minded. Ik heb ook al gehad dat ik bepaalde termen fout heb gebruikt. En ik zeg dat ook tegen mijn leerling dat dat niet erg is als je je daar maar van bewust van bent.” – Respondent 2, leerkracht Godsdienst

Voor aseksualiteit

Er was redelijk wat consensus bij de leerkrachten over wat er nodig was om les te geven over aseksualiteit. Een aantal leerkrachten zei ook al snel dat het wat gelijkliep met wat er nodig was voor andere geaardheden en seksualiteiten. Sommige leerkrachten gaven aan dat ze de term niet goed kenden, een leerkracht zei zelfs dat ze de term nooit uitgelegd had gekregen, en er dus geen les over geeft. Sommigen het wel zien zitten om dit te beginnen doen, maar niet iedereen vindt dit noodzakelijk. Een volledige les over aseksualiteit is ook niet nodig voor de geïnterviewde leerkrachten. Er moet niet te veel nadruk gelegd worden op het onderwerp, zodra dat gebeurt, wordt het als iets vreemds gezien. Daarom raden de meeste leerkrachten aan om het in een ruimere context te bespreken en het gewoon in lessen te integreren zodat het niet altijd een heteroseksueel verhaal is.

Het is belangrijk dat leerlingen weten dat het bestaat, vinden sommige leerkrachten wel, zodat de leerlingen zich in de situatie kunnen inleven en het niet als iets zeldzaam of speciaal wordt gezien. Het onderwerp moet tastbaar gemaakt worden. Om hiervoor te zorgen wordt er aangegeven dat een gastspreker of een online getuigenis kan helpen. Als iemand uit eigen ervaring spreekt, trekt dat meer de aandacht van de leerlingen.

De leerkrachten zelf hebben ook nog nood aan meer informatie. Zoals eerder vermeld kent niet iedereen de term. Andere leerkrachten kunnen zich nog steeds niet goed inbeelden wat de term aseksualiteit precies inhoudt of hoe dit leeft bij aseksuele mensen. De leerkrachten vragen om meer bronnen en informatie. Momenteel is het nog heel oppervlakkig en er is weinig mogelijkheid naar uitdieping.

“Ik denk dat daar gewoon een groot vraagteken is voor heel veel leerlingen en ik denk, mocht ik met mijn leerlingen daarover spreken dat dat ook heel moeilijk zou zijn voor hen. Ze zouden zeggen: “Mevrouw, allez dat kan toch niet? Dat is toch gewoon dat je dan nog niet iemand hebt ontmoet?”” – Respondent 3, leerkracht NCZ

“Ik was verrast, ik vond het raar dat je kon aseksueel zijn, dat je geen goesting hebt in seks.” – Respondent 7, leerkracht Godsdienst

4.4. Conclusie

Uit de resultaten valt op dat er heel veel afhangt van de leerkrachten zelf. Hoewel er in de eindtermen van de eerste graad meer expliciet RSV is opgenomen, heeft dit weinig effect gehad, behalve dat leerkrachten Biologie en Natuurwetenschappen meer leerstof in minder tijd moeten geven. Leerkrachten van levensbeschouwelijke vakken hebben andere leerplannen waarin deze

onderwerpen ook niet altijd vermeld worden. Vooral leerkrachten Godsdienst en Islam gaven aan dat dit niet in hun leerplan aan bod komt. Het is door de veranderingen in de maatschappij dat de leerkrachten deze thema's aan bod laten komen. Hierbij is het ook opvallend dat dit niet altijd uitgebreid aanbod komt of in elke klas evenveel behandeld wordt. De leerkrachten zeggen vaak dat dit sporadisch behandeld wordt omdat er iets in de media of actualiteit gebeurt of dit door de leerlingen aangehaald wordt.

De leerkrachten kiezen zelf ook wat ze allemaal bespreken in de les en hoe uitgebreid ze dit doen. Het valt op dat de leerkrachten veel van deze informatie zelf nog moeten opzoeken. Maar weinig leerkrachten zeiden dat ze voorkennis hadden uit hun opleiding. De school is geen grote steun voor de leerkrachten op dit vlak, maar de collega's van de leerkrachten helpen elkaar wel vaak.

Er is ook nood aan lessen over LGBTQ+ thema's, want de leerkrachten merken op dat er bij de leerlingen nog vooroordelen bestaan over LGBTQ+ identiteiten. In de lessen en op school worden door de leerlingen ook nog homofobe uitspraken gedaan, waar de leerkrachten dan tussenbeide moeten komen, en dit meestal doen.

Hoewel sommige leerkrachten aangeven dat de leerlingen zelf op zoek gaan naar informatie als ze dit willen, zeggen andere leerkrachten wel dat de leerlingen niet altijd veel voorkennis hebben. Ze stellen veel vragen over hun lichaam en over seks aan de leerkrachten, en geven zo ook aan dat ze nood hebben aan goede, inclusieve RSV lessen. Om deze lessen goed te geven, geven de leerkrachten aan dat ze meer nood hebben aan ondersteuning, zowel in het krijgen en gebruiken van materiaal voor hun lessen, als in het krijgen van meer informatie om deze thema's uitgebreid te kunnen behandelen.

Aseksualiteit wordt meestal wel al vermeld in de lessen RSV, de identiteit wordt verklaard, maar het onderwerp wordt meestal niet verder uitgediept. Dit is ook, geven de leerkrachten aan, omdat ze niet genoeg informatie en materiaal hebben om dit op een goede, doorgronde manier te doen.

5. Discussie

Onderzoek naar aseksualiteit is nog maar recent een onderzoekdomein (Brotto & Milani, 2022), daarom is er een gering aanbod aan literatuur over aseksuele jongeren in het secundair onderwijs of de inclusie van aseksualiteit in het curriculum. Daarom doet deze masterthesis een poging om het al bestaande onderzoek naar LGBTQ+ onderwerpen en aseksualiteit in het curriculum aan te vullen.

In dit onderzoek wordt er onderzocht hoe aseksualiteit en ook bredere LGBTQ+ thema's aan bod komen in de lessen in het secundair onderwijs. Uit de literatuur komt er namelijk naar boven dat de school de ideale plaats is om jongeren te laten bijleren over LGBTQ+ thema's (Mollet, 2021). Wanneer er een gebrek aan LGBTQ+ en aseksuele representatie is, kan er echter een gevoel van isolatie ontstaan bij LGBTQ+ jongeren (Harris et al., 2022). Aseksuele jongeren lijden aan een lagere mentale gezondheid dan heteroseksuele jongeren en voelen zich vaak minder ondersteund door hun omgeving (Simon et al., 2021). Meer zichtbaarheid over hun identiteit geeft aseksuele jongeren meer informatie en meer steun (McInroy et al., 2021). Als LGBTQ+ jongeren en aseksuele jongeren zien dat er op school steun aanwezig is, dan verbetert het mentaal welzijn van deze jongeren (Leung et al., 2022).

Tijdens het onderzoek is er naar een antwoord op deze vragen gezocht:

Hoe wordt aseksualiteit geïntegreerd in de lessen van het Vlaams secundair onderwijs om de leerlingen te ondersteunen tijdens hun ontwikkeling?

- *Hoe nemen leerkrachten LGBTQ+ thema's en aseksualiteit op in hun lessen?*
- *Hoe belangrijk vinden leerkrachten het om aseksualiteit en LGBTQ+ thema's te behandelen in hun lessen?*
- *Hoe voorbereid voelen leerkrachten zich om thema's zoals aseksualiteit te behandelen in hun lessen?*

5.1. Toelichting resultaten

Uit de resultaten blijkt dat hoe LGBTQ+ thema's en aseksualiteit in lessen voorkomen, vaak afhangt van de wil van de leerkracht. Ondanks de verandering van de eindtermen is er geen duidelijke vereiste over hoe LGBTQ+ thema's in het curriculum opgenomen moeten worden. In de levensbeschouwelijke vakken wordt er een ander leerplan gebruikt en ook daarbij geven de leerkrachten aan dat er geen vereisten zijn. De reden dat de meeste leerkrachten wel lesgeven over LGBTQ+ thema's zijn de veranderingen in de maatschappij. Ze merken ook dat de leerlingen nood hebben aan les over deze thema's omdat ze weinig kennis hebben, thuis niet over seks en seksualiteit praten en er toch wel mee bezig zijn.

Woordverklaringen worden door bijna alle leerkrachten behandeld, maar leerkrachten levensbeschouwelijke vakken kunnen meestal nog dieper op LGBTQ+ thema's ingaan dan leerkrachten Biologie of Natuurwetenschappen omdat ze een flexibeler leerplan hebben. De meeste levensbeschouwelijke leerkrachten geven les over de begrippen, maar ook over relaties, gevoelens, anticonceptie, sexting en andere thema's waarvan ze aanvoelen dat de leerlingen ze nog niet zo goed kennen. Meestal worden deze thema's besproken aan de hand van een klasgesprek, maar soms wordt deze werkvorm aangevuld met educatieve spelen of groepswerken.

De leerkrachten geven wel aan dat ze meer nood hebben aan ondersteuning. Veel leerkrachten hebben in hun opleiding weinig gezien rond aseksualiteit en LGBTQ+ thema's. De meeste leerkrachten geven zelf graag de lessen rond gender, geaardheid en seks, maar ze weten niet altijd hoe ze dit het best doen. Zeker in het begin van hun lesperiode kan dit moeilijk zijn. Daarom vragen

ze ook naar meer materiaal dat op maat gemaakt is voor de leerkracht, ongeacht hun lesstijl. Ze geven ook aan dat bijscholingen of nascholingen vaak wel helpen. Als het over aseksualiteit gaat hebben ze ook nood aan meer informatie. Veel leerkrachten weten nog niet goed wat aseksualiteit precies inhoudt of betekent voor aseksuele personen, dit maakt het moeilijker om er les over te geven. Gast sprekers, getuigenissen en good practices kunnen ook helpen om de lessen meer uit te diepen of te verbeteren volgens de leerkrachten.

5.2. Onderzoek en literatuur

De resultaten die zijn voortgekomen uit het onderzoek, sluiten redelijk goed aan bij de al bestaande literatuur. Hoewel er in de literatuur naar boven kwam dat er een gebrek is aan LGBTQ+ representatie in de lessen van het secundair onderwijs (Nellis, 2021), geven de geïnterviewde leerkrachten allemaal aan dat ze wel met LGBTQ+ thema's omgaan in de lessen. Het is wel mogelijk dat de leerkrachten hun lessen inclusiever inschatten dan de leerlingen de lessen vinden. Kolbert et al. (2015) merkten namelijk op dat leerkrachten hun school ook vaak inclusiever inschatten. LGBTQ+ leerkrachten schatten de inclusiviteit van de school vaak beter in, maar geen enkele leerkracht die geïnterviewd werd, was deel van de LGBTQ+ gemeenschap. De antwoorden van de leerkrachten lopen wel gelijk met de literatuur over het feit dat de inclusie van LGBTQ+ onderwerpen belangrijk is voor LGBTQ+ leerlingen. De literatuur en de leerkrachten gingen ook akkoord dat LGBTQ+ thema's op subtielere manieren in het curriculum kunnen zitten, zoals bij teksten die gelezen moeten worden in andere klassen dan biologie of levensbeschouwelijke vakken (Gartley, 2015; Walker & Bates, 2016). De respondenten geven ook aan dat ze lesgeven over LGBTQ+ thema's omdat ze vinden dat het belangrijk is om begrip en respect of tolerantie te creëren bij sommige niet LGBTQ+ leerlingen. Er werd door de leerkrachten regelmatig aangehaald dat ze van leerlingen homofobische of andere intolerante uitspraken hoorden. Dit kon zowel bedoeld als onbedoeld zijn. Vaak probeerden ze er op in te gaan door les te geven over de thema's, soms vonden ze het daardoor nog te vroeg of te gevaarlijk om er les over te geven zodat mogelijk LGBTQ+ leerlingen niet nog meer met homofobe uitspraken geconfronteerd zouden worden. Een leerkracht had vermeld dat zo'n uitspraken LGBTQ+ leerlingen nog dieper in de kast konden duwen. De leerkracht moet zelf ook sterk in zijn schoenen staan om tegen zo'n uitspraken van leerlingen in te kunnen gaan. In de literatuur wordt dit gedrag van de leerlingen aangehaald als een factor om les te geven over LGBTQ+ thema's (Enson, 2015; Hughes-Hassell et al., 2013; Mollet, 2021). Meer representatie en een minder heteronormatieve sfeer op school kan pestgedrag tegengaan en dit kan dan een positieve weerslag hebben op de mentale en eventueel educatieve problemen die LGBTQ+ jongeren kunnen ontwikkelen (Coulter et al., 2021; Enson, 2015; Leung et al., 2022).

Nellis (2021) geeft in de literatuur aan dat het curriculum in Vlaanderen inclusiviteit toelaat, en aanmoedigt. De leerkrachten Natuurwetenschappen en Biologie gaven aan dat ze door de nieuwe eindtermen inderdaad aan de slag moeten gaan met LGBTQ+ thema's in hun lessen, al hebben ze er niet veel tijd voor. Daarom wordt door de Biologie en Natuurwetenschappen leerkrachten voornamelijk de genderkoek behandeld en een verklaring voor de verschillende begrippen gegeven. Ze hebben de tijd niet om dieper op de onderwerpen in te gaan. De leerkrachten gaven aan dat ze dit jammer vinden. De leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken hebben aparte leerplannen en moeten de Vlaamse eindtermen niet volgen. De meeste levensbeschouwelijke leerkrachten gaven aan dat dit niet letterlijk in hun leerplan stond, maar dat er wel plaats was waar de leerkracht dit in de les kon toevoegen en kon bespreken. In het onderzoek van Pirotte et al. (2018) wordt er ook gezegd dat er ruimte is om LGBTQ+ thema's te bespreken in de leerplannen. Sommige leerkrachten vonden dit goed, omdat ze dan vrijer waren in hun lessen. Het zorgt er ook voor dat de leerkracht zelf kiest om LGBTQ+ en aseksualiteit op te nemen als een thema of niet. De meeste leerkrachten geven wel expliciet lessen over LGBTQ+ thema's, maar aseksualiteit komt meestal niet uitgebreid aan

bod. De vrijheid in de leerplannen kan er dan voor zorgen dat leerkrachten niet met LGBTQ+ thema's aan de slag gaan in hun lessen.

In andere vakken dan Biologie, Natuurwetenschappen of de levensbeschouwelijke vakken kunnen LGBTQ+ thema's ook aan bod komen (Pirotte et al., 2018). Dit moet niet altijd uitgediept worden of een volledig thema zijn, zeggen de geïnterviewde leerkrachten. Pirotte et al. (2018) geven aan dat dit ook in vakken zoals Nederlands kan (kennismaken met de eigen cultuur) en in geschiedenis (evolutie van LGBTQ+ rechten). De leerkrachten geven ook als voorbeeld om een tekst over een LGBTQ+ thema te geven bij begrijpend lezen, of een foto van een homoseksueel koppel in de cursus te steken. Nellis (2021) zegt dat er geen neutraal curriculum kan bestaan, en zonder deze representatie kan het curriculum onbedoeld heteronormatief zijn.

In de literatuur wordt cognitieve isolatie aangehaald als een symptoom van weinig tot geen LGBTQ+ representatie in de lessen (Harris et al., 2022). Het is door eerder onderzoek duidelijk dat aseksuele jongeren ook lijden aan een vaak lager mentaal welzijn en zich minder geaccepteerd voelen (Hill et al., 2022; Simon et al., 2021). Uit de interviews kwam er naar boven dat aseksualiteit vaak wel vermeld wordt in de lessen, maar anders niet zo vaak verder uitgediept wordt. Sommige leerkrachten nemen de term wel in hun leermateriaal op, maar meestal is dit bij de genderkoek en wordt de term wat uitgelegd. Als aseksualiteit wel uitgediept wordt, was dit soms in relatie met grensoverschrijdend gedrag of het celibaat. In de literatuur van Baugh (2019) en Cerankowski en Milks (2010) wordt er vermeld dat aseksualiteit in de media vaak gerepresenteerd kan zijn in connectie met trauma door mishandeling, seksuele aanranding of abnormaliteit. Uit de antwoorden van de interviews in dit onderzoek kan deze connectie ook in de lessen gelegd worden. Drie van de leerkrachten die iets dieper op aseksualiteit ingaan, gaven specifiek aan dat ze aseksualiteit bij deze onderwerpen ook eens bespreken. Baugh (2019) geeft aan dat media een groot deel van een persoon zijn leven kunnen zijn en dat media vorm geven aan de wereld. Hetzelfde kan ook gezegd worden over het onderwijs, jongeren leren namelijk in het onderwijs over de maatschappij. Meerdere leerkrachten in de interviews zeiden ook dat wat de jongeren leren hen moet voorbereiden op de maatschappij. Representaties van aseksualiteit in de media in connectie met trauma of abnormaliteit kunnen negatieve effecten hebben op de ontwikkeling en het mentaal welzijn van aseksuele personen (Baugh, 2019; Cerankowski & Milks, 2010). Als aseksualiteit alleen dieper behandeld wordt in de klas in verband met trauma of een expliciete keuze om geen seks te hebben, kan dit het teken geven aan jongeren dat aseksualiteit alleen dan voorkomt. Aseksualiteit kan dan nog steeds als vreemd en abnormaal gezien worden in plaats van een normale seksualiteit.

Een reden die door de leerkrachten in de interviews aangegeven werd om niet dieper in te gaan op aseksualiteit, is een gebrek aan informatie en materiaal. Hoewel een aantal leerkrachten ook zegt dat ze niet te veel focus willen leggen op LGBTQ+ onderwerpen om ze niet abnormaal te doen lijken, leggen de meeste leerkrachten er meestal wel een focus op. In de interviews geven de leerkrachten een aantal verschillende werkvormen aan die ze gebruiken om LGBTQ+ thema's te behandelen in de lessen. In de literatuur wordt er veel gesproken over hoe LGBTQ+ thema's opgenomen moeten worden in het curriculum en hoe leerkrachten hierbij gesteund moeten worden (Steck & Perry, 2017). Welke werkvormen daarvoor het beste gebruikt worden, komt echter maar weinig voor. In de interviews gaven de leerkrachten aan dat ze graag gastsprekers en getuigenissen gebruiken om meer expertise aan te bieden aan de leerlingen, Kluit en Schouten (2017) bespreken deze werkvorm ook. Gastlessen hebben het voordeel dat leerlingen informatie kunnen krijgen van een persoon die eigen ervaring heeft over het thema, zoals een transpersoon die les geeft over transgenderproblematiek. Een andere werkvorm die soms in de literatuur naar boven komt is in dialoog gaan met elkaar (Nellis, 2021; Pirotte et al., 2018). Vanuit het onderzoek van de literatuur worden er soms wel voorbeelden

gegeven van wat de leerkrachten doen, zoals een film(pje) tonen en het daarna bespreken (Snapp, Burdge, et al., 2015; Steck & Perry, 2017). Dit is in lijn met wat de geïnterviewde leerkrachten zeiden. De werkvormen die ze het meest gebruiken zijn doceren en onderwijsleergesprekken om de theorie te behandelen en dan klas-of groeps gesprekken om dieper op de theorie in te gaan. Deze gesprekken worden soms ook vooraf gegaan door een filmpje of een getuigenis. Nellis (2021) lijkt een voorstander te zijn van het beschikbaar stellen van educatieve pakketten, waarin vaak veel werkvormen verwerkt zitten, maar Nellis spreekt zich anders ook niet uit over welke werkvormen het beste zijn. Pennell (2017) bespreekt een *scavenger hunt* in haar onderzoek, maar dit was voornamelijk voor de leerkrachten om de heteronormativiteit op school te zien. Ondanks het feit dat de literatuur weinig duiding geeft over werkvormen, gebruiken de meeste leerkrachten wel een variatie van werkvormen. Zo werden stellingen, groepswerken, educatieve spelen en debatten vernoemd in de interviews. De basis van al de genoemde werkvormen, is wel nog steeds het klasgesprek om diepgang te bereiken.

Bij de aseksuele identiteit gaven echter de meeste leerkrachten aan dat ze hun kennis niet volledig vonden of de identiteit zelf nog vaag vinden. De leerkrachten weten zelf nog niet goed hoe aseksualiteit in elkaar zit, behalve dat het bestaat. Daarom weten ze ook niet altijd goed hoe ze aseksualiteit moeten uitleggen aan de leerlingen. In de literatuur is er niet veel te vinden over hoe aseksualiteit in het curriculum betrokken moet worden. Het onderzoek van Teut (2019) naar aseksualiteit in hoger onderwijs toont echter dat hulpmiddelen voor LGBTQ+ thema's ook helpen voor aseksualiteit. Veel leerkrachten beaamden dit in de interviews. Wat ze belangrijk vinden om om te gaan met andere LGBTQ+ thema's vinden ze ook belangrijk voor aseksualiteit, zoals een veilige klassfeer, respect en nog meer kennis. Het verschil is dat de meeste leerkrachten al meer kennis hebben over andere LGBTQ+ thema's, vaak door eigen onderzoek, en deze kennis nog niet verkregen hebben over aseksualiteit op zich. Extra training voor leerkrachten wordt door een groot deel van de literatuur aangeraden (Aguirre et al., 2021; Steck & Perry, 2017). De leerkrachten in de interviews vroegen niet altijd specifiek naar meer training, maar een aantal leerkrachten zei dat een bijscholing, workshop of gesprek met een expert of ervaringsdeskundige wel zou kunnen helpen. Het is voornamelijk belangrijk voor de leerkrachten dat ze materiaal op maat kunnen verkrijgen want niet elke leerkracht heeft dezelfde lesstijl. Nellis (2021) vermeldt in zijn onderzoek dat beter materiaal en meer informatie nodig is om leerkrachten te helpen in de omgang met deze thema's. In de interviews werd er ook aangehaald dat het materiaal dat nu beschikbaar is, niet voor elke leerkracht werkt. Materiaal creëren voor verschillende manieren van lesgeven zou voor de leerkrachten al meer helpen. Soms is het materiaal echter ook aan te kopen, wat niet voor elke school mogelijk is. Meer kennis en ervaring helpt ook met het comfort van de leerkrachten (Sondag et al., 2022). Hoewel de meeste leerkrachten in de interviews aangaven dat het belangrijk was dat deze thema's gegeven worden door een leerkracht die de leerlingen kennen, was niet iedereen hiervan overtuigd. De leerkrachten die aangaven dat ze niet zeker waren of ze de juiste persoon zijn om deze thema's te bespreken, gaven aan dat hun kennis misschien niet altijd genoeg was. Onzekerheid kan een leerkracht beletten om deze thema's te bespreken. Dit heeft een leerkracht tijdens de interviews aangehaald als een reden dat ze LGBTQ+ thema's in het begin van haar loopbaan uit de weg ging. Soms weten leerkrachten ook niet hoe te reageren in een bepaalde situatie, zoals een homofobe opmerking (Aguirre et al., 2021). Eén leerkracht specifiek gaf aan dat een nascholing van de school daarbij had geholpen. Deze nascholing gaf training aan de leerkracht in hoe er gereageerd moet worden op ongepast gedrag als een omstaander.

De school kan ook een invloed hebben op het klasgebeuren. Pirotte et al. (2018) geven aan dat er in scholen meestal geen specifieke richtlijnen zijn om pestgedrag tegenover LGBTQ+ jongeren aan te pakken. Dit pestgedrag bestaat ook nog op Vlaamse scholen, de leerkrachten hebben aangegeven

dat er regelmatig nog homofobe uitspraken gemaakt worden en er onbegrip is over LGBTQ+ thema's. Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat vanuit de directie er vaak weinig richting is over LGBTQ+ thema's op school. Als een school meedoet aan een project zoals Paars of IDAHOT komt dit vaak van de leerkrachten of de leerlingen. Een inclusief beleid wordt nochtans wel als een belangrijke factor gezien voor een inclusieve school (Snapp, Burdge, et al., 2015). De acties die in de literatuur worden aangeraden, worden op sommige scholen wel uitgevoerd. Dit houdt onder andere in om vlaggen op te hangen, en één school had ook een soort club opgericht voor LGBTQ+ leerlingen. Het is wel duidelijk dat dit vooral afhangt van het engagement van de leerkrachten en de leerlingen.

5.3. Limieten van het onderzoek

Hoewel deze studie veel extra informatie kan aanbieden voor de verdere praktijk, zijn er ook enkele limieten die besproken moeten worden. Een eerste belangrijke opmerking is dat de leerkrachten die geïnterviewd zijn in dit onderzoek, geen evenredig beeld zijn van de leerkrachten in het werkveld. Zo zijn er geen leerkrachten van alle levensbeschouwelijke vakken geïnterviewd en is er zo geen zicht op hoe LGBTQ+ thema's behandeld worden in Protestants – Evangelische Godsdienst, de Orthodoxe Godsdienst of in de Israëliëse Godsdienst. In dit onderzoek is er ook maar één leerkracht Islam geïnterviewd, wat maar een beperkt zicht geeft op hoe LGBTQ+ thema's in de lessen Islam behandeld worden. Een andere limiet is dat geen van de respondenten deel uitmaakte van de LGBTQ+ gemeenschap, hierdoor is het niet mogelijk om een vergelijking te maken tussen niet-LGBTQ+ en LGBTQ+ leerkrachten. In verder onderzoek kan dit een interessant onderwerp zijn, want dit is al eens eerder in onderzoek aangehaald. In dit onderzoek is er ook geen verschil gezien tussen de verschillende scholennetten, maar ook dit is geen factor die uitgebreid bekeken is. Onderzoeken of er daadwerkelijk een verschil is tussen één of meerdere onderwijsnetten kan interessant zijn voor verder onderzoek. Eén leerkracht gaf bijvoorbeeld aan dat hij dacht dat bepaalde zaken niet op een katholieke school zouden gaan, maar geen enkele andere leerkracht heeft dit beaamd. In een uitgebreider onderzoek kan dit misschien wel verduidelijkt worden.

Uiteindelijk valt het ook op dat er nog maar weinig onderzoek is gedaan over welke werkvormen effectief zijn om RSV en LGBTQ+ thema's te bespreken. Hoewel in dit onderzoek werkvormen wel besproken zijn met de leerkrachten, is hier geen grote focus op gelegd. Bepaalde werkvormen meer onderzoeken kan echter wel handig zijn, om zo een beter zicht te hebben op de effectiviteit van de lessen. Een extra blik op hoe leerlingen deze ervaren is ook van belang, om een volledig beeld te krijgen van de uitwerkingen en het effect van lessen over RSV.

Het is belangrijk om ook bewust te zijn van het feit dat deze respondenten vrijwillig meededen aan het onderzoek en dit waarschijnlijk deden omdat ze zelf LGBTQ+ thema's belangrijk vinden om in de lessen te geven. Het is dus goed mogelijk dat er leerkrachten zijn die LGBTQ+ thema's niet willen behandelen of niet belangrijk vinden om te behandelen tijdens de lessen. Er zijn ook geen leerkrachten van andere vakken geïnterviewd, en zo is er geen zicht op hoe LGBTQ+ geïntegreerd wordt in lessen Nederlands, Geschiedenis of andere schoolvakken. Daar een volledig beeld over hebben kan helpen om echt zicht te krijgen op de situatie in België.

5.4. Suggesties naar beleid en praktijk

Uit dit onderzoek kunnen er wel al een aantal aanbevelingen gemaakt worden. Pirotte et al. (2018) zeggen in hun onderzoek dat er geen richtlijnen zijn voor scholen om een veilig schoolklimaat te realiseren. Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat er vanuit de scholen zelf ook weinig gedaan wordt om ervoor te zorgen dat LGBTQ+ leerlingen zich welkom voelen op school. Duidelijkere richtlijnen aan scholen om een open schoolklimaat te garanderen kan daarbij helpen, zoals het oprichten van een beter schoolreglement of naschoolse clubs.

Betere regulatie over wat er precies gegeven moet worden als het gaat over LGBTQ+ thema's en RSV wordt momenteel niet door de leerkrachten gevraagd, maar kan er wel voor zorgen dat alle leerlingen dezelfde informatie meekrijgen. Uit de interviews is het duidelijk dat er nu geen garantie is dat dit gebeurt. Veel leerkrachten geven zelfs aan dat er een grote kans is dat een klas meer ziet van RSV dan een andere klas omdat er niet consequent lesgegeven wordt over deze thema's. Bij de leerkracht Biologie en Natuurwetenschappen, waar er wel een betere richtlijn is, is er dan te weinig tijd om dit in de diepte te bespreken. Daarom is het wel belangrijk om ervoor te zorgen dat RSV in elk levensbeschouwelijk vak even goed aan bod komt, of dat er toch een ander maatschappelijk vak is dat RSV aan bod laat komen.

Uit het onderzoek kwam ook een grote vraag naar meer ondersteuning. Een eerste aanbeveling hierbij is om in de opleiding van leerkrachten meer informatie en ondersteuning te geven in het omgaan met LGBTQ+ thema's en leerlingen. Uit de interviews blijkt dat dit maar bij weinig leerkrachten het geval was. Een andere aanbeveling is om meer te investeren in nascholingen om leerkrachten die al in het werkveld staan te ondersteunen. De leerkrachten laten weten dat nascholingen veel helpen, maar er zijn nog niet zoveel leerkrachten die deze ook daadwerkelijk volgen. Uit zowel de literatuur (Nellis, 2021) als het onderzoek komt er meer vraag naar ondersteuning met leermateriaal. Leerkrachten weten waar ze online hulp kunnen krijgen, maar het leermateriaal is niet altijd bruikbaar voor de leerkrachten. Zonder een goede voorkennis is het ook niet altijd gemakkelijk te gebruiken. Daarnaast hebben veel leerkrachten een andere stijl van lesgeven waardoor ze ander materiaal nodig hebben. De beste instrumenten en toolboxes zijn vaak aan te kopen, uit het onderzoek blijkt dat dit niet voor elke leerkracht of school nodig is. Daarom is het belangrijk dat de leerkrachten beter leermateriaal kunnen krijgen, of good practices van andere leerkrachten kunnen nabootsen. De leerkrachten hebben ook nood aan meer getuigenissen en gastsprekers. Leerlingen zouden meer aandacht hebben als een persoon uit eigen ervaring kan spreken, maar nu is het niet altijd mogelijk om getuigenissen of gastsprekers te vinden. Zeker als het over aseksualiteit ging was dit een grote must. Een website of organisatie die hierbij kan helpen, kan een grote hulp zijn bij de leerkrachten.

6. Conclusie

Deze masterproef heeft onderzocht hoe aseksualiteit en andere LGBTQ+ thema's in het Vlaamse curriculum geïntegreerd worden. Dit onderzoek is uitgevoerd omdat er in de al bestaande literatuur een gering aantal onderzoeken is over aseksualiteit. Zowel in het algemeen als in het curriculum. In het Vlaamse onderzoek is er ook minder literatuur over LGBTQ+ thema's in het schoolcurriculum. Dit onderzoek in Vlaanderen uitvoeren was interessant, omdat België en Vlaanderen altijd een pionier zijn geweest als het aankomt op LGBTQ+ rechten (Pirotte et al., 2018). Omdat er in de literatuur regelmatig besproken werd hoeveel invloed leerkrachten en de school hebben op het welzijn van LGBTQ+ leerlingen, zijn er voor dit onderzoek leerkrachten geïnterviewd om te onderzoeken hoe ze LGBTQ+ thema's integreren. Door deze thema's te integreren in het curriculum kunnen leerkrachten LGBTQ+ leerlingen zich meer geaccepteerd laten voelen en respect en begrip proberen te ontwikkelen bij niet LGBTQ+ jongeren.

De onderzoeksvragen voor dit onderzoek waren:

Hoe wordt aseksualiteit geïntegreerd in de lessen van het Vlaams secundair onderwijs om de leerlingen te ondersteunen tijdens hun ontwikkeling?

- *Hoe nemen leerkrachten LGBTQ+ thema's en aseksualiteit op in hun lessen?*
- *Hoe belangrijk vinden leerkrachten het om aseksualiteit en LGBTQ+ thema's te behandelen in hun lessen?*
- *Hoe voorbereid voelen leerkrachten zich om thema's zoals aseksualiteit te behandelen in hun lessen?*

Zoals vermeld heeft dit onderzoek gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. Er zijn zestien leerkrachten Biologie, Natuurwetenschappen en levensbeschouwelijke vakken geïnterviewd aan de hand van semigestructureerde diepte-interviews. Deze interviews zijn online via Teams of ter plaatse afgenomen, afhankelijk van de vraag van de leerkracht.

Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten meestal wel LGBTQ+ onderwerpen opnemen in hun lessen, redelijk wat leerkrachten zeiden ook dat ze aseksualiteit in hun lessen vermelden en de term uitleggen. Het valt wel op dat hoe diep er wordt ingegaan op LGBTQ+ thema's afhangt van de leerkracht zelf en hoe belangrijk ze dit vinden. Hierdoor kan het zijn dat dit door leerkrachten niet behandeld wordt, of niet uitgebreid behandeld wordt. Dit kan negatieve gevolgen hebben op het welzijn van LGBTQ+ leerlingen omdat ze dan geen informatie krijgen over hun identiteit (Harris et al., 2022). Sommige leerkrachten maken hun eigen leermateriaal of gebruiken al gemaakt materiaal om deze thema's uitgebreid te bespreken. Als de leerkrachten materiaal gebruiken, dan zijn de meest voorkomende werkvormen in de lessen groepswerken, educatieve spelen of het gebruik van stellingen. Meestal worden deze thema's echter behandeld door te doceren of aan de hand van klasgesprekken. Hoewel literatuur aantoont dat dialoog goed is (Nellis, 2021), is er geen informatie over wat de beste werkvormen zijn. Veel leerkrachten besteden minder tijd aan deze thema's. Als ze dan besproken worden, is dat voornamelijk wanneer het onderwerp toevallig opduikt in de lessen. Leerkrachten Biologie of Natuurwetenschappen moeten tijd besteden aan alle aspecten van RSV, maar hebben een gebrek aan tijd om dit uitgebreid te doen. Aseksualiteit wordt vaak helemaal niet uitgebreid besproken en alleen vermeld in een woordverklaring. Wanneer aseksualiteit wel uitgebreid besproken wordt, is dit regelmatig in verband met seksuele trauma's of het celibaat. Dit kan er dan voor zorgen dat jongeren aseksualiteit als iets abnormaals gaan zien, en niet als een seksuele identiteit (Baugh, 2019).

Dit onderzoek toont ook aan dat de meeste leerkrachten het belangrijk vinden om LGBTQ+ thema's te bespreken in hun lessen. Het doel van onderwijs is om jongeren voor te bereiden op de maatschappij en LGBTQ+ onderwerpen zijn daar een deel van. Bij de leerlingen merken de leerkrachten ook nog redelijk wat vooroordelen en homofobe ideeën op. Les geven over LGBTQ+ thema's kan ervoor zorgen dat er meer begrip, respect of toch tolerantie bestaat naar LGBTQ+ personen (Hughes-Hassell et al., 2013; Mollet, 2021). Leerlingen hebben zelf ook nog veel vragen over LGBTQ+ thema's, seks en hun lichaam. Dit zijn vaak onderwerpen waarover er thuis niet gesproken wordt, hebben de leerkrachten opgemerkt.

Het valt op dat de leerkrachten zich niet altijd voorbereid voelen om deze thema's te bespreken. In hun eerste jaren in het onderwijs kunnen leerkrachten deze zelfs uit de weg gaan. Veel leerkrachten hebben weinig kennis en ervaring mee vanuit hun opleiding over LGBTQ+ thema's. Daarom moeten ze de kennis ergens anders zoeken. Leerkrachten kunnen deze kennis opdoen op bijscholingen en nascholingen. Deze kunnen heel effectief zijn. Organisaties en sites zoals Sensoa en Çavaria kunnen ook helpen. Leerkrachten vragen echter wel naar meer ondersteuning. In eerdere literatuur kwam ook al voor dat het belangrijk is om leerkrachten te ondersteunen (Enson, 2015) en dat het al bestaande materiaal goed is maar dit ook nog beter toegepast en ontwikkeld kan worden (Nellis, 2021). Zeker als het over aseksualiteit gaat is er nog veel onzekerheid bij de leerkrachten. Het is ook niet mogelijk om een onderwerp uitgebreider te behandelen als de leerkracht er zelf geen goede kennis van heeft of niet goed weet wat de identiteit precies is. De leerkrachten vragen dan ook naar meer informatie en materiaal, zoals gastsprekers en getuigenissen.

Er kan geconcludeerd worden dat de meeste leerkrachten hun best doen om LGBTQ+ thema's en aseksualiteit in hun lessen te integreren. Dit gebeurt vaak aan de hand van klasgesprekken, deze worden zowel door de leerkracht als de leerlingen gestart. Omdat deze niet altijd door de leerkracht gepland zijn, is er ook geen zekerheid dat elke klas of elke leerling hetzelfde ziet. De leerkrachten vragen nog naar extra ondersteuning om LGBTQ+ thema's goed in de lessen aan te pakken. Hoewel deze ondersteuning van de school kan komen, valt het op dat de directie hier niet altijd actief mee bezig is. Collega's en vakgroepen bieden meer ondersteuning. Organisaties kunnen ook nog meer ondersteuning bieden door beter of meer uitgebreid leermateriaal beschikbaar te maken of te helpen door gastsprekers of getuigenissen aan te bieden. Aseksualiteit wordt minder geïntegreerd in de lessen, hoewel meerdere leerkrachten aangeven dat ze dit wel willen veranderen. Voor dit onderwerp wordt er ook voor meer ondersteuning gevraagd. Hoewel het dus lijkt dat leerkrachten meestal wel bereid zijn om aseksualiteit en LGBTQ+ thema's in de lessen te behandelen, beschikken ze niet altijd over de juiste mogelijkheden om dit te doen.

7. Bronnenlijst

- Adelman, M., & Woods, K. (2006). Identification without intervention: Transforming the anti-LGBTQ school climate. *Journal of Poverty*, 10(2), 5-26.
- Aerts, S. (2013). *Uit de kast op school: de schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi-en heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs* Ghent University].
- Aguirre, A., Moliner, L., & Francisco, A. (2021). “Can Anybody Help Me?” High School Teachers’ Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of homosexuality*, 68(14), 2430-2450.
- Association, A. P. (2013). DSM-5 diagnostic classification. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 10.
- Baugh, S. (2019). Impact of Compulsory Sexuality on LGB and Asexual Media Consumers. *Perceptions*, 5(1).
- Belmont, J. (2021). Constructing Curriculum: Centering Identities in Sex Education.
- Bogaert, A. F. (2004). Asexuality: Prevalence and associated factors in a national probability sample. *Journal of Sex Research*, 41(3), 279-287.
- Bogaert, A. F. (2015). Asexuality: What it is and why it matters. *Journal of Sex Research*, 52(4), 362-379.
- Brotto, L. A., & Milani, S. (2022). Asexuality: When sexual attraction is lacking. In *Gender and Sexuality Development* (pp. 567-587). Springer.
- Burke, B. R., & Greenfield, K. (2016). Challenging heteronormativity: Raising LGBTQ awareness in a high school English language arts classroom. *English Journal*, 46-51.
- Catri, F. (2021). Defining asexuality as a sexual identity: Lack/little sexual attraction, desire, interest and fantasies. *Sexuality & Culture*, 25(4), 1529-1539.
- Cense, M., grau, s., & Vemeulen, M. (2019). “Gewoon het taboe eraf halen” Wat leerlingen willen van seksuele vorming.
- Cerankowski, K. J., & Milks, M. (2010). New orientations: Asexuality and its implications for theory and practice. *Feminist Studies*, 36(3), 650-664.
- Cerankowski, K. J., & Milks, M. (2014). *Asexualities: Feminist and queer perspectives*. Routledge.
- Chasin, C. J. D. (2013). Reconsidering Asexuality and Its Radical Potential. *Feminist Studies*, 39(2), 405-426. <Go to ISI>://WOS:000337928500009
- Chojnicka, J., & Pakuła, Ł. (2021). Polish LGBT teachers talking sexuality: globalized discourses. In *Linguistic Perspectives on Sexuality in Education* (pp. 275-313). Springer.
- Copulsky, D., & Hammack, P. L. (2021). Asexuality, graysexuality, and demisexuality: Distinctions in desire, behavior, and identity. *The Journal of Sex Research*, 1-10.
- Coulter, R. W., Colvin, S., Onufer, L. R., Arnold, G., Akiva, T., D’Ambrogio, E., & Davis, V. (2021). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 234-254.
- Craig, S. L., & McInroy, L. (2014). You can form a part of yourself online: The influence of new media on identity development and coming out for LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 18(1), 95-109.
- Dawson, M., Scott, S., & McDonnell, L. (2018). “‘Asexual’ Isn’t Who I Am’: The Politics of Asexuality. *Sociological Research Online*, 23(2), 374-391.
- Unia. (2018). *Diversiteitsbarometer Onderwijs*. <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/diversiteitsbarometer-onderwijs>
- Drevon, D. D., Almazan, E. P., Jacob, S., & Rhymer, K. N. (2016). Impact of Mentors During Adolescence on Outcomes Among Gay Young Adults. *Journal of homosexuality*, 63(6), 821-837. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1112583>
- Enson, S. (2015). Causes and consequences of heteronormativity in healthcare and education. *British Journal of School Nursing*, 10(2), 73-78.

- Fantus, S., & Newman, P. A. (2021). Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative study. *American journal of orthopsychiatry*, 91(1), 9.
- Flore, J. (2013). HSDD and asexuality: a question of instruments. *Psychology & Sexuality*, 4(2), 152-166.
- Foster, A. B., Eklund, A., Brewster, M. E., Walker, A. D., & Candon, E. (2019). Personal agency disavowed: Identity construction in asexual women of color. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 6(2), 127.
- Gartley, E. (2015). LGBTQ Curriculum Inclusion: the role of the school library. IASL Annual Conference Proceedings, *GO! Pro - Leerplannen SO*. (z.d.). <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-so>
- Greaves, L. M., Barlow, F. K., Huang, Y., Stronge, S., Fraser, G., & Sibley, C. G. (2017). Asexual identity in a New Zealand national sample: Demographics, well-being, and health. *Archives of sexual behavior*, 46, 2417-2427.
- Gressgård, R. (2013). Asexuality: From pathology to identity and beyond. *Psychology & Sexuality*, 4(2), 179-192.
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E., & Fuller, G. (2022). ‘I just want to feel like I’m part of everyone else’: how schools unintentionally contribute to the isolation of students who identify as LGBT+. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 155-173.
- Herz, M., & Johansson, T. (2015). The normativity of the concept of heteronormativity. *Journal of homosexuality*, 62(8), 1009-1020.
- Hill, A. O., Lyons, A., Power, J., Amos, N., Ferlatte, O., Jones, J., Carman, M., & Bourne, A. (2022). Suicidal ideation and suicide attempts among lesbian, gay, bisexual, pansexual, queer, and asexual youth: differential impacts of sexual orientation, verbal, physical, or sexual harassment or assault, conversion practices, family or household religiosity, and school experience. *LGBT health*.
- Hughes-Hassell, S., Overberg, E., & Harris, S. (2013). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ)-Themed Literature for Teens: Are School Libraries Providing Adequate Collections? *School Library Research*, 16.
- Ioverno, S., Nappa, M. R., Russell, S. T., & Baiocco, R. (2021). Student intervention against homophobic name-calling: the role of peers, teachers, and inclusive curricula. *Journal of interpersonal violence*, 08862605211042817.
- Junkala, H., Berge, M., & Silfver, E. (2022). Diversity in sex and relationship education - limitations and possibilities in Swedish biology textbooks [Article]. *Sex Education-Sexuality Society and Learning*, 22(5), 521-537. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1966407>
- Kjaran, J. I., & Kristinsdóttir, G. (2015). Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 978-993.
- Schouten, M.A., en Kluit, M. (2017). Niet langer een keuze. Hoe scholen met hun leerlingen succesvol werken aan respect voor seksuele diversiteit vanuit de zorgplicht tot sociale veiligheid. Utrecht/Amsterdam: Onderwijsalliantie voor Seksuele Diversiteit.
- 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.
- Kolbert, J. B., Crothers, L. M., Bundick, M. J., Wells, D. S., Buzgon, J., Barbary, C., Simpson, J., & Senko, K. (2015). Teachers’ perceptions of bullying of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) students in a Southwestern Pennsylvania sample. *Behavioral Sciences*, 5(2), 247-263.
- Krebbekx, W. (2021). Watching six-packs, chilling together, spreading rumours: Enacting heteronormativity through secondary school friendships and teaching practices. *Gender and Education*, 33(1), 17-32.
- Ladd, G. (2021). Developing Comprehensive Training on LGBT Issues in the Classroom.

- Leung, E., Gomez, G. K., Sullivan, S., Murahara, F., & Flanagan, T. (2022). Social Support in Schools and Related Outcomes for LGBTQ Youth: A Scoping Review.
- Llewellyn, A. (2022). Bursting the ‘childhood bubble’: reframing discourses of LGBTQ+ teachers and their students. *Sport, Education and Society*, 1-14.
- MacNeela, P., & Murphy, A. (2015). Freedom, invisibility, and community: A qualitative study of self-identification with asexuality. *Archives of sexual behavior*, 44(3), 799-812.
- McInroy, L. B., Beaujolais, B., Craig, S. L., & Eaton, A. D. (2021). The Self-Identification, LGBTQ+ Identity Development, and Attraction and Behavior of Asexual Youth: Potential Implications for Sexual Health and Internet-Based Service Provision. *Archives of sexual behavior*, 1-11.
- Mollet, A. L. (2021). “It’s easier just to say I’m queer”: Asexual college students’ strategic identity management. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Nellis, S. (2021). Impliciete aanpak, expliciet beleid: een onderzoek naar de praktische implementatie van queeronderwerpen in het Vlaams secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2021(1-2), 45-60.
- 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.
- Onderwijsdoelen en leerplannen in het secundair onderwijs. (z.d.). voor ouders.
<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/wat-leert-mijn-kind/onderwijsdoelen-en-leerplannen-in-het-secundair-onderwijs>
- Pacho, A. (2017). ‘Cake is better than sex’—AVEN and asexuality. In *Sex in the Digital Age* (pp. 113-123). Routledge.
- Pearce, J., & Cumming-Potvin, W. (2017). English classrooms and curricular justice for the recognition of LGBT individuals: What can teachers do? *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(9), 77-92.
- Pennell, S. M. (2017). Training secondary teachers to support LGBTQ+ students: Practical applications from theory and research. *High School Journal*, 101(1), 62-72.
- Pirotte, A., Holz, O., & Bovijn, E. (2018). Being Gay in Belgium: No Problem@ All?! *Somewhere over the rainbow*, 29.
- Przybylo, E. (2013). Producing facts: Empirical asexuality and the scientific study of sex. *Feminism & Psychology*, 23(2), 224-242. <https://doi.org/10.1177/0959353512443668>
- Przybylo, E. (2016). Introducing asexuality, unthinking sex. *Introducing the New Sexuality Studies*, 3, 181-191.
- Przybylo, E. (2019). *Asexual erotics: Intimate readings of compulsory sexuality*. The Ohio State University Press.
- Przybylo, E., & Jacob, K. (2021). The Erotic Worldmaking of Asexual and Aromantic Zines. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 8(1), 25 - 48. <https://muse.jhu.edu/article/801966>
- Raaijmakers, D., van der Miesen, A., Dewinter, J., & Ruigrok, A. (2019). Seksuele identiteit en genderidentiteit. *De Psycholoog*, 54(5), 10-21.
- Reczek, C. (2020). Sexual- and Gender-Minority Families: A 2010 to 2020 Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 300-325. <https://doi.org/10.1111/jomf.12607>
- Rothblum, E. D., Heimann, K., & Carpenter, K. (2019). The lives of asexual individuals outside of sexual and romantic relationships: Education, occupation, religion and community. *Psychology & Sexuality*, 10(1), 83-93.
- Scherrer, K. S. (2008). Coming to an Asexual Identity: Negotiating Identity, Negotiating Desire. *Sexualities*, 11(5), 621-641. <https://doi.org/10.1177/1363460708094269>
- Schey, R. (2021). Fostering Youth’s Queer Activism in Secondary Classrooms: Youth Choice and Queer-Inclusive Curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(6), 623-632.
- Scott, S., & Dawson, M. (2015). Rethinking asexuality: A Symbolic Interactionist account [Article]. *Sexualities*, 18(1-2), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1363460714531273>
- Simon, K. A., Hawthorne, H. M., Clark, A. N., Renley, B. M., Farr, R. H., Eaton, L. A., & Watson, R. J. (2021). Contextualizing the Well-being of Asexual Youth: Evidence of Differences in Family,

- Health, and School Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01500-5>
- Snapp, S. D., Burdge, H., Licona, A. C., Moody, R. L., & Russell, S. T. (2015). Students' perspectives on LGBTQ-inclusive curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 249-265.
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K., & Russell, S. T. (2015). LGBTQ-inclusive curricula: Why supportive curricula matter. *Sex education*, 15(6), 580-596.
- Sondag, K. A., Johnson, A. G., & Parrish, M. E. (2022). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 247-267.
- Steck, A., & Perry, D. (2017). Secondary school leader perceptions about the inclusion of queer materials in the school course curricula. *The Curriculum Journal*, 28(3), 327-348.
- Teut, J. (2019). Integrating Asexuality: A is for Asexual in LGBTQIA+. *New Directions for Community Colleges*, 2019(188), 95-108.
- Vanlee, F., Dhaenens, F., & Van Bauwel, S. (2020). LGBT+ televisibility in Flanders: the presence of sexual and gender diversity in Flemish television fiction (2001-2016). *DIGEST. JOURNAL OF DIVERSITY AND GENDER STUDIES*, 7(1), 6-22.
- Vares, T. (2018). 'My asexuality is playing hell with my dating life': Romantic identified asexuals negotiate the dating game. *Sexualities*, 21(4), 520-536.
<https://doi.org/10.1177/1363460717716400>
- Vares, T. (2022). Asexuals negotiate the 'onslaught of the heteronormative'. *Sexualities*, 25(5-6), 767-784.
- Walker, J., & Bates, J. (2016). Developments in LGBTQ provision in secondary school library services since the abolition of Section 28. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(3), 269-283.
- Worthen, M. G., & Laljer, J. (2021). LGBTQ+ A? Asexuals' Attitudes Toward LGBTQ Individuals: A Test of Norm-Centered Stigma Theory. *Sexuality & Culture*, 1-23.
- Yule, M. A., Brotto, L. A., & Gorzalka, B. B. (2015). A validated measure of no sexual attraction: The Asexuality Identification Scale. *Psychological Assessment*, 27(1), 148.

8. Bijlagen

8.1. Gebruikte codes

<input type="checkbox"/>	Aseksualiteit	16	44
<input type="checkbox"/>	Belang behandelen thema's	16	165
<input type="checkbox"/>	Hoe thema's opnemen in lessen	16	316
<input type="checkbox"/>	Hoe voorbereid	16	208

<input type="checkbox"/>	Name	Files	References
<input type="checkbox"/>	Aseksualiteit	16	44
	<input type="checkbox"/> Geen inclusie	3	3
	<input type="checkbox"/> In toolboxes	9	9
	<input type="checkbox"/> Toevallig	4	6
	<input type="checkbox"/> Uit zichzelf	13	26
<input type="checkbox"/>	Belang behandelen thema's	16	165
	<input type="checkbox"/> Jaar	16	42
	<input type="checkbox"/> Nood van lessen	12	17
	<input type="checkbox"/> Trots	11	15
	<input type="checkbox"/> Vak	16	46
	<input type="checkbox"/> Wat behandelen	12	13
	<input type="checkbox"/> Wie behandelen	16	32
<input type="checkbox"/>	Hoe thema's opnemen in lessen	16	316
	<input type="checkbox"/> Anders behandelen	7	7
	<input type="checkbox"/> Compleetheid lessen	3	3
	<input type="checkbox"/> Eigen leermateriaal	13	22
	<input type="checkbox"/> Hoe	2	3
	<input type="checkbox"/> Inhoud lessen	16	66
	<input type="checkbox"/> Inspiratie lessen	16	35
	<input type="checkbox"/> Invloed eindtermen	6	6
	<input type="checkbox"/> Leerplan	7	10
	<input type="checkbox"/> Tools gebruiken	15	30
	<input type="checkbox"/> Vragen IIn	16	50
	<input type="checkbox"/> Werkvormen	16	84
<input type="checkbox"/>	Hoe voorbereid	16	208
	<input type="checkbox"/> Drempels	16	23
	<input type="checkbox"/> Hulpmiddelen omgang	16	36
	<input type="checkbox"/> Hulpmiddelen omgang asekuali	15	29
	<input type="checkbox"/> Kennis	15	45
	<input type="checkbox"/> Projecten	16	39
	<input type="checkbox"/> Waar terecht hulp	15	36