



rijksuniversiteit
groningen

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

Behoeftes van vmbo-docenten: omtrent het zich competent voelen in het geven van seksuele vorming

Student: C.A. Tolsma (S4483871)

Aantal woorden: 7976

Begeleiders: mevr. S. Parlevliet en mevr. B. Bartelink

Tweede beoordelaar: A.Lichtwarck-Asschof

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2023

Abstract

Problem definition and Aim: Teachers often don't feel competent in teaching sex education. Nevertheless, teachers are essential for successful sexual education lessons. This study aimed to gain insights into what kind of needs teachers have in teaching sex education in order to feel sufficiently competent to teach sexuality education. The aim is to improve educational practice, because the needs of teachers influence their actions in practice.

Method: A qualitative approach was used, in which semi-structured interviews were held with "vmbo"-teachers, to gain more in-depth insights into the needs of the teachers.

Results: The findings show that teachers' views on sexuality education vary considerably. The participants of the study show that teachers have the following needs: (teaching) experience, contact, coordination from the school, knowledge and a safe climate in the classroom in order to feel competent in giving sex education. In addition, one of the most important points is that sex education can only succeed if there is a safe atmosphere in the classroom.

Conclusion: The study revealed a teacher's view of sex education determines which and to what extent a teacher has needs. Teachers who don't see sex education as their responsibility have less motivation, fewer needs and a reduced sense of competence. They have mainly needs in contacting external experts who can teach sex education. The teachers with the vision that sexuality education is their responsibility have mainly needs in teaching experience, contact with colleagues and opportunities to respond to incidental situations.

Inhoud

Abstract	1
Inleiding	3
Theoretische achtergrond	6
Methode	9
Resultaten	11
Thema 1: Visie van docenten op seksuele vorming	11
Thema 2: Ervaren uitdagingen door docenten	14
Thema 3: Aspecten van competentie.....	15
Thema 4: Behoeftes	16
Conclusie	18
Discussie	19
Literatuurlijst	23
Bijlagen	27
Bijlage 1: interview leidraad	27
Bijlage 2: codeboom	34

Inleiding

Meer dan 90% van de jongeren krijgt informatie over seksualiteit op school aangeboden (De Graaf et al., 2017). Toch voelen docenten zichzelf vaak niet competent genoeg om goeie seksuele vorming te geven (Steverlynck et al., 2010), voortkomend uit: persoonlijke overtuigingen, verlegenheid (Cummings et al., 2021), schaamtegevoelens en zich oncomfortabel voelen (Pound, Langford en Campbell, 2016)¹.

Uit onderzoek onder studenten van de lerarenopleidingen blijkt dat de helft zich onvoldoende voorbereid voelt om lessen seksuele vorming te verzorgen (Olofsen et al., 2021): seksuele vorming is in lerarenopleidingen dan ook een onderbelicht thema (Timmerman, 2009). Docenten hebben dus een lage zelfredzaamheid bij het lesgeven in seksuele vorming (Huchins et al., 2012) en dit merken de leerlingen: volgens hen kent de huidige schoolse seksuele vorming veel verbeterpunten aangaande het creëren van een veilige klassfeer en de docent die de les verzorgt (Cense et al., 2020). Het is belangrijk dat dit probleem wordt aangepakt en om docenten te horen in hun behoeften, want docenten zijn essentieel voor succesvolle lessen seksuele vorming (Schutte, 2014), doordat zij een belangrijke kennisbron zijn over seksuele gezondheid, rechten en gendergelijkheid (Miedema, 2020) en het onderwijs leraarafankelijk is als het gaat om seksualiteit (Onderwijsinspectie, 2016). Docenten spelen bij jongeren, met de media en peers, de grootste rol binnen hun seksuele vorming, terwijl bij kinderen in vroege ontwikkelingsfasen dit vooral de ouders zijn (BZgA, 2010; Sensoa, 2013). Leerlingen zien hun docenten daarmee als belangrijkste informatiebron en krijgen het liefst seksuele vorming op school (Timmerman, 2009). Ook omdat dit zich verhoudt tot thuis, waarbij ouders seksualiteit een ongemakkelijk, beschamend onderwerp kunnen vinden en zelf niet over de juiste kennis beschikken (BZgA, 2010). Het is daarom relevant om in dit onderzoek te focussen op de behoeftes die de docenten ervaren in het geven van seksuele vorming.

De benaming voor het leerproces dat allerlei aspecten van seksualiteit omvat is RSV, relationele en seksuele vorming. In Nederland wordt deze term afgekort tot seksuele vorming. Inleidend op het begrip seksuele vorming zal eerst kort worden stilgestaan bij een aantal overheids- en NGO documenten, omdat Nederland internationaal gezien namelijk wordt geroemd om de open manier waarop er seksuele vorming wordt gegeven (Bartelink et al., 2019). Gezien deze trots op hun benadering van seksualiteit is de overheid dan ook actief in financiëren (onder andere van NGO's), bijvoorbeeld voor het implementeren van CSE, Comprehensive Sexuality Education, programma's over de hele wereld

¹ De studies zijn verricht in Engeland, Ierland, Verenigde Staten, Australië, Nieuw Zeeland, Canada, Japan, Iran, Brazilië en Zweden.

(Bartelink & Wiering, 2020). CSE kan dan ook worden opgevat als mondiaal beleid wat met name wordt gepromoot door Nederland, Zweden en UNESCO (Le Mat et al., 2019).

De invulling van de term seksuele vorming is in deze studie gebaseerd op Miedema (2020) en Le Mat et al. (2019) die CSE definiëren, volgens de definitie van UNESCO (2018), als: “Onderwijs dat kinderen en jongeren toerust met kennis, vaardigheden en waarden die hen in staat stellen geïnformeerde keuzes te maken over hun gezondheid, welzijn, rechten, seksuele en sociale relaties en bescherming biedt tegen geweld”. Seksuele vorming betekent het bevorderen van seksueel gezond gedrag in de breedste zin, zoals kennis hebben over je lichaam en anderen respectvol kunnen behandelen (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2019). Aanvullend hierop wordt gesteld dat seksuele vorming een continue, levenslang proces is (WHO, 2010) wat start bij de geboorte (Rutgers WPF, 2011).

Aandacht voor seksuele vorming is van groot belang, ten eerste omdat dit samenhangt met het welzijn en sociaal en professioneel functioneren (Bakker & Vanwesenbeeck, 2006) en ten tweede om rechten van jongeren te bevorderen (Miedema et al., 2020) en negatieve ervaringen tegen te gaan (Gijs et al., 2009). Het geven van seksuele vorming is daarmee één van de belangrijkste strategieën om problemen rondom seksualiteit te voorkomen (Bartelink et al., 2019) en om jongeren te informeren (Parker et al., 2009). Seksuele vorming focust zich op de doelen om genderrelaties in de breedste zin te bevorderen en de seksuele (volks)gezondheid te verbeteren (Miedema et al., 2020). Seksuele gezondheid richt zich voornamelijk op biologisch vlak en bestaat uit aspecten als: de afwezigheid van seksuele disfuncties, kunnen genieten van seksualiteit en soa's en ongewenste zwangerschappen kunnen voorkomen (De Graaf et al., 2005). Daarentegen focust 'seksueel welzijn' zich op zowel fysiek als op psychologisch en sociaal-cultureel welzijn, gericht op persoonlijke ervaringen (Bartelink et al., 2019). Seksuele vorming dekt dus vele aspecten: lichamelijk, mentaal, emotioneel en sociaal welzijn (Brusseel & Meuleman, 2017), maar ook intimiteit en genderidentiteiten (Rutgers WPF, 2011).

Door deze belangen is seksuele vorming sinds 2012 verplicht in het voortgezet onderwijs (Bron et al., 2015), toch blijkt dat het accent op de kernvakken ligt (De Graaf et al., 2012) en seksuele vorming beperkt, weinig doelgericht en incidenteel aan bod komt (Onderwijsinspectie, 2016). Terwijl seksuele vorming voor voornamelijk vmbo-leerlingen juist extra belangrijk is: zij zijn op jongere leeftijd seksueel actiever, denken negatiever en conservatiever over seks (De Graaf et al., 2017) en zijn vaker in aanraking geweest met seksueel geweld, in vergelijking met havo/vwo-leerlingen (De Graaf et al., 2017). Het is daarmee relevant om in dit onderzoek te focussen op docenten in het vmbo.

Hoewel de rol van docenten dus essentieel is, ondervinden zij op verschillende vlakken

uitdagingen, namelijk: het omgaan met weerstand vanuit de klas (Bartelink, 2019), het creëren van een veilige klassfeer (Olofsen et al., 2021), het beantwoorden aan culturele en religieuze diversiteit in de klas met bijbehorende gevoeligheden (Ditzhuizen & Reitzema, 2020; Verhetsel, 2017), het omgaan met een gebrek aan duidelijke richtlijnen (Cummings et al., 2021) en het inspelen op de leefwereld, seksuele ontwikkeling en social media gebruik van leerlingen (Rutgers 2011, COC NL en SANL, 2018). Ook blijkt uit onderzoek dat docenten geen beeld hebben van wat en hoe andere docenten doceren, dat er vaak nog foute informatie wordt verspreid tijdens lessen seksuele vorming (Klasse, 2017) en dat docenten een gebrek aan professionele ontwikkeling ervaren (Cummings et al., 2021). Terwijl goeie seksuele vorming juist afhankelijk is van voortdurende professionele ontwikkeling, voorbereiding en gekwalificeerde docenten (CDC, 2020; Clayton et al., 2018).

Binnen de uitdaging dat docenten veel weerstand krijgen vanuit de klas hebben docenten te maken met: heftige reacties wanneer er wordt gesproken over niet-heteroseks (Bartelink, 2019), leerlingen die niets over seksualiteit willen weten, de docent uitdagen en zich discriminerend uitlaten. Daarmee blijkt uit de literatuur dat het voor docenten uitdagend is om adequaat te reageren op situaties die raken aan seksualiteit (Olofsen et al., 2021). Een veilige klassfeer creëren is daarom van belang om openheid te creëren, zo blijkt uit onderzoek van Cummings et al. (2021) dat sommige leerlingen zich schamen om over seks te praten waar hun leeftijdsgenoten bij zijn. Door deze verschillende uitdagingen blijkt uit onderzoek dat docenten behoefte hebben aan een schooldirectie die het belang van seksuele vorming onderschrijft in een beleidsplan en hier een visie op uitdraagt (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2019).

Dickson et al. (2019) concluderen dat de behoeftes van docenten van invloed zijn op hun handelen in de praktijk. Gehoor geven aan deze behoeftes is dus relevant, omdat dit een stimulans kan zijn om drempels binnen het onderwijzen van seksuele vorming te verminderen. Inzicht verkrijgen in deze behoeftes levert daarom waardevolle informatie op om de onderwijspraktijk en de kwaliteit van lessen seksuele vorming te verbeteren. Naast deze maatschappelijke relevantie heeft deze studie ook een belangrijke theoretische relevantie: er zijn namelijk momenteel weinig studies die hebben geprobeerd inzicht te krijgen in de opvattingen en bijbehorende behoeftes van docenten die van invloed zijn op hun toepassing van CSE. De hierboven benoemde, momenteel beschikbare studies zijn uitgevoerd met een focus op slechts een geselecteerd aantal factoren. Daarom willen we met deze studie een uitgebreider, completer overzicht creëren van behoeftes die spelen onder vmbo-docenten. Het doel van dit onderzoek is om door middel van kwalitatief onderzoek te onderzoeken welke behoeftes docenten hebben in het geven van seksuele vorming om zich voldoende competent te (gaan) voelen om seksuele

vorming te geven. De onderzoeksvraag die daarbij gesteld wordt is: *Welke behoeftes hebben docenten in het vmbo om zich voldoende competent te (gaan) voelen om lessen seksuele vorming te geven?*

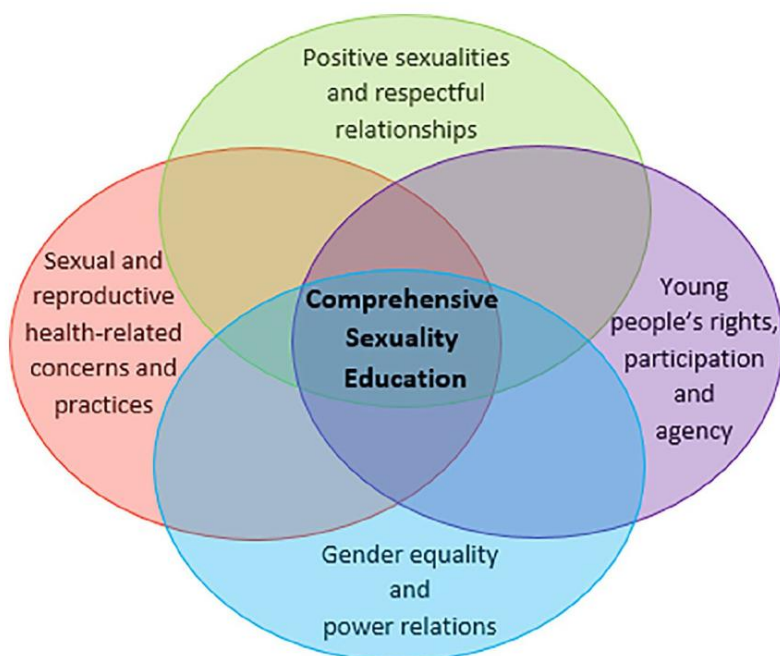
Met de volgende bijbehorende deelvragen:

(1). *Welke uitdagingen ervaren docenten in het vmbo bij het geven van seksuele vormingslessen?*

(2). *Hoe kijken docenten tegen het geven van seksuele vorming aan?*

Theoretische achtergrond

CSE. Miedema (2020) concludeert dat CSE bestaat uit vier onderling verbonden kernthema's: (1) rechten, participatie en keuzevrijheid, (2) seksuele gezondheid, (3) gendergelijkheid en macht en (4) positieve seksualiteit en respectvolle relaties (zie ook onderstaand figuur 1).



Figuur 1: Onderdelen van CSE.

Overgenomen van: Miedema, E.A.J., Le Mat, M.L.J., Hague, F. (2020). *But is it comprehensive? Unpacking the 'comprehensive' in Comprehensive Sexuality Education. Health Education Journal.*

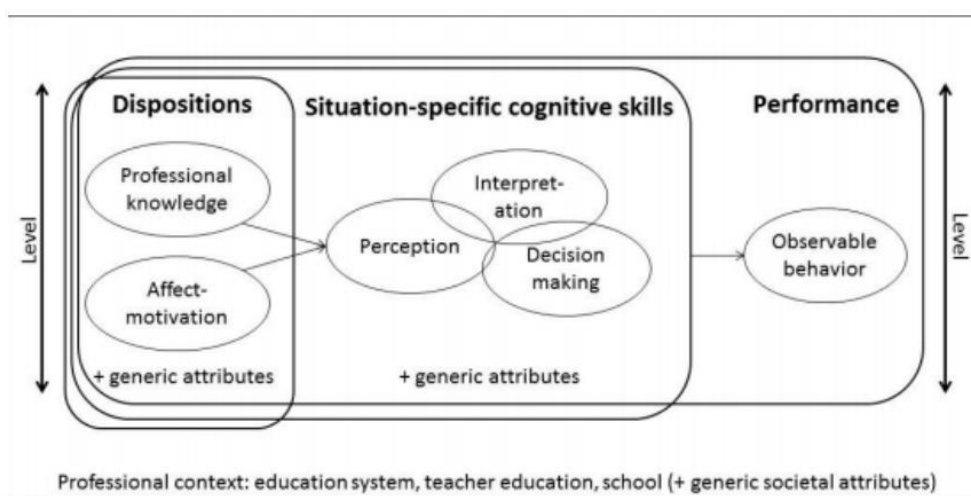
CSE erkent dat alle jongeren recht hebben om geïnformeerd te worden over seksualiteit (Berglas et al., 2014) en kenmerkt zich door een positieve, integrale benadering die seksualiteit in een breder perspectief plaatst van: persoonlijke ontwikkeling (Bonjour & Van der Vlugt, 2018), plezier en het verder

kijken dan gezondheidsproblemen (Roodsaz, 2018). CSE is het resultaat van een voortdurende interactie tussen: overtuigingen van docenten, beleidsplannen en context (Miedema et al., 2020) en leidt tot individuen die competent met risico's omgaan en zorgzame relaties kunnen creëren (Lesko, 2010). Goeie seksuele vorming hanteert hierbij een respectvolle, niet heteronormatieve benadering (Brussee & Meuleman, 2017). CSE wordt geassocieerd met moderniteit en de vrijheid om over seksualiteit te praten (Wiering, 2022).

Vmbo. Vmbo-leerlingen hebben meer moeite met het accepteren van hun seksuele oriëntatie, hebben een relatief lage kennis (Munnikma et al., 2017) over soa's, voortplanting en seksualiteit, komen vaker in aanraking met ongewenste zwangerschappen en gebruiken minder consequent anticonceptie dan havo/vwo-leerlingen. Vmbo-leerlingen hebben minder informatie over seksualiteit ontvangen binnen het onderwijs (De Graaf et al., 2017), terwijl de kans vergroot is op consequent anticonceptiegebruik, wanneer jongeren meer onderwijst worden over seks (De Graaf et al., 2017).

Competentie. Competentie beschrijft in welke mate een docent over de kwalificaties beschikt van een "goeie" docent (European Commission, 2013). Blömeke en Kaiser (2017) erkennen het belang van de sociale context en geven een dynamischere definitie van competentie vergeleken met oudere definities (Hoskins & Crick, 2008; Lucia & Lepsinger, 1999), die voornamelijk stabiele, persoonlijke eigenschappen benadrukken.

Volgens het competentiemodel van Blömeke en Kaiser (2017) bestaat 'competentie' uit drie factoren: disposities, vaardigheden en gedrag van de docent.



Figuur 2: competentiemodel van Blömeke & Kaiser (2017).

Overgenomen van: Personal, situational and social determinants of the development of teachers' professional competencies door S. Blömeke & G. Kaiser, 2017

Verschillende internationale organisaties, zoals UNESCO (2015), hebben normen ontwikkeld voor CSE-docenten over competentie en de manier waarop seksuele vorming in het beste geval gegeven zou moeten worden. Deze normen, worden onderstaand onder 'disposities' en 'vaardigheden' benoemd, en zijn ontwikkeld met als reden dat docenten zich competent voelen wanneer zij voldoende kennis en vaardigheden hebben om de gewenste doelen te bereiken en specifieke taken in een specifieke context effectief uit te kunnen voeren (Van Gorp, et al., 2015).

Disposities. Disposities worden in deze studie gedefinieerd als relatief stabiele, persoonlijke eigenschappen die tot stand komen door affectief-motiverende eigenschappen en kennis. Om als CSE-docent competent te zijn dient de docent relevante, wetenschappelijk correcte (Wiering, 2022) en leeftijd- en cultuursensitieve kennis aan te reiken (Roodsaz R, 2018), waarbij de docent kennis bezit over risico's en misvattingen rondom seksualiteit, de seksuele ontwikkeling, beschikbare bronnen om naar door te verwijzen, de invloed van de media en de brede, integrale visie op seksualiteit die CSE hanteert (Rutgers WPF, 2011; Miedema, 2020).

Affectief-motiverende eigenschappen. De affectief-motiverende eigenschappen van de docent zijn: motivatie, interesse, houding, het ervaren van angst en zelf-effectiviteit. De affectief-motiverende eigenschappen bepalen in hoeverre de motivatie aanwezig is om kennis daadwerkelijk te gebruiken in het klaslokaal (Blömeke & Kaiser, 2017). Motivatie wordt gedefinieerd als de motivatie om docent te zijn en om les te geven in seksuele vorming (Dörnyei & Ushioda, 2013). Om competentie te bereiken dient een docent gemotiveerd te zijn om zich, met affiniteit, betrokken op te stellen bij seksuele vorming (Rutgers WPF, 2011).

Vaardigheden. De 'disposities' liggen aan de basis van de vaardigheden (Blömeke & Kaiser, 2017). De vaardigheden gaan over het functioneren in de praktijk en zijn, in vergelijking met de disposities, meer contextgebonden. Door het functioneren in het klaslokaal moeten de vaardigheden continue doorontwikkelen (Blömeke & Kaiser, 2017). Binnen CSE dient een docent competent te zijn in de volgende vaardigheden: een veilige leeromgeving kunnen creëren (Rutgers WPF, 2011), de leerlingen kunnen leren communiceren over hun grenzen, leerlingen kunnen uitnodigen voor zelfreflectie (Rutgers WPF, 2011) en gevoelige thema's in brede zin bespreekbaar kunnen maken, waarbij de docent vaardig is in het inspelen op diversiteit in de klas (qua cultuur, gender, opvattingen en niveaus) en op situaties buiten het klaslokaal (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2019).

Gedrag. Het klaslokaal is een dynamische context waarin interacties tussen de vaardigheden en disposities bepalen of het juiste gedrag ontstaat. De disposities, zoals persoonlijke overtuigingen van de docent, liggen ten grondslag aan cognitieve vaardigheden, zoals interpretatie en besluitvorming, die vervolgens van invloed zijn op het gedrag van de docent (Blömeke & Kaiser, 2017).

In het onderzoek zal gefocust worden op wat docenten zelf als competentie beschouwen en of zij zichzelf competent voelen in het creëren van die veilige leeromgeving, het bespreekbaar maken van gevoelige thema's en het aanreiken van betrouwbare kennis, etc. En wat zij ervoor nodig hebben (gehad) om zich competent te (gaan) voelen. Hierbij zal in de interviews voornamelijk gericht worden op de aspecten van de disposities en vaardigheden.

Methode

Deze studie is een kwalitatief onderzoek naar de onderzoeksvraag: *Welke behoeftes hebben docenten in het vmbo om zich voldoende competent te (gaan) voelen om lessen seksuele vorming te geven?*

Er is voor kwalitatief onderzoek gekozen, omdat participanten op deze manier een gedetailleerde beschrijving kunnen geven van hun ervaringen, persoonlijke betekenissen en gevoelens. Er is gebruikgemaakt van semi-gestructureerde interviews, omdat de participanten op deze manier voldoende ruimte krijgen om ook nieuwe thema's behorende bij het vraagstuk aan te snijden, doordat niet alle gestelde interviewvragen vooraf worden opgesteld vanuit de literatuur (Kallio et al., 2016). Hierbij is getracht de interviewvragen zo helder mogelijk te formuleren. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen, zijn de namen van de docenten vervangen door pseudoniemen.

De eerste twee participanten zijn geselecteerd uit de bereikbare onderzoekspopulatie (Naderifar et al., 2017) door een convenience sampling. De overige participanten zijn door snowball sampling geselecteerd.

Beschrijving onderzoekspopulatie. Vier geselecteerde docenten hebben deelgenomen aan de semi-gestructureerde interviews, waarbij het gehanteerde inclusie criterium was dat de participant op het moment van het onderzoek werkzaam moet zijn als docent op het vmbo. Hierbij geven drie docenten het vak verzorging en één docent de vakken muziek en CKV. Hiernaast hebben alle participanten een mentorfunctie. Hier is voor gekozen, omdat in de vakken biologie, burgerschap, verzorging, maatschappijleer en mentorlessen seksuele vorming het meeste aanbod komt (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2019). De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 45 jaar en

gemiddeld hadden de docenten 17 jaar ervaring met lesgeven. Alle participanten werken op Christelijke scholen in Friesland. Hier is voor gekozen, omdat zij hierdoor enigszins vergelijkbaar met elkaar zijn wat betreft de plattelandsregio en de identiteit van de scholen waarop zij werkzaam zijn. Er zijn twee scholen betrokken in het onderzoek en beide besteden expliciet aandacht aan seksuele vorming door Paarse Vrijdag. De invulling van Paarse Vrijdag varieert van een losse, georganiseerde dag op de ene school tot het organiseren van een volledige themaweek op de andere school. Deze tweede school maakt hiernaast gebruik van de methode Lang Leve de Liefde en modules die verweven zitten in de lesmethode bij het vak verzorging.

De participanten zijn zowel mondeling als op papier geïnformeerd over het doel en de relevantie van het onderzoek. Hun privacy is gewaarborgd door te benoemen dat zij ieder moment ervoor konden kiezen om te stoppen met participeren in het onderzoek en de interviews te pseudonimiseren. Voor de start van het onderzoek is een informatiebrief en een formulier opgesteld waarmee de participanten toestemming hebben verleend om mee te werken aan het onderzoek.

De docenten zijn geïnterviewd door een opgestelde topiclijst. De topiclijst is gebaseerd op belemmeringen voortkomend uit de literatuur die docenten ervaren bij het geven van seksuele vorming en op de competentietheorie van Blömeke en Kaiser (2017). Deze topiclijst omvatte de volgende thema's: (praktijk)ervaringen en visie, competentie (waaronder de thema's disposities en vaardigheden), de school als organisatie, lerarenopleiding en algemeen (zie bijlage 1).

De tijdsduur van één interview was driekwartier tot een uur. Alle interviews zijn opgenomen nadat hiervoor eerst persoonlijk toestemming was gevraagd aan de participanten. Drie interviews zijn online afgenomen: waarbij twee respondenten zich in de eigen thuissituatie bevonden en één respondent in haar werkomgeving. Hiernaast is één interview fysiek bij de interviewer thuis afgenomen. Deze verschillende settings hebben de interviews kunnen beïnvloeden, doordat het mogelijk is dat de twee respondenten die zich in hun thuissituatie bevonden zich meer comfortabel voelden tijdens het interview dan de overige respondenten. Zo is er risico op informatiebias, doordat het niet haalbaar was om alle vier interviews op een gestandaardiseerde wijze af te nemen. De onderzoeker was tijdens de interviews wel consequent op dezelfde plaats in de thuissituatie.

Van alle interviews zijn transcripten gemaakt, waarna er vervolgens per interview een samenvatting is gemaakt. De opnames, samenvattingen en transcripten worden bewaard op de beveiligde Y-schijf van de RUG. De gegevens van de interviews zijn verwerkt door middel van atlas.ti. Er is gekozen om gebruik te maken van open coderen als strategie, omdat een groot voordeel hiervan is dat

de data dan met een open, onbevangen blik wordt benaderd en er daarmee zoveel mogelijk relevante codes en thema's konden worden achterhaald. Dit inductieve analyseren zorgt ervoor dat er geen thema's zijn die voor de start van het coderen al worden uitgesloten of juist worden ingesloten.

Alle transcripten zijn gecodeerd en hierbij is een codeboom opgesteld (zie bijlage 2). Antwoordfragmenten uit de interviews die gelabeld zijn met dezelfde codes zijn samen gebracht tot een thema. Waarbij de volgende thema's naar voren zijn gekomen in de codeboom: visie van docenten op seksuele vorming, inrichting van seksuele vorming binnen het onderwijs, ervaren uitdagingen, aspecten van competentie en behoeftes. Deze thema's zijn weer onderverdeeld in subthema's. Uiteindelijk is door middel van de codeboom een antwoord geformuleerd op de (deel)vragen (zie inleiding voor deelvragen).

Resultaten

Er zijn vier thema's geselecteerd uit de interviews die hieronder worden toegelicht: visie op seksuele vorming, ervaren uitdagingen, aspecten van competentie en behoeftes. Deze overkoepelende thema's bestaan uit subthema's en codes. Deze subthema's worden besproken en toegelicht door middel van quotes uit de interviews.

Thema 1: Visie van docenten op seksuele vorming

Het eerste thema wat wordt besproken betreft de visie die docenten hanteren op seksuele vorming. Het eerste subthema belicht de visie dat het geven van seksuele vorming niet de taak van de docent is, terwijl het tweede subthema de visie weergeeft dat het geven van seksuele vorming wel de doorgaande verantwoordelijkheid van de docent is. Hierbij wordt betoogt dat er veel meer aandacht moet worden besteed aan de visie die docenten hanteren op het geven van seksuele vorming, omdat de visie van de docent bepalend blijkt te zijn voor de motivatie en houding ten opzichte van het geven van seksuele vorming, wat in sommige gevallen ervoor zorgt dat leerlingen geen tot weinig informatie rondom seksualiteit krijgen.

Visie (1): seksuele vorming geven is niet mijn taak als docent. Twee deelnemende docenten zien het geven van seksuele vorming meer als onderdeel van de opvoeding en laten dit voornamelijk over aan de ouders en biologiedocenten. Zij geven aan seksuele vorming geen opvallend, veelvoorkomend thema te vinden in hun lessen en zien het geven van seksuele vorming niet als hun taak en verantwoordelijkheid, waardoor zij ook geen behoeftes ervaren om op een dergelijke situatie als hier onderstaand beschreven in te spelen.

“Laatst kregen leerlingen van mij daar het boek over binnen en dan komen ze hoofdstuk vier tegen, en dan is het ook één grote giebelboel in de klas. Ik geef dan aan: ‘Je mag er even tien minuten in kijken, en dan ga je het met je ouders bespreken en dan gaan we het er in de les niet meer over hebben.’ Ik kader het dan wel en ik geef dan aan de leerlingen mee van: ga dit thuis bekijken en ga het er thuis maar over hebben.”

De seksuele vorming wordt in de les sterk afgekaderd, waardoor er geen ruimte is voor gesprek en de seksuele vorming in de les wordt gestopt.

“Ik ben een docent en ik probeer altijd heel erg te kaderen, je mag even met mij in gesprek gaan, maar dat doen we in de pauzes, maar niet tijdens de les.”

Voor één van deze docenten is het aandacht besteden aan seksuele vorming erg afhankelijk van waar ze op dat moment mee bezig zijn en de groepsgrootte. Zij staat wel open voor gesprek wanneer hier de ruimte voor is, maar ziet het niet als haar continue doorgaande verantwoordelijkheid.

“Het is meer vanuit de maatschappij en hoe je er zelf over denkt, en dat er een leuk gesprek op gang komt, en dat ze voelen van, hé, ik word gezien, maar verder hoeft het van mij eigenlijk niet... Je moet op een gegeven moment ook weer verder met je les.”

Terwijl de andere docent met deze visie deze gesprekken helemaal geen onderdeel laat uitmaken van haar les. Hierbij wordt ten eerste benadrukt dat het niet haar taak is om hun leerlingen het gehele leven van A tot Z te leren en ten tweede het onderscheid tussen het zijn van een “opvoeder” en het zijn van een “docent”.

“Onder andere het hoofdstuk wat daar over gaat, wordt opgepakt bij biologie. Dus het valt niet onder mijn verantwoordelijkheid.”

Als reden om geen aandacht te besteden aan seksuele vorming wordt specifiek voor de onderbouw genoemd dat het thema seksuele vorming nog niet passend en aan de orde is voor hen, zij zijn volgens deze docent voornamelijk nog met zichzelf bezig, waardoor er bij deze doelgroep ook nog geen incidentele gesprekken rondom seksuele vorming ontstonden.

De docenten met deze visie voelen zich dus niet verantwoordelijkheid, o.a. doordat ze vinden dat er te weinig expertise is in het team, waardoor zij de behoefte hebben om (volledig) specialistische, externe expertise in te zetten op het geven van seksuele vorming, zoals bijvoorbeeld de Sekszusjes².

Deze visie wordt in het team met elkaar gedeeld, wat zorgt voor onvoldoende draagvlak onder collega's en een verminderde motivatie. De docenten met deze visie hebben dan ook weinig behoeftes, een verminderde motivatie en geven aan zich niet competent te voelen in het begeleiden van problemen op het gebied van seksuele vorming en vinden het lastig om hun eigen gevoel van competentie te beoordelen in het geven van seksuele vorming.

“In hoeverre is het onze taak dat wij dat helemaal moeten doen? Daar zijn wel vraagtekens bij, niet alleen bij mij, maar ook bij collega's, over in hoeverre het ook een stukje opvoeding is. En dat staat indirect denk ik ook wel in verband met motivatie.”

Visie (2): seksuele vorming geven is mijn taak als docent. De overige respondenten hebben een tegenovergestelde visie op het geven van seksuele vorming: het is naast een stuk opvoeding, ook de taak van docenten. Volgens hen is het een belangrijk thema wat onderdeel is van het doen en laten van leerlingen binnen de school en waar je als docent dus bij betrokken moet zijn en aandacht aan moet besteden. Zij zien seksuele vorming als continu doorgaand proces in de lessen en daarmee ook als hun continue doorgaande verantwoordelijkheid.

“Ik denk dat ik zoveel uur het gehele jaar door bij verzorging altijd met seksuele vorming bezig ben, van: Hoe ga je respectvol met elkaar om? Hoe stel je grenzen? Dat is zo'n groot gedeelte van mijn vak, eigenlijk ben ik daar altijd in het doorontwikkelen, gewoon omdat ik professioneel aan het werk ben.”

Deze respondent benoemt dan ook, als enige, zichzelf als een voorbeeldfunctie binnen haar vak te zien voor de seksuele vorming van haar leerlingen.

Binnen deze visie wordt er wel veel meer ruimte gegeven in de les om met elkaar in gesprek te gaan. Onderwerpen rondom seksualiteit komen de docenten terloops ter ore en hier spelen ze op in door er gesprekken met de leerlingen over aan te knopen, waarbij er wordt besproken wat de docent zelf en de leerlingen vinden en wat er speelt in de maatschappij. Zij vinden het kunnen gebruiken van deze incidentele situaties bevorderend voor hun gevoel van competentie. Er heerst dan ook de behoefte

² De Sekszusjes zijn te zien in de televisieserie “Naakt voor de klas”, waarin zij als experts zelf voor de klas gaan staan om de seksuele vorming aan jongeren te geven die ze vroeger zelf hebben gemist.

om ruimte te krijgen om deze incidentele situaties te signaleren en als uitgangspunt te nemen om aandacht te schenken aan seksuele vorming, bijvoorbeeld door vragen van leerlingen.

De respondenten met deze visie geven aan zich competent te voelen in het geven van seksuele vorming, waarbinnen zij behoefte hebben aan jarenlange onderwijservaring en de mogelijkheid om hulp te zoeken bij een collega of orthopedagoog. Zij zien seksuele vorming als een stuk welzijn, wat een leerling gelukkig kan maken. Deze visie valt onder de affectief-motiverende eigenschappen van een docent; door deze visie hebben zij dan ook een hoge motivatie.

Vergelijkend kan worden gesteld dat docenten met de eerste visie andere en in mindere mate behoeftes ervaren en zich minder gemotiveerd en competent voelen dan de docenten met de tweede visie. Hiernaast blijkt dat de gehanteerde visies invloed hebben op de kwaliteit van de seksuele vorming: bij docenten met de eerste visie krijgen jongeren geen tot weinig seksuele vorming, doordat dit in de lessen sterk wordt afgekaderd of gestopt. Terwijl bij docenten met de tweede visie jongeren echt les krijgen in seksuele vorming. De gehanteerde visie van de docent is dus erg bepalend voor de kwaliteit van de lessen seksuele vorming die de jongeren krijgen.

Thema 2: Ervaren uitdagingen door docenten

De uitdagingen die docenten ervaren zijn bepalend voor welke en in welke mate zij behoeftes ervaren. Opvallend is dat social media als groot, uitdagend thema wordt gezien: het geeft docenten de uitdaging om constant te blijven monitoren wat de leerlingen bezig houdt, welke situaties zich buiten de les voordoen, welke informatie er beschikbaar is uit de maatschappij en wat tegenwoordig “normaal” is. Het fungeert als bron waaruit gespreksonderwerpen naar boven komen, maar zorgt ook voor uitvergroete, valse informatie, wat de leerlingen beïnvloedt. Docenten geven dan ook aan dat ze worstelen met vragen als: Hoe ga je het gesprek aan met een leerling? En hoe ga je om met social media gebruik?

“Ze kijken echt alleen maar naar de media en vinden er ook meteen altijd weer wat van. Dus ik denk dat de media te veel invloed heeft.”

“Ik merk vooral dat ik het moeilijk vind om te peilen wat normaal is onder de jeugd. Waar ligt je grens in wat je wel of niet doet? En hoe serieus gaan ze daar mee om? Heel vaak wordt er gelachen om iets en dan doorgestuurd. Zij vinden blijkbaar dingen dan online normaal als iemand een foto met een naakt bovenlijf van iemand anders doorstuurt. “Dat is toch gewoon?” En dan

denk ik, "ja is dat gewoon?" Ja, als zij dat normaal vinden, ik vind dat niet. Hoe moet je daar dan verder mee omgaan?"

Hiermee samenhangend staan docenten voor de uitdaging dat leerlingen door social media heel gemakkelijk veel kennis verkrijgen over seksuele diversiteit en dat zij als docenten met hun eigen kennis hierin mee moeten gaan om zich competent te blijven voelen. Hierdoor ontstaat er een behoefte aan informatie over voornamelijk seksuele diversiteit. De begrippen homo, lesbisch en transgender zijn bekend, maar bij een deel van hen houdt de kennis daar op. Docenten staan dus voor de uitdaging of ze wel de juiste taal met de juiste afkortingen gebruiken.

Verder hebben docenten te maken met de uitdaging dat er leerlingen zijn die geen open houding aannemen in de lessen en geen vragen durven te stellen, het wordt dan ook als uitdaging beschouwd om leerlingen open te krijgen.

Thema 3: Aspecten van competentie

De drie aspecten van competentie zijn: disposities, vaardigheden en gedrag. Hierbij zijn de disposities de persoonlijk eigenschappen van een docent die relatief stabiel zijn. Het blijkt dus dat persoonlijke eigenschappen en vaardigheden een grote rol spelen binnen competentie (Blömeke & Kaiser, 2017). Vanuit deze veronderstelling is de docenten gevraagd naar (persoonlijke) competenties die zij van belang achten voor het competent zijn (en het zich competent voelen) in het geven van seksuele vorming, zo worden er een aantal (persoonlijke) competenties benoemd.

Openheid. Bijna alle docenten geven aan een open houding aan te nemen in de les en vinden openheid belangrijk om zich competent te voelen in het geven van seksuele vorming. Ze willen graag alles bespreekbaar maken en zien openheid als open staan voor het thema seksuele vorming. Deze docenten brachten hun eigen open houding in verband met hun persoonlijkheid.

Communicatieve competentie. Drie docenten benoemen het belangrijk te vinden dat de docent in een les seksuele vorming competent is in de communicatie, waarbij het gaat om zowel verbale communicatie, waarbij je de leerlingen de juiste vragen kan stellen en hierop kan doorvragen, als ook om non-verbale communicatie, zoals luisteren en goed kunnen signaleren.

"Ik vind wel dat je de eigenschap luisteren moet hebben. Dat je de leerlingen de juiste vragen stelt, dan ontvang je ook informatie terug, waardoor je in hun belevingswereld terecht kan komen. Dus ik vind het altijd belangrijk dat ik zelf niet veel aan het woord ben, maar dat ik de juiste vragen stel en het groepsgesprek gaande houd, dus ik denk doorvragen en luisteren."

Veilige leeromgeving creëren. Alle respondenten zijn van mening dat je competent bent in het geven van seksuele vorming indien je als docent de vaardigheid hebt om een veilige setting te kunnen creëren, door middel van: geduld, relaties opbouwen en je klassenmanagement te handhaven. Zij zien een veilige leeromgeving en zichzelf prettig voelen als basisvoorwaarden om affectieve aspecten aan de orde te kunnen stellen in een les seksuele vorming. Alle respondenten benoemen dan ook unaniem dat zij de behoefte hebben aan een veilige klassfeer en deze zelf kunnen creëren om zich competent te voelen. Hierbij aansluitend speelt de behoefte om les te geven aan kleine klassen, omdat het creëren van een veilige setting dan beter haalbaar is door de mogelijkheid om ook in kleine groepjes het gesprek aan te gaan.

Naast bovenstaande competenties zijn de volgende competenties enkele keren benoemd in de interviews: rustig kunnen blijven, weten wat seksuele vorming inhoudt, empathie kunnen tonen, orde kunnen houden, geduld kunnen hebben, je professionele vaardigheden op orde hebben, leerlingen kunnen raken met wat je vertelt en ze tot nadenken kunnen laten zetten over hun seksualiteit.

Hiernaast blijkt, gericht op competentie, dat docenten seksuele vorming geen moeilijk bespreekbaar thema vinden, zij durven er goed aandacht aan te besteden en waren hier bij geen enkele docent schaamte- of angstgevoelens mee verbonden.

Thema 4: Behoeftes

Behoefte aan kennis en informatie. Hoewel blijkt dat een groot deel van de docenten zich competent voelt, geeft het merendeel opvallend genoeg toch aan een kennisbehoefte te hebben om op de leefwereld van hun leerlingen in te kunnen spelen. Zij benoemen hierbij verschillende manieren waarop deze kennisbehoefte naar hun wens vervuld zou kunnen worden, namelijk door: voorbereid worden op het geven van seksuele vorming in de lerarenopleiding, bijscholingscursussen en informelere vormen van het opdoen van kennis, zoals een nieuwsbrief, via mailberichten, een poster, een korte samenvatting of een online platform.

Verskillende deelnemers benoemen dat zij vanuit hun lerarenopleiding helemaal geen informatie hebben gekregen over seksuele vorming en deze informatie wel graag hadden gewild, zo worden concreet de volgende onderwerpen binnen deze kennisbehoefte benoemd: pedagogische informatie, informatie over het welzijn van het kind en de emotieregulatie als het gaat om seksualiteit.

Hiernaast geeft de meerderheid van de docenten aan bijscholing interessant te vinden, maar het meer als een aanvulling te zien dan als een behoefte. Dit komt doordat er wel een kennisbehoefte heerst, maar er momenteel nog geen hinder door wordt ervaren. Het wordt als lastig ervaren om

passende bijscholing te vinden, waardoor er behoefte is aan een gemakkelijk bereikbaar of aangereikt aanbod bijscholingscursussen. Er heerst dan ook de behoefte om kennis regelmatig opnieuw op te frissen en om weer geactiveerd te worden in welke onderwerpen horen bij seksuele vorming en hoe je daar als docent extra aandacht aan kan geven. Hierbij is er behoefte aan uitgebreidere lesmethodes die meer diverse onderwerpen aansnijden.

Behoeftte aan contact, ervaring en coördinatie. Het contact met collega's blijkt voor alle docenten van groot belang te zijn om zich competent te voelen, door de mogelijkheid om ervaringen uit te wisselen en elkaar hierbij nieuwe inzichten te geven. Er is behoefte aan (onderwijs)ervaring om met rust in te kunnen spelen op reacties uit de klas. Sommige docenten geven aan dat je door ervaring steeds beter leert hoe je als docent moet handelen. Er is dus behoefte aan ervaring om zowel competent te kunnen handelen als ook om ervaringen in contact met elkaar uit te wisselen. In sommige gevallen is er specifiek behoefte aan contact met de vorige mentor van een leerling en individuele contactmomenten met leerlingen en ouders. Veel docenten vertellen hiernaast dat ze baat hebben bij contact met specialistische collega's binnen de school. Bij alle docenten gaat deze behoefte om zowel formele contactmomenten, zoals een structurele vergadering, als om informele contactmomenten, zoals gesprekken tussendoor in de pauze.

Uit de interviews blijkt dat er een duidelijke behoefte aan intervisie heerst, doordat intervisie een gedeelde verantwoordelijkheid creëert waardoor er een veilig schoolklimaat ontstaat. Deze behoefte aan gedeelde verantwoordelijkheid zien we terug in de behoefte aan draagvlak binnen de school. Hierbij is er behoefte aan een schoolbrede aanpak, waardoor men zich gesteund en gehoord voelt in het contact met collega's indien er zich lastige situaties voordoen. Door dit gevoel van steun voelt men zich ook competent. Er wordt benoemd dat het op het gedrag van één ieder zit en het sterker is wanneer iedereen er specialistisch op dezelfde manier mee omgaat. Aansluitend op deze behoefte aan een schoolbreed draagvlak heerst daarmee de behoefte aan coördinatie vanuit de school. Het ontbreekt volgens sommige respondenten aan een uitgedragen visie en beleidskader over seksuele vorming waarbinnen concreet gehandeld wordt.

“Als je zegt, het staat in een schoolplan, dan is het wel fijn als je ook zegt van, in zo'n schoolplan staat dat er per maand een vergadering is waar je dat zou kunnen bespreken. Dat zou voor mij voldoende zijn, ik zit niet aan hele lange, uitgebreide sessies te denken. Dat het terug komt op een agenda, dat is wel een ding wat fijn is.”

Conclusie

In dit onderzoek is verkend wat de behoeftes van vmbo-docenten zijn om zich voldoende competent te (gaan) voelen in het geven van seksuele vorming, vanuit het perspectief van Nederlandse vmbo docenten tussen de 30 en 56 jaar door gebruik te maken van semi-gestructureerde interviews. Dit onderzoek heeft zich gefocust op de vraag: *Welke behoeftes hebben docenten in het vmbo om zich voldoende competent te (gaan) voelen om lessen seksuele vorming te geven?*

Hierbij zijn twee deelvragen opgesteld en beantwoord. Allereest deelvraag één: *“Hoe kijken docenten tegen het lesgeven in seksuele vorming aan?”* Gericht op de visies van docenten ten opzichte van het geven van seksuele vorming zijn er belangrijke observaties gedaan. Ten eerste lopen de visies nogal uiteen: enerzijds bestaat de visie (1) dat het geven van seksuele vorming niet de taak van de docent is. Zij vonden het lastig om hun gevoel van competentie te beoordelen en zijn minder gemotiveerd om seksuele vorming te geven. De tegenstelling is vervolgens groot met anderzijds de visie (2) dat het geven van seksuele vorming de doorgaande verantwoordelijkheid is van de docent. Zij voelen zich competent en gemotiveerd om seksuele vorming te geven. Deze hoge motivatie in combinatie met een gevoel van competentie is terug te koppelen op de competentietheorie van Blömeke & Kaiser (2017). Hierbij is opvallend dat beide hierboven benoemde visies aanwezig zijn op dezelfde middelbare school binnen het vak verzorging op het vmbo in Friesland.

In dit onderzoek is vervolgens getracht te verduidelijken hoe deze visies van invloed zijn op de behoeftes die de docenten ervaren en op de seksuele vorming die jongeren krijgen. Als tweede belangrijke observatie kunnen we dan ook stellen dat docenten met de eerste visie andere en in mindere mate behoeftes hebben dan docenten met de tweede visie. Binnen de eerste visie is voornamelijk behoefte aan het (volledig) overdragen van de seksuele vorming aan externe specialisten. Bij de docenten met deze visie krijgen jongeren vervolgens geen tot weinig seksuele vorming, doordat de seksuele vorming in de lessen sterk wordt afgekaderd of gestopt. Er is geen tot weinig ruimte voor gesprek. Bij docenten met de tweede visie krijgen jongeren daarentegen echt les in seksuele vorming en zijn docenten er actief mee aan de slag. De docenten met de tweede visie hebben voornamelijk behoefte aan onderwijservaring, contact met (specialistische) collega's en mogelijkheden om in te kunnen spelen op incidentele situaties rondom seksuele vorming om zich competent te voelen.

Aan de hand van het antwoord op deelvraag 2: *“Welke uitdagingen ervaren docenten in het vmbo bij het geven van seksuele vormingslessen?”*, kan er geconcludeerd worden dat docenten uitdagingen ondervinden op verschillende vlakken, namelijk: het omgaan met gesloten leerlingen, het

ontbreken van duidelijke richtlijnen en het social media gebruik van leerlingen waardoor docenten in rap tempo met de kennis van hun leerlingen mee moeten gaan.

Terugkoppelend naar de hoofdonderzoeksvraag kan hierop aanvullend nog gesteld worden dat docenten in het vmbo behoefte hebben aan draagvlak in het team, coördinatie vanuit de school (met een uitgedragen beleidsplan), een fijn klimaat en kennis. Bovendien is één van de belangrijkste punten om een gevoel van competentie te bereiken dat seksuele vorming moet worden gegeven in een veilige klassfeer, waarbij een docent nodig is die vaardig is in het creëren van dit vertrouwde klasklimaat. De eigen persoonlijkheid van de docent speelt hierin een grote rol: eigenschappen als openheid en communicatief competent zijn, zijn hierbij voornamelijk van belang volgens de docenten.

Deze studie liet zien welke uitdagingen en behoeftes docenten ervaren en hoe deze behoeftes samenhangen met de gehanteerde visies tegenover het geven van seksuele vorming. Deze behoeftes zijn van invloed op hun handelen in de praktijk (Dickson et al., 2019). En hiernaast zijn docenten essentieel voor succesvolle lessen seksuele vorming. Het is dan ook van grote relevantie om in te spelen op de genoemde behoeftes, omdat op die manier drempels binnen het onderwijzen van seksuele vorming kunnen worden verminderd, waardoor de onderwijspraktijk, het competentiegevoel onder docenten en de kwaliteit van de lessen seksuele vorming kunnen verbeteren.

Discussie

In deze paragraaf wordt er gereflecteerd op de belangrijkste bevindingen en worden er suggesties voor vervolgonderzoek gedaan.

Ten eerste geven de onderzoeksbevindingen context aan het belang wat docenten hechten aan het geven van seksuele vorming. De visie dat sommige docenten het geven van seksuele vorming niet als hun verantwoordelijkheid beschouwen en er niet over praten is (deels) te verklaren, zoals de docenten benoemen, doordat zij het de verantwoordelijkheid van de ouders vinden. Het ministerie benadrukt inderdaad ook de verantwoordelijkheid van ouders, maar benoemt hiernaast de school en gemeente als belangrijkste partijen. Deze visie van docenten is dus in strijd met de informatieve, stimulerende taak die de overheid heeft in wetgeving en beleid in bevordering van seksuele gezondheid (Ministerie, VWS, 2011). Mogelijke verklaringen voor deze visie zijn dat docenten denken dat leerlingen hun kennis over seksualiteit vooral bij peers vandaan halen en dat zij als docenten daar weinig aan toe te voegen hebben en het feit dat er nog steeds docenten zijn die doen aan informatieonthouding om te voorkomen dat jongeren seksueel actief worden (Pound, Langford en Campbell, 2016). Dit zou te maken kunnen hebben

met het christelijke karakter van de scholen. Christelijken worden namelijk vaak gezien als “preuts”, minder open wat betreft seks en achterlopend in de tijd (Wiering, 2020). Dit is in strijd met dat het krijgen van juiste seksuele vorming samenhangt met vertraging van de eerste keer geslachtsgemeenschap (UNESCO, 2018; Pimento, 2018).

Als reden om geen aandacht te schenken aan seksuele vorming werd voor de onderbouw genoemd dat het thema voor hen nog niet volledig passend was. Dit is in strijd met de urgentie van het geven van seksuele vorming voordat leerlingen seksueel actief raken, omdat zij dan op een veilige manier leren seksuele relaties aan te gaan (Bussemaker, 2009). De periode voor de eerste seksuele ervaringen is juist de meest geschikte periode (Gijs et al., 2009; Rutgers WPF, 2013) om leerlingen beter te informeren (Pound et al, 2017). Juist in de onderbouw beginnen de thema's rondom seksuele vorming echt te leven onder de jongeren (Van Ditzhuizen & Reitzema, 2022).

Anderzijds zijn er docenten die het geven van seksuele vorming heel belangrijk vinden en het zien als een continu proces en hun doorgaande verantwoordelijkheid. Dit is te verklaren doordat het waarnemen van het belang van seksuele vorming de houding t.o.v. seksuele vorming positief beïnvloedt (Schutte et al., 2014). Deze visie komt overeen met de definitie van seksuele vorming van Rutgers en de WHO (Rutgers WPF, 2011; WHO, 2010) en met Krebbekx (2018) die aangeeft dat seksualiteit continue aanwezig is, zowel binnen als buiten het klaslokaal.

Ten tweede bleek duidelijk een behoefte aan contact met collega's onder de docenten, om zich gehoord te voelen. Dit is te verklaren doordat sociale steun zowel affectieve als instrumentele steun bevat die wordt verwacht van personen in de sociale omgeving. Voor docenten zijn dit voornamelijk het schoolbestuur en collega's (Unesco, 2009).

Ten derde belichte het onderzoek de behoefte aan coördinatie vanuit de school. Docenten misten seksuele vorming als terugkomend agendapunt in teamvergaderingen en informatie uit een beleidsplan, dit is in overeenstemming met de literatuur (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2019). Deze behoefte is te verklaren doordat zij een gebrek aan duidelijke richtlijnen ervaarden, ook dit is in overeenstemming met de literatuur (Cummings et al. 2021) en doordat beleid vaak een belangrijke voorwaarde is op organisatieniveau om seksualiteit bespreekbaar te maken (Höing et al., 2017; Suykerbuyk & Bosch, 2009).

Ten vierde bleek een veilige klassfeer cruciaal, waarin de behoefte heerste om als docent zichzelf goed te voelen. Dit is in overeenstemming met de literatuur waaruit blijkt dat docenten zich op hun

gemak moeten voelen om deze veilige setting te kunnen creëren (Roodsaz, R., 2018). Het wordt hierbij door enkele docenten als uitdagend beschouwd om leerlingen open te krijgen, dit is in overeenstemming met Olofsen et al. (2021). Om leerlingen open te kunnen krijgen, moeten docenten inspelen op het belang van het creëren van een veilige leeromgeving (Krebbekx, 2018). De behoeftes van docenten om een veilige klassfeer te kunnen creëren zijn voornamelijk onderwijservaring en een fijn schoolklimaat. Dit is in overeenstemming met de literatuur waaruit blijkt dat hun gevoel van competentie, wordt beïnvloedt door ervaring en het schoolklimaat (Bogler & Somech, 2004; Ahmed et al., 2009).

Ten vijfde liet dit onderzoek zien dat docenten uitdagingen ervaren op het gebied van social media, waardoor een kenniskloof tussen de leerlingen en docent ontstaat. Hierdoor voelen sommige docenten zich niet competent in het behandelen van seksuele diversiteit: er blijkt dus nog veel te halen wat betreft LGBTQ+ sensitiviteit (Cavaria, 2020). De uitdagingen rondom social media kunnen verklaard worden door de groeiende invloed van media, wat zorgt voor een vergrote toegang tot informatie. Dit kan de houding t.o.v. wat als “normaal” seksueel gedrag wordt gezien beïnvloeden (Russell, 2005), maar hiernaast kan social media ook een meerwaarde zijn voor de seksuele vorming (Stevens et al., 2017).

Afsluitend is opmerkelijk dat uit de literatuur blijkt dat docenten seksualiteit een moeilijk bespreekbaar onderwerp vinden en hiernaast verlegenheid (Cummings et al., 2021) en zich beschaamd en oncomfortabel voelen (Pound, Langford en Campbell, 2016) als belemmeringen ervaren. Dit is niet in overeenstemming met de interviews en zou te verklaren kunnen zijn doordat de groeiende invloed van de media seksualiteit een toegankelijker bespreekbaar onderwerp maakt (Russell, 2005).

Beperkingen en sterktes van het onderzoek. Deze studie heeft als vanzelfsprekend zijn sterke en zwakke kanten. Een eerste zwakte is dat er gebruik is gemaakt van een aselechte steekproef van vier docenten die allemaal vrijwillig deelnamen en ook interesse hadden in het onderzoek, wat een eventuele selectiebias tot gevolg zou kunnen hebben. Een bijgevolg hiervan is dat de bevindingen geen totale weergave geven van alle mogelijke ervaren behoeftes. Ook is een zwakte dat de onderzoeker afhankelijk was van één specifiek moment om data te verzamelen. Het zou dan ook interessant zijn om docenten op een longitudinale wijze te volgen, omdat nu sprake is van de implicatie dat we geen inzichten hebben in of behoeftes door de tijd heen zijn gewijzigd en of bijvoorbeeld de periode van een carrière van invloed is op de behoeftes die de docent ervaart.

Semi-gestructureerde interviews zorgen, o.a. door de gebruikte inductieve analyse, voor een lagere validiteit, doordat de ontwikkelde thema's moeilijk te testen zijn. Toch bieden semi-gestructureerde interviews meerdere voordelen: de mogelijkheid om af te wijken van de

interviewleidraad en om door te vragen op de gegeven informatie. Dit leverde meer gedetailleerde en diepgaandere informatie op. Een sterke van dit onderzoek is dan ook het persoonlijke, eigen perspectief van de respondenten met de bijbehorende quotes. Hiernaast is het dataverzamelen en analyseren gedaan door een volledig onafhankelijke onderzoeker. Ook is de steekproef homogeen m.b.t. geslacht en de context van de respondenten: alle respondenten waren vrouw en werkzaam op het vmbo op een christelijke, middelbare school in Friesland. Tegelijkertijd is dit ook een beperking, de resultaten geven uitsluitend informatie over docenten op scholen in Friesland. Dit onderzoek is dan ook niet gedaan om tot generaliseerbare bevindingen te leiden, de resultaten kunnen dan ook niet op die manier worden opgevat. De specifieke context van de docenten is namelijk belangrijk voor de bevindingen, omdat de identiteit van de school waarop zij werkzaam zijn en de opvattingen vanuit de regio waarin zij werken hun eigen houding en behoeftes kunnen beïnvloeden.

Suggesties voor toekomstig onderzoek. Het onderzoek levert relevante, interessante inzichten, wat aanleiding geeft tot vervolgonderzoek. Er is nood aan een herhaling van deze studie met een grotere omvang respondenten waarbij er meer docenten worden betrokken vanuit andere vakken, regio's en scholen met een andere geloofsovertuiging en achtergrond. Hiernaast is het interessant om inzicht te krijgen in andere relevante verbanden door na te gaan wat de invloed van sociaal-economische status en etniciteit is. Of door een vergelijking te maken tussen docenten die biologie/verzorging geven en bijvoorbeeld wiskundedocenten. Deze bevindingen kunnen professionals in de onderwijspraktijk inzichten verschaffen, waardoor er vanuit onderwijsbeleid ingespeeld kan worden op deze behoeftes. Bijkomend onderzoek is belangrijk om de onderwijspraktijk te informeren over heersende behoeftes, zodat de kwaliteit van seksuele vormingslessen kan worden verhoogd.

Aanbevelingen. Professionele ontwikkeling kan het competentiegevoel verbeteren en docenten helpen vele van de belemmeringen (deels) op te heffen die ze tegenkomen in het lesgeven in seksuele vorming (Borawski et al., 2015). De bevindingen wijzen dan ook op de noodzaak om aandacht te besteden aan de behoefte aan voortdurende professionele ontwikkeling door middel van kennisverbreding, ervaring en contact. Hierbij wordt aanbevolen om intervisie in te zetten waarbij docenten reflecteren op hun overtuigingen en vaardigheden.

Nu de behoeftes en bevorderende factoren voor een gevoel van competentie in beeld zijn gebracht, biedt dit kansen om daar op in te spelen en deze aspecten te versterken. Hiernaast is het belangrijk dat de behoeftes van de docent tijdig erkend worden, zodat er ook vroegtijdig op deze behoeftes ingespeeld en ingegrepen kan worden, zodat problematiek in de toekomst voorkomen

worden. Zoals bijvoorbeeld de behoefte aan coördinatie en richtlijnen: momenteel staat in het landelijke onderwijscurriculum alleen opgenomen dat er in het onderwijs aandacht besteed moet worden aan seksuele diversiteit en seksualiteit, zonder dat hier richtlijnen over de inhoud of frequentie van het aantal lessen bij worden gegeven (Cense et al., 2020). Een mogelijke stap voorwaarts zou kunnen zijn om seksuele vorming te integreren in een uitgedragen beleidsplan met concrete richtlijnen voor de docenten.

Literatuurlijst

- Ahmed, N., A. J. Flisher, C. Mathews, W. Mukoma, and S. Jansen. 2009. "HIV Education in South African Schools: The Dilemma and Conflicts of Educators." *Scandinavian Journal of Public Health* 37 (2): 48–54.
- Bakker, F. & Vanwesenbeeck, I. (2006). *Seksuele gezondheid in Nederland 2006*. Delft, Nederland: Eburon Uitgeverij BV.
- Bartelink, B. , & Knibbe, K. (2019). *Seksueel welzijn in de context van religieuze en culturele diversiteit*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Berglas NF, Constantine NA, Ozer EJ (2014) A rights-based approach to sexuality education: Conceptualization, clarification and challenges. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health* 46(2): 63–72.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional as personally, situationally and socially determined. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 783-802). Geraadpleegd op 11 mei 2020, van https://researchbank.acu.edu.au/fea_pub/4391/
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Personal, situational and social determinants of the development of teachers' professional competencies [Figuur]. Geraadpleegd van https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59437/1/Clandinin_Styled_Chap4
- Bogler R, Somech A (2004) Invloed op de empowerment van leraren op de betrokkenheid van leraren bij de organisatie, de professionele betrokkenheid en het gedrag van organisatorisch burgerschap op scholen. *Onderwijs en lerarenopleiding* 20(3): 277-289.
- Borawski EA, Adams Tufts K, Trapl E, et al. (2015) Effectiviteit van leraren gezondheidseducatie en schoolverpleegkundigen die kennis en vaardigheden op het gebied van preventie van seksueel overdraagbare aandoeningen/humaan immunodeficiëntievirussen aanleren op de middelbare school. *Tijdschrift voor schoolgezondheid* 85(3): 189–196.
- Bron, J., Loenen, S., Haverkamp, M., & Van Vliet, E. (2015). *Seksualiteit en seksuele diversiteit in de kerndoelen: Een leerplanvoorstel en voorbeeldlesmateriaal* (J. Bron, & M. Van der Hoeven, Eds.).

- Brusseel, A., & Meuleman, E. (2017). Conceptnota voor nieuwe regelgeving betreffende relationele en seksuele vorming (RSV) in Vlaanderen en Brussel (conceptnota). via <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1360746>
- Bussemaker, J. (2009, november). Kamerbrief: Seksuele gezondheid. Beleidsbrief van staatssecretaris aan voorzitter van de Tweede Kamer, Den Haag. Gedownload van www.rijksoverheid.nl
- Çavaria. (2020). De impact van Covid-19 op LGBTI-personen: Een oproep aan beleidsmakers. Geraadpleegd via <https://cavaria.be>
- Cense, M., De Grauw, S., & Vermeulen, M. (2020). 'Sex Is Not Just about Ovaries.' Youth Participatory Research on Sexuality Education in The Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228587>
- De Graaf, Hanneke, et al. "Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2017." *Delft, The Netherlands: Rutgers and Soa Aids Nederland* (2017).
- De Graaf, H., Meijer, S., Poelman, J., & Vanwesenbeeck, I. (2005). Seks onder je 25e, Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2005. Delft: Eburon.
- De Looze, M., & van Ditzhuijzen, J. (2022). Op naar een sekspositieve toekomst! Waarom een positieve benadering van seksualiteit zo belangrijk is in het seksuele vormingsonderwijs. *Tijdschrift Voor Seksuologie*, 46(1).
- Dickson E, Parshall M, Brindis CD (2019) Insolated Voices: perspectieven van leraren, schoolverpleegkundigen en beheerders met betrekking tot de implementatie van beleid inzake seksuele gezondheid. *Tijdschrift voor schoolgezondheid* 90(2): 88-98.
- Ditzhuijzen, J., & Reitzema, E. (2020). Relationele en seksuele vorming in het basisonderwijs anno 2020: Resultaten onderzoek onder schoolleiders.
- European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes.
- Frost, J. J., Lindberg, L. D., & Finer, L. B. (2012). Young Adults' Contraceptive Knowledge, Norms and Attitudes: Associations with Risk Of Unintended Pregnancy. *Perspectives on Sexual & Reproductive Health*, 44(2), 107-116. doi: 10.1363/4410712
- Gijs, L., Gianotten, I., Vanwesenbeeck, I., & Weijnenborg, P. T. M. (2009). *Seksuologie*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Graaf, H. de, Kruijer, H., Acker, J. van, & Meijer, S. (2012). Seks onder je 25e. Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2012. Delft: Eburon.
- Höing, M., Janssen, J., Boer, A., & Liebregts, M. (2017). *Bespreekbaar maken van seksualiteit en intimiteit: Handboek voor professionals in zorg en welzijn*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hutchins M, Melancon J, Nunning J (2012) Onderwijzen van zelfredzaamheid van een geselecteerde groep leraren secundair gezondheidsonderwijs. *Journal of Health Education Teaching* 3(1): 27-32.

- Le Mat, M.L.J., Miedema, E.A.J., Aniley, Siyane A., & Altinyelken, H.K. (2019). Moulding the teacher: factors shaping teacher enactment of comprehensive sexuality education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.
- Lesko N (2010) Feeling abstinent? Feeling comprehensive? Touching the affects of sexuality curricula. *Sex Education* 10(3): 281–297.
- Miedema, E.A.J., Le Mat, M.L.J., Hague, F. (2020). But is it comprehensive? Unpacking the 'comprehensive' in Comprehensive Sexuality Education. *Health Education Journal*.
- Ministerie, VWS (2011). Landelijke nota gezondheidsbeleid 'Gezondheid dichtbij. *Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport*.
- Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in development of medical education*, 14(3).
- Onderwijsinspectie. Omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit op scholen. Inspectie van het onderwijs: Utrecht, 2016.
- Parker R, Wellings K and Lazarus JV (2009) Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex Education* 9(3): 227–242.
- Pimento (2018). Seks kussen en relaties, zo gaat dat tegenwoordig.
- Pound, P., Langford, R., & Campbell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ open*, 6(9), 1-14.
- Pound, P., Denford, S., Shucksmith, J., Tanton, C., Johnson, A.M., Owen, J., & ... Campbell, R. (2017). What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders' views.
- Rahil Roodsaz Roodsaz, R. (2018). Probing the politics of comprehensive sexuality education: 'Universality' versus 'Cultural Sensitivity': a Dutch-Bangladeshi collaboration on adolescent sexuality education. *Sex Education*, 18(1), 107-121
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (2019): seksuele en relationele vorming in het onderwijs. Een inventarisatie van ervaringen, behoeften en aanbod.
- Rutgers WPF. Richtlijn Seksuele en Relationele Vorming: visie, doelen en uitgangspunten (Utrecht, 2011)
- Rutgers WPF (2013) Richtlijn seksuele en relationele vorming: Visie, doelen en uitgangspunten. Utrecht, Nederland: Rutgers WPF. Gedownload van <http://www.rutgers.nl/producten/richtlijn-seksuele-en-relationele-vorming>
- Russell, S. T. (2005). Conceptualizing positive adolescent sexuality development. *Sexuality Research and Social Policy*, 2, 4-12. Gedownload van <http://nsrc.sfsu.edu>

- Schutte, L., Meertens, R., Mevissen, F.E.F., Schaalma, H., Meijer, S., & Kok, G. (2014). Long Live Love: The implementation of a school-based sexeducation program in the Netherlands. *Health Education Research*, 29(4):583-597.
- Steverlynck, C., Dendooven, D., & Verschuren, L. (2010). *Het grote geheim: omgaan met lichamelijkheid en seksualiteit in opvoeding en onderwijs tijdens de 20ste eeuw*. Ieper: Onderwijsmuseum.
- Stevens, R., Gilliard-Matthews, S., Dunaev, J., Todhunter-Reid, A., Brawner, B., & Stewart, J. (2017). Social media use and sexual risk reduction behavior among minority youth: Seeking safe sex information. *Nursing research*, 66(5), 368-377.
- Suykerbuyk, E., & Bosch, E. (2009). *Seks met beleid*. Arnhem: Bosch & Suykerbuyk Trainingscentrum BV
- Timmerman, G. (2009). Seksuele vorming en de persoonlijkheid van de leraar. *Pedagogiek*, 29 (1), 45-77.
- UNESCO, International Technical Guidance on Sexuality Education, Paris: UNESCO, 2009, p. 2-3.
- UNESCO. 2015. Emerging evidence and lessons and practice in comprehensive sexuality education review. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243106e.pdf>
- Van Gurp, F., van Rees, S., & Six, F. (2015). Vertrouwen en controle in de school. *Het Alternatief II De ladder naar autonomie*, 62.
- WHO Regional Office for Europe & BZgA (2010). Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Keulen, Duitsland: Federal Centre for Health Education.
- Wiering, J. O. (2020). *Secular Practices: The Production of Religious Difference in the Dutch field of Sexual Health*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.135296628>
- Wiering, J. (2022). 'Why Aren't You a Woman?': Gender and Secular Affect in the Dutch Field of Sexual Health. *New Diversities*, 24(2), 59-72. <https://doi.org/10.58002/4cjc-5w50>

Bijlagen

Bijlage 1: interview leidraad

Onderstaande interviewleidraad is een prototype van een interview met docenten in het vmbo. De volgorde van de gestelde vragen in het interview is afhankelijk van de inbreng van de respondent in het interview.

Opname:

Vind u het oke als ik het gesprek opneem?

Belangrijk:

U hoeft geen antwoord te geven, indien u dat niet wilt.

Wat wordt er met de informatie gedaan?

- Na de interviews wordt een bachelorscriptie onderzoek geschreven.
- Alle gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld. Er wordt voor gezorgd dat hetgene wat u vertelt in het onderzoek niet wordt herkend als uw verhaal.

Achtergrondinformatie:

- Hoe oud bent u?
- Hoe lang werkt u nu binnen het vmbo?
- Geeft u alleen les binnen het vmbo of ook bij andere niveaus of stromingen?
- Wat voor vak of vakken geeft u binnen het vmbo?
- Welke jaarlagen binnen het vmbo geeft u les?

Ervaringen (praktijkervaring) en visie:

- Wat zijn uw ervaringen in het lesgeven in of het sturen van seksuele vorming?
- Hoe kijkt u tegen het geven van seksuele vorming aan?
- Heeft u weleens behoefte aan meer ervaring in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen om u meer competent te voelen voor de klas bij het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?

- Zo ja, hoe zou u deze behoefte aan meer ervaring willen invullen?
- Kunt u voor uzelf een situatie beschrijven die met een seksuele vorming gerelateerd onderwerp te maken heeft, die zich in de klas heeft voorgedaan of zou kunnen voordoen en die u als uitdagend heeft beschouwd of zou beschouwen?
 - Wat voor behoefte had u bij deze situatie om deze situatie de volgende keer als minder uitdagend te beschouwen?
 - Welke behoefte heeft u als docent om de volgende keer in zo'n situatie met meer vertrouwen voor de klas te staan?
- Welke uitdagingen ervaart u of heeft u ervaren als docenten in het vmbo bij het geven van seksuele vormingslessen?

Competentie:

- Wat verstaat u als docent onder het competent zijn in het geven van seksuele vorming / de seksuele vorming van uw leerlingen kunnen sturen?

Disposities (de affectief-motiverende eigenschappen van de docent en het geheel van kennis waar de docent over beschikt):

- Heeft u weleens behoefte aan extra kennis (relevante en betrouwbare informatie) die u op dit moment mist om voor uw gevoel competent voor de klas te staan bij het geven van een les seksuele vorming?
- Waar heeft u behoefte aan om uzelf in door te ontwikkelen om u competent te voelen om een les seksuele vorming te geven?
- Over welke onderwerpen heeft u behoefte aan kennis?
- Heeft u weleens behoefte aan bijscholing en training om uw kennis te vergroten om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Ervaart u weleens een gevoel van angst bij het geven van een les of het sturen van de seksuele vorming? Waar heeft u behoefte aan of wat heeft u nodig om dit angstgevoel te verminderen wanneer u een les seksuele vorming geeft?

- Om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen, heeft u dan wel eens behoefte aan meer motivatie bij uzelf om de seksuele vorming van uw leerlingen te sturen?
- Waar heeft u behoefte aan / wat heeft u nodig om te zorgen voor motivatie bij uzelf voor het geven van een les of sturen van seksuele vorming?

Vaardigheden (vaardigheden zijn meer afhankelijk van de specifieke context of situatie) / competenties van de professionals:

- Heeft u er behoefte aan om een vertrouwde en veilige leeromgeving voor uw leerlingen te kunnen creëren om u competent te voelen in het sturen van hun seksuele vorming?
- Waar zou uzelf behoefte aan hebben / wat heeft u nodig om voor uw gevoel competent te zijn in het creëren van een vertrouwde en veilige leeromgeving?
- Waar heeft u behoefte aan om u competent te voelen in het bespreekbaar maken van gevoelige thema's rondom seksualiteit in de klas?
- Heeft u weleens de behoefte om aan te sluiten bij de leefwereld van uw leerlingen om u competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?

Zo ja, waar heeft u behoefte aan / wat heeft u nodig om u competent te voelen in het aansluiten bij de leefwereld van uw leerlingen?

- Heeft u weleens de behoefte om aan te sluiten bij de seksuele ontwikkeling die uw leerlingen doormaken om u competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?

Zo ja, waar heeft u behoefte aan om u competent te voelen in het aansluiten bij de seksuele ontwikkeling die uw leerlingen doormaken?

- Heeft u de behoefte om u open te stellen voor en betrokken te zijn bij het thema seksualiteit om u competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming?
- Welke behoeftes heeft / wat heeft u er voor nodig om u open te kunnen stellen voor en betrokken te zijn bij het thema seksualiteit?

- Besteed u weleens aandacht aan seksuele vorming met uw leerlingen aan de hand van incidenten die daarover gebeurd zijn of situaties die zich incidenteel of toevallig voordoen bij uw leerlingen in uw lessen?

Wat voor behoefte heeft / wat heeft u ervoor nodig om uzelf competent te voelen in het in kunnen spelen op deze losse momenten of opmerkingen die zich voordoen in uw lessen?

- Heeft u weleens de behoefte om leerlingen voor uw gevoel juist te kunnen sturen wanneer er grensoverschrijdend gedrag of opmerkingen plaatsvinden om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Waar heeft u behoefte aan om u competent te voelen in het kunnen sturen van grensoverschrijdend gedrag van leerlingen?
- Heeft u de behoefte om voor uw gevoel juist om te kunnen gaan met spanningen of meningsverschillen naar aanleiding van gesprekken in de klas om u competent te voelen in het geven of sturen van seksuele vorming?
- Zo ja, waar heeft u behoefte aan om uzelf competent te voelen in het om kunnen gaan met spanningen of meningsverschillen in de klas naar aanleiding van gesprekken over seksuele vorming?
- Waar heeft u als docent behoefte aan om u competent te voelen in het in kunnen spelen op situaties die zich buiten de klas voordoen die met de seksuele vorming van uw leerlingen te maken hebben?
- Heeft u er behoefte aan om voor uw gevoel juist op opmerkingen van leerlingen over diversiteit en seksualiteit te kunnen reageren om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming?
- Waar heeft u behoefte aan om uzelf competent te voelen in het reageren op opmerkingen van leerlingen in de klas over diversiteit en seksualiteit?
- Voelt u zich weleens niet competent in het bespreken van bepaalde onderwerpen, behorende bij seksuele vorming, met uw leerlingen, zowel binnen als buiten uw lessen?
- Bij wat voor onderwerpen is dit het geval?

- En waar heeft u behoefte aan om u competent te voelen voor de klas bij het bespreken van deze onderwerpen?
- In de meeste onderwijsmethoden ontbreekt aandacht voor seksuele grensoverschrijding, seksuele diversiteit, seksueel plezier en hulp bij seksuele problemen.

Staat u voor uw gevoel competent voor de klas wanneer u les zou moeten geven over of in gesprek zou moeten gaan met leerlingen over deze thema's?

- Zo niet, waar heeft u behoefte aan om voor uw gevoel competent voor de klas te staan bij het lesgeven in deze onderwerpen?
- Verschillende opvattingen onder leerlingen over seksualiteit kunnen ervoor zorgen dat er heftige discussies ontstaan in de klas met bijvoorbeeld ook grensoverschrijdende uitlatingen die erg confronterend kunnen zijn. Heeft u als docent de behoefte om hier voor uw gevoel juist mee om te kunnen gaan om uzelf competent te voelen in het sturen en geven van seksuele vorming?
 - Zo ja, wat heeft u ervoor nodig / waar heeft u behoefte aan om voor uw gevoel competent met grensoverschrijdende uitlatingen van leerlingen om te kunnen gaan?
- Leerlingen kunnen tijdens de lessen over seksuele vorming allerlei soorten vragen stellen aan u, persoonlijk als docent, die gaan over seks, seksualiteit, diversiteit, etc. Heeft u als docent de behoefte om hier voor uw gevoel juist mee om te kunnen gaan om uzelf competent te voelen in het sturen en geven van seksuele vorming?
 - Zo ja, waar heeft u behoefte aan om voor uw gevoel competent te kunnen reageren op expliciete persoonlijke vragen van leerlingen?

De school als organisatie:

- Heeft u weleens behoefte aan meer draagvlak voor seksuele vorming binnen het team in de school om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Heeft u weleens behoefte aan meer coördinatie van onderwijs in seksuele vorming vanuit de school om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Heeft u weleens behoefte aan meer tijd om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?

- Heeft u weleens behoefte aan intervisie binnen de organisatie over het lesgeven in seksuele vorming / situaties die zich voordoen in de school over seksuele vorming om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Heeft u weleens behoefte aan gedeelde verantwoordelijkheid binnen de school om uzelf competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen? (dus het bij een groepje docenten leggen in plaats van één persoon die verantwoordelijk is voor het thema)
- Waar heeft u behoefte aan, specifiek van de school als organisatie waar u nu werkt, om voor uw gevoel competent te zijn in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Heeft u bijvoorbeeld weleens behoefte aan een directie die het belang van aandacht voor seksuele vorming onderschrijft en uitdraagt en hier een visie op hanteert?
- Heeft u weleens behoefte aan kleinere klassen om voor uw gevoel competent te zijn in het geven van les in of het sturen van de seksuele vorming?
- Heeft u weleens behoefte aan een regelmatige, structurele vorm van aandacht voor het onderwerp (dus meer een doorlopende leerlijn) om voor uw gevoel competent te zijn in het sturen van de seksuele vorming?
- Heeft u weleens behoefte aan concrete doelen voor seksuele vorming om voor uw gevoel competent te zijn in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Heeft u weleens behoefte aan meer seksuele diversiteit binnen het schoolteam om u zelf ook meer competent te voelen in het sturen van seksuele vorming?
- Heeft u weleens behoefte aan meer of andere soort gespreksruimtes in de school om uzelf competent te voelen in het sturen van seksuele vorming?
- Heeft u weleens behoefte aan meer financiële middelen vanuit de school om middelen aan te kunnen schaffen om uzelf competent te voelen in het sturen van seksuele vorming?
- Aan wat voor middelen heeft u behoefte om uzelf competent te voelen in het sturen van seksuele vorming van uw leerlingen? (interventies, leermiddelen, etc.)

Lerarenopleiding:

- Waar heeft u achteraf behoefte aan gehad, specifiek van uw lerarenopleiding, om u competent en toegerust te voelen om de seksuele vorming van uw leerlingen te sturen?
- Heeft u achteraf wel eens behoefte gehad aan stimulering van een bredere taakopvatting van seksuele vorming in uw lerarenopleiding om u competent te voelen in het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?

Algemeen:

- Waar heeft u behoefte aan om u competent te voelen in de praktijk bij het sturen van de seksuele vorming van uw leerlingen?
- Wat zouden volgens u factoren zijn die uw gevoel van competentie in het geven of sturen van seksuele vorming zouden bevorderen (in uw lessen of op momenten buiten de lessen om)?
- Waar heeft u zelf behoefte aan of wat heeft u nodig om deze factoren dan ook te realiseren?
- Wat zijn volgens u factoren die uw gevoel van competentie in het geven of sturen van seksuele vorming belemmeren? Wat heeft u nodig om deze belemmeringen te verminderen of op te heffen?
- In welke mate voelt u zich als docent comfortabel en competent om seksuele vormingslessen te geven? En waar heeft u persoonlijk behoefte aan om met een comfortabel en competent gevoel voor de klas te staan bij het geven van seksuele vorming?

Bijlage 2: codeboom

Thema: Visie van docenten op seksuele vorming

Thema:	Visie van docenten op seksuele vorming	
	Subthema 1: Taak van de ouders	<ul style="list-style-type: none"> • Leven niet van A tot Z leren als docent • Onderdeel opvoeding • Verantwoordelijkheidsgevoel • Reactie leerlingen • Motivatie • Kaderen
	Subthema 2: Taak van ouders en school	<ul style="list-style-type: none"> • Voorbeeldfunctie • Onderdeel van doen en laten leerlingen • Continu proces • Aspect van welzijn leerlingen • Motivatie
	Subthema 3: Mate van onderdeel schoolvak	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelijkheidsgevoel • Klein stukje van docent zijn • Voorbeeldfunctie • Motivatie • Visie op prioriteit van seksuele vorming • Normen en waarden uitdragen • Continu proces
	Subthema 4: Motivatie	<ul style="list-style-type: none"> • Positieve motivatie • Negatieve motivatie
	Subthema 5: Houding	<ul style="list-style-type: none"> • Reacties leerlingen

	Subthema 6: Redenen achter gehanteerde visie op seksuele vorming	<ul style="list-style-type: none"> • Tijdsgebrek • Kennisgebrek • Niet onze verantwoordelijkheid • Onderwerp niet passend bij doelgroep • Onvoldoende draagvlak onder collega's
Kijken naar aspecten van competentie als codes!!		

Thema: Inrichting van seksuele vorming binnen het onderwijs

Thema:	Inrichting van seksuele vorming binnen het onderwijs	
	Subthema 1: Maatschappelijke gesprekken	
	Subthema 2: Projecten en methodes	<ul style="list-style-type: none"> - Paarse Vrijdag - Lang Leve de Liefde - Lesmethodes

Thema: Ervaren uitdagingen docenten

Thema:	Ervaren uitdagingen door docenten	
	Subthema 1: Inschatten reacties leerlingen	
	Subthema 2: Social media	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is normaal? • Bijhouden kennis van leerlingen

	Subthema 3: Grenzen	• Schrikreactie
	Subthema 4: Tijd	
	Subthema 5: Financiële middelen	
	Subthema 6: Gesloten leerlingen	

Thema: Behoeftes

Thema:	Behoeftes	
	Subthema 1: Behoeftes aan kennis en informatie	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwerpen / thema's <ul style="list-style-type: none"> - Gender / genderidentiteit - Relatietypen - Maatschappij - Emotieregulatie - De basis van seksuele vorming - De individuele leerling - Soorten geartheid - Hoe voelen jongeren zich werkelijk? - Wat kan er spelen? - Wat is er zo belangrijk voor hen? - Is het zo dat zij zich niet gezien voelen? - Afkortingen <ul style="list-style-type: none"> • Kennis regelmatig opfrissen <ul style="list-style-type: none"> - Stimulering - Activering <ul style="list-style-type: none"> - Folder - Site

		<ul style="list-style-type: none">- Poster in lokaal- Artikel- Nieuwsbrief<ul style="list-style-type: none">- Vernieuwing- Herhaling• Behoeftte aan externe specialistische kennis<ul style="list-style-type: none">- Sekszusjes- Orthopedagoog- Behoeftte aan handvatten• Informatie vanuit lerarenopleiding<ul style="list-style-type: none">- Emotieregulatie- Welzijn van het kind- Pedagogische informatie- Aangaan van gesprekken met leerlingen- Social media gebruik leerlingen• Invulling van de behoefte aan kennis<ul style="list-style-type: none">- Nieuwsbrief- Zelfreflectie- Intervisie- Nieuwsbericht- Korte samenvatting- Platform
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Toegang tot systeem - Vorige mentor leerling - Bijscholing / training <ul style="list-style-type: none"> - aanreiken bijscholing - financiën bijscholing - tijdsinvestering bijscholing • Redenen behoefte aan kennis <ul style="list-style-type: none"> - Beter in kunnen spelen op leerling - Behoefte aan doorontwikkelen
	Subthema 3: Behoefte aan tijd	<ul style="list-style-type: none"> • Denktijd • Tijd met leerlingen
	Subthema 4: Behoefte aan financiën	<ul style="list-style-type: none"> • Financiën bijscholing • Persoonlijk budget
	Subthema 6: Behoefte aan een fijn klimaat	<ul style="list-style-type: none"> • Sfeer • Inrichting klaslokaal <ul style="list-style-type: none"> - Fijne zitplekken - Planten - Zicht op en uit klaslokaal - Kleuren klaslokaal • Kleine klassen • Ruimte(s) <ul style="list-style-type: none"> - werkplekieren • Schoolcultuur is duidelijk aangegeven <ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen kennen normen en waarden binnen school

		<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen kennen consequenties overtreden normen en waarden van school • Iedereen met de neus dezelfde kant op • Jezelf goed voelen <ul style="list-style-type: none"> - Juiste kleding
	Subthema 7: Behoeftte aan ervaring	<ul style="list-style-type: none"> • Werkervaring <ul style="list-style-type: none"> - Wat is normaal? - Vallen en opstaan • Ervaring met eigen kinderen
	Subthema 9: Behoeftte aan contact	<ul style="list-style-type: none"> • Individuele contactmomenten met leerlingen • Korte lijnen met collega's <ul style="list-style-type: none"> - Contact vorige mentor leerling - Intervisie - Terugkerende vergaderingen - Specialistische collega's • Contact met ouders
	Subthema 10: Behoeftte aan uitgebreide lesmethodes	<ul style="list-style-type: none"> • Diversere onderwerpen <ul style="list-style-type: none"> - Verschillende geaardheden
	Subthema 12: Behoeftte aan draagvlak binnen de school	<ul style="list-style-type: none"> • Coördinatie vanuit school <ul style="list-style-type: none"> - Beleidsplan • Specialistische collega's • Intervisie • Gedeelde verantwoordelijkheid • Niet schoolbreed

Thema: Aspecten van competentie

Thema:	Aspecten van competentie	
	Subthema 1: Disposities	<ul style="list-style-type: none"> • Angst

		<ul style="list-style-type: none">• Kennis<ul style="list-style-type: none">- Kennen wat seksuele vorming inhoudt• Motivatie<ul style="list-style-type: none">- Alertheid- Kritisch blijven- Visie op seksuele vorming
	Subthema 2: Vaardigheden	<ul style="list-style-type: none">• Professionele vaardigheden<ul style="list-style-type: none">- Klassenmanagement kunnen handhaven• Luisteren• Doorvragen• Signaleren• Observeren• Open houding hebben• Empathie tonen• Impact kunnen hebben<ul style="list-style-type: none">- De leerling kunnen raken- Leerling tot nadenken kunnen zetten over seksualiteit

	Subthema 3: Gedrag	<ul style="list-style-type: none">• Iedereen op dezelfde manier mee in het gedrag<ul style="list-style-type: none">- Steun- Je gehoord voelen
--	--------------------	--