

“Ik bepaal ook niet wat ouders op hún werk doen.”

**Hoe leerkrachten het omstreden onderwijs in seksuele en relationele
vorming op de basisschool ervaren**

Student: E. Dumas (s4123107)

Scriptiebegeleider en eerste beoordelaar: dr. B.E. Bartelink

Tweede beoordelaar: dr. J. Exalto

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterscriptie Pedagogische Wetenschappen (Ethics of Education: Philosophy, History &
Law)

Mei 2025

Woorden: 10.988

Abstract

Even though the Dutch Ministry of Education emphasizes the importance of relationships and sex education (RSE), research shows that primary school teachers experience difficulties in providing RSE. In addition, RSE is increasingly subject to political and societal debate. These debates can be understood through the broader lenses of citizenship education and discussions on sexual upbringing. From these perspectives, three central fields of tension in RSE become visible: (1) sexual citizenship, (2) sexuality in childhood, and (3) responsibility for sexual upbringing. This study explores how primary school teachers experience these tensions and how they navigate them. Drawing on qualitative methods, in-depth interviews were conducted with nine teachers. The findings show that teachers face different actors, such as parents and colleagues, who hold various views on sexual citizenship, the appropriateness of RSE, and who should be responsible for sexual upbringing. These results confirm that teachers encounter the three tension fields in different ways. To navigate them, teachers adopt strategies of limitation, firmness, or a combination of both to balance their own professional views with the expectations of others. The findings also suggest that the strategies teachers use are shaped not only by the context of specific situations, but also by their personal attitude toward tensions surrounding RSE. In conclusion, the study showed that RSE is essentially contested, highlighting the need to view RSE through a critical lens.

Samenvatting

Hoewel het Ministerie van Onderwijs het belang van relationele en seksuele vorming (RSV) onderstreept, blijkt uit onderzoek dat het geven van RSV een complexe taak kan zijn voor leerkrachten in het basisonderwijs. Bovendien is RSV in groeiende mate onderhevig aan maatschappelijke en politieke debatten. Deze debatten kunnen begrepen worden vanuit bredere discussies over burgerschapsvorming en seksuele opvoeding. Vanuit deze perspectieven worden drie centrale spanningsvelden zichtbaar binnen RSV: (1) over seksueel burgerschap, (2) over seksualiteit in relatie tot de kindertijd, en (3) over zeggenschap. Dit onderzoek verkent hoe leerkrachten in het basisonderwijs deze spanningsvelden ervaren en hoe zij daarin navigeren. Aan de hand van een kwalitatieve onderzoeksmethode zijn diepte-interviews afgenomen met negen leerkrachten. De bevindingen laten zien dat leerkrachten te maken krijgen met verschillende betrokkenen, zoals ouders en collega's, die uiteenlopende opvattingen hebben over seksueel burgerschap, de geschiktheid van RSV en de verantwoordelijkheid voor seksuele opvoeding. De resultaten bevestigen dat leerkrachten de drie spanningsvelden op uiteenlopende manieren tegenkomen. Om hierin te navigeren, zetten zij strategieën van begrenzing, standvastigheid of een combinatie daarvan in, waarmee zij

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDON RSV

balanceren tussen hun professionele visie en de verwachtingen van anderen. De resultaten laten tevens zien dat de strategieën die leerkrachten toepassen mede bepaald worden door hun houding tegenover de spanningsvelden rondom RSV. Concluderend toont deze studie dat RSV in essentie een normatief en omstreden onderwijsdomein is, wat vraagt om een kritische reflectie op de plaats van RSV binnen het onderwijs.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inleiding	5
Theoretisch Kader	8
Spanningsveld over seksueel burgerschap	8
Spanningsveld over seksualiteit in relatie tot de kindertijd	10
Spanningsveld over de zeggenschap	11
Samenvatting	13
Methode	14
Design	14
Onderzoeksinstrumenten	14
Populatie en steekproef	15
Dataverzameling	15
Data-analyse	16
Ethische aspecten	17
Reflexiviteit	17
Resultaten	18
Demografische kenmerken	18
Spanningsveld tussen opvattingen over seksueel burgerschap	19
Spanningsveld over seksualiteit in relatie tot de kindertijd	21
Spanningsveld over de zeggenschap	23
Navigatiestrategieën	24
Conclusie	27
Discussie	28
Literatuurlijst	34
Bijlage A	39
Bijlage B	40
Bijlage C	45

Hoe leerkrachten het omstreden onderwijs in seksuele en relationele vorming op de basisschool ervaren

Sinds 1993 zijn Nederlandse scholen verplicht om onderwijs in seksualiteit te geven (Weaver et al., 2005). Nederland staat dan ook bekend als voorloper op dit gebied, met een van de meest liberale en uitgebreide onderwijsprogramma's in seksualiteit (Weaver et al., 2005). Tegenwoordig is volgens het Ministerie van Algemene Zaken (2024) seksuele en relationele vorming in het onderwijs (RSV) nog steeds van belang. Hierbij verwijst het Ministerie naar literatuur waaruit blijkt dat RSV positieve effecten heeft, zoals een verkleinde kans op ongewenste zwangerschappen (Bourke et al., 2014).

Zowel in het primair als secundair onderwijs moeten scholen RSV verzorgen, waarbij scholen zelf invulling mogen geven aan het onderwijs binnen de kaders van het curriculum (Ministerie van Algemene Zaken, 2024). Voor het primair onderwijs geldt dat RSV is opgenomen in de kerndoelen 38 en 41. Kerndoel 38 richt zich op relaties en respectvol omgaan met seksualiteit en diversiteit. Kerndoel 41 besteedt aandacht aan seksuele gezondheid (SLO, 2015). In het curriculum staan seksuele weerbaarheid en een respectvolle omgang met seksuele diversiteit centraal.

Hoewel de overheid belang hecht aan RSV, is er vanuit de maatschappij en politiek kritiek op de rol van de basisschool in seksuele opvoeding, de inhoud van de lessen en het moment waarop kinderen informatie over seksualiteit krijgen. Dit wordt zichtbaar in de ophef over RSV in het basisonderwijs die in 2023 onder ouders ontstond naar aanleiding van kritische stukken in de media, zoals in columns en tweets, over het lesmateriaal *Lentekriebels* (De Booys, 2024; Osendarp, 2023). Dit heeft uiteindelijk geleid tot Kamervragen vanuit politieke partijen (Wiersma, 2023). Een ander voorbeeld is het onderzoek van Megens et al. (2023) op Amsterdamse basisscholen. Daaruit blijkt dat scholen, met leerlingen met risicofactoren vanuit de thuissituatie, te maken krijgen met kritiek en weerstand van ouders.

Tegenover deze kritiek staat de overheid. Zij probeert aan de hand van onderzoeken naar de positieve gezondheidseffecten van RSV, zoals die van Bourke et al. (2014), het belang van RSV te duiden (Ministerie van Algemene Zaken, 2024). Diezelfde aanpak hebben overheidsinstanties die te maken hebben met RSV, zoals expertisecentrum Rutgers (Rutgers, 2024). Hiermee bekijken zij RSV vanuit een wetenschappelijk gezondheidsperspectief, zoals veel onderzoek naar RSV ook doet (Cheedella et al., 2020; Ketting et al., 2020). Omdat het debat rondom RSV zich niet richt op gezondheidseffecten van RSV, maar op vragen over wat kinderen wanneer leren en wie dit bepaalt, lijkt de gezondheidsbenadering de essentie van het debat niet volledig te raken. Daarom maak ik in dit onderzoek gebruik van een kritisch

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

perspectief op burgerschapsvorming en de discussie over seksuele opvoeding, wat in kaart brengt dat er verschillende spanningsvelden kunnen ontstaan doordat seksuele opvoeding en RSV, als onderdeel van burgerschapsonderwijs, omstreden zijn.

Ten eerste is seksuele opvoeding namelijk omstreden vanuit tegenstrijdige pedagogische opvattingen over seksualiteit in de kindertijd (Krebbekx, 2025). In deze spanning staan het kindbeeld van onschuld en het kindbeeld van handelingsbekwaam tegenover elkaar, waarbij vanuit het eerste beeld seksuele opvoeding niet wenselijk is maar vanuit het tweede beeld juist wel (Krebbekx, 2025). Hierdoor ontstaat de vraag wanneer kinderen klaar zijn om met dit onderwerp in aanraking te komen. Vanuit daar ontstaat een spanningsveld over of seksualiteit besproken moet worden in het onderwijs.

Ten tweede is seksuele opvoeding omstreden wat betreft zeggenschap. Uit onderzoek van de Graaf (2013) wordt bijvoorbeeld zichtbaar dat 10 tot 15 procent van de ouders liever niet willen dat de school een rol speelt in de seksuele opvoeding. Via het curriculum wordt seksuele opvoeding echter wel een taak van de school (SLO, 2015). Hierdoor ontstaat een onderhandeling over waar de verantwoordelijkheid ligt: bij ouders of bij de school en daarmee de overheid. Feministische theorieën laten zien dat deze verdeling tussen publieke (overheid) en private (ouders) verantwoordelijkheden niet vaststaat, maar politiek geconstrueerd en voortdurend onderhevig is aan onderhandelingen (Boyd, 1997). Er is dus geen consensus over wie zeggenschap over RSV heeft.

Ten slotte laat het kritische perspectief op burgerschapsvorming zien dat de inhoud van RSV ook omstreden is. Vanuit dit perspectief wordt burgerschapsonderwijs namelijk gezien als een middel van de overheid om kinderen tot door de staat gewenste burgers te vormen (Frazer, 2008). Burgerschapsonderwijs is hiermee geen neutraal domein, maar een onderwijsdomein waarin ideeën over wat een goede burger is naar voren komen. Er bestaat echter geen consensus over wat een goede burger is. Dit wordt zichtbaar doordat burgerschap en burgerschapsvorming sterk verschillen tussen culturen, ideologieën en tijd (Davies, 2011; Frazer, 2008; Heater, 2004).

RSV, als onderdeel van het Nederlandse burgerschapsonderwijs (SLO, 2024), is bij uitstek een terrein waar botsende opvattingen over burgerschap naar voren komen. Maatschappelijke kritiek op thema's zoals gender- en seksuele diversiteit (Krebbekx, 2025) maakt namelijk zichtbaar dat er uiteenlopende ideeën bestaan over seksueel burgerschap. Dit betekent dat er verschillende opvattingen zijn over wat normale seksualiteit is en wie vanuit hun seksuele identiteit als volwaardig lid van de maatschappij gezien worden (Lister, 2002). Doordat RSV aandacht besteedt aan thema's die ideologisch geladen zijn met opvattingen

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

over seksueel burgerschap, zoals seksuele diversiteit (SLO, 2015), kan er een spanning ontstaan over welk seksueel burgerschap centraal moet staan in RSV.

Deze spanningsvelden laten zien dat RSV, als onderdeel van burgerschapsonderwijs, geen neutraal domein is, maar een terrein waar verschillende normatieve opvattingen met elkaar botsen. Het kritisch perspectief op burgerschap en de discussie over seksuele opvoeding bieden daarom een waardevolle lens voor dit onderzoek, om het politieke en maatschappelijke debat over RSV beter te begrijpen.

De vraag die hierbij gesteld kan worden, is wat het voor de leerkrachten betekent om onderwijs te verzorgen in een omstreden thema. Er is veel onderzoek gedaan naar de ervaringen van leerkrachten in het basisonderwijs met RSV. Zo blijkt uit Spaans onderzoek dat leerkrachten zich onvoldoende getraind voelen om RSV te geven (Plaza-del-Pino et al., 2021). Bovendien rapporteren leerkrachten een lage mate van zelfvertrouwen bij het verzorgen van RSV (Duffy et al., 2012). Ook ervaren leerkrachten de angst voor de mening van ouders als een belemmerende factor in het verzorgen van RSV, waardoor zij bepaalde thema's overslaan (Johnson et al., 2014; Plaza-del-Pino et al., 2021). Deze bevindingen suggereren dat het verzorgen van RSV een complexe opgave kan zijn.

Hoewel deze studies inzicht bieden in wat leerkrachten ervaren bij het geven van RSV, bekijken deze onderzoeken RSV vanuit de wetenschappelijke gezondheidsbenadering. Voor zover bekend is er een lacune in onderzoek dat deze ervaringen benadert vanuit het kritisch perspectief op burgerschapsvorming en de discussies over seksuele opvoeding. Hierdoor ontbreekt inzicht in wat leerkrachten specifiek tegenkomen in een context waarin RSV, als onderdeel van burgerschapsvorming, politiek en maatschappelijk wordt bevraagd. Daarom richt deze studie zich op de ervaringen van leerkrachten in het basisonderwijs met spanningsvelden rondom RSV, bekeken vanuit het kritische perspectief op burgerschapsvorming en de discussie over seksuele opvoeding.

Om dit te onderzoeken is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Hoe ervaren leerkrachten in het basisonderwijs spanningsvelden rondom relationele en seksuele vorming, die ontstaan in een context waarin RSV in essentie omstreden is? Om dit te onderzoeken zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Hoe komen leerkrachten in het basisonderwijs spanningsvelden rondom RSV tegen?
- Welke strategieën hebben leerkrachten om binnen deze spanningsvelden te navigeren?

Theoretisch Kader

Om de ervaringen van leerkrachten met RSV te begrijpen in het licht van maatschappelijke discussies over RSV, is het belangrijk deze discussies in kaart te brengen.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Daarom laat dit theoretisch kader zien dat seksuele opvoeding en burgerschapsvorming omstreden zijn, waardoor spanningsvelden ontstaan. Drie onderliggende discussiepunten staan daarbij centraal: (1) Welke inhoud is legitiem? (2) Is seksualiteit onderdeel van de opvoeding? En (3) Wie heeft zeggenschap over seksuele opvoeding? Deze kwesties komen voort uit botsende opvattingen over seksueel burgerschap, seksualiteit in relatie tot kindertijd en zeggenschap. Door deze spanningsvelden te analyseren wordt duidelijk dat RSV in essentie omstreden is, waardoor de ervaringen van leerkrachten beter begrepen kunnen worden.

Spanningsveld over seksueel burgerschap

RSV is onderdeel van het Nederlandse curriculum voor burgerschapsonderwijs (SLO, 2024). Burgerschapsonderwijs is echter op zichzelf al omstreden omdat er geen consensus is over de normatieve inhoud ervan (e.g. Frazer, 2008). Binnen burgerschapsvorming laat RSV dit normatieve karakter zien, met name doordat acceptatie voor seksuele- en genderdiversiteit een rol speelt in het curriculum (SLO, 2015). Hierdoor roept RSV kritiek op bij betrokkenen met andere opvattingen hierover.

Burgerschapsonderwijs beoogt om mensen kennis, vaardigheden en houdingen te geven waarmee ze kunnen participeren in een samenleving (Arthur et al., 2008). In Nederland geldt sinds 2006 de wettelijke burgerschapsopdracht. Volgens deze wet moeten scholen respect en kennis over een democratie bijbrengen, aandacht besteden aan diversiteit, en een schoolcultuur creëren waarin leerlingen deze waarden kunnen oefenen en zich geaccepteerd voelen (Wet op het primair onderwijs, 2021, art. 8, lid 3).

Burgerschap en burgerschapsonderwijs zijn echter omstreden. Aan de ene kant is er een groeiende consensus voor het belang van burgerschapsonderwijs (Arthur & Cremin, 2011), tegelijkertijd wordt er ook met een kritisch perspectief naar burgerschapsvorming gekeken. (Frazer, 2008). Dit perspectief ziet burgerschap als een manier van de heersende klasse om controle uit te voeren over burgers (Frazer, 2008). Vanuit dit perspectief kan burgerschapsonderwijs worden gezien als een middel van de staat om kinderen gewenst gedrag, kennis en karaktereigenschappen aan te leren, waarmee ze uiteindelijk tot, door de staat gewenste, burgers gevormd worden (Frazer, 2008).

Dit perspectief is in lijn met Cruikshanks (2008) analyse over burgerschap. Door gebruik te maken van Foucaults concept 'technologieën van subjectiviteit' laat Cruikshank (2008) zien dat macht in democratische samenlevingen vaak werkt via subjectiviteit. Dit houdt in dat burgers zichzelf reguleren door hun verlangens en overtuigingen in lijn te brengen met maatschappelijke normen (Cruikshank, 2008). Burgerschapsonderwijs fungeert

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

in dit licht als een technologie van subjectiviteit, doordat het bijdraagt aan het vormen van burgers die zich vrijwillig aanpassen aan wat als goed burgerschap wordt gezien. Dit laat zien dat burgerschapsvorming geen overdracht is van neutrale kennis, vaardigheden en houdingen, maar een middel is om kennis, vaardigheden en houdingen over te dragen die passend zijn bij de ideeën van een staat of samenleving over wat een goede burger is.

Dit wordt zichtbaar in de analyse van burgerschap van Heater (2004), waarin naar voren komt dat de ideeën over goed burgerschap sterk kunnen verschillen. De inhoud van burgerschapsonderwijs hangt namelijk af van welk idee over goed burgerschap er heerst in een bepaalde context (Davies, 2011; Heater, 2004). Hierop hebben verschillende factoren, zoals cultuur en politiek, invloed (e.g. Davies, 2011). Dit betekent dat er geen consensus is over de inhoud van burgerschapsonderwijs, waardoor burgerschapsonderwijs omstreden is.

Binnen burgerschapsonderwijs is RSV, als onderdeel van het burgerschapscurriculum (SLO, 2015), een domein waarin zichtbaar wordt dat de inhoud van het onderwijs samenhangt met ideologische factoren (Di Mauro & Joffe, 2007; Mukoro, 2022; Sherlock, 2012). Zo blijkt dat er veel discussie is over de inhoud van RSV, waarbij cultuur een belangrijke rol speelt in het bepalen van die inhoud (Mukoro, 2022). Globaal gezien varieert de inhoud van RSV daarom sterk (Mukoro, 2022).

Een andere analyse laat zien dat de opkomst van de ‘Religious Right’ in Amerika invloed had op RSV (Di Mauro & Joffe, 2007). Doordat seksuele waarden als onthouding tot het huwelijk en heteroseksualiteit belangrijk waren voor deze groep, kreeg RSV hetzelfde karakter. (Di Mauro & Joffe, 2007). Dit toont dat opvattingen over wat normale seksualiteit is invloed hebben op het onderwijs. Deze opvattingen gaan over seksueel burgerschap, wat zich richt op de vraag wie, op basis van gender en seksuele identiteit, als volwaardig burger wordt erkend (Lister, 2002; Richardson, 2017).

In het voorbeeld van Di Mauro en Joffe (2007) betekent dit dat alleen heteroseksuele burgers worden gezien als legitiem. Andere seksuele identiteiten, zoals homoseksualiteit, vallen hiermee buiten de norm en worden uitgesloten van volledige erkenning binnen burgerschap, zeker wat betreft het onderwijs hierover. Religieuze en politieke overtuigingen, met name over seksueel burgerschap, beïnvloeden RSV dus. Vanuit het kritisch perspectief op burgerschapsvorming (e.g. Frazer, 2008) kan de analyse van Di Mauro en Joffe (2007) bovendien begrepen worden als voorbeeld van hoe het onderwijs gebruikt wordt om goede (seksuele) burgers te vormen, door seksuele normen over te dragen.

Tenslotte laat een vergelijkende studie zien dat politieke, religieuze, culturele en historische factoren van Ierland en Zweden ertoe leiden dat de inhoud van RSV tussen deze

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

landen sterk verschilt (Sherlock, 2012). Samen met de andere analyses toont dit dat RSV, als onderdeel van burgerschapsonderwijs, een normatieve inhoud heeft die wordt beïnvloed door ideologische factoren. Daarbij spelen opvattingen over seksueel burgerschap een bepalende rol. In dit licht is het begrijpen dat RSV tot discussies kan leiden, zeker wanneer een land rijk is aan verschillende religies, culturen en politieke overtuigingen. Dit wordt zichtbaar in de discussie over RSV in Nederland.

In Nederland groeit de kritiek op RSV, in de context van een toenemende weerstand op gender- en seksuele diversiteit (Krebbekx, 2025). Hiermee worden opvattingen over seksueel burgerschap zichtbaar die verschillen van de opvattingen over seksueel burgerschap die ten grondslag liggen aan het RSV-curriculum. In het RSV-curriculum staat namelijk juist acceptatie voor seksuele- en genderdiversiteit centraal (SLO, 2015). Gezien de groeiende culturele diversiteit in de Nederlandse samenleving is het begrijpelijk dat de normatieve inhoud van RSV tot meer weerstand en spanningen leidt.

Voor leerkrachten betekent dit dat zij te maken kunnen krijgen met uiteenlopende verwachtingen over de inhoud van het RSV-onderwijs. Tegelijkertijd liggen er via het curriculum thema's vast die leerkrachten moeten aansnijden (SLO, 2015). Dit kan tot complexe situaties leiden, zeker op scholen met een hoge mate van culturele, religieuze of politieke diversiteit.

Spanningsveld over seksualiteit in relatie tot de kindertijd

Een ander belangrijk discussiepunt rondom RSV gaat over of seksualiteit onderdeel van de opvoeding is (Krebbekx, 2025). Vanuit een beeld van de kindertijd waarbij kinderen gezien worden als onschuldige wezens, is seksualiteit namelijk geen onderdeel van de opvoeding (Krebbekx, 2025). Dit beeld heeft een belangrijke rol gespeeld in het vormen van ideeën over wat de kindertijd zou moeten zijn (Garlen et al., 2021). Hierbij ontstond ook het idee dat kinderen seksueel onschuldig zijn en werd seksualiteit losgekoppeld van de kindertijd (Robinson, 2012). Dit kindbeeld is nog altijd te zien in het debat over RSV, waarbij het idee heerst dat seksualiteit niet besproken moet worden met kinderen, omdat zij hier niet mee bezig zijn (Krebbekx, 2025). De aanname die volgens Krebbekx (2025) hierbij centraal staat is dat praten over seksualiteit kinderen seksueel actief maakt.

Een tweede, hieraan gerelateerd kindbeeld is dat van het kind als kwetsbaar wezen dat beschermd moet worden (Egan & Hawkes, 2008; Krebbekx, 2025; Robinson, 2012). Seksualiteit is vanuit dit beeld een gevaar voor kinderen (Angelides, 2019). Kinderen zijn hiermee dus niet alleen 'seksueel onschuldig', maar lopen ook het risico om met seksualiteit

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

in aanraking te komen. Dit roept het idee op dat volwassenen kinderen moeten afschermen van seksualiteit (Egan & Hawkes, 2008).

Omdat deze kindbeelden suggereren dat seksualiteit geen plek in de opvoeding heeft, ligt het voor de hand dat deze perspectieven het oneens zijn met RSV. Krebbekx (2025) bevestigt dat deze kindbeelden inderdaad doervloeden in de kritiek over RSV in het basisonderwijs. Tegenstanders van RSV vrezen namelijk dat RSV seksueel gedrag stimuleert en vinden kinderen te jong voor dit onderwijs. Deze angsten zijn volgens voorstanders van RSV niet realistisch. Zo verwijst expertisecentrum Rutgers (2022) naar onderzoeken waaruit blijkt dat RSV juist zorgt voor het later beginnen aan seks, zoals van Bourke et al. (2014).

In lijn met voorstanders van RSV denken ook feministische academici dat seksualiteit onderdeel moet zijn van de opvoeding (Krebbekx, 2025). Zij pleiten voor erkenning van handelingsbekwaamheid van kinderen ten opzichte van seksualiteit (Krebbekx, 2025). Uit onderzoek blijkt namelijk dat kinderen wel degelijk nieuwsgierig zijn naar seksualiteit en ook seksuele wezens zijn (Allen, 2007). Volgens de feministische theorieën is het belangrijk om dit te erkennen (Krebbekx, 2025).

Tussen deze opvattingen over de kindertijd ontstaat dus een spanning over seksuele opvoeding. Vanuit het beeld van het kind als onschuldig en kwetsbaar wezen is seksuele opvoeding ongewenst, terwijl het beeld van het kind als handelingsbekwaam juist pleit voor seksuele opvoeding (Krebbekx, 2025). Dit spanningsveld is zichtbaar in de discussie over RSV.

Dit kan gevolgen hebben voor de onderwijspraktijk van leerkrachten. Doordat RSV namelijk verplicht is op basisscholen (SLO, 2015), krijgt seksualiteit een plek in de opvoeding, terwijl hier vanuit het kindbeeld van onschuldigheid juist kritiek op is (Krebbekx, 2025). Voor leerkrachten betekent dit dat zij een positie moeten innemen in het spanningsveld tussen de verplichting om RSV te geven en de weerstand van betrokkenen die kinderen als niet-seksuele wezens beschouwen. Zij kunnen dus in situaties terechtkomen waarbij zij moeten navigeren in een spanningsveld over de legitimiteit van seksuele opvoeding in de kindertijd.

Spanningsveld over de zeggenschap

Het laatste spanningsveld gaat over wie de verantwoordelijkheid heeft over seksuele opvoeding. Hierbij botsen ideeën over wie legitieme seksuele opvoeders zijn. Zo probeert de overheid via het onderwijscurriculum zeggenschap te krijgen over seksuele opvoeding (SLO, 2015), terwijl er ouders zijn die niet willen dat scholen een rol spelen in deze opvoeding (De Graaf, 2013). Hiermee wordt een onderhandeling over deze verantwoordelijkheid zichtbaar.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Dit raakt aan de wetenschappelijke discussie over de scheiding tussen het publieke en het privédomein.

Vanuit de feministische wetenschap is er kritiek op de scheiding tussen het publieke en privédomein. Traditioneel gezien werden intieme zaken zoals seksualiteit tot de privésfeer gerekend, en zaken zoals onderwijs tot de publieke sfeer (Lister, 2002). Daarmee is er een scheiding tussen wat als publiek en privé wordt beschouwd (Lister, 2002). Feministische wetenschappers laten echter zien dat deze scheidslijn een politiek construct is, onderhevig aan onderhandeling en veranderlijk in tijd en cultuur (Boyd, 1997). Volgens Boyd (1997) zorgt deze scheidslijn ervoor dat bepaalde zaken onopgelost blijven, zoals verkrachting binnen het huwelijk. Door toenemende maatschappelijke aandacht hiervoor werd dit in 1991 strafbaar, terwijl verkrachting buiten het huwelijk al langer strafbaar was. Dit illustreert dat de overheid zich niet behoefde te bemoeien met zaken in de huiselijke sfeer, omdat dit privéaangelegenheden zijn. Dat dit na 1991 wel strafbaar werd, toont aan dat de grens tussen publiek en privé niet vaststaat, maar kan veranderen door maatschappelijke ontwikkelingen. Feministische theorieën spreken daarom niet over een scheiding, maar over een onderhandeling tussen publiek en privé (Boyd, 1997).

Ook Wallis en VanEvery (2000) laten zien dat er geen scheidslijn is tussen publiek en privé, wat betreft seksualiteit in het basisonderwijs. Zij stellen dat kinderen in RSV-lessen wel worden blootgesteld aan heteroseksualiteit, maar niet aan homoseksualiteit. Hiermee illustreren zij dat het publieke domein van de school het heteronormatieve discours representeert, waarbij er geen aandacht is voor seksuele diversiteit (Wallis & VanEvery, 2000). Seksualiteit is daarmee publiek en privé, waarbij de vorm van seksualiteit die ‘normaal’ is, wel aandacht in de publieke sfeer krijgt, maar andere vormen niet. Dit laat zien dat de scheiding tussen privé en publiek het resultaat is van politieke en culturele processen en dus niet vaststaat.

De scheiding tussen publiek en privé lijkt dus vanzelfsprekend, maar is in werkelijkheid politiek en veranderlijk (Boyd, 1997). Wat als privé of publiek geldt, wordt telkens opnieuw bepaald in onderhandelingen tussen actoren. De scheiding is dus niet stabiel. Dit wordt zichtbaar bij RSV, bij de vraag of seksuele opvoeding een publieke of privé-aangelegenheid is. Om dit te begrijpen is het noodzakelijk om eerst seksualiteit in de Nederlandse context uit te lichten.

Op het gebied van seksualiteit presenteert Nederland zichzelf nadrukkelijk als een seksueel vrij en open land (Bartelink & Knibbe, 2022). Dit is ook terug te zien in het onderwijs, waarbij het Nederlandse curriculum voor RSV als voorbeeld werd gepresenteerd

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

(Weaver et al., 2005). Bovendien stuitte RSV in Nederland in 2018 op weinig oppositie volgens het WHO Collaborating Centre for SRE (2018).

Krebbekx (2025) wijst echter op een shift in tolerantie voor RSV, in het licht van een wereldwijde toename van weerstand tegen seksuele en genderdiversiteit, die ook in Nederland zichtbaar is. Dit suggereert dat Nederland niet langer gepresenteerd kan worden als een seksueel tolerant land, omdat andere visies op seksualiteit naar voren komen. In het verlengde hiervan bleek uit eerder onderzoek dat tien tot vijftien procent van de Nederlandse ouders niet wil dat scholen een rol spelen in seksuele opvoeding (De Graaf, 2013).

Overheidsinstanties betogen echter dat scholen wel een belangrijke plek zijn voor seksuele opvoeding (Rutgers, 2022). Met als doel om jongeren te beschermen en acceptatie voor diversiteit te vergroten (Ministerie van Algemene Zaken, 2024), oefent de overheid via het curriculum druk uit op scholen om een rol te spelen als seksuele opvoeder (SLO, 2015). Het gaat hierbij om een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij ouders en scholen moeten samenwerken in de seksuele opvoeding (Ministerie van Algemene Zaken, 2025; Rutgers, 2025).

Er zijn dus botsende ideeën over wie de (primaire) zeggenschap heeft over seksuele opvoeding. Dit resulteert in een onderhandeling over deze zeggenschap: ligt dit (enkel) bij ouders in de privésfeer, of ook bij het onderwijs, aangestuurd door overheidsbeleid, in de publieke sfeer? Dit staat in verband met de bredere discussie over de scheiding tussen publiek en privé. Waar seksuele opvoeding eerder zonder veel weerstand een publieke aangelegenheid kon zijn, neemt die weerstand toe (Krebbekx, 2025). Tegelijkertijd wil het Ministerie dat RSV een plaats heeft in het onderwijs (SLO, 2015). Deze spanningen maken zichtbaar dat de plek van seksuele opvoeding tussen publiek en privé niet vastligt, maar onderwerp is van voortdurende onderhandeling, in lijn met Boyd (1997).

Leerkrachten bevinden zich midden in dit spanningsveld over zeggenschap over seksuele opvoeding. Dit kan tot gevolg hebben dat zij voortdurend moeten afwegen wie wanneer welke rol speelt in de seksuele en relationele vorming van kinderen. Leerkrachten moeten zich dus zien te bewegen in deze spanning.

Samenvatting

Samenvattend zijn er drie centrale spanningsvelden rondom RSV die laten zien dat RSV in essentie omstreden is, omdat er geen consensus bestaat over geschiktheid van seksuele opvoeding, over of seksuele opvoeding een taak van de privésfeer of de publieke sfeer is en over welk seksueel burgerschap centraal moet staan. Om de ervaringen van leerkrachten te begrijpen in het licht van de maatschappelijke discussies over RSV, zullen

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

deze spanningsvelden op een deductieve wijze als overkoepelende thema's gelden binnen de data-analyse. Door de ervaringen van leerkrachten in deze spanningsvelden onder te brengen kan namelijk worden onderzocht of en hoe leerkrachten deze spanningsvelden tegenkomen.

Methode

Design

Dit onderzoek beoogde begrip te krijgen van de ervaringen van leerkrachten met spanningsvelden rondom RSV en hanteerde daarom een kwalitatieve onderzoeksmethode. Dit kan een gedetailleerd begrip creëren van een fenomeen (Hennink et al., 2010). Het onderzoek was een interviewstudie, met diepte-interviews. Dit biedt inzichten vanuit de participanten in het onderwerp van het onderzoek (Hennink et al., 2010). Dit sluit aan bij het doel van de studie om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten spanningsvelden tegenkomen en is daarom een geschikte methode voor deze studie.

Onderzoeksinstrumenten

Om de diepte-interviews af te nemen is een interviewgids opgesteld, opgenomen in bijlage B. De interviewgids bestond uit open vragen en technieken zoals het tekenen van een actorenveld, om de kernconcepten in kaart te brengen. De kernconcepten waren de drie spanningsvelden rondom RSV: (1) over seksueel burgerschap, (2) over seksualiteit in relatie tot de kindertijd en (3) over zeggenschap over seksuele opvoeding. Een vierde kernconcept richtte zich op de manier waarop leerkrachten met deze spanningsvelden omgaan en werd aangeduid als 'navigatiestrategieën'.

Hoewel deze vier concepten richtinggevend waren voor de analyse, is er bij de ontwikkeling van de interviewgids bewust niet gekozen voor een directe conceptualisering van deze thema's in de vraagstelling. De interviewvragen zijn verkennend geformuleerd, om leerkrachten de ruimte te geven hun ervaringen vrij te verkennen, zodat zichtbaar kon worden hoe zij de spanningsvelden tegenkomen, zonder dat dit hen via de vraagstelling expliciet werd opgelegd.

Hierdoor werd getracht te voorkomen dat aannames vanuit het theoretisch kader werden opgelegd aan de deelnemers. Zo werd bijvoorbeeld gevraagd: "Welke actoren hebben invloed op hoe u RSV vormgeeft?". Deze vraag gaf leerkrachten ruimte om vrijuit te spreken over wie invloed heeft op het onderwijs. In de analyse is vervolgens onderzocht of en hoe deze ervaringen te relateren zijn aan de spanningsvelden. Zo werd bijvoorbeeld zichtbaar dat weerstand door religie gekoppeld kon worden aan het spanningsveld over seksueel burgerschap.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Om daarnaast zicht te krijgen op hoe leerkrachten binnen spanningen navigeren, werd bij het benoemen van een uitdaging doorgevraagd met een open vraag als: “Hoe gaat u hiermee om?” Deze antwoorden werden vervolgens in de analyse geïdentificeerd als navigatiestrategieën. Zo werd bijvoorbeeld zichtbaar dat het vermijden van onderwerpen gekoppeld kon worden aan begrenzing.

De interviewgids is gecontroleerd door een onderzoeker, waarna verbeteringen zijn gemaakt. Tevens is een iteratief proces gehanteerd, waarbij het proces van transcriberen en analyseren direct na afloop van het eerste interview gestart is (Hennink et al., 2010). Dit bood de mogelijkheid om te reflecteren en nieuwe thema's te identificeren aan de hand waarvan het interviewschema aangepast kon worden (Hennink et al., 2010). Door dit iteratieve proces is getracht om de interviewgids continu te verbeteren en daarmee de kwaliteit te optimaliseren.

Populatie en steekproef

De populatie van dit onderzoek omvat leerkrachten die werkzaam zijn in het reguliere basisonderwijs in Nederland, gezien deze groep de taak heeft om RSV te verzorgen (SLO, 2015). De steekproef omvatte negen basisschoolleerkrachten. De verwachting was dat dit aantal voor voldoende variatie in schoolcontexten, overtuigingen en ervaringen zal zorgen, waardoor relevante patronen en verschillen zichtbaar konden worden.

De deelnemers zijn via het informele netwerk van de onderzoeker gerekruteerd, waardoor de studie een gemakssteekproef hanteerde. Acht leerkrachten zijn via hun telefoonnummer benaderd door de onderzoeker, en één leerkracht is benaderd door een andere deelnemer. Nadat de deelnemers interesse in het onderzoek toonden, ontvingen zij de officiële informatiebrief en het informed consent formulier via hun e-mailadres, waarna zij officieel toestemming gaven om deelnemer aan het onderzoek te worden.

Om in aanmerking te komen voor deze studie, moesten deelnemers minimaal één jaar als leerkracht werkzaam zijn op een reguliere basisschool in Nederland en ervaring hebben met het bespreken van seksualiteit en relaties tijdens hun lessen.

Dataverzameling

De data zijn verzameld in de periode van 25 februari tot en met 18 maart 2025 door middel van negen diepte-interviews met leerkrachten. De duur van de interviews varieerde van 50 tot 85 minuten. De interviews vonden plaats op de scholen waar de deelnemers werkzaam waren. Tijdens de interviews waren de onderzoeker en de deelnemer aanwezig. De onderzoeker was verantwoordelijk voor dataverzameling.

Na afname zijn de interviews met behulp van Amberscript getranscribeerd waarna ruwe transcripten ontstonden. Deze transcripten zijn vervolgens gecontroleerd door de

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

onderzoeker. De transcripten zijn daarna gepseudonimiseerd, wat betekent dat de onderdelen van de transcripten die naar de identiteit van de deelnemers kunnen leiden vervangen zijn door een pseudoniem (Hennink et al., 2010).

Om ervoor te zorgen dat de data getranscribeerd kon worden, zijn er audio-opnames gemaakt van de interviews. Deze zijn opgenomen op een opnameapparaat en na afloop van het interview overgezet naar de beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen. Hierna zijn de opnames van het opnameapparaat verwijderd. Deelnemers zijn hiervan op de hoogte gesteld en gaven expliciet toestemming via het informed-consent formulier.

Data-analyse

De analyse in dit onderzoek is uitgevoerd aan de hand van thematische analyse. Hiervoor is gekozen omdat dit ruimte biedt voor het identificeren van terugkerende patronen in kwalitatieve data en zich goed leent voor het verbinden van theoretische concepten met ervaringen uit de praktijk (Hennink et al., 2010). De onderzoeker is verantwoordelijk geweest voor de data-analyse. Voor de analyse van de interviews is gebruikgemaakt van Atlas.ti (versie 25.01), dat ondersteuning bood bij het coderen van tekstfragmenten, het groeperen van codes en het creëren van thematische verbanden. De codes en thematische categorieën zijn weergegeven in een codeboom opgenomen in bijlage C.

De analyse is uitgevoerd in lijn met de stappen van Hennink et al. (2010). Dat betekent dat eerst codes zijn ontwikkeld, op basis van een inductieve aanpak. Dit houdt in dat de codes ontwikkeld zijn op basis van wat er uit de data naar voren komt (Hennink et al., 2010). Tijdens het coderen werden fragmenten gelabeld met korte beschrijvende codes.

Gedurende het analyseproces zijn codes regelmatig herzien. Sommige codes kwamen namelijk een enkele keer voor en hadden daardoor beperkte analytische waarde, waardoor ze zijn verwijderd. Andere bleken inhoudelijk te overlappen en zijn samengevoegd. Dit sluit aan bij het principe van constante vergelijking, waarbij consistentie en nauwkeurigheid worden verhoogd door voortdurende reflectie op en herziening van codes (Agius, 2013). Dit draagt bij aan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Vervolgens zijn de codes gegroepeerd en ondergebracht in vier centrale thema's. Deze thema's zijn vanuit een deductieve aanpak ontwikkeld. Hiermee wordt bedoeld dat de thema's voortkomen uit de theorie (Hennink et al., 2010). In dit onderzoek fungeerden de centrale drie spanningsvelden als deze thema's. Het vierde thema 'navigatiestrategieën' kwam niet voort uit de theorie, maar vanuit de deelvraag over navigeren binnen spanningsvelden. De subthema's binnen dit thema zijn wel inductief ontwikkeld. Gedurende dit proces van

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

categoriseren en conceptualiseren zijn de codes opnieuw voortdurend herzien, waarbij gekeken is naar relevantie en overlap.

In deze analyse is dus gekozen voor een combinatie van een inductieve en deductieve aanpak, zoals aanbevolen door Hennink et al. (2010). Dit zorgt namelijk voor waarborging van de theoretische relevantie terwijl er ruimte blijft voor de unieke ervaringen van deelnemers (Hennink et al., 2010). Dit was passend, omdat het ruimte bood voor hoe leerkrachten theoretische spanningen in de praktijk ervaren.

Ethische aspecten

Om de privacy en de rechten van de deelnemers te waarborgen zijn er een aantal maatregelen genomen. Allereerst heeft dit onderzoek per 20 januari 2025 ethische goedkeuring gekregen van de Ethische Commissie van de Rijksuniversiteit Groningen.

Daarnaast zijn de deelnemers voorafgaand aan het onderzoek middels een informatiebrief geïnformeerd over het onderzoek en deelname. Verder hebben de deelnemers actieve toestemming gegeven via het informed-consent formulier. Deelnemers gaven toestemming voor deelname, opname en verwerking van gegevens volgens de AVG- en GDPR-richtlijnen. Daarnaast zijn de deelnemers via dit formulier op de hoogte gesteld van hun rechten. Bovendien is deze informatie voor aanvang van het interview mondeling herhaald.

Zowel de persoonlijke gegevens als de interview-data zijn volgens AVG- en GDPR-richtlijnen bewaard. De persoonlijke gegevens die zijn verzameld zijn de naam, het mailadres en de school waar deelnemers werkzaam zijn. Deze persoonlijke gegevens zijn op de Y-schijf in een aparte map van de interview-data bewaard, die alleen via een unieke code verbonden kon worden aan de transcripten. Zowel de data als de persoonlijke gegevens worden tot 31-05-2035 bewaard op de beveiligde schijf van de Universiteit.

Reflexiviteit

Vanuit mijn achtergrond als leerkracht benaderde ik dit onderzoek als peer, met interesse in de ervaringen van andere leerkrachten. Bovendien bestond er al een vertrouwensrelatie met de deelnemers, omdat de deelnemers oud-collega's of oud-studiegenoten waren. Dit leidde ertoe dat deelnemers zich comfortabeler voelden om hun persoonlijke ervaringen te delen. Anderzijds kon dit voor potentiële bias zorgen, omdat deelnemers het gevoel konden hebben dat ze antwoorden moesten geven die in lijn waren met mijn visie op het onderwerp. Om dit risico te beperken, is aan het begin van het interview benadrukt dat het perspectief en de ervaring van de deelnemer centraal staat en gewaardeerd wordt.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Mijn achtergrond bood ook waardevolle inzichten, zoals kennis over hoe RSV wordt gegeven. Dit kon echter ook leiden tot verwachtingen over de uitkomsten van het onderzoek, wat de kans op bias kon vergroten. Om dit risico te minimaliseren, is de interviewgids gecontroleerd door een onderzoeker buiten het werkveld van het basisonderwijs. Zo werd gewaarborgd dat de interviewvragen neutraal waren.

Resultaten

Deze studie onderzocht de ervaringen van leerkrachten in het basisonderwijs met spanningsvelden rondom relationele en seksuele vorming (RSV), in een context waarbij RSV, als onderdeel van burgerschapsonderwijs, maatschappelijk omstreden is.

Zoals in het theoretisch kader is uiteengezet, zijn spanningsvelden rondom RSV verbonden met bredere wetenschappelijke debatten over seksuele opvoeding en burgerschapsvorming. Deze debatten vormden de lens voor de analyse. De spanningsvelden betreffen: (1) Het spanningsveld over seksueel burgerschap, (2) het spanningsveld over seksualiteit in relatie tot de kindertijd en (3) het spanningsveld over zeggenschap.

In dit hoofdstuk zijn de resultaten thematisch georganiseerd rond deze spanningsvelden. Binnen elk thema is geanalyseerd hoe leerkrachten het spanningsveld tegenkomen. Daarnaast zijn in een vierde thema de navigatiestrategieën van leerkrachten binnen deze spanningsvelden beschreven. Naast een beschrijving van de resultaten bevat dit hoofdstuk ook kritische reflectie op wat de resultaten laten zien.

Uit de analyse kwamen naast deze spanningsvelden ook ervaringen naar voren die betrekking hebben op onderwijskundige aspecten, zoals een gebrek aan ondersteuning en het toepassen van onderwijskundige strategieën. Gezien het onderzoek zich focuste op de spanningsvelden, zijn deze ervaringen en strategieën verder buiten beschouwing gelaten.

Demografische kenmerken

Deelnemers van dit onderzoek waren negen basisschoolleerkrachten, werkzaam op zeven verschillende scholen in Noord-Nederland. In twee gevallen werkten twee leerkrachten op dezelfde basisschool. Vijf leerkrachten werkten op een openbare school en vier leerkrachten op een christelijke school. De ervaring van de leerkrachten varieerde van nul tot meer dan twintig jaar. Verder hadden zes leerkrachten de meeste ervaring in de bovenbouw, twee leerkrachten in de middenbouw en één leerkracht heeft wisselend lesgegeven. Tot slot hebben zeven leerkrachten de reguliere Pabo gevolgd, één leerkracht de Academische Pabo en één leerkracht de verkorte Pabo. De demografische kenmerken van de deelnemers zijn opgenomen in tabel A1 (bijlage A).

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Spanningsveld tussen opvattingen over seksueel burgerschap

Het eerste spanningsveld betreft seksueel burgerschap, wat verwijst naar opvattingen over welke seksualiteit geaccepteerd en legitiem is (Lister, 2002). Dit heeft verband met de inhoud van RSV, omdat kinderen in het Nederlandse curriculum leren dat seksuele diversiteit en genderdiversiteit normaal zijn (SLO, 2015). Er zijn echter botsende opvattingen over of seksuele diversiteit en genderdiversiteit onderdeel van seksueel burgerschap zijn. Dit leidt tot een spanning over de inhoud van RSV, die leerkrachten verschillend tegenkwamen.

Deze spanning werd zichtbaar in de weerstand van ouders. Zo raakte een leerkracht in conflict met een ouder over het klassenthema. Zij vertelde: “Twee jaar terug was het thema ‘regenbogen’. En toen kreeg ik een moeder die zei: ‘Jij bent aan het provoceren op homo zijn’” (Deelnemer 8). Dit voorbeeld maakt zichtbaar dat voor deze ouder homoseksualiteit geen onderdeel van seksueel burgerschap is. Dat staat haaks op de uitgangspunten van RSV. Dit illustreert het spanningsveld over seksueel burgerschap, wat leidt tot spanningen over welke vormen van seksualiteit centraal moeten staan binnen RSV.

Ook speelde deze spanning tussen ouders en de leerkrachten zelf. Verschillende leerkrachten gaven aan dat zij het als hun taak zien om bij te dragen aan de acceptatie van gender- en seksuele diversiteit. Zo bood een leerkracht bewust deze thema's aan, omdat ze ervaarde dat in de schoolomgeving homohaat veel voorkwam. Tegelijkertijd benoemde dezelfde leerkracht dat de ouders boos konden worden over deze thema's, omdat zij vanuit hun overtuiging vinden dat enkel het heteronormatieve discours klopt. Dit toont dat ouders en leerkrachten van mening kunnen verschillen over seksueel burgerschap, wat leidt tot spanningen over de inhoud van RSV.

Bij sommige leerkrachten kwam dit spanningsveld ook tot uiting met leerlingen. Zo stuitte een leerkracht op weerstand van een christelijke leerling bij een onderzoek naar genderdiversiteit: “Ik merkte aan dat meisje, [...], dat ze dwars en boos was en blokkeerde. Zij vond het allemaal onzin” (Deelnemer 9). Dit illustreert hoe verschillende opvattingen over seksueel burgerschap ook in de klas kunnen spelen.

Deze leerkracht stuitte met dit onderzoek ook op weerstand van collega's: “Toen de directrice vertelde dat ik daar een presentatie over kon geven, waren daar ook collega's bij die heel duidelijk lieten merken dat ze daar geen behoefte aan hadden omdat ze het allemaal onzin vinden” (Deelnemer 9). Dit laat zien dat er tussen een schoolteam ook botsende opvattingen over seksueel burgerschap kunnen zijn. Deze leerkracht vermoedde bovendien dat deze visie ertoe leidde dat collega's geen aandacht besteden aan genderdiversiteit, terwijl

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

de leerkracht dit zelf wel belangrijk vond. Hierdoor ontstaat een spanning over de inhoud van RSV.

De spanning kan ook ontstaan doordat er vanuit de identiteit van de school bepaalde opvattingen over seksueel burgerschap zijn. Zo benoemde een leerkracht dat de christelijke identiteit van de school uitdagingen opleverde bij het behandelen van thema's als homoseksualiteit en genderdiversiteit, waardoor de school ervoor koos om niet deel te nemen aan activiteiten zoals Paarse Vrijdag, ondanks dat de school acceptatie wel belangrijk vond.

Daarnaast bleek dat leerkrachten ook intern spanning kunnen ervaren, wanneer hun persoonlijke overtuigingen niet in lijn zijn met wat van hen wordt verwacht. Een leerkracht, vertelde:

Ik geloof in de bijbel, waarin staat dat een man voor een vrouw is gemaakt. En als mens heb ik niets tegen homo's. Maar het is wel complex. [...] Die ene leerling met twijfels over diens genderidentiteit bijvoorbeeld, dat is complex. [...] Stel dat een moeder mij had gevraagd: 'Wat vind je hiervan?' Dan weet ik niet of ik eerlijk had kunnen zijn. [...] Dat zijn wel vraagstukken waar ik mee zit: hoe ga je dan ermee om, om de persoon te zijn die je wil uitstralen, gecombineerd met je eigen overtuiging? (Deelnemer 1)

De leerkracht kwam een spanning tegen tussen zijn opvattingen over seksueel burgerschap en hoe hij dit in zijn professionele rol kan uitdragen. Daarmee werd zichtbaar dat leerkrachten niet alleen uitvoerders van het curriculum zijn, maar ook zelf burgers met opvattingen over seksueel burgerschap zijn.

Uit analyse bleek bovendien dat leerkrachten op verschillende manieren tegen deze spanning aanlopen. Waar de ene leerkracht spanning ervaarde tussen persoonlijke opvattingen over seksueel burgerschap en het curriculum, benoemde een andere leerkracht dat de inhoud van RSV aansluit bij haar opvattingen. Ook de spanning met ouders verschilde, zo vertelde een leerkracht: "Ik heb nog niet meegemaakt dat een ouder het niet eens was met wat ik vertelde" (Deelnemer 2). Bovendien kan ook de spanning met collega's en leerlingen verschillen, waarbij een aantal leerkrachten juist ervoeren dat zij met deze actoren op dezelfde lijn liggen.

Dit maakt duidelijk dat het spanningsveld over seksueel burgerschap uit meerdere lagen bestaat en dat leerkrachten niet dezelfde lagen tegenkwamen. De weerstand en

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

conflicten over RSV die kunnen ontstaan door deze spanning, ervaren leerkrachten dus ook in verschillende mate.

Samenvattend kwamen leerkrachten verschillende opvattingen over wat normale seksualiteit is, tegen. Die opvattingen hebben invloed op hoe RSV wordt beoordeeld. Dit toont dat RSV niet neutraal is, maar dat leerkrachten voortdurend moeten navigeren tussen botsende verwachtingen over wat ‘goede’ seksuele vorming inhoudt.

Spanningsveld over seksualiteit in relatie tot de kindertijd

Dit tweede thema laat zien dat er geen consensus is over de geschiktheid van seksuele opvoeding. Uit de analyse bleek dat meningen verschillen over de leeftijd waarop, en de mate waarin kinderen klaar zijn om over seksualiteit te leren. Dit raakt aan een pedagogische conflict dat voortkomt uit tegengestelde kindbeelden: het beeld van het kind als onschuldig is tegen seksuele opvoeding, terwijl het beeld van het kind als handelingsbekwaam daar juist voor is (Krebbekx, 2025). Uit de analyse bleek dat leerkrachten spanningen ervaren over seksuele opvoeding als geheel, over geschikte onderdelen en over welke kinderen daar klaar voor zijn.

Leerkrachten merkten bijvoorbeeld dat ouders RSV te vroeg vinden. Zo vertelde een leerkracht: “Ouders denken: Als ze 13 of 14 zijn, moeten we het er voor het eerst over hebben. Eigenlijk denk ik: je moet dat voor zijn” (Deelnemer 1). Deze leerkracht en de ouders hadden verschillende opvattingen over wanneer kinderen moeten leren over seksualiteit. Ouders leken te vertrekken vanuit het kindbeeld dat de kindertijd een niet-seksuele periode is, waar de leerkracht het niet mee eens was. Dit leidt tot spanningen over of seksuele opvoeding bij de vroege kindertijd hoort.

Sommige ouders maakten zich daarnaast zorgen over de geschiktheid van RSV, omdat ze vonden dat het seksueel gedrag stimuleert. Zo vertelde een leerkracht: “Vaak is het zo dat als er iets over [seksualiteit, ED] wordt verteld, ouders vinden dat je kinderen ertoe zet” (Deelnemer 9). Volgens Krebbekx (2025) komt dit idee voort uit het kindbeeld van onschuld. Dit voorbeeld toont dus dat ouders vanuit het onschuldige kindbeeld botsen met RSV.

Sommige leerkrachten ervaren dat dit ook speelt bij collega’s, zoals in het volgende voorbeeld: “Laatst zagen we in de methode ook een plaatje waarin een jongen of meisje onder de dekens lag, met de handen onder de deken. Toen vroeg een collega: ‘Hoe bespreek je zoiets? Ga je dan letterlijk uitleggen wat masturberen is?’ En dan is ze bang dat je daarmee iets stimuleert. Terwijl ik denk: het begrip is er al” (Deelnemer 4). Dit maakt zichtbaar dat de leerkrachten verschillende opvattingen hebben over wat kinderen aankunnen met betrekking tot seksuele opvoeding.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Ook een leerkracht zelf had deze zorg: “Het feit dat je hebt over naaktfoto’s kan voor een aantal ook het teken zijn: ‘Oeh, dat is spannend, dat is leuk’” (Deelnemer 1). Deze leerkracht twijfelde om informatie over naaktfoto’s te delen omdat dit kan leiden tot seksueel risicogedrag.

Vaak waren er dus zorgen over specifieke aspecten van seksualiteit of RSV. Zo waren er ook twee leerkrachten die kritiek kregen van ouders op het gebruik van filmpjes van ‘Dokter Corrie’ en het tonen van levensechte afbeeldingen van naakte lichamen. Dit illustreert dat het spanningsveld in de praktijk niet over seksuele opvoeding in zijn geheel gaat, maar over wat passend is voor kinderen. Dit zien we ook terug in voorbeelden waarbij ouders door de media-ophef een vertekend beeld kregen van wat er gebeurt in RSV-lessen. Zo vertelde een leerkracht: “Het wordt gezien alsof wij kinderen hier bijna seksles geven” (Deelnemer 5). Uit het voorbeeld blijkt niet dat ouders tegen seksuele opvoeding waren, maar dat zij delen van RSV als te expliciet en daarmee ongeschikt voor kinderen ervaarden.

Leerkrachten hadden daarnaast zelf vragen over of alle kinderen klaar zijn voor seksuele opvoeding:

Wat ik in deze groep merk, is dat er grote verschillen zijn tussen kinderen. Sommige leerlingen zijn nog echt jong in hun doen en laten, die spelen in de pauze bijvoorbeeld nog hondje en katje. Terwijl andere kinderen het al hebben over dingen als ‘69’ [seksuele posities, ED]. Dat verschil is heel groot (Deelnemer 9).

Leerkrachten vertrokken dus niet altijd vanuit een vaststaand beeld over de kindertijd in relatie met seksualiteit, maar pasten dit beeld voortdurend aan door wat zij tegenkomen in de klas.

Concluderend laat dit thema zien dat leerkrachten het spanningsveld over seksualiteit in de kindertijd op verschillende manieren tegenkwamen. Het is meer dan een botsing tussen kindbeelden waaruit een zwart-wit antwoord ontstaat op de vraag of seksualiteit bij de opvoeding hoort. Het gaat ook om verschillen tussen kinderen en de geschiktheid van specifieke onderdelen van seksuele opvoeding. Dit betekent dat in de praktijk leerkrachten niet alleen afwegen hoe kindbeelden zich verhouden tot de (spanning over) seksuele opvoeding, maar dat ze voortdurend afwegen welke onderdelen geschikt zijn en welke kinderen klaar zijn voor seksuele opvoeding.

Dit spanningsveld laat zien dat RSV niet neutraal is, omdat seksuele opvoeding omstreden is. Leerkrachten moeten steeds opnieuw afwegingen maken over wat geschikt is.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Hierbij stuiten zij op weerstand van betrokkenen die daarover andere opvattingen hebben. Deze constante onderhandeling is ingewikkeld, omdat er geen eenduidig antwoord is op wat geschikt is. Hierdoor moeten leerkrachten in meer of mindere mate voortdurend een positie innemen tussen deze ideeën.

Spanningsveld over de zeggenschap

Dit laatste spanningsveld betreft de zeggenschap over seksuele opvoeding. Dit gaat om wie legitieme ‘seksuele opvoeders’ zijn en wie zeggenschap hebben over de inhoud van seksuele opvoeding en het moment waarop kinderen klaar zijn voor seksuele opvoeding. Er waren namelijk verschillende actoren die een aanspraak op zeggenschap doen over de seksuele opvoeding van kinderen, zoals ouders, de overheid en leerkrachten zelf. Er vond voortdurend een onderhandeling plaats over deze zeggenschap. Tegelijkertijd kon er frictie ontstaan doordat de opvattingen over deze zeggenschap met elkaar kunnen botsen.

Leerkrachten ervoeren dat sommige ouders vinden dat zij als enige opvoedingsverantwoordelijkheid voor seksuele opvoeding hebben. Dit kan leiden tot een botsing wanneer een leerkracht RSV geeft. Zo vertelde een leerkracht: “Ik zeg tegen ouders: Ik geef inderdaad wel seksuele voorlichting. En ouders zeggen dan: ‘Maar dat wil ik zelf doen’” (Deelnemer 4).

Deze ouders zagen zichzelf dus als enige legitieme seksuele opvoeder. Meerdere leerkrachten erkenden dat ouders een rol spelen in seksuele opvoeding, zoals in dit voorbeeld: “Het grootste deel [van seksuele opvoeding, ED] krijgen [leerlingen, ED] gewoon van ouders mee” (Deelnemer 5). Tegelijkertijd zag deze leerkracht ook een rol voor zichzelf, net als de andere leerkrachten uit dit onderzoek. Bijna alle leerkrachten gaven daarom ook onderwijs hierin. Daarmee claimden zij een rol als seksuele opvoeder in het leven van hun leerlingen, ook wanneer ouders hier kritiek op hebben. Leerkrachten opereerden dus expliciet in het spanningsveld over wie de legitieme seksuele opvoeders zijn, en onderhandelden met ouders over wie de primaire opvoedingsverantwoordelijkheid heeft.

Een aantal leerkrachten worstelde met deze onderhandeling, zo vertelde een leerkracht: “Je wil ook niet in elkaars vaarwater komen” (Deelnemer 3). De leerkracht ervoerde een interne spanning waarbij zij enerzijds aangaf zichzelf als legitieme opvoeder te zien, maar anderzijds deze rol van niet ouders wilde afnemen. De leerkracht moest dit in balans zien te brengen.

Passend bij de observaties uit de vorige spanningsvelden, gaat dit spanningsveld niet alleen over wie seksuele opvoeding mag geven, maar ook over wie zeggenschap heeft over de inhoud en het moment. Hierdoor komen alle spanningsvelden samen in dit laatste

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

spanningsveld. Zo uitten ouders bijvoorbeeld kritiek op de inhoud wat betreft homoseksualiteit en op de leeftijdsgeschiktheid van RSV, waarmee zij aanspraak deden op zeggenschap over de inhoud en het moment van seksuele opvoeding.

Net zoals bij de andere spanningsvelden liepen leerkrachten in verschillende mate tegen deze spanning aan. Zo waren er bijvoorbeeld ook leerkrachten die juist ervaren dat ouders het prettig vinden dat leerkrachten de seksuele opvoeding gedeeltelijk op zich nemen. Zo vertelde een leerkracht dat een ouder reageerde: “Dat scheelt mij weer, dat is al een drempeltje weg nu” (Deelnemer 2).

Tot nu toe liet dit spanningsveld zien dat ouders en leerkrachten aanspraak deden op zeggenschap over RSV. Minder zichtbaar, maar wel aanwezig, was de invloed van de overheid. Leerkrachten ervaren die invloed namelijk niet altijd expliciet: “De overheid heeft feitelijk geen invloed” (Deelnemer 1). Tegelijkertijd bleek uit andere uitspraken dat deze invloed indirect wel degelijk wordt uitgeoefend, bijvoorbeeld via het curriculum en de lesmethodes die daarop zijn afgestemd. Zo benoemde een leerkracht: “Die [kerndoelen, ED] staan allemaal in de methode, dus dat is gewoon fijn, want dan weet je ze gewoon” (Deelnemer 3). De overheid deed daarmee een impliciete claim op zeggenschap. Voor leerkrachten betekende dit dat zij niet alleen balanceren tussen hun eigen visie en die van ouders, maar ook moeten omgaan met curriculumdoelen die deels richtinggevend zijn voor hun onderwijs.

Concluderend maakt dit spanningsveld een onderhandeling zichtbaar tussen seksuele opvoeding als publieke taak van het onderwijs, en als verantwoordelijkheid van de privésfeer, van ouders. Deze onderhandeling gaat niet alleen over of seksuele opvoeding thuis of op school plaats moet vinden, maar ook over de vraag wie het recht heeft om te bepalen wat kinderen leren over seksualiteit en op welk moment. De leerkracht bevindt zich midden in deze onderhandeling en moet zich, afhankelijk van de context, positioneren tussen de verwachtingen van ouders, de richtlijnen van de overheid, en zijn of haar eigen (professionele) opvattingen.

Navigatiestrategieën

Samenvattend kwamen leerkrachten de volgende drie spanningsvelden tegen bij het geven van RSV: (1) Over seksueel burgerschap, (2) over seksualiteit in de kindertijd en (3) over zeggenschap. Door deze spanningen stuitten leerkrachten op conflicten en weerstand. Dit leidt tot voortdurende spanningen over wat gezegd wordt, wanneer, door wie en wie dat bepaalt. Leerkrachten gingen daar op verschillende manieren mee om.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Om duiding te geven aan hoe leerkrachten met de spanningsvelden omgingen, zijn enkele navigatiestrategieën geïdentificeerd. De eerste was standvastigheid. Hiermee wordt bedoeld dat leerkrachten bewust vasthouden aan hun visie op RSV, ook wanneer die botst met die van andere betrokkenen. Een voorbeeld hiervan is een leerkracht die op een school werkte waar regelmatig weerstand is op RSV. De leerkracht vertelde dat de school richting kritische ouders heeft gecommuniceerd: “We zijn een openbare school. Jullie hebben ervoor gekozen om op deze school te komen. Dit hoort erbij” (Deelnemer 8). De school in dit voorbeeld liep tegen een spanningsveld over zeggenschap aan, waar zij mee omging door vast te houden aan hun eigen visie, passend bij de identiteit.

Binnen deze strategie kwam daarnaast naar voren dat leerkrachten door middel van transparantie over RSV betrokkenen probeerden te overtuigen. Zo boden drie leerkrachten ouders de mogelijkheid om de methode in te zien: “De ouders hebben de methode kunnen inkijken en toen waren volgens mij bijna alle ouders om” (Deelnemer 5). Ouders in dit voorbeeld bleken bezorgd over de geschiktheid van de methode, maar door transparantie probeerden de leerkrachten hen te overtuigen. Zo bleven zij standvastig in hun visie, zonder de zorgen van ouders te negeren.

Naast standvastigheid pasten leerkrachten soms ook begrenzing toe, waarbij zij bewust het aanbod aanpasten naar de context en verwachtingen van betrokkenen. Zo stuitten een aantal leerkrachten op kritiek op thema's als genderdiversiteit en seksuele diversiteit. Daardoor pasten zij hun lessen aan tot feitelijke kennis, zonder expliciet aandacht te besteden aan de acceptatie hiervan. Binnen dit spanningsveld over de inhoud kozen leerkrachten ervoor de grenzen van betrokkenen (deels) te respecteren door onderdelen minder expliciet te maken.

Een ander voorbeeld richtte zich op het bewust vermijden van de ‘Lentekriebels-week’, omdat dit tot ophef leidt. Zo vertelde een leerkracht: “In het teken van de ‘Lentekriebels’ waren een aantal ouders daar echt heel fel op tegen. Toen heb ik met andere collega's besloten om daar niks aan te doen” (Deelnemer 9). Dit voorbeeld illustreert dat leerkrachten hun aanbod aanpassen om ruimte te creëren voor de behoeften van betrokkenen.

Een laatste voorbeeld is een leerkracht die geen RSV gaf. De leerkracht ervaaarde de spanningsvelden in sterke mate, bijvoorbeeld doordat vanuit de religieuze identiteit van de school bij ouders bepaalde verwachtingen kunnen liggen over de inhoud wat betreft seksueel burgerschap. In combinatie met onder andere een gebrek aan RSV-methode en voorbereiding vanuit de opleiding, koos de leerkracht ervoor om RSV niet aan te bieden.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Hoewel deze strategieën op het eerste gezicht tegenstrijdig lijken, bleken leerkrachten ze in de praktijk juist te combineren. Ze wisselden standvastigheid en begrenzing af om zo een balans te vinden tussen de verwachtingen van betrokkenen, het curriculum en hun eigen visie. Hierdoor ontstaan compromissen.

Dit wordt zichtbaar in het volgende voorbeeld: “Als ouders zeggen dat ze niet willen dat het onderwerp seks besproken wordt, pas ik me daarin niet aan. Maar dat zij bijvoorbeeld dokter Corrie niet willen vind ik prima” (Deelnemer 4). De leerkracht bleef vasthouden aan haar eigen visie op seksuele opvoeding, maar paste haar aanbod tegelijkertijd aan op de behoeften van betrokkenen. Zo ontstond een compromis tussen begrenzing en standvastigheid.

Andere leerkrachten sloten ook compromissen, bijvoorbeeld door neutrale lessen te kiezen, geen levensechte naaktbeelden te tonen of expliciet te maken dat thema's als gender- en seksuele diversiteit subjectief zijn. Zo boden zij wel RSV aan volgens hun professionele visie en de overheidsrichtlijnen, maar hielden zij tegelijkertijd rekening met betrokkenen.

De strategieën leken soms ook samen te hangen met een houding tegenover kritiek op RSV. Zo leek een leerkracht de weerstand van betrokkenen ook te begrijpen: “Je wilt hen [ouders en leerlingen, ED] ook respecteren in wat ze vinden. Het is hun geloofsovertuiging, dus het is niet zomaar een rare theorie” (Deelnemer 8). Deze leerkracht leek te begrijpen dat RSV ideologisch geladen is en dat de weerstand van betrokkenen daarom terecht kan zijn. Het is daarom begrijpelijk dat deze leerkracht in meerdere situaties koos voor begrenzing, bijvoorbeeld door in lessen te benadrukken dat informatie over seksuele diversiteit subjectief is. Er waren echter ook leerkrachten met minder begrip voor weerstand:

Ik bepaal ook niet wat zij [ouders, ED] op hun werk doen, dus ik vind: dit is gewoon iets dat vastligt, dat wij moeten geven. Dus ik denk ook niet dat ouders daar heel veel over te zeggen hebben. En daarom denk ik dat ze ons daarin moeten vertrouwen: dat wij doen wat het beste is voor hun kinderen (Deelnemer 5).

Deze leerkracht kwam de morele dimensie van RSV tegen, maar had moeite zich daarin in te leven. Dit ging gepaard met regelmatig toepassen van standvastigheid, bijvoorbeeld door ouders te overtuigen via transparantie over de lesmethode.

Deze voorbeelden tonen een verschillende houding tegenover spanningen omtrent RSV. De tweede leerkracht leek te vertrekken vanuit het idee dat er een bepaalde neutrale kennis is over RSV, waarover leerkrachten bezitten. Zij stuitte hierbij echter op een morele

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

dimensie, die te begrijpen is vanuit de discussies over seksuele opvoeding en burgerschapsvorming. Daaruit bleek dat RSV een omstreden terrein is, waarbij geen consensus gevonden kan worden over de inhoud, zeggenschap en het moment, juist omdat er geen neutrale kennis is.

Leerkrachten die zich hiervan bewust waren, leken met meer sensitiviteit en begrenzing te navigeren in het spanningsveld. Daarmee suggereert dit dat hoe leerkrachten in de praktijk navigeren binnen spanningsvelden niet alleen contextafhankelijk is en ingezet wordt om tot een balans te komen, maar ook kan samenhangen met een houding op de kritiek op RSV.

Concluderend pasten leerkrachten standvastigheid, begrenzing en een combinatie daarvan toe om te navigeren binnen de spanningen rondom RSV. Daarbij zochten zij een balans tussen hun eigen visie, het curriculum en de verwachtingen van betrokkenen. De gekozen strategieën bleken bovendien niet alleen contextafhankelijk te zijn, maar ook samen te hangen met de houding van leerkrachten tegenover de spanningen omtrent RSV.

Conclusie

Hoewel de Nederlandse overheid belang hecht aan RSV vanwege onder meer de positieve gezondheidseffecten (Ministerie van Algemene Zaken, 2024), is RSV steeds vaker onderwerp van maatschappelijke discussie (Krebbekx, 2025). Eerder onderzoek laat bovendien zien dat het geven van RSV in de praktijk complex kan zijn, maar biedt weinig inzicht in hoe leerkrachten deze taak ervaren in een context waarin RSV omstreden is (e.g. Johnson et al., 2014). Deze studie onderzocht daarom hoe leerkrachten in het basisonderwijs spanningsvelden rondom RSV ervaren, vanuit het kritisch perspectief op burgerschapsvorming en discussies over seksuele opvoeding.

Om dit te analyseren is de volgende hoofdvraag centraal gesteld: *Hoe ervaren leerkrachten in het basisonderwijs spanningsvelden rondom relationele en seksuele vorming, die ontstaan in een context waarin RSV in essentie omstreden is?* Daarbij is gekeken naar drie spanningsvelden: (1) over seksueel burgerschap, (2) over seksualiteit in relatie tot de kindertijd, en (3) over zeggenschap. Twee deelvragen gaven richting aan dit onderzoek: (1) Hoe komen leerkrachten deze spanningsvelden tegen in de praktijk? En (2) welke strategieën hanteren zij om binnen deze spanningsvelden te navigeren?

Uit de resultaten blijkt ten eerste dat leerkrachten het spanningsveld over seksueel burgerschap tegenkomen doordat de opvattingen van ouders, collega's en leerlingen over seksueel burgerschap kunnen botsen met opvattingen van de leerkrachten en het

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

RSV-curriculum. Daarnaast kunnen de eigen opvattingen van de leerkracht ook botsen met het curriculum.

Ten tweede blijkt dat leerkrachten het spanningsveld over seksualiteit in relatie tot de kindertijd tegenkomen doordat sommige ouders en collega's de basisschoolleeftijd te vroeg vinden voor seksuele opvoeding. Daarnaast ervaren leerkrachten dit spanningsveld ook door verschillende opvattingen over welke specifieke onderdelen passend zijn bij de basisschoolleeftijd. Ook twijfelen sommige leerkrachten zelf of alle leerlingen klaar zijn voor RSV.

Ten derde lopen leerkrachten tegen het spanningsveld over de zeggenschap over seksuele opvoeding aan. Dit spanningsveld ontstaat doordat sommige ouders zichzelf als de enige seksuele opvoeders zien en omdat ouders via uitingen van weerstand een claim doen op zeggenschap over de inhoud van RSV en het moment waarop RSV gegeven moet worden. Dit kan botsen met de overheid, die via het curriculum, verweven in de methodes, eveneens zeggenschap over RSV uitoefent (SLO, 2015), ook al ervaren leerkrachten dit niet altijd als directe invloed. Daarnaast kan dit botsen met leerkrachten, gezien zij zelf ook zeggenschap willen hebben over seksuele opvoeding.

Ten vierde blijkt uit de resultaten dat leerkrachten binnen de spanningsvelden rondom RSV vooral navigeren via standvastigheid en begrenzing. Waar leerkrachten op sommige momenten, afhankelijk van de context, vasthouden aan hun professionele visie, kiezen zij op andere momenten ervoor om onderdelen van het onderwijs aan te passen of te vermijden. Vaak passen leerkrachten een combinatie van deze strategieën toe, wat leidt tot compromissen. Hiermee proberen leerkrachten een balans te vinden tussen het curriculum, eigen overtuigingen en de verwachtingen van betrokkenen.

Tot slot laten de resultaten zien dat leerkrachten verschillende houdingen hebben ten opzichte van de spanningen rondom RSV. Sommigen tonen begrip voor de weerstand tegen RSV en zijn zich bewust van het normatieve karakter, waardoor zij vaker begrenzend navigeren. Andere leerkrachten hebben minder begrip voor de weerstand op RSV, omdat zij RSV als neutrale kennis beschouwen. Deze leerkrachten lijken zich vaker standvastiger op te stellen. Daaruit blijkt dat de navigatiestrategieën ook kunnen samenhangen met de houding van leerkrachten.

Concluderend komen leerkrachten in het basisonderwijs verschillende spanningsvelden rondom RSV tegen. Deze spanningsvelden laten zien dat RSV geen neutraal onderwijsdomein is. Leerkrachten navigeren binnen deze spanningsvelden door standvastig te

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

blijven en te begrenzen, maar wisselen deze strategieën vaak af, afhankelijk van de context en hun houding ten opzichte van de weerstand rondom RSV.

Discussie

De bevindingen uit deze studie over de spanningsvelden rondom RSV sluiten op meerdere punten aan bij bestaand onderzoek over seksuele opvoeding en RSV. Zo bevestigt het onderzoek in de eerste plaats bestaande literatuur dat illustreert dat het geven van RSV een complexe taak kan zijn voor leerkrachten (e.g. Johnson et al., 2014).

Daarnaast blijkt uit deze studie dat leerkrachten spanningen ervaren over seksueel burgerschap, omdat opvattingen van ouders, collega's, leerlingen en zichzelf regelmatig botsen met de inhoud van het onderwijs. Dit is in lijn met literatuur waaruit duidelijk wordt dat RSV geen neutraal domein is, maar ideologisch geladen (e.g. Di Mauro & Joffe, 2007). Zo blijkt uit onderzoek van Di Mauro en Joffe (2007) dat de inhoud van RSV sterk samenhangt met ideologische opvattingen, met name over seksueel burgerschap. Over de inhoud van RSV bestaat daarom geen consensus, zoals ook zichtbaar wordt in de analyses van Sherlock (2012) en Mukoro (2022).

Ook sluiten de resultaten aan bij Krebbekx (2025), die wijst op maatschappelijke discussie over RSV in samenhang met toenemende weerstand tegen gender- en seksuele diversiteit. In die context is het logisch dat leerkrachten spanningen over seksueel burgerschap ervaren, aangezien het curriculum expliciet aandacht vraagt voor diversiteit (SLO, 2015).

Daarnaast sluiten de bevindingen over het spanningsveld rondom seksualiteit in de kindertijd aan bij Krebbekx (2025), die stelt dat weerstand tegen seksuele opvoeding voortkomt uit het kindbeeld van de kindertijd als onschuldig en niet-seksueel. Vanuit dit beeld is seksuele opvoeding niet alleen ongeschikt, maar ook risicovol, omdat het seksueel gedrag zou kunnen aanwakkeren (Krebbekx, 2025). De resultaten bevestigen dat deze zorg, en de opvatting dat de basisschoolleeftijd te vroeg is voor seksuele opvoeding, leven bij ouders, collega's en soms ook bij leerkrachten.

Verder blijkt uit de resultaten dat leerkrachten tegen een spanningsveld over zeggenschap over RSV aanlopen, wat aansluit bij onderzoek waaruit blijkt dat tien tot vijftien procent van de ouders niet willen dat kinderen op school over seksualiteit leren (De Graaf, 2013). Overheidsinstanties zien scholen echter wel als plek voor seksuele opvoeding (Rutgers, 2022). Hier wordt een spanning zichtbaar die de resultaten bevestigt, omdat leerkrachten ouders tegenkomen die geen RSV willen, wat spanningen oplevert omdat de overheid, via het curriculum, en leerkrachten een rol willen spelen in RSV.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Er zijn dus drie partijen die zeggenschap willen over RSV: ouders, leerkrachten en de overheid. Leerkrachten moeten voortdurend afwegen wie, wanneer, welke verantwoordelijkheid heeft. Daarmee wordt duidelijk dat de verantwoordelijkheid voor seksuele opvoeding geen vaststaande taak is, maar onderwerp van onderhandeling. Deze onderhandeling kan begrepen worden als een spanning tussen publieke en private domeinen. In lijn met Boyd (1997) laat dit zien dat de grens tussen wat als publiek en privé wordt beschouwd niet vanzelfsprekend is, maar politiek geconstrueerd en voortdurend onderhevig aan onderhandeling is.

Deze studie doet echter meer dan het bevestigen van bestaande literatuur, het biedt namelijk op meerdere vlakken een verdieping. Zo blijkt ten eerste dat het spanningsveld over seksualiteit in relatie tot de kindertijd minder zwart-wit ligt dan in de literatuur gesuggereerd wordt (Krebbekx, 2025). Hoewel het kindbeeld van onschuld herkenbaar is in de weerstand van ouders en collega's, laten de resultaten zien dat de spanning in de praktijk genuanceerder is. Leerkrachten maken namelijk ook per thema en per leerling een afweging, wat laat zien dat deze beslissingen niet enkel voortkomen uit pedagogische kindbeelden, maar ook uit observaties en contextuele overwegingen in de klas. Er is dus wel degelijk sprake van spanning over seksualiteit in relatie tot de kindertijd, maar leerkrachten komen deze spanning op meerdere niveaus tegen.

Tevens laten de resultaten zien dat het spanningsveld over zeggenschap niet alleen gaat over wie seksuele opvoeding geeft, maar ook over wie de inhoud en het moment bepaalt. Dit is een verdieping op het theoretisch kader, wat een duidelijke focus had op wie seksuele opvoeding mag geven.

Daarnaast verdiepen de resultaten bestaande literatuur over de ervaringen van leerkrachten met RSV (e.g. Duffy et al., 2012) door te illustreren dat de uitdagingen waar leerkrachten mee worstelen ook ideologisch en normatief van aard zijn. Daarmee verbindt deze studie het praktische niveau van lesgeven aan het bredere maatschappelijke en pedagogische debat.

Bovendien kunnen de bevindingen uit bestaande onderzoeken, zoals over handelingsverlegenheid en ouders als uitdaging (e.g. Duffy et al., 2012), door dit onderzoek beter begrepen worden. Deze uitdagingen worden namelijk ook zichtbaar in deze studie maar blijken veroorzaakt door de spanningsvelden. Verder biedt deze studie inzichten in hoe leerkrachten omgaan met RSV, wat in eerdere studies buiten beschouwing werd gelaten (e.g. Duffy et al., 2012).

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Tot slot vult deze studie onderzoeken over de maatschappelijke spanningen over RSV aan (Krebbekx, 2025), omdat het inzichtelijk maakt hoe deze spanningen in de onderwijspraktijk tot uiting kunnen komen.

Hieruit wordt duidelijk dat het kritisch perspectief op burgerschapsvorming en de discussie over seksuele opvoeding een waardevolle lens vormen om de ervaringen van leerkrachten met RSV te begrijpen. Vanuit deze invalshoek ontstaan inzichten over de onderwijspraktijk van RSV, in een context waarin RSV omstreden is.

Tevens toont dit onderzoek dat het belangrijk is om de context rondom een fenomeen nauwkeurig te bestuderen, om ervoor te waken dat wetenschappers in dezelfde polariserende categorieën denken als in maatschappelijke debatten terug te zien is. Dit werd zichtbaar bij de spanningsvelden over zeggenschap en seksualiteit in de kindertijd, die genuanceerder leken te liggen dan in de literatuur naar voren kwam.

Daarom is de onderzoeksmethode van deze studie een passende methodologische keuze. Kwalitatief onderzoek is namelijk bij uitstek geschikt om complexe sociale fenomenen te verkennen waarbij de context breder verkend wordt (Agius, 2013). Hierdoor ontstond in de context van deze studie een genuanceerd en volledig beeld van de spanningsvelden over seksualiteit in relatie tot de kindertijd en over zeggenschap.

Een belangrijke aanbeveling voor vervolgonderzoek is daarom om aanvullende kwalitatieve onderzoeksmethoden in te zetten om de kennis over spanningen rondom RSV verder te verdiepen. Zo zouden observaties in het klaslokaal waardevolle inzichten kunnen opleveren over hoe spanningsvelden zich daadwerkelijk manifesteren in onderwijspraktijken, bijvoorbeeld in lijn met de etnografische benadering van Krebbekx (2018).

Concluderend laat deze studie zien hoe spanningen rondom RSV in de onderwijspraktijk tot uiting komen en biedt het waardevolle aanvullingen op bestaande literatuur. De studie heeft echter ook een aantal beperkingen. Ten eerste omdat in de interviews niet specifiek op spanningsvelden is gefocust, maar de ervaringen en strategieën van leerkrachten met RSV in brede zin zijn verkend. Hoewel hiervoor bewust gekozen is om theoretische aannames te vermijden, zijn de spanningsvelden daardoor minder diep verkend. Vooral de samenhang tussen spanningsvelden en strategieën is hierdoor minder volledig.

Samenhang tussen theoretische concepten en de interviewgids is echter belangrijk (Hennink et al., 2010). Daarom is een aanbeveling voor vervolgonderzoek om de theoretische spanningsvelden gericht te onderzoeken, waarbij deze geoperationaliseerd worden in de interviewgids.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

Ten tweede moeten de bevindingen met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege de beperkte generaliseerbaarheid. Door het gebruik van een gemakssteekproef met uitsluitend deelnemers uit Noord-Nederland zijn sommige perspectieven mogelijk ondervertegenwoordigd. Hierdoor zijn de resultaten mogelijk niet op andere contexten toepasbaar. Toekomstig onderzoek zou zich daarom moeten richten op diversere contexten om een breder beeld te krijgen van spanningsvelden rondom RSV.

Daarnaast is het aan te bevelen om specifiek onderzoek te doen binnen bepaalde schoolcontexten. Zo suggereert dit onderzoek dat leerkrachten op scholen met een sterke culturele diversiteit vaker spanningen ervaren over seksueel burgerschap, maar kan hier geen definitieve conclusies over getrokken worden, gezien het beperkte aantal deelnemers werkzaam op een cultureel diverse school. Daarnaast verdienen verschillen tussen openbare en religieuze scholen nadere verkenning, omdat er mogelijk verschillen zitten in hoe zij met spanningsvelden omgaan.

In dergelijke vervolgstudies ligt het voor de hand om doelgerichte steekproeven te gebruiken, waarbij wordt geselecteerd op kenmerken zoals schoolidentiteit of culturele diversiteit. Dit sluit aan bij Agius (2013), die stelt dat doelgerichte steekproeven contextuele en diepgaande inzichten in complexe sociale fenomenen bieden. Door doelgericht te selecteren op relevante kenmerken kunnen toekomstige onderzoeken dus inzichten bieden in hoe leerkrachten in specifieke contexten RSV ervaren.

Ondanks deze beperkingen toont deze studie duidelijk aan dat RSV een normatief en omstreden domein is, waarin leerkrachten voortdurend balanceren tussen het curriculum, hun eigen visie en de overtuigingen van betrokkenen. Wanneer RSV daarnaast vanuit het kritisch perspectief op burgerschapsvorming bekeken wordt, bevestigen deze resultaten dat RSV in een kritisch daglicht gesteld kan worden. RSV kan, als onderdeel van burgerschapsvorming, namelijk gezien worden als middel om door de overheid gewenste burgers te vormen (Frazer, 2008). RSV richt zich hierbij specifiek op het vormen van burgers met respect voor seksuele diversiteit en genderdiversiteit (SLO, 2015).

Hierdoor lopen leerkrachten tegen conflicten en weerstand aan. De taak om kinderen op te voeden tot goede, seksuele burgers, blijkt daarmee in een aantal gevallen niet makkelijk. Dit raakt met name leerkrachten op scholen met verschillende ideologische overtuigingen over seksueel burgerschap die niet in lijn liggen met het curriculum.

Daarbij rijst de vraag, in lijn met het kritisch perspectief op burgerschapsvorming (Frazer, 2008), of de overheid een dergelijke taak bij het onderwijs kan en mag neerleggen. Uit deze studie blijkt namelijk dat onprettige situaties voor leerkrachten, ouders en leerlingen

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

kunnen ontstaan wanneer het curriculum een normatieve richting geeft aan wat kinderen moeten leren over seksueel burgerschap.

De onderwijsinspectie gaat echter nauwer toezicht houden op burgerschapsonderwijs, omdat dit recentelijk onderdeel van de basisvaardigheden geworden is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022). Dit vergroot de druk op scholen en leerkrachten om RSV aan te bieden zoals voorgeschreven in het curriculum, ook wanneer dit in de praktijk botst met overtuigingen van betrokkenen. Hierdoor kunnen spanningen toenemen. Gezien de normatieve lading en maatschappelijke spanningen, is het daarom noodzakelijk om kritisch te heroverwegen of het onderwijs de juiste plek is om seksueel burgerschap vorm te geven.

Samenvattend maakt deze studie zichtbaar dat RSV in het basisonderwijs in essentie omstreden is. Door verschillende fundamentele spanningen moeten leerkrachten voortdurend balanceren tussen het curriculum, hun professionele visie en de overtuigingen van betrokkenen. Door dit in kaart te brengen is duidelijk geworden dat RSV in een kritisch daglicht bekeken moet worden.

Literatuurlijst

- Agius, S. J. (2013). Qualitative research: its value and applicability. *The Psychiatrist*, 37(6), 204–206. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.113.042770>
- Allen, L. (2007). Denying the sexual subject: Schools' regulation of student sexuality. *British Educational Research Journal*, 33(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/01411920701208282>
- Amberscript. [Computerprogramma]. (z.d.). Geraadpleegd van <https://www.amberscript.com>
- Angelides, S. (2019). *The fear of child sexuality: Young people, sex, and agency*. University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226648774.001.0001>
- Arthur, J., & Cremin, H. (2011). *Debates in citizenship education*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203597101>
- Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. SAGE Publications Ltd eBooks. <https://doi.org/10.4135/9781849204860486>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (Versie 25.01) [Computerprogramma]. Geraadpleegd van <https://atlasti.com/>
- Bartelink, B., & Knibbe, K. (2022). Why the Dutch (Think They) Break Taboos: Challenging Contemporary Presentations of the Role of Religious Actors in Narratives of Sexual Liberation. *New Diversities*, 24(2), 13–27. <https://doi.org/10.58002/7gd1-9b77>
- Bourke, A., Boduszek, D., Kelleher, C., McBride, O., & Morgan, K. (2014). Sex education, first sex and sexual health outcomes in adulthood: Findings from a nationally representative sexual health survey. *Sex Education*, 14(3), 299–309. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.887008>
- Boyd, S. (1997). 1. Challenging the public/private divide: An overview. In S. Boyd (Ed.), *Challenging the public/private divide: Feminism, law, and public policy* (pp. 3–34). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442672819-003>
- Cheedalla, A., Moreau, C., & Burke, A. E. (2020). Sex education and contraceptive use of adolescent and young adult females in the United States: An analysis of the National Survey of Family Growth 2011–2017. *Contraception X*, 2, 100048. <https://doi.org/10.1016/j.conx.2020.100048>
- Cruikshank, B. (2008). Revolutions within: Self-government and Self-esteem. In M. Peters, A. Britton, & H. Blee (Eds.), *Global Citizenship Education* (pp. 283–298). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087903756_019

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

- Davies, I. (2011). Perspectives on citizenship education. In J. Arthur & H. Cremin, (Eds.), *Debates in citizenship education* (pp. 28–40). Taylor & Francis Group.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/rug/detail.action?docID=978900#>
- De Booy, F. (2024). Week van de Lentekriebels: seksuele voorlichting zorgt voor opwinding. *AOb*. <https://www.aob.nl/actueel/artikelen/lentekriebels-zorgen-voor-nationale-opwinding/>
- De Graaf, H. (2013). Bloemetjes en bijtjes of zaadjes en eitjes? (Opvattingen over) seksuele opvoeding in Nederland. *Pedagogiek*, 33(1), 21–36.
<https://doi.org/10.5117/ped2013.1.graa>
- Di Mauro, D., & Joffe, C. (2007). The religious right and the reshaping of sexual policy: An examination of reproductive rights and sexuality education. *Sexuality Research And Social Policy*, 4(1), 67–92. <https://doi.org/10.1525/srsp.2007.4.1.67>
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A., & Burke, J. (2012). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex Education*, 13(2), 186–203. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.678324>
- Egan, R. D., & Hawkes, G. L. (2008). Imperiled and perilous: Exploring the history of childhood sexuality. *Journal of Historical Sociology*, 21(4), 355–367.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.2008.00341.x>
- Frazer, E. (2008). Key perspectives, traditions and disciplines: Overview. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 281–291). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781849200486>
- Garlen, J. C., Chang-Kredl, S., Farley, L., & Sonu, D. (2021). Childhood innocence and experience: Memory, discourse and practice. *Children & Society*, 35(5), 648–662. <https://doi.org/10.1111/chso.12428>
- Heater, D. (2004). Introduction. In Heater, D. (Ed.), *A brief history of citizenship* (pp. 1–5). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474469067-002>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2010). *Qualitative research methods*. SAGE Publications Limited.
- Johnson, R. L., Sendall, M. C., & McCuaig, L. A. (2014). Primary schools and the delivery of relationships and sexuality education: The experience of Queensland teachers. *Sex Education*, 14(4), 359–374. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.909351>

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

- Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2020). Investigating the ‘C’ in CSE: Implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133–147.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Krebbekx, W. (2018). Watching six-packs, chilling together, spreading rumours: enacting heteronormativity through secondary school friendships and teaching practices. *Gender and Education*, 33(1), 17–32.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1538496>
- Krebbekx, W. (2025). Spring Fever in The Netherlands: Framing child sexuality in sex education and its controversies. *Youth*, 5(1), 6. <https://doi.org/10.3390/youth5010006>
- Lister, R. (2002). Sexual citizenship. In E. F. Isin, & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 191–208). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781848608276.n12>
- Megens, M., Pattianakotta, Z., Kingma, I., & Durand, E. (2023). *Scholingsaanbod relaties en seksualiteit*. W. Schilthuis, S. Lauriks, GGD Amsterdam, & RadarAdvies.
https://openresearch.amsterdam/image/2023/5/23/onderzoeksrapport_relacionele_en_seksuele_vorming_op_school.pdf
- Ministerie van Algemene Zaken. (2024). Relationele en seksuele vorming. *Gezondheid en Preventie | Rijksoverheid.nl*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/gezondheid-en-preventie/seksuele-gezondheid/relacionele-en-seksuele-vorming>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2025). Veelgestelde vragen over relationele en seksuele vorming in het onderwijs. *Gezondheid en Preventie | Rijksoverheid.nl*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/gezondheid-en-preventie/seksuele-gezondheid/relacionele-en-seksuele-vorming/veelgestelde-vragen-over-relacionele-en-seksuele-vorming>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). *Toezicht op burgerschapsonderwijs*. Burgerschap | Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/toezicht-op-burgerschapsonderwijs>
- Mukoro, J. (2022). Five narratives on the intersections between sexuality education and culture. *Globalisation Societies And Education*, 21(3), 417–430. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2027746>

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

- Osendarp, J. (2023). Verdeeldheid en ophef over seksuele voorlichting ‘Lentekriebels’ op basisschool. *Metronieuws*. <https://www.metronieuws.nl/in-het-nieuws/binnenland/2023/03/lentekriebels-basisschool-seksuele-voorlichting>
- Plaza-Del-Pino, F. J., et al. (2021). Primary school teachers’ perspective of sexual education in Spain: A qualitative study. *Healthcare*, 9(3), 287. <https://doi.org/10.3390/healthcare9030287>
- Richardson, D. (2017). Rethinking sexual citizenship. *Sociology*, 51(2), 208–224. <https://doi.org/10.1177/0038038515609024>
- Robinson, K. H. (2012). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. Routledge.
- Rutgers. (2022). *Wat werkt dossier - School-gebonden interventies ter bevordering van de seksuele gezondheid en het seksueel welzijn van jongeren*. https://www.loketgezondleven.nl/sites/default/files/202203/WatWerkt_Seksuele_gezondheid_onderwijs.pdf
- Rutgers. (2024). *Achtergronddossier: Relationele en seksuele vorming*. <https://rutgers.nl/wp-content/uploads/2024/02/Achtergronddossier-Relationele-en-seksuele-vorming.pdf>
- Rutgers. (2025). *Kennisdossier relationele en seksuele vorming*. <https://rutgers.nl/kennisdossier-relationele-en-seksuele-vorming/#4>
- Sherlock, L. (2012). Sociopolitical influences on sexuality education in Sweden and Ireland. *Sex Education*, 12(4), 383-396. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.686882>
- SLO (2015). *Seksualiteit en seksuele diversiteit in de kerndoelen*. <https://slo.nl/publish/pages/2862/seksualiteit-en-seksuele-diversiteit-in-de-kerndoelen.pdf>
- SLO (2024). *Conceptkerndoelen burgerschap en digitale geletterdheid*. https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/assets/updates/DEF_kerndoelenboekje_BU_DG.pdf?dm=1709640714
- Wallis, A., & VanEvery, J. (2000). Sexuality in the primary school. *Sexualities*, 3(4), 409–423. <https://doi.org/10.1177/136346000003004003>
- Weaver, H., Smith, G., & Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: A comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex Education*, 5(2), 171–188.

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

<https://doi.org/10.1080/14681810500038889>

Wet op het primair onderwijs. (2021). Artikel 8, lid 3, Wet op het primair onderwijs. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2020-08-01>

Wiersma, D. (2023). Antwoord op schriftelijke vragen van het lid Baudet (Forum voor Democratie) over de Week van de Lentekriebels en ander onderwijs gericht op seksuele voorlichting en vorming van jonge kinderen. *Primair Onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2023/06/06/antwoord-op-de-vragen-van-het-lid-baudet-fvd-over-de-week-van-de-lentekriebels-en-ander-onderwijs-gericht-op-seksuele-voorlichting-en-vorming-van-jonge-kindere-n/antwoord-op-de-vragen-van-het-lid-baudet-fvd-over-de-week-van-de-lentekriebels-en-ander-onderwijs-gericht-op-seksuele-voorlichting-en-vorming-van-jonge-kinderen.pdf>

WHO Collaborating Centre for Sexual and Reproductive Health. (2018). *Sexuality education in the WHO European Region: Factsheet The Netherlands*. Federal Centre for Health Education (BZgA). https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_CountryFactsheet_Netherlands.pdf

Bijlage A**Tabel A1: Demografische kenmerken****Tabel A1***Demografische kenmerken van deelnemers (n = 9)*

Kenmerk	Categorie	n	%
Ervaringsgroep (jaren)	0-5	5	55.6
	5-10	1	11.1
	15+	3	33.3
Ervaringsgroep (bouw)	Middenbouw	2	22.2
	Bovenbouw	6	66.7
	Geen gemiddelde	1	11.1
Opleiding	Reguliere Pabo	7	77.8
	Verkorte Pabo	1	11.1
	Academische Pabo	1	11.1
Denominatie school	Christelijk	4	44.4
	Openbaar	5	55.6

Bijlage B

Interviewgids

Script

Nogmaals hartelijk dank voor uw deelname aan dit interview. Zoals eerder besproken, richt dit onderzoek zich op de ervaringen van leerkrachten in het basisonderwijs met het geven van onderwijs in seksuele vorming. Ik ben geïnteresseerd in hoe u het lesgeven ervaart. Uw perspectief is daarom van grote waarde voor een beter begrip van de ervaringen van leerkrachten rondom seksuele vorming in het basisonderwijs.

Het interview zal maximaal 90 minuten duren. Tijdens dit gesprek zal ik vragen stellen over uw ervaringen en perspectieven en gebruikmaken van verschillende methoden om een completer beeld te krijgen van de manier waarop seksuele vorming wordt gegeven. Indien u een methode voor seksuele vorming heeft, bekijken we bijvoorbeeld samen deze lesmethode en ik kan u vragen om bepaalde aspecten visueel weer te geven, bijvoorbeeld door iets op te schrijven of te tekenen.

Met uw toestemming zal dit interview worden opgenomen met een audio-apparaat van de Rijksuniversiteit Groningen. De opname wordt uitsluitend gebruikt voor het maken van een transcript en zal daarna worden verwijderd van het apparaat. De transcripties worden op een beveiligde schijf bewaard.

Geeft u toestemming voor het opnemen van dit interview?

☐ Ja

☐ Nee

De verzamelde data zal worden gebruikt voor mijn masterscriptie. De resultaten van deze masterscriptie worden gedeeld met de deelnemers. Daarnaast zal een samenvatting van de scriptie op de website van de Rijksuniversiteit Groningen gedeeld worden.

Uw privacy wordt zorgvuldig gewaarborgd. Alle data uit de interviews wordt gepseudonimiseerd, wat betekent dat persoonlijke informatie uit de transcripties wordt verwijderd. Uw naam, e-mailadres en school worden apart bewaard op een beveiligde schijf, zodat er geen directe koppeling is tussen uw identiteit en de interviewgegevens. De data en uw persoonlijke gegevens worden gedurende tien jaar beveiligd opgeslagen.

Het is belangrijk dat u zich comfortabel voelt tijdens dit interview, maar ook over uw algehele deelname aan dit onderzoek. Daarom wil ik benadrukken dat er geen goede of foute antwoorden zijn, dit onderzoek richt zich op uw persoonlijke ervaringen en perspectieven. Daarnaast kunt u op elk moment een pauze nemen of het interview stopzetten. Ook bent u niet verplicht om antwoord op een vraag te geven. Mocht u zich na dit interview, om welke reden dan ook, terug willen trekken uit dit onderzoek, dan kunt u dit per e-mail aan mij doorgeven tot 30 april 2025. Ook heeft u de mogelijkheid om specifieke antwoorden te laten verwijderen.

Voordat we beginnen, wil ik u vragen om het informed consent-formulier door te nemen en te ondertekenen.

Daarnaast heb ik, voordat de opname start, nog enkele persoonlijke gegevens nodig:

Naam:

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

E-mailadres:

School:

Heeft u op dit moment nog vragen?

Mocht u tijdens het interview iets vragen hebben, laat het dan gerust weten.

Dan start ik nu de opname en beginnen we met het interview.

Om te beginnen stel ik u eerst wat vragen over uw achtergrond in het onderwijs, daarna beginnen we met de inhoudelijke vragen.

Introductievragen

1. Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht in het basisonderwijs?
2. Voor welke groep(en) staat u op dit moment?
3. Heeft u overwegend het meest aan de onderbouw, middenbouw of bovenbouw lesgeven?
4. Welke opleiding heeft u gevolgd om leerkracht in het basisonderwijs te worden?
Regulier Pabo

Openingsvragen

5. Kunt u vertellen welke ervaring u heeft met het geven van onderwijs in seksuele vorming?
6. Op welke manier wordt aandacht besteed aan seksuele vorming in uw groep?
7. Welke motivatie ervaart u om onderwijs in seksuele vorming te geven? Wat draagt hieraan bij?
 - a. Motivatie, drijfveren, problematisering
8. Op welke manier wordt van u verwacht dat u lessen voor seksuele vorming kiest, maakt u bijvoorbeeld gebruik van een methode?
 - a. Methode, integratie in vakken, andere aanpak

Hoofdvragen - autonomie

9. Hoe is binnen uw school de keuze tot stand gekomen voor deze specifieke aanpak (methode, integratie in vakken of zelf ontworpen lessen)?
 - a. Wijze van samenstelling, autonomie leerkrachten/ school
10. *Zullen we samen eens kijken naar een les uit deze methode / een zelf ontworpen les / een geïntegreerde les?*
11. Hoe beslist u of u deze les aan uw leerlingen gaat geven?

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

- a. Keuzes, drijfveren
12. Stel dat u ervoor kiest om deze les te geven, kunt u mij dan meenemen in hoe u zich hierop voorbereidt? Welke keuzes maakt u (juist niet)?
- a. Didactische keuzes, inhoudelijke keuzes, geschiktheid voor leerlingen, redenering
13. Wat valt u op aan de les?
- a. Opvallende/ tegenstrijdige/ positieve aspecten
14. Hoe ervaart u deze aanpak?
- a. Sturend/ steunend, stimulerende/ positieve aspecten, voordelen, uitdagingen
 - i. Uitdagingen
15. Kunt u een ervaring delen waarbij u volgens deze aanpak bepaalde keuzes moest maken waar u het zelf niet mee eens was? Hoe bent u daarmee omgegaan?
- a. Ervaring, strategie, autonomie (afwijken van de aanpak/ ruimte om eigen keuzes te maken), visie
 - b. Indien geen ervaring hiermee: Hoe zou u ermee omgaan wanneer u vanuit de aanpak bepaalde keuzes moet maken waar u het niet volledig mee eens bent?
 - i. Strategie, autonomie (afwijken van de aanpak/ ruimte om eigen keuzes te maken)

Hoofdvragen: Krachtenveld en technologieën

Je kunt de methode zien als iets wat invloed kan hebben op de keuzes die u maakt in het geven van onderwijs in seksuele en relationele vorming. De actor die daarmee invloed heeft is de uitgever en het middel of instrument dat deze actor gebruikt is de methode. Ik ben benieuwd welke andere actoren of partijen er zijn waarvan jij ervaart dat ze invloed hebben.

16. Zou u de verschillende actoren kunnen opschrijven op elke een aparte post-it?
- a. Persoonlijke actoren, per actor: instrument/ technologie
17. Ik wil u nu vragen om de actoren middels de post-its te positioneren, waarbij u zelf in het midden staat. De post-its die het dichtst bij uzelf staan hebben de grootste invloed op de keuzes die u maakt.
- a. Positie beschrijving, ervaring waarbij de actor invloed uitoefende, gevoel hierbij, strategie, actor met grootste invloed
18. Heeft u weleens meegemaakt dat een van deze actoren bepaalde verwachtingen van u had ten aanzien van onderwijs in seksuele vorming die tegenstrijdig waren met de keuzes die u zelf maakte of wilde maken? Hoe bent u hiermee omgegaan?
- a. Ervaring, strategie

LEERKRACHTEN OVER SPANNINGSVELDEN RONDOM RSV

19. Zijn er daarnaast meer actoren die (soms) andere verwachtingen hebben van de keuzes die u zou moeten maken, die tegenstrijdig zijn met de keuzes die u zelf wilt maken? Hoe gaat u hiermee om?
 - a. Spanning actor - leerkracht, verwachtingen, strategieën, autonomie
20. Heeft u ooit meegemaakt dat verschillende actoren tegenstrijdige verwachtingen van elkaar hadden? Op welke manier had dit invloed op u? Hoe ging u daarmee om?
 - a. Spanning actor-actor, invloed op leerkracht, ervaring, strategie
21. Zijn er daarnaast meer actoren die (soms) tegenstrijdige verwachting hebben van de keuzes die u als leerkracht zou moeten maken? Op welke manier heeft dit invloed op u? Hoe gaat u daarmee om?
 - a. Navigeren tussen spanningen in het krachtenveld, strategieën

Afrondingsvragen

22. Zijn er actoren waarvan u zou willen dat hun invloed er anders uit zou zien?
23. Stel dat u volledige vrijheid zou hebben in hoe u seksuele vorming geeft, zou u dan iets veranderen ten opzichte van hoe u dat nu doet?

Afrondingsscript

We zijn nu bijna aan het einde van het interview gekomen. Ik wil u allereerst bedanken voor uw tijd en openheid in dit gesprek. Uw inzichten over het geven van seksuele vorming in het basisonderwijs zijn ontzettend waardevol voor mijn onderzoek.

Voordat we afronden, wil ik u nog een paar laatste vragen stellen om terug te blikken op ons gesprek.

1. Zijn er onderwerpen of vragen die u nog graag had willen bespreken?
2. Hoe heeft u dit interview ervaren?
3. Heeft dit gesprek u aan het denken gezet over bepaalde aspecten van seksuele vorming?

Nogmaals bedankt voor uw deelname. Zoals eerder besproken, wordt uw privacy gewaarborgd en worden de transcripties gepseudonimiseerd opgeslagen. Mocht u na dit gesprek nog iets willen toevoegen of bepaalde antwoorden willen laten verwijderen, dan kunt u tot 30 april 2025 contact met mij opnemen.

Heeft u op dit moment nog vragen voor mij?

Dan wil ik u bij deze nogmaals hartelijk bedanken voor uw tijd en deelname. Ik wens u een fijne dag verder.

Bijlage C

Codeboom



