



rijksuniversiteit  
groningen

faculteit gedrags- en  
maatschappijwetenschappen

‘Bang om iets verkeers te zeggen’- Een verkenning van de leermoeilijkheden van leerlingen bij seksuele voorlichting en het bewustzijn van docenten hiervan

Student	Esmée de Haas
Studentnummer	S4944267
Email	e.j.de.haas@student.rug.nl
Faculteit	Gedrags- en maatschappijwetenschappen Rijksuniversiteit Groningen
Master	Onderwijswetenschappen
Mastertrack	Onderwijsinnovatie
Vakcode	PAMAOW04

Eerste beoordelaar	Dr. Mayra Mascareño Lara
Tweede beoordelaar	Dr. Mariëtte Hingstman

Versie	Eerste versie
Datum	01-06-2022
Aantal woorden	10.994

## Samenvatting

Seksuele voorlichting in het onderwijs is van groot belang voor vorming van seksueel gezond gedrag van jongeren (European Expert Group On Sexuality Education, 2016; Reynolds et al., 2021; Rose et al., 2019). Echter is er tot op heden nog weinig onderzoek gedaan naar de benaderingen en doeltreffendheid van seksuele voorlichting in de Nederlandse onderwijscontext (Miedema et al., 2020). Het doel van dit onderzoek was tweeledig. Allereerst was het doel de leermoeilijkheden van leerlingen bij seksuele voorlichting in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland te definiëren. Ten tweede was het doel het verkrijgen van inzicht, door de lens van *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986), in het bewustzijn dat docenten hebben van deze leermoeilijkheden. De onderzoeksvragen zijn beantwoord door middel van kwalitatief onderzoek, bestaande uit twee onderzoeksfasen. De eerste onderzoeksfase bestond uit semigestructureerd interviews met leerlingen (n=6), ondersteund door het gebruik van onderwerpkaarten. De bevindingen van de eerste onderzoeksfase vormden de basis voor de tweede onderzoeksfase. De tweede onderzoeksfase bestond uit semigestructureerde interviews met docenten (n=3), ondersteund door het gebruik van vignetten. De dataverzamelingen uit beide onderzoeksfasen zijn door thematische analyses geïnterpreteerd. Allereerst is gebleken dat de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren overeenstemmen met de beschikbare literatuur. Een nieuwe leermoeilijkheid die door dit onderzoek is gedefinieerd, is het *social self-concept* (Shavelson et al., 1976). Ten tweede is gebleken dat docenten zich op verschillende manieren bewust zijn van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren. Het bewustzijn dat docenten hebben van de leermoeilijkheden wordt beïnvloed door de ervaringen, opvattingen en visie van de docent.

Sleutelwoorden: seksuele voorlichting, *pedagogical content knowledge*, leermoeilijkheden, voortgezet onderwijs, leerlingen, docenten, semigestructureerde interviews, vignetten, onderwerpkaarten.

## **Inleiding**

Seksualiteit is een belangrijk aspect van ons mens-zijn en wordt beïnvloed door onder anderen biologische, sociaal-culturele, economische en historische dimensies. De seksuele ontwikkeling van de mens is niet alleen gebonden aan deze dimensies, maar ook gebonden aan de eigen levenservaringen, gedragingen, overtuigingen en verlangens (Alonso-Martínez et al., 2021; Blunt-Vinti et al., 2018). Dit alles maakt het aanbieden van seksuele voorlichting een controversieel onderdeel in het curriculum van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ondanks de kwetsbaarheid van seksuele voorlichting is het aanbieden van seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs van groot belang voor het ontwikkelen van seksueel gezond gedrag bij jongeren (European Expert Group On Sexuality Education, 2016). Door goede seksuele voorlichting vindt het eerste seksuele contact op latere leeftijd plaats. Daarnaast leidt goede seksuele voorlichting tot meer verantwoord seksueel gedrag. Dit wordt in verband gebracht met de vermindering van het aantal seksueel overdraagbare aandoeningen (soa's) en onbedoelde zwangerschappen. Tevens leidt goede seksuele voorlichting tot meer gelijkheid en respect binnen relaties en zijn jongeren beter in staat om situaties waarin seksueel grensoverschrijdend gedrag plaatsvindt te herkennen. Daarmee heeft goede seksuele voorlichting een positief effect op de gezondheid en het welzijn van jongeren (Reynolds et al., 2021; Rose et al., 2019).

### **Seksuele voorlichting**

Het voortgezet onderwijs is een natuurlijke setting voor jongeren om informatie te ontvangen over seksueel gezond gedrag. Enerzijds omdat het aanbieden van informatie de primaire functie van onderwijs is en anderzijds omdat de puberteit een fase is waarin zowel het exploreren van de seksuele identiteit als de emotionele en fysieke groei en seksuele ontwikkeling centraal staat (Rose et al., 2019). Volgens het Federal Centre For Health Education (BZgA, 2016) is de definitie van seksuele voorlichting als volgt:

‘Het leren over de cognitieve, emotionele, sociale, interactieve en fysieke aspecten van seksualiteit. Seksuele voorlichting begint vroeg in de kindertijd en ontwikkelt zich tot in de adolescentie en volwassenheid. Voor kinderen en jongeren heeft het tot doel de seksuele ontwikkeling te ondersteunen en te beschermen. Het voorziet kinderen en jongeren geleidelijk van informatie, vaardigheden en positieve waarden om hun seksualiteit te begrijpen en ervan te genieten, veilige en bevredigende relaties te hebben en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen seksuele gezondheid en welzijn en dat van anderen (BZgA, 2016, p.1).’

Volgens de European Expert Group On Sexuality Education (2016) wordt bij goede seksuele voorlichting informatie aangeboden die is aangepast op de levensfase en de ontwikkeling van de leerling. Tevens wordt bij goede seksuele voorlichting het onderwijs aangeboden in een zorgvuldig gefaseerd proces. Tot op heden is echter nog niet duidelijk in hoeverre dit van toepassing is op de seksuele voorlichting in de Nederlandse onderwijscontext.

### **Seksuele voorlichting in Nederland**

Het aanbieden van seksuele voorlichting in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland is in oktober 2012 verplicht gesteld door de Nederlandse overheid (Ministerie van OCW, 2012). Seksuele voorlichting is in het voortgezet onderwijs in Nederland geen apart vak, maar wordt aangeboden bij het vak biologie, als onderdeel van het thema voortplanting en reproductie (Bittner & Meisert, 2020). Om richting te geven aan de seksuele voorlichting die wordt aangeboden, heeft de overheid allereerst een kerndoel opgesteld dat dienstdoet als curriculum voor leerlingen (Ministerie van OCW, 2012). Daarnaast heeft de overheid, in de kennisbasis voor de tweedegraadslerarenopleiding biologie, vastgelegd dat een biologiedocent moet beschikken over vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kennis

bij seksuele voorlichting (10voordeleraar, 2021). Om goede seksuele voorlichting aan te bieden, moeten docenten seksuele voorlichting aanbieden die aansluit op de levensfase, ontwikkeling en voorkennis van leerlingen (Allen, 2005; Rose et al., 2019). Docenten moeten ook in staat zijn de individuele veiligheid en privacy van leerlingen te waarborgen en tegelijkertijd leerlingen stimuleren vragen te stellen en actief betrekken bij de les. Als laatste moeten docenten in staat zijn om een veilig leerklimaat te creëren tijdens seksuele voorlichting (Bittner & Meisert, 2020; Rose et al., 2019).

Timmerman (2009) heeft onderzoek gedaan seksuele voorlichting in de Nederlandse onderwijscontext. Uit haar onderzoek is gebleken dat docenten weinig tot geen onderwijs hebben ontvangen in hun docentenopleiding over hoe goede seksuele voorlichting kan worden aangeboden. Door het gebrek aan opleiding voelden de docenten zich niet voldoende competent om de uitdagingen die zich voordeden bij het aanbieden van seksuele voorlichting aan te gaan. Tevens gaven de docenten aan dat zij zich, ondank het curriculum en de kennisbasis, in het aanbieden van seksuele voorlichting laten leiden door de lesmethode. In de onderwijspraktijk wordt de didactische en pedagogische context sterk beïnvloed door de ervaring, individuele opvattingen en visie van de docent (Timmerman, 2009).

### **Pedagogical content knowledge**

Lesgeven is in het algemeen, en zeker bij seksuele voorlichting, een complexe taak (Mansfield, 2019). Uit diverse onderzoeken blijkt dat docenten het lesgeven in seksuele voorlichting moeilijker vinden dan andere vakspecifieke onderwerpen binnen de biologie. Dit komt onder andere doordat zij zich bij seksuele voorlichting oncomfortabel, onzeker en/of angstig voelen en meer gesloten en preuts zijn tegenover de leerlingen (Allen, 2005; Allen, 2009; Bittner & Meisert, 2020; Timmerman, 2009). Ook blijkt dat docenten het moeilijk

vinden om bij seksuele voorlichting te anticiperen op verstorend gedrag van leerlingen (Bittner & Meisert, 2020; Rose et al., 2019).

Omdat het aanbieden van goede seksuele voorlichting een bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen van seksueel gezond gedrag van jongeren, is het zinvol om te kijken naar hoe de vakspecifieke kennis, met betrekking tot seksuele voorlichting, wordt aangeboden door docenten (Rose et al., 2019). *Pedagogical content knowledge* (PCK), geïntroduceerd door Shulman (1986), is de expertise waarmee docenten vakspecifieke kennis op een effectieve manier aan leerlingen kunnen overbrengen (Saeli et al., 2011; Shulman, 1986). Het concept PCK is geworteld in de overtuiging dat lesgeven aanzienlijk meer vereist dan enkel het aanbieden van vakinhoudelijke kennis aan leerlingen. PCK is een unieke en individuele expertise die beïnvloed wordt door de onderwijscontext, inhoud en ervaring van de docent (Loughran et al., 2012; Mazibe et al., 2018). Volgens Keller et al. (2016) is de PCK van docenten een betrouwbare voorspeller van de vakspecifieke kennis van docenten en van hoe docenten deze vakspecifieke kennis overbrengen op hun leerlingen. PCK bestaat volgens verschillende onderzoekers uit verschillende kernelementen. Veelal wordt de lens van PCK toegepast op exacte vakken zoals wiskunde, scheikunde en natuurkunde (Magnusson et al., 1999; Van Driel et al., 2014). In dit onderzoek wordt seksuele voorlichting, als onderdeel van het vak biologie, bekeken door de lens van PCK.

Volgens Timmerman (2009), die onderzoek heeft gedaan naar seksuele voorlichting in de Nederlandse onderwijscontext, bestaat PCK uit vier kernelementen. Het eerste kernelement heeft betrekking op het toegankelijk maken van vakspecifieke kennis voor leerlingen. Daarbij gaat het om de voorbeelden, illustraties, uitleg en demonstraties die de docent bezit om vakspecifieke kennis over te brengen aan de leerlingen (PCK1a). Het tweede kernelement heeft betrekking op de leerstrategieën en de stijl van lesgeven van de docent (PCK1b). Het derde kernelement heeft betrekking op de specifieke leerproblemen die zich voordoen bij

leerlingen. Hierbij gaat het om het begrip van de docent over wat het leren over vakspecifieke kennis belemmerd voor leerlingen (PCK2c). Het vierde en laatste kernelement heeft betrekking op de concepties die leerlingen, van verschillende leeftijden en achtergronden hebben over bepaalde vakspecifieke kennis (PCK2d), Figuur 1.

### **Figuur 1**

#### *Kernelementen van PCK*

<p><b>PCK1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Representations of subject matter</li> <li>b. Teaching strategies and teaching style</li> </ul> <p><b>PCK2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>c. Specific student learning difficulties</li> <li>d. Students' conceptions</li> </ul>
---

*Noot:* Overgenomen van Timmerman (2009, p.502)

### **Pedagogical content knowledge met betrekking tot seksuele voorlichting**

Verschillende onderzoekers hebben diverse leermoeilijkheden, onderdeel van kernelement PCK2c, die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting weten te definiëren. Een van deze onderzoekers is Allen (2005). Zij deed een verkennend onderzoek in Nieuw-Zeeland naar de suggesties die leerlingen hebben voor het verbeteren van het aanbod van seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs. Met dit onderzoek heeft Allen (2005) diverse leermoeilijkheden van leerlingen met betrekking tot het aanbod van seksuele voorlichting kunnen definiëren. Ezer et al. (2019) en Waling et al. (2020) hebben beide onderzoek gedaan naar de ervaringen van leerlingen met seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs in Australië. Ook in deze onderzoeken zijn diverse leermoeilijkheden, die leerlingen ervaren met het aanbod van seksuele voorlichting, gedefinieerd en zeer uitgebreid beschreven. Verder is er onderzoek gedaan door Rose et al. (2019) naar de factoren die invloed hebben op het gevoel

van veiligheid en de mate waarin, zowel leerlingen als docenten, zich prettig voelen bij seksuele voorlichting. Ook dit onderzoek, wat plaatsvond in de Verenigde Staten, heeft diverse leermoeilijkheden van leerlingen gedefinieerd. In dit huidige onderzoek worden leermoeilijkheden gezien als elke vorm van belemmering die ertoe leidt dat het leren van leerlingen bij seksuele voorlichting bemoeilijkt wordt. De leermoeilijkheden die voort zijn gekomen uit deze vier onderzoeken, zijn onder te verdelen in vier thema's, namelijk: docent (1), onderwerpen (2), lesactiviteit en lesmateriaal (3) en leerklimate (4) (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019; Timmerman, 2009; Waling et al., 2020), Figuur 2.

## **Figuur 2**

*Leermoeilijkheden van Leerlingen bij Seksuele Voorlichting o.b.v. Literatuur*

Docent	Onderwerpen	Lesactiviteit en lesmateriaal	Leerklimate
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenties, gedrag en vaardigheden</li> <li>• Prioriteit</li> <li>• Niet adequaat handelen op verstorend gedrag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus op biologie</li> <li>• Controversieel</li> <li>• Aansluiting</li> <li>• Timing</li> <li>• Heteronormatief</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mate van interactie</li> <li>• (Praktische) vaardigheden</li> <li>• Actueel lesmateriaal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstorend gedrag</li> <li>• Onveilig leerklimate</li> <li>• Samenstelling van de klas</li> <li>• Ongemak</li> <li>• Terminologie</li> </ul>

*Noot:* Gebaseerd op basis van literatuur (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019; Timmerman, 2009; Waling et al., 2020).

### ***Docent***

Allereerst blijkt dat leerlingen de negatieve perceptie en heteronormatieve benadering van docenten, met betrekking tot seksualiteit, ervaren als leermoeilijkheid bij seksuele voorlichting (Ezer et al., 2019; Waling et al., 2020). Daarnaast blijkt dat leerlingen een docent



die gesloten, onduidelijk, ongemakkelijk en preuts is, ook als leermoeilijkheid ervaren (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019). Tevens blijkt dat leerlingen het als leermoeilijkheid ervaren wanneer de docent niet goed opgeleid. Er is, volgens leerlingen, daardoor een gebrek aan kennis en/of vaardigheden, met betrekking tot het aanbieden van seksuele voorlichting, merkbaar bij de docent (Allen, 2005). Ook ervaren leerlingen het als leermoeilijkheid als de docent weinig prioriteit geeft aan seksuele voorlichting en er hierdoor weinig tijd voor wordt vrijgemaakt (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019). Verder blijkt dat leerlingen het als leermoeilijkheid ervaren wanneer de docent, als gevolg van het niet adequaat handelen op verstorend gedrag, geen veilig leerklimaat kan creëren (Rose et al., 2019).

### ***Onderwerpen***

Leerlingen blijken ook leermoeilijkheden te ervaren met het aanbod van onderwerpen bij seksuele voorlichting. Volgens het onderzoek van Ezer et al. (2019), waarin maar liefst de helft van de gedefinieerde leermoeilijkheden betrekking hadden tot het aanbod van onderwerpen, neemt dit thema het grootste aandeel van de leermoeilijkheden in beslag. Allereerst blijkt uit de focus waarmee seksuele voorlichting wordt aangeboden een leermoeilijkheid te vormen voor leerlingen. Uit diverse onderzoeken blijkt dat de focus in het aanbod van onderwerpen, volgens leerlingen, te veel ligt op de biologische, medische en fysieke aspecten en te weinig op de emotionele en sociale aspecten van seksuele voorlichting (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Waling et al., 2020). Verder blijkt dat leerlingen het als leermoeilijkheid ervaren als een onderwerp enkel vanuit een wetenschappelijke benadering wordt aangeboden. Het ontbreken van realistische en relevante informatie is, volgens leerlingen, een leermoeilijkheid.

Daarnaast blijkt het voor leerlingen een leermoeilijkheid te zijn dat het aanbod van onderwerpen niet aansluit op alle leerlingen. Waar de ene leerling bijvoorbeeld behoefte heeft

aan informatie over de verschillende manieren waarop iemand seks kan hebben, bijvoorbeeld vaginaal, oraal en anaal, heeft de andere leerling behoefte aan informatie over puberteit en relaties (Ezer et al., 2019). Verder sluit het aanbod van onderwerpen, volgens leerlingen, niet altijd aan op de ontwikkeling en levensfase waarin leerlingen zich bevinden. De slechte *timing* van het aanbod van onderwerpen vormt een leermoeilijkheid voor leerlingen bij seksuele voorlichting (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019; Waling et al., 2020). Tevens vormen bepaalde, taboe gerelateerde, onderwerpen een leermoeilijkheid voor leerlingen omdat het voor leerlingen moeilijk is de onderwerpen bij seksuele voorlichting te behandelen. Voorbeelden van taboe gerelateerde onderwerpen zijn: seksueel plezier, pornografie en zelfbevrediging. Zoals eerder beschreven worden soortgelijke onderwerpen niet altijd aangeboden bij seksuele voorlichting. Ook het gebrek aan aanbod van deze onderwerpen vormt een leermoeilijkheid voor leerlingen (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019; Timmerman, 2009). Als laatste geven leerlingen aan dat de heteronormativiteit in het aanbod van onderwerpen een leermoeilijkheid vormt voor leerlingen bij seksuele voorlichting. Een voorbeeld van een heteronormatieve benadering in het aanbod van onderwerpen is dat het onderwerp veilige seks alleen wordt aangeboden vanuit een man-vrouw perspectief (Ezer et al., 2019).

### ***Lesactiviteit en lesmateriaal***

Uit de diverse onderzoeken blijkt dat leerlingen ook leermoeilijkheden ervaren in de lesactiviteiten en het lesmateriaal die worden aangeboden bij seksuele voorlichting. Leerlingen zien het gebruik van lesmateriaal dat niet actueel en niet passend bij de tijdsgeest is als leermoeilijkheid. Leerlingen geven hierbij aan dat het bijvoorbeeld gaat om lesmateriaal met stereotyperingen, en lesmateriaal dat enkel gericht is gericht op heteroseksualiteit en het weergeven van witte mensen (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Waling et al., 2020). Tevens

blijkt dat leerlingen het gebrek aan interactie bij seksuele voorlichting ervaren als leermoeilijkheid. Daarbij geven de leerlingen aan dat zij graag in contact zouden willen komen met mensen die te maken hebben met de onderwerpen die worden aangeboden. Een voorbeeld hiervan is dat leerlingen in contact zouden willen komen met een vrouw die een tienerzwangerschap heeft meegemaakt of met iemand die een levens veranderende seksueel overdraagbare aandoening (soa) heeft opgelopen. Volgens leerlingen leidt dit ertoe dat onderwerpen minder abstract worden en er meer interactie plaats vindt in de klas. Als laatste blijkt dat het gebrek aan aandacht voor praktische vaardigheden een leermoeilijkheid is voor leerlingen (Allen, 2005).

### ***Leerklimaat***

Als laatste blijkt dat leerlingen ook leermoeilijkheden ervaren die te maken hebben met het leerklimaat bij seksuele voorlichting. Het blijkt dat leerlingen zich ongemakkelijk kunnen voelen bij seksuele voorlichting en dit als leermoeilijkheid ervaren (Allen, 2005; Rose et al., 2019; Waling et al., 2020). Het gevoel van ongemak heeft volgens leerlingen diverse oorzaken. Allereerst blijkt dat docenten zich het meest veilig en prettig te voelen bij het gebruik van de formele terminologie bij seksuele voorlichting. Leerlingen ervaren dit echter als onprettig omdat zij met leeftijdsgenoten andere terminologie gebruiken. Dit heeft als gevolg dat bepaalde woorden vermeden worden en leerlingen minder vragen durven te stellen. Tevens blijkt dat leerlingen verstorend gedrag van medeleerlingen ervaren als leermoeilijkheid. Daarbij komt dat leerlingen het als leermoeilijkheid ervaren dat docenten niet adequaat handelen op het verstorende gedrag van leerlingen. Dit leidt ook tot een onveilig leerklimaat voor leerlingen waardoor zij zich ongemakkelijk en onveilig voelen (Allen, 2005; Rose et al., 2019). Als laatste blijkt dat leerlingen het gebrek aan privacy en het gebrek aan het gevoel van veiligheid ervaren als leermoeilijkheid. De oorzaak hiervoor is volgens

leerlingen de grote klassen waarin zij seksuele voorlichting krijgen. Hierdoor ervaren leerlingen dat zij minder tijd en ruimte te kunnen krijgen om vragen te stellen of opmerkingen te maken in de klas (Allen, 2005).

### **Het huidige onderzoek**

Ondanks dat het belang van goede seksuele voorlichting bekend is, worden docenten, door het gebrek aan accuraat en effectief onderwijsbeleid, volledig vrij gelaten in de manier waarop zij seksuele voorlichting aanbieden (10voordeleraar, 2021; Ministerie van OCW, 2012; Reynolds et al., 2021; Rose et al., 2019; Timmerman, 2009). De pedagogische en didactische benadering van docenten bij seksuele voorlichting, wordt sterk beïnvloed door de ervaring, individuele opvattingen en visie van docenten (Timmerman, 2009). Hierdoor kunnen grote verschillen ontstaan in de manier waarop seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs wordt aangeboden.

Verder blijkt PCK een betrouwbare voorspeller te zijn van enerzijds de vakspecifieke kennis van docenten en anderzijds van hoe docenten deze vakspecifieke kennis overbrengen op hun leerlingen (Keller et al., 2016). Een onderdeel van PCK is het bewustzijn van de docent over de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij een bepaalde vakspecifieke kennis (Timmerman, 2009). Er zijn al eerder onderzoeken gedaan naar seksuele voorlichting, waarbij diverse leermoeilijkheden die leerlingen ervaren met seksuele voorlichting zijn gedefinieerd. Deze onderzoeken vonden echter plaats in andere landen, zoals Australië, Nieuw-Zeeland en de Verenigde Staten (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019; Waling et al., 2020). Ondanks de verschillende internationale onderzoeken naar seksuele voorlichting, blijkt uit de meta-analyse van Miedema et al. (2020) naar seksuele voorlichting in Nederland, dat er tot op heden nog weinig onderzoek is gedaan naar de benaderingen en doeltreffendheid van seksuele voorlichting in de Nederlandse onderwijscontext. Alleen daarom is onderzoek naar seksuele

voorlichting in de Nederlandse onderwijscontext al zeer waardevol. Tevens is het onderzoeken van seksuele voorlichting door de lens van *pedagogical content knowledge* waardevol omdat ook hier weinig onderzoek naar is gedaan. Uit het onderzoek van Timmerman (2009) gebleken dat docenten in Nederland vooral inzicht hebben in de leermoeilijkheden van leerlingen met betrekking tot seksuele voorlichting door hun eigen praktijkervaringen.

Naar aanleiding van het deze onderzoekskloof is de tweeledig doelstelling van dit onderzoek geformuleerd. Allereerst is de doelstelling van dit onderzoek het definiëren van de leermoeilijkheden van leerlingen met betrekking tot seksuele voorlichting in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. Deze doelstelling draagt bij aan het onderzoeken van de leermoeilijkheden die door leerlingen op dit moment worden ervaren bij seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs in Nederland. Om deze doelstelling te bereiken is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Onderzoeksvraag 1: Welke leermoeilijkheden ervaren leerlingen bij seksuele voorlichting?

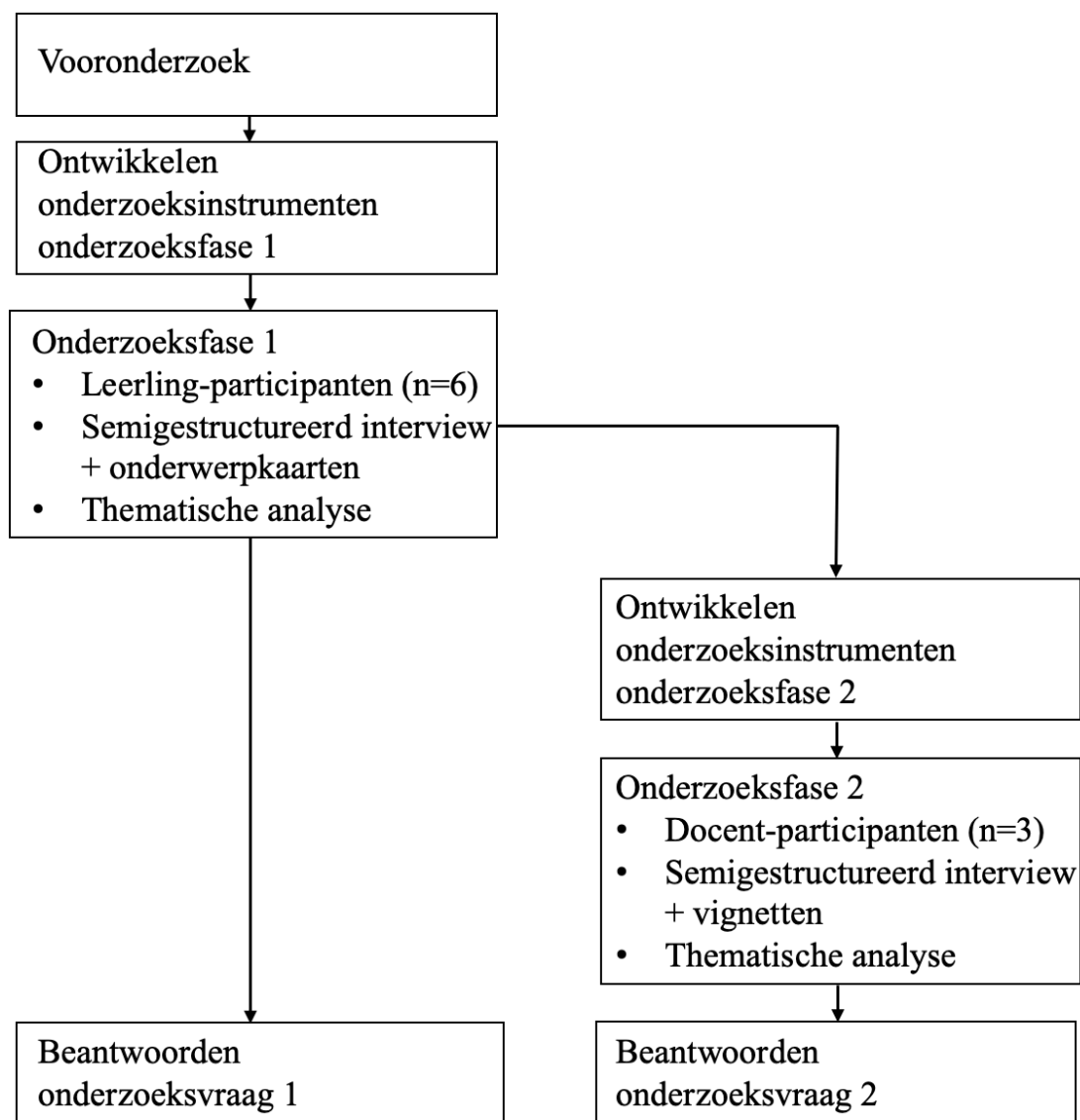
Ten tweede is de doelstelling van dit onderzoek het verkrijgen van inzicht in het bewustzijn van docenten van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting. Deze doelstelling draagt bij aan de verkenning van de pedagogische en didactische benaderingen van docenten met seksuele voorlichting. Om deze doelstelling te bereiken is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Onderzoeksvraag 2: Wat is het bewustzijn van docenten van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting?

## Methodologie

### Onderzoeksontwerp

Om de doelstellingen van dit onderzoek te behalen en om de onderzoeksvragen te beantwoorden is er kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Kwalitatief onderzoek is volgens Blunt-Vinti et al. (2018) geschikt voor het verzamelen van informatie over de waarden, motivaties, houdingen, gedragingen en ervaringen van individuen of groepen binnen een bepaalde onderzoekscontext. Het onderzoeksontwerp is verdeeld in twee onderzoeksfasen. De eerste onderzoeksfase is gericht op het definiëren van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting. Daarmee wordt de eerste onderzoeksvraag beantwoord. De tweede onderzoeksfase is gericht op het verkennen van het bewustzijn dat docenten hebben van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting. Daarmee wordt de tweede onderzoeksvraag beantwoord. De onderzoeksfasen volgen elkaar op. Dit is noodzakelijk omdat de dataverzameling in de eerste onderzoeksfase de basis vormt voor de dataverzameling in de tweede onderzoeksfase, Figuur 3.

**Figuur 3***Onderzoeksontwerp***Participanten**

De criteria voor participanten om deel te nemen aan de eerste onderzoeksfase waren dat de participanten leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn en daar een vorm van seksuele voorlichting (hebben) ontvangen bij het vak biologie. Vanaf hier zal de term leerling-participant(en) gebruikt worden wanneer er naar deze groep participanten

gerefereerd wordt. In deze eerste onderzoeksfase zijn alle 24 scholen voor openbaar en bijzonder voortgezet onderwijs in de stad Groningen door de onderzoeker benaderd voor deelname aan het onderzoek (Scholen op de kaart, z.d.). Van de 24 scholen zijn twee scholen ingegaan op het verzoek tot deelname aan het onderzoek. Op de desbetreffende scholen heeft de onderzoeker een korte presentatie gegeven over de inhoud en procedure van het onderzoek. Op deze manier zijn alle mogelijke leerling-participanten geïnformeerd over het onderzoek. De leerling-participanten die uiteindelijk deel hebben genomen aan het onderzoek, hebben zich via hun eigen biologiedocent aangemeld. Voorafgaand aan het onderzoek zijn de leerling-participanten nogmaals geïnformeerd over het onderzoek door middel van een informatiebrief. Daarnaast hebben zowel de leerling-participanten als hun ouder(s)/verzorger(s), voorafgaand aan het onderzoek, de *informed consent* ondertekend. In de eerste onderzoeksfase hebben er zes leerling-participanten deelgenomen aan het onderzoek, Tabel 1.

**Tabel 1**

*Demografische en Persoonlijke Details Leerling-participanten*

Participant	Leeftijd	Leerjaar	Niveau	Type onderwijs
Bert-Jan	13	2	Havo	Bijzonder
Mariska	14	3	Havo	Bijzonder
Floor	14	2	Vwo	Openbaar
Astrid	13	2	Vwo	Openbaar
Sterre	14	2	Vwo	Openbaar
Lot	13	2	Vwo	Openbaar

*Noot:* Gebruik pseudonamen (n=6)



De criteria voor participanten om deel te nemen aan de tweede onderzoeksfase waren dat zij docenten zijn en een vorm van seksuele voorlichting aanbieden in de onderbouw van het voortgezet onderwijs bij het vak biologie. Vanaf hier zal de term docent-participant(en) gebruikt worden wanneer er naar deze groep participanten gerefereerd wordt. In de tweede onderzoeksfase zijn de docent-participanten benaderd vanuit het netwerk van de onderzoeker. De mogelijke docent-participanten zijn allereerst geïnformeerd over het onderzoek door een telefonische toelichting van de onderzoeker. Vervolgens zijn de docenten-participanten nogmaals geïnformeerd over het onderzoek door middel van een informatiebrief en hebben de docent-participanten de *informed consent* ondertekend. In de tweede onderzoeksfase hebben er drie docent-participanten deelgenomen aan het onderzoek, zie Tabel 2.

**Tabel 2**

*Demografische en Persoonlijke Details Docent-participanten*

Participant	Leeftijd	Aantal jaren in het onderwijs	Niveau	Type onderwijs
Richard	42	16	Basis tot vwo	Bijzonder
Zainab	25	4	Basis en kader	Bijzonder
Jesse	23	2	Havo/vwo	Openbaar

*Noot:* Gebruik pseudonamen (n=3)

**Dataverzameling**

In de eerste onderzoeksfase zijn er semigestructureerde interviews afgenomen bij de leerling-participanten. Een semigestructureerd interview is gebaseerd op een vooraf opgesteld interviewprotocol. Indien noodzakelijk kan de onderzoeker tijdens het interview afwijken van het interviewprotocol door vragen toe te voegen of te verwijderen (Castillo-Montoya, 2016). Wegens voorkeur van de leerling-participanten zijn twee van de zes leerling-participanten

een-op-een geïnterviewd, de andere vier leerling-participanten namen gezamenlijk deel aan een groepsinterview. Dit is geaccepteerd door de onderzoeker omdat seksuele voorlichting een gevoelig en kwetsbaar onderwerp kan zijn en de veiligheid van de leerling-participanten ten allen tijden voorop staat binnen dit onderzoek.

In de eerste onderzoeksfase is allereerst het interviewprotocol voor de interviews met de leerling-participanten ontwikkeld, Bijlage A. Zoals eerder beschreven in dit onderzoek kunnen leerlingen meerdere leermoeilijkheden ervaren bij seksuele voorlichting. Deze leermoeilijkheden, bijvoorbeeld: het gevoel van ongemak door gebruik van biologische terminologie en het niet durven stellen van vragen, kunnen leerling-participanten ook ervaren tijdens de deelname aan dit onderzoek (Allen, 2005; Ferguson et al., 2008; Rose et al., 2019; Waling et al., 2020). Om te anticiperen op deze leermoeilijkheden zijn er, als ondersteuning voor het semigestructureerde interview met de leerling-participanten, zogenoemde onderwerpkaarten ontwikkeld, Bijlage B.

In totaal zijn er 32 onderwerpkaarten, verdeeld over de acht thema's ontwikkeld. De thema's zijn: anatomie en fysiologie (1); communicatie en interpersoonlijke vaardigheden (2); cultuur en maatschappij (3); identiteit (4); veiligheid (5); relaties en seksualiteit (6); seksueel overdraagbare aandoeningen (7) en zwangerschap en voortplanting (8). Elke onderwerpkaart bevat een onderwerp aan de voorkant en een korte toelichting aan de achterkant, Figuur 4.

## Figuur 4

### *Voorbeelden Onderwerpkaarten*

Hormonen	Hormonen zijn stofjes die in je lichaam worden gemaakt. Hormonen hebben invloed op allerlei functies en processen in je lichaam. Hormonen spelen een belangrijke rol bij de puberteit.
Grenzen aangeven	Soms doet een ander iets wat je niet prettig vindt. Hij of zij gaat over je grenzen. Wanneer je grenzen stelt, maak je duidelijk wat je wel en niet wilt.
Pornografie	Seksuele beelden waar je opgewonden van kunt raken. Dat kunnen bijvoorbeeld foto's, video's of teksten zijn.
Relaties	Alle banden die je met andere mensen hebt, noem je relaties. Dit kan met vrienden en familie, maar ook met mensen zijn waarop je verliefd bent.
Tienerzwangerschap	Bij meiden die zwanger raken voor hun 20 <sup>ste</sup> spreken we van tienerzwangerschap.

*Noot:* Volledig overzicht Bijlage B

De onderwerpen van de onderwerpkaarten zijn allereerst gedefinieerd op basis van de onderwerpen die in de onderzochte wetenschappelijke literatuur over seksuele voorlichting worden behandeld of aanbevolen. Daarnaast zijn de onderwerpen gedefinieerd op basis van de onderwerpen die aanbod komen in de prominente lesmethode voor biologie in het voortgezet onderwijs, genaamd Nectar. De toelichtingen op de achterkant van de onderwerpkaarten zijn naast de onderzochte wetenschappelijke literatuur en de lesmethode Nectar, gebaseerd op informatiebronnen over seksueel voorlichting die toegankelijk zijn voor leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn Amnesty International (2019) en Soa Aids Nederland et

al. (z.d.). Deze informatiebronnen voor leerlingen zijn gebruikt om de toelichting te formuleren in een manier die voor de leerlingen-participanten toegankelijk en begrijpelijk is.

Als onderdeel van de afname van de semigestructureerde interviews kregen de leerling-participanten de onderwerpkaarten en werden ze gevraagd een onderscheid te maken in hoeverre het (niet) behandelen van deze onderwerpen bij seksuele voorlichting een leermoeilijkheid voor ze vormt.

Voor het daadwerkelijke gebruik van de beschreven onderzoeksinstrumenten in de eerste onderzoeksfase zijn de onderzoeksinstrumenten getest door middel van een *pilot* met een vergelijkbare leerling-participant. Naar aanleiding van de *pilot* zijn enkele onderwerpkaarten samengevoegd om de hoeveelheid onderwerpkaarten te beperken. Tevens is er een inschatting gemaakt van de tijdsduur van het interview, namelijk dertig minuten. De dataverzameling heeft plaatsgevonden op de scholen van de desbetreffende leerling-participanten. Tijdens het afnemen van de interviews zijn een audio-opnames gemaakt. Deze audio-opnames zijn vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van een thematische analyse.

In de tweede onderzoeksfase zijn allereerst de onderzoeksinstrumenten, het semigestructureerde interviewprotocol en de vignetten, ontwikkeld op basis van de dataverzameling en data-analyse in de eerste onderzoeksfase, Bijlage C. Vignetten zijn in deze onderzoekscontext korte beschrijvingen over individuen in specifieke situaties, verbonden aan de belangrijke aspecten van het onderzoek om de docent-participant te stimuleren te vertellen over de eigen percepties en overtuigen in relatie tot het onderwerp (Azman & Mahadhir, 2017; Braun & Clarke, 2006; Saldaña, 2021; Sampson & Johannessen, 2020; Törrönen, 2018). Het gebruik van vignetten is passend in dit onderzoek omdat het de verzameling van gevoelige informatie kan ondersteunen (Azman & Mahadhir, 2017; Skilling & Stylianides, 2019).

In totaal zijn er vier vignetten ontwikkeld voor de dataverzameling in de tweede onderzoeksfase, Bijlage D. De inhoud van de vignetten is gebaseerd op de leermoeilijkheden van de leerling-participanten die zijn gedefinieerd naar aanleidingen van de eerste onderzoeksfase. De vier vignetten maken deel uit van het semigestructureerde interviewprotocol. Tijdens het interview krijgt de docent-participant steeds een vignet te lezen, Figuur 5.

## Figuur 5

### *Voorbeeld Vignet*

#### **Vignet 1**

Een docent geeft vandaag seksuele voorlichting en behandelt met de leerlingen het onderwerp anticonceptie. De leerlingen luisteren in alle rust naar de uitleg over de verschillende soorten anticonceptie en het gebruik ervan. Na de klassikale uitleg heeft één van de leerlingen een vraag:

*Rutger: 'Wat voor anticonceptiemiddelen moet je gebruiken als twee mannen of twee vrouwen seks met elkaar hebben. En wat moet je gebruiken als je een trio hebt?'*

Rutger is nog niet uitgesproken of in de klas wordt al gelachen. Een andere leerling uit de klas roept: 'Rutger, ben jij homo of zo?'. De klas lacht nog harder. De docent voelt zich ongemakkelijk bij de vraag van Rutger. De docent weet niet direct een antwoord op zijn vraag en is eigenlijk te preuts en onzeker om klassikaal antwoord te geven. Daarnaast weet de docent niet hoe die moet reageren op alle lachende leerlingen. De docent besluit om het gedrag te negeren en zet de hele klas aan het werk met de opdrachten uit het boek.

*Noot:* Volledig overzicht Bijlage D

Voor het daadwerkelijke gebruik van de beschreven onderzoeksinstrumenten in de tweede onderzoeksfase zijn de onderzoeksinstrumenten getest door middel van een *pilot* met

een vergelijkbare docent-participant. Naar aanleiding van de *pilot* zijn enkele vignetten samengevoegd om het aantal vignetten te beperken. Tevens is er een inschatting gemaakt van de tijdsduur van het interview, namelijk zestig tot negentig minuten. De dataverzameling heeft plaatsgevonden op de scholen van de desbetreffende docent-participanten. Tijdens het afnemen van de interviews zijn er audio-opnames gemaakt. Deze audio-opnames zijn vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van een thematische analyse.

### **Data-analyse**

Om betekenis te kunnen geven aan de dataverzameling van de eerste onderzoeksfase is er een thematische analyse, aan de hand van de methode voor een thematische analyse van Braun en Clarke (2006), uitgevoerd. Deze methode voor een thematische analyse bestaat uit zes stappen, namelijk: vertrouwd maken met de data (1); initiële codes genereren (2); zoeken naar thema's (3); thema's herzien (4); thema's definiëren en benoemen (5) en opstellen van de rapportage (6) (Braun & Clarke, 2006).

De data-analyse van elk interview verliep volgens dezelfde werkwijze. Voorafgaand aan de eerste stap van de methode voor thematische analyse van Braun en Clark (2006) heeft de onderzoeker eerst de audio-opname van het interview beluisterd om vertrouwd te raken met de verzamelde data. Vervolgens is er een letterlijk transcript gemaakt van de audio-opname die gemaakt is tijdens het interview. Het transcript is geëxporteerd naar ATLAS.ti. ATLAS.ti is een softwareprogramma waarmee de transcripten gecodeerd en geanalyseerd zijn kunnen worden (ATLAS.ti, 2022). In ATLAS.ti zijn de eerste vijf stappen van de methode van thematische analyse uitgevoerd zoals beschreven door Braun en Clark (2006).

## Resultaten

### Leermoeilijkheden van leerlingen bij seksuele voorlichting

Uit de eerste onderzoeksfase is allereerst gebleken dat de leerlingen leermoeilijkheden ervaren bij seksuele voorlichting. De leermoeilijkheden die de leerlingen ervaren zijn onder te verdelen in vijf thema's, namelijk: docent, onderwerpen, lesactiviteit, leerklimaat en *social self-concept*. Binnen deze vijf thema's zijn dertien subthema's van leermoeilijkheden gedefinieerd, Figuur 6.

#### Figuur 6

*Overzicht Leermoeilijkheden o.b.v. Eerste Onderzoeksfase*

Docent	Onderwerpen	Lesactiviteit	Leerklimaat	<i>Social self-concept</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Competenties, gedrag en vaardigheden</li> <li>•Niet adequaat handelen op verstorend gedrag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controversieel</li> <li>•Intiem en persoonlijk</li> <li>•Timing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mate van interactie</li> <li>•(Praktische) vaardigheden</li> <li>•Klassiek lespatroon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Verstorend gedrag</li> <li>•Onveilig leerklimaat</li> <li>•Samenstelling van de klas</li> <li>•Ongemak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Bang voor mening van anderen</li> </ul>

#### *Docent*

Allereerst blijkt uit de interviews dat de leerlingen tevreden zijn over de competenties, het gedrag en vaardigheden van de docent die hun seksuele voorlichting heeft aangeboden. De leermoeilijkheden die de leerlingen eerder ervoeren, zoals ongemak, schaamte en lachen in de klas, kwamen volgens de leerlingen nu minder naar voren omdat de docent nu serieus, open, rustig, duidelijk en zichzelf was. Daarnaast vinden leerlingen het prettig als de docent goed kan uitleggen, er voldoende tijd is voor seksuele voorlichting en als de docent veel kennis over het onderwerp heeft, zie het volgende citaat: Lot: 'Je kan hem [de docent] gewoon wat vragen en dan geeft hij je normaal antwoord. En dan gaat hij je ook niet

belachelijk maken of zo. Het is wel fijn als je docent er serieus mee omgaat.’

Wanneer de docent deze eigenschappen niet of niet volledig bezit, is dat volgens de leerlingen een leermoeilijkheid bij seksuele voorlichting. De leerlingen ervaren een docent die niet adequaat kan handelen op verstorend gedrag van leerlingen, bijvoorbeeld leerlingen die lachen of een grap maken, een leermoeilijkheid bij seksuele voorlichting. Een van de leerlingen gaf aan dat zijn docent zelf ook grappen maakt bij het aanbieden van seksueel voorlichting. Dit wordt door deze leerling als leermoeilijkheid ervaren bij seksuele voorlichting, zie het volgende citaat: Bert-Jan: ‘Want als hij [de docent] er een beetje grapjes over gaat maken, dan wordt het een beetje ongemakkelijk voor ons vind ik.’

### ***Onderwerpen***

Uit de interviews blijkt verder dat de leerlingen ook leermoeilijkheden ervaren die betrekking hebben tot welke onderwerpen worden aangeboden en wanneer onderwerpen worden aangeboden. De leerlingen geven allereerst aan dat zij verschil ervaren in voor hun makkelijke en moeilijke onderwerpen om te behandelen bij seksuele voorlichting. Voorbeelden van onderwerpen die voor de leerlingen makkelijk zijn en geen leermoeilijkheid zijn bij seksuele voorlichting, zijn onder anderen: hormonen, menstruatie, puberteit, bevalling en zwangerschap. Als verklaring hiervoor gaven de leerlingen aan dat deze onderwerpen vooral betrekking hebben op lichamelijke processen en daardoor dicht bij de biologie liggen, zie het volgende citaat:

Sterre: ‘Dit [lichamelijke processen] is ook wel misschien dat je het makkelijker kan, zeg maar professioneel kan houden in plaats van dat je echt, bijvoorbeeld sommige dingen zijn zeg maar heel erg persoonlijk zeg maar en dit kan je bijvoorbeeld gewoon makkelijk opschrijven zeg maar.’

Daarnaast blijkt uit de interviews dat de leerlingen onderwerpen niet als leermoeilijkheid ervaren wanneer het onderwerp niet op hunzelf betrekking heeft. Een



voorbeeld hiervan is het onderwerp seksuele identiteit, zie het volgende citaat: Astrid: ‘Ja, bijvoorbeeld als je homoseksueel bent of bi. Ik vind het zeg maar niet zo moeilijk om daarover te praten want ik ben dat niet, maar als je dat wel bent dan is het misschien wel lastig.’

Naast makkelijke onderwerpen zijn er volgens leerlingen ook moeilijk onderwerpen die worden behandeld bij seksuele voorlichting. Voorbeelden van onderwerpen die voor de leerlingen moeilijk zijn en daardoor een leermoeilijkheid zijn bij seksuele voorlichting, zijn onder anderen: grenzen aangeven, pornografie, zelfbevrediging en hoe heb je seks. Volgens de leerlingen zijn deze onderwerpen moeilijk om te behandelen omdat ze volgens de leerlingen heel dichtbij komen. Deze onderwerpen hebben volgens de leerlingen te maken met intimiteit en hebben betrekking tot de leerling als persoon, zie het volgende citaat: Lot: ‘Dit is uhm, moeilijk om het erover te hebben want, dit is meestal uhm, dit zijn de onderwerpen die ook echt over seks gaan. En uhm ja...’

Naast de onderwerpen die te maken hebben met intimiteit, vinden de leerlingen het behandelen van controversiële onderwerpen ook moeilijk. De leerlingen geven in de interviews aan dat zij onderwerpen die in de maatschappij taboe zijn moeilijk vinden om te behandelen bij seksuele voorlichting, zie het volgende citaat: Floor: ‘Mijn associatie is meer dat het sociaal gezien heel erg een taboe is om erover te praten, waardoor er sneller gelachen wordt en waardoor het minder serieus wordt genomen.’ Een voorbeeld van een onderwerp waar een taboe op rust is online contact. Naast het taboe dat op sommige onderwerpen rust, ervaren leerlingen het soms ook als leermoeilijkheid wanneer er onderwerpen worden behandeld die allereerst als ethische kwestie worden gezien. Tevens ervaren sommige leerlingen een onderwerp als leermoeilijkheid wanneer het in strijd kan zijn met de geloofsovertuiging van de leerling. Een voorbeeld van een onderwerp dat gezien wordt als ethische kwestie en/of in strijd is met de geloofsovertuiging is abortus.

Verder gaven de leerlingen in de interviews aan dat zij sommige onderwerpen die werden aangeboden niet vonden passen bij de levensfase waar zij zich in bevonden. De verklaring die de leerlingen hiervoor gaven was dat zij er of nog niet aan toe waren of dat het juist al lang wisten. Hieruit is op te maken dat de leerlingen aangeven dat de aangeboden onderwerpen niet altijd aansluiten op de ontwikkeling van de leerlingen. Dit wordt door de leerlingen als leermoeilijkheid ervaren, zie het volgende citaat:

Astrid: ‘Ik denk een verschil [in aanbod van onderwerpen] tussen onderbouw en bovenbouw, dat dat normaal is. Dat je in klas 1 en 2 meer hebt over menstruatie, puberteit en later meer over ja met echt deze [zelfbevrediging, seksueel plezier en hoe heb je seks] begint zeg maar.’

Als laatste is uit de interviews gebleken dat de leerlingen één onderwerp, het onderwerp sekswerkers, in het bijzonder moeilijk vonden om te behandelen in de klas. De reden die twee van de leerlingen hiervoor gaven was dat het onderwerp sekswerkers door hun eerder gekoppeld werd aan het scheldwoord ‘hoer’, zie de volgende twee citaten: Floor: ‘Het is niet echt een woord waarbij ik denk aan echte sekswerkers, maar aan een scheldwoord.’ Astrid: ‘Ik denk dat ik niet echt in een klas waar mensen elkaar uitschelden voor hoer zou willen praten over sekswerkers.’

### ***Lesactiviteit***

Uit de interviews is ook naar voren gekomen dat de leerlingen leermoeilijkheden ervaren met de lesactiviteiten die plaatsvinden. Allereerst is uit de interviews gebleken de mate van interactie als leermoeilijkheid kunnen ervaren bij seksuele voorlichting. De leerlingen geven aan dat zij het prettig vinden wanneer de docent voornamelijk aan het woord is en er weinig interactie plaatsvindt tussen de docent en de leerlingen. De verklaring die leerlingen hiervoor geven kan gekoppeld worden aan wat zij zien als makkelijke en moeilijke

onderwerpen. Een van de leerlingen geeft bijvoorbeeld aan dat zij het onderwerp online contact moeilijk vindt om zelf te bespreken in de klas, maar het makkelijker vindt om te luisteren naar de docent hierover of om hierover zelf informatie op te zoeken, zie het volgende citaat: Astrid: ‘Ja het is een beetje als met bijvoorbeeld online contact dat is makkelijk om over te horen of informatie over op te zoeken, maar niet om te bespreken in de klas.’

Naar de mate van interactie blijken leerlingen het fijn te vinden als de klassieke manier van lesgeven wordt ondersteund door visualiserende lesactiviteiten. Enkele leerlingen gaven in de interviews aan dat zij als lesactiviteit getest hebben hoeveel vocht een tampon kan opnemen. Daarbij gaven de leerlingen aan dat dit verhelderend voor ze is en het onderwerp daardoor minder abstract wordt, zie het volgende citaat:

Astrid: ‘Ik vind het het fijnst als je gewoon uitleg krijgt en dat je soms zeg maar dingen doet zeg maar. Nu hadden we het laatst bijvoorbeeld over menstruatie en dat je dan samen gaat kijken hoeveel bloed een tampon of maandverband kan opnemen. Dan heb je wel zeg maar echt een beeld van hoe dat zit’

Uit de interviews is ook gebleken dat er volgens de leerlingen bij seksuele voorlichting geen aandacht is voor het aanleren van (praktische) vaardigheden. Dit kwam duidelijk naar voren bij het onderwerp grenzen aangeven. De leerlingen gaven allereerst aan dat het onderwerp nauwelijks besproken werd. Dit onderwerp is al een leermoeilijkheid op zich voor de leerlingen. Daarnaast gaven de leerlingen aan dat er geen aandacht is voor het aanleren van hoe zij zelf hun grenzen kunnen aangeven en wat hun grenzen zijn. Hieruit blijkt dat bepaalde onderwerpen nauwelijks worden behandeld en als de onderwerpen behandeld worden dat er dan geen koppeling gemaakt wordt naar de vorming van de leerling. Uit het korte gesprek tussen twee leerlingen wordt dit duidelijk, zie de volgende citaten:

Sterre: ‘Er wordt wel gezegd van als je het niet wil dat je het niet moet doen.’

Lot: ‘Ja maar hoe zeg je dan ‘nee’? Dat wordt dan niet behandeld.’

Sterre: ‘Ik heb denk ik ook wel dat ik het moeilijk zou vinden om te leren over intimidatie, hoe je nee kan zeggen en hoe je je grenzen kan aangeven. Daar hebben we het nu niet echt over, en als we het er zeg maar over hebben leer je niet hoe je ze ook echt kan aangeven. Dat maakt het ook moeilijk als je ooit je grenzen aan moet geven zeg maar. Maar dat is wel heel belangrijk dat je dat ook leert te doen en niet alleen weet hoe je het zou kunnen doen in je hoofd zeg maar.’

### ***Leerklimaat***

Uit de interviews is ook naar voren gekomen dat de leerlingen leermoeilijkheden ervaren met leerklimaat dat er is in de klas bij seksuele voorlichting. De leermoeilijkheden die leerlingen ervaren met betrekking tot het leerklimaat hebben onder anderen te maken met verstoring gedrag van medeleerlingen. De leerlingen geven in de interviews aan dat er verschillende manieren zijn waarop het leerklimaat wordt verstoord. De leerlingen geven in de interviews aan dat er soms medeleerlingen zijn die grappen of opmerkingen maken met betrekking tot homoseksualiteit of sekswerkers. Niet alleen de grappen en opmerkingen vormen een leermoeilijkheid voor de leerlingen, maar ook het daaropvolgende gelach van de medeleerlingen en de verstoring van het leerklimaat is een leermoeilijkheid voor de leerlingen, zie het volgende citaat: Mariska: ‘Ja want als de hele klas zit te lachen, dan is het serieuze wel een beetje weg en dat maakt het moeilijk. De paar die lachen bepalen heel sterk de sfeer in de klas tijdens die lessen.’

Een voorbeeld waarover de grappen en opmerkingen gaan die de medeleerlingen kunnen maken zijn seksuele identiteit. Naast dat de grappen, opmerkingen en het gelach van

medeleerlingen het leerklimaat verstoort leidt het volgens de leerlingen er ook toe dat de leerlingen geen vragen meer durven te stellen in de klas. Dit alles leidt tot een onveilig leerklimaat wat een leermoeilijkheid voor de leerlingen is bij seksuele voorlichting, zie het volgende citaat:

Sterre: ‘Nou het is meer denk ik dat als iedereen lacht zeg maar dan ga je echt niet meer iets serieus vragen want dan wordt er gewoon om gelachen. Dan durf je het dus niet en krijg je geen antwoord op de vraag die je dan hebt.’

Een van de leerlingen gaf aan dat ze sommige onderwerpen wel met alleen leerlingen van het eigen gender zou willen bespreken. De samenstelling van de klas vormt hierbij de leermoeilijkheid voor deze leerling. De reden die zij hiervoor gaf is dat zij met leerlingen van haar eigen gender meer op hetzelfde niveau voelt en leerlingen niet zouden lachen als er een onderwerp wordt besproken, zie het volgende citaat: Mariska: ‘Ja, want meiden die, uhm die zijn meestal wat volwassener in hun hoofd al, en die zijn wat verder. Dus dan zouden er geen mensen gaan lachen om wat er verteld wordt.’

### ***Social self-concept***

Het laatste thema met een leermoeilijkheid die gedefinieerd is uit de interviews is het *social-self concept*. Uit de interviews is gebleken dat de leerlingen niet graag vragen stellen tijdens seksuele voorlichting omdat zij bang zijn wat anderen van hun vinden. De leerlingen gaven hierbij aan dat als je als leerling een vraag niet goed beantwoord of een vraag stelt weten medeleerlingen wat jij wel of niet weet over seksualiteit. Dat heeft volgens de leerlingen invloed op hun positie in de groep en hoe de medeleerlingen jou beoordelen. De toelichting van een van de leerlingen illustreert waarom de angst voor de mening van anderen en de positie in de groep een veel belangrijkere rol speelt bij seksuele voorlichting dan bij

andere vakken en daarmee een leermoeilijkheid vormt bij seksuele voorlichting, zie het volgende citaat:

Sterre: ‘Ja of dat je bang bent dat je bijvoorbeeld iets verkeerd zegt [als je een vraag stelt in de klas]. Dat het over een onderwerp gaat en dan noem je net het verkeerde woord of dan zeg je iets wat niet helemaal de bedoeling is en dat je daar dan bang voor bent.’ ... ‘Ja bij wiskunde gaat het bijvoorbeeld over cijfers halen, maar dit heeft heel veel te maken met sociaal en zo. Dus dan hebben anderen direct een mening over jou. Dus je moet ook best wel goed opletten op wat je zegt in de klas, want als je iets heel gek zegt of verkeerd kan je dat nog wel een paar jaar horen. En dan vraag ik niks meer in de klas.’

### **Het bewustzijn van docenten van de leermoeilijkheden**

Uit de tweede onderzoeksfase is gebleken dat de docenten zich op verschillende manieren bewust zijn van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting. Naar aanleiding van de eerste onderzoeksfase zijn er binnen vijf thema's dertien subthema's van leermoeilijkheden gedefinieerd. Deze thema's vormen ook de basis voor de thematische analyse van deze tweede onderzoeksfase.

#### ***Docent***

De eerste leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, zijn de competentie, het gedrag en de vaardigheden van de docent. Uit de interviews blijkt dat de docenten zich wel bewust zijn van hun eigen competenties, gedrag en vaardigheden, maar zich niet bewust zijn van het effect hiervan op de leerlingen. In de interviews beschrijven de docenten allemaal hoe zij zich voelen ten opzichte van het aanbieden van seksuele voorlichting, maar maken daarbij niet de verstaalslag naar wat voor effect dit heeft op de leerlingen. Ook lijken zij zich, gebaseerd op de interviews, niet bewust te zijn van dat

bijvoorbeeld het ongemak en de schaamte van een docent een leermoeilijkheid vormt voor de leerlingen. Uit de interviews blijkt dat de drie docenten zich alle drie anders voelen bij het aanbieden van seksuele voorlichting. Richard voelt zich kwetsbaar, onzeker en onveilig. Zainab voelt zich neutraal. Jesse vindt het aanbieden van seksuele voorlichting juist zeer leuk en niet ongemakkelijk. Alle drie de docenten maken geen koppeling met het gedrag van de docent en de leermoeilijkheid die dit mogelijk vormt voor leerlingen bij seksuele voorlichting.

De tweede leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is het niet adequaat handelen van de docent op verstorend gedrag van leerlingen. Uit de interviews blijkt dat twee van de drie de docenten zich bewust zijn van het effect van het niet adequaat handelen op verstorend gedrag van leerlingen. Richard geeft in het interview aan dat hij zich ervan bewust is dat verstorend gedrag, bijvoorbeeld maken van ongepaste opmerkingen of lachen, kan leiden tot een onveilig leerklimaat. Hij is zich ervan bewust dat hij hier als docent ook adequaat op moet reageren, omdat het leerklimaat anders onveilig blijft. Daarmee laat hij zien dat hij ziet dat het niet adequaat handelen van een docent op verstorend gedrag van leerlingen een leermoeilijkheid kan vormen bij seksuele voorlichting. Hij probeert adequaat te handelen door het verstorende gedrag klassikaal te bespreken met de leerling. Uit het interview blijkt dat dit niet altijd makkelijk is voor deze docent omdat seksuele voorlichting voor hem een gevoelig en kwetsbaar onderwerp is, zie het volgende citaat:

Richard: ‘Nou ik heb dit een keer ook gehad. Nou u bent niet getrouwd [vraag van leerling]? Nee. U hebt ook niet een vriendin [vraag van leerling]? Nee. En vervolgens, *out of the blue* en dat euh, ik vond dat toch echt niet tof, was een leerling die heel confronterend tegen mij zei: O dan bent u zeker ook een homo? Nou dat vond ik zo verschrikkelijk onveilig voor mij ook, daar was ik me op dat moment ook heel erg bewust...’

Zainab is zich er ook van bewust dat zij als docent adequaat moet blijven handelen op verstorend gedrag. Zij geeft aan dat dit anders zorgt voor een onveilig leerklimaat voor leerlingen. Dit is volgens haar de leermoeilijkheid voor leerlingen hierbij. Jesse geeft in het interview niet aan of hij hier wel of niet bewust van is.

### ***Onderwerpen***

De derde leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is het behandelen van controversiële onderwerpen. Uit de interviews blijkt dat de docenten zich er alle drie van bewust zijn dat het behandelen van sommige controversiële onderwerpen een leermoeilijkheid vormt voor leerlingen bij seksuele voorlichting. Richard vindt dat het aanbieden van controversiële onderwerpen niet zijn taak is als biologie docent, maar een taak van ouders is. Hij vindt dat het zijn taak is om de biologische kant aan te bieden en dat ouders de taak hebben om te praten met hun kinderen over controversiële onderwerpen. Daarnaast geeft Richard aan dat hij, vanuit de identiteit van de school (geloofsovertuiging), het moeilijk vindt om deze onderwerpen te behandelen met leerlingen, omdat iedereen hier anders over denkt. Zainab is zich ook bewust van de leermoeilijkheid die kan ontstaan bij het behandelen van controversiële onderwerpen. Zij geeft aan dat dit komt doordat zij zelf, vanuit haar eigen opvoeding, cultuur en geloofsovertuiging, het niet gewend is om thuis over controversiële onderwerpen te praten. Hierdoor is zij zich ervan bewust dat dit voor leerlingen ook een leermoeilijkheid kan vormen. Jesse is zich net als Zainab bewust van de diversiteit van leerlingen. Hij is zich ervan bewust dat elke leerling anders is en vanuit een zijn of haar eigen overtuigingen, beïnvloed door opvoeding en cultuur, de behandelde onderwerpen als controversieel kan ervaren. Jesse is zich ervan bewust dat elk onderwerp controversieel kan zijn voor een leerling en daarmee voor de ene leerling wel een leermogelijkheid kan vormen en voor de andere juist niet, zie het volgende citaat:



Jesse: ‘Maar dat was wel euh, ja je merkt wel dat sommige leerlingen daar [hoe snel leerlingen zich op hun gemak voelen] wel een beetje in achter blijven omdat ze toch ongemakkelijk blijven vinden, of vanuit hun cultuur of vanuit nou ja, ouders euh dat er thuis gewoon niet over gesproken wordt. Euh, en dan merk je wel, vooral met dit onderwerp dan merkte je wel veel verschil tussen die leerlingen dan.’

De vierde leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is het behandelen van intieme en persoonlijke onderwerpen. Uit de interviews is niet op te maken of de docenten zich er van bewust zijn dat het behandelen van intieme en persoonlijke onderwerpen een leermoeilijkheid voor leerlingen vormt. De docenten maken in het interview enkel onderscheid in controversiële onderwerpen, maar geen onderscheid tussen de biologische onderwerpen en de intieme en persoonlijke onderwerpen.

De vijfde leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is de timing van onderwerpen. Uit de interviews blijkt dat alle drie de docente zich er zeer van bewust zijn dat sommige onderwerpen te vroeg worden aangeboden. Daarbij geven alle drie de docenten aan dat er soms onderwerpen behandeld worden die niet aansluit bij de ontwikkeling en/of levensfase van de leerling en dat dat een leermoeilijkheid voor leerlingen kan vormen, zie het volgende citaat:

Zainab: ‘Euh nou ik denk dat je soms ook dat het voor leerlingen misschien ook te vroeg is om over bepaalde onderwerpen te praten, dat ze er nog niet klaar voor zijn om erover na te denken over hoe je de eerste keer seks hebt bijvoorbeeld, euh omdat ze daar soms totaal nog niet mee bezig willen zijn, dus het kan zijn dat het soms een jeugdiger klas is.’

### *Lesactiviteit*

De zesde leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is de mate van interactie. Uit de interviews blijkt dat één van de drie docenten, Richard, zich bewust is van de leermoeilijkheid die de mate van interactie kan vormen voor leerlingen. Het onderstaande interviewfragment laat zien dat de mate van interactie door Richard gekoppeld wordt aan het *social self-concept* van leerlingen, zie de volgende citaten:

Richard: ‘Maar dat vind ik heel, zeker bij dat onderwerp vind ik dat heel ingewikkeld.’

Interviewer: ‘Vraag stellen aan leerlingen?’

Richard: ‘Ja, in elk geval aan iemand. In het algemeen kun je nog wel eens doen, maar ja bij dat onderwerp weet je zeker dat bij de havo/vwo klas krijg je echt geen reactie...ja en dat heeft te maken met... die gaat niks zeggen omdat ze hun positie niet op het spel willen zetten, terwijl de vmbo’ers juist een grote bek erop zetten om te scoren. Maar dat is ook maar een hypothese wel uit de wereld.’

De zevende leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is het gebrek aan het aanleren van (praktische) vaardigheden. Uit de interviews blijkt één van de drie docenten, Jesse, zich bewust is van het belang van het aanleren van (praktische) vaardigheden aan leerlingen. Dit bewust zijn is dat hij het als docent belangrijk vindt en zich bewust is van het belang hiervoor voor leerlingen, zie het volgende citaat:

Jesse: ‘Ik begin met nee is nee en euh, euhm, ik doe wat goed voelt en als het me te ver gaat dan stap ik uit de situatie en euhm, dan de stap maken van wat is dan seksueel grensoverschrijdend gedrag en wat is het voor jou, zodat ze ook weten hoe ze nee moeten zeggen en dat ze dan weten dat ze dat kunnen doen want dat is vaak al een ding. Euh, en dat ze zelf dan ook gaan nadenken, want dat gebeurt dan toch buiten het klaslokaal, dat gebeurt niet in een klinische biologieruimte,

euh...dus dat je ze dan wel vroeg om eerst na te denken van goh, seksueel grensoverschrijdend gedrag is dit, euh, ga maar nadenken. Ik hoef er geen antwoord op maar ga er maar mee bezig dat je voor jezelf weet wat het is en dan ook benadrukken dat het echt voor hunzelf is.'

Uit het interview blijkt niet of Jesse zich ervan bewust is dat een gebrek aan het aanleren van (praktische) vaardigheden een leermoeilijkheid kan vormen voor leerlingen. De andere docenten geven niets aan over hun bewustzijn over deze leermoeilijkheid voor leerlingen.

De achtste leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is het klassieke lespatroon. Uit de interviews blijkt twee van de drie docenten, Jesse en Richard, zich bewust zijn van het klassieke lespatroon als leermoeilijkheid voor leerlingen. Tegelijkertijd blijkt uit het interview dat het voor Richard ook juist heel prettig voelt om met een klassiek lespatroon seksuele voorlichting aan te bieden, zie het volgende citaat: Richard: 'Ik geef dan een half college achtige les en ik weet ook dat ik daar helaas niet iedereen daar perfect mee bedien want er zitten een paar leerlingen bij die het liever anders zouden krijgen.'

### ***Leerklimaat***

De negende leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is het versturende gedrag van leerlingen. Uit de interviews blijkt dat alle drie de docenten zich ervan bewust zijn dat versturend gedrag in de vorm van opmerkingen, gelachen en grappen, een leermoeilijkheid is voor leerlingen, zie het volgende citaat:

Zainab: 'Bepaalde opmerkingen kunnen voor een onveilig leerklimaat zorgen.

Wat ik dan heel erg heb is, ik hoop dan dat ze zich nog wel veilig genoeg kunnen voelen om euh, zichzelf te kunnen uiten om na te denken over hun eigen vorming en dat als het hun vorming niet beïnvloed. Want stel je hebt het over

homoseksualiteit, weet je je hebt daar altijd wel reacties daarop, of stel het over maagd zijn tot het huwelijk euh dan merk ik wel dat euh een aantal leerlingen soms heel stoer reageren en dan ben je heel erg als docent en vraag ik mij heel erg af hoe zouden andere leerlingen hier zich nou bij voelen die er wel zo overdenken en dat niet durven uit te spreken nu en dat is het meer dat ik het moeilijk vindt dat ik niet in hun hoofd kan kijken.’

De tiende leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is een onveilig leerklimaat. Uit de interviews blijkt dat alle drie de docenten zich bewust zijn van het belang van een veilig leerklimaat bij seksuele voorlichting. Ook zijn de docenten zich ervan bewust welke factoren een veilig leerklimaat in de weg staan en dat een onveilig leerklimaat een leermoeilijkheid is voor leerlingen. De docenten noemen dat verstorend gedrag een veilig leerklimaat in de weg staat. Als laatste zijn de docenten zich bewust van wanneer er sprake is van een onveilig leerklimaat door hoe de sfeer in de klas, de interactie met de leerlingen en het gedrag van de leerlingen veranderd, zie het volgende citaat: Richard: ‘Ja dat is een beetje *fingerspitzengefühl* [afgaan op intuïtie] dat blijft een gekke spanning, je krijgt geen respons, en je ziet af en toe wel eens mensen een beetje smoezen, maar het is stiller dan normaal.’

De elfde leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is de samenstelling van de klas. Uit de interviews blijkt een van de drie docenten, Zainab, zich ervan bewust is dat dit een leermoeilijkheid kan vormen voor leerlingen. In het interview geeft zij aan dat zij, om te anticiperen op deze leermoeilijkheid voor leerlingen, leerlingen de mogelijkheid aanbiedt om zelf te kiezen van welke docent zij seksuele voorlichting willen ontvangen. Leerlingen kunnen ervoor kiezen om les te krijgen van haar of van haar mannelijke collega, zie het volgende citaat:

Zainab: ‘Zo hebben we dit jaar de klassen op hetzelfde moment dus er is een groep gesplitst dus we hebben gezegd: jullie mogen zelf kiezen of je een mannelijke of een

vrouwelijke docent wil, waar jullie je fijner bij voelen. Dus zo hebben we de klassen keuzes gegeven en je merkt wel dat reizigers [leerlingen uit een woonwagenkamp], in elk geval de meiden bij mij wilden en de jongens wilden bij hem en euh...ook de moslima's wilden bij mij, dus op zich is dat voor hun een fijne keuze. Dus je doet al je best om daar een onderscheid in te maken, je voelt je misschien toch fijner bij de ene als bij de andere docent dus of dat nou met het geslacht te maken heeft of dat je die docent nou eenmaal wat beter kent.'

De twaalfde leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is het gevoel van ongemak van leerlingen. Uit de interviews blijkt dat alle drie de docenten zich erg bewust zijn van het gevoel van ongemak van leerlingen als leermoeilijkheid bij seksuele voorlichting. Alle drie de docenten geven in het interview aan dat ze weten dat dit een leermoeilijkheid vormt voor leerlingen. Tevens geven de docenten aan dat ze hier tijdens de lessen opnieuw bewust van zijn door de opbouwende spanning in het lokaal en het gelach van leerlingen, zie het volgende citaat:

Jesse: 'Maar ik merkte inderdaad wel dat ze wisten dat het eraan kwam, euh ja want ze konden ook gewoon in het boek kijken, dus ze wisten dat het er wel aankwam dat jaar en ik merkte wel dat er van tevoren ook best lacherig over gedaan werd.'

### ***Social self-concept***

De dertiende en laatste leermoeilijkheid die in de eerste onderzoeksfase is gedefinieerd, is dat leerlingen bang zijn voor de mening van andere leerlingen. Uit de interviews blijkt dat twee van de drie docenten, Richard en Zainab, zich bewust zijn van het *social self-concept* van leerlingen. Zij zijn zich bewust van wat het effect van de positie van een leerlingen in de klas. Ook zijn zij zich er van bewust dat de positie van leerlingen in de klas kan veranderen

wanneer zij iets verkeerd zeggen, iets niet weten of als zij juist stoere opmerkingen maken, zie het volgende citaat:

Zainab: 'Als je een jongensklas hebt waarin het heel stoer is om hierover heel veel te vertellen dan weet je dan durven ze die vragen ook niet te stellen. Het lijkt bijna een taboe om te vragen stellen over seks want je hoort allemaal te weten als je een stoere man.'

## **Discussie**

Het huidige onderzoek had als doelstelling de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting te definiëren en het bewustzijn van docenten van deze leermoeilijkheden te verkennen. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan eerdere onderzoeken binnen dit onderzoeksgebied doordat er nieuwe inzichten zijn ontstaan met betrekking tot de leermoeilijkheden van leerlingen en het bewustzijn van docenten van deze leermoeilijkheden die de leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. De bevindingen van dit onderzoek ondersteunen allereerst eerdere onderzoeken naar de ervaringen van leerlingen en docenten met seksuele voorlichting. Daarnaast ondersteunen de bevindingen van dit onderzoek de verkenning voor vervolg onderzoek naar de ervaren van leerlingen en docenten met seksuele voorlichting. Als laatste ondersteunen de bevindingen uit dit onderzoek de ontwikkeling van een PCK-model dat is toegespitst op seksuele voorlichting.

## **Bevindingen**

Uit de eerste onderzoeksfase, naar de leermoeilijkheden van leerlingen bij seksuele voorlichting, is allereerst gebleken dat de leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland ook leermoeilijkheden ervaren bij seksuele voorlichting. De leermoeilijkheden die tijdens dit onderzoek gedefinieerd zijn, komen grotendeels overeen met de leermoeilijkheden die gedefinieerd zijn op basis van de literatuur (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Rose et al., 2019; Timmerman, 2009; Waling et al., 2020). Er zijn echter drie leermoeilijkheden gedefinieerd op basis van de literatuur die niet overeenkomen met de bevindingen van dit onderzoek.

Allereerst is dit de leermoeilijkheid interactie. Uit de literatuur blijkt de mate van interactie en vooral het gebrek aan interactie een leermoeilijkheid te zijn voor leerlingen bij seksuele voorlichting (Allen, 2005). Uit de bevindingen van dit onderzoek is echter op te

maken dat de leerlingen de aanwezigheid van interactie juist ervaren als leermoeilijkheid bij seksuele voorlichting. Ten tweede is dit de leermoeilijkheid heteronormativiteit. Uit de literatuur blijkt de heteronormatieve klank ik van de docent, de onderwerpen, de lesactiviteiten en het lesmateriaal een leermoeilijkheid te vormen voor leerlingen (Allen, 2005; Ezer et al., 2019; Waling et al., 2020). Uit de bevindingen van dit onderzoek is echter op te maken dat leerlingen zich niet bewust zijn van heteronormativiteit en zich niet uitlaten over de eventuele leermoeilijkheid die dit kan vormen bij seksuele voorlichting. De derde leermoeilijkheid is terminologie. Uit de literatuur blijkt het gebruik van biologische en formele terminologie een leermoeilijkheid te zijn voor leerlingen bij seksuele voorlichting (Allen, 2005; Rose et al., 2019). Uit de bevindingen van dit onderzoek is echter niet op te maken of leerlingen dit eventueel als leermoeilijkheid bij seksuele voorlichting ervaren.

Uit de eerste onderzoeksfase is verder een verklaring gevonden waarom leerlingen een deel van deze leermoeilijkheden ervaren als leermoeilijkheid bij seksuele voorlichting en niet bij een ander vak. Uit de eerste onderzoeksfase, is naast de vier eerder gedefinieerde thema's, nog een thema gedefinieerd, namelijk *social self-concept*. Uit de eerste onderzoeksfase blijkt namelijk dat leerlingen bang zijn voor de mening van medeleerlingen. Deze angst weerhoudt veel leerlingen ervan om vragen te stellen of vragen te beantwoorden tijdens seksuele voorlichting. Leerlingen durven bijvoorbeeld, uit angst voor de mening van anderen, niet te vragen aan de docent wat pijpen of beffen is. De leerlingen zijn zich er namelijk van bewust dat zij hiermee hun positie in de groepsdynamiek op het spel zetten of hier jaren mee gepest kunnen worden. Deze angst van leerlingen is een leermoeilijkheid en is als thema in dit onderzoek gedefinieerd als *social self-concept*. *Social self-concept* verwijst naar hoe een individu zichzelf ziet in relatie tot anderen (Shavelson et al., 1976).

Een alternatieve verklaring voor het verschil tussen de gedefinieerde leermoeilijkheden in de literatuur en de gedefinieerde leermoeilijkheden op basis van dit onderzoek is de



mogelijke diversiteit waarin seksuele voorlichting wordt aangeboden. Zoals eerder beschreven in dit onderzoek worden docenten allereerst volledig vrij gelaten in de manier waarop zij seksuele voorlichting aanbieden (10voordeleraar, 2021; Ministerie van OCW, 2012; Reynolds et al., 2021; Rose et al., 2019; Timmerman, 2009). Daarnaast is eerder beschreven in dit onderzoek dat de pedagogische en didactische benadering van seksuele voorlichting sterk wordt beïnvloed door de ervaring, individuele opvattingen en visie van docenten (Timmerman, 2009). Hierdoor kunnen grote verschillen ontstaan in de manier waarop seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs wordt aangeboden en in de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting.

Uit de tweede onderzoeksfase, naar het bewustzijn van docenten van de leermoeilijkheden van leerlingen bij seksuele voorlichting, is allereerst gebleken dat de docenten zich op verschillende manieren bewust zijn van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting. Omdat er tot op heden nog geen eerder onderzoek is gedaan naar het bewustzijn van docenten van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting, is er geen vergelijking te maken met eerdere theorieën en onderzoeksresultaten. Wel is uit het onderzoek van Timmerman (2009) gebleken dat er grote verschillen zijn in de didactische en pedagogische benadering van docenten met betrekking tot het aanbieden van seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs in Nederland. Uit hetzelfde onderzoek is gebleken dat de didactische en pedagogische benadering van docenten sterk wordt beïnvloed door de ervaringen, opvattingen en visie van de docent. Uit de tweede onderzoeksfase van dit onderzoek is te concluderen dat het bewustzijn van docenten van de leermoeilijkheden van leerlingen, wat onderdeel is van de didactische en pedagogische benadering van docenten, ook sterk van elkaar verschillen en ook beïnvloed worden door de ervaringen, opvattingen en visie van de docent. Uit dit onderzoek is te concluderen dat alle docenten die participeerden in dit onderzoek zich bewust zijn van: het behandelen van controversiële onderwerpen; de

timing van onderwerpen; verstorend gedrag van leerlingen; onveilig leerklimaat en het gevoel van ongemak van leerlingen als leermoeilijkheden voor leerlingen bij seksuele voorlichting. Van de overige leermoeilijkheden zijn de docenten zich niet of niet allemaal bewust dat het een leermoeilijkheid voor leerlingen vormt bij seksuele voorlichting.

### **Kwaliteiten en beperkingen**

De kracht van dit onderzoek is het onderzoeksontwerp. In dit onderzoek zijn allereerst de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting in kaart gebracht. In het onderzoeksontwerp zijn onderwerpkaarten ontwikkeld die als ondersteuning fungeren bij de dataverzameling die plaatsvond doormiddel van semigestructureerde interviews. Door het gebruik van de onderwerpkaarten is allereerst geprobeerd de leerling-participanten een veiliger gevoel te geven. Tevens is door het gebruik van de onderwerpkaarten geprobeerd de kans op sociaal-wenselijke antwoorden te verkleinen. De sociaal-wenselijke antwoorden kunnen gegeven worden wanneer de participant de neiging heeft om zichzelf te presenteren op een manier die als sociaal aanvaardbaar wordt beschouwd, maar niet volledig overeenkomt met de eigen overtuiging, mening of ervaring (Bergen & Labonté, 2020). Dit is geprobeerd doordat de leerling-participanten de terminologie, wat een leermoeilijkheid voor leerlingen kan vormen (Allen, 2005; Rose et al., 2019), niet hoefden te gebruiken. Tevens hoefden de leerlingen-participanten geen vraag te stellen over wat een bepaald onderwerp betekend, ook dit vormt een mogelijke leermoeilijkheid voor leerlingen (Allen, 2005; Rose et al., 2019), omdat er een toelichting werd gegeven bij elk onderwerp. In dit onderzoek is daarnaast gebruikt gemaakt van twee onderzoeksfasen, waarbij dataverzameling uit de eerste onderzoeksfase de basis vormde voor de onderzoeksinstrumenten van de tweede onderzoeksfase. In het onderzoek vormden de leermoeilijkheden die ervaren worden door de leerling-participanten in de eerste onderzoeksfase, de basis voor de vignetten die in de tweede

onderzoeksfase gebruikt zijn om het bewust zijn van docenten met betrekking tot de leermoeilijkheden van leerlingen met seksuele voorlichting in kaart te brengen. Dit onderzoeksontwerp en het gebruik van zeer actuele data is een kwaliteit van dit onderzoek.

Dit onderzoek kent echter ook een aantal beperkingen. De grootste beperking in dit onderzoek is de *self-selection bias*. Dit komt doordat de participanten zich door middel van *self-selection* konden aanmelden voor deelname aan het onderzoek. Door *self-selection* is het aannemelijk dat de participanten die ervoor hebben gekozen deel te nemen aan het onderzoek meer open en comfortabel zijn met het praten over seksuele voorlichting en minder of andere leermoeilijkheden ervaren dan vergelijkbare respondenten die zich hier minder comfortabel bij voelen (Blunt-Vinti, 2018; Rossi et al., 2004). Echter is hier toch voor gekozen omdat seksuele voorlichting, voor zowel leerling als docent, een moeilijk onderwerp kan zijn om over te praten. Omdat de veiligheid van de participant ten allen tijden voorop staat is er toch gekozen voor zelfselectie in dit onderzoek.

Daarnaast leidt de *self-selection* er toe dat er geen invloed uitgeoefend kon worden op de diversiteit van de steekproeven. De diversiteit van de steekproeven heeft invloed op de betrouwbaarheid en dus op de mate waarin de onderzoeksresultaten gerepliceerd kunnen worden. Omdat mensen niet statisch zijn kan dit onderzoek niet één op één gerepliceerd worden. Het vergroten van de betrouwbaarheid van onderzoek had gekund door de mate van diversiteit van de steekproeven te vergroten. Ook hier is niet voor gekozen om invloed uit te oefenen op de mate van diversiteit van de respondenten, bijvoorbeeld door te vragen naar seksuele oriëntatie, etniciteit en/of culturele achtergrond. Het onderzoek van Blunt-Vinti (2018) suggereert echter dat participanten door deze diversiteit mogelijk andere opvattingen hebben over seksuele voorlichting en seksualiteit in het algemeen. Wederom is er voor de veiligheid van de participant gekozen. Bij een replicatie van dit onderzoek zou ervoor gekozen kunnen worden een zeer diverse of juist zeer specifieke steekproefpopulatie om

dezelfde bevindingen te opmaken uit de dataverzameling, de betrouwbaarheid van het onderzoek wordt vergroot (Blunt-Vinti, 2018; Meriam & Tisdell, 2015).

### **Aanbevelingen**

Naar aanleiding van de bevindingen die naar voren zijn gekomen in dit onderzoek worden de volgende aanbevelingen gemaakt. Allereerst wordt er aanbevolen om meer en verdiepend onderzoek te doen naar de wijze waarop seksuele voorlichting wordt aangeboden in het voortgezet onderwijs en naar hoe leerlingen dit aanbod ervaren. Door dit onderzoek is namelijk nog meer duidelijk geworden dat de diversiteit in het aanbod van seksuele voorlichting zeer groot kan zijn. Tevens wordt naar aanleiding van dit onderzoek aanbevolen om onderzoek te doen naar de effectiviteit van seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs. Daarmee kan de basis van een wetenschappelijk fundament gevormd worden voor de vakdidactiek van seksuele voorlichting. Tot op heden ontbreekt de vakdidactiek van seksuele voorlichting namelijk nog. Vervolg onderzoek zou tevens een bijdrage kunnen leveren aan het ontwikkelen van een curriculum voor het aanbod van seksuele voorlichting in het voortgezet onderwijs, zodat docenten meer en betere ondersteuning krijgen bij het aanbieden van seksuele voorlichting. Vervolg onderzoek zou ook een bijdrage kunnen leveren aan het ontwikkelen van passend en effectief lesmateriaal zodat de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting gereduceerd kunnen worden en leerlingen meer kunnen leren over seksuele voorlichting.

## Literatuurlijst

- 10voordeleraar. (2021, september). *Tweedegraadslerarenopleiding - Kennisbasis Biologie*.  
<https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-bachelor-biologie.pdf>
- Akkerman, T. (2019a). *Nectar vmbo-bk 2 leerwerkboek B* (5de editie). Noordhoff.
- Akkerman, T. (2019b). *Nectar vmbo-kgt 2 leerwerkboek B* (5de editie). Noordhoff.
- Akkerman, T. (2021). *Nectar 2–3 havo/vwo biologie* (5de editie). Noordhoff.
- Allen, L. (2001). Closing Sex Education's Knowledge/Practice Gap: The reconceptualisation of young people's sexual knowledge. *Sex Education, 1*(2), 109–122.  
<https://doi.org/10.1080/14681810120052542>
- Allen, L. (2005). 'Say everything': exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex Education, 5*(4), 389–404.  
<https://doi.org/10.1080/14681810500278493>
- Allen, L. (2009). 'It's not who they are it's what they are like': Re-conceptualising sexuality education's 'Best educator' debate. *Sex Education, 9*(1), 33–49.  
<https://doi.org/10.1080/14681810802639814>
- Allen, L. (2014). Don't forget, Thursday is test[icle] time! The use of humour in sexuality education. *Sex Education, 14*(4), 387–399.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2014.918539>
- Alonso-Martínez, L., Fernández-Hawrylak, M., Heras-Sevilla, D., & Ortega-Sánchez, D. (2021). Understand Sexual Risk Behaviours in Young Adults and Challenges in their Education. *Qualitative Research in Education, 10*(2), 172–203.  
<https://doi.org/10.17583/qre.2021.6996>
- Amnesty International. (2019, 19 juli). *Seksuele rechten - mensenrechten*. Geraadpleegd op 26 januari 2022, van <https://www.amnesty.nl/encyclopedie/seksuele-rechten>

Astle, S., McAllister, P., Emanuels, S., Rogers, J., Toews, M., & Yazedjian, A. (2020).

College students' suggestions for improving sex education in schools beyond 'blah blah condoms and STDs'. *Sex Education*, 21(1), 91–105.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749044>

ATLAS.ti. (2022, 19 mei). *Home*. ATLAS.Ti - The Qualitative Data Analysis & Research Software. Geraadpleegd op 27 mei 2022, van <https://atlasti.com>

Azman, H., & Mahadhir, M. (2017). Application of the Vignette Technique in a Qualitative Paradigm. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 17(4), 27–44.

<https://doi.org/10.17576/gema-2017-1704-03>

Bergen, N., & Labonté, R. (2020). “Everything Is Perfect, and We Have No Problems”: Detecting and Limiting Social Desirability Bias in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 30(5), 783–792.

<https://doi.org/10.147977/13024391739283819385894>

Bittner, V., & Meisert, A. (2020). Sex education meets interculturality – German biology teachers' views on the suitability of specific topics and their personal competencies. *Sex Education*, 21(2), 190–207.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766436>

Blaisdell, A. J., & Olsen, L. K. (2019). Barriers to Human Sexuality Education Survey Research Among Vermont Public School Administrators. *Journal of School Health*, 89(2), 124–128. <https://doi.org/10.1111/josh.12721>

Blunt-Vinti, H. D., Stokowski, S. E., & Bouza, B. M. (2018). “Your Vagina Is Not Supposed to Be This Scary Monster”: Young Heterosexual Women's Recommendations for Improving Sexual Satisfaction and Implications for Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education*, 13(2), 245–265.

<https://doi.org/10.1080/15546128.2018.1462279>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BZgA. (2016). *SEXUALITY EDUCATION policy brief No. 1* (Nr. 1).  
[https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/379043/Sexuality\\_education\\_Policy\\_brief\\_No\\_1.pdf](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/379043/Sexuality_education_Policy_brief_No_1.pdf)
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811–831.  
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
- De Graaf, H., Van den Borne, M., Nikkelen, S., Twisk, D., & Meijer, S. (2017). *Seks onder je 25e*. Eburon.  
<https://seksonderje25e.nl/files/uploads/Onderzoeksboek%20Seks%20onder%20je%2025e%202017.pdf>
- European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, 16(4), 427–431. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>
- Ezer, P., Kerr, L., Fisher, C. M., Heywood, W., & Lucke, J. (2019). Australian students' experiences of sexuality education at school. *Sex Education*, 19(5), 597–613.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1566896>
- Ferguson, R. M., Vanwesenbeeck, I., & Knijn, T. (2008). A matter of facts. . . and more: An exploratory analysis of the content of sexuality education in the Netherlands. *Sex Education*, 8(1), 93–106. <https://doi.org/10.1080/14681810701811878>
- Goldstein, A. (2019). Beyond porn literacy: drawing on young people's pornography narratives to expand sex education pedagogies. *Sex Education*, 20(1), 59–74.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621826>

- Helmer, J., Senior, K., Davison, B., & Vodic, A. (2015). Improving sexual health for young people: making sexuality education a priority. *Sex Education, 15*(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.989201>
- Jarpe-Ratner, E. (2019). How can we make LGBTQ+-inclusive sex education programmes truly inclusive? A case study of Chicago Public Schools' policy and curriculum. *Sex Education, 20*(3), 283–299. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1650335>
- Kalke, K. M., Ginossar, T., Fawad Ali Shah, S., & West, A. J. (2018). Sex Ed to Go: A Content Analysis of Comprehensive Sexual Education Apps. *Health Education & Behavior, 45*(4), 581–590. <https://doi.org/10.1177/1090198117749259>
- Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2016). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching, 54*(5), 586–614. <https://doi.org/10.1002/tea.21378>
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. SensePublishers.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. *Science & Technology Education Library, 95*–132. [https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1\\_4](https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_4)
- Mansfield, J. (2019). *Pedagogical Equilibrium*. Taylor & Francis.
- Mazibe, E. N., Coetzee, C., & Gaigher, E. (2018). A Comparison Between Reported and Enacted Pedagogical Content Knowledge (PCK) About Graphs of Motion. *Research in Science Education, 50*(3), 941–964. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9718-7>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research*. Wiley.



- Miedema, E., Le Mat, M. L. J., & Hague, F. (2020). But is it comprehensive? Unpacking the ‘comprehensive’ in comprehensive sexuality education. *Health Education Journal*, 79(7), 747–762. <https://doi.org/10.1177/0017896920915960>
- MIND. (2020, 5 maart). *Grenzen stellen*. Wij Zijn MIND. Geraadpleegd op 26 januari 2022, van <https://wijzijnmind.nl/psychische-klachten/psychipedia/grenzen-stellen>
- Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012, 1 december). *wetten.nl - regeling - besluit kerndoelen onderbouw VO - BWBR0019945*. [wetten.overheid.nl](https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945). Geraadpleegd op 20 oktober 2021, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>
- Reynolds, L., Dull Akers, D., Hoffman Lucas, B., Kuhn, T., & Firpo-Triplett, R. (2021). Breaking down the skills: Designing and Pilot-Testing a Video-Based microskills® training for sexual health educators. *American Journal of Sexuality Education*, 16(1), 57–85. <https://doi.org/10.1080/15546128.2020.1856745>
- Rose, I. D., Boyce, L., Murray, C. C., Lesesne, C. A., Szucs, L. E., Rasberry, C. N., Parker, J. T., & Roberts, G. (2019). Key factors influencing comfort in delivering and receiving sexual health education: Middle school student and teacher perspectives. *American Journal of Sexuality Education*, 14(4), 466–489. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1626311>
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., Lipsey, M. W., Freeman, H. E., & SAGE. (2004). *Evaluation* (7de editie). SAGE Publications.
- Saeli, M., Jochems, W. M. G., Zwaneveld, B., & Perrenet, J. (2011). Programming: Teachers and pedagogical content knowledge in the Netherlands. *Informatics in Education*, 11(1), 81–114. <https://eric-ed-gov.proxy-ub.rug.nl/?id=EJ1064292>
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th Revised edition). SAGE Publications.

- Sampson, H., & Johannessen, I. A. (2020). Turning on the tap: the benefits of using 'real-life' vignettes in qualitative research interviews. *Qualitative Research*, 20(1), 56–72.  
<https://doi.org/10.1177/1468794118816618>
- Scholen op de kaart. (z.d.). *Groningen - Zoeken | Scholen op de kaart*. scholenopdekaart.nl.  
 Geraadpleegd op 12 februari 2022, van  
<https://scholenopdekaart.nl/zoeken/middelbare-scholen/?zoektermen=Groningen&weergave=Lijst&onderwijstype=6>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.  
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>
- Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2019). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2019.1704243>
- Soa Aids Nederland, Rutgers, GGD, & Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. (z.d.). *Home | Sense.info*. Sense.Info. Geraadpleegd op 26 januari 2022, van  
<https://sense.info/nl>
- Timmerman, G. (2009). Teaching skills and personal characteristics of sex education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 500–506.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.008>
- Törrönen, J. (2018). Using vignettes in qualitative interviews as clues, microcosms or provokers. *Qualitative Research Journal*, 18(3), 276–286. <https://doi.org/10.1108/qrj-d-17-00055>

Van Driel, J. H., De Jong, O., & Verloop, N. (2014). De Pedagogical Content Knowledge (PCK) van scheikundedocenten-in-opleiding over het gebruik van

deeltjesmodellen. *Pedagogische studiën*, *81*, 273–289.

<https://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=617268>

Waling, A., Bellamy, R., Ezer, P., Kerr, L., Lucke, J., & Fisher, C. (2020). ‘It’s kinda bad, honestly’: Australian students’ experiences of relationships and sexuality

education. *Health Education Research*, *35*(6), 538–552.

<https://doi.org/10.1093/her/cyaa032>

## **Bijlage A**

### **Semigestructureerd Interviewprotocol Eerste Onderzoeksfase**

#### **Introductie**

Dit interview gaat over de seksuele voorlichting die jij op school krijgt of hebt gehad bij het vak biologie. Het doel van dit interview is om te weten te komen wat jij moeilijk vindt bij seksuele voorlichting. Na alle interviews met leerlingen worden de resultaten samengevat en gebruikt voor interviews met docenten die seksuele voorlichting geven bij het vak biologie. Het uiteindelijke doel is om te onderzoeken of docenten ook weten wat leerlingen moeilijk vinden bij seksuele voorlichting. Het interview zal deels gaan aan de hand van onderwerpkaarten met verschillende onderwerpen die aanbod kunnen komen bij seksuele voorlichting.

Het kan zijn dat je praten over seksuele voorlichting ongemakkelijk vindt. Dat is helemaal normaal. Ik vind het belangrijk dat je weet dat je vragen altijd mag overslaan, het interview mag pauzeren en je mag stoppen op ieder moment. Alle antwoorden die je geeft zullen anoniem worden verwerkt. Ik maak graag een audio-opname van het interview. Dit helpt mij omdat ik dan niet alles hoeft te onthouden van ons gesprek, maar mij kan richten op jouw verhaal en daar goed naar kan luisteren. De audio-opname gebruik ik om na het interview alle informatie te verwerken. Na het onderzoek zullen de audio-opnames worden verwijderd. Als je toestemming hebt gegeven voor het deelnemen aan het interview en voor het maken van een audio-opname van het interview starten we met het interview:

#### **Interviewvragen**

- Kan jij jezelf voorstellen?
- Waar denk jij aan bij seksuele voorlichting?

- Zijn er dingen die je moeilijk vindt bij seksuele voorlichting (bijvoorbeeld: docent, onderwerpen, lesactiviteit en lesmateriaal, leerklimaat)?
- Wat maakt dat dit voor jou moeilijk is bij seksuele voorlichting?
- Onderwerpkaarten: dit zijn kaarten met onderwerpen die behandeld kunnen worden bij seksuele voorlichting. Op elke kaart staat een onderwerp met op de achterkant een uitleg. Zou je deze onderwerpen kunnen verdelen in makkelijke en moeilijke onderwerpen bij seksuele voorlichting?
- Wat maakt dat dit onderwerp makkelijk(er)/moeilijk(er) is?
- Als je iets aan seksuele voorlichting zou kan veranderen zodat het makkelijker zou worden, wat zou jij dan veranderen?
- We zijn aan het einde gekomen van het interview. Wil je nog iets kwijt over het thema of over het interview zelf?

## Bijlage B

### Onderwerpkaarten

**Tabel B1**

*Onderwerpkaarten*

<i>Thema</i>	<i>Onderwerp</i>	<i>Toelichting</i>
Anatomie en fysiologie	Geslachtskenmerken	Geslachtskenmerken zijn de kenmerken waaraan je de verschillen tussen mannen en vrouwen kunt zien.
	Hormonen	Hormonen zijn stofjes die in je lichaam worden gemaakt. Hormonen hebben invloed op allerlei functies en processen in je lichaam. Hormonen spelen een belangrijke rol bij de puberteit.
	Menstruatie	De menstruatie of ongesteldheid is een periode waarbij een vrouw bloed en slijm verliest uit haar baarmoeder als teken dat er geen zwangerschap is.
	Puberteit	De puberteit is een levensfase. Hierin vindt de overgang van kind naar volwassene plaats.
Communicatie en interpersoonlijke vaardigheden	Grenzen aangeven	Soms doet een ander iets wat je niet prettig vindt. Hij of zij gaat over je grenzen. Wanneer je grenzen stelt, maak je duidelijk wat je wel en niet wilt.
	Online contact	Bij online contact kan je denken aan contact via whatsapp of datingapps zoals Tinder.

---

		Door online contact kan je nieuwe mensen ontmoeten. Ook kunnen er via online contact naaktfoto's of video's gedeeld worden. Soms zelfs zonder dat de eigenaar dit wil.
		<hr/>
	Praten over relaties en seksualiteit	Bij praten over relaties en seksualiteit kan je bespreken wat je fijn vindt en wat je wil ontdekken, maar ook wat je niet fijn vindt en wanneer je met iets wilt stoppen.
		<hr/>
Cultuur en maatschappij	Culturele verschillen	Culturele verschillen zijn de verschillen in opvattingen tussen verschillende groepen. Bij culturele verschillen kun je denken aan het uitvoeren van een besnijdenis, uithuwelijken of het wel of niet hebben van seks voor het huwelijk en het hebben van een of meerdere partners.
		<hr/>
	Discriminatie op basis van seksualiteit of identiteit	Bij discriminatie wordt er onterecht verschil gemaakt in de behandeling van mensen.
		<hr/>
Identiteit	Seksuele identiteit	Seksuele identiteit gaat over tot wie iemand zich seksueel aangetrokken voelt. Homoseksuele mensen voelen zich bijvoorbeeld seksueel aangetrokken tot mensen van hetzelfde geslacht. Aseksuele mensen voelen zich niet seksueel aangetrokken tot andere mensen.

---

	Intersekse	Intersekse personen zijn geboren met mannelijke en vrouwelijke geslachtskenmerken.
	Transgender	Een transgenderpersoon is geboren in het lichaam van een man, maar voelt zich een vrouw of andersom.
	Travestie	Een travestiet verkleedt zich af en toe als iemand van het andere geslacht. Dit noemen we <i>crossdressing</i> . Dit doet die persoon omdat hij dat leuk vindt. Veel travestieten hebben vaak niet het gevoel dat zij in een verkeerd lichaam geboren zijn.
Veiligheid	Seksueel misbruik	Seksueel misbruik is dat iemand gedwongen wordt om seksuele handelingen uit te voeren. Dit is bijvoorbeeld het hebben van seks of het delen van naaktfoto's tegen iemands zin.
	Seksuele intimidatie	Seksuele intimidatie zijn seksueel getinte opmerkingen of handelingen die iemand niet wil. Dit kan bijvoorbeeld een ongepaste aanraking zijn.
	Sekswerkers	Sekswerkers geven seksuele handelingen in ruil voor geld.
Relaties en seksualiteit	De eerste keer ...	De eerste keer dat je met iemand zoent, aanraakt of bijvoorbeeld naar bed gaat.
	Seksuele posities en technieken	Er zijn veel manieren waarop je seks kunt hebben. Dat kan met jezelf of met een ander en



		op verschillende manieren. Je kunt bijvoorbeeld zoenen, strelen, vingeren, aftrekken, beffen, pijpen en vrijen.
	Masturbatie/ zelfbevrediging	Masturberen of zelfbevrediging is met jezelf vrijen.
	Orgasme/ klaarkomen	Als je bij seks of masturberen een orgasme bereikt, noemen we dat klaarkomen. Dit is een ontlading van de opgebouwde seksuele spanning in je lichaam.
	Pornografie	Seksuele beelden waar je opgewonden van kunt raken. Dat kunnen bijvoorbeeld foto's, video's of teksten zijn.
	Relaties	Alle banden die je met andere mensen hebt, noem je relaties. Dit kan met vrienden en familie, maar ook met mensen zijn waarop je verliefd bent.
	Seksueel plezier	Seks kan erg fijn zijn.
Seksueel overdraagbare aandoeningen	Anticonceptie	Dit zijn middelen die je kan gebruiken om te voorkomen dat een vrouw zwanger wordt.
	Seksueel overdraagbare aandoeningen (soa)	Een seksueel overdraagbare aandoening (soa) wordt ook wel een geslachtsziekte genoemd. Dit zijn ziektes die je door seks kunt krijgen.
	Onveilige seks	Wanneer je onveilige seks hebt loop je het risico om ziek te worden en een soa te krijgen.

Zwangerschap en voortplanting	Aangeboren ziektes	Een ziekte die je vanaf de geboorte hebt.
	Abortus	Een abortus is een behandeling waarbij de zwangerschap wordt afgebroken.
	Bevalling	De bevalling is het proces waarbij de baby wordt geboren.
	Ongewenst zwanger	Bij een ongewenste zwangerschap wil de vrouw die zwanger is niet zwanger zijn.
	Tienerzwangerschap	Bij meiden die zwanger raken voor hun 20 <sup>ste</sup> spreken we van tienerzwangerschap.
	Zwangerschap	Een zwangerschap is de periode waarbij een vrouw een kind in haar baarmoeder draagt.

*Noot:* (Akkerman, 2019a; Akkerman, 2019b; Akkerman, 2021; Allen, 2001; Allen, 2005; Allen, 2009; Allen, 2014; Amnesty International, 2019; Astle et al., 2020; Bittner & Meisert, 2020; Blaisdell & Olsen, 2019; De Graaf et al., 2017; Ezer et al., 2019; Ferguson et al., 2008; Goldstein, 2019; Helmer et al., 2015; Jarpe-Ratner, 2019; Kalke et al., 2018; MIND, 2020; Soa Aids Nederland et al., z.d.; Timmerman, 2009).

## Bijlage C

### Semigestructureerd Interviewprotocol Tweede Onderzoeksfase

#### Introductie

Dit interview gaat over seksuele voorlichting in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het doel van dit interview is het verkennen van het bewustzijn van docenten van de leermoeilijkheden die leerlingen ervaren bij seksuele voorlichting. In het interview krijg je vier situatiebeschrijvingen te lezen. In elke situatiebeschrijving staan bepaalde leermoeilijkheden van leerlingen centraal. Bij elke situatiebeschrijving ga ik je een aantal vragen stellen. Tijdens het interview mag je vragen overslaan, het interview pauzeren en je mag op ieder moment stoppen. Alle antwoorden die je geeft zullen anoniem worden verwerkt. Ik maak graag een audio-opname van het interview. Dit helpt mij omdat ik dan niet alles hoeft te onthouden van ons gesprek, maar mij kan richten op jouw verhaal en daar goed naar kan luisteren. De audio-opname gebruik ik om na het interview alle informatie te verwerken. Na het onderzoek zal de audio-opname worden verwijderd. Als je toestemming hebt gegeven voor deelname aan het interview en het maken van een audio-opname starten we met het interview:

#### Interviewvragen

- Kan jij jezelf voorstellen?
- Kan je uitleggen wat seksuele voorlichting volgens jou is?
- Welke ervaringen heb jij met het geven van seksuele voorlichting?
- Zijn er dingen waarvan jij denkt dat leerlingen ze moeilijk vinden bij seksuele voorlichting (bijvoorbeeld docent, onderwerp, lesactiviteit, leerklimaat en *social self-concept*)?
- Zijn er dingen die jij zelf moeilijk vindt bij het aanbieden van seksuele voorlichting?

- Vignet 1 lezen
  - Herken je dit soort situaties?
  - Wat is hierin moeilijk voor leerlingen?
  - Ben jij je bewust van deze moeilijkheden van leerlingen?
  - Wat herken jij hier wel/niet van?
- Vignet 2 lezen
  - Herken je dit soort situaties?
  - Wat is hierin moeilijk voor leerlingen?
  - Ben jij je bewust van deze moeilijkheden van leerlingen?
  - Wat herken jij hier wel/niet van?
- Vignet 3 lezen
  - Herken je dit soort situaties?
  - Wat is hierin moeilijk voor leerlingen?
  - Ben jij je bewust van deze moeilijkheden van leerlingen?
  - Wat herken jij hier wel/niet van?
- Vignet 4 lezen
  - Herken je dit soort situaties?
  - Wat is hierin moeilijk voor leerlingen?
  - Ben jij je bewust van deze moeilijkheden van leerlingen?
  - Wat herken jij hier wel/niet van?
- We zijn aan het einde gekomen van het interview. Wil je nog iets kwijt over het thema of over het interview zelf?

## Bijlage D

### Vignetten

**Tabel D1**

*Matrix Leermoeilijkheden en Vignetten*

Thema	Leermoeilijkheid	Vignet 1	Vignet 2	Vignet 3	Vignet 4
Docent	Competenties, gedrag en vaardigheden	X	X	X	X
	Niet adequaat handelen op verstorend gedrag	X			
Onderwerp	Controversieel	X			X
	Intiem en persoonlijk	X		X	X
	Timing			X	X
Lesactiviteit	Mate van interactie	X	X	X	
	(Praktische) vaardigheden			X	
	Klassiek lespatroon	X	X		
Leerklimaat	Onveilig leerklimaat	X			X
	Verstorend gedrag	X			
	Samenstelling van de groep			X	
	Ongemak	X	X		X
Sociaal self- concept	Bang voor mening van klasgenoten	X			X

### Vignet 1

Een docent geeft vandaag seksuele voorlichting en behandelt met de leerlingen het onderwerp anticonceptie. De leerlingen luisteren in alle rust naar de uitleg over de verschillende soorten anticonceptie en het gebruik ervan. Na de klassikale uitleg heeft één van de leerlingen een vraag:

*Rutger: 'Wat voor anticonceptiemiddelen moet je gebruiken als twee mannen of twee vrouwen seks met elkaar hebben. En wat moet je gebruiken als je een trio hebt?'*

Rutger is nog niet uitgesproken of in de klas wordt al gelachen. Een andere leerling uit de klas roep: 'Rutger, ben jij homo of zo?'. De klas lacht nog harder. De docent voelt zich ongemakkelijk bij de vraag van Rutger. De docent weet niet direct een antwoord op zijn vraag en is eigenlijk te preuts en onzeker om klassikaal antwoordt te geven. Daarnaast weet de docent niet hoe die moet reageren op alle lachende leerlingen. De docent besluit om het gedrag te negeren en zet de hele klas aan het werk met de opdrachten uit het boek.

### Vignet 2

Een docent staat al dertig jaar voor de klas en geeft al dertig jaar op dezelfde manier seksuele voorlichting. Elke les ziet er bij deze docent hetzelfde uit. De les begint met zijn uitleg over het onderwerp. De docent volgt in zijn lessen de inhoud van de biologieboeken. Tijdens het hoofdstuk worden onderwerpen zoals de puberteit, menstruatie en seksueel overdraagbare aandoeningen behandeld. Vandaag staat het onderwerp zwangerschap op de planning. De docent begint te vertellen over het onderwerp:

*Docent: 'Tijdens het copuleren kan een man ejaculeren. Ejaculeren is het uitstoten van zaadvloeistof vanuit de penis. Hierdoor kan een man een vrouw bevruchten.'*

Na de uitleg gaan de leerlingen altijd zelfstandig en in stilte aan het werk met de verwerkingsopdrachten. Als de les is afgelopen blijf een van de leerlingen in het lokaal achter.

*Steven: 'U praat altijd over wat er tussen mannen en vrouwen gebeurt, maar nooit over twee mannen of twee vrouwen. En u praat altijd zo biologisch over seksualiteit.'*

*Docent: 'Het is toch ook het vak biologie? En twee mannen kunnen samen geen kinderen krijgen, dus hoef ik dat ook niet uit te leggen.'*

### **Vignet 3**

De laatste tijd zijn er veel berichten in de media over seksueel grensoverschrijdend gedrag. De docent heeft besloten om tijdens het hoofdstuk over seksuele voorlichting hier aandacht aan te besteden. De docent heeft ervoor gekozen om de leerlingen krantenartikelen te laten lezen en ze vormen van seksueel grensoverschrijdend gedrag te laten beschrijven. Terwijl de klas, bestaande uit twintig meiden rustig aan het werk is, stelt een van de leerlingen een vraag.

*Mirthe: 'Ik snap nu wel wat seksueel grensoverschrijdend gedrag is, maar hoe moet ik mijn eigen grenzen aangeven?'*

Na de vraag van Mirthe ontstaat er een klassengesprek. Daaruit blijkt dat meer leerlingen zich afvragen hoe ze hun grenzen moeten aangeven en wat hun grenzen eigenlijk zijn.

### **Vignet 4**

De docent geeft aan een fijne klas, waarin de leerlingen elkaar respecteren en het lesgeven soepel gaat. De docent wil naast de onderwerpen die voornamelijk te maken hebben met de biologische kant van seksuele voorlichting ook andere onderwerpen behandelen met de leerlingen. De docent heeft een lijst met onderwerpen opgesteld die de docent graag wil behandelen:

- Abortus

- Seksuele identiteit
- Pornografie
- Tienerzwangerschap
- Zelfbevrediging

In de lessen waarbij de onderwerpen aanbod komen merkt de docent een verandering in de klas. De leerlingen zijn stiller dan normaal en reageren nauwelijks meer op de vragen van de docent. De docent voelt dat de sfeer in de klas sterk is veranderd.