



Vrije Universiteit Brussel

Noodzakelijke competenties voor het
geven van relationele en seksuele
vorming in het secundair onderwijs:
visie van lectoren uit de Vlaamse
lerarenopleidingen



Eindverhandeling tot master in de
Agogische Wetenschappen

Student: Anke Ooms
Promotor: Prof. Dr. N. Engels
Organisatie: Sensoa
Academiejaar: 2010-2011

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

Richting: Agogische Wetenschappen, optie Sociale Agogiek

Noodzakelijke competenties voor het geven van relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs: visie van lectoren uit de Vlaamse lerarenopleidingen

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master

in de Agogische Wetenschappen door

OOMS ANKE

Academiejaar 2010-2011

Promotor: Prof. Dr. N. Engels

Aantal woorden: 15540



Samenvatting

In de literatuurstudie wordt aangegeven wat het belang is van RSV en hoe het door de overheid wordt opgenomen in de vakoverschrijdende eindtermen. Via dit onderzoek wou Sensoa te weten komen hoe leerkrachten tijdens hun opleiding worden voorbereid op relationele en seksuele vorming. Een betere vraag had misschien geweest of ze überhaupt worden voorbereid: uit de resultaten blijkt dat slechts twee van de negen hogescholen al hun studenten systematisch voorbereiden op RSV. Twee andere hogescholen doen dat voor de studenten zedenleer, de overige vijf hogescholen amper of niet. Ook uit contact via e-mail met de niet-deelnemende scholen, blijkt dat werken rond RSV vaker niet dan wel gebeurt. Bovendien konden slechts een aantal respondenten een duidelijk antwoord formuleren op de vraag wat voor hen RSV is. Dit gebrek aan voorbereiding is een onverwachte, maar belangrijke bevinding van het onderzoek.

Als de leerkrachten toch voorbereid worden op RSV, halen de lectoren een aantal specifieke competenties aan die zij belangrijk achten wanneer een les handelt rond RSV. De competenties die door de meeste lectoren worden aangehaald, zijn het in vraag kunnen stellen van de eigen perspectieven rond relaties en seksualiteit, een klasgesprek kunnen leiden, het perspectief van de leerlingen kunnen opentrekken en voldoende kennis over het onderwerp bezitten. Op de vraag naar de manier waarop leerlingen/lectoren bepaalde waarden kunnen overbrengen naar hun leerlingen/studenten, wordt door bijna alle respondenten geantwoord dat men zelf het goede voorbeeld moet geven.

Waarden die als belangrijk worden beschouwd wanneer wordt gewerkt rond relationele en seksuele vorming zijn respect, openheid, vertrouwen, eerlijkheid, empathisch zijn en ook authentiek zijn.

De studenten een workshop rond RSV laten ontwikkelen en die dan ook laten uittesten in de praktijk, is voor veel lectoren de ideale voorbereiding. Een aantal lectoren laten zelf nog steeds experts van buitenaf komen spreken.

Dankwoord

Zoals Toon Hermans het zou zeggen, zij het in een andere context: “*een thesis schrijven* doe je niet ineens, maar af en toe een beetje. En alle beetjes die je *schrijft*, ‘t is vreemd, maar die vergeet je. Het is je dikwijls wat te veel, je zegt: “ik ben *het* moe” Maar op een keer, dan ben je aan het laatste beetje toe”.

Hoewel een thesis inderdaad een werk van maanden is, is het vooral iets dat je niet alleen kan doen. Mijn naam staat straks op de voorpagina van dit onderzoek, maar ik had deze hoop papieren nooit kunnen inleveren zonder de hulp van een heel aantal mensen. Ik kan hen volgens de regels van de kunst niet allemaal vermelden op de voorpagina, maar ik hoop dat ze genoeg kunnen nemen met “Page Three” – weliswaar met wat meer kleren om het lijf.

Als eerste wil ik mijn promotor, professor Engels, bedanken. Haar beredeneerde en gefundeerde opmerkingen, raadgevingen, suggesties en aanpassingen hebben mij veel bijgeleerd en zijn ontzettend belangrijk geweest voor het tot stand komen van deze meesterproef.

Ik wil ook Sensoa en de Wetenschapswinkel bedanken. Bij hen kon ik altijd terecht voor tips of materiaal. Ik wil in het bijzonder Jozefien De Marrée van de Wetenschapswinkel bedanken, die altijd klaar stond om te helpen en steeds oprecht interesse toonde in mijn werk.

Vervolgens wil ik familie en vrienden bedanken die mij hebben gesteund tijdens het schrijven van deze thesis – veel van hen om vooral *niet* te vragen naar de stand van zaken, zodat ik eindelijk eens aan iets anders kon denken. In het bijzonder wil ik Britt, mijn zus, bedanken voor het helpen met van alles en nog wat. Mijn schoonzus Jill, vriendin Helen en mama Greet wil ik bedanken voor het nalezen op taalfouten en het stellen van kritische vragen. Ik mag ook zeker tante Alida niet vergeten, die de lay-out op zich heeft genomen, waarvoor dank. Tenslotte mag ik Gerre zeker niet vergeten bedanken, voor veel meer dan ik kan opnoemen.

De laatste en mogelijk belangrijkste vermelding is gereserveerd voor de respondenten die bereid waren om deel te nemen aan mijn onderzoek. Het onderwijs is overbevraagd als het over dit soort onderzoeken gaat, maar toch hebben zij nog tijd vrijgemaakt voor mij. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Inhoudstafel

Samenvatting	2
Dankwoord	3
Inhoudstafel	4
Inleiding	6
Deel 1: Theoretisch kader	7
1.1 Leerinhouden RSV	7
1.1.1 Definitie RSV	7
1.1.2 Noodzaak RSV	8
1.1.3 RSV op school (eindtermen)	9
1.2 Competentiegericht onderwijs	12
1.3 Beroepsprofiel en basiscompetenties in de Vlaamse lerarenopleidingen	16
1.3.1 Visie	16
1.3.2 Beroepsprofiel en basiscompetenties leraar secundair onderwijs	17
1.4 RSV in de lerarenopleiding	19
1.4.1 Rol van de leerkracht	20
1.4.2 Inbedding RSV in de lerarenopleiding (competenties)	22
Probleemstelling	24
Deel 2: Onderzoeksmethodologie	25
2.1 Onderzoekstype	25
2.1.1 Kwalitatieve benadering	25
2.2 Instrumentarium	26
2.3 Dataverzameling	27
2.3.1 Dataverzamelingsmethode	27
2.3.2 Onderzoekspopulatie	27
2.3.3 Procedure interviews	28
2.4 Data-analyse	30
Deel 3: Onderzoeksresultaten	31
3.1 Adequate relationele en seksuele vorming	31
3.1.1 Definitie relationele en seksuele vorming	31
3.2 Noodzakelijke competenties voor het geven van relationele en seksuele vorming	34
3.2.1 Opsomming competenties	34
3.2.2 Onderscheid competenties RSV – competenties andere vakken	37
3.3 Voorbereiding van leerkrachten secundair onderwijs	39

3.3.1 Wanneer RSV niet aan bod komt...	42
3.3.2 Beoordelen van de studenten	44
Deel 4: Conclusie en aanbevelingen	45
4.1 Conclusie	45
4.2 Aanbevelingen	46
4.3 Kritische reflectie	47
Bibliografie	48
Bijlagen	52
Introductiebrief	52
Interviewschema	53

Inleiding

Sensoa is een Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid. De organisatie ontwikkelt onder andere lesmateriaal dat ter beschikking staat van alle professionals die op één of andere manier in contact komen met kinderen en jongeren. Dat materiaal moet het voor leerkrachten gemakkelijker maken om te werken rond relationele en seksuele vorming. Maar lesmateriaal is niet voldoende....

Sensoa stelt vast dat in de praktijk niet elke leerkracht met evenveel vertrouwen of enthousiasme lesmateriaal ontleent en gebruikt. Dit onderzoek gaat na hoe dat komt: de vraag wordt gesteld op welke manier leerkrachten secundair onderwijs tijdens de lerarenopleiding worden voorbereid op het geven van relationele en seksuele vorming.

In het eerste deel van dit onderzoek wordt op basis van de bestaande literatuur een beeld geschetst van competentiegericht onderwijs enerzijds en leerinhouden van relationele en seksuele vorming anderzijds. Dat brengt ons bij het tweede en derde deel van het onderzoek, de onderzoeksmethodologie en de data-analyse. In deze delen wordt gezocht naar de manier waarop beide theoretische aspecten in de praktijk gecombineerd (kunnen) worden. Tot slot wordt er in het vierde en laatste deel een conclusie getrokken uit de resultaten en worden er aanbevelingen geformuleerd.

Deel 1: Theoretisch kader

Lerarenopleidingen in Vlaanderen worden verondersteld hun studenten toe te rusten met de nodige competenties om hun verantwoordelijkheden op te nemen ten aanzien van de leerlingen, ten aanzien van de school en haar partners en ten aanzien van de onderwijsgemeenschap en de maatschappij in het algemeen (Besluit van de Vlaamse Regering, oktober 2007). De verantwoordelijkheden ten aanzien van de leerlingen houden onder meer in dat leraren in staat zijn om leerlingen te begeleiden bij het verwerven van zowel vakspecifieke als vakoverschrijdende eindtermen. Verspreid over verschillende vakspecifieke en vakoverschrijdende eindtermensets vinden we eindtermen gerelateerd aan relationele en seksuele vorming (RSV). We starten met een overzicht van definities van relationele en seksuele vorming en analyseren vervolgens de eindtermen en de leerinhouden die van kracht zijn rond RSV. We vertrekken van de assumptie dat het realiseren van deze eindtermen, o.m. omwille van de waardegeladenheid van het onderwerp, specifieke competenties vergt. Welke competenties dat dan zijn, willen we voorafgaand aan de dataverzameling theoretisch exploreren. We starten bij een definiëring van de begrippen 'competentie' en 'competentiegericht onderwijs' en we schetsen kort de bij besluit van de Vlaamse regering vastgelegde basiscompetenties voor leraren. Tenslotte leggen we een verband tussen de eindtermen relationele en seksuele vorming, de basiscompetenties voor leerkracht en hoe deze in de lerarenopleiding verweven zitten.

1.1 Leerinhouden RSV

1.1.1 Definitie RSV

Relationele en seksuele vorming is een druk besproken en dikwijls bediscussieerd onderwerp, dat blijkt uit de grote aantallen literatuur die erover bestaat (Buston & Wight, 2001; Buston & Wight, 2003; Halstead & Reiss, 2006; Timmerman, 2004; Timmerman, 2009). Alle lagere en middelbare scholen in Vlaanderen worden geacht het in hun curriculum op te nemen. Iedereen heeft echter wel een eigen definitie van RSV. Wij trachten bij aanvang van dit onderzoek een overzicht te geven van veelgebruikte definities en benaderingen van relationele en seksuele vorming.

Het 'Federal Centre for Health Education' formuleerde in een raamwerk in 2010 relationele en seksuele vorming als volgt: "Sexuality education means learning about the cognitive, emotional, social, interactive and physical aspects of sexuality" (WHO Regional Office for Europe and BZgA Standards for Sexuality Education in Europe, 2008, p.20). Uit deze definitie blijkt duidelijk dat seksuele vorming niet kan herleid worden tot informatieverwerving over relaties en seksualiteit maar dat het gaat om een vorming die ingrijpt op verschillende aspecten van ons functioneren.

In een recent gepubliceerde gids voor seksuele opvoeding, definieert UNESCO (2009, p.2) het begrip, in dezelfde lijn als hierboven - zijnde gelaagd - als: "Sexuality Education is defined as an age-appropriate, culturally relevant approach to teaching about sex and relationships by providing scientifically accurate, realistic, nonjudgemental information. Sexuality Education provides opportunities to explore one's own values and attitudes and to build decision-making, communication and risk-reduction skills about many aspects of sexuality".

In het Sekswoordenboek van Jeugd en Seksualiteit vzw (2008) staat duidelijk te lezen dat seksuele vorming breder beoogt te zijn dan seksuele voorlichting. Dit laatste wordt gedefinieerd als een "overdracht van feitelijke kennis over relaties, de puberteit, seks en aanverwante thema's". Seksuele vorming daarentegen wilt verder gaan en naast informatie verschaffen het onderwerp ook bespreekbaar maken, net als waarden en normen expliciteren. Bovendien wil seksuele vorming kinderen en jongeren vaardigheden bijbrengen om te communiceren over seks en zo op zoek te gaan naar de eigen mening over dit onderwerp. Seksuele vorming moet aandacht hebben voor zowel preventieve als positieve kanten van seksualiteit en relaties (Sekswoordenboek, Jeugd en Seksualiteit vzw, 2008).

In het concept 'Goede Minnaars' (Frans, 2000) wordt gewerkt met het idee dat relationele en seksuele vorming volgende zaken moet beogen:

- kinderen en jongeren worden door RSV geholpen bij de ontwikkeling tot volwassenen die seksualiteit en relaties zinvol een plaats kunnen geven in hun leven; dit betekent onder andere dat ze een positieve lichamelijke en seksualiteit ontwikkelen, net als een vermogen tot intimiteit met anderen;
- kinderen en jongeren moeten dankzij RSV een seksuele en relationele moraal verwerven; hierbij wordt onder meer aandacht besteed aan het ontwikkelen van tolerantie t.o.v. individuele verschillen en het kunnen aangaan van een dialoog met anderen;
- gezond seksueel gedrag moet bevorderd worden, dit wilt zeggen dat RSV informatie moet meegeven die kinderen en jongeren wijst op de risico's van ongewenste zwangerschap, soa's, ongewenste seks en seksueel misbruik; enkele van de aandachtspunten bij deze doelstelling zijn het bespreken van lustaspecten en leren om verantwoordelijkheid te nemen voor zichzelf en anderen.

Dit overzicht maakt duidelijk dat RSV niet enkel beoogt om de risico's van relaties en seks(ualiteit) te bespreken, maar kinderen en jongeren ook het plezier van relaties en seksualiteit wil laten ontdekken. Waarom beide aspecten aandacht verdienen, wordt besproken in de volgende paragraaf.

1.1.2 Noodzaak RSV

2674. Zoveel meisjes jonger dan 20 jaar kozen in 2009 nog voor abortus. Hoewel dit voor het eerst sinds 1990 - de legalisatie van abortus - een stagnatie is van het relatieve aantal abortussen bij jongeren in België, toch lijkt het erop dat de trend dat jongeren steeds vaker

voor abortus kiezen, zich voortzet (De Wilde, 2010; Sensoa, 2009). Als we de cijfers van het Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid bekijken, zien we dat er in 2009 maar liefst 1135 nieuwe HIV-besmettingen in België werden genoteerd. Dit betekent een stijging met 3,8% ten opzichte van 2008 (Sensoa, 2009). Ook de vertrouwenscentra kindermishandeling noteren hallucinante cijfers in hun jaarrapport van 2003: zo maar even 22,4% van de meldingen voor kindermishandeling, gaan over seksueel misbruik. Als we daarbij de bedenking maken dat lang niet alle gevallen gemeld worden, zijn dit onwerkelijke cijfers (Sensoa, 2004).

In hun 'Standards for Sexuality Education in Europe' stellen het federale centrum voor gezondheidsopvoeding en de Wereldgezondheidsorganisatie van Europa (2010) dat relationele en seksuele vorming ertoe kan bijdragen dat kinderen en jongeren de risico's van seksueel gedrag beter kunnen inschatten, maar er ook de positieve kant van leren inzien. Het is immers van belang dat ieder lid van de maatschappij wordt gevormd tot verantwoordelijke (seksuele) burgers, niet alleen ten opzichte van zichzelf, maar minstens evenzeer ten opzichte van anderen (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010). Relationele en seksuele vorming zorgt ervoor dat kinderen en jongeren leren hoe ze met hun eigen seksualiteit en relaties moeten omgaan. Daarnaast 'empowert' RSV kinderen en jongeren om op een verantwoorde en bevredigende manier (seksuele) relaties aan te gaan (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010). Toch gaat seksuele opvoeding niet enkel over seksualiteit en relaties: het draagt ook bij tot de ontwikkeling van iemands persoonlijkheid en kan bovendien de kwaliteit van het leven en het welzijn bevorderen (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010).

1.1.3 RSV op school (eindtermen)

Hier volgt een korte oplistings van de huidige inbedding van RSV op school – eindtermen, zowel vakgebonden als vakoverschrijdend, die leerkrachten tijdens hun lessen moeten nastreven en (trachten te) bereiken.

Vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen eerste graad:

A-stroom; SYSTEMEN

De leerlingen kunnen

- 5 bij de mens de delen van het voortplantingsstelsel benoemen, beschrijven hoe de voortplanting verloopt, manieren aangeven om de voortplanting te regelen en om seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen;

B-stroom: LEVENDE NATUUR

De leerlingen kunnen

- 11 weergeven hoe de voortplanting bij mensen verloopt en middelen aangeven om zwangerschap te voorkomen;
- 12 middelen aangeven om seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen (Vlaamse Regering, z.j. a).

In de vakoverschrijdende eindtermen (VOET @ 2010, 2010) vinden we volgende implementaties van RSV terug:

Context 1: Lichamelijke gezondheid en veiligheid

De leerlingen

- 9 nemen voorzorgsmaatregelen tegen risicovol lichamelijk contact;

Context 2: Mentale gezondheid

De leerlingen

- 4 aanvaarden en verwerken hun seksuele ontwikkeling en veranderingen in de puberteit;
- 5 kunnen zich uiten over en gaan respectvol om met vriendschap, verliefdheid, seksuele identiteit en geaardheid, seksuele gevoelens en gedrag;
- 6 stellen zich weerbaar op.

Context 3: Socio-relatieve ontwikkeling

De leerlingen

- 1 kunnen een relatie opbouwen, onderhouden en beëindigen;
- 2 erkennen het bestaan van gezagsverhoudingen en het belang van gelijkwaardigheid, afspraken en regels in een relatie;
- 3 accepteren verschillen en hechten belang aan respect en zorgzaamheid binnen een relatie;
- 4 bespreken opvattingen over medische, psychische en sociale aspecten van samenlevingsvormen, veilig vrijen, gezinsplanning, zwangerschap en zwangerschapsafbreking;
- 8 uiten onbevangen en constructief hun wensen en gevoelens binnen relaties en stellen en aanvaarden hierin grenzen (VOET, 2010, pp.16-18).

Ook in de "Standards for Sexuality Education in Europe" pleit men voor een inbedding van relationele en seksuele vorming in het hele schoolgebeuren. Niet één leerkracht zou verantwoordelijk gesteld moeten worden voor seksuele opvoeding, maar dit onderwerp zou gedragen moeten worden door verschillende leerkrachten. Het lijkt dus aan te raden om van

RSV een multidisciplinair vak te maken (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010).

Zoals de lezer kan zien in de eerder aangehaalde opsomming, komt RSV grotendeels voor in de vorm van vakoverschrijdende eindtermen en kent het aldus geen verplichtend karakter. Dat is een van de oorzaken waarom de implementatie van RSV zo verschillend is tussen scholen onderling (Jeugd en Seksualiteit vzw, 2008). Vakspecifieke eindtermen zijn dan wel weer resultaatsgebonden. Dit betekent dat scholen moeten kunnen bewijzen dat ze deze eindtermen geïmplementeerd hebben en dat de doelstellingen behaald zijn. De vakspecifieke eindtermen zijn niet afdwingbaar, ze zijn inspanningsgebonden. Als school moet je dus kunnen bewijzen dat er inspanningen geleverd zijn, wat een grote vrijheid geeft aan de scholen over de specifieke implementatie ervan (Vlaamse Scholierenkoepel, 2010). Het is wel zo dat de nieuwe VOETen (vakoverschrijdende eindtermen) nu ook een reflectie vragen in het schoolbeleid. Dit betekent dat er van de scholen verwacht wordt om op meerdere niveaus na te denken over RSV, in de hoop dat hierdoor een meer gelijklopend RSV-beleid zal ontstaan tussen verschillende scholen onderling (Vlaamse Scholierenkoepel, 2010).

Van leerkrachten wordt verwacht dat ze de competenties bezitten om leerlingen te begeleiden bij het verwerven van de eindtermen, dus ook die rond RSV. Wat competenties zijn en welke gevolgen dit competentiegericht onderwijs heeft, wordt besproken in wat volgt.

1.2 Competentiegericht onderwijs

“Competentiemanagement, competentiebeheer, competentieprofielen, competentieontwikkeling, competentietoetsing, et cetera. Het woord ‘competentie’ lijkt de laatste jaren een modebegrip te worden in het bedrijfsleven en het onderwijs. Iedereen praat erover, maar waar gaat het eigenlijk precies over” (Dochy & Nickmans, 2005, p.17)? Een uitgebreide analyse van het begrip competenties zou ons te ver brengen, maar het is wel essentieel dat de inhoud ervan duidelijk afgebakend wordt. Het is immers zo dat er zeer veel uiteenlopende invullingen van het begrip bestaan (Fletcher, 1997), verspreid over een heel aantal verschillende sectoren. We kunnen het begrip competentie dan ook plaatsen bij de categorie “fuzzy concepts” (Van Merriënboer, van der Klink & Hendriks, 2002).

Als we de Dikke van Dale raadplegen, zien we dat competentie gedefinieerd wordt als ‘bevoegdheid’. Deze zeer algemene, ruime definiëring verklaart waarom er meer dan één betekenis kan bestaan voor het competentiebegrip. Overigens komt het woord ‘bekwaamheid’ dichter in de buurt van wat er in de onderwijskundige vakliteratuur bedoeld wordt met het begrip competentie dan ‘bevoegdheid’. ‘Bevoegd’ zijn betekent immers dat men ergens toe gerechtigd is, eventueel door ervaring of kennis, maar evengoed door de wet. Zo kan iemand wettelijk ‘bevoegd’ zijn om het ambt van wijkagent uit te voeren, maar kan tegelijk zijn/haar bekwaamheid daartoe ernstig betwijfeld worden. Afhankelijk van het land, bestaan er verschillende conceptualisering (Dochy & Nickmans, 2005). Ook Delamare Le Deist & Winterton (2005, p.29) bespreken de onmogelijkheid om het begrip te vatten in één allesomvattende definitie: “There is such confusion and debate concerning the concept of ‘competence’ that it is impossible to identify or impute a coherent theory or to arrive at a definition capable of accomodating and reconciling all the different ways that the term is used”.

Uit een studie van van Merriënboer, van der Klink & Hendriks (2002) blijkt opnieuw de meerduidigheid van het begrip. Maar liefst elf verschillende definities passeren de revue, geen van hen die als sluitend of onweerlegbaar kan worden beschouwd. Op basis van deze studie formuleren de auteurs wel zes algemene kenmerken van het competentiebegrip. Een eerste kenmerk van het competentiebegrip, is dat het contextgebonden is. Voorbeelden van zo’n context zijn school, werk, privé, enzovoort. Het feit dat competenties contextgebonden zijn, betekent echter niet dat ze niet overdraagbaar zijn naar andere contexten of naar andere situaties. Als tweede kenmerk is er de ondeelbaarheid van competenties, wat erop wijst dat competenties clusters zijn van vaardigheden, kennis, attitudes, eigenschappen en inzichten. Deze eigenschap is heel belangrijk voor de experts: iemand kan een vaardigheid bezitten, maar als deze los staat van het groter geheel, kan er geen sprake zijn van een competentie. Een derde kenmerk is dat competenties veranderlijk zijn in de tijd: competenties kunnen dus op elk ogenblik evolueren, zowel in positieve als in negatieve zin. Het volgende kenmerk heeft te maken met activiteiten en/of taken. Men kan pas een competentie verwerven of toetsen door middel van activiteiten en/of taken. Competenties zijn met andere woorden

noodzakelijkerwijze verbonden met activiteiten en/of taken. Als vijfde en voorlaatste kenmerk geven de auteurs aan dat competenties te begrijpen zijn als persoonlijke bekwaamheden. In die visie kan men alleen competenties verwerven door leer- en ontwikkelingsprocessen. Een aantal experts stellen zich bij dit kenmerk echter meteen de vraag of dit een kenmerk dan wel een conditie is voor competentieontwikkeling. Tenslotte staan competenties in een bepaalde verhouding tot elkaar. Dit laatste kenmerk geeft aan dat men soms pas een bepaalde competentie kan verwerven, als er al een andere competentie aanwezig is. Vaak wordt van mensen verwacht dat ze een verzameling van competenties bezitten, eerder dan een reeks op zichzelf staande, afzonderlijke competenties. Het gaat in dat geval niet om een noodzakelijke combinatie, maar eerder om een wenselijk samengaan van competenties. Ook hier wordt de vraag gesteld of dit kenmerk noodzakelijkerwijze in de definitie van competenties moet worden opgenomen (van Merriënboer, van der Klink & Hendriks, 2002).

We herkennen de meeste van deze kenmerken in de definitie van Dochy & Nickmans (2005, p.35-36) die het competentiebegrrip als volgt omschrijven: "...een persoonlijke bekwaamheid, die zichtbaar wordt in het vertonen van succesvol gedrag in een bepaalde, contextgebonden situatie. Een competentie is veranderlijk in tijd en tot op bepaalde hoogte ontwikkelbaar. Een competentie bestaat uit een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen, waarbij persoonskarakteristieken en aspecten van het professioneel functioneren eveneens op een bepaalde manier, en in een bepaalde mate, invloed uitoefenen op (de ontwikkeling van) competenties".

Parry (1996, in Van den Eynde, 2010, p.3-4) vertrekt van het idee dat iedere mens competenties kan verwerven via training: "A competency is: a cluster of related knowledge, skills and attitudes that affects a major part of one's job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well-accepted standards, and that can be improved via training and development". Mirabile (1997, p.75) definieert competentie als "a knowledge, skill, ability, or characteristic associated with high performance on a job, such as problem solving, analytical thinking, or leadership". Mirabile's definitie van een jobprofiel toont meteen aan hoe competenties in de praktijk worden aangewend: "...refers to the development of a prioritized set of competencies or success factors for a particular job or group of jobs" (Mirabile, 1997, p.75).

In dit onderzoek bespreken we competenties in het onderwijs. Competentiegericht onderwijs is een van de mogelijke uitwerkingen van het competentiebegrrip (van Merriënboer, van der Klink & Hendriks, 2002). Ook daarvan bestaat (nog) geen eenduidige definitie. Een mogelijke omschrijving van competentiegericht onderwijs wordt aangehaald in een artikel van de hand van Wesselink, Lans, Mulder & Biemans (2003, in Struyven & De Meyst, 2010, p.1496): "...creating opportunities for students and workers, close to their world of experience in a meaningful learning environment (preferable the professional practice) wherein the learner can develop integrated, performance-oriented capabilities to handle the problems in practice". Biemans et al. (2004) baseren hun visie op competentiegericht onderwijs op een werkdefinitie van Mulder. Competentiegericht onderwijs wordt dan "...creating opportunities for students and workers, close to their world of experience in a meaningful learning environment

(preferably professional practice) where the learner can develop integrated, performance-orientated capabilities for handling the core problems in practice" (Biemans et al., 2004, p.7).

Van competentiegericht onderwijs wordt verwacht dat het de kloof kan dichten tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Kennis en vaardigheden verworven hebben in een schoolse context, betekent immers nog niet noodzakelijk dat men die kennis en vaardigheden ook flexibel kan inzetten om situaties op de werkvloer aan te pakken. Door het leren te laten plaatsvinden in reële of zo realistisch mogelijke gebruiksccontexten (b.v. beroepssituaties), tracht men in competentiegericht onderwijs dat transferprobleem aan te pakken. Uiteraard kan deze link het best gemaakt worden in het beroepsonderwijs. (Biemans et al., 2004).

Een belangrijke kanttekening die we moeten maken bij het competentiegericht onderwijs, betreft de evaluatie van competenties. De toetsing van competenties lijkt "de achillespees van competentiegericht onderwijs te zijn" (van Merriënboer, van der Klink & Hendriks, 2002, p.24). In een studie van de hand van deze auteurs, lezen we dat er nog te weinig wordt gequoteerd op vaardigheden en attitudes. Wanneer studenten enkel beoordeeld worden op hun kennis, is een logisch gevolg dat diezelfde studenten weinig belang hechten aan het verwerven van de vaardigheden en attitudes (van Merriënboer, van der Klink & Hendriks, 2002).

Ondanks het gebrek aan duidelijkheid over de invulling en de kanttekeningen die er kunnen bij gemaakt worden, werd het competentiebeprip decretaal ingevoerd in het onderwijs in Vlaanderen. Nu al bijna 13 jaar geleden keurde de Vlaamse Regering een nieuw decreet betreffende de beroepsprofielen van de leraren goed "...zodat de leraren die vanaf het jaar 2000 afstuderen deze basiscompetenties zullen verworven hebben" (Vlaamse Regering, 1998). Via dit decreet legt de overheid de instellingen in Vlaanderen op om competenties te integreren in de lerarenopleidingen. De nadruk op competentieverwerving in het hoger onderwijs werd in 2003 nog versterkt door het structuurdecreet (Vlaamse Regering, 2003) waar de competentieniveaus voor bachelors en masters werden omschreven. Het idee om het onderwijs vorm te geven aan de hand van competenties, komt voort uit het groeiende belang dat gehecht wordt aan doelgerichtheid en individualisering. Studenten zijn zelf verantwoordelijk voor wat ze leren en verwerven. Een duidelijk voorbeeld van die evolutie zijn de POP's die hun ingang hebben gevonden, de persoonlijke ontwikkelingsplannen. Daarin geeft een student aan welke competenties hij wil bereiken, aan de hand van welke leerprocessen of -technieken hij dat denkt te doen en aan welk tempo (Smeijsters & Sporken, 2004). Door de leerdoelen te formuleren als competenties, worden die doelen zowel voor de instelling als voor de student veel concreter. Waar competentie kan omschreven worden als 'de mogelijkheid om iets te doen', ligt bij de meer klassieke benadering de nadruk op 'de mogelijkheid om kennis te tonen' (Houston & Howsan, 1972, in Struyven & De Meyst, 2010).

In dit onderzoek zullen we werken met de invulling van competenties als een geïntegreerde cluster van vaardigheden, kennis en attitudes. We gaan ook uit van een verband tussen

competenties enerzijds en taken en activiteiten anderzijds en gaan er dus van uit dat iedereen competenties kan verwerven via training. Toch spelen er ook een aantal persoonlijke factoren een rol die het verwerven van de competenties kan vergemakkelijken of juist bemoeilijken. In de lerarenopleiding wordt verwacht dat de studenten de basiscompetenties bereiken voor het beroep van leraar. Deze basiscompetenties zijn afgeleid uit het beroepsprofiel dat bestaat uit een aantal clusters van competenties. In die mate zijn ze praktijkgericht: ze bestaan uit specifieke beroepsgerelateerde vereisten en verwachtingen.

1.3 Beroepsprofiel en basiscompetenties in de Vlaamse lerarenopleidingen

Ter verduidelijking: in dit onderzoek wordt de geïntegreerde lerarenopleiding van 180 studiepunten besproken, dit is een professionele bacheloropleiding aan de hogeschool. De bedoeling is dat de opleidingsprogramma's van de lerarenopleidingen gebaseerd zijn op de basiscompetenties (Vlaamse Regering, z.j. b). De opleiding leidt, dat spreekt voor zich, tot het diploma van leraar.

Reeds sinds 1998 tracht het Vlaams Departement voor Onderwijs in België de onderwijsinstellingen verantwoordelijk voor de lerarenopleidingen competenties te doen integreren in hun opleiding (Struyven & De Meyst, 2010). Wat competenties precies zijn, werd hierboven al beschreven. De basiscompetenties voor de lerarenopleiding omvatten die vaardigheden, kennis en attitudes om goed voorbereid een job als leerkracht te kunnen aanvaarden. We kunnen dit ook omschrijven als eindtermen van de lerarenopleiding: de basis om als leerkracht aan de slag te kunnen en van daaruit verder door te groeien (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008). De basiscompetenties "...stellen de leraar in staat door te groeien naar het beroepsprofiel en worden rechtstreeks afgeleid van het beroepsprofiel" (Vlaamse Regering, 2006).

Boter en van der Veen (1997, p.12) omschrijven een beroepsprofiel als "een omschrijving van de beroepsactiviteiten en van de vereisten waaraan iemand die dat beroep uitoefent, moet voldoen". Specifiek toegepast op de Vlaamse lerarenopleidingen, spreken we over "...een omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes van de leraar bij zijn beroepsuitoefening..." (Vlaamse Regering, 2006, p.5890).

1.3.1 Visie

Teneinde een beroepsprofiel te kunnen opstellen voor leerkrachten (in spe) is het van cruciaal belang dat er een duidelijke visie op onderwijs wordt geformuleerd. Een visie geeft immers richting, werkt oriënterend. De visie die in het Vlaamse onderwijslandschap heerst, kunnen we beschrijven als emancipatorisch en leerling-gericht, eveneens kaderend binnen een democratische samenleving. Volgens deze visie tracht het onderwijs leerlingen verantwoordelijkheid bij te brengen, net als mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008).

De emancipatorische onderwijsvisie wil leerlingen zelf verantwoordelijkheid geven en dus evolueren naar een vorm van 'open leren'. Er wordt van leerlingen verwacht dat ze leren zelf verantwoordelijkheid te dragen in het leerproces (Göbbels, Maes, Sleurs, Van Achter & Vos, 2004).

1.3.2 Beroepsprofiel en basiscompetenties leraar secundair onderwijs

Aelterman (1995, in Struyven & De Meyst, 2010) ontwikkelde een interactief model van onderwijzen. In dit model wordt de verantwoordelijkheid van leerkrachten op drie niveaus bepaald: een goede leraar moet beslissingen kunnen nemen en juist kunnen handelen ten opzichte van enerzijds de leerlingen/studenten, anderzijds de instelling en de onderwijsgemeenschap en tenslotte ten opzichte van de samenleving als een geheel. Op basis van deze drie gebieden waarop een leraar verantwoordelijkheid moet opnemen, formuleerde Aelterman tien functionele componenten – die wij nu, gecombineerd met de attitudes, basiscompetenties noemen.

Het beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs wordt onderverdeeld in een aantal typefuncties. Deze typefuncties beschrijven de verschillende rollen die een leraar in zijn loopbaan moet (kunnen) aannemen. Dit onderscheid is geen scheiding van rollen: de functies vullen elkaar aan en kunnen zelfs samen voorkomen (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008).

Wat de basiscompetenties betreft bestaan er tien functionele gehelen die samen een geïntegreerd geheel vormen. Ook hier geldt dat deze gehelen niet gescheiden van elkaar bestaan, maar dat leerkrachten deze rollen vaak tegelijkertijd vervullen (Göbbels, Maes, Sleurs, Van Achter & Vos, 2004):

de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen;

de leraar als opvoeder;

de leraar als inhoudelijke expert;

de leraar als organisator;

de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker;

de leraar als partner van de ouders of verzorgers (3);

de leraar als lid van een schoolteam;

de leraar als partner van externen;

de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap;

de leraar als cultuurparticipant.

Op vlak van attitudes gaat het over beslissingsvermogen, relationele gerichtheid, kritische ingesteldheid, leergierigheid, organisatievermogen, zin voor samenwerking, verantwoordelijkheidszin en flexibiliteit (Vlaamse Regering, 2007a).

Er komen natuurlijk vanuit verschillende hoeken opmerkingen over deze keuze. Zo wijst Margriet Vos er op dat de lijst van basiscompetenties nooit volledig kan zijn. De voortdurend evoluerende maatschappij is immers ook van invloed op de vooropgestelde competenties, die bijgevolg al snel achterhaald zijn (Göbbels, Maes, Sleurs, Van Achter & Vos, 2004). Vos stelt

eveneens dat het onmogelijk is om op te lijsten wat een goede leraar nu net is. Dit gaat om veel meer dan wat in lijstjes te vatten is (Göbbels, Maes, Sleurs, Van Achter & Vos, 2004).

Anderzijds is er dus het beroepsprofiel. Het moet duidelijk zijn dat dit geen functiebeschrijving is. Het beroepsprofiel beoogt eerder een ideaalbeeld voorop te stellen waaraan scholen (de vaardigheden van) hun lerarenkorps kunnen spiegelen en toetsen (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008).

Bij het beroepsprofiel gaat het om dezelfde functionele gehelen en dezelfde attitudes als bij de set basiscompetenties, al noemen die in deze context respectievelijk typefuncties en beroepshoudingen. De uitwerking hiervan is vanzelfsprekend ook verschillend.

Sinds de bekrachtiging van het decreet door de Vlaamse Regering in 1998, worden instellingen die een lerarenopleiding aanbieden, verondersteld om hun studenten de basiscompetenties bij te brengen. Het idee is dat als ze daarin slagen, de leerkrachten na hun opleiding in staat zijn om op een onderbouwde manier les te geven in Vlaamse instellingen (Struyven & De Meyst, 2010). Uit onderzoek van Struyven & De Meyst (2010) naar de implementatie van competenties in het onderwijs, blijkt dat dit nog geen afgerond project is. Bepaalde competenties worden vaker onderwezen dan andere, de ene groep leerkrachten is een grotere voorstander van deze onderwijsvorm dan een andere. Algemeen kunnen we besluiten dat competenties nog lang niet volledig geïntegreerd zijn binnen de lerarenopleidingen.

Als we deze basiscompetenties en beroepsprofielen toepassen op dit onderzoek, zijn er een aantal functionele gehelen die extra belangrijk zijn om relationele en seksuele vorming aan te brengen. De leraar als opvoeder, het tweede functioneel geheel, is er zo één. De leraar werkt in dat geval aan de preventie van socio-emotionele en gedragsproblemen, moet de emancipatie van de leerlingen kunnen bevorderen, kan attitudes bij leerlingen nastreven die bijdragen tot hun individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie,.... Bij het eerste functionele geheel, de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, kan de leraar leer- en ontwikkelingsprocessen opzetten vanuit vakoverschrijdende invalshoek (Vlaamse Regering, 2007a).

Eerder in het theoretisch kader werd reeds aangehaald waar in de basiscompetenties de kennis, vaardigheden en attitudes aan bod komen die nodig zijn voor het aanbieden van RSV. Deze analyse werd voorafgegaan door het bespreken van de leerinhouden rond RSV. In de volgende paragraaf wordt nu besproken hoe RSV aan bod komt in de lerarenopleiding.

1.4 RSV in de lerarenopleiding

“Sex education is a particular element of health education for which teachers have long felt inadequately prepared (Aggleton, 1989, in Buston & Wight, 2003, p. 522). Deze uitspraak dateert van 1989, de vraag is of dat gevoel sindsdien veranderd is. Onderzoek van 2005 lijkt aan te tonen van niet: er werd toen in Nederland een onderzoek gedaan naar enerzijds de kennis en anderzijds de persoonlijke eigenschappen van leerkrachten die seksuele opvoeding geven. De groep respondenten bestond uit leerkrachten die lesgeven in het eerste en tweede jaar secundair onderwijs. De leerkrachten gaven aan dat ze tijdens hun opleiding weinig of niet voorbereid waren op het geven van seksuele opvoeding. De kennis die ze op het moment van het onderzoek bezaten, hadden ze verzameld in de praktijk van het lesgeven (Timmerman, 2009). Ook uit andere onderzoeken blijkt hetzelfde gebrek aan informatie (Jeugd en Seksualiteit vzw, 2008).

Zowel vanuit hoek van de afgestudeerden, als vanuit die van de scholen waar ze terechtkomen, komt er de opmerking dat er onvoldoende aansluiting bestaat tussen wat er geleerd wordt tijdens de opleiding en de praktijk van het lesgeven (Van Looy, Goegebeur, Vrijzen, Engels, Thas, Damman, Ketels & Otte, 2000).

Elchardus, Op de Beeck, Duquet & Roggemans (2008) doen aan het einde van hun onderzoek over de relevantie en haalbaarheid van vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs ook een aantal aanbevelingen. Een daarvan is om meer aandacht te besteden aan de vakoverschrijdende eindtermen tijdens de lerarenopleiding. Leraren vermelden dit gebrek aan vorming rond de VOET'en ook als een belemmerende factor om later in de beroepspraktijk te werken rond vakoverschrijdende eindtermen. Toch moet er ook een positieve opmerking worden gemaakt, want uit het onderzoek blijkt dat leraren die de voorbije tien jaar afstudeerden beter voorbereid zijn op de vakoverschrijdende eindtermen dan hun oudere collega's. De leerkrachten geven ook aan dat ze dit gebrek aan opleiding graag willen opvangen met nascholingprogramma's.

Ondanks de vernoemde betere voorbereiding, geven leerkrachten echter ook aan dat ze vaak het gevoel hebben dat de collega's onderling de verantwoordelijkheid voor de vakoverschrijdende eindtermen op elkaar afschuiven (Elchardus, Op de Beeck, Duquet & Roggemans, 2008). Verder pleiten de leraren in datzelfde onderzoek ook voor een betere communicatie over de VOET'en, zowel op schoolniveau als van de overheid uit.

Ook Timmerman (2009, p.500) erkent het gebrek aan aandacht voor RSV in de lerarenopleiding: “We chose to address sex education because of the relative lack of attention that the research literature into teacher's professionalism has paid to the subject matter and pedagogical design of sex education modules”. Timmerman (2009) haalt aan dat leerkrachten in het secundair onderwijs volledig vrij zijn in de invulling en vormgeving van lessen rond RSV. Dit betekent dat de verantwoordelijkheid om RSV aan bod te laten komen ligt bij

individuele leerkrachten. Als een individuele leerkracht dan beslist om RSV te integreren in zijn lessen, is het nog de vraag hoe dat gebeurt.

Leerkrachten geven zelf ook aan dat een opleiding rond relationele en seksuele vorming zeer gewenst is, en wel om verschillende redenen. Uit onderzoek van Anastacio, Carvalho & Clement (2008) blijkt dat leerkrachten wetenschappelijke informatie rond relationele en seksuele vorming willen krijgen, ze willen leren hoe ze op de (onvoorspelbare) vragen van leerlingen moeten antwoorden, hoe ze seksueel misbruik kunnen herkennen en aanpakken, hoe ze waarden kunnen ontwikkelen rond dit thema en hoe ze over dit alles met ouders kunnen communiceren. De resultaten van het onderzoek wijzen er eveneens op dat leerkrachten die wel een opleiding hebben gehad rond RSV beter om kunnen met de ouders en met de delicate onderwerpen die onvermijdelijk aan bod komen tijdens lessen rond relaties en seksualiteit (Anastácio, Carvalho & Clément, 2008).

Buston & Wight (2003) vroegen zich af in welke mate een opleiding in relationele en seksuele vorming een verschil maakt voor de kwaliteit van het onderwijzen van dit onderwerp. Het onderzoek bestudeert een specifiek programma (SHARE) rond RSV voor leerkrachten die al in de praktijk staan, wat wij bij- of nascholing zouden noemen dus. De auteurs stellen vast dat de leerkrachten na de training meer vertrouwen hebben om les te geven rond relaties en seksualiteit en dat ze zich ook meer op hun gemak voelen. Bovendien is gebleken uit de observaties van de deelnemende leerkrachten, dat ze na de training beter in staat waren om klasgesprekken te leiden (Buston & Wight, 2003).

1.4.1 Rol van de leerkracht

Een reden waarom er zoveel verantwoordelijkheid wordt gelegd bij leerkrachten en scholen voor het geven van seksuele en relationele opvoeding, is relatief eenvoudig: zij bereiken een groot aantal van en een grote verscheidenheid aan kinderen en jongeren. Het spreekt voor zich dat leerkrachten en scholen deze taak echter niet aankunnen zonder de steun van partners op een ander (hoger) niveau, zoals beleidsmedewerkers,... (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010).

Bij het geven van relationele en seksuele vorming, is het cruciaal dat de leerkracht deze les geeft vanuit het perspectief van de jongere. Als de leerkracht hier niet in slaagt, zal dit negatieve effecten hebben op de kwaliteit van de vorming. Er is immers een groot verschil tussen seksueel gedrag van jongeren en dat van volwassenen – en vooral tussen de manier van betekenis geven aan bepaalde gedragingen of gevoelens (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010).

In een onderzoek van Buston en Wight (2001) werden 58 leerkrachten uit 25 verschillende middelbare scholen bevroegd. Uit de interviews besluiten Buston en Wight dat, in vergelijking met de moeilijkheden die mogelijk ervaren worden bij het onderwijzen van allerlei vakken, het geven van relationele en seksuele vorming wordt beschouwd als altijd en noodzakelijkerwijze

moeilijk. Zowel in onderzoek van Buston en Wight (2001) als in onderzoek van Timmerman (2004, p.501), wordt RSV benoemd als een gevoelig onderwerp: *"Because of the intimate and personal aspects that are involved, sex education has a reputation as a sensitive subject"*. De redenen waarom relationele en seksuele vorming als moeilijk wordt beschouwd, zijn talrijk. Buston & Wight (2001) halen aan dat niet alleen het gevoelige onderwerp op zich een moeilijkheid is, er is daarnaast ook geen wettelijk vastgelegde opleiding voorzien tot het geven van RSV, er is geen vast curriculum, noch examens om de leerlingen op voor te bereiden en bovendien is het lang niet het enige onderwerp dat aan bod moet komen binnen de *"Personal and Social Education programme"*, waardoor leerkrachten overbelast (dreigen te) geraken. Dat alles maakt het moeilijker voor leerkrachten om RSV op een goede en gestandaardiseerde manier te onderwijzen. In het onderzoek van Timmerman (2009, p.504) geven de respondenten aan een aantal competenties onontbeerlijk te achten voor het geven van RSV *"...a sex education teacher should not be 'hesitant' or 'shy'. Teachers should be sufficiently equipped to address and discuss emotional or sexual subject matter in class, being able to verbalise affective issues ('without stumbling over one's words'), or being able to respond non-verbally in an adequate way ('you have to listen and observe well')"*.

Ook leerkrachten hebben eerst een opleiding tot leerkracht gevolgd, alvorens ze voor de leeuwen (lees: leerlingen) werden gegooid. Zo is het ook voor het geven van RSV belangrijk om hiervoor gevormd te zijn. De competentie van leerkrachten ligt aan de basis van een al dan niet kwalitatieve RSV op school. Idealiter zijn leerkrachten dus getraind voor het geven van seksuele opvoeding, maar, zo stellen The Federal Centre for Health Education & the World Health Organization Europe (2010), als er geen opgeleide opvoeders aanwezig zijn, mag dat geen reden zijn om RSV te schrappen. De leerkrachten kunnen in dat geval opgeleid worden 'along the way'.

En dan nog. Een opleiding in het geven van seksuele en relationele opvoeding is niet voldoende. Als de leerkrachten niet openstaan voor het onderwerp en niet gemotiveerd zijn tot het geven van RSV, kan een opleiding niet baten. Met andere woorden: enkel leerkrachten die hiertoe bereid zijn, zouden mogen aangesteld worden om RSV te geven. In het andere geval bestaat immers het gevaar dat de leerkrachten in kwestie hun eigen waarden ten opzichte van seksualiteit zullen reflecteren op de leerlingen, hetgeen absoluut niet de bedoeling kan zijn van RSV (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010).

Los van de opleiding, verschilt seksuele vorming van elk ander vak dat gegeven wordt op school. Het gaat bij dit vak immers niet alleen over de overdracht van informatie, maar ook over relaties en verhoudingen tussen mensen, wat automatisch een morele component met zich meebrengt. De overdracht van waarden, van de leerkracht op de leerling, bewust of onbewust, is onvermijdelijk. Net daarom moeten leerkrachten ook erkennen dat ze een morele verantwoordelijkheid dragen in de overdracht van die waarden (Halstead & Reiss, 2006). Seksuele vorming bulkte van waarden(overdracht). Het lijkt dus aannemelijk dat leerkrachten die aangesteld worden om seksuele vorming te geven, hiervoor eerst zelf

gevormd moeten worden. Leraren RSV worden verondersteld om een duidelijk idee te hebben van de verschillende mogelijke waarden die iemand kan aanhangen op het vlak van seksualiteit. Alleen dan kan de leerkracht in kwestie immers ook inspelen op de uiteenlopende noden en gevoelens van de leerlingen omtrent seksualiteit – en hen zo bijstaan bij het vormgeven van hun eigen waardenpatroon (Halstead & Reiss, 2006).

1.4.2 Inbedding RSV in de lerarenopleiding (competenties)

“With increasing recognition of the need for sexuality education and the subsequent implementation of such programs, there developed a need for educators with necessary competencies. Responding to this need, colleges and universities began courses to train the sexuality educator, private and public organizations developed workshops on human sexuality and sexuality education, and sexuality books started rolling off the presses” (Bruess & Greenberg, 2009, p. 58-59). Hoewel RSV op steeds meer niveaus en in steeds meer instellingen zijn ingang kent, blijven scholen de plaats bij uitstek om hier rond te werken. Er bestaat echter nog steeds geen consensus over welke de noodzakelijke competenties zijn om als leerkracht relationele en seksuele vorming te geven. Tot op heden zijn er evenmin studies uitgevoerd die uitsluitend geven over welke kwalificaties cruciaal zijn; de ene opteert voor nadruk op kennis over het onderwerp, een andere vindt het belangrijker dat de leerkracht inzicht heeft in zijn eigen seksualiteit – en zo kunnen we nog wel even doorgaan. Het gevolg is dat, hoewel er steeds meer wordt nagedacht over RSV, leerkrachten nog al te vaak onvoldoende voorbereid zijn – of onvorbereid zonder meer. Ze slagen er bijgevolg vaak niet in om uitgebreide, alomvattende lessen op te zetten rond relaties en seksualiteit (Bruess & Greenberg, 2009).

Als we de “Standards for Sexuality Education in Europe” mogen geloven, moeten leerkrachten die RSV geven niet enkel feitenkennis overdragen, maar de leerlingen ook de gepaste houdingen en vaardigheden bijbrengen. Het gaat hier dan over communicatie, onderhandelingstechnieken, zelfreflectie, probleemoplossend vermogen en dergelijke meer. Daarnaast is het belangrijk, zoals hierboven reeds vermeld, dat leerkrachten een neutrale houding en een neutraal taalgebruik hanteren, teneinde de grenzen en overtuigingen van de leerlingen te respecteren (The Federal Centre for Health Education & World Health Organization Europe, 2010).

Leerkrachten moeten bij het lesgeven aandacht hebben voor de verscheidenheid aan ideeën en overtuigingen omtrent seks die bij hun leerlingen bestaan. Als seksualiteit ooit een probleem zou vormen in onderwijssituaties moeten diezelfde leerkrachten ook in staat zijn om professioneel te handelen. Vaak – om niet te zeggen altijd – is het dan belangrijk om persoonlijke standpunten aan de kant te schuiven (van der Wal, de Mooij & de Wilde, 2006).

In klasverband kunnen een hele reeks problemen aan bod komen. Als leerkracht moet je hier op voorbereid zijn. Van der Wal, de Mooij en de Wilde (2006) stellen dat een leerkracht op

zo'n moment tactvol moet kunnen inspelen op eventuele vragen van leerlingen en op een empathische, communicatieve manier moet kunnen reageren.

Maar hoe kan een leerkracht nu precies daartoe gevormd worden? Is het mogelijk om leerkrachten, ongeacht hun persoonlijkheid, op te leiden tot "goede" seksuele voorlichters? Dit brengt ons onmiddellijk tot de probleemstelling en onderzoeksvragen van dit onderzoek.

Probleemstelling

Iedereen wordt in zijn leven geconfronteerd met relaties en seksualiteit. Opvoeding hieromtrent is dan ook onontbeerlijk. Eén van de actoren die hier een belangrijke rol in kan en moet spelen, is het onderwijs. De overheid heeft dan ook een aantal eindtermen vastgelegd, zowel vakgebonden als vakoverschrijdende, die hier aandacht aan besteden.

Sinds een aantal jaren wordt er ook in het onderwijs in Vlaanderen, naar het voorbeeld van de bedrijfswereld, met competenties gewerkt. Iemand wordt competent genoemd als hij kan aantonen dat hij correct en doordacht kan ageren in verschillende beroepssituaties (1996, Kessels in Teune, 2004, p.13; 2004, Van der Sanden in Teune, 2004, p. 13). Samengevat definiëren we competenties als een geïntegreerd geheel van attitudes, vaardigheden en kennis (Danckaert, 2008).

Maar welke attitudes, vaardigheden en kennis moet iemand uitdragen, beheersen en bezitten om op een adequate manier relationele en seksuele vorming te geven? De vraag die Sensoa zich stelt, is hoe leerkrachten optimaal kunnen worden voorbereid op het geven van relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs. Deze taak ligt, dat is decretaal bepaald, bij de lerarenopleidingen. Maar slagen zij in hun opzet – of zijn zij hier überhaupt mee bezig?

We komen zo tot volgende onderzoeksvragen:

- Wat verstaan opleiders onder 'adequate' relationele en seksuele vorming?
- Hoe worden toekomstige leerkrachten secundair onderwijs vandaag voorbereid op het geven van die relationele en seksuele vorming? Welke specifieke competenties komen bij die opleiding aan bod?

Deel 2: Onderzoeksmethodologie

2.1 Onderzoekstype

2.1.1 Kwalitatieve benadering

Het opzet van dit onderzoek was om een beeld te schetsen van welke competenties leraren secundair onderwijs moeten beheersen om op een adequate manier relationele en seksuele vorming te geven. Het onderzoek werd gericht op de Vlaamse lerarenopleidingen, om daar te bevragen welke competenties aan bod komen voor het geven van RSV. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek om een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvragen. Bij kwalitatief onderzoek peilt men naar kwaliteiten, perspectieven, ervaringen, beleving en betekenisverlening (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005). Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is de nadruk op het 'begrijpen' of doorgronden van individuele mensen, groepen of situaties (Baarde et al., 2005).

2.2 Instrumentarium

De onderzoeker heeft er voor gekozen om gebruik te maken van open interviews, meer specifiek semi-gestructureerd. Die keuze werd gemaakt op basis van de onderzoeksvragen, die het best op deze manier konden worden beantwoord.

Er werd voor geopteerd om individuele interviews af te nemen en geen groepsinterviews. Het gevaar bestond immers dat respondenten uit verschillende hogescholen in dat laatste geval (nog meer) sociaal wenselijk zouden antwoorden om hun eigen instelling niet in een slecht daglicht te plaatsen.

De bedoeling van dit onderzoek was om een hypothese te kunnen formuleren over de noodzakelijke competenties voor het geven van relationele en seksuele vorming. Dit valt onder de noemer exploratief onderzoek.

2.3 Dataverzameling

2.3.1 Dataverzamelingmethode

In overleg met de verschillende partijen, is de beste keuze voor een dataverzamelingmethode een gedeeltelijk gestructureerd interview gebleken. Een interview wordt gebruikt om te onderzoeken wat mensen denken, voelen en willen met betrekking tot bepaalde onderwerpen, gebeurtenissen of personen. Het idee bij een semi-gestructureerd interview is dat de onderzoeker werkt met een topiclijst. Er is dus geen sterk afgelijnde vragenlijst, wat de onderzoeker de kans geeft om bijvragen te stellen. De topics liggen wel op voorhand vast, net als een voorstel voor de volgorde van de vragen. In de loop van het interview kunnen de topics echter aangevuld of de volgorde gewijzigd worden. De keuze van de topics is gebaseerd op de literatuur en de probleemstelling. De topiclijst heeft als doel om toch een zekere mate van vergelijkbaarheid te verkrijgen tussen de verschillende interviews (Baarda et al., 2005; Billiet & Waeye, 2007).

In bijlage is het gebruikte interviewschema terug te vinden. De topics werden bepaald op basis van de literatuurstudie. Daarnaast hield de onderzoeker natuurlijk in het achterhoofd welke onderzoeksvragen beantwoord moesten worden en welke informatie nodig was om de respondenten onderling te kunnen vergelijken.

2.3.2 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit zowel mannelijke als vrouwelijke lectoren die lesgeven in de lerarenopleiding aan negen verschillende Vlaamse hogescholen. De doelstelling was om minstens de helft van de Vlaamse hogescholen die een lerarenopleiding aanbieden, dat zijn er zestien, te bereiken.

Aangezien er op voorhand reeds gevreesd werd dat er weinig lectoren zich zouden aangesproken voelen om deel te nemen aan het onderzoek, werd er geen beperking opgelegd qua functie. Alle lectoren die interesse hadden, konden dus deelnemen, ongeacht hun functie in de hogeschool.

2.3.2.1 Werving van de respondenten

De respondenten werden gecontacteerd via e-mail. De adressen van mogelijke respondenten kwamen uit verschillende adressenbestanden die ter beschikking werden gesteld enerzijds door Sensoa, anderzijds door professor Engels. Ontbrekende adressen werden door de onderzoeker zelf opgezocht.

Via deze e-mail werden de respondenten persoonlijk gecontacteerd en uitgenodigd tot deelname aan het onderzoek (zie bijlage 1).

In totaal werden er 13 respondenten bereikt, verspreid over negen verschillende Vlaamse hogescholen – concreet is dat dus 56,25%. Daarnaast zijn er nog vijf hogescholen bereikt via e-mail, in die zin dat zij via elektronische weg hebben aangegeven of ze al dan niet werken rond relationele en seksuele vorming. De twee laatste hogescholen werden niet bereikt, noch telefonisch, noch schriftelijk. De hogescholen die niet bereid waren tot medewerking, gaven aan dat ze overbelast waren of eenvoudigweg niet geïnteresseerd waren in het onderwerp.

2.3.2.2 Profiel van de respondenten

	Geslacht	Functie	Onderwijsnet	Hogeschool
R 1	V	Vakgroepvoorzitter pedagogiek	Autonoom	A
R 2	V	Lector biologie	Katholiek	B
R 3	V	Lector niet-confessionele zedenleer	Autonoom	C
R 4	V	Lector biologie	Autonoom	C
R 5	V	Lector en vakgroepvoorzitter biologie	Katholiek	D
R 6	M	Vakgroepvoorzitter pedagogiek en communicatieve vorming	Katholiek	D
R 7	V	Lector biologie	Katholiek	D
R 8	V	Lector agogische vaardigheden en opvoedkunde	Katholiek	E
R 9	V	Lector niet-confessionele zedenleer	Autonoom	F
R 10	V	Lector psycho-pedagogische vaardigheden	Autonoom	G
R 11	V	Lector psycho-pedagogische vaardigheden	Autonoom	G
R 12	V	Lector onderwijskunde en psycho-pedagogiek	Katholiek	H
R 13	V	Lector biologie	Autonoom	I
R 14	M	Departementshoofd lerarenopleiding – enkel contact via e-mail	Katholiek	J

2.3.3 Procedure interviews

De onderzoeker heeft zich voor alle interviews verplaatst naar de hogeschool waar de respondent werkzaam is. Daar werd telkens gezocht naar een rustige plaats om het interview af te nemen, maar dit lukte niet steeds. Het gebeurt dus soms dat het interview kort wordt onderbroken door een student of een andere lector – één keer wordt zelfs de geluidsopname hierdoor onderbroken.

Afhankelijk van de mate waarin de respondent bezig is met relationele en seksuele vorming, varieert de duur van de gesprekken. In één geval duurt het gesprek slechts een kwartier. De andere interviews variëren tussen 25 en 50 minuten.

Aangezien het noodzakelijk was voor de verwerking van de gegevens om een geluidsopname te hebben van alle interviews, is er gebruik gemaakt van een dictafoon. Bij aanvang van het interview werden de respondenten ingelicht over het doel en de werkwijze van het onderzoek. Om nog een extra garantie in te bouwen dat de respondenten zo weinig mogelijk sociaal wenselijk zouden antwoorden, werd anonimiteit vooraf gegarandeerd. Geen van de respondenten maakte een probleem over het feit dat het gesprek zou worden opgenomen. De voorkeur ging uit naar interviews met één respondent. In twee gevallen waren de respondenten echter enkel bereid tot een interview indien dit samen kon. Bij interview 4 (hogeschool D) en 7 (hogeschool G) waren er dus respectievelijk drie en twee lectoren aanwezig.

Na het onderzoek werd aan de respondenten gevraagd of ze interesse hadden in de resultaten van het onderzoek. Eens deze bekend en uitgewerkt zijn, zullen deze dus ook meegedeeld worden.

2.4 Data-analyse

Alle interviews werden letterlijk uitgetypt. Om de anonimiteit te bewaren, werden codes gebruikt voor namen van respondenten en instellingen. Het overzicht van die codes is terug te vinden onder puntje 2.3.2.2. Na het uittypen van de interviews, kon worden gestart met de analyse. Alle interviews werden gescreend op labels. Labelen houdt in dat stukken tekst worden benoemd volgens een bepaalde code of naam (Baarda et al., 2005). De keuze van de labels werd gebaseerd op basis van de literatuurstudie en de onderzoeksvragen. Een aantal van de labels vloeiden voort uit wat respondenten zelf aanhaalden. Door het labelingsproces werd een zinvolle reductie van het onderzoeksmateriaal bekomen (Baarda et al., 2005). Nadat alle interviews werden gecodeerd op basis van de vastgelegde labels, werden alle belangrijke tekstfragmenten op basis van hun code samengevoegd. Uiteraard werden enkel de relevante onderdelen gebruikt: als bepaalde tekstfragmenten geen antwoord konden bieden op de gestelde onderzoeksvragen of geen meerwaarde konden bieden aan de resultaatsbespreking, werden deze weggelaten. De data van de interviews werd geanalyseerd aan de hand van de OSOP-methode. Deze afkorting staat voor One Sheet of Paper. Alle tekstfragmenten werden dus per label samengebracht. Op die manier staan alle data op een overzichtelijke manier samen en kan de onderzoeker de respondenten onderling vergelijken per label (Verté & Buffel, 2011). Op basis van dit overzicht werden de resultaten uitgeschreven en besproken.

Er werd op deze labels eveneens een netwerkanalyse doorgevoerd. Dit wilt zeggen dat er werd gezocht naar eventuele verbanden tussen de verschillende labels. Sommige tekstfragmenten konden zo gelinkt worden aan andere en soms kon er een "oorzaak" worden gevonden voor bepaalde antwoorden (Baarda et al., 2005).

Labels voor codering waren onder andere persoonlijke definitie relationele en seksuele vorming; nut van relationele en seksuele vorming; beleid in de hogeschool; competenties; waarden; tijdsbesteding; quotering van de competenties; evaluatie van de lessen (opgesplitst in evaluatie door lectoren en evaluatie door studenten); voorbereiding leerkrachten;....

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te controleren en waarborgen, werd aan een studente psychologie gevraagd om de interviews op haar manier te coderen, nadat ze zelf labels had bepaald. Nadat zij deze codering had doorgevoerd, werden de verschillen die aan het licht kwamen, besproken en werden er in onderling overleg keuzes gemaakt.

Deel 3: Onderzoeksresultaten

In dit deel wordt een poging gedaan om antwoorden te formuleren op de gestelde onderzoeksvragen. Voor de bespreking van de resultaten splitsen we de twee onderzoeksvragen op in drie onderdelen:

Wat verstaan opleiders onder 'adequate' relationele en seksuele vorming?

Hoe worden toekomstige leerkrachten secundair onderwijs vandaag voorbereid op het geven van die relationele en seksuele vorming?

Welke competenties komen bij die opleiding aan bod?

3.1 Adequate relationele en seksuele vorming

3.1.1 Definitie relationele en seksuele vorming

Aan het begin van het interview werd alle respondenten gevraagd naar wat zij verstaan onder relationele en seksuele vorming. Aangezien de respondentengroep bestaat uit lectoren met uiteenlopende functies, waren ze vrij om deze vraag te beantwoorden vanuit hun eigen vakgebied, of vanuit een breder kader.

Opvallend is dat weinig respondenten duidelijk kunnen aangeven wat voor hen relationele en seksuele vorming is. Slechts enkele respondenten hebben het over de inhoud van relationele en seksuele vorming, maar de meeste respondenten focussen meer op hoe relationele en seksuele vorming vorm kan krijgen.

R3: *"Euhm, ik denk dat het heel belangrijk is bij RSV om euhm leerlingen zo goed mogelijk te informeren... in de eerste plaats, maar daarnaast eigenlijk euhm vooral aan waardenvorming te doen, hmm, euhm, ja, ik denk dat ze heel veel geconfronteerd worden tegenwoordig met allerlei informatie, maar die misschien niet op de juiste manier, euhm, bij hen binnenkomt en ik denk dat dat wel heel belangrijk is, om dat een beetje te sturen..."*

Voor de lectoren biologie ligt de nadruk vooral op het biologische aspect en wordt vooral geantwoord in de richting van de voortplanting en geslachtsgemeenschap. Als het onderwerp toch ruimer wordt aangehaald dan op basis van het louter fysieke aspect, geeft een van de lectoren biologie **R2** aan dat ze aandacht besteedt aan anticonceptie en de studenten wel voorhoudt *"dat ze goed moeten nadenken van euh, voor ze aan die seksualiteit beginnen"*. Ook **R13**, eveneens een lector biologie, heeft het enkel over anticonceptie en soa's. Nog een andere lector biologie **R7** geeft wel aan dat het heel belangrijk is om mee te geven aan de studenten dat ze *"een zekere sfeer of sereniteit..."* moeten creëren wanneer RSV aan bod komt, maar inhoudelijk gaat ook deze lector niet dieper op het onderwerp in.

Er zijn echter ook lectoren die zeer concreet antwoorden.

R1: *"relationele vorming is zorgen dat jongeren in staat zijn om met anderen om te gaan, in staat zijn om voor zichzelf op te komen, grenzen aan te geven, een fijn contact te onderhouden met anderen en dat kan dan eventueel evolueren naar seksuele relaties..."*.

Ook respondent 10 en 11 kiezen voor een ruime omschrijving.

R11: *"in de ruime zin van het woord, zou 'k zeggen, relationele vorming zou je kunnen zeggen, puur het seksuele: de tienerzwangerschap, als we het over ons vakgebied hebben, maar ook het zich goed voelen in zijn of haar vel, durven nee zeggen, euhm gevoelens leren uiten denk ik dat ook hoort bij relationele vorming. Je zit in de ruimste zin van het woord, wie ben ik als persoon, waar sta ik voor, euhm, wat heb ik te bieden,..."*.

R10: Respondent 10 geeft aan dat die ruime invulling net cruciaal is: *"het wordt dikwijls nogal verengd, en da's een beetje wat dat we ervaren bij onze studenten: als je 't hebt over seksualiteit gaat het over de daad en over het genot, maar het gaat niet over al wat dat daar eigenlijk ook nog noodzakelijkerwijze bij..."*.

Bij één van de deelnemende scholen, hogeschool **D**, erkennen de respondenten **R5, R6 en R7** rechtuit dat er niet gewerkt wordt rond RSV, en ze daar dan ook geen definitie rond kunnen formuleren.

R7: *"Ja, wij hebben daar eigenlijk niet echt een definitie van, omdat we daar niet echt aan doen. Niet, niet als echte topic binnen de ene, alé of als echt aandachtspunt op zich staand"*.

Vervolgens werd gevraagd aan de respondenten waarom zij het belangrijk vinden dat relationele en seksuele vorming aan bod komt op school. Een lector zedenleer reageert daar heel overtuigd op *"omdat dat een elementair element is van een, van een leven waarop je de jonge mensen op moet voorbereiden"*. De meeste lectoren zijn het hiermee eens en twee van de lectoren verwijzen om hun antwoord te staven bijvoorbeeld naar de nog steeds actuele haat tegen homo's. Elke leerkracht moet volgens hen een bijdrage leveren aan het vergroten van de tolerantie tegenover homo's en dat kan onder andere via relationele en seksuele vorming.

R8: Respondent 8 stelt dat ook leerkrachten Nederlands hier een rol in kunnen spelen: *"Euhm ook keuze van teksten in Nederlands waarin dat euhm, of, stel een homoschrijver en daarvan, van daaruit als gegeven, daar ook is bij stilstaan. Zeker in taalvakken moet dat kunnen"*.

De schoolcontext wordt als ideale context beschouwd voor het geven van relationele en seksuele vorming. Hoewel ouders door een aantal lectoren idealiter worden beschouwd als het eerste aanspreekpunt, maar dat in de praktijk niet altijd het geval blijkt, geven ze aan dat het ook nodig is om er op school aandacht aan te besteden.

- R1:** *"Ja, omdat in schoolverband zit je met de groepen, leeftijdsgenoten, waarin dat jongeren vooral ja, de kans hebben om contacten te leggen, wat toch anders is dan in een thuissituatie... euhm, ook kan in scholen naast informatie geven echt wel oefenen in hoe gaan we om met mekaar (...) maar als het nu gaat over seksuele vorming, dat veel jongeren dat gesprek toch niet zo graag aangaan met hun ouders, ook al heb je ouders die informatie willen delen".*
- R10:** Lector 10 haalt tenslotte ook de vakoverschrijdende eindtermen aan: relationele en seksuele vorming zit vervat in de VOET'en en alleen al daarom is het aangewezen om studenten in de lerarenopleiding voor te bereiden op het geven van relationele en seksuele vorming, aldus R10. Naast die zogenaamde verplichting, werken de leerkrachten nu eenmaal met een doelgroep die zeer kwetsbaar is: *"dat zijn de pubers en tieners die niet altijd de gemakkelijkste zijn. Die soms toch wel verkeerde informatie hebben over een aantal van die thema's die gevoelig liggen (...) Want we hebben daarjuist gezegd: ze zijn zeer beïnvloedbaar, dus, sommige jongens vertellen wel stoer van ik heb het al gedaan en ik doe dit en dat en dat, terwijl dat zij daar niet kritisch genoeg over denken. En dat ze op die manier misschien een andere visie krijgen over seksualiteit die misschien toch wel niet echt correct is".*

3.2 Noodzakelijke competenties voor het geven van relationele en seksuele vorming

Na het al dan niet geven van hun persoonlijke definitie van relationele en seksuele vorming, werd de respondenten gevraagd welke competenties nodig zijn om als leerkracht in het secundair onderwijs RSV te verwerken in de lessen. De vraag werd opgesplitst in enerzijds het bezitten van competenties en anderzijds specifieke waarden die moeten worden overgebracht tijdens een sessie RSV. Het gebruik van het begrip 'sessie' is hier heel bewust. Verschillende respondenten gaven immers aan dat ze RSV zeker niet beschouwen als een op zichzelf staand vak.

R8: "Ja, want als afzonderlijk vak zie ik daar niet zoveel heil in".

R12: "Maar 'k heb het soms moeilijk, want als een vak, alé, ik zie dat niet meer als een vak...".

3.2.1 Opsomming competenties

Bijna alle respondenten geven aan dat de lijst met basiscompetenties die op dit ogenlik gehanteerd wordt, kan volstaan als leidraad voor relationele en seksuele vorming. Een van de respondenten, een lector zedenleer, is wel van mening dat er nog andere competenties bestaan die aan bod moeten komen.

R3: "Goh...wij hebben wel specifieke competenties voor zedenleer ook opgesteld, euhm (...) dus, ik denk dat dat toch wel nog naast de, de basiscompetenties kan staan".

Als we een lijst maken van al de aangehaalde competenties, zijn er toch een aantal die er uit springen en door bijna elke respondent worden aangehaald.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13
Signalen oppikken	X												
Leerlingen laten luisteren naar mekaar / klasgesprek in goede banen leiden	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Kennis bezitten (bestaande organisaties, theorie)	X		X	X				X	X	X	X		X
Perspectief jongeren opentrekken, dingen bespreekbaar maken	X							X	X	X	X		
Kritische ingesteldheid hanteren	X		X						X				

Model staan, voorbeeldfunctie opnemen, bewust zijn van beïnvloedende positie	X	X		X	X	X	X	X		X	X		
Dingen bij de naam durven noemen	X	X								X	X		
Loskomen van eigen perspectief, zichzelf in vraag durven stellen	X		X	X					X	X	X	X	
Sfeer van sereniteit creëren, afspraken maken										X	X		
Kunnen afstappen van de doceervorm										X	X		
Beginsituatie inschatten en les daaraan aanpassen				X									
Communicatief vaardig zijn									X				
Assertief zijn												X	
Verschillende didactische werkvormen kunnen hanteren	X												X
Communiceren met externen					X	X	X						
Aandacht hebben voor andere culturen, voor allochtonen in de klas	X			X	X							X	
Besluit: basiscompetenties zin voldoende?	JA	?	NEE	NEE	JA	JA	JA	NEE	JA	JA	JA	JA	JA

Alle respondenten benoemen, zonder al te veel nadenken, een aantal competenties die zij belangrijk achten als er wordt gewerkt rond relationele en seksuele vorming.

R1: *"...dus kunnen zien wat er speelt, signalen kunnen oppikken, een luisterend gesprek aanknopen, ook wel advies en informatie geven, het perspectief van jongeren kunnen opentrekken, zonder te veel moraliseren en op de hoogte zijn van het feit dat er organisaties zijn zoals Sensoa, he, dat vind ik wel een minimale noodzaak..."*.

Negen van de dertien respondenten vinden de basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs die vandaag van kracht zijn voldoende omvattend.

Als we deze tabel bekijken, constateren we dat de meerderheid van de lectoren het heel belangrijk acht dat studenten een klas- of groepsgesprek kunnen leiden. We kunnen die competentie plaatsen onder het functioneel geheel van de leraar als begeleider van leer- en

ontwikkelingsprocessen. Een van de onderverdelingen daar is het idee dat een leerkracht een krachtige leeromgeving kan realiseren, en daarbij ook aandacht heeft voor het heterogene karakter van de groep (Vlaamse Regering, 2007a).

Maar liefst negen respondenten zijn er van overtuigd dat een leraar het best waarden en attitudes kan overbrengen door een voorbeeldfunctie aan te nemen en de waarden dus als het ware voor te leven. Ook dat komt als onderdeel van één van de functionele geheelen aan bod. We lezen bijvoorbeeld *"de leerkracht kan reflecteren over het eigen waardepatroon en dat van anderen duiden; in de klascontext waarden ontwikkelen en bespreekbaar maken en in een schoolcontext bewust waarden voorleven"*.

Een ander belangrijk aspect is de kennis die de leraar (in opleiding) moet bezitten. Acht van de dertien respondenten benadrukt het belang van kennis over het onderwerp. Die competentie valt te plaatsen onder het derde functionele geheel, de leraar als inhoudelijk expert, waarbij de leerkracht de domeinspecifieke kennis en vaardigheden beheerst, en die kan verbreden en verdiepen (Vlaamse Regering, 2007a).

Ook de eigen perspectieven in vraag stellen wordt door maar liefst zeven respondenten belangrijk geacht. Toch is ook dit geen nieuwe competentie, maar kan die geplaatst worden onder de leraar als innovator of onderzoeker. Daarbij wordt de leraar onder meer verondersteld om het eigen functioneren in vraag te kunnen stellen en, indien nodig, bij te sturen (Vlaamse Regering, 2007a).

R10: *"En ook, dat hebben we bijvoorbeeld gezien tijdens die presentatie die ze dan gaven. (...) ...hebben we toch een aantal mensen moeten zeggen, ja maar, ho ho ho, niet teveel uw eigen mening doordrukken. Ik zeg nu maar een voorbeeld euh, van ja, het ging over voorbehoedsmiddelen: het beste is de pil. Neenee, d'r is geen beste, iedereen moet de keuze krijgen om te doen waar hij zelf zin in heeft (...) ...want hij moest op die moment bewijzen van ahja, ik kan wel afstappen van mijn idee..."*.

De attitude kritische ingesteldheid uit de lijst met basiscompetenties, wordt eveneens aangehaald door een aantal lectoren als een belangrijke houding wanneer het om RSV gaat. Slechts één keer wordt bijvoorbeeld aangehaald dat de leerkrachten de beginsituatie moeten kunnen inschatten, wat letterlijk één van de onderdelen is van de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen.

Een aantal respondenten vindt ook aandacht voor de verschillende culturen en de aanwezigheid van allochtonen in de klas een belangrijk aspect. De leerkracht moet naar hun mening rekening kunnen houden met de verschillende kijk op en ervaring met relaties en seksualiteit.

R1: *"Ja, ik denk dat ze wel moeten euhm geïnformeerd moeten worden over het feit van ge zit hier met gevoeligheden: culturele gevoeligheden, sociale gevoeligheden,..."*.

Het kunnen opvangen van signalen wordt aangehaald door één van de lectoren en is, net zoals zowat alle andere aangehaalde competenties, terug te vinden in de basiscompetenties opgesteld door de Vlaamse Regering. Zo lezen we dat er van een leerkracht verwacht wordt dat hij, eventueel samen met collega's, signalen kan opvangen die er op zouden kunnen wijzen dat de ene of de andere leerling problemen heeft (Vlaamse Regering, 2007a).

3.2.1.1 Waarden

Waarden zijn een heel belangrijk aspect bij relationele en seksuele vorming, zo lezen we ook in de literatuur: "The selection of aims for sex education involves explicit or implicit value judgements, and so does the selection of content and method. (...) ...that sex education involves the transmission of values, whether or not this is conscious and intentional on the teacher's part, and whether or not the values are actually accepted by the students" (Halstead & Reiss, 2006).

Er werd tijdens het interview dus ook de vraag gesteld naar de waarden die belangrijk geacht worden bij relationele en seksuele vorming. Een aantal waarden kwamen regelmatig terug: respect, openheid, vertrouwen, eerlijkheid, empathisch zijn en ook authentiek zijn. Die laatste waarde is voor een aantal respondenten van cruciaal belang.

R8: *"Een heel belangrijke waarde dat er, dat je als leraar authentiek bent. Als je niet, u niet goed genoeg in uw vel voelt om een klasgesprek te doen, dan doe je er best geen en dat vind ik, vind ik een van de belangrijkste waarden. Ook een leraar mag authentiek zijn en binnen zijn, ja zijn begrenzing daarbinnen hebben. Het is niet omdat het leerplan zo'n VOET'en voorschrijft, dat dat euhm...".*

Over het thema vertrouwen antwoordt een van de respondenten

R10: *"Vertrouwen geven, maar ook, ja, vertrouwen creëren binnen een groep en da's niet zo eenvoudig".*

Ook luisterbereidheid wordt vernoemd door diezelfde

R10: *"Luisterbereidheid is zeer belangrijk. Dat ze leren luisteren naar mekaar (...) Iedereen zingt zoals hij gebekt is en iemand vertelt het kort, iemand anders iets langer, iemand zeer emotioneel, maar dat aspect van luisteren en proberen begrip hebben voor mekaar, empathie, dat zijn denk ik zeer belangrijke waarden".*

Ten slotte wordt het belang van privacy als waarde aangestipt door één van de respondenten

R12: *"privacy, euhm, alé, euh, alé, hoe zeg je dat, respect hebben voor de eigenheid van iemand, voor de privacy van iemand, daar ook rekening mee houden".*

3.2.2 Onderscheid competenties RSV – competenties andere vakken

Uit bovenstaande kader blijkt dat slechts drie van de dertien lectoren niet overtuigd zijn dat de basiscompetenties voldoende elementen bevatten om op een adequate manier relationele en seksuele vorming over te brengen naar leerlingen in het secundair onderwijs. Toch kunnen deze respondenten niet expliciet aanduiden wat er dan ontbreekt: de competenties die zij

belangrijk achten, zitten allemaal reeds vervat in de bestaande lijst van basiscompetenties.

Wat niet vermeld staat bij de bespreking rond competenties, is dat een aantal van de lectoren de persoonlijkheid van de student/leerkracht in acht nemen. Het gaat zelfs zo ver dat niet alle respondenten er van overtuigd zijn dat ze elke student kunnen voorbereiden of vormen tot een goede leerkracht relationele en seksuele vorming.

R8: *"Ik denk dat er mensen zijn die dat niet kunnen. Welke competenties hebben ze dan niet...? (denkt na). Ik denk dat bijvoorbeeld niet alle mensen gewoon uit zichzelf al evenveel stilstaan bij zingeving, en, en, a en relatie, zingeving en relatievorming op zich".*

R8: "Nee, ik denk niet dat je hier in huis van elke toekomstige leraar geschiedenis ook ne leraar of, iemand kan maken die sowieso bekwaam is om die vakoverschrijdende termen, relationele en seksuele vorming mee...vorm te geven. Idealiter zou dat zijn, maar mensen zijn, niet alle mensen zijn zo volgens mij".

R10: *"Ik zal zeggen, iemand kan perfect leerkracht worden Engels-Nederlands bijvoorbeeld, maar die is misschien niet in de wieg gelegd om echt deze thema's te gaan bespreken. Dus alles hangt een beetje af van de persoonlijkheid van de student, zijn vorige ervaringen daarmee".*

R11: *"Dus ja, kunt ge het euh, bijbrengen: ge kunt proberen ieders oogkleppen open te krijgen en daar affiniteit, of leren te kennen, maar garantie kunnen wij niet bieden, he".*

3.3 Voorbereiding van leerkrachten secundair onderwijs

We hebben al aangehaald dat er lang niet in alle hogescholen actief wordt gewerkt rond RSV. Sommige lectoren werd dan ook de vraag gesteld hoe ze lessen rond RSV zouden opbouwen als ze er, hypothetisch gezien, toch aandacht aan zouden besteden. We maken in de analyse een onderscheid tussen de werkelijke voorbereiding en de hypothetische veronderstellingen.

Als eerste bespreken we de hogescholen die effectief een curriculum hebben uitgewerkt rond relationele en seksuele vorming. In de psychopedagogische vakken, zoals de lectoren die zelf noemen, is het in twee van de betrokken hogescholen een combinatie van theorie en praktijk. De opleidingsonderdelen worden gegeven onder de noemer van "Leerlingenbegeleiding" of "Leraar worden". In deze twee vakken wordt er gestart met adolescentiepsychologie. In dat onderdeel wordt de lichamelijke en seksuele ontwikkeling van jongeren besproken; vervolgens worden vier domeinen verkend, zijnde leren leren, leren kiezen, gezondheidseducatie en socio-emotionele begeleiding. Binnen elk van die vier domeinen mogen de studenten dan een thema kiezen, maar zegt R1: *"bijvoorbeeld holebi-jongeren willen wij dat er altijd inzit"*. De studenten moeten dan informatie over het thema opzoeken, de organisaties leren kennen, onderzoeken welk didactisch materiaal er al bestaat en er dan een workshop over uitwerken.

In de tweede hogeschool waar het in de psychopedagogische vakken aan bod komt, hogeschool G, zijn de pedagogen zogenaamde "meegroeipedagogen".

R10: *"Maar we zien dat ook voor een stuk evolueren, en da's misschien een stuk het mooie aan die meegroeipedagoog. (...) Want we werken heel veel met didactisch materiaal, dus het is eigenlijk ook door het feit dat studenten zich hier veilig voelen en dat hier een veilig klimaat gecreëerd wordt, dat je kan zeggen: neem dat mee later naar uw eigen klassen. En zorg dat je ook die vertrouwdheid kan creëren"*. Dezelfde respondent vertrekt bij de lessen ook vanuit het idee dat elke student moet opgeleid worden tot vertrouwenspersoon van zijn leerlingen.

R10: *"En dan hebben we 't eigenlijk rond leerlingenbegeleiding ook, he. En dan zit die vertrouwensfunctie daar toch zeer belangrijk in, dus vanuit die visie hopen wij rond seksualiteit ook iets te kunnen bereiken"*. In deze tweede hogeschool komt relationele en seksuele vorming terug op een heel aantal verschillende niveaus. De lectoren geven zelf een aantal lessen rond tienerzwangerschap, kindermisbruik, rouw en dergelijke meer. Daarnaast komt er een externe praten. Het ene jaar is dat iemand van het vertrouwenscentrum voor kindermishandeling, het volgende jaar bijvoorbeeld iemand van het CAW.

R10: *"...we hebben een aantal sessies die hier doorgaan, in kleine groepjes, in samenwerking met CAW Mozaïek, en dat is een vorming die gegeven wordt door iemand van het CAW, met de bedoeling van pik daar nu is één en ander uit, van hoe is een vorming opgebouwd (...)"*.

Vervolgens is er nog de workshop die de studenten zelf moeten uitwerken. De lectoren geven aan het begin van een semester een dertigtal thema's op waaruit de studenten vrij kunnen

kiezen. Die thema's evolueerden van voorbehoedsmiddelen over incest tot het verschil tussen fles- en borstvoeding. Voor de uitwerking werd er samengewerkt met studenten vroedkunde, de presentatie werd uitsluitend gegeven door de studenten lerarenopleiding. De presentatie werd eerst uitgetest in de klas, zodat de lectoren al een eerste keer konden bijsturen. De studenten moesten de presentatie echter nog een tweede keer herhalen, voor een klas in een secundaire school, geselecteerd door de lector.

R10: *"Wij hebben elke student gezien. En er zat ook altijd de mentor bij, dus de..."*.

Ook een van de lectoren zedenleer organiseert samen met haar studenten workshops voor een middelbare school in de buurt.

R3: *"Euhm en dit jaar heb ik met de studenten van het tweede jaar, euhm, hebben wij eigenlijk zelf een workshop georganiseerd voor leerlingen uit een euh, uit een middenschool. Dus de studenten hebben dat dan zelf helemaal in mekaar moeten steken en dan die workshop ook gaan, ook gaan uitvoeren"*.

De andere lector zedenleer **R9**, uit hogeschool F, combineert eveneens theorie met praktijk:

R9: *"Alle lessen, met uitzondering van een paar, zijn opgebouwd rond heel veel interactie, zijn opgebouwd op basis van heel veel, euh, didactische werkvormen, omdat het de bedoeling is dat je de studenten leert lesgeven. (...) ...je creëert dan ook een groep die in staat is om met mekaar, euh, en in respect voor mekaar, euh, eigen belevenissen, gevoelens en dergelijke, te communiceren en daaruit vertrek je en zo ga je verder, en bouw je er dan een theoretisch kader rond, he"*.

De studenten voorbereiden op RSV moet ook door hen zichzelf te leren kennen.

R9: *"Maar zij moeten zich bewust zijn dat dat, euh, hoe moet ik het zeggen, dat zij uit een periode komen waar, waar waar het negatieve element voornamelijk in het daglicht gesteld wordt (...) ...maar daarvoor moeten ze, want ze zijn ook allemaal kinderen van hunnen tijd en hun opvoeding, moeten zij eerst bij zichzelf beseffen van wat zit 'k ik hier, wat zijn mijn achterliggende waarden, en en zodanig dat ze daar niet, met een onderliggend curriculum toch gaan meegeven. Dat ze dat leren"*.

Een van de lectoren vindt het daarnaast uiterst belangrijk dat de studenten leren beseffen dat ze niet alwetend zijn. Het kan niet de bedoeling zijn van de lerarenopleiding – en dus ook niet van de voorbereiding op relationele en seksuele vorming – dat studenten overal een antwoord op hebben. Het kan immers gebeuren dat leerlingen meer weten over een bepaald thema en de leerkracht daar op aanspreken.

R11: *"En da's vaak de schrik bij onze studenten zo: het verlies aan controle, he, en da's bij deze thema's toch ook en da's waarom dat afschrikt, zo geen controle hebben omdat ze d'r niet zoveel over weten"*.

R10 beaamt dat: *"We moeten afstappen van 't idee de leerkracht staat vanvoor en hij weet alles en hij moet het zeggen in de klas. Neen. (...) en ik ga niet kunnen antwoorden en ik ga afgaan voor die leerlingen. Dat is hunne grootste schrik"*.

Studenten moeten dus al tijdens de lerarenopleiding leren dat het niet erg is als ze een vraag niet kunnen beantwoorden en hoe ze daar dan mee om kunnen gaan – bijvoorbeeld door het achteraf op te zoeken en vooral open te staan voor wat de leerlingen te vertellen hebben.

Qua tijdsbesteding variëren de aantallen enorm. De twee hogescholen A en G waarin RSV uitgebreid aan bod komt, nemen hier ook ruim de tijd voor. De ene hogeschool trekt er vijf weken voor uit, waarbij er drie uur per week rond het thema wordt gewerkt. Hier wordt wel aangehaald dat hogescholen toch te kampen hebben met enorme tijdsdruk:

R1: *"Ja, ik denk dat er toch veel druk zit van de leerplannen op de pure vakinhoud om de VOET'en nog allemaal mooi te integreren, hoor..."*.

In de tweede hogeschool wordt er ruim een half semester aan gewerkt. De respondenten die ondervraagd werden vanuit de laatste hogeschool, zouden er zelfs nog meer tijd aan willen besteden en het thema nog verder uitdiepen.

Een van de twee lectoren zedenleer die het uitgebreid in hun curriculum verwerken, geeft aan dat ze het onderwerp liever nog uitgebreider aan bod zou zien komen. De lector R3 geeft echter aan dat dit moeilijk realiseerbaar is:

R3: *"Ja, 't is natuurlijk wel zo dat ik liever wat meer tijd eraan zou besteden, maar ja, er zijn nog heel wat andere onderwerpen die ook aan bod moeten komen, natuurlijk, he"*.

De tweede lector zedenleer R9 besteedt bijna een semester aan RSV, zowel aan inhoud als aan didactiek. De respondent pleit ook voor een overkoepelend beleid op de hogeschool rond RSV:

R9: *"...maar dat zou iets moeten zijn dat een overkoepelend element is, euh, en zeker niet zo één RSV-dag per schooljaar, da's, da's, da's de pure gruwel"*.

Zoals vermeld is er tijdens het interview ook aan de respondenten die niets doen rond RSV, gevraagd hoe zij, hypothetisch gezien, zo'n lessen zouden opbouwen. Ook hier komt het organiseren van een workshop naar voor als één van de mogelijke werkvormen. De leerlingen doorverwijzen naar of in contact brengen met externen of experts, is ook een optie voor een drietal lectoren. Ook hier zijn echter lectoren die de verantwoordelijkheid blijven doorschuiven naar andere vakken, andere lectoren, andere onderwijsniveaus zelfs.

R5: *"Ja, en we hebben eigenlijk nooit, alé, ik toch niet op stagebezoek ofzo, het idee gehad van goh, dat kunnen ze toch niet, alé, als die lessen gegeven worden is 't nooit een bedenking van – en ook in andere lessen niet – van ja kijk, daar moeten we zeker nog meer aan werken. Pfft, niet meer dan aan andere VOET'en. Alé ja, dus...vind ik toch"*.

Leerkrachten biologie vinden het over het algemeen niet hun taak om veel dieper op het onderwerp in te gaan. Het gebeurt echter dat de lector tijdens het gesprek wel duidelijk begint na te denken over het feit dat RSV niet aan bod komt in zijn/haar lessen: *"Ik zou daar misschien meer aandacht aan moeten besteden... Dus in de handboeken hebben we 't wel verwerkt, euh, maar echt heel expliciet in deze opleiding... misschien te weinig, ik zou daar misschien iets meer..."*.

Wat betreft de scholen waar RSV amper of niet aan bod komt, spreken we eerder over geen aandacht tot sporadisch een uurtje of een student die toevallig een dergelijk thema kiest voor een opdracht. Een van de respondenten R6 is er heel kort over: *"Trouwens als je dat zou bekijken naast alle andere vakoverschrijdende eindtermen, da's gewoon onhaalbaar"*. Een van zijn collega's R5 uit de hogeschool gaat akkoord: *"We hebben ook geen tijd, ahja!"*. En als er dan toch tijd is, moet er natuurlijk nog belang aan gehecht worden, zo stelt respondent 6: *"Tijd kun je altijd maken, maar inderdaad, euhm, je moet op een bepaald moment prioriteiten stellen en voorlopig, alé ja"*.

Niet alle respondenten zijn zo streng. Een viertal respondenten geeft aan dat ze er toch meer rond zouden willen werken, dat het gebrek aan aandacht dus niet voortkomt uit een desinteresse, maar eerder uit louter tijdsgebrek – of zelfs onwetendheid.

Als er rond RSV gewerkt wordt, kan de vraag ook gesteld worden in hoeverre de lectoren van plan zijn om deze lessen ook in de toekomst nog te blijven organiseren. De instellingen waar RSV aan bod komt, evalueren deze lessen ronduit positief.

R1: *"Euhm, door de lectoren zelf euhm, zeker euhm, ik denk dat dat een vak is waarin dat je euhm, één ook merkt dat er bij de jongeren ook heel veel leeft, de meesten zijn toch wel nieuwsgierig naar die thema's die niet zo onmiddellijk aansluiten bij hun vakgebied"*.

R9 antwoordt op de vraag of ze de lessen als nuttig evalueert

R9: *"Absoluut, en de studenten hebben dat ook, dat gevoel. Ze zijn daar zeer positief tegenover"*.

Een van de lectoren biologie R2, die een functie heeft in een hogeschool waar RSV weinig of niet aan bod komt, erkent de nood eraan: *"Ja, ja, want zelfs studenten zijn nog vaak onwetend...op dat gebied"*. Een van de respondenten R1 uit hogeschool A, waar wel ruim aandacht wordt besteed aan RSV, heeft het over eenzelfde nood: *"...als ge op niveau 18 tot 24-jarigen euh, hierrond werkt, dan leren zij soms nog bij, verschieten er soms nog van zichzelf en van anderen, dus dat is wel nodig, ge moet dat thema echt wel aansnijden"*.

3.3.1 Wanneer RSV niet aan bod komt...

Sommige lectoren vinden het allesbehalve hun verantwoordelijkheid om de studenten voor te bereiden op het geven van de vakoverschrijdende eindtermen rond relationele en seksuele vorming. We zien dat binnen de hogescholen de verantwoordelijkheid al heel vaak wordt doorgeschoven naar lectoren van levensbeschouwelijke vakken of van het vak biologie.

Maar er zijn dus ook scholen die het in geen enkel vak in de lerarenopleiding verwerken. Daarvoor worden verschillende redenen aangehaald.

R6: *"Alé, mijn persoonlijk standpunt is het is een lerarenopleiding, ge wordt expert in uw vakdomein of in de twee vakken die ge hier kiest. Ge hebt uiteraard daar zaken die daar rond hangen zoals het pedagogische, communicatieve en ook het religie, zingeving en*

levensbeschouwing die in de opleiding aanwezig is en...en een soort werk aan de vakoverschrijdende eindtermen, maar da's eigenlijk een soort taak die het, euh, het vak overstijgt, dus da's een school, een schoolgebonden materie ook. (...) Wij gaan ze niet specifiek gaan voorbereiden op gij moet aan die vakoverschrijdende werken – nu, ge moet er aan werken, 't is een verplichting om eraan te werken, bereiken is iets anders, 't is een engagementsverplichting, maar in principe is een school diegene die samen met leraren die hier afstuderen daaraan werken en eigenlijk euh...".

De verantwoordelijkheid wordt hier dus nadrukkelijk bij de middelbare scholen gelegd. Dezelfde respondent is van mening dat de studenten wel worden voorbereid op de vakoverschrijdende eindtermen, zij het enkel impliciet.

R6: *"...ik ga dervan uit, de vakoverschrijdende eindtermen die, daar moet aan gewerkt worden in 't secundair onderwijs, ik ga dervan uit dat onze afstuderende leerkrachten die beschikken...daarover". Of: Ik ben ervan overtuigd dat door hier te studeren, dat het impliciet dat men die competentie wel verworven heeft, maar niet expliciet, van we gaan nu ne keer gaan werken aan goed bezig zijn omtrent relationele vorming of seksuele vorming ofzo".*

Dit soort antwoorden mag eigenlijk geen verbazing wekken: geen enkele van de ondervraagde respondenten is op de hoogte van een beleid rond relationele en seksuele vorming binnen de hogeschool. Als er een lector (of een groep lectoren) is die kiest om relationele en seksuele vorming op te nemen in het curriculum, is die keuze altijd gebaseerd op eigen interesse. Concreet wilt dat dus zeggen dat er op negen van de 16 Vlaamse hogescholen die een lerarenopleiding aanbieden, geen beleid bestaat rond relationele en seksuele vorming. Uit contact via e-mail met een aantal andere hogescholen, kunnen we afleiden dat er in de meerderheid van de overige hogescholen ook geen dergelijk beleid bestaat. Een van de contactpersonen antwoordt heel formeel op de vraag of ze bereid zijn tot deelname aan het onderzoek: *"U lijkt ervan uit te gaan dat leraren in het secundair onderwijs zich in hun basisopleiding moeten voorbereiden op het geven van 'relationele en seksuele vorming'. Is dat zo? Moet dat in de basisopleiding of via nascholing? Anders gezegd: u zou toch ook de uitgangspunten van uw 'onderzoek' eens kritisch kunnen bevragen...".* (R14, persoonlijke communicatie, 29 mei, 2011).

Het gevolg van dit gebrek aan beleid, is dat lang niet alle studenten leerkracht secundair onderwijs in Vlaanderen voorbereid zijn op de vakoverschrijdende eindterm relationele en seksuele vorming. Slechts in twee van de bevraagde hogescholen komt het expliciet en voor alle studenten aan bod, in twee andere hogescholen uitgebreid bij het vak zedenleer. In de overige vijf hogescholen komt het weinig of niet aan bod – als het aan bod komt, is dat slechts voor een heel beperkt aantal studenten, bijvoorbeeld omdat er één pedagoog van de vier is die er aandacht aan besteedt. Bij de overige zeven hogescholen, waarvan er vijf een antwoord geformuleerd hebben, zijn er drie die in meer of mindere mate – en vaker minder dan meer – relationele en seksuele vorming verwerken in de opleiding. Twee andere hogescholen geven aan er geen aandacht aan te besteden.

3.3.2 Beoordelen van de studenten

In de literatuurstudie werd al aangegeven dat de toetsing van competenties vaak een heikel punt is. Ook tijdens de interviews werd de vraag gesteld hoe studenten in de lerarenopleiding al dan niet gequoteerd worden op competenties rond relationele en seksuele vorming. Algemeen kunnen we stellen dat er in de vakken biologie geen plaats is voor een evaluatie van de vakoverschrijdende eindtermen rond RSV. Bij zedenleer en bij de psychopedagogische vakken gebeurt dit wel – althans in de scholen waar RSV aan bod komt. Er wordt dus niet vaak gewerkt rond RSV, maar als er rond gewerkt wordt, gebeurt het uitgebreid én met een grondige evaluatie. De vijf betrokken lectoren geven aan dat ze zowel op inhoudelijke kennis als op vaardigheden evalueren of quoteren.

R10: *"De didactische werkvormen die ze gebruiken, de groepssamenstelling want dus ze konden taken laten individueel laten doen door de leerlingen, maar... (...) ...maar ook per twee, per drie. Interactie, ja. (...) Ja, of dat ze rekening hielden met de doelgroep, de beginsituatie, of dat ze die correct konden inschatten of niet, en dan of ze de één of andere vorm van evaluatie bij leerlingen aan bod lieten komen of niet".*

R11: *"Inhoudelijke flaters".*

R1: *"Euhm, en dan hebben ze, euh, dat groepswerk staat voor 60% van hun cijfer, da's 20% proces, 20 bundel en 20 presentatie. En in die presentatie is dat onder andere van, ok, die werkvorm die je meehebt, kan je die ook brengen, hou je je zelf aan de elementaire regels die je zou moeten gebruiken (...)".*

Deel 4: Conclusie en aanbevelingen

4.1 Conclusie

Aan de hand van de resultaten van de interviews, trachten we een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. De eerste vraag peilt naar wat opleiders verstaan onder adequate relationele en seksuele vorming. Uit de antwoorden blijkt dat hier in het algemeen weinig over wordt nagedacht, omdat dit geen specifiek vakgebonden eindterm is. De respondenten die toch antwoorden, pleiten voor een brede invulling van het begrip, met aandacht voor zowel relaties als seksualiteit, voor de leerlingen als individu en als persoon in relatie tot anderen.

De tweede onderzoeksvraag peilt naar de wijze waarop studenten worden voorbereid op het geven van relationele en seksuele vorming en naar welke competenties in deze context gestreefd worden. We kunnen besluiten dat de bestaande basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs voor de meeste respondenten volstaan ter voorbereiding op RSV. Slechts enkele van de respondenten halen extra competenties aan, maar die zijn na vergelijking toch terug te vinden in de lijst van basiscompetenties. Dit is in strijd met de ideeën van bijvoorbeeld Halstead & Reiss (2006) die van mening zijn dat RSV niet te vergelijken valt met een ander vak als het gaat om de manier van lesgeven. De competenties die het belangrijkste worden geacht, zijn het kunnen leiden van een klasgesprek, het eigen perspectief als leerkracht in vraag kunnen stellen en het bezitten van voldoende kennis over het onderwerp. In 1.4 werden deze competenties reeds aangehaald door verschillende auteurs, bijvoorbeeld door van der Wal, de Mooij en de Wilde (2006) die aanhalen dat een leerkracht RSV zijn persoonlijk standpunt aan de kant moet kunnen schuiven en een klasgesprek moet kunnen leiden. De waarden die het vaakst worden aangehaald, als onderdeel van de competenties, zijn respect, vertrouwen, openheid en luisterbereidheid. Een aantal respondenten zetten authenticiteit van de leerkracht met stip op één.

De manier waarop studenten tijdens de lerarenopleiding het best kunnen worden voorbereid op het geven van relationele en seksuele vorming, aldus de respondenten, is door als lector een voorbeeldfunctie aan te nemen.

Toch kunnen we deze opsomming van competenties en waarden niet veralgemenen. Uit de interviews blijkt dat studenten tijdens de lerarenopleiding vaker niet dan wel worden voorbereid op het geven van RSV. Dit is een belangrijke vaststelling van het onderzoek. Er is een totaal gebrek aan beleid rond relationele en seksuele vorming binnen de bevraagde hogescholen. Het voorbereiden van de studenten op het werken met specifieke vakoverschrijdende eindtermen, is eerder uitzondering dan regel. In de literatuur die eerder in dit onderzoek werd besproken, halen onder andere Timmerman (2009) en Buston & Wight (2001) al aan dat dit gebrek aan opleiding een belangrijk aandachtspunt is.

Een kritische bedenking kan gemaakt worden bij een stelling van twee respondenten. De respondenten in kwestie vinden immers dat er meer aandacht moet zijn voor RSV in het lager en secundair onderwijs, zodat er in de lerarenopleiding minder of zelfs geen tijd in moet geïnvesteerd worden. Beide respondenten lijken hier te vergeten dat de leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs hier echter op voorbereid moeten worden. De plaats bij uitstek daarvoor lijkt toch de lerarenopleiding.

4.2 Aanbevelingen

In dit onderzoek werd een poging gedaan om een overzicht te krijgen van competenties die een leerkracht moet bezitten om relationele en seksuele vorming te geven in het onderwijs. Het is echter onmogelijk om aan de hand van de resultaten dergelijk overzicht op te stellen. Wat als vanzelfsprekend werd beschouwd - dat elke lerarenopleiding aandacht besteedt aan relationele en seksuele vorming, die onder meer vervat zit in de VOET gezondheidseducatie - blijkt een utopie. De vraag die in een volgend onderzoek kan worden gesteld, gaat over het effect hiervan op de praktijk in het secundair onderwijs. Als leerkrachten tijdens hun opleiding niet gewezen worden op het belang van relationele en seksuele vorming, welke invloed heeft dit dan op de prioriteiten die zij als leerkracht stellen? Deze vraag kan uitgebreid worden naar aandacht voor de vakoverschrijdende eindtermen in het algemeen.

Anderzijds moet deze vaststelling ook naar de overheid toe gecommuniceerd worden: als nog niet de helft van de Vlaamse hogescholen aandacht besteedt aan relationele en seksuele vorming in de lerarenopleiding, kan men dit dan wel verwachten van de secundaire scholen? Vakoverschrijdende eindtermen vereisen een engagement van de scholen, maar leggen geen verplichtingen op. In het theoretisch kader aan het begin van dit onderzoek wordt aangehaald wat de noodzaak is van RSV. Als men zich baseert op die tekst, die overigens nog maar een fractie van de lange reeks mogelijke argumenten 'pro RSV' aanhaalt, zou geen enkel ministerie zijn verantwoordelijkheid mogen doorschuiven naar scholen.

4.3 Kritische reflectie

We stellen vast dat een aantal respondenten mogelijk sociaal wenselijk geantwoord heeft op de vragen. Het onderzoek wordt gevoerd in samenwerking met Sensoa. De respondenten zijn zich natuurlijk bewust van welk standpunt Sensoa inneemt ten opzichte van relationele en seksuele vorming in het onderwijs. Dit kan de antwoorden van sommige lectoren beïnvloed hebben – uit angst om zichzelf als lector of de hogeschool als instelling in een slecht daglicht te stellen, bijvoorbeeld.

Het onderzoek zelf kent duidelijk een aantal beperkingen. Een eerste, belangrijke beperking is het feit dat niet alle hogescholen werden bereikt. Dit heeft deels te maken met het tijdstip van de interviews – het einde van een academisch jaar- wat voor veel hogescholen een moeilijk moment was om tijd vrij te maken. Deze beperking is dus te wijten aan de persoon van de onderzoeker. Anderzijds wordt er reeds enorm veel onderzoek gedaan in de onderwijssector en worden lectoren zeer vaak gevraagd deel te nemen aan gelijkaardig onderzoek. Ook dit kan verklaren waarom niet zoveel lectoren bereid waren tot deelname.

Indien er meer tijd en middelen waren geweest voor dit onderzoek, zou het aangewezen zijn om meer personen te interviewen. Uit het onderzoek is gebleken dat er in geen enkele hogeschool een beleid bestaat rond relationele en seksuele vorming. Daardoor zijn de resultaten nog meer een weergave van individuele meningen en kunnen de hogescholen onderling ook moeilijk vergeleken worden. Als er van elke hogeschool meerdere personen konden geïnterviewd worden, had dit waarschijnlijk een realistischer beeld geschetst.

De interviews zelf hadden soms meer informatie kunnen opleveren dan nu het geval is. De onderzoeker heeft nog weinig ervaring met het afnemen van interviews. Doordat een aantal respondenten een duidelijk sceptische houding hadden over het onderwerp van het onderzoek, is de vraagstelling van de interviewer daardoor op bepaalde ogenblikken ongetwijfeld beïnvloed.

Bibliografie

Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Van Laer, O., Verkens, A. (2008). Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Informatiebrochure over de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren. Brussel: Departement Onderwijs

Anastácio, Z., Carvalho, G., & Clement, P. (2008). Children sexual arousal and primary school teachers' perceptions of sex education training needs. XIII IOSTE Symposium – The use of Science and Technology Education for Peace and Sustainable Development, Izmir, Turkije, 21 – 26 september 2008.

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523-538.

Billiet, J., Waeye, H. (2005). *Een samenleving onderzocht: methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen: De Boeck.

Boter, J., Veen, T. van der (1997). *De lerarenopleidingen: van opleidingsconcept naar opleidingspraktijk: een selectie uit de bijdragen aan het Veloncongres 1996*. Leuven: Garant.

Bruess, C., Greenberg, J. (2009). *Sexuality education. Theory and practice*. Londen: Jones and Bartlett Publishers International.

Buston, K., & Wight, D. (2001). Difficulty and diversity: the context and practice of sex education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 353-368.

Buston, K., & Wight, D. (2003). Meeting Needs but not Changing Goals: evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education*, 29(4), 521-543.

Danckaert, E. (2008). *Competenties in praktijk gezet: praktijkboek voor competentieontwikkeling in het (hoger) onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Delamare, F., Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.

- De Wilde, M. (2010). *Abortuscijfers 2008 en 2009*. Geraadpleegd op 4 april, 2011, op <http://www.crz.be/downloads/abortuscijfers%20tienaers%202009.pdf>
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma.
- Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. Brussel: VUBPress
- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page.
- Frans, E. (2000). *Concepttekst Goede Minnaars*. Geraadpleegd op 17 maart, 2011, op http://sensoa.be/pdf/goede_minnaars/goede_minnaars_jongeren.pdf
- Göbbels, H., Maes, B., Sleurs, W., Van Achter, V., & Vos, M. (2004). *Is de leraar een coach?: Reflecties over de uitgangspunten van de huidige lerarenopleiding*. Gent: Academia Press.
- Halstead, J.M., & Reiss M.J. (2006). *Values in Sex Education: From principles to practice*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Hermans, T. (z.j.). *'n Beetje*. Geraadpleegd op 31 juli, 2011, op <http://www.goossensencelis.be/nl/teksten/een-beetje-toon-hermans/>
- Jeugd en Seksualiteit vzw (2008). *Sekswoordenboek*. Geraadpleegd op 5 maart, 2011 op http://www.jeugdensexualiteit.be/m_jongeren/index.php?page=sekswoordenboek
- Jeugd en Seksualiteit vzw (2008). *Behoeftte-onderzoek bij begeleiders van kinderen en jongeren met betrekking tot het thema relaties en seksualiteit*. Geraadpleegd op 11 maart, 2011 op <http://www.jeugdensexualiteit.be>
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mirabile, R.J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*, 51, 73-77.
- Sensoa, (2004). *Feiten & cijfers. Seksueel misbruik van kinderen en jongeren*. Geraadpleegd op 22 maart, 2011 op <http://www.sensoa.be>
- Sensoa, (2009). *Nieuwe hiv-diagnoses in 2009*. Geraadpleegd op 22 maart, 2011 op <http://www.sensoa.be>

Smeijsters, H., Sporken, S. (2004). *Van taak tot competentie: 'leren-leren' voor het hoger beroepsonderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and teacher education*, 26, 1495-1510.

Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden: een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Antwerpen: Garant.

Timmerman, G. (2004). *Professioneel handelen van docenten seksuele vorming*. Groningen: Universitair Centrum Genderstudies.

Timmerman, G. (2009). Teaching Skills and personal characteristics of sex education teachers. *Teaching and teacher education*, 25, 500-506.

UNESCO (2009). *International Technical Guidance on Sexuality education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Paris: UNESCO

Van den Eynden, L. (2010). *Een blik op de implementatie van de basiscompetenties in de lerarenopleiding lager onderwijs* (Ongepubliceerde masterproef). Katholieke Universiteit Leuven, België.

Van Looy, L., Goegebeur, W., Vrijsen, M., Engels, N., Thas, J., Damman, K., Ketels, M., & Otte, T. (2000). *Zelfstandige, reflecterende leraren: van opleiding naar beroep: de groei van het reflectievermogen bij studenten in de lerarenopleiding via zelfstandige stageperiode*. Brussel: VUBPress

Verté, D. & Buffel, T. (2011). *Thesisseminarie: data-analyse kwalitatief onderzoek*. Powerpoint gebruikt voor les thesisseminarie op 4 maart 2011, Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Vlaamse Overheid (2010). *VOET @2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 26 maart, 2011 op <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/393.pdf>

Vlaamse Regering (z.j. a). *Overzicht van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad*. Geraadpleegd op 24 maart, 2011 op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/1stegraad/index.htm>

Vlaamse Regering (z.j. b). *De lerarenopleiding*. Geraadpleegd op 24 maart, 2011 op http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/de_lerarenopleiding.htm

Vlaamse Regering (1998). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de beroepsprofielen van de leraren*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vlaamse Regering (2003). *Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vlaamse Regering (2006). *Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen (1)*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vlaamse Regering (2007a). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van leraren*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vlaamse Regering (2007b). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vlaamse Scholierenkoepel (2010). *Is seksuele opvoeding passé? Advies relationele en seksuele vorming op school (RSV)*. Geraadpleegd op 25 maart, 2011 op http://www.vsknet.be/sites/default/files/wysiwyg/advies_rsv_op_school_2010-09-11.pdf

Wal, J. van der, Mooij, I. de, & Wilde, J. de (2006). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding: een praktijkgericht boek*. Bussum: Coutinho.

WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: BZgA

Bijlagen

Introductiebrief

datum, Merchtem

Geachte heer/mevrouw,

Betreft: Onderzoek naar de implementatie van competenties in de Vlaamse lerarenopleidingen voor het geven van relationele en seksuele vorming in de eerste graad van het secundair onderwijs

VZW Sensoa, Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid, wil evidence-based werken en baseert haar acties op onderzoeksresultaten. Sensoa wil weten hoe de lerarenopleidingen optimaal te ondersteunen. Als thesisstudente heb ik me aangemeld om daartoe een bijdrage te leveren. Ik zal onderzoeken hoe leerkrachten secundair onderwijs worden voorbereid op het geven van relationele en seksuele vorming.

Hoewel relationele en seksuele vorming zowel in de vakgebonden als in de vakoverschrijdende eindtermen van het secundair onderwijs omschreven zijn, is het onduidelijk hoe leerkrachten hierop worden voorbereid. Het doel van dit onderzoek is na te gaan welke competenties lerarenopleidingen secundair onderwijs bij hun studenten ontwikkelen om deze (vaak delicate) materie te onderwijzen en hoe ze dat doen. Ik wil dit doen op basis van interviews met personeel van verschillende lerarenopleidingen.

Ik zou graag met één of meerdere perso(o)n(en) van uw lerarenopleiding secundair onderwijs (degenen die volgens u het meest betrokken zijn) spreken over relationele en seksuele vorming. Om voor zo weinig mogelijk overlast te zorgen, beperken we de gesprekstijd tot maximum één uur en vindt het gesprek plaats op een plaats naar keuze van de geïnterviewde.

Uiteraard wordt u achteraf op de hoogte gebracht van de resultaten van dit onderzoek. Indien u aan dit onderzoek wil meewerken, kunt u bij uw personeel nagaan wie hierover een gesprek met mij wil aangaan? Ik zou het erg op prijs stellen als u me op uiterlijk maandag 9 mei de contactgegevens kon bezorgen van de opleiders die hierover met mij in gesprek wensen te gaan. Ik zal met hen persoonlijk dan contact opnemen om concrete afspraken te maken.

Alvast bedankt voor de medewerking en met vriendelijke groeten,

Anke Ooms
Hagebeuk 22
1785 Merchtem
anke.ooms@vub.ac.be
0472/78.55.41

Interviewschema

Vooreerst wil ik u bedanken voor uw bereidheid om deel te nemen aan mijn thesisonderzoek.

Zoals in mijn e-mail reeds staat, gaat mijn onderzoek over de nodige competenties voor het geven van relationele en seksuele vorming in het (lager) secundair onderwijs. In het onderzoek wil ik mij toespitsen op de brede interpretatie van deze vorming, dus ook relationele en seksuele vorming die omschreven staat in de vakoverschrijdende eindtermen.

Het interview bestaat uit vier topics of thema's en de afnametijd bedraagt ongeveer 60 minuten. De doelstelling van dit onderzoek is om een idee te krijgen van de competenties die toekomstige leerkrachten zouden moeten onderwezen worden tijdens hun opleiding om in hun later beroepsleven adequate relationele en seksuele vorming te kunnen geven.

De informatie zal vertrouwelijk behandeld worden waarbij anonimiteit wordt verzekerd. Is het voor u in orde als ik dit gesprek opneem?

Achtergrondvariabelen leraar en school:

- Naam
- Leeftijd, geslacht
- Hoeveel jaren ervaring heeft u in het onderwijs? (anciënniteit)
- Schoolvariabelen: welke school, wat is uw functie in de school? Eerdere functies in de onderwijssector?

Zoals reeds eerder gezegd, wordt relationele en seksuele vorming zowel geformuleerd als vakgebonden eindterm als vakoverschrijdende eindterm. Via de interviews wil ik een vergelijking kunnen maken tussen de verschillende Vlaamse hogescholen en hoe zij hun studenten al dan niet voorbereiden op het geven van relationele en seksuele vorming.

Algemene vraag: Hoe definieert u competenties?

- Indien niet bekend: een geïntegreerd geheel van attitudes, vaardigheden en kennis

5 thema's:

1. Opvattingen van leerkracht omtrent relationele en seksuele vorming

Algemene vraag: Wat is voor u relationele en seksuele vorming?

- Wat is volgens u het belang van RSV? (Waarom is dit nodig op school?)

- Welke competenties zijn nodig voor het geven van RSV? (ook doorvragen naar specifieke didactische of relationele competenties!)
- Hoe leerkrachten optimaal voorbereiden?
- Welke waarden zijn van belang?
- Hoe deze waarden rond RSV overbrengen?

2. Beoogd curriculum: eindtermen

Vervolgens gaat het over de eindtermen.

Algemene vraag: Wat vindt u van de omschrijving van de eindtermen relationele en seksuele vorming?

1. Vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen eerste graad

	De leerlingen kunnen ...
1.3.3.1 A -stroom: SYSTEMEN	5 ... bij de mens de delen van het voortplantingsstelsel benoemen, beschrijven hoe de voortplanting verloopt, manieren aangeven om de voortplanting te regelen en om seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen;
1.3.3.2 B-stroom: LEVENDE NATUUR	11 ... weergeven hoe de voortplanting bij mensen verloopt en middelen aangeven om zwangerschap te voorkomen
	12 ... middelen aangeven om seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen

2. Vakoverschrijdende eindtermen eerste graad

	De leerlingen ...
Context 1: Lichamelijke gezondheid en veiligheid	9 ... nemen voorzorgsmaatregelen tegen risicovol lichamen contact
Context 2: Mentale gezondheid	4 ... aanvaarden en verwerken hun seksuele ontwikkeling en veranderingen in de puberteit
	5 ... kunnen zich uiten over en gaan respectvol om met vriendschap, verliefdheid, seksuele identiteit en geaardheid, seksuele gevoelens en gedrag
	6 ... stellen zich weerbaar op

Context 3: Socio-relatieve ontwikkeling	1 ... kunnen een relatie opbouwen, onderhouden en beëindigen
	2 ... erkennen het bestaan van gezagsverhoudingen en het belang van gelijkwaardigheid, afspraken en regels in een relatie
	3 ... accepteren verschillen en hechten belang aan respect en zorgzaamheid binnen een relatie
	4 ... bespreken opvattingen over medische, psychische en sociale aspecten van samenlevingsvormen, veilig vrijen, gezinsplanning, zwangerschap en zwangerschapsafbreking
	8 ... uiten onbevangen en constructief hun wensen en gevoelens binnen relaties en stellen en aanvaarden hierin grenzen

- Op vlak van verstaanbaarheid, haalbaarheid, interessant, genoeg houvast?
- Kunt u naar uw oordeel tijd maken om hieraan te werken? (Bijvoorbeeld: hoeveel uren besteedt u hieraan? → inschatting van tijd)
- Als hier rond wordt gewerkt: wordt hier rond gewerkt aan de hand van competenties?

3. Aanpak (en realisaties)

- Is er binnen de hogeschool een bepaald beleid rond (vakoverschrijdende eindtermen) RSV?
- Indien lector biologie: wordt er enkel aandacht besteed aan de vakgebonden of ook aan de vakoverschrijdende eindtermen?
- Niet alle studenten volgen zedenleer/biologie. Wat met de andere studenten? Moeten zij niet voorbereid worden op het geven van relationele en seksuele vorming – in de vakoverschrijdende zin van het woord?
- Als er een les wordt gegeven rond competenties voor RSV, hoe ziet zo'n les er dan uit? Welke soort leeractiviteiten voorziet u?
- Zou u dit liever uitgebreider of minder uitgebreid aan bod laten komen? Waarom?
- Komt RSV elk jaar in dezelfde mate (niet) aan bod?
- Hoe evalueert u de lessen die worden gegeven rond RSV: als nuttig of minder nuttig, effectief,...?
- Wordt er door de opleidingsverantwoordelijken gecontroleerd wat er al dan niet onderwezen wordt omtrent RSV?

- Worden studenten op één of andere manier beoordeeld of gequoteerd op hun competenties op vlak van RSV?

4. Invloed factoren leerkracht

Wordt er van de opleiding uit verwacht dat u deze dingen bespreekt in uw vakgebied? Of is dit een eigen keuze?

Indien eigen keuze: waarop is deze keuze gebaseerd? Waarom vindt u dit belangrijk (of niet?)

Zou u deze eindterm liever ook in andere vakken besproken zien worden, of vindt u het hier op zijn plaats?