



Vrije Universiteit Brussel

# Relationele en seksuele vorming in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs.

Eindverhandeling tot licentiaat in de sociale en culturele agogiek  
optie sociale agogiek

Student: Herbots Sien

Promotor: Prof. Dr. Engels Nadine

Organisatie: SENSOA

**WETENSCHAPS**winkel  
*Brussel*

# Samenvatting

**VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL  
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE  
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN**

**EINDVERHANDELING**

**acad.jaar 2006-2007**

**Naam:** Herbots Sien

**Richting:** sociale en culturele agogiek, optie sociale agogiek

**Titel verhandeling & promotor:**

Relationele en seksuele vorming in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs.

Prof. Dr. Engels Nadine

**Samenvatting:**

In dit onderzoek werd enerzijds onderzocht in welke mate de topics rond relaties en seksualiteit binnen de vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen van de eerste graad en binnen de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie van de tweede graad geïmplementeerd werden door de betrokken leerkrachten. Anderzijds werd er onderzocht welke mogelijke factoren een rol spelen bij de implementatie van deze eindtermen. Er werd geopteerd voor een kwalitatief onderzoek waarbij enerzijds leerkrachten natuurwetenschappen uit de eerste graad en anderzijds leerkrachten, die het meeste bezig zijn met de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie in hun vak uit de tweede graad, werden bevraagd. Als dataverzamelmethode werd een semi-gestructureerd diepte-interview gebruikt.

Bijna alle topics rond relaties en seksualiteit binnen de vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen werden door de leerkrachten aangehaald in de les. Voor de topics binnen de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie was dit niet het geval. Geen enkel topic werd door alle leerkrachten aangehaald.

Door de leerkrachten werden een aantal factoren gegeven die een invloed hebben op enerzijds de tijd die besteedt wordt aan de topics en anderzijds op de mate waarin de topics dat al dan niet uitgediept worden. Deze factoren kan men indelen 3 categorieën: factoren die te maken hebben met de leerkracht zelf zoals de ervaring, de kennis, de vooropleiding, de vaardigheden en de persoonlijke visie; factoren die te maken hebben met de leerlingen en de klas zoals de samenstelling van de klas, de onderwijsvorm, de interesse van de leerlingen en de klassfeer; en factoren die te maken hebben met de school, meer bepaald met het schoolbeleid.

## **Dankwoord**

Een thesis maak je niet alleen maar komt tot stand dankzij vele personen. Bij deze wil ik dan ook even de tijd maken om deze personen te bedanken.

Mijn promotor Prof. Dr. Engels Nadine, voor haar wetenschappelijke ondersteuning en begeleiding. En die mij altijd met raad en daad bij stond.

Mevrouw De Bal IIs, medewerkster wetenschapswinkel, voor haar begeleiding en aanmoedigingen.

Mevrouw Vermeire Katrien, medewerkster SENSOA, voor het nalezen van mijn literatuurstudie.

Mijn moeder, mijn vriend Koen en al mijn vrienden en vriendinnen voor hun steun en geduld.

En natuurlijk dank aan alle meewerkende leerkrachten en scholen zonder wiens medewerking deze thesis nooit tot stand was gekomen.

Bedankt allemaal!

# **Inhoudstafel**

<b>Samenvatting</b>	<b>1</b>
<b>Dankwoord</b>	<b>2</b>
<b>Inhoudstafel</b>	<b>3</b>
<b><u>Deel 1: literatuurstudie</u></b>	<b>7</b>
<u>1.1 Jongeren en relaties</u>	7
1.1.1 <i>Attitudes tegenover relaties</i>	7
1.1.2 <i>Sequentiële monogamie</i>	7
<u>1.2 Jongeren en seksualiteit</u>	8
1.2.1 <i>Het seksueel gedrag van jongeren</i>	8
1.2.1.1 <i>De seksuele carrière</i>	8
1.2.1.2 <i>Anticonceptiegebruik</i>	8
1.2.1.3 <i>Seksueel overdraagbare aandoeningen</i>	9
1.2.1.4 <i>Zwangerschap en abortus</i>	10
1.2.1 <i>Kennis inzake seksualiteit</i>	11
1.2.1.1 <i>Anticonceptiegebruik</i>	11
1.2.1.2 <i>Soa</i>	11
1.2.3 <i>Informatiebronnen en –behoeften</i>	12
<u>1.3 Relationale en seksuele vorming</u>	13
1.3.1 <i>Definitie relationele en seksuele vorming</i>	13
1.3.2 <i>Noodzaak relationele en seksuele vorming</i>	13
1.3.3 <i>Relationele en seksuele vorming op school</i>	14
1.3.3.1 <i>De eindtermen</i>	14
1.3.3.1.1 <i>De eerste graad</i>	15
1.3.3.1.2 <i>De tweede graad</i>	16
1.3.3.2 <i>De rol van de leerkracht</i>	16
1.3.3.2.1 <i>Belemmerende factoren bij leerkrachten</i>	17
<u>1.4 Probleemstelling en onderzoeksvragen</u>	18
<b><u>Deel 2: Onderzoeksmethodologie</u></b>	<b>20</b>
<u>2.1 Onderzoekstype</u>	20
2.1.1 <i>Kwalitatieve benadering</i>	20
2.1.2 <i>Beschrijvend-exploratief onderzoek</i>	20
<u>2.2 Onderzoeksopzet</u>	20

<u>2.3 Dataverzameling</u>	20
2.3.1 Dataverzamelmethode	20
2.3.2 Onderzoekspopulatie	21
2.3.2.1 Werving van de respondenten	21
2.3.2.1.1 Responsgraad	21
2.3.2.2 Profiel van de respondenten	22
2.3.2.2.1 De eerste graad	22
2.3.2.2.2 De tweede graad	23
2.3.3 Procedure interviews	23
2.3.3.1 Locatie	23
2.3.3.2 Tijdsduur	23
2.3.3.3 Registratie	23
2.3.3.4 Verloop	23
<u>2.4 Data-analyse</u>	24

## **Deel 3: Onderzoekresultaten** **25**

<u>3.1 Implementatie vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen van de eerste graad</u>	
3.1.1 De vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen	25
3.1.2 De topics	25
3.1.3 De tijdsbesteding	27
3.1.4 Didactische werkvormen	28
3.1.5 Didactische hulpmiddelen	28
3.1.6 Bespreking	29
<u>3.2 Implementatie vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie van de tweede graad</u>	
3.2.1 De vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie	30
3.2.2 De topics	30
3.2.3 De tijdsbesteding	32
3.2.4 Didactische werkvormen	32
3.2.5 Didactische hulpmiddelen	33
3.2.6 Bespreking	34
<u>3.3 Mogelijk beïnvloedende factoren bij de implementatie</u>	36
3.3.1 Voor leerkrachten van de eerste graad	36
3.3.1.1 Bespreking	40

3.3.2 Voor leerkrachten van de tweede graad	42
3.3.2.1 Bespreking	44
<b><u>Deel 4: Conclusie en aanbevelingen</u></b>	<b>46</b>
<u>4.1 Conclusie</u>	46
<u>4.2 Aanbevelingen</u>	47
<u>4.3 Kritische reflectie</u>	47
<b>Bibliografie</b>	<b>48</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>52</b>
Bijlage 1: Interviewschema eerste graad	52
Bijlage 2: Interviewschema tweede graad	54
Bijlage 3: Brief	56
Bijlage 4: Codeboek eerste graad	57
Bijlage 5: Codeboek tweede graad	59

## **Inleiding**

Sensoa ervaart bij jongeren een gebrek aan basisinformatie over seksuele gezondheid. Topics met betrekking tot relationele en seksuele vormingen vinden we terug binnen de eindtermen. De school heeft een taak inzake relationele en seksuele vorming. Hierbij neemt de leerkracht een belangrijke plaats. In dit onderzoek wordt onderzocht in welke mate de topics rond relationele en seksuele vorming die voorkomen in de eindtermen, geïmplementeerd worden door de leerkrachten en welke factoren mogelijk een rol spelen bij de implementatie.

In het eerste deel wordt er een overzicht gegeven van de literatuur aangaande jongeren en seksualiteit in het algemeen.

Het tweede deel handelt over de onderzoeksmethodologie die werd gehanteerd in dit onderzoek. In het derde deel worden de onderzoeksresultaten weergegeven en besproken. Tot slot wordt in het laatste deel een algemene conclusie getrokken en aanbevelingen geformuleerd.

# Deel 1: Literatuurstudie

## 1.1 Jongeren en relaties

### 1.1.1 Attitudes tegenover relaties

In mei 2000 verscheen in het weekblad HUMO een artikel met als titel 'Seksuele revolutie is voorbij'. Uit de enquête bij 1429 Vlaamse jongeren tussen 15 en 25 jaar over relaties en seksualiteit bleek dat jongeren er conservatieve waarden op nahouden. Zo wil de meerderheid een vaste relatie en zien de jongeren trouwen en kinderen krijgen als de ideale relatievorm.

Naar aanleiding van deze HUMO-enquête vroeg Stevens Frank<sup>1</sup> (2001) zich af wat nu echt de attitude is van jongeren tegenover relaties. Om een objectief antwoord te kunnen geven op deze vraag combineerde Stevens twee eerder uitgevoerde onderzoeken samen. In het ene onderzoek (Elchardus, Kavadias, & Siongers, 1998) werden 4722 jongeren uit zesde middelbaar bevraagd over een aantal houdingen en waarden, waaronder ook relaties. In het andere onderzoek (Elchardus et al., 1999) werden 631 eerstejaars studenten van de VUB bevraagd. Uit het eerste onderzoek bleek dat het overgrote merendeel van de bevraagde jongeren de voorkeur geven aan een traditionele monogame relatie. Wel heeft het geslacht, de onderwijsvorm en de levensbeschouwing een invloed. Zo leeft het ideaal van een vaste, trouwe relatie meer bij meisjes dan bij jongens; meer bij jongeren uit het BSO, TSO dan bij jongeren uit het ASO. Katholieke jongeren geloven meer in dit ideaal dan vrijzinnige, ook staan ze minder tolerant tegenover ontrouw. Bij de VUB-studenten zag men gelijkaardige trends.

### 1.1.2 Sequentiële monogamie

We zijn al gaan kijken naar de attitudes van jongeren ten aanzien van relaties maar wat gebeurt er in de praktijk? In de literatuur spreekt men over sequentiële monogamie (Dumez, Kesters, & Van Ham, 1997) of seriële monogamie (De wit, Van Der Veer & Slot, 1995).

Deze termen verwijzen naar de relatiepatronen van jongeren. Jongeren gaan hierbij opeenvolgende exclusieve relaties aan. We zien dit patroon ook meer en meer terug bij volwassenen. De relatie wordt aangegaan met de gedachte dat de partner de 'ware' is en dat de relatie zal blijven duren. De relatie springt af en de volgende relatie zal opnieuw aangegaan worden met de gedachte dat ook deze relatie zal blijven duren. Iedere relatie wordt dan ook gekenmerkt door exclusiviteit en trouw.

---

<sup>1</sup> Stevens Frank: Licentiaat sociologie en als onderzoeker verbonden aan de vakgroep sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel.



## **1.2 Jongeren en seksualiteit**

### **1.2.1 Het seksueel gedrag van jongeren**

#### **1.2.1.1 De seksuele carrière**

Reeds op zeer jonge leeftijd vertonen kinderen seksueel gedrag. Dit gedrag is niet te vergelijken met 'volwassen' seksueel gedrag (De Graaf & Rademakers, 2003).

De intrede van de volwassen seksualiteit situeert zich meestal tussen de tien en twaalf jaar (Klaï, 2005). Het is dan ook in deze periode dat jongeren in het algemeen hun seksuele carrière, dit is " de opeenvolging van seksuele ervaringen en relaties", starten (Klaï, 2005). Deze ervaringen en relaties kunnen met een verschillende snelheid en in een verschillende volgorde gebeuren (Vanwesenbeeck, De Graaf, Meijer, & Poelman, 2006).

Men onderscheidt 2 types van de seksuele carrière. Enerzijds heeft men de stapsgewijze seksuele carrière, anderzijds de niet-stapsgewijze seksuele carrière (Vanwesenbeeck et al., 2006). Bij de stapsgewijze seksuele carrière maken jongeren stap voor stap kennis met seks. Het begint met zoenen, men gaat over tot strelen, enz. tot de uiteindelijke geslachtsgemeenschap (Vanwesenbeeck et al., 2006; Klaï, 2005). Jongeren besteden gemiddeld een 3-4 tal jaar aan de stapsgewijze seksuele carrière (Klaï, 2005).

Bij de niet-stapsgewijze seksuele carrière maken jongeren niet stap voor stap kennis met seks. Zo hebben ze bijvoorbeeld eerst geslachtsgemeenschap vooraleer ze zoenen (Vanwesenbeeck, et al., 2006). Uit Nederlands onderzoek blijkt dat ongeveer 75% van de jongeren die reeds geslachtsgemeenschap hebben gehad, een stapsgewijze seksuele carrière hebben doorlopen. Onder de 25% die een niet-stapsgewijze carrière doorlopen vinden we vaker laag opgeleiden jongeren en jongeren van allochtone afkomst (Vanwesenbeeck et al., 2006).

De gemiddelde leeftijd waarop jongeren voor de eerste keer geslachtsgemeenschap hebben is 15.5 jaar <sup>2</sup> (Maes & Verveecken, 2000). Vooral bij jongens vindt de eerste geslachtsgemeenschap op jongere leeftijd plaats (Maes & Verveecken, 2000).

Als men gaat kijken naar het aantal partners waar jongeren seks mee hebben, zien we dat het aantal beperkt blijft. Zo geeft 58% van de meisjes (11-18 jarigen) aan met één partner seks te hebben gehad. Bij de jongens ligt dit cijfer iets lager, namelijk 37% (Maes & Verveecken, 2000).

#### **1.2.1.2 Anticonceptiegebruik**

Er bestaat een breed gamma aan anticonceptiemiddelen gaande van het condoom tot de vaginale ring. De meest gekende anticonceptiemiddelen onder jongeren zijn ongetwijfeld het condoom en de pil. De nieuwere anticonceptiemiddelen zoals de vaginale ring, de pleister en implanol worden bijna niet gebruikt door jongeren (Rutgers Nisso Groep, 2005).

---

<sup>2</sup> Dit cijfer is gebaseerd op jongeren die reeds geslachtsgemeenschap hebben gehad.

De overgrote meerderheid van Belgische jongeren tussen de 15 en 19 jaar maken gebruik van anticonceptiemiddelen, zo blijkt uit de gezondheidsenquête (Maes & Vereecken, 2002). Zo gebruikt 95% van de meisjes die seksuele contacten hebben een anticonceptiemiddel.

Wat Vlaanderen betreft zien we eenzelfde tendens. De meerderheid van de jongeren, tussen 11 en 18 jaar, die reeds geslachtsgemeenschap hebben gehad, maakt gebruik van een condoom. Jongens maken wel meer gebruik van een condoom dan meisjes (Maes & Vereecken, 2002).

Leeftijd is een belangrijke indicator met betrekking tot anticonceptiegebruik. Enerzijds ziet men dat de leeftijd bepalend is voor het soort anticonceptiemiddel dat men gebruikt. Zo blijkt uit het onderzoek van Maes en Vereecken (2002) dat het condoomgebruik afneemt met de leeftijd terwijl het gebruik van de pil stijgt. Anderzijds ziet men ook dat de jongste groep van jongeren (-13 jarigen) het grootste risico lopen aangezien zij het minst gebruik maken van anticonceptie (Vanwesenbeeck et al., 2006). Anticonceptiegebruik hangt naast leeftijd ook samen met het opleidingsniveau. Zo blijkt dat lageropgeleiden met de laatste partner minder vaak consistent anticonceptie gebruiken. (Rutgers Nisso Groep, 2005).

De vraag rijst echter of jongeren wel consistent gebruik maken van anticonceptiemiddelen?

Men kan vaststellen dat de overgrote meerderheid van de jongeren gebruik maakt van anticonceptiemiddelen. Toch moet men rekening houden met het feit of jongeren er al dan niet consistent gebruik van maken. In veel onderzoeken peilt men immers slechts naar het gebruik van anticonceptiemiddelen tijdens de eerste geslachtsgemeenschap of bij de laatste seksuele partner. Men kan dan ook voor Vlaanderen geen uitspraken doen over consistent anticonceptiegebruik. Men kan wel een uitspraak doen over het consistent condoomgebruik bij 15 tot 30 jarigen uit de provincie Antwerpen. Van de jongeren die seksuele contacten hebben geeft 58% aan altijd veilig te vrijen. 26.5 % verklaart soms veilig te vrijen en 16% vrijt nooit veilig (De Voorzorg, 2004). Daarnaast moet men rekening houden met een aantal risicogroepen waarbij het anticonceptiegebruik lager ligt, namelijk bij de zeer jonge jongeren en bij laaggeschoolden.

#### 1.2.1.3 Seksueel Overdraagbare Aandoeningen (soa)

Veel jongeren denken er bij het kiezen voor anticonceptiegebruik in de eerste plaats aan zich te beschermen tegen ongewenste zwangerschappen. Ze vergeten nogal eens dat het ook belangrijk is zich te beschermen tegen soa.

In België is een systematische registratie van soa (met uitzondering van hiv) onbestaand. Er zijn wel een aantal centra die cijfers over soa verzamelen. Het gaat om centra als de gezondheidsinspectie, de bloedtransfusiecentra, enz. (Van Schoor, 2000).

Een belangrijke tendens gedurende de laatste jaren is een daling van de bacteriële soa zoals chlamydia en gonorrhoe, maar tegelijkertijd stelde men echter een stijging vast van de virale soa zoals herpes genitalis en genitale wratten (Van Schoor, 2000). Een mogelijke verklaring

voor de afname van bacteriële soa zou het stijgend condoomgebruik kunnen zijn. Het condoom beschermt immers volledig tegen bacteriële soa maar niet altijd volledig tegen virale soa (Van Schoor, 2000).

Bij de leeftijdscategorie van 20 tot 24 jarigen komen soa het meeste voor. Meer specifiek nog bij heterojongeren, waarvan het merendeel vrouwen. Het is mogelijk dat de besmetting op jongere leeftijd plaatsvindt maar op basis van de informatie die we hebben, kunnen we hieromtrent geen uitspraken doen (Sensoa, 2005).

Chlamydia is de meest voorkomende bacteriële soa. Ze komt 4 keer meer voor bij vrouwen dan bij mannen. Chlamydia zien we ook vaker terug bij jonge vrouwen. Uit een onderzoek in Antwerpen bij vrouwelijke studenten uit de derde graad van het secundair onderwijs bleek dat 1.5% van de seksueel actieve meisjes besmet was met chlamydia (Van Schoor, 2000).

Er is wel een systematische registratie van hiv-besmettingen. De meest recente gegevens dateren van 31 december 2005. België telde toen 19070 hiv-geïnfecteerden. Van 1119 personen heeft men geen gegevens. Om dubbeltelling te voorkomen houdt men het dan ook op 17951 gekende hiv-geïnfecteerden. In de periode tussen 2003 en 2005 zijn 4474 personen geïnfecteerd geraakt met hiv-virus. Hiervan zijn de 35-39 jarige mannen en de 25-29-jarige vrouwen het zwaarst getroffen. Binnen de leeftijdscategorie 15-24 jarigen telde men 251 gevallen. Hiervan geeft 90.7% aan te zijn besmet geraakt door seksuele contacten (Sasse & Defraye, 2006).

Seksueel overdraagbare aandoeningen, waaronder ook hiv komen bij jongeren onder de 18 jaar relatief weinig voor. Toch blijkt de leeftijdscategorie 20-24 jarigen een groot risico te lopen op soa. Toch moeten we aangeven dat seksuele contacten door hiv-geïnfecteerde jongeren als belangrijkste overdrachtsbron werd aangeduid.

Zich beschermen tegen soa door middel van een condoom blijft uiterst belangrijk.

#### 1.2.1.4 Zwangerschap en abortus

In België werden er in 2005, 5063 tienerzwangerschappen geregistreerd (Van Bussel, 2006). Dit cijfer is gebaseerd op het cijfer dat men verkrijgt door de optelsom te maken tussen het aantal geboortes en het aantal abortussen bij tienermeisjes. Men mag aannemen dat het aantal iets hoger ligt rekening houdende met de niet-geregistreerde abortussen en spontane miskramen maar dat aantal is vandaag de dag verwaarloosbaar.

Na een daling van het aantal tienerzwangerschappen in 2002 en 2003, stellen we terug een lichte stijging vast in 2004 en 2005. Toch kan men vaststellen dat het aantal tienerzwangerschappen zich de laatste 10 jaar blijkt te stabiliseren ondanks de lichte schommelingen van jaar tot jaar.

Wat de leeftijd betreft stelt men vast dat tienerzwangerschappen vooral een zaak zijn van oudere tienermeisjes (16-19 jaar). 1 op 52 meisjes tussen 16 en 19 jaar in België werd zwanger in 2005.

Het aandeel van meisjes tussen 10 en 19 jaar die in 2005 een abortus lieten uitvoeren, vertegenwoordigen zo een 13.35% van het totale aantal abortussen in België. Steeds meer zwangere tieners kiezen voor abortus maar de oudere tieners overwegen eerder dan de jongere tieners om hun zwangerschap uit te dragen.

Deze cijfers tonen aan dat tienerzwangerschappen nog steeds voorkomen in België. Eerder stelden we al de vraag of jongeren wel consistent gebruik maken van anticonceptie, maar we kunnen nu ook de vraag stellen of jongeren wel de correcte werking van het gebruikte anticonceptiemiddel onder de knie hebben.

## 1.2.2 Kennis inzake seksualiteit

### 1.2.2.1 Anticonceptiegebruik

Zoals hierboven reeds werd aangegeven zijn de meest gebruikte anticonceptiemiddelen het condoom en de pil.

Uit onderzoek bij 300 meisjes tussen 15 en 20 jaar blijkt dat jongeren een gebrekkige kennis hebben over de werking van de pil. Zo geeft 25% tot 75% van de meisjes verkeerde antwoorden wanneer men vroeg naar een aantal praktijksituaties van de pil. 8% gelooft dat men van de pil onvruchtbaar kan worden en 70% denkt dat men van de pil kan verdikken. Nog eens 8% denkt dat de pil bescherming biedt tegen aids (Medistrat, 2002).

Een kwalitatief onderzoek bij meisjes van 17 jaar in 1996 komt tot dezelfde vaststellingen. De respondenten gaven aan over voldoende kennis over anticonceptie te beschikken en meer bepaald over de pil. Uit hun vragen bleek echter dat hun kennis onvolledig en incorrect was. Vooral met betrekking tot het vergeten van een pil, constateerde men een grote onwetendheid en onzekerheid (Peremans, 2000, p.135). Onderzoek naar de kennis over de werking van de andere anticonceptiemiddelen ontbreekt.

Uit Nederlands onderzoek bleek dan weer dat bijna de helft van de jongens denkt dat je van de pil onvruchtbaar kan worden (Rutgers Nisso Groep, 2005).

Uit de verschillende onderzoeken blijkt duidelijk dat er nog heel wat hiaten zit in de kennis van jongeren met betrekking tot anticonceptiegebruik. Het gebruik van anticonceptie alleen is niet genoeg, men moet anticonceptie ook nog goed gebruiken. De kleine misvattingen over anticonceptie kunnen wel grote gevolgen hebben zoals een ongewenste zwangerschap of het oplopen van een soa.

### 1.2.2.2 Soa

In België beschikt men enkel over onderzoeksgegevens betreffende de kennis van jongeren over hiv en aids (Sensoa 2005). Zo weten de meeste jongeren dat hiv overgedragen kan worden door onveilige seks (Van Hove, carpentier, & knops, 1995). Toch bestaan er nog heel wat misverstanden omtrent hiv en aids. Zo denken één op de tien jongeren dat hiv

overdraagbaar is door een kus op de mond of door een wc-bril (Van hove et al., 1995). Van de -15 jarigen denkt nog één op tien dat de pil bescherming biedt tegen de overdracht van hiv. Van de 15-19 jarigen is dit 4%. (De voorzorg, 2004).

Nederland daarentegen beschikt wel over gegevens betreffende de kennis van jongeren over soa. Zo blijkt de kennis van de Nederlandse scholieren niet zo optimaal te zijn. Zo heeft minder dan de helft wel eens gehoord van gonorrhoe, hepatitis, herpes en syfilis. 68% weet dat je een soa kunt hebben zonder het te weten en maar 36% weet dat een soa niet vanzelf overgaat. 42% gelooft dat door je goed te wassen je een soa kan voorkomen. Ook rond de kennis van aids bestaan er nog hiaten. Zo weet een derde niet dat aids ongeneeslijk is (De Graaf & Rademakers, 2003).

Kennis blijkt samen te hangen met leeftijd, geslacht en opleidingsniveau en afkomst. Zo blijken meisjes meer te weten dan jongens, hogeropgeleiden meer dan lageropgeleiden, ouderen meer dan jongeren en autochtonen meer dan allochtonen (De Graaf & Rademakers, 2003; Rutgers Nisso Groep, 2005).

Om je te beschermen tegen soa moet je natuurlijk weten op welke manieren ze worden overgedragen. We moeten ook hier vaststellen dat er toch wel hiaten zitten in de kennis van jongeren omtrent soa.

### 1.2.3 Informatiebronnen en – behoeften.

We hebben kunnen vaststellen hoe het staat met het gedrag en de kennis van jongeren omtrent seksualiteit. De volgende vragen dringen zich dan ook op: waar halen ze hun informatie vandaan en wat zijn de behoeften omtrent informatie over seksualiteit?

Jongeren halen voornamelijk hun informatie omtrent seksualiteit in de eerste plaats bij hun vrienden, vervolgens bij hun klasgenoten. Ook de media blijkt te scoren als informatiebron. De les biologie vinden we terug op de vierde plaats en de leerkracht op de achtste (Klai, 2005).

Toch zijn er verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft de gebruikte informatiebronnen. Zo consulteren meisjes meer informatiebronnen dan jongens. Ook gaan meisjes meer te raden bij familie, zoals de moeder, de siblings, enz. Ook leerkrachten geven ze vaker aan als informatiebron. Jongens op hun beurt gaan eerder hun informatie halen bij hun vader, films, de media, enz. Zowel jongens als meisjes maken evenveel gebruik van vrienden, klasgenoten, boeken als informatiebron. (Klai, 2005).

De school wordt vooral geraadpleegd als informatiebron wanneer het gaat om informatie betreffende de traditionele items zoals hygiëne, voortplanting en de theoretische kennis rond voorbehoedsmiddelen. Wanneer jongeren vragen hebben ten aanzien van de seksualiteitsbeleving, soa en aids worden meer de onpersoonlijke kanalen geraadpleegd zoals tv (Van Hove et al., 1995).

Waar willen jongeren informatie over? Nederlands onderzoek toont aan dat jongeren vooral geen informatie willen over hiv, soa en anticonceptie. Maar één op de vijf jongeren wenst hier

informatie over. Jongens willen meer informatie over hoe ze het vrijen leuker kunnen maken, hoe ze beter kunnen versieren en over relaties en verkering. Ook meisjes willen graag informatie over hoe ze het vrijen leuker kunnen maken. Daarnaast wensen ze toch nog informatie over zwangerschap en hoe kinderen te krijgen en over relaties. (Rutgers Nisso Groep, 2005).

Daar jongeren in de eerste plaats hun informatie halen bij vrienden en de verschillende media, kan men zich de vraag stellen in welke mate deze bronnen accurate en juiste informatie verschaffen. Daar jongeren geen informatie wensen over soa en anticonceptie is het des te belangrijker dat ze deze wel krijgen.

## **1.3 Relationale en seksuele vorming**

### **1.3.1 Definitie relationele en seksuele vorming**

Relationele en seksuele vorming gaat verder dan de klassieke voorlichting, namelijk de preventie van ongewenste zwangerschappen, preventie van soa, ... Zo beoogt relationele en seksuele vorming een positieve bijdrage te leveren tot het relationeel en seksueel welzijn van jongeren (Picavet & Klai, 2006).

In het concept goede minnaars (Frans, 2000) beoogt relationele en seksuele vorming 3 doelstellingen:

1) de preventie van ongezond seksueel gedrag.

Het gaat hier om de preventie van ongewenste zwangerschappen, het voorkomen van soa, maar ook over ongewenste seksualiteit en seksueel misbruik.

2) kinderen en jongeren begeleiden in hun ontwikkeling, waarbij seksualiteit en relaties onlosmakelijk deel uitmaken van het leven. De ontwikkeling van een geslachtsidentiteit en – rol, een positieve lichamelijke en seksualiteit en het vermogen tot intimiteit met anderen staan hier centraal.

3) het aanleren van een relationele en seksuele moraal

Deze moraal houdt drie aspecten in. Ten eerste houdt deze moraal in dat kinderen en jongeren het recht hebben op een eigen seksuele en relationele geluk. Ten tweede dat ze in staat moeten zijn om de eigen verantwoordelijkheid op te nemen voor de maatschappij en voor anderen. Ten laatste dat ze tolerant moeten zijn tegenover individuele verschillen en dat ze met anderen de dialoog moeten kunnen aangaan.

### **1.3.2 Noodzaak relationele en seksuele vorming**

Dat een relationele en seksuele vorming noodzakelijk is blijkt uit de hierboven aangehaalde onderzoeken. Veel jongeren maken immers gebruik van anticonceptie maar er zitten toch nog heel wat hiaten in hun kennis hieromtrent en over het correcte gebruik ervan.

Relationele en seksuele vorming krijgt soms de kritiek dat ze seksuele contacten zou aanmoedigen.

Onderzoeken uitgevoerd zowel in het binnenland als in het buitenland ontkrachten echter deze kritiek. Zo leidt seksuele vorming en dialoog eerder tot het uitstellen van het eerste intieme seksueel contact (Peremans, 1998; Stone & Ingham, 2006).

### 1.3.3 Relationele en seksuele vorming op school

Scholen bereiken veel jonge mensen en daar scholen leeromgevingen zijn kan men stellen dat scholen een belangrijke bron zijn inzake het overdragen van de kennis en vaardigheden aan kinderen en jongeren die nodig worden geacht om beslissingen te nemen die seksuele gezondheid promoten (McKay, 2000).

Volgens jongeren is RSV ook een taak van de school. Het is aan de school om hen accurate en correcte informatie te verschaffen. Dat thema's rond veilig vrijen herhaaldelijk aanbod komen, vinden de jongeren belangrijk. Zij het wel zo dat ze telkens op een andere manier aanbod moeten komen, onder een meer interactieve didactische werkvorm (Klaï & Vermeire, 2006).

In Vlaanderen zijn scholen medeverantwoordelijk voor de relationele en seksuele vorming van hun leerlingen. De thema's relaties en seksualiteit worden zowel in de vakoverschrijdende eindtermen als in de vakspecifieke eindtermen geïntegreerd. Echter wat betreft de invulling ervan zijn de scholen vrij. Dit wil zeggen dat de ene school een heus project uitwerkt rond relationele en seksuele vorming terwijl een andere school een voorlichtingsfilmpje van 1 uur laat zien. In beide gevallen hebben de scholen voldoende inspanningen geleverd voor de overheid (Picavet & Klaï, 2006).

#### 1.3.3.1 De eindtermen

Relationele en seksuele vorming zit binnen de eindtermen verspreidt doorheen de verschillende graden van het secundair onderwijs. Onder eindtermen verstaan we de minimumdoelen die de onderwijsoverheid als noodzakelijk en bereikbaar acht op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes voor een bepaalde leerlingenpopulatie. De eindtermen zijn opgesplitst in 2 types, enerzijds vakgebonden eindtermen en anderzijds vakoverschrijdende eindtermen.

Vakgebonden eindtermen zijn eindtermen die specifiek toebehoren tot een bepaald vakgebied. Daarentegen behoren de vakoverschrijdende eindtermen niet tot een bepaald vakgebied maar worden ze gerealiseerd doorheen meerdere vakken of door middel van onderwijsprojecten.

Zoals reeds vermeldt is de relationele en seksuele vorming verspreidt over de 3 graden van het secundair onderwijs. Toch zien we dat de relationele en seksuele vorming zich het meest situeert in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. In de derde graad komt de relationele en seksuele vorming ook nog aanbod maar eerder in beperkte mate.

De eerste geslachtsgemeenschap vindt gemiddeld plaats rond de leeftijd van 15.5 jaar. Logischer wijze zou de relationele en seksuele vorming dan ook reeds een aanvang moeten nemen voor deze leeftijd.

Om deze bovenstaande redenen beperk ik mij in dit onderzoek dan ook tot de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs.

#### 1.3.3.1.1 De eerste graad (Ministerie van de vlaamse gemeenschap, 2003)

In de eerste graad van het secundair onderwijs vinden we iets terug over relationele en seksuele vorming binnen de vakspecifieke eindterm natuurwetenschappen.

In de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs maakt men een onderscheidt tussen de A-stroom en de B-stroom.

##### 1.3.3.1.1.1 De A-stroom

"De leerlingen kunnen:

*5 beschrijven hoe de voortplanting bij mensen verloopt, verduidelijken dat via de bevruchting erfelijk materiaal van ouders op nakomelingen wordt doorgegeven, de geslachtsorganen benoemen en de menstruatiecyclus, zaadlozing, bevruchting, zwangerschap en geboorte beschrijven.*

*6 manieren aangeven om de voortplanting te regelen en om seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen.*

*7 lichamelijk en sociaal-emotionele veranderingen in de puberteit bij jongens en meisjes onderkennen."*

##### 1.3.3.1.1.2 De B-stroom

"Levende natuur:

*de leerlingen kunnen:*

*12 belangrijke organen van de mens (voor voeding, ademhaling, transport, uitscheiding, voortplanting) lokaliseren, benoemen en op een eenvoudige manier uitleggen welk verband er bestaat tussen de bouw en de functie ervan.*

*16 beschrijven hoe de voortplanting bij de mens verloopt.*

*17 de veranderingen tijdens de puberteit op lichamelijk en sociaal-emotioneel vlak, zowel bij jongens als bij meisjes beschrijven.*

*18 middelen aangeven om zwangerschap te regelen en seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen."*



#### 1.3.3.1.2 De tweede graad (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, 2002)

In de tweede graad van het secundair onderwijs zien we dat er een apart luik 'relaties en seksualiteit' is voorzien en dit binnen de vakoverschrijdende eindterm gezondheidseducatie<sup>3</sup>.

"2 Relaties en seksualiteit:

*De leerlingen:*

*8 Omgaan met vriendschap, verliefdheid, seksuele identiteit, seksuele gevoelens.*

*9 Vormen een opinie over relaties en seksualiteit, en reflecteren over eigen gedrag.*

*10 bespreken de regelgeving over seksuele meerderjarigheid en ongewenst intiem gedrag.*

*11 bespreken vormen van machtsmisbruik binnen relaties en oefenen zich in fysieke en mentale weerbaarheid.*

*12 uiten hun wensen en gevoelens binnen een intieme relatie op een constructieve en onbevangen manier, stellen en aanvaarden grenzen.*

*13 staan kritisch tegenover seks erotiek in de media."*

Op basis van de thema's die aanbod komen in beide eindtermen kunnen we afleiden dat er in de eerste graad meer de nadruk wordt gelegd op de biologische aspecten van seksualiteit terwijl in de tweede graad meer de relationele aspecten behandeld worden.

Jongeren zelf geven aan dat er vanuit de school te weinig aandacht besteedt wordt aan de relationele aspecten en teveel aan de technisch-biologische. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de relationele aspecten vooral aanbod komen in de vakoverschrijdende eindtermen en dus minder makkelijk vast te stellen zijn dan vakspecifieke eindtermen die wel resultaatsgebonden zijn (Klai & Vermeire, 2006).

De vraag die we onszelf kunnen stellen is: In welke mate worden deze eindtermen nu in de praktijk omgezet?

#### 1.3.3.2 De rol van de leerkracht

Op school zijn meerdere personen en instanties betrokken bij het geven van relationele en seksuele vorming (Majer, Santelli, & Coyle, 1992). Wie het meest geschikt is om relationele en seksuele vorming te geven is niet altijd duidelijk (Resnocow, Cherry, & Cross, 1993).

Uit Vlaams onderzoek blijkt dat directies vinden dat relationele en seksuele vorming door leerkrachten gegeven moet worden, behalve voor de thema's voorbehoedmiddelen en soa. Ook door de nog toenmalige PMS en MST-entra werden leerkrachten naar vorgeschoven als favoriet maar dan alleen maar voor de thema's die handelen rond waarden en normen, de relatievorming en de klassieke seksuele voorlichting (De Bourdeaudhuij, Csincsak, & Van Oost, 1994).

Sommige auteurs staan kritisch tegenover het geven van relationele en seksuele vorming door leerkrachten. Zo zouden leerkrachten te weinig gemotiveerd zijn, te weinig kennis hebben van

---

<sup>3</sup> De huidige eindtermen van de tweede graad zijn van toepassing sinds 2002

groepsdynamiek, bang zijn voor sanctionering door de directie. Ook zien de leerlingen hen niet in de rol van relationeel en seksueel vormgever (Schaalma, Kok, Braeken, Schopman, & Deven, 1991). Ook Geeraert (1992) haalt redenen aan zoals het gebrek aan kennis en ervaring van leerkrachten en de ongewone positie die de vorming met zich meebrengt voor de leerkracht.

Andere auteurs waaronder Weisberg, Zelek Caplan en Sivo (1989) zijn dan weer voorstander van het geven van relationele en seksuele vorming door leerkrachten. Zo zouden leerkrachten, geleidelijk aan competent worden en zich ook competent voelen in het geven van relationele en seksuele vorming. Zo zouden ook de activiteiten omtrent relationele en seksuele vorming consistent kunnen worden ingevoerd in het jaarlijks schoolwerkplan zonder dat de school afhankelijk is van externe experts, indien deze vorming gegeven wordt door leerkrachten.

Jongeren zelf echter prefereren externe deskundigen als relationeel en seksueel vormgever. Ze zien in deze iemand die de nodige kennis bezit over relaties en seksualiteit, die zich kan inleven in hun leefwereld en iemand die ze achteraf niet meer veel zullen tegenkomen. Dit vinden ze meestal niet terug bij hen leerkrachten (Klaï & Vermeire, 2006).

#### 1.3.3.2.1 Belemmerende factoren bij leerkrachten

De Wachter (1991) deelde een aantal belemmerende factoren (gebaseerd op Mellink, 1989) op in op basis van 5 dimensies:

- 1) problemen bij leerkrachten zelf. Het gaat hierom kennis, vaardigheden, of persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten.
- 2) problemen bij leerlingen, zoals de samenstelling van de klas, de klassfeer en de interessesfeer van de leerlingen.
- 3) problemen bij de school, namelijk staat de school afwijzend tegenover relationele en seksuele vorming, voert ze geen beleid hieromtrent, weinig medewerking van collega's of de leerkracht kan zelf geen invulling verzorgen.
- 4) mening en de visie van de leerkracht.
- 5) andere aspecten zoals tijd, ouders die afwijzend zijn, een tekort aan middelen.

In de recente literatuur vinden we over deze factoren weinig gegevens terug, tenzij over de persoonlijke aspecten van de leerkrachten. De meeste onderzoeken hieromtrent dateren van eind jaren '80 begin jaren '90.

Zo vinden we recentere gegevens terug over bepaalde karakteristieken die leerkrachten moeten bezitten om sekseducatie te kunnen geven. Volgens Manley (1986) moeten leerkrachten die sekseducatie geven over vijf eigenschappen beschikken. Ten eerste moeten leerkrachten zich comfortabel voelen met de onderwerpen betreffende relationele en seksuele vorming. Het zich al dan niet of zijn gemak voelen van de leerkrachten heeft een impact op de

topics omtrent relationele en seksuele vorming die aanbod zullen gebracht worden (Harrison & Hillier, 1999). Ten tweede moeten leerkrachten over de nodige kennis en opleiding beschikken aangaande de topics met betrekking tot relationele en seksuele vorming. Zo moeten, volgens Milton (2001), leerkrachten opgeleid zijn en in de mogelijkheid voorzien worden om zich up-to-date te houden. Een derde karakteristiek is dat leerkrachten respect moeten tonen voor hun leerlingen. Aandacht voor de opinies, gedachten en gevoelens staan hier bij centraal. Een vierde karakteristiek draait om de waarden van anderen en de leerkracht zelf. Een leerkracht moet zich bewust zijn van zijn eigen waarden maar moet ook de waarden van anderen aanvaarden als deze verschillend zijn. Een laatste karakteristiek heeft betrekking op de groep. Een leerkracht moet in staat zijn discussie te leiden en moet erop te zien dat iedereen zijn zeg kan doen.

Deze karakteristieken hebben vooral te maken met de factoren die toe te schrijven zijn aan de leerkrachten zelf en hun persoonlijke visie.

In de literatuur bestaat er heel wat discussie of leraren nu al al dan niet het meest geschikt zijn om relationele en seksuele vorming te geven. Feit is dat vandaag de dag leerkrachten in het secundair onderwijs relationele en seksuele vorming geven.

## **1.4 Probleemstelling en onderzoeksvragen**

Sinds het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw vindt de seksuele ontwikkeling steeds vroeger plaats, de puberteit in Europa vervroegt iedere 10 jaar met 2 à 3 maanden sinds 1975 (Dumez, et al., 1998). Dit heeft tot gevolg dat de ook de eerste geslachtsgemeenschap op een steeds jongere leeftijd plaatsvindt (Van Hove, Carpentier & Knops, 1995). Doch de laatste 10 jaar is er een status quo vastgesteld betreffende de leeftijd waarop jongeren het voor de eerste maal doen, 'sex hebben' in de enge zin van het woord namelijk coitus en dit op de leeftijd van ongeveer 15 jaar (Brugman, Goedhart, Vogels & Van Zessen, 1995; Maes & Vereecken, 2000; Rutgers Nisso Groep, 2005). Niettegenstaande de leeftijd waarop jongeren voor het eerst geslachtsgemeenschap hebben stagneert, neemt het aantal seksueel actieve jongeren wel toe en dit in de leeftijdscategorie van 15 tot 18 jarigen (Maes & Vereecken, 2000).

Het is dan ook zeer belangrijk dat jongeren ongewenste zwangerschappen voorkomen en zich beschermen tegen soa. Zoals hierboven reeds werd aangegeven maakt het merendeel van de jongeren gebruik van anticonceptie, maar men weet niet in welke mate ze er ook consistent gebruik van maken. Wat de kennis over zowel anticonceptie als soa (meer specifiek over hiv) betreft, schort er nog het één en het ander bij de jongeren. Een klein misverstand omtrent de pil bijvoorbeeld, kan zeer grote gevolgen hebben.

We mogen zeker niet vergeten dat ook de seksuele ontwikkeling een belangrijk onderdeel is van de relationele en seksuele vorming. De preventie van ongezond seksueel gedrag is belangrijk evenals de begeleiding van jongere tot volwassen in hun seksuele ontwikkeling.

Een goede relationele en seksuele vorming is dan ook zeker aangewezen. Hierin is er ook een taak voor de school weggelegd en meer bepaald voor de leerkrachten. Relationele en seksuele vorming zit namelijk verspreid binnen de eindtermen over de 3 graden.

Het doel van dit onderzoek is tweeledig: enerzijds wil ik nagaan hoe de eindtermen met betrekking tot seksualiteit en relaties door leerkrachten in de praktijk worden omgezet, anderzijds wil ik te weten komen wat de moeilijkheden en mogelijkheden zijn voor de betrokken leerkrachten om deze eindtermen in de praktijk om te zetten.

Zo komen we tot volgende onderzoeksvragen:

- In welke mate worden de topics rond relaties en seksualiteit binnen de vakspecifieke eindterm natuurwetenschappen van de eerste graad geïmplementeerd door de leerkracht?
- In welke mate worden de topics rond relaties en seksualiteit binnen de vakoverschrijdende eindterm gezondheidseducatie van de tweede graad geïmplementeerd door de leerkracht?
- Welke factoren spelen een rol bij de implementatie van deze eindtermen?

## Deel 2: Onderzoeksmethodologie

### **2.1 Onderzoekstype**

#### 2.1.1 Kwalitatieve benadering

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werd er gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek is aangewezen bij onderzoeken waarbij men peilt naar betekenisgeving en ervaringen van respondenten. Ook bij onderwerpen die gevoelig liggen is kwalitatief onderzoek het meest aangewezen (Maso & Smaling, 1998).

#### 2.1.2 Beschrijvend-exploratief onderzoek

Dit onderzoek is een beschrijvend-exploratief onderzoek.

Eenzijds is het een beschrijvend onderzoek omdat we vragen naar de persoonlijke ervaringen, meningen, bevindingen van leerkrachten met betrekking tot het realiseren van relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs.

Anderzijds is het onderzoek exploratief omdat we een inventaris opmaken van de factoren die een rol spelen inzake de implementatie van de topics rond relationele en seksuele vorming door leerkrachten.

### **2.2 Onderzoeksopzet**

In dit onderzoek maken we gebruik van het open interview. Dit stelt mij als onderzoeker in staat om door te kunnen vragen. Je bent namelijk niet gebonden aan een vooraf vastgelegde vragenlijst.

### **2.3 Dataverzameling**

#### 2.3.1 Dataverzamelingsmethode

Als dataverzamelingsmethode werd er geopteerd voor het semi-gestructureerd diepte-interview.

Het interview is een aangewezen methode om informatie te vergaren over gedachten, opinies, gevoelens, attitudes en kennis van geïnterviewde (Baarda & De Goede, 2001).

Bij een semi-gestructureerd interview werkt men aan de hand van een zogenaamde topiclijst. De topics of de thema's liggen op voorhand vast maar de vragen niet. Ook de volgorde van de topics staan niet vast. Dit stelt de onderzoeker in staat om in te spelen op antwoorden van de respondent en zo kunnen tijdens het interview nieuwe belangrijke topics aan bod komen (Baarda & De Goede, 2005).

Op basis van het literatuuronderzoek werden er twee interviewschema's opgesteld, één voor de eerste graad en één voor de tweede graad (zie bijlage 1 en 2). De verschillende eindtermen die bevroegd worden liggen aan de basis hiervoor is.

### 2.3.2 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie is tweeledig. Enerzijds zal deze bestaan uit leerkrachten natuurwetenschappen uit de eerste graad. Anderzijds uit leerkrachten van de tweede graad die het meeste bezig zijn met de vakoverschrijdende eindterm gezondheidseducatie in hun vak. Voor dit onderzoek werd er geopteerd om 10 leerkrachten uit de eerste graad en 10 leerkrachten uit de tweede graad te interviewen.

Bij het bepalen van de onderzoekspopulatie werd beslist om geen beperking in te stellen qua onderwijsnet of onderwijsvorm. Dit om een zo divers mogelijke populatie te bereiken. Er werd wel een geografische beperking ingesteld namelijk leerkrachten die lesgeven in de gemeenten Hasselt of Sint-Truiden. Deze werd naderhand uitgebreid tot de gemeenten Herk-De-Stad en Tongeren wegens de lage responsgraad (zie responsgraad).

#### 2.3.2.1 Werving van de respondenten

Zoals reeds vermeld werd er alvorens te starten met de zoektocht naar respondenten een geografische beperking ingesteld met name enkel de gemeenten Hasselt en Sint-Truiden zouden deelnemen. De respondenten werden verworven via de scholen. Er werd gebruik gemaakt van het adressenbestand beschikbaar op de site van Onderwijs Vlaanderen om de juiste gegevens van de scholen te bekomen.

Op basis van de gegevens van Onderwijs Vlaanderen werd er eerst een lijst gemaakt van de scholen met een eerste graad en van de scholen met een tweede graad. Bij de overgtote meerderheid van de scholen bevindt de eerste graad zich op een andere vestigingsplaats en hebben zij ook een andere directeur. Voor de eerste graad werden voor Hasselt en Sint-Truiden in het totaal 16 scholen aangesproken. Voor de tweede graad waren dit er 20.

Alle scholen werden door middel van een brief gericht aan de directie aangesproken (zie bijlage 3). Er werd daarin gevraagd naar een leerkracht natuurwetenschappen van de eerste graad en naar de leerkracht die het meeste aangewezen was om te helpen met de vakoverschrijdend eindterm gezondheidseducatie.

Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen worden de scholenlijsten niet bijgevoegd.

##### 2.3.2.1.1 Responsgraad

De responsgraad lag zowel in Hasselt als in Sint-Truiden zéér laag. Van de 36 scholen waren er slechts 6 scholen die reageerden op de briefwisseling. De overige 30 scholen werden dan nog eens, ditmaal telefonisch, gecontacteerd.

In totaal waren er uiteindelijk maar 7 scholen bereid mee te werken. Voor de eerste graad waren er 3 scholen en voor de tweede graad waren er 4 scholen bereid tot medewerking.

Het merendeel van de scholen gaf aan dat ze reeds hun medewerking hadden verleend aan andere onderzoeken en er dus geen meer wilden bijdoen. Toch waren er ook enkele scholen bij die hun medewerking niet wilden verlenen omdat er in de school niet veel gebeurde rond

relationele en seksuele vorming. Bij 3 scholen werd de vraag doorgespeeld naar de betrokken leerkrachten, maar deze wenste niet deel te nemen aan het onderzoek.

Aangezien de hoge non-respons zag ik mij genoodzaakt het onderzoeksgebied uit te breiden. Ik heb er dan ook voor gekozen om de scholen in de gemeenten Herk-De-Stad en Tongeren aan te spreken om mijn zoektocht naar respondenten verder te zetten. Ook hier werd gebruik gemaakt van het scholenaanbod van Onderwijs Vlaanderen. Deze scholen werden niet meer per brief gecontacteerd maar via mail.

Voor de eerste graad werden er voor Herk-De-Stad en Tongeren 8 scholen aangesproken. Voor de tweede graad waren er dat 11.

Ook hier lag de non-respos hoog. Voor de eerste graad boden 5 scholen hun medewerking aan, voor de tweede graad waren er dat slechts 3. De voornaamste reden voor niet-deelname aan het onderzoek was net als bij de scholen in Hasselt en Sint-Truiden een gebrek aan tijd.

Uiteindelijk verleenden 18 scholen hun medewerking en waren ze bereid om de vraag door te spelen aan de betrokken leerkrachten. In het totaal werden 15 leerkrachten bereid gevonden tot deelname aan het onderzoek: 8 leerkrachten uit de eerste graad en 7 leerkrachten uit de tweede graad verspreid over 11 scholen.

### 2.3.2.2 Profiel van de respondenten

#### 2.3.2.2.1 De eerste graad

	Geslacht	Leeftijd	Onderwijsnet	Gemeente	Onderwijsvorm <sup>4</sup>
R1	M	56	VGO	Sint-Truiden	A en B stroom
R2	M	24	VGO	Hasselt	A en B stroom
R3	V	27	VGO	Herk-De-Stad	B stroom
R4	V	34	GO	Tongeren	A stroom
R5	V	38	OGO	Tongeren	A en B stroom
R6	V	48	GO	Tongeren	A stroom
R7	M	45	GO	Herk-De-Stad	A en B stroom
R8	V	58	VGO	Sint-Truiden	A stroom

<sup>4</sup> De onderwijsvorm(en) waarin de leerkracht momenteel lesgeeft

#### 2.3.2.2.2 De tweede graad

	Geslacht	Leeftijd	Onderwijsnet	Vak	Gemeente	Onderwijsvorm <sup>5</sup>
R9	M	48	VGO	Godsdienst	Sint-Truiden	ASO/ TSO
R10	V	28	GO	Zedenleer	Tongeren	TSO/ BSO
R11	V	25	GO	PAV	Herk-De-Stad	BSO
R12	V	43	VGO	Godsdienst	Sint-Truiden	BSO
R13	V	41	VGO	Godsdienst	Sint-Truiden	ASO/ BSO
R14	V	48	OGO	Zedenleer	Tongeren	TSO/ BSO
R15	V	29	GO	Zedenleer	Hasselt	TSO/ BSO

### 2.3.3 Procedure interviews

#### 2.3.3.1 Locatie

Bijna alle interviews werden afgenomen op de school van de respondent. Dit vooral op vraag van de respondenten zelf daar dit voor hen makkelijker was gezien de springuren die zij als leerkrachten moesten overbruggen. Bij één respondent vond het interview plaats in de woonst van deze. Er werd uitdrukkelijk gevraagd dat het interview plaatsvond in een apart lokaal zodat men niet gestoord worden. In enkele gevallen was dit niet het geval daar er geen apart lokaal vrij was.

#### 2.3.3.2 Tijdsduur

De tijdsduur van de interviews varieerden afhankelijk van de openheid van de respondenten van 20 minuten tot 45 minuten.

#### 2.3.3.3 Registratie

De interviews werden geregistreerd door middel van een dictafoon. Dit om alles achteraf precies weer te kunnen geven.

Bij de afspraak met de respondenten werd er de toestemming gevraagd om het interview op te nemen.

Het dient vermeldt te worden dat een aantal respondenten zich erg ongemakkelijk voelden bij de registratie van het interview door een dictafoon.

#### 2.3.3.4 Verloop

Bij de aanvang van het interview werd er een korte introductie gegeven waarbij de onderzoeker zichzelf en het onderzoek voorstelde.

Vervolgens werd nogmaals de toestemming gevraagd van de respondenten betreffende de registratie ervan en werd de anonimiteit gegarandeerd.

---

<sup>5</sup> De onderwijsvorm(en) waarin de leerkracht momenteel lesgeeft.



Na afloop werd er aan de respondent gevraagd of deze nog iets had toe te voegen.

## **2.4 Data-analyse**

Alvorens van start te gaan met de data-analyse werden alle interviews woord voor woord uitgetypt in Word.

Op de uitgeschreven interviews werd een inhoudsanalyse uitgevoerd. Voor de inhoudsanalyse werd gebruik gemaakt van een computerondersteuningsprogramma ATLAS-TI. ATLAS-TI behoort tot een groep van softwarepakketten, de zogenaamde 'code-based theorie builders'. Volgens Lewins (2001) is computerondersteuning voor kwalitatieve data-analyse een respectabele en aanvaarde strategie geworden.

Na het invoeren van de interviews in ATLAS-TI werden stukjes tekst of fragmenten gecodeerd op basis van codes of labels. Alvorens te starten met de codering werd alvast een codeboek opgesteld met een reeks van codes die gebaseerd werden op het interviewschemas. Ook hier werden er aldus twee verschillende codeboeken (zie bijlage 4 en 5) opgesteld. Het codeboek werd tijdens het coderen aangevuld met nieuwe codes.

Na het coderen werd er gezocht naar consistenties tussen de respondenten. Vervolgens werd er labeloverschrijdend gewerkt om na te gaan of er al dan niet verbanden waren tussen de verschillende labels.

## Deel 3: Onderzoeksresultaten

In dit deel trachten we een antwoord te geven op de drie onderzoeksvragen. Iedere vraag wordt afgesloten met een bespreking waarin de resultaten meteen worden teruggekoppeld aan de literatuur.

### **3.1 Implementatie vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen van de eerste graad**

#### **3.1.1 De vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen**

De meeste leerkrachten geven aan dat er genoeg ruimte is voorzien binnen de vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen voor relationele en seksuele vorming in de eerste graad. Enkele leerkrachten maken de opmerking dat er voor het relationele aspect te weinig ruimte is voorzien binnen de eindtermen.

R4: *“Dus wat dat ik bijvoorbeeld bij wetenschappen niet heb is ..., daar komt heel efkes aanbod van die homoseksualiteit. Dat is bijvoorbeeld iets wat verder uitgediept wordt bij zedenleer. Dat ga ik dan niet bij wetenschappen doen omdat daar ook de ruimte niet voor voorzien is en misschien ook niet direct op zijn plaats is daar.”*

In de interviews wijden de leerkrachten echter niet verder uit over de eindtermen. Daarentegen halen ze wel de leerplannen aan.

R3: *“Euh, ja, dat staat, dat staat op op het leerprogramma hè. Dus wij moeten dat zien.”*

Eén leerkracht gaf aan dat de eindtermen niet zo belangrijk zijn.

R1: *“Eindtermen zijn voor mijn vak, voor biologie dan toch niet belangrijk.”*

#### **3.1.2 De Topics**

Er is één topic met name de voortplanting waarvan alle leerkrachten aangeven dat het behandeld wordt in hun les.

R2: *“Dus ik begin altijd met voortplantingsstelsel van de man, het voortplantingsstelsel van de vrouw. Euh, als ze die dan kennen wordt de menstruatiecyclus der ook nog es bij gekoppeld en als ze dan de menstruatiecyclus hebben gezien, dan euh spring ik eigenlijk over naar de ontwikkeling van de zygote bij manier van spreken en dan kan dat meer worden.”*

De topic anticonceptie wordt door de meeste leerkrachten behandeld. Alle soorten anticonceptiemiddelen worden door de leerkrachten behandeld. Meestal wordt het condoom en de pil, meer uitgediept dan de andere voorbehoedsmiddelen omdat deze meer aansluiten bij de leefwereld van de jongeren.

R2: *“Ja, dus eerst wordt alles technisch bekeken en dan komen de voorbehoedsmiddelen zo een klein beetje op een rij gezet eigenlijk, wat de voordelen en de nadelen, en voorbehoedsmiddelen die hen het meest aanbelangen, waar zij het meest mee te maken krijgen die worden natuurlijk extra in de verf gezet.”*

De topic seksueel overdraagbare aandoeningen wordt ook door de meeste leerkrachten aangehaald in de les. Sommige soa worden meer uitgediept dan anderen. Zo komt bijvoorbeeld aids meer aanbod, dan herpes of chlamydia.

R1: *“Euh, hygiëne en dan komt natuurlijk ook de geslachtsziektes. Die komen dan ook op het laatste aanbod met als voornaamste natuurlijk de SOA met een redelijk groot euh, aandeel voor dus normaal dus het aidsproblematiek ook zeker.”*

In mindere mate wordt de topic puberteit aangehaald door leerkrachten. Het gaat hier dan om de lichamelijke en sociaal-emotionele veranderingen die plaatsvinden tijdens de puberteit.

R4: *“Veranderingen tijdens de puberteit zowel op lichamelijk, sociaal, emotioneel vlak bij jongens en meisjes.”*

Andere topics die aanbod komen in de lessen hebben onder meer betrekking op het relationele aspect van seksualiteit, homoseksualiteit en hygiëne.

Het relationele aspect van seksualiteit wordt door de meeste leerkrachten aanbod gebracht in de les. De rode draad bij deze leerkrachten is dat alles vertrekt vanuit een relatie, vanuit liefde voor elkaar.

R4: *“Euhm dat we vertrekken van dat alles vertrekt vanuit liefde voor mekaar.”*

Het relationele aspect kan men nog onderscheiden in aantal subtopics. Zo wordt er door leerkrachten onder meer aandacht besteedt aan het emotionele aspect van seksualiteit.

R2: *“dat vrijen niet alleen is voor voortplanting maar bij de mens ook nog dat daar euh, seksueel-emotioneel waarde aan verbonden zijn.”*

Ook het communicatieve aspect en de weerbaarheid komen aanbod.

R4: *“Euhm, dat euh bij elke handeling dat gebeurt dat je je goed moet voelen als partner alle twee. Van wat is goed en wat is fout dat je dat niet echt kan benoemen. Want dat het goed is euh, op het moment dat je het beide goed voelt met de seksuele handelingen. Als één van de twee zich ergens minder goed bij voelt dat je dat moet kunnen zeggen dat dat niet kan. Dus dat dat voor iedereen anders ligt en euh dat ze zich bij alles wat er gebeurt goed moeten voelen en vanaf het moment dat dat niet is dat ze moeten stop kunnen zeggen en dat dat bespreekbaar moet kunnen zijn.”*

Ook hoe jongens en meisjes naar elkaar kijken wordt door de meeste leerkrachten aangehaald.

R1: *“Euhm, ten tweede zeg ik dat dus dat meisjes heel anders zijn dan jongens. Euh, niet kwestie van het lichamelijke maar van euh, relatievorming. Dat meisjes heel wat andere zaken euh, denken als zij ne partner hebben dan een jongen. Dat het lichamelijke voor een meisje wel van belang is maar veel minder van belang is dan voor een jongen.”*

Bij de meeste leerkrachten wordt dit aspect in de lessen verweven en is het geen apart onderwerp. Het wordt wel aangehaald in de lessen maar wordt uitgewerkt binnen andere lessen zoals godsdienst, PAV en zedenleer.

R3: *“Nu 't is niet zo dat dat dat relationeel aspect dat da echt apart bekeken wordt. Dat komt iedere keer d'erbij. Als het gaat over zwangerschap ja dan praat ge natuurlijk over relaties, wanneer een moment daar is om aan een zwangerschap te beginnen anders dan heeft dat geen zin hè.”*

R7: *“Dat relationele kant, schuiven we dan eerder wat euh door naar, euh naar zedenleer, naar godsdienst, zedenleer en naar de vakken PAV.”*

Aan de topic homo- en/of biseksualiteit werd specifieke aandacht aan gegeven door enkele leerkrachten.

R2: *“Homoseksualiteit behandelen we uiteraard ook want ge moet weten dat wij hier één op twee bij wijze euh van spreken dat daar een homo kan tussenzitten. Dus dat wordt ook behandeld.”*

Bij meer dan de helft van de leerkrachten speelde de topic hygiëne ook, een niet onbelangrijke rol.

R4: *“Ook de hygiëne voor zichzelf en hun lichaam, euh voor hun lichaam en hun omgeving.”*

Eén leerkracht haalde het aspect van seksualiteitsbeleving aan.

R1: *“De beleving van seksualiteit dus euh, waarbij niet het seksueel, ja seks komt voor een gedeelte aanbod maar dus voornamelijk het emotionele aanbod komt, relatievorming. Euh, dat is heel belangrijk. Euh, het leren kennen van mekaar, het leren kennen van mekaars lichaam. Euh, vanuit het aspect van de man en vanuit het aspect van dus het meisje, dus van de jongen en het meisje. Dat is dus heel belangrijk hè.”*

### 3.1.2 Tijdsbesteding

Wanneer ik vroeg naar de tijdsbesteding bij de 8 respondenten kreeg ik 8 verschillende antwoorden. Het minimum aantal uren dat aan het hele pakket werd besteed was vijf en

het maximum aantal lessen 16. Het gaat hier om de tijd die besteedt wordt aan alle topics met betrekking tot seksualiteit en relaties, meer bepaald, vanaf de voortplanting tot aan het aspect relaties.

### 3.1.3 Didactische werkvormen

Naast het frontaal lesgeven is het klasgesprek een veel voorkomende didactische werkvorm bij de bevroegde leerkrachten.

R3: *“Dus eigenlijk elke les natuurwetenschappen komt er altijd wel een stukske klasgesprek of zo ergens iets aanbod.”*

Bij twee leerkrachten kwamen er ook externen over de vloer.

R4: *“Ik geef hen dan ook altijd een adres waar ze naartoe kunnen een mevrouw die bijvoorbeeld ook over seksuele voorlichting, die in het eerste jaar altijd terugkomt via het CLB. Daar zijn wij dan zelf ook niet bij als leerkracht als die voordracht is en die vrouw heeft het dan nog over allerlei mogelijke voorbehoedsmiddelen enzoverder.”*

### 3.1.4 Didactisch hulpmiddelen

Het handboek en de video- of DVD-films worden het meest gebruikt door de respondenten. Het handboek of de cursus vormen bij de meeste leerkrachten de basis die aangevuld wordt door andere didactische hulpmiddelen zoals bijvoorbeeld video's.

R4: *“Euh, dus in het eerste jaar technisch volg ik mijn handboek daarin en euh, ik breid dat dan uit met een documentaire ofzo.”*

De video's worden meestal gebruikt in verband met de voortplanting zelf, dus de bevruchting, de zwangerschap en de geboorte. Voor de andere topics zoals anticonceptie en soa wordt filmmateriaal bijna niet gebruikt.

R2: *“Euh, ja ik heb zeker, ja dus in de ontwikkeling dus ik heb die van ‘de wonderen van het leven’; DVD en ik vind die vrij goed en die gebruik ik ook voor in de lessen.”*

Ongeveer de helft van de leerkrachten maakt voor de lessen met als thema ' anticonceptie' gebruik van didactische koffers. In deze koffers zitten allerlei anticonceptiemiddelen gaande van het condoom tot een spiraaltje.

R3: *“Zo een koffertje wat wij krijgen. Goh daar zit een spiraaltje in, daar zit zo een euh, model in om die condooms op te oefenen. Der zitten wat pillen in, der zit wat vanalles in. D'as toch wel handig om da te laten zien want op zo een tekening, ja dat zegt niks. Want het spiraaltje ook, in de film wordt dat dan getoond op zo een rond dingske hè, waar ge dat zo met zo een inbrengstukske maar dat dat zegt hun niks. Zij kunnen zich dat niet voorstellen als zijnde de baarmoeder. Dat gaat niet. Dus ge moet*

*dat kunnen vastpakken en zeggen kijk mannen op wa trekt dat. Terwijl als ge dat alleen op tv-ke laat zien ja, dan hebt ge die mogelijkheid niet."*

Didactische hulpmiddelen die in mindere mate gebruikt worden zijn modellen, transparanten en tekeningen.

### 3.1.5 Bespreking resultaten

De leerkrachten zijn bekend met de eindtermen natuurwetenschappen. Allen zijn ze het er over eens dat de eindtermen genoeg ruimte bieden voor de topics met betrekking tot seksuele vorming, maar niet zozeer voor de topics rond relationele vorming. Dit komt overeen met de topics die in vakgebonden eindtermen natuurwetenschappen staan (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2003). Hierbij komen de relationele topics niet aanbod.

De topics die voor de eerste graad behandeld moeten worden binnen de eindtermen natuurwetenschappen zijn de voortplanting, de puberteit, de soa en de anticonceptiemiddelen. Het topic voortplanting wordt door iedere leerkracht uitgewerkt. Ook de topics soa en anticonceptie komen bij de meeste leerkrachten aanbod. De topic puberteit komt in mindere mate aanbod. Dit kan eventueel verklaard worden doordat de respondenten veronderstellen dat dit onderdeel automatisch met de topic voortplanting aanbod komt.

Leerkrachten beperken zich echter niet tot de topics die beschreven staan in de eindtermen. Ook andere topics met betrekking tot relationele en seksuele vorming laten ze aanbod komen. Zij het wel dat deze niet worden uitgediept, maar het zijn topics die meestal onlosmakelijk met de andere topics verweven zijn.

Qua tijdsbesteding zijn er wel zeer grote verschillen waar te nemen tussen leerkrachten. Mogelijke verklaringen zouden kunnen zijn: gebrek aan ervaring, zich ongemakkelijk voelen, samenstelling van de klas, persoonlijke visie (prioriteit geven aan andere aspecten) etc. Men kan veronderstellen dat dit enerzijds te maken heeft met de prioriteiten die leerkrachten stellen ten aanzien van het onderwerp en anderzijds met de klasgroep.

Naast het gewoon frontaal lesgeven is het klasgesprek een veel gebruikte didactische werkvorm. Er wordt door de meeste leerkrachten dan ook ruimte gemaakt binnen de lessen voor de inbreng van de jongeren zelf; waarbij ze dan dus proberen tegemoet te komen aan de vraag van de jongeren om meer interactief bezig te zijn in de les (Klaï & Vermeire, 2006).

Aan didactische hulpmiddelen is er een grote verscheidenheid. Handboeken en video's worden het meest gebruikt.

## **3.2 Implementatie vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie tweede graad**

### 3.2.1 De vakoverschrijdend eindterm gezondheidseducatie

Alle leerkrachten op één persoon na geven aan dat ze bekend zijn met de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie.

Wanneer er echter werd gevraagd om iets meer uitleg te geven werd het duidelijk dat meer dan de helft van de leerkrachten die aangeven bekend te zijn met de vakoverschrijdend eindterm niet juist weten welke topics er in aanbod komen.

R11: *“Euh ja, persoonlijke hygiëne, euh praten met elkaar, elkaar helpen, Zo wat de hele omgang.”*

Volgens één leerkracht maakt het thema relatie en seksualiteit geen onderdeel uit van de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie.

Een ander leerkracht geeft aan niet veel rekening te houden met die eindtermen.

R10: *“Ik moet eerlijk toegeven zoveel rekening hou ik niet met die eindtermen. Ik doe het, ik volg mijn procesdoelen van mijn vak en mijn eindtermen worden wel bereikt veronderstel ik want ik kan ze perfect als ik het blad langs mij neem met de hele opsomming van de VOET-en kan ik ze perfect invullen maar om te zeggen welke ik nu vandaag heb bereikt kan ik absoluut niet.”*

En volgens nog een andere leerkracht zijn die vakoverschrijdende eindtermen moeilijk te realiseren.

R12: *“Die vakoverschrijdende eindtermen in het algemeen, die zijn eigenlijk, dat is zo gemakkelijk niet te realiseren, in mijn ogen toch niet. We proberen dat wel maar ik denk niet dat, dat zo simpel is en zeker niet dergelijke onderwerpen.”*

De meeste leerkrachten baseren zich vooral op hun leerplannen.

R9: *“Euh, met de vernieuwde leerplannen krijgen wij als godsdienstleerkracht veel meer ruimte om dat stuk zelf in te vullen. En relaties is één van de domeinen, alle terreinen waar men nu van spreekt binnen het leerplan.”*

### 3.2.2 De Topics

Zoals reeds werd vermeld, wordt in de tweede graad vooral de nadruk gelegd op de relationele aspecten van seksualiteit.

Binnen de topic relaties kunnen we nog een aantal subtopics onderscheiden: relatievormen, liefde en intimiteit, vriendschap, verliefdheid, communicatie en weerbaarheid

Een paar leerkrachten behandelen de subtopic relatievormen. Het gaat hierom de verschillende relatievormen die er bestaan zoals broer-zus relatie, familierelaties, vriendschapsrelaties, ... .

R10: *“Euh, in de tweede graad behandel ik dat zoals het noemt, relaties en seksualiteit. Eerst doe ik iets rond relaties, dan bekijk ik welke soorten relaties er zijn. Euh, broer-zus, familie euh, vriendschappelijk en dan ga ik naar de euh liefdesrelaties.”*

Liefde en intimiteit wordt door de helft van de leerkrachten aangegeven als onderdeel van hun lessenpakket.

R14: *“Ja kalverliefde en wat is echte liefde en wanneer weet je dat het eigenlijk kalverliefde is en wanneer weet ge dat het liefde is of ja wanneer hebt ge door dat of iemand het echt serieus met u meent , die zaken ja die worden besproken, in de klas.”*

De subtopics vriendschap en verliefdheid worden door enkele leerkrachten aangegeven als onderdeel van de les.

R9: *“In het eerste trimester werk ik heel sterk rond het thema vriendschap.”*

De subtopics communicatie en weerbaarheid worden door de helft van de leerkrachten behandeld. Het gaat hierom aspecten zoals hoe praat je met elkaar, aangegeven wat je wel en niet wil, ... .

R9: *“Dat gaat dan eigenlijk over het bepalen van grenzen. Dat begint met: ge staat tegenover mekaar. Ze mogen kiezen tegenover wie en ik geef hen de opdracht, euh, stap naar mekaar toe en bepaal zelf op welke afstand je van mekaar stopt. Dus als één van de twee halt zegt dan moet de andere eigenlijk beslissen wat ie doet. Respecteert die die halt of gaat hij toch door. Waarom heb jij nu niet gerespecteerd wat hij zei, om die en die redenen.”*

Een volgend subtopic dat door bijna iedere leerkracht wordt aangehaald is de relatie jongen-meisje. Het draait in dit topic vooral rond hoe jongens en meisjes naar elkaar kijken, welke visies hebben ze op relaties, ... .

R12: *“Meer zo van hoe meisjes denken ten opzichte van jongens en hoe dat eigenlijk totaal verschillend is. En hoe ze met elkaar omgaan en hoe ze eigenlijk hun relatie ook zien, dat jongens meer lichamelijk gericht zijn en dat meisjes meer tederheid en alles wat daar rond komt dat is eigenlijk het hoofdthema wat daarin aan bod komt.”*



De subtopic homoseksualiteit wordt door de helft van de leerkrachten behandeld.

R10: *“En dan ga ik ook nog dieper in op holebiseksualiteit. Dat komt in het derde jaar ook aanbod maar ik diep dat meer uit in het vierde jaar omdat ze in het derde jaar nog meer vooroordelen hebben.”*

En de rol van de media wordt door één leerkracht besproken in de klas.

R10: *“En dan, ik haal dan wel eens dingen aan bijvoorbeeld ja van die programma's gelijk ge die nu hebt gelijk open en bloot enzo. Zij kijken daar natuurlijk ook naar en die probeer ik dan te vergelijken en te zeggen van jama zo. Ja vergelijken kan ik dat nu niet maar gewoon uitleggen van zo is het allemaal niet. Niet iedereen is op seksueel gebied zo. En ik denk dat ze soms wel een vervormd beeld hebben ja door media ja.”*

Andere topics die aanbod komen zijn anticonceptie, soa en de voortplanting.

Bijna alle leerkrachten behandelen anticonceptie in hun lessen. Sommige leerkrachten zien dit uitgebreid terwijl het bij de anderen aanbod komt als het ter sprake wordt gebracht door de leerlingen zelf of als de leerkracht merkt dat er toch nood aan is om dat nog eens aan te halen.

R13: *“Tgoh, Ik geef ook gewoon eigenlijk de theorie als ik dat geef. Ik laat hen wel eerst zeggen van wat kennen zij, wat weten zij d'ervan. Of euh, als zij willen zeggen wat ze ervan weten en dan leg ik de theorie uit. Dus dan probeer ik hen toch de verschillende methoden uit te leggen, horen wat zij dervan weten zodat ze der geen verkeerd beeld van hebben en dan toch proberen de theorie te geven.”*

De helft van de leerkrachten behandelt ook de topic soa.

R10: *“Dus in het derde jaar doe ik dat, samen met de SOA's. In het vierde jaar herhaal ik dat eigenlijk. Dus dan ga ik nog eens teruggrijpen van weten jullie nog wel welke SOA er zijn en hoe je dat kan krijgen en hoe je je moet beschermen.”*

### 3.2.2 Tijdsbesteding

De tijd besteedt aan de topics is voor iedere leerkracht verschillend. Het minimum aantal lesuren bedroeg vijf uur en het maximum aantal bedroeg 24 lesuren.

### 3.2.3 Didactische werkvormen

De meeste gebruikte didactische werkvorm door leerkrachten is het klasgesprek.

R12: *“Ja vooral klasgesprekken.”*

R13: *“voor de rest probeer ik euh veel klasgesprek te doen.”*

Een groot deel van de leerkrachten maakt ook gebruik van spelvormen

R9: *“Dat gaat dan eigenlijk over het bepalen van grenzen. Dat begint met: ge staat tegenover mekaar. Ze mogen kiezen tegenover wie en ik geef hen de opdracht, euh, stap naar mekaar toe en bepaal zelf op welke afstand je van mekaar stopt. Dus als één van de twee halt zegt dan moet de andere eigenlijk beslissen wat ie doet. Respekteert die die halt of gaat hij toch door. Waarom heb jij nu niet gerespecteerd wat hij zei, om die en die redenen.”*

R11: *“Euhm, SOA's worden er eigenlijk, ja aids worden eigenlijk heel fel uitgewerkt. Euhm en de andere SOA's die bespreek ik eigenlijk meer aan de hand van een spel, wordt door het JAC uitgegeven. Euhm, en eigenlijk aan de hand van dat spel worden de soa's uitgelegd: hoe kan je ze krijgen.*

Bij twee leerkrachten komen er externen over de vloer.

R9: *“Ik werk via het CGSO van Hasselt. Ik heb daar heel goeie ervaringen mee, dus die mensen komen, euh, die werken ook qua, maximaal qua groepen van 15-16. Dus als de klasgroep 20 is, wordt de klasgroep sowieso gesplitst in twee. Euhm, dat zijn drie lesuren in de voormiddag.*

R10: *“Euh vorig jaar hebben mensen van ‘Inderdaad’ laten komen. Die zijn komen spreken over holebi-seksualiteit.”*

#### 3.2.4 Didactische hulpmiddelen

Leerkrachten geven aan niet veel gebruik te maken van didactische hulpmiddelen. Ongeveer de helft maakt gebruik van teksten en foldertjes.

R10: *“Foldertjes die hier liggen gebruik ik ook heel vaak die aankomen bij het CLB, euh, het MJA daar van die foldertjes gebruik ik ook dingen. Overal een beetje eigenlijk, wat ik vind dat hou ik bij. Als ik er iets mee kan doen dan maak ik er iets van.”*

Enkele maken ook gebruik van een video.

R9: *“En daar heb ik dan een video, ik weet niet of ge die kent. Euh, Vrij Vriendelijk heet die video.*

En twee leerkrachten maken gebruik van een handboek of een cursus.

Het merendeel van de leerkrachten maakt wel gebruik van de een didactische koffer voor het thema anticonceptie.

R11: *“Ja, dat is zo een koffertje en daar zit dan een vrouwencondoom in euhm verschillende condooms met smaken euhm tghoh, wat zit er nog in, met glijmiddel,*

*zonder glijmiddel. Het glijmiddel zelf zit erin, het beflapje. Euhm, het spiraaltje, nu moet ik effe denken. Dat is het zowat denk ik. Ahja, en de pil enzo ook, das juist."*

### 3.2.5 Bespreking resultaten

De meeste leerkrachten geven aan bekend te zijn met de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie. Toch moeten we vaststellen dat de meesten weinig of niet op de hoogte zijn van welke bepalingen er in dit eindtermen te vinden zijn met betrekking tot relaties en seksualiteit.

Bijna alle leerkrachten verwijzen naar de leerplannen van hun vak. Hieruit zouden we kunnen afleiden dat de leerkrachten zich vooral baseren op wat de leerplannen voorschrijven en niet zozeer op wat de eindtermen voor ogen houden.

Een eerste punt dat volgens de vakoverschrijdend eindterm gezondheidseducatie (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2002) aangehaald moet worden is dat de leerlingen kunnen omgaan met vriendschap, verliefdheid, seksuele identiteit en seksuele gevoelens. Deze topics komen aanbod maar niet bij alle leerkrachten.

Een tweede punt is dat jongeren zelf een opinie vormen over relaties en seksualiteit en reflecteren over eigen gedrag. Door de leerkrachten wordt dit niet expliciet aangehaald. Men kan er wel van uitgaan dat dit automatisch verweven zit in de topics die aanbod komen zoals vriendschap en verliefdheid.

Het derde punt is dat de leerlingen de regelgeving over seksuele meerderjarigheid en ongewenst intiem gedrag bespreken. De regelgeving werd door geen enkele leerkracht expliciet aanbod gebracht. Ook de regelgeving met betrekking tot ongewenst intiem gedrag werd niet door de leerkrachten aangegeven.

Een vierde aspect is het bespreken van machtsmisbruik binnen relaties en oefenen zich in fysieke en mentale weerbaarheid. Hier werd door de helft van de leerkrachten aandacht aan besteedt. De nadruk werd dan vooral gelegd op de communicatieve vaardigheden van de leerlingen.

Ten vijfde moeten de leerlingen hun wensen en gevoelens binnen een intieme relatie op een constructieve en onbevangen manier kunnen uiten en moeten ze grenzen kunnen stellen en aanvaarden. Ook hier komt het aspect communicatie weer sterk aanbod.

Ten slotte moeten de leerlingen kritisch kunnen staan tegenover seks en erotiek in de media. Bij één leerkracht kwam dit expliciet aanbod.

Andere topics die door de leerkrachten werden aangehaald waren de voortplanting, soa en anticonceptie. Dat deze topics ook aanbod komen in de lessen bevestigt het herhalings-effect dat jongeren ervaren (Klaï & Vermeire, 2006).

De tijd die besteedt wordt door de leerkrachten aan de topics is zeer verschillend. Ook hier kunnen verschillende verklaringen naar voor geschoven worden: de prioriteiten die leerkrachten stellen ten aanzien van het onderwerp, verschillen qua klassamenstelling, onervarenheid van de leerkracht, gebrek aan opneheid etc

Net zoals bij de leerkrachten in de eerste graad is het klasgesprek een veel gebruikte didactische werkvorm. Slechts enkele leerkrachten kiezen voor alternatieve didactische werkvormen zoals een spel. De leerkrachten proberen wel in het algemeen een klimaat te creëren waarin er plaats is voor interactie.

Door de leerkrachten wordt er weinig gebruik gemaakt van didactische hulpmiddelen. Ze maken vooral gebruik van teksten en folders.

### **3.3 Mogelijke beïnvloedende factoren bij de implementatie**

#### **3.3.1 Voor leerkrachten eerste graad**

##### **\*Competentie**

Op basis van de antwoorden van de leerkrachten werd het aspect competentie opgesplitst in vier deelfactoren namelijk ervaring, vooropleiding, bijscholing, vaardigheden en kennis.

Vrijwel alle leerkrachten geven aan dat ervaring een grote rol speelt bij het aanbod brengen van de topics rond relationele en seksuele vorming. Als pas afgestudeerden vonden zij het een moeilijk thema om aanbod te brengen.

R1: *“Maar ik zou het als euh, pas afgestudeerde euh seksualiteit moeten geven, ik denk dat ik daar ook inderdaad moeilijk mee zou hebben.”*

R3: *“Ik geef het nu voor de derde keer. Als ik dat nu vergelijk met het eerste jaar dat ik dat gaf, d’as een wereld van verschil. Ge durft nu meer op, op vragen ingaan van hun. Het eerste jaar staat ge daar met uw schermen rond u van vraag mij daar maar niet te veel van. Ik zal mijn leske maar geven, maar ja. Daar hebben zij niks aan hè.”*

Wat de vooropleiding betreft geven ook alle leerkrachten aan dat er geen aandacht werd besteed aan hoe men de verschillende topics rond relationele en seksuele vorming aanbod moest brengen. Er werd uitsluitend aandacht gegeven aan de technische informatie.

R4: *“Op leerinhoud voor biologie niet. Nee, en dan heb je zelf bij euh, bij opvoedkunde had je dan de pubers en dan had je bijvoorbeeld wel de emotionele kant van de puberteit of of euh, ja, de gewone dingen van de veranderingen zowel emotioneel als lichamelijk kwamen dan wel aanbod. Maar of dat nu echt gezien werd gelinkt werd aan de leerinhouden van natuurwetenschappen dat niet nee. Wel de puber of de, wat hij doormaakt die periode, dat wel maar euh, nee, niet echt de voortplanting nee.”*

Volgens 2 respondenten heeft men geen specifieke vaardigheden nodig om die topics aanbod te brengen.

R6: *“Specifieke vaardigheden nee. Ge kunt het moeilijk voordoen hè.”*

R7: *“Euh, de vaardigheden, dat is een beetje afhankelijk in welke vakken, in welk vakgebied dat je dat geeft. Als je dat relationeel geeft dan moet je natuurlijk over een heel ander, dan moet je over heel andere vaardigheden gaan bovenhalen dan dat je dat zuiver in de vakken wetenschappen geeft. In de vakken, in de vakken wetenschappen kun je dan gewoonweg ‘sec’ tussen aanhalingstekens natuurlijk euh kun je daar gewoonweg puur informatief en zuiver wetenschappelijk benaderen. En dan is dat eigenlijk, dan is dat zeer makkelijk te geven.”*

Volgens de andere leerkrachten zijn er wel specifieke vaardigheden nodig. De belangrijkste vaardigheden die zij aangeven zijn dat men enerzijds als leerkracht, communicatief sterk

moet staan en dat men anderzijds als leerkracht er voor open moet staan. Of met andere woorden dat je als leerkracht zelf niet begrensd bent.

R5: *“Niet bang zijn. Ja kennis natuurlijk hebt ge ook kennis nodig dat ge weet wat wat is maar ook niet bang zijn om over dat thema te spreken. Als zij voelen dat ge begrensd zijt dan vragen zij ook niks van daar praat ik liever niet over. Ik vind dat belangrijk dat ge openstaat voor hun, ja en kennis ge moet weten wat ge vertelt natuurlijk hè. En vaardigheid ja, weten dat ge op alles kunt antwoorden en dat ge niet beschaamd zijt om over dit thema te spreken.”*

Alle leerkrachten zijn het er over eens dat je uiteraard over de nodige kennis moet beschikken. Ze wijzen er ook op dat je goed op de hoogte moet blijven. Dit doen leerkrachten door zelf bijscholingen te volgen of door zelf informatie op te zoeken via het internet, boeken, zich te bevragen bij dokters, gynaecologen.

R2: *“Eerst en vooral euh zeer goed op de hoogte van de zaken te zijn. Dat is uiteraard belangrijk. En dat kan een leerkracht zeer goed doen door euh ja op het internet te kijken en die zaken. Dat het heel belangrijk is de voorkennis, dat ge weet dat ge op de bal kunt inspelen, dat ge geen verkeerde informatie geeft dat eerst en vooral.”*

#### \*Persoonlijke visie

Volgens alle respondenten is er een noodzaak aan relationele en seksuele vorming. De voorkennis van de leerlingen is volgens hen niet optimaal.

R7: *“Weet ge, een aantal dingen weten ze maar euh nee. Euh, de juiste context. Ze weten wel ergens van horen horen. Oké ze kennen dan ondertussen allemaal het condoom en waarom dat waarom dat dat condoom dient ja euh, zulke dingen maar andere voorbehoedsmiddelen nee. Daar nauwelijks een zicht op.”*

De meeste leerkrachten vinden de lessen rond seksualiteit dan ook zeer belangrijke lessen.

R4: *“Ik vind het heel ja, ik vind het zeker noodzakelijk hoor. Het is iets wat je niet naast je neer kan leggen.”*

R5: *“Ik besteed daar eigenlijk heel veel aandacht aan omdat ik dat heel belangrijk vindt.”*

#### \*Klassamenstelling

Alle leerkrachten ervaren verschillen tussen klassen. Het gaat hier om verschillen binnen één klas en niet tussen klassen. Deze verschillen binnen klassen kunnen te maken hebben met het geslacht (meer jongens dan meisjes bijvoorbeeld), het verschil in rijpheid van de leerlingen binnen één klas, de grootte van de klas en cultuurverschillen.

Door een overwegende aanwezigheid van één geslacht in de klas zullen bepaalde onderwerpen dieper uitgewerkt worden dan andere.

R1: *“Dan ga ik naar de puberteit, waarbij voornamelijk aandacht gegeven, gegeven wordt aan dus euh, mannelijke puberteit omdat ik alleen les geef aan jongens.”*

Bijna alle leerkrachten ervaren binnen de klas ook een verschil in rijpheid bij de leerlingen. Sommige leerlingen zijn reeds bezig met te experimenteren terwijl andere daar helemaal nog niet mee bezig zijn.

R1: *“Ongeveer de helft of ietske meer dan de helft volledig in de puberteit zit en de andere pas begint. Dat wil dus zeggen da’k een klein beetje moet schipperen. Der zijn jongens die daar heel wat van afweten, d’er zijn nog jongens die daar niks van afweten. Dan moet ik proberen een middenweg te zoeken tussen dus de jongens die alles al zagezegd weten en al die daar nog niks van weten.”*

R2: *“Bijvoorbeeld jongens van de eerste graad die al volop aan het experimenteren zijn. En dat zijn vooral de jonge migranten die daar al mee bezig zijn. Euhm, ge hebt dan ook de jongens die achterblijven, die nog echte kindjes zijn, zeker in gestalte en die zijn daar nog helemaal niet mee bezig en die proberen zich in de gesprekken zich zo goed mogelijk op de achtergrond te houden.”*

Eén leerkracht geeft aan dat ook de grootte van de klas een rol speelt

R1: *“Kleine klassen is het euh, moeilijkste om mee te werken. Ja, omdat die mij uitvragen en die zijn closer met mekaar, durven ook wat meer vragen. Euh, grote klassen, daar wordt een klein beetje van den ene naar den andere gekeken.”*

Twee leerkrachten halen het aspect cultuur aan.

R7: *“ja je moet natuurlijk altijd een klein beetje opletten voor die andere en voor leerlingen die uit een andere cultuur komen enzo dat moet je toch altijd een klein beetje.”*

#### \*Onderwijsvorm

Meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan een duidelijk verschil te merken tussen klassen van verschillende onderwijsvormen. In de eerste graad is dat met name de a-stroom en de b-stroom.

Het verschil in onderwijsvorm zal voor leerkrachten een rol spelen in die zin dat sommige topics meer worden uitgediept dan andere.

R4: *“De hygiëne, hechten we ook wel vrij veel belang aan, in het TSO maar zeker in het BSO.”*

Ook de manier waarop les gegeven wordt, wordt beïnvloed door de onderwijsvorm. Zo maken leerkrachten in een ASO of TSO meer gebruik van technisch jargon.

### \*Interesse leerlingen

Alle leerkrachten ervaren dat de leerlingen zeer geïnteresseerd zijn in de lessen met betrekking tot relaties en seksualiteit.

R3: *“Die staan daar eigenlijk wel voor te springen dat ze eindelijk es aan dat thema mogen beginnen.”*

R8: *“als ge zou zeggen ik laat hen vragen stellen dan zijn ze een ganse les bezig hè.”*

### \*Klassfeer

Deze factor heeft vooral te maken met de relatie tussen de leerlingen en de leerkracht. Zo vinden de meeste leerkrachten dat vooraleer men aan de onderwerpen relaties en seksualiteit begint, men de klas al een beetje moet kennen. Ze geven daarbij aan de ze het thema daarbij niet op het begin van het schooljaar zal uitgediept worden. Er moet tijd zijn om een zekere vertrouwensband te realiseren met de leerlingen.

R2: *“Het is wel zo, het thema wordt een beetje, zo niet direct op het begin van het schooljaar. Ge wacht een beetje totdat ge de klas kent, dat ge weet wie ge in uw klas hebt zitten. Dat ze weten wat uw manier van werken is, dat ze jou kennen. Dan bij zo een thema steekt ge niet direct van wal.”*

Daarnaast maken bijna alle leerkrachten vooraleer aan het thema te beginnen, duidelijke afspraken met de leerlingen. Zo moeten de leerlingen met de juiste terminologie praten.

R3: *“Ze weten ook dat ze mij alles mogen, mogen vragen en en alles mogen vertellen. Maar op een fatsoenlijke manier. Ze moeten met de juiste benamingen praten.”*

### \*Schoolbeleid

Alle respondenten geven aan dat er e geen specifiek beleid wordt gevoerd vanuit de school met betrekking tot relationele en seksuele vorming. Allen geven ze aan een goed contact te hebben met directie.

R2: *“Vanuit de school daaromtrent beleid euh neen, het is echt louter het leerplan schrijft het voor en zij volgen daar in. Zij gaan daar niet echt een heel heel project rond uitwerken ofzo.”*

Eén leerkracht geeft aan dat er door de school regelmatig iets wordt georganiseerd rond het thema seksualiteit.

R7: *“Daar wordt wel regelmatig een project euh, der wordt wel regelmatig een project gegeven rond euh seksualiteit rond hygiëne. Euh die dingen worden dan wel effe beklemtoond maar niet om te zeggen van we gaan op dat elan hè vier weken aan een stuk door. Dat niet nee. Niet dat dat een prioritair gegeven is maar daar wordt dus wel, wordt es regelmatig behandelt.”*



In relatie met het schoolbeleid brengen we ook het contact met de collega's in aanbod. Meer dan de helft van de leerkrachten geven aan weinig contact te hebben met andere collega's in verband met de topics rond relationele en seksuele vorming. De redenen die de respondenten hiervoor aangeven zijn dat ze ofwel de enige vakleerkracht in de school zijn of dat ze er gewoon geen behoefte aan hebben.

R1: *"Heel weinig. Euhm, omdat ik de enigste ben die biologie geeft."*

R2: *"Euhm zeer moeilijk omdat ik dat als vakleerkracht bijna alleen sta dus ik sta hier alleen met mijn vak over die zaken dus met veel kan ik er niet over babbelen."*

Twee respondenten geven aan wel ondersteuning te krijgen van collega's. Het gaat hier dan niet alleen om collega's wetenschappen maar ook om leerkrachten PAV en zedenleer.

R4: *"Collega's wetenschappen zeker. Euhm, collega's zedenleer overleggen we, ook heel vaak met PAV."*

#### 3.3.1.1 Bespreking resultaten

De factor competentie werd opgesplitst in een aantal deelfactoren namelijk ervaring, vaardigheden, de vooropleiding en kennis en bijscholingen.

Uit de interviews bleek dat alle leerkrachten dat naarmate ze meer ervaring opdeden als leerkracht, het thema ook makkelijker werd om aanbod te brengen. Dit strookt met de visie van Weissberg, Zelek Caplan en Sivo (1989). Volgens deze zouden leerkrachten die relationele en seksuele vorming geven zich na verloop van tijd competentier voelen en competentier worden. Dit geven de leerkrachten ook aan. Naarmate ze meer ervaring opdoen, vinden ze het minder moeilijk om deze thema's aan bod te brengen.

Een belangrijke vaardigheid die door de leerkrachten naar voren werd geschoven om competent te zijn in het geven van relationele en seksuele vorming is openheid. Dit komt overeen met wat Manley (1989) en Harrison en Miller (1999) hieromtrent aangeven. Volgens hen is openheid, zich comfortabel voelen met de onderwerpen één van de belangrijkste karakteristieken die een leerkracht hieromtrent moet bezitten.

Tijdens de vooropleiding van de leerkrachten werden uitsluitend de technische aspecten uit te doen gedaan. Er werd geen verder aandacht besteedt aan de topics rond relationele en seksuele vorming.

Geeraert (1992) was met name geen voorstander van het feit dat leerkrachten relationele en seksuele vorming kunnen geven. Volgens hem zouden leerkrachten niet over de nodige kennis beschikken. Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat kennis een absolute must is. De overgrote meerderheid van de leerkrachten waakten er wel over up-to-date te blijven en enkelen volgden zelfs een bijscholing. Milton (2001) gaf reeds aan dat up-to-date blijven zeer belangrijk is.

Alle leerkrachten zijn het erover eens dat er een nood is aan relationele en seksuele vorming bij jongeren en de meesten geven dan ook aan dat dit zeer belangrijke lessen zijn. Volgens Mellink (1989) en De Wachter (1992) heeft de persoonlijke visie, de mening van de leerkracht een invloed op de mate waarin de topics rond relationele en seksuele vorming aanbod komen.

Het verschil in klassamenstelling kan gebaseerd zijn op geslacht, groepsgrootte, verschil in rijpheid en verschillende culturen.

De samenstelling van de klas op basis van geslacht zal een invloed hebben op de mate waarin bepaalde topics met betrekking tot relaties en seksualiteit zullen uitgediept worden door de leerkracht. De leerkracht besteedt hierbij aandacht aan de noden van de leerlingen en speelt dan ook in op het doelpubliek.

De groepsgrootte werd in mindere mate door leerkrachten aangegeven als beïnvloedende factor. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de groepsgrootte van de klas met de jaren hetzelfde blijft en aldus ervaren zij ook geen verschil.

Het verschil in rijpheid werd ook door de meeste leerkrachten aangegeven als een voor dit lesonderwerp relevant verschil binnen de klassamenstelling. De moeilijkheid bevindt zich dan in een evenwicht te zoeken tussen de leerlingen die er wel al rijp voor zijn en leerlingen die er nog niet mee bezig zijn.

Een laatste aspect van de klassamenstelling is het verschil in culturen. Dit werd in mindere mate aangegeven door de leerkrachten. Een mogelijk verklaring is dat er in sommige klassen nu eenmaal weinig of geen leerlingen zitten met een andere cultuur.

De Wachter (1992) gaf reeds aan dat de klassamenstelling een beïnvloedende factor was, deze wordt nu ook bevestigd.

In eerste graad spreekt men van de a- en de b-stroom als onderwijsvormen. In de interviews spreken leerkrachten echter nog altijd in termen van ASO, BSO en TSO. De onderwijsvorm blijkt toch een invloed te hebben. Zo zullen leerkrachten bepaalde onderwerpen meer of dieper uitwerken afhankelijk van de onderwijsvorm. Ook qua taalgebruik heeft de onderwijsvorm een invloed.

Aangezien de leerkrachten relationele en seksuele vorming als noodzakelijk beschouwen trekken de meeste leerkrachten er dan ook de nodige tijd voor uit wat uiteraard een invloed heeft op de tijdsbesteding.

Een gebrek aan interesse bij de leerlingen vinden we niet terug volgens de leerkrachten. We kunnen veronderstellen dat de mate van interesse van de leerlingen voor dit onderwerp een zekere invloed heeft op de mate waarin de topics worden uitgediept.

De klassfeer, met name de relatie tussen de leerlingen en de leerkracht blijkt van invloed te zijn. Zo geven leerkrachten aan dat er een zekere vertrouwensband moet zijn tussen de

leerkrachten en de leerlingen. Als deze er niet is worden de topics relationele en seksuele vorming minder uitgediept.

Van een echt schoolbeleid betreffende relationele en seksuele vorming is eigenlijk geen sprake. Wel bieden sommige scholen de ruimte voor een project daarrond.

Van inhoudelijke contacten met collega's is er weinig sprake. Bij enkele leerkrachten is dit wel het geval, maar we kunnen ervan uitgaan dat dit overleg op eigen initiatief gebeurde.

### 3.3.2 Voor de leerkrachten tweede graad

#### \*competentie

Ook hier bestaat competentie uit een aantal subfactoren zoals ervaring, vaardigheden, vooropleiding, kennis en bijscholing.

Het merendeel geeft aan dat ervaring belangrijk is. Door ervaring op te doen voelen ze zich competenter.

R10: *"Euhm, nu beter dan toen ik begon. Ik merk dat dat toch wel verandert met de jaren dat je lesgeeft wordt je daar toch wel gemakkelijker in."*

Niet onbelangrijk is dat enkele leerkrachten aangeven dat het niet alleen gaat om de ervaring die men opdoet als leerkracht maar ook de ervaring die ze hebben van kinderen, pubers te hebben.

R12: *"Aangezien, ik denk dat wel, aangezien ik zelf drie kinderen heb, twee, ja, ik denk dat toch wel eigenlijk met die tieners, problemen genoeg."*

De belangrijkste vaardigheid die je moet bezitten om als leerkracht thema van relaties en seksualiteit aanbod te kunnen brengen is volgens de respondenten openheid. Als je zelf als leerkracht begrensd bent zullen de leerlingen zich ook niet openstellen tegenover jou.

R11: *"Niet beschaamd zijn. Durven te praten over iets."*

R13: *"Tgoh, dat hij ten eerste er voor open staan en geen schrik heeft als de leerlingen euh iets vragen."*

Tijdens de opleiding werd er volgens de leerkrachten geen specifieke aandacht besteedt aan hoe men de topics rond relationele en seksuele vorming aanbod kan aanbrengen.

Volgens alle leerkrachten moet je uiteraard over de nodige kennis beschikken. Wat je verteld moet juist zijn. Ze erkennen ook dat je niet alles kan weten en de meesten zoeken dan ook verder informatie op meestal via het internet.

R9: *"Ik heb het daarstraks gezegd in het begin dan ja, kwamen er ook wel geregeld dingen naar boven, vragen van hen waarvan ik dan zei ja, dat weet ik niet. Dat ben ik gaan opzoeken of ben ik gaan vragen."*

R10: *“Dus dan ga je dat wel es opzoeken natuurlijk en dat vind je wel hè, ik bedoel. Internet is een, als je weet hoe je internet moet gebruiken en wat betrouwbare sites zijn lukt dat wel ja.”*

Een paar leerkrachten hebben reeds bijscholingen gevolgd bij verschillende organisaties.

#### \* Klassamenstelling

De meeste leerkrachten ervaren verschillen binnen één klas. Het gaat hier om verschillen in rijpheid, de grootte van de klas, cultuurverschillen.

De meeste leerkrachten ervaren een verschil in rijpheid.

R12: *“Ja ik heb er dus een aantal waarvan ik denk die zijn wel al heel rijp en een aantal die er niet echt mee bezig zijn want dat interesseert hen niet zo.”*

Een paar leerkrachten halen de cultuurverschillen aan in de klas.

Eén enkele leerkracht haalt het aspect van de grootte van de klas aan.

#### \*Onderwijsvorm

Enkele leerkrachten merken een verschil tussen klassen qua onderwijsvorm. Ze verwijzen hierbij dan vooral naar het verschil in het gehanteerde taalgebruik.

Eén leerkracht echter wijst ook op het verschil in interesse van de leerlingen in verschillende onderwijsvormen.

R13: *“Wat ik wel ondervind is dat de euh meer wetenschappelijke en wiskundige richtingen euh te zeggen, die willen liever leerstof. Die zijn niet zo discussie-achtig en ja daar is moeilijker om een goed gesprek eigenlijk met hen te hebben. Maar zo iets minder zware richtingen die dingen, die kunnen daar echt van genieten van een goed klasgesprek om daarover te praten.”*

#### \*schoolbeleid

Volgens alle leerkrachten is geen echt schoolbeleid. Veel scholen opteren er echter voor om iets te organiseren rond de eindtermen die beschreven staan in de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie.

Volgens enkele leerkrachten wordt door de directie relationele en seksuele vorming wel aangespoord en vinden ze het een belangrijk topic.

R10: *“De directie staat toch achter de de dingen die we doen dus. Ik heb de indruk dat dat wel aangespoord wordt om daarrond te werken.”*

R11: *“Dat moet besproken worden. Nee, ze staat daar heel open voor. Euh ze vinden dat vrij belangrijk.”*

In relatie met het schoolbeleid zijn er ook de contacten met de collega's.

De contacten van de leerkrachten met andere collega's blijft meestal beperkt tot contacten met vakcollega's. De meesten leerkrachten praten vooral inhoudelijk met hun vakcollega's rond de topics van relationele en seksuele vorming terwijl bij een paar de gesprekken eerder oppervlakkig blijven.

R9: *"Zij weten dat ik dat doe omdat ik daar ook, als het CGSO komt, zit ik in hun lessen. Euhm, ze weten ook wel wat daar gebeurt min of meer. Euh, daar wordt dus ook algemeen naar gevraagd maar dak daar nu echt euh, diepgaande gesprekken rond heb niet echt nee. Soms misschien ne keer, bij gelegenheid maar ja, nee."*

R15: *"Ja dus met mijn collega's levensbeschouwelijke vakken."*

#### \*Persoonlijke visie

Volgens de meeste leerkrachten is er nog altijd een nood aan relationele en seksuele vorming. De voorkennis van de leerlingen laat volgens de leerkrachten te wensen over.

R11: *"Ze denken dat ze alles weten en ze doen alsof ze alles weten maar dikwijls heb ik hun toch met open mond gezien als ge iets verteld. Dat ze daar efkes zitten van oei, dat wist ik niet."*

#### \*Interesse van de leerlingen

Aan een gebrek van interesse van de leerlingen is volgens de leerkrachten geen sprake.

R10: *"Ja, toch wel. Omdat ze daar zelf euh, ze vragen daar zelf ook achter."*

#### \*klassfeer

Het gaat hier om de sfeer die gecreëerd wordt door de leerkracht in relatie tot zijn leerlingen. Voor de meeste leerkrachten is een sfeer van vertrouwen een zeer belangrijk aspect.

R10: *"En ik denk ook heel belangrijk een sfeer van vertrouwen proberen, ik zeg wel proberen te scheppen."*

R13: *"Dus ik vind dat vertrouwen om daarover te spreken dat dat belangrijk is."*

#### 3.3.2.1 Bespreking

De resultaten van de factor competentie komen in grote mate overeen met deze van de leerkrachten van de eerste graad. De factor competentie werd ook hier opgesplitst op basis van de antwoorden van de leerkrachten in een aantal deelfactoren namelijk ervaring, vaardigheden en kennis, de vooropleiding en bijscholingen.

Uit de interviews bleek dat alle leerkrachten dat naarmate ze meer ervaring opdeden als leerkracht, het ook makkelijker werd om het thema aanbod te brengen. Dit strookt met de visie van Weissberg, Zelek Caplan en Sivo (1989). Volgens hen zouden leerkrachten die relationele en seksuele vorming geven zich na verloop van tijd competentier voelen en competentier worden. Een belangrijke vaardigheid die door de leerkrachten werd aangegeven

gebracht om competent te zijn in het geven van relationele en seksuele vorming is openheid. Dit komt overeen met wat Manley (1989) en Harrison en Miller (1999) hieromtrent aangeven. Volgens hen is openheid, zich comfortabel voelen met de onderwerpen één van de belangrijkste karakteristieken die een leerkracht hieromtrent moet bezitten.

Daar alle leerkrachten aangeven dat er geen specifieke aandacht werd besteed in hun vooropleiding met betrekking tot de topics rond relaties en seksualiteit zou men zich kunnen afvragen in welke mate deze factor bepalend is inzake het al dan niet aan bod brengen of het uitdiepen van topics met betrekking tot relationele en seksuele vorming.

Geeraert (1992) was met name geen voorstander van leerkrachten die relationeel en seksuele vorming geven. Volgens hem zouden leerkrachten niet over de nodige kennis beschikken. Uit de antwoorden van de leerkrachten bleek dat kennis een absolute must is. De meesten zorgen dat ze op de hoogte blijven van de stand van zaken en enkelen volgden reeds een bijscholing.

De verschillen in de klassamenstelling zijn door de leerkrachten wel merkbaar. Het gaat hier dan vooral om verschillen in rijpheid, grootte en cultuurverschillen. In tegenstelling tot bij de eerste graad lijken deze verschillen in klassamenstelling in mindere mate van invloed te zijn.

Het verschil in onderwijsvorm is bij de tweede graad niet zo dominant aanwezig als voor de eerste graad. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat in de tweede graad de nadruk meer ligt op de relationele vorming dan op de seksuele vorming.

Net als bij de eerste graad geven de leerkrachten aan geen weet te hebben van een effectief schoolbeleid inzake relationele en seksuele vorming.

Het contact met collega's brengen we in relatie met het schoolbeleid. In tegenstelling tot de leerkrachten van de eerste graad hebben deze leerkrachten meer inhoudelijke contacten met hun collega's, zij het wel vooral levensbeschouwelijke vakcollega's.

Net als de leerkrachten van de eerste graad vinden de leerkrachten dat er ook een nood is aan relationele en seksuele vorming. Leerkrachten maken er dan ook tijd voor.

Volgens de leerkrachten is er bij de leerlingen geen gebrek aan interesse. We kunnen veronderstellen dat de mate van interesse van de leerlingen voor dit onderwerp een zekere invloed heeft op de mate waarin de topics worden uitgediept.

Met de klassfeer verwijzen we vooral naar de band tussen leerkracht en de leerlingen. Voor de leerkrachten is dit een belangrijke voorwaarde om de topics dieper uit te werken.

## Deel 4: Conclusie en aanbevelingen

### 4.1 Conclusie

Op de vraag in welke mate de topics rond relationele en seksuele vorming vanuit de eindtermen natuurwetenschappen door de leerkracht geïmplementeerd worden kunnen we concluderen dat bijna alle topics zoals vermeld in de eindtermen door alle leerkrachten aangehaald worden. Alle leerkrachten zijn het er over eens dat er voldoende ruimte voor is maar dat de relationele vorming die niet vervat is in de eindtermen een belangrijke lacune is. De mate waarin deze topics worden uitgediept is echter afhankelijk van een aantal beïnvloedende factoren. Ons baserende op de indeling van De Wachter hebben deze factoren betrekking op de leerkracht zelf, de leerlingen, de klas of de school. Wat de leerkrachten betreft worden ervaring en kennis als de meest belangrijke factoren naar voren geschoven. Kennis wordt gezien als de basis want je moet toch weten waarover je praat maar daarnaast moet je het ook nog weten over te brengen. Aangezien in de vooropleiding hieraan geen aandacht wordt besteed is logischer wijze ervaring opbouwen in het geven van dit thema de enige mogelijkheid. Wel blijken sommige leerkrachten op eigen initiatief te opteren om bijscholing te volgen. Uiteraard zal de persoonlijke visie en mening, de mate van openheid, etc, wat eerder persoonsgebonden factoren zijn, mi altijd van invloed zullen zijn. Wat de leerlingen betreft werd zoals verwacht de klassamenstelling, de onderwijsvorm, de klassfeer en de interesse van de leerlingen als zijnde van invloed zijn op het bespreken van topics nogmaals bevestigd. In geen enkele school werd een expliciet beleid gevoerd rond relationele en seksuele vorming;

Niettegenstaande alle leerkrachten het er over eens dat er echt een nood is aan relationele en seksuele vorming zou je logischer wijze kunnen verwachten dat er eerder summier verschillen zouden zijn tussen de leerkrachten wat de tijdsbesteding betreft. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de hoeveelheid tijd die een leerkracht hieraan besteed wordt mede beïnvloed door de hierboven aangehaalde factoren zoals visie, ervaring, openheid, etc.

In tegenstelling tot de eerstegraad komen de topics met betrekking tot relaties en seksualiteit binnen de vakoverschrijdende eindterm gezondheidseducatie in mindere mate aanbod. Er is geen enkel topic die door alle leerkrachten behandeld werd. En één topic kwam zelfs helemaal niet aanbod. Daar we hier te maken hebben met een vakoverschrijdend eindterm is het mogelijk dat sommige niet behandelde topics in andere lessen wel aanbod kwamen.

Een aantal factoren zijn van invloed op de topics die wel aangehaald werden en de tijd die eraan besteed werd. Net zoals in de eerste graad merken we dat de factoren die bij de leerkrachten zelf liggen met name de persoonlijke visie en de eigen competentie (met daarin de ervaring, de vooropleiding, de vaardigheden en kennis en bijscholing) van invloed zijn.

Het gebruik van didactische werkvormen beperkt zich in het algemeen tot het klasgesprek. Mogelijks zijn leerkrachten weinig tot niet vertrouwd met andere werkvormen. Dit kan mogelijks toe te schrijven zijn aan het feit dat dit niet aan bod komt in de vooropleiding.

Ook factoren zoals de klassamenstelling, de onderwijsvorm, de klassfeer en de interesse van leerlingen worden weerom aangegeven als zijnde van invloed op de mate van het al dan niet behandelen van topics. Ook in de tweede graad is er geen sprake van een echt uitgebouwd beleid omtrent de relationele en seksuele vorming. Evenmin is er een afstemming tussen de verschillende leerkrachten wat de inhoud betreft. De ene leerkracht weet dikwijls niet wat de andere geeft.

## **4.2 Aanbevelingen**

Scholen zouden een expliciete beleid kunnen voeren ten aanzien van deze vorming. Op deze wijze kunnen ze de leerkrachten ondersteunen in hun taak met name door de mogelijkheid te bieden zich op regelmatige wijze bij te scholen. Ook kan de school erop toezien dat leerkrachten met elkaar overleggen en ervaringen uitwisselen. Zo kunnen ze leren van elkaars ervaringen, nuttige tips uitwisselen etc. Dit kan bijdragen tot het verhogen van het zelfvertrouwen en de competentie van de leerkrachten. Zeker in de tweede graad is het aangewezen de inhoud van de vakken op elkaar af te stemmen. Ook een specifieke bijscholing dringt zich hier op vooral omdat de nadruk hier ligt op de relationele vorming. Inzicht in de groepsdynamiek is belangrijk. Andere werkvormen leren hanteren die de interactie kunnen bevorderen lijkt ook aangewezen.

## **4.3 Kritische reflectie**

Door de hoge non-respons van de scholen moeten we rekening houden met de mogelijkheid dat de deelnemende scholen reeds positief stonden tegenover relationele en seksuele vorming. Daar het de scholen zelf waren die ons in contact brachten met de leerkrachten moeten we rekening houden met de mogelijkheid dat ook de leerkrachten zelf al positief stonden tegenover relationele en seksuele vorming.



## **Bibliografie**

Baarda, D.B., & De Goede, M.P.M. (2001). *Basisboek methoden en technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.

Baarda, D.B., & De Goede, M.P.M. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.

Claes, S. (2004). Tienerzwangerschap in cijfers. *Rep & Roer*, (18), 9-19.

De Bourdeaudhuij, M., Csincsak, M., Van Oost, P. (1994). Relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs in Vlaanderen: de bijdrage van directies, leerkrachten en externe experts. *Tijdschrift voor seksuologie*, 18, 194-207.

De Graaf, H., & Rademakers, J. (2003). *Seks in de groei. Een verkennend onderzoek naar de (pre-)seksuele ontwikkeling van kinderen en jeugdigen*. Delft: Eburon.

De Voorzorg (2004). *Enquête rond het vrijgedrag bij jongeren*. Z.p.: Auteur.

De Wachter, N. (1992). *Een kwantitatief onderzoek bij leerkrachten naar de relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

De Wit, J. Van Der Veer, G., & Slot, N.W. (1995). *Psychologie van de adolescentie*. Nijkerk: Intro.

Dumez, C., Ketsers, M., Van Ham, P. (1998). *Relatie(v)aardig: over kinderen en jongeren, relaties, seksualiteit en misbruik, preventie en hulpverlening*. Leuven: Garant.

Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1998). *Hebben scholen een invloed op de waarde van jongeren?* TOR-rapport. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leerkrachten*. Gent: Globe.

Frans, E. (2000). *Concepttekst Goede Minnaars*. Geraadpleegd op 4 November, 2006, op [http://sensoa.be/pdf/goede\\_minnaars/goede\\_minnaars\\_jongeren.pdf](http://sensoa.be/pdf/goede_minnaars/goede_minnaars_jongeren.pdf)

Geeraert, A. (1992). *Resultaten van een representatief evaluatie-onderzoek bij 3200 leerlingen in 71 secundaire scholen*. Brussel: Departement Onderwijs Vlaamse Gemeenschap.

Harrison, L., & Hillier, L. (1999). What should be the 'subject' of sex education? *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education*, 20(2).

Hendrickx, K., Lodewijckx, E., Van Royen P., Denekens, J. (2004). Seksueel gedrag bij Marokkaanse immigranten van de tweede generatie, balancerend tussen traditionele houdingen en veilig vrijen. *Huisarts nu*, 33 (6), 349-356.

Klaï, T. (2005). *Cursus seksuologie*. Z.p.: Auteur.

Klaï, T. (2005). *Intergenerationeel onderzoek naar de communicatie over seksualiteit: een studie bij ouders en jongeren van 15 tot 21 jaar*. Niet gepubliceerde doctoraatsverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

Klaï, T., & Vermeire, K. (2006). *Sources of information and assistance for young people: qualitative study of the sources of information and assistance desired by young people*. Antwerpen: Sensoa.

Lewins, A. (2001). Computer assisted qualitative data analysis. In G. Nigel (Ed.), *Researching social life* (pp. 302-323). Londen: Sage Publications.

Maes, L., & Vereecken, C. (2000). *Jongeren en gezondheid: resultaten voor 2000*. Geraadpleegd op 14 Oktober, 2006, op <http://allserv.rug.ac.be/~cvereeck/hbsc>

Maes, L., & vereecken, C. (2002). *Jongeren en gezondheid: resultaten voor 2002*. Geraadpleegd op 14 Oktober, 2006, op <http://alleserv.rug.ac.be/~cvereeck/hbsc>

Majer, L., Santelli, J., Coyle, K. (1992). Adolescent reproductive health: roles for school personnel in prevention and early intervention. *Journal of school health*, 62, 294-297.

Manley, J. (1986). Teacher selection for sex education. *Siecus Report*, 15: 10-11.

Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.

McKay, A. (2000). Common questions about sexual health education. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 9, 130.

Medistrat (2002). *Anticonceptie en de pil. Meisjes van 15 tot 20 jaar: de resultaten*. Z.p.: Auteur.

Mellink, E.C. (1989). *Seksuele vorming en aids-voorlichting: en inventariserend onderzoek*. Amsterdam: Stichting Centrum Onderwijsonderzoek.

Milton, J. (2001). School-based sex education. *Primary Educator*, 7(4): 9-14.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002). *Over de grenzen: vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst voor onderwijsontwikkeling.

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap (2003). *Vakgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen secundair onderwijs voor de eerste, tweede en derde graad: informatiemap voor de onderwijspraktijk*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, dienst voor onderwijsontwikkeling.

Peremans, L. (2000). Contraceptive knowledge and expectations by adolescents: an explanation by focus groups. *Patient Education and Counseling*, 40, 133-141.

Peremans, L., Hermann, I., Avondts, D., Van Royen, P., & Denekers, J. (2002). Kennis van contraceptie en verwachtingen bij adolescenten. De huisarts als bron van gezondheidsinformatie. *Huisarts nu*, 31 (4), 183 – 189.

Picavet, C., & Klai, T. (2006). Tussen losbandigheid en verantwoordelijkheid: jongeren, relaties, seksualiteit en de relationele en seksuele vorming. *Lief en leed: jaarboek seksuele gezondheid 2006*, 102-107.

Resnocow, K., Cherry, J., Cross, D. (1993). The unanswered questions regarding comprehensive school health promotion. *Journal of school Health*, 64, 171-175.

Rutgers Nisso Groep (2005). *Seks onder je 25<sup>ste</sup>*. Geraadpleegd op 5 Oktober, 2006, op <http://www.seksonderje25e.nl>

Sasse, A., & Defraye A. (2006, December). *Epidemiologie van aids en hiv-infectie in België. Toestand op 31 december 2005*. Brussel: Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid, IPH/EPI REPORTS N° 2006-034.

Schaalma, H., Kok, G., Braeken, D., Schopman, M., & Deven, F. (1991). Sex and Aids education for adolescent. *Tijdschrift voor seksuologie*, 15, 140-149.

Sensoa, (2005). *Feiten en cijfers: jongeren en seksualiteit*. Geraadpleegd op 18 Oktober, 2006, op <http://www.sensoa.be>

Stevens, F. (2001). Is de seksuele revolutie voorbij? Opvattingen van jongeren over relaties en seksualiteit. *Lief en leed: Jaarboek seksuele gezondheid 2001*, 35-44.

Stone, N., & Ingham, R. (2006). Young people and sex and relationships education. In R. Ingham, & P. Aggleton (Eds.), *Promoting young people's sexual health: International perspectives* (pp. 192-208). Londen-NewYork: Routledge.

Van Bussel, J. (2006, September). *Rapport over 10 jaar zwangerschapsafbreking in België (1993-2005)*. Leuven: Centrum voor Relatievorming en Zwangerschapsproblemen.

Van Hove, E., Carpentier, N., Knops, N. (1995). *Jongeren, seks en aids herbekeken*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Van Schoor, M. (2000). SOA's en cijfers. *Rep en roer*, (10), 33-51.

Vanwesenbeeck, I., De Graaf, H., Meijer, S., & Poelman, J. (2006). Een update over het seksuele gedrag en de seksuele gezondheid van jongeren in Nederland: de belangrijkste bevindingen uit 'seks onder je 25<sup>ste</sup>'. *Tijdschrift voor seksuologie*, 30 (2), 57-64.

Weissberg, R., Zelek Caplan, M., Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establish in school-based social competence promotion programs. In L. Bond, & E. Compas (Eds.), *Primary Prevention and promotion in the schools*. Londen: Sage Publications.

## **Bijlagen**

### Bijlage 1: interviewschema eerste graad

#### Interviewschema eerste graad

Ik zal eerst nog een keer vertellen waarover dit interview gaat. Het onderzoek handelt in het kader van mijn thesisonderzoek met betrekking tot relationele en seksuele vorming in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. Wij zijn vertrokken vanuit het aanbod relationele en seksuele vorming in de eindtermen en kwamen zo tot de leerkracht natuurwetenschappen in de eerste graad en de leerkracht bevoegd met de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie. Wij willen weten wat de mogelijkheden en moeilijkheden zijn voor leerkrachten bij het geven van RSV.

Zoals ik u al vertelde zal dit interview opgenomen worden. Alles wat u mij verteld wordt vertrouwelijk behandeld. Alle interviews worden uitgeschreven en verwerkt in een onderzoeksverslag. Hierin kunnen uitspraken van u instaan, maar die kan niemand herkennen. Tijdens het interview zal ik notities nemen om de leidraad van het interview te behouden. Het interview zal max. één uur duren.

Heeft u tot zover vragen?

#### Persoonsgegevens

- a) leeftijd.
- b) Geslacht
- c) Welke vakken geeft de leerkracht?
- d) Hoelang staat u al in het onderwijs?
- e) Leefsituatie (partner/kinderen)

#### Topics

1. Het vak natuurwetenschappen
  - 1.1 Thema's
    - de voortplanting
    - regelen van voortplanting
    - voorkomen soa
  - 1.2 Tijdsbesteding
  - 1.3 Didactisch materiaal
2. Relationele en seksuele vorming
3. Belemmerende factoren
  - 3.1 Problemen bij leerkrachten zelf

- kennis
- vaardigheden
- persoonlijke kenmerken

### 3.2 Problemen bij leerlingen

- samenstelling van de klas
- klas-en interessesfeer

### 3.3 Problemen bij de school

- school is afwijzend
- school voert geen beleid
- weinig medewerking van collega's
- zelf invulling niet kunnen verzorgen

### 3.4 Mening, visie van de leerkracht

### 3.5 Andere

- geen tijd
- geen middelen
- ouders afwijzend

## 4. Wensen en noden

### 4.1 lesmateriaal

### 4.2 Informatie

### 4.3 ondersteuning

Ik ben aan het einde van het interview gekomen. Heeft nog wat toe te voegen?

## Bijlage 2: Interviewschema tweede graad

### Interviewschema tweede graad

Ik zal eerst nog een keer vertellen waarover dit interview gaat. Het onderzoek handelt in het kader van mijn thesisonderzoek met betrekking tot relationele en seksuele vorming in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. Wij zijn vertrokken vanuit het aanbod relationele en seksuele vorming in de eindtermen en kwamen zo tot de leerkracht natuurwetenschappen in de eerste graad en de leerkracht bevoegd met de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie. Wij willen weten wat de mogelijkheden en moeilijkheden zijn voor leerkrachten bij het geven van RSV.

Zoals ik u al vertelde zal dit interview opgenomen worden. Alles wat u mij verteld wordt vertrouwelijk behandeld. Alle interviews worden uitgeschreven en verwerkt in een onderzoeksverslag. Hierin kunnen uitspraken van u instaan, maar die kan niemand herkennen. Tijdens het interview zal ik notities nemen om de leidraad van het interview te behouden. Het interview zal max. één uur duren.

Heeft u tot zover vragen?

### Persoonsgegevens

- a) leeftijd.
- b) Geslacht
- c) Functie binnen de school?
- d) Evaring binnen het onderwijs?
- e) Leefsituatie (partner/kinderen)

### Topics

#### 1. Het eindterm gezondheidseducatie

##### 1.1 Thema's

- Omgaan met vriendschap, verliefdheid, seksuele identiteit, seksuele gevoelens.
- opinie over relaties en seksualiteit, en reflecteren over eigen gedrag.
- bespreken de regelgeving over seksuele meerderjarigheid en ongewenst intiem gedrag.
- bespreken vormen van machtsmisbruik binnen relaties en oefenen zich in fysieke en mentale weerbaarheid.
- het uiten van wensen en gevoelens binnen een intieme relatie op een constructieve en onbevangen manier, stellen en aanvaarden grenzen.
- kritisch staan tegenover seks en erotiek in de media.

##### 1.2 Vorm (binnen vak, project?)

##### 1.3 Tijdsbesteding

#### 1.4 Didactisch materiaal

### 2. Relationale en seksuele vorming

### 3. Belemmerende factoren

#### 3.1 Problemen bij leerkrachten zelf

- kennis
- vaardigheden
- persoonlijke kenmerken

#### 3.2 Problemen bij leerlingen

- samenstelling van de klas
- klas-en interessesfeer

#### 3.3 Problemen bij de school

- school is afwijzend
- school voert geen beleid
- weinig medewerking van collega's
- zelf invulling niet kunnen verzorgen

#### 3.4 Mening, visie van de leerkracht

#### 3.5 Andere

- geen tijd
- geen middelen
- ouders afwijzend

### 4 Wensen en noden

- lesmateriaal
- Informatie
- ondersteuning

Ik ben aan het eind van het interview gekomen. Heeft nog wat toe te voegen?



### Bijlage 3: brief

Naam+ adres school

Datum, Sint-Truiden

Geachte Meneer/Mevrouw

Betreft: Onderzoek naar relationele en seksuele vorming in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs.

Mijn naam is Sien Herbots. Ik ben studente tweede licentie sociale agogiek aan de Vrije Universiteit Brussel. Zoals u wellicht weet, moet er in het laatste jaar een thesis geschreven worden. Mijn thesis handelt over relationele en seksuele vorming in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. Mijn thesis wordt ondersteund door Dr. Prof. Engels en, de VZW Sensoa. Sensoa is het Vlaams service- en expertisecentrum voor seksuele gezondheid en hiv.

Relationele en seksuele vorming zit verspreid binnen de eindtermen. Meer bepaald binnen de vakspecifieke eindtermen natuurwetenschappen van de eerste graad en de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie van de tweede graad.

Leerkrachten zijn van groot belang bij het geven van relationele en seksuele vorming. Het doel van het onderzoek is om de mogelijkheden en moeilijkheden in kaart te brengen die leerkrachten ervaren bij het realiseren van de verschillende topics van relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs. We willen daartoe kwalitatieve diepte-interviews afnemen bij de betrokken leerkrachten. Het onderzoek zal zich verder nog beperken tot de gemeentes Hasselt en Sint-Truiden.

Daar het onderzoek vertrekt vanuit de eindtermen, is het de bedoeling om enerzijds leerkrachten natuurwetenschappen van de eerste graad en anderzijds de leerkracht die het meeste bezig is met de invulling van de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie in zijn vak, te bevragen.

Ik vraag u hierbij dan ook uw medewerking om in uw school, één leerkracht natuurwetenschappen van de eerste graad en/of één leerkracht belast met de vakoverschrijdende eindtermen gezondheidseducatie van de tweede graad te bevragen.

Op verzoek kan u, als dank voor uw medewerking aan dit onderzoek een exemplaar van mijn thesis verkrijgen.

Dank bij voorbaat,

Sien Herbots.

Contactgegevens:

Herbots Sien  
Luciendallaan 13  
3800 Sint-Truiden  
0494/223432  
sien.herbots@vub.ac.be

## Bijlage 4: codeboek eerste graad

### Codeboek eerste graad

#### Implementatie eindterm natuurwetenschappen

- Eindterm natuurwetenschappen
  
- Leerplan
  
- Thema's
  - Voortplanting
  - SOA
  - Anticonceptie
  - Puberteit
  - Andere (relaties, seksualiteitsbeleving, hygiëne)
  
- Tijdsbesteding
  
- Didactische werkvormen
  - Klasgesprek
  - Externe experts
  
- Didactische hulpmiddelen
  - Handboek
  - Transparanten
  - Video
  - Modellen
  - Teksten
  - Didactische koffer

#### Factoren:

- Bij de leerkracht
  - Competentie (ervaring, vooropleiding, vaardigheden, kennis en bijscholingen)
  - Persoonlijk visie
  
- De leerlingen:
  - Klassamenstelling (geslacht, rijpheid, klasgrootte, cultuur)
  - klassfeer
  - interesse leerlingen
  
- De school

- beleid
- ondersteuning directie
- ondersteuning college

## Bijlage 5: Codeboek tweede graad

### Codeboek tweede graad

#### Implementatie eindterm gezondheidseducatie

- Eindterm gezondheidseducatie
  
- Leerplan
  
- Thema's
  - Relatievormen
  - Liefde
  - intimiteit
  - vriendschap
  - verliefdheid
  - communicatie
  - weerbaarheid
  - relatie jongen-meisje
  - media
  - homoseksualiteit
  - Andere (anticonceptie, soa, voortplanting)
  
- Tijdsbesteding
  
- Didactische werkvormen
  - Klasgesprek
  - Externe experts
  - Spelvormen
  
- Didactische hulpmiddelen
  - Handboek
  - Video
  - Teksten
  - Didactische koffers

#### Factoren

- Bij de leerkracht
  - Competentie (ervaring, vooropleiding, vaardigheden, kennis en bijscholing)
  - Persoonlijke visie
  
- De leerlingen

- Samenstelling (grootte, rijpheid, cultuur)
- Klassfeer
- Interesse leerlingen
- onderwijsvorm
  
- De school
  - beleid
  - ondersteuning directie
  - ondersteuning collega's