



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Educatieve Master “Gezondheidswetenschappen”

NODEN RELATIONELE EN SEKSUELE VORMING IN DE TWEEDE GRAAD DOORSTROOMONDERWIJS

**IN HOEVERRE KOMT HET HUIDIGE LESSENPAKKET RELATIONELE EN
SEKSUELE FORMING IN DE TWEEDE GRAAD SECUNDAIR
DOORSTROOMONDERWIJS IN VLAANDEREN OVEREEN MET DE HUIDIGE
NODEN VAN DE LEERLINGEN?**

**SIEN VAN VAERENBERGH EN KELLY MASY
ROLNUMMER 0094329 EN 0526835
2023-2024**

Promotor: Prof. dr. Maaïke Fobelets
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding
9416 woorden

Wij verklaren plechtig dat wij de masterproef, “Noden relationele en seksuele vorming in de tweede graad doorstroomonderwijs: In hoeverre komt het huidige lessenpakket relationele en seksuele vorming in de tweede graad secundair doorstroomonderwijs in Vlaanderen overeen met de huidige noden van de leerlingen?”, zelf hebben geschreven.

Wij zijn op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en hebben erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

02/06/2024, Van Vaerenbergh Sien en Masy Kelly

INHOUDSOPGAVE

Dankwoord.....	iv
Samenvatting.....	v
Lijst met figuren.....	vi
Lijst met afkortingen	vi
1 Inleiding.....	1
1.1 Onderzoeksvraag.....	1
1.2 Context	2
2 Literatuurstudie	4
2.1 RSV: wat en waarom?.....	4
2.1.1 Wat is RSV?.....	4
2.1.2 Waarom RSV?	4
2.1.3 Psychologisch aspect van de puber over seksualiteit	5
2.2 Lessenpakket RSV in de doorstroomfinaliteit.....	7
2.2.1 Nieuwe eindtermen sinds 2022.....	7
2.2.2 Leerlijn van Sensoa	7
2.3 Eerdere bevindingen over RSV-lessen.....	8
2.4 Probleemstelling	10
3 Methode	11
3.1 Methode	11
3.2 Datacollectie via focusgroepen.....	11
3.2.1 Criteria focusgroepen	12
3.2.2 Onderzoeksbias	12
3.2.3 Draaiboek focusgroep.....	12
3.3 Data-analyse	13
4 Resultaten.....	14

4.1	Duur focusgroepen.....	14
4.2	Achtergrondgegevens van de respondenten	14
4.3	Welke onderwerpen vinden leerlingen nuttig?	16
4.3.1	Minder tijd spenderen aan LGBTQ-gerelateerde onderwerpen	16
4.3.2	Niet geschikt om in de les te behandelen of gewoon taboe?	16
4.3.3	Gebrek aan praktische informatie	17
4.3.4	Hoe omgaan met bepaalde situaties?	18
4.3.5	Praktische informatie is niet alles, ook focus op gevoelens	18
4.4	Noden kunnen verschillen naargelang geslacht, tradities en geloof	19
4.5	Welke werkvormen verkiezen leerlingen?	19
4.5.1	Nood aan interactieve werkvormen	20
4.5.2	Gebruik van beeldmateriaal.....	20
4.6	Een veilige leeromgeving creëren.....	21
4.6.1	Kleine groepen	21
4.6.2	Anonimiteit	22
4.6.3	Lesgever.....	22
5	Discussie	23
5.1	Sterkte-zwakte analyse	23
5.2	Samenvatting van de resultaten	24
5.3	Vergelijking met literatuur	25
5.4	Aanbevelingen	26
6	Conclusie	28
	Referentielijst	R-1
Bijlage A.	Eindtermen.....	A-1
Bijlage B.	Sleutelcompetenties.....	B-1
Bijlage C.	Draaiboek focusgroepen	D-1
Bijlage D.	Kaartjes focusgroepen	C-1

Bijlage E.	Informatie over transcriptie en codes	E-1
Bijlage F.	Achtergrondgegevens respondenten	F-1
Bijlage G.	Taakverdeling.....	G-1

DANKWOORD

Graag willen we iedereen bedanken die zijn steun, begeleiding en inspiratie heeft geboden tijdens het proces van onze masterproef.

Allereerst bedanken we onze promotor, Prof. Dr. Maaike Fobelets, voor haar onmisbare begeleiding en waardevolle feedback gedurende deze studie. Haar deskundigheid heeft een grote rol gespeeld in het vormgeven en voltooien van dit onderzoek.

Een speciale dank aan onze familie en vrienden, die ons tijdens deze periode onvoorwaardelijke steun en begrip hebben getoond. Jullie voortdurende aanmoediging heeft ons door de moeilijke momenten heen geholpen.

Daarnaast willen we ook de scholen bedanken die ons hebben toegestaan om de focusgroepen af te nemen en die lokalen ter beschikking stelden. Ook een bedanking voor de enthousiaste deelnemers aan de focusgroepen en hun openheid. We waren zeer vereerd dat jullie, je bevindingen met ons wilden delen.

Tenslotte willen we ook onze stoorzenders bedanken, die het schrijven wat vertraagden, maar heel veel liefde in de plaats gaven. Voor Kelly haar verloofde en voor Sien haar vriend Jordy en hun 6-maanden oud dochttertje Viv, die voor heel wat afleiding zorgden.

SAMENVATTING

Er is de laatste tijd veel te doen rond seksuele opvoeding in België. Zowel de overheid als ouders formuleren aanbevelingen in naam van de leerlingen. De vraag rijst echter of leerlingen zelf het gevoel hebben dat de lessen RSV aan hun noden voldoen.

Dit onderzoek heeft als doel na te gaan of de invulling van het lessenpakket RSV voldoet aan de noden van leerlingen in de tweede graad doorstroom onderwijs in Vlaanderen. We willen nagaan of de lesmethoden voldoen en of de onderwerpen als nuttig en relevant beschouwd worden.

Data werden verzameld door het organiseren van drie focusgroepen in het vierde jaar secundair doorstroomonderwijs, regio Oost-Vlaanderen. Gesprekken werden getranscribeerd en nadien verwerkt via een thematische analyse.

Uit de focusgroepen blijkt dat een groot deel van de respondenten vindt dat er te veel tijd gespendeerd wordt aan LGBTQ-gerelateerde onderwerpen. Respondenten wensen echter meer informatie over anticonceptie en soa's, maar vanuit een praktische insteek en niet louter theoretisch. Ze willen ook leren hoe ze met bepaalde moeilijke situaties moeten omgaan, zoals aanranding, ongewenste zwangerschap en grenzen aangeven. Hetzelfde geldt was het emotionele aspect, zoals het communiceren van gevoelens in verband met seksualiteit binnen de relatie. Respondenten verkiezen interactieve werkvormen met groepsdiscussies, liefst in kleine groepen. Andere factoren die een veilige leeromgeving kunnen waarborgen zijn anonimiteit en een lesgever met voldoende kennis en/of praktijkervaring.

De resultaten geven weer dat de deelnemers wel tevreden zijn over de onderwerpen. Er is echter meer nood aan interactie. Zowel het schoolteam als Sensoa kunnen inspanningen leveren zodat er beter tegemoetgekomen wordt aan de noden van de leerlingen. Een breder kwantitatief onderzoek is nodig om de noden van de leerlingen beter in kaart te brengen.

LIJST MET FIGUREN

Figuur 1: Verdeling respondenten volgens geslacht	14
Figuur 2: Verdeling respondenten volgens studierichting.....	15
Figuur 3: Verdeling respondenten volgens geloof	15
Figuur 4: Verdeling respondenten volgens andere origine of niet	15

LIJST MET AFKORTINGEN

EC	Economie
EVRAS	<i>Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle</i>
FG	Focusgroep(en)
HW	Humane wetenschappen
Lat	Latijn
LGBTQ(IA+)	<i>Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, (Intersex, Asexual & other)</i>
M	Man
NW	Natuurwetenschappen
RSV	Relationele en seksuele vorming
Sensoa	Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid
SO	Seksuele opvoeding
Soa	Seksueel overdraagbare aandoening
VR	Vrouw
VSK	Vlaamse scholierenkoepel
WHO	Wereldgezondheidsorganisatie (afgeleid van het Engelse <i>World Health Organization</i>)

1 INLEIDING

1.1 ONDERZOEKSVRAAG

Het doel van ons onderzoek is na te gaan of de invulling van het lessenpakket SO voldoet aan de noden van leerlingen in de tweede graad doorstroomonderwijs in onze onderwijsregio, Vlaanderen. We willen enerzijds nagaan of de lesmethoden voldoen en anderzijds of de onderwerpen als nuttig en relevant beschouwd worden door de leerlingen, binnen hun huidige leefwereld. Het doel van deze masterproef is een antwoord te formuleren op de volgende onderzoeksvraag: **In hoeverre komt het huidige lessenpakket RSV in de tweede graad secundair doorstroomonderwijs in Vlaanderen overeen met de huidige noden van de leerlingen?**

1.2 CONTEXT

Sinds de beslissing om in het Franstalige onderwijs enkele uren seksuele opvoeding te verplichten, is er toegenomen aandacht voor relationele en seksuele vorming (RSV) – ook wel seksuele opvoeding (SO) - in Belgische scholen. Een discussie omtrent dit onderwerp onstond na de invoering van een aanpassing in het Evras-decreet (*éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle*) in het Franstalige onderwijs. Het Evras-decreet beschrijft het programma voor scholieren over relationele, emotionele en seksuele vorming en bestaat al sinds 2012. Op basis van dit decreet werd er in september 2023, in Franstalige scholen, vier uur verplichte seksuele voorlichting toegevoegd aan de eindtermen voor het zesde leerjaar basisonderwijs en het vierde middelbaar (RoSa vzw, 2024). De manier waarop de scholen deze uren invullen is een vrije keuze van schooldirecties en inrichtende machten, rekening houdend met de te behalen eindtermen (Evras, z.d.). Vertrekkende van de actieve vrijheid van onderwijs, dat beschreven staat in artikel 24 van de Belgische Grondwet, hebben besturen van onderwijsinstellingen de vrijheid om onderwijs te organiseren. De besturen bepalen o.a. het pedagogisch project van de school en het onderwijsaanbod (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2024).

De verplichting tot het geven van deze vier lessen seksuele opvoeding leidde in Brussel en Wallonië tot protest. De tegenstanders uitten hun bezorgdheid dat dit zou kunnen resulteren in het aansporen om van geslacht te veranderen of te masturberen (Schillewaert & Decre, 2023). Ondanks de discussie rond de verplichting van RSV, blijkt uit onderzoek dat RSV van hoge kwaliteit er juist voor zorgt dat jongeren hun seksuele activiteiten pas later opstarten en bovendien veiligere seks hebben op het moment dat ze seksuele activiteiten aanvatten (WHO, 2023).

In Vlaanderen waren er al eindtermen over RSV voor lager en middelbaar onderwijs en ontwikkelingsdoelen voor kleuteronderwijs. De eindtermen voor het middelbaar onderwijs kunnen behaald worden in verschillende vakken en er bestaan leerlijnen om te helpen om het lessenpakket RSV aan te brengen. Zo wordt SO in Vlaanderen voornamelijk ondersteund door Sensoa. Sensoa hanteert een duidelijke leerlijn die leeftijdsspecifiek is. Zo worden er in de eerste graad secundair onderwijs basisconcepten geïntroduceerd. In de tweede graad wordt er aandacht gegeven aan interpersoonlijke relaties en in de derde graad wordt dit gereflecteerd naar maatschappelijk niveau (Sensoa, 2014).

De leerdoelen zijn in Vlaanderen verwerkt in de sleutelcompetenties waarbij respect en grenzen leren aangeven een grote focus vormen. Thema's zoals sexting, pornografie en gender komen hier aan bod. Wetenschappelijke literatuur geeft dit ook als thema's aan (Sensoa, 2013). We voelen echter zelf in de praktijk aan dat bepaalde onderwerpen nog taboe zijn. Uit een internationale review van Shorey en Chua (2022) blijkt bovendien dat er werkpunten zijn om te voldoen aan de noden van leerlingen i.v.m. RSV. Leerlingen wensen immers een meer uitgebreide, inclusieve en interactieve benadering, waarbij de veiligheid en betrokkenheid van de leerlingen centraal staan.

Het feit dat het lessenpakket RSV een onderwerp van discussie vormt, inspireerde ons om via een onderzoek na te gaan waar jongeren zelf nood aan hebben. Het zijn tenslotte de adolescenten zelf die de lessen RSV krijgen en die er informatie uit moeten halen. Ook het gegeven dat we, als apotheker, mensen informeren over menstruatieproblemen of anticonceptie, triggerde ons om dit onderzoek te voeren. In de apotheek komen we immers vaak in contact met volwassenen die onvoldoende geïnformeerd zijn over deze onderwerpen. Tevens geeft Sien als biologieleerkracht in het vierde middelbaar lessen over voortplanting, waar enkele eindtermen van SO mee behaald kunnen worden. Dit onderzoek sluit dus nauw aan bij haar lespraktijk.

2 LITERATUURSTUDIE

Om te kunnen bepalen of het lessenpakket RSV overeenkomt met de noden van de leerlingen, is het interessant om enerzijds na te gaan hoe het lessenpakket RSV tot stand komt en anderzijds te kijken wat er al geweten is over de noden van de leerlingen. Hiertoe wordt er een literatuurstudie uitgevoerd. De volgende thema's worden behandeld: i. RSV: wat en waarom?, ii. Lessenpakket RSV in de doorstroomfinaliteit, en iii. Eerdere bevindingen over RSV-lessen. Met behulp van de bevindingen uit de literatuurstudie wordt de probleemstelling van het onderzoek geconcretiseerd onder iv. Probleemstelling.

2.1 RSV: WAT EN WAAROM?

2.1.1 Wat is RSV?

Relationele en seksuele vorming - of zoals men in de volksmond zegt: 'seksuele opvoeding' - is het overbrengen van de cognitieve, emotionele, sociale, interactieve en fysieke aspecten van seksualiteit. De seksuele vorming heeft als doel de kinderen en jongvolwassenen te informeren en ondersteunen. De kinderen worden aan de hand van informatie omtrent RSV ondersteund om hun eigen mening te vormen en zichzelf op een respectvolle manier uit te drukken. Alle kinderen en jongeren hebben recht op beschikbare en leeftijdsadequate relationele en seksuele vorming (Sensoa, 2013).

2.1.2 Waarom RSV?

De overheid wenst via de opname van SO in het Belgische curriculum, de jongeren te informeren over hun seksuele en reproductieve rechten. Deze rechten maken immers deel uit van de mensenrechten: kinderen en adolescenten hebben recht op informatie en vorming rond relaties en seksuele ervaringen (RoSa vzw, 2023). Seksuele voorlichting is volgens de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) bovendien een onmisbare schakel om seksuele gezondheid te waarborgen (WHO, 2019). Anderzijds worden ze geïnformeerd over hun verantwoordelijkheden om ook de rechten van anderen te beschermen. Verder helpt kwaliteitsvolle seksuele opvoeding de jongeren om hun gezondheid te waarborgen (minder soa's en ongewenste zwangerschappen), respectvolle relaties te onderhouden en open te staan voor diversiteit (WHO, 2023).

In het Sexpert-onderzoek van 2013 werd er een hoger kennisniveau en een positievere attitude t.o.v. seksualiteit gerapporteerd bij respondenten die een uitgebreidere seksuele vorming hebben gekregen. Dit benadrukt nogmaals het belang van kwaliteitsvolle seksuele voorlichting op school voor het bevorderen van seksuele gezondheid en welzijn (Buysse et al., 2014).

Jongeren geven ook zelf aan dat ze liever informatie over RSV krijgen via andere bronnen dan hun ouders of familie, omdat die laatste te dichtbij aanvoelen (WHO, 2010).

De nood aan seksuele voorlichting heeft ook te maken met de ontwikkeling die plaatsvindt tijdens de adolescentie.

2.1.3 Psychologisch aspect van de puber over seksualiteit

Puber zijn, is een complexe en gevoelige fase in een mensenleven. De adolescentie is de periode waarin men zich ontwikkelt van kind tot volwassene. De puberteit gaat gepaard met fysieke en hormonale veranderingen alsook met emotionele en cognitieve. De fysieke veranderingen uiteten zich in de secundaire geslachtskenmerken, terwijl de hormonale veranderingen zorgen voor een toename van oestrogeen en testosteron. Op emotioneel gebied ervaren pubers grote stemmingswisselingen. Ze hebben moeite om hun emoties onder controle te houden (Crone, 2008). Ook vindt er op cognitief vlak een verandering plaats. De pubers ontwikkelen namelijk hun vermogen tot redeneren en plannen. In de puberteit wordt het brein verder ontwikkeld. In de frontale cortex - het gebied in de hersenen dat instaat voor o.a. impulsbeheersing en besluitvorming- vinden er grote veranderingen plaats. Deze veranderingen kunnen zich uiteten in roekeloos gedrag bij pubers. Zo reageren pubers vaak impulsiever en staan ze niet stil bij de potentiële consequenties van hun acties. Het is een periode van experimenteren waarin de focus verlegd wordt naar de eigen persoon (Arain et al., 2013).

Jongeren zoeken, in hun tocht naar volwassene, sterk naar hun identiteit. Deze identiteit kan dan ook veranderen op seksueel gebied. Ze verkennen en experimenteren op seksueel vlak, hetgeen een normaal ontwikkelingsproces is. Dit is een ingewikkeld proces en sterk afhankelijk van verschillende factoren zoals cultuur, opvoeding, sociale omgeving en opgedane ervaringen. Ze worden pubers, ervaren de eerste keer verliefdheid en experimenteren op het vlak van intieme relaties. De puberteit zorgt voor lichamelijke veranderingen, waardoor seksualiteit belangrijker wordt. De jongeren krijgen behoefte om zelfstandiger te leven en willen relaties aangaan. De seksuele ontwikkeling van jongeren is een proces waarin ze leren om seksualiteit en intimiteit een plaats te geven in hun leven. Het aangaan van relaties met andere personen en zelfwaardering zijn hier voorbeelden van (Steinberg, 2008; Giedd, 2008).

Seksueel experimenteren kan leiden tot risicovolle acties die schadelijk kunnen zijn voor zowel de puber als de samenleving en eventuele gevolgen kunnen hebben tijdens het verdere leven (Likupe et al., 2020). Daarom is het belangrijk om alert te zijn voor eventuele risicohoudende gedragingen. Zo kan de puber onveilige seks ineens veel spannender vinden of lijkt het hem wel iets om seksuele druk uit te oefenen. Om deze zaken tot een minimum te beperken kan bewustwording en hierover open communiceren een helpende factor zijn. Het puberbrein is complex en pubers hebben nood aan correcte informatie (Kinderrechtencommissariaat, 2011).

De jongeren van vandaag houden ervan *influencers te volgen* met hun smartphone. De sociale media hebben daarom ook een aanzienlijke invloed op de kijk die jongeren hebben op seksualiteit (Brown et al., 2006). De invloed is te wijten aan de toegankelijkheid van de informatie via sociale media. Zo is de jeugd in staat om snel informatie te vinden via video's, artikelen, blogs enzovoort. Veel meer dan vroeger worden jongeren overladen met seksueel getinte reclame, tv-programma's, websites of clips (Kunkel et al., 1999). Door het zien van die beelden kan er echter een vertekend beeld gevormd worden omtrent seksualiteit. Op sociale media wordt de realiteit dikwijls mooier voorgesteld dan die in werkelijkheid is. De jongeren moeten zich bewust worden dat beelden niet steeds de realiteit weerspiegelen.

Ook wordt er soms via sociale media verkeerde informatie verspreidt. Jongeren kunnen worden blootgesteld aan onnauwkeurige of schadelijke informatie over seksualiteit, wat hun begrip en perceptie kan vertroebelen. Het is daarom belangrijk dat scholen tegenwicht bieden en correcte informatie meegeven. Maar het is niet al negatief wat de klok slaat. Sociale media worden nu al ingezet om jongeren te sensibiliseren met voorlichtingscampagnes. Ook kan er, dankzij de toegankelijkheid, heel snel en laagdrempelig informatie gevonden worden op het internet omtrent seksualiteit (UNESCO, 2014).

Sociale media kunnen dus zowel een positieve als negatieve invloed hebben op de manier waarop jongeren hun seksualiteit gaan beleven.

2.2 LESSENPAKKET RSV IN DE DOORSTROOMFINALITEIT

2.2.1 Nieuwe eindtermen sinds 2022

De eindtermen RSV van de Vlaamse overheid veranderden in 2022. RSV is nu zowel opgenomen in het Gemeenschappelijk funderend leerplan alsook in Mens, samenleving en maatschappelijke vorming. De overheid legde verschillende onderwijsdoelen op voor A- en B-stroom, alsook voor de verschillende finaliteiten.

Er zijn enkele sleutelcompetenties met onderwijsdoelen die gelinkt kunnen worden aan RSV. Sleutelcompetenties zijn clusters van verwante vaardigheden die de leerlingen moeten behalen om zo goed mogelijk te functioneren in de maatschappij (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Het betreft hier sleutelcompetenties 1, 4, 5, 6 en 7. Van deze selectie is vooral onderwijsdoel 1 van sleutelcompetentie 5 specifiek voor RSV: *05.01: De leerlingen gaan respectvol en constructief met anderen in interactie rekening houdend met elkaars grenzen*. De onderwijsdoelen van de andere sleutelcompetenties kunnen ook gebruikt worden om bepaalde thema's in verband met RSV aan te halen – zoals bijvoorbeeld voortplanting en sexting - maar zijn minder specifiek (Sensoa, 2024).

Het gaat dus voornamelijk over het informeren van leerlingen om ze weerbaarder te maken in bepaalde situaties. Ook vindt de overheid het belangrijk dat de leerlingen op een respectvolle manier kunnen praten over bepaalde onderwerpen met betrekking tot seksuele contacten en problemen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

De sleutelcompetenties en de onderwijsdoelen zijn te behalen in verschillende vakken. De sleutelcompetenties vormden de basis voor de nieuwe eindtermen. De eindtermen worden niet meer geformuleerd in functie van vakken of leergebieden maar o.b.v. de sleutelcompetenties. Bijgevolg kunnen de competenties en de onderwijsdoelen behaald worden in verschillende vakken. Ze zijn immers niet vakgebonden (Klasse, 2023). Het zijn de schoolbesturen die een link leggen tussen de eindtermen en de vakken. Daarbij moet er ook worden afgesproken welke leerkracht er verantwoordelijk wordt geacht voor de uitwerking en realisatie ervan.

2.2.2 Leerlijn van Sensoa

Het Sexpert-onderzoek in 2013 bracht enkele punten aan de dag waarmee de overheid aan de slag kon om RSV te optimaliseren. Uit het onderzoek bleek dat er nood was aan een duidelijke leerlijn in het curriculum van de leerlingen. De thema's die worden aangereikt tijdens RSV zouden beter moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (Buysse et al., 2014).

Sensoa, de partner van de Vlaamse overheid die mee instaat voor het bevorderen van de seksuele gezondheid in Vlaanderen, publiceerde een leerlijn RSV in 2017. De leerlijn is bedoeld als een richtlijn voor scholen en leerkrachten in Vlaanderen om RSV gestructureerd en effectief te integreren in het onderwijsprogramma. De leerlijn biedt richtlijnen en suggesties voor het behandelen van verschillende aspecten van RSV per ontwikkelingsleeftijd (Sensoa, 2024a).

Sensoa deelde de eerder besproken onderwijsdoelen op in negen thema's, die voor alle leerlingen hetzelfde zijn ongeacht de finaliteit. Deze n thema's en de te behalen onderwijsdoelen voor leerlingen in de doorstroomfinaliteit in de tweede graad vindt men terug in Tabel 1 in Bijlage A: Eindtermen. We gebruiken de eindtermen die geldig zijn na de modernisering. Een overzicht van de onderwijsdoelen per sleutelcompetentie die men kan behalen door seksuele voorlichting te geven kan je terugvinden in Bijlage B: Sleutelcompetenties (Sensoa, 2023).

De vraag rijst of de geïmplementeerde leerlijn van Sensoa voldoende aansluit bij noden van de leerlingen en in hoeverre de huidige manier van lesgeven dus overeenkomt met de noden van de leerlingen uit de tweede graad doorstroom. De vragen die zich hieruit opdringen zijn: Hoe verloopt de RSV nu in onze scholen? Vinden jongeren dat de thema's die behandeld worden in RSV aansluiten bij hun interesses en noden?

2.3 EERDERE BEVINDINGEN OVER RSV-LESSEN

Uit eerder onderzoek bij Belgische leerlingen blijkt dat leerlingen sommige tekortkomingen in het curriculum pas identificeren wanneer er expliciet gevraagd wordt of ze een bepaald onderdeel behandeld hebben (De Bruyne, 2023). Dit toont het belang van een uitgebreide literatuurstudie van de reeds geïdentificeerde tekortkomingen in het RSV-curriculum volgens de leerlingen. De verworven informatie zal in dit onderzoek vervolgens gebruikt worden om de focus van de gesprekken met leerlingen te bepalen omtrent hun noden in het huidige curriculum.

Uit de studie van de Vlaamse scholierenkoepel (VSK), blijkt dat jongeren zelf aangeven dat ze RSV op school willen. Echter wordt er aangegeven dat RSV op school eerder als beperkt en fragmentarisch wordt beschouwd. Volgens jongeren beperkt RSV zich enkel tot de biologische zijde van seksualiteit en hoe op een veilige manier seks te hebben (Sensoa, 2013). De leerlingen vinden dat het onderwerp seksualiteit en relaties veel te weinig aandacht krijgt. Ook zijn ze zelf vragende partij om op school meer informatie te krijgen over de gevoelens rond seksualiteit, over seksueel plezier en hadden ze graag uitgebreider informatie gehad over anticonceptie en

tienerzwangerschappen (Desimpel, 2007). De school vormt, volgens jongeren, dikwijls geen veilige omgeving om het over seksualiteit te hebben. Dit vormt een obstakel om er open te durven over praten (Sensoa, 2013). Uit een ander Vlaams onderzoek van De Bruyne (2023) naar de meerwaarde van series in de seksuele opvoeding op school volgens leerlingen van 15-18 jaar kwamen gelijkaardige werkpunten in de lessen RSV aan het licht. Ook in dit onderzoek gaven leerlingen vaak aan dat er te veel gefocust wordt op het biologische aspect en te weinig op het relationele aspect. Ze zouden liever meer leren over verschillende soorten relaties en hoe gezond te communiceren in relaties. Ze vinden ook dat er te weinig ingegaan wordt op het emotionele aspect. Thema's zoals gevoelens en aantrekking komen onvoldoende aan bod. Ze geven ook aan dat ze meer baat zouden hebben aan een interactieve manier van lesgeven, zoals klasdiscussies ter aanvulling of vervanging van zuivere instructie of het bekijken van een video.

Sommige thema's worden wel besproken, maar niet volledig. Zo krijgen de leerlingen wel te horen wat menstruatie inhoudt, maar missen ze praktische informatie over bijvoorbeeld tampons en maandverband. Ze kennen vervolgens het nut van anticonceptie, maar merken op dat de nadelen ervan nooit besproken worden. Ook het concept van seksueel overdraagbare aandoeningen wordt onderwezen en hoe ze te vermijden, maar niet welke soorten er bestaan en wat de gevolgen kunnen zijn. Het is m.a.w. niet volledig duidelijk voor leerlingen om welke reden ze juist moeten vermijden om soa's op te lopen. Tenslotte zijn er ook werkpunten volgens de literatuur, die de leerlingen pas aangeven wanneer ze eraan herinnerd worden. Voorbeelden zijn intimiteit en plezier, het aangeven van grenzen en wensen, inclusiviteit en diversiteit en kadering bij online seksueel gedrag. Taboeonderwerpen zoals verkrachting en abortus worden ook onvoldoende behandeld en het meest door vrouwen als zeer belangrijk beschouwd. Bovendien geven leerlingen vaak aan dat ze enerzijds wel geïnformeerd moeten worden over de gevaren van seksualiteit (met de nodige uitleg), maar dat er anderzijds ook ruimte moet zijn voor een positieve attitude tegenover seks (De Bruyne, 2023).

De nood aan 'sekspositief onderwijs' kwam ook aan bod in een Nederlands onderzoek van Cense et al. (2020). Dit onderzoek a.d.h.v. individuele interviews en focusgroepen peilde naar de onderwerpen, klassfeer en de vaardigheden van leraren. Qua onderwerpen gaven leerlingen aan meer te willen weten over daten, online gedrag, seksueel genot, relaties en seksuele dwang. Leerlingen formuleren een nood aan informatie om hen te helpen omgaan met probleemsituaties, zoals ongewenste zwangerschap, seksueel geweld, enz. De leerlingen wensen bovendien dat de leerkracht een veilige klassfeer waarborgt tijdens de RSV-lessen.

Volgens onderzoek in Ierland zou het comfortabel voelen van de leerkracht ook een positieve invloed hebben op het lesgeven en leren in de context van RSV-lessen. Volgens het onderzoek zijn er verschillende factoren die dit beïnvloeden, waaronder de kwalificaties om RSV te doceren en de houding van de leerkracht ten opzichte van RSV (Lodge et al., 2022).

Shorey en Chua (2022) geven in hun internationale *systematic review* een overzicht van percepties, ervaringen en noden van leerlingen i.v.m. opvoeding op school over seksuele gezondheid van 51 studies tot juni 2022. De nood aan een “veilige ruimte”, goed opgeleide lesgevers en een interactieve en inclusieve aanpak worden vooropgesteld. De nood aan inclusie wordt zowel geformuleerd m.b.t. etniciteit als m.b.t. genderidentiteit. Qua theoretische onderwerpen komt er ook op internationaal niveau een nood aan informatie naar boven over contraceptie en ongewenste zwangerschap. De nood aan informatie over ongewenste zwangerschappen komt voornamelijk van vrouwen en vrouwen geven aan dat ze hopen op meer inzet van mannen in het voorkomen ervan, aangezien het *“niet de verantwoordelijkheid van één persoon is”*. Als het gaat over relaties en emoties wordt er een nood aangegeven aan concrete hulp bij het opbouwen van relaties en het communiceren met de partner over *consent* en veilige seksuele interacties. Het valt op dat leerlingen in dit internationale onderzoek beklagen dat er afgeraden wordt om seksuele betrekkingen te hebben, door de leerlingen schrik aan te jagen of door aan te geven dat abstinentie de norm is.

2.4 PROBLEEMSTELLING

Sinds de invoering van de nieuwe eindtermen in 2022 en de daarbij horende leerlijn van Sensoa, is er geen onderzoek dat weergeeft in hoeverre de noden van de leerlingen voldaan is i.v.m. RSV in Vlaanderen. Zoals hierboven uitgebreid besproken onder ‘2.1.2 Waarom RSV?’ zijn er verschillende redenen waarom het belangrijk is om rekening te houden met de noden van de leerlingen, waaronder preventie van soa’s en ongewenste zwangerschappen, bewaren van seksuele gezondheid en hulp in het onderhouden van relaties. Bovendien dient de informatie relevant te zijn voor hun leefwereld. De school speelt dus een belangrijke rol in de seksuele vorming van de leerlingen. Om deze rol op de geschikte manier in te vullen, moet de school ervoor zorgen dat ze relevante informatie aan de leerlingen kan aanreiken, die afgestemd is op hun noden. Via deze masterproef willen we inzichten creëren in deze noden en de achterliggende ideeën en meningen.

3 METHODE

3.1 METHODE

Dit is een kwalitatief onderzoek met als doel diepgaande inzichten te verkrijgen over de hiaten die leerlingen in de tweede graad ondervinden in de seksuele opvoeding op school. Het doel is dus om de meningen van de leerlingen over eventuele tekorten in de seksuele opvoeding te begrijpen, niet om statistisch representatieve gegevens te verkrijgen om te generaliseren zoals in kwantitatief onderzoek (Green & Thorogood, 2018). De gegevens werden verzameld via focusgroep-interviews, geleid door een gespreksleider (moderator) die de discussie gaande houdt door vragen te stellen en de deelnemers te motiveren om actief deel te nemen. Tijdens de sessies werd er toestemming gevraagd om een video-opname te maken. De gesproken tekst en de non-verbale interacties werden nadien getranscribeerd. Bij deze transcriptie werd er gepseudonimiseerd en nadien werden de opnames verwijderd. Vervolgens werd er een thematische analyse uitgevoerd m.b.v. MAXQDA 2022.

3.2 DATACOLLECTIE VIA FOCUSGROEPEN

De focusgroepen (FG) werden afgenomen door Sien, gedurende de periode van 4 maart t.e.m. 28 maart 2024. De moderator bleef in de drie focusgroepen dezelfde. De deelnemers maakten op vrijwillige basis deel uit van de focusgroepen. Ze werden van het gegeven geïnformeerd door Sien, die langskwam in de klassen. De leerlingen die wilden deelnemen contacteerden Sien, door een bericht of door haar aan te spreken (kon enkel op de school waar Sien lesgeeft). Vervolgens werden er drie keer twaalf deelnemers geselecteerd om deel te nemen aan de focusgroepen. Een gesprek vond plaats op een school in Denderleeuw in één van de nieuwe lokalen. Het lokaal bevatte twee knusse zetels met een tafel in het midden en nodigde uit om in dialoog te gaan. Daarnaast waren er nog poefzetels die we rond de tafel konden bijplaatsen. We wilden een ontspannen sfeer creëren en leerlingen moesten zich veilig voelen om in dialoog te treden over dit onderwerp. De moderator stelde samen met de leerlingen enkele regels op om een veilig klimaat te stimuleren. Zo zijn de regels gedragen door de deelnemers en is het voor hen gemakkelijker om zichzelf eraan te houden en zich veilig te voelen. Op twee andere scholen in Ninove vonden de gesprekken plaats in een leslokaal. Ook hier werd gestreefd om een ontspannen sfeer te creëren. We deelden het klaslokaal wat anders in, zodat het makkelijker is

om tot een dialoog te komen. We plaatsten banken tegenover elkaar i.p.v. naast elkaar of in kringvorm en voorzagen ook water en enkele versnaperingen.

3.2.1 Criteria focusgroepen

We opteerden om doelgericht drie homogene focusgroepen te vormen met twaalf deelnemers, a.d.h.v. vooraf vastgelegde criteria. Leerlingen namen vrijwillig deel aan de focusgroepen, zodat de deelnemers gemotiveerd zijn en er een aangename groepssfeer gecreëerd wordt die de leerlingen uitnodigt om hun mening te delen. We kozen dus voor leerlingen die **interesse hebben in deelname** aan de focusgroepen. We vormden focusgroepen met ongeveer **evenveel jongens als meisjes** uit het vierde middelbaar. De focusgroepen werden afgenomen bij leerlingen uit het **vierde middelbaar** in drie verschillende scholen, die bijna het volledige lessenpakket SO van de tweede graad hebben doorlopen. Ook wilden we participanten van **verschillende afkomst en geloofsovertuigingen** en uit **verschillende richtingen** van de doorstroomfinaliteit. We kozen tevens voor leerlingen die **elkaar al wat kennen** zodat ze het comfortabel vinden om hun mening en ervaringen met elkaar te delen, maar dit heeft wel als nadeel dat groepsdenken een invloed kan hebben op wat er gedeeld wordt. Er werd ongeveer 90 minuten voorzien per focusgroep.

3.2.2 Onderzoeksbias

We voerden onderzoek uit in drie scholen in dezelfde regio. We zijn ons ervan bewust dat dit zeer beperkt is en dat de resultaten sterk schoolafhankelijk zijn. Ook bevroegen we leerlingen uit het vierde middelbaar, die hebben tot op de dag van het onderzoek, nog niet het volledige lesprogramma van de tweede graad hebben doorlopen. Bovendien is Sien, die als moderator fungeerde, leerkracht van één van de deelnemende klassen. Het feit dat zij ook de persoon is die de leerlingen beoordeelt, is een beperking in ons onderzoek. Toch kan dit ervoor zorgen dat leerlingen zich sneller comfortabel voelen om hun ervaringen te delen. Over het algemeen kan haar ervaring met de doelgroep en kennis over de materie een positieve invloed hebben op de verstandhouding tussen de leerlingen en Sien.

3.2.3 Draaiboek focusgroep

Het draaiboek van de focusgroepen bevindt zich in Bijlage C. De kaartjes die gebruikt worden tijdens de focusgroepen zijn gebaseerd op de leerlijn van Sensoa (2023) en bevinden zich in Bijlage D.

3.3 DATA-ANALYSE

De resultaten van de inleiding van de focusgroep zijn waardes op een schaal. Het aantal respondenten dat een bepaalde waardering gaf, werd voor de verschillende focusgroepen opgeteld en zo gecombineerd weergegeven in de bespreking van de resultaten onder ‘analyse’.

De overige resultaten van de focusgroep werden getranscribeerd en geanalyseerd via een thematische analyse met MAXQDA 2022. Informatie over de getranscribeerde tekst staat in Bijlage E. Dit gebeurde volgens de methode van Braun en Clarke (2012), die in zes stappen verloopt. In de eerste stap worden de transcripties meermaals doorgenomen om er vertrouwd mee te raken. In de volgende stap worden er initiële codes toegekend aan de getranscribeerde tekst, die nog kunnen evolueren naarmate het proces vordert. Vervolgens worden er overkoepelende thema's gezocht voor de gecodeerde stukken tekst. Deze thema's worden nadien beoordeeld en in een vijfde stap worden ze gedefinieerd. Ten slotte gebeurt er een rapportage a.d.h.v. de thema's. Informatie over het codesysteem vind je terug in Bijlage E.

4 RESULTATEN

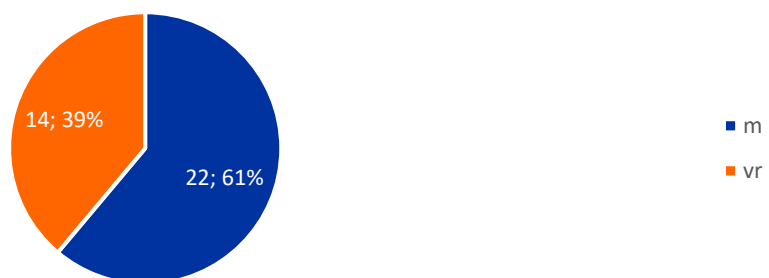
In dit hoofdstuk worden de duur van de focusgroepen en de achtergrondgegevens van de respondenten besproken en worden de overige resultaten vervolgens weergegeven aan de hand van vier thema's: i. Welke onderwerpen vinden leerlingen nuttig?, ii. Noden kunnen verschillen naargelang geslacht, tradities en geloof, iii. Welke werkvormen verkiezen leerlingen? en iv. Een veilige leeromgeving creëren.

4.1 DUUR FOCUSGROEPEN

Focusgroep 1 duurde 90 minuten. Focusgroep 2 duurde 70 minuten en focusgroep 3, 80 minuten. Het feit dat de duur verschillend is, was afhankelijk van hoeveel tijd we kregen van de school om het onderzoek uit te voeren. De vragen bleven in de drie focusgroepen dezelfde, maar de inleiding werd ingekort indien nodig. Zo werd bij focusgroep 1 meer tijd genomen om afspraken te maken dan bij focusgroep 2 en 3. Bij focusgroep 1 kregen de deelnemers ook meer tijd om de stellingen onderling te bespreken.

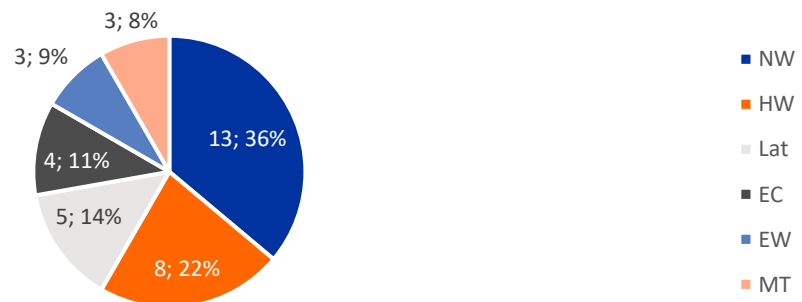
4.2 ACHTERGRONDGEGEVENS VAN DE RESPONDENTEN

De achtergrondgegevens van de respondenten van de drie focusgroepen werden samengevoegd in Tabel 2 in Bijlage F en worden hieronder grafisch weergegeven. Uit Figuur 1 valt op dat er meer mannen geselecteerd zijn voor de focusgroepen (61%).



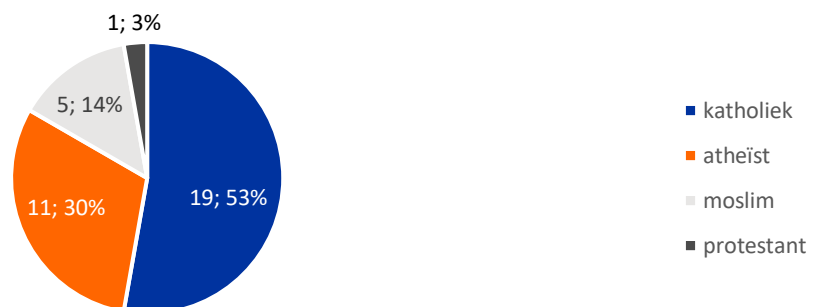
Figuur 1: Verdeling respondenten volgens geslacht

Op Figuur 2 zien we dat de richtingen Natuurwetenschappen en Humane Wetenschappen het meest vertegenwoordigd zijn, door respectievelijk 36% en 22% van de respondenten.



Figuur 2: Verdeling respondenten volgens studierichting

Zoals weergegeven in Figuur 3, is het grootste deel van de respondenten katholiek (53%), gevolgd door atheïst (30%). Moslims vormen een kleinere, maar toch aanzienlijke groep (14%) van de respondenten. Slechts één respondent is protestant.



Figuur 3: Verdeling respondenten volgens geloof

Qua origine zien we in Figuur 4 dat het grootste deel van de respondenten (64%) geen andere origine heeft. Van de respondenten geeft 36% aan dat ze wel een andere origine hebben: 16% is van Sub-Saharaanse origine en 11% is van Noord-Afrikaanse origine.



Figuur 4: Verdeling respondenten volgens andere origine of niet

4.3 WELKE ONDERWERPEN VINDEN LEERLINGEN NUTTIG?

Aan het begin van de focusgroep werd er aan de hand van een 5-punts Likert-schaal gevraagd in hoeverre de deelnemers de gegeven informatie in de lessen RSV nuttig vinden in hun dagelijks leven. Het grootste deel – namelijk 22 van de 36 leerlingen – laat weten dat ze de informatie ‘redelijk nuttig’ vinden en acht leerlingen vinden de informatie zelfs ‘heel nuttig’. Zes respondenten beschouwen de informatie als ‘nauwelijks nuttig’. De extremen ‘helemaal niet nuttig’ en ‘uiterst nuttig’ werden niet gekozen. Hieronder worden de resultaten weergegeven over de ervaringen van de leerlingen met het huidige leerplan.

4.3.1 Minder tijd spenderen aan LGBTQ-gerelateerde onderwerpen

Veel leerlingen geven aan dat er te veel tijd gespendeerd wordt aan LGBTQ-gerelateerde onderwerpen zoals verschillen in seksuele oriëntatie en het verschil tussen sekse, genderidentiteit en genderexpressie. Deze onderwerpen worden volgens bepaalde leerlingen minstens elk jaar aangehaald, o.a. op een dag waarop de LGBTQ-gemeenschap centraal staat. Er is echter ook aandacht voor deze materie in de lessen biologie en levensbeschouwing. Leerlingen geven vaak aan dat ze het wel nuttig vinden om dit thema te behandelen, maar dat er te veel herhaling is en dat ze deze tijd liever zouden invullen met andere onderwerpen, die verder besproken zullen worden onder 4.3.3, 0 en 4.3.5. *“Het is wel nuttig, maar niet zo belangrijk.”* (FG3) Sommige leerlingen geven zelfs aan dat ze LGBTQ niet meer interessant vinden, omdat het reeds te veel aan bod kwam. *“Het gaat altijd over hen.”* (FG1). Andere leerlingen vinden echter dat er niet veel gepraat wordt over onderwerpen zoals verschillen in seksuele oriëntatie, maar vinden deze weinige informatie toch voldoende. Enkele leerlingen durven zelfs nog een stap verder te gaan en vinden het helemaal niet nodig om LGBTQ-onderwerpen in de les te behandelen.

4.3.2 Niet geschikt om in de les te behandelen of gewoon taboe?

Er wordt gesuggereerd dat onderwerpen zoals gender en soa's niet geschikt zijn om in de les te behandelen. Dit wordt ook aangegeven voor het bespreken van pornografie binnen een relatie. Sommige zaken leer je al doende door te praten met uw lief, klinkt het. *“Ik denk dat je daar niet echt les over kan geven. Dat dat zelf meer uitzoeken is en grenzen stellen.”* (FG3) Na wat gelach en gegiechel geven leerlingen soms toe dat ze het onderwerp eigenlijk wel interessant vinden, maar dat ze zich er niet comfortabel bij voelen omdat er een taboe rond hangt. *“Ja ik denk dat sommige mensen dat misschien wel wat moeilijk vinden om erover te praten.”* (FG2)

4.3.3 Gebrek aan praktische informatie

Sommige onderwerpen worden reeds uitgebreid behandeld, maar zouden de leerlingen toch nog meer over willen weten.

Een onderwerp dat opvallend vaak aan bod kwam, is anticonceptie. Dit onderwerp wordt soms door externen gegeven, bijvoorbeeld door het CLB. Hierbij ligt de nadruk veelal op de theorie, verschillende leerlingen geven echter aan dat ze nood hebben aan interactieve praktijklessen, waarbij er feedback gegeven wordt over juist en fout gebruik van anticonceptiemiddelen. Bovendien vinden de leerlingen een demonstratie waardevol. *“Bijvoorbeeld hoe het moet en hoe het niet moet en dan moeten jullie vragen welke de goede is, dan.”* (FG2) Een video kan een alternatief zijn.

Een ander onderwerp dat bestempeld wordt als te weinig behandeld, is soa's. Veel leerlingen geven aan dat ze hier onvoldoende over bijleren. De informatie is beperkt tot een opsomming van de verschillende soa's, maar het is onduidelijk voor de leerlingen hoe ze deze kunnen herkennen. Eén leerling zegt dat de informatie die meegegeven wordt te omvangrijk is waardoor leerlingen deze snel terug vergeten. *“Dat was te veel informatie in één keer.”* (FG 2) Een andere deelnemer geeft zelfs aan dat ze hier meer over wil weten *“in plaats van LGBTQ”* (FG1).

Er dient hierbij echter wel de kanttekening gemaakt te worden dat er naargelang de klasgroep of school verschillen blijken te zijn in welke mate deze vorige twee onderwerpen behandeld worden. Ondanks deze verschillen lijken de respondenten - ongeacht het al dan niet uitgebreid behandelen - te vinden dat de lessen minder theoretisch en praktischer moeten zijn. Te theoretische lessen worden sneller vergeten.

Enkele leerlingen geven de opmerking dat ze meer informatie willen krijgen over hoe de eerste keer juist verloopt en wat er dan allemaal kan gebeuren. Er lijkt toch een bepaalde onzekerheid over te bestaan, met een nood om het praktische gebeuren van de eerste keer wat duidelijker te overlopen, inclusief voorspel. *“Ja ik vind ook de eerste keer belangrijk. Daar wat meer info rond, want ja, hoe doe je dat?”* (FG3) Sommige leerlingen geven ook aan dat ze onvoldoende les krijgen over de gevolgen van alcohol en drugs op seksueel gedrag.

4.3.4 Hoe omgaan met bepaalde situaties?

Ten slotte is er ook vraag naar lessen waarin behandeld wordt hoe je best omgaat met bepaalde moeilijke situaties en waar je hulp kan zoeken. De volgende onderwerpen werden aangehaald als interessant voor dergelijke ‘wat als’-lessen: ongewenste zwangerschap herkennen en weten waar hulp zoeken bij ongewenste zwangerschappen, invloed van drugs en alcohol op seksueel gedrag, wat bij pijn, problemen of andere vragen bij seks, waar hulp zoeken bij seksuele intimidatie (bijvoorbeeld aanranding, ongewenste seksuele opmerkingen, ongewenste verspreiding van seksuele beelden) en grenzen aangeven. Het valt op dat wanneer er tijdens de focusgroepen gevraagd wordt waar ze concreet naartoe kunnen met bepaalde problemen, er niet altijd een duidelijk antwoord komt. *“Bij euh... Ik weet het eigenlijk niet.”* (FG1). Vaak weten ze het niet direct, maar wanneer er in gesprek gegaan wordt met de andere leerlingen en de leerkracht zijn ze wel in staat om gezamenlijk tot een plan van aanpak te komen.

4.3.5 Praktische informatie is niet alles, ook focus op gevoelens

Buiten alle praktische informatie, geven sommige deelnemers ook aan dat er genoeg aandacht hoort te zijn voor het psychologisch aspect van de puberteit. Dit kan bijvoorbeeld gaan over de negatieve emoties van pubers naar hun ouders toe. Bovendien is er interesse in het communiceren van gevoelens in verband met seksualiteit binnen de relatie. Leerlingen geven aan dat ze extra aandacht willen voor het bespreken van emotioneel geladen onderwerpen binnen de relatie, zoals verschillen op seksueel vlak. Zo reageerden enkele leerlingen bijvoorbeeld bijzonder positief op het voorstel van de leerkracht om in de les het onderwerp ‘hoe omgaan met asexualiteit in een relatie’ te bespreken binnen het thema ‘wat bij pijn of andere problemen met seks?’. In dezelfde focusgroep was er ook interesse in hoe je het, het best aanpakt als het niet klikt op seksueel vlak. *“Daar hebben we niet zoveel info over en het is eigenlijk wel nuttig.”*(FG3) In een andere focusgroep reageerden de deelnemers dan weer geïnteresseerd toen het ging het over hoe je op seksueel vlak naar elkaar kan toegroeien. *“Nee nog niet over gehad in de les. Maar lijkt me wel interessant.”* (FG1)

4.4 NODEN KUNNEN VERSCHILLEN NAARGELANG GESLACHT, TRADITIES EN GELOOF

Verschillen tussen leerlingen kunnen ervoor zorgen dat de groep het oneens is over hoe belangrijk een onderwerp is. Geslacht kan een rol spelen. Wanneer het gaat over materiaal en hygiëne bij menstruatie wordt er bijvoorbeeld door enkele jongens aangehaald dat ze vinden dat dat voor hen niet van toepassing is. *“Wij hebben daar niks aan. Dat is een vrouwenkwestie.”* (FG1), zegt een mannelijke deelnemer. In een ander gesprek wordt er gezegd dat het onderwerp wel nuttig is, maar volgt hier direct achter: *“Allez, voor de meeste meisjes toch”* (FG2). Andere mannen vinden dan weer dat dit onderwerp wel interessant voor hen kan zijn, bijvoorbeeld wanneer ze later een dochter krijgen. Vrouwen geven dan weer aan dat ze hier geen nood aan hebben, omdat ze er reeds voldoende over weten vanuit de praktijk.

Tradities kunnen ook een rol spelen in hoe relevant het onderwerp wordt ingeschat. In hetzelfde gesprek over materiaal en hygiëne bij menstruatie wordt er namelijk van uitgegaan dat de moeder het materiaal zal kopen en het gebruik zal uitleggen aan de dochter. De traditionele rolverdeling tussen mannen en vrouwen leeft nog bij respondenten. Al gaat niet iedereen akkoord met deze uitspraken, veelal meisjes.

Ten slotte viel er ons op dat het geloof de noden van de leerlingen beïnvloedt. Wanneer het gaat over de invloed van alcohol en drugs op seksuele gedragingen geeft een moslim jongen aan dat dit thema niet interessant is voor hem, maar waarschijnlijk wel voor anderen. Wanneer hierop wordt doorgevraagd vertelt hij dat hij nooit zal drinken omwille van zijn geloof. De interviewer haalt aan dat anderen misschien wel kunnen drinken en dat het dan misschien ook belangrijk kan zijn om de gevolgen te kennen.

4.5 WELKE WERKVORMEN VERKIEZEN LEERLINGEN?

Tijdens het tweede deel van de focusgroepen werd er ingegaan op de huidige werkvormen. Momenteel wordt er tijdens de lessen RSV regelmatig in dialoog gegaan met de leerlingen. Beeldmateriaal (zoals video's of een diavoorstelling) wordt af en toe aangewend en er wordt ook voorbeeldmateriaal zoals anticonceptiemiddelen getoond. Het is echter onduidelijk of de huidige werkvormen afgestemd zijn op de noden van de leerlingen.

4.5.1 Nood aan interactieve werkvormen

Wanneer we de leerlingen tijdens de inleiding a.d.h.v. de Likert-schaal vragen in hoeverre ze zelf aan het woord komen in de lessen RSV, geven maar drie op 36 leerlingen uit de drie focusgroepen aan dat ze veel aan het woord komen en geen enkele leerling geeft aan dat ze heel veel kunnen praten. Twee leerlingen beweren dat ze helemaal niet aan het woord zijn. Het merendeel van de deelnemers vindt dat ze ofwel ‘nauwelijks’ (14) ofwel ‘redelijk’ (17) aan bod komen. Het overgrote deel van de leerlingen voelt zich met andere woorden nog niet genoeg betrokken in het lesgebeuren.

De leerlingen geven aan nood te hebben aan interactieve werkvormen waarbij er in dialoog gegaan wordt met de klas, leerlingen hebben nood om meningen en vragen te delen tijdens een les RSV. Een artikel uit de media of een spelletje (zoals bijvoorbeeld een quiz) kunnen volgens onze deelnemers fungeren als een goede inleiding van zo’n gesprek. Leerlingen kunnen op deze manier hun mening geven over het onderwerp en hierover in discussie gaan, begeleid door de leerkracht. Een leerling geeft echter aan dat de interactieve lessen niet te persoonlijk mogen worden door bijvoorbeeld mensen naar voor te laten komen om iets voor te doen, want een dergelijke ervaring zou als traumatisch ervaren kunnen worden.

4.5.2 Gebruik van beeldmateriaal

Leerlingen stellen regelmatig zelf voor om video’s in de lessen te betrekken, bijvoorbeeld over hoe een condoom aangebracht kan worden. *“Zo dachten we dat er eerst lesgegeven kon worden en dan een Kahoot ofzo en dan een video ofzo tonen over hoe een condoom aangebracht kan worden.”* (FG2) Dit lijkt dus een methode die hen aanspreekt om in de les te verwerken als aanvulling, maar niet ter vervanging. Ze geven immers aan dat er nadien over gesproken kan worden. Bij het voorbeeld van het condoom stellen de leerlingen voor om nadien te bespreken hoe ze het gedaan hebben in de video: *“Of dat je vraagt hoe ze het al hebben gedaan en dan tonen ze voor hoe ze het al hebben gedaan.”* (FG2) Bij het gebruik van videobeelden maken meerdere leerlingen van de derde focusgroep met een andere afkomst de opmerking dat er wel rekening gehouden moet worden met het geloof bij het bekijken van dergelijke beelden. Volgens deze leerlingen moeten er alternatieven voorzien worden voor leerlingen die niet naar video’s of foto’s mogen kijken omwille van hun geloof. Ze stellen ook voor om te luisteren naar deze culturele en religieuze verschillen en hierover in gesprek te gaan in de klas. *“Ja, om dat eens te kaderen of eens naar andere hun idee, daar zo naar te luisteren. En misschien tekeningen tonen voor die mensen als ze niet mogen kijken naar foto’s.”* (FG3) Eén leerling van

andere afkomst geeft ook aan dat ze video's vaak te expliciet vindt en het raar vindt om video's te gebruiken in de les.

4.6 EEN VEILIGE LEEROMGEVING CREËREN

Aangezien leerlingen graag in dialoog willen gaan tijdens de lessen RSV, moet de leeromgeving stimuleren om meningen en ideeën te delen. Leerlingen moeten zich met andere woorden comfortabel kunnen voelen in de lessen RSV.

Op de vraag in hoeverre de leerlingen zich comfortabel voelen bij het krijgen van RSV op school, krijgen we van maar liefst 14 van de 36 respondenten te horen dat ze zich hierbij 'helemaal niet' (5) of 'nauwelijks' (9) comfortabel voelen. Nog 14 respondenten kiezen voor 'redelijk'. Acht respondenten geven aan dat ze zich hierbij 'heel comfortabel' (6) of 'uiterst comfortabel' (2) voelen. Naarmate de focusgroepen vorderden, gaven de respondenten inkijk in hun gedachten en tips over hoe we de leeromgeving veiliger kunnen maken. Leerlingen voelen zich immers niet comfortabel om over dergelijke onderwerpen te praten met mensen die ze niet goed kennen en maken zich zorgen over "klasdruk". Dit wordt hieronder uitgebreider besproken a.d.h.v. drie onderwerpen: kleine groepen, anonimiteit en lesgever.

4.6.1 Kleine groepen

Er kwam verschillende keren ter sprake dat besprekingen in kleinere groepen verkozen worden boven grote groepen. Indien de klasgroep te groot is, denken de leerlingen dat het beter is om de klas op te verdelen in kleinere groepen. Liefst zouden de leerlingen inspraak hebben in de verdeling van de groepen (eventueel over de verschillende klassen heen). Ze geven immers de voorkeur aan groepjes met leerlingen die ze kunnen vertrouwen en waarbij ze zich op hun gemak voelen. Een respondent geeft toe: *"ik merk nu al klasdruk om iets doms, laat staan over seks ofzo"* (FG3). Voor kleinere klasgroepen zoals bijvoorbeeld een klas van zeven leerlingen, vinden ze het echter gemakkelijker om klassikaal te blijven werken. Het is dan aan de leerkracht om een veilige sfeer te waarborgen binnen de klasgroep.

4.6.2 Anonimiteit

Buiten het verkleinen van de groepen, denken leerlingen dat ook anonimiteit een hulpmiddel kan zijn om te stimuleren om vragen te stellen en meningen te delen. *“En hoe het moet gegeven worden, ja euh, misschien in een klas. Maar dan ook misschien met anonieme vragen zodat het veiliger is om speciale zaken te vragen.”* (FG3) Een voorbeeld dat aangehaald wordt, is het gebruik van kaartjes waarop leerlingen anoniem vragen kunnen noteren: *“Ja dat was zo met die kaartjes dus dan wist je niet van wie het kwam.”* (FG2) Het blijkt een minder grote drempel te zijn om nadien deze vragen openlijk te bespreken in groep, dan om de vraag persoonlijk in de groep te moeten stellen. Ze beweren er geen probleem mee te hebben om hier nadien openlijk over te praten, zolang de initiële vraag anoniem blijft. Het valt echter op dat bepaalde onderwerpen zoals pornografie degelijk taboe blijven, of het nu anoniem is of niet.

4.6.3 Lesgever

De leerkracht speelt ook een belangrijke rol in het comfortabel doen voelen van de leerlingen tijdens de lessen RSV. De leerkracht wordt door de respondenten veelal als capabel beoordeeld om dergelijke lessen te geven omwille van zijn kennis van de leerlingen en van de leerstof. Al zien de leerlingen er ook voordelen in om voor bepaalde onderdelen externen in te schakelen. In de derde focusgroep klinkt enthousiasme over de vroedvrouw die op school uitleg heeft gegeven over soa's. Personen met werkervaring over het onderwerp worden als betrouwbaar en veilig ervaren. Een respondent zegt hier het volgende over: *“Dan kan je die meer vertrouwen tegenover, ja ik weet niet, een leerkracht Nederlands. Ja die zal dat ook wel weten maar niet zo goed als iemand die dat doet als job en mensen meehelpt.”* (FG3) Sommige leerlingen geven aan dat ze zich comfortabeler voelen bij iemand van buitenaf, anderen verkiezen dan weer de vakleerkracht met achtergrondkennis van het voortplantingsstelsel omdat die hen beter kent en toch de nodige vakkennis heeft: *“Of iemand zoals u, een leerkracht biologie.”* (FG3)

De leerkrachten die aanwezig waren tijdens de focusgroep beschouwden de inzichten in de noden van de leerlingen als iets waardevols. Ze waren soms echt verrast te horen hoe leerlingen over bepaalde onderwerpen denken. Allen stelden ze voor de verworven informatie mee te nemen in de toekomst en hun lessen hierop aan te passen.

5 DISCUSSIE

5.1 STERKTE-ZWAKTE ANALYSE

Een sterkte van het onderzoek was de gebruikte methode. Door het gebruik van focusgroepen was het immers mogelijk om diepere inzichten te verwerven in de meningen van de leerlingen. Op deze manier kwam het ‘waarom’ achter de noden van de leerlingen naar boven. Bovendien namen er telkens 12 deelnemers deel aan de focusgroepen, hetgeen een ideaal aantal is volgens de literatuur. Deze groepsgrootte zorgde ervoor dat er voldoende variatie was in de meningen van de deelnemers, alsook in de culturele achtergronden. Er werden in totaal drie focusgroepen uitgevoerd, hetgeen volgens de literatuur voldoende zou kunnen zijn om data-saturatie te verkrijgen (Guest et al., 2016).

Het feit dat één van de onderzoekers ervaring heeft als leerkracht in de tweede graad van het secundair onderwijs, zorgde ervoor dat zij voeling had met de doelgroep en dat de leerlingen zich comfortabel voelden om hun gevoelens en meningen te delen.

Er zijn echter ook zwaktes verbonden aan deze manier van onderzoeken. Het is niet mogelijk om veralgemeningen te doen naar de hele populatie gezien het gebruik van een kwalitatieve onderzoeksmethodologie. De resultaten van dit onderzoek kunnen zich lenen tot verdere evaluatie van de noden door middel van een kwantitatieve bevraging met vragenlijsten die ruim verspreid kan worden. Bovendien is de regio waarin we ondervraagd hebben heel beperkt. Idealiter vinden de focusgroepen in verschillende Vlaamse provincies plaats, dit kan in een tweede fase door middel van een kwantitatieve bevraging. Het feit dat de onderzoeker in één van de focusgroepen ook leerkracht is, kan het onderzoek beïnvloeden omdat deelnemers mogelijks geen kritiek willen uiten naar een evaluator.

5.2 SAMENVATTING VAN DE RESULTATEN

In dit verkennend onderzoek wordt nagegaan in hoeverre het huidige lessenpakket RSV in de tweede graad secundair doorstroomonderwijs in Vlaanderen overeenkomt met de huidige noden van de leerlingen.

In de leerlijn die voorgesteld wordt door Sensoa en die door de meeste leerkrachten gebruikt wordt om de lespraktijk uit op te bouwen, blijkt de focus naar LGBTQIA+-gerelateerde onderwerpen te verschuiven. De resultaten van dit onderzoek geven aan dat de noden van de leerlingen niet overeenstemmen met deze focus die indirect voorgesteld wordt vanuit de overheid. Langs de andere kant zijn er bepaalde aspecten binnen dit onderwerp, zoals asexualiteit, waar de leerlingen wel graag meer over willen weten. Het lijkt erop dat het feit dat er volgens de leerlingen reeds te sterk de nadruk gelegd wordt op het onderwerp omwille van overlap, ertoe leidt dat ze meer behoefte hebben aan informatie over andere onderwerpen. Andere factoren die in de focusgroepen een invloed lijken te hebben op de noden zijn geslacht, tradities en geloof.

Leerlingen beschikken al over heel wat informatie over waar ze terecht kunnen met bepaalde problemen, maar ze willen hier nog meer over bijleren en voorbeeldsituaties overlopen. Leerlingen geven ook aan dat ze graag via interactieve lessen willen leren hoe ze anticonceptie juist moeten gebruiken. De interesse is alvast aanwezig, maar de theoretische aanpak zorgt ervoor dat de leerlingen op hun honger blijven zitten. Hetzelfde geldt voor de lessen over soa's, waarvoor een opsomming van de verschillende soa's door verschillende leerlingen als onvoldoende beschouwd wordt om de leerstof te onthouden. Leerlingen geven vervolgens aan dat ze nog meer in dialoog willen gaan over hoe ze bepaalde moeilijke situaties kunnen aanpakken en waar ze de juiste hulp kunnen vinden. Interactieve klasgesprekken worden immers verkozen boven een geschreven cursus.

Bij het organiseren van klasgesprekken moet er rekening gehouden worden met de groepsgrootte, leerlingen verkiezen immers kleine groepen, en de groepssamenstelling. Leerlingen wensen inbreng in de vorming van de groepen zodat ze zich comfortabel voelen om hun meningen en vragen te delen. Liefst stellen ze ook enkele vragen anoniem. Initiatieven waarbij externe partners lesgeven krijgen bij de meeste leerlingen de voorkeur, al is een klasleerkracht met inhoudelijke kennis over RSV een waardig alternatief.

We kunnen veronderstellen dat dit onderzoek een eerste idee geeft van de mate waarin de noden overeenkomen met het lessenpakket RSV voor enkele leerlingen in de tweede graad doorstroom finaliteit in Vlaanderen. Zoals vermeld in de vorige paragraaf zijn er echter beperkingen in dit onderzoek, waardoor de data niet veralgemeend kunnen worden naar de leerlingenpopulatie van de tweede graad in het doorstroomonderwijs. Dit verkennend onderzoek biedt diepere inzichten in de noden van de bevroagde leerlingen en kan reeds bepaalde specifieke problemen van de lespraktijk RSV blootleggen. Dit kan zowel handvaten bieden aan de beleidsmakers als inspiratie bieden voor de lespraktijk van leerkrachten. Om de noden volledig in kaart te brengen en voor de hele populatie is er echter verder onderzoek nodig.

5.3 VERGELIJKING MET LITERATUUR

Onze bevindingen komen grotendeels overeen met de resultaten uit eerder onderzoek van voor de invoering van de nieuwe eindtermen en leerlijn. Zo vinden Vlaamse adolescenten ook dat er meer aandacht moet worden besteed aan seksualiteit en relaties, alsook aan soa's en waar hulp te zoeken bij zwangerschap of problemen (De Bruyne, 2023; Sensoa, 2013). Een veilig klimaat is voor de Vlaamse adolescent een must om open te durven communiceren (Sensoa, 2013). Toch is er een opvallend verschil. Uit ons onderzoek blijkt dat de respondenten aangeven dat ze al voldoende informatie hebben gehad omtrent LGBTQ, in tegenstelling tot het onderzoek van Sensoa waarin aangegeven wordt dat er hier meer focus op gevestigd zou moeten worden. We houden wel in ons achterhoofd dat dit om een studie gaat van 2013 en dat de aandacht omtrent genderidentiteit en genderexpressie enorm is toegenomen (Sensoa, 2013).

Zoals eerder vermeld in de literatuurstudie, werd ook in het Nederlands onderzoek van Cense et al. (2020) via focusgroepen en individuele interviews en in de internationale review van Shorey en Chua (2022) een nood geformuleerd naar informatie over hoe leerlingen concrete probleemsituaties moeten aanpakken. Interactieve methoden kregen ook in deze onderzoeken de voorkeur. Ook de onderwerpen waar leerlingen informatie over willen krijgen, komen voor een groot deel overeen: informatie over relaties, ongewenste zwangerschappen en soa's. Onze bevindingen lijken dus zowel in lijn te liggen met de bevindingen over de landgrenzen heen als met internationale bevindingen. Het valt wel op dat in het Nederlandse onderzoek meer interesse getoond wordt in onderwerpen zoals gendernormen en in het doorbreken van taboes (Cense et al., 2020). De nood aan inclusie van verschillende genderidentiteiten die in het internationaal onderzoek naar boven kwam, lijkt ook minder belangrijk te zijn voor onze respondenten. De nood aan inclusie van verschillende etniciteiten volgens dit onderzoek wordt

wel weerspiegeld in onze resultaten, wanneer het gaat over het aanpassen van het gebruik van beelden naargelang de cultuur van de leerlingen (Shorey & Chua, 2022).

In eerder onderzoek kwam reeds aan bod dat de leerkracht een veilige klassfeer moet waarborgen om seksuele onderwerpen bespreekbaar te maken (Cense et al., 2020; Lodge et al., 2022; Shorey & Chua, 2022). Het toepassen van kleine groepen en de mogelijkheid om anoniem vragen te stellen kwamen ook al in eerder onderzoek aan bod als methoden om een veilige leeromgeving te creëren (Cense et al., 2020; Shorey & Chua, 2022). In ons onderzoek lag de focus echter vooral op het feit dat de kennis en ervaring van de lesgever een betrouwbaarder en veiliger gevoel kunnen geven. Leerlingen geven aan dat er naar externe lesgevers gezocht moet worden wanneer de leerkracht te weinig ervaring binnen het domein heeft. Een idee dat ook voorgesteld werd in de review van Shorey en Chua (2022), waarin aan bod kwam dat leerlingen vaak aangeven zich comfortabeler te voelen bij een externe lesgever met werkervaring binnen het onderwerp. De leerkracht heeft daarentegen weer een betere kennis van zijn klasgroep, en ook dat vinden leerlingen volgens ons onderzoek een belangrijk aspect om een veilige sfeer te waarborgen. De vakleerkracht met achtergrondkennis is volgens onze respondenten dus wel nog steeds een geschikte lesgever voor de lessen RSV.

5.4 AANBEVELINGEN

Een suggestie kan zijn om LGBTQIA+-onderwerpen zeker niet volledig te schrappen aangezien deze ook meermaals als nuttig worden aangegeven, maar om toch na te denken over hoeveel tijd eraan gespendeerd wordt en overlap te vermijden. Via *mapping* dient er nagegaan te worden welke onderwerpen in welke lessen aan bod komen, waarna de lesinhouden afgestemd kunnen worden over de verschillende vakken heen. Het is immers niet ongekend dat jongeren ook via andere kanalen zoals *social media* en series in contact komen met deze onderwerpen. Het kan ook wenselijk zijn om hier in het leerplan van Sensoa minder tijd voor te voorzien en de vrijgekomen tijd te besteden aan onderwerpen die meer aansluiten bij de noden en/of leefwereld van de jongeren. Aangezien asexualiteit eigenlijk een onderdeel is in het bespreken van LGBTQIA+, kan dit aspect hierbij misschien wat meer belicht worden, aangezien de leerlingen lijken aan te geven dat ze genoeg weten over de andere aspecten van seksuele diversiteit (het LGBTQ-gedeelte).

Jongeren zijn duidelijk geïnteresseerd in veilig gebruik van anticonceptie. Jongeren wensen op een interactieve manier te ontdekken wat correct en foutief gebruik inhoudt.

Aangezien meisjes - omwille van hun ervaring uit de praktijk - aangeven meer kennis te hebben over materiaal en hygiëne bij menstruatie, kan het interessant zijn om de meisjes het aan de jongens te laten uitleggen in een praktijkles. Een veilig klasklimaat is hierbij een vereiste. Een leuk alternatief kan een quiz zijn waarin de meisjes de vragen stellen en de jongens het tegen elkaar opnemen. Het feit dat meisjes aangeven dat ze het materiaal vanuit de ervaring kennen en niet vanuit de les, doet de vraag rijzen of het onderwerp niet al aan bod had moeten komen vóór de leeftijd waarop de meeste meisjes beginnen te menstrueren.

Om leerlingen verder te laten uitdiepen waar ze terecht kunnen met welk probleem, lijkt het interessant om klasgesprekken te houden op basis van enkele casussen. Met een lichte sturing van de leerkracht blijken leerlingen voldoende in staat om gezamenlijke oplossingen te bedenken. Om lessen interactief te maken kunnen interactieve werkvormen zoals spelletjes en groepsgesprekken gebruikt worden. Het gebruik van beeldmateriaal mag nooit beperkt worden tot enkel bekijken zonder bespreking. Hierbij moet er opgelet worden dat elke cultuur geïncorporeerd wordt, door het materiaal aan te passen aan de doelgroep.

Leerlingen geven zelf al aan wat er gedaan kan worden om zich meer op hun gemak te doen voelen tijdens de lessen RSV. Ze wensen kleine groepen met medeleerlingen die ze kennen. Bij voorkeur in klasverband, maar indien dit niet mogelijk is omwille van onenigheden in de klas of omwille van te grote klasgroepen kunnen er opdelingen gemaakt worden. Bovendien is het wenselijk om leerlingen de mogelijkheid te geven tot het stellen van anonieme vragen, zo kunnen zij vrijuit vragen stellen zonder geïncorporeerd te worden.

De school zou ook kunnen opteren om voor bepaalde lessen SO een projectdag te organiseren. Zo kan er eens langer dan een lesuur een focus gelegd worden en creëren we een veilige omgeving, een veilig moment. De leerlingen krijgen zo meer tijd om wat losser te geraken en er is meer ruimte tot dialoog. Het schoolteam kan er op zo'n dag ook voor kiezen om een externe deskundige uit te nodigen. Deze gastspreker, die als ervaringsdeskundige wordt gezien, kan de onderwerpen vanuit een andere invalshoek toelichten.

Een korte bevraging per klasgroep zou helpend kunnen zijn om meer in te spelen op de noden die leven in de groep jongeren aan wie er lesgegeven wordt. De noden kunnen immers sterk verschillend zijn en het is aan de leerkracht om hier op de best mogelijke manier mee om te gaan. Bredere kwantitatieve ondervragingen vanuit de overheid zijn echter ook nodig om de noden nog beter in kaart te brengen en als basis te gebruiken om de leerlijn van Sensoa verder te verbeteren.

6 CONCLUSIE

De overheid geeft d.m.v. de onderwijsdoelen aan wat de leerlingen moeten kennen en kunnen omtrent SO. We merkten dat de onderwijsdoelen die de overheid oplegt voor een groot deel stroken met de noden van onze jongeren uit de tweede graad doorstroom finaliteit. De invulling kan echter beter en te veel herhaling dient vermeden te worden.

Het wordt een hele uitdaging om het lessenpakket RSV vorm te geven zodat het strookt met de noden van de jongeren. Enerzijds speelt Sensoa een belangrijke rol in het aanpassen van de lessen aan de noden van de leerlingen, aangezien de richtlijnen qua tijdsverdeling en invulling van de eindtermen voor RSV vanuit Sensoa aangeboden worden in naam van de overheid. Anderzijds kan er ook vanuit de school rekening gehouden worden met de individuele noden van de leerlingen. Dit is een uitdaging die het best aangegaan wordt door het schoolteam. In Vlaanderen is er geen specifiek vak waarin de lessen RSV gegeven worden. De sleutelcompetenties en de onderwijsdoelen kunnen behaald worden in verschillende vakken. Verschillende leerkrachten kunnen dus instaan om de doelen helpen te behalen. Hoe het schoolteam dit het beste aanpakt, is een keuze die vooraf moet gemaakt worden. Zo is het voor de leerkrachten duidelijk aan welke competenties ze met de leerlingen moeten werken en in welke vakken. De school kan ook opteren om er een soort projectdag van te maken. Samen met alle leerkrachten en het beleid kan gezocht worden naar de ideale manier om de competenties te behalen op hun school.

Uit de resultaten van deze masterproef kunnen we concluderen dat leerlingen eerst en vooral nood hebben aan een veilig klimaat om over seksueel getinte onderwerpen te praten. Leerlingen moeten ten alle tijden zelf kunnen aangeven wat voor hen gepast aanvoelt. Leerkrachten dienen zich dus flexibel op te stellen tijdens de lessen en bevragen vooraf best kort de noden van de leerlingen. Bovendien is er ook overleg nodig tussen de leerkrachten om via *mapping* na te gaan of er geen overlap is en eventuele overlap te vermijden. De onderwijsdoelen blijven echter wel fungeren als rode draad in het lessenpakket RSV. Op die manier wordt er een mooi geheel gecreëerd dat afgestemd is op de noden van de schoolgaande jongeren omtrent RSV.

REFERENTIELIJST

- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., & Sharma, S. (2013). Maturation of the Adolescent Brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 449. <https://doi.org/10.2147/ndt.s39776>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2). American Psychological Association.
https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis
- Brown, J., L'Engle, K. L., Pardun, C. J., Gue, G., Kenneavy, K., & Jackson, C. (2006). Sexy media matter: Exposure to sexual content in music, movies, television, and magazines predicts Black and White adolescents' sexual behaviour. *Pediatrics*, 117, 1018-1027. doi: 10.1542/peds.2005-1406
- Buyse, A., Enzlin, P., Lievens, J., T'Sjoen, G., Van Houtte, M., Vermeersch, H., ... Brants, S. (2014). *Sexpert: seksuele gezondheid in Vlaanderen: valorisatierapport*. Gent: Academia Press. <http://hdl.handle.net/1854/LU-5752551>
- Cense, M., De Grauw, S., & Vermeulen, M. (2020). 'Sex Is Not Just about Ovaries.' Youth Participatory Research on Sexuality Education in The Netherlands. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(22), 8587. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228587>
- De Bruyne, J. (2023). *Series en seksuele opvoeding: een kwalitatief onderzoek naar de gepercipieerde meerwaarde van series in de seksuele opvoeding op school volgens jongeren*. UGent. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/146/850/RUG01-003146850_2023_0001_AC.pdf
- Desimpel, A. (2007). *Informatie-, advies- en hulpvragen van jongeren in verband met seksualiteit*. UGent. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/241/652/910000964020_2022_0001_AC.pdf
- Evras. (z.d.). *Le site de référence sur l'Education à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle*. Geraadpleegd op 16 mei 2024, van <https://www.evras.be/>

- Giedd, J. N. (2008). The Teen Brain: Insights from Neuroimaging. *Journal Of Adolescent Health*, 42(4), 335–343. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.007>
- Green, J., & Thorogood, N. (2018). *Qualitative Methods for Health Research* (4de editie). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-methods-for-health-research/book254905#description>
- Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2016). How Many Focus Groups Are Enough? Building an Evidence Base for Nonprobability Sample Sizes. *Field Methods*, 29(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1525822x16639015>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2024). *Bouwstenen kwaliteitsvol besturen: Bevoegdheden van een bestuur*. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/kwaliteitsvol-besturen/bevoegdheden-van-een-bestuur>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Relationele en seksuele vorming*. OnderwijsPro. Geraadpleegd op 28 februari 2024, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/relationele-en-seksuele-vorming>
- Klasse. (2023, 5 mei). *Basisprincipes van de nieuwe eindtermen*. <https://www.klasse.be/114462/basisprincipes-nieuwe-eindtermen/>
- Kinderrechtencommissariaat. (2011). Jongeren en seksualiteit. In *Kinderrechtencommissariaat Dossier*. https://www.kinderrechten.be/sites/default/files/dossier_jongeren_en_seksualiteit_0.pdf
- Kunkel, D., Eyal, K., Biely, E., Cope-Farrar, K., Donnerstein, E., & Fandrich, R. (1999). *Sex on TV 3: A biennial report to the Kaiser Family Foundation*. Kaiser Family Foundation. <https://issuelab.org/resources/7673/7673.pdf>
- Likupe, G., Chintsanya, J., Magadi, M., Munthali, A., & Makwemba, M. (2020). Barriers to sexual and reproductive education among in-school adolescents in Zomba and Mangochi districts, Malawi. *Sex Education*, 21(4), 450–462. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821181>

- Lodge, A., Duffy, M., & Feeney, M. (2022). ‘I think it depends on who you have, I was lucky I had a teacher who felt comfortable telling all this stuff’. Teacher comfortability: key to high-quality sexuality education? *Irish Educational Studies*, 43(2), 171–188.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061561>
- McKee, A. (2012). The importance of entertainment for sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society And Learning*, 12(5), 499–509.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627727>
- RoSa vzw. (2023, 6 juni). *Seksuele en relationele vorming*.
<https://rosavzw.be/nl/themas/lichaam-en-geest/seksualiteit/seksuele-vorming>
- RoSa vzw. (2024, 22 februari). *Relationele en seksuele vorming*.
<https://rosavzw.be/nl/nieuwsbrieven/pers-pectief/edities-2024/22-02-relationele-en-seksuele-vorming>
- Schillewaert, N., & Decre, H. (2023, 13 september). *Protest tegen verplichte lessen seksuele opvoeding in Franstalig onderwijs: “Tegenstand komt uit religieuze hoek”*. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/09/13/protest-evras/>
- Sensoa. (2013). *RSV-Wijzer, een Vlaamse visie op relationele en seksuele vorming*.
<https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/download/content/09c16351-0cfe-478f-a1ee-aebc5882a1af/attachments/RSV-wijzer.pdf#:~:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Fpro.katholiekonderwijs.vlaanderen%2Fdownload%2Fcontent%2F09c16351>
- Sensoa. (2023, augustus). *Leerlijn Relationele en Seksuele Vorming Secundair onderwijs*.
https://www.sensoa.be/sites/default/files/leerlijn-secundair-onderwijs-seksuele-vorming-sensoa_aug2023.pdf
- Sensoa. (2024). *Relationele en seksuele vorming in de Vlaamse eindtermen*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://www.sensoa.be/relationele-en-seksuele-vorming-de-vlaamse-eindtermen>
- Sensoa. (2024a). *Leerlijnen voor seksuele opvoeding - Hoe gebruiken?* Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://www.sensoa.be/leerlijnen-voor-seksuele-opvoeding-hoe-gebruiken#title0>

- Sensoa. (2024b). *Lesgeven aan jongeren over seksualiteit en relaties*. Geraadpleegd op 28 februari 2024, van <https://www.sensoa.be/lesgeven-aan-jongeren-12-18-jaar#title0>
- Shorey, S., & Chua, C. (2022). Perceptions, Experiences, and Needs of Adolescents About School-Based Sexual Health Education: Qualitative Systematic Review. *Archives Of Sexual Behavior*, 52, 1665–1687. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02504-3>
- Steinberg, L. (2008). A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- UNESCO. (2014). *Comprehensive sexuality education: the challenges and opportunities for scaling-up*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227781>
- WHO. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education BZgA. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf
- WHO. (2019, 27 augustus). *Sexual health: Definitions*. https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2
- WHO. (2023, 18 mei). *Comprehensive sexuality education*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>

Bijlage A. EINDTERMEN

Thema	Onderwijs- doel(en)	Leerdoelen
Lichamelijke ontwikkeling en puberteit	06.28	De leerlingen kennen de primaire en secundaire geslachtskenmerken. Ze kunnen praten over de gevoelens die met de puberteit gepaard zijn. De anatomie van de geslachtsdelen dient gekend te zijn alsook de menstruatiecyclus en hygiënemaatregelen omtrent de menstruatie. De kennis hieromtrent dient vergaard te zijn in de eerste graad. In de tweede graad wordt dit nog eens kort herhaald en kan er worden ingespeeld op vragen van de leerlingen.
Voortplanting en anticonceptie	01.02 06.28	De leerlingen kennen de verschillende soorten anticonceptie die op de markt zijn en de voordelen en nadelen ervan. Ze durven erover praten en leren een bewuste keuze te maken die het best aansluit bij hun noden. Ze weten ook hoe een zwangerschap tot stand komt, welke zaken er invloed hebben op de vruchtbaarheid en staan even stil bij de verwachtingen die onze leefomgeving schept bij een zwangerschap en ouderschap.
Genderrollen en genderidentiteiten	05.01 07.02 07.03	De leerlingen kunnen het verschil uitleggen tussen geslacht, genderidentiteit en genderexpressie. Ze weten dat gendernormen een positieve als negatieve invloed kunnen hebben op een persoon. Ze leren discriminatie omtrent gender te herkennen en leren hoe ze een respectvolle houding kunnen aannemen. De leerlingen worden bewust gemaakt van het feit dat elke persoon zich anders kan voelen dan de benaming die aan de persoon door de maatschappij wordt gegeven. Ze leren verder kijken dan de “hokjes” waarin individuen worden ingedeeld.

Liefde en relaties	05.01 07.02	Er wordt met de leerlingen gepraat over respectvolle, gepaste manieren om contact te leggen met anderen. De leerlingen bespreken hoe ze een liefdevolle relatie kunnen opbouwen. Ook wordt er gekeken naar de verwachtingen van de leefomgeving omtrent relaties, bedrog, flirten enzovoort. In de tweede graad wordt de nadruk gelegd op de effecten van alcohol en drugs op flirtgedrag. Ook wordt er besproken hoe men met conflicten en bepaalde verwachtingen kan omgaan.
Seksuele oriëntatie	05.01 07.02 07.03 07.04	De leerlingen werken in de tweede graad aan hun empathisch vermogen omtrent seksuele oriëntatie. Ze weten reeds wat seksuele oriëntatie inhoudt en waar ze terecht kunnen bij vragen over hun seksuele oriëntatie of die van anderen.
Seks en de eerste keer	01.02 05.01 06.29	De leerlingen leren om te praten over hun gevoelens en verlangens omtrent seks. Ze leren om aan te geven of ze er klaar voor zijn of niet. Ze weten tevens waar ze terecht kunnen bij vragen of problemen. De focus in de tweede graad wordt gelegd op de moeilijkheden die zich kunnen voordoen de eerste keer en hoe ermee om te gaan.
Soa's en HIV	01.02 05.01 06.29	De leerlingen kennen de beschermingsmaatregelen tegen soa's en weten waar ze terecht kunnen in geval van problemen. Ze kunnen een condoom correct gebruiken en weten wat veilig vrijen inhoudt om geen soa op te lopen. Ze leren hieromtrent ook open communiceren.
Grenzen en weerbaarheid	05.01 07.02 07.03 07.04	Grenzen kunnen door de leerlingen worden aangegeven en ze kennen het verschil tussen gewenst en ongewenst gedrag. Ze weten op een non-verbale en verbale manier te communiceren over hun grenzen. Ze leren ook wat de mogelijke effecten zijn van alcohol en drugs in verband met het bewaken van hun grenzen.

Media en seksualiteit	01.02	De leerlingen weten zich online te gedragen en kennen de gevaren van zaken openbaar te delen. Ze zijn zich bewust van de invloed die sociale media kunnen uitoefenen. Ze weten dat er schoonheidsidealen worden opgelegd door de media, maar deze een verkeerd beeld kunnen geven van de realiteit. De leerlingen kunnen ook uitleggen wat sexting is en hoe ze de risico's die eraan verbonden zijn kunnen beperken. In de tweede graad wordt er dieper op ingegaan door uit te leggen wat victim blaming is en hoe ze dit kunnen herkennen. Ze leren ook om niet beoordelend na te denken over gender bij sexting. Voor het onderdeel porno wordt er verwacht dat de leerlingen al weten wat de voor- en nadelen zijn. Ook dat pornografie en realiteit soms ver zoek zijn. De leerlingen zijn zich ook bewust van de verschillende soorten porno. In de tweede graad gaan we verder in op pornografie in een relatie.
	04.04	
	05.01	
	07.02	
	07.03	

Tabel 1: Onderwijsdoelen en leerdoelen per thema

(Sensoa, 2023)

Bijlage B. SLEUTELCOMPETENTIES

Lichamelijke en geestelijke gezondheid

01.02: De leerlingen ontwikkelen gezondheidsvaardigheden in functie van hun fysiek en mentaal welzijn binnen verschillende thema's.

Digitale competentie

04.04: De leerlingen respecteren ethische, sociale en legale regels bij het gebruiken van digitale technologie.

Sociaal-relatieve competentie

05.01: De leerlingen gaan respectvol en constructief met anderen in interactie rekening houdend met elkaars grenzen.

STEM

06.28: De leerlingen leggen de hormonale regeling bij het voortplantingssysteem uit bij de mens

06.29: De leerlingen leggen het verband tussen de eigenschappen van virussen, bacteriën en schimmels en hun positieve en negatieve rol in de natuur.

Burgerschap

07.02: De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamisch karakter van de identiteit.

07.03: De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven.

07.04: De leerlingen gaan geïnformeerd, beargumenteerd en constructief in dialoog over maatschappelijke thema's.

(Sensoa, 2024)

Bijlage C. DRAAIBOEK FOCUSGROEPEN

Materiaal

- Schildertape voor op de grond
- Kaartjes, papier en balpennen
- Laptop voor video- en geluidsopname
- Water en versnaperingen

Bij de start van de focusgroep werd aan de deelnemers gevraagd om hun geslacht, afkomst, studierichting en geloofsovertuiging te noteren op een papier. Aangezien we het over gevoelige onderwerpen gaan hebben, worden er enkele groepsregels opgesteld in samenspraak met de leerlingen.

Inleiding

Het eerste thema dat besproken wordt, is de manier waarop de lessen seksuele opvoeding aangebracht worden door de leerkrachten. Om dit thema te bespreken wordt de ruimte in het lokaal gebruikt. Er wordt een lijn met nummers op de vloer gemarkeerd, die dient als schaal. De schaal die hoort bij de stelling, wordt op het bord geprojecteerd. Vervolgens wordt er een stelling voorgelezen over de manier van lesgeven en wordt er aan de leerlingen gevraagd om op de as te gaan staan, volgens hun mening over de stelling. Er wordt specifiek gevraagd om niet naar de anderen te kijken bij het kiezen van een positie op de as, maar te kiezen voor een nummer dat overeenkomt met hun eigen gevoel bij het horen van de stelling. Het aantal leerlingen per cijfer wordt nadien opgeteld. De eerste stelling is: “In hoeverre vind je dat je zelf aan het woord bent tijdens de lessen seksuele opvoeding?” De schaal loopt van één (helemaal niet aan het woord) tot en met vijf (heel veel aan het woord). De tweede stelling is: “In hoeverre voel je, je op je gemak bij het krijgen van seksuele opvoeding op school?” De schaal loopt van één (helemaal niet comfortabel) tot en met vijf (uiterst comfortabel). De derde en laatste stelling is: “In hoeverre vind je de gegeven informatie in de les nuttig in je dagelijks leven?” De schaal loopt van één (helemaal niet nuttig) tot en met vijf (uiterst nuttig).

Deel 1

Het volgende thema dat besproken wordt, gaat over welke onderwerpen onvoldoende of niet behandeld worden in de lessen SO. Er worden 12 kaartjes met 12 geclusterde onderwerpen uit de onderwijsdoelen gebruikt. De kaartjes zijn onderverdeeld in zes kleuren. Zo zijn er twee kaartjes van elke kleur. We plakken de kaartjes onder de stoelen waarop de leerlingen zitten. De leerlingen kijken naar het kleur op hun kaartje en gaan samenzitten met de leerling met een kaartje van dezelfde kleur. De opdracht luidt als volgt: bespreek voor je onderwerp op jullie kaartjes volgende twee vragen: “Wordt er voldoende informatie gegeven over dit onderwerp?” en “Voldoet de informatie aan jouw noden?” Nadien wordt er in groep besproken of het onderwerp al dan niet voldoende behandeld wordt in de les. De leerling leest eerst zijn kaartje voor en geeft zijn mening. Nadien kunnen andere leerlingen uit de focusgroep hierop inpikken.

Deel 2

Ten slotte wordt er aan de leerlingen gevraagd om even na te denken welk onderwerp ze nog graag behandeld willen zien in de lessen SO en waarom. Er wordt ook bevraagd op welke manier ze die lessen graag zouden krijgen.

Bijlage D. KAARTJES FOCUSGROEPEN

Omgaan met veranderingen tijdens de puberteit. Zowel lichamelijk als psychisch.	De verschillende soa's en er leren open over te durven praten met partner. Ook weten waar je hulp kan zoeken.
Wat bij pijn, problemen of andere vragen bij seks?	Materiaal bij menstruatie (hygiëne tijdens menstruatie)
Zwangerschap herkennen en weten waar hulp zoeken bij ongewenste zwangerschap.	Het correct gebruik van anticonceptiemiddelen. Welke anticonceptiemiddelen er allemaal bestaan en de voor- en nadelen.
Voor- en nadelen van porno. De plaats van porno in een relatie.	Consent vragen en grenzen aangeven (communiceren over seksuele grenzen en wensen). Invloed van alcohol en drugs op het seksueel gedrag.
Relaties aangaan en onderhouden op een respectvolle manier.	Verschillen in seksuele oriëntatie en discriminatie o.b.v. seksuele oriëntatie
Verschil tussen sekse, genderidentiteit en genderexpressie. Gendernormen en discriminatie o.b.v. gender	Waar hulp zoeken bij seksuele intimidatie (vb. aanranding, ongewenste seksuele opmerkingen, ongewenste verspreiding van beelden,...).

(Sensoa, 2023)

Bijlage E. INFORMATIE OVER TRANSCRIPTIE EN CODES

De transcripties en het codesysteem in MAXQDA kunnen indien gewenst opgevraagd worden, maar worden niet weergegeven in deze masterproef.

Bijlage F. ACHTERGRONDGEGEVENS RESPONDENTEN

	Studierichting	Geslacht	Andere origine	Geloof
FG1				
1	HW	m	Nee	Atheïst
2	NW	vr	Nee	Atheïst
3	NW	m	Noord-Afrikaans	Moslim
4	NW	vr	Nee	Katholiek
5	EC	m	Nee	Katholiek
6	EC	m	Nee	Atheïst
7	EC	m	Sub-Saharaans	Katholiek
8	HW	m	Turks	Moslim
9	HW	vr	Nee	Atheïst
10	EC	vr	Nee	Atheïst
11	NW	m	Nee	Atheïst
12	NW	vr	Nee	Atheïst
FG2				
1	EW	m	Nee	Katholiek
2	NW	m	Nee	Katholiek
3	NW	m	Nee	Atheïst
4	EW	m	Sub-Saharaans	Katholiek
5	EW	m	Nee	Katholiek
6	MT	m	Noord-Afrikaans	Moslim
7	NW	m	Nee	Atheïst
8	HW	vr	Nee	Katholiek
9	MT	vr	Sub-Saharaans	Katholiek
10	NW	m	Nee	Katholiek
11	HW	vr	Sub-Saharaans	Katholiek
12	HW	m	Nee	Katholiek
FG3				
1	Lat	vr	Chinees	Atheïst
2	NW	vr	Nee	Katholiek
3	NW	m	Nee	Katholiek
4	HW	vr	Nee	Atheïst
5	Lat	vr	Sub-Saharaans	Katholiek
6	Lat	m	Nee	Katholiek
7	MT	m	Noord-Afrikaans	Moslim
8	NW	m	Nee	Katholiek
9	Lat	vr	Noord-Afrikaans	Moslim
10	HW	vr	Sub-Saharaans	Katholiek
11	NW	m	Nee	Katholiek
12	Lat	m	Nederlands	Protestant

Tabel 2: Achtergrondgegevens van de respondenten

Bijlage G. TAAKVERDELING

	Auteur 1	Auteur 2
VOORBEREIDING		
Probleemstelling - Verkennen beginsituatie, brede literatuur,...	Kelly	Sien
Onderzoeksvragen afbakenen	Kelly	Sien
Dataverzameling bepalen en beschrijven (veldonderzoek, deskonderzoek, welke data, data-analyse,...)	Kelly	Sien
THEORETISCH KADER		
Bronnenonderzoek (verzamelen, beoordelen, selecteren en verwerken)	Kelly	Sien
Methodologische literatuur lezen	Kelly	Sien
Bronvermelding steeds bijhouden	Kelly	
DATA verzameling en - analyse		
Meetinstrument verzamelen of opstellen	Kelly	Sien
Dataverzameling uitvoeren		Sien
Data-analyse uitvoeren	Kelly	
Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken	Kelly	
Update literatuur lezen	Kelly	Sien
SCHRIJFFASE		
Richtlijnen bekijken	Kelly	
Inleiding schrijven	Kelly	Sien
Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek)	Kelly	Sien
Methoden en onderzoekopzet uitschrijven	Kelly	Sien
Resultaten opschrijven	Kelly	
Conclusie schrijven	Kelly	Sien
Discussie schrijven	Kelly	Sien
Aanbevelingen voor het onderwijs (maatschappelijke aanbevelingen)	Kelly	Sien
Aanbevelingen voor verder onderzoek	Kelly	Sien
Abstract schrijven	Kelly	
Referentielijst nakijken	Kelly	Sien
Samenhang en coherentie nagaan Nalezen op taal en stijl	Kelly	Sien
Bijlage toevoegen (informed consent, vragenlijst, analyse-instrument,...)	Kelly	
Vorm en lay-out masterproef	Kelly	
MAATSCHAPPELIJKE VALORISATIE		
Presentatie maken voor brede onderwijspubliek		Sien
EXTRA		
Communicatie met de promotor	Kelly	Sien
Voorzittersrol		Sien
EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling		