

## RELATIONELE EN SEKSUELE VORMING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN: DE BIJDRAGE VAN DIRECTIES, LEERKRACHTEN EN EXTERNE EXPERTEN<sup>o</sup>

I. De Bourdeaudhuij, M. Csincsak en P. Van Oost\*

*In dit artikel wordt nagegaan wat de bijdrage is van directies, leerkrachten en externe experts (centra voor Medisch Schooltoezicht of MST, schoolbegeleidingsdiensten of PMS, centra voor Levens- en Gezinsvragen of CLG, en centra voor Geboortenregeling en Seksuele Opvoeding of CGSO) bij de praktijk van relationele en seksuele opvoeding in de Vlaamse secundaire scholen. Hiervoor werden directies en leerkrachten uit een representatieve steekproef van 400 scholen, evenals vormingswerkers uit alle externe centra, aan de hand van een vragenlijst bevraagd. Er werd een respons bekomen van 46% voor de directies, 33% voor de leerkrachten en 75% voor de externe centra.*

*Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening worden gehouden met een té rooskleurig beeld dat waarschijnlijk verkregen werd. Enerzijds kregen we waarschijnlijk vooral medewerking van de scholen die reeds positief stonden t.o.v. relationele en seksuele vorming, anderzijds werden de leerkrachten in ons onderzoek door hun directie geselecteerd. Directies vinden leerkrachten het meest geschikt om de diverse thema's aan bod te laten komen, met uitzondering van de thema's rond voorbehoedmiddelen en SOA, waar ze de voorkeur geven aan MST en PMS. De meeste externe experts geven de voorkeur aan de schoolarts (MST) voor de klassieke seksuele voorlichting, en thema's rond voorbehoedmiddelen. Voor de meer relationele en seksuele thema's lijken alle Centra zichzelf als voorkeurspersoon te beschouwen. De reële praktijk van de vorming in de klas weerspiegelt inderdaad de visie van de directies: 75% geeft aan dat leerkrachten samen met externe experts vorming geven. Vooral MST en PMS worden hiervoor aangesproken, gevolgd op verdere afstand door CLG en CGSO.*

*Directies, leerkrachten en externe experts zien vooral zichzelf als een belangrijke initiatiefnemer van relationele en seksuele vorming. Begrippen als 'initiatief' en 'betrokkenheid' worden door de verschillende personen op een andere manier geïnterpreteerd. Een meerderheid van leerkrachten en externe experts overlegt met eigen collega's over de inhoud van de vorming. Voor leerkrachten zijn ook de leerlingen op dit vlak belangrijk, de meeste externe experts overleggen ook met de directie en de leerkrachten. De frequentie van het overleg is over het algemeen vrij beperkt. Leerkrachten voelen zich in de eerste plaats ondersteund door collega's, de directie en de leerlingen. Heel wat minder leerkrachten voelen zich ondersteund door externe centra.*

- \* Drs Ilse De Bourdeaudhuij, psycholoog; wetenschappelijk medewerker, Drs Marika Csincsak, orthopedagoog; wetenschappelijk medewerker en Prof. Dr Paulette Van Oost, psycholoog; hoogleeraar, verbonden aan de vakgroep gedragstherapie en psychologische begeleiding, Universiteit Gent, Onderzoeksgroep Gedrag en Gezondheid, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent, België.
- <sup>o</sup> Dit onderzoek werd gefinancierd door de Gemeenschapsminister van Onderwijs (FCFO). Het werd uitgevoerd door de Onderzoeksgroep Gedrag en Gezondheid in nauwe samenwerking met Dr A. Geeraert. Geaccepteerd voor publicatie 25 januari 1994.

*Een begeleidingsstructuur (coördinator en/of begeleidingsgroep) is slechts in een beperkt aantal scholen aanwezig, in resp. 19% en 23% van de scholen die aan het onderzoek deelnamen. Indien die aanwezig zijn, lijken ze in grote mate betrokken bij de organisatie, een frequente bron van overleg over de inhoud en een belangrijke steun voor de betrokken leerkrachten.*

Na de stemming van de wet op de zwangerschapsonderbreking in Vlaanderen in 1990 enerzijds en vanuit de belangstelling voor Aidspreventie anderzijds, werd vanuit verschillende beleidsorganen uitgekeken naar initiatieven in verband met seksuele en relationele opvoeding bij jongeren. Het Ministerie van Onderwijs nam in samenwerking met de drie onderwijsnetten het initiatief een film te maken ("Later begint nu") in verband met "Opvoeden tot relatiebekwaamheid" (Geeraert, 1992). Het beleid was tevens van mening dat de implementatie en evaluatie van deze videofilm diende geplaatst te worden tegen een bredere achtergrond van wat in ons land aan seksuele en relationele opvoeding gebeurt. Middelen werden voorzien, zonder inhoudelijke beperkingen, voor een eerste grootschalig onderzoek naar de praktijk van relationele en seksuele vorming. In 1992 werd het onderzoek bij een representatieve groep secundaire scholen uitgevoerd (De Bourdeaudhuij, Csincsak en Van Oost, 1992). Zowel directies als leerkrachten werden bij de bevraging betrokken. Aansluitend werd een parallel onderzoek verricht bij externe centra van wie de wetgever verwacht dat ze een bijdrage leveren aan de organisatie van relationele en seksuele opvoeding in de scholen (Csincsak, De Bourdeaudhuij en Van Oost, 1993). Dit zijn achtereenvolgens: de Centra voor Medisch Schooltoezicht (MST), de Psycho-Medische-Sociale begeleidingsdiensten (PMS) en de centra voor Levens- en Gezinsvragen (CLG), waarvan de Centra voor Geboortenregeling en Seksuele Opvoeding (CGSO) een onderdeel vormen. In dit artikel worden al deze centra verder Centra genoemd. Deze Centra bekwamen extra financiële middelen, de zogenaamde POZ-maatregelen, 'positieve preventieve maatregelen' om ongewenste zwangerschap te voorkomen. Twee miljoen Belgische frank werd voorzien voor nascholing van MST/PMS medewerkers; de CLG (met inbegrip van de CGSO) kregen 56 miljoen frank ter beschikking voor de aanwerving van preventiewerkers of hulpverleners; schoolartsen en verpleegkundigen van het MST kregen de opdracht om vijf procent van hun tijd te besteden aan contacten en vormingsprogramma's voor leerlingen, ouders en leerkrachten en kregen 30 miljoen voor personeelskosten, vorming en bijkomende opleiding (Claeys, 1991). Naast hun betrokkenheid bij relationele en seksuele vorming hebben de Centra andere opdrachten: medewerkers van de MST centra staan in voor de medische screening van leerlingen; de PMS centra volgen schoolresultaten en andere problemen verbonden met de schoolloopbaan van kinderen en jongeren op; de CLG (en CGSO) bieden een ambulante hulpverlening op het vlak van relaties, seksualiteit en geboortenregeling en richten zich naar een breed publiek.

In het ruimer, hierboven vermeld onderzoek werden volgende aspecten van relationele en seksuele vorming zowel bij direct schoolbetrokkenen (directies en leerkrachten) als bij externe Centra (PMS, MST, CLG, CGSO) bevestigd: is relationele en seksuele vorming een taak van de school, welke zijn de voornaamste doelen van de vorming, met welke personen c.q. instanties wordt overlegd, hoe ziet de praktische organisatie eruit (tijd besteed aan de vorming en spreiding ervan, vorming al dan niet in leerplan, leerjaren waarin thema's aan bod komen), welke werkvormen en leermiddelen worden aangewend, welke effecten worden verwacht en tenslotte wat zijn de ervaren moeilijkheden, noden en wensen voor de toekomst. In de bevraging van de directies werden de vragen naar de directe klaspraktijk weggelaten. In

de begeleidende brief voor directies, leerkrachten en medewerkers uit de Centra werd vermeld dat "Onder relationele en seksuele vorming zowel het geven van informatie over geslachtsorganen, voortplanting, voorbehoedmiddelen, bescherming tegen seksueel overdraagbare aandoeningen, als de vorming van attitudes en vaardigheden (contacten leggen, gebruik van voorbehoedmiddelen e.a.) wordt verstaan". Op basis van deze door de auteurs gegeven definitie moesten de betrokken personen en instanties zelf uitmaken of ze al dan niet betrokken waren bij dergelijke vorming. Een aantal bevindingen uit dit ruimer onderzoek werden elders gepubliceerd (Van Oost e.a., 1994; Csincsak e.a., 1994; De Bourdeaudhuij e a., 1994).

Dit artikel wil een bijdrage leveren aan het verhelderen van de rol van direct schoolbetrokkenen (leerkrachten en directies) en externe experts (de Centra) in de actuele praktijk van relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs. Uit de recente literatuur blijkt dat bij relationele en seksuele opvoeding op school meerdere personen en instanties betrokken zijn (DeMuth Allenworth en Wolford Symons, 1989; Majer, Santelli en Coyle, 1992). Het is niet altijd duidelijk wie het meest geschikt is om de vorming te geven (Resnicow, Cherry en Cross, 1993). Sommige auteurs staan kritisch ten opzichte van het geven van relationele en seksuele vorming door leerkrachten. Leerkrachten zouden weinig gemotiveerd zijn, weinig kennis hebben van de groepsdynamiek, bang zijn voor sanctionering door de directie, terwijl leerlingen hen ook niet in deze rol zien (Schaalma, Kok, Braeken, Schopman en Deven, 1991; Deven, 1989). Andere moeilijkheden die leerkrachten rapporteren, zijn gebrek aan kennis en ervaring en de ongewone positie die de vorming met zich mee brengt (Morris, 1985; Levenson-Gingiss en Jamilton, 1989; Geeraert, 1992; Bolte, 1982). Weisberg (1989) geeft aan dat externe experts noodzakelijk kunnen zijn voor het werken met oudere leerlingen rond gevoelige topics als seks. Toch is hij voorstander van het geven van de vorming door leerkrachten. Indien het programma door interne medewerkers wordt gegeven, kunnen die geleidelijk aan competent worden en zich competent voelen in het geven van vormingsactiviteiten en kunnen deze ook consistenter worden ingevoerd in het jaarlijks schoolwerkplan zonder dat de school afhankelijk is van externe experts.

Uit de ruimere vraagstelling werd voor dit artikel het aspect van de betrokkenheid geselecteerd. Enerzijds leek het ons belangrijk om na te gaan wat de visie was van directies en de Centra omtrent wie betrokken zou moeten worden bij de vorming in de scholen. Anderzijds wilden we ook de reële betrokkenheid van interne medewerkers en externe experts bij de relationele en seksuele vorming bekijken, steunend op topics als initiatiefname, betrokkenheid bij de organisatie, overleg over de inhoud en ondersteuning.

## Opzet

### *Steekproef en procedure*

Voor de bevraging van directies en leerkrachten werd uit de lijst met 1050 secundaire scholen in Vlaanderen die ons door het Ministerie van Onderwijs ter beschikking werd gesteld, een steekproef van 400 scholen getrokken. Bij het trekken van de steekproef werd rekening gehouden met de drie onderwijsnetten (officieel gesubsidieerd c.q. gemeenschapsonderwijs, vrij onderwijs dat overwegend katholiek is, en het provinciaal/gemeentelijk onderwijs dat ingericht wordt door provincies en gemeenten) en de vijf provincies. Binnen deze condities wer-

den de scholen at random gekozen. Een pakket van 7 vragenlijsten werd aan de directies gestuurd. In een bijgevoegde brief werd aan de directeur/directrice gevraagd de directievragenlijst zelf in te vullen en de andere vragenlijsten te bezorgen aan 6 leerkrachten, telkens twee per graad, die reeds aandacht besteden aan relationele en seksuele vorming of dit in de toekomst van plan zijn. Indien dergelijke leerkrachten niet aanwezig waren, werd gevraagd de vragenlijsten te verdelen onder de leerkrachten die geen relationele en seksuele vorming (meer) geven. Het expliciet aanduiden van vakleerkrachten (maatschappijleer, moraal, godsdienst, Nederlands, ...) zoals bv. door een parallel Nederlands onderzoek (Mellink, 1989) is gedaan, leek ons voorbarig, aangezien het voor Vlaanderen niet duidelijk was door wie relationele en seksuele vorming vooral wordt gegeven. Om deze reden was het ook niet mogelijk om de vragenlijsten direct naar de betrokken leerkrachten te sturen. We moeten er echter wel rekening mee houden dat we met de door ons gevolgde procedure enkel leerkrachten bereiken die door de directies werden geselecteerd om de vragenlijst in te vullen. Vervolgens werden op basis van de Sociale Gids alle PMS, MST, CLG en CGSO in Vlaanderen aangeschreven, in totaal 339. Dit waren: 162 PMS centra, 107 MST centra, 61 CLG en 9 CGSO.

#### *Onderzoeksinstrument (zie bijlage 1)*

Voor het ruimer onderzoek, waarvan sprake is in de inleiding, werden drie verschillende vragenlijsten opgesteld (voor leerkrachten, directies, Centra), gebaseerd op ander binnen- en buitenlands onderzoek (Mellink, 1989; De Weerd en Visser, 1987; Geeraert, 1992; Levenson-Gingiss en Hamilton, 1989). de vragenlijsten werden in de beginfase van het onderzoek voorgelegd aan een beperkt aantal leerkrachten, directeurs en medewerkers uit de Centra om de begrijpbaarheid en relevantie van de lijst te toetsen. Er werden geen verdere betrouwbaarheids- en/of valideringsstudies uitgevoerd.

Specifiek voor het deelaspect waarover we het in dit artikel hebben, gaven de respondenten hun visie weer omtrent de betrokkenheid van interne en externe personen en instanties bij de vorming. Deze mogelijke betrokkenen werden ingedeeld in de volgende groepen: direct schoolbetrokkenen zoals de leerkracht zelf, directie, leerlingen, een groep leerkrachten of klasseraad, coördinator en/of werkgroep voor relationele en seksuele vorming; andere onderwijsbetrokkenen zoals inspectie, schoolraad, inrichtende macht, oudervereniging en tenslotte externe experts als MST centra, PMS centra en andere externe experts (bv. CLG en CGSO) en diensten voor onderwijsbegeleiding en navorming.

Dit werd op twee manieren bevestigd: enerzijds wie initiatief neemt, wie betrokken is bij de organisatie, met wie overlegd wordt, en door wie men zich ondersteund voelt; anderzijds de mate van betrokkenheid, overleg en ondersteuning. De resultaten van de eerste vorm van bevestiging worden weergegeven in procenten (zie de figuren 1 en 2). De tweede vraagstelling gebeurde aan de hand van een 5-puntenschaal, de resultaten hiervan worden enkel weergegeven in de tekst. Aan de directies en de Centra vroegen we ook nog wie naar hun mening het meest geschikt is om de verschillende aspecten van de relationele en seksuele vorming (voor een overzicht van deze belangrijke thema's zie Geeraert, 1992) in het secundair onderwijs aan de leerlingen te geven. Deze vraag werd niet in deze vorm aan de leerkrachten voorgelegd omdat we ervan uitgingen dat het in de eerste plaats de directie is die als sleutelpersoon fungeert voor het engageren van externe experts in bepaalde aspecten van de vorming van leerlingen. Aan de leerkrachten werd wel gevraagd in welke mate ze akkoord gingen met een aantal stellingen (o.a. wie zou welke thema's moeten geven) omtrent relationele en seksuele vorming.

### *Respons*

Uit 260 scholen (67%) werd tenminste één ingevulde vragenlijst ontvangen (van directie of leerkracht), met een vrij gelijkmatige spreiding over de onderwijsnetten en de provincies. 129 scholen reageerden niet, 2 scholen lieten weten dat ze wegens tijdgebrek niet konden meewerken, 9 scholen deelden ons mede geen onderwijs op secundair niveau in te richten. 777 leerkrachten (33%) en 181 directies (46%) namen aan het onderzoek deel. Wat de directies betreft constateren we een lichte ondervetegenwoordiging van de provincie West-Vlaanderen en een oververtegenwoordiging van de provincie Oost-Vlaanderen. Bij de leerkrachten was er anderzijds iets minder respons uit de provincie Brabant.

Van 62% van de scholen reageerde minstens één leerkracht. De meerderheid van de leerkrachten die antwoordden (N=588), gaf op het moment van het onderzoek relationele en seksuele vorming. Dit laatste kan een vertekening van de resultaten in positieve zin met zich meebrengen: we hebben hier duidelijk te maken met een geëngageerde groep leerkrachten m.b.t. relationele en seksuele vorming. Verdere evaluatie van "weigeraars" versus "deelnemers" werd niet doorgevoerd.

Hoewel niet op voorhand werd gevraagd de vragenlijst te verspreiden onder specifieke vakleerkrachten, werd die toch vooral ingevuld door leerkrachten godsdienst (44%), niet-confessionele zedenleer (13%) en biologie (21%). Dit betekent dat de proefgroep uiteindelijk voor vrijwel 70% bestaat uit die leerkrachten van wie doorgaans verwacht wordt dat ze relationele en seksuele vorming verzorgen. De overige leerkrachten waren leerkrachten algemene en technische vakken.

Negen Centra deelden mee enkel vorming te geven in het basisonderwijs. Op de 330 in aanmerking komende Centra participeerden er 246 Centra (75%) in het onderzoek. Gedifferentieerd naar soort centrum waren dit 76% van de PMS centra, 82% van de MST centra, 57% van de CLG en 78% van de CGSO.

### **Resultaten**

#### *Wie is het meest geschikt voor de vorming en door wie wordt het effectief gegeven?*

Volgende thema's (zie Geeraert, 1992) werden onderscheiden: klassieke seksuele opvoeding (hygiëne, werking van de geslachtsorganen, voortplanting), voorbehoedmiddelen (vooren nadelen, gebruik, aankoop), bescherming tegen SOA, vormen van seksualiteit en seksualiteitsbeleving, waarden en normen en tenslotte relatieproblemen. Directies vinden de leerkrachten het meest geschikt voor alle thema's, met uitzondering van de voorbehoedmiddelen en SOA. Voor die thema's geven ze de voorkeur aan MST en PMS. Volgens 75% van de directies wordt de vorming door leerkrachten én externe experts gegeven, volgens 18% nemen enkel leerkrachten deze taak op zich en volgens de overige 7% zijn dat enkel externe experts. Van de directies die beroep doen op externe experts, vermeldt 83% het MST en 50% het PMS. Het CLG en CGSO volgen op verder afstand (respectievelijk 22 en 10%).

De externe experts verkiezen niet één bepaald persoon, maar wel een team bestaande uit experts van één of meerdere Centra en/of leerkrachten. Het thema hygiëne wordt volgens 70% bij voorkeur gegeven door de schoolarts (MST), volgens 50% (ook) door de leer-

kracht. Voor de thema's voortplanting en werking van de geslachtsorganen wordt opnieuw de schoolarts verkozen (70-80%), met uitzondering van de PMS centra die de leerkrachten het meest geschikt vinden (70% vs. 45% andere Centra). Voorbehoedmiddelen en SOA worden eveneens het best door de schoolarts gegeven, enkel de CGSO Centra verkiezen zichzelf. Voor de thema's seksualiteitsbeleving, vormen van seksualiteit en in mindere mate ook relatieproblemen, vinden alle Centra zichzelf het meest geschikt. Tenslotte worden leerkrachten door PMS en MST meer geschikt bevonden voor het overbrengen van waarden en normen en in mindere mate voor relatieproblemen, terwijl CLG en CGSO opnieuw zichzelf verkiezen. Coherent met de mening, wordt de vorming ook meestal niet alleen gegeven. Als zij niet samenwerken met collega's van hun centrum, geven ze de vorming ofwel met leerkrachten (40%) en/of met experten uit andere Centra (35%). 1 op 3 schoolartsen staat er alleen voor.

Aan de leerkrachten werd gevraagd in welke mate ze akkoord gingen (5-puntenschaal van (1) helemaal niet akkoord tot (5) sterk akkoord) met een aantal stellingen omtrent relationele en seksuele vorming. Leerkrachten geven aan dat ze zelf een grote verantwoordelijkheid hebben om jongeren te informeren rond relaties en seks (gemiddelde 4.3), ze geven tevens aan dat de vorming moet opgenomen worden in de leerplannen van aansluitende vakken (gemiddelde 4.2) en dat deze vorming een taak is van alle leerkrachten van het secundair onderwijs (gemiddelde 3.6). De leerkrachten gaan er anderzijds eerder niet mee akkoord dat de vorming moet overgelaten worden aan externe experten (gemiddelde 2.2). De grote standaarddeviaties wijzen echter wel op een grote spreiding van de antwoorden.

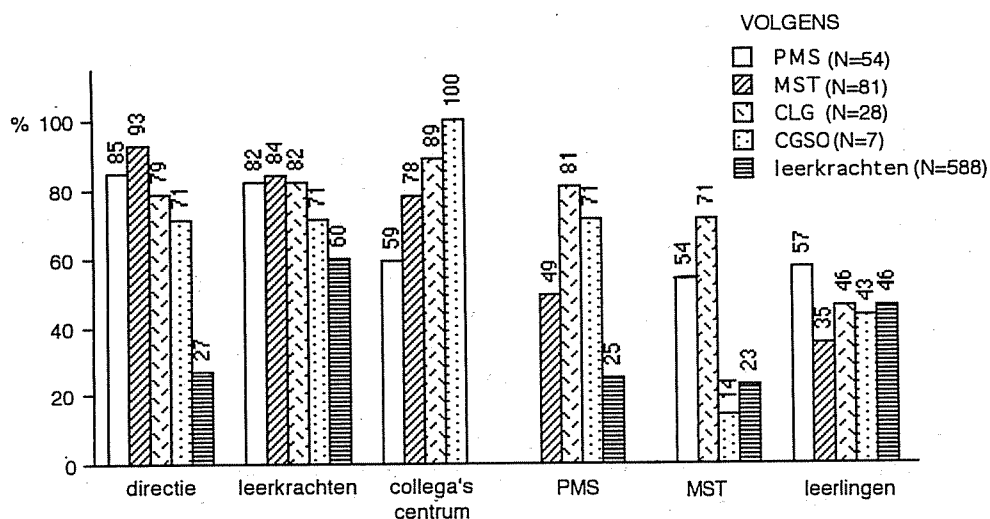
#### *Wie is initiatiefnemer voor relationele en seksuele vorming?*

Directies en leerkrachten vermelden in de eerste plaats zichzelf als initiatiefnemer (60%). Volgens de directies gebeurt dit (ook) door het MST, een groep leerkrachten en in mindere mate door het PMS. Leerkrachten daarentegen noemen hun leerlingen en inspectie, terwijl de directie slechts op de vierde plaats komt en het MST en PMS nauwelijks wordt vermeld en niet te onderscheiden is van andere Centra. De Centra zetten soms zelf de eerste stap naar een bepaalde school, terwijl ze vanuit een andere school gevraagd worden voor de vorming. Een minderheid wordt enkel gevraagd door de scholen, meestal komt het initiatief van de kant van de Centra of is er tegelijkertijd sprake van een aanbod van het centrum en een vraag van de school.

#### *Betrokkenheid bij relationele en seksuele vorming*

Uit figuur 1 blijkt dat de leerkrachten in dalende volgorde zichzelf, de leerlingen en de directie als betrokkenen zien. Directies daarentegen noemen in de eerste plaats zichzelf, het MST en een groep leerkrachten. Daarna volgen een individuele leerkracht en het PMS. Schoolraad, inspectie, nascholingscentra en inrichtende macht zijn slechts volgens een minderheid van de directies betrokken. Ook leerkrachten delen, met uitzondering van de inspectie, deze mening.

Wat de mate van betrokkenheid betreft (5-puntenschaal), zijn leerkrachten, coördinator en begeleidingsgroep sterk betrokken en dit volgens zowel directies als leerkrachten. Directies schrijven anderzijds een grotere betrokkenheid toe aan de Centra dan de leerkrachten doen.



**Figuur 1:** Personen en instanties die volgens directies en leerkrachten betrokken zijn bij de vorming, uitgedrukt in procenten.

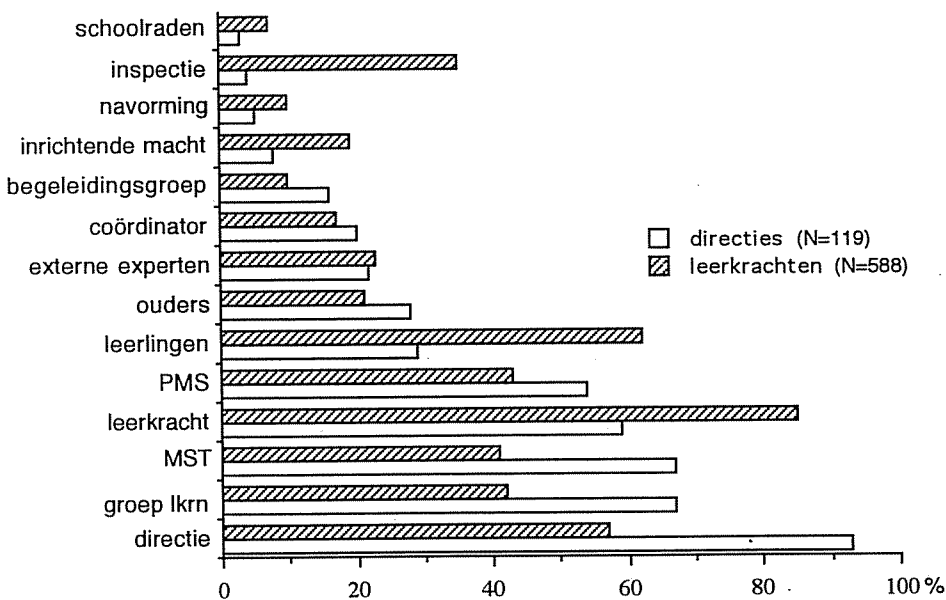
#### *Overleg over de inhoud van de vorming*

Enkel aan de leerkrachten die vorming geven, werd gevraagd met wie en hoe frequent ze overleggen. Uit figuur 2 blijkt dat ze dit vooral doen met collega's van hun school (60%) en met hun leerlingen (46%). Dit gebeurt minder met de directie, PMS en MST (20-30%).

Met de leerlingen, de coördinator en de begeleidingsgroep heeft dit overleg gemiddeld eenmaal per trimester plaats, met de directie en de Centra is dit eenmaal per semester. De meeste externe experts overleggen met de directie en leerkrachten van de school en met hun collega's. Volgens ongeveer de helft hebben ook de leerlingen inspraak over de inhoud. Ze overleggen het frequentst met hun collega's: van eenmaal per trimester (PMS) tot tweewekelijks (CGSO). Met de directie, leerkrachten en de leerlingen gebeurt dit eenmaal per semester, met de begeleidingsgroep eenmaal per semester. Enkel de CGSO overleggen frequenter met de leerlingen.

#### *Zich ondersteund voelen bij de vorming*

Leerkrachten voelen zich ondersteund door hun collega's (75%), de directie (68%) en de leerlingen (65%). 35% vermeldt de inspectie, het MST en het PMS als steunbron. De mate van ondersteuning leert ons dat ze zich het sterkst ondersteund voelen door hun leerlingen, coördinator, begeleidingsgroep, directie en externe experts.



Figuur 2: Personen en instanties met wie de leerkrachten en externe experts overleggen over de inhoud van de relationele en seksuele vorming, uitgedrukt in procenten.

### Discussie

In deze studie gingen we de rol na van directies, leerkrachten en externe experts bij relationele en seksuele opvoeding in het secundair onderwijs. Het past eerst enkele kanttekeningen te maken bij de respons. De respons van de directies is matig te noemen (46%), de respons van de leerkrachten (33%) is eerder laag. Ook wanneer we in rekening brengen dat 22 scholen uit de steekproef slechts één graad inrichtten (middenscholen) en 19 scholen zich beperkten tot 2 graden, blijft de respons op een eerder laag niveau (35%). Ook in een parallel Nederlands onderzoek (Mellink, 1989) vinden we een vergelijkbare lage respons: Mellink kreeg een globale respons van 26%, waarbij uit 53% van de scholen één of meer leerkrachten reageerden. In het onderzoek van Mellink werden aan de directies 4 vragenlijsten gestuurd, met de vraag 3 leerkrachten uit te nodigen om te participeren. Een kleinere belasting van de scholen garandeert dus niet noodzakelijkerwijs een hogere respons.

Bovendien is het duidelijk dat we zowel van de leerkrachten, als van de directies hoogstwaarschijnlijk een té rooskleurig beeld hebben gekregen. Enerzijds hebben we slechts gegevens over 2/3 van de scholen die we aanschreven. Het is niet ondenkbaar dat vooral scholen die reeds positief staan t.a.v. relationele en seksuele vorming meewerken. Anderzijds moeten we er rekening mee houden dat de procedure van het onderzoek tot gevolg had dat enkel leerkrachten die door de directeur zelf werden uitgekozen, konden meewerken aan het onderzoek. Reacties van leerkrachten die kritisch stonden t.o.v. (het beleid m.b.t.) de relationele en seksuele vorming op hun school, hadden waarschijnlijk weinig kans om mee te werken.

Directies lijken voor het invullen van de vragenlijsten vooral beroep te hebben gedaan op leerkrachten godsdienst, biologie en niet-confessionele zedenleer. Deze bevinding is in over-



eenstemming met ander onderzoek (zie o.m. Mellink, 1989). Dat relationele en seksuele vorming raakpunten heeft met het leerplan van deze vakken, kan een mogelijke reden voor deze selectiviteit vormen (Majer e.a., 1992). Waarschijnlijk zijn deze vakleerkrachten ook reëel het meest betrokken bij het geven van de vorming in de klassen, toch is het ook denkbaar dat een specifieke groep leerkrachten niet in het onderzoek is opgenomen: namelijk die leerkrachten die de vorming geven zonder dat het in hun leerplan staat en zonder dat de directie ervan op de hoogte is.

Een eerste belangrijke bevinding van het onderzoek is de mening van directies dat relationele en seksuele vorming bij voorkeur door leerkrachten wordt gegeven. Dit geldt voor alle thema's behalve voor voorbehoedmiddelen en SOA, waarvoor de schoolarts verkozen wordt. De actuele praktijk is in overeenstemming hiermee: volgens 75% van de directies worden zowel leerkrachten als externe experts bij de relationele en seksuele opvoeding betrokken. In weinig scholen (7%) nemen enkel externe experts deze taak op zich. Dat leerkrachten als geschikte personen worden gezien om relationele en seksuele vorming te geven en er in grote mate betrokken zijn, is volgens Weissberg e.a. (1989) positief met het oog op de implementatie, het systematisch integreren in het jaarlijks werkplan van de school en de continuïteit ervan in verschillende leerjaren. Of het inderdaad zo is dat de relationele en seksuele vorming in onze Vlaamse scholen reeds systematisch wordt opgebouwd over de verschillende leerjaren, valt sterk te betwijfelen. In het ruimer onderzoek gaf slechts 29% van de directies aan dat er in hun school een opbouw is in de thema's m.b.t. relationele en seksuele vorming over de verschillende leerjaren heen.

Ook externe centra lijken een rol te hebben bij relationele en seksuele vorming op school. Meestal werken ze samen met leerkrachten en/of andere experts. Een dergelijke samenwerking wordt in de literatuur positief geëvalueerd (David en Williams, 1987; Campbell, 1992). Net als de directies, verwijzen experts (met uitzondering van CGSO) naar de schoolarts (MST) om aspecten als voorbehoedmiddelen en SOA aan bod te brengen. Vermoedelijk speelt de medische achtergrond van deze voorkeurspersonen hierbij een rol. Een zekere differentiatie naargelang het behandelde thema kon worden teruggevonden. Leerkrachten worden door PMS en MST als één van de voorkeurspersonen genoemd voor het verduidelijken van waarden en normen, de relatievorming en -problemen en de klassieke seksuele voorlichting. Het lijkt hier te gaan om thema's die vermoedelijk reeds vroeger aan bod kwamen in de lessen biologie, godsdienst en zedenleer. Met uitzondering van de klassieke seksuele voorlichting vinden CLG en CGSO zichzelf daarvoor het best geschikt. Voor seksuele aspecten tenslotte vinden alle medewerkers van de Centra zichzelf het meest geschikt.

In het onderzoek werd ook dieper ingegaan op het initiatief tot de vorming, de betrokkenheid bij de organisatie, het overleg over de inhoud en de ervaren ondersteuning. Zo blijkt dat directies en leerkrachten zichzelf als de belangrijkste initiatiefnemer en betrokkene bij de organisatie van de vorming zien. Dit wijst op een verschillend perspectief bij directies en leerkrachten. Een mogelijke verklaring kan het verschillend definiëren van de begrippen 'initiatief' en 'betrokkenheid' zijn: het signaleren van problemen aan de directie kan, naast het zelf starten met vorming, door leerkrachten als 'initiatief nemen' begrepen worden. Directies kunnen het reageren op signalen van leerkrachten, bv. het contracteren van externe experts, als de belangrijkste vorm van initiatief nemen en betrokken zijn, beschouwen. De grotere rol m.b.t. initiatiefname en betrokkenheid bij de organisatie van de vorming, die enerzijds door directies wordt toegekend aan de Centra en anderzijds door leerkrachten aan hun leerlingen, kunnen wellicht worden verklaard vanuit hun verschillende positie. Leerkrachten staan dich-

ter bij de leerlingen en kunnen sneller vragen van hun leerlingen opvangen. Zij hebben ook directere relatie met de inspectie wat de inhoud van hun lesactiviteiten betreft. Het is waarschijnlijk dat externe diensten als MST en PMS op de eerste plaats formele contacten heeft met de directie. Op hun beurt vinden ook de Centra dat het initiatief vooral van hun kant komt of dat er tegelijk sprake is van een aanbod van het centrum en een vraag van de school.

Het past hierbij een kanttekening te maken m.b.t. de generaliseerbaarheid van het onderzoek. Begrippen als 'initiatief' en 'betrokkenheid' worden door de betrokken personen op een andere manier geïnterpreteerd. We moeten bijgevolg voor ogen houden dat we enkel kunnen spreken over (verschillen in) perspectieven van de betrokkenen m.b.t. relationele en seksuele vorming en dat het mogelijk is dat we de reële situatie niet helemaal kunnen vatten. Deze verschillen in interpretatie van begrippen is eigen aan het gebruik van vragenlijsten, en kan in vergelijking met interviews of gedragsobservaties als een beperking worden gezien.

Een meerderheid van leerkrachten en externe experts overlegt met hun collega's over de inhoud van de vorming. Leerkrachten overleggen ook met de leerlingen, de meeste externe experts ook met de directie en de leerkrachten. Met uitzondering van hun collega's lijkt er globaal weinig frequent overlegd te worden, hoogstens één keer per trimester. Deze lage frequentie is te begrijpen als we de duur en spreiding van de vorming in rekening brengen. Uit het ruimer onderzoek (De Bourdeaudhuij e.a., 1992; Van Oost e.a., 1994) blijkt dat de vorming jaarlijks gemiddeld minder dan elf uur aan dezelfde groep leerlingen inhoudt en dat dit gespreid is over een periode korter dan een maand.

Wat de ondersteuning betreft, vermelden de meeste leerkrachten in de eerste plaats de collega's, de directie en de leerlingen. Dat meer dan de helft van de leerkrachten zich ondersteund voelt door hun directie, is positief. Auteurs als Linney (1989) en Majer e.a. (1992) wijzen op de noodzaak om directieleden reeds vanaf de planning van de vorming erbij te betrekken, zodat programma's voor een langere tijd kunnen ingebouwd worden en problemen kunnen vermeden worden. Directies zijn volgens hen bovendien het best geplaatst om leerkrachten te motiveren en te ondersteunen.

Heel wat minder leerkrachten voelen zich ondersteund door externe centra als PMS en MST. Een vorm van ondersteuning zou de bijdrage van externe centra in de nascholing van leerkrachten kunnen zijn. Uit het ruimer onderzoek (De Bourdeaudhuij e.a., 1992) blijkt dat de Centra op dit vlak weinig actief zijn. Een minderheid van de Centra (respectievelijk 10 PMS, MST en CLG en 3 CGSO) organiseert een dergelijke nascholing. Deze is beperkt tot maximum 10 uur en gebeurt binnen het tijdsbestek van één dag. David en Williams (1987) en Campbell (1992) wijzen nochtans op het belang van externe experts als 'facilitators' voor leerkrachten: naast nascholingsessies kunnen zij materiaal aanraden en ter beschikking stellen, als bron van informatie fungeren en doorverwijzen naar andere hulpverleningcentra.

Maes (1990) stelt dat een ondersteuningsstructuur in de school een belangrijke factor is opdat preventieprogramma's zouden slagen. Uit het ruimer onderzoek (De Bourdeaudhuij e.a., 1992) bleek echter dat zo'n structuur in slechts een beperkt aantal Vlaamse scholen die vorming geven aanwezig is. In 19% (N=22) van de scholen die reeds vormingsactiviteiten organiseren, is een coördinator aangesteld voor het begeleiden van het project relationele en seksuele vorming; in slechts 23% (N=27) is er sprake van een begeleidingsgroep. Deze laatste bestaat doorgaans uit één of meerdere leerkrachten, vooral vakleerkrachten godsdienst, zedenleer en biologie; soms samen met de directie, en een vertegenwoordiger van het PMS centrum en/of MST centrum. Indien deze coördinator en/of begeleidingsgroep echter aanwezig is, lijken ze in grote mate betrokken te zijn bij de organisatie van de vorming, een frequente

bron van overleg over de inhoud en een belangrijke steun voor de betrokken leerkrachten. De afwezigheid van een dergelijke begeleidingsstructuur zou volgens Rienzo (1987) tot gevolg hebben dat de relationele en seksuele vorming te dikwijls overgelaten wordt aan het (eenmalig?) persoonlijk initiatief van een aantal individuele leerkrachten, zonder bijvoorbeeld rekening te houden met de continuïteit over de verschillende leerjaren.

Globaal genomen kunnen we uit de bevraging van de directies afleiden dat PMS en MST nauwer betrokken zijn bij de vorming dan CLG en CGSO. Ze worden vaker genoemd als voorkeursinstantie en initiatiefnemer en geven in een groter aantal scholen vorming. Een mogelijke verklaring kan zijn dat VLG en CGSO minder talrijk zijn (respectievelijk 61 en 9, versus 162 PMS en 107 MST). Anderzijds heeft dit wellicht ook te maken met de langer bestaande en nauwere relatie die PMS en MST met de scholen hebben. Ze hadden voordien reeds (en nog steeds) taken in het onderwijs.

### Summary

#### *Sex education in secondary schools in Flanders: the differential role of school principals, teachers and experts*

This study is part of the first systematic large scale survey on the practice of sex education in Flanders. A questionnaire was sent to a representative sample of 400 secondary schools out of a total of 1050 secondary schools, and to all 339 organisations involved in sex education (Family Planning Organisations, school psychology and school health services).

The differential roles of school principals, teachers and experts external to the school in the practice of school-based sex education were studied. Principals prefer teachers above experts for most subjects in sex education; especially medical services are preferred for specific items as contraceptives and STD's. Experts on the other hand prefer the medical services and/or themselves for relational aspects and topics on contraceptives and STD's. The practice in the classroom reflects the preference of the principals: 75% of the principals reports that in their school teachers together with experts are responsible for sex education. Teachers as well as experts refer primarily to their colleagues for support. Teachers also mention school principals and students. In general external experts are perceived as more closely related to school principals than to teachers.

### Literatuur

- Bolte (1982). *Sex op school. Seksuele voorlichting, -vorming in het voortgezet onderwijs in Amsterdam*. PDI/UvA, Amsterdam.
- Campbell (1992). Health visitors and teachers: developing a working partnership in sex education. *Health Education Journal*, 51: 139-140.
- Claeys, V. (1991). De jacht op de ongewenste zwangerschappen: het probleem van 180 miljoen. *Negligé*, 7: 2-4.
- Csincsak, M., I. De Bourdeaudhuij en P. Van Oost (1993). *Relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs. De betrokkenheid van externe experten: PMS, MST, CLG en CGSO*. FCFO project Ministerieel Initiatief, Intern rapport, Gent.
- Csincsak, M., I. De Bourdeaudhuij en P. Van Oost (1994). School-based sex education in Flanders: problems, barriers and perceived needs for future practice. *In press*.
- David, K. en T. Williams (1987). *Health education in schools*. Harper & Row, London.
- De Bourdeaudhuij, I. M. Csincsak en P. Van Oost (1992). *De organisatie van relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs: een onderzoek bij directies en leerkrachten*. FCFO project Ministerieel Initiatief, Intern rapport, Gent.
- De Bourdeaudhuij, I. A. Geeraert en P. Van Oost (1994). Sex education in Flanders: what principals, teachers, experts and students think about it. *In press*.
- DeMuth Allensworth, D. en C. Wolford Symons (1989). A theoretical approach to school-based HIV prevention. *Journal of School Health*, 59: 59-65.
- Deven, F. (1989) Avoiding the unavoidable: the dynamics of school family life sex education in Flanders.

- In P. Meredith (red.). *The other curriculum: European Strategies for school sex education*. International Planned Parenthood Federation, London.
- De Weerd, I. en A. Visser (1987). GVO en gezondheidskunde in het voortgezet onderwijs. Een verkenning van de Amsterdamse situatie. *GVO preventie*, 8: 78-89.
- Geeraert, A. (1992). *Resultaten van een representatief evaluatie-onderzoek bij 3200 leerlingen in 71 secundaire scholen*. Department van Onderwijs, Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Levenson-Gingiss, P. en R. Hamilton (1989). teacher perspectives after implementing a human sexuality education program. *Journal of School Health*, 59: 427-431.
- Linney (1989). Optimizing research strategies in the schools. In L. Bond en E. Compas (red.). *Primary prevention and promotion in the schools*. Sage Publications, London.
- Maes, L. (1990). *Gezondheids promotie op school. Handboek leerlingenbegeleiding. Gezondheidsopvoeding*. Kluwer, Zaventem.
- Majer, L., J. Santelli en K. Coyle (1992). Adolescent reproductive health: roles for school personnel in prevention and early intervention. *Journal of School Health*, 62: 294-297.
- Mellink, E. (1989). *Seksuele vorming en Aids-voorlichting. Een inventariserend onderzoek naar de stand van zaken met betrekking tot seksuele vorming en Aids-voorlichting in het voortgezet onderwijs*. Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Morris, R. (1985). Integrating values in sex education. *Journal of Sex Education and Therapy*, 11: 43-46.
- Resnoco, K., J. Cherry en D. Cross (1993). The unanswered questions regarding comprehensive school health promotion. *Journal of School Health*, 63: 171-175.
- Rienzo, B. (1987). What can be learned from controversial sex education programs. *Journal of Sex Education and Therapy*, 13: 58-62.
- Schaalma, H., G. Kok, D. Braeken, M. Schopman en F. Deven (1991). Sex and Aids education for adolescent. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 15: 140-149.
- Van Oost, P., M. Csincsak en I. De Bourdeaudhuij (1994). Principals' and teachers' views of sexuality education in Flanders. *Journal of School Health*, 64: 105-109.
- Weissberg, R., M. Zelek Caplan en P. Sivo (1989). A new conceptual framework for establish in school-based social competence promotion programs. In L. Bond en E. Compas (red.). *Primary prevention and promotion in the schools*. Sage Publications, London.

#### BIJLAGE 1: GEBRUIKTE VRAGENLIJST

##### Vraag voor directies en Centra

Geef voor de onderstaande aspecten i.v.m. relationele en seksuele vorming aan, door wie volgende onderwerpen het best worden gegeven. Indien u meent dat ze best niet worden gegeven aan leerlingen in het secundair onderwijs, omcirkelt u het cijfer 0.

- 0 wordt het best niet gegeven aan leerlingen van het secundair onderwijs
- 1 wordt het best gegeven door leerkrachten van de eigen school
- 2 wordt het best gegeven door PMS
- 3 wordt het best gegeven door MST
- 4 wordt het best gegeven door CLG
- 5 wordt het best gegeven door CGSO

	niet	leerkr	PMS	MST	CLG	CGSO
hygiëne	0	1	2	3	4	5
werking van de geslachtsorganen	0	1	2	3	4	5
voortplanting	0	1	2	3	4	5
voor- en nadelen van voorbehoedsmiddelen	0	1	2	3	4	5
gebruik van voorbehoedsmiddelen	0	1	2	3	4	5
aankoop van voorbehoedsmiddelen	0	1	2	3	4	5
wat zijn seksueel overdraagbare aandoeningen	0	1	2	3	4	5
hoe zich beschermen tegen seksueel overdraagbare aandoeningen	0	1	2	3	4	5
vormen van seksualiteit (hetero- en homoseksualiteit)	0	1	2	3	4	5
verschillende vormen van seksualiteitsbeleving (masturberen, vrijen, geslachtsgemeenschap)	0	1	2	3	4	5
relatievorming en relatieproblemen	0	1	2	3	4	5
morele overwegingen	0	1	2	3	4	5

**Vraag voor directies, leerkrachten en Centra**

Van wie kwam het initiatief om met relationele en seksuele vorming te beginnen?  
Het initiatief kwam vooral van ...

	ja	nee
de directie	1	0
een groep leerkrachten/klasseraad	1	0
de verantwoordelijk/coördinator/pedagogische begeleider van relaties en seksualiteit	1	0
mezelf	1	0
de ouders, oudervereniging	1	0
de schoolraden	1	0
de inspectie	1	0
de inrichtende macht	1	0
de leerlingen	1	0
PMS	1	0
Medisch Schooltoezicht		
externe experts (Centrum voor Levens- en Gezinsvragen, Centrum voor Geboortenregeling en Seksuele Opvoeding, ...)	1	0
onderwijsbegeleiding - navorming	1	0
andere, nl: .....	1	0

**Vraag voor directies en leerkrachten**

In welke mate zijn de hieronder aangegeven personen en/of instanties momenteel betrokken bij het organiseren van relationele en seksuele opvoeding op school?

	1	2	3	4	5	6
1 helemaal niet betrokken						
2 een beetje betrokken						
3 redelijk betrokken						
4 sterk betrokken						
5 zeer sterk betrokken						
6 niet van toepassing op onze school						
de directie	1	2	3	4	5	6
een groep leerkrachten/klasseraad	1	2	3	4	5	6
de werkgroep "relaties en seksualiteit"	1	2	3	4	5	6
de verantwoordelijke/coördinator/pedagogische begeleider "relaties en seksualiteit"	1	2	3	4	5	6
ikzelf	1	2	3	4	5	6
de ouders, oudervereniging	1	2	3	4	5	6
de schoolraden	1	2	3	4	5	6
de inspectie	1	2	3	4	5	6
de inrichtende macht	1	2	3	4	5	6
de leerlingen	1	2	3	4	5	6
PMS	1	2	3	4	5	6
Medisch Schooltoezicht	1	2	3	4	5	6
externe experts (Centrum voor Levens- en Gezinsvragen, CGSO, ..)	1	2	3	4	5	6
onderwijsbegeleiding - navorming	1	2	3	4	5	6
andere, nl: .....	1	2	3	4	5	6

**Vraag voor leerkrachten en Centra**

In welke mate pleegt u overleg met andere personen en/of instanties bij het bepalen van de inhoud van de relationele en seksuele vorming?

**MATE VAN OVERLEG OVER DE INHOUD**

	1	2	3	4	5	6
	1	2	3	4	5	6
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
de directie	1	2	3	4	5	6
collega's van uw eigen school	1	2	3	4	5	6
collega's van een andere school	1	2	3	4	5	6
de werkgroep "relaties en seksualiteit"	1	2	3	4	5	6
de verantwoordelijke/coördinator/pedagogische begeleider "relaties en seksualiteit"	1	2	3	4	5	6
de ouders, oudervereniging	1	2	3	4	5	6
de schoolraden	1	2	3	4	5	6
de inspectie	1	2	3	4	5	6
de inrichtende macht	1	2	3	4	5	6
de leerlingen	1	2	3	4	5	6
PMS	1	2	3	4	5	6
Medisch Schooltoezicht	1	2	3	4	5	6
externe experten (Centrum voor Levens- en Gezinsvragen, CGSO, ..)	1	2	3	4	5	6
onderwijsbegeleiding - navorming	1	2	3	4	5	6
andere, nl: .....	1	2	3	4	5	6

**Vraag voor leerkrachten**

In welke mate voelt u zich ondersteund door elk van de hieronder aangegeven personen of instanties bij het geven van relationele en seksuele vorming.

**MATE VAN ONDERSTEUNING**

	1	2	3	4	5	6
	1	2	3	4	5	6
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
de directie	1	2	3	4	5	6
collega's van uw eigen school	1	2	3	4	5	6
collega's van een andere school	1	2	3	4	5	6
de werkgroep "relaties en seksualiteit"	1	2	3	4	5	6
de verantwoordelijke/coördinator/pedagogische begeleider "relaties en seksualiteit"	1	2	3	4	5	6
de ouders, oudervereniging	1	2	3	4	5	6
de schoolraden	1	2	3	4	5	6
de inspectie	1	2	3	4	5	6
de inrichtende macht	1	2	3	4	5	6
de leerlingen	1	2	3	4	5	6
PMS	1	2	3	4	5	6
Medisch Schooltoezicht	1	2	3	4	5	6
externe experten (Centrum voor Levens- en Gezinsvragen, CGSO, ..)	1	2	3	4	5	6
onderwijsbegeleiding - navorming	1	2	3	4	5	6

*Opmerking: Bij de vragen rond initiatief, betrokkenheid, overleg en ondersteuning werd als voorbeeld de vragen voor de leerkrachten opgenomen. De vragen voor de directies en/of de centra werden soms op kleine punten aangepast.*