

Hardnekkig hetero

‘Seksuele diversiteit’ in de praktijk van het middelbaar schoolonderwijs

Sam Meerhoff*

Summary

Since 2012, Dutch schools have been legally obliged to teach about sexual diversity. Yet, little is known about how this is implemented. Based on classroom observations, semi-structured interviews with teachers and content analysis of teaching materials, this article analyzes secondary-school teachers’ discourse and practices. It was found that sexual diversity remains a marginalized subject, which is usually discussed in merely one of a series of lessons on sexuality that makes part of the biology curriculum. Both in faith-based and in non-religious schools, teachers primarily aim at showing students how LGBT-people are discriminated against, and at making them reflect on how to respond if someone close to them were to come out as being gay. An unintended consequence of this approach is that it reconfirms heterosexuality as a norm, and fails to empower LGBT-students.

Inleiding

In september 2012 werd – op herhaaldelijk aandringen van een brede meerderheid in het parlement – een bijzin toegevoegd aan de kerndoelen voor al het primair en voortgezet onderwijs in Nederland: elke school, onafhankelijk van niveau en gezindte dient aandacht te besteden aan seksuele diversiteit. Sindsdien luidt kerndoel 38 van de ‘Wet op het Primair Onderwijs’ als volgt:

“38. De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, *waar- onder seksuele diversiteit.*” (TK 2012-2013, 2, curs. SM)

* Sam Meerhoff is socioloog en docent maatschappijleer op het Lyceum Sancta Maria te Haarlem.

De kerndoelen van het bijzonder primair onderwijs en het (bijzonder) voortgezet onderwijs zijn op vergelijkbare wijze aangepast.¹ Ook deze bevatten al het voorschrift dat leerlingen moeten leren ‘respectvol om te gaan met diversiteit’, maar sinds 2012 moet daarbij in ieder geval aandacht worden besteed aan seksuele diversiteit.²

Volgens de indieners van het wetsvoorstel hadden ‘te veel scholen’ in Nederland ‘te weinig aandacht’ voor seksuele en genderdiversiteit. Ze zeiden te vrezen dat de ‘tolerantie en acceptatie’ op scholen te wensen overliet, waardoor ‘homojongeren’³ te maken zouden krijgen met ‘sociale uitsluiting en pestgedrag’. Hierdoor zouden ze te weinig ‘sociale veiligheid’ ervaren om bijvoorbeeld uit de kast te durven komen (TK 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012a).

Twee zaken vallen hierbij op. In de eerste plaats problematiseren politici en academici in het bijzonder de positie van LHBT-jongeren⁴ op (orthodox-)christelijke en islamitische scholen, omdat ze aannemen dat dezen te lijden hebben onder een taboesfeer of zelfs ronduit afwijzing (Inspectie van het Onderwijs 2003, 32-4; Hekma e.a. 2006, 221-222; TK 2011/2012b). De wetswijziging was mede bedoeld om het bijzonder onderwijs een duwtje in de rug (of: een schop onder de kont) te geven voor het ‘bespreekbaar’ maken van seksuele en genderdiversiteit (Onderwijsraad 2012, 3; Van Bergen & Van Lisdonk 2010b, 203; TK 2012/2013, 5-6).⁵

In de tweede plaats valt op dat de wet niet voorschrijft hoe er inhoud gegeven moet worden aan het onderwijs over seksuele en genderdiversiteit: scholen kunnen het integreren in bestaande lesprogramma’s, een thema-week organiseren, een gastspreker uitnodigen, enzovoort (Inspectie van het Onderwijs 2016, 9). Ook staat het scholen vrij om seksuele en genderdiversiteit naar eigen visie te definiëren en waarderen (TK 2012/2013, 7-8): *de manier waarop* het behandeld moet worden, *wat* er precies van moet worden gevonden en *hoeveel* aandacht eraan gegeven moet worden is, kortom, niet vastgelegd. Aangenomen werd dat aandacht voor seksuele en genderdiversiteit, in welke vorm dan ook, goed is – of in ieder geval ‘beter dan niets’ (TK 2015/2016a, 24).

Hoe seksuele vorming in Nederlandse klaslokalen gestalte krijgt, is nauwelijks onderzocht. Met dit artikel wil ik daar een eerste bijdrage aan leveren. Uitgaande van bovenstaande observaties beschrijf ik hoe diversiteit wordt besproken en ‘bespreekbaar wordt gemaakt’. Zijn er wat dit betreft bijvoorbeeld verschillen tussen scholen met en zonder religieuze grondslag?

Waarom seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar maken?

Vaker dan hun klasgenoten zijn LHBT-scholieren slachtoffer van pesterijen (Kuyper 2015, 67) en geweld (Sijbers e.a. 2014). Mede hierdoor komt spijbelen bij hen meer voor en zijn hun schoolprestaties lager (Inspectie van het Onderwijs 2003, 19; Onderwijsraad 2012, 3). LHBT-scholieren zijn bovendien vaker depressief en ondernemen vier tot vijf keer vaker een suïcidepoging (Onderwijsraad 2012, 3; Van Bergen & Van Lisdonk 2010a, 187). Niet goed onderzocht, maar aangenomen wordt dat dit wordt veroorzaakt door een ‘taboesfeer’ op scholen, waarin heteroseksualiteit, soms impliciet en soms expliciet, als norm geldt.

In de literatuur bestaat echter onduidelijkheid over de mate waarin seksuele en genderdiversiteit aan de orde komen in de seksuele vorming⁶ op Nederlandse scholen. In internationale vergelijkingen komt Nederland steeds goed uit de bus als het gaat om de aandacht voor seksuele diversiteit. In vergelijking met bijvoorbeeld Engelse, Amerikaanse en Australische scholen zijn er in Nederland veel scholen die tijd vrijmaken voor het onderwerp. Docenten staan er bovendien relatief positief tegenover, en hetzelfde geldt voor leerlingen (Lewis & Knijn 2002; Weaver et al. 2005).

Onderzoeken waarin Nederlandse leraren en leerlingen werden bevraagd geven echter minder rooskleurige resultaten. Timmerman (2009, 51-3) zegt dat bij seksuele vorming veruit de meeste aandacht uitgaat naar het *technisch cognitieve domein*. Dit domein behelst kennisoverdracht met betrekking tot het lichaam, voortplanting, soa’s en voorbehoedsmiddelen. Van de leerlingen die ze ondervroeg, zei slechts 52% te zijn voorgelicht over seksuele diversiteit. Van de oud-middelbare-schoolleerlingen die werden ondervraagd door Van Bergen en Van Lisdonk (2010b, 204) zei 60% voorlichting over dit thema te hebben gehad. Docenten biologie, verzorging en maatschappijleer, geïnterviewd door Van de Bongardt, Mouthaan en Bos (2009), besteedden naar eigen zeggen wel bijna altijd aandacht aan homoseksualiteit, maar slechts ‘soms’ aan biseksualiteit en zelfs ‘zelden’ aan transgenderisme. Laatstgenoemde twee onderwerpen zouden volgens deze docenten meer vooroordelen en onbegrip oproepen dan homoseksualiteit, waardoor lessen kunnen worden verstoord als deze onderwerpen niet achterwege gelaten worden. Bovendien hadden docenten die seksuele vorming gaven hier nauwelijks iets over geleerd in hun opleiding. Daardoor misten ze de kennis om seksualiteit in al haar diversiteit te belichten en de oefening en het vertrouwen om met kritische vragen of uitgesproken negatieve uitingen van leerlingen om te gaan. De ondervraagde docenten zeiden ook dat ze graag meer zouden willen weten over

de sociaal-culturele achtergronden van hun leerlingen, om beter te kunnen omgaan met afwijzende reacties.

De scharnierfunctie van docenten

In mijn onderzoek stonden de docenten centraal: op basis van hun persoonlijke set aan kennis, ervaring, inschattingen en afhankelijk van hun band met de leerlingen zijn zij uiteindelijk degenen die daadwerkelijk gestalte geven aan het overheids- en schoolbeleid betreffende de diversiteitslessen – als scharnier tussen de bureaucratische beleidswerkelijkheid van politiek en onderwijs en, anderzijds, de alledaagse werkelijkheid van het klaslokaal. Deze positie geeft docenten, als *street-level bureaucrats*, de discretionaire bevoegdheid (zie Lipksy 1993 [1980]) om naar eigen inzicht invulling te geven aan seksuele vorming.

Hudson (1993) benadrukt dat deze scharnierpositie met al zijn beperkingen docenten voor allerlei ingewikkelde dilemma's stelt. Docenten functioneren relatief vrij, maar volgens hem onder niet-zelfgekozen omstandigheden: ze schipperen tussen wat ze verlangen van zichzelf en hun leerlingen enerzijds en wat er 'van bovenaf' van hen wordt verwacht en de schaarsheid van hun mogelijkheden anderzijds. Volgens Hudson kunnen docenten op drie manieren omgaan met deze dilemma's. In de eerste plaats kunnen ze proberen hun *greep op leerlingen* te vergroten, met behulp van allerlei machtsmiddelen. Dit kan zich voordoen als een docent een conflict of meningsverschil heeft met een leerling over, bijvoorbeeld, het accepteren van seksuele diversiteit: in zo'n geval zou een docent het gesprek kunnen afkappen door te dreigen met verwijdering. In de tweede plaats kunnen ze de *perceptie van hun eigen functioneren aanpassen*, bijvoorbeeld door de beperktheid van het werk te accepteren en hun doelstellingen hierop (naar beneden) bij te stellen. Tot een dergelijke 'mentale terugtrekking' zullen docenten bijvoorbeeld geneigd zijn als ze voorlichting over seksuele en genderdiversiteit ervaren als een extra, ongewenste taak die hun van bovenaf wordt opgelegd. In de derde plaats kunnen docenten *hun perceptie van leerlingen aanpassen* door onderscheid te maken tussen bijvoorbeeld talentvolle en minder talentvolle, progressieve en conservatieve of redelijke en onredelijke leerlingen. Op basis van deze waardetoedelingen passen ze hun doelstellingen aan (naar boven of naar beneden) per leerling, groepje leerlingen of klas.

Onderzoeksopzet

In dit artikel doe ik verslag van een beschrijvend onderzoek dat steunt op lesobservaties en interviews (februari-juni 2014⁷) alsmede inhoudsanalyse van lesmateriaal. Triangulatie compenseert de beperkingen van elk van deze afzonderlijke methoden (Silverman 2011, 177).

Niet-participerende lesobservaties

Ik heb een tiental lessen bijgewoond waarin aandacht werd besteed aan seksuele vorming in het algemeen of seksuele diversiteit in het bijzonder. ‘Niet-participerende’ observatie wil zeggen dat ik noch de rol van leerling, noch die van leraar aannam (Hennink et al. 2011, 185). Daardoor kon ik al mijn tijd en energie gebruiken voor het observeren van docenten terwijl ze concreet vorm gaven aan de onderwijsdoelstellingen. Ik noteerde bijvoorbeeld wat ze tegen leerlingen zeiden en hoe ze hen met de lesstof aan het werk zetten. Daarnaast heb ik onder andere kunnen optekenen met welke vragen van leerlingen de docenten werden geconfronteerd en welke regels ze opstellen als ze seksualiteit behandelen.

Semi-gestructureerde interviews

Ik heb elf docenten en één vrijwilliger geïnterviewd. Daarbij gebruikte ik geen vragenlijst maar alleen een onderwerpenlijst. Verder vroeg ik zoveel mogelijk door en maakte ik gebruik van ‘probes’: korte reacties (zoals: ‘aha’, ‘hmm’, ‘ja?’ en ‘is dat zo?’) die een interviewer inzet om de geïnterviewde aan te moedigen om verder uit te weiden over een bepaald onderwerp zonder de respondent hierbij woorden of verbanden in de mond te leggen (Hennink et al. 2011). Aan de orde kwamen onder meer praktische zaken (het aantal lessen, de methode etc.), de intenties van docenten en het verloop van lessen die ik, indien mogelijk, al eerder had geobserveerd.

Lesmaterialen

De lesmodules, opdrachten en video’s die in de lessen werden ingezet heb ik geanalyseerd. Ook deze materialen sturen het onderwijs immers in een bepaalde richting, geven het een zekere kleur.

Sample

Alle scholen en docenten die ik bereid vond om mee te werken aan mijn onderzoek heb ik benaderd via persoonlijke contacten. Daarnaast heb ik scholen ‘open’ aangeschreven, maar in dat geval kreeg ik steeds nul op rekest.

Uiteraard is deze *sample* niet representatief voor alle docenten en scholen in Nederland, maar zoals blijkt uit Tabel 1 is ze wel heel gevarieerd samengesteld, bijvoorbeeld wat de grondslag of gezindte van de school betreft. Het is me alleen niet gelukt om toegang te krijgen tot een islamitische school, waarvan vaak wordt aangenomen dat er geen of alleen negatieve aandacht wordt besteed aan seksuele en genderdiversiteit (zie bijvoorbeeld SCP 2010, 21; TK 2011/2012b, 59).

Tabel 1 Overzicht van de respondenten en de scholen waar zij werkten

	Scholen			Respondenten		
	Grondslag	Onderwijsniveau	Plaats*	M / V	Leeft.	
1.	Prot. christ.	mavo/havo/vwo	kleine stad	docent A	V	54
	"	"	"	docent I	M	40
2.	Dalton	mavo/havo/vwo	grote stad	docent B	V	31
	"	"	"	docent C	M	35
	"	"	"	docent F	M	24
	"	"	"	docent G	M	57
	"	"	"	docent J	V	52
3.	Katholiek	vmbo/havo/vwo	middelgr. stad	docent D	V	48
4.	Katholiek	havo/vwo	grote stad	docent E	V	31
5.	Openbaar	basisonderwijs	Dorp	docent H	V	54
6.	Gereform.	vmbo/havo/vwo	grote stad	coördinator A	V	53
	"	"	"	voorlichter A	M	33

* = Indeling in kleine, middelgrote en grote steden volgens richtlijnen van CBS.

Seksuele vorming is geen apart vak. Het wordt op Nederlandse scholen vooral gegeven door docenten in de bovenbouw van het basisonderwijs of door docenten biologie, maatschappijleer en verzorging in het voortgezet onderwijs (Van de Bongardt et al. 2009, 61; Inspectie van het Onderwijs 2016, 26). De meeste respondenten waren biologiedocenten; de overigen waren mentor, 'coördinator' met seksuele vorming in de portefeuille of een voorlichter van buitenaf.

Grounded theory

De lesobservaties, interviews en lesmaterialen heb ik allemaal nauwkeurig verzameld en uitgeschreven. Deze data heb ik vervolgens verwerkt volgens de *grounded theory*-benadering, waarbij de verzamelde data in drie fasen worden ge(her)codeerd: eerst worden de belangrijkste fragmenten uit de dataset geselecteerd en gecodeerd, waarna deze steeds op een gestructureerde wijze worden verfijnd, gecontroleerd, uitgebreid, verbonden en/of samengevoegd. Uit de coderingen worden zodoende *kernconcepten* gedistilleerd, die ieder, zo goed als de onderzoeker kan, een centraal element betreffende de onderzoeksvraag

vat (Boeije 2005). In dit artikel presenteer ik mijn resultaten aan de hand van vijf kernconcepten: *kennis en vaardigheden van docenten; tijd; context van het seksuele en genderdiversiteitsonderwijs; inhoud en (religieuze) achtergrond*.

Kennis en vaardigheden

Evenals in het onderzoek van Van den Bongardt et al. (2009) gaven docenten ook in mijn onderzoek aan nauwelijks geschoold te zijn in het geven van seksuele vorming. Ze zijn niet bekend met bewezen effectieve methoden en maken ieder eigen lessen, op basis van eigen ervaringen. Bovendien geven sommigen aan dat zichzelf of sommige van hun collega's niet gelukkig zijn met de taak seksuele vorming te geven:

“Als je verzorging gaat geven weet je dat je bepaalde gevoelige onderwerpen moet behandelen. [...] als ik naar het thema seksualiteit kijk, wat denk ik bij uitstek een thema is dat niet voor alle collega's even voor de hand liggend is [...] en dan ging het van ‘hier is je boek, maak de opdrachten’ en dan wilden ze misschien ook nog wel een verhaaltje vertellen over hoe de apen dat doen of zo. [Daar] hield het dan een beetje op. Want dat vonden ze zelf ook te lastig. Daar hadden ze helemaal geen zin in om dat te bespreken met die kinderen. [...] Er zijn collega's die zich daar prima in kunnen bewegen, maar ook niet geschoold zijn in dat gebied. En er zijn ook gewoon collega's die zoiets hebben van ‘wat moet ik daar mee?’ Want dan kies je daar niet voor.” (Docent J)

Dit probleem werd groter toen – zoals voor bijna alle respondenten het geval was – het vak verzorging verdween. De collega's die dat vak gaven, kozen er met dit vak voor om dergelijke onderwerpen bespreekbaar te maken: niet alleen seksuele diversiteit, maar ook, bijvoorbeeld, drugs en alcohol. Biologiedocenten vinden zichzelf daarvoor niet altijd geschikt; zij kozen voor hun vak uit liefde voor, bijvoorbeeld, de natuur of omdat ze graag kennis overbrengen. Docenten die kozen voor het mentoraat deden dat omdat ze leerlingen graag begeleiden bij het ontwikkelen van studievaardigheden. Het bespreekbaar maken van seksuele en genderdiversiteit past dan niet bij hun taakopvatting; ze voelen zich daarbij niet altijd op hun gemak. De respondenten vertelden dat sommige van hun collega's daarom dit onderwerp overslaan of er slechts heel summier aandacht aan geven: er is immers een andere set aan kennis en vaardigheden nodig dan die waar ze geïnteresseerd in zijn en/of zich comfortabel bij voelen. Anderen kiezen voor het overslaan

van deelonderwerpen zoals biseksualiteit en transgenderisme, omdat deze veel (negatieve) reacties oproepen.

Tijd

Docenten besteden niet alleen weinig aandacht aan seksuele diversiteit omdat ze (in hun eigen ogen) te weinig kennis en vaardigheden hebben. De biologiedocenten uit het sample zeiden dat ze überhaupt weinig lessen tot hun beschikking hebben om hun lesprogramma mee te volbrengen. In de bovenbouw eist het centraal schoolexamen bijna alle aandacht op – en daarvan maakt diversiteit nu eenmaal geen onderdeel uit. In de onderbouw is, zoals gezegd, het vak verzorging verdwenen, waardoor de docent biologie nu ook aandacht moet besteden aan onderwerpen als voeding, lichamelijke verzorging, drugs, alcohol en diversiteit. Andere docenten besteden weinig tijd aan seksuele en genderdiversiteit omdat ze ervaren dat ze leerlingen er niet lang mee kunnen boeien. Docent F: “Nee, ik heb niet het idee dat het echt extreem leeft en vaak weten ze er ook wel heel veel van af. Dus je kan er relatief snel doorheen.”

Diversiteit is zelden een terugkerend onderwerp, dat ook in de andere lessen (van het thema seksualiteit) terug komt. Docent A is hierop een uitzondering: zij wijdt één les expliciet aan seksuele diversiteit, maar laat het onderwerp ook aan bod komen in andere lessen. Zo vertelt ze in haar les over anticonceptie dat dat bij anale seks een steviger condoom wordt aangeraden en dat hiv vaker voorkomt bij mannen die seks hebben met mannen. Tijdens haar introductieles van het thema seksuele diversiteit tekende ik het volgende op:

“Er worden duo’s gemaakt. [Van elk duo zit er één] met [zijn/haar] rug naar de docent en het bord [...]. De [overige] leerling krijgen een achttal afbeeldingen te zien die zij, gebruikmakend van de juiste terminologie, aan hun partner uit moeten leggen. Het zijn afbeeldingen van: okselhaar, borsten, een condoom, twee zoenende mannen, een penis, tampons, twee zoenende vrouwen en een afbeelding met daarop de letters ‘hiv-aids’. De leerlingen die zich hebben omgedraaid hebben een minuut of twee om de acht afbeeldingen te raden.”

Deze docent maakte niet alleen homoseksueel contact zichtbaar – iets waar leerlingen misschien aan moeten wennen – maar bood leerlingen ook de ruimte om vragen te stellen:

L. "Mevrouw? Homo en lesbi is toch hetzelfde?"

D. "Klopt, lesbi is een vorm van homo, maar we zeggen 'lesbiennes' om het onderscheid te maken met homomannen."

Alle andere respondenten besteden één les exclusief aan diversiteit. Dit gebeurt altijd in de onderbouw (meestal in het tweede leerjaar) en afhankelijk van de pakketkeuze van de leerling soms ook nog eens in de bovenbouw. Diversiteit speelt in de overige lessen in de serie over seksualiteit niet of nauwelijks een rol.

Context van 'de' les over seksuele en genderdiversiteit

Docenten biologie bespreken diversiteit vrijwel altijd in dezelfde context. De les wordt gewoonlijk voorafgegaan door thema's als voorplanting, erfelijkheid (dus over heteroseksualiteit, Warnerdam 1991, 212), lichamelijke ontwikkeling en geslachtsorganen. Dit zijn 'echte' biologielessen, waarbij leerlingen 'gewoon moeten leren hoe het is.' Dit lijkt soms moeilijk te rijmen met seksuele en genderdiversiteit. In een veelgebruikte lesmethode staat te lezen (en in verschillende lessen hoorde ik het zeggen) dat de uiterlijke en sociale verschillen tussen jongens en meisjes (respectievelijk de 'secundaire' en 'tertiaire geslachtskenmerken') kunnen worden verklaard door de ontwikkeling van testosteron in het mannenlichaam en de ontwikkeling van oestrogeen in het vrouwenlichaam. *Mannetjes en vrouwtjes* hebben een eigen hormonale ontwikkeling waardoor we kunnen begrijpen dat ze zich anders/tegenovergesteld gedragen, kleden, identificeren en interesseren. Na zo'n uitgesproken biologisch verhaal (waarin gender wordt gereduceerd tot sekse) is de overgang naar de les over seksuele en genderdiversiteit moeizaam. Ook als de voorgaande lessen niet alleen gericht zijn op kennisoverdracht gaan ze vaak uit van heteroseksualiteit. Docent E verdeelde haar leerlingen in groepjes jongens en meisjes en gaf hun onder andere de opdracht om te bedenken hoe en waar ze het best aan iemand van het andere geslacht kenbaar konden maken dat ze hem of haar leuk vonden. Ook maakten ze versiertips voor het andere geslacht. Met deze opdrachten wordt aangenomen dat jongens romantisch en/of seksueel geïnteresseerd zijn in meisjes en andersom. De leerlingen voor wie dit eventueel niet geldt worden op deze manier ongevraagd in de heterorol geplaatst. Heteroseksualiteit is hier, evenals in veel andere lesonderdelen waarin jongens en meisjes gescheiden van elkaar in groepjes aan het werk

worden gezet, heel nadrukkelijk de norm. De les daarop ging over seksuele diversiteit.

Na de les over diversiteit volgen gewoonlijk lessen over soa's, hiv en voorbehoedsmiddelen. Deze zijn opnieuw feitelijk van aard. De les over diversiteit wijkt af van zowel de lessen die eraan voorafgaan als de lessen die erop volgen, doordat het niet gaat over biologische feitelijkheden, maar over sociaal-relationale of maatschappelijke problemen, waarover men, blijkbaar, van mening kan verschillen. Deze *status aparte* wordt gecombineerd als scholen externe personen inschakelen om deze les te verzorgen. Zo geeft docent C in zijn keuzemodule seksualiteit voor de bovenbouw van havo/vwo uitzonderlijk veel praktische tips als het heteroseksualiteit betreft. De les over seksuele diversiteit echter laat hij door het COC geven, omdat het "gewoon leuk" is om af en toe "iemand van buiten" voor de klas te zetten. Maar waarom nu juist als het gaat om diversiteit? Acht hij zichzelf, als heteroseksueel, daarvoor 'minder geschikt'? Ik vroeg hem of zijn vrouwelijke, *biseksuele* collega geschikter zou zijn om deze les te geven:

"...zij valt buiten de normale categorie, zij is niet-heteroseksueel, homoseksueel en gaat trouwen met haar vriendin. [...] Kijk zij hebben ook een hele hoop ellende heh, als jongeren heel vaak, of best wel vaak homo's weggepest zijn [...], want anders zijn dan anderen [...] ik ben niet anders dan anderen, ja ik ben wel anders, maar niet binnen het seksuele spectrum." (Docent C)

Volgens sommige docenten heeft onderwijs over diversiteit een persoonlijk karakter, zodat ze ervaringsdeskundigheid belangrijker vinden dan theoretische of didactische deskundigheid. Heteroseksualiteit is dan een nadeel, omdat je de achtergrond van de LHBT'er niet of minder goed begrijpt en kan uitleggen. Dit duidt op een scherpe tegenstelling: heteroseksualiteit is onproblematisch en normaal, al het andere is problematisch en vergt veel inlevingsvermogen. Van een *spectrum* is geen sprake. Door het inschakelen van externen wordt diversiteit wel bespreekbaar *binnen* de school, maar blijft het minder goed bespreekbaar met mensen *van* de school. Het aparte karakter van seksuele en genderdiversiteit wordt hierdoor herbevestigd.

Andere niet-LHBT-docenten compenseren hun 'gebrek' aan eigen ervaring door het vertonen van filmmateriaal of door raad te vragen aan LHBT-collega's.

Inhoud van de lessen over seksuele en genderdiversiteit

In lessen over seksuele en genderdiversiteit gaat het vooral over identiteiten en relatievormen; seksuele handelingen komen veel minder aan bod.

Seksuele identiteit

In lessen over seksuele en genderdiversiteit gaat het vooral over homoseksualiteit – en zeker in verhouding tot de lesbische geaardheid: relaties tussen vrouwen komen nauwelijks aan bod. Dit komt deels doordat dit op minder weerstand stuit. Zo liet Docent H een speelfilm zien waarin twee jongens met elkaar zoenen. De jongens in haar klas, vertelt ze, vonden dat “vies, en ranzig en bah en gadverdamme,” maar vroegen *wel* of ze ook zo’n film met twee meisjes zouden mogen bekijken. Dat zouden ze wel spannend vinden. Het bespreken van homoseksualiteit onder mannen is vaak gericht op het bestrijden van vooroordelen. Zo zeggen Docent C en Voorlichter A het stereotype beeld te willen bestrijden van ‘de homo’ die gekleed gaat in ‘roze jurken’ en ‘boa’s’ en halfnaakt optreedt bij Gay Pride. Het tegengaan van dergelijke stereotypen ten opzichte van lesbo’s komt in mijn data niet voor. Aan biseksuelen wordt nauwelijks aandacht besteed⁸, en hetzelfde geldt voor transgenders. Een uitzondering is Docent A, die er twee videofragmenten over laat zien:

“in [het eerste] fragment wordt nieuws gemaakt over Andreij Pejic, een mannen- en vrouwenmodel. We zien hem als beiden aan het werk. Hij vertelt wat de voordelen zijn van deze verschillende rollen: hij wil niet volgens de normen van één hokje leven, maar hij wil kunnen variëren en combineren. [...] In [het tweede] fragment [...] gaat het om Dionne (11) en andere transseksuele kinderen. Ze vertelt dat ze vroeger een jongenslichaam had maar zich altijd meisje heeft gevoeld en dat ze nu medicijnen heeft en later misschien geopereerd gaat worden. De docent vertelt dat ze hier erg van onder de indruk was: “we [zijn] best wel vooruitstrevend, we mogen dan wel onze ideeën hebben, maar er is vrijheid, daar mogen we blij mee zijn”.

Docent A geeft hiermee uitzonderlijk positieve voorbeelden van transgender- en transseksueel-zijn, en doordat ze twee fragmenten laat zien, maakt ze ook de verschillen tussen beide categorieën zichtbaar.

Seksuele handelingen

Seksuele handelingen tussen mensen van hetzelfde geslacht komen nauwelijks aan bod. Dit gebeurt alleen in het uitzonderlijke geval dat een docent het voortouw neemt en aangeeft dat ook dit bespreekbare onderwerpen zijn:

“dat er dus allerlei variaties mogelijk zijn en dat het echt van de persoon afhangt en niet van het geslacht en ook nog eens van de combinatie van twee persoonlijkheden (lacht) afhangt wat op een bepaald moment prettig is, maar dat er veel meer is dan alleen geslachtsgemeenschap. En dat een man uuh de schaamlippen, de vagina en de clitoris van een vrouw kan likken en andersom, dat leg je wel uit en dat vinden ze ook altijd wel interessant. ‘En anale seks, wat is dat dan?’, dan laat ik ook zien, ‘dat is bij dat gaatje hier. Dat is alleen wel anders gebouwd, dus dat [...] is veel gevoeliger of veel kleiner of veel lastiger’. Dus ja, uiteindelijk zul je zelf weten wat je allemaal prettig vindt.” (Docent E)

Wat zou je doen als...

De meeste aandacht gaat uit naar de vraag: hoe ga je om met LHBT's in je directe omgeving? Leerlingen wordt gevraagd zich voor te stellen wat ze ervan zouden vinden, en wat ze zouden doen als iemand die ze van nabij kennen uit de kast komt. In de interviews zeiden docenten dat ze leerlingen ervan bewust willen maken hoe ingewikkeld zo'n coming out is, dat steun daarbij gewenst is of dat 'anders zijn' sowieso toegejuicht moet worden. Een bijkomend doel is leerlingen laten inzien dat jonge LHBT's relatief kwetsbaar zijn – bijvoorbeeld omdat 'homo' een veelgebruikt scheldwoord is.

In de lespraktijk blijven de positieve aspecten van deze lesdoelen veelal impliciet. De negatieve kanten van seksuele diversiteit overheersen: LHBT's worden vaak gepest en daar moeten we mee stoppen, ze zijn vaak onbegrepen en voelen zich alleen, ze zijn anders en dat is al zwaar genoeg. Docent A was een van degenen die haar leerlingen wilde afleren om 'homo' als scheldwoord te gebruiken. Daartoe liet ze een videofragment zien waarin twee mannelijke acteurs hand in hand of met de armen om elkaar heen over straat lopen. De verborgen camera registreert hoe ze worden nagekeken, uitgescholden en in één geval zelfs worden bedreigd. Het vertonen van dit fragment had impact: leerlingen merkten hoe pijnlijk dergelijk gedrag kan zijn. Maar ook bleek een onbedoeld bijeffect:

“Na de les [als de rest van de klas al weg is] komen twee meisjes bij de docent. Eén vertelt [...] dat haar broer homo is. Ze huilt. ‘Vind je dat moeilijk?’, vraagt de docent. Het meisje vertelt dat haar ouders het ook weten en dat die best goed reageren, maar dat ze bang is dat haar broer ook gepest gaat worden, zoals vandaag te zien was in het [...] filmfragment. De docent probeert haar gerust te stellen. Ze vertelt dat veel homo's juist zekerder worden nadat ze uit de kast zijn gekomen, dus dat het heel goed is dat hij het nu al [...] van zichzelf weet en kenbaar maakt. Daarnaast zegt ze dat iedereen wel te maken kan krijgen met agressie en ongewenst

gedrag, 'toch?'. Ze zegt dat ze het waardeert dat zij dit met haar wilde delen en dat het niet de bedoeling was om haar zich zorgen te laten maken. De meisjes begrijpen dat, het meisje dat huilt, zegt dat het wel gaat en ze verlaten het lokaal."

Onbesproken bleef in de les dat uit de kast komen kracht en andere kwaliteit vergt en dat veel LHBT-jongeren zich veel beter voelen nadat ze uit de kast zijn gekomen. Bij jongeren met LHBT-dierbaren en vooral voor jongeren die twijfelen aan hun eigen seksuele of genderidentiteit kunnen dergelijke les-situaties angst oproepen. De sfeer waarin diversiteit besproken wordt, is dus vaak onbedoeld negatief.

Focus op heteromeerderheid

Net als beleidsmakers van de rijksoverheid lijken docenten van mening dat onderwijs over seksuele en genderdiversiteit vooral ten dienste staat van het bestrijden van vooroordelen en discriminatie. Ze geven niet of nauwelijks informatie die nuttig kan zijn voor LHBT-jongeren – bijvoorbeeld hoe ze in contact kunnen komen met gelijken – en onbedoeld benadrukken ze de tegenstelling tussen 'normaal' en 'anders'. Seksuele vorming, in de zin van het bespreken van en denken over seks en relaties, is bijna uitsluitend gericht op heteroseksualiteit. Leerlingen wordt niet gevraagd 'wat zou je doen als je op iemand van het eigen geslacht zou vallen?' Ook de lessen over diversiteit zijn dus vrijwel uitsluitend gericht op de heteroseksuele meerderheid. Zij worden aangesproken als de docent laat zien hoe LHBT's worden gepest, hoe er grappen en roddels over ze worden gemaakt of problemen ondervinden in de relatie met hun ouders en andere dierbaren. Dat er ook LHBT-leerlingen of twijfelende leerlingen in de klas kunnen zitten voor wie dit perspectief heel pijnlijk en afschrikwekkend kan zijn, lijken de docenten zich niet te realiseren.

Religie

Uit mijn onderzoek blijkt geen scherp onderscheid tussen seculiere en religieuze scholen. Alle docenten, ongeacht de identiteit van de school waar ze werkten, besteedden weinig aandacht aan seksuele en genderdiversiteit, geen van hen deed dat op basis van bewezen effectieve methoden en zelfs als ze het over seksuele en genderdiversiteit hadden, gingen ze uit van heteroseksualiteit. De enige uitzondering was Docent A, werkzaam op een protestant-christelijke school (resultaat van een fusie tussen een gereformeerde en een

hervormde school). Als enige verweefde zij diversiteit in haar hele lessenserie. Ook was zij de enige docent die aandacht schonk aan verschillende vormen van transgenderisme.

Dit onderzoek levert daarom geen bevestiging van de aanname dat seksuele en genderdiversiteit vooral op scholen met een religieuze grondslag in een kwaad daglicht wordt geplaatst. Docenten die werkzaam waren op scholen met een christelijke grondslag zeiden dat aandacht voor (seksuele) diversiteit juist in overeenstemming is met de schoolvisie, die aandringt op respect voor iedereen. Het belang daarvan werd ook benadrukt door de respondenten die zeiden zelf religieus te zijn. De docenten die werkzaam waren op een katholieke, protestant-christelijke of gereformeerde school ervoeren niet de tegenstelling tussen onderwijsvrijheid en gelijkheidsdenken die nogal eens wordt voorondersteld door politici en onderzoekers (zie bijvoorbeeld Mausen & Vermeulen 2015). Hierbij wreekt zich evenwel een beperking van mijn onderzoek: ik heb geen scholen en docenten bereikt die bezwaar hebben tegen onderwijs over seksuele en genderdiversiteit.

Een verschil is wel dat er op de christelijke scholen meer begrip werd getoond voor religieuze bezwaren tegen (uitingen van) homoseksualiteit. Op School 6, een gereformeerde school, kwam (als onderdeel van het lesprogramma 'Homo in de klas') een gastspreker die vertelde over zijn *coming out* als homo en worsteling met zijn geloof en geloofsgemeenschap. De gastlessen hadden een positieve boodschap ("Sinds ik uit de kast ben gekomen voel ik me veel beter"), maar deze werd gebracht met veel respect voor de overtuigingen van leerlingen en mogelijk hun ouders.

Laatstgenoemden ontvingen enige tijd voor de gastlessen een schriftelijke aankondiging, waarin hun de mogelijkheid werd geboden om hun kind aan te melden voor een alternatief programma. Sommige ouders en leerlingen hadden namelijk bezwaar tegen deze gastlessen en de organisator van deze lessen wilde, in lijn met de schoolvisie, ook daar ruimte voor bieden – mede omdat ze vreesde dat verplichte deelname contraproductief zou kunnen werken. De gastspreker zelf had een allesbehalve dwingende toon. Hij gaf leerlingen de ruimte om, op hun eigen niveau, op zoek te gaan naar acceptatie voor seksuele diversiteit. Zo vertelde hij dat een vriend hem zei te respecteren maar niet zou binnenlaten met een eventuele partner. De gastspreker benadrukte dat dit ook een vorm van acceptatie is, die hij bovendien, gezien zijn eigen christelijke achtergrond, goed kon begrijpen. Zulk expliciet respect voor religieuze vrijheid is uniek binnen mijn dataset; op seculiere scholen lijken minder snel uitzonderingen te worden gemaakt.

Conclusie

Het overheidsbeleid, zo blijkt uit de aanpassing van de kerndoelen, is gericht op het bespreekbaar maken – op wat voor manier dan ook – van seksuele en genderdiversiteit. Ook de docenten die dit onderwijs verzorgen lijken daarmee vooral een bijdrage te willen leveren aan de sociale acceptatie en veiligheid van LHBT's. De toon en boodschap van de lessen over seksualiteit vertellen echter een ander verhaal, doordat deze de nadruk leggen op het 'anders zijn' van LHBT's en de onwenselijkheid van LHBT-zijn. Dit gebeurt zowel op seculiere als op christelijke scholen.

In hun pogingen te voldoen aan de (eigen) positieve lesdoelen zien docenten zich beperkt door gebrek aan tijd en aan kennis en vaardigheden. Bovendien blijkt diversiteit een vreemde eend in de bijt van het biologieonderwijs: het is meestal niet meer dan een intermezzo in een lessenserie die verder vooral draait om toetsbare, feitelijke kennis over heteroseksualiteit. Zowel op seculiere als op religieuze scholen krijgen seksuele en genderdiversiteit onevenredig weinig aandacht – en vrijwel geen positieve aandacht die van praktisch belang kan zijn voor LHBT-jongeren. Ondanks alle goede bedoelingen blijft heteroseksualiteit de norm.

Hoe kan de *status aparte* van seksuele en genderdiversiteit binnen het onderwijs over seksualiteit worden doorbroken? En hoe kan er vorm worden gegeven aan dit kerndoel zonder uit te gaan van heteroseksualiteit? Het biologievak heeft zijn curriculum/examenprogramma en daarin gaat het nu eenmaal over zaken als voortplanting en erfelijkheid. Antwoorden op deze vragen liggen dus niet zomaar voor handen en vereisen creativiteit van de biologiedocenten. Wellicht is een niet vanzelfsprekend heteroseksueel, maar daarmee wel een meer *vruchtbaar*, uitgangspunt te vinden in andere vakken zoals maatschappijleer of – waar dat gegeven wordt – verzorging, levensbeschouwing of maatschappijwetenschappen.

Noten

1. Zie *Technische informatie over de publicatie Besluit houdende wijziging van de kerndoelen onderwijs op het gebied van seksuele diversiteit* (blz. 9), beschikbaar via <<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-186768>>
2. Het begrip ‘seksuele diversiteit’ dat in beleidsteksten wordt gehanteerd, is onnauwkeurig, omdat hiermee ook wordt verwezen naar transgenderisme, wat niets met de (homo)seksualiteit van een persoon te maken heeft. Daarom hanteer ik, als ik naast seksuele diversiteit ook op transgenderisme doel, vanaf dit moment ‘seksuele en genderdiversiteit’ of kortweg van ‘diversiteit’.
3. Hiermee wordt meestal bedoeld op jongeren met een bepaalde mate van aantrekkingskracht tot hetzelfde geslacht. In rapporten van het SCP en tijdens debatten van de Tweede Kamer wordt met deze term echter ook wel verwezen naar transgender-jongeren. Daarom is deze term even onnauwkeurig als de term ‘seksuele diversiteit’, zie noot 2, en hanteer ik vanaf nu de term LHBT-jongeren, waarbij ‘LHBT’ staat voor lesbische, homo, biseksuele en transgender.
4. Jongeren die lesbisch, homo, bi of trans zijn. Zie noot 3 voor toelichting van mijn keuze voor deze term.
5. Sindsdien zijn er allerlei initiatieven om LHBT-voorlichting juist op orthodox-religieuze scholen te stimuleren. Recent was er echter forse kritiek toen een Kamermeerderheid van minister Bussemaker (Emancipatie, PvdA) eiste dat de rijkssubsidie zou worden stopgezet voor ‘Hart van Homo’s’, een initiatief dat zich inzet om “[seksuele en genderdiversiteit] bespreekbaar te maken in orthodox-christelijke gemeenschappen.” (Hart voor Homo’s 2016) Volgens de Kamer zouden ze een te conservatieve boodschap verkondigen, waarin jongeren wordt geadviseerd “een celibataire houding” aan te nemen als ze een relatie aangaan met iemand van hetzelfde geslacht (Hart voor Homo’s 2016; TK 2015/2016a). Waar de minister eerst nog weigerde de subsidie stop te zetten, omdat ze “ook voor christelijke jongeren minister van Emancipatie [moet en wil] zijn,” (NU.nl 2016) ging zij uiteindelijk toch overstag: redelijk plotseling en zonder verdere motivering liet ze via een Kamerbrief (zie TK 2015/2016b) weten de subsidie alsnog te stoppen.
6. Met het begrip ‘seksuele vorming’ doel ik op ‘comprehensive sexuality education’; een begrip uit de Engelstalige academische literatuur, waarmee wordt verwezen naar onderwijs waarin aandacht is voor seksuele gezondheid en veiligheid; relaties; het tegengaan van schaamte, soa’s en ongewenste zwangerschap en seksuele en genderdiversiteit (Vanwesenbeeck e.a. 2016). Seksuele vorming heeft zodoende een breder bereik dan ‘seksuele voorlichting’, dat uitsluitend gaat over voortplanting, erfelijkheid en soa’s.
7. In deze periode schreef ik ook mijn masterscriptie over dit onderwerp, waar dit artikel voor het merendeel op is gebaseerd. De scriptie, inclusief alle interviewtranscripties, notities van lesobservaties en een meer uitgebreide beschrijving verantwoording van de onderzoeksmethoden, is beschikbaar via <<http://www.scriptsionline.uba.uva.nl/502965>>.
8. Meer seksuele categorieën dan homo, hetero en bi komen in mijn gegevens niet voor. Dit terwijl jongeren die deels op het andere en vooral op hetzelfde geslacht vallen (vooral-heteroseksuele jongeren) nog meer dan HLB-jongeren last hebben van vooroordelen, psychische klachten en een gebrek aan (zelf)acceptatie (Kuyper & Bos 2016). Volgens onder andere Kuyper en Bos (2016) is het mede daarom van belang dat deze groep als een aparte seksuele categorie wordt erkend.

Literatuur

- Bergen, D. van & J. van Lisdonk (2010a),
 Psychisch welbevinden en zelfacceptatie homojongeren, in: Keuzenkamp, S. (red.),
Steeds Gewoner, Nooit Gewoon: Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland, Den Haag:
 Sociaal Cultureel Planbureau, 174-195.
- Bergen, D. van & J. van Lisdonk (2010b),
 Een blik op homojongeren: huidig beeld en toekomst, in: Keuzenkamp, S. (red.),
Steeds Gewoner, Nooit Gewoon: Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland, Den Haag:
 Sociaal Cultureel Planbureau, 198-208.
- Bongardt, D. van de, I. Mouthaan & H. Bos (2009),
 Seksuele en relationele vorming in het voortgezet onderwijs, in: *Pedagogiek*, 29 (1),
 60-77.
- Boeije, H. (2005),
 Methoden en Technieken van Kwalitatieve Analyse, in: *Analyseren in kwalitatief
 onderzoek: Denken en doen*, Den Haag: Boom Onderwijs, 84-120.
- Hart voor Homo's (2016),
Visie werkgroep Hart voor Homo's. Beschikbaar via <<http://hartvanhomos.nl/wie-zijn-wij/visie/werkgroep-hart-van-homos/>> [16 augustus 2016].
- Hekma, G., S. Keuzenkamp, S., D.J. Bos & J.W. Duyvendak (2006),
 Samenvatting en slotbeschouwing, in: Keuzenkamp, S., D.J. Bos, J.W. Duyvendak &
 G. Hekma (red.), *Gewoon doen: Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland*, Den Haag:
 SCP, 221-243.
- Hennink, M., I. Hutter & A. Bailey (2011),
Qualitative Research Methods, Los Angeles: Sage.
- Hudson, B. (1993),
 Michael Lipsky and street level bureaucracy: A neglected perspective, in: Hill, M.
 (red.), *The Policy Process: A Reader*, New York: Harvester-Wheatsheaf, 386-397.
- Inspectie van het Onderwijs (2003),
*Iedereen is anders: Een handreiking van de Inspectie van het Onderwijs om scholen veilig te
 maken, in het bijzonder voor homoseksuele leerlingen en docenten*, Utrecht: APS.
- Inspectie van het Onderwijs (2016),
*Omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit: een beschrijving van het onderwijs-
 aanbod van scholen*. Beschikbaar via <[http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/
 nieuws/2016/09/05/omgaan-met-seksualiteit-en-seksuele-diversiteit](http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2016/09/05/omgaan-met-seksualiteit-en-seksuele-diversiteit)>.
- Kamerstukken II 2009/2010,
 27 017, nr. 59: *Homo-emancipatiebeleid*. Motie van het lid Pechtold C.S.
- Kamerstukken II 2010/2011,
 27 017, nr. 78: *Homo-emancipatiebeleid*. Motie van het lid Van der Ham C.S.

- Kamerstukken II 2011/2012a,
27 017, nr. 95 (was 93): *Stemmingen voorlichting homoseksualiteit op scholen.*
- Kamerstukken II 2011/2012b,
27 017, nr. 95: *Voorlichting homoseksualiteit. Tweede Kamerdebat.*
- Kamerstukken II 2012/2013,
33 421, nr. 1: *Technische informatie over de publicatie Besluit houdende wijziging van de kerndoelen onderwijs op het gebied van seksuele diversiteit.*
- Kamerstukken II 2015/2016a,
Stichting Hart van Homo's. Algemeen Overleg, 6 juli 2016.
- Kamerstukken II 2015/2016b,
Kamerbrief over motie lid Van Miltenburg c.s. over per direct stopzetten subsidierelatie met Hart van Homo's. Kamerbrief, 18 juli 2016.
- Keuzenkamp, S. (red.) (2010),
Steeds gewoner, nooit gewoon: Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kuyper, L. (2015),
Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kuyper, L. & H. Bos (2016),
Mostly Heterosexual and Lesbian/Gay Young Adults: Differences in Mental Health and Substance Use and the Role of Minority Stress, in: *The Journal of Sex Research*, 53 (7), 731-741.
- Lewis, J. & T. Knijn (2002),
The Politics of Sex Education Policy in England and Wales and The Netherlands since the 1980s, in: *Journal of Social Policy*, 31, 669-694.
- Lipsky, M. (1993 [1980]),
Street-level bureaucracy: An introduction, in: Hill, M. (red.), *The Policy Process: A Reader*, New York: Harvester-Wheatsheaf, 379-385.
- Maussen, M. & F. Vermeulen (2015),
Liberal equality and toleration for conservative religious minorities. Decreasing opportunities for religious schools in the Netherlands?, in: *Comparative Education*, 51 (1), 87-104.
- NU.nl (2016),
Bussemaker kan subsidie omstreden homo-organisatie niet stopzetten. Beschikbaar via <<http://www.nu.nl/politiek/4289221/bussemaker-kan-subsidie-omstreden-homo-organisatie-niet-stopzetten.html>> [6 juli 2016].
- Onderwijsraad (2012),
Afschrift brief Raad van State inzake advisering wijzigingsbesluit kerndoelen seksuele diversiteit, Bijlage bij: Kamerstukken II 27 017, nr. 94.

- Sijbers, R., D. Fettelaar, W. de Wit & T. Mooij (2014),
Sociale Veiligheid in en rond scholen: Primair (Speciaal) Onderwijs 2010-2014; Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2014, Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Silverman, D. (2012),
Interpreting Qualitative Data, (vierde druk), London: Sage publications.
- Timmerman, G. (2009),
Seksuele vorming en de persoonlijkheid van de leraar, in: *Pedagogiek*, 29 (1), 45-59.
- Vanwesenbeeck, I., J. Westeneng, T. de Boer, J. Reinders & R. van Zorge (2016),
Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts With Me, in: *Sex Education*, 16 (5), 471-486.
- Warnerdam, H. (1991),
(G)een vak apart, in: Keilson, M., M. Van Kerkhof & R. Romeny (red.), *Homoseksualiteit voor beginners*. Amsterdam: Schrorer, 212-219.
- Weaver, H., G. Smith & S. Kippax (2005),
School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: a comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States, in: *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5 (2), 171-188.