

Letnik
Volume
60 (126)

Številka
Number
4

Ljubljana
november
2009

Sodobna
PEDAGOGIKA
Journal of Contemporary
EDUCATIONAL
STUDIES

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

HOMOSEXUALITY AND SCHOOL

- Breaking the Wall of Silence (Editorial) – *Mojca Kovač Šebart, Roman Kuhar* 16
- Vitality on the academic margin: the development of gay and lesbian studies in Slovenia – *Roman Kuhar* 26
- LGBT youth at school: being threatened by heteronormative oppression – *Judit Takács* 68
- No place for faggots! Homophobic violence in schools – *Simon Maljevac, Jasna Magič* 90
- Homosexuality and school: students' attitudes towards discussing homosexuality in schools – *Tanja Renner* 106
- Gender/sexual norms, legitimisation of exclusion and school – *Metka Mencin Čeplak* 120
- The tolerance that dare not speak its name – *Cris Mayo* 134
- Discomfort and sexual orientation diversity in school – *Vida Vončina* 148
- Homosexuality through the analysis of curricula, textbooks, and school practice – *Ksenija Komidar, Saša Mandeljc* 164
- Pedagogy and homosexuality, or fooling children? – *Maja Pan* 182
- Children in gay and lesbian families – *Andreja Hočvar* 204

REPORT

- International Scientific Conference »Educational concepts between past and future« – *Edvard Protner, Johanna Hopfner* 218

CORRECTION 221

VSEBINA

HOMOSEKSUALNOST IN ŠOLA

- Prebijamo molk: tematski številki Homoseksualnost in šola na rob (uvodnik) – *Mojca Kovač Šebart, Roman Kuhar* 6
- Vitalnost na akademski margini: razvoj gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji – *Roman Kuhar* 26
- Mlade LGBT-osebe v šoli: žrtve heteronormativnega zatiranja – *Judit Takács* 48
- Pedri raus! : homofobično nasilje v šolah – *Simon Maljevac, Jasna Magič* 90
- Homoseksualnost in šola: stališča študentk in študentov do obravnave homoseksualnosti pri pouku – *Tanja Rener* 106
- Spolne/seksualne norme, legitimacija izključevanja in šola – *Metka Mencin Čeplak* 120
- Strpnost, ki si ne upa izreči svojega imena – *Cris Mayo* 134
- Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli – *Vida Vončina* 148
- Homoseksualnost skozi analizo učnih načrtov, šolskih učbenikov in šolske prakse – *Ksenija Komidar, Saša Mandeljc* 164
- Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok – za nos? – *Maja Pan* 182
- Otroci v družinah gejev in lezbijk – *Andreja Hočevnar* 204

POROČILO

- Mednarodni znanstveni posvet Pedagoški koncepti med preteklostjo in prihodnostjo – *Edvard Protner, Johanna Hopfner* 218

POPRAVEK

221

Prebijamo molk:

Tematski številki Homoseksualnost in šola na rob

Koliko se v naših šolah govori o homoseksualnosti? Ne veliko, kažejo nekatere redke raziskave o tem vprašanju pri nas. Ne veliko med poukom, kaže ena od kanadskih raziskav, ki opozarja, da kanadski srednješolci vsak dan po večkrat uporabljajo žaljivko »peder« pri obračunavanju in žaljenju svojih sošolcev (Sweet in DesRoches 2008). »Peder« je najbolj osovražena in zasmehovana identiteta.

Raziskava o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji (Švab in Kuhar 2005) je pokazala, da 34 % anketiranih gejev in lezbijk (N = 443) pri pouku v osnovni ali srednji šoli ni nikoli ničesar slišalo o homoseksualnosti, 45 % anketirancev pa je poročalo, da so homoseksualnost sicer omenjali, a so o tem govorili zelo malo. V 18 % primerov je bila homoseksualnost predstavljena kot nesprejemljiva in kot nekaj negativnega. Homoseksualnost se torej pri pouku obravnava sporadično, verjetno tudi s precej zadržki in z nelagodjem, saj je govor o takšni ali (še zlasti) »drugačni« seksualni identiteti še vedno interpretiran kot promocija, ne pa običajno in pričakovano vzgojno-izobraževalno delo.

Ko odstiramo tančice neznanja in se spoprimeemo z nelagodjem, ki nekatere teme, brez katerih ni demokratične javne šole, ovija v molk, se hkrati spoprijemamo tudi z (ne)dopustnimi vzgojnimi ravnanji. Javni šoli so namreč naložene tako naloge pri posredovanju znanja kot tudi pri formiranju osebnosti učencev. Zato mora učiteljica oz. učitelj najprej reflektirati, kako v javni šoli ravnati, da pri tem nihče zaradi svoje vrednotne, religiozne, filozofske ali verske pripadnosti, spola, etnične pripadnosti, rase, spolne usmerjenosti in drugih osebnih okoliščin ne bo izključen ali privilegiran. Ustvariti mora prostor, v katerem je učencem in učenkam treba odgovarjati na vprašanja, z njimi razpravljati, ob tem pa ustrezno ravnati in svoja ravnanja tudi utemeljevati. Osnova za presojo in ravnanja mora biti okvir skupnih vrednot, ki je za javno šolo zavezujoč, predstavljajo pa ga pravice in svoboščine (in ustrezne dolžnosti), ki jih zajemajo tako Ustava RS kot Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948), Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1950, 1994), Konvencija o otrokovih pravicah (1989) in številni drugi mednarodni dokumenti. Za države, ki so podpisale Konvencijo o varstvu temeljnih pravic in svoboščin (1994) in v katerih ta velja kot najvišji/ustavni pravni akt, je namreč koncept t. i. človekovih pravic (in dolžnosti) temeljna etična in pravna norma. S stališča legalnosti in legitimnosti je ta koncept normativno izhodišče, ki mu moramo slediti v javni šoli. Vključuje ga tudi Resolucija o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja, ki kot skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih, moralnih in duhovnih vrednot, v katerih je utemeljena civilizirana družba, navaja: človekove pravice, pluralno demokracijo, strpnost, solidarnost in pravno državo (Kovač Šebart 2002).

Gre za vrednote, kot ugotavljata Kovač Šebart in Krek (2007; 2009), ki tudi šolo zavezujejo k prav določenim ravnanjem v odnosu do drugega, preprečujejo, da bi kdor koli posegal v posameznikovo osebnostno integriteto na področjih, ki

so temelj človeškosti in človekovega bivanja. Zato mora vzgoja, ki zavezuje k etiki človekovih pravic in si prizadeva za udeležanje teh v družbi, najprej zavezovati k dolžnostim do enakih pravic drugih. Okvir skupnih vrednot je tudi tisto merilo, po katerem šola postavlja zahteve in presoja predloge, želje in ravnanja učencev, pa tudi staršev, ko jih vključuje v delovanje javne šole.

Skupni okvir vrednot, s pripadajočimi pravicami in dolžnostmi posameznikov, je ključen za soobstoj različnosti. Ta vrednotna matrica vključuje načelo univerzalnosti (veljavnosti za vse) in hkrati logiko svoboščin, ki vzpostavljajo avtonomijo posameznika v tistih točkah, v katerih ni mogoče odpraviti naše partikularne določenosti: zahtevajo denimo spoštovanje vsakega človeškega bitja, tudi ko pripada drugi veroizpovedi, ima drugačna prepričanja, mišljenja, spolno usmerjenost itn. Velja pa tudi nasprotno: pogoj, da privzamemo koncept človekovih pravic in dolžnosti kot skupno, zavezujočo vrednotno matrico, je, da spoznamo, da naša posamičnost (partikularnost) prihaja v nasprotje s posamičnostjo (partikularnostjo) drugega, da pa ima tudi on/ona enake pravice in dolžnosti kot mi. Ta skupni vrednotni okvir mora naddoločati vzgojo in interpretacije v javni šoli tudi takrat, ko gre za vrednotenje in opredeljevanje, ki (v določenih točkah) lahko legitimno seže v prepričanja staršev in zavezuje k neindoktrinaciji. Meja, kjer se v javni šoli konča upoštevanje pravice staršev do prepričanja in vzgoje, je v Sloveniji formalno določena z ustavo in vzpostavljena z vrednotnim okvirom človekovih pravic in z njimi povezanih dolžnosti.

Seveda lahko vzgoja v javni šoli objektivno pride v nasprotje z vrednotami oziroma prepričanja staršev, vendar je pri tem ključno, da učitelju, kolikor pri pouku obravnava snov, ki zadeva partikularna prepričanja, prav spoštovanje človekovih pravic in dolžnosti kot skupnega vrednotnega okvira nalaga, da pri pouku ne indoktrinira učencev. To pomeni, da jim ne vsiljuje in od njih ne zahteva privzetja stališč, o katerih imajo različne skupine ljudi različna prepričanja, temveč da takšne razlike eksplicira in omogoči izražanje ter sobivanje različnih pogledov. Ko gre za partikularna stališča, prepričanja in vrednote, ki določajo identiteto posameznikov in skupin in jih hkrati ločujejo od drugih skupin z drugačno identiteto, jih je treba kot take spoštovati. Za javno šolo pa je pomembno, kot nadalje ugotavljata Kovač Šebart in Krek, da so partikularna prepričanja in vrednote lahko tudi vir sovražnosti: npr. rezultat družbene in individualne konstrukcije spola je lahko poleg obstoja homoseksualnosti tudi sovražnost do gejev in lezbijk. V takšnem primeru mora biti, ne glede na prepričanja staršev ali okolja, vzgojno delovanje v javni šoli skladno s formalnim okvirom vrednot. To pomeni, da mora učitelj pri pouku slediti načelom objektivnosti, kritičnosti, pluralnosti ter da poskuša kritičnost, pluralnost in refleksijo tudi individualno pri posamezniku navezati na ponotranjene koncepte človekovih pravic, pravne države, strpnosti, solidarnosti in parlamentarne demokracije. Drugače povedano: učencem mora zagotoviti informacije in znanje, ki temeljijo na znanstvenih ugotovitvah, ter vztrajati pri uveljavljanju načela nediskriminacije in norme spoštovanja dostojanstva vsake osebe kot dolžnosti posameznika, ki postavljata mejo partikularnim prepričanjem (prav tam 2009).

Za šolo in učitelja je spoštovanje univerzalnega vrednotnega okvira etična opora, varovalo in korektiv, ki mu vsaj načeloma omogoča, da se – v točkah, ki so z vidika človekovih pravic in dolžnosti kot skupnih vrednot ključne – izogne na eni strani kaprici lastne partikularne vrednotne presoje in na drugi strani izključevanju oz. favoriziranju prevladujočih, čeprav še vedno partikularnih vrednotnih razsojanj v ravnanjih do posameznega učenca.

Načelo nediskriminacije denimo strokovnim delavcem nalaga, da učencev in učenk zaradi njihove spolne usmerjenosti ne obravnavajo drugače. Drugače v tem primeru pomeni že izražanje nelagodja ob problematiki, nepoznavanje tematike, stereotipne sodbe, pomilovanje ipd. Učitelj si mora zastaviti in znati zastaviti vprašanje, ali prav v tej točki ni pristranski: ko oziroma če ugotovi, da je, mora svoja ravnanja ustrezno korigirati. Četudi bi npr. bila v določenem okolju sovražnost do homoseksualcev kulturna norma (pa čeprav je ta ubesedena pod domnevno liberalnim stališčem »nimam nič proti njim, a zakaj morajo paradirati po cestah, se na javnih mestih izpostavljeni z držanjem za roko ipd.«), ki jo starši – pogosto tudi nezavedno – prenašajo na svoje otroke, učiteljica oz. učitelj ne sme preprosto nekritično privzemati te norme kot vrednote, ki jo bo nerefektirano prenašal naprej, marveč jo mora postaviti v vrednotni kontekst načel, ki jih vključuje koncept človekovih pravic, torej enakosti, nediskriminacije, strpnosti itn., ter iz tega izpeljati svoje vzgojno-izobraževalno delovanje. Pogosto je najtežavneje pokazati, da se za takšnimi na videz tudi upravičenimi prepričanji skrivajo posplošitve, ki ne le da so že kot take kršitev pravic posameznika, saj ga stigmatizirajo kot pripadnika določene skupnosti, marveč pogosto vodijo v ravnanja, ki s tem povezane kršitve pravic posameznika tiho dopuščajo, če ne celo spodbujajo.

Ce vzgoja v javni šoli izhaja iz opisanih civilizacijskih norm, lahko učencu nalaga dolžnosti. Lahko izraža moralna pričakovanja glede učenčevih razmerij z drugimi, ki pa ne sledijo logiki totalitarnosti – in prav to je načelo, ki naj bi bilo ponotranjeno kot simbolna matrica. Koncept človekovih pravic kot moralni temelj te družbe namreč ne zahteva, da nekoga, ki se od nas razlikuje, ki je druge rase, vere, spolne usmerjenosti ipd., ljubimo, se vanj vživimo – nalaga pa dolžnost, da spoštujemo formo, ki je forma nediskriminatornega ravnanja, ter zagotavljamo enakost pravic vseh otrok, ne glede na to, ali nam je to všeč ali ne. V razmerjih z vrstniki je otroku treba privzgojiti vsaj strpen odnos tudi do vrstnikov, do katerih ne goji prijateljskih čustev, in reflektirati pravice, ki jih ima drugi kot človeško bitje. Nasprotno pa lahko denimo zahtevana ljubezen do drugega, ki je postavljena kot izhodišče vzgoje, vzpostavi totalitarna pričakovanja in odnose (prim. Kovač Šebart 2002; Kovač Šebart in Krek 2009).

Našteti kriteriji imajo posledice tudi za vprašanje »kritične moralnosti«. Spoštovanje kriterijev, kot so objektivnost, kritičnost in pluralnost, prinaša odgovore na etična vprašanja, zaradi katerih »etično« ni več v območju samoumevnosti. Razlike v odgovorih namreč implicirajo refleksijo, ki učenca pogosto pripelje do moralnih dilem. Z drugimi besedami, otrok bo lahko v javni šoli moralno pretresen prav zaradi spoštovanja navedenih kriterijev (prim. Krek in Šebart 1999; Kovač Šebart 2000). Kot kažejo interpretacije Evropske komisije za človekove

pravice, spoštovanje človekovih pravic kot norme ne zahteva, da bi se javna šola morala umikati pred obravnavo potencialno spornih tem. Spoštovanje kriterijev objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti šolo in učitelja zavezuje, prvič, k objektivnosti, torej k posredovanju znanja, katerega temelj so znanosti, vednost, ki jo s tem učenec usvaja, pa je temelj kritičnosti, in drugič, zavezuje ga k dejanskemu pluralizmu vrednot in prepričanj, ki se mora izražati pri pouku. Tu se pokaže, da je treba razlikovati med vednostjo in vrednotami, med znanjem in prepričanji (verovanji), med dejstvi in mnenji in učence navajati na razlikovanje (prim. Krek 2001; Kovač Šebart 2002).

V pričujoči tematski številki smo analizirali govor o homoseksualnosti v šoli. S te perspektive smo opravili pregled ciljev in standardov znanja v učnih načrtih posameznih predmetov v osnovnošolskem izobraževanju, predstavili rezultate obstoječih raziskav o tem vprašanju, ki se navezujejo na šolski prostor, ob tem pa spregovorili tudi o homofobičnem nasilju v kontekstu šole in izobraževanja. Odgovoriti smo skušali tudi na vprašanje, kako se je pri pouku mogoče spoprijeti z vprašanjem homoseksualnosti in kakšne so izkušnje učiteljev, ki poznajo in pri pouku uporabljajo že obstoječe didaktično gradivo, vire ali druga učna sredstva, namenjena obravnavi homoseksualnosti.

Avtorice in avtorji v prispevkih uporabljamo vrsto izrazov in konceptov, ki širšemu bralstvu morda niso znani ali jasni, zato jih tu na kratko pojasnjujemo in izpostavljammo osnovne zadrege, povezane z uporabljenimi terminologijo.

Najneutrალnejši oznaki za označitev istospolno usmerjene osebe sta »gej« ali »lezbijka«. Tudi izraz »istospolno usmerjena oseba« nima negativnih ali pejorativnih konotacij, čeprav nekateri menijo, da ta izraz posameznika kot subjekta reducira zgolj na vprašanje njegove oziroma njene spolne usmerjenosti. Medtem ko z izrazom »lezbijka« v slovenskem jeziku nimamo večjih problemov (razen površnih zapisov), izraz »gej« še vedno pogosto zasledimo zapisan v angleški različici (»gay«). Vendar Slovenski pravopis (Toporišič in drugi 2003, str. 587) zapoveduje fonetični zapis besede, ki je resda prevzeta iz angleščine. Angleški jezik je namreč najpogosteje vir najrazličnejših slengovskih besed, ki so v uporabi na gejevski in lezbični sceni v Sloveniji in tudi drugod po svetu. Taka je na primer uporaba fraze »coming out of the closet« ali krajše »coming out«, kar v slovenščino prevajamo z izrazom »razkritje (istospolne usmerjenosti)«. Fraza torej označuje trenutek, ko posameznik ožji ali širši okolici razkritje svojo istospolno usmerjenost. Gejevska in lezbična skupnost kljub vsemu pogosto prevzema angleške izpeljanke: »biti out« pomeni biti razkrit, »naredi coming out« pomeni razkriti svojo spolno usmerjenost, »biti outiran« lahko pomeni biti razkrit, lahko pa tudi – odvisno od konteksta – pomeni, da nekdo drug razkrije tvojo spolno usmerjenost (proti tvoji volji). Podobni izrazi obstajajo tudi za opis časa pred razkritjem: »biti klozetiran/biti v klozetu/ biti zaklozetiran« pomeni skrivati svojo istospolno usmerjenost. Čeprav v angleščini »closet« pomeni omaro (dobesedno: »priti iz omare«), se je v slovenščini uveljavil izraz »klozet«, kar v nižji pogovorni slovenščini označuje stranišče, v kontekstu skrivanja/razkritja spolne usmerjenosti pa deluje kot metafora za čas in prostor, ko smo skriti pred svetom oziroma ko skrivamo svojo pravo spolno usmerjenost. »Gej« je torej tujka, ki pa se je v slovenščini (in ne samo v slovenščini) uveljavila

kot politično korekten izraz za istospolno usmerjenega moškega. Čeprav je imela izvorno ta beseda v angleščini negativne konotacije, so jo gejevski in lezbični aktivisti in aktivistke z uporabo destigmatizirali. Ko namreč vzameš besedo, s katero te drugi stigmatizirajo, in z njo začneš označevati sebe, drugim vzameš »orožje« stigmatice. Podobno se je v nemščini zgodilo z besedo »Schwule«, ki je bila sprva žaljivka, s kontinuirano uporabo v gejevski in lezbični skupnosti v Nemčiji pa je izgubila pejorativne konotacije. Takšni poskusi so bili v devetdesetih letih prejšnjega stoletja tudi v slovenskem jeziku. V takratni gejevski in lezbični reviji *Revolver* so si kar nekaj časa prizadevali, da bi odstranili negativne konotacije besede »peder«, vendar jim to ni uspelo. »Peder« še naprej ostaja žaljiv izraz za opis istospolno usmerjene osebe.

Ob aktualni razpravi o novem Družinskem zakoniku in o istospolnih družinah se je v javnem diskurzu pojavila vrsta netočnih izrazov, ki pravzaprav ne pomenijo ničesar, govorijo pa o tem, s kakšno nelagodnostjo izrekamo besede »homoseksualnost«, »gej«, »lezbijka« in podobno. Med temi izrazi so »istospolnik«, »enakospolnik«, »enakospolno usmerjeni«, »ljudje istega spola«, »enospolni starš« in podobno. Čeprav so ti izrazi najpogosteje mišljeni kot politično korektni, pa so vsebinsko povsem nesmiselni in pravzaprav humoristični. Res je, da Slovenski pravopis pozna izraz »istospolnik« v pomenu »homoseksualec« (ne pozna pa izraza »drugačespolnik« ali »drugospolnik« v pomenu »heteroseksualec«), vendar je ta izraz skrajno problematičen in ga gejevska in lezbična skupnost ne uporablja. Naj opozorimo še na to, da se v ameriški angleščini izraz »gay« uporablja tako za moške kot za ženske, britanska angleščina pa loči med »gay« in »lesbian«. Žal pre pogosto na televiziji v Sloveniji vidimo napačne prevode iz ameriške angleščine, kjer stavek »I'm gay«, ki ga izreče ženska, prevajajo z »Jaz sem gej« namesto »Jaz sem lezbijka«.

Vrsta zadreg je povezanih tudi z izrazom »homoseksualnost«, ki sicer najbolj splošno označuje fenomen istospolne usmerjenosti in posledično seksualne identitete. Avtor besede »homoseksualnost« (tako kot tudi besede »heteroseksualnost«) je madžarski prevajalec Karl Maria Kertbeny, ki je leta 1868 v zasebnem pismu nemškemu pravniku Karlu Heinrichu Ulrichsu (dopisovala sta si o možnostih dekriminizacije »nenaravnega nečistovanja«) predlagal, da človeško seksualnost razdelimo na heteroseksualnost, homoseksualnost in monoseksualnost (seksualnost s samim seboj). Naslednje leto je Kertbeny predlog objavil tudi v revijalnem članku in kmalu za tem je besedo pograbila predvsem medicina in ji dala medicinski predznak (čeprav je bil termin izvorno mišljen kot emancipator). Konec devetnajstega stoletja je sicer obstajala vrsta izrazov, ki so opisovali to, kar danes razumemo s homoseksualnostjo oziroma oznako homoseksualec: Freud je uporabljal izraz »invert«, vplivni nemški psihiater Krafft-Ebing izraz »kontraseksualnost« ali »nasprotna seksualna občutja«, obstajale so tudi oznake »seksualno vmesen«, »similiseksualen«, »homogenik« in podobno. Danes ima izraz »homoseksualnost« še vedno medicinski predznak in še bolj kot izraz »istospolno usmerjen« reducira vprašanje posameznikove seksualne identitete zgolj na vprašanje seksualnosti. Vendar pa za oznako fenomena kot takega skorajda nimamo boljšega izraza, razen morda novejša oznake »istospolna usmerjenost«.

ki pa tudi ni neproblematična. Kljub temu pa izpeljanke »homoseksualec« ali »homoseksualka« lahko nadomeščamo z manj medicinskimi in bolj nevtralnimi izrazi »gej« oziroma »lezbijka«.

V besedilih, objavljenih v pričujoči posebni številki Sodobne pedagogike, avtorji pogosto uporabljamo izraz GLBT ali LGBT (»GLBT-osebe«, »GLBT-skupnost« ipd.). Gre za uveljavljeno krovno oznako v pridevniški obliki, ki preprosto pomeni gej (G), lezbijka (L), biseksualci (B), transseksualci (T). Zadnja črka se včasih uporablja tudi v pomenu »transspolne osebe«, zato sta včasih zapisani dve črki T, mogoče pa je najti tudi zapise s črko I (interseksualnost) in Q (queer): GLBTTIQ. Interseksualnost (ali s starejšo oznako hermafroditizem) označuje osebe s spolnimi organi obeh spolov, ključna tema, ki jo naslavlja interseksualno gibanje v svetu, pa je zavzemanje za pravico teh oseb, da se same odločijo za ali proti operaciji spolnih organov, ki jo po navadi sicer naredijo že ob rojstvu. Transseksualnost označuje osebe, ki (večinoma) želijo operativno spremeniti svoj biološki spol, saj dojemajo svoje telo kot neskladno s svojim razumevanje sebe oziroma svojega spola. S transspolnostjo označujemo tiste pozicije posameznikov in posameznic, ki želijo presežati binarno spolno shemo moški-ženske (gre torej za kritiko binarnosti (družbenega) spola in s tem povezanih pričakovanj in zahtev). Transseksualnost in transspolnost sta si v tem smislu pravzaprav nasprotni: medtem ko transseksualci želijo z operativno spremembo v enega od obeh spolov ustrezati binarni spolni shemi, je transspolnost kritika binarne delitve na zgolj dva spola. V tem smislu je transspolnost blizu pozicije queer, ki pa najsplošneje označuje upor proti heteronormativnosti. Queer kot anti-identiteta torej ni povezana s spolno usmerjenostjo, pač pa s kritiko binarnih opozicij – tako spolnih kot seksualnih. Queer (izhajajoč iz queerovske teorije) je torej izraz potrebe po presežanju binarnosti (npr. heteroseksualnost-homoseksualnost), saj je v nasprotnem primeru homoseksualnost vedno negativ heteroseksualnosti, ta pa homoseksualnost potrebuje, da se v tej binarni shemi lahko pozicionira višje, kot nekaj boljšega, pozitivnega, zdravega, naravnega in tako naprej. Teorija in gibanje queer predstavljata radikalno prekinitvev s klasičnimi integracijskimi pristopi (prim. Zavrl 2009 in Kuhar 2008).

Znotraj teorije queer je nastal tudi koncept »heteronormativnosti«. S tem terminom označujemo vsemogočnost in vseprisotnost heteroseksualne predpostavke v tako rekoč vseh družbenih institucijah. Heteroseksualnost je konstituirana kot edina normativna spolna praksa, ki naj bi neprašljivo, samoumevno, torej »po naravi« izhajala iz posameznikovega biološkega spola. Heteroseksualnost je institucionalizirana kot posebna oblika prakse in odnosov, ki se kaže kot naravna, fiksna, stabilna in predvsem univerzalna kategorija, podprta v različnih družbenih institucijah (npr. v zakonodaji, kot je trenutno še vedno veljavni Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, ki zakonsko zvezo definira zgolj skozi optiko heteroseksualnega para). Hennessy (1995) ugotavlja, da heteroseksualnost ni samo tista družbena institucija, ki organizira zgolj področje seksualnosti, pač pa so s heteroseksualnostjo prežete vse samoumevne norme v družbi, ki oblikujejo tisto, kar »vidimo, rečemo, vrednotimo«. Warner (1993) podobno ugotavlja, da se princip heteronormativnosti kaže v samih debatah o izenačevanju

homoseksualnih in heteroseksualnih partnerskih skupnosti in še posebno v primeru posvojitve. Eno od pogostih vprašanj, ki se v javnosti zastavlja glede možnosti posvojitve s strani dveh moških istospolnih partnerjev, je, kako bo ta otrok naslavljal drugega očeta. Ali bo govoril, da ima dva očeta, ali pa bo drugi oče pravzaprav mama. V takih razpravah gre torej za implicitno heteroseksualno matrico, s katero predpostavljamo, da mora biti prvi partner nasprotje drugega. V sozvočju s tem so tudi vprašanja, kdo v istospolnem gospodinjstvu igra vlogo moškega in kdo vlogo ženske.

Posebna številka Sodobne pedagogike o šoli in homoseksualnosti je sestavljena iz več vsebinskih sklopov. Uvodno besedilo Romana Kuharja, *Vitalnost na akademski margini: razvoj gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji*, postavlja temo tokratne številke v zgodovinski kontekst odnosa do homoseksualnosti v Sloveniji, ki ga avtor prikazuje predvsem skozi analizo člankov in knjig, ki so na to temo izšli v slovenskem jeziku, pa tudi skozi analizo nekdanjih šolskih kurikulumov, kjer homoseksualnost sicer ni pogosto omenjena. Avtor naredi zgodovinski prerez od objave prve knjige o homoseksualnosti v slovenščini, ki je izšla leta 1926, do institucionalizacije gejevskih in lezbičnih študij na Univerzi v Ljubljani v prvih letih novega tisočletja. Ugotavlja, da imajo ob splošni odsotnosti homoseksualnosti v slovenskih učnih načrtih te študije ključno vlogo pri izobraževanju prihodnjih učiteljev.

Drugi vsebinski sklop temelji na dveh empiričnih raziskavah o vprašanju homofobije in homofobičnega nasilja v šolah. Judit Takács v članku *Mlade LGBT – osebe v šoli: žrtve heteronormativnega zatiranja na podlagi raziskave o družbenem izključevanju LGBT-oseb v šolah*, ki jo je v sodelovanju z mednarodnima nevladnima organizacijama ILGA-Europe in IGLYO izvedla v sedemindesetih državah Evrope, ugotavlja, da se v vseh državah pojavljajo podobni vzorci izključevanja LGBT-oseb: odsotnost homoseksualnosti kot teme v šolskih kurikulumih, nasilen odnos sošolcev do istospolno usmerjenih dijakov in nereakcija učiteljev na homofobične incidente. Vse to šolo praviloma konstituira kot nevaren prostor za istospolno usmerjene mlade, ki morajo zato, da jih šolski prostor ne izključi, pogosto uporabljati »strategijo kamuflaže« oziroma skrivanja svoje spolne usmerjenosti. O podobnih izkušnjah v javni šoli govori tudi domača raziskava med istospolno usmerjenimi mladimi, ki jo v članku *Pedri raus! : homofobično nasilje v šolah* predstavljata Simon Maljevac in Jasna Magić. Raziskava je med drugim pokazala, da skoraj 98 % vprašanih dijakov v Sloveniji o homoseksualnosti v šoli ni slišalo ničesar ali zelo malo, hkrati pa, kot ugotavljata avtorja na podlagi delovanja v nevladni organizaciji Legebitra, šole praviloma tudi ne dopuščajo, da bi o tej temi razpravljali zunanji izvajalci. Ko je namreč Legebitra leta 2002 več kot sto srednjim šolam v Sloveniji ponudila izvedbo brezplačne delavnice o homoseksualnosti, se je vabilu odzvalo le osem šol. Avtorja ugotavljata, podobno kot Judit Takács, da se homoseksualnost kot tema razprave pri pouku pojavlja sporadično in nesistemske.

Tretji sklop člankov prinaša teoretsko razpravo o vprašanju, kako in zakaj o homoseksualnosti govoriti v šolah. Tanja Rener je vzela za izhodišče rezultate manjše ankete, ki jo je opravila med svojimi študentkami in študenti, ki so na

Fakulteti za družbene vede poslušali izbirni predmet gejevske in lezbične študije. V ospredje postavi predvsem tiste odgovore študentov, ki so menili, da je treba o homoseksualnosti v šolah razpravljati na objektivni, pazljiv in uravnotežen način, kar pomeni, da je treba predstaviti »eno in drugo stran«. Avtorica se sprašuje, kaj v kontekstu homoseksualnosti pomeni »druga stran«, in razpravlja o vprašanju, ali je homoseksualnost kot vsebina šolskih programov moralno sporna tema ali ne ter kakšni so možni načini njene obravnave pri pouku. Članek sklence razmišljanje o tem, ali bi obravnava homoseksualnosti pri pouku prispevala k zmanjševanju predsodkov in stereotipov o homoseksualnosti. Ta vprašanja so hkrati izhodišče za razpravo v članku Metke Mencin Čeplak Spolne/seksualne norme, legitimacija izključevanja in šola, v katerem avtorica ugotavlja, s kakšno nelagodnostjo seksualnost, ki se razlikuje od samoumevnih norm, vstopa v šolski prostor kot tema razprave. Odsotnost razprave o homoseksualnosti je po avtoričinem mnenju povezana s preprečevanjem izbruha konfliktov med zagovorniki različnih seksualnih moral. V izogib konfliktom homoseksualnost ni naslovljena, s tem pa se utrjujejo predsodki, ki so izvor motivirane nevednosti in so, opozarja avtorica, lahko celo alibi za homofobično fizično nasilje. Tudi tretji članek v tem sklopu naslavlja podobna vprašanja, vendar v ameriškem kontekstu. Cris Mayo na primeru analize antidiskriminatornih politik v ameriških zveznih državah Massachusetts in Maryland ugotavlja, da politike, ki naj bi ščitile seksualne manjšine v šolah, ne delujejo. Čeprav omogočajo pregon posameznih homofobičnih dejanj, struktura šole kot institucije ostaja nespremenjena in zato omogoča diskriminatorno prakso. Mayo ugotavlja, da so antidiskriminatorne politike zastavljene tako, da pravzaprav onemogočajo širše spremembe kurikula in družbenih praks. Namesto da bi politike spodbujale učenje o seksualnih manjšinah, je njihov domet zgolj v partikularnem pregonu homofobičnega govora in posledično v še dodatnem utišanju seksualnih manjšin.

Četrti vsebinski sklop prinaša tri različna besedila, ki vsako s svojega zornega kota naslavlja »prakso« šolskega sistema v Sloveniji v povezavi s homoseksualnostjo. Prispevek Vide Vončina Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli izhaja iz osebnih pričevanj, istospolno usmerjenih oseb o izkušnjah s slovenskim šolskim sistemom. Avtorica nato izpostavlja idejo tretjih prostorov in predlaga vzgojno metodiko, ki proces izpelje iz občutka nelagodja, ki se pojavi zmeraj, kadar (skupaj z drugimi) vstopimo v kritičen dialog z lastnimi prepričanji, vrednotami ali stereotipi. Na ta način bi po avtoričinem mnenju lahko vzpostavili integrativni pristop k inkluziji in preseganju homofobije v šolskem prostoru, s tem pa bi ga naredili bolj podpornega in vključujočega tudi za istospolno usmerjene. Tekst Ksenije Komidar in Saše Mandeljc Homoseksualnost skozi analizo učnih načrtov, šolskih učbenikov in šolske prakse predstavlja analizo izbranih učnih načrtov in nekaterih šolskih učbenikov za devetletno osnovno šolo. Hkrati predstavlja rezultate ankete med učenci osmih in devetih razredov dveh osnovnih šol o njihovem poznavanju homoseksualnosti. Avtorici na podlagi analize, ki jo ilustrirata tudi s polstrukturiranimi intervjujema z dvema učiteljicama biologije ter državljske vzgoje in etike, ugotavljata, da je šolski sistem v Sloveniji še vedno zelo heteronormativen in v neskladju z Evropsko konvencijo o človekovih

pravicah, saj učbeniki predstavljajo izključno heteroseksualne podobe, v učnih načrtih eksplicitno zapisanih ciljev v povezavi s homoseksualnostjo pa skorajda ni zaznati. Tretje besedilo, ki naslavlja prakso, je prispevek Maje Pan *Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok – za nos?*, v katerem avtorica reflektira svoje izkušnje s poučevanjem človekovih pravic, povezanih z vprašanjem spola, spolne identitete in spolne usmerjenosti. Avtorica se v delavnicah, ki jih natančneje predstavlja kot model učinkovite razprave o homoseksualnosti v šoli, posveča predvsem homofobiji, nasilju in diskriminaciji.

Na koncu pričujoče tematske številke objavljamo prispevek Andreje Hočevar *Otroci v družinah gejev in lezbijk*, ki sicer neposredno ne govori o homoseksualnosti v kontekstu šole, vendar naslavlja še kako aktualno vprašanje istospolnih družin, s katerimi se učitelji že in se še bodo srečevali v šolah. Prispevek prinaša pregled obstoječih tujih in domačih raziskav o istospolnih družinah in o odraščanju otrok v teh družinah.

Ko smo načrtovali posebno številko *Homoseksualnost in šola*, nismo vedeli, da bo izšla v času burne razprave o predlogu novega Družinskega zakonika. Ideološka spotikanja ob istospolne družine, ki jih novi Družinski zakonik pravno normira, razprava, ki pogosto ne temelji na strokovnih argumentih in znanstvenih analizah, ponovno oživljanje ideje o homoseksualnosti kot bolezni, kar je interpretacija, ki jo je znanost zavrgla že pred dobrimi štirimi desetletji – zgolj potrjujejo veliko potrebo po argumentirani, znanstveni, objektivni, kritični in neideološki razpravi o tem vprašanju, tudi (ali še posebej) v kontekstu šole. Upamo, da bomo s pričujočo številko *Sodobne pedagogike* k takšni razpravi aktivno prispevali tudi sami.

*Dr. Mojca Kovač Šebart, dr. Roman Kuhar,
urednika tematske številke*

Literatura

- Hennessy, Rosemary (1995). *Queer visibility in commodity culture*. V: Nicholson, L. in Seidman, S. (ur.). *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. New York: Cambridge University Press, str. 142–183.
- Kovač Šebart, M. (2000). *Šola, vzgoja in vrednote*. *Sodobna pedagogika*, let. 51, št. 1, str. 64–80.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Filozofska fakulteta.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). *Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli : vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 58, št. 5, str. 10–28.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krek, J. in Kovač Šebart, M. (1999). *Državljska vzgoja, vrednote in izkustvo zloma iluzije*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 50, št. 4, str. 118–139.

- Krek, J. (2001). Načela avtonomije, pravne nevtralnosti in »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« kot socialnointegracijski dejavniki v javni šoli. V: *Sodobna pedagogika*, let. 52, št. 5, str. 56–70.
- Kuhar, R. (2008). Med normalnostjo in domala normalnostjo (spremna beseda). V: Sullivan, A. *Domala normalen: Argument o homoseksualnosti*. Ljubljana: Krtina, str. 177–198.
- Sweet, M. E. in DesRoches, S. (2008). Citizenship for Some: Heteronormativity as Cloaked Bullying. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 19, št. 3-4, str. 173–187.
- Švab, A. in Kuhar, R. (2005). Neznosno udobje zasebnosti: Vsakdanje življenje gejev in lezbijk. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Toporošič, J. in drugi (2003). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: SAZU in Znanstvenoraziskovalni center SAZU.
- Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet (Queer Politics and Social Theory)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, str. vii-xxxi.
- Zavrl, A. (2009). O črki Q: Al' prav se reče gej/lezbijka ali queer?. *Narobe* 3, št. 9, april 2009, str. 22–23. Dostopno na: <http://www.narobe.si/stevilka-9/terorija-queer> (26. oktober 2009).

Breaking the Wall of Silence

A foreword to *Homosexuality and School*, a thematic issue of the *Journal of Contemporary Educational Studies*

How often do Slovene schools bring up the subject of homosexuality? Not often, claim the few researches of the topic. Not often during classes, shows a Canadian study, stressing that Canadian secondary-school pupils regularly use the insult »faggot« to attack and offend their schoolmates on a daily basis (Sweet & DesRoches 2008). »The faggot« is the most derided identity.

Research on the everyday lives of gays and lesbians in Slovenia (Švab & Kuhar 2005) shows that 34% of respondents (N = 443) have never heard anything about homosexuality during their primary and secondary school education, with an additional 45% of the respondents coming across only passing – and very vague remarks on homosexuality. In 18% of cases studied, homosexuality was presented as something unacceptable and negative. Homosexuality is thus only sporadically discussed during classes, and even then not without reservation or discomfort, as any kind of debate on one or (even more likely) »the other« sexual identity is still interpreted as promotion rather than as a standard and expected part of the educational process.

Identifying our knowledge gaps and confronting our discomfort (which maintains silence on certain subjects, without which a democratic school cannot exist) simultaneously lead to our confrontation of (un)acceptable educational approaches. Public school fulfils the tasks of knowledge transfer and pupils' personality formation. That is why, first and foremost, teachers have to reflect on how to act at school in order to not exclude or privilege anybody on grounds of values, race, gender, sexual orientation, religious, ethnical or philosophical affiliation, or any other personal circumstances. Teachers have to create a space wherein they respond to pupils' queries and enter into debates with them, while at the same time acting appropriately and justifying their actions. Judgements and actions have to be based on a common framework of shared values that binds public schools. This framework needs to be represented by the rights and freedoms (as well as related duties) stipulated by the Constitution of the Republic of Slovenia, the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (1950, 1994), the Convention on the Rights of the Child (1989), and various other international documents. State signatories of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (1994), in which the Convention holds the power of the highest constitutional legal body, accept the concept of human rights (and duties) as a basic ethical and legal norm. From the standpoint of legality and legitimacy, this concept is the normative lead that public school has to follow. This concept is also featured in the Resolution on the European Dimension in Education (1988), which cites the common European heritage of political, cultural, moral, and spiritual values that underlie civilised society as

the following: human rights, pluralist democracy, tolerance, solidarity, and the rule of law (Kovač Šebart 2002).

These are the values, as Kovač Šebart and Krek maintain (2007; 2009), that compel school to adopt a very specific treatment of the other and prevent anyone from interfering with an individual's personal integrity in the areas that are fundamental to humanity and human existence. In striving for the ethics of human rights and their adoption by society at large, education must meet the duties towards the equal rights of the others. The common values framework is, furthermore, the criteria applied by schools when making demands on, and evaluating the suggestions of, wishes and actions of pupils and parents in the process of including them into public school life.

The common framework of values, along with the relevant rights and duties of individuals, is key to any coexistence of differences. This value matrix includes the notion of universality (validity for all), as well as the logic of freedoms that sustain the autonomy of the individual in those aspects where our particular distinctiveness cannot be disregarded. For instance, this value matrix specifies that each individual must be respected even when he/she belongs to another religious or sexual orientation, or has beliefs, opinions, etc. different from our own. But the opposite is also true: in order to accept the notion of human rights and duties as a shared and binding value matrix, it is crucial to realise that our distinctiveness (particularity) clashes with the distinctiveness of the other, and that he/she has the same rights and duties as we do. This common value framework must delineate education and interpretation at public school, even when expressing values and taking sides (on certain issues) could legitimately collide with parents' beliefs, so as to discourage indoctrination. In Slovenia, parents' rights to exert their beliefs and influence on their children's public school education are formally constrained by constitutional provisions and upheld by the value framework of human rights and their related duties.

It is, of course, possible for education at public school to be at odds with the values and beliefs of parents, but, in a situation where he/she teaches a topic that touches upon particular beliefs, it is essential for the teacher to realise that the common framework of human rights and duties obliges him/her not to indoctrinate pupils during classes. This means that the teacher does not impose views on pupils when different social groups may have different opinions, and neither does he/she demand that they accept certain views as their own. Rather, the teacher should explain these differences and allow for the expression and coexistence of different views. Particular views, beliefs, and values that define individual identities and groups have to be respected in their integrity, while at the same time set them apart from other groups with different identities. Importantly, as Kovač Šebart and Krek find, particular views and values can also be a source of hostility at public school; the social and individual constructions of gender can, for example, lead to feelings of hostility towards gays and lesbians. In such cases, public school education has to be in accordance with the formal value framework, regardless of the parents' or societal beliefs. The teacher has to follow the principles of objectivity, critical thinking, and plurality, and he/she has to try

to make the individual relate critical thinking, plurality, and reflection to his/her internalised concepts of human rights, the rule of law, tolerance, solidarity, and parliamentary democracy. In other words, the teacher has to provide pupils with information and knowledge based on scientific research, in addition to insisting on the principle of non-discrimination and the norm of respect for each individual's dignity, as everyone's duties circumscribe particular beliefs (ibid. 2009).

Respecting the universal value framework serves as an ethical support, safety net, and corrective measure for the teacher and school. On the one hand, this framework (at least in principle) allows both teacher and school to avoid the peculiarities of their own specific value judgements and, on the other hand, enables them to avoid the exclusion or privileging of dominant, albeit still particular, value judgements in the teachers' actions in regards to specific pupils when it comes to the issues which are crucial from the perspective of human rights and duties.

The principle of non-discrimination requires that school employees should not treat pupils any differently because of their sexual orientation. »Differently« is, in this case, already constituted by expressing discomfort and ignorance about the subject, stereotypical judgements, pity, and other extraneous manifestations. The teacher must ask – and must be able to ask – the question of whether he/she might be biased about the subject, and if he/she realises that he/she is, he/she must alter his/her actions accordingly. Even within environments where hatred towards homosexuals is the cultural norm (including such supposedly 'liberal' sentiments as, for instance, »I don't mind them, but why do they insist on parading the streets and calling attention to themselves by holding hands in public,« etc., which parents – often unconsciously – hand down to their children), the teacher cannot simply and uncritically adopt the norm as a value to be transferred to pupils. Instead, the norm has to be placed within the value context that supports the principles of human rights (i.e., equality, non-discrimination, tolerance, etc.), which should underlie all education practices. It is often very hard to demonstrate how such (apparently justified) beliefs really rest on covert generalisations, which are in themselves a violation of an individual's rights as he/she is being stigmatised as a member of a specific group. What is more, they also often lead to actions that silently sanction – if not even encourage – such violations to continue.

Presuming that public school education rests on the civilisation norms described above, it can impose duties on pupils. It can also express moral expectations in regards to pupils' relationships with others, without rooting them in the logic of totalitarianism. This is the very principle that should be internalised as the symbolic matrix. To be precise, the concept of human rights as a moral foundation of our society does not require loving someone who is different from us (in race, religion, sexual orientation, etc.), nor does it require identifying with him/her. What it does require is that we accept the form of non-discriminatory behaviour and guarantee the equality of all children, regardless of whether we like it or not. As for their relationships with others, at the very least children need to be imparted with a tolerant attitude towards peers – even towards those

they do not develop friendships with. They also need to be able to reflect on the rights that the other has as a human being. This approach calls for a delicate balance, for demanding love for the other as an educational point of departure can form totalitarian expectations and relationships (Kovač Šebart 2002; Kovač Šebart & Krek 2009).

The aforementioned criteria also have consequences for the question of »critical morality.« Respecting criteria such as objectivity, critical thinking, and plurality helps us to arrive at answers to ethical questions that no longer leave »the ethical« in the area of the self-evident. Differences in interpretation reflect concerns that often result in a pupil's moral dilemmas. In other words, the child could be morally shocked during school because of his/her very respect for the above-mentioned criteria (cf. Krek & Šebart 1999; Kovač Šebart 2000). As the interpretations of the European Human Rights Commission show, respect for human rights as a norm does not require public school to shun discussion on potentially controversial topics. The criteria of objectivity, critical thinking, and plurality are binding for the school and teachers on two counts. Firstly, teachers have to be objective (that is, they have to base their teaching on science). The knowledge thus acquired by the pupils forms the basis for critical thinking. Secondly, it is necessary to recognise the plurality of values and beliefs, which has to be expressed during the learning process. Consequently, it is vital to make a distinction between knowledge and values, between expertise and beliefs (creeds), and between facts and opinions, as well as to teach pupils themselves to differentiate between them (cf. Krek 2001; Kovač Šebart 2002).

This thematic issue of the *Journal of Contemporary Educational Studies* examines the discourse on homosexuality at school. In order to achieve this, we review the educational goals and standards for different subjects of the primary-school syllabuses, present the findings of existing research relating to school, and touch upon homophobic violence within the context of school and education. We also make an attempt to answer the question of how the topic of homosexuality can be approached, and we discuss the experiences of teachers who are familiar with the already existing didactic materials, resources, and teaching aids intended to promote discussions about homosexuality at school.

The authors use a number of terms and concepts that the general public might not be familiar with, which calls for a brief introduction of these terms, as well as some commentary on the main perplexities related to the terminology used in the articles.

The most neutral terms to denote people sexually oriented to their own sex are »gay« and »lesbian.« The term »same-sex oriented person« is also used without negative or pejorative connotations, although some people claim that it reduces the entire individual to the mere question of his/her sexual orientation. While the term »lesbian« in its Slovene variants remains largely uncontroversial (except for certain spelling mistakes), the term »gay« (»gej« in Slovene) still often appears in the English spelling. The dictionary section of *Slovene Orthography* (Toporišič et al. 2003, p. 587) prescribes the phonetic spelling of the word, although it originates in the English language. English is the most frequent source of

slang expressions used on the gay and lesbian scene in Slovenia and abroad. The phrase »coming out of the closet« (shortened to »coming out«) is a good example of this. Beside the English phrase, Slovenes also use the expression »razkritje« (»istospolne usmerjenosti,« which translates verbatim to the disclosure [of same-sex orientation]). The phrase clearly denotes the moment when an individual discloses his/her homosexual orientation to the people around him/her. The gay and lesbian community frequently borrows the English phrases »to be out,« »to come out,« etc. (that is, to be or become open about one's homosexuality). Similar expressions exist for the time before the coming out. »To be in the closet,« for example, means to hide one's homosexuality. Even though the term »closet« in English means something like a cupboard or a wardrobe, the colloquial Slovene term »klozet« means a toilet; all the same, in the context of concealing/disclosing sexual orientation, it functions as a metaphor for the time and place when and where we conceal our true sexual orientation from the world.

»Gej« is a foreign word that has established itself in Slovene (and in other languages) as a politically correct expression for a male homosexual. Although the word originally had negative connotations in English, gay and lesbian activists de-stigmatised it through their own use of the term. Taking a word that others use to stigmatise you, and then using it to describe yourself, can clearly neutralise the stigma. Something comparable happened with the German word »Schwule,« which was originally an insult and has since lost its pejorative connotations through its use within the gay and lesbian community in Germany. Similar attempts were also made in Slovenia in the 1990s when the gay and lesbian magazine *Revolver* tried to rid the word »peder« (meaning something like »queer« or »faggot«) of its negative connotations. The effort failed, however, and »peder« remains an insulting Slovene expression to describe a male homosexual.

The current public debate on the proposal of a new *Family Code* that includes same-sex families has seen a variety of inaccurate expressions appearing in public discourse that do not really mean anything; nonetheless, the use of these terms does indicate the discomfort with which we utter the words »homosexuality«, »gay«, »lesbian«, and suchlike. Among the expressions, which don't mean anything, but were used in the debate, are »a same-sex person«, »the one-sex oriented«, »people of the same sex«, »a one-sex parent«, etc. Although these expressions are often meant to be politically correct, they are, in effect, nonsensical and indeed quite humorous. While it is true that *Slovene Orthography* lists the term »same-sex person« (»istospolnik« in Slovene) as a synonym for a homosexual it does not, unsurprisingly, contain a term such as »different/opposite-sex person« as a synonym for a heterosexual. Still, the expression is highly problematic and is not used by the gay and lesbian community. It also has to be said that the word »gay« can denote men as well as women in American English, whereas British English distinguishes between the two (i.e., uses the terms »gay« and »lesbian« for men and women respectively, as does Slovene). Unfortunately, some Slovene translators, particularly on television, are not aware of the correct uses of the expressions, and thus misuse the Slovene term »gej« to describe both men and women.

Further confusion is related to the term »homosexuality,« which is the most common signifier of the phenomenon of same-sex orientation and, therefore, of a sexual identity. The word »homosexuality« (as well as »heterosexuality«) was coined by the Hungarian translator Karl Maria Kertbeny in a private letter to the German lawyer Karl Heinrich Ulrichs in 1868 in which they were discussing the possibilities of the decriminalisation of »unnatural fornication.« In the letter, Kertbeny suggested dividing human sexuality into »heterosexuality,« »homosexuality,« and »monosexuality« (sexuality with oneself). The following year, Kertbeny published the proposal in a magazine article, and the term was soon seized upon by medicine and took on medical overtones (in spite of the fact that the term was originally conceived as being emancipatory). By the end of the nineteenth century, a number of terms had been available to describe what we today understand by »homosexuality« and »a homosexual:« Freud introduced the concept of the »invert,« while the influential German psychiatrist Krafft-Ebing used the term »contrary sexual instinct.« Still, there also existed many other expressions, such as »sexual intermediaries,« »similisexual,« and »homogenic.« The term »homosexuality« has retained its medical connotation to this day, and it reduces the individual to the aspect of his/her sexuality more than the expression »same-sex orientation« does. Nevertheless, we do not seem to have a better term to denote this occurrence, except, perhaps, for the more recent term »same-sex orientation« (which is also not unproblematic in its use). It is possible, however, to replace the expression »homosexual« with the less medical and more neutral words »gay« and »lesbian.«

The authors of the articles published in this thematic issue of the *Journal of Contemporary Educational Studies* often use the abbreviations GLBT and LGBT (»GLBT people/youth,« »the GLBT community,« etc.). This is the established umbrella term, used as an adjective, that simply means gay (G), lesbian (L), bisexual (B), transsexual (T). The last letter occasionally refers to »transgender people,« and this is why sometimes there are two T's in the abbreviation. In actual fact, there could be two more initials – intersexual (I) and queer (Q) – to elongate the acronym to GLBTTIQ. »Intersexuality« (once more commonly known as »hermaphroditism«) is used to describe people with both male and female sexual organs. The key issue of the intersexual movement is the right of these people to decide for themselves whether or not to undergo an operation on their sexual organs. (Such operations are usually performed very soon after their birth without their consent). »Transsexuality« predominantly denotes people who wish to change their sex surgically because they perceive their bodies to be out of sync with their understanding of themselves and their gender. The notion of »transgenderism« refers to those individuals who want to transcend the binary sexual paradigm of men–women (this, then, is a critique of the gender binarism and its associated expectations and constraints). Thus, transsexuality and transgenderism are actually opposites: while transsexuals want to conform to the gender binarism matrix, transgenderism emerges as a critique of the very binarism that only recognises two distinct genders. This is where transgenderism comes close to the notion of »queer,« a position that, in the most general of terms, takes up a

struggle against heteronormativity. Queer as an anti-identity is therefore not related to sexual orientation, but rather to a critique of binary oppositions – both gender and sexual. »Queer« (based on queer theory) is an expression of the need for the transcending of binarisms (e.g., heterosexuality–homosexuality). This need arises because, otherwise, homosexuality always assumes the negative position in relation to heterosexuality, which in turn needs homosexuality to secure a higher position for itself in this binary paradigm as something better, positive, healthy, natural, and so on. Thus, queer theory and movement present us with a radical break from long-established integration approaches (cf. Zavrl 2009; Kuhar 2008).

Queer theory also gave rise to the concept of »heteronormativity.« This term signifies the omnipotence and omnipresence of the heterosexual assumption throughout practically every single social institution. Heterosexuality is constituted to be the only normative sexual practice that is presumed to emerge unquestionably and self-evidently (i.e., »naturally«) from the individual's sex. Heterosexuality is institutionalised as a specific form of practice and relationship that presents itself as a natural, fixed, stable, and – most of all – universal, as supported by various social institutions (e.g., legal acts such as the still valid Slovene *Marriage and Family Relations Act*, which defines marriage through the perspective of the heterosexual couple). Hennessy (1995, p. 146) argues that »heterosexuality is an institution that organises more than just the sexual: it is socially pervasive, underlying myriad taken-for-granted norms that shape what can be seen, said, and valued.« Warner (1993) similarly notes how the principle of heteronormativity can also be observed in the debates on equality between homosexual and heterosexual partnerships, and in particular on the subject of adoption. A recurrent question asked by the public on the possibility of two men adopting a child is, How is the child going to refer to two fathers? Is he/she going to say he/she has two fathers, or is one of the fathers essentially going to be the mother? Analogous questions desire to know who assumes the role of the man/woman in a same-sex household. Clearly implicit in such debates is the heterosexual matrix, which presupposes that one partner has to be the other's opposite.

This thematic issue of the *Journal of Contemporary Educational Studies* consists of more thematic sections. The opening article by Roman Kuhar, »Vitality on the academic margin: The development of gay and lesbian studies in Slovenia,« situates the subject matter of this thematic issue within the historical context of the attitudes towards homosexuality in Slovenia. The author's primary approach is to analyse articles and books published in the Slovene language, as well as to evaluate former curricula, which admittedly mention homosexuality only rarely. Kuhar gives a historical overview ranging from the first book published in Slovene in 1926 to the institutionalisation of gay and lesbian studies at the University of Ljubljana at the beginning of the new millennium. The author concludes that, in the virtual absence of homosexuality from Slovene curricula, gay and lesbian studies play a crucial role in the education of future teachers.

The second section is made up of two empirical studies regarding the question of homophobia and homophobic violence at school. Judit Takács's article »LGBT

youth at school: Being threatened by heteronormative oppression« is based on research into the social exclusion of GLBT youth at school. This study was carried out in collaboration with the international non-governmental organisations ILGA Europe and IGLYO across thirty-seven European states. Takács finds similar models of the exclusion of LGBT people operating in all investigated states. Such exclusion manifests itself in many ways, including an absence of homosexuality as a theme in school curricula, violent attitudes of schoolmates towards homosexual pupils, and teachers' non-reaction to pupils' violence. Such exclusion makes school an unsafe environment for LGBT youth, who have to employ the strategy of »camouflaging« themselves (i.e., hiding their sexual orientation) in order not to be excluded by the school environment. Similar experiences at public school have been revealed by another Slovene study into homosexual youth, with these conclusions presented in the article »No place for faggots! Homophobic violence in schools«, by Simon Maljevac and Jasna Magić. Their research shows, among other things, that nearly 98% of Slovene pupils hear nothing (or next to nothing) about homosexuality at school. What is more, schools are reluctant to outsource on the subject, as the authors well know from their own experience of working for the non-governmental organisation Legebitra. When Legebitra offered a free workshop on homosexuality to over a hundred secondary schools in 2002, only eight schools responded positively. The authors conclude, similarly to Judit Takács, that the topic of homosexuality turns up only sporadically and unsystematically in schools.

The third section introduces a theoretical study on the question of how and why homosexuality should be discussed at school. Tanja Renner's starting point is a brief survey she conducted among her students who attended the elective course Gay and Lesbian Studies at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana. Renner focuses especially on those responses that called for an objective, careful, and balanced approach to the subject, suggesting that first one and the other side of the argument ought to be represented. The author probes into what »the other side« of the discussion on homosexuality might be, and considers whether or not homosexuality as a topic in school curricula is morally questionable, and how it may be approached during classes. The article concludes with a consideration of whether the discussion about homosexuality at school could contribute towards the challenging of stereotypes and prejudices against homosexuality. These issues are the point of departure for Metka Mencin Čeplak's article, »Gender/sexual norms, legitimation of exclusion and school.« The author remarks on the deep discomfort that surrounds school discussions on any sexuality that departs from self-evident norms. What is absent from the discussion, Mencin Čeplak argues, is related to the prevention of conflicts that could arise between the advocates of different sexual moralities. To avoid such conflicts, homosexuality remains unaddressed, which only reinforces prejudices based on motivated ignorance, and can serve as a possible alibi for homophobic physical violence. The third article in the section addresses similar questions, this time within an American context. Cris Mayo's analysis of anti-discrimination policies in the American states of Massachusetts and Maryland shows that policies meant to protect sexual minorities at school do

not work. Even though they provide for the prosecution of individual homophobic acts, the school structure remains unchanged and, through this structure, makes discriminatory practice possible. Mayo asserts that anti-discrimination policies function in such a way that they actually thwart any wider changes to the curriculum and social practice. Instead of policies encouraging learning about sexual minorities, they reach only as far as prosecuting homophobic speech and, as a consequence, effectively silence sexual minorities even further.

The fourth thematic section consists of three texts, each from a different perspective, which shed light on the »practice« of the Slovene educational system in regards to the topic of homosexuality. In her article »Discomfort and sexual orientation diversity in school«, Vida Vončina draws on the personal stories of same-sex oriented individuals about their experience with the Slovene educational system. The author discusses the notion of the »third space,« and suggests a methodological approach that roots the educational process in the feelings of discomfort that arise without fail when we (together with others) enter into a critical dialogue with our own beliefs, values, and stereotypes. This, Vončina believes, could help develop an integrative approach to inclusion. Furthermore, it could contribute to anti-homophobia practices in education, which would make schools more supportive and inclusive for gays and lesbians. Ksenija Komidar and Saša Mandeljc's article, »Homosexuality through the analysis of curricula, textbooks and school practice« examines the presence/absence of homosexuality as a topic in/from a selection of syllabuses and textbooks for Slovene primary school. In addition, the text presents the results of a survey conducted among eighth and ninth grade primary-school pupils on their acquaintance with the topic of homosexuality. Based on the survey (which is illustrated with two half-structured interviews, one with a biology teacher and the other with a teacher of civil rights and ethics), the authors conclude that the Slovene educational system remains extremely heteronormative, as well as in contravention with the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. The textbooks, namely, present exclusively heterosexual images, while the curricula hardly contain any educational goals related to homosexuality. The third text addressing educational practice is Maja Pan's »Pedagogy and homosexuality, or fooling children?« in which the author reflects on her experiences teaching human rights related to the questions of gender, gender identity, and sexual orientation. The author introduces her workshops, which focus predominantly on homophobia, violence, and discrimination, and explains how they effectively promote a debate on homosexuality.

The present thematic issue of the *Journal of Contemporary Educational Studies* closes with Andreja Hočevar's article, »Children in gay and lesbian families.« Although it does not consider homosexuality in the context of school, it addresses the extremely topical issue of same-sex families that teachers are facing – and will continue to face – at school. The article provides an overview of Slovene and foreign research on same-sex families and children growing up within them.

When the thematic issue *Homosexuality and School* was conceived of, we could not have known that it was going to coincide with the heated debates on the proposal of the new *Family Code*. Ideological tripping over same-sex families (which the new *Code* plans to legally regulate), debates that ignore expert arguments and scientific analyses, and recurring notions of homosexuality as a disorder (an idea scientifically rejected four decades ago) only serve to emphasise the pressing need for an objective, critical, and non-ideological debate. This debate must be based on arguments and science, and must also (perhaps particularly) consider the topic within the context of school. Let this thematic issue of the *Journal of Contemporary Educational Studies* be a positive contribution to the debate.

*Mojca Kovač Šebart, Ph.D. and Roman Kuhar, Ph.D.,
editors*

References

- Hennessy, R. (1995). Queer visibility in commodity culture. In: Nicholson, L. in Seidman, S. (eds.). *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. New York: Cambridge University Press, pp. 142–183.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Filozofska fakulteta.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. In: *Sodobna pedagogika*, vol. 58, Issue 5, pp. 10–28.
- Kovač Šebart, M. and Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krek, J. and Kovač Šebart, M. (1999). Državljska vzgoja, vrednote in izkustvo zloma iluzije. In: *Sodobna pedagogika*, vol. 50, Issue 4, pp. 118–139.
- Krek, J. (2001). Načela avtonomije, pravne nevtralnosti in »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« kot socialnointegracijski dejavniki v javni šoli. In: *Sodobna pedagogika*, vol. 52, Issue 5, pp. 56–70.
- Kuhar, R. (2008). Med normalnostjo in domala normalnostjo (spremna beseda). In: Sullivan, A. (ed.). *Domala normalen: Argument o homoseksualnosti*. Ljubljana: Krtina, pp. 177–198.
- Sweet, M. E. and DesRoches, S. (2008). Citizenship for Some: Heteronormativity as Cloaked Bullying. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 19, Issue 3-4, pp. 173–187.
- Švab, A. and Kuhar, R. (2005). *Neznosno udobje zasebnosti: Vsakdanje življenje gejev in lezbijk*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Toporošič, J. et al. (2003). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: SAZU in Znanstvenoraziskovalni center SAZU.
- Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet (Queer Politics and Social Theory)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. vii–xxxii.
- Zavrl, A. (2009). O črki Q: Al' prav se reče gej/lezbijka ali queer?. *Narobe* 3, Issue 9, april 2009, pp. 22–23. Internet access: <http://www.narobe.si/stevilka-9/terorija-queer> (26th October 2009).

Dr. Roman Kuhar

Vitalnost na akademski margini: razvoj gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji

Povzetek: Članek predstavlja razvoj gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji od objave prve knjige na to temo v slovenščini leta 1926 do institucionalizacije gejevskih in lezbičnih študij na Univerzi v Ljubljani v začetku novega tisočletja. Avtor ugotavlja, da je gejevski in lezbični aktivizem odigral odločilno vlogo pri razvoju študij, saj so aktivisti opravili prve manjše raziskave na populaciji gejev in lezbijk v Sloveniji, pisali so prve znanstvene članke na to temo in v slovenščino prevajali odmevna tuja dela o homoseksualnosti. Aktivizem je tako hranil teorijo in – nasprotno – teorija je hranila aktivizem. GLBT-teme so začele v akademski prostor vstopati v devetdesetih, sprva pod »varnim« okriljem študij spolov. Prelom se je zgodil leta 1995, ko je bila objavljena posebna številka *Časopisa za kritiko znanosti* o gejevskih in lezbičnih študijah, a potrebnih je bilo še deset let, preden je ta tema v obliki izbirnega predmeta vstopila na univerzo.

Avtor ugotavlja, da so gejevske in lezbične študije marginalna tema znotraj akademije, pogosto označene kot »preveč aktivistične«, da bi lahko bile resna akademska tematika. Ob tem pa opozarja, da imajo te študije ob splošni odsotnosti homoseksualnosti v slovenskih učnih načrtih in posledično pri pouku odločilno vlogo pri izobraževanju prihodnjih učiteljev, ki dobijo tako zadostno strokovno znanje za razpravo o tem vprašanju, o katerem se pre pogosto razpravlja v kontekstu populističnih in poenostavljenih znanstvenih odkritij.

Ključne besede: gejevske in lezbične študije, homoseksualnost, šola.

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Roman Kuhar, docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za sociologijo in Mirovni inštitut, Slovenija; e-naslov: roman.kuhar1@guest.arnes.si

Uvod

Britanski tabloid *Daily Mail* je leta 1983 objavil vest, da si je v neki šolski knjižnici v Londonu moč izposoditi otroško slikanico Jenny živi skupaj z Erikom in Martinom. Knjiga, ki jo je leta 1981 napisala Sussane Bösche, prikazuje nekaj dni v življenju petletne Jenny, ki živi skupaj s svojim očetom Erikom in njegovim partnerjem Martinom. Bila je ena od prvih, če ne prva otroška knjiga o istospolni družini v angleščini (prim. Moran 2001; Burridge 2004).

Novica o tej knjigi je v Veliki Britaniji sprožila vrsto razprav o homoseksualnosti in predvsem o promociji homoseksualnosti v šolah. Bila je neposreden povod za to, da so torijci leta 1986 najprej predlagali, dve leti pozneje pa tudi sprejeli znameniti »člen 28«. Ta je lokalnim oblastem prepovedoval »namerno promocijo homoseksualnosti« in »tiskanje gradiva, ki bi namerno promoviralo homoseksualnost«.¹ Člen je hkrati prepovedoval promocijo homoseksualnosti v šoli.²

Okrog tega člena, ki je bil na Škotskem odpravljen leta 2003, v preostalem delu Velike Britanije pa tri leta pozneje, je bila vrsta nejasnosti: nekateri so menili, da učiteljem prepoveduje razpravljanje o homoseksualnosti, drugi so se spraševali, kaj naj naredijo, če jih učenci v razredu vprašajo, kaj je homoseksualnost. Naj molčijo? Naj na vprašanje vseeno odgovorijo?

S podobnimi zadregami se bodo srečevale tudi učiteljice in učitelji v Litvi, če bo marca 2010 začel veljati zakon, ki je bil sprejet junija 2009. Litovski parlament je namreč potrdil *Zakon o zaščiti mladoletnikov pred škodljivimi posledicami javnih informacij*, ki med drugim prepoveduje informacije o homoseksualnosti v šolah in medijih, ki so dostopni mladim ljudem (Geen 2009). Evropski parlament je septembra zakon označil kot neskladen z evropskimi vrednotami in pozval litovsko vlado, naj zakon razveljavi.³

¹ Local Government Act 1988, OPSI (Office of Public Sector Information), http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880009_en_5.htm (zadnji dostop 20. 9. 2009).

² Znamenita izjava Margaret Thatcher o 28. členu je bila, da učitelji otrokom v šolah razlagajo, da imajo neodtujljivo pravico biti homoseksualci, namesto da bi jih učili žlahtnih tradicionalnih vrednot (James 2004, str. 122).

³ European Parliament resolution of 17 September 2009 on the Lithuanian Law on the Protection of Minors against the Detrimental Effects of Public Information, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P7-TA-2009-0019&language=EN> (zadnji dostop 20. 9. 2009).

Zakon je zagotovo v nasprotju z Evropsko socialno listino⁴ in njenim 11. členom, ki podeljuje pravico do varstva zdravja, med drugim tudi do informacij v zvezi s tem. Prav na tej podlagi je avgusta letos Evropska komisija za socialne pravice odločila, da je izobraževalni program o spolni vzgoji *TeenStar*, ki je del hrvaškega šolskega kurikula, diskriminacijski. Program po mnenju Evropske komisije za socialne pravice reproducira predsodke in stereotipe, ki vodijo v socialno izključevanje in ukinjanje človeškega dostojanstva, saj uči, da kondomi ne preprečujejo širjenja virusa HIV in drugih spolno prenosljivih bolezni, istospolne partnerske zveze opredeljuje kot »deviantne«, hkrati pa pojasnjuje, da so družine, v katerih matere ostanejo doma kot gospodinje, boljše od preostalih družin. Komisija je ugotovila, da program o spolni vzgoji, ki za učence sicer ni obvezen, krši temeljno pravico mladostnikov do zdravja in nediskriminacije.⁵

Vse tri zgodbe kažejo na nelagodje, ki jo povzroči homoseksualnost, če kot tema vstopa ali poskuša vstopiti v šolski prostor. Poučevanje o homoseksualnosti je preinterpretirano v promocijo homoseksualnosti, ki temelji, kot pravi Moran (2001, str. 75), na rousseaujevskem razumevanju otroka kot v osnovi »čistega in nedolžnega«, vendar hkrati tudi vedno potencialno »pokvarljivega«. Čeprav ni povsem jasno, kaj naj bi promocija homoseksualnosti sploh pomenila, se zdi, kot da razprava o tem vprašanju oziroma razprava o različnih spolnih usmerjenostih kot enakovrednih visi kot Damoklejev meč nad nič hudega slutečimi učenci.

Po drugi strani je homoseksualnost z (vulgariziranim) jezikom neprenehoma prisotna v šolskem prostoru. Sweet in DesRoches (2008) poročata, da slišijo geji in lezbijke v ameriških šolah povprečno osem homofobičnih žalitev na dan. Te s homofobičnim nasiljem vred socialno in psihološko marginalizirajo istospolno usmerjene posameznike in, kot pravi Youdell (2004), sestavljajo »verigo navedkov« (*citational chain*), s katerimi je homoseksualec konstituiran kot *Drugi*. Nelagodnost, ki jo povzroča homoseksualnost, je torej v bojzani pred raztrganjem te verige (lahko bi ji rekli tudi vladajoča ideologija), ki s heteronormativno logiko ohranja hierarhično binarno razmerje med heteroseksualnostjo in homoseksualnostjo.

V našem prispevku predstavljamo genezo delnega trganja omenjene verige skozi razvoj gejevskih in lezbičnih študij na univerzi. V kontekstu naše razprave je umestitev gejevskih in lezbičnih študij v programe, ki izobražujejo (tudi) prihodnje učiteljice in učitelje, izjemno pomembna za njihovo strokovno usposabljanje. Odsotnost razprave o homoseksualnosti v šolah ali prisotnost nestrokovne, skorajda populistične interpretacije homoseksualnosti v šolah ima namreč iste negativne posledice.

⁴ Evropska socialna listina, <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ESCRBooklet/Slovenian.pdf>.

⁵ Croatia is condemned by European Social Rights Body for Homophobic School Text Books, The International Center for the Legal Protection of Human Rights, <http://www.interights.org/croatia-sex-ed> (zadnji dostop 20. 9. 2009).

Prve razprave o homoseksualnosti

Drzno – a morda ne povsem nenatančno – bi bilo trditi, da je prvi prispevek h gejevskim in lezbičnim študijam⁶ v Sloveniji nastal že v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Takrat je izšlo prvo izvirno delo o homoseksualnosti v slovenskem jeziku, enaintrideset strani dolga razprava z naslovom *Homoseksualnost*. Vindex (1926), avtor knjige, ki je izšla v samozaložbi, v njej večinoma povzema ugotovitve nemškega znanstvenika Magnusa Hirschfelda. Ta ugotavlja, da so težave, s katerimi se soočajo homoseksualci, posledica družbenega odziva na homoseksualnost, ne pa homoseksualnosti same. Z izdajo knjige je Vindex seznanil slovensko bralstvo z liberalnimi interpretacijami homoseksualnosti v začetku 20. stoletja in tudi sam v uvodu poudaril, da »homoseksualnost ni bolezen, in zato tudi to vprašanje ne spada samo v zdravniško stroko, temveč predvsem v stroko psihologov, sociologov in pedagogov« (Vindex 1926, str. 5). Še zgodnejši primer razprave o homoseksualnosti v slovenščini je časopisni članek, ki je bil objavljen leta 1921 v reviji *Njiva*. Anonimni avtor – podpisan kot Omega – se je zavzemal za dekriminalizacijo homoseksualnosti in prav tako povzema pogloblitve ugotovitve Magnusa Hirschfelda in avstrijskega zdravnika in psihologa Wilhelma Stekla. Med drugim je zapisal: »Od prirode same smo vsi ljudje biseksualni, heteroseksualci ravno tako kot homoseksualci. Priroda nas je ustvarila biseksualno, monoseksualnost ni produkt prirode, ampak kulture.« (V Mozetič 1990, str. 156) Kljub vsemu predlaga, da se homoseksualcem prepove opravljanje javnih služb, tudi poučevanje v šoli, da ne bi z motenim nagonom spravljali v nevarnost javnih interesov.

Tako kot v zahodni Evropi so tudi v Sloveniji gejevske in lezbične študije začele nastajati kot preplet gejevskega in lezbičnega gibanja in premisleka o vsebinah politik, ki jim je gibanje sledilo. Pravzaprav so še danes tesno povezane in prepletene z gibanjem, saj kar nekaj akterjev in simpatizerjev tega gibanja deluje tudi na univerzi. Prav s politično, družbeno in kulturno »senzibilizacijo« za takšna vprašanja, ki se kristalizirajo v aktivističnem *grassroot* gibanju, so se postopoma vnašale teme iz gejevskih in lezbičnih študij v posamezna akademska predmetna področja.

V našem zapisu o zgodovini nastajanja in institucionalizacije gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji bomo vzeli v precep predvsem sociološke,

⁶ Nekateri avtorji ločujejo med »gejevskimi in lezbičnimi študijami« ter »študijami queer«. Bistvena razlika je teoretska podmena; gejevske in lezbične študije naj bi temeljile na esencialističnih temeljih in razumevanjih seksualnosti, queerovske študije pa so konstruktivistične in poststrukturalistične. V tem prispevku oznake »gejevske in lezbične študije« ne uporabljam v omenjeni – bolj ali manj zahodni – interpretaciji. V Sloveniji – tako kot tudi drugod po vzhodni Evropi – se oba teoretska koncepta prepletata. Morda to lahko najbolje pojasnim na primeru izbirnega predmeta »gejevske in lezbične študije«, ki ga ponujata dve fakulteti na Univerzi v Ljubljani. Okvir in pristop k obravnavanju tematike je zagotovo družbeno konstruktivističen. To seveda ne pomeni, da študentke in študentje niso seznanjeni z esencialističnimi interpretacijami homoseksualnosti in s kritikami teh interpretacij. Prav tako naslov predmeta ne pomeni, da predavatelji v okviru tega ne naslavljajo tudi queerovske teorije in poststrukturalistične kritike binarnih razmerij homo/hetero, kritike identitetne politike, koncepta identitete ter podobno. »Gejevske in lezbične študije« torej vključujejo oboje, a v njihovem izhodišču gre zagotovo za konstruktivistični pristop k obravnavi tematike. V skladu s tem v tem besedilu uporabljam izraz »gejevske in lezbične študije«.

socialnopsihološke, pedagoške, antropološke, politološke in podobne analitične teoretske razprave o homoseksualnosti, ob strani pa pustili nič manj pomembno literarno zgodovino homoerotike in s tem povezane literarne gejevske in lezbične študije, ki v zadnjih letih prav tako doživljajo vzpon.

Čas pred osemdesetimi

Ken Plummer (1992) ločuje med dvema valoma razvoja gejevskih in lezbičnih študij na Zahodu; prvega postavlja v pozno 19. stoletje, ko vzporedno s konstituiranjem homoseksualnosti kot duševne bolezni v psihiatričnih institucijah nastaja diskurz, ki ga Foucault (2001) imenuje »protidiskurz«. Ta sicer zaradi premajhne institucionalne moči ni uspel parirati psihiatričnemu diskurzu o (homo)seksualnosti, vendar je postavljaj temelje za tako imenovano homofilsko gibanje, prvi val gejevskega in lezbičnega gibanja. Homoseksualcem namreč ni preostalo drugega, piše Meeks (2001), kot da so prevzeli obstoječe kategorije, oznake in identitete, se v njih prepoznali in jim poskušali s tako imenovanim protidiskurzom dodeliti nove vrednote.

Plummer omenja med akterji prvega vala gejevskih in lezbičnih študij nemškega pravnika Karla Heinricha Ulricha, madžarskega prevajalca Karla Mario Kertbenyja, ki je izumil besedi homoseksualnost in heteroseksualnost, in seveda nemškega znanstvenika Magnusa Hirschfelda. Kot smo zapisali že v uvodu, so bile v tridesetih letih prejšnjega stoletja ideje zadnjega dostopne tudi slovenskemu bralstvu, drugih znanstvenih razprav o homoseksualnosti pa v prvi polovici 20. stoletja v Sloveniji skorajda ni. Poleg Vindexove knjige *Homoseksualnost*, ki jo po Plummerjevi klasifikaciji lahko štejemo med dela prvega vala gejevskih in lezbičnih študij, do poznih sedemdesetih let 20. stoletja nastajajo v Sloveniji redke, a skorajda samo psihološko, kriminološko in psihiatrično obarvane razprave o homoseksualnosti, ki zadnjo obravnavajo v kontekstu bolezenskega ali vsaj nezaželenega in v primerjavi s heteroseksualnostjo inferiornega stanja. Ta izvirna dela se ne posvečajo samo homoseksualnosti – tako kot Vindexova razprava – pač pa je homoseksualnost le ena od tem, ki jo v delih naslavljajo. Tvrstni diskurz o homoseksualnosti je moč najti tudi v učbenikih, slovarjih in leksikonih iz tistega in poznejših obdobj.

Leta 1946 je izšla *Pastoralna psihologija* Antona Trstenjaka, katerega razprava o homoseksualnosti je tesno prepletena z moralo tedanjega časa, polna predsodkov in stereotipnih predstav. Avtor je recimo zapisal, da je homoseksualec »pogosto predstavnik fanatičnega tipa psihopata, ki je človeku nevaren« (str. 130). Meni, da je za homoseksualnost krivo okolje in napačna vzgoja. Homoseksualci postanejo tisti dečki, ki so jih »premalo vzgajali«, starši pa so jim, na primer, »pustili rasti dolge lase« (Trstenjak 1987, str. 325). Zanimivo je, da v drugi, predelani izdaji *Pastoralne psihologije*, ki je izšla leta 1987, poglavje o homoseksualnosti ni spremenjeno in je takšno, kot je bilo napisano več kot štirideset let pred drugo izdajo knjige.

Leta 1969 je izšla kriminološka razprava *Socialna patologija* Ljuba Bavcona, Miloša Kobala, Leva Milčinskega, Katje Vodopivec in Borisa Udermana, ki je nastala na temelju raziskave *Inštituta za kriminologijo* Pravne fakultete v Ljubljani. Med socialnopatološkimi pojavi, ki jih omenjena raziskava obravnava, so analizirane tudi seksualne deviacije: homoseksualnost, ekshibicionizem, posilstvo, incest, promiskuiteta in prostitucija. Avtorja poglavja o homoseksualnosti – Miloš Kobal in Ljubo Bavcon – povzemata ugotovitve ameriškega znanstvenika Alfreda Kinseyja, Freudovo interpretacijo homoseksualnosti in ugotovitve predvsem ameriških in britanskih psihoanalitičnih raziskav homoseksualnosti. Omenjata heterogeni odnos do nje v zgodovini (pri tem izpostavljata antično Grčijo in Rim) ter trdita, da je homoseksualnost »manj nevaren družbeni pojav« in »ne pomeni kakšne bolj sistematične družbene nevarnosti« (str. 130). Še posebno naj ne bi bilo nevarno lezbištvo, ker je ta »problem družbeno manj pereč zaradi pasivne in neagresivne vloge obeh partneric« (str. 124). V definiranju homoseksualnosti se tudi ta študija ne izogne stereotipnim predstavam: za homoseksualnost naj bi bile krive »dominantne, erotične in čustveno preveč potentne matere« (str. 133), homoseksualce pa na zunaj sicer ne ločijo posebej očitni znaki, le morda »pretirana vestnost v oblačenju ter pomanjkanje običajnega moškega spogledovanja z lepo žensko« (str. 125).

V ozvočju z liberalnimi trendi na Zahodu se zavzemata za dekriminalizacijo homoseksualnosti, saj, kot ugotavljata, kazenske sankcije proti homoseksualcem niso učinkovite. Kljub vsemu pa predlagata, da se ohranijo družbena morala in norme, ki homoseksualnost označujejo kot »negativno /.../ spolno aktivnost« (str. 131), in da se za heteroseksualne in homoseksualne spolne odnose vzpostavi različna sporazumna starost. Po njunem mnenju naj bi bilo potrebno »inkriminirati zapeljevanje mladoletnikov do 18. leta k vsakovrstnim homoseksualnim početjem« (str. 135).

Študija prinaša tudi statistični podatek, da je bilo v letih 1964 in 1965 v Sloveniji zaradi »protinaravnega nečistovanja« odkritih 90 moških. Avtorja ne navedeta, ali so bili za dejanje tudi kaznovani, a na splošno velja ocena, da homoseksualcev po 186. členu *Kazenskega zakonika* niso kaznovali razen v prvem obdobju komunističnega režima po vojni, ko so ta člen včasih uporabili tudi za diskreditacijo katoliških duhovnikov (Lešnik 2006; Kuhar 2009 a).

Svojevrstna zgodba so interpretacije homoseksualnosti v srednješolskih in visokošolskih učbenikih. Univerzitetni učbenik *Psihiatrija* iz leta 1978 homoseksualnost, ki jo uvršča med nenavadno spolno vedenje, obravnava v popačeni freudovski interpretaciji. Tisto, kar naj bi bilo skupno moškim homoseksualcem, je fascinacija s penisom. Še posebno »velik penis ima zanje prav magično moč kot najpomembnejši simbol moškosti«. Podobno naj bi tudi velike prsi igrale »magično vlogo« v življenju lezbijk.⁷ Tudi učbenik za zdravstveno vzgojo, ki je v kurikulum za srednješolsko izobraževanje vpeljana leta 1980, homoseksualnost obravnava v okviru poglavja *Nenavadno spolno vedenje* skupaj z ekshibicioniz-

⁷ Citirano po Lešnik, B. (2006). *Melting The Iron Curtain: The Beginning of the LGBT Movement in Slovenia*. V: M. Chateauvert (ur.), *New Social Movements and Sexuality*. Sofia: Bilitis Resource Center, str. 87.

mom, fetišizmom, promiskuiteto, prostitucijo, incestom in posilstvom. Avtorji učbenika so zapisali, da ni nobenih dokazov, da bi bili homoseksualci huje osebnostno moteni ali iztirjeni, da pa je »homoseksualnost posledica napačne vzgoje, saj v večini primerov ne najdemo zanjo nobenih organskih oziroma hormonskih vzrokov« (Gradišek in Požarnik 1980). Trditev o napačni vzgoji odstranijo v izdaji učbenika leta 1988, a homoseksualnost je še vedno obravnavana v okviru nenavadnega spolnega vedenja.⁸

Pred koncem osemdesetih let ni bila v slovenščino prevedena skorajda nobena knjižna razprava, ki bi zadevala samo vprašanja homoseksualnosti. Prvi tovrstni prevod je sicer izšel že leta 1937. Anonimni prevajalec, podpisan z inicialkami S. K., je prevedel razpravo nizozemskega esejista Vana Oertringena *Protinaravnost čud*, ki zagovarja nenaravnost homoseksualnosti. Prevajalec je delo opremil tudi s svojimi opombami. V eni izmed njih je zapisal, da je tudi na Slovenskem »ta spolna zabloda« zelo razširjena, tako kot tudi v drugih evropskih mestih, le v Nemčiji naj ne bi bilo več teh anomalij, odkar je oblast prevzel Adolf Hitler.⁹

Osemdeseta in pozneje

Drugi val nastanka gejevskih in lezbičnih študij na Zahodu postavlja Plummer (1992) v pozna šestdeseta leta in v začetek sedemdesetih let, kot nastanejo dela, ki jih pišejo geji in lezbijke sami o sebi in svojih izkušnjah. Značilnost teh del je njihova eksplicitnost in to, da niso objavljena v akademskih revijah, pač pa začne drugi val študij nastajati v gejevskem in lezbičnem časopisju. Plummer ob tem še posebej izpostavlja lezbično feministično teorijo, ki se osredotoči na kritiko »prisilne heteroseksualnosti«. Do konca osemdesetih so se gejevske in lezbične študije dokončno vzpostavile in institucionalizirale.

V Sloveniji se zgodba »drugega vala« gejevskih in lezbičnih študij začne šele v osemdesetih letih in je tesno povezana z nastankom organiziranega gejevskega in lezbičnega gibanja leta 1984. To gibanje ni vzpostavilo le političnega prostora za izrekanje zahtev po pravicah in nediskriminaciji ter kulturnega in socialnega prostora za socializacijo gejevske in lezbične skupnosti, pač pa je vzpostavilo tudi prostor za teoretski premislek o vprašanjih, povezanih s homoseksualnostjo.

⁸ Podobno interpretacijo homoseksualnosti lahko zasledimo tudi v Slovarju tujk in Leksikonu Cankarjeve založbe, ki že desetletja veljata za pomembni referenčni knjigi. Prva izdaja slovarja tujk iz leta 1968 definira homoseksualnost kot nenormalno seksualnost, lezbično ljubezen pa kot »nenaravno ljubezen med ženskami«. V Verbinčevem Slovarju tujk definicije moške in ženske homoseksualnosti niso spremenjene niti devetindvajset let pozneje – v zadnji izdaji, ki je izšla leta 1997. Leksikon Cankarjeve založbe izide leta 1973. Takrat homoseksualnost definira kot »spolno usmerjenost do istega spola, pogosto ozdravljivo s psihiatrijo«. Zdravljenje s psihiatrijo ni več omenjeno v izdaji Leksikona leta 1994 (povzeto po Kuhar, R. (2001). Mi, drugi. Ljubljana: Škuc-Lambda, str. 90).

⁹ Pregled literature z lezbično in gejevsko tematiko (Velikonja 2000) do konca osemdesetih let omenja še prevod Weiningerjevega dela *Spol in značaj* (1936), ki se med drugim dotika vprašanja lezbistva, Reichov *Sexpol* (1983) in nekaj feministično obravnavanih del (Aleksandra Kollontaj, Susan Brownmiller ipd.). Pri tem ne omenjamo klasičnih del (npr. Platon) in prevodov literarnih del (Shakespeare, Baudelaire, Rimbaud, Mann, Woolf, Whitman ipd.). Glej: Velikonja, N. (2000). Izbrana bibliografija: Literatura z lezbično in gejevsko tematiko. Ljubljana: Škuc.

Za razliko od gejevskih in lezbičnih gibanj na Zahodu, ki so nastala še v času, ko je bila homoseksualnost v posameznih državah kriminalizirana, je slovensko gejevsko in lezbično gibanje nastalo leta 1984 – sedem let po dekriminalizaciji homoseksualnosti v Sloveniji. Takrat, leta 1976, je bila izenačena tudi sporazumna starost – 14 let (danes 15 let) – za heteroseksualne in homoseksualne odnose, dekriminalizacija homoseksualnosti pa tako nikoli ni bila na agendi gejevskega in lezbičnega gibanja. V primerjavi z zahodnimi gibanji je slovensko doživelo strnjeno puberteto: protidiskriminacijske zahteve prvih let gibanja so se v začetku devetdesetih hitro preusmerile v boj za pravno priznanje istospolnih partnerskih zvez, na kar so zagotovo vplivale tudi politične agende gejevskega in lezbičnega gibanja v svetu – predvsem v Evropi.

Aprila leta 1984 je bil v Ljubljani organiziran prvi festival Magnus z naslovom Homoseksualnost in kultura, danes je znan kot gejevski in lezbični filmski festival.¹⁰

Vzporedno s tem je izšla posebna številka glasila *Viks*, ki je bila posvečena kulturni in socialni problematiki homoseksualnosti. Med festivalom so bila organizirana tudi predavanja o homoseksualnosti. Med drugimi je na prvem festivalu Magnus predaval francoski pisec in teoretik Guy Hocquenghem, ki ga Plummer (1992) uvršča med začetnike drugega vala gejevskih in lezbičnih študij. Njegova knjiga *Désir homosexuel* je bila v Sloveniji, kot piše Lešnik (2006), obvezno branje. Festival z vsemi spremljajočimi dejavnostmi je tako postavil temelje poznejšemu razvoju gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji. Hkrati je jasno nakazal prepletenost aktivizma in teorije; aktivizem v naslednjih letih hrani teorijo in, nasprotno, teoretske razprave, objavljene v gejevskih in lezbičnih fanzinih in revijah, hranijo aktivizem.

Decembra istega leta je v Ljubljani ustanovljena prva gejevska sekcija v Sloveniji *Magnus*, ki je hkrati prva tovrstna organizacija v nekdanji Jugoslaviji in vsej vzhodni Evropi. Leta 1987 je ustanovljena še lezbična sekcija LL, ki izide iz vrst feminističnega kluba *Lilit* in ki prav tako orje ledino lezbičnega aktivizma v

¹⁰ Festival, o katerem so poročali tudi mediji, v širši javnosti ni naletel na odpor ali negativni odziv, čeprav je štiri leta pozneje sprožil enega od največjih škandalov, povezanih s homoseksualnostjo v zgodovini gejevskega in lezbičnega gibanja v Sloveniji. Leta 1987 bi namreč v Ljubljani moral potekati četrti festival Magnus, katerega začetek je bil napovedan za 25. maj, ki je sicer Titov rojstni dan in smo ga v nekdanji Jugoslaviji praznovali kot dan mladosti. Sarajevski in beograjski mediji so v tem videli provokacijo Slovenije in kot še en slovenski napad na »jugoslovansko idejo«. To je bil namreč že čas političnega zaostrovanja med Ljubljano in Beogradom oziroma med Slovenijo in preostalo Jugoslavijo, kar je leta 1990 pripeljalo tudi do referendumu o neodvisnosti Slovenije.

Beograjski mediji so četrti festival Magnus prekrstili v »svetovni kongres pedrov«, toleranco slovenske javnosti in političnega vrha do tovrstnega festivala pa označili za protisocialistično in protijugoslovansko dejanje. Zaplet se je nato preselil v kontekst politike. Slovenska republiška vlada je izdala mnenje, da bi organizacija takšnega festivala v Ljubljani ogrozila zdrav del družbe, pri tem pa naj bi bili največji problem udeleženci iz tujine. Mnenje je namreč temeljilo na enačenju homoseksualnosti z aidsom. S tovrstnim mnenjem se je strinjala tudi Ljubljanska mestna uprava inšpekcijskih služb, ki je opozorila, da bi izpeljava festivala pomenila resno nevarnost za širjenje aidsa. Festival sicer ni bil nikoli uradno prepovedan, vendar so ga organizatorji odpovedali in namesto tega javnosti delili informacije o aidsu. Hkrati je Magnus ustavni komisiji predlagal spremembo 33. člena ustave Socialistične federativne Republike Jugoslavije tako, da bi bila spolna usmerjenost eksplicitno omenjena med osebnimi okoliščinami, na podlagi katerih je prepovedana diskriminacija. Do spremembe ustave seveda nikoli ni prišlo (prim. Kuhar 2001, 2009 a; Lešnik 2006; Velikonja 2004).

socialističnih državah. Nataša Velikonja (1999) ugotavlja, da je slovenska zgodba začetkov gejevskega in lezbičnega gibanja neznačilna, saj se je v zahodnih metropolah najprej izoblikovala koncentracije gejevske in lezbične populacije, v kateri se je nato oblikovala kritična masa za politično, socialno in kulturno nadgradnjo. Ljubljanska scena pa je še vedno povezana z gibanjem, ki vzpostavi sceno, ne pa z obstojem skupnosti, saj je ta prešibka, da bi ohranjala sceno.

Gejevska in lezbična scena se je konstituirala kot del takratnih novih družbenih gibanj v Sloveniji, ki odigrajo pomembno vlogo pri prehodu iz socializma v postsocializem, in je del alternativne scene v Ljubljani. Znotraj te doživi določeno podporo, čeprav že prva številka publikacije *Gayzine* iz leta 1985, ki jo izdaja Magnus, v uvodniku nakaže na homofobijo, ki je prisotna tudi v alternativni:

»/.../ Če smo homoseksualci množično občinstvo (in to se je pokazalo), potem imamo pravice – in zdaj tudi možnost – do združevanja ob tistem, kar nas zanima in kar odpira prostor naše lastne socialnosti. Med osnovne razloge za takšno diferenciacijo sodi dejstvo, da homoseksualne socialnosti (še?) ni mogoče realizirati v širši družbeni sceni, kjer je socialnost ne le podrejena heteroseksualnemu užitku, marveč ji je ta naravnost zaukazan. Izkušnje so nas poučile, da se celo tako imenovani alternativci radi ogradijo od naše 'spolne alternative' /.../«¹¹

Podobno kot na Zahodu so tudi v Sloveniji prve teoretske razprave, ki jih lahko interpretiramo kot konstitutivne za gejevske in lezbične študije v Sloveniji, objavljene v gejevskem in lezbičnem tisku in nekaterih revijah – predvsem v *Problemih*¹², *Tribuni*, *Teleksu* in *Mladini* – ki niso bile specializirano gejevske in lezbične, pač pa so konec osemdesetih v posebnih gejevskih in lezbičnih prilogah objavljale različne teoretsko in aktivistično obarvane članke o homoseksualnosti.¹³ Od začetka uradnega gibanja do poznih osemdesetih let se večina teh razprav – tako kot tudi novinarskih besedil v časopisju in revijah – ukvarja z vprašanjem aidsa. Pri tem gre predvsem za poskus demedikalizacije tega vprašanja in za premislek o političnih in družbenih dimenzijah aidsa. V začetku osemdesetih so objavljene tudi razprave o zgodovini homoseksualnosti, o razvoju homoseksualne identitete, kulturološke in literarne razprave, pri tem je treba še posebej izpostaviti filmsko teorijo – vse te teme se pojavljajo tudi pozneje – proti koncu osemdesetih pa je vse pogosteje moč zaslediti razprave, ki bi jih danes lahko umestili v kontekst seksualnega državljanstva.¹⁴ Ob pričakovanju razpada Jugo-

¹¹ *Gayzine* 1985.

¹² V *Problemih* v dveh delih, leta 1971 in 1972, objavijo Dolgi pogovor s homoseksualcem, to je prvi primer dajanja glasu istospolno usmerjenemu posamezniku v slovenskih medijih. Intervju, s podnaslovom »Štiridesetletni intelektualac G. K. iz Zagreba nam razkriva svojo genetsko napako«. Besedilo predstavlja homoseksualnost kot medicinski problem in jo hkrati kot nekaj sramotnega postavlja v kontekst skrivnostnosti in tujosti. Več o medijskih reprezentacijah homoseksualnosti v slovenskih tiskanih medijih v Kuhar, R. (2003). *Media Representations of Homosexuality: An Analysis of the Print Media in Slovenia, 1970–2000*. Ljubljana: Peace Institute [e-knjiga: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/eng/mw13.htm>].

¹³ *Mladina* je leta 1987 objavila štiri priloge, posvečene gejevskim in lezbičnim vprašanjem. Med njimi je bila tudi priloga »Ljubimo ženske: Nekaj o ljubezni med ženskami«, ki pomeni začetek in manifest lezbičnega gibanja v Sloveniji. Tudi revija *Teleks* leta 1990 začne izdajati tako imenovane *Gay strani*, ki jih objavljajo do marca tega leta, ko revija preneha izhajati.

¹⁴ Glej na primer trilogijo člankov Bogdana Lešnika »Homoseksualnost in država«, ki so izšli v 22., 23. in 24. številki *Teleksa* leta 1988.

slavije in vzpostavitve demokratičnega parlamentarnega političnega sistema – in v povezavi s širšimi razpravami o novih družbenih gibanjih in njihovi vlogi pri »vzpostavljanju demokracije« – sta *Mladina* in predvsem *Teleks* objavila nekaj razprav o razmerju med homoseksualnostjo in državo, o odpravi diskriminacije homoseksualcev in podobno. Nova družbena gibanja so takrat, kot ugotavlja Jalušič (2002), vzpostavljala nova razmerja med intimnim, zasebnim in javnim. V javnosti se je tako pojavila množica »novih« identitet – tudi geji in lezbijke – za katere se zahteva enakopravnost. Te razprave so med drugim tesno povezane z manifestoma gejevske sekcije Magnus in lezbične sekcije LL, v katerih zahtevata odpravo drugorazrednega državljanstva za geje in lezbijke, prepoved diskriminacije na podlagi spolne usmerjenosti in nenazadnje tudi pravico do sklenitve zakonske zveze med osebama istega spola. Razprava o seksualnem državljanstvu svojo prvo konkretizacijo doživi konec osemdesetih na zadnjem kongresu ZSMS, ko ta v svojo programsko resolucijo vnese prepoved diskriminacije na podlagi spolne usmerjenosti, in leta 1990, ko Roza klub – politično združenje Magnus in LL – v času priprave na demokratično odpiranje političnega prostora in pisanja nove slovenske ustave objavi deklaracijo *Pravica do drugačnosti*, ki jo med drugim podpiše tudi nekaj parlamentarnih strank. S podpisom podprejo izpeljavo vseh ustreznih ukrepov, ki bi gejem in lezbijkam odpravili status drugorazrednega državljanstva. A prvo razočaranje sledi že ob sprejetju 14. člena ustave (enakost pred zakonom), saj med različnimi osebnimi okoliščinami, na temelju katerih je prepovedana diskriminacija, ni eksplicitno omenjene spolne usmerjenosti, čeprav je v uradni razlagi ustave zapisano, da med »druge osebne okoliščine« spada tudi spolna usmerjenost (prim. Kuhar 2009 b).

Prelom sredi devetdesetih: vpeljava gejevskih in lezbičnih študij

V začetku devetdesetih mesto objavljanja teoretskih gejevskih in lezbičnih razprav najprej prevzame gejevska in lezbična revija *Revolver*, ki začne izhajati leta 1990 (do 1997), od leta 1997 pa predvsem politična, socialna in kulturna revija *Lesbo*, ki z objavo izvirnih avtorskih in prevodnih člankov sistematično razvija in spodbuja gejevske in lezbične študije oziroma queerovske študije, z izborom besedil pa se hkrati odziva na aktualna dogajanja na političnem prizorišču v Sloveniji in tudi znotraj gejevske in lezbične scene. V tem času gejevske in lezbične razprave začno objavljati tudi strokovne družboslovne in humanistične revije, za dokončno rojstvo gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji pa lahko štejemo leto 1995, ko izide prva tematska revija, posvečena tem študijam (177. številka *Revije za kritiko znanosti*), in po letu 1926 prvo izvirno avtorsko delo s področja gejevskih in lezbičnih študij *L: Zbornik o lezbičnem gibanju na Slovenskem 1984–1995* avtoric Suzane Tratnik in Nataše S. Segan. Knjiga je kolaž teorije in akcije, zgodovinskih zapisov in teoretičnih analiz lezbične identitete.

V prvi polovici devetdesetih, še pred izidom omenjene tematske številke in knjige, je tema razprav, objavljenih v strokovnih revijah, predvsem pravna ureditev istospolnega partnerstva. Leta 1993 namreč pride do pobude za presojo

ustavnosti *Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih*, vprašanje pa ostane aktualno v devetdesetih letih in pozneje, saj je *Zakon o registraciji istospolne partnerske skupnosti* sprejet šele leta 2005. Večinoma gre za pravniško obarvane razprave – njihovi avtorji praviloma niso akterji gejevskega in lezbičnega gibanja – objavljene pa so tudi razprave akterjev gibanja, ki vprašanje iz pravnega postavljajo v politični in sociološki kontekst.¹⁵

Stosedeminsedemdeseta tematska številka *Časopisa za kritiko znanosti* se aktualnemu vprašanju istospolnega partnerstva izogne. Izvirni članki obravnavajo vprašanje aidsa, homoseksualnosti in politike, homoseksualnosti v antiki, filmske in glasbene umetnosti, revija pa poleg prevedenih člankov prinaša tudi eno od prvih razprav o queerovski teoriji v slovenščini. Odgovorni urednik *Časopisa za kritiko znanosti* je v uvodu zapisal, da s tematsko številko o gejevskih in lezbičnih študijah nasprotujejo tisti znanosti, ki geje in lezbijke »oblikuje kot svoj objekt preučevanja in avtoritarnega razvrščanja«. Namesto tega je treba populaciji LGBT »omogočiti, da pišejo svojo zgodovino in znanstveno refleksijo kot del skupne kulture« (Zadnikar 1995, str. 6).¹⁶

S podobnimi nameni je bila leta 1990 ustanovljena knjižna zbirka literarnih in teoretskih del s področja homoseksualnosti *Lambda*, leta 1998 pa še lezbična knjižna zbirka *Vizibilija*. Obe zbirki, ki delujeta v okviru založbe Škuc, sta danes osrednji vir prevodne in avtorske teoretske (in literarne) gejevske, lezbične in queerovske literature v slovenščini. V začetku devetdesetih je tako izšel slovenski prevod tretjega dela Foucaultove *Zgodovine seksualnosti*, konec devetdesetih pa še prvi in drugi del te trilogije, ki je eno od temeljnih besedil gejevskih in lezbičnih študij. Med prevodnimi deli obeh zbirk so tudi dela Judith Butler, Adrienne Rich, Johna Boswella, Terese de Lauretis, Monique Wittig, Lillian Faderman, Richarda Goldsteina in drugih. Preostale slovenske založbe redko ali sploh ne izdajajo del s povsem gejevsko in lezbično tematiko. Še največ jih je izšlo pri založbi Krt (pozneje Krtina), ki v prvi polovici devetdesetih izda prevod dveh zgodovinsko obarvanih del, povezanih s homoseksualnostjo, Plantov *Rožnati trikotnik* o homoseksualcih v času Tretjega rajha in Doverjevo *Grško homoseksualnost*, leta 2008 pa še razpravo Andrewa Sullivana *Domala normalen: argument o homoseksualnosti*.

Čeprav so gejevske in lezbične študije v Sloveniji leta 1995 dokončno konstituirane in poimenovane, do institucionalizacije teh študij v okviru univerze ne pride še slabih deset let. Vendar pa se na prelomu devetdesetih na univerzi dokončno etablirajo feministične študije in študije spolov, ki priprejo univerzitetna vrata tudi za teme, povezane s homoseksualnostjo. Od sredine devetdesetih nosilke teh predmetnih področij vse pogosteje na univerzi organizirajo gostujoča predavanja o gejevskih in lezbičnih vprašanjih, ki jih izvajajo akterji in akterke gejevskega in lezbičnega gibanja. Postopna vpeljava gejevskih in lezbičnih študij

¹⁵ Glej Lešnik, B. (1993). Istospolna partnerstva in otroci. *Časopis za kritiko znanost* 162/163, str. 49–51.

¹⁶ *Časopis za kritiko znanosti* v naslednjih letih kontinuirano objavlja besedila, povezana z vprašanji LGBT, tematsko pa objavi razprave iz gejevskih in lezbičnih študij še leta 1997 (*Nostalgija doma: homoseksualnost na ulici*) in 2008 (*Lezbična gverila*). V drugi polovici devetdesetih in pozneje so znanstveni članki z gejevsko in lezbično vsebino vse pogosteje objavljeni tudi v drugih slovenskih družboslovnih in humanističnih revijah, predvsem v reviji za ženske študije in feministično teorijo *Delta*, pa tudi v reviji *Socialno delo in* pozneje v revijah *Družboslovne razprave*, *Teorija in praksa* in *drugje*.

prispeva tudi k večanju zanimanja študentk in študentov za ta vprašanja, kar se navsezadnje izraža v produkciji diplomskih nalog.

Prva diplomska naloga, ki tematizira vprašanje homoseksualnosti, je na Univerzi v Ljubljani nastala na nekdanji *Fakulteti za sociologijo, politologijo in novinarsko* (danes Fakulteta za družbene vede) leta 1989, druga pa leto pozneje.¹⁷ Naslednja diplomska naloga o homoseksualnosti je bila napisana leta 1994, od takrat pa na slovenskih univerzah vsako leto nastajajo nove diplomske naloge, povezane z gejevskimi in lezbičnimi vprašanji. Do konca devetdesetih nastane skupaj 14 diplomskih nalog, večinoma na *Fakulteti za družbene vede* in *Fakulteti za socialno delo*. Najpogostejše obravnavane teme so sociološka analiza istospolnega partnerstva, aids in oblikovanje homoseksualne identitete.

Novo tisočletje: institucionalizacija gejevskih in lezbičnih študij

V novem tisočletju homoseksualnost stopi v *mainstream*. To se ne kaže zgolj v vse pogostejših reprezentacijah homoseksualnosti v popularni kulturi – kar je trend, ki ga vpeljejo že devetdeseta – pač pa tudi v spremembi gejevske in lezbične politike. Ta že v poznih devetdesetih, izraziteje pa v novem tisočletju postane integracijska identitetna politika, k čemur po eni strani prispevajo mednarodni trendi – na primer protidiskriminacijske direktive Evropske unije – pa tudi nove gejevske in lezbične organizacije v Sloveniji,¹⁸ ki ne izhajajo iz tradicije novih družbenih gibanj v osemdesetih in ki hkrati niso bile del političnih transformacij, tranzicije in spremembe sistema v začetku devetdesetih. Izhodišče njihove politike je v temelju integracijsko. To pripelje do očitnih zaostrovanj na gejevski in lezbični sceni, saj nastanek novih gejevskih in lezbičnih organizacij nakaže, da alternativni okvir gejevskega in lezbičnega gibanja postaja preozek, da bi zaobjel heterogenost homoseksualne populacije.¹⁹ Gibaje tako v teh družtvih dobi svojo bolj ali manj *mainstreamovsko* vzporednico, čeprav je njihova politika še kako

¹⁷ Avtorica prve diplomske naloge Psihološki in kulturološki vidiki homoseksualnosti je Davorka Ljubišič, avtorica druge naloge Lezbično in gay gibanje – subkultura ali pravica do življenjskega stila pa Suzana Tratnik, ki je dele te diplomske naloge objavila v L: Zbornik o lezbičnem gibanju na Slovenskem 1984–1995.

¹⁸ Mladinska organizacija Legebitra nastane leta 1998, DIH – Društvo za integracijo homoseksualnosti leta 2003, Lingisum leta 2004.

¹⁹ Konkretno se ta razkol kaže pri organizaciji parad ponosa – gre za vprašanje všečnosti in stopnje komercializacije (in posledično depolitizacije) tega javnega dogodka. Sicer pa je tudi začetek organiziranja parad ponosa v Ljubljani povezan s škandalom: v starem delu Ljubljane je vsako poletje organiziran festival literature in glasbe Živa književnost. Junija 2001 je na njem nastopil kanadski pesnik in performer Jean-Paul Daoust. Po njegovem literarnem večeru ga je organizator festivala in gejevski aktivist Brane Mozetič povabil na pijačo v lokal Cafe Galerija, ki je bil znan kot gejem prijazen lokal. Vstop v lokal jima je preprečil varnostnik, ki je rekel, da »se bosta morala navaditi, da lokal ni za take vrste ljudi«. Dodaj je, da ima navodila, da ljudi take vrste – s tem je mislil na homoseksualce – ne spušča v lokal. Aktivisti gejevskega in lezbičnega gibanja so kot odziv na prepoved vstopa v lokal najprej organizirali protestno akcijo pitja mineralne vode. Nekaj več kot štirideset ljudi je teden pozneje zasedlo vrt lokala Cafe Galerija, vsak od njih pa je naročil le deciliter mineralne vode. Slab mesec pozneje so gejevske in lezbične organizacije v Sloveniji pripravile protestni shod, ki je danes znan kot prva parada ponosa. V besedilu manifesta, ki nastane ob protestnem shodu, so obsodili homofobijo, opozorili na sistematično kršenje človekovih pravic in vso svobodomiselno javnost pozvali, »da prepozna sleherno kršitev človekovih pravic kot ogrožanje lastne svobode«.

»alternativna« v kontekstu širše slovenske družbe. Politika lezbične organizacije LL – gejevska organizacija *Magnus* od konca devetdesetih tako rekoč ne deluje več – se v novem tisočletju vse bolj transformira v *queerovsko* politiko, čeprav tudi sama aktivno sodeluje pri »integracijskih projektih«, kot je bila priprava zakona o pravni ureditvi položaja istospolnih partnerskih zvez. Hkrati smo na prelomu stoletja pričali novemu fenomenu: katoliški gejevski in lezbični skupini, ki sprva želi postati del gibanja LGBT, pozneje pa se transformira v skupino za »odpravljanje« homoseksualnosti. Med drugim celo izdajo javno pismo parlamentarcem, naj ne sprejmejo zakona o istospolnih partnerskih skupnostih, češ da tovrstni zakon ni potreben in da istospolni partnerji niso diskriminirani.

Vprašanje pravne regulacije istospolnih partnerskih zvez, s katerim se teorija ukvarja že v začetku devetdesetih, v novem tisočletju postane vroče novinarsko vprašanje v času parlamentarnih in predsedniških volitev. Mediji od politike zahtevajo opredelitev glede te teme, za tem pa je seveda skrita medijska želja po spektaklu. Vendar je prav prek medijskega diskurza – in ob tesni povezavi s prizadevanji gejevskih in lezbičnih organizacij proti diskriminaciji in homofobiji – homoseksualnost vse bolj postajala »vsakdanja tema«, ki je vstopala v *mainstreamovsko* kulturo in politiko in navsezadnje tudi na univerzo.

V tem času pomembno vlogo pri razvijanju gejevskih in lezbičnih študij prevzame Mirovni inštitut – inštitut za sodobne družbene in politične študije, ki kot eno od raziskovalnih tem svojega programa vzpostavi vprašanja, povezana z LGBT. Med leti 2002 in 2004 na Mirovnem inštitutu izvedejo prvo sistematično sociološko raziskavo o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji, ki je nastala na podlagi obsežnega empiričnega gradiva,²⁰ poleg tega pa v slovensko-angleških knjižnih izdajah izdajo nekaj študij LGBT.²¹ Tudi *Lambda* in *Vizibilija* nadaljujeta z izdajanjem domačih teoretskih razprav, ki so praviloma predelane in dopolnjene različice diplomskih in magistrskih nalog oziroma doktorskih disertacij.²² Te presegajo zgolj sociološke, kulturološke in antropološke analize homoseksualnosti, saj posegajo tudi na področje literarne konstrukcije seksualnosti. S tem *Lambda* in *Vizibilija* ohranjata nastavke za gejevsko in lezbično literarno teorijo

²⁰ Raziskava je bila metodološko zasnovana kot kombinacija kvantitativne metodologije (443 face to face anketiranih gejev in lezbijk) in kvalitativne metodologije (7 fokusnih skupin). Rezultati so zbrani v: Švab, A. in Kuhar, R. (2005). Neznosno udobje zasebnosti: Vsakdanje življenje gejev in lezbijk. Ljubljana: Mirovni inštitut [e-knjiga: http://www2.mirovni-institut.si/slo_html/publikacije/pdf/MI_gay_slo_final.pdf]. Pred to raziskavo je nevladna organizacija Škuc-LL izvedla že dve raziskavi, vendar na manjšem vzorcu.

²¹ Glej Kuhar, R. (2003). Medijske reprezentacije homoseksualnosti: Analiza slovenskih tiskanih medijev od 1970 do 2000. Ljubljana: Mirovni inštitut. [e-knjiga: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/edicija/seznam/14/mediawatch14.pdf>] in obsežno antologijo *Beyond The Pink Curtain: Everyday Life of LGBT people in Eastern Europe* (ur. Roman Kuhar in Judit Tákaacs), ki vključuje enaindvajset socioloških, kulturoloških in psiholoških razprav o vsakdanjem življenju LGBT-oseb v vzhodni Evropi oziroma v Belorusiji, Bolgariji, na Hrvaškem, Češkem, Madžarskem, v Estoniji, Latviji, Litvi, Poljski, Srbiji, Slovaški in Sloveniji, ena razprava pa posega tudi v čas vzhodne Nemčije. [e-knjiga: <http://www.mirovni-institut.si/Publikacija/Detail/si/publikacija/Beyond-the-Pink-Curtain-Everyday-Life-of-LGBT-People-in-Eastern-Europe/>].

²² Glej Kuhar, R. (2001). Mi, drugi: oblikovanje in razkritje homoseksualne identitete. Ljubljana: Škuc-Lambda; Tratnik, S. (2005). Lezbična zgodba – literarna konstrukcija seksualnosti. Ljubljana: Škuc-Lambda; Pirnar, M. (2006). Tok/protitok: konstrukcija in reprezentacija homoseksualne identitete v 20. stoletju. Ljubljana: Škuc-Lambda; Greif, T. (2007). Arheologija in spol: Podobe spolov v interpretaciji prazgodovinskih kultur v Sloveniji. Ljubljana: Škuc-Vizibilija.

iz začetka devetdesetih let. Brane Mozetič namreč že leta 1989 uredi antologijo poezije 20. stoletja s homoerotično motiviko *Drobci stekla v ustih*,²³ leta 1990 pa še antologijo homoerotične ljubezni v slovenski literaturi *Modra svetloba*.²⁴ Literarna produkcija s homoerotično motiviko je časovno prej, v kvantitativnem smislu pa preseže sociološke, pravne, psihološke, antropološke in podobne analize gejevskih in lezbičnih vprašanj. Tu imamo v mislih predvsem prevode in objave avtorskih literarnih del in v zadnjem obdobju tudi literarnoteoretske razprave o homoseksualnosti v domači literarni produkciji.²⁵

S pripravo na reformo univerzitetnih študijskih programov, ki jih prinaša tako imenovana Bolonjska deklaracija – Slovenija jo je podpisala leta 1999 in se zavezala, da bo do študijskega leta 2009/10 na univerzi ponujala zgolj še post-reformne študijske programe – je nastal prostor za vpeljavo novih študijskih vsebin. Večletna gostujoča predavanja iz gejevskih in lezbičnih študij so svoj institucionalni okvir dobila v študijskem letu 2004/05. Tega leta je oddelek za sociologijo na *Filozofski fakulteti* v Ljubljani kot prvi v Sloveniji uvedel izbirni predmet »uvod v gejevske in lezbične študije«, leto pozneje pa so izbirni predmet »gejevske in lezbične študije« vpeljali tudi na *Fakulteti za družbene vede*, kjer so leto pred tem že izvajali seminar o gejevskih in lezbičnih študijah.²⁶ Na nekaterih drugih fakultetah – na primer na Fakulteti za socialno delo (Ljubljana) in Fakulteti za humanistične študije (Koper) – so v zadnjih nekaj študijskih letih izbrane teme iz gejevskih in lezbičnih študij z nekaj predavanji vpeljali v okvir študij spolov in podobnih predmetnih področij.

Gejevske in lezbične študije na *Filozofski fakulteti* in *Fakulteti za družbene vede* so zasnovane interdisciplinarno. Poudarek je sicer na socioloških interpretacijah, konceptih in analizah (homo)seksualnosti, vendar tematsko posegajo tudi na področje teorij in analiz, ki nastajajo znotraj drugih znanstvenih področij, kot so zgodovina, antropologija, psihologija, kulturne študije in podobno. Za gejevske in lezbične študije namreč velja, kot piše Renner (2001, str. 83), »da predstavljajo dialog med disciplinami, izkušnjami in razlikami. Prek seznanjanja s predmodernim in modernim razumevanjem (homo)seksualnosti, esencialističnim in konstruktivističnim pristopom k analizi seksualnosti, razmerjem med biološkim in družbenim spolom ter seksualno željo in identiteto, prek zgodovine gejevskega in lezbičnega gibanja in s tem povezano identitetno politiko, prek prevpraševanja fiksnih identitet znotraj teorije queer in podobno študentke in študentki spoznavajo različne disciplinarne perspektive gejevskih in lezbičnih študij.«

²³ Glej Mozetič, B. (ur.) (1989). *Drobci stekla v ustih: Antologija poezije 20. stoletja s homoerotično motiviko*. Ljubljana: Aleph.

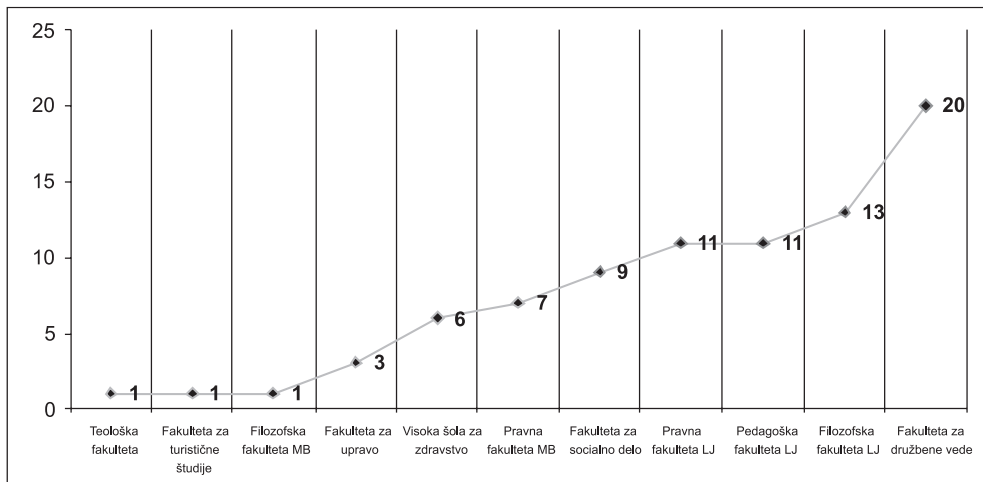
²⁴ Glej Mozetič, B. (ur.) (1990). *Modra svetloba: Homoerotična ljubezen v slovenski literaturi*. Ljubljana: Škuc-Lambda.

²⁵ Glej Zupan Sosič, A. (2005). Homoerotika v najnovejšem slovenskem romanu. Jezik in slovstvo 50(3/4), str. 5–16, in Zavrl, Aj. 2008. Slačenje literarne zgodovine: cenzura istospolne želje. Primerjalna književnost, Vol. 31, posebna številka 2008, str. 103–113.

²⁶ Pobudnici za uvedbo gejevskih in lezbičnih študij oziroma prvi nosilki tega predmetnega področja sta bili dr. Milica Antič Gaber na Filozofski fakulteti (v tem času je bila predstojnica Oddelka za sociologijo) in dr. Tanja Renner na Fakulteti za družbene vede. Na Filozofski fakulteti izvaja predmet od vpeljave dr. Roman Kuhar, na Fakulteti za družbene vede pa ga je do leta 2008 izvajala dr. Metka Mencin Čeplak, od 2008 pa dr. Tanja Renner.

Uvedba tem iz gejevskih in lezbičnih študij v določena predmetna področja oziroma uvedba izbirnega predmeta gejevskih in lezbičnih študij na Univerzi v Ljubljani je prispevala tudi k povečanemu zanimanju za obravnavo te teme v okviru diplomskih nalog. K temu je seveda pripomogla tudi politična aktualizacija pravne ureditve istospolnega partnerstva – ta je od leta 2003 do 2005, ko je bil *Zakon o registraciji istospolne partnerske skupnosti* sprejet, pogosto polnila medijske vsebine in je zato odmevala tudi v aktualnih razpravah na akademiji.

Medtem ko je v devetdesetih na slovenskih fakultetah nastalo 14 diplomskih nalog o homoseksualnosti, v prvih osmih letih in pol novega tisočletja (do avgusta 2009) nastane 76 nalog, med njimi tudi pet magistrskih nalog in doktorska disertacija.²⁷ Največ, skoraj 24 % vseh diplomskih nalog je od leta 1989 naprej nastalo na Fakulteti za družbene vede (20), sledi ji Filozofska fakulteta v Ljubljani (13) ter s po enajstimi nalogami Pedagoška fakulteta in Pravna fakulteta v Ljubljani (glej sliko 1).



Slika 1: Število diplomskih nalog o homoseksualnosti po posameznih fakultetah (1989–2009)

Pregled vseh 90 nalog²⁸ je pokazal, da so se študentke in študenti v svojih nalogah lotili 33 različnih tem. Med njimi prevladujejo štiri: pravna ureditev istospolnega partnerstva (tema se pojavlja v skoraj 27 % vseh nalog, večinoma

²⁷ Avtorji magistrskih nalog so Karin Schöffmann (Skupnosti istospolnih partnerjev 2000, Pravna fakulteta), Roman Kuhar (Diskurzi o homoseksualnosti: primer časopisnega in revialnega poročanja v Sloveniji od 1970 do 2000, 2002, Fakulteta za družbene vede), Marta Pirnar (Reprezentacija istospolno usmerjenih: proces razkrivanja homoseksualne subkulture v Sloveniji, 2003, Fakulteta za družbene vede), Suzana Tratnik (Lezbična zgodba – literarna konstrukcija seksualnosti, 2004, Institutum Studiorum Humanitatis) in Evelin Pristavec Tratar (Istospolna razmerja skozi čas: pravni in vrednostni vidik, 2007, Pravna fakulteta), avtor doktorske disertacije pa Roman Kuhar (Intimno državljanstvo: zasebne izbire, javne politike ter vsakdanje življenje lezbijk in gejev, 2005, Fakulteta za družbene vede).

²⁸ V statistično analizo smo vključili diplomske, magistrske in doktorske naloge, ki so vključene v vzajemno bibliografsko-kataložno bazo podatkov (Cobiss), katerih pglavitna tema je homoseksualnost in ki so v omenjeni bazi povezane s ključnimi besedami homoseksualnost, istospolna usmerjenost, geji, lezbijke in sorodnimi termini.

v nalogah s Pravne fakultete), homofobija, predsodki in nestrpnost (13 %), sociološka analiza istospolnih partnerskih razmerij (10 %) in istospolne družine (10 %). Med avtorji nalog je 83 % študentk in skoraj 17 % študentov, prav tako pa je tudi mentorstvo pri nalogah spolno zaznamovano: med mentorji je 63 % profesorice in 37 % profesorjev.

Margina, mimikrija in vitalnost gejevskih in lezbičnih študij

Gejevske in lezbične študije v Sloveniji so v vzponu. Če je bilo do poznih devetdesetih značilno, da so akterji gejevskih in lezbičnih študij skorajda samo geji in lezbijke sami, ki so hkrati akterji gibanja – so torej za razliko od tradicionalnih intelektualcev tisto, čemur Antonio Gramsci (1974) pravi *organski* intelektualci – se z novim tisočletjem z gejevskimi in lezbičnimi študijami in raziskavami začno ukvarjati tudi akademičarke, ki niso del gejevskega in lezbičnega gibanja, čeprav jim ne moremo ravno očitati pozicije Gramscijevih tradicionalnih intelektualcev. Nekateri od akterjev gejevskega in lezbičnega gibanja so v poznih devetdesetih in pozneje kot predavatelji vstopili na fakultete in tako dodatno odpirali akademski prostor za teme iz gejevskih in lezbičnih študij. Pri tem so na univerzi našli zaslonbo predvsem v študijah spolov in feminističnih študijah ter v nosilkah teh študij, ki so ta predmetna področja na fakultetah etablirale že v drugi polovici devetdesetih let.

Zanimanje za izbirni predmet *gejevske in lezbične študije* je na obeh fakultetah, ki ga ponujata, veliko in vsako leto preseže število razpisanih mest. Tako kot diplomske naloge s področja gejevskih in lezbičnih študij večinoma pišejo študentke, tako je tudi sestava slušateljev pri gejevskih in lezbičnih študijah spolno zaznamovana: večina tistih, ki izberejo predmet, so namreč študentke ali celo samo študentke. Po njihovem pripovedovanju je vpis tega predmeta namreč še vedno stigmatiziran in sproži vsaj začudene poglede, če ne že prevpraševanje o smislu tovrstnih študij in o seksualni identiteti slušateljev.

Gejevske in lezbične študije v Sloveniji so zagotovo margina na univerzi (in tudi drugod, prim. Renner 2001), saj se ob velikih družboslovnih temah zdijo preveč aktivistične in ne dovolj akademsko resne. Implicitno se jim torej očita pozicija organskih intelektualcev. Podoben odnos do tega področja imajo tudi domači financerji raziskav; razen raziskave o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji (Švab in Kuhar 2005), ki jo je Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve sofinanciralo, ker je potrebovalo statistične podatke za podporo predlogu Zakona o istospolnih partnerskih zvezah, tako rekoč ni mogoče dobiti finančnih sredstev za raziskavo, v kateri bi bila poglobljena tema raziskovanja homoseksualnost. Raziskovalke in raziskovalci zato postajajo mojstri mimikrije (temo homoseksualnosti »skrijejo« v okvir bolj »državotvornih« in manj ogrožajočih vprašanj) ali pa raziskave opravljajo brez finančnega zaledja. Gejevske in lezbične študije in raziskovanje na tem področju so v svojem bistvu torej še vedno *grassroot* dejavnosti, vendar morda prav zaradi tega ohranjajo svojo akademsko vitalnost.

Sklep

Eden od ciljev vzgojno-izobraževalna procesa v javnih šolah je, da posameznik ponotrani in deluje na podlagi vrednot in norm, ki temeljijo na človekovih pravicah in dolžnostih. M. Kovač Šebart pojasnjuje, da mora vzgojno-izobraževalni proces temeljiti na »vrednotni simbolni matrici«, ki vsebuje vrednote, kot so »človekove pravice, strpnost, solidarnost, pravna država, parlamentarna demokracija« (Kovač Šebart 2002). Ob tem mora biti v javni šoli znanje posredovano na objektivni, kritični in pluralistični način, torej na način, ki ne vodi v indoktrinacijo, k čemur nas med drugim zavezuje *Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin*, ki jo je Slovenija podpisala in je začela veljati leta 1998.²⁹ Ob upoštevanju dejstva, da vprašanje homoseksualnosti še vedno »buri duhove« ne zgolj laične, pač pa tudi strokovne javnosti, se seveda zastavlja vprašanje, kaj objektivni, kritični in pluralistični način podajanja znanja pravzaprav pomeni. To vprašanje je še dodatno relevantno v odnosu do pravice staršev do lastne vzgoje svojega otroka, saj omenjena konvencija v drugem členu Protokola h Konvenciji določa, da »mora država spoštovati pravico staršev, da zagotovijo svojim otrokom takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta v skladu z njihovim lastnim verskim in filozofskim prepričanjem«³⁰. Kaj torej storiti s homoseksualnostjo kot temo v javni šoli, če je homoseksualnost v neposrednem nasprotju s prepričanja staršev določenih otrok v šoli?

Najprej je treba pojasniti pomen drugega člena Protokola. Ta, kot pojasnjuje Kodelja (1995), je namenjen predvsem preprečevanju obveznega religioznega ali filozofskega pouka, »ki ni usmerjen v pridobivanje informacij, temveč mu gre za indoktrinacijo otrok z nesprijemljivimi verovanji, prepričanja in ideologijami« (Kodelja 1995, str. 22). M. Kovač Šebart in Krek (2009) nadalje ugotavljata, da mora biti univerzalna vrednotna matrica nadrejena vzgoji in interpretaciji v šoli, kar pomeni, da to načelo velja tudi takrat, »ko gre za vrednotenje in opredeljevanje, ki (v določenih točkah) lahko legitimno seže v prepričanja staršev in zavezuje k neindoktrinaciji. Meja, kjer se v javni šoli konča upoštevanje pravice staršev do prepričanja in vzgoje, je v Sloveniji formalno določena že z ustavo in vzpostavljena z vrednotnim okvirom človekovih pravic in z njimi povezanih dolžnosti.« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 98) Homoseksualnost kot domnevno »sporna tema« torej ne sme izostati iz obravnave v šoli, čeprav obstoječi kurikulum in šolska praksa, kot kaže raziskava K. Komidar (2008), homoseksualnost pogosto naredita za nevidno. Še več. Domači in tuji primeri kažejo, kako si nekateri starši prizadevajo, da se o homoseksualnosti v šoli ne bi govorilo. Najodmevnejši domač primer je iz leta 1998, ko je ravnatelj Srednja šola tiska in papirja iz Ljubljane pogojeval izvedbo delavnic *Društva za nenasilno komunikacijo* o nasilju, diskriminaciji, komunikaciji in reševanju konfliktov s črtanjem delavnice o homoseksualnosti, ki je bila del tega sklopa izobraževanja. Svojo odločitev je argumentiral s pripombami staršev, ki so šolo obtožili, da »navija za homoseksualizem«. Društvo je namreč leto pred

²⁹ Evropska konvencija o varstvu pravic in temeljnih svoboščin, <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=108> (zadnji dostop 20. 9. 2009).

³⁰ Protokol h Konvenciji o varstvu človekovih pravic in svoboščin (2. člen), <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=108> (zadnji dostop 20. 9. 2009).

tem na tej šoli izpeljalo delavnico o homoseksualnosti.³¹ Podobnih primerov v tujini je še več.³²

Med eno od razprav pri uvodu v gejevske in lezbične študije na Filozofski fakulteti me je študentka pedagogike vprašala, kako upoštevati načela kritičnosti, objektivnosti in pluralnosti pri razpravi o homoseksualnosti. Zanimalo jo je, ali pluralnost pomeni tudi to, da učencem pojasni, da je homoseksualnost po nekaterih interpretacijah duševna bolezen in seksualna iztirjenost.³³ Učiteljeva naloga je zagotovo, da pojasni različne poglede na homoseksualnost (brez tega je, na primer, težko pojasniti vprašanje homofobije in nestrpnosti do gejev in lezbijk), vendar pa je pri dopuščanju različnih prepričanj in interpretacij v smislu pluralnosti vendarle treba upoštevati tudi načelo človekovih pravic in spoštovanja vsakega človeka ne glede na njegove osebne okoliščine (k temu nas navsezadnje zavezuje 14. člen Ustave).

Kovač Šebart in Krek pojasnujeta, da mora vzgoja v javni šoli potekati tako, da učitelj ne vsiljuje prevzetja tistih stališč, o katerih imajo različne skupine različna prepričanja, vendar pa pri tem vzpostavljata distinkcijo med dvema vsebinskima sklopoma. Prvi sklop se navezuje na vprašanja, ki jih empirično ni mogoče preveriti in na katera znanost nima dokončnega odgovora (npr. vprašanje (ne)obstoja boga). Tu je učiteljeva naloga, da predstavi različne poglede na tovrstna vprašanja in dopušča pluralnost pogledov. Drugi tematski sklop je vezan na vprašanja, ki so neposredno povezana s spoštovanjem človekovih pravic in človeškega dostojanstva, kakršno je na primer vprašanje identitete določenih posameznikov. Tudi v tem primeru imajo posamezne skupine kljub empiričnim dejstvom lahko različna prepričanja in vrednote (takšna je zagotovo situacija v odnosu do homoseksualnosti), vendar pa M. Kovač Šebart in Krek (2009) opozarjata, da mora učitelj v teh primerih jasno postaviti mejo med sprejemljivimi in nesprejemljivimi ravnanji. Nesprejemljiva so vsa tista ravnanja, ki so nestrpna, ki kršijo človekove pravice in ne spoštujejo človekovega dostojanstva.

»V takšnem primeru [razprava o homoseksualnosti v šoli, op. a.] mora biti, ne glede na prepričanje staršev in okolja, vzgojno delovanje v javni šoli skladno s formalnim okvirom vrednot. To pomeni, da mora učencem zagotoviti informacije in znanja, ki temeljijo na znanstvenih ugotovitvah, ter si prizadevati za uveljav-

³¹ Glej Društvo za nenasilno komunikacijo (1998). Pismo proti homofobiji, http://www.ljudmila.org/lesbo/lesbo_1112sola.htm (zadnji dostop 20. 9. 2009).

³² Hiter prelet tovrstnih primerov prek ključnih besed z iskalnikom Google posreduje dolg seznam tovrstnih zgodb: razpravo v Alamendi v Kaliforniji, kjer naj bi v vrtcih govorilo o sprejemljivosti homoseksualnosti (<http://www.dakotavoices.com/2009/09/homosexual-propaganda-in-schools-angers-parents/>), odločitev bostonskega sodišča, da v šoli lahko učijo o homoseksualnosti brez privolitve staršev (<http://www.lifesitenews.com/ldn/2007/feb/07022604.html>), protest staršev v Massachusettsu glede poučevanja o homoseksualnosti v javnih šolah (http://www.democraticunderground.com/discuss/duboard.php?az=view_all&address=221x76781) in podobno.

³³ V isti razpravi je druga študentka predstavila svojo izkušnjo z opravljanjem obvezne prakse pri pouku državljske vzgoje in etike na eni od osnovnih šol, v sklopu katere je obravnavala problematiko istospolnih družin. Živahno razpravo o diskriminaciji na podlagi spolne usmerjenosti, potrebi po pravni regulaciji istospolnih družin in podobno je ob koncu ure sklenila učiteljica, ki je bila med nastopom navzoča v razredu. Učencem je dejala: »No, sicer pa sem vam že prejšnji teden povedala, katera je edina prava družina.« S tem je bila razprava o istospolnih družinah za te učence končana, hkrati pa je bil izničen tudi ves trud, ki ga je študentka vložila v pripravo nastopa. Učiteljčina pripomba zagotovo ni bila v skladu z načelom pluralnosti, še manj pa z načeloma kritičnosti in objektivnosti.

ljanje načela nediskriminacije in norme spoštovanja dostojanstva vsake osebe kot dolžnost posameznika, ki postavlja mejo partikularnim prepričanjem.« (Kovač Šebart, Krek 2009, str. 96)

Kljub jasni opredelitvi, kako bi bilo treba o homoseksualnosti govoriti v javnih šolah, smo v praksi soočeni z nepoznavanjem tematike, o kateri bolj ali manj molčijo tudi šolski učbeniki. »Veste, bili smo vzgojeni s tem, da je homoseksualnost bolezen in nekaj čudnega,« je skoraj samoobtožujoče pripomnila učiteljica na eni od osnovnih šol, ki so v letih 2008–2011 vključene v program Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljskih kompetenc.³⁴ »Poleg tega,« je nadaljevanja, »nimamo o tem nobenih relevantnih informacij. Zato o tem preprosto ne govorimo.« Zdi se, kot ugotavlja tudi Lipkin (1999), da so gejevske in lezbične študije na univerze vstopile prepozno in tako »zgrešile« generacije učiteljev, ki se danes v šolah srečujejo z zadrego, kako nasloviti homoseksualnost, kako o tem govoriti in ali – zaradi moralnih in drugih razlogov – o tem sploh govoriti. Poleg tega so soočeni z učenci, ki so razkriti geji in lezbijke. Gejevsko in lezbično gibanje na Zahodu (in tudi širše) je namreč v zadnjih dveh desetletjih doseglo večjo vidnost homoseksualne skupnosti, hkrati so bili v tem času narejene pomembne zakonske spremembe (antidiskriminacijska zakonodaja, pravna regulacija istospolnih partnerskih razmerji ipd.), soočeni smo bili z vstopom gejevskih in lezbičnih likov v *mainstream* medijske produkte, hkrati pa se zdi, da šolski kurikulum pri nas tem spremembam ni sledil. Lešnik (1991) ob tem opozarja, da »znanstvene teze in spekulacije včasih v poenostavljeni obliki odmevajo v popularnih predstavah še dolgo potem, ko jih znanost že opusti« (Lešnik 1991, str. XII). Brez ustrezne strokovne izobrazbe o tem vprašanju tovrstne interpretacije zagotovo pricurjajo tudi v šolski prostor (prim. Mandeljc 2008). Zato je pomembnost gejevskih in lezbičnih študij na univerzi, poleg »produkcije vednosti« na tem področju, predvsem v multiplikaciji; prihodnji učitelji, ki so jim teme iz gejevskih in lezbičnih študij dostopne na univerzi, so zagotovo bolj senzibilizirani ne zgolj za vprašanje homofobičnega izključevanja iz družbe, pač pa za vsakršno obliko diskriminacije. Hkrati znajo bolje prepoznati mesta v kurikulumu, ki omogočajo razpravo o homoseksualnosti, na katero so tudi strokovno pripravljene. Šele vse to omogoča razpravo o homoseksualnosti v duhu spoštovanja človekovih pravic in hkratnega upoštevanja principov kritičnosti, pluralnosti in objektivnosti.

Literatura

- Bavcon, L. in drugi (1969). Socialna patologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Burridge, J. (2004). 'I'm not homophobic but ...': Disclaiming in Discourse Resisting Repeal of Section 28. *Sexualities*, 7, št. 3, str. 327–344.

³⁴ Projekt vodi Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. V okviru tematskega sklopa Enake možnosti avtor prispevka v sodelovanju z Ano M. Sobočan izvaja delavnico o homoseksualnosti in istospolnih družinah. Glej: <http://usposabljanje.pef.uni-lj.si/>.

- Foucault, M. (2001). *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Škuc – Studia Humanitatis.
- Geen, J. (2009). Lithuania's parliament passes 'Section 28-style' law to ban homosexuality in schools, *Pink News*, dostopno prek <http://www.pinknews.co.uk/news/articles/2005-13242.html> (20. 9. 2009).
- Gradišek, A. in H. Požarnik. (1980). *Zdravstvena vzgoja I*. Ljubljana: Univerzum.
- Gramsci, A. (1974). *Izbrana dela*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Jalušič, V. (2002). *Kako smo hodile v feministično gimnazijo*. Ljubljana: /*cf.
- James, A. in James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave MacMillian.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Komidar, K. (2008). *Pogled na istospolno usmerjenost skozi analizo učnih načrtov in šolskih učbenikov (diplomsko delo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kuhar, R. (2001). *Mi, drugi: oblikovanje in razkritje homoseksualne identitete*. Ljubljana: Škuc.
- Kuhar, R. (2009 a). *Trpeči aktivizem mi je bil vedno malo tuj: Intervju z dr. Bogdanom Lešnikom*, *Narobe*, 3, št. 10, str. 8–11, www.narobe.si/stevilka-10/intervju-bogdan-lesnik (20. 9. 2009).
- Kuhar, R. (2009 b). *Državlanski prostor je bil v začetku devetdesetih širši: Intervju z dr. Metko Mencin Čepлак*, *Narobe blog*, www.narobe.si/myblog/drzavlanski-prostor-je-bil-v-zacetku-devetdesetih-sirsi (25. 8. 2009).
- Lešnik, B. (1991). *Raba morale*. V: Plant, R. *Rožnati trikotnik*. Ljubljana: Krt, str. VII–XVI.
- Lešnik, B. (2006). *Melting The Iron Curtain: The Beginning of the LGBT Movement in Slovenia*. V: Melinda Chateaufvert, ur. *New Social Movements and Sexuality*. Sofia: Bilitis Resource Center, str. 86–96.
- Mandaljc, S. (2008). *Istospolne družinske skupnosti: pomen starševstva in njihova stigmatizacija v šolskem prostoru (diplomsko delo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Meeks, C. (2001). *Civil Society and the Sexual Politics of Difference*, *Sociological Theory*, 19, št. 3, str. 325–343.
- Moran, J. (2001). *Childhood Sexuality and Education: The Case of Section 28*. *Sexualities*, 4, št. 1, str. 73–89.
- Mozetič, B. (1999). *Mutasti greh? V: Mozetič, B. (ur.). Modra svetloba: homoerotična ljubezen v slovenski literaturi*. Ljubljana: Škuc-Lambda, str. 155–159.
- Plummer, K. (1992). *Speaking its Name: Inventing a Lesbian and Gay Studies*. V: Plummer, K. (ur.). *Modern Homosexualities: Fragments of Lesbian and Gay Experience*. New York: Routledge, str. 3–25.
- Rener, T. (2001). *Identitetne politike na univerzi ali zakaj so gejevske in lezbične študije najvitalnejši del univerze*. *Emzin*, 11, št. 1–2, str. 83–85.
- Sweet, M. E. in S. DesRoches. (2008). *Citizenship for Some: Heteronormativity as Cloaked Bullying*. *Journal of gay and lesbian social services*, 19, št. 3–4, str. 173–187.

- Tratnik, S. in N. S. Segan. (1995). L (Zbornik o lezbičnem gibanju na Slovenskem 1984–1995). Ljubljana: Škuc-Lambda.
- Trstenjak, A. (1987). Pastoralna psihologija. Celje: Mohorjeva družba.
- Velikonja, N. (ur.). (2004). Dvajset let gejevskega in lezbičnega gibanja. Ljubljana: Škuc.
- Velikonja, N. (1999). Lezbična in gayevska scena. V: Stankovič, P., Tomc, G. in Velikonja, M. (ur.). Urbana plemena – subkulture v Sloveniji v devetdesetih. Ljubljana: ŠOU, str. 65–74.
- Velikonja, N. (2000). Izbrana bibliografija: Literatura z lezbično in gejevsko tematiko. Ljubljana: Škuc.
- Velikonja, N. (2005). Kako ostati politična skupnost?, *Lesbo* 21/22, str. 1.
- Vindex (1926). Homoseksualnost. Ljubljana: samozaložba.
- Youdell, D. (2004). Wounds and Re-inscriptions: schools, sexualities and performative subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25, št. 4, str. 477–493.
- Zadnikar, D. (1995). Vključujoča družba. *Časopis za kritiko znanosti*, 23. št. 177, str. 5–6.

Roman KUHAR, Ph.D. (University of Ljubljana and The Peace Institute, Slovenia)

VITALITY ON THE ACADEMIC MARGIN: THE DEVELOPMENT OF GAY AND LESBIAN STUDIES IN SLOVENIA

Abstract: The article presents the development of gay and lesbian studies in Slovenia, from the publication of the first book on homosexuality in the Slovenian language in 1926 to the institutionalisation of gay and lesbian studies at the University of Ljubljana at the beginning of the new millennium. The author asserts that the gay and lesbian movement played a key role in the development of gay and lesbian studies, as activists produced the first small-scale studies on the gay and lesbian population in Slovenia, wrote the first scientific articles on the issue in the Slovenian language, and translated works on homosexuality written by esteemed international authors. Such activism fed the theory, and – vice versa – the theory fed the activism. Although gay, lesbian, bisexual, and transsexual (GLBT) topics became part of academic discussions in the 1990s, at first they appeared under the 'safe' umbrella of gender studies. The breakthrough came in 1995, when a special issue of *Časopis za kritiko znanosti* on gay and lesbian studies was published. Still, an additional decade was needed before gay and lesbian studies became an elective course at the University of Ljubljana.

The author claims that gay and lesbian studies is a marginal topic within academia, often labelled as being »too activist« to be considered a serious academic pursuit. However, considering the general absence of homosexuality from school curricula and, consequently, from discussions in schools, elective courses on gay and lesbian studies play a key role in educating future teachers about how to gain sufficient expert knowledge on the issue and how to avoid bringing populist and simplified scientific findings into their future classrooms.

Key words: gay and lesbian studies, homosexuality, school.

Dr. Judit Takács

Mlade LGBT-osebe v šoli: žrtve heteronormativnega zatiranja

Povzetek: V tem članku se osredotočam na prepreke, ki mladim lezbijkam, gejem, biseksualcem in transspolnikom preprečujejo družbeno vključevanje v šole. Empirična podlaga za članek je raziskava, ki jo je leta 2006 izvedla raziskovalna ekipa ILGA-Europe in IGLYO. V odgovorih mladih LGBT-oseb, zbranih v 37 evropskih državah, so vidni podobni vzorci družbenega izključevanja, ki kažejo, da je za mlade LGBT-osebe med poglavitnimi dejavniki socializacije šola še posebno problematičen družbeni kontekst, v katerega se morajo vklopiti.

Ključne besede: šola, mlade LGBT-osebe, demokratično izobraževanje, zatiranje, ogrožene identitete, heteronormativni kulturni imperializem, nasilje, ustrahovanje, utiševanje, pedagogika afirmativne akcije, queerovska pedagogika.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Judit Takács, višja znanstvena raziskovalka, Inštitut za sociologijo, Madžarska akademija znanosti, Madžarska; e-naslov: takacs@policy.hu

Uvod: Ogrožene identitete, strukturno zatirane manjšine

LGBT je krovni pojem. Zajema zelo heterogeno skupino lezbičnih, gejevskih, biseksualnih in transspolnih oseb, ki se zaradi večjega učinka pogosto združujejo, da bi na lokalni in mednarodni ravni dosegle boljšo družbeno zastopanost ter si pridobile več politične podpore. Posamezniki, ki se odločajo za politično zastopanost pod oznako LGBT, se lahko med seboj bistveno razlikujejo, toda pglavitna sila, ki jih povezuje, izvira iz članstva v manjšinski družbeni skupini. LGBT-osebe so članice razmeroma nemočnih družbenih skupin, vendar se od *tradicionalnih manjšin* razlikujejo v dveh stvareh: po navadi jih telesa ne zaznamujejo, zato na prvi pogled niso prepoznavne, njihov obstoj pa marsikje še vedno velja za »upor naravnemu redu« (Gross 1991).

Lezbijke, geje, biseksualce in transspolnike lahko obravnavamo kot člane manjšinskih skupin, tj. skupin, ki imajo razmeroma majhne možnosti za doseganje zastopanosti svojih interesov. Ena od pglavitnih slabosti rabe pojma manjšine je, da se mora, poleg tega da priznava relativno nemoč označenih skupin, zanašati na vzpostavljene (identitetne) kategorije – kakor da bi se kdo lahko domislil »prave« ali »univerzalne« opredelitve gejevstva, lezbijstva, biseksualnosti ali transspolnosti.

Po drugi strani pa je lahko manjšina uporaben politični koncept v družbah, kjer je posledica nekonvencionalnih spolnih interesov ter izražanja spola diskriminacija. Kjer heteronormativnost¹ izgublja družbeno-organizacijsko moč, ni nuje ali vsaj verjetnosti, da bi se nekonvencionalne spolne navade, interesi ter identitete, povezani s spolno usmerjenostjo, razvili v *ogrožene identitete*. Razvoj ogroženih identitet lahko ogrozi razpoznavost in kontinuiteto človekove identitete, samospoštovanja in včasih tudi želje po avtonomnosti (Breakwell 1986). Zgodnejše raziskave na Madžarskem so pokazale, da lahko družbena kategorija homoseksualnosti pridobi največji del zmožnosti za ustvarjanje identitete iz negativne

¹ Omenjanje kulturnih in družbenih praks, ki silijo moške in ženske v prepričanje in ravnanje, kakor da bi bila heteroseksualnost edina oblika seksualnosti, kar si jih je mogoče zamisliti. Pojem obsega tudi postavljanje heteroseksualnosti na mesto edinega načina »normalnosti« in ključnega vira družbenih nagrad (Flowers, Bustin 2001).

vsebine družbenih reprezentacij homoseksualnosti. Omenjena negativna vsebina pa se pojavlja v obliki groženj identiteti (Takács). V povezavi s tem se dozdeva, da homoseksualna identiteta ni eden podpornih stebrov posameznikove samoidentitete, pač pa družbena izmišljotina, ki jo ustvarja družbena diskriminacija.

Doseči, da je nekonformno izražanje spola družbeno sprejeto, je lahko zelo težavno. Transspolnike in transseksualce lahko pesti pomanjkanje kontinuitete identitete, pomanjkanje samospoštovanja, povezano z družbeno nesprejetostjo, pa tudi preveč poudarjena prepoznavnost, ki si je sploh ne želijo. Kjer normativna pojmovanja spolnih vlog in identitet izgubljajo družbeno-organizacijsko moč, ni več nujno, da nekonvencionalno izražanje spola povzroči razvoj ogroženih identitet.

LGBT-osebe lahko kot članice manjšinske skupine doživljajo različne socialno-ekonomske in kulturne krivice, toda Nancy Fraser trdi, da je mogoče v njihovih političnih zahtevah prepoznati zahteve za *pripoznanje*, katerih cilj je popraviti kulturno krivičnost, ne za nekakšno politično-ekonomsko prestrukturiranje ali *prerazdelitev*, namenjeno odpravi ekonomskih krivic. V skladu s tem tu pripoznanje opredeljujemo kot kulturno ali simbolično spremembo, h kateri spada ugodno prevrednotenje doslej nespoštovanih identitet ali celo popolna preobrazba družbenih vzorcev predstavljanja, razlage in sporazumevanja, ki bi vsakomur spremenila samopodobo.

Geji in lezbijke trpijo heteroseksizem, avtoritativno ustvarjanje norm, ki dajejo prednost heteroseksualnosti. Te norme spremlja homofobija, kulturno razvrednotenje homoseksualnosti. Ker je njihova seksualnost zaničevana, so homoseksualci izpostavljeni sramotanju, nadlegovanju, diskriminaciji in nasilju, hkrati pa niso deležni enakih pravic in varstva. Vse to v temelju kaže na odteg pripoznanja. Seveda lahko geji in lezbijke trpijo tudi resne ekonomske krivice: po kratkem postopku lahko izgubijo plačano delo in nimajo pravice do družinskih socialnih ugodnosti. A te krivice še zdaleč ne izvirajo iz ekonomske strukture, temveč iz nepravilne strukture kulturnega vrednotenja. (Fraser 1997, str. 18)

Družbeno nepripoznavanje LGBT-oseb vpliva na njihovo zmožnost za uživanje in dostop do državljanskih pravic. Diskriminacijska praksa v pravnem sistemu in družbenih ustanovah včasih odseva mnenje, da so do polnih državljanskih pravic upravičeni samo *normalni, dobri državljani*, in ker je *dobri državljan* po navadi hetroseksualen, se zdi, da je heteroseksualnost »nujna, če že ne zadostna podlaga polnega državljanstva« (Phelan 2001, citirano v Richardson 2004). V devetdesetih letih prejšnjega stoletja so bila uvedena razna pojmovanja državljanstva – na primer *feministično državljanstvo* (Walby 1994), *seksualno državljanstvo* (Evans 1993) in *intimno državljanstvo* (Giddens 1992; Plummer 1995) – ki so poudarjala, da je obseg modernega državljanstva nujno razširiti. Moderno državljanstvo naj bi dajalo vse možnosti za udeležbo družbenim skupinam, ki prej niso uživale polnega članstva v skupnosti, med njimi LGBT-osebam.

Politologi poudarjajo tudi, da družbeno izključevanje in marginalizacija podrejenih skupin in oseb, kakršne so LGBT-osebe, nista nepošteni in škodljivi družbeni praksi le zato, ker spodkopavata obljube enakih možnosti in politične enakosti, ki jih dajejo demokratične zaveze, ampak tudi, ker si lahko družba pri

iskanju rešitev za strukturno družbeno neenakost pomaga tudi tako, da poskrbi za več vključevanja in vpliva skupin, ki so trenutno slabše zastopane (Young 2000). To spoznanje izraža tudi resolucija Evropskega parlamenta o homofobiji, ki poziva države članice Evropske unije, naj poskrbijo za varstvo LGBT-oseb pred homofobnim sovražnim govorom in nasiljem ter za to, da bodo istospolni partnerji deležni enakega spoštovanja, dostojanstva in varstva kakor vsa druga družba.²

V tem članku, ki obravnava položaj mladih LGBT-oseb v šolah, je uporabljeno strukturno pojmovanje zatiranja (Young 1990). Tako se članek osredotoča na ovire in krivice, ki jih mlade LGBT-osebe kot posameznice in članice zatiranih skupin trpijo zaradi vsakdanjih praks, izvirajočih iz nepremišljenih norm in predpostavk, na katerih slonijo institucionalna pravila. Young našteva pet kriterijev za določanje dosega in obsega zatiranja: pojmi ekonomsko *izkoriščanje*, socioekonomska *marginalizacija* in *nemoč* pojasnjujejo zatiranje v ekonomskih okvirih (kdo dela za koga, kdo ne dela in kdo lahko sprejema pomembne odločitve), pojma *kulturni imperializem* in sistemsko *nasilje* pa sežeta onstran zadev, povezanih predvsem z družbeno delitvijo dela.

Kulturni imperializem je univerzalizacija izkustva in kulture prevladujoče skupine, ki ju s tem, da ju preslika na vse človeštvo, naredi za normo. V tej povezavi »različnost žensk od moških, ameriških Indijancev in Afričanov od Evropejcev, judov od kristjanov, homoseksualcev od heteroseksualcev ter modrih ovratnikov od belih velja za deviantnost in manjvrednost« (Young 1990, str. 59). Pojem (*sistemsko*) *nasilje* zaobjema telesne napade in primere nadlegovanja, ustrahovanja in posmehovanja z namenom omalovaževanja, ponižanja ali stigmatizacije žrtev. »K zatiranju z nasiljem« pa »poleg neposredne viktimizacije spada tudi zavedanje vseh članov zatiranih skupin, da jih *lahko* samo zaradi njihove skupnostne identitete vsak dan doleti nasilje« (Young 1990, str. 62). Takšno zatiranje je pogosto zaznamovano z nerazumnostjo zatiralcev, med drugim z negotovostmi, kakršna je bojazen pred izgubo identitete. Takšno nasilje postane sistemsko, če institucionalizirane družbene prakse spodbujajo, tolerirajo ali omogočajo zagrešitve nasilja proti članom določenih skupin – saj se kulturni imperializem prepleta z nasiljem.

Praktična prednost tega pristopa je, da je moč vsa merila Iris Marion Young uporabiti pri ocenjevanju vidnega vedenja, besedil in drugih kulturnih artefaktov (1990). Ugotovitve naše raziskave kažejo tudi, da so mlade LGBT-osebe podvržene predvsem kulturnemu imperializmu, tj. temu, da »prevladujoči pomeni družbe ukinjajo možnost gledanja z zornega kota neke določene skupine ter jo hkrati stereotipizirajo in jo izpostavljajo kot Drugega« (Young 1990, str. 58), in pa družbeni praksi sistemskega nasilja, ki je ne sestavlja le neposredna viktimizacija, torej »naključni, neizzvani napadi nanje in njihovo lastnino, katerih edini motiv je osebo poškodovati, ponižati ali uničiti« (str. 61), ampak tudi »zavedanje vseh članov zatiranih skupin, da jih *lahko* samo zaradi njihove skupnostne identitete vsak dan doleti nasilje« (prav tam, str. 62).

² Resolucija Evropskega parlamenta z dne 18. januarja 2006: Homophobia in Europe (P6_TA-PROV(2006)0018), dostopno na: <http://www.europarl.eu.int/omk/sipade3?TYPE-DOC=TA&REF=P6-TA-2006-0018&MODE=SIP&L=EN&LSTDOC=N>.

Šole predstavljajo »kulturo moči« in v njih se po opažanjih strokovnjakov za izobraževanje izražajo nepravilna družbena razmerja, ki sicer obstajajo v družbi (Applebaum 2003). Tako je treba kulturnemu imperializmu, ki ga ohranja šolanje, nasprotovati s pozitivnim pripoznavanjem zatiranih skupin (Petrovic 1999). Howe trdi, da mora vsako demokratično pojmovanje načela o enakih izobraževalnih možnostih »upoštevati, da so se izobraževalne prakse in učni načrti izoblikovali tako, da ne omogočajo polne udeležbe skupin, kakršni sta ženske in nebelci, v določanju, katere izobraževalne prakse in učne načrte kaže razdeljevati kot izobraževalne dobrine« (Howe 1994, str. 30). Howe poudarja tudi, da so šole res odgovorne za odpravljanje vseh petih oblik zatiranja, ki jih našteva Young, a da lahko nedvomno najbolj vplivajo na kulturni imperializem in nasilje, še zlasti na vsiljevanje kulturnih pomenov, predstav o dobrem življenju ter vrednotnega sistema prevladujoče skupine vsem drugim (Howe 1997, citirano v Petrovic 1999). Negovanje zmožnosti za učinkovito udeležbo v demokratičnih procesih ter utrjenega čuta za lastno vrednost, dveh temeljnih ciljev demokratičnega izobraževanja (Gutman 1987), je mogoče le s spoštovanjem načel nezatiranja in nediskriminacije: »Načelo nezatiranja pomeni, da se prisluhne vsakemu posameznemu pojmovanju dobrega (in dobrega izobraževanja); načelo nediskriminacije razširja to zamisel na cele skupine, na primer na ženske ter na etnične, rasne in verske manjšine.« (Howe 1994, str. 30) Demokratični namen izobraževanja ni vsiljevati lastna moralna pravila drugim, pač pa pripoznavati tekmovanje pojmovanj tega, kakšno življenje je mogoče imeti za dobro in spodobno.

Metode

Empirična podlaga tega članka je raziskava, ki jo je leta 2009 izvedla ekipa za raziskave družbenega izključevanja organizacij ILGA-Europe in IGLYO. Poglavitni cilj³ raziskave je bil prikazati, kako vsakdanje delovanje mehanizmov družbenega izključevanja preprečuje uspešno vključevanje mladih LGBT-oseb.

Raziskava je temeljila na klasičnem vzorcu, slonečem na ciljni skupnosti (N = 754),⁴ ki statistično nima takšne dokazovalne moči kakot reprezentativni vzorci. A ker status LGBT ni uradno beležena človeška lastnost – in strogo vzeto niti ni zabeležljiv – je »primerna zastopanost« LGBT-oseb v kvantitativnih raziskavah zelo problematična, če ne celo nemogoča. V zvezi s tem je bil poglavitni

³ Ta raziskava je bila izpeljana v sklopu priprave poročila Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people, ki sta ga aprila 2006 objavili organizaciji ILGA-Europe in IGLYO.

⁴ Vprašalnike smo poslali organizacijam članicam ILGA-Europe in IGLYO ter jih prosili, naj zberejo odgovore. V 17 jezikih so bili na voljo tudi na spletnih straneh ILGA-Europe in IGLYO. Odgovarjalo je 68 % moških, 29 % žensk, 2 % transspolnih oseb, 1 % udeležencev pa ni navedel podatkov o spolu. Povprečna starost udeležencev je bila 23,7 leta (pol jih je bilo starejših, pol pa mlajših od 22 let); 60 % udeležencev je bilo mlajših od 25 let, 19 % jih je bilo starih od 25 do 29 let, 20 % od 30 do 39 let, 1 % sodelujočih pa je bil starejši od 39 let. Med januarjem in marcem 2006 sta ILGA-Europe in IGLYO prejela 754 izpolnjenih vprašalnikov iz 37 evropskih držav. Več podrobnosti o vzorcu najdete na naslovu: http://www.ilga-europe.org/europe/publications/non_periodical/social_exclusion_of_young_lesbian_gay_bisexual_and_transgender_people_lgbt_in_europe_april_2006, str. 37–38.

cilj prikazati življenjska izkustva mladih, ki se imajo za LGBT-osebe, ter pridobiti podatke, ki kaj povedo o njihovih težavah. Tako je analiza osredotočena na vzorce izključevanja, ki so podobni po vsej Evropi, in ne razlaga ugotovitev, ki veljajo le za posamezne države.

V prvi fazi analize smo s popisom pritrdilnih in nikalnih odgovorov na vprašanja o izkušnjah s predsodki in diskriminacijo, ki so ji zaradi LGBT-statusa izpostavljeni mladi, raziskali merljive spremenljivke. Rezultate kvantitativne raziskave smo dobili tako, da smo neenakomerno razpršenost odgovorov po državah iz osnovnega vzorca deloma uravnotežili, upoštevajoč velikosti prebivalstev posameznih držav. V drugi fazi smo analizirali vsebino vprašalnikov, in sicer z razvrstitvijo odgovorov sodelujočih glede na pet problematičnih področij: družino, šolo, vrstniško skupino, skupnost in medije. Na naslednjih straneh bom predstavila ugotovitve raziskave družbenih mehanizmov izključevanja, ki so jim izpostavljene mlade LGBT-osebe. Izkazalo se je, da imajo slednje med vsemi naštetimi področji še posebno hude težave pri vključevanju v šolo.

Ugotovitve

Enainšestdeset odstotkov sodelujočih v raziskavi poroča, da so imeli zaradi LGBT-statusa v šoli negativne osebne izkušnje. V zvezi s šolo nas je še posebno zanimal učni načrt (ali so sodelujoči v učnem načrtu kdaj naleteli na kaj takega, kar bi proti LGBT-osebam izkazovalo predsodke ali elemente diskriminacije) ter izkušnje z ustrahovanjem ali drugimi oblikami govornega in/ali telesnega nasilja. Triinpetdeset odstotkov sodelujočih poroča o ustrahovanju, 43 % pa je v šolskih učnih načrtih zasledilo predsodke ali prvine diskriminacije.

Vzroki in posledice ustrahovanja

Ustrahovanje – razumemo ga kot sistematično zlorabo moči, ki namerno in vedno znova povzroča škodo drugim (Reid, Monsen, Rivers 2004) – zajema široko pahljačo negativnih izkušenj, od zmerjanja do izločanja iz družbe ter celo telesnih napadov, ki ogrožajo življenje. Po dosedanjih ugotovitvah se lahko zloraba pojavlja v številnih oblikah nadlegovanja: kot zmerjanje, posmehovanje pred drugimi, draženje, udarjanje ali brcanje, kraja lastnine, širjenje govoric o žrtvi, osamljanje, spolni napadi vrstnikov ali učiteljev nanje (Rivers 2000; Rivers, Cowie 2006) pa tudi kot grožnje s telesnim napadom ali razkritjem žrtvine homoseksualnosti, obmetavanje s predmeti ter govorna zloraba, ki jo te osebe doživljajo od učiteljev in drugih šolskih uslužbencev (D'Augelli 1998; Voncke, Stevens 1999; McNamee 2006).

Da so bili ustrahovani, poroča večji delež moških udeležencev raziskave (61 %) kakor žensk (58 %) – približno pol udeležencev iz vsake starostne skupine, a najpogosteje (54 %) so bili ustrahovani mlajši od 25 let. Homofobno nadlegovanje je sicer problem, ki presega samo izobraževanje, vendar se je z njim treba spoprijeti v šolah, saj vpliva na učno vedenje otrok ter na mnenja in naravnosti, ki jih s seboj odnesejo v zrelost (McLean, O'Connor 2003).

Večina udeležencev, ki je v šoli izkusila ustrahovanje, poroča o govornih napadih, veliko manj pa jih je doživelo telesno nasilna dejanja.

»Občasno sem slišala besede in komentarje, kakršni so 'to boš prerasla', 'ti si pa tista lezbijka, kajne', 'kdo je moški in kdo ženska', 'tvoje obnašanje ni ne spodobno ne naravno'«. (Velika Britanija, Ž 23)⁵

»Telesnega nasilja ni bilo, bilo pa je veliko govornega in posrednega. Ko sva šli mimo, so se hihitali, na mizi so nama pisali žaljivke, govorili so nama za hrbtom.« (Francija, Ž 18)

»Predvsem govorno zlorabljanje in čustveno ustrahovanje, na primer izločevanje iz dejavnosti, ignoriranje.« (Madžarska, M 21)

»Do telesnega nasilja je prišlo samo enkrat – govorno nasilje pa je povsem običajna, vsakdanja stvar.« (Slovaška, M 18)

»Obmetavali so me s predmeti, me pljuvali in mi uničevali lastnino.« (Madžarska, ŽtM 32)

»Pretepalo s teniškim loparjem in palicami, brcalo, boksalo in telesno zlorabljaljo me je več ljudi hkrati, tako da me je vsaj eden lahko držal, medtem ko so me drugi preteпали. Lahko so me držali k tlom in mi tiščali glavo v zid, da nisem mogla dihati. Učitelji in šolska medicinska sestra so vse vedeli, vendar niso ničesar storili. Šole nisem tožila.« (Švedska, Ž 20)

Izkazalo se je, da ima dolgotrajno ali večkrat ponovljeno ustrahovanje resne posledice za žrtve. V obdobju, ko se večina drugih mladih uči družabnega samoizražanja, so nekatere žrtve postale zaprte vase in družabno osamljene (Martin 1982). Treba je tudi poudariti, da otroci in mladostniki, ki imajo v šoli občutek, da se zaradi tega, kar so sami ali kar so njihovi sorodniki, drugi spravljajo nadnje, jih etiketirajo, stereotipizirajo in marginalizirajo, v resnici nimajo enakih akademskih možnosti: če se nenehno počutijo ogrožene in zlorabljene, od njih ni razumno pričakovati, da se bodo učinkovito učili in sodelovali v šolskem življenju (Roffmann 2000).

»Žalili so me in zmerjali. Dogajalo se je tudi, da so me fantje gledali postrani in da jim ni bilo do tega, da bi se družil z njimi. Besede lahko bolijo bolj kakor telesno nasilje in sčasoma sem zaradi tega postal zelo zadržan. Bil sem nedobrodošel. Do osemnajstega leta sem se izogibal družabnim stikom.« (Slovenija, M 21)

»V šoli so me sicer ustrahovali zaradi gejevstva, ampak samo zato, ker so sošolci domnevali, da sem gej. Takrat sploh še nisem nikomur povedal, da sem. Prva tri leta gimnazije so me govorno in telesno ustrahovali in nisem imel prijateljev. Zato sem postal zelo nesamozavesten. Po tem sem se zelo težko spoprijateljaval z ljudmi, saj sem bil res paranoičen in občutljiv.« (Velika Britanija, M 21)

⁵ Po vsakem citatu so navedeni država, spol (Ž – ženski, M – moški, ŽtM – transspolna oseba, ki prehaja z ženskega na moški spol, MtŽ – transspolna oseba, ki prehaja z moškega na ženski spol) in starost udeleženca.

V nekaterih primerih si žrtve ustrahovanja niso znale pomagati drugače, kakor da so povsem opustile šolo. Večina ljudi se zaveda, da ima mlad človek v poznejših letih mnogo slabše možnosti, da se uspešno vključi v družbo, če zgodaj pusti šolo. Toda ustrahovanje lahko žrtve postavi v tako neznosen položaj, da tvegajo tudi to.

»Šolo sem pustil pri šestnajstih, saj so se sošolci nenehno norčevali iz mene s seksualnimi šalami.« (Madžarska, M 33)

»Ko so neke punce v garderobi pri telovadbi našle list papirja z naslovom spletnega LGBT-foruma, so me preteple. Rekle so, da ne bodo nikomur povedale, če jim obljubim, da bom storila vse, kar mi bodo ukazale. In sem jim. Zamudila sem veliko učnih ur, gimnazije pa nisem končala, ker enostavno ne morem nazaj na to šolo!« (Portugalska, Ž 18)

Veliko udeležencev je povedalo, da so jih vrstniki ustrahovali, še preden so svoj LGBT-status namerno razkrili komur koli v šoli.

»V gimnaziji so ljudje vedeli še pred mano in tega seveda niso sprejeli.« (Italija, M 24)

»V srednji šoli me je neki tip eno leto ustrahoval s tem, da me je pretepal in mi govoril 'buzi', čeprav svoje spolne usmerjenosti sploh nisem omenil. Verjetno je videl, da prikrivam homoseksualnost.« (Francija, M 25)

»Tudi takrat, ko še nisem razkril, da sem gej, in sploh še nisem razumel, kdo sem, so mi ljudje vseeno govorili 'peder' in se mi smejali. Od sedmega do enajstega razreda.« (Latvija, M 34)

Udeleženci so o ustrahovanju menili, da je povezano ali da je posledica njihovega vedenja, osebnosti in videza, ki se ne podrejajo spolnim določilom – ali da to o njih mislijo drugi.

»Kot otroka so me drugi fantje v šoli nadlegovali in ustrahovali. S svojo agresivnostjo so me izpostavljali ponižujočim in sramotilnim šalam. Otroci znajo biti sicer okrutni do kogar koli, še zlasti pa do drugih otrok enake starosti, ki se obnašajo manj primerno tradicionalnim spolnim vlogam.« (Portugalska, M 28)

»Ko sem bil mlajši, sem bil bolj punčkast, zato so se fantje kar naprej norčevali iz mene.« (Moldavija, M 33)

»V osnovni šoli ni nihče vedel, da sem gej, vendar sem se vedno več pogovarjal s punčkami, Fantje so tiščali vame, ali sem gej, in me klicali 'lutkica'.« (Republika Češka, M 21)

»Neki mulci so mislili, da sem lezbijka. Zato so mi ukradli denarnico in jo z usem, kar je bilo v njej, z osebno, fotografijami itn., razrezali na koščke. Smešno je, da takrat sploh še nisem vedela. Imela sem trinajst let in bila sem bolj fantovska. Sodili so me po videzu, ker sem se oblačila kakor fant.« (Portugalska, Ž 20)

»V šoli so me štiri leta vsak dan telesno zlorabljali. Zdelo sem se jim možača, preveč podobna fantu, pa še lezbijka sem. Zato so se že v prvem letniku odločili, da me bodo ustrahovali.« (Švedska, Ž 20)

Do tega pojava je lahko prišlo tudi, ker so vrstniki vedno, kadar pričakovanja glede spolnih vlog niso bila »pravilno« izpolnjena, posumili, da gre za homoseksualnost, in začeli strogo uveljavljati neizprosno ločene načine spolnega vedenja. Nepokoravanje spolu ali »spolna netipičnost« je po nekaterih ugotovitvah povezana z večjo možnostjo viktimizacije, nadlegovanja in celo samomora pri mladih LGBT-osebah (Remafedi idr. 1991; D'Augelli idr. 2002).

Vendar je treba poudariti, da se pojmovanja »pravilnih spolnih vlog« in »pravilnih seksualnosti« učijo v dolgem procesu socializacije, ki odslkava družbene norme. LGBT-osebe v nekaterih družbah »/.../ predstavljajo kaos, ki je devianten. O tem se morajo naučiti več, če hočejo kaj razumeti, saj tisto, kar vedo zdaj, temelji na družbenih predsodkih.« (Švedska, Ž 44) V drugih družbah je lahko vsaj uradno zanikan sam obstoj neheteroseksualnih oblik bivanja: »Ni mi treba posebej poudarjati, da se v šoli nisem razkril. V šolo sem hodil v času sovjetske okupacije in homoseksualnost je bila popoln tabu!!! Zato sem, da sem gej, ugotovil šele pri štirinajstih. Tudi moj najboljši prijatelj v razredu je bil gej in zato je bilo življenje za oba precej lažje.« (Latvija, M 37) A za sodobno Evropo takšne izkušnje niso več značilne.

Protigejevska in protilezbična viktimizacija, do katere pripeljejo predpostavke in sumi o neheteroseksualnosti, ki jim botruje vedenje, o katerem kdo meni, da se ne pokorava spolu, lahko prizadene tako heteroseksualno kakor heneteroseksualno mladino. Zgodnejše ugotovitve poudarjajo tudi, da lahko ustrahovanje na podlagi spolne usmeritve vpliva na vse otroke, saj tudi o heteroseksualnih otrocih včasih obveljajo nepravilne predpostavke, da to niso, in zato trpijo enake zlorabe (McLean, O'Connor 2003; D'Augelli 2003).

»Ljudje so mi govorili, da sem peder in da naj jim ga pofafam /.../, toda z nekim heteroseksualnim sošolcem, ki je bil tako sramežljiv kakor jaz, so ravnali enako.« (Francija, M 24)

»V šoli so se šalili tudi na račun 'domnevnih' homoseksualcev, jih žalili in se jim posmehovali.« (Italija, M 28)

Tu sta vidni praktična uporaba in mobilizacija »heteroseksualne matrice« (Butler 1990): splošno sprejete predpostavke o dozdevni notranji enotnosti identitete, ki jo izražata nasprotnost asimetrično razdeljenih ženskih in moških lastnosti v kulturni matrici spolnih norm, ter »heteroseksualizacija želje«. Dijaki, ki druge ustrahujejo na podlagi »nezadostne mere« moškosti ali ženskosti, so ponotranjili vzročno razmerje med biološkim in družbenim spolom, kulturno ustrojene spolne vloge in seksualno željo ter seksualno vedenje. Ta vidik protigejevskega in protilezbičnega ustrahovanja je bolj kakor od resničnih lastnosti žrtev odvisen od spolnih socializacijskih norm storilcev in lahko zato prizadene vsakogar, ne glede na »resnično« spolno usmeritev in identiteto.

Poleg tistih, ki so bili ustrahovani, ne da bi se oklicali za LGBT-osebe, lahko omenimo tudi tiste, ki niso postali žrtve neposrednega ustrahovanja, pač pa so izkusili negativno diskriminacijsko tesnobo, povezano s strahom pred diskriminacijo in ustrahovanjem. V zvezi s tem lahko na razkritje prave identitete gledamo kakor na »luksuz« z nevarnimi posledicami.

»V šoli nisem za svojo usmeritev povedala nikomur, samo gejem in lezbijkam. Drugi niso vedeli, vsaj mislim, da ne. Ker sem še odraščala, si nisem mogla privoščiti, da bi to povedala vsem. V tem času si najbolj ranljiv in šele začenjš razumeti, kaj se dogaja v tebi. Da lahko to deliš z nekom, ki te morda ne bo razumel, je luksuz.« (Moldavija, Ž 23)

»Trpel sem psihično nasilje, saj sem se na smrt bal komur koli priznati svojo spolno usmeritev.« (Italija, M 25)

»Morda sem imel srečo, toda res se ne spomnim, da bi kdo proti meni kot geju odkrito zagrešil diskriminacijo. Toda to je tudi posledica tega, da sem se svojim sošolcem razkril šele v gimnaziji. Lahko rečemo, da sem se s samotarstvom in neodkritostjo glede spolne usmeritve odzival na globok strah pred tem, da bi me kot gejevskega moškega v tej skupnosti nadlegovali.« (Slovaška, M 27)

»V šoli se nisem razkril zaradi strahu pred diskriminacijo.« (Nemčija, M 30)

Vloga učiteljev

Večina udeležencev raziskave je trdila, da so jih ustrahovali predvsem vrstniki, 14 % pa jih je poročalo, da so njihove negativne šolske izkušnje v celoti ali delno povzročili učitelji. Omenjajo učitelje, ki *»mi niso pomagali in me niso usmerjali«* (Avstrija, M 21), ki *»med mojim šestnajstim in devetnajstim letom«* niso hoteli ali mogli *»uganiti, od kod prihajajo moje težave«* (Francija, M 21), ki *»me niso niti malo podpirali«* (Moldavija Ž 30). Nepripravljenost šolskih učiteljev in administratorjev, da bi ukrepali proti očitni pristranskosti, naperjeni proti spolnim manjšinam, lahko razloži veliko dejavnikov: svoje gotovo opravijo pred sodki, stereotipiziranje, nevednost in golo nelagodje ob temi homoseksualnosti in transspolnosti, nič manj pa ni pomembno dejstvo, da so mnogi šolski uslužbenci zaradi lastnih moralnih ali verskih prepričanj glede teh vprašanj pristno zmedeni in razdvojeni (Roffman 2000; Ryan, Rivers 2003).

Nekateri udeleženci so opisali primere, v katerih so učitelji nastopali kot pasivni opazovalci in so, namesto da bi osamljenim, prizadetim in/ali ustrahovanim učencem pomagali, na videz sodelovali z nasprotniki LGBT-oseb.

»Vso srednjo šolo me je zaradi vseh teh homofobnih žalitev imelo, da bi se spravil s sveta. Sicer bi se lahko pogovoril z ravnateljem ali učitelji, a ker so moj položaj poznali in glede njega niso ukrepali, nisem od njih pričakoval ničesar.« (Francija, M 22)

»Ko so me vrgli iz hiše, sem začela veliko špricati. Ko me je učiteljica portugalščine vprašala, kaj se dogaja, sem ji povedala resnico. Namesto da bi mi

pomagala in se pogovorila z mojimi starši, mi je rekla, naj nikomur ne povem.« (Portugalska, Ž 18)

»Zaradi ustrahovanja sem moral prositi za opravičilo telovadbe. Vsak dan so me zaklepali iz garderobe, učitelj pa je to na skrivaj podpiral.« (Madžarska, M17)

»Ker ni vseh žaljivk, ki sem jih slišal, nihče ne prepovedal ne kaznoval, je bilo videti, da je ustrahovanje LGBT-oseb normalno, saj te nihče ni ustavil in ti rekel, da je to narobe.« (Francija, M 22)

V nekaj primerih je bilo homofobijo čutiti tudi na institucionalni ravni, kakor da bi bil heteroseksizem del šolske politike.

»Vem, da so tri učitelje izključili z oddelka, ker je eden gej, druga dva pa sta razlagala o 'neprimernih' temah, npr. o LGBT in feminizmu.« (Poljska, Ž 23)

»Hodil sem v cerkveno srednjo šolo, kjer je ravnateljica vedela za mojo spolno usmerjenost. Prosila me je samo, da naj to na šoli ostane skrivnost. /.../ [Drugače pa] sem bil z njo v zelo dobrih odnosih.« (Madžarska, M 24)

Nekateri udeleženci so poročali o homofobiji in heteroseksizmu učiteljev, ki *»so govorili proti homoseksualnosti, ne da bi vedeli, da imajo v razredu geje«* (Finska, Ž 22), ki *»se smejejo, kadar na kratko spregovorijo o tej temi«* (Francija, M 25), ki *»so se pogosto javno norčevali iz mene«* (Madžarska, ŽtM 32). Sodelujoči omenjajo različne negativne izkušnje.

»V srednji šoli sem imela učiteljico, ki se je odpravila na križarski pohod proti homoseksualnosti. Učila me je biologijo in včasih je sredi ure prekinila pouk in skušala to, kar smo se pravkar naučili, navezati na homoseksualnost (tudi če smo se učili o rastlinah), da bi nam pokazala, kako ogabni, sprevrženi in umsko prikrajšani so homoseksualci. Ker sem hodila na cerkveno šolo, ozračje pri drugih učiteljih ni bilo dosti boljše, a večina se je skušala izogniti celo omembi besede homoseksualec.« (Malta, Ž 23)

»Pred kakim letom smo imeli neko mlado raziskovalko. Ko je izvedela, da sem lezbijka, mi ni več hotela svetovati. Bala se je, da jo bom skušala zapeljati.« (Finska, Ž 29)

»Ko sem bila v desetem razredu, nam je učitelj filozofije naročil, naj napišemo pisno nalogo o temi po lastni izbiri. Izbrala sem homoseksualnost. Mojo nalogo je prebral pred celim razredom, rekel, da je homoseksualnost bolezen in da ne verjame v biseksualnost – končal pa je: 'Vendar bi bil prav rad z dvema biseksualkama.'« (Portugalska, Ž 18)

»Pri spolni vzgoji je bilo vse samo o heteroseksualcih. Ko sem vprašala 'Kaj pa lezbijke?' je predavatelj odvrnil, da lezbijke niso normalne, ker ne morejo rojevati otrok.« (Madžarska, Ž 17)

Pomemben kazalnik homofobnih nagnjenj učiteljev je bil jezik. Udeleženci so rabo poniževalnih besed o LGBT-temah doživljali kot žaljivo in ogrožujočo. V

nekaterih primerih je rabo politično nekorektnega besednjaka moč pripisati tudi učiteljskemu nepoznavanju zadev, povezanih z LGBT.

»Bil sem globoko prizadet, ko je neki profesor na univerzi med predavanjem – v šali – rekel nekaj o gejih. Označil jih je z grdo besedo itn. Čutil sem se osebno užaljenega in hotel sem oditi s predavanja. Vendar nisem. Bilo bi preveč očitno in za to nisem imel dovolj poguma. A po tistem nisem več hodil na njegova predavanja.« (Slovenija, M 26)

»Nekateri učitelji govorijo proti LGBT-osebam z močnimi besedami – zato se v šoli ne razkrijem.« (Italija, F 19)

»Predsodki, na katere sem naletel v osnovni šoli, so bili po mojem posledica neznanja učiteljev. Po navadi so za geje uporabljali neprimerne besede, saj verjetno niso poznali politično korektnega ali nediskriminacijskega poimenovanja. Spomnim se tudi učitelja, ki sicer ni bil homofob, je pa dejal, da homoseksualnim partnerjem ne bi dovolil posvojitve otrok, saj bi verjetno tudi oni postali homoseksualci, ko bi odrasli.« (Slovenija, M 21)

V tem kontekstu je bila poudarjena tudi neusposobljenost učiteljev, da bi predstavljali zadeve, povezane z LGBT, ali se jim posvečali neobsojajoče.

»V šolah ni nobenih vodil za predstavljanje zadev, povezanih z LGBT, pri pouku. Zato jih učitelji po navadi preskočijo. Učitelji za ukvarjanje s to temo niso usposobljeni. Razprave o njej se spomnim le od verouka, toda tam je bila debata že zastavljena pristransko in smo o temi dobili le delno sliko.« (Italija, M 25)

Nekateri udeleženci so opazili tudi, da učiteljem manjka boljše razumevanje vprašanj zasebnosti. Nezaželena vprašanja učiteljev o osebnih življenjih učencev so ti doživljali kot pomanjkanje spoštovanja in pripoznanja. Glede tega bi se v še posebno problematičnih položajih lahko znašli transspolni učenci – še zlasti, če bi učitelji imeli njihovo spolno opredelitev za »dvopomensko«.

»Dvema univerzitetnima profesorjema (da, dvema!) se je zdelo, da se razmerje med mano in mojim dekletom ne konča le pri prijateljstvu (bili sva sošolki). Nekoč sem se kar zjokala, ko sta me oba poklicala na pogovor in mi razložila, da me 'čudni' odnos z mojim dekletom ovira pri študiju. Na vse kriplje sta se potrudila, da sem končno le priznala, da sva ljubimki |...|, in me skušala prepričati, naj končam najino 'čudno' prijateljstvo.« (Malta, Ž 22)

»Na univerzi je največji problem možnost opravljanja izpitov, ne da bi te učitelj povprašal po osebnem življenju (za zdaj še ni možnosti, da bi se z 'novim imenom' podpisal, ne da bi se prej operiral). Prijaviti se ne moremo niti, ne da bi nas bilo sram svojih starih imen pred ljudmi, ki nas poznajo le po izbranem spolu, ne po biološkem, v katerega smo se rodili.« (Italija, ŽtM 23)

Udeleženci so opozorili, da se težave pri sprejetosti kažejo tudi v pomanjkanju učiteljev, ki bi bili odkrito LGBT-osebe in bi bili tako v pozitiven zglede enako usmerjenim učencem: *»le malo učiteljev je odkrito homoseksualnih, saj to okolje tourstvene odprtosti ne omogoča niti zaposlenim« (Irska, M 25).* Dokler ne bodo

mogli učitelji iz vrst LGBT odkrito pokazati svoje seksualne in spolne identitete, ne da bi si zapravili možnosti za napredovanje ali bi jih doletele neugodne posledice od kolegov, je tudi zelo malo verjetno, da bodo učenci razvili pozitivnejši odnos do LGBT-oseb ali, če so sami LGBT-osebe, odnos do svoje morebitne odkritosti (McLean, O'Connor 2003).

Omemb srečanj z odkrito homoseksualnimi učitelji v šolskem okolju je bilo zelo malo (in še o vseh teh so poročali udeleženci iz Nizozemske). Dve udeleženci sta poročali tudi o strahu pred diskriminacijo in negativnimi posledicami razkritja svoje neheteroseksualnosti v učiteljski službi:

»Tudi sama sem učiteljica in lahko rečem le, da zato, ker se nisem razkrila, živim laže. Če bi se razkrila, bi proti meni gotovo diskriminirali in bi verjetno izgubila službo. Poznam dve ženski, ki sta zaradi spolne usmeritve ostali brez službe: ena je bila vodja vrtca, druga pa je delala v šoli. Za zdaj torej o tem raje ne govorim.« (Slovenija, Ž 34)

»Bila sem učiteljica, in ko se je razvedelo, so se me začeli mnogi starši in kolegi izogibati.« (Švedska Ž 25)

Štirje odstotki tistih, ki v šoli niso imeli negativnih izkušenj, omenjajo spoštljivo ravnanje, sprejemanje in dober odnos učiteljev (a skoraj vsi udeleženci, ki poročajo o vsem tem, so iz Nizozemske): *»[Za razliko od učencev so imeli učitelji] vedno pozitiven odnos do homoseksualnosti in tega, da je kdo gej«* (Nizozemska, M 20); *»Neki učitelj je zelo pozitivno komentiral dejstvo, da sem se v šoli razkrila«* (Nizozemska, Ž 22); *»V šoli so mi sošolci deloma povzročali težave, učitelji pa so me zelo podpirali«* (Malta, M 23).

Utiševanje zadev, povezanih z LGBT, v učnem načrtu

Medtem ko je 43 % udeležencev v svojih učnih načrtih zasledilo predsodke ali vrvine diskriminacije proti LGBT-osebam, je še več ljudi omenilo, da se jim zdi nepredstavljanje zadev, povezanih z LGBT, v učnih načrtih zavajajoče, saj ne odslkava resničnega življenja. Tudi zgodnejše raziskave kažejo, da je vključevanje in pozitivno predstavljanje LGBT-oseb – kot učencev in kot staršev – ter njihovih družin v šolskih učnih načrtih zelo potrebno: to bi bil pomemben korak v smeri doseganja, da bi učenci bolj sprejemali alternativne družinske strukture, mlade LGBT-osebe in otroci LGBT-oseb pa bi v učnem načrtu, ko bi videli, da izraža tudi njihovo življenjsko izkustvo, našli več potrditve (McLean, O'Connor 2003).

»Tema homoseksualnosti je bila popolnoma izbrisana – kakor da je sploh ne bi bilo.« (Avstrija, M 23)

»Nihče ni omenil ne nobene spolne usmeritve ne nobene spolne identitete razen heteroseksualnosti ter moškosti in ženskosti.« (Hrvaška, Ž 27)

»V šolskem učnem načrtu ni bilo ničesar o spolni usmeritvi, le učitelji so nam pripovedovali ponižujoče zgodbe in umazane šale iz svojega življenja o srečevanju LGBT-oseb.« (Belorusija, Ž 18)

»Skoraj vsi učbeniki, po katerih smo se učili v osnovni šoli, so polni viktorijanskih stereotipov in povsem zastarelih podatkov. To izobraževanje pripravi otroke samo na življenje v Disneyworldu. Šolski učni načrt homoseksualnosti nima ravno na piki, saj je v njem sploh ni.« (Malta, Ž 23)

»Nekateri stereotipi so se ohranili: kadar se ljudje smejejo na račun LGBT-oseb, učitelj skoraj nikoli ne reče ničesar (niti na univerzi). Poleg tega nikoli ne omenjamo nacističnih deportacij homoseksualcev in proti pojavljanju homofobije na šoli ni nobene preventive.« (Francija, Ž 18)

Mnogi udeleženci raziskave si utiševanje zadev, povezanih z LGBT, v šolskih učnih načrtih, tj. dejstvo, da le-ti zadev, povezanih z LGBT, ne vsebujejo in ne omenjajo, razlagajo kot institucionalno orodje za vzdrževanje nevidnosti LGBT v šoli ter ga imajo kot tako za obliko diskriminacije.

»Molk je najhujša diskriminacija.« (Italija, ŽtM 26)

»V šoli nismo nikoli ne brali ne poslušali o LGBT-osebah. Po mojem je tudi utiševanje in ohranjanje nevidnosti diskriminacija.« (Danska, 25)

»Že ignoriranje homoseksualnosti (in drugih poskusov boja za strpnost, proti homofobiji, ženskih pravic itn.) ter njeno ne vključevanje v šolski učni načrt je diskriminacija.« (Slovenija, M 21)

»Učni načrt vseh predmetov na vseh ravneh, na srednješolski ravni, v poklicnem izobraževanju ter veliko tudi na univerzah, ne upošteva spola. V visokoizobraževalnih učnih načrtih se redko najdejo zadeve, povezane z LGBT, celo v povezavi s človekovimi pravicami. Najhujši element diskriminacije v šolah je, da se zadeve, povezane z LGBT, marginalizirajo, izpuščajo, ignorirajo in predstavljajo kot deviantnost, kot nekaj, o čemer sploh ni vredno govoriti.« (Litva, M 34)

»Heteroseksizem prežema vse izobraževanje in zelo redko se mu kdo postavi po robu.« (Madžarska, ŽtM 29)

»Mislim, da je homoseksualnost v osnovnih in srednjih šolah še vedno tabu. O njej se ne govori in tudi to razumem kot diskriminacijo, saj sem se pogosto počutil, kot da sploh ne bi obstajal. Nerazpravljanje o homoseksualnosti je botrovalo tudi mojim tedanjim zmotnim predstavam. Dobil sem namreč občutek, da je z mano nekaj narobe in da bi me morali zdravniki nekako ozdraviti.« (Slovenija, M 21)

Izkazalo se je, da je ignoriranje neheteroseksualnih oblik seksualnosti pri spolni in higienski vzgoji v številnih državah zelo razširjeno in lahko nevarno vpliva na seksualno zdravje mladih LGBT-oseb – saj lahko domnevamo, da stigmatizacija, marginalizacija in zanikanje seksualno dejavne mlade LGBT-osebe ovirajo pri iskanju informacij in virov, potrebnih za zaščito njihovega seksualnega zdravja. Skrivanje identitete in vedenja ter izogibanje iskanju potrebnih storitev lahko povzroči pomanjkanje primerne seksualnozdravstvene oskrbe zaradi zmotne predstave, da ni dovolj mladih lezbijk in gejev, ki bi jo potrebovali (Campbell, Aggleton 1999).

»Za geje in lezbijke tudi ni nobene spolne vzgoje, zato nam nihče ne pokaže, kako naj seksamo varno.« (Velika Britanija, Ž 23)

»Homoseksualnosti pri spolni vzgoji nismo omenili, heteroseksualni seks pa je bil predstavljen le z razmnoževalne plati ter kot edini način izražanja seksualnosti.« (Avstrija, M 20)

»Preprosto predpostavili so, da v razredu ni nobenega homoseksualca, zato nam pri spolni vzgoji niso povedali ničesar o homoseksualnosti.« (Danska, Ž 21)

»Pri zdravstveni vzgoji razlagajo o heteroparih. Seks opisujejo tako, kot da se dogaja le med moškimi in ženskami.« (Finska, Ž 24)

Poleg utiševanja in ignoriranja zadev, povezanih z LGBT, v učnih načrtih, je večina udeležencev omenjala tudi primere predstavljanja zadev, povezanih z LGBT, v negativnih povezavah, denimo v zvezi z boleznijo, grehom in nenaravnim bivanjem.

»Med zdravstveno vzgojo so na hitro omenili, da obstajajo tudi neki bolni ljudje, homoseksualci.« (Latvija, M 37)

»Nekega dne nam je naš učitelj za zdravstveno vzgojo povedal, da so LGBT-osebe, odgovorne za 83 % primerov okužbe z virusom HIV.« (Belorusija, Ž 16)

»V zdravstvenih šolah, najprej že na srednješolski ravni, homoseksualnost omenjajo v povezavi z drugim boleznimi, kakršni sta pedofilija in nekrofilija.« (Madžarska, M 20)

»V učnem načrtu je bilo nekaj o homoseksualnosti kot o obliki seksualne perversnosti.« (Moldavija, Ž 25)

»Za kako temo, povezano z LGBT, sem prvič slišal v sedmem razredu osnovne šole pri biologiji. Učitelj nam (fantom) je v okviru biološkega učnega načrta pri zdravstveni vzgoji predvajal neki film. Edina LGBT-oseba, ki jo je film prikazal, je bil starec, ki je v mestnem parku mladim dečkom ponujal sladkarije in jih skušal zvaбити v stanovanje, da bi jih zlorabil. Zdelo se mi je, da me film kot mladega geja ne enači s tem starcem, pa vendar je bila navezava pedofilije na moško gejevsko spolno usmeritev preprosto napačna, obsojajoča in zato diskriminacijska.« (Slovaška, M 27)

»Veroučni načrt sam po sebi ni bil negativen, vendar je imel posredno negativen učinek, saj ni dovolj opozoril na zmote v teh verovanjih. Kristjani ne sledijo Levitikovim zakonom, vseeno pa jih uporabijo vsakič, kadar hočejo potlačiti homoseksualce.« (Madžarska, M21)

»Ko sem še hodil k verouku, so duhovniki in katoliški učitelji pogosto primerjali homoseksualnost s sodomijo in drugimi krščanskimi 'grehi'.« (Poljska, M 16)

»Da homoseksualnost ni naravna, sem se naučila pri pouku 'priprav na družinsko življenje'.« (Poljska, Ž 19)

»V mojem učbeniku za zdravstveno vzgojo je bila homoseksualnost razložena v poglavju o 'nenavadnem spolnem vedenju'. Razlaga se je glasila, da gre za posledico napačne vzgoje, čeprav je v knjigi pisalo, da se je treba znebiti vseh predsodkov o homoseksualnosti.« (Slovenija, M 32)

Ugotovitve zgodnejših raziskav poudarjajo dolgo tradicijo enotne diskurzivne strategije, ki homoseksualnost opredeljuje kot duševno bolezen, kot znak dojemljivosti za okužbe. Že od nekdanj so na voljo »cele skladovnice negativnih dejstev, katerih namen je odvratanje« od homoseksualnosti. »Predstavljanje seksualnosti in spolne identitete v enotni obliki homoseksualnosti je redukcijska strategija, ki aktivno spravlja učence«, ki se prepoznavajo kot LGBT-osebe, »v manjšinski položaj« (Ellis, High 2004, str. 222). Prakso reduciranja zadev, povezanih z LGBT, predvsem na moško homoseksualnost ter osredotočanje na seksualne vidike brez širšega interpretacijskega okvira so opazili tudi naši udeleženci.

»Zame je največji problem v tem, da se homoseksualnost v šoli obravnava samo kot seks, nikdar kot čustvovanje.« (Švica, M 17)

»O homoseksualnosti se redko razpravlja. Učitelji o njej ne omogočajo konstruktivnih razprav – biseksualce in transspolne osebe pa se sploh popolnoma ignorira.« (Slovenija, Ž 29)

A sodelujoči so podali tudi nekaj primerov bolj preudarne obravnave zadev, povezanih z LGBT, v šolskih učnih načrtih ter protidiskriminacijskih šolskih politik. Te pozitivne premike je čutiti predvsem v visokošolskih okoljih.

»Mislim, da so informacije na univerzah natančnejše in pravilnejše, predvsem pri predmetih, kakršna sta psihologija in sociologija.« (Italija, Ž 19)

»Pri književnosti smo se pogovarjali o sodobnih izzivih državljskih pravic gejev. Na univerzi nisem imel težav. Queerovske študije so bile del programa in iz njih sem tudi diplomiral.« (Italija, M 26)

»Imamo predmete kot na primer gejevske in lezbične študije, pri katerih lahko na zelo pozitiven način slišimo več o queerovski populaciji.« (Slovenija, Ž 23)

»Pri pouku smo o tem [o temi homoseksualnosti] poslušali, tako v osnovni kakor v srednji šoli. Takrat sem vedno upala, da ne bo nihče opazil mojega zardevanja in živčnosti. Pri teh predmetih so nam povedali, da je to normalno in da so predsodki ovrženi.« (Nizozemska, Ž 28)

»V vseh mojih šolah so posebej pazili, da ne bi diskriminirali LGBT-oseb.« (Švedska, Ž 20)

»Švedska mladinska LGBT-organizacija RFST Ungdom je v nekem projektu raziskovala, ali v švedskih bioloških učbenikih kaj piše o LGBT-osebah in ali je tisto, kar piše, 'pravilno'. Večina knjig ni bila ustreznih, tako da so jih umaknili iz šol. Ta projekt je bil na Švedskem zelo vpliven. Zdaj so še druge ustanove začele pregledovati učbenike za druge predmete in položaj je vse boljši.« (Švedska, Ž 22)

Sklep

Ugotovitve naše raziskave kažejo, da se mlade LGBT-osebe v evropskih šolah srečujejo s kopico izzivov, povezanih s pomanjkanjem pripoznanja ter možnosti za polno udeležbo. Iz njihovih osebnih pripovedi o diskriminaciji je moč razbrati, da je v šoli – podobno kakor na drugih glavnih prizoriščih družbenega pripoznanja – heteroseksualnost prvi pogoj za sprejetost in spoštovanje. A če kdo tega dvojega ne uživa, ni vedno izpostavljen neznosnim kaznim, še posebno, če se *strateško zakamuflira* ter skriva tiste vidike svojega življenja, ki so značilni za LGBT-osebe. Osamitev, družbena nevidnost in nemoč se kažejo v molku o izkustvu in življenjskih slogih LGBT, ta vlada v šoli, družini in na delovnem mestu – med drugim v molku o izkustvu nezastopnosti v šolskih učnih načrtih, zasmehovanosti od učiteljev in ustrahovanosti od učencev.

Če šolski kontekst raziščemo s pomočjo strukturnega pojmovanja zatiranja Iris Marion Young (1990), lahko ustrahovanje, med drugim govorne in telesne napade na LGBT-osebe, čustveno nasilje nad njimi ter dejstvo, da vsega tega mnoge izobraževalne ustanove še vedno nimajo za problem, razložimo kot simptome nasilja, usmerjenega proti LGBT; na nevidnost in/ali na popačeno predstavljanje zadev, povezanih z LGBT, pa je mogoče gledati kot na funkciji heteronormativnega kulturnega imperializma. Tako so marsikje po Evropi mlade LGBT-osebe žrtve strukturnega zatiranja, ki ga kažejo vsakdanje družbene, tudi šolske prakse.

Pokazalo se je, da delajo heteronormativne šolske prakse mlade LGBT-osebe šibkejše: prevladujoči molk o izkustvih in življenjskih slogih LGBT je okrepil njihove občutke osamljenosti in nevidnosti. Zato menijo, da bi se z razkritjem telesno in čustveno ogrozili in se odločajo za prikrivanje svojih identitet (Quinliva, Town 1999), to pa pogosto zahteva veliko časa in energije.

Praktične izobraževalne ukrepe proti prevladi heteronormativnih šolskih praks ponujajo zagovorniki pedagogike afirmativne akcije, ki opazajo, da je svoboda izražanja demokratična v pogojih enakosti. Danes je treba zagotoviti enakost gejevskim, lezbičnim in biseksualnim učenkam in učencem. Kakor programi afirmativne akcije, ki skušajo aktualne krivice popraviti z dajanjem prednosti ravnim manjšinam in ženskam, tako skuša »pedagogika afirmativne akcije« odpraviti sistem privilegijev in prikrajševanja, ki ga ustvaja in ohranja norma heteroseksualnosti. (Applebaum 2003, str. 160) Ta pristop temelji na pripoznanju, da vsi nimamo enako zavarovanih državljanskih svoboščin ter da je treba za pošteno zastopnost marginaliziranih glasov v izobraževanju spregovoriti proti glasovom, ki prevladujejo v učilnici: »/.../ rešitev ni niti absolutna osvoboditev govora niti prepoved vsega sovražnega izražanja. Enkratna lastnost učilnic je, da zagotavljajo javni prostor, v katerem lahko marginalizirani in utišani glasovi odgovorijo na nevedne izraze, zakoreninjene v privilegijih, predstavah o večvrednosti belcev in drugih prevladujočih ideologijah. /.../ če se z izrazi slábo hotečih stališč ravna etično, lahko v izobraževalnem okolju postanejo sovražno govoreče tarče, na katere se je moč odzvati in s tem razviti čut za kritično delovanje« (Boler 2001, str. 322, 326). Toda v demokratičnih izobraževalnih razpravah ne smemo pustiti do besede vsem marginaliziranim glasovom. Petrovic trdi, da je teža, ki

jo dajemo različnim svetovnim nazorom, »/.../ odvisna od mere njihove lastne demokratičnosti, tj. od tega, ali pristajajo na demokratični načeli pripoznanja in nezatiranja. To pomeni, da nam vseh kultur in svetovnih nazorov ni treba imeti za 'vredne'. Nacizem lahko na primer zavrnemo brez nadaljnjega. Zavrnemo ga lahko, ker je tako nedemokratičen, da ne upošteva vzajemnosti pripoznanja in nezatiranja.« (Petrovic 1999, str. 204)

Projekti kritične queerovske pedagogike, ki s kritiko procesa normacije prevladujočih predpostavk in verovanj nagovarjajo vse študente, ne glede na spolno identiteto, ponujajo bolj epistemološki pristop s prošnjo, naj učitelji tako zaradi sebe kakor zaradi učencev premislijo, »/.../ kje, zakaj in kako se znotraj posameznih diskurzivnih stališč in med njimi prekinjata mišljenje in dvom. /.../ Takšna vprašanja imajo v queerovski pedagogiki osrednji pomen, ker pomagajo učencem spoznati, *kako* se znanje ustvarja, pa tudi, *da* se ustvarja.« (Winans 2006, str. 105) Tako cilj queerovske pedagogike ni zgolj »ozdraviti' homofobne učence« (Winans 2006, 107), pač pa razviti novo vrsto kritične zavesti, s katero se bo mogoče opolnomočiti za delovanje v svetu, ki še ni osvobojen binarnih modelov spola in seksualnosti.

Večina strokovnjakov za izobraževanje, specializiranih za zadeve, povezane z LGBT, se strinja, da prakse za varno šolo terjajo uvedbo in izvajanje politik proti nadlegovanju, s katerimi se bo moč upreti ustrahovanju, spodbudo, naj se učitelji razkrivajo in prevzamejo vlogo vzornikov, ter bolj vključujoče predstavitve življenjskih slogov LGBT v učnih načrtih. Vendar pa še vedno nimamo odgovorov na nekatera vprašanja, na primer na to, katere predstavitve LGBT so »prave«, in na to, kakšno življenje in LGBT-osebe naj bodo predstavljeni (Talbur 2004).

V tem članku sicer nisem spregovorila o ugotovitvah, značilnih za posamezne države, a popisi resničnih izkušenj mladih LGBT-oseb kažejo, da problem družbenega izključevanja LGBT-oseb na splošno, konkretno pa mladih LGBT-oseb, marsikje v Evropi šele prepoznavajo. V zvezi s tem je zvečevanje ozaveščenosti – z razvojem specifičnih izobraževalnih programov in učnega gradiva pa tudi z novimi raziskavami in objavo njihovih ugotovitev – eno bistvenih sredstev za preprečevanje diskriminacije in drugih praks družbenega izključevanja.

Prevedel: Dušan Rebolj

Literatura

- Applebaum, Barbara (2003). Social Justice, Democratic Education and the Silencing of Words that Wound. *Journal of Moral Education*, let. 32, št. 2, str. 151–162.
- Boler, Megan (2001). All speech is not free: the ethics of 'Affirmative Action Pedagogy'. V: Stone, L. (ur.). *Philosophy of Education 2000*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, str. 321–329.
- Breakwell, Glynis (1986). *Coping with Threatened Identities*. London: Methuen in Co.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

- Campbell, Catherine in Aggleton, Peter (1999). Young People's Sexual Health: A Framework for Policy Debate. *Canadian Journal of Human Sexuality*, let. 8, št. 4, str. 249–263.
- D'Augelli, Anthony R. (1998). Developmental implications of victimization of lesbian, gay and bisexual youths. V: Herek, G. M. (ur.). *Stigma and sexual orientation: understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals*. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 187–210.
- D'Augelli, Anthony R. (2003). Lesbian and Bisexual Female Youths Aged 14 to 21: Developmental Challenges and Victimization Experiences. *Journal of Lesbian Studies*, let. 7, št. 4, str. 9–30.
- D'Augelli, Anthony R, Pilkington, Neil W. in Hershberger, Scott L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, let. 17, str. 148–167.
- Ellis, Viv in High, Sue (2004). Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, let. 30, št. 2, str. 213–225.
- Evans, David T. (1993). *Sexual Citizenship: The Material Construction of Sexualities*. London: Routledge.
- Flowers, Paul in Buston, Katie (2001). 'I was Terrified of Being Different': Exploring Gay Men's Accounts of Growing up in a Heterosexist Society. *Journal of Adolescence*, let. 24, št. 1, str. 51–65.
- Fraser, Nancy (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the »Postsocialist« Condition*. New York in London: Routledge.
- Giddens, Anthony (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gross, Larry (1991). Out of the Mainstream: Sexual Minorities and the Mass Media. *Journal of Homosexuality*, let. 21, št. 1–2, str. 19–46.
- Gutmann, Amy (1987). *Democratic education*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Howe, Kenneth R. (1994). Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity. *Educational Researcher*, let. 23, št. 8, str. 27–33.
- Howe, Kenneth R. (1997). *Understanding Equal Educational Opportunity: social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Martin, A. Damien (1982). Learning to hide: The socialization of the gay adolescent. *Adolescent Psychiatry*, let. 10, str. 52–65.
- McLean, Carl in O'Connor, William (2003). *Sexual Orientation Research Phase 2: The Future of LGBT Research – Perspectives of Community Organisations*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- McNamee, Helen (2006). *Out on Your Own. An Examination of the Mental Health of Young Same-Sex Attracted Men*. Belfast: The Rainbow Project.
- Petrovic, John E. (1999). Moral Democratic Education and Homosexuality: censoring morality. *Journal of Moral Education*, let. 28, št. 2, str. 201–209.
- Phelan, Shane (2001). *Sexual Strangers. Gays, Lesbians, and Dilemmas of Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.
- Plummer, Ken (1995). *Telling Sexual Stories: Power, Change, and Social Worlds*. London: Routledge.

- Quinlivan, Kathleen in Town, Shane (1999). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. *Qualitative Studies in Education*, let. 12, št. 5, str. 509–524.
- Reid, Philippa, Monsen, Jeremy in Rivers, Ian (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, let. 20, št. 3, str. 241–258.
- Remafedi, Gary, Farrow, James A. in Deisher, Robert W. (1991). Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth. *Pediatrics*, let. 87, str. 869–875.
- Richardson, Diane (2004). Locating Sexualities: From Here to Normality. *Sexualities*, let. 7, št. 4, str. 391–411.
- Rivers, Ian (2000). Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth. *Support for Learning*, let. 15, št. 1, str. 13–18.
- Rivers, Ian in Cowie, Helen (2006). Bullying and homophobia in UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay in Lesbian Issues in Education*, let. 3, št. 4, str. 11–43.
- Roffman, Deborah M. (2000). A Model for Helping Schools Address Policy Options Regarding Gay and Lesbian Youth. *Journal of Sex Education and Therapy*, let. 25, št. 2–3, str. 130–136.
- Ryan, Caitlin, Rivers, Ian (2003). Lesbian, gay bisexual and transgender youth: victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health in Sexuality*, let. 5, št. 2, str. 103–119.
- Takács, Judit (2004). *Homoszexualitás és társadalom. [Homosexuality and Society]* Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Takács, Judit (2007). »It is only extra information...« – Social representation and value preferences of gay men in Hungary. In: Kuhar, R. in Takács, J. (ur.). *Beyond the Pink Curtain. Everyday life of LGBT people in Eastern Europe*. Ljubljana: Mirovni inštitut, str. 185–197.
- Talburt, Susan (2004). *Constructions of LGBT Youth: Opening Up Subject Positions. Theory Into Practice*, let. 43, št. 2, str. 116–121.
- Young, Iris Marion (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, Iris Marion (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Vincke, John in Stevens, Peter (1999). Een beleidsgerichte algemene survey van Vlaamse homoseksuele mannen en vrouwen. Basisrapport. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap in Universiteit Gent, Cel Gelijke Kansen/Vakgroep Sociologie.
- Walby, Sylvia (1994). Is citizenship gendered? *Sociology*, let. 28, str. 379–345.
- Winans, Amy E. (2006). Queering Pedagogy in the English Classroom: Engaging with the Places Where Thinking Stops. *Pedagogy*, let. 6, št. 1, str. 103–122.

Dr. Judit Takács

LGBT youth at school: being threatened by heteronormative oppression

Abstract: This paper will focus on barriers preventing LGBT youth from successful social integration in school. The empirical base of this paper is an original survey research conducted by the ILGA-Europe and IGLYO social exclusion research team in 2006. From the individual responses of young LGBT people (collected from 37 European countries) similar patterns of social exclusion emerged, indicating that among the main agents of socialisation school can be an especially problematic social context for LGBT youth to fit into.

Key words: school, LGBT youth, democratic education, oppression, threatened identities, heteronormative cultural imperialism, violence, bullying, silencing, affirmative action pedagogy, queer pedagogy

UDC: 37.015.4

Original scientific paper

Judit Takács, Ph.D., Senior Research Fellow at the Institute of Sociology of the Hungarian Academy of Sciences, Hungary. Correspondence: takacs@policy.hu

Introduction: Threatened identities, structurally oppressed minorities

LGBT is an umbrella term covering a very heterogeneous group of lesbian, gay, bisexual and transgender people who often appear with joint political efforts in the local and international political arena for efficiency: in order to get a better social representation and more political support. While there can be significant differences between the individuals signing up for being politically represented under the LGBT heading, their main uniting force derives from their social minority group membership. LGBT people are members of relatively powerless social groups, but they differ from *traditional minorities* in two main aspects: they are usually not marked by their bodies, thus they are not recognisable at first sight; and their existence is still perceived in a lot of places as »challenging the natural order of things« (Gross 1991).

LGBT people can be seen as members of minority groups, i.e. social groups characterized by a relative powerlessness regarding their interest representing abilities. One of the main disadvantages of using the minority concept is that it does not only imply the acknowledgement of the relative powerlessness of the social groups in question but it also has to operate with fixed (identity)categories, as if anyone could come up with »the correct« or »universal« definition of being gay, lesbian, bisexual, transgender.

On the other hand minority can be seen as a useful political concept in a society where non-conventional sexual interests or gender expression have discriminative consequences. In places where heteronormativity¹ is losing its social organising power, non-conventional sexual habits, interests, orientation based identities are not forced to develop, or are at least not likely to develop into threatened identities. In the case of developing threatened identities the distinctiveness and the continuity of one's identity, one's self-esteem or, in some cases, one's desire for autonomy can be threatened (Breakwell 1986). Previous

¹ Reference to cultural and social practices that coerce men and women into believing and behaving as if heterosexuality were the only conceivable sexuality. It also implies the positioning of heterosexuality as the only way of being "normal" and as the key source of social reward (Flowers & Bustin 2001).

Hungarian research findings suggest that the social category of homosexuality can gain most of its identity constructing capacity from the negative contents of the social representation of homosexuality, which negative contents appear as identity threats (Takács 2004; 2007). In this context homosexual identity seems to be much more a social fiction produced by social discrimination than one of the main supporting pillars of individual self-identity.

In the case of gender expression non-conformity, gaining social acceptance for a revised identity can be highly problematic. Transgender and transsexual people can suffer from the lack of continuity in their identity, a lack of self-esteem closely related to the lack of their social acceptance as well as from their over-emphasised and unwanted distinctiveness. In places where normative gender role concepts and gender identities are losing their social organising power, non-conventional gender expression won't necessarily lead to the development of threatened identities.

LGBT people as social minority group members can suffer from various forms of socio-economic and cultural injustice, but according to Nancy Fraser their political claims can rather be identified as claims for recognition aimed at remedying cultural injustice than some sort of political-economic restructuring referred to as redistribution aiming at redressing economic injustice. In this context recognition is defined as a cultural or symbolic change involving the upward revaluation of disrespected identities, or even a complete transformation of societal patterns of representation, interpretation, and communication in ways that would change everybody's sense of self.

»Gays and lesbians suffer from heterosexism: the authoritative construction of norms that privilege heterosexuality. Along with these goes homophobia: the cultural devaluation of homosexuality. Their sexuality thus disparaged, homosexuals are subject to shaming, harassment, discrimination, and violence, while being denied legal rights and equal protections – all fundamentally denials of recognition. To be sure, gays and lesbians also suffer serious economic injustices; they can be summarily dismissed from paid work and are denied family-based social-welfare benefits. But far from being rooted directly in the economic structure, these derive instead from an unjust cultural-valuational structure.« (Fraser 1997, p. 18).

The lack of social recognition has an effect on the capacity of LGBT people to fully access and enjoy their rights as citizens. Discriminating practices in the legal system and the social institutions can reflect the notion that only *normal, good citizens* should be entitled to full rights of citizenship, and as the *good citizen* tends to be heterosexual, it seems that »heterosexuality is a necessary if not sufficient basis for full citizenship« (Phelan 2001, cited by Richardson 2004). During the 1990s various concepts of citizenship – such as *feminist citizenship* (Walby 1994), *sexual citizenship* (Evans 1993), *intimate citizenship* (Giddens 1992; Plummer 1995) – were introduced that emphasised the necessity to broaden the scope of modern citizenship to consider full participation opportunities of social groups, including LGBT people, being formerly deprived of full community membership.

Political scientists also emphasize that the social exclusion and marginalisation of subordinate groups and persons, including LGBT people, is a wrong and harmful social practice not only because it undermines promises of equal opportunity and political equality implied in democratic commitments, but also because more inclusion of and influence for currently under-represented social groups can help a society confront and find some remedies for structural social inequality (Young 2000). This recognition is reflected in the European Parliament resolution on homophobia in Europe that called on the member states of the European Union to ensure that LGBT people are protected from homophobic hate speech and violence and ensure that same-sex partners enjoy the same respect, dignity and protection as the rest of society.²

In this article examining the situation of LGBT youth in school a structural concept of oppression is applied (Young 1990). Thus the focus is on the disadvantage and injustice young LGBT people, as individuals and members of oppressed social groups, suffer because of everyday practices resulting from unquestioned norms and assumptions underlying institutional rules. According to Young there are five criteria for determining the scope and extend of oppression: economic exploitation, socio-economic marginalization, and powerlessness explain oppression mainly in economic terms (who works for whom, who does not work, and who can make important decisions), while cultural imperialism and systematic violence go beyond features primarily related to the social division of work.

Cultural imperialism refers to the universalization of a dominant group's experience and culture, and its establishment as the norm by projecting their own experience as representative of humanity as such. In this context »the difference of women from men, American Indians or Africans from Europeans, Jews from Christians, homosexuals from heterosexuals, workers from professionals, becomes reconstructed largely as deviance and inferiority« (Young 1990, p. 59). The term (systemic) violence covers physical attacks as well as incidents of harassment, intimidation, or ridicule simply for the purpose of degrading, humiliating, or stigmatizing the victims; and the »oppression of violence consists not only in direct victimization, but in the daily knowledge shared by all members of oppressed groups that they are liable to violation, solely on account of their group identity« (Young 1990, p. 62). It is often characterized by irrationality, involving insecurities, such as fear of identity loss, on the part of the violators. This kind of violence becomes systemic if institutionalized social practices encourage, tolerate, or enable the perpetration of violence against members of specific groups – as cultural imperialism itself intersects with violence.

A practical advantage of this approach is that all of Young's criteria can be operationalized and applied through the assessment of observable behaviour, texts and other cultural artefacts (1990). As our research findings will also indicate, at school LGBT youth suffer especially from cultural imperialism, i.e. »how the dominant meanings of a society render the particular perspective of one's own

² European Parliament Resolution, 18th of January 2006: Homophobia in Europe (P6_TA-PROV(2006)0018) <http://www.europarl.eu.int/omk/sipade3?TYPE-DOC=TA&REF=P6-TA-2006-0018&MODE=SIP&L=EN&LSTDOC=N>

group invisible at the same time as they stereotype one's group and mark it out as the Other« (Young 1990, pp. 58–9), and the social practice of systemic violence, consisting in not only direct victimization resulting from »random, unprovoked attacks on their persons or property, which have no motive but to damage, humiliate, or destroy the person« (p. 61) but also »in the daily knowledge shared by all members of oppressed groups that they are liable to violation, solely on account of their group identity« (p. 62).

Educational scholars observe that schools, representing a »culture of power«, mirror unjust social relations extant in society at large (Applebaum 2003), thus the cultural imperialism sustained through schooling should be countered by the positive recognition of oppressed groups (Petrovic 1999). According to Howe a democratic conception of the equality of educational opportunity principle »acknowledges that educational practices and curricula have developed in a way that has excluded the full participation of groups such as females and people of color in determining what educational practices and curriculum are to count as the educational goods to be distributed« (Howe 1994, p. 30). Howe also emphasizes that while schools have a responsibility to help eliminate each of the five forms of oppression identified by Young, cultural imperialism and violence are most directly under their control: especially regarding the imposition of the cultural meanings, view of the good life and the value system of the dominant group on all groups (Howe 1997 cited by Petrovic 1999). Fostering the capacity of effective participation in democratic processes, and fostering a secure sense of self-worth, being fundamental aims of democratic education (Gutmann 1987), can be fulfilled only by applying the principles of non-repression and non-discrimination: »The principle of nonrepression insures that no individual's particular conception of the good (and good education) will be denied a hearing; the principle of nondiscrimination extends this idea to whole groups, such as females and ethnic, racial and religious minorities« (Howe 1994, p. 30). Instead of imposing one's own moral code on others, the democratic purpose of education is to offer recognition of competing conceptions of what can be defined as a good and respectful life.

Methods

The empirical base of this paper is an original survey research conducted by the ILGA-Europe and IGLYO social exclusion research team in 2006. The main goal of the research³ was to illustrate how mechanisms of social exclusion work in everyday life to prevent the successful social integration of LGBT youth.

The survey was based on a classic or targeted community-based sample (N=754),⁴ which statistically does not have the validating strength of a representa-

³ This research was conducted as part of producing a report on the Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people, published by ILGA-Europe and IGLYO in April 2006.

⁴ Questionnaires were sent to the member organisations of ILGA-Europe and IGLYO, who were asked to collect answers. The questionnaires were also made available on the homepages of ILGA-Europe and IGLYO in seventeen different languages. 68% of the respondents were male, 29% female, 2% transgender and 1% did

tive sample. However, as LGBT status is not an officially recorded – and not at all strictly recordable – personal characteristic of people, the »proper representation« of LGBT people is very problematic, if not impossible, especially in quantitative research. In this context the main aim was to reflect the lived experience of self-identified LGBT youth and produce indicative data about their problems. Therefore the analysis was focussed on similar patterns of social exclusion to be found all over Europe, instead of interpreting country-specific features.

In the first phase of the analysis, quantifiable variables were examined by looking at the positive and negative responses to questions on the experience of prejudice and discrimination affecting young people because of their LGBT status. In order to balance the unequal distribution of responses by country in the original sample, at least to a certain extent, the original sample was weighted by country population size in order to produce the quantitative survey results. In the second phase, the content of questionnaires were analysed by coding the individual respondents' answers according to five problem areas: family, school, peer group, community and media. In the following I will present the main findings of the survey concerning social exclusion mechanisms affecting young LGBT people at school that was shown to be an especially problematic social context for them to fit into.

Findings

61% of respondents referred to negative personal experiences at school related to their LGBT status. Within the school context we asked specifically about the curriculum (whether the respondents ever found anything in the school curriculum that expressed prejudice or discriminative elements targeting LGBT people) and experiences of bullying or other forms of verbal and/or physical violence in school. 53% of the respondents reported bullying, while 43% found prejudice or discriminative elements in the school curriculum.

Causes and consequences of bullying

Bullying – interpreted as systematic abuse of power which repeatedly and deliberately harms others (Reid, Monsen & Rivers 2004) – includes a wide spectrum of negative experiences from name calling through ostracism to even life threatening physical attacks. According to previous research findings the scope of abuse can be in many forms of harassment: name-calling, being ridiculed in front of others, teasing, being hit or kicked, having one's belongings stolen by

not give any gender identification. The average age of respondents was 23,7 (median: 22): 60% of respondents were younger than 25, 19% belonged to the 25-29 age group, 20% to the 30-39 age group, while 1% of the respondents were older than 39. Between January and March 2006, ILGA-Europe and IGLYO received 754 individual responses from 37 European countries. More details on the sample: http://www.ilga-europe.org/europe/publications/non_periodical/social_exclusion_of_young_lesbian_gay_bisexual_and_transgender_people_lgbt_in_europe_april_2006, pp. 37–38.

tormentors, having rumours spread about the victim, being isolated, being sexually assaulted by peers or teachers (Rivers 2000; Rivers & Cowie 2006), as well as being threatened with physical attack or with disclosure of their gay identity, objects thrown at them, and verbal abuse from teachers and other school staff (D'Augelli 1998; Vincke & Stevens 1999; McNamee 2006).

Bullying was reported by a higher proportion of male respondents (61%) than female respondents (58%) – and by at least half of the respondents in each age group, but people younger than 25 experienced bullying most frequently (54%). While homophobic bullying is an issue that goes beyond education itself, it has to be addressed within schools since it affects the learned behaviours of children and the opinions and attitudes that they carry into maturity (McLean, O'Connor 2003).

Most of our respondents who experienced bullying at school reported verbal attacks, while a much smaller number of them suffered physical acts of violence.

»Occasional words and comments such as 'it's just a phase', 'you are that lesbian aren't you', 'who is the man and who is the women', 'your relationship is not proper or natural'.« (UK F23)⁵

»No physical violence but lots of verbal and indirect one, snigger when we pass, insults written on our tables, things said behind our backs.« (France F18)

»Mostly verbal abuse and emotional bullying in the sense of being excluded from activities, being ignored.« (Hungary M21)

»Physical violence happened only once – but verbal violence is a common thing every day.« (Slovakia M18)

»They threw things at me, spat on me, damaged my belongings.« (Hungary FtM32)

»I was beaten up with a tennis racket, sticks, kicked, punched and physically abused by several people at the same time so that at least one of them could hold me down when the others were beating me up. They could hold me down and jam my head into the wall, keep me from breathing. The teachers and the school nurse all knew about it but they never did anything to stop it. I never pressed charges against the school.« (Sweden F20)

Longer term or repeated bullying was shown to have serious consequences on the victims. Some of them became withdrawn and socially isolated in the period while most other young people learn to express themselves socially (Martin 1982). It should also be pointed out that children and adolescents who come to school and feel targeted, labelled, stereotyped, and marginalized because of who they are – or who their family members happen to be – are in effect denied a level playing field in the academic arena: thus it is unreasonable to expect them to learn, and to participate effectively in school life, if they are constantly feeling threatened or abused (Roffmann 2000).

⁵ Country of origin, gender (F=female, M=male, FtM=female-to-male transgender, MtF=male-to-female transgender) and age of respondent are provided after each quotation.

»I was offended and called names. It also happened that guys looked askew at me and never really wanted me to be a part of their company. Words can hurt even more than physical violence and it eventually caused me to become very reserved, unwelcome, I avoided social contacts until the age of 18.« (Slovenia M21)

»When I was at school, I was bullied for being gay but it was only because my classmates presumed I was gay ... it was before I even told people I was gay. I was verbally and physically bullied and I had no friends for the first three years of high school. It made me very insecure as a person and I found it hard to make friends after that as it had made me really paranoid and vulnerable.« (UK M21)

In some cases victims of bullying did not see any other way out than leaving school altogether. Most people are aware of the fact that dropping out of school or becoming an early school leaver significantly reduces the chances of any young person of successful social integration later in life. However, bullying can create such an unbearable situation for its victims that they take even this risk, too.

»I quit high school at the age of 16 because my classmates constantly made rude fun of me with sexuality related jokes.« (Hungary M33)

»I was beaten up by some girls in the locker room after gym class when they found a paper with the website of a LGBT forum... They said they wouldn't tell anyone if I promised to do everything they told me to. And so I did. I missed a lot of classes and never finished high school because I just can't go back to that high school again!« (Portugal F18)

A lot of respondents reported that they were bullied by peers even before they were out, i.e. before they had consciously revealed their LGBT status in school.

»In high school people understood it about me before I did and of course, didn't accept it.« (Italy M24)

»In secondary school even if I hadn't said anything about my sexuality a guy bullied me for a year by beating me up and calling me »poof«, he probably saw my homosexuality that I was hiding.« (France M25)

»Even when I was not out, or even understood who I really was, people were still calling me 'fag' and laughing at me, all the way from grade 7 to 11.« (Latvia M34)

Bullying was often interpreted by our respondents as being related to or being the consequence of gender nonconforming behaviour, character and look – or what was perceived to be such by others:

»As a kid at school, I was recurrently harassed and bullied by other boys who used their aggressiveness to subject me to humiliating and embarrassing jokes. Although kids can be cruel to anyone, they can be particularly cruel to other kids of the same age who act less like the traditional sexual roles.« (Portugal M28)

»When I was younger I was more effeminate and that is why boys made fun of me all the time.« (Moldova M33)

»In the primary school I wasn't out, but I always talked more with girls, boys were pestering me whether I wasn't gay and called me 'little dolly'.« (Czech R. M21)

»A bunch of kids once stole my wallet and cut it to pieces, and the stuff inside, like ID, photos, etc. because they thought I was gay. Funny thing is I had no idea back then. I was 13 and a tomboy. They judged me on appearance, because I dressed like a boy.« (Portugal F20)

»I was physically abused every day in school for four years. This was because they found me too butch and that I looked like a boy, and of course, because I am a lesbian. Therefore they felt that they should bully me since the first grade.« (Sweden F20)

This phenomenon can also be related to the strict enforcement of rigidly separated sets of gendered behaviour by peers who seemed to suspect homosexuality when gender role expectations were not »properly« fulfilled. Gender nonconformity or »gender atypicality« has been shown to be associated with increased risk for victimization, harassment, and even suicide of LGBT youth (Remafedi et al.; 1991; D'Augelli et al. 2002).

In this context obvious practical problems of transgender students trying to fit into the two-gendered world of schools should also be mentioned: »PE classes keep boys and girls separate and FtM or MtF does have problems fitting in.« (Italy FtM23).

However, it must be noted that ideas about »proper gender roles« and »proper sexualities« are being learnt through a long process of socialisation, reflecting the norms of society. In some societies LGBT people »represent a chaos which is deviant, that they have to learn more about, to be able to understand, because what they know so far is based on the prejudice of society« (Swedish F44). In other societies even the potential existence of non-heterosexual ways of being can be denied, at least officially: »Needless to say I was not out at the school. I was a pupil during the Soviet occupation and the issue of homosexuality was such a taboo!!! As a result I only realised that I was gay when I was around 14 years old. My closest friend in my class was also gay and it made life much easier for both of us« (Latvia M37) – though in present day Europe this is not the most typical experience any longer.

Perceived nonconforming gender behaviour leading to assumptions and suspicions of being non-heterosexual leading to anti-gay/lesbian victimisation at school could affect non-heterosexual as well heterosexual youth. Previous research findings also emphasized that bullying on the basis of sexual orientation can affect all children, since heterosexual children are sometimes wrongly presumed to be otherwise and also subject to such abuse (McLean – O'Connor 2003; D'Augelli 2003).

»People were calling me fag and blow me ... but one other straight schoolmate who was as shy as I was received the same treatment...« (France M24)

»In school there were loads of jokes, insults and mocks against 'supposed' homosexuals.« (Italy M28)

Here we can capture the practical application and mobilisation of the »heterosexual matrix« (Butler 1990): the widespread assumption about the illusory internal coherence of identity, which is manifested in the opposition of asymmetrically divided female and male characteristics in the cultural matrix of gender norms, and in the »heterosexualization of desire«. Pupils bullying others on the basis of an »insufficient degree« of masculinity or femininity internalized the causal interrelation between one's sex and one's gender as well as the culturally constructed gender roles and sexual desire or sexual behavior. This aspect of anti-gay/lesbian bullying depends more on the perpetrators' gender socialization norms than on the actual traits of the victims, thus it can affect anyone irrespective of their »real« sexual orientation or gender identity.

Besides those who reported bullying not having come out at the time of the event or had not – yet – identified themselves as LGBT, we can also refer to those who did not become victims of direct bullying but gained negative experiences of discrimination anxiety related to fear of discrimination or bullying. In this context revealing one's true self could be seen as a »luxury« with dangerous consequences.

»I never told anybody in school about my orientation, except the gay people, the rest of them didn't know, or at least I think so. Being an adolescent I couldn't afford telling it to everybody...because this is the most vulnerable age, when you just begin to understand what's going on inside of you, and sharing this with somebody who might not understand you, is a luxury.« (Moldova F23)

»I suffered psychological violence of being split with fear of admitting my sexual orientation.« (Italy M25)

»Maybe I should consider myself happy, but no, I cannot recall any open discriminatory events against me as a gay man. This is however also due to the fact that I have not come out to my school mates till grammar school (secondary school level), so the fact that I was keeping to myself and not being open about my sexual orientation may be considered as a reaction of me arriving from a deep seeded fear of being harassed as a gay male in this community.« (Slovakia, M27)

»I wasn't out at school due to anxiety of discrimination.« (Germany M30)

The role of teachers

While respondents claimed that mostly their peers were responsible for bullying them, 14% of those who reported on negative experiences in school mentioned teachers as being the source, or being part of their problems. They referred to teachers who *»failed to provide help and guidance«* (Austria M21), who did not want to or couldn't *»guess where my problems were coming from at the age of 16–19«* (France M21), who *»were not supportive at all«* (Moldova F30). Many factors can explain the reluctance of school teachers and administrators

to intervene against blatant anti-sexual minority bias: prejudice, stereotyping, ignorance, and sheer discomfort with the topic of homosexuality and transgender certainly play a part as well as the fact that many school personnel are genuinely confused or conflicted about these issues because of their own moral or religious beliefs (Roffmann 2000; Ryan & Rivers 2003).

In some cases teachers were described by respondents as passive outsiders who – instead of helping the isolated, hurt and/or bullied students – seemed to be part of the plot on the side of the LGBT-opposing camp.

»All the time during secondary school, homophobic insults that gave me the wish of not being in this world anymore. I could have talked about it to the headmaster or teachers but as they knew the situation already and weren't doing anything against it I wasn't expecting anything from them.« (France M22)

»When I was kicked out of home I started missing a lot of classes and when my Portuguese teacher asked me what was happening I told her the truth. Instead of helping me and talking to my parents she told me to not tell anyone.« (Portugal F18)

»I had to ask for exemption from physical education because of bullying: they locked me out of the changing room day by day – and the teacher secretly supported this practice.« (Hungary M17)

»The fact that all the insults I've faced have never been forbidden or sanctioned [give] the feeling that it's normal to bully LGBT as nobody stops you or tells you it's wrong.« (France M22)

On a few occasions homophobia operating on the institutional level – as if heterosexism was part of official school policy – could be detected, too.

»I know that three of the teachers were expelled from the department because one of them is a gay man, and the other two were dealing with 'improper' issues i.e. LGBT, feminism« (Poland F23)

»I went to a church affiliated secondary school where the director was aware of my sexual orientation. The only thing she asked me was to keep it secret in the school. ... [Otherwise] I had a very good relationship with this director.« (Hungary M24)

Some respondents reported on homophobic and heterosexist manifestations of teachers who *»have spoken against homosexuality without knowing that there are gays in their class« (Finland F22)*, who *»laugh when they briefly talk about this subject« (France M25)*, who *»often made me the target of jokes publicly« (Hungary FtM32)*. There were various negative experiences mentioned:

»I've had a teacher in secondary school who took it upon herself to launch a crusade against homosexuality. She taught me biology and half way through the lesson she would stop what she was doing and try and connect what we had just learnt with homosexuality (even when the lesson would have been about plants) in order to show us how disgusting, how perverse and mentally deficient homosexuals were. Having attended a church school the atmosphere was not much

different with other teachers, yet most preferred to avoid even mentioning the word homosexual.« (Malta F23)

»There was a young researcher a year ago. When she found out that I am lesbian she did not want to counsel me any more. She was afraid that I might try to seduce her.« (Finland F29)

»When I was on the 10th grade my philosophy teacher asked us to do a paper work about anything that we wanted, I chose homosexuality. He read my paper to the all class, said that homosexuality was a disease and that he didn't believe in bisexuality – but ended with 'but I would love to be with two bisexual women'.« (Portugal F18)

»In sex education classes everything was only about heterosexuals. When I asked 'what about lesbians?' the lecturer responded that lesbians are not normal as they are unable to bear children.« (Hungary F17)

Language use was shown as an important indicator of teachers' homophobic attitudes. Use of degrading words on LGBT issues were perceived as offensive and threatening. In certain cases politically incorrect vocabulary could also be seen as reflecting the lack of the teachers' knowledge on LGBT issues.

»I was deeply hurt when once one professor at the university during classes said – as a joke – something concerning gays, he referred to gay people using a bad word etc. I felt like I was being directly insulted and I wanted to leave the class. But I didn't. It would have been too obvious and I hadn't enough courage to do it. However, I never visited his classes after that.« (Slovenia M26)

»Some teachers have used strong words against LGBT people – hence I chose not to come out at school.« (Italy F19)

»The prejudices that I came across in primary school were in my opinion caused by teachers' lack of knowledge. It was mostly about using inappropriate words for gays, because they were in my opinion not aware of politically correct or indiscriminative naming for gays. I also remember a teacher who was otherwise not homophobic but still he said he would not allow homosexual partners to adopt children because they would probably become homosexual when grown up.« (Slovenia M21)

In this context the lack of teachers' training to present or handle LGBT issues – in a non-judgemental way – was also emphasised.

»In schools there are no clear guidelines about how to present LGBT issues in the classroom, this is why teachers usually skip the topic. Teachers are not trained to deal with this topic. The only occasion I can remember that the topic was discussed was in the religion class where the debate was already oriented, thus providing a partial sight of the topic.« (Italy M25)

Teachers were also perceived by some respondents as lacking a better understanding of privacy issues. Uninvited inquiries of teachers into the personal lives

of students were interpreted as a lack of respect and recognition. In this respect transgender students could find themselves in specifically problematic situations – especially if their gender designation was seen by teachers as »ambiguous«.

»Two university professors (yes, two professors!) suspected that the relationship between my girlfriend and I didn't stop merely at friendship (we were both in the same class). And it once drove me to tears when they both summoned me to tell me that the 'strange' relationship I have with my girlfriend was putting a strain on my progress, and they tried their best to make me admit that, yes, we were lovers...and also tried to persuade me to stop our 'strange' friendship.« (Malta F22)

»At university I'd say the greatest problem is having the possibility of giving exams without teachers inquiring about our personal lives (there is no possibility up to date of having papers with our »new name« before the operations we trans people must undergo). The same goes for enrolling to the exams without having to be embarrassed about our names with people who know us as the identified gender and not as the one we are born in.« (Italy FtM23)

Lack of openly LGBT teachers – serving as potential positive role models for LGBT students – was also perceived to indicate the general problems of acceptance: *»very few if any teachers are openly gay because it's not a conducive environment for employees to be out in either« (Ireland M25)*. While until LGBT teachers feel comfortable in being open about their sexual or gender identity, without obscuring promotion chances or attracting censure from colleagues, it seems to be very unlikely that pupils would develop more positive attitudes towards or as LGBT people (McLean & O'Connor 2003).

Having met with openly gay teachers in their school environment was very rarely mentioned (and only by Dutch respondents). Additionally, two respondents reported on fear of discrimination and negative consequences of revealing their non-heterosexuality when working as a teacher:

»I am a teacher myself and I can only say that I live more easily by not being out. If I came out, I am sure I would be discriminated against and I would probably lose my job. I know of two women who lost their jobs because of their sexual orientation: one was working in a kindergarten (as the boss), the other at a school. So for now, I prefer not to talk about it.« (Slovenia F34)

»I was working as a teacher, and many parents and colleagues kept their distance from me when they found out.« (Sweden F25)

4% of those who did not have any negative experiences in school mentioned respectful treatment, acceptance, good attitudes from teachers (though almost exclusively by Dutch respondents): *»[as opposed to pupils] teachers were always positive about homosexuality and being gay« (Netherlands M20)*; *»One teacher commented very positively on the fact that I had come out at high school« (Netherlands F22)*; *»I was arrested a bit by students when I was still at school but I found excellent support from the teaching staff« (Malta M23)*.

Silencing of LGBT issues in the school curriculum

While 43% of respondents found that their school curriculum expressed prejudice or included discriminative elements targeting LGBT people, more people referred to the lack of representation of LGBT issues in the school curriculum as a deceptive representation of real life. Previous research also indicates that there is a strong need for inclusion and positive representation of LGBT people – as pupils and/or parents – and their families in the school curriculum: this would be an important step to making pupils more accepting of alternative family structures, and seeing their life experience reflected in the school curriculum would also be very affirmative for both LGBT youth and the children of LGBT parents (McLean & O'Connor 2003).

»The topic of homosexuality was absolutely blanked out – as if it did not exist« (Austria M23)

»Nothing, except the not mentioning of any other sexual orientation or gender identities either than heterosexual and male and female.« (Croatia F27)

»There was nothing in school curriculum about sexual orientation but teachers told us degrading stories and dirty jokes from their life about their experiences of meeting LGBT people.« (Belarus F18)

»Almost all the course books I had in primary school are full of Victorian-era stereotypes and totally outdated realities and this education only prepares children to live in Disneyworld. The school curriculum does not target homosexuals because homosexuality does not even exist within the school curriculum.« (Malta F23)

»Some stereotypes remain: when people are laughing at LGBT within a course the teacher almost never says anything (even at the university). Furthermore we never mention homosexual deportation by the Nazis and there is no prevention against homophobia occurring at the school.« (France F18)

The silencing of LGBT issues in the school curriculum, i.e. the fact that LGBT issues are not included, mentioned or covered in the school curriculum, was interpreted by many respondents as a tool at the institutional level for maintaining LGBT invisibility at school and as such an instance of discrimination in itself.

»Silence is the worst form of discrimination.« (Italy FtM26)

»We never read or heard anything about LGBT people in school. I regard silencing and the maintenance of invisibility a discriminatory practice, too.« (Denmark 25)

»Ignoring homosexuality (or other attempts to fight for tolerance against xenophobia, women's rights etc.) and not including it into school curriculum already is discrimination.« (Slovenia M21)

»The whole curricular in all disciplines at all levels at secondary, vocational and to a large extent at universities is not gender-sensitive. Even such issues of

LGBT as human rights are rarely found in curricula of higher education. The most discriminative element at schools is that LGBT issues are marginalized, omitted, condoned, ignored or presented as deviant, not even worth discussing.« (Lithuania M34)

»Heterosexism permeates education and is very rarely challenged.« (Hungary FtM29)

»I think homosexuality is still a taboo in primary in secondary schools. It is not discussed which I also understand as discrimination because I often felt as if I did not exist. The absence of discussion about homosexuality even stimulated my wrong ideas I had at the time. Namely, I got a strong feeling that something is wrong me and that I would somehow have to be medically treated and cured.« (Slovenia M21)

Ignoring non-heterosexual forms of sexuality in sex education and health education classes was shown as a wide-spread practice in many countries having dangerous potential consequences on, for example, the sexual health of young LGBT people – as it can be assumed that stigmatization, marginalization and denial make it difficult for young LGBT people who are sexually active to access the information and resources they need to protect their *sexual* health. Keeping their identity and behaviour secret as well as avoiding seeking out services that they might need can result in the lack of appropriate sexual health service provision, because of the perception that there are not enough young lesbians and gay men who need them (Campbell & Aggleton 1999).

»There is also no sex education for gay people so we are never shown how to have safe sex.« (UK F23)

»Homosexuality was not mentioned in sex education, heterosexual sex was presented as merely reproductive and the only way of expressing sexuality.« (Austria M20)

»It was just assumed that there were no homosexuals in the class and therefore they did not have to tell us about homosexuality in the sex education class.« (Denmark F21)

»Health education concerns hetero couples, sex is described as happening between women and men.« (Finland F24)

Besides references to silencing and ignoring LGBT issues in the school curriculum, the majority of respondents mentioned examples of presenting LGBT issues in negative contexts such as disease, sin, unnatural way of being:

»Only a slight touch during the health lessons a very brief comment that there are some sick people: homosexuals.« (Latvia M37)

»One day our teacher of medicine told us that in 83% of the cases LGBT people are responsible for spreading HIV/AIDS infection.« (Belarus F16)

»In medical schools – starting from the secondary school level – homosexuality is mentioned in the context of other diseases such paedophilia, necrophilia etc.« (Hungary M20)

»In the school curriculum there was something about homosexuality as a form of sexual perversion.« (Moldova F25)

»The first time I have ever seen an LGBT topic in school was during my biology class in the seventh grade of the elementary level school in Slovakia. The teacher showed us (the boys) a film as a part of the sexual education within the biology curriculum. The only time an LGBT person was shown, was a picture of an old man who was trying to treat young boys with sweets in a city park just to lure them into an apartment and abuse them. I felt that this old man was not an identification person to me as a young gay man at that time, however the connection between paedophilia and gay male sexual orientation was just plainly wrong, judgmental and thus discriminating.« (Slovakia M27)

»Religious education curriculum was not itself negative but had an indirect negative effect by not adequately pointing out the fallacies in such beliefs. Christians do not follow the law of Leviticus yet still use it arbitrarily whenever they wish to run-down gay people.« (Hungary M21)

»When I was still taking religion classes (read: clericalism) the priests and Catholic teachers often likened homosexuality to sodomy and other Christian 'sins'.« (Poland M16)

»I learned that homosexuality is not natural in 'family life preparation' class.« (Poland F19)

»In my health education school book homosexuality was dealt with under the chapter on 'unusual sexual behaviour'. Homosexuality was explained as a product of wrong education, despite the fact that the book stated that one should get rid of all the prejudices about homosexuals.« (Slovenia M32)

Previous research findings have been emphasizing the long tradition of a consistent discursive strategy to classify homosexuality as a mental illness, an indicator of susceptibility to infection, or »stacks of negative fact aiming to put you off«, adding that »presenting sexuality and sexual identity in the single form of homosexuality is a reductive strategy that actively minoritizes students« who are beginning to identify as LGBT (Ellis & High 2004, p. 222). Practices of reducing LGBT issues to mainly male homosexuality as well as focusing on sexual aspects instead of applying a broader interpretational framework were witnessed by our respondents too:

»The biggest problem for me is that homosexuality is only viewed at school like sex, never like a sentiment.« (Switzerland M17)

»Homosexuality is rarely discussed, teachers tend not to facilitate any constructive discussions about it – while bisexuals and trans people are completely ignored.« (Slovenia F29)

However, examples of more sensitive treatment of LGBT issues in school curricula as well as of anti-discrimination school policies were also provided. These positive developments were cited mainly from higher educational settings.

»At the university I think information is more precise and correct – especially in courses, such as Sociology, Psychology.« (Italy F19)

»In literature, history we discussed modern challenges of gays' civil rights. In the university I didn't have problems, queer studies were appealing in my course and I graduated from this subject.« (Italy M26)

»We have subjects like Gay and lesbian studies where we can hear more about the queer population in a very positive way.« (Slovenia F23)

»In classes it [the topic of homosexuality] did appear, both at elementary and secondary schools, and then I hoped that no one would notice that I became red and nervous. In these classes we were told that it was normal and prejudice was discredited.« (NL F28)

»My schools have had a policy to take extra care not to discriminate LGBT persons.« (Sweden F20)

»The Swedish LGBT youth organisation, RFST Ungdom, has worked with a project where it was investigated whether Swedish biology books included LGBT people and said the »right« things or not. Most books weren't accepted, and they have been withdrawn from the schools. This project has had a great impact in Sweden and now other institutions has started investigating books in other subjects, and things are getting much better.« (Sweden F22)

Conclusion

Our research findings demonstrated that European LGBT youth face several challenges related to the lack of recognition and full participation opportunities in schools. Their personal accounts of discrimination indicated that in school – similarly to other major scenes of social recognition – heterosexuality seemed to be a precondition for acceptance and appreciation. However, lack of this did not always get sanctioned in an unbearable way, especially not in that case if one applied *camouflage strategies* and tried to hide the LGBT-specific aspects of their lives. Isolation, social invisibility and defenceless of LGBT people were reflected in the pervasive silence concerning LGBT experiences and lifestyles in school, family, and workplace, including the lack of representations in the school curricula, being ridiculed by teachers and bullied by classmates.

By applying Young's structural concept of oppression (1990) to the school context, bullying, including verbal and physical attacks against LGBT people, their intimidation and the fact that many educational institutions fail to acknowledge it as a problem, can be interpreted as symptoms of systemic anti-LGBT violence; while invisibility and/or distorted representations of LGBT issues in the curricu-

lum can be seen as functions of heteronormative cultural imperialism. Therefore young LGBT people in many places of Europe can be seen as victims of structural oppression manifested in everyday social practices, including those at school.

Heteronormative practices of schools were shown to have disempowering effects on young LGBT people: the pervasive silence concerning LGBT experiences and lifestyles contributed to their feelings of isolation and invisibility, resulting in the perception that coming out would endanger their physical and emotional well-being and in their choice of disguising their identities (Quinlivan, Town 1999), often being much time- and energy-consuming activities.

Practical educational solutions against the pervasiveness of heteronormative school practices are provided by advocates of affirmative action pedagogy who observe that »freedom of expression is democratic only on the grounds of an equal playing field. Today the playing field must be levelled for gay, lesbian and bisexual students. Like affirmative action programmes that give preferential treatment to racial minorities and women to correct current injustices, 'affirmative action pedagogy' seeks to disable the system of privileges and deprivations created and sustained by the norm of heterosexuality (Applebaum 2003, p. 160). This approach is based on the recognition that our civil liberties are not equally protected, and the fair representation of marginalized voices in education requires dominant voices in the classroom to be challenged: »the solution is neither to invoke an absolutist sense of free speech, nor to prohibit simply and absolutely all hostile expressions. The uniqueness of classrooms is that, ideally, they provide a public space in which marginalized and silenced voices can respond to ignorant expressions rooted in privilege, white supremacy, or other dominant ideologies. [...] within an educational environment, articulation of injurious views can, if handled ethically, provide the target of hate speech with opportunities to speak back and thereby develop a sense of critical agency« (Boler 2001, p. 322–6). However, not all kinds of marginalized voices should be heard in democratic educational discourses: according to Petrovic the weight given to various worldviews »depends on the extent to which they are democratic themselves, i.e. they engage in the democratic principles of recognition and non-oppression. This means that we need not recognise all cultures or worldviews as 'worthy'. We can, for example, reject Nazism out of hand. We can reject it because it is undemocratic to the extent that it does not practice reciprocity of recognition and non-oppression« (Petrovic 1999, p. 204).

Critical queer pedagogy projects, challenging all students regardless of their sexual identities by calling into question the process of normalizing dominant assumptions and beliefs, offer a more epistemological approach by asking teachers to »consider, both for themselves and for their students, where, why, and how thinking and questioning stop within and between various discursive positionings. [...] Questions like these are central to queer pedagogy because they help students learn both *that* knowledge is created and *how* knowledge is created« (Winans 2006, p. 105). Thus instead of simply trying »to 'cure' homophobic students« (Winans 2006, p. 107), the goal of queer pedagogy is the development of a new kind of critical consciousness as a tool for empowering one to act in a world, not yet free of its binary models of gender and sexuality.

Most educational experts specialized on LGBT issues agree that safe school practices should include the introduction and enforcement of anti-harassment policies to tackle bullying, the encouragement of teachers to come out to serve as role models, and more inclusive curricular representations of LGBT lifestyles. However, certain questions remain unanswered concerning, for example, which LGBT representations are the »right« ones, and what kinds of LGBT life or people should be presented (Talburtt 2004).

While this paper did not address country-specific features, accounts of real life experiences of young LGBT people indicated that in many places in Europe social exclusion issues of LGBT people in general, and LGBT youth in particular, are still in the problem recognition phase. In these contexts awareness-raising – through developing specific educational programmes and materials as well as conducting more research, and disseminating their findings – can be seen as crucial means to prevent discrimination and other social exclusion practices.

References

- Applebaum, Barbara (2003). Social Justice, Democratic Education and the Silencing of Words that Wound. *Journal of Moral Education*, 32(2), pp. 151–162.
- Boler, Megan (2001). All speech is not free: the ethics of 'Affirmative Action Pedagogy'. In: Stone, L. (ed.). *Philosophy of Education 2000*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, pp. 321–329.
- Breakwell, Glynis (1986). *Coping with Threatened Identities*. London: Methuen & Co.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Campbell, Catherine & Aggleton, Peter (1999). Young People's Sexual Health: A Framework for Policy Debate. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 8(4), pp. 249–263.
- D'Augelli, Anthony R. (1998). Developmental implications of victimization of lesbian, gay and bisexual youths. In: Herek, G. M. (ed.). *Stigma and sexual orientation: understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 187–210.
- D'Augelli, Anthony R. (2003). Lesbian and Bisexual Female Youths Aged 14 to 21: Developmental Challenges and Victimization Experiences. *Journal of Lesbian Studies*, 7(4), pp. 9–30.
- D'Augelli, Anthony R., Pilkington, Neil W., & Hershberger, Scott L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17, pp. 148–167.
- Ellis, Viv & High, Sue (2004). Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 213–225.
- Evans, David T. (1993). *Sexual Citizenship: The Material Construction of Sexualities*. London: Routledge.
- Flowers, Paul & Buston, Katie (2001). 'I was Terrified of Being Different': Exploring Gay Men's Accounts of Growing up in a Heterosexist Society. *Journal of Adolescence*, 24(1), pp. 51–65.

- Fraser, Nancy (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York & London: Routledge.
- Giddens, Anthony (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gross, Larry (1991). Out of the Mainstream: Sexual Minorities and the Mass Media. *Journal of Homosexuality*, 21(1–2), pp. 19–46.
- Gutmann, Amy (1987). *Democratic education*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Howe, Kenneth R. (1994). Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity. *Educational Researcher*, 23(8), pp. 27–33.
- Howe, Kenneth R. (1997). *Understanding Equal Educational Opportunity: social justice, democracy, and schooling*. New York, Teachers College Press.
- Martin, A. Damien (1982). Learning to hide: The socialization of the gay adolescent. *Adolescent Psychiatry*, 10, pp. 52–65.
- McLean, Carl & O'Connor, William (2003). *Sexual Orientation Research Phase 2: The Future of LGBT Research – Perspectives of Community Organisations*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- McNamee, Helen (2006). *Out on Your Own. An Examination of the Mental Health of Young Same-Sex Attracted Men*. Belfast: The Rainbow Project.
- Petrovic, John E. (1999) Moral Democratic Education and Homosexuality: censoring morality. *Journal of Moral Education*, 28(2), pp. 201–209.
- Phelan, Shane (2001). *Sexual Strangers. Gays, Lesbians, and Dilemmas of Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.
- Plummer, Ken (1995). *Telling Sexual Stories: Power, Change, and Social Worlds*. London: Routledge.
- Quinlivan, Kathleen & Town, Shane (1999). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. *Qualitative Studies in Education*, 12(5), pp. 509–524.
- Reid, Philippa, Monsen, Jeremy & Rivers, Ian (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), pp. 241–258.
- Remafedi, Gary, Farrow, James A. & Deisher, Robert W. (1991). Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth. *Pediatrics*, 87, pp. 869–875.
- Richardson, Diane (2004). Locating Sexualities: From Here to Normality. *Sexualities*, 7(4), pp. 391–411.
- Rivers, Ian (2000). Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth. *Support for Learning*, 15(1), pp. 13–18.
- Rivers, Ian & Cowie, Helen (2006). Bullying and homophobia in UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(4), pp. 11–43.
- Roffman, Deborah M. (2000). A Model for Helping Schools Address Policy Options Regarding Gay and Lesbian Youth. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25(2–3), pp. 130–136.
- Ryan, Caitlin, Rivers, Ian (2003). Lesbian, gay bisexual and transgender youth: victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health & Sexuality*, 5(2), pp. 103–119.

- Takács, Judit (2004). *Homoszexualitás és társadalom. [Homosexuality and Society]* Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Takács, Judit (2007). "It is only extra information ..." – Social representation and value preferences of gay men in Hungary. In: Kuhar, R. & Takács, J. (Eds.). *Beyond the Pink Curtain. Everyday life of LGBT people in Eastern Europe.* Ljubljana: Mirovni inštitut, pp. 185–197.
- Talburt, Susan (2004). *Constructions of LGBT Youth: Opening Up Subject Positions. Theory Into Practice*, 43(2), pp. 116–121.
- Young, Iris Marion (1990). *Justice and the Politics of Difference.* Princeton: Princeton University Press.
- Young, Iris Marion (2000). *Inclusion and Democracy.* Oxford: Oxford University Press.
- Vincke, John & Stevens, Peter (1999). *Een beleidsgerichte algemene survey van Vlaamse homoseksuele mannen en vrouwen. Basisrapport.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap & Universiteit Gent, Cel Gelijke Kansen/Vakgroep Sociologie.
- Walby, Sylvia (1994). *Is citizenship gendered?* *Sociology*, 28, pp. 379–345.
- Winans, Amy E. (2006). *Queering Pedagogy in the English Classroom: Engaging with the Places Where Thinking Stops.* *Pedagogy*, 6(1), pp. 103–122.

Simon Maljevac, Jasna Magić

Pedri raus!¹: homofobično nasilje v šolah

Povzetek: Članek predstavlja izsledke raziskave o vsakdanjem življenju istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji, ki jo je leta 2008 izpeljalo Društvo informacijski center Legebitra, in izkušnje, ki jih je Legebitra pridobila v izobraževanju o homoseksualnosti.

Raziskava o vsakdanjem življenju istospolno usmerjenih mladih je pokazala, da skoraj 98 % vprašanih dijakov o homoseksualnosti v šoli ni slišalo ničesar ali zelo malo. To ne pomeni, da je dostop do tovrstnih informacij otežen, pač pa je odsotnost govora o homoseksualnosti v šolah prej posledica interpretacije, da tovrstne informacije niso pomembne oziroma so pravzaprav promocija homoseksualnosti. Ko je namreč Legebitra leta 2002 več kot sto srednjim šolam v Sloveniji ponudila izvedbo brezplačne delavnice o homoseksualnosti, se je vabilu odzvalo le osem šol. Homoseksualnost kot tema razprave pri pouku se torej pojavlja sporadično in nesistemske.

Ključne besede: šola, homoseksualnost, heteronormativnost, homofobija, nasilje.

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

Simon Maljevac, Društvo informacijski center Legebitra, Slovenija;

e-naslov: simon.maljevac@gmail.com

Jasna Magić, Društvo informacijski center Legebitra Slovenija; e-naslov: jasnamic@yahoo.com

Uvod

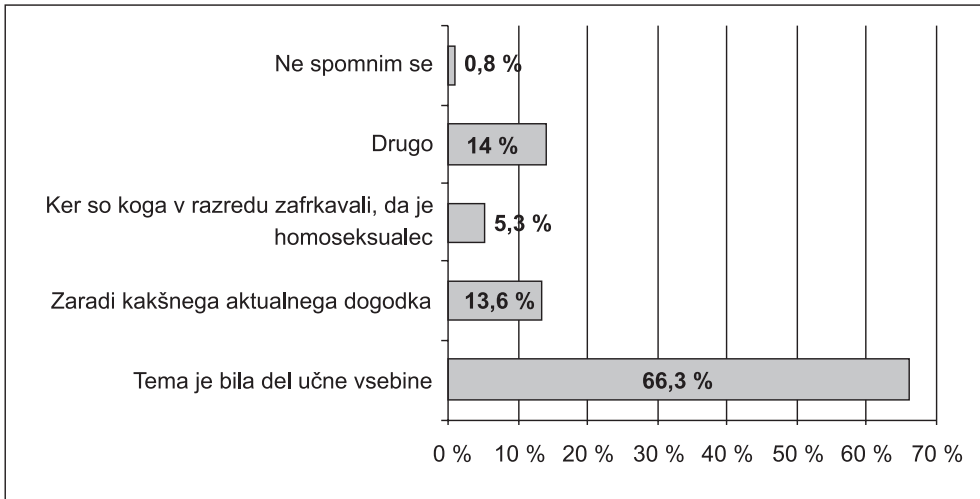
Pravica do izobraževanja je ena od temeljnih pravic, zapisanih tudi v Konvenciji Združenih narodov o otrokovih pravicah. Konvencija si prizadeva za to, da bi bila dostopnost do izobrazbe zagotovljena vsem otrokom. Temeljila naj bi na načelu enakih možnosti. Države naj bi zagotovile obvezno in brezplačno osnovno šolanje in spodbujale različne oblike srednjega šolanja. Pri tem naj bi bile v izobraževalne programe vključene tiste vrednote, ki zagotavljajo pogoje za popoln razvoj otrokove osebnosti, nadarjenosti in sposobnosti, krepitev spoštovanja človekovih pravic, kulturne identitete, različnosti kultur in naravnega okolja. Programi naj bi temeljili predvsem na konceptih razumevanja, miru, strpnosti in enakosti (Kovač Šebart in drugi 2005, str. 125). Podobni cilji so določeni tudi v 2. členu Protokola k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin, ki med drugim govori o varovanju pluralizma in tolerance javnem izobraževanju.² Z drugimi besedami: šola naj bi bila varen prostor za vse, tudi za istospolno usmerjene mlade, hkrati pa naj bi v luči strpnosti in enakosti posredovala znanje in informacije o spolni usmerjenosti.

Praksa, izkazana v različnih domačih in tujih raziskavah, je drugačna od prej omenjenih standardov: 52 % vprašanih v raziskavi med istospolno usmerjenimi srednješolci v Sloveniji je zatrdila, da se o homoseksualnosti v šoli niso nikoli pogovarjali (Kuhar in drugi 2008). Podobno je pokazala tudi raziskava o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji, saj je glavnina vprašanih poročala, da v času osnovnošolskega ali srednješolskega izobraževanja o homoseksualnosti niso slišali ničesar (34 %) ali zelo malo (46 %) (Švab in Kuhar 2005). Razlogi za razpravo o homoseksualnosti, kot kaže naslednji graf, so bili različni. Večina vprašanih je omenjala, da je bila homoseksualnost del učne vsebine.³

¹ Napis na moškem stranišču v eni od srednjih šol v Ljubljani.

² Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994). V: Uradni list Republike Slovenije, št. 7-41/1994, dostopno na spletu: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=108> (20. 9. 2009).

³ Homoseksualnost je bila v osemdesetih letih prejšnjega stoletja del učne vsebine pri predmetu zdravstvena vzgoja, kjer je bila obravnavana v okviru »nenavadnega spolnega vedenja« (glej Kuhar v tej številki). V aktualnem kurikulumu za devetletno osnovno šolo homoseksualnost kot tema skorajda ni omenjena (glej Komidar in Mandeljc v tej številki).



Slika 1: Povod za razpravo o homoseksualnosti v šoli (povzeto po Švab in Kuhar, 2005)

Pomemben je tudi način, kako homoseksualnost kot tema vstopa v šolski prostor. Raziskava o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk je na primer pokazala, da je bila homoseksualnost v 18 % primerov predstavljena kot nekaj nesprejemljivega in negativnega (Kuhar 2005). Nekoliko drugače je bila zastavljena raziskava, ki so jo prvič izpeljali na vzorcu londonskih istospolno usmerjenih srednješolcev leta 1984 (Trenchard 1984; Trenchard in Warren 1984; Warren 1984)⁴ in nato ponovili leta 2001 (Ellis in High 2004). Ugotovili so, da se je frekvenca omembe homoseksualnosti pri pouku bistveno povečala (leta 1984 je 58 % vprašanih zatrnilo, da se o homoseksualnosti niso pogovarjali pri nobenem predmetu, leta 2001 je bil ta odstotek 24 %), vendar je te informacije kot koristne opredelil razmeroma nizek odstotek učencev: leta 1984 je 8 % vprašanih istospolno usmerjenih učencev menilo, da so bile informacije o homoseksualnosti, ki so jih dobili v šoli, koristne, leta 2001 pa je bil ta delež 17 %. Zaskrbljujoč je podatek, da je leta 2001 več kot polovica vprašanih (59 %) poročala, da jim je bila homoseksualnost v šoli predstavljena kot nekaj negativnega (leta 1984 je bil ta delež 33 %). Takács (2006) na podlagi evropske raziskave o socialni izključenosti mladih GLTB-oseb ugotavlja, da v šolah homoseksualnosti, skupaj z evtanazijo, splavom in podobnimi temami pogosto posvetijo eno šolsko uro, to pa sporoča (ali daje vtis), da gre za obrobno in sporno vprašanje ali »problem, ki ga je treba rešiti« (Takács 2006, str. 32). Poleg tega, poudarja Takács, se kot najpomembnejši izobraževalni cilj pojavlja potreba po toleranci, ne pa po sprejemanju istospolno usmerjenih.

⁴ To je ena od prvih raziskav med geji in lezbijkami o njihovih izkušnjah s šolskim sistemom. V raziskavi je sodelovalo 416 gejev in lezbijk, starih od 14 do 20 let.

Heteronormativnost šolskega prostora

Šolsko okolje lahko opišemo kot heteronormativni prostor, v katerem pomemben del istospolno usmerjenih mladih prikriva svojo spolno identiteto. Lehtonen v svoji študiji ugotavlja, da šolsko okolje primarno spodbuja nastajanje spolno enotnih skupin in prostorov (ločeno se družijo fantje in dekleta) in obenem odvrta možnost razvoja spolnih in emocionalnih vezi med pripadniki istega spola (Lehtonen 1993, str. 103). Podobno ugotavljata tudi Quinlivan in Town, ki trdita, da delujejo šole kot heteronormativne institucije, saj z »uporabo molka, patologizacijo (homo)seksualnosti in (binarnih) politik spola narekujejo določeno vedenje kot primerno in 'normalno' za določeni spol« (Quinlivan in Town 1999, str. 514). Molk o istospolni usmerjenosti v šolah močno vpliva na izkušnje istospolno usmerjenih mladih v šoli, saj so ti v šolskem okolju nevidni (Sears 1992), ali, kot kažejo podatki iz raziskave o homofobičnem nasilju (Magić 2008), so istospolno usmerjeni posamezniki (ali tisti, za katere se domneva, da so istospolno usmerjeni) vidni zgolj kot žrtve (fizičnega) nasilja. Respondenti v omenjeni raziskavi so tako o času šolanja govorili kot o času izoliranosti in osamljenosti, pa tudi strahu, saj so jih sošolci pogosto zmerjali, šikanirali in obmetavali z zmerljivko »peder«. Ali kot pravi ena od respondentk: »V srednji šoli sem bila priča pretepu fanta, ki so ga pretepli, ker naj bi bil gej. Najprej sem jih poskusila dati narazen, vendar nisem bila uspešna. Pozneje sem pretep prijavila tako ravnateljici kot eni od učiteljic, vendar nista ukrepali. Fanta so pozneje še večkrat pretepli. Ampak potem nisem več prijavljala. Danes bi zagotovo ukrepala bolj odločno.« (Magić 2008, str. 18)

Posledice izolacije in izključenosti se kažejo predvsem v psihosocialnih težavah, ki jih doživljajo istospolno usmerjeni učenci. V primerjavi s sovrstniki zaradi pritiskov družbe pogosteje razmišljajo o samomoru, se soočajo z depresijo ali težave rešujejo z eskapizmom (zloraba alkohola in drog) (D'Augelli 2002; D'Augelli in Hershberger 1993; Hershberger in D'Augelli 1995; Kourany 1987; Vincke in van Heeringen 2002). Raziskava, ki so jo izpeljali na Severnem Irskem med mladimi geji (N = 190), je pokazala, da je o samomoru razmišljalo 71 % vprašanih; 80 % je kot razlog za to navedlo svojo istospolno usmerjenost, 27 % med njimi pa jih je že poskušalo narediti samomor (McNamee 2006). Podobne izsledke je pokazala tudi kanadska raziskava med istospolno usmerjenimi mladimi, saj ugotavlja, da je zanje 14-krat večja verjetnost, da bodo poskusili narediti samomor, v primerjavi s heteroseksualnimi vrstniki (Robinson 2001).

Tudi domače raziskave kažejo, da šolski prostor ni varen za istospolno usmerjene mlade (Kuhar in Švab 2005; Kuhar in drugi 2008). Več kot desetina vprašanih istospolno usmerjenih dijakov in dijakinj (N = 47) se v njem pogosto srečuje z nasiljem zaradi svoje spolne usmerjenosti (večinoma verbalnim), več kot 35 % vprašanih dijakov pa ima vsaj eno izkušnjo nasilja zaradi svoje spolne usmerjenosti v šoli (Kuhar in drugi 2008). Podobne so tudi ugotovitve raziskave o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji (N = 443), v njej je 53 % vprašanih poročalo o izkušnji nasilja zaradi svoje spolne usmerjenosti. V skoraj 23 % primerov so to nasilje (večinoma verbalno) izvajali sošolke in sošolci (Švab in Kuhar 2005).

Vsakdanje življenje istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji

V našem prispevku na primeru Društva informacijski center Legebitra⁵ predstavljamo izkušnje z vstopom nevladnih organizacij v šolski prostor – tako z neposrednim kot tudi s posrednim informiranjem in izobraževanjem o istospolni usmerjenosti – in izsledke raziskave »Vsakdanje življenje istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji« o izkušnjah gejev in lezbijk s slovenskim šolskim sistemom.

Geji in lezbijke so skrita socialna skupina, kar predstavlja posebne ovire pri raziskovanju te skupine. Zaradi neznane velikosti skupine in neznanih demografskih značilnosti skupine vzorci raziskav na gejevski in lezbični populaciji ne morejo biti reprezentativni. V temelju poznamo dva pristopa k raziskovanju skritih socialnih skupin: naraščajoči in padajoči metodološki pristop (Atkinson in Flint 2001). Pri prvem poskušajo raziskovalci iz splošnih vzorcev detektirati populacijo istospolno usmerjenih posameznikov z vprašanji o spolnih praksah in partnerjih, kot je na primer: »Ali ste v zadnjem letu imeli spolni odnos z osebo istega spola?« Tovrstni pristop, ki je problematičen že zaradi redukcije vprašanja homoseksualnosti zgolj na seksualnost, praviloma detektirajo majhen odstotek istospolno usmerjenih posameznikov in posameznic. Kuhar in Švab (2005) na temelju raziskave o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji ugotavljata, da v primeru padajočega pristopa ne moremo govoriti o zaupanju med respondenti in raziskovalcem, ki je pri skritih socialnih skupinah bistvenega pomena pri oblikovanju vzorcev. Zato je drugi, naraščajoči pristop pogosteje uporabljena metoda, saj se pri tem vzorec oblikuje po metodi snežne kepe oziroma s socialnimi mrežami. Predvideva se namreč, da vsaj del pripadnikov neke skrite socialne skupine pozna še druge pripadnike te skupine. Hkrati se med raziskovalcem in respondenti vzpostavlja zaupanje (nekdo, ki je imel dobro izkušnjo s sodelovanjem v raziskavi, pritegne k raziskavi še druge potencialne respondente). Podoben pristop smo uporabili tudi v naši raziskavi, ki je potekala po spletu. S tem smo zagotovili visoko anonimnost respondentom, o anketi pa smo jih ciljno obveščali po gejevskih in lezbičnih spletnih seznamih elektronskih poštnih naslovov, blogov, GLBT-internetnih forumov, osebnih poznanstvih in podobno.

Spletna anketa z nekaj več kot petdesetimi vprašanji je bila izpeljana od marca do maja 2008. Anketiranje je potekalo v treh skupinah – dijaki, študenti, zaposleni in brezposelni – in za vsako od omenjenih skupin je bil vprašalnik smiselno prilagojen. Osnovni vzorec (221 respondentk in respondentov) smo za potrebe tega članka ustrezno rekodirali, tako da so v vzorcu ostali dijaki in dijakinje ter študentke in študenti. Iz vzorca smo torej izključili zaposlene mlade, ki jih nismo posebej spraševali po njihovih »šolskih izkušnjah«. Preurejeni vzorec

⁵ Skupina Legebitra je kot neformalna študentska skupina nastala leta 1998. V gejevsko in lezbično skupnost, pozneje pa tudi v širše družbeno okolje ni vnesla samo novih in inovativnih pristopov k vrstniškemu izobraževanju in ozaveščanju o spolni usmerjenosti, pač pa je ponudila tudi varen prostor istospolno usmerjenim in vrstniško psihosocialno podporo. Ker je večina mladih, ki so sodelovali v dejavnostih Legebitre (npr. pogovorne skupine, delavnice), o času odrasčanja in šolanja govorilo kot o času strahu, izoliranosti in osamljenosti, je bil eden od pglavlatnih ciljev Legebitre z dialogom z različnimi javnostmi v kontekstu izobraževanja posredno omogočiti varnejši prostor v šolah, opozarjati na neenakopraven položaj istospolno usmerjenih mladostnikov in na izključevalne metode izobraževalnega sistema. Več: www.drustvo-legebitra.si.

obsega 160 respondentov: 47 dijakov in dijakinj ter 113 študentov in študentk. Med njimi je 40 % gejev, 29 % lezbijk, 25 % vprašanih se je identificiralo kot biseksualci, 4 % kot queer, preostali (1 %) pa se glede svoje identitete niso izrekli⁶. Ker je bila raziskava opravljena na priložnostnem vzorcu, se posplošitve nanašajo na populacijo, ki je podobna enotam iz vzorca. To je seveda pomanjkljivost naše raziskave, vendar je, kot smo že zapisali, ob nedefinirani osnovni populaciji to edini mogoči način izbora enot v vzorec. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo, zbrani podatki pa so bili v programu SPSS obdelani prek osnovnih opisnih statistik, analize kontingenčnih tabel in korelacij.

Nasilje v šoli

Neposredni povod za izpeljavo raziskave o vsakdanjem življenju istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji so bile številne osebne zgodbe uporabnikov in uporabnic Legebitre, ki šole zaradi svoje spolne usmerjenosti praviloma niso razumeli kot varnega prostora. Poleg tega se je od ustanovitve skupine (in pozneje nevladne organizacije) v povezavi z vstopom homoseksualnosti kot teme v šolski sistem zgodilo več epizod, katerih skupni imenovalec je bil homofobija, manifestirana na različne, bolj ali manj eksplicitne načine. Leta 2001 je, na primer, državna maturitetna komisija najprej zavrnila maturitetno nalogo *Lezbijke in razred žensk*, češ da ne sodi na področje sociologije, po posredovanju nevladnih GLBT-organizacij in urada varuha človekovih pravic pa je svoje prvotno mnenje spremenila in nalogo sprejela.⁷ Naslednje leto je bila v srednješolski reviji *Maturant&ka* (2002), ki so jo brezplačno distribuirali po vseh srednjih šolah v Sloveniji, objavljena pesem dijaka bežigradske gimnazije *Samo bolezen* (prav tam, str. 15), vulgarizirana različica evrovizijske popevke *Samo ljubezen* tria Sestre. Nevladne GLBT-organizacije so pesem označile za »odkrit izbruh sovražstva do istospolno usmerjenih in neciviliziran izpad« (Lesbo 2002), na Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport pa so naslovile vprašanje, zakaj financira publikacije, ki mlade odkrito pozivajo k sovražstvu do drugačnih. Primer je bil predan tudi častnemu novinarskemu razsodišču, ki je odločilo, da je urednik kršil 23. člen kodeksa slovenskih novinarjev.⁸ Urednika glasila *Maturant&ka* so nato odstavili.⁹ Leta 2002 je na homofobijo v šolah opozorilo tudi Društvo za

⁶ Teme, ki smo jih obravnavali z vprašalnikom, so: razkritje pred sošolci, razkritje pred profesorji in učitelji, izkušnje verbalnega, neverbalnega in fizičnega nasilja v šoli, dostopnost informacij o homoseksualnosti v šoli, poseben sklop vprašanj se je dotikal razkritja in izkušenj nasilja v družinskem krogu in v krogu prijateljev. Respondentke in respondente smo spraševali tudi o preživljanju prostega časa, o uporabi alkohola in prepovedanih drog in podobno. Strokovno mentorstvo in statistično analizo podatkov je izpeljal dr. Roman Kuhar. Več: Kuhar, R., Maljevac, S., Koletnik, A., Magić, J. (2008). Vsakdanje življenje istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji (raziskovalno poročilo). Ljubljana: Legebitra. Dostopno na spletu: http://www.drustvo-legebitra.si/legebitra/Istospolno_usmerjeni_mladi.pdf (16. 9. 2009).

⁷ Glej: Eva (2002). Homofija in šolstvo, Legebitrina oznanila, januar 2002, str. 22.

⁸ Urednik *Maturant&ke* kršil novinarski kodeks, Dnevnik, 24. 3. 2003, <http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/46494> (zadnji dostop 20. 9. 2009).

⁹ Glej: Šola, Lesbo 17/18 (2002), dostopno prek: http://www.ljudmila.org/lesbo/lesbo_1718kazalo.htm (10. 9. 2009).

nenasilno komunikacijo, ki je v tistem času po srednjih šolah izvajalo obvezne izbirne vsebine o nasilju, diskriminaciji, komunikaciji in reševanju konfliktov, ena od njihovih delavnic pa je obravnavala homoseksualnost. Srednja šola tiska in papirja iz Ljubljane je dovoljenje za izvedbo omenjenih vsebin pogojevala z izključitvijo delavnice o homoseksualnosti, češ da so se starši ravnatelju pritožili, da njihova šola, na kateri je bila v prejšnjem šolskem letu izpeljana ta delavnica, »navija za homoseksualizem«.¹⁰ Vse te epizode nakazujejo, da je šolsko okolje heteronormativno in posledično nesenzibilno do posameznikov in posameznic s spolno usmerjenostjo, ki ne ustreza heteroseksualni normi.

To je potrdila tudi naša raziskava. Med šolajočimi se geji v vzorcu je namreč 27 % že izkusilo nasilje v šolskem prostoru zaradi svoje spolne usmerjenosti. Nasilje je izkusilo tudi 16 % vprašanih šolajočih lezbijk in 8 % biseksualcev.¹¹ Ob tem je treba opozoriti, da je stopnja razkritosti med šolajočimi se respondenti približno polovična – vsak drugi študent ali dijak, vključen v raziskavo, ni razkril svoje spolne usmerjenosti pred svojimi sošolkami in sošolci. Natančneje: 49 % vprašanih dijakov in dijakinj je razkritih pred vsaj nekaj svojimi sošolci (31 % pravi, da so razkriti pred večino), med študenti pa je ta delež nekoliko večji: 54 % vprašanih je razkritih pred vsaj nekaj svojimi sošolkami in sošolci (17 % pravi, da so razkriti pred večino). Položaj je povsem drugačen, ko govorimo o razkritju pred učitelji in učiteljicami. Večina vprašanih se ne počuti dovolj varnih, da bi o tem spregovorili ali pa se jim takšno razkritje ne zdi pomembno; 91 % vprašanih dijakov ni razkritih pred svojimi učitelji in učiteljicami, čeprav jih tretjina (33 %) meni, da nekateri učitelji za njihovo spolno usmerjenost verjetno vedo. Med študentkami in študenti ni razkritih 89 % vprašanih, čeprav petina (20 %) meni, da nekateri njihovi profesorji ali profesorice vedo za njihovo spolno usmerjenost. Če pustimo ob strani vprašanje smiselnosti ali primernosti razkritja pred učitelji in učiteljicami – dejstvo je namreč, da tako dijaki kot študenti v pogovorih z učiteljicami in učitelji razpravljajo tudi o nekaterih vidikih svojega zasebnega življenja, kot je na primer vprašanje partnerstva – lahko sklenemo, da je šolski prostor, predvsem v odnosu do učiteljev in učiteljic, prostor, kjer posameznice in posamezniki zaradi različnih razlogov ne spregovorijo o svoji spolni usmerjenosti ali jo skrivajo.

Raziskava je pokazala, da obstaja statistično značilna razlika ($p < 0,0001$) med izkušnjo homofobičnega nasilja v srednjih šolah in na fakultetah; dijaki in dijakinje zaradi svoje spolne usmerjenosti pogosteje doživljajo nasilje kot študentke in študenti. Izmed vprašanih dijakov jih je 36 % že izkusilo nasilje v srednji šoli zaradi svoje spolne usmerjenosti, na fakulteti pa ima takšno izkušnjo 11 % vprašanih študentov in študentk.

¹⁰ Društvo za nenasilno komunikacijo (2002). Pismo proti homofobiji, dostopno prek: http://www.ljudmila.org/lesbo/lesbo_1112sola.htm (10. 9. 2009).

¹¹ Ker je analiza pokazala, da ne obstajajo statistično značilne razlike glede na identiteto respondentov (geji, lezbijka, biseksualec ...), podatke v nadaljevanju prikazujemo glede na tip šolanja: dijaki in študenti.

	Pogosto		Enkrat ali nekajkrat		Nikoli	
	Dijak	Študent	Dijak	Študent	Dijak	Študent
Verbalno nasilje	10,9	1,8	43,5	15,3	45,7	82,9
Neverbalno nasilje	8,9	3,6	31,1	25,0	60,0	71,4
Fizično nasilje	2,2	/	8,7	0,9	89,1	99,1

Preglednica 1: Oblike nasilja s strani sošolcev (glede na tip šolanja), v odstotkih

Podrobnejši pogled v oblike nasilja, ki jih dijaki in dijakinje ter študenti in študentke doživljajo zaradi svoje spolne usmerjenosti v šoli ali na fakulteti od svojih sošolcev, kaže relativno visoko stopnjo verbalnega in tudi fizičnega nasilja: skoraj 11 % vprašanih dijakov pogosto doživlja verbalno nasilje v šoli, za razliko od nekaj manj kot 2 % študentov, ki so zaradi svoje spolne usmerjenosti pogosto izpostavljeni verbalnemu nasilju. Alarmanten je podatek, da je nekaj več kot 2 % vprašanih dijakov zatrnilo, da so pogosto izpostavljeni fizičnemu nasilju. Vsaj eno izkušnjo fizičnega nasilja zaradi svoje spolne usmerjenosti v šoli ali na fakulteti ima sicer skoraj 9 % dijakov in nekaj manj kot 1 % študentov.

Zanimivo je, da razkritje pri dijakih in dijakinjah ne vpliva bistveno na stopnjo nasilja, čeprav je seveda res, da razkriti dijaki v nekoliko večji meri doživljajo nasilje. Tako je 57 % razkritih dijakov doživelo nasilje zaradi spolne usmerjenosti, med nerazkritimi dijaki ali dijakinjami, za katere se sumi, da so istospolno usmerjeni, pa je 43 % tistih, ki so doživeli homofobično nasilje.

Na podlagi analiziranega vzorca ni mogoče izpostaviti statistično značilnih razlik v izkušnjah nasilja glede na to, kako se respondenti in respondentke identificirajo. Na splošno pa vendarle lahko rečemo, da med vsemi identitetnimi skupinami geji doživljajo največ nasilja. Ta razlika je, ko kaže preglednica 2, opazna predvsem pri fizičnem nasilju: geji v našem vzorcu so bili edina identitetna skupina, ki je v šolskem prostoru doživela fizično nasilje od sošolcev zaradi svoje spolne usmerjenosti.

	Pogosto				Enkrat ali nekajkrat				Nikoli			
	Gej	Lezb.	Bi.	Que.	Gej	Lezb.	Bi.	Que.	Gej	Lezb.	Bi.	Que.
Verbalno nasilje	6,2	2,2	5,1	/	27,7	23,9	17,9	/	66,2	73,9	76,9	100
Neverbalno nasilje	7,7	4,4	2,5	/	26,2	24,4	30,0	20,0	66,2	71,1	67,5	80
Fizično nasilje	1,5	/	/	/	7,7	/	/	/	90,8	/	/	/

Preglednica 2: Oblike nasilja glede na identitetne skupine, v odstotkih

Akterji nasilja v šolah in na fakultetah niso zgolj sošolke in sošolci – čeprav v večinskem deležu so – pač pa lahko takšno nasilje izvajajo tudi učitelji in profesorji. Skoraj 9 % vprašanih dijakov je že izkusilo vsaj en primer verbalnega nasilja, ki ga je zaradi njihove spolne usmerjenosti izvajal učitelj ali učiteljica. Ta delež na fakulteti je manjši: 3 % vprašanih študentk in študentov imajo izkušnjo verbalnega nasilja, ki so ga izvajali profesorji.

	Pogosto		Enkrat ali nekajkrat		Nikoli	
	Dijak	Študent	Dijak	Študent	Dijak	Študent
Verbalno nasilje	/	2,7	8,9	2,7	91,1	94,6
Neverbalno nasilje	/	1,8	6,8	5,4	93,2	92,8
Fizično nasilje	/	/	/	/	100	100

Preglednica 3: Oblike nasilja učiteljev/profesorjev (glede na tip šolanja), v odstotkih

Govor o homoseksualnosti

Uradni učni načrti za učne predmete v devetletnem osnovnošolskem izobraževanju v Sloveniji omenjajo spolno usmerjenost kot učno temo le enkrat. V petem razredu osnovne šole naj bi učenci in učenke pri predmetu družba spoznavali razlike med ljudmi, ki jih obkrožajo. Kurikul omenja razlike po spolu, veri, starosti, etnični pripadnosti, družbene in kulturne razlike in tudi razlike glede na spolno usmerjenost (Komidar 2008), vendar učbeniki za omenjeni predmet v petem razredu ne omenjajo spolne usmerjenosti. Podobno tudi učbeniki za osnovno šolo v vsebinskih sklopih, kjer je govor o družini in različnih oblikah družinskih skupnosti, ne omenjajo istospolnih družin (prav tam).

Problematico (ne)prisotnosti ali pomanjkanja vsebin o spolni usmerjenosti v učnem načrtu je Legebitra nasloвила v okviru projekta *Kje je homoseksualnost v učnem načrtu?*, ki ga je začela izvajati jeseni 2002. Pri nastanku ideje za projekt je bilo pomembno dejstvo, da se tema homoseksualnosti, ki zahteva resno razpravo, ne pa posmehljivih pripomb, v srednješolskem prostoru skorajda ne pojavlja (od dobre volje učitelja oziroma učiteljice je odvisno, ali bo o tej temi spregovoril-a in kako). Hkrati so sodelujoči na Legebitrinih pogovornih skupinah poročali tudi o neposluhu šolskih delavcev in delavk za problematiko istospolne usmerjenosti. Nekateri so recimo grobo prekršili mladostnikovo zaupanje in o tem, da je njihov otrok morebiti istospolno usmerjen, obvestili starše.

Projekt je bil sestavljen iz dveh delov: (1) Legebitra je šolam ponudila brezplačne delavnice o homoseksualnosti, (2) šolskim knjižnicam pa brezplačno prejemanje mladinskega mesečnika za istospolno usmerjene *Legebitrina oznanila*. Hkrati je nevladna organizacija vsem srednjim šolam in dijaškim domovom po Sloveniji poslala zgibanko o razkritju istospolne usmerjenosti ter tako mladim poskušala približati relevantne informacije o homoseksualnosti.

Vabilo za izvajanje brezplačnih delavnic je bilo poslano na več kot 100 naslovov srednjih šol, na vabilo se je odzvalo 8 šol. Pri komunikaciji z učitelji in učiteljicami, ki so skrbeli za organizacijo delavnice, je bilo kljub zanimanju še vedno zaznati nelagodje. Eden od mentorjev je na primer izvajalca delavnice naprosil, naj učencev »ne novačita za homoseksualnost«. Večkrat jih je bilo tudi strah, da se bodo učenci in učenke odzvali posmehljivo, zato so na nekaterih šolah selektivno izbrali slušateljše – k delavnicam so povabili le tiste, za katere so menili, da so »dovolj odprti«. Kljub temu so menili, da je tema pomembna in zanimiva in da soočanje s predsodki do istospolno usmerjenih sodi k njihovem delu, čeprav se je na eni od šol zgodilo, da je mentorica med izvajanjem delavnice

izjavila, da so posvojitve pri »istospolnikih«, kot se je izrazila, nenaravne in nikakor primerljive s heteroseksualnimi posvojitvami.

Kljub strahovom so delavnice praviloma potekale v zelo sproščenem ozračju, saj so jih izvajali študentje, ki so izhajali iz lastnih izkušenj ter podajali informacije razumljivo in konkretno. Nekatere šole so zaradi pozitivnih izkušenj celo večkrat organizirale takšne delavnice. Nekajkrat se je celo zgodilo, da se je kakšen učenec v pogovoru nato razkril pred svojimi sošolkami in sošolci. Delavnice so bile sestavljene iz dveh delov: v prvem so učenke in učenci razmišljali, kakšni so in kako nastanejo predsodki do istospolno usmerjenih, drugi del pa je bil sestavljen iz konkretnih zgodb in izkušenj vsakdanjega življenja istospolno usmerjenih v Sloveniji in vprašanj, ki so jih zastavljali učenke in učenci. Ob tem se je pogosto izkazalo, da o istospolni usmerjenosti ne vedo veliko, da imajo precej popačene informacije. Največkrat jih je zanimalo, kdaj se posameznik zave, da je istospolno usmerjen, kakšni so bili odzivi staršev, ali posameznik vedno ostane istospolno usmerjen, ali imamo geji in lezbijke samo enega partnerja, kakšna so istospolna razmerja in podobno.

Kot smo že omenili, je več kot 90 % naslovnikov delavnice zavrnilo, največkrat zaradi tega, ker so menili, da za takšne teme ni prostora v učnem načrtu, da tema ne spada v šolski prostor, nekaj predstavnikov šol pa je menilo, da bi izvajanje delavnice pomenilo promocijo homoseksualnosti v njihovi šoli.

Podobne preinterpretacije »informacij« v »promocijo« so občasno nastajale tudi ob pobudi, naslovljeni na vse šolske knjižnice v Sloveniji. Legebitra je namreč nanje naslovila prošnjo, da jim brezplačno pošilja mladinski mesečnik za istospolno usmerjene, *Legebitrina oznanila* kot enega od virov relevantnih informacij o homoseksualnosti. Prosili so, da bi bila *Legebitrina oznanila* na voljo v knjižnicah tistim, ki jih želijo prelistati ali prebrati. Nato so prostovoljke in prostovljudci z vsemi naslovniki (bilo jih je več kot sto) opravili telefonski razgovor, ali šola želi prejemati omenjeni mesečnik. Pri tem so naleteli na tri značilne odzive, ki kažejo na nezadostno poznavanje tematike in premajhno senzibilizacijo za vprašanja spolne usmerjenosti in s tem povezanega družbenega izključevanja.

Knjižničarke in knjižničarji so najpogosteje zavrnilo prejemanje mesečnika z ugotovitvijo, da »na naši šoli ni takih učencev« ali »menimo, da pri nas ne bo zanimanja za tako revijo«. Najpogostejši razlog za zavrnitev je bila torej domneva, da so »tovrstni ljudje« drugje, ne pri nas, drugih, ki niso »takšni«, pa ta tema nikakor ne more zanimati.

Drug sklop razlogov za zavrnitev je povezan s samo vsebino revije, ki naj ne bi bila primerna za šolske knjižnice. Tako so trdili, da »v knjižnici nimamo tovrstne periodike« oziroma »v naši knjižnici ni prostora za tako revijo«. Nekoliko drugačen razlog so ponudili tisti, ki so menili, da so takšne vsebine široko dostopne in da ni nobene potrebe po dodatnem viru informacij o homoseksualnosti. Ena od knjižničark je tako menila, da je »informacij o tem že tako preveč, tisti, ki so taki, bodo že vedeli, kam se obrniti«. Zdi se, da je pri vseh odgovorih zaznati nelagodnost zaradi teme, ki se je najbolj eksplicitno izrazila v naslednjem odgovoru: »Na naši šoli tega ne bomo promovirali, odstopanj je že tako preveč, naj ostanejo raje v mejah.«

O zavrnitvi mesečnika so največkrat odločile knjižničarke same, najpogosteje na podlagi ugotovitve, da ne bo zanimanja za glasilo. Enako velja tudi za knjižnice, kjer so glasilo sprejeli (največkrat na podlagi tega, da je bil mesečnik brezplačen), razen v dveh primerih: v prvem je o primernosti glasila odločal učiteljski zbor, v drugem pa svet staršev šole. Obakrat so prejemanje mesečnika zavrnilo z razlogom, da je vsebinsko neprimeren.

Čeprav je bil pri tistih, ki so mesečnik sprejeli, odločilni dejavnik dejstvo, da je mesečnik brezplačen, manj pa so knjižničarke ali predstavniki šol upoštevali namen ozaveščanja dijakov, je med letoma 2002–2006 več kot 50 % srednjih šol, zavodov, srednješolskih centrov in študentskih klubov prejemale *Legebitrina oznanila*, ki so bila tako vir informacij o homoseksualnosti.

Glede na izsledke raziskave o vsakdanjem življenju istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji so bila *Legebitrina oznanila* eden redkih virov o homoseksualnosti v šolah, saj je 52 % vprašanih zatrdilo, da se o homoseksualnosti v šoli niso pogovarjali, 36 % pa, da so o tem govorili bolj malo.¹² Do podobnih izsledkov sta prišla tudi Švab in Kuhar v svoji raziskavi o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji, saj sta ugotovila, da se skoraj 80 % vprašanih gejev in lezbijk ne spomni, da bi v šoli kdaj koli govorili o homoseksualnosti ali pa je bilo o tem povedano zelo malo (Švab in Kuhar 2005). Homoseksualnost kot tema razprave pri pouku se torej pojavlja sporadično, nesistemske in verjetno s precej zadržki, saj je govor o tem še vedno interpretiran kot promocija, ne izobraževanje.

Nekoliko drugačen je položaj na fakultetah, kjer je razprava o homoseksualnosti odvisna od študijskega programa. Zgolj za ponazoritev naj navedemo, da, kot kaže preglednica 4, proporcionalno gledano večina (48,6 %) študentov poroča, da na fakulteti o homoseksualnosti niso razpravljali, skoraj 46 % pa pravi, da so o tem govorili: manjši delež več, večina pa bolj malo.

	Da, veliko	Da, a bolj malo	Ne	Ne spomnim se
Dijaki	2,3	36,4	52,3	9,1
Študenti	10,8	35,1	48,6	5,4

Preglednica 4: Razprava v šolah o homoseksualnosti (glede na tip šolanja), v odstotkih

Podobno tudi zadovoljstvo z dostopom do informacij o homoseksualnosti v šolah in na fakultetah ni visoko. Na splošno dijaki izražajo nižjo stopnjo zadovoljstva glede tega kot študenti, a tako eni kot drugi poročajo o tem, da so nezadovoljni z informacijami, ki so jih dobili od spodaj naštetih akterjev (preglednica 5) ali pa od naštetih akterjev/servisov sploh niso dobili informacij. V povprečju je 81 % vprašanih dijakov nezadovoljnih z dostopom do informacij o homoseksualnosti v zvezi s šolo, ki jo obiskujejo. Pri študentih je mera zadovoljstva nekoliko višja, saj je z dostopom do informacij o homoseksualnosti 75 % vprašanih študentk

¹² Ob tem je treba opozoriti na manjši vzorec, ki ga imamo tu na voljo (sploh v primerjavi z raziskavo Švab in Kuhar, v katero je bilo zajetih 443 gejev in lezbijk). Zaradi tega je treba izsledke interpretirati z nekaj distance, ob tem pa upoštevati tudi, da so dijaki še v procesu izobraževanja in da bodo o homoseksualnosti morda lahko še kaj slišali v prihodnosti. A ne glede na vse to so rezultati v sozvočju s splošno odsotnostjo homoseksualnosti kot teme uradnega kurikula.

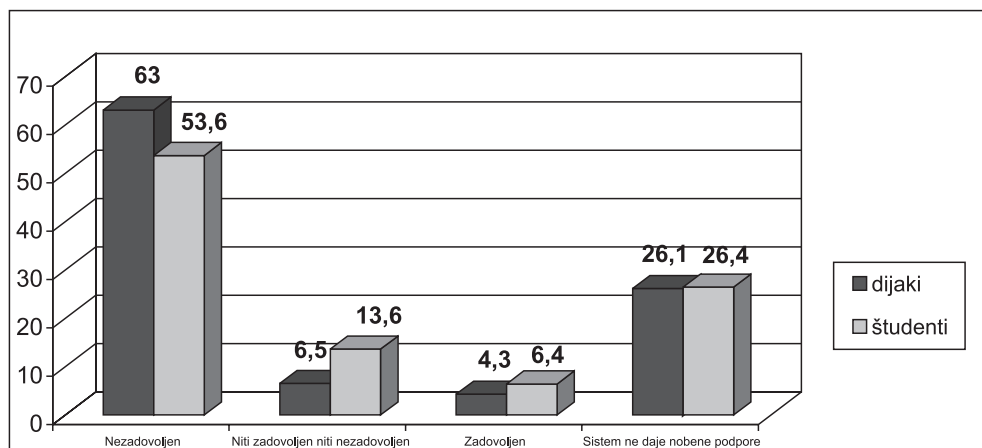
in študentov nezadovoljnih, ali pa od v preglednici naštetih akterjev/servisov o homoseksualnosti niso dobili nobene informacije na fakulteti, ki jo obiskujejo.

Kot kaže naslednja preglednica, izražajo dijaki največje zadovoljstvo z informacijami o homoseksualnosti, ki so jih pridobili od svojih sošolk in sošolcev – kar potrjuje našo prejšnjo ugotovitev, da je izobraževanje o homoseksualnosti v srednjih šolah neformalizirano – študentska populacija pa izraža največje zadovoljstvo s knjižnicami kot virom informacij o homoseksualnosti.

	Nezadovoljen ali nobenih informacij		Niti zadovoljen niti nezadovoljen		Zadovoljen	
	Dijaki	Študenti	Dijaki	Študenti	Dijaki	Študenti
Učni načrt	91,1	76,9	4,4	12,0	4,4	11,1
Izbirne vsebine*	93,2	/	4,5	/	2,3	/
Knjižnica	66,7	58,3	17,8	18,5	15,6	23,1
Profesorji	91,1	76,9	4,4	13,9	4,4	9,3
Sošolci	60,0	68,5	15,6	17,6	24,4	13,9
Svetovalni delavci*	84,1	/	4,5	/	11,4	/
Knjižničarji	86,7	88,0	11,1	2,8	2,2	9,3
Zunanji predavatelji	77,3	80,4	15,9	4,7	6,8	15,0

Preglednica 5: Zadovoljstvo z dostopom do informacij o homoseksualnosti (glede na tip šolanja), v odstotkih (* Vprašanje je bilo zastavljeno samo dijakom.)

Tako rekoč identične rezultate smo dobili tudi pri vprašanju glede zadovoljstva, ki ga šolski sistem daje istospolno usmerjenim mladim: večina dijakov in študentov s sistemom ni zadovoljna. Dobrih 26 % dijaške in študentske populacije je zatrdilo, da šolski sistem sploh ne daje nikakršne podpore istospolno usmerjenim mladim (slika 2).



Slika 2: Ali ste zadovoljni s podporo, ki jo šolski sistem daje istospolno usmerjenim mladim?

Pričakovano učitelji in šolski svetovalni delavci najpogosteje niso tisti, na katere se mladi, ki se srečujejo s problemi, povezanimi z istospolno usmerjenostjo, obrnejo po pomoč. Kot kaže naslednja preglednica, iščejo pomoč predvsem v svojem prijateljskem krogu ali v krogu neznancev (na primer na internetu), kjer je anonimnost visoka. S homoseksualnostjo je namreč še vedno povezana stigma, zato je anonimnost toliko pomembnejša.

	Dijaki	Študenti
Prijatelji/-ce	65,0	85,0
Starši	2,5	8,4
Socialna služba	2,5	0,9
Učitelji	/	/
Šolski svetovalni delavci	5,0	/
Delavci v nevladnih org.	/	7,5
Neznanci (na internetu)	37,5	28,0
Partner/-ica	2,5	4,7

Preglednica 6: Na koga se obrneš, ko se srečaš s problemom, povezanim s tvojo spolno usmerjenostjo?

Sklep

Podatki o nasilju v šolskem prostoru kažejo, da so predvsem srednje šole razmeroma nevaren prostor za istospolno usmerjene posameznike in posameznice. Več kot desetina istospolno usmerjenih dijakov in dijakinj se pogosto srečuje z nasiljem zaradi svoje spolne usmerjenosti, več kot 35 % vprašanih dijakov pa ima vsaj eno izkušnjo nasilja zaradi svoje spolne usmerjenosti v šoli. Ti podatki med drugim kažejo tudi na problem odsotnosti razprave o homoseksualnosti v šolah. Ne moremo sicer trditi, da bi zgolj razprava o homoseksualnosti neposredno prispevala k zmanjševanju homofobičnega nasilja v šolah, vsekakor pa je to eden od poglobitvenih manjkajočih elementov v zgodbi o preprečevanju homofobičnega nasilja v šolah v Sloveniji. Za vzpostavitev šole kot varnega prostora bi bilo zagotovo potrebno delovanje na več nivojih (prim. Pan v tej številki).

Drug problem, ki ga velja izpostaviti, je proces odločanja o vsebinah zunaj učnega načrta, ki dosežejo mladostnike v šoli. Prej opisani primeri nazorno pokažejo, kakšen vpliv ima lahko svet staršev ali kako nekatere osebe na šoli samoiniciativno odločajo, ali bodo neko vsebino, povezano s homoseksualnostjo, prepustile v šolski prostor, ne da bi se pri tem kakor koli posvetovale z vodstvom šole ali celo upoštevali želje dijakov in dijakinj. Navsezadnje pomanjkanje relevantnih informacij ne pripelje samo do tega, da se istospolno usmerjeni mladi soočajo »le« z nevednostjo vrstnikov in učiteljev ter posledično lastno nevidnostjo v šolskem prostoru, pač pa to botruje tudi nasilju, zmerjanju in šikaniranju, ki ga v šolskem prostoru (lahko) doživljajo istospolno usmerjeni posamezniki in posameznice.

Soočanje zelo avtonomnega in zaprtega šolskega sistema, predvsem srednješolskega, z dejstvi, da heteronormativno okolje ni in ne sme biti merilo

za vse, ni bila, ni in ne bo lahka naloga. Tu je zagotovo prostor za ustvarjalno sodelovanje med šolami in nevladnimi organizacijami, saj si delijo skupno nalogo: ustrezno strokovno reagiranje na pojave homofobičnega nasilja v šolah in s tem povezanega izključevanja in diskriminacije na podlagi spolne usmerjenosti. Vloga šole in nevladnih organizacij namreč ni zgolj v prepoznavanju, temveč tudi v spopadanju s tovrstnimi izključitvami.

Literatura

- Atkinson, R. in Flint, J. (2001). Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. *Social Research Update*, št. 31. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.pdf> (5. 9. 2009).
- D'Augelli, A. in Hershberger, S. L. (1993). Lesbian, gay, and bisexual youth in community settings: Personal challenges and mental health problems. *American Journal of Community Psychology*, 21, št. 4, str. 421–448.
- D'Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, št. 4, str. 439–462.
- Ellis, V. in High, S. (2004). Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30, št. 2, str. 213–225.
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994). V: *Uradni list Republike Slovenije*, št. 7–41/1994.
- Hershberger, S. L. in D'Augelli, A. R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youth. *Developmental Psychology*, 37, št. 1, str. 65–74.
- Komidar, K. (2008). *Pogled na istospolno usmerjenost skozi analizo učnih načrtov in šolskih učbenikov* (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Komidar, K. in Mandeljc, S. (2009). *Homoseksualnost skozi analizo učnih načrtov, šolskih učbenikov in šolske prakse* (prispevek v tej številki).
- Kourany, R. F. C. (1987). Suicide among homosexual adolescents. *Journal of Homosexuality*, 13, št. 4, str. 111–117.
- Kovač Šebart, M., Gaber, S. in Pluško, A. (2005) *Izobraževanje in izobraženost*. V: Črnak Meglič, A. (ur.). *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza položaja v Sloveniji*. Maribor: Založba Aristej, str. 125–159.
- Kuhar, R. (2005). Razkritje homoseksualne identitete, *Družboslovne razprave*, 21, št. 49/50, str. 119–138.
- Kuhar, R. Maljevac, S., Koletnik, A., Magić, J. (2008). Vsakdanje življenje istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Legebitra. http://www.drustvo-legebitra.si/legebitra/Istospolno_usmerjeni_mladi.pdf (10. 9. 2009).
- Lehtonen, J. (2003). Heteronormativity in School Space in Finland. *Lambda Nordica*, 9, št. 1–2, str. 94–103.
- Magić, J. (2008). *Povej naprej: Raziskovanje, spremljanje in beleženje primerov diskriminacije, kršitev pravic in nasilja nad istospolno usmerjenimi v Sloveniji v obdobju med novembrom 2007 in novembrom 2008* (poročilo). Ljubljana: Legebitra.

- McNamee, H. (2006). *Out on Your Own. An Examination of the Mental Health of Young Same-Sex Attracted Men*. Belfast: The Rainbow Project.
- Pan, M. (2009). *Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok – za nos? (prispevek v tej številki)*.
- Quinlivan, K. in Town, S. (1999). *Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth*. *Qualitative Studies in Education*, 12, št. 5, str. 509–524.
- Robinson, R. (2001). *Survivors of Suicide*. Career Press: New York.
- Sears, J. (1992). *Researching the other/searching for self: Qualitative research on (homo) sexuality in Education. Theory into Practice. Special Issue: Qualitative Issues in Educational Research*, 31, št. 2, str. 147–156.
- Švab, A. in Kuhar, R. (2005). *Neznosno udobje zasebnosti: vsakdanje življenje gejev in lezbijk*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Takács, J. (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender People in Europe*. Bruselj: ILGA Europe.
- Trenchard, L. (1984). *Talking about Young Lesbians*. London: London Gay Teenage Group.
- Trenchard, L. in Warren, H. (1984). *Something to Tell You*. London: London Gay Teenage Group.
- Vincke, J. in van Heeringen, K. (2002). *Confidant Support and the Mental Wellbeing of Lesbian and Gay Young Adults: A Longitudinal Analysis*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, št. 3, str. 181–193.
- Warren, H. (1984). *Talking about School*. London: London Gay Teenage Group.

Simon MALJEVAC, Jasna MAGIĆ (LEGEBITRA Information Centre, Slovenia)

NO PLACE FOR FAGGOTS! HOMOPHOBIC VIOLENCE IN SCHOOLS

Abstract: The article introduces the results of a study on the everyday lives of gay, lesbian, bisexual, and transsexual (GLBT) youths in Slovenia. The study was conducted in 2008 by the non-governmental organisation Društvo informacijski center Legebitra, and it illustrates the experiences gained from a program intended to raise education and awareness about GLBT issues.

This research about the everyday lives of GLBT youths reveals that almost 98% of pupils have not heard anything (or have heard only very little) about homosexuality in schools. This does not necessarily mean that there is no access to information on homosexuality within schools, but such a lack of information about this particular topic could be interpreted to mean that the issue is not deemed important enough to be represented in public schools, or even that there are fears that readily-available information would represent a promotion of homosexuality. When Legebitra offered free awareness raising workshops to more than 100 high schools in Slovenia in 2002, only 8 schools responded positively. Indeed, discussion surrounding the topic of homosexuality at schools appears to be as random as it is inconsistent.

Key words: school, homosexuality, heteronormativity, homophobia, violence.

Dr. Tanja Renner

Homoseksualnost in šola: stališča študentk in študentov do obravnave homoseksualnosti pri pouku

Povzetek: Avtorica predstavlja ugotovitve anketne raziskave, ki jo je leta 2009 opravila med študentkami in študenti pri predmetu gejevske in lezbične študije na Fakulteti za družbene vede. Potem ko je 45 oseb opravilo vse obveznosti pri predmetu, so sporočile svoja mnenja in stališča o tem, ali naj se homoseksualnost obravnava pri pouku, in če da, kako. Avtorica posebno pozornost posveča vprašanju, ali je homoseksualnost kot vsebina šolskih vzgojno-izobraževalnih programov moralno sporna tema ali ne, in kakšni so mogoči načini njene obravnave pri pouku. Članek sklene razmišljanje o tem, ali bi obravnava homoseksualnosti pri pouku prispevala k zmanjševanju predsodkov in stereotipov o homoseksualnosti.

Ključne besede: homoseksualnost, šola, (ne)direktivna obravnava, predsodki, stereotipi, človekove pravice.

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Tanja Renner, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Katedra za analitsko sociologijo, Slovenija; e-naslov: tanja.renner@guest.arnes.si

»Šale o homoseksualcih in besede, kot so 'faggot' in 'dyke', se slišijo po hodnikih tako rekoč vsake šole, pa jih navadno učitelji popolnoma ignorirajo ... A to so vendar ljudje, ki imajo avtoriteto in moč, njihova tišina torej sporoča, da je vse v redu, pravzaprav tako položaj še krepijo. Za tiste otroke, ki se še niso razkrili, ki morda niti dobro ne vedo, za kaj gre, to pomeni, da se bodo še bolj sovražili in samoobtoževali, ko bodo nekoč spoznali, kdo so.«

Elsie, afroameriška lezbijka, dijakinja (Lugg 2003, str. 95)

Na vprašanje o tem, s kakšnimi izrazi so sami ali njihovi vrstniki v osnovni in v srednji šoli označevali homoseksualne ljudi, so študentke in študenti Fakultete za družbene vede, ki so leta 2009 obiskovali predmet gejevski in lezbični študiji, odgovorili: pedri, homiči, lezbače, lezbe, ta topli, pederčine, pedofili, toplovodarji, fegi ... To vsi po vrsti izrazi, ki zvenijo kot žaljivke in so najbrž tako tudi učinkovali. Domnevamo lahko, da so jih slišali tudi učiteljice in učitelji. Ne vemo sicer, ali so bili tedaj tiho, s precejšnjo gotovostjo pa lahko rečemo, da se o homoseksualnosti pri pouku niso ali skoraj niso pogovarjali. Od 45 študentk in študentov, ki so izpolnili vprašalnik Homoseksualnost in šola, jih je 33 (73 %) zapisalo, da se v osnovni šoli z učiteljem ali učiteljico niso nikoli pogovarjali o tej temi, 7 (15, 5 %) je bilo takih, ki so o tem nekaj slišali v eni šolski uri pri predmetu etika in družba, 4 anketiranci pa se niso spomnili, ali je bilo o homoseksualnosti pri pouku v osnovni šoli kdaj kaj rečeno ali ne. Podobne informacije sta v svoji raziskavi o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji, v kateri sta zajela 443 respondentov, dobila Švab in Kuhar (2005): 79 % vprašanih je zatrdilo, da so v šoli dobili zelo malo informacij o homoseksualnosti ali sploh nobene. Šolski molk o homoseksualnosti pa ni nevtralno dejanje, ni spontana odločitev izobraževalne politike, da se o nekaterih rečeh pač ne bo govorilo; prej sodi k »spontani ideologiji« homofobije in zatiranja. Kot sporoča ameriška dijakinja v prej navedenem citatu, učiteljski molk ob hodniških žaljivkah ne le da ne pomaga naslovnikom žaljivk in ne le da legitimira homofobno situacijo, pač pa jo – ker gre za reprezentante izobraževalnega sistema – s tišino tudi dejavno podpira. Dogajanja na šolskih hodnikih in zunajkurikularna sporočila učiteljic in učiteljev so integralni del

izobraževanja in pomembno vplivajo na oblikovanje šolske klime. Raziskava o vsakdanjem življenju LGBT-mladih v Sloveniji je pokazala, da je nekaj več kot 30 % gejev kot storilce nasilnih homofobnih dejanj navajalo svoje sošolce in sošolke, to pomeni, da šole še zdaleč niso varni prostori za istospolno usmerjene mlade. »V šoli so predvsem geji 'idealne žrtve' za različne zmerljivke in žaljivke, ki temeljijo na stereotipni predstavi o homoseksualcih. Verbalno in fizično obračunavanje z lezbijkami in geji je v določenih skupinah način dokazovanja 'prave moškosti', saj na ta način 'dokažejo' in si zagotovijo določen položaj znotraj vrstniške skupine.« (Maljevac 2007, str. 217)

Podrobnejših podatkov o homofobnem nasilju v slovenskih šolah ni na voljo. Viktimizacija na podlagi znane ali domnevne istospolne usmerjenosti je najpogostejša oblika nasilja na podlagi predsodkov v šolah v Združenih državah (Pilkington in D'Augelli 1995, v Ballantine in Spade 2008, str. 165). Po podatkih American Association of University Women (AAUW 1993, str. 23) je najbolj moteča oblika neželenega vedenja za dečke to, da jih zmerjajo z geji (86 %); to jih bolj potre, kot če bi jih kdo fizično napadel. Raziskava, ki jo je izpeljala Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN 1999), je ugotovila, da je med 496 v raziskavo zajetih GLBT mladih ljudi v 32 ameriških državah 91,4 % anketirancev odgovorilo, da včasih ali pogosto v šolah slišijo žaljivke na svoj račun. V reprezentativnem vzorcu javnih srednjih šol v državi Massachusetts 97 % istospolno usmerjenih mladih redno posluša žaljivke od svojih sošolcev in sošolk. Verbalno nasilje kdaj spremljajo tudi fizična znašanja nad mladimi geji (22 % jih je v šoli doživelo fizični napad) in lezbijkami (29 %) (Ballantine in Spade 2008, str. 166).

Šolsko osebje zelo redko intervenira v primerih nasilja zaradi spolne usmerjenosti: po raziskavi National School Climate Survey, v katero je bilo zajetih 1732 istospolno usmerjenih srednješolk in srednješolcev (GLSEN 2005), je v polovici primerov ponavljajočega se nasilja kdo interveniral le včasih, v tretjini primerov ponavljajočega se nasilja pa sploh nihče. Sears (1992, v Ballantine in Spade 2008, str. 166) je v svoji raziskavi odnosa do istospolno usmerjenih pri šolskem svetovalnem osebju ugotovila, da dve tretjini svetovalk in svetovalcev goji negativna občutja do istospolno usmerjenih, 20 % svetovalnega osebja se ni nikoli izobraževalo o možnostih podpore istospolno usmerjenim učencem in dijakom in 25 % svetovalnega osebja o sebi meni, da so visoko usposobljeni za svetovanje in pomoč istospolno usmerjenim mladim. Zaposleni v šolah v Združenih državah Amerike so v pomembnem deležu sami soudeleženi v izvajanju nasilja; v študiji GLSEN (1999) je 37 % anketiranih izjavilo, da poslušajo homofobne pripombe od zaposlenih.

Viktimizacija, ki se v šolah dogaja zaradi znane ali domnevne istospolne usmerjenosti, pomembno vpliva na šolski uspeh in duševno zdravje mladih; ti se v šolah ne počutijo varne, njihov šolski uspeh je slabši in pogosteje manjkajo pri pouku. V adolescenci geji in lezbijke od 2- do 7-krat pogosteje kot njihovi heteroseksualni vrstniki iz primerljivih kategorij poskušajo narediti samomor (Ballantine in Spade 2008, str. 166). Čeprav, kot rečeno, natančnejših podatkov o nasilju nad lezbijkami in geji in posledicah takega nasilja pri nas nimamo,

najbrž lahko domnevamo, da se ne razlikujejo bistveno. Tudi zato je o homoseksualnosti treba govoriti; šole se tej odgovornosti preprosto ne smejo izmakniti. A kot ugotavlja Maljevac (2007, str. 217), je govor o homoseksualnosti pri pouku v slovenskih šolah še vedno tabuiziran, področje ozaveščanja in informiranja mladih pa v celoti ostaja na plečih gejevskih in lezbičnih nevladnih organizacij, tem pa so vrata v šolske prostore pogosto zaprta.

Razpravo bomo nadaljevali s predstavitvijo anketnih ugotovitev in pogovorov s študentkami in študenti predmeta gejevske in lezbične študije, ki se je na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani izvajal v poletnem semestru 2009. Na fakulteti je ta predmet kot izbirni predmet v okviru študija sociologije (izbirajo pa ga lahko tudi na drugih študijskih programih) na voljo – podobno kot uvod v gejevske in lezbične študije na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete – od leta 2004/05. Visokošolska bolonjska študijska prenova je, kot ugotavlja Kuhar (2009), ponudila priložnost za institucionaliziran vstop tega področja na visokošolske ustanove. Po Kuharjevem mnenju je institucionalizacija gejevskih in lezbičnih študij na Univerzi v Ljubljani predvsem posledica tega, da so se v zadnjem desetletju kot univerzitetni učitelji habilitirali ljudje, ki so (bili) dejavni v GLBT-gibanju in so že imeli tudi pomembne raziskovalne izkušnje na tem področju, in pa tega, da so nekateri univerzitetni učitelji, zlasti učiteljice, ki sicer niso del gibanja, te tematike uvrščali v svoja predavanja s področja sociologije spolov in sociologije spolnosti že od devetdesetih let. Predmeta na obeh ustanovah sta zasnovana večdisciplinarno s poudarkom na socioloških analizah in interpretacijah. Doslej je bil interes študentk in študentov, ki so vpisali omenjena predmeta, nadpovprečno visok. Leta 2009, ko smo izpeljali anketno raziskavo, sta pri predmetu sodelovali 102 študentki in študenta na rednem študiju (od tega 12 moških) in 25 na izrednem (5 moških). Anketni vprašalnik je vseboval 23 vprašanj, študentke in študenti so nanj odgovarjali anonimno, potem ko so že izpolnili vse obveznosti pri predmetu. Izpolnjene vprašalnike je vrnilo 45 študentk in študentov (6 moških, 37 žensk, 2 nista odgovorila na vprašanje o spolu).

O homoseksualnosti je mogoče z učitelji in učiteljicami govoriti tudi zunaj pouka v učilnicah, na šolskih izletih, ekskurzijah, športnih dnevih, obiskih kulturnih prireditev ..., a najbrž je za to potrebna ustrezna komunikacijska situacija. Na vprašanje o tem, ali je bil(a) med njihovimi osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji/učiteljicami kdo, s komer so se lahko sproščeno pogovarjali o vsem, kar jih je zanimalo, smo dobili tele odgovore: 8 (17,7 %) je takih, ki so takega učitelja/učiteljico imeli v osnovni šoli, 21 (46 %) jih je imelo takega učitelja/učiteljico v srednji šoli, in 16 (35,5 %) nikoli ni imelo takega učitelja/učiteljice. Kot vselej, kadar podatki ne rišejo ekstremnih situacij, jih je mogoče različno interpretirati; morda navedeni deleži osebne komunikacijske bližine med učenci/dijaki in učitelji/učiteljicami ne nakazujejo nič posebnega. S srednješolsko komunikacijsko bližino med dijaki/-njami in učitelji/-cami bi bili lahko nemara celo zadovoljni; bolj moti to, da je osnovnošolski delež znatno nižji. Ko gre za spolne preference in spolne identitete, je odločilen čas pred vstopom v srednjo šolo; podatki iz raziskave o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk pri nas (Švab, Kuhar 2005) kažejo, da večina mladih začne o svoji spolni usmerjenosti razmišljati pred petnajstim letom. Zato

je osnovnošolski čas veliko bolj formativen od srednješolskega, ki je glede spolnih preferenc najbrž bolj »interpretativen« in situacijski. Svoje pravice do natančne in nehomofobične obravnave spolne usmerjenosti bi mladi morali dobiti in uveljavljati že pred adolescenco. Pomembno je, da je taka obravnava sestavina šolskih učnih načrtov in morda je še bolj kot informativna raven obravnave pomembna njena legitimacijska razsežnost. Do informacij o homoseksualnosti danes ni težko priti; mladi suvereno uporabljajo različne načine informiranja tudi (in najbrž še predvsem), če v šoli in družini o teh temah ne govorijo. Na vprašanje, ki smo ga postavili študentkam in študentom: »Ali se spomnite, kdaj ste prvič slišali za homoseksualnost, kje in v kakšnem kontekstu?«, so odgovorili:

- 18 jih je prvič slišalo za homoseksualnost od (starejših) vrstnikov v osnovni šoli, vsi v negativnih povezavah, homoseksualnost kot žaljivka, zmerljivka;
- 15 je prve informacije o homoseksualnosti dobilo iz medijev (revije, časniki, filmi, nadaljevanke);
- 8 jih je informacije poiskalo na spletu, potem ko so slišali pojem, ki ga niso razumeli;
- oseba je za homoseksualnost prvič slišala na začetku srednje šole pri pouku zgodovine, ko je bila homoseksualnost označena kot bolezen.

Na vprašanje o tem, ali bi morala biti homoseksualnost in z njo povezane vsebine obvezna sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli, so anketiranci odgovorili pritrdilno (77,7 %), 22,2 % pa jih je menilo, da ni potrebno, da bi bila to obvezna vsebina, lahko pa bi se pri pouku o njej pogovarjali. Za odgovora »mislim, da to ni potrebno« in »odločno sem proti« se ni odločil nihče. Večina vprašanih (32 respondentov) meni, naj bi o homoseksualnosti govorili pri pouku v osnovni šoli. 20 % vprašanih meni, da bi morali za to oblikovati poseben predmet, večina pa, da bi vsebine, povezane s homoseksualnostjo, lahko dodali sedanjim predmetom, med katerimi so najpogosteje navajali spoznavanje družbe, etiko in družbo, zgodovino, biologijo, slovenski jezik in geografijo v osnovni šoli ter sociologijo, psihologijo in umetnostno zgodovino v srednji šoli. 27 respondentov (60 %) meni, da bi se morali učitelji za obravnavo homoseksualnosti in z njo povezanih vsebin vsekakor posebej izobraževati, 40 % pa, da bi bilo to dobro, vendar ne nujno. Za odgovor »ne, to ni potrebno«, se ni odločil nihče.

V otroštvu in mladosti se respondenti o homoseksualnosti doma niso pogovarjali veliko. V družini se o tem pogosto ni pogovarjal nihče, *včasih* 8,8 %, *redko* 33,3 % in *nikoli* 57,7 %. Na petstopenjski lestvici (1 je označevala zelo naklonjen odnos, 5 pa zelo odklonilen), s katero so respondenti označevali odnos svojih staršev do homoseksualnosti v obdobju otroštva in adolescence respondentov, je modus 3, aritmetična sredina pa 3,5. Ocena odnosa do homoseksualnosti v okolju, v katerem se vsakodnevno gibljejo, je pokazala, da so starši in partnerji/partnerice respondentov večinoma indiferentni z nagibom proti odklonilnemu odnosu, prijatelji/prijateljice in sošolci/sošolke pa imajo večinoma naklonjen (modus 2) odnos do homoseksualnosti. Na vprašanje: »Kdo bi po vašem mnenju nasprotoval ideji, da bi se pri pouku govorilo o homoseksualnosti?«, so odgovorili takole:

- učenci/učenke, dijaki/dijakinje sami: 2 (4,4 %),
- učitelji/učiteljice: 20 (44,4 %),
- starši: 37 (82,2 %),
- nekatere politične stranke: 23 (51,1 %),
- Cerkev: 40 (88,8 %).

Glede na dosedanja javna stališča do homoseksualnosti predstavnikov Katoliške cerkve in nekaterih političnih strank se ocena zdi realistična. Ker respondenti bržkone poznajo vsaj stališča svojih staršev do homoseksualnosti, tudi domneva o visokem nasprotovanju staršev najbrž ni pretirana.

Z naslednjim vprašanjem smo skušali izvedeti, *kako* naj bi homoseksualnost obravnavali pri pouku. Mogoči so bili tile odgovori:

- homoseksualnost bi morali v šoli obravnavati kot vse druge vsebine: 19 (42,2 %);
- zelo pozorni bi morali biti, da bi homoseksualnost prikazovali objektivno: 11 (24,4 %);
- paziti bi morali, da obravnava ne bi bila videti kot propagiranje homoseksualnosti: 4 (8,8 %);
- navajati bi morali dobre in slabe strani homoseksualnosti: 8 (17,4 %);
- k pouku bi povabili tudi ljudi z osebno izkušnjo homoseksualnosti: 12 (26,6 %);
- homoseksualnost bi morali obravnavati kot človekovo pravico: 36 (80 %).

Med izbranimi možnostmi se daleč največ respondentov strinja, da bi morali homoseksualnost obravnavati kot človekovo pravico. To ne preseneča, saj so respondenti na vprašanje, ali menijo, da pravica do uveljavljanja lastne spolne usmerjenosti sodi med človekove pravice, odgovorili pritrdilno (44 od 45 vprašanih). Nekaj manj (38) jih meni, da je to tudi ustavna pravica državljanek in državljanov Slovenije. Zanimivi pa se zdijo odgovori na drugo, tretjo in četrto možnost (alinejo), ki nakazujejo, da bi bilo treba homoseksualnost v šoli obravnavati objektivno, pazljivo, uravnoteženo. Na prvi pogled se zdi tako stališče tehtno in premišljeno, a ker »prvi pogledi« kdaj v sebi skrivajo zanimive pasti, se bomo v nadaljevanju podrobneje ukvarjali z njimi.

»Homoseksualnost bi morali pri pouku obravnavati objektivno ...«

Če mislimo, da je treba homoseksualnost pri pouku obravnavati nepristransko in uravnoteženo, potem mislimo, da je homoseksualnost moralno vprašanje, o katerem imamo ljudje legitimno različna mnenja. Da imamo različna mnenja, je nesporno, vprašljivo pa je, ali so te razlike take vrste, da jih je pri pouku treba predstavljati kot kontroverzna stališča, do katerih mora učitelj ali učiteljica ohranjati nepristransko distanco.

Kadar se pri pouku lotevamo moralnih vprašanj, imamo na voljo dve možnosti. Prva je, da ponudimo moralne smernice, da torej o moralnih vprašanjih govorimo tako, da podpiramo določene odgovore. Druga možnost je, da moralna vprašanja

obravnavamo kot kontroverzna, sporna in se namerno odločimo za nepristransko obravnavo, da torej ne napeljujemo k takšnim ali drugačnim odgovorom. Teorija o tej dilemi govori kot o direktivnem in nedirektivnem pristopu k obravnavi moralnih vprašanj (Hand 2007, str. 69). Preden se odločimo, ali so homoseksualnost in z njo povezane vsebine predmet direktivnega ali nedirektivnega poučevanja, moramo premisliti dve stvari. Najprej je treba premisliti, kateri so kriteriji kontroverznosti/spornosti določene tematike, da bi lahko razlikovali med moralnimi vprašanji, ki so sporna, in tistimi, ki niso. Nato je treba o poučevanju homoseksualnosti premisliti v luči teh kriterijev.

Robert Dearden (1984, str. 85) razlikuje med »vedenjskim« (behaviorističnim) in epistemskim kriterijem presojanja spornosti določene pedagoške vsebine. V vedenjskem smislu je tema sporna, če lahko ugotovimo, da se stališča pomembnega števila ljudi do določene teme medsebojno pomembno razlikujejo. Dearden meni, da je vedenjski kriterij v celoti neprimeren za razlikovanje med spornimi in nespornimi tematikami v učno-vzgojnem procesu, ker je zelo ohlapen, nerazlikovalen in omogoča, da bi za sporno tematiko lahko razglasili tako rekoč kar koli:

»Če mislimo, da zadostuje pomembno število ljudi, katerih stališča so nasprotna od stališč drugega pomembnega števila ljudi, ne da bi pri tem upoštevali, da so določena stališča neutemeljena, nekonsistentna, neveljavna ali zgolj izraz interesov, potem lahko naenkrat postane sporna tudi oblika našega planeta.« (Dearden 1984, str. 85)

Epistemski kriterij razlikovanja določa, da je moralno sporno tisto vprašanje, ob katerem nasprotna stališča ne nasprotujejo razumu, se pravi javno dostopni vednosti in znanju, standardom resničnosti in kriterijem verifikacijskega procesa, kakor so se razvili do tedaj. Drugače rečeno, (moralno) sporna je tista tematika, o kateri obstajajo različna stališča, a so argumentativno legitimna, ker ne nasprotujejo razumu in je o njih mogoče presojati s pomočjo racionalne argumentacije (Dearden 1984, str. 86; Mc Laughlin 2003, str. 150). Argumentacija je racionalna, jezikovna in družbena dejavnost, katere namen je narediti določeno stališče bralstvu ali poslušalstvu bolj ali manj sprejemljivo ali nesprejemljivo. Poleg racionalnega elementa argumentacije, logosa, je v prepričevalnem postopku mogoče uporabiti še dve sredstvi, ethos in pathos, ki sta lahko retorično in prepričevalsko zelo močni, a ne sodita na področje argumentacije in ju teorija argumentacije prepoveduje (Žagar, v Verschueren 2000, str. 431).

Zanimivo je, da v pregledu avtorjev, ki pišejo o primernih načinih obravnavanja homoseksualnosti v šolah, o čemer piše Hand (2007), ni takih, ki bi uporabljali bodisi vedenjske bodisi epistemične kriterije, pač pa uporabljajo – večinoma implicitno – politični kriterij ne/spornosti. Po političnem kriteriju so sporna tista moralna vprašanja, pri katerih odgovori niso skladni ali nasprotujejo temeljnim pravicam in svoboščinam liberalno-demokratske države. Avtorji in avtorice, ki uporabljajo politični kriterij, menijo, da bi morali homoseksualnost pri pouku obravnavati direktivno in jo aktivno podpirati kot »legitimno seksualno preferenco, če, tako kot druge seksualne preference, zadovoljuje kriterij svobodne

privolitve vpletenih« (Archard 2000, v Hand 2007, str. 72). Petrovic trdi, da je princip osebne svobode in avtonomije temeljna liberalno-demokratska vrednota, kar narekuje pozitivno obravnavo homoseksualnosti v šolah: »Šolski učni načrti morajo pozitivno prikazovati GLBT-osebe in njihove družine /.../ in izključevati stališča, ki bi lahko škodovala otrokom v času odločanja o spolni identiteti tako, da bi jih napeljevala k heteroseksističnim prepričanjem o nenormalnosti ali grešnosti homoseksualnosti.« (1999, str. 203) Drugi, kot sta Steutel in Spicker (2004, str. 54), menijo, da temeljne vrednote liberalno-demokratske države zahtevajo potrjevanje pravice državljanek in državljanov do prakticiranja homoseksualnosti, to pa ne pomeni nujno odobravanja te prakse:

»Država nima pravice oporekati moralnim prepričanjem ljudi, ki obsojajo kakršno koli seksualno razmerje med osebami istega spola. Če, denimo, ortodoksni kristjani ali muslimani mislijo, da je prakticiranje homoseksualnosti sramotno, nemoralno ali sprevrženo, ne da bi pri tem zanikali, da imajo osebe moralno pravico do prakticiranja svoje homoseksualnosti, izražajo moralno stališče, ki ga mora država spoštovati.« (Steutel in Spiecker 2004, str. 55, v Hand 2007, str. 73)

Aplicirati politični kriterij, pravi Hand (2007, str. 72–75) pomeni, da sta z vidika liberalno-demokratske države (seveda pa ne tudi z vidika teokratske države) homoseksualnost in konsenzualno prakticiranje homoseksualnosti legalna in legitimna, a hkrati moralno kontroverzna. Politični kriterij je za razmislek o moralnem statusu šolskih tematik neuporaben, zato se je bolje držati epistemskega, pravi avtor¹. Epistemski kriterij je samoumeven na področju naravoslovja, kjer nikomur ne pade na pamet, da bi presojal o spornosti ali nespornosti določene teme na podlagi temeljnih vrednot liberalno-demokratske države. Na področju moralne vzgoje ne bi smelo biti bistveno drugače; tudi tu bi naj veljalo, da je tema moralno sporna, če in samo če je različna (tudi nasprotujoča si) mnenja mogoče braniti/utemeljevati z racionalno argumentacijo. Dejstvo, da imamo o kakšni stvari različna mnenja ali da o njej temeljne vrednote liberalno-demokratske države molčijo, nikakor ne more zadoščati, da jo razglasimo za (moralno) sporno.

Poskusimo torej konsenzualno seksualno prakso presojati z vidika racionalne argumentacije: po tem, kar doslej v znanosti in strokah (ter izkušnjah in doživljanjih) o njej vemo, lahko rečemo, da – posamično ali v celoti – zajema: užitek, čustva naklonjenosti, tovarištvo, reprodukcijo, vzajemno podporo, seksualno zadostitev, ekstazo, intimnost in medosebno komunikacijo (Vacek 2002, str. 133). Razen enega elementa, biološke reprodukcije, so vsi drugi elementi prisotni v heteroseksualni in homoseksualni seksualni dejavnosti. Samo če seksualno dejavnost omejimo

¹ Hand absurdnost dosledne uporabe političnega kriterija z vidika temeljnih vrednot (pravice in svoboščin) liberalno-demokratske države ponazarja s primerom prijateljstva. Za razliko od izbire življenjskega stila ali osebnih seksualnih preferenc, ki jih je mogoče izpeljati iz načel svobode in avtonomije, prijateljstvo ni niti pravica niti svoboščina in še manj nekaj, kar bi zagotavljala liberalno-demokratska država. Ta v temeljnih principih svojega delovanja ne govori o solidarnosti, vzajemni pomoči, tovarištvu, skupnih interesih, osebnih afinitetah, ipd., kar vse so bistvene značilnosti prijateljstva. Ali zato prijateljstvo ni pomembna vrednota? In ali bi ga zato pri pouku morali obravnavati kot kontroverzno vprašanje? Biti nepristranski in navajati dobre in slabe plati prijateljstva? (Hand 2007, str. 74)

na biološko reprodukcijo, če torej reprodukcijo razumemo v zelo ozkem pomenu in jo definiramo kot nujni konstitutivni element seksualne prakse, se obe praksi bistveno razlikujeta. A v tem primeru je »izvržek« nerazumno širok in ne zdrži racionalne presoje: vse nereproduktivne seksualne prakse² bi bile potemtakem kaj? Neprimerne, moralno nelegitimne, niso več seksualne prakse?

Po epistemskem kriteriju homoseksualnost torej ne sodi med sporne tematike. Poleg omenjenih treh obstaja vsaj še en kriterij, ki so ga izpostavili naši anketiranci in anketiranke s skoraj enotnim stališčem, da je homoseksualnost človekova pravica. Če tako mislimo (in ali tako stališče nasprotuje razumu?), potem odpadejo tudi vse druge zadrege o tem, ali in kako naj homoseksualnost obravnavamo pri pouku: kot nesporno temo na direktivni način.

»Učenje o homoseksualnosti odpravlja predsodke ...«

Poleg anketne raziskave, o kateri smo govorili doslej, se nam zdi smiselno kratko predstaviti tudi mnenja, ki jih je skupina študentk in študentov izrednega študija sporočila v obliki kratkih refleksij o primernosti ali neprimernosti obravnave homoseksualnosti v šolah. Med njihovimi odgovori izpostavljamo večkrat izraženo stališče, da bi zgodnji³ pouk o homoseksualnosti prispeval k zmanjševanju predsodkov in stereotipov.

Pietrantoni (1999) je v svoji študiji najbolj razširjene predsodke in stereotipe o homoseksualnosti razvrstil v štiri kategorije:

- predsodki in stereotipi o nekonformnosti spolne vloge,
- predsodki in stereotipi o družbeni vlogi,
- predsodki in stereotipi o seksualnem vedenju,
- predsodki in stereotipi o vzrokih homoseksualnosti.

V prvo kategorijo je uvrstil niz verovanj, po katerih geji in lezbijke imajo ali prevzemajo značilne lastnosti nasprotnega spola. Tako se homoseksualni moški oblačijo nenavadno in ekscentrično, uporabljajo velike količine kozmetičnih sredstev, estetizirajo svoja bivališča in radi kuhajo itn., homoseksualne ženske pa niso feminilne, ne zmenijo se za videz in se navdušujejo nad značilno moškimi športi, kot sta nogomet ali košarka.

Druga kategorija zajema stereotipe o nenavadnem in deviantnem izboru družbenih vlog, predvsem poklicnih: geji so modni kreatorji, oblikovalci notranje opreme, baletniki itn., lezbijke pa voznice avtobusov in tovornjakov ali

² Še celo če reprodukcijo razumemo izjemno ozko, se pravi kot golo biološko obnavljanje vrste. Človeška reprodukcija je – kot je splošno znano – veliko več od tega, je »reprodukcija življenja« v biološkem, ekonomskem, socialnem, kulturnem, emocionalnem ... pomenu. Razumeti človeško reprodukcijo zgolj v biološkem pomenu, je z vidika družbenega življenja ljudi popolnoma nesmiseln redukcionizem.

³ Pisno je na to vprašanje odgovarjala skupina 15 izrednih študentk in študentov pri predmetu gejevske in lezbične študije leta 2009 po opravljenih obveznostih pri predmetu. Vsi se zavzemajo za pouk o homoseksualnosti v osnovni šoli, večinoma v drugi triadi osnovne šole. Med njimi je pet oseb eksplicitno zapisalo, da bi pouk zmanjšal ali odpravil predsodke in stereotipe o homoseksualnosti.

mehaničarke. V tretji kategoriji so stereotipi o tem, da so homoseksualne osebe s svojim seksualnim vedenjem »nevarne«, ker spolno nadlegujejo heteroseksualne in jih skušajo »sprebrniti«. Sem sodi močan predsodek, ki homoseksualne osebe enači s pedofili. Od tod najpogosteje izvirajo nasprotovanja ali strah, da bi bile homoseksualne osebe zaposlene v poklicih, kjer imajo veliko stikov z otroki. Homoseksualne osebe se dojemajo kot huda grožnja otrokom, najranljivejšim članom družbe, čeprav je že dolgo znano, da je povsod velika večina storilcev spolnih napadov na otroke heteroseksualna oseba, ki jo otrok dobro pozna, najpogosteje je to sorodnik ali znanec. V četrti kategoriji so najpogostejši stereotipi o vzrokih homoseksualnosti: travmatska doživetja v otroštvu, starši, ki so želeli potomstvo nasprotnega spola, oblastna mati ob šibkem ali odsotnem očetu (Pietrantoni 1999, str. 77–79).

V zadnjem času se v delovanju stereotipov in predsodkov pojavljajo pomembne spremembe. Med njimi so videti najpomembnejše naslednje: premik govornice predsodkov, premik tarč in premik mehanizmov delovanja.

Na ravni govornice predsodkov lahko opazujemo pomembno spremembo, tako rekoč zmago govornice »politične korektnosti«. Klasične predsodkovne govornice, kot so seksizem, rasizem, antisemitizem, v javnem govoru niso več popularne in se jih dozdevno sankcionira. Njihova substanca pa ostaja, zato se ploska kršiteljem in užitekarsko navija za »carje«, ki »si upajo«; po natančne zglede nam najbrž ni treba v širni svet, dovolj so medijski nastopi nekaterih domačih politikov in več kot le nekaj parlamentarnih razprav.

Druga vrsta premika je premik tarče predsodkov; to seveda ne pomeni, da so stare tarče odpadle; blondinkam, črncem, Bosancem ... se v šalah – teh še najmanj neprijetnih kvintesencah klasičnih predsodkov in stereotipov – smejemo enako kot prej. Premik tarče pomeni, da v ospredje prihajajo nove (ali se obujajo stare) tarče, spotoma pa še kakšno izumimo: Romi, imigranti, geji, lezbijke, muslimani, kadilci, debeli ...

Premik mehanizma v delovanju mikroideologije predsodkov razkriva, kako staro sovraštvo in odkrito nasilje proti drugim in drugačnim prehaja v prikrito, manj očitno, »kultivirano«, simbolno nasilje, ki si prizadeva, da bi bilo splošno sprejemljivo, zato je veliko nevarnejše od klasične »grobe sile«. Novo »kultivirano« nasilje je spolzko in zmuzljivo, zato ga je težje identificirati in se mu je tudi težje upreti.

Učinki navedenih premikov so številni, tu bomo omenili tri. Najprej sprožajo občutja »presežne enakosti«. Ne gre več za to, da bi ženske, Romi, geji, lezbijke ... ne bili enaki (v pravicah), pač pa so »preveč enaki«, imajo »preveč pravic«, si »preveč upajo«, in to natanko v trenutku, ko želijo svojo enakost (pravic) uveljavljati.

Drug učinek premikov je izbor in selekcija drugih in drugačnih namesto generalizacije: ne več ksenofobija nasploh, pač pa delitev na »dobre« in »slabe« tujce, na primer na zahodnjake (turisti, investitorji ...) in (ilegalne) prebežnike (ti ogrožajo delovna mesta, njihova kultura je tuja in potencialno nevarna). Nekateri predstavniki Rimskokatoliške cerkve so se nedavno domislili selekcije med homoseksualnimi osebami, ko so izjavili, da »homoseksualnost sama po sebi ni greh, njeno prakticanje pa je«. Izbor in selekcija sta nevarni, ker povzročata

fragmentacijo: od zunaj, s pozicije moči vabita k sebi šibkejše, manj utrjene ali bolj ranjene pripadnice in pripadnike »drugačnih«. Nagrade, ki so na voljo, če se v izboru in selekciji prepoznamo, res niso majhne, tveganja, če jih zavrremo, pa velika, zato ni čudno, da nastajajo v ranljivih skupinah notranje napetosti prav takrat, ko so pritiski od zunaj najmočnejši in ko bi najbolj potrebovali medsebojno sodelovanje in solidarnost.

Zdi se, da se je tudi tretji učinek premikov izrazito prijel: v vse bolj prisotni »ideologiji varnosti« so prikriti, odklonilni, »kultivirani« kulturni rasizmi videti pametni in razumni, ko se preoblačijo v zahteve po varnosti. »Nič nimam proti njim, toda ...« je formula njihovega delovanja. Nič nimam proti romskim otrokom, a naj ne hodijo v šolo skupaj z mojimi, ker znižujejo izobraževalne standarde. Nič nimam proti invalidom ali odvisnikom, a ne v moji bližini ... In ultimativna racionalnost: zares nimam nič proti njim, a njihova prisotnost znižuje vrednost moje nepremičnine.

O tem, zakaj se predsodki in stereotipi prijemljejo, kaj je v njih tako privlačnega, da postanejo »materialna moč«, nekaj, kar učinkuje bolj od neposrednega nasilja, je težko reči kaj novega. Prepričljivejše interpretacije pa se najbrž ne morejo izogniti srečanju med individualnim in družbenim; med mikro in makro; če naj ideologija zares potegne, potem mi mora kaj dati tudi na osebni in intimni ravni.

Funkcionalistična interpretacija prakticiranja predsodkov in stereotipov o homoseksualnosti navaja štiri vrste »psiholoških dobitkov«⁴:

- izkustvena funkcija predsodkov: pretekla izkušnja s homoseksualno osebo se posploši, lastnosti ene osebe se pripišejo vsem osebam »iste vrste«;
- predsodki omogočajo »izražanje vrednot«: oseba pretirano izraža družbeno dominantna prepričanja na diskriminacijski način, kar ji omogoča občutek varnosti in pripadanja;
- izražanje predsodkov o homoseksualnosti omogoča sprejetje in potrditev od pomembnih (referenčnih) oseb;
- obrambna funkcija predsodkov osebi omogoča, da zmanjša napetosti in tesnobo, ki izvirata iz lastne latentne homoerotičnosti, ki je za osebo nesprejemljiva (Di Luoffo 2008, str. 90–91)⁵.

Funkcionalistična interpretacija individualnih, psiholoških koristi, ki jih prinaša prakticiranje predsodkov in stereotipov o homoseksualnosti, je zanesljivo prekratka. Predsodki in stereotipi namreč niso individualna lastnost, ne gre zgolj za osebno omejenost, pomanjkanje znanja, zmotno predelavo informacij in

⁴ Avtorica prevzema nekoliko spremenjeno Herekovo klasifikacijo. Prim. Herek, Gregory, M. (1991). Stigma, Prejudice, and Violence Against Lesbians and Gay Men. V: Gonsiorek, J. C. in James, D. W. (ur.). *Homosexuality: Research Implications for Public Policy*, str. 60–80. Newbury Park: Sage Publications.

⁵ Di Luoffo navaja eno redkih empiričnih raziskav te vrste (Adams 1996, str. 440–445, v: Di Luoffo 2008, str. 91), v kateri so raziskovalci dvema skupinama moških, deklariranim nasprotnikom homoseksualnosti in tolerantnim do homoseksualnosti prikazali erotične videoposnetke, v katerih so prikazovali seksualnost med moškima, med ženskama in med moškim in žensko. Psihofiziološke meritve spolne vzburjenosti so pokazale, da so se deklarirani nasprotniki homoseksualnosti najbolj vzburili ob prvi vsebini, čeprav so verbalno to zanikali.

na tej podlagi za napačne sklepe, ki bi jih bilo mogoče zmanjšati ali odpraviti z razmeroma preprostimi informacijskimi ali pedagoškimi posegi. Predsodki so predvsem ideološke pripovedi, so del pogona obstoječih družb, so sestavina konstrukcije socialnega sveta in zato v jedru razmerij moči. Stereotipov in predsodkov posameznik ne izumlja zmeraj znova, ko jih uporablja, temveč je to kolektiven ideološki proces, je tako rekoč odslikava strukture moči (Ule 2005, str. 31). V sodobnih družbenih razmerah, ki jih večina ljudi razume in občuti kot negotove in ogrožajoče, so mikroideologije predsodkov tako učinkovite tudi zato, ker omogočajo poenostavljeno obliko samoumeščanja v svetu, ki je videti tako zapleten in nepredvidljiv in ki se tako zelo zapira, da nas je lahko vse bolj strah. Poenostavljena, črno-bela, infantilizirana podoba sveta ima še eno pomembno razsežnost, ki ji Said (2005) pravi »veriga drugačenja«: dokler obstajajo drugi, ki jih lahko obvladujem in tlačim, pa če sem sam/-a še tako šibek/šibka, si jih ne pustim vzeti. Zato je stališče, da bi bilo predsodkov in stereotipov o homoseksualnosti bistveno manj ali da bi jih nemara kar odpravili, če bi jih pri pouku obravnavali direktivno kot človekovo pravico, v precejšnji meri preoptimistično in naivno. A tu je potrebna previdnost: dejstvo, da predsodkov in stereotipov ne moremo zmanjševati ali odpravljati zlahka in hitro, sploh pa ne da bi se kakor koli spremenila razporeditev družbene (ekonomske in politične) moči, ne more biti izgovor za to, da se ne bi trudili za spremembe. Tudi na hodnikih in v učilnicah šol v Sloveniji.

Literatura

- Adams, E. (1996). Is homophobia associated with homosexual arousal? *Journal of Abnormal Psychology*, št. 105. V: Di Luoffo, A. (2008). *Educazione al rispetto delle omosessualità*. Genova: Liberodiscrivere.
- Archard, D. (2000). *Sex Education*. Oxford: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- AAUW. American Association of University Women (1993). *Hostile hallways. The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington DC: Author.
- Ballantine, J. H., Spade, J. Z. (2008). *Schools and Society. A Sociological Approach to Education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Clift, S. M. (1988). Lesbian and gay Issues in Education: a study of the attitudes of first-year students in a college of higher education. *British Educational Research Journal*, Vol. 14, 1, str. 31–50.
- Dearden, R. (1984). *Theory and Practice in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Di Luoffo, A. (2008). *Educazione al rispetto delle omosessualità*. Genova: Liberodiscrivere.
- Dupper, D., Meyer-Adams, N. (2008). Low-Lewel Violence. A Neglected Aspect of School Culture. V: Ballantine, J. H., Spade, J. Z. (2008). *Schools and Society*, str. 163–173.
- GLSEN. Gay, Lesbian and Straight Education Network. *National School Climate Survey (1999, 2005)*. <http://www.glsen.org/pages/sections/news/natl-news/1999/sep/survey> (dostop: 7. 8. 2009).

- Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education*, 5; 69. Sage, str. 69–86.
- Kuhar, R. (2009). Vitalnost na akademski margini: razvoj gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji (prispevek v tej številki).
- Leskošek, V. (ur.) (2005). *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Lugg, C. A. (2003). Sissies, Faggots, Lezzies, and Dykes: Gender, Sexual Orientation, and a New Politics of Education?. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39, No. 1 (February 2003), str. 95–134.
- Maljevac, S. (2007). Nasilje, diskriminacija in homofobija. V: Skrt, B. (2007). *Enake možnosti*. Ljubljana: Zavod za in proti, str. 212–219.
- McLaughlin, T. H. (2003). Teaching controversial issues in citizenship education. V: Lockyer, A., Crick, B., Annette, J. (ur.) (2003). *Education for Democratic Citizenship*. Avebury: Aldershot, str. 1419–1460.
- Petrovic, J. E. (1999). Moral democratic education and homosexuality: censoring morality. *Journal of Moral education*. Vol. 28, No. 2., str. 201–209.
- Pietrantoni, L. (1999): *L'offesa peggiore*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Pilkington, N. W. D'Augelli, A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology*, 23, str. 34–56.
- Renner, T. (2009). O življenju med filozofi in plemenskim govedom. *Narobe*, 3, št. 7, str. 24–25.
- Said, E. (2005). *Oblasti povedati resnico*. Ljubljana: Založba *cf.
- Steutel, J., Spiecker, B. (2004). Sex education, state policy and the principle of mutual consent. *Sex Education*. 4 (1), str. 39–62.
- Sears, J. (1992). Education, homosexuality and homosexual students; are personal feelings related to professional beliefs? *Journal of Homosexuality*, 22, 3–4, str. 29–80.
- Švab, A., Kuhar, R. (2005). *Neznosno udobje zasebnosti*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. V: Leskošek, V. (ur.). *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut, str. 21–41.
- Vacek, E. (2002). *A Christian Homosexuality?*, V: Soble, A. (2002). *The Philosophy of Sex*. Lanham: Rowman and Littlefield, str. 127–133.
- Žagar, I. (2000). Pragmatika in argumentacija. V: Verschueren, J. (2000). *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: Založba *cf, str. 427–463.

Tanja RENER, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

HOMOSEXUALITY AND SCHOOL: STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS DISCUSSING HOMOSEXUALITY IN SCHOOLS

Abstract: The author presents the findings of a survey carried out in 2009 during a university course in Gay and Lesbian Studies within a Faculty of Social Sciences. After completing the course requirements, 45 persons expressed their opinions about whether or not homosexuality should be introduced as a public school subject, and if so, in which way. The author highlights the question of homosexuality being a morally controversial issue (or not), and reflects about the possible modes of its education. The conclusive part of the article elaborates on possibility of reducing prejudices and stereotypes about homosexuality by introducing it as a subject in school curricula.

Key words: homosexuality, school, (un)directive teaching, prejudices, stereotypes, human rights.

Dr. Metka Mencin Čeplak

Spolne/seksualne norme, legitimacija izključevanja in šola

Povzetek: Prispevek analizira nelagodje, ki ga v zvezi s seksualnostjo izražajo vzgojni in izobraževalni programi v osnovnih in srednjih šolah. To nelagodje je še posebno očitno v molku o seksualnostih, ki se razlikujejo od samoumevnih norm, in v specifičnih kontekstih, kjer se jih omenja oziroma se o njih razpravlja – to so skrb za telesno in duševno zdravje, »druge« ali »različne« oblike spolnega vedenja. Ta previdnost naj bi preprečila izbruh konfliktov med zagovorniki in zagovornicami različnih spolnih/seksualnih moral. Kadar pa konflikti nastanejo – navadno so zanje povod izobraževalni programi, ki dekonstruirajo spolne/seksualne norme – se jih praviloma »razrešuje« tako, da se v imenu pravice staršev, da odločajo o vzgoji svojih otrok, popusti zahtevam izključujoče spolne/seksualne morale. Take prakse implicitno legitimirajo izključevanje istospolno usmerjenih in vseh, ki prestopajo meje »normalne heteroseksualnosti«. Utrjujejo predsodke, ki so izvor motivirane nevednosti, in so celo alibi za fizično nasilje. Hkrati pa prispevek opozarja, da »vzgoja in izobraževanje« ne izumljata čarobnih formul, saj že zaradi kompleksnosti družbenih razmerij in kompleksne narave vzgojnega procesa ne moreta predvideti svojih učinkov (gl. Millot 1983).

Ključne besede: seksualnost, spolne/seksualne norme, heteronormativnost, homoseksualnost, nelagodje, šola, izobraževanje, vzgoja, vednost, reprezentacija, diskriminacija, sovražnost, izključevanje.

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Metka Mencin Čeplak, asistentka, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Katedra za analitsko sociologijo, Slovenija; e-naslov: metka.mencin-ceplak@guest.arnes.si

Uvod

Šola je eden od prostorov, kjer se izrekajo tudi »resnice« o seksualnosti, okrog katerih se konstituirajo »zamišljene skupnosti«. Hkrati pa je prostor, kjer se spoprijemamo s predsodki, prostor, kjer poskušamo dekonstruirati samoumevne resnice in moralne sodbe ter zagotoviti varno okolje za vse.

Ukrepe in projekte zoper predsodke in diskriminacije, torej zoper ideološke in politične fenomene, se tudi v družbah, ki prisegajo na človekove pravice, pogosto utemeljuje z opozarjanjem na psihične stiske žrtev diskriminacije in moralnega razvrednotenja. Ta pragmatična poteza naj bi naslovnikom (nosilcem politične oblasti, odgovornim v šolah, podjetjih, medijih, glasnim nasprotnikom enakosti in njihovim nemim podpornikom) vzbujala empatijo in/ali občutek krivde ter jih s tem motivirala, da odgovorno uporabijo svojo moč in vpliv. Težava je v tem, da sklicevanje na psihične stiske zaradi izključevanja neredko izzveni kot opravičevanje poziva k tolerantnosti, k politični korektnosti, k temu všečnemu, komaj kaj zavezujočemu nadomestku za enakost.

Prakse in vednosti, katerih cilj je dekonstrukcija predsodkov in diskriminacije, torej ideoloških in političnih fenomenov, tudi v šolo stopajo legitimno predvsem zaradi psihičnih posledic zavračanja, torej kot psihološki problem žrtev. Temu navadno sledi druga faza psihologizacije ali medikalizacije, ki pripiše vzroke sovražnosti nosilcu ali storilcu. S tem nikakor ne podcenjujem psiholoških učinkov izključevanja niti odgovornosti tistih, ki sovražnost širijo ali jo zgolj pristajajo nanjo. Opozoriti želim le na nevarnost medikalizacije in psihologizacije, ki zameglita družbene oziroma politične izvore in funkcije sovražnosti in s tem podpirata hierarhična razmerja med »naravnim«/»moralnim«/»normalnim« ter »nenaravnim«/»nemoralnim«/»nenormalnim«.

To je poglobitni razlog, zaradi katerega v prispevku praviloma uporabljam pojem (in koncept) *predsodek*, in ne sicer uveljavljenega pojma *homofobija*, izposojenke iz psihiatrije in klinične psihologije. Pojem homofobija namreč tudi v nemedicinskem, nepsihiatričnem kontekstu še vedno asociira na individualno psihično patologijo (iracionalni, skrajni strah pred nekaterimi objekti, dejavnostmi, okoliščinami, ki so nekakšen nadomestek dejanskega izvora strahu, jeze ...), ki

posameznico ali posameznika sili, da se izogiba vsemu, kar lahko izzove izjemno neprijetna psihična in fiziološka stanja¹. Vendar pa je negativen odnos do seksualnosti, ki se razlikuje od tega, kar velja za naravno in s tem normalno in moralno, oziroma do posameznic in posameznikov, katerih vedenje ni v skladu s prevladujočimi merili normalnosti, navadno posledica stališč, ki imajo neposredno oporo v ideologiji, zakonodaji, v samoumevnih predpostavkah »znanstvenih« konceptov in praks, v šolskih kurikulih. Gre za stališča, za moralne sodbe, ki jih zagovarjamo, racionaliziramo, razširjamo, utrjujemo, celo vsiljujemo v imenu narave, dobro človeštva, naroda, nedolžnih otrok, v imenu družbenega reda, ki se utemeljuje na binarni spolni delitvi in binarni delitvi na normalno in deviantno seksualnost. So torej »kolektivno organiziran fenomen s poudarjeno moralno komponento« (Haslam 2009). Seveda poskušamo pojasniti tudi strah in tesnobo, značilno za nevrotične fobije, vendar zato, da bi ju odpravili, ker simptomi hudo ovirajo naše vsakdanje življenje. Strah in tesnobo oseba, ki trpi za nevrotično fobijo, obravnava kot iracionalna, »ve«, da je objekt fobije ne ogroža. Poleg tega so fobije predmet politizacij samo takrat, ko se problematizira medikalizacija in norme psihičnega zdravja. Nasprotno pa so predsodki, predvsem tisti, ki so v nekaterih političnih okoliščinah bistveni za ohranjanje obstoječega reda ali razmerij moči, predmet žolčnih javnih razprav o tem, kaj je prav, dopustno, sprejemljivo, spodobno, zdravo in kaj ne.

To ne pomeni, da je individualno-psihološka raven predsodkov irelevantna ali da je irelevantna družbena raven nevrotičnih fobij. Analize racionalizacijskih strategij, ki so na delu predvsem pri močnih predsodkih, torej pri tistih, v katere veliko investiramo in jih zato tudi za vsako ceno skušamo ubraniti, odkrivajo (nezavedne) pogoje, procese in učinke »uspelih« srečanj družbenih ali političnih in psiholoških funkcij predsodkov (prim. Adorno 1999; Mitcherlich 1999; Oakes, Haslam in Turner 1999). Pri obeh fenomenih, torej pri nevrotičnih fobijah in pri močnih predsodkih, so na delu potlačene vsebine in konflikti, premestitve, utajitve, pozabe, ki so simptom »nelagodja v kulturi«. Za ta prispevek je bistveno, da se pri racionalizaciji predsodkov sklicujemo na družbene norme, da imajo predsodki vseskozi alibi v teh normah, v družbenem redu, ki ga določata binarna spolna razlika in zapovedana heteroseksualnost. Fantazme o ogrožajočih gejih in lezbijkah, ki bodo krivi za propad slovenstva in človeških civilizacij nasploh, so lahko izraz nemoči. Lahko so alibi za neuspeh tistega/tiste, ki jih sprejema, razširja, brani, lahko so izraz njegovih/njenih potlačenih homoseksualnih teženj. Vselej pa prikrivajo krhkost temelja družbenega reda. Vsako erotično, ljubezensko, seksualno razmerje med osebama istega spola, lastne prikrite želje prestopiti mejo opominjajo, da je ta družbeni red utemeljen zgolj na verovanju v obstoj binarne spolne razlike in stalnost spola, ter ogrožajo obstoječa podreditvena razmerja, utemeljena na spolu in seksualnosti. Zato so tisti/tiste, ki kršijo to temeljno pravilo, primeren grešni kozel na ravni političnih bojev in v zasebnih, osebnih spoprijemih z nemočjo in negotovostjo.

¹ Najbližje nevrotični fobiji je averzija, ki je posledica prikrivanja lastne istospolne usmerjenosti.

Vzgojna vloga šole in govor o seksualnosti

Ko postane v zahodnih družbah v 19. stoletju cilj vladanja »biopolitika prebivalstva« (discipliniranje telesa in regulacija prebivalstva) (Foucault 2000), si država, kot analizira Lasch (1992), prek obvezne osnovne šole (in »agensov množičnega skrbništva«) postopoma prisvaja tudi t. i. socializacijske, vzgojne funkcije: »prilagoditev na življenje« in vzgojo dobrih državljanov.

O tem, kaj je dober državljan, dobra državljanica in kako je ta cilj mogoče doseči, seveda ni soglasja, kar pravzaprav sploh omogoča vzgojo (in politiko), kot opozarja Zgaga (1991, str. 25–26). Ta neenotnost je eden od dejavnikov, zaradi katerih je zgodovina (obvezne osnovne) šole tudi zgodovina »neuspešnih« reform in izjalovljenih pričakovanj. Razočaranje je toliko večje, kadar oblast ali šolska politika (implicitno) obljublja, da bo hkrati zagotavljala »tako osebno srečo (etika) kot javno (politika) in zasebno (ekonomija) blagostanje« (Zgaga 1991, str. 36). Šola pač ni izoliran mikrosistem, ni institucija, ki zgolj reproducira obstoječi red ali uresničuje namere politične oblasti (o relativni avtonomnosti šolskega sistema gl. tudi Apple 1995; Althusser 1980; Štrajn 1991, 1998).

Šola tako tudi ni edini prostor, kjer se proizvaja in izreka »resnice« o spolih, seksualnosti, kjer se definira norme in vrednoti odklone od njih. Poleg tega »resnice«, ki se eksplicitno ali (pogosteje) implicitno izrekajo in razglašajo v šoli, med seboj niso konsistentne. Predvsem jih spremlja neko temeljno nelagodje (odraslih) – nedvoumen simptom tega nelagodja so vprašanja in odpori, ki jih izzovejo predlogi učnih načrtov in projekti, ki relativno eksplicitno omenjajo seksualnost. Katere informacije prenesti otrokom, kako in v kateri starosti, pri katerem predmetu ali v sklopu katerih učnih vsebin, katere moralne in družbene vrednote in norme naj tak pouk utrjuje? Načela, na katera se pri tem najpogosteje sklicuje, so pravica staršev, da v skladu s svojim prepričanjem zagotavljajo svojim otrokom versko in moralno vzgojo (v Sloveniji jamči to pravico 41. člen ustave RS), zaščita otrok, primernost učnih vsebin otrokovi razvojni stopnji, nediskriminacija (prim. 14. člen Ustave RS). Alajbegović Pečovnik (1996) navaja primer, ko je učiteljica v tretjem razredu ene od ljubljanskih osnovnih šol precej natančno razlagala način človeškega razplojevanja in pri tem s strokovnimi izrazi poimenovala spolne organe. Temu so sledile reakcije staršev, ki jih Alajbegović Pečovnik razvrsti v dve kategoriji. En »tabor« je ostro nasprotoval takemu pouku, zahtevali so celo, da se učiteljica zato, ker je prekorajčila program, onemogoči stike z otroki. Drugi pa v učiteljičinem delu niso videli nič škodljivega in so nasprotovali (ostri) kazni. Ravnateljica je problem »rešila« tako, da je učiteljico malo pred koncem šolskega leta poslala na študijski dopust. Alajbegović Pečovnik sklene zgodbo z ugotovitvijo, da »čeprav otroci nemara niso dojeli tako, kot je predvidevala učiteljica, pa so najbrž zelo dobro dojeli, da je to tema, ki dodobra razburja odrasle« (str. 139). Ne gre za otroke, gre za odrasle in njihovo nelagodje, ki je še toliko večje, kadar

učni načrt odpira možnosti za dekonstrukcijo heteronormativnosti² ali vladajočih seksualnih norm nasploh.

Seksualnost, intimna in družinska razmerja so eno tistih področij, kjer se pretirane ambicije in obljube šolskih oblasti, iluzije, da šola lahko otroke obvaruje pred nevarnostmi, ki izvirajo iz »človeške narave«, nekompetentnosti in nemoralnosti staršev, brezvestnosti medijev ..., ali vsaj popravi »škodo«, ki jo ti povzročajo, lahko hitro sprevržejo v neznosen nadzor nad učiteljicami in učitelji. Razprave o seksualni vzgoji v šolskem kurikulumu v južni Avstraliji v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja (Jose 1999) kažejo, kako hitro se vprašanjem, kako, kdaj in kje, če sploh govoriti o seksualnosti v šoli, pridruži še vprašanje, kdo naj ali kdo lahko poučuje te vsebine. V sedemdesetih letih 20. stoletja so v južni Avstraliji v državne šole uvajali spolno vzgojo³ (sex education), pri tem pa niso naleteli na poseben odpor. Je pa organizacija Festival of Light (FOL), ki se je sklicevala na krščanske vrednote in moralne standarde, opozarjala na nevarnost, da bi permisivnost lahko porušila družbene norme. Zato so zahtevali, naj učni program izpostavlja predvsem družinsko življenje ter vrednote čistosti in zvestobe. To pa bi po prepričanju FOL lahko zagotovili samo ustrezni učitelji in učiteljice – tisti z dolgoletnimi izkušnjami v poklicu, predvsem pa s stabilno in srečno zakonsko zvezo. In minister za izobraževanje je oznanil, da se ministrstvo za izobraževanje v bistvu strinja, da je pri poučevanju teh vsebin potrebna posebna previdnost in da je pri odločanju o tem, kdo bo poučeval te vsebine, treba slediti načelom zrelosti in stabilnosti njegove/njene zakonske zveze. Sicer je opozoril, da teh kriterijev ni mogoče enopomensko opredeliti, pa vendar!

Če bi v resnici poskušali uveljaviti take selekcijske kriterije, bi morali vpejati popoln nadzor nad učiteljičinim/učiteljevim zasebnim/intimnim življenjem. Pa vendar ti ukrepi kljub svoji radikalnosti ne bi zagotovili zaželenih vzgojno-izobraževalnih dosežkov. Učiteljice in učitelji sicer res vplivajo na otrokov vrednotni sistem že s samo izbiro dejstev, ki jih podajajo, nanj vplivajo z eksplicitnimi in implicitnimi vrednostnimi sodbami o teh dejstvih. Otrokom zavedno ali nezavedno sporočajo, kaj je dobro in kaj ne, tudi ko gre za spolne in seksualne norme. Vendar niti še tako skrbno kadrovanje ne more »obvarovati« otrok pred vrednotami »razvrtnih neporočenih žensk« niti pred bolj ali manj subtilnimi mehanizmi izključevanja. Identifikacije, ki je na delu v vzgojnem procesu, pač ni mogoče v celoti nadzorovati – učinkov šolske prakse in vednosti zaradi same narave vzgojnega procesa ni mogoče vnaprej predvideti (prim. Millot 1983). Prav to je eden od pglavitnih razlogov, zakaj neznosen nadzor nad učitelji in učiteljicami pogosto prinese celo nasprotno učinke od zaželenih.

² S pojmom heteronormativnost označujemo spolne in seksualne norme, ki izhajajo iz binarne spolne delitve: predpostavljajo delitev ljudi na dva ločena, med seboj komplementarna spola, od katerih ima vsak specifične družbene in biološke vloge; heteroseksualnost skladno s tem velja za edino normalno spolno/seksualno orientacijo, zveza med t. i. biološkim spolom, spolno identiteto in spolnimi vlogami pa se zdi naravna in samoumevna.

³ Pri poimenovanju teh »vzgojno-izobraževalnih« programov je nekaj zagat, ki zadevajo uporabo pojmov spol in seksualnost, kar natančno in dosledno analizira Bogdan Lešnik v spremni študiji h knjigi Nacionalizem in seksualnost G. L. Mosseja (2005). Tako kot spolna morala tudi omenjeni vzgojno-izobraževalni programi navadno neposredno povezujejo spol in seksualnost, zato se mi zdi spolna vzgoja ustrežnejši izraz kot seksualna vzgoja.

To seveda ne pomeni, da je zaradi te negotovosti vseeno, kaj in kako poučujemo. Nasprotno – prav zaradi negotovosti je smiselno uvajati učne vsebine, ki opozarjajo na nepravilnost in dekonstruirajo »normalnost«. Če nič drugega, pomagajo prestavljati meje »normalnosti« in vzpostavljati varne prostore.

Sporočilnost molka in kontekstov

Prizadevanjem za dekonstrukcijo heteronormativnosti v šoli najprej nasprotuje najvarnejša strategija reševanja konfliktov – molk o seksualnosti nasploh, kot kaže omenjeni primer ene od ljubljanskih osnovnih šol.

Nelagodje šolskih oblasti je še neprijetnejše, ko na šolska vrata potrkajo poskusi odprave dihotomije naravna (normalna) (hetero)seksualnost/deviantna (homo)seksualnost. Ob tem se namreč zagovorniki in zagovornice »naravne spolnosti«, družinskih vrednot, tradicionalnih spolnih vlog odločno postavijo v bran družbenemu redu, utemeljenem na binarni spolni delitvi in heteroseksualnosti. Tudi v tem primeru je molk najpreprostejši odgovor na konfliktni položaj. Mogoče ga je celo upravičiti, na prvi pogled celo zelo prepričljivo: z izgovori, da je seksualnost osebna stvar vsakega posameznika in posameznice in da je zunaj šole in šolskih učnih načrtov na voljo povsem dovolj informacij; s sklicevanjem na verjetnost, da se s tem, ko se v šoli odpre razprava o problemu seksualnih norm, odpre tudi možnost za nedvoumno, eksplicitno izražanje averzij do vseh, ki »kršijo« norme »normalne«, »naravne«, »zdrave« seksualnosti; z opozarjanjem na nevarnost, da bi se politični boji prenesli na šolska tla.

Kot da z molkom naredimo manj škode, kot pa bi jo z odpiranjem izobraževalnih programov. Molk seveda ni nevtralen, molk sporoča, pravzaprav razglašča heteroseksualnost kot edino »normalno« seksualnost – z vztrajanjem pri spolni dihotomiji, s podobami »navadne« družine in raznospolnih partnerskih zvez, z govorom o seksualnosti zgolj v kontekstu »naravne« biološke reprodukcije oziroma v kontekstih, ki se nanašajo na heteroseksualna razmerja. To implicitno podpira podobo homoseksualnih razmerij in podobo tistih, ki jih gojijo, kot odklonskih, če ne kar patoloških.

Analize reprezentacije gejev in lezbijk v šolskih učbenikih in berilih so navadno prvi korak v procesu problematizacije položaja marginaliziranih družbenih skupin in praks, ki se razlikujejo od prevladujočih norm – te skupine in prakse so praviloma izključene in nevidne. Za Slovenijo so indikativni podatki iz raziskave *Vsakdanje življenje lezbijk in gejev* iz leta 2003 (Švab in Kuhar 2005): število tistih, ki trdijo, da so v šoli pri pouku govorili o homoseksualnosti, sicer narašča obratno sorazmerno s starostjo, vendar niti med najmlajšimi anketirankami in anketiranci (16 do 20 let) delež tistih, ki so v šoli slišali o homoseksualnosti »kar nekaj«, ne presega 32,5 %. Tudi podatki Legebitrine raziskave iz leta 2009 opozarjajo na odsotnost tem o homoseksualnosti (gl. analizo te raziskave v tej številki).

Indikativno je, da se je o homoseksualnosti – pravzaprav o seksualnosti nasploh – v šolah začelo praviloma govoriti v kontekstu zdravstvene vzgoje. Od leta

1980 do začetka devetdesetih je na primer slovenski srednješolski učbenik za ta predmet obravnaval homoseksualnost v povezavi z nenavadnim spolnim vedenjem. Pozneje gradivo Zavoda RS za šolstvo (2003) v učnem načrtu medpredmetnega kurikularnega področja *Vzgoja za zdravje* za osnovno šolo v vsebinskem sklopu *Spolna vzgoja* (datirano s 16. 8. 2004) vpelje kategorijo »različne oblike spolnega vedenja«, kamor uvršča »homoseksualnost, mazohizem, sadizem, nekrofilijo, ekshibicionizem, transvestizem, transseksualizem, vojerizem, fetišizem, posilstvo, incest, prostitucijo, pedofilijo, sodomijo, pornografijo«. Ne pa heteroseksualnosti. Kaj je skupni element vseh naštetih »različnih oblik spolnega vedenja«? Ali ima homoseksualnost kaj več skupnega s pedofilijo in posilstvom, kjer gre za zlorabo moči, napad na telo, prisilo, kot pa denimo heteroseksualnost? »Nenaravnost«? »Nenormalnost«? »Nemoralnost«? Zakaj ta učni načrt ne kategorizira seksualnega vedenja in seksualnih praks na temelju kriterijev, kot so zloraba moči, prisila, nesimetričnost v vednosti, razumevanju, zrelosti (gl. Primorac 2002)?

Klasifikacija v tem načrtu preseneča toliko bolj, ker kot globalne cilje deklarira:

- *oblikovati možnosti za razvijanje odgovornosti do samega sebe, drugih ljudi in ožjega ter širšega okolja in naučiti varovati zdravje in dobro počutje;*
- *učence seznaniti z življenjskimi in spolnimi navadami v različnih zgodovinskih obdobjih, kulturah in tradicijah in tako podati temelje za spoštovanje drugačnosti.*

Skratka, tudi ta primer učnega načrta, ki mu ne gre očitati cenenega moraliziranja⁴, kaj šele tabuiziranja seksualnosti, izhaja iz samoumevnih, nevprijetnih seksualnih norm. Poziva k strpnosti kot vrlini posameznika, ki je na pravi strani, s čimer relativno diskretno izraža predsodek. S tem pomaga vzdrževati razdaljo med »nami« in tistimi, katerih seksualne navade, užitki, ravnanja implicitno označuje vsaj za moralno sporna – še posebno, ko jih postavlja ob kriminalna dejanja, kjer gre za zlorabo moči.

Strah in nelagodje šolskih oblasti sta sicer razumljiva, saj smo v razpravah ob predlogih, ki spodkopavajo mite o naravni, moralni, normalni seksualnosti in spolno dihotomijo, v najboljšem primeru priča očitkom o nedopustnem propagiranju homoseksualnosti⁵, v najslabšem pa nedvoumnim sovražnim izpadom o homoseksualcih kot izrodkih družbe⁶. Vmes pa je še cela paleta negativnih reakcij, pri čemer si del politične elite argumentacijo izposoja kar iz zakladnice

⁴ Ta program je blizu programu PSHE (Personal, Social and Health Education) programu britanske šole Hilltop, ki namesto redukcije na biologijo povezuje seksualnost, samospoštovanje in opolnomočenje (gl. Morris-Roberts 2004).

⁵ Pred leti je na primer v eni od slovenskih srednjih šol Društvo za nenasilno komunikacijo organiziralo delavnice o nasilju, diskriminacijah, komunikaciji in reševanju konfliktov in v programu predvidelo tudi dveurno delavnico o homoseksualnosti. Vodstvo šole je od Društva zahtevalo, naj delavnico umakne, češ da se starši pritožujejo, »da šola 'navija' za homoseksualizem« (gl. pismo Društva za nenasilno komunikacijo, 2001).

⁶ Ob zgibanki *Spolnost in AIDS*, ki jo je izdal Roza klub, se je vnela afera, v kateri zagovorniki »slovenske, družinske mentalitete« niso skoparili niti z ocenami, da so homoseksualci izrodki družbe, potrebni zdravljenja. Zgražanje je bilo še večje, ker je zgibanko finančno podprl **Urad za mladino pri Ministrstvu za šolstvo in šport** (gl. bilten *Prispevki k zgodovini gejevskega in lezbičnega gibanja*, str. 33).

nacistične ideologije oziroma propagande (prim. Kuhar 2004, Mencin Čeplak 2005). To pa šole ali šolskih oblasti ne odvezuje odgovornosti, da vzpostavljajo enakost, enakost možnosti, pravičnost, da odpravljajo diskriminacijo.

Problematično je že samo dejstvo, da se seksualnost obravnava v sklopu zdravstvene vzgoje – s tem je seksualnost na simbolni ravni označena kot nekaj problematičnega. Lezbična sekcija ŠKUC LL tako upravičeno opozarja, da »protihomofobična vzgoja in izobraževanje ne smeta biti getoizirana znotraj nekaterih programov, temveč vključena v vse vidike celotnega vzgojnega in izobraževalnega kurikulumu« (v Velikonja 1998, str. 153–154). Za zdaj je to izobraževanje v Sloveniji praviloma prepuščeno učiteljicam in učiteljem, njihovi vednosti in senzibilnosti ter vodstvom šol, ki presojujejo o tem, ali bodo šolski prostor odprli izobraževalnim projektom, ki jih pripravljajo in izvajajo društva ter zunanje izobraževalne organizacije. Cilj teh projektov je dekonstrukcija mitov o homoseksualnosti, spolni dihotomiji, naravni/nenaravni seksualnosti, prepoznavanje diskriminacije in izključevanja z najbolj prikritimi, nevidnimi oblikami vred; ustvarjanje varnih prostorov v šoli, krepitev podpornega omrežja ... Posredovanje informacij, širjenje vednosti je temeljna strategija, ki jo spremljajo predlogi o tem, kako odpirati teme, ki zadevajo izključevanje gejev in lezbijk, biseksualnih, transseksualcev, transvestitov, kako se učitelji in učiteljice lahko izognejo subtilnim oblikam heteroseksizma.⁷

Nemoč pozitivne reprezentacije in vednosti

Med strategijami, ki naj bi kratkoročno vzpostavile varne prostore, dolgoročno pa politično enakost, so najpogosteje zahteve po pozitivni reprezentaciji posameznik in posameznikov, ki se razlikujejo od prevladujočih spolnih in seksualnih norm; zahteve za odpravo zakonske diskriminacije; dekonstrukcija mitov o »normalnih« in »naravnih« spolnih vlogah in seksualnostih z informiranjem in izobraževanjem o »homofobiji in predsodkih«.

Včasih se projekti ustavijo že pri zahtevah po pozitivni reprezentaciji, kot da bi množenje alternativnih, nestereotipnih reprezentacij avtomatično omogočilo identifikacijo z alternativnimi, pozitivnimi normami. Vendar stereotipi delujejo kot performativ, so vnaprej pripravljene subjektne pozicije, s katerimi smo se prisiljeni soočiti, tudi če imamo do njih racionalno distanco. Spememba niti pri žrtvi niti pri nosilcih stereotipov in predsodkov ni mogoča zgolj s produkcijo in krepitvijo pozitivne podobe. Sovražnost, izključevanje, odklanjanje niso občutja in prakse, ki jih lahko odpravimo zgolj s širjenjem pozitivnih podob in vednosti, ki se z močjo argumenta spoprijemajo s predsodki. Stisk zaradi odkritega ali prikritega izključevanja, stigmatizacije in diskriminacije, ni mogoče rešiti zgolj

⁷ Nekaj primerov takih projektov v Sloveniji so: zgibanka lezbične sekcije ŠKUC Homofobija, filmsko gradivo Mirovnega inštituta, Amnesty International in društva DIH »Različnost bogati, ne siromaši«, ki ga je pripravil R. Kuhar, projekt Amnesty international Slovenije »Ljubezen je ljubezen« (2006/2007), že omenjen izobraževalni projekt Društva za nenasilno komunikacijo, zgibanka Roza kluba »Homoseksualnost, kaj je to?« in njegov projekt »Homoseksualnost in mladi«.

s pozitivnimi podobami gejev in lezbijk. Ali, kot pravi Luhmann, gre za iluzijo, da z reprezentacijo pride vednost, da vednost o gejih in lezbijkah pripelje do normalizacije gejev in lezbijk, to pa do srečnega konca – ukinitve diskriminacije (Luhmann 1998, str. 143)⁸. Dekonstrukcija in redukcija predsodkov je zapleten proces, ki že na individualni zadeva tri ravni, ki so v kompleksnem medsebojnem razmerju – védenje, občutenje in ravnanje (Šebart, Krek, Vogrinc 2006). Vednost, ki dekonstruira mite o gejih in lezbijkah, še ne zagotavlja spremembe negativnih občutenj, in ravnanja niso nujno skladna niti z vednostjo niti z občutji. Še posebno pri močnih predsodkih, pri tistih, v katere zaradi njihove specifične vloge v psihični ekonomiji veliko investiramo, so na delu mehanizmi racionalizacije, zanikanja, izogibanja (gl. Adorno 1999; Oakes, Hasalm, Turner 1999), ki imajo oporo v ideologijah in družbenih praksah diskriminacije.

Širjenje vednosti sicer lahko že kratkoročno pripomore k dekonstrukciji in redukciji predsodkov – tedaj, ko ljudje v predsodke ne investirajo veliko (prim. Aboud in Levy 2000) in tedaj, ko sicer nasprotujejo diskriminaciji in izključevanju, jim pa primanjkuje argumentov za učinkovito soočenje s predsodki. V prvem primeru sicer širjenje vednosti naleti na oviro. Kot opozarja Calhoun, zaradi težnje, da se izognemo odgovornosti, pogosto zanikamo, minimiziramo izkoriščanje, izključevanje (Calhoun, v Smith 2008, str. vii).

Precej hujša pa je omejitev takrat, kadar imamo opravka s (prikrito ali odkrito) sovražnostjo. Ta se ob soočenju s protiargumenti samo še pogloblja, saj mora človek, ki je sovražnosti dovolil vstop v manifestno mišljenje, zaradi norme strpnosti nenehno upravičevati svoje sovrašтво, to pa mu začasno uspe samo tako, da le še radikalneje obtožuje žrtev svojega sovrašтва (Adorno 1999). V takih okoliščinah se informacijam, ki ogrožajo začasno ravnotežje, s tem pa navidezen red in varnost, (nezavedno) izogibamo. »Pomanjkanje informacij« v tem primeru ni posledica »objektivnih« okoliščin, npr. nedostopnosti informacij, temveč posledica motivacije – informacijam, ki ogrožajo »kognitivno skladnost« stališč, emocij, vedenja, se izogibamo, jih interpretiramo tako, da preprečimo neskladje med njimi in vsebino predsodkov ter ohranimo krhko ravnotežje v »konstrukciji realnosti«. Motivirana ne-vednost je torej eden od razlogov, zakaj zgolj z informiranjem o neutemeljenosti, iracionalnosti ne moremo razrešiti problema predsodkov in prakse ki jih predsodki upravičujejo – diskriminacije, stigmatizacije, nasilja ...

Predsodki in legitimacija nasilja

Adorno opozarja na vlogo, ki jo ima v (re)produkciji predsodkov (skupaj s sovražnostjo in nasiljem) specifična ambivalentnost, značilna za družbe, ki prisegajo na normo strpnosti, hkrati pa se utemljujejo na različnih oblikah diskriminacije. Ta ambivalentnost namreč implicitno opravičuje sovražnost:

⁸ Tu je treba vsaj omeniti kritiko, ki opozarja na izključevanje drugih, upornejših seksualnih/spolnih identitet, ki so v politikah enakih pravic in v pedagoški literaturi zastopani precej redkeje kot geji in lezbijke: biseksualni, transseksualni, interseksualni, transspolni (prim. Luhmann 1998).

subjekt s predsodki se zaveda »da ga, medtem ko se zaradi razlogov, ki so popolnoma osebni, na videz upira sloganom demokracije in enakosti, podpirajo močni socialni trendi« Adorno (1999, str. 146). Izsledki raziskave psihologinje Franklin (1998) o psihosocialni motivaciji zločinov iz sovraštva v Združenih državah Amerike potrjujejo to Adornovo tezo – ugotavlja namreč, da nasilje nad geji storilci obravnavajo kot legitimno.

Na temelju svoje raziskave med mladimi storilci kaznivih dejanj zoper homoseksualce sklene, da v kulturi, ki glorificira nasilje in zgražanje nad seksualno raznovrstnostjo, storilci svoje nasilje zoper kršitelje spolnih in seksualnih norm razumejo kot demonstracijo moškosti, možnost, da pridobijo družbeno priznanje, pogosto pa so nasilna dejanja hkrati tudi preganjanje dolgočasje. Zaradi lahkotnosti, s kakršno so mladi storilci pojasnjevali napade, K. Franklin sklepa, da je njihovo nasilje predvsem skrajni izraz ameriških kulturnih stereotipov in pričakovanj glede moškega in ženskega vedenja, naučena oblika socialne kontrole deviantnosti. Pogosto niti ne gre za izrazito sovražnost do žrtve – na podlagi intervjujev z mladimi storilci K. Franklin ugotavlja, da napadalci gejev pogosto ne kaznujejo zaradi njihove spolne usmerjenosti, ampak zato, ker se »razkazujejo«. Temu se morajo seveda kot »pravi moški« upreti: K. Franklin pravi, da nasilje nad geji ni toliko odziv na občutek ogroženosti zaradi homoseksualnosti žrtve – če kaj ogroža storilce, jih ogroža potencialna nevarnost, da bodo označeni kot homoseksualci, to pa jih sili, da se podredijo ozkim standardom ustreznega spolnega vedenja, da torej vzdržujejo in krepijo hierarhično družbeno strukturo. Da bodo svojo moškost dokazovali z nasiljem nad tistimi, ki kršijo norme moškosti, je toliko verjetnejše, kadar sami ne izpolnjujejo drugih bistvenih zahtev pripisane družbene pozicije – dominantnost, tekmovalnost, fizični pogum in moč, šolski in poklicni dosežki ... Ta prevladujoči ideal moškosti je namreč kulturni standard, dosegljiv le manjšini moških, pa čeprav sodijo v privilegiran razred, kot opozarja Connel (v Franklin 1998).

O tem, da gre pri nasilju nad geji, lezbijkami in drugimi upornicami in uporniki zoper spolno/seksualne norme za demonstracijo moškosti, priča tudi dejstvo, da se nasilje navadno izvaja v skupini ali vsaj v navzočnosti vrstnikov. K. Franklin ugotavlja, da se v skupini pogosto začne z ne najbolj resnim predlogom, naj storijo kaj delinkventnega, čemur botrujeta tudi dolgočasje in želja po nečem vznemirljivem in razburljivem. Vsak od udeležencev domneva, da so vsi drugi v skupini bolj pripravljeni na akcijo, kot v resnici so. Ta predpostavka deluje kot samoizpolnjujoča se napoved – zaradi socialnega pritiska vsakega člana skupine motivira za sodelovanje. Razlog, da so prav geji med najpogostejšimi žrtvami, ni le stereotip, da se gej ne bo upiral. Eden od mladih storilcev je na primer K. Franklin pojasnjeval, da je geje v urbanih okoljih relativno lahko najti, pa še napade prijavijo policiji redkeje kot druge žrtve.

Spoprijem z diskriminacijsko prakso, z nasiljem in sovražnostjo proti »seksualnim prestopnicam in prestopnikom« je torej težaven zaradi kompleksnega medsebojnega delovanja ambivalentnih družbenih norm, vrstniške dinamike, ekonomske in družbene nemoči mladih – ti dejavniki spodbujajo, hranijo brezbriznost in nasilje. Z njimi pa se šola sama ne more uspešno spopasti.

Sklep

Na to, kako pomembno vzgojno vlogo se v Sloveniji pripisuje šoli, opozarjajo tudi občasni konflikti, ki jih nenamerno sprožijo učiteljice in učitelji, ki povedo v šoli preveč ali povedo kaj, kar nevarno ogrozi vero v naravnost in stabilnost spolne dihotomije ter samoumevnost seksualnih norm; izobraževalno gradivo, ki pokaže preveč ali kaj, kar naj bi mladim očem ostalo skrito. V konfliktu med pravico staršev, da svojim otrokom zagotovijo (versko in moralno) vzgojo, skladno s svojim prepričanjem, ter načelom enakosti in spoštovanja različnosti, je moč na strani tistih, ki vztrajajo pri čistem binarnem razlikovanju med normo, ki jo je treba spoštovati, in deviacijo, o kateri je treba vsaj molčati, če je že obsodimo ne. Društvo za nenasilno komunikacijo je v Odprtem pismu Ministrstvo za šolstvo upravičeno opozorilo: »Če je nekaj ogorčenim staršem uspelo, da so dosegli prepoved pogovora o homoseksualnosti, lahko uspe tudi pobuda staršev in drugih, ki mislimo, da je v šolah nujno spodbujati kulturo spoštovanja različnosti.« (2001)

Poskusi rahljanja meja normalnosti, dihotomije hetero/homo ogrožajo predvsem prvega od obeh polov, ker mu odrekajo privilegirano pozicijo ali celo ogrožajo njegov obstoj, saj je pogoj njegovega obstoja prav razlika (v moči in pripisani vrednosti). »Izbire, dejanja in prakse na področju seksa« (Primorac 2002, str. 209) je treba obravnavati kot pravico, to pomeni, da sodi govor o tem v polje politične vzgoje, kot jo definira Hahn: »proces, v katerem si lahko posamezniki pridobijo *znanje* o svojih pravicah ter hotenje in *zmožnost*, da bi jih uporabljali« (v Zgaga 1991, str. 37). To ni absolutna pravica, vendar njenih meja ne določajo predpostavke o naravnosti seksualne prakse, vzvišeni cilji ohranitve naroda in podobno – ta pravica izključuje dejanja prisile, izkoriščanja, nasilja, dejanja, kjer gre za nesimetričnost v »zrelosti, vednosti, razumevanju in moči« (Primorac 2002, str. 209–210). Skladno s tem je tudi opozorilo queerovskih teoretikov in teoretičark, da je cilj vzgoje in izobraževanja na področju seksualnosti preozek, če se omeji zgolj na širjenje definicije normalnosti na geje in lezbijke: temeljno vprašanje je, kako subvertirati vrednotenje subjektivnih pozicij in pripisovanje ne/normalnosti, kako subvertirati idejo o stabilnih (spolnih in seksualnih) identitetah ... Še več – gre za kompleksen problem dominacije in podrejanja, za medsebojno povezanost različnih osi podrejanja: »rase«, etnije, spola in razreda, seksualnih praks in teles (prim. Crenshaw 1991; Collins 2000; Luhmann 1998).

Literatura

- Adorno, T. W. (1999). Avtoritarna osebnost. V: Ule Nastran, M. (ur.). Predsodki in diskriminacije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 126–156.
- Alajbegović Pečovnik, Z. (1996). Govor o spolnosti in šola. Delta, 2, št. 3–4, str. 139–141.
- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V: Skušek Močnik, Z. (ur.). Ideologija in estetski učinek. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 38–99.
- Aboud, F. E. in Levy, S. R. (2000). Interventions to Reduce Prejudice and Discrimination in Children and Adolescents. V: Oskamp, S. (ur.). Reducing Prejudice and Discrimination. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, str. 269–293.

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York, London: Routledge.
- Collins, P. H. (2000). *Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, št. 6, str. 1241–1299.
- Foucault, M. (2000). *Zgodovina seksualnosti*. 1, Volja do znanja. Ljubljana: ŠKUC.
- Franklin, K. (1998). Inside the Mind od People Who Hate Gays. <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/assault/roots/franklin.html> (17. 8. 2009).
- Haslam, N. (2009). Prejudice is not phobia. *Psychology Today*. <http://www.psychologytoday.com/blog/human-natures/200903/prejudice-is-not-phobia>
- Henriques, J. idr. (1984). *Changing the Subject*. London, New York: Methuen & Co.
- Jose, J. (1999). Drawing the Line: Sex Education and Homosexuality in South Australia, 1985. *The Australian Journal of Politics and History*, 45, št. 2. *Questia Media America, Inc.* www.questia.com (11. 8. 2009).
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5 (2006), str. 22–44.
- Kuhar, R. (2004). Pravična in nepravična diskriminacija. *Media Watch: Poročilo*, št. 3. Ljubljana: Mirovni inštitut, str. 28–55.
- Kuhar, R. (2009). Raziskava o vsakdanjem življenju gblt-mladih v Sloveniji. Še vedno: vsepovsod nasilje. *Narobe*, št. 9, str. 38–39.
- Lasch, C. (1992). Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V: Bahovec, D. E. (ur.). *Vzgoja med gospodstvom in analizo*. Ljubljana: Krt, str. 182–209.
- Lešnik, B. (2005). Spodobnost fašizma in fašizem spodobnosti. *Spremna študija k Mosse, G. L. Nacionalizem in seksualnost*. Ljubljana: *cf**, str. 287–303.
- Luhmann, S. (1998). *Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing*. V: Pinar, W. F. (ur.). *Queer Theory in Education* Edited. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 141–155.
- Mencin Čeplak, M. (2005). Začaran krog diskriminacije: od moralne diskreditacije homoseksualnosti do neenakosti gejev in lezbijk pred zakonom – in nazaj. *Družboslovne razprave*, 21, št. 49/50, str. 175–186.
- Millot, C. (1983). *Anti-pedagog Freud*. V: Žižek S. (ur.). *Gospodstvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Mitcherlich, A. (1999). K psihologiji predsodkov. V: Ule Nastran, M. (ur.). *Predsodki in diskriminacije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 13–23.
- Morris-Roberts, K. (2004). Colluding in »Compulsory Heterosexuality«? Doing Research with Young Women at School. V: Harris, A. in Fine, M. (ur.). *All about the Girl: Power, Culture, and Identity*. London, New York: Routledge, str. 219–229.
- Oakes, P. J., Haslam, A. in Turner, J. C. (1999). Politika, predsodki in mit v preučevanju stereotipov. V: Ule Nastran, M. (ur.). *Predsodki in diskriminacije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 62–91.
- Pan, M. (2007). Ljubezen je ljubezen. *Informativni bilten za poučevanje državljsanske vzgoje*, 5, št. 3, str. 11–12.
- Pismo proti homofobiji (2001). Društvo za nenasilno komunikacijo. *Lesbo*, št. 11/12. http://www.ljudmila.org/lesbo/lesbo_1112sola.htm.
- Primorac, I. (2002). *Etika in seks*. Ljubljana: Krtina.

- Prispevki k zgodovini gejevskega in lezbičnega gibanja (1984–2004). Bilten, str. 33. <http://www.ljudmila.org/lesbo/raziskave.htm> (12. 8. 2009).
- Smith, M. S. (2008). Racism and Motivated Ignorance. *The Ardent Review*, 1, št. 1, str. iii–xiv.
- Štrajn, D. (1991). Svoboda, vzgoja, kontrola. V: Medveš, Z. (ur.). *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 40–49.
- Štrajn, D. (1998). Družbene spremembe in izobraževanje. V: Štrajn, D., Kolenc, J., Šimenc, M. (ur.). *Družbene spremembe in izobraževanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 27–46.
- Švab, A. in Kuhar, R. (2004). Vsakdanje življenje lezbijk in gejev. Preliminarna analiza. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Velikonja, N. (1998). Izobraževanje proti homofobiji: Zloženka za šole. *Delta*, 4, 1–2, str. 151–156.
- Ustava Republike Slovenije (2001). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Učni načrti: Vzgoja za zdravje (2003). Zavod RS za šolstvo.
- <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=33&rID=608> (12. 8. 2009).
- Zgaga, P. (1991). Težave v vzgojo: med državo in civilno družbo. V: Medveš, Z. (ur.). *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 24–39.

Metka MENCIN ČEPLAK, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

GENDER/SEXUAL NORMS, LEGITIMISATION OF EXCLUSION AND SCHOOL

Abstract: The article analyses discontent with reference to sexuality, as expressed in elementary and secondary schools' education programs. This discontent is most obvious in the silence that pervades sexualities that deviate from self-evident norms, and in the specific contexts where those sexualities are mentioned or discussed (i.e., the context of care for physical and mental health, »the other,« or »diverse« sexual practices). This caution should prevent the outburst of conflicts between defenders of different sexual morals. But when the conflicts do break out (usually due to education programs deconstructing gender/sexual norms), they are 'resolved' by the indulgence of the exclusive gender/sexual moral (on behalf of parents' right to decide upon the education of their children). This method of 'problem solving' implicitly legitimises the exclusion of homosexuals and all who cross the limits of 'normal' heterosexuality. It strengthens prejudices, motivates ignorance, and even sets up an alibi for violence.

The article points out that education does not invent a magic formula, since it cannot foresee its own effects because of the complexity of social relations and the nature of education process (cf. Millot 1983).

Key words: sexuality, gender/sexual norms, heteronormativity, homosexuality, discontent, school, education, knowledge, representation, discrimination, hostility, exclusion.

Dr. Cris Mayo

Strpnost, ki si ne upa izreči svojega imena

UDK: 37.015.4

Prispevek avtorice Cris Mayo je ponatis poglavja, ki je bilo objavljeno v monografiji *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence* (ur. Megan Boler, New York, 2004). Prispevek objavljamo z dovoljenjem založbe *Peter Lang Publishing*.

*Dr. Cris Mayo, izredna profesorica, University of Illinois, Združene države Amerike;
e-naslov: cmayo@illinois.edu*

Zadnje čase sprašujem homoseksualne fakultetne študente, kakšne izkušnje so imeli v javnih šolah. Kaže se mi vzorec čudno protislovnih odgovorov, ki v resnici sploh niso protislovnii. Vprašam: »So vas zaradi vaše homoseksualnosti kakor koli nadlegovali?« Mnogi sogovorniki začnejo odgovarjati nekako tako: »Ne, niso me nadlegovali. Tisto, kar se je dogajalo, ni bilo nič posebnega, nič nenavadnega.« Potem ko svoje izkušnje opredelijo kot nekaj navadnega, začnejo pripovedovati, kako so jih nadlegovali učitelji in učenci, kako so jih učenci nadlegovali vpricho učiteljev, ki sploh niso ukrepali, in kako so bili izpostavljeni telesnemu nadlegovanju. Presenetljivo je, da takšno vedenje, čeprav poudarjajo, da so ga pričakovali, in ga po razmisleku celo označijo za nesprejemljivo, razumejo kot normalno in nevredno omembe. Kakor je dejal neki mladenič: »Proti temu [homoseksualnosti] ni imel nihče nič, vendar tudi nihče ni govoril o tem.« Potem je dejal, da se »morda« spominja »ene same slabe stvari«. V resnici so mu drugi učenci zabili glavo v garderobno omarico, ker so mislili, da je gej, vendar je rekel: »To dejanje se mi ni zdelo prehúdo.« Poleg dejanj drugih učencev sogovorniki izpostavljajo tudi molk uradnih oseb, pomanjkanje informacij ter pozornosti učiteljev in šolskega vodstva na homofobni govor in dejanja. Seveda so v vseh njihovih šolah veljale politike za varstvo učencev pred nadlegovanjem. Nobena šola pa ni imela politike, ki bi izrecno varovala učence iz spolnih manjšin. Tako je bilo med drugim problematično, da šolska skupnost govora, ki je nadlegoval učence iz spolnih manjšin, ni razumela kot nadlegovanje. Homoseksualni otroci naj bi homofobni govor preprosto pričakovali. V tem članku trdim, da lahko homoseksualci kljub varovalnim politikam še vedno pričakujejo homofobijo, ker jo hrani struktura družbenih ustanov in praks. Neuspešni so tudi politike in pravila, ki so izrecno namenjeni varstvu učencev iz spolnih manjšin, saj jih še vedno oblikujejo ustanove, ki skušajo privid sprejemljivosti spolnih manjšin doseči z vpeljevanjem pravil vedenja, osredotočenih na delovanje posameznikov. Čeprav se dejanja posameznikov kaznujejo, šole kot ustanove ohranjajo prakse, ki so v bistvu diskriminacijske.

Politike, ki jih obravnavam v tem članku, kažejo na namerno kratkovidnost, ki še vedno prevladuje, čeprav učence iz spolnih manjšin in druge učence javnih šol na videz varuje. Podkrepiti skušam trditev, da so politike usmerjene v

preprečevanje resničnih sprememb, saj se osredotočajo na preprosta, reakcijska pravila namesto na obsežne spremembe učnih načrtov in družbenih praks. Razmislek o tem, da dodajanje novih pravil rabi le zaviranju širših sprememb, bom podala v analizi nediskriminacijskih politik v Massachusettsu in Marylandu, ki med poukom omejujejo predstavljanje zadev, povezanih s spolnimi manjšinami. Nato bom pretresla razsodbo v primeru *Saxe proti šolskemu okraju State College*, ki je v Pensilvaniji razveljavila kodeks, katerega določila so zagotavljala širok nabor varovalnih ukrepov na področju govora. S temi primeri bom pokazala, da si politike bolj kakor za spodbujanje učenja in skupnosti prizadevajo za obvladovanje govorcev. Pravila in razsodbe o pravilih še naprej namerno utišujejo in trivializirajo učence iz spolnih manjšin. Utišanje zahteva celo dan molka, najbolj priljubljena javnošolska demonstracija zoper homofobijo. Čeprav si je ob namerenem molku, ki ga zahteva dan molka, težje predstavljati, kakšna bi bila videti živahna skupnost raznolikih spolnih usmeritev, trdim, da namerno samoutišanje produktivno opozarja na neproduktivni molk, ki ga skušajo izsiliti politike.

Vljudni govor in molk v učnih načrtih

Čeprav sovražni govor povzroča precejšnjo škodo, moramo širše razmisliti o kontekstu, v katerem se pojavlja, in o tem, da se pravila vedenja po navadi osredotočajo na ravnanje posameznikov. Sicer se lahko vdamo skušnjavi in rečemo, da navsezadnje vsi zakoni in pravila od posameznikov zahtevajo samoobvladovanje v dobro skupnosti, toda zakoni in pravila zadevajo tudi položaje, v katerih se posamezniki odločajo za delovanje. Posamezna nadlegovalna dejanja v javnih šolah so tako škodljiva, ker se pojavljajo v kontekstih, v katerih prevladujoči homofobiji ne botruje le ravnanje posameznikov, pač pa tudi institucionalne ureditve. Šole se ne posvečajo zadevam, pomembnim za učence iz spolnih manjšin in za vse druge učence, ki se zanimajo za spolnost. Učencem iz spolnih manjšin hkrati škodujeta uradni molk in nadlegovalno govorjenje. Zaradi uradnega molka v učnih načrtih se ne morejo ustrezno odzvati na homofobne besede drugih učencev in šolskih uslužbencev. Zdi se, da je vir njihovih težav nadlegovalno govorjenje, uradnega molka pa se pozornost, namenjena nadlegovanju, po navadi ne dotakne. Nezastopanost v učnih načrtih in pomanjkanje zagovornišva med nosilci avtoritete je s pravili, ki obvladujejo vedenje posameznikov, denimo z zasilnimi ukrepi, kakršni so govorni kodeksi, teže odpraviti. Tako lahko šolski okraji s prepovedmi nespoštljivega govora sicer najhitreje ukrepajo, a kodeksi sami po sebi ne zadostujejo. Še bolj problematično pa je, da se politike, katerih izrecni namen je zavarovanje spolnih manjšin pred nadlegovanjem, vse bolj razlaga in izrablja za izključevanje zadev, povezanih z geji in lezbijkami, iz javnih šol. Skrbno uprizarjanje vljudnega govora je vse prepogosto edini način spreminjanja šolskega okolja. Nekaj govorjenja se res zamuži, toda študenje vseh spolnih usmerjenosti še naprej jasno slišijo, čutijo in izkušajo izključevanje iz učnih načrtov, izobraževalnih in družbenih virov.

Ker so pravila vljudnosti in vedenja tako tesno povezana s spodobnostnimi praksami, ohranjajo razmerja nadvlade, in sicer tako, da preusmerjajo pozornost s strukturnih neenakosti na primere družbenega občevanja. Ne trdim, da strukturne neenakosti in družbeno občevanje niso povezani. Le da pravila vedenja zaobhajajo resnično neenakost in ustvarjajo prostor vljudnosti, v katerem težave, povezane z neenakostjo, na videz niso tako pomembne kakor drugje. Nevljudni govor postane torišče neenakosti in s tem kraj, kamor politika usmerja svojo pozornost. Politike se najbolj posvečajo govoru posameznika, s čimer delovanje v celoti pripišejo govorniku. Kakor piše Butler: »Prav možno je, da skuša takšna redukcija delovanja moči na dejanja subjekta omiliti tesnobo in težave, nastale med življenjem v sodobni kulturni zagati, v kateri ne zakona ne sovražnega govora ne izreka zgolj posamezni subjekt.« (1997, str. 80) Medtem ko je sledenje množici operacij v celi vrsti ustanov in razmerij, ki ustvarjajo pristranskost, lahko težavno, pa je lažje odkriti pojave pristranskosti v posameznih govornih dejanjih. Tako je namen kodeksov iskati in ustavljati nevljudni govor ter z njegovo odstranitvijo vzpostavljati vljudno skupnost.

Govorni kodeksi in druge politike vedenja, ki vpeljujejo v šole vljudnost, vidijo izvor neenakosti v posameznem govorniku in s tem, da vsem pripadnikom šolske skupnosti predlagajo drugačne oblike medsebojnega ravnanja, ne zagovarjajo zgolj boja proti govoru z govorom. Politike, ki skušajo oblikovati vljudne subjekte, zagovarjajo upiranje izrazom družbenih neenakosti s prakticiranjem družbene spodobnosti. Vljudnost torej ni praksa, ki bi omogočala razpravo med različnimi, temveč praksa, ki razlike zakriva. Poleg tega vljudnostne prakse, na primer raba pravih besed za naslavljanje manjšinskih skupin in obzirno govorjenje, omogočajo ljudem, ki nadvladujejo, da varujejo vir svoje nadvlade. Ker ohranjajo videz kultiviranosti in obzirnosti, se zdi, da so za neenakosti manj odgovorni. Ker so si pričarali vtis, da so seznanjeni z zadevami, povezanimi z raznolikostjo, lahko gojijo samopodobo ozaveščenih svetovljanov, nekakšnih turistov v neenakosti, ki se nikoli ne soočijo s tem, koliko njihova lastna zaposlenost z izgovarjanjem pravih besed ohranja neenakost, ki jo znajo v pogovoru zaobiti. Skratka, pravila govora in vedenja omogočajo le privid enakosti in spodbujajo ljudi k prepričanju, da so se z rabo pravih besed neenakosti v resnici postavili po robu, ne da bi bistveno spremenili svoje ravnanje. Opustitev žaljivega govora torej ni edini učinek protidiskriminacijskih politik. Poleg tega tudi preprečujejo izobraževanje o perečih vprašanjih. Dalje, če se posamezni delovalec ne vede pravilno, ima pooblastila za razsojanje o prekrških država. Butler pravi, da »država ustvarja sovražni govor« in ga potem nadzoruje na načine, ki problematično krepijo razmerja moči med posameznikom in državo (1997, str. 83). Ne le da država ne deluje v interesu nadlegovanih. Njena moč ustvarja tudi kategorije varstva in identitete ter pogoje za to varstvo, med katerimi se je težko znajti.

Vsaj v dveh zveznih državah, Massachusettsu in Marylandu, so zakoni, ki skušajo učence in učenke gejevske in lezbične usmerjenosti zavarovati pred nadlegovanjem, nalašč oblikovani tako, da z njihovo pomočjo v javne šole ni mogoče vpeljevati učnega gradiva, ki predstavlja geje in lezbijke v pozitivni luči. Z drugimi besedami, obe zvezni državi hočeta nadlegovanje preprečiti s

strpnostjo, ki si v učnih načrtih ne upa izreči svojega imena. V Marylandu so odvetniki državnega šolskega odbora izrazili zaskrbljenost, da bi lahko šolske protidiskriminacijske politike zaradi »tehnične napake« v svojem besedilu v javne šole zanesle preveč informacij o homoseksualnosti. Protidiskriminacijski zakon, ki ga je marylandska državna skupščina sprejela leta 2001 in je prepovedoval pristranskost do gejev in lezbijk, je poudarjal, da javnim šolam ni treba »promovirati katere koli oblike spolnosti ali vključevati katere koli spolne usmeritve v učni načrt« (Desmond 2002, str. 2 B). Podobno kakor Helmsovo dopolnilo iz leta 1980, ki je prepovedovalo dodelitev zveznih sredstev za vsakršen pouk o aidsu, ki bi promoviral homoseksualnost, v resnici pa so ga le izrabljali za odtegotvanje sredstev gejevskim organizacijam, marylandski zakon z govorico poštenosti namiguje, da v učnem načrtu ne bo prostora za nobeno spolno usmerjenost. Pouk o družinskem življenju seveda še naprej promovira heteroseksualno zakonsko zvezo. Člani šolskega odbora so razpeti med poskusi, da bi gejevske in lezbične učence in učenke zavarovali pred nadlegovanjem, k čemur jih zavezuje državna protidiskriminacijska politika, ter previdnostjo, da ne odprejo luknje, skozi katero bi bilo mogoče v učne načrte uvajati gejevske in lezbične teme. Poleti 2002, v času pisanja tega članka, skušajo skupaj z odvetniki zagotoviti, da se v njihovih pravilih ne bi ponovila »napaka«, ki bi lahko teme, povezane z geji in lezbijkami, zanesla v učilnice (Desmond 2002, str. 2 B).

Tudi v Massachusettsu so zakonodajni organi skušali preprečiti diskriminacijo, uperjeno proti lezbijkam, gejem in biseksualcem, ter hkrati omejiti predstavljanje spolnih manjšin v učnih načrtih. Ko so v okviru zakona o enakih možnostih sprejeli protidiskriminacijsko politiko, ki je zajemala tudi spolne usmeritve, so vanjo uvrstili člene, ki so omejevali obseg predstavljanja gejevskih in lezbičnih tem v učnih načrtih. Država zdaj zahteva, da se šole začnejo z »aktivnimi ukrepi« posvečati preprečevanju diskriminacije na podlagi spolne usmeritve. Osnutek zakona je od šol zahteval, da »ukrepajo proti« pristranskosti v učnem gradivu, po popravkih, ki jih je v zakon vnesel šolski odbor, pa morajo šole pristranskost in stereotipe o spolnih usmeritvah »uravnovežiti in kontekstualizirati« (Gehring 2000, str. 23). Drugače povedano, čeprav morajo šole učence zavarovati pred pristranskostjo, uperjeno proti homoseksualcem, morajo nekaj učnega časa odmeriti tudi pojasnjevanju pristranskosti same. Neki zagovornik spolnih manjšin, ki je kritiziral poziv k temu, da bi morala spolna usmerjenost uživati posebno vrsto varstva, pri kateri bi v učnih načrtih prišli do besede tudi nasprotniki homoseksualnosti, je pripomnil: »Uravnovežene obravnave rasizma ne zahteva nihče.« (LaFontaine, citirano v Gehring 2000, str. 23) Po spremembah osnutka pravil – ta osnutek je zdaj državni zakon – za spolno usmerjenost tudi ne velja več neka zahteva, ki jo je še vedno treba izpolnjevati v zvezi z rasnimi manjšinami in spolom: učni načrti »naj posameznike obeh spolov ter iz manjšinskih skupin prikazujejo v širokem naboru pozitivnih vlog« (Gehring 2000, str. 23). Medtem ko morajo biti v učnih načrtih primeri in predstavitve raznoliki glede na raso, etnično pripadnost in spol, ni nobene zahteve po tem, da bi se vanje uvrstile predstavitve gejev, lezbijk, biseksualcev in transspolnikov. Če se šole vseeno odločijo za predstavitev spolnih manjšin, morajo predstaviti tudi ljudi, ki homoseksualnosti nasprotujejo. Torej,

čepprav je namen politike dejavno ukrepanje proti pristranskosti, je Massachusetts zato, da bi bil videti pošten, odprl učne načrte predstavitvam pristranskosti proti spolnim manjšinam. Ti primeri kažejo najmanj hudo notranjo razdvojenost oblikovalcev politik, ki se zavedajo, da lahko šole kazensko odgovarjajo zaradi diskriminacije proti mladim pripadnikom spolnih manjšin. V najslabšem primeru pa je iz politik vključevanja še vedno razbrati željo po omejevanju varstva in predstavitev spolnih manjšin. Nazadnje, ker so šole prepovedale diskriminacijo proti spolnim manjšinam, a teh niso uvrstile v učne načrte, se jim ni treba posvečati poglobljenim razpravam o tem, zakaj je homofobija tako razširjena, kaj pomeni biti član spolne manjšine in tako naprej. Uradni molk lahko učinke homofobnega nadlegovanja nadaljuje tako, da trivializira izkušnje spolnih manjšin ter omejuje predstavljanje zadev, povezanih z njimi.

Pristranskost kot navadna neprijaznost

Sodišča povzročajo težave tudi tistim šolam, ki se s svojimi politikami zavzeto posvečajo predstavitvi široke raznolikosti učencev. Pred nedavnim je neka razsodba pokazala, da uvajanje protinadlegovalnih politik, ki omejujejo govor, ne bo zlahka rešilo zaskrbljenosti v zvezi s kazensko odgovornostjo v primerih nadlegovanja. V primeru *Saxe proti šolskemu okraju State College* je sodišče prepovedalo široko zasnovano potinadlegovalno politiko in govorni kodeks, ki sta med drugimi varovala tudi učence iz spolnih manjšin, ker naj bi nadlegovanje pojmovala preširoko. Sodišče je menilo, da je šolski okraj pri omejevanju svobodnega govora prekorlačil svoja pooblastila, tožnika pa je konkretno skrbelo predstavljanje homoseksualnosti v učnem načrtu. Saxe je povsem odkrito povedal, da želi preprečiti, da bi se spoštovanje do homoseksualnosti sprevrglo v šolsko zadevo. Tožbo je vložil, ko je spoznal, da »želi šolski okraj promovirati homoseksualnost« in da šola upravlja videoposnetek, ki »pozitivno prikazuje, kako se učitelji ukvarjajo s homoseksualnostjo« (Zardnike 2001, str. A 10). Kakor piše v njegovi pritožbi na sodišče, se s sinovi »/.../ odprto in iskreno pripoznavajo za kristjane. Verjamejo in njihova veroizpoved uči, da je homoseksualnost greh. Tožniki tudi menijo, da imajo pravico spregovoriti o grešni naravi in škodljivih posledicah homoseksualnosti.« (Saxe, citirano v primeru *Saxe proti šolskemu okraju State College*, Pritožno sodišče ZDA za tretje okrožje, str. 2) Tako bi vsak kodeks, ki bi skušal skupnost obvladovati z izključevanjem govora, nujno izključil Saxove sinove, saj jih njihova veroizpoved zavezuje h govorjenju proti homoseksualnosti.

Primer Saxe je del širšega trenda konservativnega nasprotovanja večkulturnosti, protidiskriminacijskim politikam za vključevanje homoseksualcev ter predstavljanju raznovrstnih tem, povezanih z manjšinami, v šolah in popoldanskih šolskih programih. Na primer, konservativci, ki trdijo, da zgodovinsko-politična specifičnost večkulturnega izobraževanja poudarja družbeni razkol in zanemarljive skupne točke, zagovarjajo osebno vzgojo. Konservativci bi raje videli, da bi se učenci učili vrednot brez konkretnega konteksta in spoštovanja brez konkretnega

cilja, kakor da se izobražujejo o zatiranju. Konservativne skupine vse bolj nasprotujejo javnošolskim politikam, ki učijo strpnost. Trdijo: »S programi, ki naj bi v javnih šolah učili strpnost, se v resnici promovira in spodbuja homoseksualnost.« V imenu strpnosti »/.../ so homoseksualni aktivisti ugrabili naše šole. Če se ne zavzamemo zase, bomo to bitko izgubili.« (McCain 2002, str. A 6)

Ne glede na Saxove namene in konservativne odzive na protidiskriminacijske politike je sodišče razsodilo proti vedenjskemu kodeksu, ker ni razlikoval med nadlegovalnim govorom in neprijetnim govorom, kakršnega zakon ne varuje. Kakor je dejal sodnik Samuel A. Alito ml., »v preteklosti so sodišča že razsojala, da vzdevki, ki koga čustveno prizadenejo, ter navadni 'neprijaznost in nesramnost' ne kršijo določil o nadlegovanju« (Pritožno sodišče ZDA za tretje okrožje, *Saxe proti šolskemu okraju State College*, str. 7). Z drugimi besedami, šolski okraj je skušal svojo odgovornost omejiti tako, da je prepovedal govor, ob kakršnem je učencem neprijetno, ter s tem opredelitev neprijetnosti raztegnil čez mejo zakonske opredelitve nadlegovanja. Sodišče je podprlo skrb okrožja za odgovornost, vendar je poudarilo, da šolski kodeksi ne morejo imeti širšega obsega kakor protinadlegovalni zakoni. Tako je sodišče odločilo, da bi se bilo treba skrbti za odgovornost posvetiti z ožjo vedenjsko politiko, ki bi upoštevala tedanjo zakonodajo o nadlegovanju.

Okraj je vztrajal, da se ni zgolj izogibal kazenski odgovornosti in da je s svojo politiko skušal spodbuditi razvoj pravične šolske skupnosti, v kateri bi vladala enakost. S kodeksom je hotel preseči problematiko nadlegovanja in kazenske odgovornosti ter vsem učencem zagotoviti celostnejše varstvo. Sodnik Alito je odvrnil, da kodeks »/.../ ne upošteva Tinkerjeve zahteve, da sme šola govor prepovedati šele na podlagi razumno utemeljenega mnenja, da bo povzročil dejansko in znatno motnjo«. Poleg tega ta politika zadeva govor, katerega »namen in učinek je motenje izobraževanja ali ustvarjanje sovražnega okolja«, in bi lahko zato kaznovala tudi govor, ki skuša motiti, a dejansko ne moti (Pritožno sodišče ZDA za tretje okrožje, *Saxe proti šolskemu okraju State College*, str. 7). Po mnenju sodišča politika ne sme kaznovati namena, ampak samo učinek. Nadalje, ker določilo politike vsaj na videz ne zahteva ne dokaza o resnosti ne o razširjenosti »sovražnega okolja«, bi s tem izrazom lahko označili vsak govor o kaki osebni lastnosti, ki bi s svojo vsebino koga užalil. Tej oznaki bi lahko ustrezal velik del politično in versko »angažiranega« govora: oddelek politike z naslovom Opredelitve uvršča med primere nadlegovanja »negativni« in »poniževalni« govor o spornih temah, kakršne so »rasni običaji«, »verska izročila«, »jezik«, »spolna usmerjenost« in »vrednote«. Če ni realne nevarnosti, da bo takšen govor povzročil bistveno motnjo, je zavarovan s pravicami, ki jih imajo učenci po prvem ustavnem amandmaju. (Pritožno sodišče ZDA za tretje okrožje, *Saxe proti šolskemu okraju State College*, str. 11–12)

Tudi če se strinjamo, da je zadevna politika precej široka (čeprav njeni oblikovalci trdijo, da je zasnovana po zgledu državnih in zveznih politik), izraz »bistvena motnja« pomeni, da bi smela šolska politika regulirati govor šele, če bi bilo užaljenih veliko ljudi. Javne šole so trenutno polne homofobije, a to za zdaj še ne velja za zadostno motnjo, da bi morala večina učiteljev in administratorjev

kakor koli ukrepati. Za mlade iz spolnih manjšin in tiste, ki jih drugi zaznavajo kot take, te motnje niso problematične, ker bi na splošno veljale za motnje, pač pa zato, ker veljajo za popolnoma normalno stanje.

Upoštevajoč, da so kodeksi edini odziv na homofobijo in pristranskost, se učenci iz njih vendarle naučijo, da je nekatere stvari vredno zavarovati s kodeksi, druge pa ne. A tudi, če kodeksom priznamo, kar jim gre kot kazalnikom pomembnosti, sami po sebi ne zadostujejo. Poleg vsega drugega kodeksi, morda v nasprotju z nameni svojih snovalcev, učijo, da je sledenje pravilom iz kodeksa že tudi posvečanje težavam skupnosti in raznolikosti. Kodeks nadomešča takšno občevanje, kakršno bi morda potekalo po njegovih določilih, in lahko s tem prepriča lene, da se zadovoljijo že z njegovo uvedbo. Kakor sem že opisala, protidiskriminacijske politike v Marylandu in Massachusettsu nadomeščajo bolj poglobljeno izobraževanje šolske skupnosti, hkrati pa v učnih načrtih prepovedujejo bolj celostno pokrivanje zadev, povezanih z geji in lezbijkami. Navsezadnje, uvedba protidiskriminacijske varovalne politike še ne konča diskriminacije. V učnih načrtih vlada bučen molk, ki vsem učencem namiguje, da si nekateri ljudje na šoli ne zaslužijo, da bi se o njih govorilo, in da so tudi med tistimi, ki bi mlade iz spolnih manjšin radi zavarovali, nekateri pripravljeni za varstvo uporabiti skupnostni sporazum o vljudnem molku.

Sicer drži, da morajo biti izobraževalna okolja polna izzivov in nestrinjanja, pa vendar je osupljivo, da nasprotnikov vključevanja členov proti diskriminaciji na podlagi spolne usmeritve v šolske politike ne zanimajo prizadevanja za lajšanje položaja mladih iz spolnih manjšin ter kritično obravnavo pristranskosti v šolah. Opisani poskusi vključevanja zahtevajo vsaj toliko izključevanja, kolikor ga skušajo preprečiti. Razsodba v primeru Saxe je pripomogla k prihodnjim upravičitvam izključevanja, saj obravnava homofobijo kot trivialno nesramnost. S tem da zatiranje imenujemo nesramnost in neprijaznost, prezremo zgodovinsko dejstvo, da se izključevanje ne skriva v nesramnosti, pač pa v prijaznosti. Vljudnost tako nekdam kakor zdaj pomeni »ne izreči vsega, kar hočeš« ali neomenjanje kočljivih tem v povezavah, v katerih bi povzročile nestrinjanje. V praksi vljudnosti, ki je povzročala predvsem otopevanje, se je družbeni razkol nemoteno nadaljeval v pozornem krčenju obsega dopustnega govorjenja. Konservativna desnica se s svojim aktualnim obratom od strpnosti in vljudnosti v resnici odziva na poskus leve, da bi strpnost in vljudnost na novo opredelila kot vključevanje tem, ki včasih niso spadale v omikano družbo. Prizadevanja za odstranitev zatiranja iz javnega občevanja s pomočjo govornih kodeksov uporabljajo orodje, ki za naloge, povezane z vključevanjem, ni primerno; orodje, ki razlike, še celo namerno provokativne razlike, o katerih tečejo ostre razprave, udomačuje in jih izkoreninja iz občevanja.

Težava šol, ki se skušajo izogniti kazenski odgovornosti za nadlegovanje učencev iz spolnih manjšin (in navsezadnje vseh učencev), je v tem, da morajo zasnovati kodekse, ki ne motijo običajnega šolskega molka o lezbijkah, gejih, biseksualcih in transseksualcih. Ta zagata je tako huda predvsem zato, ker strpnost in vljudnost brez opredelitve, kakšne vrste sta in komu sta namenjeni, ne varujeta nikogar. Po drugi strani pa lahko šola s preširoko opredelitvijo razširi

varstvo učencev onstran zakonskih meja, kakor je spoznal šolski okraj v primeru Saxe. Okraj je skušal dokazati, da je ta presežek nekaj dobrega, saj so šole zaradi mešanice raznolikosti in mladosti še posebno ranljiva okolja, v katerih morajo vladati strožja merila vedenja od tistih, ki jih narekujejo protinadlegovalni zakoni. Toda popolnega izobraževanja o pristranskosti in proti njej ne zagotavljata ne strah pred kazensko odgovornostjo ne želja po tem, da bi nadlegovanje ustavili s preprostimi kodeksi. Utišati grde besede ni dovolj. K izobraževanju spadajo tudi razlage in raziskovanje, zakaj je homofobna pristranskost v javnih šolah tako zelo prisotna. Če bi dosegli, da se učenci vpricho učiteljev ne bi izražali homofobno, in s tem gorečo homofobijo vsaj prikrili, bi bilo seveda nekoliko bolje, a to iz javnih šol ne bi odpravilo skoraj popolnega uradnega molka o spolnih usmeritvah.

Izrekanje čarobnih besed

Zaradi uradnega molka so šole sovražno naravnane tako do mladih iz spolnih manjšin kakor do tistih, ki za takšne zgolj veljajo. Leta 2001 je raziskava ozračja v šolah, ki jo je izpeljala Mreža gejevskih, lezbičnih in heteroseksualnih izobraževalcev,¹ pokazala, da je 99,9 % vseh izprašanih učencev v šoli slišalo homofobne pripombe (Kosciw in Cullen 2001, str. 7). Homofobne besede škodujejo učencem vseh spolnih usmeritev, saj iz strahu, da bi jih kdo ozmerjal z geji ali lezbijkami, previdno izbirajo svoje vedenje. Po izsledkih Ameriškega združenja žensk na univerzah² je pripisovanje homoseksualnosti edina oblika nadlegovanja, ki skoraj enako vpliva na fante in dekleta. Da bi jih obtožba homoseksualnosti »zelo prizadela«, je namreč izjavilo 74 % fantov in 73 % deklet (Ameriško združenje žensk na univerzah, 2001, str. 1). Iz teh primerov bi moralo biti jasno, da je uradni molk o mladih lezbijkah, gejih, biseksualcih in transspolnikih prisoten v ozračju nenehnega nadlegovanja in govora. Toda vodstva šol žal pogosto ne razumejo ne odtinkov tega govora ne njegove resnosti.

Med neko mojo raziskavo šolskega ozračja, v katerem živijo učenci iz spolnih manjšin, je neki ravnatelj izjavil, da je sicer slišal protigejevske pripombe, a da je bilo to večinoma zmerjanje med prijatelji iz podeželskega okolja – torej govor, ki ga pravzaprav ni mogoče preprečiti. Dodal je še, da se takšne besede nikomur ne zdijo žaljive, saj so jasno namenjene prijateljem, četudi v zafrkljivem duhu. V nekem poznejšem intervjuju je neki drug šolski administrator podobno komentiral kontekst »homofobnih« zmerljivk na svoji šoli. Prijatelji so si pogosto izmenjevali besede, kakršni sta »peder« in »homič«, a on je podobno kakor prvi komentator vztrajal, da teh besed nihče ne jemlje resno, ker so namenjene samo prijateljem. Toda ne glede na to, ali so besede namenjene prijateljem ali ne, učenci vedo, kate-re besede moraš uporabiti, če hočeš narediti škodo. Tudi če se z njimi med seboj zbadajo prijatelji, lahko drugi učenci kontekst zbadanja razumejo drugače.

Ni si težko predstavljati, da dobi učenec iz seksualne manjšine, ki zasliši zmerjanje med prijatelji, dokaj jasen občutek, da »pederstvo« ni nekaj, k čemur

¹ Gay Lesbian and Straight Educators Network

² American Association of University Women

bi kazalo stremeti. Zaradi tega in še dejstva, da učitelji in administratorji učencem prepovedujejo rabo nekaterih poniževalnih pojmov, besede, ki žalijo spolne manjšine, pa dopuščajo (ali jih uporabljajo celo sami), se prav vsi učenci naučijo, da so nekatere žaljivke primerne. In ko so »žaljivke« primerne, v resnici sploh niso več žaljivke, pač pa sprejemljivi opisi ljudi, ki ti niso všeč. Izboljšanja šolskega ozračja ni mogoče doseči le s prepovedjo besede ali s široko zastavljeno zapovedjo v kodeksu, da je treba tolerirati vse učence, še posebno, če se v resnici ne spremeni nič drugega. Če bo učiteljem in administratorjem še naprej preveč neprijetno, da bi v učne načrte uvrstili teme, ki zadevajo mlade iz spolnih manjšin (pa tudi vse druge mlade, ki jih to zanima, torej najverjetneje vse), ali če bodo nadaljevali diskriminacijsko prakso, bo omejevanje govora zgolj prikrivalo, koliko se kontekst ni spremenil. Denimo, da bi si učitelji, administratorji in učenci povsem iskreno vzajemno krotili govor, ne da bi povsem razumeli zapletenost in raznolikost mladih iz spolnih manjšin. Lahko si predstavljamo, da bi v kaki šoli s strogim govornim kodeksom ugotovili, da ga je kak mladi gej prekršil, ker je drugemu mlademu geju ljubkovalno rekel »peder«. V tem izmišljenem primeru bi bil učenec lahko kaznovan le zaradi možnosti, da drugi poslušalci niso razumeli navezanosti, v duhu katere je bil izraz izrečen. Izkazalo bi se, da je kodeks vse preveč dejaven, drugi člani šolske skupnosti pa vse premalo.

Z drugimi besedami, če se preveč osredotočamo na to, kako učinkujeta nediskriminacijska politika in govorni kodeks, in premalo na to, kakšen razvoj privoščimo svoji šolski skupnosti, okrnemo igro pomenov in prostorov različnih oblik komunikacije. Poleg tega lahko kodeksi s strogimi in konkretiziranimi kategorijami varstva ovirajo zmožnost članov šolske skupnosti, da doumejo spremembe in novosti kategorij, ki jih šele začenjajo razumeti. Ko si je v Chicagu neki gejevski učenec za nekaj minut obul čevlje z visoko peto, so mu zabičali, naj se oblači svojemu spolu primerno ali pa naj zapusti šolo. Poleg tega da šola s svojo politiko varuje gejevske učence pred diskriminacijo, ima tudi pravila oblačenja, ki so opredeljena glede na spol. Šola sicer nima politike, ki bi varovala transspolne učence. A tudi, če bi jo imela, ni zanesljivo, da bi z njo podpirala tega konkretnega učenca, saj ni videti, da se sploh ima za transspolnika. Ob tem položaju se zastavlja vprašanje, kakšna politika bi najbolje zavarovala učenca, ki je po lastnem dožemanju očitno preveč zapleten, da bi se prilegal v kategorije, na podlagi katerih ga lahko šola zavaruje ali izključi. Kakor pravi: »Identificiram se s tistim, kar zjutraj oblečem.« (Anonimni učenec, citiran v Barlow 2002, str. 2) Ker kodeksi zagotavljajo varstvo na podlagi kategorij, omogočajo ljudem, da se izogibajo celostnemu razumevanju svojega sveta ter razmisleku o tem, kako raznolikost prakse nenehno zapleta kategorije.

Kodeksi ljudem omogočajo tudi, da z rabo peščice pogovornih tehnik zapolnijo vrzel, ki je posledica pomanjkanja izkušenj. Ko svoje učitelje pripravnike vprašam, kaj bi storili, če bi osnovnošolec drugemu osnovnošolcu rekel »peder«, se hitro zatečejo k odgovoru: »Povedal bi mu, da je ta beseda neprimerna.« Zakaj naj bi bila ta beseda neprimerna, ne znajo prav dobro pojasniti, potem ko jih nekoliko podrezam, pa se spomnijo tudi, da v otroštvu z razlago, da je nekaj »neprimerno«, nikoli niso bili zares zadovoljni. Vendar se s težavnimi temami

lažje spoprijemajo, če jih pri tem podpira kako pravilo, saj jih to odreši bremena razlage. Skratka, ko študenti v celoti dojamajo kulturno razpoloženje do homoseksualnosti, združijo željo po zatiranju homofobije z željo po omejevanju razprav o homoseksualcih. »Neprimernost« je s homofobijo povezana enako tesno kakor s homoseksualnostjo. Nadalje, »neprimernost« pomeni, da je o žaljivih besedah najbolje reči čim manj. Homofobni incidenti niso vredni omembe, ker jih nihče ne omenja. Študentje pravijo tudi: »Otroci sploh ne vedo, kaj te besede pomenijo.« A hkrati sami tem besedam nočejo podeliti pomena. Hočejo le, da jih kdo utiša, kakor da bi nerazložen upor proti govorniku pomenil že tudi upor proti kontekstu izgovarjanja besed.

Poznavanje pravega pravila ali izraza nadomešča poglobljeno razpravo o tem, zakaj besede sploh povzročajo težave. Nekaj študentov me je povsem resno vprašalo, ali je Judu sprejemljivo reči Jud, ker so besedo »Jud« dotlej slišali samo kot žaljivko. Veliko študentov, ki so morali sedeti v delavnicah proti homofobiji, me je vprašalo tudi, ali je geje in lezbijke v redu naslavljati z izrazom »queer«, saj so slišali pripadnike spolnih manjšin, da uporabljajo to besedo v pozitivnem pomenu. Po navadi sicer odvrnem kaj preveč poenostavljenega, na primer: »V redu je, če tega ne vpiješ skozi okno kamioneta in zraven ne mečeš pivovskih steklenic.« Toda ob tem vprašanju se vedno odpre še vprašanje, koliko so v pomenu besed udeleženi kontekst, govorec in namen. Pa še potem ni zanesljivo, kakšen je sam pomen. Ne glede na govornika in način izrekanja se lahko en človek ob izrečenem zgrozi, drugi pa je popolnoma neprizadet. Toda študentje, ki nimajo veliko stikov z ljudmi iz različnih skupin, zaradi svoje neizkušenosti ne znajo krmariti po zapletenosti in množici možnosti, ki jih ponuja jezik. »Izkustvo« seveda ni nič manj zapleteno od strpnosti in pomena. Izkustvo razumevanja, da je nekatere reči vredno zavarovati s kodeksi, drugih pa ne, pa samo po sebi ni poučno, ne glede na to, ali se upiraš, strinjaš ali tuhtaš o možnostih, ki so na voljo.

Ob primerih študentov, ki ugotavljajo, kakšne besede je prav govoriti drugim, se človeku zazdi, da imajo pravilne besede neko čarobno lastnost, s katero bodo zacelile družbene razpoke, ki ohranjajo različnost. Veliko učiteljev pripravnikov, ki so skušali izdelati strategijo ukrepanja ob nadlegovanju, povezanem s pristranskostjo, mi je razložilo, da jih je strah, da bi izrekli napačne besede in zaradi tega po pomoti obveljali za rasiste ali homofobe. Rekli so, da bi se bali posredovati v sporih med učenci, še bolj pa bi se obotavljali, preden bi kaj rekli vidno pristranskemu kolegu, saj bi lahko zaradi neizkušenosti z besedami tudi sami izpadli pristranski. Ti pogovori so pokazali predvsem, da učitelji pripravniki ne bi ukrepali, dokler se ne bi dodobra udomačili v izrazju, povezanem z raznolikostjo. To izmikanje odgovornosti vedno spremljajo nejevoljni komentarji, denimo: »Ne vem, kako trenutno hočejo, da se jim reče. Zdi se mi, da se to kar naprej spreminja, in če jim rečeš kaj napačnega, se razjezijo.« Z drugimi besedami, učitelji pripravniki vedo, česa ne smejo reči, a ker so najverjetneje živeli pod vladavino kodeksov, ne da bi se vsebinsko posvetili raznolikosti ali izobraževanju o njej, ne morejo k položaju prispevati ničesar. Lahko zgolj zafrustrirano ukinjajo besede in fraze, ki so jih včasih verjetno uporabljali (sicer zdaj ne bi bili zafrustrirani), potem pa so izvedeli, da so tabuizirane.

Kakor v stari šali »Kaj je to čifut? Judovski gospod, ki je odšel iz sobe,« je najbolj zaskrbljujoče, da se želja po rabi pravih besed pojavi le, kadar je opisana skupina navzoča. Bonton, ki ga zahteva navzočnost drugega, v svoji zadržanosti nenehno skriva potlačeno pristranskost. Iskanje pravih besed zahteva le trenutno opustitev običajne pristranskosti. Študenti iz večinskih skupin, ki se jim zdijo zahteve po omejevanju govora in izbiri drugačnih besed nerazumne, so deloma frustrirani zato, ker v neizgovarjanju vsega, kar bi radi rekli, ne vidijo nobene prave spremembe. Študentje so se morda zato, ker živijo po določilih kodeksov in se učijo po razmeroma molčečih učnih načrtih, navadili, da zadostuje že sprememba besed, s katerimi označiš drugega človeka.

Odzivanje na molk z molkom

Mladi iz spolnih manjšin in njihovi zavezniki so z dnevom molka, najbolj priljubljeno demonstracijo proti homofobiji v javnih šolah, ozračje molčečnosti obrnili v svojo korist. Udeleženci dneva molka se vsako leto okoli devetega aprila za devet ur zavežejo k molčečnosti. V tem času z razdeljevanjem kartic opozarjajo na ustavni in osebni molk, ki omejuje njihova življenja. Na karticah piše:

Prosim, razumi moje razloge za to, da danes ne govorim. Podpiram pravice lezbijk, gejev, biseksualcev in transspolnikov. Ljudje, ki danes molčijo, verjamejo, da morajo zakoni in odnosi vključevati ljudi vseh spolnih usmeritev. Dan molka skuša opozoriti na tiste, ki so jih utišali sovraštvo, zatiranje in predsodki. Pomisli na glasove, ki jih ne slišiš. (Projekt Dan molka 2001, str. 1)

Informacije o dnevu molka trdijo, da aktivizem ne zadostuje, saj so »akcije preveč odmaknjene od vsakdanjega življenja študentov. Homofobi se lahko zborovanjem preprosto izognejo. Na izobraževalnih dogodkih se pridiga že spreobrnjenim.« (Projekt Dan molka, 2001, str. 2) Udeleženci dneva molka, pravijo organizatorji, pa povsod, kamor gredo, »/.../ molčijo na viden način in s tem kažejo, da ne bodo več prenašali utiševanja ljudi, ki se prepoznavajo v oznaki queer«. (Projekt Dan molka, 2001, str. 3) Medtem ko bi bilo na priljubljenost te demonstracije moč cinično odvrniti, da gre za najmanj motečo od vseh mogočih demonstracij, tu še zdaleč ne gre le za navaden molk. Zdi se, da namerni molk, ki jasno opozarja na rutinsko utišanje spolnih manjšin, povzroča precej ogorčenja. Na moji univerzi je skupina queerovskih študentov od heteroseksualnih nezaveznikov prejela več pritožb zaradi nadlegovanja. Za nekaj heteroseksualcev, vajenih nerazmišljanja o tem, da lezbijke, geji, biseksualci in transspolniki navadno molčijo, je bilo opominjanje, da zdaj ne govorijo zanalašč, očitno preveč. Neka študentka je dejala, da je imela občutek, da jo queerovski študentje s karticami, ki so pojasnjevale, zakaj ne govorijo, »bombardirajo«. Molk lahko torej učinkuje enako zaskrbljujoče kakor govor. Po eni strani je študentko nekaj zmotilo in je zato drugače razmišljala o homofobiji. A hkrati je motnjo preobrazila v odziv, pri katerem je bila zopet zaverovana sama vase. Takšna so tveganja rabe pasivno-agresivnih tehnik za izpostavljanje vsebinskih poant.

Pa vendar ta demonstracija pripravi ljudi k razmišljanju in razpravljanju o tem, zakaj dotlej niso opazili molka spolnih manjšin. V nekaterih šolah se učitelji in učenci, ki ne molčijo, zapletajo v spontane pogovore o homofobiji. Čeprav nas lahko zaskrbi dejstvo, da pogovore pogosto spodbudi odsotnost glasov spolnih manjšin, akcija Dan molka zahteva, da tisti, ki se za položaj navadno ne zmenijo, prevzamejo več odgovornosti za svojo nevednost. Ker pripadam generaciji, ki je raje, kakor da bi molčala, kričala na ulicah, me skrbi, da pomanjkanje govora omogoča »homofobijo kot po navadi« s queerovsko privolitvijo ter dovoljuje preveč ljudem, da se za molkom skrijejo, kakor da se nič ne dogaja. Toda akcija kljub temu žanje odzive. Mediji to priložnost izkoristijo za uravnoteženo poročanje o konservativcih, intervjuvajo protestnike in celo pridobivajo izjave predstavnikov konservativnih organizacij, ki za protest sploh še niso slišali, a se z njim posmehljivo strinjajo. Kakor je neki konservativec razložil novinarju: »Če že molčijo, je to za nas priložnost, da smo še glasnejši.« (Ovadal, citirano v Williams 2002, str. 1)

Mediji izkoristijo tudi priložnost za duhovite naslove, kakršni so »Če hočeš kaj povedati, utihni«, »Dan molka zganja hrup« in »Zgovorni dan molka«. V Salt Lake Cityju, kjer so se več let trajajoči sodni boji končali z dodelitvijo pravice gejevsko-heteroseksualnim zavezništvom, da se srečujejo v javnih šolah, je poročanje o dogodku posnemalo homofobne predsodke: »V zadnjih 24 urah je skupina dijakov gimnazije Highland od sošolcev morda slišala poniževalno rabo besed, kakršni sta 'gej' in 'geto', seksistične šale in zaničevanje drugih zaradi oblačil, ki jih nosijo. Da bi temu napravili konec, niso rekli niti besedice. In to je dobro.« Članek se nadaljuje z razlago, da je molk akcija proti zatiranju (maj 2002, str. 1). Nenavaden učinek dneva molka je, da nezaveznike preseneti pogled na utišano manjšino, ki se utišanju upira s pasivno-agresivnimi tehnikami. Obdelovanje z molkom se sprva zdi trivialno, a nelagodje učencev, ki ne molčijo, se ves dan povečuje. Molk jih sčasoma razjezi in kakor vsak, ki ga kdo kaznuje z molkom, morajo tudi oni začeti postavljati vprašanja. Nemalo udeležencev razlaga, da njihova zaprisega ne traja dolgo, saj v njihovi bližini prej ali slej kdo reče kaj, na kar je treba odgovoriti. Queerovski molk tako postane nekaj, za konec česar morajo nemolčeči učenci zaprositi.

Ne menim, da se je na homofobijo moč odzvati z eno samo akcijo, vendar pa dan molka za razliko od kodeksov, ki omejujejo govor v zameno za omejitev zastopanosti, opozarja na institucionalne, kulturne in osebne prakse, s pomočjo katerih lahko ljudje ostajajo neseznanjeni s homofobijo, ki jim oblikuje življenje. Namernost molka moti ljudi, ki so navajeni na to, da je molk, vsiljen spolnim manjšinam, na videz nenamerna norma. Če dosežejo točko, na kateri jih začne motenje »homofobije kot po navadi« vznemirjati, začnejo zastavljati vprašanja ljudem, s katerimi se morda sploh še niso pogovarjali ali za katere si morda sploh niso mislili, da bi utegnili biti do homofobije kritični. Molk ni edini smoter dneva, toda učenci si začenjajo predstavljati, kako neprijetna je prevlada molka za spolne manjšine. Medtem ko kodeksi iščejo pristranskost v govornih dejanjih posameznikov, kaže molk prevlado pristranskosti ter to, kako molk oblikuje življenje tistih ljudi, ki jih številne politike z omejevanjem govora na videz varujejo. Morda je pomembnejši nauk, da se je treba z molkom ukvarjati. To spoznanje pa

vse vpletene opominja, da so deloma udeleženi v življenjih drug drugega in da morajo raziskati tako nelagoden kakor prelagoden molk.

Prevedel: Dušan Rebolj

Literatura

- American Association of University Women (2001). Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school. Dostopno na: <http://www.aauw.org/2000/hostile.html>.
- Barlow, G. (2002). Principal gives high heels on boys the boot. V: Chicago Free Press, dostopno na: <http://www.glsen.org/templates/news/record.html?section=12&record=1386>.
- Butler, J. (1997). Excitable speech: A politics of the performative. New York: Routledge.
- Day of silence project (2001). Dostopno na: <http://www.glsen.org/templates/student/record.html?section=108&record=636>.
- Desmond, S. (2002). School board defers vote on policy to protect gay students. V: Baltimore Sun, 27.6.2002, str. 2.
- Gehring, J. (2000). Mass, stance on anti-gay bias in schools stirring debate. V: Education Week, 17.5.2000, str. 23.
- Kosciw, J. G. in Cullen, M. K. (2001). The GLSEN 2001 national school climate survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. New York: Gay, Lesbian, and Straight Educators Network.
- May, H. (2002). Highland students use silence to speak out against oppression. V: Salt Lake Tribune, dostopno na: <http://www.glsen.org/templates/news/record.html?section=12&record=1341>.
- McCain, R. S. (2002). Tolerance in schools a homosexual ploy, conservatives say. V: The Washington Times, 30. 5. 2002, str. 6.
- United States Court of Appeals for the Third District (2001). David Warren Saxe v. State College Area School District, št. 99–4081.
- Williams, S. (2002). Day of silence disrupted by protests. V: Journal Sentinel, dostopno na: <http://www.glsen.org/templates/news/record.html?section=12&record=1296>.
- Zernike, K. (2001). Free-speech ruling voids school district's harassment policy. V: New York Times, 16. 2. 2001, str. 10.

Vida Vončina¹

Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli

Povzetek: V prispevku uvodoma razstremo problematiko pedagoške izkušnje posameznikov in posameznic drugačne spolne usmerjenosti v šoli. Z vidika različnih perspektiv na pravičnost si zastavimo vprašanje, kako se je mogoče odzvati na sistemski ravni in kako se lahko odzove posamezen učitelj. Ko iščemo odgovore, najprej predstavimo primer integrativnega pristopa k inkluziji in preseganju homofobije v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter njegove poglobitve vidike osvetlimo z izjavami LGBT²-mladostnikov pri nas o tem, kaj bi po njihovem mnenju šolo zanje naredilo bolj podporen in sprejemajoč prostor. Odgovor na vprašanje o konkretnem pedagoškem pristopu najdemo v vzgojni metodiki, ki proces izpelje iz občutka nelagodja. Ta se pojavi zmeraj, kadar (skupaj z drugimi) vstopimo v kritičen dialog s svojimi prepričanji, vrednotami ali stereotipi. Izpostavimo idejo tretjih prostorov kot eno izmed možnosti, ki jo imajo šole, da tak pristop uresničijo.

Ključne besede: homoseksualnost, LGBT, spolna usmerjenost, drugačnost, šola, pravičnost, pripoznanje, inkluzija, kurikulum, nelagodje in vzgoja, čustva, tretji prostori.

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

Vida Vončina, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Slovenija; e-naslov: vida.voncina@gmail.com

Uvod: Nelagodje med molkom in stigmo

V prvem letniku gimnazije so nekega glavnega odmora sošolci pobirali vstopnino za ogled »pedra z modro pobarvanimi lasmi«. Bila sva prijatelja in bilo je kruto, vendar se v šoli ni odzval nihče, niti jaz. Zanj se je tako začelo mučno raziskovanje, zakaj? Takrat odlični učenec živi danes življenje na robu družbe.

Ta osebna izkušnja mi odpira naslednja vprašanja: Zakaj se v šoli ni nihče odzval na homofobno nasilje? Kako je šola odgovorna v odnosu do drugačnosti spolne usmerjenosti? Kako se lahko odzove učitelj? Na vprašanja bomo skušali iskati odgovore na različnih ravneh: z vidika različnih pogledov na pravičnost, s pomočjo sistemsko zavezujočega dokumenta, usmerjenega v uresničevanje inkluzije, ki ga bomo osvetlili tudi z mnenji istospolno usmerjenih mladostnikov pri nas, ter z vidika dialoškega pedagoškega pristopa, ki postavlja v izhodišče učenja nelagodje. Prispevek bomo sklenili z idejo tretjih prostorov, ki bi lahko pomenili okolje, kjer je mogoče vzpostavljati vpletene odnose kot temelj vzgojnega delovanja.

Homoseksualnost sproža nelagodje na različnih ravneh. Ko pri usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljskih kompetenc, ki jih v tem letu izvajamo po Sloveniji, omenimo istospolnost, učitelji navadno iztočnico z nelagodjem ignorirajo. Tisti, s katerimi smo spregovorili zunaj javnega prostora, pa v duhu liberalnega individualizma menijo, da homoseksualnost sicer brez predsodkov sprejemajo, vendar naj bi šlo za vprašanje zasebnosti in menijo, da ni legitimno, da bi se z njim ukvarjali v šoli. Če v njihovih odgovorih prepoznamo skrb pred vdorom šole v zasebnost, je

¹ Prispevek je nastal v sodelovanju z Alešem Zobcem, s katerim sva načrtovala pomembne vidike, ki bi jih bilo treba predstaviti, zasnovala empirični del, ki ga brez njegove pomoči ne bi moglo biti, saj je izpeljal korak navezovanja stika z LGBT- mladostniki in mladostnicami ter s svojim znanjem in izkušnjami odločilno prispeval k interpretaciji pridobljenih podatkov.

² Kratica LGBT je uveljavljeno skupno poimenovanje za lezbijke, geje, biseksualce in transspolne osebe.

njihov pomislek povsem utemeljen, sklep, da se s tem ne bodo ukvarjali, pa povsem napačen. Ne prepoznajo namreč etične odgovornosti, ki jo ima danes šola v odnosu do drugačnosti. Nelagodje učiteljev niti ni presenetljivo, ko pa je v gradivu za učitelje Zavoda za šolstvo homoseksualnost zaslediti le v dokumentu³, ki takole našteje oblike »spolnega vedenja«: »homoseksualnost, mazohizem, sadizem, nekrofilija, ekshibicionizem, transvestizem, transseksualizem, vojerizem, fetišizem, posilstvo, incest, prostitucija, pedofilija, sodomija, pornografija«. Učitelji izbora strokovne literature nimajo, obstaja pa priročnik za učenje človekovih pravic na podlagi spolne identitete Maje Pan (2007) Ljubezen je ljubezen. Na ravni pedagogike kot znanstvene vede in v pedagoških strokovnih krogih do danes homoseksualnost pri nas ni bila tematizirana⁴, v mednarodnem znanstvenem pedagoškem prostoru pa je bistveno drugače – to je eno pomembnih vprašanj pravičnosti v šoli.

Vprašanje pravičnosti v izobraževanju se danes razpira v več perspektivah (Lynch in Lodge 2002):

- *distributivni vidik* kot najvplivnejši pogled, ki vidi problem v porazdelitvi dobrin in priložnosti dostopa, sodelovanja ali uspeha v določenih sferah;
- *pripoznanje drugačnosti* je druga pomembna perspektiva, ki preseganje nepravilnosti vidi v zavezi k pripoznanju različnih identitet, statusov in drugačnosti vrednot ali življenjskih slogov;
- *problem moči in zastopanja interesov* je manj izpostavljen vidik, ki pa opozarja na neenakost v razmerjih moči. V kontekstu izobraževanja izpostavi pomembno vprašanje načina vzpostavljanja avtoritete in vključenosti učencev v dogovor o zanje pomembnih vprašanjih;
- *afektivna dimenzija vzpostavljanja družbene pravičnosti*, ki prepozna pomen tega, da se ljudje v družbeno in politično življenje ne vključujemo zmeraj le kot racionalna bitja, ampak nas pogosto vodi emocionalna vpletenost. Eden izmed vidikov nepravilnosti je odrekanje skrbi, prijateljstva, ljubezni in pripadnosti.

Vzroki za izkušnje nepravilnosti LGBT-mladostnikov in mladostnic v vzgoji in izobraževanju izvirajo predvsem iz pripoznanja drugačnosti ter afektivne dimenzije medosebnih odnosov. Raziskava o pravičnosti v šolah, ki sta jo na Irskem izpeljali Lynch in Lodge (2002), ugotavlja, da bi ugotovitev, da je prijatelj gej ali lezbijka, za 55 % vprašanih učencev (n = 1557) vodilo v konec prijateljstva.

O življenju istospolno usmerjenih mladostnikov v slovenskih šolah vemo zelo malo, nekatere vpoglede nam ponuja raziskovalna monografija o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk Neznosno udobje zasebnosti (Švab in Kuhar 2006), vendar nimamo raziskovalnih podatkov o šolski populaciji in usmerjenih na pedagoško izkušnjo. Pa vendar so nam vsem znane opazke, ki šolo za številne izmed njih naredijo prostor zaničevanja. Po priložnostnih pogovorih s pedagoškimi delavci

³ Vzgoja za zdravo spolno življenje, http://www.zrss.si/doc/ZVZ_6KKSPOLa.DOC, str. 4.

⁴ Če se lotimo iskanja virov v slovenskem jeziku po bibliografskem sistemu COBIB s ključnimi gesli: homoseksualnost ali istospolnost in šola, vzgoja, izobraževanje, najdemo le vrsto raziskovalnih nalog osnovnošolcev in srednješolcev ter nekaj diplom, ki kažejo na to, da mladi odnos do istospolnosti prepoznajo kot pomembno vprašanje, ne pa tudi znanstvenih ali strokovnih tekstov, ki bi se ukvarjali z obravnavo istospolnosti v šoli.

in učenci se zdi, da je ena pogostejših žaljivk, ki jih je slišati po naših osnovnih šolah, peder, gej ali feği, izrečene pa so vsem tistim, ki se jih želi izločiti in nad njimi uveljaviti moč. Navadno se takšen žaljivi govor v šoli spregleda kot relativno neškodljiv in trivialen, z argumentacijo, da jih pogosto učenci izrekajo napol v šali. Homofobnih napadov torej niso deležni le LGBT-mladostniki, ampak tudi tisti, ki na primer ne prevzamejo spolno značilnih obrazcev vedenja, h katerim jih spodbujajo različne avtoritete, vrstniki in še posebno mediji. Žaljivke so najpogostejši izraz homofobije⁵, ki se jim, ne glede na to, ali gre pri njih za istospolno usmerjenost ali pa se razlikujejo kako drugače, najpogosteje mladostniki ne zmorejo izogniti drugače, kot da igrajo po diktatu večine, ki izvira iz heteronormativnosti⁶. Ugotovitve dvojice Suarez-Orzoco o dolgoročno škodljivih učinkih negativnega prepoznavanja odrasčajočega posameznika opišeta Peček in Lesar (2006, str. 20): *»Ko je posameznikova podoba reflektirana kot v glavnem pozitivna, bo posameznik (odrasel ali otrok) sebe prepoznal kot vrednega in kompetentnega. Kadar pa je njegova podoba večinoma negativna, je zelo težko ohraniti in vzdrževati neomadeževan občutek samospoštovanja. Celo ko starši zagotovijo pozitivno zrcaljenje, se pogosto zgodi, da ne morejo kompenzirati popačene podobe, s katero se otrok sooča v šolskem okolju vsak dan.«*

V šoli, ki bi morala biti prostor, ki vsem mladostnikom brez izjeme ni le varen, ampak tudi podporen prostor za učenje in identitetni razvoj, pa se še posebno LGBT-mladostniki soočajo z velikimi pritiski, zasmehovanjem, poniževanjem pa tudi fizičnim nasiljem vrstnikov, ki ga učitelji ignorirajo ali celo tiho podpirajo, ugotavlja raziskava o socialni izključenosti LGBT-mladih v evropskem prostoru, v kateri je sodelovala tudi Slovenija. Odgovornost šole je še toliko večja, saj po raziskavi tudi družine večinoma LGBT-mladostnikom ne dajejo sprejetosti, ki jo nujno potrebujejo. (Takács 2006) Raziskava med drugim ugotavlja, da ima 61 % mladostnikov drugačne spolne usmerjenosti s tem povezane negativne osebne izkušnje v šoli (prav tam, str. 39 in str. 49). Podobno pri nas ugotavljata Švab in Kuhar v raziskavi o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk (2006, str. 119), da je za geje in lezbijke najnevarnejši javni prostor (bari, ulice in podobno) ter da je 30,3 % posameznikov v njunem vzorcu navedlo kot storilce nasilnih dejanj prav sošolce in sošolke. Interpretacija navedenih podatkov je težavna, na kar nas opozori analiza Cris Mayo (objavljena v tej številki Sodobne pedagogike), ki se je s študenti drugačne spolne usmerjenosti pogovarjala o njihovih šolskih izkušnjah in naletela na vzorec nenavadno nasprotujočih si odgovorov. Na vprašanje: *»Ali si bil kdaj kakor koli žrtev kakršnega koli nasilja le zato, ker si queer?«* je najprej sledil odgovor, ki je značilno zvenel nekako takole: *»Ne, nisem doživel nadlegovanja, kar se je zgodilo ni bilo nič takega, v bistvu nič nenavadnega.«* Pa vendar, ko so svojo izkušnjo sprva opisali kot običajno, je temu sledilo opisovanje nadlegovanja tako od učiteljev kot sošolcev, posmehovanje sošolcev pred učiteljem,

⁵ Homofobija je iracionalen strah, odpor, sovraštvo ter diskriminacija homoseksualnih oseb ali vedenja. Mnogi LGBT-posamezniki imajo izkušnjo različnih oblik homofobije na različnih ravneh kulturni, osebni, medosebni in ponotranjeni.

⁶ Heteronormativnost se nanaša na normativne diskurze in vedenjske obrazce, ki skladno s heteroseksualno družbeno matrico reproducirajo binarnosti moško – žensko.

⁷ Izraz queer je poleg LGBT med najbolj uveljavljenimi izrazi za drugačnost spolne usmerjenosti.

ki se ni odzval, in tudi fizično nasilje. Eden izmed fantov je pojasnil, da se mu je »mogoče zgodila ena slaba stvar«, ko so mu sošolci glavo udarjali v garderobno omarico. Avtorico je presenetilo, da so študentje sicer sprva poudarili, da so tako obravnavo pričakovali, nato so po premisleku dejanje sicer obsodili kot nesprejemljivo, vendar so na koncu kljub temu dejanje opredelili kot normalno in običajno. Odgovore o tem, kako se LGBT počutijo v šoli, je torej treba razumeti, upoštevajoč ponotranjeno homofobijo⁸, o kateri govorijo prej navedeni primeri.

V intervjuju z Asjo Hrvatini, srednješolko in avtorico romana *Od RTM do WTF*, zveemo o izkušnji življenja v srednji šoli tole: »*Toda življenje pri osemnajstih je še vedno soap opera. Morda malo manj kot pri trinajstih, vendar tudi v tem obdobju vse, kar je pomembno, poteka v šoli in je povezano z ljubeznijo in prijatelji. Pomembno je, kdo je s kom, kdo je koga prevaral. Če hočeš to spremljati, je materiala vedno dovolj. Zdaj se je vse preselilo še na Facebook; če nekdo objavi, da je v zvezi, se usujejo vprašanja, s kom. In če potem napiše, da ni več, ga vsi sprašujejo, kaj se je zgodilo. A ne zato, ker bi jim bilo res mar, ampak da potešijo svojo radovednost.*« (Merljak 2009) Biti drugačen v obdobju najintenzivnejšega identitetnega oblikovanja in na najbolj izpostavljenem področju vsakdanjega življenja mladostnikov je nedvomno težko breme, ki prispeva k temu, da je samomor med mladostniki drugačne spolne usmerjenosti bistveno bolj prisoten kot med drugo populacijo (Werner 2007).

Nelagodje, ki ga sproža vprašanje odnosa šole do LGBT, je še podkrepljeno s siceršnjim pedagoškim molkom v zvezi s seksualnostjo. To je poseben paradoks v času, ko lahko opazujemo izrazito negativen vpliv medijev, ki seksualizirajo otroštvo, seksualnost komercializirajo in poglobljajo. Prav seksualnost je polje, na katerem poteka pomemben del interpelacije otrok/mladostnikov v porabnike. Molke kot posledica tega, da prezremo učinke seksualiziranih diskurzov, ki z obilo negativnih učinkov (npr. odnos do telesa, do »ne cool« drugačnih, na vzpostavljanje medosebnih odnosov) oblikujejo vsakdanje (torej tudi šolsko) življenje otrok in mladostnikov, seveda nikakor ni nevtralen. Ustvarjanje negativnega odnosa do drugačnosti ima dva obraza, saj ne poteka le z eksplicitnim poimenovanjem (npr. čapac, cigo, lezba), ampak intenzivno tudi z molkom. Homofobija je torej eden osrednjih izvorov izkušnje nepravčnosti, z vidika pripoznanja na strukturni (npr. nezastopanost v kurikulumu) in medosebni ravni pa tudi z vidika mladostnikovih afektivnih potreb. Pripoznanje kot temeljna vrednota vzgoje v postmoderni se na področju vzgoje in izobraževanja izrazi z zahtevo po oblikovanju inkluzivnega šolskega okolja (Krofič 2008), kulture, ki nam med drugim omogoči tudi »*varen vstop v svet drugega kot drugačnega*« (Krofič 2007). Ideja inkluzije se osredotoča na proces povečevanja vključenosti in participacije različnih učencev ter zmanjševanje njihove izključenosti iz kurikula, kulture in skupnosti, ter »*././ preči torej individualno in družbeno raven, pri čemer predpostavlja tako osebno kot družbeno zavezanost tej vrednoti in pripravljenost delovanja v smeri vsakdanjega udejanjanja, kar pa ni vezano le na šolsko delovanje, temveč na širše družbene prakse*« (Lesar 2007, str. 5). Zato je nujna zahteva, da se šole na

⁸ Ponotranjena homofobija je osebna izkušnja sramu, krivde, vase usmerjenega sovraštva kot odziv na lastne občutke čustvene in/ali spolne privlačnosti do osebe istega spola.

problematiko sistematično odzovejo, kot najbolj celostno počnejo v Kanadi; to bomo predstavili v naslednjem poglavju.

Primer integrativnega pristopa k inkluziji in preseganju homofobije v vzgojno-izobraževalnem sistemu v ogledalu izjav LGBT-mladostnikov pri nas

Danes nihče več ne zanika pomena preseganja rasne diskriminacije, pa vendar ni bilo zmeraj tako. Spremembe so posledica dolgotrajnih prizadevanj na različnih ravneh, od politične do medčloveške, proces pa še zdaleč ni končan. Rasizem in homofobija imata sicer različne zgodovinske izvore, delujeta pa na podobnih mehanizmih omejevanja dostopa do različnih družbenih položajev in javnega poniževanja oziroma negativnih reprezentacij, ki imajo veliko moč pri vzdrževanju nepravilnih pogojev sobivanja (Boler 1999), vse to pa se zrcali tudi na ravni medosebnih odnosov. Fraser razloži, zakaj je treba vprašanje homoseksualnosti obravnavati strukturno in podobno kot druge oblike kolektivnih diskriminacij, torej na ravni pripoznanja socialnega položaja:

»Seksualnost /.../ je način družbene diferenciacije, ki ne korenini v politični ekonomiji, saj so istospolno usmerjeni posamezniki porazdeljeni po celotni razredni strukturi kapitalističnih družb, ne zasedajo posebnega mesta v delitvi dela in ne predstavljajo izkoriščanega razreda. Kar jih združuje v posebno obliko kolektivnosti, je zaničevana seksualnost, ki korenini v kulturnovrednotni strukturi družbe. S te perspektive je nepravilnost, ki jo trpijo, v bistvu stvar pripoznanja. Geji in lezbijke trpijo zaradi heteroseksizma: avtoritativne konstrukcije norm, ki privilegirajo heteroseksualnost. Zaradi tako zaničevane seksualnosti so homoseksualci deležni poniževanja, nadlegovanja, diskriminacije in nasilja, ne priznamo pa jim pravic in enakopravnega varstva – kar pomeni temeljno zanikanje pripoznanja.« (Fraser 1997, v Takács 2006, str. 22)

V Sloveniji smo sicer odgovornost do nekaterih tradicionalno marginaliziranih in diskriminiranih skupin na sistemski ravni vpisali v konceptualne dokumente, na ravni zakonskih določil pa so številne skupine spregledane in zaradi enake obravnave kljub izhodiščni neenakosti potisnjene v veliko težji socialno-ekonomski položaj (Lesar 2009; Peček in Lesar 2006). Posamezniki drugačne spolne usmerjenosti pa so pri nas na vseh ravneh spregledani. Predlog za usmerjanje politik v izobraževanju so pri nas za področje LGBT že oblikovali v monografiji Neznosno udobje zasebnosti (Švab in Kuhar 2005, str. 137–138); ta zajema podobne predloge, kot so aktualizirani v politiki, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju.

Leta 2000 v Torontu sprejeta *Temeljna izjava o pravičnosti in zavezanosti k implementaciji politike pravičnosti* (v nadaljevanju jo bomo poimenovali *Izjava*) (Equity Foundation Statement ... 2000) sistemsko ureja področje (ne)pravičnosti in kot poseben vidik tudi pravičnost v razmerju do spolne usmerjenosti. Izjava zavezuje pristojno institucijo (primerljivo z Zavodom RS za šolstvo), da poskrbi za uresničevanje le-te na ravni vseh javnih šol, od osnovne, srednje do institucij

izobraževanja odraslih. Dokument smo kot primer izbrali zato, ker zajame dimenzije, ki jih Lynch in Baker (2005) utemeljita kot ključne za integrativni pristop k inkluziji oz. za prizadevanje za doseganje *enakopravnosti pogojev* v vzgoji in izobraževanju, te dimenzije pa sovpadajo s štirimi perspektivami pogledov na pravičnost (Lynch in Lodge 2002), ki smo jih izpostavili v uvodu. Gre torej za dimenzije enakopravnih pogojev z vidika: (1) porazdeljenosti dobrin (družbeni razred); (2) spoštovanja in pripoznanja drugačnosti; (3) demokratizacije razmerij moči; (4) afektivne dimenzije (skrbi, ljubezni in solidarnosti).

V nadaljevanju predstavljamo poglavje *Izjave*, ki se osredotoča na protihomofobijo in pravičen odnos do posameznikov drugačne spolne usmerjenosti. Da pa bi ukrepe, predvidene v *Izjavi*, še dodatno osvetlili z vidika slovenskih razmer, smo želeli pridobiti glasove in mnenja LGBT-posameznikov in posameznic, ki so trenutno v srednji šoli ali pa so jo pred kratkim dokončali. Ker je ta populacija skrita in jo je zaradi več dejavnikov težko raziskovati, smo do respondentov poskušali priti z vabilom k sodelovanju, ki smo ga objavili v različnih spletnih okoljih (forumi), vabilo pa smo poslali tudi na interesne sezname osebnih elektronskih naslovov. Pri oblikovanju osrednjega vprašanja smo izhajali iz problema izkušnje socialne izključenosti LGBT, o kateri poroča že omenjena evropska raziskava (Takács 2006). Zanimalo pa nas je predvsem, kakšna bi po njihovem mnenju morala biti šola, da bi zanje pomenila varno in podporno okolje z vidika spolne usmerjenosti (z vidika odnosov s sošolci, z učitelji, pouka, kulturnega in socialnega življenja na šoli ...). Odzvalo se je 10 posameznikov in 7 posameznic, skupaj 17 respondentov, starih od 16 do 25 let, ki so se opredelili za geje (8), lezbijke (5), biseksualce (3), ena za biseksualko in ena kot queerovska posameznica. Dvanajst oseb je obiskovalo (jih obiskuje) gimnazijo, 4 srednjo tehniško ali strokovno šolo in 1 srednjo poklicno šolo. Dopisno, s pomočjo elektronske pošte, smo izpeljali polstrukturirane intervjuje. Različni vidiki, ki so jih respondenti in respondentke izpostavili, sovpadajo s ključnimi vidiki vzpostavljanja inkluzije v *Izjavi*. Zato smo te vidike iz *Izjave* uporabili kot kategorije za analizo odgovorov v intervjujih.

V podstati *Temeljne izjave o pravičnosti in zavezanosti k implementaciji politike pravičnosti* je obči cilj demokratičnih izobraževalnih institucij, da posameznikom in posameznicam omogočijo doseganje visokih ciljev, doseganje individualnih aspiracij in jih pripravijo na vstop v demokratično družbo kot odgovorne posameznike in posameznice. Pogoj za to, navajajo, je okolje, ki mora biti varno, podporno, pozitivno in v katerem mora vladati spoštovanje. Način, kako zagotoviti okolje, ki posameznika ne bo omejevalo zaradi družbenih predsodkov, je izobraževanje o pravičnosti in zanjo. Izobraževalne institucije morajo v skladu z *Izjavo* slediti trem načelom: pravičnosti, enakopravnosti in inkluzivnosti. Eden bistvenih temeljev dokumenta je zavedanje, da šola ni samosvoja, od družbe izolirana institucija. Razlike in neenakosti med posamezniki in posameznicami se torej zrealizirajo tudi v šolah. Dokument pripoznava obstoj različnih diskriminiranih in marginaliziranih skupin in ureja 5 področij: antirasizem in etnično-kulturni vidik pravičnosti; antiseksizem in spol; antihomofobija in pravičnost v odnosu do spolne usmerjenosti; pravičnost v odnosu do družbenega razreda in socioekonomskega položaja in pravičnost v odnosu do oseb s posebnimi potrebami. Vsa področja so specifično urejena z naborom skupnih vidikov. Na kratko povzemamo

poglavitne poudarke posameznih vidikov v *Izjavi* na področju preseganja homofobije in doseganja pravičnega odnosa glede na spolno usmerjenost:

1. *Sistemske ureditve, smernice in prakse*: Prvi segment opredeljuje odgovornosti in naloge pristojnih institucij na sistemski ravni. Med njihovimi temeljnimi nalogami so: natančna opredelitev nalog za doseganje s tem dokumentom zavezujočih načel pravičnega odnosa do LGBT-populacije; vzpostavitev partnerskega odnosa in sodelovanja z LGBT-organizacijami; zagotovitev sredstev za dodatne programe in implementacijo iz dokumenta izhajajočih zavez (povzeto po Equity Foundation Statement ... 2000, str. 13).

V odgovorih, ki smo jih pridobili pri nas, respondenti in respondentke niso neposredno razmišljali o pričakovanjih ali spremembah na sistemski ravni. Eden izmed intervjuvanih pa se je temu vidiku vendarle približal, ko je izpostavil, da bi večjo pravičnost v šoli zagotovili s spremembami po celotni vertikali sistema: »*Problem se ne začneja v srednji šoli, temveč v vrtcih ter osnovnih šolah.*« (16 let, gej)

2. *Vodenje implementacije politike pravičnosti*: Z znanjem podprto vodenje ima temeljno mesto pri implementaciji zavez iz *Izjave* ter nosi odgovornost za njeno uresničevanje. Zato se zavezujejo, da bodo za informirano vodenje zagotovili dodatno izobraževanje, določili naloge vodstva in uspešnost opravljanja nalog vključili v ocenjevanje vodenja. Zagotovili bodo tudi inkluzivnost izobraževalnih praks s posebnim ozirom na LGBT-posameznike in posameznice. (Prav tam)

Več respondentov in respondentk je v odgovorih navedlo, da imata ozaveščenost in delo vodstva šol pomembno mesto pri zagotavljanju pravičnosti v šolah. Eden od njih je zapisal, da bi mu bilo v šoli lažje, če bi vedel, na koga se lahko v trenutku stiske obrne. Druga respondentka je izpostavila, da je ena od najpomembnejših nalog zaposlenih v šoli »jasno sporočanje, da homofobijo in druge diskriminacijske oblike brez dvoma obsojajo« (23 let, lezbijka). Ena respondentka pa je ob tem posredno izpostavila tudi pomembnost dodatnega izobraževanja zaposlenih na šoli: »*.../ vendar bi bilo treba najprej spremeniti njihov odnos do problematike ali pa jih vsaj obvestiti o tem, kakšne posledice lahko pusti njihov negativni odnos in vedenje.*« (23 let, lezbijka)

3. *Partnerstvo med šolo in skupnostjo*: Ker pravičnosti v izobraževanju ni moč doseči brez učinkovitega partnerstva med šolo in LGBT-skupnostjo, je zato nujna zavezanost k trajnemu, konstruktivnemu in odprtemu sodelovanju z LGBT-organizacijami. (Prav tam)

Partnerstva in vključevanje LGBT-organizacij v izobraževalne institucije so kot pomemben vidik boljše izkušnje izobraževanja navedli tudi v naših intervjujih. Ena respondentka vidi možnost sodelovanja z organizacijami v obliki projektnega dne: »*Na šolo naj pridejo predstavniki LGBT (dejanski geji in lezbijke), naredijo projekt za ves dan, 'preveč pametnim' povejo svoje, pojasnijo, kar se pojasniti da /.../, predstavijo homoseksualnost na drugačen način.*« (16 let, lezbijka)

4. *Kurikulum*: Kurikulum je v dokumentu razumljen kot splet fizičnega okolja, učnih materialov, pedagoške prakse, ocenjevalnih instrumentov ter zunajšolskih in občolskih dejavnosti. Da bi razvili pravični kurikulum, je treba doseči ravnotežje med različnimi pogledi na vsebino. Zagotoviti je treba, da se bodo v njem prepoznali LGBT-posamezniki in posameznice. To bo doseženo z vključevanjem načel dokumenta v vse dele kurikula, identificiranjem ter odstranjevanjem homofobnih vsebin ter vključitvijo za LGBT-posameznike in posameznice pomembnih vsebin ter s spodbudo vsem učencem k premisleku o netradicionalnih spolnih vlogah in poklicih (prav tam).

Večina intervjuvancev ugotavlja, da med izobraževanjem niso v šoli slišali nič oziroma zelo malo⁹, čeprav se jim vključenost v kurikulum zdi pomembna. Takole pravi eden izmed njih: »*Najpomembnejša sprememba, ki bi se morala zgoditi, zagotovo zadeva samo izobraževanje oz. samo učno snov pri različnih predmetih. Sam sem med gimnazijskim izobraževanjem o homoseksualnosti slišal zelo malo.*« (22 let, gej) Respondenti in respondentke opozarjajo tudi na homofobne vsebine v sedanjih učnih načrtih: »*K večjemu občutku sprejetosti bi pripomoglo, če bi se o homoseksualnosti več govorilo, ne le pri pouku biologije v okviru spolne vzgoje, kjer se homoseksualnost omeni pri oblikah deviantnega spolnega vedenja.*« (23 let, lezbijka) En izmed respondentov si predstavlja omenjanje homoseksualnosti kot integralni del celotnega kurikula: »*Ničesar ni slišati npr. o homoseksualnem gibanju (ta ima le za seboj bogato zgodovino, ki je zagotovo vredna šolske obravnave), o homoseksualni kulturi (omemba homoseksualne usmerjenosti določenega npr. literarnega avtorja je pogosto stvar učiteljevega interesa ter pogosto spada med nepomemben biografski podatek, ki domnevno ne vpliva na sam ustvarjalni opus avtorja), ničesar o homoseksualni zgodovini, ničesar o feminizmu /.../.*« (22 let, gej) Respondenti in respondentke predlagajo tudi organiziranje različnih občolskih dejavnosti, na primer kot debatne ure. Ena meni, da bi učitelji morali »*organizirati kvalitetne debatne in interaktivne razredne ure, kar bi zagotovo pripomoglo k zmanjševanju napetosti med dijaki*« (23 let, queer).

5. *Jezik*: Poleg splošne zavezanosti k jezikovni odličnosti vseh učencev glede na njihova različna ozadja se še posebno zavzemajo, da bodo pri poučevanju jezika različne spolne usmerjenosti in spolne identitete učencev pozitivno vrednotene in pripoznane. Prizadevajo si za uporabo jasnega, vključujočega jezika in drugih reprezentacij, ki spodbujajo razumevanje in spoštovanje drugačnosti. Med drugim se zavezujejo k zagotavljanju ustreznega gradiva v pomoč šolam pri ustrezni komunikaciji z LGBT-učenci, starši in skrbniki. (Prav tam)

Respondenti in respondentke poročajo, da so med odmori in tudi med poukom

⁹ Na to opozarja tudi raziskava (Švab in Kuhar 2005, str. 63), in sicer 34 % respondentov in respondentk je dejalo, da v šoli o homoseksualnosti niso govorili, 45 %, da so govorili zelo malo, 9 % pa je odgovorilo, da so v šoli o tem govorili kar nekaj. Avtorja ugotavljata tudi, da so najmlajši respondenti in respondentke pogosteje omenjali, da so o homoseksualnosti v šoli govorili »kar nekaj«.

pogosto žrtve verbalnega nasilja, na katerega se učitelji navadno ne odzivajo. Ena respondentka je takole zapisala: »Še vedno so opazke ('peder', 'lezba') in profesorji so tiho. Nihče si ne vzame časa za pojasnilo, da to enostavno NE BI več smela biti žaljivka.« (20 let, lezbijka)

6. *Vrednotenje, ocenjevanje ter usmerjanje učencev in dijakov:* Zagotavljanje, da predsodki do spolne usmerjenosti ne vplivajo na pričakovane učne dosežke, usmerjanje v nadaljnje izobraževanje ter da se učencem s pomočjo njihovih staršev s pozornostjo na morebitno istospolno usmerjenost omogoči informiran premislek o njihovih odločitvah za nadaljnje izobraževanje. (Prav tam)

Te ravni se vključeni v intervjuje niso neposredno dotaknili, nekateri so tudi zapisali, da spolna usmerjenost ne vpliva na vrednotenje in ocenjevanje znanja. Je pa en respondent poročal o slabšem ocenjevanju in to ubesedil takole: »/.../ so tudi primeri, ko dijaki niso opravili mature zaradi takšnih (op. homofobnih, kot zapiše pred tem) profesorjev, ker najbrž po njihovem mnenju nisi za v službo/javnost, jih zato točkujejo slabše«. (17 let, biseksualec) En respondent je omenil tudi, da mora šola omogočiti razvijanje družbenih spretnosti zunaj okvirja heteronormativnosti.

7. *Svetovanje:* Na individualni (in tudi na sistemski) ravni je vloga svetovalnih delavcev in delavk odločilnega pomena. Za implementacijo načel *Izjave* mora biti svetovanje občutljivo ter v vseh vidikih svetovalnega procesa vključevati posebnosti LGBT-učencev in učenk. Ena najpomembnejših nalog svetovalnih delavcev je, da pomagajo LGBT-posameznikom in posameznicam preseči spono tradicionalnih pričakovanj. Svetovalni delavec je zavezan k zaupnosti v zvezi s spolno usmerjenostjo učencev in učenk.

Tudi respondenti in respondentke menijo, da je vloga svetovalnih delavcev zelo pomembna, na primer: »Šolski psihologi in svetovalni delavci bi morali imeti jasne napotke, kako ravnati glede mladih raznolikih spolnih usmerjenosti in spolnih izrazov, glede težav, s katerimi se takšni mladi najpogosteje soočajo.« (23 let, gej) Omenjajo torej primerno informiranost svetovalnih delavcev in delavk, da ne bi nastajali položaji, kakršnega je opisala ena od respondentk: »Vsi odzivi so bili pozitivni, razen odziva šolske psihologinje, ki se je na moje razkritje odzvala z zanikanjem homoseksualnosti, češ da je to razvojna faza, da bo minilo, da je to stvar, ki jo prerasteš, da to ni prava ljubezen.« (23 let, lezbijka)

8. *Prakse zaposlovanja in napredovanja:* V *Izjavi* prepoznavajo ovire, ki LGBT- posameznike in posameznice izključuje oziroma jim zmanjšujejo možnosti zaposlitve v izobraževalnih institucijah, in se zavezujejo, da bodo zagotavljali načelo pravičnosti pri zaposlovanju ter odstranjevali diskriminacijske dejavnike. Prav tako je zagotovljena zaupnost glede spolne usmerjenosti zaposlenih v izobraževalnih institucijah. (Prav tam)

O praksi zaposlovanja in napredovanja zaposlenih v izobraževalnih institucijah naši respondenti in respondentke niso razmišljali.

9. *Strokovni razvoj:* Za uspešno implementacijo načel *Izjave* je potrebno konti-

nuirano izobraževanje zaposlenih v izobraževalnih institucijah. Identificirati je treba manko znanja pri zaposlenih, vzpostaviti možnosti pridobivanja kritičnega znanja, zagotoviti izobraževanje učiteljev (za oblikovanje inkluzivnega kurikula, spoprijemanje z diskriminacijsko prakso). V izobraževanje zaposlenih v izobraževalnih institucijah bodo vključene tudi LGBT-organizacije. (Prav tam)

O potrebi po dodatnem izobraževanju zaposlenih v izobraževalnih institucijah je razmišljalo kar nekaj respondentov in respondentk. Eden izmed njih pravi takole: »Posebna pozornost izobraževanju učiteljev in preverjanje, ali res obravnavajo učence vseh spolnih usmerjenosti enako, in ali ne dopustijo, da njihova osebna (odklonilna) stališča vplivajo na odnos do učencev.« (25 let, gej) Neki drug respondent še posebno izpostavi težave pri športni vzgoji: »Ure športne vzgoje so za adolescentne fante – še posebno ob odsotnosti profesorja – idealno okolje za potrjevanje lastne moškosti in vsiljevanje 'moškega' vedenja nekemu, ki 'se obnaša kot punca'. Za profesorje športne vzgoje morda ne bi bilo odveč izobraževanje, ki bi povečalo njihovo senzibilnost. Omenjeni profesorji hote ali nehoti nelagodje ob športni vzgoji prehitro označijo za 'lenobo'.« (24 let, gej)

10. *Nadlegovanje*: Homofobno nadlegovanje, namerno ali nenamerno, pomeni poniževalen odnos na podlagi spolne usmerjenosti. Te oblike diskriminacije so prepovedane z Ontarijsko listino o človekovih pravicah. (Prav tam)

Homofobno nadlegovanje je po mnenju respondentov in respondentk v šolah zelo prisotno, skoraj vsi so vsaj omenili to kot problem in eno izmed ovir, da si svoje spolne usmerjenosti ne želijo ali ne upajo razkriti. Ob tem pogosto opozarjajo tudi na neodzivnost učiteljev in učiteljic ter drugih zaposlenih v izobraževalnih institucijah. Naj navedemo eno izmed izjav, ki izpostavi več vidikov nesprejetosti:

»Moje mnenje je, da bi se sprva moralo razčistiti pri profesorjih (poučuje me kar nekaj 'homofobnih', ki ne skrivajo svojega mnenja in tako kar med uro začnejo blatiti istospolno usmerjene. So tudi primeri, ko dijaki niso opravili mature zaradi takšnih profesorjev, ker najbrž po njihovem mnenju niso za v službo/javnost, jih zato točkujejo slabše). Vendar so tukaj še vedno dijaki, katerih prepričanj ne moreš kar tako spremeniti. Sam odraščam v družini, kjer 'nas' ne sprejemajo in dajo tudi očitno vedeti, da bi bil, če bi se izkazalo, da sem jaz homoseksualec, najprej pretepen, nato pa bi se znašel še pod mostom. To ni mišljenje samo mojih staršev, ampak cele vasi, mesta ... zato outiranje ni opcija. Dober prijatelj obiskuje isto šolo kot jaz in je, homoseksualec, outiran. Prva dva mesca ni minil dan, ko ne bi bil pretepen, sedaj so s tem na šoli prenehali in ostaja samo še zmerjanje v razredu, med odmori, vendar je na ulici vse drugače.« (17 let, biseksualec)

Tudi neka druga respondentka zapiše podobno: »Večkrat se pojavi kakšna neslana šala na račun LGBT-jevcev. Profesorji bi jo lahko v velikih primerih zatrli, ampak včasih še celo z njimi potegnejo. Večina jih pa ne odreagira. Na nek način preslišijo.« (16 let, lezbijka)

Ker se pri nas pripravlja nov usmerjevalni dokument za spreminjanje sistema vzgoje in izobraževanja (Bela knjiga), je nujno oblikovati zahtevo po pripoznanju

različnosti spolne usmerjenosti kot pomembnem vidiku pravičnosti.

Nelagodje kot izhodišče pedagoškega pristopa

Če smo v prejšnjem poglavju predstavili pogled na sistemsko prizadevanje za pravičnost izkušnje vzgoje in izobraževanja za LGBT-mladostnice in mladostnike, bomo na tem mestu iskali odgovor na izhodiščno vprašanje, kako si lahko za isti cilj prizadeva posamezni učitelj. Kot smo izpostavili v uvodu, je homofobija izvor nelagodja, ki ga pri številnih ljudeh poraja srečevanje z istospolno usmerjenimi posamezniki in posameznicami. Ker gre predvsem za čustveno nabit pojav, je najpomembneje premisliti, kako pedagoški proces izpeljati iz točke, ki povzroča trenja oziroma konflikte. Pri tem sta pomembna dva vidika: pomen vpletenih odnosov ter družbeno-kritično razumevanje čustev (kot družbeno-kulturno pogojeni odziv posameznika). Kroflič (2008) pokaže, da so prav odnosi emocionalne vpletenosti odločilni za proces vzgoje, saj v odnosu med učiteljem in učencem pomenijo temelj procesa identifikacije. Enakovredno so pomembni prijateljski medvrstniški odnosi, ki so eden od najpomembnejših vzgojnih dejavnikov v šoli. Emocionalno vpleteni odnosi pa so pomembni tudi z vidika razvoja in kritičnega razumevanja čustev kot ene od »spoznavnih moči« (empatija, doživetje, racionalna presoja), ki vzajemno podpirajo uresničevanje temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja (Kroflič 2006 a, 2008 a).

Svojevrsten pristop k vzgoji, ki prepleta oba izpostavljena vidika in ne sprejeda pomena čustvenega napora, ki ga zahteva spopad s kompleksnimi (etičnimi) vprašanji, razvija Megan Boler (Boler 1999; Boler in Zembylas 2003), poimenuje ga »pedagogika nelagodja«. Doseganje temeljnih vzgojnih ciljev na določeni ravni zahteva, da spodbudimo kritično prevpraševanje norm in pogledov na svet. Pri tem se učence pogosto postavi pred izziv, da v temelju premislijo in ovrednotijo svoje poglede na svet, tudi tiste, ki so jim še posebno blizu. Ta izziv pa navadno sproža občutke nelagodja, jeze, razočaranja, odpora ali žalosti. Kako močan je odpor do tega, da bi prepoznali, da so naše izbire velikokrat bolj pod ideološkim vplivom, kot pa da bi izhajale iz svobodnega, avtonomnega odločanja, natančno prikaže Beuvois (2000) v Razpravi o liberalni sužnosti. V njej razlaga, da postaja v liberalnih družbah »svoboda izbir« »zaukazana družbena norma«, posledice izbir pa so razumljene predvsem kot problem odločitev posameznika, družbene institucije pa ne sprejemajo odgovornosti za nastali položaj.

Da bi v izhodišče pedagoškega procesa postavili čustveno dimenzijo, poudarjata Boler in Zembylas (2003), to zahteva, da tako učenec kot učitelj izstopita iz območja lagodnosti. Območje lagodnosti sestavljajo nereflektirana prepričanja in se oblikuje pod vplivom kulture in emocij, vanj pa vstopimo pod vplivom hegemonije. »*Hegemonija ne pomeni le vzdrževanja dominacije z izvajanjem gole sile, ampak predvsem s konsenzualno družbeno prakso, družbene forme in družbene strukture, ki nastajajo na specifičnih mestih, kot so Cerkev, država, šola, množični mediji, politični sistem in družina.*« (McLaren 1998, v prav tam, str. 111) Območja lagodnosti tako izražajo emocionalne vloške, ki so tako drobno vtakani v vsakdanje življenje, da jih sprejemamo kot nekaj najbolj navadnega in zato le redko reflektiramo. Takšno območje lagodnosti se pri učiteljih kaže kot molk in

neodzivnost pri srečevanju s problematiko, ki jo v šolah sproža homofobija.

Pedagoški pristop »nelagodja« se zato osredotoči na prepoznavanje in problematiziranje globoko vtisnjenih čustvenih dimenzij, Boler jih imenuje »*vtisnjene navade čustvene (ne)pozornosti*« (Boler 1999; Boler in Zembylas 2003), ki oblikujejo vsakdanjo rutino ter nezavedno utrjujejo hegemonijo. Ker pa hegemonija ujame vsakogar, se to v kontekstu odnosa do homoseksualnosti kaže kot dvojno učinkovanje heteronormativnosti, kot primer hegemonijskega diskurza. Ta producira homofobijo, ki jo ponotranjijo ne le heteroseksualni posamezniki, ampak tudi LGBT sami, kot smo že omenili. »Pedagogika nelagodja« zato pozove tako člane dominantne kulture kot marginalizirane, da se lotijo preizpraševanja ponotranjenih hegemonijskih vrednot. Problematiziranje heteronormativnosti oziroma homofobije torej povzroča izkušnjo nelagodja tako pri heteroseksualnih posameznikih kot pri homoseksualnih. (Boler in Zembylas 2003, str. 115)

Z vidika metodike se naj pedagoški proces začne z vabilom h kritičnemu preizpraševanju pomembnih prepričanj in raziskovanja predstave o sebi v odnosu do tega, kako smo se naučili dojemati druge (Boler 1999¹⁰). To idejo lahko še okrepimo z načeli induktivnega vzgojnega pristopa, ki uporabi konkreten konflikt ali negativne posledice ravnanja, da se otrok ali mladostnik zave škodljivih posledic svojega ravnanja (npr. homofobno nasilje) za bližnjo osebo, to pa v njem sproži prosocialne emocije. (Krofič 2007, 2008 a) Proces preizpraševanja je v pristopu, ki ga zasnuje Boler (1999), predvsem kolektiven, in ne individualiziran proces, torej proces, ki poteka v odnosih – saj le v odnosih lahko razvijemo etično odgovornost. Pristop »pedagogike nelagodja« k razumevanju norm in drugačnosti zgrabi vzgojo na točki, ki jo v smislu razumevanja kritične refleksije pedagogika, oprta na razsvetljenstvo, zavrne. Boler (prav tam) razvije nekaj napotkov najpomembnejših napotkov, ki izpostavijo etično odgovornost pedagogov in učencev v procesih »pedagogike nelagodja«. Najprej opozori, da je pristop odvisen od »politik poslušanja«, zelo pomembno je, kako pedagog učence povabi k sodelovanju, kako govori, kako jih posluša, kdaj in kako omogoča soočanje drug z drugim. Soočenje naj ne bo konfrontacija, ampak predvsem skupno raziskovanje. Poleg tega opozarja, da je treba dati učencem jasno vedeti, da ne bodo kakor koli ocenjevani. Najmanj, kar bomo s takšnim pristopom dosegli, je, da bodo učenci vsaj raziskali svoje vrednote ter analizirali, kako se je zgodilo, da so jih vzeli za svoje. Učenci bodo znali razložiti svoje razloge, razumeti drugačne etične pozicije drugih ter mogoče škodljive učinke njihovih izbir na druge. Cilj procesa preizpraševanja namreč ni v zasebni izpovednosti, ampak v oblikovanju genealogije čustev in s tem tudi v podporo oblikovanju identitet.

Tretji prostori kot prostori vzgoje v javni šoli

Kako odgovoriti na pereče vprašanje učiteljev, kdaj in kje je mogoče uresničevati takšen pedagoški pristop, kot smo ga predstavili v tem besedilu, saj jim zmeraj

¹⁰ Na delo Megan Boler opozori tudi Judit Takács v tej številki Sodobne pedagogike.

zmanjkuje časa za vse cilje in vrsto obveznosti. Morda se ena izmed možnosti skriva v oblikovanju tako imenovanih tretjih prostorov, ki na mnogih šolah že danes obstajajo, predvsem v obliki različnih umetniških dejavnosti. Koncept tretjih prostorov je zamisel o oblikovanju prostorov, ki prepletajo značilnosti javnih in zasebnih prostorov in so predvsem prostori druženja. Temeljni namen tretjih prostorov naj bi bilo ustvarjanje alternativnih, imaginativnih realnosti, ki nam omogočijo raziskovanje odnosov in stvarnosti zunaj zamejenosti posameznih družbenih polj in praks, v katere so mladostniki vpeti. (Kroflič 2008 c) Tretji prostori že sedaj delujejo po mnogih slovenskih šolah, na primer v obliki »gledaliških ali filmskih šol«, in učencem ali dijakom poleg ustvarjanja in doživljanja umetnosti omogočajo predvsem priložnosti za dialog ter širjenje razumevanja drug drugega, sebe in sveta. Prav odprt pogovor je po raziskavah M. Sidorkina eno izmed njihovih temeljnih pričakovanj (prav tam). Druženje, ki omogoča osebni dialog, v katerem se srečujemo ob eksistenčnih vprašanjih ter iskanju odgovorov nanje, kjer se tudi vsi kdaj znajdemo v negotovosti ali nelagodju, predstavlja jedro razvoja identitete, kot bi ga morali v šolah podpreti. Temeljna poteza tretjih prostorov je torej usmerjenost k drugačnosti ter spoštljivem odnosu do drugega v njegovi radikalni drugačnosti. Izpostavljene ideje poveže Biesta (2006, str. ix), ko pravi, da: *»/.../ odgovornost pedagogov ni le v kultivaciji 'prostorov sveta', skozi katere se srečanje z drugačnim in različnim sploh mogoče, ampak se odgovornost širi k postavljanju 'težkih vprašanj', ki nas pozovejo, da se odzovemo odgovorno na drugačnost in različnost na svoj enkratni način.«*

Literatura

- Atkinson, E. (2004). Sexualities and resistance: Queer(y)ing identity and discourse in education. V: Satterthwaite, J., Atkinson, E. in Marti, W. (ur.). Educational counter-cultures: confrontations, images, vision. Oakhill: Trentham books limited.
- Beauvois, J. L. (2000). Razprava o liberalni sužnosti: analiza podrejanja. Ljubljana: Krtina.
- Bingham, C. (2006). Before recognition, and after: Educational critique. Educational Theory, 56(3), str. 325–344.
- Boler, M. (1999). Feeling power: Emotion and education. New York, London: Routledge.
- Boler, M. in Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. V: Trifonas, P. P. (ur.). Pedagogies of difference: rethinking education for social change. New York: Routledge.
- Equity Foundation statement and commitments to equity policy implementation (2000). Toronto District School Board.
- http://www.tdsb.on.ca/wwwdocuments/programs/Equity_in_Education/docs/Equity_Foundation_Statement.pdf (22. 9. 2009)
- Kroflič, R. (2006). Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno socializacijski cilj javnega šolstva? Pedagoško-andragoški dnevi. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

- Kroflič, R. (2006). Kako udomaćiti drugačnost?: tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji, *Sodobna pedagogika*, 57, str. 26–39.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od odgovora zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje*, 19(5/6), str. 7–24.
- Kroflič, R. (2008 a). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*, 59(3), str. 64–74.
- Kroflič, R. (2008 b). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V: Čas, M. (ur.). *Socialne interakcije v vrteu*, str. 12–21. Ljubljana: Supra.
- Kroflič, R. (2008 c). Modeli vzgoje v globalni družbi. Drugi mednarodni kongres dijaških domov.
- Lesar, I. (2007). Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani.
- Lynch, K., Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools: Redistribution, recognition and representation*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Lynch, K. & Backer, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), str. 131–164.
- Just the Facts Coalition (2008). Just the facts about sexual orientation and youth: A primer for principals, educators, and school personnel. Washington, DC, American Psychological Association.
- Mayo, C. (2004). The Tolerance That Dare Not Speak Its Name. V: Boler, M. (ur.). *Democratic Dialogue in Education, Troubling Speech, Disturbing Silence*. New York: Peter Lang.
- Merljak, S. (2009). Pri desetih letih je že prepozno. Takrat otrok reče, hej, kje si bil do zdaj. Delo, 27. 6. 2009.
- Peček, M., in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Švab, A. in Kuhar, R. (2005). Neznosno udobje zasebnosti. Vsakdanje življenje gejev in lezbijk. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Takács, J., ILGA-Europe, I. (2006). Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people (LGBT) in Europe. ILGA Europe.
- Warner, N. (2007) Suicidality among lesbian, gay, bisexual and transgender youth ILGA-Europe to the Social, Health and Family Affairs Committee of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe.

Vida VONČINA (University of Ljubljana, Slovenia)

DISCOMFORT AND SEXUAL ORIENTATION DIVERSITY IN SCHOOL

Abstract: This paper addresses the pedagogical experiences of lesbian, gay, bisexual, and transsexual (LGBT) youth in Slovene schools. It approaches the problem from several equality perspectives, and asks the question of what an appropriate response to this issue would look like both on the systemic level and on the level of the individual teacher. This research presents an integrative approach to inclusion focused on anti-homophobia in education as applied in Toronto, Canada, and it seeks to illuminate key elements of inclusion from the perspectives of Slovene LGBT youth. We interviewed youth to find out what school should be like in order for it to be a place of support and acceptance regarding their sexual orientation.

A possible methodical approach is presented that draws on the idea of the pedagogy of discomfort—the collective process of reflecting on the values and beliefs participants hold. The paper concludes by offering the idea of third places as being appropriate starting grounds for setting equitable conditions for LGBT youth.

Key words: homosexuality, LGBT, sexual orientation, difference, school, equity, recognition, inclusion, pedagogy of discomfort, curriculum, emotions, third spaces.

Ksenija Komidar, Saša Mandeljc

Homoseksualnost skozi analizo učnih načrtov, šolskih učbenikov in šolske prakse

Povzetek: Besedilo skozi optiko prisotnosti oziroma odsotnosti homoseksualnosti kot teme predstavlja analizo izbranih učnih načrtov in nekaterih šolskih učbenikov za devetletno osnovno šolo. Hkrati predstavlja rezultate ankete med učenci osmih in devetih razredov dveh osnovnih šol o njihovem poznavanju homoseksualnosti. Avtorici na podlagi analize, ki jo ilustrirata tudi s polstrukturiranimi intervjujema z učiteljicama biologije ter državljanske vzgoje in etike, ugotavljata, da je šolski sistem v Sloveniji še vedno zelo heteronormativen in v neskladju z Evropsko konvencijo o človekovih pravicah (varovanje pluralizma in tolerance v izobraževanju in vzgoji). Učbeniki namreč predstavljajo samo heteroseksualne podobe, v učnih načrtih eksplicitno zapisanih ciljev v povezavi s homoseksualnostjo skorajda ni zaznati, hkrati pa tudi učenci poročajo, da o homoseksualnosti v šoli niso slišali veliko.

Ključne besede: učni načrt, homoseksualnost, heteronormativnost, šolski sistem.

UDK: 37.091.2:613.88

Pregledni znanstveni prispevek

Ksenija Komidar, univ. dipl. pedagoginja in profesorica sociologije, Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto, Slovenija; e-naslov: ksenija.komidar@gmail.com

Saša Mandeljc, univ. dipl. pedagoginja in sociologinja kulture, Osnovna šola 16. decembra Mojstrana, Slovenija; e-naslov: sassyka@gmail.com

Nevednost ni pasivno stanje, temveč aktivna izključitev iz zavesti tega, česar si ta ne želi vedeti. Kakor analiza se mora tudi poučevanje ukvarjati ne toliko s pomanjkanjem vednosti kot z odporom do vednosti, in analitično ozaveščena pedagogika bi se zato morala učinkovito spopasti s strastjo do nevednosti.

(Constance Penley. Poučevati v tvojih sanjah: feminizem in psihoanaliza)

Uvod

V izhodišče besedila postavljamo koncept heteronormativnosti, kot ga razume teorija queer (Seidman 1996; Plummer 1995; Hennessy 1995). Gre za označevanje vseprisotnosti heteroseksualnosti v vseh družbenih institucijah, vključno s šolo (ali, bolje rečeno, še posebno šolo). Heteroseksualnost, ki tu ni mišljena izključno ali predvsem v seksualnih pomenih, je institucionalizirana kot posebna oblika prakse in odnosov. Kaže se kot naravna, fiksna, stabilna in univerzalna kategorija, vključuje pa tudi raznoliko zbirko družbenih in kulturnih praks, kjer je na delu binarnost opozicij hetero/homo. Pri tem je heteroseksualnost pozicionirana višje in se v odnosu do homoseksualnosti konstituira kot naravna, prava in tako rekoč edina možna (Kuhar 2005). Ali kot pravi Hennessy (1995, str. 146): heteroseksualnost ni samo tista družbena institucija, ki organizira zgolj področje seksualnosti, pač pa so s heteroseksualnostjo prežete vse samoumevne norme v družbi, ki oblikujejo tisto, kar »vidimo, rečemo, vrednotimo«.

Heteronormativnost razumemo kot obliko ideologije, ki se po Althusserju (1980) prenaša skozi ideološke aparate države, med drugim tudi šolo, kjer poteka velik del sekundarne socializacije; z njo se, kot je zapisal M. Bergant (1994), otrok vrašča v socialni in kulturni sistem, v katerega je rojen in ga obdaja. V procesu socializacije se v institucijah (tudi v šoli) prepletata skrb za razvoj posameznikove osebnosti in težnja družbe, da se ta razvija v skladu z družbenimi potrebami in zahtevami. Pri tem Berger in Luckmann (1988) poudarjata, da institucije že s svojim obstojem nadzorujejo človeško vedenje, tako da postavljajo vnaprej

opredeljene modele vedenja, ki kažejo v določeno smer. Institucija torej tipizira posameznike in njihova dejanja (prav tam, str. 57–58).

V vzgojno-izobraževalnih institucijah, kot je osnovna šola, bi se otroci morali srečevati z izkušnjo doslednega spoštovanja dostojanstva in enakosti, saj je že Apple (1992) zapisal, da je šola institucija, ki uteleša kolektivne tradicije in človeške namere, ki so spet rezultat razpoznavnih družbenih in ekonomskih ideologij (prav tam, str. 46). S tega vidika je vloga šole pri izbiranju, ohranjanju in posredovanju ideoloških norm in vrednot, ki so zakopane v odkritem in prikritem kurikulumu, velikega pomena (Gramsci, v Apple 1992). In čeprav je vzgojno-izobraževalni sistem eno pglavitnih okolij, kjer poteka diskurzivna produkcija realnosti, se vzgoja, kot piše Foucault (1991), zaman izdaja za sredstvo, s katerim lahko vsak posameznik v družbi, kot je naša, dobi dostop do katerega koli tipa diskurza, saj dobro vemo, da sama sledi v svojem širjenju linijam, ki so jih zaznamovale socialne razdalje, opozicije in boji. Ves vzgojni sistem je politični način za ohranitev ali spremembo prilaščanja diskurzov, z vednostmi in močmi, ki jih ti nosijo s seboj (prav tam, str. 15). Šola in pedagoški proces sta torej vselej nadzorovana, določena in oblikovana z odnosi do oblasti. Sama s svojim delovanjem pa te odnose soustvarjata in reproducirata (Salecl 1991).

Tudi samo bistvo šolskega znanja – kar je vključeno in izključeno, kar je pomembno in nepomembno – prav tako služi vladajoči ideologiji. Ideologija konsenza torej prevladuje nad precejšnjim delom znanja, ki je del uradnega kurikula (Apple 1992). Ali šole potemtakem prispevajo k neenakosti, ko s svojo nevidno organiziranostjo razporejajo posebne vrste znanja in poučujejo »prikriti kurikulum, ki se zdi edino primeren za vzdrževanje ideološke hegemonije najmočnejših razredov v družbi« (Apple 1992, str. 43)? Izbor šolskega znanja in dejavnosti oblikovanja šolskih okolij pogosto temeljijo na ekonomskih in ideoloških predpostavkah, ki zagotavljajo pravila zdravega razuma za mišljenje in delovanje pedagogov. Pri tem gre za udejanjanje prikritih ciljev institucije, strank, vladajoče ideologije ipd., kljub temu da so deklarirani cilji jasno določeni in ustrezajo vsebinam Evropske konvencije o človekovih pravicah, ki poudarja bistvo drugega stavka 2. člena Protokola k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin: »varovanje pluralizma in tolerance v javnem izobraževanju ter prepoved indoktrinacije«. Prednostni cilj je torej zaščita možnosti pluralizma v izobraževanju in vzgoji, ki je bistvena za ohranitev demokratične družbe, kot je pojmovana v Konvenciji.

V besedilu nas bo zanimalo, ali vzgojno-izobraževalne institucije sledijo ciljem, deklariranim v Konvenciji, ali pa je heteronormativnost še vedno vpeta v »praksu« šole kot ideološkega aparata države.

Odgovore na vprašanje bomo poiskali s tremi parcialnimi analizami: (1) z analizo nekaterih učnih načrtov in eksplicitno zapisanih ciljev in standardov znanja, (2) z analizo nekaterih šolskih učbenikov za devetletno osnovno šolo, (3) z anketo med učenci dveh osnovnih šol o njihovem poznavanju homoseksualnosti. Ilustrirali pa jih bomo tudi s polstrukturiranimi intervjujema z učiteljicama biologije ter državljanske vzgoje in etike o njunih izkušnjah z razpravo o homoseksualnosti pri pouku.

Analiza učnih načrtov devetletne osnovne šole

V izbranih učnih načrtih devetletne osnovne šole smo z analizo zapisanih ciljev in standardov znanja ugotavljali, ali oz. kako obravnavajo vprašanja istospolne usmerjenosti. Izbrali smo učne načrte nekaterih družboslovnih, humanističnih, naravoslovnih in umetnostnih predmetov ter učne načrte za slovenski in dveh tujih jezikov (angleščine in nemščine). Izhajali smo iz domneve, da učni načrti ne vsebujejo eksplicitno zapisanih ciljev in standardov znanja, ki bi se nanašali na obravnavo problematike istospolne usmerjenosti posameznikov in posameznic, da pa vsebujejo predlagane ali priporočene tematske sklope, v okviru katerih bi lahko učitelji načrtovali obravnavo in pri pouku odprli tudi tovrstna vprašanja. V analizi učnih načrtov smo zato ugotavljali, ali sedaj veljavni učni načrti vsebujejo eksplicitno zapisane cilje in standarde znanja, ki se nanašajo na obravnavo homoseksualnosti oz. ali so v njih zapisani cilji in standardi znanja, ki so vsaj implicitno povezani z obravnavano tematiko.

Analizirali smo osnovnošolske učne načrte za angleščino, biologijo, državljansko vzgojo in etiko, družbo, geografijo, glasbeno vzgojo, gospodinjstvo, nemščino, slovenščino, spoznavanje okolja in zgodovino. V učnih načrtih za geografijo¹, glasbeno vzgojo², gospodinjstvo³ in slovenščino⁴ nismo našli ciljev in standardov znanja, ki bi bodisi eksplicitno zahtevali ali implicitno omogočali obravnavo istospolne usmerjenosti pri pouku teh predmetov, v preostalih učnih načrtih pa smo zasledili nekaj ciljev in priporočenih vsebin, ki bi lahko vodili k obravnavi homoseksualnosti. Pri tem je treba omeniti, da nobeden od v nadaljevanju naštetih učnih načrtov, razen učnega načrta za učni predmet družba v petem razredu, eksplicitno ne navaja ciljev in standardov znanja, ki bi se nanašali na vprašanje (isto)spolne usmerjenosti, zato izpostavljam o cilje, v okviru katerih bi bilo po naši sodbi mogoče pouk načrtovati tako, da bi vseboval obravnavo te teme.

Spoznavanje okolja

Pri učnem predmetu spoznavanje okolja bi bilo po našem mnenju mogoče vprašanje istospolne usmerjenosti obravnavati v okviru doseganja naslednjih ciljev (Učni načrt za spoznavanje okolja 2005, str. 6):

- »spoznavanje samega sebe in drugih, svojega mikro- in makrookolja, kompleksnost odnosov med ljudmi;
- razvijanje spoštljivega in strpnega odnosa do drugačnih;
- dojemanje pomena pravil družbenega življenja, človekovih pravic«.

¹ Predmetna kurikularna komisija za geografijo (2003). Učni načrt za geografijo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.

² Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo (2004). Učni načrt za glasbeno vzgojo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.

³ Predmetna kurikularna komisija za gospodinjstvo (2003). Učni načrt za gospodinjstvo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.

⁴ Predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2002). Učni načrt za slovenščino. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.

Tematski sklop, v okviru katerega so zapisani cilji in standardi znanja, ki bi lahko vključevali tudi temo istospolne usmerjenosti, je v prvem in drugem razredu sklop z naslovom *Jaz in ti, vi in mi*. V prvem razredu naj bi učenci v okviru tega sklopa med drugim »znali prepoznati različne oblike družinskih skupnosti in razvijali strpen odnos do njih« (prav tam, str. 9), ni pa v učnem načrtu nikjer navedeno, katere oblike družinskih skupnosti naj bi to bile.

Družba

Učni načrt za predmet družba v petem razredu v okviru tematskega sklopa z naslovom *Domača pokrajina* je edino mesto v analiziranih učnih načrtih, kjer je eksplicitno zapisan cilj znanja, ki zahteva obravnavo problematike istospolne usmerjenosti posameznikov in posameznic. Učenci naj bi v okviru tega sklopa med drugim »spoznali razlike med ljudmi v skupnosti: po spolu, starosti, religiji, spolni usmerjenosti, etični pripadnosti ter družbene, socialne in kulturne razlike« (Učni načrt za družbo 2004 a, str. 16). Ugotoviti razlike med ljudmi v skupnosti je v katalogu znanja razvrščeno med »zahtevnejše standarde znanja« (prav tam, str. 23). Na tem mestu je torej prvič zapisan cilj, ki od učitelja eksplicitno zahteva, da učence seznanijo z razlikami v spolni usmerjenosti ljudi, kako pa bo to storil, sodi v področje njegove strokovne avtonomije.

Tudi učni načrt tega predmeta za četrti razred predlaga dva vsebinska sklopa, v okviru katerih bi bilo mogoče obravnavati tematiko istospolne usmerjenosti: tematski sklop *Družine in Medsebojni odnosi*. V okviru prvega sklopa naj bi učenci prepoznali vrste družin ter razumeli smisel povezovanja v družine (prav tam, str. 10). Temeljni standard znanja, ki naj bi ga dosegli vsi učenci v četrtem razredu osnovne šole, je »znati naštetiti tipe družin« (prav tam, str. 24). V okviru drugega tematskega sklopa pa učenci spoznavajo temeljne otrokove in človekove pravice ter službe ljudi, ki pomagajo uveljavljati omenjene pravice. Priporočeno je, da učenci spoznajo Deklaracijo o človekovih pravicah in pravicah otrok (prav tam, str. 11).

Državlјanska vzgoja in etika

Učni načrt za predmet državljanska vzgoja in etika omogoča razpravo o homoseksualnosti v okviru tematskih sklopov *Družina in Spoznavanje in odločanje v skupnosti*.

Tematski sklop *Družina* v sedmem razredu predvideva, da bodo učenci poglobili cilje, ki so jih dosegli v prvem triletju pri predmetu spoznavanje okolja ter v četrtem in petem razredu pri predmetu družba (Učni načrt za državljansko vzgojo in etiko 2000, str. 12–13). V okviru tega naj bi med drugim realizirali naslednja cilja (prav tam):

- »učenci naj obnovijo pojem, spoznajo tipe družin in temeljne razlike med njimi;
- učenci naj spoznajo različne oblike družinskega življenja in analizirajo spreminjanje družine v času in različnih kulturah«.

Tematski sklop Sporazumevanje in odločanje v skupnosti v sedmem razredu predvideva, da bodo učenci razvijali sposobnost za prepoznavanje predsodkov in posplošenih sodb ter razumeli pomen strpnosti (tolerance) med pripadniki različnih narodnosti. Pri tem naj bi spoznali tele pojme: diskriminacija, predsodek, stereotipi, pristranska sodba in strpnost/toleranca (prav tam, str. 17).

Biologija

Učni načrt za biologijo predlaga obravnavo dveh učnih tem v devetem razredu, ki sta opredeljeni s cilji, implicitno povezanimi s homoseksualnostjo. Prva tema so Krvna obtočila, pri njej učni načrt priporoča kot dejavnost za realizacijo cilja »znati opisati najpogostejša obolenja obtočil« pogovor na temo aids (Učni načrt za biologijo 2003, str. 22). Učiteljeva naloga je, da učence seznaniti s ključnimi informacijami o tej bolezni in da v okviru tega razblini nekatere prevladujoče stereotipe, med katerimi je tudi ta, da je aids bolezen istospolno usmerjenih oseb. Učitelj bi moral učence seznaniti, da se tudi sami, četudi so heteroseksualci, lahko okužijo z virusom HIV.

Druga tema, v okviru katere bi bila mogoča razprava o homoseksualnosti, ima naslov Spolovila in razmnoževanje. Tu naj bi učenci med drugim spoznali vzroke in simptome spolnih bolezni ter načine varovanja pred okužbami. Vsebinski učni načrt predlaga, sta Spolne bolezni in Razmnoževanje človeka (prav tam, str. 25).

Zgodovina

Tudi učni načrt za zgodovino ne navaja ciljev in standardov znanja, ki bi se eksplicitno nanašali na obravnavo tematike istospolne usmerjenosti, predlaga pa v šestem razredu obravnavo tematskega sklopa z naslovom Način življenja, v okviru katerega učenci spoznajo družino in vzgojo otrok v zgodovini ter primerjajo življenje v preteklosti z današnjim (Učni načrt za zgodovino 2003, str. 5). Obravnavo učnih vsebin, povezanih s to temo, bi lahko zajela tudi razprava o istospolnih družinah ter na primer seznanjanje z gibanjem istospolno usmerjenih oseb za pravno ureditev homoseksualnih porok in posvojitvev otrok v svetu in pri nas.

Angleščina in nemščina

Učna načrta za angleščino in nemščino vsebujeta teme, v okviru katerih je mogoče obravnavati tudi homoseksualnost. Pri obeh predmetih se namreč učenci v četrtem razredu seznanijo z družino, in sicer pri angleščini pri temi Moja družina (Učni načrt za angleščino 2004, str. 12), pri nemščini pa pri temi Dom in družina (Učni načrt za nemščino 2002, str. 11). Pri nemščini pridobljeno znanje iz četrtega razreda učenci razširijo še v šestem razredu v okviru teme Družina in prosti čas, kjer se znova pogovarjajo o članih družine (prav tam, str. 13).

Na podlagi krajše analize predstavljenih učnih načrtov ugotavljamo, da ti med cilji in standardi znanja, ki naj bi jih učenci dosegli, nikjer eksplicitno (z

izjemo predmeta družba) ne navajajo istospolne usmerjenosti, istospolne zakonske zveze ali istospolne družinske skupnosti, so pa nekateri med njimi vsebinsko zapisani tako, da učitelju, ki bi bil pripravljen v obravnavo učnih vsebin vključiti tudi vprašanja, povezana s homoseksualnostjo, to omogočajo. Največkrat bi bilo to mogoče pri tematskih sklopih, ki se nanašajo na družino.

Analiza učnega načrta za biologijo je ob tem pokazala, da je ta zelo heteronormativno naravnana, saj spolnega odnosa med osebama istega spola ne omenja. Pravzaprav bi za vse učne načrte lahko zapisali, da v njih ni (ali jih je izjemno malo) eksplicitno zapisanih ciljev in standardov znanja, ki bi se nanašali na homoseksualnost, čeprav so nekatere predlagane vsebine oz. tematski sklopi zasnovani tako, da bi zapis takšnih ciljev nedvomno lahko upravičili. Glede tega se zdi, kot da bi se avtorji učnih načrtov zavedno ali nezavedno izogibali eksplicitni omembi problematike homoseksualnosti, s čimer tudi vso odgovornost za to, ali bodo učenci o njej v osnovnošolskem izobraževanju kaj slišali, prepuščajo samo učitelju, ki je tako postavljen v nevhvaležen položaj: tudi če kot učitelj meni, da bi bilo treba obravnavi homoseksualnosti pri pouku nameniti več pozornosti, ga pri tem ne omejuje le dejstvo, da gre za družbeno izrazito tabuizirano temo, pač pa njegovemu dvomu, ali misli pravilno, pritrjuje tudi tako rekoč popolna odsotnost homoseksualnosti v ključnem dokumentu, na podlagi katerega načrtuje pouk in je del uradnega kurikula. Glede na to, da so v nekaterih državah homoseksualne poroke zakonsko dovoljene, da so pravno normirane istospolne družine in da so učni načrti usmerjeni v pluralizem, celostno pridobivanje informacij, poleg tega pa morajo upoštevati tudi načela objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti, bi bilo nedvomno treba več pozornosti nameniti obravnavi istospolne usmerjenosti v okviru uradnega šolskega kurikula. Zato bi bilo nujno v učne načrte vključiti eksplicitno zapisane cilje in standarde znanja, povezane s to tematiko, pa tudi primere vsebin, v sklopu katerih bi lahko bili ti cilji obravnavani. S tem bi dosegli, da se učitelji tej tematiki pri pouku ne bi izognili in bi jo bili dolžni obravnavati. Pri pripravi učnih načrtov za devetletno osnovno šolo je bila ta tematika tako rekoč spregledana, to govori v prid tezi o heteronormativnosti šolskega sistema, ki reproducira vladajočo ideologijo.

Analiza nekaterih šolskih učbenikov devetletne osnovne šole

Ker učni načrti eksplicitno skorajda ne omenjajo istospolne usmerjenosti, nas je zanimalo, ali in kako se to izraža v učbenikih za učne predmete, ki smo jih analizirali. Z drugimi besedami, zanimalo nas je, ali zapisani cilji, ki smo jih sami interpretirali kot cilje, katerih doseganje bi lahko načrtovali tudi z obravnavo vsebin, povezanih s homoseksualnostjo, v resnici zadostujejo in ali učbeniki takšne vsebine tudi ponujajo.

Podrobneje smo analizirali berila za osnovno šolo, nekatere učbenike za angleški jezik, učbenike za spoznavanje okolja, družbo, biologijo ter državljansko vzgojo in etiko. Ker je učbenikov za osnovno šolo veliko in ker so izdani pri različnih založbah, smo oblikovali priložnostni vzorec in analizirali tiste, ki jih

uporabljajo učitelji in učenci na Osnovni šoli Belokranjskega odreda Semič (glej seznam na koncu prispevka). Pri tem vzorcu so izjema učbeniki za peti razred predmeta družba, saj smo na podlagi ugotovitve, da je v učnem načrtu za ta predmet zapisan cilj, ki je eksplicitno povezan z obravnavo problematike istospolne usmerjenosti (glej Učni načrt za družbo 2004, str. 16), pregledali vse potrjene učbenike za ta predmet. Naš namen je bil preveriti, v kolikih učbenikih in kako se pojavljajo učne vsebine, ki vodijo k doseganju tega cilja.

Tako kot pri analizi učnih načrtov se je tudi ob analizi učbenikov izkazalo, da homoseksualnost v njih ni tematizirana in ni uvrščena v nobeno od obravnavanih učnih vsebin.

Berila

V obravnavanih berilih za devetletno osnovno šolo nismo našli besedil, ki bi govorila o istospolni usmerjenosti, istospolni družinski skupnosti ali o ljubezni med osebama istega spola. Vsebujejo pa veliko besedil, ki se nanašajo na tematiko družine in ljubezni. Berila namenjajo veliko pozornost nuklearni jedrni družini (oče, mati in otroci), predstavljajo pa tudi druge tipe družin, vendar samo enostarševske, reorganizirane in družine s posvojenimi otroki.

Učbeniki za angleščino

Tudi učbeniki za angleščino, ki smo jih analizirali, so izrazito heteronormativno naravnani, saj opisujejo in z ilustracijami prikazujejo le heteroseksualne jedrne in razširjene družine, pri opisih ljubezni pa se osredotočajo le na ljubezen med osebama nasprotnega spola. Rezultat je pričakovan, saj nam je že analiza učnega načrta za ta predmet (glej Učni načrt za angleščino 2004) pokazala, da vanj na nobenem mestu ni eksplicitno vključena obravnava problematike istospolne usmerjenosti.

Učbeniki za spoznavanje okolja

Že na podlagi analize učnega načrta za spoznavanje okolja (glej Učni načrt za spoznavanje okolja 2005) smo ugotovili, da v njem ni eksplicitno zapisanega cilja ali standarda znanja, ki bi zahteval seznanjanje učencev s problematiko istospolne usmerjenosti ali istospolne družinske skupnosti, to pa se kaže tudi v analiziranih učbenikih za ta predmet. Čeprav obravnavani učbeniki pri tem predmetu vključujejo spoznavanje tipov družin, se učenci večinoma seznanjajo z jedrno družino (to je razvidno zlasti iz slik, ki dopolnjujejo besedilo), manj pa so omenjane enostarševske in razširjene družine. Prav tako ni ob spoznavanju razlik med ljudmi v nobenem učbeniku omenjena (isto)spolna usmerjenost.

Učbeniki za družbo

Pri učbenikih za družbo – tu smo analizirali vse potrjene učbenike – smo pričakovali, da bodo tematizirali homoseksualnost, saj je v učnem načrtu za družbo (Učni načrt za družbo 2004 a, str. 16) med cilji za peti razred jasno navedeno, naj učenci med drugim spoznajo tudi razlike med ljudmi v skupnosti glede na spolno usmerjenost. Vendar pa trije od štirih potrjenih učbenikov za družbo za peti razred osnovne šole, ki smo jih analizirali, te razlike ne tematizirajo. Edini učbenik, ki smo ga obravnavali in v katerem je ta razlika omenjena, je *Družba 5* (Košak, Lavbič, Saje 2003), kjer je v zadnjem poglavju z naslovom *Razlike med ljudmi v skupnosti*, zapisano: »Nihče ne sme biti zapostavljen zaradi barve kože, spola, spolne usmerjenosti, narodnostne ali verske pripadnosti, starosti ali drugih razlik.« (Prav tam, str. 132)

Učbeniki za biologijo

Analizirani učbenik za biologijo ne omenja problematike istospolne usmerjenosti. Pri tematskem sklopu o spolnosti pa govori le o spolnem odnosu med moškim in žensko. To pomeni, da je tudi učbenik za biologijo izrazito heteronormativno naravnana, saj vključuje le obravnavo heteroseksualnega spolnega odnosa, s tem pa zanemari kompleksnost in raznolikost spolnosti kot take.

V učnem načrtu za biologijo je bil eden od ciljev tudi spoznavanje spolnih bolezni, kot je na primer aids, vendar nikjer v učbeniku nismo našli vsebine, ki bi se osredotočala na to problematiko.

Učbeniki za državljansko vzgojo in etiko

Tudi učbenika za državljansko vzgojo in etiko, ki smo ju analizirali, ne omenjata istospolne usmerjenosti, istospolne partnerske zveze ali istospolne družinske skupnosti. Učbenika sta izrazito heteronormativno naravnana, kar se še posebno pokaže pri obravnavi družine in zunajzakonske skupnosti. Oba učbenika izhajata iz predpostavke, da obstajajo samo zveze moškega in ženske, pri tem pa ne omenja istospolnih partnerskih zvez, njihove pravne regulacije in vse glasnejše javne razprave o teh vprašanjih. V učbenika za državljansko vzgojo in etiko bi bilo za doseganje splošnih ciljev, ki so navedeni v učnem načrtu, tako smiselno vključiti te teme (glej Učni načrt za državljansko vzgojo in etiko 2000, str. 33–34), ki bi učencem omogočile, da o svojem okolju premišljajo problemsko, se pravi, da so pozorni na konkretne medosebne konflikte in moralne dileme, neskladnosti, razlike, incidente in nejasnosti, ob čemer naj bi bile vsebine povezane z aktualnimi dogodki.

Podobno kot analiza učnih načrtov je tudi analiza nekaterih šolskih učbenikov pokazala, da ti veliko pozornosti namenjajo heteroseksualnim zvezam in družinam, ne tematizirajo pa istospolne usmerjenosti, istospolnih zvez ali istospolnih družinskih skupnosti. V okviru vsebin, ki govorijo o družini, so različne družinske oblike neenakomerno zastopane; večja pozornost je namenjena nuklearni,

jedrni družini, poleg te pa učbeniki obravnavajo tudi razširjene, reorganizirane, enostarševske družine ter družine s posvojenimi otroki, eden od učbenikov za družbo pa učencem predstavi tudi izraz zunajzakonska skupnost. Noben od obravnavanih učbenikov pa ne omenja istospolne družinske skupnosti.

Zlasti analizirana berila namenjajo veliko pozornosti ljubezni, saj lahko v njih beremo številne pesmi in pripovedi s to tematiko. Tudi tukaj imamo opravka s heteronormativno predpostavko, ki izhaja zlasti iz pričakovanja, da se bodo vsi učenci zaljubili v osebo nasprotnega spola.

Analizi učnih načrtov in šolskih učbenikov sta pokazali, da homoseksualnost v njih tako rekoč ni tematizirana, zato se tudi učitelji nanje ne morejo opreti, če želijo razpravljati o homoseksualnosti. O homoseksualnosti se v šolah, kot kaže naša nadaljnja analiza, sicer govori, saj nekatere vsebine in cilji sicer dopuščajo, ne pa tudi nujno predvidevajo razpravo o istospolni usmerjenosti, vendar domnevamo, da se o tem ne govori sistematično. V nadaljevanju bomo predstavili, kako dejstvo, da homoseksualnosti skorajda ni zaslediti niti med cilji v učnih načrtih niti med učnimi vsebinami, ki jih obravnavajo osnovnošolski učbeniki, vpliva na (ne)obravnavo s homoseksualnostjo povezanih učnih vsebin pri pouku.

Šolska praksa

Zdi se, kot ugotavlja Pirnar (2006), da je od dobre volje učiteljice ali učitelja odvisno, ali bo o homoseksualnosti spregovoril in kako bo temo obravnaval, čeprav so učitelji in učiteljice formalno zavezani načelu kritičnosti, objektivnosti, pluralnosti in odsotnosti indoktrinacije. Strokovna avtonomija pa jim zagotavlja prostor obravnave tudi pri temah, ki »nimajo družbenega konsenza« (Apple 1992). Zato ni razlogov, da s homoseksualnostjo povezani učni cilji ne bi bili eksplicitno vključeni v učne načrte, po drugi strani pa bi to onemogočalo, da bi se učitelji in učiteljice tej temi pri pouku izogibali, hkrati pa bi bili odpravljeni tudi pomisleki (morda nelagodje?), ali o tej temi razpravljati ali ne.

S pomočjo ankete smo skušali ugotoviti, koliko osnovnošolci in osnovnošolke vedo o homoseksualnosti, kje so informacije o tej tematiki pridobili in kaj so jim o tem povedali učitelji/učiteljice. Zanimalo nas je, kako se rezultati naše analize učnih načrtov in učbenikov kažejo pri pouku in koliko oz. kako se o istospolno usmerjenih in njihovih življenjskih stilih razpravlja v osnovni šoli.

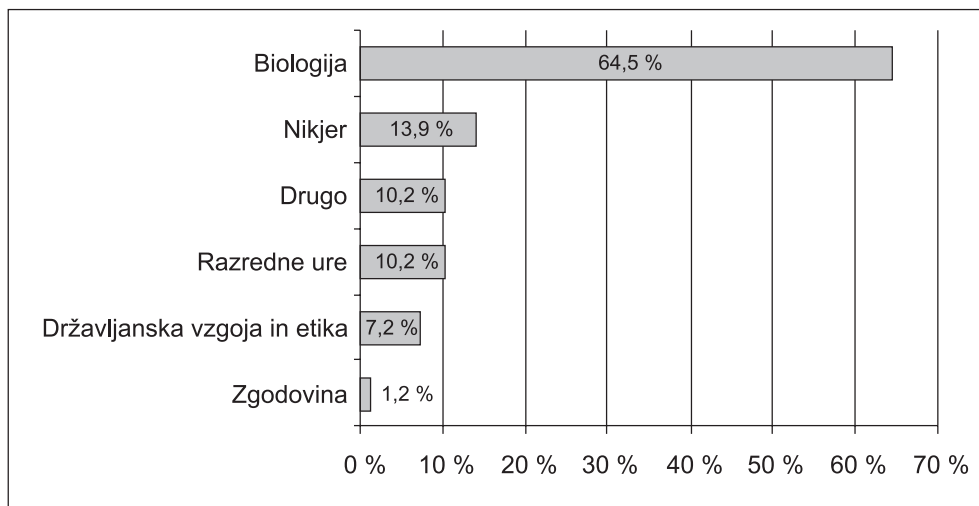
V vzorec, ki je bil izbran priložnostno, je bilo vključenih 166 osnovnošolcev in osnovnošolk, od tega 75 (45 %) deklet in 91 (55 %) dečkov. Anketo smo opravili v osmem in devetem razredu na dveh osnovnih šolah; v urbanem (58 %) in primestnem (42 %) okolju na Gorenjskem. Izvedli smo tudi dva polstrukturirana intervjuja, ker nas je zanimalo, kako v primerjavi z učenci problematiko razumeta učiteljica biologije in učiteljica državljanske vzgoje in etike. Rezultatov seveda ne moremo posplošiti. Odgovore učiteljic tu navajamo kot ilustracijo in dopolnitev ugotovitev iz analiz učnih načrtov in učbenikov.

Govor o spolnosti

Učence smo v anketnem vprašalniku vprašali, ali so se v šolskem letu 2007/08 pri pouku pogovarjali o spolnosti. Skoraj dve tretjini učencev (69 %), zajetih v raziskavo, sta odgovorili, da so o spolnosti pri pouku le redko govorili, 17 % je poročalo, da so o spolnosti govorili pogosto, 15 % pa, da se pri pouku nikoli niso pogovarjali o spolnosti. Pri tem se je pokazala tudi statistično značilna razlika⁵ med odgovori učencev osmega in devetega razreda osnovne šole. Medtem ko je 25 % vprašanih učencev osmega razreda poročalo, da pri pouku nikoli niso govorili o spolnosti, je bilo v devetem razredu 4 % vprašanih učencev, ki so trdili enako. Domnevamo, da na to zelo vpliva učni načrt (2003), ki na koncu devetega razreda pri predmetu biologija predvideva obravnavo spolovil, spolnih bolezni in razmnoževanje človeka v sklopu teme Spolovila in razmnoževanje (prav tam, str. 4). Poleg spoznavanja hormonskih sprememb, kontracepcije in delovanja spolnih organov učni načrt pri tem predvideva tudi obravnavo odnosov med spoloma ter spoznavanje odgovornosti in možnosti pri načrtovanju družine. Učiteljica, ki poučuje biologijo, nam je pojasnila, da v devetem razredu devetletke »/.../ na koncu te teme sama uro ali dve posvetim spolni vzgoji, kjer je poudarek bolj na higieni in kontracepciji. Seveda se poudarja tudi čustva, vendar pa se to v večji meri obravnava pri razrednih urah. /.../ Pri razrednih urah temo vključujem glede na tekoče probleme oz. potrebe in razvoj otrok. V šestem razredu naredim tudi ločene ure za učence in učenke, učenci v devetem razredu pa imajo možnost vsa vprašanja v zvezi s spolnostjo napisati na listek in ga dati v malho. Na prav vsa vprašanja jim pozneje tudi odgovorim.« Tudi učiteljica, ki poučuje državljansko vzgojo in etiko, je potrdila, da je pri njenem predmetu namenjeno učenju o spolnosti zelo malo časa. »V sedmem razredu [o tem govorimo] pri obravnavi družine, v osmem pa pri odnosih med spoloma. Zaradi tega je šola vključena v program Vse o tebi, ki je namenjen ravno tej tematiki.«

Odgovori anketiranih učencev besedam dveh učiteljic pritrjujejo. Največ učencev je odgovorilo, kot kaže slika 1, da so se o spolnosti največ pogovarjali pri predmetu biologija ter pri razrednih urah in državljanski vzgoji in etiki. Skoraj 14 % vprašanih je poročalo, da o tem niso govorili pri nobenem predmetu.

⁵ $\chi^2 = 17,125$ ($\alpha = 0,000$; $g = 2$). Vrednost χ^2 -preizkusa je pri dveh prostostnih stopinjah visoko statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$.



Slika 1: Pri katerih predmetih ste govorili o spolnosti?

Govor o homoseksualnosti

Glede na rezultate analize učnih načrtov in učbenikov smo pričakovali, da učenci osnovnih šol le redko govorijo o homoseksualnosti pri pouku. Izidi ankete so to potrdili: 68 % anketiranih učencev je odgovorilo, da homoseksualnosti v osnovni šoli niso obravnavali, 29 % učencev pa, da je učiteljica homoseksualnost le omenila. Kot lahko razberemo iz odgovorov anketiranih učencev, gre pri pouku res zgolj za omenjanje obravnavane problematike. Na vprašanje, kaj jim je učiteljica povedala o homoseksualnosti, so bili učenci namreč precej redkobesedni. Dobili smo naslednje odgovore:

- Pogovarjali smo se o družinah in njihovih pravicah.
- Povedala nam je nekaj o družinah in to, da ima veliko ljudi do istospolno usmerjenih predsodke.
- Da imajo tudi ljudje, ki čutijo to, pravico, da ljubijo drug drugega.
- Da imajo manjše pravice pri posvojitvi otrok.
- Da se v nekaterih državah smejo poročati, v drugih pa ne.

V tej zvezi smo učiteljici vprašali, kaj in koliko pri pouku povesta o homoseksualnosti. Učiteljica biologije homoseksualnost obravnava pri »specialnih temah«. Učencem pove, da so homoseksualci določen delež populacije, ki je prisoten povsod, tudi v naravi (rastline, živali), pri razrednih urah, ko govorijo o spolnosti, pa homoseksualnosti posveti eno uro. »Pri obravnavi te teme izhajam iz zmerljivk, ki jih včasih slišim v razredu (peder ali feget), to pa nanese tudi na pogovor o toleranci do drugačnih. Debate nikoli ne začnem z boleznijo (npr. aids). Mislim, da je mlade ljudi najprej treba naučiti pravilnega delovanja telesa in pravih odnosov. Nato se pogovarjamo tudi to, ali učence homoseksualci in

homoseksualke motijo ali ne. Učenci svoja mnenja teoretizirajo in so do istospolno usmerjenih zelo tolerantni. Vendar pa o tem ne sprašujejo prav veliko. Še posebno fantje so bolj posmehljivi, ker se držijo nekega ideala pravega moškega, vendar pa gre pri tem bolj za postavljanje pred sošolci, in ne za to, da bi jih to motilo. /.../ Menim, da posvečajo tej temi izobraževalne institucije dovolj pozornosti, saj gre pri učencih v osnovni šoli še za zelo nizko starost, pri kateri je treba najprej podati osnove spolnosti, šele potem sledijo posebnosti. Če pa bi opazila, da nekdo kaže znake istospolno usmerjene osebe ali da ga ta tema zelo zanima, bi temu namenila več pozornosti.«

Učiteljica državljanske vzgoje in etike je pojasnila, da je količina podanih informacij odvisna predvsem od zanimanja učencev, čeprav sama razpravo o homoseksualnosti vedno uvršča v pouk o spolnosti. V nasprotju z učiteljico biologije začne razpravo z boleznijo. Tema se ji zdi zelo občutljiva, zato je kot problem izpostavila množico informacij, iz katerih mora sama izbrati najbolj objektivnejše. *»Največkrat izpeljem debato prvega decembra, ko je dan boja proti aidsu. Povem, da je ta bolezen najbolj razširjena ravno pri istospolno usmerjenih, predvsem pri gejih. Navedem jim nekaj primerov znanih oseb. Potem jih vprašam za asociacije na besedo homoseksualec. Pri tem se učenci veliko hihitajo, saj jim je nerodno, predvsem zato, ker doma ne govorijo o tem. Opozorim jih tudi, naj sledijo medijem in prinesejo kake članke na to temo, iz česar se pozneje razvije tudi debata. Povem jim, da gre pri homoseksualnosti za genetsko spremembo, ki vpliva na spolno usmerjenost, omenim znane osebnosti, kako javnost gleda na to, kako mediji vplivajo na zavest ljudi. Razpravljamo o tem, ali je to pojav sodobnega časa.«* Nasprotno od učiteljice biologije pravi, da o tem, ali je homoseksualnost sprejemljiva ali ne, ne razpravljajo, saj gre tu za osebna prepričanja, kjer je osebno opredeljevanje po njenem sporno.

Vsekakor je iz odgovorov mogoče razbrati, da učiteljici tematike pri pouku ne obravnavata kritično, objektivno in znanstveno. Hkrati pa odgovor učiteljice na vprašanje, ali je homoseksualnost sprejemljiva, opozarja, da pri pouku ne sledi univerzalnim vrednotam, ki jih vključujejo človekove pravice in ki so zapisane tudi v naši ustavi in šolski zakonodaji. Predvidevamo, da je takšna obravnava predvsem posledica nepoznavanja tematike in neusposobljenosti učiteljev za razpravo o njej. Učiteljici sta tudi povedali, da je podajanje tovrstnih informacij učencem večna dilema, predvsem zaradi pomanjkanja strokovne literature. Učiteljica biologije pa je opozorila: *»Za razpravo o homoseksualnosti konkretne strokovne literature ni, tudi ne v šolski knjižnici. Tako da največkrat za izhodišče uporabljam kar knjigo Ženske so z Venere, moški pa z Marsa.«* Tudi učiteljica državljanske vzgoje in etike je opozorila na odsotnost relevantne literature: *»V učbeniku o homoseksualnosti ni nič napisanega; vsaj ne v predpisanem učbeniku. Za tovrstno debato uporabljam svojo splošno in strokovno izobrazbo. Vendar pa je pri najstnikih to res še postranska tema. Ukvarjamo se bolj z njihovimi perečimi problemi.«*

Glede na delež anketiranih učencev, ki so odgovorili, da obravnave homoseksualnosti na šoli niso bili deležni (68 %), in tistih, ki so homoseksualnost le bežno omenili (29 %), tudi delež učencev, ki so odgovorili, da pri pouku predsod-

kov do istospolno usmerjenih niso omenjali (89 %), ne preseneča. Zgovoren je tudi podatek, da dobrih 72 % vprašanih učencev ni znalo pojasniti, kaj pomeni beseda homofobija. Učiteljici pa sta v intervjujih povedali, da besedo pri pouku pojasnjujeta, učiteljica biologije pa še to, da tematiko predsodkov (v povezavi s čustvi) obravnavajo pri razrednih urah. Učiteljica državljanske vzgoje in etike pa je pojasnila, da predsodke do istospolno usmerjenih pri pouku obravnavajo, vendar je razprava o tem odvisna od učencev: *»Odnose poudarjamo vseskozi v sedmem in osmem razredu (vzorniki avtoritete – jaz in ti, vzajemnost, drugačnost, pri družini in medsebojnem sporazumevanju, predvsem zaradi stereotipov). Sicer to tematiko stalno vpletam v vsa poglavja. Čeprav v učbeniku homofobija ni omenjena, jo mi omenjamo, vendar pa je to odvisno od otrok, če jih to zanima. Nekateri imajo tudi sami predsodke glede tega.«*

Sklep

Predstavljena analiza in podatki potrjujejo tezo, da je šolski sistem, vsaj če sodimo na podlagi analiziranih učnih načrtov in učbenikov, heteronormativen. Analiza učnih načrtov je na primer pokazala, da ti nimajo nikjer eksplicitno zapisanih ciljev in standardov znanja (razen učnega načrta za peti razred družbe), ki bi se nanašali na problematiko istospolne usmerjenosti. Tudi analizirani šolski učbeniki, ki jih je potrdil Strokovni svet za splošno izobraževanje RS in morajo biti skladni z učnimi načrti, postavljajo homoseksualnost povsem na (nevidno) margino. Omenjajo vse tipe družin, razen istospolne družinske skupnosti, obenem pa zasledimo tudi razlago družine, ki izhaja iz predpostavke, da ta »ponavadi nastane, ko se odrasla fant in dekle poročita in imata enega ali več otrok« (Umek in Janša Zorn 2006, str. 37). Hkrati se heteronormativna naravnost pokaže tudi pri razlagi pojma zakonski par, pri čemer je zapisano, da sta to »mož in žena« (prav tam), ob tem pa je zamolčano, da v nekaterih evropskih državah zakonski par lahko predstavljata tudi dve ženski ali dva moška. Zlasti v berilih je velika pozornost namenjena tudi ljubezni, vendar so vsa besedila grajena na predpostavki, da se vsi posamezniki in posameznice zaljubijo v osebo nasprotnega spola. Naj na tem mestu navedemo le nekaj naslovov besedil: Ljubezenska za deklice in Ljubezenska za dečke (Grginič in drugi 2005, str. 19), Ajša Najša in ljubezen (Cirman in drugi 2004 a, str. 96), Internet in pomfrit (prav tam, str. 146), Orion (prav tam, str. 66).

Rezultati ankete med učenci odsevajo stanje stvari v učnih načrtih in šolskih učbenikih, čeprav bi iz odgovorov anketiranih učencev lahko predvidevali, da je v osnovni šoli govora o homoseksualnosti celo več, kot bi bilo moč razbrati iz učnih načrtov in učbenikov.

Anketirani učenci so najpogosteje navajali biologijo kot tisti predmet, kjer so se največ naučili o homoseksualnosti. Anketirani učiteljici sta sicer povedali, da gre pri razpravah o istospolno usmerjenih in njihovih življenjskih stilih za zelo odkrite pogovore »brez filozofiranja« (čeprav obe opozarjata na pomanjkanje literature in tematizacije v učbenikih) in da izobraževalne institucije tej temi

posvečajo dovolj pozornosti, odgovori anketiranih učencev pa kažejo na to, da je tovrstna tematika pri pouku zgolj omenjena. Odsotnost informacij o homoseksualnosti prispeva k družbenemu izključevanju istospolno usmerjenih državljanov in k marginalizaciji istospolnih družin. Apple (1992) namreč pojasnjuje, da šole lahko prispevajo k neenakosti, saj s svojo nevidno organiziranostjo diferencialno razporejajo posebne vrste znanja in tako poučujejo prikriti kurikul, ki je odlično sredstvo za ohranjanje vladajoče, v tem primeru heteronormativne ideologije. Ideologija v besedilu (v našem primeru šolskih učbenikih) pa je, kot pravi Eagleton (1994) prisotna ravno v obliki svojega zgovornega molka.

Opisana problematika opozarja, da je treba v učne načrte osnovne šole vključiti eksplicitne cilje in standarde znanja o homoseksualnosti, programi na fakultetah, ki izobražujejo učitelje, pa bi morali diplomante usposobiti za obravnavo predstavljene tematike, hkrati pa bi moralo potekati stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev, ki že poučujejo v šolah.

M. Pirnar (2006, str. 243–250) ugotavlja, da slovenska mladina ni nikakršna izjema, ki je vprašanje homoseksualnosti ne bi zadevalo, zato mladi nikakor ne bi smeli biti prikrajšani za literaturo, ki jim lahko predstavi homoseksualnost ne zgolj kot tabu, skrivnost in zlo, pač pa kot eno od oblik ljubezni, pred katero ne bi smeli imeti predsodkov in strahov. Na podlagi navedenega lahko sklenemo, da bi bilo v šolah treba zagotoviti dostopnost relevantnih informacij o homoseksualnosti v okviru šolskega kurikula, s čimer bi ta tema morala postati predmet obravnave pri različnih predmetih. V kurikulu bi bilo treba poskrbeti, da heteroseksualnost ne bi bila prikazana kot edina seksualna identiteta, učence pa bi morali vzgajati v sprejemanju različnosti in drugačnosti. Poskrbeti bi bilo treba tudi za dostopnost informacij o istospolni usmerjenosti v šolskih knjižnicah. Pomankanje informacij o istospolni usmerjenosti ne prizadene le otroka ali mladostnika, ki trenutno odkriva svoja istospolna nagnjenja in ki ima tako kot vsak posameznik, ki pripada določeni družbeni manjšini, pravico do resničnih in nepristranskih informacij o sebi, pač pa odsotnost razprave o homoseksualnosti v šolah učencem onemogoča spoznati različne spolne identitete in s tem sebe zavarovati pred homofobičnimi informacijami in občutji, ki jih te porajajo.

Literatura in viri

- Althusser, L. (1980 in 2000). Ideologija in ideološki aparati države. V: Althusser, L. in drugi. Ideologija in estetski učinek. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 35–99.
- Apple, M. W. (1992). Šola, učitelj, oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bergant, M. (1994). Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). Družbena konstrukcija realnosti, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ciglencečki, S. et al. (2007). Družba za petošolc(k)e. Učbenik za družbo v 5. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: i2.

- Cirman, M. in drugi (2000). Spletaj niti domišljije. Berilo za 8. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Cirman, M. in drugi (2002). Z roko v roki. Berilo za 9. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Cirman, M. in drugi (2004). Branje za sanje. Berilo za 6. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Cirman, M. in drugi (2004 a). Ta knjiga je zate. Berilo za 7. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Eagleton, T. (1994). *Ideology*, New York: Longman.
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994). V: Uradni list Republike Slovenije, št. 7–41/1994.
- Foucault, M. (1991). *Vednost – oblast – subjekt*, Ljubljana: Krt.
- Golob, B. in drugi (2002). Babica, ti loviš! Berilo za 4. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Grginič, M. in drugi (2005). Moje branje – svet in sanje. Berilo za 3. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Založba Izolit.
- Hanuš, B. in Sitar, J. (2005). Moje prvo berilo. Berilo za 1. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Hennessy, R. (1995). »Queer visibility in commodity culture«. V: Nicholson, L. in Seidman S. (ur.). *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. New York: Cambridge University Press, str. 142–183.
- Hergan, I. in drugi (2003). Dotik okolja 1. Učbenik za spoznavanje okolja v 1. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hribar, S. in drugi (2003). Državljska vzgoja in etika. Učbenik v 7. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Učbeniška gradiva.
- Kordigel, M. in drugi (2003). Koraki nad oblaki. Berilo za 5. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Založba Izolit.
- Kordiš, T. (2005). Moje telo. Učbenik za biologijo v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Modrijan.
- Košak, M. in Lavbič Saje, Z. (2003). Družba 5. Učbenik za družbo v 5. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: DZS.
- Kuhar, R. (2005). *Intimno državljanstvo: Zasebne izbire, javno politike in vsakdanje življenje lezbijk in gejev (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Maidment, S. in Roberts, L. (2002). *Happy Street 1*. Učbenik za angleščino v 4. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Oxford: University Press.
- Maidment, S. in Roberts, L. (2003). *Happy Street 2*. Učbenik za angleščino v 5. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Oxford: University Press.
- Mihelič, B. in drugi (2004). *Biologija 8*. Učbenik v 8. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Rokus.
- Pirnar, M. (2006). *Tok/protitok: Konstrukcija in reprezentacija homoseksualne identitete v 20. stoletju*. Ljubljana: Škuc.
- Plummer, K. (1995). Izrekanje imena – uvedba lezbičnih in gejevskih študij. V: *Časopis za kritiko znanosti. Gejevske in lezbične študije*, 23, št. 177, str. 15–44.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2002). V: Uradni list Republike Slovenije, št. 81/2002.

- Predmetna kurikularna komisija za angleščino (2004). Učni načrt za angleščino. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za biologijo (2003). Učni načrt za biologijo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za družbo (2004). Učni načrt za družbo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za državljansko vzgojo in etiko (2000). Učni načrt za državljansko vzgojo in etiko. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za geografijo (2003). Učni načrt za geografijo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo (2004). Učni načrt za glasbeno vzgojo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za gospodinjstvo (2003). Učni načrt za gospodinjstvo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za nemščino (2002). Učni načrt za nemščino. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2002). Učni načrt za slovenščino. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za spoznavanje okolja (2005). Učni načrt za spoznavanje okolja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za zgodovino (2003). Učni načrt za zgodovino. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, I. in drugi (2000). Na mavrico po pravljico. Berilo za 2. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Založba Izolit.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*, Ljubljana: Krt.
- Seidam, S. (ur.) (1996). *Queer Theory/Sociology*. Oxford: Blackwell.
- Skela, J. (2005). *Touchstone 8*. Učbenik za angleščino v 8. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Založba Tangram.
- Skela, J. (2006). *Touchstone 9*. Učbenik za angleščino v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Založba Tangram.
- Skela, J. in drugi (2004). *Touchstone 1 New*. Angleški jezik 1. Učbenik za angleščino v 6. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Založba Obzorja.
- Skela, J. in King Videtič, L. (2006). *Touchstone 7*. Učbenik za angleščino v 7. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Založba Tangram.
- Ule Nastran, M. in drugi (2004). *Državljska vzgoja in etika*. Učbenik v 8. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Učbeniška gradiva.
- Umek, M. in Janša Zorn, O. (2005). *Družba in jaz 2*. Učbenik za družbo v 5. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
- Umek, M. in Janša Zorn, O. (2006). *Družba in jaz 1*. Učbenik za družbo v 4. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
- Večerič, D. in drugi (2003). *Družba, jaz, ti, mi vsi*. Učbenik za družbo v 5. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vrščaj, D. in drugi (2005). *Opazujem, raziskujem, razmišljam 2*. Učbenik za spoznavanje okolja v 2. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Vrščaj, D. in drugi (2006). Opazujem, raziskujem, razmišljam 3. Učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Ksenija KOMIDAR, Saša MANDELJC (Slovenia)

HOMOSEXUALITY THROUGH THE ANALYSIS OF CURRICULA, TEXTBOOKS, AND SCHOOL PRACTICE

Abstract: The article presents an analysis of selected syllabuses and textbooks for Slovene primary school, focusing primarily on the presence or absence of homosexuality. It presents the results of the research, which was conducted among pupils of the eight and ninth grades in two primary schools regarding their knowledge about homosexuality. Based on the analysis of the research, and illustrated by semi-structured interviews with a biology teacher and a civic education and ethics teacher, the authors assess that the school system in Slovenia is still very heteronormative and in contradiction with the European Convention on Human Rights (protection of pluralism and tolerance in education and training), as the analysed textbooks present exclusively heterosexual images. There are practically no explicitly mentioned goals regarding homosexuality in the curricula, and at the same time, pupils reported not having learned much about homosexuality in schools.

Key words: curriculum, homosexuality, heteronormativity, school system.

Mag. Maja Pan

Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok – za nos?

Povzetek: V prispevku reflektiramo izkušnje pri poučevanju človekovih pravic glede na spol, spolno identiteto in usmerjenost, s poudarkom na homofobiji, nasilju in diskriminaciji na podlagi spola. Opisujemo zasnovane delavnice, ki jih izvajamo v osnovnih in srednjih šolah, v neformalnih oblikah izobraževanja za mlade in stalnem strokovnem spopolnjevanju za vzgojiteljice/-e predšolske vzgoje. Koncept je zasnovan na podlagi feministične teorije spola (de Beauvoir, Brown, Butler, Bahovec, Burcar), pristop pa je avtorsko oblikovan primer mogočih pristopov k obravnavi teme ali njenih mnogoterih vidikov, ki so relevantni za posameznico/-ka in širšo ali ožjo družbeno skupnost. Na način parafraze FAQ – »pogosto zastavljenih vprašanj« besedilo analizira mišljenje in mnenja udeležencev delavnic in ponuja odgovore nanje; predstavlja elektronsko učno gradivo »Različnost bogati – ne siromaši« in izkušnje z njegovo uporabo; nakazuje možnosti uvajanja in vloge omenjenih tem v šolskem polju s polemiko o ciljih vzgojnih in izobraževalnih institucij.

Ključne besede: človekove pravice, spol, spolna identiteta, spolna usmerjenost, homofobija, aktivizem, mladi.

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

Mag. Maja Pan, univerzitetna diplomirana filozofinja, Slovenija; e-naslov: maja@tt2.nl

V zanimivem, zdaj že klasičnem prispevku Jane Elliott *The class divided*,¹ zasledimo omembo telesnih simptomov, ki jih je ta učiteljica občutila po prvih izkušnjah s protirasističnim poučevanjem. Ta omemba nikakor ni postranska; posameznice in posamezniki, ki se ukvarjamo s poučevanjem, ki izrazito zadeva krivice in nasilje, se praviloma znajdemo pred resnimi osebnimi izzivi, ki pa ne zadevajo predvsem strokovnih kompetenc. Četudi smo za tematiko ustrezno strokovno usposobljeni, to ne odpravlja temeljne napetosti: govoriti o tem, kar boli. Ta napetost pa je odločilna pri poučevanju človekovih pravic: govoriti za–to in zato, ker je o tem težko govoriti. »Izrekanje neizrekljivega je sestavni del bolečine, udarca in travme, a kljub temu ne sme biti ovita v odsotnost govora, rekanja in pripovedovanja.« (Bahovec 2007, str. 67; Butler 1997) Pred enako napetostjo se znajde vsak, ki se je pripravljn soočiti s svojim doživljanjem spola in spolnosti².

Vztrajanje pri tem, da ne moremo doseči bistvenih sprememb v temeljnih prepričanjih in vrednotah posameznikov in posameznic, če z njimi ne delamo dolgotrajno in sistematično, je pomembno pri nadaljnjem razmišljanju o tem, kako je mogoče izmeriti učinek tovrstnega delovanja. Takšnega učinka se ni moč nadejati v instituciji, ki nekatera prepričanja (na primer o hegemoniji moškega spola – heteroseksualne spolne usmerjenosti) pravzaprav proizvaja in perpetuira, kar bomo pokazali na problemu discipliniranja ob uporabi homofobičnih zmerljivk. Nadalje, takšnega učinka tudi ni moč meriti v formatu delavnic ali dejavnosti, ki jih v šolah izvajajo nevladne organizacije in drugi občasni zunanji sodelavci. Glede tega je smiselno zatrditi, da je osredotočenje na delo z multiplikatorji, tj. tistimi sodelavci šole, ki bi kontinuirano in neposredno v šoli z otroki in mladostniki izvajali izobraževalne dejavnosti, cilj, za katerega bi si morale prizadevati ne le nevladne organizacije, temveč predvsem institucije same.

¹ Dostopno prek spleta: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/> (september 2009).

² Avtorica prispevka se je pred približno sedmimi leti kot študentka Feministične teorije odzvala povabilu profesorice Eve Bahovec za izvajanje predavanj – delavnic v sklopu modula II: Vrtec, možnost izbire, drugačnost (Založnik (Pan) 2004, str. 202–204; v: Bahovec in Bregar 2004 (ur.)) na temo homoseksualnosti. Izziv so ji bili parametri, izraženi v kantovski dikciji: Kaj lahko storim v tako omejenem času? Kako je moč spremeniti predstave in prepričanja navzočih? Kaj natanko sploh smem upati, da lahko dosežem?

Problemizacijo tega v nekaterih izbranih vidikih (paradoksi svobode, človekovih pravic, dostojanstva) in presekih (profesionalna/zasebna odgovornost, individuuum/institucija, norma/upor zoper normo itn.) bomo razvili v prvem delu prispevka ter se k njemu vrnili v sklepu. V drugem delu prispevka bomo predstavili pogloblitve uvide iz analize pri delu poučevanja človekovih pravic na podlagi spola, spolne usmerjenosti in spolne identitete.

Naslovni motiv je rdeča nit prispevka, v katerem kritično razmišljamo o dosedanji, trenutni in mogoči vlogi šole skozi njeno umeščenost – na eni strani glede na današnjo spolno ideologijo in po drugi glede na otroke in mlade same – pri zmanjševanju homofobičnega nasilja ter nasilja na podlagi spola.

Osrednja vrednota, okoli katere se vrtimo, kadar govorimo o človekovih pravicah, je človekovo dostojanstvo; to ni vrednota, ki bi jo utegnili zvesti na učinkovit recept za odmerjanje, niti ni nujno nekaj, kar bi substancialno obstajalo in kar bi morali ali bi lahko doda(ja)li sistemu. V konceptu sodobnih porazsvetljenskih držav in diskurzu človekovih pravic je človekovo dostojanstvo sicer deklarirano za neodtujljivo dejstvo, ki pa je pravzaprav nekaj praznega; je tisto, kar ostane, ko odpišemo vse druge nebitnosti, kakor so barva kože, spol, videz, premoženjsko stanje, rod, kulturno ozadje, talenti itn., do zadnjega dejavnika, minimalnega skupnega, ki pa ni čisto nič, če ga ne zagotovimo na temelju medsebojnega vzajemnega pripoznanja (deklaracije) in spoštovanja skupine. V samem konceptu človekovih pravic in človekovega dostojanstva je tvegana točka: nihče nam nima pravice odtujiti nečesa – praznega; nečesa, česar veljave in učinka nikakor ni, če (mi, nam) tega drugi ne priznajo, podelijo. Tvegana je ta točka v toliko, v kolikor človekovo dostojanstvo ni niti pritiklina (lastnost) niti substanca, temveč je bistveno odvisna od pripisa vrednosti in njenega spoštovanja. O tem, da je človekovo dostojanstvo po sebi – torej kot regulativ, kdaj komu ohranilo golo življenje, je pogojno in obenem cinično mogoče govoriti šele po holokavstu 20. stoletja³.

Enako je s konceptom človekovih pravic: od njega ne ostane nič politične v(r)ednosti, niti univerzalnega, če ga odrežemo od govora o vsakokratnih zgodovinskih razmerah, družbeni moči, političnih diskurzih.⁴

³ Ali rečeno z Žižkom v članku O človekovih pravicah v dobi Kinder jajčk, ko razpravlja na to temo s perspektive psihoanalize: »Zakaj naj bi nas skrbele površinske razlike, ko pa smo v globini že vsi enaki?« (gl. Žižek 2003, str. 5–13). Navzlic zunanjim razlikam imamo vsi globoko v sebi isto krhko, ceneno, a neprecenljivo igračko.

V času, ko pišem ta prispevek, sta v Tel Avivu dva mlada človeka izgubila življenje pod strelji napadalca na mladinski center za LGBT-osebe (lezbijke, geji, biseksualci, transseksualci). Pomenljivo je, da se je v izjavah po dogodku pojavilo mnenje, da imajo prebivalci tega mesta vtis življenja v odprtem in prijaznem okolju ter da pred tem sama organizacija ni neposredno dobivala homofobičnih groženj. Oba momenta sta značilna za zaverovanost, ki nam kaže, kako relativni so pojmi strpnosti in kako relativna so ocenjevanja manifestnosti oblik sovraštva.

Holokavst in izkušnja druge svetovne vojne sta med drugim botrovala k oblikovanju in sprejetju Splošne deklaracije o človekovih pravicah. Koliko spopadov, izkoriščanja in trpinčenja je sprejetje samega tega dokumenta preprečilo, je retorično vprašanje. Točka dogovora je ranljiva in je zmeraj v subjektu pravic: spoštujem tisto prazno mesto v tebi, za katero bi rada, da ga tudi ti spoštuješ v meni. V miselnem poskusu lahko nadomestite »prazno mesto« z »barva kože«, ali »materialno bogastvo«, za preverbo obstojnosti točke minimalnega dogovora glede spoštovanja pravic.

⁴ Za razmišljanje o pravicah in svobodi ter njenih paradokskih gl. W. Brown (1995), predvsem uvodno poglavje z naslovom Freedom and the plastic cage, str. 3–29.

Kaj smo se naučili iz poučevanja drugih ljudi?

Kadar v šoli nagovarjamo druge na temo homoseksualnosti, je okvir nagovora praviloma informativne narave; sporočiti želi bodisi dejstveno, npr. o količinah in vrstah primerov diskriminacije, nasilja ipd., bodisi ideološko, npr. homoseksualnost je naravna. Izvemo pogloblitve teze o tej temi in probleme, ki jih predstavlja kot družbeni pojav. Epistemološko gledano so to površinske domene, zato moramo z argumenti kopati tako, da sogovornico/-ka privedemo od začetne točke: sem, kar sem (denimo, dober in pravičen človek), do točke, da to zdaj šele želi postati, po zgledu starogrškega reka: Postani, kar si⁵; ali pa konkretnije, od: Vsem je ljubezen lepa⁶ do navsezadnje opredelitve tega, kaj je smoter spolnosti⁷. Majevtično je človeka napeljati v razmislek o soodvisnosti in relacijski naravi vsakega od teh pojmov precej preprosto. Temu pa mora slediti razkritje ideološke podlage nekega stališča, predvsem pa izvorne ranljivosti slehernega subjekta pravic, kakor smo jo nakazali v uvodnih vrsticah. S tem je izpostavitev razmislekov o relacijski naravi elementov sam cilj, obenem pa tudi metoda odkrivanja istih, zdaj že nazorskih ciljev.

Homoseksualnost kot politična tema je temna senca demokracije, pogosto pa je tudi dekla liberalizma. Tega se moramo zavedati, ko to temo kot element pouka ali izobraževanja opazujemo v kontekstu šole kot institucije, tj. ideološkega aparata države.

Kar zadeva pravice lezbijk, gejev, biseksualcev in transeksualcev (v nadaljevanju LGBT), smo zagotovo že dolgo v času, ko se začetna emancipacijskost moči spreminja v regulativnost: iz nje izpadajo radikalnejše politične zahteve – predvsem depolitiziranih posameznic/-kov (kar mladi v tem ravno so, v mislih pa imamo denimo tudi osebe, ki nasprotujejo institutu zakonske zveze). Ta paradoks je izražen v Nietzschejevem (Somrak malikov 1888/1989, str. 85) vztrajanju, da liberalne institucije prenehajo biti liberalne, takoj ko se uveljavijo ali so dosežene. Ne trdimo, da smo za ali proti tem pravicam, ali za oz. proti zavzemanju zanje. Problem, ki ga vidimo ob relativnosti in arbitrarnosti teh kategorij, je, da v ozadju njihovih hierarhij ni politične in posledično zakonodajne

⁵ Gre za parafrazo Nietzschejevega podnaslova iz *Ecce homo, Wie man wird, was man is* (Kako postaneš, kar si), kar je prevzel od Pindarja in interpretacije njegovega verza, Človek, postani, kar si. (Nietzsche, *Ecce homo*, str. 153); gre za nasprotovanje ideji moralnega »poboljševanja« človeka, kar zagovarjamo tudi tukaj.

⁶ Vsakomur je najlepše tisto, kar ljubi, v kar je zaljubljen/-a, je pred dva in pol tisoč leti pela modra pesnica Sapfo in izkazala tisto najočitnejše: kar tira ljudi v družbeno vez, obenem ustvarja vezi – izključevanja. (Sapfo 2008, str. 35)

⁷ »Kdor trdi, da je glavni cilj spolnosti razmnoževanje, ta vsekakor domneva dvoje: a) da dejansko obstaja glavni cilj spolnosti in b) da ga lahko jasno dokaže. Brez stvarnih dokazov znanost ne more sprejeti tega stališča, toda dokazov, kakor je videti, ne more nihče najti. Zdi se, da obstoječi dokazi, če sploh kaj povedo, prej podpirajo nasprotno mnenje. Nedvomno je na primer pri nekaterih vrstah rib razmnoževanje zares poglaviti in celo edini namen spolnosti; telesnega stika sploh ni, samica preprosto odloži jajčeca, a samec jih oplodi in obe odrasli živali kmalu nato pogineta.« (P. J. Gillette 19681, str. 20) Biološko evidentno dejstvo, da je oploditev spoj ženske in moške spolne celice, se pogosto pojavi kot argument v prid »nenaravnosti«, ne le neheteroseksualnih praks, temveč logično zajame tudi sleherni nereproduktivno spolno prakso, kar je pogosto v ozadju ideoloških prazadevanj versko pogojenih predstav. Pri obravnavanju človekove seksualnosti moramo preseči raven razumevanja te na ravni prej omenjenih rib.

volje, ki bi, denimo dejanje »opustitve skrbi« ipd. za mladostnika – za kar gre, ko skušajo starši nasilno »disciplinirati« najstnike ob razkritju homoseksualnosti ali kateri drugi priložnosti, ko starši otroku grozijo ali ga v resnici naženejo od doma, prisilno izročijo v psihiatrično obravnavo itn. – kvalificirala kot kaznivo dejanje⁸. Z nevmešavanjem država pritrjuje skrbnikom, da (namesto nje) uporabijo tudi najbolj brutalna homofobična sredstva. Ali pomanjkanje politične volje za odkrivanje storilcev kaznivih dejanj homofobije, četudi so storjena na javni prireditvi mladinske LGBT-organizacije, denimo. Takšna ravnanja pomenijo izrecno hipokrizijo države do svojih državljanov in državljank.

Okvir, ki ga z opisanim ravnanjem, držo in zakoni postavlja državljanom in državljankam država, je ogrožajoč in izključujoč. *Svoboda* omejujejo prav tiste strukture, zaradi katerih se svoboda poraja, da bi se jim postavila po robu. S tem ko je reprezentacija političnega subjekta kot, denimo, LGBT – sebi/zase način, s katerim ljudje spreminjamo, transformiramo državo, je to za državo način, kako kontrolira, nadzira, podržavlja ljudi. Namen tega prispevka ni reševati ta paradoks. Ponavljamo: ne gre za to, da bi bili za ali proti pravicam, menimo pa, da sta trenutni politični položaj in družbeni kontekst taka, da je pravzaprav strateška prednost, da v šolah glede pravic LGBT nimamo kakšne drugačne zastavitve kakor ciljno predpisane učne načrte ali priporočene vsebine. V tem je uporabna vrednost, tudi v smislu kritičnega, neformalnega, zunajinstitucionalnega pristopa – prav k instituciji in formalnemu izobraževanju, ki neenakosti reproducira.

Z zavedanjem te ugotovitve trdimo, da tema seksualnosti na splošno ter tudi seveda nasilja in pravic ni posebna tema, ki bi jo morali uvrstili v posebni učni predmet. Gre za splet ravnanj in drž, individualnih, političnih in kulturnih praks, ki temeljijo na določenih željah-potrebah, vrednotah in izkušnjah in potekajo na različnih ravneh, od državnoinstitucionalnih do zasebnih. V programih osnovnega in srednjega izobraževanja pri nobenem predmetu samoreflektirano ne poučujejo eksplicitnih vrednot, ki zadevajo spolne regulacije – osnovnošolski učbeniki, denimo, eksplicitno segregirajo uporabnice/-ke v deklince in dečke – in njim primerno spolno vlogo, nadalje zadevajo normalizacijo vojne in nasilja v učbenikih zgodovine, v katerih je več konj kakor žensk⁹ itn. Prek prikritega kurikula in z osebnim vložkom učiteljev in učiteljic ter vzgojiteljic in vzgojiteljev (se) jih, tudi manj eksplicitnih, učimo vsi.

Dilema odpira problem strahu pred informacijami o homoseksualnosti, saj naj bi že s samim omenjanjem te spolne prakse delali reklamo oz. otroke vzgajali v deviantno, tj. homoseksualno vedenje. V skladu s tem je lahko že igra s slikanico, ki neobremenjeno prikazuje homoseksualni vsakdanjik, nekaj, kar utegne otroka zaznamovati za vse življenje! Izrecna navedba teme v kurikulu bi nasprotovala natanko temu strahu. Nadalje se je treba vprašati, ali razumemo svoje spolne

⁸ Nedavni primer Ane Dragičević z Reke: P. Ma. (2009). Na psihiatrijo, ker je lezbijka. http://www.zurnal24.si/Na_psihiatrijo-ker-je-lezbijka/novice/crnakronika/87940 (6. avgust 2009) in Tratnik, S. (2009) »Zbrala sem pogum zato, ker hočem pravico!«. <http://www.narobe.si/stevilka-9/intervju-ana-dragicevic.html> (6. avgust 2009). Mladoletno Ano so njeni starši prisilno hospitalizirali in jo več let s pomočjo vodstva psihiatrične institucije držali ujeta zaradi spolne usmerjenosti. Tožbeni postopek poteka.

⁹ Referiram na podatke iz del: Sklevicky, Konji, žene, ratovi (1996) in Bahovec in Bregar (ur.) (2004).

prakse in predstave kot nekaj pridobljenega ali bolj prirojenega? Ni jih veliko, ki bi bili pripravljeni svojo seksualnost zagovarjati kot nekaj izključno pridobljenega, tj. naučenega. Vendar se raje osredotočimo na vrednost same nevtralne informacije. Ta nima bistvenega dosega, če je ne spremlja – ali pa ravno kadar jo spremlja – vsa neeksplicitna drža tistega, ki to »golo« informacijo podaja in ki bi imel ali ima tudi sicer priložnost vplivati na otroka. Njena funkcija je torej strateška; v sistemu, imenovanem pri J. Butler (Težave s spolom 1990/2001) *heteroseksualna matrica*, bi že sama omemba utegnila destabilizirati izključujočo normo, in to je seveda ravno tisto, kar *prisilno heteroseksualnost* (koncept A. Rich 1986) preči in sploh vzpostavlja kot prisilno. Ljudje, pri katerih sta se »srečno« ujela družbena heteronorma in njihova želja, ki se tako izkaže za skladno z nekakšno »naravo«, zelo neradi to harmonijo razstavljajo, da bi odkrili njeno neutemeljenost po hegemoniji. K sreči človekova seksualnost ni vsa skrita v slovenskih slikanicah, pa tudi deluje drugače, kakor jo vidimo prikazano tam.¹⁰

Homoseksualnost ni dojeta kot kulturna praksa, da bi jo kot tako vpisali v kurikulum, in res, iz tega izpada kot taka, sicer bi bila nekje v večkulturni vrsti skupaj z muslimanskimi obredi, kitajsko hrano, črnskim nakitom, romsko glasbo, ženskami in drugimi, ki bi jih strpnost povabila zraven k skledi. Koncept tolerance je že dolgo kritiziran, saj prinaša resne pomisleke okoli sicer na prvi pogled zelo dejavne, vendar pa pravzaprav precej zaviralne sile, ki navsezadnje pripomore pri vzdrževanju hegemonskih drž kot hegemoničnih. Namesto pretresa normativnih nadvlad, razen milostnega pripuščanja drugih in drugačnih bliže k sebi, toleranca ne stori nič več, kakor da utrdi hierarhični odnos, ki je pravzaprav temelj slehernega reda (neenakosti) v človeškem svetu (prim. Di Carlo 1996, str. 181–192).

Kurikuli javnih vrtcev, obveznega izobraževanja in srednjega splošnega in strokovnega izobraževanja so s svojimi cilji in standardi ter načelno obširno zastavljenostjo zadosten vir za utemeljenost razprave o spolu in spolni usmerjenosti, tako na ravni vrtca kakor na ravni šole. Za odpravo zadržkov pri govoru o spolu in spolni identiteti je potrebno jasno, odločno in pogumno oblikovanje politike vsake posamične ustanove in vseh strokovnih delavk ter delavcev. Gotovo je sinergija raznovrstnih aktivističnih prizadevanj tista, ki se bo v končni fazi izrazila v konkretnih spremembah.

Uvodni dvom o kopánju z argumenti, ki sem ga omenila, je povezan še z enim, bistvenim, ki zadeva vzgojo na splošno in šolo kot ideološki aparat države. Kaj pričakovati od institucije, ki mlade uokvirja v normativne spolne identitete in normirano seksualnost? Upravičeno, težko kaj. Kaj pričakovati od strokovnih delavcev in mladih samih, ki v teh institucijah delujemo? Rekli bi – vse, saj ravno in edino posamezniki sami pomenimo kritični potencial za preseganje in odpravljanje hegemoničnih in zatiralskih ideologij.

¹⁰ Pionirsko delo s področja razkrivanja odnosa oblikovalnega vplivanja med besedilom, branjem in bralstvom: Burcar 2007.

Kaj je pravzaprav narobe s homofobijo?

Sprememba, na katero je treba računati tudi v prihodnje, je osredotočena na posameznico/-ka. Človek sam, ki deluje v enem od aparatov (v zvezi s tem se bomo osredotočili le na enega, pri čemer se bo – dovolj pričakovano – izkazalo, da jih ni nujno načenjati ločeno), je mogoči vzvod, ki svoje ožje in širše okolje dviguje s tečajev samoumevnosti, rutine in omejenosti.

Kurikul torej zadošča, potrebna je njegova ustvarjalna, bolj odprta raba, s katero bodo posameznice in posamezniki, ki delujejo v institucijah, prispevali k oblikovanju nove politike svojih šol, družin itn.

Kako pravzaprav mislimo to, kar si mislimo, denimo, o spolu in spolnosti, kaj o nasilju in o človekovih pravicah?

Izziv moramo poenostaviti, in sicer prek točke, na kateri je jasno, da imajo nekateri ljudje o spolu in spolnosti precej bolj odprte in neogrožajoče predstave kakor drugi, zato so tudi njihova dejanja do drugih ljudi manj ogrožajoča, obenem pa je tudi njihova predstava o lastni spolni istovetnosti manj izzvana s seksualnostmi, ki zanje same morda niso značilne. Drugost in ustvarjanje Drugih je izvorno za človekovo zavest (de Beauvoir 1999). Z obojim je treba računati. Poenostaviti v naši temi pomeni tudi, da vsak tovrstni problem pripeljemo do elementarnega para, npr. ljubezen – dostojanstvo. Pokažemo lahko, kako te vezi vzdržijo le, če držijo univerzalizirane tudi za neheteroseksualne oblike, če jih izluščimo kot vrednoto, ki je izrazito relacijska in arbitrarna, da torej sama po sebi ni nič; vrednota postane šele z našim pozitivnim pripisom spoštovanja in še to (p)ostaja vrednota le za – nas. Poenostavimo lahko tudi kakšen drug par, na primer: strah – nasilje itn. Pomembno je, da vpleteni sprevidijo, kateri elementi so v ozadju neke ideološke postavitve in v kakšnem razmerju so si dvojica in dvojice med seboj ter kakšno moralno kvalifikacijo bi mu/jim pripisali.

V Sloveniji je hitro precej jasno, da bomo tudi v povsem heterogenih skupinah našli konsenz o tem, da je nasilje nesprejemljivo in neustrezno; to velja tako za mlade same kakor tudi za strokovne delavce v vrtcih in šolah. *Nenasilje* je v vrtcih in šolah sprejeto kot načelo in kot vrednota, na institucionalni in individualni ravni.

Na prvi pogled se zdi učinkovito zagovarjati *prisilno toleranco* pri spoprijemu z netoleranco in nasiljem. Ko gre za homofobijo, se je treba zavedati, da gre za ravnanje, pri katerem se tudi v širši družbeni in politični skupnosti ohranja precejšnja nemotiviranost za spreminjanje in nekakšno udobje v obstoječem stanju. Če rečemo, »*meni homofobija ni kul*«¹¹, pomeni, da smo pripravljeni moč, ki nam jo daje izključevanje, nadomestiti z močjo, ki nam jo daje kakovost vključevanja, z nanj vezanim – interesom samovključevanja homoseksualnosti kot vredne po sebi. V individuumu zbuditi interes za spremembo omenjenega »stanja udobja« je

¹¹ Projekt Ljubezen je Ljubezen (2006–2008) pri Amnesty International Slovenije, ki sva ga zasnovali in izvajali s kolegico Romano Franković, je vključeval poleg izobraževalnega pripomočka tudi plakat Homofobija ni kul. Pri zasnovi, izdelovanju in uporabi gradiva so sodelovali mladi iz vse Slovenije kot aktivisti za človekove pravice in izvajalci izobraževanj za vrstnike. <http://www.amnesty.si/sl/ocp/pod-delov/ucp/ljubezen-je-ljubezen> (avgust 2009).

eden od pglavitnih ciljev nagovarjanja najrazličnejših skupin: predavanje ravnateljem, študijski skupini učiteljic in učiteljev, seminar strokovnega spopolnjevanja za vzgojiteljice, delo v oddelku z učenci in učenkami v osnovni šoli ter dijaki in dijakinjami v srednji šoli, usposabljanje za mlade aktivist(k)e idr. Pomembno je, da jasno postavimo homofobijo kot problem, ki izhaja iz neproblematiziranega odnosa do spola in spolnosti in pomeni, da se ne pojavlja le v odnosu države do državljanov, pač pa tudi v medosebnih in institucionalnih razmerjih, na katera pa lahko neposredno vplivajo.

Prvi korak po motiviranju za spreminjanje »stanja udobja« je spodbujanje, da neko ravnanje opredelimo in ocenimo kot homofobično, tj. ga (samo)ovrednotimo za nesprejemljivo. Ob tem pa je nujno premisliti, kaj lahko storimo za spremembo. Omenili smo že, da je to izjemno težavno, saj živimo v družbi pretežnega komformizma v zvezi s homofobijo in z jasno pozicijo in voljo države do te, kar smo ponazorili s primeri homofobije nad mladostniki, s strani staršev/skrbnikov in s pomanjkanjem interesa države za učinkovito izvajanje kurikularnih smernic, načel in zakonsko postavljenega okvira univerzalnih vrednot v javni šoli in vrtcu.

Vrnimo se k odnosu do teme, glede katere imamo v šoli in družbi konsenz, da je *nenasilje vrednota* (čeprav pa za homoseksualnost nismo povsem prepričani, ali jo je treba zagovarjati in promovirati kot enakovredno seksualno-čustveno danost človeka).

Ponazorimo zapisno s primerom. Učiteljica se na šoli odzove na temo homofobije kot aktualno: v njenem razredu vse leto visi plakat, ki opozarja na pravice LGBT-oseb; v šolo povabi koga, da z mladimi izpelje delavnico. Ravnatelj/-ica šole bo s tem zadovoljna, saj bo morda čutil/-a, da je opravila nekakšno deklarativno modo zavzemanja za pravice LGTB-oseb, problema pa se sploh ne bo dotaknil/-a. Da namreč formalno pripeljemo obravnavo homofobije v pouk, strokovne delavce šole pa pustimo, kakor da so po svoji *differentii specifi* menda že prosvetljeni in usposobljeni, je dvojna zmeta: ne samo da v temò, v katero še nikdar ni posijala svetloba nobene teorije ali vednosti, tja tudi nikdar ne posije, temveč namesto vodenja mlade povlečemo za nos: naša lastna hipokrizija do nam bližnjih homo-/biseksualnih sodelavcev, sošolcev, svojcev itn. ostaja neizzvana. Homofobija kot nasilje sicer res ni sprejemljiva, a prevladujoča drža večine ostaja, da homoseksualnosti ne (z)moremo enačiti s heteroseksualnostjo.

Na temelju česa sklepamo, da odnos večine ostaja neizzvan? Na zavedanju tega, da naši bližnji v strahu pred šikaniranjem, izgubo službe, stigmo in stigmatiziranjem, nasiljem itn. še zmeraj molčijo. Izkaže se, da smo se pripravljani ukvarjati s temo homofobije, z afirmacijo enakosti teme homo-/biseksualne ljubezni in transeksualnosti pa ne.

Morda pa v vašem okolju takšnih primer(k)ov ni?

Ravno drža »v mojem okolju takšnih ni ...« izraža globoko razsežnost omenjenega molka. Tisti, ki trdijo, da ne poznajo nobenega homoseksualnega, eksplicitno sporočajo, do kako očitne mere homofobični so, da v njihovi bližini ne raste nič, kar v običajni raznovrstnosti sicer mora rasti!

Ni zmeraj jasno, katera mera mora biti izpolnjena, da lahko govorimo o predsodku, sploh kadar ni širšega pozitivnega moralnega konsenza o tem, kar je

predmet predsodka. Predvsem je v povezavi s tem predsodek tudi težko oceniti kot predsodek, konkretno: kakšno ravnanje bo moč označiti za homofobično? Posameznik ali posameznica morata biti zmožna te ocene ali ga/je je treba do tega pripraviti. V nasprotnem primeru ne kaže verjeti v kakršno koli spremembo v mišljenju in ravnanju. Posameznice/-ki, ki so sposobni te ocene, praviloma nimajo težav s prepoznavanjem homofobičnih ljudi in s potencialno preventivnim ravnanjem.

O predsodku lahko govorimo, kadar presodimo, da je strah daleč nevarnejši od tistega, česar se bojimo.

S prikazom treh primerov, na temelju katerih je formulirana naslovna opredelitev o »vodenju mladih za nos«: nekaznovanje homofobičnih ravnanj staršev in skrbnikov, pomanjkanje volje pri odkrivanju in preprečevanju homofobnega nasilja zoper mladinske (LGBT) organizacije in pavšalen, hipokritski odnos na relaciji šola – homo/bi/trans posameznik/-ca, prehajamo v prikaz najpomembnejših tem za poučevanje človekovih pravic LGBT-oseb.

Besede, ki bolijo

V našem družbenem okolju, sploh formalnem, praviloma velja, da bodo posameznico/-ka opomnili ali okarali, ko bo glasno uporabil zmerljivko homofobne provenience. Opomin/kazen bo podana zaradi žalitve, ki je v ozadju označitve nekoga za »pedra« ali »lezbačo«. Biti peder ali lezbača je dandanes v resnici slabo, kar lahko sklepamo že samo iz tega, da figurirata kot žaljivki. Dokler jemlje velik del ljudi – govorcev – ta pojem za negativno nasprotje pozitivnemu označevalcu, lahko trdimo, da bo tudi beseda delovala kot žaljivka, zmerljivka zmeraj le na ozadju, *nasproti* nečesa nenegativnega. Ne na način, kakor sta kvaliteti, denimo, bela barva nasproti črni, saj sta ti dve kvaliteti bistveno neopredeljeni kot vrednost ali vrednota, ampak ravno na način: to je vrednota – to pa je to drugo vrednote. Dejstvo, da jo uporabljajo tudi otroci v vrtcih, je del zgodbe; težava je v tem, da bomo otroku, ki sicer natančno in pravilno povzema ost zmerljivke, težko dopovedali (to je drugi del zgodbe), da se ni v ničemer uštel, vendar da mora biti oštet. S tem pa otrok pravzaprav ni računal, ko je komunikacijsko pravilno uporabil zmerljivko. Vrednotno razmerje v ozadju kvalificiranja pojma, besede kot zmerljivke nam štrli pred nosom in je kot tako do sleposti samoumevno. Zmerljivka je le izraz temeljnega razmerja, naj ga vendarle izrečemo: heteroseksualnost je boljša/pravilnejša od vsega drugega, in česar se zapoved, prepoved ali kazen za zmerjanje, klevetanje od daleč ravno ne dotakne, je ovrženje tega hegemoničnega razmerja, tj. plodnih tal za to, da se zmerljivka »prime«.

Pravzaprav obstoječo premoč še reafirmira, saj seže le do ravni, ki ni restitutivna za nikogar vpletenega. Če je žaljivka namenjena komu, ki je homoseksualen, je še zmeraj žaljivka, enako, kakor če bila namenjena komu, ki ni (zato je razžaljitelja prav kaznovati), a njena moč ostaja s tem samo zaprečena, ne pa nevtralizirana. Tako bo tisto, kar zmerljivko v resnici povzroča, nemoteno vztrajalo dalje. Res je, da smo s kaznijo sporočili, da žaliti ljudi ni lepo, vendar

ni zato nič bolj res, da je biti gej dobro, lepo in prav. Ravno to pa je vsebina, ki jo ob iskanju restitutivnih rešitev ob homofobičnih zmerljivk predvsem moramo sporočiti in uveljaviti.

Zato zmerljivke, ki z vrednostno negativno potencirano besedo ciljajo na razžalitev osebe, v šoli ne bi smele biti disciplinski, ampak drugačen problem. Razumemo, da je takšno discipliniranje morda celo smiselno v odnosu državljan – država – drugi državljan, ko lahko med odraslimi državljani dosežemo obsodbo zaradi namernega škodovanja in denarno kazen (nedavni primer iz Poljske), v odnosu do vzgoje in vodenja otrok (iz nedoletnosti) pa nima želenega dosega. Za razliko od zakonske regulacije, ki udeležene zavezuje k določenemu ravnanju in jih kaznuje ob kršitvah in tako disciplinira, je vzgoja in vodenje proces, s katerim med drugim pri otrocih in mladostnikih ciljamo na razumevanje določenih ravnanj in prepričanj, še posebno zavzeto na mestih, v zvezi s katerimi ni širšega družbeno-moralnega dogovora, in to je konkretno: biti gej je enako dobro, lepo in prav kakor ne biti gej.

S primerom, kako lahko sami ravnamo, da nasilja ne pomagamo vzdrževati in perpetuirati, smo poskušali nakazati enega od orisov problemov, ki zadevajo homofobijo v šolskem okolju, ki obenem shematično prikazuje okvirno težavnost učinkovitega načina za soočanje in spoprijemanje s to temo.

Kako napravimo kaj z besedami?

Navdih za razmišljanje in oblikovanje delavnic smo pred leti našli v Austini teoriji performativnih dejanj (v delu *How to do things with words* 1986) in njeni predelavi pri J. Butler (več del: 1990 in 1997). Gre za govorna dejanja, ki ob izvajanju, torej izgovarjanju, obenem ustvarjajo neko (novo) realnost, npr.: »Razglašam vaju za moža in ženo.«, »To ladjo krstim za Kraljico Viktorijo.« itn.

V tem smislu smo, razmišljajoč, da vzgojiteljice, približno enako kakor kdo drug še nikoli niso izgovorile ali pa vsaj sproščeno ne morejo izgovoriti besede »lezbijka«, sklenili, da jih moramo k temu pripraviti. Zakaj smo izbrali prav to besedo? Zato ker zadeva ženske in s tem bolj neposredno vzgojiteljice same, kakor na primer beseda gej. Poleg tega se nam je za enega primernejših vstopov v problematiko pokazal vstop pri vidnem stanju (simptomu): nelagodju.

Prijem je sestavljen iz preproste večdimenzionalne stavčne elipse. Prostovoljke (štiri so dovolj) so pozvane, naj glasno preberejo in potem še izgovorijo prebrani stavek kolegici ali vsem okoli prisotnim. Začnemo z dikcijo »Jabolka so vijolična.« (Na kratko vprašamo, kakšen odnos imajo do izrekanja neresnične povedi, ki pa je fantazijska in kot taka neproblematična ipd.) Nadaljujemo s prvim performativom: »Jaz sem ravnateljica.« V katerem se utegne pokazati prvo nelagodje ali pa tudi prva potrditev moči ob in zaradi performativnega učinka izrekanja/ustvarjanja pozicije moči, ki jo v naši družbi figura »ravnateljica« gotovo ima, tako med udeleženi kakor tudi v širši družbi, pri čemer, kot rečeno, udeležene prostovoljke gotovo niso ravnateljice, ampak vzgojiteljice). Končamo z *grand finale* »Jaz sem lezbijka.« Performativi so močni referenti in sredstva pomena, tako

da večinoma lahko računamo na precej energičen odziv izjavljalkke same pa tudi okolice. Večkrat se je pripetilo, da je izjaviteljica zašla v vidno stisko, nekajkrat pa tudi, da se je njena izjava namesto ponujene glasila »Jaz nisem lezbijka.«. Na dlani je, da lahko razpravo razpremo ob sopostavitvi s prejšnjim performativom in z odzivi udeleženi. Učinek performativa smo uporabili v drugem primeru za »povišanje« in tretjem za »ponižanje« v določeno družbeno lego.

Ob vaji postane očitno, kako nevhvaležno je pričakovanje okolice, da se jim mora homoseksualna oseba – sodelavka, starši, ali denimo otrok iz istospolne skupnosti, tudi enostarševske – razkriti sam. Poudarek je na tem, da smo mi sami, torej večinski pripadniki, tisti, ki manjšino povabimo »na varno«. Pred tem je pričakovanje razkritja nepravilno in celo licemerno. Pomeni natanko tisto, že omenjeno skledo tolerance, ob kateri menda vzgojiteljice sedijo in čakajo, kdo bo prišel na večerjo ... Vsa kolobocija okrog razkritja postane še jasnejša, ko pomislimo na osebe, ki se zaradi videza v resnici lahko odločajo, ali bodo navzočim »razkrile« svojo, denimo, »romsko identiteto«, »neslovensko identiteto«. Jasneje postane tudi, kako je govor o določeni tematiki sredstvo razpiranja širših bivanjskih polj in da to razpiranje ni vezano na zapovedi kurikula ali naključni diktat okolja, v katerem delamo (mednarodni vrtec, znatno število romskih otrok v skupini ipd.). Pri vaji lahko opozorimo še na učinek svojih besed tudi pri otrocih, ki svoje spolne identitete in usmerjenosti še ne reflektirajo. Spolno nekonformiranih posameznic in posameznikov, torej otrok, ki samodejno prehajajo o(k)vire predalov, v katere jih heteronormativi socializirajo, vendar (p)ostajajo heteroseksualni, je veliko več kakor tistih nekaj razvpitih odstotkov »čistih« homoseksualnih, na katere se vzgojitelji/-ce sicer lažje osredotočijo. Za vsako skupino je pomembno, da v zvezi s homofobijo opišemo tudi osnovna delitvena vretena spola in »spolne mitoze«: delitev dela in igre po spolu, delitev igrač, oblek, prostorov po spolu, diferenciacija govora in ravnanja po spolu ipd.

Mogočih izvedb iz te sugestivne vaje je še veliko, izpovejo jih tudi udeleženi sami.¹² Stavimo na motivacijo za lastno odgovornost in samoodgovornost posamične vzgojiteljice.

¹² Kot primer dobre prakse na kratko navajamo dejavnost *Aktivistični tabori mladih aktivistk*. To je dejavnost skupine, delujoče v Amnesty International Slovenije v letih 2004–2008. S sodelavko, profesorico Romano Franković, sva sodelovali pri izpeljavi taborov, ki so med drugim imeli na pobudo mladih za temo homofobijo in promocijo pravic LGBT. Taborne so izpeljevali mladi sami, in sicer od pridobitve lokalnih dogovorov in dovoljenj, vodenja izobraževalnih delavnic za vrstnike (po lastnem scenariju) na srednjih in osnovnih šolah, do protihomofobičnih akcij v mestih in pred šolami. Tudi cilje in načine, kako jih doseči, so pod najinim vodstvom oblikovali mladi sami. Gre za primer zunajinstitucionalnih, neformalnih praks, vendar tem nekako »na nosu«.

Menim, da je tovrstna dejavnost mladih ena od najbolj direktnih, reflektiranih in dragocenih državljskih praks upora znotraj demokracije, saj jo (a) izvajajo mladi za mlade; (b) svojo pravico do govora in delovanja uperjajo proti izključevanju skupin drugih državljanov (lahko tudi nedržavljanov); (c) se je v Sloveniji ne loteva skoraj nihče. Povedano na kratko, gre za demokratično uresničevanje pravice do nenasilnega izražanja mnenja, pravico do protesta in kritike, minimalno vrtno v državno trdnjavo molka in hipokrizije v zvezi s homofobijo, kar vse pomenijo politizacijo mladih – tudi kot konstruktivno nasprotovanje »vodenju za nos«. V poplavi dobredelnosti in sorodnih kozmetičnih trendov je takšna vzgoja primer uresničevanja izvirne in neposredne prakse svobode v demokraciji ter njenega globljega razumevanja, ki presega raven informiranja o kršitvah pravic, ipd.

Začnimo tam, s tiste veje, na kateri čepimo

V nadaljevanju bom predstavila lastno izkušnjo dela s skupino, možne nastavke in poglobitveni potek delavnice.

Pred napovedjo teme se na kratko predstavim in povsem izrecno povem, da zagovarjam človekove pravice, med njimi pravice LGBT-oseb pa tudi drugih manjšin in živali ter da nisem učiteljica; delo, ki ga opravljam, opravljam prostovoljno, torej zanj nisem plačana. Z mano je navadno psička, ki jo »uporabim« za uvodno razmišljanje o spolu (gl. Pan 2007, poglavje Spol, str. 4–7), pripomore pa tudi pri deformalizaciji ozračja.

Če se zgodi, da me (navadno najstniki) povprašajo po moji spolni usmerjenosti, jim na to nikoli ne odgovorim. Prednost dajem stališču in drži, ki je zagovorniška, in ne lastni izkušnji, ki je za to, kar želim doseči, povsem irelevantna. Revoltirajo me načini, ko po šolah hodimo invalidi, slovensko govoreči črnci, lezbijke in podobni, z namenom, da bi mladini približali »drugačne« in zmanjšali stereotipe o njih. Takšen način je ponižujoč do cirkuške banalnosti.

Z izkušnjami, ki sem si jih pridobila z vodenjem delavnic, sem prehodila pot od neposredno »poštenega« nagovarjanja, ob katerem sem se opredeljevala za lezbijko, do tega, da sem čutila, da mi to jemlje precej moči in kredibilnosti, ter sem udeležene raje postavljala v položaj, da so se z retorično vajo vživljali v »drugačno« spolno usmerjenost, potem sem oba pristopa povsem opustila. Verjamem, da je plodnejše, če se sprašujem, kako bi razmišljal kdo, ki ni nikakor spolno usmerjen. Zanimal me je torej nekakšen suspenz glede tega vprašanja, ki je v naših identitetnih eksistencah pravzaprav že zmeraj prisoten. Ne gre toliko za to banalno dejstvo, da smo vsi najprej predvsem ljudje in šele potem te in te pripadnosti, identitete itn., saj si s tem kot nekdo, ki poskuša izpostaviti predvsem problematičnost določene teme, ne morem veliko pomagati. Ko sem spremenila ali dobesedno razpustila ta identitetni fokus in začela jasneje doživljati cilj svojega početja, sem nastopala bolj suvereno in prepričljivo do tedaj, ko preidejo v ospredje vprašanja, in ne jaz (predvsem spolna usmerjenost) osebno. To seveda ne pomeni, da nastopam nevtralnno, da recimo ne pokažem odkrito svojih čustev; zmeraj izrazim simpatije do nekaterih stališč, da bi spodbudila posameznico/-ka, naj jih prenese še drugim, z dodatnimi miselnimi izzivi pa načenjam negativna stališča, tokrat zato, da bi pokazala, kako blodno je vztrajati pri njih. Neredko se zgodi, da v delavnicah izstopajo posamezniki ali posameznice, ki se sicer ne odlikujejo s šolskim uspehom ali disciplino. Zgodi se tudi, da prvič dobijo priložnost posamezniki, ki se sicer v skupnosti vedejo moteče izstopajoče. Skušam jih vsaj minimalno pridobiti, z jasno potrditvijo njihovega razmisleka, drobne spremembe drže ipd.

Lezbika, lejbika, lesbijka ...

Po uvodnih besedah in opisu poteka delavnice udeležene pogosto zaprosim, naj na košček papirja slovnično pravilno zapišejo besedo »lezbijka«, tako kakor jo v zadnjih letih najdemo zapisano v Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Čeprav

zveni preprosto, se naloga navadno izkaže za zahtevno in navodilo moram večkrat ponavljati. Kljub temu niso redki primeri zapisa z vsebinami, ki interpretirajo zapis zahtevane besede, na primer: homoseksualka, ženska, ki ima rada ženske, ipd. Udeležence praviloma tudi zanima, kaj je namen te naloge.

V nadaljnjem poteku delavnice razglasim izide naloge, ki, mimogrede, razen gimnazijskih razredov, prinašajo več kot polovico napačnih zapisov. Povem, da je izid slab, vendar se temu ne čudim, in da njihova skupina glede na izkušnje, ki jih imam, z njim ne izstopa. Mlade navadno pridobim s tem, ko pokažem razumevanje za slab izid, in v pogovoru z njimi razkrijem pičlo pojavnost besede v našem okolju: Kje ste imeli priložnost videti to besedo? Je zapisana v katerem od vaših učbenikov? Ste jo zasledili v kakšni reviji ali filmu? Je zapisana v ustavi? Iz tega pogovora izpeljem prvo ugotovitev, da bo vsebina delavnice govorila o nečem, o čemer imamo lahko precej pomanjkljive, napačne ali nezadovoljive informacije, čeprav je tema povsem življenjska. Homofobijo vpeljem predvsem kot širši, družbeni pojav z zelo raznoliko pojavnostjo, kakor je, denimo, odsotnost diskurza ali prisotnost obremenjenega (zmerljivke, pornografija itn.), ter pokažem jasen izid takšnega delovanja pri njih osebno. Bolj »predavateljski« pristop, ki bi temeljil na neposredni frontalni razlagi pravic LGBT, se mi za moje cilje ne zdi učinkovit. Sledi uvid, kako odsoten je pojem homoseksualnosti iz številnih povezav. To prinaša nov izziv: razmislek udeležencev, zakaj je relevantno, da o tej temi sploh govorimo. Tu se pojavi prej omenjena povezava pravic – kršitev pravic in ljubezni ter človekovega dostojanstva.

Tako je v kratkem prikazana mogoča tematska elipsa poteka nekega pogovora z nenehno dejavno udeležbo sodelujočih.

Že predstavljeno izhodišče, da začenjamo tam, kjer smo, potemtakem ne pomeni samo orientacijskega pogleda okoli sebe, temveč predvsem pogled na podlago, na kateri stojimo, in možnosti za odskok iz ali skozi njen odsev.

Kako ravnati z izrazito homofobičnimi izjavami?

Med vsako delavnico je v skupini določeno število izrazito homofobičnih posameznikov. Kako ravnam ob tem? Večkrat vse udeležence pozovem, da se izrazijo o določenih temah, na primer: moj prijatelj je/ni gej, učiteljica je lezbijka, homoseksualci naj (ne) bi posvajali otrok, Salome, kakšen je pravi moški/prava ženska in druge teme, ki spontano vzniknejo iz skupine same. Čeprav se osebe navadno med seboj poznajo, te drže označim še sama, da se izraziteje polarizirajo. Večkrat rečem: vaša sošolka ali sošolec je izrazil homofobično stališče o tem in tem, ali pa: prisluhnite še enkrat razmišljanju svoje sošolke ali sošolca, ki se odlikuje z izjemno odprtostjo. Zaradi prevladujoče homofobične družbe in moči negativnih drž so sovražna in fobična mnenja tudi v skupini mladih glasno artikulirana in povečini skeptična (beri: zatiralska) do pozitivnih.

Ob elektronskem gradivu *Različnost bogati – ne siromaši*¹³ razpravljamo o različnih pozicijah v družini, kjer je eden od otrok diskriminiran zaradi spolne usmerjenosti. Takrat pogovor usmerim na vprašanje, kako bi njihovo morebitno homoseksualno usmerjenost sprejeli njihovi starši/skrbniki. Pri tem vprašanju vztrajam, dokler se o njem ne izrečejo tudi vsi, ki sem jih prepoznala kot homofobične. Izkaže se, da skoraj brez izjeme precej prostodušno, celo grobo povejo, kako izrazito negativno bi bili sprejeti doma: »mene bi moj foter ubil«, če navedem enega slikovitejših odzivov. Tu se odzivam čustveno: povem, da močno obsojam vsakršno nasilje, ki bi ga starši tako pokazali do njih, in da je, če tako mislijo, najverjetneje res, da bi se tako tudi zgodilo: »Verjetno bi se ti res slabo pisalo, Jan,« rečem. Pozovem vse, da se izrazijo o tem, kako krivično je nasilje močnejših, v tem primeru staršev/skrbnikov. V tej točki navadno nastane prelom, kjer se celotno ozračje za vnaprej bistveno spremeni. Skupino vprašam, ali opazi kakšno posebnost pri tem, ko smo govorili o sprejemu doma. (Doslej ni mojega manevara spregledal še nihče.) Pogledamo od primera do primera in opazimo, da so nosilci glavnine homofobičnih mnenj povedali, da bi bili sami doma deležni najbolj črnega scenarija. Od tod ni več daleč, da skupaj ugotovimo, da so homofobična mnenja večinoma pogojena s strahom, ki ga imamo pred slabim ravnanjem okolič do nas samih. S tem močno razbremenim posameznika odgovornosti za svojo homofobično držo in mu/ji dam priložnost, da razmisli (na delavnici ali pozneje) o možnostih, kako svoje obremenjeno prepričanje spremeniti. Motivacija iz strahu

¹³ Pri delu redno in veliko uporabljam elektronsko gradivo *Različnost bogati – ne siromaši*. Skupno smo ga oblikovali aktivistke/-i več organizacij. Osredotočila se bom na videogradivo – skeče, ki sem jih v skupinah tudi najpogosteje uporabila, scenarij zanje je napisal R. Kuhar.

Z večletno uporabo sem opazila, da deluje v več smereh in na raznih ravneh. Na prvi pogled tega ne opazite, saj so scenariji zastavljeni zelo elementarno in preprosto. Razmerja med protagonisti so predvidljiva, pregledna in izzivalna za razmislek, ravno tako nastavki dogajanja. Veliko spremljajočih dejavnikov, ki utegnejo nastati ali jih voditelj/-ica delavnice, pogovora utegne pripeljati na plan, je zapisanih v dokumentnem delu elektronskega gradiva pod naslovom *Informacije za učiteljice in učitelje*, ki sva ga zasnovali skupaj s sodelavko R. Frankovič.

V nadaljevanju besedila omenjam kratek igrani skeč, s katerim načenam pomembno elipso strah – homofobija – ljubezen. Odkrijte tega praktičnega manevara je trajalo nekaj let, kar pove, da nam ponuja omenjeno gradivo tako bogate možnosti, da jih s svojo skupino v vsem letu ne izčrpamo tako vsebinsko kot količinsko. Mlade na moč privlačijo izsečki, na katerih so intervjuji z lezbijkami in geji, pri čemer se je smotrno posvetovati o tem, kakšna raba utegne prinesiti bolj strateški, vodeni učinek. Ob tem seveda ne smemo spregledati rabe, ki je nekako posredna: vas same lahko navede v razmislek o mogočih navzočih v skupini ali pri vašem predmetu. Navedenih je tudi nekaj iztočnic, v katere vsebinske sklope učnega načrta utegneta tematiko vplesti.

Naslednji skeč, ki ga prikazuje elektronsko gradivo, zadeva samoumevnost in nerefleksiranost heteroseksualnosti in načina njenega perfidnega dominiranja ter izključevanja; mladi so po videnem nemi, saj scenarij zelo zvesto prenaša dikcijo vsakdanje izkušnje diskreditacije homoseksualne vidnosti, ki jo navadno že v poprejšnjem pogovoru enako reproducirajo mladi sami. Sicer pa ta vidik izpostavim med pogovorom o videnem materialu.

Več neposrednih odzivov sproži tretji skeč, ki zadeva za mnoge kočljiv odnos med homoseksualnostjo in delom v šolstvu. Celo mladi, ki so utegnili imeti tu in tam homofobično držo, so si večinoma enotni, da osebe ne smemo tako diskreditirati – občutek za krivico in neutemeljenost strahu (ki je v tem primeru prenesen na zunanje avtoritete: ravnatelj, pritiski staršev) jih navedeta v odločno zavzemanje za učiteljico, ki je aktivistka v lezbični organizaciji.

Kakor že rečeno, so skeči zasnovani tako, da pritegujejo dejavno držo gledalke/-ca, vendar na raznotere načine. Tovrstna telovadba je zelo koristna, če jo znamo podpreti še s pogovori in seveda – ponovitvami. Sama sem jo izvajala na vseh mogočih starostnih ravneh in tudi za povsem različne namene ter cilje. CD-rom *Različnost bogati – ne siromaši* je gradivo, ki je, posebno ker ni dovolj takšnega izobraževalnega gradiva, premalo znano in rabljeno orodje.

je seveda mogoča, vendar verjamem, da je lahko motivacija za osvoboditev od strahu še močnejša.

Izjemno pri tem pristopu je, da tudi mene osvobodi pripisovanja krivde ali jeze do posameznika in morebitnega stigmatiziranja le-tega. Z ukvarjanjem z rešitvijo (da bi denimo on/ona kot starš lahko ravnal drugače kakor njihovi starši ali eden od staršev z njimi), ki je obenem tudi objava mogočega razloga za določeno stališče, dajem večji poudarek možnosti spreminjanja pred vztrajanjem pri dokončnosti negativnega, izključujočega, ki je tudi samo negativnega izvora. Posamezniki smo neredko bolj kakor za slab učinek našega mnenja ali ravnanja pri drugih ljudeh zaskrbljeni nad tem, kar nam utegnejo slabega storiti ali želeli drugi. Njihovo nasilje sočasno legitimira naše. Kadar imamo položaj, v katerem ni nobenega homofoba več »na voljo«, ki bi zagovarjal slabo ravnanje lastnega homofobičnega starša do sebe, se zgodi poenotenje in prekinitev krogotoka: nasilje, ali izključevanje ali diskriminacija od staršev je nedopustna, ravno tako kot moja homofobija. Dopuščati je ne moremo več niti mi sami; ostaja še vprašanje, do kod, kako daleč je ne bomo dopustili: do lastnih otrok, do svojih prijateljev, sorodnikov, neznancev itn. Lastno homofobično mnenje naenkrat ni več nekaj, za kar bi bili odvezani odgovornosti, temveč ima tesno opraviti z uresničitvijo mojega življenja.

V sklepu tega dela delavnice udeležence seznanim, da obstajajo poleg strokovne pomoči tudi mladinske skupine, ki s pogovori in diskusijami pomagajo mladim pri soočanju s homofobičnimi starši. Neredko iste skupine solidarnostno posredujejo tudi, kadar se nanje obrne mladoletnik/-ca, ki ga/jo starši po razkritju homoseksualnosti našenejo od doma.¹⁴

Takšen pristop, ki sem izoblikovala v letih izvajanja delavnic, ni primeren za močnejše ukoreninjene fobične agresije, kadar se mladi »najdejo« v navijaških, neonacističnih in domoljubnih skupinah; tedaj je seveda potreben celostnejši pristop, ki pa nekako upošteva ravno tukaj izpeljano logiko strah – homofobija, za katerega poskušamo osebo spodbuditi k transformiranju v pozitivno identifikacijo: ljubezen – moč.

Šele po takšnem pretresu je smotrno nadaljevati/znova načeti razprave o vrstnikih, znancih, ali homo-biseksualnih učiteljih, ter kaj pomenijo kršitve ostalih pravic LGBT-oseb. Zdaj je v zavesti veliko bolj prisotno, da smo mi sami neposredno odgovorni za svoje ravnanje, da je torej tisto, kar smo pojmovali kot pozicijo moči, pravzaprav prikrivanje velikega strahu in negotovosti, slabih izkušenj ter da obstaja ustvarjalni način, kako tako ukoreninjena prepričanja preseči. V skladu s tem obravnavam tudi »argumente«, ki legitimirajo nesprejemanje istospolnega starševstva na podlagi širšega družbenega stigmatiziranja otrok istospolnih skupnosti, ki prepogosto odmeva tudi v državah mladih.

Vzbujati želim nekakšen »instinkt za svobodo«, kakor ga je imenoval Nietzsche; kot reakcioniranega glede na to, kar posameznika omejuje, mu škoduje, ali ga ogroža (kot grožnja). Bolj od vživljanja v položaj, ki ni značilen za posameznika,

¹⁴ V to pravico starša se vmeša malokateri uradni organ držav po svetu, ne glede na široko sprejete konvencije o pravicah mladoletnikov.

mi gre za to, da bi udeleženi opazili, kako je moč razkrojiti same mehanizme in razmerja dominacije, ki oklepajo pravzaprav predvsem/tudi mimo imaginarne izkušnje. Ni potrebno žrtvovanjsko istovetenje z neko »drugačno« identiteto (gl. V nadaljevanju odstavek Vsi smo drugačni, a nihče ne želi biti Drugačen), zato da bi dosegli ustrezno razumevanje tega, kako smo umeščeni v družbo, tj. omejeni v njej. Osvoboditev ni nujno domena določene zatirane skupine niti, *per negationem*, da se osvobodimo nekaterih omejitev.

Zanimivo je, kako natančno vsak posameznik ve, kaj si ta drugi, bližnji misli o homoseksualnosti, izjemno dobro lahko predvidimo, kako bi nas kot homoseksualne sprejela naša okolica. Posamezniki, ki trdijo, da ne vedo, kako bi bili sprejeti, navadno vedenje prikrivajo iz sramu, da je slabo ravnanje do njih že »upravičeno« zaradi v resnici prisotnega homoseksualnega čutenja ali drugače ponotranjenih manjvrednostnih občutkov, ki so žal, kar zadeva homoseksualnost, povsem realni. To nam neposredno govori o tem, kako veliko skrb seveda pomeni nam samim predpisano ali pridobljeno mesto v ožji in širši človeški skupnosti.

Kakšna je razlika med Salome in Sestrami?

Spol je dobra in intrigantna tema tako za filozofsko in feministično teoretiziranje kakor za širše ter ožje družbeno delovanje.¹⁵ Homofobija in spolna usmerjenost sta navadno temi, ki se, vezani za človekove pravice, gibljeta na ravni informiranja o kršitvah in vzbujanju empatije do prizadetih. Šele v zadnjem času se v gibanjih za človekove pravice pojavlja pomenljivejše povezovanje z, denimo, ekonomskimi dejavniki kršenja pravic, kar se zdi precejšnji napredek nasproti unificiranju in poenotenju krivic, z namenom da bi jih naredili dostopnejše neprizadetim, tako rekoč nevtralnimi opazovalcem.

O homofobiji ne moremo govoriti mimo spola, spolne hegemonije. Enotne kategorije homoseksualnosti ni, pri čemer ravno spol ni ena od pglavitnih rdečih niti nehomogenosti v konceptu same homoseksualnosti. To prepričanje ni niti najmanj prosojno, čeprav se intuitivno ponuja: spol – spolnost, ali lezbijke so ženske, geji pa moški. Problematizacija homofobije tako ne more zaobiti hierarhične razpodelitve moči sodobnega patriarhata in na njem prosperirajočega nasilja. Shematično rečeno je tako vprašanje: Zakaj moški z lakiranimi nohti zbuja tako burne odzive pri ljudeh? in nadalje: Ali ima človek pravico spremeniti ali sam določiti in oblikovati svoj spol? – nenehno vračajoči se motiv, potreben pri razmisleku o spolih in spolni istovetnosti človeka.

¹⁵ Namen tega besedila ni reproducirati ali povzemanj številnih trenutnih teorij in vsebin s področja feministične kritike, zadošča naj, da svoj pristop ocenim za izrazito iz feminizma izhajajoč. Več v: Pan 2007. Priročnik je mogoče brezplačno naročiti v pisarni Amnesty International Slovenije v Ljubljani.

Vsi smo drugačni, a nihče ne želi biti Drugačen

Kadar v skupini nastopili z vprašanjem, kdo med vami je drugačen, boste morali pri vprašanju vztrajati še in še. Mogoče je, da se bo kdo opredelil za drugačno/-ega zaradi uporabe leve roke, kar je dober primer, da pojasnimo, na podlagi česa poteka delineacija drugačnosti in kaj je »prava« drugačnost, zaradi katere smo obravnavani slabše, krivično, in kaj je navadna različnost. Pogosto bodo udeleženi zatrjevali, da smo pravzaprav drugačni vsi, kar komaj pokaže nekakšno megleno predstavo o tem, kako poteka izključevanje, in prikrije nelagodje pred tem, da je močno dejavno. Molk pri tem, da se skoraj nihče osebno in individualno ne opredeli za drugačnega, vzamemo za iztočnico o razmišljanju tega, da nihče med nami ne želi biti spoznan ali obravnavan kot drugačen.

Številne delavnice smo izpeljali na Zavodu za *usposabljanje invalidne mladine* Kamnik. Pričakovala sem, da bo v okolju z večino gibalno ali drugače oviranih mladih izid kaj drugačen, vendar seveda ni bil, saj si te stigme zase ne želi prav nihče, odraščajoči mladi pa je nimajo moči niti ironizirati! Drugačni so zmeraj neki drugi ljudje.

Prijem za prikaz logike drugačnosti je hiter, prikazali smo ga v navezavi na spolno stereotipiziranje (Pan 2007, poglavje Norma, str. 8–13). Zanimiv je tudi zato, da lahko vodja pogovora pokaže svoje odmike od norme in se tako dejavno približa udeležnim, natančneje: marginalizirani poziciji, ter jih spodbudi, da povnanjijo svoje strahove pred stigmatom drugačnosti, ki je, kot rečeno, zaradi poražajočega učinka močno netransparentno dejstvo. S tem nekdo, za katerega se predpostavlja, da je avtoriteta, pokaže izrecno zavračanje avtoritarnega pojmovanja vodenja in pozitiven odnos do upora zoper izključevanje in precej stvarno, življenjsko, da ne rečem človečno držo.

»Kakšni pa so kaj naši?«

Včasih me po delavnici s šolsko skupino ali razredom kdo vpraša: »Kakšni pa so kaj naši?«

To bi vendar morali vedeti tudi sami, čeprav poučujete matematiko ali telovadbo, si mislim. Veliko učiteljev daje vtis, da se veselijo proste ure, ki jo dobijo, ko jim predlagam, naj ne bodo navzoči na delavnici in jih refleksija vtisov »od zunaj« sploh ne zanima. Poskusno sem delo začela že tudi v navzočnosti učiteljice, ki pa je kmalu po začetku razred zapustila, to je učinkovalo ugodno. Najbolj pohvalni so gotovo tisti strokovni delavci, ki me po delavnici posadijo predse in začnejo spraševati. Žal so redki. Opazila sem, da čutijo odgovornost za nepretrgano obravnavo tematike in da me ne razumejo kot nekakšno enkratno strokovno intervenco, ki bo uredila njihov homofobični vsakdanjik. Obenem to pomeni tudi, da so ti posameznice/-ki precej obremenjeni, saj se ustvarjalno ukvarjajo z več področji, teme predsodkov in nasilja pa vidijo medsebojno povezane. Nekatere/-i med njimi imajo za svoje delo podporo vodstva, nekatere/-i ne.

Menim, da večina šol povabi organizacijo za človekove pravice k sodelovanju zato, da si, povedano preprosto, pomiri vest.¹⁶

Z vzgojo zmanjšati nagibe za medčloveško neenakost, nadvlado, nasilje, izkoriščanje in razslojevanje pomeni spremeniti kontekst, v katerem poteka vzgoja za takšne vrline.

Kaj je pravzaprav narobe s heteroseksualnostjo?

Dejstvo je, da so skupine mladih enega kulturnega okolja precej podobno dinamizirane in da okoliščine, kakor sta denimo lastni hendikep ali program šolanja (strokovna šola, gimnazija itn.), gotovo niso zagotovilo za večjo ali manjšo stopnjo nelagodja in sovražnosti do kakšne manjšinske skupine. Vsi smo odraščali v po večini fobičnem in sovražnem okolju, vendar imamo posamezniki izziv in možnost, da se s temi omejitvami soočimo ter jih presežemo.

Skoraj vsak nazorski pogovor o seksualnosti se zna vrteti okoli razmnoževanja, sorodstva, poroke, ljubezni, potreb in užitka. Zadeva neposredno nas same, našo spolno istovetnost, usmerjenost, izkušnje in predstave. Večina mladih se je okoli petnajstega, šestnajstega leta povsem sposobna, željna pogovarjati o spolu in spolnosti, saj že občutijo spone, ki jim jih nalaga regulativna okolica. Večinoma so precej motivirani za to, da bi se jih (vsaj miselno, tu in tam tudi idejno) osvobodili.

Čeprav bi bilo učinkovito iz nelagodja, ki ga ljudje čutijo ob homoseksualnosti, zbuhati tudi v njih s tem v zvezi nelagodje, se s tem ne smemo zadovoljiti. Izvajalke izobraževanja na temo človekovih pravic smo opazile, da se mladi poudarjeno zgražajo nad kršenjem političnih in verskih pravic, do pravic iz spola in spolne usmerjenosti pa so bolj zadržani in ne kažejo pričakovane ali zelene solidarnosti s prizadetimi.¹⁷ Tovrsten podatek bi moral šole alarmirati ter rezultirati v jasnem in odločnem ravnanju, da je nasilje na podlagi spola in spolne usmerjenosti področje, s katerim se zmore in mora spopasti toliko bolj poglobljeno. Mladi zagate strokovnih delavcev šole (zasebne – javne narave) spregledajo in se nanje odzovejo. Še pomembnejše od tega pa je, da s tem zapečatijo svoje nelagodje, ki dolgoročno utrjuje predsodke in vsakdanjo prakso izključevanja in diskriminacije.¹⁸

Izhajali smo iz prepričanja, razgrnjenega v uvodu, da za nekatere spremembe v dejavnem šolskem polju ne potrebujemo – niti kot zadostni niti kot nujni

¹⁶ Razlog, da sama nisem imela izkušenj, v katerih bi šola (posamezna učiteljica) sprejela vse ponujene teme iz človekovih pravic, razen homofobije, je v tem, da je v ozadju večletno sistematično delo kolegice Romane Franković, ki je s svojim delom dosegla zaupanje in sodelovanje nekaterih šol. Znani so primeri takšnega »selekcijoniranja« tem, ki je brez posebne spodbude in truda seveda zelo prisotno, ponekod prav kronično, kadar torej tudi lobiranje pri vodstvu ali drugje ne pomaga.

¹⁷ Gl. Zoper nasilje (2008). Intervju z Romano Franković in Majo Pan.

¹⁸ Kazalnik tega je (le eden od številnih) primerov, ko je v izobraževanju za pedagoški poklic prisotna eklatantna mera tako strokovnega kot osebnega zdrsa: Zdrava pamet, narava in homoseksualnost (2009), <http://narobe.si/myblog/zdrava-pamet-narava-in-homoseksualnost> (15. avgust 2009) in isti primer: D. Crnović. »Znanstveni pristop« k homoseksualnosti (2009) v tedniku Mladina. Problem je toliko globlji, saj ne ostaja le na osebno-strokovni ravni diplomantke, njene mentorice ali članov komisije, temveč zadira v samo jedro Univerze in njenega bistva.

pogoj – dodatnih kurikularnih sprememb. Ob strokovni avtonomiji strokovnih delavcev in delavk, ciljih kurikula, zakonsko opredeljeni zahtevi po kritičnosti, pluralnosti, objektivnosti obravnave tem pri pouku lahko in mora vsak strokovni delavec ali delavka obravnavati tudi vprašanja spola in spolne usmerjenosti, bodisi na ravni predšolske bodisi šolske vzgoje. Kako zmoči napore za enakovrno spolno socializacijo, dehierarhizacijo odnosov med spoloma in posledično zmanjševanje nasilja na podlagi spola in spolne usmerjenosti, razumemo kot trajni izziv, ki ga pred šolske delavke in delavce postavlja praksa institucij pa tudi praksa svobode in življenja.

Literatura

- Althusser, L. (2000). Izbrani spisi. Ljubljana: Založba /*cf.
- Austin, J. (1986). How to do things with words, prev. (1990). Kako napravimo kaj z besedami. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bahovec, E. D. in Bregar, G. K. (ur.) (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo: Priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: DZS.
- Bahovec, E. (2007). Freud, ženska in popotnikova senca. Ljubljana: Društvo za kulturološke raziskave.
- Bartolomeo, M. de in Tiriticco, M. (ur.) (1996). Vsebine in problemi sodobne pedagogike. Nova Gorica: Educa.
- Beauvoir, de S. (1999–2000). Drugi spol, I. zv. Ljubljana: Delta.
- Brown, W. (1995). States of Injury. Power and freedom in late modernity. New Jersey: Princeton University press.
- Burcar, L. (2007). Novi val nedolžnosti v otroški literaturi: kaj sporočata Harry Potter in Lyra Srebrousta?. Ljubljana: Sophia.
- Butler, J. (1990). Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York, London: Routledge.
- Butler, J. (1993). Bodies that matter: on the discursive limits of »sex«. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). Excitable Speech. The Politics of the performative. New York in London: Routledge.
- Crnović, D. (2009). »Znanstveni pristop« k homoseksualnosti. http://www.mladina.si/dnevnik/08-08-2009-znanstveni_pristop_k_homo-seksualnosti/ (spletna objava 8. avgust 2009, dostop 9. september 2009).
- Di Carlo, S. (1996). Interkulturalna vzgoja, V: Bartolomeo, M. de in Tiriticco, M. (ur.), Vsebine in problemi sodobne pedagogike. Nova Gorica: Educa, str. 181–192.
- Elliott, J. (1968). The class divided. <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/> (dostop 9. september 2009).
- Franković, R. in Pan, M. (2005). Informacije za učiteljice in učitelje. V: Različnost bogati – ne siromaši (elektronsko gradivo). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Foucault, M. (2007). Življenje in prakse svobode. Izbrani spisi. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

- Gillette, P. J. (1968). Spolne variante. Neobičajno spolno vedenje in nenavadne praklike. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Glasser, W. (1991). Dobra šola. Radovljica: Didakta.
- Hriberšek, Z. (2008). Zoper nasilje. Intervju z Romano Franković in Majo Pan, Šolski razgledi. Let. LIX, 10. maj 2008, številka 9. Na internetu: <http://www.solski-razgledi.com/09-2008/4.html> (15. avgust 2009).
- Nietzsche, F. (2006). Somrak malikov ali kako filozofiramo s kladivom. Ljubljana: Slovenska matica.
- Nietzsche, F. (1989). Ecce homo. Ljubljana: Slovenska matica.
- P. Ma. (2009). Na psihiatrijo, ker je lezbijka. <http://www.zurnal24.si/Na-psihiatrijo-ker-je-lezbijka/novice/crnakronika/87940> (spletna objava 13. januar 2009, dostop 6. avgust 2009).
- Pan, M. (2007). Ljubezen je ljubezen: priročnik za učenje in razumevanje človekovih pravic na osnovi spolne identitete ter spolne usmerjenosti. Ljubljana: Amnesty International Slovenije. (Spletni pretok: <http://www.amnesty.si/sl/ocp/pod-delov/ucp/ljubezen-je-ljubezen>)
- Pan (Založnik), M. (2004). Vzgoja o istospolnosti. V: Bahovec, E. D. in Bregar, G. K. (ur.), Šola in vrtec skozi ogledalo: Priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: DZS, str. 202–204.
- Različnost bogati, ne siromaši: vsakdanje življenje gejev in lezbijk (2005). Ljubljana: Mirovni inštitut – elektronski vir.
- Rancière, J. (2005). Nevedni učitelj. Ljubljana: Zavod En-Knap.
- Rich, A. (1986). Blood, Bread and Poetry: Selected Prose, 1979–1985. New York: Norton.
- Sapfo (2008). Pesmi. Prev. M. Marinčič. Ljubljana: Kud Logos.
- Sklevicky, L. (1996). Konji, žene, ratovi. Zagreb: Ženska infoteka.
- Tratnik, S. (2009). »Zbrala sem pogum zato, ker hočem pravico!«. <http://www.narobe.si/stevilka-9/intervju-ana-dragicevic.html> (6. avgust 2009).
- Žižek, S. (2003). O človekovih pravicah v dobi Kinder jajčk. V: Problemi, št. 2–3, str. 5–13.

Maja PAN, M.A. (Slovenia)

PEDAGOGY AND HOMOSEXUALITY, OR FOOLING CHILDREN?

Abstract: This article examines the experience and process of teaching children human rights, especially in relation to gender, gender identity, and sexual orientation, with an emphasis on homophobia and gender-based discrimination, and violence. It describes the conceptual framework of workshops intended for both pupils and teachers in primary and secondary schools, which are realised through informal modes of education for the young and as part of the continuous learning process for pre-school teachers. The framework is based on feminist theories of gender (those of de Beauvoir, Brown, Butler, Bahovec, and Burcar). This article describes an original implementation by the author as an example of one of the several possible approaches to the topic, and illustrates those aspects relevant to individuals and the general public.

By paraphrasing frequently asked questions (FAQs), the article examines the ideas and notions expressed by workshop participants and attempts to answer them. It presents the electronic learning material »Diversity makes us richer—not poorer« and shares experiences of its use. Finally, the article outlines the potential for the introduction of the above-mentioned issues and their role in the field of education through a discussion of the particular aims of educational institutions.

Key words: human rights, gender, sexual identity, sexual orientation, homophobia, activism, young people.

Dr. Andreja Hočevar

Otroci v družinah gejev in lezbijk

Povzetek: V besedilu predstavljamo ugotovitve raziskav, ki so proučevale otroke v družinah gejev in lezbijk, in enega izmed temeljnih metodoloških očitkov, ki ga ob analizi ugotovitev teh raziskav izpostavljajo različni avtorji (tj. vzorčenj in velikost vzorcev). Temeljno vprašanje, s katerim se ukvarjajo avtorji raziskav, ki proučujejo otroke v družinah gejev in lezbijk, je, ali se oz. v čem se otroci, ki v njih odraščajo, razlikujejo od otrok, ki odraščajo v heteroseksualnih družinah. Ugotovitve raziskav kažejo, da med otroki ni statistično pomembnih razlik glede oblikovanja spolne identitete, spolne vloge, emocionalnega in kognitivnega razvoja ter psihološke in vedenjske prilagojenosti.

Ključne besede: otrok, družina gejev in lezbijk, ugotovitve metaanaliz, metodologija.

UDK: 37.018.1:613.88

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Andreja Hočevar, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Slovenija; e-naslov: andreja.hocevar1@guest.arnes.si

Uvod

V Sloveniji je po veljavnem Zakonu o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (v nadaljevanju: ZZZDR) zakonska zveza opredeljena kot »/.../ z zakonom urejena življenjska skupnost moža in žene« (ZZZDR 2004, 3. člen). Njen pomen pa je v »/.../ zasnovanju družine« (prav tam). Družino ZZZDR opredeljuje kot »/.../ življenjsko skupnost staršev in otrok, ki zaradi koristi otrok uživa posebno varstvo« (prav tam, 2. člen). Pri tem velja, da so »/.../ pravice in dolžnosti staršev in sorodnikov do otrok /.../ enake ne glede na to, ali so otroci rojeni v zakonski zvezi ali izven nje« (prav tam, 5. člen). V Sloveniji istospolni pari nimajo pravice do sklenitve zakonske zveze. Prav tako ZZZDR skupnosti med istospolno usmerjenima oseba-ma, četudi dalj časa živita skupaj, ne priznava kot zunajzakonske skupnosti.¹ To opredeljuje kot dalj časa trajajočo življenjsko skupnost »/.../ moškega in ženske, ki nista sklenila zakonske zveze /.../« (prav tam, 12. člen). Po zakonu ima zunajzakonska skupnost enake pravne posledice kot zakonska zveza, če ni bilo razlogov, zaradi katerih bi bila zakonska zveza neveljavna (prav tam), a kot rečeno, to velja samo za osebi različnega spola oz. heteroseksualni par. Istospolni par torej pravno formalno ne more skleniti zakonske zveze, formalnopravno pa tudi ne more živeti v zunajzakonski skupnosti. Zato kot partnerja, tudi v primeru, ko sta svojo skupnost registrirala², imata otroka, za katerega oba trajno skrbita in tako skupaj sestavljajo družino, iz tega naslova ne moreta pridobiti pravic in dolžnosti, ki jih ima družina kot skupnost, »ki uživa posebno varstvo«. Natančneje rečeno, eden od partnerjev jih ne more pridobiti: otrokov starš (biološki oz. socialni, če je otrok

¹ Ob uporabi tega termina moramo opozoriti, da gre pravzaprav za besedno zvezo, ki jo v prvič srečamo šele v 83. členu ZZZDR (2004). Ko opredeljuje skupnost, ki jo v pogovornem jeziku najpogosteje označujemo kot zunajzakonsko skupnost, namreč zakon uporablja izraz »dalj časa trajajoča življenjska skupnost« (ZZZDR, 12. člen). Besedne zveze »izvenzakonska zveza« pa ZZZDR ne pojasnjuje in jo prvič uporabi v členu, ki govori o »/.../ rojstvu otroka, rojenega izven zakonske zveze /.../« (prav tam, 91. člen). V besedilu bomo zaradi lažje berljivosti in razumevanja uporabljali izraz zunajzakonska skupnost.

² Pogoje in postopek za registracijo istospolne partnerske skupnosti, pravne posledice registracije, način prenehanja registrirane skupnosti ter razmerja med partnerjema oziroma partnericama po prenehanju registrirane istospolne partnerske skupnosti določa Zakona o registraciji istospolne partnerske skupnosti (ZRIPS, UR. l. RS, 65/2005, 1. člen).

posvojen) ima do otroka pravice in dolžnosti, ki jih ima družina kot skupnost, ki uživa posebno varstvo, a sta z otrokom formalno obravnavana kot enostarševska družina. Četudi živi s partnerjem in njegovim otrokom v registrirani istospolni partnerski skupnosti³ in oba s partnerjem trajno skrbita za otroka, drugi partner v razmerju do otroka ne pridobi nikakršnih pravic in dolžnosti. Dvostarševski družini gejev in lezbijk po trenutno veljavni zakonodaji tako ni priznana pravica do »posebnega varstva« zgoj zaradi spolne usmerjenosti obeh staršev. V javnem govoru ob argumentaciji takega stanja pogosto zasledimo trditve o tveganju, ki naj bi mu bili izpostavljeni otroci, ki odraščajo v družinah gejev in lezbijk: otroci naj bi imeli težave pri razvoju spolne identitete, pa tudi na splošno naj bi imeli več vedenjskih in osebnostnih težav, izpostavljeni naj bi bili tudi diskriminaciji in stigmatizaciji zaradi spolne usmerjenosti staršev (Švab in Urek 2006, str. 143).

V besedilu bomo opravili pregled izsledkov nekaterih raziskav (Patterson 1992; Allen in Burell 1996; Stacey in Biblarz 2001; Anderssen idr. 2002; Meezan in Rauch 2005; Patterson 2006; Crowl idr. 2008), ki so proučevale otroke v eno- in/ ali dvostarševskih družinah gejev in lezbijk in z njihovo pomočjo skušali pokazati, da trditve o tveganju, ki so mu izpostavljeni otroci v teh družinah, oz. trditve o težavah otrok, ki odraščajo v njih, ne vzdržijo. Ugotovitve teh raziskav kljub nekaterim metodološkim pomanjkljivostim, ki jih izpostavljajo različni avtorji (več o tem v nadaljevanju), lahko tudi v Sloveniji pripomorejo k argumentirani, kritični in objektivni razpravi o obravnavani problematiki. To je pomembno, saj je šele na takem temelju mogoče vzpostavljati demokratično zakonodajo, ki posameznikov in posameznice ne izključuje na podlagi osebnih okoliščin, kot so npr. narodnost, rasa, spol, jezik, spolna usmerjenost, vera, politično ali drugo prepričanje, ter vsakemu posamezniku in posameznici ne glede na njegove osebne okoliščine zagotavlja enakost pred zakonom⁴ in varovanje njegovih pravic.

To je še toliko aktualnejše, ker Predlog družinskega zakonika (2009, v nadaljevanju: Predlog), ki ga je Vlada RS septembra 2009 poslala v javno obravnavo, ob številnih predlaganih spremembah in novostih napoveduje tudi spremembo v opredelitvah zakonske zveze, zunajzakonske skupnosti in družine. Slednja je v Predlogu definirana kot življenjska skupnost »/.../ otroka z enim ali obema staršema ali z drugo odraslo osebo, če ta trajno skrbi za otroka in ima po tem zakoniku do otroka določene dolžnosti in pravice« (prav tam, 2. člen). Kot v utemeljitvi Predloga opozarja predlagatelj, je zakonska zveza »/.../ po novem določena kot življenjska skupnost dveh oseb (istega ali različnega spola)« (prav tam, str. 5).⁵ Ta rešitev je utemeljena s tem, da »/.../ gre pri življenjski skupnosti dveh oseb istega spola za enake pravne in dejanske podlage skupnosti, kot to velja za zakonsko zvezo, urejeno v Zakonu o zakonski zvezi in družinskih razmerjih.

³ Glej op. 2.

⁴ 14. člen Ustave RS (1999) pravi, da so »[v] Sloveniji /.../ vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katerokoli drugo osebno okoliščino. Vsi so pred zakonom enaki« (prav tam).

⁵ V Predlogu je zakonska zveza opredeljena kot »/.../ življenjska skupnost dveh oseb /.../« (prav tam, 3. člen).

Zakonska zveza ali zunajzakonska skupnost⁶ dveh oseb istega spola ima torej enake pravne posledice kot zakonska zveza ali izvenzakonska skupnost⁷ dveh oseb različnega spola tudi v razmerju do otrok /.../« (prav tam, str. 4). Skupnost ene ali dveh odraslih oseb, ki trajno skrbita za otroka, pa je pripoznana kot družina ne glede na spolno usmerjenost odraslih oseb v njej.

Kaj je torej družina?

Za potrebe našega besedila zadostuje definicija družine, ki jo je ob pripravah na mednarodno leto družine oblikovala Organizacija združenih narodov (v nadaljevanju: OZN) in bo, če bo Predlog družinskega zakonika (2009) sprejet, vključena tudi v našo pravno ureditev. Po definiciji OZN namreč »[d]ružino predstavljajo vsaj en (odrasel) človek ali skupina ljudi, ki skrbi za otroka/-e in je kot taka (torej kot družina) prepoznana⁸ v zakonodajah ali v običajih držav članic« (Family: Forms and Functions, v Renner idr. 2006, str. 16). Nekateri avtorji (npr. Ule 2003, str. X) menijo, da je ta definicija dovolj inkluzivna, saj ne izloča kulturno raznovrstnih oblik in načinov družinskega življenja. S to trditvijo se strinjamo, če jo apliciramo na prvi del definicije, saj zajema zelo raznolike oblike družin ne glede na to, oseba katerega spola jo oblikuje in ali jo sestavljata ena ali dve odrasli osebi (istega ali različnih spolov), ki skrbi ali skrbita za otroka. Bistveno za pripoznanje neke skupnosti kot družine je torej prav to, da odrasla oseba skrbi za otroka ali otroke.

Izključujoč do različnih oblik družin pa je po našem mnenju drugi del definicije, ki pravi, da mora biti družina »pripoznana v zakonodajah ali v običajih držav članic«. Zakonodaje nekaterih evropskih držav (Španija, Švedska, Norveška, Belgija, Nizozemska, Nemčija, Finska in Danska)⁹ namreč priznavajo dvostarševsko družino gejev in lezbijk kot družino, ki je enakopravna drugim oblikam družin, druge države (v tem trenutku mednje sodi tudi Slovenija) pa ne. Vprašanje je tudi, kaj pomeni, da je nekaj »prepoznano v običajih držav«? Ali to pomeni, da mora biti neki običaj sprejemljiv in uveljavljen pri določenem delu ali pri večini državljanov in državljanek? Če gre za del, potem različne oblike družin gejev in lezbijk¹⁰ lahko pojmujeemo kot del običajev dela populacije v posamezni državi.

⁶ V Predlogu je zunajzakonska skupnost opredeljena kot »/.../ dalj časa trajajoča življenjska skupnost dveh oseb, ki nista sklenili zakonske zveze /.../. Taka skupnost ima v razmerju med njima enake pravne posledice po tem zakoniku, kot če bi sklenili zakonsko zvezo /.../« (Predlog družinskega zakonika 2009, 4. člen).

⁷ Izvenzakonska skupnost v besedilu Predloga ni opredeljena. Predvidevamo pa, da je ta pojem uporabljen v besedilu tega člena zaradi nedoslednosti piscev Predloga.

⁸ Na tem mestu bi bilo primerneje uporabiti pojem »pripoznana«, ker pa gre za citat, navajamo dobesedni zapis avtorice, ki je citat prevedla.

⁹ Po podatkih Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve RS so ti pari v Španiji, na Švedskem, Norveškem, v Belgiji in na Nizozemskem izenačeni glede zakonske zveze in posvojitve otrok. V Nemčiji, na Finskem in Danskem pa drugi partner lahko posvoji otroka oz. otroke partnerja, drugih otrok pa skupaj ne moreta posvojiti (Ministrstvo za delo ... 2009).

¹⁰ Izraz »različne oblike družin gejev in lezbijk« smo na tem mestu uporabili, ker ne obstaja ena sam oblika družin gejev in lezbijk. Te družine so lahko enostarševske ali dvostarševske. V enostarševskih družinah gejev in lezbijk je med otrokom in staršem lahko biološka ali socialna vez v primeru posvojitve. V dvostarševskih

Ob tem pa je objektivno dejstvo, da ne glede na to, kako posamezna država članica OZN ali njeni »običajni« prepoznajajo status (dvostarševskih) družin gejev in lezbijk in status otrok, ki odraščajo v njih, te družine obstajajo, otroci v teh družinah pa zaradi pomanjkljive zakonodaje niso zaščiteni.

Nevidnost družin gejev in lezbijk

Podatkov o tem, koliko otrok na svetu ali v posamezni državi živi v družinah gejev in lezbijk, nimamo. K. E. Joss meni, da so te družine »pogosto nevidne« (Joos 2003, str. 1). V uradnih statistikah teh družin tako rekoč ni. J. Millbank (2003) ugotavlja, da je do 10 % gejev in 20 % lezbijk staršev. Tako v skandinavskih državah (Danska, Norveška, Švedska) ocenjujejo, da na tisoče otrok živi v družinah gejev in lezbijk (Anderssen idr. 2002).¹¹ V raziskavi, ki je zajela vzorec 2983 lezbijk in gejev na Norveškem, je 10 % anketirank in anketirancev odgovorilo, da imajo otroke, 5 % pa, da trenutno živijo s svojimi otroki (Hegna idr. 1999, v Anderssen idr. 2002, str. 335).

V Združenih državah Amerike se je v popisu prebivalstva leta 2000 600.000 prebivalcev opredelilo, da živijo s partnerjem ali partnerico istega spola. Med njimi je 33 % žensk, ki živijo v kohabitaciji z žensko, in 22 % moških, ki živijo v kohabitaciji z moškim, zapisalo, da imajo v gospodinjstvu vsaj enega otroka, starega do 18 let. Na podlagi teh podatkov v Združenih državah Amerike ocenjujejo, da je v državi vsaj 65.600 očetov gejev in 96.000 mam lezbijk, ki imajo vsaj enega nepolnoletnega otroka in živijo s partnerjem ali partnerico istega spola. Ob upoštevanju dejstva, da nekateri homoseksualni starši živijo z otrokom sami, ocenjujejo, da živi v Združenih državah Amerike od milijon do 9 milijonov otrok v družinah gejev in lezbijk (APA¹² Policy Statement ... 2004, str. 1; Kvalanka idr. 2004; Supreme Court ... 2007, str. 9–10). F. Tasker (2005) pa ocenjuje, da v Združenih državah Amerike kar 2 do 14 milijonov otrok živi v družinah gejev in lezbijk.

J. Stacey in Biblarz (2001, str. 164) na podlagi različnih podatkov in ocen sklepata, da ima v Združenih državah Amerike od 1 % do 12 % vseh otrok, mlajših kot 19 let, istospolno usmerjenega starša.¹³ Ob tem poudarjata, da bi »normalizacija« odnosa do družin gejev in lezbijk verjetno normalizirajoče vplivala tudi na sedaj zelo raznolike ocene in pokazala resnično število otrok, ki živijo v eno- ali dvostarševskih družinah gejev in lezbijk.

družinah so otroci, ki so lahko biološki otroci enega od partnerjev/-ic in socialni otroci drugega. Lahko sta oba partnerja oz. partnerici socialna starša otroka, ker je otrok posvojen, ali pa je biološki starš le eden, drugi pa socialni, ker je otroka za njiju donosila nadomestna mati oz. je bila biološka mati oplojena s spermo darovalca (več o tem v Gay and Lesbian ... 2008).

¹¹ Avtor ne navaja, koliko homoseksualnih staršev živi v partnerskem razmerju in koliko jih oblikuje enostarševsko družino.

¹² APA (Ameriška zveza psihologov) je nepridobitna znanstvena in profesionalna organizacija, ki združuje 155.000 psihologov iz ZDA (Supreme Court ... 2007, str. 1).

¹³ Avtorja uporabljata pojem »lesbigay parent« (prav tam).

Kako odraščanje družini gejev in lezbijk vpliva na otroka?

Ameriška zveza psihologov (APA) opozarja, da »[p]odatki ne izpostavljajo nikakršnih tveganj za otroke, ki bi bila posledica odraščanja v družini z enim ali več homoseksualnih staršev« (APA Policy Statement ... 2004, str. 2). Nekateri raziskovalci (Dawson 1991; Popenoe 1996; Amato in Booth 1997; Hoffman in Johnson 1998, v Morgan 2002 str. 118–119) sicer ugotavljajo, kot povzema P. Morgan (2002), da »./.../ obstaja vse več raziskav, ki dokazujejo, da oče in mati zagotavljata enkrat in nenadomestljiv prispevek k vzgoji otrok. Otroci, ki so vzgajani v tradicionalnih družinah, naj bi bili po teh izsledkih – srečnejši, bolj zdravi in uspešnejši kot otroci, ki so bili vzgojeni v netradicionalnih okoljih.« (Prav tam, str. 95) Avtorica se je sklicevala na podatke primerjav med otroki v enostarševskih družinah (ki so bile največkrat posledica razveze staršev) in v t. i. tradicionalnih nuklearnih družinah. Če na tem mestu ne polemiziramo z izsledki, ki govorijo o sreči, zdravju in uspešnosti otrok v enostarševskih družinah in tradicionalnih nuklearnih družinah, in z metodologijo teh raziskav, je smiselno poudariti, da v teh raziskavah avtorji niso ugotavljali učinka spolne usmerjenosti staršev na otroke, temveč razlike med otroki, ki živijo z obema staršema, in otroki, ki živijo z enim staršem.¹⁴ Zato se na omenjene izsledke (če odmislimo vse drugo) ni mogoče sklicevati, ko govorimo o otrocih v družinah gejev in lezbijk.

Vpliv odraščanja v družini gejev in lezbijk na spolno identiteto, spolne vloge in spolno usmerjenost otrok

Prve raziskave na temo odraščanja otrok v družinah gejev in lezbijk so konec sedemdesetih in v osemdesetih letih prejšnjega stoletja zajemale otroke, ki so se rodili v zakonski zvezi in so po razvezi staršev živeli z materjo lezbijko, in otroke, ki so po razvezi staršev živeli s heteroseksualno materjo.¹⁵ Te raziskave so, kot poudarja C. J. Patterson (2006), »./.../ pokazale, da med primerjanima populacijama ni razlik, ki bi bile statistično pomembne« (prav tam, str. 241). Avtorica meni, da je tako, ker je zgodnje otroštvo teh otrok potekalo v družini, ki je imela enak vzorec pomembnih drugih. A da to ni zadosten argument, kažejo raziskave o otrocih, ki se

¹⁴ Med raziskavami, ki se ukvarjajo s tematiko odraščanja otrok v družinah gejev in lezbijk, nismo zasledili niti ene, ki bi empirično dokazala, da homoseksualnost enega ali obeh staršev negativno vpliva na otrokov razvoj. Sicer lahko zasledimo razlike med otroki, ki odraščajo v različnih oblikah družin, vendar te razlike niso statistično pomembne. V Avstraliji je bila opravljena raziskava, v kateri je Sarantakos (1996) primerjal vzorec 174 otrok, ki so živeli v družinah, ki so jih sestavljali otrok in oba partnerja, od katerih je bil vsaj eden otroku biološki starš. Obravnaval je 58 otrok poročenih heteroseksualnih parov, 58 otrok heteroseksualnih parov, ki so živeli v zunajzakonski skupnosti, in 58 otrok, ki so živeli v dvostarševskih družinah gejev in lezbijk (47 v lezbičnih in 11 v gejevskih). Ugotovil je, da so bili v šoli najuspešnejši otroci poročenih heteroseksualnih parov, otroci iz drugih dveh oblik družin pa so bili v šoli sicer manj uspešni, vendar statistično pomembnih razlik med vzorčnimi skupinami ni bilo. Otroci, ki so odraščali v družinah gejev in lezbijk, so dosegali v šoli boljše rezultate pri družboslovnih predmetih, na socialnem področju pa so bili bolj avtonomni in so bili bolje vključeni v pomoč pri gospodinjstkih delih doma kot otroci iz drugih dveh tipov družin. A tudi te razlike niso bile statistično pomembne. Na podlagi ugotovitev te raziskave ne moremo trditi, da odraščanje v dvostarševski družini gejev in lezbijk negativno vpliva na razvoj otrok.

¹⁵ Avtorica ne navaja, ali je v obeh oblikah družin šlo za enostarševsko ali reorganizirano družino.

niso rodili in nikoli niso živeli v heteroseksualni družini. S takšnimi raziskavami so v Združenih državah Amerike začeli v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Avtorica opozarja na ugotovitve raziskave z naslovom Bay Area Families Study (Patterson 1996 in 1997, v Patterson 2006). Raziskovala je skupino otrok, starih od 4 do 9 let, ki so jih rodile ali posvojile¹⁶ samske matere lezbijke.¹⁷ Ugotovila je, da so imeli ti otroci pogoste stike s širokim naborom odraslih oseb obeh spolov, tako v družini kot zunaj nje. Poudarja, da so imeli otroci podobno predstavo o sebi (angl. self-concept) in preference po istih igrah in igri z vrstniki istega spola kot otroci, ki so živeli s heteroseksualno materjo. Tudi standardizirano merjenje socialnih kompetenc in vedenjskih problemov je pokazalo, da se rezultati otrok, ki živijo v enostarševski družini z materjo lezbijko, ne razlikujejo od rezultatov reprezentativnega vzorca enako starih ameriških otrok, ki živijo v enostarševski družini s heteroseksualno materjo (prav tam, str. 241).

Ena od raziskav o otrocih, ki so odraščali v enostarševski družini mater lezbijk, je pokazala večjo kritičnost teh mater do spolne konformnosti otrok. Njihovi otroci so »osvojenjeni« tradicionalnih spolnih scenarijev. To na primer pomeni, da matere lezbijke svojih hčera ne učijo, naj bodo pasivne in poslušne (Stacey in Biblarz 2001). Raziskava, ki jo je opravila R. Green (1986, v Stacey in Biblarz 2001, str. 168), pa je pokazala, da se hčere mater lezbijk pogosteje oblačijo, igrajo in vedejo na način, ki ni tak, kot ga družba tradicionalno pripisuje njihovem spolu. Ob tem so kazale več zanimanja za dejavnosti, ki so povezane z lastnostmi, ki so družbeno pripisane moškim in ženskam, in sodelovale v dejavnostih, pripisanih različnima spoloma, hčere heteroseksualnih mater pa so kazale več zanimanja za t. i. tradicionalno ženske dejavnosti.¹⁸ Steckel (1987, v prav tam) pa je ugotovil, da so hčere iz dvostarševskih družin mater lezbijk kazale večje zanimanje za poklice, kot so zdravnica, pravnica, astronautka, kot hčere iz dvostarševskih heteroseksualnih družin. Sinovi iz enostarševskih družin mater lezbijk so se v primerjavi s sinovi iz enostarševskih družin heteroseksualnih mater vedli manj tradicionalno »moško« – bili so manj agresivni. Ob tem pa so se ob izbiri poklica bolj kot hčere samskih mater lezbijk prilagajali družbenim pričakovanjem glede tega, katere poklice naj bi izbrali moški, in bili ob tem manj omejeni s temi pričakovanji kot sinovi samskih heteroseksualnih mater (Green 1986, v prav tam). Pri obeh omenjenih raziskavah (Green 1986 in Steckel 1987) pa moramo opozoriti, da nista upoštevali konvencionalnega nivoja statistične pomembnosti ($p < 0,05$ pri dvosmernih testih) pri malih vzorcih, to pa bistveno povečuje verjetnost, da zavrnitev ničelne hipoteze ne uspe (Stacey in Biblarz 2001, str. 168).

¹⁶ Avtorica ne pojasni, koliko stari otroci so bili posvojeni in ali so morda pred posvojitvijo živeli v družini z drugačnim vzorcem pomembnih drugih.

¹⁷ Avtorica ne zapiše, koliko otrok je bilo vključenih v raziskavo. Podatke je zbirala s pomočjo obiskov na domu, opravila je intervjuje, matere pa so izpolnile tudi vprašalnike (prav tam).

¹⁸ Pri tem velja opozoriti, da avtorja ob analizi rezultatov nista upoštevala dejstva, na katero ju je opozoril Belcastro s sod. (1993, v Stacey in Biblarz 2001, str. 168): da so leto in pol po ločitvi matere lezbijke v večini primerov (39 od 50) živele skupaj s partnerico, medtem ko so v tem obdobju s partnerjem živele le 4 heteroseksualne matere od 40. Tako ni jasno, ali morda razlika med obema skupinama otrok ne izvira iz tega dejstva, in če da, koliko.

Meezan in Rauch (2005, str. 104) s pomočjo analize ugotovitev različnih raziskav ugotavljata, da ni dokaza, da bi bili otroci iz družin gejev in lezbijk v otroštvu adolescenci ali odraslosti bolj negotovi glede svoje spolne usmerjenosti (identitete) kot otroci iz heteroseksualnih družin ali da bi bili pogosteje istospolno usmerjeni. C. J. Patterson (1992) tako ugotavlja, da je v družinah gejev in lezbijk pojavnost istospolne usmerjenosti pri otrocih taka kot v splošni populaciji, tj. okoli 10-odstotna. Kot poudarjata Meezan in Rauch (2005, str. 104), raziskave kažejo le to razliko, da so otroci – še posebno hčere mater lezbijk – dovetnejši in bolj odprti do različnih seksualnih identitet in so se hkrati tudi sami bolj pripravljeni spraševati o svoji identiteti kot otroci iz heteroseksualnih družin, vendar pa to ne pomeni, da svojo seksualno identiteto pogosteje definirajo kot homoseksualno v primerjavi z otroki iz heteroseksualnih družin.

Vpliv odraščanja v družini gejev in lezbijk na vedenje in počutje otrok

Raziskava, ki so jo opravili Chan, B. Rayboj in C. J. Patterson (1998, v Patterson 2006), je ugotavljala, ali imajo otroci iz dvostarševskih družin gejev in lezbijk več vedenjskih motenj kot otroci iz dvostarševskih heteroseksualnih družin. Avtorji so proučili 80 družin, 55 dvostarševskih družin lezbijk in 25 dvostarševskih heteroseksualnih družin, v katerih so bile matere umetno oplojene z darovano spermo, to pomeni, da je bil le eden od staršev biološko povezan z otrokom.¹⁹ Ob izvajanju raziskave so bili otroci stari 5 let. Avtorji so s pomočjo analize odgovorov staršev ugotovili, da so »././ otroci iz dvostarševskih družin lezbijk in otroci iz dvostarševskih heteroseksualnih družin pokazali podobne, relativno visoke socialne kompetence pa tudi podoben, nizek delež vedenjskih motenj« (Patterson 2006, str. 242). Odgovore staršev so potrdili odgovori anketiranih učiteljev njihovih otrok. Avtorji so na podlagi raziskave sklenili, da »[s]polna usmerjenost staršev ni povezana z vedenjsko prilagojenostjo otrok« (Chan idr. 1998, v prav tam).

Kako pa je z vedenjem in počutjem starejših otrok in adolescentov, ki odraščajo v družini gejev in lezbijk? Odgovor na to vprašanje je C. J. Patterson iskala s pomočjo analize podatkov Nacionalne longitudinalne študije zdravja adolescentov (angl. National Longitudinal Study of Adolescent Health – Add Health) in jih dopolnila z intervjuji s posamezniki, ki so bili izbrani iz reprezentativnega vzorca več kot 12.000 adolescentov in njihovih staršev.²⁰ Vzorec so pridobili tako, da so starše, ki so na vprašanje, ali so poročeni ali v razmerju, ki je podobno zakonski zvezi, odgovorili to drugo, vprašali po spolu osebe, s katero so v razmerju. S to metodo so identificirali 44 dvanajst- do osemnajstletnikov, ki so živeli v družini gejev in lezbijk.²¹ Podatke o njih so primerjali s podatki primerljive skupine adolescentov, ki so živeli v heteroseksualni družini. Edina statistično pomembna razlika med obema skupinama adolescentov je bila, da so imeli adolescenti, ki so živeli v dvostarševski družini gejev in lezbijk, večji občutek povezanosti s sošolci

¹⁹ Družine so dobile po pošti vprašalnike, na katere so odgovarjale. Vprašalnike pa so dobili tudi učitelji otrok.

²⁰ Adolescente so intervjuvali v šoli, njihove starše pa doma.

²¹ Pri tem pa avtorica ne navaja, ali so otroci živeli v družini lezbijk ali v družini gejev.

kot adolescenti, ki so živeli v dvostarševski heteroseksualni družini. Med obema skupinama adolescentov pa ni bilo razlik v poročanju o rabi drog, delikventnosti in izpostavljenosti vrstniškemu nasilju. Prav tako ni bilo razlik med skupinama adolescentov v spremenljivkah, ki kažejo psihološko dobro počutje (angl. psychological well-being), npr. v samopodobi in anksioznosti; uspehu v šoli (npr. povprečne ocene) in težavah, povezanih s šolo; ter spremenljivkah, ki kažejo na družinske odnose, npr. skrb odraslih za otroke. Obe skupini adolescentov sta bili v zadnjih osemnajstih mesecih z enako verjetnostjo v ljubezenskem razmerju (prav tam). Avtorica sklene interpretacijo podatkov z ugotovitvijo, da ».../ ne le da je mogoče, da se otroci in adolescenti iz družin gejev in lezbijk uspešno razvijajo, temveč se celo potrdi, da je tako, ko otroke proučujemo v izjemno raznolikem in reprezentativnem vzorcu ameriških adolescentov« (Patterson 2006, str. 242).

Kaj kažejo longitudinalna raziskava in metaanalize raziskav o vplivu družin gejev in lezbijk na otroka/-e?

Longitudinalno raziskavo, ki je vključevala odrasle otroke mater lezbijk in je imela kontrolno skupino, je opravila S. Golombok s sodelavci. Izpeljala jo je leta 1983 in 1997. Vzorec odraslih otrok mater lezbijk, ki je bil vključen v raziskavo leta 1997, je zajemal 25 sinov in hčera mater lezbijk in 21 sinov in hčera heteroseksualnih mater, ki so bili v raziskavo S. Golombok vključeni že leta 1983. V raziskavi, opravljeni leta 1983, je S. Golombok s sodelavci ugotovila, da glede seksualnih preferenc, stigmatizacije, vedenja v zvezi s spolnimi vlogami, vedenjsko prilagojenostjo in spolno identiteto ni razlik med skupinama otrok, starih od 5 do 17 let, med katerimi jih je 37 živelo v eno- ali dvostarševski družini mater lezbijk (od tega jih je bilo prej 23 oz. 27 poročenih oz. so živele v zvezi z moškim), in primerjalno skupino 38 otrok, ki so živeli v enostarševski družini heteroseksualnih mater (od tega jih je bilo prej 23 oz. 27 poročenih oz. so živele v zvezi z moškim). Edina razlika med skupina otrok je bila, da je imelo leta 1983 več otrok heteroseksualnih mater simptome psihičnih težav (Golombok idr. 1983 in 1997, v Andressen 2002, str. 338). V raziskavi, ki je potekala štirinajst let pozneje, pa je avtorica ugotovila, da ni razlik med obema primerjanima skupinama (prav tam).

Metaanaliza raziskav,²² ki so se ukvarjale z vprašanjem vpliva odraščanja v družini gejev in lezbijk na otroke in so jo opravili Anderssen in sodelavci (2002), je pokazala, da se ti otroci ne razlikujejo od otrok, ki živijo v heteroseksualni

²² Avtorji (prav tam, str. 336) so analizirali 23 empiričnih raziskav, ki so nastale v letih od 1978 do 2000 in v katerih so avtorji raziskovali vpliv homoseksualnosti starša na otroke. Proučili so 23 raziskav, v katere so bili zajeti otroci mater lezbijk, in 3 raziskave, v katere so bili zajeti otroci gejev. Vendar avtorji v izboru raziskav in analizi rezultatov metaanalize niso upoštevali dejstva, da živijo ti otroci v zelo raznolikih oblikah družin, tj. v eno- ali dvostarševski gejevski oz. lezbični družini, in imajo zelo raznolike izkušnje, saj so se rodili v heteroseksualni družini in po razvezi matere lezbijke oz. očeta geja živijo v enostarševski ali dvostarševski družini matere lezbijke oz. očeta geja ali pa so se rodili oz. bili posvojeni v enostarševski ali dvostarševski družini gejev oz. lezbijk (več o tem prav tam, str. 337–342). V te raziskave je bilo skupaj vključenih 615 otrok gejev in lezbijk (starost od 1,5 leta do 4 let) in 387 otrok v kontrolnih skupinah, ki so jih sestavljali otroci heteroseksualnih staršev. Vsi otroci so bili testirani s standardiziranimi psihološkimi testi, odgovarjali so na standardizirane vprašalnike in intervjuje (prav tam, str. 336).

družini, glede emocionalnega delovanja, seksualnih preferenc, spolne vloge, spolne identitete in kognitivnega delovanja. Ob tem pa so avtorji ugotovili eno razliko, in sicer, da je ».../ devet raziskav /.../, ki so se ukvarjale z vprašanjem stigmatizacije otrok mater lezbijk (osem raziskav) in očetov gejev (ena raziskava), pokazalo, da na splošno otroci niso stigmatizirani, obstaja pa tendenca, da so bolj izpostavljeni norčevanju kot njihovi vrstniki, ki imajo heteroseksualne starše« (Anderssen idr. 2002, str. 344). Vendar kljub temu, ».../ da opravljene študije skorajda ne poročajo o norčevanju, nadlegovanju in nasilju nad otroki, ki jih imajo matere lezbijke ali očetje geji /.../, študije jasno kažejo, da se ti otroci bojijo, da bodo stigmatizirani zaradi spolne usmerjenosti njihovih staršev, najbolj pa jih skrbi možnost, da bi se zaradi tega iz njih norčevali« (Anderssen idr. 2002, str. 345).

A. Crowl (2008) je opravila eno najnovejših objavljenih metaanalitičnih raziskav²³, ki so se ukvarjale z življenjem otrok v enostarševskih družinah gejev in lezbijk in njihovim vplivom na otrokov razvoj. Avtorica ugotavlja, da ».../ ni najti statistično pomembnih razlik med otroki, ki jih vzgajajo homoseksualno in heteroseksualno usmerjeni starši, glede njihovega kognitivnega razvoja, spolnih vlog, spolne identitete, psihološke prilagojenosti ali seksualnih preferenc /.../, pač pa metaanaliza pokaže, da so otroci gejev in lezbijk statistično pomembno bolj povezani s svojimi starši kot otroci heteroseksualnih staršev« (Crowl 2008, str. 398).

Metodološke pomanjkljivosti raziskav

Omenili smo že, da številni avtorji opozarjajo na metodološke pomanjkljivosti raziskav, ki se ukvarjajo z vprašanjem vpliva homoseksualnosti staršev na otroke oz. vpliva življenja v družini gejev in lezbijk na otroke. Omenili bomo le težave, ki jih ti avtorji (Huggins 1989; Golombok in Tasker 1996; Stacey in Biblarz 2001, Crowl idr. 2008) izpostavljajo v zvezi z vzorčenjem in velikostjo vzorcev, na katerih so bile opravljene raziskave. Kot poudarjajo avtorji, vzorci otrok, vključenih v raziskave, pogosto ne temeljijo na slučajnostnih, reprezentativnih vzorcih otrok iz družin gejev in lezbijk, temveč na majhnih, nereprezentativnih vzorcih, v katere so bili otroci vključeni z metodo snežne kepe ali s pomočjo osebnih poznanstev raziskovalcev v socialnih mrežah in posameznih agencijah.

J. Stacey in Biblarz (2001) menita, da metodološke pomanjkljivosti na tem področju raziskovanja nastajajo predvsem zaradi ».../ socialnih posledic, ki jih lahko ima izkazovanje homoseksualne identitete za posameznika, in ker nacionalne raziskave skorajda ne vključujejo vprašanj o spolni usmerjenosti anketirancev. Zato ni mogoče zbrati zanesljivih podatkov oz. osnovnih informacij o tem, koliko lezbijk in gejev je v osnovni populaciji, koliko jih ima otroke in koliko otrok živi (ali ima redne stike) s homoseksualnim staršem.« (Prav tam, str. 164)

²³ V metaanalizo je vključila 19 raziskav, ki so bile opravljene v obdobju od 1979 do 2005. Raziskave so, da jih je vključila v metaanalizo, morale izpolnjevati zahtevne kriterije glede primerljivosti med otroki iz družin gejev in lezbijk in heteroseksualnih družin, take statistične podatke, ki so dovoljevali ugotavljati vpliv velikosti vzorca na ugotovitve raziskav (prav tam, str. 389–390).

Zaradi navedenega seveda ugotovitev večine raziskav ni mogoče generalizirati na celotno populacijo otrok, ki živijo v družinah gejev in lezbijk. Generalizacija pa je problematična tudi zato, ker niso vse raziskave vključevale kontrolnih skupin. V ameriškem prostoru (kjer je nastala večina raziskav) pa so bili v raziskave vključeni predvsem otroci homoseksualnih, belopoltih staršev srednjega razreda z dobro izobrazbo in finančnim statusom (Cramer 1989; Crowl idr. 2008).

Kot opozarjata J. Stacey in Biblarz (2001), so bili v veliko raziskav zajeti otroci »tranzicijske generacije«, to so otroci gejev in lezbijk, ki so postali starši v času trajanja heteroseksualne zakonske zveze ali zunajzakonskega partnerstva in so se kot homoseksualci identificirali šele ob razvezi oz. ločitvi ali po njej. To pa, kot opozarjata avtorja ».../ onemogoča razlikovanje med vplivom spolne usmerjenosti staršev na otroka od vpliva različnih dejavnikov, kot so vpliv razveze, ponovnih zmenkov starša, skrivanja spolne identitete starša, vpliv procesa razkrivanja spolne identitete starša ali socialnih posledic stigme« (prav tam, str. 165). Pomembno je torej vedeti, kdaj so se starši teh otrok razkrili kot homoseksualci oz. ali so se otroci rodili v heteroseksualni ali homoseksualni zvezi, saj so ti otroci odraščali v različnih vzorcih pomembnih drugih in imajo kot otroci različne življenjske izkušnje. Pri tem pa moramo poudariti še eno metodološko pomanjkljivost teh raziskav: v naboru raziskav, ki proučujejo otroke, ki živijo v družinah gejev in lezbijk, prevladuje delež raziskav, ki se ukvarjajo z otroki, ki živijo z materami lezbijkami.²⁴ Avtorji (npr. Anderssen idr. 2002; Millbank 2003; Crowl idr. 2008), ki smo jih povzemali v besedilu, pa ugotovitve teh raziskav pogosto posplošujejo tudi na otroke, ki živijo v družinah gejev, ne da bi se vprašali, ali ugotovitve, ki izhajajo iz raziskovanja družin lezbijk, veljajo tudi za družine gejev. Opozoriti pa moramo tudi na to, da se v nekaterih obravnavanih raziskavah (npr. Green 1986, Andersson 2001) ugotovitve, pridobljene na vzorcih otrok, ki živijo v enostarševski družini gejev in lezbijk, pogosto aplicirajo tudi na otroke, ki živijo v dvostarševski družini gejev in lezbijk. Vprašanje pa je, ali bi raziskave, ki bi vključevale tudi ti dve spremenljivki, dale enake rezultate oz. koliko nanje vpliva dejstvo, da živi otrok v eno- ali dvostarševski družini.

Zaradi navedenega soglašamo s C. J. Patterson (2005), ki meni, da je področje raziskovanja vplivov homoseksualnosti staršev na otroke ».../ velik metodološki izziv. /.../ nekatera področja so namreč zelo skromno raziskana in bi si zaslužila več raziskovalne pozornosti« (prav tam, str. 5). Pri tem pa se pridružujemo tudi mnenju A. Crowl (2008), da je ».../ na tej točki razvoja raziskovanja tega področja treba vključiti kompleksnejša statistična orodja« (prav tam, str. 402). Zapisano nedvomno velja tudi za slovenski prostor, kjer raziskav na to temo praktično ni.²⁵

²⁴ A. Crowl idr. (2008, str. 388) pripisujejo to dejstvo temu, da si matere lezbijke (po razvezi zakonske zveze) pogosteje želijo imeti skrbništvo nad otroki kot očetje geji. J. Millbank (2003) pa meni, da je tako tudi zato, ker si lezbični pari pogosteje bolj želijo imeti otroka kot gejevski, zato se pogosteje odločijo za umetno oploditev ali posvojitve otrok.

²⁵ Prvo in do sedaj edino kvalitativno študijo med istospolnimi družinami v Sloveniji je naredila A. M. Sobočan (2009).

Sklep

Otroci nimajo različnih izkušenj le glede na to, v kakšni obliki družine živijo, temveč imajo različne izkušnje tudi s tem, kako okolje sprejema njihovo družino. Zato je pomembna normalizacija govora o družinah gejev in lezbijk, saj slišijo ta govor tudi otroci, ki v teh družinah živijo. Morda jih je zato – kot smo že zapisali – strah stigme in norčevanja vrstnikov zaradi spolne usmerjenosti njihovih staršev, kljub temu da opravljene raziskave skorajda ne poročajo o norčevanju, nadlegovanju in nasilju nad otroki, ki imajo matere lezbijke ali očete geje. Zapisano sicer velja za Združene države Amerike in še to za populacijo otrok dobro ekonomsko preskrbljenih in izobraženih staršev, ki so se, kot poudarjajo A. Crowl idr. (2008) trudili »/.../ zaščititi otroke pred predsodki in stigmatizacijo, s katero bi se lahko srečali njihovi otroci« (prav tam, str. 400). Edina domača raziskava na to temo poroča podobno: otroci iz družin gejev in lezbijk se ne srečujejo s homofobičnim nasiljem, vendar je res, da so ti otroci še zelo mladi (Sobočan 2009).

Z avtorjema J. Stacey in Biblarz (2001) lahko sklenemo, da »/.../ kljub omejitvam obstajajo dokazi in dober razlog, da verjamemo, da se otroci in mlajši odrasli, ki imajo homoseksualne starše, ne razlikujejo /.../ od otrok, ki imajo heteroseksualne starše. Razlike sicer so, toda te, ki obstajajo, kot kažejo raziskave, niso povezane s spolno usmerjenostjo staršev, temveč so posledica /.../ selektivnih učinkov, povezanih s heteroseksističnimi družbenimi okoliščinami, v katerih živijo te družine« (prav tam, str. 176).

Otroci imajo pravico do staršev, ne glede na to, kako so ti spolno usmerjeni, imajo pa tudi pravico do uživanja posebnega varstva in življenja v okolju, kjer jih ne bo strah diskriminacije in stigme. Še več, kot poudarjata J. Stacey in Biblarz (2001), »/.../ družbene znanosti ne dajejo nikakršne podlage za to, da bi spolna usmerjenost staršev smela vplivati na politično porazdeljevanje pravic in dolžnosti družin« (prav tam, str. 179). Tega se, kot kaže, zaveda tudi del politike pri nas, saj je ta logika vpisana v Predlog družinskega zakonika (2009). Morda bo sprejetje tega zakonika vplivalo tudi na spreminjanje družbene klime, v kateri živijo družine gejev in lezbijk. Zato pa je, kot poudarjata A. Švab in M. Urek (2006), »/.../ [n]ujno razbijati predsodke, ki še vedno stojijo pred znanjem ali se – še huje – predstavljajo kot znanje« (prav tam, str. 150). Eden od takšnih predsodkov (ki mu, opirajoč se na vire, podleže tudi to besedilo) je, da pri raziskovanju, zlasti pa pri interpretacijah obravnavane problematike povsem nekritično privzema heteroseksualno nuklearno družino kot nekaj, kar je – vsaj kar zadeva vzgojo otrok – »dobro in nevprašljivo«. Z drugimi besedami, heteroseksualno nuklearno družino postavlja na mesto norme, v razmerju do katere interpretira in vrednoti vse druge tipe družin, zlasti seveda tiste, ki jih oblikujejo istospolno usmerjeni starši; le-te se morajo v takšni interpretacijski logiki šele »dokazati«, da so tako rekoč »iste«. Tak hierarhični model v izhodišču samoumevno implicira, da »razlika« med družino, ki jo oblikujejo heteroseksualni in homoseksualni starši, nujno pomeni primanjkljaj zadnje v razmerju do prve, ne pa denimo drugačne kakovosti odnosov in vzgojnega ravnanja v različnih oblikah družin, zato že v izhodišču ne obravnava vsake in vseh enako.

Literatura

- Anderssen, N., Amlie, C., Erling Andre Ytteroy (2002). Outcomes for children with lesbian or gay parents. A review of studies from 1978 to 2000. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, str. 335–351.
- APA Policy Statement. *Sexual Orientation, Parents & Children* (2004). Dostopno na: <http://www.apa.org/governance/> (pridobljeno: 12. 9. 2005).
- Cramer, D. (1989). Gay Parents and Their Children: A Review of Research and Practical Implications. *Journal of Counseling and Development*, 64, str. 504–507.
- Crowl, A., Ahn, S., Baker, J. (2008). A Meta-Analysis of Developmental Outcomes for Children of Same-Sex and Heterosexual Parents. *Journal of GLBT family studies*, 4, št. 3, str. 385–407.
- Gay and Lesbian Couples and Families (2008). Syracuse University. College of Human Ecology.
- Golombok, S., Tasker, F. (1996). Do Parents Influence the Sexual Orientation of Their Children? Findings from Longitudinal Study of Lesbian Families. *Developmental Psychology*, 32, št. 1, str. 1–15.
- Huggins, S. L. (1989). A Comparative Study of Self-esteem of Adolescent Children of Divorced Lesbian Mothers and Divorced Heterosexual Mothers. *Journal of Homosexuality*, 18, št. 1–2, str. 123–135.
- Joos, K. E. (2003). *LGBT Parents and their Children*. University of Florida.
- Kuvalanka, K., McClintock-Commeaux, Leslie, L. A. (2004). Children of lesbian, gay, bisexual and transgender parents: Current research, legislation and resource available for family professional. V: *Vision 2004: What is the future of Marriage*. Minneapolis: National Council on Family Relations, str. 32–40.
- Meezan, W., Rauch, J. (2005). Gay Marriage, Same Sex Parenting and America's Children. *Future Child*, 15, št. 2, str. 97–115.
- Millbank, J. (2003). From Here to Maternity: A Review of the Research on Lesbian and Gay Families. *Australian Journal of Social Issues*, 38, št. 4, str. 541–600.
- Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2009). http://novice24.com/story.php?title=Ministrstvo_za_delo_druzino_in_socialne_zadeve_Istospolni_in_raznospolni_pari_so_izenaceni_v_petih_evropskih_drzavah. Pridobljeno: 29. 9. 2009.
- Morgan, P. (2002). *Children as Trophies? Examining the Evidence on Same-Sex Parenting*. Newcastle-upon-Tyne: The Christian Institute.
- Novak, L. (2009). Ljudmila Novak: istospolne zveze nenaravne in bolne. Dostopno na: <http://drugidom.net/ljudmila-novak-istospolne-zveze-nenaravne-in-bolane/> (pridobljeno: 19. 5. 2009).
- Patterson, J. C. (1992). Children of lesbian and gay parents. *Child Development*, 63, str. 1025–1042.
- Patterson, J. C. (2005). *Lesbian and gay parents and their children: Summary of research findings*. Washington: American Psychological Association.
- Patterson, J. C. (2006). Children of Lesbian and Gay Parents. *Current Directions in Psychological Science*, 15, št. 5, str. 241–244.
- Predlog družinskega zakonika (sept. 2009). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Dostopno na: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/word/DZak__1.doc (pridobljeno: 22. 9. 2009).

- Rener, T. (2006). Težave s pojmom družine. V: Rener, T., Sedmak, M., Švab, A., Urek, M. (ur.). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, str. 13–26.
- Stacey, J., Biblarz, T. (2001). »(How) Does the sexual orientation of parents matter?«, *American Sociological Review*, 65, št. 2, str. 159–183.
- Sarantakos, S. (1996). Children in the three contexts: Family, education and social development. *Children Australia*, 21, št. 3, str. 23–31.
- Sobočan, A. M. (2009). Istospolne družine v Sloveniji. *Socialno delo*, 48, št. 1–3, str. 65–86.
- Supreme Court of the State of Connecticut (2007). S. C. 17716. Elizabeth Kerrigan, et al. Vs. Commissioner of Public Health.
- Švab, A. in Urek, M. (2006). Nove partnerske in družinske oblike – primer istospolnih partnerskih zvez in družin v Sloveniji. V: Rener, T., Sedmak, M., Švab, A., Urek, M., (ur.). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, str. 127–150.
- Tasker, F. (2005). Lesbian mothers, gay fathers, and their children: A review. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26, št. 3, str. 224–240.
- Ule, M. (2003). Spremenjena razmerja zasebnosti in družinskega življenja. V: Ule, M., Kuhar, M. (ur.), *Mladina, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Zakon o registraciji istospolne partnerske skupnosti (ZRIPS, UR. I. RS, 65/2005).
- Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (ZZZDR, Ur. I. RS, 69/2004).

Andreja HOČEVAR, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

CHILDREN IN GAY AND LESBIAN FAMILIES

Abstract: The article presents the findings of research that has focused on the children of gay and lesbian parents. Importantly, it addresses one of the most fundamental methodological reproaches emphasised by various authors concerning the analysis of such research: sampling and the size of samples. The fundamental question that researchers studying children of gay and lesbian parents have dealt with is whether or not children who grow up with same-sex parents differ from children who grow up in heterosexual families, and if so, the ways in which they differ. Research has, in fact, found no statistically significant differences between children who grow up in one type of family as compared with children who grow up in the other type of family.

Key words: child, same-sex family, findings of meta-analysis, methodology.

Mednarodni znanstveni posvet Pedagoški koncepti med preteklostjo in prihodnostjo¹

Maribor, 16.–18. 10. 2008

V prostorih Univerze v Mariboru je med 16. in 18. oktobrom 2008 potekal znanstveni posvet z naslovom Pedagoški koncepti med preteklostjo in prihodnostjo, ki ga je organiziral Oddelek za pedagogiko Univerze v Mariboru v sodelovanju s Slovenskim društvom pedagogov. Idejno zasnovo posveta je postavil organizacijski odbor (pod vodstvom Edvarda Protnerja), v katerem so ob domačih (Robi Kroflič in Marjan Krašna) sodelovali tudi kolegi iz tujine (Vladimir Wakounig – Celovec, Johannna Hopfner – Gradec in Sofija Vrcelj – Reka). Mednarodna narava organizacijskega odbora se je pokazala tudi v sestavi udeležencev posveta, saj jih je bila kar polovica iz tujine (Bolgarija, Madžarska, Avstrija, Nemčija, Hrvaška). Udeležence je na slovesnosti ob odprtju pozdravil predstavnik Univerze v Mariboru in ob koncu tudi podžupan mesta Maribor, posebna pozornost pa je bila namenjena visokemu jubileju staroste slovenske didaktike, prof. dr. Francetu Strmčniku.

Idejni koncept posveta

Vsebinska zamisel posveta je izhajala iz spoznanja, da je v sodobni – vse bolj množični – pedagoški produkciji odnos do pedagoških zamisli in konceptov iz preteklosti vedno slabše reflektiran. Zdi se, da postaja zgodovina pedagoških idej vse bolj sama sebi namen in da se opušča tradicionalni metodološki pristop, ki sodobne pedagoške probleme vedno (tam, kjer je to smiselno) postavi v zgodovinskorazvojni kontekst.

Identiteto pedagoške znanosti dodatno slabi dejstvo, da se s problemi vzgoje in izobraževanja ukvarja vedno več znanstvenih disciplin, ki jim je tuje poznavanje tradicionalnih pedagoških problemskih zastavitev, teoretskih orientacij in njihovih aplikacij ter praktičnih uresničitev, ki so spremljale razvoj pedagogike v zgodovini. Tako v današnjih raziskavah psihologov, sociologov pa tudi pedagogov najdemo zamisli, ki se ponujajo kot sodobna znanstvena spoznanja, vendar bi v zgodovini pedagogike in šolstva zlahka našli podobne, sorodne ali celo povsem enake zamisli.

V zvezi s tem je bil namen posveta utrditi zavest o pomenu in nujnosti študija in poznavanja zgodovine pedagogike v treh pomenskih razsežnostih:

- zgodovina pedagoških idej kot sestavni del obče pedagogike, torej kot sestavni del izgradnje teoretske identitete pedagogike kot znanosti;
- zgodovina pedagogike in šolstva kot sestavni del nacionalne (in svetovne) zgodovine, torej kot sestavni del izgradnje nacionalnih šolskih (in šolskosi-temskih) rešitev ter njihove vpetosti v svetovna razvojna gibanja;

¹ Pričujoče poročilo je pomotoma izpadlo iz prejšnje številke Sodobne pedagogike (3/2009), v kateri bi moralo biti objavljeno. Avtorjema in bralcem se za ta spodrselaj iskreno opravičujemo. Uredništvo.

- zgodovina didaktike in predmetnih didaktik kot sestavni del prizadevanj za kakovost pouka.
Posvet naj bi prispeval k:
- tematizaciji položaja in pomena zgodovine pedagogike v obči pedagogiki ter pedagoški znanosti;
- identifikaciji zamisli in rešitev v zgodovini pedagogike, ki se danes znova uveljavljajo, vendar brez korespondence s preteklostjo in pedagoško tradicijo;
- obuditvi pozabljenih zamisli in rešitve iz zgodovine pedagogike, didaktike in predmetnih didaktik, ki bi danes znova zaslužile vso pozornost in aktualizacijo.

Ugotovitve posveta

Udeleženci posveta (in še posebno gosti iz tujine) so idejni koncept posveta pozdravili kot zelo aktualen in potreben. Priložnosti za izmenjavo mnenj med strokovnjaki, ki se ukvarjajo z zgodovino pedagogike, je sorazmerno malo in udeleženci so v neformalnih pogovorih ugotavljali, da je zgodovinopisje kot bistveni in sestavni del pedagoškega raziskovanja potisnjeno vedno bolj na obrobje, kar se izraža tudi v posodobljenih bolonjskih študijskih programih po vsej Evropi. Pomen zgodovinskega raziskovanja v pedagogiki se je zmanjševal neopazno, postopoma in deloma celo z bolj ali manj odkritim odobravanjem samih predstavnikov stroke – kot da zgodovinska obravnava v postmodernem času ni več času primerna in kot da analiza preteklosti ne more nič prispevati h globalnim problemom in aktualnim ter prihodnjim zahtevam vzgoje in izobraževanja.

Udeleženci posveta so si bili enotni v nasprotovanju takšnim pogledom. V ospredju je bil samokritični odnos do poskusov umeščanja pedagoških konceptov v časovno kontinuiteto, ne da bi jih pri tem zlorabili kot pojmovno izpraznjene anti-kvarne zbirke na eni strani, niti kot evforične in afirmativne usmeritve v odnosu do t. i. »zahtev časa«. Temu izhodišču sta sledila že uvodna plenarna referata, ki sta z zelo različnih perspektiv ponudila natančno, preudarno in kritično refleksijo možnosti in nevarnosti zgodovinskega pedagoškega raziskovanja. V referatu z naslovom Legitimnost etičnih norm in (dis)kontinuiteta pedagogike moderne je Robi Kroflič raziskoval antropološke, filozofske, politično-ekonomske temelje in implikacije koncepta avtonomije. Ob naslonitvi na Kanta in Levinasa (ter razlike med njima) je razvil pedagoško relevantno spoznanje, da odgovor na vprašanje, kdo pravzaprav smo, vedno izvemo od neznanih drugih. Gre za spoznanje, ki ga je mogoče prenesti tudi v polje zgodovine pedagogike – ta vedno posega v neznano in tuje ter je zato nepogrešljiv instrument sedanjega samopreverjanja.

Na nevarnost negativnega, apologetskega in samolegitimacijskega pisanja zgodovine je v uvodnem referatu z naslovom Zgodovina pedagogike in socialne spremembe opozoril Bernd Dollinger. Opozoril je na problem, ko pedagoško zgodovinopisje uporablja interpretacijski vzorec, ki konstruira kontinuitete. Tako se po njegovem zamegljuje pogled na zapletene in pluralne odnose ter časovne strukture – potencial zgodovinske in samokritične refleksije pa ostane neizrabljen.

Historična misel ni nujno zastarela, konservativna misel. Posvet je pokazal, da je še kako aktualna, saj z vpetostjo med preteklost in prihodnost zamaje stabilnost tradicionalne gotovosti in po drugi strani omogoča kritičen odnos do sodobnih, domnevno naprednih tendenc. To interpretativno razgibanost je bilo zaznati v številnih referatih. Obnovljen in reflektiran pogled na pedagoška gibanja in fenomene omogoča nova zanimiva spoznanja, ki rušijo uveljavljene klasifikacije. Tu ne gre samo za rušenje dogem in prepoznavanje mejnih področij – v ospredje stopa spoznanje, da vsako obdobje oblikuje svojo značilno in nezamenljivo semantiko. V ta kontekst je mogoče uvrstiti referate, ki so jih predstavili: Štefka Batinić, Verena Gangl, Tadej Vidmar, Vida Vončina, Irena Lesar, Mojca Peček, Rotraud Coriand in Marko Palekčić.

Zgodovine ne raziskujemo predvsem zaradi preteklosti, temveč zaradi sedanjosti in želje, da bi aktualne probleme razumeli in jih obvladali. Sem je mogoče umestiti prispevke, ki so se ukvarjali z genezo in posledicami bolonjskega procesa (npr. Rudi Kotnik, Gerald Grmm) pa tudi z temeljnimi in konceptualnimi usmeritvami vzgojnega in izobraževalnega procesa (Albinca Pesek, Claudia Gardenitsch, Olga Denac, Klara Skubic Ermenc, Maja Kreslin, Darinka Sikošek, Eva Konečnik Kotnik, Mateja Pšunder). V naslednjem tematskem sklopu so se avtorji (npr. Edvard Protner, Andras Nèmeth, Albená Chavdarova) kritično in senzibilno lotili obravnave občutljivih, zamolčanih in pozabljenih ostankov tradicije, ki se kažejo kot nacionalne posebnosti in vedno znova vstopajo v aktualne šolskopolitične koncepte. Nazadnje velja izpostaviti še prispevke, ki so se eksplicitno ukvarjali z vprašanjem (ki je sicer zaposlovalo vse udeležence posveta), kako študentom pedagogike zbuditi zanimanje za zgodovinske teme in teoretsko mišljenje. Ubrati bi bilo treba nove in nenavadne poti, metode in oblike, da bi skrito in zamolčano postalo vidno in da bi pridobili verodostojen temelj za kritično in distancirano obravnavo pedagoške tradicije (György Mikonya, Erik Adam, Vladimir Wakounig).

Zal se posveta nekateri referenti, ki so bili napovedani, niso mogli udeležiti. Udeležence pa je še posebno pretresla vest, da je nekaj dni pred posvetom umrl prof. dr. Ivan Dumbović, nosilec katedre za zgodovino pedagogike na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu. Program posveta je (skupaj z povzetki v angleškem jeziku) dostopen na spletnem naslovu <http://student.pfmb.uni-mb.si/~pedagogy/>.

Dr. Edvard Protner, dr. Johanna Hopfner

Popravek

V članku dr. Janeza Sagadina *Veljavnost kvantitativnih empiričnih raziskav na vzgojno-izobraževalnem področju v Sodobni pedagogiki 3/2009* so nastale nekatere napake, ki terjajo ustrezne popravke. Na strani 130 gre za popravek lapsusa, ki je bil že v avtorjevem izvorniku članka, druge napake pa so nastale pozneje.

Str. 115, 4. vrsta od spodaj, pravilno: ... v celoti odražale latentne ...

5. vrsta od spodaj, pravilno: ... spremenljivke operacionalizirane ...

Str. 124, opomba 23 pod črto, pravilno: učinkih (ne: u inkih), ničelni (ne: nvelni).

Str. 125, 3. vrsta od zgoraj, pravilno: ... lahko z dane ...

4. vrsta od zgoraj, pravilno: ... sklepanju z dane ...

Str. 126, 9. vrsta od zgoraj, pravilno: ... kontroliramo predznanje (to ...

Opomba 30 pod črto, pravilno: kvazieksperimentov (ne: kvazi eksperimentov).

Str. 128, 8. vrsta od zgoraj, pravilno: ... tretmaju učinkovitejše ...

Str. 129, 19. vrsta od spodaj, pravilno: ... v skladu ...

Str. 130, 6. vrsta od zgoraj, pravilno: ... merskimi indikatorji/merskimi spremenljivkami ...

Str. 132, 4. vrsta angleškega povzetka, pravilno: ... the validity of data analysis procedures as a condition for the validity of analysis results ...

*Avtorju in bralcem se za napake opravičujemo.
Uredništvo*

INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne prispevke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom pošljite po elektronski pošti na naslov urednistvo@sodobna-pedagogika.net ali v elektronski obliki na nosilcu CD po navadni pošti (Uredništvo Sodobne pedagogike, Tržaška 2, 1000 Ljubljana). Ime **datoteke s prispevkom** naj bo priimek prvega avtorja (npr. Novak.doc). Ker je postopek recenzije anonimen, **v posebni datoteki** priložite osnovne podatke o avtorju(ih), in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) ime in priimek avtorja(ev), akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronski naslov;
- c) izjavo, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) kontaktno telefonsko številko.

Poslanega gradiva ne vračamo.

Tehnično oblikovanje prispevka

Oblika naslovov in podnaslovov: Prispevkom, daljšim od 10.000 znakov, določite jasne, povedne naslove in podnaslove. Vodilni naslovi naj bodo zapisani **krepko**, prvi podnaslovi naj bodo zapisani *ležeče*, drugi podnaslovi pa običajno. Naslovov in podnaslovov **ne številčite**. **Ne uporabljajte VELIKIH TISKANIH ČRK.**

Povzetek in ključne besede: Povzetek umestite pod naslov prispevka. Dolžina povzetka je največ 1500 znakov s presledki. Pod povzetkom navedite ključne besede. Za oboje uporabite pisavo Times New Roman, velikost 10.

Grafi, preglednice, slike: Grafe, preglednice, slike in druge grafične prikaze uvrstite v prispevek v črno-beli tehniki. Pod grafi, preglednicami in slikami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, *ležeče*, velikost 10 (primer: *Graf 1: Naslov grafa*)

Prispevek naj bo v pisavi Times New Roman, velikost 12, obojestransko poravnano. Besedne zveze, ki jih želite v besedilu posebej poudariti, zapišite *ležeče* (ne krepko!). Za citate uporabite dvojne narekovaje (» »), za citate znotraj citatov pa enojne narekovaje (' '). **Opombe** navajajte sproti (na dnu strani), uporabite velikost pisave 10.

Prispevki ne smejo biti daljši od 45 000 znakov, če gre za znanstvene oz. strokovne razprave, in ne daljši od 15 000 znakov, če gre za izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ali druga podobna besedila.

Sprotno sklicevanje na reference

Ob povzemanju in citiranju uporabite sprotno sklicevanje v oklepaju, z navedbo avtorja, letnice in strani. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). Če gre za splošno povzemanje, ko navedba posamezne strani ni mogoča ali smiselna, jo izpustite: (Sagadin 1991).

Če se sklicujete na besedilo brez znanega avtorja, v oklepaju navedete prvi dve ali tri besede naslova, letnico objave in stran. Primer: (Smernice za delo ... 2001, str. 12). Pri sprotnem sklicevanju na elektronske vire veljajo enaka pravila kot pri sklicevanju na tiskane vire: v oklepaju torej **ne navajate internetnih naslovov**, kjer so viri dosegljivi, pač pa avtorja in letnico oz. del naslova in letnico objave.

Seznam uporabljene literature

Na koncu prispevka dodajte seznam literature in virov, na katere ste se neposredno sklicevali v besedilu. Seznam literature uredite **po abecednem vrstnem redu**. Upoštevajte spodnje obrazce:

a) *avtorske monografije:*

Priimek, I. (letnica izdaje). Naslov prispevka. Kraj izdaje: Založba.

Primer: Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

b) *članki v revijah:*

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Naslov revije, letnik, številka, strani.

Primer: Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5, str. 465–472.

c) *prispevki v zborniku ali zbirki besedil:*

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. V: Priimek, I. urednika (ur.). Naslov zbornika oz. zbirke besedil. Kraj izdaje: Založba, strani.

Primer: Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.). *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

č) *internetni viri:*

Če gre za internetne objave tiskanih virov (npr. članki iz tujih revij, do katerih ste dostopali prek internetnih baz podatkov), jih v seznamu literature navedete kot tiskane vire po zgornjih pravilih.

Če gre za vire, objavljene zgolj na internetu, uporabite obrazec:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Dostopno na: internetni naslov (datum zadnjega dostopa).

Primer: Mooney, C. in Sokal, A. (2007). Taking the spin out of science. www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html (14. 2. 2008).

Če avtor ni znan, ga izpustite.

Primer: Izobraževanje v Sloveniji (2008). www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_v_sloveniji/ (14. 2. 2008).

SODOBNA PEDAGOGIKA 2010

Kot že vrsto let doslej, tudi za leto 2010 napovedujemo tematske sklope posameznih številk Sodobne pedagogike. Izbrali smo jih glede na aktualno dogajanje na področju vzgoje in izobraževanja, zato verjamemo, da bodo tudi vas spodbudile k pripravi znanstvenega ali strokovnega prispevka. Odločili smo se, da bodo imele posamezne tematske številke naslednje naslove:

Opismenjevanje učencev in pismenost mladih ter odraslih: vprašanja, dileme, rešitve

V prvi tematski številki Sodobne pedagogike 2010 bomo odpirali vprašanja in dileme, povezane z opismenjevanjem v predšolskem in v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko to poteka najbolj intenzivno, ter o pismenosti mladih in odraslih, ki bodisi obiskujejo različne srednješolske izobraževalne programe bodisi iščejo možnosti, da bi pismenost v slovenskem oz. svojem maternem jeziku izpopolnjevali v programih izobraževanja odraslih.

Tako bomo zajeli vsebinsko široko, predvsem pa kompleksno področje, ki vključuje različne ciljne skupine in odpira različna vprašanja, povezana s kakovostjo njihovega opismenjevanja in pismenosti. Ugotavljali bomo, kako v Sloveniji poteka začetno opismenjevanje otrok v predšolskem in v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, kakšne so zanj kurikularne podlage, kako je konceptualizirano in kakšne so sistemske rešitve, ki predstavljajo normativni okvir opismenjevanja. Ker prav kakovost začetnega opismenjevanja učencev pomembno vpliva tudi na njihovo siceršnjo učno uspešnost v nadaljnjem šolanju, so to vprašanja, ki terjajo resno znanstveno in strokovno diskusijo, podprto s teoretičnimi in praktičnimi ugotovitvami raziskovalk in raziskovalcev, učiteljic in učiteljev ter drugih strokovnjakov in strokovnjakinj, ki se s to problematiko srečujete med svojim znanstveno-raziskovalnim in/ali strokovnim pedagoškim delom.

Seveda ne gre le za obvezno, osnovnošolsko izobraževanje: enako potrebna je tudi razprava o tem, kako se problematika pismenosti mladih kaže v srednješolskih programih, bodisi splošnoizobraževalnih ali poklicnih, in kako kakovost njihove pismenosti vpliva na njihovo učenje in znanje, ter kakšne možnosti za opismenjevanje v slovenskem jeziku imajo odrasli, ki potrebujejo ali se preprosto želijo vključiti v tovrstne programe izobraževanja odraslih?

Ob tem bi veljalo opraviti razmislek tudi o nekaterih v zadnjem času uveljavljenih pojmovanjih pismenosti, ki si pot v pedagoško teorijo in prakso utirajo skozi prizadevanja mednarodnih institucij in njihovih mehanizmov preverjanja pismenosti (med vidnejšimi so denimo PISA, PIRLS in IALS). Ali ta pojmovanja, ki praviloma temeljijo na pragmatični, funkcionalni in kompetenčno orientirani konceptualizaciji pismenosti, dejansko prispevajo tudi k bolj kakovostni splošni in poklicni izobrazbi državljanov?

Posebno pozornost bomo namenili vprašanju opismenjevanja učencev, katerih materni jezik ni slovenščina, in je tako zanje kot tudi za njihove vzgojitelj(ic)e in učitelj(ic)e pouk, učenje in nasploh sporazumevanje v slovenskem jeziku poseben izziv. Zato ni nepomembno, kako poteka odpravljanje jezikovnih in kulturnih ovir, ki zavirajo socialno integracijo teh otrok in njihovo učno uspešnost. Smo torej lahko zadovoljni s kakovostjo njihovega opismenjevanja v slovenskem jeziku in z njihovo

pismenostjo, z možnostmi, ki jim jih ponuja izobraževanje in z obstoječimi sistemskimi rešitvami – ali nasprotno, verjamemo, da bi bilo treba to področje drugače urediti? In če je odgovor pritrdilen: za kakšne sistemske in didaktične rešitve menimo, da bi bile bolj produktivne?

Ne kaže tudi spregledati, da spoštovanje kulturne različnosti zahteva upoštevanje posebnega položaja narodnih, etničnih in jezikovnih manjšin. V Sloveniji avtohtonima italijanski in madžarski narodni skupnosti pravico do vzgoje in izobraževanja v svojem jeziku zagotavlja 64. člen Ustave in zakonodaja, ki ureja to področje. Mednarodni posvet bo tako tudi priložnost za razmislek, kako kakovostne so obstoječe sistemske in prevladujoče didaktične rešitve, ko gre za pouk italijanščine oz. madžarščine kot materinščine ter za italijanščino in madžarščino kot učni jezik na narodnostno mešanih območjih. In kako je v šolah z italijanskim oz. madžarskim učnim jezikom poskrbljeno za pouk slovenščine kot drugega jezika?

Omenjena vprašanja zagotovo niso relevantna le za zagotavljanje pravic avtohtonima italijanski in madžarski narodni skupnosti: tudi državljanom in državljanom Slovenije, ki so pripadniki drugih narodnih skupnosti in etničnih skupin, je treba poleg sistemsko domišljenih možnosti za uspešno vključevanje in delovanje v večinski skupnosti zagotoviti tudi možnosti za ohranjanje in razvoj lastne jezikovne, kulturne ter narodne identitete. Zato bi morali imeti učenci, dijaki, pa tudi odrasli, katerih materni jezik ni slovenščina, možnost obiskovanja pouka svojega maternega jezika, s čimer bi razvijali sporazumevalno zmožnost v svojem jeziku ter ohranjali stik s svojo kulturo. Kaj lahko v tem pogledu naredi šola, kakšne so sistemske možnosti, v kolikšni meri jih lahko izkoristimo in česa obstoječe sistemske rešitve ne zagotavljajo, pa bi morale?

Urednici tematske številke bosta dr. Andreja Hočevar in dr. Jasna Mažgon, vaše prispevke pa v uredništvu pričakujemo **do 15. januarja 2010.**

Problemi mature in prehodov šolajočih se generacij med nivoji in smermi v vzgojno izobraževalnem sistemu

Vpis v izobraževalne programe, prehajanje dijakov in študentov med posameznimi nivoji, smermi in programi, določajo šolsko politiko in njene prioritete. Po eni strani namreč v pomembni meri določajo odprtost vzgojno-izobraževalnega sistema in njegovo fleksibilnost, po drugi strani pa opozarjajo na želje posameznikov v generacijah, ki se šolajo. Visoka stopnja prehodnosti dijakov in študentov na višje ravni šolanja, ki postaja značilnost našega sistema, pa ni avtomatično kazalec njegove visoke kakovosti.

Vpis in zaključek izobraževanja na srednji stopnji in prehajanje dijakov na višjo raven šolanja, določajo strukturo diplomantov (z izrazom diplomant označujemo študente pa tudi dijake, ki zaključijo izobraževanje na srednji ali nižji poklicni, poklicno tehnični, ali tehnični in srednji strokovni šoli). Od programov, ki niso splošno-izobraževane narave (v mislih imamo osnovno šolo in gimnazijo), pa pričakujemo, da bodo tako glede smeri kot stopnje izobrazbe, vsaj v grobem sledili potrebam na trgu dela.

Ob trendih vpisa generacij dijakov in študentov v različne vzgojno-izobraževalne programe in ob možnostih prehajanja znotraj celotne navpičnice le-tega, si bomo v številki Sodobne pedagogike, k pisanju katere vabimo, zastavljali različna vprašanja in iskali odgovore nanje. Najprej o tem, ali je z vidika potreb trga dela ustrezna rešitev, po kateri praktično vsi, ki zaključijo srednje strokovno izobraževanje, preidejo v terciarno izobraževanje, kamor štejemo tudi višje strokovne šole. Si je res smiselno

prizadevati za povečevanje vpisa učencev v srednje poklicne šole, če se ti po koncu šolanja praviloma takoj odločajo za nadaljevanje v poklicno tehničnem izobraževanju, kasneje pa prehajajo v različne smeri terciarnega izobraževanja? Bi bilo prizadevanja bolj smiselno usmeriti v povečevanje vpisa v programe srednjega strokovnega ali tehniškega izobraževanja? V tej zvezi pa nas bo z vidika potreb na trgu dela zanimala tudi ustreznost programov, v katere prehajajo ali se vpisujejo dijaki in študentje na celi izobraževalni vertikali.

Vsa naštetá vprašanja in odgovori nanja so povezani tudi s sistemsko postavitvijo in konceptualizacijo splošne in poklicne mature. Obema je skupno, da pripravljata tudi na nadaljevanje izobraževanja, splošna za vse programe terciarnega izobraževanja, poklicna pa s precejšnjimi omejitvami na prvo univerzitetno bolonjsko stopnjo. Ker pa večina »poklicnih maturantov« nadaljuje izobraževanje na višjih ravneh šolanja, je potrebno odgovoriti na vprašanje, čemu je namenjeno ohranjanje razlik med splošno in poklicno maturo, še posebej, če upoštevamo spremembe, ki jih je v terciarnem izobraževanju tudi glede prehodnosti in vpisnih pogojev na vseh stopnjah uvedla bolonjska prenova. Vse našete zahteva tudi tehten razmislek o strukturi in postavitvi splošne in poklicne mature.

Vabimo vas k pisanju prispevkov, v katerih bomo iskali odgovore na opisana vprašanja. Urednika tematske številke bosta dr. Zdenko Medveš in dr. Janko Muršak, vaše prispevke pa v uredništvu pričakujemo **do 15. aprila 2010**.

Pedagogika in feministične študije

Feministične študije so pomembno zaznamovale družboslovne in humanistične vede dvajsetega stoletja. Štejemo jih med zanimivejše tokove postmodernizma, ki je že davno presegel zgolj boj za ženske pravice. S posebno senzibilnostjo in teoretsko ostrino so prav te teorije razvile kopico konceptov, ki omogočajo preboje na področju etike, političnih teorij, epistemologije, kritike delovanja družbenih institucij, pa tudi odstiranje problematičnih dimenzij znanstvenih konceptov, ki so se uveljavili v družboslovju in humanistiki pod vplivom »kulturnega in spolnega« univerzalizma. Občutljiva obravnava družbene pravičnosti, etičnih vidikov reševanja medosebnih konfliktov, razvoja identitetnih struktur, avtoritete kot vzajemnega pripoznanja položaja podrejenega in nadrejenega, vzgoje v kontekstu uveljavljanja spolnih stereotipov, so le nekatere od tem, ki so še vedno aktualna vprašanja sodobnega proučevanja vzgojnih fenomenov. S pričujočim tematskim sklopom želimo strokovni javnosti predstaviti aktualno dogajanje na področju feminističnih študij, ki se neposredno povezuje s pedagoško problematiko, ter spodbuditi raziskovalke in raziskovalce, da feministično tematiko povežejo s pedagoškimi vprašanji. Urednika tematske številke bosta dr. Robi Kroflič in Vida Vončina, vaše prispevke pa v uredništvu pričakujemo **do 1. junija 2010**.

Splošno izobraževanje in splošna izobrazba: trendi, vprašanja, dileme

V četrti tematski številki Sodobne pedagogike želimo poiskati odgovore na vprašanja, ki so povezana z razumevanjem in konceptualizacijo splošne izobrazbe ter s sistemskimi in didaktičnimi rešitvami, v katerih se prevladujoče pojmovanje splošne izobrazbe odraža v slovenskem in v mednarodnem prostoru.

Prve konceptualizacije tega, kar se je kasneje uveljavilo pod pojmom splošna izobrazba in splošno izobraževanje, so nastale že v antiki. Aristotel je izobrazbo, ki bi je moral biti deležen vsak svobodni Grk, imenoval *svobodna izobrazba*; svobodna zato, ker njen namen ni priprava na opravljanje kakršnega koli dela (in v tem smislu po Aristotelu ne sme biti *služabniška in servilna*), pač pa kot *svobodna* prispeva zlasti k razvijanju vrlin in h kakovostnemu preživljanju *prostega časa*. Takšna izobrazba bi morala biti po Aristotelu stvar *javnega interesa*, zato bi morala zanjo poskrbeti država.

V času neohumanizma, ki se je tudi pri razmislekih o splošni izobrazbi deloma opiral na njeno antično pojmovanje, je Humboldt poudarjal, da je njen namen zlasti razvijanje človekovih *notranjih moči* – tj. moči intelektualnega, moralnega in estetskega presojanja –, pri čemer opozarja, da je to mogoče zgolj skozi *interakcijo posameznika s svetom*, ali drugače, skozi usvajanje *splošnoizobraževalnega znanja*, znanja, ki ima *izobrazbeno moč* in tako lahko vzpostavlja tisto, kar je v nemškem govornem prostoru razumljeno pod pojmom (*Allgemeine*) *Bildung*. Z drugimi besedami, splošna izobrazba bi morala prispevati k *svobodi in kultiviranju duha*, kar je Ozvald med drugim izrazil s pojmom *cultura animi*.

V zadnjem stoletju, še zlasti pa v zadnjih treh desetletjih, lahko spremljamo vse vplivnejše težnje po drugačni konceptualizaciji splošnega izobraževanja, tako obveznega (pri nas osnovnošolskega) kot tudi sekundarnega (gimnazijskega). Splošno izobraževanje naj bi postalo bolj učinkovito, pri čemer je *učinkovitost* razumljena predvsem v smislu večje odzivnosti na potrebe *trga dela*, znanje, ki ga pridobivajo učenci in dijaki, pa naj bi bilo bolj *življenjsko in uporabno*.

Ali je torej mogoče opisane procese razumeti tudi kot novo razsežnost *kakovosti* splošnega izobraževanja, kot nekakšno »dodano vrednost« (neo)humanističnemu pojmovanju splošnega izobraževanja? Ali pa gre, nasprotno, zgolj za njegovo vokacionalizacijo, tj. podreditev *logiki priprave na delo* ter posledično za razvrednotenje tistega, kar je za splošno izobraževanje kot splošno in kot *svobodno* tudi najbolj bistveno? Je mogoče v tem pogledu splošno izobraževanje še naprej razumeti kot *javno dobro*, ali pa nas opisana logika vodi k pojmovanju, da je tudi splošno izobraževanje del ponudbe in povpraševanja na svobodnem trgu?

Kakšna je v kontekstu tako razumljenega splošnega izobraževanja vloga *znanja*? Je splošnoizobraževalno znanje še vrednota samo po sebi, ali pa je mogoče pritrdati tezi, da so ključne kompetence kot alternativa znanju tega vsrkale vase, s čimer je znanje postalo integralni del kompetence, toda s tem tudi samo podrejeno njeni pragmatični logiki? Kako na to vpliva sam pedagoški teoretski diskurz, ki ločuje različne vrste znanja (npr. deklarativno, procesno in strateško znanje) ali v (Bloomovem) taksonomskem pogledu znanje interpretira kot najnižjo taksonomsko stopnjo, ločeno celo od razumevanja, s čimer znanje reducira na niz nepovezanih faktografskih podatkov in informacij, s tem pa ustvarja plodno podlago za interpretacije, da »znanje ni dovolj«?

Velja si zastaviti tudi vprašanje, kako na vsebino in organizacijo splošnega izobraževanja vplivajo mednarodni mehanizmi preverjanja znanja oz. kompetentnosti otrok in mladih (PISA, PIRLS, TIMSS, ipd.) in kako na njegovo kakovost vplivajo domači mehanizmi eksterne preverjanja znanja (nacionalno preverjanje znanja v osnovni šoli, matura v gimnaziji). Je z vidika prizadevanj za kakovostno splošno izobrazbo – sploh ob hkratnih očitnih težnjah po drugačnem, bolj pragmatično orientiranem splošnem izobraževanju – res problem, če »rep maha s psom«?

Urednika tematske številke bosta dr. Damijan Štefanc in dr. Zdenko Kodelja, vaše prispevke pa v uredništvu pričakujemo najkasneje **1. septembra 2010**.