

# 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 novejše 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 preseganju 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 prekinitev 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 Mandeljč 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 gej 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).