

**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 poglobljena 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 poglobljenih 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 heteronormativnost<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> 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 državljskih pravic. Diskriminacijska praksa v pravnem sistemu in družbenih ustanovah včasih odseva mnenje, da so do polnih državljskih 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.<sup>2</sup>

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).

<sup>2</sup> 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 cilj<sup>3</sup> 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),<sup>4</sup> 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

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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](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)<sup>5</sup>

»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)

<sup>5</sup> 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 portugalsčine 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 vrta, 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. Nerazpravljano 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 nekaj so na voljo »cele skladovnice negativnih dejstev, katerih namen je odvracanje« 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 interpetacijskega 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 rasnim 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.