

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 izraževalo 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 preiščeno, 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.