

**Vida Vončina<sup>1</sup>**

## Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli

**Povzetek:** V prispevku uvodoma razstremo problematiko pedagoške izkušnje posameznikov in posameznic drugačne spolne usmerjenosti v šoli. Z vidika različnih perspektiv na pravičnost si zastavimo vprašanje, kako se je mogoče odzvati na sistemski ravni in kako se lahko odzove posamezen učitelj. Ko iščemo odgovore, najprej predstavimo primer integrativnega pristopa k inkluziji in preseganju homofobije v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter njegove poglobitve vidike osvetlimo z izjavami LGBT<sup>2</sup>-mladostnikov pri nas o tem, kaj bi po njihovem mnenju šolo zanje naredilo bolj podporen in sprejemajoč prostor. Odgovor na vprašanje o konkretnem pedagoškem pristopu najdemo v vzgojni metodiki, ki proces izpelje iz občutka nelagodja. Ta se pojavi zmeraj, kadar (skupaj z drugimi) vstopimo v kritičen dialog s svojimi prepričanji, vrednotami ali stereotipi. Izpostavimo idejo tretjih prostorov kot eno izmed možnosti, ki jo imajo šole, da tak pristop uresničijo.

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

UDK: 37.015.4:613.88

Izvirni znanstveni prispevek

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

## Uvod: Nelagodje med molkom in stigmo

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

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

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

---

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

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

njihov pomislek povsem utemeljen, sklep, da se s tem ne bodo ukvarjali, pa povsem napačen. Ne prepoznajo namreč etične odgovornosti, ki jo ima danes šola v odnosu do drugačnosti. Nelagodje učiteljev niti ni presenetljivo, ko pa je v gradivu za učitelje Zavoda za šolstvo homoseksualnost zaslediti le v dokumentu<sup>3</sup>, ki takole našteje oblike »spolnega vedenja«: »homoseksualnost, mazohizem, sadizem, nekrofilija, ekshibicionizem, transvestizem, transseksualizem, vojerizem, fetišizem, posilstvo, incest, prostitucija, pedofilija, sodomija, pornografija«. Učitelji izbora strokovne literature nimajo, obstaja pa priročnik za učenje človekovih pravic na podlagi spolne identitete Maje Pan (2007) Ljubezen je ljubezen. Na ravni pedagogike kot znanstvene vede in v pedagoških strokovnih krogih do danes homoseksualnost pri nas ni bila tematizirana<sup>4</sup>, v mednarodnem znanstvenem pedagoškem prostoru pa je bistveno drugače – to je eno pomembnih vprašanj pravičnosti v šoli.

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

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

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

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

<sup>3</sup> Vzgoja za zdravo spolno življenje, [http://www.zrss.si/doc/ZVZ\\_6KKSPOLa.DOC](http://www.zrss.si/doc/ZVZ_6KKSPOLa.DOC), str. 4.

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

in učenci se zdi, da je ena pogostejših žaljivk, ki jih je slišati po naših osnovnih šolah, peder, gej ali fegi, izrečene pa so vsem tistim, ki se jih želi izločiti in nad njimi uveljaviti moč. Navadno se takšen žaljivi govor v šoli spregleda kot relativno neškodljiv in trivialen, z argumentacijo, da jih pogosto učenci izrekajo napol v šali. Homofobnih napadov torej niso deležni le LGBT-mladostniki, ampak tudi tisti, ki na primer ne prevzamejo spolno značilnih obrazcev vedenja, h katerim jih spodbujajo različne avtoritete, vrstniki in še posebno mediji. Žaljivke so najpogostejši izraz homofobije<sup>5</sup>, ki se jim, ne glede na to, ali gre pri njih za istospolno usmerjenost ali pa se razlikujejo kako drugače, najpogosteje mladostniki ne zmorejo izogniti drugače, kot da igrajo po diktatu večine, ki izvira iz heteronormativnosti<sup>6</sup>. Ugotovitve dvojice Suarez-Orzoco o dolgoročno škodljivih učinkih negativnega prepoznavanja odrasčajočega posameznika opišeta Peček in Lesar (2006, str. 20): *»Ko je posameznikova podoba reflektirana kot v glavnem pozitivna, bo posameznik (odrasel ali otrok) sebe prepoznal kot vrednega in kompetentnega. Kadar pa je njegova podoba večinoma negativna, je zelo težko ohraniti in vzdrževati neomadeževan občutek samospoštovanja. Celo ko starši zagotovijo pozitivno zrcaljenje, se pogosto zgodi, da ne morejo kompenzirati popačene podobe, s katero se otrok sooča v šolskem okolju vsak dan.«*

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

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

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

<sup>7</sup> Izraz queer je poleg LGBT med najbolj uveljavljenimi izrazi za drugačnost spolne usmerjenosti.

ki se ni odzval, in tudi fizično nasilje. Eden izmed fantov je pojasnil, da se mu je »mogoče zgodila ena slaba stvar«, ko so mu sošolci glavo udarjali v garderobno omarico. Avtorico je presenetilo, da so študentje sicer sprva poudarili, da so tako obravnavo pričakovali, nato so po premisleku dejanje sicer obsodili kot nesprejemljivo, vendar so na koncu kljub temu dejanje opredelili kot normalno in običajno. Odgovore o tem, kako se LGBT počutijo v šoli, je torej treba razumeti, upoštevajoč ponotranjeno homofobijo<sup>8</sup>, o kateri govorijo prej navedeni primeri.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Večina intervjuvancev ugotavlja, da med izobraževanjem niso v šoli slišali nič oziroma zelo malo<sup>9</sup>, čeprav se jim vključenost v kurikulum zdi pomembna. Takole pravi eden izmed njih: »Najpomembnejša sprememba, ki bi se morala zgoditi, zagotovo zadeva samo izobraževanje oz. samo učno snov pri različnih predmetih. Sam sem med gimnazijskim izobraževanjem o homoseksualnosti slišal zelo malo.« (22 let, gej) Respondenti in respondentke opozarjajo tudi na homofobne vsebine v sedanjih učnih načrtih: »K večjemu občutku sprejetosti bi pripomoglo, če bi se o homoseksualnosti več govorilo, ne le pri pouku biologije v okviru spolne vzgoje, kjer se homoseksualnost omeni pri oblikah deviantnega spolnega vedenja.« (23 let, lezbijka) En izmed respondentov si predstavlja omenjanje homoseksualnosti kot integralni del celotnega kurikula: »Ničesar ni slišati npr. o homoseksualnem gibanju (ta ima le za seboj bogato zgodovino, ki je zagotovo vredna šolske obravnave), o homoseksualni kulturi (omemba homoseksualne usmerjenosti določenega npr. literarnega avtorja je pogosto stvar učiteljevega interesa ter pogosto spada med nepomemben biografski podatek, ki domnevno ne vpliva na sam ustvarjalni opus avtorja), ničesar o homoseksualni zgodovini, ničesar o feminizmu /.../« (22 let, gej) Respondenti in respondentke predlagajo tudi organiziranje različnih občolskih dejavnosti, na primer kot debatne ure. Ena meni, da bi učitelji morali »organizirati kvalitetne debatne in interaktivne razredne ure, kar bi zagotovo pripomoglo k zmanjševanju napetosti med dijaki« (23 let, queer).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

različnosti spolne usmerjenosti kot pomembnem vidiku pravičnosti.

### **Nelagodje kot izhodišče pedagoškega pristopa**

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

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

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

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

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

Z vidika metodike se naj pedagoški proces začne z vabilom h kritičnemu preizpraševanju pomembnih prepričanj in raziskovanja predstave o sebi v odnosu do tega, kako smo se naučili dojemati druge (Boler 1999<sup>10</sup>). To idejo lahko še okrepimo z načeli induktivnega vzgojnega pristopa, ki uporabi konkreten konflikt ali negativne posledice ravnanja, da se otrok ali mladostnik zave škodljivih posledic svojega ravnanja (npr. homofobno nasilje) za bližnjo osebo, to pa v njem sproži prosocialne emocije. (Krofič 2007, 2008 a) Proces preizpraševanja je v pristopu, ki ga zasnuje Boler (1999), predvsem kolektiven, in ne individualiziran proces, torej proces, ki poteka v odnosih – saj le v odnosih lahko razvijemo etično odgovornost. Pristop »pedagogike nelagodja« k razumevanju norm in drugačnosti zgrabi vzgojo na točki, ki jo v smislu razumevanja kritične refleksije pedagogika, oprta na razsvetljenstvo, zavrne. Boler (prav tam) razvije nekaj napotkov najpomembnejših napotkov, ki izpostavijo etično odgovornost pedagogov in učencev v procesih »pedagogike nelagodja«. Najprej opozori, da je pristop odvisen od »politik poslušanja«, zelo pomembno je, kako pedagog učence povabi k sodelovanju, kako govori, kako jih posluša, kdaj in kako omogoča soočanje drug z drugim. Soočenje naj ne bo konfrontacija, ampak predvsem skupno raziskovanje. Poleg tega opozarja, da je treba dati učencem jasno vedeti, da ne bodo kakor koli ocenjevani. Najmanj, kar bomo s takšnim pristopom dosegli, je, da bodo učenci vsaj raziskali svoje vrednote ter analizirali, kako se je zgodilo, da so jih vzeli za svoje. Učenci bodo znali razložiti svoje razloge, razumeti drugačne etične pozicije drugih ter mogoče škodljive učinke njihovih izbir na druge. Cilj procesa preizpraševanja namreč ni v zasebni izpovednosti, ampak v oblikovanju genealogije čustev in s tem tudi v podporo oblikovanju identitet.

### Tretji prostori kot prostori vzgoje v javni šoli

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

<sup>10</sup> Na delo Megan Boler opozori tudi Judit Takács v tej številki Sodobne pedagogike.

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

## Literatura

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

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

Vida VONČINA (University of Ljubljana, Slovenia)

### **DISCOMFORT AND SEXUAL ORIENTATION DIVERSITY IN SCHOOL**

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

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

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