

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA

ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SOCIOLOGIJO

DIPLOMSKO DELO

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE O SPOLNOSTI V JAVNI ŠOLI

Študijski program:
pedagogika – D
sociologija – D

Mentorica: red. prof. dr. Mojca Kovač Šebart
Mentor: izr. prof. dr. Roman Kuhar

ZALA RAZPOTNIK

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem red. prof. dr. Mojci Kovač Šebart in izr. prof. dr. Romanu Kuharju za mentorstvo. Hvala za vse strokovne napotke in usmeritve, izjemno odzivnost, spodbudo in čas.

Hvala tudi izr. prof. dr. Jasni Mažgon za strokovni pregled empiričnega dela naloge ter doc. dr. Andreji Hočevar za strokovni pregled celotne naloge in predloge za izboljšave.

Hvala Deji Crnović za prijazne odgovore na moja vprašanja.

Hvala vsem, ki so me pri pisanju diplomskega dela spodbujali, verjeli vame in mi nudili podporo.

POVZETEK

V diplomskem delu obravnavamo vzgojo in izobraževanje o spolnosti v javni šoli. V teoretičnem delu opisujemo stičišče družbene konstrukcije otroštva in seksualnosti. Predstavljamo tudi značilnosti dozdajšnjega raziskovanja spolnega vedenja mladostnikov in mladostnic v Sloveniji ter izsledke raziskave s področja spolne vzgoje.

V empiričnem delu analiziramo učne načrte in učbenike za osnovno šolo ter poljudnoznanstvene priročnike, ki so namenjeni spolni vzgoji, pri čemer se metodološko opiramo na kritično diskurzivno analizo. Ugotavljamo, da učenci in učenke v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju usvojijo vsaj en operativni cilj, ki se navezuje na spolnost. V večini analiziranih učnih načrtov smo zasledili nekaj takšnih operativnih ciljev in standardov znanja, v okviru katerih bi bilo pri pouku mogoče obravnavati za spolno vzgojo relevantne teme. Nadalje analiziramo učbenike in ugotavljamo, da diskurz o spolnosti sloni na heteronormativnosti, biološkem razumevanju spolnosti in na reproduktivnih vidikih. Analiza poljudnoznanstvenih priročnikov kaže, da v njih prevladujejo z zdravjem povezani vidiki spolnosti, prevladujoč diskurz teh vsebin pa spolnost povezuje s tveganji in je heteronormativen. Mladostnica oz. mladostnik je vzpostavljen kot subjekt, ki ga je treba zaščititi pred tveganji, ki jih prinaša spolnost, saj je ta v mladostništvu vzpostavljena kot nevarna in tvegana.

Ključne besede: seksualnost, spolna vzgoja, javna šola, kritična diskurzivna analiza, učni načrti, učbeniki, poljudnoznanstveni priročniki

ABSTRACT

In this thesis we closely examine sexuality education in public schools. In the theoretical part we describe the cultural construction of childhood and sexuality. Characteristics of previous research on young people's sexuality in Slovenia and results of sexuality education research are also presented.

In the empirical part we introduce critical discourse analysis and closely study primary school syllabuses, textbooks and manuals for sexuality education. We find that pupils acquire at least one teaching objective that concerns sexuality in each educational period. In most of the syllabuses we analyzed, there were at least a few teaching objectives and learning standards that would allow introducing relevant sexuality education topics in classes. Further analysis on textbooks revealed the discourse on sexuality to be based on heteronormativity, biological understanding of sexuality and reproductive aspects. The analysis on sexuality education manuals showed prevailing concern with health related aspects of sexuality. The discourse of this manuals is heteronormative and links sexuality with risk. Young people are presented as subjects in need of protection since their sexuality is seen as dangerous and risky.

Key words: sexuality, sexuality education, public school, critical discourse analysis, syllabuses, textbooks, manuals

KAZALO

1 UVOD	7
2 OPREDELITEV SPOLNE VZGOJE.....	10
2.1 Pojasnilo terminologije.....	10
2.2 Opredelitev spolne vzgoje	11
2.2.1 Spolna vzgoja v programih javne osnovne šole in gimnazije.....	12
2.2.2 Spolna vzgoja v Evropi.....	14
3 DRUŽBENA KONSTRUKCIJA OTROŠTVA IN MLADOSTNIŠTVA TER ZGODOVINSKA PERSPEKTIVA RAZUMEVANJA OTROŠKE SEKSUALNOSTI.....	16
3.1 Koncept protektivnega otroštva in družbena konstrukcija otroka kot seksualnega subjekta.....	19
3.1.1 Družbeni pogled na spolnost otrok v 19. stoletju na Slovenskem	22
3.1.2 Vzpon meščanske kulture in nove spolne morale.....	24
3.1.3 Sigmund Freud in normalizacija seksualnosti	26
3.1.4 Sklep	27
4 DRUŽBOSLOVNA RAZUMEVANJA SEKSUALNOSTI	29
4.1 Od esencializma k družbeni konstrukciji seksualnosti.....	29
4.2 Družbena kontrola in seksualnost.....	33
4.2.1 Medikalizacija in seksualnost v družbi tveganja.....	35
5 RAZISKOVANJE SPOLNEGA VEDENJA MLADIH V SLOVENIJI	38
5.1 Izsledki raziskave »Spolna vzgoja v okviru izbirnih vsebin vzgoje za zdravje«	45
5.1.1 Sklep	51
6 DISKURZIVNA ANALIZA UČNIH NAČRTOV IN UČBENIKOV ZA OSNOVNO ŠOLO TER POLJUDNOZNANSTVENIH PRIROČNIKOV, NAMENJENIH SPOLNI VZGOJI.....	53
6.1 Metodologija.....	53
6.2 Analiza učnih načrtov za osnovno šolo	55

6.2.1 Analiza učnega načrta za spoznavanje okolja.....	57
6.2.2 Analiza učnega načrta za družbo	59
6.2.3 Analiza učnega načrta za naravoslovje in tehniko	61
6.2.4 Analiza učnega načrta za naravoslovje	62
6.2.5 Analiza učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko	63
6.2.6 Analiza učnega načrta za biologijo	65
6.2.7 Sklep	68
6.3 Analiza učbenikov	72
6.3.1 Diskurzivna analiza učbenikov za spoznavanje okolja.....	73
6.3.2 Diskurzivna analiza učbenikov za naravoslovje in tehniko	75
6.3.3 Diskurzivna analiza učbenikov za biologijo	79
6.3.3.1 Puberteta kot obdobje povečevanja razlik med spoloma	80
6.3.3.2 Pojmovanje spolnosti	81
6.3.3.3 Spolno nasilje	84
6.3.3.4 Heteronormativnost	84
6.3.4 Sklep	85
6.4 Diskurzivna analiza poljudnoznanstvenih priročnikov	87
6.4.1 Diskurz tveganja in medikalizacija.....	88
6.4.2 Mladostništvo ter (ne)varna in (ne)odgovorna spolnost	89
6.4.3 Heteronormativnost.....	92
6.4.4 Sklep	92
7 ZAKLJUČEK.....	95
8 VIRI IN LITERATURA	100

1 UVOD

V diplomskem delu bomo obravnavali vzgojo in izobraževanje o spolnosti v slovenski javni šoli. Izhajali bomo iz predpostavke, da je področje spolne vzgoje v programih osnovne in splošne srednje šole nezadostno urejeno. Analizirali in problematizirali bomo s spolnostjo povezane prevladujoče diskurzivne prakse, ki vstopajo v šolski prostor. To nam bosta omogočili analiza operativnih ciljev in standardov znanja v izbranih učnih načrtih osnovne šole (spoznavanje okolja, družba, naravoslovje in tehnika, naravoslovje, državljanska in domovinska vzgoja ter etika in biologija), diskurzivna analiza nekaterih učbenikov za osnovno šolo in nekaterih poljudnoznanstvenih priročnikov, ki so namenjeni mladostnikom in mladostnicam ter učiteljem in učiteljicam ter se ukvarjajo s problematiko, ki jo bomo obravnavali v delu.

V teoretičnem delu bomo na začetku natančneje analizirali stičišče družbene konstrukcije otroštva in mladostništva ter družbene konstrukcije seksualnosti.

Seksualnost bomo v diplomskem delu obravnavali z vidika družbenokonstruktivističnih pristopov, ki seksualnost razumejo kot kategorijo, ki je vezana na določen sociokulturni okvir, prostor in zgodovinski čas. Seksualnost kot nevtralna, objektivna in univerzalna tako ne obstaja, saj je vsakokratno zgodovinsko in kulturno umeščena (Kuhar 2010; Weeks 2003).

Podobno kot seksualnost je tudi otroštvo in mladostništvo mogoče razumeti kot kategoriji, ki sta družbeno konstruirani in kot univerzalni ne obstajata. Torej je za razumevanje in analizo koncepta otroštva in adolescence ključno upoštevanje sociokulturnega in zgodovinskega konteksta (Rener 2000; Zidar 2003). Sodobna razumevanja otroštva, piše Philippe Aries (1991), so moderne iznajdbe. Prevladujoči diskurzi, ki zadevajo spolnost, postavljajo začetek zrele, odrasle seksualnosti v čas adolescence, kar sovpada z biološko determiniranimi teorijami razvoja. Zaradi takšnih predpostavk, ki otroštvo povezujejo z nedolžnostjo, se odpira prostor diskurzivnim praksam, ki otroka vzpostavljajo kot ranljivo bitje, potrebno zaščite pred morebitnimi tveganji in škodljivostmi, ki jih prinaša spolnost (Robinson 2008).

V zadnjem delu teoretičnega uvoda bomo obravnavali dozdejšnje raziskovanje spolnega vedenja mladostnikov in mladostnic v Sloveniji ter predstavili za delo pomembne značilnosti raziskovanja ter izsledke tovrstnih raziskav. Predpostavljamo namreč, da nam bo to pomagalo

razumeti prevladujoče diskurzivne prakse na področju spolne vzgoje, ki usmerjajo tudi raziskovanje spolnega vedenja mladostnikov in mladostnic in ki izhajajo iz interesov javnega zdravja in preprečevanja s spolnostjo povezanih tveganj (Švab idr. 2010), prav razumevanje spolnosti kot nevarne in tvegane pa lahko povežemo s konceptom družbe tveganja (Beck 2001).

V empiričnem delu bomo prek analize nekaterih učnih načrtov osnovne šole ugotovili, kateri učni načrti vsebujejo operativne cilje in vsebine ter standarde znanja, ki se nanašajo na spolnost. Poudarili bomo tudi operativne cilje in tematske sklope, v okviru katerih bi bilo pri pouku mogoče obravnavati spolnost ali za spolno vzgojo relevantne teme. Nadalje bomo z vidika diskurzivne analize preučili nekatere učbenike za osnovno šolo, za katere bomo predpostavljali, da vključujejo vsebine, povezane s spolnostjo. Enako bomo obravnavali poljudnoznanstvena priročnika s področja spolne vzgoje, ki sta namenjena mladostnikom in mladostnicam ter učiteljem in učiteljicam.

Predpostavljamo, da je v vzgojno-izobraževalnih gradivih mladostnica oz. mladostnik kot seksualni subjekt predstavljen kot ranljiv in manj kompetenten za sprejemanje odgovornosti glede lastne seksualnosti, zaradi česar potrebuje usmeritev in nadzor. Gre za diskurz protektivnosti, ki želi otroka in mladostnika obvarovati pred lastnimi spolnimi potrebami in željami, pred potencialno nevarno spolnostjo, ki lahko prinese nezaželene posledice. Spolnost mladih je videna kot nevarna in tvegana ter kot taka deerotizirana, kar iz diskurza seksualnosti izpodriva željo in užitek (Allen 2004, 2007a, 2007b).

Diskurzivna analiza nam bo pomagala razumeti, katera znanja in s katerimi cilji so posredovana otrokom, mladostnikom in mladostnicam ter katera znanja o seksualnosti so privilegirana znotraj šolskega polja. Ob tem izhajamo iz predpostavke, da prevladujoči pristop k posredovanju znanj s področja spolnosti sloni na biomedicinskem diskurzu, kar se odraža na vsebinskih poudarkih, kot so: reproduktivno zdravje, preprečevanje nezaželenih nosečnosti in spolno prenosljive bolezni. Takšna reprezentacija spolnosti se povezuje z zgoraj nakazano paradigmo, ki spolnost povezuje s tveganji, ki jih razrešuje s prizadevanji na področju preventive. Posledice tega so reduciranje vzgoje in izobraževanja s področja spolnosti le na reproduktivne in z zdravjem povezane vidike spolnosti, kar pomeni zapiranje prostora sicer širokemu polju spolnosti, npr. tistim oblikam, ki jih heteronormativni okvir izključuje (Allen 2004, 2007a, 2007b; Vendramin in Šribar 2010).

Pri diskurzivni analizi se bomo oprli na naslednje raziskovalne teze, ki jih bomo potrdili ali zavrnili:

1. Cilje in standarde znanja, ki zadevajo spolnost, vključuje le učni načrt predmeta biologija devetletne osnovne šole in gimnazije, ki spolnost predstavlja z vidika reprodukcije.
2. Čeprav učni načrti ne vključujejo operativnih ciljev in standardov znanja, ki zadevajo spolnost, vsebujejo operativne cilje ali tematske sklope, v okviru katerih bi bilo pri pouku mogoče obravnavati spolnost ali za spolno vzgojo relevantne teme.
3. V učbenikih za osnovno šolo diskurz o spolnosti sloni na heteronormativnosti in biološkem razumevanju spolnosti ter reproduktivnih vidikih.
4. Vsebina poljudnoznanstvenih priročnikov temelji na z zdravjem povezanih vidikih spolnosti (spolno prenosljive bolezni, kontracepcija, preprečevanje nezaželene nosečnosti). Prevladujoč diskurz teh vsebin spolnost povezuje s tveganji ter je heteronormativen in medikaliziran. Mladostnica oz. mladostnik je vzpostavljen kot subjekt, ki ga je treba zaščititi pred tveganji, ki jih prinaša spolnost. Spolnost v mladostništvu je vzpostavljena kot nevarna in tvegana.

V diplomskem delu bomo torej osvetlili, kako šola kot ideološki aparat države (Althusser 2000) prek formalnih in prikritih kurikularnih vsebin (re)producira dominantne diskurzivne prakse o zdravi, normalni in o družbeno sprejemljivi spolnosti. Opozorili bomo tudi na pomemben razmislek o tem, kako bi lahko šola nudila tudi prostor subvertiranju in dekonstrukciji nekaterih družbenih norm, ki slonijo npr. na biologizmu in heteronormativnosti, ter podprla širše in vključujoče koncepte spolnosti.

2 OPREDELITEV SPOLNE VZGOJE

Na začetku bomo pojasnili rabo terminologije v diplomskem delu in spolno vzgojo opredelili s pomočjo dokumentov, ki na mednarodni ravni posredujejo smernice za oblikovanje tovrstnih vzgojno-izobraževalnih predmetov v šolah, ter prikazali stanje na tem področju v Sloveniji in drugih evropskih državah.

2.1 Pojasnilo terminologije

V začetku je smotno pojasniti rabo besed seksualnost in spolnost v diplomskem delu.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1985) spolnost opredeljuje kot »značilnosti, ravnanje, izhajajoče iz spolnega nagona« (prav tam, str. 855) ali kot »spoln[o] dejavnost, spolno življenje« (prav tam). Beseda seksualnost pa je opredeljena kot sopomenka spolnosti (prav tam, str. 619).

Ker slovenski jezik ne vzpostavlja natančnega razlikovanja med obema pojmom, bomo besedi spolnost in seksualnost uporabljali kot sopomenki, kot to predvideva *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1985). Na tem mestu bi lahko vpeljali merilo pojmovanja tako, da bi se npr. spolnost nanašala na spol, seksualnost pa širše na različne družbene vidike intimnega življenja, kot so npr.: spolna identiteta, spolna usmerjenost, seksualne pravice in druge kategorije. Tega merila pa ob upoštevanju utečene rabe nekaterih pojmov v slovenskem jeziku, ki združujejo več pomenov (npr. spolna vzgoja, spolna usmerjenost), v besedilu ne bi mogli dosledno upoštevati, saj bi ti pojmi ostali izjeme.

Tudi ustreznost poimenovanja vzgoje in izobraževanja s področja spolnosti, tj. »spolna vzgoja«, bi bilo treba preudariti, saj – kot navajata Valerija Vendramin in Renata Šribar (2010) – gre za teoretsko preživeto sintagmo (prav tam, str. 70). V angleškem jeziku se za vzgojo in izobraževanje s področja spolnosti oz. seksualnosti uporablja izraz »sexuality education«; avtorici (prav tam) predlagata prevod »spolno izobraževanje in vzgoja« ali pomensko širše – »spolna vzgoja in vzgoja o medčloveških odnosih« (prav tam, str. 71). V različnih evropskih državah predmete, ki so namenjeni vzgoji in izobraževanju otrok in mladih s področja spolnosti, poimenujejo različno. Poimenovanja je mogoče razdeliti v tri kategorije, in sicer: 1) spolna oz. seksualna vzgoja in izobraževanje, ki je prevladujoča oblika

poimenovanja v Evropi; 2) spolna oz. seksualna vzgoja in izobraževanje, pri čemer je v naslovu tudi referenca na odnose; 3) vzgoja in izobraževanje za družinsko življenje. Zadnje poimenovanje uporabljajo na Madžarskem, Poljskem in na Slovaškem (IPPF 2006b, str. 18–19), iz česar je mogoče sklepati, da poimenovanje tovrstnih predmetov lahko odraža prevladujočo državno ideologijo in vrednotno naravnost, samo preimenovanje pa kaže na družbene spremembe v razumevanju seksualnosti (prav tam, str. 11).

2.2 Opredelitev spolne vzgoje

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO in BZgA 2010) spolno vzgojo definira kot učenje o kognitivnih, emocionalnih, socialnih, medosebnih in o fizičnih vidikih seksualnosti, ki otroke in mlade opremlja in opolnomoči z informacijami, veščinami in s pozitivnimi vrednotami, ki pomagajo razumeti in uživati lastno seksualnost, zagotavljati zdrave in izpopolnjujoče odnose ter sprejemati odgovornost za zdravje in dobrobit sebe pa tudi drugih. Spolna vzgoja naj temelji na mednarodno sprejetih človekovih pravicah ter prispeva k sočutni in pravični družbi (prav tam, str. 20).

Z vidika historične globalne perspektive je vzgojno-izobraževalne programe s področja seksualnosti mogoče razvrstiti v tri kategorije, in sicer na programe, ki zagovarjajo in promovirajo abstinenco, na programe, ki so bili oblikovani kot odgovor na to in predlagajo abstinenco kot možnost, a tudi izobražujejo o kontracepciji in varnih spolnih izbirah, ter na bolj celostno naravnane programe, ki so naravnani preventivno pa tudi širše in ki spolnosti ne vzpostavljajo kot vir tveganj, ampak tudi v okviru osebnega zadovoljstva in razvoja. Ti so značilni predvsem za zahodnoevropske države, medtem ko v ZDA in nekaterih vzhodnoevropskih državah prevladujeta prva dva tipa (UNESCO 2009 v prav tam, str. 15).

Mednarodna nevladna mreža *International Planned Parenthood Organization* (IPPF 2006a) predlaga ključne teme, ki naj bi jih obravnavala celostno naravnana spolna vzgoja, in sicer teme s področij: spola, spolnega in reproduktivnega zdravja, spolnih pravic in intimnega državljanstva, užitka, spolnega nasilja, raznolikosti in prepoznavanja diskriminacije, odnosov (prav tam, str. 7).

2.2.1 Spolna vzgoja v programih javne osnovne šole in gimnazije

Spolna vzgoja v javnih osnovnih šolah v Sloveniji predstavlja del medpredmetnega kurikularnega področja vzgoje za zdravje, in sicer kot vsebinski sklop *Vzgoja za zdravo spolno življenje* (Premik idr. 1999, str. 34). To pomeni, da je spolna vzgoja »tematsko področje, ki se povezano vključuje v razne predmete ter ima svoje specifične cilje in vsebine [...]. S tem preprečuje pretirano razdrobljenost učnih vsebin, jim daje večjo povezanost in skladnost.« (Prav tam, str. 9) To »usposobi učenca, da iz različnih vidikov, značilnih za posamezni predmet, izlušči zdravstvenovzgojni problem in ga razume ter pridobljene veščine in znanje uporabi v vsakdanjem življenju.« (Prav tam) Cilji Komisije za medpredmetno področje zdravje (v nadaljevanju: Komisija), ki jo je imenoval Nacionalni kurikularni svet, so »[s] programirano spolno vzgojo v šoli [...] zvišati raven znanja in veščin, zvišati sposobnost samonadzora, kakovost komunikacije in medosebnih odnosov, vplivati na oblikovanje zdravih (sodobnih) stališč in prepričanj, ki jih mladi potrebujejo za osveščeno in odgovorno odločanje v svojem spolnem življenju.« (Prav tam, str. 34)

Komisija na začetku spolnost pojmuje kot stičišče različnih pojmovanj medicine, kulturoloških študij, naravoslovja in družboslovja; ugotavlja, da je spolnost tema, ki posega »v mejno področje med znanstvenim in ideološkim, zasebnim in javnim, družbeno priznanim in prepovedanim, [zaradi česar] je še posebej pomembno, [da obravnava spolnosti izhajajo] iz človekovih pravic in demokratičnih načel upoštevanja avtonomnosti posameznika in spoštovanja zasebnosti.« (Prav tam)

Vzgoja za zdravje naj bi potekala v okviru posameznih predmetov, ur oddelčne skupnosti, dnevov dejavnosti, taborov itn. (prav tam, str. 20). Ker nekaterih vsebin vzgoje za zdravje ni mogoče izvesti integrirano pri posameznih predmetih, Komisija predlaga, da se nekateri tematski sklopi izpeljejo »v zadnjem triletju kot tematske ure v okviru celotnega časovnega fonda tega triletja« (prav tam, str. 22). Na tem mestu izpostavljajo tudi tematski sklop *Vzgoja za zdravo spolnost* (prav tam), ki naj bi obsegal 10 ur in vključeval naslednje vsebine (prav tam):

- »[m]edosebni odnosi;
- [o]draščanje;
- [n]ačrtovanje družine;
- [s]polno občevanje;

- [r]azlične oblike spolnega vedenja;
- [t]vegano spolno vedenje;
- [s]polne bolezni (preprečevanje, odkrivanje, zdravljenje);
- [k]o partnerski odnos ni več osrečujoč;
- [n]e dovoli, da bi o tvojem telesu odločali drugi;
- [s]trokovna pomoč« (Prav tam, str. 35)

V gimnaziji sodijo vsebine spolne vzgoje k zdravstvenovzgojnim vsebinam, ki so del obveznih izbirnih vsebin. Obvezne izbirne vsebine narekuje *Zakon o gimnazijah* (ZGim 2007). To so »dejavnosti, ki jih šola ponuja dijakom z veliko mero avtonomije, izvaja pa praviloma v strnjeni obliki. Obvezne izbirne vsebine ne smejo biti niti predmeti, niti nadomestilo za pouk, niti s strogim učnim načrtom omejene dejavnosti.« (Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport b. l.) Zdravstvena vzgoja sodi med vsebine, obvezne za vse. Izvede in/ali organizira jo šola, ki določi tudi obliko in načine izvedbe. Zdravstvena vzgoja, ki poteka strnjeno v obsegu 15 ur, predvideva obravnavo tematik s področja spolnosti, kot so: »odnos do telesa, razlike med spoloma, spolnost in medosebni odnosi, načrtovanje družine, nosečnost in porod, spolna zloraba, nadlegovanje in pornografija, spolno prenosljive bolezni in preprečevanje, spolna usmerjenost« (prav tam), šola pa lahko po svoji presoji ponudi tudi obširnejše vsebine (prav tam).

V Sloveniji je spolna vzgoja tudi domena javnega zdravstva in je del akcijskega načrta promocije zdravja *Vzgoja za zdravje za otroke in mladostnike* (Nacionalni inštitut za javno zdravje b. l.), ki so ga pripravili na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje. Promocija zdravja poteka v zdravstvenih ustanovah ob rednih sistematskih pregledih ali v šolah od šolskega leta 2007/08 naprej. Spolni vzgoji otrok in mladostnikov sta namenjena programa *Za zdravo in varno spolnost* (prav tam), ki je namenjen dijakom in dijakinjam 3. letnikov srednjih šol, ter *Vzgoja za zdravo spolnost* (prav tam), ki je namenjen učencem in učenkam 9. razredov osnovnih šol.

2.2.2 Spolna vzgoja v Evropi

Namen študije Seksualno izobraževanje v Evropi (Sexuality Education in Europe)¹ (IPPF 2006b), ki je bila izvedena v okviru projekta SAFE (Sexuality Education for Europe) mednarodne nevladne mreže International Planned Parenthood Organization (IPPF), je bilo prispevati k razvoju boljših praks na področju spolne vzgoje. Študija prikazuje pregled stanja vzgoje in izobraževanja s tega področja v 26 evropskih državah, med katere Slovenija ni bila vključena.

Poročilo raziskave (prav tam), ki ga je pripravila mednarodna nevladna mreža IPPF, kaže, da načini organizacije, izvedbe in izbora vsebin spolne vzgoje variirajo med posameznimi državami pa tudi znotraj posameznih držav, saj obstajajo razlike med urbanimi in ruralnimi območji. Spolna vzgoja je obvezna v veliko evropskih državah, in sicer v Avstriji, Belgiji, na Češkem, Danskem, v Estoniji, na Finskem, Islandiji, v Franciji, Nemčiji, Grčiji, na Madžarskem, Irskem, v Latviji, Litvi, Luksemburgu, na Nizozemskem, Norveškem, Portugalskem, na Slovaškem in Švedskem (prav tam, str. 12 in 18).

Kot je navedeno v poročilu (IPPF 2006b), je spolna vzgoja najpogosteje del predmeta biologija, v nekaterih državah pa je tudi del družboslovnih predmetov (npr. v Belgiji, na Nizozemskem, v Estoniji), redkeje pa je spolna vzgoja poučevana medpredmetno (tako je na Portugalskem). Od načina vključitve spolne vzgoje je odvisno tudi poimenovanje tovrstnih vzgojno-izobraževalnih vsebin. Nekateri države (npr. v Belgiji in na Cipru) v samem poimenovanju tovrstnih vsebin vključujejo tudi dimenzijo odnosov in vključujejo tudi psihosocialne vidike seksualnosti ter se s tem oddaljujejo od redukcije spolne vzgoje le na biološke, reproduktivne in na z zdravjem povezane vidike seksualnosti. Najpogosteje vsebine spolne vzgoje poučujejo učitelji in učiteljice v šolah, vključujejo se tudi nevladne organizacije, redkeje pa se v vzgojo in izobraževanje s področja seksualnosti vključujejo zdravstveni delavci. Spolna vzgoja je v posameznih državah v domeni različnih ministrstev;

¹ Na tem mestu opozarjamo na morebitne pomanjkljivosti vira, na katerega se sklicujemo. Metodologija in način zbiranja podatkov o spolni vzgoji v evropskih državah nam nista znana, saj poročilo metodologije natančno ne predstavi in je ne pojasni. Dokument temelji na samoporočanju držav članic mednarodne mreže IPPF, to so neprofitne organizacije, ki na nacionalni ravni posamezne države delujejo na področju spolnega in reproduktivnega zdravja in pravic (IPPF 2006b, str. 6). Na navajano poročilo se sklicuje tudi Odbor za pravice žensk in enakost spolov Evropskega parlamenta v dokumentu *Policies for Sexuality Education in the European Union* (Beaumont in Maguire 2013). Vir navajamo, ker nam nudi umestitev obravnavanega področja v širši družbeni kontekst.

najpogosteje je to ministrstvo za področje vzgoje in izobraževanja, pogosto pa je za to področje odgovornih več ministrstev, npr. ministrstvo za področje vzgoje in izobraževanja ter ministrstvo za zdravstveno področje (prav tam, str. 10–12).

V poročilu je mogoče zaslediti tudi, da primerjava med državami nakazuje, da je spolna vzgoja polemično področje in da ne uživa podpore med vsemi družbenimi skupinami, politični kontekst pa ima pomembno vlogo pri implementaciji spolne vzgoje (prav tam, str. 12). Analiza rezultatov v poročilu v ničemer ne nakazuje povezanosti med spolno vzgojo in zgodnjo spolno aktivnostjo mladostnikov in mladostnic, kar naj bi bil mogoč pomislek pri nasprotovanju spolni vzgoji (prav tam, str. 15). Nasprotno so izsledki mednarodne raziskave (Kirby, Laris in Rolleri 2005 v prav tam) pokazali, da je spolna vzgoja v šolah učinkovita pri zmanjševanju tveganega spolnega vedenja in da ni povezana s spolno aktivnostjo ali povečanim tveganim spolnim vedenjem. Spolna vzgoja pozitivno vpliva na znanje in ozaveščenost glede s spolnostjo povezanih tveganj in spodbudno vpliva na večšine komuniciranja o spolnosti (prav tam).

3 DRUŽBENA KONSTRUKCIJA OTROŠTVA IN MLADOSTNIŠTVA TER ZGODOVINSKA PERSPEKTIVA RAZUMEVANJA OTROŠKE SEKSUALNOSTI

Otroštvo in otrok kot predmet znanstvenega preučevanja je bil domena predvsem pedagoških in psiholoških ter psihoanalitičnih diskurzov, a le redko socioloških. V sociologiji se je tema otroštva pojavljala v okviru raziskovanja drugih družbenih pojavov, kot so socializacija in z njo povezani procesi prilagajanja družbenim normam in družbenem redu idr. ali kot raziskovanja družbenih institucij, v katere otrok vstopa, kot sta družina in šola. Interes za otroka in otroštvo kot samostojni predmet sociološke analize je začel naraščati šele zadnja leta (Švab 2001, str. 133).

Alenka Švab (2001) piše, da sociologija otroštva analizira otroštvo prek različnih konceptov (James idr. 1998 v prav tam). Najpogostejša perspektiva na otroštvo je socialnokonstruktivistična, »ki dekonstruira monolitno in univerzalistično percepcijo otroštva« (prav tam). Otroštvo, podobno kot druge kategorije, npr. seksualnost, razume kot zgodovinsko in kulturno variabilen konstrukt, zaradi česar bi bilo smotrnejše govoriti o konstrukcijah otroštev, saj imajo različna zgodovinska obdobja ali kulturni konteksti različna razumevanja starostnega obdobja, kot je otroštvo ali mladost (Zidar 2003, str. 359). Prednost socialnokonstruktivističnega razumevanja otroštva je torej v tem, da otroka razume znotraj kulturnega prostora ter da ga debiologizira in »osvobodi monolitnih predstav o naravni determiniranosti z nocijami nezrelosti in odvisnosti« (Gittins 1998 idr. v Švab 2001, str. 133–134).

Philippe Aries (1991), zgodovinar otroštva in družine, je prek proučevanja predvsem francoskih zgodovinskih virov prikazal položaj otroka od srednjeveške evropske družbe naprej in pomembno prispeval k razumevanju otroštva kot posebnega dela človekovega življenja kot modernega družbenega pojava. Ariesovo delo je bilo deležno tudi veliko kritik (Baskar v Aries 1991, str. 514–517). Lloyd DeMause (1974), utemeljitelj psihozgodovine, nasprotuje Ariesovi tezi o srečnem otroku tradicionalne družbe, v kateri se je prosto mešal z odraslimi in postal šele z moderno iznajdbo otroštva in družinskega življenja prikrajšan za svobodo ter obsojen na šibo in zapor tiranskega koncepta družine (prav tam, str. 5). Avtor nasprotno utemeljuje, da je zgodovina otroštva »nočna mora, iz katere smo se nedavno zbudili« (prav tam, str. 1), da dlje kot seže pogled v zgodovino, slabše je bilo poskrbljeno za

otroke in večja je verjetnost, da so bili otroci »ubiti, zapuščeni, pretepeni, terorizirani in spolno zlorabljeni« (prav tam). Avtor zagovarja tezo psihogene teorije zgodovine, kar pomeni, da zgodovinskih sprememb ne pripisuje razvoju tehnologije ali ekonomije, ampak »psihogenim« spremembam osebnosti, ki so nastale kot posledica evolucije interakcij med starši in otroki (prav tam, str. 3).

Ariesovo (1991) zgodovinsko proučevanje otroštva vodi v tezo, da je imela tradicionalna evropska družba v srednjem veku drugačen pogled na otroka oz. adolescenta kot sodobne zahodne družbe. Na podlagi proučevanja srednjeveške ikonografije je dokazoval, da je srednjeveška družba otroka razumela kot pomanjšanega odraslega, otroštva kot posebne starostne kategorije pa ni prepoznavala, saj ni bilo »zavesti o otroški posebnosti, po kateri se otrok bistveno razlikuje od odraslega, celo mlajšega odraslega« (prav tam, str. 164). Otroštvo je bilo omejeno samo na čas, ko je otrok najbolj nebogljen, vendar se je, takoj ko je zmožel, pomešal med odrasle in njihove naloge ter tako preskočil etape otroštva oz. mladosti, kot jih pojmuje v sodobni družbi. Otroek je zgodaj zapustil starše in družino, ki ni bila glavna nosilka socializacije otroka; to je zagotavljalo vajeinstvo, ki je temeljilo na sobivanju otroka in odraslih, prek katerega se je otrok učil na način, da je odraslim pomagal pri delu in njihovih opravilih (prav tam, str. 7–8).

Do pomembne spremembe razumevanja otroštva oziroma »občutja« otroštva (prav tam) sta pripeljala dva družbena pojva: prvi, ki nastopi od konca 17. stoletja naprej, s sholarizacijo, ko vajeinstvo kot oblika vzgoje nadomesti šola, povzroči ločevanje otrok od odraslih (prav tam, str. 9) in vpelje novo starostno kategorijo adolescence (Baskar 1991, str. 513), in drugi, ki nastopi z industrializacijo družb, ki prinese spremembe družinskega življenja in mesta otroka v družini, kar vodi do povečanega zanimanja in skrbi za otroke v 19. in 20. stoletju (Aries 1991, str. 9–10).

Podobno kot otroštvo je tudi mladost oz. adolescenco mogoče razumeti kot socialni konstrukt, saj ni biološko določena in kulturno univerzalna kategorija (Rener 2000, str. 208). Temu priča sorazmerno pozna uveljavitev pojma adolescencia, ki označuje posebno življenjsko obdobje med otroštvom in odraslostjo. V začetku 20. stoletja je pojem adolescencia, kot piše Tanja Rener (2000), vpeljal Stanley Hall (Wallace in Jones 1992 v prav tam, str. 207), ki je adolescente in adolescentke prepoznal kot družbeno skupino, ki obenem vzbuja upanje in nezaupanje, zaradi česar terja skrben nadzor odraslih (prav tam). Margaret Mead (1954 v Ule

2008, str. 55) pa je, tako Mirjana Ule (2008), s proučevanjem adolescence v nezahodnih kulturah zavrgla teorijo o adolescenci kot univerzalnem obdobju, za katero veljata problematičnost in konfliktnost (prav tam, str. 55).

Razumevanje mladostništva kot posebnega razvojnega obdobja med otroštvom in odraslostjo se je vzpostavilo predvsem v tistih industrijskih družbah, v katerih mesto posameznika ali posameznice v družbi ni bilo že vnaprej določeno in je prišlo do procesov individualizacije. Mladostništvo v modernih družbah pomeni socialno nadaljevanje otroštva, ki presega čas biološkega dozorevanja in premik odraslosti v poznejše obdobje, čemur pri vzgojno-izobraževalnem delu ni bila dovolj več le družina, zaradi česar so se v proces odraščanja vključile različne institucije. Prav šola je tista institucija, ki je pripomogla k vzpostavitvi mladosti kot posebnega življenjskega obdobja in ki je prevzela tudi funkcijo nadzora (prav tam, str. 49 in 51).

Mladostništvo ni bilo prepoznano le kot ambivalentno, ampak tudi kot pomembno formativno življenjsko obdobje (prav tam, str. 50). Mladostniki in mladostnice postanejo objekt nadzora različnih institucij, pri čemer »to nadziranje ni gola moč, [...] temveč je v prvi vrsti ideološko podrejanje reprezentantom družbe« (Ule 1988, str. 13). Različne družbene institucije, kot so: »družinska vzgoja, šola [...], govor o mladini, [...] znanstvene raziskave in teorije« (prav tam, str. 35), prispevajo tudi k sami konstrukciji mladine kot navidezno homogeni družbeni skupini (prav tam).

K razumevanju adolescence kot viharnega, čustveno nestabilnega in nadzora potrebnega življenjskega obdobja so pripomogli tudi različni znanstveni aparati, predvsem psihološki in psihiatrični (Ule 2008, str. 56). Ti so prispevali k temu, da so se percepcije adolescence, ki je, kot smo pokazali, »kulturni fenomen« (prav tam, str. 57), oblikovale okrog biologiziranih problemov adolescence, katerih obravnava pogosto vodi v moraliziranje in nadzor. Poleg tega pa je problem uveljavitve psihološko-psihiatričnih percepcij tudi v tem, da: 1) s pripisovanjem določenih značilnosti kot univerzalnih in naturaliziranih odgovornost prenašajo na adolescente oz. adolescentke; 2) so postali del splošnega družbenega razumevanja tega življenjskega obdobja (prav tam).

Družbena konstrukcija otroštva in mladostništva torej poteka prek prevladujočih govorov in praks institucij, ki utrjujejo in legitimirajo odnos do otrok in mladih (Ule 1988, str. 33). Te

diskurzivne prakse učinkujejo tudi na odrasle, saj legitimirajo odraslost kot status in pozicijo, ki omogoča »nastopanje s pozicije moči in zgloda nasproti otrokom, mladim« (prav tam) ter »s tem opravičuje posege države v življenjske razmere mladih, npr. [prek] šolstv[a]« (prav tam). Pomembna ideološka institucija ob tem je, kot smo do zdaj že pokazali, prav šola (prav tam, str. 33 in 35), ki temelji na reprodukciji pedagoškega odnosa (Ule 2008, str. 51), ta pa nadzoruje potek odraščanja. Prav to nadzorovanje, pojasnjuje avtorica, je »v prvi vrsti ideološko podrejanje reprezentantom družbe oziroma oblasti« (prav tam, str. 52), kar mladosti ne vzpostavlja le kot družbeni, ampak tudi kot ideološki konstrukt (prav tam).

3.1 Koncept protektivnega otroštva in družbena konstrukcija otroka kot seksualnega subjekta

Prevladujoče družbene konstrukte otroštva v sodobnem zahodnem svetu označuje koncept »protektivnega otroštva« (Zidar 2003, str. 359). Otrok ni pravni in politični subjekt, saj zanj veljajo posebna zakonska določila, posebna sodna obravnava, poleg tega tudi nima volilne pravice. Otroci in mladostniki do polnoletnosti veljajo kot posebna družbena kategorija, ki je percipirana kot neizoblikovana in nedolžna, zaradi česar potrebuje posebno zaščito. »V sodobnosti je otroštvo sfera zaščitenosti in nedolžnosti, ločenosti od politične, javne sfere in od dela.« (Prav tam)

Koncept protektivnega otroštva torej zaznamuje intenzivirana pozornost zagotavljanja najboljših pogojev eksistence, blaginje in skrbi za otroke, kot je izobraženost ali čustvena stabilnost, saj so otroci percipirani kot »individuimi, katerih avtonomijo je treba varovati in ohranjati« (James idr. 1998 v Švab 2001, str. 136). Ob tem pa avtorica Švab (2001) opozarja, da koncept protektivnega otroštva vzpostavlja otroštvo kot najbolj nadzorovan del osebne eksistence, otroka pa kot potrebnega posebnega nadzora pred različnimi »fizičnimi, seksualnimi in moralnimi nevarnostmi« (prav tam, str. 136).

Koncept protektivnega otroštva je mogoče povezati z dominantnimi diskurzivnimi praksami, ki otroštvo percipirajo kot obdobje nedolžnosti in otroka kot ranljivega. Seksualnost v diskurzu nedolžnosti in protektivnosti predstavlja sinonim nevarnosti, kar pripomore k zanikanju otroka kot seksualnega subjekta. Diskurz otroške nedolžnosti ima pomembno vlogo pri ustvarjanju in regulaciji razlik med odraslimi in otroki, pri čemer ima pripisovanje seksualne nedolžnosti otroku pomembno vlogo. V zahodnih družbah se koncept nedolžnega

otroka, še zlasti seksualno nedolžnega, vzdržuje prek različnih družbenih, pravnih in političnih praks (Robinson 2013, str. 42).

Pogled v zgodovino odnosa do otroške seksualnosti lahko pomembno prispeva k razumevanju kulture otroštva in prevladujočih diskurzov, ki zadevajo percepcije otroštva. Prikaže nam namreč značilnosti odnosa odraslih do otrok, odnos odraslih do otroške seksualnosti, razkriva pojmovanje normalnega in patološkega ter družbene prakse, ki izhajajo iz teh pojmovanj, kot so medicinske prakse, povezane s seksualnostjo, spolna vzgoja in prevladujoča družbena (spolna) morala (Fishman 1982, str. 269).

Pri raziskovanju zgodovine otroške seksualnosti je glavna ovira v tem, da otroci za seboj niso pustili svoje zgodbe, pričevanja, zato celotno razumevanje zgodovine otroške seksualnosti temelji na odnosu odraslih do otrok, na njihovi percepciji otroške seksualnosti in otroštva na splošno. Tudi le kratek pregled zgodovine otroške seksualnosti oz. boljše diskurzov otroške seksualnosti nam prikaže, da je bilo razumevanje te kot patološke ali normalne vedno kulturno in časovno zaznamovano ter tesno povezano s širšim družbenim kontekstom (prav tam, str. 269–270).

Tudi Aries (1991) je v svoji zgodovinski analizi otroštva pokazal, da se je odnos do otroštva in seksualnosti spreminjal glede na okolje in zgodovinski čas, kar je zgovorno naslovil *Od brezsravnosti k nedolžnosti* (prav tam, str. 131). Spremembe družbenega pogleda na otroško seksualnost skozi zgodovino je ilustriral z navajanjem dnevniških zapisov kraljevega zdravnika Heroarda, ki je popisoval življenje Louisa XIII. na koncu 16. stoletja in v začetku 17. stoletja. Ti zapisi kažejo na to, kot pravi Aries (prav tam), da so bile srednjeveški družbi stroge prepovedi, ki narekujejo odraslim zadrževanje vsakršnih namigovanj na seksualnost vpričo otrok, tuje. »Obzirnost do otrok je bila v tistem času [...] docela neznana. Vpričo njih so si vse dovolili: surove besede, pohujšljiva dejanja in situacije. Otroci so vse slišali, vse videli.« (de Dainville 1940 v prav tam, str. 134) To Aries (1991) pojasnjuje s takratnim razumevanjem otroka kot brezbriznega do seksualnosti, zaradi česar vsi namigi na seksualnost, vključujoč gibe in dotike, naj ne bi imeli posledic, saj jih otrok, ki mu je seksualnost tuja, kot seksualne tudi ne bi razumel, poleg tega še ni bilo prisotno verjetje v posebno otroško nedolžnost (prav tam, str. 138). Pojmovanje otroka kot nedolžnega in šibkega se uveljavi šele pozneje, v 17. stoletju, z novim gibanjem, ki se je kazalo v povečanju moralne in pedagoške literature, ter izrazitejšim zanimanjem za vzgojo (prav tam, str. 143 in

147). Razumevanje otroštva kot časa nedolžnosti v ospredje postavi vzgojne težnje po zaščiti otroka pred »umazanostmi življenja, zlasti pred spolnostjo« (prav tam, str. 153) in »okrepit[vi] otroštv[a] z razvijanjem značaja in razuma« (prav tam).

S socialnimi, političnimi in z ekonomskimi spremembami, ki jih je prinesla industrijska revolucija v 18. in 19. stoletju, se je spremenila tudi vloga družine in s tem razumevanje otroštva. S splošno šolsko obveznostjo in spremembami družinskega življenja so se vloge otrok in odraslih spremenile, otroci kot posebna starostna kategorija pa so postali deležni več skrbi in varovanja (Robinson 2013, str. 45).

Sterling Fishman (1982) se je v svoji historični analizi posvetil predvsem raziskovanju razumevanja in presojanja masturbacije, ki je kot seksualna praksa najpogosteje povezana z otroštvom, kar pomeni, da nam lahko takšna analiza po posameznih zgodovinskih obdobjih razkrije širšo sliko razumevanja otroštva in seksualnosti glede na zgodovinski in kulturni kontekst (prav tam, str. 271).

Kot navaja avtor (1982), se je v 18. stoletju pogled na otroško seksualnost korenito spremenil. Termin »onanizem« se je kot sopomenka masturbaciji začel uporabljati prav v tistem času in se je povezoval predvsem z otroštvom in adolescenco. Sam termin je bil od takrat naprej tudi bolj moralno zaznamovan v primerjavi z moralno in objektivno nevtralnejšim terminom »koitus«. Nov odnos do otroške seksualnosti prikazujejo različna besedila iz tistega časa (prav tam, str. 273–274).

V svojem času zelo priznan švicarski zdravnik Simon-André Tissot v knjigi *Onanizem ali disertacija o tegobah, povzročenih z masturbacijo (Onanism or Dissertation on the maladies produced by masturbation)*, ki je izšla leta 1760, predstavi obsežen seznam fizioloških posledic in zdravstvenih težav, ki jih prinaša masturbacija. Z njegovim delom se medicina jasneje pridruži oz. prevzame vlogo krščanskih moralistov pri obsojanju masturbacije kot oblike otroške seksualnosti, ki je bila le stoletje prej izpostavljena milejšim oblikam obsojanja (prav tam, str. 274–275).

Kerry H. Robinson (2013) privzema tezo Michela Foucaulta, da je prav nadzor nad otroško masturbacijo privedel do konceptualizacije tega pojava in njegove tabuizacije (Foucault 1978 v prav tam, str. 48). Nenadzorovana otroška seksualnost je bila grožnja ne le otroštvu in

njegovi nedolžnosti, ampak tudi celotnemu družbenemu tkivu 19. stoletja, ki je temeljilo na družinskih odnosih in krščanski morali. V tem obdobju se je začel konstrukt otroške nedolžnosti še močneje izenačevati z zanikanjem otroške seksualnosti. Dober otrok je bil ta, ki se je vedel skladno s prevladujočo moralno tistega časa, kar je pomenilo, da se ni »umazal« s seksualnimi mislimi ali z dejanji (prav tam, str. 48–49).

3.1.1 Družbeni pogled na spolnost otrok v 19. stoletju na Slovenskem

K razumevanju, kako so Slovenci v 19. stoletju gledali na spolnost v otroštvu in spolno dozorevanje, je prispevala Alenka Puhar z analizo otroštva v 19. stoletju na Slovenskem v delu *Prvotno besedilo življenja* (2004). V tem obdobju je bila »značilna vsesplošna askeza, usmerjanje vseh razpoložljivih sil v proizvodnjo in pridobivanje, izjemna skrb za čistost telesa in nravi pa seveda stroga seksualna morala« (prav tam, str. 274).

Slovenska družba 19. stoletja, torej v času, ko je v zahodni Evropi prevladovala viktorijanska morala, »si je na moč prizadevala delovati karseda brezspolno«, kot piše Puhar (prav tam, str. 260). Cenzura in zaostrovanje moralnih načel, povezanih s spolnostjo, sta bila še toliko večja v odnosu do otrok. Tako naj bi »starši že ob rojstvu prvega otroka odstranili s sten vse slike z golimi figurami [...], poskrbeti bi morali, da jih otroci nikdar ne vidijo gole [...], pri štirih ali petih letih naj bi se otroci ne pokazali več goli tudi pred svojimi brati ali sestrami.« (Prav tam) V družinskem krogu naj ne bi bilo prisotnega govora o spolnosti; tako naj otroci prek vzgoje v družini ne bi izvedeli veliko o telesnem dozorevanju, spočetju in o rojstvu. Cenzura spolnosti se je nadaljevala tudi v šoli, v kateri so bile klopi za dečke in deklice ločene, odhodi na stranišče pa strogo nadzirani; s tem povezana je bila tudi zahteva po celibatu učiteljic (prav tam, str. 260–261).

Rezultata takšne cenzure sta bila neinformiranost in neizobraženost o spolnosti ter spolnem dozorevanju med odraščajočo populacijo. Prvi telesni znaki odraščanja so vzbujali strah in grozo, saj so bili pogosto razumljeni kot bolezen ali kazen za greh. Tako so npr. dekleta ob prvih menstruacijah, ki so vzbujale skrbi in ugibanja o hudi bolezni ali smrti, ostale brez pojasnil in so šele po poroki ali ob nosečnosti, ki jim je prinesla drugačen družbeni status, prišle do informacij npr. glede lajšanja bolečin itn. (prav tam, str. 265–266). »Vsakršno

pojasnilo je samo po sebi veljalo za greh oziroma za pohujšanje, zato je tudi o 'ženskem cajtu' vladal med materami in hčerami popoln molk.« (Prav tam, str. 265)

Informacije, ki so jih otroci in mladostniki oz. mladostnice dobili glede odraščanja doma, pri verouku ali v internatih, so bile »po večini tako dvoumne in meglene, da so bile v resnici bolj grozeče kot informativne« (prav tam, str. 266). Informiranje mladih o spolnosti in telesnem dozorevanju je služilo predvsem opozarjanju pred nevarnostmi, ki jih prinesejo nečistost in druge nevarne strasti, ki kvarijo mlada telesa, vendar ob tem odraščajočim ni bilo konkretneje in jasneje pojasnjeno, kaj pravzaprav nečistost je. Več skrbi je bilo namenjene odkrivanju prekrškov in nasvetom za preventivo, kar je obsegalo odvrčanje otrok od nevarnih priložnosti, pohujšljive družbe ali branja, vse z namenom, da bi razvili odpor do lastnega telesa in predvsem grozo pred onanijo (prav tam, str. 266–268).

Preprečevanje masturbacije oz. t. i. »nevarnih priložnosti«, ki bi lahko otroka k temu privedle, se je začelo že takoj po rojstvu. Temu je služilo npr. tudi povezovanje dojenčkov s povoji prek celotnega telesa, pozneje preprečevanje predolgega poležavanja otrok, odsvetovanje spanja na premehki postelji itn. (prav tam, str. 267).

Onanija kot samooskrumba naj bi bila poleg hudih zdravstvenih posledic vzrok tudi za grešna dejanja in zločine v odraslosti. Preprečevanje onanije je bilo izrazitejše pri fantih, pri dekletih je bil boj proti grehu usmerjen predvsem v preprečevanje intimnih stikov z drugim spolom (prav tam, str. 286). Ta greh so še posebno nadzorovali v internatih, v katerih so kršilce doletele tudi kazni, od zasramovanja, udarcev do poniževalnih del (prav tam, str. 270).

V tistem času besedila, ki so narekovala nadzor, navodila za zasliševanje in skrbno opazovanje otrok, da si ne bi nakopali pogubnih posledic, ki naj bi jih povzročala onanija, niso bila redka. Avtorica (prav tam) piše, da prav ta besedila odražajo »ambivalenten odnos odraslih do spolnosti, otroške in lastne, tisto čudno mešanico poželenja in odpora, ki je tako značilna za 19. stoletje. Poleg tega pa tudi kažejo, da odrasli v onaniji niso videli le spolne pregrehe, temveč tudi greh osamosvajanja, kljubovanja, upora. Boj proti onaniji je bil hkrati tudi boj za absolutno podreditev avtoriteti.« (Prav tam, str. 269)

3.1.2 Vzpon meščanske kulture in nove spolne morale

Začetek represije nad seksualnostjo Foucault (2010) povezuje z začetki razvoja kapitalizma in meščanske kulture. V času viktorijanskega meščanstva se je odnos do seksualnosti korenito spremenil. »Od tedaj je seksualnost skrbno zaprta. Vseli se v dom. [...] V družbenem prostoru je [...] edino mesto priznane, a koristne in plodne seksualnosti soba staršev.« (Prav tam, str. 9) Poprejšnja sproščenost jezika med otroki in odraslimi je postala utišana in tako je ostalo vse do dognanj Sigmunda Freuda (prav tam, str. 30).

Vendar, kot piše Foucault (2010), ni prišlo le do utišanja, ravno nasprotno, »[o] spolnosti se ne pove manj [...], [t]oda govori se drugače, o njej govorijo drugi ljudje, z drugih vidikov in da bi dosegli druge učinke.« (Prav tam, str. 30) Čeprav se morda o spolnosti ne govori, je kar naprej prisotna, za kar Foucault kot primer navaja prakse organiziranja srednješolskih ustanov 18. stoletja, npr. ureditev notranjosti učilnic, porazdelitev spalnic ali režimov spanja – vse to napeljuje na konstantno prisotnost seksualnosti (prav tam).

Jasnejše in bolj definirane opredelitve normalne oz. abnormalne otroške seksualnosti, ki jim sledimo v 18. stoletju, odražajo širši kontekst spremenjenega pogleda na otroštvo (Fishman 1982, str. 275). Spolnost mladostnikov in mladostnic v 18. stoletju postane javno vprašanje ter predmet različnih strokovnjakov, zdravnikov, vzgojiteljev in ravnateljev, ki okrog spolnosti mladih oblikujejo celo vrsto predpisov, mnenj in nasvetov. Spolnost otrok in mladostnikov oz. mladostnic postane pomemben predmet različnih institucij in govorov (Foucault 2010, str. 31–33).

Poprejšnjo skorajšnjo brezbržnost do vzgoje otrok zamenjata pojav povečanega interesa za otroštvo in vnema po poseganju v življenje otrok z namenom zaščite. V meščanskih krogih srednjega razreda med teologi in učenjaki postane prava in primerna vzgoja pomembna in polemična tema. Vzgoja otrok postane predmet tudi filozofskih razprav; leta 1762 je tako izšel Rousseaujev znameniti *Emile*. Odnosi med odraslimi in otroki so se začeli spreminjati, pojavila se je potreba po poseganju v življenja otrok, nastopila je doba intruzivnega starševstva (Fishman 1982, str. 275).

Konec 19. stoletja so se uveljavile nove znanosti, kot sta pediatrija in razvojna psihologija, ki so konstruirale otroštvo kot posebno obdobje, ločeno od odraslosti. Pojavile so se nove

institucije, ki so se ukvarjale z dobrobitjo otrok (Robinson 2013, str. 48), posledici česar, kot navaja Robinson (2013), sta tudi medikalizacija otroštva in iznajdba otroških bolezni, vključujoč prezgodnjo seksualnost otrok (Kociumbas 1997 v prav tam, str. 48). Skrb za posameznika je postala skrb države. Evropske države so vzpostavile državne šolske sisteme in vpeljale zakone, ki so narekovali obvezno osnovnošolsko izobraževanje, s čimer države niso več le zapovedovale primerne vedenja, ampak so ga začele tudi poučevati (Fishman 1982, str. 277).

Vodilo moralistov in zdravnikov pri polemiziranju otroške seksualnosti ni več zaščita in zdravljenje posameznikov, ampak zaščita družbe (prav tam). Francoski zdravnik je v sredini 19. stoletja zapisal: »[p]o mojem mnenju ne kuga, ne vojna, ne črne koze, ne gruča podobnega zla niso imeli tako katastrofalnih posledic za človeštvo kot navada masturbacije: ta uničuje elemente civilizirane družbe.« (Duffy 1963 v prav tam)

V 19. stoletju postane kontrola nad otroško seksualnostjo institucionalizirana, saj z uvedbo univerzalne šolske obveznosti zagotavljanje normalnega vedenja otrok postane skrb države. Ministrstva za izobraževanje in zdravstvo ter drugi državni organi uporabljajo svojo avtoriteto na področjih, na katerih so imeli prej glavno besedo duhovniki, zdravniki in starši. Njim država okrepi avtoriteto nad otroki na način, da je vsak otrok v otroški sobi, otrok v cerkvi, otrok v ordinaciji ali otrok v učilnici nadzorovan prek enako mislečih odraslih. Povečan nadzor nad otroško seksualnostjo te seveda ni odpravil, odrasli svet, obseden z zatiranjem otroške seksualnosti, pa je morda celo spodbudil, kar je želel zatreti (Fishman 1982, str. 278).

Eden izmed načinov razvijanja mehanizmov znanja in oblasti glede seksualnosti je bil prav 'pedagogizacija otroške seksualnosti', ki je otroka definirala kot »'uvodn[o]' seksualn[o] bitj[e]« (Foucault 2010, str. 100; prim. tudi Robinson 2013, str. 49), ki je po eni strani že seksualno, a ker je ta seksualnost neprimerna – naravna in nenaravna obenem, »nosi v sebi telesne in moralne nevarnosti, kolektivne in individualne« (prav tam). Po Foucaultu (2010) je ta pogled na otroško seksualnost pripeljal do potrebe po neprestani skrbi in nadzoru staršev, vzgojiteljev, zdravnikov in pozneje psihologov, ki naj bi preprečili grožnjo, ki jo seksualnost domnevno prinaša (prav tam, str. 100). To je pripeljalo do regulacije in nadzora dostopa otrok do znanja o seksualnosti, kar se je nadaljevalo v 20. stoletju in vse do danes (Robinson 2013, str. 49).

3.1.3 Sigmund Freud in normalizacija seksualnosti

20. stoletje je prineslo spremembe v razumevanju otroške seksualnosti, k čemur je prispeval Freud z objavo *Treh razprav o teoriji seksualnosti* leta 1905 in – kot piše Fishman (1982) – s svojimi dognanji ter z javnim zatrjevanjem, da je otroška seksualnost normalna in biološka danost oz. prirojenost (prav tam, str. 279). Freud (2006) zapiše, da »[v] resnici novorojenec prinese seksualnost s seboj na svet, določeni seksualni občutki spremljajo njegov razvoj skozi obdobja dojenja in zgodnjega otroštva in verjetno se le malokateri otrok utegne izogniti seksualnim dejavnostim in občutkom do pubertete.« (Prav tam, str. 10)

Freud v odprtem pismu *O seksualnem razsvetljevanju otrok* (prav tam, str. 7) navaja pomisleke glede ovinkarjenja in prikrievanja informacij o seksualnosti otrokom prek odraslih in to pripisuje slabi vesti odraslih ter njihovi nevednosti glede otrokovega razvoja, zaradi česar priporoča razsvetljevanje tudi odraslih (prav tam, str. 9–10), saj »[o]trok že greši, starši pa še zmeraj mislijo, da ne ve, kaj je grešno.« (Prav tam, str. 9)

Avtor je pomembno vlogo vzgoje in izobraževanja otrok o spolnosti pripisoval tudi šoli, ki naj se ne bi izogibala poučevanja o spolnosti, ampak naj bi se spolnost obravnavalo »enako kot vse, kar je vredno vedeti« (prav tam, str. 14). Razsvetljevanje o spolnosti naj bi torej izvajala tudi šola, in sicer do desetega leta starosti, in postopno ter ob upoštevanju otrokovega razvoja (prav tam).

»Po mojem mnenju najpomembnejši korak v vzgoji otrok je storila francoska država, s tem ko je namesto katekizma uvedla osnovno čitanko, ki otroka seznanja z njegovim statusom državljana in etičnimi dolžnostmi, ki ga bodo nekoč zavezovale. Toda ta osnovni pouk bo ostal hudo nepopoln, dokler ne bo zajel tudi področja seksualnega življenja. V njem je vrzel, ki bi jo morali zapolniti vzgojitelji in reformatorji!« (Prav tam, str. 15)

Tako, meni Robinson (2013), 20. stoletje s Freudovo teorijo psihoseksualnega razvoja vzpostavlja zatiranje seksualnih vzgibov v otroštvu celo kot povod za poznejše psihološke probleme v odraslosti, kot je nevrotičnost ali seksualna deviantnost (prav tam, str. 50).

Avtoritete, ki so prej svetovale staršem in učiteljem, da naj uporabijo vse mogoče ukrepe pri preprečevanju udejanjanja otroške seksualnosti, v 20. stoletju omilijo svoja priporočila, nadzor pa namesto teologov in staršev prevzamejo medicinski strokovnjaki in raziskovalci,

pediatri, otroški psihiatri in drugi strokovnjaki, katerih avtoriteta postane neizpodbitna (Fishman 1982, str. 279–280).

Pogled na vlogo staršev pri vzgoji otrok se, kot piše Fishman (1982), z dognanji Freuda in njegovih sledilcev ter z behaviorističnimi znanstveniki spremeni; starši postanejo glavni vir travmatizacije otrok. Z vidika behavioristov so starši pri svoji vzgoji premalo znanstveni, posledica tega pa je razvoj vzgojnih priročnikov za starše in izobraževanje strokovnjakov za delo v šoli. Šolski sistemi, ki so imeli prej vlogo zatiranja otroške seksualnosti, zdaj postanejo glavni nosilci spolne vzgoje in izobraževanja. Tako je otroška seksualnost, prej v rokah staršev in teologov, zdaj tudi v domeni ekspertov, ki zatrjujejo, da so moralno nevtralnejši pri odločanju, kaj je dobro za otroke (prav tam, str. 279–281).

3.1.4 Sklep

Z zgodovinskim pregledom smo osvetlili, kako so se spreminjali družbeni koncepti otroštva v povezavi s seksualnostjo. Če so še pred letom 1700 otroški seksualnosti različne avtoritete posvečale malo pozornosti, je ta v 18. stoletju s teološkim in z medicinskim diskurzom vzpostavljena kot grešna ali pa kot za zdravje nevarna ter zato potrebna družbene razprave in nadzora. V 19. stoletju seksualnost ni več le individualni problem, ampak javni in tako predmet ukrepov različnih institucij. 20. stoletje pa je prineslo pomemben preobrat, saj je prav zatiranju otroške seksualnosti pripisal enake posledice kot predhodno obdobje neomejeni seksualnosti (prav tam, str. 270).

Pokazali smo, da se diskurzivne prakse, ki vzpostavljajo otroka kot potrebnega zaščite, in razumevanje seksualnosti skozi različne kulturne kontekste tesno prepletajo. Diskurzi protektivnosti, kot navaja Robinson (2013), ki postanejo vplivni v sredini 19. stoletja in otroka vzpostavljajo kot nedolžnega ter potrebnega posebne zaščite, regulirajo seksualnost otrok ravno prek deseksualizacije (Egan in Hawkes 2009 v prav tam, str. 50).

Tudi danes se diskurzi nedolžnosti in protektivnosti uporabljajo za utrjevanje in regulacijo različnih družbenih, političnih in pravnih praks, ki v imenu najboljšega interesa otroka narekujejo starševske navade, vzpostavljajo odnose med odraslimi in otroki ter ne nazadnje vplivajo na dostop otrok do znanja v zahodnem svetu. Ob tem je pomembno, da prakse zagotavljanja kar največje blaginje in varnosti otrok ne teptajo avtonomije otroka in mu ne

odrekajo pravice do seksualne subjektivitete ali da diskurzi v imenu zagotavljanja blaginje otroka niso uporabljeni kot nadzor in demonizacija drugih družbenih skupin (prav tam, str. 51).

4 DRUŽBOSLOVNA RAZUMEVANJA SEKSUALNOSTI

V nadaljevanju bomo poudarili nekatere vidike obravnave seksualnosti, ki jih utemeljujejo sociologija in druge družboslovne vede. Osvetlili bomo predpostavko, iz katere izhajamo v diplomskem delu, da seksualnost, kot zapiše Jeffrey Weeks (2003), prvenstveno ni naravni fenomen, ampak produkt družbenih in zgodovinskih silnic – seksualnost je fikcija, ki nekoč ni obstajala in morda nekoč v prihodnosti ne bo več obstajala. Pojem seksualnost lahko razumemo kot skupek bioloških in mentalnih vidikov in kulturnih form, kot so: spolna identiteta, telesne razlike, reproduktivne sposobnosti, potrebe, želje, fantazije, spolne prakse itn., ki so pomensko zvezani, vendar je ravno ta zvezanost pojmov, ki tvorijo razumevanje seksualnosti, kulturno in zgodovinsko pogojena (prav tam, str. 6–7).

4.1 Od esencializma k družbeni konstrukciji seksualnosti

Velik del zgodovine je bilo krščansko razumevanje seksualnosti prevladujoča družbena morala. Zanja je značilno, da je vso spolnost, ki ni služila le reprodukciji, označevala za grešno in celo škodljivo. Svoj vrh je dosegla v srednjem veku, ko je postala tudi del verske zakonodaje (Kuhar 2010, str. 15). V 19. stoletju je cerkvena oblast začela izgubljati svojo moč, cerkvene dogme o seksualnosti je začelo izpodrivati esencialistično razumevanje seksualnosti, ki se je uveljavilo s profesionalizacijo medicinske in psihiatrične znanosti (prav tam, str. 17). Nove znanosti so »nadomestil[e] prejšnje religiozne avtoritete in tako se je oblikovala medicinsko-moralna tiranija« (Oosterhuis 1997 v prav tam, str. 21). Medicina in psihiatrija sta v tistem času seksualnost pojasnjevali prek seksualnih gonov, ki so »biološka, nespremenljiva sila, pridobljena ob rojstvu« (Kuhar 2010, str. 18), in tvorijo osnovni biološki princip seksualnosti (prav tam).

Namnoženost znanstvenih govorov o seksualnosti v 19. stoletju, ki so pripomogli k vzpostavitvi seksualnosti same, je Foucault (2010) poimenoval »scientia sexualis« (prav tam, str. 67). Avtor načine proizvodnje resnice o seksualnosti deli na »postopke priznanja in znanstvene diskurzivnosti« (prav tam, str. 64). Postopki priznanja, kar so postopki »za proizvodnjo resnice o seksu« (prav tam, str. 57), so se utrdili z institucionalizacijo znanstvenega govora medicine, psihiatrije in pedagogike (prav tam, str. 64–65). Tako se seksualnost ne uvršča »na seznam krivde in greha, nezmernosti ali prestopka« (prav tam, str. 66), ampak postane predmet presoje o normalnosti ali patološkosti (prav tam).

Esencializem bi lahko opredelili kot metodo, ki želi pojasniti pojave s tem, da delom kompleksne celote pripisuje domnevno notranje bistvo oz. resnico in pojasnjuje seksualnost s predpostavko, da obstaja en sam in za vse veljaven vzorec, ki ga narekuje narava (Singer 1973 v Weeks 2003, str. 7). Za esencialistično razumevanje seksualnosti je značilno predvsem dvoje – opiranje na redukcionizem, kar pomeni, da se kompleksnost nekega pojava zgošča in poenostavlja, in determinizem, kar označuje pojmovanje posameznikov in posameznic kot produkte lastnih genov, instinktov, hormonov ali nezavednega (Weeks 2003, str. 7).

Esencialistično razumevanje seksualnosti, ki »seksualnost razume kot biološko oziroma naravno bistvo« (Kuhar 2010, str. 19), je prispevalo predvsem k utrjevanju binarne spolne matrice, v kateri se ženska in moški vedeta skladno s prepisano spolno vlogo in z delitvami med njima. Na tem temelji tudi heteronormativnost, ki sledi pričakovanju, »da bo moški seksualno zainteresiran za žensko in ženska seksualno zainteresirana za moškega« (prav tam). Problematičnost takšnega pojmovanja je v vpeljevanju moralne delitve, česar posledica je izključevanje, saj je bila »seksualnost [...] izenačena s heteroseksualno spolno usmerjenostjo in z esencialistično konstrukcijo seksualnosti institucionalizirana kot naravna, prava in posledično moralno pozitivno ovrednotena seksualnost« (prav tam, str. 22). Iz tega lahko izpeljemo, da je vse, kar ne ustreza binarnim kategorijam spola ter iz nje izpeljane in pričakovane heteroseksualnosti, znotraj esencialističnega diskurza predpostavljeno kot nepravno ali nenaravno. Esencializem in razumevanje seksualnosti je kot »bolj ali manj fiksno, nespremenljivo, trdno biološko oziroma naravno dejstvo« (prav tam, str. 24) še vedno prevladujoče v vsakdanjem diskurzu o seksualnosti (prav tam).

Kritiko esencialističnega razumevanja seksualnosti je podal družbenokonstruktivistični pristop k seksualnosti, ki je želel osvetliti, da moškost, ženskost in iz teh kategorij izhajajoča seksualnost niso fiksne kategorije, ampak so odvisne od časovnega in kulturnega konteksta (prav tam).

Seksualnost je torej nekaj, kar družba proizvaja prek različnih družbenih praks (Weeks 2003, str. 19). Pri kritiki esencialističnih razumevanj seksualnosti ne gre za zanikanje pomena biologije, saj ta, kot pojasnjuje Weeks (2003), predstavlja skupek potencialov ali omejitev, vendar njihov razvoj pridobi svoj pomen le v družbenem kontekstu. Kritika je torej usmerjena na redukcijo seksualnosti le na biološke vidike (prav tam, str. 18). Avtor opozarja, da ne gre za to, da bi zanikali pomen bioloških ali mentalnih vidikov seksualnosti, ampak za poudarek,

da ti vidiki dobijo svoj pomen šele znotraj družbenega konteksta (prav tam, str. 7). Družbena konstrukcija seksualnosti razlaga različne načine, kako so čustva, želje in odnosi posameznikov in posameznic oblikovani znotraj družbenega konteksta (prav tam, str. 17). Temu pritrjuje tudi Anthony Giddens (2000), ki – opirajoč se na Foucaulta – zapiše, da seksualnost ni pojav, »ki že obstaja in čaka, da ga bomo racionalno analizirali in terapevtsko izboljšali, [saj] [e]rotični užitek postane 'seksualnost' takrat, ko ga začnemo raziskovati in ko začnemo ustvarjati besedila, priročnike in raziskave, ki ločijo 'normalno seksualnost' od njenih patoloških sfer.« (Prav tam, str. 27) S tem se ustvarja resnica o spolnosti (prav tam).

Pomeni, ki se pripisujejo seksualnosti, in dihotomije, kaj je primerno in kaj ne, kaj je zdravo in kaj perverzno ter kaj je moralno ali nemoralno, so odvisni od kulturnega konteksta (Weeks 2003, str. 20). Vsaka družba ima svoje kulturnospecifične omejitve in zapovedi glede seksualnosti, ki so lahko legalizirane ali posredovane neformalno in ki se tudi razlikujejo glede na posameznikove osebne okoliščine, npr. za moške in ženske ali otroke in odrasle veljajo različna merila. Ta družbena pravila vsebujejo prepovedi, meje in možnosti, prek katerih je seksualnost konstruirana (prav tam, str. 21).

H kritiki esencialističnih razlag seksualnosti je kot prva pomembno prispevala antropologija z odkritji, ki so jih prinesla raziskovanja vedenj in ritualov, povezanih s seksualnostjo v nezahodnih kulturah, pa tudi feministična gibanja s kritiko androcentričnosti družbe in sociologija z raziskovanjem družbenih institucij, ki prispevajo k družbeni konstrukciji različnih vidikov seksualnosti (Kuhar 2010, str. 25–26).

K družbenokonstruktivističnemu razumevanju seksualnosti so prispevale tudi različne teoretske paradigme. Prva izmed njih, piše Roman Kuhar (2010), je bila funkcionalistična, ki je v svoji interpretaciji ohranila psihoanalitične predpostavke o seksualnosti, torej idejo seksualnega gona, a je te predpostavke »postavi[la] v kontekst družbenih norm, katerih funkcija je vzpostavitev primerne seksualnega vedenja« (prav tam, str. 26). Za oblikovanje in izražanje seksualnih impulzov naj bi bila torej ključna zgodnja socializacija oz. vzgoja v družini in ponotranjenje družbenih norm (prav tam).

Funkcionalistična perspektiva je doživela več kritik. Prva je slonela na raziskavah Alfreda Kinseyja (1948, 1952 v prav tam), opravljenih v Združenih državah Amerike, katere rezultati

so govorili »v prid tezi o fluidnosti in spremenljivosti človekove seksualnosti« (prav tam, str. 27) ter o »variabilnosti v seksualnem izrazu« (prav tam).

Drugo kritiko pa so podali simbolični interakcionisti, ki so največji pomen pripisovali družbenim interakcijam, v katerih se šele izoblikujejo pomeni. Tako seksualnosti ni mogoče pripisati fiksnega pomena, saj je ta odvisen od posameznih interakcij, vsaka družbena interakcija pa je »potencialna izkušnja socializacije« (prav tam). Velik pomen je znotraj interakcionizma pripisan učenju, povzema Kuhar (2010) Williama Simona in Johna H. Gagnona (1967 v prav tam, str. 27–28), saj »se ljudje šele naučimo biti seksualna bitja« (prav tam, str. 27). Za interakcioniste pa je pomembno tudi obdobje adolescence, ki je ključno za oblikovanje seksualnih pomenov in prepoznavanje sebe kot seksualnega bitja (prav tam, str. 28). Pomeni, ki se oblikujejo takrat, niso fiksni, saj se lahko spreminjajo tekom življenja (Kuhar 2010, str. 28).

Omenjena avtorja (Simon in Gagnon 1984, 1987 v prav tam) vpeljeta koncept seksualnih scenarijev. »Ti nam sporočajo, kdaj, kje, s kom, zakaj in na kakšen način lahko izvajamo seksualne aktivnosti.« (Prav tam, str. 28–29) Vse naše izkušnje prispevajo k izgradnji seksualnih scenarijev, na podlagi katerih gradimo naslednje seksualne izkušnje (prav tam, str. 29). Pri tem je pomembno, da nas scenariji le usmerjajo in ne determinirajo, in čeprav vsebujejo tudi npr. družbene norme, ki temeljijo na heteronormativnosti, spolnih opozicijah in na esencialističnem razumevanju seksualne identitete, »je seksualni izraz vedno znova posledica pogajanj v medčloveških interakcijah« (Kuhar 2010, str. 29). Seksualna identiteta je tako produkt dialektičnega odnosa med »objektivno pripisano in subjektivno prisvojeno identiteto« (Stein 1989 v prav tam). Pri tem je pomembno razumevanje seksualne identitete kot procesa, saj se takšno pojmovanje oddaljuje od esencialističnega razumevanja, ki seksualno identiteto pojmuje kot »izraz posameznikovega seksualnega bistva (esence)« (Kuhar 2010, str. 29).

Pomanjkljivosti interakcionističnih pojmovanj seksualnosti – ahistoričnost in tematizacija moči – zapolni Foucaultova zgodovinska analiza seksualnosti (prav tam, str. 32). Kot avtorja interpretira Kuhar (Foucault 2010 v prav tam), je čas intenziviranja regulacije in kontrole nad seksualnostjo postavil v čas viktorijanstva, ko se govori o seksualnosti pomnožijo predvsem v različnih institucijah, kot sta medicina in psihiatrija, »katerih naloga je bila odkriti resnico o 'naravni' in 'nenaravni' seksualnosti« (prav tam, str. 33). Giddens (2000) piše, da so se bile

skupine raznih strokovnjakov »pripravljene zakopati v skrivnost, ki so jo pomagale ustvariti« (prav tam, str. 27).

Avtor (2000) ne sprejme Foucaultove teze, »da pelje od viktorijanske 'fasciniranosti' s seksualnostjo do novejšega časa bolj ali manj ravna razvojna pot« (prav tam, str. 30). Kot zapiše, so »[m]ed seksualnostjo, kot jo razkriva viktorijanska medicinska literatura, ki jo tudi učinkovito marginalizira, in seksualnostjo kot vsakdanjim pojavom v tisoč in tisoč knjigah, člankih in drugih deskriptivnih virih, [...] velikanske razlike.« (Prav tam) Namnoženost razprave o seksualnosti v viktorijanskem času kot »skrivnost[i], o kateri so brez konca in kraja razpravljali v raznih besedilih in medicinskih delih« (prav tam, str. 31), ni bila dostopna širši množici. Avtor pojasnjuje, da je bilo prav omejevanje govora o spolnosti v okvir »tehnične razprave [...] način dejanske cenzure« (prav tam; prim. tudi Kuhar 2010, str. 33). Avtor Foucaultu očita tudi osredinjanje le na raven diskurza in zanemarjanje nekaterih vidikov seksualnosti, kot je družbeni spol ali povezanost spolnosti z romantično ljubeznijo (prav tam, str. 30–31).

Weeks (2003) zgodovinsko analizo seksualnosti ocenjuje kot pomembno za kritično analizo in vzpostavljanje povezave med seksualnostjo in drugimi družbenimi pojavi. Poleg tega prispeva k razlagi, kako je seksualnost družbeno konstruirana ter kako je povezana z ekonomskimi, s političnimi in z družbenimi strukturami, zakaj je seksualnost postala v zahodnih kulturah tako pomembna ter kakšen je odnos med seksualnostjo in močjo (prav tam, str. 16). Poleg tega je Foucault nadgradil družbenokonstruktivistično razumevanje seksualnosti s tezo, utemeljuje Kuhar (2010), da je »tudi sam koncept seksualnosti družbeno skonstruiran« (prav tam, str. 33). Seksualnosti tako ne gre razumeti kot nečesa, kar je naravno dano, ampak kot zgodovinski konstrukt, ki je družbeno skonstruiran prek diskurzov (prav tam, str. 34).

4.2 Družbena kontrola in seksualnost

Metode družbene regulacije seksualnosti so odvisne od kulturnega in zgodovinskega konteksta, npr. od vloge religije v neki družbi, spreminjajoče se vloge države in od različnih moralnih konsenzov. V visokoindustrializiranih družbah je v zadnjem stoletju prišlo do pomembnih premikov s procesom sekularizacije družbe. Prejšnjo moralno regulacijo, ki jo je

imela cerkev, so prevzele znanosti, kot so: medicina, psihologija, izobraževanje in druge (Weeks 2003, str. 24–25).

Družbeno kontrolo nad seksualnostjo je mogoče povezati s konceptom biopolitike. To pomeni »nadziranje[e], reguliranje[e] in raziskovanje[e] delovanja teles na individualni in skupinski ravni. Gre za strateško upravljanje družbe in vzdrževanje družbene stabilnosti s pomočjo upravljanja teles oziroma uravnavanja njihove normalnosti.« (Kamin 2006, str. 26)

Foucault (2010) v svoji historični analizi seksualnosti pojasni, kako so različni vidiki življenja, kot je seksualnost, postali predmet oblasti. Družbeno regulacijo in discipliniranje posameznikov in populacij obrazloži z nastankom biooblasti kot oblike družbene kontrole. Biooblast razdeli na dve veji oblasti. Prva, disciplina anatomopolitike človeškega telesa, kot jo poimenuje, se je razvila v 17. stoletju in se je osredinjala predvsem na posameznika, čigar telo je dojemala kot stroj, ki ga je treba disciplinirati, vzgajati in optimizirati, da bi dosegel svojo ubogljivost in koristnost. Druga veja, biopolitika prebivalstva, se je razvila pozneje, v 18. stoletju, in se osredinila na telo, ki služi temeljnim življenjskim procesom, kot npr. »množitvi, rojstvom in umrljivosti, stopnji zdravja, trajanju življenja« (prav tam, str. 133). Obe veji oblasti sta do 18. stoletja še ločeni – disciplino prevzemajo različne ustanove, kot je vojska ali šola, regulacijo prebivalstva pa demografija (prav tam, str. 134). Torej biopolitika prebivalstva prevzame kontrolo in regulacijo prebivalstva ter skupaj s poprejšnjo vejo, ki disciplinira telo, tvori »organizacijo oblasti nad življenjem« (prav tam, str. 133). Discipliniranje oz. kaznovanje s smrtjo izpodrine oblast nad življenjem, »katere najvišja naloga od zdaj morda ni več, da ubija, ampak da popolnoma ustoliči življenje« (prav tam).

V središču pojava prebivalstva, ki ga vzpostavi 18. stoletje, so prav vprašanja, povezana s seksualnostjo, kot npr. »stopnja rodnosti, starost za poroko, [...] prezgodnost in pogostnost spolnih odnosov« idr. (prav tam, str. 28–29). Avtor (2010) piše, da je seksualnost na stičišču obeh vej oblasti – discipliniranja telesa in regulacije prebivalstva. Seksualnost »predstavlja hkrati dostop do življenja telesa in življenja vrste« (prav tam, str. 139), in ker služi »kot matrica discipliniranja [telesa] in kot načelo reguliranja [prebivalstva]« (prav tam), postane osrednja tarča oblasti (prav tam, str. 136).

Razvoj biooblasti je bil nujen za razvoj kapitalizma, ki je potreboval okrepljeno, uporabno in pokorno delovno silo, zaradi česar »so bili naložba v živo telo, povečanje njegove cene in

razdelitveno upravljanje z njegovimi močmi neobhodno potrebni« (prav tam, str. 134–135). Različni biološki procesi postanejo, povzema Foucaulta Tanja Kamin (2006), povezani s socialnimi in z ekonomskimi vprašanji, zaradi česar so postali predmet oblasti, ki je želela optimizirati populacijo, njeno produktivnost in tako zmanjšati stroške države (Foucault 1991 v prav tam, str. 33–34).

Biopolitične tehnike oblasti postanejo »prisotne na vseh ravneh družbenega telesa in uporabljene s strani zelo različnih ustanov« (Foucault 2010, str. 134–135). Pri tem imajo institucije, kot so npr. šola, družina, zdravstvo, pomembno vlogo (prav tam, str. 135). Pri discipliniranju in nadzorovanju prebivalstva se oblast opre na različne znanosti, razvije različne institucije, ki v imenu vednosti predpisujejo in nadzirajo različne vidike življenja (Kamin 2006, str. 34).

4.2.1 Medikalizacija in seksualnost v družbi tveganja

O medikalizaciji določenega pojava govorimo, ko »poprej nemedicinski pojav postane viden in obravnavan kot medicinski problem, po navadi v terminih bolezni ali motenj« (Conrad 1992, str. 209), oz. pomeni proces vse večjega medicinskega vpliva in nadzora nad vsakodnevnim življenjem (Zola 1983 v prav tam, str. 210). Medikalizacija lahko poteka na treh ravneh, in sicer na ravni konceptualizacije, kar pomeni uporabo medicinskega diskurza na nekem področju, na institucionalni ravni, kar pomeni, da institucije začnejo uporabljati medicinski pristop pri obravnavi nekega problema, ter na interaktivni ravni, kar označuje največjo vključenost medicinskega osebja pri obravnavi nekega (družbenega) problema. Te tri ravni so pomembne, saj omogočijo razumevanje medikalizacije širše, kar pomeni, da ta ne vključuje nujno le neposredne vključitve zdravnikov ali medicinskih postopkov (Conrad 1992, str. 211). Tako so nekateri pojavi bolj medikalizirani, npr. rojstvo ali smrt, kot drugi, npr. menopavza ali spolna zasvojenost (prav tam, str. 220).

Kritika medikalizacije sloni na sociološkem uvidu, kako medicinski model družbene probleme prevzame pod medicinsko kontrolo in se ob tem vzpostavlja kot moralno nevtralna pozicija. Poleg tega pa družbene probleme depolitizira in individualizira (prav tam, str. 223–224). Nekateri avtorji (Turner 1984, 1987; Zola 1972 v prav tam, str. 213) izpostavljajo, da je medicina nadomestila religijo kot prevladujočo moralno ideologijo in institucijo, kar je

povzročilo, da se je veliko grehov pretvorilo v bolezni. Tako je medikalizacijo mogoče razumeti kot posledico sekularizacije družbe (prav tam).

Različni družbeni pojavi so tako vzpostavljeni kot medicinski problem, kar je vezano na zgodovinski in kulturni kontekst; to dokazuje, da je medikalizacija predmet družbene konstrukcije. Tako npr. masturbacija, ki je bila konec 19. stoletja deležna medicinske obravnave, danes z vidika medicine ni več videna kot problem, ki bi potreboval posebno medicinsko oskrbo ali pozornost. Procesu, ko neki družbeni problem ni več obravnavan na podlagi medicine, imenujemo demedikalizacija (Conrad 1992, str. 224).

To potrjuje tezo o družbeni konstrukciji z zdravjem povezanih pojavov. Tako je zdravje mogoče razumeti kot konstrukt, ki je odvisen od različnih družbenih okoliščin in zato o zdravju ne moremo razmišljati kot »o nevtralni, objektivni in stabilni kategoriji« (Kamin 2006, str. 16).

Da je spolnost v družbeni zavesti postala »nerazdružljivo povezana tudi z zdravstvenimi tveganji«, ugotavljata tudi Irena Klavs in Ivan Bernik (2011), kar se odraža v javnem govoru o spolnosti in je vplivalo tudi na raziskovanje tega področja (prav tam, str. 135).

Za spremembe v razumevanju in raziskovanju spolnosti je bila ključna epidemija aidsa, s katero je postala »spolnost obravnavana predvsem z vidika razlikovanja med v zdravstvenem smislu varno in tvegano spolnostjo« (prav tam, str. 134). Raziskovanje spolnega vedenja se s spolnega zadovoljstva preusmeri na zdravstvene vidike spolnosti in povzroči uveljavitev novih vsebinskih poudarkov ter novih moralnih podtonov (prav tam). Gre za »premik od dvoumnega in implicitnega označevanja spolnih praks in njihovega povezovanja z normativnimi oblikami družbenih odnosov k bolj eksplicitno 'medikaliziranemu' označevanju spolnih stikov, ki je bolj ali manj neodvisno od tradicionalne morale« (Michaels in Giami 1999 v prav tam).

Preusmeritev na zdravstvene vidike spolnosti in z njimi povezana tveganja Bernik in Klavs (2011, str. 134) povezujeta s konceptom 'družbe tveganja', ki ga je vpeljal Ulrich Beck (2001). Koncept označuje sodobne družbe, ki s svojo visoko razvitostjo same ustvarjajo nevarnosti, zaradi česar jih avtor poimenuje »katastrofične družbe« (prav tam, str. 29; prim. tudi Bernik in Klavs 2011, str. 134). Za razvito moderno, »ki je nastopila, da bi odpravila omejitve po

rojstvu in da bi človeku po lastni odločitvi in dosežkih odprla mesto v družbenem sistemu« (prav tam, str. 8), naj bi bila tako značilna nova »usoda ogroženosti« (prav tam) in »predznak strahu« (prav tam). Razumevanje koncepta družbe tveganja, tako Bernik in Klavs (2011), prispeva k razumevanju odzivov na epidemijo aidsa v zahodnem svetu, ki je po eni strani lahko razumljena kot eno izmed tveganj modernih družb ali pa je prav prepričanje o katastrofični družbi vplivalo na obravnavanje zdravstvenih tveganj (prav tam, str. 134–135). Raziskave, ki so z epidemijo aidsa v ospredje začele postavljati zdravstvena tveganja, so prispevale tudi »h krepitvi zavesti o kompleksnosti in protislovnosti človeških izkušenj na področju spolnosti, še zlasti pa k spoznanju, da spolne aktivnosti niso povezane le z ugodjem in užitki, ampak tudi s tveganji in strahovi« (Gagnon 1988 v prav tam, str. 135). Vendar kot mogoč pomislek glede katastrofičnosti sodobnih družb Klavs in Bernik (2011) navajata prav večjo seznanjenost ljudi glede potencialnih tveganj, ki jih prinaša spolnost. Informacije in znanja po eni strani lahko okrepijo občutke ogroženosti, a so hkrati tudi opora za uspešno spoprijemanje s tveganji (prav tam, str. 135).

5 RAZISKOVANJE SPOLNEGA VEDENJA MLADIH V SLOVENIJI

Raziskave o spolnosti med mladimi odsevajo z zdravjem in moralnimi vprašanji povezane vidike seksualnosti, zaradi česar ponujajo zanimiv vpogled v odnos med znanostjo in družbo na področju seksualnosti. Pregled razvoja raziskovanja spolnosti pokaže na spreminjajoče se spolne norme in z njimi povezana tveganja ali užitke ter razumevanje družbene regulacije seksualnosti. Raziskave, ki se osredinjajo na s spolnostjo povezana tveganja, kot bomo v nadaljevanju izpostavili, se zdijo družbeno sprejemljivejše kot tiste raziskave, ki se ukvarjajo s pozitivnimi vidiki spolnosti in s spolnostjo povezanim zadovoljstvom (Švab idr. 2011, str. 138).

Alenka Švab, Ivan Bernik in Roman Kuhar (2010) so pregledali in predstavili značilnosti raziskav o spolnem vedenju, ki so bile opravljene v Sloveniji. Raziskovanje spolnega vedenja (mladih) se je v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami začelo pozneje, in sicer v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Pred tem so bile v sedemdesetih letih opravljene raziskave o kontracepcijskem in reproduktivnem vedenju,² ki »niso vključevale vprašanj o spolnem vedenju« (prav tam, str. 26). Začetek raziskovanja spolnega vedenja v Sloveniji predstavljajo raziskave *Rodnost, kontracepcija, splav* (Andolšek Jeras idr. 1993 v prav tam, str. 29–30), *Rodnostno vedenje Slovencev* (Kožuh Novak idr. 1990 v Švab idr. 2010, str. 29–30) ter prvi raziskavi o spolnem vedenju mladostnikov in mladostnic *Spolnost v adolescenci: znanja in predsodki* (Stražiščar 1990 v Švab idr. 2010, str. 29–30) in *Odnos mladih do aidsa* (Stražiščar 1990 v Švab idr. 2010, str. 29–30). Odsotnost raziskav o spolnem vedenju pred letom 1990 je mogoče pripisati »takratn[i] prevladujoč[i] restriktivn[i] seksualn[i] kultur[i], ki je spolnost normativno vezala na zakonsko zvezo, znotraj nje pa na regulacijo rojstev« (Švab idr. 2010, str. 29), poleg tega pa je mogoče sklepati, da spolno vedenje mladih ni bilo družbeno prepoznano kot problematično. Vzrok za to je mogoče pripisati značilnostim javnozdravstvenih raziskav v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ki so se osredinjale na vprašanja plodnosti in kontracepcije, vprašanja o tveganem spolnem vedenju pa še niso bila relevantna (Švab idr. 2011, str. 139).

² Lidija Andolšek Jeras je leta 1974 s sodelavci opravila *Ljubljansko študijo o abortusu*, ki je bila prva študija o izvajanju splava v Sloveniji (Švab 2009 v Švab idr. 2010, str. 28). V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja »sta bili na področju kontracepcijskega vedenja narejeni prvi družboslovni študiji« (Švab idr. 2010, str. 29), in sicer *Socialno-psihološki faktorji v načrtovanju družine* (Boh 1975 v prav tam) in *Regulacija fertilitnosti v različnih slojih slovenske družbe* (Boh 1976 v Švab idr. 2010, str. 29).

Proučevanje pristopov k raziskovanju spolnega vedenja lahko razkrije prevladujoče družbene koncepte seksualnosti (in mladostništva), saj je »[z]nanstveno raziskovanje spolnega vedenja neizogibno umeščeno v specifične družbene, kulturne, politične idr. kontekste« (Švab idr. 2010, str. 26). Avtorji analize raziskav o spolnem vedenju so proučevali, kako se je raziskovalo spolno vedenje in predmet tovrstnih raziskav, torej kaj se je raziskovalo, kateri so bili cilji raziskav, katere teme so bile vključene ali izključene, kakšna pojmovanja, npr. spolnosti, predstavljajo tovrstne raziskave, na katere vidike spolnosti so usmerjene – pozitivne, npr. seksualno zadovoljstvo, ali negativne, npr. na s spolnostjo povezana tveganja (prav tam, str. 27).

V nadaljevanju povzemamo del analize, ki je vezana na raziskovanje spolnega vedenja mladih.

Švab, Bernik in Kuhar (2010) raziskovanje spolnega vedenja v Sloveniji razvrščajo glede na disciplino raziskovanja – »družbene vede, javno zdravstvo oz. epidemiologija, interdisciplinarna raziskava« (prav tam, str. 30) – ter glede na raziskovano populacijo – »splošna populacija, mladina oz. adolescenti« (prav tam). Največ raziskav o spolnem vedenju je bilo opravljenih prav na populaciji adolescentov in adolescentk (Klavs 2000 v prav tam, str. 31).

Za epidemiološke oz. javnozdravstvene raziskave spolnega vedenja sta značilna problemska usmerjenost in razumevanje spolnega vedenja v povezavi s spolno prenosljivimi okužbami oz. naravnost na negativne vidike spolnega vedenja in naravnost na oblikovanje informirane javnozdravstvene politike spolnega in rodnega zdravja (Švab idr. 2010, str. 32–33). V družboslovnih raziskavah pa je večja zastopanost pozitivnih vidikov spolnosti (npr. zadovoljstvo s spolnostjo) ter »poudarek na družbenih in kulturnih določilih vzorcev spolnega vedenja ter na tistih vidikih spolnosti mladostnikov, ki so z epidemiološke perspektive drugotnega pomena« (prav tam, str. 40).

Namen dveh prvih družboslovnih raziskav v Sloveniji *Mladi in aids* (Bernik idr. 1995; Godina idr. 1997 v prav tam, str. 34) je bil »pridobiti informacije o spolnem vedenju šolajočih se slovenskih mladostnikov in njihovem doživljanju spolnosti, njihovih partnerskih zvezah, njihovih stališčih do spolnosti in intimnosti ter njihovem odzivu na HIV« (Švab idr. 2010, str. 34). Raziskavi sta se opirali na avstrijske in nemške raziskovalne izkušnje in bili opravljeni na

reprezentativnem vzorcu – prva na reprezentativnem vzorcu ljubljanskih ter druga na reprezentativnem vzorcu mariborskih in koprskih srednješolcev in srednješolk (prav tam). Vprašalnik je poleg s spolnim vedenjem povezanih tveganj pretežno vključeval vedenjske in čustvene vidike spolnosti, vendar ni vključeval neheteroseksualnih spolnih in partnerskih izkušenj ter različnih spolnih praks (prav tam, str. 34–35). Raziskavi sta pokazali, da se spolno vedenje slovenskih mladostnikov in mladostnic ne razlikuje bistveno od vedenja njihovih nemških in avstrijskih vrstnikov, a da obstajajo razlike v spolnem vedenju v različnih socialističnih državah,³ pri čemer je bilo spolno vedenje slovenskih (in čeških) mladostnikov in mladostnic najbolj podobno vedenju zahodnoevropskih vrstnikov (prav tam, str. 35). Približno 50 odstotkov fantov in deklet, vključenih v raziskavo, je imelo do 17. leta prvi heteroseksualni spolni odnos (Schmidt 2004 v prav tam), za mladostnike in mladostnice, vključene v raziskavo, je bila v primerjavi z nemškimi in avstrijskimi vrstniki značilna nižja uporaba kontracepcijskih sredstev, a sicer dobra seznanjenost z značilnostmi okužbe s HIV, kar pa ni vplivalo na siceršnje spolno vedenje. Raziskava je pokazala še na tradicionalne vzorce spolnega vedenja med mladimi v Sloveniji ter na razlike v spolnem vedenju med mladimi glede na spol, vrsto obiskovane šole ter na družbeni status staršev (Švab idr. 2010, str. 35).

Zadnja do zdaj opravljena družboslovna raziskava na področju spolnega vedenja mladih, katere izsledki so objavljeni, je *Raziskava o intimnih življenjskih stilih študentk in študentov v Sloveniji* (Kogovšek idr. 2015), ki je bila izvedena v letih 2010 in 2011 na vzorcu študentov in študentk ljubljanske, mariborske in primorske univerze (prav tam, str. 763). Cilj raziskave je bil ugotoviti intimne življenjske sloge študentov in študentk s poudarkom na družbenem kontekstu prvega heteroseksualnega spolnega odnosa, ugotovitve pa povezati z Giddensovim konceptom *čistega razmerja* in Baumanovim konceptom *čiste seksualnosti* (prav tam, str. 759–760). Tina Kogovšek, Ivan Bernik, Alenka Švab in Roman Kuhar (2015) so ugotavljali, v kakšni obliki partnerskega razmerja (resna zveza ali odprt odnos) so posamezniki in posameznice imeli prvi spolni odnos. Nadalje so ugotavljali, kako je oblika partnerskega odnosa, v katerem so imeli anketirani prvi spolni odnos, povezana s partnerjevo starostjo, z motivi in načrtovanjem ter s pobudo za prvi spolni odnos ter uporabo kontracepcije (prav tam,

³ Rezultati raziskave niso potrdili predpostavke o podobnostih v spolnem vedenju mladih v postsocialističnih družbah (Bernik in Hlebec 2005, str. 303), saj so pokazali na razlike med državami v deležu anketiranih, ki so imeli že vsaj en spolni odnos, in tudi na razlike v povprečni starosti ob prvem spolnem odnosu (prav tam, str. 300–302).

str. 761). Avtorji (2015) so predpostavljali, da ima prvi spolni odnos tudi v seksualno permisivnih družbah simbolično vrednost in je prelomen dogodek v intimnem oz. seksualnem življenju posameznika ali posameznice (Haavio - Mannila idr. 2002 v prav tam, str. 761). Nadalje so ugotavljali povezanost značilnosti razmerja, v katerem so anketirani doživeli prvi spolni odnos, z nekaterimi socialnimi okoliščinami, kot so: izobrazba staršev, študijski uspeh, religioznost in materina vloga pri pridobivanju informacij o spolnosti (Kogovšek idr. 2015, str. 762).

Izsledki raziskave, kot navajajo avtorji (2015), kažejo na to, da so prevladujoče okoliščine prvega spolnega odnosa med mladimi bližje Giddensovemu čistemu razmerju kot čisti Baumanovi seksualnosti (prav tam, str. 772). Večina študentov in študentk je prvi spolni odnos doživela v t. i. resni partnerski zvezi. Ugotovili so povezanost oblike razmerja in okoliščine prvega spolnega odnosa, saj je bil ta bolj načrtovan in posledica skupnega konsenza ter logičen naslednji korak v razmerju tipa resne partnerske zveze. Nasprotno pa je bil v razmerjih odprtega tipa prvi spolni odnos manj načrtovan (prav tam, str. 772–773). Uporaba kontracepcije in zagotavljanje varne spolnosti sta bila nepogrešljiva dela načrtovanja prvega spolnega odnosa ne glede na obliko partnerstva, kar je, kot navajajo avtorji, mogoče pripisati dostopnim informacijam o preprečevanju spolno prenosljivih bolezni, učinkovitem izobraževanju v šolah glede varne spolnosti in o dostopni kontracepciji (prav tam, str. 773). Raziskava ni pokazala izrazite povezave med socialnimi okoliščinami in obliko razmerja, v katerem se je zgodil prvi spolni odnos, kar nakazuje na socialno nepogojenost prvega spolnega odnosa, to pa je mogoče povezati z Baumanovo tezo o prostolebdeči seksualnosti (prav tam, str. 773–774).

Tabela 1: Pregled raziskav o spolnem vedenju mladih v Sloveniji⁴ (Švab idr. 2010, str. 30).

Leto izvedbe	Raziskava	Znanstveno področje
1990	<i>Spolnost v adolescenci: znanja in predsodki</i> (Stražiščar idr.)	javno zdravstvo
1990	<i>Odnos mladih do aidsa</i> (Stražiščar idr.)	javno zdravstvo
1994	<i>Spolno vedenje ljubljanskih srednješolcev</i> (Androjna in Krčmar)	javno zdravstvo
1995	<i>Mladi in aids I.</i> (Bernik idr.)	družboslovje
1996	<i>Raziskava o spolnem vedenju srednješolcev</i> (Pinter idr.)	javno zdravstvo
1997	<i>Mladi in aids II.</i> (V. Godina idr.)	družboslovje
2001/ 2002	<i>HBSC – young people's health in context: health behaviour in school-aged children</i> (Stergar in Pucelj)	javno zdravstvo
2004	<i>Raziskava o spolnem vedenju srednješolcev</i> (Pinter idr.)	javno zdravstvo
2005/06	<i>HBSC – young people's health in context: health behaviour in school-aged children</i> (Jeriček idr.)	javno zdravstvo
2009/10	<i>HBSC – young people's health in context: health behaviour in school-aged children</i> (Jeriček Klanšček idr.)	javno zdravstvo
2010/11	<i>Raziskava o intimnih življenjskih stilih študentk in študentov v Sloveniji</i> (Kogovšek idr.)	družboslovje
2013/14	<i>HBSC – young people's health in context: health behaviour in school-aged children</i> (Jeriček Klanšček idr.)	javno zdravstvo

Prvi javnozdravstveni raziskavi o spolnem vedenju adolescentov in adolescentk sta bili raziskavi *Spolnost v adolescenci: znanja in predsodki* (1990) in *Odnos mladih do aidsa* (1990), ki sta ju izvedli Katja Stražiščar in Milena Skubic, zaposleni v šolskem dispanzerju Zdravstvenega doma Ljubljana Center (Švab idr. 2010, str. 36). Raziskava je izhajala iz prakse dela z mladimi in ugotovitev, da mladi vstopajo v spolnost »nepripravljeni, nezaščiteni, pogosto s strahom in z občutkom krivde« (Stražiščar idr. 1990 v prav tam, str. 36). Sledila je namenu ugotavljanja potreb, znanja in izkušenj na področju spolnosti med mladimi, izsledki raziskave pa so služili kot iztočnica za pogovor med mladimi in starši o

⁴ Tabeli, povzeti po Švab idr. (2010), smo dodali še raziskave, ki so bile na področju spolnega vedenja mladih v Sloveniji opravljene po letu 2006.

spolnosti (prav tam). Švab idr. (2010) ugotavljajo, da interpretacija rezultatov kaže na to, »da avtorici menita, da adolescenti prezgodaj vstopajo v spolne odnose, kar je z javnozdravstvenega vidika povezano predvsem z vprašanjem 'neodgovorne spolnosti', [... ki] je za mlade zaradi spolno prenosljivih bolezni in nezaželene nosečnosti lahko nevarna.« (Prav tam, str. 36) Na osnovi izsledkov raziskave avtorici (Stražiščar idr. 1990 v prav tam) ugotavljata, da so tveganjem v večji meri izpostavljeni adolescenti in adolescentke, »ki so socialno, ekonomsko ali etnično zapostavljeni« (prav tam), nezaposleni in tisti, ki ne obiskujejo šole, ter moški (prav tam, str. 36–37).

Raziskava ni obravnavala tem s področja spolnega nasilja in seksualnih manjšin, saj je – kot navajajo Švab idr. (2010) – raziskava temeljila na ugotovitvi, »da je zdrava spolnost skladna z družbenimi normami« (prav tam, str. 37).

Cilj javnozdravstvenih raziskav *Spolno vedenje ljubljanskih srednješolcev* (Androjna in Krčmar 1994 v prav tam), *Raziskava o spolnem vedenju srednješolcev* (Pinter idr. 1996; Pinter idr. 2004 v Švab idr. 2010) je bil raziskati značilnosti spolnega vedenja slovenske srednješolske populacije, poleg javnozdravstvenih vidikov pa so segle tudi na področje stališč mladih do spolnosti in s spolnostjo povezanih posledic (Švab idr. 2010, str. 37). Zajemala pa so tudi vprašanja s področja spolnega nasilja ter homoseksualnih izkušenj mladostnikov in mladostnic (prav tam, str. 38). Raziskave so se osredinjale predvsem na negativne vidike spolnosti oz. »potencialne grožnje spolnosti, medtem ko so pozitivne izkušnje v spolnosti določene kot cilj, h kateremu si mora družba prizadevati« (prav tam). Raziskave (Pinter in Andolšek 1995 v prav tam) so izhajale iz ugotovitve, da so mladostniki in mladostnice spolno aktivni, a imajo ob zgodnjem srečevanju s spolnimi odnosi pomanjkljivo znanje, kar poleg socialne in duševne nedozorelosti lahko pripelje do s spolnostjo povezanih tveganj. Cilj omenjenih raziskav je oceniti tveganje in prispevati k vzgoji za odgovorno spolno vedenje (prav tam, str. 37–38). Avtorji raziskave, kot navajajo Švab idr. (prav tam, str. 38), zdravo spolnost opredeljujejo kot odgovorno spolnost in izkazujejo zaskrbljenost nad rezultati opravljenih raziskav, ki nakazujejo na vse zgodnejšo spolno dejavnost mladostnikov in mladostnic. Vzrok za to pripisujejo tudi odsotnosti spolne vzgoje v šolah, rešitev pa vidijo v spodbujanju mladih k uporabi kontracepcije in odložitvi prvega spolnega odnosa (prav tam).

V Sloveniji se od leta 2001 izvaja longitudinalni mednarodni raziskovalni projekt *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji HBSC (Health Behaviour in*

School-aged Children) v okviru Svetovne zdravstvene organizacije, katerega osnovni cilj je oblikovanje politik za preprečevanje za zdravje nevarnih oblik vedenja. Raziskava vključuje tudi nekatera vprašanja, povezana s spolnostjo, in sicer vprašanja o starosti ob prvem spolnem odnosu ter vprašanje o uporabi kontracepcije in kondoma ob zadnjem spolnem odnosu (prav tam, str. 38–39). Izsledki zadnje raziskave iz leta 2015 kažejo, da je 20 odstotkov 15-letnikov v Sloveniji že imelo spolni odnos, 78,5 odstotka pa jih je ob zadnjem spolnem odnosu uporabilo kontracepcijo (Koprivnikar 2015 v Jeriček Klanšček idr. 2015, str. 51).

Nacionalni inštitut za javno zdravje RS raziskavo izvede vsaka štiri leta; do zdaj so bile izvedene štiri raziskave, in sicer v letih 2001/02, 2005/06, 2009/10 in 2013/14 (HBSC b. 1.). V poročilu o zadnji izvedeni raziskavi (Jeriček Klanšček idr. 2015) je spolnost skupaj s temami uporabe tobaka, alkohola in konoplje ter nasilja obravnavana v tematskem sklopu *Tvegana vedenja* (Koprivnikar 2015 v prav tam, str. 49). Mladostništvo opredeljujejo kot življenjsko obdobje, za katero je značilno raziskovanje novih vedenj ali vlog, ki pa so lahko tudi tvegana, saj ogrožajo zdravje, razvoj in dobro počutje posameznika oz. posameznice in so še posebno ogrožujoča, »kadar se pričnejo zgodaj, se pojavljajo redno in v kombinacijah« (prav tam). Kot povzemajo Švab idr. (2010) poročilo HBSC iz leta 2006, je »[t]veganje [...] povezano z mladostniškimi predstavami, da se jim nič ne more zgoditi, in zato 'spolni nagon včasih premaga zdrav razum'.« (Jeriček idr. 2006 v prav tam, str. 39)

V preteklem raziskovanju spolnega vedenja mladih v Sloveniji prevladuje, povzemajoč Švab idr. (2010), zdravstveni vidik obravnave spolnega vedenja, ki se v primerjavi z družboslovnimi raziskavami osredinja predvsem na negativne vidike seksualnosti. Obravnava spolnosti v tovrstnih raziskavah sloni predvsem na medicinskih in bioloških vidikih spolnosti ter interesih varovanja zdravja, kot je preprečevanje spolno prenosljivih bolezni in preprečevanje prezgodnjih nosečnosti. Zanimiva je tudi ugotovitev, da so ciljna populacija raziskovanj spolnega vedenja v Sloveniji predvsem mladostniki in mladostnice. Predpostavljamo, da so v okviru predvsem javnozdravstvenih raziskav ti obravnavani kot potrebni zaščite pred tveganji, ki jih ta lahko prinaša, spolnost v mladostništvu pa se vzpostavlja kot problematična. Osredinjanje na zdravstvene vidike spolnosti izpodriva širše koncepcije, kot so pozitivni vidiki spolnosti, neheteronormativne spolne prakse in druge teme, povezane s spolnostjo, npr. spolne pravice, preprečevanje nasilja itn.

5.1 Izsledki raziskave »Spolna vzgoja v okviru izbirnih vsebin vzgoje za zdravje«

V nadaljevanju predstavljamo izsledke raziskave, katere raziskovalna vprašanja so bila osredinjena na področje spolne vzgoje v Sloveniji. Raziskavo *Spolna vzgoja v okviru izbirnih vsebin vzgoje za zdravje* (Žalar idr. 2013) ocenjujemo kot pomembno za tematiko, ki jo obravnavamo, saj vključuje informacije o stališčih dijakov in dijakinj o temah, povezanih s spolno vzgojo v javni šoli.

Namen raziskave je bil tudi pridobitev podatkov, ki jih dozdajšnje raziskave, osredinjene predvsem na vedenje v povezavi s spolnostjo med mladimi, niso pridobile, tj. obravnavane vsebine in pristopi poučevanja teh vsebin, doseženo znanje, mnenja, stališča ter potrebe dijakov in dijakinj glede spolne vzgoje. »Glavni namen raziskave je [bil] prispevati k pripravi smernic in predlogov za prenovo učnega programa vzgoje za zdravje v srednjih šolah, predvsem za vsebine s področja spolne vzgoje.« (Prav tam, str. 17)

Raziskavo je financiral Zavod za zdravstveno zavarovanje Slovenije, izvedel pa jo je Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije v sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo (prav tam, str. 3) spomladi leta 2012 (prav tam, str. 9). Raziskava, ki je potekala v anketni obliki na reprezentativnem vzorcu 890 dijakov in dijakinj prvih letnikov naključno izbranih slovenskih srednjih šol (prav tam), je skušala ugotoviti zadovoljstvo slovenskih dijakinj in dijakov, ki zadeva podajanje informacij o spolnosti v šolah, poznavanje in odnos do kontracepcije ter spolno prenosljivih okužb, prepoznavanja spolnega nasilja in izkušenj s spolnim nasiljem med anketiranimi ter mnenje o vpeljavi spolne vzgoje v srednje šole (prav tam). Analizo odgovorov, pridobljenih z anketnimi vprašalniki, so raziskovalci razdelili v štiri vsebinske sklope:

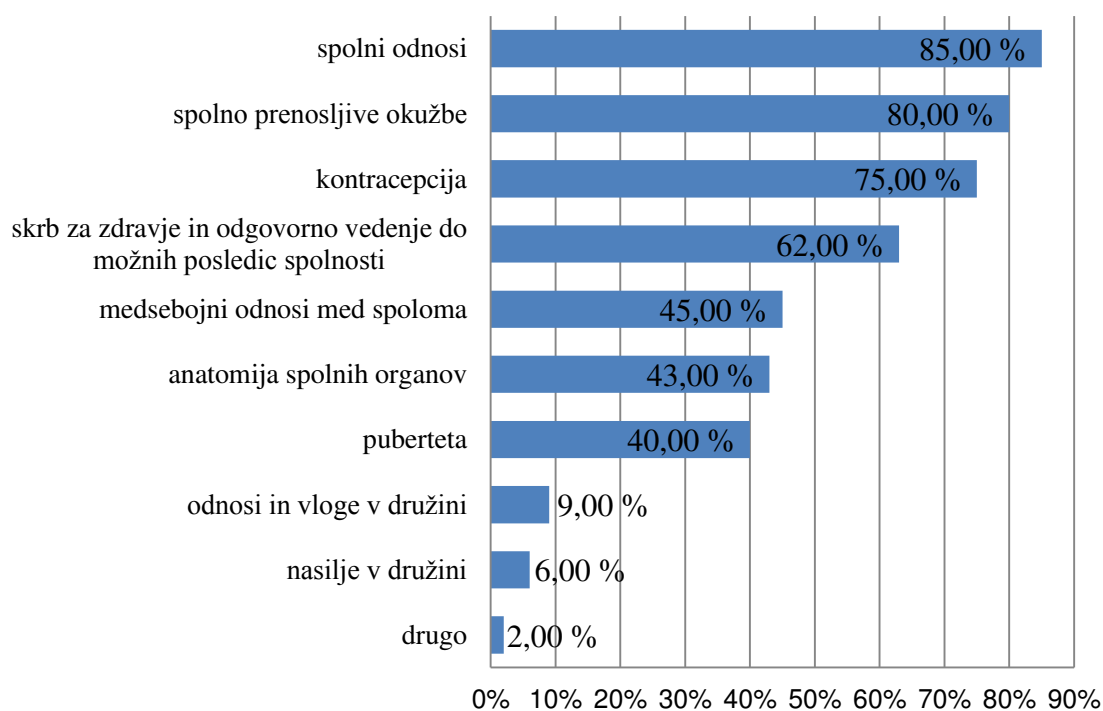
1. mnenje anketiranih o uvedbi spolne vzgoje in kako si predmet spolne vzgoje predstavljajo;
2. mnenje o pouku spolne vzgoje tistih anketiranih, ki so že bili deležni pouka spolne vzgoje v okviru izbirnih vsebin oz. so tovrstne vsebine kako drugače poslušali;
3. mnenje in seznanjenost anketiranih o zaščiti in spolnih boleznih;
4. dojemanje in morebitne izkušnje anketiranih s spolnim nasiljem (prav tam, str. 25).

Pri analizi odgovorov so raziskovalci preverjali tudi vpliv tipa izobraževanja (poklicna šola, srednja strokovna šola ali gimnazija), spola in izkušenj s predmetom spolne vzgoje na določene spremenljivke posameznih vsebinskih sklopov (prav tam).

V nadaljevanju bomo predstavili tiste izsledke obravnavane raziskave, ki se nanašajo na izkušnje, pričakovanja in stališča do spolne vzgoje.

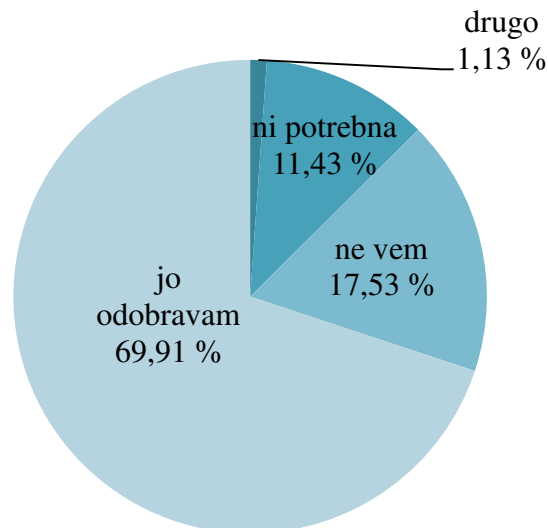
Spolno vzgojo si več kot polovica dijakov in dijakinj predstavlja kot seznanjanje z vsebinami, ki se tičejo spolnih odnosov, spolno prenosljivih okužb, kontracepcije ter skrbi za zdravje in odgovorno vedenje do mogočih posledic spolnosti. Pomembna je ugotovljena razlika v odgovarjanju na vprašanje, kako si dijaki in dijakinje predstavljajo spolno vzgojo, med srednjimi strokovnimi in poklicnimi šolami ter gimnazijami. Dijaki in dijakinje srednjih poklicnih šol so namreč v odgovor zajeli manj vsebin, ki bi po njihovem mnenju morale biti vključene v pouk spolne vzgoje. Polovica ali manj vseh dijakov in dijakinj je menila, da k pouku spolne vzgoje sodijo tudi vsebine s področij medsebojnih odnosov med spoloma in odnosov ter vlog v družini, nasilja v družini in pubertete (prav tam, str. 25 in 47).

Graf 1: Odgovori dijakov in dijakinj gimnazij, srednjih strokovnih in poklicnih šol na vprašanje, kaj sodi k pouku spolne vzgoje (prav tam, str. 25).



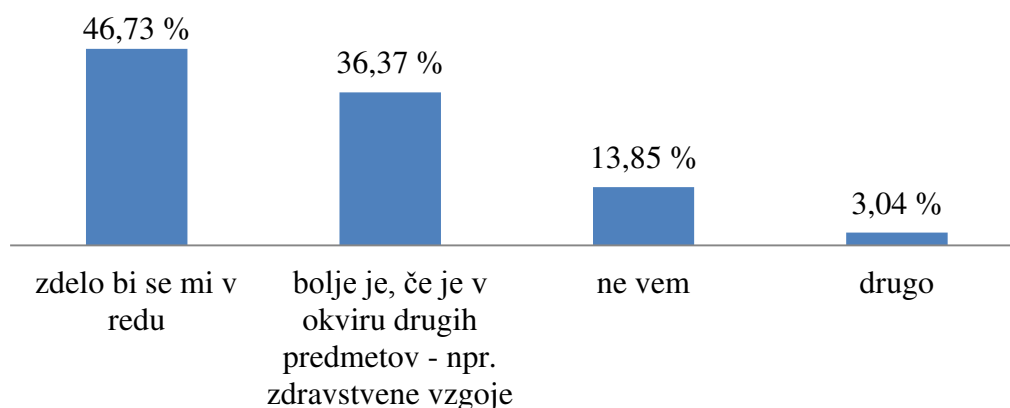
Več kot polovica anketiranih podpira uvedbo spolne vzgoje v šolo, 11 % pa se jim ta ne zdi potrebna. Ti so pojasnili, da mladi lahko vse izvedo prek medijev ali od prijateljev. Tisti, ki so izbrali možnost »drugo«, so navedli, da vsebin spolne vzgoje ne potrebujejo, a bi bile lahko koristne (prav tam, str. 27 in 48).

Graf 2: Odgovori dijakov in dijakinj gimnazij, srednjih strokovnih in poklicnih šol na vprašanje, kaj na splošno menijo o spolni vzgoji v okviru šole (prav tam, str. 27).



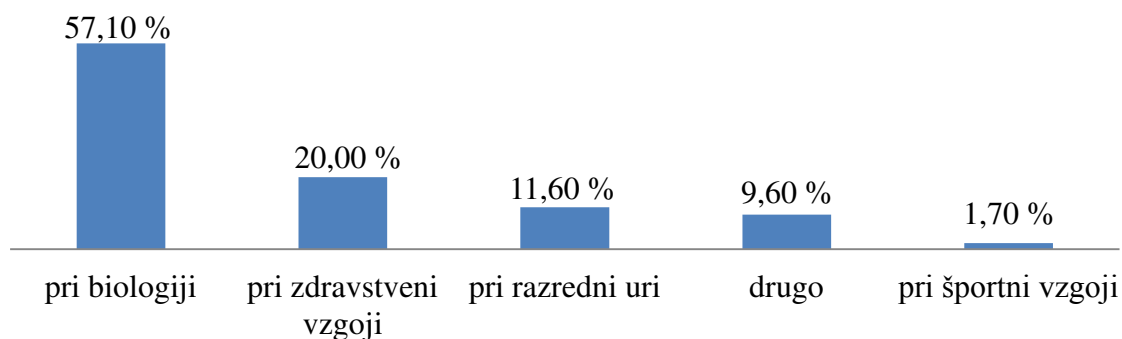
Anketirani si tudi niso edini glede načina izvajanja spolne vzgoje v okviru šole. Približno 47 % jih meni, da bi se ta morala izvajati kot poseben predmet. Tako so pogosteje odgovarjali dijaki in dijakinje srednjih poklicnih šol in tisti, ki so že poslušali vsebine spolne vzgoje. 36 % anketiranih je menilo, da bi se spolna vzgoja izvajala v okviru drugih predmetov, npr. zdravstvene vzgoje; tako so pogosteje odgovarjali dijaki in dijakinje gimnazij ter tisti, ki še niso poslušali vsebin spolne vzgoje. 71 % anketiranih je menilo, da bi bila najboljša oblika posredovanja vsebin o spolni vzgoji v šoli v okviru predavanja v razredu, 25 % anketiranih je menilo, da bi bila najboljša oblika razgovori in delavnice z učitelji v okviru manjše skupine, 4 % pa so se odločili za »drugo«, kar so pojasnili, da bi bili zanje najboljši individualni razgovori s profesorji ali strokovnjaki s področja spolnosti (prav tam, str. 28–29 in 48).

Graf 3: Odgovori dijakov in dijakinj gimnazij, srednjih strokovnih in poklicnih šol na vprašanje, kaj menijo o uvedbi spolne vzgoje v šoli kot posebnega predmeta (prav tam, str. 28).



Približno 77 % vseh anketiranih je v okviru šole že poslušalo vsebine s področja spolne vzgoje, in sicer najpogosteje pri pouku biologije. Tisti, ki so navedli, da so vsebine s področja spolne vzgoje poslušali drugje, so navedli izbirne vsebine, delavnice, naravoslovni dan, sistematski pregled idr. Vsebine s področja spolne vzgoje so najpogosteje podajali šolski profesorji ali profesorice (46 %) in medicinske sestre (29 %), vsebine pa so posredovali tudi drugi, kot so zdravnik oz. zdravnica, šolski psiholog oz. psihologinja in zunanji predavatelji in predavateljice (prav tam, str. 32–33 in 48).

Graf 4: Odgovori dijakov in dijakinj gimnazij, srednjih strokovnih in poklicnih šol na vprašanje, v okviru katerih predmetov so poslušali vsebine s področja spolne vzgoje⁵ (prav tam, str. 33).

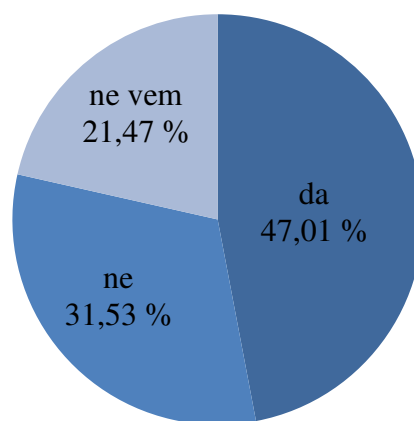


⁵ Mogočih je bilo več odgovorov.

S spolno vzgojo je bila večina anketiranih zadovoljna, saj jih 83 % meni, da so prejeli odgovor na večino vprašanj, 78 % pa jih meni, da je bila posredovana vsebina uporabna za vsakodnevno življenje. 12 % dijakov in dijakinj je pogrešalo nekatere vsebine, povezane s spolnimi odnosi (spolnimi položaji), spolnimi boleznimi, kontracepcijo, z medosebnimi odnosi, s homoseksualnostjo, pogrešali so tudi praktične nasvete itn. (prav tam, str. 34 in 48).

85 % vseh anketiranih je navedlo, da bi bil najprimernejši čas za vključitev vsebin o spolni vzgoji v tretji triadi osnovne šole, sicer pa jih je 47 % menilo, da so vsebine spolne vzgoje v šoli podane pravočasno (prav tam, str. 30–31).

Graf 5: Odgovori dijakov in dijakinj gimnazij, srednjih strokovnih in poklicnih šol na vprašanje, ali je znanje o spolni vzgoji v šolah posredovano pravočasno (prav tam, str. 30).

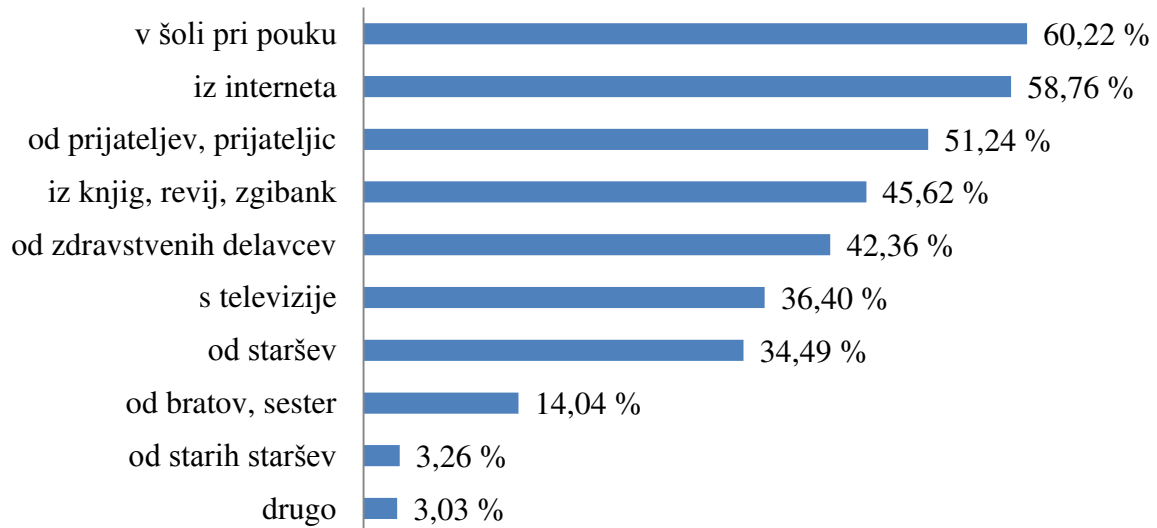


66 % anketiranih meni, da so dovolj informirani o spolnosti. Tisti, ki so že poslušali vsebine s področja spolne vzgoje, v večji meri menijo, da so dovolj informirani o spolnosti kot tisti, ki teh vsebin še niso poslušali (prav tam, str. 29). Čeprav jih večina meni, da so dovolj informirani, je bil aids edina spolno prenosljiva bolezen, ki jo je prepoznala več kot polovica anketiranih dijakov in dijakinj. Dijaki in dijakinje, ki so že poslušali vsebine s področja spolne vzgoje, so prepoznali več bolezni kot spolno prenosljive v primerjavi s tistimi, ki jim teh vsebin v šoli še niso posredovali (prav tam, str. 49).

Raziskava je pokazala, da ima šola pomembno vlogo pri informiranju mladih o spolnosti, saj je več kot polovica anketiranih informacije o spolnosti pridobila v šoli pri pouku. Pomemben vir informacij je tudi internet, pri čemer je raziskava pokazala razliko med moškimi in ženskami, saj je informacije o spolnosti na internetu dobilo več moških kot žensk. Gimnazijke

in gimnazijci so v povprečju navedli več virov informacij kot dijaki in dijakinje drugih srednjih šol (prav tam, str. 30).

Graf 6: Odgovori dijakov in dijakinj gimnazij, srednjih strokovnih in poklicnih šol na vprašanje, kje so dobili informacije o spolnosti (prav tam, str. 29).



Temo spolnega nasilja je pri pouku obravnavalo 35 % anketiranih. Raziskava je merila tudi dojemanje spolnega nasilja prek primerov. Dijaki in dijakinje so poskus ali izvršitev posilstva najpogosteje prepoznali kot spolno nasilje, nekoliko manj pa so kot spolno nasilje označili nepotrebno dotikanje, neželjeno namigovanje, nagovarjanje na spolnost, najmanj prepričani pa so bili, da so otipavanje, ščipanje, nespodobne opazke ali žvižganje za nekom tudi spolno nasilje (prav tam, str. 41–42). Raziskava je merila tudi toleranco do spolnega nasilja glede na spol in pri tem ugotovila, da je mogoče trditi, da je toleranca višja med dijaki in nižja pri dijakinjah (prav tam, str. 50–51).

Raziskava je vključevala tudi vprašanja o partnerskem razmerju, spolni aktivnosti in o uporabi kontracepcije. Izsledki kažejo, da na redno uporabo kontracepcije spol, tip izobraževanja in dejstvo, ali so anketirani že poslušali vsebine s področja spolne vzgoje, ne vplivajo. Je pa med tistimi, ki so v partnerskem razmerju in nikoli ne uporabijo kontracepcije, statistično značilno več takih, ki še niso poslušali vsebin s področja spolne vzgoje v šoli (prav tam, str. 44–46).

5.1.1 Sklep

S predstavitvijo izsledkov raziskave *Spolna vzgoja v okviru vzgoje za zdravje v slovenskih srednjih šolah* (Žalar idr. 2013) smo želeli izpostaviti stališča dijakov in dijakinj glede spolne vzgoje v šoli. Kot navajajo avtorji raziskave, ima šola pomembno mesto pri oblikovanju znanja, stališč in vrednot tudi na področju spolnosti (prav tam, str. 51). To potrjujejo tudi izsledki raziskave, saj je več kot polovica dijakov in dijakinj informacije o spolnosti pridobila (tudi) v šoli (prav tam, str. 29). Pomembnost izobraževanja avtorji raziskave pripisujejo predvsem zmanjševanju tveganih oblik vedenja, zato je »[k]ljučno [...] zagotavljanje vsebin vzgoje in izobraževanja za spoštljive odnose in komuniciranje ter zdravo spolnost v učne načrte za celotno populacijo otrok in mladostnikov, [saj so] mladi premalo informirani o spolnosti.« (Prav tam, str. 51)

Več kot dve tretjini anketiranih dijakov in dijakinj podpira uvedbo spolne vzgoje v šolo (prav tam, str. 27) in meni, da bi bila najboljša oblika posredovanj vsebin o spolni vzgoji v šoli v obliki predavanja v razredu (prav tam, str. 29), kot najprimernejši čas za pridobivanje znanj s področja spolnosti pa ocenjujejo zadnjo triado osnovne šole (prav tam, str. 31).

Vsebine s področja spolne vzgoje so anketirani najpogosteje poslušali pri pouku biologije in zdravstveni vzgoji (prav tam, str. 33). To je morda tudi razlog za to, da so bili najpogostejši odgovori na vprašanje, katere vsebine sodijo k pouku spolne vzgoje, s področja biologije ali medicine (prav tam, str. 25). Na tej osnovi predpostavljamo, da so te odgovore prepoznali kot ustrezne, morda tudi zaradi pogostejše obravnave teh tem pri pouku spolne vzgoje in nasprotno, da tem nasilja in odnosov ter vlog v družini pri pouku spolne vzgoje niso bili pogosto deležni ter jih zato morda tudi niso prepoznali kot del spolne vzgoje.

Čeprav anketirani dijaki in dijakinje večinoma ocenjujejo, da so dovolj informirani o spolnosti, je bil aids edina spolno prenosljiva bolezen, ki jo je prepoznala več kot polovica (prav tam, str. 49). Skrb vzbujajoče poznavanje kontracepcije in spolno prenosljivih okužb, tako avtorji raziskave po Bojani Pinter (2006 v prav tam), pripisujejo tudi »odsotnost[i] sistematičnega izobraževanja o spolni vzgoji v izobraževalnem sistemu« (prav tam, str. 49).

Nezadostno med dijaki in dijakinjami je tudi prepoznavanje spolnega nasilja, kar je morda posledica tega, da je tovrstne vsebine pri pouku obravnavala le nekaj več kot tretjina vseh

anketiranih (Žalar idr. 2013, str. 41). To kot skrb vzbujajoče ocenjuje tudi Kuhar (2013 v Žalar idr. 2013) – »[u]gotovitev, da so skoraj vsi dijaki in dijakinje posilstvo interpretirali kot obliko spolnega nasilja, je morda res zadovoljujoča, ampak ali ne bi bili zadovoljni šele takrat, ko bo to naredil sleherni dijak oziroma dijakinja?« (Prav tam, str. 6) Avtorji raziskave zato menijo, da bi bilo pri podajanju informacij s področja seksualnosti treba posebno pozornost nameniti tudi človekovim pravicam (Žalar idr. 2013, str. 50).

6 DISKURZIVNA ANALIZA UČNIH NAČRTOV IN UČBENIKOV ZA OSNOVNO ŠOLO TER POLJUDNOZNANSTVENIH PRIROČNIKOV, NAMENJENIH SPOLNI VZGOJI

Pri raziskavi nas bodo vodile naslednje raziskovalne teze, ki jih bomo potrdili ali zavrnili:

1. Cilje in standarde znanja, ki zadevajo spolnost, vključuje le učni načrt predmeta biologija devetletne osnovne šole, ki spolnost predstavlja z vidika reprodukcije.
2. Čeprav učni načrti ne vključujejo operativnih ciljev in standardov znanja, ki zadevajo spolnost, vsebujejo operativne cilje ali tematske sklope, v okviru katerih bi bilo pri pouku mogoče obravnavati spolnost ali za spolno vzgojo relevantne teme.
3. V učbenikih za osnovno šolo diskurz o spolnosti sloni na heteronormativnosti in biološkem razumevanju spolnosti ter reproduktivnih vidikih.
4. Vsebina poljudnoznanstvenih priročnikov temelji na z zdravjem povezanih vidikih spolnosti (spolno prenosljive bolezni, kontracepcija, preprečevanje nezaželene nosečnosti). Prevladujoč diskurz teh vsebin spolnost povezuje s tveganji in je heteronormativen ter medikaliziran. Mladostnica oz. mladostnik je vzpostavljen kot subjekt, ki ga je treba zaščititi pred tveganji, ki jih prinaša spolnost. Spolnost v mladostništvu je vzpostavljena kot nevarna in tvegana.

6.1 Metodologija

Empirični del smo zasnovali iz treh delov, in sicer diskurzivne analize:

- učnih načrtov za devetletno osnovno šolo;
- učbenikov za devetletno osnovno šolo;
- poljudnoznanstvenih priročnikov, namenjenih spolni vzgoji za mladostnike in mladostnice *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2004) in didaktično-metodičnega priročnika za učitelje in učiteljice *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2008).

Zanimalo nas bo, kako je v naštetih gradivih pojmovana spolnost, kateri vidiki spolnosti so vključeni in kako je ob povezavi s spolnostjo reprezentirano mladostništvo. Pri tem se bomo oprli na kritično diskurzivno analizo (Kuhar 2003; Fairclough 1995 v Vezovnik 2009; Vezovnik 2009).

Diskurz je mogoče opredeliti kot »specifičen način sporočanja o svetu ali razumevanja sveta« (Jorgensen in Phillips 2002 v Vezovnik 2009, str. 11) ali ožje kot »rabo jezika v odnosu do družbenih, političnih in kulturnih oblik – diskurz je jezik, ki odraža družbeni red, ter hkrati jezik, ki oblikuje družbeni red in posameznikovo interakcijo z okoljem.« (Jaworski in Coupland 1999 v Vezovnik 2009, str. 11)

Kritično diskurzivno analizo je utemeljil Norman Fairclough (Kuhar 2003, str. 17). Pristopov znotraj šole kritične diskurzivne analize je več (Vezovnik 2009, str. 110), skupno pa jim je, da se »[u]kvarjajo z oblastjo, dominacijo, s hegemonijo, z neenakostjo in diskurzivnimi procesi njihovega razglašanja, prikrievanja, legitimiranja in reproduciranja« (prav tam, str. 111), pri čemer je »zanimanje [...] osredotočeno na subtilne pomene« (van Dijk 1993 v prav tam). Pri tem je cilj kritične diskurzivne analize v tem, da subtilne pomene oz. »nevidn[e] in zgolj implicitn[e]« (Kuhar 2003, str. 18) vidike diskurza »naredi vidne« (prav tam).

Kritična diskurzivna analiza ima tako »jasne politične cilje« (prav tam, str. 17), saj »[g]re za obliko intervencije v družbeno prakso in družbena razmerja« (prav tam, str. 18). Kritična diskurzivna analiza razume diskurz kot »sredstvo, s katerim so ljudje konstituirani kot individuumi in družbeni subjekti« (prav tam, str. 17). Diskurz lahko deluje tudi ideološko, saj »lahko pomaga pri produkciji in reprodukciji neenakih relacij moči med [...] družbenimi razredi, ženskami in moškimi ter etničnimi/kulturnimi večinami in manjšinami, in sicer z načini reprezentacije stvari in pozicioniranja ljudi« (Fairclough in Wodak 1997 v prav tam). Poleg tega pa lahko diskurz »poskuša prikazati nekatere domneve [...] o kakšnih vidikih družbenega življenja kot zgolj zdravorazumske« (prav tam).

Kot piše Kuhar (2003), je kritična diskurzivna analiza oblika diskurzivne analize, ki je »predvsem interpretativna in kvalitativna sociološka metoda, zato obstoječa metodologija diskurzivne analize ne prinaša 'receptov' ali preverljivih in eksaktnih metodoloških pravil, [...] [r]ezultati in sklepi raziskave so zato bistveno avtorsko delo.« (Prav tam, str. 18)

Eden izmed pristopov kritične diskurzivne analize je tekstualna analiza. Pomeni proučevanje, »kako so strukturirane, kombinirane in razvrščene propozicije, ki jih razume kot trditve, kot najmanjši del, ki lahko denotira dejstva o določeni vsebini.« (Erjavec in Poler Kovačič 2007 v Grobelšek 2013, str. 16) Za kritično diskurzivno analizo je pomembno tisto, kar je v tekstu

prisotno, in tisto, kar ni, saj predpostavlja, »da je vsak vidik tekstualne vsebine rezultat izbire« (prav tam). Tekstualna analiza je analiza oblike in vsebine (prav tam).

Fairclough (2003 v prav tam), tako Andreja Grobelšek, besedilu pripisuje »pomensko, medosebnostno in tekstualno funkcijo« (prav tam, str. 16), kar pomeni, da besedila odražajo različne vidike sveta (prav tam).

Obstajata dva vidika obravnave teksta. Prvi »obravnava reprezentacijo posameznikov in drugih družbenih akterjev ter analizo stavčnih členov, ki reprezentirajo dejavnost, procese in dogodke« (Fairclough 1995 v Grobelšek 2013, str. 16–17). Drugi vidik pa »obravnava organizacijo prav teh stavčnih členov v koherentno strukturo kot celoto« (prav tam, str. 17). Tekstualna analiza tako obsega analizo besed, stavkov, organizacijo pomena in analizo celotnega teksta (prav tam).

V empiričnem delu se bomo oprli na oba predstavljeni pristopa.

6.2 Analiza učnih načrtov za osnovno šolo

V nadaljevanju bomo prikazali izsledke analize izbranih učnih načrtov za osnovno šolo. Za vsak predmet posebej bomo poudarili operativne cilje in vsebine ter standarde znanja, ki se nanašajo na spolno vzgojo. Poudarili bomo tudi tiste tematske sklope, ki tovrstnih operativnih ciljev ne vključujejo, vendar bomo predpostavljali, da bi nanašajoč se na te sklope učiteljica oz. učitelj pri pouku lahko obravnaval teme s področja spolnosti.

V analizo smo vključili učne načrte za program osnovne šole, za katere smo na podlagi splošnih ciljev predmetov predpostavljali, da bi lahko vsebovali operativne cilje in standarde znanja, ki se navezujejo na spolnost:

- *Spoznavanje okolja: učni načrt za osnovno šolo (2011);*
- *Družba: učni načrt za osnovno šolo (2011);*
- *Naravoslovje in tehnika: učni načrt za osnovno šolo (2011);*
- *Naravoslovje: učni načrt za osnovno šolo (2011);*

- *Državljska in domovinska vzgoja ter etika: učni načrt za osnovno šolo* (2011);⁶
- *Biologija: učni načrt za osnovno šolo* (2011);

Z analizo učnih načrtov bomo ovrgli ali potrdili prvo in drugo raziskovalno tezo:

- cilje in standarde znanja, ki zadevajo spolnost, vključujejo le učni načrti predmeta biologija devetletne osnovne šole, ki spolnost predstavljajo z vidika reprodukcije;
- čeprav učni načrti ne vključujejo operativnih ciljev in standardov znanja, ki zadevajo spolnost, vsebujejo operativne cilje ali tematske sklope, v okviru katerih bi bilo pri pouku mogoče obravnavati spolnost ali za spolno vzgojo relevantne teme.

Učni načrti za program osnovne šole obsegajo opredelitev predmeta, splošne cilje predmeta, operativne cilje in standarde znanja za posamezne razrede osnovne šole, v katerih se poučuje predmet. V nekaterih učnih načrtih so poleg operativnih ciljev navedene tudi predlagane vsebine. Učni načrti vsebujejo tudi didaktična priporočila, ki vključujejo priporočila za uresničevanje ciljev predmeta, individualizacije in diferenciacije, medpredmetno povezovanje, preverjanje in ocenjevanje znanja pa tudi druga priporočila, npr. priporočila za uporabo informacijske tehnologije.

Pri pregledovanju učnih načrtov smo iskali operativne cilje in vsebine ter standarde znanja, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost. Vključili smo tudi nekatere druge operativne cilje in standarde znanja, za katere smo predpostavljali, da so pomembni tudi za izobraževanje o spolnosti oz. nanašajoč se na katere bi učiteljica ali učitelj pri pouku lahko obravnaval tudi teme s tega področja. Ob tem smo izhajali iz opredelitev spolne vzgoje, kot jo je utemeljila Komisija za medpredmetno področje vzgoja za zdravje (Premik idr. 1999). Iskali smo torej operativne cilje in vsebine ter standarde znanja, ki vključujejo pojme, ki se nanašajo na medosebne odnose, odraščanje, načrtovanje družine, spolne odnose, različne oblike spolnega vedenja, tvegano spolno vedenje, spolno prenosljive bolezni, partnerstvo, spolno nasilje (prav tam, str. 35).

⁶ V šolskem letu 2013/14 se je predmet preimenoval v domovinska in državljanska kultura in etika. Sam učni načrt pa ima še vedno naslov *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* (2011), zato bomo v nadaljevanju besedila uporabljali to poimenovanje.

6.2.1 Analiza učnega načrta za spoznavanje okolja

Spoznavanje okolja je predmet, ki se poučuje v prvi triadi osnovne šole v vseh treh razredih.

Namen predmeta je:

»nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega raziskovanja sveta in odkrivanja prepletenosti ter soodvisnosti v pojavih in procesih v naravnem in družbenem okolju« (Spoznavanje okolja 2011, str. 4). Predmet združuje vsebine več znanstvenih področij – naravoslovnih in tehničnih ter družboslovnih (prav tam). »Najpomembnejša splošna cilja predmeta sta razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja« (prav tam, str. 5).

Vsebine predmeta se nadgrajujejo v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri predmetih naravoslovje in tehnika ter pri predmetu družba, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa pri naravoslovnih in tehničnih ter družboslovnih predmetih (prav tam, str. 4).

V učnem načrtu smo zasledili en operativni cilj, ki se nedvoumno nanaša na spolnost in ki vključuje predvsem reproduktivni vidik spolnosti. V tematskem sklopu *Živa bitja* (prav tam, str. 12) je za tretji razred opredeljen naslednji operativni cilj:

- učenci in učenke »vedo, kako otrok nastane, se razvija v materi, se rodi in raste ter kako se razmnožujejo druga živa bitja« (prav tam).

Učni načrt za spoznavanje okolja vsebuje kar nekaj operativnih ciljev, ki se nedvoumno sicer ne nanašajo na spolnost, vendar se navezujejo na razumevanje enakosti med spoloma, medosebne odnose, družinske skupnosti in na razumevanje različnosti (prav tam, str. 11–16). Navajamo nekaj operativnih ciljev, ki jih razumemo kot pomembne tudi za poučevanje o spolnosti, saj bi pri njihovem doseganju lahko učiteljica oz. učitelj pri pouku obravnaval tudi vsebine s področja spolne vzgoje.

Učni načrt tako vključuje naslednje operativne cilje, ki se nanašajo na razumevanje spola ter jih učenci in učenke usvojijo v drugem razredu:

- učenci in učenke »vedo, da se rodimo kot moški ali kot ženske« (prav tam, str. 12);
- »ugotavljajo in pozitivno doživljajo, da si tako otroci kot odrasli ne glede na spol svobodno izbiramo različne igre in igrače, vrste športa, zabave, prijatelje in prijateljice, poklic oziroma delo« (prav tam, str. 15);
- »ugotavljajo, da si lahko ljudje (moški in ženske, deklice in dečki) svobodno izbiramo različne vloge v svojem življenju« (prav tam).

Učenci pri spoznavanju okolja v okviru tematskega sklopa *Človek* (prav tam, str. 12) usvojijo tudi operativne cilje, ki se nanašajo na poznavanje telesa, in sicer v prvem, drugem in v tretjem razredu:

- učenci in učenke »poznajo svoje telo in znajo poimenovati zunanje dele telesa;
- poznajo svoje telo in poimenujejo notranje dele telesa, [...];
- vedo, kako deluje človeško telo.« (Prav tam, str. 13)

Učni načrt vsebuje tudi operativne cilje, ki se nanašajo na odnose in sprejemanje različnosti. Nanašajoč se na te cilje, bi učitelji in učiteljice pri pouku lahko obravnavali tudi teme, ki se nanašajo na spolno usmerjenost. Ti cilji so navedeni v drugem razredu v tematskem sklopu *Odnosi* (prav tam, str. 15–16):

- učenci in učenke »spoznajo, da ljudje, ki živijo ali delajo skupaj, vstopajo v določene medsebojne odnose (ljubezen, spoštovanje, skrb, prijateljstvo, sodelovanje ipd.)« (prav tam, str. 15);
- »spoznajo, da smo ljudje različni, in razumejo različnost« (prav tam);
- »vedo, da morajo biti vsem (ne glede na razlike) dani pogoji, da živimo človeka vredno življenje« (prav tam, str. 16).

K celostno naravnani spolni vzgoji sodi tudi obravnava tematik, povezanih s prepoznavanjem in z razvijanjem kritičnega odnosa do spolnega nasilja. Učni načrt za spoznavanje okolja spolnega nasilja sicer ne navaja, vendar tematski sklop *Odnosi* (prav tam, str. 15) v prvem razredu vključuje tudi en operativni cilj, pri doseganju katerega bi učitelj oz. učiteljica pri pouku lahko obravnavala tudi spolno nasilje:

- učenci in učenke »prepoznajo različne vrste nasilja (besedno, psihično, fizično) in vedo, kam se obrniti po pomoč« (prav tam, str. 16).

V učnem načrtu ni navedenih standardov znanja, ki bi se nedvoumno navezovali na spolnost. Na zgoraj navedene operativne cilje se navezujejo naslednji standardi znanja:

- učenec oz. učenka »prepozna osnovne dele človeškega telesa [... in] preprosto pojasni, kako deluje človeško telo« (prav tam, str. 22);
- »upošteva različnost med ljudmi in enakost med spoloma« (prav tam, str. 23);
- »prepozna različne vrste nasilja in ve, kako in koga prositi za pomoč, če jo potrebuje« (prav tam).

Učni načrt navaja tudi vključevanje medpredmetnega področja vzgoje za zdravje, in sicer pri tematskih sklopih *Človek*, *Jaz* in *Okoljski vzgoji* (prav tam, str. 29). Da bi se vključevanje

medpredmetnega področja vzgoje za zdravje nanašalo tudi na spolno vzgojo, v učnem načrtu ni navedeno.

6.2.2 Analiza učnega načrta za družbo

Družba je predmet, ki se poučuje v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, in sicer v četrtem in petem razredu. Glavni namen predmeta je:

»spoznavanje razmerja med posameznikom, družbo in naravnim okoljem, [pri čemer] gre za spoznavanje in vrednotenje okolja (družbenega, kulturnega, naravnega), in sicer v vseh njegovih sestavinah ter interakcijah [in] soodvisnostih [...]. Družba je predmet, v katerega so vključeni cilji s področja geografije, sociologije, zgodovine, etnologije, ekonomije, politike, etike, estetike, ekologije, idr.« (Družba 2011, str. 4)

Predmet družba nadgrajuje cilje, vsebine in dejavnosti, ki jih učenci spoznajo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri predmetu spoznavanje okolja. Predmet v višjih razredih osnovne šole nadgrajujejo predmeti zgodovina, geografija, gospodinjstvo in državljska in domovinska vzgoja ter etika (prav tam).

V učnem načrtu predmeta družba nismo zasledili operativnih ciljev in vsebin ter standardov znanj, ki bi se nedvoumno nanašali na spolnost. Eden izmed splošnih ciljev predmeta je, da učenci in učenke razvijajo »stališča in vrednote v okviru okoljske, državljske in domovinske vzgoje ter vzgoje za demokracijo in človekove pravice« (prav tam, str. 5). Predpostavljamo, da je učenje o človekovih pravicah pomemben del celostno naravnane spolne vzgoje, ki vzgaja in izobražuje tudi o temah, ki se navezujejo na spolne in reproduktivne pravice, sprejemanje raznolikosti, prepoznavanje diskriminacije na podlagi spola, spolne identitete ali spolne usmerjenosti.

Vsebinski sklop *Ljudje v družbi* (prav tam, str. 7) je med drugim namenjen tudi poznavanju pomena temeljnih človekovih in otrokovih pravic, dolžnosti in odgovornosti, prepoznavanju nasilja, spoznavanju družbenih razlik med ljudmi ter razumevanju svojih osebnih značilnosti ter vlog, ki jih imajo učenci in učenke v različnih skupinah in skupnostih (prav tam, str. 5 in 7).

V navedenem vsebinskem sklopu za četrti razred so opredeljeni operativni cilji, ki jih razumemo kot pomembne tudi za spolno vzgojo, saj se cilji nanašajo na otrokove in človekove pravice, sprejemanje različnosti in prepoznavanje nasilja. Nanašajoč se na naslednje cilje, bi lahko učiteljica in učitelj pri pouku obravnavala teme, ki so pomemben del spolne vzgoje, npr. spolne in reproduktivne pravice, sprejemanje neheteroseksualnih spolnih identitet in usmeritev ter spolno nasilje:

- učenci in učenke »poznajo in razumejo temeljne otrokove pravice, dolžnosti in odgovornosti (do sebe in drugih);
- ob primerih prepoznajo uveljavljanje človekovih in otrokovih pravic in dolžnosti (pri nas in drugje, danes in nekoč);
- razumejo pomen sprejemanja in spoštovanja drugačnosti;
- prepoznajo vrste nasilja med otroki in nad otroki« (Prav tam, str. 7)

V petem razredu pa učenci in učenke usvojijo tudi naslednji operativni cilj, ki se nanaša na sprejemanje različnosti, pri čemer je posebej izpostavljena tudi istospolna usmerjenost:

- učenci in učenke »spoznajo, da so ljudje v skupnosti različni (na primer: po starosti, veri, spolni usmerjenosti, etnični pripadnosti, družbenoekonomskem statusu; družbene, kulturne razlike idr.) in prepoznajo stereotip v povezavi z njimi« (prav tam, str. 8).

Na navedene operativne cilje se nanašajo naslednji standardi znanja:

- učenec oz. učenka »pozna nekatere razlike med ljudmi, načine usklajevanja različnih interesov in reševanja sporov;
- pozna pomen pravic, dolžnosti in odgovornosti;
- zna naštetih nekaj temeljnih otrokovih pravic, dolžnosti in odgovornosti ter službe in ljudi, ki jih pomagajo uveljavljati;
- utemelji, zakaj sta strpnost in odgovornost (do sebe in drugih, do učenja, obveznosti) pomembni« (Prav tam, str. 11)

Čeprav učni načrt predmeta družba ne narekuje ciljev in standardov znanj, ki bi se nedvoumno nanašali na spolnost, ga kljub temu navajamo, saj se navedeni operativni cilji dotikajo tem, za katere predpostavljamo, da so pomemben del spolne vzgoje. V razdelku učnega načrta, ki je namenjen didaktičnim priporočilom, je izpostavljeno, da naj učiteljice in učitelji posebno pozornost namenijo tudi »razumevanj[u] in spoštovanj[u] drugačnosti [ter] skrb[i] za sebe in druge« (prav tam, str. 14). Učenci in učenke se pri predmetu družba spoznajo s človekovimi in z otrokovimi pravicami ter s pomenom sprejemanja različnosti (pri čemer je izrecno navedena istospolna usmerjenost). Kot smo navedli, se en operativni učni

cilj nanaša tudi na prepoznavanje nasilja nad/med otroki, kar nudi tudi iztočnico za obravnavo spolnega nasilja pri pouku.

Učni načrt predmeta družba vključuje tudi medpredmetno področje vzgoje za zdravje, vendar navaja le teme, kot je družinsko življenje in različne odvisnosti; spolna vzgoja na tem mestu ni omenjena (prav tam, str. 20).

6.2.3 Analiza učnega načrta za naravoslovje in tehniko

Naravoslovje in tehnika je predmet, ki se poučuje v četrtem in petem razredu osnovne šole ter nadgrajuje znanje, ki so ga učenci usvojili v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri predmetu spoznavanje okolja (Naravoslovje in tehnika 2011, str. 4).

Pri predmetu naravoslovje in tehnika »so tesno povezana tako področja naravoslovja kot tehnike in tehnologije. [...] Predmet naravoslovje in tehnika je usmerjen v razvoj in nadgradnjo temeljnega naravoslovnega in tehničnega znanja, spretnosti ter stališč, ki učencem [in učenkam] omogoča odgovorno vključevanje v družbo s tem, da pridobljeno znanje in spretnosti uporabijo v različnih situacijah in pri reševanju problemov.« (Prav tam)

Učni načrt predmeta naravoslovje in tehnika vključuje tematski sklop *Človek* (prav tam, str. 15), v katerem so opredeljeni obvezni in izbirni operativni cilji, ki se nanašajo na zgradbo in delovanje človeškega telesa (prav tam, str. 15–17). Tematski sklop je v četrtem razredu podnaslovljen kot *Človeško telo* (prav tam, str. 15) in vključuje naslednji obvezni operativni cilj:

- učenci in učenke znajo »opisati puberteto in spremembe v spolnem razvoju pri dekletih in fantih« (prav tam, str. 16).

Navedeni operativni cilj se nanaša na spolni razvoj in je edini v učnem načrtu, ki se nedvoumno povezuje s področjem spolnosti. Zasledili smo tudi operativni cilj, ki se nanaša na pojmovanje različnosti, sicer le na podlagi operativnega cilja ne moremo sklepati na kakšno obravnavo različnosti se cilj nanaša, vendar bi lahko učiteljica ali učitelj v okviru tega cilja pri pouku obravnaval tudi odnos do npr. istospolne usmerjenosti. Operativni cilj je vključen v tematski sklop *Človeško telo* (prav tam, str. 15) v četrtem razredu:

- učenci in učenke znajo »pojasniti, kako ljudje razlagajo različnost« (prav tam, str. 16).

Ocenjujemo, da predmet naravoslovje in tehnika nudi veliko možnosti za obravnavo vsebin s področja spolnosti pri pouku. Teme s področja spolnosti bi bilo mogoče obravnavati tudi pri doseganju drugih operativnih ciljev v četrtem in petem razredu, saj celoten sklop *Človek* (prav tam, str. 15) narekuje cilje, ki se vsebinsko navezujejo na zgradbo in delovanje človeškega telesa, rast in razvoj, odgovornost za lastno zdravje in higieno ter na odnos in stališča do različnosti (prav tam, str. 15–17).

Učni načrt ne navaja standardov znanja, ki bi se nedvoumno nanašali na spolnost. Navajamo standarde znanja, ki se nanašajo na tematski sklop *Človek* (prav tam, str. 15) in zgoraj navedene operativne cilje, pri doseganju katerih bi učiteljica ali učitelj lahko obravnaval tudi teme s področja spolnosti:

- učenec oz. učenka »opiše osnovno zgradbo in razume osnove delovanja človeškega telesa;
- zna pojasniti pomen in delovanje človeškega telesa, [...];
- zna spremljati in opisati spremembe v osebni rasti in razvoju, [...];
- spoštuje različnost med ljudmi in to pokaže s svojim ravnanjem«; (Prav tam, str. 22)

Učni načrt za naravoslovje in tehniko predvideva več možnosti medpredmetnega načrtovanja in izvajanja pouka (prav tam, str. 30). Medpredmetno področje vzgoja za zdravje je navedeno v različnih tematskih sklopih in se nanaša predvsem na skrb za zdravje, lastno varnost in higieno, zdravo prehrano, škodljivosti kajenja, drog in alkohola itn. (prav tam, str. 30–31), pri čemer spolna vzgoja ni posebej navedena.

6.2.4 Analiza učnega načrta za naravoslovje

Ob pregledu učnega načrta za naravoslovje (Naravoslovje 2011) nismo zasledili operativnih ciljev in standardov znanj, ki bi se navezovali na spolnost. Poleg tega tudi nismo odkrili tematskih sklopov, pri katerih bi bilo mogoče pri pouku obravnavati spolnost.

V okviru predmeta naravoslovje, ki se poučuje v šestem in sedmem razredu osnovne šole, učenke in učenci »spoznavajo in razvijajo razumevanje naravoslovnih pojmov in zakonitosti, ki so podlaga za razumevanje pojavov v naravi, povezanosti med živo in neživo naravo ter relacijami med zgradbo, lastnostmi in delovanjem živih in neživih sistemov v okolju« (prav tam, str. 5). Čeprav se predmet vertikalno povezuje tudi z drugimi predmeti (spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika ter biologija) (prav tam, str. 34), katerih učni načrti vsebujejo

operativne cilje, ki se nanašajo na spolnost, v učnem načrtu za naravoslovje ni tematskih sklopov, ki bi se navezovali na človeka, zgradbo in na delovanje človeškega telesa, razmnoževanje itn.

6.2.5 Analiza učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko

Predmet državljanska in domovinska vzgoja ter etika se poučuje v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, in sicer v sedmem in osmem razredu.

Pri pouku predmeta pridobivajo učenci [in učenke] »temeljna znanja o: posamezniku kot družbenemu bitju in o značilnostih človeških skupin in skupnosti, posameznikovem položaju in vlogah v različnih skupnostih, pravilih, ki veljajo v skupnostih, [...], premagovanju predsodkov do drugih in drugačnih, človekovih in otrokovih pravicah [...], politični ureditvi [...] Slovenij[e] [...in] Evropske unije, mednarodnem sodelovanju [...], politični, domovinski in državljanski kulturi in etiki, nazorskih, filozofskih in verskih sistemih, ključnih splošnih vprašanjih sveta in poteh za njihovo reševanje v smeri trajnostnega razvoja.« (Državljska in domovinska vzgoja ter etika 2011, str. 5)

Učni načrt ne vključuje operativnih ciljev in vsebin ter standardov znanj, ki bi se nedvoumno nanašali na spolnost. Kljub temu ocenjujemo, da učni načrt vključuje nekatere cilje, ki pomembno prispevajo tudi k pridobivanju znanja, ki je del celostno naravnane spolne vzgoje. Takšne operativne cilje vključujeta predvsem vsebinska sklopa *Posameznik, skupnosti, država* (prav tam, str. 8) in *Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah* (prav tam, str. 10), za katera je priporočeno, da se obravnavata pri pouku v sedmem razredu. V okviru teh vsebinskih sklopov učenci in učenke usvojijo cilje, ki se nanašajo na identiteto, spol, skupnosti, medsebojno strpnost in sprejemanje drugačnosti, pomen solidarnosti, človekove in otrokove pravice idr. (prav tam, str. 8 in 10).

V sedmem razredu učenci in učenke usvojijo naslednji operativni cilj, ki se nanaša na spol:

- »[u]čenci [in učenke] prepoznajo svojo pripadnost skupinam in skupnostim. Pri tem spoznajo tudi razliko med biološkim spolom in spolom, kakor ga opredelita družba in kultura.« (Prav tam, str. 8)

Na navedeni operativni cilj se navezuje naslednji standard znanja:

- učenec oz. učenka »[n]a preprost način pojasni, da so posameznikove predstave o dekletih in fantih, ženskah in moških vsaj delno družbenega izvora« (prav tam, str. 15).

Za spolno vzgojo so pomembni tudi nekateri drugi operativni cilji vsebinskega sklopa *Posameznik, skupnosti, država* (prav tam, str. 8), v okviru katerega:

- »[u]čenci [in učenke] razvijejo sposobnost za proučevanje razlik v skupnosti in med skupnostmi. Razumejo, kako pomembna je za skupnost medsebojna strpnost njenih članov. [...] Razumejo, kako nastajajo predstave o drugih in drugačnih. V medijskih sporočilih in v vsakdanjem življenju spoznajo stereotipe in predsodke ter razvijajo kritičen odnos do njih. Spoznajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja.« (Prav tam)

Pri vsebinskem sklopu *Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah* (prav tam, str. 10) učenke in učenci v sedmem razredu usvojijo cilje, ki se navezujejo na človekove pravice. Navajamo nekatere izmed njih:

- »[u]čenci [in učenke] spoznajo razvoj ideje človekovih pravic, [...] dokumente, v katerih so zapisane človekove pravice, [...] razvijajo sposobnost za etični premislek in razumejo vrednostno usmeritev, na kateri temeljijo človekove pravice, [...] v Ustavi Republike Slovenije prepoznajo človekove pravice, [...] na primerih spoznajo stanje človekovih pravic v Sloveniji in svetu, [...] razvijajo občutljivost za kršitve človekovih pravic in motivacijo za njihovo varovanje [...], razvijajo lastno vrednostno usmeritev [...] in sposobnost za presojanje o tem, ali se v ustavi zapisane pravice udeležujejo v vsakdanjem življenju.« (Prav tam)

V osmem razredu učenci in učenke v vsebinskem sklopu *Demokracija od blizu* (prav tam, str. 13) usvojijo načelo pluralizma in razvijajo sposobnost argumentiranja ob različnih etičnih vprašanjih. Predlagane vsebine ob tem operativnem cilju so državljanske razprave ob etičnih vprašanjih, ob čemer je kot primer takšne razprave naveden tudi splav (prav tam). Predpostavljamo, da učni načrt na tem mestu ponuja prostor za razpravo pri pouku tudi o spolnih in reproduktivnih pravicah,⁷ kar se povezuje tudi z drugimi operativnimi cilji v učnem načrtu, ki naslavlja človekove pravice. Menimo, da je izobraževanje o pravicah, kot so pravica do osebne svobode in varnosti, pravica do življenja brez vseh oblik diskriminacije, pravica do avtonomnega odločanja o svojem spolnem in reproduktivnem življenju, pravica do informacij in izobrazbe o spolnem in reproduktivnem zdravju, pravica do odločitve o rojstvu otroka (IPPF 2003 v Zagovorništvo spolnih in reproduktivnih pravic 2010, str. 7) ter druge

⁷ Spolne in reproduktivne pravice »so pravice, ki zadevajo spolnost, enakost spolov, partnerstvo, materinstvo in starševstvo« (Zagovorništvo spolnih in reproduktivnih pravic 2010, str. 7). Spolne in reproduktivne pravice so bile leta 1994 prepoznane kot človekove pravice »na Kairski konferenci o prebivalstvu in razvoju« (prav tam, str. 8). »Spolne in reproduktivne pravice so temeljne človekove pravice in svoboščine, ki jih določajo in zagotavljajo mednarodno obvezujoče pogodbe (Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, Mednarodni pakt o državljskih in političnih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah in Konvencija o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk).« (Prav tam)

spolne in reproduktivne pravice pomemben del vzgoje in izobraževanja o spolnosti. Predmet državljanska in domovinska vzgoja ter etika, kot smo pokazali, ponuja veliko možnosti za obravnavo tudi teh tem pri pouku, čeprav spolnosti v učnem načrtu posebno ne omenja.

6.2.6 Analiza učnega načrta za biologijo

Biologija je predmet, ki se poučuje v osmem in devetem razredu osnovne šole.

»Namen pouka biologije je doseči pri učencih [in učenkah] celostno razumevanje osnovnih principov delovanja živega, poznavanje zgradbe, delovanja in razvoja živih sistemov na različnih ravneh, vključno s človekom kot sestavnim delom biosfere, ter vpogled v učinek njegovih dejavnosti na žive sisteme in okolje. Zagotoviti mora tudi osnove za razumevanje možnosti oziroma potenciala biologije, da prispeva k večanju dobrobiti človeštva in ohranjanju narave oziroma pogojem za preživetje in nadaljnji razvoj.« (Biologija 2011, str. 5)

Vertikalno predmet biologija nadgrajuje znanja, ki jih učenci pridobijo pri predmetih spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika ter pri predmetu naravoslovje (prav tam, str. 28).

V učnem načrtu za biologijo smo zasledili veliko operativnih ciljev, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost. Vsebinski sklop *Zgradba in delovanje človeka* (prav tam, str. 9) v osmem razredu vsebuje naslednji koncept:

»[r]azmnoževanje je značilnost vseh organizmov. Ker noben osebek ne živi večno, je razmnoževanje temelj za nadaljevanje vrste.« (Prav tam, str. 13)

K navedenemu vsebinskemu sklopu sodijo naslednji operativni cilji, ki se nanašajo na spolnost:

- učenci in učenke »razumejo, da se človek razmnožuje samo spolno in da ima spolno razmnoževanje dve vlogi: prenos dednih informacij na potomstvo in nastanek novih kombinacij dednih informacij;
- razumejo, da so razlike med spoloma povezane z razlikami v spolnih organih, ki omogočajo spolno razmnoževanje;
- razumejo povezavo med zgradbo in delovanjem spolnih organov;
- vedo, da spolne celice nastajajo v spolnih žlezah, ki so del spolnih organov, [...];
- razumejo razlike pri nastajanju moških in ženskih spolnih celic, poznajo vlogo menstrualnega ciklusa in razumejo, kdaj lahko pride do oploditve;
- vedo, da se zarodek ugnezdi v steno maternice in poznajo proces nosečnosti in s tem povezane spremembe v ženskem telesu;

- spoznajo načine načrtovanja družine;
- poznajo poti za okužbo z virusom HIV in preventivo ter nekatere druge spolno prenosljive bolezni;
- spoznajo telesne in osebne spremembe v puberteti, sosledje pojavljanja sekundarnih spolnih znakov in da se ti znaki izražajo pri različnih osebah različno močno ter različno hitro (razlikujejo med primarnimi in sekundarnimi spolnimi znaki);
- razumejo, da so predpogoj za odgovorno starševstvo osebna in telesna zrelost ter ustrezne materialne in socialne možnosti za vzgojo in razvoj potomcev;
- razumejo različne vidike spolnosti in pomen spolnosti za človeka.« (Prav tam)

Iz navedenih operativnih ciljev izhajata naslednja standarda znanja, ki se sicer nanašata na spolnost, a izpostavljata le reproduktivni vidik:

- »[k]akor druge živali ima človek strukture za opravljanje osnovnih življenjskih funkcij: sprejemanje snovi iz okolja [...] in razmnoževanje.« (Prav tam, str. 20)
- »Razmnoževanje je značilnost vseh organizmov. Ker noben osebek ne živi večno, je razmnoževanje temelj za nadaljevanje vrste.« (Prav tam, str. 21)

Za deveti razred je opredeljen še naslednji standard znanja, ki se navezuje na spolnost:

- »[p]ri mnogih vrstah, tudi pri človeku, pri spolnem razmnoževanju samice proizvajajo ženske spolne celice (jajčeca), samci pa moške spolne celice (semenčice). [...] Združitev ženske in moške spolne celice pri oploditvi je začetek razvoja novega osebk (potomca).« (Prav tam, str. 22)

Pri predmetu biologija smo torej zasledili vsebinski sklop, ki se navezuje na spolnost in se poučuje v osmem razredu osnovne šole. Vsebinski sklop ima dvanajst pripadajočih operativnih ciljev. V njih se spolnost pojmuje v funkciji reprodukcije, kar se odraža v uporabi pojmov, kot so: spolno razmnoževanje, potomstvo, proces nosečnosti itn. (prav tam, str. 13). Seksualnost je pojmovana esencialistično, saj je reducirana le na biološke vidike in predvsem na razmnoževanje kot osrednjo funkcijo spolnosti – »spolno razmnoževanje pa ima dve vlogi – prenos dednih informacij na potomstvo in nastanek novih kombinacij dednih informacij« (prav tam). Iz enakih izhodišč izhaja tudi utemeljitev razlik med spoloma, ki so povezane z razlikami v spolnih organih, ti pa omogočajo spolno razmnoževanje (prav tam). Dihotomija med spoloma je utemeljena na bioloških principih; širših pojmovanj, ki bi vključevala tudi družbene vidike razumevanja spola, učni načrt ne vsebuje.

Menimo, da je posledica zgoščevanja spolnosti v učnem načrtu le na razmnoževanje tudi izključitev neheteroseksualnih vidikov spolnosti. Operativni cilji tudi ne vključujejo pozitivnih vidikov seksualnosti, kot sta osebno zadovoljstvo in užitek. Širše koncepte spolnosti bi bilo pri pouku biologije mogoče obravnavati v okviru zadnjega navedenega operativnega cilja, ki narekuje razumevanje različnih vidikov spolnosti in pomen spolnosti za človeka (prav tam). Pri tem cilju je navedena tudi opomba, da se ta cilj medpredmetno povezuje z državljsko in domovinsko vzgojo ter etiko (prav tam), kar nakazuje, da so predvidene vključitve tudi družboslovnih pojmovanj seksualnosti. Ob analizi učnega načrta omenjenega predmeta sicer nismo zasledili nedvoumnih operativnih ciljev, povezanih s spolnostjo.

Kako bo učiteljica ali učitelj obravnaval pri pouku zadnji navedeni operativni cilj, je odvisno od njene oz. njegove strokovne avtonomije. Pri tem učni načrt za biologijo izpostavlja, da »[u]čitelj [oz. učiteljica] ne sme nobenih bioloških oziroma naravoslovnih vsebin učiti dogmatično« (prav tam, str. 27) ter da morajo učenci in učenke »doumeti razliko med razumevanjem in nekritičnim sprejemanjem ideje« (prav tam).

Učni načrt za biologijo narekuje tudi vključevanje medpredmetnih povezav in področij, ki jih učitelj načrtuje v svojih pripravah na pouk, pri čemer je strokoven in avtonomen (prav tam, str. 41). V sodelovanju z drugimi predmeti se v pripravo na pouk vključujejo tudi cilji medpredmetnega področja vzgoje za zdravje (prav tam, str. 42), kar predvideva vključevanje tudi spolne vzgoje, čeprav ta ni izrecno navedena.

En operativni cilj se nanaša tudi na spolno prenosljive bolezni in njihovo preprečevanje, pri čemer je izpostavljena okužba z virusom HIV. Med standardi procesnih znanj devetega razreda je zapisano, da so učenci na koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja zmožni »znanje biologije uporabiti tudi za vrednotenje lastnega ravnanja drugih ter kritično presoditi ukrepe in preventivno obnašanje za ohranjanje lastnega zdravja in socialno odgovornost« (prav tam, str. 25). Zadnji standard je mogoče povezati z medpredmetnim področjem vzgoje za zdravje.

Pri obravnavi biomedicinskih tem, kot je npr. aids, učni načrt za biologijo (Biologija 2011) izpostavlja, da od učitelja oz. učiteljice to zahteva »veliko temeljnega strokovnega znanja. Zato naj se pri obravnavi etičnih in moralnih vidikov medpredmetno povezuje z

družboslovjem in vključi tudi primere odnosa znanosti in družbe. Pri obravnavi teh tem naj bo učencem omogočeno raziskati različne vidike problemov.« (Prav tam, str. 35) Učiteljem in učiteljicam nadalje učni načrt svetuje, da ob uporabi spletnih in drugih virov, ki jih lahko uporabijo pri razpravi v razredu, poleg tega, da preverijo njihovo strokovno relevantnost, preverijo tudi, »da pogledi niso preveč ekstremistični« (prav tam), pri čemer ni utemeljeno, kaj naj bi ekstremistično pomenilo.

6.2.7 Sklep

Ob analizi učnih načrtov za osnovno šolo smo ugotovili, da se operativni cilji in vsebine ter standardi znanja, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost, pojavljajo v treh učnih načrtih, in sicer v učnem načrtu za spoznavanje okolja (Spoznavanje okolja 2011), učnem načrtu za naravoslovje in tehniko (Naravoslovje in tehnika 2011) in v učnem načrtu za biologijo (Biologija 2011).

Prvo tezo, da operativne cilje in standarde znanja, ki zadevajo spolnost, vključuje le učni načrt predmeta biologija devetletne osnovne šole, ki spolnost predstavlja z vidika reprodukcije, deloma zavračamo, saj smo operativne cilje, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost, zasledili tudi v zgoraj navedenih učnih načrtih. Vsi cilji in standardi znanja, ki smo jih zasledili v učnih načrtih in nedvoumno vključujejo spolnost, so zapisani v učnih načrtih predmetov, ki so večinoma naravoslovni.

Ugotovili smo, da je pri večini operativnih ciljev, ki se nanašajo na spolnost, poudarjen reproduktivni vidik spolnosti. V učnem načrtu za spoznavanje okolja (Spoznavanje okolja 2011) ni navedenega standarda znanja, ki bi se nanašal na spolnost, vsebuje pa en cilj, ki se nedvoumno nanaša na spolnost in naj bi ga po priporočilu učnega načrta učenci in učenke usvojili v tretjem razredu. Raba besednih zvez »kako otrok nastane, se razvija v materi [...], kako se razmnožujejo druga živa bitja« (prav tam, str. 12), ki so navedene v operativnem cilju, nakazuje, da je spolnost pojmovana predvsem v funkciji reprodukcije.

V učnem načrtu za naravoslovje in tehniko (Naravoslovje in tehnika 2011) smo zasledili en operativni cilj, ki se navezuje na spolnost oz. na spolni razvoj in puberteto (prav tam, str. 16).

V učnem načrtu predmeta biologija (Biologija 2011) smo zasledili največ operativnih ciljev, ki nedvoumno vključujejo spolnost in se poleg reproduktivnih vidikov spolnosti nanašajo še na anatomske in fiziološke vidike (npr. zgradba in delovanje spolnih organov), spolno prenosljive bolezni in zaščito, puberteto (telesne in osebnostne spremembe), starševstvo (načrtovanje družine, predpogoji za odgovorno starševstvo). Učni načrt pa vključuje tudi operativni cilj, ki se nanaša na razumevanje različnih vidikov spolnosti in pomena spolnosti za človeka (prav tam, str. 13).

Drugo tezo – čeprav učni načrti ne vključujejo operativnih ciljev in standardov znanja, ki zadevajo spolnost, vsebujejo operativne cilje ali tematske sklope, v okviru katerih bi bilo pri pouku mogoče obravnavati spolnost ali za spolno vzgojo relevantne teme, potrjujemo. V vseh učnih načrtih z izjemo učnega načrta za predmet naravoslovje smo zasledili operativne cilje, pri doseganju katerih bi učitelj ali učiteljica pri pouku lahko obravnaval/-a tudi teme, ki smo jih presodili kot pomemben del spolne vzgoje.

V učnem načrtu za spoznavanje okolja se takšni operativni cilji nanašajo na razumevanje enakosti med spoloma, medosebne odnose, družinske skupnosti, razumevanje različnosti in poznavanje telesa ter prepoznavanje različnih oblik nasilja (Spoznavanje okolja 2011, str. 11–16).

V učnem načrtu predmeta naravoslovje in tehnika (Naravoslovje in tehnika 2011) se operativni cilji, ki jih ocenjujemo kot pomemben del spolne vzgoje, nanašajo na stališča in odnos do različnosti, človeško telo, rast in razvoj, odgovornost za lastno zdravje in higieno (prav tam, str. 15–17).

Čeprav učna načrta za družboslovna predmeta družba (Družba 2011) ter državljska in domovinska vzgoja ter etika (Državljska in domovinska vzgoja ter etika 2011) ne vključujeta operativnih ciljev in standardov znanj, ki bi se nanašali na spolnost, vključujeta kar nekaj tematskih sklopov in znotraj njih operativnih ciljev, ki se nanašajo na spol, strpnost in razumevanje razlik v skupnosti, prepoznavanje nasilja, človekove pravice idr. Te teme ocenjujemo kot pomemben del spolne vzgoje.

Ker je spolna vzgoja v programu osnovne šole del medpredmetnega področja vzgoje za zdravje, smo v vsakem učnem načrtu pregledali tudi del, ki opredeljuje medpredmetno

povezovanje in vključevanje medpredmetnih področij. Čeprav z izjemo učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko vsi drugi analizirani učni načrti navajajo tudi vzgojo za zdravje, spolna vzgoja ali teme, povezane s spolnostjo, niso posebej navedene.

Če sklenemo, je analiza učnih načrtov pokazala, da je v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju en predmet, pri katerem učenke in učenci pri pouku usvojijo vsaj en operativni cilj, ki se navezuje na spolnost, in veliko operativnih ciljev, prek katerih učenci in učenke usvojijo tudi znanja, ki so pomemben del spolne vzgoje.

Na kak način in s katerimi vsebinami o spolnosti se bodo učenci in učenke pri pouku spoznali, je odvisno od strokovne avtonomije učitelja oz. učiteljice. Učni načrti so namreč »pripravljene v skladu z učnocijnim teoretskim modelom kurikularnega načrtovanja« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 51). Poleg splošnih učnih ciljev opredeljujejo tudi operativne učne cilje, ki so »natančno operacionalizirani in opisujejo konkretno [...] znanje in dejavnosti učencev, v katerih se to znanje objektivno manifestira« (prav tam, str. 51–52), zaradi česar ga je mogoče preverjati in ocenjevati. Tako standardi znanja izhajajo iz operativnih učnih ciljev (prav tam, str. 52). To pomeni tudi, da učitelji in učiteljice glede na splošne in operativne vzgojno-izobraževalne cilje ter standarde znanja, zapisane v učnih načrtih, avtonomno odločajo o učnih vsebinah, ki jih bodo pri pouku obravnavali in prek katerih bodo učenci in učenke dosegli predpisane cilje v učnih načrtih (prav tam).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) obravnava smernice splošnih načel in ciljev vzgoje in izobraževanja. Kot temeljna oz. splošna načela navaja štiri, in sicer človekove pravice, avtonomijo, pravičnost in kakovost (prav tam, str. 13–15).

Na tem mestu poudarjamo načelo avtonomije, ki pomeni strokovno avtonomijo vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter avtonomijo institucij vzgojno-izobraževalnega sistema v razmerju do države, lokalnih oblasti in staršev. Načelo avtonomije obsega tudi zahtevo po laičnosti javnega šolstva in svetovnonazorsko nevtralnost javnih šol, poleg tega pa mora biti delovanje šolskega sistema podvrženo »analizi in refleksiji ideoloških mehanizmov v šoli« (prav tam, str. 13). Načelo avtonomije obsega temeljni cilj vzgoje in izobraževanja, kar je »[o]blikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti«

(prav tam). Zaradi tega mora izobraževanje v javni šoli slediti načelom »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« (prav tam, str. 14).

Načela objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti je mogoče razumeti kot tri kriterije, ki predstavljajo normo za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela na splošno (Kovač Šebart 2002 v Kovač Šebart in Krek 2009, str. 157). To predpisuje tudi *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI 2007), ki v 92. členu narekuje da, »[s]trokovni delavci izvajajo vzgojno-izobraževalno delo skladno z zakonom in javno veljavnimi programi, tako da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost ter so pri tem strokovno avtonomni.« (Prav tam)

Načela objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti navaja tudi *Zakon o šolski inšpekciji* (ZSoll 2005), ki v 8. členu narekuje, da se »[d]okaz z izvedencem za pedagoško področje [...] mora opraviti, če iz okoliščin primera izhajajo dejstva, iz katerih je mogoče sklepati [...], da strokovni delavec pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela ne zagotavlja objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti.« (Prav tam)

Načela šolo in učitelje ter učiteljice zavezujejo k posredovanju na znanosti temelječega znanja, torej udejanjanja kriterija objektivnosti, prek katerega učenci usvajajo znanje, ki je temelj kritičnosti. Načelo pluralnosti pa zavezuje učitelje in šolo k pluralizmu vrednot in prepričanj. Sledenje načelom objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti nakazuje, »da je potrebno razlikovati med vednostjo in vrednotami, med znanjem in prepričanji (verovanji), med dejstvi in mnenji« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 158) ter na ta razlikovanja navajati tudi učence (prav tam).

Kriteriji objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti lahko služijo tudi kot »možni 'korektiv', ki senzibilizira ravnanja in učitelje oddaljuje od poti v indoktrinacijo« (prav tam, str. 157), saj kljub sledenju univerzalnemu skupnemu vrednotnemu okviru učitelj oz. učiteljica lahko izhaja »iz številnih nenapisanih, v določeni družbi veljavnih pravil, vzorcev in obnašanj« (prav tam).

Dejstvo, da so učitelji in učiteljice avtonomni pri odločanju, koliko ter katere vsebine o spolnosti in na kak način jih bodo predstavili učencem in učenkam, pomeni tudi omejenost naše analize, saj nam ta pokaže le, katere operativne cilje in standarde znanja, ki se nanašajo

na spolnost, učenci in učenke usvojijo pri pouku. Da bi ugotovili, koliko in katere so vsebine o spolnosti, ki vstopajo v šolski prostor, bi morali raziskavo razširiti in o tem poizvedeti pri učiteljih in učiteljicah, ki poučujejo predmete, pri katerih smo v učnih načrtih zasledili operativne cilje, ki se nanašajo na spolnost. Nadaljnje sklepanje o vsebinah, ki se nanašajo na spolnost in o katerih se učenci in učenke v osnovni šoli učijo, nam bo omogočila analiza učbenikov.

6.3 Analiza učbenikov

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate diskurzivne analize učbenikov za osnovno šolo, ob čemer bomo skušali potrditi tezo, da:

- v učbenikih za osnovno šolo diskurz o spolnosti sloni na heteronormativnosti ter biološkem razumevanju spolnosti in reproduktivnih vidikih.

Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2015) v 2. členu opredeljuje učbenik kot:

»osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu [...]. Z didaktično-metodično organizacijo vsebin in prirejeno likovno ter grafično opremo podpira poučevanje in učenje. Vsebina in struktura učbenika omogočata samostojno učenje udeležencev izobraževanja in pridobivanje različnih ravni ter vrst znanja. Učbenik je vezan na šolski predmet [...] in določeno stopnjo izobraževanja.« (Prav tam)

Osnovnošolske učbenike smo izbrali na podlagi rezultatov analize učnih načrtov. Analizirali bomo učbenike tistih predmetov, pri katerih smo v učnih načrtih zasledili operativne cilje, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost. To so učbeniki za spoznavanje okolja, naravoslovje in tehniko ter biologijo, in sicer za vse razrede, v katerih se predmeti poučujejo. Upoštevali smo le tiste učbenike, ki so trenutno v uporabi in jim še ni prenehala uporabnost;⁸ poleg tega smo vzorec zamejili tudi tako, da smo analizirali le tiskane učbenike.

Skupno smo pregledali 29 učbenikov, od tega 14 za spoznavanje okolja, 10 za naravoslovje in tehniko ter 5 za biologijo. V nadaljevanju navajamo le učbenike, v katerih smo zasledili vsebine, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost. Takšnih učbenikov je 12.

⁸ Nekateri učbeniki so še v uporabi kljub prenehanju uporabnosti skladno z 21. členom *Pravilnika o potrjevanju učbenikov* (2015). Ker je število učbenikov visoko, smo kot merilo izbora upoštevali, da je njihova uporabnost še veljavna.

6.3.1 Diskurzivna analiza učbenikov za spoznavanje okolja

Med veljavnimi učbeniki za spoznavanje okolja so štiri za prvi razred, pet jih je za drugi razred in pet za tretji razred. Vsebine, ki se nanašajo na spolnost, vsebuje pet učbenikov, od tega en učbenik za prvi razred in štiri učbeniki za tretji razred osnovne šole. Da je največ vsebin, ki se nanašajo na spolnost, v učbenikih za tretji razred, sovpada z navedenim operativnim ciljem v učnem načrtu za spoznavanje okolja (Spoznavanje okolja 2011).

Učbeniki, v katerih smo zasledili vsebine, ki se navezujejo na spolnost:

- *Moj svet 1*, učbenik za spoznavanje okolja v 1. razredu devetletne osnovne šole (Fošnarič idr. 2008);
- *Dotik okolja 3*, učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole (Hergan idr. 2013);
- *Lili in Bine 3*, učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole (Grošelj in Ribič 2013);
- *Okolje in jaz 3*, učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole (Krncl idr. 2013);
- *Raziskujem in razmišljam 3*, učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole (Umek idr. 2014).

Poglavja, v katerih se nahajajo vsebine, povezane s spolnostjo, so naslovljena *V naravi* (Hergan idr. 2013, str. 8), *Od spočetja do rojstva* (Grošelj in Ribič 2013, str. 26), *Lučka dobi bratca* (Krncl idr. 2013, str. 69) in *Mene pa ni prinesla štorclja* (Fošnarič idr. 2008, str. 52).

V vseh učbenikih je iz vsebine razvidno, da izhajajo iz operativnega cilja: »učenci [in učenke] vedo, kako otrok nastane, se razvija v materi, se rodi in raste in kako se razmnožujejo druga živa bitja.« (Spoznavanje okolja 2011, str. 12)

Vsi učbeniki v navedenih poglavjih vsebujejo besedilo, opremljeno s fotografijami oz. z ilustracijami. Izjema je učbenik za prvi razred (Fošnarič idr. 2008), ki pod naslovom *Mene pa ni prinesla štorclja* (prav tam, str. 52) vsebuje le tri slike, in sicer nosečnice, dojenčka in potrebščine za dojenčka. Poglavje spremnega besedila ne vsebuje in ne obrazloži, kako otrok nastane, kot je to zapisano v učnem načrtu (Spoznavanje okolja 2011).

Štirje učbeniki (Grošelj in Ribič 2013; Hergan idr. 2013; Krnel idr. 2013; Umek idr. 2014) obravnavajo spočetje, kot npr. »[z]a spočetje človeškega bitja je potrebna združitev moške in ženske spolne celice. To imenujemo oploditev.« (Grošelj in Ribič 2013, str. 26) Ali »[n]ovo življenje nastane z združitvijo jajčeca in semenčice« (Krnel idr. 2013, str. 69). En učbenik (Umek idr. 2014) pojasni še, da je jajčece mamino in semenčica očetova (prav tam, str. 72). Čeprav navedeni učbeniki jasno obravnavajo spočetje, pri tem ne vključujejo spolnosti. Ta je zamolčana oz. le implicitno prisotna, saj učencem in učenkam ni pojasnjeno, da do spočetja lahko pride tudi prek spolnega odnosa. Spolnost nedvoumno vključuje le en učbenik (Hergan idr. 2013), in sicer »[ž]enska in moški imata spolni odnos. Pri tem moški izbrizga semenčice v žensko. Če pride do združitve ženskega jajčeca in moške semenčice, se jajčece prične razvijati. Iz oplojenega jajčeca se razvije otrok.« (Prav tam, str. 10)

Spolnost je v tem učbeniku predstavljena le z vidika reprodukcije. Ob besedilu je tudi romanticizirana ilustracija z rjuho zakritega heteroseksualnega para med spolnim odnosom. V učbeniku bi bilo lahko na tem mestu učencem in učenkam na primeren način obrazloženo, da spolnost ni vezana le na reprodukcijo, da ima za ljudi še druge pomene, da ni vezana le na heteroseksualni par in podobno. Čeprav je spolnost obravnavana predvsem z biološkega vidika, v učbenikih ni navedeno, npr. kateri deli telesa so spolno obeleženi, od kod npr. pridejo semenčice ali dojenček ali kje pride do združitve jajčeca in semenčice.

Nadalje učbeniki (Grošelj in Ribič 2013; Hergan idr. 2013; Krnel idr. 2013; Umek idr. 2014) obravnavajo še teme spreminjanja telesa skozi življenjska obdobja, nosečnosti, poroda in skrbi za dojenčka. Te teme so v učbenikih bolj poudarjene kot spočetje in jim je namenjenega tudi več prostora.

Zanimiv je tudi pregled slikovnega gradiva – fotografij in ilustracij, ki spremljajo besedilo v navedenih poglavjih učbenikov. Glavnino slik in ilustracij predstavljajo nosečnost in porod (8 slik) ter dojenčke in skrb zanje (11 slik). Trije učbeniki (Grošelj in Ribič 2013; Hergan idr. 2013; Krnel idr. 2013) ob besedilu o spočetju vsebujejo prikaz oploditve na celični ravni. Le en učbenik (Hergan idr. 2013), ki tudi eksplicitno navaja spolnost, prikazuje tudi spolni odnos.

V obravnavanih učbenikih za spoznavanje okolja je spolnost prisotna predvsem implicitno. Poudarek je predvsem na bioloških vidikih in reprodukciji, nosečnosti in razvoju otroka, kot

je to navedeno tudi v učnem načrtu (Spoznavanje okolja 2011). Le en učbenik reprodukcijo navaja v povezavi s spolnostjo. V edinem učbeniku (Hergan idr. 2013), ki se besedilno in slikovno nanaša na spolnost, je ta prikazana le v reproduktivni funkciji, ob čemer so drugi vidiki spolnosti izpuščeni. Redukcija spolnosti le na reprodukcijo pomeni izpuščanje drugih vidikov spolnosti, npr. čustvenih, poleg tega pa pomeni tudi redukcijo le na heteroseksualnost.

6.3.2 Diskurzivna analiza učbenikov za naravoslovje in tehniko

Analizirali smo deset učbenikov za naravoslovje in tehniko, od tega pet za četrti razred in pet za peti razred osnovne šole. V učbenikih za peti razred nismo zasledili vsebine, ki bi bila lahko predmet naše analize. Vsebine, ki se navezujejo na spolnost, smo zasledili v vseh učbenikih za četrti razred. Ti učbeniki so naslednji:

- *Naravoslovje in tehnika 4*, učbenik za naravoslovje in tehniko v 4. razredu osnovne šole (Kolman idr. 2012);
- *Od mravlje do Sonca 1*, učbenik za naravoslovje in tehniko v 4. razredu osnovne šole (Krnal idr. 2013);
- *Radovednih pet*, učbenik za naravoslovje in tehniko v 4. razredu osnovne šole (Mežnar idr. 2014);
- *Raziskujemo, gradimo 4*, učbenik za naravoslovje in tehniko v 4. razredu osnovne šole (Skribe Dimec idr. 2013);
- *Raziskujemo in gradimo 4*, učbenik za naravoslovje in tehniko v 4. razredu osnovne šole (Skribe Dimec idr. 2014).⁹

V učbenikih smo vsebine, ki se nanašajo na spolnost, našli v naslednjih podpoglavjih: *Niti dva nista enaka* (Skribe Dimec idr. 2013), *Različni, a podobni* (Krnal idr. 2013), *Ljudje se rodimo* (Mežnar idr. 2014), *Živa bitja se spreminjajo* (Kolman idr. 2012).

Navedeni učbeniki nedvoumno ne vključujejo spolnosti, a v navedenih poglavjih obravnavajo teme, ki se s spolnostjo povezujejo. Teme, ki so v učbenikih poudarjene, lahko razvrstimo na obravnavo razlik med spoloma, puberteto in spočetje.

⁹ Učbenik je različica učbenika za naravoslovje in tehniko v 4. razredu osnovne *Raziskujemo, gradimo 4* (Skribe Dimec idr. 2013). Ob pregledu smo ugotovili, da se vsebina v poglavjih, ki jih navajamo, ujema. Zato v nadaljevanju navajamo le učbenik *Raziskujemo, gradimo 4* (Skribe Dimec idr. 2013).

Čeprav se v učnem načrtu za tehniko in naravoslovje operativni cilj nanaša le na »puberteto in spremembe v spolnem razvoju pri dekletih in fantih« (Naravoslovje in tehnika 2011, str. 16), analizirani učbeniki učenke in učence izobražujejo tudi o spočetju.

Trije učbeniki (Kolman idr. 2012; Krnel idr. 2013; Mežnar idr. 2014) učencem in učenkam pojasnjujejo puberteto, in sicer kot življenjsko obdobje, ki temelji na bioloških oz. telesnih spremembah. Tako opisuje puberteto učbenik *Radovednih pet* (Mežnar idr. 2014):

»[v] otroštvu je telesna rast dokaj hitra, potem pa se upočasni. Med 10. in 12. letom vstopijo v obdobje pubertete dekleta. Pri fantih se to obdobje začne še kakšno leto kasneje. To je obdobje spolnega dozorevanja, ko se iz otroka razvije odrasla oseba. Dekletom se povečajo prsi, pojavijo se dlačice okoli spolovila in pod pazduho, na obrazu se pojavijo mozolji. Fantom se razvijejo spolni organi, pojavi se poraščenost pod pazduho, po obrazu in okoli spolovila. Njihov glas postane nižji.« (Prav tam, str. 31)

Puberteto kot »[o]bdobje, ko se otrok začne telesno spreminjati in dozorevati v odraslo osebo«, opredeljuje tudi učbenik *Od mravlje do Sonca 1* (Krnel idr. 2013, str. 60). Nadalje učencem in učenkam pojasni, da je to obdobje, ko »začnejo v spolnih organih dozorevati spolne celice – v moških moške spolne celice ali semenčice, v ženskah pa ženske spolne celice ali jajčeca« (prav tam). Učbeniki tako puberteti pripisujejo spremembe na telesni ravni, ob čemer noben učbenik ne vključuje tudi drugih vidikov mladostništva, npr. socialnih ali čustvenih. Menimo tudi, da je puberteta predstavljena esencialistično oziroma kot univerzalno obdobje, izvzeto iz kulturnega konteksta, saj je utemeljena le na bioloških vidikih.

Podobno je v učbenikih pojmovanje spola. Razlike med spoloma, ki so utemeljene na telesnih znakih in bioloških vidikih, obravnavajo vsi navedeni učbeniki. Učbenik *Radovednih pet* (Mežnar idr. 2014) spol utemeljuje kot biološko danost, saj je »takoj po združitvi spolnih celic [...] jasno, katerega spola bo otrok. Spol določi moška spolna celica.« (Prav tam, str. 31) V učbeniku *Naravoslovje in tehnika 4* (Kolman idr. 2012) je pod zastavljenim vprašanjem, »[v] čem se deklice razlikujejo od dečkov« (prav tam, str. 68), razlika med spoloma pojasnjena s funkcijo razmnoževanja: »[d]ečki in deklice zrastejo v moške in ženske. Njihova telesa so različno grajena in izoblikovana, zato imajo pri razmnoževanju moški in ženske različne vloge«. (Prav tam) Razliko med spoloma učbenik utemeljuje tudi s primerjavo z živalskim svetom – »[t]udi pri večini živali se samci in samice razlikujejo« (prav tam).

Tema razlik med spoloma je še posebno poudarjena v učbeniku *Raziskujemo, gradimo 4* (Skribe Dimec idr. 2013), v katerem je učencem in učenkam pojasnjeno, da se ljudje med seboj razlikujemo, saj »pripadamo različnim skupinam, [ki] se razlikujejo po barvi kože, obliki in barvi las, obliki oči, telesni višini« (prav tam, str. 73), vendar velik poudarek učbenik namenja razlikam med ljudmi na podlagi spola. Spolno razliko utemeljuje na razlikah med spolnimi organi deklic in dečkov. Nadalje učencem in učenkam pojasni, da so »[m]ed moškimi in ženskami [...] še druge razlike« (prav tam), npr. »[m]oški so bolj poraščeni z dlakami kot ženske. Na obrazu jim raste brada.« (Prav tam) Ali »[ž]enske imajo prsi, v katerih nastaja mleko, kadar imajo dojenčke.« (Prav tam)

Podobno razlike med spoloma pojasnjuje učbenik *Od mravlje do Sonca 1* (Krnal idr. 2013), prav tako ženske prsi povezuje z dojenjem in moškimi pripisuje nižji glas ter brke (prav tam, str. 60). Takšno pojmovanje spola in razlik med spoloma lahko razumemo kot poenostavljeno in esencialistično, saj je bistvo oz. esenca spola pripisana biološkim karakteristikam, na katerih naj bi bilo utemeljeno razlikovanje med spoloma.

V opisih sta prisotna tudi posploševanje in stereotipiziranje razlik med spoloma. Tako učbenik *Raziskujemo, gradimo 4* (Skribe Dimec idr. 2013) pojasnjuje: »[p]oleg telesnih razlik so razlike tudi v oblačenju, ličenju ...« (prav tam, str. 73); kot zanimivost navaja, da »se gumbi na moški jopici zapenjajo z druge strani kot na ženski« (prav tam). Učbenik v ničemer ne pojasni učencem in učenkam koncepta družbenega spola in vloge družbe pri konstrukciji takšnih pomenov, ki utrjujejo stereotipizirana pojmovanja in dihotomijo med spoloma.

V navedenih učbenikih spolnost ni omenjena, se pa pojavlja pojem razmnoževanje, in sicer v dveh učbenikih (Kolman idr. 2012, str. 68; Skribe Dimec idr. 2013, str. 75).

Trije učbeniki (Kolman idr. 2012; Krnal idr. 2013; Mežnar idr. 2014) učenkam in učencem obrazložijo spočetje, ki je predstavljeno kot neodvisno od spolnosti, saj te ne omenjajo; to bi lahko pripisali liberalnim pogledom, ki razumevanja spočetja ne vežejo na spolnost, ali zamolčanju spolnosti na mestu, na katerem bi jo pričakovali. Razlage spočetja so med učbeniki podobne, npr. »[k]o se ženska in moška spolna celica združita, pride do spočetja otroka« (Krnal idr. 2013, str. 60; prim. tudi Mežnar idr. 2014, str. 31) ali »[t]voje življenje se je začelo z združitvijo očetove semenčice in maminega jajčeca v maminem telesu« (Kolman idr. 2012, str. 70).

Učbenik *Naravoslovje in tehnika 4* (Kolman idr. 2012) od vseh analiziranih učbenikov največ prostora namenja spočetju, na katero se nanašajo vsebine na treh straneh (prav tam, str. 68–70). Poleg zgoraj navedene obrazložitve spočetja učenkam in učencem v razdelku *Povej mi no, kdo dela otroke?* (prav tam, str. 69) predlaga, da staršem postavijo vprašanja o tem, kako so jih načrtovali, pričakovali itn. (prav tam). Menimo, da je tudi na tem mestu implicitno prisotna spolnost, čeprav ni omenjena.

Ilustracije in fotografije, ki spremljajo besedila, ki smo jih poudarili, lahko razdelimo na prikaz razlik med spoloma, prikaz spolnih organov ter prikaz oploditve in fetusa. En učbenik prikazuje razliko med spoloma s fotografijami golih dojenčkov, doječe matere in moškega obraza (Skribe Dimec idr. 2013, str. 73). Dva učbenika prikazujeta ilustracijo golega dečka in deklice oz. moškega in ženske (Kolman idr. 2012, str. 68; Krnel idr. 2013, str. 60); domnevamo, da naj bi na podlagi teh ilustracij učenci in učenke prepoznali glavne razlike med spoloma. Učbenik *Naravoslovje in tehnika 4* (Kolman idr. 2012) ob ilustraciji golega dečka in deklice prikazuje še ilustracijo živali v parih samcev in samic, ob čemer je zapisano, da naj učenci svoje ugotovitve o ilustraciji zapišejo (prav tam, str. 68). Sklepamo, da naj bi učenci in učenke ob tem prepoznali podobnosti med človeškim in živalskim svetom glede razlik med spoloma.

Podobno kot smo ugotovili ob pregledu učbenikov za spoznavanje okolja, se tudi v učbenikih za naravoslovje in tehniko pojavljajo prikazi oploditve na celični ravni – takšne slike zasledimo v dveh učbenikih (Kolman idr. 2012, str. 69–70; Mežnar idr. 2014, str. 31), ter prikazi razvoja fetusa in dojenčkov (Kolman idr. 2012, str. 69; Mežnar idr. 2014, str. 31). Prvič v učbenikih zasledimo omembo spolnih organov ter anatomski prikaz moških in ženskih spolnih organov (Mežnar idr. 2014, str. 31).

Če sklenemo, v učbenikih za naravoslovje in tehniko nismo našli vsebin, ki bi nedvoumno vključevale spolnost. Vsi učbeniki za naravoslovje in tehniko za četrti razred navajajo vsebine, za katere predpostavljamo, da se implicitno navezujejo tudi na spolnost, in sicer so to vsebine, ki učencem in učenkam pojasnjujejo razlike med spoloma, puberteto in oploditev. Za diskurz ocenjujemo, da sloni na esencializmu, saj so razlike med spoloma v učbenikih utemeljene na reproduktivni funkciji in bioloških znakih (npr. brada ali prsi). V enem učbeniku se razlike med spoloma pojasnjuje tudi s primerjavo z živalskim svetom. Da diskurz v učbenikih sloni na biologizmu, nakazuje vključevanje pojmov, kot so: razmnoževanje,

samci in samice, jajčeca in semenčice itn. V učbenikih drugi vidiki, ki bi učencem in učenkam pojasnili npr. spolne stereotipe ali vlogo družbe pri ustvarjanju pomenov, ki utrjujejo binarni spolni sistem, niso vključeni.

Podobno učbeniki predstavljajo puberteto. To opredeljujejo univerzalistično in izvzeto iz kulturnega konteksta. Puberteta je pojmovana kot čas telesnega oz. spolnega dozorevanja, pri čemer niso vključeni socialni in čustveni vidiki odraščanja, pa tudi mogoča drugačna individualna doživljanja tega obdobja ne. To se sicer ujema z učnim načrtom predmeta naravoslovje v četrtem razredu, ki opredeljuje, da učenci in učenke »znajo opisati puberteto in spremembe v spolnem razvoju« (Naravoslovje in tehnika 2011, str. 16), čeprav puberteto in spolno dozorevanje predstavljata le dva učbenika.

Če sklenemo, učenci in učenke v četrtem razredu z učbeniki za naravoslovje ponovijo in poglobijo znanje o spočetju, ki so ga usvojili pri spoznavanju okolja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, o spolnosti pa vsaj iz analiziranih učbenikov za naravoslovje in tehniko ne izvedo veliko novega.

6.3.3 Diskurzivna analiza učbenikov za biologijo

Največ operativnih ciljev, ki nedvoumno vključujejo spolnost, smo zasledili v učnem načrtu za biologijo. Skupno smo pregledali pet učbenikov za biologijo – dva za osmi razred in tri za deveti razred osnovne šole. V učbenikih za deveti razred nismo zasledili vsebin, ki bi se navezovala na spolnost, te pa vsebujeta oba učbenika za osmi razred:

- *Dotik življenja 8*, učbenik za biologijo v 8. razredu osnovne šole (Lunder 2013);
- *Spoznavam svoje telo*, učbenik za biologijo v 8. razredu osnovne šole (Svečko 2013).

Oba učbenika vsebujeta samostojni poglavji, v katerih so prisotne vsebine o spolnosti. V učbeniku *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013) poglavje *Nastanek novega življenja* (prav tam, str. 30) vsebuje vsebine o odraščanju, menstruaciji, spolnosti, spočetju in nosečnosti, spolno prenosljivih boleznih in o zaščiti (prav tam, str. 32–41).

Učbenik *Dotik življenja 8* (Lunder 2013) vsebuje vsebine, ki se nanašajo na spolnost v poglavju *Razlikujem se, privlačim* (prav tam, str. 24). V tem poglavju se učenci in učenke

spoznajo z vsebinami o razlikah med spoloma in puberteti, menstruaciji, spolnih celicah, spočetju, nosečnosti, preprečevanju zanositve in o spolno prenosljivih boleznih (prav tam, str. 26–37).

V nadaljevanju bomo poudarili predvsem analizo diskurza, ki se nanaša na razlike med spoloma, puberteto in na spolnost.

6.3.3.1 Puberteta kot obdobje povečevanja razlik med spoloma

V obeh učbenikih je zaslediti pojmovanje odraščanja kot čas velikih sprememb in obdobje, ki je zaznamovano predvsem z biološkimi procesi in s povečevanjem spolne diferenciacije, kar je zaznamovano z esencialističnim razumevanjem spola in pubertete.

V učbeniku *Dotik življenja 8* (Lunder 2013) je puberteta obravnavana v podpoglavju *Razlike med spoloma* (prav tam, str. 26), v katerem učenci in učenke izvejo, da je puberteta čas, ko se v telesu »dogajajo velike spremembe« (prav tam). Značilnosti pubertete so pripisane hormonskim spremembam, ki vodijo k razvoju sekundarnih spolnih znakov. V učbeniku je zapisano še, da je puberteta poleg telesnih čas tudi osebnostnih sprememb, ki so »značilne za ženski in moški spol« (prav tam).

Velik poudarek na spremembah, ki naj bi bile značilne za puberteto, je zaslediti tudi v učbeniku *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013), ki puberteto obravnava v podpoglavju *Odraščanje* (prav tam, str. 32). Puberteta je opredeljena kot čas, ko se »deklince in dečki zelo spremenijo. Spremenijo se njihovi odnosi, njihova čustva, njihovo vedenje in njihov telesni videz.« (Prav tam)

V obeh učbenikih je poudarjeno, da je puberteta življenjsko obdobje, ko se povečujejo razlike med spoloma, kar je pripisano spolnim hormonom in razvoju sekundarnih spolnih znakov (Lunder 2013, str. 26; Svečko 2013, str. 32), npr.:

»[v] obdobju otroštva [...] na zunaj med spoloma ni večjih razlik. Razlika med spoloma je vidna samo v primarnih spolnih znakih – spolnih organih. Med desetim in šestnajstim letom starosti pa se deklince in dečki zelo spremenijo. [...] V tem obdobju se zaradi delovanja spolnih hormonov deklince razvijajo v ženske in fantje v moške. Dokončno se razvijejo vsi primarni in sekundarni spolni znaki, ki ločujejo moške in ženske.« (Svečko 2013, str. 32)

Poleg tega, da je adolescenca v učbenikih pojmovana kot obdobje sprememb, je vzpostavljena tudi kot čas, za katerega so značilne težave. Na primer: »[e]rekcijo je v puberteti težko nadzirati, pozneje pa se stvari kar same po sebi uredijo.« (Prav tam, str. 33) Ali »[š]tevilna dekleta s telesnimi spremembami niso zadovoljna. Zelo kritična postanejo do svojega novega zunanjšega videza in potrebujejo kar nekaj časa, da se navadijo na svojo novo žensko podobo.« (Prav tam)

Podobno je zaslediti tudi v učbeniku *Dotik življenja 8* (Lunder 2013) v razdelku *Gotovo te zanima* (prav tam, str. 35), v katerem so učenkam in učencem ponujeni nasveti glede menstruacije, nehotnega izliva semena itn.:

»Vsak od tvojih sošolcev se ogleduje v ogledalu in ima skrbi: se razvijam prehitro? Se razvijam prepočasi? Nekaj je premajhno, drugo je preveliko, nekaj je narobe z mano. Zdi se, da je ta zaskrbljenost že kar normalna. Gotovo je to čas hitrih sprememb, ki te begajo, a tudi te dobe bo enkrat konec. Ko puberteta mine, tudi ni več zaskrbljenosti – odrasli se počutimo kar pravnjše.« (Prav tam)

Tako je puberteta po eni strani vzpostavljena kot problematično obdobje, polno zaskrbljenosti, po drugi strani pa besedila v učbenikih težave, ki jih puberteta prinaša, generalizirajo in tudi normalizirajo.

6.3.3.2 Pojmovanje spolnosti

V obeh učbenikih so nedvoumno vključene vsebine, ki se nanašajo na spolnost. V učbeniku *Dotik življenja 8* (Lunder 2013) diskurz o spolnosti sloni na prepletanju mistificiranega in romanticiziranega pojmovanja spolnosti in v biologiji utemeljenega pojmovanja spolnosti.

Podpoglavje, ki se nedvoumno nanaša na spolnost, je naslovljeno *Skrivnostno spočetje* (prav tam, str. 32). Naslov odslikava nadaljnje besedilo, v katerem smo prepoznali diskurzivno prepletanje na eni strani mistificirane, romanticizirane in povečevane (heteroseksualne) spolnosti ter na drugi strani diskurz, ki temelji na biološkem razumevanju spolnosti, katere glavni cilj je reprodukcija.

Spolnost je opredeljena, kot sledi:

»[k]o se imata moški in ženska iskreno rada, si zaželita drug drugega, se dotikata, objemata in poljubljata. In nato, ko se že dlje časa poznata in se že znata odgovorno odločati, imata spolni

odnos. Vsak spolni odnos naj bo krona velike ljubezni, zrelosti in spoštovanja, in ne le posledica radovednosti.« (Prav tam)

Če iz navedenega besedila izluščimo besedne zveze, kot so npr.: »iskreno rada«, »ko se že dlje časa poznata«, »znata odgovorno odločati«, »krona velike ljubezni, zrelosti [...] in ne le posledica radovednosti« (prav tam), lahko razumemo tudi moralni podton besedila, ki spolnost opredeljuje kot akt, za katerega sta potrebni zrelost in odgovornost, kar implicitno nakazuje, katera oz. kakšna spolnost je sprejemljiva. Poleg tega je spolnost vzpostavljena le kot heteroseksualna dejavnost znotraj odnosa, za katerega je značilna velika ljubezen. Poudarek je torej predvsem na ljubezenskem odnosu; užitek in zadovoljstvo v povezavi s spolnostjo na primer nista omenjena.

V nadaljnjem besedilu je spolnost pojmovana biologistično in je reducirana le na penetrativno spolnost, ki se »[z]ačne [...] z vzburjenjem, pri čemer moškemu penis otrdi in nabrekne (erekcija), nožnica ženske pa postane vlažna in nabrekla. Moški lahko s penisom prodre v nožnico ženske.« (Prav tam)

Podoben opis spolnosti vsebuje tudi učbenik *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013), ki v opisu združuje biološke in čustvene vidike; tudi tu pa je opis spolnosti heteronormativen:

»[v]časih se moški in ženska želita zblížati tudi telesno. Pravimo, da želita imeti spolni odnos. Vsak spolni odnos se začne z vzburjenjem, pri katerem sodelujejo domišljija, čustva in telesni stik. Pri moškem se vzburjenje pokaže v nabreklem penisu ali erekciji, pri ženski pa postane vagina vlažna in razširjena. V takšnem stanju lahko penis brez večjih težav prodre v vagino.« (Prav tam, str. 36)

Oba učbenika omenjata tudi orgazem. Učbenik *Spoznavam svoje telo* (prav tam) ga opredeljuje kot »izliv sperme« oz. krčenje nožničnih mišic (prav tam), torej le s fiziološkega vidika; užitek in zadovoljstvo nista omenjena. Drugače je v učbeniku *Dotik življenja 8* (Lunder 2013), v katerem je pri opisu orgazma vpeljana tudi spolno razlikovanje. Če je moški orgazem opisan le s fiziološkega vidika – »[o]b vrhuncu, ki ga imenujemo orgazem, se v penisu začnejo krčiti in sproščati mišice, ki povzročajo izbrizganje semenske tekočine, v kateri so semenčice« (prav tam, str. 32), opis ženskega orgazma presega le opis fizioloških procesov. Jezik je metaforičen, vpeljan je čustveni vidik doživljanja, sam opis pa generalizira intimno izkušnjo: »[p]ri ženski je vrhunec povezan z drugačnim doživetjem. Preveva jo občutenje prelivanja ljubeče moči in ugodja od spodaj navzgor po vsem telesu.« (Prav tam)

V obeh učbenikih se opisi spolnosti nadaljujejo z besedilom o oploditvi in nosečnosti. Da je spolnost obravnavana v kontekstu reprodukcije, sovпада s heteronormativnim diskurzom in z omenjanjem le vaginalne penetrativne spolnosti, ne nazadnje pa tudi naslova podpoglavij *Z eno celico se vse začne* (Svečko 2013, str. 36) in *Skrivnostno spočetje* (Lunder 2013, str. 32) odražata, da bo pojmovanje spolnosti v besedilu v tesni prepletenosti z reproduktivno funkcijo.

Analiza slikovnega gradiva ob besedilu, ki se nanaša na spolnost, je v učbenikih skladna z diskurzivno analizo besedila. V učbeniku *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013) je pod besedilom, ki se nanaša na spolnost, shema »od oploditve do ugnezditve oplojenega jajčeca v maternici« (prav tam, str. 36). Ilustracija torej poudarja reproduktivni vidik spolnosti. Nasprotno pa se v učbeniku *Dotik življenja 8* (Lunder 2013) prepletata dva vidika. Poleg besedila, ki se nanaša na spolnost, je reprodukcija slikarskega dela Gustava Klimta *Poljub*, ki poudarja romanticizirano pojmovanje spolnosti v učbeniku. Pod besedilom je še ilustracija heteroseksualnega para med spolnim odnosom, pri čemer je del ilustracije v predelu spolovil spremenjen tako, da shematično in anatomsko prikazuje spolovila med spolnim odnosom. S tem je poudarjeno biološko pojmovanje spolnosti v besedilu, poleg tega pa je tudi v tem učbeniku pod besedilom o spolnosti shema, ki prikazuje oploditev.

V učbenikih niso predstavljeni drugi vidiki spolnosti in spolnega vedenja. Izjema je omemba samozadovoljevanja v učbeniku *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013) v podpoglavju *Odraščanje* (prav tam, str. 32). V opisu je prisotna normalizacija samozadovoljevanja, implicitno pa se samozadovoljevanje povezuje tudi z obdobjem odraščanja, za katero naj bi bilo značilno spoznavanje lastnega telesa:

»[s]amozadovoljevanje je dolgo časa veljalo za grešno in slabo početje. Danes pa ga strokovnjaki obravnavajo kot normalen, naraven del spolnega razvoja, pri katerem raziskujemo in spoznavamo najbolj občutljiv del svojega telesa. Prav tako kot fantje, se samozadovoljujejo tudi dekleta.« (Prav tam, str. 33)

Oba učbenika učenkam in učencem predstavita in pojasnjujeta spolno prenosljive bolezni in možnost zaščite pred njimi ter nezaželeno nosečnostjo. Da se spolnost prepleta z medikalizacijo, nakazujeta oba učbenika, saj učencem in učenkam pri uporabi kontracepcije svetujeta, da se posvetujejo z »osebnim zdravnikom, z zdravnikom v šolskem dispanzerju ali

z ginekologom« (Lunder 2013, str. 34). V učbeniku *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013) pa je za učenke in učence ob besedilu tudi pobuda, da naj razmislijo in pojasnijo, »zakaj je priporočljivo, da se dekleta pred prvim spolnim odnosom posvetujejo s svojim ginekologom« (prav tam, str. 38). Menimo, da je v učbeniku *Dotik življenja 8* (Lunder 2013) spolnost nekoliko bolj zaznamovana z nevarnostjo, npr. »[n]a možnost okužbe je treba misliti vselej, ko se spuščamo v spolne odnose« (prav tam, str. 34). Kot zaščito pred spolno prenosljivimi boleznimi učbenik navaja »vzdržnost, zvestob[o] dveh neokuženih partnerjev ali uporab[o] kondoma« (prav tam). V učbeniku lahko zasledimo tudi promoviranje vzdržnosti, saj je na koncu poglavja, namenjenega spolno prenosljivim boleznim in kontracepciji, naslednji zapis: »[š]e vedno velja za edino povsem zanesljivo in varno zaščito metoda vzdržnosti« (prav tam).

6.3.3.3 Spolno nasilje

V obeh učbenikih smo zasledili zapise, ki se navezujejo tudi na spolno nasilje. V učbeniku *Dotik življenja 8* (prav tam) je ob glavnem besedilu v oblaku naslednji zapis: »[v]edno ni tako lepo in romantično. Spolne zlorabe in nasilje so prisotni tudi v naši družbi.« (Prav tam) Pod tem so še koristni naslovi, na katere se lahko učenci in učenke obrnejo po pomoč, vendar spolno nasilje v učbeniku ni obrazloženo oz. podrobneje tematizirano. Več prostora spolnemu nasilju namenja učbenik *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013), ki na koncu poglavja v razdelku *Raziskuj, razmisli in ponovi* (prav tam, str. 40) učenkam in učencem zastavlja dve nalogi, ki se nanašata na spolno nasilje. V prvi nalogi je zapisan primer zgodbe spolnega nadlegovanja, ki učence in učenke vodi k razmisleku, v drugi pa trditve, katerih pomen naj bi učenke in učenci razložili, npr. »[t]voje telo pripada le tebi. Zato se lahko sam odločiš, kdo se te bo dotikal in kdo ne.« (Prav tam)

6.3.3.4 Heteronormativnost

Menimo, da je v obeh učbenikih diskurz heteronormativen. Kot smo že navedli, so v učbenikih poudarjene razlike med spoloma, ki so utemeljene na bioloških vidikih. Že naslov poglavja učbenika *Dotik življenja 8 Razlikujem se, privlačim* (Lunder 2013) lahko razumemo kot poudarjanje razlik med spoloma in razumevanje teh razlik kot temelj medsebojne privlačnosti med moškim in žensko. Ob besedilu so v omenjenem učbeniku navedene še zanimivosti ali priporočila za naloge učencev in učenk. Ob razdelku *Razlike med spoloma*

(prav tam, str. 26) je zapisano: »[r]azličnost nas pogosto privlači. Spoznajmo jo in jo spoštujemo.« (Prav tam) Navodilo pod tem besedilom pa učencem in učenkam priporoča, da naj zapišejo razlike med spoloma, ki jih poznajo (prav tam). Domnevamo, da je privlačnost v učbeniku pojmovana kot izhajajoča iz spolnih razlik po principu binarne spolne matrice, iz katere izhaja predpostavlanje samoumevne heteroseksualnosti.

V učbenikih je homoseksualnost omenjena le enkrat, in sicer v učbeniku *Dotik življenja 8* (prav tam). Ob besedilu v oblačku, naslovljenem *V premislek* (prav tam), je zapisano: »[p]rivlačnost med osebami istega spola imenujemo homoseksualnost, ko si torej moški želi moškega ali ženska žensko. Pogosto je ta privlačnost le prehodna, včasih pa stalna.« (Prav tam) Predpostavljamo, da je homoseksualnost obravnavana kot obstranska tema, saj je glavno besedilo ne omenja, poleg tega je navedeni zapis tudi v manjši pisavi kot preostalo besedilo. Menimo, da je problematičnost zapisa o homoseksualnosti predvsem v tem, da je pojasnjena kot večinoma prehodni pojav.

6.3.4 Sklep

Našo tretjo tezo, da v učbenikih za osnovno šolo diskurz o spolnosti sloni na heteronormativnosti in biološkemu razumevanju spolnosti ter reproduktivnih vidikih, potrjujemo.

Vsebine, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost, smo zasledili v enem učbeniku za spoznavanje okolja (Hergan idr. 2013) in obeh analiziranih učbenikih za biologijo (Lunder 2013; Svečko 2013).

V učbeniku za spoznavanje okolja (Hergan idr. 2013) je spolnost prikazana v reproduktivni funkciji. Reprodukcijske vsebine, ki se nanašajo na oploditev, vključujejo tudi drugi učbeniki za spoznavanje okolja (Grošelj in Ribič 2013; Krnel idr. 2013; Umek idr. 2014), vendar ob tem ne omenjajo spolnosti. Za te učbenike smo predpostavljali, da je spolnost prisotna implicitno.

V učbenikih za naravoslovje in tehniko nismo našli vsebin, ki bi se nedvoumno nanašale na spolnost. Obravnavali smo nekatere druge teme, in sicer reprezentacijo razlik med spoloma, puberteto in spočetje. Tudi tu smo za učbenike (Kolman idr. 2012; Krnel idr. 2013; Mežnar

idr. 2014), ki obravnavajo spočetje, predpostavljali, da je spolnost v njih le implicitno prisotna. V vsebinah, ki se nanašajo na spolne razlike, puberteto in na spočetje, prevladujejo esencialistična pojmovanja, saj so navedeni pojavi obravnavani predvsem z biološkega vidika.

Med učbenikoma za biologijo (Lunder 2013; Svečko 2013) smo ugotovili podobnosti in razlike pri pojmovanju spolnosti. V učbeniku *Dotik življenja 8* (Lunder 2013) diskurz spolnosti temelji na prepletanju mistificiranega in romanticiziranega pojmovanja spolnosti z biološkim pojmovanjem. V učbeniku je spolnost povezana tudi z ljubeznijo. V učbeniku *Spoznavam svoje telo* (Svečko 2013) pa diskurz o spolnosti vključuje čustvene in biološke vidike. V obeh učbenikih so opisi spolnosti umeščeni v kontekst, ki se nanaša predvsem na reproduktivne vidike. V obeh učbenikih je spolnost pojmovana kot penetrativna heteroseksualna spolnost, kar sovpada s poudarjanjem reproduktivnih vidikov spolnosti in heteronormativnostjo opisov spolnosti.

Menimo, da so vsebine o spolnosti v učbeniku za spoznavanje okolja (Hergan idr. 2013) in učbenikih za biologijo (Lunder 2013; Svečko 2013) heteronormativne, saj spolnost predstavljajo izključno nanašajoč se na heteroseksualni par, ob čemer je heteroseksualnost predstavljena kot samoumevna. V enem izmed učbenikov za biologijo (Lunder 2013) smo zasledili tudi zapis, ki se nanaša na homoseksualnost, v katerem je učenkam in učencem pojasnjena homoseksualnost kot privlačnost med osebama istega spola.

6.4 Diskurzivna analiza poljudnoznanstvenih priročnikov

V nadaljevanju bomo obravnavali didaktično-metodični priročnik za učitelje in učiteljice *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2008) ter brošuro za mladostnike in mladostnice *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2004).¹⁰

Didaktično-metodični priročnik za učitelje *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2008) je – kot v uvodu opredeljujejo Fani Čeh, Bojana Pinter in Andreja Smolnikar - Prah (prav tam) – namenjen učiteljem in učiteljicam biologije, učiteljem in učiteljicam obveznih zdravstvenovzgojnih vsebin in razrednikom ter razredničarkam, in sicer z namenom dvigovanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na raven, »ki bo nudila uporabno znanje in mladim olajšala odločanje za varno in odgovorno spolnost« (prav tam, str. 3). Kot je nadalje navedeno, se lahko gradivo uporablja »tudi pri pripravi tematskih razrednih ur in pri dnevih dejavnosti, ki jih [organizirajo] na šolah« (prav tam).

Priročnik je »rezultat dolgoletnih pobud učiteljev in prizadevanj strokovnjakov Ginekološke klinike Kliničnega centra v Ljubljani in Zavoda RS za šolstvo« (prav tam). K oblikovanju in izdaji pa je prispevala tudi farmacevtska družba Schering AG Slovenija (prav tam).

Priročnik za učiteljice in učitelje vsebuje vsebine o spolnem vedenju mladostnikov in mladostnic, spolnih organih, puberteti, menstruacijskem ciklusu in oploditvi, kontracepciji, umetni prekinitvi nosečnosti, spolno prenosljivih boleznih. Priročnik v prilogi vsebuje še deset prosojnic, ki jih učitelji in učiteljice lahko uporabijo pri pouku.

¹⁰ Na trgu je veliko poljudnoznanstvenih priročnikov o spolnosti, ki so namenjeni otrokom ter mladostnikom in mladostnicam. Pri izboru nas je vodilo dejstvo, da sta bila obravnavana priročnika izdana kot pripomoček za učitelje in učiteljice, ki poučujejo vsebine o spolnosti v šolskem okolju.

Obvestilo Zavoda RS za šolstvo o izdaji didaktično-metodičnega priročnika za učitelje in učiteljice *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2008) so osnovne šole prejele v obliki okrožnice 14. 8. 2008 (Čeh in Komljanec 2008). Namen okrožnice je poziv šolam k »vključenost[i] in izvedb[i] vsebin Vzgoje za zdravje« (prav tam), katerih del je tudi spolna vzgoja. Navedbo priročnika (Pinter idr. 2008) je mogoče zaslediti tudi v obvestilu Zavoda RS za šolstvo vrtcem, šolam in dijaškim domovom z dne 26. 11. 2015, v katerem so v povezavi s svetovnim dnevom aidsa šole pozvane, da izpeljejo »program obveznih zdravstvenovzgojnih vsebin« (Logaj 2015, str. 3), pri čemer »si učitelji lahko pomagajo s pripravljanim didaktičnim kompletom – priročnikom za učitelje 'Varna izbira za odgovorno spolnost'« (prav tam).

Brošura *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2004) je različica priročnika za učitelje in učiteljice in je namenjena mladostnikom in mladostnicam. Tematike v brošuri se tako ujemajo z navedenimi temami v priročniku za učitelje in učiteljice.

Prek diskurzivne analize bomo sprejeli ali zavrnili naslednjo tezo:

- vsebina poljudnoznanstvenih priročnikov temelji na z zdravjem povezanih vidikih spolnosti (spolno prenosljive bolezni, kontracepcija, preprečevanje nezaželene nosečnosti). Prevladujoč diskurz teh vsebin spolnost povezuje s tveganji in je heteronormativen ter medikaliziran. Mladostnica oz. mladostnik je vzpostavljen kot subjekt, ki ga je treba zaščititi pred tveganji, ki jih prinaša spolnost. Spolnost v mladostništvu je vzpostavljena kot nevarna in tvegana.

6.4.1 Diskurz tveganja in medikalizacija

Spolnost je v obeh gradivih obravnavana predvsem iz negativnih vidikov, torej preprečevanja neželene nosečnosti in spolno prenosljivih bolezni. V besedilu niso izpostavljeni pozitivni vidiki spolnosti, kot je užitek ali zadovoljstvo. Zadovoljstvo v povezavi s spolnostjo je v brošuri za mladostnike sicer omenjeno, a tudi v povezavi s tveganjem: »[s]polno življenje prinaša veliko osebne zadovoljstva pa tudi tveganja« (prav tam, str. 10).

Že naslova obeh priročnikov *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost* (Pinter idr. 2004; Pinter idr. 2008) izpostavljata spolnost kot dejavnost, h kateri je zaradi nevarnosti, ki jih prinaša, treba pristopiti odgovorno. K diskurzu tveganja in nevarnosti prispeva tudi ilustracija, ki se kot motiv pojavlja na naslovnici in večkrat znotraj obeh priročnikov. Ilustracija prikazuje fanta in dekle, ki gola stojita znotraj rešilnega obroča. Predpostavljamo, da je mladostnica oz. mladostnik pojmovan kot potreben zaščite pred nevarnostmi, ki jih prinaša spolnost.

Mladostnica oz. mladostnik je ob tem pojmovan kot manj odgovoren subjekt, ki ga je treba opremiti z ustreznim znanjem, ki ga bo pred nevarnostmi, ki jih prinaša spolnost, obvarovalo:

»[o]dločitev za spolno življenje je odgovorno dejanje in idealno bi bilo, če bi se mladi zanj odločili zaradi ljubezni ter nanj pripravili z znanjem in veščinami, ki vključuje tudi vedenje o možnostih izbire varnih zaščitnih sredstev pred neželjeno nosečnostjo in tistih, ki varujejo pred spolno

prenosljivimi boleznimi. Tako, da bodo fantje in dekleta sposobni sprejemati odločitve za skupna dejanja in posledice tudi odgovorno preprečevati.« (Pinter idr. 2008, str. 9)

Pojmovanje odgovornosti in varnosti se v didaktično-metodičnem priročniku za učitelje in učiteljice (prav tam) ter brošuri za mladostnike in mladostnice (Pinter idr. 2004) nanaša predvsem na z zdravjem povezane vidike spolnosti. Večji del didaktično-metodičnega priročnika za učitelje in učiteljice ter brošure za mladostnike in mladostnice predstavljajo vsebine, ki so namenjene izobraževanju o kontracepciji, preprečevanju nosečnosti in o spolno prenosljivih boleznih. Predpostavljamo, da je izobraževanje o teh temah tudi poglobljen namen obeh gradiv. Na notranji strani platnice je v nagovoru mladostnic in mladostnikov zapisano, »da kdor danes zdravo živi, na vseh področjih pridobi« (prav tam), kar nakazuje, da bo obravnava spolnosti v priročniku v tesni povezavi predvsem z zdravjem.

V vsebinah, ki se nanašajo na spolne organe, puberteto, menstruacijski ciklus, kontracepcijo, umetno prekinitev nosečnosti in spolno prenosljive bolezni, prevladuje medicinski diskurz. To se odraža tudi v slikovni opremljenosti obeh priročnikov, saj prevladujejo ilustracije in fotografije kontracepcijskih metod. Ilustracije, ki se nanašajo na telo, pa prikazujejo le anatomijo spolnih organov (in npr. ne spolovil) ali nosečnost, ob čemer je telo deerotizirano in tudi razteleseno.

6.4.2 Mladostništvo ter (ne)varna in (ne)odgovorna spolnost

Mladostništvo je v priročniku za učitelje in učiteljice ter brošuri za mladostnike in mladostnice obravnavano z dveh vidikov. Prvi vidik, ki združuje pojmovanje mladostništva in spolnosti, sloni na diskurzu tveganja: »[m]ladostniško obdobje je obdobje priložnosti in tveganja, še posebej tveganja, ki je povezano s spolno dejavnostjo in njenimi nezaželenimi posledicami« (Pinter idr. 2008, str. 6).

Drugi vidik vključuje pojmovanje mladostništva v okviru bioloških sprememb. To je razvidno v poglavju *Puberteta* (Pinter idr. 2004, str. 14–15; Pinter idr. 2008, str. 16–17). Za puberteto je »značilna telesna rast in dozorevanje telesa, predvsem pa spolnih (reproduktivnih) organov« (Pinter idr. 2008, str. 16). Telesne in duševne spremembe v tem obdobju so pripisane »spodbujene[mu] izločanj[u] spolnih hormonov iz jajčnikov oz. mod. Rezultat sprememb v puberteti je plodnost – sposobnost razmnoževanja.« (Pinter idr. 2004, str. 14)

Puberteta je nadalje predstavljena posebej za fante in dekleta, in sicer le z vidika telesnih sprememb. Obdobje mladostništva je tako pojmovano predvsem z biomedicinskega vidika. Drugi razvojni vidiki so omenjeni pri izpostavljanju neenakomernosti med duševnim in telesnim razvojem. V priročniku za učitelje in učiteljice (Pinter idr. 2008) je še opozorilo, da »zgodnje telesno dozorevanje še ne zagotavlja zgodnjega socialnega razvoja ali kognitivne zrelosti« (prav tam, str. 17). To je mogoče razumeti kot predpostavlanje mladostnika oz. mladostnice kot nezrele, kljub telesni zrelosti. Sklepati je mogoče, da je prav neskladnost telesnega in duševnega razvoja razlog, da je mladostnikom in mladostnicam pripisana manjša zmožnost odločanja glede lastnega spolnega vedenja: »[t]elo mladostnika oz. mladostnice dozoreva hitreje kot duševnost, zato spolni nagon včasih premaga zdrav razum.« (Prav tam, str. 9)

Mladostnica oz. mladostnik je ob tem pojmovan kot subjekt z zmanjšano sposobnostjo odločanja in sprejemanja odgovornosti za lastna dejanja v povezavi s spolnim vedenjem. Na vprašanje, »[z]akaj se nekatera dekleta in fantje že zelo zgodaj, pri petnajstih letih ali še prej, odločijo za spolne odnose« (Pinter idr. 2004, str. 4), je mladostnikom in mladostnicam pojasnjeno, da »[v] mnogih primerih ne gre za pravo 'odločitev' za spolne odnose, saj so mladi v teh letih še otroci, manj sposobni sprejeti odgovorne odločitve o sebi.« (Prav tam) Da je v besedilu prisotna implicitna predpostavka o mladostniški neodgovornosti oz. nezmožnosti sprejemanja odločitev, nakazuje tudi, da je beseda odločitev postavljena v narekovaje, podobno tudi v nadaljevanju – »[t]udi, če se 'odločijo' za spolne odnose, je velika nevarnost« (prav tam), kar nakazuje, da odločitev pravzaprav to ni in da je plod nečesa drugega. Spolnost pred petnajstim letom je predpostavljena kot problematična. Kdaj se je mladostnik ali mladostnica sposobna s polno odgovornostjo odločati o svojem spolnem življenju, v besedilu ni navedeno.

V priročniku za učitelje in učiteljice (Pinter idr. 2008) je prisotno tudi sklicevanje na raziskave, ki kažejo, »da postajajo mladi v Sloveniji spolno dejavni vse bolj zgodaj« (prav tam, str. 8). To je predpostavljeno kot »neugodn[o]« (prav tam).

Zgodnja spolna dejavnost mladih je torej predpostavljena kot problematična. Razlogi, zakaj so mladi spolno aktivni, so pripisani »pomanjkanj[u] varnih in zaupnih medsebojnih odnosov v družini in družbi« (prav tam). Navedeno je še, da mladi v spolnosti iščejo »nadomestilo za

občutek, da so sprejeti, ljubljani in potrjeni. Želijo si biti varni in sprejeti takšni, kot so, česar v primarnem okolju [...] pogosto ne čutijo.« (Prav tam)

V navedbah razlogov, zakaj se mladi zgodaj odločijo za spolni odnos, je prisotna tudi viktimizacija mladostnikov in mladostnic:

»[v] bistvu so ti mladi zapeljani v spolni odnos. Tudi, če se 'odločijo' za spolne odnose, je velika nevarnost, da se ne bodo znali ustrezno zaščititi pred neželjeno nosečnostjo in spolno prenosljivimi boleznimi ali pa da ne bodo znali poiskati pomoči, če bi se znašli v težavah.« (Pinter idr. 2004, str. 4)

Priročnik mladostnikom in mladostnicam priporoča odložitev spolnih odnosov na poznejši čas: »[t]isti, ki se znajo modro odločati, s spolnimi odnosi ne hitijo, saj vedo, da za spolne odnose ni nikoli prepozno, marsikdaj pa je prehitro.« (Prav tam) Kot razlog za odložitev spolnih odnosov na poznejši čas so v besedilu navedeni izsledki raziskav, ki kažejo, da »[v] večina mladih, ki so imeli spolne odnose do 17. leta, je nekaj let kasneje zatrdila, da bi se za spolne odnose odločili vsaj dve leti kasneje, če bi lahko kolo časa zavrteli nazaj.« (Prav tam) Zakaj naj bi se večina mladih tako odločila, v besedilu ni pojasnjeno.

Odložitev spolnih odnosov je priporočena tudi v poglavju *Tveganja ob spolnih odnosih in 'trojna zaščita'* (prav tam, str. 20), v katerem je predstavljen koncept trojne zaščite po modelu »izbire A – B – C« (prav tam), kar pomeni abstinenco od tveganih spolnih odnosov, zvestobo partnerju in uporabo zanesljive kontracepcije ter uporabo kondoma z drugo zanesljivo kontracepcijo (prav tam). Abstinenca od tveganih spolnih odnosov pomeni:

»odlaganje prvega spolnega odnosa na kasnejši čas – na obdobje večje zrelosti; vzdržnost od spolnih odnosov dokler se s fantom oz. dekletom ne spoznamo dobro in dokler odnos ni zaupljiv in zanesljiv; vzdržnost od spolnih odnosov dokler oba nista sposobna poskrbeti za učinkovito zaščito ob spolnih odnosih.« (Prav tam)

Sprejemljiva spolnost je torej tista, ki se zgodi v okviru partnerskega odnosa in v času, ko je posameznik dovolj zrel, da se lahko odgovorno odloča in preprečuje nevarnosti, ki jih spolnost prinaša. Kot je izpostavljeno v priročniku, je poleg odgovornosti do preprečevanja tveganj, ki jih spolnost prinaša, pomemben tudi razlog za spolni odnos. Kot legitimen razlog je izpostavljena ljubezen – »[o]dločitev za spolno življenje je odgovorno dejanje. Idealno je, če se zanj odločimo iz ljubezni.« (Prav tam, str. 5)

Diskurz tveganja torej prevladuje tudi pri navajanju razlogov za spolne odnose. Ti niso pojmovani kot nevarni le zaradi posledic, kot so nezaželena nosečnost in spolno prenosljive bolezni (prav tam, str. 4), ampak so škodljivi tudi duševnemu zdravju, če se zgodijo zaradi nepravilnih razlogov, in sicer če se mladi zanje odločijo »prehitro, ne iz ljubezni in zaupanja do fanta oz. dekleta, ampak zaradi 'mode', želje po ugajanju drugim, radovednosti ...« (prav tam).

6.4.3 Heteronormativnost

Pojmovanje spolnosti je v brošuri za mladostnike in mladostnice (Pinter idr. 2004) ter didaktično-metodičnem priročniku za učitelje in učiteljice (Pinter idr. 2008) obravnavano izključno v okviru heteroseksualnosti, zato diskurz v obeh gradivih predpostavljamo kot heteronormativen. Istospolne usmerjenosti ali spolnosti, ki ni vezana na heteroseksualni par, priročnika ne navajata. Tako priročnika v ničemer ne nagovarjata neheteroseksualno usmerjenih mladostnikov in mladostnic, saj je heteroseksualnost predpostavljena kot samoumevna. To je razvidno tudi iz besedila, npr. »[t]ako se lahko fant in dekle skupaj odgovorno odločita za spolno življenje« (Pinter idr. 2004, str. 5) ali »[č]e dekle sumi ali jo je strah, da je morda noseča ali pa da sta s fantom okužena s spolno prenosljivo boleznijo« (prav tam). Heteronormativna naravnost je razvidna tudi iz slikovnega gradiva. Na naslovnici in tudi znotraj publikacije se pojavlja le ilustracija heteroseksualnega para.

6.4.4 Sklep

Ugotovili smo, da vsebina poljudnoznanstvenih priročnikov *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost – brošura za mladostnike* (Pinter idr. 2004) in *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost – didaktično-metodični priročnik za učitelje* (Pinter idr. 2008) temelji na z zdravjem povezanih vidikih spolnosti (spolno prenosljive bolezni, kontracepcija, preprečevanje nezaželene nosečnosti). Prevladujoč diskurz teh vsebin spolnost povezuje s tveganji in je heteronormativen ter medikaliziran. Mladostnica oz. mladostnik je vzpostavljen kot subjekt, ki ga je treba zaščititi pred tveganji, ki jih prinaša spolnost. Spolnost v mladostništvu je vzpostavljena kot nevarna in tvegana. Našo četrto tezo tako v celoti sprejmemo.

Menimo, da je izobraževanje o nezaželenih posledicah spolnosti, kot so spolno prenosljive bolezni in nezaželena nosečnost, pomemben sestavni del celostno osnovane spolne vzgoje. Vendar ni nepomembno, kak diskurz ob tem prevladuje ter da spolna vzgoja ni enačena z vsebinami, ki vključujejo le negativne vidike spolnosti, ampak izobražuje in vzgaja tudi o drugih pomembnih temah, kot so: spolno nasilje, spolne pravice, pozitivni vidiki spolnosti, kot so užitek in zadovoljstvo, medsebojni odnosi itn. Ne nazadnje pa je pomembno tudi, da spolna vzgoja spolnosti ne enači s heteroseksualnostjo ter da nagovarja vse mladostnike in mladostnice, tudi neheteroseksualno usmerjene posameznike in posameznice.

V obeh obravnavanih priročnikih (Pinter idr. 2004; Pinter idr. 2008) diskurz predpostavljamo kot protektiven. To pomeni, da so mladostnice in mladostniki percipirani kot potrebni zaščite pred potencialnimi nevarnostmi in negativnimi posledicami, ki jih prinaša spolnost (Fine 1988 v Allen 2007a, str. 224–225). Tak diskurz sloni na esencialističnem pojmovanju seksualnosti, ki seksualnost predpostavlja kot biološko determinirano in povezano s hormonskim delovanjem. Mladostnice in mladostniki pa so znotraj takšnih pojmovanj percipirani kot še posebno podvrženi telesnim impulzom, zaradi česar naj bi bili manj sposobni sprejemati odločitve glede lastnega spolnega zdravja (Allen 2007a, str. 225).

Protektivni diskurz tudi predvideva spolnost kot nevarno dejavnost in ne kot potencialno pozitivno izkušnjo, zaradi česar naj bi mladostnicam in mladostnikom spolna vzgoja nudila informacije o nevarnostih, ki jih prinaša spolnost, in jih naučila obvarovati se in preprečiti te nevarnosti. Ob razumevanju spolnosti kot nevarne so mladostniki in mladostnice pozicionirani kot ranljivi in potrebni zaščite, s čimer so zanikani kot avtonomni seksualni subjekti (prav tam, str. 225–226).

Louisa Allen (2004) se opira na tezo Michelle Fine (1988 v prav tam) o tem, da v spolni vzgoji manjka diskurz želje (prav tam, str. 151), in nadalje predpostavlja, da bi diskurz erotike v spolni vzgoji vključil vse mladostnike in mladostnice – ne glede na njihov spol, spolno identiteto in spolno usmerjenost – ter jih prepoznal kot seksualne subjekte, ki imajo pravico do spolnega užitka in želje (Allen 2004, str. 152).

Avtorica Allen (2004) umanjkanje nekaterih vidikov seksualnosti v spolni vzgoji, predvsem želje in užitka, pripisuje več dejavnikom (prav tam, str. 154–155). Prvi razlog je osredinjanje spolne vzgoje v zahodnem svetu na zmanjševanje spolno prenosljivih bolezni, promiskuitete

in posledic nezaželene nosečnosti (Thomson 1994; Thorogood 2000 v prav tam, str. 154), torej osredinjanje na zmanjševanje socialnih problemov (Allen 2004, str. 154).

Drugi razlog je konstrukcija spolnosti oz. spolnega odnosa kot sinonima za reprodukcijo (Thorogood 2000 v prav tam, str. 154). Spolna vzgoja, ki temelji na znanju o oploditvi, daje potencialnim reproduktivnim vidikom spolnosti večji pomen kot drugim vidikom, npr. izkušnji spolnosti (Gilbert 1996 v Allen 2004, str. 154). Posledica enačenja spolnosti z reprodukcijo je konstrukcija spolnosti le kot heteroseksualne, ki obsega le penetrativno spolnost (Allen 2004, str. 154). To marginalizira vse druge oblike seksualnosti, ki ne ustrezajo monogamni, heteroseksualni in penetrativni spolni normi (Thorogood 2000 v prav tam).

Tretji razlog, zakaj pozitivni vidiki spolnosti, kot sta želja in užitek, niso prisotni v spolni vzgoji, je ta, da je spolna aktivnost konstruirana kot nevarna, kar je posledica večjega izpostavljanja mogočih negativnih posledic spolnosti kot pozitivnih. Pojmovanje spolnosti kot predvsem tvegane dejavnosti pomeni izpuščanje pozitivnih vidikov spolnosti in predstavljanje spolnosti le enostransko (Allen 2004, str. 154).

Umanjkanje diskurza erotike v spolni vzgoji se kaže tudi v prikazovanju telesa (prav tam, str. 155). Tudi kot smo pokazali v diskurzivni analizi, prevladujejo anatomske podobe spolovil in predvsem notranjih reproduktivnih organov. Kot navaja avtorica, je z umanjkanjem prezentiranja dejanskih teles in osredinjanjem le na medikalizirane podobe spolovil in reproduktivnih organov poudarjena predvsem reproduktivna funkcija telesa, telo pa je razteleženo in reprezentirano kot deseksualizirano in deerotizirano (prav tam).

7 ZAKLJUČEK

V diplomskem delu smo obravnavali področje vzgoje in izobraževanja o spolnosti v javni šoli. Spolno vzgojo smo pojmovali celostno, kar pomeni, da poleg spolnega in reproduktivnega zdravja spolna vzgoja vključuje tudi vsebine, ki se nanašajo na spol, spolne in reproduktivne pravice, odnose, prepoznavanje diskriminacije in spolnega nasilja ter na pozitivne vidike spolnosti, kot sta zadovoljstvo in užitek (IPPF 2006a).

V teoretičnem delu smo obravnavali stičišče družbene konstrukcije spolnosti in otroštva. S pomočjo strokovne literature smo poudarili, da je pojmovanje otroštva in mladostništva odvisno od prevladujočih diskurzivnih praks v nekem družbenem prostoru in zgodovinskem času. Družbeni odnos do otroštva in otroške oz. mladostniške seksualnosti se je tako skozi zgodovino spreminjal. Za sodobna pojmovanja otroštva je značilen koncept protektivnega otroštva, ki otroka razume kot potrebnega posebne zaščite in nadzora (Švab 2001; Zidar 2003). Diskurzivne prakse, ki otroku pripisujejo ranljivost in (seksualno) nedolžnost, vzpostavljajo seksualnost kot grožnjo, kar vodi k zanikanju otroka kot seksualnega subjekta (Robinson 2013).

Pri razumevanju seksualnosti smo se oprli na družbenokonstruktivistično paradigmo, ki seksualnosti ne razume kot fiksne kategorije, ampak kot produkt različnih družbenih praks. Takšno razumevanje presega univerzalizem, redukcionizem in determinizem esencialističnih pojmovanj, ki seksualnost utemeljujejo na bioloških predpostavkah in ji pripisujejo notranje naravno bistvo – esenco, seksualnost pa je ob tem predpostavljena kot naravna kategorija. Iz esencialističnega razumevanja seksualnosti izhajata tudi binarna spolna matrica in heteronormativna predpostavka, posledica česar je izključevanje vseh spolnih identitet in usmeritev, ki ne ustrezajo tem domnevno naravnim kategorijam (Kuhar 2010; Weeks 2003).

Družbeno konstruirana so tudi pričakovanja, zapovedi in pravila, ki zadevajo seksualnost. S sekularizacijo družbe so družbeno kontrolo nad seksualnostjo prevzele različne znanosti (Weeks 2003). Kot smo izpostavili, se uveljavljanje medicinskega diskurza v povezavi s seksualnostjo odraža tudi v dozdajšnjem raziskovanju spolnega vedenja mladih. Javnozdravstvene raziskave se osredinjajo na negativne vidike spolnosti, kot je preprečevanje spolno prenosljivih bolezni in prezgodnjih nosečnosti, kar izpodriva širša pojmovanja spolnosti (Švab idr. 2010).

Kot smo ugotovili, je spolnost predmet obravnave različnih vednosti ter različnih družboslovnih, medicinskih in drugih diskurzov. Izsledki raziskave *Spolna vzgoja v okviru izbirnih vsebin vzgoje za zdravje* (Žalar idr. 2013) so pokazali, da ima šola pomembno vlogo pri seznanjanju mladostnikov in mladostnic o spolnosti. Menimo, da je to razlog za premislek o tem, katere so tiste vsebine, ki prevladujejo pri obravnavi tem, povezanih s spolnostjo v šolskem prostoru.

Šola kot ideološki aparat države (Althusser 2000) je pomembna nosilka prevladujočih diskurzov oz. ideologij, ki zadevajo seksualnost. Louis Althusser (prav tam) piše, da vladajoča ideologija deluje prikrito na način, da šolo predstavlja kot nevtralno in kot neideološko (prav tam, str. 82). Šole, pojasnjuje Michael W. Apple (1992), učijo prikriti kurikulum (prav tam, str. 43). Gre za »nevidno poučevanje učencev v šolah o družbenih in kulturnih normah in pričakovanjih« (prav tam, str. 44). Znanje, ki ga šole posredujejo učencem, prispeva k (re)produkciji obstoječe ureditve v družbi. Zato je pravzaprav študij vednosti, ki jih posreduje šola, študij ideologije in pod drobnogled vzeto tisto, »kar imajo specifične družbene skupine in razredi v specifičnih institucijah v specifičnih zgodovinskih trenutkih za legitimno vednost« (prav tam, str. 45). Vednost, ki jo posreduje šola prek prikritega ali odkritega kurikuluma, je vedno posledica vrednostno usmerjenega izbora iz veliko večjega nabora znanja (prav tam, str. 46). Zato, kot piše Apple (prav tam), »jih ne smemo sprejeti kot danost, ampak jih moramo problematizirati [...] tako, da lahko natančno pregledamo družbene in ekonomske ideologije in institucionalno oblikovane pomene, ki stojijo za njimi.« (Prav tam)

Izbor znanja, ki se ga bo poučevalo v šolskem prostoru, pogosto temelji na ideoloških in ekonomskih predpostavkah (prav tam, str. 47) in prav prakse, ki narekujejo, katera znanja bodo vključena ali izključena, služijo ideološkemu namenu (prav tam, str. 59).

V empiričnem delu smo se zato skušali približati ugotovitvi, kaj je značilno za diskurz o spolnosti v javni šoli. Analizirali smo, kako je v učnih načrtih in učbenikih za osnovno šolo ter poljudnoznanstvenih priročnikih, namenjenih spolni vzgoji, pojmovana spolnost, kaj je ob tem vključeno in kaj implicitno prisotno ter kako je v povezavi s spolnostjo reprezentirano mladostništvo. Ob tem smo se metodološko oprli na kritično diskurzivno analizo (Kuhar 2003; Fairclough 1995 v Vezovnik 2009; Vezovnik 2009).

Z analizo učnih načrtov za osnovno šolo smo ugotovili, da učenke in učenci v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri pouku usvojijo vsaj en operativni cilj, ki se navezuje na spolnost. Prvo tezo, da operativne cilje in standarde znanja, ki zadevajo spolnost, vključuje le učni načrt predmeta biologija devetletne osnovne šole, ki spolnost predstavlja z vidika reprodukcije, smo delno zavrnil. Operativne cilje in standarde znanja, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost, smo zasledili v učnem načrtu za spoznavanje okolja (Spoznavanje okolja 2011), učnem načrtu za naravoslovje in tehniko (Naravoslovje in tehnika 2011) ter v učnem načrtu za biologijo (Biologija 2011). Operativni cilji se navezujejo na reproduktivne vidike spolnosti (Biologija 2011, str. 13; Spoznavanje okolja 2011, str. 12), spolni razvoj in puberteto (Biologija 2011, str. 13; Naravoslovje in tehnika 2011, str. 16) ter na anatomske in fiziološke vidike, spolno prenosljive bolezni in zaščito, starševstvo pa tudi na razumevanje različnih vidikov spolnosti (Biologija 2011, str. 13).

Drugo tezo smo potrdili, saj smo v vseh analiziranih učnih načrtih, z izjemo učnega načrta za naravoslovje (Naravoslovje 2011), zasledili tudi nekaj takšnih operativnih ciljev in standardov znanja ali tematskih sklopov, v okviru katerih bi bilo pri pouku mogoče obravnavati spolnost ali za spolno vzgojo relevantne teme. Kot takšne smo razumeli operativne cilje, ki se nanašajo na razumevanje enakosti med spoloma, medosebne odnose, razumevanje različnosti, poznavanje telesa, prepoznavanje različnih oblik nasilja, človekove pravice itn.

Nadalje smo analizirali učbenike za spoznavanje okolja, naravoslovje in tehniko ter biologijo, torej tistih predmetov, pri katerih smo v učnih načrtih zasledili operativne cilje, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost. Vsebine, ki se nedvoumno nanašajo na spolnost, smo zasledili v enem učbeniku za spoznavanje okolja (Hergan idr. 2013) in obeh analiziranih učbenikih za biologijo (Lunder 2013; Svečko 2013). V več učbenikih smo zasledili obravnavo reprodukcije oz. spočetja (Grošelj in Ribič 2013; Kolman idr. 2012; Krnel idr. 2013; Mežnar idr. 2014; Umek idr. 2014), vendar zapisi niso vključevali spolnosti, zato smo predpostavljali, da je spolnost prisotna le implicitno.

Obravnavali smo tudi, kako so v učbenikih pojmovane razlike med spoloma in puberteta. Ugotovili smo, da v diskurzu o navedenih temah prevladujejo esencialistična pojmovanja, saj so spolne razlike, puberteta in spolnost utemeljene predvsem na bioloških vidikih. Tako smo tretjo tezo, da v učbenikih za osnovno šolo diskurz o spolnosti sloni na heteronormativnosti in biološkem razumevanju spolnosti ter reproduktivnih vidikih, potrdili.

Kot smo poudarili, je učiteljica oz. učitelj avtonomen pri tem, kako in katere vsebine o spolnosti bo pri pouku obravnaval, vendar je ob tem zavezan k spoštovanju zakonodaje (ZOFVI 2007; ZSoll 2005), ki narekuje upoštevanje načel objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti. Ugotovili smo, da največ operativnih ciljev, ki se navezujejo na spolnost, vključujejo naravoslovni predmeti, zato menimo, da je posledica tega obravnava spolnosti predvsem z bioloških vidikov. Vendar smo poudarili tudi operativne cilje, zapisane v učnih načrtih družboslovnih predmetov družba (Družba 2011) in državljanska in domovinska vzgoja ter etika (Državljska in domovinska vzgoja ter etika 2011), v okviru katerih bi učiteljica oz. učitelj pri pouku lahko obravnaval tudi teme, ki so pomemben del spolne vzgoje, npr. družboslovna pojmovanja spola, razumevanje strpnosti in razlik v skupnosti, prepoznavanje nasilja in človekove pravice. Menimo, da bi medpredmetno povezovanje družboslovnih in naravoslovnih predmetov lahko zagotavljalo celostno obravnavo spolnosti ter tako sledilo tudi smernicam *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), ki za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela predlaga upoštevanje »pluralnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin« (prav tam, str. 16).

V zadnjem delu empiričnega dela smo analizirali didaktično-metodični priročnik za učitelje in učiteljice (Pinter idr. 2008) ter brošuro za mladostnike in mladostnice (Pinter idr. 2004) s področja spolne vzgoje. Četrto tezo smo potrdili, saj smo ugotovili, da vsebina obeh gradiv temelji na z zdravjem povezanih vidikih spolnosti (spolno prenosljive bolezni, kontracepcija, preprečevanje nezaželene nosečnosti). Prevladujoč diskurz teh vsebin spolnost povezuje s tveganji in je heteronormativen ter medikaliziran. Mladostnica oz. mladostnik je vzpostavljen kot subjekt, ki ga je treba zaščititi pred tveganji, ki jih prinaša spolnost, saj je spolnost v mladostništvu vzpostavljena kot nevarna in tvegana.

Mogoč premislek o tem, kako preseči diskurz, ki temelji na negativnih vidikih spolnosti in pojmovanju spolnosti kot tvegane dejavnosti ter izpostavljanju predvsem reproduktivnih vidikov spolnosti, česar posledica je redukcija spolnosti le na heteroseksualno penetrativno spolnost, predstavlja diskurz erotike (Allen 2004). Ta naj bi vključeval razumevanje spola in seksualnosti kot fluidni in fleksibilni kategoriji (Allen 2005, str. 151) ter prepoznal vse posameznike in posameznice, ne glede na spol, spolno identiteto in usmeritev kot seksualne subjekte, ki imajo pravico do spolnega užitka in želje. Zato bi bilo treba v vzgojo in izobraževanje o spolnosti vključiti tudi pozitivne vidike spolnosti in razmisliti o tem, kako

zasnovati spolno vzgojo, ki ne bi prispevala k heteronormalizaciji (prav tam, str. 146–147) in izključevanju.

8 VIRI IN LITERATURA

Allen, L. (2004). Beyond the birds and the bees: constituting a discourse of erotics in sexuality education. *Gender and Education*, 16, št. 2, str. 151–167.

Allen, L. (2005). *Sexual Subjects: young people, sexuality and education*. New York: Palgrave Macmillian.

Allen, L. (2007a). Denying the sexual subject: Schools' regulation of student sexuality. *British Educational Research Journal*, 33, št. 2, str. 221–234.

Allen, L. (2007b). Doing 'it' differently: Relinquishing the disease and pregnancy prevention focus in sexuality education. *British Journal Of Sociology Of Education*, 28, št. 5, str. 575–588.

Althusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba/*cf.

Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Aries, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: Založba ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Bajec, A. (ur). (1985). *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (4. knj.). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.

Baskar, B. (1991). »Nedeljski zgodovinar« in »desni anarhist«. V: P. Aries. *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: Založba ŠKUC in Filozofska fakulteta, str. 501–522.

Beaumont, K. in Maguire, M. (2013). *Policies for Sexuality Education in the European Union*. Bruselj: Evropski parlament. Dostopno na:
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT\(2013\)462515_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT(2013)462515_EN.pdf) (pridobljeno 2. 6. 2016).

Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.

Bernik, I. in Hlebec, V. (2005). How did it happen the first time? Sexual initiation of secondary school students in seven postsocialist countries. V: A. Štulhofer in T. Sandfort (ur.). *Sexuality and gender in postcommunist Eastern Europe and Russia*. New York: Haworth Press, str. 297–315.

Bernik, I. in Klavs, I. (2011). *Spolno življenje v Sloveniji*. Maribor: Aristej.

Biologija: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18, str. 209–232.

Čeh, F. in Komljanc, N. (2008). *Osnovnim šolam v RS. Vključevanje in izvedba vsebin vzgoje za zdravje v šoli*. Dostopno na: <http://www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/okro%C5%BEnica-%20O%C5%A0.doc> (pridobljeno 27. 5. 2016).

DeMause, L. (1974). The Evolution of Childhood. V: L. deMause (ur.). *The history of childhood*. New York: The Psychohistory Press, str. 1–73.

Družba: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Fishman, S. (1982). The History of Childhood Sexuality. *Journal of Contemporary History*, 17, št. 2, str. 269–283.

Fošnarič, S., Rajšp, M. in Žic, J. (2008). *Moj svet 1. Učbenik za spoznavanje okolja za 1. razred devetletne osnovne šole*. Limbuš: Izotech.

Foucault, M. (2010). *Zgodovina seksualnosti*. Ljubljana: ŠKUC.

Freud, S. (2006). *Spisi o seksualnosti*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Giddens, A. (2000). *Preobrazba intimnosti: spolnost, ljubezen in erotika v sodobnih družbah*. Ljubljana: Založba/ cf.

Grobelšek, A. (2013). Kritična diskurzivna analiza v raziskovanju družbenih manjšin. *Socialna pedagogika*, 17, št. 1–2, str. 1–23.

Grošelj, N. in Ribič, M. (2013). *Lili in Bine 3. Učbenik za spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

HBSC. Health Behaviour in School-aged Children. World health organization collaborative cross-national survey. (b. l.). Dostopno na: www.hbsc.org (pridobljeno 20. 4. 2016).

Hergan, I., Devetak, I., Kolar, M. in Kovač, T. (2013). *Dotik okolja 3. Učbenik za spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

IPPF European Network (2006a). *Framework for Comprehensive Sexuality Education*.

Dostopno na: <http://www.ippf.org/resource/IPPF-Framework-Comprehensive-Sexuality-Education> (pridobljeno 11. 4. 2016).

IPPF European Network. (2006b). *Sexuality Education in Europe. A reference guide to policies and practices*.

Dostopno na: <http://www.ippfen.org/resources/sexuality-education-europe-reference-guide-policies-and-practices> (pridobljeno 11. 4. 2016).

Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T. in Britovšek, K. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014 (Raziskovalno poročilo)*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostopno na: http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf (pridobljeno 20. 4. 2016).

Kamin, T. (2006). *Zdravje na barikadah: dileme promocije zdravja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kogovšek, T., Bernik, I., Švab, A. in Kuhar, R. (2015). The social organization of university students' first heterosexual intercourse in Slovenia. *Teorija in praksa*, 52, št. 4, str. 759–776.

Kolman, A., Mati Djuraki, D., Furlan, I., Žibert, J., Klanjšek Gunde, M., Jaklin, M. in Jerman, R. (2012). *Naravoslovje in tehnika 4. Učbenik za naravoslovje in tehniko v četrtem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Koprivnikar, H. (2015). Tvegana vedenja. V: H. Jeriček Klanšček, H. Koprivnikar, A. Drev, V. Pucelj, T. Zupanič in K. Britovšek. *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, str. 49–58. Dostopno na:

http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacijedatoteke/hbsc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf (pridobljeno 20. 4. 2016).

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na:

http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (pridobljeno 10. 4. 2016).

Krnel, D., Bajd, B., Oblak, S., Glažar A., S. in Hostnik, I. (2013). *Od mravlje do Sonca 1: naravoslovje in tehnika za 4. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

Krnel, D., Bajd, B., Pečar, M. in Ferbar, J. (2013). *Okolje in jaz 3: spoznavanje okolja za 3. razred osnovne šole. Učbenik*. Ljubljana: Modrijan.

Kuhar, R. (2003). *Medijske podobe homoseksualnosti: analiza slovenskih tiskanih medijev od 1970 do 2000*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Kuhar, R. (2010). *Intimno državljanstvo*. Ljubljana: Škuc.

Kuhar, R. (2013). Recenzija. V: A. Žalar, E. Leskovšek, F. Čeh in M. Cugmas. *Spolna vzgoja v okviru vzgoje za zdravje v slovenskih srednjih šolah (Raziskovalno poročilo)*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, str. 5–7. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOCQW31HWXX/?query=%27keywords%3dSpolna+vzgoja+v+okviru+vzgoje+za+zdravje+v+slovenskih+srednjih+%C5%A1olah.%27&pageSi ze=25> (pridobljeno 29. 4. 2016).

Logaj, V. (2015). *Obvestilo vrtcem, šolam in dijaškim domovom*. Dostopno na: <http://www.zrss.si/objava/obvestilo-vrtcem-solam-in-dijaskim-domovom-nov-2015> (pridobljeno 27. 5. 2016).

Lunder, U. (2013). *Dotik življenja 8: učbenik za biologijo v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Mežnar, P., Slevce, M. in Štucin, A. (2014). *Radovednih pet. Naravoslovje in tehnika 4. Učbenik*. Ljubljana: Rokus Klett.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (b. l.). *Obvezne izbirne vsebine*. Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vs ebine.htm (pridobljeno 15. 4. 2016).

Nacionalni inštitut za javno zdravje (b. l.). *Vzgoja za zdravje za otroke in mladostnike*. Dostopno na: <http://www.nijz.si/sl/vzgoja-za-zdravje-za-otroke-in-mladostnike> (pridobljeno 15. 4. 2016).

Naravoslovje: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Naravoslovje in tehnika: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pinter, B., Čeh, F., Pretnar - Darovec, A., Vrtačnik, E., Vogler, A. in Drobnič, S. (2004). *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost. Brošura za mladostnike*. Ljubljana: Schering, Podružnica za Slovenijo.

Pinter, B., Čeh, F., Pretnar - Darovec, A., Vrtačnik, E., Vogler, A. in Drobnič, S. (2008). *O vama: varna izbira za odgovorno spolnost. Didaktično-metodični priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2015). Uradni list Republike Slovenije, št. 34 (15. 05. 2015). Pridobljeno s www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2015-01-1401

Premik, M., Bahovec, E., Brcar Štrukelj, P., Mohar, P., Stergar, E. in Čeh, F. (1999). *Vzgoja za zdravje v programu osnovne šole*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Puhar, A. (2004). *Prvotno besedilo življenja: oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Renner, T. (2000). Adolescentke. *Družboslovne razprave*, XVI, 34–35, str. 207–217.

Robinson, K. H. (2008). In the Name of 'Childhood Innocence': A Discursive Exploration of the Moral Panic Associated with Childhood and Sexuality. *Cultural Studies Review*, 14, št. 2, str. 113–129.

Robinson, K. H. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: the contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. New York: Routledge.

Skribe Dimec, D., Gostinčar Blagotinšek, A. in Florjančič, F. (2013). *Raziskujemo, gradimo 4. Učbenik za naravoslovje in tehniko: 4. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Skribe Dimec, D., Gostinčar Blagotinšek, A. in Florjančič, F. (2014). *Raziskujemo in gradimo 4. Učbenik za naravoslovje in tehniko v 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Spoznavanje okolja: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Svečko, M. (2013). *Spoznavam svoje telo: učbenik za biologijo v 8. razredu osnovne šole.* Ljubljana: DZS.

Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Švab, A., Bernik, I. in Kuhar, R. (2010). Raziskovanje spolnega vedenja v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, XXVI, 65, str. 25–43.

Švab, A., Štulhofer, A., Landripet, I., Baćak, V., Bernik, I. in Kuhar, R. (2011). Research on young people's sexuality in Croatia and Slovenia, 1971–2008: a systematic overview. *Annales. Series historia et sociologia*, 21, 1, str. 137–152.

The Federal Centre for Health Education (BZgA), The WHO Regional Office for Europe (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists.* Dostopno na: www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/andere.../WHO_BZgA_Standards.pdf (pridobljeno 11. 4. 2016).

Ule, M. (1988). *Mladina in ideologija.* Ljubljana: Delavska enotnost.

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Umek, M., Gostinčar Blagotinšek, A., Čonč, V., Ličan Adamčič, Ž. in Galonja, T. (2014). *Raziskujem in razmišljam 3. Učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu osnovne šole.* Ljubljana: DZS.

Vendramin, V. in Šribar, R. (2010). *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-T7SWQCQW> (pridobljeno 16. 4. 2016).

Vezovnik, A. (2009). *Diskurz*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Weeks, J. (2003). *Sexuality* (2nd ed.). London in New York: Routledge.

Zagovorništvo spolnih in reproduktivnih pravic. (2010). Ljubljana: Sloga – platforma NVO za razvojno sodelovanje in humanitarno pomoč.

Zakon o gimnazijah /ZGim/ (2007). Uradni list Republike Slovenije, št. 1 (05. 01. 2007). Pridobljeno s www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=2

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/ (2007). Uradni list Republike Slovenije, št. 16 (23. 02. 2007). Pridobljeno s <https://www.uradnilist.si/1/content?id=78530>

Zakon o šolski inšpekciji /ZSoll/ (2005). Uradni list Republike Slovenije, št. 114 (19. 12. 2005). Pridobljeno s www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005114&stevilka=5039

Zidar, M. (2003). Nove – stare reprezentacije otrok in otroštva: dekonstrukcija »protektivnega« otroštva. *Teorija in praksa*, 40, št. 2, str. 357–374.

Žalar, A., Leskovšek, E., Čeh, F. in Cugmas, M. (2013). *Spolna vzgoja v okviru vzgoje za zdravje v slovenskih srednjih šolah. (Raziskovalno poročilo)*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-QW31HWXX/?query=%27keywords%3dSpolna+vzgoja+v+okviru+vzgoje+za+zdravje+v+slovenskih+srednjih+%C5%A1olah.%27&pageSize=25> (pridobljeno 29. 4. 2016).

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Zala Razpotnik izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Vzgoja in izobraževanje o spolnosti v javni šoli* moje avtorsko delo in soglašam z javno objavo elektronske oblike diplomskega dela na spletnih straneh Filozofske fakultete.

Ljubljana, junij 2016

Zala Razpotnik