

Kvalitativna analiza vsebin s področja spolne vzgoje v učnih načrtih

Tim Prezelj

1. Uvod¹

Težava, s katero se srečujemo v Sloveniji in številnih drugih državah po svetu, je predvsem *razumevanje pojma spolnost*, s tem pa tudi spolne vzgoje (Ketting in Ivanova, 2018; Picken, 2020). Ker gre za izrazito transdisciplinarno področje, ki v Sloveniji ni posebej sistematizirano, ne vemo zares, kaj sodi v njegov okvir. Različne skupine strokovnjakov, kot so zdravstveni in medicinski delavci, sociologi, pedagogi, psihologi ipd., si spolno vzgojo in njen vsebinski okvir predstavljajo zelo različno. Poleg tega nas zaradi slabe politične in posledično finančne podpore pesti pomanjkanje strokovnjakov ter raziskav na tem področju. Mednarodna skupnost preko organizacij, kot so UNESCO (*International technical guidance on sexuality education*, 2018), Svetovna zdravstvena organizacija (SZO) (World Health Organisation – WHO) (*Standards for Sexuality Education in Europe*, 2010a) in Rutgers (Bonjour in Van Der Vlugt: *Comprehensive sexuality education – white paper*, 2018), s pripravo smernic in standardov za celostno spolno vzgojo temu področju v zadnjem času sicer posveča vedno več pozornosti in poudarja njegov pomen. Čeprav enotne definicije spolne vzgoje ni, je ta v vseh prej omenjenih dokumentih opredeljena na enak način. Povsod se poudarja celosten, transdisciplinaren pristop, torej obravnava tako kognitivnih, čustvenih, socialnih kot tudi telesnih vidikov. S tem bi se mora-

1 Moška slovnična oblika se v celotnem prispevku uporablja spolno nevtralno in se nanaša na vse spole enakovredno.

li posamezniki začeti seznanjati že zgodaj v otroštvu in nato nadaljevati izobraževanje skozi celo življenje oz. vsaj izobraževanje. Posebej izpostavljen je pomen razumevanja *pozitivne naravnosti do in uživanja v spolnosti* za vzpostavljanje izpolnjujočih ter varnih odnosov in prevzem odgovornosti za spolno zdravje ter dobro počutje sebe in drugih (*Standards for Sexuality Education in Europe*, 2010a: 20).

Omenjeni dokumenti, ki so pripravljene za evropski kulturni prostor, torej vključno s Slovenijo, vsebujejo tudi navodila za implementacijo v nacionalne programe (*Standards for Sexuality Education in Europe*, 2010b) in so prevedeni v več svetovnih jezikov, med katerimi pa ni slovenščine. Kljub temu da imamo s tem praktično vse prineseno že na pladnju, v Sloveniji še vedno nimamo strategije, kako te sicer že dobro desetletje stare mednarodne smernice vključiti v naš šolski sistem in tako dolgoročno izboljšati spolno zdravje ter počutje prebivalcev. Pravzaprav nimamo niti informacij o tem, kako in v kolikšni meri so vsebine spolne vzgoje formalno vključene v obstoječi šolski sistem. Zato smo si v prvi tovrstni raziskavi v Sloveniji zadali cilj sistematično analizirati obravnavo spolne vzgoje po smernicah UNESCO in SZO v učnih načrtih obveznih predmetov slovenskega osnovno- ter srednješolskega izobraževalnega sistema. Poleg tega smo v analizo vključili tudi program Vzgoje za zdravje za otroke in mladostnike (VZOM), ki ga koordinira Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) in poteka v sklopu obveznih sistematskih pregledov. Glavno vprašanje, na katerega smo pri tem želeli odgovoriti, je torej, kakšno je stanje na področju spolne vzgoje v splošnem slovenskem kurikulumu glede na sodobne mednarodne standarde. Izsledki naše raziskave, ki ponujajo informacije o obstoječem stanju, bi tako lahko predstavljali prvi korak k njegovi izboljšavi, razvoju in primerni integraciji v formalni šolski sistem. Nekaj informacij o organizaciji in položaju spolne vzgoje po svetu sicer imamo iz mednarodnih raziskav. Med najpomembnejšimi in aktualnimi sta primerjalna raziskava BZgA² in IPPF EN³ (Ketting in Ivanova, 2018), v kateri med 25 državami zama iščemo Slovenijo, in podobna raziskava Evropske komisije (Picken, 2020), ki pa zaradi neobstoja ali nedostopnosti ustreznih podatkov Slovenijo zajema le delno. Ugotovitev Evropske komisije, da spolnost znotraj slovenskega šolskega prostora obravnavamo izrazito (*hetero*)normativ-

2 Nemški zvezni center za zdravstveno vzgojo (Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – BZgA).

3 Evropska mreža mednarodne zveze za načrtovanje družine (International Planned Parenthood Federation European Network – IPPF EN).

no in selektivno, vezano predvsem na biološki kontekst,⁴ ni presenetljiva (Picken, 2020: 7). To nenazadnje potrjujejo tudi izsledki naše analize.

Da je področje pomembno tudi pri nas, je kljub temu mogoče posredno razbrati že iz umestitve slike Ejti Štih z naslovom *Spolna vzgoja* na naslovnico dela *Vzgojna zasnova javne šole* (Kovač Šebart et al., 2009). To delo danes namreč predstavlja enega od temeljev teorije vzgoje in izobraževanja, na katerem temelji slovenski šolski sistem.



Slika 7: Ejti Štih, *Spolna vzgoja*, olje na platnu, 2006 (90 cm x 50 cm).
Objavljeno z dovoljenjem avtorice.

1.1 Specifike področja spolne vzgoje

V kontekstu vzgoje in izobraževanja je treba za dosego želenega rezultata upoštevati individualne vidike posameznega področja. Tista, ki imajo v šolskem prostoru svoj predmet, so zato tudi dokaj dobro razvita in formalno podprta, česar pa žal ne moremo reči za medpredmetne vsebine. Z globalizacijo in naraščanjem kompleksnosti družbe se tudi na otroke ter mladostnike vrši vedno večji pritisk. Različne interesne skupine pritiskajo na šolski sistem, ki postaja vedno bolj natrpan in nasičen z učnimi vsebinami,

4 »In a few Member States, sexuality education programmes reportedly focus largely on biological elements alone (such as Cyprus, Italy, Romania and Slovenia), or on biological and risk-prevention elements (Bulgaria, Croatia, Czech Republic, Ireland and Lithuania).« (Picken, 2020: 7)

ki naj bi bile za posameznika nepogrešljive, da bo postal uspešen in družbeno odgovoren. To je že dolgo ena glavnih problematik šolskega prostora, ki jo pogosto še vedno rešujemo nesistemske, z dodajanjem novih vsebin, namesto da bi posamezne vsebine raje obravnavali na različne načine (Sovič, 2019). V takem sistemu ostane mnogo pomembnih poudarkov in področij, ki jih odločevalci ne prepoznajo kot ključne za uspeh posameznika, spregledanih. Do danes je v Sloveniji svoj učni načrt dobilo samo eno medpredmetno področje, in sicer t. i. kroskurikularno tematsko področje Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (Zupan et al., 2008). V tem prenatrpanem sistemu mnogo različnih medpredmetnih vsebin med sabo tekmuje za vedno manjše drobce prostih in fleksibilnih terminov. Zato okoljski vzgoji, vsaj v formalnem smislu, niti samostojni učni načrt ni posebej pomagal, da bi zaživela, kot so si avtorji dokumenta to zamislili.

1.1.1 Razvojna narava spolne vzgoje

Večina učnih vsebin, ki jih danes obravnavamo v šolskem prostoru, je tam zato, ker naj bi otroka opremila z znanjem za nadaljnjo izobraževalno oz. poklicno pot, in ne *izhaja iz osnovnih potreb otroka oz. mladostnika* v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Krapp, 2005). Prav to pa je ena glavnih posebnosti spolne vzgoje. Te v šolskem sistemu ne potrebujemo, ker bi kasneje neposredno povečala posameznikovo konkurenčnost na trgu dela kot v primeru večine ostalih predmetov. Otroci in mladostniki so namreč ravno v času prehoda z osnovno na srednješolsko izobraževalno raven na višku pubertete (Christie in Viner, 2005), zato je vključevanje spolne vzgoje v šolski sistem nujno iz čiste narave človeka. S tem pa spolna vzgoja in druge podobne (mehke) veščine predstavljajo osnovo za konstruktivno poučevanje ostalih (t. i. trdih) veščin (Haberland in Rogow, 2015).

1.1.2 Kompleksnost družbe

Ovira osnovnih (mehkih) in socialnih veščin, s katerimi ima vedno več posameznikov težave, je ravno pri času in izkušnjah, ki so potrebne za njihov razvoj in usvajanje. Še nedavno, pred tretjo (digitalno) industrijsko revolucijo v 50. letih prejšnjega stoletja so ljudje živeli počasneje in bolj v stiku z naravo, zato je bilo tudi več priložnosti za spontan razvoj tovrstnih kompetenc na področju spolnosti in drugih osnovnih (mehkih) ter socialnih veščin, a to še ne pomeni, da niso imeli težav z njimi (Szreter in Fisher, 2010). Danes pa v tehnološko napredni zahodni družbi za zdrav razvoj tudi

najosnovnejših kompetenc, kot so prehranjevanje, medosebni odnosi, motorika in spolnost, potrebujemo sistematično vzgojo in izobraževanje (Balcar, 2016). Področje spolnosti pa dodatno obremenjuje še njegova intimna narava.

1.1.3 Intimna narava spolne vzgoje

V tem oziru je spolna vzgoja posebej specifično področje, saj posega v intimni prostor posameznika in družbe, iz česar izhaja občutljivost te tematike. Zato za njeno obravnavo potrebujemo specifično in visoko usposobljene, izkušene in predvsem suverene oz. osebno zrele pedagoge (Haberland in Rogow, 2015). Otroci in mladostniki imajo namreč po naravi zelo dobro razvito intuicijo in zelo hitro prepoznajo ter izkoristijo situacije, v katerih je pedagogu (in njim samim) neprijetno (Chudnoff, 2013). To se pogosto zgodi ravno pri obravnavi vsebin s področja spolnosti, ker starši in učitelji v času mladosti ter odraščanja niso bili deležni primerne spolne vzgoje, slednji pa niti izobraževanja v obdobju strokovnega usposabljanja (Majerhold, 2020). Intimna narava spolne vzgoje s seboj prinaša tudi nekaj podrobnosti, na katere je treba biti pri načrtovanju vsebin i posebej pozoren. Pri spolni vzgoji namreč ni nepomembno, kakšna je starostna in spolna razlika med pedagogom ter učenci (Haberland in Rogow, 2015).

1.1.4 Transdisciplinarna narava spolne vzgoje

Izrazita transdisciplinarnost spolne vzgoje je še ena od pomembnih, vendar pogosto neprepoznanih specifik tega področja. Spolnost namreč neposredno ali posredno posega na prav vsa področja človekovega individualnega kot tudi družbenega delovanja. Zdrava, redna in zadovoljujoča spolnost je skladno s posameznikovimi specifičnimi potrebami pomembna za normalno delovanje imunskega sistema, spodbuja dobro počutje, kreativnost, empatijo, deluje protistresno ipd. Ker torej dobro vpliva na človekov psiho-socio-fizični razvoj (Diamond in Huebner, 2012), bi tudi z vidika javnega zdravja to moralo biti eno od strateško pomembnih področij šolskega sistema, ki bi se tudi po priporočilih SZO moralo obravnavati medpredmetno.⁵ Pomen inter- in transdisciplinarnosti se v vzgoji in izobraževanju poudarja že dolgo. Vendar pa vsaj pri medpredmetnih vsebinah žal pogosto ne zaživi, saj za to ni niti ustreznih formalnih pogojev, kot so npr. predviden

5 »[S]exuality education is delivered across several subjects (as recommended by the WHO Standards for sexuality education) rather than in a specific lesson by itself.« (Picken, 2020: 8)

časovni in vsebinski okvir, prostor, cilji in usposobljenost pedagoških delavcev. Na to opozarja tudi Evropska komisija, ki v svojem poročilu navaja:

»V približno polovici držav članic (Avstrija, Hrvaška, Ciper, Finska, Francija, Irska, Litva, Latvija, Malta, Portugalska, Slovaška in Slovenija) se vsebine s področja spolne vzgoje obravnavajo v sklopu nekaj ur pouka. [...] V nekaterih drugih državah članicah (Belgija, Češka, Danska, Nemčija, Latvija, Nizozemska in Švedska) pa se spolna vzgoja bolj izrecno in namensko poučuje kot transkurikularno področje. Pri tem se od učiteljev/-ic vseh predmetov pričakuje, da pri svojem predmetu sproti obravnavajo različne vidike spolne vzgoje.«⁶ (Picken, 2020: 8–9, prev. T. P.)

Kot smo ugotovili na začetku poglavja, slovenski šolski sistem sicer omogoča pripravo samostojnega učnega načrta za medpredmetno področje, ki pa še ne zagotavlja avtomatičnega napredka v praksi.

1.1.5 Dinamičnost

Spolnost je tako pri posamezniku kot tudi v družbi zelo dinamično področje. Spolne navade, potrebe, kultura in prakse se lahko s časom precej spreminjajo (Mercer et al., 2013). Prav zato je nujna pluralna oz. vključujoča in nenormativna (t. i. transkurikularna) obravnava teh vsebin z različnih zornih kotov v izobraževalni vertikali. To zagotavlja, da se lahko prav vsi posamezniki, ne glede na svoje spolne prioritete, čutijo enakovredno vključene in nagovorjene. Poleg tega je ključno, da so te vsebine kontinuirano prisotne v učnem procesu ter da otrok lahko venomer in pri katerem koli predmetu naslovi intimne ter spolne tematike (Kastelic, 2016). Zato ni dovolj, da se jih obravnava priložnostno (»kampanjsko«) v okviru različnih programov formalnega in neformalnega izobraževanja.

6 Prevedeno iz izvirnika v angleščini: *»Aspects of sexuality education are taught as part of a few lessons in around half the Member States (Austria, Croatia, Cyprus, Finland, France, Ireland, Lithuania, Latvia, Malta, Portugal, Slovakia and Slovenia). [...] In a few other Member States, sexuality education is more explicitly and deliberately taught as a cross-curricular strand of learning, where teachers of all subjects are expected and able to cover various aspects of sexuality education as they become relevant (Belgium, Czech Republic, Denmark, Germany, Latvia, the Netherlands and Sweden).«* (Picken, 2020: 8–9)

1.1.6 Ideološko breme

Poleg vsega naštetega pa spolnost spremlja tudi veliko ideološko breme, kar dodatno otežuje sistematizacijo in pluralno obravnavo teh vsebin v šolskem prostoru. Vloga spolnosti pri razmnoževanju in ustvarjanju družine, ki velja za osnovno celico (zahodne) družbe, je gotovo med pomembnejšimi razlogi za to. Ker gre za izrazito kulturnozgodovinsko pogojeno tematiko, ni presenetljivo, da želijo različne družbene skupine, največkrat kar preko staršev, vplivati na to področje šolskega sistema (Majerhold, 2020). Kot je razloženo v nadaljevanju, ti koncepti prevladujejo tudi v učnih načrtih. Strogo biološko pa družina v klasični obliki razvitega sveta nikakor ni naraven, ampak izrazito družben, predvsem krščanski koncept (Ryan in Jetha, 2013).

2. Metodologija

Kvalitativna analiza učnih načrtov je potekala v več korakih. Najprej smo iz javno dostopnega repozitorija programov in učnih načrtov v osnovni šoli⁷ ter repozitorija učnih načrtov za gimnazije⁸ prenesli vse trenutno aktualne učne načrte. Nato smo naredili izbor tistih, ki sploh vsebujejo elemente s področja spolne vzgoje glede na smernice UNESCO (*International technical guidance on sexuality education*, 2018: 33–80) in SZO (*Standards for Sexuality Education in Europe*, 2010a: 37–50), na podlagi katerih smo v naslednjem koraku opravili sistematično, ročno kvalitativno analizo vsebin. Poleg učnih načrtov smo v analizo vključili tudi *Za boljše zdravje otrok in mladostnikov priročnik za izvajalce vzgoje za zdravje v okviru primarnega zdravstvenega varstva* (Pucelj, 2021)⁹ in nekaj drugih gradiv NIJZ, ki se uporabljajo pri izvajanju izobraževalnega programa v sklopu obveznih sistematskih pregledov.

3. Rezultati

Glede na trenutno veljaven predmetnik osnovne šole¹⁰ vsebine, ki se posredno ali neposredno v različnem obsegu nanašajo na spolno vzgojo, kar je

7 <https://www.gov.si/teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>

8 http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm

9 <https://nijz.si/publikacije/za-boljse-zdravje-otrok-in-mladostnikov-prirocnik-za-izvajalce-vzgoje-za-zdravje/>

10 <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/Predmetnik-za-osnovno-solo.pdf>

podrobneje opisano in razloženo v nadaljevanju poglavja, vključuje le šest od skupno 19 predmetov oz. slaba tretjina (31,6 %). Nekoliko podrobnejša časovna razčlemba pokaže, da je ta prostor še ožji, saj je tem šestim predmetom namenjenih 1.061,5 ure od skupno 7.740 oz. 7.841 ur, kolikor jih posameznik preživi v osnovni šoli. Čeprav lahko seveda učitelj vsebine s področja spolne vzgoje po lastni presoji vključuje tudi v ostale predmete, je z vidika učnih načrtov za njihovo *potencialno naslavljanje* predvideno zgolj dobrih 13,5 % časa. V srednješolskem izobraževanju pa je ta obseg še manjši oz. skoraj zanemarljiv. Ti podatki zgolj potrjujejo v uvodu izpostavljenе ugotovitve Evropske komisije (Picken, 2020: 8–9) in tezo, da Slovenija ne izpolnjuje niti formalnih pogojev za celostno medpredmetno obravnavo spolne vzgoje.

3.1 Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (pribl. 6–8 let)

3.1.1 Spoznavanje okolja

Opazimo lahko, da naj bi učenci pri predmetu spoznavanje okolja sicer res že v 2. razredu pri tematskem sklopu odnosov spoznali, »da ljudje, ki živijo ali delajo skupaj, vstopajo v določene medsebojne odnose (ljubezen, spoštovanje, skrb, prijateljstvo, sodelovanje ipd.)« (Kolar et al., 2011: 15) in »pozitivno [doživljali], 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« (ibid.). Nato naj bi se v 3. razredu naučili »[upoštevati] različnost med ljudmi in enakost med spoloma« (ibid.: 23). V učbeniških gradivih je enakost med spoloma največkrat predstavljena posredno (Zorc-Maver in Pogorilić, 2022). Neposredneje pa sta naslovljena razmnoževanje in zgradba telesa. Glede na učni načrt naj bi otroci v okviru tematskega sklopa človek že v 1. razredu »[poznali] *svoje telo* in [znali] poimenovati zunanje dele« (Kolar et al., 2011: 13), v 2. razredu pa »notranje dele telesa« (ibid.). S tem naj bi v 3. razredu znali »preprosto [pojasniti], kako deluje človeško telo« (ibid.: 22), in vedeli, »kako otrok nastane, se razvija v materi, se rodi in raste ter kako se razmnožujejo druga živa bitja« (ibid.: 12). Zaradi avtonomnosti interpretacije in izvedbe učnih načrtov pa pri tem ni posebej navedeno, kaj vse to sploh pomeni oz. vključuje. Posledično spolnost in spolovila oz. t. i. spolni organi izpadejo iz obravnave na tej stopnji, saj v učnih načrtih niso posebej omenjeni oz. opredeljeni.

3.2 *Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (pribl. 9–11 let)*

3.2.1 Naravoslovje in tehnika

V 4. razredu naj bi otroci v okviru naravoslovja in tehnike znali »opisati puberteto in spremembe v spolnem razvoju pri dekletih in fantih« (Vodopivec et al., 2011: 16) in »pojasniti, kako ljudje razlagajo različnost« (ibid.).

3.2.2 Družba

Pri predmetu družba naj bi v 5. razredu nato kot enega od ciljev otroci spoznali tudi, »da so ljudje v skupnosti različni (na primer: po starosti, veri, spolni usmerjenosti, etnični pripadnosti, družbenoekonomskem statusu; družbene, kulturne razlike idr.)[,] in [prepoznali] stereotipe v povezavi z njimi« (Budnar et al., 2011: 8), pri čemer je spolna usmerjenost omenjena zgolj kot primer družbene raznolikosti.

3.3 *Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (ca. 12–14 let)*

3.3.1 Naravoslovje

S kurikularnega vidika o spolnem razmnoževanju kot biološkem pojmu v razredu nekoliko podrobneje spregovorijo pri pouku naravoslovja v okviru vsebinskega sklopa živa narava pri operativnih ciljih, vezanih na razmnoževanje, rast in razvoj rastlin v 6. oz. razmnoževanje, rast in razvoj živali v 7. razredu (Skvarč et al., 2011: 15).

3.3.2 Domovinska in državljanska kultura ter etika (DKE)

V 7. razredu naj bi se učenci pri domovinski in državljanski kulturi ter etiki (DKE) seznanili tudi s pojmom spolne identitete in »[spoznali] razliko med biološkim spolom in spolom, kakor ga opredelita družba in kultura« (Karba et al., 2011: 8). Poleg tega se od učencev pričakuje, da »razumejo, kako nastajajo predstave o drugih in drugačnih [...] Spoznavajo stereotipe in predsodke ter razvijajo kritičen odnos do njih. Spoznavajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturno sobivanje« (ibid.). Zadnji navedek omogoča, če že ne predvideva tudi omembo spolnih manjšin in stereotipov, povezanih z njimi. Poleg tega je predmet DKE z vidika usposobljenosti učiteljev za njegovo poučevanje slabše reguliran od drugih predmetov, kot je razvidno iz 23. člena Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (Ur. l. RS, št. 85/22).

3.3.3 Biologija

Bolj poglobljeno je spolnost oz., bolje rečeno, razmnoževanje človeka prisotno v učnem načrtu za biologijo v 8. razredu osnovne šole (Vilhar et al., 2011), kjer lahko v sklopu podpoglavja D11 operativnih ciljev in vsebin 8. razreda na str. 13 preberemo, da učenci (ibid.: 13):

1. 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,
2. razumejo, da so razlike med spoloma povezane z razlikami v spolnih organih, ki omogočajo spolno razmnoževanje,
3. razumejo povezavo med zgradbo in delovanjem spolnih organov,
4. vedo, da spolne celice nastajajo v spolnih žlezah, ki so del spolnih organov,
5. razumejo, zakaj je v nastajanje spolnih celic vključena mejoza (to povežejo s količino dedne snovi in nastankom novih kombinacij dedne informacije),
6. razumejo razlike pri nastajanju moških in ženskih spolnih celic, poznajo vlogo menstrualnega ciklusa in razumejo, kdaj lahko pride do oploditve,
7. vedo, da se zarodek ugnezdi v steno maternice, in poznajo proces nosečnosti in s tem povezane spremembe v ženskem telesu,
8. spoznajo načine načrtovanja družine,
9. poznajo poti za okužbo z virusom HIV in preventivo ter nekatere druge spolno prenosljive bolezni,
10. spoznajo telesne in osebnostne 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),
11. razumejo, da so predpogoj za odgovorno starševstvo osebnostna in telesna zrelost ter ustrezne materialne in socialne možnosti za vzgojo in razvoj potomcev,
12. razumejo različne vidike spolnosti in pomen spolnosti za človeka.

Opomba: Medpredmetna povezava z državljsko in domovinsko vzgojo ter etiko.

Če izvzamemo zadnjo točko, je spolnost v učnem načrtu zreducirana na reproduktivno vlogo. Tako so učenci v sklopu biologije dejansko *deležni zgolj reproduktivne in ne spolne vzgoje* glede na okvir, ki je razložen v uvodu. Poleg tega je trenutna kontekstualizacija spolnih organov zgolj v polju reprodukcije izrazito heteronormativna in omejena na vaginalni penetrativni odnos med moškim ter žensko. To pa oponira celo prej omenjenemu učnemu cilju predmeta družba v 5. razredu, kjer naj bi otroci spoznali, da smo si ljudje v skupnosti med drugim različni tudi glede na spolno usmerjenost (Budnar et al., 2011: 8). Poleg reproduktivnega vidika so v učnem načrtu za biologijo v 8. razredu osnovnih šol izpostavljene tudi zaščita pred neželjeno nosečnostjo in spolno prenosljive bolezni (SPB) (Vilhar et al., 2011: 13). Učni načrt ne omenja niti ločnice med boleznijo in okužbo, čeprav je le-ta ključna za razumevanje epidemiologije SPB. Še več, okužbo celo kar izenači z boleznijo (ibid.). Izpostavljene so predvsem SPB, čeprav gre za manj primeren tērmin. S spolnimi odnosi se namreč prenašajo le okužbe (SPO), posledica katerih pa so lahko različna bolezenska stanja, ni pa nujno, saj je okužba lahko tudi asimptomatska (Starc, 2013: 2). V tem oziru bolezen ni spolno prenosljiva, temveč gre le za posledico spolno prenosljive okužbe.

3.3.4 Vzgoja za zdravje za otroke in mladostnike (VZOM)

Poleg formalnega kurikula vsebine s področja spolne vzgoje učenci obravnavajo tudi pri programu Vzgoja za zdravje za otroke in mladostnike (VZOM) v sklopu sistematskih pregledov. V 7. in 8. razredu je poudarek predvsem na samopodobi in medosebnih odnosih, v 9. pa se osredotočijo na spolnost (Pucelj, 2021: 130–186).

3.4 Srednješolsko izobraževanje (pribl. 14–18 let)

3.4.1 Sociologija

Večina mladostnikov v Sloveniji po zaključku osnovnošolskega izobraževanja le-to nadaljuje v eni od srednjih šol oz. gimnazij, kjer pa znotraj formalnega izobraževanja vsebine s področja spolne vzgoje praktično sploh niso prisotne. Izjema je sociologija, ki pa je ne poslušajo vsi mladostniki. Prav tako šolski sistem ne vzpostavlja povezav med zdravstveno-reproduktivnim delom in sociološkimi pojmi. Tako naj bi dijaki pri poglavju družbene različnosti in neenakosti razumeli »učinke pripisanih ali pridobljenih statusov: spol, starost, etnična pripadnost, razred« (Popit et al., 2008: 9) in »razliko med biološkim in družbenim spolom, analizirali različne pogle-

de na vlogo žensk in moških v družbi in ovrednotili spreminjanje moškosti in ženskosti v sodobnih družbah« (ibid.) Pri poglavju »Religija in verovanski sistemi« je kot posebno znanje omenjena »primerjalna analiza različnih religijskih sistemov – stvarjenje, odnos do smrti, do nasprotnega spola, do narave, do spolnosti« (ibid.: 14). Poglavje »Odklonskosti in kriminalite« pa naj bi obravnavalo tudi »odnos med kriminaliteto in spolom« (ibid.).

3.4.2 Vzgoja za zdravje za otroke in mladostnike (VZOM)

Razen tega pa je stanje pri srednješolcih podobno kot pri osnovnošolcih – spolnost je v okviru VZOM na sistematskih pregledih bolj kot ne zreducirana na zdravstveni vidik. Posebej poudarjena so predvsem tveganja, povezana s spolno aktivnostjo – torej neželena nosečnost in SPB. Gradiva za program VZOM, ki jih sicer lahko najdemo na spletnih straneh NIJZ in nekaterih zdravstvenih zavodov, niso na nikakršen način regulirana, kot je to značilno za učne načrte ali učbenike. Nekatera gradiva sicer v izjemno omejenem obsegu omenjajo tudi homoseksualnost kot normalen del spolne pluralnosti v družbi (Klanšček et al., 2015: 98–99), vendar pa gre v poplavi različnih učnih gradiv zgolj za kratek odstavek, katerega sporočilo in pomen se popolnoma izgubita v kopici ostalih informacij. Biseksualnost pa je ponovno popolnoma neopažena, zato ni presenetljivo, da so ta učna gradiva kljub najboljšim namenom z več vidikov problematična. Podobno kot učbeniki za biologijo v 8. razredu osnovne šole namreč poudarjajo ter krepijo posamezne spolne stereotipe. Ob prebiranju brošure *Ljubezen in spolnost* lahko hitro naletimo na stavek: »Odločitev za spolne odnose je pogosto prezgodnja, zato velja, čim kasneje, tem bolje« (Hafner in Torkar, 2017: 4), ki več kot očitno po nepotrebnem demonizira spolno aktivnost.

4. Diskusija

4.1 Glavne problematike

4.1.1 Negativen pristop k spolnosti

Kot smo ugotovili z analizo, se večina učnih vsebin, ki so predvidene z učnim načrtom, osredotoča predvsem na tveganja, povezana s spolnostjo. Mladostniki pa se v tem obdobju spogledujejo s tem področjem predvsem zato, ker jim vzbuja pozitivne občutke, kar je tudi eden od glavnih razlogov, zakaj je treba tovrstne vsebine vključiti v učne načrte in s tem v obravnavo. Za mladostnike v času pubertete je namreč značilno, da so precej usmerjeni vase in svoje ugodje, težje odlagajo nagrado in ne prakticirajo vedenj, ki

jih spravljajo v nelagodje (izogibovalno vedenje) (Kotiuga et al., 2022). Če jih torej spolnost zanima zaradi njenih pozitivnih lastnosti, jih s poudarjanjem tveganj, povezanih s to aktivnostjo, spravljamo v kognitivno disonanco; s tem pa v precep, ali naj zaupajo svojemu instinktu in občutkom ali sledijo navodilom avtoritete pedagoga oz. šole ter se uprejo svoji naravi. Poleg tega tak način naslavljanja spolnosti dodatno tabuizira to aktivnost in mladostnikom lahko vzbuja občutek sramu in krivde (Chandra-Mouli et al., 2015).

4.1.2 Spolna uravnoteženost vsebin

Vsebine s področja spolne vzgoje niso primerno uravnotežene niti po spolu, kaj šele po različnih spolnih manjšinah in praksah. Velik del reproduktivne vzgoje se namreč nanaša na menstrualni cikel, nosečnost, laktacijo itd., s čimer je pozornost v veliki meri usmerjena v ženske. Vsekakor je tudi za moške pomembno, da so seznanjeni s tovrstnimi temami, vendar pa se v trenutni ureditvi ne morejo čutiti dovolj enakovredno nagovorjene in vključene. Njihova vloga, telo in specifični vidiki spolnosti oz. reprodukcije moških so namreč popolnoma potisnjeni na stranski tir. Pojem spolne identitete (cis- oz. transspolnost) bežno oplazi zgolj učni načrt za DKE (Karba et al., 2011: 8), razen tega pa je v slovenskem šolskem prostoru popolnoma odsoten in se nikjer niti ne omenja.

4.1.3 Slaba definiranost učnih ciljev in usposobljenost izvajalcev

Analiza učnih načrtov nam je pokazala tudi, da so vse bežne omembe vsebin, ki bi jih potencialno lahko umestili v kontekst spolne vzgoje, zelo splošne, slabo definirane ali omenjene zgolj kot primer drugih, še splošnejših ciljev (npr. pri predmetu družba za 5. razred osnovne šole). Zato v tem kontekstu niti ne moremo govoriti o kakršni koli obliki sistematične spolne vzgoje. Koliko pozornosti bodo učitelji namenili področju spola in spolnosti, je torej v veliki meri odvisno od njihove presoje in pogosto lastnih interesov ter zanimanj. Podatka o tem, koliko učiteljev tovrstne teme obravnava, nimamo. Učitelji oz. šole so na tem področju dokaj avtonomni. Učni cilji so napisani tako površno, da učitelju sicer omogočajo dovolj svobode tudi za preseganje heteronormativnih okvirov, a se to v praksi verjetno dogaja zelo redko oz. zgolj v primeru, ko učitelj problematiko marginalizacije spolnih manjšin in praks sam prepozna kot posebej pomembno. Hkrati pa se mora čutiti tudi dovolj usposobljenega za obravnavo teh vsebin. Ker pa so cilji predmetov, pri katerih naj bi se obravnavale vsebine s področja spolne vzgoje, zelo kompleksni (kot v primeru DKE), je na mestu dvom o

usposobljenosti učiteljev, ki naj bi te vsebine poučevali. To je še posebej problematično pri programih VZOM, ki jih najpogosteje izvajajo zdravstveni delavci, ki večinoma niso ustrezno pedagoško usposobljeni. Vse to pa v praksi lahko pomeni, da medpredmetno povezovanje ne zaživi, kot je to predvideno z učnimi načrti. Zato ugotovitev, da so nekateri otroci in mladostniki deležni pluralnejšega in inkluzivnejšega vstopa na področje spola in spolnosti kot drugi, ne bi bila presenetljiva.

5. Zaključek

Na podlagi predstavljene analize učnih načrtov lahko sklenemo, da nekateri šolski predmeti kot tudi program VZOM sicer presegajo zgolj medicinski pogled na spolnost, vendar je tematski okvir spolne vzgoje v Sloveniji kljub temu pretesen. Ne moremo trditi, da se posameznik na poti odraščanja ne sreča tudi z nekaterimi učnimi vsebinami s področja spolne vzgoje, vendar pa je ravno v tem tudi glavnina težave. Problematično je predvsem pomanjkanje regulacije in sistematizacije na tem področju, saj le-to ni prepoznano kot samostojna in strateško pomembna kompetenca. Tako so nekatere vsebine s področja spolne vzgoje razdrobljene po različnih predmetih, med katerimi pa ni prave povezave. V učnih načrtih spolna vzgoja nima lastnih ciljev, ki bi se ukvarjali izključno s področjem celostnega razumevanja človeške spolnosti in intimne, od bioloških in medicinskih pa vse do socialnih ter bolj humanističnih zornih kotov, kot to predvidevajo sodobne smernice UNESCO in SZO. Spolnost je še vedno predstavljena na izrazito normativen način. Kvalitetna in vključujoča spolna vzgoja pa bi morala temeljiti predvsem na sprejemanju in obravnavi različnih spolnih praks ter ne toliko posameznih spolnih skupin, ki so trenutno še vedno bolj ali manj stereotipno povezane s posameznimi spolnimi praksami, kot npr. analna penetracija pri homoseksualnih moških. Pri tem vsekakor velja poudariti, da si lahko vsak svobodno izbira spolno prakso, dokler so vsi posamezniki prostovoljno vpleteni, ob zavedanju tveganj, ki jih posamezna spolna praksa prinaša, in možnosti za njihovo obvladovanje. Nihče pa nas ne bi smel obsojati za našo svobodno izbiro spolne prakse, še manj pa nas siliti v nekaj, kar nam ne ustreza. To ključno sporočilo celostne in inkluzivne spolne vzgoje, h kateri bi po zgledu UNESCO in SZO morale stremeti vse njune članice, tudi Slovenija, ni niti posredno naslovljeno v nobenem od učnih načrtov. Poleg tega mednarodne smernice predvidevajo vključevanje spolne vzgoje že v predšolsko obdobje, za kar pa v Sloveniji ni nikakršne formalne podlage. To je zelo očitno tudi iz *Kurikuluma za vrtce* (Bahovec et

al., 1999), ki vsebin s področja spolne vzgoje ne vključuje v nobeni obliki. Tovrstni premiki vsekakor zahtevajo zelo odprto in svobodomiselno družbo, od katere pa smo vsaj glede na rezultate predstavljene analize žal še precej oddaljeni, saj bi potrebovali korenito spremembo paradigmatkega okvira in pripravo posebnih učnih načrtov, ciljev, gradiv ter predvsem učinkovite strategije za medpredmetno obravnavo vsebin s področja spolne vzgoje po vzoru smernic UNESCA in WHO.

Zahvala

Raziskava je delno potekala v sklopu projekta SemSex, financiranega s strani slovenske raziskovalne infrastrukture za jezikovne vire in tehnologije CLARIN.SI.¹¹

Literatura

- Bahovec, Eva D., Metka Čas, Metka Domicelj, Nada Saje-Hribar in sod. *Kulrikulum za vrtce*. 1. izd. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo, 1999.
- Balcar, Jiří. »Is It Better to Invest in Hard or Soft Skills?« *The Economic and Labour Relations Review* 27, št. 4 (2016): 453-70. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>.
- Bonjour, Maeva in Ineke Van Der Vlugt. *Comprehensive sexuality education – white paper*. Utrecht: Rutgers, 2018. <https://rutgers.international/resources/knowledgefile-cse/>
- Budnar, Meta in sod. *Program osnovna šola - Družba učni načrt ; 4. - 5. razred*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Chandra-Mouli, Venkatraman, Catherine Lane, in Sylvia Wong. »What Does Not Work in Adolescent Sexual and Reproductive Health: A Review of Evidence on Interventions Commonly Accepted as Best Practices.« *Global Health: Science and Practice* 3, št. (2015): 333-40. <https://doi.org/10.9745/GHSP-D-15-00126>.
- Christie, Deborah in Russell Viner. »Adolescent Development.« *BMJ* 330 (7486): 301-4, 2005. <https://doi.org/10.1136/bmj.330.7486.301>.
- Chudnoff, Elijah. *Intuition*. First edition. Oxford New York, NY: Oxford University Press, 2013.
- Diamond, Lisa M., in David M. Huebner. »Is Good Sex Good for You? Rethinking Sexuality and Health: Is Good Sex Good for You?« *Social and Per-*
- 11 <https://www.clarin.si>

sonality Psychology Compass 6, št. 1 (2012): 54-69. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00408.x>.

Haberland, Nicole, in Deborah Rogow. »Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice.« *Journal of Adolescent Health* 56, št. 1 (2015): S15-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>.

Hafner, Alenka in Tanja Torkar. *Ljubezen in spolnost*. Ljubljana: NIJZ, 2017. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/ljubezen_in_spolnost_2017.pdf

Jeriček Klanšček, Helena, Ada Hočevnar-Grom, Nuša Konec Juričič in Saška Roškar, ur. *Zdravje skozi umetnost smernice za pogovore o izbranih zdravstvenih temah za pedagoške delavce*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2015.

Karba, Pavla in sod. *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 2011.

Kastelic, Maja. *Primerjava Poučevanja Spolne Vzgoje Med Šolskimi Sistemi v Evropi in Primernost Obstoječe Izvedbe v Sloveniji: Diplomsko Delo: Univerzitetni Študij = A Comparison Study of Sex Education within Different European School Systems Relative to Current Slovenian Practice*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 2016. http://www.digitalna-knjiznica.bf.uni-lj.si/biologija/dn_kastelic_maja.pdf.

Ketting, Evert in Olena Ivanova. *Sexuality Education in Europe and Central Asia-State of the Art and Recent Developments (an Overview of 25 Countries)*. Cologne: BZgA, 2018. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf

Kolar, Metoda in sod. *Program osnovna šola - Spoznavanje okolja učni načrt ; 1. - 3. razred*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, 2011.

Kotiuga, Judith, Maya A. Yampolsky in Geneviève, M. Martin. »Adolescents' Perception of Their Sexual Self, Relational Capacities, Attitudes Towards Sexual Pleasure and Sexual Practices: A Descriptive Analysis.« *Journal of Youth and Adolescence* 51, št. 3 (2022): 486-98. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01543-8>.

Kovač Šebart, Mojca, Janez Krek, Zdenko Kodelja in Marjan Šimenc. *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, 2009.

- Krapp, Andreas. »Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations.« *Learning and Instruction* 15, št. 5 (2005): 381–95. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>.
- Majerhold, Katarina. "Obstoječe in potencialne prakse na področju LGBTI starejših odraslih v Sloveniji." *Socialno delo* 61, št. 1 (2020): 77–82. <https://doi.org/10.51741/sd.2022.61.1.77-82>.
- Mercer, Catherine H., Clare Tanton, Philip Prah, Bob Erens, Pam Sonnenberg, Clifton Soazig, Wendy Macdowall in sod. »Changes in Sexual Attitudes and Lifestyles in Britain through the Life Course and over Time: Findings from the National Surveys of Sexual Attitudes and Lifestyles (Natsal).« *The Lancet* 382, št. 9907 (2013): 1781–94. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62035-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62035-8).
- Picken, Natalie. *Sexuality education across the European Union: an overview*. Brussels: Publications Office of the European Union, 2020. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8375&furtherPubs=yes>
- Popit, Tanja in sod. *Učni načrt. Sociologija gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija : obvezni, izbirni predmet, matura (70,120 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2008
- Pucelj, Vesna, ur. *Za boljše zdravje otrok in mladostnikov priročnik za izvajalce vzgoje za zdravje v okviru primarnega zdravstvenega varstva*. Dopolnjena izd. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2021.
- Ryan, Christopher in Cacilda Jethá. *Seks ob zori: predzgodovinski izvori moderne spolnosti*. Prevod: Uroš, Kalčič. 1. izd. Ljubljana: Modrijan, 2013.
- Skvarč, Mariza in sod. *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Sovič, Anja. »Konstruktivistično Poučevanje Pri Tujem Jeziku v Osnovni Šoli: Magistrsko Delo.« Maribor: Univerza v Mariboru, 2019. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=75159>.
- Starc, Jasna. »Pomen Spolnosti in z Njo Povezanim Prenosom Spolno Prenosljivih Okužb Pri Mladostnikih = The Sexuality Connection in Sexually Transmitted Infections Among Adolescents.« Izola: Univerza na Primorskem, 2013.
- Szreter, Simon in Kate Fisher. *Sex Before the Sexual Revolution: Intimate Life in England 1918–1963*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Uradni list RS Št. 85/22. 2022. Uradni list RS. https://www.uradni-list.si/_pdf/2022/Ur/u2022085.pdf.

- Vilhar, Barbara in sod. *Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Vodopivec, Irena in sod. *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 2011.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. 2010a. *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, education and health authorities and specialists*. Cologne: BZgA. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. 2010b. *Standards for Sexuality Education in Europe: Guidance for Implementation*. Cologne: BZgA. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_GuidanceImplementation_EN.pdf
- Women U. N. and UNICEF. *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. Paris: UNESCO Publishing, 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Zorc-Maver, Darja in Pogorilić, Irina. »Reprodukcija Spolne Neenakosti v Učbenikih = Reproduction of Gender Inequality in Textbooks.« V *Kakovost Učbenikov v Sloveniji: Izzivi in Priložnosti*, edited by Gregor Torkar and Gašper Cankar, 63-69. Pedagoška fakulteta, 2022. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/203/468/504-1>.
- Zupan, Alenka; Barica Marentič-Požarnik, Ana Vovk Korže, Mojca Orel in sod. *Kurikul. Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija : kroskurikularno tematsko področje*. 1. izd. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo, 2008.