

Nina Tuš Špilak

## **QUEEROVSKI PRISTOP K VZGOJI: PRIMER OBRAVNAVE PRAVLJICE IN S TANGO SMO TRIJE V SLOVENSКИH VRTCIH**

*IZVLEČEK:* Članek predstavlja koncept queerovskega pristopa k vzgoji, ki ga razume kot okvir, znotraj katerega je moč razpravljati o istospolnih družinah v vrtcih in hkrati slediti zahtevam po kritičnosti, objektivnosti in pluralizmu, na katerih temelji predšolska vzgoja.

*Empirična podlaga za članek je analiza Kurikula za vrtce in raziskava, ki jo je med vzgojiteljicami in pomočnicami slovenskih vrtcev leta 2012 izvedla avtorica. Analiza Kurikula je pokazala, da ima Kurikul nastavke, na podlagi katerih bi lahko uvajali govor o istospolnih družinah znotraj vrtca na več nivojih. Rezultati raziskave pa kažejo, da vzgojiteljice in pomočnice v večji meri istospolnih družin ne omenjajo.*

*V članku predpostavljamo, da (queerovska) pravljica In s Tango smo trije, ki prikazuje vsakdanje življenje istospolne družine, predstavlja primer dobre prakse in primerno orodje, s pomočjo katerega lahko vzgojiteljice in pomočnice otrokom na njim razumljiv način predstavijo istospolne družine.*

*KLJUČNE BESEDE:* queerovski pristop k vzgoji, predšolska vzgoja, istospolna družina, vrtec, pravljica In s Tango smo trije

### **Queer pedagogy: An Example of a discussion of the children's story "And Tango Makes Three" in kindergartens in Slovenia**

*ABSTRACT:* This article presents the concept of queer pedagogies and explains it as a frame enabling discussions about same-sex families in kindergartens and at the same time follows requirements such as criticality, objectivity and pluralism that are the foundation of preschool education.

*Empirical data were gathered from preschool teachers and assistant preschool teachers in 2012 by the author. The results of curriculum analysis indicate that the discussion of same-sex families could be included in the educational process at various levels. The*

*key finding of the research is that preschool teachers and assistant preschool teachers do not include themes of same-sex families in their discussions with children.*

*In the article, we assume that the (queer) children's story "And Tango Makes Three", outlining the everyday life of a same-sex family, represents a best practice and suitable tool that would help preschool teachers and assistants present the notion of same-sex families in a way that is easily perceived by children.*

**KEY WORDS:** *queer pedagogy, preschool education, same-sex family, kindergarten, children's story "And Tango Makes Three"*

## 1 Uvod

Predšolsko vzgojo na ravni države v Sloveniji izvajajo vrtci. Vključitev predšolskih otrok v vrtec v Sloveniji sicer ni obvezno (57. člen Ustave Republike Slovenije), a se kljub temu za ta korak odloči veliko staršev; v šolskem letu 2012/13 je bilo v vrtece vključenih skoraj 77 % vseh otrok iz starostne skupine 1–5 let (Statistični urad Republike Slovenije). To pomeni, da se v vrtcih odvije pomemben del procesa vzgoje otrok, vzgoja pa je povezana s prenašanjem (skupnih) vrednot, norm, navad in prepričanj na otroke.

Formalni okvir vzgojno-izobraževalnega procesa določa, da morajo univerzalne vrednote in norme temeljiti na človekovih pravicah in dolžnostih. Vzgojno-izobraževalni proces mora zato temeljiti na »vrednotni simbolni matrici« (Kovač Šebart in Krek 2009), ki vsebuje vrednote, kot so strpnost, solidarnost, pravna država in parlamentarna demokracija, ob tem pa mora biti znanje posredovano na objektivni, kritični in pluralistični način, torej na način, ki ne vodi v indoktrinacijo. Kovač Šebart in Krek (2007) ob tem opozarjata na pomembnost t. i. »postmoderne dvoma« glede obstoja univerzalnih vrednot, na katerih naj bi temeljila vzgoja. Menita, da se je v pedagoški stroki pomembno prepričati o univerzalnih vrednotah, na katerih naj bi temeljila vzgoja, kljub temu da v javnem diskurzu obstaja soglasje, ki koncept človekovih pravic obravnava kot legitimen in nesporen temelj omenjenih vrednot.

Strokovni kader v javnih vzgojno-izobraževalnih institucijah je torej pri svojem delu dolžan delovati v skladu s spoštovanjem človekovih pravic in temeljnih svoboščin. K temu jih med drugim zavezuje tudi Ustava Republike Slovenije (14. in 15. člen). Hkrati strokovni kader v javnih vzgojno-izobraževalnih institucijah predstavlja vzor otrokom, ki te institucije obiskujejo. V vrtcih, na primer, so vzgojiteljice<sup>1</sup> in pomočnice otrokom zgled, hkrati pa jih s svojim ravnanjem vedno tudi na neki način vzgajajo. Vzgjati pa morajo tako, da nihče zaradi svoje vrednotne, religiozne, filozofske ali verske pripadnosti, spola, etične pripadnosti, spolne usmerjenosti, rase ipd. ne bo izključen ali privilegiran. To pomeni, da se mora pedagoška teorija, tako Kovač Šebart in Krek (2007), ki zadeva vzgojo v javnih vzgojno-izobraževalnih institucijah, stalno

---

1. Izraz »vzgojiteljice in njihove pomočnice« se v celotnem članku nanaša tudi na vzgojitelje in njihove pomočnike. Enako izrazi učiteljice, anketiranke, udeleženke fokusnih skupin idr. v članku zajemajo oba spola.

spraševati, kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic, kaj to implicira v razmerju do drugih, partikularnih vrednotnih sistemov in podobno. To je še posebej pomembno v primeru različnih prepričanj in vrednot – npr. v odnosu do homoseksualnosti in istospolnih družin – kjer bi po našem mnenju vzgojiteljice in njihove pomočnice v vrtcu v sklopu obravnavanja različnih oblik družin morale predstaviti tudi istospolno družino.

Pričujoči članek je sestavljen iz dveh delov. V prvem predstavljamo koncept queerovskega pristopa k vzgoji, ki ga razumemo kot tisti okvir, ki je lahko izhodišče ali orodje za utemeljevanje nujnosti razprave o istospolnih družinah v vrtcih ter hkrati sledi zahtevam po kritičnosti, objektivnosti in pluralizmu. Queerovski pristop k vzgoji raziskuje intersekcijo med queerovsko teorijo in kritično pedagogiko. Zaradi kompleksnosti omenjenega pristopa, ki razumevanje vzgojnega delovanja in vplivanja na otroke/učence analizira skozi razmerje med heteronormativnostjo družbe in odsevom le-tega v vzgojno-izobraževalnih institucijah, najprej predstavljamo obrise queerovske teorije ter njenega ključnega koncepta – heteronormativnosti – in obrise kritične pedagogike, šele nato se obračamo h queerovskemu pristopu k vzgoji.

V drugem delu predstavljamo analizo odzivov otrok in vzgojiteljic v vrtcih v Sloveniji, kjer so sledili načelom queerovskega pristopa k vzgoji in ob obravnavanju družin otrokom prebrali (queerovsko) pravljico *In s Tango smo trije*,<sup>2</sup> ki prikazuje vsakdanje življenje istospolne družine.

## 2 Queerovska teorija in koncept heteronormativnosti

Queerovska teorija se je razvila v začetku 90. let prejšnjega stoletja iz lezbičnih in gejevskih ter feminističnih študij. V ospredje postavlja vprašanje spola, identitete, binarnih kategorij moški – ženska, homoseksualnost – heteroseksualnost idr. ter ruši prepričanja o njihovi domnevni naravnosti. Queerovska teorija dekonstruira, decentralizira in vzpostavlja alternativne poglede na družbena vprašanja, o katerih se zdi, da obstaja samoumevno (in zdravorazumsko) soglasje (Kuhar 2010: 83). Predstavlja kategorijo nasprotij, ponuja prepoznavanje heteroseksualne hegemonije na eni strani ter možnost vzajemnih identifikacij in subjektivnosti na drugi strani (Chang 2005: 172). Osrednji cilj queerovske teorije je tako destabilizacija zatiralskih hegemonskih diskurzov in dekonstrukcija »resnice«, ki jo ti diskurzi proizvajajo (Kuhar 2010: 83). Heteronormativnost je eden od osrednjih konceptov queerovske teorije, ki označuje vsemogočnost in vseprisotnost predpostavke heteroseksualnosti v tako rekoč vseh družbenih institucijah, v katerih je heteroseksualnost institucionalizirana kot posebna

---

2. Pravljico *In s Tango smo trije* sta napisala avtorja Justin Richardson in Peter Parnell. V Sloveniji jo je leta 2010 izdala založba Modrijan. Zgodba govori o življenju dveh pingvinov, Roya in Sila, ki živita v živalskem vrtu v New Yorku. Leta 1998 sta se zaljubila, in ker nista mogla imeti svojih mladičev, jima je njun skrbnik, gospod Gramzey, v gnezdo dal jajce, ki je bilo zapuščeno. Roy in Silo sta ga grela in zanj skrbeli, dokler se ni iz njega zvalila mladička Tango. Roy, Silo in Tango so tako postali družina. Tango je postala prvi pingvinček v živalskem vrtu, ki ima dva očeta.

oblika prakse in odnosov, ki se kaže kot naravna, fiksna, stabilna ter predvsem univerzalna kategorija (Kuhar 2010: 80). Heteronormativnost se v smislu kulturnih in družbenih praks kaže v obliki prepričanj in ravnanj, ki moške in ženske silijo v razumevanje heteroseksualnosti kot edine naravne oblike seksualnosti. S tem konceptom se heteroseksualnost postavlja na mesto edinega načina »normalnosti« in ključnega vira družbenih nagrad (Takacs 2009: 49). Plummer (1995: 35) heteronormativnost definira kot raznoliko zbirko družbenih in kulturnih praks (v javnosti, zasebni sferi, skritih in odkritih) v množici družbenih prizorišč (npr. služba, dom, vrtec, šola, mediji, cerkev, sodišča, ulica ipd.), kjer je na delu dvojnost homo-/hetero razločevanja, pri čemer je heteroseksualnost v privilegiranem položaju. Rener (2005: 9) dopolnjuje, da je heteroseksualnost ali, boljše, heteroseksualna normativnost, vseprisotna in – paradoksalno! – nevidna prav zato, ker se nenehno, vsakodnevno uprizarja. Z drugimi besedami to pomeni, da lahko to normativno predpostavko identificiramo v številnih drugih (neseksualnih) vidikih življenja, pa čeprav se nam zdi, da lahko o heteroseksualnosti govorimo samo v povezavi s spolnostjo. Rener nadaljuje, da družbeno življenje in javni prostori nikakor niso seksualno nevtralni; ulica je heteroseksualizirana, heteroseksualizirano je delovno mesto, prav tako tudi ostali veliki in drobni rituali vsakdanjosti. Predpostavka o heteroseksualni identiteti, tako Kuhar (2005: 119), je vpeta tudi v odnose med ljudmi, pa naj gre za poslovne ali prijateljske odnose, za odnos med staršem in otrokom in, ne nazadnje, za odnos med vzgojiteljico in otroki v vrtcu. Heteroseksualnost je jasna, ko vidimo moškega in žensko, ki se na ulici držita za roke; jasna je, ko v krogu prijateljev razpravljamo o svojih ženah in možeh; jasna je, ko na mizo v pisarni postavimo sliko svoje družine, in je, nenazadnje, pričakovana (v smislu tradicionalne nuklearne družine matere in očeta), ko pride otrok v vrtec. Ker je heteroseksualnost hkrati pričakovana in samoumevna, ostaja implicitna predpostavka tudi v drugih družbenih situacijah in kontekstih (prav tam: 120). Vzpostavlja se z represijo in nasiljem (Rener 2005; Švab in Kuhar 2005), kar pod vprašaj postavlja njeno domnevno normalnost in naravnost. Queerovski teoretiki se namreč cinično sprašujejo, zakaj heteroseksualnost potrebuje nasilje in represijo (npr. nasilje ob Paradah ponosa itd.), če pa je samoumevna, normalna in naravna ter kot taka v ničemer konstruirana. Na drugi strani pa se tisti, ki jih moti javna manifestacija homoseksualnosti, pogosto sprašujejo, zakaj morajo homoseksualci javno razglašati svojo spolno usmerjenost, če pa heteroseksualci tega ne počnejo. Zagovarjajo tezo, da v javnosti svoje spolne usmerjenosti ni treba razglašati. Njihov na videz liberalen argument je: bodi, kar si, v svoji zasebnosti, in ne draži drugih. Taka stališča, tako Švab in Kuhar (2005), izražajo klasično hierarhijo zatiralske moči, ki se skriva pod krinko liberalne odprtosti in svobodomiselnosti (seksualnost je stvar zasebnosti), kar pomeni, da smo do drugačnih od sebe strpni, a le, če so ti skriti globoko v zasebnosti. Gre za prisilni potisk v zasebnost, ki pa kot oblastna strategija ni nov pojav. Spominja namreč na zatirane družbene skupine v totalitarnih režimih, ki so ga bile te ponavadi deležne (Švab in Kuhar 2005: 10).

Identiteta v okviru queerovske teorije ni razumljena kot nekaj fiksnega, pač pa kot nekaj performativnega. Queerovska teorija zato predstavlja idejo o ponovnem razmisleku o identitetah v smislu trajnega spreminjanja in prepletanja z drugimi

kategorijami, kot so spol, rasa, razred ipd. Na ta način queerovska teorija spodbija »naravnost« oziroma »danost« identitete, kljubuje modernemu sistemu seksualnosti in spodbija binarne kategorije, kot so moški/ženska, homoseksualnost/heteroseksualnost ipd. Z drugimi besedami: queerovska teorija dekonstruira tisto, kar Butler (2001) označuje kot heteroseksualna (binarna spolna) matrica. Ta se začne proizvajati najprej v družini, nato pa tudi v vrtcu in šoli, še toliko bolj, če otroci ne dobijo potrebnega in vsaj osnovnega znanja o različnih, pluralnih oblikah seksualnosti ter različnih oblikah družin in družinskih skupnosti. Na ta način heteroseksualnost in tradicionalna družina postaneta tisti, ki sta dovoljeni, naravni in nevprašljivi, vse ostale oblike seksualnosti in družin pa postanejo marginalne.

### 3 Kritična pedagogika

Kritična pedagogika (Chang 2005) obravnava kulturne politike in institucionalizirano izobraževanje s stališča »revolucionarnih pedagogik«. V pedagoškem procesu prevprašuje odnose med oblastjo in vednostjo ter produkcijo univerzalnih »resnic«, zdravorazumske vednosti in vsakdanjih praks. Vsebuje različne poglede na politične posledice v izobraževanju, kot so kulturno oblikovana prevpraševanja tradicionalnega pedagoškega razmišljanja, ki preprosto ustvarjajo tiste oblike subjektivnosti, ki jih dominantna kultura preferira. McLaren (1995) kritično pedagogiko definira kot pedagogiko, ki preučuje izobraževalne institucije tako v zgodovinskem kontekstu kot tudi v obstoječem družbenem in političnem okolju, ki ga kategorizira dominantna družba. Kritična pedagogika predlaga metode, s katerimi bi lahko analizirali in prevpraševali obstoječe konfiguracije moči, neseznanili in nepredstavili tistega, kar je domnevno izjemno in predstavljeno kot običajno, vsakdanje, rutinsko in banalno, ter, nasprotno, predstavili tisto, kar je domnevno neizjemno, neobičajno, nevsakdanje itd. Kritična pedagogika želi vzgojiteljice/učiteljice in otroke/učence vzpodbuditi ter pooblastiti, da posežejo v lastno znanje in ga prevprašujejo, prav tako pa transformirajo zatiralske lastnosti širše družbe. Osrednji cilj kritične pedagogike je torej prevpraševanje tradicionalnih pedagogik in učenje kritičnega razmišljanja, s poudarkom na produkciji znanja v smeri, kje in kdaj se razmišljanje konča (Chang 2005: 174).

### 4 Queerovski pristop k vzgoji

Queerovski pristop k vzgoji, kot zapisano, raziskuje intersekcijo med queerovsko teorijo in kritično pedagogiko. Ukvarja se z raziskovanjem in prevpraševanjem razmerja otrok/učenec – vzgojiteljica/učiteljica, prevprašuje vlogo identitete v skupini/učilnici, vlogo ljubezni in seksualnosti v pedagoškem procesu učenja ter nenazadnje povezavo med vzgojno-izobraževalnim procesom v učilnici in širšo skupnostjo. Njegov cilj je ponuditi teoretično orodje za pedagoško kritiko in kritiko pedagogike, hkrati pa tudi zbirko praktičnega orodja za strokovne delavce, ki opravljajo pedagoško delo.<sup>3</sup>

---

3. Queerpedagogy. Dostopno prek: <http://www.k12academics.com/educational-philosophy/queer-pedagogy> (5. 3. 2011).

Queerovski pristop k vzgoji ponuja nove prostore za rast identitet. Queerovske norme predstavlja kot alternativno pedagogiko, ki pogosto ustvarja nove smernice osebne rasti. Te se v postmodernosti izražajo v temah različnosti, identitete, reprezentacije, občinstva, zavedanja telesa, samodefiniranja itd. Te smernice odpirajo poti k vzgojni pedagogiki, ki je demokratična, spremenljiva, dinamična, inkluzivna, transgresivna in, kar je najpomembneje, transformativna (Ford 2004). Gre torej za radikalno obliko izobraževalne prakse, ki posega v produciranje »normalnosti« v kurikularnih predmetih (Bryson in De Castell 1993) in usmerja pozornost na tista mesta, kjer se razmišljanje konča. Britzman pri tem opozarja (1995), da na tem mestu ni dovolj, da se samo razmišlja čez meje kurikula, temveč se je treba najprej vprašati, kaj je tisto, kar nas privede do tega, da razmišljamo čez meje normalnega in normativnega. Queerovski pristop k vzgoji namreč po njenem mnenju (Britzman 1995: 165) zavrača normalne prakse in prakse normalnosti. Izpostavlja posameznikove etične skrbi in dileme glede lastnih bralnih navad v kontekstu heteronormativnega okvira. Branje oziroma prepoznavanje sveta namreč vedno hkrati pomeni tudi možnost tveganja lastnega jaza, obenem pa sposobnost preseči diskurze, ki ranijo, na ta način pa pripeljati do razmišljanja in zanimanja za raziskovanje tistega, česar ni mogoče vedeti, in zanimanja za razmišljanje o družbi, ki je izveta iz dominantnega konceptualnega reda in v kateri so vsi posamezniki enako pomembni (prav tam). Kopelson (2002: 25) dodaja, da nam queerovski pristop k vzgoji ponuja celovit način, kako biti del procesa poimenovanja oziroma označevanja. Termin »queer« namreč otroku/učencu in njegovi vzgojiteljici/učiteljici ponuja epistemološko pozicijo – način, kako je mogoče priti do znanja, oz. način, kako se nekaj naučiti, namesto tistega, kar mora biti znano (prav tam). Podobno ugotavlja Winans (2006: 117), ki opozarja, da je namen konceptualizacije in prevpraševanja strategij normalnosti z uporabo kulturnih produkcij znanja razumeti različne diskurze skupnosti ter to potisniti onkraj prostorov in meja, kjer se razmišljanje konča. Queerovski pristop k vzgoji nas torej uči, da moramo vzgojno skupino odpreti za najrazličnejše diskurze, posebej tiste, ki so pogosto izključeni.

Identiteta v okviru queerovskega pristopa k vzgoji je predstavljena in prepoznavana kot množična in premikajoča se, torej se nenehno spreminja in prepleta z drugimi kategorijami. To pomeni, da moramo v svoje razmišljanje o spolni identiteti nujno vključiti še vprašanje interseksionalnosti, saj je spolna identiteta (proces njene produkcije in potencialnega zatiranja) vedno povezana še z raso, spolom, razredom in podobno (prav tam: 118).

Otroci in učenci se v svojih okoljih srečujejo s širokim spektrom prepričanj o spolni usmerjenosti, predvsem s tem, kako je »pričakovano« govoriti o tem vprašanju. Rezultat tega je, da uporabljajo diskurze, ki se pojavljajo v njihovih družinah, prijateljskih krogih, pri športnih dejavnostih, znotraj verskih organizacij in tako naprej. Ti diskurzi in njihove predpostavke o spolni usmerjenosti igrajo glavno vlogo v njihovem razmišljanju tako znotraj vrta/šole kot izven nje(ga). Queerovski pristop k vzgoji zato učence usposablja in spodbuja k raziskovanju ter prevpraševanju heteronormativnega diskurza in načina bivanja, ravnanja in pripadnosti. Njegov cilj je aktivno prevpraševanje »normalnosti« in decentralizacija samoumevnih kulturnih predpostavk. S tem

»queer« vedno razmeji pozicijo vis-a-vis normativnemu (Winans 2006: 107) in ravno zato med cilje queerovskega pristopa k vzgoji štejemo raziskovanje produktivnih možnosti v komunikaciji, pomenih in razmišljanju (Chang 2005: 174). Zacko-Smith in Smith (2010: 6) poudarjata, da queerovski pristop k vzgoji temelji na prepričanju, da lahko vzgojiteljice in učiteljice skupino in razred spreminjajo z aktivnim spremljanjem jezika, ki ga uporabljajo. Takšno spremljanje poskuša redefinirati pomene besed, terminov in konceptov (ali pa predšolske otroke in učence vsaj pripravlja na njihovo prevpraševanje), ki služijo reprodukciji normalnosti, ki temelji na binarnih kategorijah (pri čemer je prva vedno nadrejena drugi, npr. moški – ženska), te pa so bistvo diskriminacije. Queerovski pristop k vzgoji je torej tisti, ki nas sili, da razmišljamo čez dosedanje meje sprejetosti in tolerance. Vzgojiteljice in učiteljice usmerja, da zavzamejo aktivnejšo vlogo pri definiranju realnosti, povezane s seksualnostjo, spolno usmerjenostjo ter spolom predšolskih otrok in učencev ter njihovih staršev. Usmerja jih k preseganju normativnih binarnih kategorij in k razširjanju čez binarnosti moški – ženska, moškost – ženskost, učenec – učitelj, homo – hetero, različnospolna – istospolna družina in druge, in sicer z namenom ustvarjanja pravičnejšega in varnejšega okolja, v katerem se predšolski otroci in učenci lahko učijo (Zacko Smith in Smith 2010: 7).

Vzgojiteljice in učiteljice, pa tudi vsi drugi delujemo v tako imenovanem hiperraznolikem okolju; povezani s(m)o z različnimi kulturami, idejami, prepričanji, vrednotami, praksami itd. Relacijska kompleksnost, ki je ustvarjena s temi povezavami, se hitro množi, briše meje, presega vzpostavljene okvirje ter velikokrat vzpostavlja zmedenost in nesporazume. Za učinkovito vzgojo in učenje, ki ga razumemo kot oblikovanje znanja in prenos idej, pa tudi kot intelektualno, moralno in socialno rast človeka v hiperraznolikem okolju, mora vzgojiteljica/učiteljica delovati kot globalna državljanka, kar pomeni preseganje lokalnih (kulturnih, ideoloških, verskih, političnih ...) izolacij. Z drugimi besedami: vzgojiteljica/učiteljica kot globalna državljanka mora biti dobro podkovana v multikulturalizmu in različnosti (Zacko-Smith in Smith 2010: 2). Zgodnje promoviranje multikulturalizma in različnosti, ki se je začelo v 50. in 60. letih prejšnjega stoletja, je bilo usmerjeno k ustvarjanju homogenosti, integracije, asimilacije, enakosti in preprostega sprejemanja. Vendar se je skozi leta to spremenilo. Polje multikulturalizma in različnosti je danes usmerjeno k sprejemanju različnosti, ki ne sme (in ne more) biti potisnjeno ob stran, pač pa mora biti nekaj, na čemer temelji spoštovanje razlik, to pa hkrati prispeva k obogatitvi izobraževalnih izkušenj. Razlike med ljudmi torej ne smejo biti preprosto priznane, pač pa morajo biti destigmatizirane in uporabljene v pozitivnih načinih. Če torej vzgojiteljica/učiteljica želi delovati po načelih multikulturalizma, mora najprej sama postati večkulturna oseba, kar najpreprosteje pomeni učiti se razumeti družbeno realnost z različnih perspektiv. V kontekstu naše razprave je zato pomemben poudarek Zacka-Smitha in Smitha (2010: 7), ki opozarjata, da morajo vzgojiteljice in učiteljice v skladu s queerovskim pristopom k vzgoji razumeti, da tako spol kot seksualnost ležita na kontinuumu, na katerem noben del tega kontinuumu ni ne boljši ne slabši od drugega. Vendar pa preprosto vključevanje spolne usmerjenosti kot teme, ki jo preučujejo v skupini ali razredu, ni dovolj in ne zadostuje načelom večkulturnosti. Preprosto dodajanje gradiva o »drugih/drugačnosti« ne prevprašuje

uveljavljene pedagogike ali konceptualnega okvira, znotraj katerega poteka izobraževanje. Če namreč tisto, kar je »drugačno«, zgolj »dodamo«, ohranjamo dominantnost uveljavljenih kulturnih predpostavk, njihova razmerja moči pa ostajajo neraziskana in neproblematizirana. Pedagogika mora biti vedno kontekstualno opredeljena, dovoliti se ji mora, da odgovarja specifično na pogoje, formacije in težave, ki nastanejo na različnih mestih v izobraževanju (Winans 2006: 104). To, da sta seksualnost in spolna razlika obrobni temi, ki nimata prostora v skupini in razredu, prezre dejstvo, da sta obe temi tam že prisotni ter da izogibanje tej temi podpira in potrjuje nevrprašljivost heteronormativnosti (šolskega) prostora (prav tam: 106).

Jackson (2009: 60) navaja, da je za izvajanje queerovskega pristopa k vzgoji potreben odmik od prevladujočega uradnega diskurza, prevpraševanje statusa quo z branjem queerovskih besedil, razumevanje, da je kurikulum političen in odvisen od posameznega zgodovinskega trenutka, od vzgojiteljic/učiteljic pa vse to zahteva tudi prepoznanje pozicije same sebe kot součenke, kot nekoga, ki se skupaj z otroki in učenci uči. Zacko-Smith in Smith (2010: 5), ki podobno kot Jackson menita, da morajo vzgojiteljice/učiteljice imeti vsaj minimalno (queerovsko pedagoško) znanje o spolni identiteti, spolni usmerjenosti, homoseksualnosti, istospolnih družinah idr., dodajata naslednje specifične primere poznavanj, znanj in sposobnosti, ki jih vzgojiteljice/učiteljice morajo imeti:

- osnovno znanje o človeški seksualnosti, ki vključuje razvoj gejevske, lezbične in biseksualne identitete ter osebnega opolnomočenja;
- unikatne psihološke, čustvene in izobraževalne potrebe gejevskih, lezbičnih in biseksualnih učencev, vključno z raziskovalnimi študijami o ponotranjeni homofobiji, odtujenosti in ostalih psiholoških vidikih mladostnikov, družin ter družbenih zavrnitev in sprejetosti;
- sodobne raziskave in literaturo, ki predstavljajo odnose javnosti/družbe do homoseksualnosti in istospolnih družin;
- raziskave o osebnih izpovedih LGBT vzgojiteljic/učiteljic in učencev;
- raziskave gejevske in lezbične spolne usmerjenosti v različnih kulturnih kontekstih ter v povezavi z različnimi drugimi različnostmi, kot so družbeni razred, spol, vera itd.;
- zgodovino pravnih primerov, vezanih na izgubo zaposlitve LGBT vzgojiteljic/učiteljic zaradi njihove spolne usmerjenosti;
- preučitev in znanje o kurikulumih ter šolskih gradivih, ki vključujejo vsebine, vezane na spolno identiteto, homoseksualnost, različne spolne usmerjenosti itd.

Queerovski pristop k vzgoji torej ponuja številne priložnosti za usmerjeno spreminjanje vzgojno-izobraževalnih institucij. Poleg želje po spremembi jezika in reprezentacij, povezanih s spolom in seksualnostjo, ki se vsakodnevno uporabljata, morajo vzgojiteljice in učiteljice poskrbeti, da je učenje odprto za nadaljnje učenje, ne pa zaprto za novosti in različnosti. Queerovski pristop k vzgoji gre namreč čez preprosto izzivanje, prevpraševanje, raziskovanje »tradicionalnega razumevanja spolne identitete« z dekonstrukcijo teh kategorij in jezika, ki to podpira. Vzgojiteljice/učiteljice poziva,



da gredo na pot s svojimi otroki/učenci ter se prepričujejo in preoblikujejo načine, kako:

- učijo in izpostavljajo spolne prakse v vrtcih in šolah;
- podpirajo tradicionalne pojme heteroseksualnosti;
- predstavljajo trenutno specifične informacije v skupini in razredu (Meyer v Zacko Smith in Smith 2010: 8).

V našem kontekstu to konkretno pomeni pozitivno predstavljanje istospolne družine in obenem sankcioniranje nesprejemljivega dejanja, ki je usmerjeno proti LGBT osebam, ob tem pa je treba vsem otrokom/učencem predstaviti in razložiti, zakaj je takšno početje nesprejemljivo. Nevtralno stališče vzgojiteljic/učiteljic do homofobije je enako kot v primerih kateregakoli diskriminatornega vedenja (npr. seksizma, rasizma ...) nesprejemljivo. Nevtralno stališče odgovornih namreč okolici sporoča, da je takšno početje sprejemljivo. Zato je odgovornost vzgojiteljic/učiteljic, da v primerih nesprejemljivih dejanj vedno nastopijo odločno, to dejanje obsodijo, povzročitelje sankcionirajo, obenem pa vse otroke/učence poučijo, zakaj je takšno početje nesprejemljivo. Prav to pa zagovarja tudi queerovski pristop k vzgoji.

Vključitev queerovskega pristopa k vzgoji v programe izobraževanja vzgojiteljic/učiteljic bi tako pomenil en korak bliže k doseganju cilja, da bi vrtci/šole raje sprejele in poudarjale pomembnost različnosti, kot pa jo uporabljale za sredstvo zatiranja in nasilja. Ravno vzgojiteljice/učiteljice so namreč tiste, ki imajo moč za ponovno opredelitev realnosti v vrtcu in šoli, kar pa pripomore k ponovni opredelitvi realnosti, s katero se vsi otroci in učenci, med njimi tudi otroci in učenci iz istospolnih družin, vsakodnevno srečujejo.

V nadaljevanju predstavljamo in analiziramo eno od tovrstnih epizod – vključitev queerovske pravljice v proces vzgoje v vrtcu.

## **5 Primer obravnave pravljice *In s Tango smo trije* v slovenskih vrtcih**

Otroška literatura (slikanice, pravljice, miti in druge zgodbe za otroke) imajo velik pedagoški vpliv na otroke (Hrženjak 1999: 133). Kucler (2000: 25) pravi, da ima pravljica v otrokovem življenju pomembno vlogo tako v razvojem, psihološkem, vzgojno-izobraževalnem in socialnem smislu kot tudi pri razreševanju težav. Na vprašanje, kaj pravljice nudijo otroku, da nanj delujejo tako pomirjajoče in čudovito, Kucler odgovori (prav tam), da gre za vrsto psiholoških potreb, ki jim pravljice dajo svoj pečat; varnost, razreševanje strahov in eksistencialnih dilem, učenje čustev, razumevanje sebe in življenja. Mazi (2000) dodaja, da je vloga, pomen in poslanstvo pravljic in zgodb večplastna, saj se nanaša na številna področja, med katera sodijo komunikacija, učenje in sodelovanje. Komunikacija med odraslimi in otroki s pomočjo pravljic in zgodb poteka z otrokom na njemu sprejemljiv, prijazen in razumljiv način. Z učenjem prek pravljic se lahko otrok brez posebnega truda, z veseljem in mimogrede nauči najrazličnejših spretnosti in veščin ter razvije številne spodbudne miselne in vedenjske vzorce. Področje sodelovanja pa se nanaša predvsem na zgodbe, v katerih otrok zazna medsebojno sodelovanje

nastopajočih likov, kar ga posledično lahko spodbudi k dejavnemu sodelovanju tudi v resničnem življenju. Otrok si namreč dobro zapomni pozitivne primere in zglede iz pravljic ter jih skuša uresničevati tudi v svojem življenju (prav tam). Pravljičica otroka vzgaja ter ga uči kulture in etike ljudi in narodov, ob pravljicah spoznava življenjske razmere ljudi, ki jih sicer ne pozna. Prek pravljic dojema socialne razlike med ljudmi, se uči socializacije in vedenja v določenih situacijah, vedenja v življenju in svetu, ki ga obdaja (Kucler 2000: 26–30).

Primer obravnave pravljice *In s Tango smo trije* bomo analizirali ob rezultatih raziskave *Obravnavanje istospolnih družin v slovenskih vrtcih*.

## 5.1 Metodologija

Raziskavo smo izvedli leta 2012.<sup>4</sup> Razdeljena je bila na dva dela, v katerih smo kombinirali kvalitativno in kvantitativno metodologijo. V okviru prvega dela raziskave smo spletni anketni vprašalnik<sup>5</sup> razposlali na vse slovenske vrtce, v drugem delu pa smo organizirali fokusne skupine<sup>6</sup>, v katerih so sodelovale vzgojiteljice in

- 
4. Raziskavo je izvedla avtorica pričujočega članka v okviru doktorskega študija. Glej tudi Tuš Špilak (2010).
  5. Za spletni anketni vprašalnik smo se odločili, ker smo s to metodo zajeli celotno populacijo vrtcev – vse slovenske vrtce – ter k sodelovanju povabili vse vzgojiteljice in njihove pomočnice. Uporabili smo javno dostopno bazo podatkov (elektronskih naslovov in ostalih kontaktnih podatkov) Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Po podatkih Statističnega urada RS je bilo v šolskem letu 2011/2012 v slovenskih vrtcih zaposlenih 10.198 vzgojiteljic in njihovih pomočnic (med osebjem je bilo malo manj kot 2 % moških) (Statistični urad RS, 26. 10. 2012). V raziskavo smo vključili 379 slovenskih vrtcev, 1044 skupaj z vsemi enotami (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 8. 5. 2012). Pri tem je treba poudariti, da imajo spletni naslovi vrtcev različne prejemnike; ponekod elektronsko pošto prejme ravnateljica, drugod vse vzgojiteljice in njihove pomočnice dostopajo do elektronskega nabiralnika in elektronske pošte, spet drugje tajnice ali drugi strokovni sodelavci itd. V našem primeru je to pomenilo, da je torej prošnja po sodelovanju v spletnem vprašalniku, ki je bila naslovljena na vzgojiteljice in njihove pomočnice, lahko prišla ponekod v elektronski nabiralnik vodstva, drugod do vzgojiteljic in njihovih pomočnic, spet drugod do tajništva itd., kjer bi se (se je?) lahko zgodilo, da prejemniki te pošte, anketnega vprašalnika, niso posredovali naprej do vzgojiteljic in njihovih pomočnic. K raziskavi smo povabili samo vzgojiteljice in njihove pomočnice, ne pa drugih strokovnih delavcev vrtca (uprava, svetovalni delavci in drugi), saj nas je zanimalo samo mnenje in izkušnje tistih, ki vsak dan delajo z otroki. Zaradi prej omenjenih ovir obstaja verjetnost, da bi na anketo morebiti odgovorilo še več vzgojiteljic in njihovih pomočnic. Prav tako se zavedamo, da tema raziskave v družbi, ki je izrazito heteronormativna, še vedno predstavlja tabu in nelagodje, zato je bil najverjetneje (ne)odziv na spletno anketo v veliki meri odvisen tudi od tega. Vprašalnik je bil razdeljen v tri sklope s skupaj 38 vprašanji. Prvi sklop je zajemal demografske podatke, drugi se je nanašal na osebna stališča o spolnih vlogah, ljubezni, družinah in istospolnih partnerstvih, tretji sklop pa na strokovno delo v vrtcu.
  6. Izvedli smo 9 fokusnih skupin, in sicer med februarjem in avgustom 2011. V njih je skupno sodelovalo 48 oseb (47 žensk in 1 moški) iz štirinajstih različnih vrtcev iz različnih delov Slovenije (iz Goriške, Obalno-kraške, Osrednjeslovenske, Podravske in Pomurske regije). Med udeleženkami fokusnih skupin je bilo 34 vzgojiteljic (71 %) in 14 pomočnic vzgojiteljic

njihove pomočnice, ki so se pred tem že odzvale povabilu za sodelovanje v spletni anketi. V spletni anketi je sodelovalo 569 anketirank (od skupaj 10198 vzgojiteljic in njihovih pomočnic v Republiki Sloveniji v šolskem letu 2011/2012 (Statistični Urad RS, 26.10.2012), kar znaša skoraj 6 % (5,6 %) celotnega števila, od tega 550 (97,7 %) žensk in 13 (2,3 %) moških (65,3 % vzgojiteljic in 34,7 % pomočnic vzgojiteljic). V fokusnih skupinah je sodelovalo 48 oseb.

Preden se osredotočimo na analizo vmeščanja pravljice *In s Tango smo trije* v proces vzgoje v vrtcih v Sloveniji, je potrebno poudariti, da različne raziskave (glej Tuš Špilak 2010) o obravnavi homoseksualnosti in istospolnih družin dokazujejo, da je vzgojno-izobraževalni prostor v Sloveniji izrazito heteronormativen. Rezultati teh raziskav namreč kažejo, da se v vrtcih, tako kot v šolah, o homoseksualnosti in istospolnih družinah skorajda ne govori oziroma se poskuša govor o njih utišati. Kljub temu, pa je analiza Kurikula za vrtece, ki je nacionalni dokument z zapisanimi temeljnimi načeli in cilji predšolske vzgoje, pokazala, da so v njem nastavki za govor o istospolnih družinah na večih ravneh. Prva je povezana s spoštovanjem človekovih pravic, načelom enakih možnosti in enakovrednim obravnavanjem različnosti ne glede na osebne okoliščine posameznika oziroma njegove družine. Druga se dotika razprave o vsakdanjem življenju, iz katerega otroci izhajajo oziroma ga spoznavajo. Tretja pa eksplicitno pravi, da »otrok v vrtcu spoznava različne oblike družine in družinskih skupnosti« (Kurikulum 1999: 34–37).

## 5.2 Govor o istospolnih družinah

Rezultati naše raziskave kažejo, da 32,3 % vprašanih vzgojiteljic in njihovih pomočnic v skupini med obravnavanjem različnih oblik družin omenja tudi istospolno družino, 44,2 % jih istospolne družine ne omenja (ostalih 23,5 % jih meni, da se ta tematika ne nanaša na njihov oddelek). Razlogi za neomenjanje istospolne družine so različni. Večina je zavrnila, da o tem niso govorili, ker v skupini ni nobenega otroka iz take družine, pa tudi zato, ker otroci ne bi razumeli, kakšna je istospolna družina. Vzgojiteljice, ki so sodelovale v drugem delu raziskave, v fokusnih skupinah, so pogosto omenjale tudi to, da imajo premalo informacij o istospolnih družinah oziroma ne vedo, kako bi otrokom predstavile istospolno družino.

---

(29 %), njihova povprečna starost je bila 38 let (min = 23 let, max = 54 let). Udeleženke svoje delo (torej delo vzgojiteljice oz. pomočnice vzgojiteljice) opravljajo v povprečju 14 let (min = 1 leto, max = 34 let). Izjave udeleženk in udeleženca fokusnih skupin smo iz pogojnega jezika prevedli v knjižno slovenščino, pri tem pa pazili, da se pomen in različni odtenki izjav niso spremenili. Vsa imena, ki jih omenjamo, so izmišljena; vzgojiteljice in pomočnice, udeleženke fokusnih skupin, so si jih nadele same.

**Tabela 1: Če istospolnih družin niste omenjali, kakšen je bil razlog za to?**

Odgovori	Odstotek
V oddelku ni bilo nobenega otroka iz istospolne družine.	53,0 %
Otroci ne bi razumeli, kaj je istospolna družina.	13,0 %
Takšna družina ni prava družina.	6,7 %
Kurikulum za vrtece tega ne predvideva.	5,3 %
O teh družinah nimam nobenih informacij, znanj.	7,4 %
Starši se ne bi strinjali, da bi o tem govorili z otroki.	6,0 %
Drugo.	8,8 %

### 5.3 Pravljiца In s Tango smo trije

V naši raziskavi smo predpostavljali, da bi vzgojiteljice in njihove pomočnice istospolno partnerstvo in istospolne družine otrokom lahko predstavile na njim razumljiv in sprejemljiv način s pomočjo pravljiце oz. zgodbe za otroke, *In s Tango smo trije*, torej s pomočjo otroške literature, ki predstavlja istospolno partnerstvo in družino.

V raziskavi smo vzgojiteljice in njihove pomočnice zato najprej vprašali, če poznajo kakšno pravljičo, ki govori o istospolni družini in če bi jo bile pripravljene prebrati otrokom v vrtcu. 32,4 % vprašanih pozna takšno pravljičo, ostalih 67,6 % vprašanih takšne pravljiče ne pozna.

Ko smo vzgojiteljicam in njihovim pomočnicam povedali, da v slovenščini obstajata dve pravljiči, ki govorita o istospolnih družinah,<sup>7</sup> jih je 62 % povedalo, da bi takšno pravljičo prebrale v vrtcu, več kot 7 % jih je to že naredilo, 15 % vprašanih bi takšno pravljičo prebralo, če bi dobile odobritev s strani nadrejenih in staršev, 15 % vprašanih pa takšne pravljiče ne bi prebralo. Razlogi, zakaj pravljiče ne bi prebrale, so navedeni v spodnji tabeli.

**Tabela 2: Če takšne pravljiče otrokom ne bi prebrali, kateri je glavni razlog za to?**

Odgovori	Odstotek
Menim, da je takšna pravljiča promoviranje homoseksualnosti.	36 %
Menim, da imamo na voljo že dovolj drugih pravljič.	30 %
Starši otrok se s tem ne bi strinjali.	13 %
Drugo.	21 %

7. Do časa izvedbe naše ankete sta bili v slovenščino prevedeni dve pravljiči, ki sta govorili o istospolni družini: *In s Tango smo trije* (Justin Richardson in Peter Parnell, 2010. Ljubljana: Modrijan) ter *Sosedje in prijatelji* (Lawrence Schimmel, 2008. Ljubljana: Škuc). Istospolna družina je med drugimi oblikami družin predstavljena tudi v knjigi *Velika knjiga o družinah* (Mary Hoffman in Ros Asquith, 2010. Radovljica: Didakta).

Med tistimi vzgojiteljicami in pomočnicami (15 % vseh respondentk), ki pravljice ne bi prebrale, jih največ, 36 %, pravljice ne bi prebralo, ker menijo, da je takšna pravljica promoviranje homoseksualnosti. Strah pred informacijami o homoseksualnosti se velikokrat povezuje s predpostavko o promoviranju istospolne usmerjenosti; če torej govorimo o homoseksualnosti, delamo »reklamo« zanje. Po tem prepričanju je lahko že prebiranje slikanice v vrtcu, ki prikazuje življenje istospolnih družin, nekaj, kar utegne otroka zaznamovati za vse življenje (Pan 2009: 186). Takšnim razlogom jasno oporeka Kurikulum, ki predpisuje, da se otrok v vrtcu uči »spoštovanja enakopravnosti vseh, ne glede na njihove osebne okoliščine, da poslušaja pravljice, ki so vezane na vsakdanje življenje« (1999: 19–22) in »spoznava različne oblike družine in družinskih skupnosti« (1999: 34).

Med 21 % tistih, ki so izbrale možnost »Drugo« in pravljice ne bi prebrale, jih največ to pojasnjuje s tem, da njihovega vrtca ne obiskujejo otroci iz istospolnih družin in zato ne vidijo razloga, da bi govorile o tej temi. Tudi takšno ravnanje je v nasprotju s Kurikulom, saj v njem, kot že rečeno, eksplicitno piše (Kurikulum 1999: 34), da »otrok v vrtcu spoznava različne oblike družine in družinskih skupnosti«, pri tem pa ne omenja, da je treba predstaviti zgolj tiste oblike družin, iz katerih prihajajo otroci v vrtcu. Zato je pomembno, kot poudarja Pan (2009: 189–200), da se tudi v vrtcih obravnava vprašanje spola in spolne usmerjenosti, s tem pa tudi istospolne družine. Molk in izogibanje tematiki o istospolnih družinah in homoseksualnosti ter odnos »v mojem okolju jih ni« namreč eksplicitno sporočajo, kako očitno homofobični so vsi, ki trdijo, da v njihovi bližini ne raste nič, kar v običajni raznovrstnosti sicer mora rasti (prav tam).

Pomembno je, tako Bercht (2006), da se otroci že pred tretjim letom starosti seznanijo s tem, da imajo nekateri otroci očeta in mamo, drugi dve mami ali dva očeta, tretji živijo samo z mamo ali samo z očetom, četrti imajo očeta in mamo, a živijo z drugim očetom in mamo itd. Na ta način bodo otroci lahko prepoznali svojo družino, hkrati pa bodo spoznali ostale oblike družin, ki živijo v okolju, ki jih obdaja.

Drugi najpogostejši odgovor vzgojiteljic in pomočnic, ki pravljice, ki govori o istospolni družini, ne bi prebrale, je njihovo mnenje, da istospolna družina ni »prava«, »normalna« oz. »naravna« družina.

*Stem bi dali otroku misel, da je taka oblika družine normalna, vendar ni, ker ni naravna, in partnerja, ki drug z drugim ne moreta spočeti otroka, ne moreta biti družina! Družina je temelj družbe, in če sesujemo temelje naravnemu redu in naravnemu razvoju, uničimo celotno družbo, ki nima več pravih vrednot in postane izprijena, zmedena, nastane kaos. (Vzgojiteljica, stara med 31 in 35 let.)*

V zgornji izjavi, ki se tipično pojavlja kot argument proti razpravi o istospolnih družinah v vrtcih, je zanimivo neprestano prehajanje med nivojema naravnosti in družbenosti. Družina je najprej definirana prek spočetja otrok, kar naj bi bilo njen naravni temelj in je tudi zato sama po sebi naravna tvorba, a je nato v naslednjem koraku družina že interpretirana kot družbena institucija, ki lahko ogrozi celotno družbo (in ne naravo!), če ta ne temelji več na pravih vrednotah. Slednje ponovno trči ob vprašanje partikularnega in univerzalnega vrednotnega sistema, ki pa ga cilji Kurikula vendarle jasno

določajo: univerzalni vrednotni sistem, ki temelji na človekovih pravicah, predvideva spoštovanje različnih oblik družin, ki jih razume kot družbeno institucijo. Ta je sicer lahko vzporedna temu, kar vzgojiteljica iz fokusne skupine označuje za »naravni red« (tj. biološki reproduktivni temelj družine), lahko pa tudi ne – ravno v tem se namreč skriva različnost različnih oblik družin.

V fokusnih skupinah smo vzgojiteljicam in njihovim pomočnicam prebrali pravljico *In s Tango smo trije*. Večina udeleženk fokusnih skupin se je po prebrani pravljici strinjala, da jo bodo v vrtcu prebrale, pri čemer pa so nekatere vzgojiteljice kot argumentacijski okvir v zagovor pravljici uporabile isti argument »naravnosti«, kot so ga prej omenjene respondentke v zagovor proti razpravi o istospolnih družinah.

*Mislim, da je na zelo tak prijeten način otrokom povedano, pa tudi odraslim, da dejansko narava naredi svoje in ni nič hudega, če je tudi to nekoliko drugače, kar mi mislimo, da bi moralo biti. (Špela, vzgojiteljica, 51 let.)*

Podobno kot pri obravnavanju istospolnih družin v skupini je tudi pri pravljici nekaj vzgojiteljic in njihovih pomočnic poudarilo pričakovan strah pred starši oziroma pričakovane odzive staršev. Tako kot vzgojiteljica Špela zgoraj je tudi nekaj ostalih udeleženk fokusnih skupin poudarilo, da bi bilo pravljico treba prebrati tudi staršem otrok:

*Mogoče bi jo bilo treba najprej prebrati tudi staršem. Ker se mi zdi, da otroci drugačnost kar sprejemajo. Če ti z nekimi svojimi implicitnimi teorijami ne posežeš v njihovo razmišljanje. (Maja, vzgojiteljica, 43 let.)*

Nekaj vzgojiteljic in njihovih pomočnic v fokusnih skupinah pa je povedalo, da pravljice ne bi prebrale, ker se »bojijo« vprašan otrok. Priznavajo, da tematike istospolnih družin ne poznajo, zato tudi ne bi znale odgovoriti na morebitna vprašanja otrok.

*Ja, če imaš takega otroka (otroka iz istospolne družine – op. avtorice), je to idealna priložnost. Ampak samo tako, vzeti knjigo in začeti razlagati o tem, da obstajajo takšne družine, to pa ne. Jaz se ne bojim pravljice. Pravljica je zelo dobro napisana. Ne bi je pa prebrala, zaenkrat še ne, ker se bojim vprašan otrok. Če mi otrok direktno vprašanje postavi, ne vem, kaj mu odgovoriti. (Sara, vzgojiteljica, 38 let.)*

Nekatere udeleženke fokusnih skupin so bile do zgornjih trditev kolegic kritične, ker menijo, da se morajo vzgojiteljice in pomočnice dobro pripraviti na obravnavanje določenih tem. Menile so, da je knjiga *In s Tango smo trije* zelo dober način za napoved te teme otrokom.

*To je začetek, s katerim bi lahko otrokom napovedali to temo. Od vzgojitelja je odvisno, ali se neke teme boji ali ne in to, kako je sam pripravljen na njo. Kako jo bo podal otrokom. (Taja, vzgojiteljica, 33 let.)*

Vendar pa je treba poudariti, da dejstvo, da bi nekatere vzgojiteljice pravljico *In s Tango smo trije* v vrtcu bile pripravljene prebrati, še ne pomeni izvajanja queerovskega pristopa k vzgoji. Vsebino pravljice bi bilo treba otrokom predstaviti, razložiti in jo kontekstualno opredeliti, obenem pa otroke pripraviti do tega, da o vsebini razmišljajo in se o njej prevprašujejo.

Izmed 7 % vprašanih vzgojiteljic in njihovih pomočnic, ki so to pravljico že prebrale, sta bili tudi dve udeleženci fokusnih skupin. Ena izmed njiju je povedala svojo izkušnjo.

*Jaz sem šla enkrat v knjižnico in smo imeli eno tematiko, mislim, da je bilo bolj pozimi, in sem samo tako, po naslovnicaх gledala, kje bo kakšen severni medved, kje so pingvini in podobne živali, ker prinesem potem za v knjižni kotiček in potem prebiramo knjige. Tako, da je bila v bistvu izbrana čisto naključno. In en dan sem jo takoj po zajtrku, ko se usedemo, začela brati, in čisto normalno berem, potem, sploh nisem pričakovala, kar naenkrat pridem do tega dela in jaz tako, nič, zdaj ne morem na sredini nehati, enostavno nadaljujem. Otroci z zanimanjem poslušajo. Ko smo pravljico prebrali, smo se potem malo o vsebini pogovorili. Zelo je bila sprejeta s strani otrok na ta način: saj, mi smo tudi fantje skupaj, ko se igramo, punce skupaj, tako v bistvu. In ob tem tudi izrekli besedo, dve, da imamo različne družine, tudi vsak je povedal: jaz imam očeta, mamo, sestro. Ali pa: jaz živim samo z mamico, moja dva starša sta ločena, na ta način. (Berta, pomočnica vzgojiteljice, 33 let.)*

Vzgojiteljice, ki bi bile zgodbico pripravljene prebrati, smo vprašali, kako bi se po njihovem mnenju otroci odzvali na prebrano zgodbico. Skoraj vse so si bile enotne, da bi otroci zgodbico sprejeli brez predsodkov in da jih ne bi zmotilo, da ima Tango dva očeta, ampak predvsem dejstvo, da sta pingvina dobila jajce.

*Jaz mislim, da bi se otroci bolj ukvarjali z jajcem, kaj je sedaj s tem, ne pa z dvema očetoma. Mislim, da bi otroci pravljico lepo sprejeli. Ko se ti namreč z otroki pogovarjaš, prebereš pravljico, poskušaš ponavadi ven potegniti eno moralno-etično dimenzijo. Jaz mislim, da bi tukaj otroke moral prav napeljati na to, da sta bila pingvina dva samca. Mislim, da bi jih bilo treba prav opozoriti na to, da sta bila dva pingvina moškega spola. Ker poanta je prav ta. Ampak jaz sem prepričana, da bi otroci videli poanto v tej zgodbici v tem jajcu. (Špela, vzgojiteljica, 44 let.)*

Na koncu fokusnih skupin smo vsem udeleženi m vrtcem podarili po izvod knjige *In s Tango smo trije*. Sodelujoče vzgojiteljice in njihove pomočnice smo prosili, da v svojih skupinah preberejo pravljico in nam sporočijo, kakšen je bil odziv otrok po prebrani pravljici. Posebej nas je zanimalo, ali so otroci izpostavili dejstvo, da ima Tango dva očeta, ali pa je bil poudarek otrok, kot so predvidevale vzgojiteljice in njihove pomočnice zgoraj, kje drugje (npr. na jajcu, ki ga je gospod Gramzey dal v gnezdo in podobno). Trinajst vzgojiteljic in njihovih pomočnic – od skupaj 48 udeležencev fokusnih skupin – nam je posredovalo svojo izkušnjo z branjem te pravljice v vrtcu. Kot pričakovano se otroci v veliki večini niso spraševali, zakaj ima Tango dva očeta, pač pa so imeli več drugih vprašanj in komentarjev. Slednje je bilo zaznati predvsem pri otrocih iz mlajše starostne skupine, starih med 3 in 4 leta:

*Dva puba morata imeti dva dojenčka. (Otrok iz starostne skupine 3–4 leta.)*

*Jaz imam pa kar dve družini, eno pri mamici in drugo pri očku. (Deklica, za katero vzgojiteljica pove, da starši živijo ločeno, iz starostne skupine 3–4 leta.)*

Tudi pri večini starejših otrok iz starostne skupine 4–6 let iz prejetega gradiva ni bilo moči zaznati posebne odziva otrok na samo vsebino in dejstvo, da je imela Tango dva očeta.

*Všeč mi je bila pravljica, ker dva pingvina nista imela jajca, potem pa je gospodar prinesel eno, ker ga ni nobeden maral, onadva pa sta bila zelo vesela. (Otrok iz starostne skupine 4–6 let.)*

Kljub temu pa je pri nekaj otrocih bilo moč zaznati biološko/reproduktivno (samo oče in mati skupaj lahko imata otroka, ki ga mati rodi) in heteronormativno predpostavko (»pravo« družino tvorijo oče, mati in otrok).

*Dojenčka ima lahko le ata in mama. (Otrok iz starostne skupine 4–6 let.)*

Omenjene vzgojiteljice in pomočnice, ki so otrokom prebrale pravljico, so po prebrani pravljici opazile veliko različnih odzivov otrok, ki jim je po večini – po pripovedovanju vzgojiteljic – skupna predvsem otroška spontanost, iskrenost in preprostost ter sprejemanje brez predsodkov. Pri otrocih iz starostne skupine 3–4 leta se ta preprostost kaže v njihovem doživljanju prebrane pravljice:

*Zgodba mi je lepa, ker sta pingvina dobila dojenčka. (Otrok iz starostne skupine 3–4 leta.)*

*Dva očka sta bila, ker sta dva fanta. (Otrok iz starostne skupine 3–4 leta.)*

Pri otrocih, starih med 4 in 6 let, pa smo zaznali, da so bolj pozorni na razlike, obenem pa ugotovili, v nasprotju s prepričanji vzgojiteljic in pomočnic, da kar nekaj otrok že pozna oz. vsaj zaznava tematiko istospolnega partnerstva in istospolnih družin.

*Po televiziji sem videla dva ata, ki sta se držala za roko. (Otrok iz starostne skupine 4–6 let.)*

*A veš, da imaš lahko dve mami in rodita dojenčka, dva ata pa ne. (Otrok iz starostne skupine 4–6 let.)*

Opisane odzive otrok smo prejeli od trinajstih vzgojiteljic in pomočnic. Iz njih ni mogoče zaključiti, kako so se na omenjene odzive otrok odzvale vzgojiteljice in pomočnice. Ne vemo, ali so vzgojiteljice in pomočnice opisane odzive otrok uporabile za razpravo o različnih oblikah družin ali pa so pravljico zgolj prebrale brez nadaljnega tematiziranja vprašanj, ki jih pravljica odpira (in za katera je zaslonbo moč najti tudi v Kurikulu). Vsekakor je to področje, ki bi ga bilo smiselno še podrobneje raziskati.

## 6 Sklep

Analiza uporabe pravljice *In s Tango smo trije* v omenjenih vrtcih v Sloveniji je pokazala, da je vnos te pravljice v vzgojni proces sicer porodil – v skladu s cilji queerovskega pristopa k vzgoji – določena vprašanja in disonanco s heteronormativno samoumevnostjo, vendar pa v ta proces ni posegel na način apokaliptičnih scenarijev, o katerih so govorile nekatere sicer redke udeleženke fokusnih skupin, ki so bile izvedene v okviru pričujoče raziskave.

Naš »eksperiment« je pokazal, da bi z uporabo queerovskega pristopa k vzgoji v vrtcih vzgojiteljice in pomočnice lahko izpostavile in preprečevale izključujoče družbeno ustvarjene definicije »normalnosti«, ki so zakrite in najdene v predšolskih izobraževalnih gradivih ter vsebinah, ki so v slovenskem prostoru izrazito heteronormativno naravnani. To lahko preprečijo z izbiro izobraževalnega gradiva, obenem pa se zavzamejo za uporabo in izbiro jezika ter drugih pripomočkov (slikanic, knjig, videoposnetkov, učbenikov idr.), ki ne podpirajo statusa quo pri obravnavi spolne usmerjenosti in spolne identitete. S tem bi namreč (z)lomile »normalizacijo« in



samoumevnost družbeno konstruiranih kategorij, ki temeljijo na vključujoči ter hkrati izključujoči binarnosti in heteronormativnosti. K temu vsekakor prispeva queerovsko izobraževalno gradivo, na primer pravljica *In s Tango smo trije*.

Pravljice otroka vzgajajo in poučujejo na njemu razumljiv način, brez moraliziranja in nepotrebnega ocenjevanja, obenem pa se prek izročila zgodbic otrok nauči tudi razlikovati med pozitivnimi in negativnimi človeškimi odnosi, postane bolj odprt, dovzeten za predloge in vplive okolice, razvijati pa začne tudi socialno empatijo. Pravljica je lahko orodje, s pomočjo katerega odrasli otrokom mimogrede povedo in pojasnijo tisto, česar jim ne znajo, ne uspejo ali ne morejo v običajnem pogovoru. Vzgojiteljice in pomočnice lahko torej s prebiranjem pravljic otrokom na njim razumljiv način v vrtcih predstavijo različne teme, predvsem pa tiste, o katerih se ne govori oz. se poskuša govor o njih utišati. Mednje vsekakor sodi govor o istospolnih partnerstvih in družinah. Pravljica *In s Tango smo trije* je primer dobre prakse in primerno orodje, s katerim lahko vzgojiteljice in njihove pomočnice otrokom na njim razumljiv način predstavijo istospolno partnerstvo in istospolne družine. Pri tem je predvsem pomembna razprava po prebrani pravljici, ki naj bi bila usmerjena v obravnavo različnih oblik družin. Ta obravnava mora temeljiti na enakopravni in enakovredni obravnavi vseh družin in družinskih skupnosti. Pomembno je, tako tudi Bercht in Sobočan (v Zaviršek in Sobočan, 2012: 106–108), da se pri govoru o pluralnosti družin osredotočimo na podobnosti, ki družine povezujejo, pri čemer razlik ne zberemo ali jih namerno spregledamo, temveč da teh razlik ne hierarhiziramo. Vzgojiteljicam in pomočnicam naj bo tukaj v oporo in pomoč Kurikulum za vrtce, ki je, kot smo že zapisali, dovolj široko zastavljen, da jim omogoča in jih hkrati zavezuje, da obravnavajo vse oblike družin, tudi istospolne družine.

## Literatura

- Bercht, Silke (2006): Nove družine: Enake, drugačne, enakopravne. Ciciban: priloga za starše, 3: 24–26.
- Bercht, Silke, in Sobočan, Ana Marija (2012): Poučevanje o družinski raznovrstnosti. Priročnik za učiteljice in učitelje, pedagoginje in pedagoge, šolske svetovalne delavke in delavce, psihologinje in psihologe, socialne delavke in starše. V D. Zaviršek in A. M. Sobočan (ur.): Mavrične družine grejo v šolo. Perspektive otrok, staršev in učiteljic: 101–127. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Britzman, Deborah (1995): Is There a Queer Pedagogy? Or, stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45 (2): 151–165.
- Bryson, Mary, in de Castell, Suzanne (1993): Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect. *Canadian Journal of Education*, 18 (3): 285–305.
- Butler, Judith (2001): Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete. Ljubljana: ŠKUC.
- Chang, Yin-Kun (2005): Trough Queers Eyes: Critical Educational Etnography in Queer Studies. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 27: 171–208.
- Hrženjak, Majda (1999): Več zlih kot lepih: podoba ženske v slovenskih osnovnošolskih berilih. *Delta*, 1–2: 133–150.

- Jackson, Janna M. (2009): »Teacher by day. Lesbian by night«: queer(y)ing identities and teaching. *Sexuality research and social policy*, 6 (2): 52–70.
- Kopelson, Karen (2002): Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: »Reconstructed Identity Politics« for a Performative Pedagogy. *College English*, Special Issue: Lesbian and Gay Studies/Queer Pedagogies, 65 (1): 17–35.
- Kovač Šebart, Mojca (2013): Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo prinaša zahteva po spoštovanju vrednostnega okvira človekovih pravic? *Sodobna pedagogika*, 2: 32–47.
- Kovač Šebart, Mojca, in Krek, Janez (2007): Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*, 58 (5): 10–28.
- Kovač Šebart, Mojca, in Krek, Janez (2009): Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Kovač Šebart, Mojca, in Kuhar, Roman (2009): Prebijamo molk: Tematski številki Homoseksualnost in šola na rob (Uvodnik). V: *Sodobna pedagogika*, 60 (4): 6–15.
- Kucler, Mojca (2002): Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 6 (1): 21–46.
- Kuhar, Roman (2005): Razkritje homoseksualne identitete. *Družboslovne razprave*, XXI (49/50): 119–138.
- Kuhar, Roman (2010): Intimno državljanstvo. Ljubljana: Škuc.
- McLaren, Peter (1995): White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. V E. C. Sleeter in P. McLaren (ur.): *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*: 33–70. New York: State University of New York.
- Pan, Maja (2009): Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok za nos? *Sodobna pedagogika*, 60 (4): 182–201.
- Plummer, Ken (1995): *Telling sexual stories: Power, Change and Social Worlds*. London: Routledge.
- Renner, Tanja (2005): O njih, ki smo mi. V A. Švab in R. Kuhar: *Neznosno udobje zasebnosti: vsakdanje življenje gejev in lezbijk*: 7–15. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Richardson, Jason, in Parnell, Peter (2010): In s Tango smo trije. Ljubljana: Modrijan.
- Švab, Alenka, in Kuhar, Roman (2005): *Neznosno udobje zasebnosti: vsakdanje življenje gejev in lezbijk*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Takacs, Judith (2009): Mlade LGBT-osebe v šoli: Žrtve heteronormativnega zatiranja. *Sodobna pedagogika*, 60 (4): 48–67.
- Tuš Špilak, Nina (2010): Obravnavanje istospolnih družin v slovenskih vrtcih. *Sodobna pedagogika*, 49 (5/6): 351–360.
- Ustava Republike Slovenije (1991). Ljubljana: Uradni list RS, št. 33/1991.
- Winans, Amy E. (2006): Queering Pedagogy in the English Classroom: Engaging with the Places Where Thinking Stops. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture*, 6 (1): 103–122.
- Zaviršek, Darja, in Sobočan, Ana Marija (ur.) (2012): *Mavrične družine grejo v šolo. Perspektive otrok, staršev in učiteljic*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

## Viri

- Ford, Tracy (2004): Queering education from the ground up: Challenges and opportunities for Educators. Canadian Online Journal of Queer Studies in Education, 1 (1). Dostopno prek: <http://jqstudies.oise.utoronto.ca/journal/viewarticle.php?id=5> (3. 3. 2011).
- Kurikulum za vrtce (1999): Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana. Dostopno prek: [http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/predsolskavzgoja/vrsteprogramov/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/predsolskavzgoja/vrsteprogramov/) (1. 3. 2010).
- Mazi, Nina (2013): Vpliv pravljic in zgodb na vzgojo otrok. Dostopno prek: <http://druzina.ena.com/Otroci/Vzgoja/Vpliv-pravljic-in-zgodb-na-vzgojo-otrok.html> (14. 12. 2013).
- Queerovska pedagogika. Dostopno prek: <http://www.k12academics.com/educational-philosophy/queer-pedagogy> (5. 3. 2011).
- Statistični urad RS. Dostopno prek: <http://www.stat.si/> (8. 12. 2013).
- Zacko-Smith, D. Jeffrey, in Smith, G. Pritchey (2010): Recognizing and utilizing queer pedagogy. Multicultural education: Issues and Perspectives: 2–9. Dostopno prek: <http://www.docstoc.com/docs/73522657/Recognizing-and-Utilizing-Queer-Pedagogy-A-Call-for-Teacher-Education-To-Reconsider-the-Knowledge-Base-on-Sexual-Orientation-for-Teacher-Education-Programs> (4. 7. 2012).

## SUMMARY

This article presents the concept of queer pedagogies and explains it as a frame enabling discussions about same sex families in kindergartens and at the same time follows requirements such as criticality, objectivity, and pluralism that are a foundation of kindergarten foundation.

Queer pedagogy assumes that learning is open up to further learning and not closed for novelty and diversity. It calls on educators to question and reformulate, by using a queer pedagogical lance; how they teach and reinforce gendered practices in kindergartens/schools; how they support traditional notions of heterosexuality; how they present culturally specific information in the classroom (Meyer in Zacko-Smith and Smith 2010: 8). In our case this represents positive portray of same sex families in kindergartens.

Empirical data were gathered from preschool teachers and assistant preschool teachers in 2012 by the author of this article. Results of curriculum analysis indicate that discussion on same sex families could be included in the educational process on various levels. The first example is when discussing human rights, equal rights and fair treatment of all – regardless of personal or family circumstances. The second example is in the discussion about everyday life of children. And the third example is very explicit (when saying) in the quote: “In kindergarten a child learns about different family forms and family types.” (Kurikulum, 1999).

The results of our research show that while discussing different family forms 32.3% of respondent preschool teachers and assistants mention same sex families. 44.2% of them do not mention them and 23.5% of asked think that this topic is not relevant for their line of work. In focus groups and in online surveys teachers and assistants that do not mention same sex families explained (and justified) this with the argument that there is not enough information about same sex families (more than 7%) or that they do not know how to present a same sex family to children.

In the survey, we assumed that teachers and assistants would present same sex families using the children story *And Tango Makes Three* that depicts everyday life of a same sex family.

At the start of the survey we asked preschool teachers and assistants if they knew any children stories about same sex families and if they would be prepared to read them to children in their kindergarten. 32.4% of the respondents confirmed that they know children stories with this contents and 67,6% does not know any such children stories. When we informed preschool teachers and assistants that there are two children stories in Slovene language that talk about same sex families, 62% respondents confirmed that they would be prepared to read such children story in kindergarten, 7% have already read one of these stories in the kindergarten, 15% would read such story in case they would have a prior approval from parents and 15% would not read such children story in the kindergarten. Reasons why they would not read the story are different (36% think that this is a promotion of homosexuality, 30% think that there is enough other stories to be read, 13% would not read the book because they think that parents would disapprove reading such a story and 21% would not read the story because of other reasons).

Closure is that with the usage of queer pedagogies in kindergartens preschool teachers and assistants could address and avoid using of the socially excluding definitions of “normality” that are hidden but still detectable in preschool children materials which is predominantly heteronormative in Slovenia. This can be prevented with proper selection of learning materials while using such language and other learning materials (children stories, books, videos, textbooks...) that do not support a status quo with the discussion about sexual orientation or sexual identity. With such approach they would gradually destroy “normalization” and self-evident socially established categories that base on inclusive and at the same time exclusive binarity in heteronormativity.

Children stories educate kids in a way that is understandable for them without moralizing or unnecessary labelling while providing a way for a child to learn how to distinguish between positive and negative human relationships and thus becoming more open, more susceptible for suggestion and influence from their environment as well as developing their social empathy. If grownups have problems explaining certain things to children, children stories can be very helpful. Preschool teachers and assistants can present various subjects with the help of children stories especially on areas which tend to be avoided or silenced. One such example is for sure same sex families and same sex relationships, an area, where the children story *And Tango Makes Three* is a best practice and a suitable tool that helps preschool teachers and assistants to explain same sex families and relationships in a way that is understandable for small children.

**Podatki o avtorici:**

**Nina Tuš Špilak**, univerzitetna diplomirana politologinja,  
kandidatka doktorskega študija sociologije na Fakulteti za družbene vede  
Rožičeva ulica 6, 1000 Ljubljana, Slovenija  
e-mail: [nina.tus@gmail.com](mailto:nina.tus@gmail.com)