

Hofstedeova dimenzija muževnosti kao analitički okvir rodne jednakosti i seksualne različitosti

Marija Bartulović
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Hofstedeov model “nacionalne kulture” posljednjih nekoliko desetljeća ima značajno mjesto među kroskulturnim istraživačkim pristupima čiji je cilj doprinos razumijevanju odnosa između kulture i identiteta. Dimenzija muževnosti u radu je primijenjena kao analitički okvir spolne/rodne diskriminacije iz kritičke perspektive s ciljem afirmiranja rodne osviještenosti kao dimenzije interkulturalnog kurikulumu. Nakon promišljanja o diskriminaciji kao nerekipročnom odnosu utemeljenom u neosviještenosti, spolna/rodna diskriminacija je povezana s muževnošću nacionalne kulture i problematizirana na razini spolne strukture obrazovnih djelatnika u Hrvatskoj te reprodukcije spolnih/rodnih stereotipa u interakcijsko-komunikacijskom aspektu obrazovanja. Drugi dio rada je posvećen problemu neosjetljivosti hrvatskoga obrazovnog sustava za pitanja seksualnih različitosti. Hofstedeovi nalazi o međupovezanosti muževnosti nacionalne kulture, stavova o seksualnosti i kulturne konstrukcije seksualnog ponašanja iskorišteni su kao okvir za interpretaciju neuspjelog pokušaja uvođenja seksualnog obrazovanja u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Završni dio rada pridonosi razumijevanju sustavnoga seksualnog obrazovanja kao integralne sastavnice interkulturalnog kurikulumu te nužnog koraka za implementaciju rodne perspektive u obrazovanju.

Ključne riječi: Hofstede, nacionalna kultura, muževnost, spolna/rodna diskriminacija, seksualna različitost, interkulturalno obrazovanje, rodna perspektiva, seksualno obrazovanje.

Uvod

Područje interkulturalnog i multikulturalnog obrazovanja posljednjih je desetljeća obilježeno širokom ekspanzijom na teorijsko-metodološkoj i praktičnoj razini. Osjetljivost za društveni kontekst, kao jedna od temeljnih odrednica interkulturalnih i multikulturalnih obrazovnih pristupa, rezultirala je diversifikacijom područja s obzirom na opće trendove u obrazovanju (globalizacija, interes za druge kulture, razvoj odgojno-obrazovnih teorija, afirmacija ljudskih prava u kontekstu obrazovanja), te specifične povijesne, socijalne i ekonomske uvjete koji utječu na oblikovanje obrazovne politike pojedinih država

(Bleszynska, 2010). Ujedinjujući čimbenik različito akcentiranih interkulturalnih obrazovnih modela su temeljni pojmovi, kultura i identitet, međutim, inkluzivnost njihova sadržaja i nemogućnost jednostranog određenja dodatni su izazov za pokušaj sistematizacije čitava područja.

Pojam kulture je višeznačan. U tumačenjima koja danas prevladavaju u društvenim znanostima kultura se odnosi na skup nematerijalnih vrijednosti karakterističnih za određenu društvenu grupu. Vrijednosti, norme, stavovi, vjerovanja i predodžbe obuhvaćeni takvim poimanjem kulture čine kolektivni identitet

određene grupe. Taj je identitet vrlo složen jer pojedinac istodobno pripada različitim grupama (nacionalni, etnički, rasni, rodni, jezični identitet), koje ne moraju nužno dijeliti iste norme i vrijednosti. Nadalje, razina identifikacije s pojedinim od grupnih identiteta može znatno varirati, pri čemu nacionalni identitet, koji je dugo imao status najznačajnijeg konstituenta grupnog identiteta, gubi taj primarni značaj (Crespi, 2006). Ta multidimenzionalnost identiteta za pojedinca može biti izvor unutarnjeg konflikta, npr. žena koja se istodobno identificira kao katolkinja i feministkinja može imati problema u mirenju nekih crkvenih stavova s ciljevima za koje se zalaže u promoviranju rodne jednakosti (Banks, 2001).

U skladu s izmijenjenim poimanjem pojmova kulture i identiteta, kojemu je znatno pridonio razvoj kulturalne povijesti kao discipline, predmetom istraživanja u interkulturalnom obrazovanju, osim nacionalnoga, postaju i ostale dimenzije identiteta – spol, rod, rasa, klasa, seksualno usmjerenje, invaliditet; njihova međupovezanost, način na koji se reprezentiraju, oblikuju i modificiraju u obrazovnome sustavu.

Među brojnim kroskulturalnim istraživačkim pristupima, kojima je cilj pridonijeti razumijevanju odnosa između kulture i identiteta, značajno mjesto posljednjih nekoliko desetljeća ima Hofstedeov model “nacionalne kulture”, empirijski konstrukt nastao kao rezultat velikoga istraživačkog projekta započetog 1966. godine među zaposlenicima IBM-a. Inicijalno se koncept sastojao od četiriju dimenzija koje čine odrednice nacionalnih kultura: hijerarhijska distanca, individualizam, kontrola neizvjesnosti i muževnost, od kojih će potonja biti detaljnije razrađena u nastavku rada (Hofstede, 2001). Rezultati dobiveni primjenom ovoga modela, kao referentnog okvira za pedagojsko istraživanje, u Hrvatskoj su prvi put objavljeni 2002. godine, u preliminarnom izvješću *Mladi u multikulturalnom svijetu* (Previšić i Mijatović, 2002). Pripremu upitnika kojim su ispitivani stavovi srednjoškolaca, nastavnika i roditelja o obilježjima nacionalne kulture, provedbu istraživanja i obradu podataka izvela je grupa naših znanstvenika¹ pod vodstvom prof. dr. sc. Vlatka Previšića u okviru projekta “Genealogija i tran-

sfer modela interkulturalizma”. Provedbom tog projekta je započeo proces proučavanja znanstvene teorije, konceptualiziranih i operacionaliziranih modela politika interkulturalizma i programa interkulturalnog odgoja europskih i svjetskih organizacija i institucija s obzirom na hrvatski prostor, a nastavljen je u okviru znanstveno-istraživačkog projekta “Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima” pod vodstvom prof. dr. sc. Nevena Hrvatića (2007-2011).

Iako primjena Hofstedeova koncepta, kao analitičkog okvira u kontekstu obrazovanja, ne može ponuditi smjernice za pedagoško normiranje (poželjnosti) orijentacija prema pojedinim dimenzijama modela nacionalne kulture (Katunarić, 2004), rezultati dobiveni ispitivanjem stavova učenika i nastavnika o pojedinim dimenzijama kulture (osobito u kontekstu obrazovanja) vrijedan su doprinos detekciji dominantnih odrednica hrvatske školske kulture i značajno polazište u procesu njezine (moguće) transformacije, osobito u područjima koja su u formalnom kurikulumu tradicionalno podzastupljena, a jedno od njih je i pitanje rodne osviještenosti u obrazovanju.

U mrtvome kutu obrazovnog sustava – rodna jednakost i seksualna različitost

Desetljeća borbe za ljudska prava, unutar koje pokreti za prava žena, a zatim seksualnih i rodnih manjina, imaju autonomnu genezu, suvremeno su društvo dovela do točke u kojoj se tematiziranje spolne/rodne diskriminacije može doimati suvišnim. Naime, nizom međunarodnih dokumenata, koje je RH usvojila kao dio pravne stečevine Europske Unije, stvoren je pravni okvir za zaštitu od svih oblika diskriminacije na temelju spola, roda ili seksualnog usmjerenja. Međutim, iako su ravnopravnost spolova i poštovanje seksualnih različitosti istaknuti kao vrijedni ciljevi na formalno-pravnoj razini, postojeći mehanizmi zaštite i dalje ostaju propusni za čitav niz diskriminirajućih praksi kojima su žene i pripadnici LGBT populacije u našem društvu svakodnevno izloženi.

Sue (2010) temeljnim problemom tog nerazmjera između formalne i praktične razine određuje “ne-

¹ Suradnici na projektu su bili: prof. dr. sc. Zlata Godler, prof.dr.sc. Antun Mijatović, prof.dr.sc. Vjeran Katunarić, prof.dr.sc. Neven Hrvatić, prof.dr.sc. Elvi Piršl, prof.dr.sc. Dijana Vican, doc.dr.sc. Koraljka Posavec, dr.sc. Vlatka Domović, mr.sc. Đurđa Jureša Persoglio, mr.sc. Ante Žužul, prof. Vinko Zidarić, prof. Tomislav Bunjevac (Mijatović i Žužul, 2004).

vidljivost” spolne/rodne i seksualne diskriminacije kao prakse koja proizlazi iz osobne neosviještenosti počinitelja. Prema autoru, opresivan (hetero)seksiistički diskurs prisutan je na svim društvenim razinama a očituju se u svakodnevnom uvredama i omalovažavanjima marginaliziranih društvenih grupa od strane dobronamjernih, moralnih članova obitelji, prijatelja, kolega, nastavnika, koji nisu svjesni da je njihovo ponašanje ugrožavajuće za određene pripadnike društva. Detekcija diskriminacijskih praksi žena i homoseksualnih osoba na institucionalnoj je razini započela šezdesetih godina prošloga stoljeća, s razvojem specifičnog rječnika (pojmovi patrijarhat, heteroseksizam, homofobija), kad su škole prepoznate ne samo kao instrument kulturne refleksije i reprodukcije već i kao mjesta na kojima se konstruiraju pojedini rodni i seksualni identiteti (Mac an Ghaill, Haywood i Popoviciu, 2007).

Međutim, razvoj kvalitetnih mehanizama za detekciju diskriminacijskih praksi u školskom okružju je otežan zbog izostanka sustavnih pedagoških istraživanja o procesu rodne socijalizacije posredstvom obrazovanja. Iako je od sedamdesetih godina prošloga stoljeća objavljen velik broj radova koji se bave temom rodne (ne)osviještenosti u obrazovanju, tek je manji broj njih posvećen dimenziji spola/roda kao elementu skrivenog kurikulumu i ulozi škole u kulturnoj reprodukciji patrijarhalnih spolnih/rodnih normi i obrazaca ponašanja. Najmanji je broj radova posvećenih razvoju škole kao autonomne institucije i instrumentu *de facto* promjene. U prevladavajućem pristupu istraživanjima rodne nejednakosti u obrazovanju na neravnopravnost između djevojčica i dječaka se gleda kao na problem kognitivnih razlika ili deficita (Lynch i Lodge, 2002, prema *Rodno osviještena politika u obrazovanju*, 2010), pri čemu očite seksističke prakse u poučavanju i učenju, zbog zanemarivanja afektivnog aspekta odgojno-obrazovnog procesa, nisu dokumentirane i proglašene nepravednima.

Rodna perspektiva kao dimenzija interkulturalnog kurikulumu

Interkulturalno obrazovanje podrazumijeva odnos, obrazovanje u interakciji (Grant, 2010). Shvaćen kao sredstvo i cilj, taj odnos implicira dvoje: dinamičnost interaktivnog procesa učenja koji se događa u mul-

tikulturalnome razrednom okružju te svijest o heterogenosti osobnih i društvenih identiteta učenika. U tom se procesu, osim prenošenja nastavnog sadržaja, događa transmisija kulturnog naslijeđa – stavova, vrijednosti, mitova, vjerovanja, stereotipa – s kojima nastavnici i učenici tijekom nastavnog procesa ulaze u interakciju. Pitanje na koje pritom valja odgovoriti jest – koje vrijednosti, iz kojih se potom generiraju cilj, sadržaj i metode obrazovanja, trebaju biti prepoznate i prenesene posredstvom obrazovanja? Na njega je moguće odgovoriti tek sa sviješću o povezanosti obrazovanja kao općeljudskog prava, ontološko-kvalitativne kategorije u kojoj se utemeljuje potencija istinskog bivanja osobe i širega socio-kulturnog konteksta u kojemu se to pravo ostvaruje.

U interkulturalnoj pedagoškoj perspektivi, u kojoj je proces obrazovanja određen kao kultura bivanja, time nesvodljiv na funkcionalističku kategoriju postignuća, pitanje isključivanja i diskriminacije po bilo kojoj osnovi je predmetom kritičke analize. Predmetom analize može biti bilo koja dimenzija identiteta na osnovi koje je ljudskome biću u procesu spoznavanja onemogućeno dostizanje punine osobnog potencijala, ontološke vokacije čovjeka, odnosno osvješćivanje u danome društveno-povijesnom kontekstu (Freire, 2002).

Značajan doprinos u rasvjetljavanju temeljnoga antropološkog pitanja naše epohe, koje Freire artikulira kao problem dominacije s ciljem ostvarenja slobode, postignut je u okviru feminističke teorije i pokreta, sustavnom kritikom patrijarhata kao opresivnoga društvenog sustava utemeljenog u dominaciji muškaraca nad ženama. Pojam dominacije, koji podrazumijeva nerazmjern odnos moći, poziciju tlačitelja i potlačenog, onog koji postoji po sebi i onog koji postoji za druge, onog koji postoji u svijetu i onog koji postoji sa svijetom, sadrži u sebi korijen diskriminacije kao odnosa u kojemu se osobi ili grupi na temelju određene karakteristike a priori dodjeljuje pozicija posebnosti. Tom je pozicijom determinirana jednosmjernost ukupne interakcije kao dinamičnog procesa u kojemu se pojedinać obrazuje, komunicirajući sa svijetom. Pozicija moći podrazumijeva privid aktivnosti i samoostvarenja diskriminirane osobe/grupe, jer okvir koji definira dominantna osoba/grupa onemogućuje autentičnost unutarnjeg iskustva, pretvaranjem života u

simboličko postojanje, reakciju. Ključni element za razumijevanje diskriminacije je prepoznavanje konteksta – kulturnog, vremenskog, povijesnog – u kojemu ta posebnost nastaje, kao prvoga koraka prema njezinoj demistifikaciji. U suprotnome, složenost svijeta, koja se kroz dijalektički odnos društva i pojedinca reflektira u složenosti pojma identiteta, neprestano se suočava s diversificiranom pojavnošću kategorija u kojima se utemeljuje diskriminacijska praksa. Disperzija moći i ambivalentnost pozicije većina – manjina, prvi – drugi, tu pojavnost čine beskonačnim nizom koji u pojedincu izaziva osjećaje straha i neizvjesnosti, a u suvremenom se društvu očituje u reafirmaciji tradicionalnih identiteta, neonacionalizma i utjecaja religije.

Jedan od oblika takvih nerecipročnih odnosa je i spolna/rodna diskriminacija u kojoj je kategorija posebnosti ispunjena pripadanjem ženskome, odnosno muškome spolu/rodu. Iako se najčešće, zbog povijesnih činjenica, odnosi na diskriminaciju ženskog spola, važno je naglasiti da se izjednačavanjem pojmovu spolna diskriminacija i diskriminacija žena pridonosi površnom razumijevanju ukupnog problema, iz kojega proizlazi površna praktična refleksija bez mogućnosti promjene u zbiljskoj sferi. Bell Hooks ukazuje na taj problem definiranjem feminizma kao pokreta koji nije usmjeren protiv muškaraca, već protiv seksizma, seksističkog izrabljivanja i ugnjetavanja, “bez obzira na to jesu li oni/one koji ga perpetuiraju muškarci ili žene, djeca ili odrasli” (Hooks, 2000, 13). Ukidanje diskriminacije, neovisno o kategoriji i obliku, podrazumijeva promjenu svijesti i dokidanje opresivnih obrazaca. Prema Freireu, najviša, kritička razina svijesti označuje stupanj u kojemu različite perspektive ne oblikuju statičnu poziciju koja definira i potvrđuje spolni/rodni identitet, već omogućuju razumijevanje i transformaciju opresivnog konstrukta stvarnosti posredstvom obrazovanja.

Morawski (1994) taj doprinos sumira detektiranjem triju esencijalnih pitanja u metaanalitičkom istraživanju rodne diskriminacije. Autorica postavlja pitanje na koji se način shvaćanje objektivnosti mijenja uvažavanjem činjenice da su istraživači dio specifičnog konteksta; na koji način tradicionalno značenje subjekta biva izmijenjeno socijalnim utjecajima i osobnim iskustvom; te na kojim se kriterijima utemeljuje valjanost znanstvenih istraživanja. Ujedinje-

na, ta pitanja čine osnovu feminističke kritičke pedagogije kao antipoda zapadnjačkoj, androcentričnoj obrazovnoj ideologiji. Naime, svaka obrazovna inicijativa uključuje normativnu prosudbu i donošenje odluka i vrijednosnih prosudbi glede onoga što valja istražiti, a što zanemariti (Lynch i Lodge, 2002, prema *Rodno osviještena politika u obrazovanju*, 2010). Tradicionalno, znanja, iskustva i vrijednosti koja se u školama prenose kroz formalne i neformalne kurikule jesu znanja, iskustva i vrijednosti muškaraca. Niz se autora iz područja interkulturnog obrazovanja bavio konstrukcijom znanja i metodama poučavanja s obzirom na rodnu perspektivu. Istraživanje Belenky i suradnika (1986, prema Banks 2001) je pokazalo da je koncepcija znanja i istine prezentirana u obrazovnim institucijama tijekom povijesti utemeljena u dominantnoj, muškoj kulturi u kojoj su, na temelju svoje perspektive, muškarci konstruirali prevladavajuće teorije, pisanu povijest i sustav vrijednosti koji su postali referentna točka za obrazovanje muškaraca i žena.

Nevidljivost žena u tradicionalnom kurikulumu je povezana s nizom problema od kojih je jedan nedostatak samopuzdanja djevojčica. Naime, iako na testovima kognitivnih sposobnosti postižu iste rezultate kao dječaci, činjenica što se tijekom obrazovanja ne susreću s pozitivnim primjerima postignuća pripadnica njihova spola, na djevojčice djeluje demotivirajuće i onemogućuje im razvoj samopuzdanja i pozitivne slike o sebi. Da bi se izbjegle takve posljedice, rodnu je osviještenost nužno shvatiti kao opću odrednicu kulturno respondibilnog kurikula i integrirati je u nastavne sadržaje, metode poučavanja i interakciju između nastavnika i učenika. U protivnome, deklarativna inkluzivnost škole i otvoreni stav prema različitostima bivaju iscrpljeni u različitim oblicima jednosmjernih, pasivizirajućih odnosa (dručkije kao slabije, zanimljivo, folkloristički pristup) koji nemaju transformativni potencijal.

U tipologiji odnosa prema različitostima Belenky (1986) navodi pet faza. Prvu naziva “povijest bez žena i boje”. Druga faza reprezentacije je “iznimne žene i ne-bijele osobe u povijesti”, treća faza je “kurikulum problema”, u kojemu su žene i ne-bijelci prikazivani kao problematični, nepostojeći, abnormalni, žrtve u povijesti. Četvrta faza označuje intelektualni i emotivni prevrat i autorica ju naziva “životi žena ili životi ne-bijelih osoba kao povijest”. U toj

fazi učenici i učenice su potaknuti na kritičko promišljanje različitih perspektiva i povezivanje prezentiranoga nastavnog sadržaja s osobnim životima. Takav pristup označuje pripremu za petu fazu nazvanu "povijest redefinirana i rekonstruirana na način da uključuje nas sve" (AAUW, 2004). Peta faza u reprezentaciji žena u kurikulumu reflektira načelo rodne osviještenosti u obrazovanju prizivanjem strukturalnih promjena na svim razinama i stvaranje novoga društvenog poretka utemeljenog u odbacivanju stereotipnih, binarnih spolnih/rodnih društvenih uloga.

Hofstedeova dimenzija muževnosti kao analitički okvir

Hofstedeova dimenzija muževnosti počiva na tezi da je rod jedna od temeljnih dimenzija na kojima se konstituira društvo. Za autora je postojanje bioloških razlika neupitno i statističko, njihovim se relativiziranjem otvaraju interkulturalna pitanja – u kojoj je mjeri, u različitim kulturama, biološka dimenzija spola određujući čimbenik za pripisivanje društvenih karakteristika, vrijednosti, normi, očekivanih ponašanja, statusa i funkcija. U osnovi, muževnost je dimenzija koja se odnosi na diversificiranost rodnih uloga.

Nakon inicijalnog istraživanja provedenog 1966. godine među zaposlenicima IBM-a, dimenzija muževnosti je nadopunjena nizom poddimenzija na osnovi korelacija s kroskulturalnim istraživanjima vrijednosti, na temelju čega su dobiveni korelati integrirani u koherentnu listu konotacija muževnosti kao dimenzije nacionalne kulture. Hofstede pritom naglašava da se muževnost i ženstvenost ne odnose na osobnost, već na naučene obrasce interpersonalnih reakcija koji su društveno poželjni u određenom, specifičnom kontekstu (Hofstede, 2001). Muževnost i ženstvenost nacionalnih kultura očituju se u sljedećim društvenim normama:

- strogo definirane spolne/rodne uloge muškaraca i žena nasuprot fluidnim spolnim/rodnim ulogama;
- dominacija muškarca u svim društvenim sferama nasuprot nepostojanju razlika u pozicijama moći utemeljenih u spolu/rodu;
- "mačizam" (razmetljiva muškost) kao idealni model rodnih uloga nasuprot androgenosti;

- otac kao model rodne uloge za dječake, a majka za djevojčice, nasuprot ocu i majci kao modelima rodnih uloga za djevojčice i dječake;
- postignuća i ekonomski kao primarne vrijednosti nasuprot kvaliteti života i zaštiti okoliša kao primarnim vrijednostima (Hofstede, 1998, prema Arrindell, 1980).

Muževnost i feminizacija obrazovne struke

Na temelju predstavljenih normi o rodnim ulogama, Hofstede je istaknuo opće karakteristike muževnih kultura: u njima postoji stroga podjela zanimanja s obzirom na spol, muškarci su povezani s ulogom privređivanja a žene s ulogom skrbi o ostalim članovima društva, muškarci i žene se obrazuju na različitim tipovima visokoobrazovnih institucija, neravnopravnost spolova je društvena činjenica, pozicija oca u obitelji je snažnija od uloge majke (Hofstede, 1998, prema Arrindell, 1980). Navedene je odrednice muževnih kultura moguće povezati s rezultatima srodnih istraživanja u Hrvatskoj i na taj način pridonijeti razvijanju rodne perspektive kao integralne dimenzije interkulturalnog kurikuluma. U sklopu projekta "Genealogija i transfer modela interkulturalizma" 2000. godine je provedeno istraživanje o stavovima učenika, roditelja i nastavnika o rodnim ulogama žena i muškaraca u području društvenih normi, obitelji, škole, politike i religije. Rezultati istraživanja, dobiveni primjenom upitnika koji je izrađen na temelju Hofstedeova modela kulture, pokazali su da Hrvatska pripada "europskoj muževnoj kulturi" (Mijatović i Žužul, 2004).

U muževnim kulturama postoji jasna raspodjela zanimanja s obzirom na spol, a obrazovanje je shvaćeno kao tradicionalno žensko zanimanje. Te se odrednice poklapaju s rezultatima istraživanja objavljenima u publikaciji *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2009.* koji se odnose na zastupljenost muškaraca i žena u području obrazovanja. Prema rezultatima, na kraju školske godine 2006/2007. u osnovnim školama Republike Hrvatske žene su činile 83%, a muškarci 17% nastavnog osoblja. U srednjim školama žena je bilo 67,2%, a muškaraca 32,8%. Na visokim učilištima i fakultetima spolna je raspodjela ravnomjernija. Na kraju akademske godine 2008/2009. žene su činile 44,5%, a muškarci 55,5% nastavnoga osoblja. Detaljnija analiza položaja žena u visokoobrazovnim institucijama pokazuje da je postotak žena veći u nižim zvanjima

– žene čine 50,4% asistenata, 43,9% docenata, 37,3% izvanrednih profesora te 24,3% redovitih profesora. Rektori sveučilišta su u 85,7% slučajeva muškarci, a dekani fakulteta i akademija te pročelnici sveučilišnih odjela su u 82,6% slučajeva muškarci.

Velik broj žena u sustavu predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja povezan je s romantičnom projekcijom majčinske uloge na ulogu učiteljice. Općenito, veći broj žena zaposlenih u sustavu obrazovanja, zdravstvenom sustavu i sustavu socijalne skrbi objašnjava se tradicionalnom podjelom društvenih uloga po spolu, koja se temelji na percepciji žene kao nježne, skrbne, drage, požrtvovne, strpljive, usmjerene na djecu i služenje ostalim članovima društva (Dovidio, Glick i Rudman, 2005). Na temelju takve "slike žene" i muškarci i žene oblikuju pozitivnije stavove prema ženama, negoli prema muškarcima, kao društvenoj grupi.

U tom je podatku sadržan paradoks seksizma manifestiranog u spolnoj diskriminaciji i djelomično pojašnjenje teške ostvarivosti *de facto* promjena u tom području. Naime, iako je seksizam u svojoj biti vrlo sličan rasizmu, osnovna je razlika u tome što muškarci i žene koji imaju predrasude prema ženama s njima ulaze u bliske odnose te, najčešće, prema njima izražavaju pozitivan stav. Istraživanja socijalnih psihologa o spolnim stereotipima i predrasudama dovela su pod znak pitanja Allportovu definiciju predrasude kao antipatije, jer se ona nije pokazala dostatnom u tumačenju spolne diskriminacije temeljene na predrasudama prema ženama (Rudman, 2005).

Nastavak definicije, u kojemu se predrasude definiraju kao podloga za socijalnu nejednakost, ponudio je osnovu za razlikovanje neprijateljskog (*hostile*) i dobronamjernog / patronizirajućeg (*benevolent*) seksizma (Glick i Fiske, 2003). Naime, žene su često, uz siromašne, starije, odnosno pripadnike nacionalnih manjina, shvaćene kao subordinirana grupa čije je prihvaćanje i mirenje s takvom društvenom pozicijom nagrađeno prijateljskim, zaštitničkim stavom dominantnih pripadnika društva. Iako privlačna, ta pozicija izravno podržava diskriminacijsku praksu. Kao što je pokazalo istraživanje istih autora, studentice koje su tijekom studija bile u vezama s muškarcima koje su trebale rezultirati brakom niže su na listi osobnih prioriteta rangirale obrazovanje i češće su napuštale studij prije završetka, negoli studentice koje nisu imale muškog zaštitnika.

Prihvaćanje pozicije ekonomske ovisnosti, u zamjenu za osjećaj sigurnosti, patrijarhalni je obrazac koji žene stavlja u stereotip divnih, nemoćnih, anđeoskih bića kojima je potrebna zaštita. Uz taj je obrazac vrlo često povezano partnersko nasilje do kojega dolazi u trenutku kad se anđeo pretvara u vraga. Nadalje, problem dobronamjernog seksizma, koji vrlo često nije predmetom kritičke analize u kontekstu obrazovanja, otežava detektiranje diskriminacijskih praksi i pridonosi shvaćanju da su razlike između muškarca i žena prirodne, pa stoga i nepromjenljive. Prema Hofstedeu, u muževnim kulturama rodna socijalizacija rezultira stabilnim obrascima u shvaćanju muške i ženske rodne uloge koje diskriminirani pripadnici društva, u ovome slučaju žene, nisu skloni mijenjati.

Muževnost i interakcijsko-komunikacijski aspekt obrazovnog procesa

Dominacija reformističkog feminizma na teorijsko-konceptualnoj razini i prevlast kvantitativne metodološke paradigme u problematiziranju rodnih pitanja u obrazovanju izaziva u značajnom broju feminističkih autorica bojazan o formalnoj implementaciji politike rodne osviještenosti u obrazovanju koja ne uspijeva polučiti opipljive rezultate u zbiljskoj dimenziji. Naime, rezultati istraživanja o skrivenom kurikulumu pokazuju da različite seksističke prakse i postupci uglavnom prolaze neprimijećeni ili ih učenici zemaraju. Nadalje, istraživanja pokazuju da nastavnici nisu svjesni različitih učinaka vlastitog ponašanja i prakse poučavanja na učenice i učenike, u kojima se reflektiraju njihove predrasude i različita očekivanja o postignućima muškaraca i žena (*Rodno osviještena politika u obrazovanju*, 2010; UNESCO, 2005).

Postojeća istraživanja o spolnoj/rodnoj diskriminaciji u Hrvatskoj u najvećoj su mjeri usmjerena na niže razine odgojno-obrazovnog sustava, dok su ona koja se bave pitanjima rodne osviještenosti na visokoobrazovnoj razini usmjerena ponajprije na analizu spola kao prediktora za odabir vrste fakulteta. Sadržajne analize kurikuluma te interakcijsko-komunikacijskog aspekta procesa obrazovanja u kojemu se prenose tradicionalni, patrijarhalni obrasci odnosa između muškaraca i žena, nisu zastupljene kao sustavna pedagojska istraživačka pitanja.

Rezultati istraživanja o spolnim/rodnim stereotipima provedenog među studenticama Pedagoškog

fakulteta u Rijeci (Mušanović (1995; 2002) potvrđuju tezu o prenošenju patrijarhalnih normi o rodnom ulogama žena i muškaraca u obrazovni proces. Postojanje tradicionalnih spolnih/rodnih stereotipa u budućih učiteljica, koje se na ponašajnoj razini manifestira kao prihvaćanje i prenošenje tradicionalne ženske rodne uloge, značajan je prediktor socijalizacije rodni uloga učenika i učenica. Stereotipni stavovi učiteljica i učitelja o rodnom ulogama reflektiraju se u nastavnom procesu, na nesvjesnoj razini, u odabiru nastavnog sadržaja, načinu komunikacije i interpretiranju ponašanja učenika. Tradicionalne kategorije muško-žensko na taj način postaju socijalizacijske norme koje škola uspješno reproducira (Mac an Ghaill, Haywood i Popoviciu, 2007).

Taj je problem osobito važan u kontekstu obrazovanja budućih obrazovnih djelatnika. Učitelji koji tijekom stručnog obrazovanja ne razviju rodnu osviještenost, kao konceptualni okvir za samorefleksiju, nekritičkim prenošenjem kulturnih praksi osnažuju funkcionalnu ulogu škole u reprodukciji postojećih patrijarhalnih normi i vrijednosti. Posljedica nesustavnosti u problematiziranju rodne osviještenosti u obrazovanju rezultira eksperimentalnim karakterom različitih pristupa koje nastavnici u svome radu primjenjuju; osobno iskustvo i anegdote iz svakodnevnog života udovoljavaju preporučenom zahtjevu u kroskurikulranoj zastupljenosti rodne problematike u nastavnim sadržajima. Takav je pristup, s jedne strane, potvrda feminističkog stava o osobnom kao političkom, dok s druge strane pridonosi marginalnoj poziciji feminističke perspektive u okviru tradicionalnog kurikulum (Poole i Isaacs, 1993).

Sikes (1993) upotpunjuje ovu kritiku ističući nužnost sustavnog pristupa integriranju koncepta rodne osviještenosti u kurikulum, kako bi se učenicima osigurali vrijeme i vještine nužni za kritičku refleksiju, kao pripremu za emancipacijsku praksu u kasnijem profesionalnom djelovanju.

Muževnost i seksualnost – implikacije za seksualno obrazovanje

Komparativne studije seksualnog ponašanja pokazale su da je seksualno ponašanje kulturno uvjetovano

i povezano s muževnošću/ženstvenošću kao dimenzijom nacionalne kulture. U muževnim kulturama seksualnost je, više nego u ženstvenim kulturama, shvaćena kao tabu, pripadna je privatnoj sferi i obilježena konzervativnim stavovima o seksualnim različitostima. Nadalje, u ženstvenim kulturama brak se smatra manje svetim i partneri su u manjoj mjeri međupovezani; koncepti seksa i ljubavi su u većoj mjeri međupovezani, prihvatljivije je da žena za vrijeme seksualnog odnosa preuzima aktivnu ulogu. Abortus, kontracepcija, masturbacija i homoseksualnost u ženstvenim su kulturama tabuizirani u manjoj mjeri negoli u muževima (Hofstede, 1998).

Konzervativan, "viktorijanski" stav prema seksualnosti, karakterističan za veći dio zapadnih društava sve do polovice 20. stoljeća, Hofstede povezuje s muževnošću kao dimenzijom nacionalne kulture, pojašnjavajući činjenicu da je seksualna revolucija mnogo značajnije rezultate polučila izvan granica SAD-a. Promjenu u stavovima prema seksualnosti koja je obilježila europska društva tijekom proteklih nekoliko stoljeća Norbert Elias ilustrira na primjeru knjige dijaloga *Razgovori (Colloquia)* Erazma Rotterdamskog, koja se prevodila, tiskala i koristila kao nastavni materijal za dječake sve do 19. stoljeća. U jednome od dijaloga mladi Sofronije uspijeva uvjeriti Lukreciju, prostitutku s kojom je imao seksualne odnose, da promijeni način života, pomažući joj u pronalasku smještaja i poštene žene koja će skrbiti o njoj. Stav prema seksualnosti Elias ilustrira citatom iz *Povijesti pedagogije* njemačkog pedagoga Von Raamera u kojemu se autor sablažnjava nad činjenicom da je doktor teologije osmogodišnjim djecačima namijenio knjigu u kojoj je žudnja opisana u svom najgorem obliku (Hofstede, 1998).

Naglašenu inhibiciju prema otvorenom tematiziranju seksualnosti koju Von Raumer izražava još je moguće detektirati u muževnim kulturama. Mjera u kojoj stavovi prema seksualnosti među kulturama variraju povezana je s načinom na koji se seksualnost normira i reprezentira u institucionalnom obrazovanju. U Hrvatskoj seksualno obrazovanje još nije dio formalnog kurikulum. Nakon eksperimentalne provedbe dvaju programa² tijekom školske

² U eksperimentalnim programima udruga GROZD i Forum za slobodu odgoja sudjelovalo je ukupno 2009 učenika; 1123 iz osnovnih škola i 886 učenika srednjih škola.

godine 2007/2008., Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, je temeljem rezultata vanjske evaluacije, uvođenje zasebnog programa seksualnog obrazovanja u škole ocijenilo nepotrebnim. Predstavljanje i razmatranje tih programa zahtijevali bi detaljnu analizu, a u kontekstu ove teme zanimljivo je navesti komentare Državne pravobraniteljice za ravnopravnost spolova koja je istaknula kako izostanak rodne perspektive u seksualnom obrazovanju zanemaruje eliminaciju spolnih/rodnih stereotipa, dok je poučavanje o istinskom smislu seksualnih odnosa u heteroseksualnom braku diskriminirajuće za osobe koje nisu u braku, razvedene osobe i djecu koja su rođena u izvanbračnim zajednicama, čime je ugrožena Nacionalna politika rodne ravnopravnosti (Bijelić, 2008). Nadalje je istaknuto kako vrijednosno negativna procjena homoseksualnosti onemogućuje razvoj dječje sposobnosti za razumijevanje različitih vrijednosti i samostalno donošenje odluka.

Osim argumenta o "samorazumljivosti" prema kojemu o seksualnosti nije potrebno obrazovati, potreba za institucionalnim seksualnim obrazovanjem često se dovodi u pitanje argumentom o "naivnoj dječjoj prirodi". Kad u obzir uzmemo količinu informacija i poruka o seksualnosti kojima su djeca svakodnevno izložena posredstvom medija, u druženju s vršnjacima i sl., takva romantična, aseksualna percepcija djece osnovnoškolske dobi postaje iskaz pedagoške neodgovornosti za ozbiljna obrazovna pitanja. Kao ilustrativni primjer ovdje može poslužiti film *It's elementary*, snimljen u šest američkih osnovnih škola, koji je pokazao kako djeca o homoseksualnosti i spolnim ulogama znaju mnogo više nego što se uobičajeno, netočno, pretpostavlja. Naime, nakon što su im u razredu postavljena pitanja o značenju pojmova "gay", "lesbian" i "homosexual", američki su učenici ponudili lavinu odgovora formiranih na temelju poruka dobivenih iz medija i u druženju s vršnjacima. Većina odgovora je bila negativno intonirana, dio je bio neutralan, a svi su bili nepotpuni (Bickmore, 1999).

Istraživanje istih autora je pokazalo kako djeca osnovnoškolske dobi znaju da struktura obitelji ne podrazumijeva jednu mamu i jednog tatu, no svje-

zna su rizika od vršnjačkog zadirivanja kojemu će se izložiti ako priznaju da ne žive u "uobičajenoj" obitelji. Ovi su primjeri navedeni radi demistificiranja dječje seksualnosti s jedne strane, te partikularnog shvaćanja sadržaja seksualnog obrazovanja, s druge. Učinkoviti programi seksualnog obrazovanja obuhvaćaju čitav niz tema, poput seksualnog nasilja, homofobije i spolne/rodne diskriminacije, osiguravajući mladim ljudima pristup znanstveno utemeljenim informacijama, znanjima i vještinama pomoću kojih će moći odgovorno i kritički promišljati vlastitu seksualnost i njezine društvene implikacije. Istraživanjima je utvrđeno da programi tzv. prve generacije, usmjereni na prenošenje informacija o ljudskoj seksualnosti i reprodukciji, s naglaskom na rizike vezane uz seksualnu aktivnost, nemaju nikakva učinka na ponašanje učenika. Učinkoviti (multimodularni) programi, osim informiranja, promiču usvajanje pozitivnih stavova i vrijednosti, usvajanje interpersonalnih vještina i odgovorno ponašanje (Štulhofer i Hodžić, 2003). Osim sveobuhvatnog sadržaja, element koji utječe na učinkovitost programa seksualnog obrazovanja njihova je sustavna provedba. Seksualna socijalizacija je dugotrajni proces obilježen razvojnim specifičnostima za pojedinu dob učenika, zbog čega povremena, izolirana predavanja ne rezultiraju željenim obrazovnim učinkom. Školsko okruženje, u kojemu većina osoba između 13 i 15 godina provodi najveći dio svoga vremena, idealni je kontekst za sustavni razvoj znanja i vještina nužnih za donošenje odgovornih odluka u socijalnim i seksualnim odnosima pri čemu posebnu pozornost treba posvetiti djeci čije primarno socijalno okruženje nije poticajno (UNESCO, 2010).

Pravo učenika na sustavno obrazovanje o seksualnosti i zaštitu od diskriminacije na temelju seksualnog usmjerenja

Pravo na sveobuhvatno obrazovanje o seksualnosti pripada u seksualna, univerzalna ljudska prava, zasnovana na slobodi, dostojanstvu i jednakosti svih ljudskih bića.³ Kao polazište u razumijevanju ciljeva i sadržaja seksualnog obrazovanja, ono implicira

³ U Deklaraciji o seksualnim pravima, prihvaćenoj u Hong Kongu na 14. svjetskom seksološkom kongresu, 26. kolovoza 1999., seksualnost se definira kao integralni dio osobnosti svakog ljudskog bića, čiji razvoj ovisi o zadovoljenju osnovnih ljudskih potreba, kao što su želja za kontaktom, intimnošću, emocionalnim izražavanjem, užitkom, nježnošću i ljubavlju. Osim Deklaracije o seksualnim pravima, niz međunarodno priznatih dokumenata mladima osigurava pravo na zdravlje, život, obrazovanje i nediskriminaciju.

bavljenje pitanjima koja su za mnoge zemlje, uključujući i Hrvatsku, osjetljiva. U muževnim kulturama seksualnost je, više nego u ženstvenim kulturama, shvaćena kao tabu, pripadna je privatnoj sferi i obilježena konzervativnim stavovima o seksualnim različitostima (Hofstede, 1998). U refleksiji na praksu to možemo povezati s obrazovnim metodama poput školskih panel-diskusija za homoseksualne učenike (Dankmeijer, 2007) koje su za našu institucionalnu obrazovnu praksu još nepoznate te činjenicom da se obrazovanjem o osjetljivim pitanjima u najvećoj mjeri bave nevladine organizacije, među ostalima, Ženska infoteka, Centar za edukaciju, savjetovanje i istraživanje (CESI), Udruženje Zagreb Pride, Lori, B.a.b.e., koje svojim publikacijama i organiziranjem različitih manifestacija nastoje pridonijeti razvoju svijesti o spolnim/rodnom pitanjima. Unatoč negativnim reakcijama i poteškoćama kojima su nerijetko praćeni, njihovi projekti usmjereni na promicanje vidljivosti, poput povorki, festivala ili poster-kampanja važni su jer senzibiliziraju javnost i otvaraju put za uključivanje osjetljivih tema u sustav formalnog obrazovanja.

Seksualno nasilje je još jedno od osjetljivih pitanja povezanih s muževnošću kao dimenzijom nacionalne kulture. Prema podacima Ženske sobe – centra za seksualna prava, u Hrvatskoj se svake godine prijavi između 650 i 720 kaznenih djela seksualnog nasilja, što je samo dio problema, jer seksualno nasilje ima najveću proporciju tamnih brojki. Naime, na jedno prijavljeno silovanje dolazi 15-20 neprijavljenih. Prema rezultatima istraživanja o nasilju u adolescentskim vezama, koje je 2006. proveo Centar za edukaciju, savjetovanje i istraživanje (CESI) i objavio u publikaciji *Nasilje ne prolazi samo od sebe*, čak 70 posto mladih je doživjelo neki oblik nasilja u vezi. Najčešće je riječ o oblicima nasilnog ponašanja kojima se nastoji dominirati nad osobom, poput izrazite ljubomore, posesivnosti, kontrole, optuživanja i emocionalne ucjene, dok su seksualno nasilje i tjelesna agresija u vezama mladih manje zastupljeni.

U situaciji u kojoj, unatoč zabrinjavajućim kvantitativnim podacima o seksualnom nasilju, spolno prenosivim bolestima, neravnopravnosti spolova,

diskriminaciji seksualnih i rodni manjina, sustavno seksualno obrazovanje još nije uvedeno u naše škole, zahtjevna uloga seksualnog prosvjećivanja ostaje zadatak roditelja. Unatoč zabrinutosti koju osjećaju za djecu, oni najčešće izbjegavaju razgovore o seksualnosti – zbog kulturnih normi, neznanja ili nelagode koju pritom osjećaju. Isti se obrazac javlja i u nastavnoj praksi – izbjegavanje razgovora o osjetljivim temama u kontekstu seksualnog obrazovanja za učitelje često nije političko ili vjersko pitanje, već odraz neugode koja proizlazi iz njihove nedovoljne pripremljenosti (Bickmore, 1999). Tome pridonosi prevladavajuća kultura performativnosti u obrazovanju, koja zbog pritiska za postizanjem izvrsnih rezultata učitelje čini nesklonima otvaranju novih pitanja i uvođenju dodatnih sadržaja u predmetne kurikulume. Edukaciju nastavnika za seksualno obrazovanje stoga treba ugraditi u programe stručnog usavršavanja i kurikulume nastavnčkih fakulteta (Robinson i Ferfolja, 2001).

Uvođenje sustavnog seksualnog obrazovanja velik je izazov za hrvatski školski sustav, no možemo se nadati da će, uz pomoć brojnih publikacija i pozitivnih iskustava iz inozemne prakse koja su nam dostupna, taj izazov uskoro postati dosežan. Jedno od mogućih polazišta je UNESCO-ova⁴ publikacija (2009) koja kulturno osviještenim i znanstveno utemeljenim jezikom daje okvir za seksualno obrazovanje koje nije uvjetovano političkim i/ili religijskim dogmama, a usmjereno je obrazovanju (seksualno) slobodnih osoba.

Umjesto zaključka

Implementacija rodne osviještenosti u obrazovanju kompleksan je proces koji obuhvaća sustavnu analizu i rekonstrukciju kurikuluma. Međunarodni dokumenti iz tog područja i teorijski doprinosi ostvareni u okviru feminističke teorije i pokreta polazište su za provedbu tog procesa, međutim, na praktičnoj razini postoje brojni problemi. Rezultati istraživanja o pitanjima spolne/rodne problematike ukazuju na nasilje nad ženama, iskrivljenu sliku žena u medijima i nastavnim sadržajima, trend feminizacije

⁴ International Guidelines on Sexuality Education: An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education.

obrazovnih djelatnika uz mali broj žena na pozicijama moći, te nepostojanje sustavnoga seksualnog obrazovanja i obrazovanja za rodnu osviještenost budućih učitelja, zbog čega se u nastavnom procesu u interakciji s učenicima nastavljaju prenositi tradicionalni, stereotipni stavovi o ulogama muškaraca i žena povezani s heteronormativnim predrasudama o seksualnim različitostima.

Zahtjevnost spolne/rodne problematike u obrazovanju ne može se obuhvatiti površnim pristupom i nekritičkom primjenom europskih standarda/obrazaca u kojoj su zanemarene osobitosti hrvatskoga socijalno-političkog konteksta, već sustavnom implementacijom načela rodne osviještenosti u kurikulumu. U tu je svrhu nužno provoditi znanstvena pedagoškijska istraživanja koja se bave odnosom roda i obrazovanja. Iako je kvalitativna metodologija u tom području primjerenija, kvantitativne studije (Hof-

stede) koje prikazuju razmjere spolne/rodne segregacije u obrazovnim, ekonomskim, gospodarskim, kulturnim i političkim aspektima društva mogu u tom procesu biti zahvalna polazišna točka. Naime, unatoč brojnim kritikama koje je doživio Hofstedeov model kulture, a koje se primarno odnose na statično poimanje kulture, primjena ovog koncepta u području obrazovnih istraživanja ima nekoliko vrijednih aspekata. Povezivanje Hofstedeovih nalaza s rezultatima srodnih istraživanja, osim doprinosa empirijskoj validaciji njegova konstrukta, omogućuje multiperspektivnu analizu određenih odgojno-obrazovnih fenomena. Nadalje, temeljem istraživanja provedenog u okviru projekta "Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima", osobito analizom podkategorija dimenzije muževnosti, dobit ćemo vrijedne smjernice za implementaciju rodne perspektive u interkulturalni kurikulum.

Literatura

- American Association of University Women (2004), How schools Shortchange Girls: Three Perspectives on Curriculum. U: Flinders. D. J., Thornton, S. J. (ur.), The Curriculum Studies Reader. New York: RoutledgeFarmer, str. 205 – 229.
- Arrindell, W. A. (1998), Femininity and Subjective Well-Being. U: Hofstede, G. i sur. (ur.), Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Culture. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications, str. 44 – 55.
- Banks, J. A. (2001), Multicultural Education: Characteristics and Goals. U: Banks, J. A.; McGee Banks, C. A. (ur.), Multicultural Education: Issues & Perspectives (4. izdanje). New York: John Wiley & Sons, str. 3 – 31.
- Bickmore, K. (1999, April 22), Teaching Queerly: Affirming Diversity in Elementary Schools. Paper presented at AERA Conference, Montreal, Canada.
- Bijelić, N. (2008), Sex Education in Croatia: Tensions between Secular and Religious Discourses. *European Journal of Women's Studies*, 15 (4), 329-343.
- Bleszynska, K.M. (2011), Intercultural Education in Postcommunist Countries. U: Grant, C. A., Portera, A. (ur.), Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness. New York: Routledge, str. 69 – 83.
- Crespi, F. (2006), Sociologija kulture. Zagreb: Politička kultura.
- Crkvenčić-Bojić, J. (ur.) (2009), Žene i muškarci u Hrvatskoj 2009. Zagreb: Državni zavod za statistiku.
- Dankmeijer, P. (2007), Starting global collaboration in education about sexual diversity. U: Dijk, L. van, Driel, B. van, Challenging homophobia: teaching about sexual diversity. London: Trentham Books, str. 3 – 19.
- Freire, P. (2002), Pedagogija obespravljenih. Zagreb: Održivi razvoj zajednice – Odraž.
- Glick, P.; Fiske, S. T. (2003), An ambivalent alliance: hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. U: Plous, S. (ur.), Understanding prejudice and discrimination. Boston: McGraw-Hill, str. 225 – 231.
- Grant, C. A., Brueck, S. (2011), A Global Invitation. Toward the Expansion of Dialogue, Reflection

- and Creative Engagement for Intercultural and Multicultural Education. U: Grant, C. A., Portera, A. (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge, str. 3 – 12.
- Hofstede, G. (1998), *Comparative Studies of Sexual Behavior: Sex as Achievement or as Relationship*. U: Hofstede, G. i sur. (ur.), *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Culture*. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications, str. 153 – 179.
- Hofstede, G. (2001), *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hooks, B. (2004), *Feminizam je za sve: strastvena politika*. Zagreb: Centar za ženske studije.
- Katunarić, V. (2004), *Od distinkcije prema srodnosti: model "Nacionalne kulture" Geerta Hofstede*. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 25 – 39.
- Mac an Ghaill, M., Haywood, C., Popoviciu, L. (2007), *Heterosexism and Homophobia in the Hidden Curriculum*. U: Bank, B. J. (ur.), *Gender and Education. An Encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers, str. 549 – 554.
- Mijatović, A., Žužul, A. (2004), *Prilog određenju dimenzionalnih značajki kulturnog identiteta srednjoškolske mladeži u Hrvatskoj*. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 41 – 65.
- Morawski, J. G. (1994), *Practising feminisms, reconstructing psychology: Notes on a liminal science*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mušanović, M. (1995), *Sexual stereotypes of teacher and non-tolerant communication in a classroom / Spolni stereotipi učitelja i netolerantna komunikacija u razredu*. U: *Education for tolerance: approaches, conceptions and solutions*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, str. 175 – 180.
- Mušanović, M. (2002), *Personal theory about teaching and reduction of gender stereotypes in the classroom*. U: *Flying over or falling through the crack? Young People in a Risk Society*. Ljubljana: Office for Youth of the Republic of Slovenia, str. 261 – 268.
- Poole, M., Isaacs, D. (1993), *The Gender Agenda in Teacher Education*. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3), 275 – 284.
- Previšić, V., Mijatović, A. (2002), *Mladi u multikulturalnom svijetu*. Zagreb: Interkultura.
- Robinson, K. H., Ferfolja, T. (2001.), *What Are We Doing This for? Dealing with Lesbian and Gay Issues in Teacher Education*. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), 121 – 133.
- Rodno osviještena politika u obrazovanju. Preporuka CM/Rec (2007)13 prihvaćena od strane Odbora ministara/ministrica Vijeća Europe 10. listopada 2007. godine i Memorandum s objašnjenjima (2010), Zagreb: Vlada RH, Ured za ravnopravnost spolova.
- Rudman, L. (2005), *Rejection of Women? Beyond Prejudice as Antipathy*. U: Dovidio, J. F., Glick, P., Rudman, L. A. (ur.), *On the nature of prejudice: fifty years after Allport*. Malden: Blackwell Publishing, str.106 – 121.
- Sikes, P. (1993), *Gender and teacher education*. U: Siram-Blatchford, I. (ur.), *«Race», Gender and the Education of Teachers*. Buckingham: Open University.
- Sue, D. W. (2010.), *Microaggressions in every day life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Štulhofer, A., Hodžić, A. (2003), *Seksualna edukacija u školi: što je s Hrvatskom? Napredak*, 144 (1), 40 – 52.
- UNESCO (2005), *Exploring and understanding gender in education: a qualitative research manual for education practitioners and gender focal points*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2009), *International Guidelines on Sexuality Education: An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>