

Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturalnog obrazovanja

Marija Bartulović
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Koncept rodne jednakosti u obrazovanju dugo je vremena bio dominantno vezan za feminističku teoriju koja pitanje roda nerijetko problematizira iz ekskluzivističke perspektive, ponekad čak dajući primat rodnoj opresiji u odnosu prema ostalim oblicima opresije, uspostavljajući na taj način neutemeljen hijerarhijski odnos među njima. Međutim, suvremeni pravci u feminističkoj, kao i interkulturalnoj i kritičkoj pedagogiji rod shvaćaju kao jednu od dimenzija različitosti koje se međusobno isprepliću u nastavnome procesu. Polazeći od teorije intersekcionalnosti kao analitičkog okvira, rad se usmjerava na analizu rodne dimenzije službenog kurikulum, pri čemu su u fokusu nastavni predmeti, udžbenici i obrazovna postignuća. Ipak, za rodnu analizu je daleko potentniji skriveni kurikulum, odnosno problematiziranje interakcije među nastavnicima i učenicima; zatim analiza heteronormativnosti i homofobije u obrazovanju te različiti oblici seksualnog nasilja koji nerijetko ostaju izvan službenog vidnog polja odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: rodna jednakost, interkulturalno obrazovanje, feministička pedagogija, formalni kurikulum, skriveni kurikulum.

It is indeed crucial to locate the 'silences' –the absent presences –in all school messages.

Michael Apple

Ispitivanje vidnog polja - mjesto rodne jednakosti u interkulturalnom obrazovanju

Rodna jednakost je, zahvaljujući prvenstveno suvremenim, kroskulturalnim feminističkim pravcima koji rod analiziraju polazeći od teorije intersekcionalnosti (Crenshaw, 1991) postala sastavna dimenzija interkulturalnog obrazovanja koja, uz relacijski odnos roda i ostalih dimenzija socijalnog identiteta, obuhvaća kritičku analizu homogenog, kolektivnog ženskog identiteta i opresivnih obrazaca uspostavljanja odnosa među različitostima. Jedan od najčešćih obrazaca koji se javlja u odno-

su prema različitom/drugom je objektivizacija. To je relacijski odnos koji podrazumijeva pasiviziranje druge strane i ophođenje s njom na unaprijed pretpostavljeni način kojega artikuliramo iz pozicije moći odnosno norme. Ako govorimo o manjinskoj kulturi, objektivizacija se očituje u površnom odabiranju kulturnih elemenata koji su nam privlačni (u obrazovanju primjerice takav tip odnosa možemo primijetiti u 'kulturnim festivalima', degustiranju hrane ili slavljenju običaja koje doživljavamo kao egzotične i zanimljive). Kada govorimo o odnosima između muškaraca i žena, to se očituje u stereotipnim, hermetičnim rodnom ulogama koje

ženu određuju kao pasivnu, submisivnu, onu prema kojoj se muškarac odnosi zaštitnički (benevolentni seksizam), onu koja nije autonoman, samoodređujući subjekt, već se relacijski konstituira u odnosu responsivnosti spram aktivne, muške norme. U obrazovnom procesu ta je (nesvjesna) objektivizacija prisutna prije svega u interakcijskim obrascima učitelja i učenika koji su opterećeni binarnom rodnom kodovima i pridonose održivosti idealtipskih konstrukata muževnosti i ženstvenosti, odstupanje od kojih je percipirano kao identitetska anomalija, partikularnost ili nepotpunost. Radi se o području koje je za feminističku pedagogiju iznimno važno jer nadilazi površno tumačenje rodne jednakosti kao problema rodnog pariteta i bavi se problemima koji, uslijed zanemarenosti rodne perspektive u obrazovanju, imaju marginalan ili čak nevidljiv karakter.

U svojoj knjizi o feminističkoj analizi obrazovne politike Tetrault (1997) piše kako mi više brinemo oko financijskog iznosa koji država ulaže u djevojčice ne bi li postigle što bolje rezultate na standardiziranome testu iz matematike, nego o tome kako se neka od njih osjećala nakon što joj je profesor matematike uputio neprimjeren komentar o njenom izgledu. Ova konstatacija jasno ukazuje na mjesto koje rod, odnosno rodna (ne)osviještenost, zauzima u tradicionalnom obrazovnom sustavu i ističe koliko nam se, ako nemamo jasno razvijenu rodnu perspektivu, diskriminirajućih praksi svakodnevno zbiva pred očima, a da toga uopće nismo svjesni. Ovim ćemo radom nastojati ukazati na neke od njih i pokušati ponuditi produktivan okvir za njihovu detekciju i dekonstrukciju u hrvatskome odgojno-obrazovnom sustavu.

Rodna dimenzija kurikuluma

Većina suvremenih autora koji se bave teorijom kurikuluma slaže se da kurikulum nikada nije dovršen, stalno je u nastajanju, mijenja se i doraduje u neposrednosti nastavnog procesa. Otvorenost ili nedovršenost kurikuluma usko je povezana s neplaniranim ishodima učenja i subliminalnim porukama koje se prenose putem obrazovanja. To znači da učitelj nikada ne može sa sigurnošću pretpostaviti što će učenik naučiti, ne može u potpunosti usmjeravati i kontrolirati nastavni proces, već treba pri-

hvatiti nesigurnost kao njegov sastavni dio (Kumashiro, 2004). Prema autoru, učitelji tu nesigurnost ili neizvjesnost trebaju koristiti kao alat za refleksiju vlastitog kurikuluma. Pritom je vrlo važno razlikovati formalni, službeni kurikulum, od neslužbenog, skrivenog, implicitnog; i razvijati osjetljivost za značajni dio odgojno-obrazovnog procesa koji se zbiva 'iza zastora', s onu stranu propisanog plana i programa, službenih popisa literature, kompetencijskih okvira i vanjskih standarda.

Prema Beyeru i Listonu (1996) kurikulum obuhvaća formalno znanje koje je centralno za proces poučavanja, kao i skrivene, subliminalne poruke koje se prenose u procesu interakcije u specifičnoj vrsti institucije koja osnažuje prenošenje određenih vrijednosti, stavova i dispozicija. Dakle, osim formalnog sadržaja prezentiranog u udžbenicima i ostalim nastavnim materijalima, kurikulum obuhvaća i ukupnost razmjene koja se između nastavnika i učenika događa na interakcijsko-komunikacijskoj razini odgojno-obrazovnog procesa, bez obzira na to je li njen sadržaj pokriven udžbenicima ili ne. Posljedica toga su planirani i neplanirani ishodi učenja; ne samo ono što učitelj svjesno želi prenijeti učenicima, već i sve ono što biva naučeno kao posljedica sudjelovanja u razrednom, odnosno školskom okružju. To je okruženje često pretpostavljeno; sačinjavaju ga institucionalni mehanizmi i ustaljene prakse utemeljene u širem društvenom i kulturnom kontekstu čije značajke ne bivaju propitivane sve dok osobe; učenici ili učitelji koji se ne uklapaju u njihov okvir, ne pronađu konstruktivan način za artikuliranje svog marginaliziranog položaja i suprotstave se opresivnoj kulturi. Ta praksa otpora ovisi o mjeri u kojoj je različitost prepoznata i priznata na razini kurikuluma.

Danas, zahvaljujući prije svega ljudskopravnom okviru koji je postao referentna točka za tretiranje različitosti u obrazovanju, možemo konstatirati kako kultura otpora protiv marginalizacije i diskriminacije postaje sve snažnija, jer dobiva formalno, pravno i institucionalno pokriće. Ipak, ako govorimo o rodnoj, i s njom izravno povezanom, seksualnoj diskriminaciji, moramo uzeti u obzir činjenicu da se radi o području koje je i na razini implementacije europskog sustava ljudskih prava u većini zemalja tretirano kao marginalno, zbog čega imple-

mentacija rodno osviještene politike u obrazovanju, čak i u visoko razvijenim zapadnim demokracijama, zaostaje za ostalim područjima usmjerenim na promoviranje različitosti, nediskriminacije i društvene pravde (npr. obrazovanje nacionalnih i etničkih manjina). Najveći problem, ili izazov za sustav obrazovanja predstavlja implementiranje obrazovanja za seksualnu različitost, odnosno propitivanje androcentričnosti i heteronormativnosti obrazovnih sustava. Zbog toga su LGBT učenici najugroženiji dio školske populacije jer je njihova kultura otpora nema institucionalnu podršku, pa je svedena na iznalaženje individualnih strategija za samoočuvanje i zaštićivanje integriteta vlastite osobe.

Prema Eisneru (1994), kurikulum ima nekoliko formi: eksplicitni kurikulum koji se odnosi na obrazovne mogućnosti učenika koje su jasno definirane u dokumentima obrazovne politike, različitim smjernicama i web stranicama; zatim implicitni ili skriveni kurikulum koji može ali ne mora biti planiran, nije propisan i odnosi se na implicitno poučavanje koje nastaje kao posljedica ukupnosti interakcija u obrazovnom kontekstu; i posljednji, nulti kurikulum koji se odnosi na sve ono što učenici nemaju prilike naučiti. Nulti kurikulum je vrlo moćan jer su, kao što ističe Milner (2010), znanja i informacije koje učenici nemaju prilike usvojiti također dio kurikuluma. Autor daje primjer načina na koji djeluje nulti kurikulum: ako učenici nisu podučavani propitivanju struktura moći, oni ipak uče o tome, jer dobivaju poruku da strukture moći nije poželjno propitivati ili kritizirati. Dakle, ono što je izostavljeno ili neizgovoreno čini esencijalni dio implicitnog i nultog kurikuluma. U nastavku rada ćemo analizirati neke od dimenzija eksplicitnog i implicitnog kurikuluma iz rodne perspektive.

Rodna dimenzija nastavnih predmeta

TJELESNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Tjelesni odgoj ima dugu rodnu povijest. Radi se o predmetu koji je oduvijek rodno konotiran i u čijem je sadržaju i nastavi rod vrlo bitan faktor. U nastavi tjelesnog odgoja postoje aktivnosti za djevojčice i aktivnosti za dječake. Postoje fizički odjeljeni prostori; dok na nastavi iz ostalih predmeta učenice i učenici dijele prostor, na tjelesnom dječaci

odlaze u mušku, a djevojčice u žensku svlačionicu. Ta se fizička barijera nerijetko transformira u simboličku i zadržava se cijelo vrijeme trajanja nastave. Ta rodna specifičnost tjelesnog odgoja povezana je s dva problema: prvi je površno shvaćanje tjelesnog odgoja kao skupa različitih sportskih vještina, a drugi je pogrešno shvaćanje tijela kao objekta kojeg se vježba i održava, pri čemu je jasno propisano na koji način to trebaju činiti djevojčice, a na koji dječaci. Prema Connell (1983), socijalno konstruirani kriteriji čije trajno izvoriste nije u tijelu, služe kao mehanizam reproduciranja rodne nejednakosti u procesu kojeg autorica naziva negiranjem tijela. Ono se očituje, primjerice, u konstruiranju ekskluzivnih rodni identiteta putem zanemarivanja sličnosti i preneglašavanja tjelesnih različitosti. To je osobito evidentno u slučaju djece rane dobi kojoj se rodni identiteti pripisuju daleko prije no što su ona sposobna za njihovo reproduciranje, zauzimanje pozicija moći i razumijevanje procesa uključenih u rodno izražavanje. Pritom se tijela pretvaraju u opozicijama određene socijalne kategorije, a apsolutiziranjem tjelesnih razlika ideološki se konstruiraju razlike između žena i muškaraca. Iz toga proizlazi osjećaj muževnosti koji za mnoge muškarce nije povezan samo sa simboličkim značenjem falusa ili slikama moći koje muškom tijelu pripisuje popularna kultura, već je deriviran iz socijalnih praksi koje transformiraju tijelo. U obrazovnom procesu, te su prakse najočitije u kontekstu tjelesnog i seksualnog odgoja i obrazovanja. Dječake se, u nastavi tjelesnog odgoja, daleko više potiče na njegovanje kulta tijela, vježbanje fizičke snage i zauzimanje prostora. Te razlike osobito izražene postaju u razdoblju adolescencije kada djevojčice, na poticaj medija, počinju sve više pažnje posvećivati relativno pasivnom dekoriranju tijela, dok su dječaci usredotočeni na aktivnu izgradnju svojih tijela. Taj proces može ići i u suprotnome smjeru, odnosno djelovati kao oblik samoispunjujućeg proročanstva u kojemu tijela postaju temelj za konstruiranje opresivnih obrazovnih praksi (Shilling, 2003).

SEKSUALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Osim u nastavi tjelesnog odgoja, tijelo se problematičnim pokazuje u kontekstu seksualnog obrazovanja. U feminističkoj tradiciji ono je općenito ana-

lizirano kao prostor negiranja učenika i učenica kao seksualnih subjekata (Lees, 1994). Ipak, diskurs šutnje, odnosno deerotizirano seksualno obrazovanje, u teži položaj stavlja djevojčice zbog činjenice da su one socijalno konstituirane kao pasivne primateljice aktivne muške žudnje, a seksualno obrazovanje je modus putem kojega se ta subjektiva pozicija (re)producira. Time se djevojčicama ne omogućuje razvijanje seksualne samosvijesti u kojoj se utemeljuje pozicija aktivnosti u seksualnim interakcijama, drugim riječima, ne potiče se osobno osnaživanje mladih žena (Allen, 2004).

Većina programa seksualnog obrazovanja mušku (hetero)seksualnu žudnju i užitak tematizira u značajnijoj mjeri, kao dio heteronormativnog diskursa odrastanja u kojemu se kod dječaka počinje javljati interes za suprotni spol, međutim, izostanak primjerene tematizacije ženske žudnje mušku seksualnost konstituira kao predatorsku. Usto, dječacima se na taj način nudi okvir unutar kojega svoju seksualnost mogu analizirati primjereno maskulinitetom, dok je način na koji se mogu iznalaziti kao maskulini seksualni subjekti istovremeno ograničen heteronormativnim diskursom. Zbog toga je, ističe Connell (1995), nužno diskurs erotičnosti u seksualnom obrazovanju razvijati prema prevladavanju norme hegemonijalnog maskuliniteta i na taj način dječacima otvori prostor za širi spektar seksualnog samoiznalaženja, uključujući i homoseksualnu žudnju.

MATEMATIKA

Matematika je predmet koji ima dugu i bogatu 'rodnu povijest'; kao područje koje simbolizira apstraktno mišljenje, objektivnost i egzaktnost, stoljećima je bila rezervirana za muškarce. Situacija se u posljednjih deset godina značajno izmijenila pa djevojčice danas na standardiziranim testovima iz matematike postižu iste ili bolje rezultate. Autori koji se bave rodnim teorijama učenja tu promjenu povezuju s različitim stilovima učenja djevojčica i dječaka, odnosno proširenim spektrom metoda poučavanja koje su učitelji počeli primjenjivati u nastavi matematike. Međutim, znači li to da stereotip o matematici kao muškome području danas više ne utječe na djevojčice? Nažalost, ne. Matematika i prirodne znanosti i dalje su percipirane kao muš-

ko, a društvene i humanističke znanosti kao žensko područje. Taj je implicitni stav primjetan čak i kod osoba koje svjesno izbjegavaju stereotipnu podjelu na muško i žensko intelektualno područje (Hill, Corbett, Rose, 2010).

POVIJEST

Od sedamdesetih godina prošloga stoljeća nastao je velik broj studija koje su se bavile analizom nastavnih materijala i udžbenika iz rodne perspektive. Temeljni kriterij u toj analizi bila je prisutnost žena. Tako je, primjerice, studija iz 1971. godine u kojoj je analizirano trinaest popularnih udžbenika iz povijesti pokazala da u njima žene zauzimaju manje od jedan posto sadržaja i da su njihovi životi prikazani na trivijalan način. Istraživanja s početka devedesetih godina pokazala su određeni pozitivni pomak, osobito na razini osnovnoškolskih udžbenika, međutim, na višim razinama obrazovanja pitanje o tome jesu li ženska postignuća dovoljno vrijedna da bi se o njima poučavalo, i dalje predstavlja značajan problem (AAUW, 2004). Osim problema povijesne 'nevidljivosti' koji se očituje u kvantitativnoj premoći sadržaja posvećenih postignućima značajnih muških povijesnih figura, autori koji se bave ovom vrstom analize sve češće ukazuju na redukcionistički način na koji žene, ali i muškarci, u njima bivaju portretirani. Primjerice, u svojem eseju *Does feminism discriminate against men?* Farrell (2008) ističe važnost ženskih studija i različitih feminističkih obrazovnih programa koji su otvorili prostor za žensku povijest i ispravljanje stoljetne nepravde koja je žene činila nevidljivima u javnom prostoru. Istovremeno, autor kritizira feministički stav o povijesti kao povijesti muškaraca i zalaže se za osnivanje muških studija. Za njega dvadeseto stoljeće ne predstavlja rat spolova, već rat u kojemu se jedna, ženska strana, borila za svoju poziciju, dok su muškarci zabijali glave u pijesak i nadali se da će ih meci zaobići. Za Farrella povijesne čitanke čine nepravdu prema muškarcima kao i prema ženama; dok su žene marginalizirane i učinjene nevidljivima, muškarci su prikazivani u tradicionalnim ulogama privređivača. Na taj način muškarci bivaju zarobljeni u stereotipnim ulogama koje, zbog socijalnog odobravanja, nastavljaju ispunjavati.

Rodna dimenzija udžbenika

Udžbenici su iznimno važan dio kurikuluma. Učitelji ih koriste kao osnovni alat pri strukturiranju nastavnog procesa, a učenici ih koriste kao izvor nastavnih sadržaja s pomoću kojega uče. Promatranje iz kritičke, interkulturalne perspektive, udžbenici i ostali nastavni materijali nose u sebi veliki potencijal za promoviranje socijalne jednakosti i kulturne različitosti, dok s druge strane mogu biti izvor diskriminacije i prenositi stereotipne, polovične poruke o temama koje su ključne za razvijanje interkulturalne osviještenosti. Osim u neprimjerenom sadržaju ili načinu na koji obrađuju neku temu, problem se često odnosi na sadržaje koji udžbenicima uopće nisu obuhvaćeni, a čine važan dio povijesti i kulture neke društvene grupe i predstavljaju ključan element za razvoj identiteta i samopouzdanja učenika koji joj pripadaju.

Kritička analiza udžbenika iz interkulturalne perspektive započela je šezdesetih godina prošloga stoljeća u okviru pokreta za građanska prava. Brojni nastavnici i roditelji tada su se počeli buniti protiv nastavnih materijala prepunih rasno i rodno diskriminirajućih poruka. Zahtijevali su od izdavača da udžbenici budu inkluzivniji u reprezentiranju povijesti i doprinosa različitih rasnih, etničkih i rodničkih društvenih grupa koje žive u Americi. Taj je pritisak rezultirao uključivanjem više elemenata afroameričke kulture, i širenjem slike žene koja je dotada bila svedena na sferu privatnog, odnosno brigu o djeci i kućanstvu. U svojoj analizi četrdeset i sedam udžbenika za osnovnu školu objavljenih od 1980. do 1988. godine, Sleeter i Grant (1990) zaključuju da su u udžbenicima najzastupljeniji bijelci. Oni su prikazivani u najširem rasponu društvenih uloga, a bjelačka povijest i postignuća detaljno su opisani. Na drugome mjestu su Afroamerikanci, no raspon uloga u kojima se njih prikazuje je uži, kao i prostor koji je u udžbenicima posvećen prikazima njihove povijesti. Amerikanci azijskog i latino porijekla su prikazivani kao marginalne figure koje nemaju povijesti. Rodna analiza udžbenika je pokazala da u udžbenicima prevladavaju muški likovi (80%), uz napomenu da su i muškarci i žene prikazivani u stereotipnim rodnim ulogama. Gejevi i lezbijke ne postoje u udžbenicima, a osobe s posebnim potrebama se pojavljuju tek povremeno. Općenito,

udžbenici su pisani iz perspektive srednje klase, a koncepti poput rasizma, seksizma ili socijalne klase nisu uključeni u sadržaj.

Kritika udžbenika koja je započela u pokretu za građanska prava, ističu autori, uvelike je pridonijela razvoju multikulturalnog obrazovanja, međutim, ciljevi poput socijalne pravde i rodne jednakosti još su uvijek nešto što tek trebamo postići u budućnosti. Prema autorima, često smo skloni probleme poput rasizma i seksizma zaključavati u prošlosti i smatrati ih riješenima, dok je stvarnost potpuno drugačija. U prilog toj tezi idu i rezultati istraživanja o rodnoj osjetljivosti u hrvatskim čitankama književnosti (Baranović, Jugović, Doolan, 2008) koji su pokazali da čitanke iz književnosti za osnovnu školu podržavaju i promoviraju rodne stereotipe. To se prije svega očituje na razini reprezentacije, čitanke znatno češće govore o muškarcima nego o ženama. Druga razina se odnosi na distribuciju socijalnih uloga i moći u društvu. Primjerice, muški likovi se pojavljuju kao liječnici, a ženski kao medicinske sestre. Općenito, vrijednosti koje se najčešće povezuju sa ženskim likovima su djeca i obitelj, dok se uz muške likove najčešće vežu ljubav, domoljublje, obrazovanje i znanje. U tome se jasno očituje podjela na javnu sferu koja pripada muškarcima, i privatnu sferu koja je rezervirana za žene. One se najčešće prikazuju kao majke što ukazuje na redukcionističku sliku žena koje ne uzima u obzir njene specifične interese i sposobnosti već ih svodi samo na tradicionalno pojmljenu rodnu ulogu. Ta se uloga realizira unutar institucije braka koja se u čitankama promovira daleko snažnije nego ostali oblici obiteljskog života.

Autorice istraživanja zaključuju kako ovakvo stereotipno prikazivanje žena i muškaraca i promoviranje tradicionalnih oblika obiteljskog života i uloga i dalje vežu ženu za obiteljski život odašiljući učenicima/učenicama poruku da je za žene primarna obitelj dok je za muškarce rezerviran javni i profesionalni život. Kako bi se to promijenilo, potrebno je uvažiti sljedeće preporuke:

- promicati jednaku zastupljenosti žena i muškaraca u školskim udžbenicima,
- izbjegavati tradicionalne načine prikazivanja muškaraca i žena,

- koristiti rodno osjetljiv jezika u udžbenicima (obraćanje u muškom i ženskom rodu)
- obrazovati nastavnike/nastavnice o rodnoj ravnopravnosti i razvijati kritički odnos prema rodno stereotipnim sadržajima u nastavi
- nastavnici bi trebali izbjegavati primjenu dvostrukih standarda za djevojčice i dječake
- obrazovati učenike o rodnoj ravnopravnosti (Baranović, Jugović, Doolan, 2003).

Rodna dimenzija obrazovnih postignuća: problem prijetećih djevojčica i ugroženih dječaka

Među publikacijama koje tematiziraju odnos roda i obrazovanja objavljenima u posljednjih deset godina gotovo je nemoguće pronaći neku koja se barem površno ne osvrće na problem krize maskuliniteta i ugroženih dječaka čija obrazovna postignuća zaostaju za postignućima djevojčica. Osim slabijim rezultatima na standardiziranim testovima znanja, stanje moralne panike i s njim povezan razvoj posebnih, kompenzacijskih obrazovnih strategija, potaknuto je i preranim napuštanjem obrazovnog sustava te sve većom raširenosti različitih problema u ponašanju među muškom populacijom. Browne (2004) svoju kritičku analizu ovog stanja započinje osvrtnom na američke novinske članke u kojima se današnje škole opisuju kao mjesta na kojima su, zahvaljujući svojim emocionalnim spletkama i verbalnoj nadmoći, zavladaile super-djevojčice, Hermione, čijem urednom rukopisu i šarenim pisalkama obrazovni sustav ide na ruku. Iz te, kvazi-rodne perspektive, artikuliran je rastući broj inicijativa za ponovnim uvođenjem odvojenih razreda za dječake i djevojčice koji bi omogućili razvoj primjerene muževnosti i ženstvenosti, usklađene s prirodnim razlikama među spolovima. Međutim, diskurs prirodnih partikularan je, dominantno psihologijski konstrukt, čija je relevantnost za pedagojsku perspektivu minorna, no zbog sveopće popularizacije neuroznanosti i inzistiranja na kognitivnim postignućima kao mjeri obrazovanosti, postaje sve značajniji faktor u kreiranju obrazovnih politika i strategija, čime postaje vrijedan ozbiljne kritičke analize iz pedagojske perspektive.

Sofisticirana istraživanja o razlikama između muškog i ženskog mozga čiji rezultati danas služe kao podloga za golemu količinu popularne literature utemeljene na paradigmi o muškarcima i ženama kao bićima s različitih planeta, u devetnaestom su stoljeću svoj domet iscrpljivala u mjeranju razlika u veličini između mozgova muškaraca i žena. Jedan od prvih istraživača koji je o razlikama u veličini mozgova pisao kao o dokazu ženske intelektualne inferiornosti bio je Paul Broca, osnivač američkog Antropološkog društva 1859. godine. U svojim je radovima pisao o visokoj korelaciji između volumena mozga i inteligencije, opravdavajući na taj način superiornost bijelih muškaraca u odnosu prema ženama i nebijelcima (Gould, 1981). Ta je perspektiva u dvadesetom stoljeću postala predmetom skepse, prvenstveno zbog istraživanja o povezanosti između boje kože i inteligencije, čiji su rezultati pokazali da su razlike u rezultatima posljedica kulturne neosjetljivosti testova, a ne prirodne intelektualne nadmoći superiorne, bijele rase. Ta kulturna neosjetljivost karakterizira i danas prevladavajući obrazovni diskurs koji pitanje ravnopravnosti svodi na depolitiziranu agendu koja negira značaj kulturne različitosti i odnosa moći asimiliranjem etničkih razlika u postignućima u univerzalni diskurs podizanja standarda, u kojem je kurikulum shvaćen kao norma, a kulture učenika su irelevantne (Hatcher, 1997).

O tom problemu pišu i Smith, Ryoo i McLaren (2009), smještajući ga u kontekst privatizacije i prodora korporativnih načela u područje javnog obrazovanja. Za autore je inzistiranje na standardiziranim postignućima mehanizam pomoću kojeg se, putem veličanja dominantne ideologije utemeljene na globalnom kapitalizmu i neoliberalizmu, reproducira društveni status quo. Standardizirana postignuća za njih predstavljaju najbolji prikaz Gramscieve 'vladavine klasne hegemonije' (Gramsci, 1971, prema Smith, Ryoo, McLaren, 2009) koja reproducira socijalnu nejednakost i maksimizira socijalnu kontrolu obrazovnih institucija nad mladim ljudima. Osim učenika, kontroli su podvrgnuti i nastavnici od kojih se očekuje da slijepo slijede propisani službeni kurikulum i pripreme učenike za određeni način razmišljanja, utemeljen u paradigmi 'izvrsnosti', i postizanje vrhunskih rezultata

na standardiziranim testovima obrazovnih postignuća. Oni koji u tome ne uspiju, bivaju izvrgnuti javnoj kritici i proglašeni neuspješnima, čime se zatvara krug sustavne opresije u obrazovnom sustavu. Najosjetljiviju kariku u tom začaranom krugu čine siromašne škole i manjinski učenici koji teško zadovoljavaju kriterije utemeljene u ideologiji bijelaca srednje klase. Bernstein (1996) taj proces vidi kao stvaranje, legitimiziranje i reproduciranje granica između različitih kategorija i grupa; rase, roda, klase, pri čemu neprestano iznova stvara dislociranost i pukotine u društvenom prostoru.

Osim akademskih postignuća, u fokusu deskriptivnog pozicioniranja "problematičnih dječaka" važan element čini i briga za njihovu socijalnu alijenaciju; naime, prema statistikama, posljednjih desetljeća povećava se broj dječaka koji školu napuštaju zbog emocionalnih problema i poremećaja u ponašanju. Istovremeno, povećava se broj učenika s identificiranim psihološkim sindromima, poput ADHD-a, koji, upareni s teškoćama u čitanju, mušku populaciju s posebnim obrazovnim potrebama čine šest puta većom od ženske (Riddell, 1996). S jedne strane, ti podaci ukazuju na potrebu za naglašenom rodnom perspektivom u kreiranju obrazovnih politika i praksi za učenike s posebnim potrebama, dok s druge strane ukazuju na nedostatnost kvantitativnih pokazatelja u analiziranju rodne problematike u obrazovanju. Primjerice, izostajanje iz škole kod djevojčica se često tumači obvezama u kućanstvu, čime postaju nevidljive; dok je u slučaju dječaka takvo ponašanje pokazatelj poremećaja i sustavno je sankcionirano. Trenutna usmjerenost na probleme u ponašanju i odustajanje od školovanja dječaka taj bi trend u budućnosti mogli učiniti još izražajnijim, osobito kada se u obzir uzmu i dominantna psihologijska objašnjenja navedenih problema, te s njima povezane intervencije. Prevladavajuća (kognitivno) psihologijska perspektiva na obrazovne probleme dječaka gleda kao na posljedicu prirodnih razlika među spolovima iz koje proizlaze i različite potrebe u poučavanju i učenju dječaka i djevojčica. Na tu je poziciju osobito utjecala Gardnerova teorija multiplih inteligencija (Gardner, 1993), povezana s trendom oživljavanja pedagogije usmjerene na dijete, u kojoj je učitelj zadužen za identificiranje učenikovih

obrazovnih potreba u skladu s preferiranim stilom učenja te je istovremeno odgovoran za njegov mogući obrazovni neuspjeh. Takav pogled na nastavni proces apolitičan je i asocijalan jer rod kao socijalni proces svodi na idiografske deskripcije različitih stilova učenja u kojima je rodna preferenca svedena na mozak, a istovremeno osnažuje relacijski argument neuspjeha dječaka prema kojemu su za njega na neki način krive djevojčice ili učiteljice koje su, osobito u nižim razredima osnovne škole, znatno prisutnije od muških učitelja (Reed, 1999). Takva argumentacija, koja polazi od teorije socijalizacije spolnih uloga i stabilnosti rodnih identiteta karakteristična je i za medijski diskurs u kojemu je kao osnova obrazovnih problema dječaka naveden izostanak pozitivnih muških modela rodnih uloga.

Općenito, popularna percepcija stanja u kojem se nalaze dječaci povezana je s dominantnom sociološkom paradigmom simplificirane, normativne teorije socijalnih uloga koja naglašava povezanost materijalnih i ideoloških promjena (npr. povezanost stope nezaposlenosti i nezainteresiranosti za obrazovanje) s pozicioniranjem muškaraca u današnjem društvu. Diskurs koji obrazovni neuspjeh i socijalne probleme dječaka povezuje s problemom 'feminiziranosti' škola, odnosno izostankom muških modela rodnih uloga u budućnosti bi mogao rezultirati procesom (re)maskulinizacije školske kulture kojeg Walkerdine (Walkerdine, 1988) naziva pedagoškim osnaživanjem hegemonijalnog maskuliniteta, putem privilegiranja racionalnosti i uma, kao individualne moći, nauštrb razvijanja emocionalne i intuitivne povezanosti kroz socijalnu i jezičnu praksu. Za većinu autora feminističke provenijencije osnaživanje hegemonijalnog maskuliniteta odrednica je obrazovnih sustava koja se očituje u privilegiranom statusu logocentričnih predmeta u kurikulumu te u oblicima discipliniranja karakterističnim za muškarce.

Današnju situaciju Reed (1999) opisuje kao proces diskurzivnog reformuliranja maskuline prevlasti putem historijski specifičnih oblika epistemologijske i pedagojske kontrole, ističući kako zahtjevi za zapošljavanjem muških učitelja u svrhu osiguravanja pozitivnih modela rodnih uloga za dječake ne uključuju pitanje o tipu maskuliniteta kojeg reproduciraju muški učitelji (Charlesworth,

1996). Naime, razvoj pedagojske perspektive o kompleksnosti roda i maskuliniteta podrazumijeva prepoznavanje maskuliniteta kao diskurzivnih praksi i socijalnih odnosa u specifičnim kontekstima, povezanih s iskustvima dominacije i subordinacije između hegemonijalnih i nehegemonijalnih formi maskuliniteta (Connell, 1995). Dominantna perspektiva prisutna u javnoj debati o dječacima i obrazovanju prema Reed (1999) rezultira sljedećim negativnim posljedicama: projekt socijalne pravde u obrazovanju povezuje s tržišno orijentiranom perspektivom postignuća koja je neosjetljiva za stvarne probleme socijalne diferencijacije i nejednakosti, te promovira politički konsenzus o obrazovanju za koji su feministička i socijalistička perspektiva štetne; potiče reafirmaciju na dijete usmjerene, individualistički orijentirane pedagogije neosjetljive na socijalni kontekst i potentne za discipliniranje, osobito ženskih, učitelja, putem okrivljavanja za obrazovni neuspjeh dječaka; podržava pojedine oblike hegemonijalnog maskuliniteta izgrađene na socijalnim i pedagoškim praksama discipliniranja i strukturiranja (socijalizacija rodnih uloga i identiteta, usmjerenost na ishode učenja, logocentrične kurikulumske sadržaje i vrste znanja), te argumentira osiguravanje resursa za takvu politiku; i konačno, promovira teoriju socijalnih deficita o obiteljima srednje klase prebacivanjem odgovornosti za ponašanje i probleme njihove djece, čime se otvara prostor za nadziranje i reguliranje tih socijalnih grupa pri čemu su najviše pogođene majke kojima se predbacuje dominiranje sinovima, njihovo zanemarivanje, ili umanjivanje značaja muške rodne uloge zbog participiranja u privređivanju za obitelj.

Rodna dimenzija skrivenog kurikuluma

Pojam 'skriveni kurikulum' prvi je u svojoj knjizi *Life in Classrooms* upotrijebio Peter Jackson, opisujući institucionalna očekivanja i implicitna pravila koja služe za evaluaciju učenika neovisno o njihovim akademskim postignućima. On je prepoznao da školski uspjeh učenika ne ovisi samo o njihovoj sposobnosti uspješnog usvajanja nastavnog gradiva, već i o sposobnosti usvajanja čitavog niza pravila, očekivanja i rutina koji su dio karakteristične kulture pojedine škole. Zbog toga je, uz službeni

kurikulum usmjeren na intelektualna postignuća i usvajanje nastavnih sadržaja, u analizu nastavnog procesa, bilo potrebno uključiti i drugi; skriveni kurikulum koji se odnosi na prilagodbu učenika institucionalnim očekivanjima koja nemaju veze s intelektualnim postignućima.

Skriveni kurikulum je vrlo širok pojam koji obuhvaća sve socijalizacijske čimbenike i procese koji se zbivaju u školi i zajedno sa službenim kurikulumom čine njenu specifičnu kulturu. Jasna granica između službenog i skrivenog kurikuluma ne postoji; čak i nastavni sadržaji, udžbenici i stil poučavanja pojedinog nastavnika nose u sebi određene implicitne poruke, artikulirani su iz određene vrijednosne pozicije i utječu na stavove učenika o temama koje ne moraju nužno biti predmetom poučavanja. Granicu između službenog i skrivenog kurikuluma teško je odrediti i zbog činjenice da su socijalne konstrukcije koje čine službeni kurikulum toliko snažno legitimirane u nastavnoj praksi, da je pojedina pitanja nemoguće postaviti, a pojedine probleme nemoguće analizirati – čime škole postaju mjesta koja perpetuiraju rasizam, seksizam i siromaštvo, pretvarajući ih u događaje koji se ne zbivaju i probleme koji ne postoje (Anderson, 1990). Analiza skrivenog kurikuluma kroz rodnu leću usmjerena je na očekivanja nastavnika o pitanju rodnog izražavanja učenika i učenica, a najčešće su oblikovana u skladu s društvenim konstruktom idealne muške, odnosno ženske rodne uloge. Nastavnici, zbog duboke kulturološke ukorijenjenosti, često nisu svjesni tih očekivanja; na deklarativnoj razini mogu tvrditi kako rodni identitet učenika ne utječe na njihov odnos, međutim, praksa pokazuje kako je rod varijabla koja znatno utječe na ponašanje sudionika u nastavnom procesu i često biva osnovom za čitav niz različitih diskriminirajućih praksi.

Interakcija između učitelja i učenika

Interakcijsko-komunikacijski aspekt obrazovnog procesa centralni je dio skrivenog kurikuluma putem kojega se događa transmisija različitih implicitnih poruka i očekivanja o rodnim ulogama žena i muškaraca. Iako se radi o dvosmjernoj interakciji koju mogu inicirati i učitelji i učenici, u analitičkom fokusu autora koji se bave ovom temom najčešće su sadržaji koje učitelji prenose učenicima, a čija

je funkcija reproduciranje, i u rjeđim slučajevima, transformiranje tradicionalnih rodnih uloga putem obrazovanja. Istraživanja rodne dimenzije interakcije između učitelja i učenika započeta su šezdesetih godina prošloga stoljeća kada je u fokusu bio pretpostavljeni utjecaj učiteljica na slabije čitalačke sposobnosti dječaka u odnosu prema djevojčicama. Taj je fokus, zahvaljujući pokretu za prava žena i razvoju feminističke pedagogije s vremenom preusmjeren na djevojčice, a centralno istraživačko pitanje postaje na koji način interakcije s učiteljima utječu na akademska postignuća, razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, formiranje vlastitih očekivanja i razvoj rodno identiteta učenika.

Kako bi pojasnile način na koji se rod reproducira u interakcijama između učenika i učitelja Ridgeway i Correll (2004) razvijaju koncept 'socijalnog relacijskog konteksta' koji obuhvaća sve situacije u kojima se pojedinci, u svrhu djelovanja, određuju u odnosu prema drugima. U tom procesu, osim razmjene određenog sadržaja, dolazi do aktiviranja hegemonijalnih kulturnih uvjerenja o rodu koja funkcioniraju kao svojevrsan okvir koji utječe na naša ponašanja i samovrednovanje, usmjeravajući nas u rodno-konzistentnom pravcu. To znači da rodna dinamika između učitelja i učenika u kojoj se aktiviraju implicitna kulturna uvjerenja ne utječe samo na ponašanje u skladu s rodnim ulogama, već i na način na koji će to ponašanje biti evaluirano. Kao što ističe Leck (1987), rod je varijabla koja utječe na odnose moći u razrednoj interakciji jer se učenici, temeljem kulturnih uvjerenja, različito postavljaju prema učiteljicama i prema učiteljima. Učiteljice su često doživljavane kao majčinske figure, čija je funkcija njegovateljice u međusobno isključujućem odnosu s akademskim kompetencijama. Prema tome, implicitna rodna očekivanja utječu na interakciju među učiteljima i učenicima, kao i na cjelokupni nastavni proces.

Jednu od najpoznatijih studija o utjecaju rodno uvjetovane komunikacije na razvoj rodno identiteta djevojčica i dječaka provela je Beverly Fagot koja je u dva navrata proučavala interakcije između grupe djece i njihovih učiteljica u igraonici. Tijekom prvog promatranja autorica je primijetila da se jednogodišnje djevojčice i dječaci ponašaju jedni prema drugima i prema svojim odgajateljica na isti

način. Ono što je potaknulo rodnu diferencijaciju njihova ponašanja bili su rodni stereotipi odgajateljica koji su djevojčice poticali da budu tihe i mirne, a dječake da budu asertivni. Različiti tretman rezultirao je drastičnim razlikama u obrascima ponašanja koje je Fagot (1985) primijetila kod istih djevojčica i dječaka godinu dana kasnije, ukazujući time na povezanost između koncepcija o rodnim ulogama koje odrasli putem interakcije prenose na djecu i rodno diferenciranih obrazaca ponašanja koje djevojčice i dječaci pod tim utjecajem razvijaju. Općenito, analize interakcija među učiteljima i učenicima pokazuju da učitelji djevojčicama poklanjaju manje pažnje nego dječacima, skloni su im davati lakše, jednostavnije zadatke, manje kvalitetnu povratnu informaciju o njihovom radu, i manje ohrabrenja u situacijama u kojima nisu uspješne. Te rodno uvjetovane razlike u ponašanju učitelja autori često povezuju sa stereotipnim ponašanjem djevojčica i dječaka koje utječe na kvalitetu učiteljeva odnosa spram jednih odnosno drugih. Naime, djevojčice se opisuje kao mirne, poslušne, usmjerene na izvršavanje zadataka, podložne autoritetu, samokritične i posvećene ispunjavanju obrazovnih očekivanja, zbog čega im učitelji poklanjaju manje pažnje nego dječacima koji su nemirni, imaju problema s ponašanjem i koncentracijom i skloniji su prekidanju nastavnog procesa pitanjima i upadicama. Te se razlike očituju i u načinu na koji učitelji tretiraju učenice i učenike s teškoćama u učenju. Iako su dječaci češće izloženi različitim intervencijama i smješteni u posebne razrede za djecu s teškoćama, istraživanja pokazuju da razlike u proporciji djevojčica i dječaka kojima je potrebna pomoć u učenju proizlaze iz različitog tretmana koji dobivaju u razrednom okružju, a koji je senzibilniji za potrebe dječaka. Posljedica toga je rano interveniranje koje dječacima osigurava pravovremenu pomoć i omogućuje im da u potpunosti iskoriste svoje potencijale, dok su djevojčice često zanemarene i zbog izostanka primjerenog tretmana sklonije snižavanju akademskih kriterija, manje ambiciozne i podložne problemima sa samopouzdanjem (Grant, Kelly, 2007).

Iako vrlo bitna, rod nije jedina varijabla koja utječe na kvalitetu interakcija između učitelja i učenika. Zapravo, utjecaj roda često je isprepleten

s utjecajima ostalih dimenzija socijalnog identiteta, poput rase, etniciteta, seksualne orijentacije ili socijalne klase. Svaka od tih dimenzija na specifičan način je povezana s rodom, a njihovim ukrižavanjem rodna dimenzija razrednih interakcija često biva dodatno naglašena. To je osobito vidljivo kod djevojčica koje su pripadnice manjinskih društvenih grupa čiji etnicitet, uz rod, igra vrlo važnu ulogu u formiranju očekivanja učitelja spram njihovih obrazovnih postignuća. Primjerice, učenice azijskog ili latinoameričkog porijekla u američkim su učionicama najtiše, govore gotovo isključivo na izravan poziv učitelja koji pak imaju vrlo niska očekivanja u vezi njihovih obrazovnih mogućnosti. Budući da se radi o vrlo kompleksnoj, interkulturalnoj dimenziji obrazovnog procesa, nastavnike je za vrijeme studija potrebno pripremati na rodno dekodiranje komunikacije s učenicima, ukazujući im pritom na relacijski odnos između roda i ostalih dimenzija socijalnog identiteta. Na tom tragu Sikes (1993) ističe potrebu za sustavnim pristupom integriranju koncepta rodne osviještenosti u kurikulum, kako bi se studentima osigurali vrijeme i vještine neophodni za kritičku refleksiju, kao pripremu za emancipacijsku praksu u kasnijem profesionalnom djelovanju. Naime, učitelji koji tijekom studija ne razviju rodnu osviještenost kao konceptualni okvir za samorefleksiju, nekritičkim prenošenjem kulturnih praksi osnažuju funkcionalnu ulogu škole u reprodukciji postojećih patrijarhalnih normi i vrijednosti

Heteronormativnost i homofobija u skrivenom kurikulumu

Pokret za prava homoseksualnih potreba šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća potaknuo je razvoj specifičnog rječnika za detekciju diskriminirajućih praksi spram queer osoba. Upotrebom ključnih pojmova, poput patrijarhata, heteroseksizma i homofobije u akademskom je diskursu otvoren prostor za transformiranje diskriminacije kao individualne predrasude u sustavan, kolektivni čin opresije (Mac an Ghaill, Haywood, Popovicu, 2007). Škole su na taj način postale predmetom analize kao mjesta na kojima se događa institucionalna diskriminacija, ali i konstrukcija određenih rodnih i seksualnih identiteta. Time je paradigma socijalne

reprodukcije, koja je na škole gledala kao na mjesta jednosmjerne kulturne transmisije, proširena njihovim shvaćanjem kao prostora na kojem se ne događa samo reprodukcija širih društvenih odnosa, već i aktivna produkcija lokalnih značenja centralnih za formiranje rodnih identiteta učenica i učenika.

U rodnoj perspektivi homofobija i heteroseksizam su neodvojivi od roda, odnosno naturalizirane rodne binarnosti koja je duboko ukorijenjena u većini zapadnih kultura i čini osnovu za formiranje očekivanja o individualnom seksualnom ponašanju. Za mnoge feminističke autore rodna binarnost ima ključnu ulogu u formiranju seksualnog identiteta jer heteroseksualna norma kontinuirano reproducira binarnost muško/žensko, unatoč promjenama u kulturnoj normiranosti seksualnog ponašanja (Fausto-Sterling, 2000).

U osnovi, homofobija je vrlo bliska seksizmu, ili bilo kojem drugom obliku diskriminacije utemeljenom u neznanju i subjektivnom doživljaju stvarnosti. Ne postoji, naime, izvanjsko mjerilo niti savršeni zakon prema kojemu bismo svi trebali biti oblikovani - svatko u sebi nosi potenciju svoje moguće potpunosti, a cilj obrazovanja je stremljenje ka toj potpunosti. Heteronormativnost, prema tome, jedna je od zabluda, dominantan opresivni diskurs koji, prenošen s generacije na generaciju, ograničava čovjekovu mogućnost samoodređenja. Ključno pitanje u pedagoškoj raspravi o seksualnim različitostima ne ovisi o medicinskim ili psihološkim spoznajama; uzroci seksualne orijentacije različite od heteroseksualne, bili biološki ili okolinski, u osnovi su irelevantni. Osnovno je pitanje razumijevanje pojma različitosti. Manifestirana različitost ljudskoga stanja stalni je podsjetnik na činjenicu da živimo u naznaci svoje mogućnosti, a s druge strane olakšava osvještavanje te činjenice, ne dopuštajući nam da uronimo u iluziju egoistične normativnosti. Homofobija je iskaz nemogućnosti odricanja od te iluzije, nemogućnost da sliku koju imamo o sebi i svijetu, a utemeljena je u osobnom iskustvu i socijalno konstruiranim normama, prestanemo smatrati cjelinom svijeta. Seksualno obrazovanje za cilj treba imati obračunavanje sa svim oblicima diskriminacije koji počivaju na toj iluziji. Promišljati o seksualnoj različitosti iz te perspektive znači razmišljati o mnogostrukim posljedicama ko-

je homofobija ima na društvo, poput različitih oblika nasilja i nepravde s kojima se “drugačiji” članovi društva susreću. Zbog činjenice da se radi o temi koja je, upravo zbog svoje kulturne uvjetovanosti, u mnogim društvima ‘osjetljiva’, institucionalni tretman diskriminacije na temelju seksualne orijentacije predstavlja veliki izazov za obrazovni sustav.

Prema Dankmeijeru (2007), taj je problem naročito izražen u posttotalitarnim društvima u kojima je s promjenom političkog sistema došlo do retradicionalizacije i jačanja utjecaja Katoličke Crkve, odnosno povezivanja heteroseksualnosti s nacionalnim identitetom. Posljedica tog procesa je ‘nevidljivost’ seksualne različitosti u kurikulumu, kako na razini obrazovnih sadržaja, tako i u (ne) spremnosti škole na otvaranje prostora za autentična iskustva učenika čiji seksualni identitet odstupa od heteroseksualne norme. Međutim, iako često nije zastupljeno u službenom kurikulumu, poučavanje o seksualnim različitostima čini važan dio skrivenog kurikuluma. Za Thorntona (2004) ono predstavlja najsnažniju lekciju iz socijalnih vještina koju učenici u školi dobivaju, i prisutno je u svim obrazovnim sredinama, bez obzira na njihovu rasnu, etničku, rodnu, vjersku ili socijalnu strukturu. Štoviše, ističe autor, učenici koji doživljavaju opresiju ili su marginalizirani zbog svog kulturnog identiteta ili socijalnog statusa često diskriminiraju i zlostavljaju homoseksualne učenike kao i one za koje pretpostavljaju da bi to mogli biti.

U situaciji u kojoj je ekskluzivna heteroseksualnost institucionalno privilegirana homoseksualni učenici imaju na raspolaganju dvije strategije samopotvrđivanja. Prva strategija podrazumijeva razvijanje seksualnog identiteta u čijem je središtu opozicijsko postavljanje spram dominantne, heteronormativne kulture, a druga podrazumijeva konstrukciju osobnog svijeta koji podržava njihov seksualni identitet (Bem, 1993). Ono što se kao obrazovni djelatnici moramo zapitati je kako pomoći takvim učenicima, odnosno kako im pristupiti na način koji izražava uvažavanje njihovih identiteta i identitetskih borbi. Prvi korak je svakako uključivanje LGBT perspektive u kurikulum i aktivno podupiranje politike sigurnih škola. Na taj način učenici dobivaju pozitivnu povratnu informaciju o načinu na koji ih učitelji doživljavaju, ra-

zvijaju povjerenje i samopouzdanje (Grant, Sleeter, 2011).

Seksualno nasilje

Seksualno nasilje predstavlja velik problem, osobito u tradicionalnim društvima u kojima je seksualnost shvaćena kao tabu, kao prirodna i osobna; zbog čega se smatra nepotrebnim, nepristojnim, ponegdje čak zabranjenim, o seksualnosti govoriti iz diskursa socijalne odgovornosti. Seks je nešto što se događa iza zatvorenih vrata spavaće sobe, i nema nikakve veze s učionicom. Takva je pozicija ne samo naivna, već i vrlo štetna. Naivnost proizlazi iz činjenice da smo svi mi seksualna bića, to je dio naše osobnosti kojeg se ne možemo po potrebi odreći; naša je seksualnost u jednakoj mjeri dio našeg profesionalnog identiteta u kojoj su to i naše stručne kompetencije; štoviše, tjelesna samoosviještenost i umijeće konstruktivnog odnosa spram seksualnosti, mogu biti značajan doprinos kvaliteti našeg poučavanja, bez obzira na područje ili predmet kojim se bavimo. I dok se pred sobom možemo praviti naivnima, štetne posljedice koje diskurs šutnje sa sobom nosi, iskazane u raširenosti seksualno i rodno uvjetovanog nasilja, spolno prenosivih bolesti, neželjenih trudnoća, diskriminacije osoba čiji se seksualni i rodni identitet ne uklapa u heteronormativnu kulturnu sliku muževnosti i ženstvenosti; trebale bi nas potaknuti na ozbiljno promišljanje odgovornosti koju imamo prema mladim ljudima koje nastojimo pripremiti za samostalan i odgovoran životu zajednici.

Stav koji podrazumijeva zatvaranje očiju pred problemom otežava detekciju, sankcioniranje, kao i mogućnost sustavne borbe protiv praksi čija je pojavnost u obrazovnom sustavu, kao što pokazuju rezultati malobrojnih studija u Hrvatskoj, zabrinjavajuće visoka. Rezultati istraživanja o rasprostranjenosti seksualnog uznemiravanja na fakultetima pokazuju kako je šest posto studentica doživjelo teže oblike seksualnog nasilja (npr. direktna ucjena za ocjenu), dok ih je trideset pet posto je doživjelo lakše oblike, kao što su neukusne šale, neumjesni pogledi, seksualne primjedbe i aluzije (Leinert-Novosel, Štingl, 2001). Istraživanje o seksualnom uznemiravanju na radnom mjestu za osobe zaposlene na Filozofskom fakultetu, Sveučilišta u Zagrebu poka-

zuje kako je pet posto žena doživjelo bar jednom uvjetovanje da zadrže radno mjesto ili da napreduju kroz pružanje seksualnih usluga, dvanaest posto žena je doživjelo otvoreno izražavanje seksualnih ponuda nekoj od kolegica, osamnaest posto žena je doživjelo neželjeno dodirivanje, a njih četrdeset posto je više puta doživjelo pričanje viceva koji žene prikazuju isključivo kao seksualne objekte (Roemer, Tadinac Babić, Štulhofer, 2002). Podaci o rasprostranjenosti seksualnog nasilja nikada nisu u potpunosti točni, a tamna brojka, odnosno broj neprijavljenih slučajeva seksualnog zlostavljanja u obrnuto je proporcionalnom odnosu sa društvenom razinom seksualne osviještenosti. To znači da će žene, kao najčešće žrtve seksualnog nasilja, biti sklone prešutjeti iskustvo zlostavljanja ako nisu svjesne svojih prava i ne vjeruju da će nasilni čin biti primjereno sankcioniran.

Seksualno zlostavljanje u školama predstavlja osobito kompleksan problem jer se događa u specifičnom okružju, a žrtve nasilja su maloljetne osobe. Specifičnost okružja odnosi se na atmosferu povjerenja koja se podrazumijeva kao dio školske kulture; škola je mjesto na kojem su djeca povjerenja na brigu učiteljima, osobama kojima vjeruju i koje doživljavaju kao autoritete. Osim toga, školsko okružje podrazumijeva odnos moći koji učiteljima, zbog njihova statusa, garantira veći kredibilitet u očima javnosti; izglednije je da će okolina, u slučaju prijave o seksualnom zlostavljanju stati na stranu učitelja nego učenika. To je povezano sa stereotipom o seksualnom zlostavljaču kao o nasilniku kojeg je lako prepoznati na prvi pogled, međutim, stvari su u praksi daleko složenije. Učitelji koji seksualno zlostavljaju učenike nerijetko su omiljeni i svom kolektivu, ulažu mnogo truda u svoj profesionalni razvoj, često su dobitnici brojnih stručnih nagrada i imaju kvalitetne odnose s roditeljima učenika. Takav imidž istovremeno otežava detektiranje zlostavljanja i čini ga lakše ostvarivim. Naime, učitelji za žrtve seksualnog zlostavljanja najčešće biraju učenike s nedostatkom samopouzdanja koji su marginalizirani u razrednoj sredini.

Seksualno nasilje nije problem koji pogađa samo učenice, već i učenike, međutim, oblik seksualnog nasilja i način na koji reagiraju na takva iskustva značajno se razlikuje s obzirom na rod. Najraspro-

stranjeniji oblik seksualnog nasilja kojemu su izloženi učenici i učenice je nefizičko nasilje. Učenice su, češće nego učenici, izložene seksističkim komentarima, neprimjerenim šalama, gestama i pogledima, dok su učenici, s druge strane, češće izloženi homofobnim verbalnim napadima. Nadalje, izloženost seksualnom nasilju kod djevojčica češće nego kod dječaka izaziva osjećaj posramljenosti, neugode i nesigurnosti. Učenici su pak, tri puta češće nego učenice, sklone doživjeti seksualno nasilje opisati kao iskustvo koje za njih nije bilo uznemirujuće (Quinn, 2002, Welsh, 1999).

Prema Bem (1993) seksualno nasilje je oblik erotizacije rodne nejednakosti koji se zasniva na konstruktivnoj androcentrične heteroseksualnosti. To je shvaćanje karakteristično za većinu feminističkih autorica koje seksualno nasilje nad ženama nisu sklone promatrati kao izolirani, individualni čin muškarca koji ima psiholoških problema, već kao sustavnu demonstraciju pretjerane, odnosno do ekstreme dovedene muške dominacije i ženske objektivizacije koje se očituju u svim oblicima nasilja nad ženama – od silovanja do premlaćivanja. Radi se o vrlo kompleksnom problemu iza kojeg se kriju stavovi i kulturne predodžbe koje većina ljudi u zapadnoj kulturi smatra normalnima i prirodnima. Primjerice, poželjno je da u heteroseksualnoj vezi muškarac bude viši, jači, stariji, obrazovaniji, da više zarađuje, ima više iskustva i samopouzdanja od svoje partnerice. Nadalje, većina ljudi se slaže s tim da u heteroseksualnoj vezi muškarac treba imati dominantnu ili asertivnu, a žena submisivnu ili podržavajuću ulogu; njihova zamjena doživljava se kao manje muževno odnosno manje ženstveno ponašanje. Muškarac je taj koji poziva na izlazak, plaća zabavu i inicira seksualni odnos. Ta aktivna pozicija muškarca i pasivna pozicija žene očituje se i činjenici da su i jedni i drugi sklone shvaćanju ženskog tijela kao objekta muške žudnje, a ne kao aktivnog seksualnog subjekta koji producira žudnju. U opisanoj perspektivi, u kojoj je seksualno nasilje promatrano kao produkt androcentične heteroseksualnosti, žrtve, odnosno objekti nasilja nisu samo žene, već i sve osobe koje se ne uklapaju u konstrukt rigidnih rodnih uloga. To potvrđuju rezultati empirijskih istraživanja prema kojima su učenici koji se identificiraju kao gejevi, lezbijke,

biseksualne ili transrodne osobe, izloženiji većem riziku od seksualnog nasilja od svojih heteroseksualnih kolegica i kolega. Nadalje, seksualno nasilje je povezano s rasnim i etničkim identitetom. Primjerice, u američkim školama učenici afroameričkog i hispanskog podrijetla rjeđe od bijelaca prijavljuju izloženost ovoj vrsti zlostavljanja (Rospenda, Richman, Nawyn, 1998). Ti nam podaci ukazuju na interkulturalnu dimenziju seksualnosti koja je u dominantnom, biološki utemeljenom diskursu seksualnog obrazovanja nerijetko potpuno zanearena.

Zaključak

Ovaj je rad zamišljen kao doprinos afirmiranju ideje rodne jednakosti u obrazovanju. Pritom je rod shvaćen kao dimenzija različitosti u čijem poimanju nailazimo na dvije dominantne pozicije: u prvoj je rod pojmljen kao dualni princip, a mogućnost postizanja rodne jednakosti kao izjednačavanje marginaliziranog; ženskog principa, s privilegiranim; muškim principom, odnosno na konkretnoj razini, kao otklanjanje prepreka i osiguravanje uvjeta potrebnih kako bi žene mogle uživati jednake šanse za afirmaciju u svim područjima života jednako kao muškarci. Druga pozicija rod uzima kao kontinuum koji se ne temelji na vrijednosnoj polarizaciji između muškog i ženskog, već pretpostavlja napuštanje konstrukta binarne dualnosti i uspostavljanje autonomnog rodno identiteta neopterećenog relacijskim konstituiranjem. U idealnoj verziji stvarnosti, druga bi pozicija značila stanje potpune rodne egalitarnosti, kako ga opisuje Bem (1994), kao stanje u kojemu rod ne postoji, odnosno ne biva više tretiran kao prirodni zakon koji po važnosti dolazi odmah nakon zakona života i smrti. Takvo je društvo možda teško zamisliti jer nam se odmah nameće pitanje zamjenskog principa u procesu samopoznavanja, odnosno percepcije drugih ljudi. Ipak, ako se u razmišljanju vratimo u prošlost, neće nam biti teško pronaći veliki broj primjera u kojima je određena dimenzija socijalnog identiteta doživjela transformaciju i prestala biti determinirajući, marginalizirajući faktor u životima svojih nositelja (npr. rasa i seksualna orijentacija). Nadalje, problematiziranjem ovih kategorija u kroskulturalnoj perspektivi do izražaja dolazi njihova horizontalna kontekstu-

alnost i multidimenzionalnost, pri čemu obrazovne institucije predstavljaju značajan faktor u oblikovanju dominantnog diskursa različitosti, odnosno služe kao instrument njihova prepoznavanja i promoviranja, ili pak ignoriranja i diskriminiranja.

Pregledom rodno istraživanja u području obrazovanja u Hrvatskoj možemo zaključiti kako su ona malobrojna, a postojeća u najvećem broju pripadaju liberalnoj feminističkoj perspektivi koja je primarno usmjerena na analizu spolnih i rodno stereotipa i diskriminacije. Ovaj je pristup vrlo značajan jer analizira kurikulume i obrazovno-političke dokumente, kao i prakse koje podržavaju perpetuiranje rodne nejednakosti, poput usmjeravanja djevojčica i dječaka u tradicionalno muška i tradicionalno ženska područja. Međutim, zbog usmjerenosti na analizu tekstova i institucionalnih struktura kroz rodnu optiku, ovaj pristup ostaje zatvoren za niz strukturnih faktora koji pridonose društvenom održavanju statusa quo i perpetuiraju rodnu nejednakost na dubljoj razini. Osim toga, liberalna je perspektiva neosjetljiva za složeni odnos između roda i ostalih socijalnih identiteta, poput rase, klase, seksualne orijentacije i drugih.

Kao što smo u radu istaknuli, kategoriziranje opresivnosti i isticanje seksizma kao dominantnog opresivnog okvira čijim bi se dokidanjem stalo na kraj rodnoj diskriminaciji naivan je stav koji u suvremenom društvu u kojemu je svaki pojedinac nositelj multiplih identiteta gubi kako svoj analitički, tako i transformativni potencijal. Na to ukazuju i rezultati istraživanja o rodnoj jednakosti u visoko razvijenim europskim demokracijama u kojima žene unatoč ravnopravnosti i dalje zarađuju manje od svojih muških kolega. Prema tome, možemo konstatirati kako u promoviranju rodne jednakosti ključnu ulogu ima obrazovanje, odnosno kritičko kultiviranje učenika i učitelja za detekciju problema, korištenje dostupnih instrumenata zaštite i aktivno promoviranje rodne jednakosti.

Kritičko kultiviranje, odnosno aktivan odnos prema društvenoj stvarnosti u kojemu se kulturno naslijeđe ne preuzima bez odnosa i dovođenja u pitanje određenih obrazaca, normi i praksi čijim prenošenjem pridonosimo opstojnosti društvene nepravde i kršenju ljudskih prava. Razvijati takav stav kod učenika iznimno je teško jer se radi o životnom

periodu u kojem je 'ja' projekt vrlo bitan. U toj potrebi za postavljanjem granica vlastitoga bića očitovanoj u njegovanju individualiteta, i potrebi za pripadanjem (vršnjačkoj) grupi, učenici oblikuju svoj rodni identitet temeljem kulturno dostupnih koncepcija muževnosti i ženstvenosti. Pritom su tradicionalni pristupi različitosti u obrazovanju, koji uključuju i dihotomiju muško-žensko, usmjereni na poučavanje o drugome, odnosno inzistiraju na objektivizaciji onoga koji se razlikuje od 'ja', kao i neutemeljenoj homogenizaciji onih koji su kao 'ja' (muška i ženska kultura). U radu smo nastojali ukazati na ograničenja te pozicije i istaknuti kako interkulturalno obrazovanje polazi od pojma višestrukog identiteta koji ne može biti sveden na dualna opozicijska određenja te površno shvaćanje načina na koji se uspostavljaju društveni odnosi privilegije i opresije. Iz toga proizlazi shvaćanje rodne jednakosti kao inkluzivne akcije koja se u jednakoj mjeri odnosi na žene i muškarce. Feministička i rodna teorija uglavnom su usmjerene na istraživanje žena i njihovih iskustava, međutim, kao što ističe Gherardi (1995), ne uzimajući u obzir socijalne konstrukcije muževnosti, izostavljamo polovicu rodne povijesti. Ta je primjedba u skladu s poznatim stavom bell hooks koje ističe kako je feminizam namijenjen svima, a ne samo ženama, i jedino zajedničkim nastojanjem svih članova društva možemo djelovati prema mijenjaju opresivnih patrijarhalnih uvjeta koji na određeni način diskriminiraju žene, ali i muškarce.

U današnjem je društvu to osobito važno zbog činjenice da su određene promjene prema ostvarivanju rodne ravnopravnosti postignute, što nas može navesti na pogrešan zaključak kako živimo u rodno egalitarnome društvu, osobito ako kao indikator rodne ravnopravnosti uzimamo rodni paritet u javnoj sferi. Međutim, iako danas veliki broj žena radi i pridonosi uzdržavanju obitelji, to ne mora značiti da je došlo do stvarnog pomaka prema stanju rodne jednakosti. Mnoge žene se zapošljavaju, i mnogi muševi podržavaju zapošljavanje žena, zbog financijskih razloga, a ne zbog rodnih uvjerenja (Potuchek, 1992).

Kada se radi o službenom kurikulumu, posebno je pažnju potrebno posvetiti onim područjima/predmetima koji, ako im se ne posveti sadržajna i

didaktičko-metodička priprema iz rodne perspektive, otvaraju prostor za perpetuiranje stereotipnih obrazaca rodnih uloga. Najizraženiji primjer za to je nastava tjelesnog odgoja u kojoj se dječake potiče na razvijanje kompetitivnosti, dominacije, agresije i suzdržanosti u emocionalnom izražavanju. Općenito, dječaci značajan dio svoga vremena provode u sportskim aktivnostima koje im ne nude istraživanje alternativnih koncepcija muževnosti i odmak od ustaljenih obrazaca emocionalne ekspresije. Škola bi, prema tome, trebala biti usredotočena na usmjeravanje dječaka prema izazovnim aktivnostima koje zahtijevaju koncentraciju i ulaganje truda, a pritom nisu ograničavajuće u pogledu emocionalne ekspresije. Nadalje, dječacima je potrebno omogućiti propitivanje konstrukcije hegemonijskog maskuliniteta otvorenim razgovorom i kritiziranjem konfliktnih poruka o idealnoj muškoj rodnoj ulozi. Preduvjet za to je atmosfera povjerenja i sigurnosti u kojoj će učenici biti spremni razgovarati o svojoj ranjivosti, a istovremeno dobiti priliku za proširivanje svog emocionalnog vokabulara i steći vještine za konstruktivno nošenje s vlastitim emocijama (Barnes, 2008).

Posebno područje u promoviranju rodne jednakosti u obrazovanju čini skriveni kurikulum. Kao što smo ukazali u radu, osnovna pitanja i prepreke uvođenju rodne jednakosti povezani su s implicitnim sadržajima i porukama koji tijekom nastavnog procesa prenose na učenike, pri čemu rod djeluje kao pretpostavljeni kulturni okvir. Naravno, analiza rodno stereotipnih prikaza žena i muškaraca u udžbenicima, detekcija očitih diskriminacijskih praksi i usklađivanje obrazovnih standarda u skladu s načelima rodne ravnopravnosti imaju važnu ulogu u jačanju svijesti o rodnoj problematici u obrazovanju, međutim, ako želimo mijenjati svijest učenika, odnosno aktivno pridonositi razvoju njihova kulturnog kapitala, potrebno je pažnju usmjeriti i na dublje probleme. Jedan od značajnih aspekata skrivenoga kurikuluma je interakcija između učenika i nastavnika. Radi se području koje je u hrvatskoj pedagoškoj literaturi odnosno istraživačkome fokusu, nedovoljno zastupljeno. Postojeća istraživanja uglavnom su usmjerena na ispitivanje stavova učenika i učiteljima o određenim aspektima njihovih vrijednosnih orijentacija, po-

put socijalne distance, odnosno kompetencija, poput interkulturalne osjetljivosti. Pitanje je koliko nam dominantno kvalitativno usmjerena metodologija i orijentiranost na 'snimanje' stanja može uopće reći o suptilnim dimenzijama rodne diskriminacije; i u kolikoj mjeri možemo očekivati ozbiljnije implikacije tih rezultata za odgojno-obrazovnu praksu ako uzmemo u obzir postojanje zamjetne diskrepancije između teorije i prakse, odnosno akademskih istraživača i školskih praktičara koji prvima nerijetko spočitavanju izostanak pravoga uvida u ono što se u odgojno-obrazovnoj praksi svakodnevno zbiva. Feministička pedagoškijska literatura ukazuje na taj problem pozivom na primjenu transformativne, participativne istraživačke metodologije koja nije usmjerena samo na promatranje obrazovne prakse i detektiranje problema već na aktivno sudjelovanje istraživača u obrazovnome procesu koje podrazumijeva osnaživanje učitelja i učenika za promjenu.

Naravno, mjera u kojoj je neki problem prepoznat ili ne kao važan iz perspektive određene znanosti ukazuje na njegov opći tretman na razini društva. Činjenicu da su istraživanja rodne problematike, osobito kada se radi o području skrivenoga kurikulumu, vrlo rijetka, možemo povezati s dominantnim shvaćanjem roda, odnosno muževnosti u našem socio-kulturnom kontekstu. Osim toga, važno je u obzir uzeti i širu perspektivu hrvat-

skog odgojno-obrazovnog sustava koji se suočava s nizom problema (materijalni uvjeti) u usporedbi s kojima se rodna jednakost može doimati manje važnim pitanjem. Međutim, i sam proces određivanja onoga što jest, a što nije važno i na što ćemo usmjeriti pažnju i resurse ima uporište u poziciji koja prednost daje muževnim ili ženstvenim vrijednostima. Prema tome, sve obrazovno političke odluke svjedoče određeno stajalište i zastupaju određenu vrijednosnu poziciju u kojoj rodna jednakost može biti različito hijerarhijski pozicionirana. Sukladno tome, marginalnu poziciju rodne problematike u akademskom diskursu i obrazovnoj politici možemo shvatiti kao podržavanje statusa quo, odnosno postojećih odnosa moći koji se temelje na androcentričnosti odgojno-obrazovnih institucija. Zaključno možemo, konstatirati da je implementacija rodne perspektive u obrazovanju kompleksan proces koji obuhvaća sustavnu analizu i rekonstrukciju kurikuluma. Teorijski doprinosi ostvareni u okviru interkulturalne i feminističke pedagogije polazište su za provedbu tog procesa, međutim, na praktičnoj razini postoje brojni problemi. Ipak, rezultati istraživanja spolne/rodne problematike u Hrvatskoj čine dobro polazište za razvoj konkretnih, dugoročnih strategija za podizanje razine rodne osviještenosti u obrazovanju.

Literatura

- Allen, L. (2004), Beyond the birds and the bees: Constituting a discourse of erotics in sexuality education. *Gender and Education*, 16 (2), 151-167.
- 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, 205-229.
- Anderson, G.L. (1990), Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59.
- Baranović, B., Doolan, K., Jugović, I. (2010), Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive?. *Sociologija i prostor*, 187 (2), 349-374.
- Barnes, L. (2008), Influences and Challenges of Male Gender Construct. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 1-8.
- Bem, S.L. (1993), *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. London: Yale University Press.
- Bernstein, B.B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.

- Beyer, L.E., Liston, D.P. (1996), *Curriculum in conflict*. New York: Teachers College Press.
- Browne, N. (2004), *Gender Equity in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press.
- Charlesworth, P. (1996) *The Other Side of Silence: The Experiences of Four Gay Primary School Teachers*. Med dissertation, University of the West of England.
- Connell, R.W. (1983), *Which way is up? Essays on sex, class and culture*. Sydney: Allen & Unwin.
- Connell, R.W. (1995), *Masculinities*. Berkley: University of California Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- 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.
- Eisner, E.W. (1994), *The educational imagination: On design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Fagot, B.I., Hagen, R., Leinbach, M.D., Kronsberg, S. (1985), Differential reactions to assertive and communicative acts of toddler boys and girls. *Child Development*, 56, 1499-1505.
- Farrell, W. (2008), *Does feminism discriminate against men? A debate*. New York: Oxford University Press.
- Fausto-Sterling (2002), *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books.
- Gherardi, S. (1995), *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: Sage Publications.
- Gould, S.J. (1981) *The mismeasure of man*. New York: W.W. Norton&Company.
- Grant, C.A., Sleeter, C.E. (2011), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Routledge.
- Grant, L., Kelly, K. (2007), *Teacher-Student Interactions*. U: Bank, B.J. (ur.), *Encyclopedia of the Sociology of Education*. Westport, Ct.: Greenwood Press., Vol. II, 571-576.
- Hill, C., Corbett, C., Rose, A.S. (2010), *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC: AAUW.
- Kumashiro, K. K. (2004), *Against common sense*. New York: Routledge Falmer.
- Leck, Glorianne M. (1987), Review article - feminist pedagogy, liberation theory, and the traditional schooling paradigm. *Educational Theory*, 37(3), 343-354.
- Leinert-Novosel, S. i Štingl, A. (2001.). *Ne znači ne – studija o spolnom uznemiravanju na hrvastkim sveučilištima i primjeri prevencije problema na evropskim i američkim sveučilištima*. Zagreb: Demokratska inicijativa mladih.
- Lees, S. (1994), Talking about sex in sexuality education. *Gender and education*, 6(3), 281-292.
- 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, Conn.: Praeger Publishers, 549-554.
- Maher, F.A., Tetrault, M.K.T. (2001), *The feminist classroom: Dynamics of gender, race and privilege*. Lanham, MD: Rowman&Littlefield.
- Milner, H.R., Smithey, M. (2003), How teacher educators created a course curriculum to challenge and enhance preservice teachers' thinking and experience with diversity. *Teaching Education*, 14(3), 293-305.
- Milner, H.R. (2010), *Culture, Curriculum and Identity in Education: Introduction*. U: Milner, H.R. (ur.), *Culture, Curriculum and Identity in Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Nieto, S. (1999), *The Light In Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Potuchek, Jean L. (1992), *Employed Wives' Orientations to Breadwinning: A Gender Theory Analysis*. *Journal of Marriage and the Family* 54, 548-558.

- Quinn, B.A. (2002), Sexual harassment and masculinity: The power and meaning of "girl watching". *Gender&Society*, 16, 386-402.
- Reed, L.R. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11(1), 93-110.
- Ridgeway, C.L., Correll, S.J. (2004), Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender and Society*, 18 (4), 510-531.
- Roemer, Z. J., Tadinac Babić, M. i Štulhofer, A. (2002), Seksualno uznemiravanje i zlostavljanje na Filozofskom fakultetu sveučilišta u Zagrebu - Istraživački izvještaj.
- Rospenda, K.M., Richman, J.A., Nawyn, S.J. (1998), Doing power: The confluence of gender, race, and class in contrapower sexual harassment. *Gender&Society*, 12, 40-60.
- Shilling, C. (2003), *The body and social theory*. London: Sage publications.
- Sikes, P. (1993), *Gender and teacher education*. U: Siram-Blatchford, I. (ur.), 'Race', Gender and the Education of Teachers. Buckingham: Open University.
- Smith, M., Ryoo, J., McLaren, P. (2009), A Revolutionary Critical Pedagogy Manifesto for the Twenty-First Century. *Education and Society*, 27(3), 59-76.
- Thornton, M (2004), Auditing the Sex Discrimination Act. Keynote address, Human Rights 2004: The Year in Review. Castan Centre Annual Conference, 3 December, Melbourne.
- Walkerdine, V. (1988), *The Mastery of Reason: Cognitive Development and the Production of Rationality*. London: Routledge.
- Welsh, S. (1999), Gender and sexual harassment. *Annual Review of Sociology*, 25, 169-190.