

Interkulturalna homofobija: LGBTIQ (ne)vidljivost u odgojno-obrazovnom kontekstu

Marija Bartulović
Barbara Kušević
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Tekst polazi od smještanja koncepta seksualne različitosti u širi kontekst interkulturalnog obrazovanja, s naglaskom na važnosti povezivanja različitosti u obrazovanju s konceptom društvene pravde. Taj je cilj ukratko ilustriran u prikazu razvoja obrazovanja usmjerenog prema prepoznavanju i promoviranju različitosti kao bogatstva, čijim je diskurzivnim proširivanjem pitanje diskriminacije temeljem seksualnog i rodnog identiteta postalo neizbježan dio suvremenog kritičkog pedagoškog diskursa. Posebna pažnja pritom je usmjerena na razvoj antidiskriminacijskog rječnika, odnosno koncepta u službi detekcije, analize i kritike opresivnih odgojno-obrazovnih praksi. Nakon pregleda mogućih određenja homofobije i njenog detaljnijeg problematiziranja kao oblika strukturne društvene nepravde, autorice se usmjeravaju na s njom povezane probleme učenika, nastavnika i roditelja koji svojim seksualnim i rodnim identitetima propituju heteronormativnost odgojno-obrazovnog sustava, dok u završnome dijelu teksta daju prilog daljnjoj dekonstrukciji interkulturalne homofobije u hrvatskim školama.

Ključne riječi: obrazovanje, seksualna različitost, seksualne i rodne manjine, homofobija, LGBTIQ učenici, LGBTIQ nastavnici, LGBTIQ roditelji, suradnja sa školom.

Egoizmu se može suprotstaviti samo pluralizam, tj. način mišljenja: da se sebe ne promatra i da se ne ponaša tako kao da cijeli svijet obuhvaća u svojem sebstvu, već kao pravi građanin svijeta.

(Immanuel Kant)

Uvod

Problematiziranje rodnih i seksualnih identiteta u obrazovnom kontekstu kompleksan je izazov koji se u teorijskom smislu najčešće zbiva na granici između strategijskog esencijalizma koji u obzir uzima sve konkretne, pozitivne učinke pristupa temeljenih na politici identiteta koji teže javnom priznavanju interesa deprivilegiranih društvenih grupa te s druge strane *queer* praksi koje stabilne identitetske kategorije dekonstruiraju naglašavanjem fluidnosti identiteta, osobito se kritički odnoseći spram zamke osnaživanja heteronormativnih stereotipa u LGBTIQ kontekstu (DePalma i Atkinson, 2009). Iznošenje argumenata za svaku od perspektiva nadišlo bi okvire

ovoga rada, no tijekom traženja odgovora na pitanja kojima je rad inspiriran pokušat ćemo istaknuti njihove prednosti i nedostatke, vodeći se prvenstveno kontekstualnim čimbenicima i uzimajući u obzir specifične odlike hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. Osim ocrtavanja problema s kojima se u obrazovnom kontekstu susreću LGBTIQ osobe, pokušat ćemo naznačiti i moguće pravce proširivanja školskih prostora na način da postanu inkluzivniji za različite rodne i seksualne identitete. Svjesne smo težine toga nastojanja, ali ga se ne odričemo zbog temeljne istraživačke postavljenosti našega pristupa u transformativnom, emancipacijskom diskursu koji

karakterizira kritičnost spram tradicionalnog pozitivističkog konfiguriranja objekata istraživanja, istraživačkih formi legitimiranih preko načela etičnosti uspostavljenih iz pozicije dominantnog, kvantitativnog akademskog diskursa te tradicionalnog odnosa između istraživača i predmeta istraživanja uspostavljenog putem objektivne distance. Nasuprot tome, emancipacijski istraživački diskurs u artikuliranju cilja istraživanja polazi od načela afirmativnosti, odnosno svoju svrhu prepoznaje u kvalitativnim pomacima prema stanju veće društvene pravednosti.

Vodeći se načelom afirmativnosti, rad otvaramo smještanjem seksualne različitosti u kontekst interkulturalnog obrazovanja te pregledom dosadašnjih postignuća pojedinih pedagogijskih disciplina u promoviranju LGBTIQ inkluzivnosti odgojno-obrazovnog sustava kao polazišta za detektiranje specifičnih potreba i problema s kojima se pripadnici seksualnih i rodni manjina u njemu susreću. Nakon toga ćemo se detaljnije posvetiti problemu homofobije kao odlike institucionalne kulture većine hrvatskih škola, čije se negativne posljedice očituju u nizu diskriminacijskih praksi, u rasponu od nevidljivosti LGBTIQ populacije u odgojno-obrazovnom sustavu do različitih oblika zlostavljanja LGBTIQ osoba, s dalekosežnim posljedicama na individualnoj i kolektivnoj razini. Slijede poglavlja posvećena LGBTIQ učenicima, LGBTIQ nastavnicima te LGBTIQ roditeljima, u kojima se dominantno usmjeravamo prema podizanju razine inkluzivnosti škola, imajući na umu specifične potrebe i teškoće svake od navedenih skupina.

Prije razrade teksta želimo naglasiti da stavljanjem u fokus rodnog i seksualnog identiteta u odgojno-obrazovnom kontekstu ne impliciramo njihov krucijalni značaj za samoodređenje osobe, već ukazujemo na dimenziju identiteta koja nerijetko služi kao multiplikator opresije, osobito kada se radi o nositeljima višestrukog manjinskog statusa. Zbog toga je u radu, gdje je god to bilo moguće, primijenjen interseksionalni analitički okvir, koji u problematiziranju identiteta nastoji razotkriti kompleksne

matrice koje nastaju ukrižavanjem njegovih različitih dimenzija (Crenshaw, 1989), iskustveno smještajući osobu na različite lokacije privilegije i opresije. Ovim se aspektom dijalektičke društvenosti identiteta detaljnije bavimo u dijelu teksta koji slijedi, posvećenom *operacionalizaciji različitosti*.

Operacionalizacija različitosti u obrazovnom kontekstu

Interkulturalno obrazovanje usmjereno je prvenstveno prema promoviranju različitosti kao društvenog bogatstva i transformaciji društva prema stanju pravednosti, a ostvarivanje tih ciljeva na razini kurikula obuhvaća dimenzije integracije sadržaja, analize znanja kao društvene konstrukcije, smanjivanja predrasuda, pravedne pedagogije te osnažujuće školske kulture i društvene zajednice (Banks, 2002). Međutim, sintagma „promoviranje različitosti” nerijetko podbacuje u preciznom detektiranju bogatstva identitetskih reprezentacija različitih članova društva, pri čemu interkulturalno obrazovanje nerijetko (p)ostaje obrazovni koncept koji se tek u manjoj mjeri odmiče od „centra” ili „norme”; usmjeravanjem prvenstveno na probleme i potrebe pripadnika manjinskih grupa čiji je društveno-politički status pravno i zakonski legitimiran¹, a uključivanje njihovih potreba u kurikulum prepoznato kao čin koji ne dovodi u pitanje postojeći kulturni i vrijednosni *status quo*. Drugim riječima, kada govorimo o različitim identitetima, na umu valja imati hijerarhijski odnos među njima te činjenicu da oznaka manjinskog statusa neke društvene grupe podrazumijeva vrlo različita iskustva, kako privilegije, tako i diskriminacije. Taj problem možemo sumirati razlikovanjem između *proklamirane različitosti*, kao cilja koji se u generičkoj formi navodi u svim obrazovno-političkim dokumentima kao pokazatelj europske orijentacije hrvatskog obrazovnog sustava, te s druge strane *operacionalizirane različitosti*, kao praktične svijesti o višestrukim identitetima svih sudionika odgojno-obrazovnog proce-

¹ Npr. obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina kao *par excellence* pitanje u hrvatskom interkulturalnom obrazovnom diskursu, potkrijepljeno nizom domaćih i međunarodnih propisa koji jamče pravo na ravnopravnu upotrebu jezika i pisma nacionalnih manjina: „Ravnopravna službena uporaba i jezika i pisma nacionalnih manjina u Hrvatskoj se ostvaruje u skladu s odredbama Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina Vijeća Europe, Europske povelje o regionalnim i manjinskim jezicima Vijeća Europe i Zakona o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina... (Petričević, 2013, str.16).

sa za čiji je ravnopravan položaj i kvalitetno obrazovanje potrebno puno više od nekritički promovirane totalne tolerancije – prije svega (samo)osviještenost nastavnika, spremnost na postavljanje teških pitanja te, nerijetko, preuzimanje odgovornosti za društvenu nepravdu koje od nas zahtijeva radikalnu posvećenost temama koje izazivaju zazor i tradicionalno su zanemarivane u službenim kurikulumima.

Taylor (1994) kao ključni moment u pomaku prema toj operacionalizaciji različitosti vidi u zamjeni koncepta časti konceptom ljudskog ili građanskog dostojanstva, koji implicira univerzalnost i egalitarnost svih članova demokratskoga društva. Za razliku od časti, koja implicira društvenu hijerarhiju i nejednakost time što može biti dodijeljena vrlo malom broju ljudi, ljudsko dostojanstvo je koncept koji svim članovima društva osigurava jednaki tretman na razini prepoznavanja i priznavanja njihove vrijednosti kao ljudskih bića. Drugi aspekt koji je potaknuo razvoj politike priznavanja različitih identiteta odnosi se na razvoj koncepta individualnog identiteta krajem osamnaestog stoljeća. Taylor (1994) to novo poimanje naziva individualiziranim identitetom koji se odnosi na osobne specifičnosti koje svatko od nas otkriva u sebi. Individualizirani identitet neodvojiv je od pojma autentičnosti, bivanja koje je primjerno osobi i koje je odraz njene samosvijesti i unutarnjeg integriteta. Okretanje prema sebi i samoanalizi povezano je sa subjektivnim zaokretom u modernoj kulturi u kojoj samosvijest predstavlja osnovu za razumijevanje ideja i svijeta u kojemu živimo. Drugim riječima, svatko od nas ima svoj način bivanja čovjekom, specifičan modus ili mjeru koju nosi u sebi i koju mora slijediti želi li svoj život učiniti smislenim pa bivanje u skladu sa samim sobom ne predstavlja samo otpor prema konformizmu, već i jedini mogući način osmišljavanja vlastitog života. Biti iskren prema samome sebi znači biti iskren prema vlastitoj originalnosti koju svatko od nas treba otkriti i artikulirati, iznalazeći neprestano samoga sebe i potvrđujući se kao autonomno, misleće biće.

Naravno, samoaktualizacija nije proces koji se zbiva isključivo na razini pojedinca, u odvojenosti od kulture i društvenog okruženja. Radi se o dijalektičkom odnosu u kojemu kulturni koncepti o ustrojstvu socijalnog svijeta služe kao alat pomoću kojega se pojedinac istovremeno smješta u kulturu, izdvaja

ili distancira od nje, uspostavljanjem različitih relacija spram relevantnih kulturnih inskripcija. Rodne i seksualne kulturne inskripcije važan su oslonac u procesu konstituiranja čovjekova identiteta, a čije je poimanje uvjetovano našim nejasnim shvaćanjem o odnosu između prirode i kulture u procesu rodnog i seksualnog samoiznalaženja; nejasnim odnosom između roda i ostalih dimenzija socijalnog identiteta, poput etniciteta, socijalne klase ili seksualne orijentacije; poteškoćama u postizanju kritičkog odnosa spram postojećih rodnih i seksualnih režima u društvu u kojemu živimo i dominacijom koncepta moći i odnosa moći u našem shvaćanju roda (McCarthy, 1999). Dio tih nejasnoća, osobito u odnosu roda, seksualnosti i moći pokušat ćemo rasvijetliti u nastavku teksta.

Tko je odgovoran? Homofobija u školskim klupama kao pitanje strukturne nepravde

Pokret za prava homoseksualnih osoba šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća potaknuo je razvoj specifičnog rječnika za detekciju diskriminirajućih praksi spram LGBTIQ 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 Ghail, sur., 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 transmisije dominantne kulture, proširena njihovim shvaćanjem kao prostora u kojima se ne događa samo reprodukcija širih društvenih odnosa, već i aktivna produkcija lokalnih značenja centralnih za formiranje rodnih i seksualnih identiteta učenika i učenika. Ne umanjujući značaj čitavog niza koncepata čiji je razvoj odigrao ključnu ulogu u rasvijetljavanju kompleksne povezanosti između rodne i seksualne opresije, u nastavku teksta detaljnije ćemo se posvetiti konceptu homofobije zbog njegove relevantnosti za razumijevanje seksualne različitosti u kontekstu odgojno-obrazovne prakse.

Weinberg je termin homofobija 1972. godine definirao kao osjećaj iracionalnog straha i mržnje prema homoseksualnosti, usmjeren prema sebi ili drugima (Risner, 2004). Ta je definicija ubrzo dopunjena širim repertoarom osjećaja uključujući gađenje, anksioznost i ljutnju prema homoseksualnosti (MacDonald, 1976 prema Risner, 2004), da bi s vremenom fokus na individualne negativne osjećaje bio proširen perspektivom koja homofobiju promatra kao jednu od primarnih karakteristika određujućih za suvremeni maskulinitet u našoj kulturi², pri čemu njeni nositelji svoje homofobne stavove doživljavaju prikladnima i korisnima (Herek 1984 prema Risner, 2004). U desetljećima koja su uslijedila akademska se zajednica usmjerena prema pitanjima seksualne različitosti nastavila baviti definiranjem homofobije kao koncepta, kao i kritičkim propitivanjem njenog potencijala u kontekstu kritičke pedagoške paradigme, koji biva ograničen usmjerenošću homofobije na afektivnu dimenziju (osjećaj straha) nauštrb kognitivne dimenzije homofobnih predrasuda, smještajući time predrasude u kontekst pojedinca umjesto u kontekst društva i njegovih struktura (Williamson, 2000). Ta je kritika rezultirala proširivanjem rječnika konceptima poput homonegativizma, heteroseksizma i heteronormativnosti, koji se bave različitim aspektima društveno konstruiranih normativnih odrednica i sustava vrednovanja ljudske seksualnosti generiranih iz binarnog koncepta spola i roda.

Nadalje, sve veći značaj dobiva i koncept *internalizirane homofobije*, odnosno internaliziranog negativnog stava prema vlastitoj homoseksualnosti. Pedagoški potentno shvaćanje internalizirane homofobije nudi Meyer (1995) smještajući ovaj koncept u kontekst *manjinskoga stresa*³, odnosno stresa deriviranog iz pripadnosti manjinskoj skupini niskoga društvenog statusa. Prema autoru, manjinski stres nije rezultat samo pojedinačnih negativnih iskustava koja doživljavaju pripadnici manjinske zajednice, već proizlazi iz ukupnosti njihova bivanja u domi-

nantnoj zajednici čiji je centralni aspekt inkongruentnost između kulture, potreba i iskustava osoba koje pripadaju nekoj manjini i dominantnih društvenih struktura. Za LGBTIQ populaciju to znači izloženost stresorima induciranim hostilnom, homofobnom kulturom koji imaju odlike jedinstvenosti (osobe koje ne pripadaju seksualnim manjinama im nisu izložene), kroničnosti (povezani su s društvenim i kulturnim strukturama) i društvene uvjetovanosti (dio su društvenih procesa, institucija i struktura), a rezultiraju iskustvima zlostavljanja, diskriminacije i viktimizacije osoba koje su im izložene (Meyer, 1995). Uvažavanjem strukturnih faktora koji utječu na pojavu internalizirane homofobije, ova perspektiva dijelom uvažava argumente kritičara⁴ toga koncepta koji mu zamjeraju fokusiranje na pojedinca, odnosno pristajanje uz dominantnu, individualističku, pozitivističku psihologijsku paradigmu koja patologizira glasove i iskustva gejeva i lezbijki, ignorirajući pritom institucionalni i kulturni heteroseksizam, odnosno strukturne uzroke nejednakosti i opresije u društvu.

Na tragu ovih argumenata možemo konstatirati da je iz kritičke pedagoške perspektive homofobiju potrebno promatrati kao problem strukturne društvene nepravde koji biva reproduciran i putem odgojno-obrazovnoga sustava. Ta je perspektiva općenito važna u oblikovanju kurikulumuma koji se bave obrazovanjem za različitost i društvenu pravdu jer olakšava detekciju problema koji u posttranzicijskim demokracijama nastaju uslijed diskrepancije između formalno-pravnog okvira određenog odgojno-obrazovnog cilja, iz njega proizlazećih obrazovnih politika i strategija te procesa implementacije u svakodnevnom životu škola na čijim se hodnicima susreću različiti, nerijetko suprotstavljeni diskursi. Seksualno obrazovanje, a osobito dimenzija usmjerena na seksualnu različitost primjer je takvog izazovnog polja u kojemu se većina rasprava o kurikulumskome cilju, sadržajima i metodama još uvijek uglavnom

² Za detaljniju analizu povezanosti rodnih uloga i stavova prema homoseksualnosti vidi Kite, M. E., Whitley, B. E., Jr. (1996), Sex differences in attitudes toward homosexual persons, behaviors, and civil rights: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 336-353.

³ Za detaljnije određenje vidi Brooks, V. (1981), *Minority Stress and Lesbian Women*. Lexington, KY: Lexington Press.

⁴ Vidi, primjerice Kitzinger, C. (1996), Speaking of oppression: Psychology, politics, and the language of power. U: Rothblum E., Bond L. (ur.), *Preventing heterosexism and homophobia*. Thousand Oaks, CA: Sage, 3-19.

sužava na (kontroverzno) pitanje homoseksualnosti te iscrpljuje u suprotstavljanju triju dominantnih diskurzivnih pozicija: religijske, pravnoj i medicinskoj/znanstvenoj (Freedman, D'Emilio, 1997 prema Lehr, 2014). Potonja perspektiva posljednjih nekoliko desetljeća suvereno vlada akademskim diskursom, iskazana u argumentu o prirodnosti homoseksualnosti, koji zagovarateljima prava LGBTIQ osoba možda ipak malo prerano nudi *točku na i* u potrazi za seksualnom istinom. Naime, uzevši u obzir činjenicu da je znanstveno znanje socijalni konstrukt podložan promjenama, pitanje koje neminovno slijedi jest koliko smisla ima na vjerski fundamentalizam odgovarati znanstvenim fundamentalizmom, odnosno argumentima o prirodnosti i nepromjenjivosti homoseksualnosti (Lehr, 2014)? Naime, ta nas (legitimna) diskurzivna pluralnost dovodi u slijepu ulicu jer esencijalizacijom znanstvenog diskursa, odnosno inzistiranjem na primatu znanstvene argumentacije u poimanju homoseksualnosti, ne uspijevamo ostvariti dijalog između suprotstavljenih pozicija, a samim time niti postaviti pitanja relevantna za pedagojsko problematiziranje seksualne različitosti.⁵ Štoviše, upozorava Lehr (2014), analogijom između seksualne orijentacije i biološki determiniranih varijanti u boji kose ili očiju, problem diskriminacije LGBTIQ osoba svodimo na privatnu razinu, zaneamarujući pritom povijest njihove opresije i borbe za ljudska prava koja je u mnogim zemljama svijeta još uvijek u začetku. Međutim, prava se opasnost krije u didaktičko-metodičkoj operacionalizaciji opisane perspektive koja neminovno završava u liberalnom slavljenju različitosti i promoviranju snošljivosti i tolerancije, pri čemu homofobija biva shvaćena kao problem individualnog stava prema drugome koji je na istoj (individualnoj) razini i rješiv. No kao što smo već istaknule, ako pitanje homofobije shvatimo kao individualan stav, time legitimiramo proizvoljnu poziciju nastavnika u kojoj njegovo osobno iskustvo, odnosno esencijalizirana „osobna istina o svijetu” postaje autoritet za poučavanje učenika (Fuss, 1989 prema Robinson i Ferfolja, 2001).

Na istom se tragu u svojoj potrazi za pedagoški relevantnim određenjem homofobije kreće i Risner

(2003), zalažući se za širu perspektivu koja homofobiju ne promatra tek kao brigu za očuvanjem postojećeg heteroseksualnog poretka, već kao dio konzumerističke, kapitalističke kulture u kojoj građani bivaju socijalizirani na način koji uključuje strah prema različitim i doživljavanje istih kao prijatnu. Takvome shvaćanju u prilog idu rezultati istraživanja koji pokazuju visoku pozitivnu korelaciju između homofobnih stavova, negativnih stavova prema ženama, visoke razine seksualne anksioznosti i krivnje, izražene kognitivne rigidnosti te negativnih stavova prema manjinskim društvenim skupinama (Henley i Pincus, 1978, Dunbar i sur., 1974, Yarber i Yee, 1983, MacDonald i Games, 1974, sve prema Wright i Cullen, 2001). Nadalje, rezultati brojnih istraživanja pokazali su povezanost između stavova prema homoseksualnosti i spola, općenitih stavova prema seksualnosti, dobi, razine obrazovanja, visine primanja, mjesta stanovanja, vjerskih uvjerenja, političkih stavova te iskustva poznavanja homoseksualne osobe (Weishut, 2000 prema Shackelford i Besser, 2007).

Uzimajući u obzir sve navedeno, možemo konstatirati da je homofobija multidimenzionalan konstrukt koji unatoč svojim konceptualnim ograničenjima zaslužuje pedagošku pažnju, usmjerenu prvenstveno prema analizi opisanih korelata i njihovih implikacija za odgojno-obrazovnu praksu te sustavnom proširivanju fokusa programa seksualnog obrazovanja, od medicinski i psihologijski utemeljenih modela prema modelima koji polaze od seksualne različitosti kao imanentne odrednice ljudske seksualnosti, a za cilj imaju obračunavanje sa svim oblicima egoizma te podizanje razine seksualne osviještenosti, kao dijela ljudske (samo)svijesti.

LGBTIQ učenici – priče s razrednih margina

LGBTIQ učenici i učenice u znanstvenoj su literaturi koja se bavi njihovim statusom u odgojno-obrazovnim institucijama često nazivani *nevidljivom manjinom* (Lopez i Chism 1993, Lapinski i Sexton, 2014). Taj status proizlazi iz činjenice da velik broj učenika i učenica koji svojim seksualnim i rodnim identitetom

⁵ U hrvatskome je kontekstu opisani problem vidljiv u načinu na koji je razvijan i implementiran Kurikulum zdravstvenog odgoja.

odstupaju od heteroseksualne norme u institucionalnom obrazovnom okruženju svoj identitet taji te se pritom suočava s brojnim negativnim posljedicama po svoju dobrobit – identitetsko samocenzuriranje ima razorno djelovanje na njihovo samopouzdanje i razvoj uopće, a u konačnici može rezultirati njihovom psihološkom i društvenom alijenacijom. Opisano naličje života u ormaru (Thurlow, 2001) naziva „dvostrukom nevidljivošću” jer, osim što svoj identitet ne komuniciraju prema van, takvi učenici i učenice ne žive potpuno niti prema unutra, za sebe. Nadalje, bivanje u tajnosti često je obilježeno internaliziranom homofobijom kao oblikom reakcije na heteroseksističku društvenu predrasudnost, a osobito njenim introvertiranim oblicima koji uključuju usmjeravanje negativnih stavova društva prema sebi, samoomalovažavanje, borbu s unutarnjim konfliktima i nisku razinu samopoštovanja (Mayer i Dean, 1998). Općenito, svjedočanstva LGBTIQ učenika koji su proces osvještavanja i prihvaćanja svoje seksualne orijentacije prolazili tijekom školovanja obilježena su osjećajima zbuđenosti, anksioznosti i straha od mogućih posljedica koje bi otkrivanje njihove seksualne orijentacije moglo imati, poput odbacivanja i zlostavljanja od strane roditelja i vršnjaka ili gubitka roditeljske potpore za nastavak školovanja (Lopez i Chism 1993). Opisane strahove, kao i različite strategije „izlaženja” odnosno otkrivanja svog seksualnog identiteta odgojno-obrazovnom okružju Lopez i Chism (1993) opisuju u rezultatima istraživanja provedenog među šesnaest LGBTIQ studentica i studenata⁶. Rezultati tog istraživanja upućuju na to da su LGBTIQ učenici u permanentnom stanju identitetske napetosti, u pregovaranju svog identiteta s odgojno-obrazovnom okolinom i pronalaženju izričaja koji će im omogućiti postizanje vidljivosti i priznavanja ili pak zadržavanje pozicije nevidljivo-

sti, ukoliko borba za priznavanje njihovih identiteta predstavlja prevelik izazov za postojeću kulturu škole.

U situaciji u kojoj je ta kultura nepovoljna, odnosno ekskluzivna heteroseksualnost institucionalno privilegirana, LGBTIQ učenici na raspolaganju imaju 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). Koju će od tih strategija učenik odabrati, ovisi u velikoj mjeri i o sposobnosti nastavnika da prepozna učenikove potrebe i aktivno podupire politiku škole kao sigurnog prostora jer se LGBTIQ učenici bore s različitim strahovima koji utječu na njihovu odluku o (ne)otkrivanju svog seksualnog identiteta u odgojno-obrazovnoj instituciji. Ako svoj identitet odluče skrivati, čine to i zbog straha da bi nastavnik mogao reagirati dajući im niže ocjene, izdvajajući i objektivizirajući ih tijekom nastavnog procesa ili pak zbog straha od patroniziranja, neželjenog „posebnog tretmana” ili tokenizacije od strane nastavnika. Osim poteškoća s kojima se susreću tijekom upoznavanja, prihvaćanja i javnog otkrivanja svog seksualnog identiteta, LGBTIQ učenici svakodnevno se suočavaju s rizikom doživljavanja homofobnog nasilja koje zbog institucionalne heteronormativnosti škole u svojim najblažim oblicima nerijetko čini sastavni dio komunikacije među učenicima, dok u težim oblicima obuhvaća sustavno verbalno i fizičko zlostavljanje i faktor je rizika za razvoj ovisničkog ponašanja među žrtvama (Williams i sur., 2003, Kosciw i sur., 2010, D’Augelli i Bontempo 2012).

Iskustva školovanja LGBTIQ učenika u Hrvatskoj slabo su znanstveno dokumentirana. Primarni izvor saznanja o njima predstavljaju istraživanja o

⁶ Kao najvažnija tema u realiziranim intervjuima i fokus grupama istaknuta su pitanja otkrivanja vlastitog seksualnog identiteta, odnosno specifičnosti procesa samoiznalaženja LGBTIQ osoba u odnosu na njihove heteroseksualne vršnjake, a poseban doprinos ovoga istraživanja očituje se u usmjerenosti na nastavni proces; omogućavanju uvida u različite strategije postupnog otkrivanja njihova seksualnog identiteta u skladu s procijenjenom klimom odgojno-obrazovne institucije i načina na koji se taj proces odrazio na njihova obrazovna postignuća, kao i saznanja o poželjnim ponašanjima nastavnika i suučenika koja bi im taj proces mogla olakšati. Primjerice, za sve ispitanike i ispitanice proces otkrivanja seksualnog identiteta bio je izazovan i negativno se odrazio na njihova akademska postignuća, kod manjeg broja rezultirajući odustajanjem od školovanja. Dio njih školske je obveze počeo zanemarivati zbog usmjerenosti na intrapersonalne procese, osjećaja anksioznosti i zaokupljenosti proučavanjem literature o različitim seksualnim identitetima, dok je za druge sloboda koju su doživjeli nakon *autanja* značila životnu prekretnicu nakon dotadašnjih inhibicija i strahova, čime su obrazovni ciljevi ustupili mjesto istraživanju novih društvenih mogućnosti.

stavovima prema seksualnim i rodnim manjinama, među kojima osobito vrijedan doprinos predstavlja Izvještaj istraživanja o mišljenjima i stavovima prema homoseksualnosti u srednjim školama u Zagrebu (Hodžić i Bijelić, 2012), koji donosi podatke o znanju, informiranosti, socijalnoj distanci te stavovima prema gejevima i lezbijkama koje su iskazali učenici i nastavnici u devet zagrebačkih srednjih škola. Dobiveni nalazi ukazuju na zamjetnu prisutnost i rasprostranjenost stereotipa i predrasuda prema gej osobama, pri čemu i učenici i nastavnici u najvećoj mjeri diskriminatoran odnos iskazuju prema vidljivom i javnom izražavanju neheteronormativnih rodnih i seksualnih identiteta, kao što su našmin-kani mladić, poljubac dvojice mladića u javnosti te održavanje Povorke ponosa. Ono što je posebno zabrinjavajuće je podatak o homofobnom nasilju počinjenom od strane ispitanika. Naime, nešto manje od trećine učenika izjavilo je da je počinilo verbalno/fizičko nasilje prema nekoj osobi zbog njene navodne homoseksualne orijentacije. Osim samih rezultata, zanimljiv je i kontekst provedbe istraživanja: dug vremenski period potreban za njegovu realizaciju, brojne administrativne prepreke koje je trebalo savladati prije ulaska u škole, kao i činjenica da su istraživanjem obuhvaćeni samo oni učenici koje su dobili pismenu roditeljsku suglasnost, a što je bio uvjet postavljen od strane Agencije za odgoj i obrazovanje pri čemu skoro dvije trećine od ukupnog broja roditelja/skrbnika u prvome krugu odabira nije dalo pismenu suglasnost svojoj djeci da sudjeluju u ispunjavanju anonimnog upitnika o njihovim mišljenjima o homoseksualnosti (Hodžić i Bijelić, 2012). Ti podaci ukazuju na i dalje izraženu tabuizaciju seksualnosti, a osobito seksualne različitosti u hrvatskim školama, no unatoč tome škole su neizbježno rodna i seksualna mjesta. Svi formalni i neformalni procesi koji se u njima odvijaju obilježeni su tim dimenzijama, i bez obzira na to sviđalo se to njihovim djelatnicima ili ne, škole igraju važnu ulogu u procesu oblikovanja seksualnih i rodnih identiteta svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Redman, 1994). Čak i u školama koje karakterizira diskurs šutnje očitovan u nepostojanju tema o seksualnim različitostima u kurikulumu i njihovoj nespremnosti za prihvaćanje autentičnih iskustava učenika čiji seksualni identitet odstupa od hetero-

seksualne norme, ta se funkcija ostvaruje, primarno putem skrivenog kurikulumu. Za Thorntona (2003) upravo skriveni kurikulum predstavlja najsnažniju lekciju iz socijalnih vještina koju učenici dobivaju u svim odgojno-obrazovnim sredinama bez obzira na njihovu rasnu, etničku, rodnu, vjersku ili socijalnu strukturu. Štoviše, ističe autor, učenici koji u odgojno-obrazovnim ustanovama 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. Smjestimo li ove podatke u kontekst hijerarhije opresija o kojoj smo govorile na početku teksta, možemo konstatirati da je LGBTIQ identitet faktor najizraženije vulnerabilnosti i obespravljenosti među identitetskim markerima različitosti, a čija emancipacija u odgojno-obrazovnom kontekstu pretpostavlja više povezanih mjera: demistifikaciju seksualnosti u odgojno-obrazovnim institucijama, provedbu sustavnog seksualnog obrazovanja od najranije dobi, obrazovanje nastavnika i stručnih suradnika o pravima i potrebama LGBTIQ učenika i konsenzus odgovornosti svih dionika odgojno-obrazovnog procesa za poštivanje integriteta i autonoman razvoj svakog učenika, bez obzira na nelagodu ili izazove koji se pritom mogu javiti kod nastavnika. Naime, najveći problem u provedbi seksualnog obrazovanja nerijetko predstavlja upravo autocenzuriranje škola, odnosno činjenica da prostor za dijalog uopće ne biva stvoren jer materijali za koje nastavnici misle da bi mogli izazvati prijemor među učenicima i(li) njihovim roditeljima uopće ne stignu do učionice (Hydrick, 1994). Koliko je ovaj problem prisutan i u (ne)provođenju Zdravstvenog odgoja u hrvatskim školama, vrijedilo bi istražiti.

U potrazi za Alienom – položaj, iskustva i potrebe LGBTIQ nastavnika

Problemi s kojima se u odgojno-obrazovnom kontekstu susreću LGBTIQ učenici u još se izraženijoj mjeri, odnosno specifičnim modalitetima, javljaju u svakodnevnoj praksi nastavnika čiji se seksualni i(li) rodni identitet ne uklapa(ju) u binarnu, heteronormativnu identitetsku matricu. To je dijelom rezultat sve prisutnijeg *diskursa zaštite* LGBTIQ učenika koji ne uključuje i LGBTIQ nastavnike, a može se

promatrati kao proširena verzija pristupa usmjerenog na potrebe djeteta, primarno orijentiranog na identifikaciju faktora koji škole čine sigurnim mjestima za rodno i seksualno različite učenike. Diskurs zaštite povezan je i s mitom o dječjoj nevinosti (Jackson, 1999), odnosno stavom da učenike, osobito u nižim razredima osnovne škole, ne treba opterećivati sadržajima o seksualnosti. Posljedica tog stava je implikacija o negativnom utjecaju koji bi LGBTIQ nastavnici samom svojom prisutnošću mogli imati na učenike, zbog čega velik broj njih, unatoč intrinzičnoj motivaciji i afinitetima za bavljenje nastavničkom profesijom, odustaje od profesionalne karijere u odgoju i obrazovanju (Ellison i Gunstone, 2009).

Sljedeći razlog koji doprinosi *Alien* statusu LGBTIQ nastavnika je pervazivni heteroseksualni familijarizam, odnosno sustav normi, vrijednosti i obrazaca ponašanja u odgojno-obrazovnim institucijama generiranih iz heterocentričnog ideala odnosa, osobito karakterističan za osnovne škole koje u svoje etose nerijetko nastoje ugraditi dimenziju obiteljske topline, a odnose između nastavnika i učenika modelirati prema idealu odnosa roditelja i djeteta (Epstein i sur., 2003). U takvoj školskoj kulturi, ističu autori, LGBTIQ nastavnici osobito teško uspijevaju otvoriti prostor za autentično bivanje jer su čak i u situacijama otvorenog komuniciranja svog seksualnog identiteta suočeni s različitim normirajućim praksama koje njihovu autentičnu egzistenciju ignoriraju, a njih smještaju u postojeću heteroseksualnu matricu, primjerice komentarima o tome kako bi on(a) i određena/određeni profesor(ica) suprotnoga spola bili jako lijep par. Problem smještanja LGBTIQ nastavnika u postojeću heteroseksualnu identitetsku matricu Rasmussen (2004) navodi kao ključni argument u kritici „*imperativa autanja*” u odgojno-obrazovnim institucijama kao ultimativnog čina emancipacije. Gracepoore ide korak dalje, ističući postojanje višestrukih mogućnosti kreativnog otpora koje proizlaze iz istovremenog bivanja izvan i unutar ormara u različitim kontekstima, pri čemu ormar simbolizira paradoks aktivizma putem promišljene odluke o neotkrivanju identiteta i paradoks cenzure u produkciji subjekta kojeg želi izbrisati, neminovno nas upućujući na problem spoznatljivosti seksualnosti (Gracepoore, 1997 prema Puar, 2001).

Nadalje, nepovoljan status LGBTIQ nastavnika posljedica je i primata neoliberalnog diskursa u oblikovanju profesionalnog identiteta suvremenog nastavnika, očitovanog u zahtjevu za neutralnim, efektivnim pojedincem koji uspješno ostvaruje kurikulumske ishode, ostavljajući pritom svoju osobnost pred vratima (Ferfolja, 2014). Mills (1996) upravo „diskurs profesionalizma” nastavnika vidi kao snažan alat za održavanje heteronormativnog poretka u odgojno-obrazovnim institucijama jer se pomoću njega održavaju granice između nastavnika i učenika, pri čemu mnoge stvari koje se zbivaju u učionicama i na školskim hodnicima bivaju prešućene ili nesvjesno potisnute. Istovremeno, naglašava autor, nastavnici koji odluče svojim angažmanom iskazati otpor prema postojećem heteronormativnom poretku izlažu se riziku da njihov rad bude okarakteriziran kao „neprofesionalan”, što u konačnici može rezultirati završetkom nastavničke karijere. Generalna problematičnost ovog zahtjeva za „profesionalizmom” razvidna u činjenici da je artikuliran iz tehnokratske, nepedagoške pozicije za LGBTIQ nastavnike posebno je opasna jer im uskraćuje pravo na povijesno legitimirane oblike otpora i borbe protiv diskriminacije u odgojno-obrazovnom sustavu kojima se često neoprezno pripisuje arhaičnost temeljena na liberalnim konstatacijama o postignutom napretku u društvu jednakih mogućnosti. Opisani se pritisak, koji najkraće možemo odrediti kao prisilno niveliranje hijerarhijske identitetske generiranih opresija, uparuje s različitim lokalnim socio-kulturnim čimbenicima i specifičnim odrednicama kulture pojedine škole, tvoreći relativno varijabilnu mrežu unutar koje se LGBTIQ nastavnici pozicioniraju kao više ili manje zastrašujuća bića čija prisutnost, bez obzira na deklarativno prihvaćanje i zaštitu, izaziva nelagodu i pred sve sudionike odgojno-obrazovnog sustava stavlja upitnike u čijem nas rješavanju čeka još mnogo akademskog, kolegijalnog i osobnog traganja.

Prvi značajniji koraci u toj potrazi napravljeni su u proteklome desetljeću zalaganjem nekolicine međunarodno priznatih istraživača koji u svoj fokus stavljaju različite aspekte osobnih i profesionalnih iskustava LGBTIQ nastavnika. Gray i Harris (2014) svoje dosadašnje spoznaje sumiraju u četiri temeljna razvojna pravca: prvi je usmjeren na identifikaciju škola kao heteronormativnih prostora u

kojima su LGBTIQ osobe često nevidljive i marginalizirane; drugi problematizira dominaciju diskurzivnih praksi u školama koje seksualnost konstruiraju kao pripadnu sferi privatnog; treći u svoj fokus stavlja osjećaj izolacije ili opterećujuće prisutnosti koji se zbog toga javlja kod LGBTIQ nastavnika u njihovu radnom okruženju, dok je posljednji usmjeren na dokumentiranje čitavog niza različitih strategija kojima se LGBTIQ nastavnici služe u procesu *izlaženja* pred svojim kolegama i učenicima. Opisana nit razvoja istraživanja o profesionalnim iskustvima LGBTIQ nastavnika iznimno je važna za njihovu znanstvenu kontekstualizaciju i oblikovanje budućih znanstvenih istraživanja usmjerenih prema poboljšavanju njihova položaja, međutim, pitanje koje smatramo ključnim kada iz pedagoške perspektive govorimo o LGBTIQ nastavnicima zapravo nadilazi konkretne probleme i specifične prepreke s kojima se oni zbog svog seksualnog identiteta susreću u svakodnevnom radu, a odnosi se na činjenicu da su autentičnost i prisutnost u nastavnom procesu, generirane iz ukupnosti i jedinstva osobe nastavnika (Rogers i Raider-Roth, 2006), pretpostavke kvalitetnog poučavanja i učenja⁷. Prema tome, smjer u kojemu bismo trebali nastojati razviti pedagošku raspravu o položaju LGBTIQ nastavnika treba inzistirati na odmaku od esencijalizacije njihova seksualnog identiteta, odnosno na osvještavanju petrificiranih, konzervativnih premisa na kojima ta esencijalizacija počiva, poput tabua tijela u pedagogiji i reduciranog poimanja tjelesnosti nastavnika koja u nastavnom procesu dobiva oznaku iznimnosti generiranu iz autoriteta profesije (hooks, 1994). Na taj način, uzimajući ulogu nastavnika kao polazište za metaanalizu pojedinih dimenzija nastavnikova identiteta, otvaramo perspektivu za njihovo promišljanje rasterećeno od hegemonijskih heterocentričnih zabluda i usmjerenom prema konstituiranju teorije odgoja i obrazovanja koja seksualnosti, svojoj inherentnoj sastavnici,

prilazi sa zrelošću i taktom. Nadamo se kako će njezovanje te perspektive rezultirati i empirijskim uvidima u živote LGBTIQ nastavnika, koji u hrvatskoj znanstvenoj produkciji zasad ne postoje.

Tata i drugi tata na roditeljskom sastanku – suradnja škole i LGBTIQ obitelji

Dok posljednjih godina širom svijeta prava LGBTIQ pojedinaca dobivaju rastuću prepoznatljivost i zaštitu, ta podrška nije prenesena u pozitivne stavove prema LGBTIQ *obiteljima*⁸ (Lindsay i sur., 2006). Iako su LGBTIQ individue oduvijek bile roditeljima (Goldberg, 2010) i to roditeljstvo ostvarivale na različite načine, hegemonijski koncept obitelji u suvremenoj Europi i dalje najbolje reprezentira nuklearna obitelj s dvama roditeljima suprotnoga spola i njihovom djecom (Hodson, 2012). Centralna heteroseksistička pretpostavka da svi jesu ili trebaju biti heteroseksualni najvidljivija je tako upravo u području odnosa između roditelja i djeteta – ne samo da se pretpostavlja da je svako dijete heteroseksualno, već se od roditelja također očekuje da njihovi stavovi, vrijednosti i ponašanja demonstriraju heteroseksualnost (Patterson, 2002), koja se poima kao *conditio sine qua non* roditeljstva.

Takva socijalno konstruirana slika roditeljstva i obitelji (koja između ostaloga maskira činjenicu da je roditeljstvo uloga koja se u pedagoškome smislu ne konstituira činom začeća/rađanja djeteta niti permanentno održava činjenicom biološke povezanosti s djetetom, već jedino *dobrim roditeljevanjem*, odnosno obnašanjem roditeljske uloge, za što su genetska povezanost s djetetom i seksualni identitet roditelja sekundarni faktori) jedan je od razloga što u brojnim državama svijeta LGBTIQ obitelji funkcioniraju dominantno u privatnosti svoga doma, od čega izuzetak ne predstavlja ni Republika Hrvatska. Obilježen kulturom heteronormativnosti

⁷ Palmer (1998) toj dispoziciji nastavnika posvećuje čitavu knjigu koja polazi od premise da kvalitetno poučavanje ne može biti reducirano na tehniku, već ono proizlazi iz integriteta i identiteta nastavnika. Radi se o, kao što autor ističe, jednostavnoj premisi s vrlo složenim implikacijama jer je istinsko obrazovanje neostvarivo bez spoznaje o presudnosti uloge nastavnika za taj proces. Autentičnost, pedagoška žudnja i interes nastavnika, odnosno njegov živi rad u školi ono je što razlikuje instrukciju od poučavanja (Gramsci, 1971).

⁸ Pod LGBTIQ obiteljima podrazumijevamo sve obitelji u kojima lezbijke, gejevi, biseksualne, transrodne, interseksualne i (li) *questioning* osobe odgajaju dijete (pojedinačno, u paru ili s više roditeljskih figura).

i perpetuiranjem binarnoga shvaćanja roda, seksualnosti i obitelji (muškarac-žena; heteroseksualnost-homoseksualnost, potpune-nepotpune obitelji; Kuvalanka i sur., 2013), pluralizam obiteljskih struktura u hrvatskome društvu naizgled je lišen LGBTIQ obitelji – njihovu stvarnu zastupljenost nije moguće derivirati čak ni iz popisa stanovništva⁹, koji ne predviđa kategoriju LGBTIQ obitelji i čiji podaci snažno podcjenjuju stvarnu populaciju osoba u istospolnim partnerskim zajednicama. Tek pažljivijim pretraživanjem internetskoga prostora zainteresirane strane mogu saznati da u Zagrebu postoje Dugine obitelji, grupa podrške LGBT roditeljima koja se sastaje jednom mjesečno, dok se u virtualnome svijetu komunikacija između roditelja i onih koji to žele postati odvija na forumu Dugine obitelji. Drugim riječima, moguće je tek neodređeno zaključiti da u Hrvatskoj LGBTIQ obitelji svejedno postoje i djeca u njima svejedno bivaju odgajana, neovisno o javnoj verifikaciji njihove egzistencije. Pritom ta verifikacija nije manjkava samo u legislativnome, već i u znanstvenome kontekstu. Ignorirajući postojanje LGBTIQ obitelji i usmjeravajući se na druge obiteljske strukture koje svojom brojnošću i manjom, ali postojećom devijacijom od norme predstavljaju stvarnu konkurenciju tradicionalnoj nuklearnoj obitelji s dva ubračena roditelja suprotnoga spola (npr. jednoroditeljske obitelji), znanost je opresivnom šutnjom s jedne strane pridonijela smanjenoj vidljivosti LGBTIQ obitelji, dok je s druge strane generirala tek skromniji korpus teorijskih i empirijskih saznanja o specifičnostima odgoja u tim obiteljima¹⁰, čime je uspostavljanje kvalitetnih odnosa između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, uvjetovano međusobnim razumijevanjem dinamike obiju sredina i konstruiranjem (fizičkoga i metaforičkoga) prostora za autentično bivanje svih dionika toga odnosa, bitno otežano.

Uključenost obitelji u djetetovo školovanje povezana je s kognitivnim i socijalnim razvojem djeteta te je esencijalni faktor u promicanju njegova/njena učenja i školskoga uspjeha¹¹ (Christenson, 2004, Weiss i sur. 2006). Na nacionalno reprezentativnome uzorku američkih kućanstava Stevenson i Baker (1987) su pokazali da djeca roditelja koji su uključeni u školske aktivnosti postižu bolji uspjeh u odnosu na djecu manje uključenih roditelja, dok su na temelju metaanalize 66 istraživanja Henderson i Berla (1994 prema Christenson, 2004) zaključili da su najtočniji obiteljski prediktori djetetova uspjeha u školi sposobnost roditelja da oblikuju primjereno okruženje za učenje, realistična i visoka očekivanja od djeteta i uključenost samih roditelja u djetetovo školovanje. Takvi su rezultati znanstvenike doveli do pitanja kako ustanove mogu potaknuti veće uključivanje roditelja u svoj rad, osobito onih roditelja koji se bez dodatnih poticaja ne uključuju sami (Epstein, 1992).

Međutim, uspostavljanje kvalitetnih odnosa između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove kompleksan je zadatak jer ti odnosi reflektiraju nejednake odnose moći iz širega društvenog konteksta (Abrams i Gibbs, 2002) pa je, osim kao sredstvo poticanja djetetova cjelokupnoga razvoja, suradnju obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova nužno promatrati i kao instrument reprodukcije postojećih društvenih nejednakosti. Drugim riječima, uz pozitivne aspekte koje suradnja s roditeljima donosi, ne smije se zanemariti opresivni moment toga odnosa, relevantan upravo za LGBTIQ obitelji, kojima ustanova predstavlja mjesto socijalne ekskluzije povezane s pripadnošću manjini koja dijeli zajedničku povijest diskriminacije (Lareau i McNamara Horvat, 1999) te utjelovljuje heteroseksualni svijet koji ih ispunjava anksioznošću (Casper i Schultz, 1999). Socijalna ekskluzija odnosi se pritom i na djecu, koja bez obzi-

⁹ Iako je u popisu stanovništva 2011. godine građanima postavljeno novo pitanje – pitanje o tome u kakvoj vrsti zajednice žive – porazno i očekivano, svega 70 žena i 70 muškaraca označilo je da živi u istospolnoj zajednici. Ta brojka ne portretira stvarno stanje, već jedino heteronormativnost društva i nepovjerenje LGBTIQ osoba prema popisu koji provodi državno tijelo.

¹⁰ U hrvatskome se znanstvenom prostoru odnedavno javljaju naznake detabuiziranosti ove teme, pri čemu se oslanjamo na najavu istraživanja o LGBT roditeljstvu koje je uz podršku Ministarstva socijalne politike i mladih 2014. godine pokrenula skupina psihologinja, no čiji rezultati još nisu poznati, kao i na vlastita nastojanja usmjerena k empirijskome istraživanju ove problematike.

¹¹ Za detaljniji pregled dobiti koje suradnja obitelji i škole donosi svim dionicima toga procesa (učenicima, roditeljima i nastavnicima) vidjeti primjerice Epstein (1992).

ra na vlastiti seksualni i rodni identitet preko svojih roditelja postaju članovi LGBTIQ zajednice (Lamme i Lamme, 2001).

(Eventualni) početni manjak povjerenja koje LGBTIQ roditelji imaju u dječji vrtić ili školu može dovesti do začaranoga kruga nekvalitetnih odnosa u kojemu roditelji, obilježeni povijesno, kulturno, politički i osobno definiranim iskustvom diskriminacije (pri čemu samo njihovo pripadanje manjini predstavlja manjak socijalnoga i kulturnoga kapitala koji unose u odnos s ustanovom – u kontekstu rasnih i socioekonomskih razlika o ovome pišu Lareau i McNamara Horvat, 1999 te Lareau i Shumar, 1996), školi pristupaju sa strahom od nepovoljnoga tretmana njihova djeteta, no zbog djetetove dobrobiti pristaju na „pravila igre”, hegemonijski definirana od strane ustanove i njenih djelatnika. Ta pravila igre u suradnji zahtijevaju odnos temeljen na povjerenju i otvorenosti obiju strana. Ukoliko je roditeljima u heteronormativnome kontekstu na takav odnos teže pristati, izlažu se opasnosti da budu percipirani kao nesuradljivi, negativni ili nezainteresirani, čime se početna diskriminiranost reproducira, ekspandirajući s rodnoga i seksualnoga identiteta na domenu roditeljske kompetencije. U tome je smislu i govor o suradnji s LGBTIQ roditeljima neopravdano svesti na pitanje uvažavanja njihove „posebnosti”, već treba, kako Puzić (2009) ističe, pored normativnih momenata i socio-kulturnih specifičnosti manjinskih grupa, uzeti u obzir i društvene mehanizme odgovorne za njihovu strukturalnu subordinaciju. Primjerice, u istraživanju koje je provela Lareau (1987) učitelji su roditeljsku uključenost u rad škole interpretirali kao refleksiju vrijednosti koju roditelji pridaju djetetovu obrazovnome uspjehu, smatrajući kako roditelji koji ne surađuju sa školom ne pridaju obrazovanju svoga djeteta veliku važnost, a ne propitujući pritom tu smanjenu suradnju u širem kontekstu prilika u kojima obitelj živi ili vlastitih kompetencija za suradnju s roditeljima, što je stav koji ne potiče uspostavljanje kvalitetnih odnosa s obiteljima i samim time dodatno šteti djeci čiji roditelji ne surađuju sa školom.

Ukoliko iz ekološke perspektive školu¹² promatramo kao sustav koji nastoji održati *status quo* (Sullivan, 2001, Jeltova i Fish, 2005), a na koji LGBTIQ obitelji predstavljaju direktan napad (Lindsay i sur., 2006), u toj se početnoj situaciji međusobne kontrapozicioniranosti kao prva barijera suradnji, osobito relevantna za hrvatski kontekst, javlja pitanje otvorenosti samih roditelja glede obiteljske strukture u kojoj dijete živi. Iako većina roditelja želi biti što otvorenija glede svoga seksualnoga i rodnoga identiteta, naglasak stavljaju na sigurno i podupiruće okruženje za sebe i svoje dijete (Tasker i Patterson, 2007 prema Patterson, 2013). Pokazalo se međutim da preko polovice roditelja u istraživanju Kosciw i Diaz (2008) ponekad ili često brine da će dijete imati problema u školi zbog njihova seksualnog identiteta, dok mnogi roditelji zbog straha od diskriminacije svoje djece u školi ostaju *u ormaru* (Bliss i Harris, 1998 prema Lamme i Lamme, 2001). Stoga se u odnosu sa školom roditelji mogu odlučiti na selektivno otkrivanje informacija o obiteljskoj strukturi temeljeno na procjeni cjelokupne školske klime (Casper i Schultz, 1999, Perlesz i sur., 2006 prema Patterson, 2013). Lindsay i sur. (2006) su na tragu rečenoga identificirali tri osnovne strategije majki lezbijki u ophođenju sa školom koju njihovo dijete pohađa: ponosnu (aktivno demonstriranje lezbijskoga identiteta), selektivnu (ovisno o mikrokontekstu, roditelji svoj identitet taje ili otkrivaju) i privatnu (namjerno i aktivno neotkrivanje). I ponosna i privatna strategija mogu za sobom povlačiti negativne implikacije – ponosna strategija u homofobnome okruženju može dovesti do diskriminacije ili stigmatizacije obitelji i njenih članova, dok privatna strategija ne propituje heteronormativne postavke određene institucije/društva, a sami članovi obitelji ne mogu tražiti niti dobiti potrebnu podršku (Lindsay i sur., 2006). Drugim riječima, roditelji koji su otvoreni djetetovoj školi imaju prednosti i izazove s kojima se suočavaju u odnosu na roditelje koji odabiru privatnu strategiju: u boljoj su poziciji za konfrontiranje s nepravednim praksama, ali su i izloženi diskriminaciji (Goldberg, 2010).

¹² U nastavku poglavlja referiramo se, u skladu s korištenom literaturom, dominantno na školski kontekst, što tek u manjoj mjeri ograničava mogućnost transfera iznesenih činjenica i preporuka u druge odgojno-obrazovne kontekste.

Iako u radu polazimo od shvaćanja znanosti kao transformativne prakse i stajališta da kritički diskurs svoje znanje i akcije mora usmjeriti k eliminaciji opresije i nejednakosti (McLaren, 2003), naglašavamo potrebu opreza prilikom zagovaranja ponosne strategije kao najbolje, neovisno o društvenim okolnostima. S obzirom na ranije ocrtan društveni kontekst i smanjenu vidljivost LGBTIQ obitelji u hrvatskome društvu, a samim time i školama, u našoj je zemlji jednome broju roditelja zasigurno razumno prigrliti privatnu strategiju u ophođenju sa školom, što znači da u odnosu s njenim djelatnicima funkcioniraju njegujući privid jednoroditeljske obitelji s (automatski) heteroseksualnim roditeljem, pri čemu nebiološki roditelj (ako je dio obitelji) prakticira samoodabranu nevidljivost u odnosu sa školom (Mercier i Harold, 2003 prema Lindsay i sur., 2006). Izlazak iz po djetete štetne simulacije „normalne” obitelji vidimo u izgradnji kulture ustanove otvorene različitosti. Ukoliko pak LGBTIQ roditelji u ophođenju sa školom koriste selektivnu ili ponosnu strategiju, izazovi suradnji bitno su drugačiji od situacije u kojoj je obiteljska struktura tajna. Teret otkrivanja nalazi se na roditeljima, dok je na djelatnicima komuniciranje razumijevanja opasnosti od neželjenoga otkrivanja obiteljske strukture (Lamme i Lamme, 2001). Pritom se roditelji mogu suočiti s po ovome pitanju nedovoljno obrazovanim nastavnicima i stručnim timom, s njihovim negativnim stavovima prema LGBTIQ osobama/obiteljima, s nespremnošću na raspravljanje o toj temi ili nepostojanjem sigurnoga i podržavajućega okruženja za različite seksualne i rodne identitete u školi, što u interakciji može rezultirati roditeljskim osjećajem isključenosti iz školske zajednice (Crowl i sur. 2008) – u istraživanju Kosciw i Diaz (2008) 16 posto roditelja smatralo je da ponekad/često ne može potpuno participirati u školi zbog svojeg seksualnog i(li) rodnog identiteta. Reperkusije toga su ozbiljne jer roditelji nemaju isti pristup izvorima i informacijama relevantnima za djetetovo obrazovanje u odnosu na roditelje koji se osjećaju dijelom školske zajednice. Zato autori ispravno naglašavaju da se pitanje školske klime ne smije reducirati na pitanje sigurnosti djeteta u školi (drugim riječima, na djetetova zaštitna prava), već je to i pitanje djetetova prava na obrazovanje. Naime, njihovi rezultati pokazuju da su učeni-

ci koji su doživljavali viši stupanj zadirkivanja zbog homoseksualnosti svojih roditelja imali i do četiri puta više izostanaka s nastave u odnosu na druge učenike (Kosciw i Diaz, 2008).

Imajući sve izneseno na umu, smatramo bitnim suradnju sa *svim* roditeljima osloboditi presumpcije heteroseksualnosti – pitanja o supružnicima i „prvim roditeljima” jednostavno se mogu preformulirati u općenita pitanja o tome s kime dijete živi ili s kime je blisko (Victor i Fish, 1995, Lamme i Lamme, 2001). Inkluzivni rječnik trebao bi obilježavati i pisanu komunikaciju s roditeljima, koja se može adresirati na obitelji i skrbnike, a ne na majku i oca (Jeltova i Fish, 2005), dok uobičajeni školski formulari mogu slijediti isti princip, kao i, uvažavajući mogućnost multiplih roditeljskih figura, imati dodani prostor za upisivanje više imena (Victor i Fish, 1995), što će posljedično koristiti svoj djeci koja odrastaju u različitim obiteljskim strukturama (Crowl i sur., 2008) koje se u društvu percipiraju kao „alternativne”, pri čemu ih sama etiketa Drugosti i odudaranja od normativnih koncepcija normalne/idealne obitelji (pri čemu se zaboravlja da je normalnost statistička, a idealnost uglavnom nepostojeća kategorija) patologizira kao disfunkcionalne ili nemoralne (Turner-Vorbeck i Miller Marsh, 2008). Svjesne da se takva praksa može tumačiti kao razaranja samih temelja Obitelji (*dvaju* roditelja *suprotnoga* spola), ističemo svoje uvjerenje da obitelji sebe definiraju kao obitelji i da članstvo u obitelji mogu odrediti samo članovi te obitelji. Stoga je uloga odgojno-obrazovnih djelatnika *saznati* tko su članovi djetetove obitelji, a ne *definirati* obitelj umjesto nje(ga). Dokidanje rodne binarnosti u komunikaciji tek je jedan od poziva LGBTIQ obiteljima da nam pokažu svoju stvarnu strukturu.

Filozofija inkluzije ne bi trebala biti prisutna samo u materijalima koji se koriste (Goldberg, 2010), već i u čitavome prostoru škole, prvome elementu kulture različitosti s kojim se roditelj susreće, a čije uređenje može poslužiti kao „otpirać vrata” i simbol dobrodošlice (bilo da je riječ o simbolima duginih boja, fotografijama različitih obitelji, knjižničnim izvorima o različitim obiteljskim strukturama ili podsjetnicima da škola ima nultu stopu tolerancije na diskriminaciju i nasilje; Jeltova i Fish, 2005, Lamme i Lamme, 2001). Poticajno materijalno okru-

ženje koje različitost uzima kao bogatstvo, a ne problem ne znači mnogo ukoliko nije popraćeno djelatnicima koji na interpersonalnoj razini roditeljima komuniciraju isti stav pa držimo nužnim da djelatnici škola naprave reviziju vlastitih stavova prema LGBTIQ obiteljima (Casper i Schultz, 1999). Naravno, moguće je da njihove osobne procjene o primjerenosti ili čak moralnosti takvih obitelji budu u koliziji s obiteljskom strukturom, no nužno je da oni neutraliziraju učinak svojih uvjerenja kako bi zadovoljili djetetove potrebe. Kao što Family Equality Council (2011.) upozorava, nastavnici imaju pravo na vlastite poglede na homoseksualnost, ali ujedno i odgovornost njegovanja partnerskih odnosa sa svim roditeljima i odgovornost zaustavljanja svih oblika diskriminacije djeteta i članova njegove/njene obitelji.

Zaključno, važno je imati na umu da su, kao i obitelji s heteroseksualnim roditeljima, LGBTIQ obitelji međusobno različite pa se u procesu suradnje svi problemi koje te obitelji imaju ne bi smjeli povezivati upravo s njihovom strukturom niti njihove potrebe svoditi na suzbijanje diskriminacije povezane sa seksualnim i rodnim identitetom roditelja (Jeltova i Fish, 2005). Takvo promatranje heteroseksualnosti i homoseksualnosti kao logičkih binarnih opozicija, a LGBTIQ roditelj(evan)ja kao kategorije posve determinirane upravo seksualnim identitetom roditelja i samim time bitno različite od svih ostalih tipova roditelj(evan)ja, karakteristično za separacijsku paradigmu¹³, osobito je problematično jer *različitost* promatra kao rezultat skupa esencijalnih karakteristika LGBTIQ osoba i njihovih obitelji, a ne kao rezultat ranije spominjanih diskursa koji definiraju i održavaju tu različitost, subordiniranost ili čak subverzivnost u različitim kontekstima pa tako

i onim odgojno-obrazovnim (Hicks, 2005). Iz toga razloga smatramo bitnim da se u profesionalnome razvoju svih djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova naglasak stavi na jačanje svijesti o različitostima obitelji i proširenje znanja o obiteljskim *procesima* u različitim obiteljskim strukturama, a ne na seksualni i rodni identitet roditelja.

Umjesto zaključka: *Uostalom, mislimo da homofobiju treba razoriti!*

Iako smo određene smjernice za de(kon)strukciju interkulturalne homofobije u hrvatskim školama dale u prethodećemu tekstu, njihova razrada prelazi okvire ovoga rada te ostaje otvorenom za buduća promišljanja, koja bi se po našem mišljenju trebala voditi maksimumom sadržanom u naslovu zaključka. Međutim, pesimističan ton same maksime i većega dijela rada ne smije biti obeshrabrujući za nastojanja prema većoj inkluzivnosti hrvatskih odgojno-obrazovnih ustanova. Korisne smjernice na tome putu mogu biti inozemni primjeri dobre prakse¹⁴, kao i potencijal domaćih nevladinih organizacija, neke od kojih već dugi niz godina unatoč nepovoljnoj društvenoj klimi provode zapažene projekte usmjerene k smanjivanju homofobije u školama¹⁵. Preduvjetom tih nastojanja držimo podizanje kvalitete obrazovanja nastavnika, osobito u sferi njihovih interkulturalnih kompetencija, čija bi se viša razina vjerojatno odrazilo i na uspješniju implementaciju Zdravstvenog odgoja. Visokoobrazovne institucije pritom dioništvo u tome procesu trebaju, osim jačanjem nastavničkih kapaciteta, iskazati u ozbiljnoj znanstvenoj tematizaciji ove po mnogočemu još uvijek kontroverzne i paradoksalne dimenzije različitosti.

¹³ Jednako destruktivnom držimo asimilacijsku paradigmom, prema kojoj razlike između LGBTIQ i heteroseksualnih roditelja ne postoje ili su beznačajne, iz razloga što vodi podržavanju reprodukcije nuklearne obitelji s heteroseksualnim roditeljima kao norme s kojom bi svi roditelji morali biti uspoređivani i vrednovani (sa shvaćanjem da *razlike* ujedno znače i *deficit*, Baumrind, 1995 prema Stacey i Biblarz, 2001), maskira razlike između LGBTIQ obitelji i obitelji s heteroseksualnim roditeljima te posljedično LGBTIQ obitelji ostavlja nevidljivima (Pollack, 1990 prema Victor i Fish, 1995).

¹⁴ Vidi primjerice Dijk, van L., Driel, van B., ur. (2007), *Challenging homophobia: teaching about sexual diversity*. Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books Limited.

¹⁵ Vidi primjerice projekt LORI naziva Smanjenje homo/bi/transfobije u srednjim školama.

Literatura

- Abrams, L. S., Gibbs, J. T. (2002), *Disrupting the Logic of Home-School Relations. Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion.* *Urban Education*, 37 (3), 384-407.
- Banks, J. A. (2002), *An Introduction to Multicultural Education.* Boston: Allyn and Bacon.
- Casper, V., Schultz, S. B. (1999), *Gay Parents/Straight Schools. Building Communication and Trust.* New York, London: Teachers College Press.
- Christenson, S. L. (2004), *The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students.* *School Psychology Review*, 33 (1), 83-104.
- Crenshaw, K. W. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.* *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- D'Augelli, A., Bontempo D. (2012), *Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay or bisexual youths' health risk behavior.* *Journal of Adolescent Health*, 30 (5), 364-374.
- DePalma, R., Atkinson, E. (2009), *Putting queer into practice: problems and possibilities.* U: DePalma, R., Atkinson, E. (ur.), *Interrogating Heteronormativity in Primary Schools: The Work of the No Outsiders Project.* Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books, str. 1-17.
- Dijk, van L., Driel, van B., ur. (2007), *Challenging homophobia: teaching about sexual diversity.* Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books Limited.
- Dugine obitelji. <http://dugine-obitelji.forumcroatian.com/> (22.01.2015.)
- Dugine obitelji- grupa podrške LGBT roditelja/ica. http://www.zagreb-pride.net/web/index.php?option=com_content&view=article&id=357&Itemid=95&lang=hr (24.01.2015.)
- Ellison, G., Gunstone, B. (2009), *Sexual orientation explored: A study of identity, attraction, behaviour and attitudes in 2009.* *Equality and Human Rights Commission, Research report 35.*
- Epstein, J. L. (1992), *School and Family Partnership.* Report No. 6. Baltimore: Center on Families Communities, Schools and Children's Learning.
- Family Equality Council (2001), *Opening Doors: Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) Parents and Schools.* Boston: Family Equality Council.
- Ferfolja, T. (2014), *Reframing Queer Teacher Subjects: Neither in nor Out but Present.* U: Harris, A., Gray, E. M. (ur.), *Queer Teachers, Identity and Performativity.* Hampshire: Palgrave Macmillan, str. 29-45.
- Goldberg, A. E. (2010), *Lesbian and Gay Parents and Their Children. Research on the Family Life Cycle.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Gramsci, A. (1971), *Selections from the Prison Notebooks.* Edited by Q. Hoare and G. N. Smith. New York: International Publishers.
- Hicks, S. (2005), *Is Gay Parenting Really Bad for Kids? Responding to the 'Very Idea of Difference' in Research on Lesbian and Gay Parents.* *Sexualities*, 8 (2), 153-168.
- Hodson, L. (2012), *Ties that Bind: Towards a Child-Centred Approach to Lesbian, Gay, Bi-Sexual and Transgender Families under the ECHR.* *International Journal of Children's Rights*, 20, 501-522.
- Hodžić, A., Bijelić, N. (2012), *Izveštaj istraživanja o mišljenjima i stavovima prema homoseksualnosti u srednjim školama u Zagrebu.* Preuzeto sa: <http://www.tportal.hr/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=376298&rType=1> (16.03.2015.)
- hooks, b. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* New York: Routledge.
- Hydrick, C. J. (1994), *The elementary school: censorship within and without.* U: Simmons, J. (ur.), *Censorship: A Threat to Reading, Learning, Thinking.* Newark, DE: International Reading Association, str. 95-106.
- Jackson, S. (1999), *Heterosexuality in Question.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

- Jeltova, I., Fish, M. C. (2005), Creating School Environments Responsive to Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Families: Traditional and Systemic Approaches for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16 (1-2), 17-33.
- Kosciw, J. G., Diaz, E. M. (2008), *Involved, Invisible, Ignored: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents and Their Children in Our Nation's K-12 Schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., Bartkiewicz, M. J. (2010), *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kuvalanka, K. A., Weiner, J. L., Russell, S. T. (2013), *Sexuality in Families: The (Re-) Creation of Sexual Culture*. U: Peterson, G. W., Bush, K. R. (ur.), *Handbook of Marriage and the Family*. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer, str. 423-447.
- Lamme, L. L., Lamme, L. A. (2002), Welcoming Children from Gay Families into Our Schools. *Educational Leadership*, 59, 65-69.
- Lapinski, J., Sexton, P. (2014), Still in the closet: the invisible minority in medical education. *BMC Medical Education*, 14(1), 171-178.
- Lareau, A. (1987), Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60, 73-85.
- Lareau, A., McNamara Horvat, E. (1999), Moments of Social Inclusion and Social Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72 (1), 37-53.
- Lareau, A., Shumar, W. (1996), The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, 69, Extra Issue: Special Issue on Sociology and Educational Policy: Bringing Scholarship and Practice Together, 24-39.
- Lindsay, J., Perlesz, A., Brown, R., McNair, R., de Vaus, D., Pitts, M. (2006), Stigma or Respect: Lesbian-parented Families Negotiating School Settings. *Sociology*, 40 (6), 1059-1077.
- Lopez, G., Chism, N. (1993), Classroom Concerns of Gay and Lesbian Students: The Invisible Minority. *College Teaching*, 41 (3), 97-103.
- LORI. <http://www.lori.hr/> (24.2.2015.)
- 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, str. 549-554.
- McCarthy, M. (1999), Gendered Discourse and the Construction of Identity: Toward a Liberated Pedagogy in Music Education. *Journal of Aesthetic Education*, 33 (4), Special Issue: Musings: Essays in Honor of Bennett Reimer, 109-125.
- McLaren, P. (2003), *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Fourth Edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Meyer, I., Dean, L. (1998), Internalized homophobia, intimacy and sexual behaviour among gay and bisexual men. U: Herek, G. (ur.), *Stigma and Sexual Orientation*. Thousand Oaks: Sage, str. 160-186.
- Mills, M (1996), 'Homophobia kills': a disruptive moment in the educational politics of legitimation. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (3), 315-326.
- Naranjo, C. (2011), *Healing Civilization*. Chino Valley AZ: One World Press.
- Palmer, P. (1998), *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, C. J. (2002), *Lesbian and Gay Parenthood*. U: Bornstein, M. H. (ur.), *Handbook of Parenting*. Second Edition. Volume 3: Being and Becoming a Parent. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 317- 338.
- Patterson, C. J. (2013), *Family Lives of Lesbian and Gay Adults*. U: Peterson, G. W., Bush, K. R. (ur.), *Handbook of Marriage and the Family*. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer, str. 659-681.

- Petričušić, A. (2013), Ravnopravna službena uporaba jezika i pisma nacionalnih manjina: Izvori domaćeg i međunarodnog prava. *Zagrebačka pravna revija*, 2 (1), 11-39.
- Puar, J. K. (2001), Transnational Configurations of Desire: The Nation and its White Closets. U: Rasmussen, B. B., Klinenberg, E., Nexica I. J., Wra, M. (ur.), *The Making and Unmaking of Whiteness*. Durham & London: Duke University Press, str. 167-184.
- Puzić, S. (2009), Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja. *Sociologija i prostor*, 47 (3), 263-283.
- Rasmussen, M. L. (2004), The problem of Coming Out. *Theory into Practice*, 43 (2), 144-150.
- Redman, P. (1994), Shifting ground: Rethinking sexuality education. U: Epstein, D. (ur.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education*. Buckingham: Open University Press, str. 131-152.
- Risner, D. (2003), What Matthew Shepard Would Tell Us: Gay and Lesbian Issues in Education. U: Shapiro, H., Harden, S., Pennell, A. (ur.), *The Institution of Education*. Boston, MA: Pearson, str. 209-219.
- 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.
- Rodgers, C. R., Raider-Roth, M. B. (2006), Presence in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 265-287.
- Shackelford, T. K., Besser, A. (2007), Predicting Attitudes toward Homosexuality: Insights from Personality Psychology. *Individual Differences Research*, 5 (2), 106-114.
- Stacey, J., Biblarz, T. J. (2001), (How) does the sexual orientation of parents matter? *American Sociological Review*, 66 (2), 159-183.
- Stevenson, D. L., Baker, D. P. (1987), The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58 (5), 1348-1357.
- Sullivan, A. (2001), Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35 (4), 893-912.
- Taylor, C. (1994), *The Politics of Recognition*. U: Gutman, A. (ur.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, str. 25-72.
- Thornton, S. J. (2003), Silence on gays and lesbians in social studies curriculum. *Social Education*, 67, 226-230.
- Thurlow, C. (2001), Naming the 'Outsider Within': Homophobic Pejoratives and the Verbal Abuse of Lesbian, Gay and Bisexual High-School Pupils. *Journal of Adolescence*, 24, 25-38.
- Turner-Vorbeck, T. A., Miller Marsh, M. (2008), Introduction. U: Turner-Vorbeck, T. A., Miller Marsh, M. (ur.), *Other Kinds of Families. Embracing Diversity in Schools*. New York, London: Teachers College, Columbia University, str. 1-6.
- Victor, S. B., Fish, M. C. (1995), Lesbian Mothers and Their Children: A Review for School Psychologists. *School Psychology Review*, 24 (3), 456-480.
- Weiss, H., Caspe, M., Lopez, M. E. (2006), Family involvement in early childhood education. *Family Involvement Makes a Difference*, 1, 1-8.
- Williams, T., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. (2003), Questioning and sexual minority adolescents: High school experiences of bullying, sexual harassment and physical abuse. *Canadian Journal Of Community Mental Health*, 22 (2), 47-58.
- Williamson, I. R. (2000), Internalized homophobia and health issues affecting lesbians and gay men. *Health Education Research*, 15 (1), 97-107.
- Wright, L. W., Cullen, J. M. (2001), Reducing college students' homophobia, erotophobia and conservatism levels through a human sexuality course. *Journal of Sex Education and Therapy*, 26 (4), 328-333.