

Uloga pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove

Vorih, Jan

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:757254>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-11**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**Uloga pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-
materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove**

Diplomski rad

Jan Vorih

Zagreb, 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**Uloga pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga
okruženja odgojno-obrazovne ustanove**

Diplomski rad

Jan Vorih

Mentorica: dr. sc. Barbara Kušević, izv. prof.

Zagreb, 2024.

Sadržaj

1. Uvodne napomene i terminološka polazišta rada	1
2. Inkluzivna kultura odgojno-obrazovne ustanove	7
3. Inkluzivno prostorno-materijalno okruženje odgojno-obrazovne ustanove	10
3.1 Klasifikacija indikatora LGBT+ inkluzivnoga PMO odgojno-obrazovne ustanove	
11	
3.1.1 Uređenje zgrade.....	12
3.1.2 Knjižnica	14
3.1.3 Prostori za sportske aktivnosti.....	16
3.1.4 Toaleti.....	17
4. Klasifikacija domena djelovanja pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi	20
4.1 Formalno-legislativno određenje uloge pedagoga	22
4.2 Kritičko-pedagoško određenje uloge pedagoga.....	26
4.3 Kompetencijsko određenje uloge pedagoga	27
5. Uloga pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove	30
5.1 Samoevaluacijski upitnik za pedagoge	38
6. Zaključak	40
7. Popis literature.....	43
8. Prilog 1.	52

Uloga pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove

Sažetak: Cilj ovog diplomskog rada jest opisati ulogu pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove Republike Hrvatske. Prvi dio rada bavi se detaljnom analizom različitih aspekata inkluzije, uključujući inkluzivnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove te opisivanje uloge, područja rada i kompetencije pedagoga. Poseban naglasak stavljen je na razumijevanje potreba i izazova s kojima se LGBT+ zajednica suočava u odgojno-obrazovnome kontekstu te na ulogu pedagoga s formalno-legislativnoga, kompetencijskoga i kritičko-pedagoškoga stajališta u podršci dobrobiti i osjećaju pripadnosti LGBT+ zajednice. Drugi dio bazira se na analizi različitih indikatora prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove, konkretno, fizičkog prostora i uređenja zgrade, opremljenosti knjižnice, raspodjele prostora za sportske aktivnosti i rodno-neutralnih toaleta te istražuje načine na koje pedagog može doprinijeti stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove. Kroz analizu empirijskih istraživanja i prakse istaknuta je važnost uključivanja različitih elemenata koji podržavaju LGBT+ zajednicu u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove. Zaključuje se kako pedagog ima izrazito velik opseg mogućnosti inicijacije i poticanja stvaranja LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove.

Ključne riječi: utjecaj pedagoga, LGBT+ zajednica, inkluzivan prostor, poticanje različitosti

The Role of Pedagogues in creating LGBT+ inclusive spatial-material Environments of Educational Institutions

Abstract: The aim of this master's thesis is to describe the role of the pedagogue in creating an LGBT+ inclusive spatial and material environment within educational institutions in the Republic of Croatia. The first part of the thesis provides a detailed analysis of various aspects of inclusion, including the inclusive culture of educational institutions, as well as describing the role, areas of work, and competencies of educators. Special emphasis is placed on understanding the needs and challenges faced by the LGBT+ community in the educational context, and on the role of pedagogues from formal-legislative, competency-based, and critical-pedagogical perspectives in supporting the well-being and sense of belonging of the LGBT+ community. The second part focuses on analyzing various indicators of the spatial and material environment of educational institutions, specifically the physical space and building design, library equipment, allocation of spaces for sports activities, and gender-neutral toilets, and explores ways in which pedagogues can contribute to creating an LGBT+ inclusive spatial and material environment in educational institutions. Through the analysis of empirical research and practice, the importance of incorporating various elements that support the LGBT+ community in the educational context is highlighted. The thesis concludes that educators have a significant potential to initiate and promote the creation of an LGBT+ inclusive spatial and material environment within educational institutions.

Keywords: educator impact, LGBT+ community, inclusive space, promoting diversity

Izjava o akademskoj čestitosti

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva *Uloga pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove* rezultat isključivo mog istraživačkog rada na literaturi, uz mentoričino savjetovanje i vođenje, te da su svi izvori navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskome pismu.

Zahvala

Prvi diplomski rad posvetio sam svojim roditeljima, obitelji, prijateljima i svim ostalim važnim osobama u svom životu. Naravno, i ovaj put im svima zahvaljujem, ali ovaj rad posvećujem sebi i svojoj zajednici.

Od samog početka diplomskog studija znao sam da želim pisati diplomski rad koji je vezan uz LGBT+ zajednicu – svojevrsno hvala zajednici koja mi je promijenila život. Nije lako odrastati drugačiji u zemlji punoj mržnje i netrpeljivosti prema drugačijima, kao i ljudima koji ti govore kako si ti ili tvoji „neprirodni“ ili „grešnici“.

Znao sam od početka da me čeka težak put i bio sam spreman prihvatiti ga. Bilo je lijepih i manje lijepih trenutaka, ali mislim da su me upravo ti trenuci oblikovali u osobu koja sam danas.

Mama, tata – hvala vam za svu podršku, čak i kada niste bili sigurni da li sam na pravom putu. Dokazali ste da ljudi ne moraju biti puni mržnje i ponosan sam na vas.

Philippe i Silvania, moji drugi roditelji – hvala vam što ste me prihvatili kao vlastitog sina i pružili mi mogućnost da se ukorijenim u svojoj posvojenoj domovini.

Gabriel – da nije bilo tebe, sve ovo ne bi imalo smisla. Volim te.

I za kraj, srdačno zahvaljujem svojoj mentorici, dr. sc. Barbari Kušević, izv. prof., na stručnosti i podršci pruženoj u pisanju ovog rada.

1. Uvodne napomene i terminološka polazišta rada

Odgojno-obrazovne ustanove su temelj svakog su društva. Njihova fleksibilnost i mogućnost prilagodbe raznim situacijama, kao što je pandemija korona- virusa prije nekoliko godina ili zaprimanje učenika izbjeglica i uspješna integracija kao i suradnja s njima, svrstava ih među najvažnije ustanove Hrvatske, ali i drugih zemalja. Osim što su obrazovne ustanove namijenjene prije svega obrazovanju, dosta često se zanemaruje onaj drugi dio naziva i njihovog utjecaja, a to je odgoj i formiranje ličnosti i stavova čitavih generacija. Inkluzija je već duboko ukorijenjen termin u obrazovanju koji promiče raznolikost i individualnost pristupa svakom učeniku. Bez obzira radi li se o prilagođavanju metoda poučavanja, ocjenjivanja, tempu učenja ili dodatnoj podršci kod određenih izazova, cilj inkluzije je stvoriti okruženje u kojem svaki učenik može, prema vlastitim mogućnostima, ostvariti svoj puni potencijal.

Potaknut promišljanjem kako se na zidovima škola uobičajeno promiču raznolikosti, prisjetio sam se činjenice kako tijekom dosadašnjeg školovanja nisam vidio niti jedan poster ili, u najmanju ruku, prospekt, koji promiče bilo kakve LGBT+ sadržaje, imajući na umu da u Republici Hrvatskoj zasigurno postoje LGBT+ obitelji koje imaju djecu, a pogotovo nastavnici i učenici koji su pripadnici te zajednice. Što dovodi do pitanja radi li se ovdje o selektivnom promicanju raznolikosti?

Unatoč pozitivnim događajima u povijesti LGBT+ zajednice u Republici Hrvatskoj, poput Zakona o životnom partnerstvu 2014. godine i recentnom otvaranju mogućnosti LGBT+ parovima da posvajaju djecu¹, zajednica se i dalje suočava s predrasudama i nerazumijevanjem u ovoj konzervativnoj sredini, koja čini dio šire europske zajednice. U odgojno-obrazovnim ustanovama uglavnom vlada određeni status quo, gdje se LGBT+ teme smatraju tabu temama i često odbacuju kao tema nastavnog procesa. Za bolje razumijevanje ove dinamike, moguće je fokusirati se na prostorno-materijalno okruženje u kojem se odvija obrazovni proces i njegove implikacije na inkluzivnost i doživljaj sigurnosti za sve polaznike ustanove, pogotovo one iz LGBT+ zajednice.

¹ prema dnevnik.hr, <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/upravni-sud-presudio-u-slucaju-zahtjeva-za-posvajanjem-djece-zivotnih-partnera--650527.html> (posljednji pristup: 11.05.2024.)

Stoga je cilj ovog diplomskog rada opisati ulogu pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnog prostorno-materijalnoga okruženja unutar odgojno-obrazovne ustanove.

Pedagozi kao jedna od ključnih karika u odgojno-obrazovnoj ustanovi nositelji su promjena kao i implementacije inkluzivnih politika i praksi unutar odgojno-obrazovnog sustava, stoga je fokusiranje na njihovu ulogu kao i promicanje i poboljšanje kvalitete rada od velikog značaja.

Rad započinje uvodom u kojem je istaknuta važnost inkluzije te je predstavljen cilj istraživanja, zatim dio o terminološkim polazištima rada, gdje su definirani ključni pojmovi kao i konceptualni okviri. Potom slijedi poglavlje koje se bavi inkluzivnom kulturom odgojno-obrazovne ustanove te nakon njega poglavlje o prostorno-materijalnom okruženju odgojno-obrazovne ustanove, gdje se razmatra kako fizički prostori i resursi doprinose inkluziji LGBT+ zajednice. Posebna pažnja posvećena je klasifikaciji identifikatora prostorno-materijalnog okruženja (PMO), uključujući uređenje zgrade, opremljenost knjižnice, prostore za sportske aktivnosti i toalete. Nadalje, opisane su domene djelovanja pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi s formalno-legislativnog, kompetencijskog i kritičko-pedagoškog određenja uloge pedagoga. U posebnom poglavlju istražuje se ulogu pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnog PMO² te je predstavljen samoevaluacijski upitnik kao alat za procjenu trenutnog stanja inkluzivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Rad je zaključen diskusijom i zaključkom, gdje su sumirani nalazi te predložene smjernice za unapređenje inkluzivne prakse u školama.

Subjektivno mogu svjedočiti o nedostatku LGBT+ tema u tijeku vlastitog školovanja, ukoliko se o tome uopće i pričalo, većinski se pričalo o osobnim stavovima u (često) negativnom kontekstu. Smatram da je i dalje od iznimne važnosti razbiti tabu i otvoriti diskusiju o temama seksualnosti, rodnog identiteta i LGBT+ zajednice u društvu, a pogotovo u odgojno-obrazovnim ustanovama Republike Hrvatske. Pregledom dostupne literature primijetio sam da vlada nestašica domaćih istraživanja o LGBT+ zajednici u Republici Hrvatskoj, a postoji još manje istraživanja koja se bave LGBT+ zajednicom u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava. Važno je držati ovaj diskurs otvorenim i relevantnim, a samo kvalitetnim obrazovanjem o toj temi možemo suzbiti predrasude.

² Ovaj akronim se u radu nadalje koristi kao oznaka za prostorno-materijalno okruženje

Prema odluci UN-a 2011. godine (A/HRC/19/41), prava LGBT+ osoba su i ljudska prava, a zajednicu je nužno zaštititi od nasilja i diskriminacije, s kojima se svakodnevno susreće³.

Važno je odmah na početku definirati i opisati pojmove koji će se protezati kroz cijeli rad. Seksualnost je definirana kao iskustvo seksualne privlačnosti, ponašanja i identiteta (Kovic et al., 2015; Richters et al., 2014). Ako pojedinca pretežno privlače osobe različitog spola ili ima spolne odnose s njima, tada se može identificirati kao heteroseksualna osoba, dok s druge strane, kada nekoga pretežno privlače osobe istoga spola, često će se identificirati kao gej ili lezbijka (Van Houdenhove et al., 2014). Biseksualne ili panseksualne osobe su one, koje privlače i muške i ženske osobe, odnosno spol osobe im nije bitan, dok neki ljudi mogu osjetiti minimalnu seksualnu želju ili je uopće nemaju te se mogu identificirati kao aseksualne osobe (Van Houdenhove et al., 2014).

Unutar pretpostavljenog binarnog sustava, rod i spol čine jedinstvenu cjelinu, gdje se osobe koje su genetski ženskog spola (XX) promatraju kao žene, a osobe koje su genetski muškog spola (XY) kao muškarci (Markman, 2011). Termin „cisgender“ koristi se za označavanje ljudi čiji se „rodni identitet usklađuje s društvenim očekivanjima spola koji im je pripisan rođenjem te za mnoge ljude, njihov rodni identitet udobno sjedi unutar ovog konstrukta“ (Hyde et al., 2019:171). Sveobuhvatni izraz koji se često koristi za opisivanje ljudi čiji rodni identitet nije u skladu s društvenim očekivanjima spola koji im je dodijeljen pri rođenju je transrodnost i rodna različitost, iako postoje i mnogi drugi izrazi (Hyde et al., 2019).

Obzirom na to da se u literaturi spominju različiti oblici krovnog pojma koji označava lezbijske, gej, biseksualne, transrodne i ostale osobe koje odstupaju od tradicionalnih normi roda i seksualnosti, važno je prvo uspostaviti pojam koji je relevantan za potrebe razumijevanja ovoga rada.

Kako Smith i Yost (2023:235) navode, kraticu „LGBT“ (eng. „lesbian, gay, bisexual, transgender“) čine četiri već oblikovana i poznata identiteta koji služe kao „centralni

³ prema OHCHR.org:

https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/a.hrc.19.41_english.pdf (posljednji pristup: 01.06.2024.)

okvir korišten od strane društva i znanstvenika za bolje razumijevanje seksualnih i rodni manjina“. Isto navodi i Scheller-Boltz (2017), koji govori o tome kako je pojam „LGBT“ prošao transformaciju od kratice koju zajednica koristi za svoje pripadnike do riječi koja je postala dio svakodnevice.

Kako Smith i Yost (2023) i Scheller-Boltz (2017) navode, raznim društvenim i legislativnim promjenama, ali i većim prihvaćanjem same zajednice, kratica LGBT postala je nedostatna za čitav spektar seksualnih orijentacija i rodni identiteta. Smith i Yost (2023:244) navode kako se pojam „queer“ odnosi na „sve osobe koje doživljavaju marginalizaciju zbog svojeg roda ili seksualne orijentacije“ te navode kako je pojam queer „vrijedan i snažan marker zajednice“. S druge strane, autori navode važnost poimanja sebe kao i svog identiteta za „marginalizirane i obezvrijeđene osobe“ te vide pojavljivanje novih pojmova u kratici „LGBT“ kao zdrav proces društvenih promjena (Smith & Yost, 2023:247).

Scheller-Boltz (2017:3) također komentira uvođenje nekada pejorativnog pojma „queer“ kao krovnog pojma za zajednicu, koji „uključuje sve ne-heteronormativne grupe, poput gejeva i lezbijki, biseksualaca, interspolnih, transrodnih i transseksualnih osoba, genderqueer, aseksualnih, panseksualnih, poliamornih, butch, femme, drag kraljica i kraljeva itd.“, no s druge strane napominje kako definiranje ovog pojma upravo pobija svrhu istoga, navodeći kako „definicija pojma mora biti otvorena i nikada samodostatna, jer bi dovršena, dosljedna definicija negirala raznolikost i otvorenost pojma.“ (Scheller-Boltz, 2017:3).

Iz svega do sada navedenog jasno je kako nije lako definirati čitavu zajednicu različitih i fluidnih seksualnih orijentacija i rodni identiteta, te Scheller-Boltz (2017) spominje neadekvatnost akronima „LGBT“ zbog zanemarivanja ostalih rodni identiteta. Zbog jasnoće ovog rada, možda suprotno od toka misli Smith i Yost (2023) i Scheller-Boltz (2017), zadržat ću se na kratici „LGBT+“ zbog toga što smatram kako „LGBT“ isključuje sve dodatne seksualne orijentacije i rodne identitete, a „queer“ smatram preširokim pojmom za potrebe rada, zbog toga što queer teorija nije korištena kao teorijsko uporište rada te je LGBT+ akronim uvriježen i poznat. Moje poimanje kratice „LGBT+“ obuhvaća cjelokupnu zajednicu, ono što Smith i Yost (2023) i Scheller-Boltz (2017) u svojim radovima nazivaju „queer“, te ću na ovome i ostati u nastavku rada.

Sljedeći prijeko potreban pojam za potrebe razumijevanja rada jest inkluzivnost, odnosno inkluzija. Inkluzija se provlači kroz gotovo sve studentske sadržaje koji ističu važnost inkluzivnosti odgojno-obrazovnog sustava te je od prve godine fakulteta promovirana njezina važnost, čak i u današnje doba. Iako se uglavnom spominje u kontekstu rada s djecom s poteškoćama u razvoju i darovitim djecom, inkluzija je relevantnija danas više nego ikad, potaknuta valovima izbjegličkih kriza proteklih nekoliko godina. Obzirom da pojam inkluzije obuhvaća čitav spektar rada s djecom u različitim kontekstima, u ovom trenutku smatram važnim uspostaviti definiciju inkluzije koja bi bila relevantna za ovaj rad. Krischler et al. (2019:636) definiraju inkluziju „zajedničkim obrazovanjem sve djece, bez obzira na njihove tjelesne ili ponašajne poteškoće, odnosno poteškoće u učenju”. Autori u ovoj definiciji konkretno spominju djecu s teškoćama u razvoju, no također navode ono što i Karamatić Brčić (2011:43) objašnjava – „odgoj i obrazovanje za sve“, odnosno pružanje jednakih mogućnosti obrazovanja s „fokusom na kvalitetno obrazovanje“. Bouillet (2019:24) definira inkluziju kao vrstu obrazovanja koje je usmjereno prema djetetu te „adresira odgovornost za kvalitetu i ishode učenja i poučavanja na obrazovne sustave“ te se inkluzija zalaže protiv ideologija koja zanemaruju „socijalne okolnosti učenja“ (Bouillet, 2019:24).

Kao što možemo vidjeti, ne postoji jedinstvena definicija inkluzije te ona može, ovisno o kontekstu i fokusu pojedinih radova, imati izrazito široko ili usko određenje. Za potrebe ovog rada, iz gore navedenih definicija stvorit će se nova definicija inkluzije primjerena ovom radu: inkluzija jest zajedničko obrazovanje svih učenika, bez obzira na njihove osobne karakteristike, odnosno fizičke, ponašajne, socijalne, kulturne ili druge razlike.

Posljednji pojam koji smatram nužnim definirati jest prostorno-materijalno okruženje. U stranoj literaturi nailazi se na dva pojma – „surrounding“ i „environment“. Iako se ovi pojmovi u literaturi često koriste kao sinonimi (Mtimkulu, 2022), „environment“ se definira kao širi koncept koji obuhvaća „sve aspekte života odgojno-obrazovne ustanove“ (Mtimkulu, 2022:10), uključujući fizičko okruženje (učionice, hodnike, dvorišta), socijalno okruženje (odnosi među učenicima, učiteljima i osobljem), emocionalnu klimu (osjećaj sigurnosti, podrške, motivacije) te akademske uvjete (nastavni plan i program, metode poučavanja), dok „surrounding“ označava užu koncept te se uglavnom odnosi na fizički prostor koji okružuje odgojno-obrazovnu ustanovu, uključujući zgrade, igrališta,

parkove, prometne uvjete, te druge infrastrukture koje se nalaze u neposrednoj blizini ustanove (Tapia-Fonllem et al., 2020).

U hrvatskom jeziku također postoji razlikovanje pojma „okoliša“ (ono što Mtimkulu (2022) navodi kao „surrounding“) i „okruženja“ (ono što Tapia-Fonllem (2020) navodi kao „environment“). Što je zanimljivo, u domaćoj literaturi također se nailazi na pojam „ozračja“ odgojno-obrazovne ustanove. Bošnjak (1997:25) opisuje ozračje kao „široki spektar odnosa u vodstvu ustanove, među nastavnicima, učenicima i zaposlenicima u ustanovi“ te spominje kako postoji niz sinonima za ozračje – navodeći, između ostaloga, okolinu i okružje.

Uzevši u obzir kako ne postoji jedinstvena definicija onoga što bi se u ovome radu željelo opisati, a pri tome istovremeno zadržavajući duh onoga što Bošnjak (1997) opisuje, prikladnijim se smatra pojam „okruženja“ odgojno-obrazovne ustanove, zbog toga što okruženje obuhvaća sve aspekte odgojno-obrazovne ustanove, uključujući fizički prostor, odnose među učenicima i osobljem te emocionalnu klimu, pružajući sveobuhvatan pogled na uvjete za učenje i razvoj učenika. Nasuprot tome, okolina naglašava samo vanjski prostor, propuštajući važne socijalne i emocionalne dimenzije obrazovnog procesa, koje su od iznimnog značaja za potrebe ovoga rada.

U kontekstu prethodnih definicija, valja se osvrnuti na Hargreavesove funkcije prostora, ali i analitički okvir za proučavanje prostorne dimenzije seksualne i rodne raznolikosti. Prostor ima dakle dvije dimenzije: „fizičku te organizacijsku i socijalnu koje čine jednu cjelinu“ (Hargreaves, 1999:127), i „aktivnu dimenziju prostora koja se manifestira kroz određene odnose i prakse“ (Hargreaves, 1999:127). Aktivna dimenzija prostora igra važnu ulogu u stvaranju inkluzivnog okruženja za LGBT+ zajednicu u odgojno-obrazovnim ustanovama, zbog toga što spomenuta dimenzija obuhvaća način na koji se ljudsko tijelo percipira, interpretira i kreće unutar prostora (Cook i Hemming, 2011, prema Bartulović i Kušević, 2020). Kroz inkluzivni dizajn prostora, ustanove mogu osmisliti fizičke aranžmane koji podržavaju različitost tijela i identiteta, omogućujući osobama koje su pripadnici LGBT+ zajednice slobodno izražavanje svoje autentičnosti (Hargreaves, 1999). S druge strane, fizička, društvena i kulturna dimenzija prostora obilježava samu organizaciju prostora, njegovu arhitekturu, uređenje, ali i način na koji se prostor koristi u društvenome i kulturnome kontekstu (Hargreaves, 1999). Također,

uzimajući u obzir sve do sada navedeno, prostorno-materijalno okruženje ustanove ima značajan utjecaj na psihofizičko stanje njezinih „stanovnika“.

2. Inkluzivna kultura odgojno-obrazovne ustanove

U današnjem obrazovnom kontekstu, inkluzivna kultura odgojno-obrazovne ustanove poprima sve veći značaj. Tome svjedoči Europsko vijeće za izbjeglice i egzil, gdje se navodi kako je u 2021. godini 535 tisuća osoba zatražilo azil u Europskoj Uniji, dok se 1/3 toga broja odnosi na maloljetnike⁴. Inkluzivnost u odgojno-obrazovnoj ustanovi odnosi se na stvaranje okruženja u kojem su svi učenici, bez obzira na njihove osobne karakteristike, dobrodošli, podržani i uvaženi. Ova kultura prepoznaje i cijeni različitosti među učenicima, uključujući njihove različite sposobnosti, kulture, jezike, seksualne orijentacije i rodne identitete. Cilj inkluzivne kulture odgojno-obrazovne ustanove je osigurati da svaki učenik ima jednake mogućnosti za učenje, razvoj i sudjelovanje u zajednici. Kroz promicanje prihvaćanja, suradnje i poštovanja, inkluzivna kultura stvara osnovu za uspješno obrazovanje svih učenika i pripremu za život u raznolikome društvu.

Holeton (2020) navodi tri vrste inkluzije u prostoru – fiziološka, kognitivna i kulturološka. Dok se fiziološka i kognitivna inkluzija odnose na osobe s fizičkim invaliditetom ili neurodivergentne osobe (spektar autizma, ADHD, darovita djeca) i proizlaze iz „kognitivnih neuroznosti“, kulturološka inkluzija se temelji na socijalnoj psihologiji i socijalnim identitetima pojedinaca (spol, rod, seksualnost, etničnost i podrijetlo, religija, nacionalnost). Autor ističe važnost konstrukata „socijalnog pripadanja“ i „prijetnje socijalnome identitetu“⁵, dok studija Hope i Hall (2018:1204) proširuje ove konstrukte na „radikalnu inkluziju“ i „radikalnu ekskluziju“.

Attawell (2012, prema Gartley, 2015) i Dankmeijer (2012, prema Gartley, 2015) navode strategije udruga UNESCO i GALE za postizanje LGBT+ inkluzivnoga obrazovanja u različitim socio-ekonomskim i političkim okolnostima, koje ovise o kontekstu države u kojoj se nalazimo, uključujući zakone i kulturu: negiranje, neodređenost i podrška. U državama koje negiraju, pažnja usmjerena na LGBT+ teme je zabranjena ili strogo

⁴ prema ECRE: <https://ecre.org/wp-content/uploads/2023/03/Policy-Note-Accessing-to-Education-for-Asylum-Seekers-in-the-EU-March-2023.pdf> (posljednji pristup: 01.06.2024.)

⁵ prema Educase: <https://er.educause.edu/articles/2020/2/toward-inclusive-learning-spaces> (posljednji pristup: 12.07.2024)

tabuizirana, dok u državama neodređenoga statusa, pružanje informacija o LGBT+ temama nije zabranjeno, često se vrši putem lokalnih organizacija, ali država nije preuzela vodeću ulogu u integraciji LGBT+ tema u glavni obrazovni sektor i smatra ih privatnim ili interesom marginaliziranih skupina. U državama podrške, sama država je odlučila da je borba protiv homofobije važno političko pitanje i aktivno je razvijala programe za integraciju LGBT+ tema u glavni obrazovni sektor.

Za potrebe ovog rada podulje ću opisati i zadržati se na kulturološkom aspektu inkluzivnog prostora i predloženim konstruktima socijalnoga pripadanja kao i socijalne „odbačenosti“. Smatram kako je socijalno pripadanje od iznimne važnosti za ljudsku dobrobit jer pruža osjećaj pripadnosti, podrške i identiteta unutar zajednice, dok ljudima omogućuje da se osjećaju razumijevano i prihvaćeno, što u konačnici potiče njihovu emocionalnu stabilnost te podiže samopouzdanje. Socijalna pripadnost također potiče na suradnju, promiče solidarnost i međusobno povjerenje među članovima zajednice, što je jedan od ključnih aspekata za izgradnju snažnih i otpornih društava.

U teoriji se pojam inkluzivnog obrazovanja često veže uz djecu s teškoćama u razvoju i darovitu djecu, no njegova definicija i djelovanje trebali bi se proširiti tako da obuhvaćaju i LGBT+ zajednicu. Ilić (2009:17) definira inkluzivno obrazovanje kao posebnu značajku odgoja i obrazovanja koje se temelji na „stimulativnom i razvojnom uključivanju“ djece s teškoćama u razvoju i darovite djece, ali i ostalih učenika u „permanentno optimalno individualizirano učenje“, što potvrđuje i Gajić (2011), navodeći kako se radi o povećem broju „integracijskih procesa“ (Gajić 2011:107) koji utječu na učenike s teškoćama u razvoju, ali i učenike bez teškoća. U kontekstu ovog rada valjalo bi proširiti definiciju inkluzivnog obrazovanja koje se definira kao sustavni i trajni pristup koji osigurava svim učenicima, bez obzira na različitosti, jednake prilike za sudjelovanje, učenje i napredak u odgojno-obrazovnome procesu, uključujući prepoznavanje i vrednovanje različitih potreba, sposobnosti, kulturnih pozadina i identiteta svih članova.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove reflektira društveni pristup inkluziji koji je obilježen faktorima poput interakcije obiteljskih procesa, procesa ustanove, učiteljevih pristupa obrazovanju, ali i socijalnih procesa (Hanson et al., 2013, prema Stančić, 2022). Inkluzivna kultura odgojno-obrazovne ustanove obuhvaća niz uvjeta koji moraju biti ispoštovani kako bi osigurali da se svi učenici osjećaju dobrodošlo i podržano u

obrazovnome okruženju, što uključuje naglašavanje važnosti poštivanja prava svih učenika, postavljanje zajedničkih ciljeva u ustanovi te primjenu strategija koje omogućuju efikasno uključivanje svih te je važan naglasak na stvaranju inkluzivne atmosfere među učenicima, učiteljima i roditeljima, poticanje pozitivnih očekivanja za sve učenike te promocija postignuća temeljenih na njihovim sposobnostima (Hanson et al., 2013, prema Stančić, 2022). Inkluzivna praksa u nastavi temelji se na konstruktivističkim pristupima, potičući fleksibilnost učitelja u prilagodbi materijala, tehnika i strategija poučavanja kako bi se zadovoljile individualne potrebe učenika (Hanson et al., 2013, prema Stančić, 2022).

Booth i Ainscow (2002) predstavljaju Indeks inkluzije s ključnim pokazateljima inkluzivnosti koji „utvrđuju prioritet za promicanje“ (Ivančić i Stančić, 2013:149). Pokazatelji poput "inkluzije", "izazova u učenju i sudjelovanju", "resursa za podršku u učenju i sudjelovanju" te "podrške različitosti" neki su od važnih indikatora dimenzija indeksa inkluzije. Ovi pokazatelji temelj su razmišljanja i rasprava o promicanju inkluzivnoga obrazovanja.

Prva dimenzija je stvaranje inkluzivne kulture, što podrazumijeva stvaranje podržavajuće atmosfere u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja cijeni i prihvaća različitosti među učenicima (Booth i Ainscow, 2002). Druga dimenzija jest kreiranje inkluzivne politike, ona se odnosi na uspostavu politika i smjernica koje osiguravaju jednakost i pravednost za sve učenike (Booth i Ainscow, 2002). Treća dimenzija bila bi razvijanje i promicanje inkluzivnih praksi u učionici, što uključuje primjenu prilagođenih strategija i metoda poučavanja koje podržavaju individualne potrebe i stilove učenja svakog učenika (Booth i Ainscow, 2002). Ove dimenzije zajedno pomažu u stvaranju obrazovnoga okruženja koje potiče uspjeh, promovira samostalnost i jednakost kao i dobrobit svih učenika (Booth i Ainscow, 2002).

Temeljeći se na Indeksu inkluzije autora Booth i Ainscow (2002), autorice Ivančić i Stančić (2013) iskazuju važnost identifikacije pokazatelja inkluzivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama Republike Hrvatske koji prepoznaju različitost učenika i uspostavljaju sustave podrške koji bi trebali biti implementirani u sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa za sve učenike.

Različiti elementi pokazatelja inkluzivne kulture odgojno-obrazovne ustanove međusobno su povezani i zajedno doprinose stvaranju sigurnog okruženja za sve učenike (Ivančić, 2012, prema Ivančić i Stančić, 2013). Na primjer, promicanje pozitivnih odnosa među učenicima i osobljem ustanove, kao i stvaranje inkluzivne politike koja osigurava jednake mogućnosti za sve, stvara osjećaj pripadnosti i prihvaćenosti među učenicima, što dalje podupire razvijanje inkluzivnih praksi u učionici, kao što su prilagođeni nastavni materijali i diferencirano poučavanje te se omogućuje svakome učeniku da ostvari svoj puni potencijal (Ivančić, 2012, prema Ivančić i Stančić, 2013). Smatra se kako sve ove komponente zajedno grade temelj za inkluzivnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove koja potiče uspjeh i dobrobit svih učenika.

3. Inkluzivno prostorno-materijalno okruženje odgojno-obrazovne ustanove

Kako je ranije navedeno, odgojno-obrazovna ustanova ima dvije osnovne strukture: fizičku i organizacijsku te socijalnu (Hargreaves, 1999). U literaturi se često nalaze pojmovi kulture i strukture, gdje se struktura ustanove postavlja u vezu između „prostora, materijalne opremljenosti, strukturiranjem vremena te aktivnosti djece i nastavnika“ (Vujčić, 2011:21), dok u kulturu ustanove ubrajamo „vrijednosti, stavove, norme i očekivanja“ (Vujčić, 2011:21). Prema mnogim autorima, ključni čimbenik za kvalitetno učenje i cjelokupan razvoj učenika je „stimulativno i bogato prostorno-materijalno okruženje te ono omogućuje učenicima da aktivno sudjeluju u vlastitom obrazovanju i osobnom razvoju“ (Valjan Vukić, 2012:125).

Kako Valjan Vukić (2022) navodi, pedagogija Marije Montessori posebno naglašava važnost odnosa između djeteta i okruženja u kojem boravi. U Montessori vrtićima pripremljena okolina igra ključnu ulogu u postizanju odgojnih ciljeva (Okuo, 2014). Marija Montessori surađivala je s umjetnicima, arhitektima i psiholozima kako bi dizajnirala učionice optimalnih dimenzija i visine te odabrala ukrasne elemente koji usmjeravaju dječju pažnju (Okuo, 2014). Vanjski stimulansi su važni za optimalan mentalni razvoj djece jer oni percipiraju svijet putem osjetila vida, sluha, dodira, okusa i mirisa (Okuo, 2014; Valjan Vukić, 2012). Prostor u kojem borave je „svijetlih i vedrih boja, opremljen jednostavnim predmetima, što potiče pozitivno i spontano ponašanje te stvara poticajno ozračje“ (Okuo, 2014:653).

Organizacija prostora, odnosno spomenuta fizička struktura, čini važan aspekt kulture odgojno-obrazovnih ustanova. Postupno uvođenje promjena u fizičko i organizacijsko okruženje, uz zajedničko razmišljanje o njihovim učincima, dovodi do pozitivnih transformacija u odgojno-obrazovnim procesima. Ovaj postupak također mijenja pristup prema djeci i odraslima te postupno oblikuje kulturu ustanove. Poticajno okruženje predstavlja svako okruženje u kojem se odvija odgojno-obrazovni proces, gdje djeca i odrasli aktivno uče te stječu nova znanja i iskustva (Valjan Vukić, 2012). Rinaldi (2006, prema Bartulović i Kušević, 2020) spominje prostor kao trećeg odgajatelja fokusiranog na oblikovanje okoline koja podržava „holistički razvoj djeteta“ (Bartulović i Kušević, 2020:128), u pedagojskim disciplinama gdje je sfera prostora odgojno-obrazovnog procesa već tematizirana, jednako kao pitanje spolnosti i roda.

Fizička dimenzija prostora uglavnom podliježe stereotipnim prikazima seksualnih i rodnih identiteta te postoji veliki nedostatak domaće relevantne literature (Bartulović i Kušević, 2020). U starijoj analizi školskih udžbenika (Vučković Juroš, 2015:208) navodi se problematičan prikaz drugačijih spolnih orijentacija bez priče o LGBT+ diskriminaciji, a obitelj se prikazuje isključivo kao heteroseksualna zajednica. Novija analiza udžbenika (Elijaš, 2022) prikazuje sličnu situaciju kao i prije deset godina uz male pozitivne pomake te je glavna misao kako se LGBT+ zajednica uglavnom isključuje i negira, uz pozitivnu recenziju udžbenika iz Etike. Analiza kurikuluma i međupredmetnih tema (Hodžić i LORI, 2022) spominje LGBT+ sadržaje u kurikulumima iz Etike i Građanskoga odgoja.

Zeković (2013) također svojim istraživanjem, sadržajnom analizom u crnogorskim predmetnim programima i udžbenicima za osnovnu i srednju školu, potvrđuje sve prethodno navedeno, navodeći kako 44.2% učenika ne bi prihvatilo seksualnu orijentaciju učenika u klupi do njih, a 54% ne bi prihvatilo člana obitelji druge seksualne orijentacije. S druge strane, istraživanje navodi kako je 57% ispitanih učenika subjekt omalovažavanja.

3.1 Klasifikacija indikatora LGBT+ inkluzivnoga PMO odgojno-obrazovne ustanove

U ovome poglavlju će prvenstveno biti klasificirani indikatori prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove. Nekoliko autora (Dunne et al., 2017; Holeyton,

2020; Rübner Jørgensen i Allan, 2022) te studija koju je provela dizajnerska kuća A&DS⁶ (2019) tek se granično osvrću na funkciju obrazovnoga prostora, no navedeni autori ne opisuju konkretno indikatore LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove. Kao važan element prostorno-materijalnog okruženja proučavanjem gore navedenih izvora i literature u ovome radu izdvojio sam četiri osnovna indikatora PMO: uređenje zgrade, knjižnica, prostori za sportske aktivnosti i toaleti. Dodatno na navedene elemente, svaki indikator PMO će u nastavku biti pobliže opisan.



Slika 1. Shema indikatora LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove

3.1.1 Uređenje zgrade

Izgled školskog okoliša, kako u dvorištu tako i unutar zgrade, ima važnu ulogu pri stvaranju inkluzivnoga okruženja za LGBT+ zajednicu. Riječ je o prostoru gdje se boravi gotovo čitav dan te se smatra važnim faktorom prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove. Kizilcec i Saltarelli (2019:2) spominju koncept „psihološki inkluzivnoga dizajna“, govoreći kako vizualni podražaji mogu postaviti određene psihološke barijere te navode strategijsko postavljanje podražaja (primjerice stavljanje plakata na vidljivo mjesto) za smanjenje te barijere. Kao ključne odrednice za smanjenje

⁶ prema: <https://www.ads.org.uk/case-study/social-spaces-learning-environments> (posljednji pristup: 27.06.2024.)

prijetnji socijalnome identitetu Kizilcec i Saltarelli (2019:2) navode „taksonomiju okolišnih signala“ koje je moguće manipulirati: verbalni podražaji, vizualni podražaji, vizualni dizajn i interakcijski dizajn. Verbalni i vizualni podražaj može uključivati fizičke oznake, dekoraciju prostorija te prikazivanje ili prezentaciju sadržaja, dok vizualni dizajn podrazumijeva veličinu i oblik prostorije, boje, raspored te rasvjetu (Holeton, 2020). Interakcijski dizajn može uključivati način na koji korisnici doživljavaju i reagiraju u učioničkim prostorima (uključujući putokaze) te kako koriste mogućnosti prostora za interakciju s informacijama, kolegama i profesorima (Holeton, 2020). Ovo je primjer jednog zanimljivog fenomena iz razloga što nedostatak vidljivih znakova podrške ili inkluzivnosti, poput nedostatka zastave duginih boja ili simboličkih obavijesti o inkluzivnome prostoru za sve identitete, može stvoriti psihološke barijere za LGBT+ zajednicu. Obrnuto, uključivanje jasnih vizualnih signala podrške, kao što su vidljivi simboli inkluzije i otvoreni znakovi podrške, mogu značajno doprinijeti osjećaju prihvaćenosti i integracije u odgojno-obrazovnome okruženju.

Već prije spomenuto istraživanje Hope i Hall (2018) produbljuje tematiku socijalnih identiteta, navodeći kako ravnatelj tzv. „Pride School“ govori kako „nije riječ o stvaranju sigurnoga prostora, već o stvaranju prostora koji potiče i pruža mogućnost napretka.“ (Zsilavetz, prema Hope i Hall, 2018:17). „Pride school“ je škola koja pruža sigurno i podržavajuće okruženje za LGBTQ+ učenike, gdje su prihvaćeni bez diskriminacije i mogu slobodno izražavati svoj identitet (Hope i Hall, 2018). Autorice također ističu zanimljivost ovoga iskaza zbog sličnosti s radom „Safe is Not Enough“ autora Sadowski (2016), navodeći kako je sigurnost važno temelje za učinkovito zadovoljavanje potreba LGBT+ učenika i temelj je za uvođenje politika i programa na svim razinama vlasti koji pomažu LGBT+ učenicima, ali sama po sebi nije dovoljan cilj (Sadowski, 2016:13).

Stvaranje prostora koji potiče i promiče napredak je radikalnije od pružanja sigurnog prostora. To je neraskidivo povezano s uključenošću, pripadnošću, priznavanjem i prihvaćanjem, te tako osnažuje tvrdnju da Pride School nudi jedan oblik inkluzivnosti. Ovo naglašava potrebu za drugačijim institucionalnim etosom i kulturom koja proaktivno afirmira LGBT+ identitete, umjesto da se samo fokusira na zaštitu tih studenata od napada. Autorice zaključuju kako kao specijalizirane, odvojene ustanove, LGBT+ inkluzivne ustanove mogu pružiti sigurne i prosperitetne prostore, koji se bitno razlikuju

od okruženja koje nude druge obrazovne ustanove, no kao nedostatak Pride School ističu kako nije dobro držati djecu u „balončiću, gdje ih se čuva od pravoga svijeta.“ (Hope i Hall, 2018:21).

Kriteriji za ocjenjivanje inkluzivnosti, kako su identificirani u Indeksu za inkluziju (Booth i Ainscow, 2002) ističu važnost prisutnosti, uključenosti i postignuća, što je sve vidljivo u takvim ustanovama. Autorice također dodaju dva dodatna kriterija - prihvaćanje i prepoznavanje (Florian i Black-Hawkins 2011, prema Hope i Hall, 2018).

U Republici Hrvatskoj, naravno, nema previše istraživanja na ovome području. Bartulović i Kušević (2014) navode kako na putu prema smanjenju homofobije u odgojno-obrazovnim ustanovama, korisne smjernice mogu biti inspiracija iz inozemnih primjera dobre prakse, kao i angažman domaćih nevladinih organizacija. Ključni preduvjet za takva nastojanja je poboljšanje obrazovanja nastavnika, posebno u području interkulturnih kompetencija (Bartulović i Kušević, 2014). Pretpostavlja se kako bi viši standardi tih kompetencija pozitivno utjecali na uspješnu provedbu zdravstvenog odgoja. Visokoobrazovne institucije također trebaju sudjelovati u ovome procesu jačanjem nastavničkih kapaciteta te ozbiljnom znanstvenom analizom kontroverznih i paradoksalnih aspekata različitosti (Bartulović i Kušević, 2014).

3.1.2 Knjižnica

Knjižnica može biti ključni resurs u stvaranju inkluzivnoga okruženja za LGBT+ zajednicu na nekoliko načina. Kako Gartley (2015) ističe, knjižnica, kao centar zajednice odgojno-obrazovne ustanove, postoji u jedinstvenom položaju povoljnom za kultivaciju LGBT+ inkluzivne edukacije i kurikuluma. Osiguravanjem širokoga spektra knjiga koje pokrivaju različite LGBT+ teme i iskustva, knjižnica pruža priliku učenicima da se bolje upoznaju s različitim identitetima i perspektivama, što može pomoći u promicanju razumijevanja, poticanju empatije i poštovanja prema LGBT+ zajednici među svim učenicima (Gartley 2015). Knjižnica također može služiti kao siguran prostor gdje se učenici mogu informirati o pitanjima kao što su rodni identitet, seksualna orijentacija i LGBT+ povijest, pružajući im potrebne resurse za osobni razvoj i istraživanje (Gartley 2015).

Smatram kako knjižnica može, primjerice, održavanjem mjeseca ponosa ili raznih radionica o knjigama LGBT+ tematike potaknuti dijalog o inkluziji i različitosti u ustanovi te pružiti podršku LGBT+ osobama. Knjižnica također može i mora biti mjesto gdje učenici mogu pronaći podršku i razumijevanje od strane knjižničara, koji bi trebali biti osjetljivi na potrebe i izazove LGBT+ zajednice.

Prisjetimo se već prije spomenute podjele LGBT+ inkluzivnih država UNESCO-a i GALE, zbog toga što, kako Gartley (2015) navodi, u državama koje negiraju, vjerojatno nije moguće imati LGBT+ inkluzivnu zbirku knjiga, dok u državama podrške LGBT+ teme mogu biti uključene u lokalni ili nacionalni kurikulum. U državama neodređenoga statusa, LGBT+ inkluzivne zbirke nisu zabranjene, ali se knjižničari možda boje držanja takvih knjiga u katalogu ili pritužbi od raznih strana. Knjižnica mora pregledati ili razviti sveobuhvatnu politiku i pravila koja uključuju podršku za pravednu uslugu svim korisnicima, kao i smjernice za razvoj zbirke i rukovanje takvom građom.

Temeljem anegdotalnih dokaza i osobnih iskustava, procjenjujem da je Hrvatska najbliže kategoriji neodređenoga statusa. LGBT+ inkluzivne zbirke knjiga nisu izričito zabranjene, ali postoji vjerojatnost da bi knjižničari mogli osjećati strah ili moguću odbojnost od držanja ovakvih knjiga u knjižnici ili raznih pritužbi od strane roditelja. Primjerice, istraživanje koje je provela Chapman (2014) spominje kako knjižničari u Engleskoj uopće ne razmišljaju o LGBT+ zajednici te shodno tome ne mogu niti vidjeti potrebu zajednice za inkluzivnim materijalima. Rezultati koje je iznijela Oltmann (2016), suprotno Chapman (2014), prikazuju kako knjižničari rado prikupljaju LGBT+ materijale, kako bi obogatili inače siromašan aspekt knjižnice. Sistematski pregled autorica Spiering et al. (2023) također navodi kako se uopće malo istraživanja dotaklo LGBT+ inkluzivnih elemenata knjižnica.

Nadalje, Goodwin (2018) provodi istraživanje s ciljem otkrivanja trenutnog stanja ponude za mlade LGBT+ osobe u irskim knjižnicama. U intervjuima provedenim s raznim knjižničarima, Goodwin zaključuje kako je često pojavljivanje komentara kako LGBT+ zajednica nije manjinska grupa te shodno tome ne zahtijeva posebne usluge pristupačnosti (Goodwin, 2018). Autor se također dotiče sposobnosti knjižnice da uključuje LGBT+ osobe, odnosno održavanja „hegemonijskoga cisrodnog heteroseksizma“ (Goodwin, 2018:67). S druge strane, Hicks i Kerrigan (2020)

polemiziraju kako se dostupni LGBT+ materijali u irskim knjižnicama uglavnom dotiču odraslih gej muškaraca, ne ostavljajući dovoljno prostora za druge seksualne orijentacije i rodne identitete, što autori svojim istraživanjem i zaključuju. Zaključno autori spominju važnost preuzimanja „aktivne uloge knjižničara u preispitivanju statusa quo, zbog toga što pasivnost znači podržavanje postojećega stanja“ (Hicks i Kerrigan, 2020:12), ono što i Goodwin (2018) spominje. Schrader (2009) potvrđuje teorije Goodwin (2018:68) i Hicks i Kerrigan (2020), govoreći kako knjižničari „igraju ključnu ulogu u poticanju raznolikosti i otpornosti te stvaranja sigurnih prostora“ (Schrader, 2009:108).

Postavlja se pitanje kakva je situacija u Republici Hrvatskoj. Obzirom na činjenicu kako nema mnogo (ili uopće) istraživanja koja se bave ovom temom, Barbarić (2020) u svome istraživanju među LGBT+ zajednicom navodi kako su ispitanici uglavnom neutralni prema iskustvima uz srednjoškolsku knjižnicu, odnosno knjižnicu ne doživljavaju kao mjesto, gdje bi mogli pronaći relevantne sadržaje te da o LGBT+ temama nije bilo niti jednoga slova u prostorima knjižnice. Zbog nedostatka istraživanja na ovome području, teško je započinjati raspravu i donijeti sud o tome postoje li zapravo, i u kojem obujmu LGBT+ sadržaji u hrvatskim školskim knjižnicama, no podsjetimo li se na maloprije spomenute neodređene UNESCO-ve kategorizacije, možemo pretpostaviti odgovor. Vraćajući se na Goodwin (2018) i Hicks i Kerrigan (2020), autori predlažu dosljednu shemu kategoriziranja resursa, poput „LGBT+ identifikatora u obliku ružičaste naljepnice“ (Goodwin, 2018:74) zaključujući kako je to suptilan način da se mladim LGBT+ osobama omogući pronalaženje resursa koje traže. Promatrajući ovu dobru praksu, isto bi se moglo primijeniti u knjižnicama u Republici Hrvatskoj.

3.1.3 Prostori za sportske aktivnosti

Uz rodno-neutralne toalete, valja se dotaknuti i sportskih dvorana i svlačionica. Bartulović i Kušević (2020) polemiziraju ovu tematiku, navodeći kako načini organizacije sportskih igrališta i dvorana održavaju različite rodne stereotipe dok istovremeno kontroliraju seksualnost. Pojavljuje se pitanje kako od ovako već podijeljenih prostora na prostor za žene i prostor za muškarce stvoriti rodno neutralne i LGBT+ inkluzivne prostore.

Holser (2022) u sklopu svojeg arhitektonskog ureda provodi studiju o strategijama za rodno neutralne toalete, ali i rodno neutralne svlačionice. Spominje se konfiguracija tzv.

„cabana“ odnosno pojedinačnih kabina za presvlačenje, njihova količina te prostorna organizacija i putokazi. Autor napominje kako njegov projekt koristi putokaze markirane različitim bojama za označavanje ulaza, izlaza, redova i svih „cabana“ (Holser, 2022). Ključ fleksibilnosti rodno neutralnih sadržaja leži, kako Holser (2022) navodi, u stvaranju zajedničke zone kretanja koja povezuje većinu prostora bez potrebe za ulaskom učenika u prostore određene za njihov spol/rod. Osim što su zadržane muške i ženske svlačionice iste veličine, dodane su i tri kabine za presvlačenje radi veće udobnosti učenika koji se ne identificiraju s tradicionalnim podjelama spola i roda (Holser, 2022). Također su stvorene rodno neutralne svlačionice s WC-ima i pristupačnim tušem, a inovativno rješenje omogućuje povezivanje tih prostora sa sobama, omogućujući dijeljenje prostora za ekipne sportove za presvlačenje i tuširanje (Holser, 2022).

U Republici Hrvatskoj se do sada nismo susretali s rodno-neutralnim svlačionicama u školama, s obzirom na to da se tijekom tjelesnog i zdravstvenog odgoja često dječaci i djevojčice odvajaju u grupne sportove – dječaci bi često igrali nogomet, dok bi djevojčice igrale odbojku ili se bavile gimnastikom. Kako i Tomac et al. (2013, prema Bartulović i Kušević, 2020) navode, veća sklonost dječaka prema nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture povezana je s raznovrsnijim rodnom programom⁷ u višim razredima osnovne škole, kao i s nedovoljnom pripremljenošću većine muških nastavnika za rad s djevojčicama – ono što se u literaturi navodi kao „prostorna dominacija dječaka“ (Martinez et al., 2017, prema Bartulović i Kušević, 2020:136).

3.1.4 Toaleti

Zajednički toaleti su također elementi koje bi LGBT+ inkluzivan prostor u sklopu odgojno-obrazovne ustanove trebao imati, ali ovdje valja istaknuti kako rodno-neutralni toaleti nisu nužno idealno rješenje, pogotovo u manjim i konzervativnim sredinama. Ovaj aspekt doduše treba zadržati kao koncept u stvaranju inkluzivnoga prostora, iz razloga što može pružiti značajan pogled u samu problematiku rodno-neutralnih i podijeljenih toaleta te služiti kao temelj budućih promišljanja i istraživanja, ali i osvijestiti (budućim) pedagozima ovo osjetljivo pitanje. Valjalo bi napomenuti kako je pitanje rodno-

⁷ U tjelesnom odgoju raznovrstan rodni program osigurava inkluzivne aktivnosti za sve rodne identitete, bez stereotipa.

neutralnih toaleta više usmjereno na studije o interspolnim, transrodnim, rodno nekonformirajućim i rodno fluidnim osobama.

Tijekom studentske razmjene u Belgiji sam primijetio kako velik broj objekata, između ostaloga i sveučilišta, nemaju striktno odvojene toalete na „muške“ i „ženske“. Kratkim pretraživanjem ova se teza potvrdila. Katoličko sveučilište Leuven (KU Leuven) navodi kako „prema zakonu o radu svaki objekt mora imati jedan toalet na 15 muškaraca i jedan toalet na 15 žena“, međutim, u istoj rečenici se spominje zakon o rodno-seksualnoj diskriminaciji. Stoga se predlaže treća opcija toaleta, pored muškoga i ženskoga, za sve interspolne, rodno nekonformne (gender non-conforming), rodno- fluidne (gender fluid), ne-binarne osobe i osobe u tranziciji. Zakon isto tako ne zabranjuje rodno-neutralne toalete⁸. Također, na web-stranicama flamanske vlade u Belgiji navodi se zašto i njihovi objekti imaju rodno neutralne toalete:

„Današnje društvo ne prihvaća činjenicu da nemaju svi rodni identitet koji se podudara s biološkim spolom pri rođenju. Stoga zahtjev za odvojenim WC-ima za muškarce i žene nije održiv. Rod je snažan mehanizam uređenja koji usmjerava žene i muškarce u određenim, često stereotipnim smjerovima. Odabirom rodne neutralnosti taj se uređivački mehanizam narušava i stvara se veća sloboda izbora za sve.

Izbor između muških i ženskih toaleta nije uvijek očit. Taj izbor ovisi isključivo o nečijem rodnom identitetu. Na primjer, transrodne osobe koje su u tranziciji mogu se osjećati nelagodno u takvim toaletima namijenjenim određenom spolu. Također, za transrodne osobe koje se osjećaju rodno ambivalentno (niti muškarac niti žena ili i muškarac i žena), izbor nije jednostavan. Za njih, rodno neutralni toaleti pružaju rješenje.“

Vlaamse Overheid, vlaanderen.be⁹

Razna istraživanja (Bovens i Marcoci, 2020; Erickson-Schroth i Jacobs, 2017; Francis et al., 2022; Hasenbusch et al., 2019; Serano, 2021; Van Hautegeem i Rogeist, 2023) pokrivaju ovu temu te u ovom trenutku važno je predstaviti ista u pokušaju postavljanja

⁸ prema KU Leuven: <https://www.arts.kuleuven.be/diversiteit/bibliography-gender-inclusive-sanitation-eng> (posljednji pristup 03.05.2024.)

⁹ preuzeto s: <https://www.vlaanderen.be/dienst-diversiteitsbeleid/gender-en-seksuele-diversiteit/genderneutrale-wcs> (posljednji pristup: 03.05.2024.)

kritičkoga stajališta i poticanja kritičkog mišljenja prema rodno-neutralnim toaletima u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova.

Kako bi daljnji rad bio razumljiv, valja objasniti i prokomentirati financijske i ekonomske strane gradnje rodno neutralnih toaleta. Kako Van Haute i Rogeist (2023) zaključuju, red čekanja za ženski toalet uvijek je duži od reda za muški toalet. S jedne strane, toaleta za žene ima manje jer pisoari zauzimaju manje prostora. S druge strane, ženama je potrebno 1,5 do 2 puta više vremena nego muškarcima jer moraju otvarati i zatvarati vrata, te pokrivati WC dasku i obavljati druge radnje. Najbolji način za eliminiranje reda za ženski toalet je eliminiranje samoga ženskog toaleta. Autori predlažu mješovite toalete zbog toga što bi se čekanje na ženskom toaletu prepolovilo. Istraživanje autora Bovens i Marcoci (2020) potvrđuje ovu tezu navodeći kako se rodno neutralnim toaletima smanjuje prosječno vrijeme čekanja, a također je jeftinije. Jasno je dakle, kada govorimo o fizičkoj dimenziji prostora, gradnja rodno-neutralnih toaleta je svakako ekonomičniji pristup, pogotovo u odgojno-obrazovnim ustanovama, gdje su financijska sredstva ionako limitirana.

S druge strane, Francis et al. (2022) otkrivaju porast potrebe za podizanjem svijesti o rodno neutralnim toaletima u odgojno-obrazovnim ustanovama. Autori navode kako bi rodno neutralni toaleti mogli dopuniti nastojanja ustanova u borbi protiv vršnjačkoga nasilja i poboljšati mentalno i fizičko zdravlje djece s različitim rodnim identitetom, ali potrebne su promjene u kulturi odgojno-obrazovne ustanove koje adresiraju šire probleme nejednakosti i inkluzivnosti kako bi se podržalo fizičko i mentalno zdravlje osoblja i učenika s različitim rodnim identitetom. Erickson-Schroth i Jacobs (2017) također zaključuju kako transrodni ili rodno nekonformirajući (gender non-conforming) adolescenti doživljavaju visoke stope seksualnoga zlostavljanja tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Odbijanje pristupa toaletima i svlačionicama koje su u skladu s njihovim rodno-identitetskim iskustvom povezano je s rizikom od seksualnoga zlostavljanja (Erickson-Schroth i Jacobs, 2017). Adolescenti kojima je ograničeno korištenje toaleta ili svlačionica prijavili su neki oblik seksualnoga zlostavljanja. Serano (2021) pruža meta-analizu različitih podataka te zaključuje kako je mišljenje da su transrodne osobe u toaletima predatori usidreno u netrpeljivosti prema LGBT+ zajednici i krajnje transfobično. Hasenbusch et al. (2019) također potvrđuju da su izvještaji o povredama

privatnosti i sigurnosti na javnim toaletima, svlačionicama i prostorima za presvlačenje izuzetno rijetki. Autori pružaju dokaze kako strahovi od povećanih povreda sigurnosti i privatnosti kao rezultat zakona o nediskriminaciji nisu empirijski utemeljeni.

Za Republiku Hrvatsku, s druge strane, nije pronađen niti jedan relevantan podatak o rodno neutralnim toaletima u bilo kojemu kontekstu. Prema razgovoru sa studentima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu zaključeno je kako postoji jedan rodno-neutralan toalet. Iz vlastitoga iskustva mogu reći da su toaleti striktno odvojeni na muške i ženske u svim područjima društva – od vrtića, preko škole, do fakulteta i državnih institucija. S obzirom na nedostatak javnog dokaza o postojanju rodno neutralnih toaleta u Republici Hrvatskoj, odnosilo se to na odgojno-obrazovne ustanove, javne ustanove ili pak privatne firme, pretpostavljam da je broj rodno-neutralnih toaleta veći, ali nije empirijski dokumentiran.

4. Klasifikacija domena djelovanja pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi

U nastavku ovoga rada bit će prikazane domene djelovanja pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Jaekel (2017) pruža uvid u studije koje prikazuju marginalizaciju LGBT+ pojedinaca unutar i izvan školskoga kampusa i spominje važnost inkluzije istih, dok Asplund i Ordway (2018) spominju kako školski savjetnici¹⁰ (eng. „school counselors“) moraju poduzeti mjere kako bi promovirali školsko okruženje, koje se bori protiv diskriminacije te promiče dostojanstvo i dobrobit svih učenika, uključujući mlade LGBT+ osobe. Jasno je kako uloga pedagoga u promicanju inkluzije velika, no studija koju su proveli Dragowski et al. (2016) svjedoči kako tek 30% odgojitelja¹¹ intervenira na zlostavljanje LGBT+ osoba konzistentno. Nadalje, javlja se problem psihološke i društvene otuđenosti od strane LGBT+ učenika. Ovaj status proizlazi iz činjenice da mnogi učenici i učenice čiji seksualni i rodni identitet odstupaju od heteroseksualne norme često skrivaju svoj identitet u školskom okruženju, što ima ozbiljne negativne

¹⁰ Autori u tekstu spominju školske savjetnike (eng. school counselors) te sam termin za potrebe rada preuzeo kako stoji u originalu. Imajući u obziru činjenicu da u Sjedinjenim Američkim Državama koncept pedagoga ne postoji, smatram kako je školski savjetnik terminološki i sadržajno najbliži opsegu rada pedagoga.

¹¹ Iako se ovdje radi o pedagozima, autori u svojem radu koriste riječ „odgojitelji“ te sam za potrebe ovoga rada termin preuzeo onako kako stoji u originalu. „Odgojitelj“ nije nužno pedagog, međutim, prema enciklopedija.hr „odgojitelji su i roditelji, učitelji, nastavnici, profesori, sve osobe koje sudjeluju u odgoju djece i mladeži u odgojnim ustanovama ili u širem društvenom životu, u organiziranom ili slobodnom vremenu.“ Preuzeto s: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/odgojitelji> (posljednji pristup 15.06.2024.)

posljedice po njih. Ovaj skriveni način života naziva se "dvostrukom nevidljivošću" jer ovi učenici ne samo da ne izražavaju svoj identitet prema vani, već se i sami ne osjećaju slobodno biti ono što jesu (Thurlow, 2001, prema Bartulović i Kušević, 2014:233). S druge strane Bartulović i Kušević (2014:235) navode kako se problemi LGBT+ inkluzije pogoršavaju s „nastavnicima čiji identitet odstupa od heteronormativnog“, jer se fokusira na zaštitu učenika, ali ne i nastavnika.

Studija koju su proveli Dragowski et al. (2016) izvještava o pozitivnim stavovima odgojitelja prema LGBT+ zajednici, gdje su se oni osjećali podržano i spremno za zagovaranje prava LGBT+ osoba, no s druge strane su odgojitelji izvijestili kako im nedostaje znanja o razvoju LGBT+ identiteta te su izrazili želju za stručnim usavršavanjem (Dragowski et al., 2016). Pedagozi u odgojno-obrazovnim ustanovama imaju ključnu ulogu u praćenju, istraživanju, analiziranju i poboljšanju odgojno-obrazovnog rada u ustanovi te su neizostavan faktor u pitanjima inkluzije. Činjenica je da pedagozi aktivno sudjeluju u procesu implementacije inkluzivnog obrazovanja u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove (Hebib i Spasenović, 2010, prema Kostović et al., 2011).

Šporer (1990) navodi pet odrednica profesije školskih pedagoga: „razvijenost njezinih teorija i tehnologija, pravo na stručnu ekspertizu, prepoznatljivost u društvu, organiziranost te profesionalnu etiku“ (Šporer, 1990:375). Za potrebe ovoga rada svaka od odrednica neće biti posebno objašnjena, ali će se rad osvrnuti na profesionalnu etiku pedagoške profesije, zbog toga što se smatra kako etički aspekt pedagoške profesije ima najveći utjecaj u sferi djelovanja rada pedagoga. Profesionalna etika pedagoga obuhvaća nesebičnu primjenu stečenog znanja za dobrobit učenika, poštovanje tajnosti povjerenih podataka te skrb o dostojanstvu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Ledić et al., 2013). Od pedagoga se očekuje stavljanje naglaska na dobrobit učenika, dosljedno primjenjivanje znanstvene spoznaje svoje struke te kontroliranje emocionalnih odnosa kako bi se izbjegla subjektivnost te je važno da poštuje kolege, dijeli svoje spoznaje s drugima te ne podliježe pritiscima ili zlouporabi struke za osobne interese (Ledić et al., 2013).

Hechlerov koncept pedagoškoga savjetovanja (Hechler, 2010) je važan alat koji pedagogu može poslužiti za stvaranje LGBT+ inkluzivnog prostorno-materijalnoga

okruženja. Glavni cilj Hechlerova savjetovanja je olakšati razumijevanje problema, razviti strategije rješavanja problema te potaknuti osobni rast i razvoj. Ovaj pristup obično uključuje aktivno slušanje, postavljanje pitanja, refleksiju i pružanje podrške klijentima dok traže rješenja za svoje izazove ili probleme. Hechlerovo pedagoško savjetovanje može se primijeniti u različitim kontekstima, uključujući škole, vrtiće, obiteljske centre ili bilo koju ustanovu koja pruža podršku u odgoju i obrazovanju (Hechler, 2010). Na taj način se razvijaju osobne i međuljudske kompetencije, odnosno pedagog gradi odnos, povjerenje i podršku između raznih aktera – odgojno-obrazovne zajednice, učenika, roditelja, lokalne zajednice te, kako Skrefsrund (2020:156) navodi, „obrazovni djelatnici su interkulturalni graditelji mostova“.

U nastavku ovoga rada bit će definirano formalno-zakonodavno, kompetencijsko te kritičko-pedagoško određenje uloge pedagoga. Ovakav sveobuhvatni pristup pruža bolje razumijevanje rada te prikazuje detaljan i višedimenzionalan pregled uloge pedagoga, naglašavajući njezinu složenost i važnost u suvremenom obrazovanju.

4.1 Formalno-legislativno određenje uloge pedagoga

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi¹², pedagog se definira kao stručni suradnik (čl. 100, NN 87/08, 68/18) te kao takav obavlja „neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima te stručno-razvojne i koordinacijske poslove“ (čl. 101, NN 87/08, 68/18). Tjedne obaveze pedagoga određuje ministar, a odražavaju se u radnome tjednu od pet radnih dana u fondu od 40 sati i utvrđene su godišnjim planom i programom rada u skladu s važnim dokumentima poput Nacionalnog okvirnog kurikulumu (NOK-a), nastavnog plana i programa te kurikulumu škole (čl. 104, NN 87/08, 68/18). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi također propisuje pravo i obvezu stručnih suradnika na kontinuirano stručno osposobljavanje i usavršavanje određeno kroz programe odobrene od strane ministarstva (čl. 105, NN 87/08, 68/18), što se definira kao „pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja

¹² prema zakon.hr: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (posljednji pristup 15.06.2024.)

relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama“ (čl. 105, NN 87/08, 68/18).

Uz Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, formalno-legislativno određenje uloge pedagoga definira se i u Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika¹³. Stručni suradnici, osim neposrednoga rada s učenicima, obavljaju niz posebnih poslova koji „proizlaze iz ustroja rada škole“ te se oni dijele na tjedne, godišnje i ostale poslove (čl. 19, NN 34/2014). U spektru tjednih poslova Pravilnik navodi vođenje dokumentacije, suradnju s roditeljima i učiteljima, dežurstva ili druge poslove po nalogu ravnatelja, koji su važni za „realizaciju godišnjega plana i programa te školskoga kurikulumu.“ (čl. 19, NN 34/2014). U godišnje poslove Pravilnik ubraja izradu i provedbu školskih izleta i drugih izvanškolskih aktivnosti te poslove vezane uz početak i završetak školske godine, aktivno sudjelovanje na sjednicama i u radu stručnih tijela unutar i izvan škole, brigu o poticajnome okruženju za učenje, provođenje programa profesionalnog informiranja i usmjeravanja učenika, te koordiniranje međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja te kontinuirano stručno osposobljavanje i usavršavanje (čl. 19, NN 34/2014). U ostale poslove ubraja se izrada godišnjega plana i kurikulumu, individualnoga plana usavršavanja, provođenje ispita, stručno osposobljavanje te godišnje analize i samovrednovanje škole (čl. 19, NN 34/2014).

Uzimajući u obzir da stručni suradnik nije samo pedagog, već su to i knjižničari, psiholozi i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, članak 20. Pravilnika o tjednim radnim obvezama detaljnije definira ulogu pedagoga. Stručni suradnik pedagog planira, programira i obavlja pedagoške poslove, analizira djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole te sudjeluje u izradi godišnjeg plana i kurikulumu (čl. 20, NN 34/2014). Osim toga, pedagog savjetuje učitelje, druge stručne suradnike i roditelje, sudjeluje u donošenju i predlaganju pedagoških mjera, te u radu povjerenstva za upis i procjenu psihofizičkog stanja djece. Također prati učenike s teškoćama u razvoju, provodi preventivne programe,

¹³ prema narodne-novine.nn.hr: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html
(posljednji pristup: 15.06.2024.)

vodi pedagošku dokumentaciju, surađuje s ustanovama, stručno se usavršava i radi na unapređivanju odgojno-obrazovne djelatnosti škole (čl. 20, NN 34/2014).

Kao što je već spomenuto, pedagog aktivno sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa, počevši od planiranja i izrade programa, pa sve do provođenja nastave i evaluacije rezultata te kontinuirano radi na poboljšanju svih aspekata rada institucije. Kako Ledić et al. (2013) navode, mnogi autori su pokušali sistematizirati rad pedagoga na različite načine. Primjerice, Petrović (1976, prema Ledić et al., 2013:54) klasificira aktivnosti na „operativne, instruktivne i analitičke“. Jurman (1987, prema Ledić et al., 2013) i Svetić (1979, prema Ledić et al., 2013) strukturiraju poslove prema subjektima s kojima pedagog surađuje. Rozmarić (1979, prema Ledić et al., 2013) grupira sadržaj rada prema funkcijama poput planiranja škole ili savjetodavnog rada s učenicima. Jurić et al. (2013, prema Ledić et al., 2013), Milat i Sunko (1977, prema Ledić et al., 2013) i Prosvjetni savjet Hrvatske (1986, prema Ledić et al., 2013) fokusiraju se na „faze radnog procesa: pripremu, izvođenje, vrednovanje i unapređivanje aktivnosti“ (Ledić et al., 2013:54).

Popović i Anđelković (2017) definiraju devet područja rada pedagoga: planiranje i programiranje nastave, provođenje edukacijskih aktivnosti, pružanje individualne podrške i mentorstva učenicima, suradnju s roditeljima i obiteljima, kontinuirano stručno usavršavanje, vođenje pedagoških timova, savjetovanje i podršku u rješavanju problema učenika, evaluaciju učeničkog napretka te suradnju s vanjskim institucijama i dionicima u obrazovnome procesu. Autorice spominju nedostatak u definiciji konkretne uloge pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi zbog toga što, iako je teorijski propisana, djelatnost pedagoga u svakodnevici izgleda potpuno drugačije te spominju kako je pedagog, uz ravnatelja, odgovoran za cjelokupnu strukturu odgojno-obrazovne ustanove te autorice spominju moguće profesionalne zamke – preuzimanje uloga koje nisu striktno vezane uz pedagoški rad (Popović i Anđelković, 2017).

Američki filozof i psiholog John Dewey ističe konstrukt pedagoga kao reflektivnoga praktičara, odnosno učenja isključivo relevantnoga i korisnoga sadržaja (Vračar i Milovanović, 2014:39). Pedagog treba dubinski analizirati svoj profesionalni doprinos i razmotriti kako može unaprijediti kvalitetu obrazovnog procesa kroz suradnju s

kolegama, roditeljima, učenicima i lokalnom zajednicom te planirati buduće korake i akcije za poboljšanje rada u ustanovi. Proučavanje vlastitih metoda je najizravniji način poboljšanja rada pedagoga, što rezultira boljim radom cijele ustanove. Bitno je istaknuti kako refleksivna praksa uključuje redovito samovrednovanje, otvorenost za promjene te kontinuirano praćenje i prilagodbu vlastitog rada, a ne samo reakciju na izazove ili probleme (Vračar i Milovanović, 2014).

Prema Jurić et al. (2001), različite funkcije pedagoške djelatnosti usmjerene su na sveobuhvatan razvoj obrazovnog procesa. Operativna funkcija omogućava praktičnu provedbu aktivnosti, dok studijsko-analitička prati teorijske postavke i ciljeve učenja (Jurić et al., 2001). Informativno-dokumentacijska funkcija analizira potrebe sudionika i poboljšava komunikaciju, a instruktivna funkcija poučava sudionike gledajući ustanovu kao organizaciju koja uči (Jurić et al., 2001). Savjetodavno-terapijska funkcija usklađuje se s razvojnim problemima djece i potrebama učitelja, istraživačka funkcija prikuplja informacije za unaprjeđenje razvoja, dok normativna osigurava poštivanje standarda i kvalitete rada (Jurić et al., 2001).

Vračar i Maksimović (2017:219) provode istraživanje s ciljem određivanja profesionalnih zadataka pedagoga u školama i identificiranja kompetencija koje omogućuju efikasno sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu, uzimajući u obzir razlike u iskustvu i vrsti škole u kojoj rade. Rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da ispitanici kao dominantnu profesionalnu aktivnost drže savjetodavni rad s učenicima, nakon čega slijedi i savjetodavni rad s nastavnicima (Vračar i Maksimović, 2017). Najvažnijim kompetencijama za profesionalno djelovanje smatraju se vještine stečene u praktičnom radu, komunikacijske vještine i sposobnost djelovanja u timskom okruženju (Vračar i Maksimović, 2017). S druge strane, rezultati istraživanja pokazuju da školski pedagozi provode manji dio svoga radnoga vremena u aktivnostima suradnje s lokalnom zajednicom i sudjelovanju u projektima te analitičko-istraživačkome radu, gdje su liderske vještine ključne (Vračar i Maksimović, 2017).

Važno je istaknuti kako je zanimljiv prijevor između tekstova Popović i Anđelković (2017) te Vračar i Maksimović (2017) koji leži u njihovim perspektivama i metodologijama pristupa definiranju uloge pedagoga. Popović i Anđelković (2017)

detaljno razmatraju devet područja rada pedagoga, ističući nedostatak jasne praktične definicije uloge u odgojno-obrazovnim ustanovama te naglašavaju širok spektar aktivnosti koje pedagog može preuzeti, ponekad i izvan striktno pedagoškog konteksta. S druge strane, Vračar i Maksimović (2017) kroz istraživanje identificiraju savjetodavni rad s učenicima i nastavnicima kao glavne profesionalne aktivnosti pedagoga, ističući važnost praktičnih vještina, komunikacije i timskog rada. Autorice također ističu kako pedagozi manje vremena provode u aktivnostima suradnje s lokalnom zajednicom i analitičko-istraživačkome radu, čime se razlikuje njihov operativni fokus od teorijske opsežnosti prikazane u radu Popović i Anđelković (2017).

Smatram kako tekstovi odražavaju različite pristupe i perspektive na ulogu pedagoga, što može obogatiti razumijevanje i unaprijediti praksu u ovom području. Popović i Anđelković (2017) naglašavaju širok spektar aktivnosti pedagoga, odnosno ono što može biti korisno za isticanje fleksibilnosti i prilagodljivosti uloge pedagoga. Dok ovaj pristup omogućava pedagozima da preuzmu različite zadatke i odgovornosti, čak i izvan tradicionalnog pedagoškog konteksta, čime se može osigurati sveobuhvatna podrška učenicima, pristup koji Vračar i Maksimović (2017) predlažu fokusira se na savjetodavni rad s učenicima i nastavnicima, što je praktično i specifično. Njihov naglasak na praktične vještine, komunikaciju i timski rad može pomoći pedagozima da se usmjere na ključne aktivnosti koje direktno utječu na dobrobit učenika i učinkovitu suradnju unutar škole. Smatram kako oba pristupa imaju svoje prednosti - prvi naglašava širinu i fleksibilnost uloge pedagoga, dok drugi pruža fokusiran i praktičan pristup koji može osigurati specifične, mjerljive rezultate. Idealno, integracija oba pristupa mogla bi pružiti najpotpuniju sliku i unaprijediti praksu pedagogije, kombinirajući široku perspektivu aktivnosti s praktičnim, usmjerenim djelovanjem.

4.2 Kritičko-pedagoško određenje uloge pedagoga

Za razliku od formalno-zakonodavnog određenja uloge pedagoga, koje se fokusira na pridržavanje zakonskih okvira i institucionalnih pravila, kritičko-pedagoško određenje naglašava refleksiju, kritičko mišljenje i društvenu promjenu. Freireove ideje u kritičkoj pedagogiji ističu obrazovanje kao praksu slobode, gdje su dijalog i suradnja između učitelja i učenika od velike važnosti (Schugurensky, 1998). Centralno načelo je osvještavanje učenika o društvenim nepravdama i opresiji, potičući ih da prepoznaju

svoju ulogu u društvu. Kroz osnaživanje, Freire zagovara da učenici postanu aktivni agenti promjene, koristeći kritičko razmišljanje kako bi preispitali postojeće društvene strukture i djelovali za društvenu transformaciju (Schugurensky, 1998). Freireova "Pedagogija potlačenih" (1970) ističe važnost osvještavanja potlačenih kako bi se oslobodili od opresivnih struktura moći kroz obrazovanje koje potiče dijalog, kritičko razmišljanje i djelovanje (Freire, 2000). Smatram da u kontekstu stvaranja LGBT+ inkluzivnoga prostorno- materijalnoga okruženja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, Freireove ideje naglašavaju ulogu pedagoga kao agenta promjene. Pedagozi mogu primijeniti principe Freireove kritičke pedagogije kako bi osnažili učenike iz LGBT+ zajednice, potičući ih da prepoznaju i izazovu društvene nepravde te aktivno sudjeluju u stvaranju inkluzivnog okruženja. To uključuje stvaranje prostora za dijalog, poticanje empatije i razumijevanja među učenicima, prilagodbu nastavnih metoda i materijala kako bi se odražavala raznolikost seksualnih orijentacija i rodnih identiteta te promicanje kritičkog razmišljanja o društvenim pitanjima povezanim s LGBT+ pravima i inkluzijom. Pedagozi mogu biti katalizatori pozitivnih društvenih promjena tako što će podržavati i osnaživati učenike da se bore za pravednije i inkluzivnije društvo.

4.3 Kompetencijsko određenje uloge pedagoga

Kao posljednju domenu određenja uloge pedagoga izabrao sam kompetencije pedagoga. Dok se formalno-legislativno određenje uloge pedagoga fokusira na zakonske okvire i institucionalna pravila, a kritičko-pedagoško određenje naglašava refleksiju, kritičko mišljenje i društvenu promjenu, kompetencijsko određenje ističe potrebna znanja, vještine i sposobnosti za učinkovito obavljanje pedagoških zadataka.

Staničić (2001) navodi kompetencije: osobne, razvojne, stručne, socijalne i akcijske. Osobne kompetencije obuhvaćaju emocionalnu inteligenciju, samosvijest i samopouzdanje, što je ključno za uspješno vođenje učenika. Razvojne kompetencije podrazumijevaju sposobnost prepoznavanja i poticanja individualnih potreba i potencijala učenika kako bi im omogućili optimalan rast i razvoj (Staničić, 2001). Stručne kompetencije obuhvaćaju temeljito poznavanje pedagoških metoda, teorija učenja i prilagodljivost u primjeni istih (Staničić, 2001). Socijalne kompetencije pedagoga podrazumijevaju sposobnost uspostavljanja pozitivnih odnosa s učenicima, kolegama i roditeljima te efikasno rješavanje konflikata (Staničić, 2001). Akcijske kompetencije

obuhvaćaju sposobnost planiranja, organiziranja i provedbe nastavnih aktivnosti, kao i kontinuirano vrednovanje i prilagođavanje pedagoškoga procesa radi postizanja optimalnih rezultata učenja (Staničić, 2001). Jurić et al. (2001:54, prema Popović i Anđelković, 2017:295) spominju sustavno stručno usavršavanje pedagoga kao „osnovnu pretpostavku profesionalnog djelovanja“.

Kako Kovač et al. (2022) navode, stručno-pedagoške kompetencije obuhvaćaju širok spektar znanja i vještina potrebnih za planiranje, provođenje i evaluaciju obrazovnih aktivnosti te primjenu pedagoških metoda i teorija u praksi. Međuljudski odnosi i rad s ljudima uključuju sposobnost uspostavljanja pozitivnih i podržavajućih odnosa s učenicima, kolegama i roditeljima te vještine komunikacije i rješavanja konflikata (Kovač et al., 2022). Organizacijsko-razvojne kompetencije odnose se na sposobnost vođenja pedagoških timova, sudjelovanje u razvoju školskih projekata i kontinuirano praćenje inovacija u području obrazovanja (Kovač et al., 2022). Poznavanje procesa odgoja i obrazovanja obuhvaća temeljito razumijevanje teorija učenja, razvojnih faza i individualnih potreba učenika (Kovač et al., 2022). Upravno-administrativne kompetencije uključuju poznavanje zakonskih i administrativnih propisa, organizaciju raznih aktivnosti te upravljanje resursima i kadrovima u školskome okruženju, dok radno-izvršne kompetencije obuhvaćaju praktične vještine potrebne za učinkovito obavljanje svakodnevnih zadataka u pedagoškoj praksi, uključujući prilagodljivost, efikasnost i profesionalno ponašanje (Kovač et al., 2022).

Gonzalez i Wagenaar (2003) navode određenje kompetencija pedagoga u okviru europskoga projekta Tuning, gdje se pedagoške kompetencije povezuju s različitim ishodima obrazovanja i daju detaljan prikaz učeničkih/studentskih kompetencija nakon dužega ili kraćega obrazovnog ciklusa. Kompetencije se u ovome konceptu dijele na generičke i predmetno-specifične, koje se pak dijele u tri skupine: instrumentalne, interpersonalne i sistemske (Vizek Vidović, 2009, prema Vračar i Maksimović, 2017).

Goleman (2000, prema Škutor, 2016) navodi emocionalne kompetencije nužne za uspješan rad pedagoga: razumijevanje vlastitih emocija, sposobnost upravljanja njima, samomotivacija, empatija prema učenicima, sposobnost uspostavljanja emocionalnih veza te znanje o primjeni socijalnih vještina. Pedagog koji ima svijest o vlastitim emocijama može bolje procijeniti i unaprijediti svoje postupke, dok sposobnost

upravljanja emocijama omogućuje objektivnost u donošenju odluka (Goleman, 2000, prema Škutor, 2016). Samomotivacija potiče kontinuirani rad i zadovoljstvo postignućima, dok empatija omogućuje razumijevanje učeničkih emocija i prilagodljivost u postupcima prema njima (Goleman, 2000, prema Škutor, 2016).

Ranije u radu dotaknuo sam se četiriju područja kompetencija, koje razni autori (Goleman, 2000, prema Škutor, 2016; Gonzalez i Wagenaar, 2003; Vizek Vidović, 2009, prema Vračar i Maksimović, 2018) vide kao nužnima za ostvarivanje različitih ishoda obrazovanja, ali i uspješan rad pedagoga: instrumentalne, interpersonalne, sistemske i emocionalne. Osim toga, Chen-Hayes i Getch (2015) i Mason i McMahon (2009, prema Beck 2019) spominju važnost ravnatelja i školskih savjetnika (eng. „school counselors“) u izgradnji i stvaranju pravednih, inkluzivnih i sigurnih okruženja za sve učenike.

Prema istraživanju Ledić et al. (2013), važnost kompetencija školskih pedagoga ovisi više o radnom mjestu nego o radnom iskustvu ispitanika. Istraživanje također pokazuje da visoko obrazovanje slabo doprinosi razvoju kompetencija zbog loše povezanosti s praksom, dok programi stručnog usavršavanja imaju veći utjecaj od visokoškolskog obrazovanja, i dalje su niže ocijenjeni u odnosu na važnost kompetencija (Ledić et al., 2013). Rezultati sugeriraju potrebu za revizijom inicijalnog obrazovanja i jačim povezivanjem teorije s praksom (Ledić et al., 2013).

U ovome trenutku smatram važnim osvrnuti se i na temeljne koncepte pedagogije. Herbartov pedagoški takt (Anhalt, 2012) naglašava važnost prilagodbe nastavnoga procesa individualnim potrebama i sposobnostima učenika. Također važan pojam, obrazovljivost (njem. „Bildsamkeit“), označava čovjekovu sposobnost oblikovanja ili formiranja, posebice u obrazovnome kontekstu (Salmen, 2020). Osobno smatram da u kontekstu stvaranja LGBT+ inkluzivnoga prostora u odgojno-obrazovnoj ustanovi, pedagog treba primjenjivati razne kompetencije kako bi izgradio povjerenje i podršku među osobama koje su pripadnici LGBT+ zajednice, pokazujući empatiju i senzibilnost prema njihovim specifičnim izazovima. Za prilagodbu nastavnih metoda i materijala, kako bi odražavali inkluzivnost prema LGBT+ osobama te razvoj inovativnih pristupa u radu s njima, pedagoški takt je izrazito važan. Važnu ulogu u stvaranju sigurnoga i podržavajućega okruženja igraju i emocionalne kompetencije, omogućujući pedagogu da upravlja vlastitim emocijama tijekom interakcija s učenicima iz LGBT+ zajednice te da

pruži podršku koja ne samo da prihvaća njihovu seksualnu orijentaciju i rodni izričaj, već, kako Hope i Hall (2018) spominju, stvara inkluzivno, poticajuće i podržavajuće prostorno-materijalno okruženje. Integracija Herbatovog pedagoškog taktičkog pristupa s navedenim kompetencijama omogućila bi pedagogu da djeluje proaktivno i osjetljivo kako bi osigurao inkluzivno i podržavajuće okruženje za sve učenike, uključujući i one iz LGBT+ zajednice.

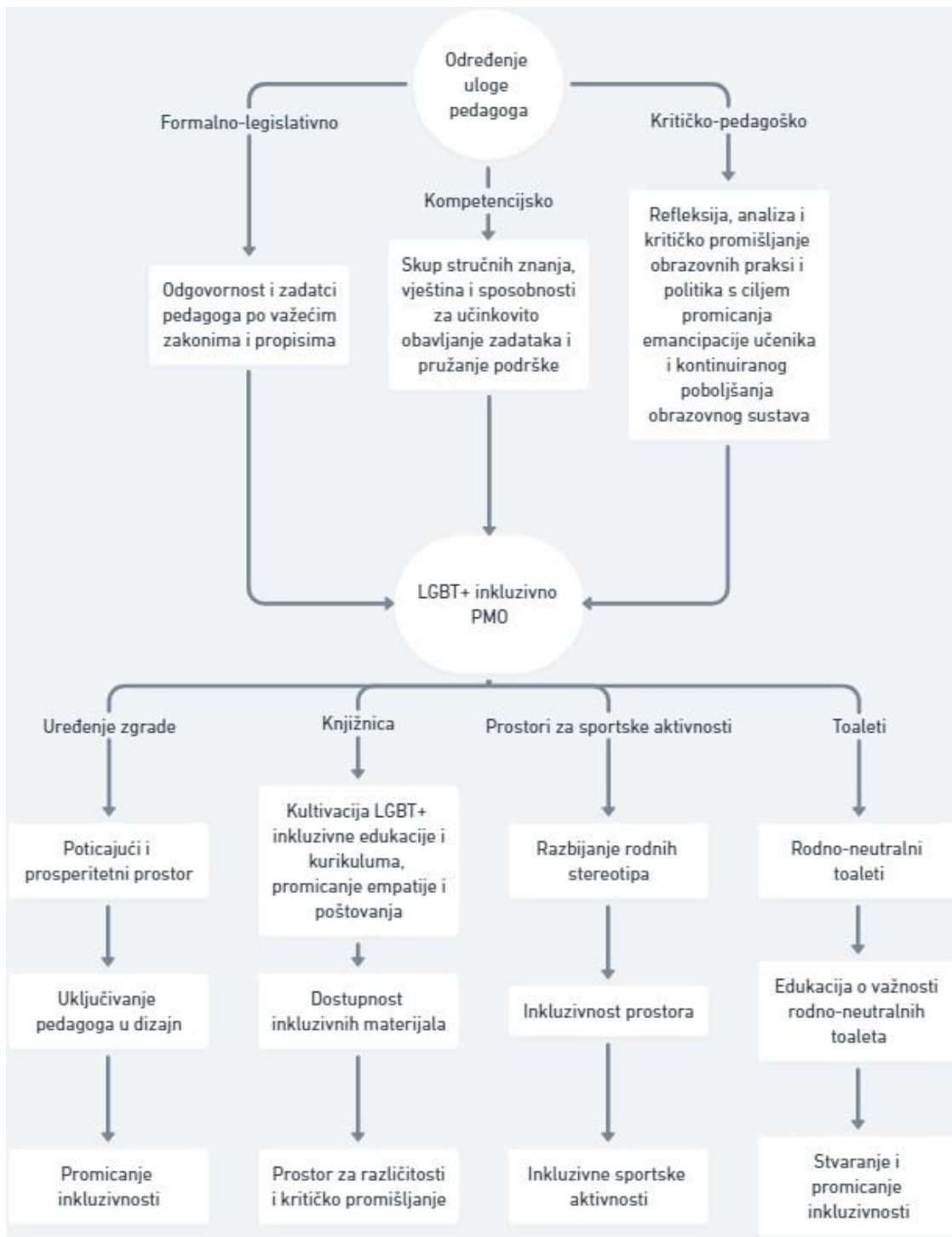
5. Uloga pedagoga u stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnoga okruženja odgojno-obrazovne ustanove

U ovome poglavlju smatram važnim spomenuti Bidell-ovu SOCCS-skalu (eng. „Sexual Orientation Counselor Competency Scale“), zbog toga što u nastavku predlažem svoj samoevaluacijski upitnik za pedagoge. Riječ je o instrumentu koji se koristi za procjenu kompetencija savjetnika ili terapeuta u radu s osobama različitih seksualnih orijentacija. SOCCS skala je razvijena kako bi se procijenila osjetljivost, znanje i vještine savjetnika u radu s LGBT+ osobama. Bidell (2005) navodi kako je skala proizašla iz želje za proširenjem skale za multikulturalne kompetencije savjetnika te se SOCCS skala sastoji od različitih područja, poput poznavanja teorija seksualnosti, osviještenosti o vlastitim predrasudama, sposobnosti komunikacije s klijentima i pružanja podrške u procesu identiteta i prihvaćanja. Sastoji se od 42 pitanja na bazi Likertove skale, od kojih je 12 mjerilo stava, 18 je mjerilo znanja i 12 je mjerilo vještina (Bidell, 2005). Spomenuta skala može biti koristan alat za procjenu instrumentalnih, interpersonalnih, sistemskih i emocionalnih kompetencija (Vizek Vidović, 2009) pedagoga kao reflektivnoga praktičara i od velike pomoći u stvaranju inkluzivnoga LGBT+ prostora u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Smatram kako slična skala može uvelike unaprijediti LGBT+ inkluzivan rad u odgojno obrazovnoj ustanovi u Republici Hrvatskoj. Naime, istraživanje izvrsnih iskustava školskih savjetnika i ravnatelja s LGBT+ učenicima (Beck, 2019), navodi tri važne teme: „započelo je sa mnom“, zagovarački identitet te vjerodostojnost i samopouzdanje. Školski savjetnici i ravnatelji su istaknuli važnost refleksije i prethodnih iskustava u oblikovanju svojih identiteta te smatraju ta iskustva utjecajnim u vođenju njihovih napora za stvaranje podržavajućih okruženja za LGBT+ mladež (Beck, 2019). Razumijevanje kulture i klime njihove škole ključno je za ravnatelje, koji su težili modelirati inkluzivnost kroz kontakte s učenicima i volonterske aktivnosti u zajednici. Iako nisu naišli na značajan otpor, sudionici su priznali da inkluzivni napori zahtijevaju

mnogo strpljenja (Beck, 2019). Samo-identificirani LGBT+ sudionici vidjeli su učinkovitost u otvorenome izražavanju svojega identiteta na svojim radnim mjestima, pri čemu je kontinuirana samopromišljenost i svjesnost o svojoj školskoj zajednici bila ključna za njihova iskustva (Beck, 2019).

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju važan korak prema stvaranju inkluzivnijega i podržavajućega okruženja za LGBT+ mladež u odgojno-obrazovnim ustanovama. Istaknuta je važnost refleksije i prethodnih iskustava u oblikovanju identiteta zagovaranja među ravnateljima, što ukazuje na njihovu predanost i angažman u podržavanju LGBT+ učenika. Također je važno primijetiti da su samo-identificirani LGBT sudionici pronašli hrabrost i značenje u otvorenome izražavanju svojega identiteta na radnim mjestima, što može pružiti inspiraciju i podršku drugima u LGBT+ zajednici. Važno je nastaviti poticati ove napore za inkluziju i podržati izgradnju mreža podrške unutar obrazovnoga sustava kako bi se osigurala sigurna i podržavajuća okolina za sve učenike.

U nastavku ovoga poglavlja slijedi povezivanje sadržaja ovoga rada u jednu smislenu cjelinu. Predlažem shemu (Slika 2., dolje) koja povezuje spomenuta određenja uloge pedagoga (poglavlje 4.) s već ranije klasificiranim indikatorima LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove (poglavlje 3.). Shema je nastala kombiniranjem Slike 1. i opisa uloge pedagoga iz petog poglavlja ovoga rada. Uz shemu također vežem sve do sad istražene i opisane klasifikacije i indikatore koji se nalaze u ovome radu, vezane uz pojedine klasificirane indikatore PMO, odnosno određenje uloge pedagoga. Cilj sheme je vizualan prikaz povezanosti uloge pedagoga i indikatora LGBT+ inkluzivnoga PMO odgojno-obrazovne ustanove. Nadovezujući se na relevantne autore i radove, uz vlastiti autorski dodatak i kritičko stajalište, predlažem konkretne smjernice (djelomično spomenute u shemi), kojih se pedagog može držati, kako bi svoju ustanovu učinio inkluzivnom za LGBT+ zajednicu.



Slika 2. Shema povezanosti uloge pedagoga i klasifikacije LGBT+ inkluzivnoga PMO odgojno-obrazovne ustanove

Prvo područje na kojemu bih se za početak htio zadržati jest sam fizički prostor zgrade. Smatram kako pedagog ne može puno utjecati na fizički dizajn zgrade, ali svakako može utjecati na dizajn unutrašnjosti. Kao što već Kizilcec i Saltarelli (2019, prema Holeyton, 2020) spominju, okolišni signali su verbalni i vizualni koje učenici upijaju nesvjesno, a igraju iznimno veliku ulogu u usmjeravanju međusobne interakcije ljudi koji se nalaze u tome prostoru. Posebice želim staviti povećalo na ono što Hope i Hall (2018) spominju – nije riječ o sigurnome prostoru, već o prostoru koji potiče i gdje raste prosperitet. Sama konstrukcija „siguran“ prostor konotira opasnost, odnosno pretpostavlja da se LGBT+ zajednicu treba „zaštititi“ od nečega; stoga u ovome radu oštro izbjegavam konstrukciju „siguran prostor“, već koristim inkluzivan prostor. Ne vidim smisao u stvaranju prostora koji uključuje „sigurnost“ LGBT+ zajednice, a s druge strane isključuje sve ostale učenike. Isto govore Hope i Hall (2018) – ponuditi siguran prostor je najjednostavnije rješenje, dok je inkluzivan prostor radikalniji pristup i zahtijeva izričito mnogo truda i vremena. Osobno smatram kako bi se LGBT+ inkluzivnim prostorom uspio izbjeći „balončić“ kojega Hope i Hall (2018) spominju, zbog toga što, iako je Pride School izrazito dobar koncept za promicanje prava i vidljivosti djece s drugačijom seksualnom orijentacijom i rodnim identitetom, s druge strane isključuje svu ostalu djecu, koju bismo trebali učiti ravnopravnosti i toleranciji.

Mishra et al. (2017) spominju koncept šutnje prostora – on se obično koristi u kontekstu arhitekture i dizajna prostora i odnosi se na percepciju ili doživljaj prostora koji može utjecati na emocionalno stanje ili ponašanje ljudi unutar tog prostora. U kontekstu stvaranja LGBT+ inkluzivnog okruženja, ovo znači pažljivo dizajniranje prostora kako bi se signalizirala dobrodošlica, sigurnost i podrška – ono što Kizilcec i Saltarelli (2019:2) navode kao „taksonomiju okolišnih signala“. To uključuje uklanjanje nevidljivih barijera, uključivanje simbola inkluzivnosti, stvaranje prostora koji omogućavaju privatnost i zajedništvo te prikazivanje umjetničkih djela i informacija koje slave raznolikost (Kizilcec i Saltarelli, 2019). Takvi prostori smanjuju osjećaj anksioznosti i izolacije te potiču pozitivne emocionalne reakcije kod LGBT+ osoba, osjećajem prihvaćenosti i podržanosti (Kizilcec i Saltarelli, 2019). Šutnja prostora se može manifestirati kroz različite faktore poput arhitektonskih elemenata, osvjetljenja, boja, zvukova, i općenito organizacije prostora. Time se naglašava važnost prostora u oblikovanju našeg emocionalnog iskustva i interakcije s okolinom (Mishra et al., 2017). U kontekstu

stvaranja LGBT+ inkluzivnog prostorno-materijalnoga okruženja smatram kako primjena ovoga koncepta može značiti pažljivo dizajniranje prostora koji omogućuju osjećaj smirenosti, sigurnosti i prihvaćenosti za LGBT+ zajednicu. Kroz promišljeno korištenje arhitektonskih elemenata, osvjetljenja, boja i zvukova, pedagog može stvoriti okruženje koje podržava emocionalno zdravlje i dobrobit svih učenika, posebno LGBT+ zajednice. Tišina, kao oblikovana materija unutar prostora, može pružiti utočište i mjesto za refleksiju, čime se stvara inkluzivno i podržavajuće okruženje. Pedagog može aktivno promicati korištenje tišine kao oblikovnog elementa prostora kako bi stvorio prostor za utočište i poticanje refleksije, čime se postiže stvaranje LGBT+ inkluzivnoga PMO-a. Konkretno, pedagog može koristiti tehnike poput mindfulnessa, tihih kutaka, refleksivnih aktivnosti i pauza za promišljanje kako bi potaknuo tišinu i refleksiju u inkluzivnom prostoru. Ove tehnike pomažu inkluziji LGBT+ učenika stvaranjem sigurnog i podržavajućeg okruženja gdje mogu slobodno razmišljati i osjećati se prihvaćeno, bez straha od osude ili ometanja.

Pedagoga ovdje vidim u inicijativnoj i zagovarajućoj ulozi te on kao stručni suradnik može poduzeti niz koraka kako bi fizički prostor zgrade odgojno-obrazovne ustanove bio inkluzivan za LGBT+ zajednicu. Imajući u obziru kako se u odgojno-obrazovnim ustanovama obilježavaju različite obiljetnice, predlažem da se također obilježi i Mjesec ponosa, Dan sjećanja na žrtve transfobije ili slične aktivnosti kojima se učenicima može približiti LGBT+ tematika, objasniti zašto postoji povorka ponosa te prikazati povijest borbe za LGBT+ prava. Obilježavanje prostora primjerenim simbolima u znak podrške LGBT+ zajednici također je važan korak prema stvaranju LGBT+ inkluzivnoga prostora – postavljanje progresivne pride zastave na svima vidljivo mjesto i vješanje raznih plakata koji promiču inkluziju LGBT+ zajednice i toleranciju prema istoj.

Osim toga, pedagog može sudjelovati u organiziranju radionica, predavanja i seminara za učenike i osoblje o LGBT+ temama, pravima i izazovima te može surađivati s lokalnim LGBT+ organizacijama i grupama kako bi osigurao dodatnu podršku. Konkretno, pedagog može organizirati seriju radionica i seminara usmjerenih na LGBT+ teme kako bi educirao učenike i osoblje te potaknuo inkluzivno okruženje u školi. Radionice bi, primjerice, mogle uključivati teme poput osnovnih pojmova iz LGBT+ zajednice (kao što su rodni identiteti, seksualna orijentacija, razlike između spola i roda), kako prepoznati i

suzbiti stereotipe i predrasude, te kako pružiti podršku LGBT+ učenicima. Seminari bi se mogli fokusirati na pravne i društvene izazove s kojima se LGBT+ osobe suočavaju, uključujući pristupačnost obrazovanja, prava i zakonske zaštite, kao i strategije za stvaranje inkluzivnih i podržavajućih prostorno-materijalnih okruženja. Suradnja s lokalnim LGBT+ organizacijama mogla bi uključivati gostujuće predavače, panele rasprava ili resurse za daljnje obrazovanje o LGBT+ pitanjima. Pedagog bi kroz navedene aktivnosti mogao pridonijeti stvaranju školske klime koja promiče poštovanje različitosti i uvažavanje svih učenika bez obzira na njihovu seksualnu orijentaciju ili rodni identitet.

Sljedeći indikator koji smatram važnim za LGBT+ inkluzivno PMO odgojno-obrazovne ustanove jest knjižnica – ono što Gartley (2015) definira centrom zajednice ustanove. Osobno smatram kako je knjižnica često zanemareni aspekt odgojno-obrazovne ustanove, dok je zapravo najbolji izvor raznih resursa. Ona je centralno mjesto koje podržava obrazovanje, istraživanje i osobni razvoj učenika te pruža širok spektar resursa u obliku knjiga, časopisa, digitalnih materijala i drugih medija koji potiču akademski napredak, kritičko razmišljanje i širenje znanja. Osim toga, knjižnica je prostor gdje se potiče ljubav prema čitanju, razvija informacijska pismenost te podupire raznolikost interesa i potreba svih korisnika, čime igra značajnu ulogu u formiranju cjelovitog obrazovnog iskustva učenika. Vraćajući se na Hope i Hall (2018), najvažniji aspekt stvaranja inkluzivnoga prostora jest stvaranje poticajućega mjesta, ne sigurnoga mjesta. Istraživanja koja su proveli Goodwin (2018), Hicks i Kerrigan (2020) i Schrader (2009) prikazuju nedostatak literature usmjerene na LGBT+ zajednicu, odnosno svojevrsno priklanjanje literaturi usmjerenoj odraslim gej muškarcima, zanemarujući ostale seksualne orijentacije i rodne identitete.

Pedagoga ovdje vidim, zajedno s knjižničarem, kao inicijatora, kako bi odabrali i nabavili knjige, časopise i ostale materijale koji pokrivaju teme LGBT+ zajednice na osjetljiv i informativan način. Ovdje ističem knjižničara posebno, zbog toga što, kako Chapman (2014) navodi, knjižničari LGBT+ zajednicu često ne smatraju marginaliziranom zajednicom, te stoga ne razmišljaju o nabavljanju materijala i resursa, koji bi mogli zanimati učenike s drugačijom seksualnom orijentacijom ili rodnim identitetom. Goodwin (2018) i Hicks i Kerrigan (2020) također daju idealan prijedlog za kategorizaciju LGBT+ resursa u obliku ružičaste naljepnice – autori ističu kako na taj

način pripadnici LGBT+ zajednice mogu pronaći što žele i što ih zanima, a drugi se mogu sasvim slučajno upoznati s LGBT+ tematikom na taj način.

Važno je da knjižnični prostor bude siguran i podržavajući za sve učenike, bez obzira na njihovu seksualnu orijentaciju ili rodni identitet, te da knjižnični resursi budu dostupni i relevantni za sve članove zajednice odgojno-obrazovne ustanove. Naime, „knjižnice škola ne mogu si priuštiti 'neutralnost' dok se njihovi učenici bore da pronađu svoje živote i iskustva odražena u književnosti i informacijskim resursima“ (Gartley, 2015:10). Osoblje školske knjižnice treba slijediti etičke standarde koji zabranjuju isključivanje bilo kojeg segmenta populacije i treba aktivno raditi na stvaranju knjižnice koja vjerno odražava rodnu i spolnu raznolikost te podržava pravednije društvo.

Nadalje, osobno smatram kako sportska dvorana u odgojno-obrazovnoj ustanovi ima izuzetno važnu ulogu u fizičkom, emocionalnom i socijalnom razvoju učenika. Ona pruža prostor za razne sportske aktivnosti poput tjelesnoga odgoja, sportskih natjecanja, treninga i rekreativnih aktivnosti, što doprinosi općem zdravlju i dobrobiti učenika. Kroz sportske aktivnosti, učenici razvijaju motoričke sposobnosti, timski duh, disciplinu, poštovanje pravila i fer igru, te uče važnost redovite tjelesne aktivnosti za očuvanje zdravlja (Blašković et al., 1993). Sportska dvorana također služi kao mjesto za socijalizaciju i integraciju učenika različitih interesa i sposobnosti, potičući međusobno poštovanje i prijateljstva te često kao prostor za organizaciju različitih događanja i kulturnih aktivnosti, čime postaju središte zajedništva i identiteta (Blašković et al., 1993). Sportska dvorana ne samo da pruža prostor za tjelesni odgoj, natjecanja i rekreativne aktivnosti već je i platforma za promicanje zdravih navika i socijalne integracije među učenicima (Blašković et al., 1993). Pedagog vidim kao ključnog aktera u sportskim dvoranama odgojno-obrazovne ustanove, gdje kroz aktivnosti koje podržavaju razbijanje rodni stereotipa, promicanje inkluzivnosti prostora i organizaciju inkluzivnih sportskih aktivnosti promiče inkluzivnost odgojno-obrazovne ustanove. Pedagog također može aktivno raditi na stvaranju inkluzivnog okruženja potičući učenike svih rodni identiteta, seksualni orijentacija i sposobnosti da sudjeluju u raznolikim sportskim aktivnostima, čime se razbija tradicionalne rodne stereotipe vezane uz određene sportove. Kroz edukaciju i podršku, pedagog može poticati učitelje i trenere da prilagode treninge i natjecanja kako bi bili pristupačni svima, bez obzira na njihove fizičke sposobnosti ili

interese. Organizacija inkluzivnih sportskih aktivnosti može jačati međusobno poštovanje i socijalne vještine među učenicima. Osobno smatram kako pedagog aktivno može doprinijeti transformaciji sportske dvorane kao prostora gdje se potiče zdrav razvoj, inkluzivnost i zajedništvo.

Posljednji indikator koji smatram važnim jesu toaleti u sklopu odgojno-obrazovne ustanove. Iako sam ranije spomenuo kako pedagog ne može previše utjecati na fizički prostor, odnosno dizajn, same zgrade ustanove, opet vidim pedagoga u ulozi inicijatora u stvaranju rodno-neutralnih toaleta. Kao što sam već prije spomenuo, sama gradnja rodno-neutralnih toaleta je jeftinija u odnosu na odvojene toalete (Van Houtegem i Rogeist, 2023) i s ove strane smatram kako je ovo idealno rješenje za gradnju budućih odgojno-obrazovnih ustanova te bi se novac, koji je ušteden u svrhe opremanja i gradnje toaleta, mogao upotrijebiti u neke druge svrhe. S druge strane, Francis et al. (2022) spominju nužnost podizanja svijesti o rodno neutralnim toaletima zbog toga što, htjeli to ili ne, osobe s različitim rodnim identitetima i seksualnim orijentacijama postoje te bi se njima trebao osigurati prostor, gdje se oni osjećaju uključeno – ovdje se referiram na Hope i Hall (2018) te smatram kako odvojeni toaleti za osobe s različitim rodnim identitetima nisu rješenje. Pedagog ovdje igra kritičnu ulogu u promicanju rodne ravnopravnosti i zaštite transrodnih osoba i drugih rodnih identiteta. Predlažem kako pedagog može organiziranjem informativnih radionica i razgovora povećati svijest o izazovima s kojima se suočavaju transrodne osobe te osobe s drugim rodnim identitetima i istaknuti kako rodno neutralni toaleti doprinose osjećaju sigurnosti i prihvaćenosti. Kroz suradnju s upravom ustanove i roditeljima, pedagog može zagovarati za implementaciju tih toaleta kao dio šire inicijative za inkluzivnost i ravnopravnost. Jasno komunicirajući koristi i potrebu za rodno neutralnim prostorima, pedagog može pomoći u smanjenju stigmatizacije i poticanju kulture poštovanja i podrške prema svim rodnim identitetima.

Također želim istaknuti važnost opreza prilikom zagovaranja ili činjenja ovakvih prostornih intervencija, zbog toga što u izrazito transfobnim sredinama naglo uvođenje rodno neutralnih toaleta bez adekvatne pripreme i podrške može izazvati negativne reakcije i dodatno ugroziti LGBT+ učenike. Važno je prvo procijeniti školski kontekst i razinu prihvaćanja različitosti među učenicima, osobljem i roditeljima. Samo pažljivo i promišljeno uvođenje rodno neutralnih toaleta, uz osiguranje podrške i resursa, može

pomoći u izgradnji inkluzivnijeg i sigurnijeg školskog okruženja za LGBT+ učenike, dok se istovremeno minimizira rizik od dodatnih poteškoća u transfobnim kontekstima.

5.1 Samoevaluacijski upitnik za pedagoge

Rad zaključujem oblikovanjem samoevaluacijskoga upitnika za pedagoge (Prilog 1.), koji proizlazi iz istraživanja koje sam napravio u ovome radu. Autor upitnika sam u cijelosti ja, odnosno, upitnik se ne oslanja ni na koji postojeći instrument. Namijenjen je za procjenu i unaprjeđenje LGBT+ inkluzije u ustanovi, odnosno, daje pregled koliko pedagogova ustanova njeguje LGBT+ inkluzivno prostorno-materijalno okruženje. Upitnik, iako se odnosi na školu, namijenjen je pedagogu i vodstvu škole – pojedincima koji imaju najveći utjecaj na oblikovanje LGBT+ inkluzivnoga PMO. Da bi dali svoj doprinos, moraju primjećivati različite markere (ne)inkluzivnosti i o njihovu stanju u školi imati dovoljno znanja. „NE“ i „NE ZNAM“ odgovori pedagogu poslužiti kao marker domena u kojima je moguće napraviti pomak prema većoj inkluzivnosti PMO ustanove te ih iz tog razloga smatram iznimno bitnima. Sastoji se od 18 pitanja deriviranih iz četiri indikatora LGBT+ inkluzivnoga prostorno-materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove koja navodim prije u radu (poglavlje 3.1) – uređenje zgrade, opremljenost knjižnice, sportske dvorane i rodno-neutralni toaleti. Svako pitanje traži odgovor „DA“, „NE“ ili „NE ZNAM“. Pitanja uključuju već prije spomenute sadržaje u radu – procjenu prilagodbe prostora za sve učenike bez obzira na rodni identitet ili seksualnu orijentaciju, vidljivost LGBT+ inkluzivnih znakova, postojanje prostora za LGBT+ teme, promicanje različitosti i inkluzije kroz dekoracije, obučavanje osoblja, opremljenost knjižnice LGBT+ materijalima, prilagodbu sportskih aktivnosti i prostora za različite rodne identitete, dostupnost i održavanje rodno-neutralnih toaleta te suradnju s lokalnom zajednicom i LGBT+ udrugama. Upitnik omogućuje prikupljanje podataka, koje se zatim analiziraju kako bi se identificirale jake i slabe točke LGBT+ inkluzivnosti ustanove, a na temelju analize može se izraditi izvještaj s preporukama za unaprjeđenje LGBT+ inkluzivnosti u ustanovi. Smatram kako ovaj upitnik olakšava kvalitativnu procjenu stavova i percepcija pedagoga, identificira specifična područja koja zahtijevaju poboljšanja i pomaže u praćenju napretka u LGBT+ inkluzivnosti odgojno-obrazovne ustanove tijekom vremena, što čini ovaj upitnik korisnim alatom za evaluaciju i osvješćivanje uloge pedagoga kod LGBT+ inkluzivnosti u odgojno-obrazovnim

ustanovama, omogućujući strukturirano prikupljanje podataka i pružajući smjernice za daljnje akcije kako bi se stvorilo inkluzivnije i podržavajuće okruženje za sve učenike.

Na kraju rada nudim prijedlog za konkretan akcijski plan pedagoga za stvaranje LGBT+ inkluzivnog prostorno-materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove (Slika 3). U području uređenja zgrade, pedagog će postaviti postere, naljepnice i druge vizualne materijale na zidove koji promiču inkluzivnost i toleranciju, te će osmisliti strategiju za redovito osvježavanje ovih materijala kako bi se potaknula svijest i potpora za inkluzivne vrijednosti među učenicima i osobljem. U knjižnici će se opremiti raznovrsnim materijalima koji podržavaju inkluziju, uključujući knjige, časopise, slikovnice i radne materijale o različitim temama, a pedagog će poticati aktivnosti poput čitanja i diskusija koje promiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti. U sportskim prostorima će se osigurati pristupačnost za sve učenike te sudjelovati na edukacijama o inkluzivnom pristupu tjelesnom odgoju, uz implementaciju programa koji potiču timski rad i uključenost svih učenika bez obzira na njihove sposobnosti. Što se tiče toaleta, pedagog će osigurati pristupačnost i prilagodbe prema individualnim potrebama učenika, te će aktivno educirati osoblje i roditelje o važnosti osiguravanja sigurnog i ugodnog okruženja za sve. Ključne prepreke uključuju nedostatak resursa za prilagodbe i nedovoljnu edukaciju o inkluzivnosti među zaposlenicima i roditeljima, što će zahtijevati kontinuirani rad na podizanju svijesti i suradnji s vanjskim stručnjacima te lokalnom zajednicom i LGBT+ udrugama kako bi se osigurala podrška i resursi potrebni za ostvarenje inkluzivnog obrazovanja.



Slika 3. Akcijski plan pedagoga za stvaranje LGBT+ inkluzivnoga PMO odgojno-obrazovne ustanove

6. Zaključak

Prije nego što sam započeo pisanje ovog diplomskog rada, imao sam mnoga pitanja i nedostatke u znanju o ovoj temi, nadajući se da ću tijekom pisanja rasvijetliti određena pitanja i doći do konkretnog zaključka. Broj pitanja eksponencijalno je rastao tijekom traženja i čitanja literature, istraživanja i pisanja rada.

Zbog različitih kratica za opis queer zajednice, za potrebe ovog rada koristio sam jedinstveni marker – LGBT+. Razna istraživanja (Scheller-Boltz, 2017; Smith i Yost, 2023) pokazuju da ne postoji jedinstvena kratica za queer zajednicu i da definiranje zajednice može poništiti svrhu zajednice, koja treba biti otvorena i inkluzivna za široki spektar seksualnih orijentacija i rodni identiteta. Zatim je ponuđena definicija inkluzije s naglaskom na uključivanje LGBT+ zajednice i uspostavljena je definicija prostorno-materijalnog okruženja, s obzirom na različite termine korištene u postojećoj literaturi za isti koncept (Bošnjak, 1997). Opisivanje uloge pedagoga obuhvaća detaljno objašnjenje zadataka, odgovornosti i aktivnosti koje pedagog obavlja u određenom kontekstu, dok definiranje uloge precizira attribute, funkcije i ciljeve te uloge. S obzirom na osjetljivost teme i različitost polja djelatnosti pedagoga, odlučio sam se za opisivanje uloge. Iako na sam dizajn zgrade pedagog najčešće nema nikakav utjecaj, temeljem istraživanja predstavljenih u ovome radu, koja ukazuju na veliku važnost PMO u oblikovanju LGBT+ inkluzivnosti odgojno-obrazovne ustanove, predlažem da se čak prilikom planiranja i gradnje novih ustanova uključe različiti stručnjaci – pedagozi, arhitekti, psiholozi i LGBT+ aktivisti – kako bi se osiguralo da prostorno-materijalno okruženje podržava sve učenike bez obzira na njihov rodni identitet ili seksualnu orijentaciju. Takva suradnja može pomoći u izgradnji prostora koji ne samo da zadovoljava osnovne funkcionalne zahtjeve, već i aktivno promiče LGBT+ inkluziju, sigurnost i podršku za sve. Mimo arhitekture zgrade, postoje brojni elementi na koje pedagog ima utjecaj, a koji su u radu detaljno opisani. Rodno-neutralni toaleti, knjižnice opremljene LGBT+ literaturom i sportske dvorane prilagođene za sve učenike, mogu značajno doprinijeti pozitivnom razvoju stavova i osjećaja pripadnosti među učenicima, stvarajući bolje uvjete za učenje i razvoj. Pedagog bi trebao biti prva osoba koja se zalaže za boljitak svih uključenih u nastavni proces u okviru odgojno-obrazovne ustanove koju vodi, te tako dolazim do zaključka da pedagog ima inicijativnu i zagovarajuću ulogu u promicanju prava LGBT+ zajednice u svojoj ustanovi. Fokusirao sam se na četiri područja odgojno-obrazovne

ustanove – uređenje zgrade, knjižnicu, sportske prostore i toalete s aspekta uloge pedagoga u promicanju inkluzije i stvaranju LGBT+ inkluzivnog prostorno-materijalnog okruženja. Ipak, smatram da ne treba sve počivati na leđima pedagoga kao inicijatora svega navedenog. Lokalna zajednica je važan partner u radu svake odgojno-obrazovne ustanove i pedagoga, te smatram da uključivanje lokalne zajednice može uvelike pomoći u stvaranju LGBT+ inkluzivnog prostora. Rad s raznim queer udrugama može pedagogu pružiti dodatnu podršku i drugačiji pogled na određene stavke. Kontinuiranom edukacijom stručnog osoblja škole, proširivanjem financijskih resursa i primjenom dobrih međunarodnih praksi pruža se velika šansa za napredak i poboljšanje radne etike, kao i povećanje zadovoljstva učenika. Uloga pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi je široka i složena, obuhvaćajući razne aspekte obrazovanja, razvoja učenika i suradnje s različitim dionicima. Kao važnu fusnotu, moram napomenuti opreznost prilikom inkluzije LGBT+ zajednice u odgojno-obrazovni proces, zbog toga što naglo uvođenje, bez potrebne edukacije, može dovesti do odbijanja i povećavanja netolerancije prema zajednici.

Moram također istaknuti kako ovaj rad ima svoja ograničenja. U sljedećih pet točaka ću ukratko pojasniti ista. Prvo, rad se fokusira na četiri specifična područja odgojno-obrazovnih ustanova – uređenje zgrade, knjižnicu, sportske prostore i toalete – što može ograničiti sveobuhvatnost pristupa stvaranju LGBT+ inkluzivnog prostora, zbog toga što postoje i drugi važni aspekti poput kurikuluma, nastavnih metoda i međuljudskih odnosa, koji također igraju važnu ulogu u stvaranju LGBT+ inkluzivnog okruženja. Drugo, korištenje jedinstvenog markera LGBT+ zajednice može pojednostaviti i homogenizirati iskustva unutar zajednice, koja su zapravo vrlo raznolika. Treće, rad se oslanja na postojeću literaturu koja može imati ograničenja u pogledu geografskog i kulturnog konteksta, što znači da preporuke možda neće biti univerzalno primjenjive. Četvrto, političke i zakonodavne prepreke koje se spominju mogu značajno varirati između različitih država i regija, što može otežati primjenu preporuka u nekim kontekstima. Naposljetku, peto, uključivanje lokalne zajednice i queer udruga kao važnih partnera u stvaranju inkluzivnog prostora može biti izazovno u sredinama gdje su društveni stavovi prema LGBT+ zajednici izrazito negativni. Ovime želim ukazati na potrebu za daljnjim istraživanjima i prilagodbama kako bi se osigurala učinkovita i održiva (prosperitetna i poticajuća) inkluzija LGBT+ osoba u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Smatram kako buduća kvalitativna empirijska istraživanja i kvantitativne analize utjecaja specifičnih inkluzivnih mjera mogu pružiti dublje uvide u stvarna iskustva i percepcije uključenih aktera. Komparativne analize, kako međunarodne usporedbe tako i analize različitih regija unutar jedne države, mogu identificirati najbolje prakse i prilagoditi ih lokalnim kontekstima. Dugoročne studije koje prate utjecaj inkluzivnih politika tijekom vremena također su od velike važnosti za procjenu njihovih trajnih efekata na akademski uspjeh, mentalno zdravlje i društvenu integraciju LGBT+ učenika. Osobnog sam stava da u Republici Hrvatskoj postoji praznina koja bi se navedenim istraživanjima trebala popuniti.

Za kraj ovog rada želim istaknuti osobni osvrt i apel. Iako su političke, zakonodavne i druge prepreke neizbježne, pedagog ne smije zanemariti svoju ulogu u stvaranju inkluzivnog prostora za sve učenike. Pedagog ne mora biti superheroj, ali mora biti refleksivan praktičar, suradnik i podrška svakoj osobi u svojoj ustanovi. Samo zajedničkim naporima možemo stvoriti obrazovni sustav u kojem se svatko osjeća prihvaćeno i podržano, bez obzira na svoju seksualnu orijentaciju ili rodni identitet.

7. Popis literature

- Anhalt, E. (2012). Bildsamkeit / Erziehungsbedürftigkeit. U U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (ur.), *Handbuch Erziehung* (str. 124–143). Klinkhardt. ISBN 3-8252-8488-3
- Asplund, N. R., & Ordway, A. M. (2018). School Counseling Toward an LGBTQ-Inclusive School Climate: Implementing the SCEARE Model. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 12*(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/15538605.2018.1421115>
- Bartulović, M., & Kušević, B. (2014). Interkulturalna homofobija: LGBTIQ (ne)vidljivost u odgojno-obrazovnom kontekstu. *Pedagogijska istraživanja, 11*(2), 229–246.
- Bartulović, M., & Kušević, B. (2020). Uprostorivanje seksualne i rodne različitosti u odgojno-obrazovnim ustanovama. *Sociologija i prostor, 58*(2), 127–145.
- Beck, M. J. (2020). “It began with me”: An exploration of exemplary school counselor and principal experiences with LGBT students. *Journal of LGBT Youth, 17*(4), 432–452. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1680591>
- Bidell, M. P. (2005). The Sexual Orientation Counselor Competency Scale: Assessing Attitudes, Skills, and Knowledge of Counselors Working With Lesbian, Gay, and Bisexual Clients. *Counselor Education and Supervision, 44*(4), 249–260. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb01755.x>
- Blašković, M., Matković, B., & Matković, B. (1993). Utjecaj tjelesne aktivnosti na razvoj nekih bazičnih motoričkih sposobnosti kod dječaka. *Kineziologija 25*(1), 33–38.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Alinea. ISBN 953-180-056-1
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. ISBN 9789538115622

Bovens, L., & Marcoci, A. (2023). The gender-neutral bathroom: a new frame and some nudges. *Behavioural Public Policy*, 7(1), 1–24. <https://doi.org/10.1017/bpp.2020.23>

Chapman, M. V., & Evans, C. B. R. (2014). Bullied youth: The impact of bullying through lesbian, gay, and bisexual name calling. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(6), 644–652. <https://doi.org/10.1037/ort0000031>

Chen-Hayes, S. F., & Getch, Y. Q. (2015). Leadership and advocacy for every student's achievement and opportunity. U B. T. Erford (ur.), *Transforming the school counseling profession* (str. 194–241). Pearson.

Cook, V. A., & Hemming, P. J. (2011). Education spaces: Embodied dimensions and dynamics. *Social & Cultural Geography*, 12(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/14649365.2011.542483>

Dragowski, E. A., McCabe, P. C., & Rubinson, F. (2016). Educators' reports on incidence of harassment and advocacy toward LGBTQ students. *Psychology in the Schools*, 53(2), 127–142. <https://doi.org/10.1002/pits.21895>

Dunne, L., Hallett, F., Kay, V., & Woolhouse, C. (2017). Spaces of inclusion: Investigating place, positioning and perspective in educational settings through photo-elicitation. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 21–37. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348546>

Elijaš, A. (2022). *Vidljivost LGBTIQ tematike u hrvatskim srednjoškolskim udžbenicima*. [Diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu].

Erickson-Schroth, L., & Jacobs, L. A. (2017). *"You're in the Wrong Bathroom!": And 20 Other Myths and Misconceptions About Transgender and Gender-Nonconforming People (Myths Made in America Book 6)*. Beacon Press. ISBN 978-0807033890

Francis, J., Sachan, P., Waters, Z., Trapp, G., Pearce, N., Burns, S., Lin, A., & Cross, D. (2022). Gender-Neutral Toilets: A Qualitative Exploration of Inclusive School Environments for Sexuality and Gender Diverse Youth in Western Australia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph191610089>

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed (30th anniversary ed.)*. Bloomsbury. ISBN 9780826412768

Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 103–116. <https://hrcak.srce.hr/clanak/174452>

Gartley, E. (2015). LGBTQ curriculum inclusion: The role of the school library. U L. H. Das, S. Brand-Gruwel, J. Walhout & K. Kok (ur.), *The School Library Rocks: Processings of the 44th International Association of School Librarianship (IASL) Conference 2015* (str. 143–157). Open Universiteit.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project Phase 1*. University of Deusto Press.

Goodwin, G. (2018). *A helping hand for queer & questioning youth—provision for young LGBTIQ people in Irish public libraries* [Doktorska disertacija, Dublin Business School].

Hargreaves, D. H. (1999). *The Knowledge-Creating School*. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>

Hasenbush, A., Flores, A. R., & Herman, J. L. (2019). Gender identity nondiscrimination laws in public accommodations: A review of evidence regarding safety and privacy in public restrooms, locker rooms, and changing rooms. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC*, 16(1), 70–83. <https://doi.org/10.1007/s13178-018-0335-z>

Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung: Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels*. W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG. ISBN 978-3-17-021099-8

Hicks, P., & Kerrigan, P. (2020). An intersectional quantitative content analysis of the LGBTQ+ catalogue in Irish public libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(4), 1–12.

Hodžić, A., & Lezbijska organizacija Rijeka „LORI“. (2022). *LGBTIQ I RODNA RAVNOPRAVNOST NA PAPIRU: Izvještaj o analizama predmetnih kurikuluma, kurikuluma međupredmetnih tema i nastavnih materijala*. Lezbijska organizacija Rijeka „LORI“.

Holeton, R. (2020). *Toward Inclusive Learning Spaces: Physiological, Cognitive, and Cultural Inclusion and the Learning Space Rating System*. Educase. <https://er.educause.edu/articles/2020/2/toward-inclusive-learning-spaces>

Holser, A. (2022). *Gender-inclusive & All-inclusive Design. Design Strategies for Restroom & Locker Room Facilities*. Opsi Architecture. <https://opsisarch.com/wp-content/uploads/2022/06/Opsi-Architecture-Gender-Inclusive-Facilities-Design-Strategies-Case-Study.pdf>

Hope, M. A., & Hall, J. J. (2018). 'Other spaces' for lesbian, gay, bisexual, transgendered and questioning (LGBTQ) students: positioning LGBTQ-affirming schools as sites of resistance within inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1195–1209. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1500273>

Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., & Van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, 74(2), 171–193.

Ilić, M. (2009). Obrazovno-vaspitni efekti inkluzivne nastave. *Pedagogija*, 64(1), 97–111.

Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139–157.

Jaekel, K. S. (2017). Engaging in inclusion: Cultivating LGBTQ students' sense of belonging through a critical place-based curriculum. *International Journal of Critical Pedagogy*, 8(1), 129–148.

Jørgensen, C. R., & Allan, J. (2022). Our school: our space – inclusion and young people's experiences of space within an English secondary free school. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073059>

Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., & Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog*. Ministarstvo prosvjete i športa.

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39–47.

Kizilcec, R. F., & Saltarelli, A. J. (2019). Psychologically inclusive design: Cues impact women's participation in STEM education. In Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '19) 474, 1–10. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3290605.330070>

Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T., & Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. U: M. Đukić, M. Oljača, S. Kostović, J. Đermanov, & M. Kosanović (ur.), *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse. Tematski zbornik*. (str. 1–17). Filozofski fakultet u Novom Sadu. ISBN 978-86-6065-094-0

Kovač, V., Ledić, J., & Vignjević Korotaj, B. (2022). Kompetencije pedagoga. U D. Vican, J. Ledić, & I. Radeka (ur.), *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 83–105). Sveučilište u Zadru. ISBN 978-953-331-368-9

Kovic, A., Hampson, P., & Gonsiorek, J. C. (2015). Sexual identity and sexual orientation. U A. Bolin, & P. Whelehan (ur.), *The International Encyclopedia of Human Sexuality* (str. 1115-1354). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118896877>

Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:827486>

Markman, E. R. (2011). Gender identity disorder, the gender binary, and transgender oppression: Implications for ethical social work. *Smith College Studies in Social Work*, 81(4), 314–327.

Mishra, J., Shrivastava, V., & Singh, A. (2017). *Silence of Architecture* 8(1), 67–74.

Morris, J. F., Balsam, K. F., & Rothblum, E. D. (2002). Lesbian and bisexual mothers and nonmothers: Demographics and the coming-out process. *Journal of Family Psychology, 16*(2), 144–156.

Mtimkulu, M. M. (2022). *Promoting healthy school physical environments to improve learner academic performance: A framework for principals*. [Doktorska disertacija, North-West University].

Okuo, O. S. (2014). Montessori Education And The „Prepared Environment“. *International Journal of Innovative Research & Studies, 3*(7), 650–657.

Oltmann, S. M. (2016). “They kind of rely on the library”: School librarians serving LGBT students. *Journal of Research on Libraries and Young Adults, 7*(1). <http://www.yalsa.ala.org/jrlya/wp->

Popović, D., & Anđelković, A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 292–308). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Richters, J., Altman, D., Badcock, P. B., Smith, A. M., de Visser, R., Grulich, A. E., et al. (2014). Sexual identity, sexual attraction and sexual experience. *The Second Australian Study of Health and Relationships Sexual Health, 11*(5), 451–460.

Sadowski, M. (2016). *Safe is not enough. Better Schools for LGBTQ Students*. Harvard Education Press. <https://hep.gse.harvard.edu/9781612509426/safe-is-not-enough/>

Salmen, C. (2020). *J. F. Herbart on the Art of Teaching: Bildsamkeit and Pedagogical Tact in Education*. https://www.researchgate.net/profile/Christine-Becks/publication/339135793_J_F_Herbart_on_the_Art_of_Teaching_Bildsamkeit_and_Pedagogical_Tact_in_Education/links/5e401b45458515072d8ba55c/J-F-Herbart-on-the-Art-of-Teaching-Bildsamkeit-and-Pedagogical-Tact-in-Education.pdf

Scheller-Boltz, D. (2017). LGBT? LGBTQ+? LGBTTTQQFAGPBDSM? Or just: QUEER! Critical Remarks on an Acronym in Slavonic and Non-Slavonic Languages. U P. Handler., K. Kaindl, & H. Wochele (ur.), *Ceci n'est pas une festschrift. Texte zur*

Angewandten und Romanistischen Sprachwissenschaft für Martin Stegu (str. 279–291).
Logos.

Schrader, A. M. (2009). Challenging silence, challenging censorship, building resilience: LGBTQ services and collections in public, school and post-secondary libraries. *Feliciter* 55(3), 107–109. <https://doi.org/10.7939/R3R785R8X>

Schugurensky, D. (1998). *The Legacy of Paulo Freire: A Critical Review of His Contributions*.

https://www.researchgate.net/publication/234755968_The_Legacy_of_Paulo_Freire_A_Critical_Review_of_His_Contributions

Serano, J. (2021). *Transgender People, Bathrooms, and Sexual Predators: What the Data Say*. Medium. <https://juliaserano.medium.com/transgender-people-bathrooms-and-sexual-predators-what-the-data-say-2f31ae2a7c06>

Skrefsrud, T. A. (2020). Teachers as intercultural bridge-builders: Rethinking the metaphor of bridge-building. *Teaching Theology & Religion*, 23(3), 151–162. <https://doi.org/10.1111/teth.12550>

Smith, T. E., & Yost, M. R. (2023). The power of self-identification: Naming the “plus” in LGBT+. U E. L. Zurbriggen & R. Capdevila (ur.), *The Palgrave handbook of power, gender, and psychology* (str. 233-255). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41531-9_14

Spiering, J., Green, L., & Dreeszen Bowman, J. (2023). LGBTQIA+ Inclusive School Library Research: A Systematic Literature Review. *School Library Research*, 26(1), 1–33

Stančić, Z. (2022). *Inkluzivna kultura u obrazovanju*. Carnet. https://www.carnet.hr/wpcontent/uploads/2022/06/ATTEND_prezentacija_Inkluzivno-obrazovanje_FIN.pdf

Staničić, S. (2001.) Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak* 142(3), 279–295.

Škutor, M. (2016). Roles of teachers in creating socio-emotional aspects of teaching. *Learning and Teaching*, 2(4), 706–716.

Šporer, Ž. (1990). Sociologija profesija – ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije. *Revija za sociologiju*, 22(3-4), 374-378. <https://hrcak.srce.hr/155043>

Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School Environments and Elementary School Children's Well-Being in Northwestern Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11(1), Article 510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00510>

Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7(1), 123–132.

Van Hautegeem, K., & Rogeist, W. (2023). *Nooit meer file aan het damestoilet*. EOSWetenschap. <https://www.eoswetenschap.eu/festivaltoiletten>

Van Houdenhove, E., Gijs, L., T'Sjoen, G., & Enzlin, P. (2014). Asexuality: Few facts, many questions. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 40(3), 175–192.

Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vračar, M., & Maksimović, A. (2017). Perspektiva pedagoga; kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 214–235). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Vračar, M., & Milovanović, G. (2014). Položaj pedagoga u školama i analiza razvoja kompetencija u uslovima savremenih promena u obrazovanju. U N. Matović, V. Spasenović, & R. Antonijević (ur.), *Zbornik radova – Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 37–43). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju. ISBN 978-86-82019-76-3

Vučković Juroš, T., Dobrotić, I., & Zrinščak, S. (2014). Socijalna distanca i društveno okruženje. Manjinske skupine u postkomunističkim i južnoeuropskim zemljama. U J.

Baloban, K. Nikodem, & S. Zrinščak (ur.), *Vrednote u Hrvatskoj i Europi: komparativna analiza* (str. 227–257). Kršćanska sadašnjost. ISBN: 978-953-11-0894-2

Vujčić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Mali profesor. ISBN 978-953-7806-00-2

Zeković, A. S. (2013). *Crnogorska obrazovna politika i seksualna orijentacija: Zastupljenost LGBT tema u školskim programima i udžbenicima*. Centar za građansko obrazovanje (CGO). ISBN 978-86-85591-25-9

8. Prilog 1.

Samoevaluacijski upitnik za pedagoge

	Pitanje	NE	NE ZNAM	DA
1	Prostor škole prilagođen je svim učenicima bez obzira na njihov rodni identitet ili seksualnu orijentaciju.			
2	U školi postoje simboli koji jasno ukazuju na LGBT+ inkluzivnost škole.			
3	U školi postoji prostor za razgovore i radionice posvećene LGBT+ temama.			
4	Boje i dekoracije u hodnicima i učionicama promoviraju različitost i inkluziju.			
5	Vodstvo škole nastoji sve djelatnike upoznati s važnosti LGBT+ inkluzivnih vizualnih materijala.			
6	U knjižnici postoje knjige i drugi materijali koji se bave LGBT+ temama.			
7	U našoj knjižnici postoje edukativni materijali za nastavnike o LGBT+ inkluziji.			
8	Vodstvo škole se pobrinulo da su učenici upoznati s postojanjem LGBT+ materijala u knjižnici.			
9	Sportska dvorana u našoj školi prilagođena je za osobe s različitim rodnim identitetima i seksualnim orijentacijama.			
10	Nastavnici tjelesnog odgoja u našoj školi osposobljeni su i podržavaju LGBT+ inkluziju u sportskim aktivnostima.			
11	Sportske aktivnosti koje organiziramo uključive su za sve učenike bez obzira na njihov rodni identitet ili seksualnu orijentaciju.			
12	U našoj školi postoje rodno neutralni toaleti.			
13	Pružamo informacije o važnosti rodno-neutralnih toaleta za inkluziju LGBT+ osoba.			
14	Svi prostori u školi su sigurni za učenike bez obzira na rodni identitet i seksualnu orijentaciju.			
15	U našoj školi održavamo edukacije za djecu, roditelje i nastavnike o važnosti LGBT+ inkluzivnih prostora.			
16	Osoblje naše škole aktivno radi na stvaranju i održavanju inkluzivnog okruženja za LGBT+ učenike.			
17	Škola ima dokument u kojem eksplicitno podržava prava LGBT+ osoba i zabranjuje svaki oblik njihove diskriminacije.			
18	Škola surađuje s lokalnom zajednicom i/ili LGBT+ udrugama i organizira radionice s ciljem oblikovanja svoje veće LGBT+ inkluzivnosti.			