

Reprodukcija rodnih stereotipa kao skriveni kurikulum nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj

Šprajc, Saša

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:170082>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-04**



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

**REPRODUKCIJA RODNIH STEREOTIPA KAO
SKRIVENI KURIKULUM NASTAVE TJELESNE I
ZDRAVSTVENE KULTURE U OSNOVNIM ŠKOLAMA
U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Saša Šprajc

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**REPRODUKCIJA RODNIH STEREOTIPA KAO SKRIVENI KURIKULUM
NASTAVE TJELESNE I ZDRAVSTVENE KULTURE U OSNOVNIM
ŠKOLAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Saša Šprajc

Mentorica: dr. sc. Marija Bartulović, doc.

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijsko istraživanje	3
2.1. Teorije reprodukcije moći.....	3
2.2. Teorijska polazišta: Drukčiji pogled na nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture?	4
2.2.1. Skriveni kurikulum	4
2.2.2. Reprodukcijski rodni stereotipi i odnosi moći kao dio skrivenog kurikuluma.....	5
2.2.3. Tijelo u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture	8
2.3. Hegemonija u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture: Smještanje roda i seksualnosti u školske dvorane.....	10
2.3.1. Povijesni korijeni reprodukcije rodni stereotipi u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture.....	13
2.4. Heteronormativnost u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture	15
2.4.1. Prostor	16
2.4.2. Tijelo i pokret.....	17
2.4.3. Problem „intrinzičnih rodni obilježja“	18
2.5. Konstrukcija rodni obilježja u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture	19
3. Empirijsko istraživanje	22
3.1. Određivanje problema istraživanja	22
3.1.1. Važnost i ciljevi nastave Tjelesne i zdravstvene kulture	22
3.1.2. Relevantnost istraživanja: postavljanje problema.....	23
3.2. Metode, postupci i instrumenti	25
3.3. Uzorak.....	26
3.4. Tijek istraživanja.....	27

3.5.	Rezultati i rasprava	28
3.5.1.	Percepcija nastave Tjelesne i zdravstvene kulture	29
3.5.2.	Tijelo, oprema, i prostor u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture	33
3.5.3.	Razlike u percepciji djevojčica i dječaka u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture.....	37
3.5.4.	Muževnost i ženstvenost u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture	55
3.6.	Ograničenja istraživanja	67
3.7.	Zaključak	68
3.7.1.	Buduća istraživanja	71
3.8.	Literatura.....	72
4.	Prilozi.....	78
4.1.	Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima	78
4.2.	Informativno pismo za sudionike u istraživanju	78
4.3.	Protokol za provođenje intervjua	80

Reprodukcija rodnih stereotipa kao skriveni kurikulum nastave tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj

Cilj ovog rada bio je istražiti na koji način skriveni kurikulum nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj pridonosi reprodukciji rodnih stereotipa. Odabran je kvalitativni nacrt istraživanja. Istraživanje je uključivalo provođenje pet intervjua s nastavnicima koji u hrvatskim osnovnim školama provode nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, a za potrebe istraživanja izrađen je originalni protokol provođenja intervjua. Iako je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture mjesto na kojem se rodni stereotipi mogu i reproducirati i preispitati, ovo je istraživanje naišlo samo na njihovo reproduciranje. Ispitanici u istraživanju te su stereotipe reproducirali na nekoliko načina. Svi su ispitanici učenike odvajali po spolu, a tu su razliku dodatno simbolički naglašavali zahtijevanjem različite odječe od djevojčica, odnosno dječaka. Nadalje, nastavnici su reproducirali rodne stereotipe kroz korištenje prostora, gdje je većina prostora uvijek pripadala dječacima. Na kraju, nastavnici su različito percipirali djevojčice i dječake, gdje je percepcija dječaka u sportskim aktivnostima uvijek bila povoljnija. Nastavnici su umanjivali interes djevojčica za sport, što je u mnogim slučajevima vodilo do zanemarivanja njihovih interesa na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Nastavnici su također određene aktivnosti smatrali muževnima, odnosno ženstvenima, zbog čega se i sam kurikulum nastave Tjelesne i zdravstvene kulture razlikovao za djevojčice i dječake. Iako je istraživanje pokazalo da su nastavnici u teoriji svjesni štetnih spolnih i rodni stereotipa, u praksi manjak refleksije dovodi do reproduciranja istih.

Ključne riječi: Tjelesna i zdravstvena kultura, spol, rod, hegemonija, stereotipi

Reproduction of gender stereotypes as the hidden curriculum for teaching Physical Education in primary schools in the Republic of Croatia

The aim of this paper was to investigate the ways in which the hidden curriculum in teaching Physical Education in primary schools in the Republic of Croatia contributes to the reproduction of gender stereotypes. For this paper, a qualitative research design was selected. The research process consisted of conducting five interviews with teachers who teach Physical Education in Croatian primary schools. For the purposes of this research, an original interview design was developed. Although Physical Education can be a space where gender stereotypes can be both reproduced and re-examined, this research found only their reproduction. Respondents in the study reproduced these stereotypes in several ways. All respondents separated students by gender, and this difference was further symbolically emphasized by requiring different gym clothes from girls and boys. Furthermore, teachers reproduced gender stereotypes through their use of space, where boys were the ones who took up most of the space. Lastly, teachers had different perceptions of girls and boys, where boys were always perceived more favorably in sports activities. Teachers diminished girls' interest in sports, which in many cases led to the neglect of their interests in Physical Education classes. Teachers also considered certain activities to be either masculine or feminine, which is why the curriculum for Physical Education differed for girls and boys. Although this research has shown that teachers are aware of harmful gender stereotypes in theory, a lack of reflection in practice led to their reproduction.

Key words: Physical Education, sex, gender, hegemony, stereotypes

1. Uvod

U posljednjih nekoliko godina pojavilo se sve više istraživanja koja promatraju „odgojno-obrazovne ustanove kao mjesta konstrukcije seksualnih i rodni identiteta učenika“ (Bartulović i Kušević, 2020, 128). Ta istraživanja ukazuju na nužnost analiziranja odgojno-obrazovnih ustanova u njihovom društvenom kontekstu, jer opća društvena klima uvelike utječe na skriveni kurikulum odgojno-obrazovne ustanove (Bartulović i Kušević, 2020). Rod, rodni identitet, i seksualnost međusobno se neizbježno prožimaju (Bartulović i Kušević, 2020), a hegemonijska slika koju odgojno-obrazovne ustanove posjeduju vezano uz te pojmove jest slika djeteta kao heteroseksualnog, cis-rodnog bića koje sudjeluje u tradicionalnom performansu isključivo ženskih, odnosno isključivo muških rodni ponašanja. Takva slika djeteta dio je skrivenog kurikuluma odgojno-obrazovnih ustanova. Skriveni kurikulum odnosi se na sve one norme, vrijednosti, vjerovanja, i stavove koji se, često nesvjesno, perpetuiraju u nastavnom procesu (Gerstmann, 2018). Skriveni kurikulum tako često uključuje naglašavanje socijalno konstruiranih rodni razlika koje se predstavljaju kao „prirodne“, odnosno koje se predstavljaju kao neutralno, objektivno stanje.

Jedan od nastavnih predmeta u kojem se takva reprodukcija hegemonijske socijalne konstrukcije rodnog i spolnog identiteta javlja jest nastava Tjelesne i zdravstvene kulture. Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture obavezni je predmet u većini zapadnih zemalja i većina je učenika u svom obrazovanju uključena u neki oblik fizičke aktivnosti (Fitzpatrick, 2013b). Tradicionalno, nastava Tjelesne i zdravstvene kulture uključuje najviše timskih sportova, zatim individualnih sportova, zatim tjelovježbe koja se odnosi na osobni fitness. Timski sportovi uključuju sportove kao što su rukomet, nogomet, košarka, ili odbojka (Heath, 2018). U nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture nastavnici se često služe konceptom binarnih spolova u svrhu odvajanja djevojčica i dječaka za vrijeme nastave, ili za vrijeme provođenja određenih aktivnosti (Hovden, 2012). Takvo je razumijevanje shvatljivo, s obzirom na to da ono vlada i u većini sportskih organizacija. Muškarci i žene najčešće se bave sportom u odvojenim skupinama i natječu se u kategorijama zasnovanim prema spolu. Nadalje, muški su sportovi najčešće rangirani više od ženskih, a taj je poredak opravdan kao 'prirodan' i pošten pozivanjem na biološke parametre (Hovden, 2012).

Ovo istraživanje promatra nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture kroz leću Queer teorije i feminističke teorije, te analizira stavove i ponašanja nastavnika na toj nastavi. Ovo istraživanje također pokušava utvrditi gledaju li nastavnici na nastavi tog predmeta različito na djevojčice i dječake, te pokušava utvrditi na koji su način tijelo, spol, i seksualnost konstruirani na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture u hrvatskim osnovnim školama. Za potrebe istraživanja, provedeno je pet intervjua s nastavnicima koji provode nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, a oni su zatim analizirani unutar teorijskog okvira predstavljenog u ovom radu.

Cilj ovog rada jest istražiti na koji način skriveni kurikulum nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj pridonosi reprodukciji rodnih stereotipa.

2. Teorijsko istraživanje

2.1. Teorije reprodukcije moći

Školski sustavi reflektiraju društvo i podupiru ideološke i političke imperitive dominantne grupe (Jeltova i Fish, 2011), a obrazovni sistem jedan je od glavnih aktera u kulturnoj reprodukciji i socijalnoj kontroli (Fitzpatrick, 2013a). Otkad se masovno obrazovanje pojavilo u zapadnom svijetu, škole su služile širenju državnih ciljeva (Fitzpatrick, 2013a). Ni jedna druga institucija nije toliko utjecajna, jer je obrazovanje obavezno, a djeca u školi provode pet do sedam sati dnevno, pet dana u tjednu (Fitzpatrick, 2013a). Iz toga proizlazi, naravno, da i sami nastavnici imaju velik utjecaj kroz interakcije s učenicima i roditeljima (Bower i Klecka 2009), što na njih stavlja veliku socijalnu odgovornost. Istraživanja su pokazala da ponašanje nastavnika, odnosno uzora, uvelike utječe na učenička uvjerenja o rodu i rodnom ponašanju, posebno muškosti. Također se pokazalo da, kad se nastavnici i drugi odrasli uzori uključe u obrazovanje učenika o rodu i spolu, kad promiču poruke jednakosti i promjene, mogući su pomaci u fosiliziranom razumijevanju roda i spola na svim obrazovnim razinama (Heath, 2018).

Reprodukcija se odnosi na tekstove i društvene prakse čije poruke, upisane u specifični povijesni kontekst i društveno okruženje, funkcioniraju primarno u legitimaciji interesa dominantnog društvenog poretka (Giroux, 1983). Dominantno društvo ono je čiji članovi kreiraju dominantnu ideologiju, odnosno vrijednosti, strukture, ili ideologije koje se konstruiraju kao „pravilne“ (Giroux, 1983). Te su vrijednosti ili strukture najčešće u nekom društvu, no problem nastaje kada one nisu viđene samo kao najčešće, već ih to što su najčešće prividno čini najboljima, prirodnima, „normalnima“ (Giroux, 1983). Ako postoji samo jedno „normalno“, sve je drugo devijantno (Bower i Klecka, 2009). Vjerovanje da je nešto „normalno“ ili „prirodno“ podrazumijeva privilegiranje vlastite grupe, kao i konstrukciju drugosti (Kušević, 2017). „Privilegiranje podrazumijeva promatranje svoje grupe kao važnije od bilo koje druge grupe, dok konstrukcija drugosti podrazumijeva promatranje svoje grupe kao norme od koje se svi izvan grupe otklanjaju“ (Kušević, 2017, 311).

Tako nastaje diskurs dominantne grupe. Dominantna grupa jest ona koja je najčešće statistički zastupljena (Kušević, 2017).

U ovom radu, diskurs se definira kao „skupovi značenja koji su stvoreni pismenim, govornim i / ili vizualnim prikazima (uključujući medije kao što su slike, stilovi odijevanja, načini kretanja i obrasci potrošnje), te ulaze u znanje o kulturnim i društvenim praksama pojedine zajednice ili institucije“ (Webb i sur., 2008). Dominantni diskurs, društvo, i ideologija vode nastanku hegemonije u društvu. Hegemonija se u odnosi na „spontani pristanak“ koji članovi društva daju dominantnoj ideologiji, odnosno vjerovanje u ideologiju dominantnog društva bez razmišljanja. Zbog toga se hegemonija ideologija čini „prirodnom“ ili najboljom, bez razumijevanja da je svaka ideologija društveni konstrukt, a ne objektivna činjenica (Heilman, 2008).

Hegemonija je „sustav praksi, značenja, i vrijednosti“ (Kušević, 2017, 310) koji legitimiraju interese dominantnog dijela društva (Kušević, 2017). Hegemonija je i psihološki fenomen, jer uvjerava potlačene da je njihovo ugnjetavanje na neki način korisno za njih (Heath, 2018). Osim toga, Heath navodi i dodatne psihološke posljedice za grupe na poziciji moći: uzvišeno mišljenje o sebi; promijenjen pogled na sve ostale grupe; smanjena sposobnost moralnog razmišljanja i povećana sposobnost dehumanizacije. Iz tih razloga, stereotipi povezani s potlačenim grupama često ostaju ne preispitani i prihvaćaju se kao istina (Heath, 2018).

Za potrebe ovog rada potrebno je spomenuti heteronormativnost, odnosno hegemoniju vjerovanje da je heteroseksualnost „poželjna i normalna, prirodna“ seksualnost (Larsson i sur., 2011, 68). Kao rezultat heteronormativnosti, dominantna grupa stvara „socijalnu, emocionalnu, psihološku, i moralnu distancu“ (Heath, 2018, 6) između sebe i svih oni koji se ne uklapaju u njihov pojam „normalnosti“ (Heath, 2018).

2.2. Teorijska polazišta: Drukčiji pogled na nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture?

2.2.1. Skriveni kurikulum

Godine 1960., Philip W. Jackson prvi je upotrijebio pojam „skriveni kurikulum“ kako bi objasnio kako škole i školska hijerarhija kontroliraju i oblikuju ponašanje učenika (Gerstmann, 2018). Jackson je obrazovnom sustavu pripisao veliku ulogu u reprodukciji društvene nejednakosti, nepravde, i predrasuda (Gerstmann, 2018). Tu su činjenicu, kako je ranije navedeno, potvrdili i mnogi drugi pedagozi (Jeltova i Fish 2011; Fitzpatrick,

2013a; Bower i Klecka 2009). Giroux opisuje skriveni kurikulum kao „one društvene odnose u učionici koji utjelovljuju određene poruke koje legitimiraju određene stavove o radu, autoritetu, društvenim pravilima i vrijednostima. Snaga tih poruka leži u njihovim naizgled univerzalnim kvalitetama“ (Gerstmann, 2018, 12).

Škola kao institucija, kao i svi akteri obrazovnog procesa, igraju temeljnu ulogu u socijalizaciji rodnih razlika i konstrukciji ženstvenosti i muževnosti (Gerstmann, 2018). Za vrijeme svog obrazovanja, učenici preispituju i grade vlastiti identitet, odlučuju tko žele biti i zašto. Na njihovo mišljenje uvelike utječu slike ženstvenosti i muževnosti kojima su okruženi, te način na koji društvo oko njih na te slike reagira (Gerstmann, 2018). Da bi prepoznali nešto kao muževno ili ženstveno, učenici nesvjesno usvajaju ideje o spolnim i rodnim normama i ideologijama koje se javljaju u njihovoj okolini (Gerstmann, 2018). To nesvjesno učenje i poučavanje dio je skrivenog kurikuluma. Skriveni kurikulum važno je proučiti u njegovoj povezanosti s održavanjem društvene hegemonije ne bi li vidjeli kako tradicionalne ideje o ženstvenosti ili muškosti pridonose reprodukciji spolnih i rodnih razlika i šteti svim učenicima, posebno onima koji se ne uklapaju u hegemonijsku ideju roda, spola, ili seksualnosti (Gerstmann, 2018).

Usvajanje takvih ideja ne odnosi se samo na obrazovanje, već i život nakon njega. Rodni stereotipi utječu na sva područja ljudskog života (Preece i Bullingham, 2020). Zbog toga su prakse na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture važne, jer one pridonose konstrukciji i formiranju stvarnosti (Brown, 2005).

2.2.2. Reprodukcijska rodnih stereotipa i odnosa moći kao dio skrivenog kurikuluma

Pri problematiziranju tradicionalnih rodnih uloga, neizostavno je pozivati se na rad Judith Butler. Judith Butler unaprijedila je poststrukturalistički pogled na rod i teoretizirala da rod proizlazi iz dijela, rituala, navika, ili jednostavno, iz postupaka, koji se čine u ime roda, i koji proizvode, reproduciraju, i jačaju ideju roda i rodnog identiteta osobe. Kao takav, rod se konstruira ponavljanim praksama (Butler, 2000). Društvena praksa centralna je dinamika socijalne reprodukcije (Brown, 2005). Konstantnim ponavljanjem određenih socijalnih praksi, daje im se legitimnost. Takve prakse postaju pravila te se počinju smatrati „normalnim“ ili „prirodnim“ praksama (Bourdieu, 1993).

Zbog normalizacije rodnih stereotipa u društvu, rodno specifična ponašanja su socijalizirana i naučena od najranijeg djetinjstva (Preece i Bullingham, 2020). Tijelo uči kroz konstantnu repetitiju, uključujući i repetitiju pokreta koji uspostavljaju pravila (Brown, 2005). Učenici uče tko u kojem prostoru smije boraviti, kada, i kako. Učenjem tih društvenih pravila učenici stječu socijalni kapital (Brown, 2005). Vezano uz rod, spol, i seksualnost, to znači da oni učenici koji u školama ili na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture slijede naučena pravila rodno specifičnih ponašanja prolaze bolje od onih koji od tih tradicionalnih pravila odskaču. Osim toga, ta se pravila uče i kroz popularnu kulturu (Hughes-Decatur, 2012). Nadalje, škole nadgledaju i oblikuju tijela (Armour, 1999). Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture oblikuje tijela učenika fizički, ali i socijalno (Armour, 1999). Taj proces Bourdieu (1993) naziva „habitus“. Habitus se odnosi na objektivno i subjektivno kondicioniranje pripadnika određenih socijalnih skupina za reproduciranje odnosa moći (Bourdieu, 1993). Koncept moći implicitan je dio rasprave o rodu i seksualnosti u školama (Webb i sur., 2008).

Za problematiziranje tradicionalnih rodno specifičnih ponašanja u kontekstu nastave Tjelesne i zdravstvene kulture može se primijeniti Bourdieuva makrosociološka teorija o suvremenom društvu. Naime, Bourdieu smatra da na pojedinačna ponašanja utječu „povezane utjelovljene dispozicije“ (Bourdieu, 1993) (*habitus*), unaprijed zadani kriteriji vrijednosti ili uspjeha (kapital), te socijalni kontekst u kojem se oni odvijaju (u ovom slučaju, nastava Tjelesne i zdravstvene kulture) (Bourdieu, 1993).

U knjizi *Nevolje s rodom* Judith Butler predstavlja teoriju performativnosti roda, odnosno ideju da je rod društveno uvjetovan i konstruiran konstantnim ponavljanjem određenih aktivnosti, što se može povezati s ranije opisanim pojmom habitusa. Tu ulaze načini odijevanja, kretanja, govora, i slično, kojima ljudi osiguravaju da ih društvo vidi kao pripadnike određenog roda, što utječe na njihov položaj u društvu i način na koji su tretirani (Butler, 2000). Trenutni simbolički i društveni rodni poredak i dalje se temelji na dvospolnom modelu, u kojem su značenja roda ukorijenjena u interpretaciji bioloških spolnih tijela. Muškost i ženskost definiraju se kao podvojenost, kao dvije međusobno isključujuće kategorije (Hovden, 2012). Jedan od rezultata ove simboličke konstrukcije je to da su rodne razlike koje su povezane sa sposobnostima, ponašanjem i stavovima muškaraca i žena često „naturalizirane“, odnosno na njih se gleda kao rezultat bioloških razlika između muškaraca i žena, a ne kao rezultat kulturnih i socijalnih konstrukcija

(Hovden, 2012). Podržavanje takvog razumijevanja roda danas funkcionira tako da sprečava bilo kakve korake prema rodnoj ravnopravnosti i jedan je od razloga zašto se ne promovira raznolikost (Mizuho, 2014).

Nadovezujući se na ranije spomenuti pojam hegemonije, ovdje je važno spomenuti rodnu hegemoniju i heteronormativnost. Rodna hegemonija jest „institucionalizirani sustav komfora, dominacije i ugnjetavanja“ (Heath, 2018, 5), a heteronormativnost, kao što je ranije spomenuto, pretpostavka da je heteroseksualnost „norma“ (Bower i Klecka 2009). Butler je konceptualizirala heteroseksualnu matricu unutar odnosa moći koja regulira rodne prakse i održava heteroseksualnost i rodne identitete koji utjelovljuju heteroseksualne ideale (Butler, 2000). Butler je također teoretizirala da je tijelo proizvod heteroseksualne matrice i da je jedan oblik performativnog teksta (Butler, 2000). Svi drugi oblici rodnih identiteta i seksualnosti tretiraju se kao „Drugi“ (Butler, 2000). Dalje se može tvrditi da su pokreti tijela također konstituirani kroz heteroseksualnu matricu kao sastavni dio performativnosti (Joy i Larsson, 2019). Prosvjedi, otpor i znanstveni i politički argumenti protiv ovakvih sustava, koji su temeljeni na „urođenoj, biološkoj razlici između muškaraca i žena“ prevladavaju u feminističkoj analizi sporta već desetljećima (Hovden, 2012, 288). Zbog toga je nužno s istom kritikom promatrati i nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, jer je to mjesto na kojem učenici usvajaju tradicionalna razmišljanja o rodu i spolu, što utječe i na njihovo razumijevanje sporta.

Osim teorije o rodu Judith Butler i Bourdieuva pojma habitusa, u ovom se radu za analizu nastave Tjelesne i zdravstvene kulture koristi i Queer teorija. Queer teorija primjenjuje se u školskom kontekstu ne bi li se preispitale socijalne norme, razotkrile socijalne konstrukcije prihvaćenosti, normalnosti, i identiteta, za svrhu destabiliziranja binarnih pojmova „normalnog“ i „devijantnog“ (Bower i Klecka, 2009, 358). Queer teorija nužna je za shvaćanje roda i seksualnosti kao identitetskih markera koji se kontinuirano razvijaju, mijenjaju, i napreduju, što na kraju dovodi do shvaćanja da je tradicionalna binarna logika roda i seksualnosti ograničavajuća (Bartulović i Kušević, 2020).

U ovom radu, spol se odnosi na binarne kategorije „muškarac“ i „žena“, kategorije koje su zasnivane na vidljivim fizičkim obilježjima pojedinca. Spol se pojedincu

dodjeljuje pri rođenju. Rod se, s druge strane, odnosi na psihosocijalne implikacije muževnosti ili ženstvenosti, ili bilo kojeg drugog rodnog identiteta u spektru muškost-ženstvenost (Powell i Greenhaus, 2009). Na rod se ne gleda kao nešto što je stabilno i nepromjenjivo, već kao nešto što se konstruira kroz društvene odnose i prakse (Hovden, 2012).

Kroz proučavanje nastave Tjelesne i zdravstvene kulture možemo ilustrirati diskurse koji okružuju tijelo u školskom kontekstu (Webb i sur., 2008).

2.2.3. Tijelo u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture

Koncipiranje tijela neizostavan je dio analiziranja bilo kojeg djela nastave Tjelesne i zdravstvene kulture, jer su tijela centralni dio te nastave. Ljudi imaju tijela i ljudi jesu tijela. Društvo ne bi moglo postojati bez konstantne reprodukcije ljudskih tijela i bez njihovog postojanja u društvenim kontekstima. Iako bi se ovakve tvrdnje mogle smatrati očitima, Armour (1999) ipak tvrdi da je postojanje i tjelesnost ljudskog tijela kao činjenica kroz povijest uglavnom bila ignorirana u društvenim znanostima, kao i u obrazovanju (Armour, 1999).

Nastavnici Tjelesne i zdravstvene kulture uglavnom djeluju pretpostavljajući da njihovi programi nastave tjelesnog odgoja nude važne kratkoročne i dugoročne koristi učenicima osnovne škole (Shephard i Trudeau, 2008). U toj nastavi, tijelo je u konstantnoj interakciji s okolišem, sa samim sobom, sa drugim tijelima. Zbog toga možemo reći da je tijelo primarni fokus nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Za vrijeme nastave Tjelesne i zdravstvene kulture tijela se miču, ali su i „stvorena“, konstruirana. Konstruirana su kroz različite diskurse kao tijela različitih oblika, sposobnosti, zdravlja, ili spola. Svi su markeri tih različitih aspekata tijela, međutim, društveno, povijesno, i kulturno konstruirani (Webb i sur., 2008).

Ni u jednom drugom nastavnom predmetu tijelo nije toliko izloženo i toliko u centru pažnje kao u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture (Fagrell i sur., 2012). Važno je prepoznati da i fizička tijela, a ne samo umovi, zaokupljaju učionice i obrazovne ustanove za vrijeme svih nastavnih sati (Hughes-Decatur, 2012).

U nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture učenici su također izloženi osjećajima egzistencijalne prirode koji su vezani uz tijela: osjećaj uspjeha vezan uz savladavanje

fizičkih zadataka i napora, kao i osjećaj vlastite manjkavosti i fokus na nedostatke ukoliko tijelo ne može ostvariti zadatak (Fagrell i sur., 2012). Tijelo nije samo biološki objekt kojeg se miče u prostoru kao komad namještaja, već je poveznica između osobe i okoline, naše utjelovljeno iskustvo (Hughes-Decatur, 2012). Tijelo je u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture i subjekt i objekt (Fagrell i sur., 2012). Subjekt kao osoba i objekt, tijelo koje izvršava zadatke i koje je ocjenjivano (Fagrell i sur., 2012). Prema Shilingu, potrebno je promijeniti način na koji gledamo tijela (Fagrell i sur., 2012).

Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture odvija se pod jedinstvenim okolnostima, gdje se tijela učenika preoblače u drugačiju opremu (patike za trčanje, kratke hlače i majice), te postoji dopuštenje da učenici prekrše sva pravila kojih se moraju držati tijekom nastavnog dana: učenici ne moraju biti mirni, već se mogu kretati; ne moraju biti tihi, već smiju vikati (Webb i sur., 2008). On predlaže da se u diskursu tijelu daje aktivna uloga. Ukoliko tijelo ima aktivnu ulogu, eliminira se „redukcionizam društvenog konstruktivizma, eliminira se fenomenologija i biološki determinizam“ (Fagrell i sur., 2012, 102). Tako tijelo dobiva ulogu interakcije između tijela i društva (Fagrell i sur., 2012). Tijelo je istovremeno biološko i društveno (Armour, 1999), ono je fizička činjenica ali i važno je za konstrukciju identiteta, interakciju, i sudjelovanje u društvu.

Tjelesna aktivnost igra značajnu ulogu u zdravom mentalnom razvoju djece. Nadalje, viša razina tjelesne aktivnosti u adolescenciji povezana je s nižom razinom simptoma depresije. Što više adolescenti vrjednuju i vole svoja tijela, smanjuje se vjerojatnost depresije. Također, umjerena ili visoka tjelesna aktivnost smanjuje simptome anksioznosti, povećava kognitivne sposobnosti, i pozitivno utječe na akademski uspjeh (Mirucka i Kisielewska, 2019). Nastava tjelesne i zdravstvene kulture može se shvatiti kao mjesto na kojem učenici implicitno, kroz različite aktivnosti, usvajaju razmišljanja o tijelu i zdravlju. Na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, dakle, učenici usvajaju dominantni diskurs o tijelima i zdravlju tijela. To je diskurs o tijelu prema kojem se oni orijentiraju, kojeg mogu prihvatiti ili odbaciti, usvojiti ili mu se suprotstaviti. (Webb i sur., 2008).

2.3. Hegemonija u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture: Smještanje roda i seksualnosti u školske dvorane

Kao što je već ranije spomenuto, istraživanja su pokazala da je nastava tjelesne i zdravstvene kulture sredstvo kojim se konstruira rod (Joy i Larsson, 2019). Škole su mjesta gdje učenici uče o rodnoj jednakosti, rodnom nasilju, i podređenosti određenih rodnih i spolnih identiteta, ali oni se tamo mogu i reproducirati. Škola je dio zajednice u kojoj se nalazi, ali zbog toga je i dio predrasuda koje se tamo javljaju (Gerstmann, 2018). Sukladno s time, nastava Tjelesne i zdravstvene kulture u zadnjih se nekoliko godina našla u centru pedagoških rasprava jer može služiti kao platforma za reprodukciju spolnih predrasuda (Fagrell i sur., 2012), svjesno i nesvjesno (Fagrell i sur., 2012). Sport pomaže u reproduciranju položaja u društvu (Armour, 1999), a nastava Tjelesne i zdravstvene kulture pripomaže u definiranju ponašanja i pokreta koji su primjereni određenom položaju u društvu (Armour, 1999).

Rodni identitet često ne utječe samo na to što učenici uče, već i kako su poučavani (Gerstmann, 2018). Ta je činjenica važna jer ona implicira da se na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture često ne razlikuju samo aktivnosti koje učenici izvode, već i sam pristup nastavnika prema njima. Prema Brownu (2005), obrazovanje nastavnika Tjelesne i zdravstvene kulture na neki način počinje već kada budući nastavnik, još kao učenik, započinje svoje formalno obrazovanje u osnovnoj školi. Taj je početak važan jer tu budući nastavnici počinju konstruirati ideje o raspodjeli i ulozi socijalnog prostora (Brown, 2005). Tu budući nastavnici vide kako su tretirani oni sami i kako su tretirani njihovi kolege. Te vrijednosti mogu internalizirati, što dovodi do toga da ih smatraju „prirodnima“. Nastavnici, dakle, imaju duboko ukorijenjeni rodni habitus stvoren iz prošlih iskustava (Preece i Bullingham, 2020).

Timski sportovi obično se javljaju najčešće iz nekoliko razloga. U timskim sportovima postoji više prilika za učeničko sudjelovanje, zatim mogućnost sudjelovanja velikog broja učenika. Također, za timske sportove nije potrebno puno opreme, a često se kao razlog javlja i manjak opreme za pojedinačno vježbanje svih učenika na druge načine (na primjer, dizanje utega, skakanje vijače). Također, u tim sportovima nisu potrebne „posebne, naučene“ sportske vještine (kao na primjer u gimnastici) (Heath, 2018, 13). Timski sportovi također su najčešći sportovi za reproduciranje rodnih

stereotipa. Igre prepune rodnih implikacija reproducirat će rodnu hijerarhiju ukoliko nastavnici ne planiraju nastavni sat pažljivo. Ukoliko nastavnik nije svjestan rodni struktura vjerojatno je da će igranje igara u rodno miješanim timovima zacementirati rodne stereotipe. Način na koji djeca određenog roda moraju utjeloviti određene uloge bit će reproducirane, a ne preispitane, ukoliko se nastavnik ne umiješa (Fagrell i sur., 2012). Ta se reprodukcija događa ukoliko nastavnici ne ohrabruju dominantne dječake da se rašire i pokušaju igrati timski ili nastavnici ne ohrabruju djevojčice da se uključe (Fagrell i sur., 2012). Ideja miješanih timova kao načina promoviranja jednakosti propada ukoliko logika pobjeđivanja prevlada, logika da su cilj timskog sporta dominacija i agresivnost u svrhu pobjede (Fagrell i sur., 2012).

Na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture do izražaja dolazi utjelovljeno stanje socijalnog kapitala (Brown, 2005), odnosno tjelesni kapital (Brown, 2005). Socijalni kapital, kako je ranije navedeno, podrazumijeva bilo koju osobinu koje društvo prepoznaje kao vrijednu. Tjelesni je kapital u ovom slučaju muško tijelo, koje nosi simbolični kapital u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture (Brown, 2005). Tome je slučaj jer nastavnici često smatraju da su dječaci „prirodno dobri u sportu“, jači, bolji, i brži od djevojčica (Fagrell i sur., 2012, 103). Zbog toga je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture često koncipirana s tradicionalno muškim, timskim sportovima (Connell, 1995) u središtu, dok su sportovi koji se tradicionalno smatraju „ženskim“ na periferiji (Heath, 2018, 12). To na kraju dovodi do normaliziranja ideja o intrinzičnoj različitosti muškog i ženskog roda kod učenika (Brown, 2005).

Nadalje, nastava Tjelesne i zdravstvene kulture sistematski pridonosi binarnom shvaćanju roda i postavlja heteroseksualnost kao „normalnu“ seksualnost (Joy i Larsson, 2019). Hegemoni spolni i rodni obrasci ponašanja povezani su s heteronormativnošću. Djevojčice i dječaci ponavljaju stereotipna rodna ponašanja u želji da se uklope u društvo i budu viđeni kao „normalni“, odnosno da njihovo ponašanje bude interpretirano kao heteroseksualno (Larsson i sur., 2009).

„Društvene znanosti dugo je vremena obilježavala određena razina tabuiziranosti tema roda i seksualnosti“ (Bartulović i Kušević, 2020, 128). Takav odnos prema tijelu, posebno u kontekstu obrazovanja, javlja se povezan s „nesklonošću smještanja seksualnosti u kontekst djetinjstva“ (Bartulović i Kušević, 2020, 128). Tek početkom 21.

stoljeća tijelo počinje poprimati važniju ulogu u konstruiranju identiteta pojedinca, pa polako počinje ulaziti i u znanost i obrazovanje (Armour, 1999). Na svjesnoj i nesvjesnoj razini, rod i spol koriste se za opisivanje i kategoriziranje pojedinaca, ali i vode do određenih očekivanja, ponašanja, i načina komunikacije (Gerstmann, 2018). Također, važno je spomenuti da unatoč važnosti roda i spola, oni nikako nisu jedini faktori koji utječu na akademski uspjeh pojedinca (Gerstmann, 2018). Tek „posljednjih nekoliko desetaka godina u području odgoja i obrazovanja raste broj istraživanja usmjerenih na analizu odgojno-obrazovnih ustanova kao mjesta konstrukcije seksualnih i rodnih identiteta učenika“ (Bartulović i Kušević, 2020, 128). Takav pogled na rod i seksualnost nije rezerviran samo za roditelje, već i mnoge obrazovne stručnjake. Kvalitativno istraživanje koje su 2013. godine proveli Goldman i Coleman pokazalo je da mnogi budući nastavnici smatraju da će teme roda i seksualnosti u njihovom budućem radu kao osnovnoškolskih nastavnika biti tek marginalno zahvaćene (Bartulović i Kušević, 2020.). Takav stav otkriva da se budući nastavnici s tim temama za vrijeme studija gotovo nisu uopće susreli, zbog čega ih ne smatraju važnima za svoj rad (Bartulović i Kušević, 2020). Ukoliko se nastavnici u osnovnim školama takvim temama ne bave i učenici ne uče rod i seksualnost kritički preispitati, implicitno se reproducira hegemonija. Kao posljedice, jedan oblik heteroseksualnosti postaje normativnim i uobičajenim, kao i rodni identiteti koji reflektiraju takve heteroseksualne ideje (Butler, 2000).

Brown (2005) tvrdi da u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture postoji ciklus reprodukcije stereotipnih formi muževnosti i ženstvenosti. Ciklus počinje, kako je ranije navedeno, sudjelovanjem budućeg nastavnika Tjelesne i zdravstvene kulture u nastavi tog predmeta za vrijeme njihovog osnovnoškolskog obrazovanja. Tu budući nastavnik usvaja hegemonne ideje o korištenju društvenog prostora, kako fizičkog, tako i simboličnog. Također, budući nastavnik tu usvaja i ideje o rodu, spolu, i seksualnosti. Zatim budući nastavnik koristi svoj vlastiti simbolički kapital u svoju korist, što znači da reproducira ponašanje koje se smatra „pravilnim“ rodnim ponašanjem, za što dobiva pohvale i dobre ocjene. Nakon što taj učenik odlučuje postati nastavnikom Tjelesne i zdravstvene kulture i u toj se ulozi vraća u školske dvorane, sad poučava vrijednosti legitimizirane iskustvom vlastitog obrazovanja (Brown, 2005). Zbog toga je važno proučiti postojeći skriveni kurikulum vezan uz rod i spol, pronaći postojeće probleme, i smisliti strategije nošenja s

predrasudama i očekivanjima vezanima uz rod kako bi svi učenici dobili jednako kvalitetno, inkluzivno obrazovanje.

Aktivnosti koje su društveno čvrsto vezane uz rod, kao što je to sport, često rezultiraju time da djevojčine ne pokažu svoj puni potencijal, već da se konformiraju rodnim ulogama (Fagrell i sur., 2012). Važno je, međutim, imati na umu da se preferencije djevojčica i dječaka ne smije generalizirati. Linija između onih učenika koji vole nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture i onih koji je ne voli vezana je primarno uz to koji učenici smatraju da su kompetentni u sportskim i fizičkim aktivnostima, a ne uz rod učenika. Također, vezana je uz to bave li se ti učenici sportom i u slobodno vrijeme (Fagrell i sur., 2012). Kada se u ovom radu govori o timskim sportovima kao aktivnostima koje tradicionalno preferiraju i nagrađuju dječake, misli se na društveni sistem koji osigurava da djeca određenog roda budu socijalizirana na određeni način, zbog čega će vrednovati aktivnosti i ideje koje utjelovljuju naučeno rodno ponašanje. Iako su igre s loptom tradicionalno zasnivane na „muškim“ vrijednostima, cilj tih igara na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture ne smije biti pobijediti, već naučiti pravila, biti fizički aktivan, te razviti timski rad kroz igru (Fagrell i sur., 2012). Važan je način planiranja i izvođenja sata, fokus nastavnika na dječake i djevojčice, i ohrabrivanje svih učenika da u igrama sudjeluju kao tim (Fagrell i sur., 2012).

2.3.1. Povijesni korijeni reprodukcije rodnih stereotipa u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture

Različiti diskursi mogu se promatrati kroz sistematske povijesne opise jezika. Tu je vidljivo da se kroz uključenost ili isključenost određenih termina ili pojmova stvaraju različiti obrasci ponašanja i pravilnosti, koji zajedno konstruiraju „normalnost“, odnosno društveno prihvatljivo ponašanje. Kada nešto opisujemo ili o nečemu govorimo, postoje aspekti na koje se izabiremo fokusirati i oni koje izabiremo isključiti (Webb i sur., 2008). Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture kroz povijest je prožimana idejom roda i rodno određenih aktivnosti. Rod, tijela, i sustavi tjelesnog odgoja usko su povezani s temom koja pruža znanje o tome kako bi tijela trebala djelovati, izgledati i kretati se kako bi utjelovljivala dominantna obilježja muškosti i ženskosti (Joy i Larsson, 2019).

Povijest Tjelesne i zdravstvene kulture kao nastavnog predmeta usko je povezana s predmetom u današnjici. Kroz povijest, predmet je primarno služio za tjelesni odgoj dječaka, često usko vezan uz vojsku. Naglasak se uvijek stavlja na građenje karaktera, a na sve je to uvijek utjecao i način na koji društvo vidi i tretira žene, odnosno muškarce. Zbog toga nastava Tjelesne i zdravstvene ima posebnu poziciju u konstrukciji roda (Fagrell i sur., 2012).

Dugi niz godina, od 1950-ih pa čak i do kasnih 1970-ih, žene su u mnogim zapadnim kulturama bile isključivane iz sporta zbog ideologije da sport nije „dobar“ za žene, da su žene „previše nježne“ za mnoge sportove (Flintoff, 1994, 42). Takva je ideologija bila širena od strane muških medicinskih institucija, koje su uglavnom bile uspješne u isključivanju žena iz sporta. Te su ideologije bile usko povezane sa socioekonomskim položajem, rasom, i pripadnosti određenoj društvenoj klasi, odnosno bile su bazirane na bijelim ženama više srednje društvene klase (Flintoff, 1994). Izgovori o učincima „pretjeranog tjelesnog napora“ na žene više srednje klase rijetko su se proširivali kako bi spriječili oslabljenost i iscrpljenost koje dolaze s napornim radom većine žena radničke klase (Flintoff, 1994). Zbog promjene položaja žena u društvu 70-ih godina 20. stoljeća, došlo je i do promjene položaja žena u sportu. Većina feminističkih teorija u to je vrijeme razlog za isključenost i nesudjelovanje žena u sportu pronalazila u načinu na koji su djevojčice socijalizirane, te u utjecaju obitelji, medija, i škole (Flintoff, 1994). Međutim, to je rezultiralo konstantnim naporima da žene u sportu zadrže svoju „ženstvenost“, da slijede stroga društvena pravila koja propisuju što to znači biti ženom, kako izgledati, i kako se ponašati (Flintoff, 1994). Iako su takve feminističke teorije sporta i Tjelesne i zdravstvene kulture bile daleko od savršenih, ipak nose veliku važnost. Naime, to su bile prve teorije koje su tvrdile da razlike između muškaraca i žena većinom nisu urođene, već su rezultat socijalizacije (Flintoff, 1994). Također, u ovo je vrijeme po prvi put prepoznata važnost ženskih uzora za djevojčice (Flintoff, 1994).

Od 1970-ih nadalje, većina zapadnih zemalja počela se polako kretati prema jednakosti žena i muškaraca, djevojčica i dječaka u sportu. Unatoč tome, naglašavanje potrebe za razdvajanjem djevojčica i dječaka u određenim sportskim aktivnostima (Flintoff, 1994) javlja se sve do danas. Također, iako je praksa uključivanja djevojčica u tradicionalno „muške“ sportove već postala svakodnevna, obrnuto je još uvijek rijetkost (Flintoff, 1994). Od ranih 80-ih godina prošlog stoljeća, počele su se javljati mnoge

feminističke kritike sporta. Te se kritike nisu više zadržavale samo na činjenici da su djevojčice često socijalizirane da ne sudjeluju u „opasnim“ ili „neprimjerenim“ sportovima, već su u centar kritike stavljale dinamike moći između muškaraca i žena u društvu (Flintoff, 1994). Analiza i kritika roda ranih je 1990-ih počela smatrati rod „skupom odnosa stvorenim ljudskim djelovanjem koji se održavaju i reproduciraju kroz kulturne prakse, uključujući, ali ne i ograničujući se na sport“ (Flintoff, 1994).

U pokušaju da preispitaju tradicionalno muško obrazovno okruženje u kojem dominiraju hegemoni oblici muškosti, neki su nastavnici u učionice počeli uvoditi feminističke pedagogije (Heath, 2018). Tu se najčešće javljaju tri teme: uloga sporta i nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u socijalnoj reprodukciji roda i rodnih odnosa; osnaživanje žena osnaživanjem njihovih tijela; i povezanost teorije, politike, i prakse. Novi trend koji se ovdje pojavio jest dublje istraživanje i promišljanje muževnosti kao koncepta. Također, mnogi teoretičari počeli su istraživati povezanost sporta i reprodukcije hegemonijske muževnosti (Flintoff, 1994).

U znanosti se promijenio način na koji se gleda na tijelo, posebno na razlike ili sličnosti između muškog i ženskog tijela. Žensko tijelo više nije viđeno kao podređeno muškom tijelu, kao manje, krhkije, nesposobnije. Danas se naglasak stavlja na proučavanje kompleksnog načina na koji društvene norme konstruiraju spolne i rodne razlike (Fagrell i sur., 2012), te stvaraju standarde savršenosti muškog i ženskog tijela koji stavljaju naglasak na njihovu različitost. Uvođenje anti-represivnih svjetonazora u obrazovne institucije jest obećavajuće, jer su istraživanja pokazala da kombiniranje obrazovnih struktura i feminističkih teorija pridonosi dobrobiti učenika i pomaže im da postignu veću kritičku svijest o rodu i rodnim odnosima, kako u učionici, tako i izvan nje (Heath, 2018).

2.4. Heteronormativnost u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

Rod je u našoj kulturi konstruiran kao sustav diferencijacije i značenja koji slijedi kôd ugrađen u jezik: kôd koji pokazuje da kada govorimo o rodu, to činimo iz specifičnih simboličkih i kulturnih propisa. Ti propisi konstruiraju rod kao podjelu i kao odnos moći. Ta podjela znači da je muškost definirana i konstruirana nasuprot ženskosti, pa su muškost i ženskost konstruirane kao dvije međusobno isključujuće kategorije (Hovden, 2012). Istraživanja su pokazala da osobe koje nisu heteroseksualne, odnosno učenici koji

nisu heteroseksualni, često vide upravo nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture kao mjesto na kojem se osjećaju kao „Drugi“, mjesto gdje homofobija izlazi na površinu, često u obliku verbalnih uvreda (Larsson i sur., 2011). Heteronormativnost utječe na svakoga, bez obzira na to jesu li heteroseksualni ili ne (Larsson i sur., 2011). Kurikulum se često temelji na binarnom rodnom sustavu, a učenike se potiče da sudjeluju u aktivnostima povezanim s rodom koji im je dodijeljen pri rođenju. Ova podjela na temelju roda očita je u podijeljenim sportovima, ali je također uočljiva i u zajedničkim, miješanim sportovima u kojima sudjeluju i djevojčice i dječaci (Joy i Larsson, 2019).

2.4.1. Prostor

Pri analizi nastave Tjelesne i zdravstvene kulture važno je obratiti pozornost i na fizički prostor u kojem se nastava odvija. Taj prostor nosi simboličku vrijednost. Prema Bartulović i Kušević (2020), prostor je “više nego tek površina na kojoj se odvijaju temporalni procesi, već je zapravo produkt društvenih odnosa i praksi. On je uvijek u procesu nastajanja i stoga uvijek nedovršen” (Bartulović i Kušević, 2020, 130). Tema prostora u ovom kontekstu također je problematizirana u pedagoškim diskursima zadnjih nekoliko desetljeća (Bartulović i Kušević, 2020). Tu se najčešće govori o organizaciji i korištenju sportskih dvorana u školama. Istraživanja koja su provedena na temu prostora i konstrukcije roda pokazala su da “geografija i prostorna organizacija igrališta govore rodnim jezikom moći” (Bartulović i Kušević, 2020, 136). To znači da većinu prostora okupiraju dječaci ili tradicionalno muški sportovi, odnosno većina prostora uglavnom služi konstrukciji muževnosti (Bartulović i Kušević, 2020).

Istraživanje koje su u Osijeku, na uzorku od 314 učenika i učenica osmih razreda osnovne škole proveli Tomac i suradnici (2013) pokazalo je da je Tjelesna i zdravstvena kultura jedan od najomiljenijih predmeta učenicima, posebno dječacima (Tomac i sur., 2013). Značajne razlike u omiljenosti predmeta među učenicima dobivene su u dvije varijable. Omiljenost nastave Tjelesne i zdravstvene kulture ovisila je o rodu učenika i ocjenama koje iz tog predmeta dobivaju. Taj je predmet najomiljeniji među dječacima koji dobivaju najviše ocjene (Tomac i sur., 2013). Nadalje, istraživanja su pokazala da se sve veća međuovisnost muškaraca i žena u sportu očitovala tako da muškarci sve veće sudjelovanje žena u sportovima u kojima tradicionalno dominiraju muškarci doživljavaju kao prijetnju njihovoj dominaciji i izazov njihovoj muškosti. Taj otpor muškaraca na

ulazak žena u tradicionalno muške sportove odražava percepciju tih sportova kao isključivo „muških“ (Liston, 2006). Provedena istraživanja također argumentiraju da je rodni dualizam u sportskom svijetu doveo do sustava kojim dominiraju muškarci, a taj sustav danas funkcionira tako da sprečava bilo kakve korake prema rodnoj ravnopravnosti i jedan je od razloga zašto se ne promovira raznolikost (Mizuho, 2014).

2.4.2. Tijelo i pokret

Larsson, Fagrell, i Redelius 2009. godine proveli su istraživanje u Švedskim srednjim školama gdje su se bavili proučavanjem konstruiranja spola i proučavanjem načina na koji učenici vide tijelo (Larsson i sur., 2009). U istraživanju su sudjelovali učenici starosti 15 ili 16 godina. Tijekom razgovora o pokretu, tijelu, i seksualnosti, učenici su uvijek polazili od pretpostavke da je heteroseksualnost očekivana i poželjna seksualna orijentacija, odnosno orijentirali su se unutar okvira heteronormativnosti (Larsson i sur., 2009). Također, učenici su navodili kako su dječaci viđeni od druge djece kao „slabići“ ukoliko izvode određene pokrete drugačije od drugih ili drugačije od očekivanog (Larsson i sur., 2009). Ovo istraživanje pokazuje da su seksualnost, rod, i „normalnost“ pojmovi koji su duboko ukorijenjeni u pokret, te oblikuju način na koji učenici vide, razumiju, i interpretiraju pokret (Larsson i sur., 2009). Ideje o seksualnosti i „normalnosti“ duboko su ukorijenjene u ideji o tome kako se moramo kretati (Larsson i sur., 2011).

Ranije navedeni autori pri istraživanju roda u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture posebno ističu učenje plesa. Učenje plesa u Švedskoj više se odnosi na tehniku izvođenja, odnosno učenje tehnike odabranog tradicionalnog plesa, nego na samoizražavanje. Također, „ples“ uvijek podrazumijeva ples s partnerom, što je okruženo mnogim idejama o seksualnosti i rodu (Larsson i sur., 2009). Također, učenici često izražavaju da je „prirodno“ plesati s osobom „suprotnog“ spola (Larsson i sur., 2009, 75).

Različiti pokreti viđeni su kao muževni, odnosno kao ženstveni (Larsson i sur., 2009), a određeni su društvenim pravilima, reprodukcijom rodnog ponašanja, i idejom o načinu na koji pojedinac mora izvoditi rod da bi ga ostali vidjeli kao muževnog, odnosno ženstvenog.

2.4.3. Problem „intrinzičnih rodni obilježja“

Povijesni pregled nastave Tjelesne i zdravstvene kulture ne može nas dovesti do drugog zaključka osim da je tjelesni odgoj kakav trenutno postoji u mnogim školama maskulinizirani oblik predmeta. I to ne samo maskulinizirani, već je zasnovan na posebno uskoj viziji muževnosti (Kirk, 2002). U svome istraživanju, autori Larsson, Fagrell, i Redelius (2009) tvrde da isto vrijedi i u Švedskom kontekstu. Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture blagonaklona je prema djevojčicama, popraćena tvrdnjama kao što su, „djevojčice ne moraju X“, dok nastavnici slave muževnost, muško tijelo, i njegove sposobnosti. (Larsson i sur., 2009). Mogući razlog zbog kojeg ovi obrasci još uvijek prevladavaju jest što ih i nastavnici i učenici smatraju „prirodnima“ (Larsson i sur., 2009), odnosno, smatraju da je vjerovanje da su djevojčice slabije ili sporije od dječaka neosporiva činjenica.

Sadržaj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture nije jedini oblik reguliranja i konstruiranja roda u fizičkom obrazovanju. Tu veliku ulogu ima i pedagogija pojedinih nastavnika. Na primjer, Joy i Larsson (2019) opisali su kako se pedagogija u jednoj srednjoj školi u Sjedinjenim Američkim Državama temeljila na pretpostavkama tradicionalnih „intrinzičnih“ bioloških osobina i kako su takve prakse pretpostavljale da će dječaci biti bolji u aktivnostima snage, dok će djevojčice briljirati u aktivnostima koji zahtijevaju fleksibilnost (Joy i Larsson, 2019). Na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture od dječaka se očekuje da imaju prijašnje iskustvo i mogu iskazati vještine u određenim „muškim“ aktivnostima (kao što su, na primjer, nogomet, rukomet, ili košarka), a od djevojčica se očekuje da imaju prijašnje iskustvo i mogu iskazati vještine u određenim „ženskim“ aktivnostima (kao što su, na primjer, aerobik, ples, ili odbojka) (Brown, 2005, 12). Nastavnici očekuju da su djevojčice bolje u plesu od dječaka (Larsson i sur., 2009). Igranje timskih sportova s loptom često se smatra „muževnim“ (Larsson i sur., 2009). Nastavnici i učenici u istraživanju smatrali su da su dječaci prirodno dobri u timskim sportovima s loptom, dok su djevojčice tu nespretnije (Larsson i sur., 2009).

Autori Redelius, Fagrell, i Larsson (2009) navode kako u Švedskoj djevojčice imaju bolje ocjene od dječaka u svim predmetima, osim u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Slična situacija javlja se i u drugim zemljama, kao na primjer u Velikoj Britaniji ili Australiji. Objašnjenja ovog fenomena obično zaključuju da je razlog tome što

hegemonijski oblik muževnosti ne uključuje vrijednosti poput uspjeha u školi, odnosno akademski uspjeh ne daje dječacima viši status među dječacima, ali ni među djevojčicama (Redelius i sur., 2009). U prošlosti, do 1980-ih godina, djevojčice i dječaci su u Švedskoj nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture pohađali odvojeno. U to vrijeme, djevojčice su iz tog predmeta dobivale jednako visoke ocjene kao i dječaci. Međutim, otkad je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture počela biti održavana za djevojčice i dječake istovremeno, djevojčice su počele dobivati niže ocjene, a nekoliko istraživanja pokazalo je da i same djevojčice sebe vide kao „manje sposobne“ u to tom predmetu od dječaka (Redelius i sur., 2009, 246). Ovi podatci pokazuju da ne samo da mnoge škole imaju različita očekivanja od djevojčica i dječaka, već i da učenici takva očekivanja žele ispuniti, i na kraju ih internaliziraju. Čak i izvan škole, ovakva pedagogija dovodi do rodni razlika u sudjelovanju u sportovima, a stvara se i razlika u prilikama koje učenici imaju za sudjelovanje u različitim aktivnostima (Joy i Larsson, 2019).

Tradicionalne i binarne rodne uloge stvaraju nejednake obrazovne prilike za učenike (Joy i Larsson, 2019).

2.5. Konstrukcija rodni obilježja u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture

Kao što je ranije navedeno, više dječaka nego djevojčica voli nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, dječaci su na nastavi aktivniji, i većina učenika smatra da je predmet „više za dječake nego za djevojčice“ (Fagrell i sur., 2012, 103). Također, u istraživanju koje su 2012. godine proveli Fagrell, Larsson, i Redelius (2012) dječaci su više odgovarali da su zadovoljni svojim nastupanjem na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, da imaju prilike iskazati svoje sposobnosti, te su imali pozitivniju percepciju svojih tijela (Fagrell i sur., 2012). Dječaci su više nego djevojčice odgovarali da vole kompetitivne sportove, te je više dječaka u takvim sportovima sudjelovalo u slobodno vrijeme (Fagrell i sur., 2012). Također, igre, posebno kompetitivne igre, činile su većinu nastave Tjelesne i zdravstvene kulture (Fagrell i sur., 2012). Joy i Larsson čak sugeriraju da je utjecaj sporta na rodni identitet u modernoj zapadnjačkoj kulturi za dječake neizbježan (Joy i Larsson, 2019).

Prema Connellu (1995), naša tijela utjelovljuju niz socijalni rodni obrazaca. Tako nastaje rodna hijerarhija u kojoj muškarci dominiraju nad ženama. Connell razlikuje nekoliko vrsta muževnosti, a bolje razumijevanje veza između različiti muževnosti bolje

objašnjava kako se formira hegemonijska muževnost (1987, 1995; Connell i Messerschmid, 2005). Hegemonijska muževnost je kulturno prihvatljiv odgovor na pitanje zašto se muška dominacija nad ženama održava kroz vrijeme. Muška dominacije također ovisi o podređenosti homoseksualaca kao grupe. Zbog hegemonije određene vrste muževnosti, potpuno je moguće da određene grupe muškaraca budu podređene i marginalizirane, ali da unatoč tome još uvijek sudjeluju u reproduciranju muške hegemonije, jer još uvijek od nje imaju koristi (Connell, 1995; Connell i Messerschmid, 2005). Na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture dječaci nauče kako se izboriti za sebe, kako sakriti bol, kako se fizički iskazati, i kako slijediti pravila timskih sportova. Bez obzira na to radi li se o aktivnosti u kojoj sudjeluju samo dječaci i samo djevojčice, ili i dječaci i djevojčice, dječaci su uvijek ohrabrivani da iskazuju dominantno muževna ponašanja, a djevojčice dominantno ženstvena ponašanja (Joy i Larsson, 2019).

Hegemonijska ideja muževnosti uključuje određeni izgled tijela, tjelesnu snagu i sposobnost, ljubav prema sportu, natjecateljski duh, manjak iskazivanja emocija, te orijentaciju prema kontroli drugih (Brown, 2005). Prema Connellu (1995) hegemonijska muškost jest „oblik muškosti koji potiče ljutnju, nasilje, ugnjetavanje, i hiperseksualnost na račun osoba koje društvo smatra ne-muškim“ (Connell, 1995, 209). Iako nijedna od ovih osobina nije intrinzično muška, one se u modernom društvu ipak smatraju dijelom muževnosti i usko su povezane s hegemonijskom slikom „pravog“ muškarca (Brown, 2005). Te se vrijednosti uče kroz prakse na nastavi Tjelesne i znanstvene kulture i kasnije prenose u ostatak životnih područja (Brown, 2005). Sustavi tjelesnog odgoja često privilegiraju određene muškosti i marginaliziraju druge te time oblikuju iskustva i učenje učenika (Joy i Larsson, 2019). Za dječake, to znači da je školska dvorana jedno od mjesta na kojem su hegemonijske muževnosti potvrđivane i nagrađivane, a ostale sprječavane i izbrisane (Joy i Larsson, 2019).

Nadalje, muškost i konotacije muškosti u većini su slučajeva u relativno superiornom položaju u odnosu na ženstvenost i konotacije ženskosti (Hovden, 2012). Muževnost tako predstavlja položaje, sposobnosti i ponašanja koji se najčešće vide kao općeniti, univerzalni, i rodno neobilježeni, te kao važniji od onih koji su povezani sa ženstvenošću i ženskim rodnom (Hovden, 2012). Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture slavi muževnost i tipične karakteristike muževnosti kao što su brzina, snaga, i kompetitivnost (Preece i Bullingham, 2020).

Slavljenje hegemonije muškosti u sportu dokazano je mnogim istraživanjima. U istraživanju o održavanju hegemonije muževnosti među ljudima na pozicijama moći u sportu koje je 2009. godine proveo Anderson, zaključeno je da su tradicionalni pojmovi muškosti institucionalno kodificirani unutar sporta (Anderson, 2009). U istraživanju o sportu i rodu s naglaskom na mlade ljude u Sjedinjenim Američkim Državama, zaključeno je da se određeni emancipatorski ciljevi postavljeni za žene i mlade djevojke ne podržavaju jer se na jednakost gledala kao na pravo koje žene u sportu nisu stekle. Autori navode kako se potrebno riješiti zablude o rodu, spolu, i postojećoj ravnopravnosti u sportu kako bi se konačno mogle preispitati dominantne ideologije i obrasci (Hardin i Whiteside, 2009). Na kraju, u istraživanju koje se fokusiralo na atletske klubove na jednom kanadskom sveučilištu, autori su pronašli dva kontradiktorna objašnjenja za postojanje razlika između muških i ženskih klubova. Prvo objašnjenje jednostavno je nijekalo postojanje razlika, dok je drugo objašnjenje tvrdilo da je postojanje razlika prirodno, očekivano, i normalno. Argumenti protiv ravnopravnije raspodjele resursa uključivali su stavove da to nije potrebno, nije moguće, ili nije pravedno prema muškarcima (Hoerber, 2007).

Muževnost kao odnos relativne moći na taj način dobiva dvostruko značenje; predstavlja "ne žensko", ali i opće i rodno neutralno. Međutim, muškost okarakterizirana kao relativni odnos moći ukazuje na to da rod nije nešto stabilno i dano, već nešto promjenjivo i ovisno o kontekstu, izgrađeno kroz društvene odnose i prakse (Hovden, 2012). Tjelesni odgoj pruža prostor u kojem se mogu pregovarati i osporavati rodne norme, a istraživanja su pokazala da pregovori o rodu unutar predmeta mogu omogućiti dječacima da odbace dominantne oblike muškosti i utjelove alternativne oblike muškosti (Joy i Larsson, 2019).

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Određivanje problema istraživanja

3.1.1. Važnost i ciljevi nastave Tjelesne i zdravstvene kulture

Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture obavezni je predmet u većini zapadnih zemalja i većina je učenika u svom obrazovanju uključena u neki oblik fizičke aktivnosti (Fitzpatrick, 2013b).

Prema Kurikulumu za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), svrha tog nastavnog predmeta jest „usvajanje i usavršavanje kinezioloških motoričkih vještina, znanja i navika koje pridonose zadovoljavanju osnovne ljudske potrebe za kretanjem; razvoj morfoloških obilježja, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti; sudjelovanje u elementarnim i naprednim kineziološkim/sportskim programima te stvaranje kritičkog promišljanja i pozitivnog stajališta prema tjelesnom vježbanju, zdravlju i zdravom načinu življenja“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Prema Kurikulumu, nastava Tjelesne i zdravstvene kulture obavezna je za učenike osnovnih i srednjih škola. Prva tri razreda osnovne škole provode 105 nastavnih sati Tjelesne i zdravstvene kulture u školskoj godini, sljedećih pet razreda osnovne škole i prva tri razreda četverogodišnjih srednjih škola taj predmet održavaju 70 sati godišnje, a u završnom se razredu srednje škole nastava Tjelesne i zdravstvene kulture održava 64 nastavnih sati u školskoj godini (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Tradicionalno, nastava Tjelesne i zdravstvene kulture uključuje najviše timskih sportova, zatim individualnih sportova, zatim tjelovježbe koja se odnosi na osobni fitness. Timski sportovi uključuju sportove kao što su rukomet, nogomet, košarka, ili odbojka. Individualni sportovi uključuju aktivnosti kao što su gimnastika, atletika, badminton, ili tenis. Osobni fitness odnosi se na vježbe istezanja, dizanje utega, i slične aktivnosti (Heath, 2018). Na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture najmanje vremena zauzimaju aktivnosti koje Heath (2018) naziva „periferijalnim aktivnostima“ jer se na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture javljaju ponekad, ali ne često, i ne u svim školama. Tu ulaze aktivnosti kao što su ples, aerobik, ili kooperativne igre (Heath, 2018).

Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture za sve veći udio djece u industrijaliziranim društvima predstavlja jedinu priliku za tjelesnu aktivnost umjerenog do visokog intenziteta, što je nužno za mentalno i fizičko zdravlje učenika (Shephard i Trudeau, 2008). Zbog toga je jedan od najvažnijih ciljeva nastave Tjelesne i zdravstvene kulture, prema nastavnom programu ali i prema riječima učitelja, razviti cjeloživotno zanimanje učenika za redovitu tjelesnu aktivnost i potaknuti ih da preuzmu odgovornost za svoje zdravlje (Redelius i sur., 2009). Osim toga, nastavnici uglavnom naglašavaju da im je važno da učenici misle da je predmet zabavan (Redelius i sur., 2009). Prema rezultatima istraživanja o Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi u hrvatskim školama koje su 2013. godine proveli Tomac, Šumanović, i Rastovski, učenici ovaj predmet najčešće vrednuju visokim ocjenama, te većini učenika nastava Tjelesne i zdravstvene kulture ulazi među tri najomiljenija školska predmeta (Tomac i sur., 2013). Slično istraživanje proveli su Fagrell, Larsson, i Redelius u Švedskoj 2012. godine. Tu je većina učenika smatrala da je predmet zabavan, ali ne i toliko koristan koliko na primjer nastava matematike (Fagrell i sur., 2012). Zanimljivo je, međutim, da je više od 50% roditelja u navedenom istraživanju smatralo da je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture jedan od pet najvažnijih predmeta za razvoj djece (Fagrell i sur., 2012).

Omiljenost predmeta među učenicima važan je faktor koji upućuje na to koliko su učenici motivirani za aktivno sudjelovanje u nastavi pojedinog predmeta. Problem nastaje, međutim, kad nastavnici visoku motiviranost učenika za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture ne iskoriste u svrhu ostvarivanja ranije navedenih ciljeva (Tomac i sur., 2013). U hrvatskim je osnovnim školama čest slučaj da nastavnici nižih razreda nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture „zamjenjuju“ nastavom nekog drugog predmeta, ili se nastava ostvaruje isključivo kroz igre s loptom, kao što je igra graničara (Tomac i sur., 2013).

3.1.2. Relevantnost istraživanja: postavljanje problema

Nastava u osnovnim školama dug je niz godina jedna od velikih tema koje se raspravljaju na području pedagogije. Razlog tome primarno je to što nastava u osnovnoj školi pridonosi daljem razvoju djece, služi uvođenju djece u obrazovni sustav u kojem će provesti sljedećih 12 godina, te učenici na nastavi provode velik dio dana. Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture tako je, naravno, jedan od detaljno istraživanih predmeta.

Neki od diskursa koji se javljaju unutar nastave Tjelesne i zdravstvene kulture su diskurs performansa i discipline, diskurs rodno određene sposobnosti izvršavanja fizičkih zadataka, te diskurs mršavosti koji je često izjednačavam s diskursom zdravlja (Webb i sur., 2008). U ovom radu fokus se stavlja na diskurs rodno određene sposobnosti izvršavanja fizičkih zadataka, te se dublje istražuje skriveni kurikulum u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture u hrvatskim osnovnim školama.

U nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture nastavnici se često služe konceptom binarnih spolova u svrhu odvajanja djevojčica i dječaka za vrijeme nastave, ili za vrijeme provođenja određenih aktivnosti (Hovden, 2012). Takvo je shvaćanje razumljivo, s obzirom na to da ono vlada i u većini sportskih organizacija. Muškarci i žene najčešće se bave sportom u odvojenim skupinama i natječu se u kategorijama zasnovanim prema spolu. Nadalje, muški su sportovi najčešće rangirani više od ženskih, a taj je poredak opravdan kao 'prirodan' i pošten pozivanjem na biološke parametre (Hovden, 2012). Sportski programi u školama imaju ograničenu privlačnost za učenike jer uglavnom favoriziraju samo one učenike koji zadovoljavaju određene uvjete, kao što su određene fizičke sposobnosti (Shephard i Trudeau, 2008). Također, program nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u mnogim se hrvatskim osnovnim školama razlikuje za djevojčice i za dječake. U kombinaciji s najvećom zastupljenosti timskih sportova, takvo koncipiranje nastave Tjelesne i zdravstvene kulture dovodi do zadovoljavanja potreba samo određene skupine učenika, dok se ostali zanemaruju.

Rodni stereotipi različito utječu na muškarce i na žene, na djevojčice i na dječake, ali oni uvijek na neki način ograničavaju i kontroliraju pojedinca (Preece i Bullingham, 2020). Istraživanja pokazuju da se djevojčice i mlade žene, kao i dječaci koji se ne uklapaju u stroga pravila muškosti, često osjećaju otuđeno kad u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture moraju sudjelovati u kompetitivnim timskim sportovima (Heath, 2018). Problem otuđivanja ili osjećaja neugodnosti mnogih učenika na nastavi ovog predmeta potrebno je pobliže analizirati, jer se iskustva s nastave Tjelesne i zdravstvene kulture, kao i poruke naučene tamo, prenose u stvarni život pojedinaca i utječu na oblikovanje njihove slike svijeta, kao i na razumijevanje njihova mjesta u njemu. Utjelovljena iskustva pohranjena su u našim emocionalnim reakcijama, u našim obrascima ponašanja i razmišljanjima, u navikama, te ih zato nije uvijek lako promijeniti (Fagrell i sur., 2012).

Kao što je ranije navedeno, organizirani sport uvijek je podijeljen prema rodu (Kempe-Bergman i sur., 2020). Istraživanja u Švedskoj pokazala su da su dječaci i muškarci fizički aktivniji od djevojčica i žena, a različiti sportovi privlače ljude različitih rodova. U 10 sportova, među kojima su hokej na ledu, skateboarding i motociklizam, muškarci čine više od 80% članova. Žene čine više od 80% sudionika u dva sporta: konjički sport i umjetničko klizanje. Konačno, istraživanja o sportu i ravnopravnosti spolova u Švedskoj također su povezana s ekonomijom i raspodjelom resursa. Pokazalo se da tradicionalne norme i sustavi favoriziraju muške sportske aktivnosti u odnosu na ženske, na različitim razinama i u različitim dobnim rasponima (Kempe-Bergman i sur., 2020).

3.2. Metode, postupci i instrumenti

Za potrebe ovog rada, odabran je kvalitativni pristup istraživanju. Taj je pristup odabran jer se istraživanje bavi dvjema temama (skriveni kurikulum i reprodukcija rodnih stereotipa) koje zahtijevaju dubinsko razumijevanje i istraživanje, kakvo je moguće postići kvalitativnim pristupom temi. Kvalitativni pristup temi nemoguće je bez otvorenosti prema samoj temi i otvorenosti prema sugovornicima u intervjuu, jer detaljna deskripcija i analiza podataka bez toga nije moguća (Maksimović i Macanović, 2017). Nadalje, u analizi podataka koriste se deskriptivna i eksplanatorna metoda, jer se nastoji razumjeti motivacija ispitanika, shvatiti njihovo ponašanje, interpretirati misli.

Podaci su prikupljeni metodom polu-strukturiranog intervjua. Mnogi istraživači ističu kvalitete intervjua koje ga čine „jednim od najvažnijih alata za prikupljanje podataka“ (Schiling, 2014, 107). Polu-strukturirani intervju je uvijek oblikovan i usmjeren prema potrebama istraživača. Samo izvođenje intervjua omogućuje pristup velikom broju detaljnih informacija u vrlo kratkom vremenu (Edley i Litosseliti, 2010). Prema Edley i Litosseliti (2010), za provođenje uspješnog intervjua nije dovoljno intervju razumjeti kao situaciju u kojoj jedna strana jednostavno postavlja pitanja, a druga na njih odgovara (Edley i Litosseliti 2010). Svaki je dobar intervju ko-strukturiran (Meyerhoff i sur., 2015). To se može postići poticanjem sugovornika da dublje razradi svoja iskustva, postavljajući pitanja neformalnim tonom, pokazujući zanimanje za sugovornika i njihove interese, teme, i probleme koje ističu (Meyerhoff i sur., 2015). Osim prikupljanja

činjenica, polu-strukturirani intervju omogućuje i prikupljanje sudionikovih stavova, razmišljanja, ili uvjerenja (Maksimović i Macanović, 2017).

Autori Maksimović i Macanović (2017) tvrde da su sudionici u intervjuu više angažirani no pri ispunjavanju anketa (Maksimović i Macanović, 2017).

Unatoč provođenju intervju neformalnim tonom i unatoč pokušajima da se sugovornik osjeća ugodno i neosuđivano, svaki je ispitanik ipak svjestan da se njihovi odgovori bilježe, promatraju, i analiziraju. Zbog toga je nemoguće izbjeći paradoks promatrača: zbog toga što su ispitanici svjesni da se njihovi odgovori na neki način analiziraju i koriste u svrhu istraživanja, sudionici mogu promijeniti svoje odgovore i zamijeniti ih odgovorima za koje smatraju da su društveno prihvatljivi ili korisni istraživaču (Wray i Bloomer, 2012).

Osim toga, veliki problem intervju jest što može trajati dulje no što je poželjno (Maksimović i Macanović, 2017). Poželjno je pratiti razmišljanja sudionika o temi, no to može dovesti do potpunog skretanja s teme (Labov, 1984). Također, nedostatak intervju jest i njegova neekonomičnost, odnosno činjenica da oduzima mnogo vremena (Maksimović i Macanović, 2017).

Za potrebe ovog istraživanja intervju pripremljeno je 18 pitanja i tema koje su se dalje razvijale za vrijeme provedbe intervju (Maksimović i Macanović, 2017), odnosno, pripremljen je originalni protokol za provođenje intervju koji se nalazi u *Prilogu* pod 3. točkom.

3.3. Uzorak

U ovom je istraživanju sudjelovalo pet nastavnica Tjelesne i zdravstvene kulture. Od toga, četiri sudionice istraživanja su nastavnice razredne nastave u osnovnoj školi, što uključuje i provođenje nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Samo jedna od sudionica poučava nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture učenicima viših razreda osnovnih škola, odnosno učenicima od petog do osmog razreda.

Sudionice ovog istraživanja čine prigodan (neprobabilistički) uzorak. Potencijalni sudionici istraživanja, nastavnici Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama, na sudjelovanje u istraživanju pozivani su putem elektroničke pošte upućene na adrese većeg

broja osnovnih škola, a poziv je objavljen i u nekoliko grupa za nastavnike na društvenim mrežama. Nastavnici su se za sudjelovanje u istraživanju javljali dobrovoljno.

Pri izradi nacrtu istraživanja, namjera je bila provoditi intervjue sve dok se ne postigne saturacija podataka, odnosno, sve dok je u intervjuima moguće dobiti nove podatke, a intervjui bi se prestali provoditi kad se dobiveni rezultati počnu ponavljati (Vasileiou i sur., 2018). Međutim, u procesu provođenja istraživanja nije bilo uspjeha u pronalaženju novih ispitanika. Iako malen, okupljeni je broj ispitanika omogućio detaljnu i dubinsku analizu podataka prikupljenih od svakog od ispitanika (Vasileiou i sur., 2018). Nadalje, iako je ispitano samo pet nastavnika, dobiveni podaci odgovaraju zahtjevima kvalitete podataka u kvalitativnom istraživanju u vidu kvalitete i ekstenzivnosti (Vasileiou i sur., 2018). S obzirom da je ova tema relativno slabo istraživana unutar Republike Hrvatske, dobiveni rezultati predstavljaju vrijedan uvod u istraživanje ove teme i poticaj provođenja budućih istraživanja u kojima bi bilo poželjno uključiti veći uzorak ispitanika.

3.4. Tijek istraživanja

Nacrt istraživanja osmišljen je u ožujku 2021. godine. Teorijski okvir i protokol provođenja intervjua sastavljeni su u travnju 2021. godine i predani na pregled Povjerenstvu za etičnost u pedagojskim istraživanjima, koje je odobrilo istraživanje 6. svibnja 2021. godine.

Zamolba za sudjelovanje u istraživanju poslana je emailom u 58 hrvatskih osnovnih škola i objavljena u 4 Facebook grupe za nastavnike. Sudionici u istraživanju javljali su se emailom, nakon čega su dobili informativno pismo koje je sadržavalo informacije o svrsi provođenja istraživanja, načinu prikupljanja podataka, cilju istraživanja, postupku provedbe istraživanja, garanciji povjerljivosti podataka, načinu pohranjivanja i čuvanja podataka, kao i dobrovoljnosti sudjelovanja u istraživanju i mogućnosti odustajanja od istraživanja u bilo kojem trenutku. Sudionici su dobili email adresu i telefonski broj na koji se mogu javiti s bilo kakvim pitanjima vezanim uz istraživanje, njegovo provođenje i njegove rezultate.

Do 28. svibnja 2021. godine javilo se pet ispitanica koje su sudjelovale u istraživanju. Sudionice su dale pismeni pristanak za sudjelovanje u istraživanju putem

emaila. Intervjui su se provodili putem aplikacije Zoom, gdje su bili snimani. Ispitanice su bili obaviještene o snimanju u informacijskom pismu, kao i usmeno, prije početka snimanja, te su za to dale usmeni pristanak. Ispitanice su bile obaviještene da bilo koje pitanje mogu preskočiti, bez objašnjenja i bez dodatnih pitanja. Ispitanice su bile obaviještene da pristup snimkama intervjuja neće imati nitko osim istraživačice, te da će se snimke intervjuja čuvati do završetka postupka obrane diplomskog rada, nakon čega će biti obrisani.

Podaci za ovaj rad prikupljeni su provođenjem pet polu-strukturiranih intervjuja s pet nastavnika koji provode nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture. Od toga, četvero nastavnika su nastavnici razredne nastave nižih razreda osnovne škole, što uključuje i provođenje nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Jedan nastavnik provodi nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture s učenicima viših razreda osnovne škole. Intervjui su provedeni u svibnju 2021. godine preko aplikacije Zoom, a svaki je od intervjuja trajao između 30 minuta i sat vremena.

Nakon provođenja intervjuja, intervjui su transkribirani i analizirani, a relevantni dijelovi intervjuja uključeni su u pisani rad. Prije početka intervjuja, ispitanice su također bile obaviještene o korištenju dijelova intervjuja u pisanom obliku u izradi diplomskog rada. Transkripti i snimke intervjuja bit će čuvani do datuma obrane diplomskog rada, nakon čega će biti obrisani.

3.5. Rezultati i rasprava

Školski sustavi reflektiraju društvo i podupiru ideološke i političke imperitive dominantne društvene grupe (Jeltova i Fish, 2011), a obrazovni sistem jedan je od glavnih aktera u kulturnoj reprodukciji i socijalnoj kontroli (Fitzpatrick, 2013a). Vezano uz to, godine 1960., Philip W. Jackson prvi je upotrijebio pojam „skriveni kurikulum“ kako bi objasnio kako škole i školska hijerarhija kontroliraju i oblikuju ponašanje učenika (Gerstmann, 2018). Jackson je obrazovnom sustavu pripisao veliku ulogu u reprodukciji društvene nejednakosti, nepravde, i predrasuda (Gerstmann, 2018).

Hegemonija je „sustav praksi, značenja, i vrijednosti“ (Kušević, 2017, 310) koji legitimiraju interese dominantnog dijela društva (Kušević, 2017). Hegemonija je i

psihološki fenomen, jer uvjerava potlačene da je njihovo ugnjetavanje na neki način korisno za njih (Heath, 2018).

U ovom dijelu rada ovi su koncepti primijenjeni na rezultate dobivene tijekom provedenih intervjua te su rezultati intervjua pomoću njih analizirani.

3.5.1. Percepcija nastave Tjelesne i zdravstvene kulture

Prema *Kurikulumu za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019), svrha tog nastavnog predmeta jest „usvajanje i usavršavanje kinezioloških motoričkih vještina, znanja i navika koje pridonose zadovoljavanju osnovne ljudske potrebe za kretanjem; razvoj morfoloških obilježja, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti; sudjelovanje u elementarnim i naprednim kineziološkim/sportskim programima te stvaranje kritičkog promišljanja i pozitivnog stajališta prema tjelesnom vježbanju, zdravlju i zdravom načinu življenja“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Na početku intervjua, ispitanice su pitane što je prema njima cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture.

„Pa prvo i osnovno da steknu naviku tjelesnog vježbanja, to je prvo. Da bi mogli poslije onda sami, nakon što završe sa školovanjem, si organizirati nešto sami za sebe. Uključiti se u nekakvu aktivnost. A i informacije koje dobe o svemu ostalome, da si s time mogu organizirati slobodno vrijeme i dalje se baviti fizičkom aktivnošću.“ (Nastavnica A)

„Pa prije svega razvijati naviku tjelesne aktivnosti, to bi bilo ono, najvažnije od svega. Drugo, možda razviti nekakve motoričke sposobnosti koje djeca imaju u nižim razredima. I mislim da bi to bilo ono najosnovnije.“ (Nastavnica B)

„„U zdravom tijelu zdrav duh“, znači i jedno i drugo. I mi se onda još više baziramo na to u nižim razredima da, kad nam oni dođu kao grupa, da pazimo na taj odgojni dio više. I naravno, da se razvijaju zdravo, to pratimo.“ (Nastavnica C)

„Pa, uh, cilj nastave je jednostavno razvijati, motorički, djecu, jer, a pogotovo u današnje vrijeme, to je jako bitno, jer si klinici, osim ruku, ne razvijaju baš nešto previše. Iako, mi imamo tri sata tjelesnog tjedno, neki vele premalo, ja mislim da

je dovoljno. Ali da, danas je jako bitna nastava tjelesnoga. Bitnija nego ikad.“
(Nastavnica D)

„Pa cilj tjelesne i zdravstvene kulture je unaprjeđenje nekakvog fizičkog, uh, stanja djeteta, zatim nekakve higijenske navike, uh, zatim usvajanje nekakvih zdravstvenih... znači što se tiče prehrane, navika zdrave prehrane. Znači nije isključivo vježbanje i tjelesna aktivnost, nego ima tu više čimbenika, kao što su, rekla sam, higijena, higijenske navike, prehrana, aktivnost, naravno, vježbanje, izvanškolske aktivnosti sportske, kretanje, zatim prirodne kretnje kao što su trčanje, skakanje, hodanje. Jer danas djeca, recimo, gledajući unatrag par generacija, su jako motorički zakržljala.“ (Nastavnica E)

Sve ispitanice ističu važnost razvijanja navike redovitog vježbanja kao glavni cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Nastavnica B i Nastavnica D, obje nastavnici u nižim razredima osnovne škole, kao cilj i svrhu nastave Tjelesne i zdravstvene kulture ističu i razvijanje motoričkih vještina učenika. Nastavnica A, Nastavnica C, i Nastavnica E ističu i odgojne i pedagoške ciljeve u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Nastavnica E ističe i poučavanje o higijenskim navikama i zdravoj prehrani kao cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Sve ispitanice shvaćaju svrhu i cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture onako kako je navedeno u *Kurikulumu za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019).

Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture za sve veći udio djece u industrijaliziranim društvima predstavlja jedinu priliku za tjelesnu aktivnost umjerenog do visokog intenziteta, što je nužno za mentalno i fizičko zdravlje učenika (Shephard i Trudeau, 2008). Zbog toga je jedan od najvažnijih ciljeva nastave Tjelesne i zdravstvene kulture, prema nastavnom programu ali i prema riječima učitelja u istraživanju koje su proveli Redelius, Fagrell, i Larsson, razviti cjeloživotno zanimanje učenika za redovitu tjelesnu aktivnost i potaknuti ih da preuzmu odgovornost za svoje zdravlje (Redelius i sur., 2009). Takvi su rezultati dobiveni i u ovom istraživanju. Nastavnice D i E posebno navode potrebu za fizičkom aktivnosti djece u današnje vrijeme, jer, prema njihovim riječima, učenici danas ne dobivaju dovoljno tjelesne aktivnosti izvan škole, u slobodno vrijeme.

Kad su nastavnice upitane misle li da njihovi učenici smatraju nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, sve su ispitanice smatrale da je odgovor „da“. Omiljenost predmeta

među učenicima važan je faktor koji upućuje na to koliko su učenici motivirani za aktivno sudjelovanje u nastavi pojedinog predmeta (Tomac i sur., 2013).

„Ako gledaš prosjek, onda bi im bilo bitno negdje na 70 posto. Jer ima nekih kojima je to sve u životu, a ima onih koji bi se radije utopili nego došli na sat.“
(Nastavnica A)

„Je, jako, jako im je važno.“ (Nastavnica B)

„Da, apsolutno. Svi vole tjelesni, uvijek, ne pada mi na pamet sad nitko tko ne voli tjelesni. Svi vole tjelesni jer imaju puno sati, to su prvi razredi, imaju svaki dan pet sati, i to im je jedino vrijeme da se malo ispušu. Da, možda im je malo naporno, ali vole tjelesni. Prvo dođu u dvoranu, onda malo trče, pa onda tek stanu u vrstu, i to im tako odgovara.“ (Nastavnica C)

„Da, jako im je važno, jako vole tjelesni. Jer igramo se puno igara tu, i pošto radim u područnoj školi, nemamo opremljenu dvoranu, i onda nastavne jedinice koje imamo održavam kako mogu. Ali jako vole tjelesni.“ (Nastavnica D)

„Jako je važna, uh, učenicima. Prvo zbog toga jer se danas, djeca većinu vremena provode na nekakvim računalima, na mobitelima, i premalo se kreću, premalo se bave nekakvim sportovima, znači ne igraju se vani na svježem zraku, i onda ono što mi provodimo u osnovnoj školi, i to smatram da je premalo s obzirom na to koliko se slabo djeca kreću. Ali smatram da je vrlo vrlo važno, kao i svaki drugi predmet.“ (Nastavnica E)

Nastavnica A navodi da je predmet učenicima uglavnom važan, ali priznaje da postoje učenici koji tu nastavu ne vole. Nastavnica E ponovno navodi da se učenici premalo kreću u slobodno vrijeme, zbog čega im je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture jednako važna koliko i svaki drugi predmet. Nastavnica E smatra da bi učenicima bilo potrebno više sati toga predmeta.

Nastavnici u istraživanju koje su proveli Redelius, Fagrell i Larsson uglavnom naglašavaju da im je važno da učenici misle da je predmet zabavan (Redelius i sur., 2009). Prema rezultatima istraživanja o Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi u hrvatskim školama koje su 2013. godine proveli Tomac, Šumanović, i Rastovski, učenici ovaj predmet najčešće vrednuju visokim ocjenama, te većini učenika nastava Tjelesne i zdravstvene

kulture ulazi među tri najomiljenija školska predmeta (Tomac i sur., 2013). Za vrijeme provedenih intervjua, Nastavnice B, C, D, i E, koje su nastavnice u nižim razredima osnovne škole, često su naglašavale da je ovaj predmet učenicima zabavan. Nastavnica A, nastavnica Tjelesne i zdravstvene kulture učenicima od petog do osmog razreda osnovne škole, manje je naglašavala zabavu kao važan dio nastave tog predmeta.

Kad su upitane smatraju li i roditelji nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture važnom, većina je nastavnica odgovorila da, prema njihovom mišljenju, roditelji tu nastavu smatraju važnom, ali ne toliko važnom koliko nastavu ostalih predmeta.

„I njima je važan tjelesni, nije im toliko važna ocjena, ali važno im je da se učenici malo bave sportom. A važan im je i taj odgojni aspekt koji tu baš dolazi do izražaja; znači tko se s kime druže, tko ne, kako podnose poraz, kako se ponašaju kad pobijede. A možda im je važno i jer se djeca ne kreću dovoljno, pa je i to možda jedan od razloga.“ (Nastavnica C)

„Roditelji, ne znam je li to njima jako bitno, ne znam koliko su oni svjesni situacije u kojoj su danas klinici. Makar i na roditeljskome mi o tome često razgovaramo, da budu vani, da se čim više igraju, da čim više trče, da voze bicikl. Ali mislim da baš ne doživljavaju tjelesni kao nešto bitno.“ (Nastavnica D)

„Pa ovako, mogu reći da mali postotak im je važno, ali veliki postotak im je to samo ocjena koja diže prosjek, nažalost.“ (Nastavnica E)

Nastavnica C navodi kako je roditeljima nastava Tjelesne i zdravstvene kulture važna jer i roditelji smatraju da se djeca u slobodno vrijeme ne kreću dovoljno, pa na nastavi tog predmeta ostvaruju potrebnu fizičku aktivnost. Takvo se mišljenje poklapa i s rezultatima istraživanja kojeg su proveli Fagrell, Larsson, i Redelius, u kojem je je više od 50% roditelja smatralo da je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture jedan od pet najvažnijih predmeta za razvoj djece (Fagrell i sur., 2012).

Prema mišljenju Nastavnice D, roditelji ne vrednuju dovoljno nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture jer „nisu svjesni situacije u kojoj se djeca danas nalaze“. Nastavnica E smatra da je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture važna samo malom dijelu roditelja, dok je većini to samo predmet koji njihovoj djeci „diže prosjek“. Slične su rezultate u svojem istraživanju dobile i Fagrell, Larsson, i Redelius, ali iz perspektive učenika. Tu je

većina učenika smatrala da je predmet zabavan, ali ne i toliko koristan koliko na primjer nastava matematike (Fagrell i sur., 2012).

3.5.2. *Tijelo, oprema, i prostor u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture*

Nastavnici Tjelesne i zdravstvene kulture uglavnom djeluju pretpostavljajući da njihovi programi nastave tjelesnog odgoja nude važne kratkoročne i dugoročne koristi učenicima osnovne škole (Shephard i Trudeau, 2008). U toj nastavi, tijelo je u konstantnoj interakciji s okolišem, sa samim sobom, i sa drugim tijelima. Zbog toga možemo reći da je tijelo primarni fokus nastave tjelesne i zdravstvene kulture. Ni u jednom drugom nastavnom predmetu tijelo nije toliko izloženo i toliko u centru pažnje kao u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture (Fagrell i sur., 2012). Nastava tjelesne i zdravstvene kulture može se shvatiti kao mjesto na kojem učenici implicitno, kroz različite aktivnosti, usvajaju razmišljanja o tijelu i zdravlju. Na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture, dakle, učenici usvajaju dominantni diskurs o tijelima i zdravlju tijela. To je diskurs o tijelu prema kojem se oni orijentiraju, kojeg mogu prihvatiti ili odbaciti, usvojiti ili mu se suprotstaviti. (Webb i sur., 2008).

U ovom dijelu rada, predstavljeni su rezultati u kojima je vidljiv dominantni diskurs, odnosno rezultati u kojima nastavnici reproduciraju određene rodne i spolne stereotipe vezane uz tijelo učenika, opremu koju oni koriste, kao i način korištenja prostora. Iz ovih rezultata možemo očitati da nastavnici prenose vrijednosti dominantnog društvenog sloja, no ne možemo zaključiti prihvaćaju li učenici te vrijednosti ili ih odbacuju.

Nastava tjelesne i zdravstvene kulture odvija se pod jedinstvenim okolnostima, gdje se tijela učenika preoblače u drugačiju opremu (patike za trčanje, kratke hlače i majice), te postoji dopuštenje da učenici prekrše sva pravila kojih se moraju držati tijekom nastavnog dana: učenici ne moraju biti mirni, već se mogu kretati; ne moraju biti tihi, već smiju vikati (Webb i sur., 2008). Zbog toga je ta nastava mjesto na kojem se stereotipi mogu reproducirati, ali i mjesto na kojem se oni mogu slomiti i preispitati. To može biti vidljivo simbolički, kroz sportsku opremu koju učenici moraju donijeti od kuće za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture.

„Dakle ono kak smo mi na fakultetu učili je bilo ono, da imamo bijele majice, plave hlačiće. Međutim ja, uh, recimo da inzistiram na nekoj bijeloj majici, ali mi to nije uvjet. Sto puta sam rekla, pošto imam Romsku populaciju, da si obuku bilo kakvu majicu, ali tu majicu moraju poslije skinuti. Znači, ona je znojna od rada, i trebaju se presvući u odjeću u kojoj su došli. Što se tiče hlačića, obično dečki imaju te plave hlačiće, curama sam rekla okvirno, onak, crvene, ali to se pretvori u međuvremenu u crne tajice. Ne radim nikakve probleme tu.“ (Nastavnica A)

„Oni ovako, nose si majicu kratkih rukava, pamučnu, bijelu po mogućnosti. Ali ne radim probleme ako nemaju, ako možda ne pripreme čistu, ne brinu djeca još o tome do četvrtog razreda. Ako je i koje druge boje, nije strašno. Dres, plave dresove dečki i crvene djevojčice, ili djevojčice mogu i neke tajice, nešto u čemu se mogu lagano kretati. Kad je toplije vrijeme, kad je vruće, obavezno si nose i majicu da se preobuku, patike moraju imati, ali to imaju u ormariću u razredu. Djevojčice moraju imati i gumice za kosu, i to je to.“ (Nastavnica C)

„Trebaju, naravno, patike, bijela majica, dres, to je to. Jedino preko zime, to sam rekla roditeljima, djevojčice tajice, dječaci donji dio trenirke, jer pošto nemamo dvoranu, to presvlačenje, da to ubrzamo.“ (Nastavnica D)

„Ja im samo kažem to, samo to, uhm, bijele majice kratkih rukava, dresove, plave dečki i crvene curice, i patike za trčanje, to je to.“ (Nastavnica E)

U svim se iznad navedenim primjerima vidi da nastavnici na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture razlikuju učenike prema spolu, a tu razliku simbolički povećavaju korištenjem različite odjeće za dječake, odnosno djevojčice. U većini slučajeva (Nastavnice A, C, D), dječaci nose plave dresove, a djevojčice crvene. Čak i u zimskim uvjetima, oprema se razlikuje. Nastavnica D posebno navodi da su djevojčicama zimi potrebne crne tajice, a dječacima donji dio trenirke. Nadalje, Nastavnica C navodi da je gumica za kosu potrebna samo djevojčicama, uz pretpostavku da djevojčice uvijek i isključivo imaju dugu kosu, dok dječaci imaju kratku kosu.

Od pet nastavnica s kojima su provedeni intervjui, samo Nastavnica B nije navela nikakvu razliku u opremi koja je učenicima potrebna na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture.

„Moji učenici, s obzirom da smo mi u područnoj školi, nemamo dvoranu, pa onda imamo malo problem. Tako da djeca moraju imati bijele majice s kratkim rukavima, i donji dio može biti ili dres, ili trenirka, ili tajice, tako da budu slobodni da mogu vježbati. Jer nemamo uvjete za presvlačenje, to je to.“ (Nastavnica B)

Nastavnice koje su navele da djevojčice i dječaci trebaju različitu odjeću za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, upitane su zašto rade tu razliku.

„Pa gledajte, mislim samo da bude jednostavnije, tak da mi svi budu jednaki.“ (Nastavnica A)

„Pa mislim da cure više vole crveno, a dečki plavo. A onda sad da im pustim da biraju, pa će onda jedan zeleno, pa žuto, pa roza. Pa onda na kraju ni ne znam jel su donijeli dres za tjelesni ili su mi u tim hlačicama došli u školu. Pa su mi zato onda dresovi samo crveni i plavi.“ (Nastavnica D)

„A ne znam, tak nam je uvijek tu u školi bilo, cure crvene dresove, a dečki plave. Pa onda i ja imam tak, cure crvene, a dečki plave. A ne žale mi se ništa djeca, pa je u redu.“ (Nastavnica E)

Za vrijeme nastave Tjelesne i zdravstvene kulture tijela se miču, ali su i „stvorena“, konstruirana (Webb i sur., 2008). Kroz različitu odjeću, tijela djevojčica i dječaka konstruirana su kao značajno „različita“. Nastavnica A smatrala je da se nošenjem različite odjeće učenici ne razlikuju, već suprotno, svi postaju „jednaki“. Dihotomija djevojčica/ dječak ovdje je normalizirana, nevidljiva, nepostojeća. Slični je slučaj i kod Nastavnice D, koja također navodi da su djevojčicama potrebni crveni dresovi, a dječacima plavi, ne bi li svi bili „jednaki“. Ukoliko ne postoji određena boja dresova za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, nastavnica ne može biti sigurna jesu li učenici donijeli dres za tjelesni ili vježbaju u hlačicama u kojima su došli odjeveni. Međutim, boje dresova djevojčica i dječaka svejedno se razlikuju. Nastavnica E kao razlog za tu razliku citira da je situacija u školi oduvijek takva, a djeca se „ne žale“. U svim navedenim slučajevima, boje dresova su stereotipne, odnosno pretpostavlja da djevojčice preferiraju crvenu, a dječaci plavu boju (Wong i Hines, 2015). Kad se radi o odjeći za hladnije vrijeme, djevojčicama su potrebne tajice, koje pristaju uz tijelo, dok je dječacima potrebna odjeća koja ne prija uz tijelo, odnosno donji dio trenirke.

Osim konstruiranja razlike između djevojčica i dječaka kroz različitu odjeću, na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, ta se razlika često konstruira i kroz odvajanje učenika u dvije vrste, jednu za djevojčice, jednu za dječake. Takav je slučaj navela Nastavnica C:

„Evo, recimo, ptice na žicu. Imamo u vrsti posložene, djevojčice, pa onda dečki. I onda se na moj znak one rastrče.“ (Nastavnica C)

Tijelo je istovremeno biološko i društveno (Armour, 1999), ono je fizička činjenica ali i važno je za konstrukciju identiteta, interakciju, i sudjelovanje u društvu. U nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture nastavnici se, kako je prikazano u gore navedenim citatima, često služe konceptom binarnih spolova u svrhu odvajanja djevojčica i dječaka za vrijeme nastave, ili za vrijeme provođenja određenih aktivnosti (Hovden, 2012).

U knjizi *Nevolje s rodom* Judith Butler predstavlja teoriju performativnosti roda, odnosno ideju da je rod društveno uvjetovan u konstruiran konstantnim ponavljanjem određenih aktivnosti, što se može povezati pojmom habitusa kojeg koristi Bourdieu (1993). Tu ulaze načini odijevanja, kretanja, govora, i slično, kojima ljudi osiguravaju da ih društvo vidi kao pripadnike određenog roda, što utječe na njihov položaj u društvu i način na koji su tretirani (Butler, 2000). Prema navedenim citatima, vidljivo je da na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture učenici usvajaju rodno-primjerena ponašanja, kao što su preferencija boje, boja i stil odjeće, ili čak dužina kosa. Pravila koja nastavnici predstave učenicima šalju poruku o tome koja se ponašanja smatraju „točnima“ i „primjerenima“, a koja ne.

Kao što je već ranije spomenuto, istraživanja su pokazala da je nastava tjelesne i zdravstvene kulture sredstvo kojim se konstruira rod (Joy i Larsson, 2019). Škole su mjesta gdje učenici uče o rodnoj jednakosti, rodnom nasilju, i podređenosti određenih rodnih i spolnih identiteta, ali oni se tamo mogu i reproducirati (Gerstmann, 2018). Tu se najčešće govori o organizaciji i korištenju sportskih dvorana u školama. Istraživanja koja su provedena na temu prostora i konstrukcije roda pokazala su da da “geografija i prostorna organizacija igrališta govore rodnim jezikom moći” (Bartulović i Kušević, 2020, 136). To znači da većinu prostora okupiraju dječaci ili tradicionalno muški sportovi, odnosno većina prostora uglavnom služi konstrukciji muževnosti (Bartulović i Kušević, 2020). Takvi su rezultati potvrđeni i u ovom istraživanju.

„Imamo dvoranu, sve potrebne rekvizite imam, a vani nogometno i rukometno igralište, i asfaltirano odbojkaško igralište. Ako je loše vrijeme onda smo unutra, ako je lijepo, onda smo vani. (...) Obično dečki prvo zauzmu svoje igralište, onda curice idu gdje je slobodno, ovisno o tome šta taj dan rade.“ (Nastavnica A)

„Recimo, ako dečki vani igraju nogomet, onda su cure ili u razredu, pa rade nešto, ili se vani okolo šeću.“ (Nastavnica E)

Nastavnica A navodi kako su dječaci obično ti koji prvi zauzimaju svoje igralište, nakon čega slijede djevojčice. Nastavnica E također u svom odgovoru na prvo mjesto stavlja dječake. Također, Nastavnica E navodi specifičnu aktivnost kojom se bave dječaci, odnosno navodi kako oni „igraju nogomet“. S druge strane, djevojčice „rade nešto“, ili se „vani okolo šeću“. One, dakle, nemaju specifičnu aktivnost kojom se bave, već su stavljene u drugi plan. U slučaju Nastavnice A, ona navodi tri posebna igrališta za timske sportove, koji su tradicionalno smatrani muškima (Heath, 2018). Iz rezultata prikazanih u ovom djelu rada vidljivo je da prostor u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture većinom okupiraju dječaci, a taj prostor služi konstrukciji muževnosti. Prostor se na taj način koristi, i na takav je način zamišljen.

Zbog normalizacije rodnih stereotipa u društvu, rodno specifična ponašanja su socijalizirana i naučena od najranijeg djetinjstva (Preece i Bullingham, 2020). Tijelo uči kroz konstantnu repetitivnost, uključujući i repetitivnost pokreta koji uspostavljaju pravila (Brown 2005). Učenici uče tko u kojem prostoru smije boraviti, kada, i kako. Učenjem tih društvenih pravila učenici stječu socijalni kapital (Brown, 2005). Nastava tjelesne i zdravstvene kulture oblikuje tijela učenika fizički, ali i socijalno (Armour, 1999).

3.5.3. Razlike u percepciji djevojčica i dječaka u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

Tradicionalno, nastava Tjelesne i zdravstvene kulture uključuje najviše timskih sportova, zatim individualnih sportova, zatim tjelovježbe koja se odnosi na osobni fitness. Timski sportovi uključuje sportove kao što su rukomet, nogomet, košarka, ili odbojka. Individualni sportovi uključuju aktivnosti kao što su gimnastika, atletika, badminton, ili tenis. Osobni fitness odnosi se na vježbe istezanja, dizanje utega, i slične aktivnosti (Heath, 2018). Na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture najmanje vremena zauzimaju

aktivnosti koje Heath (2018) naziva „periferijalnim aktivnostima“ jer se na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture javljaju ponekad, ali ne često, i ne u svim školama. Tu ulaze aktivnosti kao što su ples, aerobik, ili kooperativne igre (Heath, 2018). Kako su timski sportovi najčešći sportovi na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture prema mnogim istraživanjima, a upravo ti sportovi najčešće služe konstrukciji roda, i u ovom su istraživanju sudionice upitane na koji način osmišljavaju nastavu, te koje se sportovi najčešće biraju.

„Obično slušam ono što dijete treba, slušam ono što oni vole. Vole jako nogomet. Pa onda ja u satove uklapam nogomet što više toga mogu. Međutim, pokušavam da ima sve aktivnosti koje su u planu i programu, pa pokušavam da ima mogućnosti za sve. Znači, imam i stolni tenis, i badminton, i odbojku, rukomet, stvarno imam sve potrebne rekvizite, i za ritmičku gimnastiku, i sportsku. Pa onda ispipavam, gdje, kojem razredu nešto više leži. Evo imam 6a i 6b, jedni bi se prodali za nogomet, drugi za košarku. I onda im tak daješ, kak oni hoću. Ali u principu pokušavam naći ravnotežu, da ih upoznam sa svim sportovima, pa da onda oni odluče što im se od toga više sviđa, pa da se uključe u klubovi koji su im dostupni.“ (Nastavnica A)

Nastavnica A na početku navodi da učenici vole nogomet. Nakon toga objašnjava kako se trudi odraditi sve aktivnosti koje se nalaze u planu i programu, kao i upoznati učenike sa što više različitih sportova. Međutim, pri davanju primjera sportova koje učenici najviše vole i najviše igraju, Nastavnica A navodi nogomet i košarku, dva timska sporta s loptom. Međutim, ovdje je važno napomenuti da samo provođenje timskim sportova, ili bilo kojih tradicionalno muških sportova, ne mora nužno značiti da je taj sport u funkciji konstrukcije muževnosti, te ne znači nužno da su djevojčice zanemarene ili ne vole te sportove.

Nastavnica A jedina je od ispitanika koja provodi nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture s učenicima od petog do osmog razreda osnovne škole. Nastavnice B, C, D, i E provode nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture s učenicima od prvog do četvrtog razreda osnovne škole.

„Ovako, ja radim po pripremama koje smo... prvo po planu i programu, i po pripremama koje imamo. Naravno da ne mogu provesti sve, i onda se te pripreme

prilagođavamo onome što, dakle, imamo. Ali odradim većinu onih stvari koje su nam, dakle, po planu i programu predviđene. Neke stvari moramo izostaviti. Svaki sat je dakle igra nekakva, to su uglavnom ove igre elementarne koje mi možemo provesti. Ja imam mali broj učenika, ima ih 8, i onda je teško nešto puno organizirati. Sve napravimo, ali uvijek je i nekakva elementarna igra, jer to djecu najviše veseli, pa bude i to na kraju.“ (Nastavnica B)

„Pa pokušavam se pridržavati one metodike Findakove, kako je uvijek to bilo, gdje je opisano otprilike kako bi sat morao izgledati. Pokušavam se barem držati, ali sad ovisi to naravno o različitim elementima. Znači, prvo je za početak sata nekakva igrice, nešto da se oni malo rastrče, razgibaju, razigraju. Znači, obično je to nešto malo življe. Onda su vježbe oblikovanja, znači pokušam ih naučiti da je važno redovito vježbanje, koje mišiće mičemo, zašto vježbamo, posebno ako poslije radimo neke kompleksnije vježbe, nešto gdje poslije moraju... Ne znam, na primjer, ako kasnije preskačemo vijaču, onda više vježbamo noge, ako radimo kolut naprijed, onda vježbamo vrat, ramena, tako. Onda idemo na ono što je glavno taj dan, znači ili kolut naprijed, ili penjanje, ili tako nešto. Napravimo možda jednu, ponekad dvije takve aktivnosti, ovisi o vremenu. Onda na kraju napravimo možda neku natjecateljsku igru, znači gdje su oni u grupama i onda se natječu. I onda za kraj nešto mirnije, nešto da se smire za sljedeći sat. Nešto za koncentraciju, pažnju, nešto možda zabavno.“ (Nastavnica C)

„Pa, na početku školske godine, normalno napravimo kurikulum. S kolegicama točno napravimo planove, i onda prema nastavnim jedinicama osmišljam. Pa onda, koja igra bude na početku sata, pa vježbe oblikovanja, pa onda glavna jedinica. I onda se sve bazira prema toj glavnoj nastavnoj jedinici, pa prema tome slažem ove ostale vježbe koje radimo. (...) Oni jako vole igre, kao što su dan-noć, lovača, takve igre. Najmanje vole ono što im najteže ide, znači preskakanje vijače.“ (Nastavnica D)

„Evo ovako, moram napomenuti da ja radim u područnoj školi. Škola nema dvoranu, ja radim isključivo u učionici, i vani na igralištu. Znači ja se moram prilagođavati uvjetima i rekvizitima koje imam. Znači, moj sat uvijek izgleda metodički kako treba. Znači, imam uvodni dio, znači obavezno se napravi nekakva

igrice, pa vježbe oblikovanja, zatim se ide na glavni A dio gdje se rade nekakvi elementi, da li to bilo nekakvog sporta, rukometa, košarke. Velim, prilagođeno uvjetima kojima imamo. Zatim glavni B dio sata, nekakve štafetne igre, igrice, koje nam omogućava prostor koji imamo, i završni dio sata nam je, znači, nekakvo ili opuštanje, ili igre nekakve koje smiruju. Znači, metodički, ja svaki sat radim onako kako treba, uz to da primjenjujem dosta nekakvih novih metoda što se tiče, pa mogu reći, puno gledam japanske škole koje imaju izuzetno, po meni, u školama, u malom prostoru, vrh vrhova.“ (Nastavnica E)

Sve nastavnice na početku ističu kako nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture pripremaju prema postojećem kurikulumu, odnosno planu i programu, te da nastavu provode metodički točno. Nastavnica B ne navodi provođenje timskim sportova, kao ni Nastavnica C. Nastavnica C navodi, međutim, provođenje natjecateljskih igara, odnosno igre koje slave muževnost i tipične karakteristike muževnosti kao što su brzina, snaga, i kompetitivnost (Preece i Bullingham, 2020). Nastavnica D ne navodi provođenje takvih igara ili timskih sportova, dok Nastavnica E navodi treniranje elemenata timskih sportova.

Ispitanice su također upitane koje bi sportove učenici odabrali, da mogu birati. To je pitanje postavljeno s ciljem utvrđivanja smatraju li nastavnici određene sportove uglavnom omiljene među dječacima, odnosno djevojčicama. Dakle, cilj ovog pitanja bio je utvrditi razlikuju li nastavnici želje djevojčica i želje dječaka pri razgovoru o omiljenosti sporta među učenicima, ili smatraju li da su sportovi koje navode kao omiljene među učenicima omiljeni među svim učenicima.

Rodni identitet često ne utječe samo na to što učenici uče, već i kako su poučavani (Gerstmann, 2018). Ta je činjenica važna jer ona implicira da se na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture često ne razlikuju samo aktivnosti koje učenici izvode, već i sam pristup nastavnika prema njima. Zbog toga je u istraživanju bilo važno utvrditi provode li nastavnici timske sportove sa svim učenicima i smatraju li ih sportovima za sve učenike, ili im prilaze drugačije kad se radi o djevojčicama, odnosno dječacima. U nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture nastavnici se često služe konceptom binarnih spolova u svrhu odvajanja djevojčica i dječaka za vrijeme nastave, ili za vrijeme provođenja određenih aktivnosti (Hovden, 2012). Takvo je razumijevanje razumljivo, s obzirom na to da ono

vlada i u većini sportskih organizacija. Muškarci i žene najčešće se bave sportom u odvojenim skupinama i natječu se u kategorijama zasnovanim prema spolu (Hovden, 2012).

Pri odgovoru na postavljano pitanje, sve su ispitanice prvo govorile o dječacima, pa onda o djevojčicama, odnosno, sve su ispitanice odvajale omiljene sportove prema spolu učenika.

„Vjerojatno bi igrali nogomet ili košarku cijeli sat. Dečki, mislim. Za cure nisam sigurna. Ma one su zainteresirane za to mislim jednako kao i dečki. (...) Možda, dobro... imam i nešto manje cura trenutno, ali u svakom razredu imam jednu, dvije, do tri curice koje baš vole igrati, i uvijek možda barem jedna koja trenira nogomet. Ali mislim da nije do nogometa, mislim da su mi djevojčice generalno manje zainteresirane za tjelesni, pa onda ih i manje voli igrati nogomet. Nisu mi baš za sport obično. Ali imala sam jednu sjajnu generaciju, šest-sedam cura je onda treniralo nogomet.“ (Nastavnica A)

Nastavnica A prvo je odgovorila da bi učenici odabrali cijeli sat igrati košarku ili nogomet, nakon čega je nadodala da bi to bio odabir dječaka. Nakon toga je rekla da nije sigurna što bi djevojčice odabrale, pa utvrdila da bi djevojčice, jednako kao i dečki, odabrale nogomet ili košarku. Nakon kratke stanke, nastavnica je rekla da u svakom razredu postoji nekoliko djevojčica koje vole nogomet, ali da to što postoji manje djevojčica nego dječaka koje su zainteresirane za nogomet „nije do nogometa“, već je to zato što su djevojčice „generalno manje zainteresirane za tjelesni“. Na kraju Nastavnica A navodi kako je imala jednu sjajnu generaciju u kojoj je mnogo djevojčica treniralo nogomet. Iz toga je vidljivo da je zainteresiranost djevojčica za nogomet izjednačavana s zainteresiranošću djevojčica za samu nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture.

„Dečki bi uvijek nogomet, to bi oni uvijek, pa ih onda znam malo i pustiti da se poigraju. A djevojčice uglavnom taj nogomet ne zanima, one bi se samo nešto igrale. Ne nekakav sport, nisu mi baš za to, ali one bi se nešto igrale.“ (Nastavnica B)

Nastavnica B također je prvo spomenula da bi dječaci uvijek igrali nogomet, te naglasila da im ponekad dopusti da na satu Tjelesne i zdravstvene kulture igraju nogomet.

Nakon toga je rekla da djevojčice nogomet ne zanima. Odnosno, pri razgovoru o omiljenom sportu njenih učenica, Nastavnica B krenula je od nezainteresiranosti za nogomet, umjesto govora o interesu djevojčica za neki drugi sport. Nakon toga, Nastavnica B navela je kako bi djevojčice „nešto igrale“, ali „ne nekakav sport“, jer one „nisu baš za to“.

„Svaki put kad se njih pita, onda je pola razreda ovako, pola onako. Tako da smo mi već odlučili, ono, uvijek kad ih pitam, onda se oni ne mogu dogovoriti. Ali nešto ovako bi otprilike bilo, jer na nikakve sadržaje ustvari ne negoduju, radije bi ovo ili ono. Negoduju samo, recimo, ako im je teško. To je u zadnje vrijeme. Ne znam, skakati vijaču je teško. (...) Ali u biti, možda bi malo više s loptom nešto, ali mislim da da, mislim da im odgovara tako. (...) U prvom razredu se razlike između djevojčica i dječaka još toliko ne vide, ali onda sigurno kasnije. Na primjer, ako se prisjetim prijašnje generacije, onda se to više vidi. Ako oni biraju, onda obično bi rekla da dečki biraju. Jer oni više vole sportove, a onda se djevojčice, mislim, puno lakše prilagode. A dečki su možda više, više za sport. Tu ne primjećujem da bi djevojčice nešto baš za sport, za sport željele.“ (Nastavnica C)

Nastavnica C također navodi da, u slučaju da učenici biraju što će raditi na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, učenici bi birali sportove s loptom. Nakon toga, Nastavnica C navodi da je razlog tome to što se u nižim razredima „razlike između djevojčica i dječaka još toliko ne vide“. U ovom je primjeru nastavnica spomenula razliku među djevojčica i dječaka pri odabiru omiljenih sportova unatoč tome što ta razlika, u njenom slučaju, nije bila relevantna. Na kraju Nastavnica C kaže da, ukoliko učenici biraju sport, obično su dječaci ti koji odabiru, jer se djevojčice „puno lakše prilagode“. Na kraju zaključuje da je to zato što su dječaci „više za sport“, a djevojčice „nisu baš nešto za sport“.

Iz navedenih je primjera vidljivo da su ispitanice izjednačavale zainteresiranost za nogomet s zainteresiranošću za sport, te su navodile da su dječaci bolji u sportu, odnosno da više od djevojčica vole sport. Ovi su odgovori potvrdili prijašnja istraživanja, u kojima je utvrđeno da su muški sportovi najčešće su rangirani više od ženskih, a taj je poredak opravdan kao 'prirodan' i pošten pozivanjem na biološke parametre (Hovden, 2012). Također, program nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u mnogim se hrvatskim

osnovnim školama razlikuje za djevojčice i za dječake, a čak i bez postojanja razlike u samom programu, iz navedenih je primjera vidljivo da nastavnici često provode aktivnosti za koje su svjesni da ne postoji zainteresiranost svih učenika, odnosno da su zainteresirani samo dječaci. U kombinaciji s najvećom zastupljenosti timskih sportova, takvo koncipiranje nastave Tjelesne i zdravstvene kulture dovodi do zadovoljavanja potreba samo određene skupine učenika, dok se ostali zanemaruju.

Sportski programi u školama imaju ograničenu privlačnost za učenike jer uglavnom favoriziraju samo one učenike koji zadovoljavaju određene uvjete, kao što su određene fizičke sposobnosti (Shephard i Trudeau, 2008). Zbog toga, mnogi nastavnici često smatraju da su učenici koji to uvjete zadovoljavaju najbolji učenici na satu Tjelesne i zdravstvene kulture. U ovom istraživanju, nastavnice su upitane postoje li učenici koje smatraju najboljima na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture, te ako postoje, koji su to učenici.

Nastavnice A i E na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture najboljima smatraju uglavnom dječake.

„Pa recimo da oni koji hodaju u klubove, treniraju neki sport, imaju i doma takvu klimu i podršku od roditelja da shvaćaju koliko je sportska aktivnost bitna, odnosno tjelesna aktivnost u bilo kojem obliku. I onda su ta djeca otvorenija za sve vrste vježbanja, za sve sportove. Znači, jednostavno, samo kretanje i sama tjelesna aktivnost, njima je već dodatno. Al onda opet, ima djece koja nemaju mogućnost nekud ići i nešto raditi. Onda opet, većina takvih dečki vole tjelesni, i bilo kakvu aktivnost, jer jednostavno, nije im dostupna drugačije. A onda imaš opet, kak su ove djevojčice, gdje se to baš i ne cijeni. Makar sam jedne godine imala curicu koja je s nogometnom loptom mogla žonglirati bolje nego pola dečki!“ (Nastavnica A)

Na početku, Nastavnica A navodi karakteristike učenika koje uglavnom smatra najboljima na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture. Navodi da su to učenici koji treniraju sport i izvan škole, često učenici koji od roditelji imaju podršku za treniranje i bavljenje sportom. Međutim, kad se radi o učenicima koji nemaju pristup sportu u slobodno vrijeme, Nastavnica A smatra da, ukoliko se radi o dječacima, oni svakako vole nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture jer im fizička aktivnost drugdje nije dostupna.

Međutim, Nastavnica A smatra da se fizička aktivnost ne cijeni pri odgoju djevojčica, zbog čega manje djevojčica dobiva potporu od roditelja za treniranje nekog sporta. Na kraju navodi iznimku, djevojčicu koja je „s nogometnom loptom mogla žonglirati bolje nego pola dečki“. Ovdje je djevojčica koja je uspješna u sportu smatrana uspješnom jer trenira sport koji je tradicionalno povezen s muškim karakteristikama, a njen se uspjeh mjeri s uspjehom dječaka. Ova je djevojčica smatrana uspješnom jer posjeduje karakteristike koje su poželjne, a koje su uglavnom poticane kod dječaka.

„Da, da, uvijek se nađe. I većinom, moram reći, da su to muška djeca. Da su to dečki, koji dominiraju u neakvim timskim igrama. I obično se onda tu to vidi. To su dečki koji su, recimo, i treniraju van škole, neakve sportove, za njih se vidi da su sami po sebi brzi, spretni, fleksibilni, i onda oni, normalno, tu dominiraju.“
(Nastavnica E)

Nastavnica E govori kako na satu Tjelesne i zdravstvene kulture uvijek postoje učenici koji su u tom predmetu uspješniji, te navodi kako su to uglavnom dječaci. Nadalje, Nastavnica E navodi da su to obično dječaci koji su „sami po sebi“ spretni, brzi, i fleksibilni.

Ovi odgovori podudaraju se s istraživanjem koje su ranije proveli Tomac, Šumanović, i Rastovski. Istraživanje je na uzorku od 314 učenika i učenica osmih razreda osnovne škole pokazalo je da je Tjelesna i zdravstvena kultura jedan od najomiljenijih predmeta učenicima, posebno dječacima (Tomac i sur., 2013). Značajne razlike u omiljenosti predmeta među učenicima dobivene su u dvije varijable. Omiljenost nastave Tjelesne i zdravstvene kulture ovisila je o rodu učenika i ocjenama koje iz tog predmeta dobivaju. Taj je predmet najomiljeniji među dječacima koji dobivaju najviše ocjene (Tomac i sur., 2013). Slično, kao najbolje učenike na nastavi tog predmeta Nastavnica A i Nastavnica E navode dječake koje smatraju fizički najsposobnijima.

Međutim, Nastavnica B i Nastavnica C ne spominju spol kao važan kriterij za učenike koje smatraju najboljima na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture.

„Ova generacija, evo imam drugi razred sad, i mislim da baš svi vole. Skoro se svi bave neakvim sportom. Ili idu na nogomet, imam cure koje idu na

mažoretkinje, imam djecu koja idu na plivanje, skoro svi se bave nečim.“
(Nastavnica B)

„Ima par njih, oni koji baš sve naprave, kojima sve ide od ruke. Obično su to djeca koja su već negdje uključena, možda nekakav nogomet ili možda čak i cure nekad, nekakva gimnastika možda ili ples, i to onda ide stvarno bez problema, to je jako dobro. Čak i ako su trenirali možda samo i jednu godinu, dvije godine nekad, onda imaju već tu nekakvu naviku vježbanja. I onda im sve to ide od ruke, stvarno.“
(Nastavnica C)

Nastavnica B kao najbolje učenike na nastavi tog predmeta navodi učenike koji se i u slobodno vrijeme bave sportom, a isti kriterij spominje i Nastavnica C. Kako samo Nastavnica A održava nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture s učenicima od petog do osmog razreda osnovne škole, a sve ostale nastavnice održavaju tu nastavu s učenicima nižih razreda osnovne škole, daljnja su istraživanja potrebna ne bi li se utvrdilo javlja li se spol kao kriterij za uspješnost u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture češće što su učenici stariji.

Nastavnici su u istraživanju upitani i postoje li učenici koji nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture posebno vole. To je pitanje postavljeno ne bi li se utvrdilo smatraju li nastavnici da učenici vole nastavu tog predmeta samo ako su u njemu uspješni, ili smatraju li nastavnici one učenike koji se na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture posebno trude uspješnima na nastavi tog predmeta.

„Ma mislim da više ima onih koji ne vole, posebno cure. Ja ih pokušavam uključiti svakako. Nekad mi to uspije, nekad mi ne uspije. U krajnjoj liniji velim da se šeću po stazi ili oko igrališta. Jedino ne dam da mi sjede ili da ništ ne rade ili tak, ali u principu ih uspijem dobiti na nešto. Recimo, ako im se baš ne radi nogomet, kako većini, onda dobe badminton reket, ili one vole pilates lopte, pa onda se sjednu na nju pa se igraju s njom. Ustvari, uvijek nađem nekakvu dodatnu aktivnost, samo za te cure, bar da nešto rade. Bolje išta nego ništa. A tu su najviše evo, baš, curice Romske populacije. Evo na primjer, sad kad imamo preko Zooma, neki se uključe i rade, a neki vele, dobili smo sve materijale, sve imamo, ali nećemo ništa raditi. Vidim sad kak imam sve manje curica na satovima. I evo na

primjer, jedna curica mi je dobila 10 kila u ovih zadnja dva mjeseca. Imam sad, pokušavam ih, s tim da im dajem ono kaj vole.“ (Nastavnica A)

Većina nastavnica smatrala je da su oni učenici koji su na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture uspješni baš oni učenici koji tu nastavu vole. Zanimljivo je, međutim, da je Nastavnica A u ovom pitanju govorila o učenicima koji taj predmet ne vole, posebno se fokusirajući na djevojčice. Nastavnica A rekla je da djevojčice uglavnom ne vole nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, te da se trudi ipak pronaći aktivnosti za koje se djevojčice na tom satu zanimaju. Kao scenarij u kojem djevojčice ne pokazuju zanimanje za nastavu, Nastavnica A navodi igranje nogometa. Nadalje, nastavnica spominje kako se mali broj djevojčica uključivao u nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture za vrijeme nastave na daljinu putem aplikacije Zoom.

U mnogim je odgovorima ispitanica utvrđena razlika u percepciji djevojčica i dječaka na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Kako je dokazano u ranije provedenim istraživanjima, i u odgovorima ispitanica u ovom istraživanju muškost i konotacije muškosti u većini su slučajeva u relativno superiornom položaju u odnosu na ženstvenost i konotacije ženskosti (Hovden, 2012). Muževnost tako predstavlja položaje, sposobnosti i ponašanja koji se najčešće vide kao općeniti, univerzalni, i rodno neobilježeni, te kao važniji od onih koji su povezani sa ženstvenošću i ženskim rodnom (Hovden, 2012). Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture slavi muževnost i tipične karakteristike muževnosti kao što su brzina, snaga, i kompetitivnost (Preece i Bullingham, 2020). Nadalje, muški su sportovi najčešće su rangirani više od ženskih, a taj je poredak opravdan kao 'prirodan' i pošten pozivanjem na biološke parametre (Hovden, 2012).

Kad se radi o jeziku koji ispitanice koriste pri razgovoru o sportovima koji se tradicionalno povezuju s muškošću, kao što je nogomet, ispitanice koriste riječi kao što su „sport“ ili „vježbanje“, spominju skaute, te regionalna i državna natjecanja. Međutim, jezik koji ispitanice koriste pri razgovoru o sportovima koji su tradicionalno povezivani sa ženskim karakteristikama je manje ozbiljan, manje služben, te se često koriste deminutivi.

„Imam recimo one vrpce, za ritmičku gimnastiku. Pa im onda daš to, pa to vrte, pa im onda dam obruče. Pa im onda pokažem tak, svašta-nešto, nekakve igrice, kaj mogu napraviti s tim.“ (Nastavnica A)

Nastavnica A ovdje govori o aktivnostima kojima se djevojčice bave kad dječaci igraju nogomet. Umjesto fraza kao što su „one vježbaju s vrpčama“, Nastavnica A govori da učenice „to vrte“. Nadalje, učenice rade „svašta-nešto“ ili igraju „igrice“, umjesto da se „bave sportom“ ili „treniraju“, kao što je to slučaj kod dječaka.

Nadalje, prijašnja istraživanja pokazala su da je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture blagonaklona prema djevojčicama, popraćena tvrdnjama kao što su, „djevojčice ne moraju X“, dok nastavnici slave muževnost, muško tijelo, i njegove sposobnosti. (Larsson i sur., 2009). Slični su rezultati dobiveni i ovdje, iako je blagonaklonost često popraćena umanjivanjem aktivnosti kojima se djevojčice bave. To je ilustrirano u iznad navedenom citatu, ali i u slijedećim citatima:

„Cure obično onak, plivanje, gimnastika, neke znam da imaju ples, ak' to računamo u sport.“ (Nastavnica A)

„Djevojčice više... ples, makar i to možemo nazvati kao sport, sviranje, ili KUD, evo.“ (Nastavnica E)

U oba iznad navedena primjera nastavnice govore o aktivnostima kojima se uglavnom bave učenice. Obje se nastavnice, kad govore o plesu, pitaju može li se ples uopće nazvati sportom.

„A djevojčice uglavnom taj nogomet ne zanima, one bi se samo nešto igrale. Ne nekakav sport, nisu mi baš za to, ali one bi se nešto igrale.“ (Nastavnica B)

U ovom primjeru, Nastavnica B govori o sportskim aktivnostima kojima se u slobodno vrijeme bave djevojčice. Na početku, spominje kako se te aktivnosti razlikuju od onih koje uglavnom odabiru dječaci, odnosno, „djevojčice uglavnom taj nogomet ne zanima“. Nastavnica B navodi kako bi se djevojčice „nešto igrale“, ali da to uglavnom nije nekakav sport jer one „nisu baš za to“.

„Djevojčice su više za nekakve plesne aktivnosti, možda dramske aktivnosti, plivanje, gimnastika, možda malo atletike. Uglavnom, nekakve malo sportove koji nemaju tu grubu stranu.“ (Nastavnica C)

U ovom primjeru Nastavnica C govori o sportskim aktivnostima kojima se u slobodno vrijeme bave djevojčice. Iako ona navodi nekoliko sportova i ne umanjuje ih,

Nastavnica C na kraju spominje da djevojčice uglavnom odabiru sportove koji nemaju „grubu stranu“, odnosno da djevojčice odabiru „nježnije“ sportove.

Rodni stereotipi različito utječu na muškarce i na žene, na djevojčice i na dječake, ali oni uvijek na neki način ograničavaju i kontroliraju pojedinca (Preece i Bullingham, 2020). Istraživanja pokazuju da se djevojčice i mlade žene osjećaju otuđeno kad u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture moraju sudjelovati u kompetitivnim timskim sportovima (Heath, 2018). Prijašnja su istraživanja pokazala da je jedan od razloga što takvi stereotipi još uvijek prevladavaju jest to što ih i nastavnici i učenici smatraju „prirodnima“ (Larsson i sur., 2009). Od djevojčica se očekuje da imaju prijašnje iskustvo i mogu iskazati vještine u određenim „ženskim“ aktivnostima (kao što su, na primjer, aerobik, ples, ili odbojka) (Brown, 2005). Također, nastavnici očekuju da su djevojčice bolje u plesu od dječaka (Larsson i sur., 2009).

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da, ukoliko su djevojčice te koje se više bave sportom, od strane nastavnika i u tom slučaju postoji percepcija da su dječaci ti koji se više bave sportom.

U ovom primjeru Nastavnica B govori o sportovima koje učenici sami biraju. Na početku, nastavnica govori da dječaci uvijek žele igrati nogomet, dok djevojčice uglavnom „nisu za sport“. Međutim, u daljem razgovoru Nastavnica B navodi kako trenutno u razredu postoje tri djevojčice koje u slobodno vrijeme treniraju nogomet.

„Dečki bi uvijek nogomet, to bi oni uvijek, pa ih onda znam malo i pustiti da se poigraju. A djevojčice uglavnom taj nogomet ne zanima, one bi se samo nešto igrale. Ne nekakav sport, nisu mi baš za to, ali one bi se nešto igrale. (...) Makar evo, činjenica je da u razredu imam i tri curice koje idu na nogomet, idu na nogomet u slobodno vrijeme, pa evo znaju i one s dečkima igrati nogomet.“
(Nastavnica B)

Nakon toga, Nastavnica B upitana je koliko u razredu ima djevojčica, a koliko dječaka.

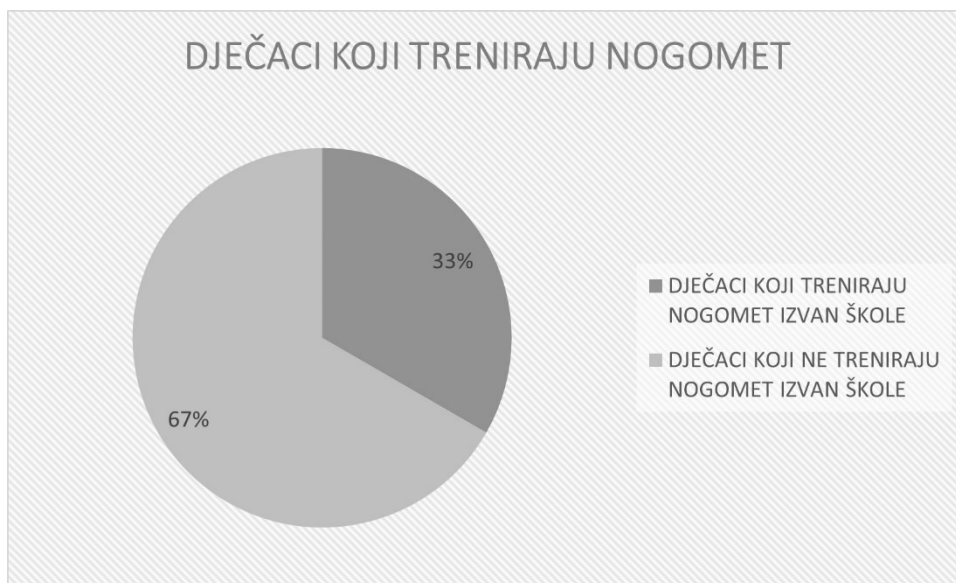
„Tri su dečka i pet djevojčica.“ (Nastavnica B)

Nakon toga, Nastavnica B upitana je koliko dječaka iz razreda u slobodno vrijeme trenira nogomet.

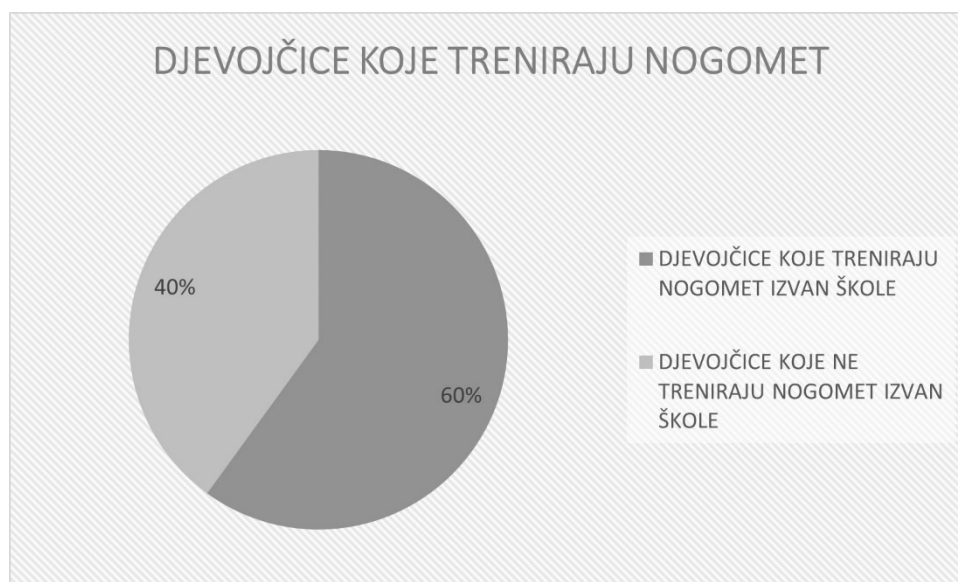
„Jedan, jedan baš na treninge ide, ali mislim da ovako izvan toga svi igraju.“
(Nastavnica B)

Nakon toga, Nastavnica B još je jednom upitana je koliko djevojčica iz razreda u slobodno vrijeme trenira nogomet.

„Tri curice mi treniraju, baš u klubu.“ (Nastavnica B)

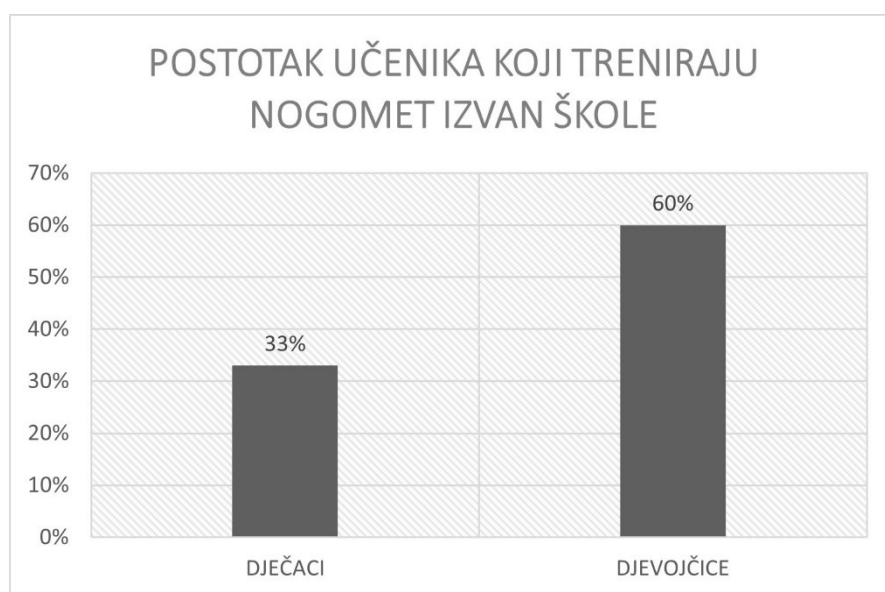


Slika 1. Prikaz postotka dječaka iz razreda Nastavnice B koji u slobodno vrijeme, izvan škole, treniraju nogomet (33%) i postotka dječaka koji u slobodno vrijeme, izvan škole, ne treniraju nogomet (67%)



Slika 2. Prikaz postotka djevojčica iz razreda Nastavnice B koje u slobodno vrijeme, izvan škole, treniraju nogomet (60%) i postotka djevojčica koje u slobodno vrijeme, izvan škole, ne treniraju nogomet (40%)

U razredu Nastavnice B, čak 60% djevojčica, odnosno tri od ukupno pet djevojčica, u slobodno vrijeme trenira nogomet. Nasuprot tome, u razredu Nastavnice B, 33% dječaka, odnosno jedan od tri dječaka, u slobodno vrijeme trenira nogomet. Iz prikazanih je grafova također vidljivo da većina djevojčica iz razreda Nastavnice B u slobodno vrijeme trenira nogomet, dok je kod dječaka slučaj obrnut i više dječaka ne trenira nogomet.



Slika 3. Usporedba postotka dječaka iz razreda Nastavnice B koji u slobodno vrijeme igraju nogomet i postotka djevojčica iz razreda Nastavnice B koje u slobodno vrijeme igraju nogomet

Postotak djevojčica iz razreda Nastavnice B koje u slobodno vrijeme igraju nogomet veći je od postotka dječaka koji u slobodno vrijeme igraju nogomet. Nadalje, i brojčano više djevojčica u slobodno vrijeme igra nogomet nego dječaka. Međutim, percepcija Nastavnice B jest da se više dječaka nego djevojčica u slobodno vrijeme bavi nogometom. Međutim, Nastavnica B smatrala je da, iako samo jedan dječak iz razreda u slobodno vrijeme igra nogomet u klubu, ostali zasigurno igraju nogomet izvan uključivanja u sportski klub. Međutim, Nastavnica B nije spomenula misli li da se i djevojčice bave bilo kojim sportom u slobodno vrijeme, bez uključivanja u sportski klub.

Slična se situacija javila i kod Nastavnice E. Pri razgovoru o sportovima kojima se učenici bave u slobodno vrijeme, Nastavnica E odvojeno je govorila o sportovima kojima se bave dječaci i sportovima kojima se bave djevojčice.

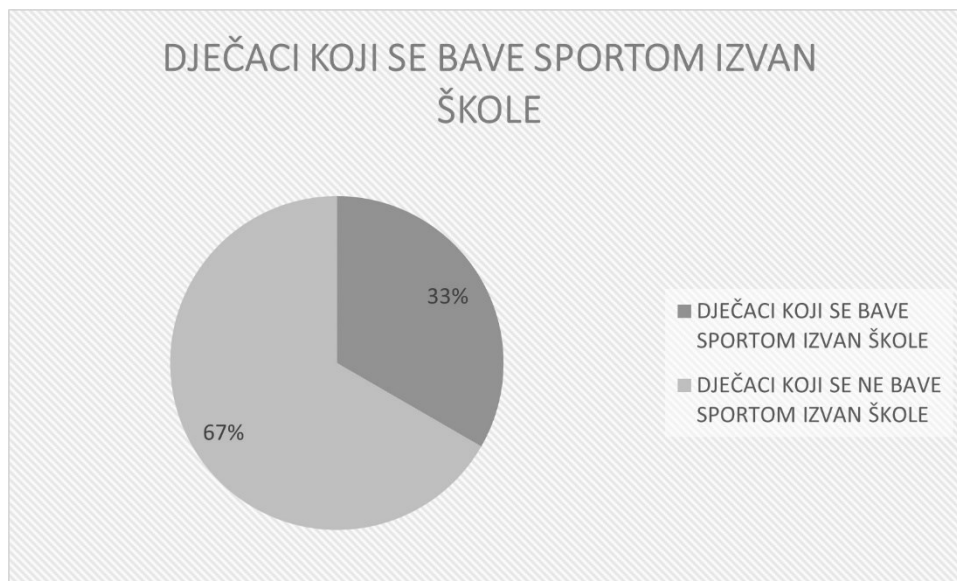
„Pa evo, ovu generaciju mogu reći, prvo, da ih jako malo uopće trenira. I onda treniraju ono što im je u selu. I jasno, roditelji nemaju vremena, pa nemaju vremena da djecu voze na nekakve treninge, ali definitivno prednjače dečki, dečki su više u tim nekakvim sportskim aktivnostima nego djevojčice. Djevojčice više... ples, makar i to možemo nazvati kao sport, sviranje, ili KUD, evo.“ (Nastavnica E)

Nastavnica E navela je kako se malo učenika bavi sportskim aktivnostima u slobodno vrijeme. Zatim je navela da među onim učenicima koji treniraju neki sport prednjače dječaci, dok se djevojčice više zanimaju za ples, odnosno aktivnost za koju Nastavnica E nije sigurna može li se nazvati sportom.

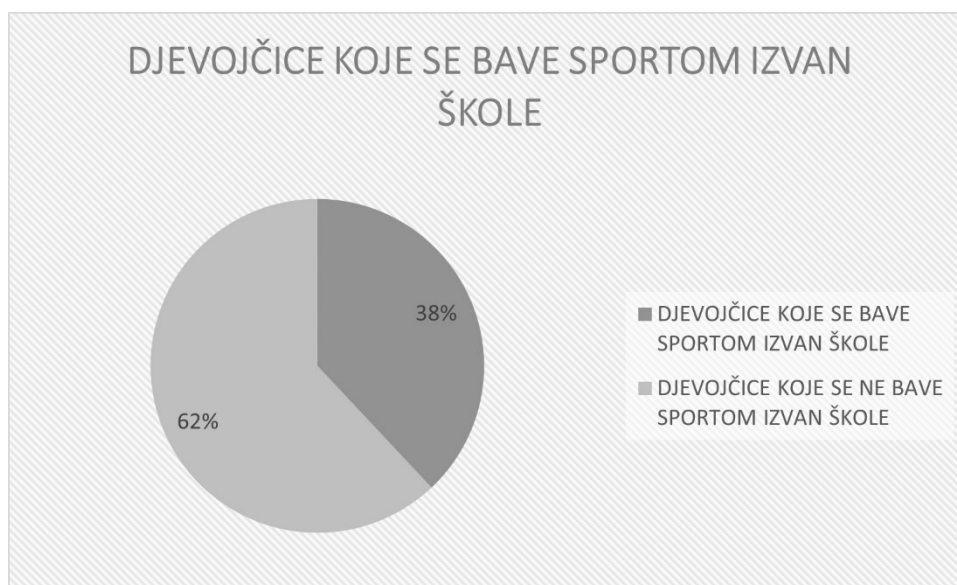
Nakon toga, Nastavnica E upitana je koliko učenika u razredu ima, te koliko je djevojčica, odnosno koliko dječaka, izvan škole uključeno u neku sportsku aktivnost.

„Pa evo, od 22 djece koje imam, 13 djevojčica i 9 dječaka imam. Od djevojčica, pet ih ide na sportove nekakve, za koje ja znam, a dječaci, tri mi dečka treniraju. Ali vidim, vidim da dečki u slobodno vrijeme i sami igraju, nekad i tu vani na školskom igralištu nogomet, nekad se i doma nađu, tako da da, mislim da dečki baš puno više se sportom bave. Sigurno, da.“ (Nastavnica E)

Nastavnica navodi učenike koji su u slobodno vrijeme uključeni u sportske aktivnosti, ali na kraju ističe, jednako kao i u prijašnjem slučaju Nastavnice B, da se dječaci u slobodno vrijeme sigurno više nego djevojčice bave sportom, jer dječaci u slobodno vrijeme igraju nogomet na školskom nogometnom igralištu.

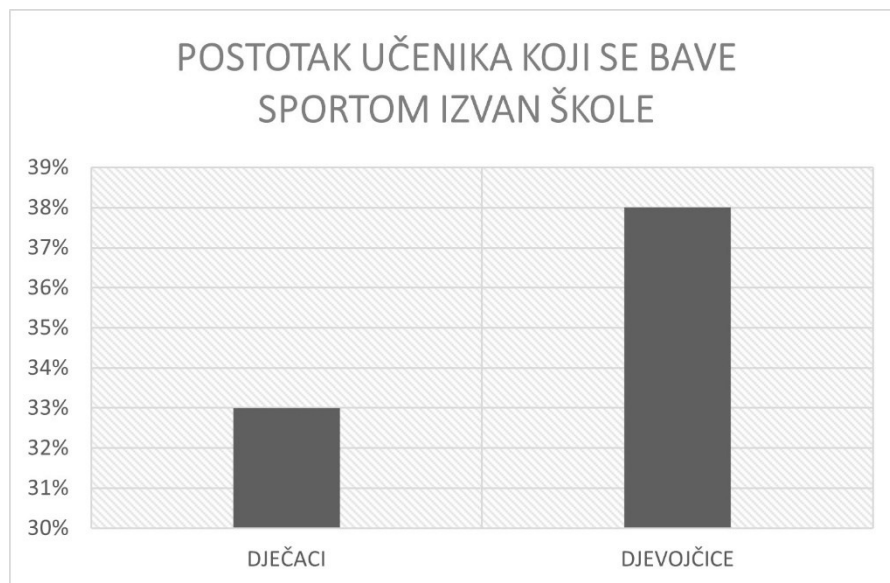


Slika 4. Prikaz postotka dječaka iz razreda Nastavnice E koji u slobodno vrijeme, izvan škole, treniraju neki sport (33%) i postotka dječaka koji u slobodno vrijeme, izvan škole, ne treniraju nijedan sport (67%)



Slika 5. Prikaz postotka djevojčica iz razreda Nastavnice E koje u slobodno vrijeme, izvan škole, treniraju neki sport (38%) i postotka djevojčica koje u slobodno vrijeme, izvan škole, ne treniraju nijedan sport (62%)

Iz prikazanih je grafova vidljivo da u razredu Nastavnice E 33% (tri od devet dječaka) dječaka u slobodno vrijeme trenira neki sport, dok je postotak djevojčica koje u slobodno vrijeme treniraju neki sport nešto veći, odnosno 38% (pet od 13 djevojčica). U oba slučaja, veći postotak djevojčica, odnosno dječaka, ne bavi se sportom izvan škola.



Slika 6. Usporedba postotka dječaka iz razreda Nastavnice E koji se u slobodno vrijeme bave nekim sportom i postotka djevojčica iz razreda Nastavnice E koje se u slobodno vrijeme bave nekim sportom

U oba se slučaja veći postotak učenika, djevojčica ili dječaka, ne bavi sportom u slobodno vrijeme. Međutim, postotak djevojčica koje se u slobodno vrijeme bave nekim sportom veći je od postotka dječaka koji se u slobodno vrijeme bave nekim sportom. Nadalje, više se djevojčica nego dječaka i broječani bavi sportom, odnosno pet djevojčica nasuprot tri dječaka. I u ovom slučaju, kao i u slučaju Nastavnice B opisanom ranije, Nastavnica E u obzir uzima činjenicu da dječaci u slobodno vrijeme na školskom igralištu igraju nogomet, no ne spominje nikakve aktivnosti kojima se u slobodno vrijeme, izvan sportskih klubova, bave djevojčice.

Mogući razlog ovakve percepcije u slučaju Nastavnice B jest to što se igranje timskih sportova s loptom često smatra „muževnim“ (Larsson i sur., 2009), zbog čega je moguće da Nastavnica B pretpostavlja da više dječaka nego djevojčica trenira nogomet. U slučaju Nastavnice E, percepcija da se više dječaka bavi sportom u slobodno vrijeme nego djevojčica jest to što se djevojčice bave sportskim aktivnostima koje Nastavnica E ne smatra sportom (na primjer, „ples, makar i to možemo nazvati kao sport“).

Nadalje, u mnogim slučajevima ispitanici su smatrali djevojčice uspješnima na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture ukoliko su iskazivale karakteristike koje su tipično muževne. Odnosno, iako su djevojčice prepoznate kao uspješne na nastavi tog predmeta, prepoznate su kao takve samo zahvaljujući tome što su pokazivale tipično muževne

karakteristike, odnosno karakteristike koje nastavnici cijene. Kao što je ranije navedeno, prijašnja su istraživanja pokazala da nastava Tjelesne i zdravstvene kulture slavi muževnost i tipične karakteristike muževnosti kao što su brzina, snaga, i kompetitivnost (Preece i Bullingham, 2020).

„Imala sam recimo razrede, bile su tri cure. Od njih je jedna bila sposobna igrati s dečkima, a ove dvije su baš curice bile. Onda ti je, evo, graničare ima dam. Pokušavam, velim, svakome dati bar nešto da ne sjede i ne rade ništa.“
(Nastavnica A)

„Makar sam jedne godine imala curicu koja je s nogometnom loptom mogla žonglirati bolje nego pola dečki!“ (Nastavnica A)

U ovim primjerima, Nastavnica A prisjeća se djevojčica koje su bile posebno uspješne i aktivne na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. U oba primjera navodi djevojčice koje su bile uspješne u nogometu. U oba primjera, uspješnost djevojčica mjeri se u odnosu na uspješnost i aktivnost dječaka. U prvom primjeru, jedna je od djevojčica „sposobna igrati s dečkima“, dok su dvije djevojčice „baš curice“. U drugom primjeru, djevojčica je smatrana uspješnom na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture jer je u tipično muževnom sportu bolja od dječaka.

Od pet provedenih intervjua, samo je jedna ispitanica spomenula aktivnost u kojem smatra da su djevojčice uspješnije od dječaka.

„Evo, recimo, ptice na žicu. Imamo u vrsti posložene, djevojčice, pa onda dečki. I onda se na moj znak one rastrče. I onda su, one su obično... Znači, oni se rastrče, i onda se na moj znak vraćaju u vrstu. I one su obično najčešće brže, i ljepše se poslože, i one to vole, a dečki to baš ne vole. Oni obično jedan preko drugog padaju ili... uglavnom, mislim da to, kad se radi o redu i disciplini, da su tu dečki u 99 posto slučajeva gori.“ (Nastavnica C)

U navedenom primjeru, Nastavnica C rekla je da su djevojčice u opisanoj aktivnosti brže i preciznije, te da su u aktivnostima koje su vezane uz disciplinu tipično bolje djevojčice.

Različita percepcija djevojčica i dječaka u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture vidljiva je i iz slijedećeg primjera:

„Čak i ako nemaju opremu. Jer onda je curama kazna da rade u trapericama. A dečki, obično, ak zaborave opremu, njima je kazna da ne smiju vježbati. Tak da, to kaj napraviti kad zaborave opremu, to ovisi onda o tome da li vole tjelesni ili ne.“ (Nastavnica A)

U ovom primjeru, Nastavnica A navodi različite „kazne“ za učenike koji na sat Tjelesne i zdravstvene kulture nisu donijeli potrebnu opremu. U slučaju djevojčica koje zaborave opremu, „kazna“ jest vježbanje u trapericama, dok je „kazna“ za dječake zabrana sudjelovanja na satu. Iz toga je vidljivo da Nastavnica A smatra da dječaci vole nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, te se ne sudjelovanje smatra „kaznom“, dok djevojčice ne vole nastavu tog predmeta te se sudjelovanje smatra „kaznom“.

3.5.4. Muževnost i ženstvenost u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture

Ispitanice su upitane kojim se sportovima njihovi učenici bave u slobodno vrijeme, ili kojim se sportovima u slobodno vrijeme učenici najviše bave. Ovo je pitanje postavljeno zbog utvrđivanja smatraju li nastavnici da se dječaci i djevojčice u slobodno vrijeme bave različitim sportovima ili ne. Također, pitanje je postavljeno s svrhom utvrđivanja uzimaju li nastavnici želje učenika u obzir pri planiranju aktivnosti koje se provode na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture.

Prijašnja su istraživanja pokazala da dječaci više nego djevojčice vole kompetitivne sportove, te je više dječaka u takvim sportovima sudjelovalo u slobodno vrijeme (Fagrell i sur., 2012). Takvi su odgovori dobiveni i u ovom istraživanju.

„U slobodno vrijeme, tu obično dečki igraju nogomet, a i ove cure koje igraju, igraju. Bez obzira na spol. Cure obično onak, plivanje, gimnastika, neke znam da imaju ples, ak' to računamo u sport. Ali obično se bave djeca bave ekipnim sportovima, a u tim ekipnim sportovima dominira nogomet.“ (Nastavnica A)

„Ne, ne, ne, dečki mislim da se ono, tu je samo nogomet u pitanju. Eventualno plivanje, to su mi baš onako, muški sportovi. Možda sam imala jedan slučaj gimnastike. Ali tu je, ono, škola nogometa, pa su većina njih uključena. Sad, ako gledam generaciju prije, bilo je tu dečki, možda pet ili šest, koji su bili baš orijentirani strašno na nogomet. To je bilo baš glavno.“ (Nastavnica C)

„Sad trenutno imam samo deset učenika u razredu. Od njih deset, jedan trenira nogomet. Ostali ništa. I da, jedna djevojčica trenira plivanje.“ (Nastavnica D)

„Pa najčešće su nogomet, nogomet, uh, plivanje, recimo, atletika, evo to je ono što ja mogu reći, to su neki najčešći sportovi. I mislim da, kako sam spomenula, mislim da baš više dečki je zainteresirano i da se baš i u slobodno vrijeme bave sportom. A razlike su po generaciji. Evo imam ja sad, recimo, dijete u generaciji, trenira boks, jedan mali trenira. Ali to je sve prolazno. Djeca se brzo zasite i mijenjaju često sportove. Pa ne mogu reći, sad. Ali nogomet je najzastupljeniji, to mogu reći.“ (Nastavnica E)

U ovim primjerima ispitanice govore o sportovima kojima se njihovi učenici bave u slobodno vrijeme. Sve nastavnice započinju odgovor na pitanje govorom o sportovima kojima se bave dječaci. Nastavnica A navodi kako se najviše učenika bavi timskim sportovima, među kojima je najpopularniji nogomet. Nastavnica C također prvo spominje učenike koji treniraju nogomet, naglašavajući kako je nogomet dominantan sport među dječacima. Nastavnica D spominje prvo spominje jednog učenika koji trenira nogomet. Nastavnica E nabraja nekoliko sportova kojima se učenici u slobodno vrijeme bave, počevši od nogomet, a zatim naglašava da smatra da je više dječaka zainteresirano za sport općenito.

Moguće je da su ispitanice, zbog pretpostavke da su dječaci ti koji su više zainteresirani za sport i nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, pri planiranju sata više orijentirane na interese dječaka. Ovi odgovori, kao i ranije navedeni odgovori, potvrđuju rezultate prijašnjih istraživanja koji navode da igre, posebno kompetitivne igre, čine većinu nastave Tjelesne i zdravstvene kulture (Fagrell i sur., 2012). Nadalje, Joy i Larsson čak sugeriraju da je utjecaj sporta na rodni identitet u modernoj zapadnjačkoj kulturi za dječake neizbježan (Joy i Larsson, 2019).

Dosadašnja analiza dobivenih rezultata utvrdila je da su najčešći sportovi na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture timski sportovi, te da se nastavnici većinu vremena posvećuju aktivnostima koje uglavnom preferiraju dječaci. Međutim, samo igranje natjecateljskih timskih sportova na satu Tjelesne i zdravstvene kulture ne mora nužno značiti da su djevojčice u toj nastavi zanemarene. Važno je imati na umu da se preferencije djevojčica i dječaka ne smije generalizirati. Kada se u ovom radu govori o

timskim sportovima kao aktivnostima koje tradicionalno preferiraju i nagrađuju dječake, misli se na društveni sistem koji osigurava da djeca određenog roda budu socijalizirana na određeni način, zbog čega će vrednovati aktivnosti i ideje koje utjelovljuju naučeno rodno ponašanje. Iako su igre s loptom tradicionalno zasnivane na „muškim“ vrijednostima, cilj tih igara na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture ne smije biti pobijediti, već naučiti pravila, biti fizički aktivan, te razviti timski rad kroz igru (Fagrell i sur., 2012).

Timski sportovi obično se javljaju najčešće iz nekoliko razloga. U timskim sportovima postoji više prilika za učeničko sudjelovanje, zatim mogućnost sudjelovanja velikog broja učenika. Također, za timske sportove nije potrebno puno opreme, a često se kao razlog javlja i manjak opreme za pojedinačno vježbanje svih učenika na druge načine (na primjer, dizanje utega, skakanje vijače). Također, u tim sportovima nisu potrebne „posebne, naučene“ sportske vještine (kao na primjer u gimnastici) (Heath, 2018, 13). Međutim, timski sportovi također su najčešći sportovi za reproduciranje rodnih stereotipa. Igre prepune rodnih implikacija reproducirat će rodnu hijerarhiju ukoliko nastavnici ne planiraju nastavni sat pažljivo. Važan je način planiranja i izvođenja sata, fokus nastavnika na dječake i djevojčice, i ohrabrivanje svih učenika da u igrama sudjeluju kao tim (Fagrell i sur., 2012). Iz tog su razloga sudionice u ovom istraživanju upitane postoje li na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, posebno za vrijeme igranja natjecateljskih timskih sportova, učenici koji su dominantniji, te kako se s takvim učenicima nose.

„Imam učenike koji onda odustanu, pa dođu sa strane i traže da im dam nešto drugo, a kad ih je više ovakvih, malo dominantnijih u razredu, onda je borba za život. Onda im je super.“ (Nastavnica A)

Nastavnica A navodi kako zbog dominantnijih učenika oni manje dominantni često odustanu od igre i traže neku drugu aktivnosti, dok dominantniji učenici nastavljaju igru.

„Pa to obično bude, ima djece koja više vole, koja manje vole. I onda, kako sam bila spomenula, dečki su mi obično malo dominantniji, posebno ako graničare igramo, ili nogomet, recimo. Oni se tu malo više zalažu za pobjedu, pa znaju bit malo glasniji, ili malo emocionalniji za to pa se ljute, baš ne vole kad se drugi ne

trude. Ali pustim ih onda, kad je tako da ne bude svađa poslije u razredu, onda je to okej. Tu mi je, mislim, onako. Sport je sport.“ (Nastavnica B)

Nastavnica B navodi kako su dječaci obično ti koji su u timskim natjecateljskim sportovima dominantniji, da su oni ti kojima je pobjeda važnija pa u igru ulažu više truda. Nastavnica B navodi kako takvu igru ne prekida, jer „sport je sport“, odnosno takvo natjecanje i želju za pobjedom smatra prirodnom pri igri navedenih sportova.

„Jako je bitno tu kako složiti grupe. Jer ako je natjecateljska igra, onda naravno da svi hoće pobijediti. I onda postaje dva načina, jučer su si sami birali, na par-nepar, svaki svoju ekipu. I onda je to baš nezgodno, jer onda ostanu uvijek isti, vidi se, kao, vidi se tko nije baš sportski tip. Tak da to nije baš zahvalno birati. Više puta ih onda složim u vrstu, pa idu prvi-drugi, ili prvi-drugi-treći, pa je na kraju slučajno tko je u kojoj ekipi. Ali još uvijek radimo na tome, makar smo na kraju prvog razreda, na tome da ih moram upućivati na to da... Kad gube, na primjer, onda je uvijek tu taj problem, znači, zbog koga smo mi izgubili? Netko je kriv.“ (Nastavnica C)

Nastavnica C navodi da postoje dominantni učenici, iako ne navodi tko su ti učenici. Navodi kako nekim učenicima pobjeda više znači, te učenici uvijek žele pronaći onog učenika zbog kojeg njihov tim nije pobijedio. Nastavnica C navodi kako takvo pokušavanje nastoji spriječiti sastavljanjem timova učenika podjednake sposobnosti.

Nastavnica C je u razgovoru navela da dječaci na satu Tjelesne i zdravstvene kulture igraju nogomet, a ona nastoji u njihovu igru uključiti i djevojčice.

„Pa ok im je to, ne prigovaraju baš puno. Evo, u ovoj generaciji ne vidim da bi to baš bilo tako, ali u prošloj generaciji, u prošloj generaciji je bio baš jedan dečko koji je, uh, koji je znači onako... kako bih rekla, nogomet, i mi dečki, i to je ono najvažnije, i sve ostalo je manje važno i sporedno. I on je, onako, on je polako preuzeo ulogu onoga šefa, to su i drugi dečki počeli tako razmišljati, to je s njim stalno bila borba. Znači, on je uvijek vidio da je nešto za curice, ovo za dečke, i onda su i drugi to počeli prihvaćati. Recimo, kad je igra nekakva, onda se on ne bi baš natjecao s curicom. A kod cura, recimo, one tu nikad nisu radile razliku.“ (Nastavnica C)

U ovom primjeru Nastavnica C navodi da se dječaci uglavnom ne protive uključivanju djevojčica u nogomet, ali se prisjeća učenika koji nije prihvaćao igru s djevojčicama. Istraživanja su pokazala da se sve veća međuovisnost muškaraca i žena u sportu očitovala tako da muškarci sve veće sudjelovanje žena u sportovima u kojima tradicionalno dominiraju muškarci doživljavaju kao prijetnju njihovoj dominaciji i izazov njihovoj muškosti. Taj otpor muškaraca na ulazak žena u tradicionalno muške sportove odražava percepciju tih sportova kao isključivo „muških“ (Liston, 2006). Iz navedenog primjera možemo zaključiti da je u razredu Nastavnice C došlo do slične situacije s učenicom koji je napore nastavnice da u nogomet uključi djevojčice doživljavao kao prijetnju.

„Ali onda kad igraju, onda to obično dečki igraju, ne dodaju baš loptu curama. Mislim da im je važno da oni baš igraju.“ (Nastavnica C)

U ovom primjeru Nastavnica C nastavlja razgovor o uključivanju djevojčica u igru nogometa s dječacima. Nastavnica C navodi kako, nakon što su djevojčice uključene u igru, dječaci ih toleriraju, ali ih isključuju odbijanjem dodavanja lopte djevojčicama.

„Ma ništa, onda obično nakon par minuta cure odustanu, pa odu k drugim curama. Velim, ne igraju one nogomet u slobodno vrijeme, pa onda one odustanu na kraju. Ali ponudim im svakako, i velim dečkima na početku da budu i one s njima igrale. Makar rekla sam ja curama, to je normalno tu, netko te pogurne, ili ti lopta doleti, vjerojatno su one tu malo nježnije. Fali tu njima malo ono, ako padnu, da se brzo dignu, pa da idu dalje. To mislim da nisu baš, pa da nisu baš tako.“ (Nastavnica C)

Nastavnica C objašnjava kako nakon nekoliko minuta takve igre s dječacima, djevojčice obično odustaju od igru. Nastavnica navodi kako u ovakvoj situaciji objašnjava djevojčicama da je takva natjecateljska, gruba atmosfera uobičajena u nogometu, te ne krivi dječake za njihovo isključivanje djevojčica. Nekoliko istraživanja pokazalo je da i same djevojčice sebe vide kao „manje sposobne“ u to tom predmetu od dječaka (Redelius i sur., 2009, 246). Ovi podatci pokazuju da ne samo da mnoge škole imaju različita očekivanja od djevojčica i dječaka, već i da učenici takva očekivanja žele ispuniti, i na kraju ih internaliziraju. Čak i izvan škole, ovakva pedagogija dovodi do rodnih razlika u sudjelovanju u sportovima, a stvara se i razlika u prilikama koje učenici imaju za

sudjelovanje u različitim aktivnostima (Joy i Larsson, 2019). U primjeru Nastavnice C, djevojčice se žele uključiti u igru nogometa, no zbog dječaka koji ih ne uključuju, djevojčice brzo odustaju. Nastavnica C za to krivi djevojčice i smatra da one ne razumiju cilj igre. Na kraju, kako je prikazano ranije, Nastavnica C smatra da su dječaci uglavnom uspješniji na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture.

„Ali oni bi jednostavno svaki sat igrali nogomet. Oni su se jednostavno, kad su igrali nogomet, pretvorili u nešto drugo, ne znam. Morala sam i roditeljima to reći, to je bilo ono, postali su kao... kao da ih uče tamo biti ne osjetljivi na nogometu.“ (Nastavnica C)

U ovom primjeru Nastavnica C govori o učenicima, dječacima, koji se za vrijeme igranja nogometa „pretvaraju u nešto drugo“, te spominje kako u nogometu dječaci uče „kako ne biti osjetljivi“. Sport je kao društvena praksa aktivno uključen u socijalizaciju pojedinaca i često se ističe uloga koju ima u razvoju moralnih vrijednosti kao što su podrška, poštena igra, solidarnost ili suradnja. Međutim, određeni autori ukazuju na dvosmislen odnos koji postoji između agresije i sporta, posebice u natjecateljskim sportovima gdje je postizanje ciljeva temeljeno na uspješnoj primjeni nasilja (Coulomb-Cabagno i Rascle, 2006).

„Ima, recimo, tri dečka koji su onako, malo bolji, malo dominantniji, kad recimo igramo graničara. Ali sad oni već znaju, kad igramo, tko je bolji, tko je malo lošiji, pa se oni tako rasporede, pa su grupe podjednake. Ali da teško podnose poraz, to da, sve više teško podnose poraz. To onda svaki sat imamo, je li bitno tko je pobijedio, tko je izgubio? Bitno je da se igra. I to onda svaki sat mi raspravljamo. Jednoga okrive, tko je najslabiji bio, pa onda jednoga okrive. Uvijek nađu nekoga tko je kriv, nekoga tko je baš taj put kriv da su baš taj puta izgubili.“ (Nastavnica D)

U ovom primjeru Nastavnica D navodi kako u razredu postoje tri dječaka koji su dominantniji od ostalih učenika, te iznimno teško podnose poraz. Također, slično ranije opisanom slučaju Nastavnice C, Nastavnica D navodi da dominantniji učenici po završetku igre uvijek traže učenike koji su krivi za izgublenu igru.

Ispitanice su upitane ulaze li dominantniji učenici ikada u konflikte s ostalim učenicima za vrijeme igranja natjecateljskih timskih sportova.

„Pa ponekad se zna javiti da su oni, da oni pokušavaju, zbog toga što su... jer znaju, sami su svjesni toga da znaju, da su spretni, da su bolji, da su brži... Pa pokušavaju prisiliti druge, na primjer da moraju se ponašati tako kako se on ponaša, da moraju poštovati pravila igre koje on odredi. Da, i pravdaju se. Upletem se nekad, ako to predaleko ide, ali svi moramo pratiti pravila, velim i ja da svi moramo poštivati pravila. To nam je i cilj sata tu, da svi moramo poštivati pravila nečega, i toga se držati. Svi moraju. Pa onda mislim da je dobro ako ti dečki tu malo dominiraju, pa ih onda ostali slijede.“ (Nastavnica E)

U ovom primjeru, Nastavnica E objašnjava kako dominantni učenici ponekad za vrijeme igre natjecateljskih timskih sportova ulaze u konflikte s drugim učenicima jer „znaju da su spretni, da su bolji, da su brži“. Međutim, Nastavnica E smatra da konflikti proizlaze iz toga što manje dominantni učenici ne slijede pravila, zbog čega podržava dominantne učenike u konfliktu, jer je cilj igre pridržavanje pravila. Na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture dječaci nauče kako se izboriti za sebe, kako sakriti bol, kako se fizički iskazati, i kako slijediti pravila timskih sportova. Bez obzira na to radi li se o aktivnosti u kojoj sudjeluju samo dječaci i samo djevojčice, ili i dječaci i djevojčice, dječaci su uvijek ohrabrivani da iskazuju dominantno muževna ponašanja, a djevojčice dominantno ženstvena ponašanja (Joy i Larsson, 2019).

Nastavnica C je za vrijeme intervjua opisala slučaj dječaka u razredu koji se ne uklapa u stroga pravila hegemone muževnosti.

„A imam među dečkima jednog koji je baš onako, malo se više s djevojčicama druži, pa je tu uvijek s njim problem, pa onda tko je kriv, pa uvijek to ide na njega. I onda tu ja moram stvarno na to poticati, pa nema veze, nema veze, borimo se, pa da nije važno pobijediti. Ali ima djece koja su... Evo recimo, prošli put mi je jedan dečko odbio sudjelovati prvo, jer je eto baš ispalo da je on bio u ekipi s ovim, malo nježnijim, i oni su, nisu baš mogli pobijediti, a on je baš onako, baš brz, spretnan, okretan. Pa nije išlo, pa sam mu rekla da je ok, da će drugi put biti u drugoj ekipi, pa neka sad surađuje. Jer mislim da je tako najbolje, ekipe baš slučajnim odabirom slagati.“ (Nastavnica C)

U ovom primjeru, Nastavnica C objašnjava kako jedan učenik nije htio sudjelovati u igri ukoliko je u timu s učenikom koji ne pokazuje karakteristike hegemone muževnosti. Nastavnica C riješila je konflikt tješeci učenika „da će drugi put biti u drugoj ekipi“, odnosno, ukoliko sada sudjeluje u igri, slijedeći puta ne će morati biti u ekipi s učenikom koji je „nježniji“. Ovaj primjer ilustrira kako rodni stereotipi različito utječu na muškarce i na žene, na djevojčice i na dječake, ali oni uvijek na neki način ograničavaju i kontroliraju pojedinca (Preece i Bullingham, 2020). Istraživanja pokazuju da se dječaci koji se ne uklapaju u stroga pravila muževnosti često osjećaju otuđeno kad u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture moraju sudjelovati u kompetitivnim timskim sportovima (Heath, 2018). U ovom slučaju, Nastavnica C u konfliktu podupire dominantnog učenika, a otuđuje učenika koji se ne uklapa u stroga pravila hegemone muževnosti, odnosno ne pokazuje karakteristike koje se na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture cijene.

Sudionice u istraživanju upitane su odvajaju li učenike u određenim aktivnostima po spolu. U nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture nastavnici se često služe konceptom binarnih spolova u svrhu odvajanja djevojčica i dječaka za vrijeme nastave, ili za vrijeme provođenja određenih aktivnosti (Hovden, 2012). Kurikulum često potiče učenike da sudjeluju u aktivnostima povezanim s rodom koji im je dodijeljen pri rođenju (Joy i Larsson, 2019). Jedan od rezultata takvog odvajanja jest to da su rodne razlike koje su povezane sa sposobnostima, ponašanjem i stavovima muškaraca i žena često „naturalizirane“, odnosno na njih se gleda kao rezultat bioloških razlika između muškaraca i žena, a ne kao rezultat kulturnih i socijalnih konstrukcija (Hovden, 2012).

„Ne, ja preferiram ponuditi sve svima. Makar ono, prije je bilo tema za djevojčice, tema za dječake. Ja im ponudim svima, ali im velim, ono, ovo je tema koju djevojčice odrađuju, ovo je tema koju dječaci odrađuju, vi možete probati, ne, ali ne ću vas ocijeniti u njoj. (...) U kurikulumu odvojene aktivnosti: recimo, imaš ljuljanje na karikama, to imaju dečki, i imaš recimo ritmičku gimnastiku, te trakice, okrete, to nemaju dečki.“ (Nastavnica A)

„Pa da, jer vidim ja, ponudim sve svima, ali obično su samo cure zainteresirane za aktivnosti za djevojčice, a samo dečki za ove za dječake. Probaju oni i jedno i drugo, cure posebno isprobaju ove aktivnosti za dječake, ali ne. Mislim da ih ne bi baš zanimalo da moraju i one to.“ (Nastavnica A)

Na početku, Nastavnica A tvrdi da ni u jednoj aktivnosti ne odvaja dječake i djevojčice. Zatim govori o vremenu kada jesu postojale teme za dječake i teme za djevojčice. Međutim, na kraju objašnjava da se svi učenici mogu iskušati u bilo kojoj aktivnosti, no Nastavnica A ipak osigura da svaki učenik zna koja je aktivnost predviđena za djevojčice, a koja za dječake. Nadalje, samo učenici onog spola kojemu je aktivnost namijenjena su u toj aktivnosti ocjenjivani. U drugome primjeru, Nastavnica A objašnjava kako, unatoč tome što svakome učeniku ponudi svaku aktivnost, djevojčice ipak na kraju većinom biraju one aktivnosti koje su Kurikulumom predviđene za djevojčice, a dječaci biraju one aktivnosti koje su Kurikulumom predviđene za dječake.

„Ne, ne, nemam. U nižim razredima to nema. Odvaja se poslije, to u nižim razredima nema potrebe, to poslije kad su dečki mali razvijeniji, pa su malo brži i tak, onda se i ocjenjuje drugačije. Za niže razrede meni nema potrebe.“
(Nastavnica B)

U ovom primjeru Nastavnica B objašnjava da u ni u kojoj aktivnosti ne odvaja djevojčice i dječake. Međutim, u nastavku objašnjava da je to zato što u nižim razredima za to nema potrebe, a potreba se javlja kasnije, kad su „dečki malo razvijeniji“. Odnosno, Nastavnica B pretpostavlja da su razlike između djevojčica i dječaka prirodne i neizbježne, odnosno da će dječaci, kad odrastu, neizbježno biti brži od djevojčica.

„Sve rade skupa. To se poslije mijenja, dok imaju baš ove momčadske igre, pa dok dečki baš uvijek bavaju nogomet, košarka, pa da jedni drugima ne smetaju. I meni su prošle godine recimo, baš su me dečki nagovarali za nogomet, i vrlo rijetko sam im dopustila, jer su se oni bavili nogometom izvan škole. I njima onda nije ni bilo važno što će djevojčice raditi za to vrijeme, njima je samo važno bilo da budu oni igrali nogomet. I onda sam obavezno, ako su oni igrali nogomet, onda sam obavezno uključila djevojčice koje su htjele. Znači, morali su djevojčice, znači po jednu, dvije, morali su ih u svaku ekipu uzeti. Ali to je ono bilo, deset minuta, toliko da su si oni ispunili svoju želju. Ali ostalo, sve su radili skupa. Velim, to se kasnije moraju odvajati.“ (Nastavnica C)

U ovom primjeru, Nastavnica C na početku tvrdi kako ni u kojoj aktivnosti ne odvaja djevojčice od dječaka. Međutim, nastavlja objašnjavajući da se „to poslije mijenja“, posebno pri timskim sportovima. Nastavnica C zatim navodi primjere u kojima

je u prošlosti, za vrijeme igranja timskih sportova odvajala djevojčice od dječaka, i zaključuje tvrdeći da se djevojčice i dječaci „kasnije moraju odvajati“.

„Ne, ne, nemam nikakve aktivnosti gdje se odvajaju dečki od cura, podijeljeni bilo u parove, u grupe, uvijek su miješani. Uvijek, ne radim razliku između dečki i curica, nikad. (...) Dije se evo recimo, evo recimo samo ako mjerimo, na primjer, ako radimo sklekove, trbušnjake, izdržaj na ljestvama, onda posebno mjerim dečkima, posebno curama, ali tu se odvajaju samo jer, evo recimo, samo jer dečki mislim obično naprave više, ili su duže u izdržaju, pa mislim da mi je onda samo jednostavnije da ih odvojim, pa da je lakše mjeriti. Ili recimo, ako rade slobodne aktivnosti, onda dečki obično nogomet ili košarku, a cure su onda obično negdje... Recimo, ako dečki vani igraju nogomet, onda su cure ili u razredu, pa rade nešto, ili se vani okolo šecu.“ (Nastavnica E)

U ovom primjeru Nastavnica E započinje tvrdeći da na satu Tjelesne i zdravstvene kulture ne provodi ni jednu aktivnost u kojoj odvajaju djevojčice i dječake. Međutim, u nastavku navodi primjere u kojima aktivnosti djevojčice i dječaci odrađuju zasebno, kao što su to različita mjerenja brzine ili izdržljivosti, tvrdeći da je takvo provođenje tih aktivnosti „jednostavnije“ jer dječaci obično naprave više. Kako je ranije spomenuto, jedan od rezultata takvog odvajanja jest to da su rodne razlike koje su povezane sa sposobnostima, ponašanjem i stavovima muškaraca i žena često „naturalizirane“, odnosno na njih se gleda kao rezultat bioloških razlika između muškaraca i žena, a ne kao rezultat kulturnih i socijalnih konstrukcija (Hovden, 2012). Mogući razlog zbog kojeg ovi obrasci još uvijek prevladavaju jest što ih i nastavnici i učenici smatraju „prirodnima“ (Larsson i sur., 2009), odnosno, smatraju da je vjerovanje da su djevojčice slabije ili sporije od dječaka neosporiva činjenica.

Sadržaj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture nije jedini oblik reguliranja i konstruiranja roda u fizičkom obrazovanju. Tu veliku ulogu ima i pedagogija pojedinih nastavnika. Na primjer, Joy i Larsson (2019) opisali su kako se pedagogija u jednoj srednjoj školi u Sjedinjenim Američkim Državama temeljila na pretpostavkama tradicionalnih „intrinzičnih“ bioloških osobina i kako su takve prakse pretpostavljale da će dječaci biti bolji u aktivnostima snage, dok će djevojčice briljirati u aktivnostima koji zahtijevaju fleksibilnost (Joy i Larsson, 2019). Tijelo je u nastavi Tjelesne i zdravstvene

kulture i subjekt i objekt (Fagrell i sur., 2012). Subjekt kao osoba i objekt, tijelo koje izvršava zadatke i koje je ocjenjivano (Fagrell i sur., 2012). Zbog toga su sudionice u ovom istraživanju upitane postoje li različiti kriteriji pri ocjenjivanju djevojčica i dječaka, ili ocjenjuju li sve učenike prema istim kriterijima, odnosno smatraju li da je postojanje različitih kriterija za ocjenjivanje dječaka i djevojčica nužno.

„Da, um. Recimo, u testiranju dečkima mjerim 800m, a curicama 600m. A ostalo, uh, recimo do petog, šestog razreda, su ti rezultati otprilike tu negdje. Tek sedmi, osmi se vidi da dečki mogu više napraviti nego cure. Jednostavno je tako. Nije pravilo, imam v osmom razredu cura koja bu puno više napravila od bilo kojeg dečka, a isto tak, ima dečki kojeg budu sve cure prestige jer on ništ nebre. Ali kad gledaš prosjek, recimo da se u šestom razredu dešava ta diferencijacija, i onda u sedmom i osmom recimo, dečki skoče malo više od cura po rezultatima.“
(Nastavnica A)

U ovom primjeru Nastavnica A potvrđuje da pri ocjenjivanju učenika koristi različite kriterije za djevojčice i dječake. Zatim objašnjava kako u petom i šestom razredu ne postoje razlike u rezultatima koje postižu djevojčice i dječaci, no nastavlja govoreći da se razlike primjećuju u sedmom i osmom razredu, odnosno tu je vidljivo da „dečki mogu više napraviti nego cure“. Međutim, Nastavnica A na kraju ipak priznaje da to nije pravilo, i da postoje učenici koji odskaku od te norme. Prema prije opisanim rezultatima, iz kojih je vidljivo da nastavnici na satu Tjelesne i zdravstvene kulture različito percipiraju mogućnosti i postupke djevojčica i dječaka, odnosno pretpostavljaju da dječaci postižu bolje rezultate čak i kad bolje rezultate postižu djevojčice, moguće je da razlike u rezultatima koje postižu djevojčice i dječaci u sedmom i osmom razredu nisu toliko velike.

„Po Finadku, tom našem metodičaru, uglavnom, njega se dosta držimo. I mislim da već jedno vrijeme ne možemo te rezultate uzimati tako kako su oni predviđeni. Znači, predviđeno je da dečki sve vježbe izvode brže, spretnije, bolje, sve ono što se mjeri. Znači sve ono, skok u dalj, brzina trčanja, izdržaj, bilo što. Ali evo, recimo, kod mene je situacija potpuno obrnuta, tu su djevojčice puno bolje, spretnije, okretnije, jer su dečki, ono, kako sam rekla, nespretni, imaju baš ono, mislim da doma samo igrice igraju, Internet, online, ne znam što, oni su baš,

onako, sporiji, nespretniji, sve im puno teže ide. Ne znam u kojem to sve smjeru ide, ali eto. Ne znam hoćemo li se i dalje moći toga držati. Ja mislim da bi se te skale trebale, ovako kako je sada, te skale baš okrenuti. Jer je sve više, evo pogotovo sada, dečki prvi razred, vidimo da su baš, baš, baš sporiji i sve im teže ide. A djevojčice su baš ispale sve onako, okretne, i rade brže i jednostavnije im je i lakše nego dečki.“ (Nastavnica C)

U ovom primjeru Nastavnica C objašnjava da postoje različiti kriteriji za ocjenjivanje djevojčica i dječaka, no ona se tih kriterija ne pridržava. Međutim, nastavlja objašnjavajući kako smatra da djevojčice u većini aktivnosti postižu bolje rezultate nego dječaci, zbog čega smatra da je postojanje različitih kriterija za djevojčice i dječake opravdano, no smatra da bi kriteriji morali biti obrnuti. Ovakav odgovor ilustrira koliko su razlike između muškaraca i žena, odnosno djevojčica i dječaka naturalizirane (Hovden, 2012).. U ovom odgovoru Nastavnica C smatra da djevojčice uvijek postižu bolje rezultate od dječaka, odnosno smatra da je ta tvrdnja uvijek točna za sve djevojčice i sve dječake. Iz toga je vidljivo da je binarni sustav naturaliziran, te nastavnici mogu razmišljati kako promijeniti kriterije za djevojčice i dječake, ali ne i kako iz tih kriterija izuzeti binarni sustav podjele učenika na djevojčice i dječake. Drugim riječima, razlike između djevojčica i dječaka uglavnom se smatraju biološkima i prirodnima (Larsson i sur., 2009), a ne rezultatom kulturnih i socijalnih konstrukcija (Hovden, 2012). Stoga, ako neka tvrdnja vrijedi za jednu djevojčicu, odnosno dječaka, ta tvrdnja vrijedi za sve djevojčice, odnosno dječake.

U ovom je istraživanju samo jedna od pet nastavnica, Nastavnica E, odgovorila da ne koristi različite kriterije za ocjenjivanje djevojčica i dječaka, jer bi u tome slučaju bilo bolje koristiti neke druge kriterije, kao što su, na primjer, visina, spretnost, ili težina učenika.

„Ne, ne, sve imam iste norme. Jer evo, ako bih uzimala u obzir dečko-curica, moram onda uzeti u obzir i visina, težina, spretnost, ne znam. Ne, evo, ja imam normu za dob učenika devet godina, ili dob učenika deset godina, i to mi je onda tu i za djevojčice i za dječake. Nemam tu nekakve, mislim, ne, nemam tu nikakve razlike.“ (Nastavnica E)

Pri razgovoru o tome jesu li zadovoljne postojećim Kurikulumom za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, sve su ispitanice odgovorile da su njime zadovoljne i da ne smatraju da je u njega potrebno uvoditi bilo kakve promijene.

3.6. Ograničenja istraživanja

Prvo je ograničenje ovog istraživanja to što se ne provodi na cijelom području Republike Hrvatske. Kako su se ispitanici sami i dobrovoljno javljali za sudjelovanje u istraživanju, uzorak ispitanike ne pokriva cijelo područje Republike Hrvatske. Ispitanice u ovom istraživanju dolaze iz samo tri hrvatske županije. Nadalje, istraživanje je provedeno na malom broju ispitanika, zbog čega uzorak nije reprezentativan. Također, u istraživanju je sudjelovala samo jedna nastavnica Tjelesne i zdravstvene kulture za učenike od petog do osmog razreda osnovne škole, i samo četiri nastavnice koje nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture provode s učenicima od prvog do četvrtog razreda osnovne škole. Iz navedenih razloga ne možemo pretpostaviti da dobiveni rezultati vrijede za sve nastavnike koji u hrvatskim osnovnim školama provode nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture.

Također, u ovom su istraživanju kao ispitanici sudjelovali samo nastavnici Tjelesne i zdravstvene kulture, te iz ovog istraživanja nije moguće zaključiti kakva je perspektiva učenika o opisanom problemu.

Nadalje, ispitanicima je prije početka istraživanja, da bi se izbjegla obmana, objašnjen problem i cilj istraživanja. Zbog toga je moguće da su ispitanici mijenjali svoje odgovore ne bi li odgovorilo onako kako su smatrali da je društveno prihvatljivo, ili mijenjali odgovore ne bi li istraživačici ponudili odgovore za koje su smatrali da su poželjni.

Na kraju, istraživačica u nacrtu istraživanja polazi od pretpostavke da je reprodukcija rodnih stereotipa dio skrivenog kurikuluma nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Ta je početna pretpostavka mogla utjecati na pripremu protokola intervjua i tijekom istraživanja, što je na kraju moglo utjecati na rezultate istraživanja. Iz toga je razloga u ovaj rad pod stavku 4.1. dodan protokol provođenja intervjua korišten u ovom istraživanju.

3.7. Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi na koji način skriveni kurikulum Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj reproducira rodne stereotipe. U istraživanju je sudjelovalo pet nastavnica koja u hrvatskim osnovnim školama provode nastavu tog predmeta.

Sve ispitanice isticale su važnost razvijanja navike redovitog vježbanja kao glavni cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Neke ispitanice ističu i odgojne i pedagoške ciljeve u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, kao i poučavanje o higijenskim navikama i zdravoj prehrani kao cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Sve ispitanice shvaćaju svrhu i cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture onako kako je navedeno u Kurikulumu za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019). Sve ispitanice ističu kako nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture pripremaju prema postojećem kurikulumu, odnosno planu i programu, te da nastavu provode metodički točno.

Sve sudionice u istraživanju smatrale su da njihovi učenici smatraju nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture važnom. Omiljenost predmeta među učenicima važan je faktor koji upućuje na to koliko su učenici motivirani za aktivno sudjelovanje u nastavi pojedinog predmeta (Tomic i sur., 2013). Ispitanice također navode da se učenici premalo kreću u slobodno vrijeme, zbog čega im je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture jednako važna koliko i svaki drugi predmet. Kad su upitane smatraju li i roditelji nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture važnom, većina je nastavnica odgovorila da, prema njihovom mišljenju, roditelji tu nastavu smatraju važnom, ali ne toliko važnom koliko nastavu ostalih predmeta.

Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture mjesto je na kojem se stereotipi mogu reproducirati, ali i mjesto na kojem se oni mogu slomiti i preispitati. To može biti vidljivo simbolički, kroz sportsku opremu koju učenici moraju donijeti od kuće za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture. Sve sudionice na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture razlikuju učenike prema spolu, a tu razliku simbolički povećavaju korištenjem različite odjeće za dječake, odnosno djevojčice. U većini slučajeva dječaci nose plave dresove, a djevojčice crvene. Čak i u zimskim uvjetima, oprema se razlikuje. Nastavnice navode da su djevojčicama zimi potrebne crne tajice, a dječacima donji dio trenirke. Kroz različitu

odjeću, tijela djevojčica i dječaka konstruirana su kao značajno „različita“. Osim konstruiranja razlike između djevojčica i dječaka kroz različitu odjeću, na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, ta se razlika često konstruira i kroz odvajanje učenika u dvije vrste, jednu za djevojčice, jednu za dječake. Nastavnici se često služe konceptom binarnih spolova u svrhu odvajanja djevojčica i dječaka za vrijeme nastave. Iz provedenog istraživanja vidljivo je da na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture učenici usvajaju rodno-primjerena ponašanja, kao što su preferencija boje, boja i stil odjeće, ili čak dužina kosa. Pravila koja nastavnici predstave učenicima šalju poruku o tome koja se ponašanja smatraju „točnima“ i „primjerenima“, a koja ne. Također, dobiveni rezultati prikazuju da prostor u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture većinom okupiraju dječaci, a taj prostor služi konstrukciji muževnosti. Prostor se na taj način koristi, i na takav je način zamišljen.

Rodni identitet često ne utječe samo na to što učenici uče, već i kako su poučavani (Gerstmann, 2018). Ta je činjenica važna jer ona implicira da se na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture često ne razlikuju samo aktivnosti koje učenici izvode, već i sam pristup nastavnika prema njima. U ovom su istraživanju sve ispitanice izjednačavale zainteresiranost za nogomet s zainteresiranošću za sport, te su navodile da su dječaci bolji u sportu, odnosno da više od djevojčica vole sport. Ovi su odgovori potvrdili prijašnja istraživanja, u kojima je utvrđeno da su muški sportovi najčešće su rangirani više od ženskih, a taj je poredak opravdan kao 'prirodan' i pošten pozivanjem na biološke parametre (Hovden, 2012). Također, program nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u mnogim se hrvatskim osnovnim školama razlikuje za djevojčice i za dječake, a čak i bez postojanja razlike u samom programu, iz provedenog je istraživanja vidljivo da nastavnici često provode aktivnosti za koje su svjesni da ne postoji zainteresiranost svih učenika, odnosno da su zainteresirani samo dječaci. U kombinaciji s najvećom zastupljenosti timskih sportova, takvo koncipiranje nastave Tjelesne i zdravstvene kulture dovodi do zadovoljavanja potreba samo određene skupine učenika, dok se ostali zanemaruju.

Sve ispitanice izjavljuju kako na satu Tjelesne i zdravstvene kulture uvijek postoje učenici koji su u tom predmetu uspješniji, te navodi kako su to uglavnom dječaci. Nadalje, ispitanice navode da su to obično dječaci koji su „sami po sebi“ spretni, brzi, i fleksibilni. Većina nastavnica smatrala je da su oni učenici koji su na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture uspješni baš oni učenici koji tu nastavu vole.

U mnogim je odgovorima ispitanica utvrđena razlika u percepciji djevojčica i dječaka na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Prijašnja istraživanja pokazala su da je nastava Tjelesne i zdravstvene kulture blagonaklona prema djevojčicama, popraćena tvrdnjama kao što su, „djevojčice ne moraju X“, dok nastavnici slave muževnost, muško tijelo, i njegove sposobnosti. (Larsson i sur., 2009). Slični su rezultati dobiveni i ovdje, iako je blagonaklonost često popraćena umanjivanjem aktivnosti kojima se djevojčice bave. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da, ukoliko su djevojčice te koje se više bave sportom, od strane nastavnika i u tom slučaju postoji percepcija da su dječaci ti koji se više bave sportom. Mogući razlog ovakve percepcije jest to što se igranje timskih sportova s loptom često smatra „muževnim“ (Larsson i sur., 2009), zbog čega je moguće da ispitanice pretpostavljaju da više dječaka nego djevojčica trenira nogomet. Nadalje, u mnogim slučajevima ispitanice su smatrale djevojčice uspješnima na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture ukoliko su iskazivale karakteristike koje su tipično muževne. Odnosno, iako su djevojčice prepoznate kao uspješne na nastavi tog predmeta, prepoznate su kao takve samo zahvaljujući tome što su pokazivale tipično muževne karakteristike, odnosno karakteristike koje nastavnici cijene.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da ne samo da mnoge škole imaju različita očekivanja od djevojčica i dječaka, već i da učenici takva očekivanja žele ispuniti, i na kraju ih internaliziraju. Sve ispitanice na satu Tjelesne i zdravstvene kulture na u pojedinim aktivnostima, posebno aktivnostima izdržljivosti i brzine, kao i u timskim natjecateljskim sportovima, odvajaju djevojčice od dječaka, tvrdeći da je takvo provođenje tih aktivnosti „jednostavnije“ jer dječaci obično naprave više. Kako je ranije spomenuto, jedan od rezultata takvog odvajanja jest to da su rodne razlike koje su povezane sa sposobnostima, ponašanjem i stavovima muškaraca i žena često „naturalizirane“, odnosno na njih se gleda kao rezultat bioloških razlika između muškaraca i žena, a ne kao rezultat kulturnih i socijalnih konstrukcija (Hovden, 2012). Mogući razlog zbog kojeg ovi obrasci još uvijek prevladavaju jest što ih i nastavnici i učenici smatraju „prirodnima“ (Larsson i sur., 2009), odnosno, smatraju da je vjerovanje da su djevojčice slabije ili sporije od dječaka neosporiva činjenica.

Konstantnim ponavljanjem određenih socijalnih praksi, daje, daje im se legitimnost. Takve prakse postaju pravila te se počinju smatrati „normalnim“ ili „prirodnim“ praksama (Bourdieu, 1993).

U ovom istraživanju sudjelovali su samo nastavnici, te su daljnja istraživanja potrebna u kojem će se istražiti iskustva i mišljenja učenika.

3.7.1. Buduća istraživanja

Za vrijeme provođenja ovog istraživanja, ispitanice su se dotakle tema koje ukazuju na potrebu provođenja daljnjih istraživanja.

Jedan od diskursa koji se javljaju unutar nastave Tjelesne i zdravstvene kulture jest diskurs mršavosti koji je često izjednačavam s diskursom zdravlja (Webb i sur., 2008, 354). U provedenom istraživanju taj se diskurs često javljao, kao što je ilustrirano u ovim primjerima:

„Ne, ne, u ovoj generaciji ne. Znalo se događati, bilo je učenika koji ne, ali jako rijetko, stvarno jako rijetko. Ali i oni jednostavno moraju, kao i svi ostali. To su obično učenici koji su pretili ili nešto, onda oni ne vole tjelesni. Ali onda oni rade u skladu sa svojim mogućnostima, i pokušavaš da rade što više.“ (Nastavnica B)

„Pa mislim da ne, ali je nekima teško. I to je ono što se sad javlja novi problem, i u ovom mojem razredu je baš vidljivo, imam, znači, 9 dečki, i od tih 9 dečki mi je 6 s prekomjernom tjelesnom težinom, i imam osjećaj da je njima puno stvari teško raditi. Ako je bilo što naporno, mislim da je njima to strašno teško, pa mislim da nisu toliko dobri u tjelesnom.“ (Nastavnica C)

Često javljanje ovakvog diskursa upućuje na potrebu provođenja daljnjih istraživanja. Nužno je utvrditi na koji način ovakav diskurs utječe na učenike, odnosno osjećaju li se oni na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture otuđeno, te smanjuje li ovakav diskurs želju pojedinih učenika za bavljenje sportom.

Slijedeći problem kojeg su mnoge ispitanice spomenule jest nedostatak ponude sportskih aktivnosti u selima.

„Mislim uglavnom da njima svima, i roditeljima i djeci, nedostaju aktivnosti. Da su malo bliže gradu, možda bi više bili uključeni. Roditelji bi ih više uključivali, ovako ih roditelji nemaju vremena više puta tjedno voziti na treninge, pa uh, pa manje rade, samo par njih odlazi. Samo par djevojčica, mislim. Jer za dečke se nudi sport, za djevojčice mislim da nema dovoljno sportova.“ (Nastavnica C)

„Sad trenutno imam samo deset učenika u razredu. Od njih deset, jedan trenira nogomet. Ostali ništa. I da, jedna djevojčica trenira plivanje. Ostali ništa, i to je meni jako zabrinjavajuće. Jer oni možda i bi, ali imam osjećaj da roditelji, da je to njima velika obveza, pa ih treba voziti. I to baš tu često imamo problem tu, ono što tu postoji, to može, ali nešto što bi ih trebalo voziti nekamo dalje, to ne. Malo baš, malo baš djece, po meni, trenira nešto.“ (Nastavnica D)

Daljnja su istraživanja potrebna koja će utvrditi postoji li značajna razlika u postotku učenika koji se u slobodno vrijeme sportom bave u selima, odnosno u gradovima.

3.8. Literatura

- Anderson, E., 2009. *The maintenance of masculinity among the stakeholders of sport*. Sport management review, 12 (1), 3–14. doi:10.1016/j.smr.2008.09.003
- Armour, K. M. (1999). *The Case for a Body-Focus in Education and Physical Education*. Sport, Education and Society, 4:1, 5-15, DOI: 10.1080/1357332990040101
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2020). *Uprostorivanje seksualne i rodne različitosti u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Sociologija i prostor, 58 (2 (217)), 127-145. <https://doi.org/10.5673/sip.58.2.1>
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Sage.
- Bower, L., Klecka, C. (2009). *(Re)considering normal: queering social norms for parents and teachers*. Teaching Education, 20 (4), 357-373.
- Brown, D. (2005). *An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology*. Sport, Education and Society, 10(1), 3-23.
- Butler, J. (2000). *Nevolje s rodom: feminizam i subverzija identiteta*. Zagreb: Ženska infoteka.
- Connell, R. W. (1987). *Gender & power*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

- Connell, R.W. i Messerschmid, J.W. (2005). *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*. *Gender and Society*, 19: 829.
- Coulomb-Cabagno, G., & Rasclé, O. (2006). *Team Sports Players' Observed Aggression as a Function of Gender, Competitive Level, and Sport Type*. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1980-2000.
- Edley, N. i Litosseliti, L. (2010) *Contemplating Interviews and Focus Groups*. U Litosseliti, L. (ur.) *Research Methods in Linguistics*. London/New York: Continuum. 155-179.
- Fagrell, B., Larsson, H., i Redelius, K. (2012). *The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education*. *Gender and Education*, 24:1, 101-118, DOI: 10.1080/09540253.2011.582032
- Fitzpatrick, K. (2013a). *Playing the Neoliberal Game: Space, School, and HPE*. *Counterpoints*, 432, 111-138. Retrieved March 26, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42982106>
- Fitzpatrick, K. (2013b). *Stop Playing Up: Health, PE, and Inequality*. *Counterpoints*, 432, 1-23. Retrieved March 26, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42982102>
- Flintoff, A. (1994). *'One of the Boys?'. An Ethnographic Study of Gender Relations, Co-education, and Initial Teacher Education in Physical Education*.
- Gerstmann, L.J. (2018). *The Classroom as Curriculum - the Contribution and Relation of the Hidden Curriculum to Gender Disparities in Community Day Secondary Schools in Malawi*.
- Giroux, H. (1983). *Ideology and Agency in the Process of Schooling*. U: Perica, I. (ur.), *POLITIČKO ↔ PEDAGOŠKO, Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blaberon, 11-35.
- Hardin, M. i Whiteside, E.E. (2009). *The power of 'small stories: ' narratives and notions of gender equality in conversations about sport*. *Sociology of sport journal*, 26 (2), 255–276. doi:doi.10.1123/ssj.26.2.255.

- Heath, J.A. (2018). *Developing a New Perspective: Using Narrative Inquiry and Visual Methods to Explore Hegemonic Masculinity in Physical Education*.
- Heilman, E. (2008). Hegemonies and “Transgressions” of Family: Tales of Pride and Prejudice. U: Turner-Vorbeck, T., Miller Marsh, M. (ur.), *Other Kinds of Families: Embracing Diversity in Schools*. New York: Teachers College Press, 7-27.
- Hoeber, L. (2007). *Exploring the gaps between meanings and practices of gender equity in a sport organization*. *Gender, work, and organization*, (14) (3), 259–280. doi:doi.10.1111/j.1468-0432.2007.00342.x
- Hovden, J. (2012). *Discourses and strategies for the inclusion of women in sport – the case of Norway*. *Sport in Society*, 15:3, 287-301, DOI: 10.1080/17430437.2012.653201
- Hughes-Decatur, H. (2012). *Turning Points 2000: Lessons Learned: Red flags are blowin' on "The Tyra Show": Acknowledging the body in middle grades education*. *Middle School Journal*, 43(4), 50-58. Retrieved March 26, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/41432114>
- Jeltova, I., Fish M.C. (2011). *Creating School Environments Responsive to Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Families: Traditional and Systemic Approaches for Consultation*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16 (1-2), 17-33.
- Joy, P. i Larsson, H. (2019). *Unspoken: exploring the constitution of masculinities in Swedish physical education classes through body movements*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24:5, 491-505, DOI: 10.1080/17408989.2019.1628935
- Kempe-Bergman, M., Larsson, H. i Redelius, K. (2020). *The sceptic, the cynic, the women's rights advocate and the constructionist: male leaders and coaches on gender equity in sport*. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 12:3, 333-347, DOI: 10.1080/19406940.2020.1767678

- Kirk, D. (2002). *Physical education: A gendered history*. In *Gender and Physical Education. Contemporary issues and future directions*, ed. Dawn Penney, 24–37. London: Routledge
- Kušević, B. (2017). *Nacrtajte mi jednu idealnu obitelj... Hegemonijske konstrukcije idealne obitelji u crtežima studenata pedagogije*. Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, 66 (3), 309-326.
- Labov, W. (1984) *Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation*. U *Baugh, J. and J. Sherzer (eds) Language in Use: Readings in Sociolinguistics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 28–53.
- Larsson, H., Fagrell, B., i Redelius, K. (2009). *Queering physical education: Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14:1, 1-17, DOI: 10.1080/17408980701345832
- Larsson, H., Redelius, K. i Fagrell, B. (2011). *Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16:1, 67-81, DOI: 10.1080/17408989.2010.491819
- Liston, K. (2006). *Sport and Gender Relations*. *Sport in Society*, 9:4, 616-633, DOI: 10.1080/17430430600768868
- Maksimović, A. i Macanović, N. (2017). *Intervju u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima*. *Zbornik Odseka Za Pedagogiju*, (26), 175-187.
- Meyerhoff, M., Schlee E., MacKenzie, L. (2015) *Interviews as sources of data*. U Meyerhoff, M., E. Schlee and L. MacKenzie (eds) *Doing Sociolinguistics: A Practical Guide to Data Collection and Analysis*. London/New York: Routledge. 35-54.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Mirucka, B., i Kisielewska, M. (2019). *The Importance of Physical Activity in the Normative Development of Mental Body Representations during Adolescence.: Implications for Teacher Education*. U Kowalczyk-Walêdziak M., Korzeniecka-

- Bondar A., Danilewicz W., & Lauwers G. (Eds.). *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions* (pp. 223-238). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. doi:10.2307/j.ctvpb3xhh.18
- Mizuho, T. (2014). 'Prolegomena to philosophical considerations of sports and gender: a critical consideration of research in Japan'. *Journal of the Philosophy of Sport*, 41:1, 97-111, DOI: 10.1080/00948705.2013.858400
- Powell, G. N. i Greenhaus, J. H. (2010). *Sex, Gender, and Decisions at the Family → Work Interface*. *Journal of Management*, 36(4), 1011-1039.
- Preece, S. i Bullingham, R. (2020). *Gender stereotypes: the impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education*. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2020.1848813
- Redelius, K., Fagrell, B. i Larsson, H. (2009). *Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question*. *Sport, Education and Society*, 14:2, 245-260, DOI: 10.1080/13573320902809195
- Schiling, N. (2014). Surveys and interviews. U Podesva, R. J. and D. Sharma (eds) *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 96-115.
- Shephard, R., i Trudeau, F. (2008). *Research on the Outcomes of Elementary School Physical Education*. *The Elementary School Journal*, 108(3), 251-264. doi:10.1086/529107
- Tomac, Z., Šumanović, M. i Rastovski, D. (2013). *Tjelesna i zdravstvena kultura iz perspektive učenika osmih razreda osnovne škole*. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59 (29): 463-477.
- Vasileiou i sur. (2018). *Characterizing and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: systematic analysis of qualitative health research over a 15 year period*. *BMC Medical Research Methodology*. 148 (18).
- Webb, L., Quennerstedt, M. i Öhman, M. (2008). *Healthy bodies: construction of the body and health in physical education*. *Sport, Education and Society*, 13:4, 353-372, DOI: 10.1080/13573320802444960

Wong, W. I., Hines, Me. (2015). *Effects of Gender Color-Coding on Toddlers' Gender-Typical Toy Play*. *Archives of Sexual Behavior*, 44(5), 1233-1242.

Wray, A. i A. Bloomer (2012). *Projects in Linguistics and Language Studies*. A Practical Guide to Researching Language. Abingdon: Hodder Education.

4. Prilozi

4.1. Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

Zagreb, 7. svibnja 2021.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 7. svibnja 2021. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Reprodukcijska rodni stereotipa kao skriveni kurikulum nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Marija Bartulović

Voditeljica istraživanja: Saša Šprajc



doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

4.2. Informativno pismo za sudionike u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Naziv istraživanja: **Reprodukcija rodnih stereotipa kao skriveni kurikulum nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj**

Istraživač/ica: **Saša Šprajc**, mentorica **dr.sc. Marija Bartulović, doc.**

INFORMATIVNO PISMO

Poštovani,

Ovo se istraživanje provodi u svrhu pisanja diplomskog rada na temu *Reprodukcija rodnih stereotipa kao skriveni kurikulum nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj*. Istraživanje se provodi sa svrhom proučavanja mogućih rodnih stereotipa koji se javljaju u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Cilj ovog istraživanja jest opisati situaciju u hrvatskim osnovnim školama kvalitativnim istraživanjem na malom uzorku ispitanika.

Istraživanje se provodi pomoću intervjua preko aplikacije *Zoom*. Za potrebe izrade diplomskog rada, zvučni zapis intervjua bit će sniman. Na aplikaciji *Zoom* koristit će se opcija lokalnog snimanja, što znači da će se zvučni zapis po završetku intervjua spremati samo na osobno računalo studentice koja provodi istraživanje. Pri sudjelovanju u istraživanju, jamči Vam se povjerljivost podataka. Vaše osobno ime, naziv ustanove u kojoj radite, naziv mjesta iz kojeg dolazite, imena učenika, ili bilo koje druge osobne informacije neće se koristiti u istraživanju. Pristup podacima imat će samo studentica koja provodi istraživanje.

Nakon provedenog intervjua, on će biti transkribiran i dijelovi intervjua bit će analizirani u diplomskom radu. Zvučni zapis intervjua ostat će pohranjen na osobnom računalu studentice do trenutka obrane diplomskog rada, nakon čega će biti obrisani.

Vaše je sudjelovanje u ovom istraživanju dobrovoljno i od njega možete odustati u bilo kojem dijelu procesa, bez navođenja Vaših razloga. Također, imate pravo ne odgovoriti na bilo koje postavljeno pitanje tijekom intervjua, bez navođenja Vaših razloga. Ukoliko odlučite odustati od sudjelovanja u istraživanju, Vaše podatci neće biti korišteni u izradi diplomskog rada, a ukoliko on postoji, zvučni zapis vašeg intervjua bit

će odmah obrisan. Od istraživanja možete odustati slanjem maila na adresu studentice: sasa.sprajc@gmail.com

Ukoliko imate bilo kakvo pitanje vezano uz istraživanje, provođenje istraživanja, ili rezultate istraživanja, možete se javiti studentici na mail: sasa.sprajc@gmail.com

Zahvaljujem Vam na vašem sudjelovanju!

S poštovanjem

Saša Šprajc


4.3. Protokol za provođenje intervjua

1. Prema Vašem mišljenju, što je cilj nastave Tjelesne i zdravstvene kulture? Koje vrijednosti biste voljeli da učenici na toj nastavi usvoje?
2. Mislite li da Vaši učenici nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture smatraju važnom?
3. Koja je oprema učenicima potrebna za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture? Postoje li određeni dresovi koje učenici nose? Razlikuju li se oni za određene grupe učenika?
4. Kako osmišljavate nastavu? Koje su najčešće aktivnosti koje na nastavi provodite? Koji su najčešći sportovi koje igrate? Zašto odabirete baš te sportove?
5. Kad bi učenici sami mogli birati što raditi na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture, što mislite što bi odabrali? Koje bi sportove odabrali? Razlikuje li se to od učenika do učenika?
6. Postoje li učenici za koje primjećujete da ne vole nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture? Postoje li učenici za koje smatrate da im je na toj nastavi neugodno? Zašto mislite da se osjećaju neugodno? Što u tome slučaju činite?
7. Koje učenike smatrate najboljima na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture? Zašto? Bave li se ti učenici sportom i u slobodno vrijeme? Ako da, kakvim se sportovima bave u slobodno vrijeme?

8. Postoje li učenici koji su najaktivniji na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture?
Tko su ti učenici?
9. Zna li koji se Vaše učenici u slobodno vrijeme bave sportom? Koji su to učenici?
Kakvim se sportovima bave? Uzimaju li se takvi podatci u obzir pri planiranju nastave Tjelesne i zdravstvene kulture?
10. Gdje se nastava Tjelesne i zdravstvene kulture u Vašoj školi odvija? Koliko učenika prisustvuje na toj nastavi zajedno?
11. Pri timskim sportovima, postoje li učenici koji najčešće dominiraju u toj igri?
Postoje li učenici koji se u toj igri povlače? Kako obično nastojite osigurati da svi učenici u igri sudjeluju podjednako?
12. Postoje li aktivnosti u kojima odvajate određene grupe učenika? Postoje li aktivnosti u kojima odvajate djevojčice od dječaka? Koje su to aktivnosti? Zašto baš te aktivnosti?
 - a. Smatrate li da se djevojčice i dječaci u određenim aktivnostima moraju odvajati? Zašto?
 - b. Postoje li aktivnosti koje rade samo djevojčice, ali ne i dječaci, ili obrnuto? Koje su to aktivnosti? Zašto?
13. Postoje li različiti kriteriji za ocjenjivanje različitih učenika na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture? Na primjer, različiti kriteriji za ocjenjivanje skoka u dalj ili trčanja prema visini učenika, ili prema dobi učenika?
 - a. Postoje li različiti kriteriji za ocjenjivanje djevojčica i dječaka u određenim aktivnostima na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture?
14. Postoje li razlike između nastave Tjelesne i zdravstvene kulture koju provodite od nastave kakvoj ste i sami za vrijeme Vašeg školovanja prisustvovali? Ako da, iz čega te razlike proizlaze? Kad se prisjetite vlastitog školovanja, postoji li nešto što biste voljeli da je na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture bilo drukčije?
15. Koliko ste zadovoljni trenutnim kurikulumom za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture? Postoji li nešto što bi ste voljeli promijeniti?