

Subvertiranje heteronormativnosti u obrazovanju - Mogućnosti primjene vizualne umjetnosti

Nežmahen, Aleksandra

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:131:834414>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



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

**SUBVERTIRANJE HETERONORMATIVNOSTI U
OBRAZOVANJU -
MOGUĆNOSTI PRIMJENE VIZUALNE UMJETNOSTI**

Diplomski rad

Aleksandra Nežmahen

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

**SUBVERTIRANJE HETERONORMATIVNOSTI U OBRAZOVANJU –
MOGUĆNOSTI PRIMJENE VIZUALNE UMJETNOSTI**

Diplomski rad

Aleksandra Nežmahen

Mentorica: dr. sc. Marija Bartulović, doc.

Zagreb, 2021.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| UVOD..... | 1 |
| 1. Terminološko-teorijski okvir rada..... | 3 |
| 1.1. Definiranje ključnih pojmova..... | 3 |
| 1.2. Inkluzivna LGBTIQ terminologija u obrazovanju..... | 7 |
| 2. Škole kao arene transmisije i produkcije dominantnih ideologija..... | 9 |
| 2.1. Implikacije neoliberalne ideologije za obrazovanje i obrazovanje o seksualnoj različitosti..... | 10 |
| 2.2. Implikacije neokonzervativne ideologije za obrazovanje i obrazovanje o seksualnoj različitosti..... | 11 |
| 3. Kurikulum kao krucijalni alat perpetuiranja heteronormativnosti..... | 13 |
| 3.1. Heteronormativni kurikulum..... | 15 |
| 3.2. Antihomofobni kurikulum..... | 16 |
| 3.3. Mogućnosti queer infuzije kurikulumu..... | 17 |
| 4. Potencijal <i>queeringa</i> dominantnih diskursa koji održavaju heteronormativni status quo u obrazovanju..... | 18 |
| 4.1. Medicinsko/znanstveni (esencijalistički) diskurs..... | 19 |
| 4.2. Strategijski esencijalizam..... | 22 |
| 4.3. Pedagogijske implikacije ormara i coming outa..... | 23 |
| 4.4. Potencijali uvođenja queer diskursa u obrazovanje s ciljem subvertiranja heteronormativnosti..... | 25 |
| 4.5. Strategijski esencijalizam ili queer prakse u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu?..... | 27 |
| 5. Heteronormativnost kao dominantan opresivni diskurs u obrazovanju..... | 28 |
| 5.1. Zašto je homofobija važno područje pedagoškog interesa..... | 29 |
| 5.2. Manifestiranje homofobije u školama..... | 30 |
| 5.3. Pedagogijski značaj problematiziranja hegemonijskog maskuliniteta..... | 31 |

| | |
|--|----|
| 5.4. Potencijali infuzije queer teorije u obrazovanje za subvertiranje hegemonijskog maskuliniteta..... | 35 |
| 5.5. Queer maskuliniteti | 37 |
| 5.6. Ženski (butch) maskulinitet..... | 37 |
| 5.7. Djevojčice u neoliberalnom rodnom limbu..... | 38 |
| 6. Nastavnici kao agenti subvertiranja heteronormativnosti u obrazovanju i ostvarivanja društvene pravde..... | 39 |
| 6.1. Obrazovanje nastavnika u funkciji održavanja statusa quo i perpetuiranja heteronormativnosti..... | 40 |
| 6.2. Važnost kritičkog pristupa pri tematiziranju seksualnih različitosti u obrazovanju nastavnika..... | 43 |
| 6.3. Zašto je važno da nastavnici budu agenti subvertiranja heteronormativnosti u školama..... | 46 |
| 6.4. Heteroseksualni nastavnici kao ključni agenti subvertiranja heteronormativnosti u obrazovanju | 48 |
| 6.5. Stavovi nastavnika o LGBTIQ pitanjima i LGBTIQ tematizacija u kurikulumu u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu | 49 |
| 7. Potencijali korištenja vizualne umjetnosti u poučavanju o queer Drugima i poučavanju s potencijalom subvertiranja heteronormativnosti | 52 |
| 7.1. Potencijali korištenja vizualne umjetnosti u obrazovanju usmjerenom prema ostvarivanju društvene pravde i subvertiranju heteronormativne datosti..... | 53 |
| 7.2. LGBTIQ reprezentacija i tematiziranje u vizualnim medijima i implikacije za obrazovanje..... | 54 |
| 7.3. Potencijali korištenja vizualne umjetnosti u poučavanju - filmova, serija, glazbenih spotova | 57 |
| 8. Preporuke filmova za otvaranje dijaloga o <i>queer Drugima</i> i s potencijalom subvertiranja heteronormativnosti | 60 |
| 8.1. Love, Simon | 62 |

| | |
|----------------------|----|
| 8.2. Moonlight | 65 |
| 8.3. Pariah | 67 |
| ZAKLJUČAK..... | 69 |
| LITERATURA:..... | 72 |

Subvertiranje heteronormativnosti u obrazovanju - Mogućnosti primjene vizualne umjetnosti

Sažetak:

Cilj ovog teorijskog rada je naglasiti pedagoški značaj problematiziranja i subvertiranja heteronormativnosti kao dominantnog opresivnog diskursa u obrazovanju. Rad kritički analizira ulogu škola u (re)produciranju dominantnih ideologija i diskursa koji infuzijom kurikuluma limitiraju poučavanje o seksualnim i rodnim različitostima. Škole su identificirane kao prostori u kojima je pitanje seksualnosti općenito delikatno, kontroverzno i tabuizirano, a seksualne i rodne različitosti su nevidljive, patologizirane ili sankcionirane kroz dominantne diskurse i kurikulum. Definirani su temeljni pojmovi koji su važni za razumijevanje ove specifične problematike, kao i inkluzivnija terminologija koja bi se sustavno trebala početi uvoditi na svim razinama obrazovnog sustava. Prikazani su teorijski benefiti infuzije *queer teorijskih* uvida u obrazovni sustav, s ciljem dubljeg razumijevanja specifične problematike seksualnih i rodnih različitosti. Naglašena je uloga nastavnika kao agenata društvene promjene u smjeru borbe protiv svih oblika diskriminacije, predrasuda i stereotipa, pa tako i u izazivanju heteronormativnog statusa quo u obrazovanju. Rad iznalazi mogućnosti za subvertiranje opisanoga stanja primjenom vizualne umjetnosti u LGBT inkluzivnom poučavanju. Artikuliran je primjer okvira koji nastavnici strategijski mogu koristiti pri adresiranju kontroverznih pitanja koja se tiču seksualnih i rodnih različitosti, ali i društvene nejednakosti i opresije generalno. Pri tome se ispituju potencijali primjene vizualne umjetnosti pri poučavanju, s ciljem normalizacije dijaloga o seksualnim i rodnim različitostima te inkluzivne LGBTIQ reprezentacije, ali i preispitivanja heteronormativnosti. Predlaže se daljnja intervencija u smjeru reforme obrazovanja nastavnika, uvođenjem interkulture perspektive koja omogućuje stjecanje teorijskih i praktičnih znanja o LGBTIQ pitanjima.

Ključne riječi: subvertiranje heteronormativnosti, obrazovanje, kurikulum, poučavanje, vizualna umjetnost

Subverting heteronormativity in education – Possibilities of visual art utilization

Abstract:

The goal of this theoretical work is to emphasise the pedagogical significance of outlining and subverting heteronormativity as a dominant oppressive issue in education. This work offers a critical analysis of the role of school in reproducing dominant ideologies and discourses which, through curriculum, limit teaching on sexual and gender differences. Schools are identified as places where the issue of sexuality is generally a taboo treated as a delicate and controversial matter, while sexual and gender differences are invisible and pathological, or sanctioned by dominant discourses and curriculum. Basic terms important for understanding this specific issue are defined as well as more inclusive terminology which should be introduced more systematically at all levels of education system. The work presents theoretical benefits of inclusion of *queer theoretical* insights into the education system with the aim of achieving a deeper understanding of the specific issue of sexual and gender differences. It also emphasises the role of the educator as an instrument of social change in the direction of fighting against all forms of discrimination, prejudices and stereotypes and challenging the heteronormativity status quo in education.

This work puts forward possible ways of subverting the above described state of affairs by using visual art in LGBT inclusive teaching. An example of a framework which teachers could strategically use when addressing controversial issues regarding sexual and gender differences, together with social inequality and generally oppression is articulated. The work thus explores potentials of utilizing visual art in teaching with the goal of reconciling the dialogue on sexual and gender differences and inclusive LGBT representation, as well as putting heteronormativity in question. It is suggested that further intervention into the direction of reforming teacher training system is necessary by introducing intercultural perspective which enables the acquisition of theoretical and practical insights into LGBTIQ topic.

Key words: subverting heteronormativity, education, curriculum, teaching, visual art

UVOD

U ovom radu bavit ću se problematikom koja je zanemarena u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu, a radi se o *heteronormativnosti*, odnosno normalizaciji heteroseksualnosti te ekskluziji neheteroseksualnih i rodno varijantnih osoba i ekspresija u odgojno-obrazovnim kontekstima (DePalma i Atkinson, 2009).

Osobna motivacija za pisanje ovog rada ponajviše proizlazi iz vlastitog iskustva školovanja koje je uvelike utjecalo na moj osobni razvoj i koje je doprinijelo osjećaju nevidljivosti i nepripadanja, upravo zbog njegova diskriminatornog i opresivnog ustrojstva gdje je pitanje seksualnosti i seksualnih te rodni različitosti tabuizirano i nevidljivo, a sami nastavnici nemaju dovoljno znanja, ili su, zbog utjecaja dominantnih diskursa u školama, limitirani da na adekvatan način adresiraju problematiku seksualnosti i seksualnih i rodni različitosti¹.

Predmet ovog teorijskog rada je potencijal korištenja vizualne umjetnosti u poučavanju, kako bi se ilustrirao način na koji nastavnici korištenjem filmskog medija mogu s učenicima otvoriti dijalog o seksualnim i rodni različitostima, a sve u svrhu subvertiranja *heteronormativnosti* u obrazovanju.

Temeljno područje ove teme je *seksualna pedagogija*, no koristit će se uvidi *kritičke pedagogije*, *interkulturene pedagogije*, kao i za pedagogiju manje uobičajenih pozicija - *queer teorije* te *teorije interseksionalnosti*, zbog njihovog inherentnog transformativnog potencijala i orijentacije prema postizanju društvene pravde.

Teorijski doprinos ovog rada pedagogijskoj znanosti očituje se u kritičkoj analizi uloge koju škole imaju u (re)produciranju *heteronormativnosti*, a čija se *datost*² (Komar, 2012) ne dovodi u pitanje te iznalaženju mogućnosti za subvertiranje opisanoga stanja primjenom vizualne umjetnosti u LGBT inkluzivnom poučavanju. Zbog dosega rada fokus će biti na osnovnim i srednjim školama kao specifičnim arenama za generiranje i perpetuiranje *heteronormativnosti*, u kojima se, zbog njihove rigidne organizacijske i programske strukture, zanemaruje tematiziranje seksualnih i rodni različitosti.

¹ https://www.kucaljudskihprava.hr/wp-content/uploads/2020/04/KLJP_godisnjeIzvjescje2019_web.pdf

² Zatvoreni, „zamrznuti”, nehistorijski realitet koji karakterizira apsolutna reprodukcija postojećeg (Komar, 2012).

Doprinos ovog rada pedagoškoj praksi predstavlja u završnome dijelu rada artikuliran primjer okvira koji nastavnici strategijski mogu koristiti pri adresiranju kontroverznih pitanja koja se tiču seksualnih i rodni različitosti, ali i društvene nejednakosti i opresije generalno.

Početno ću definirati temeljne pojmove koji su važni za razumijevanje ove specifične problematike, kao i inkluzivniju terminologiju koja bi se sustavno trebala početi uvoditi na svim razinama obrazovnog sustava.

Slijedi prikaz škola kao mjesta koja generiraju i reproduciraju dominantne ideologije, nakon čega ću školske ustanove identificirati kao *heteronormativne arene* u kojima je pitanje seksualnosti općenito delikatno, kontroverzno i tabuizirano, a seksualne i rodne različitosti su nevidljive, patologizirane ili sankcionirane kroz dominantne diskurse, kurikulum, ali i u samim prostorima škola.

Naglasit ću ulogu koju nastavnici imaju kao agenti društvene promjene u smjeru borbe protiv svih oblika diskriminacije, predrasuda i stereotipa, pa tako i u izazivanju *heteronormativnog statusa quo*.

Poseban fokus bit će na mogućnostima uporabe *vizualne umjetnosti* pri poučavanju, s ciljem normalizacije dijaloga o seksualnim i rodni različitostima te inkluzivne LGBTIQ reprezentacije, ali i preispitivanja *heteronormativne datosti*. Konkretno, radi se o potencijalima upotrebe filma u poučavanju za otvaranje dijaloga o temama kao što su coming out, neheteroseksualni odnosi, rodne ekspresije, ali i tematiziranje opresivnih struktura kao što su seksizam, rasizam, homofobija, transfobija, klasizam, bez čijeg adresiranja ostvarenje društvene pravde nije moguće.

1. Terminološko-teorijski okvir rada

Kako bi pobliže predočila način na koji je *heteronormativnost* dominantan opresivni diskurs u školama koji neposredno dovodi do ekskluzije, nevidljivosti, ali i sankcioniranja rodne i seksualne nenormativnosti, u ovom ću se radu koristiti uvidima potentnih teorijskih pozicija koje mogu poslužiti kao analitički okvir pri identificiranju škola kao lokacija koje pridonose reproduciranju, ali i generiranju *heteronormativnosti*.

Koristit ću uvide pedagoških, ali i pedagoški manje uobičajenih teorija i pozicija, s krajnjim ciljem obogaćivanja pedagoške znanosti i holističkog pristupa tematizaciji funkcije koju škole imaju u njegovanju i produkciji *heteronormativnosti*, ne samo na mikro odgojno-obrazovnoj razini, već i na makro sociokulturnoj razini. To su teorijski uvidi koji proizlaze iz *kritičke pedagogije*, *seksualne pedagogije* te *interkulture pedagogije*, ali i uvidi *queer teorije* te *teorije interseksionalnosti*, upravo zbog njihovog inherentnog transformativnog potencijala postojećih, petrificiranih i opresivnih struktura, kao i orijentaciji spram postizanja društvene pravde.

1.1. Definiranje ključnih pojmova

Kako bi lakše pristupila problematiziranju *heteronormativnosti* kao dominantnog opresivnog diskursa u školama, za početak ću definirati pojmove koje smatram ključnim za adresiranje i potencijalnu dekonstrukciju trenutnih postavki odgojno-obrazovnih sustava i procesa koji pridonose reproduciranju i produkciji *heteronormativnosti*.

„Pojmovi kao što su *patrijarhat*, *heteroseksizam* i *homofobija* u akademskom diskursu važni su jer otvaraju prostor za transformaciju diskriminacije kao individualne predrasude u sustavan i kolektivan čin opresije“ (Mac an Ghail i sur., 2007 prema Bartulović i Kušević, 2014, str. 231), stoga ću ih ukratko definirati za lakše razumijevanje kompleksnog odnosa obrazovanja i kulture.

Patrijarhat je sustav društvenih odnosa i struktura u kojemu muškarci kao skupina dominiraju, podčinjavaju i iskorištavaju žene, a on se zasniva na hijerarhijskim odnosima, moći i muškoj solidarnosti, usko se prožimajući s klasnom i rasnom

stratifikacijom, a glavne karakteristike patrijarhalnog pogleda na svijet su binarne podjele, hijerarhija i moć (Borić, 2007).

Seksizam je oblik društvene diskriminacije osobe na temelju spola, a zasniva se na predrasudama i ukorijenjenim stereotipima, te se javlja na različitim razinama, od individualne do institucionalne, a najčešće se odnosi na diskriminaciju žena (Borić, 2007).

Heteroseksizam je oblik društvene diskriminacije koja se zasniva na pretpostavci da je heteroseksualnost jedini „normalni i prihvatljiv način življenja“, čime se diskriminira homoseksualce, lezbijke, biseksualne i transrodne osobe te negira legitimitet drugim oblicima seksualnih, društvenih, rodni i životnih praksi (Borić, 2007).

Homoseksualnost predstavlja fizičku, seksualnu, emocionalnu i duhovnu privlačnost prema osobi istoga spola. Za muškarce homoseksualne orijentacije upotrebljava se naziv gay, a za žene naziv lezbijke (Borić, 2007).

Homofobija podrazumijeva predrasude, strah, mržnju i/ili nesnošljivost prema homoseksualnosti kod drugih ljudi, ali i kod samoga/e sebe (Borić, 2007). *Homofobija i seksizam* su forme oficijelnih i samoregulatornih mehanizama čiji je cilj segregacija i degradiranje roda i seksualnosti (Peterson i Anderson, 2012), odnosno, *homofobija* je zapravo alat reguliranja potisnutih homosocijalnih i homoseksualnih žudnji inherentnih u svima, a ne samo samoidentificiranim homoseksualcima (Hocquenghem, 1972 prema Peterson i Anderson, 2012).

Spol se odnosi na biološke razlike između žena i muškaraca, odnosno genitalne razlike (García i Slesaransky-Poe, 2010).

Rod su društvene prakse feminiteta i maskuliniteta koje konstruiraju društvene institucije i kulturna pravila s kojima smo u interakciji (García i Slesaransky-Poe, 2010).

Rod i seksualnost operiraju kao regulatorne norme koje su unutar patrijarhalne dominacije simultano simboličke signifikacije moći onog eksternog nad okvirima samoodređivanja i samovrijednosti (Miller, 2016).

Norme konstruiraju načine na koje vidimo ili razumijemo *Druge*, kreiramo nejednake socijalne realitete i osjećaj interne sigurnosti, stoga, kako bismo bili socijalno akceptirani i cijenjeni, uvelike ovisimo o normama i eksternim silama, a te iste norme

koje se našim psihama nameću od rođenja, služe održavanju statusa quo vjerovanja i čine identitete koherentnijima (Miller, 2016).

Koncepti *heteroseksualne matrice* i *rodne performativnosti*³ su od krucijalnog značaja za razumijevanje načina na koji homofobija i seksizam djeluju u školama (Meyer, 2007). *Heteroseksualna matrica* podrazumijeva mrežu kulturne spoznatljivosti ili razumljivosti kroz koju se tijela, rodovi i žudnje naturaliziraju (Butler, 1990 prema Rodriguez, 2007), a *maskulinitet* i *feminitet* su ugrađeni unutar heteroseksualne matrice koju održava demonstracija i performiranje koherentnih maskuliniteta i feminiteta (Butler, 1995 prema Mac an Ghail i Heywood, 2012).

Diskurs se prema poststrukturalistima odnosi na sustav simbola, znakova i značenja koji su referentna točka u načinu na koji svijet ili određenu temu razumiju članovi neke društvene skupine, a poststrukturalisti polaze od teze kako individualne osobe nisu niti slobodne, ali ni pod opresijom kulturnog sustava, već individualne subjekte proizvode društveni diskursi koji barataju unutar binarnih opozicija⁴, npr. slobodan-potlačen; heteroseksualnost-homoseksualnost; racionalan-iracionalan (Petrovic i Rosiek, 2007).

Koncept *dekonstrukcije* podrazumijeva dokidanje binarnosti zapadne filozofije, odnosno demontiranje hijerarhijskih konceptualnih opozicija, čija je svrha „garantiranje“ istine ekskluzijom i obezvrjeđivanjem, odnosno subordinacijom inferiornog dijela binarnosti, u ovom slučaju homoseksualnosti. (Barker, 2000 prema Rasmussen i sur., 2007).

Common sense (samorazumljivost) se konstruira iz dugotrajnih praksi kulturne socijalizacije koje se temelje na regionalnim ili nacionalnim tradicijama i on je često varljiv koncept koji zapravo sadržava mnogobrojne miskoncepcije te maskira prave probleme pod dijapazonom kulturnih predrasuda, pa se tako kulturne i tradicionalne vrijednosti, kao što su vjerovanje u Boga i državu ili vjerovanja o položaju žena u društvu te strahovi od komunista, migranata, stranaca ili *Drugih*, mobiliziraju kako bi se zamaskirale druge realnosti (Gramsci, 2005 prema Harvey, 2005).

³ Rod nije nešto što osoba jest već je to nešto što osoba radi, to je čin, tj. skup činova, glagol, a ne imenica; raditi, a ne biti (Butler, 2000).

⁴ Prema toj teoriji, ovako postavljene binarne pozicije jednu od suprotstavljenih kategorija drže superiornom, dominantnom, a drugu inferiornom, submisivnom (npr. jedna je kategorija normalna, a druga abnormalna), no ovdje dolazi do paradoksa pri čemu su one privilegirane, superiorne opozicijske kategorije nevidljive, neupitne i normalizirane u diskurzivnoj zajednici kojoj pripadaju, dok je marginalizirana ili „devijantna“ kategorija vidljiva, ali maliciozno ignorirana (Petrovic i Rosiek, 2007).

Drugi su one skupine koje su tradicionalno društveno marginalizirane, oni koji odstupaju od norme, npr. učenici drugih rasa, učenici iz siromašnih obitelji, učenice, ili oni učenici koji nisu stereotipno maskulini, kao i oni učenici koji su *queer* ili su percipirani *queer*, ali isto tako mogu se odnositi na druge forme opresije tradicionalno marginaliziranih skupina, kao učenici s invaliditetom, učenici drugih etničkih pripadnosti i učenici koji nisu kršćanske vjeroispovijesti (Kumashiro, 2000).

Opresija je situacija ili dinamika koja podrazumijeva da su određeni načini bivanja, tj. određeni identiteti, društveno privilegirani, dok su drugi marginalizirani (Kumashiro, 2000).

Koncept *hegemonije* objašnjava način na koji skupine u pozicijama moći održavaju strukture od kojih profitiraju, a navedeno se ne provodi nasilnim putem niti je posve očigledno, već pomoću puno suptilnijih, ali utjecajnih poruka s kojima se svakodnevno susrećemo, te uz svojevrsnu suglasnost subordiniranih skupina (Gramsci, 2005 prema Meyer, 2007).

Maskulinitet je kulturni fenomen, a ne biološka determinanta tijela (Martino, 2012), a *dominantni maskulinitet* podrazumijeva *heteromaskulinitet* (Pronger, 1990 prema McCormack, 2012).

Premda se termin *queer* primarno odnosi na seksualnu orijentaciju, on se ne smije limitirati na gayeve, lezbijke ili biseksualce zbog interseksijskog odnosa seksualnosti i roda (Butler, 1990 prema Kumashiro, 2000) i interseksijskog odnosa heteroseksizma i rodne opresije (Wilchins, 1997 prema Kumashiro, 2000). *Queer koncept* ima subverzivni potencijal fiksnih lokacija identiteta kroz razumijevanje seksualnosti i njenog značenja, ne kao a priori zadanosti, već kao konstruiranih i relacijskih (Talbert, 2000 prema Niccolini, 2016) te je zbog svoje inkluzivnosti *queer koncept* pedagoški i politički potentan termin (Kumashiro, 2000). *Queer koncept* smatra se inkluzivnijim i emancipatornijim terminom od termina homoseksualac ili lezbijka (Jagose, 1996 prema Meyer, 2007) jer on podrazumijeva preispitivanje tradicionalnog razumijevanja seksualnog identiteta kroz dekonstrukciju binarnosti i jezika koji tu binarnost omogućava (Meyer, 2007). *Queer* je riječ koja podrazumijeva mnogobrojne stvari, npr. identitet, estetiku, politiku, uvredu i pedagogiju, ali podrazumijeva i intersekciju roda, rase, klase, sposobnosti i nacionalnosti (Greteman, 2018). *Queer* je isto tako politička i egzistencijalna pozicija koja ima ideološku

podlogu, odnosno, to je odluka da se živi izvan okvira nekih društvenih normi, koja je neovisna o tome identificira li se netko kao heteroseksualna ili homoseksualna osoba (Ford, 2007 prema Greteman, 2018). Cilj *queer*, kao pozicije, ne identiteta, je subvertiranje, narušavanje i decentriranje normativnih diskursa koji su u svojim namjerama inkluzivnosti zapravo isključivi (Ruffolo, 2007). Prema tome, *queer* kao koncept podrazumijeva suspenziju rigidnih rodnih i seksualnih kategorija (Jagose, 1996 prema Miller, 2016), a cilj *queer* politike, teorije i prakse je pokušaj demontiranja *heteronormativnosti* (Miller, 2016).

*Heteronormativnost*⁵ su institucionalizirani i strukturirani setovi određenih društvenih praksi i odnosa među identitetima koji se baziraju na privilegiranju heteroseksualnosti, a ona se simultano zasniva na određenim idejama koje konstituiraju rod (Richardson, 2003 prema García i Slesaransky-Poe, 2010).

1.2. Inkluzivna LGBTIQ terminologija u obrazovanju

Što se tiče odgojno-obrazovnog konteksta, korištenje termina kao što su *homoseksualac*, *lezbijka* i *homofobija* može dovesti do nevidljivosti i ekskluzije *transrodnih* pitanja te perpetuiranja artificijelne binarnosti između homoseksualnosti i heteroseksualnosti i njihova međusobnog relacijskog odnosa (Dankmeijer, 2007). Najveći problem fokusa na binarne identitetske koncepte je to što se s njima skreće pozornost s ključnog problema, a radi se o *heteronormativnosti* koja kreira socijalnu ekskluziju, kao i diskriminaciju rodno i seksualno nenormativnih dionika odgojno-obrazovnih prostora.

Najčešća sintagma koja se koristi u odgojno-obrazovnim sustavima je sintagma *seksualne manjine*. Navedena sintagma korištena je i u kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, a ta se formulacija koristila i u Kurikulumu zdravstvenog odgoja, no postavlja se pitanje obuhvatnosti navedene sintagme ukoliko uistinu želimo

⁵ *Heteronormativnost* je pretpostavka kako je heteroseksualnost prirodna, moralna, čista, zrela, a homoseksualnost neprirodna, nemoralna, nečista, djetinjasta i narcisoidna (Sedgwick, 2008 prema Carlson, 2012), odnosno *heteronormativnost* podrazumijeva postojanje heteroseksualnosti kao prisilne norme, a neheteroseksualnosti kao devijacije od te norme (Rodriguez, 2007). Koncept *heteronormativnosti* omogućio je nastajanje novog okvira za pristupanje odnosu između identiteta, tijela i kulture, a tim konceptom se razotkrivaju nepravde prema manjinskim tijelima u odnosu na većinska tijela (Warner, 1993 prema Ruffolo, 2012).

adresirati problematiku *heteronormativnosti* kao opresivnog i omniprisutnog diskursa čija je intencija regulacija i kontrola subjekata i tijela u školskim prostorima. Premda se sintagmom *seksualne manjine* pokušava postići inkluzija, ta sintagma implicira status žrtve i daje impresiju da se heteroseksualne osobe ne mogu upuštati u homoseksualne odnose. Kategorijske definicije i etiketiranje zapravo limitiraju dosege obrazovanja jer se etiketiranjem implicitno fokusira na politiku identiteta, što, s jedne strane, ima pozitivne efekte na samosvijest ljudi i može imati pozitivne efekte na individualne živote te prosperitet marginaliziranih osoba, ali limitira mogućnosti obrazovanja heteroseksualnih osoba o njihovoj ulozi u perpetuiranju *heteronormativnih sustava* (Dankmeijer, 2007).

Najinkluzivniji koncept sadržan je u sintagmi *seksualne različitosti* jer taj koncept implicira kontinuum osjećaja, identiteta, ali integrira i heteroseksualno ponašanje, dok je mana tog koncepta njegova neodređenost zbog koje heteroseksualne osobe možda neće znati što to znači i podrazumijeva (Dankmeijer, 2007).

„Zbog specifičnosti hrvatskog konteksta, prikladno je korištenje LGBTIQ akronima zbog razvijanja inkluzivnijeg jezika u sferi zastupanja prava rodnih i seksualnih manjina, iako navedeni akronim ima svoje limite i kontradikcije, odnosno, on je deriviran iz opozicijske lokacije seksualnih i rodnih identiteta od heteroseksualne norme što može rezultirati nevidljivošću različitih i pluralnih neheteroseksualnih identiteta i reproducirati hetero-homo binarnost⁶“ (Bartulović i Kušević, 2017, str. 11).

Upravo zbog tih limita, u ovom ću radu, uz navedeni akronim, koristiti i *queer* koncept zbog njegove obuhvatnosti, fluidnosti, kao i inherentnog transformativnog potencijala.

⁶ Ta binarnost funkcionira na principu polarizacije hetero-homo ili muškarac-žena koja proizvodi dvije suprotnosti no koncept B (homo) nije simetričan s konceptom A (hetero) već je u subordiniranom položaju, a ontološki valoriziran koncept A, tj. njegovo značenje, ovisi o simultanom obuhvaćanju i ekskluziji koncepta B. Prema tome heteroseksualnost ne može opstati bez subordiniranog, inferiornog dijela, odnosno homoseksualnosti, jer je upravo ta suprotnost konstitutivni element heteroseksualnosti (Sedgwick, 1990 prema Rasmussen i sur., 2007).

2. Škole kao arene transmisije i produkcije dominantnih ideologija

Suvremeni Zapadni svijet karakterizira zaokret „udesno“ pa dolazi do šireg savezništva između naoko suprotstavljenih frakcija, odnosno neoliberala, neokonzervativaca, autoritarnih populista i profesionalne i menadžerski orijentirane nove srednje klase, a njihova alijansa nastaje s ciljem uspostavljanja reforme obrazovanja (Apple, 2006). Premda se škole tradicionalno nastoji prezentirati kao objektivne i neutralne ustanove koje su neovisne o širim sociokulturnim utjecajima, one su centralne arene perpetuiranja, njegovanja, ali i produkcije društveno-hijerarhijskih odnosa. Škole su kulturni aparati involvirani u produkciju i transmisiju ideologija, no odnos između ideologije i obrazovanja je problematičan jer je tehnokratska racionalnost povijesno vršila snažan utjecaj na razvoj obrazovne teorije i prakse, pri čemu se ignorirala činjenica kako su škole, uz instrukcijska, i ideološka mjesta (Giroux, 1983). Ideološka pozadina škola vidljiva je u pritiscima desno orijentiranih religijskih grupacija koje pokušavaju infiltrirati svoju agendu u školstvo, ali se isto tako javljaju i zahtjevi skupina s druge strane spektra (feminizma, ekologa itd.), zbog čega škole ne možemo okarakterizirati kao neutralne prostore (Giroux, 1988).

Obrazovanje je polje borbe i kompromisa, odnosno arena u kojoj se prožimaju odnosi moći, resursa, ideologije, pa tako na sferu obrazovanja djeluju različiti eksterni napadi, neki od njih s ekonomskom agendom, no ne smiju biti reducirani samo na tu dimenziju, stoga je obrazovanje, uz klasne borbe i borbe za klasnu moć, arena u kojoj se prožimaju i borbe oko rase, roda i seksualnosti (Apple, 2006). Prema tome, škole su kulturne arene u kojima se ne generira samo znanje već i društveni identiteti (Giroux, 1988). Usmjerimo li se na dimenziju roda i seksualnosti, škole možemo promatrati kao lokacije na kojima se događa institucionalna diskriminacija, kao i konstrukcija određenih rodnih i seksualnih identiteta te su one prostori u kojima se ne događa samo reprodukcija širih društvenih odnosa, već i produkcija lokalnih značenja koja su ključna pri formiranju rodnih i seksualnih identiteta učenika i učenica (Bartulović i Kušević, 2014).

Ipak, prostori nisu fiksni niti stabilni i oni uvijek imaju potencijal *queer transgresije*, u kojima emancipacijski i transgresivni činovi mogu bujati, što omogućava učenicima i obrazovnim djelatnicima, bili oni *queer* ili ne, priliku da uče o *queer*

Drugome (Kumashiro, 2002 prema Kjaran, 2016), ali isto tako i priliku da preispituju i vlastitu ulogu u reproduciranju *heteronormativnosti*.

2.1. Implikacije neoliberalne ideologije za obrazovanje i obrazovanje o seksualnoj različitosti

Neoliberalna ideologija u obrazovnom kontekstu manifestira se standardizacijom kurikuluma, menadžmentom s vrha prema dolje, preskripcijama ponašanja i invazivnim sistemima odgovornosti (Giroux, 2010, Hammersley-Fletcher i Qualter, 2009 prema Jones i Calafell, 2012). Credo neoliberalne politike je obrazovanje za zaposlenje, tj. obrazovanje koje garantira uspjeh na tržištu rada (Apple, 2006). To dovodi do partikularizacije, odnosno fragmentacije znanja, te ono postaje univerzalno raspoloživo i više se ne dovodi u odnos ni sa kakvom obrazovnom idejom, a obrazovanje se u ovakvoj konstelaciji reducira na izobrazbu (Liessmann, 2006 prema Liessmann, 2008). Kada ovakve postavke usporedimo s načelnim definiranjem znanja kao oblika prožimanja svijeta koji podrazumijeva spoznaju, razumijevanje i poimanje (Liessmann, 2008), dovodi se do pedagoške upitnosti takvog sagledavanja znanja, kao i implicitne uloge obrazovanja.

Neoliberalizam privilegira individualizam i osobnu odgovornost, a takva retorika uvelike utječe i na ideju kulture i identiteta, stoga je, kada je identitet postavljen kao stabilan, fiksni i koherentan, puno jednostavnije okriviti pojedinu osobu za njene probleme, a pri tome sistemske i institucionalne opresivne prakse nisu izložene nikakvoj kritici (Jones i Calafell, 2012). Što se tiče utjecaja neoliberalne ideologije na sferu seksualnosti i roda, neoliberalni diskursi dovode do privilegiranja jednih i patologiziranja drugih tijela (Calafell, 2007, 2010a prema Jones i Calafell, 2012), odnosno do privilegiranja rodno i seksualno normativnih tijela te brisanju ili „korigiranju“ svih rodno i seksualno varijantnih tijela u odgojno-obrazovnim sustavima.

2.2. Implikacije neokonzervativne ideologije za obrazovanje i obrazovanje o seksualnoj različitosti

Nova desnica i njihova agenda u obrazovnom sustavu polazi od biblijskog autoriteta, „kršćanskog morala“, rodni uloga i obitelji (rodne uloge i obitelj su u fokusu pa tako oni obitelj vide kao organsko i božanstveno jedinstvo muškog egoizma i ženske nesebičnosti). „Prave žene su supruge i majke i ne ugrožavaju utočište i svetinju doma brinući se o sebi, a kada muškarci i žene ugroze te, Bogom i prirodom zadane rodne uloge, oni se alijeniraju i od Boga i prirode; kad ih liberali, feministi/ce i sekularni humanisti preveniraju u ispunjenju tih uloga, oni subvertiraju ono božansko i prirodno na čemu društvo počiva“ (Apple, 2006, 45). Neokonzervativan diskurs u javnom obrazovanju polazi od zajednice i lokalne razine te navodne potpore obitelji, potpore patrijarhalnom autoritetu i religiji, a sve navedeno je u sinergiji s temeljima klasičnog liberalizma koji naglašava individualizam, kompetitivnost te osobne napore i nagrade (Giroux, 1988).

Temeljna karakteristika neokonzervativne ideologije je romantizirano glorificiranje jednostavnije povijesti u kojoj je postojalo „pravo“ znanje, moral nije bio osporavan, ljudi su znali svoje „mjesto“, a vladao je „prirodni“ red koji je društvo spašavao od moralne degradacije, pri čemu je uvelike zastupljena mi-oni binarna pozicija, a teži se i brisanju povijesne memorije u kojima obespravljene skupine i njihove žrtve bivaju ignorirane, ili je njihova žrtva reducirana, pa tako dolazi do tjelesne, lingvističke i kulturne destrukcije *Drugih* (Apple, 2006).

U obrazovnom sustavu djeluje kršćansko-korporativni neksus koji podrazumijeva savezništvo između navedene dvije frakcije i utječe na školski kurikulum s ciljem odgoja poslušnih i pasivnih nastavnika, učenika, radnika i građana (Talbert, 2000 prema Whitlock, 2007). Što se tiče konkretne manifestacije ove ideologije u obrazovnom sustavu, nju karakterizira mandatorni nacionalni i državni kurikulum, nacionalno i državno testiranje, patriotizam, konzervativne varijante obrazovanja, a u pozadini svega toga je strah od *Drugih*. Uz to, navedena ideologija uvelike utječe i na sam rad nastavnika koji bi trebao postati standardiziran, racionaliziran i pod visokom razinom eksterne supervizije (Apple, 2006). Za takve grupacije, školske su arene mjesta velike opasnosti i ugroze. Njihova agenda nadilazi

pitanja roda, seksualnosti i obitelji te ulazi u sfere onoga što bi „legitimno“ znanje u školama trebalo biti pa tako često dolazi i do pritisaka na nakladnike i obrazovnu politiku oko onoga što trebaju uključiti u poučavanje, kurikulum i evaluaciju (Apple, 2006). Uz to, taj diskurs zagovara obrazovnu politiku koja promovira tradicionalne vrijednosti i konzervativne forme autoriteta i discipline zbog čega bi moralna regulacija trebala biti centralna dimenzija kurikuluma (Giroux, 1988).

Katolička desnica svjesna je da je obrazovanje politično te da je ono medij kroz koji se patrijarhat i kapitalizam perpetuiraju (Whitlock, 2007), a kako bi postigli svoje obrazovne i ideološke ciljeve, oni se angažiraju politički, djelujući kroz razne udruge i političke aktere, pri čemu je formula koja donosi najbolje rezultate fokus na one kontroverzne teme na koje javnost reagira sa strašću, kao što su djeca, seks i *queer* osobe. Svemu tome doprinosi i hiperseksualizacija *queer* osoba pa je logično kako je kršćanskim i drugim fundamentalistima temeljni okidač za diskriminiranje i osudu *queer* osoba upravo univerzalna opsesija seksom (Whitlock, 2007). *Queer* osobe najranjivije su jer su pitanja koja se vežu uz rod i seksualnost među zadnjim društveno prihvatljivim predrasudama, kao i društveno prihvatljivim oblikom opresije (Bowman, 2000, prema Whitlock, 2007). *Queer* osobe su primarne mete proklerikalnih političkih skupina i kampanja, dok se istovremeno ignoriraju siromaštvo, nasilje ili rasizam, a razlog je to što je rod društveni konstrukt, umrežen u trijumviratu s mizoginijom i rasizmom, te su *antiqueer* predrasude zapravo prikriveni rasizam i seksizam, ali, za razliku od rasističkih ili seksističkih sentimenata, *antiqueer* predrasude ne nailaze na toliko tešku osudu javnosti (Pinar, 2001 prema Whitlock, 2007).

Što se tiče dimenzija seksualnosti i roda, konzervativne grupacije u obrazovnom sustavu koriste sljedeće strategije: redukcija obrazovanja o homoseksualnosti i seksualnoj jednakosti, fabrikacije o običnom poreznom obvezniku koji plaća poreze za to da se njegovu djecu poučava o „homoseksualnim razvratnostima“, tendenciozno poistovjećivanje homoseksualnosti i pedofilije, omalovažavanje i potkopavanje profesionalnih prosudbi nastavnika o pedagogiji primjerenosti dječjoj dobi te disocijaciju seksualne različitosti od ostalih oblika različitosti, a u pozadini navedenih strategija stoje diskursi heteropatrijarhata i zaštite djece koji podrazumijevaju da su djeca sigurna kroz tradicionalni sustav vrijednosti, odnosno da je njihova sigurnost ugrožena

preispitivanjem tradicionalnog poretka, a upravo je preispitivanje tradicionalnog poretka ono što konzervativne struje vide kao „opasan“ prostor (Nixon, 2009).

Utjecaji kršćanske desnice u školovanju očituju se inzistiranjem na *heteronormativnom kurikulumu* kroz obrazovne politike koje su *antiqueer* (Whitlock, 2007), a dio *skrivenog kurikuluma* kršćanske desnice (Rodriguez, 1998 prema Whitlock, 2007) je svojevrsna kombinacija heteroseksizma i školovanja koja rezultira promoviranjem „seksualnog fašizma“ u odgoju i obrazovanju djece i adolescenata. Njihova je agenda potaknuti infuziju heteroseksizma u kurikulum i obrazovne strukture, a ne ga agresivno nametati, stoga se heteroseksualnost, heterocentrizam, i njihov nusprodukt heteroseksizam, brižno njeguju u kulturi škole (Whitlock, 2007).

3. Kurikulum kao krucijalni alat perpetuiranja heteronormativnosti

Kurikulum je više od zbroja svojih dijelova; dizajna, tehnika poučavanja, vrednovanja, on je fundamentalni pokazatelj načina na koji se znanje konstruira u odnosima moći, zbog čega je važno učenike naučiti kako da se kritički odnose prema riječima, slikama i svijetu, a da pri tome budu svjesni kulturnog kodiranja i ideološke produkcije različitih društvenih dimenzija (Chang, 2007). *Školski kurikulum* više je od društvene konstrukcije te on podrazumijeva historijsku ekspresiju prethodnih borbi oko onoga što se konstituiralo političkim i kulturnim autoritetom te formama etičke, intelektualne i moralne regulacije koje su implicirane specifičnim formama školskog autoriteta (Giroux, 1988), stoga se postavlja pitanje je li za potrebe suvremenog društva tradicionalni kurikulum dostatan jer problematike mnogih historijski ugnjetavanih subjekata (žena, *queer* osoba, osoba drugih rasa) nisu dovoljno adresirane (Martin, 2002 prema Greteman, 2018).

Forme kurikuluma su: *eksplicitni kurikulum* koji se odnosi na obrazovne mogućnosti učenika koje su jasno definirane u dokumentima obrazovne politike; *implicitni* ili *skriveni kurikulum* koji može, ali i ne mora biti planiran, nije propisan i odnosi se na implicitno poučavanje koje nastaje kao posljedica ukupnosti interakcija u obrazovnom kontekstu i; *nulti kurikulum* (Eisner, 1994 prema Bartulović, 2013).

Skriiveni kurikulum u kontradikciji je s formalnim kurikulumom, a on se odnosi na neizrečene i nepisane norme, vrijednosti i vjerovanja koja se prenose učenicima kroz implicitnu strukturu značenja putem formalnih sadržaja i društvenih odnosa školskog i razrednog života (Giroux, 1988). Znanje je u dominantnom kurikulumskom modelu tretirano unutar konstelacije objektivnih činjenica, a kako bi se postigao odmak od znanja *skriivenog kurikuluma*, nastavnici moraju pomoći učenicima da spoznaju kako je znanje varijabilno i ovisno o ljudskim interesima te da je njegovu validnost potrebno stalno kritički preispitivati (Giroux, 1988).

Što se tiče sfere roda i seksualnosti, *poučavanje o seksualnim različitostima* je važan dio *skriivenog kurikuluma* (Bartulović, 2013) pa tako ono predstavlja najvažniju lekciju iz socijalnih vještina koju učenici dobivaju u školi. Ukoliko nastavnici imaju problem već i sa samim izgovaranjem riječi homoseksualac ili lezbijka, to oklijevanje i neugoda će biti iskomunicirano djeci, a to implicitno dovodi do negativnih asocijacija s tim pojmovima (Nixon, 2009).

Nulti kurikulum odnosi se na odsustvo, odnosno sve ono što ostaje neizgovoreno i skriveno, a upravo to odsustvo ilustrira da je i ono što se ne podučava jednako važno te pri tome razotkriva kulturu kao i sve ono na čemu se inzistira pri poučavanju (Eisner, 2002, Flinders i sur., 1986, Posner, 1995 prema Callaghan, 2016). Tišina ima isti efekt te je jednako konstitutivan diskurs kao i onaj (iz)govoreni (Foucault, 1978 prema Ferfolja, 2014), a premda je tematiziranje seksualnosti navodno nepostojeće u nižim razredima osnovne škole, seksualnost je simultano prisutna kroz prisutnost heteroseksualnosti i odsustvo homoseksualnosti (Allan i sur., 2009). *Nulti kurikulum* ima značajnu moć jer su znanja koja učenici nemaju prilike usvojiti također dio kurikuluma, stoga, ukoliko učenici nisu podučavani propitkivanju struktura moći, oni ipak uče o njima jer dobivaju poruke da strukture moći nije poželjno propitkivati ili kritizirati (Milner, 2010 prema Bartulović, 2013).

Djetinjstvo je u zapadnjačkoj kulturi društveno konstruirano kao razdoblje nevinosti, naivnosti i neodgovornosti te su djeca percipirana kao izuzetno ranjiva skupina kojoj je potrebna zaštita od „znanja odraslih“ (Kane, 2013 prema Ferfolja, 2014), a *mit o dječjoj nevinosti* u odgojno-obrazovnom kontekstu odnosi se na stav kako djecu ne treba opterećivati sa sadržajima o seksualnosti, što posebno vrijedi za niže razrede osnovne škole (Bartulović i Kušević, 2014). Taj je diskurs usko povezan s

diskursom tišine koji se odnosi na nevidljivost i nespominjanje seksualnih različitosti u interakciji s učenicima. Škole su, stoga, locirane u kontradiktornom prostoru koji simultano promiče razvoj građanskih i radnih kompetencija koje su potrebne za funkcioniranje u „svijetu odraslih“, ali i perpetuira neznanje o LGBTIQ pitanjima (Ferfolja, 2014).

3.1. Heteronormativni kurikulum

Najlakši način da se prisilna heteroseksualnost i *heteronormativnost* propagira i perpetuira je infuzijom u kurikulum (Whitlock, 2007), a heteronormativna orijentacija školskog kurikulumu, politika i praksi nije samo odraz uskraćivanja prava seksualnim i rodnim manjinama, već je i dokaz centriranja i privilegiranja heteroseksualnosti kao norme (Callaghan, 2016).

Ideologija *heteronormativnog znanja* inskribirana je kao dominantno znanje u umove, ali i tijela učenika te se heteroseksualno znanje u dominantnom kurikulumu poistovjećuje s objektivnim činjenicama (Chang, 2007). Pri tome, postoje dva načina na koji se lekcije, tj. važna (heteroseksualna) znanja, prenose u školama, a to su *sistemska inkluzija* i *sistemska ekskluzija*. Sistemska inkluzija podrazumijeva način na koji se prenose negativne ili lažne informacije o homoseksualnosti u školama pri čemu se homoseksualnost prezentira kao patologija ili devijantno ponašanje, dok sistemska ekskluzija podrazumijeva izostanak diskurzivne vidljivosti pozitivnih LGBTIQ uzora, pozitivnih poruka te spominjanja LGBTIQ osoba u školi (Friend, 1993 prema Meyer, 2007).

Konkretnije, *heteronormativni kurikulum* uključuje intenzivno proučavanje heteroseksualne romantične literature, reprezentaciju nuklearnih heteroseksualnih obitelji kao norme i ideala te poučavanje o reprodukcijским aspektima seksualnosti ili seksualno obrazovanje koje se bazira na apstinencijskom pristupu (Meyer, 2007). Uz to, heteroseksualnost kao norma manifestira se i čitanjem i dramatiziranjem heteroseksualnih bajki, proslavom Valentinova, spominjanjem nastavnikovih heteroseksualnih partnera na nastavnom satu, tekstovima koji se daju djeci na čitanje, ali i odvajanjem muško-ženskih prostora (toaleta, garderoba) kroz što djeca uče o svojim

seksualiziranim tijelima te se proizvodi dihotomija muško-žensko (Paechter, 2004 prema Allan i 2009).

Svi drugačiji oblici veza ili odnosa, kao i koncept žudnje ili erosa su u potpunosti izostavljeni iz formalnog kurikuluma (Britzman, 2000, Pinar, 1998 prema Meyer 2007), a kako je kurikulum „heteroseksualne orijentacije“, bilo da se radi o *queer* nastavnicima, administratorima, učenicima, ili informacijama koje bi se mogle protumačiti *queer* – svi su oni suočeni s negiranjem, brisanjem ili ušutkivanjem (Greteman, 2018).

3.2. Antihomofobni kurikulum

Dominantni kurikulumski pristup kada se govori o homoseksualnosti je *antihomofobni kurikulum*, tj. homoseksualno inkluzivni kurikulum. Diskurs tolerancije i jednakosti homoseksualaca i lezbijki u školama rezultira izazivanjem homofobije i heteroseksizma na diskretan način u kurikulumu i intervencijama kao što su adresiranje homofobnog bullyinga, korištenje knjiga sa neheteroseksualnim likovima/likinjama, reprezentacijom različitih oblika obitelji i inkluzijom istospolnih veza i odnosa kroz seksualno obrazovanje (Cullen, 2009).

Jedan od tekstova koji se mogu primjenjivati u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu je slikovnica Dugine obitelji koja prikazuje obiteljsku zajednicu koju čine istospolni roditelji i djeca. Ipak, problem reprezentacije tekstova kao Duginih obitelji leži u tome što oni opisuju heteroseksualne i homoseksualne veze i odnose kao slične ili u potpunosti jednake. Uz to, postavlja se pitanje u kojoj mjeri dječje knjige koje prikazuju istospolne parove i brakove ili homoseksualne uzore (npr. homoseksualni učitelji) doprinose strategijama koje učvršćuju esencijalističke binarnosti (hetero-homo; muško-žensko). Takve strategije privilegiraju određene seksualnosti nauštrb drugih (npr., biseksualnost nije reprezentirana u dječjoj literaturi) kao i tradicionalne rodne binarnosti (DePalma i Atkinson, 2009).

Razlog što su istospolni brakovi u fokusu školskog diskursa o seksualnosti je to što škole lakše adresiraju poznate, predominantno heteronormativne obrasce i one koje im nalikuju, nego problematiku i kompleksnost seksualnosti generalno. Korištenje istospolnih brakova kao centralne značajke pedagoškog pristupa poučavanja o

seksualnosti promovira politiku tolerancije, ali istovremeno ignorira činjenicu da su *queer* subjektiviteti van okvira normativnih kategorija te se na taj način reproducira tišina o seksualnim različitostima (Mayo, 2013 prema Neary, 2014). Pri tome se nameće pitanje pridonosi li spominjanje homoseksualnih brakova i partnera konformiranju patrijarhalnoj, heteroseksističkoj instituciji braka koja podrazumijeva reinkorporiranje određenih društvenih normi, kao što su monogamija i odgoj djece, pa se tako istospolne obitelji asimiliraju u *homonormativne* kategorije⁷, a istovremeno se drugi *queer subjektiviteti* ili osobe koje nisu unutar tog okvira isključuju i marginaliziraju (DePalma i Atkinson, 2009).

Stoga, takve je tekstove potrebno kritički proanalizirati kako bi se osvijestilo da oni propagiraju *homonormativnost*, odnosno da je njihova intencija svojevrsna asimilacija homoseksualnosti i homoseksualnih odnosa unutar heteronormativnih struktura.

3.3. *Mogućnosti queer infuzije kurikulumu*

*Queer infuzija kurikulumu*⁸ podrazumijeva da se heteroseksualnost preispituje uz bok homoseksualnosti, odnosno da se kritički analiziraju načini na koji heteroseksualnost osigurava status i privilegije, istovremeno marginalizirajući homoseksualnost i ostale tipove rodni i seksualnih ekspresija koji su pozicionirani kao *Drugi* (Heasley i Crane, 2012). Važno je da kurikulum bude alat pomoću kojeg će se pregovarati rodna i seksualna različitost identiteta nastavnika i učenika na takav način da i jedni i drugi promišljaju o različitostima subjektiviteta, ali i da oni sami preispituju i izazivaju heteronormativnost kurikulumu (Rodriguez, 2007 prema Landreau, 2012).

Uz *queer* infuziju kurikulumu, važna je i *queer* infuzija predmeta te obrazovne politike koja je usmjerena na artikuliranje vrijednosti prihvaćanja i jednakosti, neovisno o rodnoj ili seksualnoj orijentaciji (Heasley i Crane, 2012). Pri tome je potrebno inzistirati na reprezentaciji i neheteroseksualnih i heteroseksualnih iskustava (Landreau,

⁷ Neke forme *queernessa* su normalizirane, npr. brakovi istospolnih parova, no problematično je to što ta novostečena prava ne adresiraju ostale institucionalne, kulturne i disciplinarne strukture koje su nepovoljne za ostale forme *queernessa* i *queer* osobe (Polikoff, 2009, Warner, 1999 prema Greteman, 2018).

⁸ Važna je teza *queer teorije* kako pedagogija njenim uvođenjem neće postati seksualizirana, već ona može doprinijeti produblivanju i interpretaciji načina na koji pedagogija već je seksualizirana, konkretnije, heteroseksualizirana (Sumara i Davis, 1999 prema Nixon, 2009).

2012) kako bi se uvidjela kompleksnost ljudskog bivanja i intersekcionalnost različitih identitetskih dimenzija⁹ koje uvelike utječu na načine na koji se određene skupine privilegiraju, a druge marginaliziraju.

Obrazovna istraživanja i škole se većinom fokusiraju na seksualnost kao individualno pitanje, tj. na zaštitu pojedinih homoseksualnih, lezbijskih, biseksualnih ili transrodnih učenika, no one u potpunosti zanemaruju kulturno blago *queer* zajednica koje nikad nisu singularne, unatoč pokušajima homogenizacije za političke razloge (Martin, 2002 prema Greteman, 2018). Temeljni razlog pružanja otpora *queer infuziji kurikulumu*, kao i zastupanja *queer kultura* u obrazovanju, je diverzitet *queer kultura* koje postoje, ali i načini na koje te kulture osporavaju dominantne svjetonazore i prakse (Greteman, 2018).

4. Potencijal *queeringa*¹⁰ dominantnih diskursa koji održavaju heteronormativni status quo u obrazovanju

LGBTIQ osobe su historijski demonizirane diskriminatornim diskursima¹¹ kroz sociopolitičke i kulturne institucije koje su povezivale homoseksualnost s promiskuitetom, mentalnim bolestima, hiperseksualnošću i zlostavljanjem i/ili regrutacijom djece (Clarke, 2006, Ferfolja, 2007, 2008, prema Ferfolja i Hopkins,

⁹ Intersekcionalnost je uvjetni koncept koji povezuje suvremenu politiku s postmodernom teorijom, a taj koncept sagledava različite dimenzije identiteta, ne kao odvojene kategorije, već kao kategorije koje su u intersekciji jedna s drugom, a neke od tih socijalnih kategorija su, npr., rod, seksualnost, klasa, dob, rasa itd. Pri tome, problem nije samo postojanje tih kategorija već je problem u vrijednostima koje se pripisuju pojedinim kategorijama i načinu na koji te pripisane vrijednosti kreiraju socijalne hijerarhije, što dovodi do simultanog djelovanja multiplih opresija s kojima se suočavaju osobe koje spadaju u više marginaliziranih identitetskih kategorija (Crenshaw, 1991).

¹⁰ Odnosi se na mogućnosti infuzije *queer teorijskih uvida* u obrazovanje kako bi se izazvali utjecaji dominantnih i esencijalističkih diskursa koji podržavaju heteronormativni status quo.

¹¹ Jezik je moć, a sposobnost da se imenuju i kreiraju koncepti kroz diskurs je forma kontrole i dominacije, odnosno riječi imaju moć konstituiranja subjekata i njihovih iskustava, a diskurzive prakse doprinose moći onih društvenih struktura koje reguliraju i perpetuiraju dominantne ideologije (Derrida, 1986a, 1986b, Lacan, 1957/1986, Foucault, 1975, 1980, 1986a, 1986b, sve prema Meyer, 2007). Diskurs i diskurzivne prakse oblikuju naše subjektivitete, odnosno naš način razumijevanja svijeta, jer se upravo kroz jezik i diskurs daje značenje društvenoj stvarnosti, a uz to, svaki diskurs nije jednako utjecajan pa tako dominantni diskursi opravdavaju *status quo*, dok oni drugi daju kontekst za pružanje otpora društvenim i institucionalnim praksama (McLaren, 1998 prema Meyer, 2007).

2013). Isti su se društveno moćni, dominantni diskursi¹², generirali i putem škola, a upravo obrazovne strukture imaju izuzetnu ideološku moć preuzimanjem funkcije poučavanja onoga što je označeno kulturno važnim znanjima za buduće generacije (Meyer, 2007). Škole i danas aktivno doprinose utišavanju ili cenzuri svih onih diskursa koji su pozitivno orijentirani prema homoseksualnosti (Meyer, 2007) te se najčešće oslanjaju na biološki determinističke i esencijalističke diskurse s funkcijom validacije i regulacije seksualnih i rodni normi (Ferfolja i Hopkins, 2013).

Ipak, diskursi su inkarnacija značenja i društvenih odnosa te konstituiraju subjektivitete i odnose moći (Ball, 1990 prema Ferfolja i Hopkins, 2013), ali oni nikad nisu stabilni, promjenjivi su te ih se uvijek može preispitivati i mijenjati (Foucault, 1978 prema Ferfolja i Hopkins, 2013). Obrazovanje se značajno mijenja i preispituje raznim diskursima desetljećima, pa se tako proliferacijom feminističkih, kritičkih, *queer* i drugih diskursa, može doći do novih uvida, novih prijedloga i intervencija u obrazovanju na svim nivoima (Greteman, 2016).

Konkretnije, kako bi se transformirala školska kultura, potrebno je revidirati jezik koji se koristi u školskom kurikulumu, a to se posebice odnosi na diskurse koji su centralni, odnosno znanstveni diskursi temeljeni na biološkim pretpostavkama (Lehr prema Pinar, 2007). Takve diskurse koji dovode do priznavanja i potvrđivanja određenih subjektiviteta, čime oni postaju dio dominantnih diskursa, potrebno je problematizirati zbog toga što su oni inherentno ekskluzionistički, prema tome potrebno je uvijek voditi računa o svima onima koji ostaju neprepoznati, neprimijećeni, nevidljivi ili marginalizirani (Mayo, 2014 prema Greteman, 2016), što je i u centralnom fokusu obrazovanja orijentiranog prema ostvarivanju društvene pravde.

4.1. Medicinsko/znanstveni (esencijalistički) diskurs

U školama posljednjih desetljeća dominira medicinsko/znanstvena diskurzivna pozicija što se tiče pitanja homoseksualnosti, koja zagovara argument o prirodosti homoseksualnosti (Bartulović i Kušević, 2014), tj., polazi od argumenta kako je

¹² Postoje tri dominantna diskursa pomoću kojih se regulira pitanje homoseksualnosti, a to su: medicinsko/znanstveni, pravni i religijski, koji su često u suprotnosti (Freedman i D'Emilio, 1997 prema Lehr, 2007).

homoseksualnost prirodna i nepromjenjiva te je kao takvu treba razumjeti kao još jednu ljudsku varijaciju, kao npr. varijacije u boji kose ili visini ljudi (Lehr, 2007).

Obzirom na sve konzervativniji sociopolitički kontekst, ideja da se znanstvena znanja koriste za postizanje društvene pravde primamljiva je zbog tradicionalnog poistovjećivanja znanosti s istinom, a znanost u „službi“ postizanja društvene pravde ima veći kredibilitet jer nadilazi autoritete određenih moralnih ili političkih tendencija i diskursa. Prema tome, znanost kao alat za društvenu pravdu je dominantan pristup u borbi za stjecanje političkih prava LGBTIQ osoba, a korištenje znanstvenog znanja u borbi za prava LGBTIQ osoba strategija je kojom se pruža otpor religijskom fundamentalizmu u društvu, ali i učionicama (Lehr, 2007).

Postoje i neke pozitivne posljedice stajališta kako je homoseksualnost prirodna, urođena i nepromjenjiva (Lehr, 2007). Prva je to što znanstveni diskurs nastavnika pozicionira u ulogu neutralnog i objektivnog stručnjaka. Sljedeća je to što se adresira pitanje „Hoće li se razgovorom o homoseksualnosti nju i potaknuti?“ jer je, uobičajeno, najčešća prepreka zbog koje nastavnici oklijevaju diskutirati o LGBTIQ pitanjima s učenicima vjerovanje kako se mlade ljude može regrutirati u lezbijski ili homoseksualni životni stil. Uz to, ovakva strategija omogućava odmak od diskusije koja se temelji na religijskim vjerovanjima o homoseksualnosti kao grijehu i može doprinijeti zdravijoj raspravi s manje antagonizma između onih koji se protive homoseksualnosti na vjerskim osnovama i onih koji su homoseksualni. Također, pozicioniranje antihomofobnog pristupa unutar okvira genetike kao potencijalnog uzroka homoseksualnosti omogućava nastavnicima adresiranje debata o tome gdje bi učenici trebali učiti o seksualnoj orijentaciji, kod kuće ili u školi, od roditelja ili nastavnika, te pruža dobar argument protiv reparativne terapije. Upravo iz navedenih razloga, kako bi u učionici adresirali homofobiju, mnogi se nastavnici oslanjaju na znanstvena znanja i genetički orijentirano poimanje seksualne orijentacije. Ipak, postavlja se pitanje pedagoški prihvatljivosti ovakvog pristupa koji nastavnike postavlja u ulogu neutralnog stručnjaka, kada uzmemo u obzir kako i nastavnici u razredne učionice i procese unose vlastite implicitne pedagogije i svjetonazore. Premda njihova namjera može biti benevolentne prirode, odnosno promicanje tolerancije prema različitostima, korištenje ovog diskursa može biti kontraproduktivno te doprinijeti perpetuiranju hetero-homo binarnosti, ali i predrasuda prema homoseksualnosti.

Uz to, korištenje znanstvenih znanja za tematiziranje homoseksualnosti može dovesti i do nekih drugih problema (Lehr, 2007). Najveća opasnost bezuvjetnog prihvaćanja znanstvenog objašnjenja homoseksualnosti u borbi protiv vjerskog fundamentalizma mogućnost je odlaska u suprotan ekstrem znanstvenog fundamentalizma. Znanstveni fundamentalizam zalaže se za to da se sve osobne i javne odluke donose na temelju znanstvenih znanja, a takva privilegiranost znanstvenih znanja stvara rigidne granice između znanstvenog i neznanstvenog znanja, između stručnjaka, odnosno onih koji imaju autoritet, i nestručnjaka, tj. onih građana koji nemaju znanstvena znanja te su podložni utjecaju stručnjaka. Prema tome, takav model bazira se na konceptima neutralnog i objektivnog autoriteta i znanja koje je vrijednosno neutralno, što implicira apolitičnost, a navedeno je direktna antiteza ključnim postulatima obrazovanja čiji je cilj ostvarivanje društvene pravde. Uz to, takav pristup limitira korištenje drugih oblika znanja i alternativne argumente za jednaku mogućnost sudjelovanja u diskursu koji legitimira znanost kao vrhovnog arbitra i autoritet.

Važno je napomenuti i to da se medicinska i znanstvena objašnjenja mijenjaju tijekom vremena, a povijest nam demonstrira kako narativi o linearnom znanstvenom progresu nisu točni pa su tako dominantna otkrića ili istraživanja o seksualnosti često u kontradikciji, umjesto da se nastavljaju i grade na prethodnim paradigmama. Analizirajući udžbenike iz medicine i znanosti koji su bili korišteni u prošlosti, iz sadašnje perspektive su današnje znanstvene spoznaje i otkrića superiornije, što sugerira kako suvremena dominantna znanstvena paradigma o homoseksualnosti u budućnosti vjerojatno neće biti ista. Primjerice, znanstveni argument o postojanju, tzv. „gay gena“, koji je dugo bio dominantan, a često se koristi i danas, znanstvena zajednica je odbacila kao neutemeljen, što ilustrira limite znanstvenih objašnjenja. Uz to, postavlja se pitanje može li takva esencijalistička argumentacija dovesti do pokušaja da se kontrolira rađanje djece koja su društveno poželjna (teza o postojanju „gay gena“ može biti korištena za testiranje fetusa jer se smatra da je u gay zajednici veća prisutnost HIV-a nego što je to slučaj u generalnoj populaciji). Stoga, rigidno oslanjanje na znanstvena znanja može postići kontraefekt te se u javnosti može pojačati osuda homoseksualnosti, kao i želja da se ta „bolest“ ukloni iz generalne populacije genetičkim inženjeringom, a oslanjanje na znanstveni diskurs može doprinijeti patologizaciji, umjesto normalizaciji, varijacija seksualnih orijentacija.

Historijski, oslanjanje na genetička objašnjenja seksualnih različitosti intersekcijски je povezana s projektom liberalnog multikulturalizma koji podriva druge projekte usmjerene prema ostvarenju društvene pravde, odnosno liberalni se multikulturalizam fokusira na adresiranje društvenih različitosti slavljenjem različitosti u obrazovnim prostorima, ali glavna je kritika liberalnog multikulturalizma njegovo ignoriranje društvenih nejednakosti koje generiraju kulturne različitosti te nekritički odnos prema institucionalnim strukturama koje su prožete homofobijom i heteroseksizmom. Prema tome, genetički pristup objašnjenju homoseksualnosti fokusira se na objašnjenje razlika na individualnoj razini pri čemu se ignoriraju društvena razumijevanja različitosti, a poučavanje čiji je domet argument kako su varijacije u seksualnoj orijentaciji iste kao i varijacije u boji kose ili visini, rezultirat će ignoriranjem povijesti opresije LGBTIQ osoba.

Genetički pristup homoseksualnosti je dominantan u udžbenicima, medijima i drugim arenama popularne kulture, a taj pristup doprinosi povratku argumentu „biologija je sudbina“, čime se podriva mogućnost depatologizacije homoseksualnosti kao i osoba koje se ne identificiraju unutar binarnih polariteta homoseksualnosti i heteroseksualnosti. Umjesto inzistiranja na korištenju znanstvenog diskursa o homoseksualnosti u obrazovanju, tj. nastojanja naturalizacije homoseksualnosti, potrebno je stremiti ka denaturalizaciji svih kategorija seksualne orijentacije, s krajnjim ciljem dekonstrukcije heteronormativnosti.

4.2. *Strategijski esencijalizam*

Strategijski esencijalizam u obzir uzima one konkretne i pozitivne učinke pristupa koji se temelje na politici identiteta¹³, čija je težnja javno priznavanje interesa deprivilegiranih društvenih grupa (DePalma i Atkinson, 2009 prema Bartulović i Kušević, 2014). Koristi *strategijskog esencijalizma* (Guha i Spivak, 1988 prema DePalma i Atkinson, 2009) su to da, esencijalističke kategorije koje su u binarnom

¹³ Sintagma „politika identiteta“ odnosi se na specifične društvene pokrete koji se organiziraju oko marginaliziranih identitetskih kategorija (npr. žene, homoseksualci) koje služe kao baza inkluzije, odnosno pripadnosti tim skupinama, no ono što je problematično je to da su sve identitetski bazirane kategorije politične i kreiraju granice i ograničenja, insajdere i autsajdere (Rodriguez, 2012).

odnosu, npr. heteroseksualnost-homoseksualnost, mogu biti metoda pomoću koje se transgresivni spolni i rodni identiteti mogu učiniti manje prijetećima i egzotičnima (DePalma i Atkinson, 2009). Fiksirani esencijalizirani i binarni seksualni subjekt mnogi nastavnici vide lakšim za prezentirati ili o njemu diskutirati s učenicima/djecom, roditeljima i kolegama, nego što je to slučaj s fluidnim i „konfuznim“ *queer* konceptom, a razlog za to je, između ostalog, potencijalno opasna retorika „izbora“ seksualnog identiteta i seksualne orijentacije koja je česta argumentacija konzervativnih krugova. Intencija ovakve strategije, stoga, nije preispitivanje heteroseksualnosti kao norme, već je prvenstveno pokušaj da se homoseksualni i lezbijski identiteti učine vidljivima, afirmiraju i slave u školama i zajednici te se fokusira na inkluziju i različitost (Cullen, 2009).

Prema drugim autorima, identitetska strategija u obrazovanju ojačava diskurse viktimizacije i tolerancije (Rasmussen, 2001, Talburt i Steinberg, 2000 prema DePalma i Atkinson, 2009). Taj pristup se često reducira na pitanja koja se tiču prava LGBTIQ osoba koja su generirana primarno iz njihovog seksualnog identiteta, a negativne nuspojave tog pristupa su autoviktimizacija, nesvjesna autohomofobija, getoizacija aktivista i diskriminatorni stav prema nositeljima drugih manjinskih identiteta (Bartulović i Kušević, 2017). Uz to, rizici esencijalistički orijentiranog identitetskog modela su propagiranje heteroseksističkih stereotipa (DePalma i Atkinson, 2009).

Prema tome, ova je ruta pragmatična i ne upušta se u potencijalno „sklizak“ teren *queer teorije* te omogućava otvaranje dijaloga s djecom i odraslima koji nisu opremljeni akademskim znanjima *queer* teoretiziranja (Cullen, 2009). Od odgojno-obrazovnih djelatnika očekuje se da simplificiraju i što jasnije prezentiraju stvari za djecu, no puno veći fokus trebalo bi prebaciti na ono što djeca već znaju, odnosno znanja koja su stekla bez direktnog utjecaja poučavanja, znanja koja treba, ne samo zamijeniti novim i boljim znanjima, već ih dekonstruirati (DePalma i Atkinson, 2009).

4.3. Pedagogijske implikacije ormara i coming outa

Izlaženje iz ormara ili *coming out* podrazumijeva samog sebe imenovati kao homoseksualnu, queer, transrodnu ili biseksualnu osobu (Waite, 2012). Koncept *coming outa* izvire iz politike identiteta, a biti *out* reproducira homoseksualni ili lezbijski

esencijalizam jer se podrazumijeva kako *out* osobe trebaju izgledati, kako se trebaju ponašati, kretati, pričati i sl. (Elliott, 1996). Uz to, ideja kako je seksualni identitet esencijalan prožima se idejom da je i *autanje* esencijalno (Rasmussen, 2004).

Diskurs *coming outa* homoseksualne i lezbijske identitetske politike mobiliziraju na sljedeće problematične načine: prvo je to što *ormar*, i analogno tome, *autanje*, impliciraju esencijalističko gledište, a pri tome se ignoriraju konstruktivističke perspektive o konstrukciji identiteta; drugo, ti diskursi LGBTIQ pojedincima ne ostavljaju drugu alternativu osim *autanja*; treće, ti diskursi ne adresiraju kompleksne intersekcije seksualnosti i drugih faktora kao što su rasa, ekonomska pozicija, dob i sl., što se tiče odluka koje se odnose na *ormar*, odnosno *autanje* (Hunter, 2007, Rasmussen, 2004, Sedgwick, 1990 prema Richard, 2016). Uz to, važno je istaknuti kako se iskustvo *coming outa* rijetko može reducirati na intelektualnu komponentu koja slijedi iz niza političkih odluka jer *autanje* nije emocionalno neutralan proces (Elliott, 1996) te je on uvelike ovisan o kontekstu, stoga, *coming out* nije nužno nečiji željeni cilj niti opcija za sve one osobe koje se ne identificiraju kao heteroseksualne (Rasmussen, 2004).

Uz navedeno, postavlja se pitanje, što ako ono što je bilo u *ormaru* nikad nije bilo stabilno niti se moglo imenovati od starta (Waite, 2012), prema tome, koncept *ormara* je problematičan jer se uvelike oslanja na binarnoj i statičkoj konceptualizaciji identiteta (Connell, 2012 prema Rudoe, 2014), a potreba da se spozna nečija seksualna esencija je rezultat potrebe za regulacijom sve kompleksnijih modernih društava (Foucault, 1978 prema Petrovic i Rosiek, 2007). Koncept *ormara* implicira nešto potencijalno skriveno o ljudskom seksualnom identitetu što može biti razotkriveno, a sama ideja *ormara* sadrži previše presumpcija jer podrazumijeva kako se nečiji seksualni identitet savršeno ukalupljuje u hetero-homo binarnost, ali je on prikriiven, možda čak i osobi o kojoj se radi (Sedgwick, 1990 prema Petrovic i Rosiek, 2007). Ipak, *ormar* može biti lokacija otpora i aktivizma jer on destabilizira naturalizaciju heteroseksualnosti, zbog toga što netko može izgledati ili biti percipiran od drugih kao heteroseksualan, a on je istovremeno *queer* (Ferfolja, 2014).

Koncept *coming outa* i dalje ima velik značaj u javnoj vidljivost LGBTIQ identiteta, stoga metafora *coming outa* istovremeno ima osnažujuće i limitirajuće konotacije (Connell, 2012 prema Rudoe, 2014). *Coming out*, per se, nije inherentno politički akt, već su upravo *queer strategije*, kao primjerice preispitivanje dominantnih

konstrukcija spolnih, rodni i seksualnih normi, politički akti (Ruitenber, 2010 prema Rudoe, 2014). Prema tome, *coming out* nije nužno alat subvertiranja kao što mu je prividna intencija, već može postati upravo sredstvo reprodukcije takvih problematičnih i esencijalistički orijentiranih diskursa (Richard, 2016).

Što se tiče *coming outa u obrazovnom kontekstu*, taj čin ima dvojake implikacije, odnosno može otvoriti nove mogućnosti, ali sa sobom donosi i određene probleme. Čin *autanja* često implicira da je ono emancipacijski čin kojim se strema ka autentičnosti pa tako oni učenici i nastavnici koji se *ne autaju* mogu biti etiketirani kao obespravljani ili neiskreni, dok se oni koji se *autaju* slave kao uzori koji promoviraju toleranciju i inkluzivnost te kao oni koji osnažuju sebe i druge. Važno je naglasiti kako se pri tome ne uzimaju u obzir kompleksnosti identiteta, dimenzije identiteta, odnosno potencijali, mogućnosti i nepredvidivost seksualnih i rodni identiteta, kao i transformacije seksualnih identiteta tijekom vremena. Osjećaj sebstva nije konzerviran u vremenu, on ne stiže do neke finalne točke, nakon čega stagnira, već se mijenja i transformira tijekom vremena (Rasmussen, 2004).

Iz pedagojske perspektive, *autanje* samo po sebi nije inherentno ni dobro ni loše, a čin *autanja* neće nužno djelovati kao metoda za propitkivanje heteroseksualnosti kao norme (Rasmussen, 2004) već se propitkivanje heteroseksualnosti može, na bolji način, postići kroz kurikulum (Khayatt, 1999 prema Rasmussen, 2004). Stoga, kako bi se u školi aktivistički djelovalo s ciljem preispitivanja heteronormativnosti, umjesto inzistiranja na *autanju* nastavnika ili učenika koji tada preuzimaju teret predstavnštva čitave LGBTIQ skupine, djelotvornije su preinake kurikularni materijala koji se tiču seksualnosti, što može rezultirati osvjetljavanjem i adresiranjem te pravovremenim reakcijama na homofobni jezik u školama, rodno stereotipiziranje u učionicama ili čitavoj školi (Rudoe, 2014) i subvertiranjem heteronormativnosti.

4.4. Potencijali uvođenja queer diskursa u obrazovanje s ciljem subvertiranja heteronormativnosti

U postmodernom okviru, rodni i seksualni identiteti su društveno konstruirani, interno nestabilni i nekoherentni te performativni, što je antiteza normativnim konceptualizacijama roda i seksualnosti kao fiksnih, koherentnih i stabilnih kategorija

(Rodriguez, 2007). Unutar *queer* teorijskog i analitičkog okvira, rodni i seksualni identiteti se percipiraju kao nestabilna performativnost na koju konstantno utječu relacije moći i koji se stalno mijenjaju (Rasmussen, 2006 prema Rudoe, 2014). Ona se fokusira na sve one koji su isključeni ili degradirani zbog binarnosti heteronormativnog poretka te ilustrira način na koji se identitetske binarnosti društveno konstruiraju te postavljaju hijerarhijski ovisno o razini moći određenih subjekata nauštrb drugih, marginaliziranih subjekata (Rodriguez, 2012).

Queer teorija nadilazi eksploracije aspekata homoseksualnih i lezbijskih identiteta i iskustava te preispituje pretpostavke koje se uzimaju samorazumljivima, radilo se to o vezama, odnosima, identitetu, rodu i seksualnoj orijentaciji (Meyer, 2007), odnosno nadilazi i osporava rigidne normativne kategorije kako bi naznačila mogućnosti i potencijale koji se nalaze izvan i iznad tih binarnih kategorija, odnosno njihove transcendentalne potencijale (Meyer, 2007) te slavi transgresivni potencijal na diskurzivnoj i socijalnoj razini i omogućava zamišljanje čitavog spektra maskuliniteta i feminiteta kao i implozije postojećih rodnih i seksualnih kategorija (Haywood i Mac an Ghail, 2003 prema Dennis, 2012).

Mnogi znanstvenici i profesori izbjegavaju spoznaje *queer teorije* jer termin *queer* ima dugu povijest pejorativnih konotacija za homoseksualce, lezbijke i sve one koji su percipirani različitima. No, ista se riječ rekonstruirala te danas ima pozitivne konotacije, nova značenja i aplikacije pa tako ona u akademskom diskursu reprezentira koncept koji u kontekstu školovanja ima emancipacijsko i pozitivno značenje (Meyer, 2007). *Queer teorija* nastavnicima nudi okvir kroz koji mogu transformirati svoju praksu i pridonijeti razvoju učionica koje su emancipacijske, inkluzivne i društveno pravedne (Meyer, 2007) te omogućava nastavnicima i učenicima epistemološku poziciju, tj. način spoznavanja, umjesto nečega što se može spoznati (Kopelson, 2002 prema Waite, 2012).

Kako bi se izašlo izvan okvira strategijskog esencijalizma, u odgojno-obrazovnom kontekstu mogu se koristiti *queer prakse* koje nadilaze homoseksualno i lezbijski orijentiranu identitetsku strategiju, a *queer prakse* mogu doprinijeti nastojanju da se takvi fiksni seksualni identiteti dovedu u pitanje (Cullen, 2009). Prema tome, *queer prakse* stabilne identitetske kategorije dekonstruiraju i naglašavaju fluidnost

identiteta te se odnose kritički spram zamke osnaživanja heteronormativnih stereotipa u LGBTIQ kontekstu (DePalma i Atkinson, 2009 prema Bartulović i Kušević, 2014).

4.5. *Strategijski esencijalizam ili queer prakse u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu?*

Postavlja se pitanje mogu li se diskurs tolerancije i tišine u vezi pitanja koja se tiču seksualnih manjina, kao i nevidljivost LGBTIQ osoba u obrazovanju, izazvati, primjerice, adresiranjem povijesti opresije LGBTIQ osoba i preispitivanjem heteroseksualnih i rodni stereotipa ili je potrebno koristiti *queer teoriju* kako bi se izazvale takve binarne konstrukcije. Kako *queer teorija* promatra seksualnost kao kontinuirani proces, a ne statični i nepromjenjiv identitet (Berlant, 2012 prema Rudoe, 2014), idejom fluidne seksualnosti i fluidnih identiteta može se doprinijeti preispitivanju teze o seksualnoj orijentaciji kao fiksnoj, esencijalističkoj karakteristici, a navedeno može biti korisno u kontekstu seksualnog obrazovanja (Rudoe, 2014).

Strategijski esencijalizam bi, stoga, trebalo shvatiti kako privremenu, početnu, često i nužnu strategiju, dok je *queer* strategija dugoročni cilj koji bi trebao destabilizirati fiksne identitete i koncepte jer je važno uvidjeti kome možemo naštetiti inzistiranjem na identitetskoj fiksiranosti i unitarnosti identiteta (DePalma i Atkinson, 2009).

Cilj obrazovanja ne bi trebao biti antagonistički pristup koji se opredjeljuje za jednu ili drugu strategiju (*LGBT jednakost vs queer; praksa vs teorija; škola vs sveučilište*), već bi trebalo stremiti k sinergiji tih, naizgled oprečnih, usmjerenja (Cullen, 2009). Stoga je potrebna kombinacija *queer* subverzije i identitetske politike (McCormack, 2012).

Što se tiče hrvatskog odgojno-obrazovnog konteksta, zbog izrazito konzervativnog društva te utjecaja Katoličke crkve na javno obrazovanje, pitanje seksualnosti i seksualnih i rodni različitosti je još uvijek tabuizirano, stoga je važno planirati i unaprijed odvagati koje strategije su adekvatne, ovisno o kontekstu u kojem se one primjenjuju, npr. sredini u kojoj se radi, vrsti programa koji učenici pohađaju, predznanjima učenika i sl. Koju od navedenih strategija primjenjujemo uvelike ovisi o osobama kojima se obraćamo, prema tome, ako je netko receptivniji prema LGBTIQ

pitanjima, možemo imati radikalniji pristup, a ukoliko je netko protiv LGBTIQ prava, npr. na religijskoj osnovi, početno bi trebalo koristiti *strategijski esencijalizam*, s postupnim i planiranim uvođenjem radikalnijih *queer* praksi, a sve kako bi se adresirao i transformirao dominantan opresivni diskurs koji djeluje u školama i koji regulira, te kontrolira, ne samo rodno i seksualno nekonformne dionike škola, nego i sve ostale školske dionike.

5. Heteronormativnost kao dominantan opresivni diskurs u obrazovanju

Primijenjeno na odgojno-obrazovni kontekst, *heteronormativnost* podrazumijeva normalizaciju heteroseksualnosti i ekskluziju svih drugih nenormativnih identiteta i ekspresija u školskim kontekstima (DePalma i Atkinson, 2009), odnosno, prostori škola su generalno opisani kao *heteronormativni* prostori koji isključuju vidljivost *queer* učenika, ali i ostalih seksualno i rodno nenormativnih dionika škola (Nast, 1998, Pascoe, 2007 prema Kjaran, 2016). Škole su *heteronormativne* institucije u kojima heteroseksualna matrica diskurzivno operira kako bi zadržala i ojačala dominaciju cisrodnih i heteroseksualnih relacija moći (Butler, 1990 prema Ferfolja, 2014). Prema tome, škole su mjesta u kojima normativna razumijevanja seksualnosti i roda cirkuliraju te se reproduciraju (Elliott, 2015, Linville, 2009 prema Lapointe, 2016), a česta pojava su homofobne i transfobne predrasude i diskriminacija (Kosciw i sur., 2014, Taylor i sur., 2011 prema Lapointe, 2016), odnosno diskriminacija svih onih osoba koje odolijevaju normativnim preskripcijama (Toomey i sur., 2012 prema Richard, 2016). Rod, spol i seksualnost umreženi su u procesu konstrukcije „prikladnih“ rodnih ponašanja i preferencija za djevojčice i dječake, a seksizam, homofobija i transfobija su strukturni alati za održavanje *heteronormativnosti* (DePalma i Atkinson, 2007a prema DePalma i Atkinson, 2009). Prema tome, školsko okruženje reproducira *heteronormativnost* i rodne stereotipe, a taj odnos moći događa se na svim razinama školskih prostora, od garderobe, svlačionice do učionice i zbornice (Hubbard, 2001 prema Kjaran, 2016).

Heteronormativnost se u školama njeguje nevidljivošću LGBTIQ osoba u kurikulumu, školskim odredbama (antihomofobija se, primjerice, ukoliko je uopće i

adresirana, svodi na antibullying diskurse) (Ferfolja, 2007 prema Gorski i sur., 2013). Bilo kakve devijacije od heteroseksualne norme se sankcioniraju u školskim kontekstima kroz obrazovne prakse i strukture (Kumashiro, 2002, Bower i Klecka, 2009 prema Gorski i sur., 2013) na različite načine, od socijalnog isključivanja do verbalnog i fizičkog nasilja (Bass i Kaufman, 1996, GLSEN, 2007 prema Gorski i sur., 2013). *Heteronormativnost* je dominantan opresivni diskurs koji se prenosi s generacije na generaciju (Bartulović, 2013), a reproducira se i održava već od najranijih djetetovih godina života i u početku školovanja, kroz formalni i skriveni kurikulum, reprezentacije nuklearnih heteroseksualnih obitelji kao idealnog ustrojstva obiteljske zajednice, odsutnošću reprezentacije LGBTIQ osoba u udžbenicima, ali i nevidljivošću LGBTIQ osoba (nastavnika, roditelja, učenika) u školama (Thorne, 1993, Davies, 1993, Epstein, 1997, Epstein, 1999, Renold, 2005, Atkinson i DePalma, 2008b, sve prema Cullen, 2009).

5.1. Zašto je homofobija važno područje pedagoškog interesa

Homofobija je vrlo bliska seksizmu ili bilo kojem drugom obliku diskriminacije utemeljenom u neznanju i subjektivnom doživljavanju stvarnosti (Bartulović, 2013), a ona bi trebala biti područje pedagoškog interesa zbog svoje inherentne (samo)regulatorne funkcije u smislu ukalupljivanja nenormativnih rodnih i seksualnih subjektiviteta u društveno oblikovane ideale bivanja, ekspresije i ponašanja, što je u potpunoj kontradikciji sa normativnim idejama odgoja i obrazovanja „jer ne postoji izvanjsko mjerilo niti savršeni zakon prema kojemu bismo svi trebali biti oblikovani, tj. svatko u sebi nosi potenciju svoje mogućnosti, a upravo je cilj obrazovanja stremljenje ka toj potpunosti“ (Bartulović, 2013, 274).

U školama se *homofobija* tretira kao anomalija, odnosno kao individualni problem, umjesto endemskog i strukturnog problema (McCormack, 2012), a *homofobija* je zapravo kulturni fenomen koji se može adresirati samo putem promocije jednakosti LGBTIQ osoba kao školskog etosa koji slavi različitost i bavi se pitanjima svih vrsta nejednakosti (DePalma i Jennett, 2007). Kroz kritičko-pedagojsku leću, *homofobija* je problem strukturne društvene nepravde koja se reproducira i putem odgojno-obrazovnog sustava, odnosno, *homofobiju* možemo sagledavati kao oblik strukturne

društvene nepravde koja uzrokuje probleme onim učenicima, nastavnicima i roditeljima koji svojim seksualnim i rodnim identitetima propituju *heteronormativnost* odgojno-obrazovnog sustava (Bartulović i Kušević, 2014).

5.2. Manifestiranje homofobije u školama

Homofobija je u školama omniprisutna, a najčešće se manifestira putem *homofobnog bullyinga* i *homofobnog jezika* (Pinar, 2007). Tako, primjerice, Unija nastavnika u Velikoj Britaniji navodi kako se već i trogodišnjaci služe homofobnim jezikom jer djeca već od najranije dobi dobivaju signale kako homofobnim jezikom ne potvrđuju samo seksualnost, već i svoj feminitet ili maskulinitet (DePalma i Jennett, 2007).

Škole su prostori u kojima je uobičajena pojava diskriminacije LGBTIQ učenika i nastavnika, a to se manifestira emocionalnim, psihološkim, ali i fizičkim zlostavljanjem, kao i diskriminacijom svih onih koji su percipirani pripadnicima LGBTIQ skupine te diskriminacijom rodno i seksualno nekonformnih osoba (Lipkin, 1999 prema Meyer, 2007). Problem *homofobnog bullyinga* se u školskim prostorima depolitizira i tretira kao izolirani čin zadirkivanja ili nasilja umjesto da se na taj čin gleda kao na sustavno reguliranje i implementiranje normi kulture u kojoj živimo (Meyer, 2007), stoga, *homofobni bullying* treba sagledavati kao skup normativnih praksi kojima se reguliraju seksualne i rodne granice za dječake (Martino i Pallotta-Chiarolli, 2003 prema Meyer, 2007) i djevojčice (Brown, 2003, Duncan, 2004 prema Meyer, 2007). Svrha *homofobnog bullyinga* je zapravo kreiranje i reproduciranje socijalne hijerarhije koja privilegira dominantne/mainstream identitete i ponašanja, nauštrb nenormativnih (Meyer, 2007). Prema tome, škole nisu sigurna mjesta za sve one djevojke koje ne performiraju normativni feminitet, kao i dječake koji ne performiraju normativni maskulinitet (Coalition, 2004 prema Meyer, 2007). Tradicionalno gledano, maskulinitet i feminitet funkcioniraju u dualnom odnosu (Mac an Ghail i Heywood, 2012), a kada feminitet i maskulinitet sagledavamo u dualnoj relaciji, istovremeno limitiramo potpunu manifestaciju ljudskog potencijala, neovisno o tome kakva je nečija rodna ili seksualna orijentacija (Heasley i Crane, 2012). „Kako čovjek kao individualitet može biti jedino samom sebi mjerilo“ (Bašić, 2007, 34), postavlja se pitanje

pedagogijske prihvatljivosti (samo)regulatorne rodne i seksualne normativnosti koja se njeguje u školstvu.

Preneseno na hrvatski odgojno-obrazovni kontekst, homofobija je odlika institucionalne kulture većine hrvatskih škola, a negativne posljedice homofobije su niz diskriminacijskih praksi, od nevidljivosti LGBTIQ osoba u odgojno-obrazovnom sustavu do različitih oblika zlostavljanja LGBTIQ osoba (Bartulović i Kušević, 2014). Koliko je homofobija uvriježena u hrvatskim školama pokazuje i istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola koje navodi kako diskriminatorni stavovi prema homoseksualnim osobama i homoseksualnoj orijentaciji prevladavaju među maturantima, pa tako gotovo polovica sudionika homoseksualnost smatra bolešću, a isto toliko zabranilo bi homoseksualnim osobama istupe u javnoj sferi zbog lošeg utjecaja na mlade (Bagić i Gvozdanović, 2015). Kvantitativno istraživanje Bijelić i Hodžić (2013) o mišljenjima i stavovima učenika i učitelja o homoseksualnosti, provedeno u 9 srednjih škola u Zagrebu u sklopu Queer Zagreb projekta, pokazuje kako su stereotipi i predrasude o lezbijkama i homoseksualcima široko rasprostranjene u tim školama, a čak jedna trećina učenika koji su sudjelovali u istraživanju navodi sudjelovanje u verbalnom ili fizičkom nasilju protiv osobe na temelju njene percipirane homoseksualne orijentacije. Pri tome, važno je naznačiti kako i nastavnici i učenici imaju iznimno diskriminatorne stavove što se tiče vidljive i javne ekspresije neheteronormativnih rodni i seksualnih identiteta, odnosno prema svim onim identitetima i ekspresijama koji subvertiraju *heteronormativnost*.

5.3. Pedagogijski značaj problematiziranja hegemonijskog maskuliniteta

Homofobija je zapravo produkt seksizma¹⁴, odnosno posljedica odbacivanja svega femininog u društvu kako bi se afirmirale društvene konceptualizacije maskuliniteta (Generelo, 2007). Drugim riječima, homofobija je temeljni princip naše kulturne definicije muškosti, a navedeno podrazumijeva strah od emaskulacije i prijatnju femininog (Mac an Ghail i Heywood, 2012).

¹⁴ Heteroseksizam i homofobija su dva lica iste medalje te su usko povezani s kulturnim rodnim granicama, a njihov je zajednički nazivnik mizoginija (Meyer, 2007).

Maskulinitet je kulturni fenomen, a ne biološka determinanta tijela (Martino, 2012), on se u svojoj tradicionalnoj heteronormativnoj formi uzima samorazumljivim, a izreke poput „boys will be boys“ dodatno ojačavaju esencijalističko sagledavanje roda, pri čemu hegemonijski maskulinitet dobiva oznaku prirodnog maskuliniteta (Heasley i Crane, 2012). Rigidni hegemonijski maskulinitet¹⁵ korelira s neuspješnošću muškaraca i dječaka da razviju svoju emocionalnu inteligenciju (Goleman, 1997, Kindlon i Thompson, 2000 prema Heasley i Crane, 2012), što podrazumijeva manjak empatije i smanjenu mogućnost ekspresije raspona emocija, posebice onih emocija koje bi pokazale ranjivost, a to je povezano s većom razinom nasilja kod muškaraca nego što je to slučaj sa ženama, nasilja prema sebi i drugima, češćih rizičnih ponašanja, češćeg stradanja u prometnim nesrećama, počinjenja suicida i sl. Navedeni primjeri ilustriraju problematičnost esencijalističke pozicije jer njen inherentni fatalizam implicira kako su muškarci prirodno skloni nasilnom ponašanju i da će to uvijek tako i biti, zbog čega je od pedagoškog značaja problematizirati takav esencijalistički pristup maskulinitetu i naznačiti elasticitet maskuliniteta kao i ulogu koju društvo i učionica imaju u normaliziranju njegove „prirodnosti“ (Heasley i Crane, 2012).

Škole su vrlo važne kulturne arene u kojima je *maskulinitet* značajan koncept kojim se opisuju i objašnjavaju problematika akademskog neuspjeha, seksualnog odgoja, seksualnog nasilja i pedagogije (Francis i Skelton, 2001, Martino i Pallotta-Chiarolli, 2003, Keddie, 2003, sve prema Mac an Ghaill i Haywood, 2012). Kako je u školama *heteromaskulinitet* normaliziran, na prvi pogled nije vidljivo da je pitanje seksualnosti i roda inherentno politično u njima (Butler, 2006 prema McCormack, 2012). Upravo su škole ključne arene za učenje društveno propisanih rodni normi i rodno normativnih obrazaca ponašanja koji su bazirani na patrijarhalnoj povijesti i koji prihvaćaju onakav tip *heteroseksualnog maskuliniteta* koji obezvjeđuje *feminitet*, a analogno tome i sve što je percipirano ili povezano s homoseksualnošću¹⁶ (Heasley i Crane, 2012).

Dječaci u školama uče više od školskih predmeta, oni isto tako uče o društveno poželjnoj rodnoj performativnosti i afirmaciji svoje (hetero)seksualnosti (Heasley i

¹⁵ Dominantna forma maskuliniteta, tj. *heteromaskulinitet*, održava se sljedećim mehanizmima, a to su: kontrola, dominacija, mizoginija i homofobija (McCormack, 2012), odnosno, maskulinitet je konstituiran pomoću, i ovisan o, heteroseksualnosti i homofobiji (Mac an Ghaill i Haywood, 2012).

¹⁶ Suvremene studije o *maskulinitetu* i školstvu povezuju homofobiju s konstrukcijom maskulinih/muških identiteta (Epstein, 1998, Gilbert i Gilbert, 1998, Mayak i Kehily, 1997, sve prema Epstein i sur., 2007).

Crane, 2012). Stoga je hegemonija heteroseksualnosti u tandemu s homofobijom dominantan diskurs u obrazovanju, a školovanje je oblik posredovanja maskuliniteta, što podrazumijeva kako se određene dominantne definicije i shvaćanja maskuliniteta afirmiraju u školama, odnosno, ideologije, diskursi, reprezentacije, kao i materijalne prakse, sistemski privilegiraju heteroseksualne muškarce i dječake (Chang, 2007).

Dualni *Drugi* normativnim heteroseksualnim maskulinitetima u školama su djevojke/žene i dječaci/muškarci koji odolijevaju rodnim i seksualnim normama, a upravo u opreci s njima, većina dječaka pokušava definirati svoje identitete (Epstein, 1997 prema Mac an Ghail i Heywood, 2012). Prema tome, hegemonijski maskulinitet je vidljiv ili nevidljiv autoritet unutar, protiv ili od kojeg se kreiraju svi značajni identiteti ili identifikacije (Landreau i Rodriguez, 2012).

Istraživanja pokazuju kako su dječaci u školama hijerarhijski stratificirani prema hegemonijskom modusu maskuline dominacije (Connell, 1995 prema McCormack, 2012). Navedeno se manifestira time što u školama viši društveni status imaju dječaci koji su sportaši od, primjerice, umjetnički usmjerenih dječaka, npr. plesača, pjevača ili dječaka fokusiranih na akademska postignuća. Naglašavanje sporta i akcijski orijentiranih postignuća, umjesto intelektualne znatiželje i emocionalnog razvoja, rezultira time da se fizičke interakcije između dječaka, kao i dječaka prema djevojčicama reduciraju na udarce kao iskaze nježnosti ili naklonosti (Heasley i Crane, 2012). Takva se ponašanja u školama učestalo normaliziraju i podržavaju izjavama poput „ako te udari znači da mu se sviđaš“ što implicira kako je esencijalističko shvaćanje hegemonijskog maskuliniteta u školama dominantno, a to podrazumijeva da je ustajalo vjerovanje u školskim prostorima da su dječaci „prirodno“ agresivniji od djevojčica te naklonost mogu iskazivati samo ispoljavanjem agresije.

Dječake se navodi da se konformiraju ortodoksnim rodnim normama koje karakteriziraju homofobni, mizogini i agresivni stavovi i ponašanja (Epstein, 1997, Mac i Ghail, 1994 prema McCormack, 2012), a to se manifestira seksualnim objektiviziranjem djevojaka, seksualno konotiranim komentarima, činovima ili pričama (Mac an Ghail i Heywood, 2012). Uz to, dječaci se češće boje homoseksualnosti i manje su tolerantni prema ostalim oblicima različitosti od djevojčica, a takvo je ponašanje rezultat socijalnog svijeta koji egzistira van učionice i internalne borbe da se egzistira unutar rigidnih granica *hegemonijskog maskuliniteta* (Heasley i Crane, 2012).

Prema tome, homofobija, ne samo da utječe na živote homoseksualnih muškaraca i dječaka, marginalizirajući ih, već regulira i limitira ponašanje heteroseksualnih muškaraca i dječaka (Peterson i Anderson, 2012).

Najefikasniji način na koji se preispituje maskulinitet dječaka je kada mu se kaže da je gay (Epstein i Johnson, 1998, Mac i Ghail, 1995, Martino i Pallotta-Chiarolli, 2003, sve prema Meyer, 2007), što implicira feminine karakteristike, odnosno prezir prema feminitetu. Prema tome, homofobija je alat konstrukcije stabilnosti i autentičnosti heteroseksualnosti kod dječaka u školi (Nayak i Kehily, 1996 prema Mac an Ghail i Heywood, 2012). Homofobija funkcionira tako da se homoseksualcima pripisuju atributi oštećenosti, neuspjeha, stoga se homoseksualne muškarce i dječake vrijeđa kada ih se zove feminiziranima, a lezbijke muškobanjastima, odnosno, seksualnost se regulira prozivanjem i sankcioniranjem „neuspješnog“ performiranja roda (Butler, 1993 prema Martino, 2012). Svi oni dječaci koji iskazuju rodno nekonformno ponašanje, kao što su tihi i stidljivi dječaci, pjesnici, oni koji vole čitati, senzitivni dječaci, homoseksualni ili biseksualni dječaci, plesači i sl., etiketirani su kao oni koje treba spasiti, korigirati, ojačati i zaštititi od onih koji već jesu jaki, a sve se to bazira na percepciji kako takvi dječaci nisu uspješno utjelovili prihvatljivu formu maskuliniteta te su oni nemaskulini i neheteroseksualni (Heasley i Crane, 2012). Premda je ovakva regulacija ponašanja prisutna i kod djevojčica (Brown, 2003, Duncan, 2004 prema Meyer, 2007), ona je prevalentna među dječacima (Coalition, 2004, Harris Interactive, 2001 prema Meyer, 2007).

Naklonjenost i naglašavanje hegemonijskog maskuliniteta rezultira kurikulumom koji se bazira na „prirodnim“ interesima dječaka, kao što su kompetitivnost, sport, avanturizam, mehanika, poduzetništvo, matematika i znanost, a sve pod pretpostavkom kako će dječaci biti „neukrotivi“ ukoliko se ne pronađu načini da oni fizički ispolje svoju energiju. Navedena, monolitna percepcija maskuliniteta, dovodi do prejudiciranja kako su svi dječaci isti te da su njihove potrebe drugačije od potreba djevojčica, a takvo reducirano sagledavanje maskuliniteta, odnosno hegemonijska forma maskuliniteta, dovodi do toga da se dječaci ne snalaze u rodnom sustavu koji im se nameće, što se manifestira odustajanjem od škole, nasilničkim ponašanjem prema *Drugima*, lošijim ocjenama, suicidalnim tendencijama, prijetnjom nasiljem i sl. (Heasley i Crane, 2012).

Stoga, od krucijalne je važnosti problematizirati procese moći i kontrole koji se povezuju s patrijarhalno podržanim heteromaskulinim tendencijama dječaka da dominiraju i kontroliraju druge, a kako bi se izazvala konstrukcija i njegovanje hegemonijskog maskuliniteta u obrazovanju, potrebna je *queer* infuzija kurikuluma i školske kulture. (Heasley i Crane, 2012).

5.4. *Potencijali infuzije queer teorije u obrazovanje za subvertiranje hegemonijskog maskuliniteta*

Infuzija *queer teorije* u obrazovanje se može definirati kao subvertiranje normativnih stavova, vjerovanja i ponašanja koja su utkana u kurikulum, učionicu i školsku kulturu i koja učvršćuju hegemonijski maskulinitet (Connell, 2005 prema Heasley i Crane, 2012), a subverzija te vrste može omogućiti novi način sagledavanja maskuliniteta i seksualnosti koja ima pluralne potencijale i ekspresije te može limitirati, i/ili eliminirati hijerarhijsku diskriminaciju koja se bazira na pretpostavljenoj superiornosti jedne forme maskuliniteta nad ostalima (Heasley i Crane, 2012). Takva subverzija utječe na subordinirane maskulinitete koji su marginalizirani i na temelju rasnih, etničkih, vjerskih, klasnih ili drugih razlika i potiče na sistemsku promjenu koju adresira te podržava druge moduse maskuliniteta koji se inače obezvrjeđuju zbog svoje asociranosti s homoseksualnošću i feminitetom (Heasley i Crane, 2012).

Učionice su potentni prostori u kojima se dominantni maskulinitet može propitkivati, a navedeno može imati benefite za učenike, učitelje, administratore, neovisno o tome kojih su oni seksualnih orijentacija ili kako se rodno identificiraju (Heasley i Crane, 2012). Što se tiče apliciranja ideja *queer teorije* u učionice, od ključne je važnosti problematizirati lekcije i poruke o maskulinitetu i muškoj heteroseksualnosti koje se prenose i uče u školama, a koje uobičajeno zadobivaju vrlo malo pažnje i kritičkog preispitivanja (Town, 2002 prema Heasley i Crane, 2012). Uz to, apliciranje *queer teorije* na područje obrazovanja može doprinijeti preispitivanju stereotipnih presumpcija nastavnika i voditelja škola te destabilizaciji tradicionalne binarnosti muško-žensko ili hetero-homo (Pinar, 2003 prema Heasley i Crane, 2012).

Queer teorija i aplikacija iste pri tome mogu pružiti nove mogućnosti imaginacije učionice, kurikuluma i školske sredine, odnosno nove mogućnosti bivanja

dječakom koje se mogu i smiju povezivati s feminitetom, a to podrazumijeva iskazivanje naklonosti i nježnosti što može doprinijeti redukciji negativnih posljedica seksizma i homofobije kod svih dječaka. Korištenje kurikuluma i učionice da se dječake potakne na afirmiranje feminiteta, čime se proširuje i definiranje maskuliniteta, daje legitimitet intimnosti između dječaka, bila ona seksualna ili ne, te može doprinijeti eliminiranju bullyinga, redefiniranju značenja te subvertiranju heteromaskulinog normativa (Heasley i Crane, 2012).

U odgojno-obrazovnim kontekstima, femme dječaci, umjetnički orijentirani dječaci, plesači, pjevači subvertiraju značenje maskuliniteta. Ipak ovakva forma maskuliniteta ne pronalazi svoje mjesto u centru školske kulture, a ponašanja, interesi i načini ekspresije takvih dječaka nisu integrirani u kurikulum. Takav nedostatak legitimnosti negativno utječe, ne samo na dječake koji ne utjelovljuju ideal hegemonijskog maskuliniteta, već i na one dječake koji su se približili inkarnaciji tog ideala (Heasley i Crane, 2012).

Stoga, queer infuzija u obrazovanje dobra je za sve učenike, neovisno o tome jesu li oni homoseksualni ili nisu, jer im ona pruža čitav dijapazon opcija, alternativa i imaginarija heteromaskuliniteta koji optimiziraju ljudski potencijal te može doprinijeti široj društvenoj paradigmatškoj promjeni prema pluralnosti ekspresija i potencijala za maskulinitet i seksualnost (Heasley i Crane, 2012). Prema tome, queer infuzija učionice i školske kulture ima realne benefite za sve dječake, ali i djevojčice, jer je subvertiranje hegemonijskog maskuliniteta ključno za promjene u životima djevojčica, a u tome krucijalnu ulogu ima upoznavanje s feminističkim načinom razmišljanja te njegova infuzija u kurikulum, razredne interakcije i školsku kulturu (Heasley i Crane, 2012).

Queer infuzija učionice podrazumijeva kreiranje sigurnog prostora za reflektivnu ekspresiju i potporu nježnih i empatičnih načina bivanja, no za queer infuziju učionice važno je da nastavnik ima autoritet te da bude svjestan razredne kulture i ponašanja koja se kultiviraju u razredu (Heasley i Crane, 2012). Stoga je potrebno kritički sagledati maskulinitet što može generirati diskurs o spolu i rodu koji uključuje heteroseksualne muškarce, a za tako nešto važno je da učenici imaju pristup queer temama, queer teorijama, teoretičarima, queer reprezentacijama, umjetnosti i sportu (Heasley i Crane, 2012).

Ipak, nije dovoljno samo pružanje informacija kroz predmete da bi se promijenila školska pa i čitava kultura društva (Heasley i Crane, 2012), već je važno kreirati pedagoške uvjete u kojima se heteroseksualna persona, pri susretu s onim diskursima koji heteroseksualnost izlažu queer kritici, antagonistički rekonstituira spram hegemonijske heteroseksualnosti (Rodriguez, 2007).

5.5. *Queer maskuliniteti*

Svojevrsni antipod heteromaskulinitetu su, tzv., *queer maskuliniteti* koji se fokusiraju na one pojedince koji izazivaju dominantne rodne i seksualne norme, ali ne dobivaju institucionalnu ili većinsku kolegijalnu potporu za svoje ponašanje (McCormack, 2012). *Queer maskuliniteti* su tipovi ponašanja koji su locirani u maskulinoj areni, ali subvertiraju institucionalne koncepcije maskuliniteta, odnosno queer maskulina ponašanja mogu koristiti subverzivna ili parodijska ponašanja koja preispituju ili izazivaju heteronormativne ili homofobne rodne norme institucija, a shodno tome, primarni cilj gay ili heteroseksualnih muškaraca koji performiraju *queer maskulinitet* je adresiranje homofobije i mizoginije (McCormack, 2012).

Da bi se postigla queer subverzija hegemonijskog maskuliniteta, muški nastavnici mogu, primjerice, lakirati nokte, koristiti šminku, ili poticati dječake da sudjeluju u sličnim subverzivnim praksama, a sve s ciljem otvaranja dijaloga o tome što maskulinitet jest i na koje se načine on legitimira (Martino, 2012).

Potrebno je naglasiti kako u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu korištenje ovakvih queer strategija treba dobro isplanirati i promisliti o njihovim potencijalnim posljedicama, kako se umjesto queer subverzije ne bi postigao kontraefekt i reproducirali stereotipi koji održavaju hetero-homo binarnost.

5.6. *Ženski (butch) maskulinitet*

Često se *ženski (butch) maskulinitet* izjednačuje, odnosno pozicionira uz bok s muškarcima, a ne ženama, tj. izjednačavanjem butchnessa i ženskog maskuliniteta s muškarcima se učvršćuju predrasude o feminitetu (Mayo, 2012).

Butch ponašanje, identitet i oblačenje su ekstenzija onoga što ženstvenost i feminitet mogu značiti, a hrabrost, inicijativa, samopouzdanje nisu i ne moraju biti monopol muškaraca i maskuliniteta (Mayo, 2012), stoga je potrebno napraviti distinkciju između ženskog maskuliniteta i dominantnog maskuliniteta te afirmirati činjenicu da se ženski maskuliniteti i drugi manjinski maskuliniteti moraju prepoznavati, bez da se feminitet postavi u inferiornu poziciju (Halberstam 1998 prema Mayo, 2012).

5.7. Djevojčice u neoliberalnom rodnom limbu

Obrazovni diskurs o neuspješnosti dječaka direktno doprinosi reaktivnom i slavljeničkom *postfeminističkom* diskursu o akademskoj hiperuspješnosti djevojaka (Renold i Allan, 2006, Ringrose, 2007 prema Renold i Ringrose, 2012), a navedeni postfeministički neoliberalni diskurs promiče miskoncepciju kako su djevojke akademski prestigle dječake, a žene postigle ravnopravnost, zbog čega je feminizam u današnje doba postao redundantan (Renold i Ringrose, 2012). Stoga, individualistički, neoliberalni diskurs potencira strahove o simboličkoj kastraciji dječaka, tj. maskuliniteta, koji onda preuzimaju djevojčice (Renold i Ringrose, 2012).

Od djevojaka se traže kontradiktorni zahtjevi, tj., one karakteristike koje se tradicionalno pripisuju feminitetu (brižnost, nježnost, pasivnost, seksualna poželjnost via hiperfeminino utjelovljenje i izražavanje) kao i one tradicionalno pripisane maskulinitetu (racionalnost, kompetitivnost, seksualna asertivnost), odnosno da one istovremeno balansiraju maskulinim i femininim karakteristikama (Renold i Ringrose, 2012).

Navedeni postfeministički diskurs još veću odgovornost prebacuje na žene i djevojčice, a njime se promovira kako one, uz tradicionalne rodne uloge i zadatke te očekivana ponašanja, moraju biti akademski i karijerno uspješne i ostvarene. Postfeministički diskurs muškarce ekskulpira od ravnopravnog preuzimanja odgovornosti za obiteljsku domenu, a od žena zahtijeva preuzimanje odgovornosti za sebe i druge, odnosno žrtvovanje pod egidom emancipacije i ravnopravnosti u svijetu rada. Školovanjem se takav diskurs ne preispituje, već se upravo školskim praksama reproducira, primjerice, nastavnici imaju manje razumijevanja za buntovne djevojčice

nego dječake čije se ponašanje ili emocionalna nezrelost učestalo opravdavaju esencijalističkim diskursom i biološkim determinizmom, a pri tome je nevidljiva uloga školovanja i samih nastavnika u perpetuiranju takvih esencijalističkih diskursa.

Stoga, nastavnici moraju biti upoznati s kompleksnostima i ozbiljnosti implikacija roda te novih inovacija i kontroverzi u tom području, kao i kompleksnih povijesti i antagonizama s kojima se mogu susresti (Mayo, 2012), kako bi mogli subvertirati heteronormativni status quo u obrazovanju koji negativno djeluje i na djevojčice i dječake.

6. Nastavnici kao agenti subvertiranja heteronormativnosti u obrazovanju i ostvarivanja društvene pravde

Socijalna uloga nastavnika kao intelektualaca je razumjeti škole kao ekonomske, kulturne i društvene arene koje su isprepletene s pitanjima moći i kontrole, odnosno razumjeti kako škole nisu neutralni prostori, već su škole prostori koji reprezentiraju forme znanja, jezičnih praksi, društvenih odnosa i vrijednosti koje su selektirane ili isključene iz šire kulture, a u svemu tome ni oni sami ne mogu zauzeti neutralnu poziciju. Prema tome, škole nisu objektivne institucije koje su lišene međudynamike politike i moći, već su to arene koje karakteriziraju borbe oko formi autoriteta, tipova znanja, forme moralne regulacije i verzije prošlosti i budućnosti koje su legitimne i koje bi se, kao takve, trebale prenositi učenicima. Stoga, za nastavnika kao transformativnog intelektualca (Giroux, 1988) centralno je ono pedagoško učiniti političnijim i obratno, s time da prvotno podrazumijeva adresiranje školstva kao arene u kojoj se odvija borba za definiranje značenja i borba odnosa moći, pri čemu kritička refleksija i akcija postaju dijelom socijalnog projekta kojim se kod učenika nastoji razviti vjerovanje i nada za mogućnost nadilaženja ekonomskih, političkih i društvenih nejednakosti i nepravde, a potomje podrazumijeva utjelovljenje onih političkih interesa koji su emancipatorni, odnosno, korištenje takve pedagogije koja tretira učenike kao kritičke agente (promjene) koji utiliziraju kritičnost i afirmiraju dijalog kako bi sudjelovali u borbi za pravednijim svijetom (Giroux, 1988).

Gledano kroz kritičko-pedagojsku prizmu, uloga nastavnika je više od objektivnog i neutralnog autoriteta koji prenosi gotova i unaprijed servirana znanja, čija je funkcija održavanje društvene (za)datosti¹⁷. Profesija nastavnika podrazumijeva više od tehnokratske funkcije instruktora koji priprema učenika za funkcioniranje u društvu i pronalaženje vlastitog mjesta na kompetitivnom tržištu rada na osnovi svojih znanja, kompetencija i sposobnosti. Biti nastavnikom je više od zanimanja ili profesije, to je poziv, poziv na dekonstrukciju društvene datosti i prozivanje te aktivno i angažirano pružanje otpora svim oblicima opresije, pa tako i heteronormativnosti.

6.1. Obrazovanje nastavnika u funkciji održavanja statusa quo i perpetuiranja heteronormativnosti

Obrazovanje nastavnika se, generalno, depolitizira te služi reproduciranju tehnokratskih i korporativnih ideologija koje su karakteristične za dominantna društva, stoga su obrazovni programi dizajnirani kako bi trenirali nastavnike za djelovanje u državnom interesu, a njihova je primarna socijalna funkcija održavati i dati legitimitet statusu quo. Tendencije suvremenih ideologija naglašavaju tehnokratski pristup pripremi nastavnika i razrednoj pedagogiji, a u srži takvog naglašavanja instrumentalnih i pragmatičnih faktora u školskom životu su pedagoške pretpostavke koje uključuju separaciju konceptualizacije i izvedbe, standardizaciju školskog znanja, s ciljem kontroliranja tog znanja i upravljanja njime, te obezvrjeđivanje kritičkog i intelektualnog rada nastavnika i učenika u odnosu na praktične namjene (Giroux, 1988).

Primarni problem ovako koncipiranog obrazovanja nastavnika je kurikulumski izostanak naglašavanja problematike moći i hijerarhijske distribucije iste, kao i izostanak proučavanja kritičke socijalne teorije s jedne strane, te prenaglašavanje mainstream bihevioralne i kognitivne psihologije koje obrazovnu teoriju konstruiraju oko diskursa i niza praksi s naglaskom na trenutačne, mjerljive i metodološke aspekte učenja, a pri tome izostaju pitanja koja se odnose na prirodu moći, ideologiju te kulturu. Izostanak kritičke društvene teorije u obrazovanju nastavnika istima ne pruža adekvatan teorijski okvir za razumijevanje, evaluaciju i afirmiranje značenja koje učenici socijalno

¹⁷ Odnosi se na transformaciju društvene datosti u smislu preispitivanja društveno konstruiranih hijerarhijskih odnosa koje karakterizira asimetrija moći među različitim društvenim skupinama.

konstruiraju o sebi samima i školi te im, posljedično, ne nudi mogućnost samospoznaje i socijalnog osnaživanja (Giroux, 1988).

Tehnokratske i instrumentalne tendencije djeluju i u polju poučavanja nastavnika pa tako utječu na reduciranje nastavnikove autonomije što se tiče razvoja i planiranja kurikuluma te procjene i implementacije razrednog poučavanja. Takve intervencije nastavnika reduciraju na menadžersku ulogu, a bazirane su na osnovi kako se ponašanja nastavnika trebaju kontrolirati te učiniti konzistentnima i predvidivima, neovisno o diferencijaciji škola i učeničke populacije (Giroux, 1988), odnosno, živa nastava se dekontekstualizira i pokušava učiniti determiniranom i predvidivom, što, zbog njene dinamične prirode nije moguće.

U oblikovanju profesionalnog identiteta suvremenog nastavnika prevladava *neoliberalni diskurs profesionalizma* pri čemu se inzistira u zahtjevu da nastavnik bude neutralni i efektivni pojedinac koji uspješno ostvaruje kurikulumske ishode (Ferfolja, 2014 prema Bartulović i Kušević, 2014). Prema tome, *neoliberalni diskurs profesionalizma* konstruira neutralni subjektivitet (Gray i Harris, 2014), a to implicira da je nastavnik objektivni profesionalac koji je lišen rodnih, seksualnih i erotičnih dimenzija identiteta i osobnosti. „Zahtjev za profesionalizmom artikuliran je iz tehnokratske, nepedagojske pozicije“ (Bartulović i Kušević, 2014, 11), a njime se primat stavlja na tehnički dio poučavanja (Connell, 2011 prema Ferfolja, 2014).

Diskurs profesionalizma doprinosi održavanju heteronormativnog poretka u odgojno-obrazovnim institucijama te se pomoću njega održavaju granice između nastavnika i učenika, a oni nastavnici koji odluče iskazati otpor prema postojećem heteronormativnom poretku izlažu se riziku da njihov rad bude okarakteriziran kao „neprofesionalan“, što može rezultirati i završetkom nastavničke karijere (Mills, 1996 prema Bartulović i Kušević, 2014). Diskurs nastavnika kao profesionalca jedan je od najpotentnijih obrazovnih diskursa koji podrazumijeva reducirano poimanje interakcije i izazova s kojima se u školama susreću nastavnici i učenici, a njegov je cilj da se oni efektivno modeliraju u heteronormativni okvir (Mills, 1996 prema Meyer, 2007) i upravo taj diskurs doprinosi načinu na koji škole perpetuiraju i generiraju heteroseksizam (Meyer, 2007).

Pitanja kojima bi se pedagogija trebala baviti su pitanja rase, klase, roda, seksualnosti, kolonijalizma, religije i ostalih socijalnih dinamika što često u pedagogiji

ostaje zanemareno (Landreau i Rodriguez, 2012), a ta se pitanja uvelike zanemaruju i u programima obrazovanja nastavnika. Isključivo kurikulumski promjena u školskom sustavu ne može dovesti do otvorenijeg dijaloga i komunikacije u vezi pitanja o seksualnim različitostima, a za svaki ozbiljni pristup kojem je krajnji cilj poštivanje različitosti i abolicija diskriminacije imperativ je adekvatno obrazovanje i izobrazba te osposobljavanje nastavnika (Timmermanns, 2007).

Heteronormativni diskursi prevalentni su na sveučilištima i fakultetima (Evans i Broido, 2002, Nixon i Givens, 2007, O'Connor, 1998 prema Gorski i sur., 2013), a visokoškolske ustanove za obrazovanje često produbljuju heteroseksističke stavove nastavnika putem eksplicitnog hostiliteta prema LGBTIQ pitanjima (Nixon i Givens, 2007, Wickens i Sandlin, 2010 prema Gorski i sur., 2013) i/ili izostankom, odnosno nevidljivošću tih pitanja u programima obrazovanja nastavnika (Bower i Klecka, 2009, Clark, 2010, DeJean, 2010, Hermann-Wilmarth i Bills, 2010, Stiegler, 2008, sve prema Gorski i sur., 2013). Uz to, visokoškolski konteksti su često prijeteći prema LGBTIQ osoblju, nastavnicima i studentima (LaSala i sur., 2008 prema Gorski i sur., 2013). Mnogi LGBTIQ nastavnici osjećaju se izoliranima te doživljavaju razne tipove netrpeljivosti, primjerice, poistovjećivanjem homoseksualnosti s komunizmom, kriminalnim ponašanjem ili bolešću (Cosier i Sanders, 2007 prema Gorski i sur., 2013), a oni nastavnici koji pokušaju poučavati o heteroseksizmu mogu doživjeti hostilitet od kolega (Nixon i Givens, 2007 prema Gorski i sur., 2013) i studenata (Asher, 2007, Cosier i Sanders, 2007, O'Malley, Hoyt i Slattery, 2009, Szalacha, 2004, sve prema Gorski i sur., 2013). Istovremeno, čak i kad netrpeljivost nije eksplicitna, ona se manifestira tišinom o LGBTIQ pitanjima u programima za obrazovanje nastavnika (Bower i Klecka, 2009, Clark, 2010, DeJean, 2010, Hermann-Wilmarth i Bills, 2010, Jennings, 2007, Szalacha, 2004, Vavrus, 2009, sve prema Gorski i sur., 2013).

Poblizim proučavanjem tematike koja se povezuje sa seksualnom orijentacijom i rodnim identitetom te ekspresijom u programima obrazovanja nastavnika i materijalima koji su korišteni u sklopu tih programa pokazuje kako je ona minimalna (Amosa i Gorski, 2008, Blumenfeld, 2010, Jennings, 2007, McGillivray i Jennings, 2008, Jennings i McGillivray, 2011, Renn, 2010, sve prema Kahn, 2013). Kada i postoji inkluzija te tematike, ona je prezentirana u površnoj maniri te se uvelike bazira na narativu žrtve, odnosno, fokusira se na potencijalne negativne konotacije koje se vežu

uz seksualnu orijentaciju i rodni identitet/ekspresiju, kao što su uznemiravanje, rizična ponašanja, depresija i sl., a u potpunosti se izbjegava adresiranje koncepata kao što su homofobija ili heteroseksizam te se LGBTIQ osobe ne sagledava kao višedimenzionalne osobe, odnosno ne primjenjuje se intersekcionalan pristup (Jennings i McGallivray, 2011 prema Kahn, 2013). Zbog takvog pristupa LGBTIQ tematici kroz obrazovanje nastavnika, takve će teme izostajati, biti cenzorirane ili pogrešno interpretirane u kurikulumu (Kahn, 2013), a ta nevidljivost i/ili površni prikaz djelomično je odgovorna za to što nastavnici nisu adekvatno pripremljeni za prepoznavanje homofobnih stavova, ali niti opremljeni znanjima koja su potrebna za adresiranje heteronormativnosti (Gorski i sur., 2013).

6.2. Važnost kritičkog pristupa pri tematiziranju seksualnih različitosti u obrazovanju nastavnika

Upravo je obrazovni sustav idealno mjesto na kojem se može doprinijeti reduciranju kršenja ljudskih prava, a obrazovanje nastavnika bi trebalo imati integrirane komponente *interkulturnoga obrazovanja*¹⁸ koje je fokusirano na društvenu pravdu, koje pruža točne informacije i omogućava stjecanje vještina kako bi se implementirale prakse jednakosti i eliminirale homofobija i transfobija i koje bi imalo krucijalnu ulogu pri obrazovanju budućih nastavnika o LGBTIQ temama (Kahn, 2013). Stoga, programi za obrazovanje nastavnika moraju pružati akademske mogućnosti za buduće nastavnike da istraže dubinska pitanja koja okružuju multikulturalizam, različitost, kao i LGBTIQ pitanja (Turner, 2010).

LGBTIQ teme su marginalizirane i zanemarivane unutar obrazovnih institucija, ali i multikulture literature (Mayo, 2007, GLSEN, 2010, Amosa i Gorski, 2008, Rands, 2009, Renn, 2010, sve prema Kahn, 2013), a kada je heteronormativnost i adresirana u programima obrazovanja nastavnika, ona je pozicionirana u širem obrazovnom okviru multikulturalizma i različitosti (Vavrus, 2009 prema Gorski i sur., 2013).

¹⁸ U srži interkulturnoga obrazovanja je dubinsko razumijevanje kulture, a navedeno uključuje uspostavljanje kritičkog odnosa spram vlastite kulture i njenog shvaćanja kao neupitne datosti te nastojanje za razumijevanjem različitih kultura i njihovih složenih međuodnosa (Bartulović i Kušević, 2016).

Što se tiče primarnih pristupa multikulturalizmu, to su: konzervativni, liberalni i kritički multikulturalizam (McLaren, 1995 prema Gorski i sur., 2013). Konzervativni pristup multikulturalnom obrazovanju karakterizira primarni fokus na identitet, npr., seksualnu orijentaciju ili rodni identitet, ali se njime izostavlja razmatranje opresije kao što je heteroseksizam, homofobija ili seksizam, kao i hegemonijskog sociopolitičkog konteksta, dok liberalni pristup karakterizira fokus na identitet i opresiju, također bez razmatranja sociopolitičkog konteksta. Kritički pristup karakterizira fokus na odnose između identiteta, opresije i protuhegemonijske prakse unutar sociopolitičkog konteksta koji razotkrivaju kritičke teorije, primjerice *queer teorija* ili *feministička teorija* (Gorski, 2009, McLaren, 1995 prema Gorski i sur., 2013). Kritička pedagogija ima inherentnu protuhegemonijsku ulogu pri prokazivanju i borbi protiv eksploatacijskih socijalnih, političkih i ekonomskih sistema jer ona razotkriva način na koji se epistomoć, tj., moć hegemonijskog znanja, koristi kako bi ljude pozicionirala u hijerarhijske kategorije s ciljem perpetuiranja i opravdavanja stratifikacije i nepravedne distribucije moći (Kincheloe, 2008 prema Gorski i sur., 2013) te je ona ključna komponenta multikulturalne obrazovne teorije i prakse (Notably, Nieto i Bode, 2011, Gay, 1995 prema Gorski i sur., 2013). Važno je naglasiti kako upravo obrazovanje za nastavnike, kao i multikulturalno obrazovanje, kroz tišinu i konzervativne te liberalne okvire, perpetuiraju oblik epistomoći (Gorski, 2006, 2008, Nieto i Bide, 2011 prema Gorski i sur., 2013).

Kako multikulturalno obrazovanje najčešće pozicionira LGBTIQ pitanja unutar okvira konzervativnog ili liberalnog pristupa, a ne kritičkog (Gorski, 2009, McLaren, 1995 prema Gorski i sur., 2013), ono implicitno podržava šire diskurse koji pozicioniraju LGBTIQ predrasude i opresiju unutar konteksta interpersonalnih problema, umjesto gorućih simptoma sistemskog heteroseksizma. Primjerice, antibullying diskursi koji su dominantan pristup u školskim kontekstima prilikom adresiranja homofobije, premda značajni (Rudoe, 2010 prema Gorski i sur., 2013), impliciraju kako LGBTIQ učenike treba tolerirati, a nedostatna pozornost heteronormativnoj hegemoniji je odraz te iste hegemonije (Renold, 2005 prema Renold, 2005 prema Gorski i sur., 2013). Kada se heteroseksistička marginalizacija ne sagledava kroz širi sociopolitički kontekst, tada su LGBTIQ osobe implicitno doživljavane kao „problem“ koji treba korigirati prilikom interpersonalnih tenzija koje su povezane sa seksualnom orijentacijom, a funkcija ovakve deficitarne ideologije koja

je orijentirana na korigiranje marginaliziranih osoba, umjesto na korigiranje uvjeta koji ih marginaliziraju, je manipuliranje reakcijama na nejednakost koje osiguravaju da se neće ugroziti postojeća hijerarhija moći (Gorski, 2011 prema Gorski i sur., 2013).

Nastavnici u poučavanje češće uključuju sadržaje koji se vežu uz rasu i rod, nego što je to slučaj sa seksualnom orijentacijom, odnosno, poučavanje nastavnika se najčešće odvija na konzervativnom nivou (fokus je na identitetu, seksualnoj orijentaciji), a najrjeđe na kritičkom nivou koji se fokusira na protuhegemonijske prakse unutar sociopolitičkog konteksta heteronormativnosti (Hickman, 2011 prema Gorski i sur., 2013). U svrhu adekvatnog adresiranja potreba LGBTIQ učenika i studenata važno je, ne samo znanje o tim učenicima/studentima već i samospoznaja nastavnika, tj. spoznavanje vlastitih mišljenja, osjećaja i vrijednosti, npr. predrasuda ili heteronormativnog usmjerenja, kao i historijskih i kulturnih procesa kojih nisu nužno svjesni. Izazov koji se može pojaviti je otpor samih nastavnika takvom pristupu i poučavanju zbog diskurzivnih aspekata homofobije, tj. homofobnih stavova koji operiraju kao činjenične pretpostavke koje se uzimaju samorazumljivima i ne preispituju u životima nastavnika. Navedene su pretpostavke podržane su te ih proizvode kompleksne mreže lingvističkih i društvenih konvencija, jednim imenom heteronormativnih diskursa (Petrovic i Rosiek, 2007).

Obrazovanje za nastavnike, ali i multikulturno obrazovanje, neadekvatno priprema buduće nastavnike, kao i one koji već jesu dio obrazovnog sustava, za protuhegemonijsko djelovanje ili kreiranje pravednih, ali i relativno „sigurnih“ školskih klima za LGBTIQ mladež (Bower i Klecka, 2009, Clark, 2010, DeJean, 2010, Hermann-Wilmarth i Bills, 2010, sve prema Gorski i sur., 2013). Kako bi se navedena problematika adekvatno i sveobuhvatno adresirala, potrebno je da multikulturni teoretičari i praktičari u svoj rad integriraju *queer teoriju* (koja nudi moćan set alata za razumijevanje heteronormativnosti i pozicioniranje heteroseksizma u sociopolitički kontekst, kao i kritičku analizu lažnih binarnosti i identitetske simplifikacije koje se ne odnose samo na seksualnu orijentaciju i koja može pridonijeti svjesnosti nastavnika, i nastavnika koji obrazuju druge nastavnike, o potrebi za usmjeravanjem vlastitog rada prema ostvarivanju društvene pravde), *feminističku teoriju* i druge kritičko-teorijske okvire (Hickman, 2011 prema Gorski i sur., 2013).

Nastavnici su, uz obitelj, jedne od najvažnijih osoba koje vrše odgojni utjecaj na čitave generacije učenika, i kao takvi, preuzimaju ulogu agenata društvenih promjena. Pri tome, bez znanja iz područja kao što su *kritička pedagogija*, *feminističke* i *queer teorije*¹⁹, *teorije intersekcionalnosti*, *interkulturnoga obrazovanja*, oni ostaju paralizirani u sustavu čija je jedina intencija (samo)održanje i održavanje statusa quo te nemaju adekvatne alate za dekonstrukciju heteronormativnosti u obrazovanju.

Upravo je stoga od krucijalne važnosti da nastavnici sagledavaju svoju profesiju, ne samo isključivo u odgojno-obrazovnom kontekstu, izoliranom od sociopolitičkih utjecaja, već kao ideološko konotiranu, pri čemu oni ne mogu ostati neutralni i objektivni već trebaju donijeti svjesnu odluku žele li biti agenti održavanja patrijarhalno-kapitalističkog statusa quo, ili svojim praksama taj isti status quo, koji implicira društvenu nejednakost i nepravdu, žele dovesti u pitanje.

6.3. Zašto je važno da nastavnici budu agenti subvertiranja heteronormativnosti u školama

Nastavnici mogu imati značajnu ulogu, bilo u propagiranju ili pobijanju heteronormativnosti, što se manifestira prenošenjem ili izostavljanjem informacija o seksualnoj različitosti, interveniranjem ili ignoriranjem homofobnog nasilja i jezika (Richard, 2016), ali i primjerenom i pravovremenom reakcijom na bilo kakav oblik diskriminacije, bilo to na osnovi spola, roda, seksualnosti, klasne, etničke, nacionalne pripadnosti itd. Upravo su obrazovni djelatnici oni koji održavaju i potvrđuju rodni konformitet kroz vrijednosti, interakcije i kurikulum koji prakticiraju u učionici (García i Slesaransky-Poe, 2010), a to se manifestira reguliranjem ponašanja ili izgleda učenika kako bi oni se oni konformirali u skladu sa svojim rodno propisanim ulogama te se nerijetko od učenika traži da se ponašaju maskulinije ili femininije (Mayer, 2007). Premda (u većini slučajeva) osobe koje upravljaju školom nisu direktno odgovorne niti ne sudjeluju u zlostavljanju seksualno i rodno nekonformnih učenika, ostaje prisutan problem njihova nedjelovanja, tj. adekvatne intervencije u slučajevima homofobnog i

¹⁹ Potencijal *feminističkog poststrukturalizma* i *queer teorija* je u odbacivanju grandioznih narativa i u simultanom prepoznavanju i priznavanju konstantno preobražujućih, multiplih, kompleksnih i reflektivnih subjektiviteta (Cullen, 2009). Poststrukturalne i postmoderne teorije, a one uključuju i *queer teoriju*, su od krucijalne važnosti jer one razotkrivaju nepravdu (Greteman, 2018).

seksualnog zlostavljanja (Coalition, 2004, Harris, 2001, Kosciw i Diaz, 2006, NMHA, 2002, sve prema Meyer, 2007), a mnogi se nastavnici zbog *mita o dječjoj nevinosti* osjećaju inhibiranima u adresiranju LGBTIQ pitanja, što ponekad rezultira i latentnom homofobijom među nastavnicima (Ellis i High, 2004 prema DePalma i Jennett, 2007).

Učenici na diskriminatorne postupke reaguju na različite načine: neki kompenziraju hiperperformiranjem u akademskim, izvannastavnim i društvenim aktivnostima (Friend, 1993 prema Kumashiro, 2000), neki se opiru dominantnim vrijednostima škole i društva (Fordham, 1996, Willis, 1977 prema Kumashiro, 2000), neki imaju nevidljive ozljede te si nanose psihološku štetu internaliziranjem ili opiranjem stereotipima (Osajima, 1993 prema Kumashiro, 2000), neki učenici razvijaju depresiju, skloni su autodestruktivnim ponašanjima, ovisnostima o opijatima, samoozlijeđivanju, izglednjivanju, ali i pokušaju suicida (Orenstein, 1994, Uribe i Harbeck, 1992 prema Kumashiro, 2000).

Sama prisutnost, makar jedne, odrasle osobe koja podupire LGBTIQ učenike u školi je ključan faktor pri povećanju osjećaja sigurnosti i akademskog postignuća LGBTIQ učenika te smanjuje rizik od odustajanja od škole (Kim, 2009 prema Douglass, 2016). Upravo iz razloga što će svaki nastavnik tijekom svoje nastavničke karijere poučavati učenike koji su gay ili lezbijke, kao i rodno nebinarne učenike, oni moraju osvijestiti one razredne prakse koje perpetuiraju homofobiju (Ferdolija i Robinson, 2004 prema Douglass, 2016), jer su upravo razredne prakse ključne u borbi protiv homofobije i heteroseksizma u školama (García i Slesaransky-Poe, 2010).

Uključivanje LGBTIQ tema i prikazivanje LGBTIQ osoba na pozitivan način u kurikulumu je način na koji nastavnici mogu poboljšati iskustvo školovanja LGBTIQ učenika (Petrovic i Rosiek, 2007), a svaki pojedinačni nastavnik može imati velik utjecaj na svoje učenike, neovisno o sociopolitičkoj situaciji jer nastavnici u učionicama imaju dovoljno slobode da adresiraju društveno važna pitanja i društvenu nepravdu, pa se tako i seksualne različitosti mogu spomenuti unutar konteksta literature ili kulture pri čemu je važno ne imati sarkastični, ironični podsmijeh i sl. (Zablocki, 2007).

6.4. Heteroseksualni nastavnici kao ključni agenti subvertiranja heteronormativnosti u obrazovanju

LGBTIQ nastavnici, odnosno svi oni nastavnici čiji se rodni i seksualni identitet ne uklapa u binarnu, heteronormativnu identitetsku matricu, suočavaju se sa specifičnim problemima u odgojno-obrazovnom kontekstu te njihova prisutnost, bez obzira na deklarativno prihvaćanje i zaštitu, izaziva nelagodu (Bartulović i Kušević, 2014). „Još jedan razlog koji doprinosi „*Alien*“ statusu LGBTIQ nastavnika je pervazivni heteroseksualni familijarizam koji podrazumijeva sustav normi, vrijednosti i obrazaca ponašanja u odgojno-obrazovnim institucijama generiranih iz heterocentričnog ideala odnosa (osobito karakterističnog za osnovne škole koje u svoje etose nastoje ugraditi dimenziju obiteljske topline), a odnose između nastavnika i učenika modelirati prema idealu odnosa roditelja i djeteta“ (Epstein i sur., 2003 prema Bartulović i Kušević, 2014, 236). Uz to, diskurzivne prakse unutar škola konstruiraju seksualnost kao nešto što u potpunosti pripada privatnoj sferi (Epstein i Johnson, 1998, Sedgwick, 1990, sve prema Gray i Harris, 2014), a LGBTIQ nastavnici su posebice ranjivi zbog dihotomije privatnog i javnog sektora u kojem se nalaze i profesionalno djeluju jer su oni na neki način ekstenzije roditelja svojih učenika, ali im nisu roditelji, a isto tako su istovremeno zaposlenici države no limitirani u javnim slobodama prilikom kontakta s djecom (Kahn, 2013).

Premda su škole lokacije koje pozicioniraju seksualnost unutar privatne sfere, one, paradoksalno, omogućavaju heteroseksualnim nastavnicima da neometano žive i performiraju svoje seksualne identitete, dok je simultano isto onemogućeno LGBTIQ nastavnicima (Gray, 2013, Harris, 2013, Horvitz, 2011, Grace i Benson, 2000, sve prema Gray i Harris, 2014) što dovodi do ontološke, epistemološke i spiritualne izolacije LGBTIQ nastavnika (Gray i Harris, 2014). Tako, primjerice, heteroseksualni nastavnici mogu neometano pričati o svojim osobnim životima, primjerice o detaljima iz osobnog života, te se takvi detalji (kao, npr. spominjanje partnera) ne smatraju intimnima, dok za LGBTIQ nastavnike ne vrijede ista pravila (Harris i Jones, 2014). Heteroseksualni nastavnici učestalo spominju crtice iz svog privatnog života i navode kako takvo povezivanje može doprinijeti i biti alatom u poučavanju i građenju odnosa s učenicima (Richard, 2016), a LGBTIQ nastavnici nemaju takvu privilegiju.

Uz to, LGBTIQ nastavnici se često susreću sa školskim okruženjima koja su izrazito neprijateljski orijentirana prema njima, a manifestacije tog neprijateljstva i netrpeljivosti su, npr., implicitna ili eksplicitna prijetnja od dobivanja otkaza zbog nekonformirajuće seksualne orijentacije i/ili rodne ekspresije ili identiteta (Eckes i McCarthy, 2008, Meyer, 2010 prema Kahn, 2013). Također, LGBTIQ nastavnici mogu doživjeti uznemiravanje od učenika, kolega, roditelja, ali i cjelokupne škole i izvanškolske zajednice (Ferfolja, 2008, Harbeck, 1997, Kissen, 1996, Stader i Graca, 2007, sve prema Kahn, 2013). Navedeno može dovesti do osjećaja izolacije i/ili veće izloženosti LGBTIQ nastavnika na radnim mjestima (DePalma i Atkinson, 2009, Endo i sur., 2010, Ferfolja, 2009, Griffin, 1991, 1992a, 1992b, McKenzie-Bassant, 2007, sve prema Gray i Harris, 2014).

Stoga, ne može se očekivati kako će oni moći biti ključni agenti za subvertiranje heteronormativnosti u obrazovanju, kao ni ambasadori LGBTIQ zajednice, već u tom procesu krucijalnu ulogu imaju upravo heteroseksualni nastavnici (Chang, 2007). Kako nastavnici imaju posebnu ulogu u društvu kao ljudi koji na dnevnoj bazi najviše vremena provode s djecom, to implicira i vrlo važnu ulogu u modeliranju i poučavanju o LGBTIQ temama (Kahn, 2013). Stoga je potrebno da heteroseksualni nastavnici budu saveznici u borbi protiv heteronormativnosti (Allen, 2011 prema Richard, 2016) jer oni, zbog svoje privilegirane pozicije, mogu izazvati nepravedne prakse koje podupiru i održavaju heteronormativnost (Ruffolo, 2007).

6.5. Stavovi nastavnika o LGBTIQ pitanjima i LGBTIQ tematizacija u kurikulumu u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu

Istraživanje Bijelić i Hodžić (2013) o stavovima učenika i nastavnika o homoseksualnosti u 9 zagrebačkih srednjih škola pokazuje kako 2/3 nastavnika nominalno odobrava jednaka prava homoseksualaca (64%), kao i antidiskriminacijsku legislativu (66%) te smatra da su homoseksualci i lezbijke kvalificirani da odgajaju djecu (58%), kao i za rad u vrtićima i školama (80%). Anketirani nastavnici (od kojih je 77% profesorica) mnogo su tolerantniji prema homoseksualnosti nego učenici pa homoseksualne prijatelje može zamisliti 76,5% anketiranih, a 95% smatra kako se

prema homoseksualcima treba odnositi kao i prema drugim ljudima, dok 64% smatra da trebaju imati ista prava kao i heteroseksualne osobe.

Unatoč tome, čak 60% nastavnika ima negativne stavove što se tiče vidljivih i javnih neheteronormativnih seksualnih i rodnih identiteta i ekspresija. Najviša razina neslaganja tiče se iste tri dimenzije u kojima su i učenici iskazali najvišu razinu neslaganja, a to su dimenzije nošenja šminke mladića (58%), ljubljenja mladića u javnosti (59%) i javnog iskaza homoseksualnosti i neheteronormativnih identiteta na PRIDE-u (64%), odnosno svih onih ponašanja koja subvertiraju heteronormativnu formulu. Navedeno je indikator kako su nastavnici nesvjesni vlastite privilegiranosti u heteronormativnom društvenom okviru, kao i institucionalne heteronormativne orijentacije škola u kojima rade te načelno podržavaju diskurs tolerancije, ali i dalje imaju predrasude prema neheteronormativnim rodnim ili seksualnim ekspresijama.

Rezultati ovog istraživanja također potvrđuju potrebu inkluzije obrazovanja o LGBTIQ temama u školski kurikulum pa tako 52% nastavnika smatra da bi takvi sadržaji trebali biti integrirani u kurikulum, a 41% smatra kako im je potrebna dodatna edukacija i vještine da adresiraju to pitanje u školovanju. Nešto manje od trećine nastavnika smatra kako nema potrebe za takvim obrazovanjem (27%) te ne bi voljeli poučavati o takvim temama (28%), a nastavnici koji su religiozniji češće imaju negativne stavove o poučavanju o seksualnim različitostima.

Uz to, rezultati ovog istraživanja pokazuju i kako je tematiziranje homoseksualnosti generalno nepostojeće i nevidljivo kao tema u školskom obrazovnom procesu te da su nastavnici u visokoj mjeri suglasni s tom konstatacijom. Skoro trećina nastavnika izvještava kako ne zna jesi li pitanja o homoseksualnosti prisutna u školskom kurikulumu (39%) ili kao tema u obrazovnom procesu (36%), neovisno o službenom kurikulumu. Trećina njih navodi kako nema LGBTIQ tema u kurikulumu (37%) i da se takva tematika ne javlja u kontekstu poučavanja (24%), a navedeno je sukladno s recentnim analizama reprezentacija homoseksualnosti u udžbenicima koje otkrivaju kako je tematiziranje homoseksualnosti ili nevidljivo ili stigmatizirano, a u svega nekoliko slučajeva prezentirano neutralno (Bijelić i Cesar, 2010 prema Bijelić i Hodžić, 2013).

U Hrvatskoj se školske godine 2012./2013. uvodi *kurikulum Zdravstvenog odgoja*²⁰ koji se provodio kroz sadržaje integrirane u nastavne programe predmeta, sate razrednika, školske projekte i druge školske aktivnosti. Četvrti modul tog kurikuluma, odnosno *Spolno/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje*²¹ tematizirao je seksualne manjine u srednjim školama, ali ih je sagledavao kroz prizmu narativa žrtve i antidiskriminacijskog diskursa, tj. diskursa tolerancije. Taj pristup nije preispitivao heteronormativnost, i polazio je od hetero-homo binarnosti, a heteroseksualnost je u takvoj konstelaciji i dalje bila neosporna norma, dok je homoseksualnost bila tek prihvatljiva devijacija. Prema tome, radilo se o medicinsko/znanstveno utemeljenom esencijalističkom kurikulumu koji je podržavao status quo i nije omogućavao preispitivanje heteronormativne datosti. Njegova intencija je bilo inkluzivno tematiziranje pitanja seksualnih manjina, no zbog pritiska, napada, opstrukcije i agresivne kampanje fundamentalističkih i klerikalnih institucija i organizacija²², *Ministarstvo znanosti i obrazovanja* donosi odluku²³ o uvođenju novog kurikuluma međupredmetne teme Zdravlje za osnovne i srednje škole, s početkom školske godine 2019./2020. Novi kurikulum koristi anakroni pristup u obradi tema seksualnosti i reproduktivnog zdravlja te seksualnost reducira na reproduktivnu komponentu. U njemu dominira medicinski pristup seksualnosti, a ključni sadržaji novog kurikuluma su: briga o reproduktivnom zdravlju, odgovorno spolno ponašanje i upotreba kontracepcijske zaštite, planiranje obitelji, neplanirana trudnoća, maloljetnička trudnoća, kontracepcija, rizici spolno prenosivih bolesti, odgovorno roditeljstvo i sl. U potpunosti su izostavljene sve one teme koje su bile predmetom prijepora u kurikulumu Zdravstvenog odgoja iz 2012./2013. te se ne spominju rodni stereotipi, rodna ravnopravnost, LGBTIQ teme, pitanja uvažavanja različitosti i tolerancije prema seksualnim manjinama, kao i promocija pozitivnih stavova prema seksualnosti.

Navedeni primjeri ilustriraju kako je, zbog konzervativnosti hrvatskog društva i neujednačenosti obrazovnih politika, kao i nedostatka hrabrosti odgovornih obrazovnih

²⁰ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_17_291.html

²¹ <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Priru%C4%8Dnik%20za%20nastavnike%20i%20stru%C4%8Dne%20suradnike%20u%20srednjoj%20C5%A1koli%20-%20Zdravstveni%20odgoj.pdf>

²² <https://www.libela.org/vijesti/10120-novi-kurikulum-zdravstvenog-odgoja-svodi-seksualnost-na-reprodukciju/>

²³ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_212.html

aktera pri rješavanju društveno „kontroverznih“ pitanja, a jedno od najkontroverznijih je upravo pitanje seksualnih i rodni različitosti, heteronormativnost i dalje dominantan i neupitan opresivan diskurs u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, a upravo je obrazovanje nastavnika početna i ključna arena za izazivanje heteronormativnog statusa quo u obrazovanju. Stoga, potrebno je pobliže analizirati programe za obrazovanje nastavnika te njihovu manjkavost u smislu kritičkog pristupa pitanjima društvene nejednakosti i opresije, kao i pri adresiranju opresivnih diskursa koji se perpetuiraju u odgojno-obrazovnim sustavima i utječu na spremnost, ali i osposobljenost nastavnika za poučavanje o seksualnim različitostima i poučavanje koje je orijentirano prema ostvarivanju društvene pravde.

7. Potencijali korištenja vizualne umjetnosti u poučavanju o queer Drugima i poučavanju s potencijalom subvertiranja heteronormativnosti

Zbog specifičnosti hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava koji se nalazi unutar vrlo konzervativnog sociopolitičkog konteksta, nastavnici nemaju adekvatan okvir kroz koji bi mogli adresirati pitanje seksualnih i rodni različitosti, a nusprodukt navedenog je i otežana mogućnost subvertiranja heteronormativnosti u školama, a da pri tome ne budu izloženi potencijalnim optužbama za moralno ugrožavanje i moralnu degradaciju učenika, kao i za neprofesionalnost. Upravo zbog navedenih razloga, potencijalan faktor zaštite nastavnika od takvih tendencioznih optužbi je korištenje kreativnih rješenja kako bi se adresiralo pitanje seksualnih i rodni različitosti.

Jedno od kreativnih rješenja koje bih preporučila je korištenje vizualne umjetnosti u poučavanju, primjerice filmova, serija, ali i glazbenih spotova jer ih smatram potentnim medijima za suočavanje, interpretiranje i potencijalno dekonstruiranje sociokulturne (heteronormativne) datosti koja je perpetuirana i odgojno-obrazovnim sustavima. Upravo umjetničke forme mogu omogućiti „susret“ racionalnog s podsvjesnim, iracionalnim, emocionalnim, ali i tjelesnim, zbog univerzalnosti njihova jezika koji budi ono čovječno i nealijenirano u svima nama i kao takve mogu doprinijeti „otvaranju naših srca i umova što nam može omogućiti zajedničko suočavanje s realnošću, s jedne strane, i imaginaciju nove stvarnosti koja nadilazi postojeće granice i koja dovodi do transgresije“ (hooks, 1994).

7.1. Potencijali korištenja vizualne umjetnosti u obrazovanju usmjerenom prema ostvarivanju društvene pravde i subvertiranju heteronormativne datosti

Postoji značajna povezanost umjetnosti, kulture, politike i odnosa moći, a prema kritičkoj pedagogiji, obrazovanje bi trebalo biti povezano sa svakodnevnim iskustvima, što se posebice odnosi na interakciju s popularnom kulturom koja je potentno područje ideoloških prijevora i otpora (Darts, 2004). Uz to, učenje uz pomoć umjetnosti doprinosi intelektualnom, fizičkom, emocionalnom, spiritualnom i društvenom razvoju učenika te facilitira razumijevanje kompleksnih kulturnih i društvenih pitanja (Hulsbosch, 2010).

Ono „vizualno“ uvelike je povezano s postojećim društvenim, političkim, psihologijskim i kulturnim prijevorima (Duncum, 2001a, 2002; Freedman, 2000, 2003; Tavin, 2000, 2002, 2003 prema Darts, 2004). Pri tome, „susret“ s vizualnim podrazumijeva interakciju između gledatelja i gledanog, a navedeno je iskustvo konzistentno umreženo unutar društvenih, političkih i ekonomskih konteksta (Mirzoeff, 1999 prema Darts, 2004).

Zbog velike izloženosti vizualnom u formi fotografija, televizije, filmova, serija te ulogi koju vizualno ima u pridavanju i stvaranju značenja, prisutnost vizualne umjetnosti u javnom obrazovanju može doprinijeti lakšem dekodiranju vizualnih poruka te razvoju vizualne pismenosti. Pri tome, vizualna pismenost zahtijeva razvoj kritičkog mišljenja, razvijanje vještina komparacije, klasifikacije, kategorizacije, a sve te vještine potrebne su i za analiziranje pitanja društvene pravde (Kibbey, 2017). Procesi kreiranja vizualnih umjetnosti, percipiranja i kritike istih, doprinose dijalogu te otvaraju nove prostore razmatranja društvenih odnosa i realiteta. Uz to, takav dijalog omogućava stalnu fluidnost (Sanders, 2006) jer nema singularne ispravne interpretacije, ona je uvijek fluidna i otvorena za daljnje interpretacije i nadogradnje, a to može omogućiti i *queer subverziju* datosti. Suočavanje s vizualnom umjetnošću, i interpretacija iste, može rezultirati samorefleksijom učenika, razvojem kritičkog analiziranja i interpretiranja društvene datosti, refleksijom o načinima na koji dominantne društvene ideologije i diskursi utječu na formaciju vlastitog, ali i formaciju identiteta *Drugih*, razvojem empatije, mašte, ali i preispitivanjem vlastite uloge u održavanju statusa quo koji karakterizira asimetrija moći između različitih društvenih skupina i pojedinaca. Pri tome, film je moćan alat za poučavanje učenika jer se bavi kompleksnim temama kao

što su seksizam, rasizam, homofobija, transfobija, klasizam te adresira teme kao što su nasilje, hegemonijski maskulinitet, siromaštvo, ratovi i sl. (Giroux, 2003 prema Chang, 2007), a vizualne reprezentacije, video i audio zapisi potentni su za kritičko analiziranje i reprezentaciju dominantne kulture i kulture *Drugih*.

Potrebno je napomenuti kako vizualna kultura često doprinosi legitimiziranju heteronormativnosti, zbog čega je važno da učenici i nastavnici mogu dekodirati te društveno-kulturno za(date) kodove i koristiti intersekcionalan pristup prilikom analiziranja pitanja roda, seksualnosti, rase, klase, sve s ciljem ostvarivanja društvene pravde i orijentacije prema demokraciji (Sanders, 2006). LGBTIQ reprezentacija u medijima je često limitirajuća i stereotipna (Walling, 2008 prema Lapointe, 2016). Historijski, u pop kulturi, npr. filmovima, homoseksualni muškarci prikazivani su na stereotipan način, kao izrazito flambojantni i femininih karakteristika što najčešće implicira krizu maskuliniteta, a zadaća je kritičkih edukatora takvu i slične binarne logike (homoseksualni muškarac je feminiziran; lezbijke su muškobanjaste, transvestiti su transeksualni) dovesti u pitanje (Chang, 2007).

Svaka kulturna analiza koja propušta adresiranje heteronormativnih struktura je manjkava (Sedgwick, 1990 prema Sanders, 2006). Stoga, analiza vizualnog, odnosno korištenje vizualne umjetnosti, poput filmova, serija ili glazbenih spotova, može doprinijeti ciljevima kritičke pedagogije jer suočavanje s onim što se doživljava samorazumljivim, kao što su i heteronormativne strukture, kroz novo preispitivanje, analiziranje i interpretiranje može otvoriti dijalog kako bi se pronašle nekonzistentnosti i preispitale mitologije koje održavaju heteronormativnost i kako bi se dovelo do osvještavanja, kao i buđenja žara za transformiranjem krajnje neslobodne heteronormativne datosti koja reproducira i perpetuira onakve društvene odnose koji se baziraju na hijerarhijskim odnosima i nejednakosti.

7.2. LGBTIQ reprezentacija i tematiziranje u vizualnim medijima i implikacije za obrazovanje

Hollywood je historijski nevoljko prikazivao LGBT tematiku, kao i LGBT likove na otvoren i nestereotipan način, a LGBT reprezentacija je oduvijek bila predmetom kontroverzi. Pri tome, holivudska reprezentacija je često bila manjkava te su

LGBT subjekti prikazivani na pejorativan ili stereotipan način. Ipak, zadnjih 30 godina, utjecajem faktora kao što su AIDS aktivizam, jačanjem „ružičastog novca²⁴“ i pojavom nove queer kinematografije, takva se praksa počela mijenjati (Baker, 2015).

90-ih godina 20. stoljeća javlja se pozitivnija i vidljivija reprezentacija homoseksualnosti s ciljem borbe protiv homofobije i diskursa tišine te senzibiliziranja javnosti i valoriziranja LGBT života i životnih praksi. LGBT vidljivost u kinematografiji i medijima na Zapadu 90-ih povećava se pa se tako u Hollywoodu producira sve više mainstream filmova s LGBT likovima i pričama. Pojava nove „queer kinematografije“ te infuzija queer teorije predstavlja ključan moment u pozitivnijem prikazu i razumijevanju queer kultura, a Hollywood igra značajnu ulogu pri inkorporiranju queer koncepata u mainstream kulturu (Baker, 2015).

Nova queer kinematografija odnosi se na mobilizirajući faktor pri povećanju gay vidljivosti u 90-ima, a odnosi se na val kritički hvaljenih queer filmova koji su prikazivani na različitim festivalima te predstavljaju novu fazu queer reprezentacije, a novom paradigmatom queer reprezentacije daje se glas marginaliziranim gay i lezbijskim individuama koji subvertiraju prevalentne gay stereotipe (Baker, 2015).

LGBT filmovi 90-ih su se uglavnom bavili tematiziranjem coming outa i epidemije HIV-a, a njihova primarna intencija je bilo jačanje senzibiliteta heteroseksualne populacije spram *LGBT* osoba, kao i razvijanje tolerancije (Greteman, 2018). Pri tome, važno je naznačiti kako je tematiziranje homoseksualnosti u filmovima, serijama i drugim formama vizualne umjetnosti obrađivano kroz prizmu narativa žrtve, što je implicitno *LGBT Druge* pozicioniralo kao nositelje manjinskih identiteta nad kojima se vrši diskriminacija ili nasilje zbog omniprisutnih predrasuda, ali pri tome se heteronormativni diskursi, kao ni opresivne strukture koje ih potenciraju nisu dovodile u pitanje. Stoga, takva reprezentacija²⁵ perpetuirala je hetero-homo binarnost, a njen domet je bilo promoviranje diskursa tolerancije baziranog na politici identiteta, čije je nastojanje bilo usmjereno prema asimilaciji u predominantno heteronormativno društvo²⁶.

²⁴ Ružičasti novac odnosi se na kupovnu moć LGBT zajednice, posebice u odnosu na političke donacije. S porastom pokreta za prava homoseksualaca, ružičasti novac prešao je iz marginaliziranog tržišta u naprednu industriju u mnogim dijelovima zapadnog svijeta, npr. u SAD-u i Velikoj Britaniji.

²⁵ <https://stacker.com/stories/4331/history-lgbtq-representation-film>

²⁶ <https://www.digitalspy.com/movies/a860896/lgbtq-gay-stereotypes-90s-movies/>

Uz to, od 90-ih do danas, vizualnim su se medijima prenosili neki štetni tropi, kao što su „bury your gays“ i „dead lesbian tropi“ pri čemu je scenaristička praksa bila žrtvovanje LGBTIQ likova/likinja kako bi se pojačao dojam radnje. Takve su poruke implicirale kako su LGBTIQ osobe manje vrijedne od heteroseksualnih osoba i, umjesto pozitivne LGBTIQ vidljivosti, uz diskriminaciju koju LGBTIQ osobe doživljavaju u stvarnom svijetu, dodatno traumatizirale LGBTIQ osobe. Ipak, takvi se anakroni tropi danas sve više kritiziraju i prozivaju, ali se pokreću i konkretne akcije kako bi se takvoj štetnoj praksi stalo na kraj. U svemu tome velik značaj imaju društvene mreže pomoću kojih se ljudi povezuju, izmjenjuju mišljenja, iskustva te kritički analiziraju sve ono što se promiče vizualnim medijima. Anakroni „dead lesbian tropi“²⁷ u slučaju vrlo popularne serije *The 100*, odnosno smrt jedne od popularnijih likinja serije koja je lezbijka, doveo je do revolta fanova serije koji su poduzeli konkretnu akciju kako bi se takvi štetni tropi priveli kraju. Javni apel da se „bury your gays“ i „dead lesbian tropi“ eliminiraju u scenarističkoj praksi, postavio je svojevrсни presedan što ukazuje kako se štetne prakse mogu, ne samo kritički analizirati i adresirati, već se mogu i mijenjati pravovremenim reakcijama i poduzimanjem konkretnih akcija.

U suvremeno doba, *queer reprezentacija* kroz vizualne medije buja, a povećanost tih reprezentacija, kao i opcija za susretanje s *queer kulturama* i mogućnošću *queer* subverzije, rezultat je desetljeća aktivizma na raznim frontama, bile one radikalno *queer* ili više proasimilacionistički orijentirane (Greteman, 2018). Suvremene *queer reprezentacije*, ne samo da su inkluzivnije i senzibiliziranije na varijabilnost i heterogenost *queer* subjektiviteta i iskustava, već tendiraju korištenju intersekcionalnog prikaza različitih dimenzija identiteta, primjerice, rodnih, rasnih, klasnih, seksualnih. Jedan od razloga povećanja LGBTIQ reprezentativnosti su nove tehnologije, streaming servisi, kao što su Netflix ili HBO, koji omogućavaju veći pristup sadržajima do kojih je inače teže doći te ih na velika vrata uvode u mainstream, ali i piratske stranice za download sadržaja, odnosno torrenti.

Upravo zbog sve veće dostupnosti LGBTIQ sadržaja, u današnje doba *queer* mladež ne mora čitati između redaka kako bi našli izvor identifikacije (Greteman, 2018). Ipak, LGBTIQ mladež mora dekodirati te sadržaje, mora razvijati strategije za njihovo dekodiranje, vidjeti anomalije, kontradikcije, slušati i promatrati selektivno te

²⁷ <https://www.vox.com/2016/3/25/11302564/lesbian-deaths-television-trope>

pamtiti selektivno (Dennis, 2012). Stoga, ova dostupnost ima i svojih zamki jer je *queer* mladež primorana sortirati i filtrirati između puno dostupnih sadržaja, a to može dovesti do toga da se *queerness* pretvori u proizvod na tržištu neoliberalnog individualiteta, odnosno do komodifikacije *queernessa* (Greteman, 2018). Unutar obrazovnog konteksta, važno je razmotriti načine na koje se sebstvo i mladi LGBTIQ identiteti produciraju simultano kao reprezentacije i izvori suvremenih medija, internetskih portala i drugih formi popularne kulture (Cover, 2016), a nastavnici pri tome trebaju biti svjesni kompleksnosti ideoloških sociokulturnih konteksta koji djeluju iz sjene.

Važno je naglasiti kako, reprezentacija per se, kao i učenje o povijesti opresije nad *queer* zajednicama i pojedincima, čiji je cilj razvijanje empatije i stjecanje novih znanja, neće imati subverzivan efekt ukoliko se ne preispituju i opresivne strukture koje dovode do marginalizacije *queer Drugih*. Unatoč sve većoj inkluzivnosti i poticanju obuhvatnijeg razumijevanja različitosti *intraqueer iskustava i subjektiviteta* koji se promoviraju kroz različite forme vizualne umjetnosti, kao što su filmovi, serije ili glazbeni spotovi, ipak je potrebno kritički sagledati i limite te kontradikcije LGBTIQ reprezentacija. Ekspanzijom digitalnih medija, tehnologije nude različitim populacijama načine da se reprezentiraju, npr. socijalne platforme poput Youtube-a, Facebook-a, Instagrama, nude ljudima mogućnost prezentiranja svojih stajališta i sl., no važno je naglasiti kako bez obrazovnih prilika koje bi novim generacijama pomogle u interpretiranju tih lekcija na heterogene načine, sam diverzitet sadržaja ne vodi do dobrog obrazovanja. Seksualnost se pri tome često pozicionira u domenu individualnog identiteta, koja je odvojena od širih kulturnih povijesti ili se o seksualnim praksama uči kroz seksualni odgoj, a reduciranje *queernessa* na individualan identitet briše stoljeće, ili više, *queer* kultura i kulturnog otpora dominantnoj heteronormativnoj kulturi (Greteman, 2018).

7.3. Potencijali korištenja vizualne umjetnosti u poučavanju - filmova, serija, glazbenih spotova

Što se tiče korištenja vizualne umjetnosti u formi filmova, serija ili glazbenih spotova za pozitivnu i inkluzivnu LGBTIQ reprezentaciju u poučavanju, smatram kako je važno je da oni reprezentiraju čitav spektar *queer* subjektiviteta, kako onih

vulnerabilnih, tako i onih rezilijentnih, s ciljem postizanja empatije kod onih osoba koje su pripadnici dominantnih skupina, povećanja vidljivosti i pozitivnih uzora za LGBTIQ mladež, ali i otvaranja dijaloga o opresivnim (hetero)normativnim strukturama i praksama.

Pri tome, prvi i osnovni korak je upoznavanje učenika, ali i samih nastavnika s poviješću opresije nad *queer* osobama, tj. nad svima onima koji su se historijski opirali heteronormativnim konvencijama. Učenici i nastavnici najčešće nisu upoznati s političkom važnošću održavanja Povorki ponosa, odnosno PRIDE-a, a česta argumentacija protiv održavanja Povorki ponosa je kako su LGBTIQ osobe zaštićene legislativom te imaju ista prava kao i osobe heteroseksualne orijentacije, zbog čega je PRIDE u današnje doba postao redundantan.

Kako bi se takve miskoncepcije preispitale i kako bi se uvidio politički značaj PRIDE-a i u današnje vrijeme, zbog diskriminacije s kojom se LGBTIQ osobe suočavaju, ne samo na razini društvene prihvaćenosti, već i na razini legislative, nastavnici u svoje kurikulumske lekcije mogu uvesti dokumentarne ili igrane filmove o povijesti nastanka pokreta za LGBTIQ prava, primjerice, biografski film *Milk*²⁸, o aktivistu za prava homoseksualaca, koji je bio prvi deklarirani gay muškarac izabran na političku funkciju člana Gradskog vijeća San Francisca. Pri tome, važno je uvažiti i kritiku²⁹ tog i sličnih filmova koja se odnosi na njenu homonormativnu orijentaciju, ali i izostanak intersekcionalnog pristupa. Naime, *Milk* polazi od perspektive i uloge bijelih gay muškaraca, pripadnika srednje klase, u pokretu za prava homoseksualaca (što kroz intersekcionalan pristup implicira i dozu privilegiranosti u odnosu na neke druge *queer* subjektivitete), a briše ulogu manjina, pripadnika niže klase, transrodnih aktivistkinja, kao i *queer* žena u tom pokretu.

Kako bi se doskočilo takvim jednodimenzionalnim prikazima, važno je da nastavnici imaju kritičke alate za dekodiranje i analizu monolitnih vizija *queer* povijesti. Primjer za intersekcionalni prikaz pokreta za *queer* prava su, primjerice, *The Death and Life of Marsha P. Johnson*³⁰, dokumentarni film o prominentnoj borkinji pokreta za *queer* prava i slobode u New Yorku; ili Netflixova popularna i kritički cijenjena serija

²⁸ <https://www.rottentomatoes.com/m/milk>

²⁹ <https://journals.openedition.org/ejas/11714>

³⁰ https://www.rottentomatoes.com/m/the_death_and_life_of_marsha_p_johnson

*Pose*³¹, koji prikazuju ulogu transrodnih aktivistkinja, ali i ostalih manjinskih skupina te specifične probleme s kojima su se oni susretali zbog opresije na osnovi njihovih manjinskih identitetskih markera. Stoga, važno je naglasiti kako nastavnici prilikom odabira i prikazivanja filmovima s ciljem otvaranja dijaloga o *queer Drugima* uvijek trebaju voditi računa o svima onima koji ostaju nevidljivi, brisani ili isključeni kroz određene historijske narative i uvijek trebaju stremiti ka kritičkoj analizi, kako bi se iskristaliziralo sve ono što je ostalo neizrečeno i neispričano.

Uz filmove i serije, smatram kako su glazba i glazbeni spotovi *queer* i *nequeer* umjetnika također potentni za *queer* analizu i subverziju, možda čak i potentniji od filmske reprezentacije jer se fokus češće prebacuje na *queer otpor* i bunt protiv heteronormativnih konvencija i neslobode, pri čemu se izbjegava narativ žrtve koji se još uvijek javlja u filmskoj reprezentaciji. Razlog tome je, djelomično, taj što je filmska industrija još uvijek lukrativnija i konzervativnija od glazbene, barem što se tiče mainstreama, stoga je i dalje uvelike podložna utjecajima dominantnih ideoloških stremljenja prema očuvanju statusa quo. Što se tiče potencijala glazbe, odnosno glazbenih spotova, u suvremeno doba javlja se bujanje *queer* underground scene koja promiče *queer* estetiku, ali i politiku, pomoću široko dostupnih i popularnih servisa, poput Youtube-a. Jedan od glazbenika, čija su glazba, kao i glazbeni spotovi potentni za analizu je, primjerice, *Arca*³², eklektični venezuelanski glazbenik koji se identificira kao rodno nebinarna osoba, a teme koje se mogu adresirati kroz njegove glazbene spotove su coming out, ormar, *queer* seksualnost, tjelesnost, rodna performativnost, fluidnost seksualnosti i roda, ali i *queer* subverzivnost, spiritualnost, kulturološki kontekst pitanja seksualnosti i roda i sl. *Anohni*³³ je još jedna sjajna transrodna glazbenica koja kroz svoju glazbu i glazbene spotove analizira, kritizira i proziva opresivno i omniprisutno djelovanje heteronormativnosti kao patrijarhalne institucije koja kroz nasilne prakse normalizacije marginalizira i briše *queer Druge*, ali nameće prisilnu heteroseksualnost i *nequeer* osobama (Zukić, 2017), kao i negativne učinke takve neslobode i kontrole koja neposredno rezultira ekološkom devastacijom, nasiljem i dominacijom, ne samo nad marginaliziranim društvenim skupinama, već i nad nezapadnim kulturama. *Björk*³⁴,

³¹ <https://www.rottentomatoes.com/tv/pose>

³² https://garage.vice.com/en_us/article/bvgp75/arca-angel

³³ <http://georgekhaggett.blogspot.com/2018/05/anozni-grain-of-transgender-voice.html>

³⁴ <https://thequeerness.com/2016/11/12/bjork-a-queer-icon/>

genijalna i vanvremenska umjetnica, također nudi mogućnosti različitih analiza i *queer* subverzije kroz svoju glazbu i spotove, zbog probijanja granica mainstream glazbe i undergrounda, ali i probijanja granica što se tiče pitanja seksualnosti, roda, prirode i tehnologije, klase, rase, religijske pripadnosti (Faulhaber, 2008), kao i svih ostalih divizija koje alijeniraju čovjeka od čovječnosti. Njena umjetnost potentna je za analizu upravo zbog ljubavi kao lajtmotiva njene glazbe, tekstova i glazbenih spotova te njenog transcendentalnog svojstva, ne samo izvan već i unutar učionice.

Htjela bih naglasiti kako navedeni primjeri glazbe i glazbenih spotova *queer* i *nequeer* umjetnika spadaju u radikalniji pristup, odnosno mogu biti korišteni u kontekstu *queer praksi* te su oni primjenjiviji u onim programima i sredinama u kojima su učenici, ali i školska klima receptivniji prema pitanjima seksualnih različitosti, dok je primjena gore navedenih filmova primjerenija za korištenje u okviru *strategijskog esencijalizma*, premda i ona nudi momente *queer* subverzije. Stoga, smatram kako korištenje vizualne umjetnosti u formi filmova, serija i glazbenih spotova nastavnicima nudi široku paletu opcija za poučavanje o *queer Drugima*, *queer* subverziju i preispitivanje (hetero)normativne datosti.

8. Preporuke filmova za otvaranje dijaloga o *queer Drugima* i s potencijalom subvertiranja heteronormativnosti

Historijski, mnogi televizijski sitcomi, drame, filmovi, serije i glazbeni spotovi koji su namijenjeni djeci i adolescentima, ali i odraslima, često prezentiraju i misreprezentiraju djecu školske dobi, škole, školsko ozračje i ideologije, a mnogi od njih su otvoreno rasistički, seksistički i homofobni što implicitno dovodi do reproduciranja heteronormativnog statusa quo te simultanog potiskivanja svega onoga sa subverzivnim potencijalom (Jachimiak, 2012).

Od 101 filma koje su filmski studiji distribuirali u 2012. godini, u samo 14 filmova prikazivani su likovi koji su se identificirali kao lezbijke, gayevi ili biseksualci, s potpunim izostankom transrodnih likova. U daljnjoj analizi 14 filmova s LGB reprezentacijom, evaluirali su se načini na koje je reprezentacija definirana isključivo

prema kriteriju seksualne orijentacije likova te prema tome je li njihova inkluzija bila relevantna za radnju filma. Samo 6 od 14 likova udovoljavalo je postavljenim kriterijima, a 56% filmova prikazivalo je gay muške likove, 33% lezbijske i 11% biseksualne likove. Najučestaliji žanr s gay reprezentacijom su komedije, a u samo se jednom od 21 analiziranog dramskog filma pojavljuje gay lik (GLAAD, 2013 prema Baker, 2015).

Baker (2015) postavlja pitanje je li Hollywood u dostatnoj mjeri adresirao pitanje kompleksnosti gay likova/likinja i iskustava ili on i dalje pridonosi reprezentaciji jednodimenzionalnih stereotipa koji služe apropijaciji homoseksualnih prikaza, a sve u svrhu normalizacije heteroseksualnosti. Analiza GLAAD-a iz 2013. pokazuje kako je LGBT reprezentacija još uvijek toliko limitirana da bi i filmovi trebali proći „gay“ verziju Bechdel testa³⁵ (Coates, 2013 prema Baker, 2015). Da bi film prošao „gay“ Bechdel test, tj. test koji je 1981. razvio Vito Russo, on treba sadržavati prikaz interakcije barem dva LGBT lika/likinja, LGBT lik kroz film ne upućuje nijedan drzak komentar protagonistima filma i LGBT lik ne umire do kraja filma (Coates, 2013 prema Baker, 2015).

Navedeni primjeri prikazuju kako su i uz proliferaciju LGBTIQ likova u hollywoodskim filmovima i dalje prisutni stereotipni i pejorativni prikazi queer subjekata. Upravo iz tih razloga, nastavnici trebaju biti svjesni kako reprezentacija per se nije dostatna u adresiranju kompleksnosti queer subjektiviteta te potencirati otvaranje dijaloga o samorazumljivim prikazima koji često održavaju hetero-homo binarnost i reproduciraju stereotipne, pejorativne i jednodimenzionalne prikaze queer osoba i kultura.

U ovom poglavlju prezentirat ću tri filma koji imaju potencijal za otvaranje dijaloga s učenicima srednjoškolske dobi o seksualnoj i rodnoj različitosti, ali i potencijal za adresiranje širih društvenih odnosa i struktura koje utječu na diskriminiranje i marginaliziranje *queer Drugih*, što može omogućiti i subvertiranje heteronormativnosti. Radnja sva tri filma odvija se i u školskim prostorima te može biti korisna nastavnicima za samorefleksiju te analizu načina na koje škole, kao i obrazovni

³⁵ Bechdel test odnosi se na feministički test za filmove koji je razvila Alison Bechdel 1985., a kako bi film „prošao“ Bechdel test, on mora sadržavati sljedeće – barem jednu scenu u kojoj dvije ili više ženskih likinja vode dijalog o bilo čemu drugom, a da to nisu muškarci.

djelatnici, nedostatkom svoje reakcije, ali i površnim, nepravovremenim ili neinformiranim reakcijama doprinose održavanju heteronormativnog statusa quo.

Radi se o sljedećim filmovima: *Love, Simon*³⁶; *Moonlight*³⁷; i *Pariah*³⁸.

8.1. *Love, Simon*

Love, Simon je film za čiju se analizu i interpretaciju mogu sinergijski koristiti perspektiva politike identiteta i *queer* perspektiva. Analiza i interpretacija tog filma može potencirati otvaranje dijaloga s učenicima srednjoškolske dobi. U fokusu filma je coming out gay mladića u srednjoškolskom kontekstu, a analizom ovog filma nastavnici mogu otvoriti dijalog s učenicima o važnosti autanja za LGBTIQ osobe, o LGBTIQ pravima, o diskriminaciji LGBTIQ osoba na interpersonalnoj razini, na razini društva, ali i otvoriti dijalog o hetero-homo binarnosti i fluidnosti ljudske seksualnosti.

Iako je film pozicioniran unutar homonormativnog okvira te mu je primarna intencija prihvaćanje *queer Drugih* te razvijanje empatije prema *queer Drugima*, on ima potencijal i za *queer subverziju*, ali i intersekcionalnu analizu. Simon je, naime, cisrodni bijelac iz situirane, liberalne nuklearne obitelji koja pripada srednjoj klasi, koji uspješno performira maskulinitet te je samim time, percipiran kao heteroseksualac. Esencijalistička orijentacija, kao i želja za asimilacijom u dominantno društvo, vidljiva je već u uvodnim scenama filma, a ona se očituje sljedećim Simonovim izjavama: „*So, like I said, I'm just like you, I have a totally perfect life, except I have one huge ass secret.*“; „*I'm just like you, for the most part my life is totally normal.*“ Navedene izjave impliciraju kako se Simon od ostatka društva ne razlikuje ni po čemu drugom, osim svojom seksualnom orijentacijom, kao i njegovu težnju za asimilacijom u „normalno“ društvo. Pri tome, važno je naznačiti i potrebu za intersekcionalnom analizom jer je Simon, što se tiče nekih identitetskih dimenzija, u privilegiranoj poziciji, no što bi to bio slučaj sa mnogim drugim pripadnicima LGBTIQ zajednice, primjerice, *queer* osoba koje su druge rase, koje su rodno nebinarne ili transrodne, koje su nižeg ekonomskog statusa i sl.

³⁶ https://www.rottentomatoes.com/m/love_simon

³⁷ https://www.rottentomatoes.com/m/moonlight_2016

³⁸ https://www.rottentomatoes.com/m/pariah_2011

Navest ću nekoliko pitanja koja bi nastavnicima mogla pomoći u otvaranju dijaloga s učenicima o LGBTIQ pitanjima unutar perspektive *politike identiteta*, čija je intencija promoviranje diskursa tolerancije i prihvaćanje seksualnih i rodni različitosti.

1. Zašto je autanje važno za pripadnike LGBTIQ zajednice? Ovim se pitanjem može otvoriti dijalog o povijesti opresije nad LGBTIQ osobama, povijesti nastanka pokreta za LGBTIQ prava, kao i važnosti vidljivosti LGBTIQ osoba u javnom i političkom životu, političkoj funkciji koju Povorka ponosa ima i u današnje vrijeme zbog prava koja su još uvijek osporavana LGBTIQ osobama u hrvatskom kontekstu (primjerice posvajanje djece).³⁹

2. S kakvim se izazovima suočavaju LGBTIQ osobe kada se autaju? Ovim se pitanjem mogu adresirati iskustva diskriminacije s kojima se LGBTIQ osobe suočavaju u društvu (zločini iz mržnje), diskriminacije na poslu, u obiteljima (odbacivanje LGBTIQ članova obitelji, primjerice zbog religijskih načela), u školi (vršnjačko nasilje, homofobni bullying, homofobni govor) i sl.

Uz navedena pitanja za otvaranje dijaloga s učenicima, smatram da je važno i da nastavnici budu samorefleksivni te da se osvrnu i na vlastite implicitne pedagogije koje unose u učionice i razredne interakcije s učenicima. Neka od pitanja za samorefleksiju nastavnika unutar ovog okvira bila bi:

1. Koliko sam upoznat/a s poviješću opresije LGBTIQ osoba i pokreta za LGBTIQ prava? Pružam li učenicima dovoljno informacija o LGBTIQ pitanjima? Na koji se način utječe na učenike ne progovaranjem o LGBTIQ pitanjima u učionici? (Lehr, 2007).

3. Gdje mogu pronaći informacije o toj tematici? Kome se mogu obratiti za stjecanje provjerenih informacija? (primjerice, pretraživanje internetskih portala udruga za zaštitu i promociju LGBTIQ prava, kao što su ISKORAK⁴⁰; KONTRA⁴¹; LORI⁴², kao i internetskih portala CROL⁴³, LIBELA – portal o rodu, spolu i demokraciji⁴⁴ mogu nastavnicima ponuditi informacije o LGBTIQ pitanjima, ali se oni također mogu i

³⁹ https://www.kucaljudskihprava.hr/wp-content/uploads/2021/04/KLJP_GI2020_FIN_1904.pdf

⁴⁰ <https://www.iskorak.hr/>

⁴¹ <https://www.kontra.hr/>

⁴² <https://www.lori.hr/hr/>

⁴³ <https://www.crol.hr/>

⁴⁴ <https://www.libela.org/>

povezati s tim udrugama te u suradnji s njima organizirati predavanja o LGBTIQ pitanjima i sl.).

4. Stvaram li sigurnu i tolerantnu razrednu atmosferu za LGBTIQ učenike? Kako svojim razrednim praksama mogu omogućiti kreiranje sigurnog ozračja za LGBTIQ učenike?

Ovaj film propagira ideju coming outa kao ultimativnog emancipacijskog čina, no on ima i *queer* subverzivni moment koji je potentan za otvaranje rasprave o dihotomiji ormar/coming out. Simon, naime, postavlja pitanje zašto se gay osobe trebaju autati, a heteroseksualne ne, odnosno samom sebi postavlja pitanje „*što ako i on sam neće do kraja života biti gay*“, a to otvara mogućnost potentne diskusije o fluidnosti ljudske seksualnosti, kao i decentriranje hetero-homo binarnosti.

Neka pitanja za koja smatram kako bi mogla potencirati otvaranje dijaloga s učenicima unutar *queer* perspektive su:

1. Može li se autanjem spoznati istina o seksualnosti i seksualnoj esenciji?
2. Što je onda s biseksualnim osobama? Kuda se one uklapaju u takvim binarnim relacijama? Kakva nam to pitanja može otvoriti o seksualnosti?

Pitanja koja bih sugerirala za samorefleksiju nastavnika unutar *queer* perspektive su sljedeća:

1. Perpetuira i osnažuje li koncept coming out-a dihotomiju coming out/ormar i ideju binarnosti heteroseksualnosti i homoseksualnosti?
2. U kakvoj je poziciji homoseksualnost u odnosu na heteroseksualnost kada se promiče diskurs tolerancije?

Što se tiče potencijala intersekcionalne analize, pitanja koja bih sugerirala za otvaranje dijaloga s učenicima su:

1. Kako Simonova pripadnost srednjoj klasi i liberalnoj obitelji utječe na njegovo iskustvo autanja?
2. Kakvo bi bilo iskustvo autanja nekoga tko dolazi iz konzervativnije ili religioznije obitelji? Koje su potencijalne negativne posljedice koje se mogu javiti za takve učenike ili mlade osobe?

8.2. *Moonlight*

Moonlight je vrlo potentan film za analizu razvoja *hegemonijskog maskuliniteta*, utjecaja školovanja na njegovanje istog, ali i destruktivnih te autodestruktivnih posljedica na dječake i mladiće od kojih se očekuje njegovo rigidno performiranje.

Radnja se odvija u tri faze života Chirona, senzitivnog dječaka iz siromašne crnačke četvrti koji živi sa samohranom majkom, kojeg su, odmalena, zbog „neadekvatnog“ performiranja roda, sustavno zlostavljali vršnjaci, s ciljem korigiranja njegove maskuline „oštećenosti“ i senzitivnosti (što implicira feminine karakteristike i potencijalnu homoseksualnost). Takvo sankcioniranje i korigiranje traje i kroz njegovu adolescenciju, a film prati Chironovu transformaciju iz senzitivnog, umjetnički usmjerenog dječaka, u agresivnog uličnog kriminalca i dilera - Blacka, kao i negativne implikacije koje takva transformacija ima na njegovo bivstvo i autentičnost.

Moonlight omogućava nastavnicima analizu i pogled kroz intersekcionalnu leću jer on adresira šire konotacije intersekcija različitih identitetskih dimenzija, ne samo seksualnih i rodnih, već i klasnih, rasnih, koje na intersekcionalnom „koordinatnom sustavu“ Chirona pozicioniraju u multiple lokacije opresije. Stoga, gledanje *Moonlighta* s učenicima može otvoriti dijalog o mnogim pitanjima, kao što su načini na koje klasna pripadnost, rasna pripadnost, kao i *queerness* utječu na nositelje tih identitetskih dimenzija, ali može i potencirati samorefleksivnost učenika u smislu osvještavanja vlastite privilegiranosti/deprivilegiranosti u odnosu na identitetske dimenzije čiji su oni nositelji.

Pitanja za otvaranje dijaloga s učenicima su:

1. Koriste li i učenici homofobni jezik, jesu li sudjelovali u homofobnom bullyingu ili mu svjedočili na osnovi nečijeg „neadekvatnog“ performiranja maskuliniteta ili feminiteta? Navedeno pitanje otvara prostor za samorefleksiju učenika, kao i načina na koji i oni svojim postupcima ili nedostatkom reakcije na homofobno nasilje, bullying ili jezik utječu na kreiranje rodnih divizija te potvrđivanje hegemonijskog maskuliniteta i simultano obezvrjeđivanje feminiteta.

2. Na koji način učenici potvrđuju vlastiti maskulinitet ili feminitet i što je utjecalo na takvo potvrđivanje maskuliniteta i feminiteta? Ovo pitanje može doprinijeti diskusiji o širim društvenim utjecajima na performiranje roda te izazvati tradicionalnu

esencijalističku ideju kako osobe određenog spola moraju preuzimati određene društveno zadane uloge, kako se moraju ponašati, izgledati, oblačiti i sl.

3. Koja je situacija doprinijela Chironovoj transformaciji u Blacka i zašto? (odnosi se na premlaćivanje Chirona u školskom dvorištu, nakon čega on shvaća da mora prigriliti performiranje hegemonijskog maskuliniteta kako bi preživio).

Pitanja koja bih sugerirala nastavnicima za samorefleksiju slijedeći perspektivu *politike identiteta* su:

1. Kako nastavnici vlastitim praksama i implicitnim pedagogijama doprinose perpetuiranju rodne binarnosti u školama i učionicama?
2. Na koje se načine nedjelovanje ili sudjelovanje u sankcioniranju ili korigiranju rodne nenormativnosti negativno utječe na učenike koji osporavaju rodne norme?

Pitanja za samorefleksiju nastavnika što se tiče *queer* perspektive su sljedeća:

1. Kako nastavnici svojim razrednim praksama omogućavaju perpetuiranje hegemonijskog maskuliniteta? Primjerice, opravdavanjem ili nedjelovanjem na prakse seksualnog uznemiravanja koje muški učenici vrše nad učenicama na razini razreda ili škola, ili izjavama „tko se tuče taj se voli“. Na koji način takve esencijalističke izjave legitimiraju dominantnost maskuliniteta nad feminitetom?
2. U kakav se odnos dovodi feminitet u odnosu na maskulinitet kada se ne adresira homofobija ili se sankcionira i korigira učenike sa nenormativnim rodnim i seksualnim identitetima i ekspresijama?

Pitanja koja bih sugerirala za samorefleksiju nastavnika unutar intersekcionalnog okvira su:

1. Na koje načine različite identitetske dimenzije (npr. klasna, rasna pripadnost) utječu na sferu seksualnosti i roda?
2. Kako nastavnici mogu pomoći učenicima da se nose s konfliktnim identitetskim dimenzijama čiji su nositelji? (primjerice homoseksualnost i religioznost, kada religiozna zajednica homoseksualnim osobama govori da su grešnici, što kreira interni konflikt u osobi koja je nositelj tih konfliktnih identitetskih dimenzija).

8.3. Pariah

Pariah je film koji nastavnicima može koristiti za analiziranje *butch maskuliniteta*, kao opreke hegemonijskom maskulinitetu. Film prati Alike, srednjoškolsku učenicu koja otkriva svoju seksualnost te prati njen proces preuzimanja *butch lezbijskog* identiteta. Maskulinitet u ovoj konstelaciji ne podrazumijeva agresiju, dominaciju i kontrolu nad drugima, već podrazumijeva samopouzdanje, samouvjerenost, asertivnost, hrabrost, ponos, odnosno ovaj film otvara mogućnost dijaloga o tome kako maskulinitet kao koncept ne mora imati destruktivne i negativne konotacije, kao i to da maskulinitet nije samo domena muškaraca. Ovaj film, stoga, omogućava potentnu diskusiju o mogućnostima redefiniranja maskuliniteta, koji ne stavlja feminitet u inferiornu poziciju. Uz to, može se i koristiti intersekcionalna leća pri analizi Alikinog procesa autanja. Naime, Alike dolazi iz vrlo konzervativne i religiozne obitelji što dovodi do toga da je njena majka odbacuje nakon autanja.

Pitanja koja bih sugerirala nastavnicima za otvaranje dijaloga s učenicima su sljedeća:

1. Jesu li maskulinitet i feminitet biološki određeni i što oni podrazumijevaju pod tim pojmovima?
2. Postoji li maskulinitet bez muškaraca i feminitet bez žena i kako se oni manifestiraju?
3. Na koji način heteroseksualnost, heteroseksizam i homofobija oblikuju maskulinitet i feminitet? (Lehr, 2007)
4. Na koji način Alike subvertira tradicionalno koncipiranje maskuliniteta kao domene muškaraca?
5. Na koji način religioznost Alikine majke utječe na Alikino iskustvo autanja?

Pitanja za samorefleksiju nastavnika koristeći sinergijski pristup *politike identiteta i queer* perspektive bila bi sljedeća:

- 1) Na koji način oni pridonose rodnim praksama u školi?
- 2) Kako oni podupiru tradicionalne pretpostavke o maskulinitetu i feminitetu?
3. Na koji način se mogu subvertirati tradicionalne ideje o maskulinitetu i feminitetu? (Primjerice kroz prikaz kulture drag queensa ili drag kingova koji kroz parodijske načine subvertiraju dominantno viđenje maskuliniteta i feminiteta te demonstriraju postojanje maskuliniteta bez muškog tijela - drag kings, ali i feminiteta bez ženskog

tijela - drag queens.) Pri tome, nastavnici mogu prezentirati *drag queen* kulturu prikazom popularne serije RuPaul's Drag Race.⁴⁵

4. Kako oni mogu pomoći rodno i seksualno nenormativnim učenicima u odgojno-obrazovnom kontekstu da prigrle svoj seksualni i rodni identitet?

⁴⁵ https://www.rottentomatoes.com/tv/rupauls_drag_race

ZAKLJUČAK

Ovaj rad prikazuje pedagoški značaj prokazivanja, ali i nužnosti subvertiranja heteronormativnog ustrojstva škola, kao i čitavog odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj zbog opresivnosti heteronormativnosti kojom se stremi prema (samo)regulaciji svih školskih subjektiviteta, pomoću cirkuliranja rodni i seksualnih normi, i koja diskriminira sve one osobe koji se ne uklapaju u idealizirane heteronormativne obrasce bivanja i ekspresija, odnosno sve one osobe koje se usuđuju preispitivati ili pokušati subvertirati heteronormativnu datost. Pri tome, rad pokazuje važnost razumijevanja širih sociokulturnih utjecaja na sferu obrazovanja, kao i utjecaja dominantnih ideologija na sferu seksualnosti i roda, koje se reproduciraju infuzijom kurikulumu i opresivnim diskursima koji cirkuliraju u školama.

Što se tiče samog procesa pisanja ovog rada, on me doveo do introspekcije i suočavanja sa neriješenim i potisnutim osjećajima, što je izazvalo reminiscenciju na školske dane i traume izazvane osjećajima nevidljivosti, izoliranosti i isključenosti, koje su uvelike utjecale na moj životni put i odluke, kao i osobne krize i paralize na tom putu. Smatram kako je važno da nastavnici osvijeste da svojom šutnjom, predrasudama ili neznanjem čine iznimnu štetu LGBTIQ učenicima s kojima će se svaki od njih tijekom svojeg profesionalnog vijeka zasigurno susresti. Stoga je od iznimne važnosti da nastavnici budu saveznici *queer* učenika, kako bi oni što prije prihvatili i upoznali same sebe i vlastite snage i potencijale te živjeli slobodno i autentično. Prema tome, smatram kako su upravo nastavnici, kao jedne od ključnih figura u odgojno-obrazovnom putovanju generacija učenika, koji, uz obitelj, provode najviše vremena s djecom i mladeži tijekom njihovih formativnih godina, ključni akteri koji imaju mogućnost prozivanja, ali i poduzimanja konkretnih akcija za subvertiranje heteronormativnosti u obrazovanju.

Potrebno je naglasiti kako, zbog trenutačne, tehnokratske orijentacije programa obrazovanja nastavnika, nastavnici nemaju dovoljno znanja, ili su ona vrlo plošna, o interkulturalnim pitanjima, a to se posebice odnosi na pitanja seksualnosti, seksualnog odgoja te seksualne i rodne različitosti. Naime, suvremene pedagoške tendencije trebale bi biti usmjerene na analiziranje programa za obrazovanje nastavnika, detektiranje njihove manjkavosti što se tiče interkulturalnih modula tih programa, ali i

reformi istih. Pri tome, korisno bi bilo koristiti kritičko-pedagogijski pristup koji obrazovanje i njegove sustave sagledava u širem sociokulturnom kontekstu, ali i uvesti tradicionalno manje uobičajene pedagogijske teorije i pozicije, kako bi se holistički pristupilo inherentnim kompleksnostima međuodnosa obrazovanja i kulture. Uvidi *queer teorije, feminističkih teorija, teorije interseksionalnosti, kritičkih društvenih teorija* mogu biti svojevrsna protuteža tehnokratskim, psihologijskim i medicinskim diskursima koji su dominantni u programima nastavnika te mogu dovesti do obuhvatnijeg razumijevanja odnosa društva, kulture i obrazovanja.

Obzirom na svjesnost o konzervativnosti hrvatskog odgojno-obrazovnog konteksta, ovim sam radom nastavnicima htjela približiti teorijske uvide koje smatram korisnima pri poučavanju o seksualnoj i rodnoj različitosti, ali i predložiti potencijalno kreativno rješenje i okvir za poučavanje o seksualnim i rodnim različitostima korištenjem vizualne umjetnosti u formi filmova, serija i glazbenih spotova.

Rad je usmjeren na mogućnosti primjene vizualne umjetnosti u poučavanju s intencijom subvertiranja heteronormativnosti u obrazovanju, ali važno je naznačiti kako i ostale umjetničke forme imaju potencijal za subverziju. Primjerice, književnost, glazbena umjetnost, likovna umjetnost, koje su u školama tradicionalno u inferiornom položaju u odnosu na neke druge školske predmete, zbog svoje inherentne orijentacije prema slobodnom bivanju, mogu biti potentna područja za daljnja kreativna rješenja u borbi protiv heteronormativne datosti i orijentaciji prema ostvarivanju društvene pravde.

Ograničenja ovog rada leže u tome što on ostaje na teorijskoj razini, a to implicira hermetičnost, rad ne obuhvaća empirijsko istraživanje o tome što nastavnici misle o primjeni vizualne umjetnosti u pokušaju poučavanja o *queer Drugima* i subvertiranju heteronormativnosti, kao i praktičnim mogućnostima korištenja vizualne umjetnosti u poučavanju s obzirom na kurikulumsku i organizacijsku rigidnost školskih predmeta.

Što se tiče sugestija za provođenje budućih istraživanja, smatram kako je potrebno pobliže analizirati programe obrazovanja nastavnika te donijeti konkretne prijedloge načina na koje bi se oni mogli poboljšati što se tiče pristupa LGBTIQ pitanjima, ali i generalno pitanjima društvene nejednakosti i opresivnih struktura.

Potencijalne praktične intervencije u kontekstu obrazovanja nastavnika o LGBTIQ pitanjima, leže u suradnji visokoškolskih institucija ili pojedinačnih aktera

(koji daju znanstveni legitimitet) i različitih udruga koje promiču zaštitu i promicanje LGBTIQ prava, kroz koordiniranu i kolaborativnu izradu programa za stručna usavršavanja nastavnika o LGBTIQ pitanjima.

Stoga je važno naglasiti kako nastavnici moraju biti institucionalno podržani te osposobljeni teorijskim i praktičnim znanjima za subvertiranje heteronormativnosti jer se dalekosežne promjene ne mogu odvijati samo interpersonalnoj razini, primjerice osvještavanjem nastavnika o LGBTIQ problematici, ili na mikro školskim razinama, već se one moraju odvijati i na makro sociopolitičkoj razini i razini obrazovnih politika.

LITERATURA:

Allan, A., Atkinson, E., Brace, E., DePalma, R., Hemingway, J. (2009) U: DePalma, R., Atkinson, E. ur., *Interrogating Heteronormativity in Primary schools: The work of the No Outsiders project*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, str. 67-83.

Apple, M. W. (2006) *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.

Armitage, Hugh. (2018.) *The only 7 ways you were allowed to be LGBTQ+ in '90s movies. Representation has come a REALLY long way.* [online] Dostupno na: <https://www.digitalspy.com/movies/a860896/lgbtq-gay-stereotypes-90s-movies/> [7.studenog 2021.]

Bagić, D., Gvozdanović, A. (2015) *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj*. Zagreb: GONG.

Baker, S. (2015) The Changing Face of Gay Representation in Hollywood Films from the 1990s Onwards. *The International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies*, 10 (4), str. 41-51.

Bartulović, M. (2013) Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 10 (2), str. 265-283.

Bartulović, M., Kušević, B. (2014) Interkulturalna homofobija: LGBTIQ (ne)vidljivost u odgojno-obrazovnom kontekstu. *Pedagoška istraživanja*, 11 (2), str. 229-246.

Bartulović, M., Kušević, B. (2016) *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Bartulović, M., Kušević, B. (2017) Queering the White Picket Fence: a social justice take on heteronormative parenting. *Multicultural Education Review*, 9 (1), str. 11-29.

Bašić, S. (2007) Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagoški istraživanja*, 4 (1), str. 25-41.

Bijelić, N., Hodžić, A. (2013) Heteronormativity in Secondary Schools in Zagreb: Young Men Wearing Make-up, Kissing and Walking Proudly. *Družboslovne rasprave*, 29 (73), str. 43-60.

Borić, R., ur. (2007) *Pojmovnik rodne terminologije prema standardima Europske unije*. Zagreb: Biblioteka ONA.

Butler, J. (2000) *Nevolje s rodom: Feminizam i subverzija identiteta*. Zagreb: Ženska infoteka.

Callaghan, T. D. (2016) Religiosity. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 341-349.

Carlson, D. (2012) Coming Undone: James Baldwin's Another Country and Queer Pedagogy. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 247-266.

Chang, Y. K. (2007) Beyond Soldiers in the Closet: Creating Queer Carnival and Aesthetic Dimensions in the Classroom. U: Rodriguez, N. M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 115-151.

Cooper, N. (producent), Rees, D. (redatelj). (2011.) *Pariah* [Film]. Sjedinjene Države: Focus Features.

Cover, R. (2016) Resilience. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 351-360.

Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), str. 1241-1299.

Cullen, F. (2009) Seeking a queer(ying) pedagogic praxis: Adventures in the classroom and participatory action research. U: DePalma, R., Atkinson, E. ur., *Interrogating Heteronormativity in Primary schools: The work of the No Outsiders project*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, str. 17-33.

Dankmeijer, P. (2007) Starting global collaboration in education about sexual diversity. U: Dijk, van L., Driel, van B., ur., *Challenging Homophobia: teaching about Sexual Diversity*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, str. 3-18.

Darts, D. (2004) Visual Culture Jam: Art, Pedagogy, and Creative Resistance. *Studies in Art Education*, 45 (4), str. 313-327.

Del Río, Mairem. (2021.) *What is the pink economy or pink money? Meet this powerful market that is in full growth*. [online] Dostupno na:
<https://www.entrepreneur.com/article/375730> [7.studenog 2021.]

Dennis, J. P. (2012) Fighting Fairies, Gazing at Men: How to Become a Queer Reader. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 207-224.

DePalma, R., Atkinson, E. (2009) Putting queer into practice: problems and possibilities. U: DePalma, R., Atkinson, E. ur., *Interrogating Heteronormativity in Primary schools: The work of the No Outsiders project*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, str. 1-16.

DePalma, R., Jennett, M. (2007) Deconstructing heteronormativity in primary schools in England: cultural approaches to a cultural phenomenon. U: Dijk, van L., Driel, van B., ur., *Challenging Homophobia: teaching about Sexual Diversity*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, str. 19-32.

Dillard, Clayton. (2017) *Un-quaring San Francisco in Milk and Test*. [online] Dostupno na: <https://journals.openedition.org/ejas/11714> [29.rujna 2021.]

Douglass, B. J. A. (2016) Faculty Trainings. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 87-94.

Đaković, T., Novosel, I. (2020) *Ljudska prava u Hrvatskoj: pregled stanja za 2019. godinu* [online]. Zagreb: Kuća ljudskih prava. Dostupno na: https://www.kucaljudskihprava.hr/wp-content/uploads/2020/04/KLJP_godisnjeIzvjescje2019_web.pdf [24.rujna 2021.]

Đaković, T., Novosel, I. (2021) *Ljudska prava u Hrvatskoj: pregled stanja za 2020. godinu* [online]. Zagreb: Kuća ljudskih prava. Dostupno na: https://www.kucaljudskihprava.hr/wp-content/uploads/2021/04/KLJP_GI2020_FIN_1904.pdf [1.listopada 2021.]

Elliott, M. (1996) Coming out in the Classroom: A Return to the Hard Place. *College English*, 58 (6), str. 693-708.

Epstein, D., Hewitt, R., Leonard, D., Mauthner, M., Watkins, C. (2007) Confronting homophobia in UK schools: taking a back seat to multicultural and antiracist education. U: Dijk, van L., Driel, van B., ur., *Challenging Homophobia: Teaching about Sexual Diversity*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, str. 75-83.

Faulhaber, E. F. (2008) *Communicator between worlds: Björk reaches beyond the binaries*. Magistarski rad. Bowling Green: Bowling Green State University.

Ferfolja, T., Hopkins, L. (2013) The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, (54) 3, str. 311-324.

Ferfolja, T. (2014) Reframing Queer Teacher Subjects: Neither in nor Out but Present. U: Harris, A., Gray, E. M. ur., *Queer Teachers, Identity and Performativity*. Hampshire: Palgrave Macmillan, str. 29-44.

Framke, Caroline. (2016.) *Queer women have been killed on television for decades. Now The 100's fans are fighting back*. [online] Dostupno na: <https://www.vox.com/2016/3/25/11302564/lesbian-deaths-television-trope> [29.rujna 2021.]

García, A. M., Slesaransky-Poe, G. (2010) The Heteronormative Classroom: Questioning and Liberating Practices. *The Teacher Educator*, 45 (4), str. 244-256.

Generelo, J. (2007) Educating about sexual and affective diversity in Spain: the challenge of turning legal equality into actual equality. U: Dijk, van L., Driel, van B., ur., *Challenging Homophobia: teaching about Sexual Diversity*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, 63-74.

Giroux, H. A. (1983) Ideology and Agency in the Process of Schooling. *Boston University Journal of Education*, 165 (1), str. 12-34.

Giroux, H. A. (1988) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Godfrey, W. (producent), Berlanti, G. (redatelj). (2018.) *Love Simon* [Film]. Sjedinjene Države: 20th Century Fox.

Gorski, P. C., Davis, S. N., Reiter, A. (2013) An Examination of the (In)visibility of Sexual Orientation, Heterosexism, Homophobia, and Other LGBTQ Concerns in U.S. Multicultural Teacher Education Coursework. *Journal of LGBT Youth*, 10 (3), str. 224-248.

Gray, E. M. (2014) LGBTQ Teachers and the Location of Difference in English Schools. U: Harris, A., Gray, E. M. (ur.), *Queer Teachers, Identity and Performativity*. Hampshire: Palgrave Macmillan, str. 75-89.

Gray, E. M., Harris, A. (2014) Marked Presence/Unremarkable Absence: Queer Teachers, „Identity“ and Performativity. U: Harris, A., Gray, E. M. ur., *Queer Teachers, Identity and Performativity*. Hampshire: Palgrave Macmillan, str. 1-10.

Greteman, A. J. (2016) Queer Thrival. U: Rodriguez, N. M., Martino, W., J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur. *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 309-317.

Greteman, A. J. (2018) *Sexualities and Genders in Education: Towards Queer Thriving*. Chicago: Palgrave Macmillan.

Hagget, George K. (2018) *ANOJNI: The Grain of the Transgender Voice*.

[online] Dostupno na: <http://georgekhaggett.blogspot.com/2018/05/anojni-grain-of-transgender-voice.html> [30.rujna 2021.]

Harris, A., Jones T. (2014) Trans Teacher Experiences and the Failure of Visibility. U: Harris, A., Gray, E. M. ur., *Queer Teachers, Identity and Performativity*. Hampshire: Palgrave Macmillan, str. 11-28.

Harvey, D. (2005) *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press Inc.

Heasley, R., Crane, B. (2012) Queering Classes: Disrupting Hegemonic Masculinity and the Effects of Compulsory Heterosexuality in the Classroom. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 99-116.

hooks, b. (1994) *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

Hulsbosch, M. (2010) Multicultural Education through Arts-Based Learning and Teaching. *Multicultural Education Review*, 2 (2), str. 85-101.

Jachimiak, P. H. (2012) „Please Sir! Can i Come Out of the Closet and into the Classroom?“. British Low Culture and Representations of Queer Masculinities in Education. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 225-245.

Jones, R. G. Jr., Calafell, B. M. (2012) Contesting Neoliberalism Through Critical Pedagogy, Intersectional Reflexivity, and Personal Narrative: Queer Tales of Academia. *Journal of Homosexuality*, 59, str. 957-981.

Kahn, M. (2013) LGBTQ Educators: Global Inequities. *Multicultural Education Review*, 5, (1), str. 1-26.

Kibbey, J. S. (2017) Media Literacy and Social Justice in a Visual World. *Counterpoints*, 515, str. 55-66.

Kjaran, J. I. (2016) Queer Counterpublic Spatialities. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 249-257.

Komar, Z. (2012) Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), str. 25-42.

Kumashiro, K. K. (2000) Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70 (1), str. 25-53.

Landreau, J. C. (2012) Queer Listening as a Framework for Teaching Men and Masculinities. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 155-167.

Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. (2012) Queer Masculinities in Education: An Introduction. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 1-18.

Lapointe, A. (2016) Postgay. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 205-218.

Lehr, J. L. (2007) Beyond Nature: Critically Engaging Science to Queer Straight Teachers. U: Rodriguez, N. M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 33-64.

Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Mac an Ghail, M., Haywood, C. (2012) The Queer in Masculinity: Schooling, Boys, and Identity Formation. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 69-84.

Martino, W. (2012) *Queering Masculinities in Male Teachers' Lives*. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 21-33.

Mayo, C. (2012) *Tangling with Masculinity: Butchness, Trans, and Feminism*. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 85-97.

McCormack, M. (2012) *Queer Masculinities, Gender Conformity, and the Secondary School*. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 35-46.

Meyer, E. J. (2007) „But I'm Not Gay“: What Straight Teachers Need to Know about Queer Theory. U: Rodriguez, N.M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 15-29.

Mičanović, M. (2013) *Priručnik za nastavnike i stručne suradnike u srednjoj školi: Zdravstveni odgoj* [online]. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Priru%C4%8Dnik%20za%20nastavnike%20i%20stru%C4%8Dne%20suradnike%20u%20srednjoj%20%C5%A1koli%20-%20Zdravstveni%20odgoj.pdf> [28.rujna 2021.]

Miller, sj. (2016) *Queer Literacy Framework*. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 259-272.

Monteil, Abby. (2021.) *A history of LGBTQ+ representation in film*. [online] Dostupno na: <https://stacker.com/stories/4331/history-lgbtq-representation-film> [7.studenog 2021.]

Narodne novine. (2013) *Odluka o uvođenju, praćenju i vrednovanju provedbe Kurikuluma zdravstvenog odgoja u osnovnim i srednjim školama*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_17_291.html [27.rujna 2021.]

Narodne novine. (2019) *Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_212.html [23.rujna 2021.]

Neary, A. (2014) Teachers and Civil Partnership: (Re)Producing Legitimate Subjectivities in the Straight Spaces of Schools. U: Harris, A., Gray, E. M. ur., *Queer Teachers, Identity and Performativity*. Hampshire: Palgrave Macmillan, str. 45-59.

Niccolini, A. (2016) Affect. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 5-14.

Nixon, D. (2009) 'Vanilla' strategies: compromise or collusion? U: DePalma, R., Atkinson, E. ur., *Interrogating Heteronormativity in Primary schools: The work of the No Outsiders project*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, str. 51-65.

Novi kurikulum Zdravstvenog odgoja svodi seksualnost na reprodukciju. [online] Zagreb. Libela: Portal o rodu, spolu i demokraciji. Dostupno na: <https://www.libela.org/vijesti/10120-novi-kurikulum-zdravstvenog-odgoja-svodi-seksualnost-na-reprodukciju/> [29.rujna 2021.]

Peterson, G. T., Anderson, E. (2012) Queering Masculine Peer Culture: Softening Gender Performances on the University Dance Floor. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 119-138.

Petrovic, J. E., Rosiek, J. (2007) From Teacher Knowledge to Queered Teacher Knowledge Research: Escaping the Epistemic Straight Jacket. U: Rodriguez, N. M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 201-231.

Pinar, W. F. (2007) A Queer Conversation, Toward Sustainability. U: Rodriguez, N.M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 1-12.

Pinar, W. F. (2007) Punk'd. U: Rodriguez, N.M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 155-176.

Rasmussen, M. L. (2004) The Problem of Coming Out. *Theory into Practice*, 43 (2), str. 144-150.

Rasmussen, M. L., Mitchell, J., Harwood, V. (2007) The Queer Story of „Heterosexual Questionnaire“. U: Rodriguez, N.M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 95-114.

Reed, K. (producent) i Teodosio, L.A. (producent), France, D. (redatelj). (2017) *The Death and Life of Marsha P. Johnson* [Film]. Sjedinjene Države: Public Square Films.

Renold, E., Ringrose, J. (2012) Phallic Girls?: Girls' Negotiation of Phallogocentric Power. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 47-67.

Richard, G. (2016) Coming out. U: Rodriguez, N. M., Martino, W. J., Ingrey, J. C., Brockenbrough, E. ur., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, str. 47-56.

Rodriguez, N. M. (2007) Queer Theory and the Discourse on Queer(ing) Heterosexuality: Pedagogical Considerations. U: Rodriguez, N. M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 277-307.

Rodriguez, N. M. (2012) Queer Imaginative Bodies and the Politics and Pedagogy of Trans Generosity: The Case of Gender Rebel. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 267-288.

Romanski, A. (producent), Jenkins, B. (redatelj). (2016.) *Moonlight* [Film]. Sjedinjene Države: Plan B Entertainment.

Rudoe, N. (2014) Out in Britain: The Politics of Sexuality Education and Lesbian and Gay Teachers in Schools. U: Harris, A., Gray, E. M. ur., *Queer Teachers, Identity and Performativity*. Hampshire: Palgrave Macmillan, str. 60-74.

Ruffolo, D. V. (2007) Giving an Account of Queer: Why Straight Teachers Can Become Queerly Intelligible. U: Rodriguez, N.M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 255-276.

RuPaul's Drag Race. 2009.-2021. RuPaul i Bailey, Fenton. VH1

Sanders, J. (2006) Visual Cultural Studies and Human Rights. *Visual Arts Research*, 32 (2), str. 21-25.

Simpson, B. (producent), Murphy, R. (redatelj). (2018) *Pose* [Film]. Sjedinjene Države: FX.

Timmermanns, S. (2007) Dealing with diversity in education and counselling: lesbians and gays in German schools. U: Dijk, van L., Driel, van B., ur., *Challenging Homophobia: teaching about Sexual Diversity*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, 47-59.

Turner, S. L. (2010) Undressing as Normal: The Impact of Coming Out in Class. *The Teacher Educator*, 45 (4), str. 287-300.

Waite, S. (2012) Becoming the Loon: Queer Pedagogies and Female Masculinity. U: Landreau, J. C., Rodriguez, N. M. ur., *Queer Masculinities: A Critical Reader in Education*. New York: Springer, str. 169-189.

Whitlock, R. U. (2007) Queerly Fundamental: Surviving Straightness in a Rural Southern High School. U: Rodriguez, N.M., Pinar, W. F. ur., *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., str. 65-93.

Williscroft-Ferris, Lee (2016) *Björk: A queer icon*. [online] Dostupno na: <https://thequeerness.com/2016/11/12/bjork-a-queer-icon/> [30.rujna 2021.]

Zablocki, K. (2007) Surviving under pressure: Working for 'Days of Tolerance' in Poland. U: Dijk, van L., Driel, van B., ur., *Challenging Homophobia: teaching about Sexual Diversity*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, 139-147.

Zukić, N. (2017) The Violence of Heteronormativity: Queer Worldmaking in Anohni's Hopelessness. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 4 (2), str. 150-161.

