

Bojan Jeraj

Vpliv feminizacije učiteljskega poklica na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami

Povzetek: Ta razprava ponuja pregled nekaterih raziskav vse od devetdesetih let, ko je bilo pisanje o slabem učnem uspehu in deprivilegiranosti dečkov v osnovni šoli vedno pogostejše v središču razprav o razlikah v učni uspešnosti med spoloma. Omenjene razlike so statistično pomembne tako v tujem kakor tudi v našem prostoru. Predstavljena sta pregleda razlik v učni uspešnosti in najpogostejših razlag za njihov nastanek.

Feminizacijo učiteljskega poklica predvsem na razredni stopnji avtor osvetli kot enega izmed možnih vzrokov za slabšo učno uspešnost dečkov. Razprave v Avstraliji, Angliji in ZDA odpirajo vprašanja o tem, ali vseprisotno feminizirano okolje deprivilegira dečke v šoli. Govori se o njihovi nizki motivaciji za šolsko delo, o vedenjski problematiki in upiranju avtoriteti. Izpostavljen je problem doživljanja moškosti, tako v šolskem prostoru kakor tudi v širšem družbenem. Kot ena izmed možnih rešitev je vključevanje večjega števila moških v učiteljski poklic z namenom, da bi predstavljali obema spoloma, predvsem pa dečkom, pozitiven moški zgled. Sklepamo lahko, da danes osnovna šola ponuja boljše možnosti za uspeh dekletom kot dečkom. V želji po enakopravnejšem izobraževanju obeh spolov so v tujini problem pomanjkanja moških v šoli označili za problem v šolstvu ter jih začeli v učiteljski poklic privabljati z različnimi kampanjami.

Gljučne besede: razlike med spoloma, učna uspešnost, feminizacija, moškost, moški razredni učitelj.

UDK: 371.15

Pregledni znanstveni prispevek

Bojan Jeraj, profesor razrednega pouka, Osnovna šola Majde Vrhovnik v Ljubljani

Uvod

Teorije, ki poskušajo razložiti razlike med spoloma, lahko razvrstimo v različne kategorije, vsem pa je skupna trditev, da razlike med spoloma obstajajo. O tem, kje so vzroki za razlike med dečki in deklicami, je bilo napisanih že mnogo razprav, ki so večinoma zasnovane empirično. Večina teorij poskuša razložiti, kako se pojavi spolno tipizirano vedenje oziroma kako se ga naučimo. Čeprav se razlage perspektiv, kot so psihodinamična teorija, teorija socialnega učenja in kognitivna razvojna teorija, močno razlikujejo med seboj, pa vse predpostavljajo, da je zgodnje učenje spolno tipiziranega vedenja najpomembnejši vzrok razlik med spoloma na večini področij vedenja (Avsec 2000/01, str. 4). Tako se razlike med spoloma pojavljajo že v zgodnji otrokovi igri, v odnosu z vrstniki, odnosih v družini ... in tudi v šolski uspešnosti. Dejstvo je, da v osnovnih šolah dosegajo deklice boljše učne rezultate od dečkov. Poudarjam, da te razlike niso zelo velike, kljub temu pa so statistično pomembne. Ob branju tuje literature, ki je osredotočena na razlike med spoloma v učni uspešnosti in iskanje vzrokov zanje, se mi dozdeva, da je v našem prostoru temu področju namenjeno pre malo pozornosti. Zdi se, kot da je skrb za zagotavljanje nediskriminacijskega izobraževanja obeh spolov ter zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje nekoliko postavljena v ozadje. O tem aktualnem vprašanju trenutno obširno razpravljajo predvsem v Angliji, Avstraliji in ZDA, ki so tudi primeri držav z velikim številom raziskav na področju razlik med spoloma v učni uspešnosti. V razpravah je mogoče zaslediti tezo, ki je nekako rdeča nit večine razprav – feminizacija učiteljskega poklica (predvsem na razredni stopnji) oziroma majhno število moških učiteljev v tem sektorju pomembno vpliva na slabši učni uspeh dečkov. To tezo bom v prispevku poskušal razviti in jo argumentirati ter jo predstaviti kot le eno izmed možnih dejavnikov, ki vpliva na razlike v učni uspešnosti med spoloma.

Opredelitev nekaterih pojmov

V angleški literaturi moramo med seboj razlikovati dva izraza, ki se nanašata na spol: »sex« in »gender«. Bealova označuje izraz »sex« kot del vronjenih anatomskih in fizioloških karakteristik, izraz »gender« pa kot vse kompleksne attribute, ki jih neka kultura pripisuje moškim in ženskam (1994, str. 8). Poleg teh dveh izrazov pa L. Rogers uvede še tretjega: »sex differences« (prevedemo ga lahko s slovenskim izrazom »razlike med spoloma«), ko obravnava razlike med spoloma glede na medsebojno prepletanje obeh skupin dejavnikov, torej tistih, ki izhajajo iz bioloških vplivov, in tistih, ki izhajajo iz pogojev življenja (L. Rogers 1999, str. 5). Pogosto se srečamo tudi z naslednjimi izrazi: »gender role« (spolna vloga – gre za prevzemanje vrednot, pričakovanj in vedenja, ki se v posamezni družbi pričakuje ali predpisuje ženskam ali moškim glede na njihov biološki spol), »gender identity« (spolna identiteta – pomeni pojmovanje lastnega spola in uvrščanje samega sebe med ženske ali moške) (Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003, str. 42). V kontekstu problematike, ki jo osvetljuje, se velikokrat pojavi tudi izraz »masculinity« (kar lahko prevedemo kot »moškost« – gre za pojmovanje moške vloge, ko se moški konformira v vedenju in vrednotah s pričakovanji/stereotipi, ki v neki kulturi oziroma družbi veljajo za moški spol). Connel omenja »moškost, ki v neki družbi prevladuje« (»hegemonic« masculinity). Z njo se torej povezujejo tiste moške značilnosti in lastnosti, ki v neki družbi tisti čas prevladujejo (1996, str. 209). Zanimivo je tudi, da v slovenski literaturi skorajda nikoli uporabljen izraz »male role model« (lahko prevedemo kot »moški zgled« – največkrat uporabljen v kontekstu »pozitiven moški zgled«).

The »Boy Turn« ali »Na vrsti so dečki«

Marcus Weaver-Hightower je v svojem delu *The »Boy Turn« in Research on Gender and Education* (2003, str. 471–484) napravil krajši pregled svetovne strokovne literature vse od zgodnjih devetdesetih let, ko je prišlo do maksimiranja razlik med spoloma v izobraževanju. Sprva je bilo veliko razprav o tem, da je šolski kurikulum bolj naklonjen dečkom kot deklicam. Deklice naj bi dosegale slabše učne rezultate kot dečki predvsem pri znanstvenih predmetih (matematika in fizika). Feministke so zagovarjale, da imajo dekleta tudi slabšo samopodobo v primerjavi z dečki. Najvplivnejša dela v tej smeri so bila dela avtorice Carol Gilligan. AAUW¹ pa je predvsem z delom *Schools Shortchange Girls* (1992) v javnosti tedaj dvignila precej prahu. Nekako od sredine devetdesetih let se je v industrializiranih državah, predvsem v Angliji, Avstraliji in ZDA, velik del raziskav preusmeril na dečke; z ugotovitvami so kazale na to, da v primerjavi z deklicami dosegajo slabše učne rezultate. Zavedanje tega problema se je

¹ The American Association of University Women

nato razširilo tudi po širšem delu Evrope, saj so bile ugotovitve raziskav zelo podobne. Feministična gibanja in gibanja za moške pravice so začela iskati argumente za razlike v učni uspešnosti in ponujati različne interpretacije. Weaver-Hightower označuje to obdobje kot *The »Boy Turn«*. V razpravah je tako mogoče velikokrat zaslediti že prav klišejske naslove kot na primer *What about the boys?, Where did we go wrong?, The failing sex, Failing boys? ipd.* Kot najpogosteje izražena dilema v tem kontekstu je tudi vprašanje, za katere dečke pravzaprav gre oziroma *Which boys?*, ki ga lahko zasledimo v kritikah, saj se moramo zavedati, da ne dosegajo prav vsi dečki v šoli slabših rezultatov.

Razlike med spoloma v učni uspešnosti

Mnenja in ugotovitve raziskovalcev o razlikah med spoloma v učni uspešnosti so si tako v našem kakor tudi v tujem prostoru zelo podobna. Razdevšek Pučko, Peček in Čuk navajajo nekatere raziskave, v katerih avtorji podpirajo stereotipno pojmovanje razlik med spoloma. Dekleta naj bi bila boljša v verbalnih dejavnostih ter dečki v prostorskih in matematičnih. Opozarjajo, da vseh raziskav ne smemo sprejeti brez omejitev in enoznačno (Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003, str. 44). Že pred nekaj desetletji in v nekoliko drugačnem družbenem kontekstu sta Toličič in Zorman s svojo raziskavo prispevala k nekatereim ugotovitvam glede razlik med spoloma v učni uspešnosti. Ugotovila sta namreč, da deklice presegaajo dečke po znanju iz jezikovnih predmetov, v povprečju imajo boljše ocene in tudi nekoliko boljše učne navade kot dečki (Toličič, Zorman 1977).

Razdevšek Pučko, Peček in Čuk so v svoji raziskavi prišli do nekaterih zelo pomembnih ugotovitev. V spremljanem obdobju se razlike med spoloma niso zmanjšale.² Dekleta imajo višje ocene kot dečki pri jeziku in matematiki, kar je nekoliko v nasprotju s »tradicionalnimi« ugotovitvami. Poleg omenjenega dosegajo dekleta tudi boljši skupni učni uspeh. Pri vpisu v srednjo šolo imajo boljše možnosti in tudi delež deklet, ki se vpiše v zahtevnejše programe, je večji od deleža fantov.³ Omeniti je treba tudi podatek, da je skupinsko preverjanje znanja za leto 2000 pokazalo nekoliko drugačne rezultate. Pri preverjanju znanja iz matematike so bili boljši dečki, ki pa so jih učitelji v osmem razredu pri matematiki ocenili slabše kot dekleta (Razdevšek Pučko idr. 2002).

Nekateri vzroki za razlike med spoloma v učni uspešnosti

Postavimo lahko tezo, da so razlike med spoloma (tudi razlike v učni uspešnosti) rezultat interakcije med biološkimi (genetičnimi) in družbenimi vplivi

² Gre za analizo uspešnosti učencev v osnovni šoli in vpisa na srednje šole glede na socialni položaj, spol in regijo (zajema obdobje od 1980 do 2000).

³ Več o raziskavi in o njenih ugotovitvah glej Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003.

(vplivi okolja). Današnja novejša tehnika na področju delovanja možganov (možganska tomografija in funkcionalna magnetna resonanca) nam omogoča razlago o drugačni rabi možganov pri obeh spolih. Ker je dokazano, da ženske pri besednem procesiranju uporabljajo obe možganski polovici, moški pa le ali pretežno levo, lahko rečemo, da je to pomemben biološki dejavnik, ki vpliva na to, da so deklice boljše pri slovenskem jeziku kakor tudi pri tistih predmetih, ki zahtevajo veliko besednega izražanja in pomnjenja. Zelo veliko raziskav je bilo narejenih na področju branja in večina jih je prišla do enake ugotovitve – dekleta se hitreje naučijo brati kakor fantje in tudi več ter bolje berejo (Cresswell, Rowe, Withers 2002, str. 7). V povezavi z vedenjem o delovanju možganov je mogoče zaslediti kritiko, da je za način ugotavljanja znanja pri učencih in učenkah pomembna tudi struktura testov, s katerimi znanje preverjamo. Tako npr. Chilisa (2000) meni, da naj bi bili dečki boljši pri reševanju nalog, ki vključujejo praktične dejavnosti in naloge v obliki diagramov, deklice pa pri nalogah, ki preverjajo poznavanje, priklic in asociativno povezovanje podatkov. Cresswell, Rowe in Withers povezujejo dobre verbalne sposobnosti deklic tudi z njihovim dobrim uspehom pri matematiki. Menijo namreč, da današnji učni načrt matematike zahteva od učenca oziroma učenke visoko raven verbalnega izražanja. Kot primer navajajo številne besedilne problemske naloge, ki jih je treba prebrati, jih razumeti, pretvoriti v račun, rešiti in nato še besedno izraziti oziroma razložiti rešitev – kar se izkaže kot bolj naklonjeno dekletom kakor fantom (2002, str. 9). Johnsova (1996) ugotavlja, da so dosežki med spoloma pri matematiki različni glede na to, za katero področje preverjanja gre – dekleta so boljša pri aritmetiki, dečki pa na področju geometrije. Skeltonova (2001) poudarja, da je tudi *motivacija* deklic in dečkov za določeno učno področje oziroma šolsko delo na splošno zelo pomembna. Dečki naj bi bili slabo motivirani za šolsko delo; pozitivno naravnani predvsem do tistih šolskih dejavnosti, ki vključujejo športne aktivnosti.

Rečemo lahko, da prevladuje splošno mnenje, da so dekleta bolj »pridna« v šoli kakor dečki, kar pomeni, da jih je družba socializirala v dekleta, ki so vjudna in ustrezljiva, sledijo učiteljevim navodilom in pravilom. Bealova omenja šolski »skriti kurikulum«, kjer se učenke in učenci učijo tudi spolno tipiziranega vedenja, ki naj bi bilo značilno za dečke in deklice. Vzorcev vedenja so se otroci naučili že v primarnem, družinskem okolju, v šolskem prostoru pa postanejo ti še izrazitejši. Če se dotaknemo vedenjskih problemov v razredu, se spola znajdeteta na nasprotujočih si koncih: otrok, ki ga je težko nadzirati, težko mirno sedi in sledi navodilom, moti svoje sošolce pri delu, je pogosteje deček kot deklica. In nasprotno: otrok, ki je med poukom tiho, si ne upa narediti nekaj, ne da bi mu bilo prej natančno pokazano ali povedano kako in kaj, je pogosteje deklica. Zdi se, da se podoba »pridnega« otroka ujema z vedenjskimi pričakovanji učiteljev in učiteljic (Beal 1994, str. 137). Pri tem ne smemo spregledati možnosti, da dečki s svojim pogostim motečim vedenjem⁴ vplivajo na ocenjevanje učiteljev in

⁴ Pri fantih moteče vedenje pogosto nastopi kot reakcija na šolski neuspeh, pri dekletih pa se pogosteje pojavijo depresija, motnje prehranjevanja ipd. (Galloway in Goodwin po C. Rogers 1993, str. 166).

učiteljic. Po raziskavi, ki sta jo opravila Toličič in Zorman, je mogoče najti povezovalno med socialnostjo in povprečno šolsko oceno, ki se razlikuje glede na spol. Sklepati je mogoče, da dekleta z boljšim socialnim vedenjem dobivajo na splošno višje ocene kot fantje (Toličič, Zorman 1977). Lahko bi celo rekli, da v nekaterih primerih dobivajo dekleta višje ocene zaradi njihove marljivosti, prizadevnosti, prijaznosti, ne pa tudi zaradi znanja (Beal 1994, str. 142). Domnevamo lahko, da je ocenjevanje znanja pri učiteljih in učiteljicah subjektivno in nanj vpliva tudi učenčevo vedenje.

Razdevšek Pučko, Peček in Čuk navajajo raziskavo Rimmov (1995), ki v zvezi z vlogo socializacije pri doseganju slabših učnih uspehov dečkov izpostavlja dominantno vlogo žensk pri vzgoji. Poudari predvsem identifikacijo dečka z materjo in pretirano odvisnost od nje. Problem nastane predvsem takrat, ko se nekoliko feminilnim dečkom ne uspe vključiti v deške skupine, ne ustrezajo jim »moški« športi⁵ in tudi deklice jih ne sprejmejo v svoje igre. V tem primeru je slab učni uspeh že lahko »klic na pomoč«. Dečki, ki odraščajo samo z materjo, iščejo identifikacijske modele in jih pogosto najdejo pri nekaterih drugih moških likih itn. Problem nastane takrat, če so ti »nadomestni« liki negativne osebe, kar lahko vodi v vključevanje v »slabo« družbo. To pa zopet vodi v slabo učno uspešnost (Rimm po Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003, str. 48).

Feminizacija učiteljskega poklica

Danes vstopajo na pedagoško fakulteto predvsem dekleta in v zbornicah so moški bolj osamljene pojave (Vesel 1999, str. 38). Čim mlajši so otroci, bolj je poklic feminiziran. Za jasnejšo predstavbo naj navedem podatke, kakšna je pravzaprav spolna sestava študentov na smeri razredni pouk, ki so se med letom 1997 in 2003 vpisali na Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani v Kopru in Ljubljani. Podatki kažejo, da v prvem letniku študija predstavljajo moški v povprečju dva odstotka vseh študentov, pri tem pa je treba upoštevati še dejstvo, da je odstotek moških, ki končajo študij razrednega pouka, še nižji (vir: Referat ..., april 2003). Zanimiv je tudi podatek, da je v Republiki Sloveniji v javnih osnovnih šolah v marcu 2003 poučevalo 4744 učiteljev razrednega pouka; od tega je bilo 97 odstotkov žensk in trije odstotki moških (vir Schmuck, ... april 2003).

Spolna sestava učiteljev razrednega pouka je tudi drugod po svetu zelo podobna in v večini držav, predvsem v Angliji, Avstraliji in ZDA, med raziskovalci tudi zaskrbljujoča. Feminizacijo tega šolskega sektorja je po mnenju mnogih mogoče povezati z razlikami v učni uspešnosti med spoloma oziroma s slabšo učno uspešnostjo dečkov (Archer 2003; Australian Education Union 2004; Biddulph 1997; Connel 1996; Davis 2002; Drudy, Martin, Woods, O'Flynn 2005;

⁵ Dečki se socializirajo predvsem prek različnih iger (športnih, »istospolnih« – igra z avtomobili ipd.) (Zabukovec 1991, str. 12).

Eng 2004; Flood 2000; Foster, Kimmel, Skelton 2001; Francis, Skelton 2001; Gilbert, Gilbert 1998; Jackson 1998, Jeraj 2003; Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002; MacDonald 2003; Martino 1999; Martino, Meyenn 2001; Martino, Berrill 2003; Skelton 2001; Skelton 2002; Weaver-Hightower 2003). Skeltonova meni, da je »feminizirana« osnovna šola v zadnjem času zelo pritegnila pozornost medijev, v katerih se odpirajo različne razprave o tem, ali potrebujejo učenci, predvsem dečki, tudi v šolskem prostoru navzočnost moškega lika (2001, str. 32–36). Tako je zavzemanje šolskih ministrstev za vključevanje večjega števila moških v ta poklic doseglo vrhunec z različnimi načrtnimi kampanjami in projekti, kako privabiti moške.⁶ Seveda moramo biti pri tem kritični in si najprej ogledati ozadje tega koncepta oziroma razmišljanja, zakaj in če je potreba po moških učiteljih na razredni stopnji.

Ko razpravljamo o potrebi po več moških v tem poklicu, je treba razmišljati širše in postaviti to vprašanje v širši kontekst – v smislu socializacije in vzgoje otrok ... in kot del skritega šolskega kurikuluma. Če se že toliko govori o potrebi po moških učiteljih kot pozitivnih moških vzornikih, lahko trdimo, da je relativno malo sistematičnih raziskav, ki bi se osredotočile samo na to področje. Ena od zanimivejših je raziskava Mancusove (1992). Ugotovila je, da so učenci, tako dečki kot deklice, manj okorni oziroma otopeli pri dojemanju svoje spolne identitete, če imajo možnost, da jih poleg učiteljic poučujejo tudi učitelji. V primerjavi z dečki, ki niso nikoli imeli vzpostavljenega odnosa z moškimi učitelji na razredni stopnji, imajo dečki, ki jih poučujejo tudi moški, možnost videti moško osebo, ki je nežna, skrbna in ima tudi avtoriteto (Mancus po Drudy, Martin, Woods, O'Flynn 2005, str. 9).

Connel je zelo neposredno podal svoje mnenje o vedno večji feminizaciji učiteljskega poklica:

»Po zaslugi feminizacije tega poklica se z deklicami drugače ravna v šoli kot z dečki. In kako je z njimi? Oni so tisti, ki se teže učijo, so vedno počasnejši, ponavljajo razrede, treba jih je bolj disciplinirati, večkrat se jih tudi vključuje v programe otrok s posebnimi potrebami ipd. V šoli gre dekletom dobro, dečki pa so v vedno večjih težavah ... in potreben je drugačen pristop k dečkom.«

(Connel 1996, str. 207)

Vprašanje moškosti v šolskem okolju

Nekatere študije spolov oziroma študije moškosti (Archer 2003; Francis in Skelton 2001; Martino in Meyenn 2001; Skelton 2001) ugotavljajo, da se je v šolskem prostoru pod vplivom feminizacije pojavil »problem« doživljanja moškosti pri dečkih.

⁶ Največ tovrstnih projektov je mogoče zaslediti v Avstraliji; npr. MALE TEACHER'S STRATEGY – Strategic Plan for the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002–2005; več o tem projektu na <http://education.qld.gov.au/workforce/diversity/equity/pdfs/mt-strategy.pdf> (5. 1. 2006).

Vemo, da se otrok z opazovanjem nauči, katero vedenje je primerno in katero ni za posamezni spol, ter posnema in se identificira z »ustreznim«. Katere so te vrste vedenja ali značajnostne karakteristike za posamezni spol, je odvisno od stereotipov v neki kulturi. Analiza specifičnih prepričanj, ki sestavljajo dimenzijo moškosti, je pokazala, da se večina značilnosti nanaša na asertivnost (npr. agresivnost, ambicioznost, dominantnost, učinkovitost, voditeljsko vedenje) in neodvisnost od drugih ljudi. Dimenzija ženskosti se v jedru nanaša na skrb za dobro drugih. Prevladujejo lastnosti, kot so skrbnost in negovanje, vdanost, sposobnost popolne posvetitve drugim, želja po umirjanju napetosti in negativnih čustev, pripravljenost pomagati, prijaznost in sočutnost, ljubezen do otrok (Avsec 2000/01). Ker je mnogo žensk danes že prevzelo del tradicionalne moške vloge in ker je mnogo moških pripravljenih sprejeti del obveznosti žensk, se postavlja vprašanje ustreznosti in sprejemljivosti »tradicionalnih« spolnih vlog. Nekateri psihologi razlagajo, da je dvospolna vloga lahko nov ideal. To ne pomeni, da en spol prevzame nasprotno spolno vlogo, temveč da ima posameznik dobro razvite tako ženske kot moške poteze vedenja (Zabukovec 1991, str. 7). Če izhajamo iz tega, da je določena stopnja raznospolnosti celo zaželena, se mi zastavi vprašanje: »Kako naj potem vzgajamo otroke?«

V razpravah je mogoče zaslediti, da se današnja generacija dečkov vede zelo tradicionalno, v ospredju je »mačistična« kultura. Mogoče je tudi, da se dečki vedejo zelo »poženščeno«. Skeltonova izpostavi, da je pogled na »biti moški« v današnji družbi potreben nove konstrukcije. Večje število moških pri delu z majhnimi otroki bi lahko po njenem mnenju pripomoglo k razvoju neke alternativne in bistveno »sprejemljivejše« oblike moškosti (Skelton 2002, str. 78). Flood meni, da je definicija moškosti⁷ zelo ozka. Metaforično zapira dečke v »škatlo«, ki jih omejuje pri zdravem emocionalnem in socialnem razvoju. Tradicionalna vzgoja dečkov, ki naj bi spodbujala skrivanje čustev, hkrati pa poudarjala »moč« moškega spola, vpliva na vedenje dečkov v šoli in na njihove odnose z učitelji in vrstniki (Flood 2000, str. 4). Pritisk, ki ga občutijo dečki, da se morajo vesti kot »pravi fantje/možje«⁸, je lahko zanje zelo velik.

V tem kontekstu je zanimiva kvalitativna raziskava (Gilbert in Gilbert 1998), ki je pokazala, da obstaja močna fantovska »protišolska kultura«⁹, ki se izraža v njihovem uporniškem oziroma neprimernem vedênju in kjer se prizadevanje za šolsko delo vrednoti, da ni »cool« (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002, str. 74). Vrstniki zelo vplivajo na odnos dečkov do šole, šolskega dela in na njihovo vedênje (več o tem glej Martino 1999). Iz raziskave Gender Equity Taskforce (1997) je mogoče sklepati, da ravno zaradi prevzemanja tradicionalnega pojmovanja moškosti dečki izražajo svoj odklonilni odnos do šole in do lepega vedenja, ki naj bi veljalo za dekleta. Skelton in Francis menita, da pride

⁷ Kakšno vedenje je družbeno primerno oziroma sprejemljivo za moške, se med posameznimi evropskimi državami in tudi v primerjavi z bolj oddaljenimi, npr. ZDA in Avstralija, ne razlikuje »bistveno«, zato lahko ugotovitve prenašamo tudi v naš prostor.

⁸ Velikokrat je lahko deležen besed: »Ne jokaj, saj si fant!« ali pa »Fantje ne jočejo!«.

⁹ Osebni prevod (angl. »anti-schooling culture«)

»mačistična« kultura velikokrat v konflikt s šolsko kulturo¹⁰ in tako tudi v konflikt z učitelji ter njihovo avtoriteto (Francis in Skelton 2001, str. 4). Tudi Bealova opozarja, da »zahteva« pri dečkih moška vloga neko stopnjo nasprotovanja avtoritetam in razvrednotenju šolskega dela ter tudi določeno stopnjo šolske neuspešnosti. Medtem ko so lahko dekleta v šoli pridna in učno uspešna ter hkrati tudi priljubljena med vrstniki, začno dečki na višji stopnji osnovne šole za ceno svoje priljubljenosti in »cool« videza med vrstniki, predvsem istospolniki, zapostavljati šolsko delo, ignorirati šolska navodila in pravila ter izzivati učitelje. Med dečki se namreč pojavi strah, da bi jih zaradi njihove prijaznosti, marljivosti in prizadevnosti za šolsko delo vrstniki zmerjali z izrazi, kot so npr. »piflar«, učiteljev »ljubljenček« ipd. (Beal 1994, str. 151). Omeniti je treba, da je tudi »problem« homofobije v šolskem prostoru zelo velik, čeprav se o njem ne govori veliko (Flood 2000, str. 4). Mnogokrat je homofobija »uporabljena« kot orožje¹¹ proti tistim fantom, ki ne sprejmejo prevladujočega pogleda na moškost, kar negativno vpliva na njihovo doživljanje šolskega okolja in posledično tudi na učne rezultate (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002, str. 85).

Izhajajoč iz vsega omenjenega naj bi bila vloga moškega učitelja kot pozitivnega moškega zgleda za dečke (in tudi za deklice) zelo pomembna (Biddulph 1997, Gilbert in Gilbert 1998). Skeltonova si pri tem kritično zastavlja vprašanje: »Kakšen moški zgled pravzaprav želimo ponuditi dečkom v šoli?« (2001, str. 117) Če izhajamo iz predpostavke, da tradicionalno poimenovanje moškosti bolj negativno vpliva na dečke in na doživljanje vsega, kar velja za »žensko« (tudi prizadevanje za šolsko delo), bi lahko sklepali, da lahko več moških v tem poklicu predstavlja otrokom neko »alternativno« moškost, ki jo zaznamuje delo z majhnimi otroki, izražanje čustev, nega, skrb ipd. Menim, da je treba to tezo kritično razlagati, saj ni nujno, da moški, ki delajo z otroki, tudi resnično predstavljajo alternativno moškost oziroma izražajo čustva, so skrbni ipd. Kot izpostavi npr. Penn, lahko prinesejo moški v učiteljski poklic svoj pogled na moškost, ki je tudi del njih samih (Penn po Foster, Kimmel, Skelton 2001, str. 6). Tudi Delany razmišlja, da lahko vključevanje moških predstavlja problem: če le-ti niso dovolj profesionalno usposobljeni in izkušeni za delo z dečki glede »reševanja« vprašanja moškosti, lahko celo spodbujajo nezaželene vzorce tradicionalne moškosti (Delany po Australian Education Union, 2004, str. 8). V tem kontekstu naj opozorimo še na neki problem, ki ga ne smemo spregledati. Četudi velja prepričanje, da je lahko dvospolna vloga pri odraslih današnji ideal, dvomim, da je za moške učitelje prevzemanje tega ideala tako preprosto. Raziskava, ki je zajela nekaj moških študentov pedagoškega študija v Kanadi in Avstraliji (Berril in Martino 2002), je pokazala, da se med njimi pojavlja zaskrbljenost, kako jih bo okolica sprejela, če se bodo vedli netradicionalno moško. To je bilo predvsem izrazito pri tistih moških, ki bodo poučevali na razredni stopnji. V družbi naj bi še vedno veljalo prepričanje, da je vzgoja majhnih otrok,

¹⁰ Jackson govori o »problemu« šolske kulture, ki temelji na feminiziranih vzorcih. Le-ti se kažejo že na primer v sami ureditvi ali opremi učilnic ipd. (Jackson 1998, str. 90).

¹¹ Vrstniki hitro stigmatizirajo nekoga za »pedra«, »buzija«, »geja« ipd.

ljubeznivost, objemanje z otroki ipd. primernejše in »naravnejše« za ženske. Javnost, ki je polna predsodkov, bi lastnosti takega moškega učitelja kaj hitro označila za homoseksualne in jih po možnosti povezala še s pedofilijo. Ker se moške učitelje v medijih izpostavlja največkrat le v primerih spolnih zlorab, ni čudno, da si nekateri moški v tem poklicu prizadevajo pred javnostjo (in tudi v šoli) izražati svojo moškost kot družbi sprejemljivo (Martino, Berrill 2003).

Ali lahko govorimo o različnem pristopu učiteljic in učiteljev?

Delamont (1999) nakaže, da se pristop učiteljic in učiteljev do učencev in šolskega dela v nekaterih segmentih razlikuje. Izpostavi predvsem tri teze, in sicer: učiteljice imajo nižja pričakovanja do sposobnosti dečkov kot do deklic; način učenja in poučevanja v šoli je bolj blizu deklicam (deklicam »prijazen«); odsotnost pozitivnega moškega lika/zgleda (moškega učitelja) vpliva na nemotiviranost dečkov za šolsko delo in upiranje ženski avtoriteti (Delamont po Skelton 2002, str. 86).

Omenili smo že tezo, da so dekleta socializirana v pridna in prizadevna dekleta, ki sledijo pravilom in učiteljevim navodilom, pri šolskem delu naj bi bila bolje organizirana in se tudi lepše vedla kot dečki. Menim, da po tem še ne moremo sklepati, da imajo učiteljice nižja pričakovanja do sposobnosti dečkov kot do deklic. Nobena raziskava namreč ni potrdila te teze. Tudi o različnem sprejemanju vedenja dečkov glede na spol učitelja ni bila narejena še nobena reprezentativna analiza. MacDonald na podlagi svoje kvalitativne raziskave sicer navaja ugotovitev, da učiteljice pogosteje zahtevajo, da otroci delajo v strogi tišini vsak na svojem mestu kot pa učitelji. Le-ti naj bi po njegovem mnenju imeli višji prag tolerance za »delovni nemir« v razredu (MacDonald 2003). Vendar bi bila potrebna širša raziskava, ki bi potrdila tezo, da moški učitelji res bolje sprejemajo fantovsko vedenje kot učiteljice. V tem primeru bi morda lahko iskali povezavo, da imajo tiste učiteljice, ki teže tolerirajo vedenjsko problematične dečke, tudi nižja pričakovanja do njihovih sposobnosti. Vendar je o tem zgolj teoretično nesmiselno govoriti, saj lahko to velja za oba spola učiteljev.

Nekoliko bolj smiselno je spregovoriti o tem, ali se način poučevanja med učitelji in učiteljicami razlikuje, in če se, v čem. Sam menim, da je tudi na tem področju treba narediti raziskavo, da je lahko ta teza postavljena na bolj empiričnih dokazih in niso v ozadju zgolj teoretične razlage. Veliko je namreč napisanega o tem, da prinaša moški »drugačno« perspektivo v razred; lahko bi govorili o drugačnem načinu poučevanja oziroma pristopu do šolskega dela z učenci, ki naj bi po mnenju nekaterih (Australian Education Union, 2004; Davis 2002; Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002) bil nekoliko bližje tudi dečkom in njihovi naravi. Kako lahko to misel interpretiramo? Raziskava o razlikah v učni uspešnosti med spoloma, ki je bila narejena v Avstraliji (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2001), posebej izpostavlja pomembni vprašanji: Je šolski kurikulum oziroma šolsko delo dekletom »prijaznejše«? Ali poskrbimo dovolj tudi za potrebe dečkov? Izrazito je poudarjena teza, da so med spoloma inherentne biološke raz-

like, ki jih je treba upoštevati pri šolskem delu. Govori se o tem, da se dečki učijo predvsem z »akcijo«, torej operirajo s konkretnim materialom, medtem ko dekleta bolj sprejemajo nove informacije tako, da sedijo in pasivno poslušajo ter pišejo (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002). Vprašanje, ki se sedaj postavi, je, ali moški učitelji vključujejo v svoje šolsko delo več praktičnih dejavnosti; učno snov predstavijo z večjim številom demonstracij in operiranj s konkretnimi predmeti; skratka, ali je pri pouku več »akcije« kot pri učiteljicah? Zanimiva so nekatera mnenja moških razrednih učiteljev v manjši kvalitativni raziskavi, narejeni pri nas¹², ki so prav tako deljena. Eden od intervjuvanih učiteljev je pri vprašanju, ali se način dela med učiteljico in učiteljem v čem razlikuje, izpostavil:

»O tem je nesmiselno razglablјati, saj se delavci razlikujejo pri svojem delu. Vsak posameznik ima svoj način dela. Spol učitelja tu sploh ni pomemben.« (Intervju št. 7, Jeraj 2003, str. 43)

»/.../ Vem, da nekateri pravijo, da imajo učitelji več praktičnih dejavnosti kot učiteljice. Ampak to je posploševanje, s katerim se sploh ne strinjam. Poznam veliko primerov, kjer je več praktičnih dejavnosti pri učiteljicah kot učiteljih.« (Intervju št. 8, prav tam)

Nasprotni sta mnenji dveh učiteljev:

»Morda ima učitelj več praktičnih dejavnosti, ki pa so gotovo boljše. Veliko mehanskega dela /.../.«

(Intervju št. 1, Jeraj 2003, str. 43)

»Osebnost zelo rad vključim v pouk čim več praktičnih stvari, ker vidim, da imajo to učenci radi. Po mojem mnenju se ženske tem stvarjem nekoliko izogibajo. Mislim, da so razlike v načinu dela le v tem pogledu.« (Intervju št. 3, prav tam)

Več kot polovica intervjuvanih učiteljev v zajeti raziskavi (šest od desetih) je torej mnenja, da spol učitelja ne vpliva na način dela v razredu (Jeraj 2003).

Kritika, ki se nanaša na feminizacijo učiteljskega poklica in jo je mogoče zaslediti v tujih razpravah, je torej, da vseprisotno feminizirano okolje in pomanjkanje moških učiteljev ne omogoča dečkom v primerjavi z deklicami enakih možnosti za akademski in socialni razvoj. Večkrat se poudarja, da se je doživljanje moškosti pri dečkih znašlo v krizi. Holland (1989) meni, da dečki označujejo večino šolskih dejavnosti za »ženske«, ki so s tem irelevantne z njihovim doživljanjem moškosti (Holland po Davis 2002, str. 8). Zato lahko sklepamo, da je to eden izmed možnih vzrokov, ki vpliva na fantovsko »protišolsko« kulturo, nemotiviranost za šolsko delo in s tem na zmanjšanje njihove šolske uspešnosti.

Problemu avtoritete v šoli, katerega se v svojem razmišljanju dotakne tudi Delamont (Delamont po Skelton 2002), bi lahko posvetili posebno poglavje in za

¹² V letu 2003 sem naredil kvalitativno raziskavo, v kateri sem intervjuval 10 moških razrednih učiteljev, zajetih v ljubljanski regiji. Zanimali so me predvsem njihovi motivi za izbiro učiteljskega poklica; njihovo mnenje o tem, zakaj se tako malo moških odloči za ta poklic; kako vidijo vlogo moškega v šolskem prostoru ter njihovo mnenje o tem, kaj je treba storiti, da bo poklic razrednega učitelja postal za moške privlačnejša poklicna izbira.

upiranje dečkov ženski avtoriteti, kot ga izpostavlja, iskali argumente tudi v smeri vprašanja o prenosljivosti avtoritete na poklicnega vzgojitelja, vzgojiteljico, učitelja in učiteljico. Kdaj je mogoča in kdaj ne itn.¹³ Zelo neposredno je prepričanje Mckima, ki pravi, da bi več učiteljev na šoli prav gotovo prispevalo tudi k boljši disciplini učencev. Svojo tezo argumentira predvsem s tem, da so vedenjsko problematični predvsem dečki. Le-ti naj bi, kljub nekaterim izjemam, lažje kot žensko sprejeli moško avtoriteto (McKim po MacDonald 2003). To je mogoče sklepati tudi na podlagi Engove kvalitativne raziskave (2004), kjer se s prejšnjo tezo strinja večina učiteljic in učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi. Menijo, da imajo moški na splošno večjo avtoriteto tudi pri dečkih, zato izpostavijo pomembno vlogo moških učiteljev v šoli – delo z vedenjsko problematičnimi fanti (Eng 2004). Tudi nekateri moški razredni učitelji pri nas menijo podobno:

»/.../ V družini ima večinoma dominantno vlogo pri vzgoji mati, v šoli največkrat učiteljice in tudi v vrtcih so večinoma vzgojiteljice. Da se pojavi učitelj na razredni stopnji, sproži pri učencih ponavadi pravo navdušenje, saj je taka sprememba za učence čisto nekaj novega. Zaradi tega lahko vzpostavi tudi večjo avtoriteto kot učiteljica, kar pa seveda ni pravilo.« (Intervju št. 3, Jeraj 2003, str. 42)

»Prepričan sem, da so učitelji večinoma strožji od učiteljic. Nekako lažje vzpostavijo avtoriteto pri učencih. Morda so problem družine, kjer ni očeta in nekateri učenci dobesedno potrebujejo odraslega moškega ob sebi, ki je malo strožji in dosleden. Lahko se zgodi, da otroci sploh nimajo možnosti srečati se z moškim modelom avtoritete. Zato mislim, da je s tega vidika učitelj v šoli pomemben.« (Intervju št. 4, prav tam)

Sklepno razmišljanje

Iskanju vzrokov za razlike med spoloma v učni uspešnosti so v tujini namenili bistveno več pozornosti kot v našem prostoru, čeprav so te razlike med dečki in deklicami tudi pri nas ugotovljene in statistično zelo pomembne. Menim, da bodo v naslednjem desetletju tudi pri nas potrebne dodatne raziskave na tem področju, saj se zaradi omenjenih razlik med dečki in deklicami postavlja pomembno vprašanje: »Koliko je naša osnovna šola pravzaprav pravična glede na spol?«

V razpravi sem nakazal, da šolska ocena oziroma splošni učni uspeh ni le rezultat učenčevega znanja, temveč kombinacija različnih vplivov – vplivajo tudi učenčevo vedénje pri pouku, odnos učenca do učitelja, stereotipna pričakovanja učiteljic in učiteljev ... in s tem povezana subjektivnost njihovega ocenjevanja. Ugotovitve raziskav, ki so nam na voljo, nam omogočajo vpogled v nekatere vzroke, čemu lahko pripisujemo večjo uspešnost deklet v primerjavi z dečki. Velika kritika, ki prihaja predvsem od novih gibanj za pravice moških, je, da so dečki tudi v šoli izpostavljeni feminiziranemu okolju, ki naj bi v različnih

¹³ Več o tem glej Jeraj 2003, str. 23–25.

pogledih privilegiralo dekleta oziroma bilo bolj naklonjeno njihovi naravi, potrebam in interesom. K temu med drugim prispeva tudi drugačen način poučevanja učiteljic, ki naj bi se razlikoval od učiteljev. Pri tem je treba še enkrat poudariti, da s tem ne mislimo, da so moški boljši pedagogi, temveč domnevamo, da je njihov način poučevanja bližje potrebam in interesom dečkov. Dodajam, da večina teh predpostavk o različnem načinu poučevanja temelji bolj na teoretičnih prepričanjih ali pa na manjših raziskavah. Potrebna bi bila večja raziskava na tem področju, da bi lažje argumentirali to tezo.

Je pa zato nekoliko lažje argumentirati tezo, ki se pojavlja predvsem v moških študijah, in sicer, da se je pojmovanje tradicionalne moškosti znašlo v krizi – tudi v šolskem polju. Zelo pogosta vprašanja, ki jih je mogoče zaslediti v najnovejših razpravah, so na primer: Je dečkom še primerno predstavljati tradicionalno moškost, če sumimo, da je le-ta povod za nasilje v šoli, ker ima pogosto vlogo samopotrjevanja? Ali vpliva na »protišolsko« kulturo, ki se pojavlja med dečki? Jim je treba »ponuditi« alternativno moškost, da bi drugače vrednotili šolsko delo in bili zanj bolj motivirani? Veliko raziskovalcev bi tem vprašanjem pritrdilo. Eno izmed trenutno najaktualnejših in v tem prispevku že nekajkrat omenjeno, je prepričanje, da je treba v šolsko okolje, predvsem na razredno stopnjo, vključiti več moških, ki bodo obema spoloma, predvsem pa dečkom, pozitiven zgled. Vprašanje, ki se pri tem pojavi, je, kakšen koncept moškosti bi ti v resnici otrokom tudi predstavljali. Zavedati se je treba, da je kljub želji po neki alternativni moškosti velika možnost, da jo učitelji predstavljajo značilno tradicionalno, predvsem zaradi pritiskov, stereotipov in predsodkov okolice.

Mills (2000) je prepričan, da je v šolskem prostoru, kakor tudi v širšem družbenem okolju nasilje področje, ki bi mu morali nameniti več pozornosti. Kot je že bilo omenjeno, so dečki največkrat tisti, ki so pri pouku moteči, vedenjsko problematični in pogosto tudi nasilni. Poudarja, da imajo lahko moški učitelji¹⁴ veliko odgovornost pri tem, kako bodo mlade generacije dečkov doživljale svoj spol v družbi. Bo to doživljanje stereotipno in v prepričanju, da je moški spol tisti, ki ima moč? Ali pa bodo imeli dečki za zgled moškost, ki kaže na enakopravnost med spoloma in harmonične odnose med njima (Mills po Skelton 2001, str. 176). Zanimivo je mnenje Jacksona, da bi z bolj preišljenim pristopom k delu z učenci, v katerem bi z deklicami in dečki delali tako učiteljice kot učitelji, ponudili vsem učencem enake možnosti za delo v šoli. S tem bi morda tudi lažje odpravili nekatere spolne stereotipe, če bi več žensk in moških delalo skupaj (Jackson 1998, str. 93). Izpostavljam predvsem stereotip, da je poučevanje majhnih otrok žensko delo. Prepričan sem, da je to eden izmed glavnih »anti-motivov«, da se tako malo moških odloči za učiteljski poklic (Jeraj 2003).

Povsem za konec naj še enkrat podam v razmislek razne projekte, kampanje in štipendije, predvsem v Avstraliji, Angliji in ZDA, s katerimi želijo šolska ministrstva privabiti moške v učiteljski poklic in se, dolgoročno gledano,

¹⁴ Seveda pa ne smemo pozabiti pomembne vloge očeta v družini, če je le-ta fizično in psihično navzoč pri otrokovi vzgoji.

nekoč morda vsaj približati spolno uravnovešeni strukturi učiteljev na razredni stopnji. Zanimanje za moške učitelje je namreč medijsko zelo odmevno; kar želim osvetliti, pa je filozofija teh konceptov. V različnih medijih, predvsem pa v feminističnih razpravah je velikokrat mogoče zaslediti klišejski naslov *Boys will be boys*¹⁵, ki nam ponuja več interpretacij. Ena bolj pesimističnih bi bila, da so dečki takšni, kot so, in se ne bodo nikoli spremenili (pomeni, da bodo vedno uporniški, nasilni, nemotivirani za šolsko delo ipd.). Bolj optimističen pogled ponuja interpretacija, ki je tudi v ozadju prej omenjenih konceptov. Če vanjo vključimo razlago bioloških teorij, lahko rečemo, da se narava dečkov razlikuje od narave deklic, kar moramo pri šolskem delu tudi zavestno upoštevati. Na drugi strani pa nam sociološke teorije ponujajo razlage o pomenu socializacije otrok in identifikacije tudi z istospolnimi liki, širjenja socialnih stikov z obema modeloma avtoritete (ženski in moški) itn. Vključevanje moških v učiteljski poklic¹⁶ na podlagi v razpravi že večkrat omenjenih argumentov naj bi pripomoglo k večji enakopravnosti v izobraževanju obeh spolov. Tedaj bo morda prišel tudi čas, ko bomo v isti literaturi oziroma razpravah lahko namenili pozornost obe- ma spoloma hkrati ter obravnavali problem moškosti in ženskosti kot del šolske kulture, ki pomembno vpliva na zdrav psihosocialni razvoj mladostnikov – obeh spolov!

Literatura

- Archer, L. (2003). *Race, masculinity and schooling: Muslim boys and education*. Glasgow: Open University Press.
- Australian Education Union (2004). *A Submission to the Senate Legal and Constitutional Legislation Committee Inquiry into the Provision of the Sex Discrimination Amendment (Teaching Profession)*.
- Avsec, A. (2000/01). Spol kot biološki, psihološki in družbeni pojav. *Panika*, 5, št. 2, str. 2–4.
- Beal, Carole R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. McGraw-Hill: University of Massachusetts at Amherst.
- Biddulph, S. (1997). *Raising boys*. London: Thorsons.
- Chilisa, B. (2000). Towards Equity in Assessment: crafting gender-fair assessment. *Assessment in Education*, 7, št. 1, str. 61–82.
- Connel, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, št. 2, str. 206–235.
- Cresswell, J., Rowe, K., Withers, G. (2002). *Boys in school and society*. Australian Council for Educational Research. <http://www.acer.edu.au/research/programs/documents/BoysInSchoolSoc.pdf> (5. 1. 2006)
- Davis, J. E. (2002). *Boys to Men: Masculine Diversity and Schooling*. http://atdp.berkeley.edu/davis_keynote_02.pdf (5. 1. 2006)
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M., O'Flynn, J. (2005). *Men in the Classroom: Gender imbalances in teaching*. London, New York: Routledge.
- Eng, J. (2004). *Male Elementary Teachers: Where are they?* *Educational Insights*, 8, št.

3. <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v08n03/articles/eng.html>
- Flood, C. P. (2000). *Safe Boys, Safe Schools*. V: Kimmel, M. S. *What about the boys?* WEEA Digest, 1–2, 7–8, str. 3–8.
- Foster, V., Kimmel, M., Skelton, C. (2001). »What about the boys?« An overview of the debates. V: Martino, W., Meyenn, B. *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335206239.pdf> (5. 1. 2006)
- Francis, B., Skelton, C. (2001). *Investigating gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gender Equity Taskforce (1997). *Gender Equity: A Framework for Australian Schools*. Canberra: Ministerial Council for Employment, Training and Youth Affairs.
- Gilbert, R., Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School*. Sidney: Allen and Unwin.
- Jackson, D. (1998). *Breaking out of the binary trap: boys underachievement, schooling and gender relations*. V: Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., Maw, J. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, str. 77–95.
- Jeraj, B. (2003). *Moški razredni učitelj*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Johnson, S. (1996). *The Contribution of Large-Scale Assessment programmes to Research on Gender Differences*, Educational research and Evaluation, 2, št. 1, str. 25–49.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M., Bahr, M. (2002). *Research Report. Addressing the Educational Needs of Boys*. Department of Education, Science and Training. http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2002/boyseducation/Boys_Report_Final1.pdf (5. 1. 2006)
- MacDonald, G. J. (2003). *Too few good men*. <http://www.csmonitor.com/2003/0715/p13s01-lecl.html> (5. 1. 2006)
- Male teacher's strategy – Strategic Plan For the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002–2005*. Queensland Government Education. <http://education.qld.gov.au/workforce/diversity/equity/pdfs/mt-strategy.pdf> (5. 1. 2006)
- Martino, W. (1999). »Cool Boys«, »Squids« and »Poofers«: Interrogating the Dynamics and Politics of Adolescent Masculinities in School. *British Journal of the Sociology of Education*, 20, št. 2, str. 239–263.
- Martino, W., Meyenn, B. (2001). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Martino, W., Berrill, D. (2003). *Boys, Schooling and masculinities: interrogating the »Right« way to educate boys*. *Educational Review*, 55, št. 2, str. 99–117.
- Razdevšek Pučko, C. idr. (2002). *Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C., Peček, M., Čuk, I. (2003). *Primerjava učnega uspeha učenk in učencev v osnovni šoli*. *Sodobna pedagogika*, 3/2003, str. 40–65.
- Rogers, C. (1993). *Gender and Failure: A Motivational Perspective*. V: Ved, V. (ur.), *How and Why Children Fail*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher, str. 154–170.
- Rogers, L. (1999). *Sexing the Brain*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Skelton, C. (2002). The »Feminisation of Schooling« or »Re-masculinising« Primary Education? *International Studies in Sociology of Education*, 12, št. 1, str. 77–96.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vesel, D. (1999). Feminizacija šole in učiteljice feministke. *Didakta*, 8, št. 44/45, str. 38–41.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The »Boy Turn« in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73, št. 4, str. 471–498. http://www.uiowa.edu/~c07b150/weaver_hightower_article.pdf (5. 1. 2006)
- Zabukovec, V. (1991). Proces otrokovega sprejemanja spolne vloge. *Otrok in družina*, 40, št. 3, str. 12–13.

Viri

- Referat za študijske zadeve na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (april 2003).
- Andreja Schmuck, svetovalka ministra za šolstvo in šport (april 2003).

JERAJ Bojan

INFLUENCE OF THE TEACHING PROFESSION'S FEMINISATION ON DIFFERENCES IN SCHOOL RESULTS BETWEEN BOYS AND GIRLS

Abstract: The text offers an overview of certain researches from the 1990s when writing about poor school results and the underprivileged position of boys at primary school came increasingly into the focus of discussions about differences in school success between the two sexes. These differences are statistically significant both abroad and in Slovenia. The article presents overviews of the differences in school results and the most common explanations of their appearance.

The author presents the feminisation of the teaching profession, primarily in the lower grades of the primary school, as a possible reason for boys' poorer school results. Discussions in Australia, England and the US raise issues about whether the omnipresent feminised environment put boys at school in an underprivileged position. They speak of their low motivation levels for school work, behavioural problems and resistance to authority. They highlight the problem of experiencing manhood in both the school environment and the wider social environment. One of the possible solutions is to include a larger number of men in the teaching profession in order to give both sexes, but especially boys, a positive male example. It is possible to deduce that today the primary school provides better chances of success to girls than boys. In the desire to obtain more equal education for both sexes, abroad the problem of the lack of men at school was marked as a problem in education and they started to attract men to become teachers through various campaigns.

Keywords: differences between sexes, school successfulness, feminisation, manhood, male teachers of lower primary school grades.