

---

# Kazalniki ospoljenih neenakosti: omejitve spolno občutljivih kazalnikov v kontekstu kompleksnosti vzgoje in izobraževanja

Valerija Vendramin

Očitno je (ali bi vsaj moralo biti) dejstvo, da enakost med spoloma ni pojav, ki bi ga spremljali ali ga ločeno iskali v polju vzgoje in izobraževanja.<sup>1</sup> Povezana je z dogajanjem v različnih segmentih družbe, torej je treba samo raziskovanje ustrezno predhodno definirati in reflektirati, kar prida dodatno kompleksnost že tako sestavljenemu pojmu »enakosti med spoloma v vzgoji in izobraževanju«. <sup>2</sup> Elaine Unterhalter pravi, da so z obstoječimi (pogosto transnacionalnimi) merili enakosti in neenakosti med spoloma veliki problemi: spolna pariteta in spolna vrzel sta neustrezni merili enakosti med spoloma, ker ne upoštevata konteksta (Unterhalter, 2006, str. 14 in nasl.).

Sploh »deklica« je mesto najintenzivnejših dezinvesticij v kulturi (Grosz, nav. po Renold in Ringrose, 2013, str. 247). Je, kot je to formulirala Catherine Driscoll (nav. po Ringrose, 2013, str. 57), »zbir družbenih in kulturnih tem in vprašanj, ne pa polje fizičnih dejstev, ne glede na to, kako zelo bistvena je dekličina empirična materialnost za ta zbir.«

Zato je treba ospoljene neenakosti v vzgoji in izobraževanju videti in razumeti kot kompleksne, večplastne in umeščene, ne pa kot vrsto ovir, ki jih

---

1 Članek je nastal v okviru dela na projektu ESS »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju – Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij«, ki je potekal na Pedagoškem inštitutu v obdobju 2008–2013 in sta ga sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Naslov prispevka sem na predlog anonimne(ga) recenzenta/-tke preoblikovala in je sedaj ustrežnejši, kot je bil prvotno (za kar se mu/ji zahvaljujem).

2 Gay Young, Lucia Fort in Mona Danner opozarjajo, da je treba neenakost med spoloma ločevati od položaja žensk. Definirana je kot odmik od paritete v reprezentaciji žensk in moških v ključnih dimenzijah družbenega življenja (Young, Fort in Danner, 1994, str. 55). Bistveno pa je, da »neenakost« zahteva primerjave.

preprosto premagamo z nekimi linearnimi procesi (Aikman in Rao, 2012, str. 211). Izobraževanje, njegova uspešnost in kvaliteta (del katere so tudi nediskriminatorne prakse in odsotnost seksizma) zato ne morejo biti zreducirani na enotne, mednarodno določene cilje, ki jih bi bilo mogoče preprosto izmeriti. Izobraževalne politike bi morale videti razvoj kurikula kot družbeni, kulturni in politični proces (Acedo, 2013, str. 265). Tovrstne procese pa je težko tako ustrezno (iz)meriti kot tudi spreminjati.

Poleg tega, kot opozarja Tony Beck, je v primeru izobraževalnih kazalnikov – kot tistih, ki so med najpomembnejšimi za merjenje statusa žensk in enakosti med spoloma nasploh<sup>3</sup> – treba ločevati dvoje: kazalnike izobrazbenih značilnosti populacije, med katerimi so pismenost, izobraževalni dosežki in prisotnost v šoli, in kazalnike izobraževalnega sistema, kot so stopnja vpisa, ponavljanje, izobraževalni viri in kurikuli (Beck, 1999, str. 20). To tipologijo je vsekakor treba imeti pred očmi, saj ni nujno, da nam bodo ob ugodni sliki kazalnikov izobraževalnega sistema podobno pokazali tudi kazalniki izobrazbenih značilnosti populacije. Ali, z drugimi besedami, lahko je izobraževalni sistem relativno dobro urejen in dobro funkcionira, vseeno pa neformalni okvir ne omogoča polnega vključevanja in realizacije možnosti.

V nadaljevanju bom predstavila nekatere značilnosti spolno občutljivih kazalnikov ob kritičnem pogledu na njihove omejitve, zlasti z intervencijami, ki jih omogoča feministična teorija. Teh omejitev se je v interpretativnem delu s podatki, ki jih prinesejo kazalniki, treba zavedati. Na koncu bom ob konkretnih primerih nekaterih mednarodnih kazalnikov predvsem za področje vzgoje in izobraževanja pokazala na to, kako podatki hitro postanejo zavajajoči, saj je odprava ospoljenih neenakosti kompleksna in ne more biti vezana samo na en kontekst oziroma segment družbe. Poleg tega, kot pravi Tony Beck, razvijanje izobraževalnih, spolno občutljivih kazalnikov zahteva »kompromise« različnih vrst (Beck, 1999, str. 20–21). Kako je s tem, bom pokazala na enem najbolj uporabljanjih kazalnikov na tem področju, vpisni stopnji.

### Vloga in pomen spolno občutljivih kazalnikov

Spolno občutljivi kazalniki merijo spremembe, povezane s spolom, v družbi skozi čas. Vidne lahko naredijo tiste dejavnosti, v katerih prevladu-

3 Omenimo denimo milenijske razvojne cilje Združenih narodov, od katerih je tule nemara najbolj zanimiv tretji cilj, ki je »zagotoviti enakost med spoloma in opolnomočiti ženske« (*Goal 3: Promote Gender Equality and Empower Women*). Tarča (oziroma specifični cilj) je odpraviti neenakost med spoloma v primarnem in sekundarnem šolanju, če le mogoče do leta 2005 (spomnimo, da so bili ti cilji sprejeti leta 2000), na vseh izobraževalnih ravneh pa najkasneje do leta 2015 oziroma, če je le mogoče, do leta 2005. Prim. <http://www.un.org/millenniumgoals/>.

jejo deklice oziroma ženske in ki jih *mainstreamovski* kazalniki ne zajamejo. Tak je denimo bruto nacionalni dohodek, ki ne zajema gospodinjkega dela, nege otrok in neformalne ekonomije (ne ločuje med delom in zaposlitvijo). Spolno občutljivi kazalniki so pomembno politično orodje, ker so informacije, ki jih prinašajo, bistven vir za zagovarjanje enakosti med spoloma in uveljavljanje programov opolnomočenja žensk. Imajo pa – kot rečeno – tudi svoje omejitve (Brambilla, 2001, str. 3).

Pri razvijanju spolno občutljivih kazalnikov uporaba samo kvantitativnih kazalnikov poda nepopolno sliko položaja žensk. Izkazalo se je, da kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih kazalnikov najbolj pokaže na spremembe. Tu kvantitativne kazalnike definiramo kot meritve kvantitete, kvalitativne kazalnike pa kot sodbe in percepcije ljudi o določeni temi. Slednji so posebej uporabni pri razumevanju lokalnih pogledov in prioritet. Kvantitativne kazalnike zato dobimo iz bolj formalnih pregledov, kvalitativne pa iz manj formalnih pregledov (Unesco, str. 56).<sup>4</sup>

Paola Brambilla pravi, da so kazalniki spolno občutljivi, če nastanejo na podlagi podatkov, ki so disagregirani po spolu (Brambilla, 2001, str. 3). Disagregacija po spolu je nujna, ker informacije niso nevtralne in se bodo razlikovale med moškimi in ženskami. Podatke je treba pogosto disagregirati tudi po drugih oseh, kot sta starost, etnična skupina ipd. Disagregacija po spolu je pomembna, ne zadošča pa sama po sebi. Podatki morda kažejo na razlike med skupinami moških in žensk, ne pokažejo pa razmerij moči med tema dvema skupinama, zato je tu potrebna kvalitativna analiza, s pomočjo katere lahko bolje razumemo družbene procese in situacije, ki jih merimo s kazalniki.

V večini primerov kazalniki kažejo pot v nadaljnje analize, ker odpirajo pomembna vprašanja, ne dajejo pa nujno odgovorov nanje. To še posebej drži v projektih, ki se navezujejo na participacijo in opolnomočenje, kjer je kazalnik treba dopolniti s kvalitativno analizo. Zato naj bi se kazalniki tudi oblikovali na participatoren način, kar pomeni, da mora tarčna skupina sodelovati v procesu.

A tudi samo zbiranje in analiza podatkov nista nevtralna procesa – prav tako sta podvržena predsodkom in kulturnim držam kot, denimo, interpretacije. S spolom povezana vprašanja so tesno povezana s kulturnimi vrednotami, družbenimi razmerji in percepcijami ... Če se tega ne zavedamo, potem prihaja do »vnaprejšnjih« mnenj o tem, kakšen je kateri spol, kaj zmore, kaj je zanj primerno. Tudi jezik, ki se uporablja pri zbiranju podatkov, denimo v vprašalnikih, lahko pomembno vpliva na dobljene odgovore. Nekateri izrazi so podvrženi različnim interpretacijam in so

4 Za nekaj več o problematiki (»razcep«) kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja gl. Vendramin in Štribar, 2010.

lahko dvoumni. Raba jezika lahko tudi vpeljuje spolne predsodke, ki vplivajo na respondente/-tke. »Gospodinja« na primer avtomatično izključuje moške iz te kategorije. Prav tako ni dovolj vprašati, ali ženska »dela«, ker ženske svoje delo pogosto podcenjujejo in gospodinjinskega dela ne opišejo kot »delo«. Izbira besed je torej temeljnega pomena.

Tisti, ki podatke zbirajo, se pogosto ne zavedajo problematike spolnega razlikovanja. Mogoče je tudi, da se zbiralci in zbiralke ne menijo za določene pomembne podatke ali zmanjšujejo pomen določenih razlik med spoloma. *Gender training* je eden od načinov, kako se s tem spopasti – kako poskusiti odpraviti predsodke ali pomanjkanje senzibilnosti pri osebju, ki zbira in analizira podatke.<sup>5</sup>

Pri ljudeh seveda obstajajo meje samorefleksivnosti oziroma samokritične sposobnosti. Upoštevati je treba vprašanje nevednosti, ki ni preprosto manko ali vrzel v znanju, ampak je pogosto konstruirana, vzdrževana in razširjana v svoji povezanosti z avtoriteto (Sullivan in Tuana, 2007, str. 1–2).<sup>6</sup> Med vednostjo in nevednostjo ni simetrije, nevednost ni negativni pol vednosti. Je tudi aktivna izključitev tega, česar nočemo vedeti, in to, česar ne vemo, ni le vrzel v našem znanju (prav tam), ampak je taka nevednost pogosto konstruirana. A tudi če nimamo vedno nadzora nad tem, čemu ali komu verjamemo in v kakšnih okoliščinah, se lahko odločimo, da postopno in deloma prevzamemo nadzor nad procesom, v katerem spreminjamo svoje »miselne navade« (Daukas, 2006, str. 121).

To pa se že navezuje na t. i. »ospoljeno statistiko«.<sup>7</sup> Na kratko, gre za prizadevanja prepoznati specifične teme in jih upoštevati, saj so nekatere pomembnejše za en spol kot za drugega. Primerno je reči, da so bile v razvoj nacionalnih statistik ženske le malo vključene, zato so potrebe in življenjski slogi moških v statistikah bolje zastopani kot potrebe in življenjski slogi žensk. Hedman, Perucci in Sundström (1996) poudarjajo pomen razvijanja statistike in kazalnikov na osnovi analize problemov in vprašanj v družbi, ki so jih oblikovalci politik in drugi ocenili kot pomembne pri izboljšavi položaja žensk in moških. Za zbiranje podatkov pa to pomeni, da produkcija ospoljene statistike ne zahteva le, da so vsi uradni podatki zbrani oziroma ločeni po spolu. Gre tudi za to, da koncepti in metode, ki so uporabljene pri zbiranju podatkov in njihovi predstavitvi,

5 Gl. npr. UNESCO, 2004. Podatkov o uspešnosti tovrstnih *gender trainingov* nimam.

6 Koncepta nevednosti se tu lahko samo dotaknemo. Za nekaj več gl. Sullivan in Tuana, 2007.

7 Zgodovina ospoljene statistike sega v čas Prve svetovne konference o ženskah, ki je bila v Mexicu leta 1975 in katere odmev je segel v leto 1980, ko je bila v Kopenhagnu Druga svetovna konferenca. Do Tretje svetovne konference (Nairobi, 1985) so mednarodni statistični sistemi že sprožili pobude na tem področju in eden prvih statističnih uradov, ki je imenoval posebne kadre za delo na statistiki o spolu, in to leta 1983 (letnica se zdi precej nedavna), je bil Statistics Sweden (*Statistiska centralbyrån*).

ustrezno odražajo vprašanja spola v družbi in so ustrezno premišljeni. Politični in metodološki imperativ bi moral biti, kot pravi Miranda Fricker, ne zamegliti perspektive drugih (1994, str. 101 in 103), ne pa da naravo vednosti določajo metodologije in podatki, ki jih legitimirajo dominantne kulture (Schutte, nav. v Code, 2000, str. 69).

### Mednarodna primerljivost (ali pogled na drugega) in razumevanje omejitev

Dodati velja besedo o problematiki mednarodne primerljivosti kazalnikov oziroma (ne)možnosti univerzalnosti kazalnikov. Pogled na drugega je tema, s katero se je veliko ukvarjala postkolonialna feministična teorija. Kot se sprašuje Iveta Jusová (2011, str. 56): kako se lahko mi, ki smo postavljeni v Evropo, učinkovito odzivamo na poziv postkolonialnih feministk k umestitvi svojega projekta, hkrati pa se ognemo pastem evrocentrizma?

Tu ne trdim, da so merjenja in kazalniki (ne)enakosti v izobraževanju tretjemu svetu (ali drugemu) »vsiljeni« od zunaj. Participatoren način je vseskozi poudarjen,<sup>8</sup> vprašanje pa je, v kakšni meri je lahko realiziran – v kakšni meri so marginalizirani subjekti, ki jim je odvzet status tistih, ki vedo. Tu na kratko uvajam še en koncept: neprisvojene/nepriлагоjene druge (*inappropriate/d others*), kot jih je poimenovala Trinh Minh-ha, ki se pri tem sklicuje na omrežja večkulturnih, etničnih, rasnih, nacionalnih in spolnih akterjev, ki se pojavljajo po drugi svetovni vojni. Ti so zgodovinsko pozicionirani tako, da ne morejo pridobiti ne maske »sebe« ne »d drugega«, ki jim jo ponujajo prej dominantne, moderne zahodne naracije identitete in politike.<sup>9</sup>

Poleg tega so kazalniki kot orodje za merjenje družbenih sprememb podvrženi političnim silam. Pomembno se je zavedati, kot poudarjajo tudi pri Canadian International Development Agency, in to še preden kazalnike začnemo uporabljati, da so vsi kazalniki zavezani svoji politični dediščini in predsodku (CIDA, 1997, str. 5–6). To je še posebej nujno, ker nekateri tipi kazalnikov, še posebej kvantitativni, dobijo posebno legitimiteto kot »objektivni«. Kazalniki niso nevtralni statistični konstrukti, kot poudarjata Mike McCracken in Katherine Scott (McCracken in Scott, 1998, str. 110). Potrjujejo določene poglede na svet in dajejo prednost izbranim poljem vednosti. »Patina« objektivnosti se ustvari, ko so kazalniki institucionalizirani. Sčasoma raba postvari (reificira) določeno razumevanje in ga spremeni v »objektivno« realnost. Ob tem pa se pozabi, da gre za družbene konstrukte, ki privilegirajo ustaljene interese in poglede na svet – kar

8 Denimo v publikacijah in poročilih, ki so bila pisana za različne razvojne agencije.

9 Izraz pa je mogoče razumeti na dva načina: kot drugega, ki ga ni mogoče prisvojiti, ali kot drugega, ki je neprimeren.

velja tako za vlade in poslovni svet kot tudi za akademsko srenjo. V razmerju do teh so potem kvalitativni kazalniki dojeti kot »subjektivni«, nezanesljivi in zato ne dosti vredni.

Razumevanje omejitev je lahko v pomoč pri razumevanju tega, kar lahko kazalniki dosežejo ali česar ne morejo ter kako jih lahko kombiniramo z drugimi orodji ali metodami. Nekatere probleme in omejitve – ki seveda ne veljajo samo za spolno občutljive kazalnike, pač pa bržkone tudi za katere druge – navajam v nadaljevanju (opiram se na Paolo Brambilla, 2001, str. 9).

Prvič, težko je najti kazalnike, ki dajejo dinamično informacijo o razmerjih med spoloma, kaj jih oblikuje in kako bi jih bilo mogoče spremeniti.

Drugič, kazalniki pogosto temeljijo na popisih, ki so neobčutljivi za predsodke, zbirajo jih ljudje, ki jim manjka zavedanje o spolu in uporabljajo nenatančne definicije.

Tretjič, kazalnikov ni mogoče vedno mednarodno primerjati, zaradi posebnosti dežele, jezika ali kulture. Tu gre za specifične definicije, ki so lahko zelo različne, npr.: pomen »gospodarske dejavnosti« (plačano/neplačano delo, ki je običajno spolno specifično) ali »pismenosti« (bralna, funkcionalna in druge vrste). Kazalnik sicer lahko pove/pokaže, koliko ljudi je kje sodelovalo ali je vključenih, la malo informacij pa poda o naravi, stopnji in učinkih tega sodelovanja ali vključenosti.<sup>10</sup>

Četrtrič, pogosto ni dobro premišljeno, ob čem bi spremembe merili. Ali bi bilo na primer pri preučevanju položaja žensk v določeni državi merilo oziroma referenčna točka (*benchmark*) položaj moških v tisti državi ali položaj žensk v drugih državah ali kaj tretjega.

In, petič, kazalnike pogosto razvijajo strokovnjaki in strokovnjakinje na neparticipatoren način in kot taki morda ne vključujejo medkulturnih dimenzij ali ne odsevajo splošnega konsenza (prim. Beck, 1999). Ženske in moški iz ciljnih skupin morda merijo spremembe ob zelo pomembnih kulturnih ali lokalnih elementih, ki jih strokovnjaki ali strokovnjakinje, ki oblikujejo kazalnike brez sodelovanja z njimi, pogosto spregledajo.

### **Branja spolno občutljivih vzgojno-izobraževalnih kazalnikov**

Tudi na področjih, kjer je zbiranje podatkov dobro razvito in to torej ni problem, se pogosto pokaže, da razvoj izobraževalnih kazalnikov zahteva različna pogajanja, različne kompromise, kot denimo kompromis med točnostjo ali zanesljivostjo podatkov in relevantnostjo za ženske oziroma

<sup>10</sup> Za več o težavah z mednarodnimi kazalniki gl. npr. tudi Unterhalter, 2006; Ferrant, 2009; Permanyer, 2010.

dekleta. Tak primer je, kot pravi Tony Beck (1999, str. 21–21), vpisna stopnja, ki je skupaj s pismenostjo med najbolj uporabljenimi izobraževalnimi kazalniki, ki naj bi merili položaj žensk oziroma deklet. Ob vpisni stopnji je mogoče videti, kako hitro podatki postanejo zavajajoči in lahko kažejo stanje optimalnejše, kot pa dejansko je.

Standardni kazalnik, število vpisanih otrok v osnovno (ali pa tudi srednjo) šolo, je problematičen, ker predpostavlja urejeno in preprosto razmerje med starostno skupino in izobraževalno ravno.<sup>11</sup> V mnogih deželah je številka, ki predstavlja vpis v osnovno šolo, višja od 100 odstotkov, ker veliko otrok v srednješolski starosti obiskuje osnovno šolo. Victor Anderson namesto tega kot kazalnik predlaga skupno število otrok, ki so vpisani v šolo in ki sodijo v relevantno starostno skupino, izraženo kot odstotek vseh otrok v tej starostni skupini, kar je poznano kot neto vpis. Anderson meni, da je razmerje neto vpisa najbolj primeren kazalnik, ker razmerja neto vpisa v srednje šole lahko odražajo, ali ima država obvezno srednješolsko izobraževanje ali ne (Anderson, 1991, str. 56).

Podoben problem je najti pri denimo GPI-ju (tj. *Gender Parity Index* ali kazalnik spolne paritete<sup>12</sup>). To je Unescov kazalnik, ki ga zanima število vpisanih deklet v razmerju do fantov na ravni primarnega, sekundarnega in terciarnega šolanja. Izračunan je tako, da se bruto stopnja vpisa deklet deli z bruto stopnjo vpisa fantov na vsaki stopnji šolanja. Vrednost manj kot 1 kaže na razlike v korist fantov, vrednost blizu 1 kaže, da je bila pariteta bolj ali manj dosežena, vrednost več kot 1 pa kaže na dispariteto oziroma neenakost v korist deklet.

Kot v kontekstu *Gender-related EFA Index* (GEI), razvitega v okviru Unescove iniciative *Education for All*, kot poskusa meriti obseg prisotnosti deklet in fantov na različnih ravneh izobraževalnih sistemov, opozarja Elaine Unterhalter, ima država lahko GEI 1, kar pomeni popolno enakost med spoloma, še vedno pa ima lahko denimo nizke stopnje dostopa do šolanja ali dosežkov pri dekletih in fantih. Pariteta po spolu nam sama po sebi torej ne more povedati kaj dosti o enakosti med spoloma v razmerju do dostopa do šolanja, napredovanja skozi šolski sistem in življenja v enakopravni družbi po šoli (Unterhalter, 2006, str. 5–6).

Je torej popolna 1.0 zaželeno kot končni specifični cilj (*target*)? V sami strukturi kazalnika, da je 1.0 merilo popolne enakosti med moški-

11 Treba je ločiti dve stopnji vpisa: bruto stopnjo vpisa (*Gross Enrolment Ratio, GER*), tj. število otrok, ki so vpisani v primarno, sekundarno in terciarno izobraževanje, ne glede na starost, kot odstotek populacije, ki bi teoretično morala biti vključena v šolanje; in neto stopnjo vpisa (*Net Enrolment Ratio, NER*), tj. število otrok v osnovnošolski starosti, ki so vključeni v osnovno šolo, kot odstotek vseh otrok v osnovnošolski starosti.

12 Tu naletimo tudi na terminološki problem: enakost in pariteta sta v kontekstu spolov pogosto razumljeni kot sinonima.

mi in ženskami, je implicirana vrednostna sodba, da je 1.0 cilj. Problem pri tem (1.0 kot cilj) pa je predpostavka, da bi ženske morale biti natančno take kot moški. Tukaj ni prostora za različne opcije oziroma poglede na problem. Marika Morris ob problematiki enakosti med spoloma na gospodarskem področju pravi (Morris, b. d., str. 98), da je kazalnik vseh dohodkov sicer lahko 1.0 in tako domnevno kaže popolno gospodarsko enakost med moškimi in ženskami, a za bolj niansirano podobo bi bilo treba upoštevati tudi kazalnik plačanega in neplačanega dela, ki kaže, da moški opravijo več plačanega dela, ženske pa več neplačanega.

V zadnjih letih se je več pozornosti posvetilo tudi ne le izboljšanju paritete dostopa do šolanja, pač pa tudi pariteti edukacijskih dosežkov, ki se v prvi vrsti merijo z rezultati na testih in leti dokončanega šolanja. Ta pristop ni brez težav – kritike poudarjajo, da ta fokusiranost popolnoma spregleda različnost kontekstov, v katerih poteka šolanje. Uspeh deklic na različnih testih merjenja znanja je interpretiran kot znak dosežene enakosti med spoloma (Ringrose, 2012, str. 24) in to slavljenje uspeha prikriva neenakosti, tako tiste, ki so bile že prej pogosto potisnjene ob stran, kot tudi tiste, ki jih porajajo nove družbene in ekonomske razmere. Zlasti v razvitem svetu je promovirana kultura standardov in učinkovitosti in v takem ozračju so poročila, da so dekleta boljša od dečkov na standardnih testih, uporabljena kot dokaz dosežene enakosti. Visoki rezultati deklic naj bi kazali, da so te premagale socialne ovire, kar nadalje vodi v legitimacijo sistema, kar naj bi posledično nakazovalo, da so feministični cilji vendar doseženi in je delo tu potemtakem opravljeno.

Tukaj se pokaže vsaj dvoje. Prvič, branje kazalnika »na prvo žogo« pogosto poda poenostavljeno podobo, ki je, recimo temu tako, »lažno optimistična« (pod pogojem seveda, da nam gre za »odčitek« dejanske enakosti). Drugič, preveč enostavne kategorije, ki so posledica konceptualnega manka, še zdaleč ne morejo zajeti vseh vidikov družbene realnosti. Tega se je treba zavedati ob deklariranem namenu kazalnikov, da predstavijo ali odražajo specifične empirične pojave. Zato so razvite metodologije in raziskovalne tehnike, ki naj bi zajele »realnost« izbranih dogodkov, pogojev ali konceptov. To pa nas mora nemudoma napotiti na vprašanja »Čigava realnost je zajeta?« in »Je realnost mogoče meriti?« (McCracken in Scott, 1998, str. 113 in nasl.).<sup>13</sup>

Nadaljnja izpeljava, ki iz tega sledi, potrjuje kvaliteto šolanja oziroma šolskega sistema, kar spet spregleda različnost kontekstov, v katerih se

13 Iz tega tudi sledi, da je treba problematizirati – kar tule vseskozi počnemo –, da so zgodovinsko družbeni in gospodarski kazalniki utelešali pozitivistično koncepcijo vednosti. Domnevna objektivnost se preizprašuje in tu imajo vodilno vlogo feministične študije znanosti (McCracken in Scott, 1998, str. 114; gl. tudi Vendramin in Šribar, 2010).



šolanje odvija. Poudariti je treba, da kvalitete ni mogoče meriti na način standardiziranega testiranja oziroma preizkušanja znanja, kvalitete šolanja/učenja pa ne na način linearnih razmerij med *inputi*, procesi in *outputi* (Aikman in Rao, 2012, str. 213). Na primer: če je kvaliteta definirana z nekim abstraktnim seznamom lastnosti, dekleta pa kot nosilke določenih pomanjkljivosti, potem potrebujejo dodatne učiteljske intervencije, ker so na primer manj samozavestna v razredu ali manj nadarjena za matematiko (Aikman in Rao, 2012, str. 214).

Podobno opozarja Elaine Unterhalter (2006, str. 9) ob primeru Unicefovega EDI (*Education Development Index*, kazalnik izobraževalnega razvoja, ki je sestavljen kazalnik, gl. op.).<sup>14</sup> Avtorica izpostavi tri probleme, zaradi katerih je ta kazalnik lahko problematičen oziroma poda popačeno podobo:

1. Glavna komponenta spola je GEI (*Gender-specific EFA Index*), ki ima v središču pariteto, ki pa ne omogoča pogleda v kontekst (ali vsaj ne omogoča dovolj vpogleda za ustrežnejšo podobo stanja). Moški in ženske, dekleta in fantje so morda res lahko dosegli pariteto v pismenosti ali dostopu do šolanja, imajo pa nizke ravni udeležbe.
2. EDI ne upošteva spola pri napredovanju otrok skozi šolski sistem. V prvi vrsti ga zanima spol v povezavi z dostopnostjo in ne dosežki.
3. EDI vsaki od svojih štirih komponent daje isto težo. Tako so vpisne stopnje in spolna pariteta pri vpisu obravnavane enako kot dosežki oziroma imajo v izračunu enak delež. Kot pa kažejo raziskave v številnih državah, je vpis otrok v šolo samo korak čez prvo oviro. Veliko težje je zagotoviti prisotnost pri pouku in zaključek šolanja, kar še posebej velja za dekleta. Njihovo napredovanje ovirajo številni dejavniki, ki so povezani z varnostjo, higieno, prehrano in družinskimi odgovornostmi (Unterhalter, 2006, str. 9).

Ob vpisni stopnji je treba opozoriti še na naslednje (CIDA, 1997, str. 75–76):

1. Stopnja vpisa kaže, koliko otrok se vpiše, ne pa, koliko jih dejansko hodi v šolo. Te podatke je s popisi oziroma velikim zajemi tudi težko pridobiti, da o osipništvu in odsotnostih niti ne govorimo (kar je

---

14 EDI je sestavljen kazalnik, razvit pri Unescu kot poskus združiti dostopnost šolanja, kvaliteto in vrzel med spoloma. Njegovi sestavni deli so: splošna primarna izobrazba (neto stopnja vpisa), stopnja pismenosti odraslih (pismenost v skupini 15 let in več), spolna enakost in pariteta, ki ju meri GEI (*Gender-specific EFA (Education for All) Index*, tj. spolno specifični kazalnik Unescove iniciative *Education for All* oziroma *Dakar Framework for Action*, ki je mandat podelil Unescu) in ga sestavljajo aritmetična sredina kazalnikov spolne paritete pri bruto vpisu za primarno in sekundarno izobraževanje, stopnja pismenosti odraslih in kvaliteta izobraževanja (napredovanje oziroma dosežen peti razred).

- problem zlasti v deželah v razvoju, kot kažejo dokumenti Združenih narodov).
2. Stopnja vpisa ne pove ničesar o kvalitativnem delu kurikula. To pomeni, da tudi če deklice hodijo v šolo, so bodisi lahko deležne drugačne vrste izobraževanja kot fantje bodisi kurikulum vsebuje vsebine/stereotipe, ki imajo vpliv na kasnejše razumevanje spola.<sup>15</sup> V mnogih deželah je kurikulum, namenjen deklicam, popolnoma nepovezan s potencialno kasnejšo zaposlitvijo (spet po dokumentih Združenih narodov).
  3. Stopnja vpisa kaže bolj na proces kot rezultat. Rezultatni kazalnik je denimo stopnja pismenosti in to imamo običajno za pomembnejšo od stopnje vpisa, saj kaže rezultate šolanja. Spet pa velja tudi, da pismenost ni ena sama, in da je tu problem z definicijami pismenosti. Tudi če bi kot kazalnik torej uporabili stopnjo pismenosti, z njo ne bi dobili opisa stanja oziroma delovanja šolskega sistema skozi več let. Stopnja vpisa sicer odraža trenutno situacijo, a, kot rečeno, ne zadošča.

Elaine Unterhalter (2006, str. 8) meni, da vpis, enakost in napredovanje skozi šolski sistem gledajo na spol zgolj kot na število deklet in fantov, ki gredo skozi šolski sistem. Te oblike merjenja ne pokažejo – na kar velja spričo splošnega zaupanja v »trde« podatke, ki da ne lažejo, vedno znova opozoriti – spolno zaznamovanih razmerij moči v procesu šolanja, kar vpliva na številke. Ta pristop tudi ne da informacij o načinih, na katere se enakost ali neenakost med spoloma povezuje z drugimi dimenzijami človeške dobrobiti oziroma blaginje (z npr. zdravjem, dostopom do odločanja, trgov del, dohodkom) ali tudi z drugimi sistemskimi viri diskriminacije, kar poskušajo tematizirati študije interseksionalnosti. Te številke so lahko v precejšnjem nasprotju s kvalitativnimi podatki za določeno državo.

## Zaključek

Treba se je torej zavedati, da je informacije, s katerim prepoznamo oziroma identificiramo sistemsko diskriminacijo, zelo težko pridobiti (McCracken in Scott, 1998, str. 113). To pa zato, ker ta diskriminacija ni samo del preučevanega področja, pač pa tudi instrumentov, s katerimi preučujemo, me-

15 Zlasti slednje, kurikularna plat, pa je relevantna tudi za nas. Kot kažejo analize kurikula (gl. npr. Vendramin, 2005), so »tradicionalnim« podobam spola podvrženi tudi slovenski kurikuli za osnovno šolo. Kurikulum s predsodki (*biased curriculum*) pomeni, da so denimo v učbenikih ženske omenjane manjkrat kot moški ali pa da so predstavljene kot pasivne, plahe, šibke, moški pa kot hrabri, polni radovednosti in želje po dogodivščinah ipd. Potencial žensk je le redko omenjen. Kritika tega tipa kurikula je upravičena, ne more pa zadostovati sama po sebi, kot tudi ni dovolj, da stereotipe obrnemo.

rimo, evalviramo, spremljamo ... Svet, ki ga teoriziramo, je svet, v katerem živimo – to je prvi temeljni uvid, ki pogosto umanjka (Heldke, nav. po Hankinson Nelson in Wylie, 2004, str. viii; Vendramin in Šribar, 2010, str. 158). Ob tem pa je problematična tudi implikacija, da je raziskovanje homogena in nekontradiktorna množina vednosti, ki jo je preprosto treba »prebrati« in pretvoriti v pragmatičen, jasen jezik, ki ga oblikovalci politik potem uporabijo za domnevno izboljšavo sveta oziroma vsakdanjega življenja. Velja prav nasprotno: raziskovanje mora »vedno biti interpretirano« in te interpretacije se pogosto spreminjajo glede na vsakokratne vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007, str. 52; Vendramin in Šribar, 2010, str. 158).

Situacija oziroma evalvacija situacije torej še zdaleč ni preprosta in enoznačna, kot je bilo že večkrat povedano. Na primer: na področju vzgoje in izobraževanja se je jezik enakih možnosti preobrazil v diskurz o dosežkih in uspešnosti, vprašanja družbene pravičnosti pa so potisnjena na rob. Tako se tako, *mainstreamovsko* raziskovanje enakosti osredotoča na vprašanja dosežkov, hkrati pa se (ponovno?) vpenja v ozko definirane in rigidne vizije kategorije »ženskega« (Dillabough, 2001, str. 13). Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o ženskah še ne konstituirajo emancipatornega (da ne rečemo feminističnega) raziskovanja in pogosto še dodatno zabrisujejo problematiko (v smislu: številke »objektivno« kažejo, da je zadeva urejena, torej to lahko odključamo).

Gljučno izhodišče, ko merimo in vrednotimo (ne)enakosti, je, da so te večdimenzionalne. Merjenje enakosti med spoloma v izobraževanju ne pomeni le beleženja vrzeli med spoloma pri stopnji vpisanih deklet in fantov (pariteta), ampak pomeni tudi merjenje nekaterih čezsektorskih vidikov enakosti med spoloma in enakopravnosti v dostopanju do zdravstvenih uslug, bogastva in odločanja, kar vse vpliva na enakost med spoloma v šoli oziroma vzgoji in izobraževanju (Unterhalter, 2006, str. 14–15). Elaine Unterhalter na istem mestu tudi poudarja, da uporaba katerega koli merila enakosti med spoloma v izobraževanju lahko pomeni, da bolj ko nam gre za mednarodno primerljivost, manj izčiščene so stvari, ki jih lahko izmerimo, zato se moramo pogosto zanesti na merjenja virov (dostop do šolanja) ali druge bolj rutinsko zbrane podatke. Kazalniki so podvrženi predsodkom na različnih ravneh njihovega oblikovanja, zbiranja podatkov, analize. Vprašanje je, v kakšni meri so lahko ustrezno mednarodno primerljivi, saj moramo v tem primeru – če jih poskušamo zuniverzalizirati do te mere, da jih lahko primerjamo – oklestiti specifičnosti na ravni dežele, jezika, kulture ipd.

Še več: meje razlike, kot pravi Nira Yuval-Davis v nekoliko drugačnem kontekstu (Yuval-Davis, 2009, str. 90), a njene misli so nadvse aktu-

alne tudi v tem okviru, določajo specifični hegemoni diskurzi, ki morda uporabljajo univerzalistično terminologijo, zagotovo pa niso univerzalni. Ti univerzalistični diskurzi ne upoštevajo različnih družbenih položajev tistih, na katere se nanašajo, in pogosto prikrivajo različne konstrukte, ki se nanašajo na raso, spol, razred in tako naprej. Moč poimenovanja in legitimiranja vednosti je povezana z oblastnimi razmerji in to prav gotovo zaznamuje realnost, ki nam jo predstavljajo kazalniki.

## Literatura

- Acedo, C. (2013) Contributing to the Debate on Learning in the post-2015 Education and Development Agenda. *Prospects*. 43. Str. 265–268.
- Aikman, Sh., in Rao, N. (2012) Gender Equality and Girls' Education: Investigating Frameworks, Disjunctures and Meanings of Quality Education. *Theory and Research in Education*. 10 (3). Str. 211–228.
- Anderson, V. (1991) *Alternative Economic Indicators*. London: Routledge.
- Beck, T. (1999) *Using Gender-Sensitive Indicators. A Reference Manual for Governments and Other Stakeholders*. Commonwealth Secretariat: London.
- Brambilla, P. (2001) *Gender and Monitoring: A Review of Practical Experiences. Paper prepared for the Swiss Agency for Development Cooperation*. Brighton: Institute for Development Studies.
- Code, L. (2000) How to Think Globally: Stretching the Limits of Imagination. V Narayan, U. in Harding, S. (ur.). *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World*. Bloomington in Indianapolis: Indiana University Press.
- Dillabough, J.-A. (2001) Gender Theory and Research in Education: Modernist Traditions and Emerging Contemporary Themes. V Francis, B. in Skelton, Ch. (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham in Philadelphia: Open University Press.
- Daukas, N. (2006) Epistemic Trust and Social Location. *Journal of Social Epistemology*. 3 (1-2). Str. 109–124.
- Fricker, M. (1994) Knowledge as Construct. Theorizing the Role of Gender in Knowledge. V Lennon, K. in Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*. London in New York: Routledge.
- Hankinson Nelson, L., in Wylie, A. (2004) Introduction: *Hypatia* Special Issue on Feminist Science Studies. *Hypatia*. 19 (2). Str. vii–xiii.
- Hedman, B., Perucci, F. in Sundström, P. (1996) *Engendering Statistics. A Tool for Change. Att producera statistik med jämställdhetsperspektiv. Ett verktyg för förändring*. Stockholm: Statistics Sweden.

- Jusová, I. (2011) European Immigration and Continental Feminism: Theories of Rosi Braidotti. *Feminist Theory*. 12 (1). Str. 55–73.
- Lees, P. J. (2007) Beyond Positivism: Embracing Complexity for Social and Educational Change. *English Teaching: Practice and Critique*. 6 (3). Str. 48–60. Dostopno na: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n3art3.pdf>. [Dostop: 16. februar 2010].
- Renold, E. in Ringrose, J. (2013) Feminisms Re-figuring »Sexualization«, Sexuality and the Girl. *Feminist Theory*. 14 (3). Str. 247–254.
- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London in New York: Routledge.
- Sullivan, Sh. in Tuana, N. (ur.) (2007) *Race and Epistemologies of Ignorance*. New York: State University of New York.
- Unterhalter, E. (2006) *Measuring Gender Inequality in Education in South Asia*. The United Nations Children's Fund (UNICEF) Regional Office for South Asia and United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI).
- Vendramin, V. (2011) »Ženske v integriranem vezju« ali na poti posodobljenih raziskovanj spola. *Šolsko polje*. 22 (3-4). Str. 7–16.
- Vendramin, V. in Šribar, R. (2010) Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma. *Šolsko polje*. 21 (1-2). Str. 157–169.
- Young, G., Fort, L. in Danner, M. (1994) Moving from »the Status of Women« to »Gender Inequality«: Conceptualization, Social Indicators and an Empirical Application. *International Sociology*. 9 (1). Str. 55–85.
- Yuval-Davis, N. (2009) *Spol in nacija*. Ljubljana: Sophia.

#### Internetni in drugi viri

- Canadian International Development Agency (CIDA). (1997) *Guide to Gender-Sensitive Indicators*. Dostopno na: [http://www.acdi-cida.gc.ca/inet/images.nsf/vLUIImages/Policy/\\$file/WID-GUIDE-E.pdf](http://www.acdi-cida.gc.ca/inet/images.nsf/vLUIImages/Policy/$file/WID-GUIDE-E.pdf). [Dostop: 3. junij 2009].
- McCracken, M., in Scott, K. (1998) *Social and Economic Indicators: Underlying Assumptions, Purposes, and Values*. Dostopno na: <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SW21-36-1998E-2.pdf>. [Dostop: 1. marec 2012].
- Millennium Goals*. Dostopno na: <http://www.un.org/millenniumgoals/>. [Dostop: 7. april 2014].
- Morris, M. (b. d.) *Harnessing the Numbers: Potential Use of Gender Equality Indicators for the Performance, Measurement and Promotion of Gender-Based Analysis of Public Policy*. Dostopno na: <http://publica->

- tions.gc.ca/collections/Collection/SW21-36-1998E-2.pdf. [Dostop: 1. marec 2012].
- Permanyer, I. (2010) The Measurement of Multidimensional Gender Inequality: Continuing the Debate. *Social Indicators Research*. 95. str. 181–198. Dostopno na: <http://lib.scnu.edu.cn/ngw/ngw/xwbk/The%20Measurement%20of%20Multidimensional%20Gender%20Inequality%20Continuing%20the%20Debate.pdf>. [Dostop: 23. februar 2012].
- Unesco. (2012) *Education for All. Monitoring Report*. Dostopno na: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2012-report-edi.pdf>. [Dostop: 25. marec 2014].
- Unesco. *Education for All*. Dostopno na: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. [Dostop: 5. november 2013].
- UNESCO. (2004) *Gender-Sensitivity: A Training Manual for Sensitizing Education Managers, Curriculum and Material Developers and Media Professionals to Gender Concerns*. Dostopno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf>. [Dostop: 28. november 2013].