

# »RESNICA« O DEKLICAH? O RAZISKOVANJU RAZLIK MED SPOLOMA V ŠOLI

**Valerija Vendramin**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Analize in spol: umeščene perspektive**

Za izhodišče razmišljanj o »spolni razliki in šoli« oziroma raziskovanju tega področja si vzemimo *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, ki o tej problematiki v »Uvodu« med drugim pravi naslednje:

Kar zadeva razlike med spoloma, je treba premestiti poudarek s formalnih pravic nediskriminiranosti k substancialnim pravicam in zagotavljanju enakih možnosti na vseh ravneh sistema vzgoje in izobraževanja. Zato moramo, ko govorimo o pravicah otroka, spregovoriti tudi o pravicah deklic in o protislovnosti ideje o enakih možnostih v neenakem sistemu edukacije, ki na tak ali drugačen način še vedno privilegira pripadnike enega spola. Z uvedbo koedukacije za deklice in dečke je bila odpravljena na zunaj vidna diskriminacija na ravni šolskega sistema, kot »prikriti kurikulum« pa se ohranjajo subtilnejši mehanizmi oblasti, značilni za šolo kot institucijo moderne dobe (organizacija vsakdanjega življenja v šoli, konkretne prakse in načini poučevanja, komunikacija med učenci in učitelji itd.), ki deklice naučijo, »kako zgubljati«.

V prispevku izhajamo iz tega dela *Bele knjige*, tako kar zadeva uresničevanje enakih možnosti kot tudi prikriti kurikulum kot pojem, preko katerega je mogoče ustrezno problematizirati nevidne »subtilne mehanizme oblasti«. Še prej bomo nekaj pozornosti namenili raziskovanju razlik v dosežkih med spoloma v šoli, kar je pogosto del različnih širših kvantitativnih raziskav. A prvi nujni korak je, kot se zdi, sploh napraviti to vprašanje vidno, pa ne le preko splošnih formulacij o enakosti, ki jih precej pogosto nahajamo (v kurikularnih dokumentih in drugih materialih), a so same po sebi pravzaprav brez učinka. Brez bolj konkretnih in standardiziranih priporočil ostajajo res le na ravni krilatic.

Začnimo z anekdotskim pričevanjem (katerega namen je seveda ilustracija, ne pa vrednostna sodba stališč sodelujočih):<sup>1</sup> avtorica tega pripevka je več let sodelovala pri seminarju stalnega strokovnega spopolnjevanja za vzgojiteljice in vzgojitelje<sup>2</sup> in v razpravi je tu in tam izpostavila tudi vprašanje spolne razlike oziroma razlik(ovanja) med dečki in deklicami. To je sodelujoče običajno presenetilo, morda celo nekoliko vznemirilo, ter spodbudilo komentarje, ki jih v grobem lahko povzamemo takole: pri nas pa že ne razlikujemo med dečki in deklicami, z obojimi ravnamo enako; v naši družbi ni nobene diskriminacije, zakaj je o tem treba sploh še govoriti; imamo druge (tj. akutnejše in težje) probleme, s katerimi se moramo spopadati;<sup>3</sup> fantje so pač fantje, punce pa punce. Podobno piše tudi Eva D. Bahovec (v Bahovec in Bregar Golobič, 2004: 13): da je pri sprejemanju novega kurikula za vrtce pri nas naletelo na sorazmerno veliko oporekanja prav področje pravic deklic in da je bil pri tem glavni argument, da v našem edukacijskem sistemu diskriminacije po spolu ni.

Kar je pri tem zanimivo, je prav ta nevprašljivost, samoumevnost, ki je hkrati tudi zelo povedna. Nanjo pa ne naletimo le v sferi bolj vsakdanjega izkustva kot govori tudi gornji anekdotski zapis, pač pa tudi na ravni edukacijskih analiz, ki, še posebej v sferi kurikula in pedagogike, pa tudi strukturiranja izobraževanja in izobraževalnih politik, pogosto ne osvetljujejo spola in tako hkrati puščajo pomembna vprašanja avtoritete, jezika, oblasti ipd. brez odgovora, če ne kar skrita. Spol kot osrednje (ali eno od osrednjih) organizacijsko načelo v izobraževanju je bil vse prepogosto spregledan (Leach, 1990: 455) oziroma razumljen kot nekaj, kar je nepomembno ali kar ni več pomembno, kar utegne biti del iste retorike spregledovanja. Po drugi strani pa so v raziskovalnem polju ugotavljanja dosežkov razlike med dosežki dečkov in dosežki deklic utemeljene na statistični pomembnosti. Kako adekvatno pristopati k raziskovanju tega problema, ki se v raziskavah pogosto prevede v vprašanje, komu gre na določenem predmetnem področju bolje, dečkom ali deklicam?

Novozelandski raziskovalki A. Alton-Lee in A. Praat (2001: 11) sta si denimo zastavili naslednja vprašanja glede razlik med dosežki dečkov in dosežki deklic: *razkoraki v dosežkih po spolu: za katere dečke gre? Za katere deklice? Za katere razkorake?* Poudarjata, da je pomembno imeti v mislih, da so razlike med spoloma – če že so ugotovljene – običajno povprečne razlike in zato ne odražajo realnosti za vse posameznike in posameznice v skupini dečkov in deklic, ki jih preučujemo. Poleg tega, še dodajata, so te razlike v splošnem majhne v primerjavi s pomembnim prekrivanjem dosežkov v obeh skupinah.

Kvantitativno raziskovanje ima prav gotovo svojo vlogo in pomen in ustrezno dopolnjuje kvalitativno delo na področju raziskovanja edukacije in spolne razlike.<sup>4</sup> A na določeni točki lahko preraste v ne dovolj reflektiran »pozitivizem trdnih dokazov« (v nasprotju z »mehkimi podatki« bolj interpretativne tradicije družboslovja), ki postvari kategorije, kot sta »deklica« in »deček«, proizvede razlage, ki so naklonjene specifičnim značilnostim za vsak spol, in ne dopusti kompleksnejših analiz ženskosti in moškosti (Walkerdine, 1989: 13). Zato jih je treba ustrezno dopolniti s koncepti, ki omogočajo subtilnejše analize razlik(ovanja) med spoloma, morebitne diskriminacije ipd. Kot tak koncept v nadaljevanju predlagamo prikriti kurikulum.

Ker so – kot se zdi – vprašanja »resnice« in »znanstvene veljavnosti« tule osrednjega pomena, se bomo dotaknili nekaterih delčkov v mozaiku objektivnosti, ki odločilno obeležata t. i. zahodno znanost, hkrati pa je to tudi pomembno feministično vprašanje. Izhajamo iz stališča, da feminizem govori o kritičnem pogledu v spolno zaznamovanem družbenem prostoru.<sup>5</sup> Feministično raziskovanje temelji na spopadanju s hierarhičnimi modeli ustvarjanja in distribucije vednosti ter kritičnem odnosu do tradicionalnih znanstvenih izjav kot »univerzalnih« resnic. V polju edukacije to pomeni refleksijo vsaj na dveh ravneh: analize seksizma in stereotipiziranja v šolah, v kurikularnih materialih ipd., in analize spolne razlike v družbi, vključno s teoretskimi razlagami, kako ta nastaja in se ohranja (Marsh, 1996: 145). S pomočjo te optike bi bilo mogoče nastaviti interpretativni okvir, s katerim bi dopolnili ali preoblikovali raziskave, ki vključujejo tudi preučevanje razlik med spoloma in/ali dosežkov, z drugimi besedami reprezentacije spolne razlike.

Še posebej pa se je tule treba dotakniti naravoslovja, in sicer iz dveh razlogov. K enemu od teh, področju, kjer precej prevladujejo mnenja o »naravnih« sposobnostih enega ali drugega spola, se vrnemo spodaj. Drugi pa je epistemološki – tule smo na poti zelo kratkega in nepopolnega metodološkega obvoza, ki nam bo pomagal razsvetliti tudi vprašanje kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja na polju spolne razlike: naravoslovje velja za področje objektivnosti, za področje, kjer veljajo stroge znanstvene metodologije in nespremenljive epistemične avtoritete.<sup>6</sup> V pozitivističnih analizah je družbena pozicija nepomembna, ker je vednost »tam zunaj«, čaka, da jo družbeno nezaznamovani raziskovalec odkrije – spol je, skratka, neobstoječa kategorija.

Medtem pa feministična raziskovalna paradigma poudarja prav družbeno lokacijo subjekta in družbeno konstrukcijo vednosti (Nagy Hesse-

Biber in Yaiser, 2004: 117). To med drugim pomeni tudi umeščenege spoznavajočega in umeščeno vednost – torej vednost, ki odseva določeno perspektivo subjekta, ki je parcialna, omejena, ne univerzalna. Ni namreč mogoče biti hkrati v vseh ali popolnoma v eni epistemološko privilegiranih (podvrženih) pozicij, ki jih strukturirajo družbeni spol, ras, narod in druge kritične pozicije, pravi ena najpomembnejših feminističnih teoretičark s področja znanosti Donna Haraway (1999: 308–309). Z drugimi besedami, gre za »gledanje od spodaj«, »z obrobij«, »iz globin«. Obstaja dober razlog, pravi Harawayeva, da menimo, da je pogled boljši s spodnjega dela bleščečih prostorov oblastnikov. A gledanja od spodaj se ni lahko naučiti, obstaja nevarnost romantiziranja in prisvajanja pogleda manj vplivnih (in ne, tu ne gre za relativizem!). Stališča podvrženih niso »nedolžne« pozicije, preferenco dobijo zato, ker je načeloma najmanj verjetno, da bodo dopustila zanikanje kritičnega in interpretativnega jedra vse vednosti (prav tam: 305).

To hkrati pomeni neko drugačno (feministično?) objektivnost, kajti ne potrebujemo »doktrine objektivnosti, ki obljublja transcendenco, zgodbo, ki zgubi sledi svojih posredovanj prav tam, kjer bi kdo utegnil biti za kaj odgovoren ...« (prav tam: 300).<sup>7</sup> Z drugimi besedami: znanstveni diskurz je boj za jezik, ki bo določal, kaj bo štelo kot obča vednost. Tudi feminizem je boj za občo vednost – boj o tem, kaj bo veljalo za racionalne opise sveta,<sup>8</sup> boj o tem, kako gledati (prav tam: 310, 315–316). Zato je nemara primerneje izbrati pojem prikritega kurikula kot enega najbolj indikativnih elementov subtilne in »nevidne« diskriminacije spolov, ki se v prvi vrsti navezuje na kvalitativno raziskovanje.

### **Med zdravim razumom in znanstvenim dokazom**

Prav naravoslovne vede so prostor, kjer veljajo že kar okostenela mnenja o »naravnih« sposobnostih dečkov in deklic. Nekatere vednosti so v tem kontekstu bolj prestižne kot druge. To kažejo tudi zdravorazumski opisi predmetov, ki naj bi bili bolj »moški« (matematika) v nasprotju z bolj »ženskimi« (tuji jeziki).<sup>9</sup> Zdrav razum običajno govori o tem, da so deklice boljše v družboslovju, dečki pa v naravoslovju. Tu so še druge, precej tipične in uveljavljene dvojnosti: da so deklice »pridne«, dečki pa »pametni«; da so deklice dobre v sledenju navodilom, dečki pa predmet zares razumejo, ipd. In nadalje: dečki se bolje izkažejo pri nalogah, ki zahtevajo prostorske zmožnosti,<sup>10</sup> in so boljši pri kompleksnih nalogah, ki zahtevajo abstraktno mišljenje, reševanje problemov, konceptualizacijo; deklice so boljše

v preprostih, ponavljajočih se veččinah (nav. po Walkerdine, 1989: 12).<sup>11</sup> Taki pogledi lahko vplivajo na komunikacijo med učitelji ali učiteljicami in otroki v vsakdanjih praksah v šoli in nedvomno tudi zares vplivajo, ne da bi se tega zavedali.

Vsekakor je potrebna velika previdnost pri bioloških argumentih, ki prevladujejo v zdravorazumskem razmišljanju o razlikah med spoloma, pa tudi še v bolj znanstvenih kontekstih (prim. npr. Gould, 2000). Statistično je seveda mogoče pokazati marsikatero zanimivo razliko med spoloma (ali, denimo kulturami, rasami ipd.). Take statistične primerjave se osredotočajo na povprečja, ne posameznike in posameznice, in nam torej v danem kontekstu le malo lahko povedo. Ali, z drugimi besedami, razlike med rezultati deklic in dečkov so lahko statistično pomembne, ni pa nujno, da gre tu tudi za edukacijsko pomembne rezultate (Walkerdine, 1989: 15–16). Vseeno pa imajo ti rezultati lahko realne učinke, če vplivajo na denimo oblikovanje izobraževalne politike, razvoj in implementacijo kurikula. Treba je omeniti še različne reprezentacije kurikula (npr. načrtovani, izvedbeni, doseženi kurikulum) – in to je za nas tule najbolj relevantno, ker pokaže, kako lahko razhajanja med enim in drugim proizvedejo nezaželene učinke ali učinke, nasprotno od predvidenih. Moč teh »resnic« je velika in analiza te moči je pomembna kot del v mozaiku »resnice« o deklisah in učinkih njihovega šolanja (Walkerdine, 1989: 18).

Tako so se na primer raziskave ukvarjale z razlikami med dečki in deklisami ter njihovimi dosežki pri določenih predmetih, zlasti naravoslovnih,<sup>12</sup> pa tudi njihovim odnosom do teh predmetov, a nemara je prav tolikšno (če ne še večjo) pozornost treba posvetiti razlikam, o katerih pedagoško osebe meni, da obstajajo. Kodelja, ki izhaja iz pojma pravičnosti v izobraževanju, pravi, da se »diskriminacija deklic v tem primeru dogaja na podlagi verovanja, da razlike so, in ne na podlagi dejanskih razlik« (Kodelja, 2003: 77).<sup>13</sup> Prav ta vidik je pogosto spregledan oziroma ni problematiziran.

Na tem področju v Sloveniji še obstajajo vrzeli v primerjavi z anglo-ameriškim področjem, kjer je bilo denimo veliko pozornosti posvečene vprašanju deklic in naravoslovnih predmetov in t. i. subtilnemu seksizmu pri teh predmetih, razmisleku o objektivnosti in uporabi metafor<sup>14</sup> v »trdih« znanostih, pa tudi vprašanju poučevanja in vsebin različnih predmetnih področij. Omenimo denimo spolno vzgojo – nekatere analize tu govorijo o »kurikulu 'dejstev in nevarnosti'« (gl. Diorio in Munro, 2000),<sup>15</sup> kar pri nas še čaka na podrobnejše analize. Na tem mestu je treba še enkrat poudariti, da so tudi teme oziroma predmeti, kot je matematika, umeščene na presečišča družbenih in političnih vprašanj, da ta vprašanja niso nekaj

obrobnega, kar včasih moti raziskave dosežkov. Tudi tovrstna vprašanja je torej treba izpostaviti, če naj s pridobljenimi podatki dosežemo enega od ciljev, ki je omogočiti dostop do moči in nadzora nad svojim življenjem za veliko večino učencev in učenek ter, recimo temu tako, izboljšati njihova življenja.

### **Še ena plat: kurikularni utrinki**

Kurikularni material velja za pomemben vir razumevanja družbenega sveta in tudi orientacije v tem svetu, ker denimo legitimira določene vrednote, poglede na svet ipd. Če analiziramo ali evalviramo ta material tako, da v ospredje postavimo vprašanja, ki so relevantna za upoštevanje različnosti vseh učencev in učenek, s tem pa tudi za učinkovitost učnega procesa in boljše možnosti,<sup>16</sup> običajno izhajamo iz naslednjih predpostavk: da so besedila in njihovi pomeni (tudi) ideološki in ne preprosto deskriptivni ali faktografski; da ni nevtralnih ali brezinteresnih edukacijskih praks - da so vse prakse preprežene s predpostavkami o svetu in družbi; da je kljub temu, da razumevanje oziroma interpretacija nista enoznačna, mogoče razviti strategije za alternativna branja oziroma konstrukcijo pomena v kontekstu socialnih, zgodovinskih in oblastnih razmerij. Torej materiali niso preprosto prenašalci dejstev, ampak kažejo sledi političnih, ekonomskih in kulturnih delovanj, spopadov in kompromisov (Apple, 1992b: 51). Čeprav »ideološko branje« seveda ni preprosto, ker besedila ne pomenijo in ne sporočajo vedno tega, kar je v njih zapisano (Luke, cit. in Apple, 1993: 67), in čeprav lahko beremo »proti toku«, ali pa tudi ne, je vseeno mogoče razviti strategije, ki nam pomagajo (bolje) razumeti ideološke procese, v katerih pomen nastaja in se preoblikuje.

Eden od pristopov, ki opisuje naravo in učinek neenakosti med spoloma na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, takole povzema probleme:

- kot problem androcentričnega poučevanja, pri katerem gre za videnje in vrednotenje sveta z moškega stališča in za predpostavko, da je to univerzalno izkustvo;
- kot problem kurikula kot spolno obeleženega besedila, pri katerem gre za neenakopravne načine, kako sprejemamo ljudi glede na njihov spol in seksualnost, in načinov, kako razvijamo svojo vednost in vrednote v obstoječem sistemu (nav. po Marsh, 1996: 143).

Ugotavljamo lahko, če in v kakšni meri kurikuli prelamljajo z ustaljenimi reprezentacijami spolov in razliko med spoloma oziroma iz kakšnih izhodišč »govorijo«, v kakšni meri so dejansko proaktivni in kako, če sploh, problematizirajo »uradno vednost«. To je tudi ena od možnosti, kako poskušati vplivati na mnenja učiteljev in učiteljic o tem, kakšni so dečki in kakšne deklice. Treba pa je opozoriti, da površinska analiza kurikula oziroma pregled stanja z vidika spola, kulture, stereotipov ipd. pušča ob strani nekatera bistvena vprašanja o »spolno zaznamovanih« ali »posredovanih« (*»engendered«*) vednostih, praksah in kompetencah. Te morale biti osrednje pri kurikularnih reformah, ki naj bi na novo premislile vednost, in ne le proizvajale *»gender inclusive«* različice (Luke, 1993: 118).<sup>17</sup>

Preštevanje pozitivnih (proaktivnih) in negativnih (diskriminatornih) primerov je v tem kontekstu problematično in nenatančno. Problematičnost se skriva, tako kot v številnih drugih tovrstnih feminističnih analizah (na primer učbenikov) v tem, da je štetje in tako posredno primerjava prisotnosti in zastopanosti moških in žensk nekakšna »ničelna stopnja« (Bahovec, 1996: 108), ki je lahko samo izhodišče za nadaljnje analize. Poleg tega pa je lahko zavajajoče ali vsaj nezadostno, ker ne zajame konteksta: lahko se denimo pojavljata tako moški kot ženska, a je moški nosilec oziroma nadrejeni člen dualizma, ženska pa omenjena mimogrede oziroma podrejeni člen dualizma. V skladu z metodo binarne opozicije namreč problematičnost reprezentacij ženske podobe izhaja iz reprezentacij moškega, kar pomeni, da je sam pomen reprezentacij je v razliki med moško in žensko reprezentacijo (za več gl. Hrženjak, 1999: 138).<sup>18</sup>

Prizadevanja za bolj »uravnoteženo strukturiran« kurikulum, kar zadeva enakost med spoloma – kar ne pomeni le, da omogoča obema spoloma, da se identificirata s pozitivnimi sporočili o njiju, da priznava in ceni vrednost posameznikov in skupin, da uravnoteži različne perspektive, da prepleta izkušnje, potrebe in interese obeh spolov – morajo nujno pripoznati tudi »drugo plat« formalnega kurikula, ki je prikriti kurikulum, denimo socialna razmerja, razmerja do tega, kar se poučuje. Zgodovinsko gledano, kot je opozoril tudi Michael Apple, prikriti kurikulum – tj. nevidno poučevanje o družbenih in kulturnih normah ter pričakovanjih – sploh ni bil prikrit. Šole oziroma vzgojno-izobraževalne institucije so bile deloma namenjene poučevanju prav tega, kar danes uvrščamo pod prikriti kurikulum (Apple, 1992a: 49). T. i. akademsko vednost – če je o njej sploh mogoče govoriti na tak način – spremlja cel diapazon osebnih, družbenih idr. vednosti. Kurikulum deluje ideološko, a tu ne gre, kot pravi James Donald,

za vprašanje polnjenja glav različnih ljudi z različnimi vsebinami. Kurikulum deluje tako, da vzpostavlja hierarhična razmerja med različnimi oblikami vednosti. Ta simbolna organizacija istočasno generira mrežo subjektivnih položajev v razmerju do teh hierarhij – določa, kaj naj poučujemo, kultiviramo, diskriminiramo, kaj je pametno, pismeno itn. Potemtakem ne razlikuje samo med oblikami vednosti, temveč tudi med *ljudmi* (Donald, 1992: 176).

Za koncept prikritega kurikula pogosto rečejo, da je preveč ohlapen in ne dovolj definiran. (Mimogrede, avtor, ki velja za tistega, ki je »odkril« prikriti kurikulum, je Phillip W. Jackson; vse se je začelo z njegovim delom *Life in Classrooms*, ki je prvič izšlo leta 1968.) Menimo, da natanko zato odpira dodatne možnosti pri raziskovanju »spolne razlike« v edukaciji. Omogoča nam »pokriti« širok razpon vidikov vsakdanjega življenja v vrtcih in šolah – socialna razmerja, vsakdanje prakse, razmerja do vsebin, skupaj s mrežo predpostavk, drž, mnenj in pričakovanj, ki so običajno implicitni in neproblematizirani. »Približati se pojmu prikritega kurikula pomeni oddaljiti se od (nekaterih) utečenih, navajenih miselnih predstav, prebiti neki utečen, spontan, 'naraven' miselni tok« (Bregar Golobič, v Bahovec in Bregar Golobič, 2004: 16). Prikriti kurikulum je »drugo kurikula« in ima opraviti z vprašanji pomena, spozna(va)nja, interpretacije, resnice (prav tam: 19). In kako bi bilo mogoče to nanesti na vprašanje spola?

Diskriminacije, ki bi bila vidna »na prvi pogled«, danes najbrž res ni, a plat prikritega kurikula bi najbrž podala drugačno sliko. Da bi šola zares nudila možnosti za vsakogar, ne glede na spol, in da bi tako dečki kot deklice imeli enake možnosti razvijati sposobnosti in interese, ne da bi jih omejevale stereotipne vloge, je treba opustiti nekatera tradicionalna pričakovanja o tem, kaj je primerno za dečke in kaj za deklice, kako naj bi se vedli eni in drugi, kakšne lastnosti naj bi imeli, kakšna naj bi bila njihova »narava«, ipd.

V organizaciji vsakdanjega življenja to pomeni način komunikacije in interakcije z otroki ter, na primer, uporabo pohvale in graje:<sup>19</sup> morda je določena vrsta vedenja označena kot neprimerna za deklice, a čisto sprejemljiva za dečke; morda se pričakuje, da deklice ne bodo uporabljale tehnične opreme ali da bodo potrebovale pomoč »spretnejših« vrstnikov; morda se zdi samoumevno, da jim je dodeljenega manj časa za uporabo računalnikov kot dečkom, ali pa, da bodo one tiste, ki se bodo lotile bolj »gospodinjskih« rutin, ipd.

Z roko v roki pa gredo tu tudi pojmi »aktivnost« proti »pasivnosti« in »pravega razumevanja« proti »učenju na pamet«, ki jih pogosto proizvajata psihološka vednost in pedagoška praksa: te interpretacije pa »proizvaja-



jo resnico' o tem, kako je neuspeh deklic stvar pomanjkljivega smisla za matematiko in logično sklepanje, medtem ko so dečki domnevni nosilci pravega in resničnega razumevanja in matematičnega znanja« (Bahovec, 1996: 113). Podobno imajo pomanjkanje konformnosti pri dečkih za bolj zanimivo kot skrb deklic za to, da bi storile tisto, kar je domnevno prav (Gray in Leith, 2004: 4).

### **Resnica o deklicah?**

Kurikularna plat je seveda samo ena od številnih področij, na katerih bi bilo mogoče delovati bolj proaktivno in preseči načelno raven opozarjanja na enakost med spoloma. Učitelji in učiteljice bi se morali zavedati neravnotežja in seksističen material primerno obravnavati. Pri tem jim lahko precej pomagajo vsebinsko ustrezno strukturirani kurikuli, ki problematizirajo »uradno vednost« in opozarjajo na možne stereotipizacije. Seveda pa se moramo vseskozi zavedati – tudi v skladu s sodobnimi problematizacijami pojma vzgoje kot konfliktnega procesa – da imajo kurikularni materiali negotove in nepredvidljive učinke na to, kako učenci in učenke razumejo sami sebe in svoja socialna razmerja.

S to tematiko se ne zadošča soočiti le ločeno, kot s temo znotraj predmeta (državlanske vzgoje, zgodovine itn.), ampak bi morala biti del vseh vsebin, saj je prikriti kurikulum »na delu« tudi drugje. Zato priporočila na splošni ravni (vzgoja za strpnost, spoštovanje razlik, enakost med spoloma), ki jih lahko danes denimo najdemo v skoraj vseh slovenskih kurikulih za prenovljeno osnovno šolo – vsekakor pomemben korak! – in ki so postala nekakšna gesla reforme in širših razprav, ne zadoščajo sama po sebi.

V nekaterih evropskih državah so v to smer že naredili pomembne korake, izdelali standardizirana priporočila, na voljo so številne publikacije (tiskane in preko spletnih strani), ki so učiteljem in učiteljicam v pomoč, o čemer bi veljalo razmisliti tudi pri nas. Najprej je torej treba sploh napraviti to vprašanje vidno, zasejati dvom o samoumevnosti, sledijo pa naj konkretna standardizirana priporočila.<sup>20</sup> Ker pa je problematika zelo kompleksna, je neposredna navodila učiteljem in učiteljicam nemara treba razširiti tudi z razvijanjem občutljivosti na ta vprašanja in probleme.

Kot je pokazala Valerie Walkerdine na primeru matematike (kot nečesa, v čemer se deklice »tradicionalno«, »po naravi«, ne morejo odlikovati), tu lahko pademo v past: če poskušamo dokazati, kaj deklicam manjka, da bi bile dobre v matematiki, s ciljem to popraviti, in če poskušamo dokazati, da deklicam ne manjka ničesar (Walkerdine, 1989: 1-2) – takšno iskanje

»resnice« o deklicah je obsojeno na neuspeh. To ni le gola retorika, pravi Walkerdinova, pod katero bomo zlahka odkrili, kaj se zares dogaja. Kajti ni preprostega »zares« v teh raziskavah, kjer je treba najprej ugotoviti, kako je raziskava izpeljana, kakšna vprašanja zastavljamo, kaj velja kot podatek, kaj imamo za resnično in tako naprej. Tu gre za boj – če se še enkrat navežemo na Donno Haraway – za občo vednost, za to, kaj bo obveljalo za racionalne opise sveta, za to, kako sploh gledati ...

Hkrati pa se je treba zavedati tudi dejstva, da učenci in učenke (in seveda tudi drugi) niso samo »zbiranci« družbenih vzorcev, ki jih srečajo bodisi doma bodisi v širši družbi. Treba je upoštevati tudi taktike re-interpretacije, odpora, zavrnitve, ki kažejo, kako razvijanje družbenih in simbolnih norm strukturira polje ravnanja, pa tudi to, da niso preprosto ponotranjene (Donald, 1999: 47). Tega preprosto ni mogoče dovolj poudariti, tako v luči nekoliko poenostavljenih »osveščevalnih« feminističnih kot še kakšnih drugih projektov. Preprosto ni neke jasno določljive operacije, v kateri bi družbeno vstopilo v psihično (Bahovec, 1993: 10); tako da šolanja »ni mogoče adekvatno razložiti ne s psihološko naracijo o razvoju, ne s sociološko naracijo o socializaciji« (Donald, 1992: 47). Rešitve, ki bi lahko odpravile vsaj nekatere stereotipizacije, predsodke in pristranosti v zvezi z razliko med spoloma so torej raznolike, čeprav včasih tudi problematične, ker poenostavljajoče predpostavljajo, da je vse stvar (zavestnega) osveščanja ali pa, denimo, da v naši patriarhalni civilizaciji moški načrtno zatirajo ženske. Zato tudi ne zadošča preprosto predstaviti alternativnih različic realnosti. Vseeno pa je izhodiščno primerno predpostavljati, da je »verjetno, da bodo imeli materiali, ki so močno investirani z družbeno dominantnimi temami, precej predvidljive učinke na večino učencev in učenek« (Diorio in Munro, 2000: 351).

Bistven potencial kurikularnih kritik na ravni vsebine in forme torej vidimo v senzibiliziranju edukacijske zavesti na ideološke prakse, ki so prikrite, težko ugotovljive in zato izjemno persistentne. To se dobro ujema z Jacksonovim geslom: »Za navadnim leži nenavadno« (Jackson, 1990: xix).<sup>21</sup> In še drugače: kadar »mrež« (predsodkov, zdravega razuma, vnaprejšnjih mnenj), v katere smo ujeti, ne vidimo, takrat je njihov učinek še toliko močnejši.

## Opombe

- [1] M. Apple denimo opozarja, da je učitelje in učiteljice treba nedvomno tudi videti kot »vkleščene« v družbenem in ekonomskem kontekstu, katerega del so (Apple, 1992a: 61).
- [2] Naslov seminarja je »Modul II: Vrtec, možnost izbire, drugačnost«, koordinira pa ga dr. Eva D. Bahovec.
- [3] Glede na njihove izkušnje, ki so jih povedale, to pogojno tudi drži. Tule se ne spuščamo v to, ali je probleme in težave vsakdanjega življenja v vrtcih in šolah sploh mogoče razvrščati na ta način.
- [4] Nikakor ne gre za to, da bi vzpostavljali dihotomijo med enim in drugim, pač pa za osvetlitev partikularne perspektive enega dela raziskovanja.
- [5] To pa še ne pomeni, da obstaja enotno feministično stališče ali da nekatere feministične teoretizacije niso poenostavljajoče.
- [6] Za več o predsodkih in dominantnih mnenjih v navezavi na »objektivnost eksperimenta«, gl. C. Wood Sherif, Bias in Psychology, v Harding (1987: 37 in nasl.).
- [7] A Harawayeva tudi opozarja na »dva pola mamljive dihotomije«: »slaba« (androcentrična) znanost proti »dobri« (feministični) in govori o »spolzkem drogu doktrine objektivnosti« oziroma o njegovih dveh koncih, ki sta lahko tudi realizem in konstruktivizem (1999: 301).
- [8] »Racionalna vednost je pogajanje, ki zaznava oblast« (King, cit. v Haraway, 1999: 313).
- [9] Same družboslovne znanosti veljajo za »ženske« (nekako bolj povezane z osebnim izkustvom), naravoslovne za »moške« (tj. objektivne, analitične). Za posebej moško naj bi veljala fizika (prim. Von Wright, 1999: 12 in nasl.).
- [10] Za več o tem gl. Fausto-Sterling (1992: 36).
- [11] Sporna utegne biti že sploh nekakšna hierarhična delitev nalog na tiste, ki so »prave«, in tiste, ki to niso. V. Walkerdine poleg tega pravi, da je sporno vprašanje tudi, »ali bi morali sledenje navodilom sploh imeti za nalogo 'nižjega ranga' in ali 'pravo razumevanje' res igra vlogo v šolski matematiki ...« (1989: 17).
- [12] Velike mednarodne raziskave so priložnost za pridobitev primerjalnih informacij o dosežkih otrok. Obstajajo pa tudi problemi, omenimo le dva, o katerih v tem kontekstu govorita J. Adler in S. Lerman: problem finančne plati, zaradi katere lahko sodeluje le malo dežel v razvoju, in problem predpostavke, da je mogoče primerjati kurikule iz nadvse različnih kontekstov skozi dosežke učencev/učenk, ki so predstavljeni kot povprečje (Adler in Lerman, 30–31).
- [13] Raziskava o interakcijah v ZDA je pokazala velike kvantitativne in kvalitativne razlike med vključenostjo dečkov in vključenostjo deklic: dečki so bili vključeni v več interakcij, dobili so več pozitivnih odzivov in povratnih informacij (nav. po Kodelja, 2003: 77).
- [14] Vsaka znanstvena izjava o svetu je odvisna od jezika, od metafor, metafore strukturirajo znanstveni pogled, je nekje dejala Donna Haraway.

- [15] Kurikulum se domnevno »drži dejstev«, opozarjata avtorja, a »dejstva« o spolnosti še zdaleč niso očitvidna ter lahko vodijo v neadekvatne in zavajajoče predstave o ženskih telesih.
- [16] Enakost med spoloma v izobraževanju bi morala biti definirana kot »temeljna pravica, pa tudi pedagoško vprašanje« (pravi švedski kurikulum iz leta 1994, nav. po Gray in Leith, 2004: 14).
- [17] Za več o problematiki »dodajanja žensk« gl. tudi Harding, 1987: 3 in nasl.
- [18] Na primer: »Ni toliko problematično to, da je ženska reprezentirana kot [...] kuharica, temveč to, da moški ni nikoli predstavljen kot kuhar« (nav. po prav tam).
- [19] Jackson govori o več ključnih besedah, ki nam pomagajo opisati »življenjska dejstva«, na katera se morajo otroci navaditi in se jim prilagoditi. To so: množica, pohvala in oblast. V zvezi s tem omenimo še, da učitelji in učiteljice, kot piše Duru-Bellatova (1990: 64 in nasl.) pri svojih strategijah za ohranjanje discipline pogosto – spontano in nezavedno – igrajo na rivalstvo med skupinama deklic in dečkov.
- [20] Brez jasnih konkretnih smernic učitelji in učiteljice – tudi tisti, ki to problematiko vidijo kot aktualno – včasih razvijejo strategije, ki delitev po spolu zgolj utrjujejo, pišeta C. Gray in H. Leith (2004: 13). Tako, da bi spodbudili dečke, da bi brali več, sestavljajo ločene sezname knjig, ki so »samo za dečke« in »samo za deklice«. Razprava o utemeljenosti takega ločevanja se je ob nekem učbeniku pred leti razvila tudi v slovenskem prostoru.
- [21] »*Behind the ordinary lies the extraordinary.*«

## Literatura

- Adler, J. in Lerman, S., Getting the Description Right and Making it Count: Ethical Practice in Mathematics Education Research, [http://www.wits.ac.za/jadler/data/chapters/Adler\\_lerman\\_ethics.pdf](http://www.wits.ac.za/jadler/data/chapters/Adler_lerman_ethics.pdf), dostop 3. 7. 2005.
- Alton-Lee, A. in Praat, A. (2001). *Questioning Gender. Snapshots from »Explaining and Addressing Gender Differences in the New Zealand Compulsory School Sector«*, Wellington: Ministry of Education, [http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl6094\\_v1/gender-snapshots.pdf](http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl6094_v1/gender-snapshots.pdf), dostop 26. 6. 2004.
- Anderson, E. (2004). Feminist Epistemology and Philosophy of Science. V: Zalta, E. N. (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2004 Edition), <http://plato.stanford.edu/archives/sum2004/entries/feminism-epistemology/>, dostop 10. 6. 2005.
- Apple, M. W. (1992a). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, M. W. (1992b). Between Moral Regulation and Democracy: The Cultural Contradiction of the Text, *The School Field*, 1/2, III, 49–76.

- Apple, M. W. (1993). On Feminist Analysis, Gender and Teaching, *The School Field*, 3/4, IV, 17-29.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London in New York: Routledge/Falmer.
- Bahovec, E. D. (1993). Sexual Difference and Educational Discourses, *The School Field*, 3/4, IV, 5-16.
- Bahovec, E. D. (1996). Raziskava »Učene ženske«, *Delta*, 1-2, II, 107-116.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). ur. J. Krek, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali *drugo* kurikula. V: Bahovec, E. D. in Bregar Golobič, K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo*, str. 16-34. Ljubljana: DZS.
- Diorio, J. A. in Munro, J. A. (2000). Doing Harm in the Name of Protection: Menstruation as a Topic For Sex Education, *Gender and Education*, 3, XII, 347-365.
- Donald, J. (1992). *Sentimental Education*. London in New York: Verso.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'Ecole des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Pariz: L'Harmattan.
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of Gender: Biological Theories About Women and Men*. New York: Basic Books.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.
- Gray, C. in Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A Teacher Perspective, *Educational Studies*, 1, XXX, 3-17.
- Haraway, D. J. (1999). *Opice, kiborgi in ženske: Reinvencija narave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Harding, S. (ur.) (1987). *Feminism and Methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hrženjak, M. (1999). Več zlobnih kot lepih: podobe žensk v slovenskih osnovnošolskih berilih, *Delta*, 1-2, 133-150.
- Jackson, Ph. W. (1991). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kodelja, Z. (2003). Pravičnost v izobraževanju in šolska (ne)diferenciacija otrok po spolu, *The School Field*, 5/6, XIV, 73-84.
- Leach, M. (1990). Toward Writing Feminist Scholarship into History of Education, *Educational Theory*, 4, XL, 453-462.
- Luke, A. (1993). On Reading and Sexual Division of Literacy, *The School Field*, 3/4, IV, 113-147.
- Marsh, C. (1996). Feministična pedagogika, *Delta*, 3-4, II, 143-153.
- Miroiu, M. (2004). All in One: Fairness, Neutrality and Conservatism - A Case Study of Romania, *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education*, 1, XXXIV, 85-100.
- Nagy Hesse-Biber, Sh. in Yaiser, M. L. (ur.) (2004). *Feminist Perspectives on Social Research*. New York in Oxford: Oxford University Press.
- Rédai, D. (2003). *Gender and Education in Slovenia and Hungary. Comparative Analysis of Slovenian and Hungarian Educational Reforms since the 1990s*. MA Thesis, Budapest: Central European University.

Von Wright, M. (1999). *Genus och text. När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Stockholm: Skolverket. Tudi <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/590.pdf>, dostop 11. 4. 2004.

Walkerdine, V. in The Girls and Mathematics Unit (1989). *Counting Girls Out*. London: Virago.