
Enakost med spoloma kot dejavnik blagostanja? PISA 2015 in razlike med spoloma

Valerija Vendramin in Mojca Štraus

Nekaj pogledov na blagostanje

V prispevku izhajava iz pojma blagostanja kot večdimenzionalnega koncepta, ki ga tu v prvi vrsti raziskujemo na polju izobraževanja. Pri definiranju blagostanja je mogoče izhajati iz definicije OECD-ja, ki zajema okvir šestih glavnih vidikov otrokovega življenja: materialno blagostanje, bivanje in okolje, izobraževanje, zdravje in varnost, tvegano vedenje in kvaliteta šolskega življenja (nav. po. OECD, 2009). Vsaka od teh dimenzij ima svoje korenine v mednarodnih standardih, ki so bili sprejeti v *Konvenciji o otrokovih pravicah Združenih narodov* (prim. denimo UNICEF, 2009).¹ Te dimenzije otrokovega blagostanja napolnjuje 21 kazalnikov (gl. OECD, 2009: 29).

Uvodno lahko navedeva, kateri so OECD-jevi kazalniki v dimenzijah izobraževalno blagostanje in kvaliteta šolskega življenja. Izobraževalno blagostanje merijo trije kazalniki: 1) povprečni bralni dosežek (angl. »*average mean literacy score*«), 2) bralna neenakost (angl. »*literacy inequality*«) in 3) stopnja mladih, ki niso zaposleni in ne vključeni v izobraževanje ali usposabljanje (angl. »*youth NEET rates*«). Kvaliteto šolskega življenja pa sestavljata dva kazalnika: 1) trpinčenje (angl. »*bullying*«) in pa 2) naklonjenost do šole (angl. »*liking school*«). Raziskava PISA o blagostanju učenk in učencev, ki je bila opravljena leta 2015, pa definira blagostanje kot značilnost različnih vidikov življenja učencev in učenk. Je:

¹ 29. 1. d Konvencije govori o tem, da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno »k pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi narodi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla« (UNICEF, 2009: 18).

dinamično stanje, ki ga določa to, kako učenci in učenke izkušajo sposobnosti in priložnosti za doseg svojih osebnih in družbenih ciljev. Zajema številne vidike življenja učencev in učenk, med njimi so: kognitivni, psihološki, telesni, družbeni in materialni. Meriti ga je mogoče s subjektivnimi in objektivnimi kazalniki o kompetencah, zaznavah, pričakovanjih in življenjskih pogojih.

Ta definicija poudarja večdimenzionalnost blagostanja, ki zajema tako stanje in izide učencev in učenk v starosti 15 let, pa tudi razvojne procese, ki so lahko dejavniki tveganja ali zaščite in oblikujejo blagostanje v kasnejšem življenju. A tu pride v igro odvisnost od konteksta, saj so odgovori učencev in učenk o njihovi ravni blagostanja tesno povezani s posebnimi okoliščinami, ki jih 15-letniki in 15-letnice izkušajo v šoli in doma v času raziskave PISA (Borgonovi in Pál, 2016: 8).

Blagostanje gre torej razumeti kot nekaj, kar presega izobraževalne dosežke, ki so danes morda najbolj v ospredju, ko govorimo o šoli oziroma izobraževalnih sistemih. A v luči razumevanja specifičnosti šole bi bilo temu treba nemara dodati tudi okvir dosežene (in ne le formalne) enakosti med spoloma.² Zato dodajava razmislek o tej dimenziji oziroma opozarjava na njeno relevantnost.

Šolo gre razumeti kot ospoljen sistem, ki ima svoje učinke, npr. omejuje možnosti, stereotipizira, določa, kaj je primerno za en in kaj za drug spol, ipd., in s tem lahko negativno vpliva na blagostanje vseh, tako učenk in učencev. Kot pišeta Christine Skelton in Becky Francis (Skelton in Francis, 2009: 91 in nasl.), ki se navezujeta na analizo britanske situacije, ki je – ali pa nemara še bo – do določene mere aplikabilna tudi v našem prostoru, stereotipna pojmovanja vse bolj pronicajo v razmišljanja učiteljev in učiteljic, tudi kot rezultat govora in osredotočanja na dosežke fantov ter tihih in nereflktiranih predpostavk o različnih oblikah in izkazovanjih »naravnih razlik med spoloma«, ki pogosto prežemajo oblikovanje politik in medijske komentarje. To pa nadalje vpliva na načrtovanje izvedbe kurikula in prakse v razredu, tudi v navezavi na posamezna predmetna področja (kateri predmeti so bolj »fantovski« in kateri bolj »za punce«). Učitelji in učiteljice se tega pogosto ne zavedajo – ne zavedajo se, da tovrstni ospoljeni načini lahko vplivajo na učenje in učne izide. Kot sta pokazali Christine Skelton in Becky Francis (ibid.: 94 in nasl.), so s spolom

2 Osredotočava se na dimenzijo spola – neenakosti so seveda kompleksne in zajemajo več dimenzij. Poleg tega uporabljava dvojino – dva spola – četudi se zavedava omejujoče binarnosti, ki je v teoriji danes vsekakor že presežena. Dvojino pa uporabljava zato, ker so obstoječi podatki segregirani na ta način.

povezane predpostavke učiteljev in učiteljic oziroma njihova pričakovanja izjemnega pomena za definicije spola v razredu.

Ta dimenzija je pomembna in bi morala biti bolj izpostavljena tudi v slovenskem izobraževalnem prostoru. Žal nimamo dovolj podatkov o tem, kako deklice oziroma dekleta izkušajo svoje vsakdanje življenje ali kako šole ukrepajo ob primerih seksizma ali spolnega nadlegovanja, če sploh ukrepajo, in ali imajo to problematiko zaznano oziroma v svojem miselnem horizontu.³ Prav tako bi si želeli več podatkov o tem, kako učitelji in učiteljice razmišljajo o tej problematiki,⁴ ali se možnih načinov diskriminacije zavedajo ipd., ali vidijo/vedo, da so različne vsakdanje prakse, kot so interakcija, komunikacija, uporaba spodbude ali pohvale oziroma graje, organizacija časa, uporaba opreme in pripomočkov – torej to, kar označujemo z izrazom prikriti kurikulum –, lahko spolno specifične ali diskriminatorne.⁵ Shauna Pomerantz in Rebecca Raby sta denimo izvedli pilotsko študijo, v kateri sta zastavili vprašanja, kot so: Ali akademska uspešnost pomeni, da seksizma v šolah ni več? So dekleta sedaj v spolno nevtralnem svetu? Gre vsem skupinam deklet dobro in so uspešne? Akademiški uspeh seveda ne pomeni spolne nevtralnosti, dekleta se spopadajo s seksizmom kot rednim delom svojih vsakdanjih šolskih izkušenj (Pomerantz in Raby, 2011a, 2011b).

To vse pa pomeni, da je koncept blagostanja težko »ujeti«, da ni univerzalnega načina, kako ga definirati, obstajata pa dva pristopa, ki ju tule samo omenjava. Prvi je, da se raziskovalci oziroma raziskovalke dogovorijo o pomembnih dimenzijah in te dimenzije napolnijo s kazalniki oziroma podatki. Drugi pristop pa je, da se vpraša same otroke, kako gledajo na svoje blagostanje (OECD, 2009: 24). Vsak od pristopov ima seveda svoje prednosti in tudi slabosti. V podrobnosti tule ne moreva iti, omeniva le dve težavi. Pri prvem pristopu se je treba dogovoriti, se odločiti, katere kazalnike vključiti, da bi blagostanje čim bolj zajeli, pri čemer seveda vedno obstaja možnost, da česa ne vključimo, ker, denimo, podatkov ni bilo mogoče dobiti. Pri drugem pristopu pa je težava ta, da subjektivno

3 O spolnem nadlegovanju se morda kaj sliši na univerzitetni ravni, nižje na izobraževalni vertikali pa ne. To seveda ne pomeni, da je seksizma čedalje manj. Podobno velja za homofobno nasilje – podrobnejših podatkov o tem za slovenske šole ni na voljo (prim. Rener, 2009, ki raziskuje tudi vprašanje, s katerim od učiteljev ali učiteljic se so anketirani lahko pogovarjali o tej temi ali menijo, da bi se lahko).

4 Za stališča in vednosti vzgojiteljev in vzgojiteljic gl. Klemencič, 2017.

5 Denimo: fantje v kvizu tekmujejo proti dekletom, postavljajo se v po spolu ločene vrste pri odhodu iz razreda (zdi se, da je »strast« do postavljanja otrok v vrste v naših šolah še prisotna, tudi takrat, ko zato ni potrebe, ki bi jo narekovala varnost otrok ali kaj podobnega), kaznovanje s pomočjo s spolom povezane stigme – deček, ki je v razredu motič, se mora presesti k deklicam (prim. tudi Skelton in Francis, 2009: 92).

samoporočanje otrok o globalnem blagostanju ni nujno zanesljivo (OECD, 2009: 24).

Najprej bova na kratko osvetlili stanje in kritično ovrednotili en del problematike, tj. dosežke, pri katerih so v raziskavi PISA uspešnejša dekleta, in izpostavili, zakaj »dosežki ne povedo vsega«. ⁶ Nato bova predstavili nekatere izseke oziroma delčke raziskave PISA o blagostanju učenk in učencev. V nadaljevanju bova opravili primerjavo razlik (če se bo izkazalo, da obstajajo) med spoloma pri dosežkih in blagostanju. Za konec bova ponudili nekaj možnih razlag oziroma hipotez, zakaj (lahko) prihaja do takega (ospoljenega) razkoraka med dosežki in blagostanjem. Kot vidike blagostanja v članku obravnava predvsem dejavnike s področij psihološkega in socialnega blagostanja, ki so: strah pred preverjanjem znanja, storilnostna motiviranost, občutek pripadnosti šoli, pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja, zaznana čustvena podpora staršev in zaznana nepravilnost učiteljev.

Če povzameva, glavni raziskovalni vprašanji, ki si ju na tem mestu zastavljava, sta:

- a. Kakšne so primerjave med spoloma v Sloveniji po nekaterih vidikih blagostanja?
- b. Ali so med spoloma razlike glede učinkov (kazalnikov) blagostanja na dosežke?⁷

Opis stanja: dosežki, neoliberalni pritiski in prepletenost dejavnikov

Neoliberalno prepredanje edukacijskih politik na zahodu danes seveda ni nič novega, fleksibilna delovna sila je videti kot garancija v kompetitivnem globalnem trgu, od tod tudi veliko posvečanje dosežkom, ki je v dokumentih začinjeno z gesli, kot sta odličnost in standardi. Christian Laval temu pravi »terminološki transfer« – menedžersko leksiko naj bi bilo mogoče uporabiti pri vzgojno-izobraževalnem delovanju (Laval, 2005: 64). Odgovornost za uspeh ali neuspeh je sedaj pripisana posameznikom ali posameznicam, ki so si pač sami »krivi«, če jim ne uspe v svetu domnevni možnosti za vse. Poleg tega, kot piše Zdenko Kodelja (2016: 19), se neoliberalni pogled kaže tudi v vse večjem pomenu, ki se pripisuje

6 Poleg tega gre v PISA za dosežke, ki bi jih lahko označili za tiste, ki so najbolj zanimivi za trg dela, drugi cilji, ki jih je težje (iz)meriti, pa v raziskavo niso vključeni. Lahko bi rekli, da gre za bolj pragmatičen pogled na izobraževanje.

7 Kot je že bilo opozorjeno (denimo na primeru Švedske, prim. Ferrada de Noli, 2013), obstaja »paradoks uspeha in nesreče«: v PISA 2013 so se za srečne izrekli tisti otroci, ki prihajajo iz držav, ki jim je pri dosežkih šlo najslabše.

evalvaciji šol, njena bistvena značilnost je usmerjenost na učinkovitost – učiteljev in učiteljic, samih šol in šolskih sistemov, in seveda financ.⁸

Najbolj očitno je v našem problemskem okviru konstituiranje spola in izobraževanja v razmerju do dosežkov (ali nedosežkov) oziroma pogosto poenostavljeno razumevanje enakosti med spoloma *zgorj* skozi dosežke. Tako se pravzaprav zares ne spopademo s potencialno diskriminacijo ali seksizmom oziroma ne ugotavljamo, v kakšni meri sta prisotna in v kakšni meri lahko ovirata ali preprečita spremembo ali, denimo, vplivata na uspešnost življenjskega poteka. Kljub uspehu in napredku na številnih področjih ni seznam novih problemov, s katerimi se soočajo dekleta, dosti krajši kot stari seznam (Thompson, 2003: 11). Če, denimo, dobri matematični dosežki niso prepričali deklet, da bi v isti meri kot fantje vstopila na karierna področja, povezana z matematičnim znanjem, potem se stvar zaplete – morda pa se (še vedno) ne vidijo zunaj družbeno predpisanih vlog ali pa jih konvencionalna pričakovanja ne spodbujajo dovolj, da bi uvidela svoje akademske dosežke kot pomembne (ibid.).⁹

Kot piše Becky Francis (2006: 187 in nasl.), je razprava o nizkih dosežkih dečkov v Veliki Britaniji in Avstraliji precej prisotna in se širi na druge države članice OECD. Dejanska velikost vrzeli med spoloma je bila predmet razprav, včasih je bila predstavljena kot (pre)velika, včasih pa so bili statistični podatki preprosto preveč poenostavljeno interpretirani. Nedvomno pa drži, da v vseh državah članicah OECD deklice vseh družbenih razredov in večine etničnih skupin v dosežkih na področju branja bistveno presegajo svoje vrstnike (ibid.: 188). V podrobnosti teh razprav na tem mestu ne moreva iti, a treba je poudariti, kot pravi Becky Francis (ibid.: 189), da je v tej razpravi o spolu in dosežkih nujno ohraniti angažma (tudi v smeri kritike epistemološkega okvira te razprave) in da je v diskurzih o »ubogih« fantih še posebej škodljivo iskanje krivde za to situacijo – krivda pa se za slabše dosežke išče pri učiteljicah, feministkah¹⁰ in tudi deklicah (kot da lahko uspeva samo enemu spolu, in to na račun drugega).

8 Kar resonira z Lavalovim opozorilom, da šola ni podjetje in je ne moremo (je ne bi smeli) podrežati ekonomskim imperativom (Laval, 2005). »Neoliberalna šola,« pravi Laval, »označuje določen šolski model, za katerega sta vzgoja in izobraževanje pravzaprav zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo.« (Ibid.: 13.)

9 Razlage, zakaj bi to lahko bilo tako, so različne, od socializacijske teorije (ki zahteva enakost obravnave) do teorije spolnih razlik (ki se zavzema za različenost) (za podrobno obravnavo različnih teorij gl. Thompson, 2003).

10 Prav bizaren je obrat, da se za »paradoks upadajoče sreče žensk« (paradoks domnevno zato, ker imajo ženske več pravic in možnosti, kot so jih imele v preteklosti, a sreča temu ne sledi) in težave sodobne ženske krivi feminizem, ne pa moška dominacija, seksizem ali neenakost možnosti (prim. Pilcher in Whelehan, 2004: 4; Petherick, 2016).

Kot je bilo že večkrat opozorjeno (gl. npr. Francis in Skelton, 2005: 5; Vendramin, 2009), je diskurz o spolih lahko tudi »pregrinjalo« za to, da se ni treba ukvarjati z drugimi marginalizacijami (odprava revščine, denimo, zahteva drugačen angažma). Če je branje »močna plat« deklishega dosežka, pa je treba tudi povedati, da je neenakost fantovskih dosežkov zaznavno večja kot neenakost deklishekih dosežkov v vseh državah OECD (OECD, 2009: 41). To je kar blizu argumentu, da gre nekaterim skupinam fantov slabo, nekaterim pa dobro oziroma da vzrokov za razlike v dosežkih ni mogoče generalizirati skozi spol.

Podobno opozarja tudi Mojca Štraus, in sicer da je (tudi v slovenskem prostoru) že dolgo zaznana povezanost dosežkov na različnih vsebinskih področjih s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev in, četudi so mnogi deprivilegirani učenci in učenke v šoli uspešni, je socialno-ekonomski in kulturni status še vedno najmočnejši dejavnik pojasnjevanja različnosti v dosežkih v mnogih državah (Štraus, 2016: 164). Nadalje, kot je zapisano na istem mestu, je treba razumeti, da se socialno-ekonomska in kulturna deprivilegiranaost tesno prepletata z več dejavniki, da je izmed učinkov ostalih dejavnikov težko izluščiti le učinek socialno-ekonomskega in kulturnega statusa in da je treba razumeti, da rezultati izhajajo iz konteksta medsebojne prepletenosti kompleksnega sistema dejavnikov (Štraus, 2016: 165).

Podobno ob tematizaciji intersekcionalnega pristopa¹¹ opozarja Ana Mladenović: da je ta premalokrat kritično uporabljen v edukacijskem raziskovanju, saj mora biti interpretacija dobljenih rezultatov različnih raziskav umeščena v mrežo vsakokratnih specifičnih odnosov moči, ki se odvijajo v določenem ekonomskem, političnem, kulturnem in socialnem kontekstu. Če tega uvida ni, potem ostanejo plavajoče nekje med teorijo in abstrakcijo, v navidezno nevtralnem vakuumu, odrezane od kompleksne realnosti (Mladenović, 2016: 98).

Poleg tega trenutnega uspeha deklet seveda ne moremo pripisati samo ustreznim edukacijskim intervencijam (denimo spremembam kurikula, izobraževalnega sistema širše ali kaj podobnega), razlogi za spremembe so kompleksni in vključujejo (tudi) vpliv feminizma ter gospodarske in družbene spremembe (Francis in Skelton, 2001: 190). Vplivi na dosežke so kompleksni, nanje pa seveda vplivajo *tudi* struktura in dinamika šolske organizacije, pedagogike v kurikulumu in normativne

11 Omenjeni pristop, na kratko, zadeva tematizacijo načinov, kako raznovrstne dimenzije socialnih kategorij součinkujejo druga na drugo, se vzajemno krepijo in vplivajo na življenjske poteke. Ne gre torej za posamične dimenzije, ki so »odločujoče« same po sebi, ampak za preplet različnih pozicij, ki krepijo (ne)enakosti. Zato jih, če jih raziskujemo ločeno, ne moremo ustrezno zapopasti (za več gl. Mladenović, 2016).

sodbe, ki podpirajo učiteljska pričakovanja in drže (Wilkins, 2012: 765). Lik učenca ali učenke z visokimi dosežki ni nevtralna družbena kategorija, ki bi jo bilo mogoče reducirati na individualno psihologijo – tak pogled desocializira akademske dosežke in jih ima za neke vrste individualni preračun, pri čemer se ne upošteva, kako strukturne neenakosti začrtujejo individualna prizadevanja, ki vplivajo na izobraževalne izide (ibid: 768).

Neustrezne, morda ne dovolj reflektirane (ali pa ne prepoznane kot zgolj ena plat v problematiki (ne)enakosti) interpretacije dosežkov na globalnih merjenjih znanja pomagajo »neoliberalni logiki« in jo podpirajo (Ringrose, 2013: 49). Tako »singularni fokus na dosežke zakriva kompleksne izraze neenakosti (za oba oziroma vse spole!), in to tudi, če imajo šole eksplicitne strategije/politike za spopadanje z neenakostjo« (Vendramin in Šimenc, 2016: 203).

Šolska uspešnost pa se še zdaleč ne prevaja nujno v uspeh na, denimo, trgu dela oziroma v kasnejšem poklicnem življenju (skupaj z vzponom na hierarhični lestvici moči in dohodkov). Ali, z drugimi besedami: fantje, ki jim gre slabo, vseeno dobijo boljše službe kot dekleta in zaslužijo več (prim. Rustin, 2015). Poleg tega dekleta včasih plačajo visoko ceno za svoj uspeh – v obliki seksizma kot rednega dela njihovih akademskih življenj in/ali manjšega blagostanja.

Tako ne moremo več trditi – kot, denimo, v zgodnjih dneh drugega vala feminizma –, da je mogoče neenakosti zlahka odpraviti, samo dovolj zgodaj je treba »ujeti« deklice, se pravi dovolj zgodaj, preden jih »indoktrinirajo« doma in v šoli,¹² čeprav se z ožje edukacijske perspektive prihodnost za dekleta in ženske zdi obetavna. Statistika – vsaj, kot je v splošnem razumljena – pripoveduje zgodbo o nedvoumnem napredku. A številke pripovedujejo le del zgodbe in morda to ni najbolj zanimiv del (prim. Thompson, 2003: 10). Tudi če vse več žensk pride vse više po izobraževalni vertikali, to ne pomeni, da zaslužijo več ali da imajo višji status (ali vsaj enakega) ali da je njihovo blagostanje v splošnem večje, kot je bilo v preteklosti.¹³ Na primer: v Sloveniji na terciarni stopnji diplomira več žensk kot moških (60 odstotkov žensk), a pogled na tipične akademske kariere kaže malce drugačno podobo. Leta 2012 je imelo redno profesuro 77 odstotkov moških in 23 odstotkov žensk, kar je sicer napredek v primerjavi z letom

12 Po nekaterih podatkih mora to biti res zgodaj, saj že šestletne deklice prenehajo povezoovati izjemnost in pamet s svojim spolom (Davis, 2017) in ju v večji meri začnejo pripisovati dečkom.

13 V tem smislu bi bilo mogoče podvomiti v meritokratsko logiko – da ima vsak posameznik (posameznica) možnost uspeha v šoli in da se ta uspeh v nadaljevanju odrazi tudi kot uspeh v družbi (prim. Tašner, Kos in Gaber, 2016: 61).

2007, takrat je bilo razmerje 83 proti 17 (nav. po Arsenjuk in Vidmar, 2015: 25). Razkorak torej še vedno je, in to precej velik, zanimivo pa bi bilo tudi pogledati individualne poteke teh, ki jim je »uspelo«.

Pogled v blagostanje s pomočjo raziskave PISA 2015

V tem delu bova predstavili analize povezanosti med dosežki in nekaterimi dimenzijami blagostanja slovenskih mladostnikov in mladostnic. Kot nakazujejo raziskovalna vprašanja, naju primarno zanimajo primerjave med spoloma, preko katerih želiva osvetliti širša kontekstualna vprašanja šole kot ospoljenega sistema.

Podatki in metode

Za analizo raziskovalnih vprašanj bova uporabili podatke iz zadnje raziskave PISA, ki je potekala leta 2015. V tem ciklu je ob rednem preverjanju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti 15-letnih učenk in učencev raziskava zajemala dodatne podatke o različnih vidikih blagostanja učenk in učencev. Celostna zasnova in izvedba raziskave je predstavljena v OECD (2016a) in OECD (2017b). V nadaljevanju so informacije o vzorcu učenk in učencev, ki so vključeni v analizo, ter o kazalnikih napovednikov, ki jih sestavlja v model za ugotavljanje njihovih povezanosti z dosežki na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti.

Značilnosti vzorca

V članku uporablja vzorec 15-letnih dijakinj in dijakov iz raziskave PISA 2015, za katere so na voljo rezultati o ravneh bralne, matematične in naravoslovne pismenosti ter podatki o različnih vidikih njihovega blagostanja. V Sloveniji večina 15-letnikov obiskuje srednješolske programe, nekaj pa jih je tudi še v osnovnošolskem izobraževanju. V podatkih iz baze PISA 2015 za Slovenijo, ki so vključeni v analize v tem članku, 6406 vključenih učenk in učencev v vzorcu predstavlja populacijo 16.773 15-letnih učenk in učencev. Od vzorčenih učenk in učencev jih je 6288 obiskovalo srednjo šolo (za populacijo vseh slovenskih 15-letnikov to predstavlja 98,2 odstotkov) in 188 osnovno šolo (za populacijo vseh slovenskih 15-letnikov to predstavlja 1,8 odstotkov).

Spremenljivke

Učne rezultate mladostnikov, ki jih obravnava v članku, v bazi PISA 2015 predstavljajo podatki o dosežkih slovenskih učenk in učencev na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti iz mednarodnega preizkusa znanja. Učenke in učenci v raziskavi PISA najprej 2 uri pišejo

preverjanje znanja in potem približno 40 minut odgovarjajo na vprašalnik (OECD, 2017b). Dosežki posameznega učenca oziroma učenke na tem preverjanju so v bazi za vsako od treh področij podani v obliki desetih t. i. verjetnih vrednosti (angl. »plausible values«), kar omogoča statistično kakovostnejše izračune kazalnikov o dosežkih na ravni populacije. Vsebinski opisi znanj in spretnosti, ki jih izkazujejo učenke in učenci z dosežki na posameznih ravneh mednarodnih lestvic bralne, matematične in naravoslovne pismenosti, so dostopni v OECD (2016c) in Štraus, Šterman Ivančič in Štigl (2016).

Kazalniki različnih vidikov blagostanja, ki jih v članku uporabiva kot napovednike dosežkov, so v bazi PISA praviloma podani v obliki indeksov, izpeljanih iz odgovorov učenk in učencev na več postavk v vprašalniku.¹⁴ Pri izboru kazalnikov za napovednike praviloma slediva izhodiščem v Borgonovi in Pál (2016), vendar ne povsem. Vključitev celotnega nabora kazalnikov bi predstavljala zelo kompleksen model, zato sva se osredotočili le na določene vidike blagostanja, na psihološko in socialno dimenzijo. Kazalnika psihološkega blagostanja sta indeksa storilnostna motiviranost in strah pred preverjanjem znanja. Kazalniki socialnega blagostanja so indeksi občutek pripadnosti šoli, zaznana čustvena podpora staršev, pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja in zaznana nepravilnost učiteljev. Podrobnejši opisi indeksov oziroma postavk, ki so podlaga za izpeljavo posameznega indeksa, so dostopni v OECD (2017a).

Statistične analize

V prvem koraku je bila izvedena osnovna deskriptivna analiza izbranih kazalnikov blagostanja po spolu in t-test analiza za primerjave vrednosti kazalnikov med učenkami in učenci. Ta analiza naslavlja prvo raziskovalno vprašanje. Za drugo raziskovalno vprašanje, kjer ugotavlja povezanost kazalnikov blagostanja z dosežki, sva uporabili (linearno) regresijsko analizo vsakega kazalnika posebej za učenke in posebej za učence.

Zaradi strukture dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi PISA – posamezni učenci oziroma učenke so vzorčeni znotraj predhodno

¹⁴ Indeks je v bazi PISA oblikovan na intervalni lestvici, za katero velja, da je povprečje OECD enako 0 in standardni odklon 1, pri čemer je v standardizaciji vsem državam dodeljena enaka utež (OECD, 2017b). Pomembno je razumevanje, da negativna vrednost indeksa ne nakazuje neposredno negativnega odgovora na postavke, iz katerih je indeks izpeljan, ampak odgovore, ki so manj pozitivni (ali bolj negativni) od povprečnega odgovora v državah OECD. Podobno pozitivna vrednost nakazuje bolj pozitivne (ali manj negativne) odgovore od povprečnega odgovora v državah OECD. Za potrebe analize v tem članku so indeksi dodatno standardizirani na populacijo slovenskih 15-letnikov/-ic, kar pomeni, da predstavlja vrednost 0 povprečje za Slovenijo, standardni odklon 1 pa ponazarja enoto razpršenosti vrednosti indeksa znotraj Slovenije.

vzorčenih šol – so za izračune vzorčnih varianc in standardnih napak cenilk uporabljene ustrezne vzorčne uteži, ki so na voljo v bazi, in bootstrap metode (glej npr. OECD, 2017b).¹⁵ Kontekstualnih učinkov dejavnikov na ravni šol, kar bi zahtevalo hierarhične analize, nisva ugotavljali, ker so za nas (vsaj v prvem koraku) zanimive povezanosti med napovedniki in dosežki na ravni celotne populacije mladostnikov oziroma mladostnic v Sloveniji. Preverili sva tudi možnost multikolinearnosti med napovedniki in ocenjujeva, da je v modelu ni. Medsebojno povezano delovanje dejavnikov v model ni vključeno, saj bi to zahtevalo še dodatno raven kompleksnosti. Z analizo sva tako ugotavljali le neto (suhi) linearni prispevek posameznega kazalnika blagostanja k (visokim) dosežkom. Pomembnost napovednikov sva ugotavljali pri stopnji tveganja 0,05.

Rezultati

V tem razdelku bova predstavili rezultate analiz. Prvo raziskovalno vprašanje naslavlja primerjave kazalnikov blagostanja med spoloma v Sloveniji. Rezultati analize so predstavljeni v Preglednici 1.

Preglednica 1: Povprečne vrednosti kazalnikov dosežkov in blagostanja za 15-letne učenke in učence v Sloveniji.

	DIJAKINJE	DIJAKI	RAZLIKA
branje	526	484	43 ▲
matematika	508	512	-4 ○
naravoslovje	516	510	6 ▲
strah pred preverjanjem znanja	0,32	-0,18	0,50 ▲
občutek pripadnosti šoli	-0,07	-0,12	0,05 ○
pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja	-0,06	0,09	-0,15 ▼
upoštevanje sošolcev pri skupinskem delu	0,10	-0,17	0,27 ▲
veselje do skupinskega dela s sošolci	-0,01	0,05	-0,05 ▼
zaznana čustvena podpora staršev	0,11	-0,04	0,15 ▲
epistemološko razmišljanje	0,19	-0,04	0,23 ▲
socialno-ekonomski in kulturni status	0,04	0,03	0,01 ○
storilnostna motiviranost	-0,41	-0,45	-0,03 ○
zaznana samo-učinkovitost	0,02	0,12	-0,10 ▼
zaznana nepravilnost učiteljev	9,57	10,30	0,73 ▼

V prvem delu preglednice so podatki o dosežkih slovenskih učenk in učencev na mednarodnem preizkusu znanja PISA leta 2015. Med spoloma ni razlike v ravneh matematične pismenosti, pri naravoslovni pismenosti

15 Izračuni so izvedeni z aplikacijama SPSS 24 in IEA IDB Analyzer.

so učenke uspešnejše od učencev z razliko 6 točk, pri bralni pismenosti pa so učenke uspešnejše od učencev za kar 43 točk na mednarodni lestvici. Iz mednarodnih poročil PISA za leto 2015 (OECD, 2016c) lahko ugotovimo, da je prednost v dosežkih učenk pred učenci pri bralni pismenosti mogoče zaznati v vseh sodelujočih državah, pri čemer pa je prednost učenk pred učenci v Sloveniji med večjimi glede na ostale države OECD. Na splošno pri matematični in naravoslovni pismenosti velja, da približno v polovici držav OECD med spoloma ni razlik, v polovici držav pa so uspešnejši učenci. Pri matematični pismenosti so od učencev uspešnejše le na Finskem, pri naravoslovni pismenosti pa, ob Sloveniji, še na Finskem, v Grčiji in Latviji (OECD, 2016c).

V drugem delu preglednice navajava podatke o vrednostih kazalnikov blagostanja za slovenske učenke in učence. Za več kazalnikov so se pokazale razlike med spoloma. Tako učenke bolj kot učenci izražajo strah pred preverjanjem znanja in zaznano čustveno podporo staršev. Učenci pa več kot učenke poročajo o pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja in zaznani nepravilnosti učiteljev. Te razlike gre nemara pripisati različnim socializacijam in posledično oblikovanju različnih samopodob – učenke se pogosto dojemajo kot manj kompetentne ali nekompetentne pri določenih predmetnih področjih, ki so »kodirana« kot moška,¹⁶ lahko pa gre preprosto za to, da so učenke v splošnem bolj kot učenci pripravljene priznati, da jih je strah, kar nas spet pripelje k vprašanju različnih socializacij. Podobno bi bilo mogoče razložiti tudi razlike pri zaznavanju medvrstniškega nasilja in nepravilnosti učiteljev. Med spoloma pa v Sloveniji ni razlik glede odgovorov o občutku pripadnosti šoli in storilnostni motiviranosti.

Drugo raziskovalno vprašanje naslavlja povezanost kazalnikov blagostanja z dosežki učenk in učencev na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Glede na to, da so za določene kazalnike dosežkov in blagostanja med spoloma razlike, je smiselno vprašanje tudi o tem, ali oziroma kako se razlikujejo povezanosti med kazalniki blagostanja in dosežki. V ta namen so ločeno po spolu izvedene regresijske analize po posameznih vrstah dosežkov in po posameznih kazalnikih blagostanja. Rezultati teh analiz so predstavljeni v Preglednici 2.

Za ugotavljanje učinka posameznih napovednikov na dosežke gledamo koeficient v stolpcu z naslovom (b), ki pove, koliko se dosežki povečajo ali zmanjšajo, ko primerjamo skupino učenk in učencev, ki ima za en standardni odklon višje vrednosti napovednika, v primerjavi s skupino učenk in učencev, ki ima povprečne vrednosti napovednika, po ostalih

16 To je aplikabilno zlasti na naravoslovna področja oz. matematiko.

napovednikih pa sta si skupini podobni. V interesu berljivosti so v besedilu uporabljeni izrazi »učinek« napovednikov na rezultate ter »povečanje« in »zmanjšanje«, vendar je treba upoštevati, da iz rezultatov modela ne moremo sklepati o tem, ali gre za učinke ali vplive v vzročnem smislu, ampak da gre za povezanosti v korelacijskem smislu.

Preglednica 2: Rezultati regresijskih analiz povezanosti dosežkov s posameznimi kazalniki blagostanja za učenke in za učence.

DIJAKINJE	BRANJE				MATEMATIKA				NARAVOSLOVJE			
	b	(t)	beta	adj R ²	b	(t)	beta	adj R ²	b	(t)	beta	adj R ²
strah pred preverjanjem znanja	-8	-3,36	-0,08	0,01	-14	-6,01	-0,15	0,02	-15	-5,42	-0,14	0,02
občutek pripadnosti šoli	8	2,99	0,09	0,01	7	2,45	0,08	0,01	8	2,99	0,08	0,01
pogostost doživljanja medvrstniškega i	-9	-3,38	-0,09	0,01	-9	-3,66	-0,09	0,01	-9	-3,66	-0,09	0,01
zaznana čustvena podpora staršev	12	6,02	0,13	0,02	8	4,45	0,09	0,01	11	5,22	0,11	0,01
storilnostna motiviranost	17	6,88	0,19	0,04	21	8,89	0,24	0,06	22	9,47	0,22	0,05
zaznana nepravilnost učiteljev	-13	-5,02	-0,13	0,02	-17	-6,76	-0,16	0,03	-19	-7,35	-0,17	0,03

DIJAKI	BRANJE				MATEMATIKA				NARAVOSLOVJE			
	b	(t)	beta	adj R ²	b	(t)	beta	adj R ²	b	(t)	beta	adj R ²
strah pred preverjanjem znanja	-12	-5,54	-0,13	0,02	-16	-8,28	-0,17	0,03	-16	-7,48	-0,16	0,03
občutek pripadnosti šoli	12	5,57	0,14	0,02	9	4,31	0,11	0,01	12	5,80	0,12	0,02
pogostost doživljanja medvrstniškega i	-6	-3,91	-0,07	0,00	-6	-3,05	-0,07	0,01	-5	-3,65	-0,06	0,00
zaznana čustvena podpora staršev	9	4,20	0,10	0,01	5	2,55	0,06	0,00	8	4,20	0,08	0,01
storilnostna motiviranost	10	4,39	0,11	0,01	12	5,92	0,13	0,02	11	5,73	0,12	0,01
zaznana nepravilnost učiteljev	-13	-5,79	-0,15	0,02	-15	-7,57	-0,18	0,03	-18	-8,43	-0,20	0,04

Iz preglednice lahko razberemo, da je učinek strahu pred preverjanjem znanja na dosežke negativen tako pri učenkah kot pri učencih. Pri učenkah višja raven strahu pred preverjanjem znanja predstavlja v povprečju za 8 točk nižje dosežke bralne pismenosti, kot so dosežki učenk s povprečno ravno strahu pred preverjanjem znanja. Pri matematiki je ta učinek zmanjšanja 14 točk in pri naravoslovju 15 točk. Pri učencih je učinek strahu pred preverjanjem znanja na njihove dosežke podoben; pri branju se dosežki zmanjšajo za 12, pri matematiki in naravoslovju pa za 16 točk. V teh učinkih med spoloma ni statistično pomembnih razlik, čeprav učenke v povprečju izražajo precej višje ravni strahu pred preverjanjem znanja kot učenci (podatki v Preglednici 1). Negativnost učinka tega napovednika na dosežke je seveda pričakovana.

Negativni učinek na dosežke se kaže tudi ob pogostejšemu doživljanju medvrstniškega nasilja in višji zaznani nepravilnosti učiteljev. Učinek pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja na dosežke je med spoloma podoben; hkrati pa ta napovednik učinkuje podobno na vseh treh področjih pismenosti. Pri učenkah večja pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja pri vseh treh pismenostih predstavlja v povprečju za 9 točk nižje dosežke, pri učencih pa za 6 točk pri branju in matematiki in

za 5 točk pri naravoslovju. Zaznana nepravilnost učiteljev za 13 točk tako pri učencih kot pri učenkah znižuje dosežke pri branju, za 17 (učenke) oziroma 15 točk (učenci) pri matematiki in za 19 (učenke) oziroma 18 točk (učenci) pri naravoslovju.

Pozitivni učinek na dosežke kažejo občutek pripadnosti šoli, zaznana čustvena podpora staršev in storilnostna motiviranost. Pri učenkah učinek občutka pripadnosti šoli predstavlja za 8 točk višje doseže pri branju in naravoslovju in za 7 točk višje dosežke pri matematiki. Pri učencih pa se učinek tega kazalnika kaže v 12 točk višjih dosežkih pri branju in naravoslovju ter v za 9 točk višjih dosežkih pri matematiki. Učinek zaznane čustvene podpore staršev se pri učenkah kaže v za 12 točk višjih dosežkih pri branju, za 8 točk višjih dosežkih pri matematiki in za 11 točk višjih dosežkih pri naravoslovju. Učinek pri učencih je v za 9 točk višjih dosežkih pri branju, za 5 točk višjih dosežkih pri matematiki in v 8 točk višjih pri naravoslovju. Za nobenega od teh kazalnikov se med spoloma niso pokazale razlike v učinku na dosežke.

Med spoloma pa je razlika v učinku na dosežke pri storilnostni motiviranosti. Učinek tega napovednika na dosežke je večji pri učenkah kot pri učencih. Pri učenkah se učinek storilnostne motiviranosti kaže v za 17 točk višjih dosežkih pri branju, 21 točk pri matematiki in 22 točk pri naravoslovju. Pri učencih pa se učinek storilnostne motiviranosti kaže v za 10 točk višjih dosežkih pri branju, 12 točk pri matematiki in 11 točk pri naravoslovju.

Sklepne besede

V prvem delu prispevka sva poskušali opozoriti na to, da dejavnikov, ki opisujejo dosežke, ni mogoče vzeti za univerzalne ali kar dane, pač pa jih je treba misliti v okviru družbenih, ekonomskih in kulturnih vidikov življenja v določeni državi. To pomeni, da je tako dosežke same kot njihovo vrednotenje in interpretacijo treba misliti kot družbeno umeščene, kar je naslednji korak v interpretaciji podatkov. Z analizo razmerij med mediji, dominantnimi diskurzji spola, edukacijsko politiko in raziskovalnimi usmeritvami ter živetimi izkušnjami deklic in deklet je mogoče postaviti tezo, da postfeministično predpostavljamo enakosti med spoloma zamegljuje problematiko seksizma (Ringrose, 2012). Lahko bi tudi dodali, da empirične metode in merjenja neenakosti med ženskami in moškimi zaostajajo za sofisticiranimi in kompleksnimi teoretskimi razlagami. Opozoriti je torej treba na neke vrste »neskladje« med kompleksnimi teoretskimi konstrukcijami in empiričnimi metodami merjenja neenakosti (Young, Fort in Danner, 1994: 55).

Hkrati sva želeli odpreti razmislek o blagostanju kot ospoljenem konceptu.¹⁷ Če gre v splošnem dekletom bolje, ali temu sledi tudi raven blagostanja? In, ali je razmislek o ospoljenosti blagostanja sploh odprt in na kakšen način. Zaključiti je mogoče, da ta dimenzija vsekakor ni (dovolj) prisotna: ne v pridobivanju podatkov ne v interpretacijah, ki temu sledijo. Možne rešitve ali dopolnitve v tej smeri bi bile: eksplicitnejši raziskovalni fokus na dimenzije, ki bi osvetlile širše realnosti življenj učenk in učencev. Nedvomno dekleta izkušajo številne (ospoljene) pritiske, ki so ključni za blagostanje in ki jih (so)oblikujejo stereotipi in seksizem: videz, uspeh v šoli, sprejetost, (ne)sprejemljivi načini obnašanja ipd. (prim. Young Minds, 2016).¹⁸

V drugem delu sva se osredotočili na uporabo podatkov raziskave PISA za ugotavljanje, ali so med spoloma razlike v prepletenosti medsebojnih povezav med dosežki in nekaterimi dimenzijami blagostanja. Krovno rezultati regresijskih analiz, ki sva jih za to raziskovanje uporabili, kažejo, da so učinki napovednikov dosežkov podobni tako med spoloma kot med področji pismenosti, na katerih te dosežke ugotavljamo. Za večino izbranih kazalnikov blagostanja med spoloma v teh učinkih ni zaznanih statistično pomembnih razlik z izjemo, da ima na vseh treh področjih pismenosti storilnostna motiviranost pomembno večji pozitivni učinek na dosežke pri učenkah kot pri učencih. Pri tem je zanimivo, da pri storilnostni motiviranosti, ob občutku pripadnosti šoli, ni razlike med spoloma v sami vrednosti kazalnika, kot jo lahko izpeljemo iz odgovorov učenk in učencev.

Zaključke je mogoče nakazati v naslednji smeri: neoliberalne agende, ki vedno bolj vplivajo na izobraževanje in ki jih bolj kot blagostanje v najširšem pomenu besede zanima gospodarska rast, konkurenčnost ipd., zahtevajo vse boljše dosežke in meritve storilnosti učencev oz. učenk in šol (O'Brien, 2008: 9). V tem okviru je zanimivo izkazovanje učinka storilnostne motiviranosti na dosežke učenk, kar lahko povežemo z družbenimi pritiski in zaznavanjem lastnih sposobnosti, pa nemara tudi s splošnimi izobraževalnimi poudarki glede pomena učenja in prizadevanja za čim boljšimi dosežki (Butler, 2014: 8).¹⁹ Vsekakor bi potrebovali več podatkov

17 R. Samuel denimo postavlja tezo, da je preplet edukacijskega uspeha – kar konceptualizira kot uspešno medgeneracijsko edukacijsko mobilnost – in blagostanja dinamičen, vzajem in ospoljen proces (za več gl. Samuel, 2014).

18 Tu je treba imeti v mislih zlasti medije in popularno kulturo, ki dekleta oziroma ženske predstavljajo na specifične načine. Te idealizirane podobe, četudi so nedosegljive, prežemajo vsakdanja življenja deklet (pravzaprav tudi fantov). Pritiski, ki so povezani z življenjem »on-line«, so specifični za današnji čas (Young Minds, 2016: 13).

19 Ruth Butler govori o ospoljenih motivacijskih tendencah »dokazati se« (učenci kažejo, česa so sposobni) proti »poskušati se izboljšati« (učenke si prizadevajo izboljšati se), kar

za bolj niansirano podobo oziroma interpretacijo, saj vzorci razlik med spoloma zahtevajo subtilno branje v okviru tega, kako se fantje in dekleta spopadajo z različnimi izzivi, kar zahteva razmislek o neenakostih med spoli in dominantnosti hegemonie moškosti v širši družbi (O'Brien, 2008: 90). Rezultati empiričnih analiz v tem članku, pridobljenih iz podatkov raziskave PISA, so primer, da je subtilno branje vzorcev razlik med spoloma potrebno, saj iz nerazlik v samem kazalniku storilnostne motiviranosti med spoloma ne moremo sklepati o tem, da tudi ni razlik v učinku tega kazalnika na dosežke.

Literatura

- Borgonovi, F., in Pál, J. (2016) A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015, OECD Education Working Papers 140, Pariz: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpzszwghvnb-en> (pridobljeno 6. 9. 2017).
- Butler, R. (2014) Motivation in Educational Contexts. Does Gender Matter? *Advances in Child Development and Behavior* 47, str. 1–41.
- Francis, B. (2006) Heroes or Zeroes? The Discursive Positioning of »Underachieving Boys« in English Neo-Liberal Education Policy. *Journal of Education Policy* 21 (2), str. 187–200.
- Francis, B., in Skelton, Ch. (2005) *Reassessing Gender and Achievement. Questioning Contemporary Key Debates*. London in New York: Routledge.
- Kodelja, Z. (2016) Nekaj mislih o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju. *Šolsko polje* 27 (5/6), str. 13–28.
- Laval, Ch. (2005) *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Mladenović, A. (2016) Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti. *Šolsko polje* 27 (5/6), str. 95–116.
- O'Brien, M. (2008) *Well-Being and Post-Primary Schooling. A Review of the Literature and Research*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- OECD (2017a) *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2017b) *PISA 2015 Technical Report*. Pariz: OECD Publishing.

se odvija – kot že večkrat povedano – v družbenih in izobraževalnih kontekstih ter v presečiščih z osplojenimi vzorci socializacije, vrednot, vedenj.

- OECD (2016a) *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2016b) *PISA 2015 Database*. Dostopno na <http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/> (pridobljeno 6. 12. 2016).
- OECD (2016c) *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2009) Doing Better for Children*. Pariz: OECD Publishing
- Pilcher, J., in Whelehan, I. (2004) *Fifty Key Concepts in Gender Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Pomerantz, Sh., in Raby, R. (2011a) Straight A and Okay? Researching Academically Successful Girls in the Wake of Post-Feminism. <http://www.genderandeducation.com/issues/straight-a-and-okay-researching-academically-successful-girls-in-the-wake-of-post-feminism/> (pridobljeno 4. 9. 2017).
- Pomerantz, Sh., in Raby, R. (2011b) 'Oh, she's so smart': girls' complex engagements with post/feminist narratives of academic success. *Gender and Education* 23 (5), str. 549–564.
- Ringrose, J. (2012) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London in New York: Routledge.
- Samuel, R. (2014) The Gendered Interplay Between Success and Well-Being During Transitions. *Educational Research* 56 (2).
- Skelton, Ch., in Francis, B. (2001) Endnotes: Gender, School Policies and Practices. V: Skelton, Ch., in Francis, B. (ur.). *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham in Philadelphia: Open University Press, str. 189–195.
- Skelton, Ch., in Francis, B. (2009) *Feminism and »The Schooling Scandal«*. Abington in New York: Routledge.
- Štraus, M. (2016) Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah. *Šolsko polje* 27 (5/6), str. 143–169.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., in Štigl, S. (ur.). (2017) *PISA 2015: nacionalno poročilo s trendi dosežkov med leti 2006, 2012 in 2015 ter primeri naračevalnih nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tašner, V., Kos, Ž., in Gaber, S. (2016) Vzpostavljanje edukacijske meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah. *Šolsko polje* 27 (5/6), str. 51–73.
- Thompson, A. (2003) Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. *Curriculum Inquiry* 33 (1), str. 9–65.

- Vendramin, V. (2009) Razmisleki in pomisleki ob PISI: naravoslovna pismenost, kurikulum in (ne)razlike v dosežkih med spoloma. *Šolsko polje* 20 (3/4), str. 71–85.
- Vendramin, V. (2017) Problematičnost prehoda k »postfeministični enakosti spolov« v vzgoji in izobraževanju. V Sardoč, M., Žagar, I. Ž., in Mlekuž, A. (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 135–141.
- Vendramin, V., in Šimenc, M. (2016) Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi. *Šolsko polje* 27 (5/6), str. 195–206.
- Wilkins, A. (2012) Push and Pull in the Classroom: Competition, Gender, and the Neoliberal Subject. *Gender and Education* 24 (7), str. 765–781.
- 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.
- Viri**
- Arsenjuk, U., in Vidmar, D. (2015) *Karijerne poti doktoric in doktorjev znanosti*, Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Davis, N. (2017) Girls Believe Brilliance is a Male Trait, Research Into Gender Stereotypes Shows. <https://www.theguardian.com/education/2017/jan/26/girls-believe-brilliance-is-a-male-trait-research-into-gender-stereotypes-shows> (pridobljeno 1. 9. 2017).
- Ferrada de Noli, M. (2013) Lowest Performers Feeling Happiest at School. Sweden in PISA-2013 paradox, <https://professorsblogg.com/2013/12/04/pisa2013/> (pridobljeno 4. 9. 2017).
- Klemenčič, B. (2017) *Vpliv stališč in vednosti vzgojiteljic na mišljenje otrok o spolu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lingard, B., in Grek, S. (2007) The OECD, Indicators and PISA: An Exploration of Events and Theoretical Perspectives. Edinburgh, ESRC/ESP Research Project.
- Petherick, A. (2016) Gains in women's rights haven't made women happier. Why is that?. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/may/18/womens-rights-happiness-wellbeing-gender-gap> (pridobljeno 4. 9. 2017).
- Rener, T., (2009) Homoseksualnost in šola: stališča študentk in študentov do obravnave homoseksualnosti pri pouku. *Sodobna pedagogika* (4), str. 106–119.
- Unicef (2009) Konvencija o otrokovih pravicah, <https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/KOP.pdf> (pridobljeno 4. 9. 2017).

- Rustin, S. (2015) The Glaring Gap in The English Education System is Social Class. <https://www.theguardian.com/education/2015/oct/13/english-education-social-class-becky-francis-select-committee> (pridobljeno 1. 9. 2017).
- Trueman, C. N. (2015) Gender and Educational Attainment, <http://historylearningsite.co.uk>. The History Learning Site (pridobljeno 1. 9. 2017).
- Young Minds (2016) Girls' Wellbeing Explored. Understanding Pressures and Resilience, <https://www.girlguiding.org.uk/globalassets/docs-and-resources/research-and-campaigns/girls-wellbeing-explored-think-resilient-report.pdf> (pridobljeno 1. 12. 2017).