
Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov

Veronika Tašner in Metka Mencin Čeplak

Spremembe, ki jih zadnji dve desetletji beležimo na področju izobraževanja in zaposlovanja žensk (deklet/mladih žensk), so pomemben dosežek v odpravljanju neenakosti med spoloma. V spoprijemu z moško dominacijo je bil prav boj za enake izobraževalne možnosti deklet in žensk eden pomembnejših dejavnikov družbenega spreminjanja. Izobrazba, ki je bila stoletja privilegij moških, je veljala za vrsto kulturnega kapitala, ki je posamezniku, mnogo kasneje tudi posameznici,¹ omogočala drugačen/bolj neodvisen položaj v družbi. Zato ne preseneča, da so prve borbe za enakost pravic žensk opozarjale na pomen izobrazbe za dosego enakosti spolov. Mary Wollstonecraft je v svoji knjigi *Zagovor pravic žensk* posebej izpostavila potrebo po nacionalnem izobraževanju, ki naj bi ga bili deležni oboji, fantje in dekleta, ne glede na razredni izvor. Le tako, je bila prepričana ta iskriva mislica, je mogoče doseči, da bodo *oboji razumni* in da bodo znali sobivati drug ob drugem. Opremljenim z vednostjo se jim ne bo treba zatekati k zvijačam libidinalne ekonomije in drugim trikom.

Ženske ne bodo izpolnile posebne dolžnosti svojega spola, dokler ne bodo postale razsvetljene državljanke in dokler ne bodo postale svobodne, ker jim bo omogočeno, da za svoje preživetje zaslužijo neodvisno od moških. Enako torej – dodajam, da bi preprečila napačno razumevanje –, kot je moški neodvisen od drugega moškega. Poroka zagotovo ne bo nikdar sveta, dokler ne bo ženska, ker je rasla skupaj z moškim, pripravljena biti njihova spremljevalka in ne

I K dostopnosti izobraževanja za ženske pripomore tudi uveljavljanje meritokracije, ki je nacionalne države v vse bolj tekmovalno naravnani zahodni civilizaciji prisilila, da je to področje odprla drugi polovici razumnega in sposobnega prebivalstva. Ob tem je treba poudariti, da nova, sicer pravičnejša naravnost, ki omogoča zasedanje javnih pozicij na podlagi zaslužnosti posameznika oz. posameznice, ni odpravila družbenih neenakosti, tudi neenakosti med spoloma ne.

metresa, kajti te bodo zaradi zlobnih zvijač pretkanosti vselej podle, zaradi zatiranja bojazljive.« (Wollstonecraft, 1993: 185.)

Zakaj ekskurz v 18. stoletje in obujanje začetkov zahtev po enakih izobraževalnih pravicah deklet in žensk, ko pa je prav izobraževanje tisto področje, kjer so ženske (v Sloveniji in EU)² nedvomno uspele? Dovolili sva si ga, ker je dostopnost izobraževanja nedvomno pomembna pridobitev (tudi za emancipacijo na drugih področjih) in ker je ta pridobitev v veliki meri zaslu-ga feminističnih gibanj.³

Kot opozarja vrsta raziskovalk in raziskovalcev (Antić-Gaber et al., 2009; Bourdieu, 2001; Raphael Reed, 1999; Ule in Šri-bar, 2008), je področje izobraževanja eno redkih področij resnega prodora žensk, čeprav naj bi tudi tu še vedno vztrajale bolj ali manj vidne diskriminatorne prakse (Ule in Šri-bar, 2008; Šri-bar in Vendramin, 2009; Francis in Skelton, 2009). Indikativno je, kot ugotavljata B. Francis in Ch. Skelton (2009), da je bil uspeh deklet v izobraževalnem sistemu v osemdesetih letih bolj ali manj spregledan, nanj so poskušale opozoriti le redke avtorice, kot so K. Clarricoates, A. Lee, D. Spender in V. Walkerdine. Razlog je najverjetneje v tem, da so bili to dosežki na področjih, ki so veljala za domeno žensk (jeziki, gospodinjstvo), ta pa so imela bistveno nižji status kot npr. matematika in naravoslovje, kjer so takrat v uspehu še vedno prednjačili fantje. Ko so začela dekleta dohitevati fante na »nji-

- 2 Navajava nekaj podatkov iz mednarodnih raziskav dosežkov učenk in učencev: rezultati raziskave Pirls so leta 2006 pokazali, da so bila dekleta v vseh izbranih državah, razen Španije in Luksemburga, v povprečju uspešnejša od fantov. Tudi vse štiri raziskave PISA so pokazale boljši rezultat v bralni pismenosti pri dekletih v vseh državah EU. Pri matematiki večjih razlik med spoloma ni bilo (TIMSS 1995, 1999, 2003). Leta 2007 pa je bilo mogoče zaznati razlike: fantje so po štirih letih šolanja v povprečju dosegali boljše rezultate od deklet (Nemčija, Italija, Nizozemska, Slovenija, Združeno kraljestvo (Škotska), Norveška in še nekaj drugih držav), v osmem letu šolanja pa razlik med spoloma ni bilo (Italija, Slovenija, Švedska, Združeno kraljestvo – Anglija in Škotska). PISA 2003 je na področju matematike pokazala malo manjše razlike med povprečnimi dosežki fantov in deklet, PISA 2006 pa je v skoraj polovici držav EU pokazala pomembno prednost fantov pri matematičnih dosežkih. Slovenija se je uvrstila v drugo polovico držav, kjer razlik med spoloma ni bilo. Najmanjše razlike med spoloma je zaznati na področju naravoslovja. Nekaj več razlik v prid fantom na tem področju kažejo raziskave TIMSS, rezultati PISE (2006, 2009) pa od vseh treh (bralna, matematična, naravoslovna pismenost) področij najmanj razlik med spoloma beležijo prav pri naravoslovju.
- 3 Na kar opozori tudi eden pomembnejših socioloških mislecev 20. stoletja: »Prav zavoljo neizmernega kritičnega prizadevanja feminističnega gibanja, ki mu je vsaj v nekaterih pokrajinah družbenega prostora uspelo razbiti krog posplošene vzajemne okrepitev, se zdaj ob marsikateri priložnosti pojavlja kot nekaj /moška dominacija, dodali avtorici/, kar je treba braniti ali utemeljevati, kot nekaj, pred čemer se je treba braniti in kar je treba braniti ali utemeljevati. Vprašanje o samoumevnosti prihaja skupaj z globokimi transformacijami, ki jih je doživel položaj žensk, zlasti v najbolj privilegiranih družbenih skupinah. Tako imajo ženske lažji dostop do srednje in visoke izobrazbe in do plačanega dela, prek tega pa lažji dostop do javne sfere. S tem so se odmaknile od domačih opravil in reprodukcijskih funkcij (tesno povezanih z razvojem in vsesplošno rabo kontracepcije in z zmanjšanjem družinskega obsega), povezanih zlasti z dejstvom, da se ljudje pozneje poročajo in imajo pozneje otroke, da se krajšajo porodniški dopusti in povečuje število ločitev ter zmanjšuje število porok.« (Bourdieu, 2010: 103.)

hovich« področjih, je bil njihov uspeh končno opažen, vendar pospremljen z »veliko tesnobo zaradi novega razmerja« (Arnot in Mac an Ghail, 2006: 1). Takrat se je začelo govoriti o krizi moškosti, o iskanju izgubljenih fantov, s tem v zvezi pa sta se dodatno problematizirala »feminizacija« učiteljskega poklica in delovanje vzgojno-izobraževalnih institucij. Argumentacijo feministk, ki so terjale sorazmerno zastopanost žensk na posamičnih področjih družbenega življenja (izobraževanje, politika, gospodarstvo itd.), so začeli izrabljati borci in borke za »naravno« moškost – ne v imenu enakosti in pravičnosti, temveč v imenu družbenega reda, utemeljenega na binarnih spolnih delitvah.

V prispevku analizirava različne vidike »obrata k fantom« (Weaver-Hightower, 2003) in opozarjava, da je treba izobraževalne uspehe deklet in žensk misliti v družbenem kontekstu, ki je zanj značilna razgradnja socialnih mehanizmov varnosti, individualizacija odgovornosti in spreminjajoče se družbene prakse, ki prinašajo vedno večja tveganja in negotovosti (Bauman, 2002; Beck, 2009) ter od posameznic in posameznikov zahtevajo nenehno prilagajanje. V teh okoliščinah, ki so jih še v devetdesetih tudi vplivni sociologi slavili kot carstvo svobodnih izbir (npr. Giddens, 1991), stare diskriminatorne prakse še naprej vztrajajo, mnoge so celo bolj drastične kot pred desetletji. Izobraževalni dosežki žensk dokazujejo predvsem to, da dekleta in ženske svoje možnosti za izobraževanje jemljejo resno, ker izobrazba kljub »inflaciji« še vedno omogoča boljše zaposlitvene in karijerne možnosti ter vzdržuje iluzijo varnosti.

Izobraževalni dosežki v številkah in njihovo zgodovinsko ozadje

Izobraževalni dosežki deklet in žensk so rezultat procesa hitro naraščajočega izobraževanja po drugi svetovni vojni; slednje je značilno za celotno populacijo. Vodilna ideologija, ki je bistveno pripomogla k temu, je bila meritokracija. Koncept zaslužnosti je deloval kot eden ključnih promotorjev vključevanja v izobraževanje, saj je z novimi pojmovanji in kriteriji družbene mobilnosti spodbujal tudi drugačen pogled na socializacijo.⁴ Z zahtevo po pripoznanju in razvoju individualnih sposobnosti je koncept zaslužnosti hkrati terjal več enakosti za vse in bolj pravično družbeno ureditev ter tako novim generacijam odpiral tudi vrata šolskih institucij.

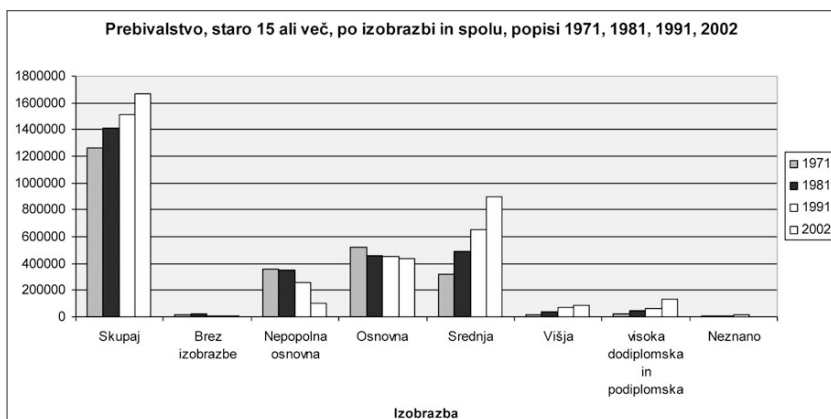
Učinek dvigala⁵ (Beck, 2009), s katerim pojasnjujemo dvig pomembnega dela populacije na višjo raven izobrazbe, je v Sloveniji (Gaber, 2006)

4 Namesto dedovanja sta po novem štela pamet in trud posameznika, posameznice ne glede na socialni izvor.

5 Beck v *Družbi tveganja* razvije naslednjo tezo: »/N/a eni strani so razmerja družbenih neenakosti v pojavnem razvoju Nemčije v veliki meri ostala konstanta; na drugi strani so se življenjski pogoji prebivalstva radikalno spremenili. Posebnost družbenega strukturnega razvoja v Nemčiji je 'efekt dvigala': razredna družba se je v celoti zapeljala eno nadstropje višje. Ob vseh novonastalih ali ohranjenih neenakostih imamo kolektivno povečanje dohodkov, izobrazbe, mobilnosti, pravic, znanosti, množične potrošnje.« (Beck, 2009: 112.)

mogoče zaznati v šestdesetih letih 20. stoletja, ko prvič zabeležimo množičen porast vključevanja mladih na vse ravni izobraževanja. O t. i. drugem valu hitre rasti izobrazbene ravni pri nas govorimo v času po osamosvojitvi (gl. Graf 1).

Graf 1: Prebivalstvo po izobrazbi – zviševanje izobrazbene ravni v treh desetletjih.



Vir: SURS Popis prebivalstva.

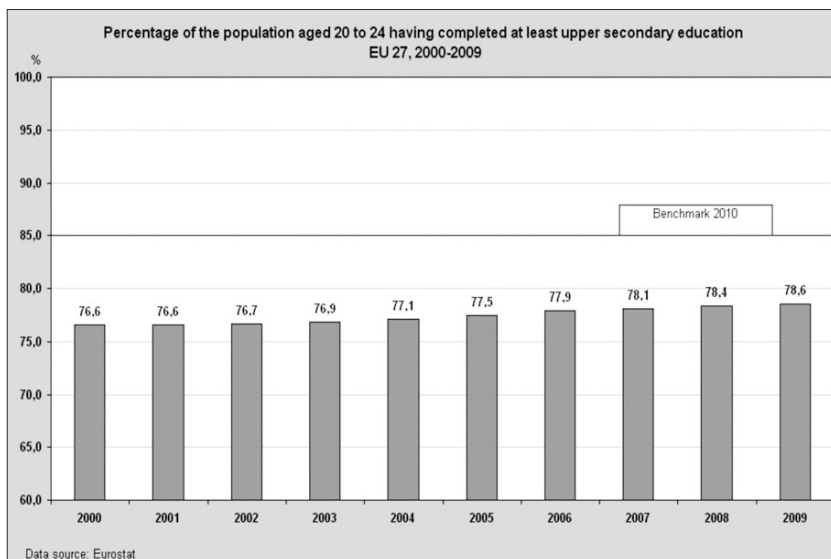
Slovenija se je v tem obdobju pospešeno pridružila državam EU in jih celo prehitela. Leta 2000 je imelo v EU 76,6 % mladih med 20. in 24. letom zaključeno najmanj srednješolsko izobraževanje, ta delež pa naj bi se leta 2010 zvišal na 85 %. Vendar tega cilja EU ni dosegla – leta 2009 je ta delež znašal le 78,6 % (gl. Graf 2). Slovenija pa je preseгла povprečje in zastavljene cilje EU: že leta 1996 je bilo v starostni skupini 20–24 let 84,4 % oseb s srednješolsko izobrazbo, leta 2003 je ta delež presegl 90 % in tudi v vseh naslednjih letih je ostal nad ciljnih 85 %.

Podobno je s številom diplomantov in diplomantk.

V EU se je v obdobju od 1991 do 2000 število diplom povečalo za 32,3 % (prim. *17 Milion tertiary Students in EU*, 2005), v Sloveniji pa se je od leta 1991 do 2002 število oseb z visoko izobrazbo celo podvojilo (s 65.240 se je povečalo na 131.018). Odtlej se je vsako leto v povprečju povečalo še za več kot 15.000 novih diplomantk in diplomantov (več v Gaber in Marjanovič-Umek, 2009; gl. Graf 3).

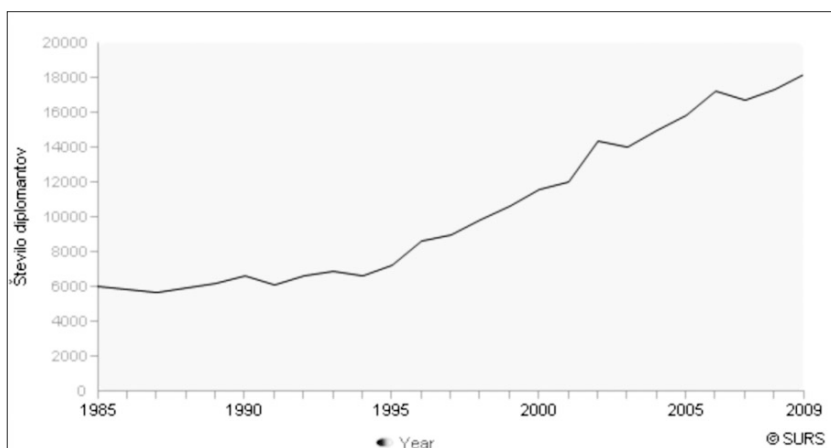
Ti podatki potrjujejo tezo o visoki stopnji zaupanja v izobraževanje kot priložnost za prihodnost in so skladni z rezultati merjenja zaupanja v institucije: v obdobju 1991 do 2003 so bile prav izobraževalne institucije tiste, ki so jim anketirani v raziskavi javnega mnenja poleg družine najbolj zaupali (Rus, 2005: 346).

Graf 2: Odstotek populacije, stare 20 do 24 let, s končano vsaj srednješolsko izobrazbo, EU 27, 2000–2009.



Vir: Eurostat 2010.

Graf 3: Diplomanti in diplomantke terciarnega izobraževanja, Slovenija, 1985–2009.



Vir: SURS 2010. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3199 (24.10.2011).

Era meritokracije, ki je v kapitalističnih in socialističnih družbenih ureditvah terjala rekonstrukcijo izobraževalnega sistema (Arnot et al., 2001: 39), vedno večja demokratizacija družb in z njo povezana masifikacija izo-

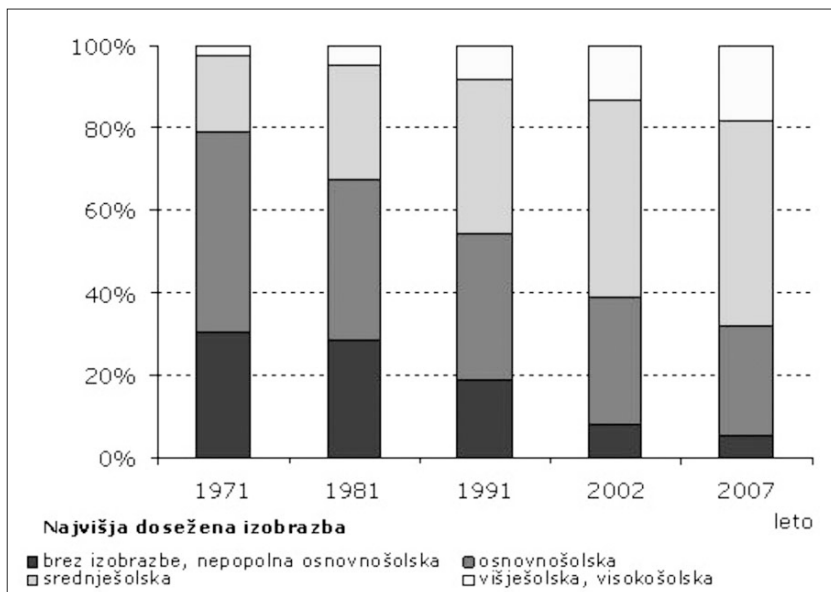
braževanja ter razvoj držav blaginje so dejavniki, ki so postopoma omogočili večji dostop do sekundarnega in terciarnega izobraževalnega sistema tudi ženskam. Vendar pa uveljavljanje zahtev po enakih izobraževalnih možnostih ni takoj prineslo enakosti na drugih področjih, še posebej to velja za zaposlovanje in politiko. Od žensk se je še vedno pričakovalo, da bodo (sicer izobražene) matere in skrbnice doma ter družine. Zato sta pojav drugega vala feminizma v anglosaksonskem svetu v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja, drugod pa nekoliko kasneje, zaznamovali dve ključni zahtevi: dejanske enake izobraževalne priložnosti za dekleta in organizirano varstvo za predšolske otroke (ibid.: 40). Zahteva po spolno nevtralni šoli se je opirala (tudi) na nesprejemljive razlike med šolskimi dosežki deklet in fantov (posebej pri matematiki in naravoslovju), na kritiko spolno stereotipnih predmetov in (ne)možnosti poklicnih izbir. Zahteve po bolj pravični šoli za dekleta so se nadaljevale tudi v devetdesetih letih s t. i. tretjim valom feminizma (več v *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih*, 2010: 16–17). Spremembe v izobraževalnih dosežkih deklet in žensk torej niso nastopile z danes na jutri. So posledica številnih procesov in sprememb, ki so jih vzpodbudila feministična gibanja: spreminjanje ustaljenih družbenih praks, odpravljanje moške dominacije, večja udeležba žensk na področjih, ki so veljala za moška, praktični ukrepi za doseganje enake dostopnosti izobraževalnih poti, med katere sodijo tudi posodabljanje kurikulumov, učbenikov in pedagoških praks v smeri večje spolne nevtralnosti, vztrajno odpravljanje spolnih stereotipov in predsodkov ...; vse to je privedlo do strukturnih sprememb, ki so se odrazile v izobraževalnih rezultatih deklet in žensk. Te spremembe veljajo predvsem za anglosaksonski svet, čeprav jih je mogoče zaznati tudi v drugih državah EU, z nekaj časovnega zamika (zakasnitvami) pa tudi v slovenskem prostoru.

V Sloveniji sta stopnja izobraženosti in število izobraženih žensk v zadnjih treh desetletjih pomembno narasli (gl. Graf 4).

Pred 35. leti je bila višje- ali visokošolsko izobražena vsaka petdeseta ženska, danes ima takšno izobrazbo vsaka peta. Pred 39. leti je petina žensk dosegla višjo stopnjo izobrazbe od osnovnošolske, 30 % vseh žensk je bilo brez izobrazbe ali je imelo le nedokončano osnovno šolo, zgolj 2 % žensk sta dosegla višjo stopnjo izobrazbe od srednješolske. Ob popisu 2002 je bila brez dokončane osnovne šole še desetina prebivalk Slovenije, po podatkih za leto 2008 pa še dobrih 5 %. Polovica vseh žensk v Sloveniji ima dokončano srednješolsko izobrazbo.

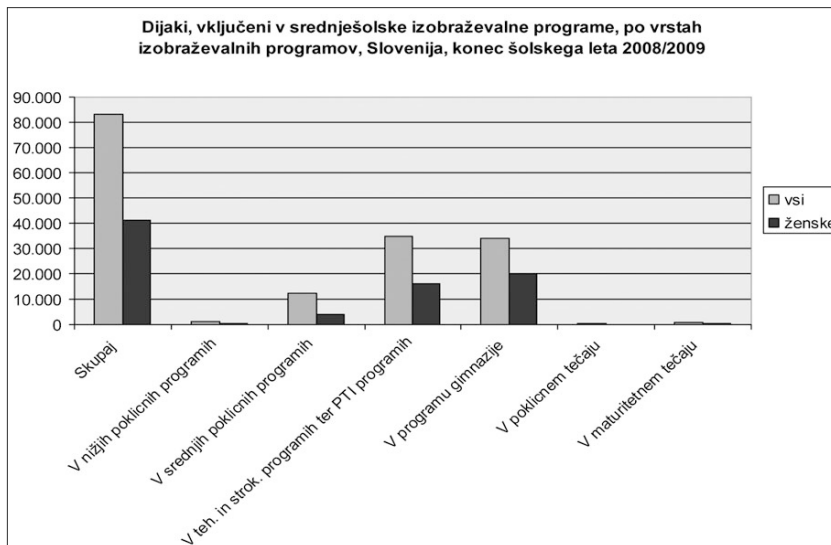
Na prvi pogled se celo zdi, da je sodobna izobraževalna ureditev bolj pisana na kožo deklet kot fantov, saj boljše uporabljajo izobrazbene možnosti, ki so jim na voljo.

Graf 4: Izobrazbena struktura žensk, starih 15 let in več, Slovenija, 1971–2007.



Vir: SURS 2009. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2198 (23.2.2011).

Graf 5: Dijaki in dijakinje, vključeni/-e v srednješolske izobraževalne programe po vrstah izobraževalnih programov, Slovenija, konec šolskega leta 2008/2009.



Vir: SURS 2010.

Na prestižnejše in zahtevnejše srednje šole – gimnazije – se vpisuje več deklet kot fantov; v šolskem letu 2008/2009 je bilo tako med vpisanimi v gimnazije kar dve tretjini deklet, v nižjih poklicnih programih, kjer je število vpisanih sicer izrazito nizko, pa komaj slaba četrtnina.

Statistični podatki o diplomantih terciarnega izobraževanja po vrsti programa in spolu za leti 2008 in 2010 pri številu diplom kažejo, da ženske prevladujejo: leta 2008 je na višjih in visokošolskih programih diplomiralo 63 % žensk in 37 % moških, leto kasneje je precej več žensk kot moških doseglo magistrski naziv (1111 proti 809), ženske zaostajajo za moškimi le še na doktorski stopnji – leta 2009 je doktorski naslov dobilo 209 žensk in 257 moških (SURS 2008 in 2010). Ti podatki kažejo, da so dekleta po številu doseženih diplom uspešnejša od fantov. Prodrli so tudi v prestižne znanstvene discipline, kakršni sta medicina in pravo.

Tabela 1: Diplomanti in diplomantke terciarnega izobraževanja po vrsti študijskega programa, področju izobraževanja (ISCED 97) in spolu, Slovenija, 2009.

	Skupaj		Visokošolski 1. stopnje		Visokošolski 2. stopnje		Visokošolski 3. stopnje	
	Skupaj	ženske	Skupaj	ženske	Skupaj	ženske	Skupaj	ženske
Skupaj	18.103	11.192	9.817	5.910	6.802	4.498	1.484	784
Izobraževanje	1.421	1.233	297	286	1.067	907	57	40
Humanistika in umetnost	1.120	794	152	69	802	612	166	113
Družbene, posl. vede in pravo	8.704	6.091	5.103	3.715	2.836	1.934	765	442
Naravoslovje, matemat. in račun.	803	289	231	28	413	192	159	69
Tehnika, proizv. in pred. tehnol. ter gradb.	2.434	529	1.449	230	801	261	184	38
Kmetijstvo in veterina	452	265	254	146	169	102	29	17
Zdravstvo in sociala	1.359	1.119	803	712	485	369	71	38
Storitve	1.810	872	1.528	724	229	121	53	27

Vir: SURS 2010. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3199 (24.2.2011).

Hkrati pa podrobnejši pregled podatkov potrди tudi staro tezo o spolnospecifičnih izobraževalnih poteh deklet in fantov (gl. Tabela 1). Mlade ženske se še vedno v večini primerov odločajo za »tipično ženska« področja študija, kot so izobraževanje, humanistika, družboslovje, sociala in zdravstvo, moški pa prevladujejo v tradicionalno »moških« programih, kot so ra-

čunalništvo, matematika, naravoslovje, tehnika, gradbeništvo in proizvodne ter predelovalne tehnologije.

M. Ule in R. Šribar (2008) menita, da gre vzroke za to iskati v prevladujočem neoliberalnem diskurzu – ta poudarja predvsem gospodarski razvoj in napredek, ki ga, če sisteme mislimo zelo poenostavljeno, poganjajo prav omenjena področja. Zaradi naravnosti sodobnih družb (konkurenca in inovativnost) naj bi izobraževalna področja, kamor se pretežno vpisujejo moški, predstavljala boljšo odskočno desko pri zaposlovanju, saj imajo nove tehnologije, naravoslovno-tehniška raziskovalna področja, ki so bolj »uporabna« in pomembna za gospodarstvo in s tem za družbo, prednost. To tezo podpira dejstvo, da pri nas država več kot polovico vseh sredstev za raziskave in razvoj namenja prav tehnologiji in naravoslovju. Vendar je treba ob tem povedati, da se v Sloveniji več kot polovica visoko izobraženega tehniškega kadra ne zaposli v svojih matičnih področjih. Razen tega bi težko rekli, da so strojništvo, računalništvo in gradbeništvo bolj prestižne panoge od arhitekture, medicine in prava. Kljub vsemu pa je iz podatkov razvidno, da je žensk na področju računalništva, matematike in tehnike manj. Kar zadeva naravoslovje, je pomemben podatek, da se na te univerzitetne programe (računalništvo, matematika, tehnika) nasploh vpisuje bistveno manjši delež populacije kot na družboslovje. Z vidika spolnospecifičnih »izbir« pa velja v zvezi s tem opozoriti, da se dekleta kljub vedno boljšim rezultatom na področju naravoslovne in matematične bralne pismenosti (PISA, 2006, 2009) še vedno redko odločajo za študij na teh področjih.⁶ Rezultati raziskave PISA namreč ne potrjujejo več nekoč uveljavljenega prepričanja, da dekleta niso dovolj sposobna za doseganje uspehov na omenjenih področjih: dekleta so v matematični pismenosti⁷ v povprečju enako ali celo bolj uspešna od fantov v naravoslovni pismenosti,⁸ ko pa se taista dekleta odločajo za študijske programe, redko izberejo prav matematiko, računalništvo, tehnologijo ali gradbeništvo.

Izobraževalni dosežki žensk in moralna panika

Hitrejše naraščanje izobraženosti žensk v primerjavi z moškimi in hitro zmanjševanje razlik v dosežkih na področjih, kjer so še pred desetletjem izrazito dominirali moški, predvsem v Veliki Britaniji, Kanadi, Avstraliji in ZDA že od začetka devetdesetih povzročata pravo moralno paniko (gl. Lucey, 2001; Martino, 2006; Skelton, 2002, 2003; Skelton in Francis, 2001, 2008, 2009; Weaver-Hightower, 2003). Za to moralno paniko je značilno, da izobraževalne dosežke žensk interpretira kot neuspeh fantov, da pretirava

6 Vendar ta ugotovitev ne drži za vse programe z naravoslovno-tehničnega področja: kemija in farmacija npr. sta programa, kjer prevladujejo študentke.

7 Raziskava PISA 2009 je pokazala, da slovenski učenci in učenke na tem področju dosegajo podobne rezultate. Učenci so dosegli 502 točki in učenke 501 točko.

8 V Sloveniji so učenci dosegli 505 točk, učenke pa 519 točk.

v oceni razlik in da »pozablja« na dejstvo, da v zadnjih desetletjih hitro naraščata izobraženost žensk in moških. Ustvarja klimo, v kateri je težko odpirati vprašanja, kdo so (ne)uspešni fantje in (ne)uspešna dekleta, torej vprašanja o razrednih in slojevskih razlikah, o marginalizaciji etničnih manjšin ter o ekonomskih in političnih pogojih in okoliščinah, v katerih se problematizira dosežke dečkov na področju izobraževanja. Kot poudarjajo M. Apple (2001), S. Faludi (1999, v Weaver-Hightower, 2003), Ch. Skelton in B. Francis (2001) ter L. Yates (2000), panika zaradi dosežkov dečkov sovпада z marketizacijo izobraževanja in s *prelomljenimi obljubami* o varni prihodnosti in ugodnem družbenem položaju: ekonomski, politični, kulturni pogoji naj bi moškim onemogočili izpolnjevanje tradicionalne hegemonne moške vloge in s tem ogrozili prednosti moških, ki so se zdele samoumevne in vnaprej zagotovljene. Na te spremenjene pogoje so se predvsem starši srednjega razreda odzvali z zaskrbljenostjo, saj naj bi zaostreni kriteriji za napredovanje na izobraževalni (in poklicni) poti ogrozili družbeno dominacijo njihovih sinov, ki v šoli ne dosegajo dovolj visokih rezultatov.

B. Francis in Ch. Skelton (2001, 2008, 2009) opozarjata na bistveno večjo medijsko in politično pozornost, ki so je deležni v povprečju nižji dosežki fantov v primerjavi s pozornostjo, ki so je bili deležni v povprečju nižji dosežki deklet v preteklosti. Tudi države (Velika Britanija in druge članice OECD) za iskanje strategij pomoči neuspešnim fantom danes namenjajo precej več državnega denarja, kot so ga nekoč za strategije, katerih cilj je bil povečanje možnosti deklet. Preusmerjanje pozornosti na dosežke fantov je povečalo tudi zanimanje moških za raziskovanje in študije spolov, še posebej spola in izobraževanja. Z nekaj ironije Ch. Skelton to oceni kot dobrodošlo spremembo – v preteklosti, ko je moški predstavljal neproblematično normo, med moškimi namreč skorajda ni bilo interesa za vprašanje spola (2009: 2).

M. Weaver-Hightower (2003), eden od avtorjev, ki razlike v izobraževalnih dosežkih med spoloma in diskurze o njih raziskuje s profeministične pozicije, priznava, da sam sodi med raziskovalce, ki s pridom izkoriščajo vprašanje moškosti kot raziskovalno nišo. To navaja tudi kot enega od dejavnikov (protislovnega) »obrata k fantom« (str. 472), kot poimenuje preusmerjanje pozornosti medijev, šolnikov, staršev (srednjega razreda), politikov in raziskovalcev na težavnost protislovij sodobnih družb za fante, ki naj bi vplivala tudi na njihove izobraževalne dosežke. Poleg tega v izčrpnem (kritičnem) pregledu dejavnikov, ki so pogojevali oziroma pogojujejo ta obrat, navaja številčnost psiholoških knjižnih uspešnic o sistematični prikrajšanosti fantov⁹ in način obravnave nasilnih dejanj mladih moških; marketizacijo

9 Avtorice, ki jih navaja M. Weaver-Hightower (npr. Ch. Hoff Sommers), in avtorji (Biddulph, Pollack, Gurian) moškosrediščno orientirani družbi ponujajo vsečne rešitve za »izgublajoče fante«, ki naj bi bili vse večje žrtve sodobnih družb zaradi negativnega vrednotenja tradicionalne (»prave«) moškosti in tabuiziranja naravnih razlik med spoloma.

izobraževanja z vzponom nove desnice; spremembe v ekonomiji (naraščanje storitvenih dejavnosti, ki veljajo za »tipično ženske«, oziroma postfordistična »feminizacija« delovne sile). Opozarja pa tudi na dvoumno vlogo samih feminističnih tematiziranj spola in spolnih neenakosti. Dvoumno zato, ker koncepte in argumente, katerih cilj je bil dekonstruirati razmerja moči in prakse regulacije spolov, izrabljajo tudi gibanja, ki pozivajo k odpravi »feminističnih zablod«, k retraditionalizaciji in utrjevanju rigidnih binarnih spolnih delitev. V zvezi s tem Weaver-Hightower opozarja tudi na problematičnost empiričnih podatkov, ki so jih feministične raziskovalke interpretirale kot indikatorje neenakosti: številčna razmerja med moškimi in ženskami na pozicijah moči, razlike v stopnji in vrsti izobrazbe, v dosežkih na testih, šolskih ocenah ... Natanko take podatke uporabljajo kritiki feminizma in dekonstrukcije binarnih spolnih delitev, ki so »fante razglasili za deprivilegirane ob prvih boljših rezultatih deklet« (ibid. 476). Problem teh indikatorjev je, kot opozarja Weaver-Hightower, da ti podatki ne povedo vse resnice o neenakostih v izobraževanju – te se odražajo predvsem v ekonomskih in socialnih *rezultatih* izobraževanja (ibid.).

V Sloveniji zaskrbljenost glede izobraževalnih možnosti dečkov sicer (še?) ne meji na moralno paniko, vendar pa prevladujoče interpretacije razlik med spoloma¹⁰ v dosežkih napeljujejo na sodbe o deklicam naklonjenem uradnem in prikritem kurikulumu ter na vsaj implicitne obsodbe »feminizacije« učiteljskega poklica. Na osnovi sklepa, da »v naših šolah fante nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot dekleta« (Grašič et al., 2010: 5), dijake moškega spola tudi pri nas že označujejo kot »rizično populacijo« (ibid.; Peček in Lesar, 2006). Tudi v Sloveniji se tako ustvarja vtis, da dekleta na področju izobraževanja napredujejo hitreje na račun fantov. Politike za »pomoč dečkom«, ki bi izhajale iz te predpostavke, bi po vsej verjetnosti znižale možnosti deklet, hkrati pa bi redukcija bojev za pravično šolo na boj za »dečkom prijazno šolo« zameglila kontekst, znotraj katerega se razlike in neenakosti med spoloma (re)producirajo: vladajoče »resnice« o spolih in vlogo liberalizacije ter marketizacije izobraževanja, ki radikalizira tekmovanje med šolami, starši, učenkami in učenci, učitelji in učiteljicami ter pogloblja razredne, slojevske in etnične neenakosti.

V nadaljevanju želiva opozoriti na pasti poenostavljenih in zato razširjenih razlag ter tez o izviroh razlik v izobraževalnih dosežkih med spoloma, med katerimi so najbolj odmevne tiste, ki se sklicujejo na genetiko oziroma biologijo in na »feminizacijo« vzgoje in poučevanja – na prvo ali na drugo ali na prvo v povezavi z drugim.

10 V besedilu ne razlikujemo med *družbenim* in *biološkim* spolom, ker izhajava iz konceptualizacije J. Butler (2001), po kateri je tudi *biološki* spol vedno že *družbeni* spol – zato uporabljava samo izraz *spol*.

Teze o bioloških izvorih razlik v sposobnostih

Biološki determinizem v najbolj vulgarni obliki obuja ocene, da v povprečju višji šolski dosežki deklet sami po sebi dokazujejo, da šola namesto pameti (dečkov) nagrajuje pridnost (deklet). Tako je npr. novinarka N. Djordjević v časopisnem članku s pomenljivim naslovom *Zoisove štipendije za pridne in ne pametne* že v podnaslovu za *pridne in ne pametne* razglasila dekleta: pojasnila je namreč, da je več kot polovica omenjenih štipendistov deklet, ker so bolj prilagodljiva in imajo višje ocene, to ugotovitev pa je še podkrepila s sklepom: »Ker je uspeh najpomembnejši dejavnik nadarjenosti, se po mnenju strokovnjakov nagrajuje trud, in ne inteligentnost.« (*Delo*, 11. 1. 2010.) »Resnice«, ki *pridnost* (delavnost?) obravnavajo kot nasprotje *pameti* in nedvoumno podcenjujejo intelektualne sposobnosti deklet (kar je ena najbolj trdovratnih biologističnih predpostavk o razlikah med spoloma), se v slovenskih medijih pojavljajo najmanj deset let (gl. Mencin Čeplak, 2000, 2002; Mencin Čeplak in Tašner, 2009). Z biologizmom se spogleduje tudi trditev, da je naša šola bolj prilagojena potrebam deklic oziroma značilnostim njihovega razvoja – vsaj deloma se namreč opira na nevroznanstvene ugotovitve o razlikah med moškimi in ženskimi možgani. Tudi ta teza odmeva v široki javnosti: Gams npr. v *Delu* (1. 6. 2006) šolsko uspešnost deklet povezuje z razvojem informacijske družbe, ki je povečal »količino informacij, ki si jih morajo učenci zapomniti in jih nato znati reproducirati. To pa so naloge, pri katerih so učenke genetsko spodobnejše, posebno v mlajših letih, ker fantje pač počasneje odrasčajo.«

A. Fausto-Sterling¹¹ (1992) v svoji kritični analizi dolge zgodovine »lova na spolne in rasne razlike v anatomiji možganov« (str. 225) ugotavlja neverjetno trdoživost mitov o bioloških izvorih razlik, med katerimi sta za našo temo najrelevantnejši dve tezi: teza o spolnospecifični anatomiji in delovanju živčnega spleta *corpus callosum*, ki povezuje obe možganski polovici, in teza o vlogi ravnih testosterona v kognitivnih dosežkih in vedenju nasploh.

Tezo o ključni vlogi *corpus callosum* za spolne razlike so prvič razvili in jo tudi ovrgli že v prvem desetletju 20. stoletja, leta 1982 pa sta jo z neverjetno odmevnim člankom v *Science magazine* obudila fizični antropolog R. L. Holloway in celična biologinja C. de Lacoste-Utamsing. Zakaj govoriva o *neverjetni* odmevnosti tega teksta? Predvsem zato, ker sta avtorica in avtor svoje ugotovitve o bioloških izvorih spolnih razlik utemeljila s pomočjo rezultatov avtopsijske (!) zgolj devetih moških in petih žensk. Odkrila sta, da se oblika in velikost zadnjega dela *corpus callosum*, t. i. *spleniuma*, tako »dramatično« razlikuje glede na spol, da bi celo začetnik na osnovi tega lahko razlikoval med moškimi in ženskimi možgani. A. Fausto-Sterling v svoji kri-

11 Anne Fausto-Sterling je profesorica biologije in študij spolov (ZDA), doktorirala je iz razvojne genetike.

tiki med drugim opozarja na dejstvo, da *spleniuma* niti ni mogoče v celoti ločiti od *corpura callosuma*, zato je o njegovi dolžini mogoče samo sklepati. Na osnovi analize številnih znanstvenih člankov o spolnospecifičnih značilnostih *corpura callosuma* je opozorila na metodološke pomanjkljivosti raziskav, na težavnost primerjave rezultatov zaradi različnih metodologij in na njihovo protislovnost. Potrdila pa je, da se spolne razlike v anatomiji *corpura callosuma* ne pokažejo pred rojstvom, celo ne pred adolescenco – to pomeni, da odkrite razlike ne odgovarjajo na vprašanje o izvoru teh razlik, torej na vprašanje, ali so rezultat izkušenj ali biologije ali obojega. Tudi če bi bile razlike v anatomiji *corpura callosuma* in njegovih delov med spoloma nedvoumne, ostaja nejasna njihova funkcija (str. 228).

Vseeno je teza o spolnospecifični anatomiji *corpura callosuma* in njegovem vplivu na razlike v sposobnostih med spoloma izjemno trdoživa in se je uveljavila predvsem v psihiatriji (prim. Nosarti et al., 2010), v nevropsihologiji, v kognitivnih oziroma nevroznanostih (prim. Hutchinson et al., 2009). Hkrati pa se nanjo sklicujejo v laičnih in strokovnih pojasnjevanjih razlik v šolskih dosežkih deklic in dečkov, ko dokazujejo biološko pogojenost teh razlik (predvsem na matematičnem in jezikovnem oziroma govornem področju) in zagovarjajo spolnospecifične izobraževalne prakse (prim. Mc Bird, 2009) ali zgolj (implicitno) opozarjajo na biološko pogojenost razlik v hitrosti mentalnega razvoja (prim. McCune, 1992). Zagovornice in zagovorniki ključne vloge *corpura callosuma* v razlikah med spoloma izhajajo iz ugotovitve, da ta del možganov, ki v otroštvu povezuje ter koordinira levo in desno polovico možganov, v procesu specializacije možganov tanjša in slabi. Tanjšanje naj bi se zaustavilo v puberteti, in ker naj bi puberteta pri dekletih nastopila prej kot pri fantih, naj bi se proces tanjšanja pri njih zaustavil prej kot pri fantih. *Corpus callosum* tako ostane debelejši, kar naj bi ženskam omogočalo boljše povezave med obema polovicama možganov (gl. *Learning Styles and Gender*). Ta posebnost delovanja ženskih možganov naj bi pojasnila hitrejši razvoj govora in boljše verbalne kompetence deklic, saj naj bi pri verbalnem procesiranju uporabljale obe polovici možganov. Njihove biološke prednosti na tem področju naj bi še krepila že tako ali tako bolj razvita leva polovica možganov, »odgovorna« za govor (hkrati pa naj bi slabše razvita desna polovica pojasnila manj razvito prostorsko predstavljalnost). Dečki, pri katerih naj bi bila specializacija možganov izrazitejša, povezava med obema polovicama možganov pa zaradi tanjšega *corpura callosuma* slabša, naj bi pri govoru uporabljali samo levo, pri njih slabše razvito polovico možganov. Tu se zgodba povezuje s »spolnimi« hormoni – na razlike v razvoju moških in ženskih možganov (lateralizacija) naj bi namreč (že v prenatalnem obdobju) vplival testosteron, kar naj bi pojasnilo zgodnje razlike v organizaciji in delovanju moških ter ženskih možganov. Na problematičnost te široko

sprejete predpostavke (predvsem v nevrologiji in v laični javnosti) opozarjajo znanstvene raziskave, med zadnjimi npr. raziskava Pfannkuche et al. (2009), ki ugotavlja, da omenjene predpostavke pri ljudeh ni mogoče potrditi.

Indikativna je nenavadna odmevnost vsakega »odkritja« na področju genetike, celične biologije in delovanja možganov, ki razglša, da je izsledilo biološke izvore spolnih razlik (in implicitno neenakosti). Biološki determinizem je vselej služil kot opravičilo neenakosti – marginalizirani so manj sposobni, zato so pač na dnu družbene lestvice. Tako so marginalni položaj žensk interpretirali kot simptom njihove biološko pogojene intelektualne inferiornosti, in sicer vse dotlej, dokler niso nevarno ogrozile moške dominacije. Danes, ko moška dominacija ni več samoumevna, zagovorniki (in zagovornice) biološkega determinizma iščejo skrite posebnosti anatomije ženskih možganov, ki naj bi ženskam ob podpori pristranskih šolskih sistemov in pedagoških praks omogočile preboje na pozicije, ki so bile nekoč domena moških. Kako to, da je zgodovina na področju književnosti, literarnih ved, lingvistike, družbenih ved in politike polna velikih moških imen? So bili ti veliki možje deležni poučevanja, ki je vede ali nevede upoštevalo moške razvojne značilnosti in posebnosti moškega delovanja možganov? Poučevanja, ki se je tako zelo razlikovalo od sedanjega, ki da je pisano na ženske možgane in ženske razvojne značilnosti? In kako z anatomijo možganov ali s spolnospecifičnimi ravnmi določenih hormonov pojasniti dejstvo, da uspeh v matematiki in na področjih, ki zahtevajo dobro prostorsko predstavljenost, ni več rezerviran za moške?

A. Fausto-Sterling opozarja, da ni treba, da se pot k odkrivanju izvorov človeškega vedenja in mišljenja začne z biološkim telesom. Možgani namreč niso tiskano vezje, temveč se v interakciji organizma z okoljem nenehno spreminjajo – le če »bomo opustili nespremenljive linearne modele možganov in vedenja ter napredovali h kompleksnim, plastičnim, mrežnim pristopom, bomo kam prišli. Kar bomo s tem izgubili, je lažen občutek varnosti.« (Fausto-Sterling, 1992: 256.)

Ta občutek varnosti vzdržuje tudi iluzijo, da je spolne razlike mogoče pojasniti z biološko/genetskimi dejavniki oziroma z genetsko pogojenimi spolnospecifičnimi razvojnimi značilnostmi. Na tej iluziji temeljijo popularni predlogi za izboljšanje šolskih dosežkov dečkov: izobraževalni in vzgojni programi ter prakse bi morali preprosto slediti naravnemu načrtu in upoštevati genetsko pogojene razvojne značilnosti dečkov – ker imajo več težav na verbalnem področju, bi morali učitelji in učiteljice poskrbeti za jasna in enostavna navodila ter strukturirane naloge (West, v Martino in Kehler, 2006), zagotoviti bi jim bilo celo treba *kvalitetnejše poučevanje kot deklicam* (najin poudarek), predvsem bolj praktično in dinamično delo, ki bi vzpodbujalo njihovo ustvarjalnost, nagrajevati bi morali asertivno vedenje in ne kaznova-

ti »nagnjenja« k tveganju (Hannan, v *Independent*, 27. 11. 2003). L. Raphael Reed utemeljeno opozarja na problematičnost takih diskurzov, saj pozivajo k spremembam učnih načrtov, stilov poučevanja in življenja v šolskem razredu, ki bi ponovno vzpostavili hegemonijo moških in moškosti (2006, 39). Še več – ti diskurzi implicitno pozivajo tudi k izrinjanju žensk iz pedagoških poklicev, ko jih posredno ali neposredno obtožujejo za razlike med dekleti in fanti v izobraževalnih dosežkih in celo za nizek delež moških v učiteljskih poklicih.

Feminizacija poučevanja« in diskriminacija dečkov?

Ne preseneča, da so prav zagovorniki biološkega izvora spolnih razlik najradikalnejši kritiki »feminizacije« poučevanja in feminizma nasploh ter najbolj vneti pristaši nagrajevanja tradicionalne moškosti (več o tem v Martino in Kehler, 2006: 2).

Kaj ocena o feminizaciji poučevanja sploh pomeni in kako naj bi vplivala na izobrazbene možnosti deklic in dečkov? Pojem »feminizacija« se običajno nanaša na številčno »premoč« učiteljic (ki je še posebej izrazita na nižjih stopnjah izobraževanja), kar naj bi vplivalo na upravljanje šol, na prakse poučevanja in otežilo identifikacijo dečkov s pozitivno normo moškosti. Na tem mestu naju zanimajo tiste kritike »feminizacije« poučevanja, ki odkrito obtožujejo feminizem (in učiteljice), da je vsilil »ženske stile učenja« in poučevanja ter disciplino na račun ustvarjalnosti, da je vplival na nizka pričakovanja glede dosežkov dečkov in otežil spolno identifikacijo ter subjektivacijo dečkov (gl. Skelton, 2002).

Očitek, da učiteljice od dečkov pričakujejo slabše dosežke kot od deklic, je sicer redek, pa vendar ga ne gre spregledati. Implicitira namreč zahtevo po spremembi številčnih razmerij med učiteljicami in učitelji – izhaja iz (samoumevne) predpostavke, da je do dečkov učitelj pravičnejši kot učiteljica. Ta očitek izpodbijajo številne raziskave (npr. Sadker et al., 2009; Sadker in Sadker, 1994; Walkerdine, 1997; Skelton, 2002), ki dokazujejo ravno nasprotno: da tudi učiteljice dečke praviloma obravnavajo kot kreativne, pametne, kot bodoče nosilce pomembnih vlog, skratka kot »potencial«, od deklic pa pričakujejo predvsem pridnost, delavnost in urejenost.

Podobo dečkov kot žrtev »feminizacije« poučevanja uspešno utrjujejo očitki, da šola otežuje spolno identifikacijo in subjektivacijo dečkov, in sicer predvsem zato, ker naj bi bili dečki v šoli prikrajšani za vlogo moškega vzora, kar naj bi bilo še posebej problematično zaradi naraščajoče »odsotnosti očeta« (predvsem v vse številnejših enostarševskih družinah) – moški vzor in moška avtoriteta naj bi dečkom omogočila normalni razvoj in omilila škodo, ki da jo dečkom povzroča zanikanje naravne moškosti (obširno razpravo o tem gl. v Martino in Kehler, 2006), hkrati pa bi šola in učenje razbremenila

predsodka, da je to dvoje ženska stvar. Tovrstni govori o krizi moškosti predvsem v zahodnih državah pogosto zelo eksplicitno pozivajo k retraditionalizaciji hegemonih moškosti in so vsaj implicitno sovražni do žensk (v Sloveniji se na krizo moškosti v kontekstu govorov o šoli in spolu redko sklicujejo – na t. i. krizo moškosti opozarjajo predvsem nasprotniki načela enakosti gejev in lezbijk). Multiple podobe ženskosti in moškosti s tem, ko spodnašajo temelje binarne spolne delitve in prepričanja o biološki determiniranosti spolnih neneakosti, ogrožajo družbeni red – vplivajo na pluralizacijo družinskih oblik, družinskih in partnerskih razmerij, na delitev dela v zasebni in javni sferi. Te podobe so protislovne, posamezniki in posameznice se istočasno soočamo s pričakovanji, zahtevami in željami, ki si med seboj nasprotujejo in se izključujejo, zato se nikdar ni mogoče brez preostanka in nelagodja identificirati niti z ženskostjo niti z moškostjo. Tisti, ki pozivajo k vrnitvi »naravnih« moških, torej agresivnih, asertivnih, dominantnih, k vrnitvi hegemoniji ene same, notranje skladne podobe moškosti, implicitno obljublajo red in varnost, zato ni čudno, da so njihovi pozivi izjemno odmevni.

Vprašanje o tem, kaj v takih okoliščinah pomeni *biti moški*, seveda je teoretsko in raziskovalno relevantno ter legitimno, problem pa je, ko se ga zastavlja tako, da ponuja en sam odgovor – krive so ženske in tabuiziranje naravnih, bioloških razlik med spoloma, in eno samo rešitev – dečke naj poučujejo moški in deklice ženske.

Protislovja v družbeni regulaciji spolov in šolski (ne)uspeh

Sporočila in pričakovanja, povezana s spolnimi vlogami, spolnimi identitetami, moškostjo in ženskostjo, ki so jih v svojem socialnem okolju, torej tudi v šoli, deležne deklice in dečki, so protislovna. Prav protislovnost pravil, ki regulirajo spol, je osrednji problem, s katerim se spoprijemajo kompleksni in teoretsko utemeljeni poskusi razlag, zakaj na področju izobraževanja fantje v povprečju dosegajo nižje rezultate kot deklice.

Eno od takih protislovij je konflikt med zahtevami po poslušnosti in nenehnemu odlaganju zadovoljitve potrebe po biti slišan/-a in vključen/-a (gl. Bregar Golobič, 2008: 54) ter hkratnim spodbujanjem k neodvisnosti. To protislovje, trdijo nekateri raziskovalci, je še posebej problematično za dečke: od njih se, pravi P. McLaren, pogosteje kot od deklic hkrati zahteva prilagoditev šolskemu redu in neodvisnost, celo kršitve reda (McLaren, 2003, v Bregar Golobič, 2008: 55). Ta protislovnost naj bi vplivala na to, da se dečki v povprečju težje prilagodijo šolskemu redu. Ker je prilagoditev šolskemu redu pomemben dejavnik šolskega uspeha, so dečki pogosteje videti težavni, zato ne preseneča, da med učenci z učnimi težavami prevladujejo dečki.

Bi protislovja, s katerimi se soočajo dečki/fantje, razrešilo več moških učiteljev? Kaj z moškim učiteljem pridobijo dečki (in deklice)? B. Jeraj (2006) kot pogoste odgovore na ta vprašanja navaja verjetnost rahljanja tradicionalnih norm moškosti in možnost pozitivne identifikacije z netradicionalno moškostjo; učitelji bi bili zgled združljivosti lastnosti, ki so označene kot »ženske« (nežnost, skrbnost), z lastnostmi oziroma pozicijami, ki so označene kot »moške« (avtoriteta); s svojim zgledom in avtoriteto bi lahko pomagali k višjemu statusu dečkov in fantov, ki odstopajo od norm tradicionalne moškosti, in presegali prepad med vrstniško necenjeno pridnostjo, prilagodjenostjo šolskemu redu in visokimi ocenami na eni strani ter cenjeno tradicionalno moškostjo na drugi. Mogoče. Vendar je vprašanje protislovij spolne identifikacije in subjektivacije ter šolske (ne)uspešnosti preveč kompleksno, da bi ga lahko razrešili alternativni modeli moškosti, po možnosti utelešeni v učitelju. Navsezadnje je podzastopanost učiteljev in vzgojiteljev delno simptom istega problema – predsodkov o tem, da je poučevanje (tako kot učenje) žensko delo (gl. Jeraj, 2003, 2008). Dodajava – nizko cenjeno žensko delo, za katero je tudi v Sloveniji značilna vse hujša prekarizacija (gl. Rener, 2008). Hkrati je to delo, ki je izpostavljeno močnemu nadzoru (predvsem staršev in – kadar so rezultati slabi, tudi uničujočim kritikam medijev). O tem, da protislovij v spolni identifikaciji in subjektivaciji ni mogoče razrešiti z drugačnimi razmerji med učitelji in učiteljicami, priča tudi prevladujoč odnos oziroma pričakovanja učiteljic do učenk in učencev, saj dokazuje, da na stereotipe in predsodke o pridnih deklicah in težavnih dečkih niti učiteljice niso imune.

Zdi se, da se v razpravah, ki razlike v šolski uspešnosti pojasnjujejo z zapletenejšo protislovnostjo prikritih sporočil, ki jih šola naslavlja na dečke, spregleda vrednostno raven »ženske pasivnosti« in »moške aktivnosti«, podcenjuje pa se tudi protislovja šolske realnosti, s katerimi se soočajo deklice. Tudi sam McLaren opozarja, da se kršenje pravil dečkom pogosteje spregleda kot deklicam. Ta ugotovitev nakazuje, da je »problematičnost« dečkov, ki iščejo pozornost in s tem motijo druge, ambivalentna in mogoče manj »problematična«, kot se zdi. »Težavnost« dečkov se pogosto označuje kot »normalno« razvojno značilnost – kot opozarja V. Walkerdine (1997), prevladujoče pedagoške in razvojno psihološke doktrine to, kar učiteljem in učiteljicam v razredu otežuje delo (raziskovanje, avtonomnost, iniciativnost), obravnavajo kot dokaz in kriterij optimalnega intelektualnega, psihičnega in moralnega razvoja. V okolju, kjer velja »težavnost« za (pozitivno) normo moškosti, se prilagoditev šolskim zahtevam in visoke šolske dosežke res lahko interpretira kot odstopanje od te norme, kot simptom konformnosti, podredljivosti, poslušnosti (prim. Beal, 1994, v Jeraj, 2006: 423). In nasprotno – šolski neuspeh se obravnava kot znak upora, ne nesposobnosti. Dečki

se torej v kulturi, ki reproducira normo uporne, neposlušne moškosti ter podedbe ženske intelektualne inferiornosti in s tem povezane konformnosti, res lahko znajdejo v začaranem krogu, ko pravzaprav tvegajo v vsakem primeru – šolska uspešnost v t. i. protišolski (sub)kulturi lahko prizadene njihov ugled, prenizki šolski dosežki pa njihove možnosti na izobraževalni poti in poklicni karieri (kar lahko dolgoročno negativno vpliva tudi njihov ugled).

To pa ne pomeni, da se deklice soočajo z manj zapletenimi in težavnimi protislovji. Rezultati prej omenjenih raziskav M. in D. Sadker ter V. Walkerdine opozarjajo, da je treba tezo, da šola nagrajuje deklice, ker se bolje prilagajajo šolskemu redu, obravnavati z veliko mero previdnosti. Vrednostne dimenzije norm ženskosti in moškosti namreč nosijo protislovna sporočila, ki so tudi za deklice precej kompleksna in celo boleča. V. Walkerdine (1997) npr. ugotavlja, da je odnos do lepega vedenja v šoli izrazito ambivalenten: interpretira se ga namreč kot poslušnost in potrpežljivost, kar je v nasprotju s prej omenjenimi normami optimalnega psihičnega in moralnega razvoja. Lepo vedenje je tako sicer manj vredno, pa vendar zaželeno, še posebej pri deklicah, slednjim se prav zato, ker s tem izpolnijo pričakovanja, »izplača« (Walkerdine, 1997; gl. tudi Mencin Čeplak, 2000, ter Mencin Čeplak in Tašner, 2009). Vendar pripisovanje uspeha deklet njihovi »pridnosti«, ki jo obravnavajo kot nasprotje »pameti«, znižuje vrednost tega uspeha. *Spoštujem pravila, sem vestna in delovna, za kar sicer dobim visoke ocene, vendar imajo te ocene nižjo simbolno vrednost kot enake ali celo nižje ocene mojih vrstnikov – preprosto zato, ker sem kot deklica vredna manj.* Hkrati pa za šolski neuspeh ni opravičila, ni pojasnila, iz katerega bi neuspešna deklica v okolju, kjer prevladuje predpostavka o pridnih deklicah in pametnih dečkih, lahko izšla kot zmagovalka. Neuspeh bi samo potrdil »resnico« o intelektualnem hendikepu deklic. Seveda pred psihološko škodo, ki jo povzroča teza o vzročni zvezi med inteligentnostjo in šolskim uspehom, kar je ena najbolj razširjenih tez, ki jih je proizvedla psihometrija,¹² niti dečki oziroma fantje niso varni. Vendar kaže, da so pogosteje kot deklice opremljeni z obrambnimi mehanizmi, ki to škodo vsaj (začasno) omilijo. Raziskovalni podatki namreč opozarjajo, da dekleta pogosteje kot fantje za svoj šolski neuspeh krivijo sebe oziroma pomanjkanje sposobnosti (gl. Skelton in Francis, 2003; Flere, 2009) in da so fantje s svojim šolskim uspehom pogosteje kot dekleta nezadovoljni zato, ker menijo, da znajo več, kot kažejo ocene (Mencin Čeplak, 2000). Vse to bi bili lahko dejavniki, zaradi katerih deklice v šoli praviloma manj tvegajo kot dečki. To še ni vse – kot opozarja H. Lucey (2001), normativna žen-

12 Na tem mestu sicer ne moreva obsirno razpravljati o problematičnosti koncepta in merjenja inteligentnosti, opozoriva pa lahko vsaj na dejstvo, ki neposredno zadeva temo prispevka: da naloge v testih, za katere se predpostavlja, da merijo sposobnosti, pogosto sumljivo spominjajo na šolske naloge in da so prilagojene izkušnjam otrok iz privilegiranih socialnih slojev oz. razredov (prim. Tort, 1984).

skost v neoliberalizmu, ki temelji na izkušnjah srednjega razreda, tudi dekletom sporoča, da zmorejo vse. Norma svobodne, neodvisne in uspešne ženske je seveda izrazito izključujoča, od nje odstopajo vse manj izobražene in brezposelne, mlade mame, skratka vse, ki jih *nova seksualna pogodba* izključuje. Ta pogodba (McRobbie, v Allen in Osgood, 2009) namreč poziva ženske, naj izrabijo možnosti zaposlovanja, pridobivanja kvalifikacij, kontrole rojstev in (visokega) zaslužka za participacijo v potrošniški kulturi.

Višjo izobrazbeno raven, ki jo v primerjavi z moškimi v povprečju dosežajo ženske, je mogoče interpretirati tudi drugače – ne kot indikator privilegiranosti žensk v šolskem sistemu in šolskem razredu, ampak kot odgovor na protislovja, o katerih sva govorili v prejšnjem poglavju, in na deprivilegiranost v razmerah visokih tveganj in negotovosti. S protislovji med imperativi etike skrbi (za druge) in neoliberalne ideologije ženske večinoma upravljajo tako, da svoje ambicije, pričakovanja in delovanja usmerjajo v doseganje kar največ varnosti. Feminizem, ki se mu pripisuje krivdo za nižje dosežke moških na področju izobraževanja, ni odpravil spolnih neenakosti – v zaostreni tekmi za ugodne pozicije (v kateri sodelujejo predvsem pripadnice in pripadniki srednjega razreda) so dosežki žensk v izobraževanju mogoče manj pomembni, kot se zdi na prvi pogled, saj niso sorazmerni s kariernimi dosežki, kjer moški ohranjajo prednost pred ženskami.

Raziskovalni podatki kažejo, da ženske na področju zaposlovanja pričakujejo bistveno več težav kot njihovi moški kolegi (gl. Ule et al., 2008), izražajo večji strah pred brezposelnostjo kot moški, pri čemer pa jim je na ravni povprečij poklicna kariera ravno tako pomembna kot moškim (gl. Mencin Čeplak, 2002). Verjetno (tudi) zato ženske izobrazbo razumejo kot primerjalno prednost na trgu delovne sile, ki si jo lahko zagotovijo same. Pa tudi kot naložbo v varno prihodnost ali vsaj kot oporo iluziji varne prihodnosti – skrb za izobrazbo namreč prevzamejo nase že zelo zgodaj. To tezo potrjujejo rezultati empiričnih raziskovanj, ki opozarjajo na zgodnjo zaskrbljenost deklic glede šolskega uspeha in nadaljnje izobraževalne poti ter na strah mladih žensk pred brezposelnostjo (Walkerdine et al., 2001; Mencin Čeplak, 2002).

Šolski uspeh je vsaj za tiste, ki računajo na neprekinjeno, linearno izobraževalno pot, odločilni formalni dejavnik, ki omogoča prehode z ene na drugo raven izobraževanja oziroma vpliva na možnosti izbire. Nizke (oziroma ne dovolj visoke) šolske ocene ovirajo dekleta in fante, vprašanje pa je, ali fantje mogoče te ovire obravnavajo kot manj usodne kot dekleta – navsezadnje je vsaj v Sloveniji bistveno več poklicnih in strokovnih šol ter programov, ki izobražujejo za poklice, ki veljajo kot tradicionalno »moški«. Pa tudi mudi se jim ne, saj se jim (v nasprotju z ženskami) praviloma ne grozi z »biološko uro«. Vendar, kot opozarja D. Sadker (2002: 283–240), v šoli ne

»vladajo« niti fantje niti dekleta, temveč se eni in drugi soočajo z različnimi izzivi in nanje odgovarjajo na različne načine. Vsak »obrat k fantom«, ki za težave fantov in moških krivi ženske in feminizem, samo še stopnjuje negativne učinke kulture, ki jo zaznamujejo binarna spolna razlikovanja – regulacija spolov, ki vztraja na tej binarnosti, deluje negativno na dekleta in fante, pa čeprav na različne načine. Razprave v Sloveniji sicer za razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ne krivijo feminizma, vsaj ne eksplicitno, vendar je način, kako se problematizira »feminizacijo« poklicev v vzgoji in izobraževanju, podoben tistemu, ki ga analizira Ch. Skelton (2002). Razen tega se razprave o težavah dečkov v šoli (ki so sicer redke) praviloma nagibajo k tezi o tem, da je šola prilagojena razvojnim značilnostim in socialnim veččinam deklic, kot sva pokazali in poskušali problematizirati v prvem delu najinega prispevka.

Protislovja regulacije spolov so del procesov de- in retradicionalizacije, ki potekajo istočasno. So element drastičnega razkoraka med neoliberalno ideologijo, ki individualizira odgovornosti in ideal avtonomnega subjekta enači s skrbjo zase in za lastne pozicije, na eni strani ter naraščajočimi razrednimi razlikami in vse brutalnejšim izkoriščanjem (t. i. človeških virov) na drugi strani – neznosna pa so predvsem za tiste z malo ali nič družbene moči.

Sklep

V razmerah »fleksibilne varnosti«, ko se veliko večino zaposlenih obravnava zgolj kot strošek, ko je treba za plačano delo pogosto pristati na komaj znosne delovne pogoje in ko mladi težko dobijo zaposlitev, kaj šele *varno* zaposlitev, lahko pričakujemo vedno bolj zaostrene boje za dobre ocene in izhodiščne možnosti za nadaljnje izobraževanje ter zaposlitev, saj je uspeh enih pogojen z neuspehom drugih. Zaostrovanje teh bojev je toliko bolj pričakovano, ker (ustrezna) izobrazba še vedno velja za naložbo v varno prihodnosti, v neoliberalnih diskurzih pa je izobraženost, skladno z ideologijo svobodnih izbir in individualne odgovornosti, stvar posameznice oziroma posameznika, ustreznosti njenih oziroma njegovih strategij in odločitev – te iluzije vztrajajo kljub očitnemu razgrajevanju javnih izobraževalnih sistemov.

Podatki o statističnih razlikah v deležih moških oziroma žensk na posameznih stopnjah in vrstah izobraževanja, o razlikah v šolskih ocenah, šolskem uspehu in na standardiziranih nacionalnih in nadnacionalnih testih so sicer relevantne informacije, ki odpirajo vprašanja o strukturnih pogojih razlik in neenakosti. Hkrati pa so lahko vir hudih nesporazumov in opora problematičnim politikam in programom na področju izobraževanja, če ni jasno, kje so razlike med spoloma največje in kaj sploh pomenijo. Indikativno je namreč, da se predvsem v javnih govorih problematizira predvsem raz-

like med spoloma na najvišjih mestih na lestvicah uspešnosti, torej razlike, ki so zanimive predvsem za privilegirane razrede in sloje.

Z razpravo o protislovjih, ki zaznamujejo spolne identifikacije, ne poskušava dokazati, da so deklice bolj kot dečki upravičene do statusa žrtve šolskega sistema oziroma inkulturacije nasploh. Opozoriti sva hoteli predvsem na dvojce: prvič, na nevarnost, da se razlike v indikatorjih uspešnosti uporabi kot dokaz, da deklice pridobivajo na račun dečkov, kar naj bi bila zasluga feminizma in »feminizacije« učiteljskega poklica (to bi se lahko uporabilo kot orožje, s katerim bi se ženskam omejilo vstop v učiteljske poklice, deklicam pa otežilo dostop do izobraževanja in zaposlovanja); drugič, na nevarnost, da v analizah spolnih razlik in neenakosti v izobraževalnem sistemu in šolskih praksah spregledamo druge osi dominacije (razred, etnijo, »raso« ...).

Avtorice in avtorji, ki spolne neenakosti obravnavajo v širšem kontekstu družbenih, političnih, ekonomskih neenakosti, kot enega ključnih vprašanj, s katerimi bi se morali soočiti v analizi razlik v šolskih dosežkih, izpostavljajo vprašanje, katere deklice in kateri dečki so (ne)uspešni. Gre za vprašanje, ki je ključno za razumevanje kompleksnosti procesov dominacije in podrejanja. H. Lucey (2001) npr. poudarja, da je (ne)predvidljivost šolskega (ne)uspeha v povezavi s spolom in razredom rezultat družbenih, strukturalnih, emocionalnih in individualnih procesov, v katerih izgubljajo predvsem otroci iz delavskega razreda, pridobivajo pa tisti iz privilegiranih, pa tudi ti za te dobitke plačujejo visoko psihološko ceno. Glede spola ugotavlja, da so v Veliki Britaniji v zadnjih dvajsetih letih na področju izobraževanja izrazito napredovale predvsem deklice iz delavskega razreda – v šoli so uspešnejše in dosegajo višje kvalifikacije kot dečki iz istega razreda, vendar ne eni ne drugi ne dosegajo rezultatov svojih vrstnic in vrstnikov iz (višjega) srednjega razreda (ibid.: 177).

In za konec še enkrat o statističnih indikatorjih (ne)enakosti: visoka stopnja izobrazbenosti žensk sama po sebi ni kazalec njihove privilegiranoosti; ničesar ne pove o tem, kakšno ceno plačajo zanj, kakšno vlogo ima v njihovem življenju in kako vzpostavlja nove hierarhije in neenakosti med ženskami samimi – podobno kot visoka stopnja zaposlenosti ne pove ničesar o pogojih, pod katerimi ljudje dobijo in zadržijo zaposlitev. Tako tudi spolno uravnotežene statistike same po sebi niso oziroma ne bi bile dokaz izginjanja enakosti, podrejanja in dominacije – govorijo oziroma govorile bi zgolj o enakih deležih žensk in moških na vsaki od pozicij v družbenih, ekonomskih, političnih hierarhijah.

Literatura

Allen, K., Osgood, J. (2009). Young women negotiating maternal subjectivities: the significance of social class. *Studies in the Maternal*, 1/2. [Http://www.mamsie.bbk.ac.uk](http://www.mamsie.bbk.ac.uk) (7. 2. 2011).

- Antič Gaber, M., Selišnik, I., Rožman, S. (2009). Zagotavljanje enakih pravic moških in žensk. V: Tašner, V. (ur.). *Brez spopada*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 129–142.
- Apple, M. W. (2001). Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, LII/3, 182–196.
- Arnot M., David M., Weiner G. (2001). *Closing the Gender Gap*, Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: cf*.
- Beck, U. (2009). *Družba tveganja*. Ljubljana: Krtina.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Cambridge: Polity Press. Slov. prev.: Bourdieu, P. (2010). *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
- Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave z vidika prikritega kurikula. Vključujoča šola: paradigmatški premiki. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čacinovič Vogrinčič, G., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 48–60.
- Butler, J. (2001). *Težave s spolom: Feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: Škuc.
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of gender: biological theories about women and men*. New York: Basic Books.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Flere, S. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Znanstveno poročilo 15/09. Ljubljana: Pedagoški inštitut, dostopno na: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf (15. 2. 2011).
- Francis, B., Skelton, C. (2001). Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex education*, I/1, 9–21.
- Francis, B., Skelton, C. (2009). *Investigating Gender*. New York: Open University Press.
- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, LVII/Posebna izdaja, 42–53.
- Gaber, S., Marjanovič-Umek, L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: CEPS. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_studije%28primerjalne%29neenakosti.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_studije%28primerjalne%29neenakosti.pdf).
- Grašič, A., Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič K., Čacinovič Vogrinčič, G., Janželj, L. (2010). *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči*. Raziskovalno poročilo Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Center za poklicno izobraževanje. [Http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf) (23. 1. 2011).

- Hutchinson, A. D., Mathias, J. L., B. L. Jacobson, B. L., Ruzic, L., Bond, A. N., Banich, M. T. (2009). Relationship between intelligence and the size and composition of the corpus callosum. *Exp Brain Res*, 192, 455–464. [Http://psych.colorado.edu/~mbanich/RelationshipBetweenIntelligence.pdf](http://psych.colorado.edu/~mbanich/RelationshipBetweenIntelligence.pdf) (27. 1. 2011).
- Jeraj, B. (2003). *Moški razredni učitelj*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Jeraj, B. (2006). Vpliv feminizacije učiteljskega poklica in razlike v učni uspešnosti med deklicami in dečki. *Sodobna pedagogika*, LVII/Posebna izdaja, 416–432.
- Jeraj, B. (2008). Razredni učitelj – podzastopnost moškega spola. *Sodobna pedagogika*, LIX/1, 78–101.
- Lee, A. (1980). Together we learn to read and write: sexism and literacy. V: Spender, D., Sarah, E. (ur.). *Learning to Lose*. London: The Women's Press.
- Lucey, H. (2001). Social class, gender and schooling. V: Francis, B., Skelton, C. (ur.). *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Philadelphia: Open University Press, 177–188.
- Mac an Ghaill, M. (1996). »What about the boys?«: schooling, class and crisis masculinity. *The Sociological Review*, XLIV/3, 381–397.
- Martino, W., Kehler, M. (2006). Male teachers and the »boy problem«: an issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*. [Http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200604/ai_n17184007/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200604/ai_n17184007/) (23. 1. 2011).
- McBride, B. (2009). *Teaching to Gender Differences*. Incentive Publications.
- McCune, L. (1992). First words: A dynamic systems view. V: Ferguson, C., Menn, L., Stoel-Gammon, C. (ur.). *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, MD: York Press, 313–336.
- Mencin Čeplak, M. (2002). Šola, služba in tiha nezadovoljstva. V: Mihelj, V. (ur.). *Mladina 2000*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej, 165–183.
- Mencin Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V: Ule, M., Rener, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej, 119–142.
- Mencin Čeplak, M., Tašner, V. (2009). Spolne neenakosti v izobraževanju. V: Tašner, V. (ur.). *Brez spopada*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 103–116.
- Nosarti, C., Murray, R. M., Hack, M. (ur.) (2010). *Neurodevelopmental outcomes following very preterm birth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

- Pfannkuche, K. A., Bouma, A., Groothuis, G. G. T. (2009). Does testosterone affect lateralization of brain and behaviour? A meta-analysis in humans and other animal species. *Phil. Trans. R. Soc. B.* 364, 929–942. [Http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/364/1519/929.full](http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/364/1519/929.full) (9. 2. 2011).
- Raphael Reed, L. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, XI/1, 93–110.
- Razdevšek- Pučko, C., Čuk, I., Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis v srednjo šolo. V: Peček, M., Razdevšek-Pučko, C. (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta, 131–166.
- Renner, T. (2008). Prekarizacija učiteljskega poklica (ali: naprej v fevdalizem?). V: Lukič, G. (ur.). *Sindikalno gibanje odpira nove poglede: zbornik*. Ljubljana: Zveza svobodnih sindikatov Slovenije, 101–108.
- Sadker, D. (2000). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Equity and Excellence in Education*, XXXIII/1, 80–83.
- Sadker, M., Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster.
- Sadker, D., Sadker, M., Zittleman, K. R. (2009). *Still Failing at Fairness*. New York: Scribner.
- Skelton, Ch. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Rus, V., Toš, N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. Ljubljana: FDV.
- Skelton, Ch. (2002). The »feminisation of schooling« or »re-masculinising« primary education? *International Studies in Sociology of Education*, XII/1, 77–96.
- Skelton, Ch. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Education Review*, LV/2, 195–210.
- Skelton, Ch., Francis, B. (2003). Introduction. Boys and girls in the primary classroom. V: Skelton, Ch., Francis, B. (ur.). *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, 3–25.
- Šribar, R., Vendramin, V. (2009). Neformalne spornice in konstrukcije spolov v šoli in medijih. V: Tašner, V. (ur.). *Brez spopada*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 117–128.
- Tort, M. (1984). *Intelligenčni kvocient*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ule, M., Šribar, R. (2008). Položaj in družene možnosti deklic in deklet v EU – s poudarkom na izobraževanju. *Teorija in praksa*, XLV/3–4, 301–323.
- Yates, L. (2000). The »facts of the case«: Gender equity for boys as a public policy issue. V: Lesko, N. (ur.). *Masculinities at school*. Thousand Oaks, CA: Sage, 305–322.

- Walkerdine, V. (1997). *Feminity as Performance*. V: Gergen, M. M., Davis, N. S. (ur.). *Toward a New Psychology of Gender*. London, New York: Routledge, 17–184.
- Walkerdine, V., Lucey, H., Melody, J. (2001). *Growing up girl*. London: Macmillan.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The »Boy Turn« in Research on gender and Education. *Review of Educational Research*, LXXIII/4, 471–498.
- West, P. (1999). Boys' underachievement in school: Some persistent problems and some current research. *Issues in Educational Research*, IX/1, 33–54.
- Wollstonecraft, M. (1993). *Zagovor pravic ženske*, Ljubljana: Krt

Viri

- Djordjević, N. (2010). Zoisove štipendije za pridne in ne pametne. *Delo*, 11. 1.2010.
- Gams, M. (2006). Razlika v inteligentnosti med moškimi in ženskami. *Delo*, 1. 6.2006.
- Independent*, 17. 11. 2003. [Http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/putting-the-class-back-in-our-boys-737034.html](http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/putting-the-class-back-in-our-boys-737034.html) (5. 2. 2011).
- Learning Styles and Gender*. [Http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/LSgender.htm](http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/LSgender.htm) (12. 2. 2011).
- PISA (2006). *Science Competencies for Tomorrow's World, Analysis*. Pariz: OECD.
- PISA (2009). *Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih*, Ljubljana: Eurydice 2010.
- 17 Million Tertiary Students in the European Union (2005), Eurostat.
- SURS (2009). *Izobrazbena struktura žensk, starih 15 let in več, 19712007*. [Http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=2198](http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=2198) (24. 2. 2011).
- SURS (2010). *Diplomanti terciarnega izobraževanja po vrsti študijskih programov, področij izobraževanja in spolu, Slovenija 2999*. [Http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3199](http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3199) (24. 2. 2011).
- SURS (2010). *Dijaki, vključeni v srednješolske izobraževalne programe, in dijaki, ki so zaključili izobraževanje, po vrstah izobraževalnih programov, Slovenija, konec šolskega leta 2008/2009*. [Http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3093](http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3093) (24. 2. 2011).