

# Socialno-psihološke teorije spolne tipifikacije

NEVENKA ČERNIGOJ-SADAR

Vse družbe alocirajo odrasle vloge na osnovi spola in to tudi anticipirajo v socializaciji svojih otrok. Obseg in načini spolne diferenciacije so biološko, kulturno in zgodovinsko pogojeni. Pridobivanje spolno ustreznih preferenc, sposobnosti, osebnostnih atributov, obnašanja in konceptov o sebi se imenuje proces spolne tipifikacije. Različne teorije se med seboj dopolnjujejo v pojasnjevanju tega procesa in ga razlagajo z različnimi mehanizmi, kot so identifikacija, modelno učenje, aktivna kognitivna transformacija ali pa praktično socialno učenje.

## *NEPOSREDEN TRENING SPOLNIH VLOG IN SPOLNIH RAZLIK*

Starši, učitelji, sovrstniki in drugi socializacijski mediji neposredno učijo otroke spolnega obnašanja; lahko bi rekli, da gre za direkten trening spolnih stereotipov. Obstajajo jasni pokazatelji, da socializacijski vplivi naredijo otroke stereotipne in da ustvarjajo okolje, ki spodbuja in vzdržuje spolno tipizirano obnašanje; toda koliko tega spolno tipiziranega obnašanja je direktno nagrajenega, pa ni jasno.

Pričakovanja odraslih glede izvajanja posameznih opravil postajajo vedno manj spolno tipizirana, čeprav je razlikovanje še zelo jasno nakazano - pri očetih bolj kot pri materah (Duncan & Duncan, 1978). Glede zaželjenih osebnostnih lastnosti pa starši ne delajo razlik med spoloma (Duncan & Duncan, 1978; Maccoby & Jacklin, 1974). Pri ameriški nacionalni raziskavi očetov (1964) in obeh staršev (1975) so starši izrazili, da so naslednje lastnosti enako pomembne za otroke obeh spolov: lepo vedenje, poštenost, občutek za mero, samokontrola, odgovornost, obzirnost in ubogljivost do staršev.

Neposredno kaznovanje in nagrade za spolno tipizirano obnašanje so najbolj razvidne v oblačenju in agresivnosti. Dečki so bolj kaznovani za agresivno obnašanje kot deklice, pogosteje jih doleti tudi fizična kazen. Tisti, ki so bili kot otroci fizično kaznovani, kot odrasli pogosteje uporabljajo fizično agresijo. To je morda tudi eden izmed razlogov, zakaj moški kažejo več fizične agresije kot ženske. Sicer pa starši ne delajo razlik med spoloma pri nagrajevanju oziroma kaznovanju za večino drugih lastnosti. Vzgojitelji(ce) v vrtcih in učitelji(ce) v osnovnih šolah se več ukvarjajo z dečki, le-ti dobijo tudi več nagrad in kazni. Skratka, učitelji(ce) jim posvečajo več pozornosti kot deklicam (Serbin, Conner & Citron, 1978). Deklice so v šoli nagrajene za čistost in lepo vedenje, dečki pa za razne veščine in ustvarjalnost (Lott, 1979; Taylor, 1979).

Do adolescence obstaja glede spolno tipiziranega obnašanja večji pritisk na dečke kot na deklice. Starši so vedno bolj zaskrbljeni za dečke, če odstopa od spolnih norm, kot za deklico. V poznem otroštvu in v adolescenci pa se povečajo pritiski na deklice, da se obnaša "žensko". In ravno v poznem otroštvu začnejo deklice zaostajati za dečki v matematiki, spreminjajo poklicne izbire v tipično ženske, začnejo nižati izobraževalne aspiracije, izgubljati samozaupanje in verjeti, da so dečki in moški superionejši od deklic in žensk (Aneshensel & Rosen, 1980; Maccoby & Jacklin, 1974; Marini, 1978).

Pri vzgoji otrok imata starša različne vloge. Matere so bolj orientirane na naloge, na fizične zahteve, rutinsko obnašanje in na disciplino otrok. Očetje pa so bolj "socioemocionalni", z otroci se igrajo, razvijajo jim interese in neobičajne aktivnosti. Očetje so bolj zaskrbljeni za spolno ustrezno vedenje kot matere.

Starši in učitelji so pomembni pri učenju spolno tipiziranega oblačenja, pri igračah, igrah in poklicnih aspiracijah, toda poleg teh izredno manifestnih indikatorjev Maccobeya in Jacklinova nista našli večjih razlik v socializaciji staršev, tako da sta že oni predpostavljali bolj subtilne mehanizme, ki niso neposredno povezani z nagrajevanjem in kaznovanjem. Prav tako pa razlaga neposrednega učenja ne pojasni razlike med odraslimi v spolno tipiziranih osebnostnih stilih, interakcijskih vzorcih in vlogah, zato so to razlago nadomestile teorije z večjim pojasnjevalnim učinkom.

## POSNEMANJE IN MODELIRANJE

Pri modeliranju je poudarek na učenju in izvajanju vidnega obnašanja in na imitaciji modelov. Teorije modeliranja ločujejo učenje in dejansko izvajanje obnašanja. Set potencialnih odgovorov se pridobi z opazovanjem. Spodbuda za izvajanje obnašanja lahko pride z direktnimi nagradami opazovalcu ali zaradi značilnosti modela ali zaradi nagrad, ki se modelu ponujajo. Otrok lahko posnema model, zato ker je model nagrajen ali zato ker model nekaj "daje" ali pa je močan. Opirajoč se na raziskave kognitivne konsistence, teoretiki socialnega učenja menijo, da pride do spolnih stališč in identitete zato, ker nekdo že izvaja spolno tipizirano obnašanje. Torej spremembe v stališčih, mnenjih in vrednotah sledijo spremembam v obnašanju. Teorije socialnega učenja izpostavijo ali situacijsko specifično spolno tipiziranih odgovorov (Mischel, 1966) ali posploševanje širših in subtilnih vidikov spolno tipiziranega obnašanja (Bandura & Walters, 1963; Maccoby & Jacklin, 1974).

Najpomembnejši tipi modelnih situacij so:

- 1) simbolične prezentacije, vključno z medijskimi modeli;
- 2) konkretne figure: starši, učitelji, sovrstniki in celo tujci;
- 3) vzorčenje individualnega obnašanja v socialnih situacijah po opazovanju odnosov med drugimi (na primer med študentom in učiteljem, možem in ženo).

Tako odrasli kot otroci so hvaležni sprejemalci sporočil medijev, za katere je do sredine sedemdesetih let značilna skoraj popolna odsotnost ženske podobe ali pa je le-ta stereotipna (ali pasivna ali pa kot seks appeal). Tisti, ki so med povsem predanimi televizijskimi gledalci, postanejo bolj stereotipni med prvim in četrtem razredom kot pa tisti, ki v tem obdobju le občasno gledajo televizijo (McGhee in Fruch, 1980).

Podatki o tem, ali otroci bolj imitirajo istospolnega starša kot drugospolnega, so dvoumni. Glede na to, da mati hrani in je ljubeča, oče pa ima običajno moč, situacija ni

povsem jasna. Še bolj zamotana pa postane, ko ugotovimo, da so otroci izpostavljeni različnim modelom pri obeh spolih, saj so le redki starši "čisti" spolni stereotipi. Otroci so izpostavljeni mnogim modelom obeh spolov, naučijo se jih, čeprav jih ne izvajajo. Ali bo obnašanje tudi dejansko izvajano, pa je odvisno od tega, kaj se zgodi modelu in kaj se zgodi posnemalcu. Na splošno lahko rečemo, da so tisti modeli, ki so nagrajeni, pogosteje imitirani, čeprav otrok, ki posnema, ne dobi nagrade. Vedenjske nagrade modelu ali imitatorju v resničnem življenju so po vsej verjetnosti odvisne od kulturne spolne ustreznosti modela ali od otrokovega obnašanja (Mischel, 1966; Perry & Perry, 1975). Teorija socialnega učenja ne specifikira, da se posnema samo starša istega spola. Perry in Bussey (1979) sta ugotovila, da takrat, ko se obnašanje različnih modelov ostro razlikuje po spolu, otroci pogosteje imitirajo istospolni model. Če večina enega spola izvaja specifično obnašanje (spolno ustrezno) in le manjšina drugega spola izvaja isto obnašanje (spolno neustrezno), bodo otroci najbolj pogosto imitirali obnašanje istega spola. Močnejši modeli se bolj pogosto posnemajo, toda le malo je raziskav o relativnem ravnotežju moči med starši, o zakonski družinski moči in modeliranju. Hčere zaposlenih mater imajo višje aspiracije doseganja, bolj zaupajo v sebe in izbirajo manj ženske poklice kot hčere gospodinj (Baruch, 1976; Hoffman & Nye, 1974). Ni nujno, da otroci posnemajo vedno istega starša, ker se družinska moč spreminja, te spremembe pa lahko vplivajo na to, kako bodo otroci posnemali svoje starše. Naučeni načini istospolnih in raznospolnih interakcij imajo pomembne implikacije za odrasle vloge. Teorije socialnega učenja obravnavajo otroka kot relativno pasivnega sprejemnika vplivov okolja, poleg tega pa ne pojasnijo tega, kako se otrok nauči, da je deček ali deklica.

## *PSIHOANALITIČNE TEORIJE*

Psihoanalitiki razlagajo pridobitev spolne identitete s procesom identifikacije z istospolnim staršem; to je proces, prepleten s kompleksno shemo ljubezni, seksualnega libida, kastracijskih strahov, ljubosumja in izgube. V začetku se oba spola identificirata z materjo, mati je prvi ljubezenski objekt. Kasneje se deklica še naprej identificira z materjo, toda še v otroštvu spremeni svoj ljubezenski objekt - preusmeri se na očeta. Za dečka pa mati ostane ljubezenski objekt, toda identificira se z očetom. Spolna identiteta se začne razvijati z odkritjem spolnih razlik v genitalijah.

Freud in njegovi somišljeniki poudarjajo superiornost moških genitalij. Dečki torej predpostavljajo, da imajo vsi penise, in ko odkrijejo, da jih ženske nimajo, si to razlagajo s starostjo (so premlade) ali s kastracijo. Pri razreševanju Ojdipovega konflikta si deček olajša svoje kastracijske strahove in ambivalentnost z idealiziranjem, posnemanjem in internaliziranjem očetovih vrednot, navad in stališč. Ta proces naj bi se zgodil med tretjim in petim letom. Tudi deklice gredo v tem obdobju skozi konfliktno situacijo. Deklice naj bi zavrnile mater, ko ugotovijo, da nimajo penisa; in ko spoznajo, da jim tudi oče pri tem ne more pomagati, začnejo zavidati moškim. Tega primanjkljaja naj bi nikoli ne prenesle. Deklica naj bi gledala na ženske, tudi na svojo mater, kot na manjvredna bitja zato, ker nimajo penisa. Ta primanjkljaj naj bi nadomestila z otrokom in šele, ko postane mati, lahko ženska obnovi identifikacijo z lastno materjo. Freud je menil, da premaganje Ojdipovega kompleksa pri deklicah ni nikoli tako popolno kot pri dečkih.

Drugi psihoanalitiki pa menijo, da imajo dečki večje težave pri pridobivanju spolne identitete. Deček mora spremeniti svoj identifikacijski objekt, konfliktno situacijo pa so bolj napolnjene z rivalstvom in strahom. Chodorowa (1979) meni, da matere izkusijo svoje hčere kot podaljšek njih samih, sinove pa kot nekaj nasprotnega, ločenega od njih. Posledica tega pa je, da deklice izkusijo pripadnost, za katero je značilna fuzija sebe z drugim, in razvijajo kapaciteto za empatijo in za negovanje. Dečki pa izkusijo sebe kot ločene od svojih mater in tudi od očeta ter zaradi tega začnejo potiskati svoje relacijske kapacitete in potrebe. Ta proces pri dečkih sproži tudi večji občutek sebe in večjo avtonomijo. Deklice pa imajo, zaradi kontinuitete identifikacije s svojo materjo, večje težave z individualizacijo v odraslem obdobju (Chodorow, 1974).

Dečki naj bi zavidali ženski sposobnost rojevanja otrok in moč, ki jo imajo matere nad majhnimi otroki, zaradi tega naj bi razvili pretiran in defenziven občutek moškosti. Horneyeva (1973) meni, da je želja moških po doseganju in ustvarjalnosti le nadkompenzacija za podzavesten občutek inferiornosti v ustvarjalnem procesu reprodukcije.

Probleme z identifikacijo naj bi imeli dečki tudi zato, ker imajo v okolici več ženskih kot moških modelov. Oče je odsoten, praktično sploh ne vedo, kaj dela (večino dela v gospodinjstvu postori ženska). Tako se deček uči spolne tipizacije preko medijev ali simboličnih figur, ki so običajno poudarjeno spolno tipizirane, ali pa s prepovedmi ali simboličnimi figur, ki so običajno poudarjeno spolno tipizirane, ali pa s prepovedmi (posebno proti "ženskemu" obnašanju). Deček naj bi se kar naprej bal, da bi pokazal kaj ženskega, zato postane njegovo obnašanje kompulzivno "moško" (Chodorow, 1974; Stockard & Johnson, 1979). Poleg tega pa imajo dečki tudi težave zaradi manjše sprejemljivosti njihovega obnašanja s strani odraslih, tako za starše kot za učitelje je le-to bolj moteče. Soočajo se tudi z dvojnostjo stereotipno moškega obnašanja - kot so agresivnost ali prevzemanje rizika - ki je enkrat kaznovano, drugič se ga pa odobrava (na primer pri športu, v vojski) (Maccoby & Jacklin, 1974).

Tezi, da imajo večki večje težave pri razvoju spolne identitete, pa lahko postavimo tezo, da imajo moški večjo ekonomsko in socialno moč in da so ženske manj nagrajevane. Dečkom se ponuja kompetentnost in dosežki odraslih moških različnih let, medtem ko se deklicam kot spodbuda ponuja seksualna privlačnost mlade ženske. Dečke se uči, naj se izogibajo interesov in obnašanja, ki se označuje kot žensko, deklice pa se lahko znajdejo v zagati, katero žensko obnašanje jim bo prineslo potrditev. Zdi se, da je konfliktnost vloge enaka tako pri dečkih kot pri deklicah.

Freudovo interpretacijo razvoja spolne identitete so bistveno dopolnili kulturno usmerjeni psihoanalitiki. Horneyeva je bila ena prvih psihoanalitikov, ki je opozorila na interakcijo med kulturo in notranjimi dinamičnimi silami. Zavračanje ženske vloge naj bi bilo spodbujeno in ojačano v družbi, ki gleda na žensko kot na nekaj neustreznega in inferiornega in ki daje le malo možnosti za potrditev in uspeh v poklicu. Med avtorji, ki so poudarili pomen patriarhalne kulture za družbeni položaj ženske in njeno izkušnjo inferiornosti, sta bila še Thompsonova (1973) in Lynn (1966). Thompsonova je bila med prvimi, ki je poudarila pomen razlik v moči med spoloma. Lynn pa je uporabil koncept identifikacije in osnovne pojme teorije socialnega učenja. Menil je, da so spolne razlike direkten rezultat vzgoje otrok in spolne strukture družbe.

Tudi povezovanje moških in ženskih karakteristik pomeni korak naprej pri razlagi osebnosti. Jung (1953) je bil mnenja, da obnašanje človeka ni samo rezultat seksualnih impulzov, ampak tudi želje po rasti in celostnosti, ki naj bi jo predstavljala združitev



moškega (animus) in ženskega principa (anima). Moški princip vključuje tendenco k abstraktnemu in analitičnemu mišljenju, ženski pa poudarja predvsem razvoj odnosov. Jung je menil, da predvsem moški pridobijo na celostnosti z razvojem ženskega dela svoje osebnosti; pri ženskah pa je bil bolj skeptičen glede razvoja njihovega moškega dela - ali so nesposobne takšnega razvoja ali pa bi to prizadelo njihovo pravo naravo.

Erikson (1968) se je usmeril na žensko anatomijo in uvedel pojem notranjega prostora. Le-ta naj bi predstavljal maternico in reprodukivni sistem, kar vpliva na žensko psihologijo. Različne telesne izkušnje predstavljajo tudi dispozicijo za različne pristope k življenju; kljub temu pa je vsak spol sposoben učenja stila drugega spola. Tudi Bakan (1966) je ugotavljal različne vedenjske orientacije moških in žensk, toda poudaril je, da se obe usmeritve lahko in se morata povezati. Osnova emocionalne in duhovne rasti človeka namreč je, da doseže integracijo dveh modalitet delovanja (agency) in skupnosti (communion). Zaradi razlik v človeški reprodukciji je prva bolj prisotna pri moških, druga pa pri ženskah.

Maslow (1954) pa je v svoji teoriji osebnosti predvsem poudarjal človeško naravo, in ne moške ali ženske narave. V njegovi teoriji sta tako moški kot ženska enako sposobna kljubovanja kulturni konformnosti, prestopiti socialne omejitve in aktualizirati svoje lastne potenciale. Osebnostne tipe je razvrščal na osnovi občutkov dominantnosti; to je psihološko stanje, povezano s samoevalvacijo. Občutja nizke dominantnosti naj bi bila povezana z naslednjimi lastnostmi: samozavedanje, občutki inferiornosti, konvencionalnost, introverzija in sugestibilnost. Občutja visoke dominantnosti pa so povezana z vodenjem, močjo karakterja in socialnega namena, s pomanjkanjem strahu in sramežljivosti ter z naslanjanjem na sebe. Občutja dominantnosti so določena s kulturnimi faktorji, kot so status, izobrazba in socialne norme, in so povezana s spolom samo indirektno, tako kot kulturni faktorji vplivajo različno na oba spola. Za Maslowa so bila najpomembnejši faktor osebnosti občutja dominantnosti in ne biološki spol. Spregledal pa je visoko korelacijo med spolom in socialnim statusom.

Psihoanalitiki predpostavljajo, da se otroci primarno identificirajo z istospolnim staršem, kar omogoča razvoj spolne identitete in pridobitev spolno tipiziranega obnašanja. Raziskave učenja preko modelov pa so dokazale, da so različni viri in moč vsaj tako pomembni kot spol starša. Otroci se identificirajo s tistim staršem, ki ima več virov - kot so, na primer, izobrazba (Lueptow, 1981), več znanja (McDonald, 1980) ali več moči v družini (Hetherington, 1965). Maccoby in Jacklin (1974) menita, da če se oba spola v začetku identificirata z materjo, naj bi deklice kazale več stereotipnega obnašanja v zgodnjih letih in tudi kasneje, toda te značilnosti se dejansko pokažejo pri dečkih. Največji izziv psihoanalitični razlagi razvoja spolne identitete pa predstavljajo kognitivne razvojne teorije, tako glede faz razvoja identitete kot po vrsti inputa, ki naj bi se ga posluževali otroci za osvojitve spolne identitete.

## KOGNITIVNI RAZVOJ IN SPOLNA IDENTITETA

Za teoretika kognitivno razvojnega pristopa usmeritev na specifične telesne cone, občutja ljubosumja in rivalstva niso v centru procesa spolne tipifikacije. Poudarjajo predvsem sposobnosti simbolnega manipuliranja pri otrocih. Proces pridobivanja stabilne identitete, spolnih stereotipov obravnavajo tako kot učenje konstantnosti

objektov, generalizacijo objektov v isti abstraktni kategoriji in učenje socialnih pravil interakcije. Spolna identiteta, stereotipi in obnašanje se spreminja z večjo kognitivno kompleksnostjo otroka (Constantinople, 1979; Kohlberg, 1966). Kognitivni teoretiki menijo, da je samonagradujoče, če lahko izražamo svoje vrednote in svoj jedrni jaz (core self). Spolna identiteta pa je pomembna komponenta jedrnega jaza. Pri pridobivanju stabilnega občutka spolne identitete (ali spolne konstantnosti) za sebe in za druge otrok preide različne faze poimenovane kot spolni etnocentrizem. Otrok šteje obnašanje in karakteristike, ki so bolj tipične za njegov lastni spol, za "boljše", zato ker se tisti, ki izvajajo takšno obnašanje, zdijo bližje njegovemu jazu. Podobno velja za rasno, etnično, religiozno ali celo regionalno identiteto.

Začetna opredelitev za moškega ali za žensko je bistven prvi korak spolne identifikacije. V nasprotju s psihoanalitičnimi teoretiki in teoretiki socialnega učenja Kohlberg meni, da spolna identiteta predhodi pridobivanju spolnih stereotipov, spolno tipiziranim aktivnostim in istospolnemu prijateljstvu. Ta prepričanja in obnašanja pa so predhodna identifikaciji z istospolnim staršem. Otrok začne pridobivati spolno identiteto s poslušanjem oznak, kot sta deček in deklica, ki se nanašajo na njegov jaz. Najprej so to le lingvistične oznake kot lastna imena. Potem otrok spozna, da se spolne oznake konsistentno aplicirajo tudi na druge. Do tretjega leta otrok spozna svoj lastni spol in začne dajati spolne oznake tudi drugim in pri tem uporablja ohlapne ugotovitve o fizičnih karakteristikah. Okoli četrtega leta pa otrok aplicira spolne oznake na druge z majhnimi napakami. V nasprotju s Freudom Kohlberg ne verjame, da spoznanje spolnih razlik v genitalijah igra začetno bistveno vlogo pri pridobivanju spolne identitete in identifikacije s starši. Toda tako kot Freud tudi on meni, da otroci obeh spolov vidijo moško anatomijo kot superiorno v primerjavi z žensko. V začetku so za razlikovanje pomembne fizične karakteristike, pozneje pa otroci vključijo v tipizacijo spola socialne in osebnostne karakteristike, kot so moč, prestiž, agresija in negovalnost. Do začetka šolanja otroci konsistentno povezujejo genitalne spolne razlike s spolom. Ko otrok razvije spolno identiteto, postane tudi motiviran za izbor kongruentnih spolnih aktivnosti, soigralcev in istospolnega starša. Obstaja več motivacijskih virov. Otroci želijo obvladati svoje okolje in pri tem vidijo, da so odrasli bolj kompetentni. Želja po kognitivni konsistentnosti pa naredi aktivnosti in osebe istega spola več vredne in nagradujoče. Modeliranje istospolnih aktivnosti in interesov zahteva stabilen odnos z istospolnim modelom, ki mu nudi ustrezno odobravanje. V takšnem odnosu pa postane otrok emocionalno odvisen od modela in tako je vzpostavljena identifikacija z istospolnim staršem. Preferenca za istospolne aktivnosti in modele je manj izrazita pri deklicah kot pri dečkih. Avtor pa ne pojasni dovolj procesa identifikacije deklice z materjo, glede na običajno nižji status in torej manj zaželen model matere.

Drugi kognitivni teoretiki pa manj poudarjajo starše pri učenju spolne identitete, ampak dajejo večji pomen učenju splošnih pravil in norm. Ta pravila določajo načine ustreznega spolnega obnašanja, izražanja potreb in ustrezne odnosne subjekte. Mnenja o tem, kdaj je fiksirana spolna identiteta, so različna. Nekateri menijo, da se to zgodi do 3. leta, drugi (Constantinople, 1979; Lewis & Weinrauh, 1979) pa do 2. leta, ali pa že z 18. meseci. Večina se usmerja le na razvoj v predšolskem obdobju, z izjemo Katzove (1979), ki omenja različne sposobnosti in razvojne naloge tudi v različnih življenjskih obdobjih. Oba spola morata razviti iste tipe sposobnosti, medtem ko se oblika sposobnosti lahko razlikuje pri obeh spolih (oba spola se morata prilagoditi telesnim

spremembam v adolescenci, razviti odnose z nasprotnim spolom ipd.). Nekatere izkušnje pa so vezane izključno na spol. V določenih življenjskih obdobjih sta si spola bolj podobna (na primer v otroštvu in starosti) kot v drugih (adolescenca in zgodnje odraslo obdobje). Tudi viri vplivov na učenje spolnih vlog se razlikujejo po starosti in spolu. Starši so najbolj pomembni v otroštvu in adolescenci, partner pa v odraslosti. Na spolne vloge staršev pa vplivajo otroci. Tudi primerno spolno obnašanje se bistveno spreminja s starostjo. Agresivno obnašanje med dečki v vrtcu se smatra za porednost, kot herojstvo pa v primeru športa in vojne, in socialno moteče v srednjih letih. Obstaja pa še precej diskontinuitet v spolnem obnašanju med otroštvom in odraslostjo, katerih ne moremo pojasniti samo z ojačanjem, modeliranjem, identifikacijo in razvojem v zgodnjih letih. Pomanjkljivost opisane kognitivne teorije pa je tudi v tem, da ne razloži, zakaj ima spol prednost kot kognitivno organizirajoči princip pred drugimi kategorijami, kot so rasa, starost, kasta ipd.

### TEORIJA SPOLNE SHEME

Teorija spolne sheme Lipsitz Bemove (1981) upošteva tako kognitivno-razvojne razlage kot razlage socialnega učenja. Shema je kognitivna struktura, mreža asociacij, ki organizira in usmerja posameznikovo zaznavo. Shema funkcionira kot anticipatorna struktura, kot pripravljenost za iskanje in asimilacijo prihajajočih informacij v okviru obstoječe sheme. Shematično procesiranje je zelo selektivno in omogoča posamezniku, da da strukturo in pomen novim dražljajem. Gre torej za strukturo znanja oziroma okvir, ki je stalno prisoten v interpretativni aktivnosti procesiranja informacij. Pripravljenost, s katero posameznik aktivira eno shemo in ne druge, se imenuje kognitivna dostopnost sheme (Nisbett in Ross, 1980; Tversky in Kahneman, 1973, 1974). To pa seveda pomeni, da naše percepcije in akcije odražajo pristranost, ki jo ustvarja shematično usmerjena selektivnost (Nisbett & Ross, 1980). Shematično procesiranje informacij vključuje pripravljenost sortiranja informacij v kategorije na osnovi določene dimenzije, kljub obstoju drugih dimenzij, ki bi bile ravno tako dobre za ta namene. Spolna tipifikacija izhaja iz splošnega shematičnega procesiranja, iz splošne pripravljenosti za procesiranje informacij na osnovi asociacij, povezanih s spolom, ki konstituirajo spolno shemo. Tudi pojem sebe (self-concept) se asimilira v spolno shemo. Ko se otroci učijo vsebine družbene spolne sheme, se tudi učijo, katere attribute morajo povezati s svojim spolom in torej s samim seboj. To pa ne pomeni le učenje specifičnih atributov za posamezen spol (na primer, da so dečki močni in deklice šibke), ampak da so same dimenzije različno aplicirane na posamezen spol. Tako dimenzije "močan - šibek" ni v shemi, ki se aplicira za deklice, pri dečkih pa je odsotna dimenzija "hranilnosti" (nurturance). Odrasli le redko opazijo, kako močna postaja majhna deklica ali kako "skrbeč" postaja majhen deček, kljub temu da so pripravljeni videti natanko iste attribute pri "ustreznem" spolu. Otrok se nauči uporabljati isto shematsko selektivnost tudi pri sebi in tako izbere med številnimi možnimi dimenzijami človekove osebnosti samo tiste, ki so definirane kot primerne za njegov/njen spol, torej tudi primerne za organiziranje različnih vsebin pojma sebe. Tako postanejo koncepti o sebi spolno tipizirani in oba spola postaneta v njunih lastnih očeh ne samo različna v stopnji, ampak tudi v "dimenzijah". Vzporedno s tem pa se otrok uči tudi ocenjevanja lastne ustreznosti kot

osebe v terminih spolne sheme; tako vedno primerja preference, stališča, obnašanje in osebne attribute s prototipom, ki ga ima v sebi. Spolna shema postane predpisani standard ali vodič (Kagan, 1964, Kohlberg, 1966), samospoštovanje pa njen talec. In s tem se pojavi tisti internalizirani motivacijski faktor, ki spodbudi posameznika, da regulira njegovo ali njeno obnašanje tako, da bo v skladu s kulturno definicijo moškosti in ženskosti. Po drugi strani pa seksualno tipizirano obnašanje ojača spolno osnovano diferenciacijo pojma sebe preko samoopazovanja lastnega obnašanja. Tako postanejo kulturni miti samoizpolnjujoče se prerokbe.

Teorija spolne sheme je teorija procesa in ne vsebine. Spolno tipizirani posamezniki procesirajo informacije v referenčnem okviru in v skladu s kakršnokoli definicijo moškosti in ženskosti, ki jo preskrbi kultura. Torej gre za proces delitve sveta v dva razreda na osnovi spolne sheme in ne na osnovi vsebine. Tako se spolno tipizirani posamezniki ne razlikujejo od drugih primarno po tem, koliko "moškosti" ali "ženskosti" imajo, ampak po tem, ali je njihovo pojmovanje sebe in obnašanje organizirano na osnovi spola.

Bemova (1981) je z vprašalnikom BSRI (The Bem Sex Role Inventory) identificirala spolno tipizirane posameznike na osnovi njihovih konceptov o sebi oziroma samorangiranja njihovih osebnih atributov. Ugotovila je, da imajo spolno tipizirani posamezniki večjo pripravljenost za procesiranje informacij - vključno z informacijami o sebi - v okviru spolne sheme (zapomniti so si morali 61 besed v slučajnem zaporedju in jih potem priklicati po spominu; avtorica je ugotavljala značilnost klastiranja priklicanih besed) kot obratno spolno tipizirani, androgini in nediferencirani.<sup>1</sup> Empirične raziskave pa so tudi pokazale, da spolno tipizirani posamezniki kažejo tudi spolno tipifikacijo v konkretnem obnašanju (Bem, 1975; Bem, Martyna & Watson, 1976) in da so motivirani za selekcijo spolno tipiziranih aktivnosti (Bem & Lenney, 1976).

Znanje o strukturalni naravi shem in njihovih značilnosti je še precej nepopolno, kljub temu pa imajo solidno hevristično vrednost za organiziranje empiričnih ugotovitev in za usmerjanje raziskovanja. Markus, Crane, Bernstein in Siladi (1982) so hoteli ugotoviti razlike med širimi zgoraj omenjenimi skupinami v priklicu spolno relevantnega materiala, hitrosti in zaupanju pri procesiranju spolno relevantnega materiala in sposobnosti opisa lastnega spolno relevantnega obnašanja.

Za spolno shematične subjekte, ki sebe štejejo za izrazito moške ali ženske, se predpostavlja, da imajo široko mrežo shematično relevantnih kognicij, ki se priklicajo v spomin, ko je shema aktivirana. Pri posamezniku s feminilno shemo so vse te kognicije povezane s konceptom ženskosti in so na razpolago delovnemu spominu, ko se aktivira ženska shema. Za to shemo se predpostavlja, da je del pojma sebe. Ti posamezniki imajo po vsej verjetnosti nekatere strukture relevantne za moškost, toda te strukture niso relevantne za pojem sebe. To pa je ilustrirano tako, da moška shema ni povezana s pojmom sebe. Za nizko androgine subjekte se predpostavlja, da niti moški niti ženski atributi niso povezani s pojmom sebe in če imajo ti subjekti strukture moškega in

<sup>1</sup> Vprašani so morali na sedemstopenjski lestvici označiti, kako dobro jih vsak izmed 60 atributov opisuje. Dvajset pridevnikov je odražalo kulturno definicijo (v ZDA) moškosti, dvajset ženskosti, dvajset pridevnikov pa je služilo kot mašlo. Za vsakega je izračunala tako skore ženskosti kot moškosti; tisti, ki je bil nad medianom na seksualno kongruentni skali in pod medianom na seksualno inkongruentni skali so bili označeni kot spolno tipizirani. Tisti, ki so pokazali obraten vzorec, so bili označeni kot obratno spolno tipizirani. Androgini so bili poimenovani tisti, ki so bili medianom pri obeh skalah, in nediferencirani tisti, ki so bili pod mediano.



ženskega znanja, le-te niso dobro razvite ali elaborirane. Lahko bi rekli, da značilnosti moškosti ali ženskosti niso konstitutivni element pojma sebe.

Empirični podatki so pokazali sistematične razlike med subjekti z žensko shemo, moško shemo in androgini. Subjekti z žensko shemo so si zapomnili več ženskih kot moških atributov, potrdili več ženskih kvalitet, potrebovali so manj časa za oceno sebe s temi atributi, kot pa z drugimi atributi in so bolj zaupali v svoje ocene. Osebe v tej skupini so dale tudi več primerov preteklega ženskega obnašanja kot katerakoli druga skupina, ki je pripisala sebi ženske besede. Paralelen vzorec rezultatov je bil ugotovljen za moške dražljaje pri tistih posameznikih, ki so se identificirali kot moško shematični. Moško shematični imajo sheme sebe relevantne za moškost, žensko shematični imajo sheme sebe relevantne za ženskost. Ti rezultati kažejo na to, da subjekti nimajo shem, relevantnih za spol kot celoto. Če predpostavljamo, da so sheme sebe skupek in konstrukcije preteklega obnašanja, potem bodo tisti z jasnimi shemami imeli precej informacij in izkušenj o enem vidiku spola in relativno malo o drugem vidiku. Po vsej verjetnosti velja načelo, da te vedenje o tem, kaj si, naredi občutljivega za tisto, kar nisi. Manj verjetno pa je, da imaš dobro razvito ali jasno organizirano razumevanje za karakteristike, ki te ne opisujejo. Avtorji študije predpostavljajo, da tisti, ki razvije shemo sebe z vidika ženskosti, postane ekspert v ženskosti; toda malo razlogov je za to, da bi predpostavljali, da bo ta oseba postala ekspert v moškosti. V nasprotju z moško in žensko shematičnimi pa subjekti, ki so bili identificirani za androgine, niso razlikovali v procesiranju moških in ženskih atributov. Spomnili so se toliko moških kot ženskih atributov in tudi pri latenci in zaupanju niso pokazali razlik med "moškimi" in "ženskimi" besedami. Visoko androgini subjekti definirajo sebe v terminih, ki so spolno relevantni, toda enako se odzivajo tako na moške kot ženske attribute, imajo tako moške kot ženske sheme. Večja fleksibilnost visoko androginih subjektov je tako predhodnik kot posledica multipne kategorizacije oziroma definicije sebe. Takšne osebe imajo znanje tako o moškem kot o ženskem obnašanju; katero izmed teh ali pa obe bosta aktualizirani, je odvisno od okoliščin in narave situacije. Multiple sheme sebe (multiple self-schemas) pa so lahko povezane z visokim nivojem samospoštovanja, ki je značilno za visoko androgine subjekte. Visoko androgini subjekti postanejo androgini zaradi dejstva, da so sprejeli tako moške kot ženske sheme v pojem sebe. To pa ne velja za nizko androgine subjekte, le-ti niso integrirali mnogo potencialnih stereotipnih moških ali ženskih terminov v strukturo jaza. So brez spoznavne strukture ali ašematični glede konceptov, kvalitet in značilnosti, ki so kulturno vezane na moškost oziroma ženskost. Ti subjekti dajo tudi manj vedenjskih primerov, spomnijo se tudi manj spolno tipiziranih pridevnikov kot visoko androgini, bolj klastirirajo nevtralne besede kot pa "moške" in "ženske", kažejo pa tudi manj zaupanja v ocenjevanju sebe. Le nizko androgini ne uporabljajo področja moškosti in ženskosti pri razmišljanju o sebi.

Obstajajo precejšnje razlike v spolni tipifikaciji, ki je odvisna od tega, do kakšne mere socializacijska zgodovina poudarja funkcionalni pomen spolne dihotomije. Namreč, ravno "znanje, vedenje", da ima spolna dihotomija ekstenziven in intenziven pomen za praktično vsa področja življenja, je tisto, ki spremeni pasivno mrežo asociacij v aktivno in priročno shemo za interpretiranje realnosti. Otroci se naučijo mnogo asociativnih mrež konceptov, mnogo potencialnih kognitivnih shem, toda naučena centralnost in potrjena funkcionalna pomembnost določenih kategorij ter razlik šele animira njihove asociativne mreže in da določenim shemam prednost ter večjo dostopnost pred drugimi. Fenomen

spolne tipifikacije je naučen in ni niti neizogiben niti nespremenljiv. Glede na to, da pojem sebe ne odraža samo trenutnega obnašanja, ampak ga tudi mediira in regulira, kar pomeni, da je le-ta tudi dinamičen in sposoben spremembe (Markus & Wurf, 1987), se zastavljajo številna do sedaj še nepojasnjena vprašanja. Na-primer: Kako se pojem sebe spreminja glede na konkretno obnašanje? Kaj se dogaja s pojmom sebe pri posamezniku, ki kar naprej spreminja, kar je osebno relevantno, da bi obdržal samospoštovanje? Kaj se zgodi, če sta pojem sebe in konkretno obnašanje sicer usklajena, pa obnašanje vpliva destruktivno na posameznika ali pa je povsem nefunkcionalno za okolje, v katerem živi? In ne nazadnje, kakšen je odnos med trenutnimi variacijami, v katerih je pojem sebe aktiven, in daljšimi, trajajočimi spremembami pojma sebe?

### *MOŠKOST, ŽENSKOST IN USTVARJALNOST*

Sposobnost ustvarjalnega reševanja problemov je pozitivna funkcija števila in različnosti razpoložljivih kognitivnih elementov (Guilford, 1967; Koestler, 1964), prav to pa omogoča pojem sebe pri visoko androginih osebah. Ugotovljene so tudi nekatere stične točke med vzgojnimi vzorci, kreativnostjo in androginiteto. Kelly in Worrell (1976) sta ugotovila, da so androgine osebe vzgajali starši, ki so poudarjali kognitivno neodvisnost, radovednost in kompetenco, to pa so značilnosti vzgoje, ugotovljene pri starših kreativnih otrok. Ustvarjalne ljudi so vzgajali starši, ki niso bili spolno tipizirani, imeli so relativno moške matere (Domino, 1969) in relativno ženske očete (Grant & Domino, 1979). Heilbrun (1978) tudi poroča, da so bili androgini moški nagnjeni k identifikaciji z relativno androgini materami. Številne študije tudi kažejo, da so bili kreativni moški bolj pod vplivom mater kot očetov ali pa so bili bolj pod vplivom mater kot manj ustvarjalni moški (Anastasi in Schaefer, 1963; Domino, 1979; Schaefer & Anastasi, 1968). Za kreativne ženske pa so podatki, da so jih vzgajale relativno moške ženske (Helson, 1966), ali pa da so bile bolj pod vplivom očetov kot svojih mater (Anastasi & Schaefer, 1969; Helson, 1971). Empirični podatki potrjujejo povezavo med androginiteto in ustvarjalnostjo, medtem ko so zveze med moškostjo, ženskostjo in ustvarjalnostjo povsem različne. Obstaja pozitivna zveza med moškostjo in ustvarjalnostjo in negativna ali pa nikakršna med ženskostjo in ustvarjalnostjo (Harrington & Andersen, 1981). Obstaja možnost, da so različne zveze povezane s socialno zaželenostjo, namreč pri ustvarjalni ženski obstaja potencialni konflikt med socialnimi pričakovanji, povezanimi s spolno vzgojo, in pojmom sebe, pri ustvarjalnih moških pa obstaja skladnost (namreč tako moškost kot ustvarjalnost imata precej elementov socialne nezaželenosti - usmerjenost v sebe, norost, agresivnost ipd.).

### *RAZLAGA SPOLNIH VLOG S TEORIJO SIMBOLIČNEGA INTERAKCIONIZMA*

Ena izmed osnovnih premis simboličnega interakcionizma je, da so pomeni kulturno definirani in naučeni. Zavedanje pomena je bistvo refleksivne zavesti, mišljenja.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Po Meadu označujeta osebnost dve značilnosti: sposobnost vživljanja v druge ljudi (Me - socialni jaz) in specifična neponovljiva individualnost posameznika (I - osebni jaz). Refleksivna zavest, mišljenje (mind) pa omogoča, da človek ocenjuje lastna dejanja in namene ter dejanja in namene drugih ljudi.

Učenje spolnih vlog se začne že z rojstvom<sup>3</sup> in se na ekspliciten ali impliciten način nadaljuje v vseh fazah socializacijskega procesa. Različni načini oblačenja in kaznovanja ter igračke - modeli vlog, ki jih dajejo starši svojim otrokom, precej pripomorejo k diferencirani socializaciji spolnih vlog (Ambert, 1976; Goffman, 1977). Pomen modelov matere in očeta se kaže v številnih študijah. Študentje in študentke zaposlenih mater imajo manj stereotipno predstavo o ženski kot tisti študentje, katerih matere niso zaposlene (Ambert, 1976). Z vidika teorije simboličnega interakcionizma imajo implicitni procesi poslušanja, videnja in "biti v situaciji" dobre učne učinke. Večino učenja se dogaja v povezovanju z drugimi v specifičnih vlogah, zato samo verbalizacija ustreznosti obnašanja v okviru dane vloge spodbudi le malo sprememb. Torej govorjenje o novih vlogah moškega in ženske, dečkov in deklic ne bo spremenilo dejanskega obnašanja, razen če se ne bomo dejansko začeli obnašati drugače.

Večina socializacije spolnih vlog, ki se začne v družini, se ojača v šolskem sistemu. V osnovni šoli prevladujejo učiteljice. Šolske knjige prikazujejo ženske kot žene, matere, sestre ali tajnice; moške pa v bolj variabilnih funkcijah, toda manj pogosto kot moške in očete. Večina profesorjev na tehničnih fakultetah in tistih, ki imajo prestužno mesto v družbi, je moških, ženske pa prevladujejo na višješolskem študiju, ki je manj cenjen.

O pomembnem vplivu socialnega okolja na spolne razlike pričajo medkulturne študije. Oakleyeva (1972) poroča o plemenu Bamenda, kjer ženske opravljajo vse delo na polju in nosijo težka bremena. Raziskovalec med Bamendi je slišal skupino moških, ki so se pogovarjali o sosedu, ki ni imel žene: "On težko dela, res dela skoraj tako težko kot ženska" (Oakley, 1972, p. 55).

Tudi na področju seksualnosti se pojavljajo precejšnje razlike. Pri nas imajo starši različna pričakovanja glede primernega vedenja dečkov in deklic; glede odkrite seksualne aktivnosti so bolj permissivni pri dečkih. V arapeški kulturi pa se spodbuja razvoj nežnosti in starševske odgovornosti. Adolescentno dekle se ne obravnava kot žrtev, ki bi jo bilo potrebno zaščititi pred moško eksploatacijo in nasiljem. Dekle se obravnava kot posameznica, katere zaželenost za partnerja je povezana s kulturno najbolj ovrednotenim delom, to je z vzrejo otrok. Seksualna občutja med možem in ženo niso smatrana kot nekaj bistveno drugačnega od ostalih čustev ali od naklonjenosti, ki povezuje sorojence ali starše in otroke. Rezultati medkulturnih študij dokazujejo, da spolne vloge niso univerzalne, pač pa kulturno-specifične. Simbolični interakcionizem poudarja, da se individui ne učijo samo ustreznega vedenja, pač pa še predpostavljajo, da je realnost sama kulturno definirana. Lep primer za to imamo pri jecljavcih, ki se pojavljajo pri dečkih pogosteje kot pri deklicah v približnem razmerju 5 : 1 (Warne, 1972). Johnson (1973) je ugotovil pomen različnih pričakovanj staršev za nastajanje jecljanja (tenzije mišic naj bi bile povsem socialno pogojene).

Pomen je od začetka socialno definiran. Toda brž ko otrok razvije mišljenje, se pomen začne interpretirati in dogovarjati. Torej posameznik ni le pasiven, ampak spodbuja spremembe, vpliva na socialno okolje prav tako kot socialno okolje vpliva nanj. To pa pomeni tudi konstantno spreminjanje individua; spreminjanje je del človeške narave. Konceptualizacija človeka kot dinamičnega in konstantno spreminjanjočega se, čeprav počasi pogosto nevidno, pa nasprotuje pojmovanju izoblikovanja bazične osebnosti v otroštvu. To pomeni, da, čeprav se diferenciacija spolnih vlog vzpostavi že v

<sup>3</sup> Oakleyeva (1972) poroča, da se pojavijo spolno tipizirani komentarji obnašanja in videza novorojenčkov že nekaj trenutkov po rojstvu. Komentarje v isti smeri opazimo že pri pričakujočih starših.

otročtvu, ni nujno, da ostane nespremenjena v odraslem obdobju. Z vidika simboličnega interakcionizma ima socializacija v otroštvu relativno majhen pomen v obdobju odraslosti ne samo zato, ker se vedno spreminjamo, ampak zato, ker živimo našo realnost v sedanosti. Sedanost pa sestoji iz socialno definirane časa, ki je osredotočen, kakor temu pravi Mead, na "pojavnjajoči se dogodek". Pojavljajoči se dogodek pa je to, kar je pomembno in kar postavi meje naši sedanosti. Na primer za študente na izpitu sedanost lahko sestoji iz nekaj minut ali ur, preden začnejo pisati izpit, do trenutka ko to pisanje mine.

Socialno definirani dogodek, ki opredeljuje sedanost, sestoji iz tega, kar mineva, in tistega, kar prihaja; sestoji iz procesa, ki je pripeljal do tega, in tistega, k čemur pelje. "Mi neprestano interpretiramo našo sedanost tako, da ocenjujemo našo relevantno preteklost, in obravnavamo to, kar predstavlja možno prihodnje obnašanje" (Chappell, 1978, str. 116). Najbolj pomembno o preteklosti je, da jo konstruiramo s stališča sedanosti. Ljudje, ki zavrnejo tradicionalne vloge in sprejmejo drugačne, reinterpretirajo svoje pretekle izkušnje. Tako na primer moški - ki so zavrnili moško superiornost in sprejeli življenjski stil, v katerem se ljudje ocenjujejo neodvisno od svojega spola - preteklo socializacijo (ki so jo nekoč sprejeli kot "pravilno") sedaj reinpretirajo kot pogled druge generacije in pojasnjujejo "sedaj so se časi spremenili". Podobno je s starši, ki so verjeli v tradicijo ženskosti in vzgajali svojo hčerko, da bi postala tradicionalna ženska. Le-ti lahko, če njihova hčerka postane uspešna odvetnica, reinterpretirajo njeno otroštvo s primeri njene inteligentnosti in šolske uspešnosti. V podobnem smislu bodo sedaj verjeli, da mora imeti ženska iste pravice kot moški, da dela zunaj doma.

Toda, če človek živi v sedanosti in se kar naprej vsaj minimalno spreminja, si lahko zastavimo vprašanje, zakaj spolne vloge, naučene v otroštvu, tako vztrajajo tudi v odraslem obdobju. Odgovor se nanaša tako na tipe situacij, ki običajno vodijo so spremembe v odraslosti, kot na posameznikovo iskanje kontinuitete. Po Meadovi teoriji se le del jaza spremeni naenkrat in to tisti del, ki je vključen v problematične situacije. V neproblematičnih situacijah pa vlečemo naprej našo preteklost preko generalizacij in asociacij. Nekateri dražljaji spodbudijo odgovore, za druge pa se preko izkušenj vzpostavijo inhibicije, tako da se določeni odgovori ne priključijo. Mišljenje omogoči samozavedno selekcijo in smiselnost obnašanja. Ko usmerimo našo pozornost, pride tisto, na kar nismo pozorni, v naše spominske predstave kot domače in se predpostavlja, da je validno. Ta nevprašljivi del pride iz preteklosti nespremenjen. Ali bolj specifično, če so preskripcije in pričakovanja v odraslosti konsistentna s tistimi, ki smo jih izkusili v otroštvu, potem ni verjetnosti, da bi se obnašanje spremenilo. Samo v primeru, ko so vloga ali deli vloge problematični, postanejo tudi vprašljivi in odprti za spremembe. Na primer: dekle, ki je bilo vzgajano za tradicionalno ženo in konča univerzo ter se potem poroči z moškim, ki pričakuje in spodbuja tradicionalno vlogo ženske, po vsej verjetnosti ne bo postavilo pod vprašaj te vloge. Fant, ki je bil vzgajan za tradicionalnega moža in se poroči z uspešno karierno žensko, ki noče sprejeti tradicionalne vloge gospodinje, pa se bo po vsej verjetnosti znašel v problematični situaciji. Tradicionalna vloga moža bo postavljena pod vprašaj, kar pa pomeni tudi spremembe.

Obstaja močna osebna težnja k iskanju kontinuitete preko selektivnega spomina in reinterpretacije. Po Meadovi teoriji postane aktualna kontinuiteta irelevantna in jo zamenja posameznikova težnja po iskanju in konstruiranju kontinuitete, od preteklosti v



prihodnost. To pomeni, da smo nagnjeni videti kontinuiteto in konsistentnost od otroštva do odraslosti, čeprav se lahko dejansko zelo spremenimo.<sup>4</sup>

## KRITIČNA ANALIZA USTVARJANJA SPOLNIH RAZLIK

Seveda pa ni samo podobnost obnašanja v odraslosti s tistim v otroštvu in osebna težnja po kontinuiteti tisto, kar omogoča vztrajanje dokaj rigidnih spolnih vlog. Že Horneyeva je opozorila na pomen dominantnega kulturnega modela, katerega večina njenih profesionalnih sopotnikov in sopotnic v svojih razmišljanjih ni postavila pod vprašaj. Vse preveč so bili(e) usmerjeni na razlago obstoječega in so spregledali pomembno vlogo dominantnih družbenih institucij, nelagodje človeka v njih pa so pogosto obravnavali kot deviacijo. Nekaj tistih, ki so razmišljali drugače, je bilo predstavljenih že v prejšnjih poglavjih. V sodobnih kritičnih analizah položaja ženske je uveljavljena teza, da sta "moškost" in "ženskost" družbeno konstruirana v različnih praksah, diskurzih in institucijah. Rubinova (1983) imenuje splet ureditev, s katerimi družba transformira biološko seksualnost v produkte človeške dejavnosti in v katerih se te transformirane seksualne potrebe zadovoljujejo, sistem seks/spol. Seks (sex) pomeni specifično, biološko razliko med spoloma, spol (gender) pa družbeno pogojene razlike. Mouffeova (1987) meni, da tak sistem ne opredeljuje samo "moškosti" in "ženskosti", ampak tudi tipe razmerij med spoloma. Le-ta pa so lahko različna glede na obstoječe hierarhije. Torej je spreminjanje odnosov med spoloma in s tem tudi stereotipnih predstav o moškem in ženski možno le s poznavanjem "produkcije" spolnih razlik v vseh družbenih institucijah in praksah vsakdanjega življenja ter z vpogledom v razmerja dominacije, ki so specifična za posamezni družbeni sistem.

## LITERATURA

- Ambert, A.M., *Sex structure*, Don Mills: Longman Canada, 1976.
- Anastasi, A., Schaefer, C.E., *Biographical correlates of artistic and literary creativity in adolescent girls*, J. Appl. Psychol., 53, 1969, str. 267-273.
- Aneshensel, C.S., Rosen, B.C., *Domestic roles and sex differences in occupational expectations*, J. Marriage and Family, 42 (1), 1980, str. 121-131.
- Bakan, D., *The duality of human existence*, Chicago: Rand McNally, 1966.
- Bandura, A., Walters, R.H., *Social learning and personality development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.
- Baruch, G.K., *Girls who perceive themselves as competent: Some antecedents and correlates*, Psychology of Women Quarterly, Fall, 1976, str. 38-49.
- Bem, S.L., *Sex role adaptability: one consequence of psychological androgyny*, J. Pers. Soc. Psychol., 31, 1975, str. 634-643.
- Bem, S.L., Lenney, E., *Sex typing and the avoidance of cross-sex behavior*, J. Pers. Soc. Psychol. 33, 1976, str. 48-54.

<sup>4</sup> Zaposlena ženska, ki se ni nikoli izobraževala za poklic in ni nikoli razmišljala o tem, da bi se morala pri 35 letih zaposliti, da bi pomagala pri izboljšanju ekonomske situacije gospodinjstva, bo samo sebe opisala, da je še vedno "ista oseba, kot je vedno bila". Njeni prijatelji pa vidijo drastične spremembe v njenem obnašanju - je bolj organizirana, učinkovita, govori o temah, o katerih prej ni, je manj odvisna od svojega moža, do njega postavlja večje zahteve. Mož, katerega prijatelji menijo, da ga je žena postavila "ob zid", pa pravi: "Ne, jaz sem še vedno isti, samo več odgovornosti imam sedaj."

- Bem, S.L., Martyna, W., Watson, C., Sex typing and androgyny, Further explorations of the expressive domain, *J. Pers. Soc. Psychol.* 34, 1976, str. 1016-1023.
- Bem, S.L., Gender schema theory: A cognitive account of sex typing, *Psychol. Rev.* 88 (4), 1981, str. 354-364.
- Chappell, N., The social process of learning sex roles, V Lips, N.M., Colwill, N.L., *The psychology of sex differences*, 1978.
- Chodorow, N., Family structure and feminine personality, V M.Z. Rosaldo & L. Lamphere (Eds.), *Women, culture and society*, Stanford, Calif.: Standord University Press, 1974.
- Chodorow, N., Feminism and Difference: Gender relations, and difference in psychoanalytic perspective, *Socialist Review*, 46, 1979, str. 42-64.
- Constantinople, A., Sex role acquisition: In search of the elephant, *Sex Roles*, 5 (2), 1979, str. 121-133.
- Domino, G., Maternal personality correlates of son's creativity, *J. Consult. CLin. Psychol.* 33, 1969, str. 180-183.
- Domino, G., Creativity and the home environment, *The Gifted Child Quarterly*, 23, 1979, str. 818-828.
- Duncan, R., Duncanm, O.D., Sey typing and social roles: A research report, Citirano po Losh-Hesselbart, S. (1987), 1978.
- Erikson, E.H., *Womanhood and inner space, ponatis v Strouse, J. (Ed.), Women and analysis*, New York: Dell Publishing Co. (1974), 1968.
- Gofman, F., The arggement between the sexes, *Theory and Society*, 4, 1977, str. 301-531.
- Grant, T.N., Domino, G., Masculinity-femininity in fathers of creative male adolescents, *J. Genetic Psychol.* 129, 1976, str. 19-27.
- Guilford, J.P., *The nature of human intelligence*, New York: Mc Graw-Hill, 1967.
- Harrington, D.M., Andersen, S.M., Creativity, masculinity, femininity and three models of psychological androgyny, *J. Pers. Soc. Psychol.* 41, 1981, str. 744-757.
- Heilbrun, A.B.Jr., An explanation of antecedents and attribute of androgynous and undifferentiated sex roles, *J. Genetic Psychol.* 132, 1978, str. 97-107.
- Helson, R., Personality of women with imaginative and artistic interests: The role of masculinity, originality, and other characteristics in their creativity, *J. Pers.* 34, 1966, str. 1-25.
- Helson, R., Women mathematicians and the creative personality, *J. Consult. CLin. Psychol.* 36, 1971, str. 210-220.
- Hetherington, E.M., A developmental study of the effect of sex of the dominant parent on sex-role preference, identification, and imitation in children, *J. Pers. Soc. Psychol.* 2, 1965, str. 1888-1894.
- Hoffman, L.W., Nye, F.I., *Working mothers*. San Francisco: Josey-Bass, 1974.
- Horney, K., *The flight from womanhood*, V Miller, J.B. (Ed.). *Psychoanalysis and women*, Baltimore, Md.: Penguion Books, 1973.
- Johnson, W., Stuttering: How the problem develops. V Franklin, B.J., Kohout, F.J. (Eds.) *Social psdychology and everyday life*, New York: David Mc Kay Company, 1973.
- Jung, C.G., Two essays on analytical psychology, V *Collected works*, 7, New York 1953.
- Katz, P.A., The development of female identity, *Sex Roles*, 5 (2), 1979, str. 155-178.
- Kohlberg, L.A., A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes, V Maccoby, E.E. (Ed.), *The development of sex differences*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
- Kelly, J.A., Worrell, L., Parent behaviors related to masculine, feminine, and androgynous role orientations, *J. Consult. Clin. Psychol.* 44, 1976, str. 843-851.
- Koestler, A., *The act of creation*, New York: Macmillan, 1964.
- Lewis, M., Weinraub, M., Origins of early sex-role development, *Sex Roles*, 5 (2), 1979, str. 135-153.
- Lips, H.M., Colwill, N.L., *The psychology of sex differences* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.
- Losh-Hesselbart, S., *Development of gender roles*, 1987. V Sussman, M.B., Steinmets, S.K. (Eds.), *Handbook of marriage and the family*, New York and London: Plenum press.
- Lott, B., Behavioral concordance with sex role ideology related to play areas, creativity, and parental sex typing of children, *J. Pers. Soc. Psychol.* 36, 1978, str. 1087-1100.
- Leuptow, L.B., Sex-typing and change in the occupational choices of high school seniors, Citirano po Losh-Hesselbart, S. (1987), 1981.
- Lyn, D.B., The process of learning parental and sex-role identification, *The Journal of Marriage and the Family*, 28, 1966, str. 466-470.
- Maccoby, E.E., Jacklin, C.N., *The psychology of sex differences*, Stanford University Press, 1974.

- Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., Siladi, M., Selfschemas and gender, *J. Pers. Soc. Psychol.* 42 (1), 1982, str. 38-50.
- Markus, H., Wurf, E., The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Ann. Rev. Psychol.* 38, 1987, str. 299-337.
- Maslow, A.H., *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1954.
- McDonald, G.W., Parental power and adolescents; parental identification: A reexamination, *Journal of Marriage and the Family*, 42 (2), 1980, str. 289-296.
- McGhee, P.E., Fruch, T., Television viewing and the learning of sex-role stereotypes, *Sex Roles*, 6 (2), 1980, str. 178-188.
- Mead, G.H., *Mind, self and society*, Morris, C., W. (Ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Mischel, W., A social-learning view of sex differences in behavior, V E.E.Maccoby (Ed.). *The development of sex differences*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
- Mouffe, C. The sex/gender system and the discursive construction of women's subordination, *Rethinking ideology*. Argument-Sonderband, 1984, str. 139-143.
- Nisbett, R.E., Ross, I., *Human inference: strategies and shortcomings of social judgement*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.
- Oakley, A., *Sex, gender and society*. New York: Harpert and Row, 1972.
- Perry, D.G., Bussey, K., The social learning of sex differences: Imitation is alive and well. *J. Pers. Soc. Psychol.* 37, 1979, str. 1699-1712.
- Perry D.G., Perry, L.C., Observational learning in children: effects of sex model and subjects' sex role behavior, *J. Pers. Soc. Psychol.* 31, 1975, str. 1083-1088.
- Rubin, G., *Trgovina ženama, V Antropologija žene*, Prosveta, Beograd, 1983.
- Schaefer, C.E., Anastasi, A., A biographical inventory for identifying creativity in adolescent boys, *J. Appl. Psychol.* 52, 1968, str. 42-48. Citirano po Harrington, D.M., Andersen, S.M. 1981.
- Serbin, L.A., Connor, J.M., Citron, C.C. Environmental control of independent and dependent behaviors in preschool girls and boys: A model of early independence training, *Sex Roles*, 1 (6), 1978, str. 867-875.
- Stockard, J., Johnson, M.M., The social origins of male dominances, *Sex Roles*, 5, 1979, str. 199-218.
- Taylor, M.C., Race, sex, and the expression of self-fulfilling prophecies in a laboratory teaching situation. *J. Pers. Soc. Psychol.* 37, 1979, str. 897-912.
- Thompson, C., "Penis envy" in women. V Miller, J.B. (Ed.). *Psychoanalysis and women*. Baltimore, M.D.: Penguin Books, 1973.