

Spolne neenakosti v izobraževanju

POVZETEK

Vstop žensk v izobraževanje (predvsem sekundarno in terciarno) je ena ključnih sprememb, ki jih je omogočila demokratizacija izobraževalnega sistema in s tem povečala možnosti žensk na trgu dela, s čimer je, kot opozarja Bourdieu, pridobil predvsem srednji sloj. Avtorici izpostavljata trend hitrega naraščanja izobrazbe žensk v Sloveniji in dejstvo, da med spoloma še vedno obstajajo razlike v izbiri izobraževalnih področij in poklicev, predvsem pa v hierarhiji delovnih mest. Pri interpretaciji izhajata iz Bourdiejevega koncepta habitusa in koncepta subjektivacije kot procesa prisvajanja različnih, nasprotujočih si subjektivnih pozicij, ki je zaradi kompleksnih razmerij med družbenim in psihičnim (prim. Walkerdine) 'obsojen' ne ne-celost, ne-stabilnost, ambivalentnost. Prispevek zaključita z opozorilom, da reprezentacije alternativnih spolnih norm, katerih cilj je dekonstrukcija podreditvenih razmerij, vezanih na spol, zgrešijo cilj, ker spregledajo zvezo med željo in oblastjo.

KLJUČNE BESEDE: spolna vloga, spolna identiteta, ženske, habitus, subjektivacija, subjektivna pozicija, neenakost, oblastna razmerja

ABSTRACT

Democratization of education enabled greater inclusion of women in upper secondary and tertiary education. Better education and simultaneously better employment opportunities bring, as Bourdieu rightly pointed out, above all new opportunities for middle class citizens. Authors stress that the education level of women in Slovenia is growing rapidly, but at the same time the gender-specific choice of educational and occupational field and gender inequalities in workplace power still persist. Explaining their findings they relay on Bourdieu's concept of habitus and on the concept of subjectivation as the process of positioning within different, contradictory subject positions (i.e. Walkerdine) that are due to the complexity of social - psychic relations destined to be "partial", in-stable and ambivalent. Finally, they stress that representation of alternative gender norms that take aim at deconstruction of gender power relations, don't reach the target, while they misrecognise relations between desire and power.

KEY WORDS: gender role, gender identity, women, habitus, inequality, subject position, power relations

Uvod

Razprave o (re)produkciji spolnih vlog in spolnih identitet v šoli se soočajo s celo vrsto konceptualnih zagat, ki zadevajo kompleksnost gospodarskih razmerij (v povezavi z razredom, etnijo, spolom ...) in problematičnost same kategorije spola (njena nekoherentnost in nekonsistentnost) na eni ter kontradiktornost izobraževalnega sistema na drugi strani.

'Svoboda izbire', ki naj bi v dobi detradicionalizacije in individualizacije posameznicam in posameznikom odpirala doslej nepredvidene možnosti, jim dejansko nalaga nepričakovana bremena. Kot pravi Adorno (1973), je subjektova odgovornost toliko večja, kolikor večjo svobodo si pripisuje, hkrati pa mu življenje, kjer naj bi to svobodo in odgovornost realiziral, nikdar ni nudilo nepričakovane avtonomije. To velja tudi za šolo, toliko bolj, če so izobraževalne institucije, tako kot na primer v Sloveniji, deležne izjemno visokega zaupanja javnosti (gl. Toš 2005, 2007). V takih okoliščinah se razlike v šolskem uspehu in doseženi izobrazbi praviloma pripisuje razlikam v naporu, ki ga učenke in učenci vlagajo v šolsko delo, razlikam v starševski podpori ter razlikam v intelektualnih sposobnostih učenk in učencev.

Kritični diskurzi o šoli sicer problematizirajo sistemske pogoje, kot so mreža šol, jezik poučevanja, vsebine uradnega in prakse prikrita učnega načrta, ki (re)producirajo politične in družbene neenakosti ter nepravčnosti, precej redkeje pa obravnavajo šolo kot zgolj enega od družbenih podsistemov oziroma dejavnikov inkulturacije. Tako je šola (ali kar učiteljice) hvaležna tarča kritik in dežurni krivec za pojave, ki so označeni kot nezaželeni – takoj za 'nepopolno' družino in 'toksičnimi' starši (materami). Tudi zato, ker zaradi svojega institucionalnega položaja šola nudi najširše možnosti raziskovanja pogojev in učinkov razrednega, spolnega, etničnega razlikovanja, procesov subjektivacije in oblikovanja identitete, saj vsaj nekaj časa vključuje vse otroke, vse več ljudi pa vse dlje časa. Analize šolskih praks in njihovih učinkov – česa in kako se v šoli učimo, kaj in koga šola nagraduje ter kaj in koga kaznuje, kako sodeluje v konstrukciji identitete, kako iz nas proizvaja subjekte – pa se brez hkratne analize šolskih politik in vladajočih ideologij pogosto iztečejo v obsodbo (ali slavljenje) neposrednih udeležencev izobraževalnih praks: učiteljev / učiteljic, učencev / učenk in njihovih staršev.

Spolnospecifične izbire

Kot pravi Apple (1995) z Althusserjem, šola ni niti popolnoma determinirana z makrosistemom niti ni absolutno avtonomna. Šola v zahodnih družbah v 19. stoletju z uvedbo obveznega osnovnega šolanja med ideološkimi aparati,

katerih funkcija je reprodukcija "kapitalističnih razmerij eksploatacije", sicer zasede vladajoč položaj, saj ta razmerja otrokom že zelo zgodaj predstavlja kot samoumevna (Althusser 1980). Vendar državni aparat oz. pristojna ministristva ne kontrolirajo in samovoljno upravljajo vsega, kar se dogaja v šoli – te institucije so same izpostavljene stalnim pritiskom različnih družbenih skupin, ki na šolske oblasti naslavljajo nasprotujoče si zahteve, pogosto pa nobena med njimi nima izrazite premoči (Štrajn 1998). Ali kot pravi Althusser – ideologija vladajočih se znotraj ideoloških aparatov lahko šele preko konflikta realizira kot vladajoča ideologija, vselej ima opravka z odporom in izidi niso vnaprej jasni (Althusser 1980). Althusser obravnava odpor podobno kot Foucault (1984) – kot stranski učinek vsake oblasti, kot nekaj, kar uhaja njenim nameram in nadzoru. To 'nekaj', kar se odvija hkrati s procesom reprodukcije gospostvenih razmerij in izpodriva stanovske elemente šolstva, krepi demokratične poteze šolstva, pri čemer velja, tako kot Nemitz (1992: 75), posebej izpostaviti delavsko in žensko gibanje.

Pomembna demokratična poteza šolstva je vsekakor povečan dostop deklet do (sekundarnega in terciarnega) izobraževanja – prav to je ključni dejavnik, ki je ženskam izboljšal položaj na trgu dela in povečal njihovo avtonomijo. S tem niso vsi sloji žensk pridobili enako: nekateri analitiki ugotavljajo, da so z odpiranjem področij izobraževanja in zaposlovanja pridobile predvsem pripadnice srednjega sloja, pripadnice nižjega sloja pa ne. Še več, Bourdieu (2001) na primer opozarja, da je vstop žensk na trg dela še okrepil položaj in moč vladajočega razreda – zakonca iz srednjega razreda na primer odslej delata oba in oba zaslužita nadpovprečne plače. Možnosti pripadnikov nižjega sloja pa so se na trgu dela z vstopom žensk srednjega sloja celo znižale, saj so ženskam srednjega sloja zasedle mesta, ki so tradicionalno pripadala njim.

Izobrazbena struktura prebivalstva, še posebej žensk, hitro narašča. Statistike pa še vedno kažejo na spolnospecifične izobraževalne poti in poklicne 'izbire'. Bourdieu je prepričan, da gre za posledice neenakosti, ki vztrajajo z razporejanjem fantov in deklet v različne vrste šolanja in s tem v različne kariere. V *Moški dominaciji* navaja pregled vpisa na poklicnih šolah, ki pokaže, da se dekleta najpogosteje odločajo za poklice nižjih uradnic, prodajalk, tajnic, medicinskih sester, medtem ko so fantje mehaniki, električarji in elektroinženirji. Bourdieu sicer opozarja, da več deklet kot fantov maturira in vstopi v visoko šolstvo, a so slabše zastopane v panogah kot je npr. naravoslovje. Ob pregledu vpisa v srednješolske izobraževalne programe v Sloveniji se zgodba ponovi, a hkrati izostri (glej Graf 1). Državna statistika RS za leto 2008 pokaže, da se v nižje poklicne in srednje poklicne programe vpisuje kar trikrat več fantov kot deklet (919 : 306), v tehniških in strokovnih programih so fantje in dekleta izenačeni, medtem ko se v zahtevnejše in

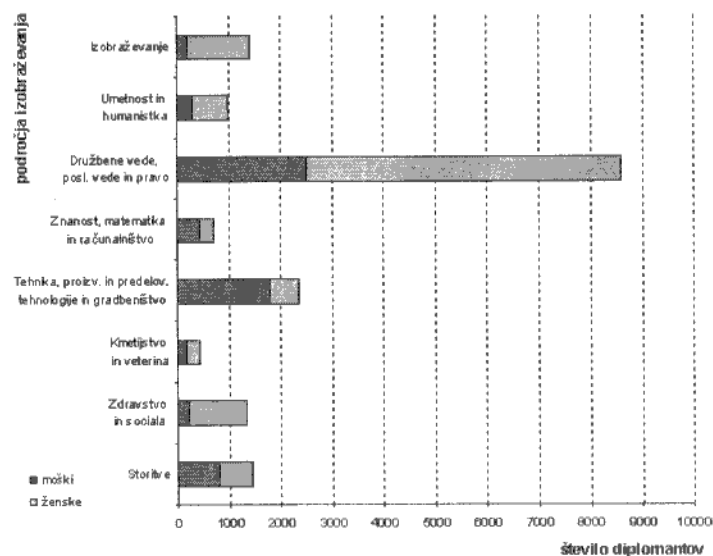
prestižnejše gimnazijske programe vpisuje bistveno več deklet. Od 36.134 vpisanih v letu 2007/08 je 21.359 deklet.

Tabela 1: Dijaki, vključeni v srednješolske izobraževalne programe, in dijaki, ki so zaključili izobraževanje, po vrstah izobraževalnih programov, Slovenija, konec šolskega leta 2007/2008.

Vrsta programov	Vključeni		Končali izobraževanje	
	vsi	ženske	vsi	ženske
Skupaj	88.630	43.822	21.762	11.079
V nižjih poklicnih programih	1.225	306	418	127
V srednjih poklicnih programih	13.724	4.385	4.173	1.489
V tehniških in strokovnih programih	30.251	14.531	6.325	3.280
V programu gimnazije	36.134	21.359	8.367	5.037
V programih PTI	5.936	2.307	2.052	861
V poklicnem tečaju	315	191	129	82
V maturitetnem tečaju	1.045	743	298	203

Vir: Statistični urad RS, Srednješolsko izobraževanje mladine in odraslih, Slovenija, konec šolskega leta 2007/2008 in začetek šolskega leta 2008/2009, 29. april 2009.

Bourdieu ugotavlja, da so ženske močnejše zastopane v »intelektualnih poklicih ali administraciji in različnih oblikah prodaje simbolnih dobrin – novinarstvo, televizija, film, radio, odnosi z javnostmi, oglaševanje, oblikovanje in dekoracija, okrepile pa so tudi svojo navzočnost v tradicionalno definiranih ženskih dejavnostih – poučevanje, socialno delo, paramedicinske dejavnosti (2001: 90)«. Podatki o diplomantkah in diplomantih višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov v Sloveniji leta 2008 kažejo, da tudi pri nas ženske prednjačijo na področjih izobraževanja, zdravstva in sociale, humanistike in umetnosti, pa tudi na področjih prava (glej Graf 2). Zanimivo je, da dve tretjini tistih, ki so diplomirali leta 2008, predstavljajo ženske, kar skupaj s prej omenjenimi podatki o spolni strukturi vpisanih na poklicne oziroma na gimnazijske programe nakazuje, da se bo izobraženost žensk v primerjavi z moškimi še hitreje zviševala.



Graf 1: Diplomanti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja in spolu, Slovenija, 2008.

Vir: Statistični urad RS, Diplomanti višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov 2008, objavljeno 29. april 2009.

O tem, ali gre vzroke pripisati predvsem skrbni strategiji in večji pripravljenosti žensk, da v svojo izobrazbo investirajo več časa in energije, ker si s tem lahko pridobijo eno redkih primerljivih prednosti na trgu dela, lahko na tem mestu samo ugibamo. Vsekakor je indikativno, da ta preboj žensk na področju izobraževanja ni sorazmeren z njihovim deležem na pozicijah moči, posebej v industriji, gospodarstvu, financah in politiki¹. Njihov delež je obratno sorazmeren s prestižnostjo mesta v poklicu.

Na izbiro šole in poklicne poti vpliva kompleksna množica dejavnikov v življenju posameznice in posameznika; sociološke analize med njimi najpogostejše omenjajo spol, starše, šolske svetovalne službe, množične medije. Ko omenjamo pomen staršev, imamo v mislih predvsem njihovo izobrazbo kot eno pomembnejših oblik kulturnega kapitala, ki pomembno določa pričakovanja staršev glede otrokovih dosežkov in s tem povezan vzgojni slog,

¹ Podrobnejši pregled podatkov je mogoče najti tudi v CEDAW poročilu za Slovenijo iz leta 2002.

ki so ga deležni njihovi otroci ter nadaljnjo izobraževalno pot njihovih potomcev. Gaber (2006) s konceptom segmentacije dokazuje tezo o sodobnem »dedovanju« izobrazbe. Opozarja, da kljub vse večjemu deležu visokošolsko izobraženega prebivalstva, kar bi nas ob površnem proučevanju tovrstnih podatkov navedlo k sklepu o zmanjševanju družbenih neenakosti, še vedno ostaja med pravniki veliko sinov in hčera pravnikov, med zdravniki veliko hčera in sinov zdravnikov itd., medtem ko otroke nižje izobraženih očetov, če se že odločijo za študij, najdemo na manj prestižnih fakultetah in poklicih.²

Spolnospecifične izbire na izobraževalnih, poklicnih in kariernih poteh Bourdieu pojasnjuje s koncepti habitusa in družbenih praks, ki s konvencionalnimi podobami moškosti in ženskosti pogosto nezavedno obvladujejo procese subjektivacije in identifikacije. Z vstopom na trg dela se ženske niso osvobodile bremena emocionalne odgovornosti, proces ženske individualizacije pa je zaradi tega postal samo še bolj kompleksen, saj je načelo »živeti lastno življenje« v nenehnem konfliktu z imperativom »biti na razpolago za druge«.

Ženska in njena vrednost

Spolno razlikovanje doleti otroka še pred njegovim rojstvom, daleč preden se sam/a 'prepozna' kot deklica oziroma deček, še preden se zaradi prepovedi incesta in zapovedane heteroseksualnosti identificira s pozicijo deklice oz. dečka. Nosečnico na vsakem koraku spremlja vprašanje, 'kaj je', in nobene dileme ni, da se vprašanje nanaša na zarodkov spol. To seveda ne pomeni, da se proces oblikovanja (spolne) identitete tako zgodaj tudi konča – ali da se sploh kdaj konča s konstrukcijo stabilne, notranje skladne identitete. Sproži se dolga veriga označevanj in pričakovanj, člani v njej se menjajo, spreminjajo položaj v verigi, dodajajo se novi, vendar ne poljubno, naključno, saj je vrednostna obeležnost, ki je njihova ključna značilnost, rezultat gospodstvenih razmerij, in ima razen simbolnih čisto materialne učinke v družbeni izključenosti in materialni zapostavljenosti (Woodward 1997: 29).

Nesimetrična oblastna razmerja, ki vrednostno klasificirajo psihološke značilnosti človeških bitij na 'moške' in 'ženske', doživljajo zmagoslavje ob vsaki empirični raziskavi, katere rezultate je mogoče interpretirati kot dokaz veljavnosti 'resnice o spolu'. Zadovoljstvo je še posebej veliko, če statistična pomembnost (pričakovanih) razlik med konkretnimi moškimi in konkretnimi ženskami lahko služi kot potrditev stereotipa emocionalne, skrbne ženske in racionalnega moškega, ki zlahka motri svet s pozicije neobremenjenega,

² Avtor omenja izobrazbo očetov, ne pa tudi mater.

nevpletenega abstraktnega misleca. Te interpretacije zlahka odkrijejo natanko to, kar tako ali tako že vedo. Eden najbolj znanih primerov so študije R. Walden in V. Walkerdin (1982) o odnosu učiteljev in učiteljic do dosežkov deklic in dečkov pri matematiki. Walkerdine govori o »le ali samo fenomenu« (1997: 172-173): učitelji in učiteljice so v njuni raziskavi namreč dosledno omalovaževali visoke dosežke deklic pri matematiki, češ da so rezultat njihovega trdega dela, ne pa dejanskega razumevanja; za nizkimi dosežki dečkov pri tem predmetu pa naj bi slutili dejanski 'potencial'. Tudi 'ugotovitve', da je slovenski šolski sistem bolj prilagojen specifičnim razvojnim značilnostim deklet, temeljijo na 'resnici' o 'zgolj' pridnih deklicah in pametnih dečkih – kot da statistični podatki o spolni strukturi na slovenskih srednjih in visokih šolah oziroma na fakultetah, podatki o hitrejšem vključevanju žensk v višje in visokošolski študij, ne morejo dokazovati nič drugega kot to, da šolski sistem nagrajuje žensko pridnost namesto moške ustvarjalnosti.

Steedman (v Burman 1999: 234) ugotavlja, da se z moderno državo v evropskih reprezentacijah otroštva otroka označuje kot pasivnega, ranljivega, kar so ženskam pripisane lastnosti. Burman dokazuje, da je otrok kot objekt razvojne psihologije maskulin (1999). Tu ne gre samo za rabo slovničnega moškega spola, ampak so tudi veščine in vrline, običajno pripisane 'moški naravi', pogosto definirane kot razvojni cilj, kot zaželeno stanje: poleg racionalnosti so to nevezanost, 'notranja trdnost', 'zanašanje nase'.

Ranljivost in pasivnost, implicitno pripisana deklicam oziroma ženskam, potrebujeta zaščito. Temu prepričanju sledijo starši, vzgojitelji in učitelji. Ameriški raziskovalci in raziskovalke na primer dokazujejo, da vzgojiteljice in vzgojitelji deklicam pomagajo tako, da nekatere težave, naloge itd. rešijo namesto njih, fantom pa podajo natančna navodila, s pomočjo katerih ti aktivno sodelujejo v reševanju naloge, ki jo naj bi opravili. Sadker in Sadker (1994) opozarjata, da se podobni vzorci ponavljajo tudi v osnovnih šolah. Učitelji deklic sicer ne ignorirajo, jih pa »odpravijo« tako, da problem rešijo namesto njih (Sadker v Spade 2004: 287). Podobno se dogaja v srednjih šolah, saj učitelji in učiteljice fante bolj spodbujajo h kreativnosti in inovativnosti, pripravljajo jih za pomembne vloge, ki naj bi jih odigrali v svojem življenju. Od deklet pričakujejo predvsem, da bodo vestne, pridne in urejene (ibid., 288).

Raziskovalci in raziskovalke ugotavljajo še vsebinske razlike v komunikaciji med učiteljstvom in učenci: fantje so kljub temu, da ne veljajo za »idealne« učence, deležni več pozornosti učiteljev, ti jim namreč večkrat pomagajo, jih pohvalijo in popravijo. V razgovorih z dekleti pa učitelji pogosteje kot pri

fantih komentirajo njihovo počutje in njihov izgled, kar v tem obdobju pomembno vpliva na oblikovanje samopodobe deklet (ibid.).

Na podobno zakoreninjenost vere v moč 'moške narave' opozarjajo tudi podatki iz raziskave Centra za socialno psihologijo o življenjskih in vrednostnih orientacijah mladih (2000). Na prvi pogled se odgovori deklic in dečkov ne razlikujejo: ocene deklet o tem, kako starši cenijo njihove intelektualne sposobnosti, kakšna pričakovanja imajo glede njihove izobrazbe in kako pomemben jim je njihov šolski uspeh, so na ravni povprečij namreč podobne ocenam njihovih vrstnikov. Vseeno šolarji pogosteje kot šolarke odgovarjajo, da imajo starši z njimi velike načrte (Mencin Čeplak 2002). Starši očitno pri dečkih slutijo 'potencial', kot ga v ozadju nizkih dosežkov dečkov pri matematiki slutijo učitelji v raziskavah R. Walden in V. Walkerdin. Za žensko je sicer dobro, da je izobražena, ni pa dobro, če ima visoke ambicije, saj to implicitno ogroža njene družinske funkcije oziroma delitev dela nasploh.

Kontradiktornost subjektivnih pozicij in identifikacija s 'pozitivno' normo

Walkerdine opozarja, da so poskusi alternativnih interpretacij razlik med spoloma, ki preizprašujejo veljavnost argumentov, prekratki, če se ujamejo v empiricistično zanko in dokazujejo, da so ženske enako sposobne / racionalne kot moški. Dokazovati *enake sposobnosti* predpostavlja samoumevnost norme 'moškosti', ki izključuje 'ženskost' (in konkretne ženske iz kategorije žensk, kot opozarja Hollway /1984/). Ne gre za to, da socializacija ženske pasivizira, jih konstruira kot šibke in neučinkovite, ampak za to, da so uspešne ženske negotove in se ne morejo identificirati s pozicijo uspešne ženske (Walkerdine 1997: 172), o čemer nekaj več v nadaljevanju.

Tudi množenje alternativnih, nestereotipnih reprezentacij ne pomeni avtomatično identifikacije z alternativnimi normami. Kot vsi stereotipi, tudi stereotipi o ženskah delujejo kot performativ: so vnaprej pripravljene subjektivne pozicije, s katerimi smo se prisiljeni soočiti, tudi če imamo do njih racionalno distanco. Walkerdine pravi, da sprememba ni možna zgolj s produkcijo in krepitvijo pozitivne podobe žensk. Na eni strani prav zaradi že omenjenih materialnih učinkov gospodarstva in podrejanja, na drugi strani zaradi ujetosti žensk v ta isti simbolni kod, ki ga zavračajo. Braidotti na primer govori o relativni zavezanosti »žensk tistemu sistemu, ki jih ponižuje« (1998: 65), Walkerdine (1984) in Hollway (1984) opozarjata na sočasno produkcijo oblasti in želje, zaradi česar si predpisano tudi želimo, ne glede na to, kako omejuje – nesebičnost, skrb, pripravljenost pomagati, otroka. Ne gre

preprosto za prostovoljno izbiro ene od mnogih subjektivnih pozicij, saj imajo odpori in podreditve vselej opraviti z nezavednim.

Bourdieu ugotavlja, da je z vstopom žensk v neženske sfere delovanja prišlo do sprememb v pojmovanju »tradicionalno ženskega«. V *Državnem plemstvu* omenja povezanost med povečanim vstopom žensk v sfero visokega šolstva in zmanjšanjem stopnje rodnosti, a večjih implikacij za spolno identiteto ne omenja. V *Moški dominaciji* vztraja pri trditvi, da dekleta zaradi ponotranjenih spolnih shem in percepcij ne izbirajo možnosti, ki so jim sedaj postale dostopne.

Že omenjena raziskava o življenjskih in vrednostnih orientacijah mladih v Sloveniji opozarja na podobno nelagodje. Rezultati izražajo nekaj (statistično pomembnih) stereotipnih razlik med spoloma, ki pa jih gre praviloma pripisati razlikam v deležih pri odgovorih, ki si na isti strani večstopenske lestvice neposredno sledijo (modalne vrednosti, torej večinske izbire, pa so z redkimi izjemami pri obeh spolih pri istih odgovorih) (gl. Mencin Čepak 2002). Omejili se bomo samo na rezultate, ki so povezani s šolskim uspehom, tekmovalnim in avtonomijo. Šolski uspeh je dekletom in fantom zelo pomemben, je celo ena najpomembnejših stvari v njihovem življenju. Šolski uspeh je zaradi *numerus clausus* praviloma odločilen dejavnik prehoda v izobraževalnem sistemu, že majhne razlike v šolskih ocenah pa pomembno določajo možnosti nadaljnjega šolanja. Dokumentiranje teh majhnih razlik učenke in učence podreja nenehnemu tekmovalstvu za položaje v hierarhičnem razvrščanju in igra osrednjo disciplinsko vlogo v šoli (prim. Foucault 1984). Dekleta v povprečju mogoče obremenjuje celo bolj kot fante, saj je dekletom oz. mladim ženskam (16-29 let), vključenim v omenjeno raziskavo, šolski uspeh v povprečju (statistično) pomembnejši kot njihovim vrstnikom (ibid.). Predpostavljamo lahko, da so dekleta podvržena specifičnim oblikam discipliniranja predvsem zaradi dveh med seboj povezanih razlogov: zaradi ovir v zaposlovanju in zaradi potencialnega materinstva (vključno z grožnjo s t.i. biološko uro oziroma z opozorili o kratkem reproduktivnem obdobju). Po ocenah republiškega statističnega urada je brezposelnost med ženskami že nekaj let višja kot med moškimi (Statistični letopis 2008). Delodajalci namreč zaposlovanje žensk zaradi potencialnega materinstva in še vedno tradicionalne delitve spolnih vlog v skrbi za otroke, ocenjujejo kot bolj tvegano. Ker je anketirankam poklicna kariera na ravni povprečij enako pomembna kot anketirancem (ibid.), lahko predpostavljamo, da zaradi spolno specifičnih ovir na področju zaposlovanja ženske šolskemu uspehu in izobrazbi v povprečju pripisujejo večji pomen kot njihovi vrstniki. Izobrazba je praktično edino, kar bi lahko bila primerljiva prednost iskalk zaposlitve.

Na prvi pogled ženske z doslednim izpolnjevanjem šolskih zahtev, s tem, ko se izogibajo tveganim eksperimentiranjem, izpolnjujejo pričakovanja, da bodo ravnale odgovorno, se 'lepo vedle'. Tako vedenje je označeno kot konformno, kot pomanjkanje avtonomije, iniciativnosti, poguma ali celo izraz intelektualne togosti, torej nasprotje tega, kar pedagoške in razvojnopsihološke doktrine poudarjajo kot značilnosti optimalnega intelektualnega in moralnega razvoja. 'Lepo vedenje' je sicer z vidika razvojnih doktrin manj vredno, pa vendar pri dekletih zaželeno in pričakovano (Walkerline 1997). Nelagodja te kontradikcije ne povzročajo samo deklicam, ampak tudi pedagogom. Od deklic se pričakuje pasivnost, torej to, kar je hkrati zaželeno in vzbuja bojazen: kadar pasivnost odkrivamo pri 'otroku' (čigar intelektualni razvoj je privilegirani objekt razvojne psihologije), vzbuja bojazen, hkrati pa je zaželena kot lastnost skrbnih žensk, mater in učiteljic.

Ena od lastnosti, ki kot lastnost ženske vzbuja nelagodje, je še tekmovalnost. Indikativno je, da ena najvišjih korelacij s spolom v omenjeni raziskavi Centra za socialno psihologijo zadeva prav odnos do tekmovalnosti. Rekli smo, da je mladim ženskam šolski uspeh v povprečju pomembnejši, poklicna kariera pa enako pomembna kot njihovim vrstnikom; so pa mlade ženske na ravni povprečij (in izjavljanja) do tekmovalnosti veliko bolj ambivalentne kot moški. To ne pomeni, da niso tekmovalne, lahko pa pomeni, da jim identifikacija z lastno tekmovalnostjo povzroča vsaj nelagodje, če ne česa bolj neprijetnega. To, kar velja kot pogoj uspešnosti posameznika, posameznice, podjetja, države, torej kot zaželena lastnost ali vsaj zaželeno vedenje, lahko hkrati velja za zanikanje 'avtentične' ženskosti – še posebej na področjih, kjer ženska tekmuje z moškimi, na področjih, ki niso tradicionalno 'ženska'.

Izobraženost, ekonomska samostojnost in reproduktivne pravice res spodkopavajo stare oblike dominacije; ženskam avtonomnost, izobraženost, skrb zase niso samo dovoljene, ampak se jih od njih tudi pričakuje, so novi izvor normiranja in dominacije (prim. Bartky 2006). Hkrati pa občutljivost, podporništvo, skrb za druge, nesebičnost, skromnost ostajajo določila 'ženskosti', ki naj konkretnim ženskam služijo kot nekakšen 'notranji' kažipot, da ne bi pretiravale v svojih emancipacijskih bojih. Tekmovalnost žensk, podobno kot njihov uspeh v matematiki, znanosti, politiki, gospodarstvu, vnaša nelagodje, oziroma celo grozo, grozo pred izgubo, kot pravi Walkerline (1997) – ogroža namreč fantazmo o nadzoru nad ženskami, ogroža red, ki temelji na moči buržoazije in patriarhata.

Z ambivalentnostjo sicer niti »pametnim, lenim, ustvarjalnim in nediscipliniranim« fantom ni prizanešeno. 'Težavnost', za katero se mogoče skriva 'potencial', je označena kot 'normalna' razvojna značilnost odraščanja

fantov, vendar jih nizke ocene na izobraževalni poti ovirajo tako kot njihove vrstnice. Tisti, ki v šolski uspeh vlagajo več dela, kot se ga od njih pričakuje, res tvegajo oznako 'piflar', vprašanje pa je, kako to vpliva na njihov status v šolskem razredu. Kršijo sicer normo upornosti, manj verjetno pa je, da biti 'piflar' pomeni tudi biti manj sposoben. Nasprotno pa 'piflarka' 'samo' potrjuje 'resnico' o ženski, ki ne razume, pa zato toliko več dela.

Čeprav pozicije, ki oblikujejo spolno identiteto, niso stabilne, skladne in se nikdar ne moremo brez preostanka identificirati z ženskostjo oz. z moškostjo (pa tudi s kakšno drugo pozicijo ne), pa se gotovost spolne identitete nenehno predstavlja kot kriterij psihičnega zdravja (Mitchell v Henriques in dr. 1984: 212). Konfliktnost tu ni cena za vstop v kulturo, ampak dokaz, da je socializacija zgrešila in je objekt njene obdelave potreben korekcije (gl. Henriques in dr. 1984: 209). Na primer tekmovalne in uspešne deklice in ženske, ki iščejo konvencionalne 'dokaze' svoje 'ženskosti'.

Sklep

Demokratizacija šolskih sistemov res, kot pravi Nemitz, posega v gospodstvena razmerja, premešča razmerja sil in prestavlja pozicije vladajočih in vladanih predvsem s tem, da niti šolski uspeh in z njim povezana poklicna prihodnost nista (več) enoznačno odvisna od družbenega izvora in spola posameznika oziroma posameznice (Nemitz 1992).

Zveza ni enoznačna, ni pa izginila. Niti v izobraževalnih sistemih, ki so bolj dostopni tudi deprivilegiranim razredom, neenakosti ne morejo čudežno izginiti, vseeno pa je šola (lahko) prostor antagonizmov in odporov proti temu, »kar individue veže na same sebe in jih s tem podredi drugim – proti vsiljenim načinom subjektivacije« (Foucault 2007: 206). Eno od strategij, ki bi lahko bila učinkovita, ponujajo teoretičarke spolne razlike – razumevanje kompleksnosti družbenih in psihičnih procesov, ki so vpleteni v odpore in podreditve. Ponujajo vednost, ne zgolj načela in alternativne norme.

Zaključujeva z vprašanjem, ki sicer ni osrednja tema najinega prispevka, bi mu pa veljalo posvetiti posebno raziskovalno pozornost. Kot sva omenili, so statistike na področju izobraževanja v Sloveniji za ženske v primerjavi z moškimi ugodnejše, vsaj kar zadeva deleže vpisanih deklet na sekundarnih in terciarnih ravneh izobraževanja, pa tudi delež žensk med tistimi, ki študij uspešno dokončajo. Če se bo ta trend (kot kažejo statistike, dejansko gre za trend) nadaljeval, lahko pričakujemo obujanje esencialističnih idej o ženski in moški naravi, o ženski 'pameti' in moškem razumu in iz tega izpeljane očitke,

češ da je šolski sistem bolj prilagojen razvojnim značilnostim deklc, da vzpodbuja konformnost in poslušnost namesto ustvarjalnosti in logičnega mišljenja. Tudi če pustimo statistike ob strani, ostaja odprto vprašanje, kaj se v šoli dejansko dogaja z deklcami. Kaj se dogaja z dečki? So statistične razlike posledica spolno in razredno specifičnih strategij v upravljanju z negotovostmi? Gre uspeh na področju izobraževanja razumeti kot posledico bolj ali manj premišljene življenjske strategije, kot rezultat procesov normalizacije ali celo kot obliko upora? Kaj pridobijo in kaj izgubljajo uspešni in kaj neuspešni, naj bodo deklice ali dečki? In kaj se dogaja s tistimi, ki v statistikah ostajajo nevidni – otroci iz deprivilegiranih razredov? Kaj je s podporami tistim otrokom, ki najbolj odstopajo od dominantne kulture šolskega razreda oz. izobraževalne institucije?

Literatura

- Adorno, T. (1973): *Negative Dialectics*. New York: Continuum.
- Althusser, L. (1980): *Ideologija in ideološki aparati države*. V: Skušek Močnik, Z. (ur.): *Ideologija in estetski učinek*: 38-99. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Apple, M.W. (1995): *Education and Power*. Routledge: New York & London.
- Bartky, L. S. (2006): Foucault, ženskost in modernizacija patriarhalne oblasti. *Delta*, 12 (1-2): 59-86.
- Bourdieu, P. (2001): *Musculine Domination*, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2001): *Vladavina muškaraca*, Podgorica: CID.
- Bourdieu, P. (2004): *Oblike kapitala*. V: *Kompendij socioloških teorij*, Ljubljana, SZ.
- Bourdieu, P., (2002): *Praktični čut I*, Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Gaber, S. (2006): Edukacija, socialna promocija in "dedovanje" izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, 57 (123).
- Braidotti, R. (1998): Koncept spolne razlike. *Delta*, 4 (3-4): 59-72.
- Burman, E. (1999): »Kaj je?« Maskulinitet in femininitet v kulturnih reprezentacijah otroštva. V: Nastran Ule, M. (ur.): *Predodki in diskriminacije*: 233-252. Ljubljana: ZPS.
- Butler, J. (2001): *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: Založba ŠKUC.
- Foucault, M. (1984): *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Foucault, M. (2007): *Življenje in prakse svobode: izbrani spisi*. Šimič-Riha, J. (ur.). Ljubljana: Založba ZRC.