
Spoznavanje razlike: prispevki k razpravi o raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju

Valerija Vendramin

Oris prispevka in predstavitev temeljnega teoretskega okvira

V prispevku bom izpostavila nekatere problemske sklope, o katerih bi bilo treba razmisliti oz. jih ustrezno reflektirati pri raziskovanju (ne)razlike med spoloma v vzgoji in izobraževanju, najbrž pa tudi širše.¹ Najprej bom v grobem predstavila nekatere predpostavke feministične teorije, natančneje feministične epistemologije, za katere menim, da so na tem mestu relevantne. Nato se bom dotaknila problema nujnosti uporabe ustreznega teoretskega okvirja, nadaljevala pa bom s tremi bolj specifičnimi problemi, ki se vežejo na polje vzgoje in izobraževanja oziroma na raziskovanje konstrukcij spolne razlike na tem polju. Kar pa zadeva feministično epistemologijo, uvodoma tole: iz pragmatičnih razlogov uporabljam izraz v ednini, čeprav na tem polju ne moremo govoriti o homogenosti, imamo samo določene skupne točke, kot je poudarek na »spolu kot osrednji kategoriji v razpravah in rekonstrukcijah epistemskih praks, norm in idealov« (Janack, 2004).

Problemizirati bom poskušala (od tod »prispevki« v naslovu tega članka) več izhodišč oziroma stališč, na katera sem naletela v različno usmerjenih razpravah o spolu v vzgoji in izobraževanju in ki po mojem mnenju delujejo izrazito zavirajoče.² Strniti jih je mogoče v naslednjih nekaj (heterogenih) točk: (ne) nujnost predhodnega razvitja ustreznega teoretskega okvirja oz. uporabe teorije (teorije kot prezahtevne, odvečne, kot zgolj neke dodatne možnosti ...), (ne)ak-

1 Članek je delno nastal v okviru dela na projektu ESS *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij*.

2 O tem bi pričalo etnografsko gradivo, zapiski iz pogovorov, predavanj, razprav s strokovnjaki in strokovnjakinjami oz. z usposabljanj pedagoških delavcev in delavk.

tualnost same tematike na področju vzgoje in izobraževanja, (ne)vpetost raziskovanja v družbene procese in (ne)vprašljivost obstoječega dualizma spolnih kategorij. Izpostaviti torej želim nekatere stalnice, ki se na ravni ugovora pojavljajo v razpravah o spolu v vzgoji in izobraževanju in ki zavirajo tako adekvatno raziskovanje kot tudi adekvatno prakso.

V prispevku izhajam iz feminističnega poudarka na spoznavajočem subjektu in praksah konstruiranja vednosti kot ospoljenih. Deloma se tu naslanjam tudi na nedavno publikacijo Eurydice, evropskega informacijskega omrežja za izmenjavo podatkov o izobraževanju, kot na primer iz feminističnega teoretskega okvira izhajajočega pregleda politik in praks v državah Evropske unije (gl. Plevnik, 2010).

Poskušam se navezati na tisto konceptualno delo, ki prevprašuje obstoječe neposodobljene pojme, vezane na konstrukcije spola, in okorele miselne tradicije (denimo tradicijo napredka, tradicijo prisvajanja narave kot vira za proizvodnjo kulture, tradicijo reproduciranja sebe prek odsevov drugega, kot pravi D. Haraway, 1999: 242–243). Če je treba v tem okviru opredeliti feministično teorijo, jo opredeljujem takole: da oporeka tistim »teorijam«, ki so hegemonne, ki niso prepoznane kot teorije, ker veljajo za zdravorazumske ali popolnoma nujne (Ahmed, 2002: 99).³ V tem smislu gre razumeti tudi projekt feministične epistemologije: kako razložiti povezave med konstrukcijo vednosti ter družbenimi in političnimi interesi, kakor koli so že ti oblikovani, formulirani oziroma definirani. Prav povezava vednosti in oblasti oziroma raziskovanje povezav med zatiranjem po spolu in praksami iskanja vednosti ter ugotovitev, da je legitimizacija vednostnih trditev intimno povezana z omrežji dominacije in izključitve, je epistemološka vprašanja premaknila z obrobja v središče sodobne kulture (Lennon in Whitford, 1994: 1).

Odtisi skupnosti

Za postavitev ustreznega okvira tej razpravi in tudi za prevpraševanje epistemoloških izhodišč v razpravi o spolu v vzgoji in izobraževanju na splošno predlagam hiter vpogled v nekaj epistemoloških problemov. Opozorila bi rada na nujnost reflektirati produkcijo vednosti, četudi bom pri ponazoritvah precej heterogena.

Ugotovitev, da vednost nosi odtise skupnosti, ki jo ustvarjajo (Hesse-Biber in Yaiser, 2004: 45), da jo »ustvari« nekdo v specifičnem času, je temeljnega pomena pri interpretaciji znanstvenih izjav. Toda to ne pomeni, da

3 Vendar pa se hkrati zavedam nujne, da mora tudi feministična teorija, kot pravi S. Ahmed, vseskozi delovati v dvojnem registru: tako da se spopada z načini razumevanja sveta, ki so videti neproblematični in nujni ter onstran vsakega dvoma, pa tudi tako, da se spopada s samo sabo kot načinom interpretacije sveta (za več o tem gl. Ahmed, 2002). Ta notranja kritika je »praktična in teoretična nujna: gre za delanje politike na način, ki priznava, da politična akcija vključuje uporabo kategorij« (ibid.: 102).

se ti odtisi dogajajo samo v primerih slabe prakse, kot to med drugim trdi feministični empiricism, pač pa, da je tako odtiskovanje bržkone neogibno (prim. Lennon in Whitford, 1994: 2). Tu je treba opozoriti na obtožbe o relativizmu, ki jih je tovrstno stališče pogosto deležno. Za mnoge kritike je vrednostna nevtralnost zaščitni znak znanosti, zato trdijo, da vsaka trditev o ospoljeni naravi znanosti oziroma trditev, ki gre onkraj kritike evidentno slabe znanosti, pušča feministke in znanstvenike brez temeljev za epistemsko utemeljitev (Hankinson Nelson in Wylie, 2004: viii).

Vendar ne gre za to, da bi zoperstavljali zlobneže, ki skrenejo s poti znanstvene objektivnosti, in razsvetljence, ki se odprtih misli lotevajo podatkov in zatorej vidijo resnico, marveč za to, da znanost ni objektivno početje, ki pravilno deluje le, če se znanstveniki znebijo omejitev svojih kultur in vidijo svet tak, kakršen je v resnici (Gould, 2000: 47). Odtise skupnosti je treba iskati, ne zakrivati. Ta ugotovitev s sabo prinese nujnost premisleka o pojmu objektivnosti, ki v luči feministične intervencije ne more več pomeniti pogleda od nikoder in hkrati od vsepovsod (prim. Haraway, 1999: 306), pač pa pogled z določenega mesta (lokacije), ki lahko pomeni (ali pa tudi ne) specifično identitetno pozicijo.⁴

Izhodišče je, da spol vpliva na pojmovanja vednosti, spoznavajoči subjekt in spoznavajoče oziroma raziskovalne prakse oziroma da nam pogled z določene lokacije, tj. mesta, s katerega se gradita politika in vednost (Haraway, 1999: 378), lahko omogoči videti in razumeti različne vidike sveta in človekovih dejavnosti. Subjekt je izgubil svojo avtonomno in transcendentno pozicijo. Tak epistemološki subjekt konstituirajo telesa, ki opažajo, interpretirajo, merijo in vrednotijo svet iz svoje partikularne in parcialne perspektive (Prins, 1995: 356).

Vsekakor je ta parcialnost osrednjega pomena tudi zato, ker niti sama feministična politika ne more (več) temeljiti na neki osrednji univerzalni skupni identiteti žensk, pač pa je to treba nadomestiti z neko drugačno obliko solidarnosti ali afinitete. Parcialnost je potem mogoče razumeti kot priznanje temeljno »umeščene« narave vednosti in naših epistemskih omejitev, vse to pa vodi subjekt, da se kritično umesti in razmisli o tem, kako lahko posamezne situacije vplivajo na njegova ali njena mnenja (jasno tu obstaja neka omejitev dometa samokritične zmožnosti). Tu je torej politični in metodološki imperativ – ne zasenčiti ali zamračiti perspektive drugih (Fricker, 1994: 101 in 103).⁵ Najbrž pa to ne more biti epistemološki ideal, kot pravi

4 Enačenje problematike razlike s problematiko identitete moram tule pustiti ob strani. Prim. npr. Walby, 2000: 196: »/D/a bi se ognili težnji reifikacije in esencializma, ki je notranja takemu zaobjetu identitete.« Taka težnja je res prisotna, ni pa nujna in je tudi že presežena.

5 M. Fricker loči med šibko in močno interpretacijo tiste epistemološke drže, ki dvomi v možnost vrednostne nevtralnosti znanosti (tej drži kot avtorico pripiše D. Haraway) (ibid.). Ta pogled na parcialnost je del šibke interpretacije. V več podrobnosti nam tule ni treba iti.

M. Fricker, saj bi to pomenilo, da bolj, kot je perspektiva delna, zanesljivejša ali ustrežnejša je, kar vodi, kot sem že dejala, v precej »brezumni« relativizem in kaos brezštevilnih razlik. Kljub vsemu to ne pomeni, da bi se morale odreči idealu celostne resnice (na ta način, z ločitvijo metodološkega in političnega imperativa ter epistemološkega ideala M. Fricker razreši dilemo opotekanja med totalizirajočim idealom ene resnice in upoštevanjem možnosti množstva resnic) (Fricker, 1994: 102; Pendlebury, 2005: 54). Kot pravi Sh. Pendlebury (2005: 53): »Objektivnost zahteva upoštevanje subjektivnosti.« To pa še ne pomeni brezpogojnega spusta po »spolzku pobočju subjektivizma« (ibid.) in tudi ne relativizma po načelu »vse je sprejemljivo«, pač pa preseganje zgodbe, »ki zgubi sledi svojih posredovanj prav tam, kjer bi kdo utegnil biti za kaj odgovoren« (Haraway, 1999: 300). Vzeti subjektivnost resno torej po mojem mnenju v tem kontekstu pomeni predvsem vedno znova spomniti se na to, da so z deklarirano nepristranskostjo vselej težave.

Raziskovanje (ne)enakosti med spoloma

Menim, da se je treba najprej dotakniti vprašanja nujnosti uporabe teorije oz. ustreznega teoretskega okvira. Pogosta so stališča (na katera naletim tudi sama), da je teorija v nasprotju z delovanjem, da je odvečna, nepotrebna ..., še posebej veliko nelagodja pa zbudi omemba feministične teorije.⁶ Problem je tule širši, kot se nemara na prvi pogled zdi, saj nastopati proti teoriji pomeni predpostavljati, da je mogoče proizvajati vednost brez teorije. Hkrati bi to tudi pomenilo, da dejansko obstaja »objektiven«, neposredovan opis sveta, ki ni »podložen« z nobenimi predpostavkami, okvirji, specifičnimi metodami in interpretacijami ... (kar smo tule že zavrnil). Poleg tega raziskovanje vzgoje in izobraževanja ne more biti (več) omejeno na eno ali dve disciplini, ki ju tradicionalno povezujemo z vzgojo in izobraževanjem, ampak je treba vanj vključiti še druge discipline in področja, miselne šole ter avtorje in avtorice, če želimo doseči kar največjo stopnjo (samo)kritičnosti in s tem tudi možnosti uvažanja ustreznih ukrepov.

Če se je z uveljavljanjem politike enakih možnosti začelo slavljenje postfeministične dobe, so hkrati vzniknili tudi miti o enakosti, med njimi mit o enakih možnostih v izobraževanju (Coppock et al., 1995: 4 in nasl.). Različna politična vprašanja, povezana s feminizmom, so sedaj priznana, za nekatere se je tudi poiskalo bolj ali manj ustrezne rešitve, kar je pripeljalo k ugotovitvi, da sodobna kultura ne potrebuje feminizma. A prav ta opustitev oz. zanikanje nujnosti ali smiselnosti feminizma omogoča subtilno, manj vidno

6 Le-ta kljub temu pridobiva status legitimnega teoretskega orodja (prim. npr. Plevnik, 2010). Drugačen primer (če se tule omejim na publikacije Evropske unije, ki se ukvarjajo z vprašanjem spolov) pa je publikacija Evropske komisije (European Commission, 2008: 16 in nasl.), ki pri razmisleku o naravi znanosti navaja temeljne avtorice feministične teorije (npr. D. Haraway, E. Fox Keller, L. Schiebinger), vendar pa same besede feminizem nikoli ne uporabi.

oživitev spolnih neenakosti (Vendramin in Šribar, 2010: 160). Posledice so še daljnosežnejše, saj se je tudi »znotraj« področja oz. politike, ki se ukvarja s spolom, kot pravi R. Šribar, zgodil premik: »Pod vplivom uveljavljanja načela družbene enakosti spolov, ki se je artikuliralo leto dni po četrti svetovni konferenci o položaju žensk (Peking, 1995) in je začelo postopoma v normativnem in poljudnem govoru nadomeščati diskurz o človekovih pravicah žensk in deklic, se je oblikovalo tudi raziskovalno-metodološko orodje.« (Šribar, 2011, pred objavo.) Ta premik pomeni izgubo tako teoretske poante in (ponovno) prikrivanje pogojev življenja žensk kot tudi, da so se postavili temelji na »primerjavi dečkov in deklic in da se raziskovanje in posledično politike niso 'obremenjevale' načrtno in sistematsko z družbenimi pogoji in možnostmi deklic« (ibid.).

Na tem mestu poudarjam tudi, da pomembnost »enakosti med spoloma« v vzgoji in izobraževanju res ni le načelno vprašanje ali nekakšen »teoretičen« problem, prav tako to ni vprašanje, ki bi zanimalo omejen krog strokovnjakov in strokovnjakinj. To je vprašanje, ki zadeva vse, dekleta in fante v šoli oz. vzgojno-izobraževalnem procesu in je pomembno tudi za učinkovitost učnega procesa in uspeh – tako že na načelni poudarjajo denimo na Švedskem.⁷ Enakost med spoloma v vzgoji in izobraževanju je torej temeljna pravica kot tudi pedagoško vprašanje. Hkrati mora biti to cilj in vsebina – kar pomeni, da si šole ne le prizadevajo za enakost, ampak so tudi dejansko enake.

To področje oziroma raziskovalno polje je v zadnjih letih deležno specifične pozornosti, začele so ga določati različne trditve: po eni strani o »napredku« žensk v vseh segmentih družbenega življenja, po drugi pa o »napredku« deklet na različnih predmetnih področjih in njihovih vse boljših priložnostih. Na dosežke osredotočeno raziskovanje (v globalnih mednarodnih raziskavah, kot sta PISA in TIMSS, v katerih sodeluje tudi Slovenija) je pomembno in vplivno, ne predstavi pa (niti ne more predstaviti) situacije v popolnosti. Kot ugotavlja nedavna publikacija omrežja Eurydice:⁸

»Čeprav politike enakosti spolov pomembno vplivajo na izobraževanje, se zdi, da so v evropskih državah vprašanja o enakosti spolov manj navzoča v izobraževanju kot pri zaposlovanju. Zato so politike enakosti spolov v izobraževanju pogosto le odgovor na skrb za enakost pri zaposlovanju.

7 Skolverket (2001): *Equality in the Schools: the Swedish School System* (nav. po Gray in Leith, 2004: 14).

8 Publikacija predstavlja primerjalno analizo, ki je sestavljena iz odgovorov nacionalnih enot (pri slovenskem je sodelovala tudi avtorica). Nacionalna poročila so nastala po metodologiji, ki jo je pripravila enota Eurydice v Izvršni agenciji za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo, skupaj z Gaby Weiner v tesnem sodelovanju s švedsko enoto Eurydice ter s švedskim Ministrstvom za šolstvo (publikacija je nastala na pobudo švedskega predsedovanja Svetu EU v drugi polovici 2009). Zajete so vse izobraževalne ravni. Poleg statističnih podatkov so upoštevani tudi izsledki, pridobljeni s kvalitativnim raziskovanjem.

Sem spadajo ločevanje služb po spolu na trgu dela, različne poklicne poti za ženske in moške, pa tudi ravnotežje med delom in siceršnjim življenjem. V veliki večini držav pa se tudi izobraževalne politike dotikajo enakosti spolov, čeprav minimalno. Posebna skrb se navadno pojavi na podlagi raziskovalnih rezultatov ali statističnih podatkov, v nekaterih primerih pa zaradi 'šoka' ob ugotovitvah iz programa PISA ... O dognanjih iz raziskav se pogosto na široko razpišejo javna občila, nanje pa se pospešeno odzove politika.« (Plevnik, 2010: 42.)

Pomembno je poudariti, da je interes zožen in da se ob tem (lahko) prikrito reproducirajo neenakosti, ki naj bi jih odpravili oziroma presegli. Tu izpostavljam tri problemske sklope.

Prvič: vprašanja, ki zadevajo konstrukcije spolov in (ne)enakosti na področju vzgoje in izobraževanja, še zdaleč niso tako obrobna, kot se v vsakdanjem pojmovanju oz. na ravni prakse pogosto »kažejo«, tj. kot nekaj nepomembnega, ker je primerno stanje že doseženo in so torej dekleta dosegla enakost. V zadnjem času je to predstavljeno kot obrat, ki zahteva preusmeritev vse pozornosti na fante, ki so v dosežkih/znanju/možnostih začeli zaostajati za dekleti. »Raziskave o razlikah med spoloma je treba kljub razširjeni uporabi obravnavati previdno, saj so lahko stereotipne ali pristranske do enega ali drugega spola ali ne merijo najpomembnejših spretnosti in znanja oziroma nimajo nujno napovedne vrednosti glede prihodnjih (akademskih) zmožnosti.« (Plevnik, 2010: 20–21.) Tematika (ne)enakosti med spoloma je torej lahko premalo vidna ali pa vidna na način, ki ni ustrezen, ker reproducira stare vzorce. Kot je razprava v anglo-ameriškem prostoru pokazala že pred desetletjem (pri nas pa, kot kaže, stopa v ospredje v zadnjem času), je postavitve tega subjekta – to je »*underachieving boy*«, fant s slabšimi dosežki –, ki se odvija v poljudni razpravi in krogih praktikov, sestavljena iz specifičnih dokazov in razlagalnih paradigem. Ob teh moramo biti previdni, kar ne pomeni, da razpravljamo o tem, ali slabši dosežki obstajajo ali ne, pač pa je previdnost potrebna zato, ker določene razlage implicirajo določene oblike intervencije. Z drugimi besedami: »narava problema« določa vsakokratno predpisovanje »zdravila« (Raphael Reed, 1999: 94; širše gl. tudi Francis in Skelton, 2005).

Drugič: standardizirane, statistične, na testih temelječe paradigme in generalizabilni rezultati, ki gredo bolj v širino kot globino, veljajo za vse bolj pomembne, hkrati pa zaznamo premik od politik, ki so se ukvarjale s »kri-
vičnim« obravnavanjem deklic, k politiki, na katero so vplivale in še vplivajo mednarodne študije z velikimi podatkovnimi zajemi in ki se usmerjajo na preizkuse znanja. Prvi temeljni uvid, ki v zasnovah teh študij, pa tudi pri kasnejši interpretaciji pogosto umanjka, je, da je svet, ki ga teoriziramo, tudi svet, v katerem živimo (Heldke, nav. po Hankinson Nelson in Wylie, 2004:

viii; Vendramin in Šribar, 2010a: 158). V skladu s feministično epistemologijo imamo lahko celoten proces produkcije vednosti za družbeni proces, torej za takega, v katerem so inherentna oblastna razmerja. Kot drugi sodobni raziskovalci družbe imajo sicer tudi feministke probleme pri utemeljevanju povezav med teorijo, izkustvom in realnostjo, torej med idejami o družbenem svetu, izkustvi, ki jih imajo ljudje s tem svetom, in dejanskimi družbenimi realnostmi (Ramazanoğlu, 2002: 42 in 2).

Kako to dobiti hkrati – to je problem feministične epistemologije, nujna multipla želja, ki je vsaj za zdaj ni mogoče artikulirati drugače kot: kako dobiti »opis radikalne zgodovinske kontingence za vse trditve o vednosti in spoznavajoče subjekte, kritično prakso za prepoznavanje naših lastnih ,semiotičnih tehnologij‘ za ustvarjanje pomenov in *ne*-nesmiselno zavezo zvestim opisom ,pravega‘ sveta« (Haraway, 1999: 299) ob zavedanju, da so vse komponente želje paradoksne in nevarne, skupaj pa kontradiktorne in nujne (ibid.: 300).

Vse sodobno družbeno raziskovanje, ki vključuje empirično preučevanje družbenega sveta kot načina povezovanja vednosti in realnosti, drsi po nekakšnem metodološkem drogu, zdaj je bliže enemu, zdaj drugemu koncu (iskanje resnice je spolzko, ker ni absolutnih rešitev), ne glede na to, ali se raziskovalci oz. raziskovalke tega zavedajo ali ne (Ramazanoğlu, 2002: 61–62).

Drugi temeljni uvid te, druge točke pa je, da na ta način lahko zjajemo samo del kompleksnega problema (kar na tem mestu ni mišljeno kot očitek),⁹ da je realnost vsakdanjega življenja kompleksnejša, kot jo lahko tako spoznamo, in da, denimo, rezultatov, ki kažejo, da so deklacije pri dosežkih začele prehitevati dečke, ne moremo enoznačno interpretirati, kot da gre deklacijam v splošnem in primerjalno s prejšnjimi obdobji bolje – zaradi tega, ker jim je šolski sistem bolj prilagojen (ko bi v resnici morali razmišljati o takih šolskih sistemih, ki ustrezajo obojim), ker so bolj prizadevne, ker so šole feminizirane in tako nenaklonjene dečkom ... (Francis in Skelton, 2005: 75 in nasl.; Mead, 2006).¹⁰ Nazadnje bi bila tu potrebna še kakšna disagregacija podatkov, ne le po spolu. Alternativa temu oziroma dopolnitev je tudi pridobivanje podatkov, ki so bogati z informacijami o vidikih vsakdanjega življenja na tak način, v katerem igrata senzibilnost in sposobnost opazovanja

9 Navajam po publikaciji Eurydice (Plevnik, 2010: 21–22): »Kljub pomanjkljivostim pa so prav zaradi možnosti primerjanja in internacionalizacije mednarodne študije utemeljene. Primerjave izobraževalnih dosežkov po vsem svetu omogočajo nosilec odločanja, da 'pretehtajo domneve o kakovosti izobraževalnih dosežkov v lastni državi' (OECD 2001, str. 27).«

10 Reference, ki jih navajam tule, so pretežno anglo-ameriške. Z razlikami v dosežkih se pri nas intenzivneje ukvarjamo šele v zadnjem času, pravzaprav te skrbi šele stopajo v ospredje, zato ni odveč opozoriti na nekatere problematične razlage in ukrepe, ki bi utegnili iz tega voditi, denimo poudarke na bioloških/psiholoških razliknostih. B. Francis in Ch. Skelton (2005: 13) navajata denimo razvoj sluha, različnost vonjalnih zaznav – učitelji in učiteljice naj bi na podlagi teh informacij oblikovali različne učne sloge in pristope.

raziskovalca ali raziskovalke večjo (ali vsaj tako pomembno) vlogo kot pa velikost vzorca (prim. Patton, 1990: 185).

In tretjič: kategorizacija spola v kvantitativnem raziskovanju se – po eni strani – ne vpraša o brezpogojni spolni dihotomiji, ki izključuje medspolne (biološki spol) in transspolne osebe (prim. Vendramin in Šribar, 2010b). Tako imamo tukaj opraviti z nezadostnostjo, ki izvira iz metodoloških dilem, vendar je problem širši. Pomembno vprašanje je, kako kvantitativno raziskovati spol (*gender*), ne da bi reproducirali spolni dualizem, ali kako definirati spol kot kategorijo. Z drugimi besedami: kako raziskovati prehodnost obzidij, premike meja, neskončni družbeno vsiljen dualizem (Haraway, 1989: 3). In – po drugi strani – analize in interpretacije dosežkov lahko prikrijejo (kar se tudi pogosto zgodi) variacije znotraj kategorije spola, ki so povezane z drugimi dejavniki marginalizacije, kot sta denimo razred in etnična pripadnost (gl. tudi Hammersley, v Francis in Skelton, 2001: 32; Vendramin in Šribar, 2010a: 161). Izhajajoč iz gornjega je mogoče formulirati nekakšno opozorilo – tule malce poenostavljam, da ne bi zašla –, da dualistične kategorije, ki so pogosto nujne, vključujejo tudi etično izbiro, ki je kot taka nevarna (Bowker in Leigh Star, 2000: 5–6). Poleg tega nam dualistična perspektiva pravzaprav onemogoča zastavljanje določenih vprašanj in zapira določene raziskovalne poti.

Sklepne besede

Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o ženskah ali deklacijah še ne konstituirajo emancipatornega (feminističnega) raziskovanja. Lahko je to izhodišče za ravnanje, ni pa to dovolj. Potrebne so še druge dimenzije – na primer težnja po spreminjanju družbene neenakosti. Feministično raziskovanje mora biti namreč del procesa, v katerem se neenakosti ne le opisujejo, ampak tudi reflektirajo in spodbijajo. Tudi če je vključena dimenzija spola, izsledki pogosto ponavljajo in utrjujejo prav tiste rigidnosti in tradicionalne podobe spolov, ki jih vsaj načelno poskušajo preseči (ali pa seveda tudi ne).

Prikazanih rezultatov študij iz različnih let ni mogoče preprosto interpretirati kot težnje. Neposrednemu primerjanju rezultatov različnih študij, pri katerih so bile uporabljene različne metodologije, ciljne skupine, izpitne vsebine itd., bi se veljalo izogibati, saj je celo ob isti raziskavi, ki je potekala v več krogih, analiziranje časovnih trendov lahko problematično (Plevnik, 2010: 30).¹¹

11 Predstavitev specifik mednarodnih raziskav in njihovih kritik bi nas odpeljala v čisto drugo smer, ki ni definirana kot namen tega članka. Za nekatere ugovore (ki se ne vežejo na spol) gl. Prais, 2003, in Adams, 2003.

Ob tem pa je problematična tudi implikacija, da je »raziskovanje« homogena in nekontradiktorna množina vednosti, ki jo je preprosto treba »prebrati« in pretvoriti v pragmatičen, jasen jezik, ki ga oblikovalci politik potem uporabijo. Prav nasprotno, raziskovanje mora »vedno biti interpretirano« in te interpretacije se pogosto spreminjajo glede na vsakokratne vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007: 52; Vendramin in Šribar, 2010a: 158).

Naj za konec opozorim še na naslednje: določitev eksplicitnih ciljev, izbira strategij za njihovo doseganje na podlagi objektivnega dokaza in merjenje izidov, da bi ugotovili, koliko smo bili uspešni – vse to ne zdrži nujno. Saj ni neproblematičnega razmerja med raziskovanjem in prakso, pa tudi ne med oblikovanjem politik, raziskovanjem in prakso. Zato je vseskozi potrebno pregledovanje in prepričevanje lastnih postopkov – kateri dokazi so temelj, kdo izbere te dokaze in jim podeli pomembnost ... V tem smislu statistično utemeljeno, eksperimentalno raziskovanje ni manj pristrano. Tudi nanj vplivajo interesi raziskovalca/-ke (in seveda širši družbeni interesi).

Nujni korak pri spodbijanju sile katerega koli diskurza je prepoznati njegovo konstitutivno moč, njegovo sposobnost, da postane hegemon, da »zasiti« našo zavest, tako da svet, ki ga vidimo in s katerim stopamo v interakcije, in zdravorazumske interpretacije, ki mu jih podelimo, postane edini svet (Apple, 1979: 5). Lahko sicer rečemo, da so tudi feministične ideje vstopile – ali pa vsaj vstopajo – v sodobni zdravi razum, a vprašanje je, v kakšni obliki. Je ta vstop na kakršen koli način progresiven? Kot se zdi, se je na tej poti izgubilo veliko. Sem uvrščam tudi pojav postfeminizma kot nekakšnega preloma s prejšnjim stanjem, tj. s feminizmom kot odzivom na opresivna razmerja. Sedaj je vse že doseženo, pravzaprav kar preseženo (»preveč doseženo«, *over-achieved*) (Coppock in sod., 1995: 3 in 4), pri čemer se osebno osvobodjena, medijsko lansirana ženskost pogosto razume kot feministična, daje iluzijo »svobode«, »možnosti izbire« in »priložnosti«, pozabljajoč, da feminizem ni program za nekakšno osebno rast, pač pa predvsem za družbeno spremembo. V tem smislu bi morali odpirati nove vidike za ustrezno zajetje s spolom povezanih vprašanj v vzgoji in izobraževanju, ena od ključnih prioritet bi moralo biti (ustrezno metodološko) ukvarjanje s prikritim kurikulumom in družbenimi procesi šolanja, da ne bi samo iz enega segmenta raziskav zaključili, da problemov pravzaprav ni (oziroma so druge).

Literatura

- Adams, R. J. (2003). Response to »Cautions on OECD's Recent Educational Survey (PISA)«. *Oxford Review of Education* XXX/3, 377–389.
- Ahmed, S. (2000). Whose Counting?. *Feminist Theory* I/1, 97–103.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge.

- Bowker, G. C., Leigh Star, S. (2000). Introduction: To Classify is Human. V: *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*, Cambridge in London: MIT, 1–32.
- Coppock, V., et al. (1995). *The Illusions of »Post-Feminism«*. New Women, Old Myths, Abingdon: Taylor and Francis.
- European Commission (2008). *Benchmarking Policy Measures for Gender Equality in Science*, Bruselj: European Commission.
- Francis, B., Skelton, Ch. (2005). *Reassessing Gender and Achievement. Questioning Contemporary Key Debates*, London in New York: Routledge.
- Fricker, M. (1994). Knowledge as Construct. Theorizing the Role of Gender in Knowledge. V: Lennon, K., Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*, London in New York: Routledge, 95–109.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka*, Ljubljana: Krtina.
- Gray, C., Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A Teacher Perspective. *Educational Studies* XXX/1, 3–17.
- Hammersley, M. (2001). Obvious, All Too Obvious? Methodological Issues in Using Sex/Gender as a Variable in Educational Research. V: Francis, B., Skelton, Ch. (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*, Buckingham in Philadelphia: Open University Press, 27–38.
- Hankinson Nelson, L., Wylie, A. (2004). Introduction: *Hypatia* Special Issue on Feminist Science Studies. *Hypatia* IXX/2, vii–xiii.
- Haraway, D. (1989). Introduction: The Persistence of Vision. V: *Primate Visions. Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* New York in London: Routledge, 1–15.
- Haraway, D. (1999). *Opice, kiborgi in ženske. Reinvenција narave*, Ljubljana: Študentska založba.
- Janack, M. (2004). *Feminist Epistemologies*, Internet Encyclopedia of Philosophy, <http://www.iep.utm.edu/fem-epis/> (18. 1. 2011).
- Lennon, K., Whitford, M. (1994). Introduction. V: Lennon, K., Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*, London in New York: Routledge, 1–14.
- Mead, S. (2006). *The Evidence Suggests Otherwise. The Truth about Boys and Girls*, Washington: Education Sector.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, CA: Sage.
- Pendlebury, Sh. (2005). Feminism, Epistemology and Education. V: Carr, W. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*, London in New York: Routledge, 50–62.

- Plevnik, T. (2010) (ur.). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, dostopno tudi na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120SL.pdf (25. 1. 2011).
- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA). *Oxford Review of Education* XXX/2, 139–163.
- Prins, B. (1995). The Ethics of Hybrid Subjects: Feminist Constructivism According to Donna Haraway. *Science, Technology and Human Values* 3, 352–367.
- Raphael Reed, L. (1999). Troubling Boys and Disturbing Discourses of Masculinity and Schooling: A Feminist Exploration of Current Debates and Interventions Concerning Boys in School. *Gender and Education* XI/1, 93–110.
- Ramazanoğlu, C., s Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore in Washington: Sage.
- Šribar, R. (2011). Otroštvo in odrasčanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družben subjekt. *Šolsko polje* XXII/3–4, pred objavo.
- Vendramin, V. (2009). Od kod prihajajo dejstva? Feminizem in transformacije nekaterih temeljnih epistemoloških pojmov. *Dialogi* VL/11–12, 57–68.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010a). Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma. *Šolsko polje* XXI/1–2, 157–169.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010b). Spol v raziskovanju: od binarizma in homogenosti h kompleksnosti. *Družboslovne razprave* XXVI/64, 25–43.
- Walby, S. (2000). Beyond the Politics of Location. The Power of Argument in a Global Era. *Feminist Theory* I/2, 189–206.