
Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma

Valerija Vendramin, Renata Šribar

Izhodiščna – in zelo generalna – predpostavka najinega prispevka je, da je raziskovanje vzgoje in izobraževanja »na Zahodu« vezano na pogosto simplicistične, standardizirane in obsežne pristope (na katere nedvomno vplivajo politični in gospodarski imperativi), s pomočjo katerih ne moremo razumeti človeške različnosti in kompleksnosti ter se posledično naslavlja na prav tiste neenakosti, ki jih hočemo spremeniti.¹ Razvila se je edukacijska paradigma, za katero so značilni binarni, ali-ali diskurzi (Lees, 2007: 48). Poleg tega se vse bolj uveljavlja nekakšna ortodoksija, ki zadeva naravo veljavnega raziskovanja vzgoje in izobraževanja – tj. nekakšen novi pozitivizem, ki je povezan tudi z vstopom posameznih vlad v prostor raziskovalnih metod, kjer štejejo standardizirane, statistične, na testih temelječe paradigme, skupaj z ozkimi konceptualizacijami znanosti, dokazov in/ali objektivnosti (Lather, nav. po ibid.: 49; Vendramin in Šribar, b. d.).

Taka zastavitev tipično oblikuje tudi opozicijo med kvalitativnimi in kvantitativnimi pristopi, kjer je stroškovno učinkovito in na dokazih temelječe (*evidence-based*) raziskovanje domnevno superiorno v razmerju do njegovega oponenta, tj. »neznanstvenega« raziskovanja, ki ne more podati generalizabilnih rezultatov – ki pa gre morda bolj v globino kot v širino in je konceptualno bogato in teoretsko konsistentno, kar je spregledano in/ali ni pozitivno ovrednoteno.

V grobem je temu, obsežnemu in standardiziranemu pristopu torej mogoče očitati »obsedenost« z objektivnostjo (ki ni ustrezno reflektirana v skladu s sodobnimi prispevki k problematizaciji tega pojma) in odstranitvijo vsakršne pristranosti s pomočjo pozitivističnih metod, pri čemer je med drugim spregledana »pristranost« oblasti, pa tudi normativne predpostavke, ki so notranje temu pristopu. V tem diskurzu je le malo prostora za prepoznavanje širših problemov, kot so, denimo,

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*.

kateri (čigavi) dokazi »veljajo« in kdo jih izbere. Raziskovanje je konceptualizirano kot »zunanje« delovanje na družbeni svet, ne da bi bilo hkrati samo del tega sveta (Archer, 2003: 29 in nasl.).²

Ob tem pa je problematična tudi implikacija, da »raziskovanje« prinese homogeno in nekontradiktorno množino 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 spreminjajo glede na vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007: 52).

V prispevku se osredotočava na nekatere metodološke probleme, ki so prisotni v raziskovanju spola na polju vzgoje in izobraževanja. Te probleme zaznava predvsem v kontradikcijah, ki nastajajo ob tem, ko želimo »povedati boljše zgodbe o spoljenih življenj preko človeških razlik« (Ramazanoğlu, 2002: 103). Izhajajoč iz tega se poskuša spopasti tako z obstoječimi metodološkimi (in političnimi) dilemami tradicionalne prakse, kot tudi feministične raziskovalne prakse, ki oblikuje merila, kako vrednotiti posamezne zgodbe o spolu kot boljše in ne le drugačne.³ Vsak poskus preučevanja življenj drugih preko empiričnega raziskovanja seveda vključuje konflikte interesov kot tudi konfliktne načine konceptualizacije spola in razlike (ibid.).

Konstruiranje spolnega binarizma in homogenosti dveh spolnih skupin, ki poteka v pozitivistično naravnem raziskovanju, je treba razgraditi zaradi učinkov aplikativnih rezultatov na pedagoško prakso in strukturiranja oziroma reproduciranja odnosov spolne neenakosti v tem okviru. Poleg spolne diskriminacije so opazna znanstvenoraziskovalna soustvarjanja še drugih oblik diskriminacije; te prav tako kot spol preučuje feministična teorija, navsezadnje tudi v okviru sodobnega prispevka k metodologiji, ki spolne diskriminacije in družbene izključitve povezuje z drugimi izključitvami ter družbeno-kulturnimi pogoji; gre za t. i. študije intersekcionalnosti (McCall, 2005). Nanašajoč se na problematiko multiplih diskriminacij naj poudariva predvsem skupino istospolno usmerjenih in pa dejstvo, da so nekateri segmenti otrok v pedagoškem diskurzu o družbeni enakosti povsem prezrti, kar prispeva k njihovi stigmatizaciji v šolskem okolju in k izključevanju iz seznama večšin, kako posredovati določene vsebine v kurikulumu (otroci iz revnih in priseljenih družin, otroci, ki pripadajo etničnim manjšinam, hendikepirani ipd.).⁴

Koncept multiple diskriminacije spodbuja k refleksiji, kako določen diskriminacijski vir (na primer revščina) učinkuje spolno diferencirano, hkrati pa so

2 Da o širši problematiki jezika, subjekta in »osredščene« identitete sploh ne govorimo. Problem veljavnosti raziskovanja po poststrukturalizmu, skupaj z umeščenostjo, obdela denimo Lenzo, 1995.

3 Tako feministična teorija zaznava problem relativizma. Tega je obdelala denimo D. Haraway: relativizem (kot multiplost in domnevna upravičenost vsakega in vsakršnih pogledov) ni alternativa totalizaciji (in enemu samemu in edinemu pogledu). Alternativa so parcialne in (samo)kritične vednosti (Haraway, 1999: 306 in 311).

4 Slovenija nima niti podatkov o številu šolajočih se otrok, ki pripadajo navedenim prebivalstvenim segmentom (Šri-bar in Ule, 2008).

ti diferencirani vplivi zaznavni tudi znotraj posamezne spolne skupine glede na druge diskriminacije (denimo državljanski/priseljeniški status). Slovenija je med državami, ki v okviru izobraževalnih politik ni izvedla niti najbolj temeljnih segmentacij, v nasprotju z mnogimi drugimi državami EU, na primer Avstrijo, Belgijo, Ciprom, Češko, Dansko, Finsko, Nemčijo, Grčijo, Italijo, Italijo, Latvijo, Nizozemsko, Romunijo in Veliko Britanijo (Šribar in Ule, 2008: 64).

Problem segmentacije spolnih skupin glede na različne vire družbenih neenakosti je metodološko rešljiv pod pogojem, da raziskovalke in raziskovalci pri izboru spolnih kategorij in spremenljivk, ki segmentirajo spolne skupine, upoštevajo kompleksna prepletajoča se razmerja oblasti, ki konstituirajo tudi njih same in jih umeščajo v razmerja razlik, kar je občutljiv in pogosto sporen proces (Ramazanoğlu, 2002: 120). Najina študija se zato posveča ne le analizi določenih značilnosti kvantitativnega raziskovanja in tistemu delu kvalitativnega raziskovanja, ki je nujni sestavni del vsakega spoznavnega postopka, ampak tudi razsežnostim, ki določajo samo raziskovalno perspektivo. Najin izhodiščni poudarek ponovno velja tudi manku izključno kvantitativnega raziskovanja v refleksiji temeljnih kategorij: nujna, a izostala kvalitativna izhodišča teh raziskav nadomešča »spontano« konceptualiziranje, ki je izpeljano brez sklicevanja na ustrezne teorije in brez uporabe metodoloških orodij. Kritično analizo teh spontanih naborov kategorij in konceptov nadgrajujeva s predlogom metodološko transparentne začetne faza raziskovanja.

Na tem začetnem mestu poudarjava še, da ne izhajava iz predpostavke, da kvantitativne sociološke raziskave o položaju in možnostih moških in žensk, deklic in dečkov nimajo teže.⁵ Strinja se, da kvantifikacija razširi, rafinira in tudi preveri kvalitativno pridobljeno vednost (Howe, 1985: 10). Vendar meniva, da je treba vzpostaviti platformo, s katere bi bilo mogoče odgovoriti na vprašanje, kako opredeliti kot kategorijo in kvantitativno raziskovati spol, ne da bi hkrati obnavljali represivni spolni binarizem in dihotomijo ter s tem tradicionalne predstave o družbenem položaju in vlogah spolov.

Opirava se na feministično rekonceptualizacijo epistemologije in metodologije ter izhajava iz koncepta umeščenih vednosti, s katerim – v grobem – postulirava kritično naravnost do univerzalnih resnic in refleksijo umeščenosti raziskovalca ali raziskovalke v raziskovalni proces. Taka raziskovalna paradigma poudarja družbeno lokacijo subjekta in družbeno konstrukcijo vednosti, torej umeščenega spoznavajočega in umeščeno vednost. To je vednost, ki odseva določeno perspektivo subjekta, ki je parcialna, omejena, ne univerzalna. Čeprav so določene družbene pozicije (ki jih strukturirajo družbeni spol, rasa, narod ipd.) v tem okviru razumljene kot epistemološko privilegirane, pa v vseh hkrati ali popolnoma v eni od teh ni mogoče »biti«, kot pravi D. Haraway (Haraway, 1999: 308–309). Ključna praksa utemeljevanja vednosti je pozicioniranje, in to

⁵ Kar velja tudi za razvijanje in apliciranje kazalnikov o enakih možnostih ali položaju žensk/deklic (pogosto s težnjo, da bi bili mednarodno primerljivi).

pozicioniranje implicira odgovornost (kar je ena ključnih besed te epistemologije) za prakse, ki so nam omogočene (ibid.). Z drugimi besedami: ta pozicija opozarja na refleksijo produkcije vednosti in izvajanja oblasti (Ramazanoğlu, 2002: 118 in nasl.).

Učinki kategoričnega poenostavljanja problematike spolov v izobraževanju

Kaže, da se je s politikami enakih možnosti začelo slavljenje »nove«, post-feministične dobe, hkrati pa so vzniknili tudi miti o enakosti, med njimi mit o enakih možnostih v izobraževanju (za več gl. Coppock et al., 1995: 4, 47 in nasl.). Različna politična vprašanja, povezana s feminizmom, so sedaj pripoznana, za nekatere se je tudi poiskalo (bolj ali manj) ustrezne rešitve, kar je pripeljalo k ugotovitvi, da sodobna politična kultura ne potrebuje feminizma. A prav ta opustitev oz. zanikanje nujnosti ali smiselnosti feminizma omogoča subtilno oživitve spolnih neenakosti, ki jih je mogoče hitro spregledati, ker nad njimi visi senca nekakšnega obrazca vidnosti in očitnosti svobode, ki je sedaj povezana z kategorijo žensk/deklic (McRobbie, 2007: 720).⁶

Na področju vzgoje in izobraževanja se je jezik enakih možnosti preobrazil v diskurz o dosežkih in uspešnosti, vprašanja družbene pravičnosti pa so bolj kot ne marginalizirana (Arnot, nav. po Arnot in Mac an Ghaill, 2006: 7). Tako se tako, »*mainstreamovsko*« raziskovanje enakosti osredotoča na vprašanja dosežkov, hkrati pa je vpeto v ozko definirane vizije kategorije »ženskega« (Dillabough, v Francis in Skelton, 2001: 13), za katere bi lahko rekli najmanj, da so rigidne. Vsekakor pa so konceptualno nezadostne. Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o ženskah še ne konstituirajo emancipatornega (da ne rečeva feminističnega) raziskovanja. Feministično raziskovanje mora biti del procesa, v katerem se neenakosti ne le opisujejo, ampak tudi reflektirajo in spodbijajo (prim. Gorelick, 1991: 462).

Dekleta z visokimi dosežki, ki jih je mogoče videti kot uspešne »rezultate« feminizma, sedaj utelešajo domnevne izboljšave in spremembe izobraževalnega sistema na splošno (McRobbie, 2007: 728). A ta uspešnost v prvi vrsti pomeni uspešnost na testih velikih mednarodnih raziskav (denimo PISA in TIMSS), kar se veže na vprašanje kakovosti posameznih nacionalnih izobraževalnih sistemov in v končni fazi prihodnje uspešnosti v globalni ekonomiji (Vendramin, 2009).⁷ Indikativno je, da so širši edukacijski cilji in »dosežki«, kot so večje razumevanje, socialne kompetence, širjenje sposobnosti itn., na ta način odrinjeni na stran, saj jim je odvzeto veliko teže z osredotočanjem na – kvantifikabilne – rezultate na testih (Francis in Skelton, 2005: 2). Ustrezno s tem se javna

⁶ Sem sodi tudi uvedba kategorije »nove ženskosti« s celo vrsto specifičnih praks, ki jih razumejo hkrati kot progresivne, a tudi kot zelo in pomirjujoče ženske (McRobbie, 2007: 712 in nasl.).

⁷ Ideal kakovostnega, »univerzalnega« izobraževanja se je začel mešati z neoliberalnim poudarjanjem učinkovitosti (v ekonomskem pomenu besede), standardizacije (kurikula) in marketizacije izobraževanja (Lees, 2007: 51).

pozornost mobilizira samo v nekaterih primerih oziroma (ne)dosežkih, v drugih pa ne.

Kot že implicirano, je vodilno raziskovalno delo v tej sferi povezano z velikimi mednarodnimi statističnimi zajemi, kot sta že omenjena PISA in TIMSS. Tudi drugačne študije otrok in mladine, ki vključujejo tako kazalnike šolske uspešnosti in izobraževalne usmerjenosti po področjih kot življenjskega stila, informacijsko-komunikacijskih tehnoloških kompetenc, prepričanj in življenjskih praks, so povezane z referenčnimi bazami, na primer z Eurostatom in Eurobarometrom. Kvantitativno podkrepljene analize so praviloma opravljene na osnovi postulata, da bodo rezultati raziskovanja, aplicirani v prakso preko zakonov in drugih normativnih dokumentov, privedli do določenih konstruktivnih sprememb v spolnem razmerju – zlasti do izboljšanja položaja in možnosti deklic in deklet v tistih segmentih izobraževanja, kjer pa so kljub dobrim dosežkom na mednarodnih testiranjih še vedno dokazano diskriminirane ali tudi izključene (gre predvsem za podprezentiranost deklet na posameznih naravoslovnih in večini tehničnih področij izobraževanja in z računalništvom povezanih prostočasnih dejavnosti) (Šribar in Ule, 2008). Feministične, sociološke in antropološke študije vedno znova ugotavljajo, da so načrtovana izboljšanja pojmovana omejeno in da ne vodijo do napredka v kakovosti in demokratičnosti konstrukcij dekliskih/ženskih in deških/moških spolnih vlog.

Tu je torej osrednji manko ugotavljanj razlik med deklicami in dečki. Take razlike, ki se kažejo kot razlike med dosežki enih in drugih, že lahko predstavljajo osnovo za vse mogoče trditve in »dejstva« o deklicah in ženskah, ki se izrekajo tako v znanstvenem okviru kot tudi v vsakdanjem, zdravorazumskem govoru. Kot sva že nakazali, analize dosežkov in interpretacije pogosto prikrivajo 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).⁸ Marsikatera pomembna razlika izgine, ko se ustvarijo kategorične razlike med dečki in deklicami. V tovrstni razpravi in pomislekih ob (ne)razlikah v dosežkih deklic in dečkov je v prvi vrsti nujno in smiselno vzpostaviti kritičen razmislek o epistemološkem okviru te razprave.

V tem smislu kvantifikacija potrebuje dopolnitev. Prvič, kot kažejo na primer tudi podatki, pridobljeni v PISI, dejavnikov, ki opisujejo dosežke, ni mogoče vzeti za »univerzalne« ali »dane«, pač pa jih je treba misliti v okviru družbenih, ekonomskih in kulturnih vidikov življenja v določeni državi. To pa pomeni, da je treba vrednotenje in dosežke misliti kot družbeno umeščene (Francis in Skelton, 2005: 72) in upoštevati tudi specifičnosti izobraževalnih sistemov in nacionalnih kurikulumov. In drugič, razlaga razlik v dosežkih dečkov in deklic je vezana na predobstoječe pozicije glede »narave spola« in temu

⁸ Poleg tega pa osredotočanje na spol morda tudi kaže, da je to za vlade »lahka varianta«, ker ni treba načenjati vprašanj družbene pravičnosti, distribucije bogastva ipd., kot bi bilo treba denimo v primeru vključitve spremenljivke razreda (kot menita Francis in Skelton, 2005: 5).

ustrezno poteka tudi interpretacija. Posledično se zato deklice in dekleta vedno znova vzpostavljajo kot bolj pridne in manj ustvarjalne, z denimo manjšo sposobnostjo za aplikacijo svojih naravoslovnih ali matematičnih kompetenc na področju nadaljnega, terciarnega izobraževanja, kjer naravoslovno in tehnično usmerjenost vrednotijo boljše kot družboslovno ali humanistično. Dečki in fantje pa se trajno vzpostavljajo kot bolj nadarjeni in tudi bolje realizirani v svojih matematičnih kompetencah in kot bolj sposobni pri zahtevnejših računalniških operacijah, kar spet pomeni, da so glede na obstoječe vrednotenje izobraževalnih in poklicnih področij na privilegiranih mestih (Šribar in Ule, 2008: 37–38, 46–47). Povsem izostane pomislek, da se v presekih spola in drugih spremenljivk, na primer izobrazbe in poklica staršev in kulturnega okolja, morda lahko pokaže drugačna slika. Opisano znanstvenoraziskovalno oblikovanje »ženskih« in »moških« področij soustvarja prikriti kurikulum, ki še otežuje vključevanje in udejstvovanje žensk na primer v fiziki, računalniškem inženirstvu in podobnem.

Moč statistike je potemtakem hkrati tudi njena šibkost, saj se iščejo »pravilnosti« na račun »obrobni« pojavov, pojmovanih kot »enkratnosti, nepravilnosti in ekstremi« (Delandshere, nav. po Lees, 2007: 56). A ta obrobnost, pogrešljivost izključenih fenomenov je konstruirana prav skozi metodologijo statističnega raziskovanja. V našem primeru enotnost dveh spolnih skupin v široko referenčnih študijah, utemeljenih na mednarodnih zajemih, onemogoča vpogled v kompleksno strukturirane družbene odnose na področju izobraževanja. Poleg multiplih diskriminacij in izključevanj, v katerih se spolna diskriminiranost združuje z – na primer – etnično, razredno/družbenoslojno, seksualno, državljansko statusno (priseljenske, migrantske družine) in/ali drugačno podrejenostjo, je onemogočen znanstven uvid v tista razmerja, ki pripoznano marginalizirano skupino umeščajo drugače, na nepodrejeno mesto v družbeni strukturi. V tem smislu so možnosti za izobrazbene kompetence in uspehe deklet dobro stoječih, visoko izobraženih staršev, pri čemer morda eden med njima dela na področju naravoslovja ali tehničnih ved, drugačne od tistih, ki zaznamujejo dekleta iz delavskega razreda in morda tudi tehnično nekompetentnih družin.

Treba pa je opozoriti tudi na samo temeljno dimenzijo spola kot raziskovalne kategorije. Če tule pustimo ob strani širšo razpravo o vprašljivosti spolne dihotomije, ki izključuje medspolne (biološki spol) in transspolne osebe (*gender*),⁹ je treba problematizirati pojmovanje spola tudi pri samem »objektu« raziskovanja, torej v segmentu šolajočih se otrok in mladostnikov – ne le s perspektive raziskovalnega subjekta, ki kategorijo spola aplicira v skladu s svojim spontanim razumevanjem, tj. lociranostjo v znanstvenem diskurzu o spolih. Da pojmovanje spola in način ospoljenja s strani deklic in dečkov ne moreta

⁹ Problematiko sva avtorici podrobneje obravnavali v članku z naslovom *Spol v raziskovanju: od binarizma in homogenosti h kompleksnosti* (Vendramin in Šribar, b. d.).

ostati brez odmeva na to, v katero snov in predmet investirajo svojo pozornost in posledično tudi trud, pričajo socialnopsihološke študije *gender* v obravnavanem segmentu. Upravičeno je sklepati, da bodo dečki in deklince, ki se dojemajo kot bolj spolno tipični, zavedno ali nezavedno čutili večjo naklonjenost do področij, ki so spolno odgovarjajoče zaznamovana; hkrati bodo, če je okolje naklonjeno tradicionalnim spolnim vlogam, na ta način bolje vključeni v šolski sistem, kar prav tako pomeni boljše možnosti za uspeh na spolno tipičnih področjih. »Zdrava« prilagoditev mladoletnih je glede na podatke študije o spolni tipičnosti v segmentu najstnikov in najstnic, ki upošteva *multidimenzionalni model spolne identitete in samo-koncepcijo*, možna le, če imajo respondenti in respondentke visok rezultat v spolni tipičnosti (Smith in Leaper, 2005: 101).¹⁰

Izhodišča za pojmovanje in konstruiranje spolov v raziskovanju izobraževanja

Problematika, ki sva jo izpostavili v naslavljanju na določene epistemološke in metodološke predpostavke v kvantitativnem raziskovanju polja izobraževanja, predvsem tistem, ki je povezano z mednarodnimi podatkovnimi bazami, ni zanemarljiva niti v refleksiji problemov kvalitativnih metod, kot so denimo: že izpostavljena vprašljivost apriornega dualizma ali zoperstavljanja kvalitativnega in kvantitativnega (prim. tudi Howe, 1985), etične dileme, kjer med drugim obstaja nevarnost predpostavljjanja, da pri kvalitativnih metodah ni problemov z neenakimi oblastnimi razmerji, in problematika pisanja v prvi osebi (saj samorefleksivnost ne okrepi avtomatično zanesljivosti poročanja) (Henwood in Pidgeon, 1995).

Kritike pozitivizma so na neki način vodile v raziskovanje potenciala kvalitativnega raziskovanja kot bolj fleksibilnega in manj strukturiranih načinov zbiranja podatkov (intervjuji in opazovanje z udeležbo), ki omogočajo večjo senzibilnost do vključenih. V končni fazi so prispevale k razvijanju politike umeščenih vednosti. Poleg tega tako, etnografsko raziskovanje hkrati omogoča ohranjati perspektivo »obstrancev« ali »tujcev« in se tako izogibati insajderski (tj. naravni, zdravorazumski) perspektivi, ki otežuje prepoznavanje tihih/prikritih kulturnih in še kakšnih predpostavk (ibid.: 10).

Z ozirom na trend združevanja kvalitativnih in kvantitativnih metod v »raziskovalnem načrtu« (Lobe, 2006) je smotno opredeliti skupne zastavke v oblikovanju epistemološke platforme raziskovanja, tj. v vzpostavljanju izhodiščnih raziskovalnih konceptov ali kategorij in tematik ali spremenljivk ne glede na to, kakšen je naš odnos do kvantitativno-kvalitativnega razcepa (Haraway, 1999: 96–98, 110; Oakley, 2005: 183–206; Ramazanoğlu, 2002: 105 in nasl.). Pri tem se poslužujemo različnih kvalitativnih orodij, ki so interdisciplinarna. Teoretske in metodološke rešitve oziroma pristopi h kvalitativni platfor-

¹⁰ Raziskava je bila narejena v Kaliforniji, vključenih je bilo 119 deklet in 110 dečkov v starosti od 12 do 17 let, z ameriškim državljanstvom, a različnih etničnih pripadnosti.

mi za kvalitativno in kvantitativno ali združeno raziskovanje so shematske in se medsebojno prepletajo. Med pripoznanimi sredstvi kvalitativnega raziskovanja v okviru obravnave konceptov je dekonstruiranje in rekonstruiranje s historične in družbeno-kulturne perspektive ali t. i. metoda »konceptualne sledi« (Deleuze in Guattari). Pri tem se predpostavlja eksplikacija lastne umeščenosti v polje vednosti; metoda je teoretsko povezana s kritično analizo družbe, semiotiko in drugimi znanstvenimi področji in smermi; za raziskovanje izobraževanja je v tem okviru pomembna kritika ideologije in institucije; prva preučuje »ozadenjska verovanja« oziroma tihe predpostavke, ki botrujejo uveljavljenim/vladajočim diskurzivnim praksam in pojmovnim ter pomenskim naborom znotraj njih. Kritična analiza izobraževalne institucije se nanaša na šolo in na ustanove, ki določajo njeno strukturiranost/odnose in delovanje. Hkrati pa meri tudi na »institute«, s pravili določene statute in delovanja učitelja, profesorice, učence in dijaka, pa tudi urnike in predmetnike ter vsako drugo formalno določeno pedagoško prakso. Eden od splošno značilnih in široko privzetih dosežkov kritične analize institucije je opredeljevanje birokratskega delovanja in njegovega učinka na družbeno stagnacijo z vidika demokratizacije (Močnik, 1999).

Pojmovnik in ustrezni pomeni, ki so del prve faze oblikovanja raziskovalne metodologije, se pogosto procesirajo s pomočjo kritične analize diskurza (KAD), interdisciplinarnega orodja, ki je hkrati tudi najbolj razširjeno med različnimi disciplinami, lahko pa vključuje že predhodno opisane postopke in kritične refleksije. A sam pojem diskurza je ambivalenten in ga je treba zato vsakič znova definirati. Ima bodisi pomen govora v smislu verbalnega komuniciranja ali pa po foucaultovsko označuje vsak sistem znakov oziroma praks tvorjenja pomenov v tekmi za »pravo resnico«, ki se odigrava v razmerju do oblasti. Tako eden izmed referenčnih avtorjev, Teun A. van Dijk, v preučevanju vloge analitičnih študij diskurza na področju izobraževanja definira termin diskurz v ožjem pomenu besede (kot predmet preučevanja navaja knjige in priročnike, navodila, dialog v razredu ipd.), hkrati pa opozarja na širša družbena razmerja in potrebo po umestitvi preučevanja diskurzov v medosebne odnose, razmerja človeških intenc in moči v družbeno-kulturnih okoljih. Poleg njegovega prispevka k aplikaciji analize diskurza na področje izobraževanja, ki vključuje poudarek na družbeno-kulturnih razmerjih rabe jezika, je pomembno celovito uvajanje analize diskurza v kurikularni okvir, ki ga v obravnavani razpravi *Študije diskurza in izobraževanje* prav tako predlaga.

Diskurz je hkrati pripoved in zbir predpisov, v našem primeru, tj. na področju izobraževanja s spolne perspektive, pripoved in skup predpisov o tem, kaj sploh spol je, kako naj ga razumemo, in se nanj nanaša skozi predmetnik in pedagoški proces, pa tudi prek ospoljenja v pedagoškem poklicu. Kot je za sam tekst oziroma tekstovno enoto, ki je del diskurza, značilno, da jo razumemo, dekodiramo v skladu z lastnim pojmovnim aparatom in določenimi pomeni, tvorjenimi v kontekstu »poznavanja« širših okoliščin in v skladu s tihimi predpo-

stavkami, tako tudi velja interferenca med pojmovnikom in »setom znanja« (Van Dijk, 1981) v formiranju celotnega pedagoškega diskurza o spolih (hkrati pa še o spolnosti, etniji ipd.).

Oblikovanje globalnega pomena ali semantična »makrostruktura« (ibid.: 4) na ravni jezika ima v obrazložitvi mehanizma predpisovanja razumevanja oziroma formiranja »dejstva« (npr. spola) podobno funkcijo kot foucaultovski dispozitiv, tj. splet diskurza in institucionalnih praks, ki določajo pomen, smiselnost in prakso celotnega življenjskega področja. Vladajoči pomeni določenih pojmov, ki so povsem integrirani v življenjsko empirijo in neproblematizirani, hkrati pa so pomembni v celovitosti živetege, konstituira t. i. totalitete. Spol je nedvomno ena takšnih totalitet. Ker je konstruiran/reprezentiran kot nekaj, kar je vseprežemajoče, je zapreka za njegovo razgraditev velika, bodisi da gre za rabo konstrukcij/reprezentacij spola in spolno identificiranje v vsakdanjem pedagoškem diskurzu ali pa za oblikovanje temeljnih konceptov in kategorij v raziskovanju izobraževanja.

Teun A. van Dijk argumentira, da bi morala biti analiza diskurza vključena v predmetnik, ob tem pa predlaga pristop, ki je značilen tudi za raziskovalko ali raziskovalca, ki se sooči s problematičnostjo dominantnega konceptualiziranja in kategoriziranja spolov. Preverjanje vladajočega diskurza o spolu tako vključuje preizpraševanje kulturnega okolja, v katerem se ta vzpostavlja (kaj spol pomeni v pričujočem in drugih kulturnih okoljih, kako popolnoma drugače je koncipiran v družbah, s katerimi nas seznanja antropologija), historično perspektivo (kako se pojmovanje in s tem konstruiranje/normiranje spola spreminja skozi čas), analizo družbenih odnosov in medosebnih situacij, v katerih se spol vedno znova utrjuje v razmerjih spolne podrejenosti in nadrejenosti, in preverjanje, kdo so dominantni govorci in govorke znotraj dominantnega diskurza o spolu, kakšni so lahko njihovi nameni in interesi ter na koga in kako se naslavljajo (prim. ibid.: 18).

Uveljavljanje sodobnih koncepcij spola, ki sledi dekonstrukciji dominantnega in z aktualne perspektive že skorajda poljudnega pojmovanja spola, je možno skozi vpogled v sodobne teorije spola, predvsem v feministično teorijo in študije spolov/*gender*. Feminizmi devetdesetih let preteklega stoletja in naše sodobnosti (tretji val feminizma) so segmentirali žensko spolno skupino najprej z vključevanjem razlik med ženskami na osnovi »rase«, etnične pripadnosti in imperialističnih političnih razmerij (*»race«/ethnicity/imperialism, REI*). Preučevanje intersekcij med spolom in drugimi »osmi moči« (Beasley 2005: 73) je vodilo do epistemoloških in metodoloških inovacij. Feministično teoretsko vključevanje predhodno navedenih družbenih skupin se je razširilo na druge marginalizirane, denimo revne, brezposelne, prekarno delavske ipd. (Leskošek, 2009: 119), hkrati pa je iz feministične teorije izšla teorija *queer*, ki je osnovana na problematizaciji in refleksiji spola/*gender* kot pluralne kategorije in na konstataciji o raznolikosti seksualizacij. Nabor virov diskriminacij in segmentiranja posame-

zne spolne skupine se je močno razširil, hkrati pa se je zmeščal sam spolni binarizem. Upoštevaajoč diferencirane oblike spola, ki so bodisi posledica biološkega dejstva (ženske, moški, medspolne osebe, *intersex*) ali operativnih sprememb in sprememb videza (ki se označujejo s krovnim pojmom *transgender*), postaja spol stvar samoidentificiranja glede na vsaj tri spolne skupine (ženske, moški, transspol).

Kot dokazuje ena najbolj uveljavljenih teoretičark spola/*gender* in soavtorica teorije *queer* Judith Butler, ženske družbene skupine ni več možno misliti homogeno; neobčutljivost za strukturiranost spola pa učinkuje na življenjsko empirijo, na sposobnost za življenje (*viability*) (2004: 8–9). Podobno velja za moško družbeno skupino in biološko ali kulturno konstituirani transspol. Raziskovalna obravnava spola (v izobraževanju) potemtakem presega samo znanstveno problematiko, saj ima še mnogo širši in globlji, pomembnejši vpliv na substancialni ravni.

Razširjena konceptualizacija spola onkraj spolnega binarizma moških in žensk in segmentacija spolnih skupin je metodološko kvalitativno in kvantitativno obravnavana v okviru študij interseksionalnosti. Kategorije, ki se tu vzpostavljajo, se nanašajo na odnos med množtvom družbenih skupin in drugimi kategorijami (McCall, 2005: 1773, 1786), ki označujejo družbena in kulturna okolja ter razmere. Empirične, tudi kvantitativne raziskave interseksionalnosti ne definira podmena, temveč cilj (ibid.: 1785), tj. segmentacija v okviru raziskovalne teme.

Sklepne besede

Problematiziranje kategorizacije in homogenosti spola v kvantitativnem raziskovanju v okviru družboslovja, predvsem v tistem, ki se navezuje na pomembne statistične baze podatkov, je opozorilo na vrsto posameznih problematik sklopov in odprlo niz tem. Med raziskovanjem sva se soočili z epistemološko nujno po preizpraševanju spolnih kategorij tudi v humanističnih vedah, ob tem pa se je izpostavila prav tako tu prisotna etična dimenzija. Ugotovili sva, da v nobenem od obeh referenčnih polj in metodologij napredek ni mogoč brez refleksije o kompleksnosti in prepletenosti virov diskriminacije in izključevanja ter brez upoštevanja družbene odgovornosti raziskovalke in raziskovalca, ne le njune lokacije v družbi in kulturi ter polju vednosti.

V študiji izpostavlja nujnost metodološke fleksibilnosti, razumevanja specifičnosti konteksta in redefinicije »objektivnega« sistema pomnjenja. Moč raziskovalca/-ke interpretirati izbor podatkov skozi svoje vrednote pogosto ni dovolj eksplicirana, kot tudi ne omejitve, ki jih nalagajo meje znanja, kulture in izkušenj, osebne spretnosti ter politična odprtost za tišine in izključitve (Ramazanoğlu, 2002: 119). Z drugimi besedami, v raziskovanju izobraževanja, ki izhaja iz rigidnih in nerefektiranih kategorij in pojmov, ni pripoznana moč

produkcije vednosti, ki med drugim pomeni tudi aktivno vzpostavljanje razmerja, ki privilegira tistega, ki ima moč poimenovati, podrežati, izključevati ali utišati drugega (ibid.: 107 in nasl.).

Sprega med vednostjo in oblastjo ter umestitev subjekta raziskovanja slednjega praviloma vzpostavlja v oblastnih razmerjih in kaže na njegovo družbeno moč oziroma mero, v kateri bodo njegova spoznanja sprejeta kot veljavna in zato tudi družbeno vplivna. V razpravi sva argumentirali, da ta vpliv seže tudi do ravni posameznika in posameznice. Sooblikuje njegove/njene možnosti, samorefleksijo, identiteto in celovito psihofizično stanje. Sklic na odgovornost je obče veljaven, izvzeta ni niti feministična obravnava spola, ki je sicer dominantna referenca pričujočega prispevka. Posebno pozornost v tem okviru je treba nameniti problemu zastopništva: v kolikšni meri in na kakšen način je raziskovalec ali raziskovalka lahko vpleten/-a v oblikovanje politik na področju izobraževanja, ki zadevajo spolne podskupine, ne da bi bila njena ali njegova drža in odnos hegemon, še posebno, če sama ne pripadata obravnavani spolni podskupini/kategoriji.

Mit o enakih možnostih spolov v izobraževanju, ki mu družno botrujeta obravnavano kvantitativno raziskovanje in ideologija raziskovalnih dosežkov, je sam po sebi pripoznano nekonsistenten (izpostavlja se na primer vprašanje neuravnotežene zastopanosti spolov na »moških« in »ženskih« področjih), kar pa resorske politike, tudi raziskovalne, ne vodi do razmisleka o temeljnih, epistemoloških izhodiščih. Opozarjava, da v obstoječi konstelaciji družbenih moči v raziskovalnih razmerjih vprašanje družbene pravičnosti v izobraževanju skorajda povsem izostane, enako kot širši in globlji edukacijski cilji.

Reprodukcija spolne in drugih neenakosti je v študiji obravnavana z vidika sodobne feministične teorije/epistemologije, ki deloma – na področju spolnih identitet in s tem kategorij vodi tudi do teorije *queer*. S to referenco predlagava uveljavljanje tretje spolne kategorije, t. i. transspol ali *transgender*; na ta način se naredi vidna do sedaj popolnoma izključena (z izjemo medijskih afer) skupina biološko medspolnih in kulturno spolni binarizem presegaajočih oseb. Spol ne bi smel biti več praviloma predmet uradniškega pripisovanja, ki odseva v raziskovalnih kategorijah, ampak bi moral biti (tudi) predmet samoidentifikacije.

Homogenost spolnih skupin razgrajujeva z referenco na feministično teorijo in študije spolov ter pri tem predstavlja relativno novo področje znotraj njih, tj. študije interseksionalnosti. Čeprav natančna predstavitev metodoloških rešitev za kompleksno obravnavo spolnih skupin, bolje podskupin v kvalitativnem in kvantitativnem raziskovanju statusa in možnosti spolov v izobraževanju, ta hip presega najin domet, kljub temu opozarjava, da je smoter raziskav interseksionalnosti vzpostavljanje spolnih segmentov znotraj posamezne teme v preučevanju izobraževanja, ne pa dokazovanje podmen.

Literatura

- Archer, L. (2003). Evidence-Based Practice and Educational Research. V: Skelton, Ch., in Francis, B. (ur.). *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press, 26–40.
- Arnot, M., in Mac an Ghaill, M. (2006). (Re)Contextualizing Gender Studies in Education. V: Arnot, M., in Mac an Ghaill, M. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. Milton Park: Routledge.
- Beasley, Ch. (2005). *Gender & Sexuality: Critical Theories, Critical Thinkers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York, London: Routledge.
- Connel, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press. Cit. v Beasley, C. (2005). *Gender Theories, Critical Thinkers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Coppock, V., et al. (1995). *The Illusions of »Post-Feminism«*. New Women, Old Myths. Abingdon: Taylor and Francis.
- Foucault, M. (1986). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. C. Gordon (ur.). Brighton: The Harvester Press.
- Francis, B., in Skelton, Ch. (2001) (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Francis, B., in Skelton, Ch. (2005). *Reassessing Gender and Achievement. Questioning Contemporary Key Debates*. London, New York: Routledge.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon and Schuster.
- Gorelick, Sh. (1991). Contradictions of Feminist Methodology. *Gender and Society*, V/4, 459–477.
- Haraway, D. (1999). *Opice, kiborgi in ženske: Reinvenција narave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Henwood, K., in Pidgeon, N. (1995). Remaking the Link: Qualitative Research and Feminist Standpoint Theory. *Feminism and Psychology*, V/1, 7–30.
- Howe, K. R. (1985). Two Dogmas of Educational Research. *Educational Researcher*, oktober, 10–18.
- Kogovšek, T. (2005). Zanesljivost in veljavnost v kvalitativnem in kvantitativnem raziskovanju. *Teorija in praksa*, XLII/1, 256–278.
- Lees, P. J. (2007). Beyond Positivism: Embracing Complexity for Social and Educational Change. *English Teaching: Practice and Critique*, VI/3, 48–60, <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n3art3.pdf> (16. 2. 2010).

- Lenzo, K. (1995). Validity and Self-Reflexivity Meet Postructuralism: Scientific Ethos and the Transgressive Self. *Educational Researcher*, maj, 17–24.
- Leskošek, V. (2009). Nujnost feminističnih refleksij naraščajočih globalnih neenakosti. *Dialogi*, VL/11–12, 111–122.
- Lobe, B. (2006). Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod – stara praksa v novi preobleki? *Družboslovne razprave*, XXII/53, 55–73.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, XXX/3, 1771–1880.
- McRobbie, A. (2007). Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies*, XXI/4–5, 718–737.
- Močnik, R. (1999). *3 teorije. Ideologija, nacija, institucija*. Ljubljana: cf.
- Oakley, A. (2005). *The Ann Oakley Reader: Gender, Women & Social Science*. Bristol: Policy Press.
- Ramazanoğlu, C., s Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- Skelton, Ch., in Francis, B. (2003) (ur.). *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Smith, T. E., in Leaper, C. (2005). Self-Perceived Gender Typicality and the Peer Context During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, XVI/1, 91–103.
- Šribar, R., in Ule, M. (2008). *Status and Social Opportunities of the Girl Child: Expert Study*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Ule, M., in Šribar, R. (2008): Položaj in družbene možnosti deklic in deklet v EU s poudarkom na izobraževanju. *Teorija in praksa*, VL/3–4, 301–323.
- Van Dijk, T. A. (1981). Discourse Studies and Education. *Applied Linguistics*, 2, 1–26.
- Vendramin, V. (2009). Pomisleki in razmisleki ob PISI: naravoslovna pismenost, kurikulum in (ne)razlike v dosežkih med spoloma. *Šolsko polje*, XX/3–4, 71–85.
- Vendramin, V., in Šribar, R., Spol v raziskovanju: od binarizma in homogenosti h kompleksnosti, pred objavo.