

---

# »Ženske v integriranem vezju« ali na poti posodobljenih raziskovanj spola

Valerija Vendramin

Ideja za tovrstno usmeritev številke je izšla iz kolokvija *Konstrukcije nasilja in (porno)seksualnosti skozi nove medije: med paniko in brezbriznostjo*, ki se je lani oktobra odvijal na Pedagoškem inštitutu in je bil zasnovan kot ena izmed dejavnosti v okviru temeljnega raziskovalnega projekta *Epistemološki in kulturni vidiki konstrukcije spolnosti in nasilja v novih informacijsko-komunikacijskih tehnologijah (IKT) ter njihovo sprejemanje pri otrocih in mladih*, ki se izvaja pod okriljem Pedagoškega inštituta; vodim ga podpisana, soizvaja pa raziskovalna organizacija zasebne raziskovalke dr. Renate Šribar.

Na kolokviju sta nas zanimala predvsem obravnava javnih novomedijskih in pedagoških oz. vzgojno-izobraževalnih diskurzov ter njihov vpliv na ospoljenje in seksualizacijo otrok ter mladoletnih. Tu smo izpostavile pomembno vlogo različnih raziskovalnih orodij, kjer prednost vidimo predvsem v kvalitativnih in interdisciplinarnih pristopih. Ti so vezani na feministično epistemologijo, družbeno kritiko, sociologijo oz. antropologijo kulture ipd.

Temo smo želele osvetliti z različnih vidikov oziroma te vidike pripeljati v razpravo, da bi se vsaj deloma lahko spoprijele z njeno kompleksnostjo, tako v teoretskem smislu kot tudi v smislu bolj neposredne navezave na vsakdanje življenje (pa tudi, da bi jo lahko ustrezno preučile z novejšimi teoretskimi orodji). Naj omenim samo nekaj tovrstnih vidikov in navezav: razvijanje kurikula in naslavljanje na pojavnosti prikrita kurikula, vsakdanje življenje in prakse v razredu, razvijanje kritičnega odnosa do vsebin, ki jih posredujejo informacijsko-komunikacijske tehnologije, problematika ospoljenja in njeni učinki na vzgojno-izobraževalni proces, sprega nasilja in spolnosti ...

Ob naslavljanju kompleksnosti pa se je kot nujno izkazalo še dvoje: 1) oblikovati je treba zbir temeljnih konceptov in 2) v epistemološkem kot metodološkem smislu prevprašati obstoječe okvire in prakse ter jih ustrezno posodobiti.

V tem smislu gre razumeti tudi naslov pričujočega uvodnika,<sup>1</sup> ki namiguje na naš izhodiščni namen, ki je prikazati, kako in ob katerih intervencijah se spreminja položaj (položaj kot status in kot koncept) spola. V prvi vrsti smo izpostavile vpliv informacijsko-komunikacijske tehnologije oziroma novih medijev. V nadaljevanju dela s to številko pa se je izkazovalo, da je treba vključiti še druge »osvetlitve«, ki prav tako vplivajo na odraz konstrukcij in reprezentacij spola v vzgoji in izobraževanju ter seveda tudi širše.<sup>2</sup>

Začenjam z nekoliko splošnejšo oz. manj specifično perspektivo – epistemološko –, ki jo vežem na polje feministične epistemologije (kot teorije, ki v splošnem preučuje vlogo spola v produkciji vednosti).<sup>3</sup> To jemljem kot temeljno teoretsko o(g)rodje, ki po mojem mnenju omogoča nekatere temeljne razmisleke. Na ta način se bomo v tej številki *Šolskega polja* gibale od splošnega k posebnemu, od načel oziroma pogojev pridobivanja vednosti in možnosti »boljšega« (adekvatnejšega?) raziskovanja (začeni kar tule, s tem uvodnikom, ki lahko zgolj zelo grobo nakaže smer) do konkretiziranih usmeritev na točno določena polja oziroma problemska presečišča (novi mediji, spol, nasilje, pornografija, dosežki ...). Tu se bomo vprašale, kako raziskujemo nove medije v kontekstih, ki so daleč stran od dominantnih modelov izkustva in nadzora? Kako lahko raziskujemo razvoj novih tehnologij skozi obstoječe formacije spola, razreda, rase, seksualnosti ...? Konec koncev tudi: kako ustvarjamo nove metafore za tehnološka izkustva? In končno: kako so različne družbene neenakosti naturalizirane v sisteme izkoriščanja (prim. tudi Wakeford, 2004: 131)?

Torej: perspektiva feministične epistemologije. Tu je treba najprej povedati, da ne gre za enotno usmeritev oziroma teorijo, skupna točka sta – grobo rečeno – poudarek na epistemski pomembnosti spola in/ali razmislek o povezavah med konstrukcijo vednosti ter družbenimi in političnimi interesi. Prav tako uvid, da je treba resno jemati moduse, na katere so spoznavajoči vpleteni v družbena razmerja, ki so v splošnem hierarhična ter kulturno in zgodovinsko specifična, ni značilen samo za feministično epistemologijo. Spoznavajoči subjekt je razumljen kot partikularen in konkreten, ne pa kot abstrakten in univerzalen.<sup>4</sup> Vprašamo se lahko, ali je drža domnevno vseved-

1 Naslov je dvojno sposojen: najprej pri D. Haraway (ki, mimogrede, predstavlja moje analitsko izhodišče), ona pa si ga je sposodila pri R. Grossman (prim. Haraway, 1999: 266–267).

2 Referenca te opombe morda ni čisto na mestu, a problema šole kot domnevno zrcalne slike družbe se je vendarle treba vsaj dotakniti. Analogični jezik (mikrokozmos = šola, makrokozmos = družba) vzročno povezavo postavlja precej enostavno (prim. Milner, 1992).

3 To je bila tudi tema mojega prispevka na omenjenem kolokviju z naslovom *Pogled feministične epistemologije: parcialnost, delno prevajanje, odgovornost*.

4 Poudarjam, da feministična epistemologija ne pomeni preučevanja nekakšnih ženskih načinov spoznavanja, čeprav je pogosto tako (napačno?) razumljena, kar vodi v dvomljive ali vsaj nepreverjene trditve o ženskih spoznavnih razlikah.

nega (objektivnega?) opazovalca oziroma opazovalke sploh možna? Mar ni subjekt vedno »nekje«, na neki družbeni »lokaciji«, <sup>5</sup> ki mu pogled hkrati odpira in mu ga omejuje (Pendlebury, 2005: 55)?

Izpostavljam družbeno vpetost znanosti, ki vpliva na to, kaj vidimo in kako to vidimo, kako podatke filtriramo in kako se konec koncev zavedamo različnih konstrukcij v na prvi pogled nevtralnih znanstvenih oziroma raziskovalnih praksah. To z drugimi besedami pomeni, da so tudi najbolj rigorozne raziskovalne procedure lahko prepredene s problematičnimi postavkami, ki jih ni lahko prepoznati, kaj šele odstraniti. A bistveno, kar bi želela izpostaviti, je, kot pravi ameriška feministična teoretičarka znanosti D. Haraway, da ne potrebujemo »doktrine objektivnosti, ki obljublja transcendenco, /torej/ zgodbo, ki zgubi sledi svojih posredovanj prav tam, kjer bi kdo utegnil biti za kaj odgovoren ...« (Haraway, 1999: 300.) Ena od bistvenih zahtev je torej odgovornost, s tem pa novo videnje možnosti in omejitev (ibid.: 136).

Tule si jemljem malce prostora za kratko zastranitev, bolje obvoz, saj nas bo pot pripeljala spet k naši osrednji temi, k spolu in njegovim konstrukcijam/reprezentacijam. Rada bi omenila, da je D. Haraway sicer morda najbolj znana po svojem konceptu kiborga/kiborginje, ki ga definira kot politično/fiktivno ali politično/znanstveno figuracijo, figuracijo, ki preči (in hkrati opozarja na prečenje samo) različne meje: človeško/živalsko, organizem/stroj, fizično/nefizično. <sup>6</sup> Kiborg/kiborginja je mejno bitje. Je poskus, kako se zavzeti za »uživanje v zmešnjavi meja in za odgovornost pri njihovem vzpostavljanju« (Haraway, 1999: 243). To ni popolni in končni opis načina, kako se ljudje spoprijemamo in srečujemo s novimi tehnologijami, torej tudi ne opis hibridnega subjekta, ki je nastal pri srečanjih z novimi tehnologijami (Wakeford, 2004: 134). To figuracijo je najbrž treba gledati v kontekstu drugega razmišljanja D. Haraway o produkciji vednosti, ki ga označuje partikularnost in utelešenje vsega gledanja/videnja – to, in ne videti vse od vsepovsod; to – in ne neumestljive in zato neodgovorne vednostne izjave:

Povedati hočem, kako nam to, da metaforično vztrajamo pri partikularnosti in utelešenju vsega videnja (čeprav ni nujno organsko utelešenje in ne vključuje nujno tehnološkega posredovanja) in ne popustimo zapeljivim mitom o pogledu kot poti do raztelesenja in drugega rojstva, omogoča, da konstruiramo uporabno, a ne nedolžno doktrino objektivnosti (Haraway, 1999: 303).

Ta navedek dobro predstavi »bistvo« feminističnih zahtev po »novi«, »drugačni« objektivnosti, <sup>7</sup> ki lahko izhaja le iz delnega pogleda, vendar

5 Tema lokacije in pozicioniranja je kompleksna in bi tu zahtevala predolgo digresijo (za več gl. npr. Šribar, 2009; Vendramin, 2009).

6 Pa tudi sicer se kiborgu/kiborginji ni mogoče ogniti pri tematiziranju spola in tehnologije ter drugih »zaostrenih dvojnosti« (kot so denimo duh in telo, žival in stroj ...).

7 Tule moram opozoriti na to, da objektivnosti ne gre nujno gledati v njeni nespremenljivosti,

mora biti tudi odgovorna (torej ne nedolžna) doktrina. To se postavlja v nekakšno opozicijo (te dvojnosti so sicer vedno problematične, tudi na tem mestu) z *mainstream* pristopom, po katerem so tako imenovani »subjektivni« poglobitvi vedno sumljivi, tudi zato, ker jih povezujejo z vključenostjo ali umeščenostjo. Biti vključen/-a pomeni biti potopljen/-a v razmerja in povezave, ki motijo strogost in čistost pogleda, ki se domnevno zahteva od znanosti (Greene, 1994: 433).

Zgornji obvoz nam je pokazal nekaj bolj ali manj problemsko usmerjenih stalnic, ni pa seveda to edini obvoz, ki zmore opozoriti na nekatere druge nujne razmisleke v naši teoretski geografiji, kot so: vprašanje upravičenosti različnih dihotomij in/ali informatika dominacije, odnos do tehnologij in subjekti, epistemološka odgovornost itn.

Predlagam, da (tudi) v tej luči pogledamo tudi »dogajanja« na polju vzgoje in izobraževanja ter poskušamo ugotoviti, kaj je mogoče razgraditi s pomočjo epistemoloških vpogledov feministične epistemologije. Na omenjenem polju se vse bolj kaže »obsedenost« (narekovaji so vsekakor potrebni!) z objektivnostjo in odstranitvijo vsakršne pristranosti ali pomanjkljivosti s pomočjo pozitivističnih metod. Raziskovanje je videno kot »zunanje« delovanje na družbeno realnost, ne da bi bilo hkrati samo njen del (Archer, 2003: 29 in nasl.) – kar pomeni tudi odvezo vsakršne odgovornosti za rezultate, interpretacije dobljenih podatkov, saj vselej samo razbiramo tisto, kar pač obstaja neodvisno od nas.<sup>8</sup> Danes se sploh preferira rešitev, naj bo na prvem mestu »znanstvenost«. Kot piše E. Adams St. Pierre, v tem vodi ameriška raziskovalna politika, ki je z zakonom predpisala znanstveno metodo. Temeljna ideja za tem »predpisovanjem« pa je, da bo boljša znanost naredila boljše šole – »da nam bo ‚kakovostna‘ znanost končno omogočila preurediti šole tako, da bodo delovale« (Adams St. Pierre, 2006: 240).<sup>9</sup>

To nadalje pomeni, da ni dovolj eksplicirano (oziroma sploh ne), da je podatke mogoče interpretirati skozi vrednote, da predhodno znanje in izkušnje, kultura, osebne spretnosti ter politična odprtost izključitve nalaga-

---

mogoče je podpreti tezo, da je to zgodovinsko umeščen koncept in ideal, ki ga konstituira specifična konstelacija znanstvenih mikropolitiskov, ne pa nekakšen veliki vpogled. Tako naj bi se objektivnost kot eliminacija vpliva reprezentatorja pojavila v 19. stoletju (prim. Kukla, 2008: 290–292). To pa je prav tista objektivnost, katere hegemoniji oporekajo (oporekamo) teoretičarke stališč.

8 Uporabna definicija realnosti se zdi tale: realnost ni neodvisna od naših raziskovanj, vendar pa tudi ni stvar mnenja, pač pa stvar materialnih posledic točno določenih rezov (točno teh rezov in ne kakšnih drugih), ki so narejeni v tkanini sveta (tako D. Haraway v svojem razmišljanju o knjigi K. Barad (2007), *Meeting the Universe Halfway*. Durham in London: Duke University Press, gl. naslovnico).

9 Želja narediti vzgojno-izobraževalno raziskovanje in prakso »znanstveno« se pojavlja sredi neoliberalne in neopozitivistične konservativne restavracije (P. Lather, nav. po Adams St. Pierre, 2006: 240). Prim. tudi Vendramin in Šribar, 2010.

jo omejitve, ki so pogosto ključne pri razbiranju »resnice«. Moč produkcije vednosti med drugim pomeni tudi aktivno vzpostavljanje razmerja, ki privilegira tistega, ki ima moč poimenovati, podrežati, izključevati ali utišati drugega (Ramazanoğlu, 2002: 119, 107 in nasl.). Vprašanje je torej, ali je metodologijo mogoče ločiti od epistemologije oziroma v kakšnem obsegu – vprašanje je, ali je vednost oziroma pridobivanje vednosti lahko nad ravno človeške dejavnosti z vsemi svojimi vrednotami, željami, hrepenenji, političnimi izvajanjem, mahinacijami itn. Moja končna iztočnica pa je v tem delu uvodnika naslednja: kako lahko kdo, ki je ujet v tako brbotanje vrednot, želja, hrepenenj ..., proizvede vednost, na katero vse to ne vpliva (Adams St. Pierre, 2006: 251)?

V pričujoči številki so besedila razdeljena v štiri sklope (pravzaprav so v te sklope tudi povezana, ne le razdeljena). Začenjamo s poudarkom na informacijsko-komunikacijskih tehnologijah kot odločilnih orodjih, ki na novo izdelujejo naša telesa in vpeljujejo nove družbene odnose. Kot je že pred dobri petindvajsetimi leti zapisala D. Haraway (1999: 264), te tehnologije lahko razumemo kot formalizacije, zamrznjene trenutke fluidnih družbenih interakcij, a tudi kot priprave za vsiljevanje pomenov (ibid.). Tu se osredotočamo na pomene, ki ji le-te vnašajo (vsilijo?) v prostore vsakdanjega življenja otrok in mladostnikov ter na nekakšno tehnologizacijo vsakdanjega življenja. Tako sledimo liniji, ki jo začne Tanja Oblak Črnič s svojim prispevkom *Mladost na ekranu: digitalizacija vsakdana in mladostniška računalniška kultura*, v katerem se loteva novih (vsakdanjih in vsak dan prisotnih) tehnologij. Te tehnologije so hkrati »globalni prostori komuniciranja in informiranja« ter »pomemben dejavnik intenzivnih sprememb predhodnih razmerij med javno in zasebno sfero«. Zaznamujejo »digitalno« ali že kar »virtualno« otroštvo, kot pravijo nekateri raziskovalci oziroma raziskovalke. To otroštvo/mladost, ki je soočeno z zahtevami po varni in odgovorni rabi tehnologij, Tanja Oblak Črnič misli prav skozi nova razmerja med javnim in zasebnim, ki pogosto proizvedejo paradoks participacije v javni kulturi in distanciranja od »notranje«, družinske kulture – ta je že predhodno organizirana od starostnih, spolnih struktur, hierarhij in drugih vlog. Avtorica podrobneje predstavi tudi slovensko situacijo, in sicer s pomočjo podatkov, ki so vezani na dostopnost in načine uporabe tehnologije, kjer je poleg spolne strukture prebivalstva indikativna tudi starostna in razredna struktura. Tu torej zaznavamo nujnost ustrezne segregacije podatkov oziroma njihove interpretacije, saj gre za prepletenost virov diskriminacije.

Linija, ki jo prevzame Karmen Erjavec v svojem prispevku *Opredelitev in stališča otrok do internetne pornografije*, v nadaljevanju steče v smer s tehnologijo povezane pornografije. Ta tehnologija je postala ključen del strukture vsakdanjika večine otrok in mladostnikov v Evropski uniji, povezana pa

je z različnimi tveganji, predvsem s potrošnjo medijskega nasilja in pornografije. Karmen Erjavec navede opredelitve pornografije in ob razmisleku o pomenu in vplivu pornografske vsebine na otroke in mladoletnike, kakor je reflektiran v raziskovalni literaturi, izpostavi ključne razlike med spoloma – te so vidne v sprejemanju oziroma odklanjanju pornografije. Karmen Erjavec ob predstavitvi raziskave, ki jo je zanimal odnos med internetno pornografijo in otroki, poudarja, da intervjuvani otroci in mladostniki ne opredeljujejo internetne pornografije izolirano, ampak v kontekstu drugih medijskih, kulturnih in družbenih predstav, ki zadevajo telesnost, spolnost, spolne vloge ... V ospredje akcijskih programov postavlja ukrepe proti nenamerni internetni pornografski potrošnji ter zaščitne ukrepe in pomoč pri predelavi videnega. Nujen je torej reflektiran pristop, ki vključuje tako ustrezen, kontekstualiziran razmislek o novih medijih in hkrati tudi predloge ukrepov na ravni, recimo temu tako, vzgoje za medije.

Sledi prispevek Renate Šribar z naslovom *Otroštvo in odraščanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družbeni subjekt*, v katerem avtorica razmišlja, kako tehnologije sooblikujejo otroštvo in odraščanje, »kdo upravlja z odraščanjem otrok v zgodnji adolescenci« ter kako ta razmerja raziskovati. To temo avtorica obravnava skozi dva »registra«: s pomočjo kritične analize raziskovalnega diskurza na eni strani in skozi interpretacijo v okviru kvalitativnega raziskovanja na drugi strani. Izhajajoč iz razgovorov z otroki v fokusnih skupinah Renata Šribar ugotavlja, da v razmerjih otroci – novi (avdiovizualni) mediji – odgovorni odrasli poteka reproduciranje tradicionalnih diskriminatornih konstrukcij spola in spolnosti. Skozi razmislek o obstoječem raziskovanju te tematike in kritičnem pogledu na vzpostavljeno dominantno strateško raven govora (v okviru EU, pa tudi širše) o teh vprašanjih se izkazuje, da je kategorija deklific postavljena kot enovita, kar vodi v nove spreglede dimenzij, kot je npr. revščina. Kljub aktualnemu obsežnemu in »objektivnemu« znanstvenemu spoznavanju ostajajo neraziskana temeljna spolna razmerja v družbeni skupini otrok, ohranja se prikrito reproduciranje tradicionalnih diskriminatornih razmerij, tudi skozi relativizacijo pojavnosti in dostopnosti pornografije otrokom; strukturna škoda je, skratka, popolnoma spregledana in netematizirana. K odgovornosti so poklicani starši, učitelji in učiteljice, ne pa, denimo, država ali industrija. Kot je torej videti, bi bilo treba v raziskovalni in še kakšen fokus pripeljati tudi vprašanje homogenizacije raziskovalnih kategorij in »ekonomskega izkoriščanja radovednosti«.

Nina Sirk pa kot zadnja v tem delu v prispevku *Vsaka je »zase svet, čuden, svetel in lep«: izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi* podrobno predstavi metodo fokusnih skupin, ki je še posebej primerna za raziskovanje z otroki in mladimi ter pri obravnavanju občutljivih tem. Zato si jo je av-

torica izbrala za primarno metodo pri svojem raziskovanju tematike spolne vzgoje v slovenskih osnovnih šolah. Kot kvalitativna metoda ni namenjena generalizaciji podatkov, pač pa poglobljenemu vpogledu v tematiko. To je tisto, kar je denimo pri raziskovalnem delu – v avtoričinem primeru so bili ključni koncepti spol, spolnost, novi mediji, spolna vzgoja, konstrukcije spolnosti in nasilja ipd. – najbolj v ospredju. Ne gre torej za velikost vzorca, pač pa za bogastvo informacij (s čimer zavrnamo morebitne očitke glede veljavnosti tovrstnega raziskovanja). Avtorica ob predstavitvi svojega raziskovalnega dela podrobno predstavi vse vidike metode fokusnih skupin (število udeleženi, način poteka oziroma izvajanja, pa tudi etična načela, ki jih je treba še posebej upoštevati). Med specifične prednosti te metode sodi tudi reflektiranje razmerij moči med samim potekom fokusne skupine, obdelane pa so tudi, kot bi lahko rekla, specifične slabosti. Vpraševati se je torej treba, vedno znova in znova, o metodskih in metodoloških prednostih in slabostih pri raziskovanju, sploh pri raziskovanju, ki se veže na »občutljive« teme, ki zaznamujejo življenjsko empirijo otrok in mladostnikov oziroma mladostnic, in ki potrebuje subtilnejše analize, kot jih lahko dobimo iz generalizacij.

Naslednji prispevek z naslovom »*Rečeno – storjeno*«: *performativnost spola (teles)* v jeziku kot praksa pričevanja v šoli Maje Pan je analiza sovražnega homofobičnega govora v šoli skozi teorijo performativnosti spola. Avtorica ob predstavitvi raziskave, ki je povezana tudi z njeno večletno izobraževalno prakso pedagoških delavk/-cev in učencev/-k, razvije filozofsko-feministično utemeljitev nekaterih vidikov feministične pedagogike/pedagogike feminizma, vseskozi pa reflektira tudi nekatere obstoječe, sicer (zgolj) načeloma protidiskriminativne prakse, ki pa z neafirmativno politiko ohranjajo in utrjujejo konformistične modele ospoljenja ter silijo homo- in biseksualne mlade v premišljene – in izčrpavajoče! – načine krmarjenja skozi vsakdanje življenje (v šoli, družini ...). Avtorica – deklarirano feministična učiteljica, ki ima za namen pokazati performativnost spola – poudari, da »se izziv vsekakor ne zaključí s tem, da uspe/mo/ pokazati konstruiranost spola, tj. njegovo konstitutivno prisilo«, saj s tem »še nismo pojasnili, kako je materialnost spola prisilno vzpostavljena«. Opirajoč se na Sh. Felman, avtorica razdela pravzaprav kar koncept »učjenja«, ki mora dokazati, pričati, nekaj storiti, ne pa le prenašati pred-vedeno, zmotno verjeto, to je *dano* informacijo. Ta razdelava, skupaj s teoretiziranjem J. Butler o žaljivem govoru, vodi avtorico v »opis možnosti same jezikovne ranljivosti, s katerim želi ... dospeti do pričevanja kot pedagoško krizne prakse«. Konceptualna nadgradnja obstoječih pojmov torej lahko šele vodi v reflektiran boj s samoumevnim po eni strani in z »anestetiziranjem« (navajam avtorico) učinkov škodljivega govora po drugi strani.

Majda Hrženjak v članku *Vrstniško nasilje v perspektivi dominantnih konstrukcij ženskosti in moškosti ter sovpadanja strukturnih neenakosti* pokaže na pomen spola, ki ga ima le-ta pri vrstniškem nasilju v šolskem okolju, ter na prepletenost procesov etniciziranja in razrednega obeleževanja s procesi vzpostavljanja spolne identitete. Avtorica oblikuje vpogled v pluralnost kategorije spola in uvede koncept interseksionalnosti, ki odpira drugačno perspektivo psiholoških in psihopatoloških pristopov – perspektivo strukturnega razumevanja vrstniškega nasilja, saj šola, kot pravi Majda Hrženjak, »ni zgolj polje izobraževanja in usposabljanja, ampak je hkrati vedno tudi polje zapletenih, pogosto nevidnih družbenih in intimnih procesov konstrukcije identitetnih pozicij in identitetnih pogajanj«. Preko vloge nasilja pri vzpostavitvi posamezne spolne identitete kot dominantne ali marginalizirane (med fanti in dekleti ter znotraj skupin fantov in deklet), ki se je eksplicirala v predstavljeni slovenski raziskavi, opravljeni z intervjuji, se je v avtoričini interpretaciji pokazalo, da tako fantje kot dekleta konstruirajo moškost/fantovskost in ženskost/dekliškost v medsebojni opoziciji (in da se tudi nasilje samo deli nekako binarno med fanti in dekleti). Pokazalo se je torej, da je tu tudi vloga za šolo, ki bi jo ta morala zavestno zavzeti in omogočiti izražanje alternativnih načinov moškosti in ženskosti, hkrati pa reflektirati (in poskusiti razgrajevati) obstoječe favoriziranje tradicionalnih norm in vzorcev.

V nadaljevanju Ksenija Vidmar Horvat in Tjaša Učakar v svojem prispevku *Multikulturalizem kot orodje spolnega podrejanja: analiza javnega diskurza o zakrivljanju* preučujeta prisvajanje politik multikulturalizma, s katerim zahodne družbe reproducirajo kulturno superiornost in domnevno zgodovinsko prednost v osvobajanju žensk. Ugotavljata, da se prav z diskurzom o zaprtosti ženske Drugega danes v zahodnem svetu kar najučinkoviteje »ustvarja javna arena za družbeno fantazijo o spolni osvobojenosti ženske na Zahodu«. Zakrita muslimanka, pravita avtorici, ki je po mnenju Zahoda obtičala nekje v »naravi«, daleč stran od »kulture«, kaže blagostanje in svobodo zahodnjakinje ter postane pričevalka nekakšnega naravnega reda stvari. Ob tem avtorici pokažeta na probleme in notranjo konfliktnost danes precej priljubljene multikulturalistične paradigme. Temeljno vprašanje je, kdo določa nabor kulturnih pravic, ki sodijo k ohranjanju skupinske identitete (podvprašanje bolj retorične vrste pa bi bilo: v kakšni meri, če sploh, imajo kaj besede sami vpleteni). Kot se pokaže, je past – pravzaprav epistemološka krivda – multikulturalizma v tem, da utrjuje meje kulturne identitete in raznolikosti, namesto da bi jih razgrajeval, da homogenizira, namesto da bi pripoznaval notranje nekonsistentnosti. Tudi branje podob obeh avtoric samo potrdi osnovno tezo; v slovenskih učbenikih se denimo pokaže, da je naglavna ruta »glavni označevalec muslimanskih držav in deluje kot orodje politične-

ga kontrastiranja Zahoda in ne-zahoda«. Rekle bi torej lahko, da se je treba zavzemati za nove epistemologije spola, ki bodo pravzaprav delovale v dvojnem registru: ne le v smeri razgradnje »drugih« oblastno-vednostnih režimov, pač pa tudi (ali predvsem?) tistih, ki delujejo kot kulturno »naši«.

Naše razmisleke zaključuje prispevek Veronike Tašner in Metke Mencin Čeplak *Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov*, ki se neposredno veže na »šolsko polje«, hkrati pa vseskozi opozarja na nujnost kontekstualizacije – tako, kadar govorimo o vse boljših izobraževalnih dosežkih deklet in žensk, kot tudi, kadar imamo v mislih nekaščen njihov »protipol«, ki se vse bolj uveljavlja v današnjih razpravah, t. i. »obrat k fantom« (oziroma pozivi k nujnosti le-tega). Avtorici pregledata izobraževalne dosežke in njihovo zgodovinsko ozadje ter pokažeta, da spremembe niso nastopile čez noč, so, kot pravita, »posledica številnih procesov in sprememb, ki so jih vzpodbudila feministična gibanja«, danes pa zbujajo – zaenkrat predvsem na Zahodu – pravo moralno paniko. Se pa v Sloveniji interpretacije razlik med spoloma v dosežkih že navezujejo na sodbe o dekliscam naklonjenem kurikulumu in na zaskrbljenost ob »feminizaciji« učiteljskega poklica. Slednje je po mnenju avtoric poenostavljena razlaga, ki nas skupaj z obujanjem esencalističnih tez o moški in ženski naravi lahko vodi v resne težave, ki jih avtorici predstavita in pretehtata. Opozorita pa tudi na »protislovnost pravil, ki regulirajo spol« kot na enega osrednjih problemov, s katerimi se je treba spoprijeti pri razlagah, zakaj fantje v povprečju dosegajo nižje rezultate kot deklice. Kot zaključita Veronika Tašner in Metka Mencin Čeplak: »Visoka stopnja izobraženosti žensk sama po sebi ni kazalec njihove privilegiranosti; ničesar ne pove o tem, kakšno ceno plačajo zanjo ...« Potrebno je torej previdno in natančno branje podatkov, takšno, ki bo »bralo« tudi širše, družbeno, in bo pozorno tudi do (ne)upravičenih ter slabo utemeljenih intervencij – tule imam v mislih tudi »objektivno«, na meritvah temelječo znanost.

Na tak način smo torej v pričujoči številki *Šolskega polja* kartirale problemska presečišča, na katera je umeščen spol, in se z njimi spoprijele. Naša produkcija vednosti, ki jo sestavljajo kontekstualizirane in diferencirane analize, pomeni korak v smeri nekega »drugje«, od koder si je mogoče zamisliti drugačen in manj sovražen red razmerij med ljudmi, živalmi, tehnologijami, zemljo (prim. Haraway, 1989: 15), a hkrati ne pozabljamo na nujnost nenehnega upiranja feminističnega epistemskega subjekta – upiranja samoumevnemu, seveda, a tudi samemu sebi in svojim konstrukcijam.

## Literatura

Adams St. Pierre, E. (2006). Scientifically Based Research in Education: Epistemology and Ethics, *Adult Education Quarterly*, LVI/4, 239–266.

- 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.
- Greene, M. (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423–464.
- 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.
- Kukla, R. (2008). Naturalizing Objectivity, *Perspectives on Science*, XVI/3, 285–302.
- Milner, J.-C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: Bahovec, E. D. (ur.), *Vzgoja med gospodstvom in analizo*. Ljubljana: Krt, 27–61.
- 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.
- Ramazanoğlu, C., s Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore in Washington: Sage.
- Šribar, R. (2009). Nuja feminizmov danes ali »Kje smo/ste feministke?«. *Dialogi*, VL/11–12, 38–56.
- Vendramin, V. (2009). Od kod prihajajo dejstva?: feminizem in transformacije nekaterih temeljnih epistemoloških pojmov. *Dialogi*, VL/11–12, 57–68.
- Vendramin, V., in Šribar, R. (2010). Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma. *Šolsko polje*, XXI/1–2, 157–169.
- Wakeford, N. (2004). Pushing at the Boundaries of New Media Studies. *New Media & Society*, VI/1, 130–136.