
Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi

Valerija Vendramin in Marjan Šimenc

V zadnjih letih oziroma desetletjih so prepoznavne težnje, da bi nacionalne edukacijske politike sledile globalnim gospodarskim trendom, kar je mogoče videti kot dokaz za vse večjo moč neoliberalne ideologije (Hakala et al., 2015: str. 250).¹ Ker sta med njenimi fokusi promocija učinkovitosti trgov in pomembnost tekmovanja, so tudi v izobraževanju vrednote, kot so denimo solidarnost, sodelovanje, spoštovanje ipd., odrinjene na stran – poudarjen pomen učinkovitosti je torej postala stvar, ki ne zadeva le gospodarstva.

Kot pravi Michael Apple, je v tem okviru ena vrsta racionalnosti močnejša kot vse druge: ekonomska racionalnost, ki jo zaznamujejo privatizacija, deregulacija in umikanje države z mnogih področij socialnega delovanja² (Apple, 2000: str. 59, 60). Za mednarodne organizacije z liberalno ideologijo, »pospremljeno z večino vlad razvitih držav, ki so ustvarile to koncepcijo šole, je konkurenčnost postala prevladujoči aksiom vzgojno-izobraževalnih sistemov«.³ Ta pa se »meri« predvsem z dosežki učencev oz. učenk in je prikazana v mednarodnih primerjalnih lestvicah dosežkov.

1 Avtorji tega članka so precej kritični do dogodkov v finskem izobraževalnem sistemu po letu 1990: šole so začele govoriti o odličnosti, okrepile so se povezave med šolami in poslovnimi subjekti. Kar se je začelo na terciarni ravni, se je začelo prenašati v vsakdanje funkcije/delovanje osnovnega šolanja (Hakala et al., 2015: str. 251). Morda nam zveni znano.

2 Za več gl. Harvey, 2012. Mimogrede, ena od kritik v tem kontekstu je tudi, da je vse postalo »neoliberalno«. Domet in vsemogočnost izraza nas vsekakor izzivata, da odgovorimo na vprašanje »kaj ni neoliberalno« (prim. Gill in Scharff, 2011: str. 6). (Vprašanje resonira, kot pravita avtorici, s slavnim vprašanjem Stuarta Halla v navezavi na postkolonializem.) Vsekakor je potrebne nekaj previdnosti z izrazjem, kajti če je vse neoliberalno, potem se izgubi razlikovalna moč izraza. Vendar je težava v tem, da ima trditev nekaj upravičenosti. Dominantna poteza dobe obarva celoto, tako da se povsod vidijo njene posledice.

3 C. Laval (2005: str. 31 in nasl.) ponuja tudi razmislek o tem, kako se danes pouk opisuje

Tu se bova osredotočila predvsem na problematiko enakosti med spoloma oziroma spoli, ki se v zadnjem času povezuje s konceptom akademskega dosežka, pri čemer pa se »spregleduje«, da so vplivi na dosežke kompleksni, med drugim nanje vplivajo tudi struktura in dinamika šolske organizacije, pedagogike v kurikulumu in normativne sodbe, ki podpirajo učiteljska pričakovanja in drže (Wilkins, 2012: str. 765). Predvsem pa je treba poudariti, da so kategorije premalo segmentirane, da ločnica po spolu še zdaleč ne zadošča pri iskanju odgovora na vprašanje, kateremu spolu gre danes bolje. Na ta način bi rada tudi nakazala, kako so dekleta in fantje »vpotegnjeni« v konstelacije načinov razmišljanja in vedenja, ki jih lahko označimo kot neoliberalne (ibid.: str. 777).

Kontekst

Leta 1995, ko je v Sloveniji izšla prva *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*, je bilo videti, da so postavljene bolj ali manj ustrezne zasnove za obdelavo problematike (ne)enakosti med spoloma v vzgoji in izobraževanju. Opozorila je, da je v okviru otrokovih pravic treba spregovoriti tudi o pravicah deklc in o protislovnosti ideje o enakih možnostih v neenakem sistemu edukacije, ki na tak ali drugačen način še vedno privilegira pripadnike enega spola. Enakost med spoloma je bila denimo definirana tudi kot medpredmetna tema, vsaj nekateri kurikuli za prenovljeno, tj. devetletno, osnovno šolo pa so udejanjali cilje enakosti med spoloma in prelamljali z ustaljenimi reprezentacijami spolov oziroma bili dejansko proaktivni glede uveljavljanja nediskriminatornosti (prim. Vendramin, 2005).⁴ Mogoče je reči, da je bilo spričo pozornosti in artikulacije problema neenakosti in seksizma pričakovati, da se bodo raziskovalno in praktično procesi razgradnje neenakosti intenzivirali.⁵

Nova *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* iz leta 2011 pa nediskriminatornost glede na spol sicer uvršča med t. i. strateške izzive in usmeritve vzgoje in izobraževanja, a postavlja drugačne poudarke: ugotavlja, da dek-

z ekonomskimi kategorijami (npr. storilnost, konkurenčnost, učinkovitost). Je to morda konec tistega humanizma, ki je temeljil na nezainteresiranosti oziroma brezinteresnosti in svobodni človeški dejavnosti (ibid.: str. 32; prim. tudi Šimenc in Kodelja, 2016)? Ne gre zgotj za to, da bi morali biti bolj fleksibilni, bolj kvalificirani – da bi, skratka, »zvišali ravni kompetentnosti zaposlenih, vse izobraževanje mora težiti k temu, da bi bolj upoštevali naslovnika storitve, se pravi podjetje« (Laval, 2005: str. 37).

4 Posebno pozornost so denimo posvečali obravnavi družbeno »občutljivih« tem, nesekistični rabi jezika ipd. (prim. Vendramin, 2005).

5 To se je v nekem obdobju tudi začelo dogajati, a se je potem – ni čisto jasno, kdaj natanko – tudi ustavilo. Res je, da je interes pri bodočih učiteljih in učiteljicah bil, kar je denimo zaznavno, če pogledamo teme diplomskih nalog, fakultete so začele ponujati tovrstno izobraževanje (poseben predmet ali v okviru kakega drugega predmeta), vprašanje pa je, kako je s poudarki in prizadevanji na sistemski ravni (pa seveda tudi na izvedbeni).

leta bolje kot fantje izkoriščajo ponudbo višjih stopenj izobraževanja in da je med diplomiranimi na terciarni stopnji pomembno več deklet kot fantov;⁶ sprašuje se, ali je izobraževanje učenk in deklet kakovostnejše, ter ugotavlja, da razlike v znanju po programih in stopnjah izobrazbe po spolu postajajo širši družbeni problem (Krek in Metljak, 2011: str. 37 in nasl.).⁷

V to smer se lahko samo malce obrnemo, ker je preveč kompleksna za natančno obravnavo na tem mestu. Ni natančno povedano, kaj to pravzaprav pomeni – ali fantje potrebujejo druge pristope, imajo drugačne kognitivne sposobnosti, ki so stvar biologije ali pa tudi ne ... Od tod morda ni več (dosti) daleč do razprave o smiselnosti po spolu ločenih šol (tega v slovenskem prostoru sicer še ni bilo zaslediti), kot poteka ali je potekala v anglo-ameriškemu svetu. Kot piše Robin Truth Goodman, trditve, da je koedukacija boljša ali slabša kot po spolu ločeno šolanje, kar prosijo, da bi si zastavili vprašanje, kaj pravzaprav je boljše šolanje in za koga (Truth Goodman, 2013: str. 119). Opozoriti pa velja tudi, da gre disparitete med uspehom dečkov in deklic pripisati konvergenci rase, kulture in razreda, kar je kompleksen zbir dejavnikov, ki segajo onstran zgolj delitev po spolu (ibid.: str. 120). Morda bi bilo treba določiti tudi, kaj pravzaprav šteje kot uspešno in/ali kvalitetno šolanje.

Razvidno je, da se je dikcija v *Beli knjigi* spremenila, kar je seveda razumljivo tudi zaradi časovnega razpona in spremenjenih družbenih razmer, ki prinašajo drugačne poudarke. Vendar pa je leta 2011 tudi že zaznati odbleske »nove planetarne vulgate« (Bourdieu in Wacquant, 2003: str. 57),⁸ ki jo uvaja izrazje odličnost, vseživljenjsko učenje, promocija poklicev od vrta naprej (to je izrazje iz nove *Bele knjige*).

To seveda ni podrobna primerjalna ali diskurzivna analiza obeh belih knjig. Gre le za to, da bi 1) opozorila na spremenjene poudarke (premik od denimo govora o pravicah deklic k spraševanju o morebitni večji kako-

6 Prim. npr. <http://www.uravnotezenost.si/> – na terciarni stopnji jih res diplomira pomembno več (tj. 60 odstotkov), a na visokih položajih v gospodarstvu in politiki jih je malo, kot je na spletni strani tudi grafično prikazano.

7 Kot je v nadaljevanju tega dela *Bele knjige* ustrezno ugotovljeno, »ta dejstva [med drugim gre za številčno prevlado deklet v t. i. bolj zahtevnih programih in v terciarnem izobraževanju] postavljajo različna sistemska vprašanja in zahtevajo kompleksno analizo in interpretacijo, ki v Sloveniji še ni bila opravljena« (Krek in Metljak, 2011: str. 38). Zastavljeno je vprašanje, ali imajo ključno vlogo kulturno pogojena prepričanja, možnosti zaposlovanja, ali je izobraževanje dijakinj kakovostnejše in ali vzgojno-izobraževalni sistem fantom zagotavlja manj možnosti za pridobitev kakovostnega znanja in izobrazbe (ibid.). Dodati je treba, da bi bilo nujno razmisliti o dehomogenizaciji obeh spolnih skupin.

8 V nadaljevanju avtorja opozarjata, da je razširjenost te vulgate rezultat novega tipa imperIALIZMA, posebnost katerega je v tem, da posplošuje partikularizme, povezane z zgodovinskimi izkušnjami, na način, da jih naredi za napačno razumljene in tako prepoznane kot univerzalne – pretveza očitne dehistorizacije (ibid.).

vosti izobraževanja deklic, ki da so zato v prednosti pred dečki) in 2) utrdila teren za uvedbo problematike (ne)enakosti spolov, ki jo ti poudarki pravzaprav prikrivajo oz. spreobračajo. Lahko bi rekli, da je zaznan premik od politik, ki so se ukvarjale s »krivičnim« obravnavanjem deklic, k politiki, na katero so vplivale in še vplivajo mednarodne študije z velikimi podatkovnimi zajemi in ki se usmerjajo na preizkuse znanja. To slednjo – kot bo mogoče nakazati ali pokazati v nadaljevanju – zanimajo mednarodna primerljivost, konkurenčnost ipd. kot izkaz kakovosti izobraževalnega sistema.⁹

Cilj je postaviti izhodišča, ki bodo omogočila ustrežnejši vpogled v aktualno stanje na področju (ne)enakosti med spoloma, in izpostaviti kulturo tekmovalnega etosa, osredotočeno na individualizirane dosežke ter v nadaljevanju izpeljano v dokaz (dosežene ali celo presežene) enakosti med spoloma. Ugotoviti je treba, kje so posledice modernega globalnega kapitalizma najbolj močne in kje se hkrati prikrivajo obnovljene ter intenzivirane oblike (hetero)seksistične spolne politike v izobraževanju (Ringrose, 2013: str. 7). Neustrezne, morda ne dovolj reflektirane (ali pa ne prepoznavne kot zgolj ena plat v problematiki (ne)enakosti) interpretacije dosežkov na globalnih merjenjih znanja podpirajo »neoliberalno logiko« (Ringrose, 2013: str. 149).

Postfeminizem kot kontradikcija

Popularna in potrošniška kultura, ki je zlezla na področje ženske svobode ali osvobojenosti, domnevno podpira žensko uspešnost, a hkrati utesnjuje ženske v nove, postfeministične, odvisnosti.¹⁰ Res je sicer, da so določeni elementi feminizma upoštevani in vključeni v politično in institucionalno življenje, da jih promovira tudi popularna kultura, a to so elementi, ki izhajajo iz besednjaka, v katerem so sedaj besede, kot sta »opolnomočenje« in »izbira«, ki pa so preoblikovani v individualistični diskurz (McRobbie, 2012: str. 1). – K »opolnomočenju« se še vrneva.

9 Lahko pa rečemo tudi drugače: narašča kompetitivna mentaliteta in čim boljši dosežki naj bi bili zagotovilo za konkurenčno gospodarstvo. S tega vidika so slabši dosežki seveda takoj razlog za skrb. V očeh nacionalnih vlad so prav določena predmetna področja (denimo v PISA matematika, naravoslovje in pismenost) videna kot tista, ki bi lahko največ prispevala k ekonomski uspešnosti države. A ta povezava še zdaleč ni dokazana, še več, vprašanje je, kaj je tu vzrok in kaj posledica (prim. Kodelja, 2005: str. 214).

10 Za nekaj več o »post-« v postfeminizmu gl. npr. Vendramin, 2012: str. 113; splošnega konsenza, kako naj bi postfeminizem definirali, ni, zato so definicije kontradiktorne, predpona »post-« v »postfeminizmu« je polna semantične negotovosti – lahko usmerja k nečemu onstran ali nečemu, kar se razvija iz obstoječega stanja oziroma ga presega ali pa to nadgrajuje in zastruje. Kaj naj bi to »predponjenje« pomenilo, kaj dopolnjuje ali zaključuje, če sploh kaj, kaj se v tem procesu dogaja s feminističnimi perspektivami in cilji ipd., ostaja dokaj aktualno vprašanje. »Post-« zaradi svoje nedoločenosti vsaj deloma povzroča nestrinjanja in multiplost pomena celega izraza. Gl. tudi Genz in Brabon, 2009.

Socio-kulturne transformacije so ustvarile kontekst, v katerem popularne percepcije razmerij med spoloma pogosto nakazujejo, da je feminizem kot tak nekaj preživetega. Pri tem diskurzu pa ne gre le za *backlash* proti feminizmu, pač pa tudi za selektivno inkorporacijo feminizma (Budgeon, 2011: str. 280–281). To je torej temeljna kontradikcija: feminizem je hkrati vključen in zavržen.¹¹ »Z zagotavljanjem, da je enakost dosežena, se postfeministični diskurz osredotoča na dosežke žensk, jih spodbuja, naj se vključijo v projekt individualiziranega samodefiniranja in privatiziranega samoizražanja.« (Ibid.) Gre, kot pravi Lilijana Burcar, za strateško prisvajanje in hkratno izvotljevanje feminizma (Burcar, 2011: str. 28–29).

Neoliberalizem, kot pravi Jessica Ringrose, »deluje kot totalizirajoč diskurz, skozi katerega se rekonstituira subjektivnost v ekonomskih okvirih, kjer tržne vrednote in komodifikacija popolnoma zasitijo konstrukcijo sebstva in drugega« (Ringrose, 2013: str. 3).¹² In to gre lepo z roko v roki s tezo, da sta neoliberalizem in postfeminizem diskurza, ki se vzajemno krepita, da je neoliberalizem »ospoljen«, saj so ženske v večji meri kot moški vključene v dinamiko sprememb, transformacij in samoregulacij (Gill in Scharff, 2011: str. 7).¹³ Na kratko, nekontekstualizirano razumevanje ideala »izbire« utrjuje režim osebne odgovornosti (McRobbie, nav. po Budgeon, 2011: str. 286) in nerazumevanje ospoljenega konteksta oziroma strukturnih omejitev. Raziskave, o katerih poroča Shirley Budgeon, so razkrile, da so si mlade ženske predstavljale ospoljena razmerja kot progresivno linearno pot k enakosti in da je bilo biti nekega spola videti kot manj pomembno kot biti individuum. Spolna »enakovrednost« (*gender equivalence*) je postavljena tako, da je pomen spolne različnosti minimaliziran, okrepljen pa občutek individualne samoučinkovitosti. Kljub temu je situacija ambivalentna, saj mnogi vidiki spola ostajajo poudarjeni in cenjeni ter so kot taki zahtevani od tistih žensk, ki želijo biti »uspešne« – ostajajo torej tradicionalni »diktati« ženskosti, kot so telesna privlačnost, telesni ideali, heteroseksualnost, ki jih ni mogoče zlahka zavriniti kot stvar individualne »izbire« (Budgeon, 2011: str. 286).

Kar pa zadeva »opolnomočenje«: to res lahko okrepi občutek dejavne participacije, ki je povezan z individualiziranimi identitetami, pušča pa, kot pravi Shirley Budgeon, le malo prostora za razvijanje zavedan-

11 Prim. npr. tudi Burcar, 2011; Vendramin, 2012. Lahko bi rekli tudi, da je bil del feminizma vključen, da bi bil feminizem kot celota zavržen. Vključitev dela je paradokсно omogočila zavrnitev celote, ta del pa je svoj smisel dobival prav od celote.

12 Ključna poteza neoliberalizma je razširitev tržne kulture na vsakdanje življenje in spodbujanje oblik potrošniškega državljanstva, ki koristijo le tistim, ki so že tako ali tako privilegirani (Duggan, nav. po McRobbie, 2012: str. 29).

13 Za natančnejšo obdelavo razmerij med neoliberalizmom in postfeminizmom oz. še druge ravni »močnega resoniranja« med obema gl. Gill in Scharff, 2011: str. 7.

ja o kompleksnosti tega samoopolnomočenja ali kritičnega razumevanja družbenih kontekstov, v katerih so opolnomočenje in druge feministične vrednote prisvojene – a to v imenu ohranjanja *statusa quo* in na račun nerazumevanja drugih družbenih delitev (poleg seveda tudi nekritičnega razmerja do dominantnih komercialnih reprezentacij seksualnosti in odsotnostjo kolektivne identifikacije, vezane na spol ali feminizem).¹⁴ Zaradi tega je postalo »opolnomočenje« tako problematično (Budgeon, 2011: str. 287–288).

Spol(i) in šola danes

Kot je bilo že omenjeno zgoraj, v razdelku, v katerem orisujeva problemski kontekst pričujočega prispevka, bo v končni fazi šlo predvsem za problematizacijo raziskovalnih trendov vzgoje in izobraževanja, tistih, ki jih porajajo neoliberalni/postfeministični pogoji. S tem v zvezi je treba tudi opozoriti, da konceptualizacija spola kot abstraktne, samostojne »spremenljivke«, ki se opira na binarnost moško/žensko, ni izmislek edukacijskih raziskav, pač pa, kot pravi Jessica Ringrose, dediščina liberalnega feminizma – njegove konceptualizacije spola so neposredno vodile v ozko zamišljena merjenja uspešnosti glede na razliko med spoloma, ki jih sedaj uporabljajo oblikovalci politik pri »dokazovanju« visokih rezultatov deklic, učinkovitosti šol oziroma šolskega sistema in enakosti med spoloma bolj na splošno (Ringrose, 2007: str. 473). In kar je nemara najpomembnejše: konceptualizacija spola kot »očitne spremenljivke« naj bi tako omogočala nedvoumno merjenje (ne)enakosti v denimo edukacijskih raziskavah. Ta spolna (ne)enačba »iztrga spol iz sociokulturnega konteksta ter se zanaša na abstrakten in nelociran ideal enakosti« (ibid.). Vse to ima za posledico manj ustrezne ali celo neustrezne ukrepe v poskusih »saniranja« oziroma »izboljšanja« obstoječih (domnevno) neustreznih edukacijskih situacij, politik in načinov.

Z drugimi besedami, »tradicionalno« merjenje učinkovitosti šol in spopadanje z neenakostjo potekata skozi »ospoljene« meritve, v katerih se primerja dosežke deklic in fantov – na ta način se vzpostavlja »vrzel med spoloma« (*gender gap*), ki je statistično dokazana, ne pa tudi splošno generalizabilna (Gorard, nav. po Ringrose, 2007: str. 478). Ugotavljanje uspeha po spolu nudi izjemno preprost, a dramatično poenostavljen kriterij za izkazovanje šolske učinkovitosti v okviru enakosti med spoli (ibid.). Kar dodatno onemogoča ustrezne vpogled, je to, da je uspeh deklic ved-

14 O tem obširno na več mestih piše Angela McRobbie (prim. McRobbie, 2012; 2007), ki izpostavlja preoblikovanje neenakosti med spoli, ki so sedaj integralni del globalnih neoliberalnih gospodarskih politik. Priložnosti, ki so dane ženskam, so povezane z novimi vrednotami kompetitivne individualizacije (McRobbie, 2007: str. 728) – to je »prokapitalistični, na žensko osredotočni repertoar« (McRobbie, 2012: str. 158).

no znova predstavljen v okviru »opozicijske dinamike« neuspeha fantov (ibid.: str. 479) – kot da uspeh deklic sam na sebi pomeni neuspeh dečkov, oziroma da uspeh deklic na testih pomeni uspeh deklic kot tak, na vseh ravneh in po vsej vertikali.

V tej zvezi je treba izpostaviti tudi tole:

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 strukturiranje oziroma reproduciranje 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 in družbeno-kulturnimi pogoji ... (Vendramin in Šribar, 2010: str. 158.)¹⁵

Torej je raziskave o razlikah med spoloma v izobraževalnih dosežkih treba uporabljati previdno, saj so lahko stereotipne ali pristranske. Poleg tega morda ne merijo najpomembnejših spretnosti in znanja ter nimajo nujno napovedne vrednosti glede prihodnjih (akademskih) zmožnosti (Plevnik, 2010). Implikacijo, 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, je treba problematizirati, saj je raziskovalne podatke vedno treba interpretirati, te interpretacije pa se pogosto spreminjajo glede na vsakokratne vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007).¹⁶ Ali drugače: nujen je raziskovalni proces, ki vključuje refleksijo produkcije vednosti in izvajanja oblasti (Ramazanoğlu, 2002: str. 118 in nasl.).

Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o deklicah ali ženskah še ne konstituirajo emancipatornega (feminističnega) raziskovanja. Feministično raziskovanje mora biti del procesa, v katerem se neenakosti ne le opisujejo, ampak tudi reflektirajo in spodbijajo (prim. Gorelick, 1991: str. 462). Če je razlaga razlik v dosežkih dečkov in

15 Podrobneje presečne neenakosti tematizira Ana Mladenović v pričujoči številki *Šolskega polja* (gl. Mladenović, 2016), ki pravi, da je prednost intersekcionalnega modela izobraževalnih izkušenj v tem, da naslavlja tako identitetno raven, kulturno in socialno perspektivo, kot tudi širši strukturni (tj. ekonomski, politični) kontekst, s tem pa predstavlja možnost prekinitve ozkih, binarnih konceptualizacij in kritičen vpogled v šolsko izkušnjo fantov in deklet.

16 Opozoriti torej velja pred poenostavljenimi dihotomijami, politiziranimi edukacijskimi diskurzmi in ali-ali definicijami (»dobra politika«, »prava pedagogika«, »uspešno učenje«), ki jih ni mogoče preprosto generalizirati.

deklic vezana na predobstojoče »vednosti« glade »narave spola«, temu ustrezno lahko poteka tudi interpretacija.¹⁷

Zaključne besede

Spol kot edina spremenljivka, s katero dokazujemo bodisi enakost bodisi neenakost, radikalno dekontekstualizira izkušnje šolanja in uspešnosti iz ekonomskih ter kulturnih dejavnikov (Ringrose, 2007: str. 480).¹⁸ Diskurz o uspešnih dekletih ima širok doseg ter potrjuje in soustvarja deklico kot metaforo za neoliberalni diskurz osebnega uspeha, izbire in svobode, s svojo drugo platjo, ki je osebna odgovornost za neuspeh (ibid.: str. 481).¹⁹ Šolska uspešnost se še zdaleč ne prevaja nujno v uspeh na, denimo, trgu dela oziroma v kasnejšem poklicnem življenju (skupaj z vzponom na hierarhični lestvici moči in dohodkov).

Kot denimo ugotavlja Londa Schiebinger (1999: str. 54) na primeru znanstvenih karier, je model, s pomočjo katerega se je poskušalo rešiti problem odsotnosti deklet v znanosti, predpostavljal, da več kot bo deklet vstopilo v cev na izobraževalnem začetku, več bo mo na drugem koncu dobili strokovnjakinj in tako napolnili bazen znanstvenih služb. Problem ni bil videti stvar diskriminacije, pač pa bolj samo(de)selekcije, saj je veliko deklet »prostovoljno« izstopilo iz sistema.

Literatura o tem, zakaj ženske zapuščajo znanost, poudarja različne stvari: različna kulturna pričakovanja za fante in dekleta, spolne neenakosti v izobraževanju in potencialno usodne učinke izolacije, ki jo izkušajo ženske na področjih, ki so tradicionalno rezervirana za moške. Mnogi preučevalci, ki se osredotočajo na razloge, zakaj ženske zapuščajo znanost, menijo, da tistim, ki so šle, ni uspelo: niso bile dovolj vztrajne, niso zdržale pritiska, niso dovolj objavljale ipd. Vendar pa, kot pravi Londa Schiebinger, včasih odidejo tudi uspešne ženske, ki se odločijo za odhod, potem ko so že dosegle znanstvene položaje. Problem izboljševanja »puščajoče

17 Stvar je seveda kompleksnejša. Epistemološka »naravnost« (samorefleksija raziskovalca ali raziskovalke in omejitve dometa te samorefleksije) je pomembna nasploh, ne le pri razlagi razlik v dosežkih.

18 Ta dekontekstualizacija hkrati tudi pomeni zasnovati/razumeti spol kot nediferencirano, esencializirano in monolitno kategorijo, ki se dobro ujame z neoliberalnim »programom« individualizacije, avtonomnega sebstva in vzpostavljanja samoodgovornosti (*self-responsibilization*) za bodisi uspeh ali neuspeh v globaliziranih kontekstih marketizacije, negotovosti in tveganja (Ringrose, 2007: str. 480).

19 Še več, kot pišeta Marjan Šimenc in Zdenko Kodelja, nujno je vseživljenjsko učenje, da bi ostali kompetitivni na trgu dela. Samo tisti, ki se znajo in hočejo vseživljenjsko učiti, bodo na trgu dela preživeli. Kot pokažeta avtorja, gre za »biti ali ne biti«, tako to ni več stvar svobodne izbire, pač pa družbene prisile (poudarek besedila je sicer prav v tem »zabrisu« razlikovanja med svobodo in nujo, ki se uveljavlja zadnje čase) (Šimenc in Kodelja, 2016: str. 1719).

cevi« (*leaky pipeline*) je torej vsekakor zelo kompleksen (za več gl. *ibid.*: str. 61 in nasl.).

Vprašamo se lahko, ali potemtakem akademska uspešnost pomeni, da seksizma v šolah ni več? So dekleta sedaj v spolno nevtralnem univerzumu? Gre vsem dekletom dobro? Na kratko, izkazalo se je, da akademski uspeh seveda ne pomeni spolne nevtralnosti, dekleta («pametna» dekleta) se soočajo s seksizmom kot rednim delom svojih vsakdanjih šolskih izkušenj (Pomerantz in Raby, 2011a; 2011b). Ta prispevek bi lahko zaključili z izhodišči (oziroma raziskovalnimi usmeritvami) za naslednjega, kot so denimo: 1) kako domnevno objektivni ali objektivizirani podatki postanejo zavajajoči (epistemološka dimenzija); 2) kateri so tisti momenti, ki omogočajo problematizacijo šolskega sistema kot še ene vrste produkta (s starši kot izbirajočimi potrošniki) (družbeno kritična dimenzija); 3) s katerimi koncepti dopolniti branje/interpretacijo (morda pa tudi zasnovo) globalnih raziskav, da bi dobili ustrežnejši vpogled v aktualno stanje (konceptualna dimenzija)?

Izobraževanje/učenje je več kot vsota ocen, dosežkov – torej ne glejmo le dosežkov, ampak celotno kulturo v razredih in šolah, tu utegne biti slika drugačna. Pozornost je treba posvetiti kurikulumu, didaktičnim materialom in vsakdanjim praksam v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme ipd., ki kažejo tradicionalne vrednote, povezane s spolom.²⁰ Kajti singularni fokus na dosežke zakriva kompleksne izraze neenakosti (za oboje oziroma za vse spole!), in to tudi, če šole imajo eksplicitne strategije/politike za spopadanje z neenakostjo.

Lik učenca ali učenke z visokimi dosežki ni nevtralna družbena kategorija, ki bi jo bilo mogoče reducirati na individualno psihologijo – tak pogled desocializira akademske dosežke in jih ima za neke vrste individualni preračun, pri čemer se ne upošteva, kako strukturne neenakosti za-

20 Prizadevanja za bolj »uravnoteženo strukturiran« kurikulum, kar zadeva enakost med spoloma, morajo nujno ugledati del »znotraj« samega kurikula, uvideti mora »zapisani« kurikulum in prikriti kurikulum kot »dve plati samega kurikula, ki nista izključujoči kategoriji«, kurikularna (pedagoška realnost) je v obojem skupaj« (Bregar Golobič, 2004: str. 29). O pojmu prikritega kurikula skorajda ne moremo govoriti, če ne omenimo Philipa W. Jacksona in njegovega dela o življenju v učilnicah (*Life in Classrooms*, 1991). Jackson je izpostavil več točk oziroma ključnih besed, ki prežemajo življenje v šoli in ki so odločilnega pomena za razumevanje vpliva šolskega življenja na posameznike/posameznice. Za dvignjeno roko, pravi Jackson, se včasih nihče ne zmeni, vprašanje učitelju je preslišano, dovoljenja ni mogoče dobiti. Nedvomno včasih mora biti tako, saj vseh, ki želijo govoriti, ne moremo poslušati, na vsa vprašanja ni mogoče zadovoljivo odgovoriti in vseh stvari ne dovoliti. Verjetno je tudi res, da so vse te zavrnitve trivialne, če o njih razmišljamo individualno. Če pa na njih pogledamo kumulativno, potem se njihov pomen poveča, ne glede na to, ali so upravičene ali ne.

črtujejo individualna prizadevanja, ki vplivajo na edukacijske izide (Wilkins, 2012: str. 768).

Ugotoviti je mogoče, da kompleksna situacija zahteva nadaljnje raziskave v smeri kontradiktornih učinkov diskurza o uspešnih dekletih in ohranjanje pozornosti do tega, kako se feministični diskurzi vklapljuje v neoliberalne formule in fantazije o dekletih kot »metaforah« za izobraževalni uspeh in enakost (McRobbie, nav. po Ringrose, 2007: str. 474). Prevprašati pa je treba tudi ne le aktualne raziskovalne trende v vzgoji in izobraževanju, pač pa tudi, kako konceptualizirati in raziskovati razliko (po različnih družbenih oseh) v globalnem kontekstu ter v okviru katerih raziskovalnih okvirov za udejanjenje družbenih sprememb, tj. po vsej izobraževalni vertikali in v vseh segmentih družbenega življenja.

Literatura

- Apple, M. W. (2000) Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context. V Burbules, N. C., Torres, C. A. (ur.). *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York in London. Dostopno tudi prek: <http://www.southalabama.edu/coe/faculty/fregeau/615readings/BetweenNeoliberalismNewconservatism.pdf> (24. september 2013).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ur. J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ur. J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bregar Golobič, K. (2004) Prikriti kurikulum ali *drugo* kurikula. V Bahovec, E. D., Bregar Golobič, K. (ur.). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Budgeon Sh. (2011) The Contradictions of Successful Femininity: Third-Wave Feminism, Postfeminism and »New« Femininities. V Gill, R., Scharff, Ch. (ur.). *New Femininities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Burcar, L. (2011) Post-feminizmi v službi neoliberalnega »humanizma«: odstranjevanje kritične refleksije in delegitimacija družbeno-političnega boja. *Profemina*, zima-proleće, str. 27–45.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2003) Neoliberalni novorek: zabeležke o novi planetarni vulgati. *Družboslovne razprave* 19 (43), str. 57–63.
- Genz, S., Brabon, B. A. (2009) Introduction: Postfeminist Contexts. V *Postfeminism. Cultural Texts and Theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Gill, R., Scharff, Ch. (2011) Introduction. V Gill, R., Scharff, Ch. (ur.). *New Femininities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Gorelick, Sh. (1991) Contradictions of Feminist Methodology. *Gender and Society* 5 (4), str. 459–477.
- Hakala, J. T., Uusikylä, K., Järvinen, E.-M. (2015) Neoliberalism, Curriculum Development and Manifestations of Creativity. *Improving Schools* 18 (3), str. 250–262.
- Harvey, D. (2012) *Kratka zgodovina neoliberalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Jackson, Ph. W. (1991) *Life in Classrooms*, Teachers College Press.
- Kodelja, Z. (2005) Komparativne edukacijske raziskave in šolska politika. *Šolsko polje* 16 (3–4), str. 211–226.
- Laval, Ch. (2005) *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lees, P. J. (2007) Beyond Positivism: Embracing Complexity for Social and Educational Change. *English Teaching: Practice and Critique* 4 (3), str. 48–60.
- McRobbie, A. (2012) *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. London: Sage.
- McRobbie, A. (2007) Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies* 21 (4–5), str. 718–737.
- Mladenović, A. (2016) Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti. *Šolsko polje* 27 (5–6), str. 95–116.
- Plevnik, T. (2010) (ur.) *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pomerantz, Sh., Raby, R. (2011a) Straight A and Okay? Researching Academically Successful Girls in the Wake of Post-Feminism. <http://www.genderandeducation.com/issues/straight-a-and-okay-researching-academically-successful-girls-in-the-wake-of-post-feminism/> (15. november 2012).
- Pomerantz, Sh., Raby, R. (2011b) 'Oh, she's so smart': girls' complex engagements with post/feminist narratives of academic success. *Gender and Education* 23 (5), str. 549–564.
- Ramazanoglu, C., Holland, J. (2002) *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore in Washington: Sage.

- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London in New York: Routledge.
- Ringrose, J. (2007) Successful Girls? Complicating Post-Feminist, Neoliberal Discourses of Educational Achievement and Gender Equality. *Gender and Education* 19 (4), str. 471-489.
- Schiebinger, L (1999) *Has Feminism Changed Science?*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Šimenc, M., Kodelja, Z. (2016) Lifelong learning: from freedom to necessity. *Creative education* 7 (2), str. 1714-1721. <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69421>, http://file.scirp.org/pdf/CE_2016080314590031.pdf, (15. oktober 2016).
- Truth Goodman, R. (2013) *Gender Work. Feminism after Neoliberalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vendramin, V. (2012) Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje). *Šolsko polje* 23 (5-6), str. 111-120.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010) Onstran pozitivizma ali perspektive na "novo" enakost med spoloma. *Šolsko polje* 21 (1-2), str. 157-169.
- Vendramin, V. (2005) *Šola za deklice: kurikularne spremembe in enakost v izobraževanju: zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa "Konkurenčnost Slovenije 2001-2006"*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wilkins, A. (2012). Push and Pull in the Classroom: Competition, Gender, and the Neoliberal Subject. *Gender and Education* 24 (7), str. 765-781.