
Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti

Ana Mladenović

Intersekcionalnost kot pristop za obravnavo kompleksnih neenakosti v izobraževanju

Intersekcionalnost so v akademsko sfero pripeljale feministične avtorice¹ v poznih osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Salem, 2016), da bi: *1) v ožjem pomenu* opozorile na to, kako seksizem in rasizem skozi medsebojno presečno sistemsko delovanje omejujeta življenjske priložnosti temnopoltih žensk (Crenshaw, 1991) oziroma, *2) gledano širše*, izpostavile načine, kako raznovrstne dimenzije socialnih kategorij (npr. rasa, etnična pripadnost, spol, razred itd.) različno vplivajo na življenjske priložnosti posameznikov oz. posameznic (Núñez, 2014). Glavni uvid teorije intersekcionalnosti je spoznanje, da so socialne kategorije, ki konstruirajo hierarhije, med sabo presečne, mnogopomenske, fluidne in soustvarjene (in se vzajemno soustvarjajo) (Marecek, 2016). Preseki ustvarjajo številna »križišča« (ibid.), ki predstavljajo kompleksne pozicije (ne)moči, na katerih stojijo posamezniki. P. Hill Collins (1990, 2007, v Núñez, 2014) opozarja, da imajo posamezniki in posameznice lahko hkrati več različnih – tako marginalnih, kot privilegiranih – identitet.

Mnogi avtorji in avtorice (gl. Anthias, 2013; Marecek, 2016; Nelson, Stahl in Wallace, 2015; Salem, 2016; Warner, Settles in Shields, 2016) v zadnjem času pozornost namenjajo predvsem uporabni vrednosti intersekcionalnosti – ali jo naj razumemo kot teoretski pristop, pristop k družbenemu aktivizmu, epistemološki okvir ali morda celo kot specifično

1 Vodilni avtorici, ki sta razvili koncept intersekcionalnosti kot analitičnega orodja za teoretizacijo izkustva različnih zatiranj, sta temnopolti feministki Kimberlé Crenshaw in Patricia Hill Collins (Marecek, 2016).

metodo v humanistiki in družboslovnem raziskovanju. Na tem mestu intersekcionalnost razumemo kot pristop, s katerim poskušamo preseči obravnavo neenakosti kot individualiziranih in partikularnih odmikov, s tem pa prevprašati neoliberalni družbeni kontekst, v katerem se krivda za neenakost vali na pleča posameznikov in posameznic. Tako intersekcionalnost postane najprimernejša platforma za obravnavo kompleksnih neenakosti, hkrati pa nam nudi okvir, skozi katerega lahko neenakosti obravnavamo na sistemski ravni in jih ne trivializiramo kot individualne izkušnje »manj srečnih«.²

Raziskovanje neenakosti se tradicionalno osredotoča na analizo posamičnih dimenzij, ki jih obravnava kot bistvene dejavnike neenakosti, s čimer izgubi uvid v vzajemnost delovanja različnih dimenzij (ne)moči. Socialne kategorije so deterministične že same po sebi, ne glede na to, koliko različnih lahko prepoznamo, saj so osnovane na procesih vključevanja in izključevanja na podlagi točno določenih identitetnih lastnosti. V njih so vpete tudi relacije moči in dominantnosti, ki so umeščene v specifičen zgodovinski, kulturni, politični, ekonomski in socialni kontekst. Intersekcionalnost poskuša preseči obravnavo neenakosti, ki temelji na implicitnih predpostavkah, da lahko globalne realnosti razumemo skozi uporabo samostojne leče (tj. skozi razredno politiko *ali* spol *ali* raso) (gl. Apple, 2011: str. 224) in ne z uporabo prizme, ki z razpršitvijo ustvari množico socialnih in kulturnih dimenzij. Apple, ki se zaveda, da ni dovolj, da govorimo zgolj o »sveti trojici moči« (rasa, razred, spol), saj obstajajo mnoge kombinacije razmerij moči (2012: str. xviii–xix), v intersekcionalnosti prepozna občutljivost za kompleksnosti presekov mnogih socialnih kategorij (Apple, 2011: str. 224), ki se v intersekcionalnem pristopu tako vsaj deloma transformirajo iz omejujočih, rigidnih determinizmov v kompleksne, fluidne možnosti. Intersekcionalnost nam omogoča vpogled v širšo družbeno dinamiko, ki ustvarja neenakost med posamezniki/-cami na podlagi njihovih multiplih identitet (Núñez, 2014). To pa je, tudi po mnenju S. Salem (2016), ključnega pomena. Brez takšnega uvida se namreč lahko tudi tiste edukacijske neenakosti, ki so posledica ekonomskih, socialnih in političnih praks, individualizira in pripisuje nesposobnostim (marginaliziranih) posameznikov ali skupin (Zuberi, 2001, v Núñez, 2014).

To, da se neenakosti analizirajo na sistemski ravni in da se razumejo kot večplastne, sta dve izmed ključnih prednosti intersekcionalnega pri-

2 Za kritiko obrata od intersekcionalnosti kot točke odpora do intersekcionalnosti kot neoliberalnega koncepta, ki briše neenakosti, gl. Salem (2016). S. Salem meni, da moramo intersekcionalnost razumeti kot potujočo teorijo (*»traveling theory«*), ki je izgubila svoj radikalni naboj, ko je pripotovala v *»mainstream«*, to je, ko jo je posvojil liberalni feminizem. Razvodnel koncept, ki neenakost razlaga kot posledico raznovrstnosti, je po njenem mnenju mogoče rešiti s prisvojitvijo v marksistični feminizem.

stopa za obravnavo in uresničevanje koncepta pravičnosti v izobraževanju. Spol, denimo, nikoli ne obstaja sam po sebi, ampak vedno sovпада z določeno razredno, kulturno, etnično in drugo umeščenostjo, ki so označene s hierarhijami in razmerji moči. Zato socialnih kategorij, sploh v družboslovnem in humanističnem raziskovanju, ni smiselno analizirati ločeno, še posebej, ko odpiramo vprašanja pravičnosti. Vidimo namreč, da le-te sodelujejo in součinkujejo pri oblikovanju sistemov dominacije, ki omejujejo dostop do moči (Hrženjak, 2013). Celostna obravnava razsežnosti strukturnih neenakosti je prvi korak k odpravi nepravičnih neenakosti, pri tem pa je ključno spoznanje, da se pravičnost v izobraževanju ne nanaša zgolj na izobraževalne rezultate, pač pa tudi na samo izobraževalno izkušnjo.

Do te točke smo razpravljali o različnih vrstah neenakosti, da pa bi kompleksnost problematike prikazali na kar se da sistematičen način, se bomo v nadaljevanju osredotočili na (ne)enakosti med spoloma v izobraževanju. Z intersekcionalnim pristopom, ki je še posebej obetaven konceptualni okvir za vprašanja edukacijske pravičnosti, predvsem zaradi svoje večdimenzionalnosti in fokusa na dinamiko moči (Dill in Zambrana, 2009, v Núñez, 2014: str. 86), lahko namreč naslavljamo tudi tista vprašanja pravičnosti, ki se vežejo na problematičnost diskurzov o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih. Kot opozarjajo Nelson, Stahl in Wallace (2015), so identitete učencev izrazito ospoljene in umeščene v rasne ter razredne kategorije v različnih socialnih in kulturnih kontekstih. Nič drugače ni z identitetami učenk. Šole so kot institucije prepletene z nepredvidljivimi in nasprotujočimi zahtevami, vezanimi na diskurzivno in kulturno produkcijo tekmovalnih oblik moškosti (in ženskosti, op. a.), in fantje (ter dekleta, op. a.) morajo dnevno, skozi konstantna pogajanja, upravljati s protislovnimi zahtevami edukacijskega okolja (ibid.: str. 172). Razprave o slabih dosežkih učencev so pogosto repetitivne, redukcioniistične in nezadostne, saj se velikokrat osredotočajo zgolj na »krizo moškosti« (ibid.: str. 173) ali pa krivca za neuspehe fantov iščejo v feminizaciji šolstva (gl. Skelton, 2002; Tašner in Mencin Čepiak, 2011). Hkrati pa takšne razprave služijo poenostavljanju kompleksnosti izobraževalnih izkušenj, saj naslavljajo vse fante kot homogeno skupino, brez ozira na vlogo kulturnih reprezentacij telesa, razreda, rase, etnične pripadnosti in seksualnosti pri konstruiranju različnih identitetnih pozicij in moškosti v izobraževalnem kontekstu (Nelson, Stahl in Wallace, 2015: str. 173).

Še ena prednost intersekcionalnega pristopa pri obravnavi neenakosti v izobraževanju je v tem, da naslavlja tako identitetno raven, kulturno in socialno perspektivo, kot tudi širši strukturni (ekonomski, politični) kontekst; s tem pa predstavlja možnost prekinitve ozkih, binarnih konceptualizacij in kritičen vpogled v šolsko izkušnjo fantov in deklet (ibid.:

str. 174). Intersekcionalni pristop tako razkriva heterogenost spolnih kategorij, s čimer omogoča analizo kompleksnih neenakosti v izobraževalnih izkušnjah in dosežkih učencev in učenk v šolskem vsakdanu, prepletenu z medsebojnimi odnosi, praksami uokvirjanja in delovanja ter součinkovanja različnih dimenzij moči in neenakosti v socialnih kategorijah in med njimi.

Intersekcionalni pristop je premalokrat kritično uporabljen v edukacijskem raziskovanju, v katerem se pogosto ugotavlja in primerja kakovost (npr. izobraževalnega sistema/metode/učitelja/učenca), evalvira (npr. učne načrte), analizira stališča in mnenja akterjev (npr. ravnateljev/učiteljev/učencev) in interpretira statistične podatke (npr. dosežke na mednarodnih standardiziranih testih glede na spol/razred/etnično pripadnost/regijo/kulturni kapital družine). Vse naštetu so dragocene raziskave, a če interpretacija dobljenih rezultatov ni umeščena v mrežo vsakokratnih specifičnih odnosov moči, ki se odvijajo v določenem ekonomskem, političnem, kulturnem in socialnem kontekstu (in pogosto tega uvida ni), ostanejo plavajoče nekje med teorijo in abstrakcijo, v navidezno nevtralnem vakuumu, odrezane od kompleksne realnosti. Tudi v edukacijskem raziskovanju je smiselno (in, pravzaprav, nujno)³ istočasno misliti pojave, procese in odnose v okvirih dinamike (rasne, spolne, razredne, etnične ...) moči; določanja uradno sprejetega znanja; zgodovinskega konteksta, trenutno zaznamovanega z neoliberalno in neokonzervativno ideologijo, ki vztrajno in vedno bolj očitno restrukturirata izobraževalne institucije (gl. Apple, 2013: str. 9); pa skozi procese ospoljanja edukacijskih politik; prefinjene oblike rasizma in razredne segregacije, ki jih (re)producirajo izobraževalne institucije; skozi etnično pristranske šolske (prikrite in uradne) kurikule ter, ne nazadnje, skozi institucionalno arhitekturo hierarhizacije in hegemonije. Intersekcionalni pristop omogoča, da na izobraževalne izkušnje učenk in učencev pogledamo skozi prizmo edinstvenih identitetnih pozicij in ne skozi enojno lečo statistike številčk, z uporabo katere težko zajamemo kompleksnost izkušenj posameznikov/-ic v vsakdanji realnosti šolskega življenja.

Raziskovalni problem, metoda in cilj

V aktualnih razpravah o enakosti med spoloma v izobraževanju je uspeh deklet v neoliberalni maniri interpretiran kot znak dosežene enakosti. Dejstvo, da je izključno uspeh deklet na standardiziranih testih razumljen kot znak dosežene (ali celo presežene) enakosti, je problematično, saj vprašanje spola v izobraževanju konstituira predvsem v razmerju do (ne)dosež-

3 Za kritiko dela literature, ki se (nekritično) ukvarja z edukacijskimi reformami, gl. Apple (2011: str. 225).

kov, pozablja pa na ostale pomembne sistemske vidike in identitetne dimenzije enakih možnosti (Vendramin, 2012). Takšen nekritičen pristop k obravnavi neenakosti v izobraževanju postavlja temelje za razvoj popularnih, enodimenzionalnih diskurzov o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih, ki so pogosto nereflktirani, temeljijo pa na naturalizmi, esencializmi, determinizmi in dualizmi. Izhajajoč iz kontekstualizacije moralne panike, ki se veže na slabše izobraževalne rezultate fantov,⁴ bomo na podlagi konceptualnega modela A. M. Núñez (2014) opozorili na heterogenost in pluralnost socialnih kategorij, ki delujejo na različnih nivojih in v specifičnem zgodovinskem kontekstu neoliberalnih politik, skozi medsebojno interakcijo pa dinamika socialnih razmerij moči vpliva na izobraževalne izkušnje ter rezultate učencev in učenk.

Diskurz krize, ki je v mnogih edukacijskih sistemih po svetu že podlaga za oblikovanje in implementiranje novih edukacijskih politik, ki naslavljajo »neuspešne fante«,⁵ je zastavljen zelo ozko in slika podobo fantov kot homogene skupine poražencev (v binarni opoziciji z dekleti, homogeno skupino zmagovalk). Za skupinski neuspeh fantov krivi feminizacijo šolstva (gl. Francis in Skelton, 2005; Hrženjak, 2013; Skelton, 2002; Tašner in Mencin Čeplak, 2011), z esencializmi, biologizmi, dualizmi in s homogenizacijo spolnih kategorij pa zakriva in individualizira strukturne neenakosti v izobraževalnem procesu, ki so rezultat součinkovanja spola, razredne in etnične pripadnosti ter migrantskega ozadja (Hrženjak, 2013; str. 73) in drugih kombinacij različnih identitetnih pozicij. Zato je ključna uporaba intersekcionalne perspektive, ki ima močen raziskovalni potencial, saj osvetljuje subtilne razlike in neenakosti, razkriva neravnovesja razmerij moči med socialnimi kategorijami in se upira neoliberalni individualistični logiki, ki individualizira odgovornost za neuspeh,⁶ s tem pa predstavlja najboljši poskus poglobljenega vpogleda v izkušnje preučevanih subjektov, v tem primeru šolajočih se.

4 Za tematizacijo problematičnosti in redukcioniistične narave t. i. diskurza o »krizi fantov« gl. Francis in Skelton (2005, 2009); Griffin (2000); Hrženjak (2013); Nelson, Stahl in Wallace (2015); Sadker, Sadker in Zittleman (2009); Tašner in Mencin Čeplak (2011); Vendramin (2012, 2014); Weaver-Hightower (2003).

5 Globalni diskurz o »krizi« v izobraževalnih dosežkih fantov je vplival na oblikovanje edukacijskih politik (oblikovanje ciljnih strategij, programov in posegov za fante, ciljno višanje finančnega vložka) in javnega mnenja o edukacijskih sistemih, predvsem v Združenih državah Amerike, Veliki Britaniji, Avstraliji, že od poznih devetdesetih let prejšnjega stoletja (gl. Francis in Skelton, 2005; Nelson, Stahl in Wallace, 2015), o negativnih učinkih »feminizacije« šolskega sistema pa se vedno bolj razpravlja tudi v Sloveniji (gl. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011; Tašner in Mencin Čeplak, 2011). Za kritiko oblikovanja edukacijskih politik na podlagi takšnih »resnic« in poziv h kritični analizi diskurzivne moči na izobraževalne učinke prim. Vendramin (2006), Walkerdine (1989).

6 Prim. Salem (2016).

Če bi lahko popularne konceptualizacije spolne (ne)enakosti v izobraževanju zgotlili v eno samo trditev, bi se le-ta glasila približno tako: »Glavni problem v šolstvu danes je, da (vsi) fantje (povsod) dosegajo slabše rezultate od (vseh) deklet.«⁷ Z uporabo interseksionalnega pristopa bomo prikazali, zakaj je ta univerzalistična izjava, iz katere se zrcali ideja o tem, da je spol edina determinanta šolskega uspeha, problematična. Zanimalo nas bo: 1) kateri fantje zaostajajo, kaj jim je skupnega in kaj jih loči, 2) na katerih področjih zaostajajo za uspehi deklet in 3) ali res drži, da *vsi* fantje zaostajajo za *vsemi* dekleti.

Metoda

V procesu razkrivanja dinamike moči med spolom, razredom, migrant-skim ozadjem in etnično pripadnostjo bomo na podlagi pregleda relevantne literature in raziskav prikazali, kako preplet različnih socialnih kategorij, odnosov ter interakcij, umeščenih v družbene arene delovanja v danem zgodovinskem kontekstu, vpliva na izobraževalne dosežke in izkušnjo fantov in deklet. Za čim bolj sistematičen prikaz smo izbrali konceptualni model interseksionalnosti, na katerem je A. M. Núñez (2014) ponazorila vpliv identitete latinoameriških (i)migrantov na izobraževalno izkušnjo in dostop do terciarne izobrazbe. Pri tem je izhajala iz dela F. Anthias (2013). Model prepoznava različne ravni analize, tipe delovanja in odnose med socialnimi kategorijami (Núñez, 2014), ki medsebojno (ali vsak zase) vplivajo na izobraževalne rezultate učencev in učenk.

Cilj

Cilj prispevka je umestiti izobraževalne rezultate in izkušnje učencev in učenk v presek odnosov moči in praks delovanja in s tem pod vprašaj postaviti neoliberalni mit o tem, da so posamezniki in posameznice za svoj (ne)uspeh odgovorni/-e izključno sami/-e. Pri tem bomo uporabili model, ki omogoča, da pri interpretaciji izobraževalnih rezultatov fantov in deklet upoštevamo kontekst, zgodovinsko perspektivo, različne nivoje delovanja in heterogeni preplet različnih osi razlik v socialnih kategorijah.

7 Morda se zdi, da na zapisano trditev v tako fundamentalistični obliki ne more pristati nihče. Težko si je namreč zamisliti, da bi kdo verjel, da so *prav vsi* fantje slabši od *prav vseh* deklet. A diskurzi o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih so osnovani ravno okoli takšnih implicitnih predpostavk, ki s homogenizacijo celotnih skupin šolajočih otrok namenoma ne puščajo prostora za rabo izraza »*v povprečju*« in za odpiranje pomembnih vprašanj o tem, *za katere* fantje (in dekleta) pravzaprav gre.

Konceptualni večnivojski model intersekcionalnosti v izobraževalnih izkušnjah učencev in učenk

Predlagani model po A. M. Núñez (2014) ima tri ravni analize. Prvo raven predstavljajo socialne kategorije in odnosi. V našem primeru so to spol, razred, migrantsko ozadje in etnična pripadnost. Te medsebojno prepletene identitetne dimenzije so umeščene na drugo raven, ki predstavlja ključno sestavino modela, na raven družbenih aren delovanja, v katerih dinamike moči in identitet oblikujejo izobraževalne izkušnje in rezultate posameznikov/-ic, stoječih na različnih križiščih socialnih kategorij. Obe ravni pa preplavlja tretja, ki predstavlja specifičen zgodovinski kontekst, v katerem se konstruirajo pomeni, odnosi, prakse delovanja in definicije socialnih kategorij.

Prva raven: Socialne kategorije in odnosi

Na prvi ravni analize opredelimo izbrane socialne kategorije in preučimo kompleksne odnose med njimi (Núñez, 2014). Socialne kategorije so družbeno konstruirane kategorije diskurzivne prakse, ki vplivajo na razvoj družbenih delitev, omejevanje in hierarhizacijo družbenih pozicij (Anthias, 2013). Čeprav se lahko dosežki fantov različnih socialnih kategorij med sabo razlikujejo celo bolj kot dosežki fantov v primerjavi z dekleti,⁸ se celotno skupino v odnosu do vprašanja uspeha homogenizira ter se ji pripisuje skupne lastnosti. Ali je res, da so vsi fantje slabši od vseh deklet? Ali pa morda spol v resnici ne zadostuje kot edina determinanta šolskega (ne)uspeha? Kateri fantje zaostajajo? Ali morda ne obstajajo tudi takšni fantje, ki prehitujejo? Na kakšnih križiščih stojijo eni in drugi?

M. Hrzenjak (2013) na podlagi podatkov *Študije o vlogi moških v enakosti spolov v Evropi*⁹ ugotavlja, da kvantitativni kazalci razlik o izobraževalnih dosežkih po spolu, stopnji dosežene izobrazbe, učnem uspehu, osipništvu in spolno specifičnih izobraževalnih izbirah kažejo na slabše rezultate fantov v primerjavi z dekleti. A podrobnejša analiza podatkov pokaže, da socialno-ekonomski razred, etničnost in migrantsko ozadje skupaj s spolom pomembno součinkujejo na izobraževalne dosežke, zato učencev in učenk ni mogoče obravnavati kot homogenih kategorij, prav tako kot tudi razreda, etničnosti in migrantskega ozadja ni mogoče obravnavati kot spolno nevtralnih kategorij. Vsak/-a posameznik/-ca je podvržen/-a spolno specifičnim praksam konstrukcije in uravnavanja identitet, delovanj in odnosov, ki pa se med seboj razlikujejo in so še pose-

8 Prim. Scambor in Sidler (2013).

9 *Study on the Role of Men in Gender Equality in Europe* (v Hrzenjak, 2013; str. 73).

bej opresivne ravno v najbolj deprivilegiranih razrednih in etničnih okoljih (ibid.: str. 84–85).¹⁰

Raziskave¹¹ kažejo, da izobraževalni dosežki fantov in deklet variirajo glede na njihov razred, etnično pripadnost in migrantsko poreklo, kot že omenjeno pogosto celo močneje, kot glede na spol. »Dihotomne primerjave med kategorijama fantov in deklet vzpostavljajo spol kot deterministično dimenzijo neenakosti in ne zmorejo pojasniti razlik znotraj kategorij, zlasti vpliva faktorjev, kot so kontekst, zgodovina, razmerja moči med različnimi družbenimi skupinami, identitete in mnogoterost pripadnosti, v katerih spol součinkuje z etnično in razredno dimenzijo.« (Hrženjak, 2013: str. 73.) Raziskave tako kažejo, da lahko denimo migrantsko ozadje oz. etničnost v součinkovanju s spolom natančneje pojasni razliko v osipništvu, socialno-ekonomski razred v součinkovanju s spolom pa natančneje pojasni razliko v učnih dosežkih (Lynch in Feely, 2009, v ibid.). Tudi mednarodne standardizirane »/r/aziskave TIMSS, PIRLS in PISA dosledno ugotavljajo močno pozitivno povezanost spremenljivk socialno-ekonomskega statusa (SES) in dosežkov učencev. Višja stopnja izobrazbe staršev je povezana z višjimi dosežki učencev, pa tudi z višjimi pričakovanji staršev glede izobrazbe svojih otrok. /.../ Dosledno so ugotovljene tudi pozitivne povezave med številom knjig doma ter dosežki učencev.« (Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012: str. 351.)

Če se navežemo na izhodiščna vprašanja, ugotovimo, da spola ne gre obravnavati kot edine determinante šolskega (ne)uspeha. Ni namreč res, da so *usi* fantje slabši od *vseh* deklet. Na to, da nekatere skupine deklet, še posebej pri določenih predmetih (predvsem tistih, ki so tradicionalno koncipirani kot moška področja – matematika, tehnika, naravoslovje), dosegajo slabše rezultate od nekaterih skupin fantov, opozarjata tudi

10 A. Phoenix in Frosh (2001) denimo ugotavljata razlike v izvajanju moškosti med fanti iz različnih socialno-ekonomskih ozadij. Za fante iz višjih razredov je izražanje karierne drže skozi inteligenco in učni uspeh sprejemljivejše kot za fante iz nižjega razreda, ki svojo moškost konstruirajo predvsem skozi uporniško vedenje. Fantje iz deprivilegiranih razrednih pozicij si na tak način gradijo ugled med vrstniki, kar je fantom iz spodbudnejših socialno-ekonomskih ozadij (vsaj v določeni meri) prihranjeno (gl. tudi Hrženjak, 2013).

11 Gl. Scambor in Sidler (2013). Podrobneje o izrabljanju statističnih podatkov o slabšem uspehu fantov, ki ne predstavljajo dejanske kompleksne situacije, pišejo Francis in Skelton (2005); Gorard (2000); Smith (2003), o součinkovanju različnih osi razlik na izobraževalne dosežke fantov in deklet pa gl. tudi Francis in Skelton (2005, 2009) ter Hrženjak (2013), ki izpostavljajo, da je (ne)uspeh določene skupine izredno kompleksen in da je ob dejstvu, da so nekatere skupine fantov uspešnejše od nekaterih skupin deklet, problematično vleči splošne zaključke o »uspešnih« dekletih in »neuspešnih« fantih. Podobno diferenciacijo znotraj kategorije spola ugotavljajo tudi nekatere evropske raziskave – prim. Plevnik (2010); Phoenix in Frosh (2001); o tem, da so razlogi za v splošnem boljšo bralno pismenost deklet kompleksni ter o problematičnosti uporabe empiričnih podatkov za dokazovanje neenakosti pa gl. Weaver-Hightower (2003).

B. Francis in Ch. Skelton (2005). V študiji o razlikah med spoloma pri izobraževalnih dosežkih v Evropi pa izpostavljajo, da pripadnost etnični skupini sicer nima povsem enotnih učinkov, so pa – gledano v celoti – dosežki deklet iz etničnih manjšin sicer boljši kot dosežki fantov iz teh skupin, vendar slabši kot pri dekletih iz večinskih skupin (Plevnik, 2010: str. 73).

Druga raven: Multiple arene vpliva

Drugo raven modela predstavljajo utelešene prakse (Anthias, 2013) v specifičnih družbenih domenah (strukturne, disciplinarne, hegemonске in interpersonalne) moči (ibid.: str. 5), ki konstruirajo neenakost med socialnimi kategorijami (Núñez, 2014: str. 88). Na tej ravni poteka analiza načinov, kako so konkretni socialni odnosi na posameznih vozliščih identitet v kontekstu družbenih delitev oblikovani, umeščeni, utelešeni in hierarhizirani v različnih družbenih arenah (Anthias, 2013: str. 10). Vsaka izmed teh aren predstavlja »kontekst« (Bourdieu, 1990, v ibid.) za ostale in omogoča uvid v njihovo medsebojno povezanost in delovanje. F. Anthias (2013) definira štiri družbene arene: 1) organizacijska arena (strukturna pozicija, ki se nanaša na organizacijo družbenih struktur – v našem primeru izobraževalnega sistema – v institucionalnih kontekstih); 2) reprezentativna arena (diskurzivni procesi v institucionalnih okvirjih); 3) intersubjektivna arena (prakse delovanja, odnosi med posamezniki in družbenimi skupinami) in 4) izkustvena arena (prakse narativnega osmišljanja sveta na mikro ravni). Ti štirje prostori so medsebojno povezani vidiki družbenih odnosov, ki sovpadajo in ki jih zato ni smiselno analizirati ločeno. Če poskusimo vanje umestiti diskurz o »krizi fantov« v izobraževanju, lahko prepoznamo, kako različne dimenzije in odnosi moči, v katere so vpeti učenci in učenke glede na različna križišča, na katerih stojijo, vplivajo na množico različnih izobraževalnih priložnosti, izkušenj in dosežkov.

Organizacijska arena. Edukacijske politike, ki vplivajo na neenakost izobraževalnih dosežkov in izobraževalnih izkušenj, so pogosto sicer zastavljene dobronamerno, a mnogokrat povsem nepremišljeno in brez kritične distance. Največkrat so posledica nezadostno koncipiranih problemov oziroma prepričanj o razlogih zanje. Razlage, zakaj, kje in kako se fantje in dekleta glede na izobraževalne dosežke razlikujejo med sabo, so odvisne od izhodiščne pozicije tistega, ki o tem presoja (Francis in Skelton, 2005: str. 75). Iz različnih izhodišč izhajajo različne interpretacije, zato način, kako koncipiramo problem, ni nepomemben, saj hkrati določa tudi način njegovega reševanja (Vendramin, 2012: str. 118), ki se v organizacijski areni uteleša v obliki edukacijskih politik.

Problematične so predvsem tiste edukacijske politike, ki temeljijo na predpostavkah o tem, da je spol (kot *edina determinanta* (ne)enako-

sti v izobraževanju) vrojen, neenakosti v dosežkih pa so zato razumljene kot posledica hormonskih, kromosomskih ali možganskih razlik (Francis in Skelton, 2005: str. 75). Prav tako so vprašljive edukacijske politike, ki temeljijo na priljubljenem javnem mnenju o tem, da je učiteljski poklic feminiziran,¹² s tem povsem pristranski, posledično pa naj bi bila dekleta v šoli v nepravilni prednosti. Kot pravi V. Vendramin (2012: str. 117), je v postfeminističnem duhu¹³ uspeh deklet pogosto interpretiran, kot da gre na račun fantov, kar je v moralni paniki videti ogrožajoče. Če so neuspehi fantov pripisani zunanjim dejavnikom,¹⁴ potem se problem rešuje na specifičen način in drugače, kot če bi krivca iskali drugje. Zato bi edukacijske politike morale temeljiti na vrednotenju uspeha deklet samega po sebi in ne zgolj v luči tega, kaj nam lahko pove o (ne)uspehu fantov (ibid.: str. 118), hkrati pa bi (ne)uspeh v izobraževanju morale zaobjeti skozi različne dimenzije neenakosti.

V. Tašner in M. Mencin Čeplak (2011: str. 184) navajata nekatere popularne predloge vprašljivih edukacijskih politik za izboljšanje šolskih dosežkov fantov, ki temeljijo na iluziji o bioloških razlagah spolnih razlik in »pozivajo k spremembam učnih načrtov, stilov poučevanja in življenja v šolskem razredu, ki bi ponovno vzpostavili hegemonijo moških in moškosti« (Raphael Reed, 2006, v ibid.: str. 185). Izobraževalni in vzgojni programi ter prakse naj bi: sledili naravnemu načrtu in upoštevali genetsko pogojene razvojne značilnosti fantov, fantom zagotovili *kvalitetnejše po-*

- 12 Po podatkih Eurostata (2015) je v zgodnjem izobraževanju na ravni Evropske unije zaposlenih občutno več učiteljic kot učiteljev. Podatki iz leta 2013 kažejo, da je v primarnem izobraževanju zaposlenih 85,2 % žensk in 14,8 % moških (v Sloveniji 97,1 % žensk in 2,9 % moških), na sekundarni ravni pa se razlika nekoliko zmanjša, čeprav je še vedno očitna (64 % žensk in 36 % moških; v Sloveniji 73 % žensk in 27 % moških). Dejstvo je, da je med zaposlenimi v osnovnih in srednjih šolah več žensk, a pri tem je problematično, da se razprava o razmerju učiteljev in učiteljic pogosto zreducira na nekritična posploševanja o škodljivosti feminizacije v edukaciji. Ta temeljijo na predpostavkah o vplivu spola učiteljev/-ic na njihovo presojo, (ne)pristranskost ter na slog učenja (za več o tem gl. Tašner in Mencin Čeplak, 2011) in na tezi, da se učenci/-ke lažje poistovetijo z učitelji/-cami svojega spola (prim. Carington in McPhee, 2008), čeprav nekatere raziskave kažejo celo nasprotno, da učenci/-ke ne zaznavajo vpliva spola učiteljev/-ic na odnose v razredu ter na njihov stil učenja (Lahelma, 2000, 2014). Morda so pri kontekstualizaciji spolnega neravnovesja v šolstvu (in npr. tudi v skrbstvenih poklicih) relevantnejša vprašanja o družbenem statusu poklicev. V tej luči je prav gotovo poveden podatek o deležu zaposlenih žensk v predšolski vzgoji, ki jih je bilo na ravni EU leta 2013 kar 95,1 %, v primerjavi z deležem zaposlenih žensk v terciarni edukaciji, kjer se razmerje med spoloma prevesi v prid moškim (59 % moških in 41 % žensk).
- 13 Več o tem, kako postfeministična misel pronica, vdira in oblikuje politično realnost in domene oblikovanja edukacijskih politik, gl. v Ringrose (2013).
- 14 Teza o različnem izvoru dejavnikov uspeha in neuspeha fantov temelji na implicitni predpostavki, da fantje na svoj neuspeh – ki je posledica slabega prenosa znanja, nezanimivega in feminiziranega kurikula ter nesposobnih in/ali feminiziranih upravljaljskih struktur (gl. Cohen, 1998; Mahony, 1998, v Francis in Skelton, 2005: str. 47) – ne morejo neposredno vplivati, zasluže za uspeh pa so, nasprotno, povsem njihove.

učevanje kot dekletom ter bolj praktično in dinamično delo, ki bi spodbujalo njihovo ustvarjalnost, nagrajevalo odločno vedenje in ne kaznovalo »nagnjenja« k tveganju (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: str. 184–185, nav. po: West v Martino in Kehler, 2006; Hannan v *Independent*, 27. 11. 2013).

B. Francis in Ch. Skelton (2005) sta kritični do angleških, ameriških in avstralskih intervencij v edukacijske politike, ki ozko ciljajo na »fante v krizi«. Glavni cilji neoliberalnih posegov v edukacijske politike so vsekakor namenjeni zagotovitvi doseganja predpisanih standardov znanja in niso cilji socialne pravičnosti in enakosti. Takšne reforme temeljijo na nekritičnih in neraziskanih ter nepotrjenih ospoljenih predpostavkah in stereotipih, povezanih v diskurze, ki perpetuirajo ustaljene koncepcije moškosti v edukaciji. Tovrstne politike ne upoštevajo socialnih, kulturnih in ekonomskih kontekstov akademskega (ne)uspeha (Lingard in Douglas, 1999; Raphael Reed, 1998, v *ibid.*: str. 47) in ne zmorejo uvida v kompleksnost večslojnih neenakosti v izobraževalnih izkušnjah in dosežkih. Tudi v Sloveniji poenostavljene in nekritične interpretacije statističnih podatkov o dosežkih po spolu že vplivajo na usmeritev edukacijske politike. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) namreč izpostavlja pomislek o tem, ali vzgojno-izobraževalni sistem fantom zagotavlja manj možnosti za pridobitev kakovostnega znanja in izobrazbe (gl. Vendramin, 2012: str. 117). Tudi v raziskovalnem poročilu o težavah dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju na podlagi nekaterih raziskav (Flere et al., 2009; Makarovič, 1984; Razdevšek Pučko et al., 2003; Toličič in Zorman, 1977, v Grašič et al., 2010: str. 5–6) ugotavljajo, da so dijaki moškega spola »rizična populacija«, da »fantje nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot dekleta« (Grašič et al., 2010: str. 5) ter priporočajo slovenskim osnovnim in srednjim šolam, da postanejo »bolj pravične do učencev in dijakov moškega spola« (*ibid.*: str. 7). Pri tem je problematično, da obstaja vrsta raziskav, ki ugotavljajo, da so deleži razlik med spoloma v primerjavi s podobnostmi majhni (Alton-Lee in Praat, 2001, v Vendramin, 2006; Gipps in Murphy, 1994, v Plevnik, 2010) in se z leti še zmanjšujejo (William, 2000, v Plevnik, 2010), da so razlike, če so že ugotovljene, običajno povprečne in zato ne odražajo realnosti za vse fante in dekleta (Alton-Lee in Praat, 2001, v Vendramin, 2006), da fantje statistično pomembno zaostajajo za dekleti predvsem na področju bralne pismenosti, medtem ko so na drugih področjih njihovi dosežki bolj izenačeni ali pa se celo prevešajo v prid fantom (Francis in Skelton, 2005; Plevnik 2010) ter da so ravno fantje tisti, ki so v kasnejšem življenju in na trgu dela v prednosti, saj najvišje položaje še vedno v večini zasedajo moški (gl. Ule, 2010). Prav tako je treba opozoriti na pomisleke o veljavnosti preizkusov in preverjanj znanja, na podlagi katerih se ugotavlja uspešnost

enega in drugega spola. Ti niso vedno nujno točni pri napovedih, ne izražajo učnih zmožnosti, ki jih zahteva kurikulum, pač pa tiste, ki se za učenje zdijo pomembne raziskovalcem, lahko pa tudi sami povzročijo razlike (Gipps in Murphy, 1994, v Plevnik, 2010; gl. tudi Smith, 2003; za tematizacijo problematičnosti posploševanja statistik pa gl. Gorard, 2000).

B. Francis in Ch. Skelton (2005: str. 36) opozarjata, da lahko v analizi edukacijskih politik skozi celotno zgodovino na katerikoli točki identificiramo, *katere* spretnosti so percipirane kot pomembne in *za koga*. Ugotovimo pa tudi, da so te percepcije vedno ukoreninjene v specifičnih pojmovanjih spola, družbenega razreda, v zadnjem času pa tudi etničnosti in seksualnosti. Edukacijske politike tako nikoli niso nevtralne, zato je pomembno, na kakšne (specifične, a med sabo povezane) načine vplivajo na učence in učenke, njihove izobraževalne priložnosti, izkušnje in dosežke.

Reprezentativna arena. Vsi smo najbrž že slišali o sosedovi odličnjakinji, ki je – prav po basensko – pridna in marljiva kot mravljica, tiha kot miška ter učenjaška kot sova. Najbrž ima tudi kot živo srebro živahnega bratca, *mulca*, ki je odličen v igrah z žogo, malo manj sicer blesti v šolskih klopeh, mu pa jezik teče kot po maslu, kar kaže na njegovo siceršnjo superiorno naravno možgansko kapaciteto. Dekleta so v javnem dominantnem diskurzu koncipirana kot pridna in delovna, fantje pa kot pametni, česar njihovi dosežki zaradi domnevne neskladnosti hegemonске moškosti z žensko naravo šolstva sicer ne odsevajo, ampak ker so (in bodo) »fantje pač fantje«, se jim lahko pogleda skozi prste. V takšnih reprezentacijah se zrcalijo ospoljeni diskurzi,¹⁵ ki s homogenizacijo celotne populacije fantov in deklet brišejo kompleksnost neenakosti v razredu.

V. Tašner in M. Mencin Čeplak ugotavljata, da so »/r/esnice', ki *pridnost* (delavnost?) obravnavajo kot nasprotje *pameti* in nedvoumno podcenjujejo intelektualne sposobnosti deklet (kar je ena najbolj trdovratnih biologističnih predpostavk o razlikah med spoloma),/« v slovenskih medijih prisotne najmanj desetletje (Mencin Čeplak, 2000, 2002; Mencin Čeplak in Tašner, 2009, v Tašner in Mencin Čeplak, 2011: str. 182). Biologizmi se zrcalijo tudi v trditvi, da je naša šola bolj prilagojena potrebam deklet kot fantov in da namesto pameti (fantov) nagrajuje pridnost (deklet) (ibid.). Tradicionalni miti o poslušnih dekletih in pametnih fantih so, kot ugotavljata V. Tašner in M. Mencin Čeplak (2011), pa tudi nekatere druge avtorice (gl. npr. Jones in Myhill, 2004), v izobraževalnem sistemu očitno še kako prisotni. Z njimi šola perpetuira stare dualizme, ki izvira-

15 Za več o ospoljenih diskurzih v izobraževanju gl. Francis in Skelton (2005, 2009); Griffin (2000); Jones in Myhill (2004); Sadker, Sadker in Zittleman (2009); Tašner in Mencin-Čeplak (2011); Vendramin (2006, 2012, 2014); Walkerdine (1989); Weaver-Hightower (2003).

jo še iz modernosti in temeljijo na neenakem razmerju moči stroge delitve med javnim, ki je v domeni moških, in zasebnim, ki pripada ženskam.

Nič drugače ni, če v analizo vključimo še razredno in etnično dimenzijo. Večinska populacija (višjega) srednjega razreda je diskurzivno umeščena kot norma, kateri je (tehnično in vsebinsko) prilagojen celoten šolski sistem, o vseh ostalih etničnih in socialno-ekonomskih »variacijah« pa se lahko razpravlja zgolj v relaciji do te norme, ki je praviloma nedosegljiva. M. O'Brien je na primer ugotovila, da se dekleta iz delavskega razreda težko privadijo na kulturo srednjega razreda in šolska pričakovanja, ki izvirajo iz le-te. Za irska dekleta iz delavskega razreda je cena za doseganje visokih šolskih rezultatov tako previsoka, saj doma ponotranjijo predstave in vzorce o tem, da je njihov vložek glede na rezultat nesorazmerno naporen, proces pa osamljen, nesocialen in stresen (O'Brien, 2003, v Francis in Skelton, 2005: str. 110). Podobne vzorce bi najbrž lahko ugotovili, če bi poglobljeno opazovali dinamiko v slovenskih šolskih razredih. Na to nas namreč opozarjajo sekundarne študije rezultatov mednarodnih primerjav znanja (PISA, PIRLS, TIMSS), ki kažejo, da so med pomembnimi dejavniki, ki vplivajo na uspešnost, ravno socialno-ekonomski status, izobrazba staršev, etnični izvor, migrantsko poreklo (gl. Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012; Plevnik, 2010; Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič, 2012).

Preko dekonstrukcije ospoljenih, razrednih ter etničnih diskurzov lahko z uporabo intersekcionalne perspektive vidimo, kako reprezentativna arena v odnosu do organizacijske postavlja (nenapisana) pravila in navodila o tem, na podlagi katerih dimenzij socialne (ne)enakosti se določenim posameznikom in posameznicam oz. družbenim skupinam podeli, drugim pa omeji dostop do izobraževalnih priložnosti (Núñez, 2014: str. 89); organizacijska arena pa tem navodilom sledi in jim s formalizacijo in legalizacijo podeljuje legitimnost.

Intersubjektivna arena. Prakse delovanja in načini medsebojnega sodelovanja med posamezniki/-cami in skupinami vplivajo na izobraževalne izkušnje ter rezultate učencev in učenk (ibid.). Za pravično obravnavo deklic in dečkov v šoli ni pomemben zgolj način obravnave dejanskih razlik. Kodelja (2003: str. 77) opozarja, da so pomembne predvsem tiste namišljene razlike, za katere učitelji/-ce zgolj verjamejo, da obstajajo. Spolna diskriminacija se v šoli torej ne dogaja le na podlagi dejanskih razlik, pač pa na podlagi verovanja, da razlike so. Carrington in McPhee (2008) sta opravila kvalitativne intervjuje z 51 učitelji/-cami, od tega jih je približno polovica povedala, da načrtno prilagaja način učenja in vsebino učnih ur spolnim razlikam v učnih stilih učencev in učenk ter njihovim spolno specifičnim interesom. Ospoljene percepcije oz. nezavedne predpostavke učiteljev/-ic o spolu in spolnih

vlogah v izobraževanju (npr. kateri predmeti bolj ležijo dekletom in kateri fantom ter kakšno je »pravilno« obnašanje za en in drugi spol), kot pravi K. Scantlebury (2009), močno barvajo pedagoško delo in lahko vplivajo na stereotipna pričakovanja o (ne)uspehu in (ne)sodelovanju v razredu. Ugotovitve raziskav kažejo, da so fantje tisti, ki so v razredu deležni večje pozornosti učiteljev/-ic, tako negativne, kot tudi pozitivne (Duffy, Warren in Walsh, 2001; Swinson in Harrop, 2009). Fantje so večkrat deležni vedenjskih kritik, a tudi pogosteje od deklet prejemajo intelektualne kritike in pohvale (Jones in Wheatley, 1990, v Anderson, 2015). Fante se tudi bolj spodbuja h govorjenju med urami (sploh pri t. i. tipično »moških« predmetih), ko spregovorijo brez dviga roke, pa so za to kaznovani redkeje od deklet (Scantlebury, 2009). Ta vzorec se vleče skozi celotno izobraževalno vertikalo in je opazen tudi v terciarnem izobraževalnem obdobju. Ch. Krupnick (1985) tako ugotavlja, da učne ure na Harvardski univerzi zaznamujejo dolga obdobja večinoma neprekinjene moške retorike, ki jim sledijo kratki izbruhi ženskega govora, praviloma prekinjeni z vmesnimi komentarji moških. To vodi v moško dominirane ure, na katerih ženske pogosteje govorijo v skupinah, njihovi komentarji pa so redkejši in krajši. Ospoljeni diskurzi v izobraževanju so v intersubjektivni areni razvidni tudi iz retorike o škodljivosti feminizacije šolstva, ki, kot opozarjata V. Tašner in M. Mencin Čepčak (2011: str. 185), temelji na predpostavkah o tem, da so do učencev učitelji pravičnejši kot učiteljice, kar sicer izpodbija številne raziskave (Sadker in Sadker, 1994; Walkerdine, 1997, v *ibid.*; gl. tudi Sadker, Sadker in Zittleman, 2009; Skelton, 2002), in iz očitkov, da šola »otežuje spolno identifikacijo in subjektivizacijo dečkov /.../ ker naj bi bili /.../ prikrašani za vlogo moškega vzora« (Tašner in Mencin Čepčak, 2011: str. 185; gl. tudi Francis in Skelton, 2005).

Spol, še posebej v kombinaciji z določeno razredno pripadnostjo, etničnim izvorom oz. migrantskim ozadjem v izobraževalnem sistemu, umeščenen v specifično zgodovinsko, politično, kulturno, socialno in ekonomsko realnost, močno zaznamuje medosebne odnose in izobraževalno izkušnjo. Ko analiziramo intersubjektivne prakse delovanja posameznikov/-ic, moramo tako konstantno misliti tudi razmerja moči, ki so vtkana v odnose med specifičnimi vozlišči množstva identitet.

Izkustvena arena. Učinki diskurzov o spolni razliki v izobraževanju so vidni tudi v narativnih konstrukcijah o lastnih izobraževalnih možnostih in sposobnostih. Zrcalijo se v izbirah nadaljnje izobraževalne poti, ki so še vedno spolno specifične,¹⁶ in v različnih dosežkih po spolu glede na

16 Prim. Ule (2010).

področje.¹⁷ Morda najočitnejši pa so učinki diskurzivnega delovanja v znanah o lastnem znanju, v stopnji samozaupanja ter samozavesti učencev in učenk, na vseh tistih področjih torej, ki se vežejo na konstrukcije moškosti in ženskosti in na ustvarjanje spolne identitete. Raziskave (gl. Chaplain, 2000; Joshi in Srivastava, 2009; Rahmani, 2011) tako kažejo, da dekleta izkazujejo statistično pomembno nižjo stopnjo samozavesti glede svojega znanja kot fantje. Dekleta torej kljub višjim dosežkom podcenjujejo svoje znanje in obratno – fantje kljub v povprečju slabšim dosežkom v svoje znanje zaupajo bolj, prav tako krivdo za lasten neuspeh dekleta v večji meri kot fantje pripisujejo sebi. Dekleta poročajo tudi o višjih stopnjah stresa, bolj kot fantje izražajo, da jih skrbi, kako se bodo odrezale na preverjanjih znanja (Pomerantz, Altermatt in Saxon, 2002). Vse to kaže na ponotranjenje spolno zaznamovanih stereotipov o lastnih akademskih sposobnostih, pa tudi neoliberalne ideologije, ki (ne)uspeh pogojuje z individualnimi sposobnostmi in trudom, ekonomske in družbene pogoje, ki oblikujejo izobraževalne izkušnje in dosežke, pa pušča ob strani (Pacheco in Nao, 2009, v Núñez, 2014).

Tretja raven: zgodovinski kontekst

Zadnja raven intersekcionalnega modela postavlja socialne kategorije ter iz njih izhajajoče medosebne odnose in družbene arene delovanja v širši časovni in prostorski kontekst zgodovinske realnosti. Na tej ravni gre za analizo makro sistemov ekonomske, zakonodajne, politične, medijske in družbene moči, ki se skozi čas razvijajo na določenem prostoru, pa tudi družbenih gibanj, ki te, med sabo prekrivajoče se sisteme, poskušajo postavljati pod vprašaj (Núñez, 2014: str. 89). Za intersekcionalni pristop je prav ta nivo najbolj kritičnega pomena, saj presega nekritične analize, ki se osredotočajo zgolj na osebna izkustva neenakosti, brez da bi jih umestile v makro družbeno-ekonomski kontekst.¹⁸

Živimo v času negotovosti, ko se svetovna ekonomija počasi pobira in poskuša sestaviti nazaj po hudem padcu, v javnem govoru pa so socialno pravičnost in enakost možnosti zamenjali termini varčevanja, privatizacije, gospodarske odličnosti in tekmovalnosti. V takšnem okolju je postalo opravljanje storitev za gospodarstvo eden izmed ključnih ciljev in smotrov (izobraževalnih) institucij (Laval, 2005). V edukacijo se je, podobno kot v ostala področja družbenega življenja, vtkala neoliberalna ideologija,

17 Fantje, kot že povedano, za dekleti izraziteje zaostajajo »le« v bralni pismenosti, njihove slabše dosežke pri jeziku, branju, pismenosti in komunikacijsko orientiranih predmetih pa lahko razumemo kot produkt relacijskih spolnih konstrukcij, ki komunikacijo in čustva vežejo na ženskost ter jih posledično označijo kot neprimerna polja za uspeh fantov (Francis in Skelton, 2005: str. 9).

18 Prim. Salem (2016).

ki prevaja izobraževalno izkušnjo v ekonomsko terminologijo, s tem pa jo postavlja v tržno sfero (gl. npr. Apple, 2001; Laval, 2005; Hakala, Uusikylä in Järvinen, 2015; Vendramin, 2014). Gre za subtilen, a pomemben obrat v izobraževalnih vrednotah – od *potreb* učencev/-k do *uspeha* učencev/-k in od tega, kaj šola nudi učencu/-ki, do tega, kaj lahko učenec/-ka nudi šoli (Apple, 2001: str. 413). Pri tem se – v želji po odličnosti – vedno več vlaga v nadarjene in pogosto pozablja na tiste, ki so najbolj potrebni (izobraževalne) pomoči in spodbud (ibid.: 417).

Apple (2012: str. x–xi) opozarja, da je šole, edukacijske politike, kurikule, učitelje/-ice in učence/ke nujno razumeti in misliti v tem, zelo specifičnem, socialno-ekonomskem okolju. Kapitalizem se morda res počasi transformira, a še vedno obstaja in deluje kot velika strukturna sila, ki s pomočjo neoliberalnih, neokonzervativnih in postfeminističnih ideologij izvaja simbolno nasilje in narekuje načine delovanja posameznikov/-ic, vpetih v različna razmerja moči. Mnogi morda ne razmišljajo in ne delujejo (več?) spolno, razredno in etnično esencialistično, a to ne pomeni, da so rasne, etnične, spolne in razredne delitve plačanega in neplačanega dela izpuhtele, kot tudi ne pomeni, da vprašanja odnosov (ekonomske in kulturne) produkcije niso več pomembna (ibid.: str. xix). Epistemološka drža raziskovalcev bi tako morala izhajati iz analize socialnih razmerij v zgodovinskem kontekstu. Pri tem ni smiselno težiti k nevtralnosti, saj je za interseksionalni pristop bistveno, da na kompleksna razmerja poskuša pogledati s križišč tistih, ki so najbolj prikrajšani.

Pomembno je tudi, da se v reprodukciji sistemov dominance identificira vrzeli, nasprotujoče si težnje in mesta, ki imajo subverzivni potencial in ki lahko zmotijo ali prekinajo dominantni tok. To, katero znanje je uradno, kaj je vključeno v uradni kurikulum in kdo ostaja spregledan ali pozabljen, so le nekatera vprašanja, ki se nanašajo na različne dimenzije neenakosti in odnose moči, ki so vpeti vanje; in so stvar nenehnih pogajanj ter novih definicij, zato je prav, da poskušamo kot kritični akterji z uporabo interseksionalnosti v njih aktivno sodelovati (ibid.: str. x–xi).

Refleksija interseksionalnega pristopa in nekatere omejitve

Na tem mestu izpostavljamo vprašanje, ki se veže na primernost oziroma smiselnost uporabe različnih modelov v interseksionalnem pristopu. Če je naš namen res opozoriti na kompleksnost neenakosti, očitek o tem, da z uporabo modela za prikaz neizogibno reduciramo problematiko, morda ni povsem neupravičen. Res je, da v konceptualni model nikoli ne moremo zajeti celotne družbene realnosti, zato je dobro, da na tovrstno samorefleksijo o metodoloških omejitvah ne pozabimo. Torej, ali je raziskovanje

kompleksnih neenakosti skozi uporabo modela, katerega primarni namen je – vsaj v določeni meri – prav redukcija kompleksnosti, sploh smiselno?

Je, v kolikor pri tem upoštevamo vsaj dve ključni predpostavki. Prva je ta, da predstavo o objektivnosti kot *pogledu, ki vidi vse od nikoder*, transformiramo v objektivnost kot *pogled iz specifične, točno določene pozicije* (gl. Vendramin, 2012). Druga predpostavka je vezana na prvo in se nanaša na izhodiščno raziskovalno pozicijo, ki naj bo umeščena; naj torej odseva perspektivo subjekta – ta pa je vedno lahko le delna, omejena in ne univerzalna (gl. Vendramin, 2010). Šele z opustitvijo pozitivistične ideje o enem in edinem znanstvenem spoznanju in z zavedanjem o umeščenosti v enkratno, specifično situacijo lahko namreč ustrezno utemeljimo našo odločitev za uporabo specifičnega modela. Seveda bi se lahko odločili za uporabo mnogih drugih modelov, ki bi vsak na svoj način poskusili zaobjeti kompleksne neenakosti, prav gotovo bi mnogi izmed njih razkrili kak drug, pomemben vidik problematike izobraževalnih dosežkov v luči različnih socialnih kategorij, ki ga naš model ne izpostavlja.¹⁹ A če pristanemo na epistemološko pozicijo umeščenosti raziskovalnega subjekta, pristanemo tudi na umeščenost vednosti. V našem primeru smo izbrali model A. M. Núñez (2014), zanj pa smo se odločili, ker omogoča analizo izobraževalne izkušnje in rezultatov na treh nivojih. Tako različne socialne kategorije umesti v štiri ključne družbene arene delovanja in v širši časovni kontekst, s tem pa se zelo približa glavnim ciljem intersekcionalnega pristopa, saj 1) ne individualizira; 2) poskuša zajeti izobraževalne izkušnje na celosten način; 3) opozarja na strukturne omejitve in 4) opozarja na vlogo zgodovinskega konteksta.

Sklep

Z uporabo konceptualnega modela intersekcionalnosti v edukacijskem raziskovanju smo poskusili prikazati kompleksnost neenakosti v izobraževalnih dosežkih in izkušnjah učencev in učenk. Te se namreč v diskurzih o spolni razliki v izobraževanju vse prepogosto poskuša zreducirati na posledice biološkega spola ali individualnih (ne)spособnosti, pri čemer se pozablja na vprašanja socialne pravičnosti v edukaciji. Pri tem smo opozorili na heterogenost socialnih kategorij učencev in učenk, na mnogoterne pre-

19 Lahko bi sledili K. Crenshaw (1991) in izobraževalne rezultate v luči spola, razreda ter etnične pripadnosti analizirali skozi strukturno, politično in reprezentativno intersekcionalnost, vendar menimo, da model po A. M. Núñez (2014) zajema vse tri kategorije problematike, k njim pa vključuje še nekatere dodatne razsežnosti. Lahko bi oblikovali nov model ali pa uporabili vrsto drugih modelov, ki identificirajo podkategorije in oblikujejo zbirne, vendar bi z golj z drobitvijo socialnih kategorij izgubili možnost analize makro družbenega okolja in interakcij med posamezniki. Ne nazadnje bi se lahko odločili tudi za drugačen pristop, za razgradnjo obstoječih modelov. Tako bi skozi dekonstrukcijo opozorili na njihove konceptualne pomanjkljivosti in omejitve.

plete njihovih identitetnih pozicij, na neravnovesja v razmerjih moči, ki so vtkana v arene delovanja, ter na vlogo širšega zgodovinskega, kulturnega, ekonomskega in socialnega konteksta.

Edukacijsko raziskovanje bo v prihodnosti lahko vzpostavilo in/ali ohranilo kritično ter prodorno držo zgolj v primeru, če si bodo raziskovalci zastavljali vprašanja, ki bodo poskušala nasloviti različnost ter kompleksnost izobraževalnih izkušenj vseh učencev in učenk, odgovore pa iskala v zagotavljanju enakosti in pravičnosti ne glede na (ne)ugodnost pozicije križišč, na katerih stojijo posamezniki/-ce. Ti namreč v svojem delovanju v izobraževalnem okolju niso svobodni, pa tudi okolje samo ni nevtralnno, saj je umeščeno v makro socialni, ekonomski, politični in kulturni kontekst. Z uporabo interseksionalnega pristopa smo poskusili pokazati, da spol ni edina determinanta izobraževalnih dosežkov, da torej nikakor ne velja, da so vsi fantje na vseh področjih slabši od vseh deklet. Izobraževalni dosežki in izkušnje učencev in učenk variirajo glede na kombinacijo drugih dimenzij socialnih kategorij, ki so vpete v specifična razmerja moči, odvisni pa so tudi od dominantnih konstrukcij moškosti in ženskosti in kompleksnih identitetnih procesov.

Resna vprašanja v edukacijskem raziskovanju so in bodo tudi v prihodnje torej tista, ki temeljijo na prepoznavanju, da na izobraževalne dosežke in izobraževalno izkušnjo vplivajo tudi strukturne neenakosti in odnosi moči v neoliberalizmu in kapitalizmu, ne pa le tista, ki izvirajo iz trhljih argumentov o individualnih razlikah kot posledicah raznolikosti ter o »fantih, ki ne znajo ali nočejo brati, ker jih šola pač ne zanima«.

Literatura

- Anderson, K. J. (2015) *Modern misogyny: Antifeminism in a post-feminist era*. Oxford: Oxford University Press.
- Anthias, F. (2013) Intersectional what? Social divisions, intersectionality, and levels of analysis. *Ethnicities* 13 (1), str. 3–19.
- Apple, M. W. (2001) Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education* 37 (4), str. 409–423.
- (2011) Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62 (2), str. 222–234.
- (2012) *Education and Power*. New York: Routledge.
- (2013) *Knowledge, Power and Education*. New York: Routledge.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) J. Krek, M. Metljak (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Carrington, B., in McPhee, A. (2008) Boys' ,underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching* 34 (2), str. 109–120.
- Crenshaw, K. (1991) Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43 (6), str. 1241–1299.
- Chaplain, R. (2000) Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies* 26 (2), str. 177–190.
- Duffy, J., Warren, K., in Walsh, M. (2001) Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles* 45 (9), str. 579–593.
- Eurostat. (2015) *Women teachers over-represented at early stages of education in the EU*. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017572/3-02102015-BP-EN.pdf/5a7b5406-4a0d-445b-8fa3-3558a8495020> (pridobljeno 28. 10. 2016).
- Francis, B., in Skelton, Ch. (2005) *Reassessing Gender and Achievement – questioning contemporary key debates*. London, New York: Routledge.
- (2009) *Investigating Gender*. New York: Open University Press.
- Gorard, S. (2000) One of us cannot be wrong: the paradox of achievement gaps. *British Journal of Sociology of Education* 21 (3), str. 391–400.
- Grašič, A., Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čacinovič Vogrinčič, G., in Janželj, L. (2010). Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Center RS za poklicno izobraževanje. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf (pridobljeno 28. 10. 2016).
- Griffin, Ch. (2000) Discourse of crisis and loss: Analysing the ,boys' underachievement' debate. *Journal of Youth Studies* 3 (2), str. 167–188.
- Hakala, J. T., Uuskylä, K., in Järvinen, E. M. (2015) Neoliberalism, Curriculum Development and Manifestations of ,Creativity'. *Improving Schools* 18 (3), str. 250–262.
- Hrženjak, M. (2013) Kompleksnost (spolnih) neenakosti v izobraževanju. *Šolsko polje* XXIV (5–6), str. 71–88.
- Jones, S., in Myhill, D. (2004) ,Troublesome Boys' and ,Compliant Girls': Gender Identity and Perceptions of Achievement and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education* 25 (5), str. 547–561.

- Joshi, Sh., in Srivastava, R. (2009) Self-esteem and Academic Achievement of Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology* 35 (spec.), str. 33-39.
- Kodelja, Z. (2003) Pravičnost v izobraževanju in šolska (ne)diferenciacija otrok po spolu. *Šolsko polje* XIV (5-6), str. 73-84.
- Krupnick, G. Ch. (1985) *Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies*. <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/krupnick.html> (pridobljeno 1. 7. 2016).
- Lahelma, E. (2000) Lack of male teachers: A problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society* 8 (2), str. 173-186.
- (2014) Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56 (2), str. 171-183.
- Laval, Ch. (2005) *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Marecek, J. (2016) Invited Reflection: Intersectionality Theory and Feminist Psychology. *Psychology of Women Quarterly* 40 (2), str. 177-181.
- Nelson, J. D., Stahl, G., in Wallace, D. (2015) Race, Class, and Gender in Boys' Education: Repositioning Intersectionality Theory. *Culture, Society & Masculinities* 7 (2), str. 171-187.
- Núñez, A. M. (2014) Employing multilevel intersectionality in educational research: Latino identities, contexts, and college access. *Educational Researcher* 43 (2), str. 85-92.
- Pavešič, B. J., Svetlik, K., in Kozina, A. (2012) *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: Izsledki raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Phoenix, A., in Frosh, S. (2001) Positioned by Hegemonic Masculinities: A Study of London Boys' Narratives of Identity. *Australian Psychologist* 36, str. 27-35.
- 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, E. M., Altermatt, E. R., in Saxon, J. L. (2002) Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology* 94 (2), str. 396-404.
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A., in Šterman Ivančič, K. (2012) *Dejavniški bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=124> (pridobljeno: 4. 7. 2016).

- Rahmani, P. (2011) The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29, str. 803–808.
- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London, New York: Routledge.
- Sadker, D. M., Sadker, M., in Zittleman, K. R. (2009) *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York: Scribner.
- Salem, S. (2016) Intersectionality and its discontents: Intersectionality as traveling theory. *European Journal of Women's Studies*. <http://ejw.sagepub.com/content/early/2016/04/21/1350506816643999>. full. pdf (pridobljeno 16. 5. 2016).
- Scambor, E., in Sidler, V. (2013) Boys in Education in Europe: Theoretical Reflections and the Case of Early School Leaving. *Journal of Boyhood Studies* 7 (1), str. 3–20.
- Scantlebury, K. (2009) *Gender Bias in Teaching*. <http://www.education.com/reference/article/gender-bias-in-teaching/> (pridobljeno 4. 7. 2016).
- Skelton, Ch. (2002) The ‚feminisation of schooling‘ or ‚re-masculinising‘ primary education? *International Studies in Sociology of Education* 12 (1), str. 77–96.
- Smith, E. (2003) Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement debate. *British Journal of Educational Studies* 51 (3), str. 282–295.
- Swinson, J., in Harrop, L. (2009) Teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour. *Educational Studies* 35 (5), str. 515–524.
- Tašner, V., in Mencin Čeplak, M. (2011) Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov. *Šolsko polje* XXII (3–4), str. 171–195.
- Ule, M. (2010) Prikrite spolne neenakosti v potekih in prehodih. *Sodobna pedagogika* 3, str. 16–29.
- Vendramin, V. (2006) »Resnica« o deklicah? O raziskovanju razlik med spoloma v šoli. *Šolsko polje* XVII (3–4), str. 85–98.
- (2010) Feminizem, epistemologija in kurikulum. *Sodobna pedagogika* 3, str. 106–118.
- (2012) Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje). *Šolsko polje* XXIII (5–6), str. 111–120.
- (2014) V zameno za feminizem: »uspešna« dekleta in »ospoljeni« neoliberalizem. *Časopis za kritiko znanosti* XLII (256), str. 42–50.

- Walkerdine, V. (1989) *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Virago Press.
- Warner, L. R., Settles, I. H., in Shields, S. A. (2016) Invited Reflection: Intersectionality as an Epistemological Challenge to Psychology. *Psychology of Women Quarterly* 40 (2), str. 171-176.
- Weaver-Hightower, M. (2003) The »Boy Turn« in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research* 73 (4), str. 471-498.