
Vrstniško nasilje v perspektivi dominantnih konstrukcij ženskosti in moškosti ter sovpadanja strukturnih neenakosti

Majda Hrženjak

Koncept intersekcionalnosti in razumevaje vrstniškega nasilja

Cepprav se družbene kategorije spola, etničnosti in razreda v šolskem polju še vedno kažejo kot neprijetne teme, ki niso razumljene kot »uradne« teme, pa vendarle obstaja pripoznanje, da diferencirajo izkušnje in življenjske možnosti posameznika in posameznice. S koncepti, kot so strpnost do drugačnosti, enake možnosti, socialna vključenost, integracija in enakost, se poskuša zlasti na normativni ravni in nekoliko manj na ravni praktičnih ukrepov (organizacija vsebin, časa in prostora, prilagajanje pristopov in metodik dela) intervenirati v družbeno heterogenost in raznolikost, ki se tako kot širše v družbi tudi v šolskem okolju vzpostavlja med posamezniki in posameznicami po kategorijah spola, etničnosti in razreda. Šolski strokovnjaki in strokovnjakinje priznavajo, da je konsenz o teh izredno spornih, ideoloških temah težko dosegljiv, zato je lažje, če jih obravnavajo potihoma, s »fleksibilnostjo« in »individualnim pristopom« (Dekleva in Razpotnik, 2002). Vendar pa se individualizacija in psihologizacija situacij, konfliktov in težav, v katerih se znajdejo posamezniki in posameznice zaradi svoje strukturne umeščenosti na presečiščih kategorij spola, etničnosti in razreda, vedno znova izkažeta za ne dovolj učinkovita, predvsem pa za ne dovolj pravična pristopa. Koncept intersekcionalnosti, v nasprotju s pri nas prevladujočimi psihološkimi in psihopatološkimi pristopi, odpira perspektivo strukturnega razumevanja vrstniškega nasilja, s tem ko ga opredeljuje kot posledico strukturnih neenakosti na podlagi spola, etničnosti in razreda (v tem članku se omejujemo samo na te tri družbene kategorije), ki se prevajajo v individualno nasilje. Gre torej za poskus artikulacije povezanosti med individualnim delovanjem in družbeno strukturo.

Začetni zagon so intersekcionalni perspektivi dale rasializirane feministke v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ki so izrazile svoje nezadovoljstvo z identitetnimi politikami, kot so se uveljavile v civilnodružbenem aktivizmu, zlasti feminističnem in protirasističnem gibanju (Crenshaw, 1995). Politike identitet so namreč poenotile izkušnje žensk in izkušnje rasializiranih, pri čemer so izkušnje zlasti belih izobraženih žensk srednjega razreda postale paradigma in definicija ženskega gibanja, izkušnje rasializiranih moških pa paradigma in definicija protirasističnega gibanja. V obeh primerih so rasializirane ženske s svojimi specifičnimi izkušnjami ostale nerefektirane. Njihove specifične izkušnje z diskriminacijo, izključevanjem in nasiljem, ki so temeljile na tem, da so ženske, ki so hkrati rasializirane in revne, da so torej umeščene na intersekcijah marginaliziranih pozicij spola, rase in razreda, so ostale znotraj unificiranih identitetnih politik nevidne. Intersekcionalnost se tako kaže kot pomemben prispevek k splošni teoriji identitete, ker naredi vidno večdimenzionalno diskriminiranost, ki jo doživljajo rasializirane, etnicizirane ter z razredom in spolom zaznamovane subjektivitete.

Zahteve rasializiranih žensk po pripoznanju razlik so predstavljale spodbudo k vzpostavljanju politik lokacije in umeščenosti, rahljale so esencialistično mišljenje družbenih kategorij in odprle polje kompleksnosti družbenih razlik, ki se jih ne da več misliti zgolj v dualizmi (kot so npr. bel in črn, moški in ženska). Koncept intersekcionalnosti omogoča diferencirano razumevanje identitet, ki reflektira načine, kako kategorije rase, spola, etničnosti, razreda, seksualnosti ipd. součinkujejo in druga drugo sokonstituira, ohranjajoč pri tem oboje, privilegije in diskriminacijo. V aktualnih aplikacijah intersekcionalne perspektive se poleg samih križišč marginaliziranih identitetnih pozicij tematizira tudi dejstvo, da so spol, etničnost in razred dinamični in relacijski procesi (Phoenix, 2003). Študije, ki izhajajo iz koncepta intersekcionalnosti, se osredotočajo zlasti na analizo součinkovanja kategorij spola, etničnosti, rase in razreda, čeprav nekatere študije obsegajo tudi druge družbene razlike, kot so npr. spolna orientacija, starost, hendikepiranost, religiozna pripadnost ipd. kot izvori diskriminacije, neenakosti in pritiska. Gre torej za pomemben vpogled v pluralnost kategorije spola, ki je vedno diferenciran glede na etničnost, kulturo, družbeni razred, seksualnost, starost, zdravstveno stanje, religiozno pripadnost kot tudi glede na osebne izkušnje in hotenja. Načinov, kako biti ženska ali moški, je torej več, in te načine ženskosti in moškosti določajo tudi procesi etniciziranja in razredne determiniranosti. Tudi za razumevanje spola v izobraževanju je pomembno, da je spol dojet kot pluralen, dinamičen proces, ki se izrazi v odnosu do drugih umeščenosti otrok in mladostnikov/mladostnic.

V pričujočem članku tematiziram, kakšne nove vidike razumevanja vrstniškega nasilja v šolskem polju odpirata perspektivi pluralnosti kategorije

spola in intersekcij spola, etničnosti in razreda. V prvem delu se osredotočam na šolsko polje kot prostor identitetnih procesov, pogajanj in konfliktov, pri čemer se v drugem delu omejim na procese oblikovanja in izvajanja (angl. *doing gender*) spolne identitete. Ta omejitev ni naključna, ampak izhaja iz teze, da v razvojnem smislu prav kategorija spola oblikuje identitetni temelj, s katerim procesi oblikovanja in izvajanja etnične in razredne identitete naknadno stopajo v medigro. V tretjem delu postavim spol v odnos z etničnostjo in razredom, pri čemer se pokažejo medsebojno vplivanje spolnih, etničnih in razrednih umeščenosti pri izvajanju spola, kakor tudi notranje napetosti in konfliktnosti identitetnih procesov, ki so nenehno tudi v odnosu do kulturno dominantnih konstrukcij moškosti in ženskosti. V zaključku nakažem možnosti preventivnega interveniranja na področje vrstniškega nasilja v šolskem polju z vidika razumevanja pluralnosti kategorije spola in intersekcij spola, etničnosti in razreda.¹

Identitete – šola – vrstniško nasilje

Družbena struktura, »zunanje«, »objektivno« se prevaja v individualno, »subjektivno«, »notranje« v nenehnih, nikoli zaključenih procesih vzpostavljanja in (re)definiranja identitete. To dejstvo vzpostavlja sleherno identiteto kot nestabilno, fluidno, večkratno označeno in spreminjajočo se v različnih odnosih, kontekstih in izkušnjah. Identiteta je tudi neprestano po-

- 1 Vsebine, ki so predstavljene v tem članku, sem razvijala v treh mednarodnih projektih: *Peerthink - Intersectional Approach in Peer Violence Prevention* (Daphne program, JLS/2006/DAP-1/270/Y); *Stamina - Formation of Non-violent Behaviour in School and Leisure Time among Young Adults from Violent Families* (Daphne program, JLS/2007/DAP-1/ 134 30-CE-02280 90/00-40) in *Igiv - Implementation Guidelines for Intersectional Violence Prevention* (Grundtvig program, 2009 - 3621 / 001 – 001). V okviru projekta Stamina smo v l. 2009 naredili 38 individualnih polstrukturiranih intervjujev z osmošolci v Ljubljani, Kopru, Mariboru, Trbovljah in Velenju. Pridobivanje otrok za intervjuje je ob privolitvi staršev temeljilo na selekciji, ki je bila narejena na podlagi predhodnih kvantitativnih intervjujev, ki so bili narejeni v 22 slovenskih osnovnih šolah v dveh osmih razredih. Intervjuji so potekali večinoma v šolskem okolju, bili so posneti in transkribirani. Vprašanja so se nanašala na družinsko življenje, šolo, prosti čas in prijatelje, intimna razmerja, samopercepcijo, izkušnje z etničnostjo in migracijami, stališča o spolu, izkušnje z nasiljem in nadlegovanjem. V projektu *Igiv* smo izvedli pet fokusnih skupin z delavkami in delavci, ki delujejo v javnih službah in nevladnih organizacijah na področju preprečevanja nasilja med mladimi. Predstavili smo jim intersekcionalno perspektivo in jih prosili, da z nami delijo svoje dosedanje izkušnje pri delu z mladimi, ki bi jih lahko označili kot intersekcionalne situacije. Intervjuji so potekali od aprila do maja 2010, bili so posneti in transkribirani. V obdobju od septembra 2010 do januarja 2011 smo v okviru projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljskih kompetenc, sklop: nasilje* izvedli 7 enodnevni delavnic v osnovnih šolah po Sloveniji. Učiteljice in učitelji so predstavili nekaj relevantnih primerov povezanosti strukturnih neenakosti in nasilja, spola in nasilja ipd. Empirični primeri iz Slovenije, ki jih predstavljamo v članku, prihajajo iz teh treh virov. Raziskave, ki uporabljajo koncept intersekcionalnosti, tudi sicer temeljijo na kvalitativnih metodah, saj gre za razbiranje zelo intimnih, pogosto nezavednih identitetnih strategij, s katerimi posamezniki in posameznice osmišljajo svoje strukturne danosti, kot so spol, etničnost, razred in njihova presečišča.

tencialno mesto konflikta – s samim seboj, z vrstniki, s širšim okoljem –, ki se pojavlja v procesih nenehnih identitetnih pogajanj, v bojih za pripoznanje in moč svoje identitete. V razvijanju svoje identitete se opiramo na kulturno dostopne vire v svojem socialnem okolju in v družbi nasploh. Ti viri so močno zaznamovani s spolom, saj moški in ženske, dekleta in fantje prejemamo različna sporočila, smo na različne načine disciplinirani in imamo dostope do različnih kulturnih kodov. Zato sta identiteta in spol v dinamičnem odnosu: spolna identiteta je osrednja komponenta vsakokratnih identitetnih konstrukcij in obratno – različne vrste identitet (npr. etnična, razredna, regionalna, poklicna ipd.) so globoko prežete z normami spola (Frosh et al., 2002: 4). Identitetna konstrukcija priseljenega dečka bo drugačna od identitetne konstrukcije dečka, ki pripada dominantni družbi; prav tako bo drugačna tudi od identitetne konstrukcije priseljene deklice. Na procese konstrukcije identitete imajo torej obstoječa družbena in kulturna struktura ter njena protislovja močan učinek.

S tega vidika šola 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, ki potekajo v odnosih med vrstniki, s »pomembnimi drugimi«, v odnosih do širše šolske kulture ter do družbe in kulture nasploh. Šola kot javni prostor, v katerem otroci preživijo veliko svojega časa, je tako mogoče dojeti kot prostor produkcije in artikulacije spolnih, etničnih in razrednih subjektivitet, kot prostor bojev za prepoznanje in bojev za moč v družbi, med vrstniki, ki neprestano potekajo v medsebojnih odnosih. In ta individualna, intimna, pogosto nezavedna identitetna preigravanja se dogajajo na ozadju in na presečiščih družbenih kategorij spola, etničnosti in razreda.

Na teh izhodiščih Chong (2008) opredeljuje vrstniško nasilje kot eno izmed razpoložljivih orodij/načinov, s pomočjo katerega mladostniki in mladostnice konstruirajo svoje spolne, etnične in razredne identitete. Vrstniško nasilje je tako mogoče razumeti kot sredstvo, ki ga otroci in mladostniki uporabljajo, da oblikujejo in predstavljajo svojo spolno, etnično in razredno identiteto (v smislu »*doing gender*«, »*doing ethnicity*«, »*doing class*«) v šolskem polju, saj je institucija šole za otroke temeljni javni prostor produkcije, artikulacije in potrjevanja identitet v interakcijah z vrstniki in svetom odraslih. Zato je treba artikulirati tesno medsebojno prepletenost in sopogojenost štirih elementov; to so: šola; vrstniško nasilje; identitetna pogajanja in boji za moč ter pripoznanje; družbena neenakost kot neenakomerna porazdelitev moči, resursov in družbenega ugleda med kategorijami in znotraj kategorij spolov, etničnosti in družbenih razredov.

Spolne identitete in nasilje

Govoriti o nasilju pomeni hkrati govoriti tudi o spolu. Vendar pri tem ne gre za tematizacijo dozdevnih »naravnih« razlik med spoloma, zaradi katerih naj bi bila dekleta manj agresivna od fantov (npr. zaradi različnih hormonskih procesov). Dejstvo, da biološki spol (angl. *sex*) še ne definira spolne identitete, torej obnašanja, delovanja, videza, »primernega« ustreznemu spolu, je tudi dandanes med delom pedagoškega osebja še vedno nezadostno razumljeno. Vendar nam tukaj tudi ne gre za tematizacijo družbenega spola ali spolno specifičnih družbenih vlog in socializacijskih vzorcev, ki naj bi dekleta socializirala v nenasilne, empatične in socialno čuteče vzorce vedenja, fante pa v vzorce vedenja, ki temeljijo na razkazovanju in uveljavljanju moči. Slabosti perspektive družbene konstrukcije spolnih vlog so, kot pravi Connell in Messerschmidt (2005: 831), da pomeša delovanje in norme, da homogenizira moške in ženske ter da ne tematizira razmerij moči znotraj kategorije moških in znotraj kategorije žensk. Nas pa na tem mestu zanima, kako so različni načini moškosti in ženskosti, ki se vzpostavljajo na intersekcijah spola, razreda in etničnosti, umeščeni v odnosu do nasilja pri konstrukciji lastnih identitetnih pozicij. Pri tem se razlike ne vzpostavljajo samo med fanti in dekleti, med moškimi in ženskami, pač pa tudi znotraj spolnih kategorij, med samimi fanti in med samimi dekleti, med dominantnimi in marginaliziranimi modeli moškosti in ženskosti. Sledim torej vprašanju, kakšna je vloga nasilja pri vzpostavitvi posamezne spolne identitete kot dominantne ali marginalizirane tako v odnosu med fanti in dekleti kot tudi znotraj skupin fantov in deklet. Med drugim gre tukaj tudi za prepoznanje relacijskosti spolne identitete (Frosh et al., 2002: 3). Določen model moške ali ženske spolne identitete se namreč vzpostavlja tako v odnosu do drugega spola kot tudi v odnosu do drugih oblik moškosti ali ženskosti. Poleg relacijskosti pa je treba spol ugledati tudi v njegovem dinamičnem aspektu, kot nenehno proizvajanje in potrjevanje spola v vsakodnevnih aktivnostih (West in Zimmerman, 1987: 127); v njegovem normativnem vidiku, kot nenehno utrjevanje spolnih norm dominantne moškosti ali ženskosti oziroma njihovo doseganje ali odmikanje od njih; ter v njegovem performativnem vidiku, kot nenehno razkazovanje svoje spolne identitete.

Konstruiranje in izvajanje spolne identitete sta tako za fante kot za dekleta določena in omejena z dominantnimi hegemonimi reprezentacijami »prave« moškosti oziroma »prave« ženskosti. In ravno dominantne konstrukcije moškosti bistveno prispevajo k obsegu nasilja, saj, kot ugotavljajo številni avtorji oziroma avtorice (Chong, 2008; Connell in Messerschmidt, 2005; Frosh et al., 2002; Phoenix, 2003; Kofoed, 2008), je nasilje, ki simbolizira moč nad drugimi, pomemben element konstruiranja moške spolne

identitete.² Zato ni naključje, da je koncept hegemonne moškosti, ki ga je vpeljal Connell (1987) v polju moških študij, pomemben pripomoček za razumevanje dinamike v šolskih razredih, vključno z vzorci uporništv in nadlegovanja (angl. bullying) med fanti v edukacijskih vedah. Prispeval je tudi k razumevanju popularnosti kolektivnih športov, kot je npr. nogomet, ki učinkujejo kot vedno na novo vzpostavljeni simboli moškosti, pa tudi k analizam epizod nasilja in homofobije, ki jih je pogosto mogoče najti v okoljih kolektivnih »moških« športov.

Čeprav je koncept hegemonne moškosti široko apliciran, pa ostaja precej nejasno definiran. Izhodišče je seveda, da moškost ni naravna danost, pač pa je družbeno skonstruirana skozi družbene odnose in dostopne kulturne vire. Vključuje ideologije moškosti, ki so prevladujoče širše v kulturi in družbi ali konkretno v šolskem okolju in šolskem razredu, ter družbene strukture, ki uokvirjajo posameznikovo življenje in konkretno družbeno pozicijo. Fantom in moškim so vedno na razpolago različni načini moškosti. Hegemona oziroma dominantna moškost pa predstavlja tisti način, kako biti moški, ki je deležen splošnega družbenega odobranja v določenem kontekstu, kar posledično pripelje tudi do zasedanja pozicij moči v teh specifičnih kontekstih, ki so lahko na makro- (npr. kultura, država), mezo- (npr. delovna organizacija, šola) ali mikroravni (npr. družina, šolski razred). Literatura o moškosti ta dominantni model povezuje s heteroseksualnostjo, upornostjo, močjo, avtoriteto, tekmovalnostjo in podrejenim položajem homoseksualnih moških (Frosh et al., 2002: 76; Connell, 1995). Poleg norm, pričakovanj in vrednot hegemona moškost obsega tudi vzorce delovanja. Na simbolni ravni se tako nanaša na norme, ideale, fantazije in želje o »pravi« moškosti, na praktični ravni pa vključuje vzorce vsakdanjega delovanja vključno z modeli upravljanja z odnosi med spoloma in med vrstniki. Simbolno in praktično tako norma hegemonne moškosti učinkuje na različnih področjih, kot so npr. plačano delo, nasilje, seksualnosti, družina, skrb za otroke, kot tudi v nereflektiranih ritualnih dejanjih. Vsekakor gre za izrazito normativen in performativen konstrukt, ki od fantov in moških terja, da se očitno postavijo v odnos in primerjavo z njim kot z normo. Namreč, veliko fantov in moških ne »ustreza« temu »ideal«.

Kritiki koncepta pravijo, da veliko moških, ki zasedajo položaje moči v družbi, nima npr. lastnosti upornosti, žilavosti in z njima povezane fizične dominantnosti (Nash, 2008). Kljub kritikam pa koncept hegemonne oziroma dominantne moškosti ostaja vitalen v raziskovanju, zato ker uspeva ar-

2 Morda je to tudi razlog, da se večina znanstvenih tematizacij nasilja osredotoča na moške in fante, medtem ko je raziskav o dekliskem ali ženskem nasilju izrazito malo. V zvezi s tem je v obstoječih virih mogoče opaziti tudi izrazito osredotočenost na fizično in zunanje nasilje ter hkratno zanemarjanje drugih oblik nasilja, poudarek pa je tudi na obravnavi storilca, medtem ko so žrtve in opazovalci redko fokus raziskave.

tikulirati moč in privlačnost, ki ju ima ta ideal moškosti za številne fante in moške. Kot pravi Connell (1995), se tudi moški, ki zavestno kritizirajo ta ideal, vseeno primerjajo z njim. Ne glede na nejasno definicijo, kar lahko razumemo tudi kot posledico dinamičnosti, relacijskosti in kontekstualnosti vsakokratne definicije hegemone moškosti, je ta koncept odprl vpogled v razlike, hierarhije in pozicije moči, ki se vzpostavljajo med moškimi in ki izhajajo iz njihove različne umeščenosti v odnosu do hegemone moškosti. Te razlike, hierarhije in pozicije moči so določene tudi z etnično in razredno pripadnostjo.

Kako je skonstruirana hegemonna moškost v šolskem okolju, nam povedo odgovori otrok na vprašanje, kdo in zakaj so popularni fantje v šoli, kaj pomeni biti popularen. Naša raziskava in raziskava iz Anglije (Frosh et al., 2002) sta dali v tem vprašanju zelo podobne odgovore. Fantje so večinoma soglašali, da so izstopajoči in popularni sošolci tisti, ki izražajo upornost, nasprotovanje šolski disciplini in omalovaževanje šolskega uspeha, odlikovanje v športu, zlasti nogometu, k popularnosti pa prispevajo tudi telesna velikost, postavnost in stil oblačenja. Zato morajo fantje, kot pravi A. Phoenix (2004: 233), v šolskem polju »krmiliti« med, na eni strani, vrednotami, ki jih vzpostavlja vrstniška hegemonna konstrukcija moškosti, kot so aktivnost, konfrontacija, hierarhični odnosi moči, uporništvo ipd., in, na drugi strani, med povsem drugačnimi vrednotami šole, kot so mirnost, poslušnost, vodljivost, delavnost, pridnost, enakost ipd. Fantje tako definirajo in prakticirajo svojo »fantovskost« oziroma moško spolno identiteto kot uporniški stil proti šolski disciplini, skozi boje za dominantni položaj med vrstniki in z odlikovanjem v skupinskih športih, kot je npr. nogomet, nasproti zahtevam in vrednotam šolskega okolja. Tako uveljavljajo nekakšno kontrakulturo dominantni šolski kulturi. Ena izmed posledic tega je, da so fantje, ki tiho in trdo delajo za uspeh v šoli ter dajo jasno vedeti, da jim ta veliko pomeni, s strani sošolcev označeni kot pomehkuženi, kot ne dovolj fantovski in tvegajo posmeh ter ustrahovanje.

Seveda pa družbene strukture niso v celoti zunanje posamezniku niti v celoti omejujoče. Nasprotno, družbene strukture se, kot pravi Messerschmidt (v Chong, 2008: 13), udeležujejo v družbenem delovanju. Zato posamezniki in posameznice v svojem izvajanju spola reproducirajo, včasih pa tudi spreminjajo družbene strukture. In ne samo, da obstaja veliko načinov, kako je mogoče izvajati spol(e), spol sam je treba dojeti kot družbeno delovanje.

V tej luči je treba razumeti odgovor Tima, 14-letnika, ki smo ga v intervjuju vprašali, s kom se druži v šoli. Odgovoril je, da se s fanti praktično ne druži, dobro pa se razume s sošolkami. Pravi: »/Z/ato ker te bolj razumejo, poslušajo, niso tako kot fantje, pri katerih je, važno samo to, kar jaz rečem.« Tim se je v svojem delovanju torej zavestno ali nezavedno odrekel fantovskim bojem za moč in razvija alternativen, svojstven način, kako biti fant

oziroma moški. Trdno verjame v to, da je nasilje otročje in ima lahko hude posledice. Pravi: »*Če bi koga poškodoval, bi mi bilo žal ... celo življenje bi imel slabo vest zaradi tega.*« Lahko bi rekli, da Tim izziva ali rahlja dominantni model moškosti. Vendar je zato tudi kaznovan s strani vrstniške fantovske skupine, in sicer tako, da je izključen iz nje in da ga vrstniki pogosto zasmejujejo ter nadlegujejo. Izvajanje spola je torej nenehno nadzorovano in pod drobnogledom vrstniške skupine, in če spol ni izvajan na »pravi« način, sledi kazen. Podrobnejše raziskave, ki so bile narejene v angleških šolah, kažejo, da fantovska vrstniška skupina pogosto kaznuje sošolca, ki odstopa od dominantnih norm moškosti z verbalnim in psihološkim nasiljem, tako, da se mu posmehujejo, da je gej ali dekle (Frosh et al., 2002: 76). Po eni strani gre pri tem za feminizacijo fantov, ki ne zasedajo položaja hegemonne moškosti, s čimer vrstniška skupina vzpostavlja »normalno« fantovskost kot nasprotje ženskosti, torej biti normalen fant pomeni ne biti dekle, biti »nenormalen« fant pa je isto kot biti dekle. Hkrati pa gre tudi za homofobne prakse, ki utrjujejo »normalno« fantovskost skozi normativno heteroseksualnost. Učinek takega zasmehovanja pa je dvojen: izključitev fanta, ki preveč očitno prekorja norme hegemonne moškosti, in utrjevanje obstoječih spolnih norm za tiste, ki jih ne prestopajo. Prostor za alternativne načine, ki ne bi bili ujeti v spolni binarizem, se s tem zapre.

Nasilje, upornišvo in tvegano vedenje so seveda zgolj eden od načinov vzpostavljanja, izvajanja, razkazovanja in potrjevanje fantovske/moške identitete. Bolj zaželen in družbeno sprejemljiv način vzpostavljanja moškosti predstavlja odlikovanje v športu, zlasti v nogometu, ki ga je mogoče po Goffmanu (v West in Zimmerman, 1987: 137) razumeti kot institucionaliziran okvir izražanja moškosti, ki simbolizira vzdržljivost, moč, tekmovalnega duha, napadalnost ipd. In dejansko so skupinski športi, čeprav pogosto legitimizirajo nasilje med tekmovalci, ena od bolj uveljavljenih preventivnih metod preprečevanja nasilja – ker omogočajo pridobivanje moči, ugleda in potrjevanje moškosti skozi spretnost in igro. Zadeva z nogometom pa se zakomplicira za tiste fante, ki nogometa ne marajo ali se zaradi takih ali drugačnih razlogov v nogometu ne odlikujejo. V naših intervjujih sta sodelovala dva fanta, ki sta imela težave s prekomerno težo. Povedala sta, da ne marata telovadbe, zlasti ne nogometa, ki ga tudi ne igrata dobro. Oba fanta sta bila zaradi tega deležna posmehovanja in izključevanja s strani sošolcev, eden izmed njiju je bil deležen posmehovanja tudi s strani učitelja telovadbe. Oba sta imela značilnosti »samotarjev«, torej nista bila vključena v socialne mreže sošolcev in sošolk. Pomembno je poudariti, da fanta nista bila zasmehovana s strani vrstnikov zaradi svoje debelosti, pač pa zato, ker zaradi debelosti nista bila dobra v nogometu. Vrstniška skupina ju je tako kaznovala, ker odstopata od dominantnih vzorcev moškosti. Na tem primeru postane očit-

no, da so v posameznem šolskem razredu fantje različno umeščeni do dominantnih norm moškosti. Medtem ko dominantni model moškosti, ki predstavlja normo in merilo, razpolaga z ugledom in močjo v vrstniški skupini, so modeli moškosti, ki od te norme odstopajo bodisi zaradi svojih telesnih, vedenjskih, psiholoških ali socialnih pozicij, izključeni, zasmehovani in marginalizirani. Pri tem velja izpostaviti normativni vidik hegemonne moškosti, ki učinkuje kot način družbenega nadzora in regulacije med vrstniki.

Če so v šolskem okolju uporniško in tvegano, v skrajni konsekvenci tudi nasilno vedenje ter odlikovanje v nogometu s strani vrstniških skupin fantov skonstruirani kot norme popularnosti in »prave« moškosti, ki diferencirajo in hierarhizirajo vrstniško skupino in vzpostavljajo napetosti med njenimi člani, kaj je mogoče povedati o dekletih? Čeprav se zadnja leta zlasti v medijih veliko govori o porastu dekliskega nasilja in nasilja med dekleti, je zelo malo raziskav in teoretizacij, ki bi analizirale umeščenost deklet do nasilja z vidika identitetnih spolno specifičnih procesov. Tiste (kvantitativne) raziskave, ki so narejene na vzorcih šolajoče se populacije in zato vključujejo tudi dekleta, poročajo o binarni delitvi vrst nasilja med fanti in dekleti. Tako naj bi bili fantje bolj vpleteni v fizično, dekleta pa bolj v verbalno in psihološko nasilje (Dekleva, 1996; Pušnik, 1999). Pojav novih medijev in kultura vrstniškega druženja v virtualnih socialnih omrežjih vsekakor vzpostavlja nove oblike vrstniškega nasilja, ki ni več »klasično fantovsko« fizično nasilje, ki se pojavlja v šolah in na ulici. Iz intervjujev smo izvedeli, da je na medmrežju med mladimi prisotno precej psihičnega nasilja v obliki opravljanja, laganja, klevetanja, izključitve, spolnega nasilja, v katerega se dekleta vključujejo enakovredno s fanti. V Vendramin in R. Šribar poročata o dekletih predvsem kot žrtvah spolnega nasilja, ki je našlo svoje kanale preko novih komunikacijskih tehnologij (Vendramin in Šribar, 2010).

Tako slovenski intervjuji kot intervjuji v angleški raziskavi (Frosh et al., 2002) so konsistentno pokazali, da tako fantje kot dekleta konstruirajo moškost in ženskost oziroma fantovskost in dekliskost simetrično v medsebojni opoziciji. Na vprašanji, kaj je značilno za fante in kaj za dekleta, so otroci, tako fantje kot dekleta, enoznačno fante povezovali s športom, zlasti z nogometom, živahnostjo, fizično močjo, pogumom ipd., dekleta pa s pasivnostjo, pridnostjo, resnostjo, zrelostjo, nakupovanjem in z veliko osredotočenostjo na svoj zunanji videz. S temi lastnostmi se mladostniki najbolj pogosto definirajo kot fantje in dekleta ter s temi lastnostmi tudi vzpostavljajo nedvoumno normativno ločnico med tem, kaj se spodobi za fanta in kaj se spodobi za dekle.

Ne glede na spreminjajoče se pozicije in konstrukcije spolov v družbi (kot so vse večja prisotnost in uspešnost žensk v izobraževanju, na trgu dela, v političnem življenju in drugih javnih sferah, spremenjen položaj moških na trgu dela, vključevanje moških v skrbstvene aktivnosti, estetizacija moškega

telesa ipd.) in navidezno rahljanje ločnic med spoloma nasilnost ni postala del normativne dominantne podobe dekliškosti oziroma ženskosti. Pravzaprav bi glede na zgoraj omenjeno (samo)konstrukcijo dekliškosti lahko rekli, da se dekleta umeščajo v dominantni model dekliškosti ravno s tem, da sledijo temeljnim vrednotam šolske kulture, kot so: pridnost, dober šolski uspeh, odgovornost, socialne veščine, prizadevnost, urejenost ipd. Natančno te lastnosti pa so med fanti znaki odmikanja od hegemonie moškosti, razlog za posmehovanje, nadlegovanje in izključevanje. S tega vidika je mogoče razumeti, zakaj veliko otrok, tako fantov kot deklet, v angleški raziskavi (Frosh et al., 2002; Phoenix, 2003), nekaj primerov teh izpovedi pa smo imeli tudi v slovenskih intervjujih, izpostavlja, da učiteljice v šolah pogosto favorizirajo dekleta. Zanimivo je, da so v Sloveniji o tem poročala dekleta v enakem številu kot fantje. Ena od deklet pravi: *»Ena sošolka, k jo vse učiteljice majo rade, pa vsi mislijo, da je angelček, pa po videzu, vse... Druga pa zlo ni v redu. ... Ja, zlo dobre ocene ma, večinoma petke pa to... Pa po videzu, pač oblač se tudi tko, pač vse, kar je v modi, vedno ma pred to modo stvari. Starši so premožni.«* Gre za zavestno ali nezavestno, vsekakor pa nerefektirano favoriziranje dominantne podobe ženskosti oziroma dekliškosti (pridnost, učni uspeh, lepota, sledenje modnim znamkam) s strani pedagoškega osebja, hkrati s tem pa tudi večinske etničnosti ter privilegiranega ekonomskega razreda. Simbolno sporočilo otrokom, kaj šteje v tej družbi, je s tem nedvoumno in otroci so zelo pozorni bralci takih neizrečenih, simbolnih sporočil, ki jih dobivajo v šolskem okolju.³

Dominantna normativna podoba dekliškosti dekletom torej ne dopušča nasilnega vedenja, zlasti ne fizičnega nasilja, saj je nasilno dekle hitro označeno kot »bolj fantovsko«. In čeprav se dekleta te oznake ne bojijo

3 Primere, ko fantje poročajo, da jih učiteljice ne obravnavajo enakovredno z dekleti, je torej treba razumeti v okviru konfliktnosti in pogajalskih procesov pri izvajanju spolnih identitet ter iz intersekcionalne perspektive, po kateri se otroci dominantne (etnične, razredne ipd.) kulture lažje umestijo v šolsko okolje in so zato deležni več odobravanja s strani učiteljic. Vsekakor pa takih epizod ne gre razumeti v kontekstu debat, ki potekajo od devetdesetih let prejšnjega stoletja in so v literaturi uokvirjene kot »kriza fantov« v šolskem polju, ki se kaže kot upadanje šolskih dosežkov fantov v primerjavi z dekleti, večje število zaostajanja in ponavljanja razreda, zgodnejše zapuščanje izobraževalnega procesa ipd. (*Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih*, 2010: 12). Ta »kriza«, kot pravijo nekateri (Martino et al., 2009), naj bi bila posledica feminizma in posledičnega spreminjanja spolnih vlog v družbi, kar naj bi vodilo v naraščajočo identitetno negotovost moških/fantov. Še posebej na bi se to odražalo v šolskem okolju, ki je feminizirano zaradi feminizacije učiteljskega poklica, zaradi česar naj fantje v šoli ne bi imeli »pravega moškega« zgleда. Taka stališča, ki temeljijo na esencialističnem pojmovanju moškosti, predvsem odpirajo prostor za remaskulinizacijo šolskega okolja in kurikula ter za večjo vlogo in prisotnost hegemonie moškosti v šoli. Še posebej, kadar se povezujejo s stališčem, da je bil napredek v izobraževalnih dosežkih deklet v zadnjih desetletjih mogoč samo na račun strukturne izključenosti fantov (Mills et al., 2009: 40). Medtem pa intersekcionalna perspektiva odpira vpogled v to, da ne dosegajo vsi fantje slabih učnih dosežkov, pač pa so to pogosto fantje iz razredno deprivilegiranih okolij in pripadniki etničnih manjšin.

tako zelo, kot se fantje bojijo oznake, da so »bolj deklinški«, se ji večina deklet vseeno izogiba. Razmišljati velja, da je morda ravno normativna podoba deklinškosti kot nenasilne, vodljive, razumevajoče, mirne in pridne, vzrok za to, da dekleta nasilje ponotranjijo. Tisti redki raziskovalci oziroma raziskovalke, ki se ukvarjajo z deklinškim nasiljem, namreč ugotavljajo, da se pri dekletih v primerjavi s fanti pojavlja bistveno manj zunanjega in fizičnega nasilja, zato pa bistveno več depresivnosti, samopoškodb in prehranjevalnih motenj, kar je opredeljeno kot simptom ponotranjenega nasilja (Chonody in Siebert, 2008; Luke, 2008).

Katjina ambivalentna pozicija do svoje spolne identitete in nasilja ilustrira zagato deklet, ki odstopajo od normativne podobe nenasilne deklinškosti. Katja je 14-letno dekle, ki živi s starejšo sestro, ker sta ji oba starša umrla. Kljub težkim življenjskim okoliščinam se tako v kvantitativnem kot v kvalitativnem intervjuju izkaže kot samozavestno dekle, ki v razredu ni v vlogi žrtve ali samotarke, ki je aktivna, ima številne prijatelje in prijateljice ter razvejano sorodniško mrežo. V šoli nima težav, s številnimi učiteljicami se zelo dobro razume, zelo visoko ceni šolski uspeh in ima jasne ter realistične načrte za svojo prihodnost. Z odgovorom na vprašanje, kaj je po njenem mnenju značilno za dekleta, je izpostavila svoje stereotipe o deklinškosti in fantovskosti. Odgovorila je nikalno, in sicer, da se dekleta ne ukvarjajo z borilnimi športi in ne poslušajo bolj grobe glasbe, kot je recimo pank glasba. Ta odgovor vsebuje norme nenasilnosti in negrobnosti, ki so značilne za dekleta in hkrati niso značilne za fante. V intervjuju pa je povedala tudi, da igra kitaro in najraje posluša pank glasbo ter da trenira sabljanje, čeprav si je najprej želela trenirati judo ali boks. Hkrati je tudi samokritično priznala, da je njeno vedenje včasih grobo, da je včasih tudi fizično nasilna ter da je že imela izkušnje z alkoholom in kajenjem. Hkrati pa je poudarila, da so to lastnosti, ki jih pri sebi ne mara in bi jih rada spremenila. Običajna interpretacija njene situacije bi se verjetno razvijala v smeri, da je dekle zaradi težkih življenjskih izkušenj v družini in zaradi odsotnosti staršev nekoliko »razpuščeno« in v nevarnosti, da zaide na delinkventne poti. Interpretacija z vidika normativnosti in performativnosti spolnih identitet pa dopušča možnost, da si je Katja z zavestnim ali nezavednim odstopanjem od norm deklinškosti/ženskosti ustvarila nek prostor, v katerem lahko navzven izrazi svojo grenkobo, žalost in jezo, namesto da bi jih ponotranjila.

Seveda pa »biti pridna« v sodobnosti ni edini način, kako biti dekle. A. McRobbie (2007) v svoji kompleksni analizi vpetosti sodobnih mladostnic v mehanizme »potrošniškega državljanstva« in »postfeministične maskarade« analizira tri sodobne normativne načine ženskosti in jih umešča v »novo pogodbo med spoloma«, ki za navidezno osvobojenostjo žensk vzpostavlja nove strukture njihovega podrejanja sodobnemu kapitalizmu. »Fa-

shion girls« oziroma »modna dekleta« oblikujejo svojo spolno identiteto predvsem pod vplivom zapovedi kozmetične in modne industrije. Dekleta se medsebojno hierarhizirajo in vključujejo/izključujejo glede na posedovanje oblačil modnih znamk in glede na z normami modne industrije usklajen zunanji videz. V intervjujih je nekaj zelo vitkih deklet izjavilo, da se počutijo debele in želijo shujšati. Sodeč po intervjujih s slovenskimi osmošolci in osmošolkami je ta model dekliškosti že kar prevladujoč. Vendar, čeprav je včasih veljalo, da je zunanji videz pomemben dekletom, fantom pa ne, in čeprav mladostniki tudi danes nedvoumno konstruirajo in utemeljujejo razliko med fanti in dekleti na tej dihotomiji, pa socialni delavci centra Fužine, ki delajo z mladostniki na področju strukturiranega preživljanja prostega časa, opažajo, da so zunanji videz in modne znamke vse bolj pomembni tudi za fante. Tudi angleška raziskava (Frosh et al., 2002) ugotavlja, da je oblačenje v modna oblačila pomemben element »popularnosti« in položaja fantov v vrstniški skupini. Gre torej za konstrukcijo spolne dihotomije, ki nima podlage v empirični realnosti, pač pa je njena funkcija zgolj vzpostavljanje jasne razlike med fanti in dekleti. Sodobna kultura hiperaktivnosti nekatera dekleta usmeri v hiperstorilnost. Gre za način dekliškosti, ki je v bistvu potenciran »klasični« model pridnega dekleta. Nekatera dekleta se podvržejo zelo visokim standardom šolskega uspeha in aktivnosti v zunajšolskih dejavnostih. Tretji način sodobne dekliškosti, o katerem govori A. McRobbie (2007), pa predstavljajo t. i. »falična dekleta«, pri katerih gre za spektakle nasilnosti in »fantovskega« obnašanja, kot so popivanje, kajenje in seksualna svoboda v imenu brisanja razlik med spoloma. Pri tem je zanimivo, da »falična dekleta« poskušajo ukinjati skonstruirano razliko med fanti in dekleti, medtem ko si fantje na vsak način prizadevajo to razliko ohraniti in poudariti.

Intersekcije identitetnih pozicij

Če smo pri obravnavi spolnih identitet analizirali predvsem vsakodnevne strategije, ki so povezane s procesi vzpostavljanja, izvajanja in potrjevanja spolne identitete (načini, kako so družbeno sprejeti vzorci, kako biti fant ali dekle, skonstruirani in kako se mladostniki ter mladostnice umeščajo v odnosu do teh družbeno dominantnih in s tem normativnih modelov ter kakšne posledice ima to za razmerja moči med njimi), pa v tem delu analiziramo podobnosti in razlike v spolnih identitetah, ki se vzpostavljajo zaradi pripadnosti različnim etničnostim ali razredom. Spol je temeljna, ni pa izolirana kategorija, in otroci simultano s spolnimi »usvajajo« tudi etnične, razredne in rasne identitetne pozicije. Zato je za razumevanje njihovih vzorcev vedenja in delovanja pomembno raziskati intersekcije, sovpadanje npr. etničnosti in spola, razreda in spola ali kar etničnosti, razreda in spola. Seve-

da pa pri intersekcijah ne gre za procese, v katerih bi nekakšne že vnaprej prisotne, posameznim etnijam »lastne« razlike med etničnimi skupinami avtomatično proizvajale različne vrste moškosti in ženskosti. Prej gre za to, da so procesi etniciziranja in proizvodjanja etničnega »drugega« že vnaprej prisotni v družbi, s čimer podobe in diskurzi »etnične drugačnosti« postanejo prepleteni in investirani v načine, kako se moškost in ženskost izvajata ter doživljata. Konstrukcije kulturnih razlik so pomembni elementi družbenih kontekstov, v katerih se pojavljajo različni načini moškosti in ženskosti, to pa vzpostavlja raso in etničnost kot zelo pomemben element generiranja moškosti in ženskosti. Podobno je tudi s kategorijo razreda.

A. Phoenix (2003, 2004) podaja primer afro-karibskih dečkov, ki so v angleških šolah povezani s podobo super- ali hipermoškosti, kar je seveda (povečevalni, napihovalni) učinek rasnih stereotipov o rasializiranih fantih in njihovi seksualnosti. To pomeni, da so predpostavke o mladih rasializiranih fantih »že tam« in da so ti fantje, hkrati s svojo izključenostjo in marginaliziranostjo v šolskem okolju, tudi cenjeni in občudovani zaradi svojega stila in drznosti. Po eni strani so torej izključeni in marginalizirani kot rasializirani in revni priseljenci, po drugi strani pa so znotraj vrstniške kulture cenjeni in občudovani, kadar delujejo »moško«, uporniško in se upirajo šolskemu discipliniranju. Razkazovanje moškosti v obliki hiperseksualnosti, uporništva in tveganega vedenja tako postane strategija, kako vplivati na zmanjšanje svoje siceršnje družbene marginaliziranosti in nemoči, ter predstavlja minimalni prostor moči, ki fantom iz deprivilegiranih etničnih in razrednih pozicij omogoča ugleden vrstniški status. Vendar pa jih ta strategija tudi »zapre« v začarani krog neuspeha v šoli. Tako se te karakteristike, ki rasializiranim fantom pomagajo do minimuma ugleda med vrstniki, vzpostavijo kot družbeno posredovani psihološki samoobrambni mehanizmi proti rasni in razredni diskriminaciji. Tako močne so zahteve po izvajanju in razkazovanju ustrezne moškosti (za etnizirane in revne dečke še močnejše), da to pogosto lahko ogrozi njihove možnosti za uspeh v šolskem sistemu. In tako se družbena hierarhija reproducira, saj so večinoma priseljenci, rasno obarvani ali pa beli fantje revnega delavskega razreda tisti, ki so najbolj odvisni od tega, da moč svoje identitete utemeljujejo na uporništvu, ki je v temelju povezano s fantazmami o vsemogočni hipermoškosti, in tako ustvarjajo nekakšno kontrakulturo prevladujoči šolski kulturi.

V mladinskem centru Fužine, v katerem je med rednimi obiskovalci dve tretjini priseljencev in priseljenk, med njimi več kot dve tretjini fantov, nudijo mladostnikom in mladostnicam podporo pri učenju, vedenjskih težavah in strukturiranem preživljanju prostega časa. Mladinski delavci in delavke, ki so sodelovali v fokusni skupini, so pripovedovali, da priseljenci prve in druge generacije iz nekdanje Jugoslavije s strani slovenskih vrstnikov niso

nadlegovani ali izključeni, pač pa nasprotno, da so med njimi izjemno popularni, in sicer kot nosilci t. i. »čefurske kulture«, ki se izraža v posebnem stilu oblačenja, obnašanja, govorjenja in glasbe. Slovenski fantje si prav prizadevajo, kot pravijo respondenti in respondentke, da bi osvojili ta stil oblačenja, obnašanja in govorjenja. Izpostavili so tudi diferenciacijo in hierarhizacijo priseljencev glede na trajanje bivanja v Sloveniji; tako so bojda novi priseljenci zaradi svoje »avtentične čefurskosti« včasih celo bolj priljubljeni kot priseljenci druge generacije, ki so že bolj integrirani. Čeprav bi bilo treba ta fenomen bolj podrobno raziskovalno preveriti, pa ga je mogoče pojasniti z etniciziranim in kulturaliziranim načinom popularne fantovskosti oziroma moškosti. Priseljenci iz držav nekdanje Jugoslavije so namreč v Sloveniji balkanizirani in etnicizirani ter skonstruirani kot dominantni patriarhalni moški, ležerni, brezbrizni, duhoviti in priljubljeni med dekleti. Poleg tega tudi kot dobri in strastni nogometaši. Imajo torej vse ključne odlike »popularnih fantov«, pomembno pa je, da ne gre za empirične karakteristike, pač pa za način, kako Slovenci sami etniciziramo in konstruiramo priseljenega »drugega«. Ta skonstruirana podoba pa vzvratno vpliva na obnašanje, delovanje in identitetne procese priseljenih otrok. Popularnost priseljencev iz nekdanje Jugoslavije je omejena na vrstniško skupino. Ko so te lastnosti, zaradi katerih so priseljeni fantje popularni v vrstniški skupini, prenesene v šolo kot institucijo in v šolski razred, z namenom, da bi popularnost trajala še naprej, pa se zaprejo poti do šolskega uspeha, ki bi edini pravzaprav lahko priseljencem omogočil uglednejši in močnejši položaj v družbi ter lažje življenje.⁴

S tega vidika ni naključje, da je nogomet prav za priseljene fante tako pomembna aktivnost. V primerjavi z vrstniki, ki pripadajo večinski etniji in bogatejšim slojem, so priseljeni otroci velikokrat v ekonomsko slabšem položaju, hkrati pa so v širši družbi marginalizirani, ker pripadajo etnični manjšini. Njihovo visoko motivacijo za investicijo energije v nogometne treninge je mogoče, poleg užitka v igri in športu, razumeti tudi kot investicijo v nogomet kot simbol moškosti, moči in ugleda. Drugi dve opciji, ki jim preostajata, sta namreč, da bodisi postanejo žrtve posmehovanja in nadlegovanja s strani vrstnikov kot revni priseljenci ali pa da sami postanejo nasilni in tako s poudarjeno moško identiteto kompenzirajo nemoč etnične in razredne identitete.

Zaključek

V tem članku sem poskušala pokazati na pomen spola za vrstniško nasilje v šolskem okolju in na prepletenost procesov etniciziranja ter razrednega obeleževanja s procesi vzpostavljanja spolne identitete. Ko govorimo o spolu, nam ne gre v prvi vrsti za npr. razumevanje razlik med fanti in dekleti v

4 Več o položaju priseljenih otrok v slovenskih šolah v Dekleva in Razpotnik, 2002.

odnosu do nasilja, pač pa za tematizacijo spola kot dinamičnega, kontekstualnega, relacijskega in heterogenega procesa vzpostavljanja, izvajanja in potrjevanja spolne identitete v odnosu do družbeno in kulturno dominantnih, hegemonih modelov moškosti in ženskosti. V teh identitetnih procesih, pogajanjih in konfliktih se otroci nanašajo tako na »drugi« spol, kot drug na drugega znotraj spolno homogene skupine, pa tudi do šolske kulture ter širših družbenih in kulturnih norm. Vrstniško nasilje smo pri tem opredelili kot enega od razpoložljivih načinov, po katerem otroci (in odrasli) včasih posežejo pri vzpostavljanju, pogajanju, izvajanju in potrjevanju svoje spolne, etnične in razredne identitete. Ker je šolsko okolje osnovni javni prostor otrokovega vzpostavljanja, izvajanja, preizkušanja in potrjevanja identitet in ker je nasilje eno od možnih orodij teh procesov (še posebej za fante, medtem ko je umeščenost deklet do nasilja bistveno premalo raziskana), je pravzaprav nerealistično pričakovati, da do nasilja v šolskem okolju sploh ne bi prihajalo. Šolsko obdobje je ključno obdobje oblikovanja identitet, zato je razumevanje, kako mladostniki konstruirajo svoje identitete v okvirih in v presečiščih spolnih, etničnih in razrednih dimenzij, lahko ključno za oblikovanje ustreznih preventivnih metod za omejevanje vrstniškega nasilja.

Preventivne metode, ki bi lahko prispevale k zmanjševanju nasilja v šoli in ki temeljijo na razumevanju povezanosti nasilja z identitetnimi procesi, z družbeno heterogenostjo in s prevajanjem družbene strukture v individualno delovanje, predvsem ne morejo temeljiti zgolj na normativnosti tolerance in medsebojnega spoštovanja. Nadvse pomembno je, da je šolsko osebje ustrezno izobraženo, da ima ustrezen vpogled in razumevanje za kategorije spola, etničnosti in razreda ter njihovega medsebojnega prepletanja in prepletanja z identitetnimi procesi. Šola bi morala zavestno omogočati izražanje alternativnih načinov moškosti in ženskosti namesto favoriziranja obstoječih norm. Spodbujati bi morala otroke, da reflektirajo in osvestijo, kako spolni, etnični in razredni stereotipi vplivajo na njihovo doživljanje sebe in svojih vrstnikov, na njihovo samopodobo in samozavest. Intersekcionalni pristop predpostavlja, da morajo programi preprečevanja nasilja med mladostniki vzpostaviti šolo kot varen in odprt prostor, kjer mladostniki lahko odkrito spregovorijo o svojih vsakdanjih izkušnjah z družbeno izključenostjo kot tudi o doživljanju strukturne diskriminacije, kot so ksenofobija, nacionalizem, rasizem, homofobija, spolni stereotipi ipd. Doživljanje strukturnih marginaliziranosti, neenakosti in diskriminacij naj postane vidno v individualnih življenjskih potekih; zato je smiselno abstraktne in kompleksne teme strukturne diskriminacije povezati z individualnimi biografijami in jih ne obravnavati kot lekcijo in predavanje, pač pa kot pogovor o lastnih izkušnjah. Dobra atmosfera in okolje, ki vzpostavlja zaupanje, sta nujna za vzpostavitev takih pogovorov, čeprav je, po drugi strani, o težavnih temah

seksizma, migracij, nacionalizma, homofobije ipd. treba govoriti vsak dan (Hrženjak in Humer, 2010).

Literatura

- Chong, V. (2008). *Negotiating with Agency: Towards an Intersectional Understanding of Violence and Resilience in Young Southeast Asian Men*. UC Berkley: Institute for the Study of Social Change (14. 5. 2010).
- Chonody, J. M., Siebert, D. C. (2008). Gender Difference in Depression: A Theoretical Examination of Power. *Affilia*, 23, 338–348.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power*. Sydney: Allen and Unwin.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W., Messerschmidt, W. J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19, 829–859.
- Crenshaw, K. (1995). *Race, Reform and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law*. V: Crenshaw, K., Gotunda, N., Peller, G., Kendall, T. (ur.). *Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement*. New York: The New Press, 103–127.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v zvezi s šolo – obseg pojava. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, IIL/4, 374–384.
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Frosh, S., Phoenix, A., Pattman, R. (2002). *Young Masculinities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hrženjak, M., Humer, Ž. (2010). Intersekcionalni pristop v preventivnih programih preprečevanja medvrstniškega nasilja. *Socialna pedagogika*, XIV/1, 63–82.
- Kofoed, J. (2008). Appropriate Pupilness: Social Categories Intersecting in School. *Childhood*, VL/15, 15–27.
- Luke, P. K. (2008). Are Girls Becoming More Violent? A Critical Analysis. *Affilia*, 23, 38–50.
- Martino, W., Kehler, M., Weaver-Hightower, M. B. (ur.) (2009). *The Problem with Boy's Education. Beyond the Backlash*. New York, London: Routledge.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, XXX/3, 1771–1800.
- McRobbie, A. (2007). Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies*, XXI/4-5, 718–737.
- Mills, M., Francis, B., Skelton, Ch. (2009). Gender Policies in Australia and the United Kingdom. The Constructions of »New« Boys and Girls. V: Martino, W., Kehler, M., in Weaver-Hightower, M. B. (ur.). *The Problem with Boy's Education. Beyond the Backlash*. New York, London: Routledge, 36–55.

- Nash, J. C. (2008). Re-thinking Intersectionality. *Feminist Review*, 89, 1–15.
- Phoenix, A. (2003). Producing Contradictory Masculine Subject Positions: Narratives of Threat, Homophobia and Bullying in 11–14 Year Old Boys. *Journal of Social Issues*, 59, 170–195.
- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and Masculinity: Racialization and the Contradictions of Schooling for 11 to 14-Year-Olds. *Youth & Society*, 36, 227–246.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih. Študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih* (2010). Bruselj: Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010). *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- West, C., Zimmerman, H. D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1/2, 125–151.