

Letnik XXII, številka 3–4, 2011

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Na poti posodobljenih
raziskovanj spola v vzgoji
in izobraževanju

Ur. Valerija Vendramin



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXII, številka 3–4, 2011

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Janez Justin, Valerija Vendramin, Zdenko Kodelja, Marjan Šimenc, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Darko Štraj (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno pomočjo naslednjih ustanov: *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*, *Javna agencija za knjigo Republike Slovenije* in *Pedagoški inštitut, Ljubljana*

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXII, številka 3–4, 2011

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Na poti posodobljenih raziskovanj
spola v vzgoji in izobraževanju

Ur. Valerija Vendramin



Vsebina

| | |
|--|------------|
| I UVODNIK/EDITORIAL | 5 |
| <i>Valerija Vendramin, »Ženske v integriranem vezju« ali na poti posodobljenih raziskovanj spola</i> | 7 |
| II RAZPRAVE/DISCUSSIONS | 17 |
| <i>Tanja Oblak Črnič, Mladost na ekranu: digitalizacija vsakdana in mladostniška računalniška kultura</i> | 19 |
| <i>Karmen Erjavec, Opredelitev in stališča otrok do internetne pornografije</i> | 41 |
| <i>Renata Šribar, Otroštvo in odraščanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družbeni subjekt</i> | 63 |
| <i>Nina Sirk, Vsaka je »zase svet, čuden, svetel in lep«: izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi</i> | 81 |
| <i>Maja Pan, »Rečeno – storjeno«: performativnost spola v jeziku in pričevanje v šoli</i> | 105 |
| <i>Majda Hrženjak, Vrstniško nasilje v perspektivi dominantnih konstrukcij ženskosti in moškosti ter sovpadanja strukturnih neenakosti</i> | 131 |
| <i>Ksenija Vidmar Horvat in Tjaša Učakar, Multikulturalizem kot orodje spolnega podrejanja: analiza javnega diskurza o zakrivanju</i> | 149 |
| <i>Veronika Tašner in Metka Mencin Čeplak, Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov in protislovja regulacije spolov</i> | 171 |
| III POVZETKI/ABSTRACTS | 197 |

| | |
|--|------------|
| IV KNJIŽNE RECENZIJE/REVIEWS | 211 |
| <i>Norman K. Denzin in Michael D. Giardina (ur.) – Qualitative Inquiry and Social Justice. Toward a Politics of Hope</i> (Renata Šribar) | 213 |
| <i>Nira Yuval-Davis – Spol in nacija</i> (Tjaša Učakar) | 218 |
| <i>Diane E. Levin in Jean Kilbourne – So Sexy So Soon. The New Sexualized Childhood and What Parents Can Do To Protect Their Kids</i> (Valerija Vendramin) | 221 |
| V AVTORICE/AUTHORS | 225 |

I UVODNIK/EDITORIAL

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

Valerija Vendramin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

- Archer, L. (2003). Evidence-Based Practice and Educational Research. V: Skelton, Ch., in Francis, B. (ur.). *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press, 26–40.
- Greene, M. (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423–464.
- Haraway, D. (1989). Introduction: The Persistence of Vision. V: *Primate Visions. Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. New York in London: Routledge, 1–15.
- Haraway, D. (1999). *Opice, kiborgi in ženske. Reinvenčija narave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kukla, R. (2008). Naturalizing Objectivity, *Perspectives on Science*, XVI/3, 285–302.
- Milner, J.-C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: Bahovec, E. D. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt, 27–61.
- Pendlebury, Sh. (2005). Feminism, Epistemology and Education. V: Carr, W. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*. London in New York: Routledge, 50–62.
- Ramazanoğlu, C., s Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore in Washington: Sage.
- Šribar, R. (2009). Nuja feminizmov danes ali »Kje smo/ste feministke?«. *Dialogi*, VL/11–12, 38–56.
- Vendramin, V. (2009). Od kod prihajajo dejstva?: feminizem in transformacije nekaterih temeljnih epistemoloških pojmov. *Dialogi*, VL/11–12, 57–68.
- Vendramin, V., in Šribar, R. (2010). Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma. *Šolsko polje*, XXI/1–2, 157–169
- Wakeford, N. (2004). Pushing at the Boundaries of New Media Studies. *New Media & Society*, VI/1, 130–136.

II RAZPRAVE/DISCUSSIONS

Mladost na ekranu: digitalizacija vsakdana in mladostniška računalniška kultura

Tanja Oblak Črnič

Z di se, da postaja vsaj v slovenskem medijskem prostoru ena od bolj pomembnih tem, povezanih z internetom, skrb za varno udejstvovanje internetnih uporabnikov in uporabnic na spletu. Ob problematični predpostavki, da je življenje »online« v marsičem radikalno drugačno od življenja »offline«, so se celo slovenski spletni mediji ujeli v past. Težave z razširjanjem sovražnega govora, ki naj bi ga v internetne prostore vnašali nestrpni, zdolgočasi in banalni komentarji uporabnikov, skriti za masko anonimnosti, rešujejo s pozivanjem bralcev in bralk, naj neustrezne oblike izražanja oziroma domnevne oblike sovražnega govora po lastni presoji »prijavijo«. ¹ Takšna izrazito individualizirana akcija ne more zagotoviti »preprečevanja« pojavov, ki so sicer družbeno problematični. Prostor in domet samega delovanja, ki omogoča prijavo le »s klikom na gumb«, sta namreč pretirano enostransko pogojena z naravo medija, v katerega je akcija sama aplicirana. Še več, poziv temelji na predpostavki, da imajo vsi uporabniki in uporabnice interneta enaka merila, enaka znanja in posledično enako moč pri ločevanju »slabih« oziroma nevarnih od »dobrih« oziroma koristnih mnenj. In ker je nevarnosti, ki prežijo na internetu, več in različnih oblik – od že omenjenega sovražnega govora do pedofilije v spletnih klepetalnicah –, je tovrstnih apelov, ki skrb za (ne)varen internet prenašajo na posameznika samega, vse več. Tako lahko na enem od številnih spletnih portalov,

1 Univerzalna navedba na enem od spletnih časopisov je sledeča: »V prizadevanju za preprečevanje sovražnega govora na spletu, ki je po zakonu kazniv, smo se pridružili nacionalnemu projektu Spletno oko. S klikom na gumb Spletno oko lahko prijavite komentar, za katerega domnevate, da je sovražen. Prijavo prejmeta upravitelj portala in prijavna točka Spletno oko, ki jo obravnava le v primeru izpolnjenih kriterijev domnevno nezakonite vsebine.« ([Http://www.dnevnik.si/novice/aktualne_zgodbe/1042422586](http://www.dnevnik.si/novice/aktualne_zgodbe/1042422586), 7.2. 2011.)

namenjenih ozaveščanju o varnih rabah interneta, med drugim naletimo na naslednjo opozorilo: »Računalnik je kot stanovanje – čisti ga, varuj ga in vanj spuščaj le vsebine, ki prihajajo od verodostojnih ljudi oziroma podjetij« (<http://www.varninainternetu.si/spletno-komuniciranje/>, 3. 2. 2011.) O odgovornosti drugih (ljudi in podjetij) pa nič.

V pričujočem tekstu izhajamo iz obrnjene predpostavke: da sta čistost in varnost »računalniškega stanovanja«, za katerega sicer ni odgovoren le uporabnik sam, neposredno odvisna tudi od razmerij in okoliščin, ki vladajo v stanovanjih samih. Pojavi, katerim smo priča, in odnosi, ki jih negujemo v spletnih okoljih, so odraz naših vsakdanjih življenj kot tudi širših družbenih struktur, v katere smo kot člani družbe vpeti. Zato ostane sleherno »reševanje« pred nevarnostmi novih medijev in »ozaveščanje« o varnih rabah, ki skrb prelaga na uporabnika in uporabnico samo, le še eden od načinov preusmeritve pozornosti ali celo ustvarjanja novih problemov, če ne vključuje tudi spoznanj o družbenih razmerjih moči, neenakosti in širših sprememb, ki jih prinaša sodobna medijska družba. Še več, umetno ločevanje internetne realnosti od družbenega življenja zunaj njega lahko prinaša napačne predstave med ljudi, kaj internet kot družbeni pojav sploh je.

V prispevku se bolj kot »na računalnik kot stanovanje« fokusiramo v z računalniki vse bolj opremljena stanovanja. Kot smo poudarili že drugje, je značilnost sodobnih medijev njihova naraščajoča prisotnost v naših domovih (Oblak Črnič, 2008). Po podatkih Statističnega urada je imelo v letu 2007 kar dve tretjini (66 %) slovenskih gospodinjstev osebni računalnik, 55 % jih je bilo priklopljenih na internet. Deset let pred tem je imela osebni računalnik le tretjina slovenskih domov (Oblak Črnič, 2008: 163–164). Zato je dandanes poleg drugih že krepko usidranih medijev računalnik pomemben dejavnik konstituiranja zasebnosti, po drugi strani pa je tudi tehnologija, ki se vse bolj domestificira. V intimne prostore družin vnaša novosti, ki vplivajo na spreminjanje domačega okolja, hkrati pa je odziv nanj določen z obstoječimi odnosi v družini in zunaj nje. Novi mediji, računalniška tehnologija, priklopljena na internet pa še posebej, postajajo v tem kontekstu kot globalni prostori komuniciranja in informiranja pomemben dejavnik intenzivnih sprememb predhodnih razmerij med javno in zasebno sfero. Kot kažejo primerljive raziskave iz tujine (Bakardjieva, 2005; Facer et al., 2003; Holloway in Valentine, 2000; Lally, 2002), vstop računalnika v zasebne prostore domov ni naključen niti samoumeven. Še več, empirična študija na primeru slovenskih družin je celo pokazala (Oblak Črnič, 2009), da govor o osebem računalniku kot novem »družinskem članu« pogosto spremlja govor o učinkih na družinske medosebne odnose, o novih oblikah medsebojne (ne)pomoči in težavah, ki jih imajo družinski člani pri medsebojnem razumevanju. Računalniški tehnologiji, sprva zgolj računski ali igri-

vi škatli, ki bodisi lajša službene obveznosti ali širi prostočasne aktivnosti, se dandanes pripisujejo nove lastnosti: računalnik ni zgolj »dobra naložba v prihodnost«, namenjena izobraževanju otrok, pač pa je tudi »škodljivec« medosebnih odnosov in celo »tolažitelj« ob družinskih nesporazumih.

V luči teh novosti se članek loteva vprašanja tehnologizacije vsakdanjega življenja in sprememb, ki jih novi mediji vnašajo v razmerja med zasebno in javno sfero. Znotraj te razprave je pozornost natančneje usmerjena na okoliščine in zahteve, s katerimi se danes srečujejo tiste generacije uporabnikov in uporabnic novih medijev, ki – odraščajoč z njimi – intenzivno vstopajo v mediatiziran vsakdan in svojo mladost v veliki meri doživljajo tudi ali predvsem digitalno. Mladim namreč prisotnost računalniške tehnologije v sferi doma pomeni most, ki različne strukture vsakdanjega sveta povezuje med seboj. Medtem ko so varno v okolju svojega doma, se priklopljeni na splet gibljejo zunaj njega, kjer intenzivno ohranjajo stike z drugimi, spoznavajo nove ljudi, iščejo literaturo in gradivo za šolske naloge, berejo časopise in forumske razprave, poslušajo glasbo in si shranjujejo zelene filme. Četudi so doma, so v mediatiziranem javnem svetu. Četudi so fizično sami, so tehnološko povezani z drugimi. Deloma tudi iz takšnih izhodišč se sodobne medijske študije in razprave s področja sociologije vsakdanjega življenja vse bolj soočajo z vprašanji, v čem je sodobno odraščanje drugačno; na kakšen način se mladostniške kulture, ki so vse bolj računalniško posredovane, razlikujejo od tradicionalnih vrstniških kultur in kako se tovrstne spremembe odražajo v odnosih znotraj družin? Tematizacija omenjenih dilem je v zadnjem delu prispevka okrepljena z vpogledom v empirično podatkovje: na eni strani prikazujemo strukturne razlike tehnologiziranih gospodinjstev v Sloveniji, kjer imata vprašanji spola in izobrazbe še vedno ključno mesto, na drugi pa ponažarjamo specifične domačih računalniških kultur, pri čemer skušamo odgovoriti na tri vprašanja: kako uporabniki in uporabnice interneta ocenjujejo spremembe, ki jih le-ta vnaša v sodobni vsakdan, in kako so te zaznave starostno ter spolno pogojene? S kakšnimi motivi stopajo uporabniki in uporabnice v spletna okolja ter kakšne prostore zasedajo mlajši in končno, ali so mladostniške izkušnje z internetom kakorkoli pogojene z njihovimi izobrazbenimi aspiracijami.

Mediatizacija vsakdanjega življenja in digitalizacija mladosti

Vse večja tehnološka dovršenost domov, ki se je s pojavom internetnih omrežij in mobilnih telefonov naglo intenzivirala, je v polje razprav o spremenjenih razmerjih med vsakdanjim življenjem in sodobnimi mediji odprla številna vprašanja, ki jih združuje koncept mediatizacije vsakdanjega življenja (Livingstone, 2005). S tem, ko postajajo vsakdanje prakse na mikroravni

vse bolj medijsko posredovane, niso več ujete v skupen prostor neposrednega izkustva, temveč so vpete v determinante, ki jih določajo tako tehnološka forma kot tudi mediatiziran diskurz in tehnosistemi, ki tovrstne forme delovanja vzpostavljajo, širijo in distribuirajo. Ta prepletenost kaže na pomembne spremembe, ki jih mediatizacija vsakdana prinaša v razmerja med javnim in zasebnim.

Novinarski in tudi akademski diskurz vključujeta številne opise vloge sodobnega medijskega okolja pri na eni strani privatizaciji javnega prostora ali širitvi javnega področja v zasebno sfero.² Pomembna značilnost novih tehnologij je namreč povezana z njihovo vpetostjo v mrežo odnosov med zasebnimi in javnimi sferami družbenega življenja. Da imajo pomembno vlogo pri brisanju meja med sferama tudi (novi) mediji, že dalj časa izpostavljajo predstavniki kritične teorije v komunikologiji (Habermas, 1989; Meyrowitz, 1985; Thompson, 1995). Naraščajoče možnosti medsebojne integracije različnih tehnologij (televizije z internetom, mobilne telefonije in interneta itd.) so povezovanje gospodinjstev z zunanjim svetom in prehajanje karakteristik zunanjega sveta v svet notranjosti še intenzivirale. Uporabniki in uporabnice novih medijev se znajdejo znotraj spleta raznovrstnih determinant, ki izvirajo iz globalne mreže institucionalnih in kulturnih sistemov: na eni strani sistemov, ki narekujejo razvoj sofisticirane tehnološke podpore, ter tistih struktur, ki kontrolirajo produkcijo ter distribucijo programske opreme in vsebin; na drugi strani sistemov, kjer se uporabnik ali uporabnica sooča s procesom potrošnje tehnoloških artefaktov – torej prvenstveno na področju svojega službenega okolja ter doma.³ S. Livingstone skuša tako v luči teh kompleksnih razmerij med javnim in zasebnim pokazati, prvič, kako se okoliščine in dojemanja otroštva spreminjajo, in, drugič, kako mediji sami, novi mediji pa še posebej, spreminjajo okoliščine, v katerih danes »poteka« otroštvo.

Mladi uporabniki in uporabnice novih medijev, ki jih označujejo različne metafore – od »digitalnega«, »spletnega« do »virtualnega« otroštva –, pridobivajo pomembno mesto v različnih razpravah na področju medijskih študij (Holloway in Valentine, 2003; Facer et al., 2003; Livingstone, 2005;

2 Dobro leto nazaj sta v reviji *Jana* denimo izšla dva prispevka o težavah, ki naj bi jih v vsakdanji svet vnašal internet. V prvem z naslovom *Zasvojenost z internetom* (*Jana*, 8. 12. 2009) psihoterapevt med drugim zapiše, da »dolgotrajna uporaba interneta vpliva tudi na pojavljanje težav v družini, na zanemarjanje družinskih obveznosti in prijateljskih odnosov«; v drugem z naslovom *ves čas na MSN* (*Jana*, 28. 12. 2009) se mama dveh otrok obrne po pomoč z vprašanjem, »zakaj se ti otroci niso več sposobni družiti med sabo in se pogovarjati«. V odgovoru med drugim prejme tudi interpretacijo, da je računalnik že prevzel vlogo »vzgojitelja in kaznovalca«, ko starši kot vzgojno sredstvo in posledico neprimernega dejanja posežejo tudi po začasni prepovedi pristopa do računalnika.

3 Spoznanja o povezanosti med šolskim sistemom in družbeno vlogo tehnologij ponuja članek, usmerjen na preučevanje računalniške pismenosti skozi učiteljski diskurz (Volčič in Erjavec, 2008), pri čemer vpliva družinskih vzorcev ali medgeneracijskih razlik ne obravnava.

Drotner, 2005). Denimo, v odnosu do interneta se mladim pogosto pripisuje več ekspertnih znanj kot starejšim uporabnikom. Problem lahko nastane, ko se okolje novih medijev »problematizira«: tedaj se mladostniške kompetence in ekspertize opremijo s pomembnim dodatkom – s potrebo po odgovornosti (Livingstone, 2005) na eni in s skrbjo za varnost (Holloway, 2003) na drugi strani. Posledično se mlade krivi za vnašanje pornografije v domove, za neodgovorno objavljane osebnih podatkov neznancem, za izgubo jezikovne kulture v novem pisnem izražanju itd. Ravno v izogib tovrstnim stereotipnim očitkom se raziskovalci odnosov med novimi mediji in mladimi lotevajo skozi premislek o novih razmerjih med javnim in zasebnim.

P. Flichy (1995) je v pregledu dolge zgodovine »novih« komunikacijskih tehnologij denimo nakazala pomembno transformacijo družbenih rab gledališča, filma in radia: od javnega dogodka za »kolektivno spremljanje« so se intenzivirale rabe v serijo individualnih izkušenj v zasebni sferi. Danes smo priče podobni transformaciji pri telefonu in osebni računalniku: od javnega prehajamo k vse bolj osebni izkustvu, iz fiksne oziroma stalne potrošnje k mobilni ali »prenosni« rabi, iz fokusirane k bolj razpršeni pozornosti (Flichy, 1995: 155–165). Dodatno sporočilo zgodovinarjev je, da se sodobne družine soočajo z izjemno hitro se spreminjajočo družbo brez starih tradicionalnih virov, ki bi vpeljevali hierarhične odnose med generacijami. Znotraj tega konteksta je smiselno umeščati tudi spremembe na področju medijev.

Mediji »pritiskajo« na kulturo mladih tako prek posredovanih vsebin kot tudi preko forme, skozi katere medijske vsebine ponujajo. Prek vsebin naslavljajo probleme, zanimanja in izkušnje, ki naj bi mlade neposredno zadevale, medtem ko skozi vnaprejšnje medijske oblike in žanrske forme ponujajo izrazito personalizirane, mobilne, stilizirane medijske izdelke, ki dandanes označujejo prostor in čas življenja mladih. Ker pa, kot opozarja S. Livingstone, mladi medije dandanes uporabljajo na »raznorodne načine« (Livingstone, 2005: 167), mediji posledično pripomorejo k repozicioniranju mladih v razmerju med javnimi in zasebnimi sferami. Mladi se namreč spopadajo z zahtevo po »konstrukciji svojega biografskega projekta«, v katerem igra poglobljeno vlogo ravno komuniciranje. Ob vstopu na trg dela, ob prehodu v seksualno odraslost in ekonomsko neodvisnost so vpeti v intenzivne, hitre in tehnološko sofisticirane komunikacijske prakse, ki se jih morajo priučiti, jih spoznati in ponotranjiti, saj postajajo del njihove mladostniške kulture. Ravno zato imajo različne oblike medijev zanje tako odločilno vlogo, saj nastopajo kot pomembni komunikacijski viri na poti odrasčanja. Razvoj identitete mladih je dandanes vse bolj mediatiziran, oblikovan prek sveta glasbe, mode, filma, športa, in kot tak vse bolj problematičen, saj se medijski svetovi v bitki za nova občinstva in nove zveste potrošnike oziroma

potrošnice mladim tudi vse bolj prilagajajo v obliki »televizije za mlade«, globalizirane otroške kulture, naraščajočega trga mladinskih revij, video in spletnih iger, spletnih omrežij in podobnega.

Mladi so namreč v medijih tako potrošniki oziroma potrošnice kot državljani oziroma državljanke. Skozi samostojno rabo medijev pa mladi pomembno preizprašujejo razmerja med tem, kako definirati javno in kako zasebno, saj mnogokrat postavljajo vprašaj ob obstoječe norme javnega in zasebnega. Na medije se večkrat zanašajo kot na prostore in orodja, ki jim omogočajo fleksibilnost in svobodo, znotraj katere konstruirajo svojo individualnost in medsebojne odnose. Obenem pa mnogokrat naivno spregledajo moč medijev, da jih subtilno, a trajno umeščajo v vlogo potrošnikov in sistemov užitka, ki jih določajo zunanje kulturne preskripcije in interesi močnih kulturnih industrij.

»Hop na splet«: izziv za starše in mlade

Internet je postal običajna značilnost našega vsakdana, še posebej s prehodom iz spleta 1.0 v t. i. splet 2.0, ki je razširil dostop do preprostih in naprednih aplikacij, ki omogočajo izrazitejšje oblike samoprezentacije, večje in predvsem preprostejšje oblike mreženja ter občutek javne transparentnosti (s pojavom blogov, spletnih izmenjav videa, glasbe itd. in s prodorom spletnih družbenih omrežij). Myspace, ki se je pojavil decembra 2005 (le leto zatem ga je kupil informacijski mastodont Google), objavi približno 65.000 video prispevkov na dan, s čemer je postal največji audio-video arhiv na spletu. Tudi v Sloveniji⁴ izjemno popularno družbeno omrežje Facebook (FB) se je iz sprva ekskluzivnega prostora za *ivy-league* študente oziroma študentke razširil v prostor, ki ga naseljuje milijon uporabnikov po celem svetu. Pomembni »civilni« projekt so wikiji ali wikimediji, ki nastajajo na podlagi *opensource* sistema in kolaboracijskih spletnih mest. Najbolj popularen med njimi – Wikipedija – je imel avgusta 2007 objavljenih že 8 milijonov člankov v več kot 250 jezikih, od tega 2 milijona v angleškem (Dahlgren, 2009:152).

T. i. »družbeni mediji« so v spletne prostore prinesli pomembno preobrazbo, saj so v tekmo med kolektivnimi in individualnimi praksami vnesli nove napetosti. Ker splet 2.0 vključuje nekatere tehnološke inovacije, se tudi na retorični ravni izpostavljajo nove možnosti za širjenje družbene participacije (Dahlgren, 2009). Amaterski glasbeniki lahko denimo objavijo svoj per-

4 Po podatkih portala Facebakers je bilo v Sloveniji 1. maja 2010 skoraj 570.000 uporabnikov Facebooka. Pri organizaciji AdriaTalk so v raziskavi iz decembra 2009 v Sloveniji našeli dobrih 460.000 uporabnikov Facebooka, kar nas je, glede na ostale v raziskavo vključene evropske države, uvrstilo na 29. mesto – za Romunijo in pred Litvo. Na prvem mestu je bila Velika Britanija (22,6 milijonov uporabnikov). RIS je v raziskavi Spletna obiskanost 2010 ugotovil, da je Facebook 10. najbolj obiskana spletna stran pri nas. Po podatkih iz decembra 2009 ima Facebook v slovenski populaciji 10–75 let 44 % doseg med mesečnimi uporabniki interneta, mesečno pa ga obišče 504 tisoč posameznikov v starosti 10–75 let (več na www.ris.org).

formans na Youtubu in prejmejo povratno informacijo s celega sveta. Ti t. i. amaterji oziroma neprofesionalci pa v netržnem kontekstu pomembno zabisujejo meje med producenti in potrošniki, kar ustvarja bolj participativno, transparentno in samoreflektirano kulturo. Ljudje se tako angažirajo v vse bolj natančnih samokonstrukcijah in razvijajo tesnejše »skupnosti« na svojih družbenih omrežjih.

Toda paradoks, vezan na razmah spleta 2.0 in novih družbenih medijev, je, da se v kibernetnem prostoru danes oblikujejo t. i. zaprte skupnosti, kar prinaša pomembne spremembe tudi na ravni zasebne sfere, in sicer na dveh ločenih ravneh:

Prelivanje personalne sfere z ekonomijo: družbeni trend k individualizaciji podpira diverzifikacijo na ravni okusa, prostočasnih interesov in življenjskostilnih preferenc. Otroci so entuziastični adopterji potrošniških produktov, ki so povezani z njihovimi najljubšimi TV oddajami, pop glasbo, športnimi ekipami, najljubšimi spletnimi mesti, igrami itd. To je hkrati tudi gonilna sila zasebnih interesov v smeri multiplikacije trgov, diverzifikacije kategorij okusa, skozi katere otroci vzpostavljajo »razliko« do staršev in drugih generacij. Nekateri avtorji oziroma avtorice trdijo, da je ključni pogon sprememb komercializacija, ki bolj narekuje rabe kot sami uporabniki oziroma uporabnice.

Prelivanje personalne sfere z javnim: tu je v ospredju vprašanje družbenih odnosov in skupne kulture, z drugimi besedami, participacije. Ugotovitve zgodnjih študij o rabi interneta med mladimi, češ, da internet samoumevno proizvaja osamljene, depresivne in izolirane mlade (Kraut 1998; Young 1998), so bile s kasnejšimi empiričnimi raziskavami ovržene (Kraut 2002). Danes imajo namreč mladi kritično maso svojih prijateljev na spletu in splet v tem smislu celo spodbuja neposredno komunikacijo ter utrjuje družbena omrežja (Katz in Rice 2002). Toda takšna družbenost ima tudi svoje omejitve: mladi izražajo veliko željo, da so sami, k čemur novi mediji tudi občutno pripomorejo. Oznake, kot so »medijsko bogate spalnice« (Livingstone in Bovill, 2001), »personalizirani mediji« in »osebno bloganje«, so vse bližje mladostniškemu načinu potrošnje novih medijev, saj jim dovoljujejo občutek zasebnih izbir v odnosu do pojavljanja in komuniciranja v javnem prostoru, kamor se prek spleta in mobilnih telefonov dnevno »priklapljajo«.

Razumevanje teh premoščanj med personalnim in javnim zahteva tudi poznavanje partikularnih družbenih odnosov in medijske kulture. Kot ugotavlja P. Flichy (1995), mediji danes mladim dovoljujejo uresničevanje zanimivega paradoksa, ki ga označuje s sposojeno skovanko »živeti skupaj, a ločeno« (Flichy, 1995: 158). Sodobni mediji namreč mladim omogočajo, da participirajo v javni kulturi, ki je običajno determinirana z mejami njihovih

vrstniških kultur, obenem pa se lahko distancirajo od »notranje« družinske kulture. Dostop do osebnega mobilnega telefona, ki nima svojega stacionarnega mesta, saj je vedno »pripet« na lastnika ali lastnico, omogoča bistveno bolj skrite komunikacijske prakse, ki so umaknjene od drugih prisotnih. Negovanje stikov z drugimi je tako usmerjeno v samostojno izbiro kje, kdaj in s kom se pogovarjamo, kar je diametralno nasprotno na pol »javni« rabi stacionarnega telefona v zasebni sferi, ko sta bila dostop kot tudi odločanje o prepuščanju komunikacijskih poti pogojena s spolno in starostno strukturo družinskih članov. Implikacije teh novosti so vsaj dvojne. Participiranje v skupni kulturi, ki vključuje izmenjava izkušenj, sprejemanje odločitev in nenazadnje tudi pogajanje o vrednotah, aspiracijah, ambicijah in pričakovanjih, je na ravni družin vse manj odvisno od skupne lokacije sodelujočih. To vlogo prevzemajo novi mediji, ki vzpostavljajo nove oblike kolektivitet in individualnega imidža. Na drugi strani pa starši – skozi rabo istih medijev kot njihovi otroci – iščejo sredstva, kako preprečiti individualizirajoče učinke različnih in multiplih medijev, da bi ohranili neko stopnjo skupne kulture znotraj doma. V teh okoliščinah se medijski svet precej spreminja in povečuje javno negotovost. Gadlin (1978) denimo poudarja, da se starši ne morejo več zanašati na lastne izkušnje v odraščanju, ko želijo razumeti svoje otroke in njihove potrebe pri upravljanju s prostorskimi in časovnimi strukturami moralnega ter družinskega življenja mladih, kar je še posebej razvidno pri interpretaciji vloge in pomena novih medijev.⁵ Za lažjo ilustracijo pogledjmo, kakšni so lahko »starševski« pristopi v odnosu do računalniške tehnologije.

Več študij (Facer et al., 2003; Holloway in Valentine, 2003; Lally, 2002) je pokazalo, da predhodne izkušnje staršev z računalniki, recimo na njihovem delovnem mestu, vplivajo na oblikovanje različnih metafor o vlogi računalnika v družinskem življenju. Ena od ključnih ugotovitev glede razmerja med računalnikom in gospodinjstvom kot poljem zasebnega je, da računalnik ni »ekskluziven domači artefakt«, temveč prihaja v sfero doma kot »tehnologija, povezana z delovnim mestom staršev« (Facer et al., 2003: 32). Zato so avtorji oziroma avtorice projekta *Screenplay* naleteli na primere, ko je bil računalnik kupljen predvsem za pridobitev ustreznih kvalifikacij staršev obeh spolov (2003: 34). Ni pa delovno mesto edini kontekstualni dejavnik, ki strukturira pomen računalnika v sferi doma. Kot kažejo druge raziskave, je večina družin računalnik opisala kot nujnega sopotnika v življenju otrok, bodisi za njihovo prostočasno aktivnost ali službeno prihodnost. Računalnik je tu dojet tudi kot simbolna reprezentacija starševskih aspiracij in

5 Giddens (1993) v tej luči meni, da smo priče »demokratizaciji privatne sfere« kot historični transformaciji intimnosti, v kateri so otroci, skupaj z drugimi sodelujočimi v medsebojnih odnosih, pridobili pravico pri odločanju in regulaciji pogojev lastnih združevanj (Giddens, 1993: 185).

njihovih pričakovanj o prihodnosti otrok (Facer et. al., 2003: 34). Tovrstni primeri družin, ki računalnik dojemajo predvsem kot »priložnost za otroke«, običajno računalnik postavijo v otroške sobe. Tretji tip družin, ki novi pripomoček zlahka vključujejo v dana družinska pričakovanja in ritme, pa računalnik dojemata kot »srce doma«. V tem primeru računalnik ni obtežen s predhodno določenimi pomeni niti v smislu izobraževalnega orodja niti kot nuja za primerno pot v prihodnost. Namesto tega so računalniku dodani raznoteri pomeni hkrati – lahko je stroj za igro, pripomoček za delo ali sodelovanje (Facer et al., 2003: 42).

Sodobne družine torej ustvarjajo različne računalniške kulture, ki so tesno povezane z internimi medosebnimi odnosi, z družinsko medijsko kulturo in s pričakovanji, kaj naj bi s tehnologijo sploh počeli. Pri tem velja poudariti, da računalnik (in drugi novi mediji) vstopi v že *obstoječe družinske prakse* in da tehnologije, ne glede na to, kako inovativne so, delujejo na osnovi tega, kar že oblikuje življenja ljudi (Strathern, 1992).⁶ Kot pravi E. Lally, je domači računalnik prenesen v domači kontekst, ki je že organiziran okrog starostnih, spolnih struktur, hierarhij ter drugih vlog, ki jih določajo predobstoječi vzorci interakcij in ki že vsebujejo številne objekte ter druge tehnologije (Lally, 2002: 8). Na drugi strani velja upoštevati *tehnološko determiniran kontekst* družinske potrošnje. Računalnik namreč ne stopi v »prazen prostor tehnološke nedolžnosti« (Strathern, 1992: 34). Računalniška tehno-kultura v sferi doma se praviloma razvija v relaciji z že prisotnimi »starimi mediji«, ki imajo utrjene vloge znotraj družinskih vsakodnevnih rutin. Zato se morajo novi prišleki dvojno artikulirati – najprej skozi umestitev v omenjene ritme in prakse družinskih članov, ki so povezani z vzorci uporabe drugih medijev, nato pa še skozi novosti, ki jih vpeljujejo kot novi »udomačeni« objekti. Kot tretje je zastran vzorcev računalniških rab pomembno izpostaviti še njihovo *transformativno naravo*, ki je rezultat naglega razvoja programske opreme in pripadajoče računalniške periferije. Zaradi pospešenega razvoja ob koncu osemdesetih in v sredini devetdesetih let se je računalnik simbolno preoblikoval v komunikacijski medij, ki so mu od osemdesetih let dalje kulturne in družbene prakse, pogojene z njegovo tehnično podstatjo, pridale raznovrstne pomene. Kot v tem kontekstu ugotavlja E. Lally (2002), je bilo domače računalništvo v osemdesetih letih primarno zaznamovano kot hobi, med tem ko je v poznih osemdesetih letih po mnenju Haddona računalnik postal neke vrsta softverska igra za dom (Haddon, 1988). Skozi devetdeseta leta se je zgodila pomembna transformacija v re-

6 Zato se skozi fazo objektivizacije, torej skozi prakse, ki določajo, kam in kje se bo nek objekt fizično usidral, izrazijo vnaprejšnje omejitve (ali osvoboditve) na ravni konkretnih rab. Osební računalnik, ki dobi svoje mesto v dnevni sobi, namenjeni skupnim aktivnostim in preživljanju prostega časa, pridobi svojo »družinsko identiteto« na čisto drugačen način kot pa računalnik, ki je že ob prihodu umaknjen v delovni kabinet ali mladinsko sobo.

prezentaciji, diskurzih in javnem razumevanju domačega računalništva: osebni računalnik kot nova vrsta »informatijskega pripomočka« za dom in internet kot »informatijsko orodje« sta postala pomembna medija za razvijanje večšin ter novih oblik zabave in kreativnih vzorcev za preživljanje časa (Lally, 2002: 3).

Novi mediji pa danes stopajo v družinska okolja, ki imajo ravno tako svoje specifike. Na eni strani gre za obdobje »podaljšane mladosti«, v kateri so mladi »*betwixt and between*«, ujeti v serijo kulturnih sprememb, katerih učinki so včasih bolj kontradiktorni kot komplementarni. Leta šolanja se podaljšujejo, vstop na trg delovne sile se oddaljuje in z njo finančna neodvisnost ter samostojnost. Zaradi hitrega vstopa v izobraževalne institucije na nek način prej zapustijo zasebnost doma in stopajo v javni prostor »prezgodaj«, po drugi strani pa predolgo zaostajajo z vstopom v »pravi« javni prostor. A podatki za slovensko mladino kažejo, da družina, ne glede na spremembe, nova pričakovanja in napetosti, za odraščajoče otroke ostaja prostor opore, varnosti, ljubezni in udobja (Ule, 2006: 79). Družinski člani, predvsem starši, so tisti, s katerimi imajo adolescenti najtesnejše odnose zaupanja in navezanosti, vsaj »ko gre zares« in ko je potrebna dejavna pomoč pri reševanju zunanjih težav (Ule, 2006:80), kar je posledica spreminjajočih se vzorcev starševanja in vzgoje: tradicionalno rigidna postavitvev generacijskih in spolnih vlog, postavljenih »od zgoraj«, je po mnenju T. Rener (2000) postala neučinkovita, sodobno družinsko življenje pa deluje kot rezultat intenzivnega »odnosnega dela«, ki ga označujejo medsebojna dogovarjanja in pogajanja na vseh ravneh.

Pomembna novost sodobnega družinskega sveta je tudi v tem, da postaja socializacijska enota za vse člane, ne le za otroke. V zasebnem prostoru »skrita« celica se mora odzivati na pritiske in pogojevanja, ki jih prinaša celotna ekonomija vsakdanjega življenja – od ritma izmenjav na delu, potrošnje, prostega časa, učenja in priprave na delo (Ule, 2006: 81). Sodobna družina tako ni predvsem svobodna skupnost ljudi ali prostor osebne svobode, saj doživlja pomembne spremembe tudi na ravni novih vzgojnih oblik in starševskih praks. Nekdanjo vzgojo h konformnosti in konvencionalnim oblikam obnašanja zamenjuje vzgoja h konkurenčnemu individualizmu in reflektivni avtonomnosti (Ule, 2006: 82). Družina poskuša dati sama sebi podobo, ki ustreza vsakokratnim potrebam po individualizaciji in navezanosti svojih članov. Družine pa se med seboj pomembno ločijo tudi po tem, kako hitro želijo privedi otroke skozi otroštvo. Pomemben vidik tega odnosa je tudi možnost, ali je otroku oziroma mladostniku/-ci dovoljeno neko področje zasebnosti znotraj doma, ki se razteza od možnosti, da ima lastno sobo, do njegovega/-nega lastnega načina mišljenja, čustvovanja in komuniciranja (Ule, 2006: 93). Prav slednje pa vključuje tudi vprašanje, kakšne me-

dijske prakse in odnos do novih medijev preferirajo starši na eni in mladi na drugi strani.

Domačenje tehnologij in tehnologizacija vsakdana

Trend v smeri individualizacije medijske potrošnje, ki ga izpostavlja-
jo mnoge študije (Livingstone, 1998; Ule et al., 2000), ponuja v tem smi-
slu pomemben teoretski kontekst tudi pri interpretaciji »medijske spalnič-
ne kulture«, še posebej, ko preučujemo zasebni kontekst rabe medijev skozi
vprašanje, ali imajo potrošniki oziroma potrošnice raje kolektivne ali indi-
vidualne načine medijske konsumpcije. Vsaj v slovenskem prostoru je ena od
redkih študij medijske potrošnje med mladimi nakazala jasne razlike med
»televizijsko podprtimi mediji« in »računalniško podprtimi mediji«: med-
tem ko mladi raje uporabljajo internet in računalnik sami, brez prisotnosti
svojih staršev, bi TV oddaje raje spremljali s svojimi najtesnejšimi prijatel-
ji (Dolničar in Nadoh, 2004: 90). Gre za ugotovitve iz raziskave, ki je bila v
letu 2001 izvedena med 243 učenci osnovnih in 276 dijaki srednjih šol.⁷ Re-
zultati omenjene ankete so pokazali, da je dostop do »starih« medijev za
mlade praktično nevprašljiv: TV (99 %), radio (98 %), knjige (97 %) in tele-
fon (96 %) so v gospodinjstvih v vzorec vključenih respondentov visoko pri-
sotni; le dostop do kableske/satelitske TV in do CD predvajalnikov je bil sta-
tistično pogojen s tipom lokalne skupnosti (urbana vs. ruralna) in starostjo
(Dolničar in Nadoh, 2004: 39): tisti mladi, ki živijo v večjih krajih in so sta-
rejši, imajo lažji dostop do njih. Dostop do novih medijev (internet, računal-
nik, mobilni telefon) pa je nasprotno pogojen s starostjo in spolom (glej Ta-
belo 1), najmočnejše pa z izobrazbo staršev (glej Tabela 2).

Tabela 1: Dostop do novih medijev med slovensko mladino glede na spol,
starost in tipom lokalne skupnosti.

| | | računalniške in video igre | osebni računalnik | internet | mobilni telefon |
|---------|--------|-------------------------------|----------------------|----------|--------------------|
| Vsi | | 80 | 81 | 47 | 82 |
| Spol | moški | 85* | 84 | 56*** | 85 |
| | ženski | 77* | 79 | 41*** | 80 |
| Starost | 12-13 | 77 | 72* | 47 | 70** |
| | 14-15 | 82 | 84* | 47 | 79** |
| | 16-17 | 79 | 80* | 44 | 86** |
| | 18-19 | 84 | 87* | 50 | 89** |

7 Raziskava je vključevala 7 slovenskih osnovnih in 7 srednjih šol iz različnih regij z razredi različnih starosti: od 12–13 let, 14–15 let, 16–17 let in 18–19 let. Anketiranje je potekalo v razredih pod nadzorom učiteljev od januarja do februarja 2001. Večina v vzorec vključenih učencev je deklet (60 % v primerjavi s 40 % fantov), 47 % jih prihaja iz vaških občin, 28 % živi v manjših krajih in 25 % v večjih mestih.

| | | računalniške in video igre | osebni računalnik | internet | mobilni telefon |
|-----------------------|-------------|-------------------------------|----------------------|----------|--------------------|
| lokalna sku- pnost | večji kraj | 85 | 85 | 58* | 87* |
| | manjši kraj | 80 | 81 | 46* | 83* |
| | vas | 78 | 79 | 42* | 77* |

Vir: Dolničar in Nadoh, 2001.

Izobrazba staršev pa ne določa le dostopa do novih medijev, temveč predstavlja tudi pomemben regulator količine izpostavljenosti medijem. Mladi visoko izobraženih staršev preživijo bistveno več časa na spletu in za računalnikom kot drugi. Kot kažejo tudi raziskave v Veliki Britaniji, imajo mladi uporabniki interneta v povprečju boljši učni šolski uspeh kot neuporabniki (glej Livingstone in Bovill, 1999).

Tabela 2: Dostop do novih medijev med slovensko mladino glede na izobrazbo in spol staršev.

| | | računalniške in video igre | osebni računalnik | internet | mobilni telefon |
|----------------------------|------|-------------------------------|----------------------|----------|--------------------|
| osnovna šola | mati | 59*** | 60*** | 9*** | 71 |
| | Oče | 59*** | 60*** | 17*** | 76 |
| srednja šola | mati | 80*** | 80*** | 44*** | 81 |
| | Oče | 80*** | 82*** | 42*** | 79 |
| višja šola | mati | 87*** | 90*** | 62*** | 84 |
| | Oče | 92*** | 90*** | 62*** | 84 |
| magisterij ali doktorat | mati | 83*** | 88*** | 70*** | 87 |
| | Oče | 87*** | 93*** | 72*** | 93 |

Vir: Dolničar in Nadoh, 2001.

S širjenjem internetnih tehnologij v slovenska gospodinjstva se je od konca devetdesetih let vzpostavilo predvsem kvantitativno usmerjeno raziskovanje dostopa, rab in storitev novih tehnologij, ki je predstavljalo pomembno odskočno desko za družboslovno refleksijo o spremembah, ki jih v prostore domov prinašajo sodobne udomačene tehnologije. Leta 2010 je bilo po podatkih SURS-a 68 % gospodinjstev v Sloveniji opremljenih z dostopom do interneta; delež gospodinjstev z dostopom do interneta je v zadnjih 10-ih letih skočil za skoraj 50 %; še leta 2000 je imelo po podatkih RIS-a dostop le 19 % slovenskih gospodinjstev. Podatkovje nadalje ponuja tudi preproste opise o spreminjanju deležev uporabnikov: danes v Sloveniji po podatkih SURS-a 70 % oseb med 10-im in 74-im letom starosti redno uporablja internet. Med njimi prevladujejo mlajši: med posamezniki od 10 do 24 let je rednih uporabnikov interneta kar 97 %, med osebami, stari od 55 do 74 let, pa le 28 %.

Dostop do interneta je v slovenskih gospodinjstvih skozi čas pomembno določen s spolno in starostno strukturo; zgodnji adopterji so bili moški, mlajši od 30 let, ki so jih mlajše ženske »ujele« šele po letu 2002. V vseh teh letih ostajajo ženske nad 50 let skupina z najnižjim dostopom do interneta v zasebni sferi doma. Pomemben dejavnik delitve na »offline« in »online« gospodinjstva ostaja tudi stopnja izobrazbe – razkorak med skupino s srednjo ali višjo izobrazbo in osnovno ali poklicno izobrazbo postaja celo večji. Kot kažejo podatki v Tabeli 3, je v letu 2005 le tretjina manj izobraženih moških oziroma četrtnina manj izobraženih žensk imela dostop do spleta, medtem ko je odstotek med višje izobraženimi skoraj 40 % večji za oba spola.

Tabela 3: Delež moških in žensk z dostopom do interneta glede na izobrazbo od 1996 do 2006.

| | 1996 | 1997 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2005 | 2006 |
|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | M Ž | M Ž | M Ž | M Ž | M Ž | M Ž | M Ž | M Ž | M Ž |
| OŠ+PŠ | 5 5 | 9 10 | 10 6 | 13 9 | 15 12 | 18 11 | 26 22 | 31 25 | 52 37 |
| SŠ+VŠ | 4 6 | 30 29 | 35 24 | 39 31 | 41 38 | 58 48 | 62 58 | 70 66 | 81 80 |

Vir: Slovensko javno mnenje.

Sveži podatki, zbrani na enostavnem slučajnem vzorcu 820 gospodinjstev v Ljubljani in Mariboru v okviru terenske empirične raziskave Kultura in razred (2010–2011), ki pod vodstvom dr. Brede Luthar poteka na Centru za raziskovanje družbenega komuniciranja,⁸ potrjujejo, da je dostop do interneta še vedno močno in linearno pogojen z izobrazbo. Med respondenti/-kami z zaključeno osnovno šolo je namreč več tistih, ki dostopa sploh nimajo – teh je 56,2 % –, kar pa se z večanjem izobrazbe skokovito zmanjša: že 72,8 % respondentov/-tk z zaključeno poklicno izobrazbo ima dostop do interneta, višji skok pa je zopet zaznati v dveh skupinah najbolj izobraženih – 94,1 % respondentov/-tk s splošno srednješolsko izobrazbo ima dostop kot tudi 92,1 % višje ali visoko izobraženih. Starostna struktura kaže na trend, ki je znan že iz preteklih študij, le da je zaradi omejitve na ljubljansko in mariborsko območje delež mlajših od 30 let z dostopom do interneta bistveno večji in skoraj 100 % (99,5 %). Na drugi strani so najstarejši respondenti/-ke, stari nad 61 let, med katerimi jih ima dostop skoraj 40 % (39,6 %). Pomembne razlike med internetno povezanimi in »internetno zaprtimi« gospodinjstvi pa kaže tudi razredna samouvrstitev respondentov: le 52,7 % gospodinjstev nižjega ali delavskega razreda ima dostop, med tem ko je ta pri višjem srednjem in višjem razredu za več kot 40 % pogostejši (94,6 %). Med nižjim

8 Vzorčni okvir raziskave je predstavljal Centralni register prebivalstva (CRP), iz katerega smo naključno izbrali osebe, starejše od 18 let, ki imajo stalno prebivališče v mestni občini Ljubljana ali mestni občini Maribor. Uspešno opravljenih intervjujev je bilo 820, delež vzorčne realizacije, ko odštejemo delež nedostopnih (10,1 % bruto vzorca), tako znaša 45,2 %.

srednjim razredom je dostop do interneta prisoten v 67 % gospodinjstvih, med srednjim razredom pa je ta delež že skoraj 20 % večji (85,7 %).

Toda v desetih letih empiričnega spremljanja in zbiranja podatkov na tem področju se pozornost v prostore družin ni bistveno razširila. Vprašanje sprememb na področju odnosov v družini je bilo od vsega začetka bolj ali manj v ozadju.⁹ Tako še vedno pogrešamo poglobljene refleksije o razmerjih med delom in prostim časom, generacijskih preprekah, spreminjajočih se razmerjih med starši, ki so tehnološko sicer opremljeni, a z internetom bistveno manj spojeni kot njihovi otroci. V Angliji denimo je vlada že leta 2007 prek ministrstva za delo vpeljala kampanjo za izobraževanje staršev, ki o spletu ne vedo dovolj, da bi pri odkrivanju tega sveta lahko ustrezno pomagali svojim otrokom, in tako spodbudila skoraj 40 % staršev, ki računalnika niti spleta ne znajo uporabljati. Da je prisotnost otrok v gospodinjstvih pomemben dejavnik, ki vpliva na dostop do interneta, pričajo tudi slovenski podatki: med gospodinjstvi brez otrok je takih, ki imajo dostop do interneta, 56 %, med vsemi gospodinjstvi z otroki pa je delež večji za kar 30 % – teh je namreč 85 %.

Internetizacija medosebnih odnosov in nove participativne kulture

Kaj se torej dogaja za stenami domov onstran statistike o razširjenosti novih tehnologij? Kaj lahko rečemo o sodobnih vlogah računalnika kot skoraj obveznega družinskega člana? V kolikšni meri sploh nastopa kot prostor novih oblik druženja, prijateljstva, iskanja ljudi s podobnimi interesi, eksperimentiranja, poslušanja glasbe, pop kulture, branja in učenja. Kakšna je kultura z novimi mediji opremljenih sob in kaj v njih počnejo mlajši, kaj pa starejši spletni državljani oziroma državljanke?

Eden od priročnih načinov za razumevanje, kaj računalnik pomeni v življenju otrok, je, da na računalnik pogledamo kot na obliko potrošnje. Potrošno blago, kamor uvrščamo tudi računalnike, je »prepojeno s pomeni« (Facer et al., 2003); lahko deluje kot totemi v modernem svetu, ki posredujejo različne družbene identitete in simbolizirajo participacijo v različnih družbenih skupinah. Mnogi avtorji oziroma avtorice tako ugotavljajo, da mladim računalnik pomeni različne stvari: »za nekatere ima središčno mesto, za druge je povsem nepomemben; nekaterim lahko pomaga pri

9 To potrjuje ne le pojmovni izbor o vlogi novih tehnologij, ki v večini raziskovalnih poročil govori o »rabah IKT v gospodinjstvih«; na odsotnost tematizacije o vlogi interneta v družinskem življenju in sprememb, ki jih v vsakdan vnaša računalniško komuniciranje, kaže tudi nizka zastopanost teh tem v znanstvenih objavah. Že bežno iskanje po katalogu v ODK-ju kaže, da je prispevkov v obliki člankov, diplomskih, magistrskih del ali knjig na to temo le peščica, zbranega kvantificiranega podatkovja o vpetosti novih tehnologij v slovenska gospodinjstva pa primerjalno gledano ogromno.

oblikovanju določene oblike ženskosti, medtem ko drugim ponuja izključno moške pomene« (Facer et al., 2003: 113). Toda pojasnjevanje rabe računalnika v prostoru doma obenem predvideva, da mladi prinesejo s seboj vrsto različnih pogledov na to, kaj računalnik sploh je; ti pogledi so pogojeni z njihovimi šolskimi izkušnjami, z vrstniško kulturo, obšolskimi dejavnostmi in ustaljeno medijsko potrošnjo. V nadaljevanju prikazujemo podatke o rabah interneta, zaznavi njegovih učinkov v vsakdanjem življenju in preferencah, ki jih izražajo na eni strani mladi, na drugi pa starejši uporabniki spleta. S podatki se sklicujemo na terensko raziskavo RIS-IKT 2005, ki jo je v spomladi 2005 izvedel projekt RIS v okviru Centra za metodologijo in informatiko v sodelovanju s Statističnim uradom RS. Reprezentativna terenska raziskava z naslovom *Uporaba IKT v gospodinjstvih in po posameznikih 2005 (ICT Usage in Households and by Individuals 2005)* je bila izvedena v aprilu 2005 (n = 1,460 respondentov).

V povprečju slovenski internetni uporabniki in uporabnice¹⁰ relativno nizko ocenjujejo učinek interneta na spremembe, ki naj bi jih prinesel v vsakdan.¹¹ Med navedenimi učinki najnižjo moč pripisujejo *spremembam v kvaliteti odnosov v družini*, največ strinjanja pa izražajo s trditvijo, da »z internetom brez potrebe izgubljajo čas«. Visoko so ocenili tudi občutek, da so zaradi interneta bolj povezani z ljudmi, nižje pa je izraženo strinjanje s trditvijo, da se zaradi njega »redkeje osebno srečujejo z ljudmi«. Internet nastopa bolj kot razlog za nekoristno izgubo časa in hkrati kot most, ki povezuje ljudi med seboj. Podatke smo preverjali tudi glede na starostne razlike.¹²

Tabela 4: Percepcija vpliva interneta na spremembe v vsakdanu glede na starost.

| Zaradi uporabe interneta ... | 10-19 | 20-35 | 36-55 | 56-75 | arit. sredina | n |
|--|---------|---------|---------|---------|---------------|-----|
| včasih z njim brez potrebe izgubljam čas | 2,79*** | 2,65*** | 1,96*** | 1,79*** | 2,40 | 669 |
| se čutim bolj povezanega z ljudmi | 2,39*** | 2,08*** | 1,91*** | 1,96*** | 2,09 | 667 |

10 Raziskava je zagotovila podatke na osnovi standardiziranega vprašalnika Eurostata, hkrati pa je osvetlila še nekatera izbrana področja iz informacijske družbe projekta RIS, kot so mobilna telefonija, življenjski stili in socialna omrežja. V raziskavo so bile vključene osebe v starosti od 10 do 74 let. Poudariti velja, da je raziskava dosegla izredno visoko stopnjo sodelovanja (80 %), zato so njene ocene posebej kvalitetne. Podrobnosti so na <http://surs.ris.org>.

11 Na nabor trditev, zbranih v Tabeli 4, so respondenti oziroma respondentke odgovarjali na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (zelo drži). Večja je torej vrednost aritmetičnih sredin, bolj posamezna trditev za posameznika oz. posameznico velja.

12 Razlike glede na starost smo računali s pomočjo statistične primerjave povprečij (Anova metoda); rezultati odražajo različno stopnjo povezanosti med izbranimi spremenljivkami in so glede na stopnjo statistične značilnosti označeni po enotnem ključu tudi v preostalih tabelah: *** p < 0.001, ** p < 0.01 in * p < 0.05.

| Zaradi uporabe interneta ... | 10-19 | 20-35 | 36-55 | 56-75 | arit. sredina | n |
|---------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------------|-----|
| sem večasih z njim kar malce zasvojen | 2,25*** | 1,97*** | 1,50*** | 1,35*** | 1,84 | 668 |
| so moji odnosi s prijatelji boljši | 1,92*** | 1,51*** | 1,44*** | 1,38*** | 1,57 | 669 |
| se z ljudmi redkeje osebno srečujem | 1,31 | 1,42 | 1,41 | 1,38 | 1,39 | 669 |
| so moji odnosi z družino boljši | 1,32* | 1,22* | 1,40* | 1,26* | 1,30 | 666 |

VIR: Anketa o uporabi IKT 2005 (RIS, SURS).

Čeprav podatki na vzorcu kažejo relativno »trezno« presoj o morebitnih učinkih interneta na spremenjene odnose z drugimi, saj so vrednosti aritmetičnih sredin nizke, kar pomeni, da »nezdrave« učinke ocenjujejo relativno šibko, pa so razlike med starostjo vendarle očitne in statistično značilne. Mladi med 10 in 19 leti namreč nadpovprečno visoko ocenjujejo, da se »zaradi interneta počutijo bolj povezane z drugimi« in da so njihovi »odnosi s prijatelji boljši«. Na drugi strani pa velja, da so njihove ocene o bolj negativnih platih interneta tudi rahlo višje – v največji meri se namreč strinjajo, da »večasih z njim brez potrebe izgublajo čas« in tudi, da so »z njim kar malce zasvojeni«.

To ekstremno vrednotenje internetnih učinkov med mladimi posledno kaže na visoko vpetost te tehnologije v njihov vsakdan, zato pogledjmo, kako se razlike glede na starost izražajo na ravni konkretnih internetnih praks, kjer so respondenti in respondentke izražali pogostost aktivnega sodelovanja v naboru izbranih spletnih orodij, kot so klepetalnice, forumi, spletni dnevnik in igre. Njihov skupni imenovalc je, da omogočajo druženje z drugimi in posledično tudi večajo občutek povezanosti in pripadnosti.¹³

Tabela 5: Obiskovanje interaktivnih skupnosti glede na starost.

| Kako pogosto na internetu obiskujete različne skupnosti.... | 10-19 | 20-35 | 36-55 | 56-75 | arit. sredina | n |
|---|---------|---------|---------|---------|---------------|-----|
| klepetalnice | 3,29*** | 2,25*** | 1,46*** | 1,32*** | 2,17 | 666 |
| forume | 2,49*** | 2,43*** | 1,72*** | 1,54*** | 2,15 | 661 |
| spletne dnevnike | 1,42** | 1,79** | 1,65** | 1,55** | 1,64 | 602 |
| interaktivne igre | 2,52*** | 1,40*** | 1,17*** | 1,11*** | 1,57 | 651 |
| druge skupnosti | 1,84*** | 1,41*** | 1,20*** | 1,11*** | 1,42 | 638 |

VIR: Anketa o uporabi IKT 2005 (RIS, SURS).

¹³ Pogostost uporabe posameznih orodij, zbranih v Tabeli 5, so respondenti in respondentke ocenjevali na lestvici od 1 (nisem še obiskal) do 6 (dnevno). Večja je torej vrednost aritmetičnih sredin, bolj posamezna trditev za posameznika oz. posameznico velja.

Participacija v interaktivnih prostorih je po podatkih del spletne kulture, v kateri prevladujejo najmlajši. Klepetalnice, forumi in interaktivne igre so v nadpovprečju domena mladostnikov oziroma mladostnic, mlajših od 19 let, le spletni dnevniki so v povprečju privlačnejši za mlade od 20 do 35 let. Da ima starost v tem pogledu pomemben vpliv, kažejo tudi podatki o aktivni vključenosti v navedene interaktivne arene. Sodelovanje z lastnimi komentarji, samopredstavitvijo in odzivno dejavnostjo prek lastnih komentarjev v klepetalnicah (3,88) in forumih (3,45) je pogosta praksa za mladostnike oziroma mladostnice do 19 let, medtem ko se v interaktivne igre najpogosteje aktivno vključujejo mladi od 20 do 35 let. Četudi gre za interaktivne prakse, ki jih mladi znotraj doma doživljajo izolirano od ostalih članov, je mogoče reči, da so prek internetnih mrež vendarle intenzivno vpeti v stike z drugimi, ko svoj čas preživljajo na spletu. Zato ne čudi niti podatek, ki smo ga navajali prej – namreč, da se zaradi interneta ravno najmlajši čutijo veliko bolj povezane z ljudmi.

Zakaj na splet? Zaradi informacij *in* zabave

Tabela 6: Motivi za uporabo interneta glede na starost.

| Internet uporabljam ... | 10-19 | 20-35 | 36-55 | 56-75 | arit. sredina | n |
|--|---------|---------|---------|---------|---------------|-----|
| da se o določenih stvareh hitreje informiram | 3,69 | 4,14 | 3,98 | 3,81 | 3,96 | 669 |
| da dobim poglobljene informacije | 3,83 | 4,06 | 3,85 | 3,79 | 3,92 | 670 |
| ker v srfanju preprosto uživam | 3,18*** | 2,50*** | 1,93*** | 1,77*** | 2,42 | 670 |
| da se igram in zabavam | 3,69*** | 2,23*** | 1,57*** | 1,43*** | 2,29 | 669 |
| da se lahko vključim v kvalitetne razprave o temah, ki me zanimajo | 2,62*** | 2,35*** | 2,02*** | 1,74*** | 2,26 | 665 |
| da sem poslovno uspešen | 1,67*** | 2,38*** | 2,60*** | 1,96*** | 2,26 | 661 |
| da mi hitreje mine čas | 3,18*** | 2,37*** | 1,65*** | 1,34*** | 2,24 | 667 |
| da ohranjam stike z drugimi ljudmi | 2,25* | 2,30* | 2,02* | 2,02* | 2,17 | 669 |
| da spoznavam nove ljudi | 2,75*** | 1,91*** | 1,45*** | 1,23*** | 1,90 | 669 |
| da se kdaj predstavim kot druga oz. drugačna oseba | 1,68*** | 1,29*** | 1,20*** | 1,15*** | 1,34 | 667 |

VIR: Anketa o uporabi IKT 2005 (RIS, SURS).

V tej luči je nemara celo lažje razumeti ugotovitve, ki jih raziskava kaže o razlogih in motivih za uporabo interneta. Ocenjevanje motivov za uporabo interneta govori namreč o različnih podobah, kaj internet za posameznega uporabnika pomeni, kam ga uvršča v razmerju med »resno« in »zabavno« tehnologijo. Motivi rabe se, podobno kot tudi v odnosu do drugih medijev,

v najbolj splošnem intervalu razgrinjajo od »informiranja«, kot primera za bolj fokusirano, ciljno usmerjeno in vsaj delno načrtovano rabo, do »surfanja kar tako«, ki bolj odraža neusmerjeno preživljanje prostega časa, nekako tako kot nenačrtovano klikanje na TV daljinca. Na tej ravni podatki kažejo, da sta ravno zabava in informiranost ključna motiva, ki ga nadpovprečno visoko zasledujejo mladi med 10 in 19 let, ko se odločajo za preživljanje časa na internetu,¹⁴ pri čemer je za mlade izrazit tudi užitek ob surfanju, ki ga druge starostne skupine ne ocenjujejo tako visoko. Ta družabna, igriva izkušnja močno izstopa v primerjavi z drugimi starostnimi razredi, medtem ko se motiv za informiranje prek spleta starostno sploh ne razlikuje. Hitrost pridobljenih informacij in možnost dostopa do poglobljenih informacij cenijo torej vsi uporabniki, ne glede na starost. Igranje, zabavo in užitek pa spletu v večji meri pripisujejo ravno najmlajši uporabniki interneta.

Spremembe v vsakdanu in spletna participacija glede na spol

Zgoraj omenjene karakteristike spletnih participativnih prostorov in percepcij, kako se prek interneta spreminjajo odnosi z drugimi ljudmi, smo preverjali še skozi optiko spola. Najprej nas je zanimalo, ali je ocena vplivov interneta v vsakdanu glede na spol v povprečju različna oziroma ali je ocenjevanje vpliva interneta na odnose med ljudmi med moškimi v povprečju različno od žensk.¹⁵ Primerjava povprečij sicer kaže, da moški v večji meri soglašajo s ponujenimi trditvami kot ženske, a o statistično značilnih razlikah lahko govorimo le za oceno, »da so odnosi z mojo družino boljši«, ki jo v večji meri potrjujejo moški kot ženske. Sodeč po podatkih je torej moška percepcija internetnih učinkov na družinsko življenje večja kot pa ocena žensk, kar bi lahko pojasnili tudi s siceršnjo večjo vpetostjo moških v spletna okolja.

Na ravni vključevanja v različne spletne skupnosti so namreč vrednosti povprečij zopet višje pri moških uporabnikih, a statistično zanesljive razlike med spoloma se kažejo le na dveh konkretnih prostorih: moški so bolj kot ženske naklonjeni obiskovanju spletnih dnevnikov in sodelovanju v interaktivnih igrah, medtem ko za obiskovanje klepetalnic ali forumov ne moremo trditi, da gre za bolj »moške« kot ženske prostore.

Statistično značilne razlike med spoloma je v večji meri mogoče razbrati na ravni motivov za uporabo interneta. Gledano v povprečju moški inter-

14 Na nabor trditev, zbranih v Tabeli 6, so respondenti in respondentke odgovarjali na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (zelo drži). Večja je torej vrednost aritmetičnih sredin, bolj posamezna trditev za posameznika oziroma posameznico velja.

15 Razliko smo primerjali s t-testom, ki omogoča preverjanje domnev o povprečni vrednostih številskih spremenljivk na populaciji; izbrali smo metodo neodvisnega vzorca, ki preverja, ali je povprečna vrednost iste spremenljivke v eni skupini enot različna od povprečne vrednosti v drugi skupini enot.

net pogosteje kot ženske uporabljajo zaradi prostočasnih in zabavnih prvin, ki jih ta medij prinaša (med razlogi višje kot ženske ocenjujejo igro in zabavo, da jim hitreje mine čas, ker v deskanju uživajo), kot tudi zaradi možnosti spoznavanja novih ljudi.

»Več želim vedeti, več surfam«: spletne kulture in izobrazbene aspiracije mladih

Tabela 7: Pogostost uporabe računalnika glede na izobrazbene cilje med mladimi do 25 let.

| Ocenite, kako pogosto uporabljate računalnik za.... | poklicno | srednješolsko | visokošolsko/strokovno | univerzitetno | specializacija, mba, mag | doktorat |
|---|----------|---------------|------------------------|---------------|--------------------------|----------|
| surfanje po internetu | 2,80*** | 3,07*** | 3,59*** | 4,10*** | 4,11*** | 4,20 |
| delo za šolo | 3,60*** | 2,28*** | 3,29*** | 3,57*** | 3,74*** | 3,30 |
| prenašanje glasbe, filmov prek interneta | 1,80*** | 2,03*** | 2,20*** | 2,58*** | 2,89*** | 3,60 |

VIR: Anкета o uporabi IKT 2005 (RIS, SURS).

Anketna raziskava o rabah interneta v Sloveniji se je v enem od poglavij usmerila izključno na vzorec mlajših od 25 let v povezavi s poklicnimi in izobraževalnimi aspiracijami. Eno od za naš prispevek primernih vprašanj je zadevalo konkretnije rabe računalnika in ocene, v kakšne namene ga pogosteje uporabljajo.¹⁶ Da računalnik ni več računsko niti ne le igralno orodje, dokazujejo tudi podatki: glavna računalniška komponenta je namreč internet, saj je med mladimi do 25 let ključna praksa ravno surfanje po njem. Dnevno to počne skoraj 40 % mladih, tedensko pa še dodatna četrтина. Na internet »priklopljenih« je torej dobrih 60 % mladih. Najmanj pogosta raba, vezana na osebne računalnike, pa je programiranje – tega ne počne enak delež mladih, kot je surfanje, torej 65 % mladih. Poleg surfanja je računalnik tudi orodje, ki nastopa kot *šolski pripomoček* – dnevno je takih mladih sicer le 16 %, a v povprečju je to druga najpogostejša praksa v omenjenem podzorcju. Nadpovprečno je računalnik koristen še kot orodje za igranje igrice, kar je ocenjeno kot tretja najpogostejša praksa. Na zadnja tri mesta so se uvrstile že omenjeno programiranje, vključevanje v klepetalnice in forumne ter prenašanje pop-kulturnih vsebin prek interneta. Slednjega dobra tret-

16 Ker so na vprašanje odgovarjali le respondenti/-ke, mlajši/-e od 25 let, jih je v vzorcju le 163. Odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (dnevno), kjer so ocenjevali pogostost igranja igrice, dela za šolo, surfanja po internetu, programiranja, prenašanja glasbe, filmov z interneta ter vključevanja v klepetalnice in forumne.

jina mladih ni naredila še nikoli (37 %), še več pa se jih ni nikoli vključilo v kak forum ali klepetalnico (45 %). Če izbrane prakse preverimo glede na načrtovano izobrazbo, so podatki delno presenetljivi: internet je očitno indikator »ambicioznejše prihodnosti«, saj obstajajo pomembne razlike v prakticanju računalnika glede na pričakovano izobrazbo. Tisti mladi, ki imajo višje izobrazbene ambicije, pogosteje surfajo in pogosteje prenašajo vsebine prek interneta.

Zaključek

Kakšna je torej mladostniška spletna kultura, če jo primerjamo z drugimi starostnimi razredi na Slovenskem? Mladi, stari med 10 in 19 let, se namreč »zaradi interneta počutijo bolj povezane z drugimi« in njihovi »odnosi s prijatelji so boljši«. Participirajo v interaktivnih prostorih – vsaj klepetalnice, forumi in interaktivne igre so njihova domena, med tem ko so spletni dnevniki privlačnejši za mlade od 20 do 35 let. Zabava in igra sta tista ključna motiv, ki ju nadpovprečno visoko zasledujejo, ko se odločajo za preživljanje časa na internetu. Ali sklenjeno: mladim prisotnost računalniške tehnologije pomeni most, ki različne strukture vsakdanjega sveta povezuje med seboj, zato vsakdanje življenje v njihovih očeh nujno poteka tudi skozi računalniški ekran. Računalnik je mladim tudi stanovanje, saj se preko teh objektov počutijo »doma« v vsakodnevnih okoljih, obenem pa jih kot udomačene in udobne uporabljajo tudi pri soočanju z družbenim svetom (Lally, 2002: 2). Računalnik predstavlja mladim torej pomembno okno v svetove zunaj doma, obenem pa se na spletu skozi užitek in sprostitve znajo počutiti »kot doma«. Poznavanje interneta kot raznovrstnega orodja, ki nastopa od pripomočka za šolo do prostora za »surfanje«, pa obenem ni pokazatelj nujno »slabega« načina preživljanja časa, pač pa nasprotno – večje, kot so ambicije mladih, v večji meri konzumirajo nove medije.

Čeprav tovrstni rezultati ne dovoljujejo globljih sklepanj o tem, kako se z računalnikom kot novim stanovanjem v z računalniki vse bolj opremljenih domovih počutijo starši na eni in njihovi mladostniki na drugi strani, pa podatkovje vendarle dovoljuje, da nakažemo nekatere neustrezne stereotipizacije o »napačnih« ali »škodljivih« mladostniških tehnokulturah. Splet namreč ni zgolj prostor, kamor se mladi množično priklaplajo zaradi pobege od realnosti in zaradi nezmožnosti soočanja z njenimi zahtevami ter pričakovanji. Splet ni le prostor zabave in veseljačenja za mlade, ki drugače ne vedo, kako preživljati svoj prosti čas. Mladi spletni uporabniki in uporabnice uresničujejo namreč tudi zelo načrtovane, ciljno usmerjene motive, kjer prek spleta doživljajo tisto, kar jim je v danem življenjskem obdobju pomembno – se družijo, spoznavajo sebe in druge, se učijo in informirajo, se povezujejo z drugimi in vključujejo v kolektivne oblike delovanj. Razumevanje »drugač-

nosti« mladostniških spletnih kultur zato najprej zahteva, da prepoznamo njihove potrebe in načine rab ter da umestimo splet v konglomerat drugih kulturniških praks, značilnih za sodobno mladino, skupaj s poznavanjem širših družbenih sprememb, ki jih v prostore javnega na eni in zasebnega življenja na drugi strani vnašajo sodobne tehnologije.

Literatura

- Bakardijeva, M. (2005). *Internet Society: The Internet in Everyday Life*. London: Sage.
- Bausinger, H. (1984). Media, Technology and Daily life. *Media, Culture and Society*, X/6, 343–351.
- Dahlgren P. (2009). *Media and Political Engagement*. Cambridge: Cambridge Press.
- Dolničar V., Nadoh, J. (2004). *Medijske navade med slovenskimi mladostniki*. Ljubljana: FDV.
- Drotner, K. (2005). Media on the move: personalised media and the transformation of publicness. V: Livingstone, S. (ur.). *Audiences and Publics: When cultural engagements matters for the public sphere*. Bristol: Intellect Books, 187–212.
- Facer, K., Furlong, J., Furlong, R., Sutherland, R. (2003). *ScreenPlay: Children and Computing in the Home*. London: RoutledgeFalmer.
- Flichy, P. (1995). *Dynamics of Modern Communication: The Shaping and Impact of New Communication Technologies*. London: Sage.
- Gadlin, H. (1978). Child Discipline and the Pursuit of Self: An Historical Interpretation. V: Reese, H. W., Lipsitt, L. P. (ur.). *Advances in Child Development and Behavior*, XII, New York: Academic Press, 231–261.
- Giddens, A. (1993). *The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity Press.
- Green, L. (2000). *Communication, Technology and Society*. London: Sage.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformations of public sphere: an inquiry into a category of Bourgeois Society*. Cambridge. Polity.
- Haddon, L. (1992). Explaining ICT Consumption: The Case of Home Computer. V: Silverstone, R., Hirsch, E. (ur.). *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Space*. London: Routledge, 82–96.
- Holloway, L. S., Gill, V. (2003). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London: RoutledgeFalmer.
- Katz, J., Rice, R. (2002). Syntopia: Access, civic involvement, and social interaction on the net. V: Wellman, B., Haythornwaite, C. (ur.). *The internet in everyday life*, Malden: Blackwell, 114–138.
- Kraut, R., et. al. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist* LIII/1, 1017–1031.

- Kraut, R., et. al. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, LVIII/1, 49–74.
- Young, K. (1998). Internet adiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, I/3, 237–244.
- Lally, E. (2002). *At Home with Computers*. Oxford: Berg.
- Livingstone, S. (2005). *Audiences and Publics. When Cultural Engagement Matters for the Public Sphere*. Bristol: Intellect Books.
- Livingstone, S. (2005). In defence of privacy: mediating the public/private boundary at home. V: Livingstone, S. (ur.) *Audiences and Publics: When cultural engagements matters for the public sphere*. Bristol: Intellect Books, 163–186.
- Livingstone, S. (2008). Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers' Use of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy and Self-expression. *New Media&Society*, X/3, 393–411.
- Luthar, B., in drugi. (2011). *Medijska potrošnja, razred in kulturna stratifikacija*. Končno raziskovalno poročilo s sumarnikom. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Livingstone, S., Bovill, S. (1999). *Young people, new media*. London: Sage.
- Meyrowitz, J. (1985). *No sense of place: The impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press.
- Oblak Črnič, T. (2008). O začetkih interneta na Slovenskem. *Javnost/The Public*, XV, 151–172.
- Oblak Črnič, T. (2009). Družinska (ne)harmonija ob računalniških zaslonih. *Družboslovne razprave*, XXV/61, 41–58.
- Silverstone, R., Hirsch, E. (1992). *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Space*. London: Routledge.
- Strathern, M. (1992). The Mirror of Technology. V: Silverstone, R., Hirsch, E. (ur.) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Space*, London: Routledge, vii–xii.
- Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: a social theory of the media*. Cambridge: Polity.
- Renner T. (2000). *Ranljivost, mladi in zasebno okolje*. V: M. Ule idr., *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
- Ule, M. (2006). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: FDV.
- Ule, M., et al. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Urad RS za mladino: Ljubljana.
- Volčič, Z., Erjavec, K. (2008). Technological Developments in Central-Eastern Europe: A Case Study of Computer Literacy Project in Slovenia. *Information, Communication&Society*, XI/3, 326–347.

Opredelitev in stališča otrok do internetne pornografije

Karmen Erjavec

Znanstveniki in znanstvenice soglašajo, da je internet danes ključni del strukture vsakdanjika večine otrok in mladostnikov v Evropski uniji (EU). To je potrdila tudi najnovejša mednarodna raziskava *EU Kids Online* (Livingstone et al., 2011), ki je razkrila, da več kot 74 odstotkov slovenskih otrok in mladostnikov uporablja internet vsak dan ali skoraj vsak dan za najrazličnejše dejavnosti, npr. za učenje, igranje, informiranje in komuniciranje. V povprečju na internetu preživijo 99 minut na dan.

Z uporabo interneta so povezana tudi različna tveganja, pri čemer se v javnosti in v znanstveni literaturi najpogosteje navaja potrošnja medijskega nasilja in pornografije (gl. Livingstone in Hargrave, 2006; Carlsson, 2010; Grimm et al., 2010). Rezultati študije interneta »Ipoque« (2007) kažejo, da po številu uporabnikov pornografija sodi med najbolj obiskane internetne vsebine. S pornografskimi vsebinami se na internetu letno zasluži okrog 97,6 milijard dolarjev; 12 % vseh spletnih strani je pornografskih (Ropelato, 2010). Internet, ki velja za »trikratno A-tehnologijo: *access, affordability, anonymity /dostop, stroškovna ugodnost in anonimnost/*« (Cooper, 1998: 181), je pomembno prispeval k večji možnosti dostopa otrok in mladostnikov do pornografskih vsebin. V primerjavi s tradicionalnimi pornografskimi mediji, kot so na primer pornografske revije, je internetna pornografija cenejša in dostopnejša v smislu, da otroci lažje pridejo do pornografskih vsebin, jih enostavneje, npr. prek e-pošte, forumov in socialnih mrež, posredujejo drugim osebam in/ali presnamejo na druge medije, npr. iz interneta na mobilni telefon. Internet je s pavšalnim plačilom in digitalno naročniško linijo (DSL) omogočil otrokom in mladostnikom dostop do pornografskih vsebin kot noben medij prej (Ropelato, 2010). Še več, Web 2.0 je otrokom in mladostnikom omogočil brezplačen in enostaven dostop do pornografskih portalov brez starostne omejitve, tj. brez dokazovanja ustrezne starosti.

Na seznamu stotih najpogosteje uporabljenih ključnih besed, ki jih v brskalnikih vpišejo otroci in mladostniki, je »sex/seks« na četrtem, »porn/o« pa na šestem mestu (Ropelato, 2010).

Raziskovalci *Kids Online* (Livingstone et al., 2011) so ugotovili, da je 14 % otrok, starih od 9 do 16 let, v zadnjih dvanajstih mesecih na spletu videlo pornografske podobe. Ogled pornografske vsebine je povezan s starostjo, saj je pornografske slike videlo 11 % otrok, starih 9–10 let, 16 % otrok, starih 11–12 let, 25 %, starih, 13–14 let, in 36 % mladostnikov, starih 15–16 let. Raziskave, ki so se osredotočile na pornografsko potrošnjo mladostnikov, so ugotovile še intenzivnejšo konsumpcijo pornografskih vsebin na internetu, še posebej pri rednih uporabnikih interneta. Reprezentativna nemška študija (*Jugend, Information, (Multi-)Media-Studie*, 2004) je pokazala, da 45 % mladostnikov (12–19 let), ki dnevno uporabljajo internet, vsaj občasno spremlja internetne pornografske vsebine. V primerjavi z letoma 2000 in 2001 se je delež uporabnikov povečal (leta 2000 je znašal 30 %, leta 2001 pa 38 %). Drey in kolegi (2008) so ugotovili, da 45 % nemških mladostnikov (16–19 let) redno obiskuje pornografske spletne strani vsaj enkrat na mesec, 10 % pa vsak dan. Hrvaška študija (Flander et al., 2009) je pokazala, da 27 % otrok in mladostnikov (10–16 let), ki redno uporabljajo internet, tudi redno obiskuje strani z internetno pornografijo. Do podobnih ugotovitev (25 %) je prišla tudi ameriška raziskava (Mitchell et al., 2003).

Znanstveniki in znanstvenice soglašajo, da gledanje pornografije škodi otrokom: »Rezultati obstoječih raziskav kažejo, da potrošnja pornografije vpliva na posameznikova stališča, odnose in dejavnosti na področju spolnosti, če se jih ta zaveda ali ne.« (Forsberg, 2000: 161.) Pri tem številni znanstveniki opozarjajo, da so pri potrošnji pornografske vsebine še posebej ranljivi otroci in mladostniki, ki zaradi radovednosti izkazujejo zanimanje za pornografsko vsebino, so dovzetni za nove vtise in želijo z njimi eksperimentirati (ibid.). Večina raziskav tudi kaže, da fanti pogosteje kot dekleta konsumirajo pornografsko vsebino (ibid.). Toda raziskovanje pornografije naleti na oviro že na začetku, tj. pri opredelitvi same pornografije. Kaj sploh je pornografija? Kako otroci opredeljujejo pornografijo? Opredelitve pornografije so se izrazito spreminjale skozi zgodovino in še danes niso enotne. Obstajajo (vsaj) trije pristopi k opredelitvi pornografije (Smart, 1989): 1) pornografija kot ekspliciten prikaz spolnosti z namenom vznburjenja; 2) pornografija kot nasilje; 3) pornografija kot poseben prikaz spolnosti (žanr). V obstoječi dosegljivi znanstveni literaturi ne obstaja študija, ki bi raziskovala otroško opredelitev pornografije. Ker skušamo s to študijo zapolniti raziskovalno vrzel, si postavljamo naslednje raziskovalno vprašanje: Kako otroci opredeljujejo pornografijo? Ker so obstoječe empirične študije prevladujoče merile vplive pornografije na stališča otrok in mladostnikov do internetne porno-

grafije s kvantitativnimi metodami (Fosberg, 2000; Mitchel et al., 2003; Cameron et al., 2005; Lo in Weight, 2005; Peter in Valkenburg, 2006; Flander et al., 2009; Livingstone et al., 2011) ali s skupinskimi intervjuji (Grimm et al., 2010), bomo v tej študiji skušali s poglobljenimi polstrukturiranimi intervjuji razkriti vpliv internetne pornografije na stališča otrok s poudarkom na razlikah med spoloma.

Zakaj spraševati otroke o pornografiji? David Buckingham, vodilni avtor na področju preučevanja odnosa med mediji in otroci, trdi, da moramo zamenjati domnevanje o objektivni opredelitvi nasilja in pornografije, merjeni v analizi kvantitativnega pojavljanja v medijih in vpliva na otroke, z dejansko opredelitvijo otrok (Buckingham, 2003: 131). V študiji upoštevamo Buckinghamovo (ibid.) opozorilo, da je treba prekiniti s splošno medijsko, politično in tudi znanstveno prakso paternalističnega govorjenja v imenu otrok z različnimi (političnimi, ideološkimi in ekonomskimi) nameni in najprej razumeti, kako predmet obravnave opredeljujejo in razumejo sami otroci. Zato je namen te študije razkriti opredelitve in razumevanja pornografije s strani samih otrok in obenem pokazati, kakšne so razlike med spoloma. Predpostavljamo, da fantje internetno pornografijo opredeljujejo na drugačen način kot dekleta in imajo drugačna stališča do pornografije, spolnosti in partnerjev.

V naslednjem poglavju bomo predstavili različne pristope k opredelitvi pornografije, v tretjem ključne raziskave na področju odnosa med internetno pornografijo ter otroci in mladostniki s poudarkom na razlikah med spoloma. Po metodologiji sledi poglavje o rezultatih. Te bomo v zadnjem poglavju kontekstualizirali, obenem pa predstavili morebitne ukrepe na tem področju.

Opredelitve pornografije

Namen tega poglavja ni podati natančne teoretične opredelitve pornografije in njihove evalvacije, ampak le predstaviti ključne pristope k opredelitvi pornografije, ki nam bodo pomagali umestiti otroške opredelitve. C. Smart (1989: 118–128) je v svoji metaanalizi opredelitev pornografije ugotovila, da obstajajo tri ključne proregulativne opredelitve pornografije: 1) pornografija kot jasen prikaz spolnosti z namenom vznburjenja (vsebina in namen); 2) pornografija kot nasilje; 3) pornografija kot reprezentacija (žanr).

Prvi, liberalni pristop opredeljuje pornografijo po vsebini in funkciji kot eksplicitno prikazovanje spolnosti z namenom spolnega vznburjenja. Ta pristop, ki je bil uporabljen pri delu Williamsove komisije, katere namen je bil ugotoviti škodljivost pornografije v Veliki Britaniji (1973), poudarja funkcijo oz. namen uporabe pornografije, tj. vznburjenje občinstva, in eksplicitni prikaz spolnosti (spolnih organov, položaja, dejavnosti itd.). »Eks-

plicitnost« sama na sebi ni dovolj za identifikacijo pornografije, jo je pa najlažje objektivno meriti. Pri tem ta pristop jasno vzpostavlja razliko med pornografsko vsebino in slikami v npr. medicinskih knjigah in prizorih dokumentarnih oddaj, ki eksplicitno prikazujejo spolnost brez namena spolnega vzburjenja.

Drugi pristop opredeljuje pornografijo kot nasilje. C. Smart (ibid.) uvršča v ta pristop opredelitve pornografije A. Dworkin in C. MacKinnon. Ti feministični avtorici pornografijo opredeljujeta kot seksualno ekspliciten material, ki podreja ženske skozi slike in besede: »grafična, seksualno eksplicitna podreditev žensk« (Dworkin, 2000: 29). Ta opredelitev vključuje predvsem dve prvini, in sicer seksualno eksplicitnost in podrejenost, ne glede na to, ali je v prizorih prikazan užitek ali ne. V pornografski spolnosti moški pridejo do spolnega zadovoljstva z omalovaževanjem in oškodovanjem žensk. Avtorica (ibid.) navaja tudi razlikovanje C. MacKinnon med erotiko in pornografijo: erotika je za razliko od pornografije eksplicitno prikazovanje spolnosti, ki temelji na enakosti moškega in ženske. Za predstavnice tega pristopa nastopi objektivizacija ženske v spolnosti in s tem pornografija takrat, ko se nad žensko (in tudi nad moškim v feminilnem položaju) izvajajo raznolike oblike nasilja. D. Russel, še ena ključna preregulativna feministična avtorica, je izpostavila razmerje spolne neenakosti in opredelila pornografijo kot »gradivo, ki združuje seks in/ali razkritje genitalij z zlorabo ali degradacijo na način, da odobrava, opravičuje ali spodbuja takšno obnašanje« (Russell, 1993: 48).

Tretji pristop po C. Smart (ibid.) razlikuje med spolnimi odnosi in reprezentacijo spolnosti. Ključna predstavnica tega pristopa je R. Coward, ki trdi (ibid.), da je pornografija režim reprezentacije. Avtorica (ibid.) navaja tudi B. Brown, po kateri pornografijo prepoznamo po »netransparentnih potezah, elementih, ki jo konstituirajo kot poseben reprezentacijski žanr – določena retorika telesa, oblika naracije, postavitve in ubesedenja oznak in naslovov, stilizacije in drže, repertoar okolij in kostumov, tehnike osvetlitve itd.« (Brown, 1981: 7). Po B. Brown je ključen problem pornografije eroti-zacija žensk. Ženske same niso postale pornografski model (vedno na razpolago, vedno nenasitne), ampak so to postale na podlagi pričakovanj, povezanih z žensko identiteto in usodo. Ta pristop trdi, da obstaja pornografski način (žanr) ali način prikazovanja žensk, ki je širši od tradicionalno pojmovane pornografije. Pri tem se osredotoča na različne medijske vsebine, npr. na oglase in romantične romane, kjer je ženska prikazana na enak način kot v gradivu, ki se opredeljuje kot pornografsko. Problem pornografije je (poleg tega, da ženske erotizira in vzpostavlja različne oblike dominacije), da postaja prevladujoča oblika medijske in družbene reprezentacije ter s tem onemogoča obstoj alternativnega žanra, tj. erotike. Predstavnice tega pristopa torej

skrbi pornografikacija družbe oz. vse večja prisotnost pornografije v nepornografskih artefaktih.

K tem opredelitvam dodajmo še opredelitev Parlamenta Evropske unije (Resolucija o pornografiji, 1993): pornografija je napad na človekovo dostojanstvo, ki spodbuja določene znake nezaželenih družbenih obnašanj, zlasti proti ženskam; je sistematična praksa izkoriščanja in podrejanja, ki temelji na spolnosti, nesorazmerno škodi ženskam in prispeva k neenakosti med spoloma, obstoječemu neravnotežju moči v družbi, podrejenosti žensk in prevladi moških.

Vpliv internetne pornografije na stališča ter razlike med spoloma

Če raziskave o vplivu pornografskih vsebin na odrasle ponujajo raznolike in nasprotujoče si rezultate, so avtorji oziroma avtorice raziskav o pornografiji enotni v ugotovitvi, da potrošnja pornografije škodi otrokom in mladostnikom, ker normalizira pornografsko obnašanje, spodbuja negativen ali celo agresiven odnos in obnašanje moških do žensk ter spodbuja željo po spremljanju vedno bolj ekstremne vsebine (Livingstone in Hargrave, 2006: 25). Dosedanje raziskave so tudi pokazale, da je izpostavljenost pornografski vsebini še posebej škodljiva za ranljive skupine otrok in mladostnikov, npr. z motnjami obnašanja, z izkušnjami z nasiljem in s potrošnjo pornografije doma (ibid.). Dokazi, da potrošnja pornografije otrokom škodi, so redki predvsem zaradi pomanjkanja raziskav, ker te omejujejo etični zadržki raziskovalcev oziroma raziskovalk, saj ti otrokom in mladostnikom ne smejo prikazovati potencialno škodljivih medijskih vsebin (ibid.). Njihov vpliv lahko raziskujejo le na kognitivni ravni (ibid.). Obenem pa vsi znanstveniki oziroma znanstvenice, ki preučujejo odnos med pornografsko medijsko vsebino in otroki, opozarjajo, da so raziskave o pomenu in vplivu pornografske vsebine na otroke in mladoletnike nujno potrebne še posebej danes, ko je nova informacijska in komunikacijska tehnologija otrokom olajšala dostopnost do pornografskih vsebin. Danes so mediji za otroke in mladostnike ključni vir informacij o spolnosti (Fosberg, 2000; Mitchel et al., 2003; Flander et al., 2009; Grimm, 2010; Livingstone et al., 2011), saj jim starši ponujajo malo tovrstnih informacij, šole pa uporabljajo predvsem biološki pristop k spolnosti in jo prevladujoče predstavljajo v reprodukcijski funkciji (Brown in Steele, 1995).

Obstoječe študije, ki so raziskovale odnos med otroki in mladostniki ter internetno pornografijo (npr. Fosberg, 2000; Mitchel et al., 2003; Cameron et al., 2005; Lo in Weight, 2005; Peter in Valkenburg, 2006; Flander et al., 2009; Grimm, 2010; Livingstone et al., 2011), so razkrile ključne razlike med spoloma. Švedska raziskava (Forsberg, 2000) je na primer pokazala, da

30 % fantov in 3 % deklet (14–18 let) gleda pornografsko vsebino na internetu in televiziji vsaj enkrat na teden; 42 % fantov in 18 % deklet fantazira o posnemanju prizorov iz pornografskih filmov na televiziji in internetu; 30 % fantov in 9 % deklet je videno dejansko poskušalo uresničiti v praksi. Hrvaška raziskava (Flander et al., 2009) je pokazala, da 36 % fantov in 15 % deklet redno konsumira internetno pornografsko vsebino.

Raziskovalci *EU Kids Online* (Livingstone et al., 2011) so identificirali razliko med spoloma le pri skupini mladostnikov (13–16 let): fantje pogosteje konsumirajo internetno pornografijo kot dekleta (23 % fantje, 17 % dekleta). Večina otrok in mladostnikov je poročala, da so naleteli na spolne prizore po naključju: 7 % v obliki pornografskega oglasa, 5 % na YouTube, 4 % na socialnih omrežjih in spletnih straneh za odrasle. 27 % slovenskih otrok in mladostnikov, ki so konsumirali internetno pornografijo, je imelo negativno stališče do pornografije in so se počutili »nadlegovano«, tj. neudobno, razburjeno, ali pa so imeli občutek, da so videli nekaj, kar ne bi smeli. Ta negativna stališča in občutke je navedlo več deklet kot fantov (43 % dekleta, 32 % fantje).

V nadaljevanju bomo predstavili ključne raziskave, ki so preučevale vpliv pornografije na stališča moških do žensk in spolnosti. Zillmann (2004) navaja številne raziskave, ki kažejo, da imajo moški, ki dolgoročno in redno konsumirajo pornografijo, negativno, celo sovražno stališče do deklet oz. žensk (mizoginost). Po mnenju avtorjev oziroma avtoric teh raziskav lahko iščemo vzrok za takšno stališče v medijski konstrukciji žensk, ki so prikazane kot seksualni objekt, nevreden spoštovanja, brez čustev, vedno na razpolago in seksualno nenasiten (Zillmann, 2004: 571). Nedavna nemška raziskava, izvedena s skupinskimi intervjuji desetih skupin mladostnikov (13–19 let) (Grimm et al., 2010), je pokazala, da sta pogovor in konsumpcija pornografije za vse fante nekaj povsem normalnega in da večina njih nima sovražnega odnosa do žensk oz. deklet, vendar od njih pričakuje ustrežljivost in podrejenost v spolnosti.

Znanstveniki oziroma znanstvenice (npr. Ertel, 1990; Zillmann, 2004; Vogel, 2007) so tudi ugotovili, da tisti mladostniki, ki dolgoročno in redno konsumirajo pornografijo, trivializirajo posilstvo žensk (npr. zdi se jim, da je posilstvo nepomembna družbena tema, ki ji javnost posveča preveč pozornosti) in imajo zelo tolerantno stališče. Še več, nekateri mladostniki imajo celo predstavo, da ženske v posilstvu uživajo.

Vogel (2007) je ugotovil, redni mladostniški potrošniki internetne pornografije razumejo moško promiskuiteto kot nekaj normalnega in so odločno proti ženski promiskuiteti. Ostendorf (2002) je razkril, da dolgoletna in redna konsumpcija pornografije, še posebej, če se začne v otroških letih, lahko vodi tudi v »napačno in enostransko predstavo spolnih vlog« (ibid.:

81). P. Grimm je s kolegi (2010) ugotovila, da so mladostnice dihotomno razdelile ženske na tiste, ki konsumirajo pornografijo in so seksualno aktivne (»kurve«), in na tiste, ki pornografije ne gledajo in niso seksualne aktivne (»nekurve«). V očeh fantov je bila vrednostna kategorizacija ravno obratna: »kurve« so boljše kot »nekurve«. Ta raziskava je tudi pokazala, da so mladostniki obeh spolov uporabili biologistično razlago, zakaj fantje pogosteje konsumirajo internetno pornografijo: moške silijo v konsumpcijo pornografije hormoni.

Raziskave tudi kažejo, da z naraščajočo konsumpcijo medijske pornografije pri mladostnikih narašča prepričanje, da ta ponuja realistično sliko spolnosti. Večina mladostnikov, ki redno konsumira pornografijo, je dejala, da medijska pornografska ponudba vključuje resnične podobe vsakdanje spolnosti (Ertel, 1990; Grimm et al., 2010).

Metodologija

Da bi razkrili odnos med internetno pornografijo in otroci, smo intervjuvali dvaindvajset otrok, starih 12 let. To starostno skupino smo izbrali, ker jo – kljub nesoglasni in kulturno spremenljivi opredelitvi otrok (gl. Buckingham, 2003) – večina raziskovalcev uvršča na mejo med otroštvom in mladostništvom, obenem pa opozarja, da se pri tej starosti začno procesi korenitega biološkega, psihološkega in socialnega razvoja, med katerimi izstopa proces oblikovanje spolne in socialne identitete (Zupančič, 2004; Livingstone in Hargrave, 2006).

Otroke smo izbrali tako, da smo na slovenske osnovne šole, na katerih izvajajo v sedmem razredu izbirni predmet *Vzgoja za medije: Televizija in internet* (58), poslali prošnjo o sodelovanju v raziskavi s predstavitvijo namena raziskave. Odgovorilo je 13 osnovnih šol. Na podlagi pozitivnih odgovorov na tri vprašanja (ali redno (vsak dan ali večkrat na teden) uporabljajo internet, ali so že konsumirali internetno pornografsko vsebino, ali so pripravljene govoriti o tej izkušnji) smo izbrali 38 učencev in učenk. Po privolitvi staršev in ob upoštevanju kriterija enakomerne zastopanosti obeh spolov smo izbrali 26 otrok. Ker so štiri otroci zboleli oz. so bili drugače zadržani, smo v oktobru in novembru 2010 izvedli intervjuje z dvaindvajsetimi otroki. Pred intervjuji smo jim jasno povedali, da lahko kadarkoli prekinjejo pogovor (ta možnost je bila navedena tudi v pismu staršem), pri čemer jim ni treba navesti razloga za to prekinitev. Obenem smo jih vprašali, ali želijo, da je med pogovorom prisotna še tretja oseba. Nobeden od otrok ni prekinil pogovora in želel imeti koga ob sebi. V raziskavo je bilo vključenih 11 fantov in 11 deklic, ki so izhajali iz mestnega, primestnega in ruralnega okolja, vendar – kot smo ugotovili v raziskavi – okolje ni igralo tako pomembne vloge, zato ga pri navajanju rezultatov posebej ne izpostavljamo.

Izvedli smo polstrukturirane poglobljene intervjuje. Ti so bili za naš namen ustrezni, ker omogočajo »pogled v globino, odkrivanje novih smernic, odpirajo nove razsežnosti problemov ter omogočajo dostop do jasnih in točnih mnenj, ki izhajajo iz osebnih izkušenj« (Walker, 1988: 4). Poleg tega so nam poglobljeni intervjuji omogočali individualen pristop k otrokom. Intervjuji so potekali od pol do ene ure v prostorih, ki so jih otroci izbrali sami (knjižnica, slaščičarna, kavarna, park, otroška soba). Otroke smo spraševali o naslednjih dveh temah: opredelitev internetne pornografije in vpliv internetne pornografije na stališča otrok do pornografije in drugega spola. Po zapisu intervjujev smo skupaj z obema izpraševalcema kategorizirali in interpretirali rezultate. Ker smo intervjuvanim otrokom obljubili anonimnost, smo pri navajanju rezultatov spremenili njihova imena.

Rezultati

Opredelitev pornografije

Odgovori o opredelitvi pornografije so bili različni glede na spol intervjuvancev. Za intervjuvane fante je pogovor in konsumpcija internetne pornografije nekaj normalnega in del njihovega internetnega vsakdanjika. Pornografija ni tabu tema, saj se o njej redno pogovarjajo, a ne s starši in učitelji. Pogovor o pornografiji je omejen na vrstniško skupino.

Intervjuvanci so na različne načine opredeljevali pornografijo. Identificirali smo štiri definicijske kriterije: a) medijski: pornografija so video posnetki, fotografije in zgodbe na internetu, b) vsebinski: pornografija je prikaz spolnosti; c) funkcijski: pornografija spolno vzburja in stimulira; d) diskriminacijski: pornografija je objektivizacija in podreditev žensk.

Vsi intervjuvanci so uporabili medijski kriterij. Ta opredelitev se naša na medijsko gradivo, ki je sodobnim otrokom blizu. Če so včasih mladostniki navajali predvsem fotografije v pornografskih revijah (Ertel, 1990), danes navajajo fotografije, video posnetke oz. filme na internetu. Tako so fantje, ki redno obiskujejo pornografske video portale, kot so npr. youporn.com, porntube.com, maxporn.com, xvideos.com in redtube.com, kot pornografske navajali predvsem video posnetke. Tipičen primer:

Intervjuvar: *Kako bi opredelil pornografijo?*

Miha: *Ja ... to je video, ki kaže seks na internetu.*

Dekleta, ki gledajo predvsem glasbene video posnetke na YouTubu in fotografije na 24ur.com ter na istem medijskem portalu berejo pornografske zgodbe, so v ospredje postavile to medijsko ponudbo. Na podlagi te medijske potrošnje dekleta kot pornografsko gradivo opredeljujejo tudi zapisano besedo, ne le avdiovizualno gradivo:

Intervjuvarka: *Kako bi opredelila pornografijo?*

Tamara: *Ne vem, kako ... Labko s primerom?*

Intervjuvarka: *Ja, prosim.*

Tamara: *Za mene so to tiste slike in zgodbe na 24ur.com.*

Intervjuvarka: *Kakšne slikice in zgodbe?*

Tamara: *Saj veš ..., tiste seksi slikice zgoraj, čisto na vrhu strani in potem pa so še spodaj zgodbe.*

Intervjuvanka: *O čem pa govorijo zgodbe?*

Tamara: *O tem, kako se dva ...*

Vsi intervjuvanci oziroma intervjuvanke so uporabili/-e tudi vsebinsko značilnost. Tako fantje kot dekleta so poudarili, da gre za predstavitev spolnosti, pri čemer ni nujno, da sta osebi povsem nagi. Prikaz samega nagega telesa ni pornografski. Nagost postane zanimiva šele z navezavo na seksualno dejanje. Za fante je ključno, da so eksplicitno predstavljeni spolni organi, za dekleta pa, da so osebe prikazane v zapeljivih, provokativnih seksualnih položajih brez prikazovanja spolnih organov. Tipičen odgovor na vprašanje, kaj je za tebe pornografija, je bil:

Pornografija je, ko kažejo seks ..., da se vidi ..., vidijo ... joški ..., da se vidi ..., kako se seksa ... Ni treba, da sta cela slečena ..., dostikrat so moški oblečeni ... Ja, pornografija je seks tako, da se vidi, kako se seksa. (Nik.)

Trije moški intervjuvanci kot pornografsko spolnost ne navajajo le partnerski spolni odnos (za intervjuvance je normalen edino heteroseksualni spolni odnos), ampak tudi masturbacijo. V opredelitev so jo vključili, ker jo – za razliko od deklet – sami prakticirajo.

Pornografija je kazanje seksa med moškim in žensko ... ja, pa samozadovoljevanje. Kažejo, kako sam s seboj. Največkrat ženske. (Tim.)

Večina fantov in eno dekle so pornografijo opredelili po funkciji, tj. pornografija spolno vzburja oz. stimulira. To razliko lahko vsaj delno razložimo z motivi za spremljanje pornografije, ki je pri fantih spolno vzburjanje, pri dekletih pa informiranje o lepotnih trendih oz. »videti, kaj je zdaj lepo« (Sara).

Pornografija je, da te ... zrajca ... Mislim ..., ne vem, kako naj drugače rečem. Hočem reči ..., pizda ..., joj, oprosti ..., ne vem, kako naj ti to povem ..., bom direktno: da ti prej pride. (Jani.)

Večina deklet (10), a nobeden fant, je kot pornografijo opredelila podrejenost žensk moškim. Pri tem je treba posebej izpostaviti, da so dekleta na splošno bolj zadržano in manj artikulirano govorila o pornografiji. Za njih je prag pornografije neprimerno nižji kot pri fantih. Dekleta so kot pornografske označile značilnosti *porno chica*, objektivizirano in podrejeno konstrukcijo žensk, ki se pojavlja v glasbenih video posnetkih. Kot pornografsko so navedle delno goloto v zapeljivih, provokativnih seksualnih položajih, v katerih so dekleta oz. ženske podrejene moškim. Tipičen odgovor je bil:

Lucija: *Za mene je pornografija ..., kako naj to povem ..., ko ženske v teh glasbenih videjih plešejo provokativno, da so moškim všeč ... Ja, kot neke vrste igra ..., da so všeč fantom ..., da jih – kako se temu reče – zapeljujejo. To mi je všeč. Všeč mi je, da izzivajo ..., da pokažejo ženske čare.*

Intervjuvarka: *Zakaj ti je to všeč?*

Lucija: *Zato, ker si predstavljam, da sem na njihovem mestu. Da sem tudi jaz tako seksi.*

Zgornja izjava kaže, da dekleta *porno chica* ne razumejo kritično, ampak kot igro, v kateri seksi dekleta zapeljujejo moške. Ponujanje moškim ni nekaj problematičnega, ampak celo želeno dejanje, vredno posnemanja. Pornografija jim postane sporna šele na estetski ravni. Takšno pornografijo prevladujoče opredelijo kot »seks grdih ljudi« (Sara). Tipičen primer:

Intervjuvarka: *Kako bi opredelila pornografijo?*

Lena: *Kako bi opredelila? Gledati seksi žensko, ki seksi pleše v videjih ..., pa te zgodbice na 24ur.com.*

Intervjuvarka: *Kaj pa, če ženska ni seksi?*

Lena: *Če ni seksi, je taka ... grda in debela.*

Intervjuvarka: *To ne gledaš?*

Lena: *Ne. To je nagravnžno.*

Razlika med pornografijo in erotiko

Nobeden od intervjuvancev oziroma intervjuvank ni znal vzpostaviti razlike med erotiko in pornografijo. Dva fanta sta jo poskušala izpostaviti po kriteriju fikcija vs. resničnost: ker erotika vključuje zgodbo, je neresnična in obratno. Tit je takole odgovoril na vprašanje, kakšna je razlika med pornografijo in erotiko:

Jož, to je težko vprašanje ... Ne vem ... Mislim, da je erotika prikazovanje seksa v filmih, ko si zraven izmislijo neko zgodbo ... Pri pornografiji je seks resničen ... Mislim ..., nič si ne izmišljujejo ... Ne vem ..., v bistvu ne vem. (Tit.)

Tamara je opredelila razliko glede na medij objave: televizija predvaja erotiko, internet pa pornografijo:

Jaz mislim, da televizija kaže erotiko, na internetu pa najdemo pornografijo. Je tako? (Tamara.)

Ocena resničnosti internetne pornografije

Intervjuvani fantje so pornografsko vsebino opredelili kot prikazovanje resnične spolnosti in jo primerjali s televizijskimi nefikcijskimi žanri, kot so npr. »poročila« (Marko), »dokumentarna oddaja« (Jani), »resničnostna oddaja« (Kristjan). To tudi kaže, da te oddaje razumejo kot tiste, ki prikazujejo »resnico«. Pri utemeljitvi pornografije kot prikazovanja resnič-

ne spolnosti so navedli dva ključna argumenta. Prvi je bil, da v pornografskih video posnetkih ni izmišljenih zgodb, ampak gre za prikazovanje seksa brez naracije.

Intervjuvar: *Kaj praviš, ali je pornografija na internetu resnična ali neresnična?*

Kristjan: *Ja, je resnična. ... Resnična je, ker ni neke zgodbe kot pri filmih, samo akcija. Ne zapletajo kot v filmih.*

Drug argument je bil, da pornografski posnetki prikazujejo raznolike in nemedijske akterje. Ker v pornografskih posnetkih nastopajo tudi grdi ljudje, so za moške intervjuvance pornografski video posnetki resnični. Ker fantje gledajo predvsem brezplačne pornografske strani, kot sta youporno.com in retube.com, ki objavljajo tudi amaterske video posnetke, menijo, da so pornografski video posnetki resnični:

Intervjuvar: *Ali je pornografija na internetu resnična ali neresnična?*

Tine: *Resnična.*

Intervjuvar: *Zakaj? Povej mi več o tem.*

Tine: *Zato, ker so nesfrizirani. Tam so grdi, stari moški z debelimi trebuh, da jih ne moreš gledati. Če bi to bilo vnaprej posneto, jih ne bi pustili takšne. Ne bi jih pustili na snemanje.*

Večina deklet je izrazila večjo zadržanost pri opredelitvi (ne)resničnosti pornografije kot fantje z argumentom, da nimajo lastnih izkušenj na področju spolnosti. To si lahko vsaj delno razložimo s tem, da fantje v večji meri kot dekleta masturbirajo, kar jim daje občutek večjih spolnih izkušenj. Lahko pa razlog leži tudi v večji samozavesti v odgovorih o pornografiji in spolnosti, saj se o tej temi redno pogovarjajo s prijatelji/sošolci. Kljub zadržku so bila tudi dekleta prepričana, da je pornografija resnična.

Intervjuvarka: *Na splošno gledano, ali misliš, da so pornografski prizori resnični?*

Eva: *Kaj? Pornografski prizori resnični?*

Intervjuvarka: *Ja.*

Eva: *Ja, so.*

Intervjuvarka: *Zakaj?*

Eva: *Jaz sicer ne vem točno, ker še nisem imela seksa in ne morem primerjati obojega ... Ja, so resnični, ker so ljudje takšni ... navadni, mislim ... niso igralci.*

Mira je prepričana, da je treba vzpostaviti razliko med pornografskimi vsebinami glede (ne)resničnosti, in je pri tem uporabila kriterij (ne)normalnosti. Pornografska vsebina, ki prikazuje za njih normalno spolnost (heteroseksualni spolni odnos), je resnična. Kot primer nenormalne spolne prakse je navedla bestialnost.

Intervjuvarka: *Ali so po tvojem mnenju pornografski prizori resnični?*

Mira: *Eni so, eni pa ne.*

Intervjuvarka: *Kako to?*

Mira: *Eni prizori, taki normalni prizori so resnični, nenormalni pa ne.*

Intervjuvarka: *Kako to misliš? Kaj je normalno in nenormalno?*

Mira: *Na primer, nenormalni so tisti prizori seksa in mučenja živali. Povej mi, kdo normalen bi imel seks s konjem?*

Intervjuvarka: *Kaj je pa normalno?*

Mira: *Normalen seks.*

Intervjuvarka: *Ja, pa kaj je normalen seks?*

Mira: *Med moškim in žensko.*

Edino Mateja je bila povsem prepričana, da gre fiktivne posnetke. To je utemeljila na podlagi montaže (posnetki se ponavljajo) in nerealistične izvedbe seksualnih dejanj (fizično jih je nemogoče izvesti):

Mateja: *Vsak pameten lahko vidi, da je to neresnično, ker se vidi, kako se posnetki ponavljajo. Večkrat vrtijo isto. ... Ja, pa zgodbe so tudi neresnične.*

Intervjuvarka: *Kako neresnične?*

Mateja: *Ker so pravljice za male otroke. Vam povem primer?*

Intervjuvarka: *Prosim.*

Mateja: *Zadnjič sem na 24ur.com brala, da sta dva pol ure seksala na WC-školjki. To je nemogoče, ker na školjki komaj stojiš. Onadva sta na WC-školjki seksala, da se ne bi videlo, kdo je notri. Pa saj se je slišalo! Nemogoče je seksati, brez da bi se slišalo. A ni to noro?*

Intervjuvarka: *Ja, zakaj pa jih potem bereš?*

Mateja: *Ker so vseeno zanimive.*

Sprejemanje in odklanjanje pornografije

Ključna razlika po spolu je vidna v sprejemanju/odklanjanju pornografije, saj je za dekleta pornografija, ki jo gledajo fanti, umazana in grda. Za večino deklet je normalen in pozitivno ovrednoten le *porno chic*, ker lahko občudujejo lepoto teles. Tipična izjava:

Ena: *Mislím ..., meni so všeč moški in ženske, če so lepi, seveda ... v teh videih, ki jih gledam na YouTubu.*

Intervjuvarka: *Kaj pa ne želiš gledati?*

Ena: *Ne želim gledati in ne gledam tiste ljudi, ko sem jim salo tresle, ali pa taki ..., ki so grozni, čisto rdeči v obraz. Pa ne gledam tega, kar gledajo sošolci med odmori ... fuj ..., to je grdo, umazano ..., uh, mi gre na bruhanje.*

Na drugi strani fanti ocenjujejo prizore, ki jih gledajo dekleta, kot dolgočasne, nezanimive in otroške. Tipična izjava Tineta: »*To, kar gledajo moje sošolke, je dolgočasno, za vrtec. Drugih stvari pa sploh ne razumejo.*« S takim paternalizmom vzpostavljajo distanco in vzvišenost nad dekletu.

Iz estetskih razlogov vsi intervjuvanci soglasno odklanjajo otroško pornografijo. Tipičen odgovor je bil Ajin, ki je izjavila: »*Ne vem, kako je lahko nekomu všeč seks z otroci, to je grdo, umazano ... No go.*« Iz istih estetskih razlogov vsi odklanjajo homoseksualno pornografijo. Jani je izjavil: »*Bedno je, ko se tam dve ženski ližeta druga drugo. Ne vem, komu je to lahko všeč, to je ...*« Kot gnusno in umazano soglasno odklanjajo tudi pornografijo v ekstremnih različicah, npr. s fekalijami, sodomijo, samotrpčenje, čeprav so že videli takšne prizore na internetu. Tipičen fantovski odgovor na vprašanje, katere prizore ne more gledati, je bil: »*Jaz ne morem gledati, ko kažejo z živalmi ali pa s sranjem ..., želodec se mi obrača ..., bek ..., to je gnusno.*« (Denis.)

Pornografija in spolne vloge

Na vprašanje, kakšne so pozitivne značilnosti moških in žensk v pornografskih prizorih, so fantje navedli posebne telesne značilnosti (dolg penis pri moških in velike prsi ter lepa postava pri dekletih) in posebne telesne sposobnosti (dolg spolni odnos za moške in sposobnost izvesti posebne položaje pri ženskah). Fantje želijo imeti takšne značilnosti in obenem želijo, da jih ima tudi partnerica:

Intervjuvar: *Kaj ti je všeč pri moških in ženskah v pornografskih prizorih na internetu?*

Tit: *Da imajo ženske velike josome in so lepe.*

Intervjuvar: *Kaj pa moški?*

Tit: *Dobri moški so taki, kot si vsi želimo.*

Intervjuvar: *Kaj pa si želite?*

Tit: *Ja ..., da imajo dolgega. To je čista resnica!*

Intervjuvar: *Kakšno punco pa si želiš?*

Tit: *Ja, takšno z velikimi /z rokami pokaže velika prsa/.*

Želja po posnemanju zunanega videza ženskih pornografskih likov je še bolj prisotna pri dekletih. Te si želijo, da bi bile lepe, predvsem pa tako suhe, kot so dekleta oz. ženske v prizorih *porno chica*. Pri dekletih sta se izrazito pokazala nezadovoljstvo s svojim telesom in želja po njegovem oblikovanju, da bi bilo čim bolj podobno videnemu. Štiri dekleta so celo dejala, da bi šle takoj na lepotno operacijo, če bi starši pustili in plačali. Tipičen odgovor na vprašanje, kakšni so moški in ženske v pornografskih prizorih, je bil:

Ženske so v glavnem zelo lepe. Ene imajo res super postavu. ... Kaj bi dala, da bi bila taka! Kot vidite, sem jaz še vedno predebela, čeprav hujšam. Če bi mi mama plačala, bi si takoj odrezala ta grozen špeh na trebuhu. Mi gre tako na živce! (Lara.)

Več kot polovica fantov (7) je delila dekleta oz. ženske na »kurve« in na »pametne«. Delitev na ti dve poziciji ni bila vedno jasna, saj je več kot polovica fantov za prve uporabljala tako pozitivna (»lepe«, »seksi«, »zapeljive«) kot negativna poimenovanja (»se ponujajo«, »želijo samo seks«, »nimajo karakterja«). Večina moških intervjuvancev si želi dekleta, ki so označene kot »kurve«, za svoje partnerice:

Jaz bi imel najlepšo punco, ki bi mi delala vse, kar si želim. Ja, takšna bi bila najboljša. Ja ..., imel bi svojo kurvo. (Peter.)

Zgornja izjava kaže na stališče večine fantov, ki si vsaj v kratkem obdobju želijo dekleta oz. ženske za svoj objekt izpolnjevanja želja. Predstava fantov je, da dekleta oz. ženske nimajo svojih potreb, čustev in niso enakovredne partnerice. Fantje si jih želijo podrediti za posedovanje in izpolnjevanje svojih seksualnih želja. Pri dekletih nismo zasledili tovrstnih bipolarnih delitev.

Ker so intervjuvanci med pogovorom opozarjali, da obstajajo razlike v pornografski konsumpciji po spolu, smo jih vprašali, zakaj fantje pogosteje obiskujejo pornografske strani na internetu kot dekleta. Vsi intervjuvanci so za razlago uporabili biologistični model: moški imajo biološko potrebo, ki jih sili v konsumpcijo pornografije. Tipičen pogovor na temo, kdo in zakaj gleda več internetne pornografije:

Saša: *Definitivno gledajo sošolci več kot mi. Med odmori samo o tem govorijo.*

Intervjuvarka: *Kaj misliš, zakaj gledajo več?*

Saša: *Nekje sem prebrala, da imajo moški potrebo, da to gledajo.*

Intervjuvarka: *Kakšno potrebo?*

Saša: *Ne vem ..., brala sem, da imajo potrebo, da morajo več seksati ... In zdaj še ne morejo, pa gledajo porniče.*

Intervjuvarka: *Kaj pa dekleta?*

Saša: *Me tega ne potrebujemo, hvala bogu. Smo drugačne.*

Za fante je »potreba« nekaj normalnega, kar od njih zahteva, da gledajo več pornografije kot dekleta. Na ta način fantje opravičujejo svoje obnašanje. Tipičen odgovor fanta, zakaj oni gledajo več internetne pornografije kot dekleta, je bil:

Mi enostavno moramo ..., to je v nas..., to ni nekaj nenormalnega ..., takšni pač smo. Pa saj sami veste. (Mitja.)

Na drugi strani pa so trije fantje z istim argumentom izrazili jasno stališče, da so proti ženski promiskuiteti:

Intervjuvar: *Kaj pa dekleta? Lahko gledajo porniče in imajo več moških?*

Mitja: *Ne, one nimajo te potrebe, zato ne smejo tega delati.*

Diskusija in zaključek

Naj še enkrat poudarimo, da so naši intervjuvanci redni uporabniki interneta in ne predstavljajo povprečja 12-letnikov v Sloveniji, saj internet redno uporablja polovica (51 %) 12-letnikov (Livingstone et al., 2011). Čeprav ne moremo posploševati dobljenih rezultatov na vso populacijo slovenskih 12-letnikov, nam rezultati kljub temu razkrivajo ključne opredelitve in stališča do pornografije vsaj določene skupine otrok.

Za razliko od predhodnih generacij današnji otroci rastejo v družbi, v kateri jim je diskurz o spolnosti enostavno medijsko dostopen. V medijih prevladujejo stereotipne predpostavke ženskosti in moškosti, označene z »dimenzijo hierarhije in heteroseksualnost« (Luca, 2008: 40) ter pornografizacije (Šribar, 2006, 2009). Čeprav smo v tem članku analizirali predvsem internetno pornografsko potrošnjo, moramo posebej poudariti, da intervjuvani otroci in mladostniki ne opredeljujejo internetne pornografije izolirano, ampak v kontekstu druge medijske, kulturne in družbene predstave o telesnosti, spolnosti in spolnih vlogah.

Raziskava je razkrila jasne razlike med spoloma, znotraj določenega spola pa razmeroma homogeno percepcijo. To homogenost lahko pripišemo vrstniški pripadnosti, ki je značilna za toliko stare otroke (Buckingham, 2003). Razlike po spolu se kažejo že v načinu govora o sami pornografiji. Za fante je pogovor o »pravi« pornografiji nekaj normalnega, saj je spremljanje in pogovor o pornografiji na internetu del njihovega internetnega vsakdanjika. Dekleta so neprimerno bolj zadržano in manj artikulirano govorila o pornografiji. Podobno je ugotovil tudi Hoffmann (2008), ki je razkril, da dekleta o pornografiji govorijo bolj plašno kot fantje in za razliko od fantov favorizirajo neeksplicitne prizore spolnosti.

Raziskava je odkrila ključne razlike med spoloma glede opredelitve pornografije. Oboji opredeljujejo pornografijo po medijskem (pornografija je seks na video posnetkih in fotografijah) in vsebinskem kriteriju (pornografija je predstavitev spolnosti). Toda fantovska opredelitev je bližje liberalni opredelitvi pornografije, ki izpostavlja spolno vzburjenje in eksplicitno spolnost, opredelitev deklet pa je navidezno bližje feministični opredelitvi, ki izpostavlja objektivizacijo in podreditev žensk. Navidezno zato, ker dekleta sprejemajo objektivizacijo in podreditev žensk kot nekaj normalnega, celo zelenega. Prag zaznavanja pornografije pri dekletih je neprimerno nižji kot pri fantih, saj so kot pornografsko vsebino opredelila *porno chic*, ki je reprezentacija pornografije v nepornografski kulturi (McNair, 2002). Dekleta prevladujoče gledajo glasbene video posnetke na YouTubeu ter gledajo fotografije in berejo zgodbe na enem od najbolj obiskanih medijskih portalov v Sloveniji (24ur.com). Rezultati torej kažejo, da *porno chic* ni postal le »nadaljnja stopnja komodifikacije spolnosti in približevanja spolnega potroš-

ništva vse širšemu krogu ljudi,« kot pravi McNair (2002: 26), ampak je že sestavni del prevladujoče medijske potrošnje deklet, ki redno spremljajo internet. Še več, za moške intervjuvance, ki obiskujejo predvsem pornografske spletne portale, sodi *porno chic* v domeno nezanimivega sklopa medijske pornografske konsumpcije. Čeprav so ženske v *porno chic* prizorih prikazane objektivizirajoče, ponižujoče in degradirajoče (Šribar in Praprotnik, 2009: 20), jih dekleta razumejo povsem nekritično. Prepoznale so podrejeno pozicijo žensk, a so jo razumele kot družbeno vredno obnašanje. Intervjuvana dekleta so sprejela pričakovano hierarhično strukturo spolnih vlog, v kateri je njihova pozicija odvisna od moškega prepoznanja pričakovanega obnašanja (»Bojim se, da ne bom dovolj seksi za fante.« Katarina).

Pri fantih nismo identificirali negativnega odnosa do žensk, ki ga izpostavljata Livingstone in Hargrave (2006), smo pa razkrili nerazlikovanje med resnično spolnostjo in internetno posredovanimi pornografskimi vsebinami, ki so ga identificirali znanstveniki v nemški raziskavi (Grimm et al., 2010). Toda za razliko od nemških mladostnikov so vsi naši moški intervjuvanci povsem prepričani, da pornografske spletne strani ponujajo resnično spolnost kot dokumentarne oddaje. Dekleta so bila manj prepričana v resničnost pornografskih internetnih prizorov.

Gledanje pornografije na internetu oblikuje predstavo o tem, kakšno je normalno seksualno obnašanje. Tukaj se učinek oblikovanja koncepcije resničnosti povezuje z učinkom normalizacije: normalna je internetna pornografska spolnost. Fantje imajo objektivizirano predstavo o dekletih oz. ženskah, ki so brez čustev in neenakopravna fantom. Ženske oz. dekleta se jim morajo podrediti in izpolnjevati njihove seksualne želje. Ta rezultat potrjuje Zillmannove ugotovitve (2004), da imajo mladostniki, ki veliko in redno gledajo pornografijo, objektivizirano predstavo o dekletih.

Fantje imajo vzpostavljeno tudi dihotomno delitev žensk na »kurve« (lepe in seksualno aktivne, ki bi jih vsaj za kratek čas radi imeli kot »spolne partnerice«) in »pametne«, ki pa so manj lepe in ne izpolnjujejo spolnih želja. Fantovsko razumevanje spolnih vlog je strogo hierarhično in redukcionistično, saj ženske ne vključuje kot enakovredne partnerice, ampak kot podrejeni in instrumentalizirani objekt. Pri intervjuvanih dekletih nismo identificirali dihotomne delitve žensk, kot so jo nemški kolegi (Grimm et al., 2010). Morda je delitev na »kurve« in »nekurve« manj vezana na pornografsko potrošnjo in bolj na seksualno aktivnost, ki jo naše intervjuvance še ne izvajajo.

Raziskava je tudi razkrila, da so postala dekleta s potrošnjo *porno chica* bolj nezadovoljna s svojim telesom in ga želijo spremeniti tako, da bo podobno videnemu v pornografskih prizorih. Razlikovalna percepcija spolnih vlog torej ustvarja percepcijo zaskrbljenosti deklet zaradi svoje fizične podo-

be. Ta skrb je povezana z »moškim pogledom« in njegovim prepoznanjem ženske kot »seksi«.

Ključni kriterij sprejemljivosti pornografskih prizorov je estetski. Vsi intervjuvanci so iz estetskih razlogov odklonili homoseksualno, prepovedano¹ in nekonsenzualno pornografijo, npr. s fekalijami, sodomijo, samotrpincenje. Ključna razlika po spolu je vidna v opredelitvi normalne pornografije in nenormalne pornografije. Za dekleta je fantovska pornografija grda, umazana in nenormalna.

Tudi naši intervjuvanci so uporabljali podoben biologični model razlikovanja med spoloma, kot so ga identificirali nemški znanstveniki (Grimm et al., 2010). Moška pornografska potrošnja je povezana z naravno potrebo. Biologični model spolnega razlikovanja omogoča opravičevanje neenakosti med spoloma: fantje imajo potrebo, ki jih sili v promiskuiteto in potrošnjo pornografije. Rezultati torej kažejo, da je že na prehodu med otroštvom in adolescenco (vsaj pri nekaterih) vzpostavljen vzorec tradicionalne spolne strukture, tj. razlikovalno razumevanje moških in ženskih spolnih vlog. Uveljavljen je diskurz moškega seksualnega nagona (Hollway v Švab, 2010: 67), ki temelji na biološki pogojenosti seksualnosti oz. na biološkem imperativu (Gavey et al. v Švab, 2010: 67), za katerega je značilno, da je moška seksualnost vodena s strani biološke potrebe po spolnosti. Kot so razkrili intervjuji, mladostniki razumejo pornografijo kot neproblematično potrošnjo in jo zreducirajo na vznburjenje in zadovoljitev. Moški seksualni nagon je označen kot biološka potreba, torej kot nekaj, kar je treba zadovoljiti. Podobno, kot je ugotovila A. Švab (2010) pri študentkah, so tudi intervjuvana dekleta in fantje razumeli moško biološko potrebo kot neodvisno in nevrprašljivo ontološko osnovo seksualnosti.

Čprav se na prvih pogled zdi, da sta nova tehnologija in enostavnejši dostop do pornografske vsebine prinesla večjo raznolikost medijske konsumpcije in percepcije spolni vlog, je naša raziskava pokazala, da je ta zelo omejena z redukcijo žensk na objekte zadovoljevanja moških spolnih želja.

Kaj storiti? Številni avtorji in avtorice (npr. Livingstone in Hargrave, 2006; Carlsson, 2010; Grimm et al., 2010) opozarjajo, da potrebujemo učinkovito medijsko zaščito otrok in pedagoške ukrepe, ki bodo temeljili na izhodiščih percepcije pornografije s strani otrok in mladostnikov. Ključno je vzpostaviti ravnotežje med delovanjem medijev in šolstva. Nobeno od teh dveh področij ne bi smelo v ukrepih zaostajati, pri čemer so medijski ukrepi

1 Kazenske zakonodaje se pornografije različno lotevajo, vendar tudi v zakonih ni natančnih opredelitev pornografije, ko je ta povezana z določenim kaznivim dejanjem. Tako tudi slovenski *Kazenski zakonik* (2008) v 176. členu prepoveduje prikazovanje, izdelavo, posest in posredovanje pornografskega gradiva (spisov, slik, avdiovizualnih ali drugih predmetov pornografske vsebine, pornografskih ali drugačnih spolnih predstav) osebam, mlajšim od 15 let, vendar izrecneje ne definira, kaj se uvršča v pornografijo. Tudi *Zakon o medijih* (osnutek 2) pornografijo omenja, vendar je ne definira.

zaradi večje prisotnosti in pomembnosti v življenju današnjih otrok in mladostnikov ter zaradi pomembnejše socializacijske vloge na področju spolnosti (Buckingham, 2003: 34) odločilnejši od šolskih. Pri tem bi bilo treba razlikovati med nenamerno internetno pornografsko potrošnjo in namensko recepcijo pornografske spletne ponudbe ter specifičnim načinom recepcije s strani deklet in fantov.

Iz pedagoške perspektive je treba v ospredje postaviti ukrepe za nenamerno internetno pornografsko potrošnjo ter uvesti zaščitne ukrepe in pomoč pri predelavi videnega. Na področju namenske potrošnje, kjer obstaja tveganje, da postane konsumpcija internetne pornografije redna, bi bilo treba vpeljati naslednje ukrepe: a) spodbuditi kritično analizo in evalvacijo internetne pornografije pri otrocih in mladostnikih, pri čemer bi bilo treba v ospredje postavljati teme, kot so moško-ženski odnos, objektivizacija, degradacija, nasilje, moč in pornografska industrija, b) spodbuditi aktivno soočenje s pornografsko posredovanimi stereotipi, npr. z biologistično spolno delitvijo, ki moškim dovoljuje in opravičuje promiskuiteto ter pornografsko potrošnjo, c) v analizi različnih zgledeov kritično reflektirati prizadevanje deklet k popolnosti telesa, d) okrepiti medijsko pismenost na področju razlikovanja med »resnično spolnostjo« in pornografsko posredovanimi podobami, saj otroci, ki nimajo izkušnje s spolnostjo, težko ocenjujejo resničnost videnega, še posebej, če menijo, da so pornografski video posnetki dokumentarci, e) spodbujati sposobnost vživljanja v moško-žensko perspektivo, da bodo lahko otroci in mladostniki upoštevali želje, potrebe in meje drugih, f) spodbujati otroke, da se soočijo z družbenimi vrednotami in normami, povezanimi z refleksijo pornografske ponudbe na internetu in v drugih medijih, g) otrokom in mladostnikom ponuditi alternativno medijsko ponudbo.

Raziskava je tudi pokazala, da se otroci ne zavedajo tveganj, ki jih prinaša pornografija na internetu. Zato je treba obravnavati tudi nevarnosti pornografije v medijih, še posebej na internetu. Med ukrepe je treba vključiti tudi tiste, ki so namenjeni staršem, saj so vsi naši intervjuvanci izjavili, da starši ne poznajo njihove internetne potrošnje (»Starša nimata pojma, kaj jaz delam na internetu.« Peter). Ker je raziskava tudi pokazala, da domači računalniki nimajo nastavljenih filtrov za neprimerno vsebino ali pa so jih otroci zaobšli in zbrisali zgodovino internetnih obiskov, bi morali starše opozoriti na različne tehnične možnosti omejitve pornografske potrošnje in (potencialno) otrokovo pornografsko potrošnjo.

Na regulacijski ravni in na ravni nadzora izvajanja zakonodaje bi bilo treba zagotoviti nedostopnost pornografskih internetnih strani za otroke in mladostnike oz. prepoved objavljanja pornografskih vsebin na lahko dostopnih internetnih straneh. Na primer, nedopustno je objavljanje *porno chica* na spletni strani 24ur.com, kjer ga naše intervjuvanke redno spremljajo.

Na področju internetne pornografije je torej potrebna medijsko-pedagoška ofenziva. Pri tem je pomembna predvsem detabuizacija te teme v šolskem kontekstu. Obravnavi medijske reprezentacije spolnih vlog in spolnosti je treba nameniti večjo pozornost. V sami šoli bi morali biti vzpostavljeni prostori za medijske in seksualne pedagoge ter ustrezno namenjen čas za obravnavo te vsebine z različnih perspektiv, ne le z biološke, kot je prevladujoče sedaj. Da bi se spremenilo obstoječe stanje, ko otroke in mladostnike o spolnosti vzgaja predvsem pornografska industrija, bi morali ustvariti številna pedagoška gradiva.

K ukrepom sodi tudi spodbujanje raziskav na področju preučevanja odnosa med otroci in mladostniki ter pornografsko medijsko vsebino. Raziskave bi morale biti tako kvalitativne kot kvantitativne, vključevati bi morale različne medije. Namreč, naša raziskava je pokazala tesno povezanost uporabe interneta in mobilnih telefonov, saj si fantje redno presnemavajo pornografsko vsebino s spleta na mobilne telefone.

Literatura

- Brown, B. (1981). A Feminist Interest in Pornography – Some Modest Proposals, *M/F*, 5–6, 5–18.
- Brown, J. D., Steele, J. R. (1995). *Sex and the mass media*. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.
- Buckingham, D. (2003). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge, Malden: Polity.
- Cameron, K. A., Salazar, L. F., Bernhardt, J. M., Burgess-Whitman, N., Wingood, G. M., DiClemente, R. J. (2005). Adolescents' experience with sex on the Web. *Journal of Adolescence*, IIXXX/4, 535–540.
- Carlsson, U. (ur.) (2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture*. Gothenburg: NORDICOM, University of Gothenburg.
- Cooper, A. (1998). Sexuality and the Internet. Surfing into the New Millennium. *Cyberpsychology & Behaviour*, I/2, 181–187.
- Drey, N., Pastötter, J., Pryce, A. (2008). *Sex-Study 2008 – Sexual Behaviour in Germany*. Duesseldorf-London: DGSS, City University London.
- Dworkin, A. (2000). Against the Male Flood: Censorship, Pornography, and Equality. V: Cornell, D. (ur.), *Feminism and Pornography*. Oxford, UK: Oxford University Press, 19–38.
- Ertel, H. (1990). *Erotika und Pornographie. Repräsentative Befragung und psychologische Langzeitstudie zu Konsum und Wirkung*. München: Psychologie Verlag Union.
- Evropski parlament (1993). Resolution on Pornography. A3-0259/93. *Official Journal of the European Communities* C20, 1994(5).

- Forsberg, M. (2000). Does Pornography Influence Sexual Activity? V: Von Feilitzen, C., in Carlsson, U. (ur.), *Children in the New Media Landscape: Games, Pornography, Perceptions*. Göteborg: Nordicom, Göteborg University, 159–162.
- Grimm, P., Müller, M., Rhein, S. (2010). *Porno im Web 2.0*. Berlin: Vistas.
- Hoffmann, D. (2008). Kult und Kultur, Spaß oder auch Ernst? Inszenierung und Kommunität in sozialen Online-Netzwerken. *Medien + Erziehung*, XIII/1, 16–23.
- »Ipoque« (2007). [Http://www.ipoque.com/resources/internet-studies/internet-study-2007](http://www.ipoque.com/resources/internet-studies/internet-study-2007) (11. 12. 2010).
- Jugend, Information, (Multi-)Media-Studie. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. [Http://www.mpfs.de/index.php?id=45](http://www.mpfs.de/index.php?id=45) (4. 10. 2010).
- Livingstone, S., Hargrave, A. M. (2006). *Harm and Offence in Media Content*. Bristol: Intellect Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from EU Kids Online survey of 6–16 years olds and their parents in 25 countries*. LSE, London: EU Kids Online. [Http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsOnlineII%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsOnlineII%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf). (17. 3. 2011).
- Lo, V.-H., Wei, R. (2005). Exposure to internet pornography and Taiwanese adolescents' sexual attitudes and behavior. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, IL/2, 221–237.
- Luca, R. (2008). Medien – Sexualität – Geschlecht. V: Ittl, A., Stecher, L., Merckens, H., Zinnecker, J. (ur.). *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 33–48.
- McNair, B. (1996). *Mediated Sex. Pornography and Postmodern Culture*. New York: Arnold.
- McNair, B. (2002). *Striptease Culture. Media and Democratisation of Desire*. New York: Routledge.
- Nechay, A. (2010). Infantile masturbation/gratification. *Journal of Pediatric Neurology*, VIII/1, 31.
- Osterndorf, H. (2002). Mögliche Wirkungen von Pornographie. *TV diskurz*, XXI/1, 76–82.
- Peter, J., Valkenburg, P. M. (2006). Adolescents' Exposure to Sexual Explicit Online Material and Recreation attitudes Toward Sex. *Journal of Communication*, LVI/6: 639–660.
- Ropelato, J. (2010). *Internet Pornography Statistics*. [Http://internet-filter-review.toptenreviews.com/internet-pornography-statistics.html](http://internet-filter-review.toptenreviews.com/internet-pornography-statistics.html) (11. 12. 2010).

- Russell, D. E. H. (1993). *Against Pornography: The Evidence of Harm*. Berkeley, CA: Russell Publications.
- Smart, C. (1989). *Feminism and power of law*. London: Routledge.
- Šribar, R. (2006). *O pornografiji*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Šribar, R., Praprotnik, T. (2009). *Politika vsebin*. Ljubljana: ISH publikacije.
- Švab, A. (2010). Med tradicionalno in permisivno seksualno kulturo. *Družboslovne razprave*, LX5/4, 65–83.
- Vogel, I. (2007). Erotik und Pornographie in den Medien. V: Six, U., Gleich, U., Gimmler, R. (ur). *Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie*. Basel: Beltz Verlag, 447–459.
- Walker, R. (1988). *Applied Qualitative Research*. Vermont: Gower.
- Zakon o medijih, 2. osnutek (2. osnutek ZMed-1). (2010). Ministrstvo za kulturo, 16. 11. 2010. [Http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/Predlogi_zakonov/Zmed_Osnutek_II.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/Predlogi_zakonov/Zmed_Osnutek_II.pdf).
- Zupančič, M. (2004). Opredelitev razvoja obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V: Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 511–524.
- Zillmann, D. (2004). Pornographie. V: Bente, G., Mangold, R., Vorderer, P. (ur). *Lehrbuch der Medienpsychology*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 565–585.

Otroštvo in odraščanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družbeni subjekt

Renata Šribar

Instance oblasti sodobnega odraščanja s tehnologijo

Pričujoča študija izhaja iz premene fokusa v raziskovanju razmerij novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij in njihovega sooblikovanja otroštva in odraščanja. Tokrat iz perspektive obravnave t. i. novih (avdiovizualnih) medijev v segmentu otrok in mladoletnih preučujemo odnos šole, staršev in samega vladajočega raziskovanja na področju. Tudi slednje implicira določene družbene naravnosti, zahteve in pričakovanja, naslovljena na t. i. objekt raziskovanja. Pričujočo temo obravnavamo s pomočjo kritične analize raziskovalnega diskurza na eni strani in skozi interpretacijo v okviru kvalitativnega raziskovanja na drugi strani; gre za niz intervjujev z učitelji/učiteljicami, ki pa so hkrati tudi v vlogi staršev – in opazovanj z udeležbo/fokusiranih diskusij v segmentu otrok (vključno z mlajšimi najstnicami in najstniki). Zaradi raznolikosti kvalitativnih raziskovalnih praks, na katere se nanašamo, vključujemo njihove podrobne navedbe v opombi in na ustreznih mestih v nadaljevanju študije. Naj uvodoma navedemo, da gre pri raziskovalnem delu z otroci za inovativno mešano metodo opazovanja z udeležbo in pomoči pri izvedbi diskusije v dveh fokusnih skupinah; pri tretji fokusni skupini pa gre le za analizo.¹ Odprti intervjuji so bili izvedeni na več kot dvajsetih delavnicah v okviru dodatnega izobraževanja za učitelje in učiteljice (Šribar, 2009, 2010). Glede analize kvantitativnega raz-

1 Diskusiji v dveh fokusnih skupinah z udeleženkami in udeleženci iz 6. in 8. razreda OŠ sta bili opravljeni v okviru temeljnega raziskovalnega projekta *Epistemološki in kulturni vidiki konstrukcije spolnosti in nasilja v novih informacijsko-komunikacijskih tehnologijah (IKT) ter njihovo sprejemanje pri otrocih in mladih*, ki se izvaja pod okriljem Pedagoškega inštituta; vodi ga Valerija Vendramin, so izvaja pa avtorica pričujočega teksta. Tretja diskusija je potekala v okviru raziskovanja za magistrsko nalogo v izvedbi Nine Širk pod mentorskim vodstvom avtorice; študentka je vpisana na Univerzi v Novi Gorici, na študijskem programu Interkulturni študiji – primerjalni študij idej in kultur, smer Antropologija zdravja, bolezni in zdravljenj.

iskovanja pa se osredotočamo zlasti na nedavno objavljeno raziskavo v okviru projekta *EU Kids on Line*.

Tehnologijo ter z njo povezane vsebine in dejavnosti, s katerimi otroci, najstnice in najstniki (v skladu z definicijo *Konvencije o otrokovih pravicah* v nadaljevanju »otroci«) komunicirajo, se informirajo in tako ustvarjajo svoje polje vednosti, tokrat ne obravnavamo kot relativno avtonomen sistem normiranja spola in seksualnosti, ki vključuje tudi konstrukcije nasilja. Zanima nas kompleksen, a v sebi nekonsistenten diskurzivni in institucionalni režim, ki skuša obvladovati odraščanje. Kot že spočetka navedeno, vanj poleg delovanja klasičnih »ideoloških aparatov«, družine (starševstva) in šole vključujemo tudi mehanizme samega znanstvenega aparata. S tem zaključujemo študijski niz, ki povezuje nove IKT/otročstvo in odraščanje s šolo/starši in kvantitativnim preglednim raziskovanjem.

Pot, ki je vodila do te zaključne razprave, je temeljno zaznamovalo ugotavljanje shizme med tem, kar si odrasli kot starši, učiteljice in učitelji, raziskovalke in raziskovalci, tj. po definiciji odgovorni odrasli, predstavljamo v okviru pojmovanja sprege med otroci in novo IKT – in tem, kako v povezavi z IKT/novimi mediji živijo in pojmujejo to življenje sami otroci. Razgovori v fokusnih skupinah z otroci so namreč pokazali, da je obstoječa pozornost vseh navedenih instanc problematizacije novih medijev v segmentu otrok in mladine nekako »mimo«, če že ne povsem, pa vsaj v zelo pomembnih segmentih. Več o tem v nadaljevanju, na tem mestu naj opozorimo le, da se v razmerjih otroci – novi (avdiovizualni) mediji – odgovorni odrasli dogaja učinkovito reproduciranje diskriminatornih tradicionalnih konstrukcij spola in spolnosti. Hoteno ali nehoteno so spregledane nekatere pomembne teme, na katere opozarjajo sami otroci – odrasli, »ki vedo«, pa se jih niti ne zavedajo. Skupno obema navedenima točkama, dvema mestoma »uspeha« in neuspeha instanc pojmovanja nove IKT v segmentu otrok pa je, da se z njih ne misli (več) o spolnih in drugih razmerjih moči (zlasti kapitalskih) s pomočjo sintagme družbena struktura.

Dileme spola kot zavezujoče kategorije znanstvene refleksije razmerij IKT

Strateške podlage in kvantitativno raziskovanje

Pod vplivom uveljavljanja načela družbene enakosti spolov, ki se je artikularilo leto dni po četrti svetovni konferenci o položaju žensk (Peking, 1995)² in je začelo postopoma v normativnem in poljudnem govoru nadomeščati diskurz o človekovih pravicah žensk in deklc, se je oblikovalo tudi raziskovalno-metodološko orodje. Sam pomen področja informacijsko-ko-

2 Na srednjeevropskem področju se je ta strateška zahteva formulirala na konferenci Združenih narodov z naslovom *Women in the Heart of Europe* (3.–5. oktober 1996, Budimpešta).

munikacijske tehnologije z vidika otroštva in pravic deklic pa je bil na dominantni strateški ravni ugotovljen šele po tem, ko je bilo kvantitativno raziskovanje otroštva »pod vplivom« oziroma v spregi z novo IKT že dodobra v teku in potemtakem temeljno zaznamovano z »družbeno enakostjo spolov«. To pomeni, da je epistemološki pristop »legitimno« temeljil na primerjavi dečkov in deklic in da se raziskovanje ter posledično politike niso »obremenjevale« načrtno in sistematsko z družbenimi pogoji in možnostmi deklic v novomedijskih razmerjih.

Združeni narodi so šele leta 2007 podrobneje tematizirali področja deklitstva in oblikovali »Sporazum o odpravi vseh oblik diskriminacije in nasilja nad deklicami« (*»Agreed conclusions on the elimination of all forms of discrimination and violence against the girl child«*), ki je bil sprejet na 51. seji Komisije za status žensk (E/2007/27-E/CN.6/2007/9). Med nalogami je navedeno omogočanje dostopa deklicam do IKT, ne pa tudi afirmacija bolj kompleksne rabe le-te v obravnavanem segmentu. Čeprav je EU sodelovala s poslanico, se njena vsebina ni nanašala na obravnavano temo. Z vidika današnje razširjenosti rabe medmrežja, mobilnih telefonov in dlančnih naprav, ki omogočajo dostop do spleta, se zdi to napotilo odvečno: seveda pa zgolj v primeru, če deklice pojmujeemo kot enovito skupino. Upošteva je družbenoslojne/ekonomskorazredne vire diskriminacije ugotovimo, da je kljub beleženju napredka v rabi nove IKT, ki je zaznaven že na nekajletni ravni, zahteva še vedno aktualna. Tega manka najnovejša in najbolj vsebovalna raziskava medmrežja v EU ne beleži, ga pa prepoznava. V vzorec 1000 otrok iz posamezne države (ki je že sam po sebi vprašljiv glede na raznoliko število prebivalstva) niso vključeni najrevnejši in najbolj marginalizirani otroci, kar raziskovalci in raziskovalke tudi eksplicirajo (Livingstone et al., 2011: 17). Spričo opisane metodološke geste lahko pričakujemo tudi omejen doseg v raziskavi utemeljenih politik in ponovni spregled široko pripoznanega sociološkega dejstva, da šibke (novo)medijske kompetence označujejo revnejše sloje, s tem pa se povečajo družbene možnosti za reproduciranje revščine. Revna dekleta niso zgolj potencialno bolj ogrožena zaradi manjše kibernetske pismenosti in tako tudi spričo s spletom inducirane neposrednega spolnega nasilja – tudi same so pogosto odzivne na vabila k samopornografizaciji; navsezadnje jo lahko razumejo kot sredstvo družbenega uspeha oziroma menjave družbenega sloja.³

Toda vrnimo se k nekaterim občinam značilnostim spolne perspektive v pričujoči raziskavi evropskih razsežnosti. Kot navedeno, je pod vplivom menjave dikcije v obravnavi človekovih pravic (pravice žensk *vs* družbene možnosti spolov) raziskovanje postalo spolno komparativno. Kljub neka-

3 Na to možnost je posredno opozorila Valerie Walkerdine z obravnavo erotizacije deklic v kulturi (1998: 263).

terim predhodnim pomislekom, med katerimi ima homogenizacija spolne skupine pomembno (negativno) vlogo, pristop načelno ni slab, če spoznavno sledi možnostim drugih načinov raziskovanja. Vendar si je treba aplikacijo spolnih kategorij ogledati natančneje. Navedena raziskava v okviru projekta EU *Kids on Line* vključuje dve spolni kategoriji (spolno segmentiranje »objekta«) v večini raziskovalnih sklopov oziroma tematizacij (Livingstone et al., 2011): denimo rabe in odnosa do medmrežja, kompetenc/spretnosti in podobno. Temeljno pa se ta metodološki pristop zalomi pri obravnavi prejetanja in pošiljanja seksualnih vsebin, ki se dogaja pretežno v vrstniški skupini (v vrstniški *sexting* je vključenih 15 odstotkov otrok v starosti do 16 let, *ibid.*: 7). Poleg srečevanja »seksualnih« (tj. pornografskih) vsebin je to pomembno spolno zaznamovano področje spleta, zlasti v smislu utrjevanja diskriminatornih tradicionalnih norm ospoljenja in seksualizacije dekl. Vprašanje o teh vsebinah res išče odgovor na spolno disagregiran način, hkrati pa združuje fenomen prejetanje/pošiljanja žaljivih seksualnih sporočil (*ibid.*: 74). Tako spol tu ni razpoznavna kategorija na ravni aktivne/pasivne vloge.⁴ Na ta način je onemogočen pogled v strukturna spolna razmerja, kar bi bilo še posebej dobrodošlo v vrstniškem segmentu. Za ustrezno sliko bi bilo treba tudi natančneje opredeliti vsebine teh sporočil.

Ohlapnost metodološke refleksije glede seksualizacije otrok v razmerjih nove IKT je predhodno tudi artikulirana, četudi implicitno.

Izmenjava sporočil s seksualno vsebino, bodisi verbalno ali slikovno lahko zgolj naredi vidno na internetu tisto, kar so od nekdanj otroške prakse, ki so lahko zabavne, del spogledovanja, skozi katerega otroci raziskujejo razvijajočo se spolnost in intimo. Na drugi strani pa njihova distribucija na spletu lahko povzroči, da so na vpogled nenačrtovanim prejemnikom, poleg tega jih je zelo težko vsebinsko ponovno urediti ali jih zbrisati (*ibid.*: 73).

Primerjava spletnih sporočil s seksualno vsebino z otroškim raziskovanjem spolnosti je neustrezna in kljub nizki stopnji poročanj otrok o pojavu (15 odstotkov, *ibid.*: 7) se zadržek ne more nanašati zgolj na možnost nenačrtovane diseminacije. Navsezadnje je otrok bolj dojemljiv za pozive k izpostavljanju telesa na spletu kot v tehnološko neposredovanem svetu. Splet je namreč še vedno dojet kot mesto lažnega ali vsaj zavajajočega sebstva in zato omogoča lahkotnejši pristop (*ibid.*: 40 in 43).

Enako ohlapien raziskovalni odnos odraža tematizacija soočanja s pornografijo, ki jo poleg določenega načina konstruiranja spola in spolnosti najbolj opredeljuje njen komercialni vidik. Že konstituiranje vprašanja in interpretacijski kontekst kažeta na znanstveno in družbeno nezainteresiranost glede gradiva: »Srečanje s seksualnimi vsebinami na spletu je lahko v redu ali

4 Enak metodološki postopek je bil značilno izbran tudi pri sklopu vprašanj o ustrahovanju (*bullying*).

pa ne. Si v zadnjih 12-ih mesecih videl/-a kaj takega in ali te je to na kakršenkoli način vznemirilo?» S »seksualnimi vsebinami« se anketno vprašanje nanaša na pornografske vsebine (tako trdi spremna študija); z uvodnim stavkom so raziskovalci/raziskovalke morda res skušali otroke pripraviti, da bi se otresli občutka krivde v primeru, če so take (pornografske) vsebine videli. A bolj pomembno in tudi bolj gotovo je, da s to, uvodno formulacijo izražajo in posredujejo naprej družbeno nekonstruktiven odnos do pornografije, ki ni v skladu z opredelitvijo evropskega parlamenta (pornografija je tam razumljena kot sredstvo vzdrževanja neenakih razmerij med spoloma). Relativizacija pojavnosti in predvsem dostopnosti pornografije otrokom je prisotna tudi v interpretaciji raziskovalnih rezultatov: »Če ni jasno dokazano, da je vsako izpostavljanje pornografiji neizogibno škodljivo v določeni meri, mora biti sprejeto, da so nekateri otroci, denimo, lahko brez posledic izpostavljeni pornografskim vsebinam.« (Ibid.: 56.) Raziskovalni odnos se vrača na raven študij v osemdesetih letih preteklega stoletja, ko je v obravnavi pornografije prevladovalo preučevanje individualne škode. Strukturna škoda je spet zanemarjena, s tem pa tudi razumevanje kompleksa, ki povezuje (novo) medijske konstrukcije spola/seksualnosti s spremembo otroške občutljivosti, ki se odraža tudi v odnosu in vedenju (denimo dečkov do deklic in obratno). Čeprav ne podlegajo vsi otroci temu razvojnemu kompleksu na področju ospoljenja in seksualizacije na enak način – še zlasti je njihova dojemljivost manjša v primeru odraščanja v informiranem okolju šole in doma –, je pomembno razumeti, da pornografija s presežnim vplivom sooblikuje vladajoče norme ospoljenja in seksualizacije. Podobno učinkujejo tudi konstrukcije nasilja, ki močno opredeljujejo odraščanje dečkov. Z udeležbo v igrah nasilja in s posnemanjem dogajanja, z aktivnim poseganjem v nastanek in diseminacijo nasilniškega gradiva dokazujejo, da so močni, neustrašni, *tough*.⁵

Vpliv raziskovalnih politik na edukativne prakse v Sloveniji

Metodološko se kvantitativna raziskava, ki jo analiziramo, umešča v vladajoče »na dokazih utemeljeno raziskovanje« (*evidence based research*). S kritične perspektive, ki se uveljavlja v etnografskem in sociološkem preizpraševanju raziskovalnih pristopov, ga zaznamuje sprega z vladnimi politikami – uvršča se v niz metodologij, ki jih »sponzorira država« (Denzin in Giardina, 2009: 15, 18), oziroma, v našem primeru, naddržavne oblasti.

Obravnavani primer spolne disgregacije, ki pa ne pove nič o vrstniških spolnih/seksualnih razmerjih (četudi obravnava seksualnost z vidika spola), značilno kaže, kako je možno v navidezno objektivnem raziskovan-

5 Britanska raziskovalka Emma Renold izkazovanje nasilja vidi kot eno utemeljitvenih značilnosti hegemonne deške maskuliniteti (2000: 320).

ju hkrati odgovarjati na dve diametralno nasprotni družbeni zahtevi: prva se nanaša na usklajenost z vladajočo politiko, ki pravice deklic zanemari na račun pravic deklic *in* dečkov, pri čemer pa se pogoji možnosti ospoljenja in seksualizacije deklic zakrijejo. Če se ozremo na polje šolskih dosežkov, ugotovimo, da gre za podoben proces: v nekem trenutku se družbeni interes osredini na manke dečkov, kot se je to zgodilo v primeru še vedno aktualne problematizacije njihovih bralnih kompetenc.⁶ Druga zahteva, ki jo shizofreno izpolnjuje obravnavano raziskovanje, je zahteva človekovih pravic marginaliziranih skupin – je prav tako upoštevana, a vendar, kot dokazujemo, zgolj navidezno.

S to podrobno analizo želimo pokazati na dejstvo, da kljub obsežnemu in »objektivnemu« znanstvenemu spoznavanju ostajajo neraziskana temeljna spolna razmerja v družbeni skupini otrok, reproduciranje tradicionalnih diskriminatornih razmerij pa prikrito. Z ozirom na novomedijsko pospešeno utrjevanje obstoječih vladajočih/hierarhičnih razmerij spolov in seksualnosti je oboje še posebej družbeno regresivno.

Politike, ki učinkujejo na metodološke preference in specifične izbire znotraj njih, se na ta način reproducirajo. Z analizo raziskovalnega detajla pravzaprav potrjujemo vztrajno aktualnost Foucaulta v pojmovanju oblasti – vednosti. V refleksiji v okviru intervjuja *Truth and Power* na najkrajši možni način definira razmerje med oblastjo-močjo in resnico: moč proizvaja resnico, ki reproducira samo moč (1986). Tudi razkrita razmerja spola in spolnosti s perspektive rabe nove IKT v segmentu otrok so v interesu konkretne, oprijemljive oblasti, četudi moč, ki jo poseduje, deluje razpršeno skozi ponotranjanja zapovedi ali zgolj na telesni ravni – in je tako delegirana naprej, a ne komurkoli. Očitno je, da gre pri naši zastavitvi za dve »Foucaultovi« obliki moči: za njene materializirane instance in razpršene, na ravni teles in nereflektiranih vsakdanjih praks integrirane oblike. Pomembna posrednica v razmerju med oprijemljivo in razpršeno močjo-oblastjo je tudi edukativno-informativna praksa, ki se dogaja na spletu v prav enakem institucionalnem okviru kot analizirana pregledna kvantitativna raziskava.

Vzemimo torej kot predmet semiotične in širše diskurzivne analize spletno stran *Safe-si* (www.safe.si); povezava nanjo je prisotna na mnogih domačih straneh slovenskih osnovnih šol. Tudi v tem primeru argumentacijo utemeljujemo pretežno na kritični analizi simptomatičnega detajla. Na enem od informativnih gradiv te strani (»Kaj morate vedeti o internetu, pa si ne upate vprašati svojih otrok«) spletno spolno nadlegovanje ni navede-

6 Pri tem pa ostaja prikrito dejstvo, da ocenjevalni sistem posamezne države ni nujno usklajen z mednarodnimi merili. V državi, ki se je slabo izkazala pri Pisa, učenci in učenke lahko vseeno dosegajo raven, ki jo pričakujejo učitelji in učiteljice ter šolski sistem (Vendramin, 2009: 73).

no (navedeno je zgolj »nadlegovanje« kot *bullying*).⁷ Je pa možno zaslediti opredelitev *sexting*.

Seksting /.../ je nova beseda, ki označuje pošiljanje golih fotografij prek SMS-/MMS- sporočil. /.../ To početje je značilno predvsem za najstnike med 13. do 19. letom, ki se fotografirajo goli ali napol goli, nato pa si fotografije najpogosteje s pomočjo mobilnega telefona izmenjujejo z vrstniki.

Opisano razmerje *sexting* je že z uporabo generičnega moškega spola popolnoma zamegljeno s spolnega vidika, četudi na tem mestu niti ni nujno pričakovati definicije z vključitvijo vloge deklic in dečkov. A kvalitativno raziskovanje pokaže, da so deklice pod vplivom pornografizacije praviloma tiste, ki se razgaljajo, fantje pa imajo vlogo nepoklicanih in s strani deklet neželenih distributerjev teh fotografij (Šribar, 2009, 2010).⁸ Hkrati so v pričujoči opredelitvi *sexting* zabrisana starostna razmerja zlorab, saj se z opustitvijo tematizacije spletnega spolnega nadlegovanja otrok, posebej deklic opusti tudi obravnavo vstopa odraslih v tovrstno vrstniško komunikacijo. Tak primer najdemo kar v kvantitativni raziskovalni študiji, ki jo analiziramo. Navajamo izjavo deklice, ki ilustrira sklop obravnave sporočil s seksualno vsebino (*sexting*).

V spletnih skupnostih mi ni všeč, če me začnejo nadlegovati in mi pisati tujci. Pogosto te vprašajo za številko MNS z namenom, da bi videli tvoje zasebne video posnetke (deklica, 16, Estonija) (Livingstone et al., 2011: 78).

Tudi pri nas se je ravno v času pisanja pričujoče razprave v medijih pojavilo novinarsko poročilo o podobnem primeru, le da se je tu vzpostavila še druga razsežnost, »plačilo« za fotografije; to pravzaprav pomeni, da je dohodek umeščen v pojavnost dekliške (samo)pornografizacije, in to kar dobesedno, v okviru komercialne spolnosti.

Gorenjski kriminalisti so v sodelovanju s kriminalisti PU Maribor in Murska Sobota ugotovili, da je /36-letni Jeseničan/ pred nekaj meseci po spletu začel navezovati stike z najmanj štirimi mladoletnicami, starimi med 13 in 15 let. Najstnice so mu pošiljale fotografije, na katerih so bile gole ali razgaljene /.../, v zameno zanje pa jim je pošiljal sporočila SMS s kodami za polnjenje mobilnih telefonov v vrednosti 5 do 20 evrov (*Delo*, 18. 2. 2011).

Do dejanja deklet iz časopisnega poročila je tako kot v mnogih drugih primerih prišlo z neposrednim nagovarjanjem odrasle osebe (te teme v obravnavani kvantitativni raziskavi ni!), hkrati pa je vsled pornografizacije kulture konsistentno sklepati, da bi bilo to mnogo manj uspešno, če ne bi

7 Kljub podobni politiki obravnavana pregledna kvantitativna študija v nasprotju z odnosom slovenske strani Safe-si spolno nadlegovanje uvršča med internetna »tveganja« otrok (Livingstone et al., 2011: 13).

8 Odprto intervjuvanje učiteljic in učiteljev o vedenju otrok v povezavi z novimi mediji, zlasti v zvezi z internetom in mobilnimi telefoni, je potekalo v okviru delavnic o konstrukcijah spola in spolnosti ter novomedijskih konstrukcijah nasilja (Šribar, 2009, 2010).

bile pornografske norme vladajoče merilo spolne privlačnosti in seksualne uspešnosti. Dodaten motiv za najstnice je tudi prijem agencij, ki objave otroške pornografije zakrijejo najprej formalno (videti je, kot da fotografije dajejo na splet dekleta sama), pospremi pa jih s tehniko spreminjanja podnapisov pod fotografijami; tako se ustvarja vtis, da so akterke iz kraja, od koder je oseba, ki klika po spletu.

Interes za raziskovalnimi in edukativno-informativnimi omejitvami

Za opisanimi konkretnimi omejitvami raziskovanja in informiranja razbiramo, kot že argumentirano, interes politike v spregi z industrijo komunikacijske tehnologije in zabave: s pripoznanjem reproduciranja diskriminatorskih tradicionalnih norm spola in spolnosti bi obe izgubili na svoji moči oziroma kapitalsko. S tem pa bi svoje vire izgubljala tudi vladajoča znanost. Sled opisane logike kapitala z destruktivnimi učinki na relevantnost raziskovanja in informiranja/vzgoje otrok ter informiranja staršev in učiteljic/-jev je možno zaslediti kar neposredno na sami spletni strani *Safe-si*. Poročilo o osrednjem regionalnem srečanju mednarodnih organizacij *INHOPE* in *INSAFE* (slednjega povezuje z analizirano pregledno raziskavo program EU Za varnejšo rabo interneta plus),⁹ ki sta ga marca 2010 soorganizirali »prijavna točka nelegalnih vsebin na spletu Spletno oko in točka osveščanja o varni rabi interneta Safe.si«, »so omogočili glavni sponzor Mobitel d.d., sponzor Pošta Slovenije in donator Si.mobil d.d.«.

Kapital se na obravnavanem področju oplaja tako, da otroci podpirajo interes oblastnih politik in s tem vladajočega raziskovanja. Zdi se, da se tako z rabo spleta, mobilnih telefonov in dlančnih naprav v okviru tradicionalnih diskriminatornih konstrukcij spolov in spolnosti (ter nasilja) umeščajo v idealiziranje porabništva kot uresničevanja želja in potreb. Vendar pa je edino, v kar pri tem ne gre dvomiti, otroška seksualna radovednost in nuja po merilih ospoljenja/seksualizacije. Ustregli bi jim lahko tudi z drugačnimi kulturnimi normami oziroma novomedijskimi konstrukcijami. Izza deklarativne odgovornosti do otrok s strani oblasti in raziskovanja je potemtakem ne le kapitalski interes, temveč tudi želja po ohranjanju *statusa quo* v razmerjih spola in spolnosti.

V nasprotju s kvantitativnim raziskovanjem (ki v obravnavani pregledni študiji vključuje izjave otrok brez interpretacije, zgolj kot ilustracijo) kvalitativno raziskovanje ne zmanjšuje pomena dolgoročnih družbenih učinkov medijev. Na voljo so različni pristopi in raziskovalna orodja, v svojem zadnjem poročilu jih denimo navaja eden najpomembnejših inštitutov za raziskovanje medijev v Evropi (Hans Bredow Institute, 2010: 12 in nasl.).

9 Inhope pa EU sofinancira.

Radikalnejša etnografska metodologija, ki je zastavljena s transformativnim ciljem in je tako v moči družbenega restrukturiranja neodvisna od vladnih in naddržavnih politik, pa je v raziskovanju otroške ciljne skupine manj pripoznana, hkrati pa so problemi tu tudi bolj kompleksni. Če vzamemo za primer diskurz opolnomočenja, ki ga, denimo, uporabljamo v kvalitativnem raziskovanju učinkov pornografije v najstniški skupini, ta ostaja bolj ali manj neproblematiziran. Angela Cheater ugotavlja, da sam koncept opolnomočenja (*empowerment*) v svoji ničti konceptiji ne vsebuje glasu marginaliziranih. Raziskovalno delovanje s ciljem opolnomočenja lahko zastre hegemonistične relacije moči, ki zaznamujejo odnos držav in njenih instanc oblasti – vednosti z državljanke in državljani, zlasti marginaliziranimi. Slednji nimajo pravice do definiranja lastnih interesov in postajajo vse manj sposobni za kaj takega (1999: 6). To pa je tudi izhodišče za razmislek o statusu glasu otrok v raziskovanju z inherentnim ciljem restrukturiranja odnosov spola in spolnosti. Četudi teoretski uvid v otroško spolno radovednost ni izostal, prav tako kot pravica otrok do vednosti in eksperimentiranja s spolnostjo ne, ni videti, da bi se ta refleksija prenesla tudi na raven (novih) metodologij. Obenem se je iz opisane perspektive treba lotiti tudi preizpraševanja koncepta novomedijskih kompetenc. So ta znanja, spretnosti, naravnosti, ki jih posredujemo, dejansko ustrezni na tisti ravni, ki bi otroke kot družbeno skupino vzpostavljala v družbeni vključenosti in s tem manjši ranljivosti? V okviru metodologije preglednega kvantitativnega raziskovanja je tovrstna konceptualizacija še posebej omejena. Spretnosti, denimo, se v obravnavani kvantitativni raziskavi nanašajo na varno rabo medmrežja, nanizane pa so takole: »blokiranje pošiljatelja/-ice, informiranost o varni rabi, nastavitve zasebnosti, preverjanje resničnosti informacij, brisanje sledi brskanja z iskalnikom, blokiranje neželjenih reklam, prilagajanje filtrov« (Livingstone et al., 2011: 27). V luči povedanega je vsebinski redukcijem očiteno.

Kibernetska razmerja¹⁰ – starši in šola kot instance odgovornosti

Še nekaj let nazaj so bile smernice in normativni dokumenti EU, prav tako kot tudi javne razprave v evropskih in državnih okvirih osredotočene na vlogo industrije zabave in države v zaščiti otrok pred potencialno škodljivimi medijskimi in novomedijskimi vsebinami. S tehnološkim razvojem se je razširil predvsem tisti segment medmrežnih dejavnosti, ki je porabništvo vključeval tako v produkcijo vsebin kot v druge aktivnosti, zlasti v diseminacijo. Če se kaže kot samoumevno, da se je s tem odgovornost zabavniške industrije in države zmanjšala, pa ni možno zanikati, da so »naredi sam/-a«

10 Tudi terminološko se tu širimo s samega sistema komunikacijsko-informacijske tehnologije še na vključene družbene strukture.

vsebine in dejavnosti popolnoma pod vplivom pornografizacije in komercialnega ponasiljenja družbe. Starši, učitelji in učiteljice so poklicani k odgovornosti za vedenje otrok, ki ga inducira industrija zabave in komunikacijske tehnologije, prav tista, od katere ima korist država in politične stranke v boju za oblast. Apel na starše, spočet najprej na strani industrije zabave, zlasti pornografske, nato pa povzet v medijih, se je utrdil kot norma diskurza politik, navsezadnje pa tudi v raziskovanju (Livingstone et al., 2011: 8). Ta domnevna dominantna odgovornost staršev ne more biti utemeljena v dejstvu, da največ otrok po lastnem pričanju dejansko dobi informacije o ustreznem rokovanju z medmrežjem v družinskem (in tudi prijateljskem) krogu (ibid.: 7). Vprašati se je treba, kako lahko starši do ustreznih informacij in tehnične opremljenosti pridejo sami, še posebej, če so iz nižjega sloja, nato pa še, kolikšno težo ima starševska skrb (zlasti pri najstniških otrocih) v spopadanju z interesi in spretnostjo otrok pri uporabi digitalnih medijev. Neposrednega odgovora pričujoča kvantitativna raziskava ne daje. Vendar pa je podatek, da prilagajanje filtrov obvlada več kot četrtnina anketiranih otrok, indikativen. Slovenija je tu na drugem mestu v EU (ibid.: 27). V interpretaciji raziskave je, skladno z navedenim rezultatom, več pomena pripisanega nerestriktivnim starševskim ukrepom. Toda tudi glede tega je usposobljenost staršev vprašljiva. V odprtih intervjujih z učiteljicami/učitelji, ki so tudi sami starši, se je izkazalo, da ne vedo, kakšne spletne vsebine se oglašujejo otrokom; če jih zalotijo pri šolskem ali domačem računalniku pri konsumpciji pornografije ali pošiljanju/prejemanju vrstniških sporočil s spolno vsebino, ne vedo dobro, kako ustrezno reagirati; v šoli, denimo, pa jih spravlja v stisko že sama neprestana in moteča prisotnost mobilnih aparatov otrok. V razpravi o tem, kako kot starši in učitelji/učiteljice ustreči otroški seksualni radevednosti in tako nadomestiti komercialne konstrukcije seksualnosti, pa redko zmorejo ubrati sodobnejši pristop. Praviloma je razlaga spolnosti del govora o (heteroseksualni) partnerski ljubezni, vloga spolov pa sicer načeloma je preizprašana, kljub temu pa ostajajo predstave o primernem dekliškem in fantovskem vedenju v okvirih diskriminatorne tradicije (denimo, v obravnavi primerov spolnih zlorab v veliki meri menijo, da »punce same izzivajo«, fantje pa da so zaradi domnevno izstopajoče spolne aktivnosti deklet »prestrašeni«, namesto – kot meni večina respondentk in respondentov – da bi sami spodbujali erotizirane stike) (Šribar, 2009, 2010).

»Glas« staršev

Rezultati kvantitativne raziskave, ki je bila narejena s starševske perspektive, v nasprotju z vladajočim mnenjem niso zabeležili pomembne razlike v rabi interneta s strani staršev in otrok (Eurobarometer, 2008: 13). Aktualna raziskava nosi drugačna spoznanja: v skladu z njimi naj bi v večini držav EU

otroci uporabljali internet več od svojih staršev. Interpretacija vključuje načelno preizpraševanje starševskih zmožnosti »za upravljanje z učinkovitostjo otrokove rabe interneta, pri čemer ni enostavno niti to, kakšne vrste nasvetov lahko damo staršem in do kakšne mere sploh so lahko zadolženi kot odgovorne osebe za to, da ohranjajo varnost svojih otrok na spletu« (Livingstone et al., 2011: 32). Ne glede na navedeno ugotovitev pa raziskovalke in raziskovalci na prvo mesto instanc odgovornosti za varno rabo spleta umestijo starše, ne pa, denimo, države ali industrije (ibid.: 9). Če se najprej vprašamo po situaciji v skupini marginaliziranih starševskih skupin, v Eurobarometrični raziskavi izstopata dva raziskovalna rezultata. Prvi kaže na pomen tovrstnega izobraževanja (in usposabljanja) v otrokovi šoli za manj izobražene (bolj revne?) starše. Starši v starejši starševski skupini pa po lastnem poročanju naslavljajo z željo po informacijah vlado in lokalno oblast (2008: 64). Na splošno je videti, da je pomen organizacij in društev, ki se ukvarjajo z varno rabo spleta, za starše manjši, kot je to možno razbrati iz njihove medijske promocije. Manj kot polovica staršev v EU jih vidi kot vir svojih kompetenc v skrbi za vedenje otrok na spletu. Podatek, da se večina staršev informira v družini ali prijateljskem krogu (ibid.: 62, 63), za presojanje pomena virov ni indikativen, saj tudi sami kot informatorji/informatorke potrebujejo referenčne točke.

Šola kot vir informacij je navedena na prvem mestu tudi glede kakovosti informiranja in nasvetov (ne le kot primarna referenca t. i. nižjih slojev), to pa po mnenju anketiranih ni ravno značilnost informativnih dejavnosti nevladnih organizacij, vlade in lokalnih oblasti (ibid.: 55). Ključno mesto v zastavitvi opozicije med družbenimi pričakovanji starševske odgovornosti in starševskimi (z)možnostmi pa je vendarle »glas« staršev (EU) in njihovih pričakovanj glede virov.¹¹ Želijo si:

- več kampanj ozaveščanja glede spletnih tveganj (87 odstotkov),
- več in kvalitetnejših informacij o spletnih straneh, ki jih obiskujejo otroci (87 odstotkov),
- strožje regulacije za poslovne subjekte, ki izdelujejo spletne vsebine in ponujajo spletne storitve (86 odstotkov),
- kontaktne točke, kjer bi lahko prosili za nasvet v zvezi z varno rabo interneta (84 odstotkov) in
- izboljšanje glede dostopnosti in delovanja računalniške opreme za nadzor in filtriranje (80 odstotkov) (ibid.: 56).

II Bilo bi nekonsistentno, če bi izsledke te kvantitativne raziskave brez zadržka navajale kot verodostojne, saj imajo starši tudi svoj interes, ki je skrit v ozadenskih idejah (denimo »zakaj plačujem državi, če naredi tako malo, da bi mi pomagala pri vzgoji«). Tako kot pri otrocih tudi tu ni možnosti za neposredne odgovore, ki bi bili povezani z globljim odnosom respondentske skupine. Je pa zanesljivo, da se starši počutijo nekompetentne (tak uvid prinaša tudi kvalitativno raziskovanje), in pomembno je, koga s tem občutkom naslavljajo.

Čeprav dajejo starši šoli velike pristojnosti na področju, je videti, da so z nje-
no vlogo zadovoljni. Vse ostalo – vsi drugi viri informiranja in sredstva za
varno otroško rabo spleta pa so za devet ali osem staršev od desetih neza-
dovoljivi in tudi predmet jasno artikuliranih zahtev. Te po svoji vsebini na-
slavljajo najprej državo in naddržavne instance, ki usmerjajo politiko teh-
nološkega razvoja, zunajkurikularnega izobraževanja in vzgoje ter regulacije
novih medijev, hkrati pa tudi samo industrijo v okviru samo- in koregulacije.

V imenu doslednosti je treba opozoriti še na neko drugo raven nekonsistentnosti politik raziskovanja, ki pa se navezuje tudi na predhodno tematizirane omejitve oblasti – vědnosti. Obe raziskavi, analizirani s starševske perspektive, je omogočila Evropska komisija, hkrati pa sta ravno na področju starševske odgovornosti medsebojno povsem neusklajeni. Manko staršev iz raziskave iz leta 2008 se »prevede« v dominantno nujno starševske odgovornosti v raziskovalni interpretaciji iz leta 2011, četudi ta, slednja raziskava glede položaje staršev, kot že opisano, ni konsistentna niti znotraj sebe (ugotavlja slabe pogoje starševskih možnosti za odgovornost, hkrati jim to odgovornost nalaga). Opravljena analiza ponovno potrjuje tezo, da je že samo raziskovanje podrejeno kapitalskim interesom, pri čemer imajo mediacijsko vlogo oblasti EU in pod njihovim vplivom tudi državne oblasti, v kolikor same lahko sploh vplivajo na raziskovalno politiko. Gotovo pa je podreditev politik kapitalu na ravni države možno preveriti na polju (novo)medijske regulacije, razvojne in posebej informacijske politike ter vzgojno-izobraževalnih projektov in programov. Toda to je že predmet druge obravnave, ki bo morala preizprašati vse obstoječe mehanizme in vsebine družbenega upravljanja na področju.

Otroci med avtonomijo in nadzorom

Kot je razvidno iz pristopa k temi, nas rezultati obravnavane kvalitativne raziskave o spletnih razmerjih v segmentu otrok in njihove interpretacije zanimajo v »retoričnem« oziru, torej kot torišče medsebojno nekonsistentnih trditev; razumemo jih kot simptom, kazalnik mankov, ki jih pripisujemo vplivu politike in kapitala na raziskovalno sfero. Tudi sami odgovori otrok nas ne zanimajo neposredno in v statističnih vrednostih, temveč se osredotočamo na raziskovalno konstrukcijo otrok. Ta niha med ugotavljanjem otroških kompetenc z vidika tehnične rabe medmrežja (zaradi katere je na preizkušnji tudi obstoječa tehnična zaščita),¹² med tveganji, ki pa da vendarle niso tako velika (še manj pa je dejanske škode, kot beremo v Livingstone et al., 2011: 144),¹³ in njihovo *odgovornostjo*. Odgovornost otrok je na-

12 Menjavo preferenc v dostopih oziroma nastavitve filtra obvlada 28 odstotkov otrok (Livingstone et al., 2011: 27).

13 Značilen primer obravnave škode je razviden iz sledečega citata na zgoraj navedeni strani raziskovalne študije: »Vsa tveganja otrok ne povzročajo nujno škode. Glede interneta je verjetnost, da bo tveganje med spletno povezavo dejansko tudi zares povzročilo škodo, pogosto

vedena takoj za odgovornostjo staršev in nato industrije; država tu niti ni navedena (ibid.: 9). Tudi med prioritetskimi instancami strateških implikacij projekta je ni, je pa obravnavana skupaj z regulacijo kot področje delovanja (ibid.: 145–147). Tako minimaliziranje vloge države je vprašljivo, saj se prav tu zagotavlja pravna raven reševanja problematike, četudi v okviru nadnacionalno dogovorjenih standardov (na katere pa do določene mere lahko vpliva tudi same države).

Umikanje države z ravni upravljanja družbe predvsem na področju pogojev enakih možnosti družbeno marginaliziranih je v nasprotju s tradicionalno liberalno doktrino – medtem ko je prelaganje bremena odgovornosti v prvi vrsti na starše in nato tudi na otroke, ne da bi bile pri tem upoštevane njihove lastne možnosti, značilno za neoliberalno dojetje razmerja med družbeno skupnostjo in individuom. Z »raziskovalnimi rezultati podložena politika« (*evidence based policy*) se – indikativno – ne ozira na tiste raziskovalne rezultate, ki nasprotujejo njenemu predhodnemu, gospodarsko osredotočenemu namenu.¹⁴

Kako zaobjeti otroško razmerje z medmrežjem?

Druga problematika, ki razkriva manko vladajočega raziskovanja v razmerju do svojega raziskovalnega »predmeta« in je poleg opisanega pristranskega prenosa spolne perspektive in interpretacije na ravni individualne škode (skupaj z zmanjševanjem pomena slednje) zanj značilna, se navezuje na »tveganja«, kot jih definirajo sami otroci. Dogovorjeni niz »spletnih tveganj« navsezadnje zgolj odraža tradicionalne skrbi staršev v odraščanju otrok, kot se zdi, da se le-te prenašajo še na splet: pretirana zgovornost in zapljivost otrok, ki utegne škodovati ne le njim, temveč tudi celi družini (»varovanje osebnih podatkov«), vrstniško nasilje, odvisnosti ipd. Raziskovalne teme, vprašanja, interpretacije so tako lahko razumljeni zgolj kot odraz starševskega mnenja.¹⁵ Politična in raziskovalna nezavzetost za perspektivo otroka kot družbene skupine, nezmožnost vpeti doživljanje otrok v raziskovalna izhodišča se odraža na dveh ravneh. Prva je raven gradiva v obravnavi potencialno škodljivih vsebin. Vprašanje o soočanju z vsebinami se iz »etičnih« razlogov nanaša na seksualnost in ne na pornografsko seksualnost, pri čemer pa niti ena niti druga kategorija nista opredeljeni. Le v luči tega manka je možno vzeti v zakup rezultat, da je le 23 odstotkov otrok EU (Slovenija 35

nizko. Hkrati se ga pod določenimi pogoji otroci naučijo obvladovati in postanejo nanje odporni natanko zato, ker so do določene stopnje izpostavljeni tveganjem.«

- 14 Še več sistemske družbene hipokrizije pomeni apel na odgovornost industrije, saj se zaslužek, ki je na strani in v interesu obeh medsebojno povezanih instanc s samoregulacijo, ki bi dejansko učinkovala, v danih družbenih pogojih ne večja.
- 15 Značilen primer takšnega starševskega sklepanja lahko preberemo tudi v publicistični obliki v *Sobotni prilogi* v članku Marka Crnkoviča z naslovom *Dobri, stari časi brez interneta, ko je bilo zlo skrito* (19. 2. 2011).

odstotkov) v zadnjem letu videlo seksualno vsebino – in se pri tem ne ozirata na to, da je *porno chic* na vsakem koraku, pri nas tudi v otroških publikacijah, denimo ugankarskih.

Hkrati v okviru soočanja z vsebinami ostaja netematizirano (porno-grafsko) spolno nasilje in komercialne konstrukcije nasilja, čeprav je oboje vključeno v odraščanje in – zlasti v primeru nasilnih iger, videofilmov, spletnih portalov – tudi njegov integralni del. Kot lahko sklepamo, raziskovalke in raziskovalci (kot tudi sami otroci) jemljejo »kulturo pornospolnosti in nasilja« na ravni komercialnih konstrukcij za samoumevno in nevredno posebne pozornosti – kar je v okviru raziskovalne metodologije povsem skladno z individualizacijo »predmeta« in zanemarjanjem strukturnih učinkov. Vsak razmislek o normah ospoljenja in seksualizacije (in o »predmetu« raziskovanja kot strukturi) bi prinesel s sabo preizpraševanje epistemoloških osnov ne le raziskovanja, temveč tudi smeri družbeno-ekonomskega razvoja. Tu pa se politika in z njo speto raziskovanje ne prepoznata oz. nista sposobna opustiti enega svojih poglobitvinih kapitalskih virov in uveljaviti drugih finančnih resursov delovanja.

V okviru kvalitativnega raziskovanja (diskusije v fokusnih skupinah osnovnošolk in osnovnošolcev) se je manko v znanstvenoraziskovalni obravnavi konstrukcij pornospolnosti in nasilja še posebej izpostavil. Opažanje je možno strukturirati v dva segmenta: odnos do samih vsebin in njihov širši družbeni kontekst v otroških očeh. Glede pornoseksualnih vsebin so večinoma izražali tiho zavedanje, nihče od otrok ni eksplicitno in verbalno izrazil nestrinjanja s samimi objavami; zanimiva sta bila dva detajla, ki ju podrobneje tu ne moremo analizirati. Ob večinskem moralnem nestrinjanju z gradivom je eden od šestošolcev zakril oglas s *porno chic* vsebino z rokama. Deklica iz iste skupine pa je ob koncu diskusije izrazila mnenje, da so prevladujoče »erotične« sličice edini (tj. najbolj dostopen) vir informacij o spolnosti zanje. Enako povedno kot ta izjava, ki je preseгла raziskovalni domet, in tudi enako presežno je bilo razpravljanje o ekonomskem izkoriščanju, povezanem z obravnavanimi vsebinami. Otroci v vseh treh skupinah¹⁶ so se zavedali izkoriščanja ponudnikov spletnih vsebin, ki zaračunavajo nenaročeno oglaševanje povezave na spletni portal tudi v primeru, ko otrok iz radovednosti zgolj odtipka kodo portala v svoj mobilni telefon. Ekonomsko izkoriščanje radovednosti so tematizirali obširno ne le v povezavi s t. i. erotiko, temveč tudi z drugimi vsebinami.

Ja, jst tut ponavad, k smo igrce igral z bratoma, ane, lansk let sm ... sva z bratom pršla domov pa čeprav sva mela prepoved računalnika, sva ga vseen

16 Diskusije so potekale v dveh osnovnih šolah v mestu blizu Ljubljane, dve spolno mešani skupini po 6–8 udeležencev sta bili sestavljeni iz otrok iz šestega razreda, ena skupina pa iz osmošolcev in osmošolk.

pržgala, ane, sva bla na računalniku in namest da bi nalogo delala, sva šla pa igrice igrat in na igrcih se ti ponavad pokaže tist, da lahk zadaneš recimo telefon, če tolk pa tolk srčkov zadaneš. Pol sm šla pa jst to igrat in sm jih zadela in pol ... pol sm pa vse svoje podatke pa to sm vse napisala. In oni so men začel vsakič začel pošiljat ta sporočila in sm na mesec dobila po 25 evrov naročnine, zarad tega, k sm mela še un za plačat.

Na raziskovalno temo, ki bi obravnavala vsakdanje ekonomsko izkoriščanje otrok na spletu, v vladajočem, s podporo Evropske komisije opravljenem raziskovanju še nismo naleteli. Navedeno dejstvo privabi tudi refleksijo o razmerju med promocijo teh raziskav in informiranostjo staršev. V okviru že navedenega programa dodatnega usposabljanja na osnovnih šolah (sklicujemo se na podatke iz petnajstih šol s skupinami po 9–30 udeleženk in udeležencev) so le redke učiteljice (in še redkejši učitelji), ki so bili hkrati tudi v vlogi staršev, vedeli za tovrstne ekonomske zlorabe; prav tako niso vedeli niti za oglase, pojavljajoče se v dnevnem in revialnem tisku, na javnih mestih ipd., ki otroka prepričujejo, da vtipka kodo za določeno vsebino. Skratka, kar se ne raziskuje in ne promovira na najvišji ravni financiranja, ostane tudi izven zornega kota staršev. Vednost otrok pa ostaja prikrita.

Zaključek: od »zmote in napake« v raziskovalnih rezultatih do koruptivnosti in kratkovidnosti raziskovanja

Skozi pričujočo študijo ugotavljamo, kdo upravlja z odraščanjem otrok v zgodnji adolescenci; kot stožer oblastnih razmerij uporabljamo izdelke in storitve novih informacijskih tehnologij – s poudarkom na medmrežju. Naš pristop temelji na sociološkem in antropološkem opredeljevanju otroštva in mladosti glede na neizogibno konstituiranje spola in spolnosti skozi rabo nove IKT.

Z detajlno analizo zadnje obsežne pregledne kvantitativne raziskave v okviru EU ugotavljamo, kako se v matrico odraščanja umeščajo vladajoča politika, pozitivistično naravnana znanost, starši, šola in sami otroci v najstniških letih. Ob tem skušamo nadgraditi razpravo, ki se je osredotočala na manke kvantitativnega raziskovanja glede homogenizacije spolnih kategorij, pa tudi tisto, ki je v okviru kvalitativnih študij opozarjala na problem normativnega značaja konstrukcij spola, spolnosti in nasilja v (novih) medijih. V refleksiji tako izpostavljam dve novosti: s kritično analizo metodologije zadnje pregledne raziskave in semiotično analizo navezujoče se študije o spletnih razmerjih v segmentu otrok ugotavljamo, da je bila aplikacija spolne perspektive zavajajoča in da ne odraža spolnih razmerij v pomembni temi prejemanja in pošiljanja sporočil s seksualno vsebino (*sexting*). Hkrati opozarjamo na neopredeljenost gradiva s (porno)seksualnostjo, kar

še dodatno prispeva k neustrezni podobi najstniškega ospoljenja, ki jo posreduje obravnavana raziskava. Pomembnejši se z avtorskega vidika zdi drug prispevek študije, ki sestoji iz prikaza shizme med otroškim problematiziranjem spletnih razmerij in vladajočim raziskovalnim pristopom. V skladu s to ugotovitvijo se je treba v zaključku soočiti s samorefleksijo raziskovanja, ki svoj manko vidi, vendar ne misli, da se ta nanaša na same temelje spoznavanja; prava slika obravnavanih razmerij naj bi ne bila odvisna od »slučajnih zmot« in »sistemskih napak«, čeprav te sicer povzročajo odstopanja v preciznosti rezultatov: »Vse predstavljene številke v tem poročilu so do določene mere pod njihovim vplivom in so zato v bistvu približki nekaterih resničnih (a neznanih) vrednosti.« (Livingstone et al., 2011: 161.)

Kot dokazujemo, so same ciljne vrednosti tiste, ki jih je treba postaviti pod vprašaj, saj ne odražajo niti norm ospoljenja in seksualizacije v novomedijskih razmerjih, še manj pa »ujamejo« svoj »objekt«, segment, katerega zastavljajo. To pa je družbeno tveganje, ki je gotovo večje od tistega, ki ga razumemo pod nazivom spletna tveganja otrok. Še posebej, ker se v prezrtih tematizacijah skriva tako širjenje norme nasilja iz družbene skupine dečkov v družbeno skupino deklic kot tudi normalizacija različnih stopenj spolnega nasilja. Tako namreč poročajo v šolah. In kot samoumevno se že v skupini otrok pozicionira tudi ekonomsko nasilje/izkoriščanje.

Literatura

- Cheater, A. (1999). Power in the Postmodern Era. V: Cheater, A. (ur.). *The Anthropology of Power: Empowerment and Disempowerment in Changing Structures*. London in New York: Routledge, 1–12.
- Denzin, K. N., Giardina, D. M. (2009). Introduction: Qualitative Inquiry and Social Justice. Toward a Politics of Hope. V: Denzin, K. N., Giardina, D. M. (ur.). *Qualitative Inquiry and Social Justice. Toward a Politics of Hope*. Walnut Creek: Left Coast Press, 11–50.
- Foucault, M. (1986). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Ur. C. Gordon. Brighton: The Harvester Press.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- Renold, E. (2000). »Coming Out«: Gender, (Hetero)sexuality and the Primary School. *Gender and Education*, XII/3, 309–326.
- Vendramin, V. (2009). Pomisleki in razmisleki ob PISI: naravoslovna pismenost, kurikulum in (ne)razlike v dosežkih med spoloma. *Šolsko polje*, XX/3–4, 71–85.

Walkerdine, V. (1998). Popular Culture and Eroticization of Little Girls. V: Jenkins, H. (ur.). *The Children's Culture Reader*. New York in London: New York University Press, 154–164.

Internetni in drugi viri

[Http://www.google.si/search?hl=sl&q=Agreed+conclusions+on+the+elimination+of+all+forms+of+discrimination+and+violence+against+the+girl+child&btnG=Iskanje+Google&meta](http://www.google.si/search?hl=sl&q=Agreed+conclusions+on+the+elimination+of+all+forms+of+discrimination+and+violence+against+the+girl+child&btnG=Iskanje+Google&meta) (15. 2. 2011). V tekstu navedeno kot E/2007/27-E/CN.6/2007/9.

[Http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2008.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2008.pdf) (11. 1. 2011). V tekstu navedeno kot Eurobarometer, 2008.

[Http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/489](http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/489) (20. 2. 2011).

[Http://www.safe.si/db/31/1769/eGradiva/KAJ_MORATE_VEDETI_O_INTERNETU_PA_SI_NE_UPATE_VPRASATI_SVOJIH_OTROK/?&p1=670&p2=1204&p3=1207&cid=1207](http://www.safe.si/db/31/1769/eGradiva/KAJ_MORATE_VEDETI_O_INTERNETU_PA_SI_NE_UPATE_VPRASATI_SVOJIH_OTROK/?&p1=670&p2=1204&p3=1207&cid=1207) (17. 2. 2011).

[Http://www.spletno-oko.si/index.php?fl=1&nt=3&m2w=Aktualno&sid=27](http://www.spletno-oko.si/index.php?fl=1&nt=3&m2w=Aktualno&sid=27) (16. 2. 2011).

Sirk, N. (2010). Izvedba, magnetogrami in transkripcija pogovorov v fokalnih skupinah šestega in osmega razreda OŠ, izvedba 17. 6. 2010 in 30. 11. 2010.

Šribar, R. (2009, 2010). Vpliv medijev in IKT na spolno nasilno vedenje. Konstrukcije spolov in spolna diskriminacija: uradni in prikriti kurikulum ter mediji. Predavanja in delavnice v osnovnih in srednjih šolah, projekt Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008/2011 na področju socialnih in državljskih kompetenc, tematski sklop Prepoznavanje in preprečevanje nasilja, januar 2009–december 2010, Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Vsaka je »zase svet, čuden, svetal in lep«: izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi

Nina Sirk

Kot primarno metodo raziskovanja na temo spolne vzgoje sem izvedla fokusne skupine, katerih udeleženci in udeleženke so učenci in učenke šestega ter osmega razreda osnovne šole, njihovi učitelji in učiteljice ter starši (dve fokusni skupini sta bili izvedeni junija 2010, ostale pa med novembrom 2010 in februarjem 2011).¹ Predvsem sem bila pozorna na raziskovanje z otroki in mladimi, saj predstavljajo največji delež vzorca raziskave, poleg tega otroci kot šibkejši člani raziskovanja zahtevajo posebno pozornost, čeprav se sam raziskovalni proces v primerjavi z odraslimi udeleženci in udeleženkami ne razlikuje.

Fokusni skupini, izvedeni junija 2010, sta bili izpeljani z učenci in učenkami šestih in osmih razredov ter v okviru temeljnega projekta *Epistemološki in kulturni vidiki konstrukcije spolnosti in nasilja v novih informacijsko-komunikacijskih tehnologijah (IKT) ter njihovo sprejemanje pri otrocih in mladih*.² Bila sem moderatorka obeh skupin, prisotni pa sta bili tudi raziskovalki dr. Valerija Vendramin in dr. Renata Šribar (večinoma kot opazovalki).

Značilnosti fokusne skupine kot kvalitativne metode raziskovanja

Fokusna skupina kot kvalitativna metoda raziskovanja je oblika skupinskega intervjuja, ki se zanaša na interakcijo znotraj skupine, pogovor pa poteka na temo, določeno s strani raziskovalca ali raziskovalke, ki prevzame vlogo moderatorja ali moderatorke (Morgan, 1997: 2).

1 Naslov mojega prispevka je parafraza prve kitice pesmi Toneta Pavčka, *Pesem o zvezdah* (*Pesmi štirih*, 1953): »Vsak človek je zase svet, čuden, svetal in lep kot zvezda na nebu ...«

2 Projekt sta izvajala Pedagoški inštitut in zasebna raziskovalka Renata Šribar, financirala pa ga je ARRS.

H. Frith (2000) v svojem članku poudarja naslednje značilnosti fokusnih skupin:

- primerne so za raziskovanje področij, o katerih se še ne ve veliko;
- raziskovalcu oziroma raziskovalki lahko omogočijo, da se nauči jezika in besedišča udeležencev in udeleženk; in
- lahko ustvarijo pogoje, pod katerimi se udeleženci in udeleženke počutijo dovolj udobno za pogovor o spolnosti (2000: 277).

Metoda fokusnih skupin je primerna predvsem za raziskovanje vedenj, izkušenj, mnenj in želja ljudi glede določenih tem (Kitzinger in Barbour, 1999: 5; Green in Hart, 1999), tudi pri raziskovanju občutljivih tem (na primer spolnosti, bolezni, težkih življenjskih izkušenj). Na področju spolnosti je več raziskovalcev in raziskovalk uporabilo to metodo: Ellen E. Kisker (1985) je ugotavljala, zakaj mladi ne uporabljajo kontracepcije, Sugland in drugi (1997) so raziskovali stališča in mnenja mladih o najstniški spolnosti, Hoppe in drugi (2004) so raziskovali odnos mladih do HIV/AIDS-a in uporabe kontracepcije, Hyde in drugi (2005) pa do spolnosti, spolne vzgoje in odgovornega spolnega vedenja. Uporaba fokusne skupine kot raziskovalne metode je v Sloveniji kar razširjena, tudi na področju raziskovanja spolnosti in/ali z mladimi (Lobe in Muha, 2011; Kuhar, 2003; Švab in Kuhar, 2005; projekt *Seksualni imperativi v percepcijah seksualnosti pri mladih ženskah* (2008), kjer sem sodelovala), vendar pa nisem zasledila, da bi kdo z zelo mlado populacijo (torej z osnovnošolci in osnovnošolkami) s to metodo raziskoval področje spolnosti.

Melanie Mauthner (1997) pravi, da je fokusna skupina zelo primerna metoda za raziskovanje z otroki, ker jim daje prostor, da govorijo o tem, kar jih zanima, in posnema tip majhnih skupin, ki jih otroci poznajo iz šolskega okolja (1997: 23), je pa nujno, da raziskovalec oziroma raziskovalka otroke vidi kot subjekte in ne objekte raziskave (1997: 18), poleg tega je nujen tudi bolj kreativen in fleksibilen pristop (Hennessy in Heary, 2005: 247).

Pomembna značilnost fokusne skupine je interakcija, saj se udeleženke in udeleženke spodbuja k medsebojni komunikaciji, s čimer ustvarijo občinstvo eden za drugega (Kitzinger in Barbour, 1999: 4; Frith, 2000: 276). Prisotnost drugih ljudi nekatere spodbudi k sodelovanju (na primer, ker se počutijo, da so med sebi enakimi in da lahko izrazijo svoja mnenja, ker jim to, kar drugi povedo, ustvari nove miselne asociacije ipd.), po drugi strani pa se nekateri ljudje ravno zaradi tega zaprejo (ker se mogoče niso navajeni pogovarjati o dani temi, ker so bolj sramežljive narave, ker je mogoče v skupini kdo, za katerega ne želijo, da izve njihove osebne stvari ipd.) (Hennessy in Heary, 2005: 237–238). Običajno v vsaki fokusni skupini sodeluje kdo, ki pove bolj malo in ga/jo je treba bolj spodbujati. Pravilo je, da naj bi bolj tihi

udeleženci in udeleženke sedeli nasproti moderatorja ali moderatorke, ki jih preko očesnega stika lažje spodbudi k sodelovanju, bolj dominantni pa zraven njega ali nje (Krueger, 1994 v Hennessy in Heary, 2005: 245; Morgan et al., 2002: 10). Pogosto tudi drugi udeleženci in udeleženke spodbujajo tiste bolj mirne (Morgan et al., 2002: 10).

Ellis Hennessy in Caroline Heary (2005) izpostavljata, da je bil rezultat skupinskega konteksta fokusne skupine »bistveno bogatejše mnenje o /dani temi/, kot pa bi ga lahko dobili iz posameznih intervjujev« (2005: 238). J. Kitzinger (1994) v svojem članku opisuje, da lahko fokusne skupine olajšajo pogovor o družbenih normah in kolektivna reakcija na neko temo pogosto privede do konsenza (1994: 110).

Glavna slabost fokusne skupine je t. i. skupinsko mišljenje (*»group-think«*), pojav, kjer je »predmet diskusije omejen na ideje in informacije, ki jih deli /celotna/ skupina« (Kaplowitz in Hoehn, 2001: 238). Na ta način nekdo ne pove tistega, kar res misli, ampak se prilagodi skupini (Hennessy in Heary, 2005: 239).

Morgan (1997: 35) v svoji knjigi posebej poudarja, da fokusne skupine kot tip raziskave niso namenjene generalizaciji dobljenih podatkov, in sicer zaradi majhnosti vzorca (večinoma okrog nekaj deset ljudi) in načina pridobivanja udeležencev oziroma udeleženk. Namen raziskovanja s to metodo je pridobiti poglobljen vpogled v neko tematiko, zato R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) namesto koncepta generalizacije priporočata uporabo koncepta prenosljivosti (*»transferability«*), pri čemer se tisti, ki informacije sprejema, odloča o njihovi uporabnosti v neki drugi situaciji. To pomeni, da »tisti, ki želijo uporabiti rezultate, pregledajo raziskavo, preučijo postopke, metode in način analize in se nato odločijo, kako se to nanaša na njihovo situacijo« (2000: 203–204).

Fokusne skupine se pogosto primerjajo in/ali uporabljajo hkrati z drugimi raziskovalnimi metodami (najpogosteje z individualnimi intervjuji in anketami) (Kaplowitz in Hoehn, 2001; Lambert in Loisel, 2008; Morgan, 2006; Wutich et al., 2010). Morgan (2006) za to navaja dva nasprotujoča si razloga. Prvič, določiti, ali različne metode lahko proizvedejo enake rezultate, in drugič, določiti, kaj svojega lahko prispeva vsaka metoda. V prvem primeru so fokusne skupine najbolj uporabne, kadar lahko ponovijo rezultate drugih metod, v drugem pa, kadar z njimi pridobimo podatke, ki jih z drugimi metodami ne bi mogli (2006: 136).

Kaplowitz in Hoehn (2001) v svojem članku poudarjata, da je predpostavka, da se lahko individualni intervju in fokusna skupina kot kvalitativni metodi raziskovanja izmenjujeta in proizvedeta enake rezultate, napačna (2001, 237–238). Dejstvo je, da gre za dve zelo različni raziskovalni metodi in več raziskovalcev in raziskovalk poroča, da se pridobljeni podatki glede na upo-

rabljeno metodo razlikujejo. Morgan v pregledu literature na to temo ugotavlja, da so podatki individualnih intervjujev pogosto bolj poglobljeni, medtem ko dajo fokusne skupine večjo širino (1996: 34) in so bolj primerne za teme, ki jih udeleženci in udeleženke ne poznajo zelo dobro (Morgan, 1997: 11).

Glede hkratne uporabe anket in fokusnih skupin Morgan (1996) navaja tri raziskave, kjer so rezultati fokusnih skupin potrdili rezultate anket oziroma so bili bolj poglobljeni in natančni (1996: 138; podobno so ugotovili tudi Itaoko et al., 2011). Knap in Propst (2001) zagovarjata naslednje prednosti fokusnih skupin v primerjavi z anketami: bolj poglobljen vpogled, večjo fleksibilnost med izvajanjem študije in zmožnost soočanja s socialnim kontekstom.

Mcvilly et al. (2008) poudarjajo, da je treba iti prek ločnice kvalitativno – kvantitativno in se osredotočiti na to, da izberemo metodo ali kombinacijo metod, ki lahko najbolje odgovori na raziskovalno vprašanje.

V članku sistematično analiziram različne značilnosti in vidike fokusnih skupin, ki so pomembni pri načrtovanju in izvajanju in jih je treba dobro premisliti že pred začetkom raziskave, torej pri načrtovanju, se pa seveda stvari lahko spremenijo med samim izvajanjem (raziskovalci in raziskovalke pridejo do novih spoznanj, ki jih vključijo v nadaljnje izvajanje, tema se lahko izkaže za bolj kompleksno, kot je bilo predvideno, in podobno). Opisanih značilnosti se prav tako ne sme vzeti kot nekaj absolutno pravilnega, saj so odvisne od namena in ciljev raziskave, raziskovane populacije, raziskovalne ekipe ..., zato gre predvsem za smernice.

Sestava skupine

Dejstvo je, da mora biti sestava skupine dobro premišljena (Hennessy in Heary, 2005: 240), saj značilnosti, kot so homogenost udeležencev in udeleženk, njihovo medsebojno poznavanje, število in starost, ključno vplivajo na izvajanje in pridobljene podatke.

Homogenost pomeni, da imajo udeleženci in udeleženke nekaj skupnega, nekaj, kar nas zanima (Krueger in Casey, 2000: 70), med temi značilnostmi so najpogostejše spol, etnična pripadnost, starost in socialni položaj (Morgan, 1997: 36), lahko tudi neka skupna izkušnja ali dejavnost. Običajno je poudarjeno, da mora biti skupina homogena, vendar pa je nemogoče nadzorovati vse značilnosti udeležencev in udeleženk, zato je določena stopnja heterogenosti neogibna (Kitzinger in Barbour, 1999: 8) in tudi dobrodošla, saj na ta način pridemo do nasprotujočih si mnenj.

Tako so v moji raziskavi udeležencem in udeleženkam skupne naslednje značilnosti: izobraževalna institucija (vsi so povezani z osnovno šolo), starost (učenke in učenci 6. in 8. razredov), poklic (učitelji in učiteljice) in status (starši). Se pa na primer vsi razlikujejo po spolu (izjema so starši, ker so

se fokusnih skupin udeležile le matere), prihajajo iz različnih družin, učenci in učenke so v šoli različno uspešni, učitelji in učiteljice poučujejo različne predmete, pripadajo različnim starostnim skupinam in se razlikujejo po letih izkušenj dela z otroki, matere se prav tako razlikujejo po starosti, pa tudi po stopnji izobrazbe, poklicu, številu otrok ...

Mnogi raziskovalci in raziskovalke ločujejo skupine glede na spol, ker naj bi udeleženci in udeleženke drugače komunicirali v spolno homogenih in mešanih skupinah (Morgan, 1997: 36), predvsem pa večina to svetuje pri izvajanju fokusnih skupin z najstniki in najstnicami, ki naj bi jim bilo v spolno mešanih skupinah nerodno (Vaughn et al., 1996), fantje pa so običajno bolj zgovorni in lahko preglasijo dekleta (Mauthner, 1997: 23; spolno homogene skupine zagovarjata tudi Krueger in Casey, 2000). Morgan et al. (2002) so izvajali ločene fokusne skupine s fanti in dekleti, starimi enajst let, medtem ko so bile fokusne skupine mlajših otrok spolno mešane (2002: 8). V primeru, da se otroci in mladi med seboj dobro poznajo, nekateri dopuščajo spolno mešane skupine (Hill et al., 1996 v Hennessy in Heary, 2005: 241).

Vse fokusne skupine, ki sem jih izvedla z učenci in učenkami, so bile spolno mešane, in sicer so bila večinoma dekleta v številčni premoči. Tako smo se odločile (še v okviru projekta) zaradi same teme raziskovanja, ker spola nismo dojemale kot ključne značilnosti, zaradi katere bi mladi drugače gledali na konstituiranje spolnosti v medijih in na spolno vzgojo, in ker smo ravno to soočanje perspektiv pojmovali kot konstruktivno. Poleg tega so učenci in učenke večinoma izrazili željo po spolno mešanih razredih pri pouku spolne vzgoje, kar je nekako upravičilo tudi spolno mešane fokusne skupine. Med izvajanjem nisem dobila občutka, da bi dekleta izrazila drugačna mnenja, če fantje ne bi bili prisotni (in nasprotno).

Udeleženci in udeleženke kot tujci ali znanci, prijatelji?

Iz marketinške uporabe fokusnih skupin izhaja ideal, da naj se udeleženci in udeleženke med seboj ne bi poznali, saj bi bili, če bi se poznali, njihovi odgovori prirejani in manj pristni (Vaughn et al., 1996: 132), poleg tega naj bi se lažje odprli tujcem (Morgan et al., 2002: 17). Vendar pa po drugi strani J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) trdita, da v družboslovnih raziskavah raziskovalci in raziskovalke rajši delajo z že obstoječimi skupinami, ker je na ta način fokusna skupina bolj »naravna«, saj je pogovor bližje vsakodnevnim pogovorom udeležencev in udeleženek (1999: 8–9). J. Green in L. Hart (1999) tak tip fokusnih skupin imenujeta *diskusijske skupine* in izpostavljata njihovo uporabnost predvsem pri raziskovanju z otroki. Njihova prednost je večja samozavest in občutek podpore udeležencev in udeleženek (Morgan et al., 2002: 17), slabost pa, da ima skupina pogosto že vnaprej določena pravila, o čem se lahko in o čem se ne govori (Kitzinger in Barbour, 1999: 8–9). Čeprav naj bi

bil tak tip fokusne skupine bolj naraven, pa vseeno ostaja dejstvo, da so fokusne skupine umetno vzpostavljene s strani odraslih oseb in ni mogoče vedeti, kako bi se otroci vedli, če odraslih ne bi bilo zraven. Bi sploh lahko prišlo do tega, da bi se sami od sebe pogovarjali na raziskovano temo? Green in Hart opozarjata, da je bolj kot osredotočanje na »naravnost« produktivno upoštevanje konteksta in vpliv le-tega na pridobljene podatke (1999: 24).

V svoji raziskavi se nisem mogla izogniti temu, da se otroci in mladi ne bi poznali med seboj vsaj na videz, saj gre za dokaj majhne šole z nekaj sto učenci in učenkami, kjer sta v vsaki generaciji učencev in učenk večinoma po dva razreda. Sploh nemogoče je bilo to pri učiteljih in učiteljicah, medtem ko sta se v fokusni skupini petih mater le dve poznali med seboj (njuna sinova sta sošolca in prijatelja).

Velikost fokusne skupine

V marketinških raziskavah je priporočljivo število udeležencev in udeleženk med osem in dvanajst, vendar za družboslovne raziskave avtorji in avtorice kot idealno število priporočajo pet ali šest (Kitzinger in Barbour, 1999: 8) oziroma šest do osem udeležencev in udeleženk (Krueger in Casey, 2000: 74). Za izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi se priporoča največ pet do šest udeležencev in udeleženk (Vaughn et al., 1996). J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) za fokusno skupino štejeta že tri udeležence in udeleženke, vendar pa je verjetno potem bolj odvisno od dinamike skupine, ali bi se jo opredelilo kot fokusno skupino ali skupinski intervju (1999: 8).

Tako manjše kot večje fokusne skupine imajo svoje prednosti in slabosti, kakšno velikost uporabiti, pa je odvisno predvsem od raziskovane teme, razpoložljivosti udeležencev in udeleženk ter ciljev raziskave. Manjše fokusne skupine so najbolj primerne takrat, ko so udeleženci in udeleženke zainteresirani ter spoštljivi eden do drugega, vendar pa se zna zgoditi, da je težko vzdrževati pogovor, poleg tega je nabor izkušenj omejen. Večje skupine je težje nadzirati, predvsem kadar so udeleženci in udeleženke bolj zavzeti (Morgan, 1997: 42; Krueger in Casey, 2000: 74). Toner (2009) je svojo raziskavo izvajala tudi z zelo majhnimi fokusnimi skupinami (»*very small focus groups*«; dve udeleženki) in je ugotovila, da manjše skupine ustvarijo bolj intimno in sproščeno ozračje, kjer se lahko udeleženci in udeleženke bolj povežejo med seboj.

V okviru svoje raziskave sem na vsako fokusno skupino povabila osem ljudi, dejanska udeležba pa je potem variirala med štirimi in osmimi udeleženci ter udeleženkami.

Ugotovila sem, da je najbolj ustrezno število pet do šest udeležencev in udeleženk; s toliko ljudmi sem izvedla večino fokusnih skupin. Z minimalnim in z maksimalnim številom sem izvedla po eno fokusno skupino. Osem

udeležencev je po moji oceni preveč, ker je težje zagotoviti, da vsi pridejo do besede, poleg tega pa je za tiste bolj dominantne govorce in govorke lažje biti bolj v ospredju. Na eni izmed fokusnih skupin s šestošolci in šestošolkami pa so bili prisotni le štirje in presenetili so me s svojo komunikativnostjo, interaktivnostjo in vzdrževanjem pogovora.

Starost udeležencev in udeleženek

Avtorji in avtorice postavljajo različne spodnje starostne meje za izvajanje fokusnih skupin: Vaughn et al. (1996) jo postavljajo na šest let (ker besedni zaklad otrok, mlajših od šest let, še ni dovolj bogat in presega njihovo razumevanje), R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) pa na devet (ker otroci, mlajši od devet let, še nimajo dovolj socialnih izkušenj).

Večina jih poudarja, da v fokusni skupini med mladimi ne sme biti več kot dve ali tri leta razlike, ker se najlažje povezujejo z vrstniki, kadar ni več kot eno leto razlike (Greenbaum, 2002: 183), ker bi starostno bolj variabilna skupina lahko vodila v neuspešno izvedbo, saj bi bilo težko vključiti vse udeležence in udeleženke (Vaughn et al., 1996: 133) in ker v času najstništva že dve leti pomenita veliko razvojno spremembo (Krueger in Casey, 2000: 179).

Učenci in učenke v izvedenih fokusnih skupinah so bili stari enajst do dvanajst (6. razred) in trinajst do štirinajst let (8. razred). Zakaj ravno ti dve starostni skupini? S starostno skupino štirinajst–petnajst let, torej z učenkami in učenci 9. razreda, je bilo na splošno narejenih največ raziskav na temo spolnosti, zato smo se odločile za eno leto mlajše učence in učenke, medtem ko so bili šestošolci in šestošolke vzeti za primerjavo in tudi zato, ker so v tej starosti večinoma na začetku pubertete, začne jih zanimati področje spolnosti ipd.

Vloga moderatorja oziroma moderatorke

Dejstvo je, da je tudi moderator ali moderatorka tisti element izvajanja fokusne skupine, ki vpliva na pridobljene podatke, in J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) poudarjata, da pravi moderator ali moderatorka ne obstaja, so pa določeni ljudje bolj primerni za vodenje skupin na eno temo in drugi na drugo, eni z enim tipom in drugi z drugim tipom udeležencev in udeleženek. Pomembno je, da kot raziskovalci in raziskovalke to upoštevamo (1999: 14), »smo reflektivni in preizprašujemo svoje domneve o /udeležencih in udeleženkah/ ter se prilagajamo vsakemu posamezniku in ne domnevamo, da obstajajo univerzalni odgovori na etična in metodološka vprašanja pri raziskovanju ...«³ (Davis, 1998, v Hill, 2005: 65.)

Hennessy in Heary (2005) navajata tri *naloge moderatorja oziroma moderatorke*, ki so pomembne predvsem pri izvajanju fokusnih skupin z otroki

3 Citat je rahlo prirejen – Hill (2005) ga je napisal v tretji osebi, jaz sem ga spremenila v prvo (v angleščini ta razlika ni tako očitna), poleg tega se citat nanaša na raziskovanje z otroki, vendar mislim, da drži za vsakršno družboslovno raziskovanje.

in mladimi (večina avtorjev in avtoric omenja vsaj eno izmed teh nalog; povzeto po Hennessy in Heary, 2005: 242–243; Hill, 2005: 63; Kitzinger in Barbour, 1999: 13; Krueger in Casey, 2000: 180; Mauthner, 1997: 21; Morgan et al., 2002: 8; Vaughn et al., 1996: 138–139):

a) Udeleženci in udeleženke se morajo počutiti udobno, kar se lahko zagotovi na različne načine:

- treba jim je pojasniti namen raziskave in jim zagotoviti, da na podlagi fokusne skupine in tega, kar bodo tam povedali, ne bodo ocenjeni;
- z njimi je treba biti sproščen, imeti smisel za humor, jih spoštovati in biti sposoben improvizacije;
- lažje zaupajo odprti in iskreni osebi;
- moderator ali moderatorka mora čim bolj zmanjšati svojo podobost avtoritete, med drugim tudi z uporabo neformalnega jezika;
- moderator ali moderatorka uporablja svoje prvo ime, ravno tako tudi otroci in mladi;
- moderator ali moderatorka se mora izogniti presojanju udeležencev in udeleženk ter se ne sme predstavljati kot strokovnjak oziroma strokovnjakinja;
- pomaga lahko tudi identifikacija otrok in mladih z moderatorjem ali moderatorko, na primer na podlagi spola, etnične pripadnosti ali naglasa;
- moderator ali moderatorka olajšuje in spodbuja diskusijo in je ne vodi na formalen način.

b) Moderator ali moderatorka mora voditi diskusijo v začrtani smeri in zagotoviti, da vsi udeleženci in udeleženke pridejo do besede, kar pomeni, da mora biti pozoren/-na na to, kdo več in kdo manj govori, ter spodbujati tiste manj aktivne z direktnimi vprašanji (na primer »Anja, kaj pa ti misliš?«). Pozornost otrok je najlažje obdržati tako, da je vse skupaj za njih zabavno, kar lahko dosežemo s pripovedovanjem šal in zgodbic na temo pogovora. Morgan et al. (2002) govorijo o »ohranjanju primernega razmerja moči pri usmerjanju in nadziranju skupine ter ustvarjanje atmosfere, kjer se udeleženci in udeleženke radi pogovarjajo« (2002: 8).

c) Moderator ali moderatorka mora poskušati pridobiti čim bolj jasno sliko o otrokovem pogledu na dano temo, zato je priporočljivo postavljati dodatna vprašanja, da se razjasni nejasne trditve, in omogočiti dokončanje nedokončanih stavkov. Zaradi večje jasnosti posnetka se priporoča čim pogostejša uporaba imen udeležencev in udeleženk.

Po R. A. Kruegerju in M. A. Casey (2000) se tretja naloga sklada z eno izmed tehnik vodenja fokusnih skupin (dodatno pojasnjevanje razlag

udeleženca ali udeleženke), druga tehnika pa je petsekundni premor, ki se najpogosteje uporablja po tem, ko nekdo pove svoje mnenje in lahko sproži nova mnenja drugih udeležencev in udeleženk (2000: 110). J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) pravita, da mora biti moderator ali moderatorica dovolj izkušen/-a, da ve, kdaj ostati tiho, ko pogovor med udeleženci in udeleženkami začasno zastane, ter kdaj poseči vmes (1999: 13).

J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) izpostavljata, da je ena izmed pogostih skrbi moderatorjev in moderatork izguba nadzora, vendar pa avtorici pravita, da se je treba najprej vprašati, ali sploh želimo imeti nadzor, ter kaj to sploh je – izgubiti nadzor. Ljudje se večinoma želimo izogniti neprijetni konfrontaciji, lahko pa pride do »občutljivih trenutkov« (*»sensitive moments«*), ki pa jih pogosto rešijo udeleženci in udeleženke sami (1999: 13–14).

Način vodenja fokusne skupine

Jezik

Pomembno je, da moderator oziroma moderatorica uporablja jezik udeležencev in udeleženk (Greenbaum, 2002; Morgan et al., 2002: 9), da govori jasno in razumljivo (Vaughn et al. 1996) in da pozna njihove geste ter kulturne pomene (Kitzinger in Barbour, 1999: 13). Pri izvajanju fokusnih skupin z otroki naj bi moderator ali moderatorica občasno preveril/-a, kako otroci razumejo določene pojme in koncepte (na primer »Kdo mi lahko pove, kaj to pomeni?«) in če sledijo dogajanju (na primer »Ali lahko kdo s svojimi besedami ponovi, kar sem ravnokar vprašala?«) (Vaughn et al., 1996).

Dejstvo je, da ljudje različno razumemo različne koncepte, zato ne smemo domnevati, da na primer spolna vzgoja za vse ljudi pomeni isto. Zato je vprašalnik fokusnih skupin vključeval tudi vprašanja, kot so »Na kaj pomislite ob besedi spolnost?«, »Kaj pomeni seksat?«, »Kaj pomeni izgubiti nedolžnost?«, »Na kaj pomislite, ko slišite ‚spolna vzgoja‘?« ipd.

Predstavitev raziskave udeležencem in udeleženkam

Udeležencem in udeleženkam je treba na začetku predstaviti raziskavo in poudariti, da je njihovo sodelovanje pomembno. Treba jim je pojasniti, da so vsi odgovori enako pomembni, da ni napačnih in pravih odgovorov in da naj povedo, kar zares mislijo o dani temi (Vaughn et al., 1996: 138; Hennessy in Heary, 2005: 246). Na ta način izničimo pritisk po doseganju nekkih standardov, udeleženci in udeleženke pa dobijo občutek, da so pomembni (Vaughn et al. 1996: 138).

Treba je tudi določiti pravila pogovora, na primer: vsi bodo dobili možnost, da povedo svoje mnenje; govori eden naenkrat; govorijo naj jasno in glasno, da se jih lahko razume; in ni treba dvigovati rok, ko želijo kaj povedati (Morgan et al., 2002: 9; Hennessy in Heary, 2005: 246).

Navedena pravila so omenjeni avtorji in avtorice navajali predvsem glede raziskovanja z otroki, vendar pa zagovarjam stališče, da je predstavitev nekih osnovnih pravil potrebna pri vsakem izvajanju fokusne skupine, ne glede na tip udeležencev in/ali udeleženk. Zanimivo je, da udeleženci in udeleženke večinoma niso dvigovali rok, se je pa to občasno zgodilo v fokusnih skupinah z odraslimi (torej z učitelji in učiteljicami ter starši).

Vprašalnik

Fokusne skupine se lahko vodijo z vnaprej pripravljenim vprašalnikom ali pa le s seznamom tem, ki so bolj opomnik za moderatorja ali moderatorko, da česa ne pozabi. Akademске raziskave večinoma uporabljajo vprašalnike zaradi boljše konsistentnosti vprašanj in s tem bolj kvalitetne analize (Krueger in Casey, 2000: 43).

Pri sestavljanju vprašanj je treba imeti v mislih udeleženca in udeleženke fokusnih skupin ter njihovo razvojno raven, vprašanja pa morajo biti postavljena tako, da so lahko razumljiva (Vaughn et al., 1996: 134–135). Krueger in Casey (2000: 40–42) v svoji knjigi navajata osem zlatih pravil glede vprašanj:

- zvenijo pogovorno,
- so v jeziku udeležencev in udeleženk (in ne v strokovnem jeziku moderatorja ali moderatorke),
- se enostavno izgovorijo,
- so jasna,
- so kratka,
- so odprta (zahtevajo odgovor z več kot le nekaj besedami),
- so enopomenska (lahko se jih razume le na en način in niso sestavljena) in
- vsebujejo jasna navodila (pri izpolnjevanju kakšne naloge, na primer pri sestavljanju seznama lastnosti nečesa).

Morgan et al. (2002) opozarjajo, da zelo splošna in odprta vprašanja pri otrocih niso preveč uspešna, boljše je postavljati konkretna vprašanja, povezana z njihovo izkušnjo, in stalno preverjati, ali so vprašanje res razumeli in ali je moderator oziroma moderatorka pravilno razumel njihov odgovor. Poleg tega je za različne starostne skupine otrok potrebna prilagoditev vprašalnika, na primer drugačno ubesedenje vprašanj ali včasih tudi drugačna vprašanja (2002: 11).

Na začetku izvajanja skupine je dobro izvesti kakšno aktivnost ali postaviti neko takšno vprašanje, ki prebije led. Hennessy in Heary (2005) za mlajše otroke predlagata izdelovanje priponk z imenom in poslušanje svojih glasov na posnetku, lahko pa z ostalimi delijo neko informacijo o sebi, na primer, kaj radi počnejo v prostem času. Pomembno pa je, da je uvodna aktivnost v kontinuiteti z osrednjo temo diskusije (2005: 246).

Pri fokusnih skupinah z učenci in učenkami sem jih na začetku vedno prosila, naj se predstavijo in povejo, katero računalniško igrico najrajši igrajo. Običajno je bilo potem nekaj sekund premora, nato pa sem se, na olajšanje sodelujočih, predstavila sama in povedala svoje preference glede igranja in zatem so nekako lažje tudi sami začeli govorit. Prvih nekaj minut pogovora je bilo nato posvečenih njihovi uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (računalnik, mobilni telefon, televizija), vprašanja v okviru te teme pa so se pojavila tudi še kasneje.

Vprašanja naj bi bila na začetku bolj splošna in nato bolj konkretna, Hennessy in Heary (2005) pa priporočata izogibanje vprašanjem, na katera se lahko odgovori le z »da« ali »ne«, in »zakaj« vprašanjem, ki udeležence in udeleženke postavijo v obrambni položaj. Namesto teh je bolje vprašati »kaj« ali »kako«. Avtorici izpostavljata tudi pomembnost končnih vprašanj, ki so lahko v obliki povzetka, ki ga naredi moderator ali moderatorka, udeleženci in udeleženke pa komentirajo, ali pa udeleženci in udeleženke sami povedo, kaj se jim je zdelo najpomembnejše (2005: 247).

Participativne tehnike razbijejo monotonost pogovora in »spodbujajo udeležence in udeleženke, da se osredotočijo eden na drugega (in ne na moderatorja ali moderatorko)« (Kitzinger in Barbour, 1999: 12). Gre za kreativne aktivnosti, kjer udeleženci in udeleženke počnejo še kaj drugega poleg govorjenja, na primer rišejo, sestavljajo seznam, ocenjujejo, komentirajo ipd., delo pa je pogosto skupinsko ali v parih.

V svoji raziskavi sem uporabila delo v parih (komentirali so mobilne vsebine, gradivo sem prinesla s seboj) in manjših skupinah (edino v tem primeru sem skupino ločila po spolu – fantom sem predstavila problem vrstnika, dekletom problem vrstnice in jih prosila, naj mu/ji pomagajo). V obeh primerih so se najprej posvetovali med seboj, nato pa povedali svoje mnenje oziroma v drugem primeru so povedali, kako bi mu/ji pomagali, največkrat pa so potem dekleta komentirala problem fantov in obratno.

Etična načela

Etična vprašanja so pomembna skozi celoten raziskovalni proces, in sicer gre za spoštovanje načel, kot so spoštovanje oseb, pravičnost, nediskriminatornost in nepovzročanje škode (Hill, 2005: 65). Izvirajo predvsem iz dveh vidikov fokusnih skupin: iz dejstva, da udeleženci in udeleženke delijo svoje osebne izkušnje z vsemi v skupini, in iz tega, da lahko diskusija povzroči nelagodje, žalost, napetost (Hennessy in Heary, 2005: 239; Green in Hart, 1999).

J. Green in L. Hart (1999) v svojem prispevku izpostavljata tudi problem skupinske dinamike. Možne so situacije, ko skupina posameznika ogroža, na primer, če nekdo razkrije kaj takega, zaradi česar bi lahko bil/-a deležen/-a iz-

zivanja (glede resničnosti povedanega) ali zafrkavanja (1999: 32). Vaughn et al. (1996) pa govorijo o dolgoročni škodljivosti sodelovanja v raziskavi, na primer, če bi bili otroci in mladi zaradi sodelovanja nekako »označeni« s strani vrstnikov in vrstnic (1996: 142).

Tema moje raziskave se je osredotočala predvsem na mnenja in stališča udeležencev ter udeleženk, nekaj pa je bilo tudi vprašanj glede izkušenj. Odziv na vprašanje »Ali so vaši vrstniki in vrstnice že spolno aktivni?« je bil pri osmošolcih in osmošolkah večinoma pozitiven, medtem ko je bilo med vrsticami povedano, da oni še nimajo teh izkušenj, tako da bi bil odgovor na direktno vprašanje verjetno zanikanje in smeh.

Z etičnostjo so povezane tudi napačne informacije, ki jih udeleženci in udeleženke posredujejo eden drugemu, in J. Kitlinger in R. S. Barbour (1999) zagovarjata stališče, da mora moderator ali moderatorica posredovati pravilne informacije (1999: 17). Poleg tega se lahko med izvajanjem skupine pojavijo vprašanja udeležencev in udeleženk; R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) navajata različne strategije glede soočanja s temi vprašanji: najprej je treba ugotoviti, ali sploh gre za vprašanje, in če gre, lahko moderator ali moderatorica povabi koga drugega, da odgovori nanj, odgovor preloži na kasneje (če je v načrtu pogovor na to temo) ali pa preprosto odgovori na vprašanje (gre predvsem za vprašanja o dejstvih) (2000: 115).

Soglašam, da mora moderator ali moderatorica popraviti napačne informacije, prav tako se mi zdi prav, da odgovarja na vprašanja, kar sem med izvajanjem fokusnih skupin z otroki in mladimi tudi storila (šlo je za vprašanja na temo spolnosti, na primer, kaj je AIDS, kaj je kontracepcija in podobno).

Po mojih izkušnjah je predvsem osmošolce in osmošolke skrbelo varstvo podatkov in nekateri so me spraševali, kdo bo slišal, kaj so povedali, in če bom povedala staršem ter učiteljem in učiteljicam. Vidno so si oddahnili, ko sem jim povedala, da bodo njihova imena uporabljena le v času izvajanja fokusnih skupin ter potem spremenjena v kode in da iz teh kod nihče ne bo mogel razbrati, kdo je bil tisti ali tista, ki je to povedal/-a. Tudi zaradi zagotovila glede varstva podatkov sem dobila občutek, da mi otroci in mladi zapajo (ob koncu ene izmed fokusnih skupin so to tudi jasno povedali).

Podpis soglasja (informirane privolitve)

Obveznost prostovoljne privolitve človeških subjektov v raziskovanju je bila prvič omenjena v Nürnberškem kodeksu (1949), različne kasnejše mednarodne deklaracije⁴ pa so nujnost te privolitve potrdile (Evropska komisija,

4 Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects (World Medical Association, 1964/2008), The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research (1979), Convention for the Protection of Human Rights and Dignity of the Human Being with Regard to the Application of Biology and Medicine: Convention on Human Rights and Biomedicine (Oviedo, 1997), International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects

2007: 20). Deklaracije se sicer nanašajo predvsem na medicinske raziskave, vendar pa so etična načela v družboslovnih raziskavah podobna (Evropska komisija, 2006–2010, Specific Issues /word dokument/). Pri raziskovanju z otroki je nujno pridobiti soglasje staršev ali skrbnikov *in* privolitev otroka, kar pomeni, da otrok lahko zavrne sodelovanje, vendar pa samo njegova/njena privolitev ni dovolj (Evropska komisija, 2006–2010, Introduction /ppt/). Hill (2005) izpostavlja pomembnost prostovoljnega in neprisilnega sodelovanja otrok (2005: 63).

Problem nastane, kadar otrok želi sodelovati, vendar starši ali skrbniki ne privolijo v njegovo/njeno sodelovanje (Hill, 1996: 140). Vprašanje je tudi, na kakšen način se starši ali skrbniki odločijo za podpis soglasja. Ali se posvetujejo z otrokom? Ali spoštujejo njegove želje? Starši/skrbniki sodelovanje odklonijo, vendar si otrok želi sodelovati – ali so to storili v njegovem/njenem ali svojem interesu?

Hkrati s soglasjem starši ali skrbniki in otroci dobijo tudi informacije o raziskavi, ki naj bi vsebovale (Evropska komisija, 2006–2010, Use of Children as Research Subjects /ppt/):

- namen in načrt raziskave,
- opis uporabljenih postopkov,
- možna tveganja in koristi,
- pravice in jamstva sodelujočih otrok,
- pravico do odklonitve sodelovanja kadarkoli med raziskavo,
- dogovor o zaupnosti in zasebnosti,
- dogovor o dostopu do informacij,
- dogovor o povračilu,
- opis prihodnje uporabe pridobljenih podatkov in
- vir financiranja raziskave.

Po prejetju informacij o raziskavi mora biti staršem ali skrbnikom dano dovolj časa, da razmislijo o zadevi, in nikakor se ne sme nanje izvajati kakršen koli pritisk glede sprejetja odločitve (Evropska komisija, 2006–2010, Use of Children as Research Subjects /ppt/).

Starši in otroci oziroma mladi so bili približno deset dni pred izvajanjem fokusne skupine obveščeni o tem, kdo izvaja raziskavo in pod okriljem katere institucije, čemu je raziskava namenjena, kdo bo imel dostop do pridobljenih podatkov, opisana je bila metoda fokusne skupine, navedene so bile okvirne teme pogovora, zagotovljeno je bilo varstvo osebnih podatkov in podan je bil moj kontakt (e-poštni naslov). S podpisom soglasja so starši ali skrbniki privolili tudi v to, da soglašajo, da otrok za sodelovanje ne bo pre-

(Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS) in World Health Organization (WHO), 1993/2002), Universal Declaration on Bioethics and Human Rights (UNESCO, 2005).

jel nikakršnega povračila. Otroci in mladi so bili seznanjeni s tem, da lahko sodelovanje kadar koli odklonijo.

V svoji raziskavi sem pridobila soglasja vseh udeležencev in udeleženk, tudi odraslih. Učenci in učenke so svoje soglasje dali s privolitvijo v sodelovanje, zanje so nato soglasja podpisali starši ali skrbniki.

Strukturiranost

Fokusne skupine so lahko različno strukturirane, kar se nanaša na vprašalnik, ki je lahko vedno isti ali pa se spreminja, in na vključenost moderatorja oziroma moderatorke (pogovor lahko bolj ali manj nadzira). Problem pri bolj strukturiranih skupinah je, da so pridobljeni podatki omejeni, poleg tega udeležencem in udeleženkam ni dana možnost, da bi povedali kaj, kar ni neposredno povezano z danimi vprašanji, medtem ko je manj strukturirane skupine težje primerjati med seboj (Morgan, 1997: 39–40). Morgan omenja tudi vmesno možnost, t. i. »strategijo lijaka« (*»funnel strategy«*), kjer je fokusna skupina na začetku manj in proti koncu bolj strukturirana (1997: 41) ali pa obratno, torej na začetku bolj in na koncu manj (1997: 66).

Otroci in mladi zahtevajo več vključenosti v pogovor s strani moderatorja ali moderatorke kot odrasli udeleženci in udeleženke (Vaughn et al., 1996: 139), vendar pa je po njihovih izkušnjah vključenost moderatorja ali moderatorke odvisna od več faktorjev. Večinoma sem pogovor res usmerjala in pogosto se mi niti ni bilo treba veliko vmešavati, izjema sta bili dve fokusni skupini. Ena izmed teh je bila izvedena z osmošolci in osmošolkami in ker so bili njihovi odgovori kratki in interakcija med njimi šibka, sem jih morala pogosto spodbujati k sodelovanju, po večkrat vprašati kakšno vprašanje ipd. Povsem drugačna je bila ena izmed skupin s šestošolci in šestošolkami, ki so bili zelo (inter)aktivni, vendar jih je ob prvi priliki zaneslo stran od česar koli, povezanega s splošnostjo, zato sem se morala več vključevati, da smo ostali pri obravnavani temi. Pri ostalih fokusnih skupinah se je pogosto dogajalo, da so udeleženci in udeleženke hkrati s tem, ko so odgovarjali na postavljeno vprašanje, odgovarjali tudi že na vprašanje, ki sem ga imela pripravljene za kasneje, poleg tega so pogosto izpostavili stvari, ki jih nisem predvidela in do katerih ob bolj strukturiranem vodenju skupine morada ne bi prišli.

Pridobivanje udeležencev in udeleženk

Kot je bilo že omenjeno pri velikosti fokusne skupine, tudi zaradi načina pridobivanja udeležencev in udeleženk rezultatov fokusnih skupin ne moremo posploševati, in sicer zato, ker ne gre za slučajno vzorčenje potencialnih udeležencev in udeleženk, ampak so ljudje izbrani največkrat namensko in iz omejenega nabora virov (Morgan, 1997: 35).

Morgan (1997: 42–43) in Greenbaum (2002: 182–183) opozarjata, da naj se k sodelovanju pozove več ljudi (»*over-recruiting*«), kot naj bi bile sicer velike fokusne skupine, saj se lahko zgodi, da kdo pozabi, se mu/ji ne da priti ali pa manjka zaradi kakšnega drugega vzroka (na primer zaradi bolezni).

Zelo pomembna je tudi vloga »vratarjev« (»*gatekeepers*«), o čemer piše več avtorjev in avtoric (Hill, 2005: 70–71; Mauthner, 1997), predvsem veliko vlogo pa igrajo pri raziskovanju z otroki. Običajno so odrasli tisti, s katerimi pride raziskovalec ali raziskovalka najprej v stik, in oni potem opravijo selekcijo glede tega, kdo bo sodeloval. Ti odrasli so pri raziskovanju z otroki najpogosteje učitelji in učiteljice ter starši.

V svoji raziskavi sem se srečala z obojimi »vratarji«, tako z učitelji in učiteljicami kot s starši.

Skupno je sodelovalo 38 otrok, kar je 20 % manj, kot jih je bilo povabljenih (na to so vplivali predvsem starši, ko niso podpisali soglasja).

Starši so bili k sodelovanju povabljeni preko sodelujočih otrok. Na eni šoli so otrokom dali povabila za starše hkrati s povabilom za otroke in od 16 staršev jih je osem soglašalo s sodelovanjem, toda na dejansko izvajanje fokusne skupine dva meseca kasneje (ob ponovnem povabilu) je prišla le ena udeleženka. Na drugi šoli so se vabila za starše izročila 13 otrokom in mladim, ki so že sodelovali, in fokusne skupine se je udeležilo pet udeleženk. Udeležencev na fokusni skupini s starši ni bilo.

Motiviranje

Motiviranje vključuje tako motiviranje ljudi, da se fokusne skupine sploh udeležijo, kot tudi ohranjanje motivacije udeležencev in udeleženek med samim izvajanjem. Če udeleženke in udeleženci vedo, da bodo v povračilo dobili darilo ali denarno nadomestilo, jih to lahko spodbudi, da sodelujejo. Bolj možno je, da bodo ljudje sodelovali, če jih tema zanima in se počutijo spoštovane (Hill, 2005: 64).

Med izvajanjem fokusne skupine so priporočljivi energičnost moderatorja ali moderatorke, variabilnost obravnavanih tem (Greenbaum, 2002: 183) in prisotnost lahkih prigrizkov ter pijače, slednje predvsem pri izvajanju skupine z najstniško populacijo (Greenbaum, 2002: 184; Krueger in Casey, 2000: 180). Morgan et al. (2002) so ugotovili, da lahko pri mlajših otrocih, starih od sedem od osem let, prisotnost igrač spodbudi sproščenost in sodelovanje (na primer med pogovorom so božali kakšno igračko, se igrali s punčkinimi lasmi) (2002: 11).

Udeleženci in udeleženke vseh fokusnih skupin so bili ves čas zainteresirani, občasno je pozornost malo upadla pri katerem izmed bolj tihih otrok in mladih. Očitno je bilo, da jih tema zanima, seveda je bil vsak tip udeležencev in udeleženek zainteresiran iz drugačnih razlogov. Mama, ki je sodelova-

la v načrtovani fokusni skupini, ki se je spremenila v intervju, mi je povedala, da se je njena hči (učenka 6. razreda) zelo veselila sodelovanja, medtem ko je bila sama razočarana, da je bila edina udeleženka, saj je upala, da bo slišala mnjenja tudi drugih staršev. V pričujoči raziskavi vidim kot najmočnejše motivacijsko sredstvo ravno temo raziskave – zadeva in zanima vse udeležence in udeleženke, vprašanje pa je, če se imajo kdaj možnost na ta način pogovarjati.

Prostor in čas izvajanja

Prostor izvajanja skupine mora biti lahko dostopen za vse udeležence in udeleženke, dodatna spodbuda za ljudi pa je, če gre za prostor, ki ga poznajo, kar je treba upoštevati predvsem pri izvajanju fokusnih skupin z otroki (Hennessy in Heary, 2005: 245; Kitzinger in Barbour, 1999: 11; Vaughn et al., 1996). Poleg tega je priporočljivo, da je prostor miren, udoben, ravno prav velik in da pogovora nihče ne prekinja (Kitzinger in Barbour, 1999: 11; Vaughn et al., 1996). Morgan et al. (2002) so fokusne skupine z otroki, stari od sedem do enajst let, izvajali v mirnejših delih učilnic, igrišč ..., posledica česar so bile pogoste prekinitve, kar je otroke zelo motilo, takrat so vedno utihnili in počakali, da je »vsiljivec« odšel.

Pohišstvo mora biti prilagojeno udeležencem in udeleženkam (Vaughn et al., 1996), uporabljata pa naj ga tudi moderator ali moderatorka, saj na ta način predvsem otroci in mladi v njem/njej vidijo nekoga bolj sebi enakovrednega (1996; Morgan et al., 2002). Hennessy in Heary (2005) priporočata uporabo okrogle mize, tako postavitve sedenja, da lahko vsakdo vzpostavi očesni stik z vsakim, in lastno izbiro udeležencev in udeleženek, predvsem otrok in mladih, kje bodo sedeli (2005: 245).

Scott (2000 v Morgan et al., 2002) ne priporoča izvajanja fokusnih skupin v šoli, J. Green in L. Hart (1999) pa sta ugotovili, da so skupine izpadle kot najbolj formalne, ko so bile izvajane v šoli, vendar pa mislim, da vzročno-posledične povezave niso tako preproste in da so pomembni tudi drugi vplivi.

Vse fokusne skupine so bile izvedene v eni izmed prostih učilnic na šoli, ker mislim, da je ta kraj izvajanja najlažje dostopen za vse udeležence in udeleženke, poleg tega ga vsi poznajo. Nisem dobila občutka, da bi zaradi tega udeleženci in udeleženke situacijo dojemali kot bolj formalno.

Glede časa izvajanja se morajo raziskovalci in raziskovalke povsem prilagoditi udeležencem in udeleženkam. Odločitev glede časa izvajanja fokusnih skupin z otroki in mladimi sem prepustila učiteljicama, s katerima sem se dogovorila za sodelovanje (skupine so bile izvedene v času pouka ali takoj po njem), čas izvajanja fokusnih skupin z učiteljicami in učitelji so določili sodelujoči, medtem ko sem čas izvajanja fokusnih skupin s starši določila sama, seveda po posvetu z učiteljicama (da ni čas izvajanja sovpadal z govorilnimi urami, roditeljskimi sestanki, sestankom sveta staršev ipd.). Skupine

z učitelji in učiteljicami so bile izvedene v zgodnjih popoldanskih (po pouku), s starši pa v poznih popoldanskih urah.

Trajanje

Dolžina fokusne skupine naj bi bila z odraslimi udeleženci in udeleženkami okrog ene ure in pol do dveh, medtem ko se za otroke in mlade večino ma priporoča čas okrog ene ure oziroma manj, če gre za otroke, mlajše od deset let (Krueger in Casey, 2000: 181; Vaughn et al., 1996: 132).

Fokusne skupine so bile načrtovane za čas ene ure do ure in pol, in večina ustreza temu časovnemu okviru. Dve fokusni skupini z osnovnošolci in osnovnošolkami sta bili izvedeni v času pouka, zato je bila tam časovna omejitev pomembnejša, ker so se morali vrniti k pouku, medtem ko pri ostalih ni bilo take omejitve. Med vsemi izvedenimi fokusnimi skupinami sem dobila občutek, da je tema najbolj zanimala najmlajše udeležence in udeleženke, kar se vidi tudi v dolžini fokusnih skupin (ki so z otroki in mladimi praviloma daljše), poleg tega pogosto kar niso želeli zaključiti s pogovorom. Tako je recimo ena izmed izvedenih fokusnih skupin z osmošolci in osmošolkami potekala v času prvih dveh ur pouka in po končani izvedbi je bil odmor za malico. Formalno smo s fokusno skupino zaključili približno dvajset minut pred odmorom, in kljub temu, da bi lahko odšli, so ostali in rekla sem jim, da se lahko pogovarjamo, o čemer koli želijo. Zanimivo je, da je pogovor ostal v smeri, ki jo je začrtala tema fokusne skupine – doje-manje spolnosti, pogovarjanje o spolnosti (npr. s prijatelji in prijateljicami, starši idr.), reprezentacija lepote v medijih, lepotne operacije ipd., pogovor pa je bil precej bolj sproščen, pripovedovali so zgodbe ...

Število fokusnih skupin

Glede števila fokusnih skupin v okviru ene raziskave R. A. Krueger in M. A. Casey (2000) priporočata tri ali štiri fokusne skupine z vsakim tipom udeležencev, Morgan (1997) pa od tri do pet, ker se z več skupinami redko pride do novih podatkov. Ključen je koncept *saturacije*, tj. stanja, ko ni več novih idej ali informacij in nadaljnje izvajanje skupin ni več smiselno. Po Morganu je število fokusnih skupin odvisno od variabilnosti udeležencev in udeleženk (tako v okviru skupin kot med njimi), od stopnje strukturiranosti skupin (če so skupine manj strukturirane, je treba izvesti več skupin) in razpoložljivost udeležencev ter udeleženk. Najbolje je vnaprej določiti neko število, vendar je treba biti fleksibilen, če bi kazalo izvesti več skupin (1997: 43–44).

Doslej sem na dveh gorenjskih osnovnih šolah izvedla šest fokusnih skupin z učenci in učenkami, dve z učitelji in učiteljicami ter eno s starši.⁵

5 Načrtovala sem izvesti dve fokusni skupini s starši, vendar je na eno izmed njih prišla le ena udeleženka, zato sem z njo opravila intervju z vprašalnikom za fokusno skupino.

Odnosi med udeleženci in udeleženkami ter med njimi in moderatorjem ali moderatorko

Podpora in razmerja moči

Kot eno izmed glavnih prednosti fokusne skupine se pogosto omenja podporo, ki jo udeleženci in udeleženke nudijo eden drugemu pri izražanju mnenj ter pri izenačevanju razmerja moči, kar je pomembno predvsem pri raziskovanju z otroki, katerih socialna moč je v primerjavi z raziskovalcem ali raziskovalko nižja, vendar se to izenači (ne povsem), ker so otroci v številni premoči (Vaughn et al., 1996, in Mauthner, 1997 v Hennessy in Heary, 2005: 237). J. Kitzinger (1994) izpostavlja vlogo podpore pri izražanju občutkov, ki so skupni udeležencem in udeleženkam, a so drugačni od *mainstream* kulture (oziroma kulture moderatorja ali moderatorke), kar se nanaša predvsem na že prej obstoječe skupine (1994: 111).

Vaughn et al. (1996) priporočajo, da se otroke in mlade obravnava z enakim spoštovanjem in razumevanjem kot odrasle udeležence in udeleženke in da se čim bolj zmanjša stresne situacije v okviru raziskovanja (1996: 141). Hill (2005) poudarja, da je treba otrokov podrejeni položaj v okviru raziskave upoštevati, ne pa ga ignorirati ali prikrivati (2005: 63).

Neenakost med otroki in raziskovalcem ali raziskovalko izvira predvsem iz statusa in starosti, ti odnosi moči pa se lahko izenačijo predvsem preko refleksivnosti in odzivnosti raziskovalca oziroma raziskovalke ter fleksibilnega pristopa, ki otrokom omogoča več aktivnega sodelovanja (Mauthner, 1997: 19–20).

Otrokom lahko da »moč« tudi to, da spodbujajo eden drugega pri odgovarjanju in da tudi sami postavljajo vprašanja, tako svojim vrstnikom in vrstnicam kot moderatorju ali moderatorki (Connolly, 1995, v Mauthner, 1997: 23).

Nekateri v fokusnih skupinah vidijo »potencial za transformacijo razmerja raziskovalec–raziskovani, /saj/ skupinsko delo premakne razmerje moči v prid udeležencev in udeleženek« (Kitzinger in Barbour, 1999: 18), vendar pa na primer Baker in Hinton (1999, v Barbour in Kitzinger, 1999) svarita pred predpostavko, da fokusna skupina avtomatično vodi v participativno raziskovalno prakso (Kitzinger in Barbour, 1999: 18).

Prednosti in pomanjkljivosti pričujoče raziskave ter nadaljnje raziskovanje

Glavna prednost v pričujoči raziskavi uporabljene metode je vsekakor ta, da je bil prek fokusne skupine omogočen dostop do podatkov, do katerih ne bi bilo mogoče priti z nobeno drugo metodo. Glede drugih možnih metod menim naslednje:

– Opazovanje z udeležbo je na temo spolne vzgoje v Sloveniji nemo- goče, pouk spolne vzgoje ne obstaja, teme, ki so z njo povezane, pa se pojavi- jo spontano in nenapovedano (na primer preko učne snovi ter vprašanj učen- cev in učenk).

– Izvajanje intervjujev bi bilo sicer možno, vendar pa je vprašanje, ko- liko bi bili mladi pripravljeni sodelovati, če bi bili sami z raziskovalko. Dolo- čene teme in poudarki so se pojavili v skupinskem pogovoru in se verjetno ne bi, če bi z istimi mladimi opravljala intervjuje. Glede na to, da so bili učenci in učenke večinoma na začetku pubertetnega obdobja, jih je že počasi postalo sram odkrito govoriti o spolnosti, kar je bilo pri nekaterih udeležencih in udeleženkah opazno, in ta sram bi bil verjetno v intervjuju precej bolj priso- ten, ker ne bi imeli opore v vrstnikih in/ali vrstnicah, možno pa je, da bi laž- je razkrili kakšne zelo osebne izkušnje (na primer Michell, 1999).

Prednost predstavlja tudi opazovanje interakcije med otroki in mladi- mi ter kako vplivajo eden na drugega. Vsekakor je to sovplivanje in posledič- no spreminjanje mnenj eden zanimivejših elementov izvajanja in analiziran- ja fokusne skupine.

Raziskavo sem opravljala na dveh gorenjskih osnovnih šolah, na vsaki sem poznala eno izmed učiteljic, kar mi je tudi omogočilo lažji dostop. Obe- ma sem razložila namen in metodologijo raziskave ter povedala, da želim, da so v fokusni skupini sodelujoči otroci komunikativni in zainteresirani (učni uspeh za sodelovanje ni bil pomemben, čeprav je največkrat povezan z zaže- lenimi lastnostmi), onidve pa sta potem izbrali otroke. Način izbora enot v vzorec bi se lahko pojmovalo kot slabost, vendar pa ima svoje prednosti. Oris fokusne skupine in soglasje se je razdelilo osmim učencem in učenkam (za vsako fokusno skupino), ki so želeli sodelovati, njihovi starši pa so podpisali soglasja. Starši so bili druga vrsta »vratarjev«, saj vsem otrokom soglasja niso podpisali (kar je bilo pričakovano), zato so bile skupine tudi različno velike.

Šola je bila kot prostor izvajanja fokusnih skupin izbrana zato, ker je otrokom najlažje dostopna, poleg tega je tema raziskave povezana s šolo (spolna vzgoja), fokusne skupine pa so bile z otroki izvedene v času pouka ali takoj po njem. J. Green in L. Hart (1999) sta izvajali fokusne skupine z otroki, starimi od sedem do enajst let, na različnih prizoriščih in ugotovili, da je šola kot prostor izvajanja fokusnih skupin vodila v bolj formalen pogo- vor (stopnja prostovoljnosti je bila nižja, otroci so raziskovalko dojemali kot učiteljico, upoštevali so pravila pogovora, ki veljajo v šoli), medtem ko je bil pogovor na drugih prizoriščih (otroški klubi, igrišče) bolj neformalen (bolj prostovoljno sodelovanje, raziskovalko so videli bolj kot sebi enako, med po- govorom so prekinjali eden drugega) (1999: 26–27). Pri svoji raziskavi nisem dobila občutka, da bi otroci in mladi šolo dojemali kot formalen prostor, vsaj ne v smislu, kot sta zapisali omenjeni raziskovalki.

Zaključek

Z določenimi priporočili avtorjev (Greenbaum, 2002; Vaughn et al., 1996; Morgan et al., 2002) se vsekakor strinjam in sem jih upoštevala ter ugotovila, da je bila izvedba fokusne skupine zaradi njihove uporabe bolj uspešna. Tako se je recimo za zelo uspešno izkazala uporaba prigrizkov in pijače pri mladih (uporaba hrane je prispevala k temu, da so se sprostili in me videli bolj sebi enako, saj sem jedla z njimi), medtem ko priporočila, da naj se udeleženci in udeleženke med seboj ne bi poznali, ni bilo možno upoštevati (osnovne šole so večinoma premajhne, da se otroci med seboj ne bi poznali vsaj po videzu; to bi bilo možno le, če bi bili v eno fokusno skupino vključeni otroci z različnih šol, s čimer bi nastopili pa drugi problemi), prav tako so v vseh fokusnih skupinah sodelovali fantje in dekleta in ni kazalo na to, da bi jih to motilo.

Eno izmed zame zelo pomembnih spoznanj, ki pa ga nisem nikjer zasledila, je, da fokusne skupine (in verjetno kakšnega koli kvalitativnega terenskega dela) ni dobro izvajati z nekimi pričakovanji glede poteka fokusne skupine in odzivov udeležencev in udeleženk. In sicer zato, ker to lahko vpliva na samo izvajanje fokusne skupine. Junija 2010 sem (ob prisotnosti dr. Renate Šribar in dr. Valerije Vendramin) izvedla svojo prvo fokusno skupino z otroki in mladimi, šestošolci in šestošolke pa so me presenetili s svojo komunikativnostjo, navdušenostjo in aktivnim sodelovanjem. Moja napaka je bila, da sem nekaj podobnega pričakovala od naslednje skupine z osmošolci in osmošolkami, ki pa se je izkazala za precej drugačno – sodelovali sicer so, vendar precej manj entuziastično, bolj jih je bilo treba spodbujati, njihovi odgovori so bili bistveno krajši ... Moje »razočaranje« so verjetno zaznali, kar je vplivalo nanje in spet name ... in začarani krog je bil sklenjen. Takrat sem spoznala, da je vsaka skupina sama »zase svet, čuden, svetel in lep« (Tone Pavček, Pesem o zvezdah, *Pesmi štirih*, 1953). Njihova zadržanost je verjetno posledica njihove starosti, s svojimi (skoraj) štirinajstimi leti so bili že krepko v puberteti, in sram in zadržanost glede spolnosti pri otroku z leti narašča, kar so mi potrdili tudi odrasli udeleženci in udeleženke fokusnih skupin. Tako se je na primer o spolnosti lažje pogovarjati s sedem- kot s štirinajstletnikom, ker prvi spolnosti še ne dojema kot nekaj osebnega (izjava matere na fokusni skupini s starši).

Kadar gre za večje raziskave, raziskovalna skupina vključuje več ljudi in v tem primeru je možno, da v okviru raziskave vsak opravlja svojo funkcijo – nekdo načrtuje, drugi izvaja fokusne skupine (lahko se tudi najame profesionalca ali profesionalko), tretji pogovor zapiše in spet nekdo drug opravi analizo. Po mojih izkušnjah je najbolje, če vse te naloge opravlja ena oseba (ali pa pri njih vsaj sodeluje), ker je s tem kvaliteta končnega izdelka boljša. S fokusnimi skupinami sem se prvič srečala leta 2008 v okviru projekta *Seksu-*

alni imperativi v percepcijah seksualnosti pri mladih ženskah (2007–; nosilka je bila dr. Alenka Švab, sodeloval je tudi Evgen Štefančič, takrat študent kulturnih študijev in antropologije na Univerzi na Primorskem), ko smo izvedli osem fokusnih skupin, ki jih je moderirala dr. Alenka Švab. Pri večini sem sodelovala kot asistentka, pisanje transkriptov sva si razdelila z Evgenom, vsi trije pa smo sodelovali pri načrtovanju in analizi. Ugotovila sem, da mi je bistveno lažje delati analizo, če sem pri fokusni skupini prisostvovala in naredila transkript. Narediti transkript fokusne skupine, kjer nisem sodelovala, mi je vzelo precej več časa, kot narediti tistega, kjer sem bila prisotna. In prav tako je težje analizirati transkript, ki ga je naredil nekdo drug (ker ni nekih točno določenih pravil, kako narediti transkript, ga vsak naredi po svoje, različno upošteva slovnična pravila, kot so ločila in zapisovanje narečnega govora govorcev in govork, različno pomembnost pripisuje zapisovanju didaskalij, kot so premiki govorcev in govork, komu je namenjeno nekaj, kar je kdo rekel ipd.).

Poleg tega mi delanje transkripta predstavlja nekakšno povratno informacijo glede tega, kako sem opravila svoje delo, opazim na primer, da sem zelo velikokrat ponovila neko besedo (v funkciji mašila) in nato naslednjic na to bolj pazim (podobno omenjata Kitzinger in Barbour, 1999: 15–16).

Posledica izvajanja lastne raziskave, kjer opravljam vse naloge, od načrtovanja do analize, je tudi ta, da bolj cenim delo, ki je vključeno v vsako stopnjo, in zato sem začela tudi drugače gledati na celoten raziskovalni proces.

Literatura

- Evropska komisija (2006). *FP7: Tomorrow's Answers Start Today*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/research/fp7/pdf/fp7-factsheets_en.pdf (20. 2. 2011).
- Evropska komisija (2006–2010). *Ethical Aspects of the Participation of Children in Research* (trije moduli: Introduction, Use of Children as Research Subjects, Specific Issues), powerpoint predstavitve in spremljajoči word dokumenti. Dostopno na: http://cordis.europa.eu/fp7/ethics_en.html (20. 2. 2011).
- Evropska komisija (2007). *Ethics for Researchers – Facilitating Research Excellence in FP7*. Dostopno na: <ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/docs/ethics-for-researchers.pdf> (20. 2. 2011).
- Frith, H. (2000). Focusing on Sex: Using Focus Groups in Sex Research. *Sexualities*, III/3, 275–297.
- Green, J., Hart, L. (1999). The Impact of Context on Data. V: Barbour, R. S., Kitzinger J. (ur.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 21–35.

- Greenbaum, T. L. (2002). *Moderating Focus Groups: A Practical Guide for Group Facilitation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hennessy, E., Heary, C. (2005). Exploring Children's Views through Focus Groups. V: Greene, S., Hogan., D. (ur.). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 236–252.
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experience. V: Greene, S., Hogan., D. (ur.). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 61–86.
- Hyde, A., Howlett. E., Brady, D., Drenna, J. (2005). The Focus Group Method: Insights from Focus Group Interviews on Sexual Health with Adolescents. *Social Science & Medicine*, LXI/12, 2588–2599.
- Itaoka, K., Saito, A., Akai, M. (2011). A Study on Roles of Public Survey and Focus Groups to Assess Public Opinions for CCS Implementation. *Energy Procedia*, IV, 6330–6337.
- Kaplowitz, M. D., Hoehn, J. P. (2001). Do Focus Groups and Individual Interviews Reveal the Same Information for Natural Resource Valuation? *Ecological Economics*, XXXVI/2, 237–247.
- Kisker, E. E. (1985). Teenagers Talk about Sex, Pregnancy and Contraception. *Family Planning Perspectives*, XVII/2, 83–90.
- Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: the Importance of Interaction Between Research Participants. *Sociology of Health & Illness*, XVI/1, 103–121.
- Kitzinger, J., Barbour, R. S. (1999). Introduction: the Challenge and Promise of Focus Groups. V: Barbour, R. S., Kitzinger J. (ur.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1–20.
- Knap, N. E., Propst, D. B. (2001). Focus Group Interview as an Alternative to Traditional Survey Method for Recreation Needs Assessment. *Journal of Park & Recreation Administration*, XIX/2, 62–82 [povzetek].
- Krueger, R. A., Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3rd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Kuhar, M. (2003). Odraščanje v kulturi vitkosti: kako mlade ženske doživljajo nezadovoljstvo s telesom. *Teorija in praksa*, XV/5, 858–871.
- Lambert, S. D., Loisel, C. G. (2008). Combining Individual Interviews and Focus Groups to Enhance Data Richness. *Journal of Advanced Nursing*, LXII/2, 228–237.

- Lobe, B., Muha, S. (2011). *Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov*. Ljubljana: FDV, Mladi na netu.
- Mauthner, M. (1997). Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects. *Children & Society*, XI/1, 16–28.
- Mcvilly, K. R., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., Burton-Smith, R. M. (2008). Remaining Open to Quantative, Qualitative, and Mixed-Method Designs: An Unscientific Compromise, or Good Research Practice? *International Review of Research in Mental Retardation*, XXXV, 151–203 [povzetek].
- Michell, L. (1999). Combining Focus Groups and Interviews: Telling How It Is; Telling How It Feels. V: Barbour, R. S., Kitzinger J. (ur.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 36–46.
- Morgan, D. L. (1996): Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, XXII/1, 129–152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Group as Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., Britten, N. (2002). Hearing Children's Voices: Methodological Issues in Conducting Focus Groups with Children Aged 7–11 Years. *Qualitative Research*, II/1, 5–20.
- Ramšak, M. (2009). Etika v evropskih raziskavah. *Traditions*, XXXVIII/1, 211–226.
- Sugland, B. W., Wilder, K. J., Chandra, A. (1997). *Sex, Pregnancy and Contraception: A Report of Focus Group Discussions with Adolescents*. Washington: Child Trends Inc. in Office of Population Affairs.
- Švab, A., Kuhar, R. (2005). *Neznosno udobje zasebnosti: vsakdanje življenje gejev in lezbijk*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Toner, J. (2009). Small is not too Small: Reflections Concerning the Validity of Very Small Focus Groups (VSFGs). *Qualitative Social Work*, VIII/2, 179–192.
- Vaughn, S., Shay Schumm, J., Sinagub, J. (1996). Use of Focus Groups with Children and Adolescents. V: *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 128–142.
- Wutich, A., Lant, T., White, D. D., Larson, K. L., Gart, M. (2010). Comparing Focus Group and Individual Responses on Sensitive Topics: A Study of Water Decision Makers in a Desert City. *Field Methods*, XXII/1, 88–110.

»Rečeno – storjeno«: performativnost spola (telesa) v jeziku kot praksa pričevanja v šoli

Maja Pan

Užitek v spolu ni nič bolj predmet tega teksta kot sreča v suženjstvu.
M. Wittig, *Kategorija spola*

Samonanašalnost in perlokucija sta primera le nekaterih načinov učinkovanja performativnih govornih dejanj, ki jih je v sedemdesetih letih razvil J. L. Austin v delu *Kako naredimo kaj z besedami*. Poleg temeljne jezikovne značilnosti, to je referiranja na dejanje, ki ga sam ustvarja, je performativ obenem dejanje delovanja v stvarnosti; je izvrševanje tega, kar govorno dejanje izreka. Logična značilnost performativa, ki je s tem tudi sam svoj referent, je tako prav avtoreferenčnost. Nekatere Austinove zamisli je karseda plodovito uporabila J. Butler (1997) in jih prenesla na specifične vidike, ki nas že privajajo bližje k temu, čemur se nameravam posvetiti v pričujočem prispevku; sama pa jih je poimenovala *injurious speech*. Prevodna formulacija žaljivi/obrekliivi/škodljivi govor ne uspe povsem izraziti tega, kar žalitev, zmerljivka, zlasti v sintagmi, ki jo uporablja J. Butler, še vsebuje: ranjenje (*injury*), ki je, pomenljivo, tudi ranljivost izrekanja samega. Analizo bom postavila v šolski prostor in prikazala pojav govora – ne izključno homofobične provenience –, na katerega sem naletela v letih poučevanja človekovih pravic žensk in spolnih manjšin ter v mednarodni raziskavi z delovnim naslovom *Izkušnje otrok iz istopolnih družin v šoli* (2010–2012).¹

Uresničenje te namere razumem kot izvrševanje pričanja/pričevanja za priče, ki o svoji krivici niso mogle in ne morejo pričati, kakor je položaj in vloga priče tematizirala Sh. Felman skozi preučevanje povezave med travmo in pedagogijo. S tem se postavim v samo bolečo sredo možnega delovanja in krize: »Ali je lahko pričevanje – tako, ki priča o krizi ali travmi, uporabno v situaciji v ra-

¹ V nadaljevanju Raziskava. Gre za gradivo, pridobljeno z intervjuji s strokovnjakinjami, ki delujejo ali so delovale v šolstvu (še v teku, neobjavljeno, Fakulteta za socialno delo in partnerke: Center za transdisciplinarne študije spola Humboldtove univerze v Berlinu in Center za študije spola Univerze v Lundu).

zredu?« (Felman, 1991: 1) oziroma kaj (nas) »lahko nemožnost poučevanja nauči« (1987/1992: 230), če že ne izuči.

Pomembno je, da kar v izhodišču orišem svoja stališča, svojo vednostno umeščenost ter se s tem ne izkopljem iz kritično-epistemološke teze D. Haraway, temveč se prej še dodatno zakopljem vanjo; tj. tezo o vednosti, ki je zmeraj že umeščena, situirana, obenem pa je samorefleksivna; zavedajoča se razmer, v katerih je nastajala in nastaja; tj. zavedajoča se tako svojih materialnih, zgodovinskih in družbenih razmer kakor tudi oblastnih razmerij v samem raziskovalnem delu (Vendramin, 2010a: 107 in 111, 2010b: 17–44). Kot taka ni nič drugega kot neizpodbitno ideološka ter nezvedljiva na instrumentalno vednost.

Analiza govora, ki jo bom predočila, sicer nima pogojev možnosti za poststrukturalistično feministično analizo diskurza (Baxter, 2003) v strogem pomenu besede, saj gradivo samo enostavno ne omogoča tako natančne in spolno diferencirane analize, me pa zanimajo njeni analitični vidiki. Gradivo namreč predstavljajo paradigmatški primeri ranjujočega govora, s katerimi sem se srečevala med večletno izobraževalno prakso pedagoških delavk/-cev in učencev oziroma učenk, ki je, zaradi nesistematične zastavitve delovanja, nikoli nisem beležila drugače kakor na način terenskega dnevnika, to je zapiskov vtisov ter izmenjavanja izkušenj s sodelavkami in s pedagoškimi delavkami, ki so me po šolah gostile. Namen mojih poučevanj je bil zastavljen prvenstveno aktivistično – feministično, zato sem, kakor anahronistično že zveni, delala po osnovnih metodah historičnega feminizma in učenja človekovih pravic: dvig zavesti, odpiranje »težkih« vprašanj glede spolnih manjšin (pojem, ki sem ga uporabljala tudi sama, izkazalo pa se je, da izhaja od G. Rubin) z učenci in učenkami, učinkovito odpiranje kriznega razpora.

Treba je poudariti, da k poučevanju pristopam kot filozofsko in feministično izobražena aktivistka, in ne kot pedagoška delavka, kar morda pojasni didaktično usmeritev v transformativnost, prevrednotenje in nenehno iskanje ter preizkušanje drugačnih pristopov. Na tem mestu se sicer odpira novo in zanimivo tematsko poglavje o odnosu med aktivizmom in izobraževanjem (oziroma tem, kar Anglosasi poimenujejo *education*), vendar tega tukaj ne bom posebej tematizirala. Učenje človekovih pravic v osnovi dojemam kot učenje, ki, predvsem brez vsakršnega drila o formalnih pravicah, poteka raje skozi možnost uporabe »kompetenc«, s katerimi mladi najprej reflektirajo svoje drže, prepričanja, znanja, vrednote in vedenja, z namenom dostopa do razumevanj določenih osnovnih, vendar abstraktnih pojmov: enakosti in človekovega dostojanstva, povezanih s spolom in seksualnostjo. Za ta tip neformalnega učenja, o katerem ocenjujem, da je v funkciji vzgojno-izobraževalnega servisa, je, dovolj pomenljivo, značilen format delavnic. Sama sem

se usposabljala na dveh mednarodnih seminarjih v Evropskem mladinskem centru v Budimpešti.² Z oznako servis ciljam na trajanje in ponudbo tematik, ki jih delavnice pokrivajo, in ne toliko na sam neformalni status učenja. Poleg tega pa tudi na odnos in držo, ki sem jih neredko prestregla, češ, da gre za teme, o katerih strokovne delavke in delavci niso dovolj poučeni, ali pa, da je pomembno, da tovrstno tematiko dijakinjam in dijakom predstavi kdo »zunanji« ter na iluzorno predstavo, da je z delavnico o človekovih pravicah na temo spola možno izvajati preventivo pred spolnim nasiljem.

Spol, to samoumevno označevalo, ki ospoljena bitja neizbežno najprej zmede, ko se soočijo s vprašanjem, kaj je spol (Pan, 2007: 4), me je ob tovrstnem vprašanju zmeraj privedel do trenutka premolka tako vsakič znova navdal z užitkom, verjetno primerljivim s Sokratovim, ko je uspel, in še uspeva, svoja lastna čudenja ter nevednosti zanesti med mlade fante z agore.

V analizi bo šlo, kjer ne gre za navajanje iz raziskovalnih intervjujev, za rekonstrukcijo povedanega v skupinah, torej tudi za nekakšno povzemanje, vendar presojam, da ne na škodo avtentičnosti. Kakor že rečeno, poskus intervencij v skupine ni raziskovalni, kar pa, razen same vsebine, ne izključuje tudi nenehne pozornosti na sihrone/diahrone elemente izvajanj diskurza v razredu: diskurz odobravanja, diskurz sodelovalnega govora, diskurz spolne diferenciacije (Baxter, 2003: 92–99). Tovrstno izmenjavanje pozicij in ambigviteta, ki jo le-to prinaša, ne pomenita sama po sebi nič slabega, saj se tovrstna mera refleksivnosti utegne neposredno odraziti in uporabiti v razredu, kot povratna informacija in komentar udeležencem, odslikavanje dogajanja, s čimer pa se udeležba sodelujočih ne zmanjša. Ne morem dovolj poudariti, da me je format izvedbe (90-minutna delavnica), ki sem jo imela kot aktivistka pri učenju človekovih pravic, v tem bistveno omejeval: razen v skupini mlajših aktivistk, to je mladih, ki imajo poseben interes za delovanje, nisem imela možnosti ponovitve in refleksije rezultatov z udeleženi (cf. Pan, 2009: 192, opomba). To moj angažma bistveno siromaši, udeležence in udeleženke pa neredko pušča razdvojene, mestoma (pričakovano) revoltirane ter premalo usmerjene v odprte zaključke. Glede na številne raziskovalne možnosti, ki jih razred ponuja za preučevanje in tudi uporabo tem spola, spolnosti in homofobije, bi tovrstna diskurzivna analiza nedvomno pomenila pomemben doprinos k teoriji in praksi izobraževanja v Sloveniji. S tem se pridružujem ugotovitvi N. Turnšek, da »/v/ slovenskem prostoru ni veliko raziskav, ki bi se – na področju vzgoje, otroštva in/ali vzgojnih institucij –

2 Gl. Gender Matters: A Manual on Addressing Gender-based Violence Affecting Young People, 2007, dostop: <http://www.eycb.coe.int/gendermatters/default.htm> (18. 2. 2011). Ta priročnik posebej omenjam z mislijo na soroden, večji in bolj poznan Kompas, priročnik, ki je na Poljskem prepovedan zaradi dela o pravicah lezbijk, gejev, biseksualcev in transeksualcev – LGBT-oseb. Več pristopov iz tega nabora, predvsem vajo Spolna škatla, sem v prilagojeni obliki (kot dekonstrukcijsko premostitev) večkrat uporabljala pri svojem delu z mladimi.

usmerjale v analizo diskurzov ali uporabljale druge interpretativne ter narativne metodološke pristope« (2008: 32–33).³

Ob zapisanem drugje (Pan, 2007, 2009, 2010) nameravam s pričujočo analizo, navezujoč se na že ugotovljeno, dodatno filozofsko utemeljiti nekatere vidike feministične pedagogike v razredu, morda še bolj pedagogike feminizma oziroma, rečeno v kratkem, pedagogike, ki spol in spolna razmerja jemlje za svoj predmet, obenem pa jih tudi izvaja, ter podati nekaj lastnih izkušenj in rezultatov. S tako zastavljenim programom neposredno setopamo v *queerovsko* teorijo performativnosti spola J. Butler (1990/2001, 1993/2001, 1997 idr.), s čimer poučevanje v šoli opredeljujem kot svojevrsten miselni *drag performans*, v pomenu prakse lastnega semiotično-materialnega udejanjanja spola. Ta kaže, da je spolni binarizem znotraj heteronormativne matrice »s svojimi kategorično vsiljenimi zamejitvami in razporeditvami obnašanja, občutenja in samorazumevanja oblika početja« (Burcar, 2007: 56), ki vzpostavlja subjekt šele kot svoj učinek za nazaj in ki, bolj kakor da bi bil odklon od norme, pomeni povnanjenje njenega delovanja. Panika, ki s tem nastane znotraj spolnega reda, je osnovni dispozitiv »vzgoje«, s katero razkrivam sebe kot spodleteli učinek normativnega postajanja in performativnost spola kot takega. Škandal pa, ki paniko spremlja (oboje v neobičajnem pomenu besede), rečeno s Sh. Felman, je istočasno teoretski in empirični, zgodovinski, saj je rezultat inkongruentnega, vendar nerazdružljivega odnosa med govorom in telesom, ki v prepletu filozofije in lingvistike

- 3 Ozadje zapisanega želim dodatno uporabiti kot podkrepitev zapisanega v nadaljevanju, in sicer s pomočjo ekskurza o pojavu popularnih metod javnega razpravljanja za mlade, v okviru debatnih skupin na različnih starostnih ravneh, od srednješolskega do visokošolskega. Kot posebej problematična se mi v tem kontekstu kaže metoda razpravljanja *pro et contra*. Podobno kot za koncept tolerance, ki je že zdavnaj prerasel svoje teološko izhodišče in posledično pozabil nanj (cf. predhodna številka ŠP), velja tudi za skrepenelo sholastično učno metodo *pro et contra*, da je bila že v predreformacijskem času temeljito izzvana s strani tako imenovanih »poetov« in »juristov«, vsekakor »poganskih« izobražencev raznih humanističnih smeri, ki so teologiji in njenim aristoteljansko-tomističnim žaganjem postavljali odločno intelektualno ter kulturno, pa ne le *contra*, temveč *Aufhebung* – luminoznost svobodnega humanističnega ideala, ki je ne nazadnje rezultirala v humanizmu in razsvetljenstvu. Indikativno je torej dvoje; ne le, da gre za nedoumljiv anahronizem v smislu uporabe zastarelih metod retorično-argumentativnega prevladovanja, temveč gre, po štiristo in več letih, za ponovno aplikacijo le-teh na nič drugega bolj prikladnega, kakor prav na pereče in kompleksne družbene probleme. Danes izhodišče razprav tipa *pro et contra* ni več to, koliko angelov lahko sedi na konici igle, temveč kdo se kvalificira za državljana s pravicam, in kdo ne. Kakor že v zgodnjem 16. stoletju se tudi dandanes, kakor utegnemo sklepati iz omenjenih trendov, dejansko zoperstavljamo sovražnemu obskurantizmu in ne le kateri od številnih multikulturnih preoblek, navedenih na golo in že tako dodobra razgreto človekovo dostojanstvo. Še naprej; tematike spola in širše, vprašanja človekovih pravic so specifične po svojem modusu udejanjenja: razen v abstraktnih formalističnih argumentacijah jih osebe brez izjeme tudi nenehno »živimo«, se pravi, ne glede na to, ali smo v poziciji objekta, subjekta ali pa neredko kar obojega teh razprav, pri čemer pa le-te ravno tega sistematično ne problematizirajo. Prepoznali bomo značilne tematske goste: narava, telo, spol, politične pravice itd.

moje lastno početje ustvarja za nujno, za deloma nevedno in zmeraj že erotično (ponoven sokratski moment). V govornem dejanju med telesom in govorom ni razdvojenosti: materija telesa kot dej, rečeno s sholastičnim izrazom, ni več zvedljiva na govor, vendar od njega tudi povsem ločljiva ni več (Felman, 1980/1993: 135). Pomen tega, da govor zavdaja, da ranjuje, se umešča v to nerazdvojno ter neskladno zvezo med telesom in govorom ter posledično med govorom in njegovim učinkom. Rečeno dvoumno, škandal ni ves v naših ustih – in niti v naših rokah.

Škandal samodoločitve spola

Med mnogimi vprašanji (bolj kot odgovori), s katerimi zapopadam učence in učenke, je na primer: Kaj mislite, bi se zgodilo, če ne bi imeli takšnega sistema dveh spolov, kot ga poznamo zdaj, kakšen bi bil človekov svet?

*SPOL:*⁴

Al' si ženska al' si moški?
Po kakšnem idealu hrepeniš?
Ko zapuščaš svet otroški,
se tujim normam podrediš.

Kdo zares postavlja ti merila?
Kje meje tvojih so želja?
Tuje vrednote in pravila ...
Kdo v oblasti nas ima?

List za listom se obrača –
modnim nasvetom konca ni.
Le lepota se še spleča.
Dieta dieti zdaj sledi ... (Pa si to res ti?)

Čigava normalnost je bolj normalna?
Kateri ideal je najbolj idealen?
Pot mojih misli ni vedno simetralna ...
Če nisi enak pač nisi varen ...

Kakšen je zunaj škatle svet?
Zunaj priučenih stališč ...
Mar moraš res vse pretrpet?
Za tujo srečo in lažen blišč ...

4 Avtorice: Lara Poreber, Karmen Jordan in Nataša Pintar. Rap pesnitev je nastala kot del fanzina projektne skupine Spol in spolnost skozi očala na Gimnaziji Novo mesto, med 31. marcem in 3. aprilom 2008, pod vodstvom aktivistk Amnesty International Slovenije (AIS) Romane Frankovič, Pavle Škerjanec in Maje Pan.

NE! Ven iz škatle – v mavrični
svet!
Končno kažeš svoj pravi obraz...
Ne ostani brez besed!
Izrazi svoj resnični jaz!!!

Pričujoča rap pesnitev je eden od številnih javnih rezultatov »spolno usmerjevalnih dejavnosti v slovenskih državnih šolah«, ki otrokom (sic!) »vsiljujejo spolne nagone istospolne usmerjenosti«, s čimer »najmlajše članice naše družbe spolno zlorabljam za svoje skrajno nizkotne egoistične namene«, jih »posiljujem s svojimi lastnimi prepričanji« in tako izvajam »radikalno homoseksualno prevzgojo otrok in učiteljev v šolah«. ⁵ Razpon homofobije (kot krovnega pojma za nasilno reakcijo na spolni nekonformizem) se, če ne že shizofreno, pa vsaj dvolično, pne od sicer preseženega in skoraj že težko zamisljivega sankcioniranja homoseksualnosti, do oviranja in stigmatiziranja načelno široko priporočene učne dejavnosti za preventivo nasilja; torej od represije do »permisivnega normiranja«, kakor se izrazi Foucault (*Zgodovina seksualnosti*). Enako bi morali zatrditi tudi za transseksualnost, ki je dojeta kot patologija, in je kot taka, torej motnja, državno – medicinsko asistirana. Opustitev afirmativnih ravnanj je moč pojasniti z dojemanjem in le-tem posledičnim določanjem tovrstnih izobraževalnih dejavnosti kot takih, ki homoseksualnost in ostali spolni nekonformizem promovirajo. Cel spekter institucionalnih in tudi neinstitucionalnih praks je tako v sebi protisloven, saj po eni strani diskriminacijo prepoveduje (na osnovi spola in spolne usmerjenosti), po drugi pa jo z neafirmativno politiko dejansko ohranja in utrjuje izrazito konformistične modele ospoljenja. Obenem je simptomatičen: z vsiljeno predstavo o promoviranju spolnega binarizma in normativnega tipa seksualnosti razkriva svoje lastne ideološke pretenzije – po dejanski promociji in perfidnem vsiljevanju »pravega« spola in »pravilne« seksualnosti. Ocenjujem, da nedavne dejavnosti trenutnega Ministrstva za šolstvo in šport na področju spola in spolnosti zgoraj podano ravno potrjujejo, in to tako z ravnanjem ob aferi z delavnicami človekovih pravic nevladnih organizacij po šolah kot z akcijo za odgovorno spolnost in certifikat »Ponosen oziroma ponosna na svoj (s)pol«. V tem se ravnanje pristojnega ministra v Republiki Sloveniji od poljskega – ki učna gradiva, ki omenjajo ali obravnavajo homoseksualnost, enostavno prepove – razlikuje le v meri sprenevedanja.

Na osnovi tega lahko ponovno zatrdimo, da so heteronormativni ideali vgrajeni v same državne aparate. Podobno pa velja tudi za raziskovalne

5 Tako je zapisal posameznik, ki je društva AIS in Legebitra grozil z ovadbo in, še pomembneje, doprinesel k netenju homofobičnega sovraštva, ki sicer ne dovolj razgaljeno tli v državnih institucijah.

koncepte, povezane s spolom in seksualnostjo; tudi ti so potopljeni v samo-umevni spolni binarizem, osnovan na zatrdnem naravnem redu, ki socialno konstrukcijo »istospolnih« staršev in njihove starševske vloge uveljavlja kot intrinzično prilegajoče se spolu – lezbijke so matere in geji so očetje, zato je ima otrok »dve materi« ali »dva očeta«, s čimer je prepoznavanje seksizma, hegemoničnosti in homofobičnosti podobno iskanju srebrne sekire na srebrnem mesecu (Pan, 2010: 389–394). Izobraževanje v smeri osveščanja in dekonstrukcije hegemoničnega razmerja je tako s strani oblasti nujno obravnavano kot dovoljeno in nadzirano, vsekakor pa daleč od tega, da bi pod temi pogoji utegnili biti učinkovito vzpostavljeno. Obenem nikakor ne želim dajati vtisa naivne predstave o »zdravilni« moči prosvetljevanja s poučevanjem in posledično svojevrstni preventivi pred nasiljem, če ta ne pomeni spodkopavanja prav te konstruiranosti, ki ga pravzaprav izgrajuje. »Tako sta tudi koncepta multikulturalnosti in enakosti v pedagogiki in šolah neredko vredna vse pozornosti in kritike, saj navadno ne spreminjata tiste logike, ki jo v kontekstu šole izgrajujeta: ta pa je kulturno monolitna, hegemon-ska, družbeno nepluralna in izključujoča ter v praksi omejena na politično korektnost.« (Ibid.: 392.) Tovrstni uvid pomeni neposredni epistemološki zastavek, ki ga moramo v naših raziskovanjih in praksah vednosti, če želimo, da so transformativne in emancipatorne, iztrgati iz sedimentiranosti v normativno in normirajočo stvarnost.

Načelno izobraževalno/politično vprašanje je, kakšne pogoje za reprezentacijo spola omogoča dekonstrukcija hegemoničnega diskurza, in predvsem, kako omogočiti drugačne diskurzivne prostore ter s tem drugačne konstrukcije – pod temi pogoji sicer nereprezentabilnih spolov? Uveljavljanje neheteroseksualnih seksualnosti je pri tem gotovo eden od načinov načevanja univerzalističnega pojmovanja spola kot spolne razlike. Ostajanje v okvirih spolne razlike, kakor jo, denimo, izpostavlja delavnica z naslovom Spolna škatla (Pan, 2007: 10–11, povzeto po *Gender Matters*, 2007: 100), omenjena v zgornji opombi, prek dekonstrukcijske premestitve motivira drugačno spolno socializacijo. Sama vaja ne zadošča, da bi se neposredno vzpostavila delovna shema za spol kot reprezentacijo, rečeno foucaultovsko – »institucijo«, vendar je koristna tudi kot iztočnica za prikaz tega, kako lahko stvarna dekleta in fantje utelešajo mnogotere raznolike strategije, ki presegajo viktimizacijo žensk in utegnejo pomeniti neposreden upor proti normativnemu pripisu spola, spolne vloge in heteroseksizmu, vendar pa ne tudi njegove dekonstrukcije. Tudi v odgovorih mladih opazimo, da je glavno področje razlikovanja med spoloma izrazito postavljeno v materialnost, pri čemer se potrjuje beauvoirjanski sklep, da so ženske »preveč in premalo« spol. Če sledimo prepričanju E. Bahovec o osnovni strukturi *Drugega spola*, lahko zatrdimo, da »je namenjena osnovnemu uvidu: niti biologija

niti družbena konstrukcija /.../ niti *physis* niti *thesis* /.../ niti *sex* niti *gender*« (Bahovec, 2007: 146). Na ta način njena spoznavna moč izhaja iz »vztrajanja v ambivalentnosti, mejnosti in razcepljenosti« (ibid.). Neka osnovna poanta razkrivanja strukturnih razmerij moči in oblastnih investicij v telo je poleg vztrajanja v »težkih položajih« v tem, da lahko posameznik oblikuje svojo subjektivnost. Sledenje temu prepričanju je določene teoretičarke privedlo do oblikovanja *queerovskih* perspektiv, med drugim, da je »spol regulativni ideal, čigar materializacija je prisilna« (Butler, 1993/2001: 14).

S tem smo prispeli do naslovne točke, ki pri homofobih in pri patriarhalnih učinkuje kot najbolj razdiralna za »skrivnost« spolnega reda in destabilizacijo hegemonije heteroseksizma; to je ideja kreiranja lastnega spola, potemtakem kot domnevno lastne osvoboditve. Sama ideja upravičeno sproža precejšnjo zaskrbljenost, saj zavrača esencialistično prepričanje o »naravnem« sovpadanju človekovega spolnega »nespremenljivega bistva« in materialnosti (telesa). Ta bojazen se kaže za simptomatično prav s »strahom« pred možnostjo »vsiljevanja« določenega spola s »širjenji«, »prepričevanji«, »dajanji slabega in napačnega zgleada« in s katero drugo nevzgojno uporabo sile, kar je seveda natanko oris konstrukcije hierarhiziranega binarnega sistema spola in njej prilegajoče se heteroseksualne matrice. To je verjetno le del simptomatike reakcionarstva zoper prevpraševanja, kritiko in analizo spolno-družbenega stanja. Še več, ideja kreiranja lastnega spola je s tem neizpodbitno politična in transformativna, tako v smislu deregulacije kakor tudi afirmacije korporealnosti v odnosu do diskurza in materialnosti. Označba »škandal« je večpomenska, saj poleg že omenjenih razsežnosti, ki jih podaja Sh. Felman, meri tudi na oceno reakcije, ki jo sproži stik *queer* feministične teorije s *common sense*, »zdravo pametjo«, kakor jo v svojih esejih uspešno tematizira M. Wittig (1992/2000).

Zakaj naj ravnatelj nima nalakiranih nohtov?

Postopoma sem razvila izhodiščna vprašanja za teme (Pan, 2009), s katerimi želim preseči običajno predstavo o konstruiranosti spola s tem, da performativnost spola izluščim kot prevrat trdega regulativnega okvira, po katerem subjekt ni voljni dejavnik, ki bi prosto izbiral svoj spol, temveč je z njim nekako že »narejen«:

- Resno sprašujem, zakaj naj ravnatelj nima nalakiranih nohtov?
- *Smeb* ...
- ... Zakaj?
- Zato, ker to ni normalno.
- Če ni normalno, zakaj pa to vseeno ne bi bilo O. K.?
- Ker ni O. K.!

- Če ni O. K., ali je potem slabo, ali komu škoduje?
- Ne, to ne.
- Zakaj torej?
- Pač, smešno je.
- Zakaj je smešno?
- Saj emoti pa imajo nalakirane nohte.
- Ja, samo oni so čudni.
- Bi bil vaš ravnatelj danes O. K., tak kot je, jutri pa bi bil čuden, če bi imel lak na nohtih?
- Ja.
- Zakaj? Bi postal s tem drug človek?
- Ne, to ne, vendar ne bi bilo prav.
- Torej ni to, da bi bil čuden, le prav ne bi bilo?
- Ja.
- Morda pa bi bil čuden ravno zato, ker bi počel nekaj, kar vi mislite, da ni prav.
- Ne, ženske nosijo lak, tako je.
- Za moške pa ni običajen?
- Normalno, da ne.
- Kaj vse pa bi se zgodilo, če bi moški nosil lak?
- *Smeš.* Zbutali bi ga.
- Tudi vašega ravnatelja bi zbutali?
- Pa ne, no.
- Si ne bi upali? Bi vaš ravnatelj z nalakiranimi nohti izgubil vso avtoriteto, ki jo ima?
- Verjetno ja.
- Kaj pa ženska, bi tudi ona s tem izgubila vso avtoriteto?
- Ne, seveda ne.
- Ali lahko potem trdimo, da ljudje sami oblikujemo svoj spol, svobodno, kakor si želimo?

Pogovor privajam na »odprto«, na preprih, na planjavo možnega sveta, kjer se razkriva matrica performativnosti tega, kar tudi *drag* pokaže, tj., da živimo »s privzetimi koncepti o tem, kako naj bi bila videti realnost, da ti koncepti povratno določajo, katere vrste teles in ne nazadnje spolnosti štejejo za ‚resnične‘ in katere ne« (Burcar, 2007: 57). Natanko kazanje na neuspele primere naturalizacije podpira teorijo performativnosti v tem, da subjekt ni dan vnaprej, da ga je torej mogoče izvajati in udejanjati tudi na nenormativne načine. »Na ta način teorija performativnosti dokazuje, da subjekt po drugi strani ni vedno že determiniran ujetnik strukturalnih mrež moči in oblasti, čeprav ga te vedno prečijo ter nadzorujejo in sankcionirajo v njegovem početju.« (Ibid.: 58.)

Če je tako lahko pokazati temeljno nestabilnost binarističnih kategorij feminosti in maskulnosti, pa je udejanjanje ideje performativnosti in samo-performativnosti spola toliko težje, in to ne le v kontekstu razreda. Za pot v tej smeri predlagam nadaljnje domišljajske miselne igre, tipa »Kaj bi, če bi ...?« Poglejmo si nekatere odgovore dijakinj in dijakov tretjih letnikov gimnazije:

Če bi bila moški, ...

- *bi se ukvarjala z glasbo.*
- *bi bila prijaznejša do žensk.*
- *bi prirejala zabave.*
- *bi imela dober avto.*
- *v življenju bi imela več izgovorov, zakaj ne delati.*
- *bi to izkoristila.*
- *bi nasprotovala nasprotnemu spolu.*
- *bila bi moški, pa hvala bogu nisem!*

Če bi bil ženska, ...

- *bi si poiskal bogatega moškega.*
- *bi nosil modrček.*
- *bi lulal sede.*
- *ne bi nič delal.*
- *bi imel veliko fantov.*
- *bi počel enake stvari kot zdaj.*
- *bi bil majhno, močno dekle.*
- *bi se več učil in imel lepše ocene.*

Če bi bila lezbijka, ...

- *bi pripeljala domov punco.*
- *bi si izbrala najlepšo punco.*
- *bi bila ponosna nase, ker sem, kar sem.*
- *bi se borila za svoje pravice.*
- *ne bi hodila na gej parade in bi svojo spolno usmerjenost zadržala v intimnem odnosu s partnerko.*

Če bi bil gej, ...

- *bi se s tem sprijaznil.*
- *bi hodil z Gašperjem (nasmehsek).*
- *ne bi bil (sploh).*
- *ne bi imel punce.*
- *bi imel fanta.*
- *saj tudi sva geja (nasmehsek)!*

Če bi bil/-a žrtev nasilja ...

- *bi to povedala svoji prijateljici.*
- *bi zahteval pomoč.*

- *bi se obrnil na sos-linijo.*
- *bi poklical socialno pomoč.*
- *bi prijavil starše.*
- *bi povedala psihologu.*
- *bi se pritožil.*
- *bi tepel nazaj.*

Če bi bil moj otrok homoseksualec, ...

- *bi ga sprejela takšnega, kot je.*
- *bi ga pustila, da počne, kar hoče, kot se je odločil.*
- *bi ga podprla.*
- *ne vem.*
- *kar je, je.*
- *ne bi bil več moj otrok.*
- *ne bi imel otrok (sploh).*
- *naj bo!*
- *bi se sprijaznil.*

Delno analizo družbenih stereotipov, ki jih reproducirajo odgovori dijakinj in dijakov, lahko v skupini reflektiramo s pomočjo vprašanj, denimo, za kaj je pomembno, da bi, če bi bili ženska, rodili? Ali kdaj zavestno počnete ali naredite kaj, kar ni družbeno pričakovano za vaš spol?

V nadaljnjem delu s skupino je ključno, da premaknemo refleksijo stran od razkrivanja stereotipov v smeri spolne dekonstrukcije. Naslednji izziv pomeni zanko temu, da pokažemo, da spolna razlika ni nikoli gola posledica materialnih razlik; lahko jo odpre vprašanje: Česa od tega z obstoječim spolom dejansko ne morete doseči in zakaj? In majevtično naprej: Kako svoj spol imamo, skozi kakšne načine vse ga izražamo (ime, jezik, obnašanje, videz, spolnost)? Kako in kdaj smo si pravzaprav določili oziroma si določamo spol (EMŠO, kromosomi, sekundarni spolni znaki)? Nam ga je določil oziroma določilo kaj drugega, in ne mi sami? Na osnovi česa sklepamo, mislimo, da smo moški ali ženska? Ali ste opazili, da ste imeli proste roke pri določitvi, na katero vprašanje boste odgovarjali, da vam torej sama nisem pripisala spola? Ali je možno, da identitete, ki nam jo pripisuje okolje na osnovi genitalij, ne sprejmemo? Ali imam prav, ko predvidevam, da o meni predvidevate, da sem ženskega spola? Ali zadošča, da na podlagi ustaljenega videza in pričakovanj določamo spol človeka? Kaj pa na osnovi govora, tega, katero spolno jezikovno obliko oseba uporablja? Na osnovi obleke? Ali niso vsa ta določila pravzaprav le omejitve? Če je torej spol neka prisilna določitev, ali imam poanto, če rečem, da nisem ženska prav v tem, da zavračam vse te omejitve, ta določila? Če si poskusimo odmisлити vse omejitve pri določitvi in nenehnem določanju spola, ali bi še lahko trdili, da imamo bodisi v naravi bodisi v človeški vrsti dva spola?

Ta sklop vodenih vprašanj se predvidoma izteče v prepraševanje osnovnosti iskanja smisla in vrednosti človekove seksualnosti v razmnoževanju. V naši družbi bomo težko našli skupino, ki ne bi stereotipno problematizirala družbene veljave homoseksualnih praks kot biološko nereproduktivnih, istočasno pa mladi v taistih skupinah precej enoznačno imaginirajo spolno avtonomijo in užitek stran od prisilnosti reprodukcije, protislovja sodobnega liberalizma.

J. Butler je v delu *Variations on Sex and Gender* (1987), kjer S. de Beauvoir bere z M. Wittig in Foucaultom, govorila o »spolni iznajdbi, invenciji« (*invention*), pri čemer je potrebna vsa previdnost pri impliciranju spolne »iznajdljivosti« (*inventiveness*) kot radikalnega ustvarjalnega dejanja. Telo ni le konstrukt, temveč je tudi proces, v katerem telo ni nikoli le statično ali samo-identično, temveč je živeto in doživljano v specifičnih kontekstih. Telo ne predhodi genitalnemu spolu, niti ga ne povzroča, temveč je sam genitalni spol učinek spolov, ki jih lahko prevzemamo le znotraj že obstoječih kulturnih norm, zakonov in tabujev, ki našo »izbiro« zmeraj omejujejo. Sovpad genitalnega (biološkega) in družbenega spola tako še ni vsa zgodba, pomeni pa že učinkovito odpravo kartezijanskega dualizma duha in telesa – materije. Na tem je J. Butler kasneje gradila reformulacijo materialnosti in vzpostavitve »nove materialnosti«.

Kratek komentar samo k zadnjemu sklopu odgovorov dijakov in dijakinj. V ozadju je širši manever (Pan, 2009), v katerem fokus učenek in učenec na perpetuacijo spolnih stereotipov in homofobičnih drž preusmerjam v družbeni kontekst dane okoliščine, to je homoseksualnosti, in sicer na način, da mlade same postavljam v vlogo starejših, kar se večkrat izkazuje za plodno. Prvenstveno pokaže fenomen kot materialno prakso, s katero smo povezani vsi, saj je konkretno družbeno umeščena (s tem izpodbijam komentarje tipa »to se me ne tiče«, »naj delajo, kar hočejo« ipd.), obrne razmerja moči (učenci in učenke kot odrasli dobijo priložnost izkazati pozitivna ravnanja z otroki) in ne nazadnje razkrije konstruiranost njihovega (morebitnega) lastnega nelagodja in iritacije do homoseksualnosti, ki se od odraslih k njim vrača kot ponovitev in privzem te negativne drže. Povsem tudi zaobide psihološko stereotipne manifestacije nelagodja prisilne moškosti, izražene v komentarjih tipa: »samo, da mene pustijo pri miru«.

Th. de Lauretis v *Tehnologijah spola* (1987) namesto obstoječega, starega pojmovanja spola kot spolne razlike predlaga *queerovski* pogled, po katerem je spol tako reprezentacija, kot samoreprezentacija. Sledeč Foucaultovim tehnologijam spola, *queer* teorija spol razume kot produkt »socialnih tehnologij« in ne kot predobstoječe bistvo v človeku. Spol kot reprezentacija je reprezentacija ene entitete pred drugo, ki vse pripadajo že prej konstruiranemu razredu. V tem smislu sistem ločnice *sex/gender* ustvarja dvojce: najprej social-

ni odnos, temelječ na ločnici med dvema biološkima spoloma, ki sta bistveno asimetrična, hierarhična in vzajemno vpeta v vseprežemajočo družbeno neenakost, obenem pa tudi sistem simbolnih pomenov, ki posamezniku oziroma posameznici v družbi pripisujejo določen pomen; le-ta je obenem družbena konstrukcija in semiotični aparat. Funkcija spola je, da konstruira posameznike kot moške in kot ženske. S tem se kategorija spola močno približa Althusserjevi opredelitvi ideologije, katere funkcija je v konstrukciji določene ga posameznika/-ce kot subjekta.

Reprezentacija spola pa je že njegova konstrukcija, učinkovanje različnih reprezentacij in diskurzivnih praks, ki spolno razliko producirajo, kakor že vnaprej znano, vendar tudi kot nesamoumevno. Zatiranje ne predhodi reprezentaciji; vsak esencializem te vrste predstavlja bistveno oviro tako feministični analizi kakor političnim dejavnostim. Na robovih hegemoničnih diskurzov obstajajo drugačni pogoji reprezentacije spola, ki dandanes poteka po različnih tehnologijah spola – Th. de Lauretis se vrti predvsem okoli filma in teorije (kot institucionalnega diskurza) –, ki imajo moč kontroliranja področja družbenega pomena spolov, s čimer ustvarjajo, promovirajo in seveda »vsajajo«, skratka, vsiljujejo določene reprezentacije spola. »Dialektika« spola tako ne poteka več po liniji univerzalno/manko ali moč/nemoč, zatiralec/zatirani, kakor je formulirana znotraj dihotomije dveh spolov, temveč je spol semiotična funkcija pripisa, konstrukcija identitete, položaja, vrednot – v družinskih strukturah določene družbe. Preden preidem k nadaljnji, v osnovi še zmeraj grobi analizi govora, naj poudarim svoje izhodišče pri dojemanju kompetentnosti mladih za področji spola in seksualnosti.

Za to tematiko sicer široko veljavna ločnica med »odraslimi« in »otroki« ne zdrži povsem, in to ravno zaradi močne ideološke prepredenosti, ki se mora (ritualno) reiterirati, da bi veljala. Razen tega smo posamezniki lastniki svojih lastnih spoznanj in izkušenj, določene pozitivne vednosti, za katero utegne moja naloga biti, da ji ponudim »smisel«, kakor se je izrazil Nemitz (1985/1992: 79), s tem ko učencem in učenkam pokažem »smisel tega, kar že vedo«. Vendar to niti ni najbolj bistveno. Bolj pomembno je spoznanje, ki ga na tej točki ne smemo spregledati, to je, da je »v takšni izkustveni hermenevtiki pogosto spregledano, da je način, kako izkustva nastanejo, sam družbeno konstituiran in da mora učenje, ki presega omejenost takšnih, objektivnih miselnih form, pripeljati izkustvene forme v krizo« (ibid.). Glede na to, da je šolska vzgoja, tja od vojne proti onaniji do sodobne vzgoje v okviru pouka, vsa v službi reguliranja družine, se lahko te krize toliko bolj zbojimo kot take, saj razkriva regulacijo in konstitucijo forme.

Za feministično učiteljico, ki ima za namen pokazati performativnost spola, se izziv vsekakor ne zaključí s tem, da uspe pokazati konstruiranost spola, tj. njegovo konstitutivno prisilo. Tudi če trdimo, da ne obstaja pred-

diskurzivni spol, niti tisti genitalni ne, na katerem bi se naknadno izvršila konstrukcija spola, še nismo pojasnili, kako je materialnost spola prisilno vzpostavljena. Kako prisile vzpostavljajo področja tako inteligibilnih kot ne-inteligibilnih, tj., teles, ki jih J. Butler po psihoanalitičnem pojmu *Verwerfung* imenuje »izključena«, »zavržena«, »zaprečena« telesa. Gre za telesa, katerim heteroseksualni imperativ z diskurzivnimi sredstvi določene spolne identifikacije omogoča, druge pa pri tem izključuje ali jih ne priznava.

Škandal samodoločitve spola ni v njegovi svojevoljni, poljubni izbiri, kakor se nanjo zaskrbljeno odziva zdrava pamet. Na podobno težavo, na katero je pred dvajsetimi leti naletela J. Butler s svojimi *Težavami s spolom* in jih je od tedaj naprej neutrudno skušala odpravljati, bo naletel vsakdo, ki spolno performativnost hoče in zmore razumeti kot izbiro, vsekakor, zmeraj napačno izbiro. Napačnost seveda ni toliko v nepravosti izbranega, temveč v nezazumevanju tega, da subjekt ne odloča o svojem spolu kot nečem zunaj ali pred seboj (v obeh pomenih besede), ampak je dejansko že izbran – da je naš obstoj že povsem določen s spolom, da, drugače rečeno, genitalni spol zmeraj gledamo že skozi družbeno vzpostavljene oziroma konstruirane, pa najsi gre za transseksualno ali pa katero drugo določitev spola. Materializacija regulativne norme je tista, v kateri moramo misliti materialnost telesa samega. Zato materialnost telesa ni površina, bodisi razumljena kot telo ali dani spol, ki bi ji bila kulturna konstrukcija enostavno vsiljena, saj bi bili sicer dejansko primorani v večno filozofsko suženjstvo telesa duhu. Ravno tako pa je treba pri razumevanju performativnosti vnesti razumevanje, da ne gre toliko za dejanje, s katerim bi subjekt ustvarjal, kar imenuje, temveč jo je treba razumeti kot reiterativno moč diskurza, da proizvaja pojave, ki jih upravlja in omejuje (Butler, 1990/2001: 15).

Nadaljnji izziv bo feministična učiteljica *queer* teorije performativnosti našla v tem, da bo, ko bo pokazala in »naučila«, da spol ni obleka, ki jo poljubno navešamo in odlagamo, da torej ni stvar izbire in je subjekt prej od/določen s spolom kakor pa obratno, znala s tem odpreti spolno prakso kot telesno in kakor tako tudi kot topos kritičnega delovanja. To pa ni razumljivo niti samo po sebi in je poleg tega, da je družbenokritično, tudi precej kontraintuitivno. Konstrukcije, na katerih »stoji« naša zgradba, bi bilo treba uzreti »pod« seboj, saj so konstitutivne za našo konstrukcijo oziroma konstitucijo telesnosti. Dejstvo, da je nujna le njihova regulativnost, ni lahko dojemljivo, in tako tudi telesa, ki si jih težko zamislimo, težko živijo. Zamislimo si le derridajevski primer: narave ni, le naturalizacija je. Kako lahko dokažeš, da narava je? Nadalje govoriti o ranljivosti jezika, in to je v kontekstu *queer* teorije osrednje, pomeni dajanje odpora »trdovratni somatofobiji« (Grosz, 1994/2008), ki je obenem odpor zoper že prej omenjena dualizem in hierarhizacijo, ki jo tradicionalno pojmovanje telesa perpetuira. Še

naprej, telo, tako kakor jezik, ni inertna materija, ni zgolj »medij ali nosilec informacij« (ibid.), s čimer bi predstavljalo sredstvo za doseg nekih »drugih namenov«. Od Nietzscheja naprej lahko v odločni filozofski in feministični afirmaciji telesa vidimo preseganje »posplošenih domen«, odpravo dihotomij, dehierarhizacijo, kar pa vsekakor že pomeni širše zastavljeni humanistični projekt.

Spodkopavanje tovrstne evidentnosti je vsekakor znaten filozofski izziv. Naslednje in gotovo ne zadnje vprašanje za feministično učiteljico pa je, koliko časa in spretnosti ima, da nekaj tako nedoumljivega tudi pokaže. Ostaja naloga, kako doseči zoperstavljanje človeški moči, ki regulativnost ideje narave in posledično telesa ter vsega iz narave izpeljanega »prečloveško« regulira oziroma uzakonja.

Eksces medspolnega telesa

Konstituiranje genitalnega spola (*sex*) kot nečesa, kar ni več telesno dano in čemur bi bila umetno vsiljena naknadna konstrukcija spola (*gender*) kot kulturna norma, ki upravlja z materializacijo, je možno v razredu načenjati s temami transseksualnosti in medspolnosti. Mladi v srednješolskem obdobju oba pojma zelo slabo poznajo. Največkrat jim ni poznana razlika med transvestitijo in transspolnostjo, za pojav medspolnosti navadno slišijo prvič. Opis, ki ga ponudim, je tak, da mlade seznanj s problemom dezidentifikacije od regulativnih norm, s katerimi se materializira spolna razlika, in pojava zato dojamejo kot brutalna in prisilna sredstva spolne regulacije. Oba fenomena je moč osvetliti na način, ki razkriva temeljno zagato pri pojmovanju telesne naravnosti kot bodisi pasivne bodisi prazne in obstoječe zunaj družbenega. Splošni vtis je tak, da se učencem in učenkam določitev spola otroka še pred rojstvom in kmalu po njem ne zdi sprejemljiva sama po sebi.

- Predstavljajte si sedaj, da ste ravnokar dobili otroka z interseksualno diagnozo. Diagnozo v navednicah, saj sem povedala, da ne gre za bolezen. Ali bi se odločili za poseg, s katerim bi otrokov genitalni spol medicinsko prikrojili?
- Ne!
- Zakaj ne?
- To ni prav.
- Kdaj pa bi potem določili otrokov spol?
- (*Tišina.*) – Kaj pa, če se otrok pozneje odloči, da je moški ali da je ženska?
- Res je, to bi bila huda reč. Pri rojstvu bi namreč naredili otroka za pohabljenca. Kdaj pa postanemo neki spol?
- Pri rojstvu. Ne, že prej.
- Res? Rekli smo že, po katerih parametrih vse lahko gledamo

na spol in po katerem ga določamo v bolnišnici. Kaj pa otroci, ki imajo medspolno situacijo? Ali lahko tudi tem otrokom določimo spol ob rojstvu, recimo, na osnovi otrokovih genitalij?

– Ne, tem ne moremo.

– Kaj pa bi storili, če bi se vam uspelo zoperstaviti zdravnikom in bi vseeno odnesli svojo štručko domov neoperirano? Kaj bi rekli sosedom, kaj ste povili?

– (*Tišina.*) – Bi jim že razložili.

– Pa se vam zdi prav, da otrokom in nekaterim odraslim določamo spol kirurško? Povedala sem vam za transseksualce, ki morajo operativno spremeniti spol, če ga želijo tudi uradno uveljaviti.

– Ne, to ni prav.

– Mislite, da bi morale transspolne osebe imeti pravico spremeniti spol tudi brez kirurškega posega?

– Da. Ne vem. Ampak, kako pa bi potem oni ...? (*Povem obširneje.*)

– Zakaj pa mislite, da starši že pri rojstvu tako močno določijo otroka, z barvo oblačil, z imenom, z načinom, kako se obračajo do otroka?

– Zato, da bi drugi vedeli, kaj je.

– Zakaj je to potrebno?

– Tako pač je ...

– Kako pa mislite, da so medspolne osebe spolno usmerjene?

– Isto kot drugi. Eni na punce, eni na fante. Na oboje.

– Kako pa bi poimenovali svojega otroka, če bi bil medspolen?

– Pač, daš tako ime.

– Kako bi ga vzgajali? Kot punčko ali kot fantka ali kako?

– Naj se sam odloči.

– ...

Medspolnost je pojem, ki prehaja družbeno-kulturne pomene glede mej spola, vendar ne na način, da bi jim povzročal zmedo (npr. transspolnost), temveč s tem, da osnovni spolni binarizem enostavno presega. Medspolne osebe se, nebogljene, kakor človeški mladiči pri rojstvu smo, tem temeljnim domnevam družbe, da sta spola dva, ravno tako pa le dva tipa normalnih teles, v vsej svoji nebogljenosti gladko ne podvržejo. Tudi če zatrujemo neizpodbitnost anatomskega spola in/ali njegove materialnosti, je treba pojasniti, da gre za določene »različice spola« in za nekatere oblike »materialnosti« (Butler, 1990/2001: 25), pri čemer določene materialnosti hegemonično idealiziramo. V delu *Undoing gender* (2004) J. Butler izrecno trdi, da norme, ki vodijo idealizirano človeško anatomijo, delujejo v smeri produciranja razlike v pomenu: kdo je človek in kdo ne, katera življenja so »življi-

va« in katera ne (2004: 4). Zatorej ni zanemarljivo, kakor bi morda pomislili najprej, če posameznica ali posameznik ne sodi v svojo spolno škatlo; pritegnimo si za hip ponovno v zavest nesrečnega ravnatelja z nalakiranimi nohti, kar gotovo ni anatomsko dejstvo, pa nam vendar jasno pokaže restrikcijo, ki je na delu. Podobno velja za napore po vzpostavitvi sorodstvenih vezi, ki niso vzpostavljene na zakonski zvezi, tj. poročni pogodbi, ki postanejo, ko postavi zakonska zveza pogoje za sorodstvo, nerazumljive, neobstoje, neživljenjske (ibid.: 5). Iz tega razloga se mi govor o pravicah »istospolnih« parov do poroke ne zdi tako osrednjega pomena kakor to, da pri poučevanju pokažem problematičnost in način delovanje norme, ki take zahteve legitimizira. Dokler je zakonska zveza pogoj za vzpostavitev priznanega sorodstvenega razmerja med dvema krvno nesorodnima človekoma, bodo obstajale sorodstvene vezi spolnih manjšin, ki bodo ostale nerazumljive, neobstoje, skratka neživljenjske, saj se za zakonsko zvezo, denimo, ne bi odločile. Iz potencialno rušitvenega modusa obstoja in upora se sorodstvene vezi spolnih manjšin spremenijo v kulturno-družbeno normo. V tem smislu je teoretsko daljnosežnejše vztrajanje pri opustitvi deklaracije kategorije »spola« kot take.

Če se povrnem k pojmu interseksualnosti in transseksualnosti, se na prvi pogled utegne zdeti, da gre za dve nasprotujoči si zahtevi: za odpravo prisile operativne prikrititve spola in za zahtevo po možni izbiri le-te. Obe ma je skupna odprava prisile pri določitvi spola. Pri zavzemanju obeh skupnosti gre za naslednje: da bi spol ne bil podvržen medikalizaciji in drugim načinom neželene prisilne spolne prikrititve, ga je treba dopustiti kot stvar dogovora in izbire. Z ozirom na to razumevanje oblikujem tudi učenja v smeri zagovarjanja pravice za možnost samodoločitve spola. Drugi vidik samodoločitve spola pa se nanaša na možnost ustvarjanja spola, s katerim pri mladih načenjam predstavo heteronormativne matrice, ki zaganja determinativni spolni binarizem. Obe točki zbujata precejšen odpor v slovenski javnosti, ki na osnovi moralčne skrbi za otroke vidi v taki vednosti škandal. Mene osebno pri oblikovanju načina učenja vodi potreba po svobodi in avtonomiji, kolikor koli problematičen utegne ta pojem biti. Vsekakor je večinsko razumevanje tega, da se morajo naše zahteve po spolni določitvi svojega »lastnega« spola in seksualnosti pomikati znotraj mer, ki jih zarisujejo »zunanj« družbene norme, saj one podpirajo in omogočajo samo dejanje zahteve po našem dejansko lastnem spolu, še daleč od zavedanja, kakšno odgovornost to nalaga družbi. J. Butler ugotovi, da mora biti človekovo sebstvo v družbenosti potemtakem razlaščno, da bi se polastilo – sebe (ibid.: 7). Če komu pri tem ne uspe in na poti omaga ter izgubi tisto, kar se je odpravil/-a iskat, gre to prej na rovaš posameznikove osebne patologije (homo- in/ali transseksualnosti, interseksualnosti, aseksualnosti, druge nekonformnosti) kakor pa širše človeške skupnosti in kategorizacije, ki smo ji sicer podvrženi vsi. Parafraziram Ježkove besede o klovnu: Seksajte veselo, umrl je gej!

Trenutno je stanje tako, da se edino gibanja za spolne manjšine zavedajo dejstva o pritisku in posledicah travme, ki jo spolna normativnost, ne glede na to, kako kapilarno razpršena je njena odgovornost, povzroča. Sklicevanja na blagor otrok, družine in naroda so indikator krize in simptom izvora. Za kar gre, so natanko oporišča, kjer so investicije spolne normativnosti največje, in zato tudi najbolj nestabilne. Bržkone pa nas k temu naziranju usmerja že sama historična spremenljivost teh kategorij.

Učenje kot pričevanje: Kdo priča za neme priče travme?

– »Za vašo anonimnost bo pri raziskavi in vseh objavah zelo strogo poskrbljeno ...«

– »Ah, to me prav nič ne skrbi. Veste, pri nas na šoli itak nihče ne bere strokovne literature.«

Pan, neobjavljeno, januar 2011

Ali je šola kot državna ustanova zakonsko obvezana zaščititi mlade pred homofobijo? Če ne zakonsko, kako drugače (in če drugače, kako drugače) potem sploh osmisлити pričakovanja do strokovnih delavcev in delavk v šolstvu?

Motivacije za kritično ukvarjanje s temami spola in seksualnosti so poleg evidentnega nasilja (zmerjanje, hahljanje, zasmehovanje, stigmatizacija) tudi vprašanja in zanimanje samih otrok. Pri tem je pomembno izpostaviti zaskrbljujoče dejstvo, na katerega me je opozorila ena od intervjuvanih učiteljic v projektu *Izkušnje otrok iz istospolnih družin v šoli* (2010–2012), s primerom dijakinje, lezbijke in njenega pogovora s strokovno delavko o delavnicah na temo spola/seksualnosti manjšin. Ker ne gre za osamljen primer, temveč za nekaj, na kar lahko predvidimo odziv šol, ga navajam v razmislek: mlada lezbijka je namreč menila, da je bolje, da tovrstne delavnice na šoli vendarle ni, čeprav bi gotovo bila informativna in je tudi potrebna. Informacije o spolnosti so nezadostne; to sporočilo mladi javnosti dajejo že vrsto let: »O tem nimajo mladi skoraj nikjer priložnosti spregovoriti« (Raziskava, neobjavljeno, januar 2011), tako da lahko enega od učinkov nezadostno obravnavane pereče teme vidimo tudi v neprimernih in sovražnih načinih izražanja. V okolju, ki homo- in biseksualne mlade sili v samonadzor in zelo premišljene načine obvladovanja vsakdanjega življenja, je njihov občutek ogroženosti tolikšen, da bi jih že pogovor o tej temi v njihovi lastni šolski skupini privedel v tvegano situacijo, v občutek, da bodo pred drugimi razkriti proti svoji volji ipd.

Vendar želim še bolj kot razmislek o duševni stiski mladih spodbuditi razmislek o šolskem in širšem življenjskem okolju zanje, ki pomeni odločilno in ogrožajočo zunanost za njihovo odraščanje. V homofobičnih argumen-

tih, ki homoseksualnim socialnim staršem otrok odrekajo njihovo pravico po zakonsko določeni skrbi zanje, saj do otrok, ki jih ne rodiš sam/-a, predvidoma nimaš pravice oziroma je pravica otroka do življenja v (vsaj navidezno) konformni obliki družine pred pravico odrasle homoseksualne osebe do formalne skrbi, se v smislu prvenstvenosti pravice otroka povsem! (namerno) pozablja položaj neheteroseksualnih otrok in nepolnoletnih mladih v odnosu do njihovih morebiti represivnih, največkrat heteroseksualnih staršev. V tem smislu ni nikakršne zakonske pobude za zaščito otrok pred homofobično nasilno represijo njihovih staršev/skrbnikov in drugega okolja, ki naj bi le-tem zagotavljali skrb. Tovrstno nasilje, ki je največkrat izraženo v obliki čustvenega izsiljevanja in groženj v družinskem pa tudi v katerem koli drugem okolju, na primer šolskem, tako ni prepoznano kot resna oblika škodovanja otroku in mladostniku ter kot taka ne pomeni kršitev njenih/njegovih pravic. To je možno le pod latentno predpostavko, da obstaja širok družbeno-oblastni konsenz, da je s homoseksualnim nagnjenjem in/ali posameznicami/-ki nekaj narobe.

Doživljanje zgoraj omenjene mlade lezbijke je možno pod isto (pravilno) predpostavko, da biva v vrednotnem okolju in šoli, ki bi njeni lezbični eksistenci škodovala. Kadar opazi, da lahko njene sošolke in sošolci, ravno tako tudi šolski delavci, prosto izražajo homofobične drže (govor in ravnanja), dobijo mladi jasen signal, da bodo na tak ali drugačen način nastradali. V drugem intervjuju v okviru istega projekta je učiteljica opisovala svoje delovno okolje:

Če na šolskem hodniku pade zmerljivka in jo sliši tudi kdo od odraslih, ne bo nihče odreagiral; to je postalo že samoumevno. Kadar sem vstopala le kot izvajalka delavnic za človekove pravice, tega nisem mogla spremljati, se je pa pojavilo kot zmerljivka na samih delavnicah, navadno o nekom tretjem, ki ni navzoč v razredu: »Saj vsi vemo, da je on to in to.« (Raziskava, neobjavljeno, januar 2011.)

Nadalje je učiteljica opisala postopek, ki ga je sprožila ob nasilnem ravnanju do domnevno homoseksualnega šolarja, ko mu je skupina poveznila vrečko na glavo in ga ob zmerjanju zaprla v šolsko stranišče:

Vse, kar se je zgodilo – posledica tega je bila, da so učenci, ki so to storili, dobili kazen, torej vzgojni ukrep, na šolo so sicer poklicali starše, to je bilo pa tudi vse in s tem se niso več ukvarjali. To nasilje, ki pa ga nihče ni opazil oziroma ni hotel nič reči, pa se je odvijalo ves čas, saj se je začelo že prejšnje šolsko leto. Ko sem prišla na šolo, sem sama to hitro opazila in zgodilo se ni nič, dokler nisem enostavno šla do vseh instanc na šoli: do psihologinje, kjer je bil glavni argument, »zakaj se ta otrok ne postavi zase«, do vodstva, kjer je bil, »saj bomo poklicali starše«, in do razredničarke. Na pogovoru s starši nisem bila, dvomim pa, da se je povedalo kaj o tematiki, ampak o nasilju na

splošno. Trditi pa ne morem, to sklepam iz tega, kar mi je povedala razredničarka. Hkrati s tem dogodkom, ko sem rekla, da bom šla tudi naprej, če bo potrebno, da se bo otroka zaščitilo, pa se je zgodilo še nekaj, kar mi je dalo misliti, da je vse skupaj povezano. Hkrati so bila dekleta v šestem razredu na cepljenju proti hp-virusu. Najprej so bile kratke in jedrnate, po obisku zdravstvenega doma pa sem jih ponovno vprašala, kaj se je zgodilo, kako je bilo tam in začele so se hahljati in počasi počasi smo prišli do tega, da so medicinske sestre govorile o spolnosti. Dekletom je bilo že samo to besedo izreči ... In ko sem dalje poizvedovala, ali se o temi spolnosti sploh kaj govori, se je izkazalo, da je to edina priložnost, ki jo imajo otroci na tej šoli, da slišijo o sami spolnosti. Ko sem jih potem vprašala, kaj jim je medicinska sestra govorila, o tem niti ne dobiš odgovora, samo hahljanje, pa mi niso bile sposobne povedati enega samega stavka, o čem je gospa govorila (Raziskava, neobjavljeno, januar 2011).

Izjava potrjuje, kar sem trdila na drugem mestu, da »zmerljivke, ki z vrednostno negativno potencirano besedo ciljajo na razžalitev osebe, v šoli ne bi smele predstavljati disciplinskega, ampak druge vrste problem« (Pan, 2009: 191), saj kaznovanje samo po sebi nima dometa, »dokler ne dosežemo določenega preloma in transevalvacije poprejšnjih kategorij in referenčnih okvirov« (Felman, 1992: 54). Ciljanje na razumevanje določenih ravnanj in prepričanj pri otrocih utegnemo zaostriti okrog samega pojma učenja, kakor trdi Sh. Felman:

Dandanes se učenje samo po sebi, učenje kot tako, dogaja zgolj zaradi krize: če učenje ne udari ob neko vrsto krize, če ne naleti na ranljivost ali eksplozivnost (implicitno ali eksplicitno) kritičnih ter nepredvidljivih dimenzij, morda *ni ničesar* resnično učilo /poudarek njen/: morda je preneslo določena dejstva, preneslo določene informacije in dokumente /.../, ki jih nihče ni prepoznal in se jih nihče ni naučil, prebral ali uporabil. V dobi pričevanj /testimony/ mora učenje dokazati, pričati /testify/, nekaj storiti in ne zgolj prenašati predvedeno, zmotno verjeto, to je *dano* informacijo. (Felman, 1992: 53.)

Tako pridobljena informacija ne le, da ne bo skladna, temveč celo mora biti do določene mere disonančna s tistim, kar je bilo naučeno poprej. Spoznanje in občutenje disonance povzroči krizo. Krizo kot rezultat svojih učenj sem že omenjala, vendar je zame prej kot ne frustrirajoča, ker je ne morem spremljati skupaj z učenci in učenkami in ker zanje lahko predpostavljam, da bo toliko bolj soočana s pritiskom masivne normirajoče prakse, ki se s svojimi ponavljanji utrjuje in naturalizira, pri čemer pa svoj potek vestno in spretno zakriva. Tovrstna skrivnost je pravzaprav tudi predpogoj za njeno dogmatsko veljavo.

Rečeno – storjeno

Z ozirom na to, da gre za resen problem, ki implicira mnoge posledice (ponovno napeljujem na veliko historično paradigmo humanizma in renesanse, relevantno za šolstvo, omenjeno v eni od začetnih opomb), naj ne bo odveč, da ponovno poudarim odločno prepričanje glede nuje po drugačni obravnavi pojava homo-, bi-, transfobije v šoli, kakor smo ji priče trenutno. Za ta namen bom uporabila teoretiziranje J. Butler, ki ga je razvila za temo žaljivega govora, *injurious speech* (1997), saj je za tukaj podani kontekst še posebej primeren.

Tisto, kar v običajni, tj. vsakdanji izpeljavi fenomena »ranljivk« (besed, ki ranijo, in besed, ki so ranjene) navadno izpade, je uvid v domet okoliščin, ki ga ima beseda poleg neposredne osti; ost vendarle čutimo, njen učinek nam ni vprašljiv ali sporen; iz tega izhaja, da zato zmerjati ni lepo, ni prav, in učence oziroma učenke je zaradi zmerljivk treba opomniti. Vendar niso okoliščine tiste, ki naredijo besede ranljive. Dotaknila sem se dveh učinkov: najprej dejstva, ki ga podkrepljujem s pričevanji šolskih delavk, ki sem jih na to temo intervjuvala, tj., da moment discipliniranja ostaja na neposredni uničevalni ravni, ki jo tudi okolje neposredno prizna. Pojav homofobičnih in seksistično motiviranih nasilnih dejanj (govor še ni nujno dejanje) je po vzoru na samoumevno ustavno antidiskriminacijsko ureditev in zelo sporne tolerančne ter multikulturalistične diskurze (cf. Burcar, v predhodni tematski številki ŠP) kategoriziran kot medvrstniško nasilje. Kot drugo pa bi rada opozorila na morda še pomembnejše; to je, da obstoječa širša politična, ne le šolska obravnava sovražnemu govoru pri tem vendar ne prizna še druge, ne toliko razdiralne, temveč bolj izgrajevalne vloge. Ta konstitucijska vloga je tudi eden od pogojev, ki konstituirajo subjekt v jeziku, sestoji pa iz moči jezika, da ustvarja subjekt, kar je Althusser opredelil kot interpelacijo.

Poleg možnih vidikov analize sovražnega govora (za psihoanalitično perspektivo – pregledno cf. Lešnik 2010) nas na tem mestu prvenstveno zanima vzpostavitev materialnosti jezika. V članku (Pan 2009) sem v razdelku *Besede, ki bolijo*, pisala o homofobičnem okolju, ki kontekstualizira homofobični sovražni govor kot normalen; tak govor je žaljiv, vendar bo – in ne bo – negativen, saj temeljnega razmerja moči in vrednot z izjavljanjem ne načinja, kaj šele ruši oziroma transevalvira. Reči nekomu »peder« je žaljivka, vendar je obenem tudi in predvsem ponovitev, obnovitev ter utrditev zdravorazumskega dejstva, da je peder vrednostno slaba subjektna pozicija, ker je homoseksualnost sama slaba in kot taka nesprejemljiva. Kadar mladi uporabljajo homofobične in seksistične žaljivke, jih rabijo jezikovno pravilno in uspešno, pri tem pa prečijo le meje spodobnosti (Pan, 190–191), nikakor pa ne zamažejo pa samih spolnih in seksualnih predpostavk družbe, temveč jih utrju-

jejo. Zato obstoječe vzgojne ukrepe kot edine strategije za spopadanje s homofobičnim nasiljem v šoli ocenjujem kot instrument politične korektnosti.

Če v zgodbo privedem nekako naknadno, dejansko pa predstoječo epistemološko perspektivo, ki identificira govorni kontekst kot neprepoznaven, nerazločljiv, neberljiv – motiv iskanja srebrne sekire na srebrnem mesecu (Pan, 2010), želim v pričujočem prispevku z J. Butler izpeljati poanto še dlje: poleg že omenjene konstitucije realnosti v jezik oz. z jezikom me zanima opis možnosti same jezikovne ranljivosti, s katerim želim dospeti do pričevanja kot pedagoško krizne prakse.

Trditev, da določen govor ne le sporoča sovraštvo, ampak konstituirajo žaljivo dejanje, dejanje, ki ranjuje in škodi, predpostavlja ne samo, da jezik deluje, temveč da deluje *na* naslovnika/-co na tak način, ki slednjega rani, mu škoduje in ga žali (Butler, 1997: 16). Za situacije iz šolskih hodnikov, opisane zgoraj, lahko trdimo, da so uspešne (po Austinu, in sicer ne glede na to, ali gre za ilokucijsko ali perlokucijsko govorno dejanje), saj v tovrstnem govornem dejanju le-tega nismo zgolj performirali, pač pa so iz njega izšli tudi določeni učinki. Trdim, da so ti učinki neposreden rezultat odziva in ravnanja opazovalcev, pogojeni so s pričami samega govornega dejanja. Če upoštevamo Austinov vidik ločevanja med ilokucijskim dejanjem, ki producira učinek in uresničuje vsebino, ki jo izreka, na primer sodnikov »Obsojam te na ...«, in perlokucijskim, ki sproža skupek posledic, v katerem določen izrek producira določene posledice, vendar izreka in posledice časovno ne sovpadeta, lahko zatrdimo, da gre v navedenem primeru za oboje, saj je zmerljivkam sledilo (nasilno) dejanje. Naprej, v katerem primeru bi lahko govorili o spodletelosti sovražnega govora? O njegovi spodletelosti in neuspešnosti bi lahko govorili le v primeru, da bi odziv na performativno kletev, psovko sprožil reakcijo, ki bi naslovnika zaščitila, govorcem pa preprečila nasilno dejanje (način je diskutabilen, vsekakor ne le z močjo avtoritete odraslega, ki nasilno dejanje enostavno prepove). Bodisi po ilokucijskem modelu bodisi po perlokucijskem, po katerem je performativnost dejanja zagotovljena na ta ali drugi način, govor ni le odsev razmerij družbene prevlade, ampak prevlado dejansko »predpiše«, odredi, s čimer postane orodje ponastavljanja družbene strukture. Kakor navaja intervjuvana učiteljica:

Pri tem fantu /ki je pretrpel homofobični napad v šoli/ je v glavnem vse ostalo v fazi, da otroci tega ne smejo več početi, ker smo mi rekli, da ne smejo. Refleksije niso naredili nobene. Zdaj so otroci tiho, kadar sem jaz zraven, celo prijazni so bili do njega, se celo usedli zraven njega, in to je bilo to. V šoli sem izpostavila sledeče; saj, kaj so namreč rekli? Rekli so: »Saj bomo tem učencem dali kazen.« Sem rekla, da me kazen ne zanima. »Kaj bomo naredili po tem?« – »Tega fanta bomo poskusili opolnomočiti, da se bo znal, zmogel postaviti zase. In ker smo se toliko ukvarjali s 'storilci', se bomo še

z ‚žrtvijo‘ malo,« so rekli. Nato sem vprašala: »Kaj pa opazovalci? Večina teh otrok je bila opazovalcev, kaj bomo pa s temi naredili?« Glede tega mi nihče ni dal nobenega jasnega odgovora. (Raziskava, neobjavljeno, januar 2011.)

Za delovanje v smeri učinkovitega anesteziranja učinka škodljivega in sovražnega govora lahko navedemo še trditve tipa: »Oni niti ne vedo, kaj to sploh pomeni« ipd. Kako nevarne so take trditve, lahko podkrepimo z nadaljnjo izpeljavo teze, da sovražni govor deluje na ilokucijski način, tako da v trenutku izvajanja rani (enako velja tudi za oblike, postavljene kot grožnje), obenem pa s to »rano« konstituira subjekt. S tem izvaja interpelacijsko funkcijo, natančno, v obliki podrejanja. Rečeno praktično in praktično rečeno: naslovljeni fant je postal peder. Odgovornost govorca in prič, ne pozabimo, je tudi v vsakokratni ponastavitvi sovražnega konteksta in poškodbe.

Vendar pa zmerljivke, žaljiva imena niso edine oblike škodljivega in ranjujočega govora. Pomembno je, da v kontekstu homofobičnega in seksističnega govora mednje prištejemo še oblike govora, ki temeljijo na opisu in molku. Na tem mestu se obračam h konkretni osebi, ki je doživela travmo spola in seksualnega nasilja, k naslovu prejšnjega podpoglavja, ki izhaja iz Celanovega verza, nanaša pa se na kontekst travme preživelih holokavsta: »Nihče ne prenese pričevanja za priče« (*No one bears witness for the witness*). Prenesti pričevanje pomeni prenesti samost odgovornosti, prenesti to odgovornost, natanko odgovornost te samosti. S tem ta stavek performira, uprizarja svojo lastno samost, v učinkovanje zaganja tisto, kar ne more biti povedano, preneseno v enem in ne more biti preneseno, v drugem pomenu besede (Felman, 1991: 3). Resonance tega »prenesenja«, bremena prenosa pričevanja na pričevalce molčečih ali odsotnih prič nalagajo zavezujočo obvezo o »nujnosti nemogoče naracije«, obvezo »govoriti v imenu odsotnosti, v imenu odsotnega glasu in v imenu tišine« (Bahovec, 2007: 64–68). To je govor, ki je nemogoč, tudi ko postane mogoč, ki ga ne moremo prenesti, tudi ko je že prenesen. Nemogoč je, ker zgodovinska in aktualna realnost izničuje možnost njihove javne naslovitve. Doživljanje trpljenja strukturno zapira vrata molku: kjer je molk, je tudi kričanje, kjer so kriki, je tudi šepetanje.⁶

Določenost z družbenim kontekstom pomeni v skladu s teorijo performativnosti tudi zmožnost preloma s tem kontekstom. Jezik, ki nasprotuje ranljivemu/ranjujočemu govoru, mora te rane ponoviti na način, ki le-teh ne ponavlja in ponovno uprizarja, temveč jih kritično osvetli kot misljive, iz-

6 Leta 2007 smo z mladinskimi aktivistkami, zvečine dijakinjami, v okviru mednarodnega protihomofobičnega projekta Day of Silence na mariborskem Grajskem trgu protestirali s prevezami čez usta. Čeprav se je dogodek odvijal ob eni uri popoldne na osrednjem mestnem trgu, so nam nikoli identificirani storilci grozili z noži in klicali, naj se vrnemo za štiri stene. Branilci družine in otrok s prstom kažejo na te mlade, pogumne pričevalke; množice polnoletnih državljanov se podpisujejo pod njihove pozive k normalnosti <http://24kul.si/?id=532&fmod=0> (april, 2011).

rekljive, čitljive.⁷ Sprostitev vezi med dejanjem in ranjenjem odpira možnost protigovora, afirmacijo upora, ki šteje in je polnopomenska. Učenje kot pričevanje je način, ki sem mu zato kot feministična filozofinja in aktivistka intelektualno povsem zavezana.

Literatura

- Austin, J. L. (1986/1990). *Kako napravimo kaj z besedami*. Ljubljana: ŠKUC – Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bahovec, E. D. (ur.) (1992). *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Bahovec, E. D., Bregar, G. K. (ur.), (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo: Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: DZS.
- Bahovec, E. (2007). *Freud, ženska in popotnikova senca*. Ljubljana: Društvo za kulturološke raziskave.
- Baxter, J. (2003). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Epistemology*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Beauvoir, de S. (1999–2000). *Drugi spol*. 1. zv. Ljubljana: Delta.
- Burcar, L. (2007). *Novi val nedolžnosti v otroški literaturi: kaj sporočata Harry Potter in Lyra Srebrousta?*. Ljubljana: Sophia.
- Burcar, L. (2010). Multikulturalizem in diskurz tolerance v dobi globalnega kapitalizma in neorasizma. *Šolsko polje*, XXI/5–6, 151–180.
- Butler, J. (1990/2001). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, London: Routledge. Prev.: *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: ŠKUC.
- Butler, J. (1993/2001). *Bodies that matter: on the discursive limits of »sex«*. New York : Routledge. Prev.: *Tela koja nešto znače: O diskurzivnim granicama »pola«*. Beograd: Samizdat B92.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech. The Politics of the Performative*. New York in London: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York in London: Routledge.
- Felman, Sh., Laub, D. (1991) *Testimony: crises of witnessing in literature, psychoanalysis, and history*. New York: Routledge.
- Felman, Sh. (1992). *S onu stranu Edipa: Primjerne priče psihoanalize*. V: Biti, V. (ur.). *Suvremena teorija pripovijedanja*. Zagreb: Globus, XX.
- Felman, Sh. (1987/1992). Psihoanaliza in vzgoja: končno in neskončno poučevanje. V: Bahovec, E. D. (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt, 229–254.
- Felman, Sh. (1980/1993). *Skandal tijela u govoru: Don Juan s Austinom ili zavodenje na dva jezika*. Zagreb: Naklada MD.

7 Naslovnica fanzina, iz katerega sem navajala zgornjo rap pesnitev, je imela na naslovnici in zadnji strani fotografijo dveh dijakov in dveh dijakinj s prstom čez usta v znak »Tihoh!«, čeznje pa je vodil napis »Peder« in »Lezbača«.

- Foucault, M. (2010). *Zgodovina seksualnosti*. Ljubljana: ŠKUC.
- Grosz, E. (1994/2008). *Neulovljiva telesa. H korporealnemu feminizmu*. Ljubljana: Zavod Emanat.
- Haraway, D. (1991/1999). *Opice, kiborgi in ženske. Reinvenčija narave*. Ljubljana: ŠOU – Študentska založba.
- Lauretis, Th. de (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lešnik, B. (2010). Sovražni govor v psihoanalitični perspektivi. *Socialno delo*, XLIX/5–6, 299–304.
- Nemitz, R. (1985/1992). Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. V: Bahovec, E. D. (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt, 62–85.
- Pan, M. (2007). *Ljubezen je ljubezen: priročnik za učenje in razumevanje človekovih pravic na osnovi spolne identitete ter spolne usmerjenosti*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije.
- Pan, M. (2009). Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok – za nos?. *Sodobna pedagogika*, LX/4, 182–202.
- Pan, M. (2010). Feministično-queerovski a priori raziskav homofobičnega nasilja. *Socialno delo*, XLIX/5–6, 389–396.
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vendramin, V. (2010a). Feminizem, epistemologija in kurikulum. *Sodobna pedagogika*, LXI/3, Ljubljana, 106–118.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010b). *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 11, <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=82>.
- Veur, D. van der, Vrethem, K., Titley, G., Tóth, G. (2007). *Gender Matters: A Manual on Addressing Gender-based Violence Affecting Young People*. Council of Europe.
- Wittig, M. (2000). *Eseji*. Ljubljana: Škuc.
- Salih, S., z Butler, J. (2004). *The Judith Butler Reader*. Blackwell Publishing.

Spletne strani

- [Http://www.amnesty.si/sl/ocp/pod-delov/ucp/ljubezen-je-ljubezen](http://www.amnesty.si/sl/ocp/pod-delov/ucp/ljubezen-je-ljubezen) (8. 3. 2011).
- [Http://www.eycb.coe.int/gendermatters/default.htm](http://www.eycb.coe.int/gendermatters/default.htm) (18. 02. 2011).

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

Majda Hrženjak

Koncept intersekcionalnosti in razumevaje vrstniškega nasilja

Čeprav 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 interseksionalni 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. Interseksionalnost 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 dualizmih (kot so npr. bel in črn, moški in ženska). Koncept interseksionalnosti 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 interseksionalne 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 interseksionalnosti, 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 omejitvev 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 umeščnosti 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 interseksionalno perspektivo in jih prosili, da z nami delijo svoje dosedanje izkušnje pri delu z mladimi, ki bi jih lahko označili kot interseksionalne 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 interseksionalnosti, 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 hegemone 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 hegemone 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 moškimi 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 hegemone moškosti učinkuje na različnih področjih, kot so npr. plačano delo, nasilje, seksualnosti, družina, skrb za otroke, kot tudi v nerefektiranih 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 hegemone 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 umeščeni 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), udejanjijo 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 hegemonov 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 prekoraj norme hegemonov 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, uporništvu in tvegano vedenje so seveda zgolj eden od načinov vzpostavljanja, izvajanja, razkazovanja in potrjevanja 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 deklinškega 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 deklinškost 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 tud 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 izključnosti 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 dekliški«, se ji večina deklet vseeno izogiba. Razmišljati velja, da je morda ravno normativna podoba dekliškosti kot nenasilne, vodljive, razumevajoče, mirne in pridne, vzrok za to, da dekleta nasilje ponotranjijo. Tisti redki raziskovalci oziroma raziskovalke, ki se ukvarjajo z dekliškim nasiljem, namreč ugotavljajo, da se pri dekletih v primerjavi s fanti pojavlja bistveno manj zunanega 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 dekliškosti. 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 dekliškosti 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 negrobosti, 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 dekliškosti/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 utemljujejo 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 Berkeley: 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*, VI/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.

Multikulturalizem kot orodje spolnega podrejanja: analiza javnega diskurza o zakrivanju

Ksenija Vidmar Horvat in Tjaša Učakar

Enajstege januarja 2011 so v Amsterdamu razglasili zmagovalno fotografijo natečaja World Press Photo za leto 2010. Prestižno nagrado si je prislužila južnoafriška fotografinja Jodi Bieber za portret osemnajstletne Afganistanke, ki ji je mož zaradi poskusa pobega iz nasilne družine ob pomoči brata odrezal nos in ušesa.¹ Fotografija je bila prvič objavljena na naslovnici revije *Time* 1. avgusta 2010. Dekle, osemnajstletno Bibi Aisho, je iz begunskega taborišča v Kabulu rešila ameriška vojska, od koder je bila prepeljana v Združene države Amerike. Tam so trpinčenemu dekletu najprej nudili svetovalno pomoč, nato so jo tudi operirali. Zmaličeni biografski obraz se je umaknil v zakulisje rekonstruiranega, fotografska podoba iznakažene mlade neveste pa je postala nesmrtna. Po mnenju žirije si je fotografija nesmrtnost, to je sloves, »ko rečeš, saj veš, fotografija tistega dekleta, in takoj vemo, koga imam v mislih« zaslužila zaradi izjemnega spoja ženske lepote in nasilja. Medtem ko ga je *The New York Times* označil za »war porn«, vojno pornografijo, so žiranti in žirantke poudarjali dostojanstvenost fotografskega dokumenta. Z besedami članice žirije, fotografija »prenaša močno sporočilo svetu o polovici svetovne populacije, ki jo predstavljajo ženske, od katerih mnoge še vedno živijo v obupnih pogojih in v nasilju.« Podoba je močna, »kajti ženska deluje tako dostojanstveno, ikonično.«²

Fotografija trpinčenega dekleta, katere podoba nemudoma prikuje pogled in zažene fascinacijo, spominja na fotografijo še enega, prav tako »afganistanskega dekleta«, pri čigar omembi v povezavi z revijo *National Geographic* in letom 1985 – prav tako kot bo za Bibi Aisho odslej to veljalo ob omembi *World*

1 Gl. npr. <http://seerpress.com/bibi-aisha-the-afghan-poster-girl-given-a-new-face-awarded-enduring-heart-prize-by-maria-shriver/9635/>.

2 Za nekaj virov poročanja, glej npr.: <http://www.celic-online.com/?p=7715>; http://www.huffingtonpost.com/2011/02/11/world-press-photo-of-2010_n_821863.html.

Press Photo in 2010 – nemudoma vemo, za koga gre. Fotografijo je posnel Steve McCurry v afganistanskem begunskem taborišču. Potem ko je hipoma obšla svet in navdušila, se je fotograf šele zavedel, kako vredno je bilo »afganistansko dekle«, ki jo je objel v objektiv, čigar imena ni poznal in ki bi nanjo najbrž tudi pozabil, če ga na vrednost dokumentarnega objekta ne bi opomnil odziv javnosti. Zato se jo je odločil najti in podobi dodeliti ime. Dekle, ki se je le nerado pustilo fotografirati prvič in ki se je še enkrat, drugič v svojem življenju fotografirala za McCurryja, potem ko jo je ta po vztrajnih prizadevanjih našel, se ni zavedalo moči svoje podobe. Vsega, česar se je spomnila, je bila jeza nad tujcem, ki jo je fotografiral kot mlado dekle. Fotograf, nasprotno, je v spominu odtisnil detajl prvega srečanja, ponovljenega v drugem: »Obakrat je bila najina povezava objektiv. Tokrat ji je bilo lažje gledati v objektiv kot vame. Sedaj je poročena ženska in ne sme gledati v moškega, ki ni njen mož.« (*National Geographic*, april 2002, cit. v Vidmar Horvat, 2006: 94.)

Fotografski portret Bibi Aishe družni s portretom Sharbat Gule, dekleta z naslovnice *National Geographic*, vrsta sociološko zanimivih sorodnosti. Omenimo tri: prvič, oba portreta, čeprav zadnji v precej krajšem časovnem razkoraku od prvega, sta postavljena v pripoved o prej in potem. Obraz Bibi Aishe vidimo v dveh vizualnih postavitvah: izmaličeni, kjer na mestu nosnega korena na obrazu mladenke zeva srhljiva odprtina, in rekonstruirani, kjer je odprtina kirurško zapolnjena. Pri Sharbat Guli vidimo najprej odkrit obraz mladenke smaragdno zelenih oči, ki nepopustljivo strmijo v kamero; pri drugi obraz ženske neznanosti (»Morda jih ima 28, morda 29, celo 30. Nihče, niti ona, ne ve zagotovo.«), s še vedno razpoznavnim, čeprav nič manj namrščenim sijem oči »afganistanskega dekleta«.³

Drugič, obe Afganistanki sta fotografirani za zahodno revijo, s fotografskim aparatom »zahodnega«, belega opazovalca. Obe strmita v kamero v gesti, ki je značilna za nezahodni objekt pogleda, posebej žensko – to je v nelagodnem, a popustljivem nagibu k subjektu, ki jo dokumentira. Obe vlogo podrejenega objekta odigrata na prizorišču zahodne vizualne kulture.

Naposled, obe s poziranjem pred kamero zagotovita vidnost tistega, ki gleda. Portret Sharbat Gule je zgodba o fotografu, ki je ustvaril mojstrovino, ne da bi to v času njenega nastajanja vedel. Površen do biografskih podatkov objekta svojega dokumentiranja zase ustvari profesionalno dramo – dramo fotografa, ki ne ve, koga je slikal.⁴ Po sedemnajstih letih se zato vrne na kraj

3 [Http://ngm.nationalgeographic.com/2002/04/afghan-girl/index-text](http://ngm.nationalgeographic.com/2002/04/afghan-girl/index-text).

4 Ta drama je povsem drugačna od, recimo, drame Mone Lize, kjer je slikar vedel, koga je slikal, in nam ta podatek prikri; s tem je za zahodni razsvetljenski subjekt v tek pogнал kolesje odkrivanja, ki je na strani gledalca; medtem ko zahodni gledalec nikoli ni zares posvečal veliko pozornosti biografski osebi, in je najverjetneje njeno ime tudi po razkritju že spet pozabil, pa je bilo za fotografa, ki mu je dekle naredilo kariero, poznavanje imena ključno za njegovo profesionalno integriteto.

svojega fotografskega »zločina«, da bi osebo končno posnel skupaj z njenim imenom – in ustvaril še eno pripoved ... »o sebi«.

Fotografski portret Bibi Aishe služi uokvirjanju zgodbe za zahodnega bralca/gledalca (revije *Time*). To je razvidno iz naslovnice revije, kjer je bila fotografija prvič objavljena in kjer se ob podobi iznakažene Bibi izpiše naslov »Kaj se zgodi, če zapustimo Afganistan.« Za ameriško revijo je semantična povezava med podobo in naslovom samoumevna: če zapustimo Afganistan, bo še več žensk trpelo takšno usodo kot Bibi Aisha. Naša (ameriška) misija v Afganistanu je torej humanitarna misija, s posebnim ozirom na preprečevanje nasilja nad ženskami s strani tamkajšnjih moških. Bibi Aisha je dokaz povoda za globalno človekoljubno poslanstvo ameriške vojske; pomoč ameriškega zdravstva in plastične kirurgije pri odpravljanju posledic nasilja emblematična zahodne antipatriarhalne politike do žensk. Bibi Aisha je na naslovnici revije *Time* zato, da s svojo biografijo žrtve nasilja »drugega« lahko postane pričevalka junaštva nas, prvega.⁵

S kratkima ilustracijama dveh slavnih fotografij Afganistank začnjava prispevek k razpravi, ki sva jo naslovili *Multikulturalizem kot orodje spolnega podrejanja*. V tem prispevku želiva osvetliti vlogo reprezentiranja kulturnih praks »drugega«, predvsem ženskega nezahodnega subjekta, pri konstruiranju javnih diskurzov o spolnem osvobajanju žensk. Takoj na začetku naj poudariva, da najin namen ni zanikati dejstva spolnega nasilja nad ženskami niti relativizirati praks, ki, četudi s sklicevanjem na tradicijo, vero ali kulturo, zlorabljaajo, mučijo in maličijo (žensko) telo. Namen pričujočega prispevka gre v drugo smer, namreč pokazati, kako se z reprezentiranjem nezahodne ženske v homogenizirani podobi pričevalke o spolnem podrejanju vzpostavlja ideološko ozadje za potlačevanje dejstva o spolni podrejenosti žensk na Zahodu: kako se z mobilizacijo prav posebnega diskurza o zaprtosti ženske Drugega (v okove družine, tradicije in (zanjo) predpisane monogamne spolnosti) ustvarja javna arena za družbeno fantazijo o spolni osvobojenosti ženske na Zahodu; kako se, ko teče govor o ženskah, ki »še vedno živijo v obupnih pogojih in v nasilju«, instinktivno najprej in v glavnem misli na druge ženske, ženske v svetu onkraj našega.

V omejenem obsegu tega prispevka tezo preverjava na ozadju izbrane- ga primera zakrivanja: trdiva namreč, da je prav diskurz zakrivanja in raz/ odkrivanja tisto polje, na katerem se na Zahodu danes najučinkoviteje vzpostavlja ideološka distinkcija o družbenem položaju ženske ter da je ta dis-

5 Tudi blage proteste, da je fotografiranje zmaličenega obraza Bibi Aishe nemara neetično, gre razumeti v tej smeri: ne kot napor, da se (vsaj vizualno) zaščiti integriteto Bibi Aishe, pač pa, da je želja Zahoda, da opozori nase, medtem ko razkrije in pokaže vse, uničujoča za mitologijo »civilizacijskega poslanstva« na Vzhodu. Bistveno seveda ni, ali se obraz pokaže ali ne – temveč, kako se ga pokaže in koliko impliciranosti v trpljenje Drugega (Sontag, 2006) si Zahod pri tem dopusti priznati.

tinkcija, paradokсно, utemeljena prav na poudarjenem (patriarhalnem) seksualiziranju ženskega subjekta. Tezo okrepiva v primerjalno-zgodovinskem okviru ter s pomočjo izbranih zgledov reprezentacij muslimank v slovenskem in evropskem javnem prostoru ter v slovenskih šolskih učbenikih. Za slednje se odločava, kajti šola kot ideološki aparat države igra pomembno vlogo v interpeliranju kulturnega subjekta, ki se prepoznava v kulturnih in političnih subjektivnih pozicijah, ki jih je zanjo že predvidel vladajoči kurikularni diskurz (Althusser, 1980). Širši cilj pričujoče razprave pa je opozoriti na nesprejemljive prakse reprezentiranja, s katerimi se prav zaradi želje po izpostavljanju kulturne superiornosti »na telesu« nezahodne ženske oblikujejo tudi negativni in nestrpni stereotipi o nezahodnih kulturah in civilizacijah.

Ženska »drugega« kot orodje domestikacije ženske na Zahodu

Usmerjanje zahodne pozornosti na ženske v nezahodnem svetu ima dolgo tradicijo. Hegemono poročanje, ki se skozi stoletja izvija iz raznoterih dokumentov – bodisi literarno-potopisne bodisi antropološke narave –, ženske v neevropskem svetu portretira v poenoteni zgodbi o njihovem zatiranju, nesvobodi in podrejenosti (Ahmed, 2005; MacDonald, 2006; McClintock, 1995; Lewis, 2004; Yeğenoğlu, 1998). Kot razlaga Leila Ahmed (2005) na primeru britanske kolonialne oblasti v Egiptu, ima to diskurzivno poenotenje ideološko dvoumno poslanstvo. Po eni strani se podoba zatirane ženske, pri čemer zakrita ženska služi kot kvintesenčni »dokaz« moškega podjarmljanja, uporabi za kontrastno projekcijo osvobodene ženske na Zahodu: izza tkanine, ki zakriva obraz muslimanke, sevata blagostanje in (telesna ter družbena) svoboda zahodnjakinje. Po drugi strani se taisti podrejeni ženski subjekt, ki je na zahodnjaški evlucijski lestvici družbenega napredka obtičal v času »pred zgodovino« in modernostjo, torej v »naravi« in ne »kulturi«, uporabi, da postane pričevalec »naravnega reda« stvari. Ženska podrejenost v arabskem svetu služi dokazovanju biološke teorije viktorijanstva o naravni delitvi dela po spolu, vključno z ženskimi »naravnimi poslanstvom« v zadevah družine in materinjenja. Ženska »drugega« postane orodje domestikacije ženske na Zahodu.

Za kolonizirani moški subjekt je po drugi strani vztrajanje pri zakrivanju »njihovih žensk« ključno simbolno bojno polje upora proti kulturnemu in političnemu gospostvu Zahoda. Tako, z zgledom Egipta razlaga Leila Ahmed, je mogoče razumeti, kako sta si tam nasproti prišla kolonializem in feminizem v učinku, ki je bil povsem drugačen od učinka, ki ga je njuno srečanje imelo v Evropi. Kolonialni oblasti je »jezik feminizma /.../ služil pri napadanju religij in kultur Drugega moškega, še posebej islama, s čimer je zagotovila avro moralne upravičenosti tega napada, medtem ko je istočas-

no napadala feminizem v svoji lastni družbi« (Ahmed, cit. v Vidmar Horvat, 2009). Kot smo zapisali na drugem mestu, so se z gledišča Zahoda »razsizem, evrocentrizem in feminizem združili v harmonični zbor imperialne ideje; z gledišča islamskega sveta sta se prek feminizma spopadla zahodnjaška in avtohtonistična paradigma. Na nobenem od obeh koncev pa ni bilo pod vprašaj postavljeno moško nadvladje: prerokalo se je zgolj o stilu moške dominacije.« (Ibid.)

Nekonsistentnost ideološkega učinka, ki ga proizvede zahteva po tem, da se žensko odkrije na Zahodu, pa je mogoče razumeti, ko pogledamo v psihološko-politične razsežnosti, ki se vpisujejo na ozadje zakritega ženskega obraza. Obraz, ki je razkrit in ki ga lahko opazujemo v njegovi izrazni in anatomski celoti, deluje kot poligon za spolno-identitetno zapisovanje. V zahodnem okulocentričnem patriarhalnem režimu je poligon spolno kodiran tako, da se žensko postavlja na mesto objekta opazovanja, moškega pa na mesto subjekta opazovanja (Berger, 2009; Mulvey, 2001). Paradigma »biti-gledan-osti«, kot seksualno asimetrijo v reprezentiranju poimenuje Laura Mulvey, žensko postavi na ogled: njeno telo, vključno z obrazom, se razstavi (v obeh pomenih besede: pokaže in raz-stavi, vizualno razdeli na dele) in naredi voljno za (moški) pregled. Voajerizem, ki poganja zgodovinsko kolo moškega gledanja na žensko na Zahodu, je torej privilegiran družbeno delujoči agens v javnem strukturiranju razmerij moči in spolnih opredelitev. Z drugimi besedami, za zahodno kulturo, katere oblast-vednost se udejanja v polju vizualnega (pogleda in gledanja), je način, kako in koliko je ženska v javnem prostoru videna (in vidna), ključen za vzdrževanje dominantnih razmerij spolne in družbene moči. Torej velja, da bolj ko je ženska vidna in več ko se jo vidi, večji je domet te oblasti, da koordinira režime gledanja in disciplinira ženski subjekt. Poudarjeno seksualiziranje razkritega ženskega telesa, ki smo mu priča v sodobnem medijskem prostoru in ki naj bi bilo pričevanje o spolni osvoboditvi žensk, je zares dedič viktorijanstva. Težko bi si drugače predstavljali, zakaj bi nas Foucault poimenoval »mi, viktorijanci« (Foucault, 2010).

Obraz, ki mu sodobna feministična kulturna teorija običajno sicer namenja manj pozornosti kot telesu, je po našem mnenju ključen za vzdrževanje nadzora nad ženskim telesom. Ne nujno obraz v celoti, pač pa tisti njegov del, ki (neprostovoljno) sodeluje pri reprodukciji družbenega lastništva nad telesom: to je pogled, ki ga proizvajajo oči. Moški voajer z dostopom zgolj do pogleda ženske, in prepovedanim dostopom do vsega, kar jo sicer reducira na objekt, izgubi gotovost njene objektifikacije. Napetost se najbolj pokaže, kadar je obraz polno zakrit in ženske »gole oči« samo slutimo (MacDonald, 2006); razmerje gledani/gledajoči se v tem primeru v celoti poruši. Za delno zakritim obrazom se nam po drugi strani dostop do pogleda sicer odpre:

toda ker se nam hkrati zapira dostop do celote obraza, se tudi v tem primeru proces objektificiranja zaključí na pol poti. Ženska nas (predano, pasivno, aktivno) gleda, ko jo gledamo; od oči navzdol pa njeno telo lahko izvaja tudi grimase, ki semantično gotovost pogleda sprevržejo v spolzko branje: se mi smeji, me zaničuje, me zasmehuje?

Skratka, na zakritem ženskem obrazu vladajoči okulocentristični režim patriarhalne kulture oslabi; postane žrtev lastnih predpostavk in zahtev do pravice gledanja. Ni nepomembno, da je udarec, ki ga zakrita ženska zadane gotovosti subjekta gledanja, najbolj boleč prav v javnem prostoru. V zahodni spolni postavitvi družbenega prostora je sfera javnosti tista, ki pripade moškemu; ženski domicil je v zasebnem in družinskem (McClintock, 2006; Yuval-Davis, 2009). Torej predstavlja zakrita ženska v zahodnem javnem prostoru direkten napad na zgodovinsko umestitev subjekta, njegovih spolnih privilegijev in njenih podrejanj. Škandal, ki ga proizvede zakrita ženska v javnosti na Zahodu, je tako škandal politične konstitucije javnosti in njenih avtonomnih subjektov. Hkrati spodnaša genealogijo moderne javnosti in anatomijo modernega državljanstva. In to ne velja samo za muslimanko: pravica ne-bití-gledan, ki postaja v kontekstu sodobne totalne tehnologije nadzora, ironično, proizvedene prav zaradi »grožnje« islama, vse bolj raritetna dobrina sodobnega državljanstva, ruši meje kulturnega, spolnega in političnega pripadanja. Zakrita muslimanka, ki ji »dolgujemo« popoln vdor »naše« oblasti v našo zasebnost, je, paradokсно, tudi (edina) zaveznica, s katero lahko mislimo in udejanjamo upor proti »bití-gledan-osti« in vizualnemu nadzorovanju.

Multikulturalizem kot orodje podrejanja

To seveda ne pomeni trditi, da bi se morale za politično opolnomočenje ženske na Zahodu dejansko zakriti. Opozarjamo na epistemološke zagate, ki nastopijo, ko vladajočo tehnologijo spolnega osvobajanja soočimo z lastno negacijo. To pa pomeni, da bo treba razviti nove epistemologije spola, takšne, ki bodo v multikulturnem učenju od druge sposobne dekonstrukcije oblastnovednostnih režimov, ki delujejo kot kulturno »naši«. V tem delu osnovo za novo epistemologijo podajamo skozi kratko kritiko multikulturalizma.

Odkar se je multikulturalizem uveljavil kot ključna politika urejanja odnosov kulturne razlike in različnosti na Zahodu, je prestal vrsto preskusnih obravnav. Prvotna ideja Charlesa Taylorja (1994), da se »politika pripoznanja« vgradi v sistem opolnomočenja manjšin in da se to opolnomočenje opre na ohranjanje ter varovanje njihovih kulturnih dediščin, tradicij in norm (predvsem skozi šolski sistem in model izobraževanja, ki v kurikule vgradi vsebine, pomembne za ohranjanje identitete manjšine), je nemudoma postala predmet dvoumnega političnega interpretiranja. Po eni strani se je

zdelo, da se le s skupnostnim pristopom, torej s pristopom, ki kulturno razliko veže na pravice določene etnične ali druge marginalizirane manjšine, lahko zagotovi njena enakopravna participacija v urejanju družbenih odnosov, ki zadevajo njeno življenje v kontekstu življenja z večino. Delanty in Rumford (2008) to zahtevo podpreta z razpravo o kulturnem državljanstvu, ko zapišeta, da je »dozorelo spoznanje, da so potrebne tudi določene skupinske pravice, če naj državljanstvo velja tudi za manjšine, zlasti za narodnostne manjšine, skupine priseljencev ali prikrajšane skupine« (Delanty in Rumford, 2008: 111). Vendar pa se prav ob konceptu »kulturnega državljanstva« pokaže, kako notranje konfliktna je zares multikulturalistična paradigma. Spodnaša jo namreč prav pri temeljnem vprašanju, kdo določa nabor kulturnih pravic, ki sodijo k ohranjanju skupinske identitete, in kaj s tistimi, ki se v tej identiteti ne prepoznajo.

Past multikulturalizma tiči v tem, da (nehote) utrjuje meje kulturne identitete in raznolikosti, namesto da bi jih razgrajeval: »sama predpona multi- namreč proizvaja ideološki učinek sobivanja razlik, ne pa notranjega prečenja, pretakanja in hibridiziranja: etnična in kulturna razlika sta reificirani, namesto da bi bili problematizirani« (Vidmar Horvat, 2011; v tisku). »V multikulturalistični politiki /se/ nadaljuje naturalizacija hegemonične zahodne kulture, medtem ko manjšinske kulture postajajo čedalje bolj opredmetene in ločene od normativnega človeškega vedenja.« (Yuval-Davis, 2009: 71.) Celotna debata o multikulturalizmu, trdi Nira Yuval-Davis,

se zatakne ob dejstvu, da meje različnosti in meje družbenih pravic določajo specifični hegemonični diskurzi, ki morda uporabljajo univerzalistično terminologijo, zagotovo pa niso univerzalni. In kot smo omenili zgoraj, univerzalistični diskurzi, ki ne upoštevajo različnih položajev tistih, na katere se nanašajo, pogosto prikrivajo rasistične konstrukte (in konstrukte, ki zadevajo spol, družbeni razred, starost, telesno sposobnost in tako naprej), bi še dodala (cit. v Vidmar Horvat, 2011; *ibid.*).

Težava, ki ji Nira Yuval-Davis posveča posebno pozornost prav v povezavi s spolnim zatiranjem, je torej v »epistemologiji razlike«. Z epistemologijo razlike merimo na diskurzivno pozicioniranje subjekta na mesta, ki jih strukturirajo dihotomije izključujočih različnosti in drugosti, potlačujejo pa se analitski pristopi, ki bi izpostavili sorodnosti in prekrivanja.⁶ Tako tudi multikulturalistično preučevanje, ki v želji, da bi ustvarilo pogoje za sobivanje, getoizira: nasilno vstavlja meje tam, kjer bi v drugačni epistemološki strukturi lahko nastale bližine in prežemanja.

6 Epistemologija razlike se v kulturnem razlikovanju vidi v diskurzih orientalizma, balkanizma in konceptu »trka civilizacij«.

Z opiranjem na diskurz kulturne identitete, tradicije in dediščine multikulturalizem nevede opravi dvojno uslugo politiki izključevanja. Najprej označi razliko, ji dodeli ime, podobo in pomen; nato jo teritorialno zapre (Soysal, cit. v Stolcke, 1995: 1). »Usluga« je še posebej travmatska, ker v sodobnih praksah izključevanja najbolj skrajnim zagovornikom »čistosti kulture« zmanjkujе klasičnih orodij rasizma. Razvrščanje človeških bitij v rase kategorije je danes postalo znanstveno neubranljivo (ibid.); rasizem se mora na novo izumiti tako, (kot) da deluje brez rase. Z epistemološkim koncem biološkega rasizma multikulturalizem novim rasistom podeli kulturološko orodje: ločevanje in vzdrževanje meja med dominantno večino in podrejeno manjšino je v obojestransko »dobro« obeh, saj zagotavlja obstoj kulturne identitete tako enega in drugega. »Medtem ko je klasični rasizem kulture razvrščal hierarhično, jih kulturni fundamentalizem razvršča prostorsko, vsako kulturo v svoj prostor.« (Stolcke, 1995: 8.) Z distanco se preprečuje medkulturna kontaminiranost. O Drugem ne vemo in ne želimo vedeti več, kot je potrebno za vzdrževanje meje.

Ključno za vzdrževanje meje kot neprehodne cone je, da Drugi ostane homogeno na mestu Drugega; da torej zaseda subjektivno in identitetno pozicijo, kot mu jo je pripisal Prvi in kot jo, včasih skorajda v edini praksi čezmejnega sodelovanja brez neposredne vpletenosti akterjev z obeh strani, reproducirajo nosilci moči v obeh skupnostih. Vprašanje zakrivanja, kot pokažemo v nadaljevanju, je v tem pogledu ilustrativno in simptomatično hkrati.

(Ne)pomeni zakrivanja

Zakrivanje muslimank postaja v Evropi ena osrednjih tem, okoli katere se ostrijo razprave o javni kulturi in mejah multikulturalnosti. Po 11. septembru je tema dodatno obtežena s paradigmo globalnega terorizma in islamskega fundamentalizma (MacDonald, 2006). Medtem ko vrsta raziskav kaže, da zakrivanju in naglavni ruti (*hidžab*) v današnjem času ne moremo pripisati enotnega pomena (Scott, 2007; Werbner, 2007; pri nas glej Kalčič, 2009) in da je to posebej povezano z dejstvom, da so akterke zakrivanja večinoma druga generacija mladih muslimank priseljencev, ki so izgubile stik s tradicionalnim okoljem svojih staršev, javna zanikanja pravice muslimank do zakrivanja vztrajajo pri eni sami razlagi: zakrivanje je znamenje versko utemeljenega spolnega zatiranja muslimank in izraz (fanatičnega) tradicionalizma, ki je neskladen z zahodno modernostjo in sodobnim časom. Je tudi izraz zavračanja želje po integraciji v dominantno družbo ter grožnja njeni javni nacionalni kulturi.

Zdi se, da pri zakrivanju zares najbolj moti, da gre za vidni simbol izražanja identitete. Preden se posvetimo napetosti, ki izhaja iz vizualiziranja muslimanske identitetne pripadnosti, moramo zato najprej predstaviti vsaj

nekaj tistih pomenov zakrivanja, ki uhajajo hegemonim interpretacijam in s katerimi se je edino mogoče zoperstaviti homogeniziranju označenca, ki ga vsiljuje vladajoči diskurz. Kot zanimivost poudarimo, da se ti drugi pomeni zakrivanja, podobno kot hegemoni pomeni, ki ga zakrivanju pripisuje dominantna kultura, v veliki meri artikulirajo prav v odnosu do vidnosti mladih muslimank in njihove prisotnosti v javnem prostoru ter da je javno vizualiziranje muslimanske identitete za mlada dekleta prav način, s katerim si lahko izpogajajo svojo družbeno modernost med pričakovanji svoje družine, pričakovanji svojega evropskega domovanja in željami po lastni neodvisnosti. Z drugimi besedami, zakrivanje ni gesta pasiviziranja, pač pa mobiliziranja alternativne spolne družbene prezence, ki zagotavlja avtonomijo in svobodo, medtem ko, v dvoumnem privzajanju, kot bomo videli, spoštuje tradicijo.

V razsvetljujoči antropološki študiji Pnina Werbner (2007) predstavi zapleteno semiotiko simbolnih sporočil, ki jih prenaša zakrivanje v javni prostor; zapletenost opazuje na primeru Velike Britanije in Francije. Zakrivanje je vselej kontekstualizirano – njegova simbolna sporočilnost variira glede na zgodovinske, kulturne, verske in druge okoliščine, ki določajo končno »branje«, trdi avtorica. Za področje muslimanskih družb Južne Azije, od koder povečini prihajajo priseljenci in njihove potomke v Veliki Britaniji, zakrivanje predstavlja javni simbol »časti, sramu in ženske spolne skromnosti« (Werbner, 2007: 162). Kaznovalne prakse, ki izhajajo iz nespoštovanja pravil zakrivanja ter drugih pravil, povezanih s spolnim vedenjem žensk, in ki vključujejo izključitev, pa tudi umor, so oprte na varovanje družinskega imena. To, kar je bilo nekoč visoko lokalizirana praksa varovanja kodeksa časti, z migracijo postane deterritorializirana referenca (ibid.): zahteva osebne skromnosti, ki jo nalagajo družbena pravila v povečini ruralnih okoljih, s prestopom v zahodna urbana središča izgubi svojo transparentnost. Ostane le sporočilo o problematični manjšini, ki zavrača integriranje v novo okolje in katere »kulturne patologije«, ki izvirajo iz okolja izvora, še naprej določajo usodo mladih deklet v družbi, ki je s temi patologijami v konfliktu. Povedano drugače, spolno nasilje, zgodovinska dediščina predindustrijskih družb, ki jo poznajo azijska in evropska kmečka okolja, se kulturalizira in hkrati potuji od kategorije spolnega nasilja nad ženskami. Prisilne poroke in umori iz časti so tako prepisani v kulturno specifična dejanja, ki zahtevajo posebno in ločeno obravnavo – in torej ne dovoljujejo transkulturnega mobiliziranja, ki bi jih vključilo v, recimo, skupni boj proti nasilju v družini: od spolnih zlorab, pretepanja, posilstev do pedofilije in otroške pornografije, za katere slišimo pogosteje iz zahodnih kontekstov.

Prav zaradi prisotnosti tradicionalnega pomena, ki ga ima ženska spolna vzdržnost v južnoazijskih muslimanskih deželah za ohranjanje družinske časti in ki ga generacije migrirajočih staršev preselijo v urbana okolja britan-

ske družbe, nadaljuje Pnina Werbner, se muslimanska dekleta, ki se odločijo za zakrivanje, temu kompleksu sramu in časti ne morejo izogniti – tudi takrat, ko se odločijo za zakrivanje, da bi s tem nasprotovale tradiciji svojih staršev. »Tej očitni povezavi, ki jo ima vsaj za starejšo generacijo imigrantov s tradicionalnimi idejami o tem, kaj pomeni *nečast*, ne morejo ubežati.« (2007: 165.) Toda pomeni se premešajo. V Pakistanu žensko zakrivanje ni izrazito zapovedano; večina Pakistank nosi *dupatta*, ohlapen šal, ki ga nosijo okoli vratu, ali pa *chador*, ki prekriva glavo in ramena. Pokrivali nosita etnični pomen in označujeta etnično identiteto! Zaradi neprostovoljne ujetosti v semiotiko časti, ki so ji podvržena, se mnoga mlada muslimanska dekleta v Evropi zatečejo k zakrivanju – ki etnično pripadnost prevede v versko. Izvedejo dejanje »strateškega zakrivanja«. Tisto, kar se navzven vidi kot očitno znamenje obrata k skrajni islamski ideologiji, jim namreč omogoči, da si – proti volji svojih staršev – izberejo, na primer, svoje zakonske partnerje in se tako izognejo dogovorjenim porokam. Staršem očitajo tradicionalizem, ki sprevrča »pravi« islam. Poudarjajo, da islam priznava enakost med moškim in žensko ter da dovoljuje svobodno izbiro partnerja.

Z zakrivanjem strateško pridobijo svobodo od staršev in represivne tradicije. Z v javnosti zakritim obrazom si pridobijo pravico do druženja z muslimanskimi fanti in dostop do javne aktualne politične in intelektualne razprave. Odpre se jim pot do vodstvenih položajev. Nenazadnje, spet zaradi tradicionalizma, ki za nepoučenega seva iz naglavne rute, zagotovijo si prostor svobode v dominantni kulturi, ki je izrazito spolno brezsramna. »Zakrivanje je mobilna oblika purdah-a, ki ženske izloča, medtem ko jim obenem omogoča, da se prosto gibljejo v javnosti.« (2007: 175.) Za pakistanska dekleta, ki živijo v zaprtih, visoko konservativnih priseljeniških rezidenčnih okoljih, zaključí Pnina Werbner, je »zakrivanje le majhna cena, ki jo plačajo za svobodo gibanja« (ibid.).

V nasprotju z Veliko Britanijo, ki se ob vprašanju javne vidnosti muslimank in političnega pomena zakrivanja najpogosteje zaustavi ob vprašanju spolnega zatiranja, pa je za Francijo zakrivanje v javnosti videti kot transparenten napad na načelo *laïcité*.⁷ Načelo je najbolj ogroženo, kadar se zakrito dekletu pojavi v šoli. V šolah v Veliki Britaniji se o verstvih poučuje: ker je šola, skladno s politiko multikulturalizma, koncipirana kot središče, kjer se srečuje z razlikami in različnostjo (vključno versko), se tam izobražuje za življenje z obema. Po francoskem modelu je šola »čisti prostor« za vzgojo državljanca, nekontaminiran s cerkvami ali vero. Predstava je seveda ideološka: potlačuje dejstvo, da čeprav ni vidnih verskih znamenj, je francoska šola prežeta s

7 Pojem ima posebno, francosko pomensko razsežnost. Označuje delitev cerkve in države, ki se realizira prek zaščite, ki jo država nudi posamezniku pred zahtevami vere. V ZDA sekularizem signalizira zaščito verskih prepričanj pred državo (prim. Scott, 2007: 15).

krščanstvom; če ne drugje, v času praznikov, ki so vsi posvečeni krščanskim svetnikom. Paradokсно se torej skozi prepoved nošenja naglavnih rut muslimanskim dekletom sporoča načela republikanizma po modelu »abstraktnega individualizma«, medtem ko se v praksi še naprej privilegira model državljanstva, iz katerega so vnaprej izločene.

S pomočjo zgornje obravnave lahko torej sklenemo, da je zakrivanje v Evropi danes kulturna praksa z mnogoterimi pomeni in strateškimi projekcijami, s katerimi si evropske muslimanke odmerjajo svoj vstop v javnost. S Pnino Werbner lahko zapišemo, da temeljni konflikt, ki se rojeva iz nasprotovanja pravici do zakrivanja, ne sledi Huntingtonovi tezi o spopadu civilizacij in kultur; gre za civilizacijski spopad med »dvema političnima kulturama, od katerih ena priznava vidni pluralizem in druga ne« (2007: 177; za sorodno razpravo o Turčiji glej tudi Göle, 2006). Preden se tej tezi posvetimo bolj podrobno, v nadaljevanju pogledamo nekaj pomenov zakrite muslimanke ter s pomočjo izbranih primerov osvetlimo ideološke napetosti, ki uhajajo izza zastora poenotenege vladajočega diskurza o spolnem zatiranju muslimank.

Javni diskurz o zakrivanju: analiza izbranih primerov

Bolj ko postaja zakrivanje osrednja tema evropskega javnega diskurza o multikulturnem sobivanju, bolj se množijo tudi podobe zakritih muslimank. Celoviti obravnavi problematike se lahko približamo le z metodološko konsistentnim raziskovalnim načrtom, ki bi za analizo podob zakrite muslimanke vključil kvantitativno in kvalitativno različne vire. Naši nameni so bolj skromni: s pomočjo izbranih primerov, kjer zakrita muslimanka nastopi kot osrednji objekt reprezentacije, pokazati na delovanje ideoloških pripovedi, ki pomensko raznotere konotacije zakrivanja združijo v poenoteno zgodbo o »drugi« ženski. Tu so predstavljeni primeri, ki smo jih izločili iz tiskanih gradiv, ki smo jih za namene te raziskave po metodi običajne bralke, to je bralke, ki na podobe naleti nenačrtovano, ob dnevnem spremljanju medijev zbirali v obdobju od januarja 2007 do januarja 2011. Ob ponovnem branju podob se bomo vprašali, kdaj in kako se v javnem diskurzu pojavi zakrita ženska in kaj simbolizira.

Zakrita ženska kot eksotika

Na naslovnici oglasnega kataloga potovanj v Egipt in Jordanijo slovenske turistične agencije⁸ je prikazana lepa mladenka, pokrita z rdečo naglavno ruto in odkritim obrazom (hidžab). Obraz lahko opazujemo v njegovi izrazni celoti. Vidimo oči, ženski pogled, odprt, zvedav, vabeč, ter ostale dele obraza (usta, lica, čelo), ki so skladni s pogledom.

8 Kompas Holidays, 2007.

Fotografija pritegne naš pogled in v nas vzbudi željo, da bi si ogledali ta čarobni, barviti svet Egipta in Jordanije, kot nam pove zapis. Prvo vprašanje, ki se porodi ob gledanju fotografije, je, zakaj ob pogledu na dekleta ne pomislimo na morebitno spolno zatiranje in kratenje njenih človekovih pravic; ker je pokrita z ruto, bi bila to v evropskem kontekstu reprezentiranja zakritih muslimank pričakovana reakcija.

Ponudimo lahko dva odgovora. Prvič, fotografija pritrjuje našim predstavam o tem, kaj določa eksotiko tujega kraja v muslimanskem svetu. Podoba potrjuje vladajoči stereotip o izbranih destinacijah, ki jih poseljujejo lepa mlada dekleta, ki so spolno vabljiva, a prepovedana. V tem pogledu je podoba sprejemljiva in služi reproduciranju vednosti, ki se je že uveljavila kot »zdravorazumska« in »smiselna« razlaga.

Drugič, pomembno vlogo pri tej sprejemljivosti igra obraz, ki je odkrit. Postavljen je na ogled zahodnemu opazovalcu, ki s tem ne zgubi svoje moči in stabilnosti lastne pozicije. Zaradi odkritega obraza imamo občutek, da se ženska pusti gledati, da torej ne skriva nič nevarnega. Naglavna ruta v tem primeru ni motnja, pač pa okrepitev kulturnega repertoarja vednosti o drugem, s katero razmerja moči ostanejo nenačeta. Ruta »zgolj« odigra vlogo najbolj razpoznavnega označevalca arabskih dežel; deluje skladno z ustaljeno predstavo zahodnega turista in tako »potrdi« avtentičnost krajev, ki jih turistični katalog promovira. Podoba zakrite ženske je torej v tem primeru kulturno legitimna (z gledišča Zahoda) saj, prvič, streže fantaziji zahodnega gledalca o eksotičnih krajih; na turističnih oglasih za dežele arabskega sveta prikazovanje zakritih žensk zbuja predstave o skrivnostnem, čarobnem, barvitem svetu, zakrita ženska pa namiguje na harem, kakršnega si je zahodni gledalec vedno predstavljal. Ruta je, drugič, tudi sprejemljiva, saj ohranja distanco med nami in njimi, pri čemer podoba zakrite ženske simbolizira tisto kulturno razliko, zaradi katere je distanco vredno prepotovati in – turistično doživeti.

Ruta kot orodje političnega kontrastiranja Zahoda in ne-zahoda

Naglavna ruta je tudi v drugih kontekstih, ne samo v turističnem, uporabljena kot glavni označevalec muslimanskih držav in deluje kot orodje političnega kontrastiranja Zahoda in ne-zahoda. Kontrast postane zanimiv, kadar se podobe zakritih muslimank pojavljajo v kontekstih, ki sploh ne govorijo o zakrivanju ali družbenem položaju muslimank, temveč so le ponazoritev območja, kulture ali vere, o katerih teče beseda.

Tipičen primer takega prikazovanja zakrite ženske najdemo v šolskem učbeniku za geografijo *Geografske značilnosti sveta*, ki je izšel leta 2004 pri Mladinski knjigi (Kürbus et al., 2004) in ki ob predstavljanju različnih ver-

stev pri predstavitvi islama prikaže sliko ženske z burko kot najbolj reprezentativnega elementa te vere. V poglavju *Izbrane družbenogeografske značilnosti Azije* in v podpoglavju *Nekatere značilnosti ver in njihove geografske posledice* so na dveh straneh predstavljene najbolj razširjene vere v Aziji, strani pa so opremljene z desetimi fotografijami, od katerih značilnosti islama prikazujejo tri. Najbolj zanimiva je prva, ki prikazuje dve ženski z burko, torej z naglavno ruto, ki zakriva tudi oči. Njunih obrazov torej ne vidimo, vidimo le dve prekriti »gmoti«, žensko telo pod oblačilom lahko le slutimo. Fotografirani sta pred zidom. Postavitev na ozadje zidu ima dvoumno sporočilnost: po eni strani konotira zaprtost (družbe, ženske, muslimanskega sveta), po drugi strani pa položaj pred zidom kaže na »ujetost« subjekta, njegovo podrejenost glede na opazovalca, ki ju »postavi pred zid«. Tudi na ostalih dveh fotografijah se pojavi zakrita ženska, enkrat hodi po ulici skupaj z možem in sinom, drugič je v fokusu sicer mošjeja, a spodaj na sliki vidimo zakrito žensko, ki hodi proti njej. Obakrat je ženska slikana od zadaj, v hrbet, tako da vidimo le ruto, ženskega obraza pa nikoli.

Prikazovanje družbenih in kulturnih vsebin v učbenikih pogosto sledi prevladujočim medijskim reprezentacijam teh vsebin (Pirc, 2010). V izobraževalnem polju taka medijsko posredovana realnost nato postane »pogosto impliciten in neproblematiziran del s kurikuli predpisane in uradne vednosti« (Žmavc in Žagar, 2011), ki se nadalje reproducira kot samoumevna in normativna vednost. Raziskava o pojmovanju Evrope v slovenskih šolskih učbenikih (Žmavc in Žagar, 2011) je pokazala, da so v učbenikih močno prisotne ideološke reprezentacije – evrocentrizem, poudarjeni pozitivni prikaz Evrope kot homogene tvorbe ter stereotipne reprezentacije »civilizirane« Evrope v nasprotju z »manj oz. neciviliziranimi« Drugimi. Učbeniško posredovane vsebine o Evropi tako vzpostavljajo in ohranjajo identiteto evropske »večvrednosti« in puščajo malo prostora za dojetanje drugih kultur ter identitet kot enakovrednih. Tudi zgornji primer kaže na reproduciranje tipične podobe muslimanskega sveta, to je zakrite ženske, ki brez komentarja in kritične refleksije postane le še ena od stereotipnih podob ne-Zahodnega sveta.

V *Dnevniku* je bil 11. februarja 2008⁹ objavljen prispevek, ki analizira gibanja indeksov na istanbulski borzi. Prispevek je napisal finančni analitik, v drugem odstavku pa se je ustavil tudi pri naglavnih rutah in omenil, da na naslovnica domačih medijev poteka živahna razprava o naglavnih rutah, nato pa nadaljeval z analizo gibanj zavarovalniških in energetskih delnic na borzah v Turčiji. Glede na to, da iz prispevka ni jasno, ali naj bi razprava o naglavnih rutah na kakršenkoli način vplivala na gibanje borznih indeksov, predvidevamo, da je bila omemba tega kosa oblačila namenjena ilustraciji ob-

9 Ivanc, 2008.

močja, o katerem prispevek govori, torej Turčije. Bralci so lahko tako hitro povezali turško borzo s prevladujočo predstavo o tem svetu, torej z zakrito žensko. Dejstvo, da živahna razprava o naglavni ruti poteka na naslovnih naših – in ne turških medijev – takoj implicira gosposki odnos, to je pravico, da mimo turške družbe nošenje naglavne rute postavljamo pod vprašaj, medtem ko je na Orientu, v Turčiji, sprejeta kot nekaj nespornega. Temu, kot vemo iz raziskav, seveda ni tako (prim. Gole, 2006); vprašanje sicer je, če bi podatek v kontekstu medijskega poročanja o finančni temi bistveno spremenil ideološki učinek prispevka, gotovo pa bi objektu poročanja (torej turški družbi in ekonomiji) omogočil mesto, ki bi bilo na ravni diskurza bolj enakovredno mestu poročevalca.

Podoben je prispevek,¹⁰ ki povzema dogodke iz Irana, kjer so iranske oblasti zasegle britansko ladjo, ki naj bi zaplula v njihove teritorialne vode. A ta zaplet v prispevku ni najbolj izpostavljen, saj že naslov prispevka *Ogorčenje zaradi naglavne rute* v središče postavlja naglavno ruto. Prispevek se namreč osredotoči na aretirano britansko vojakinjo, ki si je v Iranu morala nadeti naglavno ruto, nato pa so posneli njeno priznanje prekrška. V prispevku ni bistveno vprašanje pravilnosti britanskih in iranskih podatkov o koordinatah ladje, ki si nasprotujejo, niti morebitno izsiljeno priznanje vojakinje. Najbolj problematična je ruta, ki zahodni ženski odvzame njeno zahodnost, britanskost, z nadetjem rute si jo simbolno prisvoji Iranec, musliman. Ruta pomeni dokončen odvzem dostojanstva za žensko in simbolni poraz za britansko vojsko.

Ruta v Evropi – med čudaštvom in nevarnostjo

Dokler je zakrita ženska le prepoznavni znak nekih drugih, bolj ali manj oddaljenih dežel, zahodni gledalec razloge za tako oblačenje pripiše daljni kulturi, tradicionalnosti in predmodernosti teh družb. Največji izziv za zahodni pogled pa predstavlja zakrita ženska *doma*, na evropskih tleh, v modernih državah, ki so utemeljene na varstvu človekovih pravic, individualnih svoboščinah in možnosti izbire. Ker je v zahodnem svetu vidnost telesa ali vsaj možnost njegovega razkritja ena glavnih norm za žensko telo, ki sodi med glavne zahodne svoboščine, je zakrito žensko telo nekaj neobičajnega, izrednega, nerazumljenega. Za zahodnega gledalca je nerazumljivo, zakaj ženska v Evropi še vedno nosi naglavno ruto, ki je zanj znak nesvobode in podrejenosti, če bi se lahko odločila za svobodo, torej za odkrito telo. To nerazumevanje pa vodi v dve prevladujoči razlagi zakrivanja. Prvič, da so ženske v zakrivanje prisiljene in, drugič, da z zakritostjo izražajo nesprejemanje zahodne družbe in njenih vrednot. Prva razlaga nato vodi v pozive k prepovedi zakrivanja žensk in k uvedbi kazni za tiste, ki ženske silijo v zakrivanje, druga pa v občutek ogroženosti naše kulture.

¹⁰ Kastelic, 2007.

Zakrivanje žensk v Evropi je večinoma razumljeno vsaj kot čudaško, v zadnjih letih, po terorističnih napadih 11. septembra 2001 in kasneje v Evropi, pa vse bolj kot nevarno. Zahteve po prepovedi nošenja naglavne rute so vse glasnejše, v nekaterih evropskih državah pa celo že uzakonjene. Argumenti za prepoved nošenja naglavnih rut v javnosti se utemeljujejo z varnostnimi argumenti (potreba po takojšnji identifikaciji vseh ljudi), prek pravičniških zahtev (vsi imamo pravico, da se vidimo), pa tudi z argumenti, temelječimi na človekovih pravicah žensk (preprečevanje nasilja nad zakritimi ženskami, vrnitev dostojanstva zakritim ženskam).

Javne razprave o zakonski prepovedi zakrivanja v evropskih državah so spremljale mnoge upodobitve zakritih žensk. A zanimivo je, da se te slike niso omejile le na prikazovanje zakritih žensk na območju Evrope, ampak so posegle tudi po npr. zakritih ženskah v Afganistanu. Tako je prispevek v *Dnevniku* 12. maja 2010¹¹ pisal o francoskih razpravah o prepovedi zakrivanja na javnih mestih, ob tem pa objavil sliko ženske v burki, ki se sprehaja v afganistanskem mestu. Besedilo in slika tako implicirata, da bomo, če dopustimo zakrivanje na ulicah, postali taka država, kot je Afganistan. Članek v posebnem okvirčku izpostavi, da so ideje o prepovedi burke na javnih prostorih sicer težnja v Evropi, in če to izjavo beremo skupaj s slikovnim gradivom, lahko razumemo, da bo cela Evropa postala kot Afganistan, če ne prepovemo zakrivanja žensk v javnosti. Zakrite ženske naj bi torej predstavljale nevarnost za našo družbo, nevarnost za pridobljene svoboščine. Zakrite ženske naj ne bi mogli takoj identificirati, pod svojo ruto naj bi lahko skrivala orožje, zakritost njenega obraza, predvsem pa oči, nam naj bi onemogočala prepoznati njene prave namene in čustva. Zakrita ženska naj bi gledala, ne da bi bila videna, naj bi nas nadzorovala, sama pa naj bi se nadzoru umaknila.

Tipičen primer predstavljanja zakrite ženske kot potencialne nevarnosti je naslovnica avstrijske revije *News* (november 2010).¹² Na naslovnici je prikazana ženska, ki je zakrita z avstrijsko zastavo. Ženska sicer kaže obraz, izraz na njem je nevtralen, ustnice pa rahlo upognjene v nasmeh. Enak obraz bi lahko na kakšnem turističnem katalogu prav prijazno vabil mimoidoče na potovanje po čarobnih arabskih deželah. A »pravi« ključ za gledanje poda avstrijska zastava: kot nacionalni simbol implicira povezavo muslimanstva z avstrijsko nacionalno identiteto. Še bližje pa se pomenu približamo s pomočjo naslova, zapisanega s krepkimi črkami pod zakritim obrazom, *Muslimani v Avstriji – nevarnost ali pridobitev?* In nato v podnaslovu *Od modernih do radikalnih. Kako živijo. Kako razmišljajo. Kako so Avstrijci.* Bralca oz. bralka ob naslovnici ne ostaneta zlahka ravnodušna. Če bi iz izraza na obrazu ženske še lahko (varno) sklepala, da ima revija pozitivne namene, branje na-

11 Senković, 2010.

12 Kellhofer, Simons, Milborn, 2010.

slova in podnaslova prispevka bralca oz. bralko opomni, da sta nemara zavedena; da je v izrazu ženske mogoče ugledati zarotniški nasmešek; da ga v avstrijsko zastavo zaviti obraz vara – in ogroža. Vso nevarnost islama, ki naj bi jo le-ta predstavljal za Avstrijo, tako upodablja muslimanka z naglavno ruto.

Kadar mediji ne govorijo o nevarnosti, ki jo za evropsko družbo in njene nacionalne enote predstavlja zakrita muslimanka, se k muslimanki obračajo kot k subjektu, ki se ga bo treba šele »navaditi«. Zakrivanje ne predstavlja grožnje družbenemu redu, vendar bo potreben določen napor, da se to »kulturno čudaštvo« in spolna nenavadnost, ko gre za vprašanje ženskega oblačenja, »normalizira«. *Dnevnik*, na primer, je 28. maja 2007¹³ predstavil zgodbo Faile Pašić Bišić, predsednice jeseniškega Muslimanskega dobredelnega društva Merhamet, ki je postala obraz leta in naj prostovoljka 2006. Članek je napisan v pozitivnem tonu, a dejstvo, da Faila nosi naglavno ruto, je dvakrat posebej izpostavljeno. Prvič, ko avtor zapiše, da se je Faila v nasprotju s svojo mamo odločila, da bo nosila naglavno ruto. In drugič, ko avtor članka zapiše stavek »/Sicer pa je deklet že na prvi pogled drugačno, saj nosi naglavno ruto« (Nograšek, 2007: 21). Žensko identiteto torej v celoti vizualno določi njena ruta; če ima ženska na glavi ruto, jo torej to opredeljuje bolj kot katera koli druga lastnost, npr. da je mlada ženska, da je zaposlena, da ima otroka in da je bila izbrana za prostovoljko leta. Zaradi rute je drugačna *že na prvi pogled* – zato pa jo je bilo, po refleksu novinarja, tudi treba vprašati po razlagi. Odgovor, da se je tako odločila v nasprotju s svojo mamo, zahodnega bralca še bolj zmede, saj je odločitev za zakrivanje delno razumljiva le v primeru, če tako narekuje dolga družinska tradicija, ki ji ženska ne more uiti, ne pa kot prostovoljna in zavestna odločitev posameznice.

Še en primer zakrivanja kot kulturnega čudaštva, ki pa se mora prilagoditi večinski družbi, je bil objavljen v *Mladini*.¹⁴ Jeseni 2006 je vodja spodnjega doma parlamenta v Veliki Britaniji, Jack Straw, zakrite ženske v svojem volilnem okrožju prosil, naj pokažejo obraz, ko se pogovarjajo z njim, ker naj bi se težko pogovarjal z nekom, ki ima zakrit nos in usta. Poleg tega naj bi zakrivanje pomenilo izoliranost, kar naj bi negativno vplivalo na odnose v lokalni skupnosti. Straw je pri tem dodal, da nasprotuje zakonom, ki bi predpisovali, kako naj se ljudje oblačijo. Straw torej sporoča, da ga zakrivanje načeloma ne moti in da spoštuje svobodno odločitev vsake ženske, le v interakciji z drugimi zakrit obraz ni zaželen, ker naj bi motil »naravno« komunikacijo. Zakrit obraz je torej nenaraven, odkrit obraz pa naraven. Nič nimamo proti, če je ženska zakrita doma, a v interakciji z zunanjim svetom se vendarle mora prilagoditi obstoječim pravilom in »normalnemu vedenju«.

13 Nograšek, 2007.

14 Odstiranje tančice, 2006.

(Nevidna) seksualnost

Režimi zakritosti in odkritosti ženskega telesa so v Evropi pogosto predmet medijskih, predvsem slikovnih reprezentacij. Slikovno gradivo zelo pogosto izpostavlja razliko med zakritim in golim ženskim telesom. Golo ali razgaljeno telo je občasno prikazano na oglasnih panojih, mimo katerih hodijo zakrite ženske. Telo na oglasnih panojih tako deluje kot ideal, h kateremu stremimo, kot estetska norma, označuje napredek, sproščenost, v primerjavi z njim je zakrito telo nazadnjaško, nesproščeno, nezaupljivo. Razgaljeno telo naj bi nakazovalo zahodne svoboščine, medtem ko naj bi bilo telo zaradi zakrivanja v islamu zanikano. A nošenje naglavne rute je pogosto osebna izbira ženske, ki želi na ta način pokazati svoje nestrinjanje z zahodnimi vrednotami, s potrošništvom. S tega vidika zakrivanje ni nazadnjaško, ampak predstavlja upor proti obstoječemu sistemu, upor proti zahodnim, potrošniškim družbam, kjer je ženska zvedena na nivo golega telesa; zakrivanje je tako reakcija na nasilje golote. V tem kontekstu lahko beremo napis pod sliko v *Dnevniku*, 23. februarja 2008,¹⁵ ki pravi: »*Nekatere muslimanke jih nosijo tudi zato, ker z njo obline ali znamka kavbojk izgubijo pomen.*« Zakrita ženska v Evropi tako v nasprotju s prevladujočim nerazumevanjem pogosto zakrivanje izbere po lastni volji, kot del svojega osebnega izraza.

Vendar so takšna medijska sporočila prej redkost kot norma. Naglavna ruta je predvsem od terorističnih napadov septembra 2001 dalje rekonstruirana izrazito konfliktno. V muslimanskih skupnostih so naglavne rute dobile pomen odpora proti zahodni ideologiji in sekularizmu, uporabljene so bile kot dokaz zastopanosti in svobodne izbire muslimank. Na Zahodu je bila ruta osmišljena v okviru diskurzov o svoboščinah in spolni (ne)enakosti žensk ter ponovno zgodovinsko potrjena kot ključni označevalec muslimankine družbeno-tradicionalistične in nazadnjaške kulturne pozicije.

Toda zakaj ruta? Kaj v tem skromnem kosu tkanine zeva tako globoko, da sproža najhujše strahove in mobilizira družbeno histerijo? Zakaj se z zakrivanjem z vso resnostjo ukvarjajo evropske zakonodajne oblasti (Nizozemska, Francija, Velika Britanija, Bolgarija, Belgija), pa pri tem zaobidejo moške brade in pokrivala; zakaj torej prav zakrita muslimanka in ne, kar bi bilo enako legitimno, politično pa daleč bolj učinkovito, represivni družinski zakoni, katerih nasilne konsekvence se v obravnavo še naprej prepušča verskim voditeljem? Klasične opozicije med modernim in tradicionalnim, verskim in sekularnim, zasebnim in javnim, cerkev proti državi ne zadoščajo več kot razlagalne matrice. Dilema je globlja – ker zadeva naravo socioseksualne strukture odnosov v zahodni družbi; in ker muslimanka idealno služi kolektivni politični potlačitvi o patriarhalnem ustroju univerzalnih pravic in državljanske enakosti. Zakrita muslimanka je polje, na katerem se neproble-

15 Power, 2008.

matično reproducirata ideologija kulturne in družbene osvoboditve žensk na Zahodu.

Trditev moramo podkrepiti. Če smo prej govorili o rutah kot ilustraciji, moramo sedaj odpreti temo rute kot simptomatike. Ruta je v javnem diskurzu visoko ideološko kodiran semiotični znak, ki ga je mogoče dekonstruirati prav s pomočjo tistih retoričnih oznak, ki jo potiskajo v polje spornega, nedovoljenega, škandala in nedopustnosti. Francoska zakonodaja, sprejeta leta 2004, ki govori o prepovedi nošnje verskih simbolov v šoli, je indikativna: dovoli »diskretno«, ne pa »očitnega« izražanja verske pripadnosti. Ruta je hkrati diskretna in očitna; diskretna v pomenu, da briše sledi ženske seksualnosti, očitna, ker simbolizira islam (Scott, 2007).

Razlika, ki jo vpisuje ruta, je razlika med »zakrito« in »odkrito« strukturo odnosa do spolnosti. V družbah, kjer vlada zakrita spolnost, se kodi spolnega vedenja, kot smo že obravnavali zgoraj, določajo z načeli skromnosti in časti. Za evropske muslimanke je zakritost telesa in obraza torej zahteva, vezana na zaščito spolne in telesne integritete, ki jo simbolizira nedostopnost za pogled drugega (moškega). Za spolno odprte družbene sisteme je vidnost telesa neproblematična: tolerirata se ekshibicionizem in voajerizem (Scott, 2007: 155). S tem, ko se ženska zakrije, prekrši zakon odprte seksualnosti – prepreči, da bi se jo postavilo na mesto »objekta želje«; zanika torej svojo ženskost (ibid: 157)!¹⁶ V zahodnem seksualnem režimu se namreč odnos med spoloma utemeljuje na loku pogledov in gledanja: moškega žensko in ženske, ki mu vrača pogled. Zakrita ženska normo distorbira; sporoča nedostopnost. »Ta nedostopnost temeljno posega v način, kako francoski moški in ženske živijo svojo identiteto.« (Ibid: 160.)

Kot s primerom Francije učinkovito pokaže Joan Scott, težava ni samo družbene, temveč temeljno politične narave – zarezuje v samo tkivo francoskega republikanskega modela. Republikanski model temelji na principu enakosti, ki ga poganja abstraktni individualizem. V praksi deluje spolna razlika. Enakopravnost temelji na enakosti; edina razlika, ki ogroža enakost, je spolna. Abstraktni individuum je moški, ki je abstrahiran na raven univerzalnega; ženska bi bila lahko abstrahirana samo od svojega spola. Po republikanskem idealu je torej ključno vprašanje, ali je ženska lahko hkrati enaka in različna? Politična filozofija dileme ne reši, toda poudari, da mora biti spolna razlika vidna – edino tako se lahko hkrati oblikuje zahteva po njihovi posebni obravnavi (volilno pravico so ženske dobile kot skupina, ne kot posameznice) in zakrije kontradikcijo republikanizma. Vizualno seksualiziranje ženske je za francoski republikanizem pogoj in krinka – tančica – hkrati (Scott, 2007: 170).

16 To je posebej zmotilo francosko psihoanalitičarko, ki je v javni razpravi v Franciji odmevno razlagala koncept telesnega feminiziranja ženskosti (Scott, 2007: 157–158); razprava se zdi zelo sorodna zgodnejšim posegom ameriške psihoanalize v štiridesetih in petdesetih letih 20. stoletja, ki je v ženskah, ki so si želele poklicne kariere, videla znamenja »neuspele feminizacije«.

Namesto sklepa

S tem pa smo prišli do bistva naše teze, da se namreč v diskurzu o zakrivanju muslimank skriva ideološko orodje za potlačevanje dejstva patriarhalne konstituiranosti spola in odnosov spolnosti v zahodnem družbenem ter kulturnem prostoru. Zakrita muslimanka ne ogroža družbe nasploh, temveč tisti del njenega spolnega in političnega imaginarija, ki članstvo, pripadnost in – nenazadnje – državljanstvo izpelje iz javne prezentnosti ženske kot feminiziranega subjekta: subjekta, ki je naprej telo, in telesa, ki je najprej objekt (moške) želje. Muslimanka, ki moško željo zapre za zidove družinske intimne, v javnosti pa sledi svoje telesne ženskosti zabriše, zamaje patriarhalni kodeks, ki namesto časti in nedostopnosti poudarja dostopnost in zapeljevanje. Oba sistema sta patriarhalna, razlikujeta se le v načinu, kako si podrejata žensko: prvi tako, da javno pove, da je lastnina moškega, in to tako, da jo zakrije; drugi tako, da jo razgali (Scott, 2007: 171).

Naposled, kaj ima to opraviti z multikulturalizmom? Je povezava sploh konsistentna, posebej ko govorimo o francoskem primeru, francoski republikanski model pa je z multikulturalizmom (vsaj za zdaj) nezdružljiv?

Kot sva želeli pokazati z uvodnima primeroma, je multikulturalizem v spolno podrejanje vpleten samo posredno. Seveda zagovarja pravico do drugačnosti, različnosti in spoštovanja razlike, seveda se multikulturalist ne spušča v debato o zakrivanju tako, da bi ga *a priori* prepovedoval, seveda vztraja pri tem, da vsakomur dopustimo svobodo, da določi pogoje svojega bivanja, in to v duhu, da ne ovira drugega. Pa vendar – je multikulturalizem lahko kriv za trenutno gonjo proti zakrivanju muslimank v Evropi?

Trdili sva, da je multikulturalizem »kriv« epistemološko, in sicer v pomenu, da je kulturni razliki, v želji, da bi jo pripoznal in emancipiral, dodelil prostor homogene aktualizacije na lokaciji z mejami. S tem je ustvaril pogoje za reproduciranje teritorializiranja identitete kot ločene in vselej notranje konsistentne entitete. Ko je poudarjal, da moramo spoštovati različnost kultur, je kulture ustvaril kot »različne«, družbene režime podrejanja in izkoriščanja, ki so vsem skupni, pa umaknil pred kritičnimi intervencijami. Sedaj si mora kritična feministična misel zastavljati vprašanje, kako je mogoče, kot se je to zgodilo francoskemu feminizmu, da je politično ozaveščena skupina intelektualk, ki je dolga desetletja opozarjala na nedopustnost spolnega objektiviranja in javnega seksualiziranja ženske na Zahodu, med prvimi podpisnicami prepovedi nošnje naglavne rute – in da to dejanje promovira kot solidarnost z zatiranimi »sestrami« v islamu.

Multikulturalizem je v svojem času opravil veliko in, lahko bi trdili, progresivno vlogo, ko je Zahodu pokazal, da je vednost vselej družbeno, zgodovinsko in kulturno umeščena in da je Drugi vselej konstrukt, ki si ga za lastno gotovost in varnost izdelava privilegirani, da bi še naprej ohranjal privi-

legije. V poudarjanju razlik v kulturnem opredeljevanju identitet – spolnih, političnih, družinskih, sorodstvenih itn. – je pozabil govoriti o skupnem emancipatornem gibanju, ki preči meje in kulture. V najnovjšem udarcu proti multikulturalizmu je zato prav na njem, da opravi naslednjo kritično nalogo – in s pomočjo izbranih zgledov javnega stereotipiziranja drugega pokaže na skupne boje na obeh straneh kulturne meje.

Zakrivanje, kot nenazadnje priča francoski primer, je lahko primerno izhodišče za razpravo o pogojih osvoboditve žensk od vladajočih kodeksov ženskih teles in podob v dominantni zahodni družbi. V najinem prispevku sva želeli poudariti nujnost pluraliziranja pogleda na zakrivanje, s katerim je mogoče intervenirati tudi v družbeno spremembo v odnosih spola in spolnosti v dominantnih zahodnih družbah. Glavnina najinih primerov se je osredotočila na javne medijske reprezentacije – a glavnina kritičnih naporov, s katerimi bo mogoče spremeniti režime gledanja in razumevanja drugega, bi morala biti zares najprej in predvsem usmerjena k šoli. Šola namreč igra dvoumno vlogo pri vzgoji državljanov in državljanek: v kontekstih zahodnih liberalno-demokratskih tradicij poudarja pomen strpnosti in upoštevanje razlik; v kontekstih medijske javne kulture, ki se je izoblikovala po 11. septembru, ideje razlike pogosto črpa s pomočjo vizualnih stereotipov, ki strpnosti in razumevanju raznolikosti spodnašajo tla.

Učbeniški diskurzi so zato prav toliko konsekvence kot predpogoj za spreminjanje javnega pogleda na zakrivanje in zakrite muslimanke v Evropi.

Literatura

- Ahmed, L. (2005). *The Discourse of the Veil*. V: Desai, G., Nair, S. (ur.). *Postcolonialisms: An Anthology of Cultural Theory and Criticism*. Oxford: Berg, 315–338.
- Althusser, L. (1980). *Ideologija in ideološki aparati države*. V: Skušek, Z. (ur.). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berger, J. (2009). *Načini gledanja*. Ljubljana: Emanat.
- Bullock, K. (2002). *Rethinking Women and the Veil: Challenging Historical and Modern Stereotypes*. London: The International Institute of Islamic Thought.
- Delanty, G., Rumford, C. (2008). *Nov razmislek o Evropi: družbena teorija in pomeni evropeizacije*. Ljubljana: Sophia.
- Foucault, M. (2010). *Zgodovina spolnosti*. Ljubljana: Škuc.
- Göle, N. (2006). *Islamic Visibilities and Public Sphere*. V: Göle, N., in Ammann, L. (ur.). *Islam in Public*. Istanbul: Istanbul Bilgi University Press, 3–43.
- Lewis, R. (2004). *Rethinking Orientalism: Women, Travel and the Ottoman Harem*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

- MacDonald, M. (2006). Muslim Women and the Veil: Problems of Image and Voice in Media Representations, *Feminist Media Studies*, VI/1, 7–23.
- McClintock, A. (1995). *Imperial Leather*. London in New York: Routledge.
- McClintock, A. (1996). No Longer in a Future Heaven: Nationalism, Gender, and Race. V: Eley, G., Suny, G. R. (ur.), *Becoming National*. New York, Oxford: Oxford University Press, 260–284.
- Mulvey, L. (2001). Vizualno ugodje in pripovedni film. V: Vidmar Horvat, K. (ur.). *Ženski žanri*, Ljubljana: ISH, 271–289.
- Pirc, J. (2010). Misinterpretations of Africa in Contemporary Slovene School Textbooks. *Treaties and Documents, Journal of Ethnic Studies*, 63, 124–149.
- Scott, J. W. (2007). *The Politics of the Veil*. Princeton: Princeton University Press.
- Sontag, S. (2006). *Pogled na bolečino drugega*. Ljubljana: Sophia.
- Stolcke, V. (1995). Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe, *Current Anthropology*, 1, 1–24; elektronski vir.
- Taylor, Ch. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Vidmar Horvat, K. (2006). *Globalna kultura*. Ljubljana: ŠOU.
- Vidmar Horvat, K. (2009). *Zemljevidi vmesnosti: Eseji o evropski kulturi in identiteti po koncu hladne vojne*. Ljubljana: Sophia.
- Vidmar Horvat, K. (2011). Novo državljanstvo, patriotizem in kozmopolitstvo: izziv politiki identitete in pripadanja. V: *Državljan(stvo) v novi dobi: državljanska vzgoja za multikulturalni in globalizirani svet*. Ljubljana: FDV; v tisku.
- Werbner, P. (2007). Veiling Interventions in Pure Space: Honour, Shame and Embodied Struggles Among Muslims in Britain and France, *Theory, Culture and Society*, XXIV/2, 161–186.
- Yeğenoğlu, M. (1998). *Colonial Fantasies: Towards a Feminist Reading of Orientalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Žmavc, J., Žagar, I. Ž. (2011). *Kako so Evropejci odkrili neznanе dežele in se spoznali z novimi ljudstvi : Evropa v slovenskih osnovnošolskih učbenikih*, Zbirka Digitalna knjižnica, Dissertationes 14. Ljubljana: Pedagoški inštitut, <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=99> (12. 4. 2011).

Viri

- Ivanc, B (2008). Turčija: naglavne rute in prodaja zavarovalnic. *Dnevnik*, 11. februar 2008, 18.
- Kastelic, B. (2007). Ogorčenje zaradi naglavne rute. *Dnevnik*, 30. marec 2007, 6.

- Kellhofer, B., Simons, H., Milborn, C. (2010) Das Islam-Dossier: Muslime in Österreich. *News*, 47, november 2010, 1.
- Kompas Holidays (2007). *Egipt, Jordanija 07/08*. Ljubljana, Kompas d.d.
- Kürbus et al. (2004). *Geografske značilnosti sveta: za 2. letnik gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Nograšek, D. (2007). Najsrečnejše bitje na svetu. *Dnevnik*, 28. maj 2007, 21.
- Odstiranje tančice (2006). *The Economist*. V: *Mladina*, 14. oktober 2006, 8.
- Power, L. (2008). Simbol zatiranja ali znamenje skromnosti?. *Dnevnikov objektiv*, 23. februar 2008, 27.
- Senković, Z. (2010). Izgon burk in hidžabov iz francoske javnosti. *Dnevnik*, 12. maj 2010, 6.

Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov

Veronika Tašner in Metka Mencin Čeplak

Spremembe, ki jih zadnji dve desetletji beležimo na področju izobraževanja in zaposlovanja žensk (deklet/mladih žensk), so pomemben dosežek v odpravljanju neenakosti med spoloma. V spoprijemu z moško dominacijo je bil prav boj za enake izobraževalne možnosti deklet in žensk eden pomembnejših dejavnikov družbenega spreminjanja. Izobrazba, ki je bila stoletja privilegij moških, je veljala za vrsto kulturnega kapitala, ki je posamezniku, mnogo kasneje tudi posameznici,¹ omogočala drugačen/bolj neodvisen položaj v družbi. Zato ne preseneča, da so prve borbe za enakost pravic žensk opozarjale na pomen izobrazbe za dosego enakosti spolov. Mary Wollstonecraft je v svoji knjigi *Zagovor pravic žensk* posebej izpostavila potrebo po nacionalnem izobraževanju, ki naj bi ga bili deležni oboji, fantje in dekleta, ne glede na razredni izvor. Le tako, je bila prepričana ta iskriva mislica, je mogoče doseči, da bodo *oboji razumni* in da bodo znali sobivati drug ob drugem. Opremljenim z vednostjo se jim ne bo treba zatekati k zvijačam libidinalne ekonomije in drugim trikom.

Ženske ne bodo izpolnile posebne dolžnosti svojega spola, dokler ne bodo postale razsvetljene državljanke in dokler ne bodo postale svobodne, ker jim bo omogočeno, da za svoje preživetje zaslužijo neodvisno od moških. Enako torej – dodajam, da bi preprečila napačno razumevanje –, kot je moški neodvisen od drugega moškega. Poroka zagotovo ne bo nikdar sveta, dokler ne bo ženska, ker je rasla skupaj z moškim, pripravljena biti njihova spremljevalka in ne

I K dostopnosti izobraževanja za ženske pripomore tudi uveljavljanje meritokracije, ki je nacionalne države v vse bolj tekmovalno naravnani zahodni civilizaciji prisilila, da je to področje odprla drugi polovici razumnega in sposobnega prebivalstva. Ob tem je treba poudariti, da nova, sicer pravičnejša naravnost, ki omogoča zasedanje javnih pozicij na podlagi zaslužnosti posameznika oz. posameznice, ni odpravila družbenih neenakosti, tudi neenakosti med spoloma ne.

metresa, kajti te bodo zaradi zlobnih zvijač pretkanosti vselej podle, zaradi zatiranja bojazljive.« (Wollstonecraft, 1993: 185.)

Zakaj ekskurz v 18. stoletje in obujanje začetkov zahtev po enakih izobraževalnih pravicah deklet in žensk, ko pa je prav izobraževanje tisto področje, kjer so ženske (v Sloveniji in EU)² nedvomno uspele? Dovolili sva si ga, ker je dostopnost izobraževanja nedvomno pomembna pridobitev (tudi za emancipacijo na drugih področjih) in ker je ta pridobitev v veliki meri zaslu-ga feminističnih gibanj.³

Kot opozarja vrsta raziskovalk in raziskovalcev (Antić-Gaber et al., 2009; Bourdieu, 2001; Raphael Reed, 1999; Ule in Šri-bar, 2008), je področje izobraževanja eno redkih področij resnega prodora žensk, čeprav naj bi tudi tu še vedno vztrajale bolj ali manj vidne diskriminatorne prakse (Ule in Šri-bar, 2008; Šri-bar in Vendramin, 2009; Francis in Skelton, 2009). Indikativno je, kot ugotavljata B. Francis in Ch. Skelton (2009), da je bil uspeh deklet v izobraževalnem sistemu v osemdesetih letih bolj ali manj spregledan, nanj so poskušale opozoriti le redke avtorice, kot so K. Clarricoates, A. Lee, D. Spender in V. Walkerdine. Razlog je najverjetneje v tem, da so bili to dosežki na področjih, ki so veljala za domeno žensk (jeziki, gospodinjstvo), ta pa so imela bistveno nižji status kot npr. matematika in naravoslovje, kjer so takrat v uspehu še vedno prednjačili fantje. Ko so začela dekleta dohitevati fante na »nji-

- 2 Navajava nekaj podatkov iz mednarodnih raziskav dosežkov učenk in učencev: rezultati raziskave Pirls so leta 2006 pokazali, da so bila dekleta v vseh izbranih državah, razen Španije in Luksemburga, v povprečju uspešnejša od fantov. Tudi vse štiri raziskave PISA so pokazale boljši rezultat v bralni pismenosti pri dekletih v vseh državah EU. Pri matematiki večjih razlik med spoloma ni bilo (TIMSS 1995, 1999, 2003). Leta 2007 pa je bilo mogoče zaznati razlike: fantje so po štirih letih šolanja v povprečju dosegali boljše rezultate od deklet (Nemčija, Italija, Nizozemska, Slovenija, Združeno kraljestvo (Škotska), Norveška in še nekaj drugih držav), v osmem letu šolanja pa razlik med spoloma ni bilo (Italija, Slovenija, Švedska, Združeno kraljestvo – Anglija in Škotska). PISA 2003 je na področju matematike pokazala malo manjše razlike med povprečnimi dosežki fantov in deklet, PISA 2006 pa je v skoraj polovici držav EU pokazala pomembno prednost fantov pri matematičnih dosežkih. Slovenija se je uvrstila v drugo polovico držav, kjer razlik med spoloma ni bilo. Najmanjše razlike med spoloma je zaznati na področju naravoslovja. Nekaj več razlik v prid fantom na tem področju kažejo raziskave TIMSS, rezultati PISE (2006, 2009) pa od vseh treh (bralna, matematična, naravoslovna pismenost) področij najmanj razlik med spoloma beležijo prav pri naravoslovju.
- 3 Na kar opozori tudi eden pomembnejših socioloških mislecev 20. stoletja: »Prav zavoljo neizmernega kritičnega prizadevanja feminističnega gibanja, ki mu je vsaj v nekaterih pokrajinah družbenega prostora uspelo razbiti krog posplošene vzajemne okrepitve, se zdaj ob marsikateri priložnosti pojavlja kot nekaj /moška dominacija, dodali avtorici/, kar je treba braniti ali utemeljevati, kot nekaj, pred čemer se je treba braniti in kar je treba braniti ali utemeljevati. Vprašanje o samoumevnosti prihaja skupaj z globokimi transformacijami, ki jih je doživel položaj žensk, zlasti v najbolj privilegiranih družbenih skupinah. Tako imajo ženske lažji dostop do srednje in visoke izobrazbe in do plačanega dela, prek tega pa lažji dostop do javne sfere. S tem so se odmaknile od domačih opravil in reprodukcijskih funkcij (tesno povezanih z razvojem in vsesplošno rabo kontracepcije in z zmanjšanjem družinskega obsega), povezanih zlasti z dejstvom, da se ljudje pozneje poročajo in imajo pozneje otroke, da se krajšajo porodniški dopusti in povečuje število ločitev ter zmanjšuje število porok.« (Bourdieu, 2010: 103.)

hovich« področjih, je bil njihov uspeh končno opažen, vendar pospremljen z »veliko tesnobo zaradi novega razmerja« (Arnot in Mac an Ghaill, 2006: 1). Takrat se je začelo govoriti o krizi moškosti, o iskanju izgubljenih fantov, s tem v zvezi pa sta se dodatno problematizirala »feminizacija« učiteljskega poklica in delovanje vzgojno-izobraževalnih institucij. Argumentacijo feministk, ki so terjale sorazmerno zastopanost žensk na posamičnih področjih družbenega življenja (izobraževanje, politika, gospodarstvo itd.), so začeli izrabljati borci in borke za »naravno« moškost – ne v imenu enakosti in pravičnosti, temveč v imenu družbenega reda, utemeljenega na binarnih spolnih delitvah.

V prispevku analizirava različne vidike »obrata k fantom« (Weaver-Hightower, 2003) in opozarjava, da je treba izobraževalne uspehe deklet in žensk misliti v družbenem kontekstu, ki je zanj značilna razgradnja socialnih mehanizmov varnosti, individualizacija odgovornosti in spreminjajoče se družbene prakse, ki prinašajo vedno večja tveganja in negotovosti (Bauman, 2002; Beck, 2009) ter od posameznic in posameznikov zahtevajo nenehno prilagajanje. V teh okoliščinah, ki so jih še v devetdesetih tudi vplivni sociologi slavili kot carstvo svobodnih izbir (npr. Giddens, 1991), stare diskriminatorne prakse še naprej vztrajajo, mnoge so celo bolj drastične kot pred desetletji. Izobraževalni dosežki žensk dokazujejo predvsem to, da dekleta in ženske svoje možnosti za izobraževanje jemljejo resno, ker izobrazba kljub »inflaciji« še vedno omogoča boljše zaposlitvene in karijerne možnosti ter vzdržuje iluzijo varnosti.

Izobraževalni dosežki v številkah in njihovo zgodovinsko ozadje

Izobraževalni dosežki deklet in žensk so rezultat procesa hitro naraščajočega izobraževanja po drugi svetovni vojni; slednje je značilno za celotno populacijo. Vodilna ideologija, ki je bistveno pripomogla k temu, je bila meritokracija. Koncept zaslužnosti je deloval kot eden ključnih promotorjev vključevanja v izobraževanje, saj je z novimi pojmovanji in kriteriji družbene mobilnosti spodbujal tudi drugačen pogled na socializacijo.⁴ Z zahtevo po pripoznanju in razvoju individualnih sposobnosti je koncept zaslužnosti hkrati terjal več enakosti za vse in bolj pravično družbeno ureditev ter tako novim generacijam odpiral tudi vrata šolskih institucij.

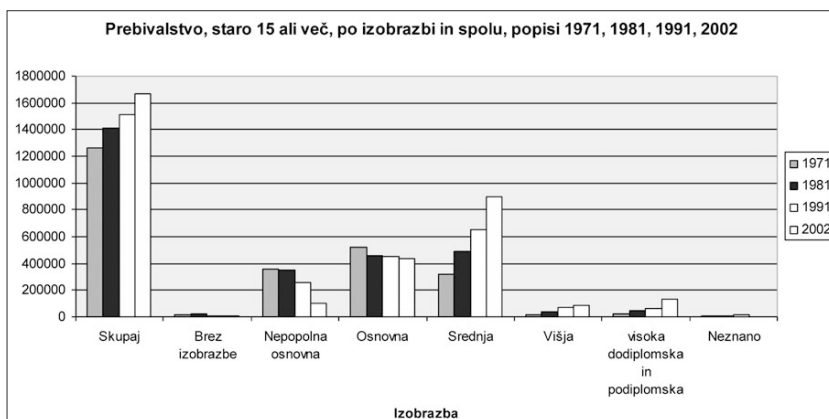
Učinek dvigala⁵ (Beck, 2009), s katerim pojasnjujemo dvig pomembnega dela populacije na višjo raven izobrazbe, je v Sloveniji (Gaber, 2006)

4 Namesto dedovanja sta po novem štela pamet in trud posameznika, posameznice ne glede na socialni izvor.

5 Beck v *Družbi tveganja* razvije naslednjo tezo: »/N/a eni strani so razmerja družbenih neenakosti v pojavnem razvoju Nemčije v veliki meri ostala konstanta; na drugi strani so se življenjski pogoji prebivalstva radikalno spremenili. Posebnost družbenega strukturnega razvoja v Nemčiji je 'efekt dvigala': razredna družba se je v celoti zapeljala eno nadstropje višje. Ob vseh novonastalih ali ohranjenih neenakostih imamo kolektivno povečanje dohodkov, izobrazbe, mobilnosti, pravic, znanosti, množične potrošnje.« (Beck, 2009: 112.)

mogoče zaznati v šestdesetih letih 20. stoletja, ko prvič zabeležimo množičen porast vključevanja mladih na vse ravni izobraževanja. O t. i. drugem valu hitre rasti izobrazbene ravni pri nas govorimo v času po osamosvojitvi (gl. Graf 1).

Graf 1: Prebivalstvo po izobrazbi – zviševanje izobrazbene ravni v treh desetletjih.



Vir: SURS Popis prebivalstva.

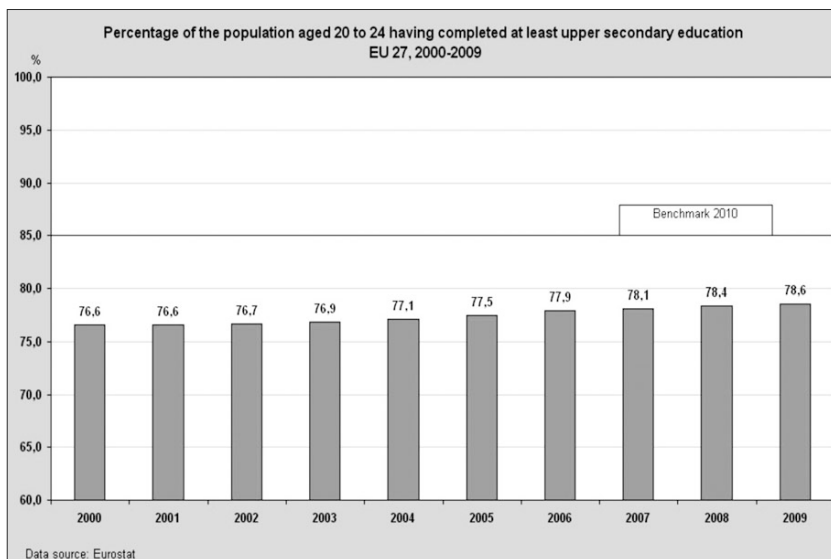
Slovenija se je v tem obdobju pospešeno pridružila državam EU in jih celo prehitela. Leta 2000 je imelo v EU 76,6 % mladih med 20. in 24. letom zaključeno najmanj srednješolsko izobraževanje, ta delež pa naj bi se leta 2010 zvišal na 85 %. Vendar tega cilja EU ni dosegla – leta 2009 je ta delež znašal le 78,6 % (gl. Graf 2). Slovenija pa je preseгла povprečje in zastavljene cilje EU: že leta 1996 je bilo v starostni skupini 20–24 let 84,4 % oseb s srednješolsko izobrazbo, leta 2003 je ta delež presegl 90 % in tudi v vseh naslednjih letih je ostal nad ciljnih 85 %.

Podobno je s številom diplomantov in diplomantk.

V EU se je v obdobju od 1991 do 2000 število diplom povečalo za 32,3 % (prim. *17 Milion tertiary Students in EU*, 2005), v Sloveniji pa se je od leta 1991 do 2002 število oseb z visoko izobrazbo celo podvojilo (s 65.240 se je povečalo na 131.018). Odtlej se je vsako leto v povprečju povečalo še za več kot 15.000 novih diplomantk in diplomantov (več v Gaber in Marjanovič-Umek, 2009; gl. Graf 3).

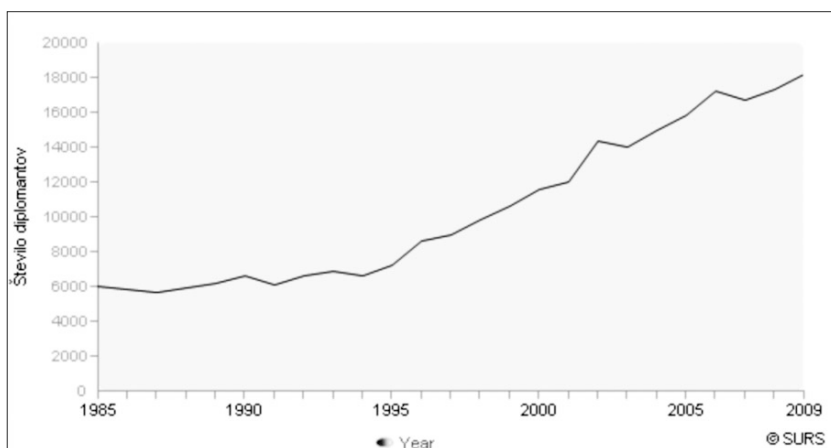
Ti podatki potrjujejo tezo o visoki stopnji zaupanja v izobraževanje kot priložnost za prihodnost in so skladni z rezultati merjenja zaupanja v institucije: v obdobju 1991 do 2003 so bile prav izobraževalne institucije tiste, ki so jim anketirani v raziskavi javnega mnenja poleg družine najbolj zaupali (Rus, 2005: 346).

Graf 2: Odstotek populacije, stare 20 do 24 let, s končano vsaj srednješolsko izobrazbo, EU 27, 2000–2009.



Vir: Eurostat 2010.

Graf 3: Diplomanti in diplomantke terciarnega izobraževanja, Slovenija, 1985–2009.



Vir: SURS 2010. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3199 (24.10.2011).

Era meritokracije, ki je v kapitalističnih in socialističnih družbenih ureditvah terjala rekonstrukcijo izobraževalnega sistema (Arnot et al., 2001: 39), vedno večja demokratizacija družb in z njo povezana masifikacija izo-

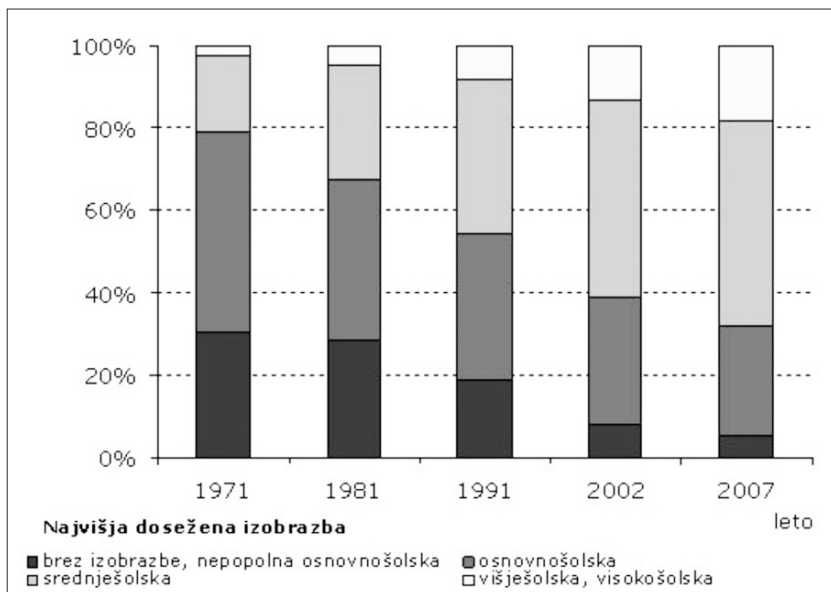
braževanja ter razvoj držav blaginje so dejavniki, ki so postopoma omogočili večji dostop do sekundarnega in terciarnega izobraževalnega sistema tudi ženskam. Vendar pa uveljavljanje zahtev po enakih izobraževalnih možnostih ni takoj prineslo enakosti na drugih področjih, še posebej to velja za zaposlovanje in politiko. Od žensk se je še vedno pričakovalo, da bodo (sicer izobražene) matere in skrbnice doma ter družine. Zato sta pojav drugega vala feminizma v anglosaksonskem svetu v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja, drugod pa nekoliko kasneje, zaznamovali dve ključni zahtevi: dejanske enake izobraževalne priložnosti za dekleta in organizirano varstvo za predšolske otroke (ibid.: 40). Zahteva po spolno nevtralni šoli se je opirala (tudi) na nesprejemljive razlike med šolskimi dosežki deklet in fantov (posebej pri matematiki in naravoslovju), na kritiko spolno stereotipnih predmetov in (ne)možnosti poklicnih izbir. Zahteve po bolj pravični šoli za dekleta so se nadaljevale tudi v devetdesetih letih s t. i. tretjim valom feminizma (več v *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih*, 2010: 16–17). Spremembe v izobraževalnih dosežkih deklet in žensk torej niso nastopile z danes na jutri. So posledica številnih procesov in sprememb, ki so jih vzpodbudila feministična gibanja: spreminjanje ustaljenih družbenih praks, odpravljanje moške dominacije, večja udeležba žensk na področjih, ki so veljala za moška, praktični ukrepi za doseganje enake dostopnosti izobraževalnih poti, med katere sodijo tudi posodabljanje kurikulumov, učbenikov in pedagoških praks v smeri večje spolne nevtralnosti, vztrajno odpravljanje spolnih stereotipov in predsodkov ...; vse to je privedlo do strukturnih sprememb, ki so se odrazile v izobraževalnih rezultatih deklet in žensk. Te spremembe veljajo predvsem za anglosaksonski svet, čeprav jih je mogoče zaznati tudi v drugih državah EU, z nekaj časovnega zamika (zakasnitvami) pa tudi v slovenskem prostoru.

V Sloveniji sta stopnja izobraženosti in število izobraženih žensk v zadnjih treh desetletjih pomembno narasli (gl. Graf 4).

Pred 35. leti je bila višje- ali visokošolsko izobražena vsaka petdeseta ženska, danes ima takšno izobrazbo vsaka peta. Pred 39. leti je petina žensk dosegla višjo stopnjo izobrazbe od osnovnošolske, 30 % vseh žensk je bilo brez izobrazbe ali je imelo le nedokončano osnovno šolo, zgolj 2 % žensk sta dosegla višjo stopnjo izobrazbe od srednješolske. Ob popisu 2002 je bila brez dokončane osnovne šole še desetina prebivalk Slovenije, po podatkih za leto 2008 pa še dobrih 5 %. Polovica vseh žensk v Sloveniji ima dokončano srednješolsko izobrazbo.

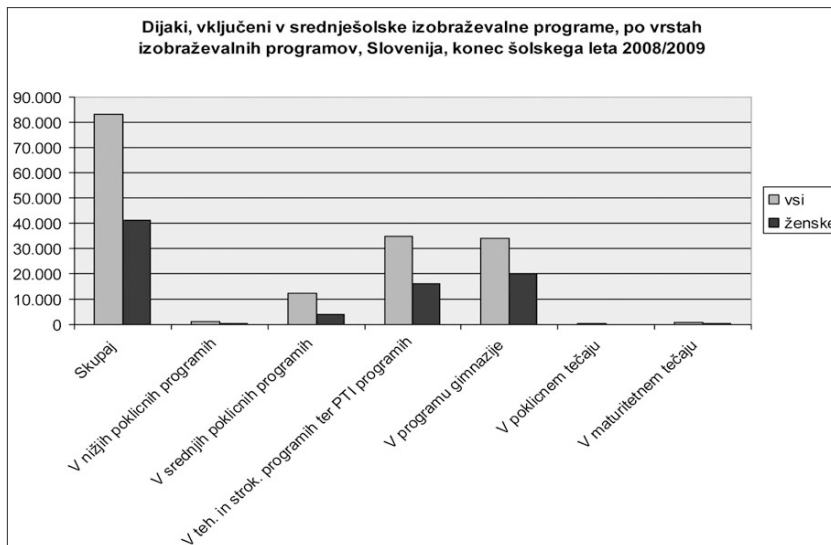
Na prvi pogled se celo zdi, da je sodobna izobraževalna ureditev bolj pisana na kožo deklet kot fantov, saj bolje uporabljajo izobrazbene možnosti, ki so jim na voljo.

Graf 4: Izobrazbena struktura žensk, starih 15 let in več, Slovenija, 1971–2007.



Vir: SURS 2009. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2198 (23.2.2011).

Graf 5: Dijaki in dijakinje, vključeni/-e v srednješolske izobraževalne programe po vrstah izobraževalnih programov, Slovenija, konec šolskega leta 2008/2009.



Vir: SURS 2010.

Na prestižnejše in zahtevnejše srednje šole – gimnazije – se vpisuje več deklet kot fantov; v šolskem letu 2008/2009 je bilo tako med vpisanimi v gimnazije kar dve tretjini deklet, v nižjih poklicnih programih, kjer je število vpisanih sicer izrazito nizko, pa komaj slaba četrtnina.

Statistični podatki o diplomantih terciarnega izobraževanja po vrsti programa in spolu za leti 2008 in 2010 pri številu diplom kažejo, da ženske prevladujejo: leta 2008 je na višjih in visokošolskih programih diplomiralo 63 % žensk in 37 % moških, leto kasneje je precej več žensk kot moških doseglo magistrski naziv (1111 proti 809), ženske zaostajajo za moškimi le še na doktorski stopnji – leta 2009 je doktorski naslov dobilo 209 žensk in 257 moških (SURS 2008 in 2010). Ti podatki kažejo, da so dekleta po številu doseženih diplom uspešnejša od fantov. Prodrli so tudi v prestižne znanstvene discipline, kakršni sta medicina in pravo.

Tabela 1: Diplomanti in diplomantke terciarnega izobraževanja po vrsti študijskega programa, področju izobraževanja (ISCED 97) in spolu, Slovenija, 2009.

| | Skupaj | | Visokošolski 1. stopnje | | Visokošolski 2. stopnje | | Visokošolski 3. stopnje | |
|--|--------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | Skupaj | ženske | Skupaj | ženske | Skupaj | ženske | Skupaj | ženske |
| Skupaj | 18.103 | 11.192 | 9.817 | 5.910 | 6.802 | 4.498 | 1.484 | 784 |
| Izobraževanje | 1.421 | 1.233 | 297 | 286 | 1.067 | 907 | 57 | 40 |
| Humanistika in umetnost | 1.120 | 794 | 152 | 69 | 802 | 612 | 166 | 113 |
| Družbene, posl. vede in pravo | 8.704 | 6.091 | 5.103 | 3.715 | 2.836 | 1.934 | 765 | 442 |
| Naravoslovje, matemat. in račun. | 803 | 289 | 231 | 28 | 413 | 192 | 159 | 69 |
| Tehnika, proizv. in pred. tehnol. ter gradb. | 2.434 | 529 | 1.449 | 230 | 801 | 261 | 184 | 38 |
| Kmetijstvo in veterina | 452 | 265 | 254 | 146 | 169 | 102 | 29 | 17 |
| Zdravstvo in sociala | 1.359 | 1.119 | 803 | 712 | 485 | 369 | 71 | 38 |
| Storitve | 1.810 | 872 | 1.528 | 724 | 229 | 121 | 53 | 27 |

Vir: SURS 2010. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3199 (24.2.2011).

Hkrati pa podrobnejši pregled podatkov potrди tudi staro tezo o splošnospecifičnih izobraževalnih poteh deklet in fantov (gl. Tabela 1). Mlade ženske se še vedno v večini primerov odločajo za »tipično ženska« področja študija, kot so izobraževanje, humanistika, družboslovje, sociala in zdravstvo, moški pa prevladujejo v tradicionalno »moških« programih, kot so ra-

čunalništvo, matematika, naravoslovje, tehnika, gradbeništvo in proizvodne ter predelovalne tehnologije.

M. Ule in R. Šribar (2008) menita, da gre vzroke za to iskati v prevladujočem neoliberalnem diskurzu – ta poudarja predvsem gospodarski razvoj in napredek, ki ga, če sisteme mislimo zelo poenostavljeno, poganjajo prav omenjena področja. Zaradi naravnosti sodobnih družb (konkurenca in inovativnost) naj bi izobraževalna področja, kamor se pretežno vpisujejo moški, predstavljala boljšo odskočno desko pri zaposlovanju, saj imajo nove tehnologije, naravoslovno-tehniška raziskovalna področja, ki so bolj »uporabna« in pomembna za gospodarstvo in s tem za družbo, prednost. To tezo podpira dejstvo, da pri nas država več kot polovico vseh sredstev za raziskave in razvoj namenja prav tehnologiji in naravoslovju. Vendar je treba ob tem povedati, da se v Sloveniji več kot polovica visoko izobraženega tehniškega kadra ne zaposli v svojih matičnih področjih. Razen tega bi težko rekli, da so strojništvo, računalništvo in gradbeništvo bolj prestižne panoge od arhitekture, medicine in prava. Kljub vsemu pa je iz podatkov razvidno, da je žensk na področju računalništva, matematike in tehnike manj. Kar zadeva naravoslovje, je pomemben podatek, da se na te univerzitetne programe (računalništvo, matematika, tehnika) nasploh vpisuje bistveno manjši delež populacije kot na družboslovje. Z vidika spolnospecifičnih »izbir« pa velja v zvezi s tem opozoriti, da se dekleta kljub vedno boljšim rezultatom na področju naravoslovne in matematične bralne pismenosti (PISA, 2006, 2009) še vedno redko odločajo za študij na teh področjih.⁶ Rezultati raziskave PISA namreč ne potrjujejo več nekoč uveljavljenega prepričanja, da dekleta niso dovolj sposobna za doseganje uspehov na omenjenih področjih: dekleta so v matematični pismenosti⁷ v povprečju enako ali celo bolj uspešna od fantov v naravoslovni pismenosti,⁸ ko pa se taista dekleta odločajo za študijske programe, redko izberejo prav matematiko, računalništvo, tehnologijo ali gradbeništvo.

Izobraževalni dosežki žensk in moralna panika

Hitrejše naraščanje izobraženosti žensk v primerjavi z moškimi in hitro zmanjševanje razlik v dosežkih na področjih, kjer so še pred desetletjem izrazito dominirali moški, predvsem v Veliki Britaniji, Kanadi, Avstraliji in ZDA že od začetka devetdesetih povzročata pravo moralno paniko (gl. Lucey, 2001; Martino, 2006; Skelton, 2002, 2003; Skelton in Francis, 2001, 2008, 2009; Weaver-Hightower, 2003). Za to moralno paniko je značilno, da izobraževalne dosežke žensk interpretira kot neuspeh fantov, da pretirava

6 Vendar ta ugotovitev ne drži za vse programe z naravoslovno-tehničnega področja: kemija in farmacija npr. sta programa, kjer prevladujejo študentke.

7 Raziskava PISA 2009 je pokazala, da slovenski učenci in učenke na tem področju dosegajo podobne rezultate. Učenci so dosegli 502 točki in učenke 501 točko.

8 V Sloveniji so učenci dosegli 505 točk, učenke pa 519 točk.

v oceni razlik in da »pozablja« na dejstvo, da v zadnjih desetletjih hitro naraščata izobraženost žensk in moških. Ustvarja klimo, v kateri je težko odpirati vprašanja, kdo so (ne)uspešni fantje in (ne)uspešna dekleta, torej vprašanja o razrednih in slojevskih razlikah, o marginalizaciji etničnih manjšin ter o ekonomskih in političnih pogojih in okoliščinah, v katerih se problematizira dosežke dečkov na področju izobraževanja. Kot poudarjajo M. Apple (2001), S. Faludi (1999, v Weaver-Hightower, 2003), Ch. Skelton in B. Francis (2001) ter L. Yates (2000), panika zaradi dosežkov dečkov sovпада z marketizacijo izobraževanja in s *prelomljenimi obljubami* o varni prihodnosti in ugodnem družbenem položaju: ekonomski, politični, kulturni pogoji naj bi moškimi onemogočili izpolnjevanje tradicionalne hegemonne moške vloge in s tem ogrozili prednosti moških, ki so se zdele samoumevne in vnaprej zagotovljene. Na te spremenjene pogoje so se predvsem starši srednjega razreda odzvali z zaskrbljenostjo, saj naj bi zaostreni kriteriji za napredovanje na izobraževalni (in poklicni) poti ogrozili družbeno dominacijo njihovih sinov, ki v šoli ne dosegajo dovolj visokih rezultatov.

B. Francis in Ch. Skelton (2001, 2008, 2009) opozarjata na bistveno večjo medijsko in politično pozornost, ki so je deležni v povprečju nižji dosežki fantov v primerjavi s pozornostjo, ki so je bili deležni v povprečju nižji dosežki deklet v preteklosti. Tudi države (Velika Britanija in druge članice OECD) za iskanje strategij pomoči neuspešnim fantom danes namenjajo precej več državnega denarja, kot so ga nekoč za strategije, katerih cilj je bil povečanje možnosti deklet. Preusmerjanje pozornosti na dosežke fantov je povečalo tudi zanimanje moških za raziskovanje in študije spolov, še posebej spola in izobraževanja. Z nekaj ironije Ch. Skelton to oceni kot dobrodošlo spremembo – v preteklosti, ko je moški predstavljal neproblematično normo, med moškimi namreč skorajda ni bilo interesa za vprašanje spola (2009: 2).

M. Weaver-Hightower (2003), eden od avtorjev, ki razlike v izobraževalnih dosežkih med spoloma in diskurze o njih raziskuje s profeministične pozicije, priznava, da sam sodi med raziskovalce, ki s pridom izkoriščajo vprašanje moškosti kot raziskovalno nišo. To navaja tudi kot enega od dejavnikov (protislovnega) »obrata k fantom« (str. 472), kot poimenuje preusmerjanje pozornosti medijev, šolnikov, staršev (srednjega razreda), politikov in raziskovalcev na težavnost protislovij sodobnih družb za fante, ki naj bi vplivala tudi na njihove izobraževalne dosežke. Poleg tega v izčrpnem (kritičnem) pregledu dejavnikov, ki so pogojevali oziroma pogojujejo ta obrat, navaja številčnost psiholoških knjižnih uspešnic o sistematični prikrajšanosti fantov⁹ in način obravnave nasilnih dejanj mladih moških; marketizacijo

9 Avtorice, ki jih navaja M. Weaver-Hightower (npr. Ch. Hoff Sommers), in avtorji (Biddulph, Pollack, Gurian) moškosrediščno orientirani družbi ponujajo vsečne rešitve za »izgublajoče fante«, ki naj bi bili vse večje žrtve sodobnih družb zaradi negativnega vrednotenja tradicionalne (»prave«) moškosti in tabuiziranja naravnih razlik med spoloma.

izobraževanja z vzponom nove desnice; spremembe v ekonomiji (naraščanje storitvenih dejavnosti, ki veljajo za »tipično ženske«, oziroma postfordistična »feminizacija« delovne sile). Opozarja pa tudi na dvoumno vlogo samih feminističnih tematiziranj spola in spolnih neenakosti. Dvoumno zato, ker koncepte in argumente, katerih cilj je bil dekonstruirati razmerja moči in prakse regulacije spolov, izrabljajo tudi gibanja, ki pozivajo k odpravi »feminističnih zablod«, k retraditionalizaciji in utrjevanju rigidnih binarnih spolnih delitev. V zvezi s tem Weaver-Hightower opozarja tudi na problematičnost empiričnih podatkov, ki so jih feministične raziskovalke interpretirale kot indikatorje neenakosti: številčna razmerja med moškimi in ženskami na pozicijah moči, razlike v stopnji in vrsti izobrazbe, v dosežkih na testih, šolskih ocenah ... Natanko take podatke uporabljajo kritiki feminizma in dekonstrukcije binarnih spolnih delitev, ki so »fante razglasili za deprivilegirane ob prvih boljših rezultatih deklet« (ibid. 476). Problem teh indikatorjev je, kot opozarja Weaver-Hightower, da ti podatki ne povedo vse resnice o neenakostih v izobraževanju – te se odražajo predvsem v ekonomskih in socialnih *rezultatih* izobraževanja (ibid.).

V Sloveniji zaskrbljenost glede izobraževalnih možnosti dečkov sicer (še?) ne meji na moralno paniko, vendar pa prevladujoče interpretacije razlik med spoloma¹⁰ v dosežkih napeljujejo na sodbe o deklicam naklonjenem uradnem in prikritem kurikulumu ter na vsaj implicitne obsodbe »feminizacije« učiteljskega poklica. Na osnovi sklepa, da »v naših šolah fante nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot dekleta« (Grašič et al., 2010: 5), dijake moškega spola tudi pri nas že označujejo kot »rizično populacijo« (ibid.; Peček in Lesar, 2006). Tudi v Sloveniji se tako ustvarja vtis, da dekleta na področju izobraževanja napredujejo hitreje na račun fantov. Politike za »pomoč dečkom«, ki bi izhajale iz te predpostavke, bi po vsej verjetnosti znižale možnosti deklet, hkrati pa bi redukcija bojev za pravično šolo na boj za »dečkom prijazno šolo« zameglila kontekst, znotraj katerega se razlike in neenakosti med spoloma (re)producirajo: vladajoče »resnice« o spolih in vlogo liberalizacije ter marketizacije izobraževanja, ki radikalizira tekmovanje med šolami, starši, učenkami in učenci, učitelji in učiteljicami ter pogloblja razredne, slojevske in etnične neenakosti.

V nadaljevanju želiva opozoriti na pasti poenostavljenih in zato razširjenih razlag ter tez o izvorihih razlik v izobraževalnih dosežkih med spoloma, med katerimi so najbolj odmevne tiste, ki se sklicujejo na genetiko oziroma biologijo in na »feminizacijo« vzgoje in poučevanja – na prvo ali na drugo ali na prvo v povezavi z drugim.

10 V besedilu ne razlikujemo med *družbenim* in *biološkim* spolom, ker izhajava iz konceptualizacije J. Butler (2001), po kateri je tudi *biološki* spol vedno že *družbeni* spol – zato uporabljava samo izraz *spol*.

Teze o bioloških izvorih razlik v sposobnostih

Biološki determinizem v najbolj vulgarni obliki obuja ocene, da v povprečju višji šolski dosežki deklet sami po sebi dokazujejo, da šola namesto pameti (dečkov) nagrajuje pridnost (deklet). Tako je npr. novinarka N. Djordjević v časopisnem članku s pomenljivim naslovom *Zoisove štipendije za pridne in ne pametne* že v podnaslovu za *pridne in ne pametne* razglasila dekleta: pojasnila je namreč, da je več kot polovica omenjenih štipendistov deklet, ker so bolj prilagodljiva in imajo višje ocene, to ugotovitev pa je še podkrepila s sklepom: »Ker je uspeh najpomembnejši dejavnik nadarjenosti, se po mnenju strokovnjakov nagrajuje trud, in ne inteligentnost.« (*Delo*, 11. 1. 2010.) »Resnice«, ki *pridnost* (delavnost?) obravnavajo kot nasprotje *pameti* in nedvoumno podcenjujejo intelektualne sposobnosti deklet (kar je ena najbolj trdovratnih biologističnih predpostavk o razlikah med spoloma), se v slovenskih medijih pojavljajo najmanj deset let (gl. Mencin Čeplak, 2000, 2002; Mencin Čeplak in Tašner, 2009). Z biologizmom se spogleduje tudi trditev, da je naša šola bolj prilagojena potrebam deklic oziroma značilnostim njihovega razvoja – vsaj deloma se namreč opira na nevroznanstvene ugotovitve o razlikah med moškimi in ženskimi možgani. Tudi ta teza odmeva v široki javnosti: Gams npr. v *Delu* (1. 6. 2006) šolsko uspešnost deklet povezuje z razvojem informacijske družbe, ki je povečal »količino informacij, ki si jih morajo učenci zapomniti in jih nato znati reproducirati. To pa so naloge, pri katerih so učenke genetsko spodobnejše, posebno v mlajših letih, ker fantje pač počasneje odraščajo.«

A. Fausto-Sterling¹¹ (1992) v svoji kritični analizi dolge zgodovine »lova na spolne in rasne razlike v anatomiji možganov« (str. 225) ugotavlja neverjetno trdoživost mitov o bioloških izvorih razlik, med katerimi sta za našo temo najrelevantnejši dve tezi: teza o spolnospecifični anatomiji in delovanju živčnega spleta *corpus callosum*, ki povezuje obe možganski polovici, in teza o vlogi ravnih testosterona v kognitivnih dosežkih in vedenju nasploh.

Tezo o ključni vlogi *corpus callosum* za spolne razlike so prvič razvili in jo tudi ovrgli že v prvem desetletju 20. stoletja, leta 1982 pa sta jo z neverjetno odmevnim člankom v *Science magazine* obudila fizični antropolog R. L. Holloway in celična biologinja C. de Lacoste-Utamsing. Zakaj govoriva o *neverjetni* odmevnosti tega teksta? Predvsem zato, ker sta avtorica in avtor svoje ugotovitve o bioloških izvorih spolnih razlik utemeljila s pomočjo rezultatov avtopsijske (!) zgolj devetih moških in petih žensk. Odkrila sta, da se oblika in velikost zadnjega dela *corpus callosum*, t. i. *spleniuma*, tako »dramatično« razlikuje glede na spol, da bi celo začetnik na osnovi tega lahko razlikoval med moškimi in ženskimi možgani. A. Fausto-Sterling v svoji kri-

11 Anne Fausto-Sterling je profesorica biologije in študij spolov (ZDA), doktorirala je iz razvojne genetike.

tiki med drugim opozarja na dejstvo, da *spleniuma* niti ni mogoče v celoti ločiti od *corpura callosuma*, zato je o njegovi dolžini mogoče samo sklepati. Na osnovi analize številnih znanstvenih člankov o spolnospecifičnih značilnostih *corpura callosuma* je opozorila na metodološke pomanjkljivosti raziskav, na težavnost primerjave rezultatov zaradi različnih metodologij in na njihovo protislovnost. Potrdila pa je, da se spolne razlike v anatomiji *corpura callosuma* ne pokažejo pred rojstvom, celo ne pred adolescenco – to pomeni, da odkrite razlike ne odgovarjajo na vprašanje o izvoru teh razlik, torej na vprašanje, ali so rezultat izkušenj ali biologije ali obojega. Tudi če bi bile razlike v anatomiji *corpura callosuma* in njegovih delov med spoloma nedvoumne, ostaja nejasna njihova funkcija (str. 228).

Vseeno je teza o spolnospecifični anatomiji *corpura callosuma* in njegovem vplivu na razlike v sposobnostih med spoloma izjemno trdoživa in se je uveljavila predvsem v psihiatriji (prim. Nosarti et al., 2010), v nevropsihologiji, v kognitivnih oziroma nevroznanostih (prim. Hutchinson et al., 2009). Hkrati pa se nanjo sklicujejo v laičnih in strokovnih pojasnjevanjih razlik v šolskih dosežkih deklic in dečkov, ko dokazujejo biološko pogojenost teh razlik (predvsem na matematičnem in jezikovnem oziroma govornem področju) in zagovarjajo spolnospecifične izobraževalne prakse (prim. Mc Bird, 2009) ali zgolj (implicitno) opozarjajo na biološko pogojenost razlik v hitrosti mentalnega razvoja (prim. McCune, 1992). Zagovornice in zagovorniki ključne vloge *corpura callosuma* v razlikah med spoloma izhajajo iz ugotovitve, da ta del možganov, ki v otroštvu povezuje ter koordinira levo in desno polovico možganov, v procesu specializacije možganov tanjša in slabi. Tanjšanje naj bi se zaustavilo v puberteti, in ker naj bi puberteta pri dekletih nastopila prej kot pri fantih, naj bi se proces tanjšanja pri njih zaustavil prej kot pri fantih. *Corpus callosum* tako ostane debelejši, kar naj bi ženskam omogočalo boljše povezave med obema polovicama možganov (gl. *Learning Styles and Gender*). Ta posebnost delovanja ženskih možganov naj bi pojasnila hitrejši razvoj govora in boljše verbalne kompetence deklic, saj naj bi pri verbalnem procesiranju uporabljale obe polovici možganov. Njihove biološke prednosti na tem področju naj bi še krepila že tako ali tako bolj razvita leva polovica možganov, »odgovorna« za govor (hkrati pa naj bi slabše razvita desna polovica pojasnila manj razvito prostorsko predstavljalnost). Dečki, pri katerih naj bi bila specializacija možganov izrazitejša, povezava med obema polovicama možganov pa zaradi tanjšega *corpura callosuma* slabša, naj bi pri govoru uporabljali samo levo, pri njih slabše razvito polovico možganov. Tu se zgodba povezuje s »spolnimi« hormoni – na razlike v razvoju moških in ženskih možganov (lateralizacija) naj bi namreč (že v prenatalnem obdobju) vplival testosteron, kar naj bi pojasnilo zgodnje razlike v organizaciji in delovanju moških ter ženskih možganov. Na problematičnost te široko

sprejete predpostavke (predvsem v nevrologiji in v laični javnosti) opozarjajo znanstvene raziskave, med zadnjimi npr. raziskava Pfannkuche et al. (2009), ki ugotavlja, da omenjene predpostavke pri ljudeh ni mogoče potrditi.

Indikativna je nenavadna odmevnost vsakega »odkritja« na področju genetike, celične biologije in delovanja možganov, ki razglaša, da je izsledilo biološke izvore spolnih razlik (in implicitno neenakosti). Biološki determinizem je vselej služil kot opravičilo neenakosti – marginalizirani so manj sposobni, zato so pač na dnu družbene lestvice. Tako so marginalni položaj žensk interpretirali kot simptom njihove biološko pogojene intelektualne inferiornosti, in sicer vse dotlej, dokler niso nevarno ogrozile moške dominacije. Danes, ko moška dominacija ni več samoumevna, zagovorniki (in zagovornice) biološkega determinizma iščejo skrite posebnosti anatomije ženskih možganov, ki naj bi ženskam ob podpori pristranskih šolskih sistemov in pedagoških praks omogočile preboje na pozicije, ki so bile nekoč domena moških. Kako to, da je zgodovina na področju književnosti, literarnih ved, lingvistike, družbenih ved in politike polna velikih moških imen? So bili ti veliki možje deležni poučevanja, ki je vede ali nevede upoštevalo moške razvojne značilnosti in posebnosti moškega delovanja možganov? Poučevanja, ki se je tako zelo razlikovalo od sedanjega, ki da je pisano na ženske možgane in ženske razvojne značilnosti? In kako z anatomijo možganov ali s spolnospecifičnimi ravnmi določenih hormonov pojasniti dejstvo, da uspeh v matematiki in na področjih, ki zahtevajo dobro prostorsko predstavljenost, ni več rezerviran za moške?

A. Fausto-Sterling opozarja, da ni treba, da se pot k odkrivanju izvorov človeškega vedenja in mišljenja začne z biološkim telesom. Možgani namreč niso tiskano vezje, temveč se v interakciji organizma z okoljem nenehno spreminjajo – le če »bomo opustili nespremenljive linearne modele možganov in vedenja ter napredovali h kompleksnim, plastičnim, mrežnim pristopom, bomo kam prišli. Kar bomo s tem izgubili, je lažen občutek varnosti.« (Fausto-Sterling, 1992: 256.)

Ta občutek varnosti vzdržuje tudi iluzijo, da je spolne razlike mogoče pojasniti z biološko/genetskimi dejavniki oziroma z genetsko pogojenimi spolnospecifičnimi razvojnimi značilnostmi. Na tej iluziji temeljijo popularni predlogi za izboljšanje šolskih dosežkov dečkov: izobraževalni in vzgojni programi ter prakse bi morali preprosto slediti naravnemu načrtu in upoštevati genetsko pogojene razvojne značilnosti dečkov – ker imajo več težav na verbalnem področju, bi morali učitelji in učiteljice poskrbeti za jasna in enostavna navodila ter strukturirane naloge (West, v Martino in Kehler, 2006), zagotoviti bi jim bilo celo treba *kvalitetnejše poučevanje kot deklicam* (najin poudarek), predvsem bolj praktično in dinamično delo, ki bi vzpodbujalo njihovo ustvarjalnost, nagrajevati bi morali asertivno vedenje in ne kaznova-

ti »nagnjenja« k tveganju (Hannan, v *Independent*, 27. 11. 2003). L. Raphael Reed utemeljeno opozarja na problematičnost takih diskurzov, saj pozivajo k spremembam učnih načrtov, stilov poučevanja in življenja v šolskem razredu, ki bi ponovno vzpostavili hegemonijo moških in moškosti (2006, 39). Še več – ti diskurzi implicitno pozivajo tudi k izrinjanju žensk iz pedagoških poklicev, ko jih posredno ali neposredno obtožujejo za razlike med dekleti in fanti v izobraževalnih dosežkih in celo za nizek delež moških v učiteljskih poklicih.

Feminizacija poučevanja« in diskriminacija dečkov?

Ne preseneča, da so prav zagovorniki biološkega izvora spolnih razlik najradikalnejši kritiki »feminizacije« poučevanja in feminizma nasploh ter najbolj vneti pristaši nagrajevanja tradicionalne moškosti (več o tem v Martino in Kehler, 2006: 2).

Kaj ocena o feminizaciji poučevanja sploh pomeni in kako naj bi vplivala na izobrazbene možnosti deklic in dečkov? Pojem »feminizacija« se običajno nanaša na številčno »premoč« učiteljic (ki je še posebej izrazita na nižjih stopnjah izobraževanja), kar naj bi vplivalo na upravljanje šol, na prakse poučevanja in otežilo identifikacijo dečkov s pozitivno normo moškosti. Na tem mestu naju zanimajo tiste kritike »feminizacije« poučevanja, ki odkrito obtožujejo feminizem (in učiteljice), da je vsilil »ženske stile učenja« in poučevanja ter disciplino na račun ustvarjalnosti, da je vplival na nizka pričakovanja glede dosežkov dečkov in otežil spolno identifikacijo ter subjektivacijo dečkov (gl. Skelton, 2002).

Očitek, da učiteljice od dečkov pričakujejo slabše dosežke kot od deklic, je sicer redek, pa vendar ga ne gre spregledati. Implicitira namreč zahtevo po spremembi številčnih razmerij med učiteljicami in učitelji – izhaja iz (samoumevne) predpostavke, da je do dečkov učitelj pravičnejši kot učiteljica. Ta očitek izpodbijajo številne raziskave (npr. Sadker et al., 2009; Sadker in Sadker, 1994; Walkerdine, 1997; Skelton, 2002), ki dokazujejo ravno nasprotno: da tudi učiteljice dečke praviloma obravnavajo kot kreativne, pametne, kot bodoče nosilce pomembnih vlog, skratka kot »potencial«, od deklic pa pričakujejo predvsem pridnost, delavnost in urejenost.

Podobo dečkov kot žrtev »feminizacije« poučevanja uspešno utrjujejo očitki, da šola otežuje spolno identifikacijo in subjektivacijo dečkov, in sicer predvsem zato, ker naj bi bili dečki v šoli prikrajšani za vlogo moškega vzora, kar naj bi bilo še posebej problematično zaradi naraščajoče »odsotnosti očeta« (predvsem v vse številnejših enostarševskih družinah) – moški vzor in moška avtoriteta naj bi dečkom omogočila normalni razvoj in omilila škodo, ki da jo dečkom povzroča zanikanje naravne moškosti (obširno razpravo o tem gl. v Martino in Kehler, 2006), hkrati pa bi šola in učenje razbremenila

predsodka, da je to dvoje ženska stvar. Tovrstni govori o krizi moškosti predvsem v zahodnih državah pogosto zelo eksplicitno pozivajo k retraditionalizaciji hegemonih moškosti in so vsaj implicitno sovražni do žensk (v Sloveniji se na krizo moškosti v kontekstu govorov o šoli in spolu redko sklicujejo – na t. i. krizo moškosti opozarjajo predvsem nasprotniki načela enakosti gejev in lezbijk). Multiple podobe ženskosti in moškosti s tem, ko spodnašajo temelje binarne spolne delitve in prepričanja o biološki determiniranosti spolnih neneakosti, ogrožajo družbeni red – vplivajo na pluralizacijo družinskih oblik, družinskih in partnerskih razmerij, na delitev dela v zasebni in javni sferi. Te podobe so protislovne, posamezniki in posameznice se istočasno soočamo s pričakovanji, zahtevami in željami, ki si med seboj nasprotujejo in se izključujejo, zato se nikdar ni mogoče brez preostanka in nelagodja identificirati niti z ženskostjo niti z moškostjo. Tisti, ki pozivajo k vrnitvi »naravnih« moških, torej agresivnih, asertivnih, dominantnih, k vrnitvi hegemoniji ene same, notranje skladne podobe moškosti, implicitno obljublajo red in varnost, zato ni čudno, da so njihovi pozivi izjemno odmevni.

Vprašanje o tem, kaj v takih okoliščinah pomeni *biti moški*, seveda je teoretsko in raziskovalno relevantno ter legitimno, problem pa je, ko se ga zastavlja tako, da ponuja en sam odgovor – krive so ženske in tabuiziranje naravnih, bioloških razlik med spoloma, in eno samo rešitev – dečke naj poučujejo moški in deklice ženske.

Protislovja v družbeni regulaciji spolov in šolski (ne)uspeh

Sporočila in pričakovanja, povezana s spolnimi vlogami, spolnimi identitetami, moškostjo in ženskostjo, ki so jih v svojem socialnem okolju, torej tudi v šoli, deležne deklice in dečki, so protislovna. Prav protislovnost pravil, ki regulirajo spol, je osrednji problem, s katerim se spoprijemajo kompleksni in teoretsko utemeljeni poskusi razlag, zakaj na področju izobraževanja fantje v povprečju dosegajo nižje rezultate kot deklice.

Eno od takih protislovij je konflikt med zahtevami po poslušnosti in nenehnemu odlaganju zadovoljitve potrebe po biti slišan/-a in vključen/-a (gl. Bregar Golobič, 2008: 54) ter hkratnim spodbujanjem k neodvisnosti. To protislovje, trdijo nekateri raziskovalci, je še posebej problematično za dečke: od njih se, pravi P. McLaren, pogosteje kot od deklic hkrati zahteva prilagoditev šolskemu redu in neodvisnost, celo kršitve reda (McLaren, 2003, v Bregar Golobič, 2008: 55). Ta protislovnost naj bi vplivala na to, da se dečki v povprečju težje prilagodijo šolskemu redu. Ker je prilagoditev šolskemu redu pomemben dejavnik šolskega uspeha, so dečki pogosteje videti težavni, zato ne preseneča, da med učenci z učnimi težavami prevladujejo dečki.

Bi protislovja, s katerimi se soočajo dečki/fantje, razrešilo več moških učiteljev? Kaj z moškim učiteljem pridobijo dečki (in deklice)? B. Jeraj (2006) kot pogoste odgovore na ta vprašanja navaja verjetnost rahljanja tradicionalnih norm moškosti in možnost pozitivne identifikacije z netradicionalno moškostjo; učitelji bi bili zgled združljivosti lastnosti, ki so označene kot »ženske« (nežnost, skrbnost), z lastnostmi oziroma pozicijami, ki so označene kot »moške« (avtoriteta); s svojim zgledom in avtoriteto bi lahko pomagali k višjemu statusu dečkov in fantov, ki odstopajo od norm tradicionalne moškosti, in presegali prepad med vrstniško necenjeno pridnostjo, prilagodjenostjo šolskemu redu in visokimi ocenami na eni strani ter cenjeno tradicionalno moškostjo na drugi. Mogoče. Vendar je vprašanje protislovij spolne identifikacije in subjektivacije ter šolske (ne)uspešnosti preveč kompleksno, da bi ga lahko razrešili alternativni modeli moškosti, po možnosti utelešeni v učitelju. Navsezadnje je podzastopanost učiteljev in vzgojiteljev delno simptom istega problema – predsodkov o tem, da je poučevanje (tako kot učenje) žensko delo (gl. Jeraj, 2003, 2008). Dodajava – nizko cenjeno žensko delo, za katero je tudi v Sloveniji značilna vse hujša prekarizacija (gl. Rener, 2008). Hkrati je to delo, ki je izpostavljeno močnemu nadzoru (predvsem staršev in – kadar so rezultati slabi, tudi uničujočim kritikam medijev). O tem, da protislovij v spolni identifikaciji in subjektivaciji ni mogoče razrešiti z drugačnimi razmerji med učitelji in učiteljicami, priča tudi prevladujoč odnos oziroma pričakovanja učiteljic do učenk in učencev, saj dokazuje, da na stereotipe in predsodke o pridnih deklicah in težavnih dečkih niti učiteljice niso imune.

Zdi se, da se v razpravah, ki razlike v šolski uspešnosti pojasnjujejo z zapletenejšo protislovnostjo prikritih sporočil, ki jih šola naslavlja na dečke, spregleda vrednostno raven »ženske pasivnosti« in »moške aktivnosti«, podcenjuje pa se tudi protislovja šolske realnosti, s katerimi se soočajo deklice. Tudi sam McLaren opozarja, da se kršenje pravil dečkom pogosteje spregleda kot deklicam. Ta ugotovitev nakazuje, da je »problematičnost« dečkov, ki iščejo pozornost in s tem motijo druge, ambivalentna in mogoče manj »problematična«, kot se zdi. »Težavnost« dečkov se pogosto označuje kot »normalno« razvojno značilnost – kot opozarja V. Walkerdine (1997), prevladujoče pedagoške in razvojno psihološke doktrine to, kar učiteljem in učiteljicam v razredu otežuje delo (raziskovanje, avtonomnost, iniciativnost), obravnavajo kot dokaz in kriterij optimalnega intelektualnega, psihičnega in moralnega razvoja. V okolju, kjer velja »težavnost« za (pozitivno) normo moškosti, se prilagoditev šolskim zahtevam in visoke šolske dosežke res lahko interpretira kot odstopanje od te norme, kot simptom konformnosti, podredljivosti, poslušnosti (prim. Beal, 1994, v Jeraj, 2006: 423). In nasprotno – šolski neuspeh se obravnava kot znak upora, ne nesposobnosti. Dečki

se torej v kulturi, ki reproducira normo uporne, neposlušne moškosti ter podedbe ženske intelektualne inferiornosti in s tem povezane konformnosti, res lahko znajdejo v začaranem krogu, ko pravzaprav tvegajo v vsakem primeru – šolska uspešnost v t. i. protišolski (sub)kulturi lahko prizadene njihov ugled, prenizki šolski dosežki pa njihove možnosti na izobraževalni poti in poklicni karieri (kar lahko dolgoročno negativno vpliva tudi njihov ugled).

To pa ne pomeni, da se deklice soočajo z manj zapletenimi in težavnimi protislovji. Rezultati prej omenjenih raziskav M. in D. Sadker ter V. Walkerdine opozarjajo, da je treba tezo, da šola nagrajuje deklice, ker se bolje prilagajajo šolskemu redu, obravnavati z veliko mero previdnosti. Vrednostne dimenzije norm ženskosti in moškosti namreč nosijo protislovna sporočila, ki so tudi za deklice precej kompleksna in celo boleča. V. Walkerdine (1997) npr. ugotavlja, da je odnos do lepega vedenja v šoli izrazito ambivalenten: interpretira se ga namreč kot poslušnost in potrpežljivost, kar je v nasprotju s prej omenjenimi normami optimalnega psihičnega in moralnega razvoja. Lepo vedenje je tako sicer manj vredno, pa vendar zaželeno, še posebej pri deklicah, slednjim se prav zato, ker s tem izpolnijo pričakovanja, »izplača« (Walkerdine, 1997; gl. tudi Mencin Čeplak, 2000, ter Mencin Čeplak in Tašner, 2009). Vendar pripisovanje uspeha deklet njihovi »pridnosti«, ki jo obravnavajo kot nasprotje »pameti«, znižuje vrednost tega uspeha. *Spoštujem pravila, sem vestna in delovna, za kar sicer dobim visoke ocene, vendar imajo te ocene nižjo simbolno vrednost kot enake ali celo nižje ocene mojih vrstnikov – preprosto zato, ker sem kot deklica vredna manj.* Hkrati pa za šolski neuspeh ni opravičila, ni pojasnila, iz katerega bi neuspešna deklica v okolju, kjer prevladuje predpostavka o pridnih deklicah in pametnih dečkih, lahko izšla kot zmagovalka. Neuspeh bi samo potrdil »resnico« o intelektualnem hendikepu deklic. Seveda pred psihološko škodo, ki jo povzroča teza o vzročni zvezi med inteligentnostjo in šolskim uspehom, kar je ena najbolj razširjenih tez, ki jih je proizvedla psihometrija,¹² niti dečki oziroma fantje niso varni. Vendar kaže, da so pogosteje kot deklice opremljeni z obrambnimi mehanizmi, ki to škodo vsaj (začasno) omilijo. Raziskovalni podatki namreč opozarjajo, da dekleta pogosteje kot fantje za svoj šolski neuspeh krivijo sebe oziroma pomanjkanje sposobnosti (gl. Skelton in Francis, 2003; Flere, 2009) in da so fantje s svojim šolskim uspehom pogosteje kot dekleta nezadovoljni zato, ker menijo, da znajo več, kot kažejo ocene (Mencin Čeplak, 2000). Vse to bi bili lahko dejavniki, zaradi katerih deklice v šoli praviloma manj tvegajo kot dečki. To še ni vse – kot opozarja H. Lucey (2001), normativna žen-

12 Na tem mestu sicer ne moreva obsirno razpravljati o problematičnosti koncepta in merjenja inteligentnosti, opozoriva pa lahko vsaj na dejstvo, ki neposredno zadeva temo prispevka: da naloge v testih, za katere se predpostavlja, da merijo sposobnosti, pogosto sumljivo spominjajo na šolske naloge in da so prilagojene izkušnjam otrok iz privilegiranih socialnih slojev oz. razredov (prim. Tort, 1984).

skost v neoliberalizmu, ki temelji na izkušnjah srednjega razreda, tudi dekletom sporoča, da zmorejo vse. Norma svobodne, neodvisne in uspešne ženske je seveda izrazito izključujoča, od nje odstopajo vse manj izobražene in brezposelne, mlade mame, skratka vse, ki jih *nova seksualna pogodba* izključuje. Ta pogodba (McRobbie, v Allen in Osgood, 2009) namreč poziva ženske, naj izrabijo možnosti zaposlovanja, pridobivanja kvalifikacij, kontrole rojstev in (visokega) zaslužka za participacijo v potrošniški kulturi.

Višjo izobrazbeno raven, ki jo v primerjavi z moškimi v povprečju dosežajo ženske, je mogoče interpretirati tudi drugače – ne kot indikator privilegiranosti žensk v šolskem sistemu in šolskem razredu, ampak kot odgovor na protislovja, o katerih sva govorili v prejšnjem poglavju, in na deprivilegiranost v razmerah visokih tveganj in negotovosti. S protislovji med imperativi etike skrbi (za druge) in neoliberalne ideologije ženske večinoma upravljajo tako, da svoje ambicije, pričakovanja in delovanja usmerjajo v doseganje kar največ varnosti. Feminizem, ki se mu pripisuje krivdo za nižje dosežke moških na področju izobraževanja, ni odpravil spolnih neenakosti – v zaostreni tekmi za ugodne pozicije (v kateri sodelujejo predvsem pripadnice in pripadniki srednjega razreda) so dosežki žensk v izobraževanju mogoče manj pomembni, kot se zdi na prvi pogled, saj niso sorazmerni s kariernimi dosežki, kjer moški ohranjajo prednost pred ženskami.

Raziskovalni podatki kažejo, da ženske na področju zaposlovanja pričakujejo bistveno več težav kot njihovi moški kolegi (gl. Ule et al., 2008), izražajo večji strah pred brezposelnostjo kot moški, pri čemer pa jim je na ravni povprečij poklicna kariera ravno tako pomembna kot moškim (gl. Mencin Čeplak, 2002). Verjetno (tudi) zato ženske izobrazbo razumejo kot primerjalno prednost na trgu delovne sile, ki si jo lahko zagotovijo same. Pa tudi kot naložbo v varno prihodnost ali vsaj kot oporo iluziji varne prihodnosti – skrb za izobrazbo namreč prevzamejo nase že zelo zgodaj. To tezo potrjujejo rezultati empiričnih raziskovanj, ki opozarjajo na zgodnjo zaskrbljenost deklic glede šolskega uspeha in nadaljnje izobraževalne poti ter na strah mladih žensk pred brezposelnostjo (Walkerdine et al., 2001; Mencin Čeplak, 2002).

Šolski uspeh je vsaj za tiste, ki računajo na neprekinjeno, linearno izobraževalno pot, odločilni formalni dejavnik, ki omogoča prehode z ene na drugo raven izobraževanja oziroma vpliva na možnosti izbire. Nizke (oziroma ne dovolj visoke) šolske ocene ovirajo dekleta in fante, vprašanje pa je, ali fantje mogoče te ovire obravnavajo kot manj usodne kot dekleta – navsezadnje je vsaj v Sloveniji bistveno več poklicnih in strokovnih šol ter programov, ki izobražujejo za poklice, ki veljajo kot tradicionalno »moški«. Pa tudi mudi se jim ne, saj se jim (v nasprotju z ženskami) praviloma ne grozi z »biološko uro«. Vendar, kot opozarja D. Sadker (2002: 283–240), v šoli ne

»vladajo« niti fantje niti dekleta, temveč se eni in drugi soočajo z različnimi izzivi in nanje odgovarjajo na različne načine. Vsak »obrat k fantom«, ki za težave fantov in moških krivi ženske in feminizem, samo še stopnjuje negativne učinke kulture, ki jo zaznamujejo binarna spolna razlikovanja – regulacija spolov, ki vztraja na tej binarnosti, deluje negativno na dekleta in fante, pa čeprav na različne načine. Razprave v Sloveniji sicer za razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ne krivijo feminizma, vsaj ne eksplicitno, vendar je način, kako se problematizira »feminizacijo« poklicev v vzgoji in izobraževanju, podoben tistemu, ki ga analizira Ch. Skelton (2002). Razen tega se razprave o težavah dečkov v šoli (ki so sicer redke) praviloma nagibajo k tezi o tem, da je šola prilagojena razvojnim značilnostim in socialnim veččinam deklic, kot sva pokazali in poskušali problematizirati v prvem delu najinega prispevka.

Protislovja regulacije spolov so del procesov de- in retradicionalizacije, ki potekajo istočasno. So element drastičnega razkoraka med neoliberalno ideologijo, ki individualizira odgovornosti in ideal avtonomnega subjekta enači s skrbjo zase in za lastne pozicije, na eni strani ter naraščajočimi razrednimi razlikami in vse brutalnejšim izkoriščanjem (t. i. človeških virov) na drugi strani – neznosna pa so predvsem za tiste z malo ali nič družbene moči.

Sklep

V razmerah »fleksibilne varnosti«, ko se veliko večino zaposlenih obravnava zgolj kot strošek, ko je treba za plačano delo pogosto pristati na komaj znosne delovne pogoje in ko mladi težko dobijo zaposlitev, kaj šele *varno* zaposlitev, lahko pričakujemo vedno bolj zaostrene boje za dobre ocene in izhodiščne možnosti za nadaljnje izobraževanje ter zaposlitev, saj je uspeh enih pogojen z neuspehom drugih. Zaostrovanje teh bojev je toliko bolj pričakovano, ker (ustrezna) izobrazba še vedno velja za naložbo v varno prihodnosti, v neoliberalnih diskurzih pa je izobraženost, skladno z ideologijo svobodnih izbir in individualne odgovornosti, stvar posameznice oziroma posameznika, ustreznosti njenih oziroma njegovih strategij in odločitev – te iluzije vztrajajo kljub očitnemu razgrajevanju javnih izobraževalnih sistemov.

Podatki o statističnih razlikah v deležih moških oziroma žensk na posameznih stopnjah in vrstah izobraževanja, o razlikah v šolskih ocenah, šolskem uspehu in na standardiziranih nacionalnih in nadnacionalnih testih so sicer relevantne informacije, ki odpirajo vprašanja o strukturnih pogojih razlik in neenakosti. Hkrati pa so lahko vir hudih nesporazumov in opora problematičnim politikam in programom na področju izobraževanja, če ni jasno, kje so razlike med spoloma največje in kaj sploh pomenijo. Indikativno je namreč, da se predvsem v javnih govorih problematizira predvsem raz-

like med spoloma na najvišjih mestih na lestvicah uspešnosti, torej razlike, ki so zanimive predvsem za privilegirane razrede in sloje.

Z razpravo o protislovjih, ki zaznamujejo spolne identifikacije, ne poskušava dokazati, da so deklice bolj kot dečki upravičene do statusa žrtve šolskega sistema oziroma inkulturacije nasploh. Opozoriti sva hoteli predvsem na dvojje: prvič, na nevarnost, da se razlike v indikatorjih uspešnosti uporabi kot dokaz, da deklice pridobivajo na račun dečkov, kar naj bi bila zasluga feminizma in »feminizacije« učiteljskega poklica (to bi se lahko uporabilo kot orožje, s katerim bi se ženskam omejilo vstop v učiteljske poklice, deklicam pa otežilo dostop do izobraževanja in zaposlovanja); drugič, na nevarnost, da v analizah spolnih razlik in neenakosti v izobraževalnem sistemu in šolskih praksah spregledamo druge osi dominacije (razred, etnijo, »raso« ...).

Avtorice in avtorji, ki spolne neenakosti obravnavajo v širšem kontekstu družbenih, političnih, ekonomskih neenakosti, kot enega ključnih vprašanj, s katerimi bi se morali soočiti v analizi razlik v šolskih dosežkih, izpostavljajo vprašanje, katere deklice in kateri dečki so (ne)uspešni. Gre za vprašanje, ki je ključno za razumevanje kompleksnosti procesov dominacije in podrejanja. H. Lucey (2001) npr. poudarja, da je (ne)predvidljivost šolskega (ne)uspeha v povezavi s spolom in razredom rezultat družbenih, strukturalnih, emocionalnih in individualnih procesov, v katerih izgubljajo predvsem otroci iz delavskega razreda, pridobivajo pa tisti iz privilegiranih, pa tudi ti za te dobitke plačujejo visoko psihološko ceno. Glede spola ugotavlja, da so v Veliki Britaniji v zadnjih dvajsetih letih na področju izobraževanja izrazito napredovale predvsem deklice iz delavskega razreda – v šoli so uspešnejše in dosegajo višje kvalifikacije kot dečki iz istega razreda, vendar ne eni ne drugi ne dosegajo rezultatov svojih vrstnic in vrstnikov iz (višjega) srednjega razreda (ibid.: 177).

In za konec še enkrat o statističnih indikatorjih (ne)enakosti: visoka stopnja izobrazbenosti žensk sama po sebi ni kazalec njihove privilegiranoosti; ničesar ne pove o tem, kakšno ceno plačajo zanj, kakšno vlogo ima v njihovem življenju in kako vzpostavlja nove hierarhije in neenakosti med ženskami samimi – podobno kot visoka stopnja zaposlenosti ne pove ničesar o pogojih, pod katerimi ljudje dobijo in zadržijo zaposlitev. Tako tudi spolno uravnotežene statistike same po sebi niso oziroma ne bi bile dokaz izginjanja enakosti, podrejanja in dominacije – govorijo oziroma govorile bi zgolj o enakih deležih žensk in moških na vsaki od pozicij v družbenih, ekonomskih, političnih hierarhijah.

Literatura

Allen, K., Osgood, J. (2009). Young women negotiating maternal subjectivities: the significance of social class. *Studies in the Maternal*, 1/2. [Http://www.mamsie.bbk.ac.uk](http://www.mamsie.bbk.ac.uk) (7. 2. 2011).

- Antič Gaber, M., Selišnik, I., Rožman, S. (2009). Zagotavljanje enakih pravic moških in žensk. V: Tašner, V. (ur.). *Brez spopada*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 129–142.
- Apple, M. W. (2001). Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, LII/3, 182–196.
- Arnot M., David M., Weiner G. (2001). *Closing the Gender Gap*, Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: cf*.
- Beck, U. (2009). *Družba tveganja*. Ljubljana: Krtina.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Cambridge: Polity Press. Slov. prev.: Bourdieu, P. (2010). *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
- Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave z vidika prikrita kurikula. Vključujoča šola: paradigmatični premiki. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čacinovič Vogrinčič, G., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 48–60.
- Butler, J. (2001). *Težave s spolom: Feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana: Škuc.
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of gender: biological theories about women and men*. New York: Basic Books.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Flere, S. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Znanstveno poročilo 15/09. Ljubljana: Pedagoški inštitut, dostopno na: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf (15. 2. 2011).
- Francis, B., Skelton, C. (2001). Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex education*, I/1, 9–21.
- Francis, B., Skelton, C. (2009). *Investigating Gender*. New York: Open University Press.
- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, LVII/Posebna izdaja, 42–53.
- Gaber, S., Marjanovič-Umek, L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: CEPS. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_studije%28primerjalne%29neenakosti.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_studije%28primerjalne%29neenakosti.pdf).
- Grašič, A., Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič K., Čacinovič Vogrinčič, G., 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 za poklicno izobraževanje. [Http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf) (23. 1. 2011).

- Hutchinson, A. D., Mathias, J. L., B. L. Jacobson, B. L., Ruzic, L., Bond, A. N., Banich, M. T. (2009). Relationship between intelligence and the size and composition of the corpus callosum. *Exp Brain Res*, 192, 455–464. [Http://psych.colorado.edu/~mbanich/RelationshipBetweenIntelligence.pdf](http://psych.colorado.edu/~mbanich/RelationshipBetweenIntelligence.pdf) (27. 1. 2011).
- Jeraj, B. (2003). *Moški razredni učitelj*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Jeraj, B. (2006). Vpliv feminizacije učiteljskega poklica in razlike v učni uspešnosti med deklicami in dečki. *Sodobna pedagogika*, LVII/Posebna izdaja, 416–432.
- Jeraj, B. (2008). Razredni učitelj – podzastopnost moškega spola. *Sodobna pedagogika*, LIX/1, 78–101.
- Lee, A. (1980). Together we learn to read and write: sexism and literacy. V: Spender, D., Sarah, E. (ur.). *Learning to Lose*. London: The Women's Press.
- Lucey, H. (2001). Social class, gender and schooling. V: Francis, B., Skelton, C. (ur.). *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Philadelphia: Open University Press, 177–188.
- Mac an Ghaill, M. (1996). »What about the boys?«: schooling, class and crisis masculinity. *The Sociological Review*, XLIV/3, 381–397.
- Martino, W., Kehler, M. (2006). Male teachers and the »boy problem«: an issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*. [Http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200604/ai_n17184007/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200604/ai_n17184007/) (23. 1. 2011).
- McBride, B. (2009). *Teaching to Gender Differences*. Incentive Publications.
- McCune, L. (1992). First words: A dynamic systems view. V: Ferguson, C., Menn, L., Stoel-Gammon, C. (ur.). *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, MD: York Press, 313–336.
- Mencin Čeplak, M. (2002). Šola, služba in tiha nezadovoljstva. V: Mihelj, V. (ur.). *Mladina 2000*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej, 165–183.
- Mencin Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V: Ule, M., Rener, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej, 119–142.
- Mencin Čeplak, M., Tašner, V. (2009). Spolne neenakosti v izobraževanju. V: Tašner, V. (ur.). *Brez spopada*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 103–116.
- Nosarti, C., Murray, R. M., Hack, M. (ur.) (2010). *Neurodevelopmental outcomes following very preterm birth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

- Pfannkuche, K. A., Bouma, A., Groothuis, G. G. T. (2009). Does testosterone affect lateralization of brain and behaviour? A meta-analysis in humans and other animal species. *Phil. Trans. R. Soc. B.* 364, 929–942. [Http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/364/1519/929.full](http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/364/1519/929.full) (9. 2. 2011).
- Raphael Reed, L. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, XI/1, 93–110.
- Razdevšek- Pučko, C., Čuk, I., Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis v srednjo šolo. V: Peček, M., Razdevšek-Pučko, C. (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta, 131–166.
- Rener, T. (2008). Prekarizacija učiteljskega poklica (ali: naprej v fevdalizem?). V: Lukič, G. (ur.). *Sindikalno gibanje odpira nove poglede: zbornik*. Ljubljana: Zveza svobodnih sindikatov Slovenije, 101–108.
- Sadker, D. (2000). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Equity and Excellence in Education*, XXXIII/1, 80–83.
- Sadker, M., Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster.
- Sadker, D., Sadker, M., Zittleman, K. R. (2009). *Still Failing at Fairness*. New York: Scribner.
- Skelton, Ch. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Rus, V., Toš, N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. Ljubljana: FDV.
- Skelton, Ch. (2002). The »feminisation of schooling« or »re-masculinising« primary education? *International Studies in Sociology of Education*, XII/1, 77–96.
- Skelton, Ch. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Education Review*, LV/2, 195–210.
- Skelton, Ch., Francis, B. (2003). Introduction. Boys and girls in the primary classroom. V: Skelton, Ch., Francis, B. (ur.). *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, 3–25.
- Šribar, R., Vendramin, V. (2009). Neformalne spornice in konstrukcije spolov v šoli in medijih. V: Tašner, V. (ur.). *Brez spopada*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 117–128.
- Tort, M. (1984). *Intelligenčni kvocient*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ule, M., Šribar, R. (2008). Položaj in družene možnosti deklic in deklet v EU – s poudarkom na izobraževanju. *Teorija in praksa*, XLV/3–4, 301–323.
- Yates, L. (2000). The »facts of the case«: Gender equity for boys as a public policy issue. V: Lesko, N. (ur.). *Masculinities at school*. Thousand Oaks, CA: Sage, 305–322.

- Walkerdine, V. (1997). *Feminity as Performance*. V: Gergen, M. M., Davis, N. S. (ur.). *Toward a New Psychology of Gender*. London, New York: Routledge, 17–184.
- Walkerdine, V., Lucey, H., Melody, J. (2001). *Growing up girl*. London: Macmillan.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The »Boy Turn« in Research on gender and Education. *Review of Educational Research*, LXXIII/4, 471–498.
- West, P. (1999). Boys' underachievement in school: Some persistent problems and some current research. *Issues in Educational Research*, IX/1, 33–54.
- Wollstonecraft, M. (1993). *Zagovor pravic ženske*, Ljubljana: Krt

Viri

- Djordjević, N. (2010). Zoisove štipendije za pridne in ne pametne. *Delo*, 11. 1.2010.
- Gams, M. (2006). Razlika v inteligentnosti med moškimi in ženskami. *Delo*, 1. 6.2006.
- Independent*, 17. 11. 2003. [Http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/putting-the-class-back-in-our-boys-737034.html](http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/putting-the-class-back-in-our-boys-737034.html) (5. 2. 2011).
- Learning Styles and Gender*. [Http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/LSgender.htm](http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/LSgender.htm) (12. 2. 2011).
- PISA (2006). *Science Competencies for Tomorrow's World, Analysis*. Pariz: OECD.
- PISA (2009). *Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih*, Ljubljana: Eurydice 2010.
- 17 Million Tertiary Students in the European Union (2005), Eurostat.
- SURS (2009). *Izobrazbena struktura žensk, starih 15 let in več, 19712007*. [Http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=2198](http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=2198) (24. 2. 2011).
- SURS (2010). *Diplomanti terciarnega izobraževanja po vrsti študijskih programov, področij izobraževanja in spolu, Slovenija 2999*. [Http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3199](http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3199) (24. 2. 2011).
- SURS (2010). *Dijaki, vključeni v srednješolske izobraževalne programe, in dijaki, ki so zaključili izobraževanje, po vrstah izobraževalnih programov, Slovenija, konec šolskega leta 2008/2009*. [Http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3093](http://www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=3093) (24. 2. 2011).

III POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Valerija Vendramin

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

Avtorica v prispevku izhaja iz specifične epistemološke perspektive in osvetli pogoje pridobivanja vednosti ter načne vprašanje »boljšega« (adekvatnejšega?) raziskovanja spola v vzgoji in izobraževanju, pa tudi širše. Izpostavi postavko feministične epistemologije, da je spoznavajoči subjekt vedno »neke«, na neki družbeni »lokaciji«, ki mu pogled hkrati odpira in mu ga omejuje. Problematizira tradicionalni pogled na raziskovanje, ki je videno kot »zunanj« delovanje na družbeno realnost, ne da bi bilo hkrati samo njen del – kar pomeni tudi odvezo vsakršne odgovornosti za rezultate oz. interpretacije dobljenih podatkov. Miselna nit jo vodi do konkretiziranih usmeritev na točno določena polja oziroma problemska presečišča (novi mediji, spol, nasilje, pornografija, metodska in metodološka vprašanja, multikulturalizem, izobraževalni dosežki ...).

Ključne besede: feministična epistemologija, spol, raziskovanje spola, vzgoja in izobraževanje, tehnologija

»Women in the integrated circuit,« or on the path to updated gender research

By proceeding from a specific epistemological perspective, the author sheds some light on the conditions of learning and delves into the issue of »better« (or perhaps more adequate) gender research in education and beyond. She highlights the position of feminist epistemology that the knowing subject is always »somewhere,« in a certain social »location« that enables his or her view

and constrains it at the same time. She problematizes the traditional view of research, which understands it as an »external« action on social reality whereas the research itself is not constructed as being a part of that reality. At the same time, this also represents a discharge of any responsibility for the results or interpretation of data. This line of thought leads the author to concretized orientations on specific areas or intersections (new media, gender, violence, pornography, the issue of methods and methodologies, multiculturalism, educational research, and more).

Keywords: feminist epistemology, gender, gender research, education, technology

Tanja Oblak Črnič

Mladost na ekranu: digitalizacija vsakdana in mladostniška računalniška kultura

Pojavi, katerim smo priča, in odnosi, ki jih negujemo v spletnih okoljih, so odraz naših vsakdanjih življenj kot tudi širših družbenih struktur, v katere smo kot člani družbe vpeti. V intimne prostore družin novi mediji vendarle vnašajo novosti, ki vplivajo na spreminjanje domačega okolja, hkrati pa je odziv nanje določen z obstoječimi odnosi v družini in zunaj nje. V luči teh novosti se članek loteva vprašanja tehnologizacije vsakdanjega življenja in sprememb, ki jih novi mediji vnašajo v razmerja med zasebno in javno sfero. Znotraj te razprave je pozornost usmerjena na okoliščine in zahteve, s katerimi se danes srečujejo tiste generacije uporabnikov novih medijev, ki – odraščajoč z njimi – intenzivno vstopajo v mediatiziran vsakdan in svojo mladost v veliki meri doživljajo tudi ali predvsem digitalno. Tematizacija omenjenih dilem je v zadnjem delu prispevka okrepjena z vpogledom v empirično podatkovje: na eni strani prikazujemo strukturne razlike tehnologiziranih gospodinjstev v Sloveniji, kjer imata vprašanji spola in izobrazbe še vedno ključno mesto, na drugi pa ponazarjamo specifične domačih računalniških kultur, pri čemer skušamo odgovoriti na več vprašanj: kako uporabniki interneta ocenjujejo spremembe, ki jih le-ta vnaša v sodobni vsakdan, in kako so te zaznave starostno pogojene? S kakšnimi motivi stopajo uporabniki v spletna okolja in kakšne prostore zasedajo mlajši uporabniki in končno, ali so mladostniške izkušnje z internetom kakorkoli pogojene z njihovimi izobrazbenimi aspiracijami.

Ključne besede: mediatizacija vsakdanjega življenja, mladostniška spletna kultura, internet, javna in zasebna sfera

Youth on the screen: Digitalization of everyday life and youth computer culture

The social phenomena and relationships that are built in the online world reflect everyday life and the broader social structures we belong to. Nevertheless, the new media offer some innovations in the intimate places of our families. On the one hand, these innovations change our domestic space, but on the other hand the response to these innovations is always determined by existing relations within and outside of family life. In light of this paradox, this paper analyses the issue of technologization of everyday life by addressing the changes that the new media create in the relationships between public and private. Within this discussion, the focus is placed on the new circumstances and demands of the recent »digitally mediated childhood« that especially challenge those generations that experience their own everyday lives through and with the help of digital technologies. The last part of the paper presents the findings of a representative survey of Slovenian internet users. First it shows the structural differences between technologically equipped households where education and gender seem to have an important impact. Then specific characteristics of online Slovenian culture are presented, whereby the paper seeks to answer three questions: how do internet users themselves perceive internet effects in everyday life and how are these changes affected by age and gender? Why do users use this technology and what spaces do young users prefer to visit? Finally, to what extent are the internet experiences in younger generations determined by their educational aspirations?

Keywords: mediatization of everyday life, online youth culture, internet, public and private sphere

Karmen Erjavec

Opredelevitev in stališča otrok do internetne pornografije

Ker v obstoječi svetovni znanstveni literaturi ne obstaja študija o opredelitvi pornografije s strani otrok, smo skušali s to raziskavo zapolniti znanstveno vrzel. Namen študije je s poglobljenimi polstrukturiranimi intervjuji dvaindvajsetih 12-letnih otrok razkriti opredelitve pornografije in vplive na stališča otrok ter pri tem ugotoviti ključne razlike med spoloma. Raziskava je pokazala, da je fantovska opredelitev pornografije bližje liberalni opredelitvi, ki poudarja spolno vznburjenje in eksplicitni prikaz spolnosti, opredelitev deklet pa navidezno feministični opredelitvi, ki poudarja objektivizacijo in podreditev žensk. Navidezno zato, ker z razliko od feminističnih avtoric intervjuvana dekleta sprejemajo svojo podreditev kot želeno obnašanje. Prag

zaznavanja in konsumpcije pornografije je pri dekletih neprimerno nižji kot pri fantih, saj so kot pornografske navedla predvsem značilnosti *porno chica*. Fantje razumejo spremljanje internetne pornografije in pogovor o njej kot nekaj normalnega, a imajo probleme z razlikovanjem med »resnično« spolnostjo in internetnimi pornografskimi sporočili. Dekleta so bolj kritična do opredelitve pornografije kot »resnične« spolnosti. Estetski kriterij je primarni za določitev sprejemljivosti pornografskih prizorov. Razlika po spolu je vidna v sprejemanju/odklanjanju pornografije, saj je za dekleta pornografija, ki jo gledajo fanti, grda, umazana in nenormalna, fantje pa opredeljujejo njihovo gledanje kot »otroško«. Za razlago spolnih razlik pri pornografski konsumpciji so intervjuvanci uporabili biologistični model: moški imajo biološko potrebo, ki jih sili v rabo pornografije in promiskuiteto. Rezultati kažejo, da imajo intervjuvanci vzpostavljeno razlikovalno in hierarhično razumevanje moških in ženskih spolnih vlog.

Ključne besede: mediji, internet, otroci, pornografija, medijska pismenost

Children's definitions of and attitudes toward internet pornography

Because there is no international study on children's definition of pornography in the literature, this research seeks to fill this gap. This study used detailed semi-structured interviews with twenty-two twelve-year-olds to reveal the definition of pornography and the impacts on children's views, and then examined the key differences between the sexes. The research showed that boys' definition of pornography is closer to the liberal definition of pornography, which emphasizes sexual arousal and an explicit display of sexuality. The girls had what seemed to be a feminist definition, which emphasizes the objectification and subjugation of women to men. This is only seemingly a feminist definition because, unlike the feminist authors that were interviewed, the girls accept their subjugation as desired behavior. The threshold of perceiving and consuming pornography is unsuitably lower in girls than in boys because they particularly stated that the features of porn chic are pornographic. Boys understand conversation and watching internet pornography as something normal, but they have trouble distinguishing between »real« sexuality and pornographic internet messages. Girls are more critical towards the definition of pornography as »real« sexuality. An aesthetic criterion is most important in determining the acceptability of pornographic scenes. The difference by sex is evident in the acceptability/refusal of pornography because for girls the pornography that is watched by boys is ugly, dirty, and abnormal, but boys define their consumption as »childish.« The interviewees used a biological model to explain gender differences regarding pornographic consumption: males have a biological need, which forces them to

use pornography and be promiscuous. The results show that the interviewees have established a distinctive and hierarchical understanding of male and female gender roles.

Keywords: media, internet, children, pornography, media literacy

Renata Šribar

Otroštvo in odraščanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družbeni subjekt

Z ozirom na sociološko, antropološko in feministično raziskovanje otroštva s spolne perspektive se novi mediji, s poudarkom na medmrežju, integrirajo v otroštvo in z naše perspektive postajajo osrednjega pomena v preučevanju pogojev možnosti seksualizacije in ospoljenja. V tem razmerju imajo pomembno vlogo instance nadzora: starši, šola, država, naddržavne ustanove in navsezadnje tudi samo raziskovanje. Slednje je v svoji dominantni obliki povezano s politiko, ta pa ne deluje neodvisno od kapitala. V pričujoči študiji z aplikacijo kritične in semiotične analize na primeru zadnje obsežne kvantitativne raziskave dokazujemo, kako sprega med kapitalom, politiko in raziskovanjem normira razmerje med otroci in novimi mediji (pa tudi starševsko vlogo in vlogo šole ter države v njem) in tako opušča priložnost za pripoznanje nekaterih inherentnih razumevanj spleta s strani samih otrok; skozi norme raziskovanja omejuje otroško vednost, zlasti na področju tiste strani interneta, ki jo zaznamuje ekonomsko izkoriščanje.

Ključne besede: otroci, medmrežje, ospoljenje/seksualizacija, starši, država

Childhood and growing-up in relations of governmentality: Children as a willing »object« of research and the neglected social subject

Sociological, anthropological, and feminist research from a gender perspective interprets the new media as an integral part of childhood, and this is also the starting point for this study of the role of the new media, with internetworking accentuated. Questioning the social conditions and options for engendering and sexualization reveals that the relation between children and internetworking incorporates instances of governance and oversight by parents, school, international entities and, in the end, also the research itself. Research in its hegemonic form is related to policies that are not immune to the influence of funding. This study critically and semiotically analyses the last grand qualitative survey of the new ICT relations in EU children with the aim to prove the link among funding, policies, and research; it constitutes norms of the relation between children and ICT (and also of the relat-

ed role of parents, school, and the state). Consequentially the children's own knowledge as regards ICT remains ignored. Standardized research restricts children's inherent awareness of the partially exploitative character of the internet (economic exploitation included).

Keywords: children, internetworking, engendering/sexualization, parents, the state

Nina Sirk

Vsaka je »zase svet, čuden, svetel in lep«: izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi

Fokusna skupina kot kvalitativna metoda raziskovanja prihaja iz marketinga, od sredine osemdesetih let dvajsetega stoletja pa se vse bolj uveljavlja tudi v družboslovnem raziskovanju. Kot vsaka metoda raziskovanja ima svoje slabosti in prednosti, med slednjimi je najpomembnejša možnost opazovanja interakcije med udeleženci in udeleženkami fokusnih skupin na določeno temo. Poleg tega se je izkazala za primerno tudi pri raziskovanju z otroki in mladimi ter pri obravnavanju občutljivih tem. Predvsem zaradi teh (in tudi drugih) prednosti sem si jo izbrala kot primarno metodo raziskovanja tematike spolne vzgoje v slovenskih osnovnih šolah. Raziskavo izvajam na dveh gorenjskih osnovnih šolah, in sicer je moj namen čim bolj celovito raziskati in prikazati stanje ter želje glede spolne vzgoje s strani učencev in učenk, staršev ter učiteljev in učiteljic. V pričujočem članku se osredotočam predvsem na metodološke vidike izvajanja fokusnih skupin z otroki in mladimi ter na lastna spoznanja in izkušnje, ki sem jih v tem procesu pridobila.

Gljučne besede: fokusna skupina, metodologija, moderator/-ka, interakcija, udeleženec/-ka

Each is »its own world, strange, bright and beautiful«: Holding focus groups with children and young people

The focus group as a qualitative research method comes from the domain of marketing, and has been becoming more accepted within social science research since the mid-1980s. Like any other research method, it has its weaknesses and advantages. One of the most important advantages is the chance to observe the interaction between participants on a certain theme. In addition, it has been proven appropriate in doing research with children and young people and in dealing with sensitive topics. Mostly because of these (and other) advantages, I chose the focus group as a primary research method for sex education in Slovenian primary schools. I am doing research on two primary schools in Upper Carniola in order to study and represent

the state of sex education and what students, parents, and teachers want from it as comprehensively as possible. This article primarily focuses on the methodological aspects of holding focus groups with children and young people, as well as my own findings and experiences that I gained during this process.

Keywords: focus group, methodology, moderator, interaction, participant

Maja Pan

»Rečeno – storjeno«: performativnost spola v jeziku in pričevanje v šoli

Analiza sovražnega homofobičnega govora v šoli skozi teorijo performativnosti spola, utemeljeni na interdisciplinarni filozofiji spola J. Butler, bistveno dopolnjuje dva že obravnavana pristopa k spregi manjšinske seksualnosti in šole (Pan, 2009 in 2010), kjer so izpostavljeni aksiološki (vrednote v vrednotno normiranem dominantnem okolju) ter kritično epistemološki (umeščenost vednosti D. Haraway v prisposodbi iskanja srebrne sekire na srebrnem mesecu) vidiki homofobičnega in heteronormativnega diskurza, zasnovanega na izkustvu nesistematičnega izobraževalnega dela v razredu (Pan, 2007) v zadnjih sedmih letih. Osnovna strategija razkrivanja konstitutivnih dejavnikov in moči v analizi ranjujočega/ranjivega govora (*injurious speech*) Judith Butler se skozi lastne paradigmatске primere homofobičnega govora v šolskem okolju izteka v kritično razmišljanje o problematičnem aktualnem položaju antidiskriminacijskega učenja na temo spola in manjšinskih seksualnosti pri nas. Na ta način tudi sama izvaja in prenaša svojstven performativ pričevanja, v pomenu, kakor ga zastavlja Shoshana Felman: proces učenja pozicionira v pomenljiv preplet krize in pedagogike. To je perspektiva učenja, ki utegne mladim LGBT osebam v šolah vrniti glas in možnost upora proti normativnim in represivnim oblikam spolnih in seksualnih materialnosti. S tem se na šolo in družino, ki se v trenutnem kulturnem boju »za otroke« populiistično razglašata za trdnjavi varovanja slednjih, zaobrača vprašanje odgovornosti do travme, ki jo sami dejansko sopogojujeta.

Ključne besede: performativnost, queer, spol, homofobija, queer feministična pedagogika

»Said and done«: Performativity of gender in language and witnessing in school

The analysis of homophobic hate speech in school through the prism of performativity theory, based on Judith Butler's interdisciplinary philosophy of gender, is a critical complement to two analytical assessments of the intersection of minority sexualities and school already discussed elsewhere (Pan, 2009 and 2010). These articles emphasise axiological aspects (values of

the dominant environment) and epistemological aspects (Donna Haraway's concept of *situated knowledge* behind the metaphor of searching for a silver axe on a silver moon) of homophobic and hetero-normative discourses, as evidenced in seven years of non-systematic educational work in the classroom (Pan, 2007). Combined with my own paradigmatic examples of homophobic speech in the school environment, the fundamental strategy of revealing the constitutive elements and forces in Judith Butler's concept of *injurious speech* opens up a critical perspective on current difficulties in anti-discriminatory education on gender and minority sexualities. It transmits and executes a specific performative of witnessing, as conceptualized by Shoshana Felman, and positions the learning process at a meaningful juncture of crisis and pedagogy that allows LGBT youth in school to find their own voice and discover the possibility of resisting normative and repressive forms of gender and sexual materialities. This, in return, redirects the question of responsibility towards school and the family, the self-declared bastions of security in the current culture wars »for children«, and exposes them as co-origimators of trauma.

Keywords: performativity, queer, gender, homophobia, queer feminist pedagogy

Majda Hrženjak

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

Ospoljenje kot nenehno potekajoč proces subjektivacije in socializacije disciplinira človeško bitje v skladu s spolu »primernimi« družbenimi normami. Bolj kot so specifične konstrukcije ženskosti in moškosti hegemonne ter dominantne, večji je njihov pritisk na oblikovanje posameznemu spolu »primernih« vedenj, reakcij, odnosov, stališč ipd. Mladostniki in mladostnice so v procesih vrstniških identitetnih pogajanj in konfliktov še posebej dovzetni za vplive dominantnih konstrukcij moškosti in ženskosti. V članku z uporabo koncepta »dominantnih konstrukcij moškosti in ženskosti« utemeljujemo tezo, da je družbena kategorija spola lahko temeljni dejavnik oblikovanja nasilnega vzorca vedenja pri mladostnikih in mladostnicah. Z vpeljavo koncepta intersekcionalnosti pa pokažemo, kako strukturne neenakosti po družbenih kategorijah etničnosti in razreda lahko vplivajo na izvajanje spola v smeri nasilja. Empirični primeri, ki ilustrirajo našeta teoretska izhodišča, izhajajo iz mednarodnega projekta Stamina, v katerem smo se, med drugim, v polstrukturiranih intervjujih v različnih krajih v Sloveniji pogovarjali z 38 osmošolci o njihovem doživljanju šole, družine, prostega časa, intimnih odnosov, konstrukcijah spola in o nasilju.

Ključne besede: vrstniško nasilje, spol, strukturne neenakosti, intersekcionalnost.

Peer violence from the perspective of dominant constructions of masculinities and femininities and intersections of structural inequalities

Engendering as a continuous process of subjectivization and socialization disciplines human beings according to »gender-appropriate« norms. The more hegemonic and dominant specific constructions of femininities and masculinities are, the stronger is their pressure to shape »gender-appropriate« behaviors, reactions, attitudes, and so on. School-age children are in the process of identity negotiations and conflicts, and they are particularly sensitive and vulnerable to the oppressive influences of dominant constructions of femininities and masculinities. This article uses the concept of »dominant masculinities and femininities« to argue that gender as a social category can be a basis for developing violent behavior patterns among youth. The introduction of the concept of intersectionality demonstrates how structural inequalities based on ethnicity and class can influence the violent performance of gender. Empirical evidence illustrating these theoretical points of departure are taken from the Stamina international research project, which included thirty-eight semi-structured interviews with thirteen- to fourteen-year-old children about their experiences and reflections of school, family, leisure time, intimate relations, constructions of gender, and violence.

Keywords: peer violence, gender, structural inequalities, intersectionality

Ksenija Vidmar Horvat in Tjaša Učakar

Multikulturalizem kot orodje spolnega podrejanja: analiza javnega diskurza o zakrivanju

Prispevek preučuje ideološka prisvajanja politik multikulturalizma, s katerim zahodne družbe reproducirajo kulturno superiornost in zgodovinsko »prednost« v spolnem osvobajanju žensk. Temeljna teza, ki jo avtorici zagovarjata s pomočjo primerjalne analize multikulturalističnega govora o zakrivanju žensk v evropskem prostoru, je, da se ideologem kulturne razlike, ki legitimira nujnost ohranjanja meja in distance med kulturami, hkrati mobilizira v orodje potlačitve lastnih spolnih konfliktov in konfliktov spola ter spolnosti vladajoče kulture. Avtorici tezo umestita v longitudinalno zgodovinsko perspektivo prilaščanja Drugega in »tujega« za spolno podrejanje žensk Prvega in »domačega«, in sicer od obdobja kolonializma do sodobne globalizirane družbe. S pomočjo izbranih konkretnih obravnav zakrivanja v

slovenskem in evropskem javnem prostoru prispevek skleneta s kritiko multikulturalizma, ki mora, če želi nadgraditi lastne emancipatorne potencialne, opraviti epistemološko rekonstrukcijo svojih izhodiščnih predpostavk.

Ključne besede: multikulturalizem, zakrivanje žensk, Evropa, spolno podrejanje, analiza diskurza

Multiculturalism as a tool for sexual subordination: An analysis of public discourse on veiling

This paper studies the ideological appropriation of multiculturalism policies, through which western societies reproduce their cultural superiority and historical »advantage« in the sexual liberation of women. The basic thesis that the authors advocate, using a comparative analysis of various types of multiculturalist speech about women's veiling in Europe, is that the ideologeme of cultural difference, which legitimizes the necessity of maintaining boundaries and distance between cultures, is at the same time mobilized as a tool of suppression of the dominant culture's own sexual conflicts and conflicts of gender and sexuality. The authors base their thesis on the longitudinal historical perspective of appropriation of the Other and the »alien« for the sexual subordination of women of the First and »familiar,« from the colonial period to the modern globalized society. Through selected case-study readings of veiling in Slovenian and European public space, the paper concludes with a critique of critical multiculturalism. The authors argue that in order to improve its emancipatory potentials multiculturalism needs to undergo an epistemological reconstruction of some of its basic foundations.

Keywords: multiculturalism, women's veiling, Europe, sexual subordination, discourse analysis

Veronika Tašner in Metka Mencin Čeplak

Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov

Statistični podatki na področju izobraževanja, ki so vsaj na prvi pogled za ženske ugodnejši kot za moške (hitrejše naraščanje povprečne izobrazbene ravni žensk, dosežki deklet na maturi ter na preizkusih PISA in TIMSS), zadnje desetletje služijo kot argument v prid tezi, da je izobraževalni sistem v Sloveniji bolj naklonjen deklicam kot dečkom. Ob analizi teh podatkov v prispevku opozarjamo na nevarnost obujanja esencialističnih tez o moški in ženski naravi, iz katerih izhajajo ocene o privilegiranosti deklic in deprivilegiranosti moških, in na razlike v šolskih dosežkih znotraj kategorij žensk oz. moških, ki so posledica naraščajočih družbenih (in političnih) neenako-

sti. V tematizaciji razlik v uspehu deklic in dečkov izhajava iz konceptualizacije spolne identitete kot relacijskega razmerja, ki ga podpirajo vladajoče konstrukcije moškosti oz. ženskosti – te v razmerah naraščajoče negotovosti in tekmovalnosti niso naklonjene enakopravni obravnavi moških in žensk.

Ključne besede: izobraževanje, spolne razlike, feminizem, obrat k fantom.

Differences in educational achievements of girls and boys and the contradictions of gender regulation

At first glance, statistical data in education appear to paint a more favorable picture for females in comparison to males (an increase in the average education level of women at a faster pace, and girls' performance on final secondary school examinations as well as on the PISA and TIMSS tests). For the past two decades, these data have been used as an argument in favor of the hypothesis that the Slovenian education system favors girls over boys. This article points out the danger of reviving the hypotheses about male and female natures, which are the root of assessments about girls being ascribed a privileged role, and differences in school achievement within the categories of males and females, which are the consequence of growing social (and political) inequality. The analysis of differences in girls' and boys' achievement proceeded from the conceptualization of gender identity as a relation ratio supported by the governing constructs of masculinity and femininity. Within the circumstances of increasing uncertainty and competitiveness, these constructs are not inclined toward treating males and females equally.

Keywords: education, gender differences, feminism, boy turn.

IV KNJIŽNE RECENZIJE/
REVIEWS

Knjižne recenzije/ Reviews

Norman K. Denzin in Michael D. Giardina (ur.), *Qualitative Inquiry and Social Justice: Toward a Politics of Hope*, Walnut Creek, Left Coast Press, 2009, 319 str.

Naslovno delo predstavlja multidisciplinarno perspektivo na sodobno kvalitativno metodologijo; kljub raznorodnim znanstvenim področjem humanistike in družboslovja (antropologija, sociologija, pedagogika ...), ki jih pokriva, je njegov skupni imenovalc etnografski pristop. Dvanajstim člankom z dodatkom – poročilo o nehierarhičnih mentorskih razmerjih – botruje posthumanistični spoznavni okvir; gre za *razgradnjo* razsvetljskega/humanističnega epistemskega subjekta,¹ »nezaznamovane kategorije« v raziskovalni refleksiji; ta se nanaša na moškega oziroma moško pozicijo, od koder (si) je sploh možno izpogajati status, denar, resnico in podobno. Dekonstruiranje subjekta na položaju oblasti – vednosti vključuje odmik od androcentrizma skozi proliferacijo senzibilnosti do vsega sočasno bivajočega in tako tudi za njen prenos v sfero živali in strukturo urbanega okolja.

Ta najširša vsebinska umestitev monografije nas vodi naravnost v sredo stvari: do osrednjega od treh sklopov monografije, ki nosi (pod)naslov *Qualitative Inquiry in Post-Disaster America*. Posvečen je političnim in drugim strate-

I O nujni preizpraševanja razsvetljske/humanistične paradigme pričajo feministične študije; hkrati vzpostavljajo posthumanistični refleksivni okvir, ki v glavnem vključuje dve struji, kulturološko orientirano kibernetiko in filozofsko; slednja dekonstruira razsvetljenstvo. Vanjo sodi denimo eno ključnih feminističnih del, *Seksualna pogodba* v avtorstvu Carole Pateman; avtorica skozi branje razsvetljskih študij o družbeni pogodbi pokaže na temeljni »nesporazum« v razumevanju individualizma in s tem povezanih pravic posameznika/posameznice, saj imajo v tem okviru ambivalenten status tako ženske kot moški, ki opravljajo suženjsko in služabniško delo (1994: 16, 33, 37 in nasl.).

škimi neenakostim, ki se v krizi utrjujejo – oziroma, že tako močni v njej na moči še pridobivajo. Mesta se rekonstituirajo v konkretnem primeru pokatastrofičnega New Orleansa z dokončnim izbrisom revnih skozi prestrukturiranje šolstva. Slednje ima v obdobju navidezne urgentnosti reševanja nastale situacije ključno vlogo; socialna destrukcija, »čistka« poteka v imenu izboljšanja. Tej problematiki se posvečajo vsi trije članki sklopa, prva dva pa nam usodo faktično brezpravnih oseb z družbenega roba približata tudi skozi pričevanja preživelih v letu hurikana Katrina (Gloria Ladson-Billings, *Education Research in the Public Interest*; Michael D. Giardina in Laura H. Vaughn, *Performing Pedagogies of Hope in Post-Katrina America*). Čeprav je videti, kot da gre v teh emotivnih in obenem analitičnih etnografijah New Orleansa za geografsko, družbeno-politično in situacijsko specifično tematizacijo (ZDA), pa je zadnji članek sklopa (*Power-Shifting at the Speed of Light: Critical Qualitative Research Post-Disaster*) povsem nedvoumen v poudarku in izpostavitvi paradigme: nehotena ali producirana kriza kot novi vir pospeševanja in brezskrupuloznega udejanjanja interesov vladajočih struktur; zelo pomemben delež pri tem ima tudi državno podprto raziskovanje. Avtorici Gaile S. Canella in Michelle S. Perez v zaključku svoje obravnave ponujata raziskovalcu, raziskovalki temo za samorefleksijo; ampak ta je enostavna zgolj, če ni vzeta zares in performativno, torej kot impulz za etično ravnanje v raziskovanju. Odgovoriti si je treba na vprašanje, čigavim interesom služiš, kako marketinško odmevno je tvoje delo in komu tvoja »poslovna« drža prinaša škodo oziroma korist (str. 178). Navsezadnje so tudi domača revščina, strukturne ovire Romov, Romk ali problematika izbranih vir raziskovalnih koristi, ki gredo lahko na račun družbeno prikrajšanih. Možen vir eksploatacije »objekta« z namenom samookoriščanja (ki presega dogovorjeno plačilo ali nujne povratne informacije s strani različnih javnosti) je tudi naše lastno raziskovalno zavzemanje za pravice otrok v izobraževanju in (novo)medijskih razmerjih (nekaj več o etiki lastnega raziskovanja v Vendramin in Šribar, 2010: 45–47). Zastopništvo in projekti opolnomočenja, ki so potemtakem lahko in tudi so pogosto sestavni del družbeno občutljivega feminističnega, antropološkega in sociološkega raziskovanja, tvorijo spolzek teren; konec koncev gre za strukturno hierarhična razmerja oblasti – vednosti (Cheater, 1999: 6).

A vrnimo se k avtoricam članka o kritičnem pokatastrofičnem raziskovanju: ugotavljata, da je spol postal uveljavljena kategorija v intersekcijem analiziranju katastrof, pri čemer pa opozarjata na moč/glas nemočnih in skušata tako ženske razrešiti vloge žrtev. Nanašata se na njihove raznorodne kompetence: z našega vidika so bolj teoretsko privlačne tiste, ki niso v spregi s tradicionalno žensko socializacijo (socialno mreženje, skrbstvo), ampak se vežejo na dejansko v katastrofi vznikajoče uporniške intence (nespo-

štovanje avtoritativnih odločitev, spopadanje s situacijo) (str. 175). Hkrati pa je treba do njune raziskovalne senzibilnosti vendarle vzpostaviti distanco; uporabni napotki, ki jih nudita raziskovalkam, raziskovalcem oškodovanih marginalnih skupin v obdobju po katastrofi, ne nudijo presežka – na eni strani so tisti, ki nudijo pomoč, na drugi tisti, ki jo prejemajo, čeprav naj bi bilo to značilno razmerje žrtve in reševalcev/reševalk preseženo (str. 170, 179). A na ravni metodologije kljub temu članek predstavlja obogatitev s pritrditvijo multiperspektivnemu pristopu k problematiki, ki zadeva hitro in situacijsko pogojeno menjavo vidika v raziskovalnem postopku.

Naj v sestopu na začetek, k uvodni študiji v avtorstvu urednikov, ki je naslovljena enako kot monografski zbornik (v prevodu *Kvalitativno raziskovanje in družbena pravičnost: K politiki upanja*), poleg idejne opredelimo tudi generalno tematsko umestitev pričujočega dela v metodološki okvir. Kot je možno razbrati iz že povzetega, gre za manj pripoznano etnografsko metodologijo, v katere srčiki je družbeno transformativni namen raziskovanja (*»transformative inquiry«*). Zanj (oz. za *»novo etnografijo«*) sta potemtakem značilna transparentno družbeno angažiranje (str. 13) in odklon od tradicionalne dokazljivosti (*»evidence-based research«*) ter oblastniške zainteresiranosti (*»state sponsored methodology«*) raziskovanja in njegove metodologije. Avtorja uvodne študije izpostavita pomen dialoga med instancama v raziskovalnem procesu (pogojno ju lahko označimo s *»subjekt«* in *»objekt«*), prav tako pa tudi vlogo interseksijske analize spola, seksualnosti in etnije (str. 16). Kljub kompleksnosti in novosti te radikalne raziskovalne matrice je možno nanizati nekatere značilnosti (po leg dialoščnosti in transformativnosti), ki jo približajo predstavi in praksi: poudarjanje domačijskih govorov, dekolonializacija, interakcionizem/interpersonalnost, samoopredeljevanje in samoodločenost, situacijske raziskovalne identitete, vključenost, performativnost, zdravljenje, moralnost/etičnost ipd. (str. 26–29).

Prva študija začetnega sklopa – poglavja (*Ethics, Evidence, and Social Justice*) vzpostavlja razmerje med transformativno metodo in kritično analizo. Avtorici Gaile S. Cannella in Ivonna S. Lincoln v tekstu z naslovom *Deploying Qualitative Methods for Critical Social Purposes* zanikata načelno transformativno vrednost kritične analize družbe in priporočata ukvarjanje ne zgolj z razmerji moči, temveč tudi z njihovimi postvarelimi usedlinami – družbenimi pogoji opresije (temeljno vprašanje tako ostaja: *»Kdo je privilegirani, kdo tlačeni, oškodovan/-a?«*). Opozarjata na strukturno paradoksnost situacijo, ko dekonstruiranje odnosov moči prinese moč raziskovalcu/raziskovalki (primerjaj že navedeno Cheater, 1999). Njuna ugotovitve, da je med raziskovanjem in močjo (oblastjo) kompromis neizbežen (str. 57), nima, kot menita med vrsticami, usodnih posledic, dokler družbeni

angažma za enakost (pogojev) ostaja dominantni motiv in je »iracionalni« drugi (»objekt« raziskovanja)² razgrajen in na novo vzpostavljen kot nosilec sebi lastne vednosti (prim. str. 59). S te perspektive se nudi v premislek teza o pomenu *reguliranja* družbe v prid robnih skupin skozi raziskovanje (str. 69); sredstva in mehanizmi vpliva na regulatorje (država s svojimi organi in ustanovami, naddržavne ustanove in avtonomna formalna profesionalna združenja ...) in dialog z njimi postajajo teoretsko legitimni sestavni del raziskovanja.

Naslednja sestavka (*Four Points Concerning Policy-Oriented Qualitative Research in Institutional Review Boards and the Ethics of Emotion*) prvega poglavja/sklopa sta namenjena kritiki raziskovalnih politik in odnosu med metodami ter politikami oblasti. Frederick Erickson opredeljuje metode glede na namembnost raziskave.³ »Trdo« znanost kljub njeni zasidranosti v raziskovalnem in znanstvenem kanonu skozi »psevdoznanstveno odgovornost« ali prav zaradi nje vidi kot poraženko polja storitev za ljudi (»*human services*«) (str. 79). Kot avtorjev metodološki prispevek je z naše perspektive gotovo najbolj relevanten afirmativni odnos do vprašanj raziskovalne etike in navezujoče se »spoštljive izbire« v lokalno umeščenem raziskovanju (str. 77). Michele J. McIntosh in Janice M. Morse (*Institutional Review Boards and the Ethics of Emotion*) pa se lotevata lokalno specifičnega odločanja institucionalnih recenzijskih svetov (ZDA) o etični primernosti raziskovalnih predlogov. Ti nelagodja/čustvenega odziva respondentk/respondentov ne razumejo konstruktivno (katarza na temo preteklih izkušenj), temveč kot neželeni produkt samega raziskovalnega postopka. Naslednji prispevek v avtorstvu Josepha A. Maxwella (*A Critical Realist Perspective for Qualitative Research*) vzpostavlja kritičen odnos do velikih teorij oziroma »formaliziranih filozofskih sistemov«; teoretske paradigme opredeli kot priročno orodje spoznavanja, ki pa se postopoma abstrahira in postane pomensko predimenzionirano. »Realizem spoznavanja« se s te, kritične perspektive nanaša na posredovanost stvarnosti in pripoznavanje mentalnih fenomenov. Dokaz tu ne more biti vrednoten z vidika uporabljene metode, temveč je del spoznavnega procesiranja (»procesna teorija« spoznavanja) in kot tak v službi opredeljevanja dejavnikov raziskovalne situacije (pomeni, nameni, verovanja, perspektive udeleženih, str. 113).

2 Tu na mesto objekta in »iracionalnega« drugega lahko vpišemo tudi ciljno skupino/oblast, ki ji je namenjena raziskovalna študija, hkrati pa je poleg marginalne skupine tudi sama preučevana kot instanca v razmerjih moči.

3 Študija primera je po mnenju avtorja optimalna osnova za oblikovanje politik; primeri dobre prakse pa v tem smislu ne delujejo, ker so »prečisti« za življenje, str. 74 in 78.

Zadnji del knjige (*Human Rights and Radical Performance*) s petimi pripevki konstruira in reprezentira t. i. performativne študije, za katere je značilen nekakšen holistični vstop v raziskovalno situacijo in, recimo temu tako, dovoljenje za »dramo«. Gotovo ga lahko povezujemo s tisto značilnostjo te radikalne etnografske metodologije, ki je opredeljena kot »zdravljenje«. V tem smislu je najbolj izstopajoč prispevek Jean Halley, ki z »avtoetnografsko« metodo primerja lastno genealogijo po moški strani s spoznanji s terena – s preučevanjem tekočega traku smrti govedi v prehrambeni industriji, ki vključuje nepotrebno mučenje živali. Čeprav je videti, kot da je avtoričino »otroško« doživljanje predsmrtne tesnobe in boja živali možno le ob ozaveščanju lastnih travmatskih izkušenj, je bržkone res nekaj drugega: vzporedna analiza okoliščin živalske smrti šele omogoča nujno distanco in moč za podoživljanje zlorab avtorice s strani starega očeta, ki je bil obenem tudi lastnik klavnice, in očeta. Soyini Madison (*Dangerous Ethnography*) in avtorska četvorka z arizonske državne univerze (Karen A. Steward, Aaron Hess, Sarah J. Tracy in H. L. Goodall, *Risky Research: Investigating the 'Perils' of Ethnography*) se, nasprotno, ukvarjata z zunanjimi nevarnostmi etnografskega raziskovanja. Opozarjajo na pomen utelešenega védenja – dejansko ogrožajočim okoliščinam navkljub, skozi katere postane samo telo oziroma čutenje raziskovalni dokaz. Zanimiv je tudi obrat k tematizaciji nevarnosti samega raziskovalca/raziskovalke za okolje, ko se le-ta preneha prilagajati obstoječim akademskim normam, pričakovanjem financerjev in s tem tudi spoznavnim omejitvam (str. 216). Druga dva prispevka posegata še dlje, k tematizaciji spiritualne dimenzije raziskovanja, čeprav vsak na svoj način. Cynthia B. Dillard (*Racializing Ethics and Bearing Witness to Memory in Research*) se sooča z vprašanjem dvojne/pluralne identitete in domačijskim/»rasnim« spominom, ki ga razume v transcendentalni (ali, povedano sodobneje, genski) razsežnosti; ob tem je za razumevanje ključen pojem vmesnost (med diasporo in »kontinentom«) (str. 222).

Vanjo – v to vmesnost, ki ima kakovost transcendence – se izteče tudi analitično spoprijemanje Iana Stronacha z »besednimi trki« (glokalizacija, farsizem kot fašizem/farsa, anglobalizacija ipd.) in sintagmatskimi »semantičnimi nasprotji« (»liberalni imperij«, »preventivna vojna«, »pacifistični militarizem«, »postmoderni marksizem«, »liberalni fašizem«) v zadnjem članku monografije z naslovom *Rethinking Words, Concepts, Stories, and Theories: Sensing a New World*. Nekonsistentnost navedenih *ne-smiselnih* neologizmov razlaga (skozi Žižka) kot koincidenčno medsebojno »inficiranih/moduliranih/zastranjenih« pomenov, ki pa nekako esencializirajo fenomene/konstatacije in vzpostavljajo vmesni prostor, »prostor« Guattari-Deleu-

zejevega »*becoming*«, v slovnici zaznamovanega s predlogi »z/od/proti« (str. 254–255). Resnica (neke) teorije in raziskovanja ni niti eno niti drugo,⁴ je vedno nekaj tretjega (*vmesnega*) in zlasti diskurzivno izmuzljivega.⁵

Renata Šribar

Nira Yuval-Davis, *Spol in nacija*, Ljubljana, Založba Sophia, 2009, 254 str.

Delo *Spol in nacija* v naslovu izpostavi dva pojma, ki sta na prvi pogled znana, preprosta, predvsem pa je bilo o njiju napisanega že mnogo. A ne na tak način, predvsem pa ne skupaj, v odnosu medsebojnega vplivanja. Kot pravi avtorica, je namreč večina teorij nacionalizma (npr. Anderson, Gellner, Smith, Hobsbawm) komponento spola spregledala, tudi v primeru, ko so teorije nacionalizma razvile ženske (npr. Greenfeld). Sama analizira načine, kako odnosi spola vplivajo na nacionalne in nacionalistične procese, in nasprotno, kako slednji vplivajo na odnose spola. Prav teoretiziranje presečišča med spolom in nacijo, nacionalizmom, je tista točka te knjige, ki jo uvršča med referenčna sociološka dela.

Kategorijo spola avtorica postavi na osrednje mesto pri konstrukciji nacionalizma, ko pravi, da sta nacija in nacionalizem vedno spolno zaznamovana. Pri tem izpostavi, da »konstrukcija nacionalnosti običajno vključuje specifične predstave tako o *moškosti* kot tudi o *ženskosti*« (str. 5), različne spolne kategorije pa imajo v odnosu do nacionalističnega projekta različno vlogo. Avtorica dekonstruira nacionalni subjekt kot univerzalni subjekt, kot je bil predpostavljen v modernih teorijah nacionalizma, in opozori, da je prav ženska že od samega začetka ključna za reprodukcijo nacije, in sicer tako v biološkem, kot kulturnem in simbolnem smislu.

Teoretiziranje odnosa med spolom in nacijo avtorica opre na dekonstrukcijsko analizo, ki omogoča kritično soočenje z mnogimi modernimi, pa tudi postmodernimi koncepti na izrazito antimodernističen in antiesencialističen način. Avtorica ne pristane na preproste, homogene, nespremenljive kategorije, začeni s kategorijo »ženska«. Pravi, da spola ne moremo misliti mimo in brez drugih družbenih kategorij, kot so etničnost, razred, rasa, spolnost, življenjski cikel ... Ženske so tako kategorija, ki je prepletana

4 To eno in drugo bi se, denimo, lahko označilo tudi s tezo in antitezo.

5 Sekundarna literatura:

Cheater, A. (1999). Power in the Postmodern Era. V: Cheater, A. (ur.). *The Anthropology of Power: Empowerment and Disempowerment in Changing Structures*. London in New York: Routledge, 1–12.

Pateman, C. (1994). *The Sexual Contract*. Cambridge in Oxford: Polity Press.

Vendramin, V., Šribar, R. (2010). *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Digitalna knjižnica, Dissertationes 11. Ljubljana: Pedagoški inštitut, <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=82> (5. 5. 2011).

z mnogimi drugimi kategorijami in je ni mogoče obravnavati v univerzalističnem smislu.

Knjiga je sestavljena iz šestih poglavij, ki tematizirajo širok spekter vprašanj, navezujočih se na odnos med spolom in nacijo. Nira Yuval-Davis razpravo začne s teoretskim pregledom diskurzov o spolu in naciji ter njunih presečišč. Najprej analizira feministično literaturo in tri osrednje sklope feminističnega raziskovanja. Posebej izpostavi pojem patriarhata, za katerega pravi, da ne obstaja neodvisno od ostalih družbenih sistemov, saj so diskurzi spola, etničnosti in razreda prepleteni med sabo v konkretnih družbenih odnosih. Poleg tega avtorica opozori, da ženske niso zgolj pasivne prejemnice, izvzete iz oblikovanja odnosov spola, saj imajo »ženske v večini družb oblast vsaj nad nekaterimi moškimi in tudi nad drugimi ženskami« (str. 15). V okviru teoretiziranja o nacijah in državah avtorica vzpostavi ločnico med nacijami in nacionalnimi državami, saj se meje prvih in drugih le redko, če sploh, popolnoma prekrivajo, pri čemer izpostavi pomen diaspor in hibridnega pripadanja posameznikov v teh skupnostih. Opozori tudi na tri razsežnosti nacionalističnih projektov: genealoško, kulturno in državljansko, ki jih v nadaljevanju poveže z odnosi spola.

Genealoško zamišljanje nacij je zgrajeno okoli mita skupnega izvora, ženska pa je konstruirana kot »biološka proizvajalka nacije« (str. 60). Avtorica pri tem analizira glavne diskurze, ki ženske reproduktivne pravice povezujejo z nacionalističnimi diskurzi in na različne načine skrbijo za »*genski bazen* nacije« (str. 38). Ob razmišljanju o ženskih reproduktivnih pravicah opozori še na eno pomembno, a pogosto spregledano dejstvo, namreč da ženske niso le pasivne žrtve ideologij in ukrepov za nadzor njihove reprodukcije. Pomembno vlogo pri tem nadzoru namreč pogosto igrajo prav ženske, predvsem starejše pripadnice skupnosti, ki razsojajo o tem, kakšno je primerno vedenje, in nadzorujejo druge ženske, da ta pravila upoštevajo. Ženske tako pogosto igrajo vlogo nosilk tradicije.

S tem opozorilom avtorica že prehaja na naslednjo dimenzijo, to je vlogo žensk pri kulturni reprodukciji nacije. Zamišljanje nacije na podlagi kulture zamenja diskurz o *genskem bazenu* z diskurzom o »ljudski kulturi in tradiciji« (str. 38). Avtorica pri tem opozori, da kultura ni nikoli homogena in enopomenska, temveč polna notranjih protislovij, ki si jih različni etnični, verski, spolni, razredni diskurzi vedno prisvajajo selektivno glede na različne družbene projekte in znotraj specifičnih razmerij moči. Prav ženske pa so tiste, ki jih doleti »breme reprezentacije« (str. 72), torej predstava, da so prav one simbolne nosilke časti in identitete skupnosti, varuhinje meja ter posredovalke kulture med generacijami. Kljub simbolnemu reprezentiranju enotnosti skupnosti pa so ženske pogosto izključene iz kolektivnega telesa državne populacije in v tem smislu, pravi avtorica, ima »konstrukcija ženskosti poteze *drugosti*« (str. 75).

Po biološki in kulturni vlogi ženske pri reprodukciji nacije avtorica nadaljuje s tretjo razsežnostjo nacionalističnih projektov, to je državljansko. Državljanstvo razume po T. H. Marshallu kot »polnopravno pripadnost skupnosti« (str. 40), pri čemer pa opozori, da so pogoji pripadanja skupnosti pogosto različni glede na spol, pa tudi etničnost, razred, spolnost, kraj bivališča itd., distribucija državljskih pravic pa je odvisna tudi od opredelitve državljanstva kot atributa posameznika ali skupnosti. Poleg tega so posamezniki hkrati pripadniki več skupnosti, znotraj države ali onkraj nje. Avtorica problematizira dihotomijo zasebno/javno, kjer je javno pogosto enačeno s politično, zasebno pa se nanaša na sfero družine, ki jo reprezentira ženska. Trdi, da je meja med javnim in zasebnim politično konstruirana, ter predlaga ločevanje med državo, civilno družbo in domeno družine. Nadaljuje z analizo dihotomije aktivno/pasivno ter opozori na mnoge pasivne skupine prebivalstva, ki obstajajo tudi v najbolj demokratično aktivnih družbah, njihov položaj pa ponovno določajo preseki kategorij spola, razreda, rase, etničnosti, telesne sposobnosti ... Na diskurz o aktivnem in pasivnem državljanstvu nato naveže diskurz o državljskih pravicah in dolžnostih, kjer izpostavi nekoč najvišjo državljansko dolžnost, pripravljenost umreti za domovino. V tem kontekstu analizira konstrukcije moškosti in ženskosti v povezavi s sodelovanjem v vojnah, spolno zaznamovanost vojn ter njenih žrtev. Opozori na nacionalistični diskurz, ki mobilizira moške, da se borijo za svoje ozemlje, ki ga v simbolnem smislu predstavljajo prav ženske, ter na spolne delitve med žrtvami vojn, med umorjenimi, posiljenimi, begunci. A tudi v kontekstu vojne avtorica izpostavi še ostale, nacionalne, etnične, rasne, starostne, razredne ločnice, ki poleg spola vplivajo na specifično pozicioniranje posameznikov.

Nira Yuval-Davis skozi celotno knjigo, ob vseh temah, ki jih odpre, dosledno poudarja nujnost zavedanja razlik med posamezniki ter hkratnega součinkovanja kategorij, ne le spola, pač pa tudi etničnih, nacionalnih, razrednih in drugih. Ostro zavrača vsakršno dojetje teh kategorij kot homogenih, zaključenih, za vedno zamejenih in nespremenljivih ter poudarja specifične izkušnje in položaje posameznikov, ki se oblikujejo na presečiščih teh kategorij. Avtorica tako zavrne univerzalizem in relativizem ter v zaključku knjige predlaga novo politično strategijo medsebojnega razumevanja, ki ponudi odgovor na vprašanje, ali je feministična solidarnost sploh možna, glede na nacionalne, etnične in druge razlike med ženskami. To novo strategijo imenuje *transverzalna politika* (str. 193), opredeli pa jo kot vrsto koalicijske politike, ki upošteva različno pozicioniranje posameznikov in skupnosti. V okviru takšne politike se posamezniki povezujejo okoli določenih tem, vprašanj, do katerih imajo skupna stališča. Skupine niso več določene v smislu »kdo smo mi, ampak kaj hočemo doseči« (str. 195). Meje

skupin niso stalne, ampak jih določa trenutna politična realnost. V skupino vsakdo prinese svoje lastno stališče, pripadnost, identiteto, hkrati pa spoštuje stališča, pripadnosti in identitete drugih. Enotnost in homogenost skupin je nadomeščena z dialogom, ki prepoznava specifične položaje vseh udeleženi. S predlogom transverzalne politike Nira Yuval-Davis preseže zgolj konceptualno kritiko danih razmerij moči v družbi in ponudi konkretno strategijo preseganja identitetnih politik ter oblikovanja novih platform za skupno delovanje.

Spol in nacija je po eni strani dobro in lahko berljiva knjiga, po drugi strani pa zahteva veliko zbranost, saj zgoščenost in množica referenčne literature ter širok razpon tematik pozornemu bralcu ali bralki nudijo veliko iztočnic za poglobljen razmislek. Poglavlja se lahko berejo tudi kot samostojne enote, zaradi česar se občasno malo zamegli rdeča nit dela kot celote. Slovenski prevod Polone Petek je opremljen z izvrstno spremno besedo dr. Ksenije Vidmar Horvat, ki smiselno zaokroži celotno delo. *Spol in nacija* odpira teoretsko polje razprav o nacijah, nacionalizmu, spolu, etničnosti, državljanstvu in feminizmu ter tako ponuja mnogo iztočnic za nadaljnje razmišljanje in raziskovanje. Predlagana strategija transverzalne politike pa je aktualna tudi v okviru širšega, ne zgolj feminističnega političnega povezovanja.

Tjaša Učakar

Diane E. Levin in Jean Kilbourne, *So Sexy So Soon. The New Sexualized Childhood and What Parents Can Do To Protect Their Kids*, New York, Ballantine Books 2009, 226 strani.

Pričujoča knjiga je »za starše, ki so zmedeni in jih skrbi to, kar njihovi otroci gledajo in poslušajo. *So Sexy So Soon* nudi koristno vodstvo in podporo; ne dokumentira le trendov, pač pa staršem daje številne uporabne strategije za spopadanje z njimi,« kot piše na platnici knjige. Morda je videti, da gre pri pričujoči knjigi zgolj za nekakšen samopomočni priročnik za starše, ki ima poleg svetovalne komponente tudi moralistično. Ampak ta del, del s pričevanji staršev (etnografskim gradivom) in s povsem konkretnimi nasveti (kako denimo preseči pristop golega prepovedovanja, kako se ne osredotočati »zgolj« na postavljanje meja in kaznovanje, pač pa, kako vplivati na to, kar se otroci »naučijo«, in jim pomagati pri spopadanju/predelovanju seksualno eksplicitnih vsebin), dejansko uvrščam med prednosti knjige.

Če grem po vrsti: problemi zares obstajajo. Televizijski programi, filmi, videoigre – v vseh medijih in popularni kulturi je polno nazornih in otrokom vseh starosti lahko dostopnih seksualnih sporočil, tudi v smislu povezav spolnosti in nasilja ali spolnosti in osebne uspešnosti, dostopnosti pornografije na internetu. To so vse vplivi, ki pomagajo oblikovati spolne

identitete, vrednote, načine oblikovanja razmerij.⁶ In starši oziroma skrbniki pogosto prav zares potrebujejo nasvet, kako ravnati v situaciji, ki jo na tak ali drugačen način zaznajo kot neprimerno za otroka – kar pride na njihov »radarski zaslon« (izraz iz knjige) kot nekaj »napačnega«, »motečega« ali kot nekaj, za kar je videti, da ne sodi v domet aktualno definiranega otroštva.

Avtorici poudarjata, da problem ni v tem, da se otroci spoznavaajo s spolnostjo, problem detektirata v tem, da take »lekcije«, ki jih dobijo preko medijev, otrokom niso v korist, ampak jim škodijo – problem torej nastopi, ko postane popularna kultura vodilni (ali celo edini) vir spolne vzgoje (str. 139). Jasno, seksualizacija ni isto kot seksualnost, česar ne bi smeli pozabiti (v luči bolj moralističnih razprav; tule govorim na splošno), pa tudi normalizacija seksualizacije po svojih učinkih ni čisto isto kot seksualizacija (prim. str. 178–179). Avtorici pa tudi poudarjata, da ne gledata iz nekakšne puritanske perspektive, po kateri spolnost v medijih spodbuja k promiskuiteti, pač pa za to, da ima spolnost v komercialni kulturi več opraviti s trivializacijo in objektivifikacijo spolnosti ter s konzumerizmom kot pa s »promoviranjem« spolnosti (str. 9). Ob »spregledani« deregulaciji in komercializaciji so ponavadi okrivljeni starši (str. 13). »Argument« je znan: če vam ni všeč, lahko ugasnete ali gledate kaj drugega ipd., kar v časih vse večje deregulacije dobiva nov pomen – neoliberalni državljani/-ke naj se »samoregulirajo«, v primeru otrok pa je breme zaščite preneseno z medijev na starše (Gill, 2007: 36–37). Otroci, ki staršev denimo nimajo ali pa jih starši ne morejo/nočejo/znajo zaščititi na ustrezen način, pa v tem prozornem »argumentu« niti ne obstajajo.

Kot rečeno, je etnografsko gradivo izjemno aktualno in – v pomanjkanju boljšega izraza – priročno, četudi je kdaj vezano bolj na ameriški kontekst, ampak zamisliti si je mogoče, da bo marsikateri fenomen (več o tem malce kasneje) kmalu potreboval analizo tudi v našem prostoru. Težave pa po mojem mnenju nastopijo z ozadjem, s koncepti, ki podpirajo celotno knjigo, in z načinom govora o nekaterih vprašanjih. Zavedam se, da to ni prvenstveno teoretska knjiga, toda vseeno jo mora podpirati ustrezno konceptualno ogrodje. Kot denimo pravita avtorici, so bile spremembe v družbi vedno prisotne, starši so vedno opažali, kako se svet njihovih otrok razlikuje od sveta njihovega otroštva. »Toda sedaj to, kar zadeva spolnost /sex in sexuality/ v medijih in popularni kulturi, sega daleč onstran sprememb, ki so se dogodile med generacijami v preteklosti.« (Str. 29.) S to držo – absoluti znajo itak biti problematični – je problem: težko rečemo ali celo določimo (izme-

6 Prim.: »Regulacija medijskih in novomedijskih konstrukcij medsebojne povezanosti seksualnosti in nasilja prispeva k oblikovanju družbenih norm, ki v soočanju s proliferacijo pornografske seksualnosti in prikazov seksualiziranega nasilja v javnem prostoru pomeni pomembno vrednostno orientacijo otrok in mladih.« (Vendramin in Šribar, 2010: 48.)

rimo, ocenimo) spremembe med preteklimi generacijami in prav gotovo bi lahko tudi v določenih trenutkih v preteklosti zaznali iste načine govora, ki je v tedanji sodobnosti videl precedens brez primere. Poleg tega je sprememba neizmerljiva v trenutku, ko še poteka. S tem zadržkom nočem relativizirati problema, vendar pa ga tudi ne morem pustiti neizrečenega, tudi zato, ker se ta način govora, pogosto še potenciran (prim.: »*as never before in the human history*«, str. 34), pojavi večkrat. (Podoben pomislek bi lahko razvili tudi glede zoperstavljanja »pravega otroštva« medijsko vplivanemu otroštvu, ki to več ni.)⁷

Nekaj (teoretske) previdnosti je nemara potrebne tudi ob kritiki komercializacije (spet seveda s pripombo o nerelativiziranju), ki se pogosto sklicuje na kulturne vrednote, kulturni propad/zaton, ki izvira iz homogenizacije in izravnavačnega vpliva množičnega trga (prim. Davis et al., 2000: 8). Problem s temi sodbami bi utegnil biti ne le, da so ključni termini premalo ali sploh nedefinirani, ampak tudi, da so dokazi vzeti za samoumevne.⁸

Posvetimo se malce bolj še tistemu delu knjige, ki pokaže »nenehen rafal« (str. 35) komercialnega medijskega ognja, ki bi (razumljivo) moral zbuditi razmislek. Denimo (ponavljam, gre za ameriško situacijo, vendar ...): lansiranje 24-urnega televizijskega kanala za najmlajše otroke in začetek oddajanja *Sesame Beginnings*, ki naj bi bil namenjen že trimesečnim dojenčkom; ločene oddaje za dečke in deklice (skupaj z arzenalom izdelkov, ki so namenjeni enemu ali drugemu spolu); oblikovanje produktov za otroke, ki se neposredno oglašujejo v televizijskih programih-oglasih (str. 34–40). Kaj pa onstran televizijskega zaslona? Nova linija punčk Barbie, namenjena starejšim deklicam s spremljajočim prozornim perilom (proizvajalec je ugotovil, da se deklice prenehajo igrati z barbikami (pre)zgodaj); modni butiki, ki organizirajo rojstnodnevne zabave s preobrazbo (preobrazbo deklic v seksi odrasle z ustreznimi oblačili, ličenjem, pričeskami in korakanjem po modni pisti) in se oglašujejo kot »*special place for girls, ages 4 & up*« (str. 43). Mladost je skratka vse bolj vzorec potrošništva kot demografska kategorija, mladina je dandanes vse mlajša, otroci so postavljeni kot suvereni potrošniki (Davies, 2000: 10).

Knjiga zastavi in postavi celo vrsto pojmov, morda celo novih fenomenov, ki zaznamujejo povezave med spolnostjo, mediji in otroki oziroma otroštvom, ki pa bi jih bilo nemara treba razdelati podrobneje in tako vendarle

7 Govor o »smrti otroštva« le-to pogosto postavlja na nasprotju med tiskom in elektronskimi mediji ter jo vidi kot posledico širitve tehnologije. Medijsko nasilje oziroma nasilje v medijih je kompleksen pojav, ki ga ni mogoče razlagati s tem, da je tehnologija po naravi slaba, otrok pa po naravi nedolžen (prim. Buckingham, 2000; Vendramin, 2003).

8 E. Sciter (nav. po Davies in sod., 2000: 8) pravi, da je pomembna dimenzija tu družbeni razred in da je sodbe o razlikah med »kvalitetnim« programom za otroke in tistim, čemur se reče »*trash*«, ali med »vzgojnimi« in »nevzgojnimi« igračami treba videti tudi kot odsev tega, čemur reče, »samozadovoljstvo izobraženega srednjega sloja«. Da ne zaidemo preveč, naj le omenimo Bourdieuja in vprašanja, kako estetske sodbe ločujemo od družbenih razmerij.

premisлити o vnaprejšnji predpostavki, da so (samo) otroci še posebej dovzetni za ideološke manipulacije, da so mediji agensi enodimenzionalne ideologije, ki se ji ni mogoče upreti, da samo odrasli lahko privzamejo kritično pedagogiko, neke vrste protiindoktrinacijo, da televizija ne zahteva intelektualnih, emocionalnih ali imaginativnih investicij (Buckingham, 2000: 21 in nasl.). Omenimo jih denimo: *remote control childhood*, *plugged-in children*, *age-compression* (otroci vse mlajši počnejo stvari, ki so jih običajno počeli starejši) ipd.

Če zaključim, problemi, ki jih knjiga predstavi, so zelo realni in (še) daleč od tega, da bi se zanje našlo dovolj ustreznih ukrepov oziroma vzorcev reagiranja. Ob opisu seksualiziranih vsebin, ki jih otroci in mladostniki dobijo preko tiska, novih medijev, glasbe, filmov, mode, se (potencialnim) starešem dvignejo lasje (ob vseh grafično eksplicitnih sporočilih velike ameriške televizijske mreže nočejo zavrteti oglasa za kondom!), vendar pa nas to vseeno ne sme zavesti k nereflektiranemu zgražanju in konceptualno pomanjkljivemu ali preveč psihologističnemu ogrođju. To slednje bi knjigi prav lahko kdaj očitali, ne pa vedno: prava obscenost je v redukciji ljudi v predmete, pravita avtorici (str. 151). V tej objektivaciji lahko oboji, tako dekleta kot fantje, izgubijo veliko, ne da bi hoteli reči, da je ta izguba na kakršenkoli način enaka – enako očitna in enako neposredna – za oba spola (str. 155 in nasl.), kar utegne biti dobro izhodišče za nadaljnje razmisleke.⁹

Valerija Vendramin

-
- 9 Sekundarna literatura:
 Buckingham, D (2000). *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
 Davies, H., Buckingham, D., Kelley, P. (2000). In the Worst Possible Taste. Children, Television and Cultural Value, *European Journal of Cultural Studies*, III/1, 5–25.
 Gill, R. (2007). *Gender and the Media*. Cambridge in Malden: Polity Press.
 Vendramin, V. (2003). Predšolska vzgoja in preseganje samoumevnosti v okviru kurikula za vrtce. *Šolsko polje*, XIV/5-6, 63–72.
 Vendramin, V., Šribar, R. (2010). *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Digitalna knjižnica, Dissertationes 11. Ljubljana: Pedagoški inštitut, <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=82> (11. 5. 2011).

V AVTORICE/AUTHORS

Avtorice Authors

VALERIJA VENDRAMIN je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja). Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih člankov ter prevodov s teh področij, pa tudi avtorica monografije *Shakespeareove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura* ter soavtorica (z Renato Šri-bar) monografije *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*.

VALERIJA VENDRAMIN holds a PhD in women's studies and is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Her current areas of interest include educational studies, women's studies and feminist theory, and cultural studies (predominantly but not exclusively in connection with issues concerning the conceptualization of sexual differences, the curriculum, and feminist critiques of research along with epistemological issues). She is the author of various articles on these issues and the translator of a number of relevant theoretical works. She is also the author of the book *Shakespeareove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura* (Shakespeare's Sisters: Feminism, Psychoanalysis, Literature) and coauthor (with Renata Šri-bar) of *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije* (Genders, Sexuality, and Violence through the New Media).

TANJA OBLAK ČRNIČ je izredna profesorica komunikologije na Fakulteti za družbene vede, kjer poučuje več predmetov, povezanih z novimi mediji in sodobnim družbenimi spremembami tako na dodiplomski kot podiplomski stopnji. Diplomirana sociologinja je doktorirala na temo elektronske demokracije in sprememb v politični javni sferi ter možnosti za deliberativno

komuniciranje v spletnih okoljih. Po doktoratu se je raziskovalno ukvarjala z vprašanjem učinkov interneta na tradicionalne, predvsem tiskane medije in analizirala značilnosti slovenskih medijev na spletu. Trenutno preučuje spremembe v medosebnih odnosih znotraj družinskega zasebnega okolja predvsem v luči medgeneracijskih razlik, ukvarja pa se tudi s sodobnih kulturnimi praksami na spletu, ki jih novi mediji prinašajo v polje vsakdanjega življenja; tu se podrobneje sprašuje o družbenih in kulturnih strukturah, ki determinirajo sodobni digitalni vsakdan. Zanimajo pa jo tudi poskusi vpeljevanja tehnološko posredovanih mehanizmov za politično participacijo državljanov pri sprejemanju političnih institucij v Sloveniji. O raziskovalnih temah redno objavlja znanstvene prispevke doma in v tujini.

TANJA OBLAK ČRNIČ is an associate professor at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana, where she teaches various undergraduate and graduate courses related to new media and social change. Her dissertation focused on e-democracy, changes in the public political sphere, and new potentials for deliberative communication in the online sphere. After completing her PhD she studied the impact of the internet on traditional media, especially print media, where she analyzed the specific characteristics of Slovenian online media. Her current research topics are changes in interpersonal communication and the generation gap within the private sphere; new online cultural practices and social and cultural determination of internet use; and empirical projects on computer-mediated political practices and citizen participation in Slovenia. Her research findings are regularly published in scholarly literature in Slovenia and presented abroad.

KARMEN ERJAVEC je izredna profesorica na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, kjer poučuje predmete Zgodovina novinarstva in medijev, Teorija novinarskega diskurza, Mediji, kultura in družba in Vzgoja za medije. Raziskovalno se ukvarja z medijsko potrošnjo otrok in mladostnikov, z mediji in družbenimi manjšinami, s kritično diskurzivno analizo medijev in kakovostjo novinarstva. O teh temah je napisala številne knjige in članke.

KARMEN ERJAVEC is an associate professor at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana, where she teaches courses such as journalism and media history, theory of journalism discourse, media, culture, and society, and media education. Her main research interests are children and young people's media consumption, the media and social minorities, and critical discourse analysis of media and journalism quality. She has published a number of articles and books on these topics.

RENATA ŠRIBAR je zasebna raziskovalka na področju sociologije in kulturne in socialne antropologije ter docentka za antropologijo. Perspektiva, ki jo udejanja pri svojem raziskovalnem in drugem družbenem

delu, je feministično teoretska, pri čemer jo zanimajo predvsem paradigme feministične subjektivacije in kulturne konstrukcije ženske telesnosti. Je avtorica in soavtorica mnogih teoretskih in strokovnih člankov ter štirih znanstvenih monografij.

RENATA ŠRIBAR is an independent researcher in sociology and cultural and social anthropology, and an assistant professor of anthropology. She carries out research and other public activities from the perspective of feminist theory and specializes in paradigms of feminist subjectivation and cultural constructions of female corporeality. She has authored and coauthored many scholarly and discussion articles, as well as four books.

NINA SIRK je univerzitetna diplomirana kulturologija, ki jo raziskovalno zanima področje seksualnosti in v okviru Univerze v Novi Gorici in Slovenske akademije znanosti in umetnosti opravlja magistririj iz antropologije z naslovom *Šola kot vir informacij o spolnosti* (mentorica dr. Renata Šribar).

NINA SIRK has a bachelor's degree in cultural studies and her research interests include sexuality. She is currently writing a master's thesis in anthropology, »School as a Source of Sex Information,« as a student at the University of Nova Gorica and the Slovenian Academy of Sciences and Arts with Renata Šribar as her advisor.

MAJA PAN je diplomirala iz filozofije ter magistrirala iz ženskih študij in feministične teorije. Trenutno je doktorska študentka filozofije na FF v Ljubljani. Kot raziskovalka je zaposlena na Fakulteti za socialno delo v okviru mednarodnega partnerskega projekta *Izkušnje otrok iz istospolnih družin: diskriminacija v šoli* (2010–2012). Je aktivistka v več družbenih gibanjih, vodja aktivističnih mladinskih skupin, zagovornica pravic živali, dolgoletna izvajalka učenj človekovih pravic na osnovi spola – spolne usmerjenosti, avtorica sporne brošure *Ljubezen je ljubezen* (Amnesty International Slovenije, 2007) in člankov s področja izobraževanja o spolu in spolnosti.

MAJA PAN completed her BA in philosophy and her MA in women's studies and feminist theory. She is currently a doctoral candidate at the Faculty of Arts in Ljubljana. She is working as a researcher at the Faculty of Social Work on the international partner project *How Do Rainbow Children Experience School* (2010–2012). She is active in several social movements, organizes youth activist groups, is an animal rights advocate, organizes workshops on human rights from the perspectives of gender and sexual orientation, authored the controversial pamphlet *Ljubezen je ljubezen* (Love is Love; Amnesty International Slovenia, 2007), and has written numerous articles on topics in education on gender and sexuality.

MAJDA HRŽENJAK je višja znanstvena sodelavka na Mirovnem inštitutu – Inštitutu za sodobne družbene in politične študije v Ljubljani in docentka na področju sociologije kulture na Univerzi v Ljubljani. Od l. 2002 deluje na Mirovnem inštitutu kot vodja, koordinatorica in raziskovalka v nacionalnih in mednarodnih, akcijskih in raziskovalnih projektih na področjih študij spolov, študij družbenih neenakosti in socialnih politik ter študij vrstniškega nasilja. Je avtorica knjig *Nevidno delo* in *Simbolno. Izbrana poglavja iz francoskega strukturalizma*, soavtorica knjige *Kultura d.o.o.* in urednica knjige *Njena rekreacija: ženske revije na Slovenskem*, redno pa objavlja tudi v domačih in mednarodnih znanstvenih in strokovnih revijah ter monografijah.

MAJDA HRŽENJAK, PhD, sociology, works as a research fellow, coordinator, and manager of national and international research and action projects at the Peace Institute: Institute for Contemporary Social and Political Studies in Ljubljana. Her current research topics include gender studies, structural inequalities and social politics, and peer violence. She is the author of two books: *Nevidno delo* (Invisible Work) and *Simbolno. Izbrana poglavja iz francoskega strukturalizma* (Symbolic: Selected Chapters from French Structuralism), the coauthor of *Kultura d.o.o.* (Culture Inc.), and the editor of *Making Her Up: Women's Magazines in Slovenia*. She regularly publishes research and discussion articles in national and international periodicals and books.

KSENIJA VIDMAR HORVAT je izredna profesorica za sociologijo kulture na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z vprašanji kulturne identitete, spola, spomina, postsocializma in Evrope. Zadnje objave: *Postnacionalna reprodukcija: spol in nacija v dobi post-politik*, Krtina, 2009; *Multiculturalism in time of terrorism: re-imagining Europe post-9/11*, *Cultural studies*, 2010; *Globalna televizija, spol in postsocializem: rememoriziranje »napredka«*, FF, 2010.

KSENIJA VIDMAR HORVAT is an associate professor in sociology of culture at the Department of Sociology, Faculty of Arts, University of Ljubljana. Her research areas include issues in cultural identity, gender, memory, postcommunism, and Europe. Her latest publications include *Postnacionalna reprodukcija: spol in nacija v dobi post-politik* (Postnational Reproduction: Gender and Nation in the Postpolitical Era; Krtina, 2009); *Multiculturalism in Time of Terrorism: Re-Imagining Europe Post-9/11*, *Cultural Studies*, 2010; and *Globalna televizija, spol in postsocializem: rememoriziranje »napredka«* (Global Television, Gender, and Postcommunism: Rememorizing »Progress«; Faculty of Arts, 2010).

TJAJA UČAKAR je doktorska študentka sociologije kulture na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Diplomirala je iz sociologije in geografije in za diplomsko nalogo iz sociologije (*Izbris ali prenos: boj za interpretacijo izbrisanih*) prejela Prešernovo nagrado Filozofske fakultete. Ukvarja se z vprašanji migracij, državljanstva, človekovih pravic.

TJAJA UČAKAR is a doctoral student in sociology of culture at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. With bachelor's degrees in sociology and geography, she won the best thesis award in 2010 at the Faculty of Arts for her bachelor's thesis *Izbris ali prenos: boj za interpretacijo izbrisanih* (Erasure or transfer: quarrel over the interpretation of the erased). Her research interests include migration, citizenship, and human rights.

VERONIKA TAŠNER, diplomirana filozofinja in sociologinja kulture, je doktorska študentka na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in asistentka za področje sociologije vzgoje na Pedagoški fakulteti UL. Raziskovalno se ukvarja z meritokracijo, pravičnostjo, neenakostjo in spolom v edukaciji.

VERONIKA TAŠNER earned degrees in philosophy and sociology of culture at the University of Ljubljana. She is a doctoral student at the Faculty of Arts, Department of Sociology, University of Ljubljana. She is an assistant instructor in sociology of education at the Faculty of Education, University of Ljubljana. Her research areas include meritocracy, equality, inequality, and gender in education.

METKA MENCIN ČEPLAK, dr. socialne psihologije, predavateljica na Fakulteti za družbene vede, Univerza v Ljubljani. Osrednje področje njenega raziskovanja je konstrukcija stigmatiziranih identitet in (re)produkcija razmerij moči, predvsem na področju izobraževanja. Je soavtorica več monografij o življenjskih orientacijah mladih in avtorica člankov s področja diskriminacije, identitetnih politik in kritične psihologije.

METKA MENCIN ČEPLAK, PhD (social psychology), is a teaching fellow in social psychology and researcher at the University of Ljubljana's Faculty of Social Sciences. Her main research interests are the construction of stigmatized identities and (re)production of power relations, particularly in education. She has coauthored several books on values and life orientations of young people in Slovenia. She has also published articles on discrimination and identity politics and on critical psychology.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerakoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s trojčepcem znotraj poševnic /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v.tif ali .jpg formatu, resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujte takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvojičjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletne strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pci.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pci.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXII, številka 3–4, 2011

UVODNIK/EDITORIAL

Valerija Vendramin, »Ženske v integriranem vezju« ali na poti posodobljenih raziskovanj spola 7

RAZPRAVE/DISCUSSIONS

Tanja Oblak Črnič, Mladost na ekranu: digitalizacija vsakdana in mladostniška računalniška kultura 19

Karmen Erjavec, Opredelitev in stališča otrok do internetne pornografije 41

Renata Šribar, Otroštvo in odraščanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družbeni subjekt 63

Nina Sirk, Vsaka je »zase svet, čuden, svetel in lep«: izvajanje fokusnih skupin z otroki in mladimi 81

Maja Pan, »Rečeno – storjeno«: performativnost spola v jeziku in pričevanje v šoli 105

Majda Hrženjak, Vrstniško nasilje v perspektivi dominantnih konstrukcij ženskosti in moškosti ter sovpadanja strukturnih neenakosti 131

Ksenija Vidmar Horvat in Tjaša Učakar, Multikulturalizem kot orodje spolnega podrejanja: analiza javnega diskurza o zakrivanju 149

Veronika Tašner in Metka Mencin Čeplak, Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov in protislovja regulacije spolov 171

ISSN 1581-6036

